אגודת היועצים החינוכיים בישראל

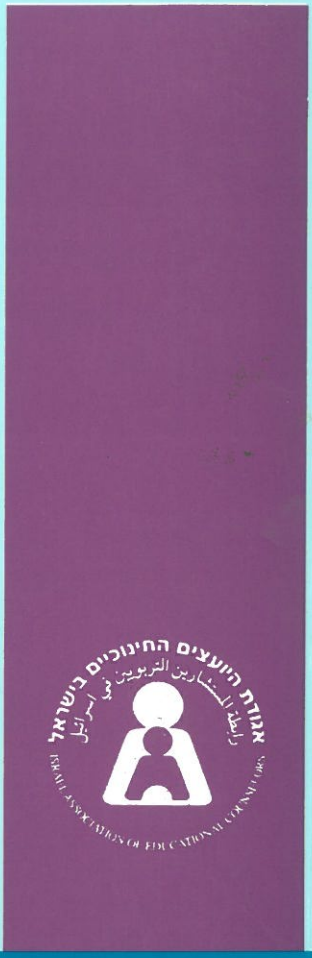
Israel Association of Educational Counselors

رابطة المستشارين التربويين في اسرائيل

הייעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

בשיתוף עם השרות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך והתרבות



כרך ג', אב-אלול תשנ"ח - אוגוסט 1998

הייעוץ החינוכי

כתב-עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

בשיתוף עם השרות הפסיכולוגי ייעוצי

משרד החינוך והתרבות

כרך ז'

תמוז-אב תשנ"ח - יולי 1998

אגודת היועצים החינוכיים בישראל

ISRAEL ASSOCIATION OF EDUCATIONAL COUNSELORS

בית יהודי בסרביה

בני אפרים 228 תל-אביב

טל' 03-6488988

הפקה: הוצאת ספרים "אח" בע"מ

עורכת

ד״ר צפורה שכטמן
אוניברסיטת חיפה. המגמה לייעוץ חינוכי

עוזרת עריכה

יהודית ליכטנטריט

ועדת מערכת

ד״ר רבקה לזובסקי
מכללת בית ברל, המגמה לייעוץ חינוכי

ד״ר משה ישראלשווילי
אוניברסיטת תל-אביב, המגמה לייעוץ חינוכי

ד״ר משה טטר
האוניברסיטה העברית, ירושלים. המגמה לייעוץ חינוכי

תוכן העניינים

דבר העורכת

דבר יו"ר אגודת היועצים

עיון ומחקר

תפקיד היועץ במעבר מבית-ספר לבית-ספר: מיתוס ומציאות
ד"ר רחל ארהרד, ד"ר נורה רש 15

דמיון ושוני בסגנונות התמודדות המועדפים בעיני מתבגרים ישראלים יוצאי תרבויות שונות
אריאלה ברודאי, ד"ר משה ישראלשווילי 37

עמדות של תלמידים ערבים ויהודים כלפי חשיפה עצמית בקבוצה ייעוצית
לובנא חדאד-טנוס, אימאן נחאס, ד"ר ציפורה שכטמן 76

להתבגר בישראל: עמדות וערכים של נוער ישראלי בעשור האחרון
ד"ר עפרה מייזלס 87

השפעת המעבר מגן הילדים לכיתה א' על תחושת השליטה העצמית
שרית שיין, ד"ר תמר רונן, ד"ר משה ישראלשווילי 103

חשיבותן של התנסויות במצבי לחץ לשיפור רמת ההסתגלות
איילת בנטל ישראלי 121

להיות יועצת - רווחים וסיפוקים
שירי דניאלס 141

תפיסת המעמד של תפקיד ההכוון במכלול תפקידי היועץ החינוכי - שינוי והמשכיות
ד"ר רבקה לזובסקי 158

התערבויות ייעוציות

טיפול קבוצתי דינמי בתלמידים נחשלים בלימודים
ד"ר ציפורה שכטמן, עירית גילת, לאה פוס, ד"ר עדינה פלשר 175

תוכנית למניעת שתייה מופרזת של אלכוהול, הנחית עמיתים והנחית מבוגרים, וזיקתם לידע ועמדות של בני נוער
אורית שני 189

דרכים חלופיות ליישוב קונפליקטים כאמצעי למיתון האלימות במערכת החינוך
ד"ר הלנה סינה דה-סביליה 211

טיפול קבוצתי בבישנות בקרב מתבגרים
ד"ר אורה יערי, חנה ברנע 228

מתיאוריה למעשה

מודל הדרכה בייעוץ
ד"ר מוטי שרצר 249
"מודל התהליך הסיכוני" של פרט ומערכת - הנעת תהליכים הוליסטיים
בית ספריים על ידי היועץ
יהודית אלדור, עדנה דשבסקי 258
ייעוץ קבוצתי עם ילדים להורים גרושים
ד"ר עדינה פלשר 273
פורטפוליו - כלי לפיתוח הזהות המקצועית של יועצים
ד"ר שושנה הלמן, רחל גלי צינמון 285
מודל עבודה אינטגרטיבית, עם קבוצת יועצות בתי הספר התיכוניים בראשון לציון
ד"ר שושנה הרשקו וקבוצת היועצות 293
על תופעת פגיעה מינית בילדים
רותי וולף 299

סקירת ספרות

על ספרה של ציפורה מגן: EXPLORING ADOLESCENT HAPPINESS COMMITMENT, PURPOSE AND FULFILLMENT
ד"ר נעמי גור 315

תקצירים באנגלית 319

הוראות להגשת מאמר לכתב העת

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

המאמר

יש לכתוב את המאמר בסגנון כתיבה של האגודה הפסיכולוגית האמריקאית (APA 4th ed).
על המאמר להיות מודפס ברווח כפול ועל גבי דיסקט, תוך ציון שפת המחשב שבה הוכן.
אורך המאמר לא יעלה על 25 עמודים.

דף השער

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

תקציר

יש לכתוב תקציר באורך 150 מילים. התקציר ייכתב בדף נפרד בעברית ובאנגלית.
ביבליוגרפיה - יש לכתוב עפ"י APA מהדורה רביעית.

הליך בדיקה

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

הגשה

את המאמרים יש להגיש בשלשה עותקים, לעורכת
ד"ר צפורה שכטמן
החוג לחינוך
אוניברסיטת חיפה

הערה: העתון הבא מתוכנן לצאת לפרסום במאי 1999. כדי שהמאמרים יתפרסמו בו עליהם להגיע לעורכת עד סוף ינואר 1999.

דבר העורכת

תפקיד הייעוץ בבית הספר הינו מגוון, מקיף ומורכב. תפיסה ברורה של תפקיד היועץ עשויה לסייע בצמצום העמימות ובהגברת המסוגלות העצמית של היועצים. מספר מאמרים בחוברת זו מרחיבים את הבנתנו את תפקיד הייעוץ במעבר מבית ספר לבית ספר, במצבי סיכון ולחץ, ובהכנה לחיים מקצועיים בעתיד. הבנה זו של תפקידי היועצים בבתי הספר תעלה עם הרחבת ההשכלה באשר למקבלי השרות. שני מאמרים עוסקים בצרכים של מתבגרים בישראל בהתייחס לעמדות וערכים של הנוער בישראל, כמו גם סגנונות התמודדות המועדפים עליהם, תוך דיפרנציאציה של התרבויות השונות הקיימות זו בצד זו בישראל. חשיבות מיוחדת יש למובחנות על בסיס תרבותי, מאחר והיא משקפת קבלה וכבוד לזולת ומסמלת סובלנות, ערכים המחייבים את כולנו. מאמר נוסף דן בהבדלים תרבותיים בהתייחס למשתנה ספציפי - חשיפה עצמית בקבוצה ייעוצית, ללמדנו שצרכים ותפיסות ייחודיות יש להן השלכות חשובות לעשייה הייעוצית. מאמר ייחודי נוסף עוסק בהבנת הבחירה המקצועית של היועצים עצמם.

על בסיס של ידע והבנה אנחנו מיטיבים לפתח התערבויות ייעוציות שהן לב העשייה הייעוצית. יועצים מודעים לרוב ליעילות התערבויותיהם אך לא כן בעלי תפקידים אחרים במערכת. חובה עלינו להוכיח למקבלי החלטות ולמקבלי השרות את כדאיות עשיתנו על מנת להביא להסכמה ולשיתוף פעולה. ארבעה מאמרים מדגימים התערבויות בסגנונות שונים ולמטרות מגוונות, החל בהעלאת רמת הישגים לימודיים של תלמידים נחשלים בלימודים, דרך מניעה של שתייה מופרזת, יישוב קונפליקטים וצמצום תוקפנות, וכלה בשיפור מצבם של מתבגרים בישנים. כל המחקרים הצביעו על שיפור מובהק בקרב התלמידים המטופלים, ובכך הגבירו את האמון והערכה כלפי השרות שהיועצים נותנים במערכת החינוכית.

שלושה מאמרים נוספים מעשירים את הקוראים במודלים ובכלים בתחום ההכשרה המקצועית של היועצים. שני מאמרים מתמקדים בסיוע לאוכלוסיית ילדים בעלת צריכים רגשיים מיוחדים. לצערנו, אוכלוסיה זו הולכת ומתרחבת במציאות הנוכחית שלנו, ומצופה מהיועצים שיושיטו יד גם בתחומים רגישים אלו.

סקירת ספר ייחודי בתחום הייעוץ שיראה אור בקרוב חותם את החוברת ומעורר ציפיה לבאות.

אני נרגשת ממצבור הידע, התבונה, והיצירתיות שנאספו בחוברת ראשונה לי. דרך התנסות מרתקת למדתי להעריך את מאמציה ותרומתה של קודמתי לתפקיד, ד"ר בלהה נוי.

חוברת זו לא יכלה לראות אור ללא המאמץ והתרומה של כל אחד מהכותבים. נכונותם של יועצים ואנשי אקדמיה לסייע ביידי, לכתוב בעצמם ולעודד אחרים לכתיבה, ריגשה אותי באופן

מיוחד. תודה מיוחדת לשותפים לאחריות זו: ד"ר רבקה לזובסקי, ד"ר משה טטר, וד"ר משה ישראלשווילי, חברי המערכת. לד"ר מוטי שרצר יו"ר האגודה והגב' חוה מנדל, אשר תמכו ועודדו אותי לאורך הדרך. ולסיום, תודה לשפ"י על הסיוע הכספי עבור עריכה לשונית של החוברת.

כל סיום הינו פתח להתחלה חדשה. עם סגירת חוברת זו אנו יוצאים בקול קורא ליועצים ולאנשי אקדמיה לחבור יחד ולתרום מן הידע והעשייה שלהם לקראת החוברת הבאה.

ד"ר צפורה שכטמן
עורכת

דבר יו"ר אגודת היועצים החינוכיים בישראל

הופעת ספר חדש או כרך חדש ממלאת אותנו בתחושה של חגיגיות, תחושה המזכירה הולדת תינוק. עם הכרך החדש של כתב עת האגודה, "הייעוץ החינוכי" של שנת תשנ"ח, החגיגיות היא כפולה. העורכת הקודמת של כתב העת, ד"ר בלהה נוי, מונתה לראש שפ"י. אני מנצל במה זאת לאחל לה פעם נוספת הצלחה בתפקידה החדש, כי הצלחתה היא הצלחתנו. את מקומה כעורכת תפסה ד"ר ציפורה שכטמן מאוניברסיטת חיפה. אנחנו מאחלים לד"ר שכטמן שתעזוב אותנו רק בגלל קידום בתפקיד. אבל עד אז היינו רוצים ליהנות מתרומתה לכתב העת ודרכו למקצוע הייעוץ בכלל.

עם הופעת כרך חדש של כתב העת "הייעוץ החינוכי" מתווסף למעשה נדבך נוסף של ידע בתחום הייעוץ. נדבך זה מחזק אותנו מבחינה פרופסיונלית ומייחד את הייעוץ החינוכי כמבנה דעת מובחן וייחודי בין שאר הדיסציפלינות.

כמי שמצוי גם באקדמיה וגם נמצא במגע שוטף עם היועצות והיועצים בשדה, אני מגלה שכתב העת חדר למודעות הן של החברות והחברים בשדה והן של אנשי האקדמיה. כתב העת מספק חומר מקצועי מעודכן בעברית הן לעבודתם השוטפת של היועצות בשדה והן לצרכים אקדמיים, כגון לימודים או פרסום עבודת תזה איכותית. אנשי האקדמיה מצאו בכתב העת שלנו אפיק תקשורת יעיל בעברית עם קהל היעד שלהם.

אני מנצל במה זו לקרוא לחברי אגודת היועצים, לאנשי האקדמיה בייעוץ חינוכי ולאנשי שפ"י לשלוח מאמרים. ככל שיישלחו יותר מאמרים, כך תעלה רמת כתב העת. אני מקווה להגיע ליום בו נוכל להפוך את ה"ייעוץ החינוכי" לכתב עת המופיע פעמיים בשנה. אם תרשו לי לחלום עוד קצת, אני גם רואה בעתיד הופעת כתב עת אלקטרוני לצדו של ה"ייעוץ החינוכי".

לסיכום, אני מבקש להזכירכם שפרסומים והשתתפות בכנסים מקצועיים כגון הכנס בל"ג בעומר מעלים את הרמה של פרופסיה. קריאה מהנה!!!

ד"ר מוטי שרצר
יו"ר

עיון ומחקר

תפקיד היועץ במעבר מבית-ספר לבית-ספר: מיתוס ומציאות

ד"ר רחל ארהרד*, ד"ר נורה רש*

תקציר

מאז ומתמיד נתפס הכוון תלמידים במעבר לבית הספר התיכון כמרכיב מרכזי בתפקידו של היועץ החינוכי. מחקרים מצביעים על הבולטות שהיועצים עצמם, ומשלימי התפקיד שלהם, מייחסים להיבט זה במכלול תפקידי היועץ. מחקר זה בדק כיצד "הלקוחות" - התלמידים העומדים בשלב המעבר מכיתה ח' בבית הספר היסודי לבית הספר התיכון – תופסים שרות זה: את היועץ כמקור מידע, ואת הייעוץ האישי והשפעתו על בחירת בית הספר התיכון. לאור הטענה כי קיים קשר בין הסטאטוס הלימודי של התלמיד והאינטראקציה עם היועץ החינוכי, נבדקה בנוסף השאלה כיצד תלמידים בעלי סטאטוס לימודי שונה תופסים את המידע והייעוץ האישי הניתנים על ידי היועץ. השתתפו במחקר 417 תלמידים שהשיבו על שאלון קצר שנבנה לצורך מחקר זה. המציאות המצטיירת מתשובות התלמידים, מערערת במידה רבה את מיתוס מרכזיותו של היועץ בתהליך המעבר לבית הספר התיכון. המפגש הכיתתי עם היועצת, המיועד בעיקר למסירת מידע, נתפס כפחות יעיל מבין מסגרות ההכוון הקבוצתיות. פחות משליש מהתלמידים מדווח כי היועצת שימשה עבורם גורם בייעוץ אישי, ומידת היעילות הנתפסת של ייעוץ אישי זה מוערכת כבינונית בלבד. מקומו של היועץ מרכזי יותר בקבוצה של בעלי הסטאטוס הלימודי הנמוך בהשוואה לקבוצה בעלת הסטאטוס הלימודי הגבוה. ניתן כנראה להצביע על מגמות של שינוי בתפקידו של היועץ במעברים. לנוכח השינויים המתרחשים בחברה, במערכת החינוכית ובצרכי התלמידים, נדרשת הערכה מחודשת של תפקידיו אלה.

מאז התפתחות הייעוץ החינוכי כמקצוע נפרד בתוך בית הספר, נתפס היועץ כבעל תפקיד מרכזי בתהליכי המעבר מבית ספר אֶחד למשנהו. פעילותו של היועץ בתהליך הינה רב-מימדית וכוללת מגוון פעילויות. פעילויות אלו ממוקדות סביב שתי מטלות. ואף כי קיים קשר הדוק ביניהן, יש להתייחס לכל אחת מהן באורח נפרד: המטלה של מתן ייעוץ אישי לתלמיד והמטלה של ריכוז משאבי מידע (Resource Person) והפצתם.

הייעוץ הפרטני מוגדר באופן מסורתי כמאפיין הקלאסי של הייעוץ. מוקד הייעוץ הפרטני מתבטא בסיוע לתלמיד (ולהוריו) בגיבוש החלטה ספציפית לגבי מסגרת הלימודים העתידית ההולמת

* אוניברסיטת תל-אביב. המגמה לייעוץ חינוכי.

ביותר. תלמידים והוריהם נזקקים לעיתים קרובות בשלב קבלת החלטות לייעוץ אישי, שבו היועץ מסייע לתלמיד להגיע אל המידע הרלבנטי, לעבד אותו, למפות את האפשרויות הרלבנטיות, להבהיר ולשקלל את מכלול ההיבטים הפועלים בו בזמן בעת קבלת ההחלטה. התלמיד מצופה במפגש זה לזהות את השאיפות, הנטיות, הצרכים, היכולות, הכישורים וההישגים הלימודיים שלו ולהגיע לאורם להחלטה הולמת. השיטות הייעוציות השכיחות בהקשר זה הן: ייעוץ הממוקד בקבלת החלטות (Horan, 1979) ייעוץ קוגנטיבי (Ellis, 1975), וייעוץ הממוקד בפתרון בעיות (Baker, 1996).

בצד תהליך הייעוץ האישי, מצופה מן היועץ לשמש לנועציו מרכז משאבי מידע, כלומר מקור למידע עדכני, מהימן, אובייקטיבי ונטול-הטיות. התאוריות הקלאסיות על פיתוח קריירה (Ginszberg et. Al. 1951; Super 1957, 1984), המהוות את הבסיס התאורטי למעורבות היועץ במעבר תלמידים ממסגרת לימודים אחת לאחרת, מייחסות חשיבות רבה להימצאותו של מידע מרבי בידי הנועץ בטרם יקבל החלטות. היועץ החינוכי נתפס כמי שאחראי לרכז באופן מקצועי את משאבי המידע הרלבנטי, להם נזקקים התלמידים, כאשר עליהם לקבל החלטות על המשך קריירה לימודית/תעסוקתית. במעבר לבית הספר התיכון נוגע המידע הנדרש לאפשרויות הלימוד הקיימות: סוגי בתי ספר, מסלולי לימוד ותוכניהם, נוהלי רישום, דרישות קבלה, סיכויי קבלה, ערכן של התעודות המוענקות בסוף המסלולים השונים וכו'. סוג מידע זה אמור להיות מועבר על ידי היועץ כחלק מן התוכנית הייעוצית הקוריקולארית. העברת המידע נעשית בדרך כלל באמצעות מפגשים כיתתיים, מפגשי הורים, סיורים בבתי ספר הקולטים והפצת חומר כתוב.

גם במפגשי הייעוץ האישי עשוי היועץ להוסיף מידע הנדרש לצרכים הייחודיים של התלמידים (Salamone, 1988). גם אם קיימת אבחנה בין שתי הפונקציות המשלימות של היועץ: העברת מידע וייעוץ אישי, בה פועלת הדרך השכיחה שמידע נמסר במפגשים קבוצתיים והייעוץ נעשה במהלך פרטני, הרי לעיתים גם במפגשים קבוצתיים מופעלת הפונקציה הייעוצית, ובמפגשים פרטניים נמסר מידע נוסף ומשלים.

יש לזכור, כי נוסף ליועץ החינוכי, שבתחום אחריותו הפורמאלית מצוי הטיפול בנושא ההכוון, פועלים במסגרת המוסדית של בית הספר ובסביבה הטבעית של התלמידים גורמים נוספים המסייעים לתלמיד, הן באיסוף מידע והן בייעוץ אישי בתהליך קבלת ההחלטות. בתוך בית הספר ניתן למנות את מחנך הכיתה, מורים מקצועיים, מנהל בית הספר ולעיתים אף פסיכולוג בית הספר בין הגורמים השותפים לתהליך. בסביבה הטבעית של התלמידים מצויים בראש ובראשונה ההורים ובני משפחה אחרים, חברים ושכנים. בשנים האחרונות, ככל שמשרד החינוך מעודד מדיניות של פתיחת אזורי רישום ובחירת הורים, מנהלים בתי הספר הקולטים מדיניות שיווק פעילה. כחלק ממדיניות השיווק נערכים מבצעי פרסום, מופץ מידע מגוון, ומוצעים מפגשים אישיים למועמדים הפוטנציאליים להרשמה.

המעורבות הרבה הגלויה והסמויה של היועץ החינוכי בתהליך ההצבה של התלמידים לחטיבה העליונה, הביאה להעלאת השגות הנוגעות לתפקודם של היועצים בתהליך זה. נטען, כי פעילויות היועץ משרתות בראש ובראשונה את מטרות בית הספר ולא את התלמידים הנועצים (Cicourel & Kitsuse, 1963; Rosenbaum, 1976; Clark, 1960 וחן וכפיר 1977). טענה זו קשורה לעובדה, שהיועצים מהווים חלק אינטגראלי מהארגון הבירוקרטי של בית הספר, ומגלים בפעילותם הסדירה נטייה חזקה לשיתוף פעולה עם ההנהלה ולהזדהות עם מדיניותה. בגילוי נאמנות להנהלה שואבים היועצים כוח וסמכות. הדבר מאפשר להם לפעול מעמדות כוח בבית הספר, ומחזק את מעמדם והשפעתם. מחויבות היועצים להנהלת בית הספר עלולה להוביל לצמצום ואף לאיבוד עצמאותם המקצועית ולהטייה המעדיפה את שיקולי בית הספר על פני טובת התלמיד הנועץ בתחומי המיון וההכוון.

היועצים מתוארים כ"שומרי הסף" של מערכת הניעות והריבוד בתחום ההשכלה, וכמי שמהווים את אחד המנגנונים המרכזיים של דפוסי "הניעות מטעם" במערכת החינוך (Bredemeier, 1987; Rosenbaum, 1976 ;Erickson, 1975 ;Cicourel & Kitsuse, 1963 ; חן וכפיר, 1981; יוגב ורודיטי, 1984; כפיר, 1986). כיוון שיכולת הקליטה של המסלולים היוקרתיים קטנה מהביקוש להם, מעונינת המערכת, כי ה"טובים" בעלי סיכויי ההצלחה יתקבלו, והשאר יופנו למסלולים הפחות יוקרתיים והפחות אטרקטיביים. היועץ נתפס כמי שמשמש כ"מצנן שאיפות" של תלמידים, וההכוון המתבצע על ידיו הינו בפוטנציה מנגנון החוסם הזדמנויות להשכלה אופטימלית. בכך הוא תורם ליצירת אי שוויון בהשכלה ובסיכויי הניעות החברתית. "בנימוק המוכר של הגנה על התלמיד מפני דחיות, אכזבות וכשלונות צפויים, נוטה היועץ, במקרה של ספק, לכוון את התלמיד כלפי מטה....בכך מייצג היועץ את האינטרסים של המערכת הממיינת.....נטייה המהווה פתח לאפליה לטובת בני המעמדות הגבוהים שממילא יש בכוחם לדאוג לעצמם ולקיפוחם של בני המעמדות הנמוכים, הזקוקים לתמיכתם" (כפיר, 1986).

הפעילות הייעוצית בנושא ההכוון נגזרת ממבנה מערכת החינוך. כך למשל, בארה"ב כאשר כל התלמידים עוברים לבית ספר תיכון מקיף, ועליהם לבחור בין קורסים בתחומי לימוד שונים וברמות שונות בתוך התחום, מתמקדת פעולת היועץ בתוך בית הספר התיכון לאורך כל שנות הלימוד. לקראת סוף הלימודים בתיכון, יש ליועץ תפקיד מרכזי בייעוץ למעבר לקולגי או ביציאה לעבודה (School to work transition), (Lee & Extrom, 1987). לעומת זאת, המעבר בישראל מחטיבת הביניים (או מבית הספר היסודי השמונה שנתי) לבית הספר התיכון הינה נקודת המעבר הקריטית. הבחירה בבית ספר תיכון ובמסלולי הלימוד הקיימים בתוכו מתבצעת בשלב מעבר זה. בגלל הנוקשות היחסית של מבנה המסלולים והתעודות הדיפרנציאליות המוענקות בסופם, קשה מאד לשנות את הקביעה בהמשך הלימודים, והיא גוזרת, למעשה, את הקריירה ההשכלתית של התלמיד בביה"ס התיכון. בגלל השרות הצבאי, הקוטע את המשך הקריירה ההשכלתית, אין לייעוץ תפקיד מהותי בסוף ביה"ס התיכון. עיקרו של תפקיד ההכוון מצוי על כן במעבר לביה"ס התיכון או לחטיבה העליונה של ביה"ס התיכון.

בשנות החמישים והשישים נקבעה ההצבה לבית הספר התיכון כמעט באופן מוחלט על פי מבחני הסקר - מבחני הישגים קבוצתיים. עם ביצוע הרפורמה בחינוך, הקמת חטיבות הביניים וביטול מבחני הסקר הוטלה על היועץ החינוכי באופן פורמאלי האחריות על תהליכי ההכוון לבית הספר התיכון. ואמנם, מטלה זו מהווה, על פי דיווח היועצים ובעלי תפקידים אחרים בתוך בית הספר, נושא מרכזי בעבודת היועצים בחטיבות הביניים. במחקר של חן וכפיר (1977) נקבע ש-95% מהיועצים בחטיבות הביניים משיבים, כי תחום ההכוון "חשוב מאד" בעבודתם. במחקר של רש, ברייניין ואביצור (1989) משיבים מנהלי בתי הספר (יסודי, חט"ב ותיכון), כי הכוון ומיון הינו תחום התפקוד העיקרי של היועצים, כמו גם היועצים עצמם, משיבים כצפוי, כי ההכוון מהווה תפקיד מרכזי בעבודתם. גם שאר משלימי התפקיד של היועץ שהשתתפו במחקר זה (פסיכולוג בית הספר, עובד סוציאלי, קצין ביקור סדיר, מורה טיפולית ומורים) משיבים הן כ"רצוי" וגם כ"מצוי", שהיועץ יטפל בנושא ההכוון.

לדעת יועצים בחטיבות ביניים, כפי שמדווחת לזובסקי (1990), מטלת ההכוון הינה התחום הייחודי ביותר בעבודת היועץ, ויש להקצות לה כ- 40% מן הזמן הקבוע בעבודתו של היועץ. יתר על כן, היועצים עליהם מדווח במחקר זה סבורים, כי השפעתם בתהליך זה גדולה יותר מהשפעתם של ההורים, וקרובה בעוצמתה להשפעת קבוצת הגיל שנתפסת על ידיהם כבעלת ההשפעה הרבה ביותר (לזובסקי 1990).

מסקירת המחקרים בהם נבדקו היבטים שונים של תפקוד היועץ בהכוון עולה כי קיימת דיפרנציאציה במידת השימוש בשירותי הייעוץ החינוכי, בשלב המעבר לחטיבה העליונה של בית הספר התיכון הקשורה לסטאטוס הלימודי או המשפחתי של התלמיד. התלמידים החלשים משתמשים יותר בשירותי היועץ, ואילו התלמידים החזקים נוטים להימנע משימוש בשירות זה. הקבוצה שלא נפגשה עם היועץ כדי לשוחח על המעבר לחטיבה העליונה, מאופיינת בסטטוס סוציו-אקונומי גבוה יותר או בעלת הישגים לימודיים גבוהים יותר (חזן, 1993; חן וכפיר, 1977; לזובסקי, 1990; Resh & Erhard, In preparation). שימוש דיפרנציאלי זה מענין במיוחד לנוכח התפיסה, כי סיוע היועץ לתלמידים בנושא זה מוגדר כשירות אוניברסאלי הניתן לכלל אוכלוסיית התלמידים העומדת בפני סיום בית הספר. מפגש עם היועץ החינוכי בשלב המעבר, אמור להתבצע כשגרה נורמטיבית לא-מתייגת, אותה מקיימים, כביכול, כל התלמידים המסיימים את בית הספר, ואמורים להירשם להמשך לימודים בביה"ס התיכון.

לא מצאנו מחקרים, בהם נבדקה ישירות תפיסת תלמידים את יעילות המפגש הייעוצי בתחום הספציפי של קבלת החלטות הנוגעות למעבר לבית הספר התיכון. ממחקרים, שבדקו באופן כללי תפיסות תלמידים את יעילות הקשר עם היועץ, עולים ממצאים לא אחידים. גם אין תוצאות חד משמעיות לשאלה, האם לסטאטוס התלמיד קשר לתפיסות אלה, ואם כן מי היא הקבוצה התופסת את הייעוץ כיעיל יותר. מצד אחד יש המדווחים, כי התלמידים החלשים תופסים את

הייעוץ כיעיל יותר (וייס Knox ,1978 ואח' 1974). מצד שני, Magen & Chen (1988) מצאו, כי דווקא המשתייכים לקבוצות החזקות מעריכים באופן חיובי יותר את הייעוץ. קוך (1985) לא מצאה הבדל בפרופיל הכללי של הנחקרים -אפיוני רקע משפחתיים ומצב הלימודי - בין התופשים את הייעוץ כיעיל, לעומת אלה התופסים את הייעוץ כלא יעיל. יחד עם זאת נמצא במחקר זה כי, נועצים המשוחחים עם היועץ על תוכניות לעתיד, הם אלה הלומדים בהקבצות נמוכות יותר.

חזן (1993) מצאה במחקר שבו השתתפו כאלפיים תלמיד הלומדים בכל תשע חטיבות הביניים בעיר במרכז הארץ, כי למפגש עם היועץ השפעה מובהקת בבחירת מסלול לימודים בחטיבה העליונה. מממצאי מחקרה עולה, כי הסיכויים של התלמידים שנפגשו עם היועץ להשתייך לנתיב מקצועי גדולים פי 1.45 מן הסיכויים של תלמידים שלא נפגשו עם היועץ, לאחר פיקוח על מין, מוצא עדתי ורמת הקבצה. על בסיס ממצאים אלה מוצגת המסקנה, "כי ליועץ תפקיד חשוב ודומיננטי מאד בהפנית תלמידים לחינוך טכנולוגי" (שם, עמ' 41).

לסיכום, המעבר לחט"ע של בית הספר התיכון הינו אחת הנקודות הקריטיות בקריירה הלימודית של התלמיד (Boudon, 1974). על היועצים החינוכיים הוטל לסייע לתלמידים בתהליך זה של קבלת החלטות, ולכן משימת ההכוון מעוגנת פורמאלית בהגדרת תפקיד היועץ החינוכי. יתר על כן, המעורבות בתהליכי ההכוון נתפסת הן על ידי היועצים עצמם וכל בעלי התפקידים האחרים בבית ספר כחשובה, ומוקדש לה יחסית נתח נכבד מזמן היועץ. על רקע מרכזיות נתפסת זאת אף מואשמים היועצים כי הם בעלי השפעת-יתר שלילית על הקידום הלימודי של תלמידים מקבוצות חלשות.

בחינת שאלת תפקידו של היועץ החינוכי בישראל במעבר מבית ספר לבית ספר התבצעה עד כה בעיקר באמצעות חקר היועצים עצמם (רש, ברייניין ואביצור, 1989; חן וכפיר, 1977; לזובסקי, 1990), או באמצעות מידע על מאפיני רקע שונים של התלמיד, מאפיינים של דפוסי קשר עם היועץ החינוכי ומאפיינים של שיבוץ במסגרת הלימודית ההמשכית (חזן, 1993; יוגב ורודיטי, 1984). לא מצאנו מחקרים בהם נבדקה ישירות תפיסת תלמידים את יעילות המפגש הייעוצי בתחום הספציפי של ההכוון לימודי בעת המעבר לבית הספר התיכון. בבחינת משמעות המפגש הייעוצי בכלל ובהכוון לימודי בפרט מהפרספקטיבה הקונסטרוקטיביסטית (Forester, 1997) יש להתמקד בהבניה של מקבל הייעוץ התלמיד - את המפגש הייעוצי. הפגישה הייעוצית הנה אינטראקציה המקבלת את הפשר והמשמעות שלה על פי ההבניה של הנועץ בה.

על בסיס גישה זאת מתמקד המחקר המוצג כאן בתלמידים עצמם ובוחן, כיצד תופסים התלמידים את מידת התועלת וההשפעה של היועץ בשתי הפונקציות התפקודיות שלו: מקור מידע וייעוץ אישי בתהליך המעבר מבית ספר לבית ספר. חקירה זאת נערכה סביב ארבע

השאלות הבאות:

שאלות המחקר

א. מהו מקומו של היועץ החינוכי בתהליך ההכוון מול הגורמים האחרים השותפים לתהליך?
ב. היועץ כפונקציה של מקור מידע - האם נתפס בעיני התלמידים כמקור מידע יעיל? עד כמה נתפס המידע שנמסר על ידי היועץ כמסייע בתהליך קבלת ההחלטה?
ג. היועץ בפונקציה של ייעוץ אישי - האם נתפס היועץ על ידי התלמידים ככתובת לייעוץ אישי? האם הייעוץ האישי נתפס יעיל ומשפיע על ההחלטה?
ד. האם לסטאטוס הלימודי של התלמיד קשר לשיעור השימוש במסגרות ההכוון ולתפיסת
. יעילות היועץ כמקור מידע וכיועץ אישי בתהליכים אלה?

שיטה

המחקר נערך ביישוב עירוני בגודל בינוני במרכז הארץ. זו עיר ותיקה, שאוכלוסייתה הומוגנית יחסית מן המעמד הבינוני בעיקר. בעיר מערכת חינוך מבוססת. בכל בתי הספר מצויים כבר שנים רבות יועצים חינוכיים אשר מקיימים פעילות של הכוון וייעוץ במעבר מביה"ס היסודי לבית הספר התיכון[1]. הפרוצדורה המקובלת של מהלך ההכוון מתבטאת בקיום שיחה (או מספר שיחות) כיתתיות המנוהלות על ידי היועצת. לעיתים משתתפת בהן גם המחנכת, ולעיתים היא מקיימת שיחות (מתוכננות או מזדמנות) משלה עם הכיתה. במקביל מקיימת היועצת שיחות אישיות עם תלמידים ועם הוריהם. השיחות הכיתתיות משרתות בעיקר את הפונקציה של הצגת מידע. הייעוץ הפרטני נועד בדרך כלל להנחות את התלמיד והוריו בשיקולי הבחירה ובייעוץ בבחירה הספציפית המתאימה לו.

מעבר לכך בתי הספר הקולטים נוהגים בשנים האחרונות לקיים "ערב פתוח", בו הם מציגים את בית ספרם לפני תלמידים והורים. בערב כזה מוסר מנהל בית הספר התיכון מידע מילולי, המלווה בחומר כתוב ולעיתים גם בסרט. נערך סיור בבית הספר (אם המפגש מתקיים בבית הספר התיכון), ומתבצעות פעולות שיווקיות נוספות.

המחקר התבצע בחודש אפריל, ימים ספורים לפני מועד ההרשמה לבתי הספר התיכוניים. עיתוי זה נבחר, כיוון שתהליך ההכוון הסתיים כבר בשלב זה, אך רישומו עדין טרי וניתן על כן להניח, שתשובות התלמידים בהקשר זה הינן מהימנות.

אוכלוסיית המחקר - כוללת 417 תלמידי כיתות ח' של שבעת בתי הספר היסודיים בעיר. בכל בית ספר נדגמו על ידינו באקראי שתי כיתות. שיעור הבנים והבנות בין הנחקרים שווה.

כלי המחקר - לתלמידים הועבר שאלון אנונימי קצר שכלל 23 שאלות בנושאים שונים הקשורים למעבר לבית הספר התיכון. מספר שאלות בדקו את מסגרות ההכוון להן נחשף התלמיד, תפיסת התלמידים את מידת יעילותן של מסגרות ההכוון ומידת השפעתן על קבלת ההחלטות. מבנה השאלות אינו אחיד, כפי שיתואר בהמשך, ונגזר מתוכן כל שאלה. שתי שאלות נגעו לנתוני רקע של התלמידים: (1) מין ; (2) רמה לימודית (על פי דיווח עצמי של הנחקר). במקור הוגדר סולם בן חמש דרגות - מתלמיד חלש מאד ועד תלמיד מצטיין. לצורך עיבוד הנתונים קובצו התשובות לשלוש דרגות: 1 - תלמיד חלש, 2 - תלמיד בינוני, 3 - תלמיד מצטיין.

ממצאים

א. שימוש התלמידים במסגרות ההכוון (קבוצתיות ופרטניות)

הלוח להלן מציג את התפלגות תשובות התלמידים לשאלה על מסגרות ההכוונה שנחשפו אליהן.

לוח 1 : התפלגות השתתפות התלמידים במסגרות ההכוון השונות*
(N = 414 תלמידים)

מסגרת ההכוון	מספר התלמידים שהשתתפו	% מבין התלמידים
שיחה כיתתית עם היועצת	271	65.5
שיחה כיתתית עם המחנכת	127	30.7
שיחה כיתתית עם המנהל	43	10.4
מפגש עם מנהלי התיכונים	350	84.5
שיחה אישית עם היועצת	169	40.8
שיחה אישית עם המחנכת	154	37.2

* (התלמידים נתבקשו לציין כל אחת מהמסגרות הקבוצתיות והפרטניות בהן השתתפו).

הנתונים מעידים, כי בממוצע נחשף כל תלמיד לכ- שלוש מסגרות הכוון (2.7). כ- 15% נחשפו למקור הכוון אחד בלבד וכ- 22% נחשפו לארבעה מקורות או יותר .מהתפלגות התשובות נראה, כי שימוש תכוף יותר נעשה במסגרות הקבוצתיות בהשוואה למסגרות האישיות המוצעות על ידי בית הספר בתהליך ההכוון. אין להסיק מכך, כפי שיוצג בהמשך, שהתלמידים אינם מקיימים התייעצויות אישיות בתהליך ההכוון, אלא כי הם משתמשים יותר במסגרות הקבוצתיות מאשר

האישיות. המסגרות הקבוצתיות הן משני סוגים: שיחות כיתתיות המאורגנות בתוך מסגרת הלימודים. התלמידים הנחשפים הינם בבחינת "קהל שבוי", ומפגשים עם מנהלי התיכון, המתקיימים בדרך כלל בשעות הערב ולא במסגרת שעות הלימודים הסדירות, וההשתתפות בהם היא וולונטרית.

מן הממצאים עולה באופן ברור, כי החשיפה הגבוהה ביותר הינה דווקא למפגש שמקיימים מנהלי בתי הספר התיכוניים. מרבית הנחקרים - 84.5% - השתתפו במפגשים אלה. יש לציין, כי זה שיעור השתתפות גבוה מאד לנוכח העובדה, שהשתתפות כזו הינה וולונטרית. יצירת פרופילים של השתתפות במסגרות ההכוון השונות מראה, כי כ- 29% מן התלמידים אינם מציינים את קיומה של שיחה כיתתית במסגרת הפנימית של בית הספר בכל מתכונת שהיא (עם יועצת, מחנכת, או מנהל). למרות ש"שיחות ההכוון" מהוות חלק מהותי מתפקידי היועץ, נראה, כי אלו אינן מתקיימות כמהלך סטנדרטי בכל הכיתות.

כ- 41% מן התלמידים קיימו שיחה אישית עם היועצת וכ- 37% קיימו מפגש אישי כזה עם המחנכת (92 נפגשו רק עם היועצת, 88 נפגשו רק עם המחנכת ו- 65 התייעצו אישית עם שתיהן). מממצאים אלה מרמזים על שני תהליכים מענינים בהם נדון בהמשך: א. רק כ- 60% מן התלמידים משתמשים באפשרות לקבל ייעוץ אישי מבעל תפקיד בבית הספר (מהיועצת או המחנכת) בתהליך המעבר לתיכון. ב. שכיחות השימוש במחנכת הכיתה כגורם שותף לתהליך ההכוון באמצעות שיחת ייעוץ אישית, נעשה כמעט באותה מידה כמו עם היועצת. במילים אחרות, מעורבות היועצת והמחנכת בייעוץ אישי בנושא ההכוון דומה.

דפוס פעולות ההכוון הנערכות לקראת המעבר לתיכון מעוצב באופן עצמאי על ידי כל בית ספר, ועל כן יש לצפות, כי יימצאו הבדלים בין בתי הספר בדפוס זה. השונות בין בתי הספר עשויה להיות קשורה ליועצת עצמה (כמו: תפיסת היועצת את חשיבות ההכוון, תפיסת היועצת את תפקידה מול תפקיד המחנכת בתהליך ההכוון, היקף משרתה של היועצת וכו'), כמו גם למאפייני בית הספר (כגון: מספר התלמידים בשכבה המסיימת, הקצאת זמן על ידי הנהלת בית הספר לנושא, תפיסת המחנכים את זיקתם לנושא וכו'). בחינת השתתפות התלמידים במסגרות ההכוון השונות, כמוצג לוח 1 בנספח, מעידה על הבדלים משמעותיים בין בתי הספר בשיעורי השתתפות התלמידים בפעולות ההכוון. ברם, בצד השונות לא ניתן מתוך הממצאים לאפיין את בתי הספר על פי דפוסי פעולות ההכוון השונות, ולא ניתן להבחין בסגנונות הכוון ייחודיים. במילים אחרות, אם כי קיימים הבדלים בשיעור השתתפות התלמידים בפעילויות השונות בין בתי הספר, אין הבדלים אלה מתגבשים לכלל דפוסי הכוון מובחנים ושונים במהותם.

בחינה של השתתפות התלמידים במסגרות ההכוון השונות על פי הסטטוס הלימודי שלהם, כמוצג בלוח 2 להלן, מעלה, כי התלמידים החזקים משתתפים יותר במסגרות הקבוצתיות שמרכיב העברת המידע הוא המרכזי בהן - בשיחות כיתתיות ובמפגשים עם מנהלי התיכון.

התלמידים החלשים בהשוואה לתלמידים החזקים, מקיימים יותר מפגשי ייעוץ אישיים, בעיקר עם היועצת.

לוח 2: שיעורי השתתפות במסגרות ההכוון השונות על פי רמה לימודית

	חלשים		בינוניים		חזקים	
מסגרת ההכוון	%	N	%	N	%	N
שיחה כיתתית עם יועצת	57.1	(64)	66.7	(126)	74.3	(78)
שיחה כיתתית עם מחנכת	21.4	(24)	36.5	(69)	31.4	(33)
שיחה כיתתית עם מנהל	8.9	(10)	11.6	(22)	10.5	(11)
מפגש עם מנהלי תיכון	74.1	(83)	87.3	(165)	92.4	(97)
שיחה אישית עם יועצת	47.3	(53)	39.2	(14)	35.2	(37)
שיחה אישית עם מחנכת	37.5	(42)	37.6	(71)	34.3	(36)
סה"כ תלמידים	111		190		105	

ב. יעילות נתפסת של מסגרות ההכוון המיועדות למסירת מידע

התמונה על היקף החשיפה ומידת השימוש במסגרות הקבוצתיות השונות, שמיועדות למסירת מידע לתלמידים, מעלה את השאלה הבאה של החקירה: מה מידת היעילות הנתפסת של מסגרות אלו בעיני התלמידים? לשם כך נתבקשו התלמידים להשיב באיזו מידה סייעה להם כל אחת ממסגרות ההכוונה על סולם בן חמש דרגות (מ- 1, בכלל לא ועד 5, במידה רבה). הממצאים המוצגים בלוח 3 להלן מתייחסים רק לאותם תלמידים שהשתתפו בכל אחת ממסגרות אלו.

לוח 3: מידת היעילות הנתפסת של מסגרות ההכוון הקבוצתיות

	יעילות נתפסת	
מסגרת ההכוון	**ממוצע**	**סטית תקן**
שיחה כיתתית עם יועצת	2.50	1.15
שיחה כיתתית עם מחנכת	2.57	1.24
שיחה כיתתית עם מנהל	2.84	1.28
מפגש עם מנהלי תיכונים	3.63	1.32

באופן ברור נראה, כי מבין מסגרות ההכוון הקבוצתיות, בהן נמסר מידע על בתי הספר והאפשרויות הלימודיות בתוכם, מעריכים התלמידים ביותר את המפגש עם מנהלי בתי הספר התיכוניים. ההערכה הממוצעת של התלמידים את השיחה הכיתתית עם היועצת הינה הנמוכה ביותר בהשוואה למסגרות האחרות (יש לזכור, עם זאת, כי שיעור נמוך בהרבה השתתפו בשיחות כיתתיות עם מחנכת ו/או עם המנהל). הממוצע הנמוך בהערכת יעילות השיחה הכיתתית עם היועצת מעיד, כי בעיני התלמידים אין לשיחה זו תרומה רבה.

מסתבר, כי המפגש עם מנהלי בתי הספר התיכוניים הופך למסגרת המיידעת המשמעותית ביותר בעיני התלמידים: רובם הגדול משתתף במפגש כזה, והוא זוכה גם להערכה הגבוהה ביותר מבין המסגרות האחרות. שלוש המסגרות האינטרניות של בית הספר היסודי מוערכות באופן משמעותי כפחות יעילות, ומביניהן השיחה הכיתתית עם היועצת נתפסת כיחסית הפחות יעילה. הערכה נמוכה יחסית של השיחה עם היועצת מתמיהה, שכן אינה מתקפת את הדימוי המסורתי של היועץ כמקור מידע מרכזי במעבר מבית ספר לבית ספר. יתר על כן, הדמיון בתפיסת התלמידים את יעילות השיחה הכיתתית עם היועצת בהשוואה למחנכת עלול לרמוז, כי בהיבט זה של התפקיד הייעוצי לא קיימת מובחנות בין שני בעלי תפקיד.

ניתוח שונות (ראה לוח 2 בנספח) בין בתי הספר, לגבי מידת היעילות הנתפסת של מסגרות ההכוון הקבוצתיות, מעלה הבדלים מובהקים בין בתי הספר רק לגבי השיחות הכיתתיות עם היועצת. כפי שעולה מהתבוננות בלוח, תופסים התלמידים בבית ספר 4 את השיחה הכיתתית עם היועצת כבעלת תועלת נמוכה ביותר (ממוצע 1.75). לעומתם התלמידים בבית ספר 2, תופסים אותו סוג של מפגש כיעיל ביותר (ממוצע 3.45) .

לבדיקת מידת היעילות הנתפסת של ארבע מסגרות ההכוון הקבוצתיות על ידי שלוש קבוצות כיווני התלמידים נערך מבחן ניתוח שונות חד-כיווני. נמצאו הבדלים מובהקים (P>.05) לגבי שתי מסגרות: השיחות הכיתתיות עם היועצת והמפגש עם מנהלי בתי הספר התיכוניים. כיוונם של הבדלים אלה זהה: היעילות הנתפסת של מפגשים אלה נמצאה גבוהה יותר באופן מובהק, בעיני התלמידים החלשים ממוצע שיחה כיתתית עם היועצת: תלמידים חלשים - X = 2.64; תלמידים חזקים - X = 2.18 (F = 5.30; P< .005). מפגש עם מנהלי התיכונים: תלמידים חלשים — X = 3.76; תלמידים חזקים — X = 3.33 (F = 3.65;P < .03). ממצאים אלה מביאים למסקנה, כי התלמידים החלשים תופסים מפגשים אלה כתורמים ומסייעים יותר בתהליך ההכוון, בהשוואה לחזקים.

מן הממצאים לעיל מצטיירת תמונה ברורה לגבי מסגרות ההכוון הקבוצתיות: מרב התלמידים משתתפים במפגש עם מנהלי התיכונים הקולטים. מפגש זה נתפס כיעיל ביותר מבין מסגרות ההכוון הקבוצתיות. המפגש הכיתתי עם היועצת, שבו משתתפים כשני שלישים מן התלמידים, נתפס כפחות יעיל מבין מסגרות ההכוון הקבוצתיות. התלמידים החלשים נוטים לייחס ערך רב

יותר למפגשים אלה מאשר התלמידים החזקים.

ג. ייעוץ אישי - השפעה נתפסת על ההחלטות

מיפוי הגורמים עימם מקיימים התלמידים ייעוץ אישי והערכת מידת היעילות וההשפעה של שיחות אישיות אלה נעשתה בשני אופנים. הנחקרים נתבקשו לציין תחילה, עם מי נועצו על בחירת בית הספר התיכון. היצע התשובות כלל עשר אפשרויות, בהן גורמים משפחתיים (הורים, אחים), קהילתיים (שכנים, חברים) ובית ספריים (יועצת, מחנכת, מורים, מנהל). התלמידים נתבקשו לציין **כל** גורם שנועצו בו; בהמשך נתבקשו התלמידים להצהיר, מי הגורם שהשפיע ביותר על בחירתם בבית ספר התיכון שנרשמו אליו. היה עליהם לבחור בתשובה **אחת בלבד** - הגורם שהשפיע ביותר על החלטתם.

בלוח הבא מוצגת התפלגות כלל התלמידים על פי רמת לימודים לשאלה, "עם מי נועצו בבחירת ביה"ס התיכון".

לוח 4 : התפלגות מקורות הייעוץ האישי לפי קבוצות התלמידים

גורם ההתייעצות	חלשים		בינוניים		חזקים		כולם	
	%	N	%	N	%	N	%	N
הורים	76.6	(85)	85.8	(163)	81.9	(86)	82.3	(334)
אחים	29.7	(33)	33.2	(63)	31.4	(33)	31.8	(129)
בני משפחה אחר	12.6	(14)	18.4	(35)	12.4	(13)	15.3	(62)
חברים	51.4	(57)	56.4	(107)	56.2	(59)	54.8	(223)
שכנים	8.1	(9)	6.3	(12)	9.5	(10)	7.6	(31)
יועצת	39.6	(44)	27.4	(52)	21.9	(23)	29.3	(119)
מחנכת	32.4	(36)	36.3	(69)	36.2	(38)	35.2	(143)
מנהל	9.0	(10)	3.2	(6)	-		3.9	(16)
מורים	10.8	(12)	6.8	(13)	4.8	(5)	7.4	(30)
אף אחד	22.2	(25)	5.3	(48)	28.6	(30)	25.4	(103)

בממוצע נועצו התלמידים בשלושה גורמים בקירוב. בקיום שיחות ייעוץ אלה עם מספר גורמים יש משום תיקוף לתפיסה, כי להחלטה מיוחסת חשיבות, ולכן מקיימים שיחות ייעוץ עם גורמים שונים. בצד ההתייעצות השכיחה עם מספר גורמים כרבע מן התלמידים משיבים, כי לא נועצו באיש. תשובה זו עשויה לשקף את הצורך של המתבגרים להציג עצמם כעצמאיים ובלתי תלויים באחרים. יתכן גם, שהתשובה משקפת את הנטייה, הן של הורים והן של מורים ויועצים, להעמיד את עצמם "לרשות" המתבגרים בצורה גמישה ולא מתערבת ופסקנית, כך שהמתבגר תופס כי החליט בעצמו.

כצפוי, "הורים" מהווים את הגורם העיקרי, בהם נועצים התלמידים - למעלה מ- 80% משיבים, כי נועצו בהוריהם. הגורם השני בשכיחותו הינו "חברים". למעלה ממחצית התלמידים (55%) משיבים, כי נועצו בחברים שלהם. גורמי בית הספר - מחנכת ויועצת מדורגים בשכיחות השלישית והחמישית בהתאם. ברור מכאן, שהתלמידים נועצים יותר בגורמים הזמינים בסביבה הטבעית שלהם (הורים, חברים, אחים ואחיות), ופחות בגורמים פורמאליים בתוך בית הספר (מחנכת, יועצת, מנהל).

כשליש מן התלמידים מדווח, כי נועץ ביועצת (29%) ו/או עם המחנכת (35%). תשובות אלו מאירות ממצאים קודמים על המפגשים האישיים עם שתי בעלות תפקידים אלו (ראה לוח 1). ראשית, שיעור גבוה יותר של תלמידים מציינים את המחנכת כמי שנועצו בה לקראת קבלת החלטתם, בהשוואה ליועצת. שיעור זה זהה לשיעור התלמידים שדיווחו על מפגש אישי עם המחנכת. לעומת זאת, קיים פער בולט בין שיעור התלמידים שקיימו פגישה אישית עם היועצת (כ- 40% בלוח 1), לבין העונים, שהיא שימשה עבורם גורם בייעוץ אישי (29% בלוח 4 כאן). במילים אחרות, מספר רב יותר של תלמידים משיבים, כי קיימו שיחה אישית עם יועצת, מאשר מונים בשאלה זו - במי נועצת - את היועצת. יתכן, כי אי הלימה זאת פירושה, כי חלק מן התלמידים אינם רואים במפגש האישי עם היועצת מסגרת בה קיימו ייעוץ שהיה משמעותי לגביהם בגיבוש החלטתם על בית הספר התיכון. התלמידים נשאלו גם באופן ישיר, מה מידת היעילות של הייעוץ האישי שניתן להם בבית הספר על ידי היועצת ועל ידי המחנכת. הציונים הממוצעים הינם 3.16 ו- 3.10 בהתאמה. כלומר, היעילות מוערכת כבינונית בלבד, וכפי שלא נמצא הבדל בהערכת יעילות השיחות הכיתתיות, כך גם בייעוץ האישי, השיחה עם היועצת לא נתפסת באופן משמעותי כיעילה יותר מאשר השיחה עם המחנכת.

מן ההשוואה בין גורמי ההתייעצות האישית של תלמידים חלשים מול תלמידים חזקים ותלמידים בינוניים מסתמנת אבחנה מסוימת. התלמידים החזקים והבינוניים נועצים יותר בכל הגורמים הנמצאים בסביבה הטבעית שלהם: בהורים, באחים, בחברים ובשכנים שלהם. התלמידים החלשים נועצים יותר בבעלי התפקידים הפורמאליים שבתוך בית הספר: ביועצת, במורים ובמנהל בית הספר. ההבדל הבולט ביותר הובחן בשיעור ההתייעצות עם היועצת: בעוד

שכ- 40% מהתלמידים החלשים משיבים, כי נועצו ביועצת, רק כ- 22% מבין החזקים קיימו התייעצות מסוג זה. השוני בין תלמידים חלשים ותלמידים חזקים בדפוס הקשר עם היועצת מתחזק לנוכח ההבדל בין שתי הקבוצות בתפיסת היעילות של ייעוץ זה. ממוצע הערכת היעילות של השיחה האישית עם היועצת בקבוצת החזקים הינו 2.73 ובקבוצת החלשים 3.37. לבדיקת מובהקות ההבדל נערך מבחן ניתוח שונות המראה, כי ההבדל מובהק ($F = 5.30 ; P < .04$). מכאן שהתלמידים החלשים נועצים הרבה יותר ביועצת (כמעט פי שניים), ומעריכים התייעצות זאת כיעילה יותר מאשר חבריהם התלמידים החזקים.

במגמה להבהיר את ההשפעה שיש לגורמים השונים עמם מתקיימים תהליכי הייעוץ האישי, נתבקשו התלמידים להשיב: מי השפיע ביותר על הבחירה? (תשובה אחת בלבד). בטרם תוצג התפלגות תשובות התלמידים מן הראוי להתייחס לקבוצת התלמידים המשיבים כי "אף אחד" לא השפיע על החלטתם והם החליטו בעצמם. כשליש מן התלמידים החלשים וכמחצית מן התלמידים החזקים השיבו כך. בלוח להלן מוצגות תשובות התלמידים, שלא השתמשו בקטגוריה "אף אחד", וסימנו את אחד הגורמים כמי שהשפיע ביותר על הבחירה.

לוח 5: התפלגות גורם ההשפעה המכריע על פי רמה לימודית

הגורם המשפיע	חזקים		בינוניים		חלשים	
	N	%	N	%	N	%
משפחה	42	82%	85	75%	48	64%
חברים	6	12%	15	13%	9	12%
יועצת	1	2%	7	6%	10	13%
מחנכת	2	4%	7	6%	8	11%
סה"כ	51		114		75	

אם כי התפלגות התשובות דומה במידה רבה לדפוסי ההתייעצות כפי שתוארו לעיל, יש בה כדי לתת משנה תוקף לשני הממצאים הבולטים. ההורים מהווים גורם בעל ההשפעה המכרעת, מעל ומעבר לכל גורם אחר בסביבתו של התלמיד, על ההחלטות הקשורות להמשך הלימודים. לעומת זאת, היועצת החינוכית מהווה גורם מכריע רק לקבוצה קטנה של תלמידים (18), ולמחנכת משקל שווה כגורם השפעה (17 תלמידים).

בהשוואה על פי הסטאטוס הלימודי מסתמנות שתי תופעות מעניינות. אצל כל התלמידים בכל סטאטוס לימודי נתפסים ההורים כגורם המשפיע ביותר. בצד בולטות ההשפעה של ההורים בהשוואה לגורמים האחרים, יותר תלמידים חזקים ובינוניים מאשר תלמידים חלשים מדווחים, כי להוריהם ההשפעה המכרעת. במילים אחרות, שיעור נמוך יותר של תלמידים חלשים תופסים את הוריהם כבעלי השפעה מכרעת על ההחלטות שלהם. מצד שני, מוזכרת היועצת כגורם בעל ההשפעה הרבה ביותר באופן משמעותי במידה רבה יותר אצל תלמידים חלשים בהשוואה לתלמידים חזקים. למרות שרק מיעוט זניח - 18 תלמידים - הגדירו את היועצת כגורם שהשפיע ביותר על החלטתם, 10 מהם תלמידים חלשים ו- 7 תלמידים בינוניים. דפוס תשובה דומה מאד נמצא לגבי מחנכת הכיתה.

הממצאים לעיל מספקים אפיון של דפוסי הייעוץ האישי, אותו מקיימים התלמידים במהלך תהליך ההכוון: התלמידים נועצים במספר גורמים, רובם גורמים המצויים בסביבה הטבעית (משפחה וחברים) ומיעוטם בבית הספר. ההחלטה הסופית של התלמידים מושפעת בראש ובראשונה מן הגורמים המשפחתיים והחברים. מקומה של היועצת החינוכית שונה אצל התלמידים החלשים בהשוואה לתלמידים החזקים: שיעור גבוה יותר (כמעט פי שנים) של תלמידים חלשים בהשוואה לחזקים פוגשים ביועצת לייעוץ אישי. התלמידים החלשים תופסים את הייעוץ האישי כיעיל יותר בהשוואה לתלמידים החזקים, ואת היועצת כבעלת השפעה רבה יותר על בחירת בית הספר התיכון אליו יירשמו.

סיכום ודיון

מאז ומתמיד נתפס ההכוון במעברים במערכת החינוך כאלמנט מרכזי בתפקידו של יועץ בית הספר. מנהלי בתי הספר והצוות החינוכי תופסים את הסיוע לתלמידים בשלב המעבר מבית ספר לבית ספר כמייחד את יועץ בית הספר מצוות המורים מחד, ומשאר אנשי המערך המסייע מאידך. מחקרים מצביעים על הבולטות שהיועצים עצמם, ומשלימו התפקיד שלהם, מייחסים להיבט זה במכלול תפקידי היועץ.

מחקר זה בדק כיצד "הלקוחות" - התלמידים העומדים בשלב המעבר מכיתה ח' בבית הספר היסודי לבית הספר התיכון - תופסים את השרות המוצע להם על ידי יועצי בתי הספר: א. את היועץ **כמקור מידע** - עד כמה היועץ משמש מקור מידע בשלב זה? ועד כמה המידע שנמסר על ידי היועץ סייע להם בתהליך קבלת ההחלטות על המשך לימודים? ב. את **הייעוץ האישי** - כמה ומי מן התלמידים מגיעים למפגש אישי, עד כמה נתפס היועץ ככתובת לייעוץ אישי? ועד כמה הייתה לו השפעה על ההחלטה בנוגע לבחירת בית ספר תיכון?

לאור הטענה כי קיים קשר בין הסטאטוס הלימודי של התלמיד והאינטראקציה עם היועץ

החינוכי, נבדקה גם השאלה כיצד תלמידים בעלי סטאטוס לימודי שונה תופסים את המידע והייעוץ האישי הניתנים על ידי היועץ.

המציאות המצטיירת מתשובות התלמידים, מערערת במידה רבה את מיתוס מרכזיותו של היועץ בתהליך המעבר מבית הספר היסודי לבית הספר התיכון.

תפקיד היועץ במסירת מידע

התלמידים נחשפים למספר מקורות מידע ביניהם השכיח ביותר הינו מנהלי בתי הספר הקולטים (85% מהנחקרים השתתפו במפגש מסוג זה). היועץ החינוכי הינו מקור המידע השני בשכיחותו - במפגש כיתתי עם היועצת השתתפו 65% מן הנחקרים. כשליש מן הנחקרים לא נחשף לשיחה כיתתית עם היועצת. זה שיעור גבוה של תלמידים, מכדי שנייחס אותו לאפשרות של היעדרות תלמידים מסוימים מיום הלימודים, בו התקיימו שיחות כיתתיות עם היועצת. "כניסת" היועצת לכיתות נתפסה בעבר כמרכיב אולטימטיבי של תהליך ההכוון. הממצאים מצביעים על שינוי ב"מסורת" זאת, כלומר שהיועצים מפחיתים את שיעור השיחות הכיתתיות. בהמשך יוצעו הסברים לשינוי זה.

בעוד שמנהלי בתי הספר הקולטים נתפסים כמקור מידע יעיל ומסייע במידה רבה (ממוצע 3.63), נתפס היועץ החינוכי כמקור מידע, שיעילותו הינה פחות מבינונית (ממוצע 2.50), ודומה לתפיסת יעילותו של מחנך הכיתה (ממוצע 2.57). כלומר, בעיני התלמידים אין ליועץ כל יתרון על פני המחנך בפונקציה של מסירת מידע. לצורך קבלת ההחלטה לאיזה בית ספר תיכון להירשם. הדמיון בתפיסת התלמידים את יעילות השיחה הכיתתית עם היועצת בהשוואה למחנכת מרמזת, כי בהיבט זה של התפקיד הייעוצי לא קיימת מובחנות בין שני בעלי תפקידים אלה. יתכן, כי ממצא זה משקף את השינויים המתחוללים בתפיסת תפקיד היועץ החינוכי - מהדגש פרטני טיפולי להדגש מערכתי התפתחותי (Baker, 1996; Borders & Drury, 1992; Gysbers & Henderson, 1988;Paisley & Hubbard, 1994). האורינטציה המערכתית מועידה ליועץ תפקיד של קונסולטנט למורים, במגמה להעצים (Empower) את היכולות שלהם ולהגביר את יעילות העבודה החינוכית. המשמעות הפרקטית של תפיסה זאת בהקשר ההכוון הנה, הפחתת הקשר הישיר עם התלמידים והגברת הקשר עם המחנכים על מנת שהם ישתתפו יותר (ואולי בעתיד אף יהיו אחראים) בתהליך זה.

פעילות הקשורה לאיסוף מידע והפצתו מוגדרת כאחת משבע הפונקציות המרכזיות בתפקיד יועץ בית הספר בכלל ובתהליך ההכוון בפרט (Baker, 1996; קלינגמן ואייזן, 1990). היועצים שנחקרו על ידי לזובסקי (1990) דיווחו רובם ככולם כי הם מבצעים פעילויות כיתתיות מובנות הכוללות מידע על מסגרות המשך- מחציתם מדווחים על "פעילות ברמה גבוהה" והשאר על "פעילות ברמה בינונית". מסתבר מן הממצאים במחקרנו כי בשונה מהגדרות התפקיד המקובלות ומן

התפיסה הרווחת בין היועצים והמנהלים, אין היועץ מקור מידע בלעדי, ושיחות כיתה עם מחנכים, ויותר מכך מפגשים עם מנהלי התיכון, ממלאים במקביל פונקציה זו. השכיחות בה היועץ מקיים שיחות כיתתיות גבוהה אמנם, אך אינה מעידה שזה מהלך סטנדרטי כחלק אינטגרלי של תפקיד היועץ (לכ- 30% מן התלמידים לא קוימה שיחה כזו). יתרה מכך, השירות הזה אינו מוערך כיעיל על פי תפיסתם של התלמידים. כיצד ניתן להסביר פער גדול זה בין התפיסה המסורתית של היועץ, כמי שבידיו מצוי מידע (שאינו מצוי בידי האחרים), לבין המציאות המצטיירת מממצאי מחקר זה?

אחד ההסברים לשאלה זאת עשוי להתקשר לשינויים ברמת המאקרו במערכת החינוך ולהשפעתם על שיווק בתי הספר לתלמידים ולהוריהם. ככל שעקרונות "השוק הפתוח" מאומצים על ידי מערכת החינוך, כן מקדישים בתי הספר מאמצים לשיווק עצמי ולהפצת מידע על עצמם באמצעים שונים. הידע על אלטרנטיבות לימודיות, שהיה בעבר בידי היועץ והעניק לו כוח והשפעה, הופך לנחלת כולם.

זמינות המידע לכל מתוארת אף כמהפכה, אשר מעניקה כוח לכל אחד. בעוד שבעבר נועצים נאלצו לקבל החלטות במציאות של חוסר מידע, עתה הם ניצבים לנוכח עודף מידע. ניתן אף לצפות, כי בעתיד הקרוב ייעשה שימוש מוגבר באינטרנט כדי להפיץ מידע ולשווק בתי ספר.

נראה, שבתנאים אלה יש לשנות היבטים של הייעוץ בעת המעבר לבית הספר התיכון. לשם כך יש לאבחן בראש ובראשונה את משמעות הערכת היעילות הנמוכה, שהתלמידים מייחסים ליועץ כמקנה מידע: האם הקצאת הזמן להיבט זה קצרה מדי? האם המידע שבידי היועץ אינו עדכני ומספק? האם מידת הרלבנטיות של המידע שמועבר נמוכה? האם הדרכים והשיטות בהן מועבר המידע אינן מספקות? בה בעת יש לאבחן את הקוגניציות של היועצים על תפקידם כמקור מידע: האם יש להם מוטיבציה לעסוק במטלה זאת? האם יש להם הידע הדרוש לשם כך? האם מצויים באמתחתם כישורים ומיומנויות כדי לבצע מטלה זו באפקטיביות? ההערכות המחודשת של הייעוץ תעשה תוך התייחסות לשינויים המהירים במנגנוני הפצת המידע, כמו למשל השימוש באינטרנט. יתכן שהיועצים יידרשו, לטפל ב"תסמונת עומס המידע" (Gysbers et al., 1998 pp. 291) במקום לספק מידע, הייעוץ יוכל להדגיש ולהקנות כישורי חיפוש מידע, ולסייע במיון ושימוש במידע על פי המקור ממנו הופק, על פי איכותו ועל פי הרלוונטיות שלו לנועץ בהקשר בו הוא מצוי.

ייעוץ אישי

המידע על אפשרויות ומסגרות לימודים המשכיות הניתן לכלל התלמידים, משמש כתשתית לתהליך, שבסופו מתקבלת החלטה לאיזו מסגרת (בית ספר ובתוכו מגמה/מסלול) להירשם לשם המשך לימודים. בתהליך זה, המלווה בדרך כלל בהתלבטות בין מספר אפשרויות, מקיים רוב

התלמידים שיחות ייעוץ עם גופים אחרים בעלי משמעות עבורם.

מממצאי מחקר זה מסתבר, כי מקומו של היועץ החינוכי במערכת ההתייעצויות שמנהלים התלמידים מוגבל. אמנם כ- 40% מן הנחקרים השיבו קודם לכן, שקיימו שיחה אישית עם היועץ, אך רק כ - 30% מן התלמידים מונים את היועץ בין הדמויות, בהן נועצים כדי להחליט באיזה בית ספר תיכון לבחור. הממצא כי ההורים בראש ובראשונה (82.3%) ואחריהם החברים (54.9%) הינם ה"אחרים המשמעותיים" אינו מפתיע. מענין הממצא, שמחנך הכיתה נתפס בעיני התלמידים כדמות משמעותית לייעוץ אישי (35.2% משיבים כי הם נועצים בו), במידה זהה או אף רבה יותר מאשר ביועץ החינוכי.

מידת היעילות הנתפסת של הייעוץ האישי, שניתן על ידי היועץ החינוכי מוערכת כבינונית בלבד (ממוצע 3.16) ודומה להערכת מידת היעילות של השיחה האישית עם מחנך הכיתה (ממוצע 3.10), ופחות מ- 5% מן הנחקרים משיבים, כי "ליועץ היתה ההשפעה הרבה ביותר על ההחלטה בנוגע לבחירת בית הספר התיכון".

במחקר של לזובסקי (1990) השיבו היועצים, כי השפעתם בתהליך ההכוון עולה על השפעת ההורים ודומה להשפעת החברים. כלומר, שהם מהווים גורם השפעה מרכזי בתהליך. מן הממצאים במחקר הנוכחי מצטיירת מציאות שונה לחלוטין: רק חלק קטן מן התלמידים נעזר ביועץ לצורך ייעוץ אישי, יעילות מפגש אישי זה מוערכת כבינונית בלבד, ואחוז מזערי מן התלמידים מעריכים את השפעת היועץ על החלטתם כהשפעה מרכזית.

התמונה המצטיירת במחקר זה אין בה כדי לתקף את מיתוס מרכזיותו של הייעוץ האישי הניתן על ידי היועץ החינוכי במעבר לתיכון. במילים אחרות, מתגלה כאן פער גדול בין הטענה לגבי מקומו המרכזי של יועץ בית הספר בתהליך המעבר מבית ספר לבית ספר, לבין המציאות, כפי שהיא נתפסת על ידי התלמידים. מיקומו של היועץ מפתיע, לנוכח הייחוס המקובל בקרב היועצים עצמם למרכזיותם והשפעתם בתהליך ההכוון, כפי שעולה מן המחקרים של לזובסקי (1990) ורש ואחי (1989).

כיצד ניתן להסביר פער זה באשר למקומו של היועץ בפונקציה המסורתית של ייעוץ אישי? הסבר אפשרי אחד קשור לאיכות האינטראקציה שבין היועץ לנועץ. תפישת הנועץ את היעילות של הייעוץ מושפעת במידה רבה מן אמון שהוא חש כלפי היועץ (Strong, 1978; Strong & Schmidt, 1970). יתכן שהתלמידים התופסים את היועץ כחלק מהמערכת הניהולית, מסייגים את מעורבות והשפעת היועצים על החלטתם לנוכח אמון מוגבל ביועץ. כלומר, יתכן שהתלמידים "חושדים" כי היועצים משרתים את המטרות של הארגון יותר מאשר את המטרות שלהם. בעוד שהייעוץ הניתן להם על ידי הורים וחברים נתפס על ידיהם כ"נקי"

מהטייה, הם תופסים שבייעוץ הניתן על ידי יועץ בית הספר מובלעים גם שיקולים ארגוניים (Lortie, 1975). האמון המוגבל של התלמידים ביועצים עלול לנבוע גם מכפל התפקיד של היועץ, כלומר מן המצב השכיח שבו היועץ הינו גם מורה. השילוב בין הוראה וייעוץ, והגדרת התפקיד הפורמאלית של "מורה- יועץ" מעמעמים את תפקיד היועץ והוא נתפס על ידי התלמידים כחלק מצוות ההוראה של בית הספר ולא כבעל תפקיד מובחן. ענין זה עשוי גם להסביר את הדמיון המפתיע בכל ההיבטים שנבדקו על ידינו בין היועצת והמחנכת. נוסף על כך, יתכן, כי עקב תפיסתו של היועץ כחלק מהנהלת בית הספר, מטילים התלמידים ספק במידת המקצועיות שלו, כמו גם בסודיות השיחות ביטחון עמו, ואינם מפתחים כלפיו תחושת ואמון (חן וכפיר 1977).

נוסף להסברים שהוצעו לעיל, יתכן כי מיקומו המוגבל של הייעוץ בתהליך ההכוון, הן כמקור מידע והן לצורך ייעוץ אישי, נובע מכך שתהליך ההכוון עצמו אינו מתוכנן ומופעל כהלכה, אלא נעשה בצורה מזדמנת, לא מענינת ולא רלבנטית לתלמידים (Orfield & Faith, 1994) יתכן שההכוון מתמצה במספר אירועים ופעולות קבוצתיות ופרטניות, ולא מתפתח לתהליך הכולל אלמנטים שונים, החוברים יחד לכלל מצרף משמעותי. למרות הנסיונות הנעשים כיום להמשגה מחודשת של הייעוץ החינוכי לכלל תוכנית נורמטיבית, אוניברסאלית, מקיפה והתפתחותית מהגן ועד כיתה י"ב, רווח עדין הדפוס של ייעוץ לפרט בעת מצוקה. העדפת היועץ לטפל בבעיות רגשיות ועומס יתר תפקודי, תורמים, כנראה, לטיפול מוגבל בהכוון, וכתוצאה מכך ממוזער מקום היועץ בצומת קריטית זאת.

נראה, שעל מנת שתרומתו של היועץ להתפתחות המיטבית של התלמידים בכלל, ולאופטימאליזציה של תהליך בחירת בית ספר תיכון בפרט, תהיה משמעותית ומוערכת, נדרש שינוי בתפיסת תפקיד היועץ. יש להסיט את הדגש מהגישה הפרטנית, טיפולית שיקומית וטיפול במצבי משבר לתפיסה, כי הייעוץ מיועד לכלל אוכלוסיית התלמידים, לסיוע במעברים נורמטיביים ולמיצוי "הרווחה הנפשית" של הפרט בחברה המשתנה (קלינגמן, 1997 ;Myrick, 1987; Borders & Drury, 1992 Gysbers & Henderson, 1988; Paisley & Hubbard, 1994). בתוך כך תבוא לידי ביטוי התפיסה, שהטיפול בפיתוח הקריירה של התלמיד אין משמעה התערבות נקודתית בשלב המעבר לבית הספר התיכון, אלא חלק מתוכנית ייעוצית - התפתחותית המונחלת לתלמיד לאורך כל שנות לימודיו בבית הספר (Gysbers et al., 1998).

כמצופה, נמצא קשר בין הסטטוס הלימודי של התלמיד לבין דפוס ההסתייעות ביועץ בתהליך ההכוון. מצד אחד, היועץ נתפס כמקור מידע לא מרכזי וכבעל השפעה מעטה על ההחלטות הלימודיות על ידי כל התלמידים, מצד שני עלה, כי לתלמידים החלשים דפוס שימוש שונה ביועץ מאשר לחבריהם, וכי הם תופסים את היועץ כמעורב יותר ומשפיע בתהליך. התלמידים החלשים בהשוואה לחזקים, "משתמשים" יותר ביועץ לצורך מפגש אישי, תופסים את היועץ באופן מובהק כיעיל ומסייע יותר מאחרים, ורבים משיבים, כי היועץ היה בעל ההשפעה הרבה

ביותר עליהם. ממצאים אלה מעידים, כי בהשוואה לקבוצה בעלת הסטאטוס הלימודי הגבוה, מקומו של היועץ מרכזי יותר בקבוצה של בעלי הסטאטוס הלימודי הנמוך. אם כי היועצים מנסים, כנראה לאור הביקורת המוטחת בהם, שלא להיות "שומרי סף", עדין עולה ממחקרים, כי הם מעבירים לתלמידים חלשים מספר רב יותר של מסרים "מצננים" מאשר מסרים "מעודדים" (Resh & Erhard, In preparation). הממצאים במחקר זה על מרכזיותם היחסית של היועצים לגבי תלמידים אלה מעידים, כי למרות הפחתת חשיבותם של היועצים כמכוונים (בעיני התלמידים), הם משמשים עדין כמנגנון ממיין בתוך מערכת החינוך.

המגבלה העיקרית של המחקר הנוכחי נובעת מכך שהוא נערך בעיר אחת בלבד, בעלת מבנה מסוים של מערכת חינוך עירונית: בית ספר יסודי שמונה - שנתי, ובית ספר תיכון ארבע - שנתי. יש להניח, כי קיימת השפעה מכרעת לנתונים הבאים על תפקיד היועצים בהכוון עפ"י אופי מערכת החינוך:

א. מספר בתי הספר המזינים ומספר בתי הספר הקולטים
ב. עוצמת הסלקטיביות של בתי הספר הקולטים; קיום חלופות לימודיות בישובים סמוכים
ג. השלב בו מתרחש המעבר (מבית ספר יסודי או מחטיבת ביניים).

בצד המגבלה שלו, מצביע מחקר זה, על בעיתיות במקומו של היועץ בהכוון. רק באמצעות מחקר המשך מקיף יותר, ניתן יהיה להסביר בצורה מבוססת את הפער שנמצא בין המיתוס למציאות, לגבי מקומו של היועץ במעבר התלמיד מבית ספר לבית ספר. מחקרים עדכניים (Rosenbaum et. all. 1996; Wilson & Rossman, 1993) מעלים את הטענה, כי התנהגות היועצים בארה"ב בטיפול במעבר מהתיכון לקולג' השתנתה לחלוטין מאז שנות השישים. לדעתם, הביקורת הנוקבת על היועצים שהם משמשים כ"שומרי סף", הריבוי העצום במספר המכללות, ומדיניות "הקבלה הפתוחה" למכללות, גרמו לכך שתפקיד היועץ מצטמצם להספקת מידע בלבד, והשפעתו על החלטות התלמידים פחתה למינימום .Rosenbaum ואח' (1996) אף מקצינים וטוענים, כי "היועצים ממזערים עתה את השפעתם. הם מצמצמים את מעורבותם בתהליכי מיון וברירה ואת השפעתם על חיי התלמידים" (שם עמ' 263). מאחר שגם בישראל מסתמן תהליך השיווקיות המוגברת של בתי ספר בכלל, ובתי ספר חלופיים לאלה המסורתיים בפרט, על הייעוץ לדון בהשפעתם של שינויים אלה על תהליך ההכוון.

בשלב זה יש, לדעתנו, להימנע מעריכת השוואות על השינויים המתחוללים בייעוץ בארה"ב ובישראל, ומהסקת מסקנות על סמך המחקר הנוכחי שהוצג כאן. ברם, בזהירות המתבקשת ניתן להצביע על מגמות של שינוי בתפקידו של הייעוץ במעברים מבית ספר לבית ספר. נראה לנו נכון לנוכח השינויים המואצים להמליץ, כי הייעוץ החינוכי ייתן את הדעת לסוגיה בכללותה, כדי להתאים את עצמו לשינויים המתרחשים במערכת החינוכית ובצורכי התלמידים, להם הוא מיועד לסייע.

ביבליוגרפיה

ארהרד, ר. (1996). *סקר יועצים ארצי, תשנ"ה*. משרד החינוך והתרבות, השרות הפסיכולוגי ייעוצי, ירושלים.

וייס, מ. (1978). *הקשר שבין מגע עם היועץ ומדדים של הסתגלות לסביבה הלימודים והחברתית אצל תלמידים בחטיבת הביניים*. חיבור לקבלת תואר MA, בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.

חזן, א. (1993). *תרומת היועץ להכוונה דיפרנציאלית של בנים ושל בנות לחינוך טכנולוגי*. חיבור לקבלת תואר MA, בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.

חן, מ. וכפיר, ד. (1977). הייעוץ החינוכי בחטיבות הביניים, פעולתו והשפעתו. *חוות דעת*, 8, 36-24.

חן, מ. וכפיר, ד. (1981). *דה-סגרגציה וזיקתה למבחר גישות של תלמידים כלפי עצמם והחברה*, בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.

יוגב, א. ורודיטי, י. (1984). היועץ כשומר סף: הכוון תלמידים טעוני טיפוח ומבוססים בידי יועצים חינוכיים. *מגמות*, כ"ח (4), 508-486.

כפיר, ד. (1986). המיון בחינוך העל-יסודי: הצבה נכונה או חסימת הזדמנויות. *פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך*, תשמ"ו, 112-102.

לזובסקי, ר. (1990). *סגנונות עבודה של יועצים חינוכיים בחטיבת-הביניים ובבית-הספר היסודי בישראל*. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל-אביב.

קוך, ש. (1985). *אפיוני נועצים בחטיבת הביניים וזיקתם לתפיסת יעילות תהליך הייעוץ ונושא השיחה הייעוצית*. עבודת תזה ל- M.A, בית ספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.

קלינגמן, א. (1997). ייעוץ חינוכי: בתוך י. קשתי, מ. אריאלי וש. שלסקי (עורכים), *לקסיקון החינוך וההוראה*. הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

קלינגמן, א. ואייזן, ר. (1990). *ייעוץ פסיכולוגי*. הוצאת רמות- אוניברסיטת תל-אביב.

רש, נ., ברייזן, א. ואביצור, א. (1989). *המערך המסייע במערכת החינוך- כיצד פועל? למי מסייע?* המכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

Baker, S. B. (1996). *School Counseling for the Twenty-first Century*. Prentice Hall, Inc.

Borders, D. & Drury, S. M. (1992). Comprehensive school counseling programs: A review for policymakers and practitioners. *Journal of Counseling and Development*, 70, 487-495.

Boudon, R. (1974) *Opportunity and Social Inequality*. New York: J. Wiley & Sons.

Bredeimeir, M. E. (1987). Should This Student Be in the College Preparatory Curriculum: "Princioles" Versus "Practices" in Guidance. *Education*, 98, 156-160.

Cicourel, A. V. & Kitsuse, J. I. (1963). *The Educational decision-Makers*. Bobbe-Merrill Company.

Clark, B. (1960). The Cooling-Out Function in Higher Education. In A. H. Halsey et. al. (Eds.), *Education, Economy and Society*, New York, Free Press, 513-526.

Ellis, A. (1975). *Growth Through Reason*. North Hollywood, CA: Wilshire.

Erickson, F. (1975). Gatekeeping and the Melting Pot: Interaction in Counseling Encounters. *Harvard Educational Review*, 45, 44-70.

Forester, J. R. (1997). Reframing Guidance and Counseling in the Schools with a Constructivist Perspective. In T. L. Sexton, & B. L. Griffin, (Eds.), *Constructivist Thinking in Counseling Practice, Research, and Training*, Now York: Columbia University, Teachers College Press, 141-156.

Ginszberg, E., Ginszberg S. W., Axelrad, S., & Herma, J. L. (1951). *Occupational Choice: An Approach to a General Theory*. Now York: Columbia University Press.

Gysbers, N.C. & Henderson, P. (1988). *Developing and Managing Your School Guidance Program*. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.

Gysbers, N.C., Heppner M. J. & Johnston J. A. (1998). *Career Counseling Process, Issues and Techniques*. Allyn & Bacon.

Horan, J. J. (1979). *Counseling for Effective Decision-Making*. North Scitute, MA: Duxbury.

Knox, W. E., Pratto, D. J., and Callahan, C. M. (1974). Domains of Decision- Making and Counselor Use Among High-School Seniors. *Sociology of Education, 47*, 466-490.

Lee, V. E. and Ekstrom, R. B. (1987). Student Access to Guidance Counseling in High-School. *American Educational Research Journal*, 42(2), 287-310.

Lortie D. (1975), Administrator. Advocate or the Rapist? *Harvard Educational Review*, 3-17.

Magen, Z. & Chen, M. (1988). Stigma of School Counseling among Israeli Adolescent. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 11, 23-35.

Myrick, R. D. (1987). *Developmental guidance and counseling: A practical approach*. Minneapolis, MN: Education Media Corporation.

Orfield G. & Faith G. P.(1994). *High Hopes, Long Odds: A Major Report on Hoosies Teens and the American Dream*. Indianapolis: Indiana Youth Institute.

Paisley, P.O. & Hubbard, G.T. (1994). *Developmental School Counseling Programs: From Theory to Practice*. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.

Resh, N. & Erhard R. (1998). *Counselors` Role in the Track Placement Process: "Pushing-Up" or "Cooling-Out"?* (In preparation).

Rosenbaum, J. E. (1976). *Making Inequality: The Hidden Curriculum of Hige School Tracking*. New York: Wiley.

Rosenbaum, J. E., Miller S. R. & Krei, M. S. (1996). Gatekeeping in an era of more open Gates: High School Counselors` Views of Their Influence on Students` College Plans. *American Journal of Education*, 104, 257-279.

Salamone, P. R. (1988). Career Counseling: Steps and Stages Beyond Parsons. *Career Development Quarterly*, 36, 218-221.

Strong, S. R. (1978). Counseling: An Interpersonal Influence Process. *Journal of Counseling Psychology*, 15, 215-224.

Strong, S. R., and Schmidt, L. D. (1970). Expertness and Influence in Counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 17, 81-87.

Super D. E. (1957). The Psychology of Careers. New York: Harper.

Super D. E. (1984). Career and Life development. In D. Brown, L. Brooks, & Asssociat, (Eds.), *Career Choice and Development*. San Francisco: Jossey-Bass.

Wilson, B.L. & Rossman G.B., (1993). *Mandating Academic Excellence: High School Responses to State Curriculum Reform*. New York: Teachers' College Press.

נספח א'

לוח 1: התפלגות השתתפות תלמידים במסגרות ההכוון השונות לפי בית-ספר

		מספר בית-הספר							סה"כ
		1	2	3	4	5	6	7	
שיחה כיתתית עם היועצת	n	44	47	52	44	19	30	30	267
	%	(71)	(98)	(90)	(66)	(58)	(54)	(36)	
שיחה כיתתית עם המחנכת	n	19	18	27	24	2	19	14	124
	%	(31)	(38)	(47)	(36)	(6)	(34)	(17)	
שיחה כיתתית עם המנהל	n	12	2	3	8	-	5	13	43
	%	(19)	(4)	(5)	(12)	(-)	(9)	(16)	
מפגש עם מנהלי תיכון	n	52	40	51	56	26	50	70	347
	%	(84)	(83)	(88)	(84)	(79)	(89)	(83)	
שיחה אישית עם היועצת	n	20	26	4	25	20	30	40	167
	%	(32)	(54)	(7)	(37)	(61)	(54)	(48)	
שיחה אישית עם המחנכת	n	16	6	24	50	2	23	30	151
	%	(26)	(13)	(41)	(75)	(6)	(41)	(36)	
סה"כ		62	48	58	67	33	56	84	410

לוח 2: ניתוח שונות תפיסת יעילות מסגרות ההכוון בין בתי ספר

		מספר בית-הספר									
	X	1	2	3	4	5	6	7	SSb	F	Sig.
שיחה כיתתית עם היועצת	2.50	2.37	3.45	2.14	1.75	2.35	2.93	2.74	93.18	14.98	.000
שיחה כיתתית עם המחנכת	2.58	2.35	2.51	3.06	2.57	2.10	2.58	2.54	12.72	1.38	n.s.
שיחה כיתתית עם המנהל	2.84	2.65	3.14	2.50	2.46	2.80	3.11	3.00	5.99	0.59	n.s.
מפגש עם מנהלי תיכון	3.64	3.55	3.98	3.53	3.49	3.76	3.96	3.46	15.03	1.46	n.s.
שיחה אישית עם היועצת	3.16	2.96	4.14	3.33	2.14	3.52	3.26	3.00	62.09	7.03	.000
שיחה אישית עם המחנכת	3.10	2.89	2.67	3.80	3.37	2.40	2.79	2.95	24.22	2.39	.03

זו אחת הערים בה לא הופעלה עדין הרפורמה: בתי הספר היסודיים הינם שמונה-שנתיים והמעבר לבית הספר התיכון מתרחש לאחר כיתה ח'.

דמיון ושוני בסגנונות התמודדות המועדפים בעיני מתבגרים ישראלים יוצאי תרבויות שונות

אריאלה ברודאי*, ד"ר משה ישראלשווילי*

תקציר

מקומן של השפעות תרבותיות בעיצוב סגנונות התמודדות של מתבגרים בישראל נחקר באמצעות ניתוח תוכן והשוואה של תשובותיהם לשאלות פתוחות ביחס לדרך ההתמודדות המועדפת וביחס לציפיות החברה מהם בהקשר זה. במחקר השתתפו 1124 מתבגרים, שהשתייכו לארבע קבוצות תרבותיות: ילידי ישראל ממוצא מערבי, ילידי ישראל ממוצא מזרחי, ילידי ישראל דור שני בישראל, ילידי ישראל ממוצא ערבי. ההשערה היתה שיהיה דמיון בין העדפות יוצאי המערב ודור שני בישראל למול דמיון בין יוצאי המזרח והמתבגרים מהמגזר הערבי. תוצאות המחקר מעידות על דמיון ושוני בתשובות המתבגרים - מחד, הבליטו יוצאי כל התרבויות את חשיבות ההתמודדות הפעילה ובצידה החיפוש של תמיכה חברתית (במיוחד באמצעות שיחה והתייעצות) אולם מאידך, התגלו הבדלים מובהקים בין יוצאי התרבויות השונות ובמיוחד בין יוצאי התרבות הערבית לשאר המשתתפים - בעוצמת הפנייה לסגנון התמודדות זה או אחר, במידת הבהירות בייחוס לציפיות התרבות/החברה מהם ובשכיחות השימוש בסגנונות התמודדות נוספים. ממצאי המחקר מעידים על צורך בהמשגה גמישה וחדשה של מאפיני התרבות ושל סגנונות ההתמודדות המועדפים בקרב מתבגרים בחברה הישראלית, באופן שיביא לידי ביטוי את הדמיון והשוני שהתגלו. כמו כן מוצע, כי על היועץ החינוכי להיות ער להשפעתם של מאפיני תרבות על הנוער שבא לפוגשו ובאותה עת להיזהר מהכללות פשטניות שתוקפן מוטל בספק.

התמודדות היא שינוי מתמיד של מאמצים קוגניטיביים והתנהגותיים, המכוונים לניהול תביעות חיצוניות ו/או פנימיות ספציפיות, תביעות המוערכות כמעמיסות על משאבי האדם (Lazarus & Folkman, 1984).

בגיל ההתבגרות מתחוללים שינויים בכל תחומי החיים, המציבים בפני המתבגר לחצים ייחודיים, שעליו להתמודד עמם. המתבגר חווה את הלחצים ומנסה להתמודד עמם בקונטקסט התרבותי בו הוא מתפתח. פן אחד של תרבות קשור לגיל המתבגר ולמינו; פן אחר של תרבות

* אוניברסיטת תל-אביב. המגמה לייעוץ חינוכי.

Suls, ;Phelps & Jarvis, 1994 ;Leong, Bonz & Zachar, 1997 ;Carver & Scheier, 1994 ;Roosa, 1996
.(Zeidner, 1996 ;David & Harvey, 1996)

קרוור וחבריו (1989) ראו בטיפולוגיה של לזרוס ופולקמן (1984) אבחנה מצומצמת מדי. כחלופה הם פתחו מודל וכלי מחקר המבוססים על רציונאל תאורטי ועל ממצאים אמפיריים. על פי מודל זה ישנם ארבעה עשר סגנונות התמודדות:

א. סגנונות התמודדות הממוקדים בבעיה

כוללים את סגנונות ההתמודדות הבאים:

1. **התמודדות פעילה.** תהליך ביצוע צעדים פעילים כדי לנסות להסיר את הגורם המלחיץ או כדי למתן את ההשפעה שלו. התמודדות פעילה כוללת הגברת מאמצים, ניסיון להתמודד באופן הדרגתי ומצטבר.
2. **תכנון.** זו חשיבה על התמודדות עם גורם מלחיץ, אסטרטגיות פעולה, הצעדים בהם יש לנקוט ועל הדרך הטובה ביותר לטפל בבעיה.
3. **ביטול פעילויות מתחרות.** ("ביטול"). הגבלה לטווח השדה הפנומנולוגי של האדם, ביטול מעורבות בפעילויות מתחרות או ביטול עיבוד המידע המתקבל מערוצים שונים, דחיית פרויקטים אחרים הצידה, ניסיון להימנע מהסחת דעת מצד אירועים אחרים, כדי להתרכז בבעיה ולהתמודד עם הגורם המלחיץ.
4. **התמודדות מרוסנת.** ("מרוסנת"). זו המתנה, עד שעולה הזדמנות הולמת לפעול, איפוק ואי התנהגות בוסר.
5. **חיפוש תמיכה חברתית מתוך מניעים אנסטרומנטליים.** ("ת. אינסט."). חיפוש ייעוץ, עזרה או מידע.

ב. סגנונות התמודדות הממוקדים ברגש

כוללים את סגנונות ההתמודדות הבאים:

6. **חיפוש תמיכה חברתית מתוך מניעים רגשיים.** ("ת. רגשית"). חיפוש תמיכה מוראלית, סימפטיה או הבנה.
7. **חיזוק חיובי וצמיחה.** ("חיזוק"). זו התמודדות המכוונת לניהול אמוציות לחץ יותר מאשר לטיפול בבעיה בפני עצמה. זו בנייה של עיסקה מלחיצה במונחים חיוביים.
8. **קבלה.** אסטרטגיה זו חשובה בשני אספקטים של תהליך ההתמודדות: קבלת גורם מלחיץ כמציאותי מתרחשת בתהליך ההערכה הראשונית; קבלה של העדר אסטרטגיות התמודדות

קשור למאפיני הקהילה בה גדל. האבחנה השכיחה ביותר בספרות לתיאור תרבויות (קהילות) היא האבחנה אינדיווידואליזם-קולקטיביזם. על פי הספרות, עולה כי ככל שהתרבות מערבית יותר, היא אינדיווידואליסטית יותר ופחות קולקטיביסטית, וככל שהתרבות מזרחית יותר, היא קולקטיביסטית יותר ופחות אינדיווידואליסטית.

המחקר הנוכחי בחן אם המורשת התרבותית, אודות העדפת סגנונות התמודדות, סגנונות התמודדות מקובלים באותה התרבות והמרכיבים התורמים להעדפת סגנונות אלה ולשימוש בהם, מוצאת את ביטויה בגיל ההתבגרות.

רקע

לחץ והתמודדות בתהליך המפגש אדם-סביבה

בפני האדם המודרני מוצבות במהלך חייו מטלות שונות בסביבתו (Aldwin, 1994), אותן הוא יכול לחוות כלחץ. חווית הלחץ אינה פוגעת בהכרח באדם, אלא יכולה לעיתים לתרום לצמיחה ולהתפתחות (Lazarus & Folkman, 1984 ;Groer, Thomas & Shoffner, 1992), הכל תלוי בהתאם לכמות הלחץ הנחווית ברגע נתון, אופיו, עיתויו במהלך החיים ובתנאים החברתיים והאישיים, בהם נחווה הלחץ (Lazarus & Folkman, 1984).

לזרוס ופולקמן (1984) גיבשו הגדרה של התמודדות, הרווחת כיום בספרות, עם וריאציות מילוליות אלו או אחרות (Compas, 1987 ;Gamble, 1994 ;Herman-Sthal, Stemmler & Petersen, 1995; Heppner, Cook, Wright & Johnson, 1995 ;Hoffman, Levy-Schiff, Sohlberg & Zarizki, 1991 ;Olah, 1995 ;Patterson & McCubbin, 1987 ;Plancharel & Bolognini, 1989 ;Seiffge-Krenke & Shulman, 1990 ;Terry, 1994 ;Vercruysee & Chandler, El-Samadori, Shermis & El-Khatib, 1992 ;Zeidner, 1996), ובעבודה הנוכחית.

על פי הגדרה זו, התמודדות היא הפעלת מאמצים קוגניטיביים והתנהגותיים מכוונים לניהול תביעות חיצוניות ו/או פנימיות ספציפיות, תביעות המוערכות כמעמיסות על משאבי האדם או כעולות עליהם.

ניתן לסווג סגנונות התמודדות על פי טיפולוגיות שונות, ביניהן: התמודדות ממוקדת בבעיה או ברגש, אשר הוצעה על ידי לזרוס ופולקמן (1984), והיא משמשת כיום כטיפולוגיה העיקרית בספרות (Altmaier, 1995).

דוגמה אחרת היא הטיפולוגיה רבת הממדים של קרוור וחבריו (1989) (Ayers, Sandler, West &

Suls, ;Phelps & Jarvis, 1994 ;Leong, Bonz & Zachar, 1997 ;Carver & Scheier, 1994 ;Roosa, 1996
.(Zeidner, 1996 ;David & Harvey, 1996

קרוור וחבריו (1989) ראו בטיפולוגיה של לזרוס ופולקמן (1984) אבחנה מצומצמת מדי. כחלופה הם פתחו מודל וכלי מחקר המבוססים על רציונאל תאורטי ועל ממצאים אמפיריים. על פי מודל זה ישנם ארבעה עשר סגנונות התמודדות:

א. סגנונות התמודדות הממוקדים בבעיה

כוללים את סגנונות ההתמודדות הבאים:

1. **התמודדות פעילה.** תהליך ביצוע צעדים פעילים כדי לנסות להסיר את הגורם המלחיץ או כדי למתן את ההשפעה שלו. התמודדות פעילה כוללת הגברת מאמצים, ניסיון להתמודד באופן הדרגתי ומצטבר.
2. **תכנון.** זו חשיבה על התמודדות עם גורם מלחיץ, אסטרטגיות פעולה, הצעדים בהם יש לנקוט ועל הדרך הטובה ביותר לטפל בבעיה.
3. **ביטול פעילויות מתחרות.** ("ביטול"). הגבלה לטווח השדה הפנומנולוגי של האדם, ביטול מעורבות בפעילויות מתחרות או ביטול עיבוד המידע המתקבל מערוצים שונים, דחיית פרויקטים אחרים הצידה, ניסיון להימנע מהסחת דעת מצד אירועים אחרים, כדי להתרכז בבעיה ולהתמודד עם הגורם המלחיץ.
4. **התמודדות מרוסנת.** ("מרוסנת"). זו המתנה, עד שעולה הזדמנות הולמת לפעול, איפוק ואי התנהגות בוסר.
5. **חיפוש תמיכה חברתית מתוך מניעים אנסטרומנטליים.** ("ת. אינסט."). חיפוש ייעוץ, עזרה או מידע.

ב. סגנונות התמודדות הממוקדים ברגש

כוללים את סגנונות ההתמודדות הבאים:

6. **חיפוש תמיכה חברתית מתוך מניעים רגשיים.** ("ת. רגשית"). חיפוש תמיכה מוראלית, סימפטיה או הבנה.
7. **חיזוק חיובי וצמיחה.** ("חיזוק"). זו התמודדות המכוונת לניהול אמוציות לחץ יותר מאשר לטיפול בבעיה בפני עצמה. זו בנייה של עיסקה מלחיצה במונחים חיוביים.
8. **קבלה.** אסטרטגיה זו חשובה בשני אספקטים של תהליך ההתמודדות: קבלת גורם מלחיץ כמציאותי מתרחשת בתהליך ההערכה הראשונית; קבלה של העדר אסטרטגיות התמודדות

פעילות קשורה להערכה שניונית.

9. **הכחשה.** דיווחים על סירוב להאמין שהגורם המלחיץ קיים או נסיון לפעול כאילו הגורם המלחיץ אינו מציאותי.
10. **פנייה לדת.** ("דת"). סקלה זו מעריכה באופן כללי את הנטייה לפנות לדת בזמני לחץ.

ג. סגנונות התמודדות עצמאיים

הכוונה כאן לסגנונות התמודדות שהקשר בינם לבין סגנונות ההתמודדות הממוקדים בבעיה או אלה הממוקדים ברגש - חלש.

11. **התמקדות ברגשות והחצנתם.** ("מיקוד"). מיקוד במה שמלחיץ או מרגיז ואיוורור רגשות אלה.
12. **התנתקות התנהגותית.** ("נתק הת'."). צמצום המאמצים לטיפול בגורם המלחיץ, אפילו ויתור על השגת מטרות בפניהן עומד הגורם המלחיץ.
13. **התנתקות מנטלית.** ("נתק מ."). התנתקות מנטלית מתרחשת באמצעות מגוון פעולות המסיחות את דעתו של האדם ומונעות ממנו לחשוב על המימד ההתנהגותי או על המטרה בפניה עומד הגורם המלחיץ. טקטיקות המשקפות התנתקות מנטלית הן נקיטה בפעילויות חלופיות כדי להסיח את הדעת מהבעיה, חלימה בהקיץ, בריחה באמצעות שינה או שקיעה בטלויזיה.
14. **שימוש בסמים ובאלכוהול.** ("סמים").

הספרות מדגישה, כי אין סגנון התמודדות כלשהו, כולל התמודדות ממוקדת בבעיה, היעיל באופן גורף וכללי (Kavsek & Seiffge-Krenke, 1996 ;Frydenberg & Lewis, 1993), אלא שלכל סגנון התמודדות יש יתרונות וחסרונות הסתגלותיים (Anshel, 1996).

תהליך ההתמודדות חשוב במיוחד בגיל ההתבגרות, היות שזו הפעם הראשונה בה מתעמתים עם סוגים שונים של לחצים (Copeland & Hess, 1995), מתחומים שונים: ביולוגי, חברתי, אקדמי ומשפחתי (Frydenberg & Lewis, 1991 ;Erickson, Feldman & Steiner, 1997). יתרה מזאת, המתבגר נתבע להתמודדות זו בטרם פתח רפרטואר תגובות התמודדות (Patterson ;Copeland & Hess, 1995 & McCubbin, 1987) ולראשונה - באופן עצמאי (Frydenberg & Lewis, 1991).

בבואם להתמודד עם המשימות ההתפתחותיות, מוגבלים המתבגרים מבחינת חוסר הניסיון, חוסר הבשלות הקוגניטיבית, הלשונית, החברתית והרגשית. כמו כן, הם מוגבלים על ידי מגבלות מציאותיות, כגון: מוביליות מוגבלת, חוסר חופש להימנע מלחצים באופן פעיל, תלות במבוגרים (Compas, 1987), תלות כלכלית ואישית בהורים (Vercruysse & Chandler, 1992).

התביעה להתמודד עם מגוון לחצים בו בזמן עלולה להעמיד את המתבגר במצב של פגיעות (Lee & Larson, 1996). וכך לאור המצב הפגיע של המתבגר והמרכזיות של השינויים אותם חווה המתבגר (Jorgensen & Dusek, 1990), גיל ההתבגרות הינו שלב קריטי בפיתוח מיומנויות התמודדות (Aldwin, 1994), אשר יעילותן להמשך החיים חשובה ביותר (Herman-Stahl, Stemmler & Petersen, 1995).

גורמים שיכולים לתרום לגיבוש סגנון התמודדות הם דרכי הסוציאליזציה, תכונות אישיות וטמפרמנט (Carver, Scheier & Wientraub, 1989; Chandler & al., 1991), יכולות, גורמים ביולוגיים (Chandler & al., 1991), חוויות צפייה באחרים, במיוחד בבני משפחה (Patterson & McCubbin, 1987) ועוד. בהקשר זה מתעוררת השאלה - האם קיים קשר בין העדפת סגנונות התמודדות לבין תרבות? אם אכן יתגלה כי בני תרבויות שונות מעדיפים סגנונות התמודדות שונים, וכי בסביבות תרבותיות שונות אכן נהוגים סגנונות התמודדות שונים, חשוב יהיה לברר אילו מאפיינים תרבותיים תורמים לכך, ומה משמעותם לתהליך הייעוצי.

חשיבותה של שאלה זו מתעצמת לאור העובדה שמתברר, כי רוב המחקרים שהצביעו על הקשר בין מהות סגנון ההתמודדות לבין יעילות ההתמודדות נערכו בעיקר על מדגמים, בהם המשתתפים באים מאוכלוסייה לבנה-קווקזית (Glyshaw, Cohen & Towes, 1989; Compas, 1989; Herman-Stahl & Petersen, 1996; Herman-Stahl & al., 1995; Holahan & Moos, 1987; Holahan, Valentiner & Moos, 1995) או לבנה אירופית (Nurmi, Toivonen, Salmela-Aro & Eronen, 1996; Schonpflug & Jansen, 1995), לפחות ברובה (Leong et al., 1997) או על מדגם לגביו אין פירוט של המוצא האתני של הנבדקים (Jorgensen & Dusek, 1990).

מאפיינים תרבותיים העשויים להשפיע על סגנונות ההתמודדות

בספרות קיימים מספר אזכורים ועדויות, לפיהם קיימת השלכה משמעותית לנורמות ולאמונות התרבותיות על תגובות התמודדות של בני אותה התרבות (Copeland & Hess, 1995; Chang, 1996; Aldwin, 1994; El-Sheik & Klaczynski, 1993; Lazarus & Folkman, 1984; Olah, 1995; Seiffge-Krenke & Shulman, 1990).

הערכים והנורמות מופנמים על ידי הפרט. כתוצאה מכך הם קובעים את המשמעות המיוחסת על ידי הפרט למפגש אדם-סביבה, ומעצבים את רגשות הפרט במפגש מסוים (Lazarus & Folkman, 1984). בלמידה החברתית המתרחשת במהלך הסוציאליזציה, תורמת התרבות למניעים האישיים של בניה, על ידי כך שהמניעים האישיים, ההולמים את האוריינטציה הערכית של התרבות, מתוגמלים, ואילו אלה שאינם הולמים אותה - מוחלשים (Phalet & Claeys, 1993). הפנמת האוריינטציות התרבותיות הופכת את השקפות העולם של בני אותה התרבות להומוגניות,

במידה זו או אחרת. מהומוגניות זו נגזרת אחידות מסוימת בתפישת המצב (Olah, 1995) ובסוג אסטרטגיות ההתמודדות המועדפות באותה התרבות (Olah, 1995; Gibson-Cline, 1996; Aldwin, 1994).

התרבות מספקת גם פתרונות ייחודיים לה באמצעות מנגנונים מוסדיים, המספקים דרכים דומות להתמודדות עם לחצים לאנשים בעלי בעיות דומות (Aldwin, 1994). התרבות תורמת לבחירת אסטרטגיות התמודדות המופעלות דרך תהליך החליפין החברתי. במהלך האינטראקציות הבין אישיות המתקיימות בתרבות, מסופק לפרט משוב ומתפתחות אמונות קולקטיביות. האמונות הקולקטיביות על אופן ההתמודדות מכוונות מאמצי התמודדות, ויוצרות הסכמה ביחס לאופן ההתמודדות (Aldwin, 1994).

על פי Aldwin (1994) ממוקדת המידה בה מקובל בתרבות לבטא רגשות או לא לבטא אותם, השלכות לנטייה של בני תרבויות שונות להתמודדות בבעיה או להתמודדות ממוקדת באמוציה.

מרכיב נוסף של השקפת העולם, המונחלת על ידי התרבות, היא השקפה אופטימית או פסימית, השקפה הקשורה לסגנון התמודדות. Chang (1996) מצא, כי אסיאתים-אמריקאים פסימיים יותר מאשר אמריקאים, וגילה שילוב שונה של סגנונות התמודדות בשתי התרבויות: הן אמריקאים והן אסיאתים-אמריקאים משתמשים במידה דומה בסגנון התמודדות התקרבותי של פתרון בעיות, אבל אסיאתים-אמריקאים מדווחים על מידה גבוהה יותר של התמודדות הימנעותית מאשר אמריקאים. על אף ש-Chang (1996) אינו מצביע מפורשות על הקשר בין התפישות הפילוסופיות לגבי הפסימיות בשתי התרבויות, לבין השילוב השונה של סגנונות ההתמודדות בשתי התרבויות ייתכן, כי שורשיהם של ההבדלים בסגנונות ההתמודדות שנמצאו במחקרו, אכן נעוצים בפילוסופיית החיים התרבותית.

לאפיון מקורם של הבדלים בין תרבותיים Florian, Mikulincer & Weller (1993) מונים ארבעה ממדים: מורכבות התרבות, הומוגניות והדיקות תרבותית מול הטרוגניות וריפוף תרבותי, מבנה משפחתי, אוריינטציה אינדיווידואליסטית מול אוריינטציה קולקטיביסטית.

מורכבות התרבות. מורכבותה של התרבות נקבעת על פי מיקום התרבות על רצף הספציפיות-דיפוזיה. ספציפיות תרבותית מערבת התייחסות לזולת על פי תפקידים חברתיים מוגדרים. דיפוזיה תרבותית מערבת התייחסות לזולת על בסיס ייחוס אישי, כגון דת.

הומוגניות והדיקות תרבותית מול הטרוגניות וריפוף (looseness) תרבותי. בתרבות הומוגנית הדוקה, חולקים בני תרבות מסוימת נורמות, אמונות ומסורות דומות ומצופים להתנהג על פיהם. בתרבות הטרוגנית רופפת מושם דגש על גיוון, ויש סובלנות כלפי חופש התנהגות.

תרבות בה **המבנה המשפחתי** הנפוץ הוא משפחה מורחבת לעומת תרבות בה המבנה המשפחתי הנפוץ הוא משפחה גרעינית.

אנדיווידואליזם וקולקטיביזם הם השקפות עולם לגבי העצמי ולגבי מאפייני התנהגות תוך קבוצתית (Oyserman, 1993). האבחנה אינדיווידואליזם וקולקטיביזם מיושמת לאחרונה לתחום ההבדלים הבין תרבותיים (Feldman & Rosenthal, 1994), לרבות הבדלים בין תרבותיים בסגנונות התמודדות (לדוגמה: Olah, 1995; Phalet & Claeys, 1993).

יחד עם זאת, ההבדלים הבין תרבותיים על פי האבחנות שהוזכרו, אינם הבדלים דיכוטומיים (Oyserman, 1993), אלא מורכבים ורב ממדיים (Florian et al., 1993). הממדים אינדיווידואליזם וקולקטיביזם, למשל, אינם שני ממדים המוציאים זה את זה, אלא יכולים להתקיים בו בזמן באותה התרבות, ולהיות מודגשים בתרבות המסוימת במצבים שונים (Oyserman, 1993).

תרבות וגיל ההתבגרות

הבעיות והמשימות ההתפתחותיות אותן חווים מתבגרים נקבעות במידה רבה על ידי החוויות המוצעות על ידי הסביבה, בה חיים המתבגרים. המסורות והערכים התרבותיים מכוונים את ייחוס המשמעות לאירועים; הם קובעים במידה רבה, אילו אירועים נחשבים למלחיצים ואילו לא. המקורות הסביבתיים המוצעים למתבגרים שונים בסביבות השונות. בהתאם לכך משתנות גם אסטרטגיות ההתמודדות, בהן נוקטים מתבגרים מסביבות שונות ויעילותן (Gibson-Cline, 1996).

המתבגר מתפקד בקונטקסטים שונים - משפחה, בני גיל, קהילה, בהם ממלא המתבגר תפקידים, אשר מובילים אותו לקביעת סגנון חיים משלו. סביבות אלו מתווכות בין התרבות לבין המתבגר, ובכך מתרגמות את התרבות הרחוקה להשפעות ממשיות (Feldman & Rosenthal, 1994).

לבני גיל תפקיד סוציאליזיטורי, היות שמתבגרים יכולים ללמוד מבני גיל תגובות התמודדות (Patterson & McCubbin, 1987). תפקידם של בני הגיל בחיברות המתבגר לתרבותו מתממש, בכך שהם מעבירים לחבריהם את ההשפעות מהוריהם הם. בדרך זו, שייכותו של המתבגר לקבוצת בני גיל מחזקת את שייכותו לתרבותו (Feldman & Rosenthal, 1994; Steinberg & Darling, 1994).

מורים, מבוגרים אחרים, מוסדות, אמצעי תקשורת, מודלים תפקידיים, כל אלה - מספקים תגמולים ועונשים, מעודדים הפנמת ערכים, מעבירים מידע על סטנדרטים תרבותיים. כך הם מעצבים התנהגות, עמדות וערכים של מתבגרים, באופן כזה שההתנהגות והערכים של המתבגרים יתאימו לנישה התרבותית, בה הם גדלים, ושיספקו למתבגרים תח[illegible] הרנטיות בחיים (Feldman & Rosenthal, 1994).

מהנאמר עולה, כי התרבות נוגעת בכל האספקטים של חיי התבגר, ומכאן - מוטבע חותמה המשמעותי על התפתחות המתבגר (Feldman & Rosenthal, 1994).

השפעותיהם של הקונטקסטים השונים בגיל ההתבגרות - הקונטקסט המשפחתי, בני הגיל והסביבה החברתית והתרבותית הרחבה יותר - יכולות להיות מנוגדות זו לזו או משלימות זו את זו (Steinberg & Darling, 1994). ייתכן, כי מידות שונות של הלימה בין השפעות מסביבות שונות, בהן מתפקד המתבגר, מתבטאות בהפנמה של שילוב מסרים שונים על ידי המתבגר, לרבות הפנמת שילוב מסרים שונים ביחס לסגנונות התמודדות.

תמונה משולבת זו עשויה להסביר את הממצאים של Gibson ושותפיה (Gibson & al., 1992; Gibson & al., 1991; Gibson-Cline, 1996). עבודתם מצביעה על דמיון בסיסי בין סגנונות ההתמודדות של מתבגרים משבע עשרה מדינות שונות, ביניהן: אוסטרליה, קנדה, ארצות הברית, ישראל, הונג-קונג, יפן, סין, כווית, תורכיה, הודו וברזיל. בקרב מתבגרים אלה האסטרטגיה הנפוצה ביותר לפתרון בעיות היתה פתרון בעיות אינדיווידואלי וחיפוש עזרה; האסטרטגיות המדווחות בשכיחות הנמוכה ביותר בקרב מתבגרים משבע עשרה המדינות הן: התנתקות ותגובה אנטי חברתית (Gibson-Cline, 1996).

יחד עם זאת, לצד הדמיון בין סגנונות ההתמודדות של מתבגרים מתרבויות שונות, במחקר זה ובאחרים התגלו הבדלים בין תרבותיים בסגנון התמודדותם של מתבגרים. למשל, ילדים אמריקאים מגלים תגובה ללחץ תלותית יותר מאשר ילדים מצרים (Chandler & al., 1991); נטיותיהם של מתבגרים היספנים לפעילות חברתית ולחיפוש תמיכה רוחנית גבוהות מאותן הנטיות בקרב מתבגרים אנגלו-סאקסים, ואילו נטייתם של מתבגרים אנגלו-סאקסים לשימוש בהומור גבוהה יותר מאשר אותה הנטייה בקרב מתבגרים היספנים (Copeland & Hess, 1995) והבדלים בין תרבותיים נוספים (Frydenberg & Lewis, 1993; Jerusalem & Gibson-Cline, 1996; Lee & Larson, 1996; Schwarzer, 1989; Olah, 1995; Phalet & Claeys, 1993).

ייחודיות תרבותית בישראל: מפגש בין תרבותי

ישראל היא מדינה ייחודית במובן המפגש בין תרבויות שונות, ביניהן תרבות ישראלית יהודית שמוצאה בארצות מערביות, תרבות ישראלית יהודית דור שני בישראל, תרבות ישראלית יהודית שמוצאה בארצות האיסלאם ותרבות ערבית ישראלית.

צעירים ישראלים יהודים וערבים חיים בתרבות מערבית, המעודדת אינדיווידואליזם ובמקביל גדלים במורשת תרבותית, המדגישה מרכיבים קולקטיביסטיים.

כאמור, Florian et al. (1993) גורסים, כי עד כה התרבות המערבית מתוארת כספציפית,

אינדיווידואליסטית, פלורליסטית, הטרוגנית, רופפת, כתרבות תעשייתית, בה נהוג מבנה משפחתי גרעיני, ואילו התרבות המזרחית מתוארת כדיפוזית, הדוקה, קולקטיביסטית, כתרבות חקלאית, בה נהוג מבנה משפחתי מורחב.

האבחנות, על פי הממדים שהוזכרו, משתקפות גם בתפיסת המשפחה בקרב מתבגרים ישראלים. בקרבם, תופסים מתבגרים ממוצא מערבי את משפחותיהם כפחות מלוכדות מאשר מתבגרים ממוצא מזרחי ומאשר ערבים ישראלים; מתבגרים ערבים מוסלמים ישראלים דווחו על פחות הסתגלותיות במשפחותיהם, מאשר מתבגרים יהודים, דרוזים ונוצרים (Florian et al., 1993).

בתרבות *היהודית מערבית* אוריינטציה משפחתית מערבית ופחות מסורתית, המתבטאת, למשל, במבנה הגרעיני שלה (Florian et al., 1993). במקביל, קיימים בה מרכיבים קולקטיביסטיים, שמקורם בהיבדלותן של הקהילות היהודיות במערב אירופה (Oyserman, 1993).

תרבות בני *הדור השני* בישראל, נמצאים תחת השפעה של אינטגרציה חברתית (Benski, 1990; Florian et al., 1993). כולם משתתפים באותה מערכת חינוך וחשופים לאותם מדיה (Florian et al., 1993).

בתרבות *היהודית המזרחית* אוריינטציה משפחתית מסורתית (Florian et al., 1993), במקביל למרכיבים אנדיווידואליסטיים, שמקורם בהשפעותיה של האימפריה העותומנית ובמגע המאוחר יותר עם התרבויות הצרפתית והבריטית (Oyserman, 1993).

התרבות *הערבית ישראלית* היא תרבות מסורתית (מרעי, תשל"ד; Florian et al., 1993; Oyserman, 1993), הומוגנית, הדוקה, קולקטיביסטית, דיפוזית. בתרבות הערבית מערכת הערכים המדריכה את היחסים הבין אישיים ברורה ומוגדרת היטב (מרעי, תשל"ד).

כיום עוברת החברה הערבית ישראלית תהליך מודרניזציה (Al-Haj, 1988 Al-Florian et al., 1993; Haj, 1995; Seginer, Karayanni & Mar'i 1990). תהליך המודרניזציה מתבטא, בין היתר, בעלייה ברמת החינוך (Al-Haj, 1995; Seginer et al., 1990), שיפור רמת החיים, חשיפה לתקשורת בהמונים ובפוליטיזציה מוגברת (Al-Haj, 1995).

נשאלת השאלה, האם החיים ביחד של בני הקבוצות התרבותיות השונות ושל בני הדורות השונים בישראל, טשטשו את תרומתה של תרבות המוצא לדרכי ההתמודדות, או האם התרבות המקורית מוצאת את ביטוייה, כך שקיימים הבדלים בין תפישות ההתמודדות של בני קבוצות תרבותיות שונות בישראל?

המאמר הנוכחי מתמקד בקטע מתוך מחקר רחב היקף שבחן הבדלים בין תרבותיים בהתמודדות מתבגרים עם לחצים. במאמר הנוכחי מובא תיאור וניתוח תשובותיהם החופשיות של מתבגרים, השייכים לאחת מארבע קבוצות התרבות שתוארו לעיל, לשאלות על הבנתם את הדרך הנכונה להתמודד עם בעיות ועל הבנתם את מאפיני התרבות שמשפיעים על הבחירה בדרך התמודדות זו או אחרת.

השערות המחקר היו:

1. קיים הבדל בין תפישת סגנונות התמודדות כמוצלחים לבין תרבות.
   א. נטייתם של מתבגרים מתרבויות "מערביות" (מערבית-ישראלית ודור שני בישראל) לתפישת סגנונות התמודדות ממוקדים בבעיה כמוצלחים, גבוהה יותר מאשר אותה הנטייה בקרב מתבגרים תרבויות "מזרחיות" (מזרחית-ישראלית וערבית).
   ב. נטייתם של מתבגרים מתרבויות מזרחיות לתפישת סגנונות התמודדות ממוקדים ברגש כמוצלחים גבוהה יותר מאשר אותה הנטייה בקרב מתבגרים מתרבויות מערביות.
2. קיים הבדל בין תפישת סגנונות ההתמודדות הנהוגים בסביבה התרבותית לבין תרבות.
   א. מתבגרים מהתרבויות המערביות ייטו לתפוש את סגנונות התמודדות הממוקדים בבעיה כנהוגים יותר בתרבותם.
   ב. מתבגרים מהתרבויות המזרחיות ייטו לתפוש את סגנונות התמודדות הממוקדים ברגש כנהוגים יותר בתרבותם.

שיטה

מדגם

הועברו שאלונים ל - 1258 תלמידים. מהם, 815 (66.6%) נבדקים הם מהמגזר היהודי ו- 409 (33.4%) נבדקים הם מהמגזר הערבי.

המשיבים על השאלון הינם תלמידים הלומדים במוסד השכלה על-יסודית - חטיבות ביניים, חטיבות עליונות ובתי ספר תיכוניים: חטיבה עליונה אחת בצפון ישראל, ארבעה בתי ספר תיכוניים, שתי חטיבות עליונות ושתי חטיבות ביניים במרכז ישראל ושני בתי ספר תיכוניים בדרום ישראל. בתי ספר אלה נבחרו באופן אקראי מתוך כלל בתי הספר בריכוזים העירוניים של המגזר היהודי ושל המגזר הערבי בישראל.

השאלונים הועברו במוסדות אלה לאחר קבלת אישוריהם של משרד החינוך והתרבות ומנהלי המוסדות.

בעקבות בדיקה של השאלונים שנתקבלו נפסלו 34 שאלונים שלא נראו מהימנים. כמו כן, הוצאו מהמדגם 82 שאלונים נוספים: 55 שאלונים בהם לא צויינה תרבות הנבדק ו- 27 שאלונים אשר שכיחות התרבות המצויינת בהם - נמוכה. נוסף לכך, לא ענה חלק מהנשאלים על השאלות הפתוחות, כך שמתוך המדגם שכלל 1142 נבדקים מנתח המאמר הנוכחי תשובות של כ- 700 תלמידים (500 - 800 בשאלות השונות).

תרבותם של הנבדקים הוגדרה על פי ארץ לידת האב. ארצות הלידה של אבות הנבדקים קובצו לקטגוריות תרבותיות.

תרבות מערבית ישראלית (*"מערבית"*) כוללת נבדקים מהמגזר היהודי, שאבותיהם נולדו בארצות מאירופה, אמריקה הצפונית, דרום אפריקה, אוסטרליה ודרום אמריקה; *תרבות ישראלית דור שני בישראל (*"*ישראלית*"*)* כוללת נבדקים מהמגזר היהודי, שאבותיהם נולדו בישראל; *תרבות מזרחית ישראלית (*"*מזרחית*"*)* כוללת נבדקים מהמגזר היהודי, שאבותיהם נולדו במדינות מוסלמיות באפריקה, אסיה ובקווקז; *תרבות ערבית ישראלית (*"*ערבית*"*)* כוללת את המתבגרים מהמגזר הערבי בישראל.

הליך

השאלונים חולקו על ידי עורכת המחקר ובכל כיתה באורח נפרד (פרט למקרה אחד בו אוחדו שתי כיתות לצורך חלוקת השאלונים). השאלונים חולקו במקום שיעור; מילוי השאלון ארך כ- 45 דקות. במקרים מסוימים היתה נוכחות של החוקרת בלבד, במקרים אחרים היה בכיתה איתה מורה.

עם הכניסה לכל כיתה הציגה החוקרת את עצמה. לאחר מכן ניתן הסבר כללי על המחקר, הוצג השאלון, וכן ניתנה הנחייה לגבי אכוונה בשאלות הפתוחות. החוקרת עודדה את התלמידים לשאול שאלות לגבי כל דבר בלתי ברור.

כלי מחקר

לצורך זיהוי דרך ההתמודדות, הנחשבת לנכונה בקרב מתבגרים מתרבויות שונות, דרכי ההתמודדות הנתפסות על ידי מתבגרים מתרבויות שונות כנהוגות בסביבתם התרבותית והמרכיב התרבותי התורם לסגנונות התמודדות אלה, נוסחו שלוש שאלות פתוחות. נוסח השאלות הפתוחות נקבע לאחר בדיקה ראשונית וניסוח מחדש שלהן, על סמך ההערות שעלו במחקר החלוץ.

שלוש השאלות הפתוחות הן:

1. "חשוב/חשבי על בעיות, איתן נדרשת להתמודד לאחרונה. מהי, לדעתך, הדרך הנכונה להתמודד כדי להצליח?"
2. "בהתייחס לאותן בעיות איתן התמודדת לאחרונה - האם, לדעתך, יש דרך מסוימת, בה נוטים בדרך כלל להגיב אנשים שבאים מהרקע התרבותי שלך, כשהם נתקלים בבעיות כאלה?"
3. "איזה מאפיין יש, לדעתך, בתרבות שלך, שגורם לאנשים שבאים מהתרבות שלך להתמודד כפי שאמרת?"

מטרת השאלות הפתוחות היתה לברר מהם סגנונות ההתמודדות הנחשבים לנכונים בישראל, אילו סגנונות התמודדות נהוגים בתרבויות השונות בישראל, ואילו מרכיבים תרבותיים קשורים לסגנונות התמודדות אלה, תוך מתן אפשרות לכל משיב - לביטוי מסרים ייחודיים.

פרטים אישיים

בסוף השאלון נתבקשו המשיבים לציין: גיל, מין, ארץ לידה, עיר לידה, שנת עלייה לישראל (אם לא נולדו בישראל), ארץ לידת האב, מקום לידתו של סבו/ה מצד אביו/ה, עיר מגורים ותאריך מילוי השאלון. כמו כן היה מקום להערות אישיות.

שיטות הניתוח

על תשובות המשיבים לשאלות הפתוחות נערך ניתוח תוכן, לפי קטגוריות המוצעות על ידי קרוור ועמיתיו (1989). במקרים בהם ניתנו יותר מתשובה אחת עבור כל שאלה פתוחה, נערך ניתוח תוכן וניתוח סטטיסטי של התשובה הראשונה לכל שאלה. בכל המקרים בהם מתוארת או מנותחת שכיחות התשובות היא חושבה מתוך סה"כ המשיבים שענו על השאלה/ות הפתוחה/ות.

ממצאים

דרך ההתמודדות הנכונה בעיני המתבגרים

חלק מדרכי ההתמודדות הנחשבות לנכונות בעיני המתבגרים אכן תואם את סגנונות ההתמודדות המופיעים בשאלון של Carver et al. (1989). להלן פירוט:

דרכי התמודדות הנחשבות למוצלחות, התואמות התמודדות ממוקדת בבעיה

פעילה. במחקר הנוכחי העלו המתבגרים דרכי התמודדות התואמות התמודדות פעילה, המערבות **טיפול ישיר ומעשי בבעיה**. לקטגוריה זו שובצו 164 תשובות, כגון: "אחת הבעיות שעימן נאלצתי להתמודד בזמן האחרון היא ציונים לא מספיק גבוהים במבחנים במתמטיקה. ניגשתי אל המורה המקצועית ושוחחתי עימה על הבעיה. היא הציעה מבחן חוזר, שאליו התכוננתי הרבה והצלחתי להוציא ציון גבוה"; "לא לברוח ... ולנסות להתמודד עם זה אפילו אם זה קשה, ישר אחרי שזה קרה".

תכנון. מתבגרים העלו דרכי התמודדות מוצלחות, המערבות *ניתוח הגיוני של הבעיה ופתרונה*. בגלל קיום מרכיב של חשיבה, דרכי התמודדות אלו הוקבלו לסגנון ההתמודדות באמצעות תכנון. לקטגוריה זו 161 שובצו תשובות, כגון: "... יש צורך לחשוב על כל שלב בפתרון ..." "... צריך לחשוב, ורק אחרי שאני בטוחה שאני מודעת למצב, ששקלתי את הבעיה ואת דרכי הפתרון האפשריות - רק אז אני פועלת ... ".

מרוסנת. מתבגרים העלו דרכי התמודדות הנחשבות למוצלחות, על פיהן יש לבצע *פתרון, כל צעד בזמנו*. בקטגוריה זו 29 תשובות, כגון: "לברר פרטים ורק אחר-כך לפעול", "לא למהר כדי לא להחמיר, ללכת בשלבים", "... להיות סבלנית ולחכות לרגעים הטובים ביותר לעשות את הדברים הנכונים".

חיפוש תמיכה חברתית. קטגוריה זו כוללת חיפוש תמיכה חברתית הן ממניעים אינסטרומנטאליים והן ממניעים רגשיים.

סגנון התמודדות זה נוסח על ידי המתבגרים בעיקר *כבקשת עזרה*. בקטגוריה זו 163 תשובות, כגון: "להעזר במשהו שיכול לעזור בפתרון הבעיה", "להיעזר באנשים כמו: הורים, חברים, אחים", "להיוועץ באנשים, קרובים אלי, להיתמך בחברים הטובים שלי", "לדבר עם אנשים שכבר עברו את זה, שהתמודדו עם בעיה דומה ולשאול מה הם היו עושים במקומי", "לדבר עם חברים על המצב", "לבקש עזרה ממבוגר". בחלק מתשובות אלו, לא תמיד היה המניע לחיפוש תמיכה חברתית מפורש בניסוח. לדוגמה, אין פירוט לגבי אופי השיחה או העזרה. לכן, קובצו התשובות שהועלו על ידי המתבגרים בניתוח התוכן תחת קטגוריה אחת - חיפוש תמיכה חברתית.

דרכי התמודדות מוצלחות, התואמות התמודדות ממוקדת ברגש

חיזוק חיובי וצמיחה. מתבגרים העלו דרכי התמודדות הנחשבות למוצלחות, המייצגות חיזוק של *הביטחון העצמי* והאומץ להתמודד. בקטגוריה זו תשע תשובות, כגון: "להאמין בעצמך", "לא לפחד", "אומץ לב, מבט מורם", "ביטחון בפעולותיך".

מתבגרים העלו גם דרכי התמודדות מוצלחות, המייצגות צמיחה כתוצאה *מלמידה מהניסיון*. בקטגוריה זו עשר תשובות, כגון: "להבין מה היו הטעויות שלך, מה לא היה בסדר, ולנסות לשפר את זה כדי לא לחזור על זה שוב", "... מה עשית, היכן טעית, מה אתה הולך לעשות מעכשיו והכי חשוב - מה הלקח שלמדת מאותה הבעיה, וכיצד אתנהג אם תהיה לי בעיה כזאת בעתיד".

כמו כן הועלו דרכי התמודדות הנחשבות לנכונות, המייצגות *אופטימיות*. בקטגוריה זו חמש עשרה תשובות, כגון: "לחשוב חיובי", "להיות אופטימי", "כדי לנסות ולהצליח עם הבעיה המציקה לי, אני חייבת לחשוב באופן חיובי...", "להסתכל על המצב באור חיובי כמה שיותר...".

בקטגוריה זו נכללו גם דרכי התמודדות מוצלחות המערבות *המשגה מחדש*. בקטגוריה זו ארבע תשובות, כגון: "להסתכל על הטוב שיש בבעיה", "אני לא רואה בהן (בבעיות) רק את הצד השלילי", "צריך להפיק מהמצב גם את הטוב...".

קבלה. מתבגרים העלו דרכי התמודדות הנחשבות למוצלחות, המייצגות *הכרה בקיום הבעיה והשלמה עם המצב*. בקטגוריה זו שמונה עשרה תשובות, כגון: "הכרה שזו המציאות", "מסתגלת למצב גם אם הוא לא טוב במיוחד", "לנסות להשלים עם המצב...".

הכחשה. מתבגרים הזכירו דרכי התמודדות הנחשבות לנכונות, המייצגות *הזנחת הבעיה* או *התעלמות ממנה*. בקטגוריה זו שלושים ושבע תשובות, כגון: "לשכוח את הבעיה", "לא להקדיש הרבה זמן לבעיה", "לא לחשוב על זה הרבה".

פנייה לדת. בקטגוריה זו שלוש תשובות, כגון: "להאמין באלוהים", להתפלל". "אני פונה לאלוהים ולאנשים שנמצאים למעלה, במישור הרוחני".

דרכי התמודדות מוצלחות, התואמות סגנונות התמודדות עצמאיים

מיקוד ברגשות והחצנתם. מתבגרים הזכירו דרכי התמודדות הנחשבות למוצלחות, המייצגות *פורקן חיצוני ומוחשי של רגשות*. בקטגוריה זו תשובה אחת: "לבכות ולהוציא את הכל החוצה".

התנתקות התנהגותית או מנטאלית. במקרים מסוימים צויין, כי הדרך הנכונה להתמודד היא *לחפש עיסוק אחר להסחת תשומת הלב ממצב הלחץ*. בקטגוריה זו שבע תשובות, כגון: "לעסוק בפעילויות אחרות שיסיחו את דעתי מבעיותי", "לחשוב על משהו אחר", "ללכת לדיסקוטק, פאב, לצאת עם חברים", "צפייה בטלוויזיה".

התשובות, שהוצגו עד כה תואמות כאמור את ארבעה עשר סגנונות ההתמודדות שבשאלון של Carver et al. (1989). יחד עם זאת מתברר, כי גם הפירוט של קרוור ועמיתיו אינו כוללני דיו,

וזאת לאור העובדה שמתבגרים העלו מיוזמתם דרכי התמודדות נוספות, הנחשבות למוצלחות בעיניהם. דרכי התמודדות אלו מוצגות ברשימה שלהלן.

דרכי התמודדות מוצלחות נוספות, שדווחו על ידי המתבגרים

ניהול חיים רגילים וענין של זמן. ("המשך"). בקטגוריה זו שתים עשרה תשובות, כגון: "הזמן יעשה את שלו", "להמשיך בחיים ולנסות שלא לשנות אותם באופן דרסטי...", "להמשיך הלאה".

רגיעה. בקטגוריה זו חמישים ושש תשובות, כגון: "להירגע", "לקחת בפרופורציה" "לא להיכנס להיסטריה", "לא להילחץ, כי שום דבר לא יכול להרוג אותנו בבעיה רגילה".

פתרון בעיות באמצעות הידברות. בקטגוריה זו שלושים וארבע תשובות, כגון: "להבהיר דברים", "לבקש סליחה", "לא בתקיפות, בתכונות טובות ובהבנה" (תרגום מהשפה הערבית), "לגשת לאותו אדם שיש לי בעיה איתו ולדבר איתו".

אותנטיות. בקטגוריה זו שתי תשובות, המצביעות על הקשבה לקולות ולרצונות הפנימיים. דוגמה: "לדעת להמשיך בדרך בה אני בוחר".

התמודדות חפוזה. בקטגוריה זו שבע תשובות המצביעות על מרכיב של חיפזון בהתמודדות. לדוגמה: "לפתור אותה (את הבעיה) כמה שיותר מהר", "להיפטר מהבעיה".

התמודדות באורח מופנם. בקטגוריה זו שש תשובות, המצביעות על התמודדות בכוחות עצמו, בבדידות. לדוגמה: "לא להתייעץ, לחשוב עם עצמי", "לפתור לבד, להיזהר מעצות של אחרים", "לא לבקש עזרה".

פגיעה בזולת או בעצמי. בקטגוריה זו שבע תשובות. שמונה מהתשובות גורסות, כי הדרך הטובה להתמודד היא באמצעות שימוש באלימות. לדוגמה: "אלימות", "נקמה". חמש תשובות גורסות, כי הדרך הטובה להתמודד היא באמצעות שימוש בסמים או אלכוהול.

כמו כן, עשרים וארבע תשובות אינן מצביעות על דרך התמודדות מוצלחת. מתוכן, עשרים ואחת תשובות גורסות על *חוסר ידע* לגבי הדרך הנכונה להתמודד, או על *אי קיום בעיות*. שלוש תשובות מצביעות על *חוסר אונים* בהתמודדות, כגון "אין דרך להתמודד", "לא לעשות כלום".

מזל. תשובה אחת גורסת, שהדרך הנכונה להתמודד עם לחצים היא להניח למזל לעשות את שלו.

לוח 1 מציג את התפלגות שכיחות התשובות בקטגוריות השונות של דרך ההתמודדות הנכונה, על פי תרבות. מהשוואה בין התפלגות התשובות התברר הבדל מובהק בין מתבגרים, יוצאי תרבויות שונות מבחינת דרכי ההתמודדות, הנחשבות בעיניהם לנכונות [$\chi^2(69)=102.96$; $p<.05$]).

לוח 1

התפלגות שכיחויות התשובות בקטגוריות השונות של הדרך הנכונה להתמודד על פי תרבות (N=769)

	תרבות									
	מערבית ישראלית		ישראלית דור שני בישראל		מזרחית ישראלית		ערבית ישראלית		כלל המדגם	
דרך התמודדות נכונה	שכיחות	אחוז	שכיחות	אחוז	שכיחות	אחוז	שכיחות	אחוז	שכיחות	אחוז
דרכי התמודדות נכונות התואמות לשאלון										
פעילה	40	**25.5**	40	17.0	36	**27.7**	48	19.4	164	21.3
תכנון	21	13.4	50	21.3	17	13.1	73	**29.6**	161	20.9
מרוסנת	4	2.5	5	2.1	6	**4.6**	14	**5.7**	29	3.8
תמיכה	39	**24.8**	55	**23.4**	21	16.2	48	19.4	163	21.2
בטחון עצמי	2	1.3	2	.9	2	1.5	3	1.2	9	1.2
למידה מהניסיון	4	2.5	3	1.3	1	.8	2	.8	10	1.3
אופטימיות	1	.6	4	1.7	4	1.3	6	2.4	15	2.0
המשגה מחדש	3	**1.9**	1	.4	0	.0	0	.0	4	.5
קבלה	3	1.9	5	2.1	7	**5.4**	3	1.2	18	2.3
הכחשה	7	4.5	16	**6.8**	6	4.6	8	3.2	37	4.8
דת	0	.0	0	.0	0	.0	3	**1.2**	3	.4
מיקוד ברגש	1	.6	0	.0	0	.0	0	.0	1	.1
התנתקות	1	.6	2	.9	2	1.5	2	.8	7	.9
דרכי התמודדות נוספות										
המשך	2	1.3	6	2.6	0	.0	4	1.6	12	1.6
רגיעה	12	7.6	20	8.5	13	**10.0**	11	4.5	56	7.3
הידברות	5	3.2	7	3.0	9	**6.9**	13	**5.3**	34	4.4
אוטנטיות	1	.6	1	.4	0	.0	0	.0	2	.3
חופזה	0	.0	3	1.3	1	.8	3	1.2	7	.9
מופנמות	0	.0	4	1.7	0	.0	2	.8	6	.8
פגיעה	4	2.5	3	1.3	0	.0	0	.0	7	1.0
העדר בעיות או חוסר ידע	6	3.8	8	3.4	4	3.1	3	1.2	21	2.7
חוסר אונים	1	.6	0	.0	1	.8	1	.4	3	.4
סה"כ	157	20.4	235	30.6	130	16.9	247	32.1	769	100.0

מלוח 1 עולה כי קיים דמיון בין תרבותי בציון הדרך הנכונה להתמודד עם בעיות. בקרב ארבע התרבויות, דרכי ההתמודדות הנכונות שצויינו בשיעור הגבוה ביותר הן: חיפוש תמיכה, התמודדות פעילה ותכנון.

לצד דמיון זה ניתן לראות הבדלים בין תרבותיים מסוימים בציון הדרכים הנכונות להתמודד עם בעיות. ככלל, בתרבות *המערבית ישראלית* צויינו התמודדות פעילה, חיפוש תמיכה חברתית והמשגה מחדש בשיעור גבוה יותר מאשר ביתר התרבויות כדרכים נכונות להתמודד.

בתרבות *הישראלית דור שני בישראל* צויינה הכחשה כדרך נכונה להתמודד, בשיעור גבוה יותר מאשר בתרבויות האחרות, אך גם תכנון וחיפוש תמיכה חברתית צויינו כדרכים נכונות להתמודד בשיעורים גבוהים.

בתרבות *המזרחית ישראלית* התמודדת פעילה, התמודדות באמצעות קבלה, רגיעה ודו שיח, צויינו בשיעור גבוה יותר מאשר בתרבויות האחרות כדרכים הנכונות להתמודד. התמודדות מרוסנת גם צויינה כדרך נכונה להתמודד בשיעור גבוה.

בתרבות *הערבית הישראלית* תכנון והתמודדות מרוסנת צויינו בשיעור גבוה יותר מאשר ביתר התרבויות כדרכים נכונות להתמודד. פנייה לדת צויינה כדרך נכונה להתמודד רק בתרבות זו. התמודדות פעילה, חיפוש תמיכה חברתית וקיום דו שיח צויינו גם בשיעור גבוה כדרכים נכונות להתמודד.

דרך התמודדות אופיינית לסביבה התרבותית של המתבגרים

גם לגבי דרך ההתמודדות האופיינית לסביבה התרבותית של המתבגרים, חלק מדרכי ההתמודדות האופייניות לסביבה שהוזכרו, תואמות את סגנונות ההתמודדות המופיעים בשאלון של Carver et al. (1989).

דרכי התמודדות אופייניות לסביבה, התואמות סגנון התמודדות ממוקדת בבעיה

פעילה. בקטגוריה זו מאה שישים וארבע תשובות על דרכי התמודדות אופיניות לסביבה, המייצגות *טיפול ישיר ומעשי בבעיה*, כגון: "לא להתחמק", "התעניינות בנושא, חקירתו, שאלת אנשי מקצוע, גיבוש דעה, החלטה על דרך פעולה וביצועה".

חיפוש תמיכה חברתית. מתבגרים מציינים, כי סביבתם התרבותית נוהגת להתמודד עם בעיות באמצעות חיפוש תמיכה. על פי תשובותיהם של המתבגרים להתמודדות זו כמה ביטויים הרשומים מטה.

בקשת עזרה או מתן עזרה. בקטגוריה זו ארבעים ואחת תשובות המצביעות על מתן עזרה ו/או קבלתה, כולל עזרה מקצועית. לדוגמה: "פונים לעזרה", "עוזרים בכנות", "כשיש בעיה לאחד, כולנו מתמודדים, מתלכדים יחד", "פונים לקרובי משפחה ולחברים".

החצנה: פתיחות בפני אדם אחר. בקטגוריה זו מאה ותשע תשובות, המצביעות על שיחה עם בני אדם שונים (חברים, משפחה או בלתי מפורט). לדוגמה: "לדבר על זה", "הבנה, תמיכה", "להתייעץ", "למצוא תמיכה אצל חברים".

הפנמה: אי שיתוף אדם אחר. בקטגוריה זו שלושים ואחת תשובות, כגון: "(הסביבה התרבותית שלי) מפנימה", "איפוק", "לא אוהבת להראות רגשות", "לא מדברים", "לדעתי, יש באמת השפעה רבה של הרקע התרבותי על דרך ההתמודדות ... לכן אני יותר מאופקת", "מעדיפים לשמור את הבעיות לעצמם".

חיזוק חיובי וצמיחה. בקטגוריה זו חמש תשובות, המייצגות *הפקת דבר חיובי מן הבעיה*, גיוס כוחות נפשיים להתמודדות, אופטימיות והומור. לדוגמה: "מתייחסים אל הבעיות באופן טבעי ... בעיות וקשיים הם חלק מהחיים, ואילו לא היו בהם בעיות וקשיים - הם לא היו נפלאים כל כך", "להבין את הצד החיובי", "להפיק את הטוב מהבעיה", "מציאת משמעות חיים בבעיות".

קבלה. בקטגוריה זו שבע תשובות, על פיהן דרך ההתמודדות האופיינית לסביבה התרבותית של המתבגרים מערבת *הכרה במציאות והשלמה*. לדוגמה: "ההשלמה עם המצב הקיים", "מתרגלים לרעיון", "מקבלים את הדברים", "מניחים למציאות".

הכחשה. בקטגוריה זו עשרים וחמש תשובות, המצביעות על כך שדרך ההתמודדות האופיינית לסביבה התרבותית מייצגת *בריחה מהבעיה*. לדוגמה: "בורחים מן המציאות", "במקום להישאר ולהתמודד, יותר קל לברוח וזה מה שהרבה אנשים עושים".

פנייה לדת. בקטגוריה זו שבע תשובות, כגון: "מתפללים", "הולכים לרב", "מאמינים באל ונשענים על הדת במצבים קשים", "מבקשים עזרה גם מן האל", "נוהגים לקרוא תהילים כדי להתמודד עם הלחץ וכסגולה להצלחה".

דרכי התמודדות אופייניות לסביבת המתבגרים, התואמות סגנונות התמודדות עצמאיים

התמקדות ברגשות והחצנתם. לסגנון התמודדות זה ביטויים שונים בתשובותיהם של המתבגרים, הרשומים להלן.

הפגנת רגשות שליליים; התפרצות רגשית או מילולית. בקטגוריה זו ארבעים וחמש תשובות המעידות על החצנת חיכוכים בסביבה התרבותית. לדוגמה: "אנשים הבאים מאותו רקע תרבותי כמו שלי נוהגים להתמודד עם בעיה כך - הם מפגינים את רגשותיהם בחוצות, מקללים, כועסים וגורמים לכל האזור שמסביבם להבחין שהם כועסים; מה שנקרא 'להוציא עצבים' ", "מתעצבנים מהר", "בדרך כלל, אם יש בעיה ... נוטים לדבר על כך, אבל בדרך מאוד לחוצה; ברוב הפעמים אפילו בצעקות (תלוי בחומרת המצב)".

החצנת רגשות. בקטגוריה זו שש עשרה תשובות, כגון: "להיות מדוכאים", "עצובים", "מצב רוח רע", "שחרור רגשות", "בכי", "לא להשאיר בפנים", "מפגינים רגש".

התנתקות התנהגותית או מנטאלית. בקטגוריה זו תשובות המורות על כך שדרך ההתמודדות האופיינית לסביבה התרבותית היא זניחת המטרה ו/או פנייה אל מטרות אחרות. לדרך התמודדות זו כמה ביטויים:

עשר תשובות מצביעות על כך שסביבתם התרבותית של המתבגרים נוהגת להתמודד עם לחצים באמצעות התנתקות על ידי פנייה לעיסוקים המסיחים את תשומת הלב מהבעיה *לעיסוק אחר*. לדוגמה: "ישנים הרבה ... יוצאים לבלות", "בורחים", "רואים טלויזיה", "שומעים מוסיקה", "להמשיך הלאה, לא לחשוב על הבעיה יותר מדי".

ויתור. בקטגוריה זו אחת עשרה תשובות המצביעות על כך שבסביבה התרבותית נטייה לוותר על פתרון הבעיה. לדוגמה: "מרימים ידיים", "להיכנע", "אדישות", "לא עושים כלום".

שימוש בסמים ובאלכוהול. עשר תשובות, המצביעות על שימוש בחומרים. לדוגמה: "שותים אלכוהול ... מעשנים סיגריות ...".

דרכי התמודדות נוספות אופייניות לסביבת המתבגר

תיאור בעיה או דרכי תגובה הקשורות לגיל ההתבגרות. בקטגוריה זו שש עשרה תשובות המתייחסות לבעיות ולדרכי התמודדות אופיניות לגיל ההתבגרות. לדוגמה: "לבני נוער אין מספיק ניסיון ולכן הם קיצוניים יותר", "אני בטוחה, שיש איזה קשר מסוים בין התמודדות עם בעיות לבין תרבות. אך אני חושבת, שבגילנו (או לפחות בסביבה שאני חיה) לאנשים יש בערך אותה תרבות גם אם עדתם שונה; לכן בגילי (16) התמודדות עם בעיות היא פחות או יותר זהה". "אני לא חושבת שזה קשור לרקע אלא לגיל. אנשים שאני מכירה, אוהבים לספר על הבעיות שלהם ולמצוא תמיכה אצל חברים".

התמודדות חפוזה. בקטגוריה זו אחת עשרה תשובות הגורסות, כי בסביבה התרבותית קיימת נטייה לפתור בעיות בחיפזון. לדוגמה: "פועלים מהר מדי או חזק מדי", "פזיזים"

מקורות הסביבה:

רגיעה - לחץ

רגיעה. בקטגוריה זו תשע עשרה תשובות, כגון: "לא להילחץ", "רגועים", "קור רוח", "לא נלחצים", "בדרך כלל האנשים שקרובים אלי לוקחים את הדברים בקלות, לא מוציאים את הדברים מעבר לפרופורציות המתאימות".

לחץ. בקטגוריה זו חמישים ושלוש תשובות, כגון: "אנשים אשר באים מהרקע התרבותי שלי בד"כ נלחצים", "היסטריה", "לדעתי, אנשים מהתרבות שלי נוטים להגיב לבעיות כשהם נלחצים, מתוחים, אך הם מתמודדים איתה ואף פותרים אותה", "בהתחלה הם נלחצים, אך אחר כך הם פותרים את הבעיה".

אלמנטים קהילתיים

התחשבות בסביבה. בקטגוריה זו חמש תשובות, המצביעות על כך שלסביבתם התרבותית של המתבגרים דרך התמודדות אופינית, המערבת התחשבות באנשים הסובבים ובנורמות המקובלות בסביבה. לדוגמה: "פשרה", "מה שתרצה המשפחה", "נכנעים לתכתיבים לא מנסים לשנות".

חשיבות המסורת בדרך ההתמודדות. בקטגוריה זו ארבע תשובות, כגון: "הולכים על פי המסורת", "(תרומת ה -) רקע מסורתי".

בחמישים מקרים ענו המתבגרים, כי *אינם יודעים* אודות נטייה בסביבתם התרבותית - להתמודד עם לחצים. ובמאה ארבעים ושבעה מקרים אחרים גרסו המשיבים, כי *אין דרך* התמודדות ייחודית לסביבה התרבותית.

לוח 2 מציג את התפלגות שכיחות התשובות בקטגוריות השונות של דרך ההתמודדות האופינית לסביבה, על פי תרבות. גם כאן התגלה הבדל מובהק בין תשובות המשיבים יוצאי התרבויות השונות [$((81)=211.93;\ p<.005)$].

לוח 2

התפלגות שכיחויות התשובות בקטגוריות השונות של דרך ההתמודדות האופיינית לסביבה התרבותית, על פי תרבות (N=802)

דרך התמודדות אופיינית לסביבה		תרבות: מערבית ישראלית שכיחות	מערבית ישראלית אחוז	ישראלית דור שני בישראל שכיחות	ישראלית דור שני בישראל אחוז	מזרחית ישראלית שכיחות	מזרחית ישראלית אחוז	ערבית ישראלית שכיחות	ערבית ישראלית אחוז	כלל המדגם שכיחות	כלל המדגם אחוז
פעילה		27	16.2	37	14.6	25	18.8	75	**30.1**	164	20.4
החצנה-הפנמה											
החצנה											
	עזרה	8	4.8	8	3.2	4	3.0	21	**8.4**	41	5.1
	מדברים על זה	27	16.2	25	9.9	28	**21.1**	29	11.6	109	13.6
הפנמה		12	**7.2**	9	3.6	3	2.3	7	2.8	31	3.9
חיזוק חיובי											
	אופטימי	0	.0	1	.4	0	.0	3	**1.2**	4	.5
הומור		0	.0	0	.0	0	.0	1	.4	1	.1
קבלה		1	.6	1	.4	1	.8	4	**1.6**	7	.9
הכחשה		5	3.0	13	**5.1**	5	3.8	2	.8	25	3.1
דת		0	.0	2	.8	2	1.5	3	1.2	7	.9
מיקוד ברגש											
	התפרצות	7	4.2	13	5.1	7	5.3	18	**7.2**	45	5.6
	החצנת רגשות	3	1.8	5	2.0	1	.8	7	**2.8**	16	2.0
נתק התנהגותי											
	עיסוק אחר	3	1.8	4	1.6	0	.0	3	1.2	10	1.2
	ויתור	2	1.2	6	2.4	1	.8	2	.8	11	1.4
	נתק מנטאלי	2	1.2	4	1.6	0	.0	2	.8	8	1.0
סמים		3	1.8	3	1.2	0	.0	4	1.6	10	1.2
התנגדות		3	1.8	8	3.2	4	3.0	1	.4	16	2.0
חפוזה		1	.6	1	.4	0	.0	9	3.6	11	1.4
מקורות תרבותיים											
רגיעה - לחץ											
	רגיעה	1	.6	3	1.2	2	1.5	13	**5.2**	19	2.4
	לחץ	6	3.6	29	**11.5**	9	6.8	9	3.6	53	6.6
אלמנטים מסורתיים קהילתיים											
	התחשבות בסביבה	0	.0	0	.0	0	.0	5	**2.0**	5	.6
	מסורת	0	.0	1	.4	1	.8	2	.8	4	.5
שונות											
	חיפוש אשמים	0	.0	1	.4	0	.0	0	.0	1	.1
	על-טבעי	0	.0	0	.0	0	.0	1	.4	1	.1
	שקר	0	.0	1	.4	0	.0	0	.0	1	.1
	אינם יודעים	9	5.4	12	4.7	9	6.8	20	8.0	50	6.2
	אין דרך אופיינית	47	28.1	66	26.1	31	23.3	3	1.2	147	18.3
	אחר	0	.0	0	.0	0	.0	5	2.0	5	.6
סה"כ		167	20.8	253	31.5	133	16.6	249	31.0	802	100.0

מלוח 2 רואים דמיון בדרך ההתמודדות הנהוגה המדווחת בתרבויות השונות. בארבע התרבויות דרכי ההתמודדות המדווחות ביותר הן התמודדות פעילה, שיחה ועזרה. יחד עם זאת, לצד הדמיון עולים כמה הבדלים בדרכי ההתמודדות האופיניות לסביבות השונות, ובמיוחד בתרבות *המערבית ישראלית* הפנמה צויינה כדרך התמודדות אופיניות לסביבה בשיעור גבוה יותר מאשר בשאר התרבויות.

בתרבות הישראלית דור שני בישראל, דרכי התמודדות המערבות הכחשה ותחושת לחץ, צויינו כדרך התמודדות אופינית לסביבה, בשיעור גבוה יותר מאשר בשאר התרבויות.

בתרבות *המזרחית ישראלית* התמודדות באמצעות שיחה על הבעיה צויינה כדרך התמודדות אופיינית לסביבה, בשיעור גבוה יותר מאשר בשאר התרבויות.

בתרבות *הערבית ישראלית* התמודדות פעילה, התמודדות המערבת עזרה מהזולת, מיקוד ברגשות והחצנתם, רגיעה וקונפורמיות לסביבה, צויינו כדרכי התמודדות אופיניות לסביבה, בשיעורים גבוהים יותר מאשר בשאר התרבויות.

עוד יש להדגיש, כי כרבע מהמתבגרים היהודים בשלוש התרבויות שנבדקו (28.1%, 26.1% ו- 23.3%) ציינו, שאין בתרבותם דרך אופיינית להתמודדות, בהשוואה ל - 1.2% מהמתבגרים יוצאי התרבות הערבית שענו כך.

מאפייני התרבות, התורמים לדרכי ההתמודדות השונות

בתשובות לשאלה השלישית על המאפיינים התרבותיים התורמים להתמודדות בדרך שתוארה, עלו מאפיינים שתאורם תואם דרכי התמודדות שהוזכרו לעיל ומאפיינים המשלימים אותן. לדוגמה:

פעילה

נחישות. בקטגוריה זו שלושים תשובות, על פיהן קיים בסביבה התרבותית מרכיב של התמודדות ישירה, מעשית ונחושה עם הבעיה. לדוגמה: "המסר שבא עם המשפחה - כשנתקלים בבעיה צריך להתמודד איתה ולא לחמוק ממנה", "חריצות", "לנסות שוב ושוב", "לראות את המטרה מול העינים".

ותרנות. בקטגוריה זו שלוש תשובות, כגון: "הרמת ידיים", "חוסר רצון להתמודד".

תכנון. התמודדות באמצעות תכנון מקבילה לשני ביטויים למרכיב אינטלקטואלי בתרבות: חשיבה רציונלית והשכלה.

בקטגוריה זו שישים ושש תשובות, המשקפות ניתוח הגיוני והשכלה. לדוגמה: "ריאליסטית או מחושבת, שקולים", "בני משפחתי הם אנשים מחושבים ונבונים. הם יודעים איך לטפל

בבעיות קשות ... ", "מה שגורם להם לפתור את הבעיה בצורה הזאת - הערכת הבעיה לכל פרט ופרט" (תרגום מהשפה הערבית), "אולי חינוך ולחיות באקלים משפחתי מסוים. למשל, יש עו"ד רבים במשפחתי וגם רופאים ואפשר להתייעץ איתם", "היותם משכילים ומבינים את החיים בצורה נכונה", "ידע", "אינטלקטואליות", "חיים בסביבה משכילה, שמעידה על כך שהם מכירים בעיות החיים לכן הם פונים למחשבה" (תרגום מהשפה הערבית), "לדעתי ההתמודדות נובעת מהידע וההשכלה שלהם וחוכמתם ..." (תרגום מהשפה הערבית).

התמודדות באמצעות חיפוש תמיכה חברתית ממניעים אינסטרומנטאליים או רגשיים מקבילה למרכיב של התקשרות בתרבות, אשר עלה בתשובות בדרגות שונות, על פני רצף של *פתיחות - מופנמות*. לרצף ההתקשרות ביטויים שונים:

ביטויי פתיחות. בקטגוריה זו מאה ושבע עשרה תשובות, המצביעות על קירבה, פתיחות וכנות ומתן עזרה או קבלתה.

קיומה של *קרבה בין אנשים*. בקטגוריה זו תשובות, כגון: "התרבות מעודדת חמימות, חברות, אכפתיות, כנות, ולא סגירות וקור ...", "נראה לי, שהעובדה שהמשפחה שלי קרובה ומאוד רגשית ולכן מתמודדת על ידי דיבורים וצחוק ועזרה", "חמימות", "אכפתיות", "דאגה", "רגישות", "אהבה", "קרבה רגשית".

פתיחות וכנות. בקטגוריה זו תשובות, כגון: "פתיחות", "לא להסתגר", "מדברים והרבה", "מגלים רגשנות", "לא להסתיר מצוקות", "להתייעץ".

עזרה. בקטגוריה זו תשובות, כגון: "המאפיין הוא שאצלנו במשפחה יש עזרה לזולת וכבוד", "אוהבים לעזור".

מופנמות. בקטגוריה זו עשרים ושמונה תשובות, כגון: "לשמור דברים לעצמם", "להפנים", "ביישנות", "איפוק רגשי".

חיזוק חיובי וצמיחה. סגנון התמודדות זה מקביל למרכיב תרבותי של שימוש בכוחות פנימיים. מרכיב זה בוטא על ידי המתבגרים כ*ראייה חיובית* שמונה תשובות, כגון: "אופטימיות", "לראות את הצד הטוב", "לראות שהמצב לא כל כך גרוע".

פנייה לדת. בקטגוריה זו תשע תשובות, כגון: "יהדות", "אמונה באלוהים".

התמקדות ברגשות והחצנתם. לסגנון התמודדות זה מקבילים תשעה דיווחים על *גילויי חוסר סבלנות כלפי הזולת*. לדוגמה: "חוסר סבלנות, חוסר הבנה וחוסר התחשבות", "גסות הרוח", "עצבים".

התנתקות התנהגותית או מנטאלית. לסגנון התמודדות זה מקבילים שבעה דיווחים על קיום מרכיב תרבותי של *התנתקות, התרחקות ו/או בריחה מהבעיה*. לדוגמה: "נטייה לבריחה", "מתרחקים מהבעיה", "לא לחשוב על הבעיה", "הכחשה: מאמינים שהבעיה לא קיימת".

מרכיבים תרבותיים נוספים, התורמים לאופן ההתמודדות של בני התרבות.

מסרים תרבותיים הקשורים לעצמי

לחץ - רגיעה

רגיעה, שלווה. בקטגוריה זו עשרים וארבע תשובות, כגון: "זוהי חברה ... שלוקחת דברים בקלות", "אנשים רגועים. בשל כך יש באפשרותם להתמודד כמעט עם כל בעיה ללא כניסה ללחץ. בדרך זו יכולים להסתכל על כל הצדדים של הבעיה וכך פוחתים הסיכויים לשגות".

לחץ. בקטגוריה זו ארבע עשרה תשובות, כגון: "המאפיין הוא: לחץ", "לדעתי, המאפיין התרבותי שגורם לאנשים להתמודד בצורה זו היא החיים העמוסים, הדרישות של החברה והסביבה הקרובה אלינו, הלחצים המופנים כלפינו וגם הציפיות מאיתנו", "הלחץ היומיומי ולעשות מה שמצפים מאיתנו; הדרישות הרבות מהחברה ...".

ביטחון עצמי - חשש

ביטחון עצמי. בקטגוריה זו שלוש תשובות, כגון: "אמיצים, חזקים", "ביטחון עצמי", "אמונה בעצמך", "אומץ", "לא לפחד להיכשל".
חשש. בקטגוריה זו שש תשובות, כגון: "פחד מהבעיה", "פוחדים שלא יצליחו", "פחד להתמודד", "אין אומץ", "חוסר ביטחון עצמי".

תרומתם של העצמי והסביבה

תרומת העצמי. בקטגוריה זו שש תשובות, כגון: "אחריות עצמית", "הרצון הוא הדלת להצלחה", "הכוח הוא הרצון", "אחריות למעשים".

תרומת העולם החיצון. בקטגוריה זו חמש תשובות, כגון: "אולי הרמת הידיים וחוסר הרצון להתמדד נובעים מאיזה יאוש - ששום דבר לא יכול להשתנות", "להשלים עם זה שזה כבר קרה".

מסרים נוספים על העצמי

כעס. תשובה אחת: "כועסים".

פינוק. בקטגוריה זו 4 תשובות המצביעות על מרכיב של חוסר רצון להתאמץ. לדוגמה: "מפונקים, צריכים להאכיל אותם בפה", "אוהבים שהכל בא בקלות".

אמינות. בקטגוריה זו תשובה אחת: "אמינות".

מקורות תרבותיים

חוסר ידע - ניסיון

ניסיון. בקטגוריה זו שתים עשרה תשובות המצביעות על מרכיב תרבותי של ניסיון ו/או שיתוף בניסיון. לדוגמה: "ניסיון של אחרים", "... יודעים איך להתמודד עם בעיות מסובכות ויש להם ניסיון בחיים", "להעביר הלאה שילמדו מהם", "... נסיונם והסתכלות על ניסיון האחרים".

דגש על הפרט ודגש על ההתחשבות בזולת

דגש על הישגיות, בדרגות שונות. בקטגוריה זו אחת עשרה תשובות, כגון: "הצלחה", "שאיפה להצליח, להשתפר ולהתקדם", "הישגיות", "לחץ בריא", "אינדיווידואליזם, תחרות", "מצפים ליותר ידי מהאנשים, דורשת תוצאות ללא התחשבות".

דגש על התחשבות בזולת או בנורמות החברתיות. בקטגוריה זו שלוש עשרה תשובות, כגון: "דרך שמצאו לא לפגוע, להיות ביחסים טובים עם כולם" "לעשות מה שמצפים מאיתנו", "פחד מסנקציות שליליות מהחברה", "כבוד הדדי", "נימוס", "חשוב מה יגידו האחרים", "סובלנות", "להתחשב", "להתפשר", "דרכי שלום", "לא באלימות".

גורמים סוציולוגיים - תרבות, חברה, מדינה, כלכלה - אפיונים ספציפיים למדינת ישראל

מתח אופיני למדינת ישראל. בקטגוריה זו שלוש תשובות, כגון: "חיים אינטנסיביים, אסונות, לחץ בחברה הישראלית", "גזענות בין עדות, חילונים-דתיים, גזענות כלפי יהודים ישראלים", "גסות רוח, חוסר סבלנות, ישראליות, עצבנות".

עלייה. בקטגוריה זו שתי תשובות המצביעות על מרכיב תרבותי שמקורו מצב של הגירה או עלייה: "ארץ ומקום חדשים אליהם צריך להתרגל", "לדעתי, המון אנשים שבאים מרקע תרבותי בשל תהליך חברות מחדש, כעולים חדשים, רוכשים מערכת ערכים ונורמות שונים משהיו להם (לפחות הצעירים). לפיכך קשה לאפינם, כי הם רוכשים נורמות וערכים שמאפיינים אנשים באותו אזור מחיה שלהם. הדור המבוגר יותר, הנכון לפחות שינויים, שומר על הדרכים המסורתיות יותר להתמודדות, כגון: רציונליזציה, התייעצות ובעיקר קור רוח".

כור היתוך. בקטגוריה זו חמש תשובות המצביעות על מגע בין תרבותי. לדוגמה: "לא יודעת, אין לי תרבות מסוימת; כל אחד מההורים מתרבות שונה", "הסביבה מורכבת מאנשים מרקע שונה, כך שאין השפעה אחידה על כולם, מיזוג גלויות, אנשים מתרבויות שונות".

גורמים סוציולוגיים כלליים

מרכיב תרבותי בלתי מוגדר או דרכי חינוך בתרבות. בקטגוריה זו 35 תשובות, כגון: "התרבות כולה, מנהגי דורות", "נורמות סובבות", "מנטליות", "הסביבה התרבותית והמנהגים והמסורת היא זאת שמגדירה את סוג הבעיה וגם את פתרונה", "תרבות יהודית וישראלית", "תרבות אירופאית", "חינוך בילדות, הרגלים".

מסורתיות - ליבראליות

מסורתיות. בקטגוריה זו חמש עשרה תשובות, המצביעות על קיום מרכיבים מסורתיים. לדוגמה: "חברה שמרנית, תרבות מסורתית", "אינם מוותרים על מנהגים והמסורת".

מודרניות. בקטגוריה זו ארבע תשובות, כגון: "חברה לא שמרנית", "מודרניים".

מצב כלכלי. בקטגוריה זו תשובה אחת: "בסיס כלכלי מוצק".

מצוקה חברתית. בקטגוריה זו שש תשובות, כגון: "אנשים ממצוקה".

טלויזיה. תשובה אחת מצביעה על תרומתה של הטלויזיה לדרך ההתמודדות הנהוגה בסביבה התרבותית, ביניהן, "תוכניות טלויזיה".

פער דורות. תשובה אחת גורסת, כי בסביבה התרבותית נעשה ניסיון "לעשות את ההפך מהוריהם הם".

משטר מדיני נוקשה. תשובה אחת גורסת, כי "פחד משלטון דיכוי" תורם לאופן ההתמודדות הנהוג בסביבה התרבותית.

גורמים הקשורים לרקע המשפחתי וההתפתחותי

אלימות. בקטגוריה זו 2 תשובות, המצביעות על קיום מרכיב של אלימות בסביבה התרבותית: "היו אלימים אליהם בבית או בבית הספר", "אלימות, נקמה, להחזיר".

רקע משפחתי מעורער. בקטגוריה זו ארבע תשובות, המצביעות על תרומתם של גרושי ההורים להתמודדות. לדוגמא: "הורים גרושים".

קיים קשר בין תפישת המרכיבים התרבותיים, התורמים לסגנונות ההתמודדות, הנהוגים בתרבות, לבין תרבות [$(117)=219.39;\ p<.005$], כפי שמומחש בלוח 3.

לוח 3

התפלגות שכיחות התשובות בקטגוריות השונות של המרכיב התרבותי, התורם להתמודדות, על פי תרבות (N=392)

	תרבות									
	מערבית ישראלית		ישראלית דור שני בישראל		מזרחית ישראלית		ערבית ישראלית		כלל המדגם	
המאפיין התרבותי	שכיחות	אחוז	שכיחות	אחוז	שכיחות	אחוז	שכיחות	אחוז	שכיחות	אחוז
מאפיינים תרבותיים התואמים את 14 סגנונות ההתמודדות - על פני רצף										
פעילה										
נחישות	3	2.5	9	5.0	7	**6.9**	11	5.9	30	6.1
ותרנות	0	.0	2	1.1	1	1.0	0	.0	3	.5
תכנון (השכלה)	7	5.7	14	7.7	3	3.0	42	**22.3**	66	11.1
חיפוש תמיכה חברתית										
קירבה (קשר)	24	19.7	38	**21.0**	21	20.8	34	18.1	117	19.8
ריחוק (מופנמות)	12	**9.8**	5	2.8	3	3.0	8	4.3	28	4.7
חיזוק (אופטימיות)	0	0	.4	2.3	4	4.0	0	0	8	1.4
דת	0	.0	1	.6	1	1.0	7	**3.7**	9	1.5
מיקוד ברגש שלילי	2	1.6	4	2.2	3	**3.0**	0	.0	9	1.5
התנתקות	1	.8	3	1.7	2	2.0	1	.5	7	1.2

מלוח 3 עולה, כי בכל התרבויות המרכיבים שדווחו באופן דומיננטי הם נחישות וקרבה בין האנשים; בכל התרבויות הקרבה בין האנשים גדולה מאשר הניתוק ביניהם, כפי שדווח בשאלות הפתוחות. כמו כן, בכל התרבויות צויין, כי התרומה להתמודדות בקרב בני התרבות נובעת מהחינוך ומהתרבות כולה.

בצד הדמיון בתשובות יוצאי התרבויות השונות מתגלה, כי בתרבות *המערבית ישראלית* צויינו מרכיבים של ריחוק בין האנשים ומופנמות, רגיעה, תרומת העולם החיצון, התחשבות בזולת ומודרניות כתורמים לאופן ההתמודדות, בשיעור גבוה יותר מאשר ביתר התרבויות. בתרבות המערבית ישראלית צויינו דגש על הישגיות ומיזוג תרבותי כמרכיבים התורמים לאופן ההתמודדות בשיעור גבוה.

בתרבות הישראלית *דור שני בישראל* צויינו מרכיבים של קרבה בין בני אדם, לחץ ומיזוג תרבותי כתורמים לאופן ההתמודדות בשיעור גבוה יותר מאשר ביתר התרבויות.

בתרבות *המזרחית ישראלית* צויינו מרכיבים של נחישות, מיקוד ברגשות שליליים ודגש על הישגיות כתורמים לאופן ההתמודדות בשיעורים גבוהים יותר מאשר בשאר התרבויות. בתרבות המזרחית הישראלית צויינו גם מרכיבים של קשר וקרבה בין בני אדם ודגש על התחשבות בזולת בשיעורים גבוהים כתורמים לאופן ההתמודדות.

בתרבות *הערבית ישראלית* צויינו מרכיבים של השכלה, דת, ניסיון בקרב בני אדם ומסורת, בשיעורים גבוהים יותר מאשר בשאר התרבויות כתורמים לאופן ההתמודדות.

דיון

המחקר הנוכחי בחן הבדלים בין-תרבותיים בתפיסת מתבגרים את דרכי ההתמודדות העומדות בפניהם, תוך השוואה בין ארבע תת-קבוצות בחברה הישראלית.

ככלל, ממצאי המחקר מצביעים על דמיון מסוים *בנטייה הכללית* לאמץ סגנון התמודדות זה או אחר, בקרב יוצאי התרבויות השונות, אך בצידו נתגלו הבדלים משמעותיים *בעוצמת הנטייה* לפנות לסגנון זה או אחר.

עוד נראה, כי בעיקר קיים ההבדל בין יוצאי התרבות הערבית ליוצאי התרבות היהודית ופחות מכך בין יוצאי תת הקבוצות השונות בתוך יוצאי התרבות היהודית. להלן נפרט:

ההשערה הראשונה, אודות קיום הקשר בין תפישת סגנונות התמודדות כמוצלחים לבין תרבות, נתמכה חלקית.

בניגוד לחלקה הראשון של השערת המחקר הראשונה (1. א.), נמצא, כי נטייתם של מתבגרים מתרבויות מזרחיות (תרבות מזרחית ישראלית ותרבות ערבית ישראלית) לאמץ סגנונות התמודדות ממוקדים בבעיה, באופן ספציפי, סגנון התמודדות פעילה, תכנון והתמודדות מרוסנת כמוצלחים, גבוהה מאותה הנטייה בקרב המתבגרים מהתרבויות המערביות (תרבות מערבית ישראלית ותרבות ישראלית דור שני בישראל).

בהתאם לחלקה השני של השערת המחקר הראשונה (2. ב.), נמצא, כי נטייתם של מתבגרים מתרבויות מזרחיות (תרבות מזרחית ישראלית ותרבות ערבית ישראלית) לאמץ סגנונות ההתמודדות של קבלה ופנייה לדת כמוצלחים, גבוהה יותר מאותה הנטייה בקרב המתבגרים מהתרבות המערביות (תרבות מערבית ישראלית וישראלית דור שני בישראל).

כמו כן נמצא, כי בקרב מתבגרים מהתרבויות המזרחיות (מזרחית ישראלית וערבית ישראלית) הנטייה לתפוש סגנון התמודדות של דו שיח כדרך התמודדות מוצלחת גבוהה יותר מאותה הנטייה בקרב המתבגרים מהתרבויות המערביות (מערבית ישראלית וישראלית דור שני בישראל).

ההשערה השנייה, אודות קיום קשר בין תפישת סגנונות ההתמודדות הנהוגים בסביבה התרבותית לבין תרבות, גם כן אוששה באופן חלקי.

בניגוד לחלקה הראשון של השערת המחקר השנייה (2. א.), נמצא, כי בקרב מתבגרים מהתרבויות המזרחיות (מזרחית ישראלית וערבית ישראלית) הנטייה לתפוש סגנון התמודדות פעיל כנהוג בסביבותיהם התרבותיות גבוהה מאותה הנטייה בקרב מתבגרים מתרבויות מערביות (מערבית ישראלית וישראלית דור שני בישראל).

בהתאם לחלקה השני של השערת המחקר השנייה (2. ב.), נמצא, כי נטייתם של מתבגרים מתרבויות מזרחיות (מזרחית ישראלית וערבית ישראלית) לתפוש את סגנונות התמודדות באמצעות עזרה וקבלה כנהוגים בסביבותיהם התרבותיות, גבוהה מאותה הנטייה בקרב המתבגרים מהתרבויות המערביות (מערבית ישראלית וישראלית דור שני בישראל).

גם ההשערה השלישית, אודות הקשר בין תפישת המרכיבים התרבותיים, התורמים לדרכי ההתמודדות הנהוגות בתרבות, נתמכה חלקית.

בניגוד לחלקה הראשון של ההשערה השלישית (3. א.), נמצא, כי נטייתם של המתבגרים מהתרבויות המזרחיות (מזרחית ישראלית וערבית ישראלית) לתפוש את המרכיבים התרבותיים של נחישות והשכלה, התורמים לאופן ההתמודדות בתרבותם, גבוהה מאותה הנטייה בקרב מתבגרים מהתרבויות המערביות (מערבית ישראלית וישראלית דור שני בישראל).

כמו כן, בניגוד להשערת המחקר נמצא, כי נטייתם של מתבגריו מהתרבות הישראלית דור שני בישראל לתפוס מרכיב תרבותי של קרבה וקשר בין האנשים, כתורם לאופן ההתמודדות בתרבותם, גבוהה מאותה הנטייה בקרב מתבגרים מתרבויות מזרחיות (מזרחית ישראלית וערבית ישראלית) ומהתרבות המערבית ישראלית.

בהתאם לחלקה השני של השערת המחקר השלישית (3. ב.) נמצא, כי נטייתם של מתבגרים מהתרבויות המזרחיות (מזרחית ישראלית וישראלית דור שני בישראל) לתפוש את המרכיבים התרבותיים של דת, (שיתוף בניסיון האחר ומסורתיות) כתורמים לאופי ההתמודדות הנהוגים בתרבויותיהם, גבוהה מאותה הנטייה בקרב מתבגרים מהתרבויות המערביות (מערבית ישראלית וישראלית דור שני בישראל).

כמו כן, בהתאם להשערת המחקר נמצא, כי נטייתם של המתבגרים מהתרבות המערבית לתפוש מרכיב תרבותי של מופנמות, כתורם לאופן ההתמודדות הנהוג בתרבותם, גבוהה יותר מאותה הנטייה בקרב המתבגרים מיתר התרבויות.

עיון בתמונה הכוללת מעלה, כי קיימים הן דמיון בין תפישותיהם של מתבגרים מתרבויות שונות בישראל את ההתמודדות, והן הבדל ביניהן.

דמיון בדרכי התמודדות של מתבגרים יוצאי תרבויות שונות

מתבגרים מכל התרבויות תופשים התמודדות פעילה, תכנון וחיפוש תמיכה חברתית כדרכי התמודדות מוצלחות. מתבגרים מכל התרבויות תופשים דרכי התמודדות פעילה ודרכי התמודדות המערבות עזרה ושיחה על הלחצים כנהוגות בסביבותיהם התרבותיות. כמו כן, הם מציינים מרכיבים של נחישות וקרבה כתורמים לדרכי ההתמודדות הנהוגות בסביבותיהם התרבותיות.

ניתן לראות, כי בכל התרבויות דרכי ההתמודדות, הנחשבות לנכונות, דרכי ההתמודדות הנהוגות בסביבה והמרכיבים התרבותיים התורמים להן, כוללים מרכיב של פעילות ישירה ומיקוד בבעיה, קשר בין בני אדם וחשיבה רציונלית על ההתמודדות.

ציון מרכיבי התמודדות אלה בהתמודדות מתיישב עם הממצא של Gibson-Cline (1996), כי על אף פגיעותם של המתבגרים, יודעים מתבגרים מתרבויות שונות להתמודד באופן פעיל ולהשתמש ביעילות במקורות הזמינים להם.

המרכיבים פעילות, מיקוד בבעיה, קשר בין בני אדם וחשיבה, אשר צוינו על ידי המתבגרים, מתאימים למרכיבים הבאים לידי ביטוי בדרכי ההתמודדות שהוזכרו על ידי Carver et. al.

(1989). כנראה, מרכיבים אלה הינם מרכזיים בחיים של מתבגרים מתרבויות שונות והם מהווים מרכיב אוניברסלי בהתמודדות.

נחישות וקרבה. נחישות וקרבה הם אספקטים של התמודדות בכל התרבויות. נראה, שבאספקטים אלה קיים מרכיב אנושי אוניברסלי הקשור להשגת דברים והתפתחות אישית מחד גיסא ולהתקשרות לבני אדם אחרים - מאידך גיסא. ממצא זה עולה בקנה אחד עם המושג "ענין חברתי" מהפסיכולוגיה האינדיוידואלית של אדלר, לפיו הטבע האנושי מערב קשר עם אחרים, קשר המניע את ההתנהגות האנושית (Magen, 1996) ועם הטענה, כי מימושו העצמי של היחיד וענינו באחרים, אינם שני מרכיבים מנוגדים באישיות (מגן, 1995). נראה, שהאפשרות, כי קיומן בו בזמן של הנחישות האישית ושל הקרבה לאחרים מקבל ביטוי לא רק ברמת הפרט, אלא גם ברמת המאקרו התרבותית.

במחקר הנוכחי הצביעו המתבגרים בכל התרבויות על דרכי התמודדות נכונות, על דרכי התמודדות אופיניות לסביבה ועל מרכיבים תרבותיים התורמים לדרכי התמודדות נוספות לדרכי ההתמודדות אשר הוזכרו על ידי Carver et al. (1989). תוספת זו של דרכי התמודדות הולמת את הטענה של Carver & al. (1989) לפיה קיימות דרכי התמודדות נוספות מלבד אלו שנכללות בשאלון שחיברו (COPE).

דרכי ההתמודדות הנחשבות לנכונות על ידי המתבגרים, אשר הוזכרו בשיעור הגבוה ביותר, הן רגיעה ושמירה על קור רוח בזמן ההתמודדות וכן ניהול דו-שיח בין הצדדים לפתרון הבעיה. מרכיב של לחץ דווח הן כדרך התמודדות האופינית לסביבה והן כמרכיב תרבותי התורם להתמודדות בדרך זו. ממצאים אלה מראים יחדיו, כי מתבגרים תופשים מרכיב של לחץ בתרבותם, המתבטא בהתמודדות לחוצה עם הלחצים, והתובע פיתוח מנגנוני התמודדות, שיענו על תנאי הלחץ בהם הם חיים.

ייחודה של התרבות הישראלית. ממצאים אלה עקביים עם ממצאיהם של Gibson-Cline et al. (1996). הממצאים במחקרם הרב תרבותי של Gibson-Cline et al. (1996), מראים, שכמו המתבגרים בכל העולם, מדווחים המתבגרים בישראל על לחצים שמקורם בבעיות משפחתיות, בבעיות בית ספריות ובבעיות של דימוי עצמי. בישראל, כבכל העולם, חיים מתבגרים בסביבה בה קיימת התפתחות טכנולוגית, הקשורה לערעור ערכים משפחתיים ולאינדיוידואליזם (Gibson-Cline & al., 1996).

שוני בדרכי התמודדות של מתבגרים יוצאי תרבויות שונות

לצד הדמיון הבין תרבותי ביחס להבדלים בין המינים, לקיום מרכיבי התמודדות של פעילות,

נחישות, קשר וקרבה אנושיים, רגיעה, הידברות ועוד - נמצאו הבדלים בין תרבותיים בסגנונות התמודדות, הקשורים לתהליכים יחודיים בתרבויות השונות.

מתבגרים מהתרבות *המערבית* ישראלית, מציינים התמודדות פעילה, חיפוש תמיכה חברתית ו - המשגה מחדש כדרכי התמודדות מוצלחות. הם גורסים, כי בתרבותם נהוג להתמודד עם לחצים תוך כדי הפנמה. על פי תפישתם, קיים בתרבותם מרכיב של מופנמות, התורם לדרך ההתמודדות הנהוגה בתרבותם. ייתכן, כי זה ביטוי לאינדיוידואליזם האופייני (Phalet & Claeys, Olah, 1995 1993) לתרבות המערבית. ההפנמה הנהוגה בתרבות המערבית ישראלית מעלה אפשרות של פגיעותם של מתבגרים מהתרבות המערבית ישראלית בבואם להתמודד עם לחצים.

מתבגרים מהתרבות *הישראלית* דור שני בישראל תופשים חיפוש תמיכה והכחשה כדרכי התמודדות מוצלחות. הם תופשים, שגם בסביבתם נהוג להתמודד באמצעות הכחשה וכן תוך כדי תחושת לחץ. על פי תפישתם, בתרבותם מרכיבים של קרבה, מיזוג תרבותי ולחץ, התורמים לדרכי ההתמודדות הנהוגות בתרבותם.

ייתכן, כי תפישת מרכיב תרבותי של לחץ היא ביטוי של הלחצים הרבים והמגוונים בחברה הישראלית יהודית, כגון: פיגועים, לחצים מדיניים וכיו"ב; וכי הורים שנולדו בישראל ומעורבים אישית במה שמתרחש בישראל, יותר מאשר הורים שנולדו במדינות אחרות, מעבירים את הלחצים לבניהם המתבגרים באופן עמוק ומשמעותי יותר.

מתבגרים מהתרבות *המזרחית* ישראלית תופשים, כי הדרך המוצלחת להתמודד היא באמצעות התמודדות פעילה, מרוסנת, קבלה, רגיעה וקיום דו שיח. על פי תפישתם, בסביבתם התרבותית נהוג בעיקר לדבר על הלחצים. הם תופשים מרכיבים תרבותיים של נחישות, מיקוד ברגשות שליליים והשגיות כתורמים לדרכי ההתמודדות הנהוגות בתרבותם.

מתבגרים מהתרבות *הערבית* ישראלית תופשים התמודדות של תכנון התמודדות מרוסנת, פנייה לדת וקיום דו שיח כדרכי ההתמודדות המוצלחות. בו בזמן הם תופשים, כי סביבתם התרבותית נוהגת להתמודד באמצעות התמודדות פעילה, עזרה, קבלה, מיקוד ברגשות והחצנתם, רגיעה וקונפורמיות. על פי תפישתם, בתרבותם מרכיבים של השכלה, דת, ניסיון ומסורתיות, התורמים לדרכי ההתמודדות בתרבותם.

ממצאים אלה מעלים את האפשרות, שמתבגרים בתרבות הערבית ישראלית מאמצים את שתי אופנויות ההתמודדות - סגנון התמודדות פעיל וסגנון התמודדות ממוקד ברגש. כלומר, אפשר ובחברה הערבית ישראלית שילוב אקלקטי של המסורתי, המתבטא בהעברת הניסיון האישי והקולקטיבי מדור לדור עם דגשים מודרניים, המתבטאים בדגש על השכלה, מלומדות וחשיבה

הגיונית. ממצא זה מתיישב עם טענתם של Lazarus & Folkman (1984), כי אופנויות התמודדות ממוקדות בבעיה ובאמוציה אינן מוציאות זו את זו, אלא משלימות זו את זו.

כמו כן, מתיישבים ממצאים אלה יחד עם מסקנתו של Al-Haj (1995), כי תהליך המודרניזציה בתרבות הערבית ישראלית הוא מורכב, בררני ורב-ממדי וכולל דפוסים חדשים ההולמים מרכיבים מסורתיים.

בתרבות הישראלית דור שני בישראל ובתרבות הערבית ישראלית דווח בשיעור דומה שהדרכים הנכונות להתמודד הן התמודדות פעילה ותכנון. בתרבויות אלו דווח, כי דרך ההתמודדות הנהוגה היא שיחה על הבעיה, בשיעור גבוה מאשר בתרבויות אחרות. בשתי התרבויות דווח בשיעור דומה, כי המרכיבים התרבותיים התורמים לכך, הם מרכיבים של ביטחון עצמי, חינוך, מרכיב כללי בלתי מוגדר בתרבות, וקרבה בין בני אדם.

לאור הממצאים ניתן להסיק כי יש, כנראה, משהו בחיים במדינת הלידה התורם לאספקטים אלה של ההתמודדות. ייתכן, שתחושה של שורשים עמוקים תורמת לפיתוח ביטחון עצמי, ליצירת אווירה תרבותית יציבה ולפיתוח קשרים עם בני אדם, אליהם אפשר לפנות לעזרה. זאת ועוד, ממצאי המחקר הנוכחי מעלים את האפשרות שייתכן, שלנוכח הלחצים הנובעים מהחיים הציבוריים האינטנסיביים בישראל ומול לחצי התחרותיות, האינדיווידואליזם, והטכנולוגיה הבלתי-אישית, להם מודעים המתבגרים, פיתחו המתבגרים השקפה המדגישה את האופנויות ההפוכות כחיוניות בהתמודדות עם הלחצים שמספקת להם סביבתם המיוחדת: *רגיעה* כנגד הלחצים הרבים והעצומים ו*הידבדות* בין בני אדם כנגד התחרותיות והאינדיווידואליזם.

מהאמור עד כה מתברר, כי האבחנה בין תרבויות, על פי נטייתן לאינדיווידואליזם או לקולקטיביזם בסגנונות ההתמודדות אינה מקבלת תמיכה חד משמעית בעבודה הנוכחית. בין השאר התגלה, כי בתרבויות אשר על פי האבחנה נחשבות לקולקטיביסטיות, כגון התרבות הערבית ישראלית, בלטו סגנונות התמודדות אינדיווידואליסטיים, ביניהם התמודדות פעילה. בו בזמן, גם בתרבות המערבית ישראלית, אשר על פי האבחנה נחשבת לתרבות אינדיווידואליסטית, עלו מניתוח התוכן סגנונות התמודדות קולקטיביסטיים, כגון תמיכה, קשר ושיחה.

כאמור ייתכן, כי התרבויות בישראל, ובמיוחד התרבות הערבית ישראלית משלבות באופן אקלקטי אינדיווידואליזם וקולקטיביזם. אפשרות זו עולה בקנה אחד עם גרסתה של Oyserman (1993), שבתרבות הישראלית מרכיבים של אינדיווידואליזם וקולקטיביזם כאחד. כלומר, התרבות הישראלית כולה והתרבויות בתוכה נמצאות בתהליך שינוי חברתי, התורם לקירוב אתני של בני התרבויות השונות בישראל. אם כך ייתכן, כי לתהליך זה השלכות על סגנונות ההתמודדות הנהוגים בתרבויות השונות בישראל, אשר מערבים אופנויות אינדיווידואליסטיות -

מחד גיסא ואופנויות קולקטיביסטיות - מאידך גיסא. ממצאים אלה עולים בקנה אחד גם עם טענותיהם של Phalet & Claeys (1993).

לסיום, בצד המסקנות המוצעות יש להיות ערים למאפיינים המתודולוגיים של המחקר הנוכחי:

במחקר הנוכחי נבדקו סגנונות התמודדות של מתבגרים באופן כללי, ללא הגדרת לחצים ספציפית. אפשר שבמעבר מדיבור עקרוני על דרכי התמודדות עם לחצים לביטוי התנהגות בפועל יתגלו הבדלים של ממש, ואולי אחרים, בין יוצאי התרבויות השונות.

עוד יש להעיר, כי הגדרת המושג "תרבות" במחקר הנוכחי לא כוללת את כל האספקטים של המושג: ראשית, במחקר הנוכחי הוגדרה תרבות באמצעות ארץ מוצאו של האב. יש לקחת בחשבון, כי ניתן להגדיר תרבות בדרכים אחרות (לדוגמה: התאמת הרקע אב-אם וכיו"ב). שנית, במחקר הנוכחי בני התרבויות השונות חולקו לארבע קטגוריות תרבותיות רחבות על פי קריטריון של מערב - מזרח. למותר לציין, כי אפשר להציע סוגים אחרים של רצפים לתיאור הבדלים בין התרבויות השונות.

עד ייתכן, כי אין זה מספיק להתחשב בנתונים דמוגרפים אובייקטיביים, כפי שנעשה בעבודה הנוכחית לגבי גיל ומין, אלא שצריך לקחת בחשבון את התפיסה הסובייקטיבית של כל נבדק לגבי רמתו ההתפתחותית וזהותו המינית.

ולבסוף, אין להוציא מכלל אפשרות, כי המתבגרים במדגם הנוכחי - כולם או חלקם - הושפעו מרצייה חברתית.

השלכות ייעוציות

בעבודה הנוכחית התגלו הבדלים התפתחותיים, הבדלים בין המינים והבדלים בין תרבותיים בסגנונות ההתמודדות. יחד עם זאת נתגלה, כי הבדלים אלה מורכבים וקשורים אלה באלה. אי לכך, על היועץ, לקחת בחשבון את האפשרות, שהשלב ההתפתחותי של הנוער, מינו ותרבותו משחקים תפקיד חשוב במפגש הייעוצי ובהשלכותיו לחיי הנוער. בו בזמן, על היועץ להיות ער לקשרים בין משתנים אלה וביניהם לבין משתנים אחרים, כגון אישיות, היסטוריה התפתחותית, אמונות ועוד. כלומר, על היועץ להיות קשוב קשב מירבי לנוער כיחיד מיוחד ולהתייחס במפגש הייעוצי אל מורכבותו כאדם.

מנגד, מהעבודה הנוכחית עולה, כי לא ניתן לאפיין מרכיבים תרבותיים ובכללם סגנונות התמודדות של בני התרבויות השונות באופן פשוט. למשל, עלתה האפשרות שלא ניתן למיין

תרבויות כאינדיווידואליסטיות או כקולקטיביסטיות באופן חד-משמעי, אלא שכל תרבות מספקת מגוון עשיר של השקפות ופתרונות לגבי נושאי חיים שונים. כמו כן, בעבודה הנוכחית עלתה האפשרות שתרבויות יכולות לבצע שילוב אקלקטי של מרכיבים מתרבויות שונות. לשון אחר, על היועץ להיזהר מפשטנות יתר ומפזיזות בייחוס משמעות אחידה להבדלים ברקע התרבותי של נועצים שונים.

בעבודה הנוכחית נתגלה דמיון פסיכולוגי בסגנונות ההתמודדות של בני התרבויות של ילידי ישראל - התרבות הישראלית דור שני בישראל והתרבות הערבית ישראלית. בהקשר החברתי הרחב יותר אפשר, שהדמיון האנושי יתרום לדו קיום יציב ומבוסס.

ולבסוף, המסר החשוב ביותר בעבודה הנוכחית הוא שבני אדם עשויים כולם חומר אנושי. בכל התרבויות נתגלו מרכיבים דומים, עלה במיוחד ניסיון להתמודד עם בעיות החיים, חשיבה וקשר בין בני אדם. לצד בסיס אנושי זה נתגלו תהליכים ייחודיים בתרבויות השונות. כיועצים וכבני אדם עלינו להתחשב הן ברקע האדם והן בייחודו כאדם.

ביבליוגרפיה

מגן, צ. (1995). מחויבות על-אישית וכמיהה לאושר בקרב מתבגרים. *החינוך לקראת המאה העשרים ואחת. ספר יובל העשרים של בית הספר לחינוך באוניברסיטת תל-אביב* עמ' 277 - 292). תל-אביב: רמות.

מרעי, ס. (תשל"ד). בית הספר והחברה בכפר הערבי בישראל. *עיונים בחינוך, 4*, 85 - 104.

Aldwin, C. M. (1994). *Stress, Coping, and Development. An Integrative Perspective*. New York: The Guilford Press.

Al-Haj, M. (1988). The Changing Arab Kinship Structure: The Effect of Modernization in a Urban Community. *Economic Development Cultural Change*, 36 (2), 258 - 237

Al-Haj, M. (1995). Kinship and Modernization in Developing Societies: The Emergence of Instrumentalized Kinship. *Journal of Comparative Family Studies*, 26 (3), 311 -28.

Altmaier, E. M. (1995). Linking Stress Experiences With Coping Resources and Responses: Comment on Catanzaro, Horaney, and Creasey (1995), Long and Schutz (1995), Heppner et. al. (1995), and Bowman and Stern (1995). *Journal of Counseling Psychology*, 42 (3), 304-306.

Ayers, T. S., Sandler, I. N., West, S. G. & Roosa, M. W. (1996). A Dispositional and Situational Assessment of Children's Coping: Testing Alternative Models of Coping. *Journal of Personality*, 64 (4), 923 - 958.

Benski, T. (1994). Ethnic convergence processes under conditions of persisting socioeconomic decreasing cultural differences: The case of Israeli society. *International Migration Review*, 28 (2), 256 - 280.

Carver, C. & Scheier, M. (1994). Situational Coping and Coping Dispositions in a Stressful Transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (1), 184 - 195

Carver, C. S., Scheier, M. F. & Weintraub, J. K. (1989). Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. Journal of Personality and Social Psychology, 56 (2), 267-283.

Chandler, L., El-Samadori, E. I., Shermis, M. D. & El-Khatib,A.I. (1991). Behavioral Responses of Children to Stress. An Egyptian-American Cross- Cultural Study. *School Psychology*, 12, 197 - 209.

Chang, E. C. (1996). Cultural Differences in Optimism, Pessimism, and Coping: Predictors of Subsequent Adjustment in Asian American and Caucasian American College Students. *Journal of Counseling Psychology*, 43 (1), 113-123.

Copeland, E. P. & Hess, R. S. (1995). Differences in Young Adolescents' Coping Strategies Based on Gender and Ethnicity. *Journal of Early Adolescence*, 15 (2), 203 - 219.

El-Sheik, M. & Klaczynski, P. A. (1993). Cultural variability in stress and control. An Investigation of Egyptian middle-class, countryside and inner-city girls. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 24 (1), 81-98.

Erickson, S., Feldman, S. S. & Steiner, H. (1997). Defense Reactions and Coping Strategies in Normal Adolescents. *Child Psychiatry and Human Development*, 28 (1), 45 - 56.

Feldman, S. S. & Rosenthal, D. A. (1994). Culture Makes a Difference ... or Does it? A Comparison of Adolescents in Hong Kong, Australia, and the United States. In: Silbereisen, R. K. & Todt, E. (Eds.), *Adolescence in Context. The Interplay of Family, School, Peers, and Work in Adjustment* (pp. 99 - 124). New York: Springer-Verlag.

Florian, V., Mikulincer, M. & Weller, A. (1993). Does Culture Affect Perceived Family Dynamics? A Comparison of Arab and Jewish Adolescents in Israel. *Journal of Comparative Family Studies*, 24 (2), 189 - 201.

Gamble, W. (1994). Perceptions of Controllability and Other Stressor Event Characteristics as Determinants of Coping among Young Adolescents and Young Adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 23 (1), 65-84.

Gibson, J. T., Baker, C. E., Showalter, S. M., Al-Sarraf, Q., Atakan, S. A., Borgen, W. A., Guimaraes, I. R., Giusti-Ortiz, A., Ishiyama, I., Robertson, M., Shafrir, B., De Weerdt, P., Velazco, G. A., Westwood, M. J., Dikaiou, M., Gabay, T., Kashyup, L., Lee, I., Felce, M. E., Di Paula, F., Shenn, F. & Talyzina, N. F. (1992). Gender and Culture: Reported Problems, Coping Strategies and Selected Helpers of Male and Female Adolescents in Seventeen Countries. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 15, 137-149.

Gibson, J. T., Westwood, F., Ishiyama, F. I., Borgen, W. A., Showalter, S. M., Al-Sarraf, Q., Atakan, S. A., Guimares, I., Guisti-Ortiz, A. L., Robertson, M., Shafrir, B., De Weerdt, P., Velazco, G. A., Baker, C. E., Dikaiou, M., Gabay, T., Kashyup, L., Lee, I., Felce di Paula, M. E., Ngunagngwa, H. & Talyzina, N. F. (1991). Youth and Culture: A Seventeen Nation Study of Perceived Problems and Coping Strategies. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 14, 203 - 216.

Gibson-Cline, J. (1996). *Adolescence: From Crisis to Coping. A Thirteen Nation Study*. London: Butterworth-Heinnemann Ltd.

Glyshaw, K., Cohen, L. & Towes, L. (1989). Coping Strategies and Psychological Distress: Prospective Analysis of Early and Middle Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 17 (5), 605 - 623.

Groer, M. W., Thomas, S. P. & Shoffner, D. (1992). Adolescent Stress and Coping: A Longitudinal Study. *Research in Nursing and Health*, 15, (3) 209 - 217.

Ham, M. & Larson, R. (1990). The Cognitive Moderation of Daily Stress in Adolescence. *American Journal of Community Psychology,* 18 (4), 567 - 585.

Heppner, P. P., Cook, S. W., Wright, D. M. & Johnson, W. C., Jr. (1995). Progress in Resolving Problems: A Problem-Focused Style of Coping. *Journal of Counseling Psychology,* 42 (3), 279-293.

Herman-Stahl, M. & Petersen, A. C. (1996). The Protective Role and Social Resources for Depressive Symptoms among Young Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence,* 25 (6), 733 - 753.

Herman-Stahl, M. A., Stemmler, M. & Petersen, A. C. (1995). Approach and Avoidant Coping: Implications for Adolescent Mental Health. *Journal of Youth and Adolescence,* 24 (6), 649 665.

Hoffman, M. A., Levy-Schiff, R., Sohlberg, S. C. & Zarizki, J. (1991). The Impact of Stress and Coping: Developmental Changes in the Transition to Adolescence. *Journal of youth and Adolescence,* 21 (4), 451-469.

Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1989). Anxiety and Self Concept as Antecedents of Stress and Coping: A Longitudinal Study with German and Turkish Adolescents. *Personal Individual Differences,* 10 (7), 785 - 792.

Jorgensen, R. S. & Dusek, J. B. (1990). Adolescent Adjustment and Coping Strategies. *Journal of Personality,* 58 (3), 503 - 513.

Kavsek, M. J. & Seiffge-Krenke, I. (1996). The Differentiation of Coping Traits in Adolescence. *International Journal of Behavioral Development,* 19 (3), 651 - 668.

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

Lee, M. & Larson, R. (1996). Effectiveness of Coping in Adolescence: The Case of Korean Examination Stress. *International Journal of Behavioral Development,* 19 (4), 851 - 869.

Leong, F. T. L., Bonz, M. H. & Zachar, P. (1997). Coping Styles as Predictors of College Adjustment among Frenshmen. *Counselling Psychology Quarterly,* 10 (2), 211 -220.

Magen, Z. (1996). Commitment Beyond Self and Adolescence: The Issue of Happiness. *Social Indicators Research,* 37, 235 - 267.

Nurmi, J., Toivonen, S., Salmela-Aro, K. & Eronen, S. (1996). Optimistic, Approach-oriented and Avoidance Strategies in Social Situations: Three Studies on Loneliness and Peer Relationships. *European Journal of Personality,* 10 (3), 201 - 219.

Olah, A. (1995). Coping Strategies among Adolescents: A Cross Cultural Study. *Journal of Adolescence,* 18, 491 - 512.

Oysermann, D. (1993). The Lens of Personhood: Viewing the Self and Others in a Multicultural Society. *Journal of Personality and Social Psychology,* 65 (5), 993 - 1009.

Patterson, J. M. & McCubbin, H. I. (1987). Adolescent Coping Style and Behaviors: Conceptualization and Measurement, *Journal of Adolescence,* 10, 163 - 186.

Phalet, K & Claeys, W. (1993). A Comparative Study of Turkish and Belgian Youth. *Journal of Cross-Cultural Psychology,* 24 (3), 319-343.

Phelps, S. & Jarvis, P. (1994). Coping in Adolescence. Empirical Evidence for a Theoretically Based Approach to Assessing Coping. *Journal of Youth and Adolescence,* 23 (3), 359 - 371.

Plancharel, B. & Bolognini, M. (1995). Coping and Mental Health in Early Adolescence. Journal of Adolescence, 18, 459 - 474.

Schonpflug, U. & Jansen, X. (1995). Self-Concept and Coping with Developmental Demands in German and Polish Adolescents. *International Journal of Behavioral Development,* 18 (3), 385 - 405.

Seginer, R. Karayanni, M. & Mar'i, M. (1990). Adolescents' Attitudes Toward Women Roles. A Comparison between Israeli Jews and Arabs. *Psychology of Women Quarterly,* 14, 119 - 133.

Seiffge-Krenke, I. & Shulman, S. (1990). Coping style in adolescence. A cross cultural study. *Journal of Cross-Cultural Psychology,* 21 (3),351-377.

Steinberg, L. & Darling, N. (1994). The Broader Context of Social Influence in Adolescence. In: Silberesein, R. K. & Todt, E. (Ed.). (1994). *Adolescence in Context. The Interplay of Family, School, Peers, and Work in Adjustment* (pp. 25 - 45). New York: Springer-Verlag.

Suls, J., David, J. P. & Harvey, J. H. (1996). Personality and Coping: Three Generations of Research. *Journal of Personality,* 64 (4), 711 - 735.

Terry, D. (1994). Determinants of Coping: The Role of Stable and Situational Factors. *Journal of Personality and Social Psychology,* 66 (5), 895- 910.

Vercruysse, N. & Chandler, L. A. (1992). Coping Strategies Used by Adolescents in Dealing with Family Relocation Overseas. *Journal of Adolescence,* 15, 67 - 82.

Zeidner, M. (1996). How Do High School and College Students Cope with Stress Situations? *British Journal of Educational Psychology,* 66, 115 - 128.

עמדות של תלמידים ערבים ויהודים כלפי חשיפה עצמית בקבוצה ייעוצית

לובנא חדאד-טנוס, אימאן נחאס, ד"ר ציפורה שכטמן*

תקציר

מטרת המחקר היתה לבדוק עמדות של מתבגרים ערבים ויהודים כלפי חשיפה עצמית בקבוצה ייעוצית. בתום הצפייה בסרט המציג סיטואציה של קבוצה ייעוצית בה מתרחשים שלושה תהליכי חשיפה, נתבקשו התלמידים לענות על שתים-עשרה שאלות המתייחסות לשלושת האירועים הספציפיים, ולעמדתם הכוללת של המתבגרים כלפי חשיפה בקבוצה ויעילותה של קבוצה ייעוצית. הממצאים מצביעים על שני הבדלים מובהקים; בתחומים של תכנים הקשורים למשפחה ולחברים היתה עמדה פחות תומכת לגבי חשיפה אצל המתבגרים הערבים. ביתר המרכיבים שנבדקו לא נמצאו הבדלים מובהקים. לממצאים אלה השלכות לגבי תפקוד היועצים בקבוצות במסגרות תרבויות שונות.

חשיפה עצמית מוגדרת כסוג של התנהגות מילולית שבה מספר אדם אחד לשני על עצמו פרטים הנוגעים למצבו האישי, אירועים בחייו ושאיפותיו לעתיד (Berndt & Hanna 1995, Derlega, Metts, Petronio & Margulis 1993). אינפורמציה זו היא אישית או פרטית ובעלת אופי כזה, שאין הפרט מוכן למסור לכל אחד. מעבר למאורעות ההווה, פנטסיות וחלומות, תקוות ורצונות לעתיד היא כוללת גם רגשות כלפי אחרים (Paterson, 1990).

בקבוצה הייעוצית או הטיפולית התנהגות של חשיפה עצמית כוללת את שני סוגי החשיפה: חשיפה של חוויות ורגשות מחוץ לקבוצה, וחוויות ורגשות שאדם חווה בתוך התהליך הקבוצתי הקשורות לאינטראקציה של המשתתפים בינם לבין עצמם. התנהגות של חשיפה עצמית מהווה מרכיב מרכזי בתהליך הטיפולי בקבוצה, הן בהתפתחות הפרט בקבוצה והן בהתפתחות הקבוצה כקבוצה(MacKenzie, 1990). בקבוצה חושף הפרט חוויות משמעותיות או רגשות רבי עוצמה וחווה חוויות של קתרסיס (שחרור רגשי). ההאזנה, הקבלה וההבנה שהאדם חווה מצד חברי הקבוצה מגבירים אצלו את התחושה של ערך עצמי, גם אם החוויה קשה ופוגעת. ואכן מחקרים מצביעים על קשר בין מידת שביעות-הרצון ותחושת ההצלחה של המטופל ורמת החשיפה (Yalom 1995). יתרה מזאת, התהליך הקבוצתי מתפתח על בסיס של חשיפה בקבוצה, לכן התנהגות זו אינה נחשבת לכוח תרפויטי אלא לתנאי מוקדם להפעלת הכוחות התרפויטים בתהליך הקבוצתי (Corey & Corey, 1992; Yalom, 1995).

* אוניברסיטת חיפה. המגמה לייעוץ חינוכי.

בשלב ראשון של התפתחות הקבוצה, חשיפה-עצמית מעודדת אוניברסליות באמצעות העלאת המודעות של חברי הקבוצה לעובדה שרגשותיהם ובעיותיהם אינם ייחודיים. חשיפה-עצמית תורמת ללכידות בקבוצה, בכך שהיא הופכת את חבריה לעדים לתהליכים אישיים אשר עוברים או עברו חברי הקבוצה. נוסף לכך, חשיפה עצמית מספקת בסיס ללמידה בין-אישית, מאחר שחברי הקבוצה נמצאים באינטראקציה מתמדת, חושפים מידע על עצמם ומגיבים לחשיפות של אחרים (Crouch, Bloch & Wanlass, 1994; Yalom, 1995).

מחקרים רבים ניסו לקשר בין הבדלים בין אישיים לבין חשיפה עצמית. Altman & Taylor (1973) סיכמו מחקרים אלה בשלוש קטגוריות של אפיונים: (1) אפיונים דמוגרפיים וביולוגיים כמו מין, גיל, גזע, דת וסדר לידה. (2) אפיונים אישיותיים כמו מוקד שליטה, דוגמטיזם, הסתגלות עצמית ואימפולסיביות. (3) אפיונים תרבותיים כמו פתיחות חברתית.

ענינו של מחקר זה הוא באפיונים החברתיים-תרבותיים שמבדילים בין מי שנוטה יותר לחשוף לבין מי שנוטה פחות לחשוף. Poortinga (1990) הגדיר את המונח תרבות כאוסף של הגבלות משותפות אשר מקטינות את רפרטואר ההתנהגויות המקובלות בקבוצה חברתית תרבותית מסוימת. עבודה קבוצתית דורשת מהמשתתפים בקבוצה להיות באינטראקציה זה עם זה ולהשתמש באותן אינטראקציות לצורך למידה, שינוי וצמיחה. אולם אותן אינטראקציות מושפעות בצורה רבה מהרקע התרבותי של הפרט (DeLucia,1997). אין אפשרות להבין אדם מסוים, מניעיו, מחשבותיו והתנהגויותיו באופן מנותק מהרקע המשפחתי והתרבותי שממנו הוא בא (Gushue & Sciarra ,1995).

אחד הגורמים המשמעותיים ביותר בהשפעתם על המוכנות לחשיפה עצמית הוא הגורם התרבותי (Raven & Rubin 1976). מוכנות האדם לחשוף תלויה מאוד, במידה שבה התרבות בה הוא גדל מעודדת אותו לכך. הגורם התרבותי משפיע גם על דרגת האינטימיות של התכנים הנחשפים. המחקר הנוכחי עוסק בהשוואה בין תרבותית של התרבות הערבית והתרבות היהודית באשר למוכנות לחשיפה.

התרבות הערבית הינה בעיקר תרבות קולקטיביסטית. למרות השינויים התרבותיים שהיא עברה בשני העשורים האחרונים, אין היא נחשבת עדיין לחברה אינדיוידואליסטית. בחברה קולקטיביסטית שייך הפרט לקבוצה שאמורה לטפל בו ובתמורה הוא אמור להיות נאמן לה. לעומת זאת, בחברה אינדיוידואליסטית מצופה הפרט, שיטפל בעיקר בעצמו ובמשפחתו הקרובה (Gudykunst, Ting - Toomey & Chua ,1988). Triandis (1986) טוען, שבחברות קולקטיביסטיות הדגש הוא על הנורמות החברתיות של הכלל לעומת הנאתו של הפרט ועל האמונות המשותפות לחברי הקבוצה לעומת אמונות ייחודיות לפרט עצמו.

המשפחה הינה היחידה הבסיסית ביותר של החברה הערבית, המסורתית והמודרנית. המשפחה הערבית המסורתית מהווה יחידה כלכלית וחברתית כוללת בכל שלושת דפוסי החיים- הבדווי, הכפרי והעירוני, במובן שכל חבריה מתפקדים בצורה שתבטיח את מעמדה בקהילה. ההצלחה או הכישלון של אחד מחבריה הופכים להיות ההצלחה או הכישלון של המשפחה. המחויבות כלפי המשפחה בחברה הערבית כרוכה פעמים רבות בהכחשה עצמית (Barakat, 1993). התנהגות לקויה אחת אצל אחד מבני המשפחה משפיעה באופן שלילי על הגאווה, ההשפעה החברתית ועל אפשריות הנישואין של שאר חבריה. מסיבה זו המשפחה מהווה מקור חזק ביותר ללחץ על הפרט, כדי שיתנהג לפי הכללים המקובלים (Nydell, 1987).

מכאן, מדגיש חינוך הילדים בחברה הערבית שהקונפורמיות לתדמית חברתית מקובלת היא הסיבה החשובה ביותר לשינוי התנהגות. הילד הערבי לומד להרגיש בושה לעומת אשמה, בגלל שאחרים ידעו על התנהגותו השלילית ולא בגלל התחושה הפנימית, שטעה ומתחרט על זה ושופט את עצמו בהתאם. בושה הינה תוצאה של דעה שלילית של אחרים על הפרט ולא של דעה שלילית של הפרט על עצמו (Sharabi & Mukhtar, 1977). כתוצאה, הילד משתדל תמיד להפגין תדמית חיובית ולא לחשוף את ההיבטים השליליים של אישיותו וחייו, מפאת מה יגידו עליו האנשים.

באופן כללי, דורש המבנה ההיררכי של המשפחה הערבית מהצעיר/ה לציית למבוגר ולעמוד בציפיות תוך כדי מתן כבוד. המבנה ההיררכי יוצר קשרים מאונכים. בקשרים כאלה התקשורת פועלת מלמעלה למטה בצורת הוראות, הנחיות, אזהרות, איומים וכדומה. סוג זה של קשרים מחדד את צורת החינוך שמעודדת מוקד שליטה חיצוני ולא פנימי. דבר זה תורם לצורך הפרט בהסכמה חיצונית למחשבות והתנהגויות אישיות. לכן התנהגות שלא מאושרת ע"י האנשים המשמעותיים מסביב, אין האדם ממהר לבצעה.

תהליך החשיפה העצמית הינו רגיש בהיותו כרוך בחשיפת תכנים אישיים, לפעמים לא רק על הפרט עצמו אלא גם על משפחתו. חשיפת תכנים הכוללים היבטים שליליים כמו בעיות זוגיות, קשיים כספיים, התעללויות, ניכור, קשרים משפחתיים בעייתיים וכד' פוגעת בתדמית החברתית של המשפחה. נוסף לכך, לא ימהר האדם הערבי לחשוף תכנים אישיים הכוללים אלמנטים שליליים על עצמו, כי "מה יגידו האחרים עליו?" הרי זה מביש לחשוף מחשבות והתנהגויות שליליות. על אחת כמה וכמה כשמדובר בגישה שלילית כלפי ההורים, אשר כל חייו התחנך לכבדם ולהתייחס אליהם מתוך יראה וכבוד. נורמה אחרת, אשר רווחת בחברה הערבית, היא שבעת מצוקה או צרה אצל הפרט הוא אמור לפנות לעזרה אצל משפחתו הקרובה או המורחבת. אין זה מקובל, שהפרט יפנה לעזרה אצל אנשים זרים. חיפוש עזרה אצל זרים מראה, שמשפחתו אינה מסוגלת לעזור לילדיה (Nydell, 1987).

לעומת זאת נוטה החברה היהודית, להיות אינדיווידואליסטית יותר, אם כי יש בה תת קבוצות

אשר חיות עדין באופן מסורתי. חברה זו נחשבת למודרנית יותר מהחברה הערבית, והיא פתוחה גם הרבה יותר. ישנם כמה הבדלים אשר תורמים לפער. החיים בעיר גדולה לעומת כפר קטן יוצרים מרחק פיזי וחברתי בין האנשים. נוסף לכך, החיים המהירים של החברה המודרנית מביאים, לכך שכל אחד עסוק בעצמו וחושב פחות על אחרים שאינם משמעותיים בשבילו. הפרט מתמקד רק בעצמו ובמשפחתו הקרובה. תהליך זה של היפרדות הפרט מהחברה והנורמות שלה גורם לכך שהפרט רואה את עצמו כפחות מחויב לערכים התרבותיים שחייבו אותו פעם. עצמאות חברתית זו השאירה את הפרט עם מעט קודים חברתיים, לכן היה עליו לחפש את מה שמתאים לו. היה עליו לחפש את עצמו, את רצונותיו, צרכיו ורגשותיו. לכן מעודדת התרבות המודרנית שמאפיינת את החברה היהודית מודעות עצמית. כך מקבל הפרט עצמו את החלטות ונוטה להתנהג בהתאם למה שהוא רוצה. הוא מודאג פחות ממה שאחרים בחברה שלו יחשבו או יגידו עליו.

תהליך החשיפה העצמית אמור להיות קל יותר לאדם, אשר מודע היטב למה שהוא חושב ומרגיש. הילד היהודי לומד לרוב איך לזהות את רגשותיו וצרכיו וגם מעודדים אותו לכך. הוא מחונך בצורה המעודדת אותו לא לקחת את רגשותיו כדבר המובן מאליו אלא להתייחס אליהם ולהביע אותם כי כך הוא לומד על עצמו. לכן הוא צפוי להתחבר לנושא של חשיפה עצמית ולראות בו משהו חיובי הרבה יותר מהילד הערבי. אמנם גם הילד היהודי ידאג למה שאחרים יגידו עליו ועל משפחתו אבל פחות מהילד הערבי. הילד היהודי מקבל יותר לגיטימציה מהבית, שאם משהו מפריע לו עליו לדבר על הנושא ולא להשאיר את הכל בפנים.

מטרת מחקר זה היתה לבדוק, אם יש הבדל בין מתבגרים ערבים ומתבגרים יהודים, במוכנות לחשיפה בשלושה תחומים: משפחה, חברות ועצמי, בתוך מסגרת הייעוץ הקבוצתי. השערת המחקר היתה, שיימצאו הבדלים מובהקים בין מתבגרים ערבים ויהודים בהתייחסותם לחשיפה בקבוצה במספר מישורים: תכנים אישיים, תכנים משפחתיים ותכנים הקשורים ליחסי חברות, כמו גם האמונה הכללית בחשיפה ככוח טיפולי בקבוצה ואמונה בקבוצה ייעוצית.

השיטה

נבדקים:

במחקר השתתפו מאה מתבגרים, חמישים תלמידים ערבים וחמישים יהודים. כולם תלמידי כיתה ז'. שתי הקבוצות הן של תלמידים עירוניים, אחת מהמגזר הערבי והשניה מהמגזר היהודי. חמישים התלמידים בכל קבוצה היו שייכים לשתי כיתות בבית ספר אחד.

כלי המחקר:

הכלי המרכזי היה סרט וידיאו באורך של שתים-עשרה דקות אשר פותח לצורך מחקר זה. הסרט מציג פגישה רביעית בתהליך ייעוץ קבוצתי בבית הספר ומתייחס לסוגיות שונות של גיל

ההתבגרות. תוכן הפגישה כולל חשיפה בשלושה תחומים: קשרי חברות, משפחה ועצמי. שלושת התחומים הללו נבחרו מתוך שאלון החשיפה העצמית (Rating Scale for Self Disclosure in Preadolescents (Vondracek & Vondracek). כלי זה הוא תצפיתי ומאפשר מדידת חשיפה עצמית בפועל, מבחינת הכמות והאיכות בקרב קדם מתבגרים. הכלי נמצא בשימוש בעבודת מ.א. (וומברנד, 1991). מתוך שמונה תחומי חשיפה שהשאלון מדבר בהם, בחרנו להתמקד בשלושה השכיחים ביותר. מעבר לתחומי החשיפה, מודד כלי זה גם את עוצמת החשיפה בשתי דרגות.

במחקר זה נבנו תסריטים התואמים את שלושה תחומי החשיפה בדרגת חשיפה גבוהה. שתי שאלות נוספות עסקו באספקטים כלליים יותר של התייחסות: אמונה בחשיפה והאזנה ואמונה בכוחה של קבוצה טיפולית. שמונה מתבגרים ערבים ושמונה מתבגרים יהודים שיחקו אותו תסריט בשתי קבוצות, לאחר שקיבלו את התפקידים והתאמנו עליהם. את הצפייה ליווה שאלון מוכנות לחשיפה. השאלון כולל סה"כ שנים-עשר פריטים ומתחלק לשני חלקים: (1) שש שאלות שמתייחסות לעמדתו של המתבגר כלפי חשיפות ספציפיות שנעשו ע"י המשתתפים בקבוצה ("האם אתה מעריך את התנהגותו של יואב?") ואת מידת נכונותו לחשוף אותם תכנים בקבוצה ייעוצית ("אם היית במקום יואב, האם היית מתנהג כמוהו?"). (2) שש שאלות שבודקות את התייחסותו של המתבגר לחשיפה ונכונותו להשתתף בקבוצה מסוג זה ("האם היית מוכן להשתתף בקבוצה כזו?"). השאלון שנעשה בו שימוש במחקר זה הינו כמותי. תשובה של "כן" קבלה ציון "1" ותשובה של "לא" קבלה ציון "0". במילים אחרות, אם הילד הביע מוכנות לחשיפה הוא קבל ציון "1" ואם הוא הביע חוסר מוכנות לחשיפה הוא קיבל ציון "0". המהימנות של חמשת המדדים נעה בין 0.45 ל- 0.87. המדד הנמוך ביותר קשור לעמדה כלפי התחלקות והאזנה. (ראה טבלה מס' 1)

טבלה מס' 1

מהימנות פנימית של השאלון (Alpha Chronbach)

שם הסקלה	קרונבך	פירוט הפריטים
- מוכנות לחשיפת תכנים אישיים	0.52	1,2
- מוכנות לחשיפת תכנים משפחתיים	0.79	3,4
- מוכנות לחשיפת תכנים שקשורים ליחסי חברות	0.87	5,6
- מוכנות להשתתפות בקבוצה ייעוצית	0.77	7,8
- עמדה כלפי התחלקות והאזנה	0.45	9,10,11,12

מהלך המחקר:

שתי קבוצות הנבדקים צפו בסרט, כל קבוצה באופן נפרד. התלמידים הערבים צפו בגרסה הערבית והיהודים בגרסה היהודית. הצפייה היתה בתת קבוצות של עשרים וחמישה תלמידים. מיד עם תום הצפייה קיבלה כל תת קבוצה את שאלון המוכנות ונתבקשה לענות עליו. לאחר כעשרים דקות נאספו כל השאלונים.

ממצאים

ניתוחי מתאמים ($\chi 2$):

בדיקת הבדלים בין ערבים ליהודים באשר להתייחסותם לחשיפה עצמית נעשתה באמצעות מבחן $\chi 2$. ההשערה המרכזית היתה שיהיו הבדלים מובהקים בין מתבגרים ערבים ויהודים באשר למוכנות לחשיפת תכנים בכל התחומים. השערה זו אוששה באופן חלקי. נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות בהתייחסותם לחשיפה של תכנים משפחתיים ($p < 0.05$, $\chi 2 = 11.12$) ובחברות ($p < 0.05$, $\chi 2 = 9.8$).

בתחום חשיפת תכנים אישיים לא נמצא הבדל מובהק ($p > 0.05$, $\chi 2 = 4.65$). כמו כן, לא נמצאו ההבדלים מובהקים בהתייחסות כלפי תמיכה והאזנה ($p > 0.05$, $\chi 2 = 1.5$) והשתתפות בייעוץ קבוצתי ($p > 0.05$, $\chi 2 = 1.04$).

שכיחויות התגובה של שתי הקבוצות הנבדקות (באחוזים) ותוצאות מבחני $\chi 2$

	חשיפת תכנים אישיים		חשיפת תכנים משפחתיים		חשיפת תכנים הקשורים בחברים		השתתפות בקבוצת יעוץ		התחלקות והאזנה	
	מוכנות	חוסר מוכנות	מוכנות	חוסר מוכנות	מוכנות	חוסר מוכנות	מוכנות	חוסר מוכנות	מוכנות	חוסר מוכנות
ערבים	52.0	48.0	32.0	68.0	26.5	73.5	55.1	44.9	71.4	28.6
יהודים	46.0	54.0	46.9	53.1	46.8	53.2	55.8	44.2	82.1	17.9
	$\chi 2 = 4.65$		$\chi 2 = 11.12$		$\chi 2 = 9.86$		$\chi 2 = 1.04$		$\chi 2 = 1.5$	
	$P > 0.05$		$P < 0.05$		$P < 0.05$		$P > 0.05$		$P > 0.05$	

לסיכום, נמצאו הבדלים מובהקים על שני מדדים: חשיפת תכנים משפחתיים וחשיפה של תכנים הקשורים לחברים; יתר ההבדלים לא היו מובהקים.

דיון

בעבודה זו נבדקו ההבדלים בין מתבגרים ערבים ויהודים באשר למוכנותם להשתתף בייעוץ קבוצתי ולחשוף במסגרת הקבוצה תכנים אינטימיים אודות עצמם, משפחתם וחבריהם. בניתוחי המתאמים, שנעשו לצורך בדיקת הבדלים אלה נמצא, שאין הבדלים מובהקים בין מתבגרים ערבים ליהודים באשר לחשיפת תכנים אינטימיים על העצמי. בשתי קבוצות הנבדקים אחוז המתבגרים המוכנים לחשוף תכנים אינטימיים על עצמם הוא יחסית גבוה. ממצא זה אינו עקבי עם ההשערה שלנו. אך ניתן להסביר אותו ע"י הצורך החזק בתמיכה אשר ניתן לסיפוק ע"י בני גיל ההתבגרות כפי שטענו Rose & Edelson, (1988). במילים אחרות, חשיפת תכנים אישיים עשויה לסייע למתבגרים בחיפוש תשובות לשאלות הרבות שיש להם, בגיוס מערכות תמיכה, כמו כן היא תאפשר ונטילציה של התהליכים העמוסים שמתרחשים אצלם.

לעומת זאת נמצאו הבדלים מובהקים בין מתבגרים ערבים ויהודים באשר לחשיפת תכנים משפחתיים ותכנים הקשורים לחברים. אחוז המתבגרים היהודים המוכנים לחשוף תכנים משפחתיים הוא גבוה יותר מאחוז המתבגרים הערבים המוכנים לעשות. המשפחה מהווה חלק משמעותי מאוד בחייו של המתבגר הערבי, הוא מכבד אותה, ממושמע לחוקיה וחשוב לו מאוד לא לפגוע בתדמית שלה בחברה. חשיפתו לתכנים משפחתיים בקבוצה היא מעין "בגידה" בנאמנות כלפיה וחוסר אמון ביכולתה לעזור לו. לכן מעדיף המתבגר הערבי לא לחשוף ולשמור בסודיות את כל הצדדים הבעיתיים של משפחתו, גם אם הם מעיקים עליו מאוד ומשפיעים על תפקודו (Barakat, 1993; Nydell,1987). לעומתו מוכן המתבגר היהודי לחשוף יותר תכנים משפחתיים, אולי מפני שהוא חונך באופן שנותן יותר לגיטימציה לחשוף רגשות מעיקים, מתוך הרציונל שצרכיו האישיים אמורים להיות בעדיפות ראשונה. פתיחות זו אינה מכסימלית, ועל אף ההבדלים המובהקים, אחוז הילדים שמוכן לחשוף תכנים משפחתיים גם במגזר היהודי אינו מגיע לחמישים אחוז. ההבדל בין שני המגזרים הוא חמישה-עשר אחוז.

נמצא הבדל מובהק ובולט יותר בין מתבגרים ערבים ויהודים באשר למוכנות לחשוף תכנים אודות החברים. ההבדל בין שני המגזרים במדד זה עולה על עשרים אחוז. ניתן אולי לייחס את הממצא לעובדה, שמתבגרים יהודים מודעים מאוד למידה שבה חשיפת תכנים קשים לאדם הנכון יכולה לעזור. מתוך הנחה זו הם מוכנים לחשוף תכנים קשים על חבר, על מנת שיעזרו לו. לעומתם, מחויבים מתבגרים ערבים יותר לנושא של שמירת הסוד. מחויבות זו נובעת מאותו חינוך על פיו עדיף להשאיר את הדברים הקשים בפנים, מאשר שכולם ידעו על הסוד הקשה של

החבר, (Barakat, 1993; Nydell,1987). גם כאן, גבוה אחוז המתנגדים במגזר היהודי על אף ההבדל בין שני המגזרים.

הממצאים שאין הבדלים בין מתבגרים ערבים ויהודים באשר למוכנות להשתתף בקבוצה ייעוצית אינם עולים בעקביות עם ההשערה שלנו. ניתן להסביר את החלוקה השווה של הנחקרים משתי התרבויות בין מסכימים ולא מסכימים ע"י תנודות המתבגרים בין הרצון שלהם בעצמאות לבין הצורך שלהם בהישענות על מערכות תמיכה שונות (Rose & Edelson,1988). השינויים הגדולים שהם עוברים מחייבים במיוחד מערכות תמיכה מבני גילם, אולם השתתפות בקבוצה כזו עלולה לסכן את עצמאותם ולגרום להם להיות תלויים בה. תלות כזו הינה מאיימת מדי.

מתבגרים ערבים ויהודים מאמינים, שהתחלקות בתחושות והאזנה לזולת עוזרים לאדם שנמצא במצוקה. ממצא זה תומך רק באופן חלקי בהשערה שלנו. באשר למתבגר היהודי ממצא זה פחות מפתיע. הילדים בחלקם לומדים מילדותם להביע את רגשותיהם. ברוב המקרים אף עודדו אותם לכך במיוחד בזמן מצוקה. לכן, הם למדו שזו דרך התמודדות יעילה. מצד שני ציפינו שהמתבגר הערבי לא יראה בהתחלקות דרך אפשרית להתמודדות. מסתבר שהוא כן מאמין בחשיבות ההתחלקות וההאזנה. דעה זו עשויה להיות בהשפעת תוכן הקלטת אשר הציג את אפקטיביות הייעוץ הקבוצתי ומידת התמיכה שקבל כל אחד מהמשתתפים בעקבות חשיפתו.

אין להתעלם ממספר מגבלות במחקר. מגבלה אחת היא התייחסות למשתנה המין. אין לנו אחוזי הייצוג של כל אחד משני המינים וגם אין לנו ייצוג שווה של כל אחד משני המינים. מגבלה זו מנעה מאתנו לעשות השוואה בין שני המינים ולעמוד על ההבדלים ביניהם באשר למוכנות לחשיפה.

מגבלה שניה היא שלא היה לנו מידע אודות מידת ההתנסות של המתבגרים במסגרת ייעוץ קבוצתי. יצאנו מנקודת הנחה שכל הנבדקים לא התנסו קודם בקבוצה ייעוצית, אם כי התנסות קודמת בין אם היא חיובית או שלילית משפיעה על עמדתו של המתבגר. לכן, יכול להיות שחלק מהנבדקים ענו על השאלון כשהם מושפעים מהתנסות קודמת. מגבלה שלישית קשורה בהנחה שקבוצת הילדים היהודים היא הומוגנית מבחינה תרבותית, אם כי הם באים ממוצאים שונים וקיימת האפשרות שילדים ממוצא מזרחי הם קרובים יותר לתרבות הערבית מאשר למערבית.

המגבלה המרכזית ביותר היא התמקדות המחקר בהתייחסות המתבגרים לשאלות המחקר מבלי להוסיף הסבר לבחירתם, דבר שהיה עשוי לסייע לנו בהסבר הממצאים. לדוגמה, ההתנגדות הגבוהה לחשוף תכנים הקשורים לחברים (יותר מאשר התחום המשפחתי) פחות ברורה וקשה להסבר. ללא הסבר התלמיד לא נותר לנו אלא להישען על ההנחות וההסברים התרבותיים.

מחקר עתידי, רצוי שיאסוף גם את ההסברים להתייחסויות שנצפו, ובכך לחזק את ממצאי המחקר. מכיוון שכמחצית האוכלוסייה היהודית אף היא תתנגד לחשיפה ברוב התחומים מעניין יהיה לעמוד על הנימוקים להתנגדות זו ולערוך השוואה בין הנימוקים.

המלצותינו למחקר עתידי הן, ראשית, להתחשב במגבלות, ולכלול את משתנה המין במחקר וגם לוודא שלכל הנבדקים יש רקע דומה באשר להתנסותם או לחוסר התנסותם בייעוץ קבוצתי. שנית, ובמטרה להרחיב את מסקנות המחקר, אפשר יהיה לכלול בתוכו יותר משתי קבוצות תרבותיות או יותר משלושה מישורים (נושאים) של חשיפה. כמו כן ניתן לבדוק אם קבוצה מעורבת של יהודים וערבים ביחד יכולה להשפיע על מוכנות המתבגרים הערבים לחשוף. במלים אחרות לבדוק אם אלמנט החיקוי משפיע. רעיון אחר למחקר הוא לתת לקבוצת מתבגרים לעבור את אותו תהליך מחקרי שנעשה במסגרת עבודה זו, ואחר כך להשתתף בקבוצה ייעוצית ולבדוק אם דעותיהם כלפי השתתפות בקבוצה וחשיפה בה השתנו בעקבות ההתנסות ואם כן השתנו אז לאיזה כוון, חיובי או שלילי? מחקר כזה יבהיר לנו עד כמה הדעות הראשונות של הילדים בנויות על ערכים תרבותיים מסוימים.

רוב שיטות הייעוץ בכלל והייעוץ הקבוצתי בפרט, פותחו בעולם המערבי ובהתאם לצרכיו. שיטות אלו הועברו לרחבי העולם ונעשה בהן שימוש בהנחה שהן מתבססות על מרכיבים אוניברסליים של אישיות האדם. המחקר שנעשה כאן מעורר סימני שאלה לגבי הנחה זו, לפחות בתחום של ייעוץ קבוצתי.

המחקר הנוכחי הוכיח אמפירית, שתלמידים ערבים מתנגדים יותר לחשיפת תכנים משפחתיים וחברתיים במסגרת ייעוץ קבוצתי בהשוואה לתלמידים יהודים. עובדה זו עלולה להשפיע באופן משמעותי על כל תהליך ייעוצי קבוצתי. השפעה כזו עלולה להיות ישירה, במלים אחרות, משתתפים ימנעו לחשוף תכנים מסוג זה, והיא גם עלולה להיות עקיפה, כלומר תגרום ללחץ קבוצתי על כל מי שחושף תכנים מסוג זה. בשני המקרים התהליך הקבוצתי יפגע. מכאן, מנחה אשר יעבוד עם תלמידים ערבים אמור להיות מודע לספציפיות זו, מוכן לה ומצויד בכישורים ומיומנויות לצורך ההתמודדות אתה.

מסקנה כללית יותר של מחקר זה היא שגורמים תרבותיים אשר מתערבים בתהליך הייעוצי עלולים להשפיע באופן משמעותי על תהליך זה. ההשפעה היא גדולה עוד יותר כאשר המנחה אינו מודע למניעים התרבותיים אשר עומדים מאחורי הדינמיקה הקבוצתית. מצד אחד הוא עלול לייחס את התנהגויות חברי הקבוצה למניעים אחרים ולהגיב באופן שאינו מתאים לקונטקסט. ומצד שני הוא עלול למצוא את עצמו חסר כלי התמודדות, גם אם הוא מודע לאותם מניעים. ממצאים ומסקנות אלה תומכים בגישה של ייעוץ בין תרבותי ובהנחות שלה לגבי חשיבות והשפעת הגורמים התרבותיים על הפרט בכלל ועל כל תהליך טיפולי שהוא עובר.

מכאן, שעל-מנת שמנחי קבוצות יוכלו לעזור בקידום התהליך הקבוצתי והתהליכים האישיים למיניהן, הם חייבים לקבל הכשרה מתאימה. הכשרה כזו תכלול מתן מידע על האפיונים התרבותיים של אותה קבוצה. למשל מידע אודות המשקל המיוחס לנושא הדת; או המידה שבה הפרט מחונך על מוקד שליטה חיצוני או פנימי; האם הפרט מחונך על ביטוי רגשות או על איפוק. עד כמה החינוך שלו תרם למודעותו העצמית לתהליכים הפנימיים שמתרחשים אצלו וכדי. כמו כן הכשרה כזו תכלול למידה של טכניקות התמודדות ישירה ועקיפה בהתנגדויות אשר עלולות להופיע בהשפעת ערכים תרבותיים מסוימים. הכנתם של המנחים תסייע להם לטפל בתהליכים קבוצתיים באופן יעיל יותר וכתוצאה מכך לתרום באופן משמעותי לתהליכים המתרחשים אצל כל אחד מחברי הקבוצה.

ביבליוגרפיה

וורמברנד, נ. (1991). *פיתוח חשיפה עצמית ואינטימיות באמצעות ייעוץ קבוצתי לילדים*. עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות לקבלת תואר מוסמך. החוג לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

Altman, I., & Taylor, D. A. (1973). *Social penetration: The development of interpersonal relationships*. New York, NY: Holt, Reinhart ,Winston.

Barakat, H. (1993). *The Arab world*. Berkely, CA: University of Califomia Press.

Berndt, T. J., & Hanna, N. A. (1995). Intimacy and self-disclosure in friendships. In K. J. Rotenberg (Ed.). *Disclosure processes in children and adolescents* (pp.57-77). Cambridge, U.K : University Press.

Corey, M. S. & Corey, G. (1992). *Groups: Processes and practice (4th ed.)*. Pacific Grove, CA: Brooks/ Cole.

Crouch, E C., Bloch, S., & Wanlass, J. (1994). Therapeutic factors: Interpersonal and intrapersonal mechanisms. In A. Fuhriman and G. M. Burlingame (Eds.), *Handbook of group psychotherapy* (pp. 269-315). New York, NY: Wiley.

Delucia-Waack, J. (1997). What do we need to know about group work: A call for future research and theory. *The Journal for specialists in group work,22,* 146-148.

Derlega, V. J., Metts, S., Petronio, S. & Margulis, S. T. (1993). *Self disclosure*. Newbury Park, CA: Sage.

GudyKunst, W. B., Ting-Toomey, S. T.; & Chua, E. (1988). *Culture and interpersonal communication*. Newbury, CA : Sage.

Gushue, G. V., & Sciarra, D. T. (1995). Culture and families: A multidimensional approach. In J. G. Poterptto, M. J. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (pp.586-606). Thousandoaks, CA: Sage.

MacKenzie, R. K.(1990). *Introduction to time-limited group psychotherapy*. Washington, D. C. American Psychiatric Press.

Nydell, M. (1987). *Understanding Arabs: A Guide for Westerners*. Yarmouth, ME: Intercultural Press Inc.

Paterson, M. L. (1990). Functions of non-verbal behavior in social interaction. In H. Giles and W. P. Robinson (Eds.), *Handbook of language and social psychology* (pp.101-120). Chichister, UK: John Wiley.

Poortinga, Y. H. (1990). Towards a conceptulization of culture for psychology. *Cross-Cultural Psychology Bulletin, 24*(3), 2-10.

Raven, B. H. , & Rubin, J. Z. (1976). *People in groups*. New York: John Wiley & Sons.

Rose, S. D. , & Edelson, J. L. (1988). *Working with Children and adolescents in groups*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Sharabi, H. , & Mukhtar, A. (1977). Impact of class and culture on social behavior: the Feudal-Bourgeois family in Arab society. In L. C. Brown, and N. Itkowitz (Eds.), *Psychological dimensions of Near Eastern studies*. Princeton, N.Y.: The Darwin Press.

Triandis, H. (1986). Collectivism vs. individualism: A reconceptualization of a basic concept in cross-cultural Psychology. In C. Bagley- G.Verma (Eds.), *Personality, cognition, and values: Cross cultural perspectives of childhood and adolescence*. London: MacMillan.

Vondracek, I. V., & Vondracek, W. V. (1971). The manipulation and measurement of self-disclosure in preadolescents. *Merril-Palmer Quartery, 17*, 51-57.

Yalom, I. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy*, N.Y.: Basic Books, Inc. Publishers.

להתבגר בישראל: עמדות וערכים של נוער ישראלי בעשור האחרון

ד"ר עפרה מייזלס

תקציר

המאמר הנוכחי מבוסס על נתונים משני סקרים ארציים רחבי-מימדים שביצע מכון כרמל למחקרים חברתיים באביב 1988 ובחורף 1994. הסקר הראשון (מייזלס, גל ופישוף, 1989) כלל כ-5400 תלמידים ותלמידות מכיתות י' ,י"א, ו-י"ב ב-85 בתי-ספר בכל רחבי הארץ. הסקר השני (אזרחי וגל, 1995) כלל 2,742 תלמידים ותלמידות כיתות י"א ב - 127 בתי-ספר. בתי-הספר שיוצגו כללו את כל המגזרים (מקיף, עיוני, מקצועי, חקלאי, דתי וחילוני, עיר, מושב וקיבוץ) פרט לבתי -הספר החרדים (תחת הפיקוח העצמאי), ובתי-הספר במגזרי המיעוטים בישראל. למשתתפים בסקר הועבר שאלון שכלל שאלות במספר תחומים: עמדות כלליות בנושאי צבא, ביטחון ומדינה, עמדות ביחס לגיוס האישי לצבא, מקורות השפעה וגורמיהם בעיצוב עמדות אלו, ערכים כלליים ונתונים דמוגרפיים. המאמר הנוכחי סוקר את הממצאים בתחום העמדות לגבי הקשר עם הארץ והערכים האישיים. הנתונים מצביעים על מבנה ערכים דומה יחסית בקרב בני-נוער שלכאורה שונים אלה מאלה במרכיבים אישיים וסוציואקונומיים. יתרה מזאת, מבנה הערכים דומה מאוד בין שתי נקודות הזמן וכן דומה למבנה הערכים שנמצא בקרב הנוער הישראלי 15 שנה קודם לכן במחקר דומה (לוי וגוטמן, 1975). מעבר למגזרים שונים נמצאו הערכים (הקונפורמיים למדי) של "מקצוע מעניין", "הקמת משפחה" ו- "רכישת השכלה" מדורגים במקומות הראשונים, ומיד צמוד אליהם מוקמו ערכים של מימוש עצמי. הנטייה לחומרנות ורכושנות מדווחת ע"י בני-הנוער בינונית בחשיבותה. נמוך יחסית בדירוג נמצא הערך של תרומה ונתינה. תמונת המצב המתקבלת היא של נוער קונפורמי ושמרן, הקשור למשפחתו, לחברת המבוגרים ולמדינתו; נוער לחוץ שדורש הרבה מעצמו בתקופה מוקדמת יחסית בחייו; נוער בעל מעט חזון, שמתייחס אל החיים בארצו באופן די מפוכח. תמונת מצב זו שונה משמעותית מהאופן בו מצויר בדרך כלל הנוער היהודי בישראל, כרוזף כסף ומותגים יקרים. תמונה זו שונה אף משמעותית מהאופן בו מתואר גיל הנעורים בספרות של הפסיכולוגיה ההתפתחותית, כגיל שכולל חיפוש עצמי, תהיות על חברת המבוגרים וערכיה וחיפוש אחר ריגושים.

* אוניברסיטת חיפה. הפקולטה לחינוך.

מטרת המאמר הנוכחי הינה לאפיין את הנוער היהודי הישראלי בעשור האחרון מבחינת עמדותיו הכלליות בקשר למדינה וערכיו האישיים תוך הסתכלות אורכית בשתי נקודות זמן. המאמר מתייחס לשני מחקרים רחבי-היקף שנערכו בשנת 1988 ובשנת 1994 בקרב תלמידי תיכון יהודיים. המדגמים בשני הסקרים היו מדגמי שכבות בני אלפי משיבים, וכללו באופן מייצג את כל שכבות האוכלוסייה של תלמידי תיכון, למעט תלמידים בבתי-ספר חרדיים. מטרת שני סקרים אלה היתה לבחון את השקפת עולמם של בני הנוער בהקשר של מערכת עמדותיהם וערכיהם כדי לקבל תמונה מקיפה על הנושאים שחשובים להם ועל המערכת הערכית אותה הם מגבשים. תיאור מהימן כזה הינו חשוב, שכן אנשי חינוך ואנשי תקשורת מתייחסים לעיתים קרובות לעמדותיהם של בני-הנוער בבואם להצדיק עמדה חינוכית מסוימת או התערבויות חינוכיות. למשל, בשנים האחרונות רווחת התפיסה שבני-הנוער כיום (בהשוואה לעבר) הינם אגוצנטריים וחומרניים, אין להם ענין לתרום ולהשקיע למען הכלל אלא למען עצמם, והם נהנתניים ומחפשי גירויים מעוררים כמו סמים ואלכוהול. בעקבות תפיסה זו מתוכננות בדרך כלל התערבויות חינוכיות, כאשר המופקדים על העברתן הם לעיתים קרובות המורים/ות היועצות/ים בבתי הספר. התייחסויות אלו מבוססות בדרך כלל על התרשמויות אישיות, או על מדגמים קטנים בלתי מייצגים, שהם בעיקר מדגמי נוחות. דגימה זו משקפת לעיתים קרובות את סביבתו הסוציואקונומית של הטוען, ואינה מייצגת את כלל הנוער בישראל. משום כך חשוב לבסס את תפיסתנו את עולמם הערכי של בני-הנוער על דגימה אקראית ומייצגת שלהם, רצוי במספר נקודות זמן כדי לעקוב אחר שינויים אפשריים במבנה ערכי זה. המאמר הנוכחי, שסוקר מימצאים של שני סקרים מקיפים הכוללים דגימה אקראית ומייצגת שנערכו בשתי נקודות זמן במהלך העשור האחרון, יכול לתת תיאור מהימן ותקף של תפיסת עולמם של בני-נוער (יהודיים) בישראל בעשור האחרון.

בבואנו לאפיין את השקפת עולמם וערכיהם של בני-נוער ישראלים ניתן לראותם הן בפרספקטיבה אוניברסלית והן מתוך התייחסות להיותם בני-נוער החיים בישראל בתקופה היסטורית מסוימת. מבחינה אוניברסלית ידוע גיל הנעורים כגיל שבו ישנה הגדרה מחודשת של יחסי הכוחות והקרבה עם ההורים (שולמן, 1995a); גיל שבו חשיבות הקשר עם בני הגיל הינה רבה מאוד, ושבמהלכו קשרים מיניים הופכים להיות בעלי משמעות ותשיבות (שולמן, 1995b); נוסף לכך, זה גיל שבמהלכו מתרחש תהליך של חיפוש וחקירה בתחום הערכי ובתחום המקצועי (פלום, 1995; סגינר, 1995). לאור זאת ישנה ציפייה, שערכי הנוער ועמדותיו יהוו מרידה מסוימת בערכי דור ההורים ויכללו בחינה של אפשרויות ועמדות לא קונוונציונליות (Blos, 1967; Gallatin, 1975)

התקופה ההיסטורית הכלל-עולמית בה אנו חיים צובעת באור נוסף את תהליכי ההתבגרות בעידן הנוכחי. יש המכנים היום את הדור הצעיר בעולם המערבי- דור ה - X כדי לציין את היותם של בני דור זה חסרי כיוון וחסרי משמעות; נוער חסר שורשים, ללא השקעה ומחויבות

לדרך חיים מסוימת או למסגרת ערכית (Burke,1994 ;Manolis, Levin, Dahlstrom, 1997). ייתכן, שחלק ממאפיינים היסטוריים אלה משתקפים גם בנוער הישראלי שמושפע מהלכי רוח מסוג זה.

מעבר לכך, ישנה ייחודיות מסוימת, לכך שבני הנוער בישראל מתבגרים במסגרת החברתית והתרבותית הישראלית. מסגרת זו כוללת מספר מאפיינים שמייחדים אותה לעומת תרבויות אחרות (רפופורט, לומסקי-פדר, רש, דר, ואדלר, 1995). אפיון אחד קשור בחשיפה המתמדת לאיומים בטחוניים והניראות הרבה שיש לנושאי ביטחון בחברה הישראלית. אספקט שני הינו קיומו של השירות הצבאי כמסלול כמעט אוניברסלי עבור חלקים נרחבים של הנוער הישראלי בדרך מהתבגרות לבגרות (מייזלס, 1995). שירות צבאי זה, למרות היותו מסגרת כפויה, נתפס כ״טקס חניכה״ למעמד של בוגר שווה זכויות בחברה היהודית הישראלית, ובמסגרתו יכולים הצעירים לבחון את עצמם ואת יכולתם ולהתנסות בחוויות חדשות ולא שגרתיות. אספקט שלישי שמאפיין את החברה הישראלית ויכולות להיות לו השלכות על עמדותיהם וערכיהם של בני-הנוער הינו האתוס של הקומונליות שנגזרים ממנו חשיבות הקשר החברתי בכלל (Katriel, 1991) והקשר בתוך המשפחה בפרט (פרס וכץ, 1991). מאפיינים אלה של החברה הישראלית יכולים להטות את ערכי הנוער ועמדותיו לכיוון של קונפורמיות לערכי החברה שנתפסת כזקוקה להגנה וכן לכיוון של קרבה למשפחה והימנעות ממרידה בדור ההורים ובערכים אותם הוא מייצג.

לבסוף, כאמור, בשנים האחרונות רווחת התפיסה שבהשוואה לעבר בני הנוער כיום מדגישים יותר ערכים נהנתניים ואישיים, שהם חומרניים יותר, ושאינם מוכנים עוד לתרום למען הכלל כבעבר.

כיצד, אם כך, משתלבות השפעות ותפיסות שונות אלו לכלל תמונת מצב של עמדות וערכים של בני הנוער?

תיאור שני הסקרים

המידע שיוצג להלן מתבסס כאמור על שני סקרים רחבי היקף שנערכו בקרב מדגם מייצג של אלפי בני-נוער. הסקר הראשון כלל 5,400 בני-נוער שנדגמו מכיתות י׳, י״א וי״ב מ- 85 בתי-ספר תיכוניים יהודיים בישראל שכללו את כל המגזרים (מקיף, עיוני, מקצועי, חקלאי, דתי וחילוני, עיר, מושב וקיבוץ) פרט לבתי- הספר החרדיים (תחת הפיקוח העצמאי) ובתי-הספר במגזרי המיעוטים בישראל. למשתתפים בסקר הועבר שאלון שכלל שאלות בחמישה תחומים עיקריים: עמדות כלליות בנושאי צבא וביטחון, עמדות ביחס לגיוס האישי לצבא, מקורות וגורמי השפעה בעיצוב עמדות אלו, ערכים כלליים ונתונים דמוגרפיים. הדגימה המייצגת כללה דגימת שכבות מתת-האוכלוסיות השונות, כגון מושבים וקיבוצים בחינוך הממלכתי, כדי לאפשר הסקת

מסקנות גם עבור אוכלוסיות בעלות יציגות נמוכה באוכלוסיה. (תיאור מפורט של הליך הדגימה ניתן למצוא במייזלס, גל ופישוף, 1989) במאמר הנוכחי אתייחס לאותן שאלות שעסקו בעמדות הכלליות לגבי המדינה והקשר אליה ובתפיסות הערכיות (ערכים אישיים) של בני הנוער. התייחסות לעמדותיו של הנוער בדבר השירות הצבאי ניתן למצוא במייזלס (1995). סקר שני במתכונת דומה הועבר בחורף 1994 (אזרחי וגל, 1995) ל- 2,742 תלמידים יהודים מ - 127 בתי-ספר. גם הפעם נערכה דגימת שכבות שכללה בין השאר גם בני-נוער ערבים, דרוזים ובדווים. (הממצאים מתשובותיהם לא יוצגו במאמר הנוכחי) בעקבות ממצאי הסקר הקודם שהצביע על דמיון רב מאוד בין עמדותיהם של תלמידים בדרגות הכיתה השונות (י׳, י״א וי״ב) נכללו בסקר השני רק תלמידי י״א. גם כאן כלל הסקר שאלות בתחומים מגוונים וביניהן שאלות זהות בניסוחן לשאלות שנכללו בסקר הראשון כדי לאפשר השוואה בין שני הסקרים. במאמר זה יוצגו מימצאים השוואתיים של התשובות לשאלות זהות אלו שעוסקות, כאמור, בעמדות כלליות לגבי המדינה ובתפיסות ערכיות.

כדי להציג שינויים ומגמות לאורך זמן איעזר בסקר נוסף של המכון למחקר חברתי-שימושי שנערך ע״י לואי גוטמן ושלומית לוי ב- 1974 (לוי וגוטמן, 1975) וכלל אף הוא שאלות בתחום הערכי שנוסחו באופן דומה, אם כי לא זהה. באותם מקרים בהם הנוסח הדומה של השאלה מאפשר השוואה בין שלושת הסקרים יוצגו המימצאים משלושת הסקרים.

מימצאים

כללי

הסקרים שנערכו בשני המועדים היו דומים מאוד בשיטת הדגימה ובאוכלוסייה שנכללה בהם, אך בכל זאת כללו מספר הבדלים. כך למשל, הסקר שנערך ב- 1994 כלל גם בתי-ספר אקסטרניים שלא נכללו בסקר של 1988. נוסף לכך, סקר 1994 התייחס רק לכיתות י״א בעוד סקר 1988 כלל כיתות י׳, י״א וי״ב. לכן, לצורכי ההשוואה והצגת התוצאות במאמר זה הוצאו מתוך סקר 1994 התלמידים שלומדים בבתי הספר האקסטרנים וכן נלקחו מסקר 1988 רק תשובותיהם של תלמידי י״א. לאור שינויים אלו ייתכנו הבדלים (לא גדולים) באחוזי התשובות כפי שהם מוצגים בדו״חות המחקר המקוריים וכאן.

בתיאור המימצאים אתייחס הן לעמדות בני-הנוער ולמאפייניהם הערכיים בממוצע מעבר לשתי (או שלוש) נקודות הזמן, והן לשינויים שחלו בין נקודות זמן אלו. בין שני הסקרים שתוצאותיהם מתוארות כאן (סקר 1988 וסקר 1994) אירעו מספר אירועים רבי משמעות במדינת ישראל; ביניהם ניתן למנות את האינתיפאדה, מלחמת המפרץ, גלי העלייה מחבר העמים והסכם אוסלו. הבדלים בתשובות הנוער בשתי נקודות הזמן השונות יכולים לשקף ולו חלקית את השפעתם של אירועים אלה.

5%. לאור זאת, רק פער של 5% בין מדידה אחת לשנייה או בין פלח אוכלוסיה אחד לשני מבטא פער משמעותי. במילים אחרות, כל פער שהוא קטן מ- 5% נמצא בטווח טעות המדידה ואין לפרשו כמצביע על הבדל מובהק; הוא יכול היה להתקבל בטעות.

חשוב לציין, שבמאמר זה אני עוסקת בהכללה במאפייניו הערכיים של הנוער הישראלי (היהודי) כאילו הוא מיקשה אחת, בעוד שישנן פנים רבות ואוכלוסיות שונות בקרב הנוער. הסיבה להכללה זו נובעת מן המימצא המפתיע שבשני הסקרים המתוארים (1988 ו- 1994) לא נמצאו הבדלים או פערים גדולים במיוחד בין חלקי אוכלוסייה שונים, על בסיס של מין, שכבת גיל, מוצא עדתי, מקום מגורים, מעמד סוציו-אקונומי או דתיות (תלמידים בבתי-הספר הממלכתיים לעומת הלומדים בבתי-הספר הממלכתיים-דתיים). באותם מקרים בהם נמצא הבדל מובהק הוא לא עלה על פי רוב על פער של רבע סטיית תקן, פער שנחשב בספרות המחקרית לפער קטן (Cohen, 1988). התייחסות להבדלים (ולו גם הקטנים יחסית) בין פלגי אוכלוסיה שונים ובין המינים תובא לאחר הצגת התוצאות לגבי כלל האוכלוסייה.

כאמור, מביא המאמר הנוכחי את עמדות הצעירים לגבי שני תחומים עיקריים, האחד תחום עמדותיהם בנושא הקשר אל הארץ והמדינה, והשני תחום ערכיהם האישיים.

עמדות לגבי הקשר אל הארץ והמדינה

מספר שאלות שהוצגו בשני הסקרים עסקו בנושא זה. קבוצה אחת של שאלות עסקה במידת הקשר של הצעירים למדינה. שלוש שאלות מייצגות את עמדות הנוער באשר לקשר שלהם עם הארץ. שאלה אחת עסקה במידת ההרגשה כישראלי, שאלה שנייה עסקה ברצון להישאר בארץ ולא ״לרדת״, ושאלה שלישית עסקה בנכונות לתת למדינה ולהשקיע בה. תשובות הצעירים לשאלות אלו (בשני הסקרים) מוצגות בטבלאות מס׳ 1 עד 3.

טבלה מס׳ 1

התשובות באחוזים לשאלה: מהו חוזק הרגשתך כישראלי/ת?

אפשרויות התשובה	סקר 1988	סקר 1994
1. אינני מרגיש/ה כישראלי/ת כלל	1	2
2.	1	2
3.	1	3
4.	6	8
5.	13	15
6.	32	28
7. אני בעל/ת הרגשה ישראלית חזקה	46	43

הערה: אפשרויות התשובה לשאלה זו נעו מ-1 עד - 7 כאשר רק לשני קצוות סולם התשובה היו עוגנים מילוליים.

טבלה מס׳ 2

תשובות באחוזים לשאלה: האם את/ה בטוח/ה שתישאר/י בארץ, כלומר, שלא תעבר/י לגור לצמיתות בחו״ל?

אפשרויות התשובה	סקר 1988	סקר 1994
1. כמעט בטוח שלא אשאר	2	2
2. אני חושב/ת שלא אשאר, אך אינני בטוח/ה	4	6
3. ייתכן שאשאר, אך אינני בטוח/ה	17	21
4. אני די בטוח/ה שאשאר	28	29
5. אני בטוח/ה שאשאר	49	43

טבלה מס׳ 3

תשובות באחוזים לשאלה: באיזו מידה את/ה מסכים/ה לאמירה: ״אל תשאל את עצמך מה המדינה יכולה לתת לי, אלא מה אני יכול לתת למדינה״.

אפשרויות התשובה	סקר 1988	סקר 1994
1. בכלל לא מסכים/ה	3	4
2. לא כל כך מסכים/ה	26	35
3. מסכים/ה	55	46
4. מסכים/ה מאוד	15	14

כפי שניתן לראות משלוש טבלאות אלו חשים הצעירים בארץ קשר די חזק בעוצמתו למדינה. מעל 70% בחרו בשני הסקרים בשתי קטגוריות התשובה הגבוהות ביותר (מתוך 7) באשר למידת תחושתם (זהותם) כישראלים, כ - 70% די בטוחים או לגמרי בטוחים שיישארו לגור בישראל, ומעל 60% (בשני הסקרים) מסכימים עם אמירתו של ג׳ון קנדי ״אל תשאל את עצמך מה המדינה יכולה לתת לי, אלא מה אני יכול לתת למדינה״. עם זאת ניכרת ירידה מסוימת, לא גדולה במידתה, בקשר זה אל המדינה בין הסקר שנערך ב- 1988 לזה שנערך ב- 1994. כך, ישנה ירידה של 7% בבחירה בשתי הקטגוריות הגבוהות של שאלת הזהות הישראלית, ירידה של 5% בקרב הבטוחים שיישארו בארץ, וירידה של 10% בקרב המסכימים עם אמירתו של קנדי. ירידה זו היא משמעותית סטטיסטית אך אינה גדולה במיוחד. עם זאת היא באה לידי ביטוי באופן עקבי בכל שלוש השאלות.

קבוצה שניה של שאלות עסקה באופן בו הצעירים תופסים את חייהם במדינה. סדרה של חמש שאלות עסקו בנושא זה והתשובות להן מובאות בטבלאות מס׳ 4 עד 8.

טבלה מס׳ 4

תשובות באחוזים לשאלה: האם את/ה חושב/ת שתהיה עוד מלחמה בין ישראל למדינות ערב בשנים הבאות?

אפשרויות התשובה	סקר 1988	סקר 1994
1. כן, בשבועות או בחודשים הבאים	6	3
2. כן, אולי בעוד שנה, שנתיים	34	22
3. כן, אולי בעוד שלוש עד חמש שנים	36	31
4. כן, אולי בעוד שש עד עשר שנים	16	19
5. אולי אחרי עשר שנים	5	14
6. לא תהיה עוד מלחמה	3	11

טבלה מס' 5

תשובות באחוזים לשאלה: מהו לדעתך כושר ההרתעה של צה"ל בעיני מדינות ערב השכנות?

אפשרויות התשובה	סקר 1988	סקר 1994
1. נמוך מאוד	0	1
2. נמוך	0	3
3. בינוני	7	19
4. גבוה	37	41
5. גבוה מאוד	56	37

טבלה מס' 6

תשובות באחוזים לשאלה: האם את/ה מאמין/ה שהיום, על-מנת להתקיים כמדינה, אין לישראל ברירה אלא להחזיק צבא חזק ולהילחם על קיומה?

אפשרויות התשובה	סקר 1988	סקר 1994
1. כלל לא מסכים/ה	0	1
2. לא כל כך מסכים/ה	5	9
3. מסכים/ה	24	32
4. מסכים/ה מאוד	71	58

טבלה מס' 7

תשובות באחוזים לשאלה: האם את/ה חושב/ת שפעולות החבלה והטרור הן חלק קבוע מהחיים בישראל?

אפשרויות התשובה	סקר 1988	סקר 1994
1. בטוח/ה שלא	17	10
2. חושב/ת שלא, אך אינני בטוח/ה	26	14
3. חושב/ת שכן, אך אינני בטוח/ה	43	46
4. בטוח/ה שכן	15	30

טבלה מס' 8

תשובות באחוזים לשאלה: האם לפי דעתך ישראל היא מדינת חוק הפועלת בעיקרון לפי החוק והסדר?

אפשרויות התשובה	סקר 1988	סקר 1994
1. בהחלט לא	1	2
2. לא כל כך	13	25
3. כן	46	45
4. בהחלט כן	39	28

ממכלול זה של שאלות עולה חוויה של ביטחון אישי בינוני עד נמוך בעוצמתו. חוויה זו באה לידי ביטוי בתשובותיהם לשאלות שעוסקות בסיכוי למלחמה בעתיד, בעתיד הטרור ובמידה שבה המדינה נתפסת כמדינת חוק. כפי שניתן לראות בטבלה מס' 4, מעל למחצית מבני הנוער סבורים, שתוך חמש שנים ממועד עריכת הסקר תהיה עוד מלחמה עם מדינות ערב. למעשה, רק כ - 10% סבורים, שלא תהיה כלל עוד מלחמה. לאור זאת, ברור (כפי שעולה מטבלה מס' 6) מדוע 90% מבני הנוער סבורים, שעל מנת להתקיים כמדינה ישראל צריכה להחזיק צבא חזק

ולהילחם על קיומה. למרות זאת (טבלה מס' 5), רק כמחצית מן הצעירים והצעירות סבורים שכושר ההרתעה של ישראל הוא גבוה מאוד. (אם כוללים גם את הקטגוריה של אלה הסבורים שכושר ההרתעה הוא גבוה, אך לא גבוה מאוד, מגיעים לכ- 80% עד 90% מבני הנוער המאמינים, שכושר ההרתעה של ישראל הוא גבוה עד גבוה מאוד).

לא רק מחוץ אורבות סכנות, בני הנוער תופסים סכנה גם מבית. לשאלה האם הם סבורים שפעולות הטרור הן חלק קבוע מהחיים בישראל ענו בין 58% ל- 76% את התשובה "כן". כלומר, רוב הנוער סבור, שהחיים בארץ כרוכים בסכנת טרור מבית ומלחמה מחוץ. לבסוף, בתחום החוק (טבלה מס' 8) סבורים מרבית בני הנוער (בין 70% ל- 80%) שישראל היא מדינה הפועלת בעיקרון לפי החוק והסדר. אך רק כ- 30% סבורים כך בביטחון.

מבחינת שינויים בין שני מועדי הסקר בולטת ירידה בהערכה לקיום מלחמה בחמש השנים הסמוכות למועד עריכת הסקר (76% ב 1988 לעומת 56% ב - 1994); ובהתאם ירידה (קטנה מאוד) במידה שבה נתפס הצורך "להחזיק צבא חזק על מנת להילחם על קיומנו" - (מ- 95% הסכמה ב- 1988 ל- 90% הסכמה ב- 1994). לעומת זאת חלה עליה בתחושה שהטרור הוא חלק קבוע מהחיים בישראל (מ- 58% ב- 1988 ל- 76% ב- 1994). כן חלה ירידה במידה בה ישנה תחושה שיש על מי לסמוך. כך, חלה ירידה של 15% בתפיסה של כושר ההרתעה של צה"ל בשתי קטגוריות התשובה העליונות (מ- 93% ב- 1988 ל- 78% ב- 1994), וכן ירידה במידה שבה מדינת ישראל נתפסת כמדינת חוק (מ- 83% ב- 1988 ל- 73% ב- 1994).

תמונת המצב היא של נוער הקשור אל הארץ, אך הסבור שהחיים בארץ מסוכנים ושלמרות שבעיקרון יש על מי (או מה) לסמוך, רמת הביטחון והאמון יורדת עם השנים.

ערכים אישיים

בשני הסקרים הוצגו לבני הנוער רשימה של גורמים (ערכים) והם התבקשו לציין, עד כמה כל גורם הוא "חשוב ובעל ערך עבורם" תוך שימוש בסולם בין ארבע דרגות שנע מאחד - "כלל לא חשוב" עד ארבע - "חשוב מאוד". הגורמים כללו התייחסות לערכים אוניברסליים כגון תרומה למדינה, ערכים נהנתניים כמו "נסיעה לחו"ל" או "להנות מכל רגע", ערכים חומריים, כגון "להרוויח הרבה כסף", ערכים קונפורמיים, כגון "משרה קבועה" או "להקים משפחה" ועוד. בטבלה מס' 9 מובא אחוז התלמידים שבחרו בתשובה "חשוב מאד" לגבי כל אחד מהגורמים הללו (הגורמים מסודרים בסדר יורד מבחינת אחוזי תשובות בסקר 1994). בחרתי להביא את אחוז הבוחרים בתשובה חשוב מאוד שכן אילו היינו לוקחים בחשבון את אלה שהשיבו "חשוב מאוד" ו"חשוב" לגבי כל גורם, לא היינו מקבלים כמעט כל שונות, שכן כ- 90% מבני הנוער בחרו בשתי קטגוריות אלו לגבי מרבית הגורמים.

טבלה מס' 9

אחוז הצעירים שסימנו את התשובה "חשוב מאוד" לשאלה: עד כמה כל גורם הינו חשוב ובעל ערך עבורך? (סדר הערכים מוצג לפי דירוג חשיבותם בסקר 1994)

הערכים	סקר נוער 1974 (המכון למחקר חברתי-שימושי)	סקר נוער 1988 (מכון כרמל)	סקר נוער 1994 (מכון כרמל)
לעסוק במקצוע מעניין	לא נכלל	74	82
להקים משפחה	לא נכלל	60	74
להגיע להישגים טובים בלימודים	55	55	65
לקבל משרה קבועה	51	46	65
להצליח עם בן/בת המין השני	40	54	65
למצות ולפתח את כשרונותי	53	57	64
להצליח בשרות בצה"ל	46	51	60
להתקדם בחיים מבחינה כלכלית	לא נכלל	48	60
להנות מן החיים ולמצות את הרגע	לא נכלל	54	53
לרכוש מעמד חברתי מכובד	42	41	52
לרכוש השכלה גבוהה	42	40	50
לסייע לזולת	לא נכלל	42	46
להרוויח הרבה כסף	27	36	48
לבלות זמן-מה בחו"ל	19	30	34
להרגיש שאני תורם למדינה	34	35	33
לקחת חלק בפעילות ציבורית	18	13	14

מאפיני הערכים האישיים מעבר לנקודות הזמן

ראשית, בדירוג הערכים מופיעים ראשונים ערכים קונפורמיים למדי המבטאים הפנמה של ערכים חברתיים גלובליים. כך שלושת הערכים הראשונים בדירוג בשתי נקודות הזמן הינם, עיסוק במקצוע מעניין, הקמת משפחה והישגים טובים בלימודים. אפילו ערך שמרני מאוד כמו "לקבל עבודה קבועה" מקבל דירוג גבוה יחסית. מימוש עצמי ("למצות ולפתח את כשרונותי") נמצא אף הוא בין המדורגים גבוה יחסית, יחד עם ערכים נוספים שניתן לפרשם כמימוש עצמי או כביטוי של יכולות וצרכים אישיים כגון הרצון להצליח עם בני המין השני והרצון להצליח בשירות בצה"ל. לעומת זאת, ערכים נהנתניים כמו "להנות מן החיים ולמצות את הרגע" או "לבלות זמן מה בחו"ל" נתפסים כבעלי חשיבות בינונית ואף נמוכה יחסית. כך הדבר גם לגבי ערכים חומרניים כגון "להתקדם בחיים מבחינה כלכלית" או "להרוויח הרבה כסף". אף הם בעלי חשיבות בינונית עד נמוכה. תרומה וסיוע לזולת ולכלל נתפסים בדרגת חשיבות נמוכה יחסית. עם זאת כ - 40% מבני הנוער מציינים את הסיוע לזולת כערך חשוב להם ביותר! לשם השוואה, אחוז דומה (40%) מציינים את ערך הכסף כחשוב להם ביותר.

השוואה בין נקודות זמן שונות - שינויים בערכים אישיים לאורך זמן

מספר דברים בולטים בהשוואה לאורך זמן. ראשית, יש דמיון רב בדירוג הערכים בנקודות הזמן השונות לעיתים בטווח של עשרים שנה. כך, למשל, עיסוק במקצוע מעניין והקמת משפחה מהווים את הערכים החשובים ביותר הן בסקר 1988 והן בסקר 1994. הצלחה בשירות בצה"ל נתפסת כחשובה בעוצמה דומה מעבר לשנות דור וחשיבותה רבה יותר בכל שלוש נקודות הזמן מאשר הערך החומרי של "עשיית כסף". עם זאת ניכרים מספר שינויים במהלך השנים. שינוי אחד בולט הוא העלייה בחשיבות **כל** הערכים, גם אם דירוגם היחסי נשמר. למעשה, הערכים היחידים שחשיבותם אינה עולה עם השנים הם הערכים הנהנתניים ("להנות מן החיים") וערכי הנתינה לחברה ולזולת. נראה כאילו בחלוף השנים בני-הנוער לוקחים על עצמם ביתר שאת ובעוצמה רבה יותר משא של חובות והשגים שחשובים בעיניהם. כיוון שמרבית הערכים, כאמור, עלו בחשיבותם אתייחס להבדלים בין נקודות הזמן לגבי אותם ערכים שעלו הרבה יחסית בין סקר 1988 לסקר 1994 (מעל 10%). ערכים אלו הינם: "הקמת משפחה" - 14%, "לקבל משרה קבועה" - 19% , "להצליח עם בני המין השני" - 11%, "להתקדם מבחינה כלכלית" - 12%, "לרכוש מעמד חברתי מכובד" - 11%, ו- "להרוויח הרבה כסף"- 12%. ממסכת שינויים אלו בולטת עלייה בחשיבות הנושא החומרי, נושא הסטטוס החברתי, אך גם עלייה בשמרנות החברתית. שני נושאים עולים בחשיבותם בהתמדה במעבר בין שלוש נקודות הזמן: חשיבות ההצלחה עם בני המין השני וחשיבות הכסף. בשני נושאים אלה יש שינוי של מעל 20% בטווח של עשרים שנה.

הבדלים בין סקטורים שונים

ככלל, כאמור, ישנם הבדלים קטנים יחסית בין סקטורים שונים בחברה הישראלית היהודית בנושא העמדות כלפי המדינה והערכים האישיים. ההבדלים שנמצאו ויתוארו להלן מבטאים פער קטן יחסית (סדר גודל של רבע סטיית תקן או 2% שונות מוסברת), למרות שהוא מובהק סטטיסטית. (חשוב לציין, שבסדרי גודל כאלה של מדגם הכולל אלפי נחקרים, גם פערים קטנים יחסית מתקבלים כמובהקים סטטיסטית).

בארבעה תחומים: "תחושת הישראליות והקשר אל הארץ", "הרצון לתרום ולסייע לזולת ולמדינה", "חשיבות הקמת משפחה" ו"אורינטציה חומרנית" נמצאו הבדלים ברורים יותר בין המגזרים השונים. קשר אל הארץ, חשיבות הקמת משפחה והרצון לתרום ולסייע לזולת ולמדינה מאפיינים את הסקטור הדתי יותר מאשר את הסקטור חילוני. האורינטציה הרכושנית מאפיינת את המגזרים שלומדים בבתי-הספר המקצועיים (דתיים וחילוניים כאחד), במיוחד בהשוואה לקיבוצים (הן הדתי והן החילוני) שלהם ציון החשיבות הנמוך ביותר בנושא זה. בחמישה תחומים נמצא פער משמעותי בין בנים לבנות. הבנות מבטאות חשש רב יותר מטרור. לבנות אורינטציה גבוהה יותר למימוש עצמי, והן מייחסות חשיבות רבה יותר להשכלה מאשר לבנים. הבנים, לעומת זאת, מייחסים חשיבות רבה יותר "לעשיית כסף" "ולהצלחה עם בנות המין השני."

דיון וסיכום

מהי, אם-כך, תמונת המצב הכללית של ערכיהם של בני-הנוער, וכיצד היא משקפת את ההשפעות השונות שהוצגו בתחילת המאמר.

תמונת המצב הכללית של מערכת ערכית זו היא של נוער שמרן וקונפורמי למדי. בולטת חשיבות ערכים קונפורמיים כמו הקמת משפחה, בחירת מקצוע מעניין, הצלחה בלימודים ומציאת משרה קבועה. במקביל, ברורה החשיבות של ערכי מימוש עצמי, שאופיניים לשכבת גיל זו - גיל ההתבגרות. מדובר בחשיבות של מיצוי ופיתוח הכשרונות ובחשיבות ההצלחה עם בני/ות המין השני. עם זאת, ערכים אלה נמצאים ברמת חשיבות נמוכה יותר. ערכים פחות שמרניים ויותר נהנתניים, שאמורים להיות אף הם מאפיינים את גיל הנעורים, כמו מיצוי הרגע או נסיעה לחו"ל נמצאים ברמת חשיבות נמוכה עוד יותר. ערכים חומריים, הגם שעלו בחשיבותם עם השנים בהתאם לתפיסה הרווחת, הינם עדין בינוניים או אף נמוכים יחסית בדרגת חשיבותם.

כיוון שמבנה הערכים השתנה בכללותו אך מעט, אבל חשיבות כל הערכים כמכלול עלתה, מתקבלת תמונה של נוער בעל דרישות גבוהות ולחוצות יותר מעצמו. הכל חשוב להם יותר -

לבני הדור של היום. גם התרומה לכלל, הגם שהיא נמוכה יחסית בחשיבותה, מדווחת בדרגת חשיבות בינונית בעוצמתה שלא השתנתה עם השנים. לאור הבולטות התקשורתית הרבה של בני הנוער כרודפי כסף, חשוב לחזור ולציין, שאחוז דומה של בני-נוער (40%) ציינו את "עשיית הכסף" ואת "הסיוע לזולת" כערך חשוב ביותר להם. לא מדובר, אפוא, בנוער מדור ה - X הרודף אחר החיים הנוחים ומרובי העושר החומרי. אף לא מדובר בנוער החושב רק על עצמו ועל הישגיו האישיים. כאמור, הצלחה בשירות בצה"ל, וכן סיוע לזולת מדורגים ברמת חשיבות בינונית ולא נמוכה. כמו-כן, מאפייני גיל ההתבגרות הכוללים מרידה בדור ההורים ובערכיו, חיפוש עצמי, חיפוש גירויים והדגשת הנאות החיים מאפיינים פחות נוער זה. גם ערכים אוניברסליים יותר (המאפיינים לעיתים את גיל הנעורים) הכוללים חזון, הרואיות והצבת יעדים מעבר ליום-יום מאפיינים פחות את בני-הנוער. כך, למשל, תרומה למדינה או לקיחת חלק בפעילות ציבורית מצויים בתחתית סולם הערכים. הבולט ביותר הינו בגרותם היחסית של בני-הנוער מבחינת הפנמתם את הערכים של חברת המבוגרים, במידה מסוימת על חשבון מרידה, חיפוש זהות משל עצמם והצבת חזון משלהם. הפנמה זו, יש לציין, אף עולה עם השנים. (ניתן לשים לב למשל, לאחוז הגבוה - 65% של בני-נוער בגיל העשרה המשתוקקים "למשרה קבועה").

לאור זאת, מענין לבחון את תפיסתם את הקשר שלהם לארץ. מדובר בקשר חזק יחסית לארץ ולמדינה, אך בה במידה החיים בארץ נחווים על ידיהם ככוללים ביטחון אישי בינוני או אף נמוך למדי. למעשה, מרבית הצעירים הללו סוברים שבתקופה בה ישרתו בצה"ל בשרות החובה או במילואים הם יילחמו במלחמה עם מדינות ערב. כלומר, במקביל להפנמה די מוקדמת של ערכי חברת המבוגרים סוברים בני-נוער אלה שהחיים המזומנים להם בארצם אינם קלים.

תמונת המצב המתקבלת היא של נוער קונפורמי ושמרן, הקשור למשפחתו, לחברת המבוגרים ולמדינתו; נוער לחוץ שדורש הרבה מעצמו ובתקופה מוקדמת יחסית של חייו. נוער בעל חזון מועט, שמתייחס אל החיים בארצו באופן די מפוכח. תמונת מצב זו שונה משמעותית מהאופן בו מצויר בדרך כלל הנוער היהודי בישראל, כרודף כסף ומותגים יקרים. תמונה זו אף שונה משמעותית מהאופן בו מתואר גיל הנעורים בספרות של הפסיכולוגיה ההתפתחותית, כגיל שכולל חיפוש עצמי, תהיות על חברת המבוגרים וערכיה וחיפוש אחר ריגושים.

מתפיסה כזו של בני -הנוער משתמעות התערבויות חינוכיות ייחודיות. כך, למשל, לאור חשיבותם הרבה של מספר כה רב של ערכים ותחומים, בהם הצעירים רוצים להצליח, יש לשקול התערבויות חינוכיות שמטרתן הורדת לחץ ודרישות. כמו-כן לאור סגירתם המוקדמת יחסית של תהליכי חיפוש הזהות בקרב בני-הנוער יש לשקול התערבויות חינוכיות שמטרתן פתיחה, גיוון וגמישות מחשבתית בשלב מוקדם יחסית, למשל, בגיל חטיבת הביניים או בתחילת הלימודים בחטיבה העליונה.

לסיכום, המימצאים המתוארים במאמר זה מעידים על חשיבות עריכת סקרים מקיפים וכוללים, שרק הם יכולים לתת תמונה מהימנה ותקפה על מאפייניו הערכיים של הנוער.

ביבליוגרפיה

אזרחי, י., גל, ר. (1995). *תפיסות עולם ועמדות של תלמידים בבתי-ספר תיכוניים כלפי נושאי חברה, ביטחון ושלום - דו"ח מחקר*. זכרון יעקב: מכון כרמל למחקרים חברתיים.

לוי, ש. וגוטמן, א. ל. (1975). *עמדות וערכים של הנוער הלומד בישראל - דו"ח מחקר*. ירושלים: המכון למחקר חברתי שימושי.

מייזלס, ע. (1995). לקראת גיוס. בתוך ח. פלום (עורך). *מתבגרים - היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים* (עמ' 177 - 200). אבן יהודה: הוצאת רכס.

מייזלס, ע., גל, ר. ופישוף, א. (1989). *תפיסות עולם ועמדות של תלמידים בבתי-ספר תיכוניים בנושאי צבא וביטחון - דו"ח מחקר*. זכרון יעקב: המכון הישראלי למחקרים צבאיים (מכון כרמל למחקרים חברתיים).

סגינר, ר. (1995). אורינטציית עתיד של מתבגרים. בתוך ח. פלום (עורך). *מתבגרים - היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים* (עמ' 147 - 176). אבן יהודה: הוצאת רכס.

פלום, ח. (1995). התפתחות קריירה והתבגרות. בתוך ח. פלום (עורך). *מתבגרים - היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים* (עמ' 201 - 223). אבן יהודה: הוצאת רכס.

פרס, י. וכץ, ר. (1991). המשפחה בישראל: שינוי והמשכיות. בתוך ל. שמגר-הנדלמן, ור. בר-יוסף (עורכות). *משפחות בישראל* (עמ' 32-1). ירושלים: אקדמון.

רפופורט, ת., לומסקי-פדר, ע., רש, נ., דר, י., ואדלר, ח. (1995). נוער ונעורים בחברה הישראלית. בתוך ח. פלום (עורך). *מתבגרים - היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים* (עמ' 17 - 39). אבן יהודה: הוצאת רכס.

שולמן, ש. (1995a). תהליכי התבגרות ותהליכים משפחתיים - שינוי והמשכיות. בתוך ח. פלום (עורך). *מתבגרים - היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים* (עמ' 43 - 59). אבן יהודה: הוצאת רכס.

שולמן, ש. (1995b). יחסים חברתיים ומשימות התפתחותיות בגיל ההתבגרות. בתוך ח. פלום (עורך). *מתבגרים - היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים* (עמ' 61 - 80). אבן יהודה: הוצאת רכס.

Blos, P. (1967). The second individuation process of adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 22, 162-186.

Burke, R.J. (1994). Generation X: Measures, sex and age differences. *Psychological Reports*, 74, 555-562.

Gallatin, J.E. (1975). *Adolescence and individuality: A conceptual approach to adolescent psychology*. New York: Harper & Row.

Katriel, T. (1991). *Communal webs - communication and culture in contemporary Israel*. Albany, New York: State University of New York Press.
Manolis, C., Levin,A. Dahlstrom,R. (1997). A Generation X scale: Creation and validation. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 666-684.

השפעת המעבר מגן הילדים לכיתה א׳ על תחושת השליטה העצמית

שרית שיין, ד״ר תמר רונן, ד״ר משה ישראלשווילי

תקציר

המחקר הנוכחי בודק את השפעת המעבר מהגן לכיתה א׳ על תחושת השליטה העצמית של ילדים בשתי מסגרות שונות: בגן רגיל ובגן במסגרת החטיבה הצעירה. החטיבות הצעירות הן מסגרות חינוכיות מנהליות שלומדים בהן במשותף תלמידים בגני חובה ובכיתות א׳ ולפי תנאי המקום לעיתים גם תלמידי כיתות ב׳. מטרת המחקר היתה לבחון, אם קיים הבדל בין ילדי הגן הרגיל וילדי הגן בחטיבה הצעירה בתחושת השליטה העצמית לפני המעבר לכיתה א׳ ולאחריו. במסגרת הגן הרגיל נכללו שני גנים עצמאיים, ובמסגרת החטיבה הצעירה נכללו שתי כיתות גן המשתייכות לבית ספר אחד. המשתנים שנבדקו היו: תחושת שליטה עצמית והסתגלות. משתנים אלה נמדדו לפני המעבר מהגן לביה״ס ולאחר המעבר לכיתה א׳. הממצא המרכזי מצביע על ירידה משמעותית בתחושת השליטה העצמית הן בקרב בוגרי הגן הרגיל והן בקרב בוגרי גן החטיבה הצעירה, לאחר המעבר לכיתה א׳. עם זאת נמצאה תחושת השליטה העצמית של בוגרי הגן בחטיבה הצעירה גבוהה יותר מרמת תחושת השליטה העצמית של בוגרי הגן הרגיל. כמו-כן נמצא, כי הערכת המורות את הסתגלות הילדים לכיתה א׳ היתה גבוהה יותר בכיתות א׳ של בוגרי גן החטיבה הצעירה בהשוואה להערכת המורות בכיתות א׳ את בוגרי הגן הרגיל. ממצאי המחקר מצביעים על קיומו של משבר או שינוי במעבר מגן הילדים לכיתה א׳ בקרב כלל הילדים. עם זאת, השפעותיו של משבר זה מתונות יותר בקרב ילדי הגן בחטיבה הצעירה בהשוואה לילדי הגן הרגיל. נראה, כי שהייה מתמשכת בסביבה בה צפוי המשבר מחד גיסא, וקיומם של מודלים התנהגותיים אדפטיבים למשבר מאידך גיסא, מקילים על ההסתגלות למשבר. כמו כן ממתנים גורמים אלה את הפגיעה ברמת השליטה העצמית בתקופת משבר.

שליטה עצמית נמצאה במחקרים רבים כגורם המשפיע על התמודדות והסתגלות למסגרות השונות (רונן 1988). שליטה זו מקבלת חשיבות מודגשת, כאשר עוסקים במעברים ומשברים אצל ילדים.

כל אדם עובר במהלך חייו שינויים המתחייבים מעצם תהליך הגדילה וההתפתחות. השינוים הם נורמליים, בדרך כלל חיוביים באופים, שאינם נתפסים כמצבים חריגים המלווים בסבל מיוחד.

* אוניברסיטת תל-אביב. המגמה לייעוץ חינוכי.

כאשר מדברים על "מעברי חיים", מתייחסים לשינויים שניתן לעיתים לראותם כמצבי מצוקה זמניים, מפני שעצם השינוי מחייב את האדם להתארגנות נפשית ופיזית שונה מאשר ידע בעבר.

מעברים בחיי ילדים הם בדרך כלל דרמתיים, בעלי אתגר ולעיתים אף מאיימים, כיוון שלילדים יש פחות שליטה על חייהם ופחות משאבים להתמודדויות עם אתגרים אלו. חלק מהילדים, בדומה למבוגרים, יוכלו להתמודד טוב יותר עם אתגרים אלה מאשר ילדים אחרים. בין המעברים והמשברים בקרב ילדים נוהגים לציין ולהדגיש את המשברים ההתפתחותיים, שאחד מהם הוא המעבר מגן הילדים לבית הספר. אולם תשומת לב מועטה מוקדשת לשינוי זה שחווה הפרט במעגל החיים (Rende & Plomin, 1992; Entwisle & Alexander, 1988).

הספרות העוסקת במעבר לכיתה א' דנה בתקופה זו כחלק מתהליך התפתחות וגדילה נורמטיביים. עם זאת, מציינים מרבית החוקרים, כי בתנאים מסוימים, הקשורים לילד עצמו או בסביבה החברתית שלו, עלול מעבר זה להביא למשבר (כהן, 1989; נחמני, 1977;). ההערכה מתי ייחשב השינוי למשבר תלויה בעוצמת המשבר, במשתנים אישיותיים, סביבתיים ובמידת התמיכה מן הסביבה. המעבר לבית ספר חדש או מסגרת חדשה, גם בהיותו מעבר נורמטיבי מתואר בספרות כקשור בפגיעות וקשור בסכנה של אי הסתגלות (Elizur, 1986). חוקרים שונים מדווחים, כי בקרב אוכלוסיית ילדים נורמלים נמצא אחוז גבוה של ילדים, אשר גילו בעית הסתגלות כלשהי לאחר המעבר מהגן לבית-הספר. בעיות ההסתגלות השכיחות הן: חוסר רצון ללכת לבית-הספר והיעדרויות רבות ממנו, אי יצירת קשר עם המורה או עם בני קבוצת הגיל ובעיות התנהגות וקשיי הסתגלות לכללים הנהוגים במסגרת החדשה (Wertlieb, Weigel &, 1989; Humphrey, 1982 Feldstein; פרידמן, הורוביץ ושליו, 1988).

Edelson וחבריו (1992) מצאו, כי 28% מתלמידי כיתה א' שהם בדקו נמצאו מדוכאים. הסימפטומים של הדיכאון נשארו יציבים למשך תקופה של שבועיים ועד לארבעה חודשים ראשונים לשהותם של הילדים בכיתה א'. לסיכום, חוקרים מציינים, כי המעבר השרירותי משלב לשלב, בכל אחד משלבי החינוך, פוגע לרוב בילדים שמבחינה זו או אחרת לא הגיעו לדרגה, בה הם בשלים דיים למעבר לשלב הבא. חוקרים מדגישים, כי המעבר מן הגן למסגרת הבית ספרית עשוי להיות חמור יותר במיוחד בגיל הרך. בגיל זה אין המעבר מתבצע באותה מסגרת, אלא כרוך במעבר ממסגרת אחת לשנייה. המסגרות שונות זו מזו במבנה הפיזי בדרכי העבודה, בארגון העבודה ובהתייחסות לילד.

חוקרים רבים מצאו, שקיים קשר הדוק בין בעיות התנהגות כתגובות לחוסר הסתגלות, לבין שליטה עצמית כדרך התמודדות. רונן (1988) מונה שלושה מונחים נוספים המתייחסים לשליטה עצמית: ניהול עצמי, הכוונה עצמית ותושייה נלמדת. במונחים אלה משתמשים לחילופין, כאשר בדרך כלל שני המונחים הראשונים מתייחסים לתהליכים פיסיולוגים ביולוגיים של שליטה

עצמית, ואילו תושייה נלמדת הינו מונח המדגים מקרה פרטי של התנהגות הנובעת משליטה עצמית. ההגדרות השונות של שליטה עצמית מדגישות את העובדה, ששליטה עצמית היא מערכת מיומנויות הנדרשות לצורך השגת מטרות התנהגות, כאשר יש קונפליקט או סביבה לא תומכת (Rosenbaum, 1983).

כישורי שליטה עצמית צוינו לעיתים קרובות כיכולות מפתח ראשיות הדרושות להסתגלות בבית-הספר ובחיים (Ronen, 1994, Anderson & Messick 1974) כאמור הצביעו מחקרים רבים על קשר בין יכולת לשליטה עצמית לבין הפרעות התנהגותיות והסתגלות לבית-הספר. נמצא קשר בין שליטה עצמית לבעיות כמו אימפולסיביות, היפראקטיביות, קושי לעמוד בתסכולים ואי דחיית סיפוקים (Rosenbaum & Baker, 1984; Schwizer & Suizer-Azaroff, 1988.).

Mischel (1984) טוען, כי ילדים שדחו סיפוקים בגן התגלו בגיל ההתבגרות ככשירים יותר מבחינה חברתית, בעלי יכולת תכנון והתמודדות טובה עם מתחים, גילו יוזמה והיו בטוחים בעצמם. Funder ואחרים (1983) מצאו, כי ילדים צעירים בעלי שליטה עצמית גבוהה הסתגלו טוב יותר מבחינה אישית וחברתית במהלך ההתבגרות, בהשוואה לילדים בעלי שליטה עצמית נמוכה. ניתן לראות שליטה עצמית כהיפוכם של היפראקטיביות ואימפולסיביות היכולים להפריע להסתגלות ולתפקוד הילד בבית-הספר ויכולים להוביל להפניית הילד לחינוך מיוחד. ילדים הסובלים מחוסר שליטה עצמית נמצאים בסכנה של כישלון בבית-הספר נשירה והתדרדרות לפשע. כמו כן נמצא קשר בין דיכאון ושליטה עצמית (Lewinson & Alexander, 1990; Kazdin, 1978).

היכולת להפעיל שליטה עצמית תלויה במידה רבה במיומנויות של שליטה עצמית הקיימות אצל היחיד כחלק מהרפרטואר ההתנהגותי שלו. אחד מרפרטוארים אלה מוגדר "תושייה נלמדת". תושייה נלמד מוגדרת כסדרה של אמונות והתנהגויות בעזרתן יחידים מווסתים תגובות פנימיות, המפריעות למהלך התקין של התנהגות מסוימת ומקשים על התמודדות בעיקר במצבי לחץ. במסגרת התמודדות זו מנסה הפרט לווסת או לצמצם למינימום את ההפרעות הפנימיות. כמו כן תושייה נלמדת משפיעה על תפיסתו של הפרט את האירועים, ועל מידת יעילותו בהתמודדות עימם (Rosenbaum, 1983).

מיומנויות התושייה הנלמדת כוללות מחשבות והוראות עצמיות כדי להתמודד עם תגובות רגשיות שליליות, שימוש באסטרטגיה של פתרון בעיות, יכולת לדחות סיפוקים ואמונה כללית של האדם ביכולתו לווסת את עצמו. תושייה נלמדת מופעלת בנקודה בה מחליט הפרט להתמודד עם המטרה שהציב לעצמו למרות ההפרעות הפנימיות. התנהגות תיכלל בקטגוריה של תושייה נלמדת אם היא: א. מופעלת ע"י אירוע פנימי. ב. מפחיתה או מעלימה מחשבות מפריעות של אותו אירוע פנימי.

חוקרים מצאו, שרפרטואר התושייה הנלמדת מאפשר להתמודד באופן אפקטיבי בחיי היום יום במצבי לחץ, במצבי מחלה (Rosenbaum, 1983) ובמצבי התמכרות (Carey & Camrike & Meisler, 1989). דהן-מזרחי (1990) מצאה, שתושייה נלמדת מהווה גורם מתווך בדרך להישגים במתמטיקה. קלינמן (1993) בדקה את הקשר בין תושייה נלמדת לבעיות רגשיות בקרב ילדי כיתה ד' ומצאה, שתושייה נלמדת מסייעת לילד להתמודד טוב יותר עם קשיים ובאופן כזה מפחיתה הופעת הפרעות רגשיות, כמו דיכאון ונסיגה חברתית.

המחקר הנוכחי מנסה לחבר בין המעבר לכיתה א' כמשבר התפתחותי לבין שליטה עצמית כמיומנות התמודדות, תוך ניסיון לבחון אם מיומנויות שליטה מפחיתות או ממתנות את המצב המשברי. כמו כן בודק המחקר את השפעת סביבת הגן ובית הספר על תפקוד הילד. חוקרים מתחום החינוך מדגישים, כי הבדלים בין אישיים בקרב תלמידים אינם רק תוצאה של הבדלים אישיותיים. הבדלים אלה עשויים להיות קשורים במערכת הבית ספרית הרחבה. Adelson & Taylor (1991) טוענים, שעל מנת להתגבר על הבדלים התפתחותיים ומוטיבציונים בין תלמידים יש לעשות תחילה שינויים במערכת הבית-ספרית ובכיתה, ורק אחר-כך ניתן להתייחס לבעיות אישיותיות בהסתגלות. החטיבה הצעירה שאימצה מערכת החינוך בישראל (עפ"י המודל האנגלי) הציעה מבנה ארגוני חדש ושונה וסביבה לימודית המותאמת לשלבי ההתפתחות של הילדים הצעירים. הדגם הנפוץ ביותר של החטיבה הצעירה הוא מבנה בו נמצאות כיתת גן וכיתה א' במרחב לימודי משותף. הכיתות נמצאות זו ליד זו. לרשותם עומדים חדרי לימוד הפתוחים זה אל זה בחדרים סמוכים עם מרחב משותף הצמוד לחדרי הלימוד. לכיתת הגן צמודה גננת ולכיתה א' צמודה מחנכת. במשך היום פוגשות הגננת והמורה בתלמידים בקבוצות קטנות, ועובדות איתם ולידם בעבודה עצמית מודרכת. יתרת התלמידים משתי הכיתות בוחרים את מקום פעילותם, משחקיהם וחבריהם באופן חופשי. דגם זה יוצר בפועל מעין כיתה רב-גילית גדולה, המלווה בשתי מחנכות העובדות בשיתוף פעולה מלא. בחטיבה הצעירה קיימים חללים פתוחים. בחללים אלו נהוג לאפשר גמישות בביצוע לוח הזמנים ובארגון סדר היום. כן קיימות חטיבות בהן קיים מעבר פיזי בין הגן וכיתה א' וניתנת לגיטימציה לזרימה הדדית בין שתי הכיתות, אך הפעילויות המשותפות מתמקדות בעיקר בנושאים מסוימים ולא במשך כל שעות הלימוד. מרבית החטיבות משמשות מסגרת לכיתות גן ולכיתות א'. כיתות ב' משתייכות לחטיבה רק כאשר היקף החטיבה מצומצם במספר הכיתות או הילדים. לסיכום, ההבדלים בין מסגרת החטיבה הצעירה לבין מסגרת בית-ספרית רגילה מתבטאים במספר אופנים: א. צוות ההוראה, בחטיבה הצעירה מתקיים שיתוף פעולה הדוק בין חברי הצוות, המפגש בין תלמידי כיתות א' לבין ילדי הגן, המתבטא בפעילויות משותפות בפינת העבודה ובחצר, יוצר עבודת צוות בעלת אופי שונה מאשר עבודת צוות של מורות מקבילות. המעמסה בצוות מתחלקת בין חברי הצוות וכל אחת מהמחנכות יכולה לתרום את כישוריה המיוחדים ולהשתחרר מעיסוק במיומנויות אחרות. ב. סדר היום בחטיבה הצעירה גמיש, בהתאם לפעילויות השונות ולמידת התעניינותם של הילדים משתי קבוצות הגיל. כדי שילד יוכל לנוע בחופשיות מקבוצה לקבוצה חייבות שתי קבוצות הגיל להיות

צמודות זו לזו, כך שיתאפשר מעבר פתוח ישיר בין יחידה ליחידה, לכן קיים בחטיבה הצעירה "חלל משותף".

השיטה

השערות המחקר

"ימצאו הבדלים מובהקים בין ילדי הגן בחטיבה הצעירה לילדי הגן הרגיל לפני המעבר לכיתה א' כאשר:

1. ילדי הגן בחטיבה הצעירה "ימצאו בעלי תחושת שליטה עצמית גבוהה יותר, בהשוואה לילדי הגן הרגיל.
2. "ימצאו הבדלים מובהקים בין ילדי הגן בחטיבה הצעירה לילדי הגן הרגיל אחרי המעבר לכיתה א', כאשר: ילדי הגן בחטיבה הצעירה "ימצאו בעלי תחושת שליטה עצמית גבוהה יותר, בהשוואה לילדי הגן הרגיל.
3. הערכת הגננות והמורות את מידת הסתגלותם של הילדים תהיינה גבוהות בהתייחס לבוגרי הגן בחטיבה הצעירה בהשוואה לבוגרי הגן הרגיל.

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה תשעים ושישה ילדים המשתייכים לשתי מסגרות שונות של גני ילדים. המסגרת הראשונה הינה גן ילדים הנמצא בתוך בית ספר להלן - חטיבה צעירה. המסגרת השניה הינה גן רגיל. נבחרו שתי כיתות מכל אחת משתי המסגרות לצרכי מחקר זה. סך-הכל נבדקו במדגם ארבע כיתות. שתי כיתות החטיבה הצעירה ממוקמות בבית-ספר אחד, ושני הגנים הרגילים ממוקמים באותו רחוב. מספר הנחקרים ההתחלתי במבחן הקדם, לפני המעבר לכיתה א', היה שישים ילדים בשני גני החטיבה הצעירה ושלושים ושישה ילדים בשני הגנים הרגילים. הילדים שנבחרו להשתתף במחקר היו אמורים לעלות בוודאות לכיתה אלף. עם זאת, במבחן הבתר נשרו עשרה ילדים. רובם עקב העתקת מקום מגוריהם. דהיינו נותרו שמונים ילדים. יש לציין, כי בניגוד לתלמידי החטיבה הצעירה, אשר נשארו כולם באותו בית ספר, התפזרו ילדי הגן הרגיל לשלושה בתי-ספר שונים באזור מגוריהם. התפלגות הילדים על-פי סוג גן וכיתה לפני המעבר לכיתה א' ולאחריו מוצגים בטבלה מס' 1 ומס' 2 בהתאמה. בכל אחת מן המסגרות נמצא מספר דומה של בנים ובנות.

טבלה מס' 1: התפלגות התלמידים על פי סוג גן וכיתה לפני המעבר לכיתה א'

סוג הגן	חט"צ	רגיל
גן ראשון	29	29
גן שני	31	17
סה"כ	60	36

טבלה מס' 2: התפלגות התלמידים על פי סוג גן וכיתה אחרי המעבר לכיתה א'

סוג גן	חט"צ	רגיל
גן ראשון	26	18
גן שני	26	16
סה"כ	52	34

מהלך המחקר

מחקר זה הינו מחקר אורך שעקב אחר ילדים העוברים מגן ילדים לכיתות א'. הבדיקה נעשתה בשני שלבים: השלב הראשון בוצע בחודש יוני, כאשר הילדים היו עדין במסגרת הגן. אותם ילדים נבדקו פעם שנייה בחודש נובמבר, כחודשים לאחר כניסתם לכיתה א'. ההחלטה על בדיקת הילדים כחודשים לאחר המעבר לכיתה א' נעשתה עקב שיקול של מתן זמן להסתגלותם של הילדים לסביבתם ולמצבם החדש. טרום העברת השאלונים הוסבר לילדים, כי מטרת המחקר הינה להבין כיצד ילדים חושבים ומתנהגים בגיל זה. הודגש, כי אין תשובות נכונות או לא נכונות, כדי למנוע ככל האפשר רצייה חברתית.

במחקר זה הועברו גם שאלונים לבדיקת הסתגלות התלמיד לגננות (בגן) לפני המעבר ולמחנכות (בכיתה א') לאחריו.

כלי המחקר

1. שאלון הערכת תושייה נלמדת (שתי"ל).

זהו שאלון השלכתי מובנה-למחצה, אשר מטרתו הערכת תושייה נלמדת בקרב ילדים בכיתה א' (חמיצר, 1992). השאלון כולל שבעה נושאים המתארים מצבי לחץ שונים המאפשרים ביטוי לרגשות מפריעים. הסיטואציות המייצגות את שבעת מצבי הלחץ והרגשות המפריעים הבאים

לידי ביטוי בכל סיטואציה הם:

1. הופעת יחיד על במה, בחגיגה לפני כל תלמידי בית הספר והוריהם - התרגשות וחרדה.
2. ביקור אצל רופא, הכולל קבלת זריקה בעקבות פציעה - פחד וכאב.
3. התעוררות מרעש בשעת לילה מאוחרת - פחד וחוסר אונים.
4. כישלון ואי הצלחה בפתרון תרגילים בחשבון - הרגשת כישלון וכעס.
5. המתנה בתור לשם הפעלת תיאטרון בובות - תסכול ועצבנות.
6. בחירה בין שתי משימות רצויות - דחיית סיפוקים.
7. השלמת עבודה בכיתה, תוך אי נוחות גופנית - כאב.

בכל אחת מן הסיטואציות מוצגת בפני הילדים תמונה תואמת לסיפור. הסיפורים מוקראים על ידי הנסיין. בכל סיפור חוזרת תבנית דומה, כאשר בראשית הסיפור מוצג הגיבור בדמות ההולמת לגילו ולמינו של הנבדק. הגיבור ניצב נוכח סיטואציה מפריעה המדגישה את התחושות האמוציונליות, הקוגנטיביות והפיזיולוגיות הלא נעימות שהיא מעוררת. בהמשך הסיפור מוצג הגיבור, כשהוא מפעיל מחשבה במטרה להעריך את מידת ההפרעה בסיטואציה ואת יכולתו לפעול לשינוי המצב. הסיפור מסתיים בשלב שבו מצופה, שהגיבור ינקוט בצעדים להתמודד עם הסיטואציה, כאשר דרכים אלו אינן מופיעות בסיפור. בשלב זה מתבקש הילד לדמיין את עצמו כאילו הוא היה הגיבור, ולהגיב על מספר שאלות המפיעות בצורה זהה בכל הסיפורים. השאלות הן:

א. מה הרגיש הגיבור?
ב. מה חשב הגיבור?
ג. מה יעשה הגיבור?

ניתוח התשובות נעשה ע"י הנסיינית, ומתיחס רק לחמש שאלות שנבחרו מתוך עשרים ואחת השאלות, אותן מציע רוזנבאום על פי צורכי המחקר הנוכחי. השאלות שנבחרו הן:

1. האם ביטא הילד רצון לוותר על ההתמודדות?
2. האם ניסה הילד להתמודד עם הבעיה על-ידי בקשת עזרה?
3. האם הציע הילד להישאר במצב הקיים מתוך החלטה להתמודד?
4. האם יש בהתמודדות יסוד של דחיית סיפוקים?
5. האם יש התמודדות כללית?

חמשת הפריטים הללו משקפים חוסר התמודדות לעומת התמודדות הילד. החישוב נעשה, כך שבכל אחד מן הפריטים הללו נבדק, האם הילד הציג התמודדות עם הבעיה. במידה שהוא אכן התמודד, הוא קיבל נקודה אחת. חוסר התמודדות לא זיכתה את הילד בשום נקודה. לאחר חישוב

כל חמשת הפריטים בכל אחת משש התמונות, חוברו כל הנקודות לציון כולל אחד. ערכיו של ציון זה נעים בין 0-30 נקודות, כאשר ציון גבוה יותר, מעיד על התמודדות טובה יותר.

התאמתו של שאלון זה לאוכלוסיית המחקר נבדקה במחקר חלוץ. נמצא, כי הסיטואציה המוצגת בתמונה מספר שש אינה מובנת למרבית הילדים, ועל כן הוחלט להשמיט סיטואציה זו מן השאלון. במחקרה של חמיצר (1992) מוצגת המהימנות הפנימית של השאלון כמשביעת רצון α=.62 במסגרת המחקר הנוכחי נבדקה שוב מהימנות השאלון ונמצאה גבוהה יותר α=.71 ייתכן, כי ההבדל בין מידת המהימנות נובע מהשמטתה של התמונה השישית מהשאלון. יש לציין, כי בעת שהתגלו בעיות בסיווג התשובות בזמן קידודן, נערכה התייעצות עם שופט מומחה נוסף.

2. שאלון להערכת הסתגלות

שאלון זה נועד להערכת הסתגלותו של הילד בגן בתחומים שונים (סמילנסקי, 1977). השאלון מורכב משמונה עשרה קטגוריות המשקפות מדדים חברתיים, רגשיים וקוגנטיבים אצל הילד. בכל קטגוריה ישנם חמישה משפטים מנחים. כל אחד מהמשפטים מתאר דפוס התנהגות אופייני. המשפטים מהווים סולם מדורג בן חמש דרגות. הקטגוריות הכלולות בסולם הן: משמעת, תוקפנות, חברתיות, מנהיגות, מרץ ופעלתנות, הופעה חיצונית., תפיסה, ריכוז, אמביציה, התמדה יושר, ביטחון עצמי, מצב רוח, עצמאות, "שעיר לעזאזל" ומקובלות על המורה.

להלן ציוני מהימנות, כפי שהם מדווחים על-ידי סמילנסקי: הסתגלות כללית α=.88 ;הסתגלות קוגנטיבית α=.77 ;הסתגלות רגשית α=.66 ; הסתגלות חברתית α=.69. לצורך ביצוע המחקר הנוכחי נבחרו שמונה קטגוריות בלבד. לאחר התייעצות עם שופטים-מומחים, הוחלט להתמקד אך ורק במדדים עליהם תוכלנה המורה והגננת לחוות דעתן בצורה נאמנה ביותר, המשקפת את המציאות. מהימנות המדדים (הכוללים את שמונה הקטגוריות) של הערכת הגננת והערכת המורה הינה α=.81 ו- α=.79 בהתאמה.

ממצאים

השערה ראשונה: יימצאו הבדלים מובהקים בין ילדי הגן בחטיבה הצעירה לילדי הגן הרגיל לפני המעבר לכיתה א' כאשר: ילדי הגן בחטיבה הצעירה יימצאו בעלי שליטה עצמית גבוהה יותר בהשוואה לילדי הגן הרגיל.

השערות אלו נבדקו באמצעות מבחני t להבדלים בין ממוצעים, אשר השווה כל אחד מהמשתנים לגבי שני הגנים. בלוח מס' 1 מוצגים הממוצעים וסטיות התקן של מדד שליטה עצמית בשני הגנים לפני המעבר לכיתה א'.

לוח מס' 1: ממוצעים (סטיות תקן) של שני הגנים במדד שליטה עצמית לפני המעבר לכיתה א' (N=96)

מדד	קבוצות	N	M	sd	df	t	p
ש"ע	חט"צ	60	20.21	(7.51)			
					94	-.84	
	רגיל	36	21.52	(7.18)			

הממצאים מורים, כי ממוצעי השליטה העצמית דומים זה לזה בשתי המסגרות. השערה 1 לא זכתה לאישוש. במטרה לבדוק האם קיימים הבדלים בין הגנים בשאלון השליטה העצמית בוצעו מבחני t על כל אחד מפריטי השאלון בנפרד. עפ"י לוח מס' 2 ניתן לראות, כי ילדי הגן בחטיבה הצעירה הציעו מספר רב יותר של פעולות קונקרטיות להתמודדות בהשוואה לילדי הגן הרגיל. כמו-כן ילדי הגן בחטיבה הצעירה השתמשו יותר באמירות פנימיות חיוביות במהלך ההתמודדות, בהשוואה למידת השימוש בהן בקרב ילדי הגן הרגיל.

לוח מס' 2: ממוצעים, (סטיות תקן) וערכי t לבדיקת ההבדלים בין חט"צ לגן בפריטי שאלון שתי"ל (n = 69)

הפריט	הגן	N	M	SD	t	df	p
הצעת פעולות קונקרטיות	רגיל	60	2.90	(1.59)			
					4.45	94	***
	חט"צ	36	1.72	(1.00)			
שימוש באמירות פנימיות חיוביות	רגיל	60	0.35	(0.60)			
					2.53	94	*
	חט"צ	36	0.11	(0.31)			

*** p<0.001

* p< 0.05

כפי שניתן לראות בלוח מס' 2 הציעו ילדי הגן בחטיבה הצעירה מספר רב יותר של פעולות קונקרטיות להתמודדות, בהשוואה לילדי הגן הרגיל.

השערה שניה: יימצאו הבדלים מובהקים בין ילדי הגן בחטיבה הצעירה לילדי הגן הרגיל אחרי המעבר לכיתה א' כאשר: ילדי הגן בחטיבה הצעירה יימצאו בעלי שליטה עצמית גבוהה יותר בהשוואה לילדי הגן הרגיל.

לשם בדיקת השערת המחקר השניה בוצעו ניתוחי שונות מרובה (MANOVA Repeated Measure) עם מדידות חוזרות. במדד השליטה העצמית נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי המסגרות לאחר המעבר לכיתה א'. כמו-כן נמצאה אינטראקציה מובהקת בין המסגרת החינוכית (סוג הגן) לבין מועד העברת השאלון במדד זה ($F(1.84) = 5.71;\ p < 0.05$). בלוח מס' 1 מוצגים הממוצעים וסטיות תקן של מדד שליטה עצמית בקרב שתי מסגרות הגן.

לוח מס' 3: ממוצעים (סטיות תקן) יערכו t לבדיקת ההבדלים בין שני הגנים במדד השליטה עצמית לאחר המעבר לכתה א'.

מדד	קבוצות	N	M	sd	t	df	p
ש"ע	חט"צ	52	14.38	4.75	1.16	84	*
	רגיל	34	12.80	4.81			

בלוח מס' 4 מוצגים ממוצעים, סטיות תקן של ניתוח השונות עם מדידות חוזרות במדד השליטה העצמית.

לוח מס' 4: ממוצעים (סטיות תקן) וניתוח שונות עם מדידות חוזרות במדד שליטה עצמית.

מדד שליטה עצמית

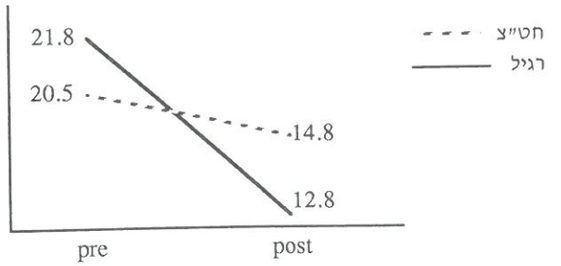
המסגרת	בגן	בכיתה א'
חט"צ (N=52)	M=20.52 sd=(6.62)	M=14.88 sd=(4.73)
גן רגיל (N=34)	M=21.88 sd=(7.19)	M=12.82 sd=(4.72)

בלוח מס' 4 ניתן להבחין במספר מגמות מעניינות המסתמנות בממצאים המוצגים. בראש ובראשונה, ניתן לראות שחלה ירידה גדולה מאוד ומובהקת ($F(1,84) = 1005.2;\ p < 0.001$). בממוצעי השליטה עצמית של שתי מסגרות הגן: בגן הרגיל נמצאה ירידה מממוצע של 21.88 בשליטה העצמית לממוצע של 12.82 במדד זה. בקרב ילדי הגן בחטיבה הצעירה חלה ירידה

מממוצע של 20.52 לממוצע של 14.88 בהתאמה. ירידות אלו נבדקו בכל אחת מן המסגרות בניתוחים נפרדים באמצעות מבחן t למדגמים תלויים, ונמצא שהן מובהקות בשתי מסגרות הגן, בחטיבה הצעירה- ($t(df=102)=6.8;\ p<0.001$) ובגן הרגיל ($t(df=66)=7.21;\ p<0.001$).

בתרשים מס' 1 אנו רואים, כי חלה ירידה גדולה ומשמעותית בקרב ילדים משתי מסגרות הגן, אף על פי כן אנו מוצאים הבדלים מובהקים בין שתי מסגרות הגן - ילדי הגן בחטיבה הצעירה מדווחים על שליטה עצמית גבוהה יותר, בהשוואה לזו המדווחת על ידי ילדי הגן הרגיל. בדיקת האינטראקציה בין מסגרות הגן מצביעה על אינטראקציה מובהקת בין שתי המסגרות. יש לציין, כי לפני המעבר לכיתה א' דיווחו ילדי הגן הרגיל על שליטה עצמית גבוהה יותר בהשוואה לזו המדווחת על ידי ילדי הגן בחטיבה הצעירה (אם כי הבדל זה לא נמצא מובהק) ואילו לאחר המעבר לכיתה א' התהפכה המגמה. אחת הסיבות לאינטראקציה היא, שלמרות שהירידה הגדולה בשליטה עצמית חלה בשתי מסגרות הגן, הרי הירידה של ילדי הגן הרגיל היתה גדולה יותר מזו של ילדי הגן בחטיבה הצעירה. האינטראקציה בין שתי המסגרות מוצגת בתרשים מס' 1.

תרשים מס' 1: אינטראקציה גן x זמן במדד של שליטה עצמית



לאחר המעבר לכיתה א' שוב נבדקו ההבדלים בין הגנים בכל פריטי שאלון שליטה עצמית, אך מלבד ההבדלים בפריטים שנכללו כבר בציון הכללי של שליטה עצמית, לא נמצאו הבדלים מובהקים נוספים בין שני הגנים. בהקשר למשתנה המין לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שני המינים. כמו-כן לא נמצאו אינטראקציות מובהקות בין מין לבין גן לאחר המעבר לכיתה א'.

השערה 3: הערכת הגננות והמורות את מידת הסתגלותם של הילדים תהיה גבוהה בהתייחס לילדי הגן וכיתה א' בחטיבה הצעירה בהשוואה לילדי הגן וכיתה א' הרגילות.

לשם בדיקת השערת המחקר השלישית בוצעו מבחני t בין ממוצעי מסגרות הגן במדד הערכת הגננות ובהערכת המורות. ממצאי ניתוח זה מוצגים בלוח מס' 5.

לוח מס' 5: ממוצעים (סטיות תקן) וערכי t על ההבדלים בין הגנים בהערכת הגננת ובהערכת המורה

הערכה	גן	N	M	sd	t	df	p
הערכת גננת	חט"צ	53	3.89	0.61	-0.65	84	
	רגיל	33	3.97	0.52			
הערכת מורה	חט"צ	47	3.92	0.58	2.11	76	*
	רגיל	31	3.61	0.67			

* $p<0.05$

כפי שניתן לראות בלוח מס' 5 קיימים הבדלים מובהקים בין שתי המסגרות אך ורק בהערכת המורות. בוגרי הגן בחטיבה צעירה קיבלו הערכת הסתגלות גבוהה יותר של מורותיהם, בהשוואה להערכת המורות את בוגרי הגן הרגיל. לעומת זאת, הערכת ההסתגלות של הגננות נמצאה דומה בקרב שתי מסגרות הגן.

בהשוואת המתאם בין הערכת הסתגלות הילד של הגננות לזו של המורות נמצא, כי בחטיבה הצעירה המתאם בין שתי ההערכות היה גבוה יותר ($r=0.53$), בהשוואה למתאם שנמצא בין שתי ההערכות (לפני המעבר לבית-הספר ואחריו) של בוגרי הגן הרגיל ($r=0.37$). מאחר שנצפתה ירידה בין שלב טרום המעבר (הערכת הגננת) לבין שלב אחר המעבר (הערכת המורות) בהערכת המחנכות את ילדי הגן הרגיל נערך מבחן t למדגמים תלויים לשם בדיקת הירידה. נמצא, כי קיים הבדל מובהק בין הערכת הגננות להערכת המורות בקרב ילדי הגן הרגיל ($t(df=29)=$ $p<0.05$; 59.). בקרב ילדי הגן בחטיבה צעירה לא חל שינוי מובהק בין שתי ההערכות.

יש לציין, כי נבדקו הבדלים בין המינים בהערכתן של הגננות והמורות את הסתגלות הילדים, אך לא נמצאו הבדלים מובהקים בין המינים. כמו-כן לא נמצאו אינטראקציות מובהקות בין מין לבין גן בהערכות הגננות והמורות.

דיון

בבדיקה שלפני המעבר לביה"ס לא נמצאו הבדלים מובהקים בתחושת השליטה העצמית בין ילדי הגן בחטיבה הצעירה לבין ילדי הגן הרגיל. לאחר המעבר לכיתה א' דיווחו כל הילדים משתי מסגרות הגן השונות על ירידה ברמת תחושת השליטה העצמית. ירידה כללית זו נמצאה מובהקת בכל אחת משתי המסגרות שנבדקו. עם זאת, הירידה המדווחת בקרב בוגרי הגן הרגיל היתה דרסטית יותר בהשוואה לירידה, שדווחה במסגרת בוגרי החטיבה הצעירה. כמו-כן נמצאו הבדלים במדד העקיף של הערכת המורות את הסתגלותם של הילדים.

תופעה זו של ירידה בתחושת השליטה העצמית לאחר המעבר לכיתה א' הינה תופעה מעניינת ומפתיעה במיוחד לאור העובדה, כי לא מדווחים ממצאים דומים במחקרים אחרים. יש לציין בהקשר זה, כי המחקר הנוכחי הינו מחקר ראשון הבודק את הקשר בין שליטה עצמית לבין המעבר מהגן לכיתה א'.

אחד ההסברים לתופעה זו עשוי להתאים לתאורית התפתחות הילד. לטענת החוקרים לפני כל שלב התפתחותי, וביחוד במעבר משלב התפתחותי אחד למשנהו, קיימת רגרסיה (curvelinear) בנוסח "ירידה לצורך עלייה" (U shape). במילים אחרות - במעבר משלב אחד של ארגון לשלב ארגון חדש, ובהיררכיה גבוהה יותר, מופיעה ירידה בתיפקוד, כאשר זו ירידה זמנית בלבד. בתאוריות התפתחות קיימות דוגמאות רבות לתופעה זו, אם כי בשלבים אחרים כגון: קושי בזחילה כאשר הילד מתחיל ללכת, או גימגום בעת התפתחות השלב המילולי. על-פי תאוריות ההתפתחות, הנסיגה המתרחשת הינה זמנית בלבד, ואינה משקפת מצב תמידי. ייתכן, כי מעבר מהגן לכיתה א' מקביל למעבר משלב התפתחותי אחד לשלב התפתחותי אחר, ולכן חלה ירידה של כלל הילדים לגבי שליטה עצמית.

הסבר אפשרי אחר לתופעה זו הינו, כי רמת השליטה העצמית נמוכה יותר על-פי דיווח עצמי של הילדים, מאחר שהילדים עברו לסיטואציה חדשה, בה הם חשופים לנורמות גבוהות יותר ולדרישות אחרות. הילדים מצפים כעת יותר מעצמם ומרגישים, שעדין אין הם מסוגלים לעמוד בציפיות החדשות. דהיינו, זו אינה יכולת פחותה יותר, כי אם ציפיות אחרות אשר לאורן מעריך הילד את עצמו בצורה שונה. אם אכן תופעה זו נוצרה עקב שינוי המסגרת החברתית, הרי ייתכן, כי זה מצב זמני של לחץ, אשר אינו מאפשר לילד להשתמש במיומנויות של התושיה הנלמדת העומדות לרשותו. סביר להניח, כי במרוצת הזמן יסתגלו התלמידים לסביבה החדשה, ירכשו ביטחון עצמי ויוכיחו לעצמם, כי הם עומדים במטלות ובמשימות החדשות בצורה משביעת רצון, ואז תעלה שוב רמת שליטתם העצמית.

Rosenbaum (1983) טוען, כי שליטה עצמית יכולה להיחשב כתכונה אישיותית קבועה, וכי היכולת להשתמש בתושייה נלמדת גדלה בהתאם להתקדמות בגיל. Kanfer (1980) לעומתו טוען, ששליטה עצמית היא ייחודית למצב מסוים ואינה נחשבת תכונה אישיותית קבועה. אם תכונה

זו אינה יציבה, כפי שטוען קנפר, אזי ולאור זאת, ניתן להבין את הירידה בשליטה העצמית במעבר ממסגרת למסגרת. נראה, כי בגיל צעיר התכונה עדין אינה יציבה והיא מושפעת בצורה קיצונית יחסית ממצבים ומסיטואציות מסוימות. ילדים, בניגוד למבוגרים, מנסים להתמודד עם אירועים חדשים, המלווים בתחושות לחץ ומתח, באמצעות שימוש באסטרטגיות כגון תושייה נלמדת, אך הם חשופים יותר לכישלונות במהלך ההתמודדות. כמו-כן יחסית למבוגרים, ילדים חסרים במיומנויות התמודדות במצבי לחץ (Maccoby, 1983). ההשתלבות במסגרת כיתה א' כרוכה בהתמודדות עם דרישות ולחצים שונים, הילדים נדרשים למקד את מאמציהם בלמידה, צריכים להגביל את התנהגותם המוטורית, מצופים להפגין רמת ריכוז נאותה וגישה בוגרת לעבודה, וייתכן, כי לאחר המעבר לכיתה א' אין הילד הצעיר מצויד דיו בכוחות אישיים לצורך ההתמודדות.

למרות הדפוס הדומה של ירידה בשליטה העצמית שנמצא בקרב ילדים משתי המסגרות - הן במסגרת הגן הרגיל והן במסגרת הגן בחטיבה הצעירה, ניתן עדין לראות, כי קיים הבדל בין שתי מסגרות הגן. בקרב בוגרי הגן הרגיל חלה ירידה גדולה יותר, בהשוואה לירידה שחלה בקרב בוגרי הגן בחטיבה הצעירה. משמעותם של ממצאים אלו היא, כי לסביבה החינוכית נודעת השפעה על רמת השליטה העצמית. מסגרת החטיבה הצעירה עשויה להעניק לילד תמיכה וכוחות בהתמודדות עם מצבים מלחיצים. מבנה החטיבה הצעירה הוא כזה המאפשר לגורמים שונים לפעול בעוצמה רבה על למידה באמצעות תצפית של ילדי הגן בילדי כיתות א'. מסגרת החטיבה הצעירה אף מאפשרת אינטראקציות תכופות בין ילדי הגן לבין ילדי כיתה א'. ייתכן, שהעובדה שחלק ניכר מן הפעילויות הינן משותפות לילדי הגן ולילדי כיתה א', הקירבה בגיל, וכן העובדה שהצופה (ילד הגן) תופס עצמו כבעל אפיונים מסוימים משותפים לאפיוני המודל (תלמיד כיתה א') מובילה לנטייה של הילד לאמץ לעצמו אפיונים נוספים של המודל. למרות שהמעבר לכיתה א' חולל בילדי הגן והחטיבה שינוי, ושליטתם העצמית ירדה מובהקת, עדין מסוגלים בוגרי החטיבה הצעירה לעשות הערכת מצב נכונה יותר, לתפוס באופן ריאלי את המשמעות של התמודדות עם קשיים חדשים לאחר המעבר לבית-הספר, ולכן הם יכולים להשתמש בתושייה הנלמדת שלהם באופן יעיל יותר. ייתכן, כי למודלים ולעירוב הגילאי השפעה על רמת השליטה העצמית.

הסבר נוסף אפשרי לממצא זה ניתן ע"י Rosenbaum (1983). הוא טוען, כי שליטה עצמית גדלה ומתפתחת עם הגברת הדרישות מהפרט. רונן (1992) טוענת, כי אחת הדרכים לחנך ילד לשליטה עצמית היא על-ידי העמדת גבולות ודרישה למילוי מטלות. בחטיבה הצעירה חשופים הילדים למודלים של ילדים בוגרים יותר. הם אף לומדים לראות את עצמם בוגרים במסגרת של הגן, ובגרות זו מטילה עליהם יותר אחריות.

בבדיקת הפריטים בשאלון שליטה עצמית, נמצאו הבדלים בין המסגרות באופן שבו בוגרי הגן

בחטיבה הצעירה מתגברים על בעיות. ילדים בחטיבה הצעירה מציעים יותר פיתולות קונקרטיות להתמודדות עם בעיות מאשר ילדי הגן הרגיל. רונן (1992) טוענת, שלקראת המעבר לבית-הספר, בערך בגיל חמש, ישנה ירידה בצורות הדיבור העצמיות החיצוניות והדיבור הפנימי השקט מתגבר. דיבור זה הוא בעצם תהליך המחשבה. Rosenbaum (1983) טען, ששימוש בקוגניציות וב"אמירות פנימיות" עוזר להתמודדות עם תגובות כמו כאב ולחץ. נראה, כי התמודדותם של בוגרי הגן בחטיבה הצעירה על-ידי שימוש במנגנונים אלה (אמירות פנימיות חיוביות והשימוש בפעולות קונקרטיות) עם מצבי לחץ הם המאפשרים לילד לגלות מידה גבוהה יותר של שליטה עצמית (בהשוואה לבוגרי הגן הרגיל) בשלב קריטי זה.

בהתאם להשערותינו, מורים ממצאי המחקר, כי למסגרת החינוכית נודעת השפעה על השליטה העצמית. שליטה עצמית היא חלק מבשלות אמוציונלית, ומסגרת חינוכית דוגמת החטיבה הצעירה תורמת לכך. ממצא זה זוכה לאישוש בבדיקת ההשערה השלישית, אשר עסקה בבדיקת הערכת המחנכות (גננות ומורות) את מידת הסתגלותו של הילד. בבית-הספר, בו נמצאת החטיבה הצעירה, לא נמצאו הבדלים בין הגננות לבין המורות בהערכותיהן את הסתגלותם של הילדים. לעומת זאת, נמצאו הבדלים בגן הרגיל בין הערכת מורות כיתות א' לבין הערכת הגננות. כלומר על פי דיווחי המחנכות לא קיימת ירידה במידת הסתגלותם של בוגרי החטיבה הצעירה, ואילו המורות של בוגרי הגן הרגיל מעריכות את הילדים כפחות מסתגלים בהשוואה לגננות שלהם בגן הרגיל, ואף בהשוואה למורות של בוגרי החטיבה הצעירה. הסבר אפשרי לכך שהערכת המורות את בוגרי החטיבה הצעירה גבוהה יותר בהשוואה להערכת המורות את בוגרי הגן הרגיל הוא, שהילדים בוגרי החטיבה הצעירה אמונים על דרישות ומטלות אותן מציבה בפניהם החטיבה הצעירה, כיוון שהם נמצאים במסגרת "בית-ספרית" כשנתיים, הדרישות אינן יוצרות אצלם מצבי לחץ, והם שולטים יותר בעצמם. הערכות דיפרנציאליות אלו של המחנכות עומדות בהלימה לממצאינו בהתייחס לשליטה העצמית בקרב בוגרי החטיבה. בקרב בוגרי הגן בחטיבה הצעירה חלה ירידה מתונה יותר, בהשוואה לירידה הדרסטית שנמצאה בקרב בוגרי הגן הרגיל. ממצאים אלה מצביעים כי בוגרי החטיבה הצעירה חווים פחות בעיות בשלב ההסתגלות למסגרת הבית-ספרית, ולכן הערכת המורה אותם כמסתגלים גבוהה יותר. בוגרי הגן הרגיל חווים, כנראה, משבר גדול יותר, ולכן הם מסתגלים פחות טוב בהשוואה לבוגרי הגן בחטיבה הצעירה. יש לציין בהקשר זה, כי כל המורות בשלושת בתי-הספר, אליהם הוקצו בוגרי הגן הרגיל, העריכו את בוגרי הגן הרגיל כמסתגלים פחות בהשוואה להערכותיהן של המורות האחרות את ילדי הגן בחטיבה הצעירה. ממצא זה יכול להתקשר לממצאים אחרים דוגמת מחקרה של פרוכטר (1997), שבדקה את רמת החרדה במעבר מהגן לכיתה א' בין ילדי גן רגיל לילדי חטיבה צעירה. היא מצאה, כי ילדי הגן הרגיל סובלים מרמה גבוהה יותר של עמימות ציפיות תפקיד התלמיד בבית הספר בהשוואה לילדי גן בחטיבה הצעירה, ולכן החרדה שלהם גבוהה יותר בהשוואה לילדי החטיבה הצעירה. לבקוביץ (1984), לעומת זאת, לא מצאה הבדלים ברמת החרדה בקרב שתי המסגרות (חטיבה צעירה לעומת גן רגיל).

לסיכום, במסגרת המחקר הנוכחי, נבדקו השפעותיהן של שתי מסגרות חינוך: גן במסגרת החטיבה הצעירה בהשוואה למסגרת של גן רגיל על תחושת השליטה עצמית. אנו מוצאים, כי למסגרת החינוכית המוגדרת כחטיבה הצעירה יש השפעה ממתנת על המשבר אותו חווים הילדים, וכי בוגרי הגן בחטיבה הצעירה מגלים הסתגלות טובה יותר למסגרת הבית-ספרית, בהשוואה לבוגרי גן רגיל ושולטים על עצמם יותר מבוגרי הגן הרגיל. למרות ההשפעה הממתנת מצאנו תופעה של ירידה בתחושת השליטה העצמית בקרב כלל האוכלוסיה לאחר המעבר לכיתה א'. להערכתנו ניתן להסביר ירידה זו לאור התאוריות הקוגנטיביות שעוסקות בתהליך התפתחות השליטה העצמית אצל ילדים. שליטה עצמית הינה אוסף של מיומנויות קוגנטיביות ההולך ומתפתח בד בבד עם גדילתו של הילד לאורך תקופה ארוכה (רונן 1992). כאשר הילד רכש מיומנויות אלו, הן מאפשרות לו להתמודד עם מצבי לחץ רגשות מפריעים ולפעול בהתאם למטרה שקבע לעצמו (Rosenbaum ,1989). מיומנויות אלו הופכות להיות חלק מהרפרטואר העומד לרשותו לצורך התמודדות, אולם במצבים חדשים ובמצבי עמימות, מתקשה לעיתים הילד להפעיל את המיומנויות שרכש. הסבר תאורטי זה מאפשר להתייחס אל תחושת הירידה של הילד בשליטה העצמית במעבר לכיתה א' כאל קושי ליצור הכללה והעברה של מיומנויות הקיימות אצלו. נראה שיש לאמן ילדים צעירים כדי להפנים יכולת זו ולהשתמש בה. במחקרים הבאים יש לחזור ולבדוק האם בבדיקת הילדים בשלב יותר מאוחר (לדוגמה בסוף כיתה א') מתבצע "תיקון" לרמת השליטה העצמית הקודמת של הילד - בטרם המעבר.

למחקר זה השלכות חשובות בתחום הייעוץ החינוכי. חוקרים רבים מדגישים, שמצבי מעבר עשויים להוות מצבי לחץ פוטנציאלים. הספרות מצביעה על החשיבות שבהתערבות ברמת מניעה ראשונית על ילדים בשלבי מעבר ממסגרת למסגרת כקבוצה המועדת לסכנות. שליטה עצמית היא אחד הקריטריונים החשובים לבריאות נפשית. מומלץ להעביר תוכנית מניעה קצרה שתעזור לילדים ליצור הכללה במיומנויות השליטה העצמית לפני המעבר לביה"ס. תוכנית זו תאפשר להם להתמודד טוב יותר עם המעבר, תפתח תחושת מסוגלות עצמית גבוהה יותר, ותיתן להם תחושה, שהם יודעים להתמודד עם המעבר וכתוצאה מכך ישתמשו במיומנויות שרכשו.

ביבליוגרפיה

דהן מזרחי, ש. (1990). *השפעת חרדת בחינות, חרדת מתמטיקה, תושיה נלמדת וסגנון ייחוס על הישגי תלמידים במתמטיקה ברמות לימוד שונות*. עבודה לתואר מוסמך, אוניברסיטת תל-אביב.

חמיצר, נ. (1992). *פיתוח כלי להערכת תושיה נלמדת בקרב ילדים צעירים*, עבודה לתואר מוסמך, אוניברסיטת תל-אביב.

כהן, א. (1989). *מוכנות לבית-הספר - הפסיכולוג החינוכי ושאלת מוכנותם של ילדים לקראת בית-הספר ומוכנותו של בית-הספר לקראת הילדים*. אצל א. לסט (עורך). עבודה פסיכולוגית בבית-הספר ירושלים בית-הספר לחינוך, אוניברסיטה עברית.

לבקוביץ, ו. (1984). *התמודדות ילדים עם המעבר ממסגרת הגן למסגרת בית הספר*, עבודה לתואר מוסמך, אוניברסיטת תל-אביב.

נחמני, ר. (1977). *המסגרת הרב גילית ותרומתה לילדי החטיבה הצעירה*. בעריכת פייטלסון, ד. החטיבות הצעירות - ניסוי חינוכי ולקחיו. ירושלים. משרד החינוך והתרבות.

סמילנסקי, ש. (1977). *סולם להערכת הסתגלות ע"י המורה והגננת*. מכון הנרייטה סולד. המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות.

פרוכטר, ד. (1997). *הקשר בין תפיסת תפקיד התלמיד ורמת החרדה אצל ילדי גן חובה וילדי כיתה א'*. עבודה לתואר מוסמך, אוניברסיטת בר אילן.

פרידמן, י, הורוביץ, י, שליו. (1988). *אפקטיביות תרבות ואקלים של בית-ספר*. ירושלים: מכון הנרייטה סולד, המכון הארצי למחקר מדעי ההתנגדות.

קלינמן, א. (1993). *השפעת משתנים משפחתיים, ארועי לחץ ותושיה נלמדת על הפרעות רגשיות והתנהגותיות בילדות*. עבודה לתואר מוסמך, אוניברסיטת תל-אביב.

רונן, ת. (1988). *בדיקת היעילות היחסית של חבילת התערבות להקניית מיומנויות של שליטה עצמית לגמילה מהרטבת לילה*. חיבור לתואר דוקטור אוניברסיטת תל-אביב.

רונן, ת. (1992). *שליטה עצמית ותושיה נלמדת תכנון יישום והערכת התערבויות*. פפירוס, תל-אביב.

Adelson & Adelman. S., Taylor, L. (1991). Early school adjustment problems: some perspectives and a project report. *American journal Orthopsychiatry*, 61(3)468-474.

Alexander. K.L. & Entwisle, D.R., (1990). *Achievement in the first two years of school: patterns and processes*. Monographs of society for reserach in child development. Chicago: University of Chicago Press.

Anderson, Z & Messick, S. (1974). Social competency in young children. *Developmental Psychology*, 10,282-293.

Entwisle, D.R., & Alexander, K.L. (1988). Factors affecting achivement test scores and marks of black and white first graders. *Elementary School journal*, 88, 449-471.

Carey, P.M.,& Camrike, J.R & Meisler, W.A. (1989) Learned resourcefulness, drinking and smoking in young adults. *The Journal of Psychology*, 124(4),391-395.

Edelsohn, G., lalongo, N., Werthamer, L., Crockett L. (1992). Self reported deperessive symptoms in first grade children: Developmentally transient phenomena. *Journal of American Academy of Child and Adolescent psychiatry*. 31(2),282-290.

Elizur, J., (1986). The stress of school entry: parental coping behaviors and children's adjustment to school. *Journal of Child Psychiatry*, 27,(5),625-638.

Funder, P.C., Block, J.H. & Block, J.(1983). Delay of gratification: Some longtuclinical personality corelaters. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1198-1713.

Humphrey, L.L., (1982). Children's and teachers perspective on children's self control: the development of two rating scales. *Journal of Counsulting and Clinical Psychology*, 50,624-633.

Kanfer, F.H., (1980). Self management methods. In F.H. kanfer, & AP.Goldstein (Eds.), *Helping people change*. N.Y. Pergamon Press.

Kazdin, A.E., (1987). *Conduct disorder in childhood and adolescence*. CA: Sage Publications.

Lewinsohn, P.M., & Alexander, C. (1990) *Learned resourefulness and depression*. In Rosenbaum. M. (Ed.) learned resourecfulness: On coping skills, self-control, and adaptive behavior. Springer, New York, N.Y.

Maccoby, E.E., (1983). *Social-emotional development and response to stressores*. In: N. Garmezy & M. Rutter (Eds.). Stress, coping and development in children. 213-234, New York: Mcgraw hill.

Mischel, W., (1984). Convergences and challenges in the search for consistency. *American Psychologist*, 39,351-364.

Rende, R.D., & Plomin, R. (1992). Relations between first grade stress, temperament, and behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13,435-446.

Rosenbaum, M., (1983). *Learned resourcefulness as a behavioral repertoire for the self regulation of internal events:* Issues and speculation. In M., Rosenbaum., C.M. Franks & Y. Yaffe (Eds.). *Perspectives on behavior therapy in the eighties*. New York: Springs.

Rosenbaum, M., (1989). Self control under stress: The role of learned resourcefulness. Adcances in Behavior. *Research and Therapy*, 11,249-258.

Rosenbaum, M., & Baker, E. (1984). Self control behaviors in hyperactive and non hyperactive children. *Journal of Abnormal psychology* 12, 303-318.

Ronen, T. (1994). limparting self control skills in the school setting. *Child & Family Behavior Therapy*, 16(1),2-20.

Schweitzer, J., & Suizer-Azaroff, B. (1988). Self control. teaching to learned for delay in impulsive children. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 50(2),173-186.

Wertlieb, D., Weigel, C. & Feldstein, M.(1989). Stressful experiences, temperament and social support: Impact on children's behavior symptoms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 487-503.

חשיבותן של התנסויות במצבי לחץ לשיפור רמת ההסתגלות

איילת בנטל ישראלי*

תקציר

כוונת המחקר המוצג במאמר היתה לבדוק, האם לחוויות משותפות של בני זוג ולמצבים מעוררי לחץ יש השפעה על רמת ההסתגלות לזוגיות, ובאילו מימדים מתבטא הדבר. נבדקה השפעתן של חווית הטיול המשותף ושל תגובה למצבי לחץ על ההסתגלות לזוגיות בכלל, וכמו כן השפעתן על כל אחד מארבעת מימדי ההסתגלות של שפנייר (Spanier & Filsinger, 1983) באורח נפרד:

א. רמת הקונצנזוס בין בני הזוג נמדדה עפ"י שאלות כגון: הסכמה בנושא ניהול הכספים המשפחתיים, עניני נופש או נושאי דת.

ב. רמת הלכידות בין בני הזוג נבדקה עפ"י שאלות כגון: האם לך ולבן זוגך תחומי ענין משותפים? באיזו תדירות נערכת החלפת דעות מפרה וממריצה ביניכם, מה התדירות בה אתם עובדים יחד על פרוייקט מסויים או צוחקים יחד?

ג. רמת הסיפוק בין בני הזוג נבחנה עפ"י שאלות כגון: כמה פעמים שוחחת עם מישהו או האם לקחת בחשבון אפשרות של הפסקת הקשר עם בת זוגך? האם אתה בוטח בבת זוגך? באיזו שכיחות נוצרים קונפליקטים ביניכם?

ד. מידת ההבעה הרגשית בין בני הזוג נמדדה לפי שאלות כגון: מה מידת ההסכמה בין בני הזוג בנוגע להפגנת חיבה ואהבה או קיום יחסי מין?

נוסף לכך, נבדקה השפעתם של משתני הרקע על ההסתגלות לזוגיות והשפעת מאפייני הטיול - כל מאפין נבדק באורח נפרד כדי לקבוע את מידת תמימות הדעים בין בני הזוג לגביו, ולעמוד על מידת ההסתגלות בארבעת ממדיה. נבדקו ששים וארבעה זוגות צעירים, מתוכם שלושים וארבעה זוגות שערכו טיול משותף ושלושים זוגות שלא חוו את חווית הטיול המשותף. לגבי רוב הזוגות, לפחות אחד מבני הזוג לומד לימודים גבוהים (באוניברסיטה או במכללה). במהלך המחקר קיבל כל זוג ארבעה שאלונים, שחוברו יחד. הזוגות התבקשו למלא, באורח בנפרד את השאלונים, ללא שיתוף פעולה ביניהם. השאלונים הוחזרו באופן אנונימי לחוקרת.

הממצאים: בעקבות מבחן T נמצא, שרמת ההסתגלות הכללית על ארבעת ממדיה, גבוהה יותר בקרב הזוגות שחוו יחד את ה'מסע הגדול'. בדיקת מתאמים בין ציוני ההסתגלות

* אוניברסיטת בר-אילן מבוסס על עבודת מ.א. בהנחיית ד"ר שיפרון.

לבין רמת התגובה במצבים מעוררי לחץ, הצביעה על קשר בין רמת התגובה לאירועים מעוררי לחץ לבין רמת ההסתגלות לזוגיות. מהרצת רגרסיה בצעדים וניתוחי קוואריאנס, לבדיקת הקשר בין ציוני ההסתגלות לבין משתני רקע של הנבדקים ומאפיני הטיול, נמצאו גם כן קשרים משמעותיים. ניתן להיעזר במימצאי מחקר זה כדי לבחון את תוכניות החינוך לחיי משפחה בכלל, ואת אלו הנערכות בבתי הספר בפרט. בספרות מדווח על תוכניות הכוללות את הפן הפיזיולוגי, הרגשי והחברתי, אך תשומת הלב אינה מופנית להשפעתן וחשיבותן של חוויות משותפות על ההסתגלות לזוגיות. כמו כן חסרה בהן הדגשת החשיבות שבהכנה לקראת התמודדות עם מצבים מעוררי לחץ, תוך חשיפה להתנסויות מעשיות. ממצאי המחקר יכולים לתת כיוון לדיונים ופעילויות העשויים להביא לשינוי באיכות הקשר הזוגי הראשוני שנבנה, התפתחותו ועמידותו לאורך זמן.

רקע תאורטי

תחום החינוך לחיי משפחה הינו רחב ומסועף הן במסגרות הפורמליות והן במכונים השונים העוסקים בטיפול משפחתי. במחקר הנוכחי נבדק הקשר בין חוויות ומצבים מעוררי לחץ, אותם עוברים בני זוג, ובין רמת ההסתגלות לזוגיות. המוקד הופנה להשפעת החוויות המשותפות תוך ייצוגן במסגרת ה'טיול הגדול', כאשר הוא נערך במסגרת זוגית. כוונת המחקר היתה לנסות ולהבין גורמים נוספים התורמים להצלחה בזוגיות ובנישואין כיום. השאלה הבסיסית שהועלתה ונדונה הינה: מה ההשפעה של טיול משותף והתגובה למצבים מעוררי לחץ על מערכת היחסים בין בני זוג. שאלת המחקר עולה מן ההשערה, שחוויות משותפות בתנאי לחץ תורמות באופן משמעותי לאיכות הזוגית.

זוגיות בעידן המודרני

במסגרת תהליכי השינוי במשפחה המודרנית בולטות מספר מגמות: יתר מתירנות בקרב הנוער והצעירים בכלל, חלוקת תפקידים שוויונית יותר בין שני המינים תוך הדגשת בחירה חופשית של בן הזוג. מגמות אלו מצביעות על הצורך לבחון את מכלול הדברים והסיטואציות הקשורים להסתגלות לזוגיות לקראת הקמת משפחה. בחינת מערכת הקריטריונים שבאמצעותה מגיעים הצעירים לחיים זוגיים מלאים וטובים יותר. על בני הזוג להתמודד עם מציאות משתנה זו, ואתגר היועצים הוא להתאים את התרבות למציאות החדשה.

אחד התחומים המרכזיים שעל היועץ החינוכי לפתח, גם במסגרות הטיפול המשפחתי, הינו בתחום הכישורים של התמודדות עם מצבים מעוררי לחץ ותהליך פתרון בעיות. הווה אומר, פיתוח כישורי התמודדות עם מצבים קונפליקטואליים. המחקר מקשר בין דרכי התמודדות עם מצבים מעוררי לחץ ובין התחום של חינוך לחיי משפחה.

שקד (1995) מצא במחקרו, כי במקביל לרטוריקה המדברת על קידמה, שינוי ושחרור נשארה הסטריאוטיפיות המינית כמעט כפי שהיתה. כמו-כן קיים לחץ רב יותר בזוגיות, תחרותיות ועריכת "מבחני כניסה". וכפי שמעלה שחר (1988), זוגות מתקשרים לא רק בגלל אהבה, אלא מדובר בתהליך מורכב של קשר בין שני המינים ששורשיו ומניעיו קשורים לתנאים חברתיים מסויימים, המהווים *רקע נאות* להתרחשותה של אותה אהבה.

מחקר זה מנסה לבחון לראשונה את הטיול המשותף, שעורכים זוגות צעירים כתרמילאים**, כמסגרת לבדיקת המשתנים הקשורים בהסתגלות לזוגיות.

'הטיול הגדול' מהווה חלק ממסלול חייהם של צעירים רבים שנערך לעיתים בזוגות. בעת הטיול נמצאים בני הזוג יחד זמן רב ברציפות, עובדה המהווה 'סיר לחץ' חברתי. באופן כזה משמש הטיול מעין הכשרה ופתח כניסה למסגרת החיים הזוגית והמשפחתית. לרוב נערך טיול התרמילאים כפסק-זמן לאחר השחרור מהמסגרת הצבאית או האקדמית. זאת בטרם ייכנסו הצעירים למרוץ-החיים במסגרות השונות וביניהן - המסגרת המשפחתית. אך האמנם זה פסק זמן מוחלט?

תחום החינוך לחיי משפחה הולך ותופס תאוצה בשנים האחרונות, במסגרת החינוך הפורמלי והחינוך הבלתי פורמלי. כישורי חיים והתמודדות עם לחצים, שלבי הניתוק מההורים, שיתוף פעולה ועבודת-צוות, כל אלה נחקרים כיום ונבדקים מאספקטים שונים וחדשים, כאשר כולם מיושמים לתוכניות המתאימות למערכות החינוכיות (שטרקשל, ר. 1983 סמילנסקי, מ. וצוות נטע 1989 וכד').

בעבר רווחה ההנחה, שעצם החיים במסגרת המשפחה וחינוך ההורים לימדו והכשירו את הפרט לחיי משפחה באופן הטוב ביותר.

חינוך לחיי משפחה בחברה המודרנית, על כל השינויים החלים בה, הפך למהות חיונית ביותר גם מחוץ למסגרת המשפחתית המצומצמת. המסגרת המשפחתית לא איבדה מערכה, אך התחושה היא שאינה מספקת את הסקרנות, הרגישות והידע הרב הנדרשים לניהול חיי משפחה מלאים ותקינים, אל מול הדינמיות הרבה המלווה את חיי המשפחה.

לזוגיות שתיבנה ביניהם. כדי שתכנית החינוך המשפחתי תהיה אקטואלית ומותאמת לכל שכבות האוכלוסיה על גווניה, מן הראוי לבדוק גם את המשתנים המשמעותיים להסתגלות הזוגית. משתנים אלה באים לידי ביטוי בתופעת ה'תרמילאות' המודרנית ונבדקו במסגרת זו.

** תרמילאי הינו השם שניתן לאותם צעירים, אשר נוטלים תרמיל על שכם ומטיילים בקצווי תבל למשך פרק זמן ממושך. בדרום אמריקה מכנים אותם המקומיים "מוצ'ילרוס" שפירושו בספרדית נושאי תרמילי-גב.

תופעת ה'תרמילאות' במסגרת הזוגית

מתוך הנתונים הקיימים בידי סוכנויות של נסיעות עולה, כי אכן תופעת ה'תרמילאות' מוכרת ושכיחה: במסגרת סוכנות נסיעות 'רגילה' (בה הלקוחות הפוטנציאליים למימוש אינם משכבות גיל מסויימות או מעונינים בסוגי טיולים מיוחדים) נמצא שכ 5%-10% הינם 'תרמילאים' (נתונים מתוך סוכנות הנסיעות "לנוסע" ברחובות), ואילו בסוכנות הנסיעות המשווקת בעיקר לצעירים, 'איסתא', נמצאים 90%-95% 'תרמילאים'. מעל לכולם נמצאה, כצפוי, סוכנות הנסיעות של 'איסתא' הממוקמת ליד חנות ה"מטייל" (בדיזנגוף סנטר, תל אביב), בה 98% מהנוסעים הינם 'תרמילאים'.

בעבר נבדקו משתנים רבים אשר נמצאו קשורים באופן משמעותי להסתגלות לזוגיות וחיים משותפים (ברזילי, 1988; בר-סמך, 1991; Kelly 1993, King 1993, Prosky 1992 ועוד). ניתן היה לשער כי מעצם העובדה שזוג נשאר בקשר זוגי לאחר טיול משותף, בו שהו זה עם זה באופן אינטנסיבי תקופה ארוכה (למעלה מחודש), עולה הסבירות, שרמת ההסתגלות בין בני הזוג תהיה גבוהה יותר, לעומת זוגות שלא חוו זאת. בהגדרות של שונים למינוח 'הסתגלות' (Bott, 1975; Bader & Person, 1988; Douglas, 1982; Futterman et al, 1990) ניתן למצוא ביסוס לכך. ההסתגלות לחיי נישואין מוצגת כמדד להצלחה ולהרמוניה בחיי הנישואין. כמו-כן כוללת ההסתגלות את ההסכמה (קונצנזוס), לגבי נושאים מרכזיים הקשורים לחיים הזוגיים.

הסתגלות קיימת, כאשר קיימת הפגנת חיבה, התחלקות והבעת אמון, כאשר יש מעט טענות הדדיות וכאשר בני-הזוג אינם מדווחים על הרגשות של בדידות, אומללות או עצבות. להבדיל ממחקרים אלה שבחנו כל משתנה באופן נפרד, בחן מחקר זה את המשתנים *כמכלול*, במסגרת החווייתית של טיול משותף. ההנחה היא, שהטיול מוסיף ממד חדש להסתגלות הזוגית, ומהווה פתח נוסף להבנת הזוגיות המודרנית.

יתכן שזה חלק מההסבר לנהירת הצעירים ל'מסע' מרתק מסוג זה. מסע שהפך לתופעה בולטת במדינות מערביות בכלל ובישראל בפרט.

מן הראוי לציין, כי למיטב ידיעתנו, המחקר הקיים לגבי הטיול או המסע 'התרמילאי' מועט ועוסק בעיקר בגורמים לתופעה מזווית אנתרופולוגית-סוציולוגית. לאור זאת תורם המחקר הנוכחי להעשרת הידע בנושא מנקודת מבט ייעוצית חינוכית. מכך נובעת גם מגבלת המחקר - מיעוט חומר קודם בתחום זה. מגבלה נוספת מהווה המדגם: מפאת הקושי שבאיתור האוכלוסייה המבוקשת תוך התאמה מלאה לקבוצת הביקורת, בכל הנוגע למשתנים העשויים להיות משמעותיים (גיל, מספר שנות היכרות, השכלה וכד'), לא הורחב המדגם לזוגות העומדים רגע לפני ה'מסע' (קרי: אלה שעברו כבר את שלב ההחלטה לצאת לטיול אך עדין לא חוו זאת).

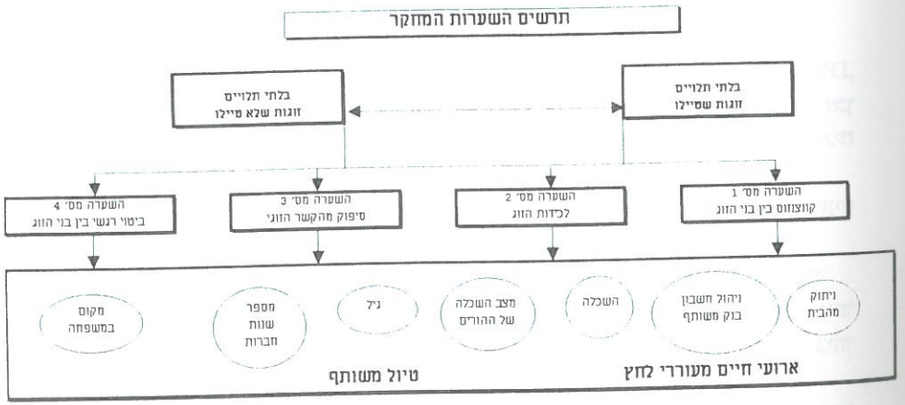
כמו-כן לא נערכה השוואה של המדגם המקומי לאוכלוסייה בארצות שונות או לכל קבוצה רלוונטית אחרת.

לסיכום: ההנחה היתה, שממדי ההסתגלות יהיו גבוהים יותר בקרב הזוגות שחוו יחד טיול משותף, לעומת זוגות שלא חוו זאת. הנחה נוספת היתה, שכאשר התגובה למצבים מעוררי לחץ שקולה יותר ופחות חזקה והרסנית, נמצאת גם כן עלייה ברמת ההסתגלות.

לפיכך, השערות המחקר היו (עפ"י ממדי ההסתגלות של Spanier , 1976):

1. רמת *הקונצנזוס* תהיה גבוהה יותר בקרב בני זוג שטיילו יחד בהשוואה לאלה שלא עשו כן. כמו כן רמת הקונצנזוס תהיה גבוהה יותר, כאשר תגובת בני הזוג למצבים מעוררי לחץ פחותה.
2. רמת *הלכידות* תהיה גבוהה יותר בקרב בני זוג שטיילו יחד. כמו כן רמת הלכידות תהיה גבוהה יותר, כאשר תגובת בני הזוג למצבים מעוררי לחץ פחותה.
3. רמת *הסיפוק* תהיה גבוהה יותר בקרב בני זוג שטיילו יחד. כמו כן רמת הסיפוק תהיה גבוהה יותר כאשר תגובת בני הזוג למצבים מעוררי לחץ פחותה.
4. *הביטוי הרגשי* יהיה חיובי יותר בקרב בני זוג שטיילו יחד. כמו כן הביטוי הרגשי יהיה חיובי יותר כאשר תגובת בני הזוג למצבים מעוררי לחץ פחותה.

תרשים מספר 2 - תרשים השערות המחקר על פי ארבעת מימדי ההסתגלות



שיטה

נבדקו ששים וארבעה זוגות צעירים (חלקם נשואים אך רובם לא נשואים). מתוכם שלושים וארבעה זוגות שטיילו יחד ושלושים זוגות שלא חוו את חוויית הטיול המשותף. לגבי רוב הזוגות, לפחות אחד מבני הזוג לומד לימודים גבוהים (באוניברסיטה או במכללה).

במהלך המחקר קיבל כל זוג ארבעה שאלונים, שחוברו יחד. הזוגות התבקשו למלא, כל אחד באורח נפרד את השאלונים ללא שיתוף פעולה ביניהם. השאלונים הוחזרו באופן אנונימי לחוקרת.

אפיון נבדקים על פי שאלון נתוני רקע (ברמת הפרט):

להלן תיאור מקוצר של אפיון הנבדקים:

- **גיל** - כמחצית מבין המטיילים הם צעירים (עד גיל 25), ורק 13% עברו את גיל 30. בקרב שתי הקבוצות, הגברים מבוגרים במעט מהנשים.
- **מיקום במשפחת המוצא** - בקרב שתי הקבוצות מהווים הצעירים במשפחת המוצא כ-20%. אחוז הנשים הבכורות גבוה מאחוז הגברים הבכורים.
- **מצב משפחתי** - בקרב קבוצת המטיילים גבוה אחוז הנשואים מאחוז הזוגות הנשואים בקרב קבוצת הלא-מטיילים, בהפרש של כ- 20%.
- **מספר ילדים** - בקרב שתי הקבוצות ל-90% מהזוגות הנשואים אין ילדים, וליתר ילד אחד.
- **השכלה** - השכלת מרבית הנחקרים, בקרב שתי הקבוצות, הינה השכלה גבוהה: מעל ל - שתים עשרה שנות לימוד (62%-67%).
- **השכלת הורים** - בקרב שתי הקבוצות 43%-52% הם בעלי השכלה גבוהה.
- **דתיות** - בקרב שתי הקבוצות האחוז המגדיר את עצמו כדתי ומסורתי נע בתחום 9%-13%, אולם ידוע, כי קיים מיעוט יחסי של דתיים ומסורתיים אשר יוצא למסעות בסגנון זה, ואכן קיים הבדל בין שתי הקבוצות באחוז המגדיר את עצמו כחופשי (82% בקרב המטיילים לעומת 53% בקרב הלא מטיילים).
- **משך החברות בין בני הזוג** - בקרב שתי הקבוצות, כ- 11% חברים בין שלושה - לשנים עשר חודשים. כ- 80% חברים למעלה משנה.
- **אהבה** - כ- 45% בקרב שתי הקבוצות מגדירים את היחס לבן/בת זוגם: 'אוהבים מאוד'.
- **מגורים משותפים** - קיימים הבדלים בין שתי הקבוצות. בקרב המטיילים 60% גרים ביחד למעלה משנה ו- 27% אינם מתגוררים במשותף. מבין הלא מטיילים רק 30% גרים ביחד למעלה משנה ו- 43% אינם גרים במשותף.
- **ניהול חשבון בנק משותף** - בשתי הקבוצות כ- 15% מנהלים באופן חלקי חשבון משותף (כלומר, לכל אחד חשבון נפרד ונוסף לכך, קיים גם חשבון משותף). בקרב המטיילים 44% מנהלים חשבון משותף בלבד, ובין הלא מטיילים רק 10% מנהלים כך את חשבונותיהם.

כלי המחקר

1. משתנה ההסתגלות לקשר הזוגי נבדק על פי הסולמות שמציג Spanier (1976): קונצנזוס, לכידות, סיפוק וביטוי רגשי. כלי המחקר היה שאלון אישי, אשר הכיל שאלות סגורות המתייחסות לתחומים עליהם מבוססות השערות המחקר. השאלון "סולם הסתגלות בני-הזוג", הינו שאלון מתורגם של Spanier: The Dyadic Adjustment Scale (1976: Spanier, Filsinger 1983).

השאלון כלל שלושים ושתים שאלות. לכל קבוצת שאלות ניתנה סקלת תשובות אפשריות. המשתנה 'הסתגלות לחיים זוגיים' הינו משתנה שכיח למדי בספרות מחקרית, ועקב כך פותחו כלים אחדים למדידתו.

הכלי שפיתח Spanier (1976) שם דגש על היכולת להגיע להסכמה באמצעות הסולמות "קונסנזוס" ו"לכידות". קיימת גם מדידה של המשוב-העצמי בעזרת הסולמות "ביטויי-חיבה במסגרת הקשר הזוגי" ו "סיפוק מהקשר הזוגי".

על פי Basby & Christnsen (1995) בסולם ההסתגלות (DAS) משתמשים ככלי למדידת הסתגלות במערכות יחסים (Spanier,1976). ערך רב נמצא לסולם ההסתגלות זה הן בקרב חוקרים והן בקרב מטפלים, מאחר שמדובר בכלי קצר (סה"כ שלושים ושנים פריטים), ובכל זאת זהו כלי רב-היבטים, מאחר שהוא מכיל ארבעה תת סולמות. מאז שהתפרסם הכלי למדידת המרכיבים הנפרדים שבהסתגלות בני-זוג, הוא הפך לאחד הכלים הנפוצים ביותר בתחום מחקרים העוסקים במשפחה.

"הסתגלות" היא תהליך המעיד על זרימה לאורך-זמן, ולכן המדידה איננה של התהליך עצמו. עם זאת, יש בה כדי לרמוז על כיוונו, או לפחות הצומת בו מצויה הזוגיות בהווה. כיוון שבעבודה זו התמקדנו בתוצאות המאמץ ההסתגלותי ולא בתיאור התהליך עצמו, הרי כלי זה נותן מדד טוב ומתאים.

השאלות בשאלון מוצגות, באופן שבו רוב התשובות מדורגות על סולם של שש נקודות. הציון הגבוה יותר הוא הטוב יותר: עשרים ושבע תשובות על סולם של שש (0-5), שתי תשובות על סולם של חמש (0-4), תשובה אחת על סולם של שבע נקודות (0-6), שתי תשובות דיכוטומיות. ניתן ציון ממוצע לכל הפריטים, וציון ממוצע נפרד לכל אחד מארבעת תתי הסולמות.

הסולמות שמציע Spanier הם תוצאה ועדות לאופיו של הקשר הזוגי ואיכותו והינם אינדיקציה למאמץ ההסתגלותי שהתרחש במסגרתו. השאלון מודד הסתגלות בני-זוג לחיי נישואים. הוא מורכב מארבעה תתי-סולמות וכולל שלושים ושנים פריטים.

ארבעת תתי-הסולמות הם: קונצנזוס (הסכמה) בין בני-הזוג, לכידות הזוג, סיפוק מהקשר הזוגי וביטוי רגשי (=ביטויי חיבה) בין בני-הזוג.

ראוי לציין, כי בבדיקת מהימנות שנערכה על 218 אנשים בפנסילבניה נמצאה רמת מובהקות גבוהה של 0.96 ובבדיקת תקפות השאלון נמצא מקדם מתאם של 0.86.

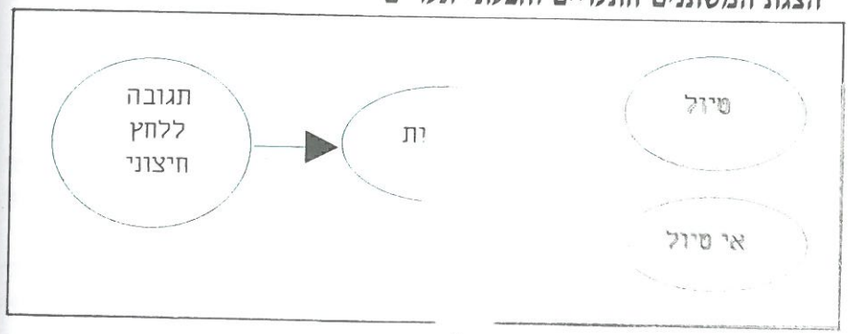
2&3.שאלון הבודק משתני רקע. השאלון כלל 36 שאלות. השאלות 1-16 יועדו לכלל הנבדקים (שאלון מספר 2), ושאלות 17-36 הופנו רק לזוגות שטיילו יחד (שאלון מספר 3). השאלות פותחו באופן עצמאי לצורך מחקר זה, והן התייחסו למשתנים השונים השייכים לזוגיות הנרקמת בימסע' משותף.

4. הערכת השפעתם של אירועי חיים שליליים: כיוון שהעבודה עוסקת בהסתגלות לקשר הזוגי נראה, שיכולת זו עשויה לבוא לידי ביטוי ברור יותר בשעת מבחן. משום כך כלל המדגם זוגות שעברו במשותף אתגר בחייהם. נוסף לכך ראינו, שיש מקום לקבל תמונה של אירועי חיים קשים מהעבר במטרה להעריך את השפעתם. לשם כך נערכה רשימת ארועי חיים קשים. כיוון שהמדגם כלל זוגות אשר עברו חוויה ממושכת של טיול משותף, היתה חשיבות להעריך את התפיסה הסובייקטיבית של כל נבדק לגבי עוצמת הלחץ של אירועי חיים קשים בחייו לפני הטיול ואחריו (המהווה גורם לחץ בפני עצמו). מדד אירועי החיים חולק לשני גורמים: אירועי חיים יוצרי לחץ במשפחת המוצא של המשיב, ואירועי חיים יוצרי לחץ בקשריו הנוכחיים של המשיב - מאז יצירת הקשר עם בן/בת הזוג ועד היום.

זו רשימה של אירועי חיים שליליים המבוססת על סולם Peri (1982). הסולם מבוסס על אחד עשר נושאים שמתוכם נבחרו חמישה תחומים הרלוונטיים למחקר הנוכחי: משפחה, חיי אישות ונישואין, צבא, לימודים ובריאות. בכל תחום פורטו חמש עד שבע דוגמאות של אירועי חיים. לגבי כל תחום נתבקש הנשאל לענות, מתי חווה אירוע כזה: א. בשנה האחרונה, ב. מאז תחילת הקשר עם בן/בת הזוג ועד לשנה האחרונה, ג. במשפחת המוצא שלו, ד. הנשאל נתבקש להעריך באיזו מידה היה האירוע הזה קשה ומלחיץ בסולם הנע מ- 1 (כלל לא מלחיץ) עד 5 (מלחיץ במידה קיצונית). סכום הציונים המתקבל מסך האירועים השליליים משמש כמדד סובייקטיבי של לחץ.

ההשערה היתה, כי אנשים בעלי חוסן גבוה יותר יסתגלו טוב יותר לקשר הזוגי.

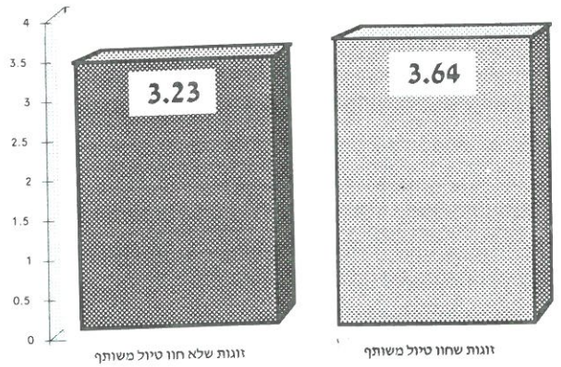
הצגת המשתנים התלויים והבלתי תלויים



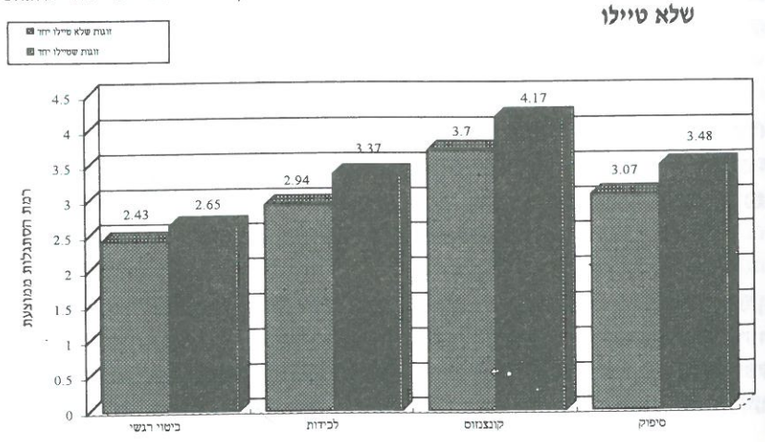
ממצאים

בבדיקת T-TEST שנערך לשם השוואה בין קבוצת הזוגות שחוו יחד את חווית הטיול לקבוצת הזוגות שלא חוו זאת, נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות הן ברמת ההסתגלות הכוללת (גרף מס 1) והן לגבי כל אחד מארבעת מדדי ההסתגלות בנפרד (גרף מס 2).

גרף מס' 1:השוואת ממוצעים של רמת הסתגלות לזוגיות בין זוגות שטיילו יחד לזוגות שלא טיילו



גרף מס' 2: השוואת ממוצעים של ארבעת ממדי ההסתגלות בין זוגות שטיילו יחד לזוגות שלא טיילו



בין *מאפייני הטיול* נמצא, כי משך זמן הטיול הינו גורם משמעותי ביחס לרמת ההסתגלות לזוגיות: ככל שחוויית הטיול המשותף ארוכה יותר, כך עולה רמת ההסתגלות לזוגיות באופן משמעותי.

חשיבות מיוחדת נמצאה גם *לפער* בהגדרת היחסים בין בני הזוג *לפני הטיול ואחריו*. דירוג טיב היחסים אחרי הטיול הינו גבוה מדירוג טיב היחסים לפני הטיול המשותף. הרגרסיה מראה, כי ככל שהפער בדירוג טיב היחסים לפני הטיול ואחריו גדול יותר, כך עולה רמת ההסתגלות.

מעניין היה הממצא, כי משתני הרקע השונים ככלל (גיל, רמת השכלה, מיקום במשפחה וכו') - נמצאו כבעלי השפעה פחותה בקרב הזוגות שטיילו יחד, בהשוואה לזוגות שלא טיילו יחד. ייתכן, שהסיבה לכך היא שהשפעתם של משתני הרקע בקרב הזוגות שלא חוו את חוויית הטיול המשותף רבה יותר, כיוון שזוגות 'ששרדו' יחד כזוג לאחר הטיול המשותף מצמצמים את רמת החשיבות של משתני הרקע הנתונים - אותם הביא עימו כל אחד מבני הזוג למערכת הזוגית מלכתחילה - ורואים בהם גורמים התחלתיים בלבד החשובים לביסוס הקשר הזוגי בתחילתו. הם מאבדים מחשיבותם לאור מצבור המידע ועומק ההיכרות ההדדית לאחר התנסות בחוויות משותפות משמעותיות. כפי שמציין דרייקורס (1987), הסיבות האמיתיות לבחירת בן הזוג נשארות כמוסות ובמקומן עולות רציונאליזאציות שונות. ברור הוא, כי למען המשך השותפות רצוי ואף חיוני להכיר בסיבות *האמיתיות* לבחירת בן הזוג ומה בדיוק האדם מחפש בו, כך שיוכל מתוך הכרה זו להתמודד מאוחר יותר עם ציפיות שאינן מתגשמות, מצבי תלות וכד'.

לשם בדיקת ההשערה, כי תגובה למצבים מעוררי לחץ תימצא בקשר עם רמת ההסתגלות לזוגיות, נערך ניתוח רגרסיה. נמצא מתאם שלילי בין רמת ההסתגלות הכללית, כמו גם בכל אחד מארבעת ממדיה באורח נפרד, לבין רמת התגובה למצבי לחץ: רמת ההסתגלות לקשר הזוגי עולה, ככל שהתגובה למצבי לחץ מרוסנת יותר.

בקרב הזוגות המטיילים לא נמצא קשר בין התגובה למצבי לחץ לבין מימדי ההסתגלות ואילו בקרב הזוגות שלא טיילו יחד נמצאו קורלציות שליליות מובהקות בכל ממדי ההסתגלות: רמת ההסתגלות יורדת, ככל שרמת התגובה למצבי לחץ עולה. בשתי הקבוצות גם יחד נמצאו קורלציות שליליות מובהקות בין רמת הלחץ לרמת ההסתגלות.

מתוך רצון ללמוד על גורמים המשפיעים על ההסתגלות לזוגיות הוערכה בין היתר השפעתן של תגובות למצבים מעוררי לחץ. כיוון שעבודה זו עוסקת בהסתגלות לקשר הזוגי, נראה היה, שיכולת ההסתגלות עשויה לבוא לידי ביטוי ברור יותר בשעת מבחן. לטיול המשותף, שעשוי להוות מבחן בפני עצמו (כך גם על פי יעקובסון, 1987; Turner, 1964), צירפנו תגובות למצבי לחץ שונים בחיים.

באמצעות מבחן T נבחנו הקשרים בין תגובה למצבי לחץ שמקורם באירועים במשפחה לבין תגובה למצבי לחץ בתחום חיי אישות ונישואין. הקשרים נבדקו הן בקרב המטיילים והן בקרב הלא מטיילים. בבדיקת ממוצע ההבדלים בקשרים הללו בשתי הקבוצות גם יחד (הזוגות שטיילו ואלה שלא טיילו) נמצא, כי קיים קשר שלילי מובהק בין מידת ההילחצות של בני הזוג לבין ארבעת ממדי ההסתגלות של Spanier. הקשר (השלילי) חזק יותר לגבי אירועים במשפחה מאשר לגבי אירועים מחיי האישות והנישואין.

בקרב הזוגות שלא חוו יחד את חווית הטיול נמצא קשר שלילי מובהק בין ציוני ההסתגלות לבין תגובה למצבי לחץ ולתדירות מצבי הלחץ שהפרט נקלע אליהם (המצבים שהוגדרו על ידי הנבדקים עצמם כמלחיצים מתוך כלל המצבים האפשריים שהוצגו בשאלון).

לאור הממצאים הנ"ל נבדק גם הקשר בין עוצמת התגובה למצבי הלחץ לבין כל אחד מממדי ההסתגלות: 1. *בתוך* כל אחת מהקבוצות - מטיילים ולא מטיילים. 2. בין תתי הקבוצות שהגיבו בעוצמה דומה משתי הקבוצות יחד, המטיילים והלא מטיילים.

נערך איחוד הזוגות בעלי עוצמות לחץ שוות בשתי הקבוצות - מטיילים ולא מטיילים. הקשר נבדק הן לגבי רמת הלחץ הכללית והן באופן נפרד לגבי תגובה למצבים מעוררי לחץ שמקורם באירועים במשפחה, ואלה שמקורם בתחום חיי אישות ונישואין. הממצאים היו:

א. בקרב קבוצת הזוגות שחוו טיול משותף לא נמצאו הבדלים מובהקים ברמת ההסתגלות הכללית בין הזוגות בעלי עוצמת לחץ גבוהה לבין בעלי עוצמת לחץ נמוכה. לעומתם, בקבוצת הזוגות שלא חוו טיול משותף נמצאו הבדלים מובהקים ברמת ההסתגלות לזוגיות - הן הכללית והן בכל אחד מהממדים, פרט לממד הביטוי הרגשי. בקרב הזוגות שעוצמת הלחץ שלהם חזקה יותר, רמת ההסתגלות לזוגיות נמוכה יותר. ממצאים דומים עלו בבדיקת ההבדלים בהסתגלות בהקשר לתגובה למצבי לחץ שמקורם באירועים מתחום חיי אישות ונישואין בלבד.

ב. במבחן T לבדיקת ההבדלים ברמת ההסתגלות בין זוגות שעוצמת תגובתם למצבי לחץ גבוהה לעומת בעלי עוצמת לחץ נמוכה (משתי הקבוצות יחד- מטיילים ולא מטיילים) נמצאו הבדלים מובהקים, ברמת מובהקות של 0.001, בין הקבוצות. בקרב הזוגות בעלי עוצמת תגובה חזקה למצבי לחץ ציוני ההסתגלות לזוגיות הינם נמוכים יותר. ההבדלים נמצאו הן ברמת ההסתגלות הכללית והן לגבי כל מימד בנפרד, פרט למימד הלכידות.

התגובה למצבים מעוררי לחץ בקרב זוגות שחוו את חווית הטיול המשותף, הינה תגובה מאופקת יותר.

דיון

ממצאי מחקר זה מצביעים, כי אכן הטיול המשותף נושא אופי של בחינת קשרים ו'מבחן כניסה' למסגרת הזוגית כבסיס למשפחה עתידית. 'השורדים' יוצאים נשכרים ביחסיהם ובעומק הסתגלותם זה לזו.

נתוני המחקר מובילים למסקנה, שהיציאה למסע המשותף - על המניעים המגוונים שמנחים יציאה זו - מלמדת על משמעויות שונות מתיירות לשמה, בפרט כשנעשה הדבר במסגרת זוגית: עבור מרבית הנבדקים הצעירים המסע כמוהו כטקס מעבר לזוגיות, טרם הקמת משפחה. המסע מהווה אתגר, אשר בתומו יגיעו הטיילים להכרעות מבוססות ומעמיקות יותר. אצל חלק מהמטיילים משמש המסע הזוגי מבחן לבדיקת מידת החשיבות שיש לאלמנטים שונים בזוגיות, דווקא במקומות רחוקים מהבית ובסיטואציות מלחיצות.

כמו כן, תפיסת החברה הישראלית כתובענית מגבירה את רצון הצעירים להנתקות ובריחה לפרק זמן המסע. עם כל זאת לא מדובר בטיול הזוגי בניתוק מלא או לצמיתות אלא לזמן מה, טרם השיבה למעגל החיים החברתיים-משפחתיים בישראל. הטייל יוצא ממרכז חברתו עם בן/בת זוגו אל יעדים אחרים מוגדרים. מבחינה גיאוגרפית היעדים הם לרוב דרום אמריקה או המזרח הרחוק, ומבחינה זוגית: לכיוון ביסוס היחסים ובחינתם בתנאי 'מעבדה'. המטרה נתגלתה כמושגת ברוב המקרים, כאשר הטיול אכן לא כלל דחיית נורמות חברתיות, קרי: מיסוד הקשר, הקמת משפחה וכדי. הטיול שימש כפתרון ללבטים והיסוסים, כך שאכן יתאפשר להקים תא משפחתי עתידי טוב יותר. וכפי שרוב הצעירים שבים לקראת שנת לימודים או לשם מילוי מחויבויות חברתיות אחרות, כך שבים זוגות הטיילים למחויבויות הזוגיות הנורמטיביות בארץ. מסקנה זו מקבלת משנה תוקף לאור הממצא בדבר הרצון להינשא בעתיד ובהתאם לרמת ההסתגלות בקרב זוגות נשואים שהשיבו לשאלון.

לאור העובדה שנמצא קשר חזק במיוחד בין טיול משותף, התמודדות עם מצבים מעוררי לחץ ורמת הסתגלות לקשר הזוגי, רצינו להעמיק ממצא זה, ובדקנו אותו גם *בתוך* כל אחת משתי הקבוצות. הבדיקה השוותה בין רמת ההסתגלות לזוגיות של בני זוג שרמת תגובתם למצבים מעוררי לחץ גבוהה, לעומת זוגות שתגובתם מתונה יותר. הבדיקה התייחסה לקבוצת המטיילים והלא מטיילים באורח נפרד. לאחר מכן השווינו את רמת ההסתגלות בשתי קבוצות הנבדקים יחד בין זוגות, שתגובתם למצבים מעוררי לחץ זהה. הווה אומר: הושוו בני זוג מקבוצת המטיילים והלא מטיילים, בעלי תגובה חזקה למצבים מעוררי לחץ. כמו כן הושוו זוגות, בקבוצת המטיילים והלא מטיילים, שתגובתם לאירועים מעוררי לחץ מתונה יותר.

נמצא, כי קיים הבדל ברמת מובהקות גבוהה, בהסתגלות לזוגיות של בני זוג בעלי תגובות

שונות למצבים מעוררי לחץ בקרב קבוצת הזוגות שלא חוו טיול משותף. כמו כן נמצאה קרבה משמעותית ברמת ההסתגלות של בני זוג בשתי הקבוצות כאחת, שמידת תגובתם למצבי לחץ הינה דומה או זהה. הממצאים מעידים, כי אכן רב המשותף בין קבוצת האנשים המגיבים באופן קשה למצבים מעוררי לחץ לבין המגיבים במתינות. בקרב המגיבים במתינות נמצאו ממוצעים גבוהים יותר ברמת ההסתגלות לזוגיות, ללא קשר עם חווית הטיול המשותף.

מתוך כך ניתן להסיק, כי טיול משותף הוא אחד הכלים ללימוד דרכי התמודדות עם מצבי לחץ. אנחנו - כמחנכים - שואפים שהכל יהיה נוח, ברור ולא מתסכל עבור הצעירים, אך נראה, שישנה חשיבות לא מעטה להתמודדות *מוקדמת* עם מצבי לחץ. טיול משותף הוא אחד האמצעים להתנסות זו, אך הוא אינו היחיד והבלבדי. ישנן אפשרויות נוספות, כגון: הכשרה בקיבוץ בתנאים לא קלים, שבעבר היתה מקובלת ביותר בקרב צעירים, שירות בצבא במסלולי התנדבות ובחירת קורסים מסוימים, ובגיל צעיר יותר - השתתפות בחוגי סיור אתגריים בטבע וכדי. המטרה היא לחשוף את הדור הצעיר גם להתנסויות וחוויות אתגריות ומתסכלות לעיתים, כך שיכינו את עצמם להתמודדות עם מצבי לחץ בעתיד. רצוי, שכל דרך חינוך תכלול חשיפה להתנסויות ודרכי התמודדות עם מצבי לחץ.

בתחום האפקטיבי הסתבר, כי לרגשות האהבה נותר מקום חשוב ומכובד בכל הנוגע ליחסים בין המינים: נמצא מתאם חיובי גבוה בין השאלה בנושא מידת *האהבה* כלפי בן הזוג לבין ההסתגלות לקשר הזוגי. מידת האהבה בין בני הזוג נתגלתה כגורם המשפיע באופן ניכר על מידת ההסתגלות למערכת הזוגית. באופן כללי, מידת האהבה גדולה יותר בקרב הזוגות שטיילו יחד. ברם, הן בקרב המטיילים והן בקרב הלא מטיילים קיימת עלייה חדה בממדי ההסתגלות, ככל שמידת האהבה גדולה יותר. ואכן התרבות המערבית מאופינת בדגש הרב ובעידוד, שהיא מעניקה לאהבה כבסיס ליחסים הזוגיים. השוני ומגוון ההתייחסויות של אנשים שונים לנושא האהבה רב ביותר, וייתכן שעדיין בלתי אפשרי להגדיר בדיוק את תחושת האהבה. על חשיבות האהבה ניתן ללמוד מכתביו של פרום (1976) המציג את האהבה כאומנות-חכמה, ולכן מחייבת היא דעת ומאמץ: "מי שאינו יודע כלום - אינו אוהב כלום... אבל האיש המבין - גם אוהב הוא, מבחין, רואה... ככל שמרובה הדעת הטבועה בך, כן גדולה בך האהבה". וכפי שמציין בוסקאליה (1995): כדי ללמוד לחיות עם אחרים ולאהוב דרושים כשרונות מעודנים ומפותחים במיוחד. יחסים קמלים לעיתים לאיטם, כיוון שבני אדם אינם מבינים כמה *זמן, עבודה, אהבה ודאגה* הם דורשים. בוסקאליה מסביר לאור מחקריו כי יחסים הם דבר חי. הם זקוקים וניזונים מאותה תשומת לב לפרטים שמעניק אמן ליצירתו.

יש לזכור, כי דרכי ההיכרויות ובניית התא הזוגי בימינו אינן עוד ברורות וסלולות כבעבר. אמנם עדין קיימת השאיפה והתחושה שאותה מתאר שלו (1995): "שעולם שלם חג בצורה מסוימת ובמהירות מסוימת, ורוח, חום ומים חוברים יחדיו, כדי שברגע נתון ירד גשם, שיפגיש אישה

אחת וגבר אחד בנקודה מסוימת." אך גם מפוכחים יודעים, כי אל להם לנוח על זרי הדפנה מרגע זה ואילך, כיוון שמלאכת ההסתגלות וההכנה הנחוצות להמשך פורה אינן מן הפשוטות בעולמנו. אין פלא, שיחסים המתחילים בתמימות עליזה מסתיימים לעיתים קרובות באכזבה, מרירות ויאוש. נראה, כי הילת הקסם הראשונית דועכת במהלך תהליכי הקיום היומיומיים (עובדה זו מקבלת חיזוק משיעור הגירושין הגבוה).

נוסף לכך, רוב הצעירים (הנמצאים בשלב בניית הקריירה) שבים בשעות מאוחרות מיום העבודה ומצמצמים בכך את שעות השהות הזוגית והחוויות המשותפות היומיומיות. ממחקרנו עולה חשיבות החוויות המשותפות לבניית בסיס משמעותי ורחב לחיים הזוגיים, בתוך מרוץ החיים והקצב הגובר. מסקנה מתבקשת הינה הדגשת החשיבות בבניית ומיסוד פרקי זמן משותפים לאורך כל הדרך, עם דגש על תחילתה, כך שהשיתוף המוצלח יוכל להימשך וערוצי התקשורת אף יתרחבו עם חלוף השנים. כמו כן נראה, כי לחוויה של טיול משותף, הנערך בתקופה של 'בין המיצרים' (בין צבא ללימודים ובין לימודים לעבודה, משפחה וכד'), השפעות חיוביות משמעותיות על בניית הזוגיות ואיכות היחסים בעתיד. מכאן שניתן להסיק, כי גם במצבי חיים מאוחרים יותר, כאשר נמצאים בני הזוג בתחושה של 'בין המיצרים' - דווקא אז רצוי לפעול למען בניית חוויות משותפות אינטנסיביות ומשמעותיות שיקדמו, יבנו ויחליפו את תופעת ההתרחקות האחד מן השני. ממצא זה משמעותי, כי כאשר חלה התרחקות בין בני זוג, שיש להם ענין להמשיך ולקיים את המערכת הזוגית, הם נוטים לעיתים קרובות למקד את חיפושם אחר עזרה דווקא בגורמים חיצוניים או נפרדים מהזוגיות (כגון: חבר קרוב, הורים, פסיכולוג וכדומה).

לאור מבחני הרגרסיה, ומאחר שנמצאו מתאמים גבוהים בין מידת האהבה לבין רמת הציונים בארבעת ממדי ההסתגלות של Spanier, נערך מבחן מתאמים נוסף ללא נושא האהבה. הסיבה: ייתכן ששאלת האהבה בשאלון הרקע מבטאת בפני עצמה, במידה רבה, את רמת ההסתגלות הזוגית בדומה לשאלות בשאלון ההסתגלות, כך שהמתאמים הגבוהים מעידים על קשר פנימי בין שני השאלונים ודוחקים את מידת השפעתם של הנתונים האחרים. ממצאי ה'רגרסיה בצעדים' הצביעו על קשר בין רמת ההסתגלות לזוגיות לבין גודל הפערים בין בני הזוג *במיקומם* במשפחת המוצא וב*השכלתם*. נמצא, כי ככל שהפערים קטנים יותר, כך עולה רמת ההסתגלות לקשר הזוגי. הסבר אפשרי לכך הוא, שכאשר גדלים אנשים באותו סטטוס משפחתי, וסופגים דפוסי התנהגות ותגובות דומים במשפחה (הבכור המקבל תשומת לב בלעדית, הצעיר ה'מפונק' הנולד למסגרת משפחתית מבוססת יותר וכד'), יקל עליהם להגיע להסכמה ואולי אף להשקפת חיים דומה.

ספרות המחקר מדגישה, שדמיון במשתני רקע חברתי-תרבותי בין בני הזוג (כמו רמת דתיות, השכלה, רקע חברתי-כלכלי, גיל ועמדות) ישפיעו בצורה חיובית על שביעות הרצון ההדדית, איכות הנישואים ועל היציבות וההסתגלות לנשואים (Lewis & Spanier 1979; Murstein 1980;Winch 1972). הסבר לכך יכול לנבוע ממערך האינטראקציות של כל אחד מבני הזוג עם אחיו

האינטראקציה עם האח הקרוב בגיל הנה *אינטנסיבית* יותר, ונראה, שככל שההתנסות במהלך הילדות וההתבגרות היתה רבה יותר, כך ההסתגלות טובה יותר בגיל מבוגר.

נושא רגיש נוסף שנמצא משמעותי הוא אופן ניהול *חשבון הבנק*. בשתי הקבוצות נמצא, כי בני זוג המנהלים את חשבונותיהם תוך שיתוף מלא, הסתגלותם לזוגיות היא הגבוהה ביותר. פער משמעותי בין הקטגוריות השונות (ניהול חשבון משותף באופן מלא - חלקי - אין חשבון משותף כלל) נמצא בקבוצת הזוגות שלא טיילו יחד. פער כזה לא נמצא בקרב המטיילים. רמת ההסתגלות הנמוכה ביותר נמצאה בקרב הזוגות המנהלים חשבונות בנק משותפים באופן חלקי. נושא הכספים וניהולם מבטא היטב את מידת האמון בין בני הזוג, כמו גם נושאים כגון: חלוקת תפקידים, עד כמה סומכים על בן הזוג ומידת האחריות שלו, שליטה במוקדי הכוח וכד'. בני זוג המנהלים חשבון משותף באופן מלא מעידים על אמון גבוה וחלוקת תפקידים שיתופית ושוויונית ביניהם. *הנאמנות והאמון* מהווים נושא מרכזי בחיי הזוגיות. אף על פי שמקבלים אותם בתורת ערך מוחלט, שאינו משתמע לשתי פנים, הרי במציאות של ימינו זה ענין מוטל בספק ומבולבל יותר מאשר אי-פעם בעבר. חוקרים שונים מאששים את העובדה, כי חלוקה בנטל והבעת אמון מהווים תנאי חיוני להסתגלות לחיים משותפים (דרייקורס, 1987; Rusbult 1980; Futterman et al. 1990). בין היסודות העומדים בבסיס החוויה - עומקה והשפעותיה, נמצא את גורם הזמן. כדי שיוכלו בני הזוג להכיר, להפנים ולבחון את הקורה אותם, עליהם להתחשב גם בהיבט *משך זמן התהוותה* של החוויה. מענין להציג עובדה זו מול הממצא בדבר משך החברות. נמצא, כי משך החברות - בפני עצמו - חסר השפעה על ההסתגלות לזוגיות. כלומר, ישנו 'שעון-הזמן' הביולוגי שבו זורמת מערכת היחסים, ובמסלולו ייתכן שלא ייווצרו שינויים או השפעות מרחיקות לכת על הזוגיות. מערכת היחסים עלולה להתקדם בזמן אך לא להתפתח, ובעקבות כך אף ליסוג לאחור. לעומת הזמן הביולוגי - קיימת מסגרת של 'זמן איכותי'. הזמן האיכותי הזוגי הוא בעל חשיבות רבה לבניית היחסים והגדרת טיבם וברור, כי לרוב, במהלך זרימת החיים ושיגרתם, לא ייווצר זמן זה כשלעצמו אלא מתוך נקיטת צעדים ופעולות מתוכננות ומושקעות מראש ע"י בני הזוג. בבדיקה זו נמצא, כי חוויות משותפות משמעותיות כלולות במסגרת 'הזמן האיכותי הזוגי', הפותח פתח לצמיחה והתחדשות ובמקביל לביסוס היחסים ויציבותם.

בבדיקת הקשר בין *מאפיני הטיול* לבין רמת ההסתגלות למסגרת הזוגית נמצא, כי משך זמן הטיול הינו גורם משמעותי - ברמת מובהקות גבוהה - בתחום ההסתגלות לזוגיות. ככל שחווית הטיול המשותף ארוכה יותר, כך עולה רמת ההסתגלות לזוגיות. הקשר בין משך זמן הטיול ועומק השפעתה של החוויה המשותפת ניתן להסבר, בכך שמערכת היחסים זקוקה לזמן צמיחה. משך הזמן הוא גורם בעל חשיבות בפני עצמו.

קשר ברמת מובהקות גבוהה נמצא גם בין הפער בהערכת כל אחד מבני הזוג את היחסים

ביניהם לפני הטיול ואחריו לבין רמת ההסתגלות. הערכת טיב היחסים אחרי הטיול הינה גבוהה מהגדרת טיב היחסים לפני הטיול המשותף. הרגרסיה מראה, כי ככל שהפער בהערכת טיב היחסים לפני הטיול ואחריו גדול יותר, כך עולה רמת ההסתגלות. הגדרת טיב היחסים הינה סובייקטיבית, והדבר מעיד על תחושה פנימית של הנחקרים בדבר החשיבות של הדינמיות והשינוי שחל ביחסים עם בן זוגם. הכרה זו בשינוי משפיעה באופן משמעותי על ההסתגלות הכללית למערכת היחסים הזוגית.

ראוי להצביע על שנים מתוך משתני הרקע שנמצאו *מסרי השפעה* על ההסתגלות הכללית לזוגיות: מגורים משותפים ואופן הבחירה של בן/בת הזוג (לפני הטיול או במהלכו). במושג 'מגורים משותפים' הכוונה לתאר הסדר של חיים משותפים בין גבר לאישה החיים יחד ללא נישואין. ייתכן, כי עצם המעבר לגור תחת קורת גג אחת איננו משפיע על רמת ההסתגלות בפני עצמו, אלא אם מלווה הדבר בחוויות משמעותיות נוספות. תופעת המגורים המשותפים מקבלת בעולם המערבי לגיטימציה חברתית ושכיחותה בקרב צעירים ובעיקר בקרב סטודנטים הולכת ועולה (שחר, 1988). שחר מצביעה על מחקרים המראים, כי זוגות שגרו יחד דיווחו על רמה גבוהה יותר של שביעות רצון מהיחסים ביניהם ועל רמה גבוהה יותר של אהבה, אינטימיות ותחושת לכידות. לעומת אלה נמצא במחקרה של שחר, דומה לממצא במחקר הנוכחי, כי מגורים משותפים כשלעצמם הינם חסרי השפעה על שביעות הרצון של שני בני הזוג. ממצא זה אינו תואם את התפיסות הליברליות-מתירניות של העולם המערבי ואת השפעתן של חוויות משותפות שמבחינה כמותית, לפחות, אמורות להיות רבות יותר, כשבני הזוג גרים יחד; ולכן הוא דורש, לדעתנו, התייחסות מיוחדת ומחקר נוסף וממוקד, דווקא משום היותו כה מרכזי בעולמם של הזוגות הצעירים העומדים להינשא.

סיכום ומסקנות

נחזור לשאלה העקרית שהעסיקה אותנו במחקר זה: האם חוויות משותפות של בני זוג ותגובה מתונה למצבי לחץ תורמים למידת ההסתגלות לזוגיות?

מהממצאים נראה, שיש השפעה חיובית של חוויות משותפות על ההסתגלות לזוגיות. כמו כן, ככל שהתגובות למצבי לחץ מתונות יותר - רמת ההסתגלות עולה.

הדבר מוצא את ביטויו, על פי נתוני מחקר זה, בתחומים שונים: במידת תמימות הדעים בין בני הזוג, בהשפעת נתוני רקע על הזוגיות ובתפיסת השפעת הטיול המשותף על מאפייניו השונים.

ניתן לראות, שכאשר החלטות בני הזוג ותפיסתם זה את זה נבנים בתוך היחידה הזוגית ללא התערבויות חיצוניות ולחצים פסיכולוגיים משמעותיים (של בני המשפחה, הידידים והקרובים),

ההסתגלות למסגרת הזוגית נבנית באופן מבוסס וטוב יותר. חוויית הטיול המשותף מאפשרת נטרול של גורם הרומנטיקה כגורם מרכזי ביחסים עם בן הזוג, כך שניתן יהיה לבחון את היחסים על המניעים הבסיסיים שלהם. זה שלב התפכחות מאשלית האהבה "הגדולה" ומציאת הסדרים יותר רציונליים כבסיס לקשר הזוגי.

הממצאים בעבודה זו יכולים לכוון את ההתערבות, המניעתית בעיקרה, בקרב בני נוער. התוכניות בנושא זה בבתי הספר, מוקנות דרך תוכניות של חינוך מיני וחיי משפחה, וכיוון שבהתנסות בחוויות משותפות נכללים משמעויות ומסרים שהם מעבר לבילוי, שגרתי או מכוון, הקשור ל'תרבות הפנאי' ברמה האישית, נראה לנו, שמקומם של ממצאים אלה אכן בתוכניות בבתי-הספר. היחידה לחינוך מיני וחיי משפחה במשרד החינוך מקנה את מסריה ותוכניותיה באמצעות השירות הפסיכולוגי-החינוכי (שפ"י) אל בתי-הספר ברחבי הארץ. צוות סמילנסקי (1989), לדוגמה, עוסק בכתביו ביחסים בין המינים, חברות, אהבה ועוד. תוכניות אלה מלמדות מיומנויות התמודדות עם קונפליקטים שונים העולים בתחומים אלו, כשהמסרים המודגשים הם: פיתוח יכולת קבלת החלטות, היכולת לראות "גוני בינים" ושונות בין בני-אדם - במקום ראייה דיכוטומית, אסרטיביות, 'מיתוס האהבה', כיבוד המרחב האישי של הזולת וכד'.

חשיבות העיסוק בנושא הזוגיות בגיל ההתבגרות מתמקדת בציוד המתבגרים בכלים שיעזרו להם לבחור אלטרנטיבות נכונות עם בן הזוג, במערכת היחסים הזוגית. זכותנו ואף חובתנו (כאנשי חינוך, הורים וכו') היא *לפתוח בפני הנוער את האפשרות לקבלת החלטות המבוססות על שיקולים ערכיים נכונים ומאוזנים*. מדובר בעיסוק אשר כולל הבהרה של ערכים בחברות בין המינים כגון: הדדיות, כנות, אהבה, שותפות וקבלה. הדור החדש איבד בעקבות הטכנולוגיה את תמימותו, והשאלה היא האם ידע לקשר את המידע הרב שהוא חשוף אליו עם ערכים ורכישת כלים שיעזרו לו להשתמש באותו מידע לטובת בנייה וצמיחה אישית ומשפחתית? התוכניות בבתי-הספר נועדות להעביר מסרים על בניית זוגיות בעתיד והסתגלות נכונה לזוגיות ולחיים ביחד, עוד מראשיתם, תוך תפיסה נכונה יותר של יחסים ואהבה *ומודעות* לשיקולי הדעת הרלוונטיים.

כך גם בתחום הייעוץ לחיי נישואין בשלבים מאוחרים יותר, כאשר ההתמודדות נועדה לתת מענה לקונפליקטים דומים מזויות בוגרות ומנוסות יותר. פיינס-מלאך (1987) מעלה במחקריה, כי זוגות נשחקים פחות, כשהם פותרים את בעיותיהם בינם לבין עצמם, ואילו תיעול לאנשים 'מבחוץ' (חברים, משפחה, יועצים וכד') בריא פחות לזוגיות ועלול לפגוע בלכידות בני הזוג וביכולת התמודדות עצמית במשברים בעתיד. המחקרים של יזרעאלי (1991) ואחרים מראים, שנשים, לאורך כל הקו, הן המוותרות יותר, והן הרוצות יותר את הקשר וביסוסו, וגם על כך יש לתת את הדעת.

במחקר הנוכחי קיימת הנחיה ותוספת לגבי התכנים של תוכניות מהסוג הנ"ל. המחקר מחזק את חשיבות ההסתגלות לקשר הזוגי ורכישת כלים להתמודדות נכונה עם מצבי לחץ, ומוסיף ערוצים חדשים המסייעים להכנה זו של הצעירים לחייהם המשפחתיים בעתיד ולהתמודדות טובה יותר עם מצבים מעוררי לחץ בתחומים השונים.

ניתן להיעזר בממצאי מחקר זה כדי לבחון את תוכניות החינוך לחיי משפחה בכלל, ואלו המוקנות בבתי הספר בפרט. בספרות מדווח על תוכניות הכוללות את הפן הפיזיולוגי, הרגשי והחברתי, אך תשומת הלב אינה מופנית להשפעתן וחשיבותן של חוויות משותפות על ההסתגלות לזוגיות. חשוב לשים דגש על *ההכנה* לקראת התמודדות עתידית עם מצבים מעוררי לחץ, תוך חשיפה להתנסויות מעשיות. ממצאי המחקר יכולים לתת כיוון לדיונים ופעילויות העשויות להביא לשינוי באיכות הקשר הזוגי הראשוני שנבנה, התפתחותו ועמידותו לאורך זמן. לאור המחקר נראה חשוב, שבני זוג ייקחו בחשבון גם את תחום החוויות המשותפות ודרכי התמודדות עם מצבים מעוררי לחץ, בהליך בניית הזוגיות כמסגרת מתפתחת ויציבה כאחת. כמו כן חשובה המודעות גם לגורמים הקשורים במשתני הרקע האישיים ובתמימות דעים, שנמצאו כבעלי השפעה על ההסתגלות לזוגיות (למשל: חשיבות המצב המשפחתי או מידת האהבה).

את ההשלכות מנתונים אלה ניתן ליישם לא רק בעבודה עם מתבגרים, אלא חשוב להתחיל זאת מגיל צעיר. קיימות בבתי-הספר תוכניות לילדים בגיל ההתבגרות, אך לא ניתנת בהן תשומת לב מספיקה לתוכניות התערבות החושפות את הילדים למשתנים שנמצאו כבעלי משמעות להסתגלות המבוגרים. כל אחד מארבעת ממדי ההסתגלות הינו בעל חשיבות ורלוונטיות כבר מהגיל הצעיר ביותר, ולכן חשוב, שנבנה תוכניות חשיפה חינוכיות הדרגתיות, שיכשירו ילדים להתמודד עם אירועים חווייתיים ומצבי לחץ (כמו מריבות בין ההורים, תחרות עם אחים, מעברי דירה/בית ספר וכד') ויחדדו מיומנוי[illegible] אלו כדי שבבוא היום, לכשיגיעו לגיל הבוגר והעצמאי, יהיו בשלים וכשרים לכך.

ביבליוגרפיה

אדלר, ח. (1975). הערות סוציולוגיות לשאלת נוער וסטודנטים בחברה בת זמנינו. מתוך: מיוחס, י. (עורך), *ספר החינוך המשלים*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות-אגף הנוער, 109-115.

בוסקאליה, ל. (1995). *לאהוב זה את זה*. תל-אביב: מודן, 27-109.

ברזילי, ע. (1988). *קשר בין בגרות ובין הצלחה בחיי נישואין*. עבודת מוסמך, רמת-גן: המחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת בר-אילן.

בר-סמך, מ. (1991). *גורמים בהסתגלות לקשר הזוגי*. עבודת מוסמך, רמת גן: המחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת בר-אילן.

דרייקורס, ר. (1987). *נישואין: האתגר*. תל אביב: "יבנה", 50-113.

הנדריקס, ה. (1992). *לבסוף מוצאים אהבה*. תל אביב: אחיאסף.

יזרעאלי, ד. (1991). *סוציולוגיה של נשים וגברים בחברה*. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן, המחלקה לסוציולוגיה ולאנתרופולוגיה.

יזרעאלי, ד. (1995) כנס יועצים בנושא: *משפחה, זוגיות וחברות בחברה משתנה*. שפ"י. משרד החינוך, התרבות והספורט, ירושלים (מאי).

יעקובסון, י. (1987). *צליינות חילונית בקונטקסט ישראלי*. עבודת מוסמך, תל אביב: המחלקה לסוציולוגיה, אוניברסיטת תל אביב.

מנושין, ס. (1982). *משפחות ותראפיה משפחתית*. תל אביב: אוניברסיטת הרווארד, רשפים.

סמילנסקי, מ. וצוות נט"ע. (1989). *אתגר ההתבגרות*. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, 11-55.

פיינס מלאך, א (1987). *שחיקה באהבה ובחיי הנישואין: גורמים ודרכי התמודדות*. תל אביב: גומא.

פרום, א. (1976). *אמנות האהבה*. תל אביב: הדר, 11-42.

שחר, ר. (1988). *בחירת בן זוג בקרב הנוער בישראל*. עבודת דוקטורט, רמת-גן: ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת בר אילן.

שקד, ע. (1995) כנס יועצים בנושא: *משפחה, זוגיות וחברות בחברה משתנה*. שפ"י. משרד החינוך, התרבות והספורט, ירושלים, (מאי).

שטרקשל, ר. (1983). *מדריך דידקטי לאמצעי לימוד בחינוך לחיי משפחה ובחינוך מיני*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות המזכירות הפדגוגית.

שלו מ. (1995). *בעיקר על אהבה*. תל אביב: עם עובד, 148-183.

Bader, E. & Person, P. (1988). *In quest of the mythical mate*. New-York: Brunner/Mazel.

Bader, E, Microgs, G., Sinclair, C., Willet, E. & Comway, B. (1980). Does Marriage Preparation Really Work? *Journal of Martial and Family Therapy, 6,* 171-9.

Basby, D.M. & Christnsen, C. (1995). *Journal of Marital and Family Therapy; 21,* 289-309.

Bott, E. (1975). *Family and social network*. London: Tavistock Pablications.

Douglas, M. (1982). *Essays in the sociology of perception*. Boston: Routledge and Kegan Paul.

Duck, S. (1994). *Meaningful Relationships*. California: Sage Publication Inc. 97-155.

Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1984). If it change it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.

Folkman, S. et al. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology, 50,* 992-1003.

Futterman, A: Gallagher, D: Thompson, L. Lovett, S. (1990). Retrospective assessment of marital adjustment, *Psychology and Aging*, 5, 277-283.

Kelly, V.C. (1993). Affect and intimacy. *Psychiatric Annals, 23,* 556-566.

King, L.A. (1993). Emotional Expression, ambivialence over expression, and marital satisfaction. *Journal of Social and Personal Relationships, 10,* 601-607.

King, L.A., Emmons, R.A. (1991). Psychological, physical, and interpersonal correlates of emotional expressiveness, conflict, and control. *European Journal of Personality, 5,* 131-150.

Klein, M. & Shulman, S. (1981). Adolescent masculinity - femininity and marital adjustment. *Adolescence*, 16, 46-48.

Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and Adaption*. New York: Oxford University Press.

Lewis, R.A. & Spanier, G.B. (1979). Theorizing about the quality and stability of marriage. In: Burr, W., Hill, R., Nye, I & Reiss, I. (eds.) *Contemporary Theories about the Family*, vol. I. the Free Press N.Y., 268-294

Murstein, B.I. (1980). Mate selection in the 1970s. *Journal of Marriage and the Family*, 42, 777-792.

Prosky, P.S. (1992). Complementary and symmetrical couples. *Family Therapy. 19*, 215-221.

Rusbult, E. (1980). Commitment and satisfaction in romantic association. *Journal of Experimental Social Psychology, 16*, 172-186.

Spanier, G.B. & Filsinger, E.E. (1983). The dyadic adjustment scale. In E.E. filsinger (ed), *Marriage and the Family Assessment*. Sage publications, Beverly-Hills, 153-167.

Spanier, G.B. (1976). Measuring dyadic adjustment: New scales for assessing the quality of marriage and similar dyads. *Journal of Marriage and the Family, 38*, 15-28.

Spanier, G. & Cole, C. (1974). Toward clarification and investigation of marital adjustment. *International Journal of Sociology of the Family, 6*, 121-146.

Turner, V. (1964). Betwixt and Between. In: Turner, V. (1967). *The forest of symbols*. Ithaca, New York: Cornell University Press.

Winch, R.F. (1972). *The Modern Family*. Holt, Reinhart & Winston, Inc. N.Y..

להיות יועצת - רווחים וסיפוקים

שירי דניאלס*

תקציר

מתוך ראיית הסיטואציה הטיפולית כעסקת חליפין, יתמקד מאמר זה בצד שבדרך כלל מזוהה כצד ה"נותן" בסיטואציה, תוך בחינת הרווחים שהינם מנת חלקה של היועצת החינוכית בתיכון כמטפלת. שאלות המחקר היו: מהם הרווחים החברתיים, הכלכליים והפסיכולוגיים שמוצאות היועצות בעבודתן הטיפולית? ובאיזו מידה יחסית, משמעותיים כל אחד מהרווחים עליהם דיווחו היועצות עבורן? כשלב מקדים לבניית שאלון סגור, נערכו ראיונות עומק עם חמש יועצות, הממוקדים ברווחים אשר מוצאות היועצות בעבודתן הטיפולית. לאחר ניתוח תוכן, הורכב שאלון הרווחים. פרטי תוכן השאלון התחלקו לשש קטגוריות של רווחים: רווחים אינהרנטיים לתפקיד היועצת, הזדמנות לפתרון בעיות אישיות, העשרת החיים, מקור לסיפוק דחפים, רווחים הקשורים לנרקיסיזם ופיתוח העצמי ורווחים הקשורים ליחסי אובייקט. אוכלוסיית הנבדקות כללה שבעים וארבע יועצות בבתי ספר תיכוניים בתל אביב ובשרון. ניתן לסכם ולומר, כי אותם רווחים אישיים וחברתיים אשר אותרו בספרות המקצועית ובראיונות המקדימים, זוהו ע"י היועצות כמשמעותיים עבורן (רוב היועצות לא זיהו רווחים כלכליים בעבודתן). הרווחים הקשורים לנרקיסיזם והרווחים האינהרנטיים לתפקיד נמצאו כתורמים במידה הרבה ביותר ליועצות, בעוד הרווחים הקשורים ליכולת לספק דחפים נמצאו כתורמים במידה המועטה ביותר. משתנים אישיים כגון השכלה, גיל ומעבר טיפול אישי נמצאו משניים בחשיבותם ביחס לעוצמות הרווחים המופקים כתוצאה מעבודה טיפולית. נראה כי עיסוק יעיל ומספק בתחום הטיפולי דורש הסתכלות פנימה למרות הקושי הכרוך בכך. המודעות לדו סיטריות הקשר הטיפולי תקטין רגשות אשם ותגביר את הסיפוקים הנובעים מהמקצוע.

רקע מחקרי ותאורטי

ב- 1956 טען Szasz, כי הסיטואציה הטיפולית הינה עסקת חליפין. הוא השווה בין המטפל להורה וטען, שתפיסתנו את שני התפקידים הללו איננה מדויקת ואף נוגדת את האופי האמיתי של כל אינטראקציה אנושית. את שני התפקידים הללו נהוג לתפוס כצד שנותן ללא אינטרס אישי. אולם לא ניתן לראות את התמונה כולה מבלי לדון במה שמקבלים שני הצדדים הבאים במגע.

* יועצת חינוכית, ביה"ס התיכון העירוני "שבח -מופת" ת"א. המאמר מתבסס על עבודת תיזה בהדרכת פרופ' יוסף גוטמן, אוניברסיטת חיפה.

החל מאמצע שנות השמונים, חלה התעניינות גוברת בחייו האישיים של המטפל (Guy 1987, Kottler 1991). נראה, שהחלה לבצבץ ההכרה בדבר משמעותה של החוויה הסובייקטיבית של טיפול אצל המטפל.

מאחר שאין בנמצא ספרות על הרווחים האישיים מתפקיד של יועצת חינוכית בתחום הטיפול הפרטני, ניזון מחקר זה מהספרות הדנה ברווחים המובלעים בתפקיד מטפלים העוסקים בפסיכותרפיה.

הרווחים והסיפוקים של המטפלים זכו להתייחסות מנקודת המבט של מספר מודלים פסיכולוגיים: תאוריית הדחפים, תאוריית העצמי ותאוריית יחסי האובייקט (Sussman 1992). בהמשך יוצגו ההתייחסויות התאורטיות של המודלים הפסיכולוגיים השונים, תוך דיון בתחום המשותף להן מבחינת הרווחים והסיפוקים הפסיכולוגיים של המטפל. הרווחים הללו מונים: רווחים אינהרנטיים לתפקיד המטפל, הזדמנות לפתרון בעיות אישיות, מקור לסיפוק דחפים וכן סיפוקים ורווחים הקשורים לנרקיסיזם וליחסי אובייקט.

1. **רווחים אינהרנטיים לתפקיד של מטפל** - מתוך הספרות עולים מספר גורמים אינהרנטיים לתפקיד של פסיכותרפיסט המשמשים מקור משיכה למקצוע:

א. *עצמאות* - העיסוק בפסיכותרפיה מבטיח מידה גבוהה של עצמאות מקצועית. בקליניקה הפרטית, בבית החולים ובקבוצה הטיפולית, מתבצעת העבודה בבידוד מפיקוח ומביקורת ישירים. נוסף לכך, יכול המטפל לקבוע לעיתים את מי לקבל לפסיכותרפיה ואת מי לדחות, דבר שמאפשר לו לעבוד עם מי שיש לו ממנו הנאה (Guy, 1987, Kottler 1991)

ב. *גיוון* - מעטים המקצועות המספקים מגוון אינסופי, הפתעות ואתגרים כפי שמספק העיסוק בפסיכותרפיה (Guy 1987) . כמו כן מציין Burton (1975) , שפסיכותרפיסט מכיר באופן אינטימי מגוון רחב של פרטים, מצבים, השקפות, רגשות והתנהגויות באינטראקציות הבין-אישיות-מקצועיות שלו. למטפל יש "מקום טוב" בשורה הראשונה בחייהם של אנשים שונים מתחומים שונים.

ג. *כסף, יוקרה והערכה* - רבים נוטים לכבד את המטפל עבור השכלתו הנרחבת, האינטליגנציה והמיומנויות הבין-אישיות שלו. נוסף לכך, מאמין הקהל הרחב, שהמטפל מחפש תשובות לשאלות קיומיות אוניברסליות (Guy 1987, Marston 1984).

ד. *גירוי אינטלקטואלי* - הרעיונות, התכנים והנושאים שדנים בהם במהלך טיפול, מספקים גירוי ואתגר תמידיים. עולמם הנפשי של המטופלים מעניין להם.

ה. *צמיחה אישית, העשרה ותחושת שלמות* - לרבים מהמטפלים, זה מוקד המשיכה המשמעותי ביותר. Farber ושותפיו (1983) מצאו, כי פסיכותרפיסטים דיווחו, שכתוצאה מעבודתם הם נהפכו למודעים יותר לעצמם, לבעלי ביטחון עצמי, אסרטיבים ורגישים.

כן חווה המטפל סיפוק כתוצאה מהקשר העמוק והאינטימי ומהשותפות במאבק המטופלים.

2. **ההזדמנות לפתרון בעיות אישיות** - העיסוק בטיפול טומן בחובו הזדמנות לפתרון בעיות אישיות של המטפל, למידה על העצמי ודרך לעיבוד קונפליקטים וחוויות ילדות אשר מקורם במשפחת המוצא. כתוצאה מעיבוד זה ולמידה זו, זוכה המטפל להעשרת חייו האישיים והמשפחתיים. מחקרים מציעים, כי השאיפה לריפוי עצמי היא מניע חזק לבחירה בקריירה של פסיכותרפיסט. מאחורי הבחירה המקצועית הזו עומד צורך עמוק לטפל בפצעים ובקונפליקטים הלא פתורים של המטפל (Goldberg 1986, Sussman 1992, Kottler 1993).

החוקרים תמימי דעים, כי כשאנו מטפלים באחרים, כן נמצאים אנו במצב טיפולי-אישי מתמיד. מטפל לא יכול להימנע מהשוואה בינו לבין המטופל. ע"י מעורבותו העמוקה בחיי המטופל הוא אינו יכול להימנע לבחון את ילדותו, יחסיו להוריו, לילדיו, לבן או בת זוגו, לחבריו ולמקום עבודתו, לאור כל מה שהוא שומע מידי יום מהפציינטים שלו.

משפחת המוצא וחוויות מוקדמות - מספר מחקרים מצאו, כי מטפלים וסטודנטים למקצועות טיפוליים מדווחים על שורשים של פגיעות במשפחת המוצא ובאירועים טראומטיים בעבר. נמצא, כי סטודנטים לפסיכולוגיה דיווחו על יותר אירועים טראומטיים בעברם לעומת סטודנטים למתמטיקה. כן דיווחו הראשונים על פחות תשומת לב גלויה מצד האם ועל יותר דחייה מצד האב (מנור 1984). כמו כן, מדווחים מטפלים משפחתיים רבים, כי מגיל צעיר חוו דרכי הסתכלות שונות על חיי משפחה, מתוך הסתכלות מנקודות המבט השונות של הוריהם על חייהם המשותפים, מתוך מעברים רבים במקומות המגורים, או מתוך חוויות ילדות של ניתוק ממשפחה אחת ומעבר לאחרת (פוקס 1990). החוקרים מסכימים, כי העיסוק בפסיכותרפיה מהווה פיצוי עבור הקונפליקטים האינטרפרסונליים של המטפל שמקורם במשפחת המוצא שלו. אפשר, שהעיסוק בפסיכותרפיה נועד לספק תחליף ופיצוי למטפל שלא זכה לאינטימיות, אהבה וקירבה בילדותו, כאשר הקריירה של מטפל מאפשרת הזדמנות לריפוי עצמי בעזרת האחר (מנור 1984, Burton 1972).

העשרת חייו האישיים והמשפחתיים של המטפל - הודות לעיסוק המטפלים בבעיות משפחתיות וזוגיות, זוכים המטפלים למידה של הצלחה בנישואיהם. מחקרים מראים, שלעיסוק בפסיכותרפיה השפעה חיובית על יכולתו של המטפל לחוות אינטימיות. הגמישות בימים ובשעות העבודה מאפשרת הקדשת זמן לזוגיות ולחיי משפחה. נוסף לכך, שיתוף בן הזוג בחיי מטופלים מוסיף ענין ותחומי שיחה מרתקים. כמו כן, נהנה המטפל מרווחים נוספים ביחסיו עם ילדיו. הכישורים המילוליים של המטפל, יחד עם חיי הרגש העשירים שלו, מועילים לחיי המשפחה ומשמשים מודל לילדים. יתרה מזו, הגברת הרגישות, הסבלנות, האמון, המודעות העצמית

והחשיפה עליהם מדווחים מטפלים רבים כתוצאה מהפרקטיקה הטיפולית, משפיעים באופן חיובי על היחסים של המטפל עם בני משפחת המוצא שלו (Guy, 1987).

גם חיי החברה של המטפל יוצאים נשכרים. ההכשרה והניסיון הכרוכים בעבודה הטיפולית מעמיקים ומשפרים את היחסים החברתיים. המטפלים דיווחו על הערכה רבה יותר לזולת ויכולת גוברת לקבלת השונה. מעמדו החברתי של מטפל הינו מן הגבוהים, שכן יכולים חבריו ליהנות מייעוץ ותמיכה בנוגע לקשיי היום-יום ובעת משבר.

3. **עיסוק בפסיכותרפיה כמקור לסיפוק דחפים** - עיסוק בטיפול יכול לתרום לסיפוק הדחף המיני והאגרסיבי באופן ישיר או עקיף.

א. *סיפוק הדחף המיני* - העיסוק בפסיכותרפיה מאפשר למטפל לחוש הנאה מינית עקיפה, שמקורה במעורבות בחייהם המיניים של אחרים. מהספרות עולה סברה, כי המטפל משתמש בעבודתו על מנת לספק את יצר הסקרנות והמציצנות שבו, תוך כדי הצצה לחייהם האינטימיים של אחרים. העבודה הטיפולית, המאפשרת למטפל לשאול שאלות אישיות ואינטימיות, משמשת כסובלימציה נפלאה.

ב. *סיפוק הדחף האגרסיבי* - כאשר שוללים דחפים אגרסיביים בצורה קשה, עשויה זהותו של הפרט להתרכז סביב נתינה והקרבה עצמית. העיסוק בפסיכותרפיה מהווה מגן מפני דחפים אלו, כאשר היפוך תגובה זה מהווה מרכיב שכיח ברצון לרפא. למרות מנגנון זה אין הדבר אומר, כי הדחפים התוקפניים הנסתרים לעולם אינם מתבטאים. בטיפול פסיכותרפויטי דרושה רמה מסוימת של חרדה אצל המטופל, כדי לפתור במלואו את הקונפליקט המצוי בו. כמו כן, כרוך הטיפול בכאב עבור המטופל, הנדרש לוותר על מאוויים ולהשלים עם עקרון המציאות. המטפל מתעמת לעיתים עם המטופל, תוך ניפוץ אשליות וציפיות שלו. מטפלים, שאוגרים זעם עצור סביב נורמות וטאבויים עליהם גדלו, עלולים להשתמש במטופליהם למרד שלהם, תוך עידוד המטופל להתעלם/לתקוף נורמות חברתיות ("Vicarious rebellion" - Guy, 1987).

4. **סיפוקים ורווחים הקשורים לנרקיסיזם, פיתוח העצמי ויחסי אובייקט** - עיסוק בטיפול טומן בחובו הזדמנות לסיפוק צרכיו הנרקיסיסטיים של המטפל וכן להשפעה חיובית על יכולות המטפל במונחים של יחסי אובייקט הכוללים: תלות, היפרדות, כוח ושליטה, אינטימיות ושאיפות הצלה וגאולה.

א. *נרקיסיזם* - קיימת הסכמה רבה בין החוקרים לשימוש שעושה המטפל במטופליו כאובייקטים של העצמי (self objects). כלומר, המטופל נתפס כאובייקט המאשר ומגביר את תחושת הביטחון העצמי של המטפל ורווחתו. תפקיד של מטפל יכול להציב את הפרט במצב ייחודי בו הוא מושא להערצה ואידיאליזציה של אחרים. הסטטוס הגבוה גורר יחס של כבוד והערכה, התורמים לתחושת הגדלות של המטפל (Eber& Kaunz, 1984).

ב. *תלות* - מספר מחקרים שעסקו במשפחת המוצא של המטפל ובעברו מצאו היסטוריה של

חסך ואירועים טראומטיים. היסטוריה כזו, לדעת החוקרים, מתבטאת בצורכי תלות הדורשים מענה. מטפלים עשויים להיתלות על מטופליהם בדרך שדומה לתלותו של ילד בהוריו. במקרה כזה, המטפל "ניזון" ממטופליו לסיפוק צרכיו התלותיים והנרקיסיסטיים (Sussman 1992). האכפתיות הרבה והאמפטיה, משמשים מנגנון הגנה מצוין של היפוך תגובה, כנגד צרכי תלות חזקים. המטפל הופך את עצמו למשמעותי במידה כזו, שלא התאפשרה לו בבית הוריו או בטיפול אישי.

ג. *היפרדות* - היחסים בין המטפל למטופל, במהלך הפסיכותרפיה, מאפשרים לשני הצדדים להתפתח בכיוון היכולת להיפרדות ואינדיבידואציה. תחושת הקרבה והקשר בין המטפל למטופליו, יכולה לשמש גם להפחתת חרדת הפרידה של המטפל. למטפל ולמטופל גם יחד מהווה הסיטואציה הטיפולית מעין חזרה על הדיאדה המוקדמת של אם - ילד. במהלך הטיפול יש מידה של רגרסיה עבור המטופל, לתקופה סימביוטית מוקדמת. המטפל חווה זאת יחד עימו ובאמצעותו הוא עובר מסימביוזה להפרדה. נראה, כי לרשות המטפל שתי דרכים להתמודד עם נושא ההיפרדות: א. לשכלל את יכולתו להיפרד ע"י התנסויות משותפות עם מטופליו והזדהות עימם. ב. לעקוף פרידה ע"י המשכיות קשר באופן ממשי או סמלי.

ד. *כוח ושליטה* - תהיה זו נאיביות לחשוב, שחדר המטפל הוא מקום בו אין מאבקי כוח מתקיימים. היחסים בין מטפל למטופל אינם שוויוניים, המטפל נהנה ממעמד דומיננטי עם מרכיב שליטה גבוה. התחום הטיפולי מושך אליו פרטים שמרגישים נוח עם מעמד, שליטה וכוח אינהרנטיים לתפקיד של מטפל. מצד שני, קוסם תחום הפסיכותרפיה גם לאלה, החשים פחד ואימפוטנציה בחייהם האישיים ורוצים לחוש שליטה וחוזק לפחות בתחום המקצועי (Guy 1987).

ה. *אינטימיות* - הסיטואציה הטיפולית מאפשרת רמה של מגע אנושי וקרבה, אשר נדירה במצבים אחרים. העיסוק בטיפול יכול להוות פיצוי על בדידות של המטפל, או חוסר ביחסיו האינטימיים. נוסף לכך, העיסוק בפסיכותרפיה עשוי להיות דרך להכחשת הבעיות האישיות של המטפל, על ידי עיסוק מתמיד בבעיות של אחרים. ענין זה מדגיש את הרווח ההגנתי שבעיסוק.

Hammer (1972) (אצל Sussman) כותב, כי רבים מאלה ההופכים לפסיכותרפיסטים משוועים לאינטימיות, אך יחד עם זאת הם זקוקים למרחק, כיוון שהם חרדים מפגיעה כתוצאה ממעורבות יתר. העבודה כמטפל מהווה הזדמנות פז להתנסות באינטימיות בתוך מסגרת מבוקרת.

ו. *שאיפות הצלה וגאולה* - קיים ביסוס לכך שאחת המשאלות הלא מודעות, שמובילה לבחור במקצוע של מטפל, היא המשאלה להיות "גואל". דברים אלה מצאו תמיכה גם במחקרים נוספים. ניתן לראות את הפעילות הטיפולית כנובעת מדינמיקה לא מודעת של רגשי אשמה וצורך בחוויה מתקנת. האשמה עליה מדובר, מקורה בכישלון בהצלת ההורים (ויניקוט 1986).

5. נשים כמטפלות - רווחים ייחודיים - כיוון שמחקר זה עוסק בנשים כקבוצת מחקר, מן הראוי, במיוחד עקב המחסור במחקר בתחום, להקדיש תשומת לב מיוחדת לרווחים, אשר נמצאו כמשמעותיים במיוחד לנשים לאור מעמדן החברתי. מלאך-פיינס (1989) כותבת, כי נשים מיוצגות באופן דיספרופורציונלי במקצועות המסייעים. חוקרות בתחום הטיפולי רואות בתפקיד המטפל יישום של תפקיד האם האידיאלית לגברים ונשים כאחד. במחקר על נשים מטפלות בפורטו ריקו נמצא, כי ישנם גורמים המייחדים נשים מטפלות מנשים אחרות בגילן ובמעמדן החברתי. ראשית, נשים במקצועות המסייעים דיווחו על דאגה רבה בשנות חייהן הראשונות לבעיות וחולי במשפחת המוצא. שנית, מטרותיהן בחיים עוצבו בגיל צעיר ביותר כולל שאיפותיהן המקצועיות. כן, היו רבות מהמטפלות עצמן קורבן למחלות, תאונות ואובדנים בילדותן. חלקן הגדול חווה תחושה של נטישה ויחסים בלתי מספקים עם האם. אנו עדים, לכך שאימהות (או תחושת חסך אימהי) קשורה בהפיכה למטפלת. החוקרת טוענת, כי נשים נוטות להפוך למטפלות כדי להתקשר מחדש עם, או להפוך ל "אמם האבודה". ההפיכה למרפאות איננה תחליף להגשמת האמהות עבור רוב המטפלות. מעבר לכך, עבור מטפלות רבות זו דרך להמשכיות כישוריהן האמהיים גם בתקופת חיים בלתי פורייה. נשים אלו מצאו דרך להעלות את הסטטוס החברתי שלהן ע"י לימודים גבוהים, מבלי לוותר על התפקידים המסורתיים של נשים ואמהות. על ידי הפיכה למטפלות, יכולות נשים לרכוש כוח דרך שילוב של יחסים בין-אישיים בעלי סטטוס גבוה. (Koss-Chioino 1992).

השאיפה לרכוש כוח זה נעוצה, לדעת מספר חוקרות, בשורשים של פגיעות. תפיסת המרפא הפצוע מאפשרת לנשים לקחת אותן התכונות שהתרבות השלטת זלזלה בהן ולהופכן לנכס.

המחקר

1. שאלות המחקר

מהם הרווחים: א. החברתיים ב. הכלכליים ג. הפסיכולוגיים (בין-אישיים ותוך-אישיים) שמוצאות היועצות בעבודתן הטיפולית?

באיזו מידה יחסית, משמעותיים עבורן כל אחד מהרווחים שדווחו ע"י היועצות?
מאחר שאין בנמצא מחקרים כמותיים, אשר בדקו רווחים כאלה, באופן שבדק מחקר זה ועקב אופיו האקספלורטיבי של המחקר הנוכחי, לא ניתן היה לנסח מראש השערות ספציפיות.
ההשערות הכלליות היו:

1. יימצאו הבדלים מובהקים בעוצמות הרווחים השונים.
2. יימצאו הבדלים מובהקים בין תת קבוצות על משתני שנות ניסיון, שנות השכלה, גיל ומעבר טיפול אישי.

2. השיטה

2.1 נבדקים

אוכלוסיית הנבדקים כללה 74 יועצות בבתי ספר תיכוניים בתל אביב ובשרון, באחת או בכמה מן השכבות ט'-י"ב, בעלות לפחות שלוש שנות ניסיון בעבודה טיפולית ובעלות תואר ראשון לפחות בייעוץ חינוכי.

חלוקת אוכלוסיית הנבדקות לקבוצות עפ"י המשתנים של שנות ניסיון, השכלה, מצב משפחתי וגיל:

משתנה	מספר	אחוז
שנות ניסיון -		
3-10	33	44.6
11-20	31	41.9
21-30	9	12.2
מעל 30	1	1.4
השכלה -		
תואר ראשון	34	45.9
תואר שני	35	47.3
פוסט מאסטר	5	6.8
מצב משפחתי*		
רווקה	1	5.4
נשואה	66	89.2
גרושה	2	2.7
אלמנה	2	2.7
גיל -		
25-35	19	25.7
36-45	29	39.2
46-55	22	29.7
מעל 55	4	5.4
**שכבת ייעוץ **		
ט'	18	24.3
י'	41	55.4
י"א	40	54.1
י"ב	40	54.1
ניסיון כמטפלות		
עברו טיפול אישי	26	35.6
לא עברו טיפול אישי	48	64.4

* 56 יועצות המהוות 83.6% הן אימהות לילדים.

** מרבית היועצות (51.4%) עובדות ביותר משכבת ייעוץ אחת.

2.2 כלי המחקר

א. *ראיונות עומק* - השימוש בראיונות עומק ממוקדים נעשה כשלב מקדים לבניית שאלון סגור. לצורך כך נערכו ראיונות עומק עם חמש יועצות. היועצות נשאלו לגבי הרווחים האישיים, החברתיים והכלכליים שהן מוצאות בעבודתן, תוך בקשת דוגמאות ומקרים שנחרתו בזכרונן. הן נתבקשו לפרט את תשובותיהן תוך בחינת ההשפעה שיש לעבודתן הטיפולית על יחסיהם הבינאישיים עם חברים בני זוג, ילדים ומשפחת המוצא וכן התייחסות לרווחים הפסיכולוגיים התוך אישיים. הראיונות ארכו בין שעתים לארבע שעות, הם נערכו בחדרי הייעוץ ובבתיהם של היועצות. היועצות נבחרו עפ"י המלצת היועצת הבכירה של מחוז ת"א. הקריטריונים לבחירתן של המרואינות היו תואר שני, שלוש שנות ניסיון לפחות בעבודה טיפולית וכן יועצות שעברו בעצמן טיפול כדי להבטיח מודעות עצמית גבוהה. הראיונות הוקלטו, שוכתבו ועברו *ניתוח תוכן* כדי להגיע לקטגוריות הניתוח הרלבנטיות. ניתוח התוכן נעשה ע"י החוקרת ושתי שופטות נוספות בעלות תואר שני בחינוך טיפולי. השופטות הרכיבו שאלון ובו שאלות המייצגות את שש הקטגוריות שנמצאו בראיונות וברקע התאורטי.

ב. *שאלון הרווחים* - השאלון כולל 100 פרטי תוכן המהווים היגדים על עבודתה הטיפולית של היועצת. כל פריט דורג על פי מידת הסכמת היועצת לנאמר, בסולם מ - 1 עד 5 , כאשר: 1 - בכלל לא. 2 - במידה מועטה. 3 - במידה מספקת. 4 - במידה רבה. 5 - במידה רבה מאד. פרטי התוכן מתחלקים לשש קטגוריות על פי תוכנם המשותף.

שש קטגוריות הרווחים:

1. *רווחים אינהרנטיים לתפקיד היועצת:* עצמאות, גיוון, ענין, יוקרה, סממני סטטוס, כסף וגירוי אינטלקטואלי. למשל פריט מס' 2 : "עבודתי מזמנת לי מפגשים עם אנשים רבים ומעניינים".
2. *הזדמנות לפתרון בעיות אישיות:* דרך לעיבוד קונפליקטים ואירועים בילדות, למידה על עצמי. למשל פריט מס' 9: "התהליך הטיפולי מעודד ומפתח עבודה על עצמי".
3. *העשרת חייה האישיים והמשפחתיים של היועצת:* השפעה חיובית על קשרי היועצות עם בני זוג, ילדים, בני משפחת המוצא וחברים, העשרת חיי החברה ובניית תא משפחתי מצליח. למשל פריט מס' 17 : "עבודתי תרמה באופן חיובי לקשר שלי עם ילדי".
4. *מקור לסיפוק דחפים:* יכולת לביטוי נטיות תוקפניות ומציצניות. למשל פריט מס' 45 : "ע"י אתגור המטופל ושבירת הגנותיו אני יכולה לבטא תוקפנות בדרך לגיטימית".
5. *רווחים הקשורים לנרקיסיזם ופיתוח העצמי:* הקשר הטיפולי כמגביר ומאשר את תחושת הביטחון של היועצת וכמחזק את עמדותיה והערכתה העצמית. למשל פריט מס' 8: "בעבודתי הטיפולית אני מקבלת אישור לעצמי וליכולתי".
6. *רווחים הקשורים ליחסי אובייקט:* התהליך הטיפולי כמפתח יכולות במונחים של תלות,

היפרדות, כוח ואינטימיות. למשל פריט מס' 28: "הקשר הטיפולי מפחית אצלי תחושת בדידות".

2.3 תהליך

השאלונים נשלחו לשישים יועצות על פי רשימת כתובות אותה סיפקה היועצת הבכירה. לעוד עשרים יועצות חילקה החוקרת את השאלונים באופן אישי. נוסף לכך, בעזרתה האדיבה של היועצת הבכירה, שפנתה לשתי יועצות בכירות, המפקחות על היועצות באזור הרצליה והשרון, נשלחו השאלונים לעוד שלושים יועצות באזור. בסך הכל הוחזרו שבעים וארבעה שאלונים.

ממצאים

בדיקת השערות - להלן יוצגו התוצאות לפי שאלות המחקר.

לבדיקת השערה הראשונה, כי יימצאו הבדלים מובהקים בעוצמות הרווחים השונים, נערך ניתוח שונות עם מדידות חוזרות (MANOVA Repeated Measures) של עוצמת הרווח. תוצאות ניתוח השונות מאששות את ההשערה ($F(5,365) = 48.98, p < .001$) . לבדיקת מקור ההבדלים נעשה מבחן Post - Hoc ומספר השוואות זוגיות נמצאו מובהקות.

מובהקות ההשוואות בין המדדים מדורג לפי עוצמת הרווח הממוצעת:

ממוצע	מדדים	5	1	3	2	6	4
3.37	5 - נרקיסיזם	-			*	*	*
3.36	1 - רווחים אינהרנטיים	-	-		*	*	*
3.26	3 - העשרת החיים	-	-	-		*	*
3.10	2 - פתרון בעיות אישיות	-	-	-	-		*
2.96	6 - יחסי אובייקט	-	-	-	-	-	*
2.71	4 - סיפוק דחפים	-	-	-	-	-	-

נמצא, כי הרווחים הקשורים לנרקיסיזם והרווחים האינהרנטיים לתפקיד, הם הרווחים העיקריים, שמפיקות היועצות כתוצאה מעבודתן הטיפולית. כלומר, היועצות דיווחו על תרומה גבוהה יותר של רווחים הקשורים לנרקסיזם ורווחים אינהרנטיים לתפקיד ($M=3.37$ ו $M=3.36$ בהתאמה, ללא הבדל מובהק ביניהם), מאשר של פתרון בעיות אישיות ($M=3.10$), רווחים הקשורים ליחסי אובייקט ($M=2.96$) וסיפוק דחפים ($M=2.71$).

כמו כן נמצא, כי היועצות דיווחו על תרומה גבוהה יותר של רווחים הקשורים להעשרת החיים ($M=3.26$) מאשר על רווחים הקשורים ליחסי אובייקט ($M=2.96$) וסיפוק דחפים ($M=2.71$).

כן, דיווחו היועצות על תרומה גבוהה יותר של היכולת לפתרון בעיות אישיות ולרווחים הקשורים ליחסי אובייקט (M=3.10 ו M=2.96 בהתאמה, ללא הבדל מובהק ביניהם), מאשר על היכולת לסיפוק דחפים (M=2.71).

ההשערה השנייה היתה, כי יימצאו הבדלים מובהקים בין תת קבוצות על בסיס שנות ניסיון, שנות השכלה, גיל ומעבר טיפול אישי. (המצב המשפחתי לא היווה גורם מבחין שכן 89.2% מהיועצות היו נשואות ול83.6% מהיועצות היו ילדים).

נבדק, אם יש קשר בין תת הקבוצות לבין מדדי הרווחים. לצורך בדיקה זו נעשו מתאמים בין שנות הניסיון, רמת ההשכלה וגיל לבין מדדי הרווחים.

לא נמצא קשר בין שנות ניסיון לבין מדדי הרווחים. נמצא, כי ככל שהיועצת משכילה יותר, כך עוצמת רוב הרווחים שצוינו גבוהה יותר ולהפך. כן נמצא, כי ככל שהיועצות מבוגרות יותר, יורדת עוצמת רוב הרווחים ולהפך. לבסוף נבחן הקשר בין ניסיון כמטופלת לבין מדדי הרווחים. לבדיקת השערה זו נעשו מבחני t דו צדדיים למדגמים בלתי תלויים, של עוצמת גורמי הרווחים השונים לפי ניסיון בטיפול אישי. נמצא כי ליועצות אשר חסרות ניסיון כמטופלות, עוצמה גבוהה יותר של רווחים הקשורים לנרקיסיזם (M = 3.52), מאשר ליועצות בעלות ניסיון כזה (M = 3.10). כן נמצא, כי ליועצות אשר חסרות ניסיון כמטופלות, עוצמה גבוהה יותר של רווחים הקשורים ליחסי אובייקט (M = 3.10), מאשר ליועצות בעלות ניסיון כזה (M = 2.71). מהאמור לעיל עולה, כי ההשערה השנייה אוששה חלקית ביחס למדדי רווחים מסוימים לגבי משתני ההשכלה, הגיל ומעבר טיפול אישי.

דיון ומסקנות

הרווחים העיקריים המופקים מעבודה טיפולית, עליהם דיווחו היועצות, היו רווחים הקשורים *לנרקיסיזם*. נמצא, כי דרך עבודתן זוכות היועצות לאישור לעצמן וליכולות שלהן. העיסוק בטיפול תרם לצמיחתן האישית, לגיבוש ולחיזוק של פילוסופיית חייהן ולהרגשה טובה של חשיבות, משמעותיות ויכולת השפעה. אחת היועצות סיפרה בריאיון המקדים למחקר זה: "זה לא שאתה נכנס לכיתה ויש שיעור מוצלח. אתה עצמך, האישיות שלך, יצאה כלפי מישהו אחר וזה אישור הרבה יותר גדול לעצמך". יועצת אחרת אמרה על הקשר הטיפולי: "זאת הסיטואציה, הוא נותן לך תחושת ערך. את שווה ברגע זה הכי הרבה בשבילו. יש לזה תחושת חשיבות - הנה אני כמעט כמו אלוהים...את כל זה את מקבלת רק משיחה אחת עם בן-אדם". ייתכן שהסיבה לכך שהרווחים הנרקיסיסטיים נמצאו משמעותיים כל כך היא ההסכמה כי בייעוץ, כמו בפסיכותרפיה, היועצת היא כלי העבודה של עצמה, ולכן ברור ליועצות, כי עיסוקן עונה על צורכיהן ומעשיר אותן.

רווחים אינהרנטיים לתפקיד היועצת כגון עצמאות, גיוון, יוקרה וסממני סטטוס, ענין וגירוי אינטלקטואלי - נמצאו אף הם כתורמים במידה הרבה ביותר ליועצות במחקר זה. כיוון שבמדד זה מדובר ברווחים מודעים אשר חלקם אינהרנטיים לעבודה במערכת הבית ספרית, ניתן להניח, שקל היה ליועצות לזהות ולדווח על רווחים אלה כמשמעותיים. היועצות דיווחו על התחשבות רבה של המערכת בדעתן, על גיוון ודינמיות בעבודה תוך מפגשים מעניינים עם אנשים רבים. לגבי העצמאות סיפרה יועצת: "העצמאות מתחברת לי לקטע של יוזמה. עצם זה שאני יודעת שיש לי יכולת להחליט. אני יכולה גם להתחבא מאחורי העצמאות. כיוון שלא מודדים אותי בסוף השנה כי אין ציונים, אני יכולה להחליט שאני רואה שני ילדים בשנה... יש תחושה של שליטה בחיים שלך, אתה יכול לבנות לך תפקיד". רווח אשר נמצא משמעותי ביותר עבור היועצות הוא ההזדמנות לעבוד עם אוכלוסייה בריאה יחסית שלא כמו במוסדות פסיכיאטריים. רווח זה מצמצם את העומס הרגשי והקושי הנפשי, שהינם מנת חלקם של פסיכולוגים קליניים ומטפלים במגזר הציבורי.

בניגוד למה שנכתב לגבי פסיכותרפיסטים, לא מצא הרוב המכריע של היועצות את עבודתן משתלמת כלכלית. שליש מהיועצות לא רואות בסטטוס רווח הנובע מעבודתן. מאידך, בתוך המערכת הבית ספרית דיווחו היועצות על מעמד מיוחד, על סממני סטטוס משמעותיים עבורן (כגון חדר) ועל פריבילגיות מסוימות אשר אינן ניתנות למורים. כפי שעלה בראיונות: "יש מאה מורים בבית הספר אבל רק לשירי, טלי וטאיה יש חדר. ..זה גם ענין של ייחודיות - שירי דניאלס כתוב על הדלת, אפילו ילדים שלא בשכבה שלך עוברים ורואים את השם, את מהותית, את קיימת. יש לך סטטוס, יש לך דרגות...במובן של אצולה, האליטה של בית ספר". סיבה אפשרית לסטטוס הנמוך יחסית כלפי חוץ עליו דיווחו היועצות היא המשכורת הנמוכה יחסית המתלווה לעוסקים במערכת החינוך. כן עוסקות מרבית היועצות במקביל גם בהוראה, דבר שמוריד את סטטוס הייעוץ כפרופסיה.

הרווחים הקשורים *להעשרת חייה* האישיים והמשפחתיים של היועצת נמצאו משמעותיים ביותר עבור היועצות בדומה לשני המדדים הקודמים. רוב היועצות דיווח על השפעה חיובית של עיסוקן, על האווירה המקבלת שיצרו בבתיהן. כן הן דיווחו, כי בעקבות שיחה טיפולית טובה הן שבות מאושרות לביתן, וכי עבודתן מעמידה קשיים אישיים בפרופורציה. מאידך, דיווחו היועצות במחקר זה על השפעה חיובית מתונה של עיסוקן על משפחת המוצא ועל יחסיהן הזוגיים. הסבר אפשרי לכך יכולים להוות התכנים בהם עוסקות היועצות בניגוד לפסיכותרפיסטים. יועצות התיכון עובדות עם מתבגרים סביב תכנים לימודיים, חברתיים ואישיים. ניתן לשער, שהדבר שונה מקשר טיפולי עם מבוגרים סביב עניני זוגיות ומשפחה.

לעומת דיווחי היועצות על השפעה מתונה של עיסוקן על היחסים עם בני הזוג ומשפחת המוצא, מדווחות היועצות על השפעה חיובית גבוהה של עיסוקן על יחסיהן עם ילדיהן ויחסיהן

החברתיים. ייתכן שניתן להסביר ממצאים אלה ברלבנטיות התכנים בהן עוסקות היועצות לקשר ולתקשורת שבין ילדים ומתבגרים להוריהם. יועצת סיפרה על השפעת עיסוקה על הקשר עם ילדיה: "לגבי הילדים, אני חושבת שקיצרתי להם תהליכים...מהניסיון היום יומי שלי פה יכולתי להשפיע...אני קידמתי את הילדים שלי. לגבי ילד אחד אין בכלל ספק". יועצת אחרת סיפרה: "אני חושבת שיש לזה רווחים א. בקטע שאתה מזהה בקלות שהילד עצוב, הרי אתה בא מהעבודה עם כל העצובים. ב. אתה יכול לשאול כי יש לך מיומנויות ריאיון. ג. אתה יודע לעודד ולתת פרספקטיבה. כלומר יש לך באמתחת כלים להבין את הילד הפרטי שלך כמו שאתה עושה עם ילדים אחרים". באופן קצת מפתיע ביחס לשעות העבודה הנוחות יחסית של היועצות, ארבעים אחוז מהיועצות דיווחו, כי עבודתן איננה מאפשרת או מאפשרת במידה מועטה בלבד, זמן לעבודה ומשפחה. ייתכן שהסיבה מצויה בעומס הרגשי ובקשר עם מטופלים במצוקה, אשר נמשך הרבה מעבר לשעות העבודה התקניות.

לגבי ההשפעה שיש לעיסוק היועצות על הקשרים החברתיים, דיווח הרוב המכריע של היועצות על מעמד מיוחד של "יודעות" בקרב החוג החברתי. הן דיווחו, כי בזכות עיסוקן מבקשים חבריהן את עצתן, וכי הן מהוות סמכות בתחומי הרגש והחינוך. יועצת סיפרה: "לתפקיד הזה יש מן הילה, באים אלי, מדברים איתי, אני משדרת הקשבה ותכונות נוספות... אני עוזרת להם לגבי קושי בזוגיות, חרדות, מצבי לחץ, פחדים, קשיים בתקשורת עם עצמם, עם הילדים".

דומה למדד הקודם, רווחים הקשורים *לפתרון בעיות* אישיות ולמידה על העצמי נמצאו משמעותיים יותר עבור היועצות מאשר רווחים הקשורים לסיפוק דחפים. רוב היועצות דיווחו, כי עבודתן הטיפולית משכללת את אישיותן ואת היכולות שלהן. עוד הן דיווחו, כי עבודתן הטיפולית מגבירה את בטחון העצמי, מחדדת את מודעותן לעצמן, ומאפשרת להן ללמוד דברים חדשים על עצמן. היועצות דיווחו, כי עבודתן הטיפולית מאפשרת גם זיהוי צדדים פחות נעימים בעצמן והפיכתם למנוף התפתחות. יועצת סיפרה: "הרבה פעמים, דרך אחרים, אני מאוד לומדת על עצמי. המודעות שלי מתרחבת דרך אנשים אחרים. מודעות לתכונות, למעשים, לתקיעויות שלי". לגבי טיפול בתלמיד במצוקה אמרה יועצת: "המקרה עם הילד לימד אותי, שאם אתה מאמין אתה צריך ללכת עם זה. מהמקרה הזה צמחתי והתפתחתי. ..המקרה הזה היה קרש הקפיצה שלי, למדתי המון על עצמי. הספקטרום הרחב של הבעיות שלו עוררו אצלי הרבה דברים, גם פחדים...זה נתן לי קטע לא להיבהל מדברים. מאוד מאוד חוסן". מרבית היועצות במחקר לא הסכימו עם החוקרים אשר טענו, כי מניע השוב לבחירה במקצוע של מטפל היא השאיפה לזכות בקרבה ובאינטימיות, אשר חסרו להם בחייהם ובילדותן. כשמונים אחוז מהיועצות דיווחו שהן כלל לא בחרו או בחרו במידה מועטה בלבד, בעיסוקן על מנת לזכות בקרבה ובאינטימיות החסרים להן. ייתכן, שקל יותר להודות בלמידה על העצמי דרך האחר ועל שכלול יכולות שעשוי להוות פתרון עקיף של בעיה אפשרית מאשר להודות בקיום בעיות אישיות כפרדיספוזיציה לבחירה בתחום. מעבר לכך, משיכה לתחום הטיפולי כדי לפתור בעיות אישיות הינה לרוב בלתי מודעת.

רווחים הקשורים *ליחסי אובייקט* נמצאו כפחות משמעותיים עבור היועצות מרווחים הקשורים לנרקיסיזם, לרווחים אינהרנטיים ולהעשרת החיים. סיבה אפשרית לכך ששני המדדים - רווחים הקשורים ליחסי אובייקט וסיפוק דחפים נמצאו פחות משמעותיים עבור היועצות הינו הקושי שבחשיפת צרכים רגשיים עמוקים ודחפים שאינם עולים בקנה אחד עם התדמית הטיפולית של עושה הטוב. מעבר לכך, משום שהדחפים מסופקים והעצמי מתפתח בתוך קונטקסט בין-אישי, קיימת מידת מה של חפיפה בין שני האספקטים.

הרוב המכריע של היועצות דיווח, כי העבודה הטיפולית משכללת את היכולת להיפרד, אחת היועצות סיפרה: "אני רואה רווח בהתמודדות שלי עם פרידות. בשתים עשרה השנים האחרונות נעשיתי פחות פגיעה. המעורבות הרגשית פוחתת ולפעמים דווקא אז את יכולה לעזור יותר". יותר ממחצית היועצות דיווחו, כי הקשר הטיפולי אינו מפחית או מפחית במידה מועטה בלבד הרגשה של בדידות. מאידך, בראיונות המקדימים הסכימו יועצות כי עיסוקן אכן מפחית אצלן תחושת בדידות: "יושב מולי מישהו, לא הקיר, יש היענות אחד לשני, משהו משותף, אתה לא לבד". וכן: "ברגע מסוים האני שלך נעשה גדול יותר וכולל גם אחרים. המציאות שלך מתרחבת, משהו בביחד, אמונה באנושיות הזו שהרבה מעבר לאני הקטן שלי". כמחצית מהיועצות דיווחו, כי עבודתן איננה מהווה או מהווה במידה מועטה בלבד הזדמנות להתנסות באינטימיות בתוך מסגרת מבוקרת. נראה, כי לא היתה הסכמה בקרב היועצות על בעיות מרומזות אפשריות בתחום יחסי האובייקט שלהן. מאידך, כשבעים אחוז מהיועצות דיווחו בענין האינטימיות, כי נעים להן כאשר משפחה או תלמיד מאמצים אותן ללבן. באחד הראיונות אמרה יועצת: "כל פעם שהתקרבתי די נבהלתי מזה כי לומדים על גבולות, טוב שכך כי נורא קל לאמץ לך עוד משפחה. עבורי היתה תחושה נעימה, כי לא שאני אימצתי אותם, אלא הם אימצו אותי". מרבית היועצות הסכימו, כי ביכולתן להשפיע על התלמיד בצומת חשוב בחייו (התבגרות) ולהוות עבורו "מושיעות". רוב היועצות דיווחו, כי התהליך הטיפולי מקנה להן תחושת כוח ומאשר את יכולת ההשפעה שלהן. כשבעים אחוז מהן דיווחו, כי שיחה שלהן עם הורים, יש בכוחה להשפיע על המערכת המשפחתית כולה, וכי ישנם תלמידים, אשר ברור כי הן הצילו את חייהם. היועצות הסכימו, כי השפעתן גדולה בשל היותן סוכנות חיברות ומעצבות החברה הישראלית. יועצת סיפרה: "אם את עוקבת היסטורית משנות החמישים, יש ליועצת חלק גדול מאד בבעיות הסוציו-אקונומיות שהתפתחו בחברה בעקבות ההכוון המקצועי שלהן". יועצת נוספת הוסיפה: "כאן את קובעת גורל של בן אדם ויכולה להפוך אותו מנורמלי למפגר. את יכולה להפנות אותו לחינוך המיוחד, דברים מדהימים". לגבי מעמד של "מושיעה" מספרת יועצת: "אתה החבר הכי טוב של הילד, של המשפחה, הצלת אותו. רצו לזרוק אותו שש מאות פעם, אבל אני רציתי לדחות את האשפוז שלו, ידעתי שהוא יהיה מאושפז. זה ילד שהיצלתי את חייו, היום הוא באוניברסיטה".

רווחים הקשורים *לסיפוק דחפים* נמצאו כפחות משמעותיים עבור היועצות מאשר שאר המדדים. אפשרות אחת לדירוג הנמוך של מדד זה ביחס לשאר מדדי הרווחים היא בטבעם הלא מודע

והמוכחש של החלקים היצריים שבאישיות, בייחוד כשהמדובר באישיותו של אדם שנטייתו הגלויה לסייע לאחר ולא לספק את דחפיו הוא. מעבר לכך, גם אם חלק מהיועצות היה מודע לקיום צרכים ודחפים לטנטיים אצלן, הן לא ראו צרכים אלו כמסופקים באמצעות האחר בעבודתן הטיפולית, דבר שנתפס כבלתי אפקטיבי לטיפול ואף כבלתי מקצועי.

כשישים אחוז מהיועצות במחקר זה דיווחו, כי אינן יכולות כלל (33%), או יכולות במידה מעטה בלבד (26%) לבטא תוקפנות דרך עבודתן הטיפולית באופן לגיטימי. שבעים אחוז מהן הסכימו, כי יש בכוחן לקבוע את עתידו של תלמיד (להעזיב, לתת חוות דעת לצבא) אך נראה, שאין הן מוכנות להודות שהן אכן עושות שימוש בכוח זה. מאידך, כאשר היה מדובר בהבעת תוקפנות באופן עקיף, כגון התעמתות עם גורמים שונים ותקיפת נורמות ומוסכמות, כשמונים אחוז מהיועצות הסכימו, כי הדבר מתאפשר להן באמצעות עבודתן הטיפולית. בראיונות המקדימים אמרה יועצת: "יש משהו בכוח שיש לו קונוטציה שלילית. פעמים רבות הגלישה בין כוח לכוחניות היא קלילה. לפעמים אתה צריך גם את זה, זה עונה לך על צורך". לגבי עבודה עם הורים אומרת יועצת: "את יושבת עם הורה ואת יכולה להגיד תשמע הילד שלך כך וכך, הוא מספר מה הוא עושה ואת אומרת תשמע, אין לך מסוגלות הורית בכלל...את לא אומרת את זה ככה כמובן, אבל הוא יוצא ואת נתפסת בעיניו כאשת מקצוע, הוא מקבל את הדברים שלך ואת יכולה לעשות מהפכה בבית".

עקב אופי עבודת היועצות במקום ציבורי ועם בני נוער, בדק מחקר זה רק רווחים מיניים עקיפים אשר היועצות עשויות למצוא בעבודתן. חמישים ושבעה אחוז מהיועצות דיווחו, כי שותפותן בפרטים אינטימיים על חיי המטופלים לא כללה או כללה במידה מועטה בלבד סיפוק יצר הסקרנות שלהן. בריאיון, פנים אל פנים, היתה יותר נכונות לרווח מציצני כזה: "תראי אנחנו לא נטולי קוראי "לאשה". אנטונלות למיניהם, זה הבשר, זה מענין. ההומוסקסואליות אצל הילד היתה משנית בין כל בעיותיו אבל, זה היה מדהים שגיליתי את זה".

רווחים נשיים

היות שעניינו של המחקר הנוכחי דן בנשים מטפלות כקבוצת מחקר, ראוי להתייחס לאותם רווחים אופייניים לנשים, כפי שדיווחו היועצות.

שבעים אחוז ומעלה מהיועצות דיווחו, כי עבודתן מאפשרת להן ביטוי ושכלול של הצד האימהי שלהן. ממצא זה הולם את מסקנתן של חוקרות בתחום, אשר רואות בתפקיד של מטפלת יישום של תפקיד האם האידיאלית. יועצת סיפרה על מעורבותה בטיפול בתלמיד: "התחיל טיפול ואני שמרתי אותו - הוא בנה יחד איתנו את הבית...לכל הפגישות עם הקבלן הוא בא איתי, כי זו היתה סכנת התאבדות. הוא היה ממש הילד שלי, באמת". יועצת אחרת הוסיפה: "קל מאוד, שיראו בך את האמא והאבא שאין להם בבית. גם מפתה מאוד...הגעתי לכל מיני מצבים עם

ילדים שהיו במצוקה ונסחפתי איתם". על פי הספרות המקצועית אין ההפיכה למטפלת תחליף להגשמת האימהות אלא דווקא דרך להמשכיות כישורים אימהיים (Koss-Chioino 1992). במחקר זה אשר כלל שבעים וארבע יועצות 83.6% מהן הינן אימהות לילדים.

היועצות במחקר דיווחו, כי באמצעות היותן מטפלות זכו להתעצמות כוחן ויכולת השפעתן. גם ביחסים בלתי פורמליים דיווחו היועצות, כי הן נהנות ממעמד של "יודעות". גם ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם הספרות המקצועית בתחום הרואה בהפיכה למטפלות, הזדמנות לרכישת כוח ע"י פעולות טיפוח (Koss-Chioino 1992).

נוסף לכך, דיווחו היועצות שכתוצאה מעבודתן הטיפולית הן זוכות להרגשת ערך עצמי וביטחון. יועצת סיפרה על הצרכים האישיים עליהם עונה העיסוק בטיפול עבורה: "על הצורך לחיות! על הצורך לחיות חיים משמעותיים. זה חלק מלהרגיש שאת חיה". יועצת אחרת סיפרה, כי כאשר תלמיד שהיה בטיפולה מצליח בחייו היא חשה: "אישור. זה צידוק לקיום שלך".

הספרות המחקרית רואה בנשים שהפכו למטפלות "מרפאות פצועות" (אם כתוצאה מדומיננטיות התרבות השלטת ואם בשל מאפיינים אישיותיים ואירועי חיים שעברו). פגיעות זו משוועת לריפוי ע"י סיפוק הצרכים הנרקיסיסטיים אשר במקור הפגיעות. לאור האמור לעיל לא מפליא הוא שבמחקר זה הרווחים המשמעותיים ביותר עבור היועצות היו בתחום הנרקיסיסטי.

במחקר זה נמצאו מספר הבדלים מובהקים בין תת קבוצות על משתני שנות השכלה, גיל ומעבר טיפול אישי. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין תת קבוצות על משתנה שנות ניסיון. יש לציין, כי המשתנים הנ"ל נמצאו שוליים יחסית למרות מובהקותם. ייתכן, שהסיבה נעוצה בכך שהרווחים המופקים באמצעות העבודה הטיפולית באים לספק צרכים רגשיים. צרכים אלו מעוצבים ע"י דינמיקה משפחתית, אירועי חיים ומאפיינים אישיותיים. מכאן כי גורמים כגון השכלה, גיל ושנות ניסיון הינם משניים בהקשר זה.

השכלה - מהממצאים עולה, כי ככל שהיועצת משכילה יותר, כך עוצמת הרווחים הקשורים לפתרון בעיות, העשרת חיים ויחסי אובייקט - גבוהה יותר ולהפך. יתכן, שהידע הנצבר מוביל למודעות גדולה יותר לעצמי, לצרכים האישיים וליכולת לספק צרכים אלה באמצעות העבודה הטיפולית. כמו כן רכישת יותר ידע עשויה להוביל ליישום הידע בפרקטיקה ולהגברת הרווחים המופקים מהעבודה.

גיל - מהממצאים עולה, כי ככל שהיועצות מבוגרות יותר, יורדת עוצמת הרווחים הקשורים לרווחים אינהרנטיים, העשרת החיים, סיפוק דחפים, נרקיסיזם ויחסי אובייקט. אפשר, שירידת עוצמת הרווחים המופקים מהעבודה הטיפולית עם הגיל, נובעת ממיצוי הרווחים והסיפוקים שיש לעבודה הטיפולית להציע. לאחר שנים, תרגלה כבר היועצת יכולות שונות וצדדים שונים באישיותה (תרגלה כוח, סיפקה אלמנטים נרקיסיסטיים, פתרה בעיות וכד') עד למיצוי. כמו כן,

עם השנים צוברת היועצת הרבה ניסיון חיים, אירועים שונים והתמודדויות שונות (הקמת משפחה, אובדנים וכד') אשר דרכן תתחשל ותתחזק עוד יותר. אפשרות נוספת לירידה בעוצמת הרווחים עם הגיל היא שחיקה מקצועית.

שנות ניסיון - בעוד שלרוב יש קורלאציה בין משתנה הגיל לשנות הניסיון, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין תת קבוצות על משתנה זה. ייתכן, שהדבר נובע מהעובדה, כי יועצות מבוגרות רבות יותר החלו את דרכן בהוראה, ועברו לאחר שנים הסבה לייעוץ (קלינגמן, אייזן, 1990). עוד ייתכן, כי עוצמת הרווחים המופקים כתוצאה מהעבודה הטיפולית הינה תלוית עוצמת צורך. מכאן, שכל עוד קיים הצורך, תמשיך העבודה לספק רווחים ללא הקשר לשנות הניסיון. הספרות המקצועית מציעה, כי כתוצאה מהניסיון שצוברים מטפלים עם מטופלים שונים ובעיות שונות, הם מעצבים מחדש את המוטיבציות והצרכים הראשוניים שהם מקווים לספק באמצעות עבודתם הטיפולית. כך מתעוררים צרכים אישיים חדשים המאפשרים את המשך העיסוק בטיפול ואת ההנאה מהרווחים שבפרקטיקה טיפולית (Sussman 1992).

טיפול אישי - נמצא, כי קיימים הבדלים מובהקים בין יועצות שעברו טיפול אישי לבין אלו אשר לא עברו. ליועצות אשר עברו טיפול עוצמה נמוכה יותר של רווחים הקשורים לנרקיסיזם וליחסי אובייקט. ייתכן, שהסיבה לכך מקורה במודעות ובשליטה גבוהים יותר, כתוצאה מהטיפול בצרכים האישיים. יועצות, אשר עברו טיפול וסיפקו את צורכיהן הרגשיים תוך פתירת בעיות אישיות, זקוקות פחות לכך באמצעות עבודתן הטיפולית. אפשרות אחרת היא, כי בשל המודעות שהופקה בטיפול למניעים בלתי "טהורים" לבחירתן ועיסוקן, פועל מנגנון ההכחשה והן אינן מרבות להודות ברווחים "אנוכיים".

מהמחקר עולה, כי לפני שמטפלים ויועצות שואלים את מטופליהם, מה מביאם אליהם, עליהם להפנות את השאלה גם לעצמם. עיסוק יעיל ומספק בתחום הטיפולי דורש הסתכלות פנימה וחקירה מעמיקה של העצמי, למרות הקושי הכרוך בכך. המודעות לדו סטריות הקשר הטיפולי ולרווחים המופקים באמצעות העיסוק בטיפול תקטין רגשות אשם, ותגביר את הסיפוקים הנובעים מהמקצוע. הדרישות והלחצים שבפרקטיקה טיפולית מחייבים מטפלים למצוא איזון בחייהם. Sussman (1992) טוען, כי מטפלים ירוויחו מעיסוק רחב יותר בתחום הטיפולי אשר יכלול גם פעילויות מקצועיות כגון הוראה, כתיבה ומחקר. ייתכן, שיועצות מפיקות יותר רווחים מעיסוקן היות שהן עוסקות במקביל בהוראה ובכתיבה ויישום של תוכניות מניעה והתערבות. נוסף לכך, על מטפלים ליהנות מאינטימיות ביחסיהם הבינאישיים היום יומיים, כדי שלא להסתמך במידה יתרה על הקשר הטיפולי למילוי חללים. כן נמצא, כי טיפול אישי והדרכה מקצועית הכרחיים להבנה של הצרכים והמניעים הפנימיים תוך עיבוד והשלמה עימם, רצוי, כי סטודנטים לייעוץ ויועצות יזכו להדרכה וליווי שוטפים, וכן יעברו טיפול אישי. לבסוף, אל לנו לשכוח כי ע"י העיסוק בטיפול אין אנו מספקים רק מניעים אשר מקורם נגטיבי או קונפליקטואלי. ישנם מניעים חיוביים בנפש האנושית אשר אינם נובעים מפחד, אשמה או שנאה אלא מאהבה.

ביבליוגרפיה

וויניקוט ד, ו. (1986), *הכל מתחיל בבית*, ת"א דביר.

מלאך - פיינס איילה (1989), *להלטוטנית*. ת"א עם עובד .

מנור סימה (1984), *רקע ביוגרפי ודפוס הגנתי כגורמים בבחירת תחום לימודי*. עבודת גמר בחוג לפסיכולוגיה, אוניברסיטת חיפה.

פוקס אירית (1990), *השלכות העיסוק בטיפול משפחתי על חיי המשפחה של המטפל*. עבודת גמר בחוג לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת ת"א.

קלינגמן א. אייזן ר. (1990), *יעוץ פסיכולוגי*. הוצאת רמות אוניברסיטת ת"א.

Burton, A., ed. (1972). *Twelve Therapists*, San Francisco: Jossey-Bass.

Burton, A. (1975). Therapist Satisfaction. *American Journal of Psychoanalysis*, 35:115-122.

Eber, M. and Kaunz, L.B. (1984). The Desire to Help Others. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 48:125-140.

Farber, B.A. and Heifetz, L.J. (1983). The Satisfaction and Stress of Psychotherapeutic Work: A Factor Analytic Study. *Professional Psychology*, 12:221-230.

Goldberg, C. (1986). On Being a Psychotherapist: The Journey of the Healer, New York: Gardner Press.

Guy, J.D. (1987). *The Personal Life of the Psychotherapist*, New York: Willey & Sons.

Guy, J.D. and Elliott, D.M. (1993). Mental Health Professionals versus Non-mental Health Professionals: Childhood Trauma and Adult Functioning. In *Professional Psychology: Research and Practice*, 24:83-90.

Koss-Chioino Joan (1992). *Women as healers, Women as patients - mental health care & traditional healing in Puerto Rico*. Westview Press, San Francisco.

Kottler, J.A. (1993). *On being a Therapist*, San Francisco: Jossey-Bass.

Kottler, J.A. (1991). *The Complete Therapist*, San Francisco: Jossey-Bass.

Marston, A.R. (1984). What Makes Therapists Run? A Model for Analysis of Motivational Styles. *Psychotherapy 21:456-459*.

Sussman, M.B. (1992). (Curious Calling) *Unconscious Motivations for Practicing Psychotherapy*, Jason Aronson Inc.

Szasz, T.S. (1956). On the Experiences of the Analyst in the Psychoanalytic Situation. *Journal of the American Psychoanalytical Association*, 4:197-223.

תפיסת המעמד של תפקיד ההכוון במכלול תפקידי היועץ החינוכי - שינוי והמשכיות

ד"ר רבקה לזובסקי

תקציר

מאמר זה עוסק בתפיסת מעמדו של ההכוון במכלול תפקידי היועץ החינוכי. שאלות המחקר הספציפיות שנבדקו הן, מה מידת החשיבות והייחודיות המיוחסת לתפקיד הכוון התלמידים במעבר אל ביה"ס העל-יסודי על-ידי יועצים חינוכיים, ומה כמות הזמן שהם סבורים שיש להקדיש לכך. נתוני המחקר נאספו באמצעות שאלון. השתתפו במחקר מאתים חמישים ושלושה יועצים בחטיבות-בינים ובבתי-ספר יסודיים (כיתות א'-ח') בזרם הממלכתי ובזרם הממלכתי-דתי, מכל רחבי הארץ. נמצא שהיועצים חלוקים בדעותיהם לגבי חשיבות ההכוון וייחודיותו אם כי אחוז קטן יחסית ביניהם נוטה לראות את ההכוון כתפקיד החשוב ביותר מבין כל תפקידי היועץ, הם מייחסים לו ייחודיות חלקית בלבד, והם סבורים, שיש להקדיש פחות ממחצית זמנם הכולל להכוון. היועצים בחטיבות-הבינים ובבתי-הספר מן הזרם הממלכתי סבורים, שיש להקדיש יותר זמן להכוון מאשר היועצים בבתי-הספר היסודיים ובבתי-הספר בזרם הממלכתי-דתי.

מבוא

ההכוון המקצועי-לימודי של התלמידים במעבר אל בית-הספר העל-יסודי הוא התפקיד המוגדר הראשון שאליו נועד היועץ החינוכי בישראל בתחילת שנות השישים (קלינגמן ואייזן, 1990; לזובסקי, 1990; Karayanni, 1996).

מספר סיבות עיקריות הביאו לשילוב הייעוץ החינוכי במערך התפקידים בבית-הספר:

בשנות החמישים, היתה פעולת ההכוון מבוססת על שני כלים עיקריים: על מבחן הסקר, מבחן הישגים אשר היה באחריותו של משרד החינוך ועל המבחנים הפסיכולוגיים, שהיו נערכים על-ידי השירותים הפסיכולוגיים החינוכיים ("התחנות"). תוצאות מבחנים אלה היו מועברות להנהלות בתי-הספר, והן היו קובעות את עתידו של התלמיד.

אולם בסוף שנות החמישים החלה לשרור אי נחת במערכת החינוך, בשירותים הפסיכולוגיים ובציבור בכלל מדרך הכוון כה נחרצת וגורלית. הועלתה הטענה, שההחלטה לגבי עתידו של

* מכללת בית ברל. המגמה לייעוץ חינוכי.

התלמיד מהותית ורצינית מדי, מכדי שהיא תהיה מושתתת על אקט חד-פעמי של העברת מבחנים קבוצתיים במועד מסויים (סוף כיתה ח') לכל התלמידים, מבלי להתחשב בשונות הקיימת בהתפתחות בין בני נוער וללא ראייה הוליסטית של התלמיד כפרט.

יתרה מזאת, כושר הניבוי ומידת המהימנות של תוצאות מבחני הסקר והמבחנים הפסיכולוגיים הועמדו בספק כקובעים באורח בלעדי את ההכוון בחינוך. כך, למשל, גילה מחקר שערכו סמילנסקי ופרנס (1960) על שלושת אלפים תלמידים באזור תל-אביב ונתניה מידת מתאם נמוך בין תוצאות המבחנים בכיתה ח' (הן של השירותים הפסיכולוגיים והן של הסקר) לבין הערכות המורים את מעמדו של התלמיד בלימודים בכיתה י"א. כלומר, גם מבחני הסקר וגם מבחני השירותים הפסיכולוגיים לא גילו כושר ניבוי מניח את הדעת לגבי מעמדו הלימודי של התלמיד, כפי שמעמד זה מוערך על-ידי בית-הספר התיכון העיוני או המקצועי. יש מבחנים אשר מידת הניבוי שלהם נמצאה כאפסית ואילו אחרים היו טובים יותר, אך לא נמצא שום מבחן בודד או מערכת של מבחנים בעלי מתאם גבוה במידה מספקת, כדי שאפשר יהיה להתבסס עליהם בלבד לצורך ניבוי מהימן. לעומת זאת, כושר הניבוי של ממוצע ציוני המורים בכיתה ח' נמצא גבוה מזה של מבחן הסקר, ואף עלה על הטובים שבמבחני השירותים הפסיכולוגיים, ומכאן הודגש הצורך בהגברת שיתופו של המורה בהכרעה על עתיד התלמיד.

חלה עלייה במספר בני שכבות נחשלות שהגיעו לשלב גמר החינוך היסודי, בין היתר, כתוצאה מגלי העלייה הגדולים, בהשפעת חוק חינוך חובה והביטול האדמיניסטרטיבי של הישארות בכיתה והתפתחות ההכרה בערכו של החינוך. עובדות אלו גרמו לזרימה גוברת לחינוך העל-יסודי כאל אמצעי של מוביליות השכלתית, מקצועית וחברתית. ברם, היות והכושר האינטלקטואלי לא תאם תכופות את רמת השאיפות, גדל הפער בין הרצוי לבין הניתן להשגה. כך למשל, גילה מבחן הסקר הבדלים משמעותיים בין ההישגים של תלמידים יוצאי אירופה-אמריקה (שרובם היו עוברים את הסקר) לבין הישגיהם של תלמידים יוצאי עדות המזרח ובני העולים הרבים שהגיעו בשנות החמישים (שרובם לא היו עוברים את הסקר). מבחן הסקר חשף למעשה את הפער שבין הילד הבא מסביבה נחשלת לבין הילד שבא מסביבה מעשירה (אורתר, 1986). הדבר בא לידי ביטוי במיוחד, כאשר נערך מבחן הסקר הראשון בשנת 1955.

נוסף לכך, בית-הספר התיכון-העיוני שמר על אופיו האליטיסטי מאז שנות השלושים, כשתכליתו המוצהרת הכנה לבחינות בגרות. אופי נוקשה זה הותיר רבים מתוך בוגרי בית-הספר היסודי מחוץ למעגל הלומדים ומן הבחינה הלאומית החל להצטייר מצב, שמאוחר יותר כונה בשם "הפער העדתי" (רשף, 1984).

דומה, ששיטת המיון דאז חסמה בפני בני עדות המזרח את הדרך לחינוך העל-יסודי בכלל ולחינוך העיוני והגבוה בפרט.

על כן הוחלט לייחד בעל תפקיד **מתוך** צוות המורים בבית-הספר - היועץ החינוכי - אשר יהיה אחראי לבניית ההכוון וההדרכה בבחירת מקצוע **כתהליך** מתמיד וממושך של עזרה לתלמיד לפתח את הפוטנציאל שלו, מה שמכונה היום **חינוך לקריירה** (הלמן, 1997; Krumboltz & Coon, 1995). עליו יהיה לתמוך במתבגר כפרט, לעקוב אחריו וללוות אותו בהתפתחותו. עליו יהיה לעסוק באינטגרציה של כל המידע על התלמיד ולשלב את תוצאות המבחנים הפסיכולוגיים והסקר עם מידע נוסף שמקורו בצוות בית-הספר, בתלמיד ובמשפחתו. ובמיוחד, יהיה עליו להתמקד בתהליך רציף ומתמשך של עיצוב הזהות המקצועית של הפרט, כחלק מתהליך רחב יותר של עיצוב הזהות האישית של המתבגר.

גם מבחינה ארגונית הוחלט, שההכוון יינתן במסגרת הייעוץ החינוכי וכחלק מפעילותו הסדירה של בית-הספר היסודי והעל-יסודי בתפקידיהם כרשות מלמדת ומחנכת כאחד. **ייעוץ והכוון מוקדמים אלה יימשכו במסגרת התהליך החינוכי, ויתגבשו בהדרגה בשלבים בהם יעמוד המתבגר בפני הצורך בהחלטה ובחירה כגון: במעבר מחינוך יסודי לחינוך על-יסודי, בבחירת מגמות בבית-הספר העל-יסודי, במעבר מבית-ספר לבית-ספר או ממגמה למגמה, במעבר לחינוך גבוה, ביציאה לעבודה וכו'** (סמילנסקי ופרנס, 1960).

ההמלצה היתה, אפוא, ליצור שיטת הכוון **"חינוכית - כוללת"** וזאת בניגוד לשיטה "ניהולית - סטטיסטית" (מבחן הסקר) או "ניהולית-פסיכולוגית" (המבחנים הפסיכולוגיים).

מייסדי התפקיד ייעדו להכוון תפקיד חשוב נוסף - עידוד הניידות החברתית של בני השכבות הנחשלות והגברת שוויון ההזדמנויות בחינוך: "מבנה מערכת החינוך ודרך פעולת ההכוון החינוכי יכולים וצריכים לשמש מנוף עיקרי בשמירת פתיחותה המעמדית של החברה הישראלית ובעידוד תהליך מיזוג הגלויות (סמילנסקי ופרנס, 1960, עמ' 243)*.

התפיסה המקצועית השלטת ממשיכה לדגול בימינו בראייה רחבה וכוללנית המתייחסת אל ההכוון כחלק מתהליך מקיף של חינוך לקריירה **וכתוכנית התפתחותית** הכלולה בהקניית כישורי חיים בכלל. המונח "קריירה" מתפרש כמגוון התפקידים אותם ממלא האדם במהלך חייו (במשפחה, בבית-הספר, בקהילה, בעבודה ובשעות הפנאי) ולא במובן הצר של מקצוע.

תוכנית התפתחותית זו צריכה להינתן לתלמידים במהלך כל שנות לימודיהם בבית-הספר עם הדגשים שונים במעברים השונים. ההכוון במעבר אל בית-הספר העל-יסודי נתפס כאחת

* יש לציין שההכוון והייעוץ בישראל התפתחו לרוב על ברכי התהליכים שהתחוללו בארצות הברית, אם כי בארץ התפתח דגם ייחודי המותאם למציאות המקומית. פרנק פרסונס נחשב לאבי תנועת ההכוון והייעוץ בארה"ב והוא הראשון שהשתמש במונח "הכוון מקצועי" בספרו הידוע "בחירת מקצוע" (Parsons, 1909)

מ"תחנות המעבר" המשמעותיות, כאשר הדגש הוא על תיכנון לימודי תוך מתן תשומת לב לכישורים, לנטיות, לשאיפות ולהעדפות של התלמיד (הלמן, 1997).

שינויים במעמד ההכוון

במרוצת השנים התפתח מקצוע הייעוץ בבית-הספר. הוא התגוון והתפרס על-פני תחומים רבים נוספים (חינוכיים, טיפוליים וארגוניים), וההכוון הפך לאחד המרכיבים של תפקיד הייעוץ בכלל (רש, פורת-ברייניך ואביצור, 1989; Nugent, 1990).

נשאלת השאלה: האם שמר ההכוון על מעמדו המרכזי עם הרחבת תפקיד היועץ, או האם חל שינוי במעמדו עם התווספותם של תחומים נוספים לתפקיד במהלך השנים?

עיון בהגדרות תפקיד היועץ מאז הופעתו מלמד, שאם בהגדרה הראשונה של התפקיד (סמילנסקי ופרנס, 1960) תפס ההכוון בפירוש מקום מרכזי, כבר בהגדרה של מלינובסקי ומלינובסקי (1964), הוא מובלע בראייה הרבה יותר כוללנית של התלמיד כפרט. שנתיים בלבד לאחר כניסתם של ארבעים ושלושה היועצים החינוכיים הראשונים לעבודה במערכת, מציינת הגדרת התפקיד של משרד החינוך (1966), שיועצים בעלי ותק של שנתים בעבודה בייעוץ יסייעו לתלמיד גם בפתרון בעיות אישיות בתחום בית-הספר.

עבודות אמפיריות מצביעות, על כך שבראשית דרכו דורג תפקיד ההכוון כראשון בחשיבותו (מאיר, 1966), ואולם מספר שנים לאחר מכן הוא עבר למקום שני (גור, 1972) ובמקומו הופיע הטיפול בבעיות הסתגלות של הפרט והמושגים ייעוץ והכוון חדלו להיות זהים בהוראתם, והחלו לשמש זה לצד זה.

בשנות השמונים והתשעים מתגלים חילוקי דעות בין היועצים בארץ ובעולם לגבי חשיבות ההכוון כחלק מן החינוך לקריירה (ייקרא להלן הכוון). אין היועצים מביעים רצון להרחיב את השכלתם בתחום (ויזנר, 1983) וההכוון מקבל דירוג נמוך עוד יותר, הן מבחינת סדרי העדיפויות בעבודת היועצים והן מבחינת רמת העניין בו (Fitzgerald & Osipow, 1988; Pinkney & Jacobs, 1985). במחקרם של סיסון ובוליס (Sisson & Bullis, 1992) נמצא, שההכוון דורג במקום אחד לפני האחרון ברשימה של שמונה תחומים בסיסיים בעבודת היועץ. יועצים בבתי-ספר על-יסודיים דירגו אותו גבוה יותר מאשר יועצים בבתי-ספר יסודיים.

רמת עדיפות נמוכה מיוחסת להכוון גם על-ידי סטודנטים לתואר שני ושלישי בייעוץ, אשר טענו, שיצירת קשר עם הנוער ואמפתיה אינם רלוונטיים בעבודת ההכוון, ואשר הביעו פחות הערכה לתחום זה מאשר לעבודה טיפולית (Heppner, O'Brien, Hinkelman & Flores, 1996). כמו-כן, לא נמצא קשר בין תפיסת מסוגלות עצמית גבוהה של יועצים בתחום ההכוון לבין הגברת הענין או

שיפור האיכות של עבודת היועצים בנושא זה (Lent, Brown & Hacket, 1994;

יש אף המציינים, שתוכני הקורסים בנושא הכוון וחינוך לקרירה בתוכניות להכשרת יועצים אינם נתפסים תמיד כרלוונטיים על-ידי הלומדים, ושבאופן כללי אין מוקדשת תשומת לב מספקת למבנה ההתפתחותי ולקשר בין התכנים התאורטיים לבין היישום בפועל של נושא זה בשלבי ההכשרה הפורמלית (Golston, Bernstein & Forrest, 1995). אם כי יש הסבורים, שהדבר נובע, מכך שאין ליועצים די זמן כדי להתפנות כיאות לעבודה מקיפה בתחום, והם מדווחים על תפיסה פחותה יותר של חשיבות על מנת להקטין את הדיסוננס (Bailey, Bruce, Rotter & Sampson, 1992).

כן יש הגורסים שעדין נודעת לתפקיד זה חשיבות גדולה ביותר בשל השפעתו על הניידות ההשכלתית, המקצועית והחברתית של התלמיד (יוגב ורודיתי, 1984; פלדמן, 1993; לזובסקי, 1995; Dick & Rallis, 1991; Super, 1993), ובשל תרומתו החיונית להתפתחותו הכללית של חיי התלמיד בהווה ובעתיד (ASCA, 1994; הלמן, 1997). יש אף הרואים בהכוון את התפקיד "המסורתי" של היועץ ונובע ממנו תפקיד מטה, המאפשר לו עמדת כוח וסמכות ובעיקר את התחום הייחודי ביותר בעבודתו, תחום המבחין בין היועץ לבין בעלי מקצועות מסייעים אחרים העובדים עם בית-הספר (כץ, 1987; Krumboltz & Coon, 1995; Glover & Marshall, 1993).

לאור האמור לעיל, מטרת המאמר הנוכחי היא לבחון, כיצד תופסים היום יועצים חינוכיים את מעמדו של תפקיד ההכוון במכלול תפקידי היועץ החינוכי. בחינה זו תתמקד בהכוון התלמידים במעבר אל בית-הספר העל-יסודי בשל מרכזיותו של מעבר זה, וגם מתוך הנחה שהוא מהווה סימן עיקרי לתפקיד (לזובסקי, 1995).

שאלות המחקר

שאלות המחקר הספציפיות שנבדקו הן:
מה מידת החשיבות והייחודיות המיוחסות להכוון במכלול תפקידי היועץ?
מה כמות הזמן שהיועצים סבורים שיש להקדיש לו?

שיטת המחקר

הנתונים נאספו במסגרת מחקר מקיף אשר בדק את תפקיד ההכוון המבוצע על ידי יועצים חינוכיים במעבר התלמידים אל בית-הספר העל-יסודי (לזובסקי, 1995).

נבדקים

במחקר השתתפו 253 יועצים בעלי ניסיון של שנה אחת לפחות בעבודת ההכוון: 132 מחטיבות ביניים ו- 121 מבתי-ספר יסודיים (כיתות א'-ח') בכל רחבי הארץ. מבין בתי--הספר, היו 86 בתי-

ספר יסודיים ממלכתיים ו- 104 היו חטיבות ביניים ממלכתיות; 35 היו בתי-ספר יסודיים ממלכתיים-דתיים ו- 28 היו חטיבות ביניים ממלכתיות-דתיות. התפלגות זו תואמת במידה רבה את התפלגות היועצים באוכלוסיה במגזרים הללו. בניתוח χ^2 לבדיקת הבדלים בין המדגם לאוכלוסיה לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית. הפנייה היתה אל יועצים העובדים בחטיבות הביניים ובבתי-ספר יסודיים שבהם כיתות א'-ח' בלבד. לא נכללו במדגם יועצים העובדים בחינוך המיוחד, בבתי-ספר על-יסודיים או במגזר הערבי. ההשתתפות במחקר באה מרצונם החופשי של היועצים ושיעור ההשתתפות היה גבוה (95.5%), עובדה התורמת אף היא לייצוגיות המדגם. רוב המשיבים היו נשים (94%), נשואים (84%) והגיל הממוצע בעת עריכת המחקר היה 44 (ס.ת. 5.8).

כלי המחקר ומהלכו

כלי המחקר היה שאלון שברובו הוכן במיוחד למטרות המחקר. לאחר מחקר חלוץ, הועברו השאלונים ליועצים בעת מפגשיהם עם היועצים הבכירים במרוצת שנת לימודים אחת. רוב השאלונים (90%) מולאו במקום והשאר נשלחו בדואר מפאת היעדרות מן המפגשים. המחקר בוצע בהסכמת השירות הפסיכולוגי-ייעוצי במשרד החינוך והובטחה שמירת סודיות.

משתני המחקר

המאמר הנוכחי מתייחס למשתני המחקר הבאים, אשר נגזרו משאלון המחקר הרחב:

עמדות היועצים כלפי החשיבות והייחודיות של הכוון - שני ההיגדים הבאים הוצגו בפני הנחקרים:

"יש הסבורים, שההכוון הנו התחום המקצועי הייחודי ביותר בעבודת היועץ".
"יש הסבורים, שהכוון הינו התפקיד החשוב ביותר מבין כל תפקידי היועץ".

פריטים אלה דורגו על-פני סולם בן חמש דרגות מ"מסכים בהחלט" (5) עד "בהחלט לא מסכים" (1), והציון נתקבל על-ידי חישוב הממוצע של ערכיהם. ככל שהציון גבוה יותר, מידת החשיבות והייחודיות המיוחסת להכוון גבוהה יותר. המתאם בין שני הפריטים האלה נמצא גבוה (**r** = .61), ועל-כן נבנה מדד משותף לשניהם שכונה: "מידת החשיבות והייחודיות המיוחסת להכוון".

עמדות היועצים כלפי אחוז הזמן שיש להקדיש להכוון - הנחקרים נתבקשו לציין, מה שיעור הזמן, שלדעתם, יש להקדיש להכוון, מתוך כלל הזמן המוקדש לעבודתו בשנות הלימוד האחרונה של התלמידים בבית-הספר היסודי או בחטיבת-הביניים. היועצים נתבקשו לציין את תשובתם באחוזים.

ממצאים

לוח 1 מציג את תיאור התפלגות השכיחויות של מידת החשיבות והייחודיות המיוחסת להכוון.

לוח 1: התפלגות השכיחויות של מידת החשיבות והייחודיות המיוחסת להכוון

מידת ההסכמה	ייחודיות		חשיבות	
	שכיחות	%	שכיחות	%
1. בהחלט לא מסכים	34	13.5	49	19.4
2. לרוב לא מסכים	65	25.8	96	38.1
3. לפעמים מסכים	60	23.8	67	26.6
4. בדרך-כלל מסכים	68	27.0	39	15.5
5. מסכים בהחלט	25	9.9	1	4.0
N =252	M=2.94 SD=1.21		M=2.39 SD =0.98	

מלוח 1 עולה, ש -36.9% מן היועצים במדגם "בדרך כלל מסכימים" או "מסכימים בהחלט", שההכוון הוא התחום **הייחודי** ביותר בעבודת היועץ, וזאת לעומת 23.8% ש"לפעמים מסכימים" ו- 39.3% אשר "לרוב" או "בהחלט לא מסכימים".

לגבי חשיבות ההכוון רק 19.5% מן היועצים "מסכימים בהחלט" עם ראיית התפקיד כחשוב ביותר מבין כל תפקידי הייעוץ, וזאת לעומת 26.6% ש"לפעמים מסכימים" ו- 57.5% אשר "לרוב" או "בהחלט לא מסכימים". מכאן שהיועצים במחקר זה אינם רואים בהכוון התפקיד החשוב ביותר ומייחסים לו ייחודיות חלקית בלבד.

כאמור, שיעור הזמן שלדעת היועץ יש להקדיש להכוון מתוך זמן עבודתו הכולל בשנת הלימודים האחרונה של התלמידים בבית-הספר היסודי (ח') או בחטיבת-הביניים (ט') נמדד באחוזים ונבדק לגבי עבודת ההכוון באופן כללי. הנתונים מוצגים בלוח 2.

לוח 2: התפלגות השכיחויות של אחוז הזמן שעל היועץ להקדיש להכוון מתוך זמן עבודתו הכולל עם תלמידי הכיתה המסיימת (N = 251)

הזמן שיש להקדיש להכוון (באחוזים)	שכיחות	% היועצים
10	9	3.6
20	32	12.7
30	69	27.5
40	47	18.7
50	46	18.3
60	23	9.2
70	15	6.0
80	9	3.6
90	1	0.4
ממוצע = 40.7% סטיית תקן = 16.9		

לוח 2 מלמד, כי אחוז הזמן הממוצע שיועצים סבורים שעליהם להקדיש בעבודתם עם תלמידי הכיתה המסיימת הוא 40.7% (סטיית תקן 16.9). כלומר, היועצים סבורים, שיש להקדיש להכוון פחות מ- 50% מזמן עבודתם הכולל. רוב היועצים (81%) מקדישים לפחות 50% מזמנם לפעילויות אחרות.

במתאם פירסון לבדיקת הקשר בין חשיבות ההכוון וייחודיותו לבין אחוז הזמן שיש להקדיש לו, נמצא קשר חיובי מובהק (.36 = r). דהינו נראה, שהיועצים המייחסים חשיבות וייחודיות רבה יותר להכוון נוטים גם לחשוב, שיש להקדיש לו יותר זמן.

נבדקו גם הבדלים בין היועצים לפי בתי-ספר (על-פי סוג וזרם) בהם הם עובדים, לגבי המשתנים "חשיבות וייחודיות ההכוון" ו"כמות הזמן שיש להקדיש לו". הממצאים מוצגים בלוח 3.

לוח 3: ממוצעים וסטיות תקן של המשתנים "חשיבות וייחודיות ההכוון" ו"כמות הזמן שיש להקדיש לו", על-פי סוג בית-ספר (יסודי/חטיבה) והזרם (ממלכתי/ממלכתי-דתי).

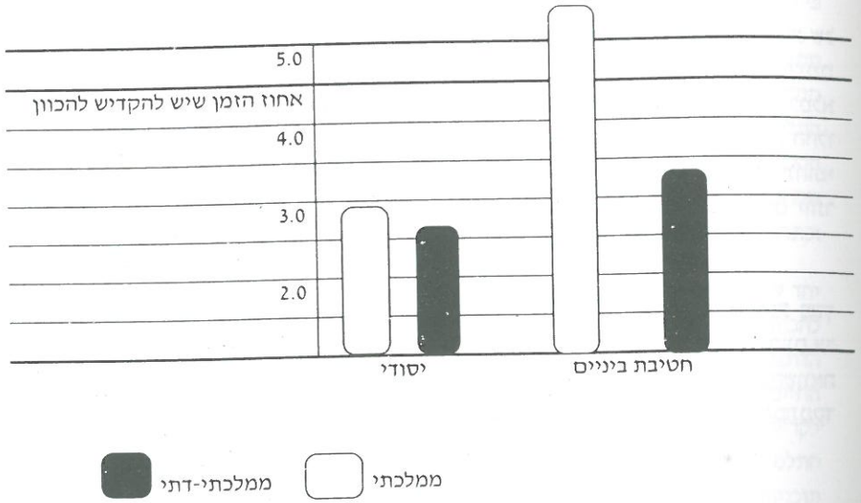
סוג בית-ספר	הזרם	N	חשיבות וייחודיות ההכוון		כמות הזמן שיש להקדיש להכוון	
			M	SD	M	SD
יסודי	ממלכתי	86	2.56	1.02	35.00	13.00
	ממלכתי-דתי	35	2.70	0.84	34.00	13.10
חטיבת-ביניים	ממלכתית	99	2.76	0.99	51.11	17.37
	ממלכתית-דתית	25	2.68	1.02	30.00	10.00
סה"כ		245	2.67	0.98	40.86	16.97
סה"כ	ממלכתי	185	2.67	1.01	43.62	17.46
סה"כ	ממלכתי-דתי	60	2.69	0.92	32.33	11.98
סה"כ	יסודי	121	2.59	0.98	34.71	13.04
סה"כ	חטיבה	124	2.74	0.99	46.85	18.23

בניתוח שונות 2 x 2 (סוגי בתי-ספר x זרמים) נמצאו הבדלים בין הקבוצות רק ביחס למשתנה הזמן. נמצא הבדל מובהק בין סוגי בתי-הספר ($F(1241) = 7.48$; $p < 0.01$), כאשר הזמן המוקדש להכוון בחטיבת-הביניים רב יותר מן הזמן המוקדש לו בבתי-ספר היסודיים.

נמצא גם הבדל מובהק בין הזרם הממלכתי לבין הזרם הממלכתי-דתי ($F(1241) = 24.92$; $p < 0.001$), כאשר אחוז הזמן המוקדש להכוון בבתי-הספר מן הזרם הממלכתי גדול מאחוז הזמן המוקדש לו בבתי-ספר הממלכתיים-דתיים. נוסף לכך נמצאה אינטראקציה מובהקת בין סוג בית-הספר לזרם ($F(1241)$; $p < 0.001$) במשתנה הזמן. אינטראקציה זו מוצגת בתרשים 1.

לא נמצאו, איפוא, הבדלים מובהקים בין יועצים על-פי סוג וזרם בית-הספר, בתפיסת חשיבות וייחודיות ההכוון. לעומת זאת, נמצאו אפקטים מובהקים בכמות הזמן המוקדשת להכוון, הן על-פי זרם (מ"מ/ממ"ד) והן על-פי סוג בית-הספר (יסודי/חט"ב) והן אינטראקציה. מהות האפקטים מובהרת בתרשים 1.

תרשים 1: אינטראקציה בין סוג בית הספר (יסודי/חטיבה) לזרם (ממלכתי/ממלכתי-דתי) במשתנה אחוז הזמן שיש להקדיש להכוון



מן התרשים נראה, שכמות הזמן, המוקדשת להכוון בחטיבות-הביניים הממלכתיות גדולה בהרבה מכמות הזמן המוקדשת להכוון בכל שאר בתי-הספר.

דיון, מסקנות והמלצות

באופן כללי, חלוקים היועצים בדעותיהם לגבי מידת החשיבות והייחודיות המיוחסת להכוון ולגבי אחוז הזמן, שהם סבורים שיש להקדיש לו בשנת הלימודים האחרונה של התלמידים בבתי-הספר היסודי א'-ח' או בחטיבות-הביניים. הנטייה המרכזית המתגלה במחקרנו היא לא לראות בהכוון את תפקידו העיקרי של היועץ ולייחס לו חשיבות וייחודיות חלקית בלבד, אם כי קיימים הבדלים בין היועצים. בעיקר בהשוואה בין המסגרות החינוכיות על-פי סוג וזרם בית-הספר.

נראה, שממצאים אלה מצביעים על המשך הנטייה בקרב היועצים לראות את ההכוון כתחום אחד בלבד בעבודת היועץ, ולאו דווקא החשוב או הייחודי ביותר (מאיר, 1966; גור, 1972; ויזנר, 1983; Heppner et at., 1996; Sisson & Bulis, 1992). וזאת, למרות חשיבותו ההיסטורית והשפעתו הרבה על התפתחותו של התלמיד.

עובדה זו מפליאה במקצת, כי סביר היה להניח, שהיועץ החינוכי יהיה מעוניין בהעמקתו ובפיתוחו של תפקיד כה מרכזי מבחינה מקצועית, דבר המאפשר לו גם עמדת כוח וביסוס המעמד.

ניתן אולי לראות את ירידת חשיבותו של ההכוון בעיני היועצים בהקשר ההתפתחות הכללית של המקצוע. האיסור להשתמש במבחני כושר בהכוון, אשר הוטל על היועצים על-ידי הפסיכולוגים החינוכיים עוד לפני הופעתו של המקצוע (משה סמילנסקי, 1988 - בשיחה אישית) וההכרח למלא צרכים דחופים אחרים במערכת, כאשר היה היועץ האדם המתאים והזמין ביותר לכך, החלו לדחוק את תחום ההכוון כבר בשנים הראשונות להופעתו. יועצים החלו להרחיב את תחומי עיסוקיהם (בעיקר טיפוליים ומנהליים), אשר נחשבו בעיניהם למבוססים וליוקרתיים יותר (מודלינגר, 1976; לזובסקי, 1990). **נראה, שמגמה זו נמשכת עד היום.**

יש להביא גם בחשבון את ההתפתחויות אשר התרחשו במערכת החינוך ותרמו להארכת משך הלמידה של כלל התלמידים (כגון: החלת חוק חינוך חובה עד סוף כיתה י', חוק חינוך חינם עד סוף כיתה י"ב, התרחבות החינוך הטכנולוגי). אלה השפיעו על שינוי ייעודו של ההכוון בהשוואה לייעודו המקורי (הכוון לימודי-מקצועי-תעסוקתי) והוא הפך להכוון לימודי בעיקרו המתמקד במעברי התלמידים ממסגרת למסגרת.

על-אף המאמצים מתחילת דרכו של המקצוע ועד היום להציג את ההכוון כחלק מתהליך התפתחותי רחב יותר של חינוך לקריירה הנותן דגש על למידה, על הכשרה כללית לקראת העתיד ועל מיומנויות יותר מאשר על עצם בחירת המקצוע או מסלול הלימודים - נראה, שעדין ממשיכים היועצים לתפוס את ההכוון **כנקודתי** והקשר עם המסגרת ההתפתחותית הכוללת של חינוך לקריירה לא תמיד ברור דיו, רצוף או מובן ומתבקש מאליו. ייתכן, שעצם השימוש במונח "**הכוון**", הרווח והשכיח בעגה המקצועית של היועצים עד היום מצביע אף הוא על נטייה זו.

ניתן להעלות הסבר אפשרי נוסף. הסבר זה קשור לקונפליקט התפקידי הנוצר לעיתים קרובות בעבודת ההכוון. הכשרתם הפסיכולוגית בעיקרה של היועצים, הדוגלת קודם בדאגה לתלמיד כפרט וברציונל של פיתוח תהליך של הדרכה וחינוך לקריירה, המותיר את הבחירה בידי התלמיד, ומשפחתו אינה יכולה תמיד לבוא לידי מימוש. אילוצים מנהליים-ארגוניים (כגון: ציפיות ולחצים של בית-הספר, העדר מסגרות המשך הולמות בעיקר לתלמידים חלשים ובינוניים, מדיניות של הפניית תלמידים המונחית על-ידי הרשויות המנהליות ועוד) - מכתיבים לעיתים קרובות את בחירתו הסופית של כיוון ההמשך. בדרך זו נשללת לפעמים מן היועץ האפשרות לפעול על-פי התפיסה המקצועית של ההכוון במובנו הרחב יותר, דבר הנוגד את תוכניות העבודה ההתפתחותיות על תהליך של חינוך לקריירה. תוכניות אלה אכן מבוצעות ברוב המקרים על-ידי היועצים כהכנה לקראת ההכוון וכחלק אינטגרלי ממנו. אולם לנוכח המציאות הן לא מתיישמות

תמיד. היועץ מוצא את עצמו, אם כן, עוסק בתפקידים של **מיון, השמה וברירה**, אשר אינם עולים לרוב בקנה אחד עם תפקידי ההדרכה, הייעוץ והחינוך לקריירה ועם תהליך של פיתוח הזהות המקצועית כחלק מתהליך ההתפתחות הכוללת של התלמיד כפרט, שאליהם הוא נועד על-פי הגדרת תפקידו. וכך נוצר פער בין תפקידו "האידיאלי" של היועץ לבין תפקידו "הריאלי".

סתירה זו בין התפיסה המקצועית של התפקיד לבין המציאות בפועל, והתחושה או אפילו הידיעה, שבסופו של דבר מערכת בית-הספר ומערכת האזורית או הכללית יקבעו לאן ילך התלמיד, כאשר מעט מאוד בחירה, אם בכלל, נשארת בידי התלמיד - משפיעה, כנראה, על ראיית ההכוון כפחות חשוב וייחודי על-ידי היועצים ועל ירידת מעמדו במכלול תפקידי היועץ. נראה, שההכוון, כפי שהוא מבוצע בימינו, נתפס כבעל אופי אדמינסטרטיבי יותר ופחות פסיכולוגי וכתחום שבו יכולתו של היועץ להפגין מקצועיות, מרחב תמרון וחופש פעולה מצומצמים יותר.

יחד עם זאת, רצוי מאוד להירתם למאמצים הרבים המושקעים היום להחזרת "עטרה ליושנה" להכוון ולהמשיך להדגיש את ראייתו כחלק אינטגרלי מתוכניות התפתחותיות וכתחום הקשור הדוקות לתחומים נוספים בעבודת היועץ כגון תהליכי למידה, מילוי תפקידים שונים במהלך החיים ועוד (הלמן, 1997; Subich, 1993). כאז גם היום, לעבודת היועץ בתחום ההכוון והחינוך לקריירה חשיבות גדולה ביותר בשל השפעתה על דרכי הלמידה וההישגים האקדמיים של התלמיד, על פיתוחו כאדם עצמאי ואחראי המסוגל לתכנן את עתידו ולמצוא דרכים ליישם את תוכניותיו תוך כדי הצבת מטרות, התמודדות עם פתרון בעיות וקבלת החלטות בכל שלב ושלב.

יש לחזור ולהדגיש, שעבודה טיפולית ועבודה בנושא הכוון וחינוך לקריירה אינן דיכוטומיות ושיש להתייחס אל התלמיד כאל יישות הוליסטית שנושאים חברתיים, רגשיים וגם נושאי קריירה מעסיקים אותו, ושפיתוח הקריירה הוא חלק מהותי ומרכזי בתהליך ההתפתחות הכללית של התלמיד (Betz & Corning, 1993).

לאור גלי העלייה הגדולים של שנות התשעים חשוב לפתח מודעות יתר לצורך להגביר את שוויון ההזדמנויות בחינוך וגם מבחינה זו, המטרות שיועדו לתפקיד ההכוון בתחילת דרכו מבחינה חברתית מקבלות משנה תוקף.

כמו כן מומלץ לבדוק מחדש את התוכניות המועברות במהלך הכשרת היועצים לתפקיד, הן מבחינת הרלוונטיות של התכנים התאורטיים והן מבחינת דרכי היישום בפועל בעבודת היועץ בבית-הספר, ולדאוג לכך שההכשרה תהיה בהלימה עם הדרישות העכשוויות של התפקיד.

נראה גם, שרצוי ואף חובה להציג בפני תלמידים והורים באיזו מידה ומתי תינתן הבחירה בידיהם: מה מוכתב מראש (למשל: תלמידים המופנים באזורים מסויימים אך ורק למספר בתי-ספר שנקבעו מראש) ומה ניתן לבחירה (מסלול, מגמה וכו'), ועל פי איזה כללים.

הגדרה ברורה יותר של התפקיד, תיאום ציפיות מקיף ועריכת "חוזה" עם הנועצים עשויים להפחית אי הבנות, תיסכולים ומתחים מיותרים ואף לסייע בקידום התפתחותם ומעמדם של כלל התלמידים.

ביבליוגרפיה

אורתר, ג. (1986). לזכרה של ד"ר יעל פלום, בתוך: *סוגיות בבחירת מקצוע ושילובן במערכת החינוכית*. האוניברסיטה העברית, ירושלים: משרד החינוך והתרבות ובית הספר לחינוך, השירות הפסיכולוגי-ייעוצי.

גור, נ. (1972). עבודתם והכשרתם של מורים יועצים. *חוות דעת*, 1, 35-45.

הלמן, ש. (1997). פיתוח קריירה בעולם משתנה. *עלון ליועצים חינוכיים*, 7, 12-13.

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

יוגב, א. ורודיתי, ח. (1984). היועץ כשומר סף: הכוון תלמידים "טעוני טיפוח" ו-"מבוססים" בידי יועצים חינוכיים. *מגמות*, כ"ח, 67-73.

כץ, י. (1987). היועץ החינוכי והמערכת. *היעוץ החינוכי*, 4-8. תל-אביב: שקד.

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

לזובסקי, ר. (1995). אוריינטציות תפקיד וסגנונות עבודה של יועצים חינוכיים בהכוון: גורמים ארגוניים וגורמים אישיים. *מגמות*, לו (4), 429-450.

מאיר, א. (1966). *סקר על עבודתם והכשרתם של מורים יועצים*. ירושלים: מכון הדסה לייעוץ בבחירת מקצוע.

מודלינגר, א. (1976). המקצוע: יועץ חינוכי. *חוות דעת*, 7, 31-36.

מלינובסקי, ל. ומלינובסקי, ב. (1964). *מדריך למורה היועץ בבית-הספר היסודי*. ירושלים: המכון הארצי לייעוץ והדרכה בבחירת מקצוע.

סמילנסקי, מ. ופרנס, ת. (1960). ההכוון החינוכי וההדרכה בבחירת מקצוע. *מגמות*, י, 242-270.

פלדמן, ש. (1993). *הקשר בין מערך אקולוגי לבין תכנון קריירה בקרב מתבגרים על סף היציאה מבית-הספר העל-יסודי*. עבודת דוקטורט: אוניברסיטת תל-אביב.

קלינגמן, א. ואייזן, ר. (1990). *עקרונות ודרכים בייעוץ חינוכי*. אוניברסיטת תל-אביב: רמות.

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

רשף, ש. (1984). *אוטונומיה בחינוך - רקע, סיכויים ועקרונות לביצוע*. בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב והמזכירות הפדגוגית, משרד החינוך והתרבות, פרסום פנימי.

American School Counselor Association (1994, June). The emerging role of the school counselor. *The ASCA Counselor*.

Bailey, W.R., Bruce, T.A., Rotter. J.C., & Sampson, J.P. (1992). Improved career decision making: Integration into counselor education. *Counselor Education and Supervision, 31*, 146-153.

Betz, N.E., & Corning, A.F. (1993). The inseparability of "career" and "personal" counseling. *The Career Development Quarterly*, **42**, 137-142.

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.

Fitzgerald, L.F. & Osipow, S.H. (1988). We have seen the future, but is it us? The vocational aspirations of graduate students in counseling psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 19, 575-583.

Glover, R.W., Marshall, R. (1993). Improving the school-to-work transition of American adolescents. *Teachers College Record*, 94, 558-610.

Golston, S.S., Bernstein, B.L., & Forrest, L. (1995). Counseling faculty members' involvement in school and school reform: A national survey. *Counselor Education and Supervision*, 34, 3, 243-252.

Heppner, M.J., O'Brien, K.M., Hinkleman, J.M., & Flores, L.Y. (1996). Training counseling psychologists in career development: Are we our worst enemies? *The Counseling Psychologist*, 24, 105-125.

Karayanni, M. (1996). The emergence of school counseling and guidance in Israel. *Journal of Counseling and Development*, 74, 582-587.

Krumboltz, J.D., & Coon, D.W. (1995). Current professional issues in vocational psychology. In W.B. Walsh & S.H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.

Nugent, F.A. (1990). *An introduction to the profession of counseling*. Columbus, OH: Merrill.

Pinkney, J.W., & Jacobs, D. (1985). New counselor and personal interest in the task of career counseling, *Journal of Counseling Psychology*, 32, 454-457.

Parsons, F. (1909), *Choosing a Vocation*, New York: Houghton Mifflin.

Sisson, C.F., & Bullis, M. (1992). Survey of school counselors' perceptions of graduate training priorities. *The School Counselor*, 40, 109-117.

Subich, L. (1993). How personal is career counseling? *The Career Development Quarterly*, 42, 129-131.

Super, D.E. (1993). The two faces of counseling: Or is it three? *The Career Development Quarterly*, 42, 132-142.

התערבויות ייעוציות

טיפול קבוצתי דינמי בתלמידים נחשלים בלימודים*

ד"ר ציפורה שכטמן*, עירית גילת, לאה פוס, ד"ר עדינה פלשר

תקציר

מחקר זה מתאר את תוצאותיו של טיפול קבוצתי דינמי ובין אישי עבור ילדים נחשלים בלימודים. 142 תלמידים משני בתי ספר זוהו כתלמידים נכשלים בלימודים על פי קריטריון של ציון מתחת ל - 60 בחשבון או בעברית. תלמידים אלה חולקו באופן אקראי לקבוצת ניסוי ולקבוצת ביקורת. כל התלמידים הללו קיבלו עזרה לימודית במעבדה הלימודית של בית ספרם בהיקף של ארבע עד שש שעות שבועיות. ההבדל היחידי בין הקבוצות היתה התוספת של מפגש טיפולי למשך ארבעים וחמש דקות אחת לשבוע, לקבוצת הניסוי. המשתנים שנבדקו כללו תפיסה עצמית, שליטה עצמית, מקובלות חברתית, והישגים בחשבון ובעברית על פי מדד של ציוני תעודה ומדד של ציון משווה. הממצאים הצביעו על שיפור מובהק בכל המדדים אצל תלמידי קבוצת הניסוי בהשוואה לקבוצת הביקורת. הישגים אלו נשמרו ואף עלו במדידת המעקב שנערכה שישה - תשעה חודשים לאחר תום הטיפול. מתוך שאלוני המשוב שמולאו ע"י התלמידים בתום הטיפול למדנו, שהם מעריכים בעיקר את התקדמותם בתחום האישי והחברתי. רק בזמן המעקב הם למדו להעריך גם את הישגיהם הלימודיים. המרכיב התרפויטי המרכזי היה תחושת השחרור (קתרזיס). הדיון מתמקד בחשיבות הטיפול בתחום הריגושי של תלמידים נחשלים בלימודים.

תהליך הלמידה כולל מרכיב קוגניטיבי ומרכיב ריגושי (Epstein, 1994), לכן אצל תלמידים נחשלים בלימודים אנו עדים לקשיי תפקוד גם בתחומים ריגושיים חברתיים, והתנהגותיים. התנהגות מקשה מופיעה כ"חבילה" על פי Kazdin ו - Johnson (1994), מורכבת ממכלול של קשיים. תלמידים עם ליקויי-למידה, למשל, מבטאים גם קשיים חברתיים ואחרים (Margalit, 1995) וסביר להניח, שהקשיים הנלווים מגבירים את קשיי הלמידה שלהם. ילדים בעלי הפרעות רגשיות מתקשים לשלוט בכעס, אשמה וחרדה שהם חווים, ואשר מפריעים אף הם לתפקוד הלימודי (Davis, 1984), וילדים מאוכלוסיות מצוקה סובלים לרוב מקושי להסתגל לדרישות המערכת הבית-ספרית על חוקיה וכלליה. קושי זה מפריע להם להתמקד בלימודים. המאפין את רוב התלמידים הללו, ללא הבדל של סוג הבעיה או מקורה, הוא דימוי עצמי שלילי, אמון נמוך

---

* חלק מממצאי מאמר זה פורסמו ב-Journal of Counseling Psychology, 1996

* אוניברסיטת חיפה. המגמה לייעוץ חינוכי.

בעצמם ובאחרים ובדידות חברתית. כל אלו משפיעים על תפקוד לקוי בבית הספר (Grolink & Ryon, 1990). ואכן, מחקרים רבים מצביעים על הקשר בין גורמים ריגושיים, חברתיים ולימודיים (Bryan, Bryan, & Dohrn, 1993; Dohrn & Bryan, 1994; Schmuck & Schmuck, 1992; Wittrock, 1986).

עשרים אחוז מכלל התלמידים סובלים מקשיים התפתחותיים, רגשיים והתנהגותיים (Kazdin & Johnsin, 1994) ולמרות זאת מתקשים בתי הספר לצמצם את ההשפעה ההרסנית של קשיים אלה על תפקודם הלימודי של התלמידים. אחת ההמלצות להתמודד בקשיים היא באמצעות טיפול קבוצתי. אולם טיפול קבוצתי הינו מושג רחב, הכולל בתוכו טיפול ארוך טווח וקצר טווח, מובנה ובלתי מובנה, דינמי או קוגניטיבי-התנהגותי. הטיפולוגיה המקובלת כיום בספרות המקצועית של הייעוץ בקבוצה כוללת ארבעה סוגי קבוצות: קבוצות הכוון/חינוכיות, קבוצות ייעוץ/פתרון בעיות, קבוצות טיפול וקבוצות משימה (Conyne, Wilson, & Ward, 1997; Gazda, 1989; Gladding, 1995). רוב הקבוצות המקובלות כיום בבתי הספר הינן מסוג ההכוון או החינוכיות. קבוצות אלו נועדו לטפל באוכלוסייה תקינה יחסית ולמנוע חלק מהקשיים של התלמידים. דוגמאות לקבוצות מסוג זה ניתן למצוא בחינוך לחיי משפחה, הכנה לצה"ל, כישורי חיים וכו'. קבוצות ייעוץ או פתרון בעיות מיועדות למטרות התערבות (בהשוואה למניעה) לאוכלוסיית תלמידים המגלה קשיים התפתחותיים, חברתיים או התנהגותיים. התערבות זו מתבצעת לרוב בקבוצות קטנות ומחוץ לכיתת האם. בשני סוגי הקבוצות הגישה השלטת היא קוגניטיבית - התנהגותית, על פיה מלמדים ילדים לגשת לבעיה בחשיבה אחרת, לנסות להתמודד עם הקשיים בגישה רציונאלית, ומאמנים את המשתתפים בכישורים בין-אישיים נחוצים. דוגמה להתערבות קבוצתית מסוג זה התבצעה בארץ עם ילדים בעלי קשיים לימודיים ומדווחת על ידי מרגלית (Margalit, 1995). במחקרה אומנו התלמידים בכישורים חברתיים באמצעות תוכנית מחשב ועבודה בקבוצה. הממצאים הצביעו על שיפור בכישורים חברתיים אך לא בתחושת הבדידות של הילדים. במילים אחרות, אחרים ראו את השיפור אצל הילדים, אך הם עצמם נשארו בתחושת הבדידות שלהם. ההסבר שניתן לממצא זה היה שילדים מתקשים לשנות את תפיסת הדימוי העצמי שלהם, מלווה בהמלצה לחפש דרכים יעילות להביא לשינוי כזה (Margalit, 1995).

דרכים חדשות כאלו מסתמנות בסגנון התערבות ייעוצי מסוג הקבוצה הטיפולית. קבוצות טיפול (תירפיה) מבוססות על תאוריות דינמיות יותר, ומדגישות את הטיפול התוך אישי במסגרת בין-אישית (Yalom, 1995). הדגש בקבוצות אלו הוא על חשיפה אישית, חוויות של קתרזיס ותהליכים של למידה בין-אישית, בתוך קבוצות מלוכדות, מקבלות ותומכות (Leichtentritt & Shechtman, 1998). מטרות ההתערבות בקבוצות אלו מיועדות לשפר קבלה עצמית ומודעות עצמית באמצעות משובים מאחרים בתוך מסגרת תומכת. הקבוצות נוסו בארץ למטרות מגוונות, והן הצביעו על הצלחה בשינוי מרכיב כמו תחושת אינטימיות בין-אישי-חברות, מרכיב דומה

לתחושת בדידות (Shechtman, 1991; 1993; Shechtman, Vurembrand, & Hertz - Lazarowitz, 1994). היטיב לנסח הסבר לממצאים אלו Leszcz (1992) הטוען, ששינוי בפרט יכול לקרות רק דרך *חוויה* שבה התפיסות של הפרט נמצאות בסתירה לתגובות שהוא מקבל. דהינו, דרך יחסים מתקנים חל השינוי בתפיסת הפרט את עצמו (ראה דוגמאות ב- Shechtman, 1994). יחסים כאלה מתפתחים באווירה קבוצתית מיוחדת שבה הכוחות התרפויטיים השולטים הם לכידות, קתרסיס, משוב, אוניברסליות, תקווה וכו' (Dies, 1993; Crouch, Bloch, & Wanlass; Yalom, 1995).

במחקר זה הנחנו, שילדים נחשלים בלימודים צריכים לחוות חוויות מתקנות ביחסים בין-אישיים כדי לרכוש תפיסות חיוביות יותר של עצמם, ולכן צריכות הקבוצות להיות דינמיות ומבוססות על גישה בין-אישית, גם אם הטיפול הוא קצר מועד. השערתנו היתה שהתלמידים שישתתפו בקבוצות טיפול מסוג זה ישפרו דימוי עצמי, מקובלות חברתית ושליטה עצמית. יתרה מזו, ציפינו, שתלמידים אלה ישפרו גם את הישגיהם הלימודיים בהשוואה לקבוצת ביקורת.

השיטה

התלמידים:

המחקר בוצע בשני בתי ספר סמוכים באזור הצפון. התלמידים נבחרו על פי קריטריון של נחשלות לימודית, אשר הוגדר כציון נמוך מ - 60 בחשבון או בעברית. 60 תלמידים זוהו בבית ספר אחד (30 בנים ו - 30 בנות), מכיתות ב' - ו', ו - 82 תלמידים זוהו בבית הספר השני (42 בנים ו - 40 בנות) מכיתות ד' - ו'. בקבוצות השתתפו גם 39 תלמידים שאינם נחשלים בלימודים, אשר אפשרו הרכבת קבוצות הטרוגניות, כמומלץ בספרות (Cramer-Azima, 1995; Yalom, 1995). תלמידים אלה לא השתתפו בניתוח הממצאים.

המשתנים וכלי המדידה:

הישגים בחשבון ובעברית נמדדו על פי ציונים משווים וציוני תעודה. המתאם בין ציוני המשווה וציוני התעודה היו גבוהים (78. בחשבון ו- 84. בעברית).

תפיסה עצמית (The Piers & Harris Self-Concept Scale; Piers, 1984) שאלון זה הינו מהשכיחים ביותר במדידת תפיסה עצמית (Huebner, 1994). השאלון מורכב משמונים פריטים ותשובות של כן/לא, ומיועד לגילאי 8-18. השאלון מאפשר מדידה של ציון כללי אחד ושישה ציונים ספציפיים למרכיבים הבאים: התנהגות, לימודים, דימוי פיסי, חרדה, פופולריות ושביעות רצון. לשאלון תכונות פסיכומטריות טובות: מהימנות פנימית שנעה בין 88. - 93.; מהימנות חוזרת שנעה בין 81. - 96. ותוקף מוכח (Huebner, 1994). השאלון נמצא בשימוש בארץ בגרסה עברית.

שליטה עצמית (Intellectual Achievement Responsibility (IAR); Crandall, Katkovsky, & Crandall, 1965). שאלון זה בודק שליטה עצמית בתחום הלימודי (שליטה עצמית פנימית מול חיצונית). השאלון מורכב מ- 34 סיטואציות הלקוחות מחיי היום-יום, והתלמיד בוחר אחת משתי

האפשרויות להשיב עליהן. נמצאו מהימנות פנימית (r = .56 - .71) ומהימנות חוזרת (r = .69) סבירים (Tenenbaum, 1987).

מקובלות חברתית (Peer Acceptance Rating Scale; Bukowski & Hoza, 1989). שאלון זה מודד את הדרגה בה כל תלמיד בכיתה רוצה להיות חבר של המשתתף. התשובות ניתנות על סקלה של 1 - 4, כאשר ציון ממוצע כיתתי מחושב עבור כל תלמיד. השאלון הצביע על תוקף (Bukowski, Hoza, & Newcomb, 1994) ומהימנות חוזרת (r = .93) (Shechtman, 1993).

שאלון משוב

א. שאלון בשלב הסיום

כדי להבין מה הושג על פי תפיסת הילדים ובזכות מה, נערכו ראיונות סיכום עם 31 מהילדים באחד מבתי הספר הנבדקים. תשעה חודשים לאחר מכן נערך סבב שני של ראיונות מעקב (= n 28). בראיון חצי מובנה נשאלו השאלות הבאות:

1. מה הבעיה המרכזית שהטרידה אותך כשהגעת לקבוצה? (התשובות קודדו על פי ארבעה תחומים: אישי, חברתי, התנהגותי ולימודי).
2. מה השתנה אצלך בעקבות ההשתתפות בקבוצה? (התשובות קודדו על פי ארבעת התחומים הנ"ל).
3. במה תרמה לך הקבוצה? (התשובות קודדו על פי ארבעת התחומים הנ"ל).
4. מה עזר לך בקבוצה? (התשובות קודדו על פי הקטגוריות: שמירת סוד, שיתוף ברגשות, קבלה ותמיכה, אחר).
5. מי עזר לך בקבוצה? (התשובות קודדו על פי הקטגוריות: חברים, מנחה, שניהם).
6. האם היית ממליץ(ה) לחברך להשתתף בקבוצה, ומדוע? (התשובות קודדו על פי הקטגוריות: (א) אישי, חברתי, התנהגותי ולימודי. (ב) למידת מיומנויות, הנאה (כיף), שינוי התנהגות, שחרור מלחצים).

ב. שאלות בשלב המעקב

1. איזה שינוי את(ה) חש(ה) היום?
(התשובות קודדו על פי הקטגוריות: אישי, חברתי, התנהגותי ולימודי).
2. מה הכלים שרכשת בקבוצה?
(התשובות קודדו על פי הקטגוריות: מיומנויות חברתיות, שליטה עצמית, התייחסות לאחר, אחר).
3. כיצד את(ה) מתמודד(ת) היום עם הקשיים?
(התשובות קודדו על פי הקטגוריות: השקעת מאמצים, תמיכה חברתית, יוזמה, אחר).

התהליך

התלמידים אותרו בשני בתי הספר על ידי יועצות בית הספר בסיום שליש א' ועל בסיס הציונים בתום שליש זה. כל התלמידים בקבוצות הניסוי והביקורת קיבלו עזרה לימודית בהיקף של ארבע עד שש שעות בשבוע על ידי מורות מקצועיות לליקויי למידה וחינוך מיוחד. 142 התלמידים המאותרים חולקו באופן אקראי לשתי קבוצות: קבוצת ניסוי (n = 73) אשר השתתפה בטיפול הקבוצתי בקבוצות קטנות, והיתר היוו את קבוצת הביקורת. הטיפול ניתן לאורך עשרים מפגשים, במשך שליש ב' ו - ג', ארבעים וחמש דקות לפגישה. זה היה ההבדל היחיד בין קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת. שלוש יועצות הינחו את אחת עשרה הקבוצות: *יועצת א'* הנחתה שתי קבוצות של ילדים צעירים (ב' ו-ג'; סה"כ 14 תלמידים). *יועצת ב'* הנחתה שתי קבוצות (ה' ו'; סה"כ 19 תלמידים). *ויועצת ג'* הנחתה את יתר הקבוצות (ג'(1), ד'(2), ה'(2), ו(2); סה"כ 40 תלמידים). הטיפול נערך בחדר הייעוץ, ולמחנכות שנתנו את הציונים לא היתה גישה לנעשה בהם.

השאלונים הועברו בשלוש נקודות זמן: סיום שליש א' (לפני), סיום שליש ג' (אחרי) ושישה עד תשעה חודשים לאחר סיום הטיפול (מעקב). רק 107 תלמידים השתתפו במדידת המעקב, היתר סיימו את לימודיהם בבית הספר היסודי. ראיונות המשוב נערכו רק באחד מבתי הספר (בשני לא הורשתה היועצת לראין ילדים), וכללו 31 מתוך 73 המטופלים. הראיונות נערכו פעמים: פעם בתום הטיפול ופעם שנייה שישה עד תשעה חודשים לאחר סיום הטיפול בזמן המעקב.

ממצאים

ניתוח קדם: הבדלים בין הקבוצות לפני ההתערבות.

מנובה חד כיוונית (One-Way MANOVA) עם שבעה משתנים הצביעה על העדר הבדלים מובהקים בין קבוצת הניסוי והביקורת (Multivariate $F(7,133) = 1.77$ $p = .10$).

ניתוח התוצאות של השפעת ההתערבות

הניתוח נעשה באמצעות מנובות חוזרות (MANOVA Repeated Measures) (2 x 2) עבור קבוצה וזמן על כל האוכלוסייה (n = 142) עם שבעת המשתנים. התוצאות הצביעו על הבדלים מובהקים של קבוצה ($F(7,133) = 3.84$, $p < .001$); הבדל מובהק של זמן ($F(7,133) = 28.99$, $p < .001$); והחשוב מכל, אינטראקציה מובהקת של קבוצה x זמן ($F(7,133) = 32.81$, $p < .001$).

ההבדלים הספציפיים על כל משתנה באינטראקציה (Univariate effects) היו כולם מובהקים אף הם (ראה טבלה מספר 1).

טבלה 1: ממוצעים וסטיות תקן של כל המשתנים לקבוצת הניסוי והביקורת, וכן תוצאות המנובה

	Experimental (n = 58)			Control (n = 49)			Pre-Post Univariate	Post-Follow up Univariate
	Pre test	Post test	Follow -up	Pre test	Post test	Follow -up	F(1,133)	F(1,108)
Math grade							55.22***	5.77**
M	50.17	62.76	65.35	51.43	52.04	51.02		
SD	9.27	10.89	10.96	9.79	10.80	9.63		
Language grade							53.69***	3.83*
M	57.76	67.76	65.35	60.61	58.98	56.53		
SD	10.77	9.56	10.96	11.62	12.29	11.65		
Math score							46.99***	---
M	44.31	62.34	68.62	48.49	46.89	---		
SD	16.78	16.78	11.31	15.82	14.92	---		
Language score							37.43***	---
M	54.93	67.27	---	54.93	56.36	---		
SD	16.25	10.52	---	16.25	16.48	---		
Self-concept							10.20***	6.36**
M	58.17	64.38	68.51	57.16	56.29	54.37		
SD	12.05	12.05	10.11	9.98	12.09	9.09		
Locus of control							91.31	21.23***
M	17.03	26.35	24.21	18.59	22.90	17.37		
SD	4.01	3.46	2.08	4.60	3.15	4.04		
Sociomet. score							16.10	66.15***
M	61.24	62.72	74.31	55.26	57.52	48.93		
SD	14.88	15.25	9.91	11.20	9.60	7.18		

Multivariate F for pre-post: $F(7,133) = 32.81$, $p < .001$

Multivariate F for post-follow up: $F(7,98) = 28.38$, $p < .001$

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

כדי למדוד את ההשפעה לטווח ארוך של התוכנית השתמשנו שוב במדידות חוזרות מסוג מנובה (2 x 2). מספר הנבדקים הצטמצם ל- 107 (ראה מהלך המחקר). מדידות אלו הצביעו שוב על אפקט כללי מובהק של אפקט הטיפול ($F(8,98) = 28.38$, $p < .001$), וכל המשתנים הספציפיים היו מובהקים אף הם (ראה טבלה מספר 1).

הממוצעים וסטיות התקן של כל המשתנים מופיעים אף הם בטבלה זו. הממוצעים מראים שיפור בכל המדדים בקבוצת הניסוי. מענין לציין את השיפור בהישגים הלימודיים: בעוד שבקבוצת הניסוי עבר הציון בחשבון את מחסום הכישלון (מ - 50 ל - 60) והציון בעברית הגיע כמעט ל- 70, בקבוצת הביקורת לא היה שינוי בציונים, והציון בחשבון נשאר ברמת נכשל. יתרה מזאת, ההישגים נשמרו ואף השתפרו בזמן המעקב בקבוצת הניסוי, ולא כן בקבוצת הביקורת. מפתיע במיוחד השיפור הניכר שחל במקובלות החברתית דווקא אצל תלמידי קבוצת הניסוי במעקב.

נוסף להבדל בממוצעים בדקנו גם את ההבדל באחוז הילדים שהשתפרו בהישגים לימודיים בעקבות ההתערבות באמצעות מבחן χ^2. נמצא ש 67.3% מהתלמידים שנכשלו בחשבון לפני הטיפול, קיבלו ציון עובר בסיום התוכנית. אחוז זה נשאר קבוע גם בזמן המעקב. לעומת זאת, בקבוצת הביקורת רק 14.6% מהתלמידים בזמן המדידה השנייה, ו- 12.5% בזמן המעקב השיגו ציון עובר בחשבון. ההבדל ביניהם היה מובהק; (χ^2 (1, n = 143) = 29.08) ו - (χ^2 (1,07) = 31.62) $p < .001$ עבור הסיום והמעקב בהתאמה). הישגים דומים נתגלו גם בעברית בקבוצת הניסוי 54% קיבלו ציון עובר בסיום, ו - 58.8% במעקב בעברית, לעומת 12.7% ו - 13.3% בקבוצת הביקורת, הבדלים אלו היו מובהקים (χ^2 (1, n = 107) = 20.3; 27.86; $p < .001$) בהתאמה.

ממצאים הקשורים לתהליך הטיפולי

המשובים שנאספו מהתלמידים שהשתתפו בטיפול סוכמו בקטגוריות רחבות והם מופיעים בטבלה מספר 2.

טבלה 2: סיכום שאלוני המשוב (שלב הסיום) באחוזים

	אישי	חברתי	התנהגותי	לימודי
הבעיה המרכזית	38	50	29	10
השינוי	55	45	0	0
התרומה	43	40	4	13
המלצה	75	19	10	0
	שמירת סוד	שיתוף ברגשות	קבלה ותמיכה	אחר
מה עזר?	39	26	29	6
	חברי הקבוצה	מנחה	מחברי הקבוצה והמנחה	
מי עזר?	74	7	19	
	היה כיף	רכישת מיומנויות	שינוי התנהגות	שחרור לחצים
סיבת המלצה	52	19	10	23

סיכום שאלוני המשוב (שלב המעקב) באחוזים

	אישי	חברתי	התנהגותי	לימודי
השינוי	23	80	--	77
	מיומנויות חברתיות	שליטה עצמית	התייחסות לאחר	אחר
כלים	54	27	57	12
	השקעת מאמצים	יוזמה	תמיכה חברתית	לא מתמודד
כיצד?	50	19	23	8

המשובים מצביעים על התחומים האישי והחברתי כתחומים בהם השינוי הוערך יותר מכל. בסיום ההתערבות המשתתפים התרכזו בשני התחומים הללו בכל השאלות; רק במעקב המשובים התייחסו גם לתחום הלימודי כתחום שחל בו שינוי. נוסף לכך, הרגישו הילדים את כוחה של הקבוצה ותמיכת חבריה. ולסיכום, הילדים מציינים את הנאתם האישית, השחרור הרגשי והמוטיבציה לשינוי שההתערבות עוררה.

דיון

הממצאים במחקר זה מצביעים על שיפור מובהק בקבוצת הניסוי בהשוואה לקבוצת הביקורת על כל המדדים - הריגושיים והקוגניטיביים. הילדים שהשתתפו בקבוצות הטיפוליות הרגישו טוב יותר עם עצמם, היו מקובלים יותר על חבריהם, גילו תחושה טובה יותר של שליטה עצמית והשתפרו בשני מקצועות מרכזיים: עברית וחשבון, על פי שני מדדים נפרדים. יתרה מזאת, אחוז גדול מהילדים המטופלים הושפעו לטובה מההתערבות.

ההישגים בתחום האפקטיבי מרגשים כשלעצמם. מדובר בילדים שהדימוי העצמי שלהם נמוך בדרך כלל, כמו כן, נמוך סף התסכול שלהם, והם מבודדים או דחויים חברתית (Bryan et., al, 1993; Dohrn & Bryan, 1994; Schmuck & Schmuck, 1992; Wittrock, 1986). היכולת להשפיע על תחומים אלו אינה רבה (Harter, 199), ולכן הממצאים ראויים להערכה. לסיכום, במדדים שנבדקו על פי דיווח עצמי, דיווח עמיתים, ודיווח מורים שלא היו מעורבים בתהליך ההתערבות, הממצאים חיוביים. ממצאים אלו מצטרפים לשורה של ממצאים קודמים בעקבות שימוש בהתערבות מהסוג הנדון (Shechtman, 1993; Shechtman et.al, 1994). העובדה, שגם הפעם נתקבלו ממצאים חיוביים אינה מיותרת, מאחר שהיא מהווה אישור נוסף לכוחה של ההתערבות הדינמית בקבוצה. במחקרי שדה חשוב במיוחד להשתמש ברפליקציות מחקריות כדי להתגבר על האיום הטמון במחקרים מסוג זה על תוקף ומהימנות ההתערבות.

מה שמפתיע במחקר זה היא ההשפעה הניכרת על ההישגים הלימודיים של תלמידים נחשלים בלימודים, מבלי שההתערבות התמקדה בלימודים. יתרה מזאת, כל הנבדקים במחקר זה קיבלו עזרה לימודית מספר פעמים בשבוע, בקבוצת הניסוי והביקורת כאחת, ואילו רק בקבוצת הניסוי שיפרו התלמידים את ציוניהם. למעשה ראינו שבקבוצת הביקורת לא היה שינוי בציונים בעברית או בחשבון, על אף מאמצים שהושקעו בתחומים האקדמיים. מכאן, שהתוספת השבועית של ההתערבות הטיפולית היא שאחראית להבדל. כיצד ניתן להסביר זאת?

ההסבר שלנו מתייחס לייחוד של קבוצות טיפוליות דינמיות מהסוג שהפעלנו. בקבוצות אלו פועלים כוחות תרפויטיים שעונים לצרכים של אנשים וילדים בעלי צרכים רגשיים מיוחדים. ניתנת בהם ההזדמנות למשתתפים לחוות חוויות מתקנות באינטראקציות הבין-אישיות שלהם

עם מבוגרים ועם עמיתים בני גילם (Leszcz, 1992; Yalom, 1995). בזכות הקבלה והתמיכה של הקבוצה, בעקבות חוויות החשיפה והקתרסיס, בשל היות הבעיות אוניברסליות ובזכות התקווה שעולה מן התהליך, יכולים הילדים לטפח תפיסה עצמית חיובית יותר, ביטחון רב יותר ביחסיהם עם אחרים, ואף לרכוש מיומנויות חברתיות. באחד המחקרים האחרונים שלנו (Shechtman, Bar-El, Hadar, 1997) מצאנו, שמיומנויות חברתיות הן מרכיב מוערך מאוד אצל מתבגרים שהשתתפו בקבוצות מסוג זה. מהמשוב שלהם למדנו, עד כמה חשובה הלכידות הקבוצתית, הקתרסיס, והמשובים מאחרים, כמדווח גם בספרות (Corey & Corey, 1992; Yalom, 1995).

במחקר הנוכחי ניסינו לעמוד גם על הכוחות התרפויטיים שמייחסים הילדים לקבוצות שחוו, על בסיס ריאיונות אישיים בסיכום ובמעקב. ריאיונות אלה מאשרים את שכיחותם של הכוחות המרכזיים שצוינו לעיל ואשר מופיעים בסדר זה גם בספרות המקצועית (MacKenzie, 1990; Yalom, 1995). משובי המשתתפים שופכים אור בעיקר על תפיסת הילדים הנחשלים בלימודים את בעיותיהם. מענין לציין, שלמרות שהילדים נבחרו למחקר על פי קריטריון של כישלון בלימודים, הם לא הרגישו שבעיתם היא לימודית. מהמשוב שלהם עולה דווקא עוצמתם של הקשיים החברתיים והאישיים. גם את השינוי הם מעריכים כמתרחש בתחומים אלה ולא בתחום הלימודי, על אף השיפור בהישגים על פי מדדים אובייקטיביים, והם מעריכים יותר את התרומה של הקבוצה בתחומים החברתי והאישי. בולט במיוחד התחום האישי, כאשר מדובר בהמלצה לחבר: 75% מהילדים היו ממליצים לחבר להשתתף בקבוצה, כי מרגישים טוב יותר עם עצמם, דהיינו, השינוי הוא בעיקר אינטרה-פסיכי. חיזוק לכך מתקבל מהתשובה שהיה כיף כחלק מרכזי מההמלצה לחבר להשתתף בפגישות, ושחרור מלחצים כנדבך חשוב בתהליך.

מי שעזר בתהליך השינוי היה בעיקר חברי הקבוצה והרבה פחות המנחה, ממצא המצביע על חשיבות היחסים בקבוצה. תמיכה לכך מתקבלת גם מהאמון הגבוה בשיתופיות שבקבוצה, בקבלה ותמיכה שהקבוצה נותנת, וביכולתה לשמור סוד. מענין, שרק בבדיקת המעקב הילדים חשו שהם נעזרו בתחום הלימודי. בתום ההתערבות לא ציין איש מהם את השינוי בתחום זה, ואילו במעקב 77% מהם הרגישו בשינוי. פער זה, להערכתנו, מצביע על הקושי של ילדים נחשלים בלימודים לשנות את תדמיתם כתלמידים, עד שהם נוכחים בשינוי באמצעות ציונים אובייקטיביים.

התחום החברתי נתפס כמשופר אף הוא בהשוואה למשוב הראשון. הילדים מעריכים בעיקר את התפתחות הרגישות לזולת המתפתחת באופן טבעי באינטראקציה אינטימית בקבוצה טיפולית. יכולתם לראות את עצמם משקיעים מאמצים ויוזמים מצביעה על מוטיבציה פנימית לצמיחה, והרי מוטיבציה מהווה מפתח לשינוי אישי בכל תחום (Prochaska, 1995).

לממצאים אלה השלכות ליועצים חינוכיים. ראשית, המערכת החינוכית מטפלת לרוב בקשיי-למידה באמצעות תגבור וסיוע בתחום הלמידה וספציפית בתפקוד הלקוי. הממצאים שלנו מצביעים על צורך בטיפול בתחומים הרגשי והחברתי דווקא. בתחומים אלה טמון חלק גדול מהכישלון הלימודי, ולכן אין להתעלם ממנו. בהמלצה זו באה לידי ביטוי תפיסה הוליסטית של הילד ותפקודו בבית הספר. יועצים חינוכיים מאומנים בחשיבה הוליסטית שכזו, ולמרות זאת השימוש בקבוצה הטיפולית כאמצעי מסייע לטיפול במשתנים קוגניטיביים אינו שכיח (Dagley, Gazda, Eppinger, & Stewart, 1994). שנית, רוב הטיפול הניתן בתחום בית הספר הוא מהסוג הקוגניטיבי-התנהגותי. אנו מציעים פה מודל אחר, דינמי עם מיקוד חזק יותר על רגשות, אשר אנו מאמינים, שעשוי לא רק לשנות התנהגות אלא לשנות את תפיסת הילד את עצמו בכיוון חיובי יותר (ראה הדיון אצל מרגלית Margalit, 1995).

ממצאים אלו עשויים לעודד יועצים להגביר את עשייתם באמצעות הטיפול הקבוצתי, ועשויים לסייע להם לשכנע מקבלי החלטות במערכת להסכים עימם. אין ספק שייעוץ קבוצתי כזה יעיל גם מסיבות כלכליות.

מגבלות המחקר והמלצות לעתיד

מחקר זה לא עוצב במגמה לבדוק, האם טיפול ריגושי טוב יותר מטיפול קוגניטיבי. כמו כן, לא התכוונו לבדוק, האם ייעוץ קבוצתי בלעדי ללא עזרה לימודית יש בכוחו להביא לשינויים המיוחלים. לכן המסקנה שלנו מוגבלת לאמירה, שתוספת של ייעוץ קבוצתי מהסוג הדינמי לעזרה לימודית משפרת את ההרגשה ותפקוד הילדים המטופלים. רצוי מחקר עתידי שיבדוק את הטיפול הריגושי בהשוואה לטיפול קוגניטיבי-התנהגותי, ובהשוואה להעדר טיפול בתחום הלימודי.

הממצאים יוצאי-הדופן בכל התחומים דורשים רפליקציה של המחקר. מחקרים נוספים עם מטפלים נוספים ובאוכלוסיות ומסגרות נוספות יחזקו את תקפם של ממצאים אלו.

שלושה יועצים הפעילו את הקבוצות במחקר זה. אי אפשר היה לבדוק את ההבדלים בתפקוד שלהם, בשל הגיל שנכנס כמשתנה מתערב. במחקר עתידי חשוב להוכיח, שהממצאים אינם תלויים באישיות או במקצועיות המטפל.

אוכלוסיית הנבדקים שלנו כללה כשני שלישים של ילדים, אשר זוהו כבעלי ליקויי למידה, ושליש אחר (שסבלו מחסכים רגשיים, תרבותיים ואחרים). התמקדות באוכלוסייה מוגדרת כגון ליקויי למידה, אשר האבחונים שלהם מצביעים על ליקויי אובייקטיבי, יכולה היתה לחזק את חשיבות הממצאים. בכלל, מענין לבדוק, האם אוכלוסיות בעלות צרכים רגשיים שונים מגיבות באופן אחיד על התערבות מסוג זה.

מובן, שיש מקום לבדוק הבדלים אינדיבידואליים המשפיעים על טיב ההישג. בעיקר חשוב לבדוק, מי היא קבוצת הילדים שלא הגיבה באופן חיובי לטיפול.

ולסיום, נעשה פה ניסיון ראשוני לחבר תוצאות התערבות עם גורמי תהליך. החלק התהליכי לוקה בחסר מבחינת איסוף הנתונים ומספר המשתתפים, ולכן אינו מספיק כדי להסיק מסקנות תקפות. בדיקה זו אכן נתנה לנו כיוונים להסבר ואינדיקציות לגורמים שחשובים בתהליך, אולם על מנת להגיע למסקנות תקפות, חשוב לנתח תהליכים אלו ביתר העמקה.

ביבליוגרפיה

Bryan, T., Bryan, J., & Dohrn, E. (1993). Parent attribution and attribution training. In N. C. Jordan & J. Goldsmith-Phillips (Eds.), *Learning disabilities: New direction for assessment and intervention* (pp. 152-169). Hillside, NJ: Erlbaum

Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issuse in theory , measurement, and outcomes. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 15-45). New York: Wiley.

Bukowski, W. M., Hoza, B., & Newcomb, A. F. (1994). Using rating scale and nomination techniques to measure friendship and popularity. *Journal of Social and Personal Relationships, 11,* 485-488.

Conyne, R. K., Wilson, R. F., & Ward, D. E. (1997). *Comprehensive group work: What it means and to teach it.* Alexandria, VA: ACA

Corey, M. S., & Corey, G. (1992). *Group process and practice,* (4th ed.). Pacific Grove, CA.: Brooks/Cole

Cramer-Azima, F. (1995). *Working with children and adolescents in group therapy.* Workshop presented at the National Group Therapists Network, Ramat-Gan, Israel, (May).

Crandall, V., Katkovsky, W., & Crandall, E. (1965). Children`s beliefs in their own control of reinforcement in intellectual academic achievement situations. *Child Development, 36,* 91-109.

Crouch, E. C., Bloch, S., & Wanlass, J. (1994). Therapeutic factors: Interpersonal and intrapersonal mechanisms. In A. Fuhriman & G. M. Burlingame (Eds.), *Handbook of group psychotherapy: An empirical and clinical synthesis* (pp. 269-315). New York: John Wiley & Sons.

Davis, F. (1984). Understanding underachievers. *American Education, 20,* 12-14.

Dagley, J. C., Gazda, G. M., Eppinger, S. J., & Stewart, E. A. (1994). Group psychotherapy research with children, preadolescents, and adolescents. In A. Fuhriman & G. M. Burlingame (Eds.), *Handbook of group psychotherapy: An empirical and clinical synthesis* (pp. 340-369). New York: John Wiley & Sons.

Dies, R. R. (1993). Research on group psychotherapy: Overview and clinical applications. In A. Alonso & H. I. Swiller (Eds.), *Group psychotherapy in clinical practice* (pp. 475-518), Washington D.C.: American Psychiatric Press.

Dohrn E., & Bryan, T. (1994). Attribution instruction. *Teaching Exceptional Children, 26,* 61-63.

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

Gazda, G. M. (1989). *Group counseling: A developmental approcah* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon

Gladding, S. T. (1995). *Group work: A counseling speciality.* (2nd ed.). Colombus, OH: Merrill

Grolink W. S., & Ryon, R. M.(1990). Self-perceptions, motivation and adjustment in children with learning disabilities: A multiple group comparison study. *Journal of Learning Disabilities, 23,* 177-183.

Harter, S. (1990). Self and identity development. In S. S. Feldman & G. R. Eliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 352-387). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Huebner, S. E. (1994). Conjoint analyses of the Students` Life Satisfaction Scale and the Piers-Harris Self-Concept Scale. *Psycology in the School, 31,* 268-277.

Kazdin, A. E., & Johnson, B. (1994). Advances in psychotherapy for children and adolescents: Interrelations of adjustment, development, and intervention. *Journal of School Psychology, 32,* 217-246.

Leichtentritt, J., & Shechtman, Z. (1998). Therapist, trainees, and child verbal response modes in child group therapy. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 2,* 36-47.

Leszcz, M. (1992). The interpersonal approach in group psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy, 42,* 37-62.

MacKenzie, R. (1990). *Introduction to time-limited group psychotherapy.* Washington, D. C. American Psychiatric Press.

Margalit, M. (1995). Effects of social skills training for students with an intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education, 42,* 75-85.

Piers, E. V. (1984). *Piers-Harris Children`s Self-Concept Scale.* Los Angeles: Western Psychological Services.

Prochaska, J. O. (1995). An eclectic and integrative approach: Transtheoretical theory: In A. S. Gurman & S. B. Messer (Eds.), *Essential psychotherapies: Theory and practice.* New York: Guilford.

Schmuck, R. A., & Schmuck, P. A. (1992). *Group processes in the classroom* (6th ed.). Dubuque, IA: Brown

Shechtman, Z. (1991). Small group therapy and intimate friendship. *International Journal of Group Psychotherapy, 41,* 227-243.

Shechtman, Z. (1993). Group psychotherapy for the enhancement of intimate friendship and self-esteem among troubled elementary school students. *Journal of Social and Personal Relationships, 10,* 483-494.

Shechtman, Z., Vurembrand, N., & Hertz-Lazarowitz, R. (1994). A dyadic and gender-specific analysis of close friendship of preadolescents receiving group psychotherapy (Special issue). *Journal of Social and Personal Relationships, 11,* 443-448.

Shechtman, Z., Bar-El, O., & Hadar, E. (1997). Therapeutic factors in counseling groups and psychoeducational groups. *Journal for Specialists in Group Work, 22*, 203-213.

Tenenbaum, G. (1987). The relationship between the quality of instruction and intellectual achivement responsibility following positive and negative educational outcomes. *The Journal of Experimental Education, 56*, 154-159.

Wittrock, M. C. (1986). Students` thought processes In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 754-772). New York: Macmillan.

Yalom, I. D. (1995). *Theory and practice of group psychotherapy* (4th ed.). New York: Basic Books.

תוכנית למניעת שתייה מופרזת של אלכוהול, הנחית עמיתים והנחית מבוגרים, וזיקתם לידע ועמדות של בני נוער

אורית שני

תלמידי כיתות ט׳ השתתפו בתוכנית למניעת שתייה מופרזת של אלכוהול באמצעות הנחית מתבגרים-עמיתים או הנחית מבוגרים (מחנכת כיתה או יועצת חינוכית). מטרות המחקר היו א) לבחון את השפעתה הכללית של תוכנית למניעת שתיה מופרזת של אלכוהול ולעמוד על הידע והעמדות של המתבגרים. ב) לבדוק את השפעת סוג ההנחיה על מידת השינוי בידע ובעמדות של בני הנוער בעקבות התוכנית. כמו כן נבדק התוקף הנראה- משוב הצרכנים (התלמידים שהשתתפו בתוכנית) לגבי תפיסתם את השינוי בידע ובעמדות שלהם לאפשר להם להצביע על השיעור המענין ביותר בתוכנית ולדעת מה הן המלצותיהם על החומר הנוסף שרצוי לכלול בו. ההשערה הראשונה המתייחסת להשפעת התוכנית על ידע ועמדות אוששה רק בחלקה. נמצא, כי התוכנית השפיעה על עמדות ביקורתיות יותר כלפי שתיית אלכוהול אצל המתבגרים. לא נמצאה השפעת התוכנית על רמת הידע הנרכש של המשתתפים בה בהשוואה לקבוצת הביקורת. באשר להשערה השניה של המחקר, נמצאה השפעה של סוג ההנחיה על עמדות המתבגרים, אולם לא על רמת הידע שלהם בנושא אלכוהול. תלמידים שהשתתפו בתוכנית באמצעות הנחית עמיתים הראו עמדות ביקורתיות יותר כלפי אלכוהול בעקבות התוכנית בהשוואה לעמדותיהם לפני התוכנית ובהשוואה לתלמידים שמנחיהם היו מבוגרים. משוב התלמידים תמך במימצאים אלה והיווה תוקף נראה להם. כלומר: גם המתבגרים עצמם בקבוצת הניסוי שהונחתה ע״י עמיתים חשו שעמדותיהם השתנו בעקבות התוכנית, יותר מאשר חבריהם שהשתתפו בקבוצה שהונחתה ע״י מבוגרים. מימצא זה תואם את הטענה, כי מתבגרים מושפעים יותר מחבריהם בני אותו הגיל, ובשל כך יושפעו יותר ממנחים-עמיתים. מן המשוב ניתן היה גם לראות כי המתבגרים מצאו ענין בעיקר בשיעור שכלל סרט כגירוי לדיון. תלמידים רבים המליצו להוסיף לתוכנית בהמשך הרצאת אלכוהוליסט שנגמל. נדיון מוצעים הסברים אפשריים לממצאים וכן המלצות למחקרים נוספים בעתיד.

- המאמר מתבסס על פרויקט גמר M.A באוניברסיטת חיפה, בהנחית ד״ר שרונה מיטל.
- ברצוני להודות ליועצת איריס לם, למחנכים ולתלמידים - המנחים שסייעו בהעברת המחקר..

מבוא

התווית "**סם**" הולמת את האלכוהול, שכן הוא חומר המסוגל, אם ייעשה בו שימוש לרעה, לשנות את המבנה ואת הפעילות של רקמות הגוף או את מצבו הנפשי של האדם ואת התנהגותו (וייס, 1988). Herrington (1987) הבהיר, כי ישנם חמישה סימפטומים המאפיינים את סינדרום ה"אלכוהוליזם" הנובע משימוש לרעה באלכוהול: תלות פסיכולוגית, סבילות פיסית, פגם ביכולת השליטה של האדם על שתיית אלכוהול, תלות פיסית בסם ושינויים פתולוגיים באיברים שונים בגוף. מכאן שהתופעות הנובעות מהתמכרות לאלכוהול עלולות להיות לעיתים תכופות חמורות באותה מידה כתופעות הנגרמות מהתמכרות לחומרים אחרים.

Kleinhesslink et al (1976) טענו כי שתיית האלכוהול מתחילה בדרך כלל בגיל ההתבגרות. מספר המתבגרים המשתמשים באלכוהול גדול, שכן הוא נחשב כסם חוקי, תחילת השימוש בו זוכה לקבלה מצד ההורים, והוא נגיש לכל. עפ"י Milgram (1996) נמצא בסקר ארצי במדינת מרילנד-ארה"ב ב- 1993, כי 87% מבני הנוער בבי"ס תיכון טענו, כי שתו אלכוהול בעבר, 51% דיווחו על שתיית אלכוהול בחודש האחרון, ו- 28% דיווחו, כי שתו חמש או יותר מנות שתייה בערב אחד.

גם במדינת ישראל חלה עלייה הדרגתית בשימוש בסמים ובמשקאות אלכוהוליים, בקרב האוכלוסיה הרחבה, ובעיקר בקרב בני הנוער- למטרות בילוי (רהב ועמיתיו, 1995). בעשור האחרון נפתחו בישראל למעלה מ- 2500 פאבים המשמשים לחלק מבני הנוער מוקד לבילוי ומפגש חברתי (לקט וקריגר, 1996). במחקר של רהב ועמיתיו (1995) בו השתתפו 6500 מתבגרים-תלמידי בית ספר, נמצא, כי כ- 62% מבני הנוער שתו משקאות אלכוהוליים במשך השנה האחרונה (שלא לצורך דתי). מן הממצאים נראה, כי שיעורי השימוש בסמים לא חוקיים בקרב המשתמשים במשקאות אלכוהוליים היה גבוה באופן מובהק משיעורי השימוש בקרב בני נוער שלא צרכו משקאות אלכוהוליים. רהב ועמיתיו (1995) ניסו להסביר, שהקשר בין אלכוהול וסמים אחרים מתבטא בהקניית דפוסי התנהגות של שימוש בחומרים פסיכואקטיביים ו"במתן הרשאה" ולגיטימיזציה ל"התמודדות כימית". לדבריהם נראה, שככל שהשימוש בחומרים הפסיכואקטיביים החוקיים יתרחב ויעמיק, בעיקר בקרב בני הנוער, כך עלול לעלות בהתאמה שיעור המתנסים בחומרים בלתי חוקיים. מחקרים מוכיחים, כי רבים מבין המתבגרים שמשתמשים בסמים לא חוקיים שותים גם אלכוהול. כך במחקרם של James et al (1996) עם מתבגרים בארה"ב- נמצא, כי 91% מבני הנוער שדיווחו כי השתמשו בסמים, טענו שהם גם שותים אלכוהול.

רוב המשתמשים בסמים, חוקיים ובלתי חוקיים כאחד, מתחילים את השימוש בסם בגיל ההתבגרות, כניסוי או בילוי, כחלק מההתנסות של גיל ההתבגרות. (רוזמן ואביעד, 1988). שימוש בחומרים עלול להיות חלק מפיתוח דרכי התמודדות הרסניות. בשלב זה של החיים,

העימות בין זהות לבלבול זהות עלול להיפתר לעיתים בבחירת "זהות שלילית", המנוגדת לציפיות החברה. מתבגרים בעלי זהות בלתי פתורה, עלולים לצרוך סמים ואלכוהול בניסיון להימנע ממשבר, בדידות ורגשות מבוכה ובלבול. הצריכה משמשת אצלם תפקיד הגנתי (אריקסון, 1961). אצל חלק מבני הנוער מספק הסם ריגוש מיידי והקלה בתקופות של שעמום, חרדה, לחץ מצד סמכות וכדי. הוא משמש כדרך התמודדות עם לחצים או מצוקה זמנית (אהבה נכזבת, כישלון בבחינה, דיכאון וכיוב'). הסם מסייע לחלקם להתמודד עם חוסר ביטחון, ערך עצמי נמוך, בישנות, או בעיות בבית הספר (רוזמן ואביעד, 1988). Jones-Webb et al (1997) טענו, כי מחקרים סיבתיים על שתיית אלכוהול בגיל ההתבגרות מצביעים באופן עקבי, על כך שלחץ חברתי של קבוצת השווים משפיע מאד על קבלת החלטות בהקשר לשתיית אלכוהול.

ניתן להבין את השימוש בסמים גם כצורך פנימי בלקיחת סיכונים, כאשר הצורך הפנימי להוכיח "לי זה לא יקרה" מניע את המתבגר להתגרות בסיכון שבנטילת סמים (רוזמן ואביעד, 1988). לשתייה מופרזת של אלכוהול יש השלכות חמורות הנובעות מן הצורך בלקיחת סיכונים. אלכוהול הינו גורם המעורב ב-47% מתאונות דרכים המסתיימות במוות וב-20% המסתיימות בפציעות. למרות ששימוש באלכוהול מעלה את הסיכון עבור כל הנהגים, אצל נהגים צעירים מתחיל הסיכון לעלות בריכוזי אלכוהול נמוכים מאוד. נהגים בגיל שש עשרה עד עשרים וארבע (בארה"ב), מיוצגים במידה רבה יותר מגילאים אחרים בתאונות. נמצא, שהם אחראיים למספר גדול פי חמישה של תאונות הגורמות למוות, מאשר קבוצת גילאי 35-64 (Augustyn & Simons-Morton, 1995). לאור הסקירה דלעיל, תוכנית בנושא אלכוהול למתבגרים חייבת לקחת בחשבון את הסיכון הרב וההשלכות החמורות שעלולות להיות לאלכוהול- הסם החוקי, ואת מורכבות הצרכים בגיל ההתבגרות.

כדי לצמצם למינימום את מספר המתבגרים שיחוו את התוצאות החמורות של אלכוהול שצויינו לעיל, על תוכנית מעין זו להיות ברמת מניעה ראשונית (Caplan, 1964). עפ"י גישה זו התוכנית הינה "חיסונית" ומועברת לאוכלוסייה הכללית בטרם הופיעה בה הפרעה. Klingman (1986) הרחיב נושא זה באומרו, כי מניעה ראשונית עוסקת במצבי חיים מלחיצים, התפתחותיים ומצביים- בסיטואציה ספציפית הניכרת באוכלוסיה הנתונה בלחץ, אשר עדיין לא חוותה אי הסתגלות. בהקשר למחקר הנוכחי, זאת תוכנית למניעת שתיה מופרזת של אלכוהול באוכלוסית מתבגרים רגילה, בטרם נתגלתה תופעת שתייה מופרזת באוכלוסייה זו- במטרה לצמצם את שיעור ההיפגעות של האוכלוסייה. הפעילויות בתוכנית תוקפות גורמי קושי פוטנציאליים ומקנות לאוכלוסיה- המתבגרים במחקר זה- כלים ומיומנויות התמודדות, שיאפשרו שליטה טובה יותר במצב (קלינגמן ואיזן, 1990). לפיכך, תוכנית ברמת מניעה ראשונית בעבודה הנוכחית מכוונת ל"חיסון" אוכלוסיית המתבגרים מפני שתייה מופרזת של אלכוהול, לשינויים בדפוסי הצריכה של משקאות אלכוהוליים, כך שיהיו מסוגלים לומר "לא" לשתייה מרובה (וייס, 1988; Moore & Weiss, 1992).

סוג המניעה מתייחס למניעה ישירה- התוכנית דנה ישירות בנושא האלכוהול. כמו כן היא משתייכת ל"דור הרביעי" של תוכניות מניעה חינוכיות. ה"דור הראשון" בעולם תוכניות המניעה בנושא סמים ואלכוהול כלל שיטות הפחדה, איום והטפת מוסר בלבד. ה"דור השני"- התמקד ברובד הקוגניטיבי והסתפק רק בהצגת מידע. ה"דור השלישי" התמקד בתהליכי הבהרת ערכים בלבד. שלושת ה"דורות" הללו נכשלו, כאשר כל אחד מהם עסק רק בתחום יחיד. הדור הנוכחי שהינו ה"דור הרביעי" מיישם את הלקחים מכשלון התוכניות הקודמות ומשלב ידע, הבהרת ערכים ועמדות, ודיונים באשר לקבלת החלטות שקולות ואחראיות, שילוב בו בזמן של הרובד הקוגניטיבי עם הרובד האפקטיבי (וייס, 1988).

גרין (1995) ציין אף הוא, כי תוכנית מניעה כוללת מטרות התנהגותיות - שימוש מבוקר באלכוהול; מטרות קוגניטיביות ומטרות אמוציונליות. עקרונותיה: גיבוש ערכים ועמדות, מידע, מיומנויות חברתיות,כישורי חיים וחלופות התנהגותיות. עפ"י Storer (1992) מצאו עקרונות אלו סימוכין גם במסקנות משרד החינוך האמריקאי, באשר לתוכניות מניעה בנושאי אלכוהול וסמים: "תוכניות המתמקדות רק על ידע או רק בשינוי עמדות אינן משפיעות דיין. יש לשלב תוכניות כוללניות של אימון באסרטיביות, תקשורת, קבלת החלטות, עמדות, ידע ובעיקר חלופות חיוביות, כדי שתהא להן השפעה". Shope et al (1996) במחקר אורך על תוכנית למניעת שימוש לרעה באלכוהול וסמים שילבו את התכנים עפ"י העקרונות דלעיל, ומצאו אכן ידע רב יותר בנושא אלכוהול ופחות שתיית אלכוהול אצל הקבוצה שעברה את תוכנית המניעה, בהשוואה לקבוצת הביקורת שלא התנסתה בתוכנית המניעה. מכל האמור לעיל, נעשה בעבודה הנוכחית שימוש בכל עקרונות המניעה שצוינו.

נותרה השאלה, מהו הגיל המתאים לתוכנית למניעת שתייה מופרזת של אלכוהול. במחקר הנוכחי קבוצת הגיל בה הוחלט לערוך את תוכנית המניעה-היא כיתה ט', גיל 14-15, עוד בטרם יהיו מעורבים בשתייה "כבדה" של משקאות אלכוהוליים. (רהב ועמיתיו, 1995 ; Windle, 1996). גם James et al (1996) תמכו בהעברת תוכנית מניעה בתחום זה בחטיבת הביניים, שכן הם מצאו בגילאי 16-20 את האחוז הגבוה ביותר של שימוש באלכוהול וסמים. Hittner (1997) הראה במחקרו כי ניתן להוריד את ציפיות הילדים מאלכוהול בתוכנית מניעה ראשונית, כשהיא נעשית בגיל צעיר יחסית. רהב ועמיתיו (1995) הראו, כי היקף השימוש באלכוהול בקרב מתבגרים גדל עם הגיל. שיעור השימוש הגבוה ביותר נמצא בקבוצת הגיל 17-18.

כמו כן הוחלט, כי התוכנית תופרד מתוכנית המניעה הכוללנית בנושא סמים (שתועבר לתלמידים שנה מאוחר יותר). טייכמן (1989) ציין, כי Meyers (1973) ו- Pipher & Rivers (1982) תמכו בפיתוח מוקדם יותר של תוכנית מניעה בנושא אלכוהול. הוא הדגיש את חשיבותה של תוכנית התפתחותית מגיל הגן ועד סיום בית הספר התיכון, כאשר בגיל הביניים יודגש נושא האלכוהול. התוכנית מועברת באופן נפרד, שכן המטרות שבבסיסן שונות. תוכנית למניעת שימוש מופרז

באלכוהול מטרתה, כאמור, שימוש מבוקר; בעוד שמטרת התוכנית הכוללנית בנושא סמים - הימנעות מוחלטת, עפ"י "מודל האיסור" (גרין, 1995; וייס,1988). כמו כן כפי שכבר צוין - תלמידים אשר היו רגילים בשתיית משקאות אלכוהוליים נטו יותר להשתמש בסמים בלתי חוקיים בהמשך (רהב ועמיתיו,1995). מכאן רבה החשיבות בביסוס תוכנית מניעה יסודית בנושא אלכוהול.

בהתבסס על הסקירה שהובאה עד כה, תיבחן במחקר הנוכחי השפעתה הכללית של תוכנית למניעת שתייה מופרזת של אלכוהול: מידת הקשר בין התוכנית לבין השינוי בידע ובעמדות של בני הנוער בנושא אלכוהול. היבט נוסף, שייבחן בעבודה זו יהיה השפעת סוג ההנחיה (הנחית תלמידים-עמיתים או מבוגרים) על מידת השינוי בידע ובעמדות של בני הנוער בעקבות התוכנית. שאלה מחקרית זו מתבססת על גישותיהם של חוקרים שונים אשר טענו, כי היות וקיימת השפעה רבה של החברים העמיתים בגיל ההתבגרות על השימוש בסמים ואלכוהול, יש להשתמש בהשפעה זו בכיוון החיובי- במניעת השימוש בהם (Donaldson, 1995 ; Silverman, 1990) . Hoy (1995) השתמש בתוכנית המניעה בהנחית עמיתים. בסקירתו הוא ציין, כי Sloone & Zimmer (1993) ו- Horton (1992) הראו במחקריהם, שהאמצעי היעיל ביותר להנחית תוכניות מניעה הינם עמיתים, שכן הם יכולים להעביר מסרים לאוכלוסיית היעד. המתבגרים מאמינים, שעמדותיהם דומות לאלו של חבריהם המנחים, הם סומכים עליהם בהקשר למידע שיעבירו, ונוטים לחקותם- דבר, שעשוי לסייע בשינוי עמדותיהם והידע שלהם בהקשר לאלכוהול וסמים.

Barber et al (1995) וכן Samuels & Samuels (1983) טענו מעבר לכך, כי קל יותר למתבגרים כאשר המנחים הם עמיתים, שכן הם משתמשים בסגנון דיבור זהה, כך החומר שמועבר יכול להיות מוסבר במונחים מוכרים, איתם מזדהה המתבגר יותר. רוב המתבגרים (84%) במחקרם של Barber et al (1995) שעברו תוכנית בהנחית עמיתים, הביעו נכונות להשתתף בתוכניות נוספות באמצעות הנחית עמיתים. ארהרד (1995) טענה על סמך מחקרה, כי מתבגרים מעדיפים לעסוק בנושאים כמניעת השימוש בסמים עם עמיתיהם בני גילם, גם כאשר הם מודעים למגבלות הידע של מנחים אלו, מאשר עם מבוגרים בעלי סמכות כמחנכים או מרצים-מומחים. המתבגרים ציינו גם, שהתכונות החשובות למנחים-עמיתים הן: "תלמידים שמתאימים לתפקידי הדרכה וניהול שיחה" ו- "תלמידים שנחשבים משקיעים ואחראיים".

במחקרם של Huey & Runk (1984) הועברה אותה תוכנית מניעה (בנושא אסרטיביות ואגרסיביות) לשתי קבוצות מתבגרים. האחת הונחתה ע"י מנחים עמיתים והשנייה ע"י מבוגרים. נמצא, כי היתה השפעה זהה לתוכנית על התגובות האסרטיביות ופחות תגובות אגרסיביות של שתי קבוצות המחקר. גם Prince (1995) הראה השפעה זהה להנחית עמיתים והנחית מבוגרים בתוכנית התערבות בנושא עישון סיגריות.

על בסיס כל האמור לעיל, ההיבט השני שייבחן במחקר הנוכחי הינו השוואת הנחית עמיתים עם הנחית מבוגרים, בתוכנית מניעה העוסקת בתחום האלכוהול באוכלוסיית בני נוער ישראליים. ההשוואה תיעשה הן לגבי ההשפעה על הידע והן לגבי ההשפעה על העמדות של המתבגרים.

כשאלת מחקר נלווית ייבדק התוקף הנראה של התוכנית: משוב הצרכנים (התלמידים להם הועברה התוכנית באמצעות מנחים שונים) באשר להשפעה על הידע והעמדות שלהם ומשוב על תכני התוכנית: הנושאים שעניינו את הצרכנים בתוכנית, והנושאים שיש לדעתם להוסיף לה בהמשך.

השערות המחקר

1. הידע והעמדות של בני הנוער בנושא אלכוהול ישתנו בעקבות תוכנית למניעת שתייה מופרזת של אלכוהול יותר מאשר הידע והעמדות של קבוצת הביקורת.

1 (א) מתבגרים, אשר התוכנית בכיתתם הונחתה ע"י עמיתים, יציגו ידע רב יותר בהקשר לאלכוהול בהשוואה לידע שלהם לפני התוכנית ובהשוואה לקבוצת הביקורת.

1 (ב) בני נוער, אשר התוכנית בכיתתם הונחתה ע"י מבוגרים, יציגו ידע רב יותר באשר לאלכוהול יחסית לידע שלהם לפני התוכנית ויחסית לידע של קבוצת הביקורת.

1 (ג) מתבגרים, אשר התוכנית בכיתתם הונחתה ע"י עמיתים, יציגו עמדות ביקורתיות יותר בהקשר לאלכוהול בהשוואה לעמדותיהם לפני התוכנית ובהשוואה לקבוצת הביקורת.

1 (ד) בני הנוער, אשר התוכנית בכיתתם הונחתה ע"י מבוגרים, יציגו עמדות ביקורתיות יותר באשר לאלכוהול בהשוואה לעמדותיהם לפני התוכנית ובהשוואה לקבוצת הביקורת.

2. הנחיית עמיתים את התוכנית תביא לשינוי רב יותר בידע ובעמדות של המתבגרים, בהשוואה לשינוי אצל בני הנוער שיעברו את התוכנית באמצעות הנחיית מבוגרים.

2 (א) מתבגרים, אשר התוכנית בכיתתם הונחתה ע"י עמיתים, יציגו עלייה גדולה יותר ברמת הידע בעקבות התוכנית, בהשוואה לבני הנוער אשר התוכנית הונחתה בכיתתם ע"י מבוגרים.

2 (ב) מתבגרים, אשר התוכנית בכיתתם הונחתה ע"י עמיתים, יציגו עמדות ביקורתיות באשר לאלכוהול (בהשוואה לעמדותיהם לפני התכנית), יותר מאשר בני נוער שהתוכנית בכיתתם הונחתה ע"י מנחים מבוגרים (בהשוואה לעמדותיהם לפני התוכנית).

* המשוב - התוקף הנראה: הממצאים שיעלו מתוך המשוב של בני הנוער שהשתתפו בתוכנית למניעת שתייה מופרזת של אלכוהול, יציגו את תפיסתם, האם חלה עלייה ברמת הידע שלהם, והאם השתנו עמדותיהם בעקבות התוכנית. כמו כן יוסיפו ממצאי

המשוב מידע לגבי התחומים המעניינים את בני הנוער בתוכנית והתחומים שלדעתם יש להוסיף לה.

השיטה

1. **אוכלוסיית המחקר** כללה 206 תלמידים משכבת כיתות ט' בבית ספר תיכון מקיף בצפון הארץ. נדגמו באופן אקראי שש כיתות רגילות, בהן מיוצגת כלל האוכלוסייה: הכיתות נבנו כך שבכולן מצויים תלמידים מאזורי מגורים שונים בעיר, תלמידים ברמות לימוד שונות (מתלמידים חלשים ועד מצטיינים). בכל כיתה לומדים כשלושים וחמישה תלמידים - מחצית בנים ומחצית בנות בקירוב.
2. א. **כהכנה למחקר** הנוכחי הוכשרו המנחים על ידי כותבת העבודה. המנחים - העמיתים נבחרו ע"י מחנכי הכיתות כתלמידים האחראיים, משקיעים וכריזמטיים ביותר (עפ"י ארהרד, 1995). הסדנה היתה בת ארבעה מפגשים, ובסך הכל שש עשרה שעות. המנחים המבוגרים הוכשרו באופן נפרד ע"י כותבת המחקר.

ב. **במחקר השתתפו** שלוש קבוצות. שתי קבוצות ניסוי וקבוצת ביקורת. לקבוצת ניסוי מס' 1 -הועברה תוכנית למניעת שתייה מופרזת של אלכוהול ע"י מנחים-עמיתים. התוכנית כללה שבעה מפגשים במשך חמישה שבועות. לקבוצת ניסוי מס' 2 -הועברה התוכנית כנ"ל ע"י מנחים-מבוגרים.
לקבוצה מס' 3 - קבוצת הביקורת לא הועברה כל תוכנית (ראה לוח מס' 1).

לוח מס' 1: החלוקה לקבוצות במחקר: (N=206)

קבוצה מספר	סוג הקבוצה	מספר תלמידים	תכנית למניעת שתייה מופרזת של אלכוהול	סוג ההנחיה בתוכנית
1	קבוצת ניסוי מס' 1	67	+	מנחים עמיתים
2	קבוצת ניסוי מס' 2	69	+	מנחים מבוגרים
3	קבוצת ביקורת	70	-	

ג. **התכנים:** (ראה לוח מס' 2)

לוח מס' 2: התכנים שהועברו בקבוצות הניסוי במסגרת התכנית למניעת שתיה מופרזת של אלכוהול: (עפ"י וייס, 1988; רוזמן ואביעד, 1988)

* שעור מס' 1 + 2	פתיחה: קטעי עתונות בנושא אלכוהול. "מפגש משמעותי" עם אלכוהול פרסומות בנושא אלכוהול הרצאת מידע בנושא אלכוהול
* שעור מס' 3 + 4	ניתוח ארועים ומשחקי תפקידים בהקשר ללחץ קבוצתי, אסרטיביות וקבלת החלטות בנושא האלכוהול.
* שעור מס' 5	הקרנת סרט וידאו: "המלשינה" + דיון בעקבות הסרט בנושאים: הלשנה לעומת דיווח ועזרה לחבר, נהיגה ואלכוהול וכד'.
* שעור מס' 6 + 7	מניעים לשתיית אלכוהול. מניעים לאי שתיית אלכוהול. חלופות לשתיית אלכוהול. הכנת כרזות ופרסומות לנהגים ולמתבגרים נגד שתייה מופרזת של אלכוהול.

ד. **העברת שאלוני המחקר:** שאלוני הידע והעמדות בנושא שתיית אלכוהול הועברו לכל קבוצות המחקר (שתי קבוצות הניסוי וקבוצת הביקורת) פעמיים: בפעם הראשונה - שבוע לפני תחילת תוכנית המניעה, ובפעם השניה - שבוע לאחר סיום התוכנית. שאלון המשוב הועבר רק לקבוצות הניסוי ביחד עם שאלוני הידע והעמדות לאחר סיום התוכנית.

3. כלי המחקר:

א. **שאלון ידע:** השאלון מציג עשרה משפטי מידע באשר להשפעת האלכוהול. התשובות לגבי כל משפט הינן: נכון/לא נכון. השאלון מבוסס בחלקו על שאלון של וויס (1984), אולם הוא שונה והותאם לתכנים שהועברו בתוכנית. לבדיקת תוקף התוכן של השאלון נעשתה בדיקת הפריטים ע"י שלושה אנשים מבוגרים ושלושה מנחים-עמיתים. הניסוח שונה והותאם עפ"י הערותיהם.

ב. **שאלון עמדות:** שאלון אנונימי סגור המתאר ארבע עשרה עמדות בהקשר לשתיית אלכוהול והשלכותיה. השאלון בנוי על סולם Likert בן חמש דרגות מ:"מסכים מאד" ועד "בהחלט לא מסכים". השאלון מבוסס בחלקו על שאלון של לקט וקריגר (1996), שונה והותאם לאוכלוסיית היעד. נערכה בדיקת תוקף תוכן כנ"ל, והשאלון שונה עפ"י הערות הבודקים.

מהימנות שאלון העמדות: נערכה בדיקת העקיבות הפנימית של היגדי העמדות, באמצעות מקדם מהימנות אלפא קרונבך, כלומר: מידת ההתאמה בין הפריטים של אותו עולם תוכן. נבדקו כל ארבעה עשר פריטי השאלון וכלל מאתים ושש השאלונים לפני תחילת התכנית- נמצאה מהימנות גבוהה $\alpha = .88$. בבדיקת המהימנות כנ"ל בין העמדות בשאלונים שהועברו לכלל הנבדקים לאחר סיום התוכנית נמצאה גם כן מהימנות גבוהה $\alpha = .89$.

ג. **שאלון משוב:** השאלון מורכב מארבע שאלות. בשתי השאלות הראשונות משיב התלמיד על השינוי בידע שלו והשינוי בעמדותיו בעקבות התוכנית. שאלות אלו בנויות על סולם Likert בן חמש דרגות מ: "מסכים מאד" ועד "בהחלט לא מסכים". בשאלות 4,3 עליו לכתוב באופן חופשי, מהו השיעור המעניין ביותר בתוכנית, ומה, לדעתו, כדאי להוסיף לתוכנית.

תוצאות

הממצאים לגבי השערה מס' 1:

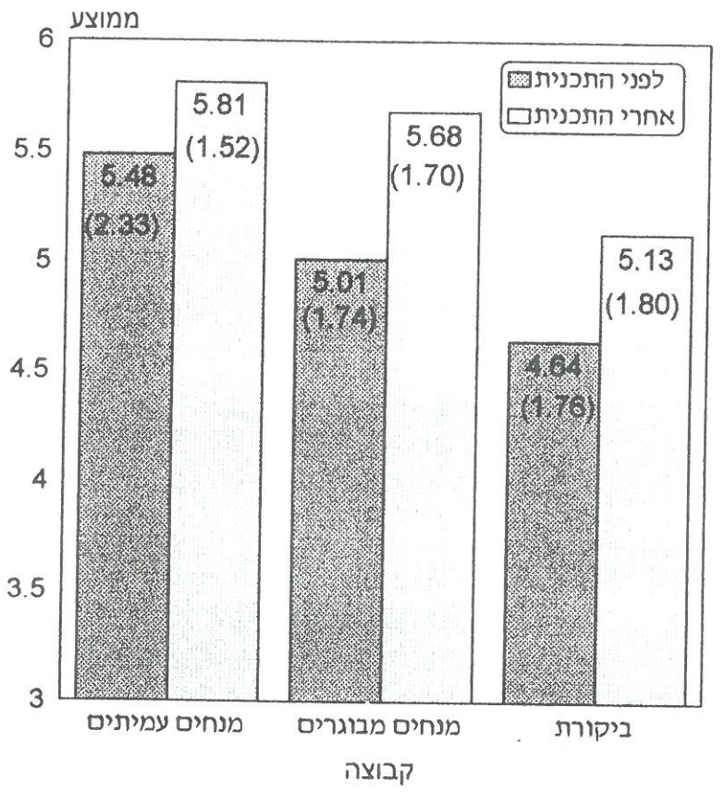
אוששה בחלקה ההשערה, כי הידע והעמדות של בני הנוער בנושא אלכוהול ישתנו בעקבות תוכנית למניעת שתייה מופרזת של אלכוהול יותר מאשר הידע והעמדות של קבוצת הביקורת.

היה אישוש מלא לגבי השינוי בעמדות של קבוצות הניסוי לעומת קבוצת הביקורת אולם לא כך לגבי השינוי בידע. השערה זו נבדקה ע"י ניתוח שונות משותפת (Analysis of Covariance) (ANCOVA). נמצא הבדל סטטיסטי מובהק בין שלוש הקבוצות בשינוי העמדות לפני התוכנית ואחריה, $F(2,202) = 64.1, P < .001$. לא נמצא הבדל סטטיסטי מובהק בין שלוש הקבוצות באשר לשינוי ברמת הידע בנושא אלכוהול $F(2,202) = 1.6, P > .05$, למרות שבכולם היתה מגמת שינוי חיובית. (ראה תרשימים 1, 2).

תת השערה 1(א) הניחה, כי מתבגרים שהתוכנית בכיתתם הונחתה ע"י עמיתים יציגו ידע רב יותר בהקשר לשתיית אלכוהול בהשוואה לידע שלהם לפני התוכנית ובהשוואה לקבוצת הביקורת. השערה זו לא אוששה. לא נמצא הבדל סטטיסטי מובהק (בניתוח שונות משותפת (ANCOVA)) בהשוואת העלייה ברמת הידע בשתי קבוצות אלו, לפני התוכנית ואחריה. עיון בממוצעים (תרשים מס' 1) מראה עלייה ברמת הידע גם בקבוצת ניסוי מס' 1, בה הנחו עמיתים וגם בקבוצת הביקורת. בקבוצת ניסוי מס' 1: הממוצע היה 5.48 לפני התוכנית ו- 5.81 לאחר

התוכנית, לעומת קבוצת הביקורת, בה הממוצע היה 4.64 במועד הבדיקה הראשוני ו- 5.13 במועד הבדיקה בתום התוכנית. כאמור, ההבדל לא היה מובהק.

תרשים מס' 1: ממוצע רמת הידע בנושא אלכוהול בקבוצות המחקר ובקבוצת הביקורת, לפני התוכנית ואחריה

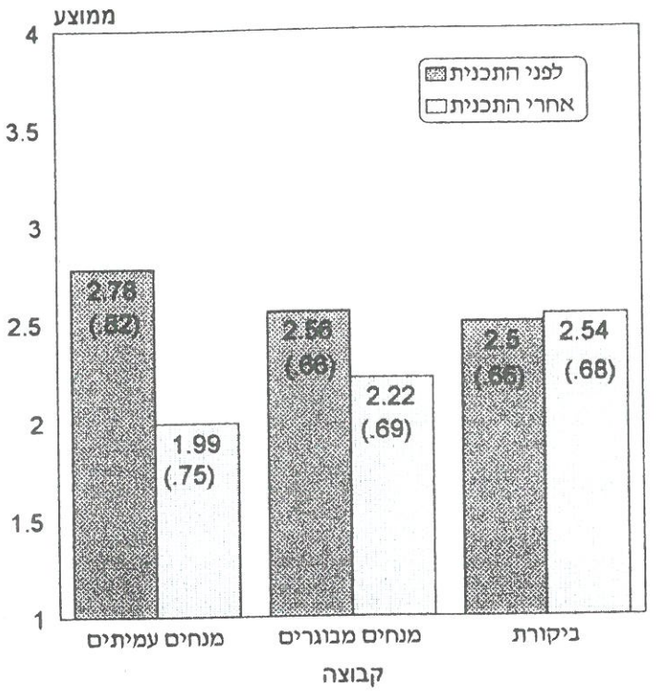


בתת השערה 1(ב) שוער, כי בני נוער אשר התוכנית בכיתתם הונחתה ע"י מבוגרים יציגו ידע רב יותר באשר לאלכוהול יחסית לידע לפני התוכנית ויחסית לידע של קבוצת הביקורת.

השערה זו לא אוששה. לא נמצא הבדל סטטיסטי מובהק (בניתוח שונות משותפת (ANCOVA)) בהשוואת העלייה ברמת הידע בשתי קבוצות אלו לפני התוכנית ואחריה.

בעיון בממוצעים (תרשים מס' 1) ניתן לראות עלייה ברמת הידע בשתי הקבוצות. בקבוצת ניסוי מס' 2: הממוצע היה 5.01 לפני התוכנית ו- 5.68 לאחר התוכנית; לעומת קבוצת הביקורת בה כאמור: הממוצע היה 4.68 במועד הבדיקה הראשוני ו- 5.13 במועד הבדיקה בתום התוכנית. כפי שצוין לא היה הבדל סטטיסטי מובהק.

תרשים מס' 2: ממוצע העמדות כלפי אלכוהול בקבוצות המחקר ובקבוצת הביקורת, לפני התכנית ואחריה



תת השערה 1(ג): הועלתה ההנחה, כי המתבגרים שהתוכנית בכיתתם הונחתה ע"י עמיתים יציגו עמדות ביקורתיות יותר באשר לאלכוהול בהשוואה לעמדותיהם לפני התכנית ובהשוואה לקבוצת הביקורת. תת השערה זו אוששה במלואה. ניתוח שונות משותפת (ANCOVA) של קבוצת ניסוי מס' 1: הקבוצה בהנחיית עמיתים וקבוצת הביקורת, הראה הבדל סטטיסטי מובהק בין שתי הקבוצות $F(1,134) = 137.7, P< .001$. עיון בממוצעים בתרשים מס' 2 מראה כי בקבוצת הניסוי שהונחתה ע"י עמיתים ממוצע העמדות היה 2.78 לפני התוכנית, ולאחריה 1.99;

לעומת השינוי המועט בממוצע העמדות בקבוצת הביקורת שלא עברה את התוכנית, בה הממוצע היה 2.5 במועד הראשון של העברת השאלון לעומת 2.54 במועד השני של העברת השאלון בתום התוכנית.

תת השערה 1(ד) הניחה, כי בני הנוער שהתוכנית בכיתתם הונחתה ע"י מבוגרים יציגו עמדות ביקורתיות יותר באשר לאלכוהול בהשוואה לעמדותיהם לפני התוכנית ובהשוואה לקבוצת הביקורת. גם השערה זו אוששה במלואה.

לוח מס' 3: ממוצעים ומבחני t מזווגים להשוואת משוב המתבגרים באשר לתפיסתם את השינוי בידע ועמדות שלהם בעקבות התוכנית

משפט המשוב		הקבוצה		t
		מנחים עמיתים	מנחים מבוגרים	
	N	67	69	
"בעקבות התוכנית הידע שלי בנושא אלכוהול גדל" (5 = מסכים מאד)	ממוצע סטיית תקן	4.01 (.90)	3.81 (1.14)	1.15
"העמדות שלי כלפי שתיית אלכוהול לא השתנו" (5 = מסכים מאד)	ממוצע סטית תקן	2.40 (1.36)	3.14 (1.36)	-3.28 ***

*** p< .001

ניתוח שונות משותפת (ANCOVA) של קבוצת ניסוי מס' 2 בהנחיית מבוגרים ושל קבוצת הביקורת הראה הבדל סטטיסטי מובהק בין שתי הקבוצות. $F(1,136) = 30.8, P < .001$. מעיון בממוצעים (תרשים מס' 2) ניתן לראות, כי בקבוצת הניסוי שהונחתה ע"י מבוגרים ממוצע העמדות לפני התוכנית היה 2.56; ו- 2.22 אחרי התכנית. לעומת קבוצת הביקורת בה הממוצע היה 2.50 במועד הראשון של העברת השאלון ו- 2.54 במועד השני בתום התוכנית.

הממצאים לגבי השערה מס' 2:

ההשערה, כי הנחית עמיתים תביא לשינוי רב יותר בידע ובעמדות של המתבגרים, בהשוואה לשינוי אצל בני הנוער שיעברו את התוכנית באמצעות הנחיית מבוגרים, אוששה בחלקה. היה אישוש מלא לגבי השינוי בעמדות, אולם לא כן לגבי השינוי בידע.

תת השערה 2(א) הניחה, כי מתבגרים שהתכנית בכיתתם הונחתה ע"י עמיתים יציגו עלייה גדולה יותר ברמת הידע באשר לאלכוהול בעקבות התוכנית, בהשוואה לבני הנוער שהתוכנית בכיתתם הונחתה ע"י מבוגרים. השערה זו לא אוששה. לא נמצא הבדל סטטיסטי מובהק בין שתי הקבוצות באשר לשינוי ברמת הידע לפני ואחרי התכנית. עיון בממוצעים (בתרשים מס' 1).

מראה, כי בקבוצת הניסוי עם מנחים עמיתים השינוי היה: ממוצע הידע 5.48 לפני התוכנית, לעומת ממוצע של 5.81 לאחר התוכנית; בעוד שבקבוצה שהונחתה ע"י מבוגרים ממוצע הידע 5.01 לפני התוכנית לעומת 5.68 אחרי התוכנית - עלייה גדולה יותר מקבוצת מנחים-עמיתים. אך כאמור ההבדל אינו מובהק סטטיסטית.

תת השערה 2(ב) הניחה, כי מתבגרים שהתוכנית בכיתתם הונחתה ע"י עמיתים יציגו עמדות ביקורתיות באשר לאלכוהול (בהשוואה לעמדותיהם לפני התוכנית), יותר מאשר בני הנוער שהתוכנית בכיתתם הונחתה ע"י מבוגרים (בהשוואה לעמדותיהם לפני התוכנית). השערה זו אוששה במלואה.

ניתוח שונות משותפת (ANCOVA) להשוואת שתי הקבוצות הראה הבדל סטטיסטי מובהק ביניהן $F(1,133) = 31.3, P < .001$. מעיון בממוצעים (תרשים מס' 2) ניתן לראות, כי בקבוצת ניסוי מס' 1 - באמצעות הנחית עמיתים - הממוצעים היו 2.78 לפני התוכנית לעומת 1.99 אחרי התוכנית, בעוד שבקבוצת ניסוי מס' 2 - באמצעות הנחית מבוגרים: הממוצע היה 2.56 לפני התוכנית לעומת 2.22 אחרי התוכנית. מידת השינוי בעמדות בקבוצת ניסוי מס' 1 גדולה באופן סטטיסטי מובהק ממידת השינוי בקבוצת ניסוי מס' 2.

ממצאי המשוב:

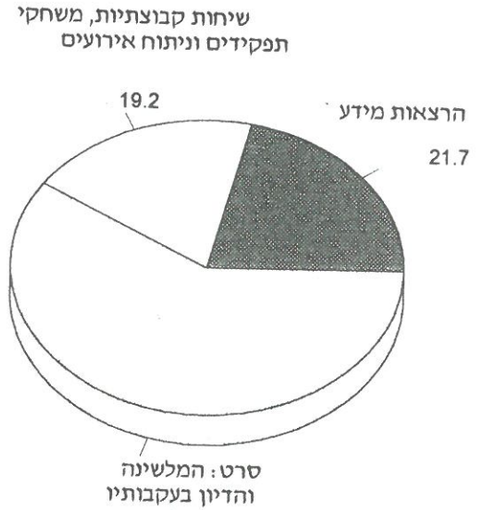
(א) השוואת דיווח המתבגרים שהשתתפו בתוכנית בקבוצה שהונחתה ע"י עמיתים, באשר לשינוי ברמת הידע שלהם בעקבות התוכנית, בהשוואה לדיווח בני הנוער שהונחו ע"י מבוגרים נעשתה ע"י מבחני t להשוואה בין שני מדגמים בלתי תלויים. לא נמצא הבדל סטטיסטי מובהק בין שתי הקבוצות ($T = 1.15, P > .001$) (ראה לוח מס' 3). ממצא זה מהווה תוקף נראה התומך בממצאי השערה 2 (א), שהראו, כי לא היה הבדל סטטיסטי מובהק בין שתי קבוצות הניסוי במידת השינוי בידע שלהם לפני התוכנית ואחריה.

(ב) השוואת הדיווח של המתבגרים שהשתתפו בתוכנית בקבוצה שהונחתה ע"י עמיתים, עם דיווח המתבגרים שהשתתפו בתוכנית בקבוצה שהונחתה ע"י מבוגרים מעלה, כי קיים הבדל סטטיסטי מובהק בין הדיווח של שתי הקבוצות לגבי השינוי בעמדותיהם בעקבות התוכנית. במבחני t להשוואה בין שני מדגמים בלתי תלויים $T = -3.28, P < .001$. עיון בממוצעים (בלוח

מס' 3) מראה ממוצע של 2.40 בקבוצה שהונחתה ע"י העמיתים לעומת 3.14 בקבוצה שהתחתה ע"י מבוגרים. דיווח זה של המתבגרים בקבוצת ניסוי מס' 1 מצביע על שינוי רב יותר בעמדותיהם באופן סטטיסטי מובהק) בהשוואה לדיווח של קבוצת ניסוי מס' 2 ומהווה תוקף נראה ותומך בממצאי השערה 2(ב): אכן נמצא, כי בני הנוער בקבוצה שהונחתה ע"י עמיתים הראו (באופן סטטיסטי מובהק) שינוי רב יותר בעמדות בהשוואה לקבוצה שהונחתה ע"י המבוגרים.

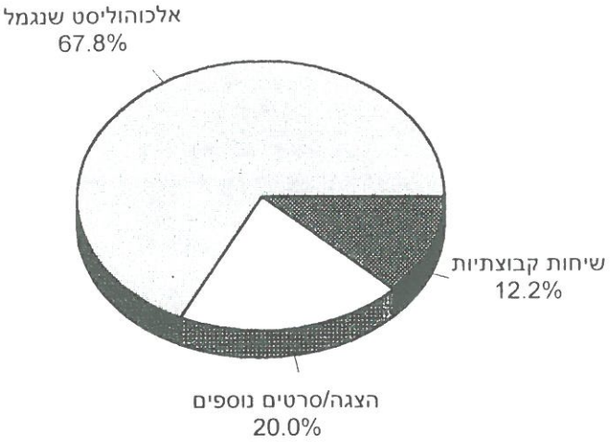
(ג) בשאלת המשוב על התכנים בתוכנית המניעה- השיעור שהיה המעניין ביותר: נמצא כי רוב התלמידים בשתי הקבוצות סברו, כי השיעור שכלל בתוכו את הסרט ה"מלשינה" והדיון בעקבותיו, היווה את השיעור המענין ביותר (59.2% מכלל התלמידים שהשיבו על השאלון במחקר). (ראה תרשים מס' 3). 21.7% מכלל התלמידים שהשיבו על שאלה זו סברו, כי הרצאות המידע היו השיעורים המעניינים ביותר ו- 19.2% התעניינו ביותר בשיעורים שכללו שיחות קבוצתיות, משחקי תפקידים וניתוחי אירועים.

תרשים מס' 3: משוב בני הנוער שהשתתפו בתוכנית למניעת שתייה מופרזת של אלכוהול- על השעור המעניין ביותר בתוכנית - התפלגות התשובות באחוזים



(ד) בשאלת המשוב באשר לנושאים אותם כדאי להוסיף לתוכנית, רוב התלמידים בשתי קבוצות הניסוי סבר, כי יש להוסיף הרצאת אלכוהוליסט שנגמל (67.8% מכלל המשיבים). (ראה תרשים מס' 4). 20% מכלל המשיבים גרסו, כי יש להוסיף הצגה או סרטים נוספים, ורק 12.2% סברו כי יש להוסיף עוד שיחות קבוצתיות, משחקי תפקידים וניתוח אירועים.

תרשים מס' 4: משוב בני הנוער שהשתתפו בתוכנית למניעת שתיה מופרזת של אלכוהול על: "מה כדאי להוסיף לתוכנית?" - התפלגות התשובות באחוזים



ממצאים נילווים למחקר:

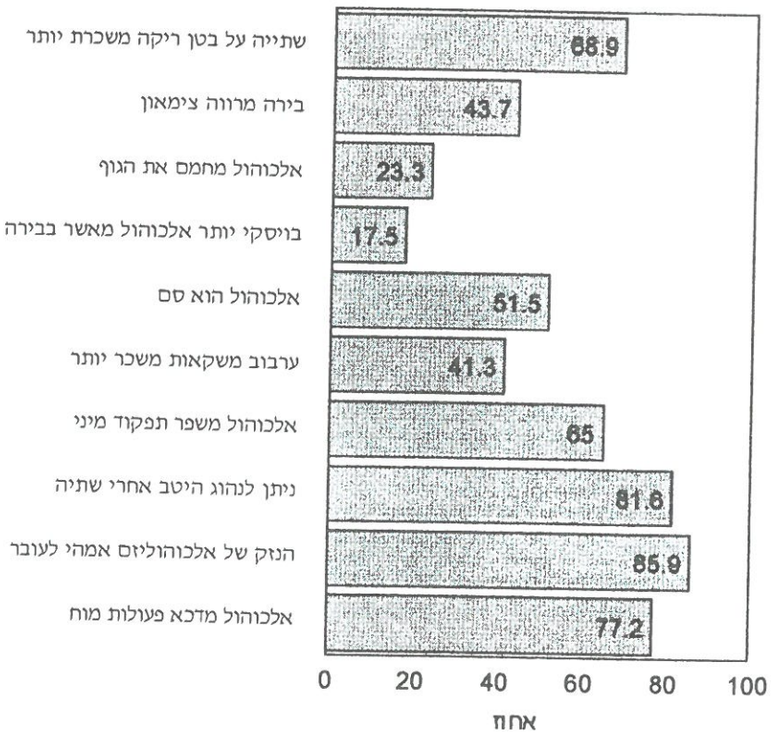
השינוי שחל בידע של המשתתפים בתוכנית, בעקבותיה, (עפ"י משפטי הידע השונים):

נערכה בדיקת אחוז הנבדקים מתוך כלל הנבדקים שענו תשובה נכונה לגבי כל אחד מעשרת משפטי הידע בנפרד, לפני התוכנית ואחריה: 1) לפני התוכנית-אחוז התלמידים מתוך כל 206 הנבדקים במחקר. 2) לאחר התוכנית- אחוז התלמידים מתוך קבוצות הניסוי שהשתתפו בתוכנית המניעה (136 תלמיד), לעומת אחוז התלמידים מקבוצת הביקורת (70 תלמיד) שענו נכונה- כך לגבי כל אחד ממשפטי הידע בנפרד. מעיון בממצאים (תרשים מס' 5) ניתן לראות, כי לפני תחילת התוכנית ענו תלמידים נכונה במידה רבה על המשפטים: "יש אנשים שיכולים לנהוג היטב לאחר שתיית אלכוהול" - 81.6% (התשובה היא שהמשפט אינו נכון); "תסמונת אלכוהול עוברית' קשורה באלכוהוליזם של אימו של הילד"- 85.9%; ו- "אלכוהול הוא חומר המדכא את פעולות המוח"- 77.2%. לעומת זאת רק מעטים ידעו לענות נכונה על המשפטים הבאים: "בכוסית ויסקי או כוסית קוניאק יש יותר אלכוהול מאשר בפחית בירה"- 17.5%; ו- "אלכוהול מחמם את הגוף"- 23.3%. (שני משפטים אלו אינם נכונים).

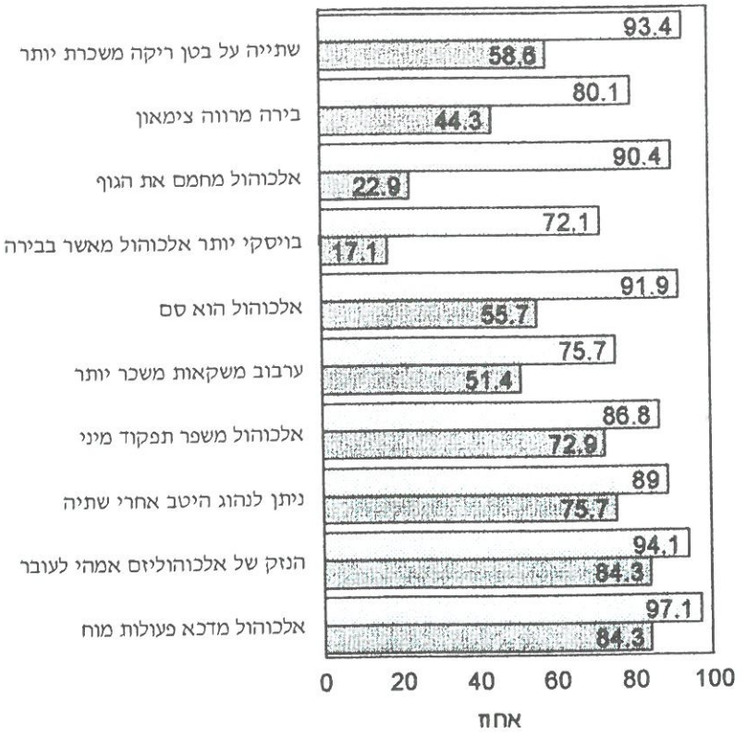
עיון בממצאים שלאחר סיום התוכנית (תרשים מספר 6) מצביע על עלייה ברמת הידע של התלמידים בקבוצות הניסוי לגבי משפטים אותם לא ידעו לפני-כן, לעומת התלמידים בקבוצת

הביקורת (שלא השתתפו בתוכנית) - אחוז התלמידים שענו תשובות נכונות דומה לאחוז התלמידים לפני תחילת התוכנית. דוגמה: 90.4% מהתלמידים שהשתתפו בתוכנית ידעו כעת לקבוע שהמשפט: "אלכוהול מחמם את הגוף " אינו נכון, לעומת רק 22.9% מקבוצת הביקורת ענו, שמשפט זה אינו נכון. 72.1% מהתלמידים שהשתתפו בתוכנית ידעו לענות שהמשפט: "בכוסית וויסקי יש יותר אלכוהול מאשר בפחית בירה" אינו נכון, לעומת 17.1% מהתלמידים בקבוצת הביקורת. כמו כן, תלמידים רבים מאד מקבוצת הניסוי - 91.9% ענו נכונה ש"אלכוהול הוא סם", לעומת תלמידים בקבוצת הביקורת שכמחציתם - 55.7% בלבד ידעו את התשובה הנכונה.

תרשים מס' 5: השוואת כל אחד ממשפטי הידע בנפרד באשר לאחוז המתבגרים מתוך כלל הנבדקים שענו תשובה נכונה, לפני התוכנית (N=206)



תרשים מס' 6: השוואה בין קבוצות הניסוי (שהשתתפו בתוכנית) לבין קבוצת הביקורת, אחרי התוכנית, באשר לאחוז המתבגרים שענו תשובה נכונה - בכל אחד ממשפטי הידע בנפרד



דיון

למחקר הנוכחי היו שתי מטרות עיקריות: א) לבדוק את ההשפעה הכללית של תוכנית למניעת שתייה מופרזת של אלכוהול על מתבגרים. מידת הקשר בין התוכנית לבין השינוי בידע ובעמדות שלהם בנושא האלכוהול. ב) להעריך את ההשפעה של סוג ההנחיה- (הנחית עמיתים או מבוגרים) על מידת השינוי בידע ועמדות של מתבגרים בעקבות התוכנית. האם הנחית עמיתים מביאה לידע רב יותר ועמדות ביקורתיות יותר כלפי אלכוהול מאשר הנחית מבוגרים.

בהתייחס למטרה הראשונה, הראו ממצאי המחקר השפעה משמעותית של התוכנית על עמדות המתבגרים. כלומר: העמדות של התלמידים, אשר השתתפו בקבוצה שהונחתה ע"י עמיתים, נעשו ביקורתיות יותר כלפי אלכוהול בהשוואה לעמדותיהם לפני התוכנית ובהשוואה לקבוצת הביקורת, וכן עמדות המתבגרים שהשתתפו בקבוצה שהונחתה ע"י מבוגרים יחסית לעמדותיהם לפני התוכנית ולעמדות קבוצת הביקורת. Wodarski & Smyth (1994) דיווחו בסקירתם על תוכנית מניעה בנושא אלכוהול שהעבירו ובדקו במשך מספר שנים. התוכנית היתה דומה לתוכנית הנוכחית מבחינת העקרונות עליהם הסתמכה, והשפעותיה על עמדות המתבגרים נותרו במחקר אורך של שנה ושנתיים לאחר סיומה. אולם שלא כמו במחקרם, במחקר הנוכחי לא נמצא הבדל מובהק בין קבוצות הניסוי לבין קבוצת הביקורת בהשפעה הכוללת של התוכנית על רמת הידע של המתבגרים. אחד ההסברים האפשריים לממצאים אלו ניתן להציע תוך כדי התבוננות בממצא הנלווה (ב) במחקר הנוכחי. ניתן לראות, שרמת הידע של כלל הנבדקים לפני התוכנית היתה גבוהה לגבי המשפטים הקשורים באלכוהול ונהיגה, בתסמונת אלכוהול עוברית ובעובדה שאלכוהול הוא חומר המדכא את פעולות המוח. לפיכך, לגבי משפטים אלה לא נראתה עלייה ברמת הידע בעקבות התוכנית, שכן התלמידים ענו כבר נכונה עליהם לפני תחילתה. עם זאת, ניתן לראות, כי רמת הידע של התלמידים עלתה מאד לגבי משפטי מידע אחרים בנושא אלכוהול, בהשוואה לרמת הידע שלהם לפני כן ובהשוואה לקבוצת הביקורת. לדוגמה במשפטים שהתייחסו למידע שאלכוהול הוא סם, למידע שבכוסית ויסקי יש בערך אותה כמות אלכוהול כמו בפחית בירה, והמידע שאלכוהול מקרר את הגוף - נראתה עלייה ניכרת ברמת הידע של כל התלמידים, אשר השתתפו בתוכנית המניעה יחסית לרמת הידע שלהם לפני כן ויחסית לקבוצת הביקורת. לכן כאמור, עלייה גבוהה זו ברמת הידע, שנתקבלה במחקר רק לגבי חלק מהמשפטים-לא הצליחה להביא להבדל מובהק בין קבוצות הניסוי וקבוצת הביקורת בשינוי הכולל ברמת הידע.

המטרה השנייה של המחקר, כפי שצויין לעיל, היתה להעריך את ההשפעה של סוג ההנחיה- (הנחית עמיתים או מבוגרים) על מידת השינוי בידע ועמדות של מתבגרים בעקבות התוכנית. האם הנחית עמיתים מביאה לידע רב יותר ועמדות ביקורתיות יותר כלפי אלכוהול מאשר הנחית מבוגרים. השערה זו אוששה לגבי השינוי בעמדות. קבוצת המתבגרים שהונחתה ע"י עמיתים הציגה עמדות ביקורתיות יותר יחסית לעמדותיהם לפני התוכנית ויחסית לקבוצה שהונחתה ע"י מבוגרים. הממצא הנוכחי באשר לשינוי העמדות חוזק ע"י התוקף הנראה- ממצאי המשוב. כך דיווחה קבוצת המתבגרים שהונחתה ע"י עמיתים במשוב על שינוי משמעותי בעמדות בהשוואה לדיווחיהם של המתבגרים בקבוצה שהונחתה ע"י מבוגרים. כלומר: גם המתבגרים עצמם בקבוצת ניסוי מס' 1 חשו, שעמדותיהם השתנו בעקבות התוכנית, יותר מאשר חבריהם שהשתתפו בקבוצת הניסוי השנייה. ממצא זה מחזק את הטענות, כי מתבגרים מושפעים יותר מחבריהם בני אותו הגיל, ובשל כך יושפעו יותר ממנחים-עמיתים, שכן הם מדברים באותה שפה ובאותם מינוחים, וקל יותר להזדהות עם התכנים שהם מעבירים

(Barber et al, 1995; Samuels & Samuels, 1983; Silverman, 1990). אולם במחקר הנוכחי לא נמצא הבדל מובהק בין הקבוצה שהונחתה ע"י עמיתים לבין הקבוצה שהונחתה ע"י מבוגרים לגבי רמת הידע הכוללת שלהם בנושא אלכוהול. גם ממצא זה חזק ע"י התוקף הנראה, שכן בדיווחי המשוב של התלמידים לא נמצא הבדל מובהק בין שתי קבוצות הניסוי באשר לשינוי ברמת הידע שלהם בעקבות התוכנית. גם במחקרים אחרים (Huey & Runk, 1984; Prince, 1995) לא נמצא הבדל בהשפעות של הנחית עמיתים בהשוואה להנחית מבוגרים. בהקשר לכך טענה ארהרד (1995) כי מתבגרים מעדיפים לעסוק בנושאים כמניעת שימוש בסמים (ובכלל זה גם אלכוהול) עם עמיתים בני גילם, גם כאשר הם מודעים למגבלות הידע של מנחים אלו, מאשר עם מבוגרים בעלי סמכות. לפיכך, ניתן לומר במבט על תוכניות מניעה לעתיד, כיוון שבמחקר הנוכחי לא נמצא שמנחים מבוגרים מביאים לעלייה ברמת ידע באופן משמעותי יותר מאשר מנחים-עמיתים, ניתן להמשיך ואף לשכלל גישה זו של הנחיית עמיתים ולאפשר להם להעביר את פרקי המידע.

השאלות הנוספות במשוב שהועבר לנבדקים התייחסו לתכנים בתוכנית המניעה שהועברה. הממצאים הראו, כי מבין כל התלמידים שהשתתפו בתוכנית המניעה- מספר רב יותר של תלמידים מצאו ענין בשיעור שכלל בתוכו סרט כגירוי, ובעקבותיו נערך דיון, בהשוואה לתלמידים שמצאו ענין בשיעורים האחרים בתוכנית. כלומר: השיעור בו נעשה שימוש במדיה כגירוי- הוסיף ענין במידה הרבה ביותר. גם Desforges (1994) טען בהקשר אחר, כי העברת מידע למתבגרים (בנושאים הקשורים בפסיכולוגיה ובחיי המתבגרים) משמעותית יותר ונחרתת יותר בזכרונם, כאשר מוצג להם סרט ובעקבותיו נערך דיון בקבוצות קטנות. מכאן נראה, כי רצוי כעקרון בתוכניות מניעה בעתיד להשתמש במדיה. עם זאת, עפ"י ממצאי המשוב במחקר הנוכחי רוב התלמידים הסתפקו, כנראה, בסרט אחד במהלך התוכנית, ורק מעט תלמידים סבר, שיש להוסיף עוד סרטים או הצגות כהמשך לתוכנית שהועברה להם. רובם היציעו להוסיף לתוכנית בהמשך הרצאת אלכוהוליסט שנגמל. הסבר אפשרי לכך הינו שהמתבגרים אשר התנסו בתוכנית במידע על אלכוהול, בשיחות קבוצתיות, ניתוח אירועים, סרט וסימולציות של מצבים מהחיים- היו מעוניינים להבין ולחוש יותר מקרוב באמצעות נגמל את ההשלכות של האלכוהול בחיים הממשיים. נראה, שהרצאה של אדם שחווה את החוויות הקשות של אלכוהוליזם, נוסף לתוכנית שהועברה לתלמידים, עשויה לסייע למירב ההשפעה ברובד הקוגניטיבי והאפקטיבי כאחד (וייס, 1988).

ולסיום להלן מספר הצעות למחקרים בעתיד בעקבות המחקר הנוכחי: ראשית, המחקר כלל מדגם קטן יחסית. כמו כן ייתכן, שאוכלוסיית התלמידים במדגם לא היתה מייצגת במידה מספקת, שכן נראה שרמת הידע הראשונית שלהם בנושא אלכוהול היתה די גבוהה לגבי חלק מההיבטים הקשורים באלכוהול. לכן, ממחקר שיכלול מדגם של שכבת גיל שלמה בבית ספר- כגון: בית הספר בו נערך המחקר- ניתן יהיה להסיק יותר מסקנות באשר להשפעת תוכנית למניעת שתייה

מופרזת של אלכוהול, והשפעת סוג ההנחיה על הידע והעמדות של מתבגרים. נוסף על כך חשוב לערוך בעתיד בדיקת מעקב לגבי הידע והעמדות של המתבגרים שלושה חודשים או אף שישה חודשים לאחר סיום תוכנית המניעה.

שנית, במחקר הנוכחי לא ניתן היתר של משרד החינוך לבדוק את הדיווח של התלמידים (הצרכנים) על ההתנסות בפועל בשתיית אלכוהול, והשינוי בהתנסויות אלו בעקבות תוכנית המניעה. נראה, כי יש חשיבות רבה במחקר בעתיד לקבל היתר לבדיקה זו, ולשלב בו שאלון על ההתנהגות המדווחת- כדי להבין האם תוכנית מניעה אכן משפיעה על שתיית אלכוהול בפועל- כאשר המתבגרים נמצאים במסיבות או בפאבים; שכן- במחקר אחר (Dykeman & Nelson, 1996). תמכו תלמידים במידה רבה בטענה, שתוכניות מניעה בנושאי סמים ואלכוהול משפיעות על רמת הידע בתחומים אלו, אולם הם לא נטו לתמוך בטענה שהתוכניות משפיעות על ההתנהגות. כלומר: אין זה ברור, האם העובדה שתוכנית מעין זו המשפיעה על עמדות המתבגרים- כמו במחקר הנוכחי, או על הידע והעמדות (Wodarski & Smyth,1994) מעידה על התנהגותם בהקשר לשתייה אחראית ומבוקרת של אלכוהול.

ולבסוף, נראה מענין להמשיך ולחקור את השינוי שחל בידע ובעמדות כפונקציה של מין הנבדק. כלומר: האם קיים הבדל בשינוי העמדות של בנים לעומת השינוי בעמדות של בנות לפני התוכנית ואחריה בקבוצות השונות. מענין יהיה אף לבדוק, מהו סוג ההנחיה המועדף ע"י בנים לעומת בנות בכל אחת מהקבוצות, ומהו מין המנחה המועדף. אם יימצאו הבדלים כלשהם במחקרים אלה, חשוב יהיה ליישם את השלכותיהם לגבי התוכניות למניעת שתייה מופרזת של אלכוהול.

ביבליוגרפיה

ארהרד, ר. (1995). *הנחית עמיתים- תפיסות תלמידים את התכנית ותוצריה*. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, שפ"י, היחידה למחקר ופיתוח.

אריקסון, א. (1961). *ילדות וחברה*. תל-אביב: ספריית הפועלים.

גרין,ד.(1995). *תכנית מניעה מהי? מסמך עמדה*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, שפ"י, והרשות למלחמה בסמים.

וייס, ש. (1984). *כימיה בהקשר חברתי- תכנית לימודים "אלכוהול ושכרות"*. עבודת דוקטורט. חיפה: הטכניון.

וייס, ש. (1988). *אלכוהול ושכרות- תכנית מנע חינוכית בין-תחומית*. חיפה: גסטליט בע"מ.

טייכמן, מ. (1989). *לחיות בעולם אחר- אלכוהול, סמים והתנהגות אנושית*. תל-אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל- אביב.

לקט, ר., וקריגר, ש. (1996). *תכנית התפתחותית לכיתות א'-י"ב בנושא: מניעת שימוש לרעה בסמים ובאלכוהול ומניעת עישון- תכנית מסגרת*. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, שפ"י.

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

רהב, ג., טייכמן, מ., גיל, ר., רוזנבלום, י. ובר-המבורגר, ר. (1995). *השימוש בחומרים פסיכואקטיביים בקרב תושבי מדינת ישראל 1995: מחקר אפידמיולוגי*. הרשות למלחמה בסמים, פורי-מחקרי דעת קהל לישראל.

רוזמן, מ., ואביעד, י. (1988). *סמים בראש*. תל-אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

Augustyn, M., & Simons-Morton, B.G. (1995). Adolescent drinking and driving: etiology and interpretation. *Journal of Drug Education, 25*, 41-59.

Barber, N., Bouchat, T., Chambliss, C. & Gelman, I. (1995). *Perkiomen Valley Peer Education Program*. U.S.A: Ursinus College Press. MF: ED 390008.

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

Desforges, D.M. (1994). Applying theories of development: An exercise for teaching adolescent Psychology. *Teaching of Psychology, 21*, 245-246.

Donaldson, S.I. (1995). Peer influence on adolescent drug use: A perspective from the trenches of experimental evaluation research. *American Psychologist, 50*, 801-802.

Dykeman, C. & Nelson, J.R. (1996). Students' evaluations of the effectiveness of substance abuse education: The impact of different delivery modes. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse, 5*, 43-61.

Herrington, R.E. (1987). Alcohol abuse and alcohol dependence: Treatment and rehabilitation. In R.E Herrington G.R. Jacobson & D.G. Benzer. (Eds.), *Alcohol and Drug Abuse Handbook* (pp. 180-199). Missouri : Warren and Green.

Hittner, J.B. (1997). Alcohol-related outcome expectancies: Construct overview and implications for primary and secondary prevention. *The Journal of Primary Prevention, 17*, 297-314.

Hoy, T.C. (1995). *Peer Educator Training Manual*. TX: San Antonio College Press. MF: ED 389979.

Huey, W.C. & Runk , R.C. (1984). Effects of counselor and peer-led group assertive training on black adolescent aggression. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 95-98.

James, W.H., Moore, D.D., & Gregersen, M.M. (1996). Early prevention of alcohol and other drug use among adolescents. *Journal of Drug Education, 26*, 131-142.

Jones-Webb, R., Short ,B., Wagenar, A., Toomey, T., Murray , D., Wolfson, M., & Forster , J. (1997). Environmental predictors of drinking and drinking-related problems in young adults. *Journal of Drug Education, 27*, 67-82.

Kleinhesselink, R.R., Dennis, C.S., & Cross H.J. (1976). Contemporary drug issues involving youth. In J.F. Adams (Ed.), *Understanding Adolescence* (pp. 369-411). Boston: Allan and Bacon.

Klingman, A. (1986). A five -level model of intervention : School psychology and guidance counseling in Israel. *Professional Psychology, 17*, 69-74.

Milgram, G.G. (1996). Responsible decision making regarding alcohol: A re-emerging prevention / education strategy for the 1990s. *Journal of Drug Education, 26*, 357-365.

Moore, M. & Weiss, S. (1992). Drinking among urban jewish youth in Israel in 1990: Alcohol as the main prevention target. *Psychology of Addictive Behaviors, 6*, 196-199.

Prince, F. (1995). The relative effectiveness of a peer-led and adult-led smoking intervention program. *Adolescence, 30,* 187-194.
Samuels, M., & Samuels, D. (1983). *The Complete Handbook of Peer Counseling*. Miami, FL: Fiesta Corp.
Silverman, W.H. (1990). Intervention strategies for the prevention of adolescent substance abuse. *Journal of Adolescent Chemical Dependency, 1,* 25-34.
Shope, J.T., Copeland, L.A., Marcous, B.C., & Kamp, M.E. (1996). Effectiveness of a school-based substance abuse prevention program. *Journal of Drug Education, 26,* 323-337.
Storer, J.H. (1992). *Knowing the Ropes and Showing the Ropes. Facilitators Guide*. Iowa State University of Science and Technology. MF: ED 387294.
Windle, M., (1996). An alcohol involvement typology for adolescents: Convergent validity and Longitudinal Stability. *Journal of Studies on Alcohol , 57,* 627- 637.
Wodarski, J.S., & Smyth, N.J. (1994). Adolescence substance abuse: A comprehensive approach to prevention intervention. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse, 3,* 33-57.

דרכים חלופיות ליישוב קונפליקטים כאמצעי למיתון האלימות במערכת החינוך

ד"ר הלנה סינה דה-סביליה*

תקציר

מאמר זה מציג כלי חדש -שיטת הגישור - להתמודדות עם קונפליקטים במסגרת מערכת החינוך ובוחן את תרומתו הפוטנציאלית למניעת אלימות. גישור - זו התערבות צד שלישי בקונפליקט, המסייע לצדדים ליישב את מחלוקתם במטרה לקדם את תועלתם ורווחתם ההדדית. המאמר מתייחס תחילה לבעית האלימות בקרב ילדים ונוער תוך כדי ניתוח הגורמים להתגברות תופעה שלילית זו. לאחר-מכן דן בתהליך ההסלמה בקונפליקט חברתי, אשר מהווה נתח משמעותי בבעית האלימות בחברה. בשלב הבא מוצגות הדרכים החלופיות ליישוב קונפליקטים ובפרט האבטיפוס- שיטת הגישור ככלי אשר עשוי לסייע במיגור תופעת האלימות במערכת החינוך. כמו-כן, מדווחים ממצאים ראשוניים ממחקרי הערכה בארה"ב, אשר ניסו לבחון את תרומתה של שיטה זו בבתי-הספר ונדונות דרכי יישום אפשריים של שיטה זו בישראל.

מטרתו של מאמר זה הינה להציג אמצעי חדש -שיטת הגישור - להתמודדות עם קונפליקטים במסגרת מערכת החינוך ולבחון את תרומתו הפוטנציאלית למיתון ומניעת אלימות.

במאמר תדון תחילה בעית האלימות בקרב ילדים ונוער תוך כדי ניתוח הגורמים להתגברות תופעה שלילית זו. לאחר-מכן נתייחס לתהליך ההסלמה בקונפליקט חברתי, אשר מהווה נתח משמעותי בבעית האלימות בחברה. לאחר-מכן תוצגנה הדרכים החלופיות ליישוב קונפליקטים ובפרט האבטיפוס - שיטת הגישור ככלי אשר עשוי לסייע במיגור תופעת האלימות במערכת החינוך. לבסוף תתואר תמונת המצב באשר לחינוך בתחום יישוב קונפליקטים במערכת החינוך הישראלית ובפרט יישומים קיימים של שיטת הגישור ואפשרויות להרחבתם.

התגברות האלימות בקרב ילדים ובני-נוער

בפאתי המאה העשרים ואחת מערכות החינוך בעולם המערבי ובכלל זה אף בישראל ניצבות בפני בעית אלימות קשות, אשר ממשיכות לצבור תאוצה (Arndt, 1994; Niebel, 1994; Sherman, 1994). מגמה שלילית זו משתקפת במיוחד בתגובות אלימות לקונפליקטים, אשר מוגדרים כאן

* מכללת עמק יזרעאל.

כסיטואציות של ניגוד או אי-התאמה בין אינטרסים של הצדדים (Pruitt, Rubin & Kim, 1994). סיבות אחדות הובאו כהסברים להתגברות אמצעים אלימים ליישוב סכסוכים:

- תנאי חיים קשים כתוצאה מתמורות חברתיות מרובות ומואצות, תחרות גוברת על משאבים ומגמה גוברת של רב-גוניות אתנית בהרכב הקהילות;
- שינויים בדינמיקה המשפחתית, בעיקר הידרדרות בתהליכי ההתקשרות בין בני המשפחה וחשיפה לאלימות במשפחה;
- תמורות כלכליות ודמוגרפיות, אשר מעצימות ספקות בקרב הצעירים לגבי עתיד פורה ובטוח;
- אפליה מוסדית, אשר מצמצמת הזדמנויות לצמיחה ומוביליות חברתית;
- צריכה הולכת וגוברת של סמים ומשקאות חריפים;
- עליה בשכיחות השימוש בכלי נשק כאמצעי ליישוב קונפליקטים (APA, 1993; Brendtro & Long, 1995; Garbarino et al., 1992; Jones, 1994; Marohn, 1992; Sherman, 1994).

למעשה, ניתן לסווג את מכלול הגורמים שצוינו לעיל כגורמים חיצוניים, המהווים מרכיבים של סביבה תחרותית וניגודית. מחקרים אחדים אכן הראו, שסביבה חברתית מעין זו, אשר משתקפת במיוחד באווירה משפחתית ובאקלים בית-הספר, מחישה אלימות בין-אישית בקרב המתבגרים (Felson, 1994). על-אף התרומה המשמעותית של המשתנים הסביבתיים, ראוי לציין את השפעתם של המשתנים ברמת הפרט, ובמיוחד דימוי עצמי או חוללות עצמית כוללת (global self-efficacy - GSE) והצורך בקשר רגשי על התמודדות אלימה עם קונפליקטים. דימוי עצמי או חוללות עצמית כוללת נמוכה ותסכול כתוצאה מהעדר סיפוק של הצורך בקשר רגשי נמצאו קשורים להתנהגות אלימה של בני-הנוער (APA, 1993; Brendtro & Long, 1995; Marohn, 1992).

ההשפעה הסביבתית איננה מוגבלת לרכישת ההתנהגויות האלימות, אלא חלה אף על הוצאתן אל הפועל. דהיינו, אלימות ברמה ההתנהגותית היא פרי חיקוי הסביבה החברתית וחיזוקים בדמות הנורמות החברתיות, אשר מדגישות הישגים אישיים ותחרות (Bandura, 1977; Green, 1990).

אם-כן, הסביבה החברתית בעולם המערבי תורמת ללא ספק נדבך משמעותי להתמודדות אלימה עם קונפליקטים ולפיכך יש מערכת החינוך לאתר דרכים למיתון השפעה הרסנית זו. תכנון התערבות הולמת ואפקטיבית לטיפול בתופעת האלימות מחייבת הבנה עמוקה של תהליכי התפתחות הקונפליקט ובמיוחד תהליך ההסלמה והגורמים, אשר מזינים תהליך הרסני זה. בסעיף הבא אציג מספר ציוני דרך בנושא זה.

תהליך ההסלמה בקונפליקט חברתי

קונפליקט מהווה חלק משגרת החיים, אשר לא ניתן ואפילו לא רצוי לבטל בשל סגולותיו, כגון, קידום שינוי חברתי, התחדשות וצמיחה. יתרה מזו, קונפליקטים רבים נפתרים בהצלחה רבה,

באמצעות משא ומתן ישיר בין הצדדים או מוסדרים באמצעות חוקים, תקנות ונהלים פורמליים (Pruitt, Rubin & Kim, 1994; Worchel, Coutant-Sassic, & Wong, 1993). אם-כן, השלכות הסכסוכים והמחלוקות הינן חיוביות או שליליות במידה רבה כפונקציה של נורמות חברתיות באשר לדרכים מקובלות ליישובם, וכמובן, נובעים מן האופן בו מתמודדים עימם. משמע, הסוגיה החברתית של אלימות ותוקפנות נסבה על קונפליקטים חריפים, אשר עברו תהליך הסלמה - אלה הפוגמים באינטראקציה חברתית, כולל פגיעה בחיי אדם, בטבע וברכוש.

על מנת לצמצם את ההשלכות השליליות ולמצות את החיוביות שטמונות בקונפליקט, חשוב להבין את הדינמיקה של התפתחות הקונפליקט וללמוד כיצד להתמודד עמו באופן קונסטרוקטיבי.

כיצד מתפתח תהליך הרסני זה ואילו גורמים מזינים אותו?

המוטיבציה התחרותית שהינה כה מרכזית בחברה מערבית, מעודדת את הנטייה לסגנון לוחמני בהתמודדות עם קונפליקטים. יתרה מזו, סגנון זה נוטה לייצר דפוס של הדדיות, דהיינו אימוצו על-ידי צד אחד גורר את הצד השני לאמץ סגנון הולם, ועל-כן בדרך כלל חלה החרפה הדרגתית בטקטיקות הלוחמניות משני צידי המתרס. ההחרפה במישור ההתנהגותי מייצרת רגשות שליליים, כגון, כעס, העדר אמפתיה ותסכול, אשר חוברים יחדיו עם מגבלותיו של המנגנון הקוגניטיבי, המונבטאות בתפיסה מוטעית של העצמי ושל הזולת (האדרה עצמית לעומת הפחתה בערכו של הזולת והסתמכות מוגזמת על דעות קדומות כלפי הצד האחר) ובעיקר העמקת התפיסה השלילית כלפי היריב. התוצאה המשולבת הינה הסלמת הקונפליקט, דהיינו, תהליך מעגלי הרסני, אשר מאופיין בעלייה הדרגתית ברמת ההתנהגות התוקפנית המלווה בכשלים בתהליכי עבוד מידע ותמורות במישור המוטיבציוני - מהשאיפה לנצח לרצון לפגוע ביריב, והעמקת רגשות העוינות (Carnevale & Pruitt, 1993; Pruitt, Rubin,& Kim,1994). בשיאו של תהליך ההסלמה השסעים שנפערו בין הצדדים הם כה עמוקים עד כדי יצירת התחושה שהקונפליקט הוא בלתי-פתיר (intractable conflict).

תופעה נוספת שמלבה את תהליך ההסלמה הינה "מלכוד חברתי" (social traps), כלומר המשך השקעת משאבים במאבק למרות שנראה שזה כיוון מוטעה, מתוך תקווה שההשקעה עומדת להתממש, דהיינו, התחזקות התחושה, שהכנעת היריב הולכת וקרבה. כמו-כן, חשוב לציין, שההסלמה הולכת ומתגברת כתוצאה מתיקוף הדדי של אמונות, תפיסות ורגשות ברמת הפרט. בשל התפיסה הסלקטיבית, המהווה חלק מהמגבלות של המנגנון הקוגניטיבי, מזינות התמורות במישור המוטיבציוני, רגשי וקוגניטיבי את עצמן גם ללא שינוי או גירוי ממשי בהתנהגות היריב.

ההרכב הרב-עדתי ורב-לאומי במרבית החברות המערביות על פלגיו המקוטבים, מוסיף רובד

בין-קבוצתי לתהליך ההסלמה. כאן ראוי לציין תופעות שליליות כמו קיטוב והקצנה בהשקפות חברי קבוצות פנים והטייה בין-קבוצתית, כלומר הפרזה בהערכה חיובית כלפי קבוצת-הפנים לעומת הפחתה מוגזמת בערכה של קבוצת החוץ (Rothbart, 1993; Tajfel & Turner, 1986). המרכיב הבין-קבוצתי מוסיף לאווירת העוינות ומגביר את תחושת הניגודים.

מכלול התהליכים והתופעות ההרסניים שתוארו לעיל בולמים את סיכויי הפיוס בין הצדדים, וגורמים להסלמה פסיכולוגית, כלומר אבדן האמון בצד השני (ביריב) ובאפשרויות ליישב את הקונפליקט, ובכך, כמובן, מציבים מחסומים בפני יישוב קונסטרוקטיבי של הסכסוך.

בהקשר הנדון, דהינו, אלימות בקרב בני-הנוער, חשוב לציין, שמתחים בין-אישיים ובין-קבוצתיים מתווספים ללחצים הנורמטיביים הכרוכים בשינויים התפתחותיים במיוחד בתקופת ההתבגרות, כמו גיבוש הזהות, יציאה לעצמאות, יצירת יחסים קרובים עם בני או בנות המין השני וכיו"ב. מתבגרים רבים חסרי הכישורים המתאימים להתמודד באופן בונה עם מכלול המתחים והקונפליקטים מרבים על-כן להגיב באלימות ובמיוחד, אם זוכים לגיבוי מסביבתם החברתית, אשר מעודדת כאמור תחרות והתמודדות כוחנית (VanSlyck, Stern, & Zak-Place, in press).

ישובים עירוניים הם ההתגלמות של סביבה חברתית בעלת נופך תחרותי וניגודי. הם טומנים בחובם בדרך כלל אוכלוסייה רבה, המתגוררת בצפיפות, ועל-אף זאת הקשרים הבין-אישיים רופפים למדי, אורח החיים הוא פרטני וקיימת תחרות קשה על משאבים מוגבלים. אפיונים אלה באים ללא ספק לידי ביטוי במבנה הפיסי והאקלים בבתי-הספר העירוניים; הם מאכלסים מספר רב של תלמידים, אשר משתייכים לכיתות גדולות ובאופן כללי משרים אווירת ניכור, הרוויה במאבקי כוח ומערכת יחסים תחרותית בקרב התלמידים וסגל ההוראה כאחד. נורמות חברתיות המעודדות גישה תחרותית והמבנה הפיסי של בתי-ספר עירוניים מעודדים ומחזקים מוטיבציה תחרותית ובולמים את ההזדמנויות ללמוד דפוסים פרו-חברתיים של יישוב קונפליקטים. אין זה מפתיע, אפוא, שהתנהגויות אלימות רווחות יותר בבתי-ספר אלה בהשוואה לבתי-ספר בישובים כפריים. Ascher (1994) מדווח על מחקרים אחדים, אשר תומכים בטענה שלעיל.

דומה למדינות העולם המערבי, ניצבת אף ישראל בפני סוגיית אלימות הולכת וגוברת בקרב הנוער, אולי אפילו ביתר שאת בשל הסכסוך היהודי-ערבי הממושך, אשר אותותיו, כמו דעות קדומות ורגשות שליליים (עד כדי שנאה) ניכרים ללא ספק גם כיום על-אף כניסתנו לתהליך השלום (אזרחי וגל, 1995). יתר-על-כן, החברה הישראלית מאופינת בשסעים פנימיים רבים, כגון בין דתיים ובין חילוניים, בין אנשי הימין הפוליטי ואנשי השמאל, בין אשכנזים לבין מזרחיים, בין עולים חדשים לבין ותיקים (במיוחד לנוכח העלייה המסיבית מחבר העמים והעלייה מאתיופיה). גם אלה מעצימים את תופעת האתנוצנטריות ומעלים את סיכויי האלימות כביטוי התנהגותי של הירידות הבין-קבוצתית. רצח יצחק רבין מהווה המחשה קיצונית וטרגית

של תופעה מעין זו. אולם גילויי האלימות בכביש בר-אילן מדגימים אף הם את פרותיה הבאושים של עוינות בין-קבוצתית, אמנם בינתים נטולי ההשלכות הטרגיות.

נראה, שמעבר להיבטים הבין-קבוצתיים, אשר ללא ספק תורמים להתהוות האלימות, קיים גורם נוסף היסטורי באופיו, אשר מוסיף פן תרבותי ייחודי לתופעת האלימות בישראל, דהינו האתוס הכוחני, שהתפתח ביישוב העברי החדש בשנות השלושים (שפירא, 1992). אליבא דאניטה שפירא, המציאות הקשה במיוחד לאחר פרוץ המרד הערבי, בשילוב עם השאיפה לגבש דפוס חדש של היישראלי המנוגד לדימוי הגלותי השפוף, זרעו את ניצני האתוס הלאומי הכוחני, שהונחל עד מהרה בבתי-ספר לא מעט על בסיס סיפורי הגבורה בתנ"ך, תוך כדי הגמדת "פרקי המוסר" בנביאים האחרונים. אין ספק, שסממני אתוס זה עודם ניכרים בעידן הנוכחי, ולפיכך תורמים לגילויי האלימות בקרב בני-הנוער.

למרות כל האמור לעיל בנוגע לגורמי האלימות שנעוצים בערכים התרבותיים הייחודיים, הרי שבהקשר של התמודדות אלימה עם קונפליקטים, רב הדמיון מן השוני בין החברה הישראלית לבין עמיתיה בעולם המערבי. עדויות אמפיריות מורות (Horowitz & Amir, 1981 Horowitz, 1992) שגורמים סביבתיים, במיוחד אקלים תחרותי-ניגודי בבית-הספר, מהווים את המשקל המרכזי באלימות בני-הנוער בישראל, באופן דומה למה שנמצא במדינות מערביות אחרות. תמונת מצב זו מקבלת גיבוי מממצאים איכותיים שנאספו ע"י מרטה פורמן במערכת החינוך בגיל הרך; גם בגילאים אלה אלימות הינה אמצעי שכיח להתמודדות עם בעיות בין-אישיות ולהישרדות. נראה, אפוא, שבית-הספר מהווה בבואה של החברה הישראלית, אשר חרתה על דגלה את התחרותיות והניגודיות כאחד מערכי היסוד. היטיב לבטא זאת פרופ' יצחק קשתי במאמר בנושא האלימות שהתפרסם בעיתון הארץ:

"החברה הישראלית נעשתה מקדש לתחרותיות הרסנית. בני הנוער מפנימים זאת ורואים בזולת יריב שצריך להתגונן מפניו, או להלחם בו" (מוסף הארץ,16/1/98 ע"מ 26).

לסיכום, הגישה התחרותית-ניגודית, אשר מאפינת את הסביבה החברתית בעולם המערבי, ובפרט בישובים עירוניים, מעלה את הסיכויים להתמודדות לוחמנית-כוחנית עם קונפליקטים ובכך סוללת את הדרך לתהליך ההסלמה, כאשר אלימות היא אחד מביטוייו הטיפוסיים. הואיל והתפתחותם של ילדים ובני-נוער ניזונה במידה משמעותית מהסביבה החברתית לא מפליא, איפוא, שגילויי התוקפנות בולטים במיוחד בקרב קבוצות גיל אלו.

דרכים חלופיות ליישוב קונפליקטים - האבטיפוס: שיטת הגישור

מאחר שהאחריות המרבית לתגובות אלימות במצבי קונפליקט יוחסה לגורמי הסביבה החברתית, כדי למגר תופעה זו רצוי להפנות מאמצים התערבותיים לשינוי אפיוניה ע"י קידום *המוטיבציה השיתופיית* והקנית מיומנויות *להתמודדות קונסטרוקטיבית עם קונפליקטים*. גישת

ה"דרכים החלופיות ליישוב סכסוכים" (Alternative Dispute Resolution - ADR) טומנת בחובה פוטנציאל גבוה להשגת שינוי מעין זה. הגישה מציעה שיטות חלופיות ליישוב קונפליקטים לאילו הנקוטות במערכת המשפטית ולדרכים הכוחניות שכה נפוצות בעולם המערבי. גישת ה-ADR שונה בתכלית מהגישות הקיימות, בכך שהיא מזמנת נתיבים *לשילוב הצרכים והאינטרסים* של כל הצדדים המעורבים בחיפוש הפתרון למחלוקתם. במילים אחרות, יעדיה של גישת ה- ADR (המכונה גם הגישה המשלבת או פתרון-בעיות) היא להעניק תועלת ולשפר את רווחתם של כל הצדדים (WIN-WIN) לעומת הדרכים המקובלות אשר תוצאתן היא ניצחון לצד אחד אך בצידו הפסד לאחרים (LOSE-WIN) או פתרונות אשר הם בבחינת הפסד לכל הצדדים. ADRפותחה והחלה לפעול בעולם המערבי בשנות השבעים (בעיקר בארה"ב, אך נפוצה כיום גם באירופה, אוסטרליה, ניו-זילנד ודרום אפריקה) בעיקר כחלופה חדשה ליישוב קונפליקטים בצד המערכת המשפטית, וכתגובה לעומס הולך וגובר של בתי-המשפט בתביעות אזרחיות, אך גם בשל תחושתם של משפטנים ואנשי מדעי החברה וההתנהגות כאחד, שהשיטה הניגודית המקובלת בבתי-המשפט אינה מתאימה לטיפול בקונפליקטים במערכת יחסים מתמשכת ובעלי נופך פסיכולוגי. פיתוח הדרכים החלופיות קיבל תאוצה גם עקב סוגיות חברתיות כמו אלימות בני-נוער והצורך במציאת פתרונות חדשניים לטיפול בה, וחיפוש מענה לחוסר האונים ההולך וגובר של התושבים מול מוסדות, במיוחד בקהילות במצוקה, כלומר הצורך בהעצמת התושבים. במסגרת פיתוח האמצעים החלופיים ליישוב קונפליקטים נערכו נסיונות שונים, חלקם במסגרת הקיימת של בתי-המשפט, כגון, משפט זעיר ודיונים קדם - משפטיים, וחלקם כלל הכנסת שיטות חדשות בין כותלי בית-המשפט, כמו שיטת הגישור, אשר מגלמת את האבטיפוס של ADR.

גישור הוא שיטה להתערבות צד שלישי בתהליך יישוב סכסוכים, אשר מתנהל על בסיס *הסכמה הדדית* של הצדדים. בתהליך הגישור מתקיים משא ומתן בין הצדדים באווירה רגועה ומכובדת, במטרה להגיע להסכם המשלב את הצרכים והאינטרסים של כל הצדדים. שיטת הגישור מגלמת, למעשה, תהליך של פתרון בעיות, ולפיכך טומנת בחובה מספר שלבים:

- **הסבר על שיטת הגישור והצגת כללי ההתנהגות בדיוני גישור** - זה שלב הפתיחה של התהליך המורכב מהיכרות קצרה בין הצדדים לבין המגשר, הסבר קצר על שיטת הגישור והליכיה, כולל כללי התנהגות כמו דיבור בתור, הימנעות מהטחת האשמות אישיות וכיו"ב. שלב זה חיוני לבניית אמון בין הצדדים לבין המגשר, מרכיב שבלעדיו סיכויי ההתקדמות יהיו, כמובן, קלושים.
- **זיהוי הסוגיות שבמחלוקת** - בשלב זה מתבקש כל אחד מהצדדים להציג את גרסתו לגבי הקונפליקט ולאחר-מכן מגבשים ביחד את סדר היום לדיון. כאשר הקונפליקט הינו חריף במיוחד או נסב על נושאים רגישים, יש צורך לפעמים כבר בשלב הזה להפריד בין הצדדים ולשמוע מכל אחד מהם את תפיסתו לגבי מהות הבעיה. רק לאחר הבירור הפרטי ניתן לעבור לבניית סדר יום אשר מקובל על כל הצדדים לקונפליקט.

- **חיפוש החלופות ליישוב הקונפליקט** - בשלב זה מעלים הצדדים את הצעותיהם לפתרון הבעיה לעיתים ואף נעזרים לעיתים ברעיונותיו של המגשר. חשוב לציין, שגם בשלב זה של התהליך מקיים המגשר לעיתים שיחות נפרדות עם כל אחד מהצדדים נוסף לדיונים משותפים. הסיבה המרכזית לקיום השיחות האינדיבידואליות נעוצה בהתנגדות הצדדים לוויתורים מפאת החשש להפגנת אבדן חולשה, כלומר אבדן כבוד עצמי.
- **בחירת הפתרון ליישוב הקונפליקט** - לאחר איתור מספר חלופות אפשריות לפתרון הבעיה, בוחרים הצדדים את ההצעה אשר מקובלת על כל הנוגעים בדבר ונראית אופטימלית בעיניהם.
- **תכנון דרכי היישום של ההסדר** - לאחר שנבחרה החלופה ליישוב הקונפליקט מתרגמים אותה הצדדים בעזרת המגשר להסכם מעשי, כלומר מגבשים תוכנית אופרטיבית למימושו.
- **ניסוח ההסכם** - זה השלב הפורמלי אשר חותם את תהליך הגישור.

את תהליך הגישור מנחה איש מקצוע חסר פניות, המגשר. הוא מסייע לצדדים להידבר ביניהם, לברר את מחלוקתם, לשקול ולפתח אפשרויות להסדר ואף עשוי להעלות הצעות משלו לפתרונות אפשריים. בניגוד להתדיינות בבית-משפט או בבוררות, אין למגשר סמכות לפתור את הקונפליקט באופן חד צדדי ולכפות הסדר על הצדדים. בגישור לצדדים מעורבות מרבית בתהליך: הם קובעים את הנושאים לדיון, ההחלטות הסופיות הן שלהם בלבד ואם התהליך אינו לרוחם, הם רשאים להפסיקו בכל עת שיחפצו.

השיטה מיושמת במגוון רחב של תחומים החל מקונפליקטים במשפחה, בקהילה- בסכסוכי שכנים וקונפליקטים בין-קבוצתיים, בבתי-ספר, בתי-עסק, ארגונים, יחסי עבודה , סכסוכים בתחום התכנון הציבורי והסביבתי ועד לקונפליקטים בין-לאומיים (Duffy, Grosch, & Olczak, 1991; Kressel & Pruitt, 1989; Ray, 1991). יתרונותיה המרכזיים של הגישור הם:

א) גורם ההסכמה, המעודד את היריבים לחיפוש פתרונות המשלבים בין האינטרסים של כל הצדדים המעורבים;

ב) גורם המעורבות, אשר מטיל את האחריות למציאת הפתרונות על הצדדים.

שני האפיונים הללו ומיומנותו המקצועית של המגשר עשויים לשנות את הדינמיקה של הקונפליקט, להשפיע על הצדדים לראות את הדברים באור אחר ובכך לקדם מציאת פתרון יעיל ובונה, אשר עמיד לאורך זמן, ונוסף לכך יכולים לשפר מערכת יחסים עתידית בין היריבים.

הועלתה הסברה, שגישת ה- ADR מתאימה מבחינה התפתחותית דווקא לגיל ההתבגרות (Johnson & Johnson, 1991; Van Slyck, Newland, & Stern, 1992) הואיל והיא מקנה תחושת אחריות וכן מספקת מיומנויות פתרון בעיות, ובכך תומכת בגיבוש הזהות העצמית, עצמאות,

ובאופן כללי מאפשרת התמודדות אפקטיביות יותר עם קונפליקטים, לחצים ועם שינויים - דברים אשר מהווים משימות התפתחותיות מרכזיות בשלב ההתבגרות. לפיכך, כוונו מאמצים רבים ליישום שיטה זו במסגרת בתי-הספר באמצעות תוכניות של גישור עמיתים והכשרה כוללת בתחום יישוב קונפליקטים (עם דגש על מיומנויות משא ומתן).

יישום גישת הדרכים החלופיות ליישוב קונפליקטים בבתי-הספר: הכשרה כללית בתחום יישוב קונפליקטים וגישור עמיתים

באופן כללי, מתחלקת ההכשרה בנושא יישוב קונפליקטים בבתי-הספר לשני סוגים אשר נבדלים מבחינת גישתם הבסיסית: טיפול *בבעיות המיידיות* ע"י התרת משברים לעומת *דגש על היבטים ארוכי טווח*, דהינו פיתוח גישות בונות ליישוב מחלוקות ובעיקר *מו"מ וגישור* (Raider, 1995). בעוד שהקטגוריה הראשונה מתמקדת באיתור ההיבטים *השליליים* של הקונפליקט - מקורותיו, שלבי התפתחותו והשלכותיו ומנסה להציע טכניקות התערבות לטיפול בבעיות המיידיות במטרה למנוע הסלמה ואלימות, הרי שהשנייה נסובה על הפן *הקונסטרוקטיבי* בקונפליקט, ולפיכך מנסה להנחיל שיטות המועילות לטווח ארוך להתמודדות עם קונפליקטים. אין ספק, ששני סוגי ההכשרה ממלאים תפקידים חשובים במערכת החינוך. גישת הטיפול המיידי מלמדת את התלמידים לזהות ולהימנע ממצבי סכנה ולהתמודד באופן בונה עם כעס, ומנחה את אנשי החינוך, כיצד להתערב בצורה אפקטיבית בקטטות בין תלמידים. לעומת זאת, הכשרה בתחום המו"מ וגישור טומנת בחובה פוטנציאל להשפעה משמעותית יותר הואיל והיא עשויה לגרום לשיפור הכישורים בתחום ההתמודדות עם בעיות בין-אישיות בכלל ועם קונפליקטים בפרט, ובכך היא מעצימה את התלמידים וסגל המורים כאחד.

בהמשך המאמר אתמקד בגישה זו, המדגישה את ההיבט הקונסטרוקטיבי בקונפליקט ומנסה לבססו בפרספקטיבה ארוכת טווח.

בארצות הברית, חלוצת היישום של ה- ADR במערכת החינוך, נהוגות ארבע רמות של התערבות במסגרת הגישה הקונסטרוקטיבית להתמודדות עם קונפליקטים:
א) משמעת ב) תוכנית לימודים ג) פדגוגיה ד) תרבות בית-הספר (Raider, 1995).

רמה א' - משמעת

זו רמת ההתערבות הפשוטה ביותר, ולפיכך אף קלה ביותר למימוש. במסגרת מכלול האמצעים לטיפול בבעיות משמעת בבית-הספר מוכנסת התוכנית של *גישור עמיתים*, כלומר הכשרת קבוצה נבחרת של תלמידים לתפקיד המגשר במטרה ליישמו לאחר-מכן ביישוב קונפליקטים של תלמידים בבית-הספר. להערכת ראש הארגון הארצי (בארה"ב) של מגשרים בתחום החינוך

(National Association for Mediation in Education - NAME), גישור עמיתים או תוכניות דומות קיימים ביותר מחמשת אלפי בתי-ספר ברחבי ארה"ב.

תוכנית ההכשרה לתפקיד מגשר עמיתים כוללת בשלב ראשון עשר עד חמש-עשרה שעות הדרכה, שבמסגרתן מוקנים מושגי היסוד בתחום יישוב קונפליקטים ומיומנויות בסיסיות של התערבות צד שלישי. התלמידים לומדים את שלבי תהליך הגישור, כולל קביעת הנהלים, הקשבה לגרסתו של כל אחד מהיריבים, כיצד לסייע לצדדים להבין איש את רעהו, השימוש בטכניקת "סיעור מוחות" בשלב חיפוש ובחירה של הפתרון המוסכם וניסוח הסכמים. בתום שלב זה של הכשרה התלמידים הופכים למגשרים בפועל, תוך כדי קבלת ליווי והדרכה שוטפת מאנשי מקצוע בתחום הגישור. איש מקצוע זה מצוי תמיד בתווך, אך התלמידים מנהלים את תהליך הגישור באופן עצמאי, במקומות מסוימים כמגשרים יחידים ובאחרים בזוגות. גישור עמיתים נהוג בבתי-ספר יסודיים (המגשרים הם ילדים מכיתות ג' ומעלה), בחטיבת ביניים ובחטיבה העליונה. המגשרים מסייעים בפתרון מחלוקות מיידיות שמתעוררות בהפסקות ובמצבים אחרים במסגרת יום-הלימודים.

סוגי הקונפליקטים בהם מטפלים מגשרים עמיתים כוללים עלבונות אישיים והאשמות שווא (השמצות וכינויי גנאי והאשמות סרק במעשים שלא בוצעו), הפרת הבטחת סודיות (גילוי סודות) וקטטות פיסיות על רקע של תחרות או מאבק כוחני (בעיקר בין בנים). בתהליך טיפוסי של גישור עמיתים, המגשר מציג ראשית את עצמו בפני הצדדים, מציג בקצרה את שיטת הגישור ובודק, אם הם נכונים להשתתף בתהליך מעין זה. אם הצדדים נענים בחיוב, קובע המגשר את כללי היסוד (העדר התפרצות האחד לדברי השני, הימנעות מכינויי גנאי ומחויבות לחיפוש פתרון הדדי). לאחר-מכן מבקש התלמיד-מגשר מעמיתיו המסוכסכים לתאר את הבעיה (כל אחד על-פי תפיסתו). בתום תיאור זה מסכם המגשר את שורש המחלוקת לפי הבנתו. בשלב הבא מבקש המגשר מכל אחד מהצדדים הצעות ליישוב הקונפליקט. כל הצעה של הצדדים מנוסחת לאחר-מכן בבהירות על-ידי המגשר, והוא אף מוסיף הצעות משלו. לאחר איתור מגוון ההצעות, מתבקשים הצדדים לבחור את הטובה ביותר בעיניהם. לבסוף, בודק המגשר עם הצדדים, אם הפתרון אשר נבחר הינו הוגן, והאם הוא בר יישום. ההסכם מנוסח בכתב, המגשר מברך את הצדדים על הצלחתם להגיע להסדר הדדי ותהליך הגישור מגיע לסיומו.

התוכניות של גישור עמיתים מטפלות בעיקר בקונפליקטים בקרב התלמידים ורק מעטות כוללות גם סכסוכים בין מורים ותלמידים, כאשר מופעל בהן בדרך כלל הגישור ע"י צוות של מורה ותלמיד. על אף הפופולריות הגבוהה של גישור עמיתים בארה"ב ובארצות מערביות אחרות, קיימים רק מחקרים ספורים שניסו לבדוק את השפעתו על התלמידים ועל אקלים בית-הספר. באופן כללי, מצביעים הממצאים על ירידה מסוימת בבעיות משמעת וברמת האלימות בביה"ס, עלייה בדימוי העצמי, בעיקר בקרב התלמידים ששימשו כמגשרים, שינוי מסוים בעמדות

התלמידים לגבי קונפליקטים והדרכים להתמודדות עימם, עלייה בהתייחסות חיובית של המורים כלפי התלמידים, שיפור מסוים באקלים ביה"ס, כפי הנראה עקב שיפור במערכת היחסים בין תלמידים ומורים (Jones, 1995; Kauffman, 1991; Van Slyck & Stern, 1991).

רמה ב' - תוכניות לימודים

בבתי-ספר מסויימים דרכי יישוב קונפליקטים נלמדות במסגרת מקצוע נפרד ובחלקם כיחידות בתוך מקצועות קיימים. מימוש סוג זה של התערבות קל יותר בבתי-ספר יסודיים, שם מערכת הלימודים גמישה יותר בהשוואה לחטיבות הביניים והחטיבה העליונה. תוכניות הלימודים כוללות נושאים כמו: הבנת הדינמיקה של קונפליקט, תקשורת בין-אישית, שיתוף פעולה, התמודדות מתוך כעס, מודעות להטיות ומשוא פנים, שונות בין-תרבותית, דרכי ההתמודדות עם קונפליקטים והשכנת שלום. הנושאים נבחרים בדרך כלל ע"י המורים, כך שיתאימו לצרכים המיוחדים של הכיתה. דומה לתוכניות גישור עמיתים, בולט העדרם של מחקרים על השפעתו של נושא יישוב הקונפליקטים על תכניות הלימודים של בית-הספר, למעט מחקר אורך שערך Deutsch (1993a). ממצאים כמותיים ואיכותיים כאחד הראו, שתלמידים בסיכון גבוה בבתי-ספר עירוניים, אשר נחשפו ללימודים והכשרה בתחום יישוב קונפליקטים או למידה שיתופית הפיקו תועלת בשני מישורים: במישור *החברתי* - יכולת גבוהה יותר בהתמודדות עם קונפליקטים וביצירת קשרים חברתיים; ובמישור *האישי-נפשי*- עלייה בדימוי עצמי, תחושת רווחה נפשית וירידה בתחושות החרדה ודיכאון. לתרומה במישור החברתי והאישי היה אף ביטוי בהישגים לימודיים.

רמה ג' - (פדגוגיה) דרכי למידה ושיטות הוראה

התערבות ברמה זו מבוססת על יישום של הידע ומיומנויות בתחום יישוב קונפליקטים במסגרת שיטות הלימוד אשר ננקטות בבית-הספר להוראת מגוון רחב של מקצועות. בהקשר זה בולטות שתי שיטות - *למידה שיתופית* (cooperative learning) ופולמוס אקדמי (academic controversy). בלמידה שיתופית הכוונה ללימוד בקבוצות עבודה קטנות, אשר מאופינות בזיקת גומלין בין התלמידים. סביבת לימוד מעין זו נוטה לייצר קונפליקטים תדירים בין חברי הקבוצה. כדי להגיע להישגים גבוהים בתחום הלימודים על חברי הקבוצה להתמודד עם הקונפליקטים באופן בונה. תמיכתם והנחיתם של המורים בתהליך זה היא חיונית. לפיכך, נדרשים מורים שמשתמשים בשיטת הלמידה השיתופית לעבור הכשרה בתחום יישוב קונפליקטים, במיוחד מו"מ וגישור, אשר כוללת מרכיב של ידע ורכישת מיומנויות כאחד. שיטת הלמידה השיתופית מיושמת כיום בהיקפים ניכרים במערכת החינוך האמריקאית וכן באורח נסיוני בישראל (הרץ-לזרוביץ ופוקס, 1987). בארה"ב קיימת אף עדות מחקרית, אשר מורה על אפקטים חיוביים של השיטה (Johnson, Johnson, & Holubec, 1993).

בשיטת *הפולמוס האקדמי* נוקטים התלמידים ומביעים עמדות מנוגדות בנושאים השנויים במחלוקת, עליהם להקשיב לגרסתו של הצד השני, להתחלף בתפקידים ובסופו של דבר להגיע לפתרון משלב. שיטה זו מוכרת פחות במערכת החינוך המערבית, ועל-כן גם יישומה עד כה היה מוגבל.

שתי השיטות - למידה שיתופית ופולמוס אקדמי - מחייבות את המורים בתקופות ארוכות של הכשרה והתנסות כדי להגיע לרמה של בקיאות ויישום השיטות על בסיס קבוע. ברם, ההשקעה הגבוהה מביאה בצידה תועלת רבה; היא מאפשרת הכנסת שינוי בסביבת בית-הספר הן מבחינת שיטות ההוראה והן הטמעת מיומנויות יישוב קונפליקטים במסגרת מקצועות לימוד שונים.

רמה ד' - תרבות בית-הספר

מישור התערבות זה הוא חיוני למיסוד ושימור הגישה המשלבת (פתרון-בעיות) ליישוב קונפליקטים במערכת החינוך, אולם עד כה לא זכה לתשומת לב נאותה. מוקד ההתערבות בתוכניות קיימות הוא לרוב על הילדים, בעוד שהמבוגרים במערכת החינוך - מפקחים, הנהלת בית-הספר ומורים אינם מקבלים הכנה והכשרה בתחום יישוב קונפליקטים בכלל ובגישה המשלבת ליישוב קונפליקטים בפרט.

יתרה מזו, התרבות הקיימת במרבית בתי-הספר משקפת התמודדות המבוססת על הגישה התחרותית-ניגודית. המבוגרים בעמדות הבכירות משתמשים בכוח וסמכויות פורמליות לצורך פתרון קונפליקטים, ואילו המבוגרים בעמדות זוטרות נוטים לנקוט בהימנעות או ותרנות. יחסי מורים ותלמידים ניזונים מתרבות כוחנית זו ובפועל מהווים בבואה של יחסי המבוגרים, כלומר מימוש הסטטוס הפורמלי ע"י המורים כלפי תלמידים במצבי מחלוקת.

מתן הכשרה בתחום הגישות השיתופיות/משלבות לתלמידים בסביבה בה שלטת תרבות כוחנית מניבה, אם בכלל, תוצאות מוגבלות למדי. שינוי בתפיסות ובהתנהגות של תלמידים כלפי קונפליקטים מחייבת שינוי מהותי בתרבות בית-הספר וזאת בראש ובראשונה באמצעות הכנה, הדרכה והכשרה של המבוגרים במערכת החינוך, כולל מפקחים, מנהלים ומורים.

בארה"ב מתקיימים מספר פרויקטים, אשר מנסים להתמודד עם סוגיה זו של שינוי תרבות בית-הספר, כאשר כולן נסובות על הדרכה והכשרה של אנשי חינוך בתחום יישוב קונפליקטים. דוגמה בולטת של פרויקטים בתחום זה הינה המרכז הבין-לאומי ליישוב קונפליקטים במכללה לחינוך של אוניברסיטת קולומביה בניו-יורק , אשר מקיים סדנאות למנהלי בתי-ספר, מפקחים, מורים והורים וכן מספק להם שירותי גישור. יזמה אחרת היא שיתוף הפעולה בין הארגון הכלל-ארצי ובין-תחומי בארה"ב ליישוב קונפליקטים (National Institute for Dispute Resolution -

NIDR) והארגון שהוזכר קודם המתמקד בתחום החינוך (NAME) בהכנת תוכניות לימודים בתחום יישוב קונפליקטים עבור מכללות לחינוך וניסיון ליישמם כחלק אינטגרלי בתכניות הכשרה של מורים.

לסיכום, על אף העובדה שממצאים אמפיריים לגבי ההשפעה של רמות ההתערבות השונות בתחום יישוב קונפליקטים בבתי-הספר עודם מצומצמים, קיימת הסכמה בקרב אנשי המקצוע בתחום, שהשגת שינוי אמיתי בתחום יישוב קונפליקטים מחייב אימוץ גישה מערכתית וארוכת טווח המשלבת הכשרה שיטתית של המבוגרים - סגל בית-הספר וממוניו - וכן הכשרה של התלמידים הכוללת הקניית ידע, מיומנויות והתנסות (Raider, 1995; Vanslyck, Stem, & Zak-Place, in press).

יישום הגישה המשלבת וגישור עמיתים במערכת החינוך הישראלית

הגישה המשלבת ליישוב קונפליקטים ושיטת הגישור מוכרים במערכת החינוך הישראלית, אך טרם שולבו באופן פורמלי כמרכיב קבוע בתוכניות הלימודים ובתוכניות ההכשרה לאנשי חינוך (מנהלים, מורים ויועצים חינוכיים). יחד עם זאת, נערכים נסיונות בלתי פורמליים ליישם רמות התערבות שונות בתחום יישוב קונפליקטים. במספר בתי-הספר נערכת התערבות ברמה א', כלומר, הוקמה תוכנית גישור עמיתים ע"י יועץ/ת חינוכי/ת, הכוללת הכשרת קבוצה קטנה של תלמידים לתפקיד המגשר והכשרה בסיסית של המחנכים בתחום יישוב קונפליקטים. ברוב המקרים אמורים התלמידים-מגשרים לטפל בפועל בסכסוכים ובמחלוקות של עמיתיהם בבית-הספר, ואילו המחנכים צפויים להנחיל את מושגי היסוד בתחום יישוב קונפליקטים לתלמידיהם במסגרת שעות המחנך. מאחר שלא נערך שום מחקר מלווה לגבי התערבויות ברמה א', לא ברור עד כמה וכיצד הן מיושמות בפועל בבתי-הספר השונים ומהן תפוקותיהן. רמה ב' של התערבות-*תוכניות לימודים* - זכתה אף היא לביטוי ראשוני באמצעות חוברת הדרכה בנושא יישוב סכסוכים ללא אלימות, אשר הופקה ע"י היחידה לחינוך לדמוקרטיה במשרד החינוך התרבות והספורט (בן-עמי, 1995). עדין לא ברור, מה היקף השימוש בחוברת זו במסגרת הפעילויות בבתי-הספר. בכל מקרה, היא אינה מהווה מרכיב בתוכנית הלימודים הפורמלית. נוסף לכך, היחידה לשירות פסיכולוגי-ייעוצי במשרד החינוך (שפ"י) באזור הצפון הכינה (לויתן, מלמד ופרוכטר, 1997) ועומדת להוציא לאור חוברת הדרכה בנושא גישור, אשר מיועדת להכשרת מורים ותלמידים כאחד. גם במקרה זה לא מדובר על חומרי לימוד אשר ייכללו (לפחות בשלב זה) בתוכניות הלימודים הפורמליות, אלא ישמשו יועצים חינוכיים המעוניינים לשלב את שיטת הגישור במסגרת פעילויות העשרה שונות בבית-הספר.

רמת ההתערבות השלישית - *דרכי לימוד ושיטות הוראה* - משתקפת ביישום שיטת הלמידה השיתופית, בעיקר בבתי-ספר יסודיים, ולאחרונה גם בחטיבות הביניים בתוכניות שח"ק וכן

במסגרת תוכניות הדרכה בתחום כישורי חיים. תוכניות אלו מוצגות במספר מצומצם יחסית של בתי-ספר וברובם באורח נסיוני.

פעילויות התערבותיות במישור *שינוי תרבות בית-הספר*, אינן נערכות למעט נסיונות עקיפים וחלקיים, אשר מתבטאים בהכשרת מורים ויועצים חינוכיים בנושא יישוב קונפליקטים ובשיטת הגישור, באמצעות השתלמות מוסדית או קורסים במוסדות אקדמיים להכשרת עובדי הוראה, קורסים באוניברסיטאות וסדנאות מזדמנות שניתנות ע"י אנשי מקצוע מישראל ואף מחו"ל. הכשרה מסוג זה איננה מחויבת לצורך קידום מקצועי אלא מהווה בחירה אישית של המשתתפים.

מלבד הנסיונות הנ"ל, יש לציין בקטגוריה זו פרויקט יוצא דופן המגלם את הקירוב הטוב ביותר למודל שינוי תרבות בית-הספר, והוא פרויקט ראש העיר פתח-תקוה אשר החל בשנה"ל תשנ"ז.

פרויקט זה נוהל והופעל ע"י נציגי שפ"י במשרד החינוך והתרבות, ומומן למשך שנה אחת ע"י עיריית פתח-תקוה. במסגרתו נכללו כל חטיבות הבינים בעיר, כולל שתים של החינוך הממלכתי-דתי. המודל עליו התבססה התוכנית כלל מרכיב של תוכנית הלימודים לכלל התלמידים, הכשרת המורים וכן הכשרת קבוצה נבחרת של תלמידים בשיטת הגישור (כ- 140 תלמידים מכל החטיבות). כחלק אינטגרלי משלבי הקמת הפרויקט, גויסה תמיכת הנהלת כל חטיבות הבינים בעיר ואף תמיכת הקהילה (מנהיגי הקהילה, ועד ההורים וכו'). במהלך שנת ההרצה הנסיונית קיבלו התלמידים-מגשרים ואף הסגל ייעוץ והדרכה שוטפת מאנשי המקצוע מטעם שפ"י. ברשות מנהלי הפרוייקט (מטעם שפ"י) הצטבר חומר איכותי רב ואף מעט חומר כמותי, ואולם בשל מחסור תקציבי לא ניתן היה לבצע הערכה מחקרית שיטתית של תוכנית חשובה זו.

חרף הקשיים התקציביים, ימשיך פרוייקט פתח-תקוה בשנת הלימודים תשנ"ח ואף יורחב לערים נוספות, כמו נתניה וכפר-סבא. ניהולו והפעלתו מופקד בידי יועצים חינוכיים, אשר מרביתם עברו השתלמות בנושא הגישור. *היועץ החינוכי* ממלא, אפוא, *תפקיד מפתח* בפרויקט מעין זה; עליו לדאוג להכשרה ראשונית ואף להדרכה שוטפת של סגל ביה"ס, במיוחד התלמידים-מגשרים (כולל הנחית מפגשים המוקדשים לדיון על מקרים מורכבים) והמחנכים ותחזוקה שוטפת של הפרויקט, לרבות תיאום בין כל הגורמים המעורבים (הנהלת בית-הספר, מחנכים, תלמידים-מגשרים, שפ"י וצוות המחקר אם יצורף לפרויקט).

פרויקט פתח-תקוה מהווה ואם כן, את הניצן הראשון באימוץ הגישה המערכתית, הכוללת הכשרה שיטתית ומקיפה הן של סגל ההוראה, הסגל המנהלי, יועצים חינוכיים ותלמידים בהחדרת נורמות חדשות לצורך שינוי תרבותי בתוך בית-הספר. קיימת חשיבות רבה לתחזוקתו השוטפת (כולל כלכלית) על מנת שאכן יניב תפוקות מעין אלו ובכך ישמש כדגם למוסדות

החינוך במקומות אחרים בישראל.

מבט לעתיד - כיווני פעולה אפשריים במערכת החינוך הישראלית

על-אף מחסור במחקרים שיטתיים, אשר בוחנים את השפעתן של התערבויות בתחום יישוב קונפליקטים על מיגור תופעת האלימות בקרב הילדים ונוער, מרמזים מספר מחקרי הערכה על היתרונות של המודל המערכתי (תוכנית לימודים לכלל תלמידי בית-הספר, הכשרת מורים וצוות מנהלי, ותוכנית גישור עמיתים) על פני המודל של גישור עמיתים בלבד (Moore & Batiste, 1994; Raider, 1995). לפיכך, עשויה מערכת החינוך הישראלית ללמוד את לקחי עמיתיה האמריקאים ולאמץ את הגישה המערכתית. אולם "ייבוא" מודלים מחו"ל מחייב התאמה לתרבות המקומית ועל-כן מומלץ לנקוט במתודה של *מחקר הפעולה* (Lewin, 1947; Whyte, 1989). שיטת מחקר זו משלבת בחינה ולימוד של בעיה חברתית עם המאמצים לפותרה, ועל-כן היא טומנת בחובה תהליך מעגלי של איסוף הנתונים, פעילות (התערבות) והערכה. דגם זה מאפשר, אם-כן, שינוי אופי ההתערבות לאור ממצאים שמתגלעים במהלכה, על בסיס שיתוף פעולה שוטף בין חוקרים לבין אנשי המעשה.

במסגרת מחקר הפעולה רצוי, בשלב ראשון, לכלול מספר מצומצם של בתי-הספר, כאשר מחציתם יהוו בתי-ספר בבחינת קבוצת הניסוי בהן תיערך ההתערבות ואילו המחצית השנייה ישמשו כבתי-ספר *בבחינת קבוצת ביקורת*. בכל בתי-הספר, אשר ישתתפו במחקר, תיערך מדידת עמדות בקרב סגל ההוראה, יועצים חינוכיים, סגל מנהלי והתלמידים כלפי אלימות בבתי-הספר, עמדות ביחס לקונפליקטים ודרכי ההתמודדות עימם. בבתי-ספר בבחינת הניסוי תחל ההתערבות לאחר-מכן, ותכלול שילוב נושא יישוב קונפליקטים בתוכנית הלימודים, הכשרת היועצים החינוכיים, מורים והסגל המנהלי, וכן התלמידים שישמשו מגשרים. יש לציין שרמת ההכשרה ועומקה תהיינה זהות לגבי הקבוצות השונות שהוזכרו לעיל. כמו-כן, תינתן ההכשרה במעין שרשרת, אשר תחל עם היועצים החינוכיים, אלה יעבירוה למורים, המורים יעניקו את הידע והכלים לתלמידים. מכאן ברור, שיש להעניק הכשרה מעמיקה במיוחד ליועצים חינוכיים, אשר עשויים לשמש סוכני שינוי מרכזיים, בגלל הרקע המקצועי שלהם הן בתחום יחסי-אנוש והן בתחום הכנסת שינויים. יש לציין, שבמסגרת היוזמות הספורות להכנסת שיטת הגישור לבתי-הספר (כולל פרוייקט פתח-תקוה) אכן משמשים היועצים החינוכיים כראש החנית.

גם למורים, ובעיקר המחנכים, ראוי לספק רקע תאורטי ומיומנויות בסיסיות בתחום יישוב קונפליקטים. היועצים החינוכיים, כאמור, יוכלו לשאת בנטל העיקרי של מתן ההדרכה וההנחיה למורים, כמובן לאחר שיוכשרו בעצמם ע"י אנשי המקצוע בתחום הנדון. לעומת זאת, צריך הצוות המנהלי להכיר את העקרונות הבסיסיים לגבי התמודדות עם קונפליקטים וכן להבין את

הרציונאל של ההתערבות כדי לחזק את תמיכתו בפרויקט, שבלעדיה קלושים סיכויי הצלחתו לטווח ארוך. נראה, שגם פונקציה זו ניתנת למימוש באמצעות היועצים החינוכיים. באשר לתלמידים, הנחלת הידע הכללי לגבי יישוב קונפליקטים ייעשה באמצעות תוכנית הלימודים, אשר תוקנה ע"י מחנכי הכיתות. הכשרה בנושא גישור עמיתים לתלמידים תיערך ע"י היועצים החינוכיים. מספר מחקרים מורים שהצלחת השינוי בקרב התלמידים באשר לדרכי התמודדותם עם קונפליקטים הינה מרבית בעקבות התנסות אישית בשיטת הגישור (Johnson & Johnson, 1995). לפיכך, מומלץ להכשיר את כל תלמידי בית-הספר בשיטה זו ובפועל לאפשר לכמה שיותר מהם להשתמש בה במסגרת בית-הספר.

על-אף מתן תפקיד מרכזי במימוש ההתערבות ליועצים החינוכיים, חשוב להדגיש, שהפרויקט ילווה לאורך כל הדרך ע"י צוות של אנשי מקצוע, אשר יבצע הערכה מעצבת שוטפת ויערוך מפגשים תקופתיים עם כל אחת מהקבוצות הרלבנטיות, ובמיוחד עם היועצים החינוכיים. בתום תקופת הניסוי (כשנה), מומלץ לבצע הערכה מסכמת, הכוללת השוואה עם בתי-הספר ששימשו ביקורת.

דגם מחקר הפעולה מתאים במיוחד לשלב הנסיוני של הכנסת התחום של יישוב קונפליקטים לבתי-הספר. ממנו נוכל להפיק לקחים לגבי הצרכים הייחודיים של מערכת החינוך הישראלית, הכוללת מגוון של סקטורים ספציפיים שגם בקרבם ניתן ללא ספק למצוא בעיות טיפוסיות. יידרשו, אם-כן, מספר מחקרי פעולה מגבילים במגזרים השונים לצורך בניית התערבויות התפורות על-פי מידה ולפיכך בעלות סיכויי הצלחה גבוהים ככל האפשר.

בתום תקופת הניסוי, דהינו, סיום מחקרי הפעולה המגבילים במגזרים השונים, תתאפשר בניית מערכת של התערבות מונעת של אלימות, קרי קידום הגישה המשלבת של יישוב קונפליקטים, אשר תפעל באופן מערכתי הן למען שינוי התנהגותי וקוגניטיבי ברמת הפרט והן במטרה לשנות את אקלים בית-הספר.

מסקנה

במאמר זה הוצגו אפיוניה של בעית האלימות בקרב הנוער וכן הועלו הצעות לפתרונה. פרויקטים של יישוב קונפליקטים בכלל וגישור-עמיתים בפרט צוברים תאוצה בעולם המערבי, וניצניהם ניכרים כבר גם בישראל. ברם, ידע באשר להשפעות התוכניות הללו ובמיוחד מידת הצלחתן במיתון האלימות ברמה האישית והמערכתית עודנו מצומצם למדי. אל לנו, אפוא, למהר ולהעתיק דגמים בלתי-ברורים או כושלים של עמיתינו בחו"ל. אפשר לאמצם באופן מושכל, תוך כדי בחינה שיטתית והתאמתם למציאות הישראלית.

ביבליוגרפיה

אזרחי, י. וגל, ר. (1995). *תפיסות ועמדות בני-נוער ישראליים בנושאי צבא ובטחון ותהליך השלום* (סקר מס' 2). זכרון-יעקב: מכון כרמל למחקרים חברתיים.

בן-עמי, י. (1995). *יישוב סכסוכים ללא אלימות*. משרד החינוך התרבות והספורט, היחידה לחינוך לדמוקרטיה ולדו-קיום.

הרץ-לזרוביץ, ר., ופוקס, א. (1987). *למידה שיתופית בכיתה*. חיפה: אח.

לויתן, א., מלמד, ע., ופרוכטר, מ. (1997). *כולנו מרוויחים: פתרון קונפליקטים בדרך אחרת*, ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, שירות פסיכולוגי-יעוצי.

קשתי, י. (1998). במאמרה של ל. ענבל *עדויות מאיזור הקרבות*. מוסף *הארץ*, 16 בינואר.

שפירא, א. (1992). *חרב היונה*. תל-אביב: עם עובד.

American Psychological Association (1993). Violence and Youth: Psychology's Response. Summary Report. (Vol. 1). Washington, DC.

Arndt, R. (1994). *School Violence in America's Cities: NLC Survey Overview*. National League of Cities: Washington, D.C.

Ascher, C. (1994). *Gaining Control of Violence in the Schools: A view from the field*. New-York: ERIC Cleringhouse on Urban Education.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.

Brendtro, L., & Long, N. (1995). Breaking the Cycle of Conflict. *Educational Leadership, 52*, 52-56.

Carnevale, P.J. & Pruitt, D.G. (1993). *Negotiation in Social Conflict*. Buckingham: Open University Press.

Duffy, K., Olczak, P., Grosch, J., & Associates (1991). *The art and science of community mediation: A handbook for practitioners and researchers*, New York: Guilford Press.

Deutsch, M. (1993a). Conflict resolution and cooperative learning in an alternative high-school. *Cooperative Learning, 13* (4).

Felson, R. (1994). The subculture of violence and delinquency: Individual vs. school context effects. *Social Forces, 73*, 155-73.

Garbarino, J., & Associates (1992). *Children and families in the social environment* (2nd ed.). Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.

Green, R.G. (1990). *Human Aggression*. Pacific Grove, CA.: Brooks/Cole.

Horowitz, T. (1992). Gender Plus - Aggression, Gender and Other Social Variables. *Education and Society, 10*, 63-71.

Horowitz, T. & Amir, M. (1981). *Violence in Schools - Patterns of coping by the educational system*. Jerusalem: The Henrietta Szold Institute.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1995). Teaching students to be peacemakers: Results of five years of research. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 1*, 417-438.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, E. (1993). *Circles of Learning: Cooperation in the classroom* (3rd ed.). Edina, Mn: Interaction.

Johnson, D. & Johnson, F. (1991). *Joining Together: Group Theory and Group Skills* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Jones, T.S. (1995). *Conflict and Children: Directions for Research in Peer Mediation*. Paper presented at the National Conference on Peacemaking and Conflict Resolution, Minneapolis,

Minnesota, May.

Jones, E.H. (1994). *One Educator's Views about Education, Violence and Schools*. EDRS.

Kaufmann, S. (1991). *Peer mediation in schools: Training models from a theoretical perspective*. Paper presented at the International Association for Conflict Management conference, Den Dolder, The Netherlands.

Kressel, K., Pruitt, D., & Associates. (1989). *Mediation Research: The Process and Effectiveness of Third Party Intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: Part II. *Human Relations, 1*, 143-153.

Marohn, R.C. (1992). Management of the assaultive adolescent. Special section: Treatment and service systems for adolescents. *Hospital and Community Psychiatry, 43*, 622-624.

Moore, P., & Batiste, D. (1994). Preventing youth violence: Prejudice elimination and conflict resolution programs. *NIDR Forum*, Spring, 15-19.

Niebel, G. (1994). Violence and Aggression in Schools in Schleswig-Holstein. *Zeitschrift- fur - Padagogik, 39*, 775-98.

Pruitt, D.G., Rubin, J.Z., & Kim, S. H. (1994). *Social Conflict: Escalation, Stalemate, and Settlement*, (second edition), New York: Random House.

Raider, E. (1995). Conflict Resolution Training in Schools: Translating Theory into Applied Skills. In B. Bunker & J. Rubin (eds.) *Conflict, Cooperation, and Justice*, (pp. 93-123). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Ray, L. (1991). The Legal System Discovers New Tools: Dispute Resolution Techniques. In K. Duffy, P. Olczak, & J. Grosch (eds.), *The art and science of community mediation: A handbook for practitioners and researchers*, New York: Guilford Press.

Rothbart, M. (1993). Intergroup perception and social conflict. In S. Worchel & J.A. Simpson (Eds.), *Conflict between people and groups: Causes, processes and resolutions*, (pp. 93-109). Chicago: Nelson Hall Pub.

Sherman, R.F. (1994). Dispute Resolution: Providing For Positive Youth Development And The Prevention Of Violence. *FORUM (National Institute for Dispute Resolution), 25*, 1-7.

Tajfel, H. & Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W.G. Austin (eds.), *Psychology of intergroup relations*, (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.

Van Slyck, M.R., Stern, M., & Zak-Place, J. (in press). Promoting Optimal Adolescent Development through Conflict Resolution Education, Training, and Practice: An Innovative Approach for Counseling Psychologists. *The Counseling Psychologist*.

Van Slyck, M.R., Newland, L.M., & Stern, M. (1992). Parent-Child Mediation: Integrating Theory, Research and Practice. *Mediation Quarterly, 10*, 193-207.

Van Slyck, M.R. & Stern, M. (1991). Conflict resolution in educational settings: Assessing the Impact of Peer Mediation Programs. In K. Duffy, P. Olczak, & J. Grosch (1991). *The art and science of community mediation: A handbook for practitioners and researchers*, New York: Guilford Press.

Whyte, W.F. (ed.). Action research for the twenty-first century: Participation, reflection and practice. (Special issue). *American Behavioral Scientist, 32* (5).

Worchel, S. Coutant-Sassic, D., & Wong, F. (1993). Toward a More Balanced View of Conflict: There is a positive side. In S. Worchel & J.A.Simpson (Eds.), *Conflict between people and groups: Causes, processes and resolutions*, (pp. 79-86). Chicago: Nelson Hall Pub.

טיפול קבוצתי בבישנות בקרב מתבגרים

ד"ר אורה יערי*, חנה ברנע

תקציר

מאמר זה מדווח על טיפול בבעייה הנפשית של בישנות מכתה ה' ועד כתה ח'. העבודה הטיפולית נעשתה עם קבוצות קטנות של תלמידים, ומטרתה היתה לצמצם את הבעיה והשלכותיה. הטיפול שם לעצמו מטרות מוגדרות בתחום הקוגניטיבי, אך בעיקר הריגושי וההתנהגותי. התלמידים שהשתתפו בסדנאות נבחרו על סמך שאלוני דיווח עצמי (זיו, תשמ"ט, ויערי, 1998) ועל סמך רצונם להשתתף. במאמר מדווח בפירוט על התכנית הטיפולית, המפגשים, מהלכם ותוצאותיהם. בסיום הסדנאות ירדה רמת הבישנות וחלו שינויים התנהגותיים. יועצים יוכלו להעזר בחומר שבמאמר, על מנת להתייחס לתלמידים בישנים בבית-ספרם.

ליאת מתקרבת כל בוקר לביה"ס עם "פרפרים בבטן". יוסי טרוד בבעיה בלתי פוסקת, איך יבקש את המורה לטבע שתתקן לו את הציון. יערה הצעירה מתפללת ליום, בו תוכל לקרוא בכיתה מבלי שיזלגו לה דמעות. נדב חולם להיות בעל ביטחון עצמי ומעורב יותר בחברה. שני משתוקקת לרקוד כמו כולם במסיבות, אך הבישנות עוצרת אותה לקום ולהצטרף. אלו מקצת החוויות מעולמם של בישנים.

בישנים ותפקיד בית-הספר

ילדים מבלים חלק ניכר מיומם ומשנות חייהם בין כותלי בית-הספר. מעבר לתפקידו המסורתי להנחיל לתלמידים ידע וערכים, יש לו גם תפקידים בתחום הרווחה הנפשית ובפרט בתחום החברתי. תוך כדי הפעילויות הנהוגות בו עוברים התלמידים תהליכי סוציאליזציה. תהליכים אלה, יעצבו קרוב לודאי את התנהגותם בחברה שבה יחיו. בבית-הספר נלמדות מיומנויות קוגניטיביות וחברתיות. בתחומו מתגבש הדימוי העצמי של הילד, אשר ישפיע מאוד על החלטות ובחירות בעתיד. במה יתרונו של בית-הספר בתחומים הללו על פני מעגלי חיים אחרים של הילד? ראשית, בין כתליו מתקיימות ההזדמנויות המרביות למפגש עם בני הגיל ולהשתלבות בחברת העמיתים. שנית, בבית-הספר מצויים בעלי תפקידים - מורים, מחנכים, יועצים

* בית ברל, המגמה לייעוץ חינוכי.

ופסיכולוגים - אשר יכולים לאתר, לזהות, להפנות ולטפל בתלמידים בעלי בעיות בתחום הרווחה הנפשית. שלישית, בסביבה זו עובר הילד תהליך של השוואה חברתית וגיבוש זהותו ביחס לילדים האחרים סביבו. רביעית, בבית-הספר חייב הילד להתמודד עם מטלות חברתיות כמו טיולים, מסיבות, טקסים, פעילות קבוצתית ועוד. לכן, נוצרו תוכניות טיפוליות שונות, המטפחות השתלבות חברתית, כמו "כישורי חיים", "מעגל הקסם", "קבלת השונה", "עולים חדשים" ועוד.

מה קורה לילדים בישנים? בישנות היא מושג המתייחס לחרדה חברתית, המתעוררת בהקשרים מיוחדים. היא מתעוררת בפרט בסיטואציות, המביאות לפגישה עם אנשים חדשים ובלתי מוכרים. מתעורר קושי גם בעמידה מול קבוצה קטנה או גדולה. כשמדובר בילדים בישנים, מתעוררת אצלם אי-נוחות בפגישה עם מבוגרים, אשר אינם משתייכים למשפחה המצומצמת. אם נשווה ילדים עם חרדה חברתית לילדים עם בעיות נפשיות אחרות, נוכל לשער, שמצבם ייחודי בזאת, שאינם בולטים בחברה, אינם מהווים בעית משמעת ולרוב הם ציתנים ושקטים מאוד. ולכן, באופן פרדוכסלי, התלמיד הבישן עלול להיות תלמיד "אידיאלי" מבחינת ניהול הכיתה. ואז, ייתכן, שהוא לא יאותר כלל כילד עם "בעיה".

בית-הספר מהווה מקור לקשיים וסבל לילד הבישן. ההצלחה בו דורשת לא רק הקשבה פאסיבית. התלמיד צריך לגלות גם מעורבות נראית לעין, רצוי לו להתבטא בכיתה ובחברה בביטחון עצמי, לשאול כשאינו מבין דבר מה, לפנות למורים ולבעלי תפקידים בענייניו ואף לעמוד על זכויותיו באסרטיביות.

במחקר על עמדות כלפי בישנות (יערי וברנע, בהכנה) מצאנו, כי רוב התלמידים בחטיבות-ביניים סבורים, כי בישנות היא תכונה המזיקה ללימודים ולחברה, ושילדים בישנים הם בעלי מעמד חברתי נמוך. למרבית הצער, אין במערכת החינוך מספיק התיחסות יזומה לילדים מעוכבים מבחינה חברתית.

נראה לנו, שהיועץ החינוכי הוא בעל התפקיד אשר יכול להביא את המורים והמחנכים למודעות לבעיית הבישנות והבישנים. הוא יכול לעורר את תשומת לבם לעובדה, כי יש תלמידים, שהשהיה בבית-הספר ובכיתה עלולה להוות עבורם סיוט וסבל, במקום הנאה ושמחה. מאמר זה מבטא עמדה, שתלמידים בישנים ראויים וזקוקים לתשומת לב, לייעוץ ואף לטיפול.

מאמרנו מהווה סיכום של מספר שנות מחקר ועבודה טיפולית עם מתבגרים צעירים, מכיתות ה' עד ח'. הוא יכול להוות הצעה לציבור היועצים, ללמוד מנסיוננו, להשתמש בחומר ובעזרתו להתייחס לתלמידים הבישנים.

בישנות כבעייה נפשית אצל ילדים ומתבגרים

במאמר זה נביא סיכום קצר של הספרות המקצועית בעניין הבישנות, ונתייחס בפירוט לתכנית ההתערבות הטיפולית.

רק בשנות ה-70 החלו פסיכולוגים להתייחס ברצינות לבעיית החרדה החברתית והפוביה החברתית (שהינה הקצנה והחמרה של המצב, עם השלכות תיפקודיות משמעותיות). נעשו מחקרים ונוסו תכניות טיפוליות. בראשם חלוץ עמד פרופסור פיליפ זימברדו (Zimbardo, 1977). בישראל כמעט ולא נחקרה בישנות, להוציא עבודה אחת (מלאך-פינס, 1977).

אדם בישן נתקף ברגשות שליליים של מתח, חרדה ודאגה, לקראת מצבים חברתיים וגם במהלכם, כמובן. הוא רגיש יתר על המידה לביקורת חברתית, ומחשבות על ביקורת כזו שעלולה לעלות מונעת ממנו להרגיש נינוח, חופשי ולהנות ממפגשים חברתיים. הבישן טרוד, למעשה, במחשבות השליליות והדאגניות שלו, עד שהוא מחמיץ מסרים חברתיים - מילוליים ולא-מילוליים - גם כשהם חיוביים. כך הוא נשאר בודד. לפעמים יש לילדים בישנים חבר אחד, אליו הם קשורים בקשר תלותי מאוד. בלעדיו לא ילכו לשום מקום. בישנים נתקפים גם בתגובות פיזיולוגיות של מתח ועוררות יתר, הזעה, רעד בקול ובידים, דפיקות לב מואצות ובחילות. הם חוששים, שאחרים ירגישו בסימפטומים האלה, ויחשבו אותם למגוחכים. מחשבה כזו עבור בישנים הינה בלתי נסבלת (Phillips, 1991; שפר ומילמן 1981; רוהר וסטרנלד 1980; פיליפס 1985; מלאך-פינס 1977). כדי להימנע מהתחושות המעיקות הללו, מוצאים בישנים לעצמם פתרון של "הימנעות". התופעה העיקרית הנראית לעין בהפרעה הרגשית הזו, היא הימנעותו של הבישן ממפגשים עם אחרים.

בידיעון ההפרעות הנפשיות של האגודה הפסיכיאטרית האמריקאית, הוצאה שלישית (M.III 1980. D.S), כונתה אותה הבעיה "הפרעת הימנעות" (Avoidant Disorder), ואילו בהוצאה הבאה של אותו ידיעון (D.S.M. IV 1994) כונתה "הפרעת חרדה חברתית" או "פוביה חברתית" (Social Anxiety Disorder/Social Phobia); הפרעה המהווה תנאי הכרחי לאבחון. זאת אומרת, שקיימת חרדה חברתית כתופעה ריגושית וגם הימנעות כתכונה התנהגותית. כך קורה, שבישנים מתקשים מאוד לרכוש חברים חדשים, מתרחקים ממסיבות, נמנעים לרקוד ואינם פונים לבני/בנות המין השני. הם פוחדים, בטוחים כמעט, שיידחו, ולכן הם נמנעים לדבר בחברה, ואפילו אינם מטלפנים לחברים. בלכתם ברחוב הם נמנעים להסתכל על האנשים האחרים ויש להם בעיה, לאן להפנות את המבט. לרוב הם נמנעים בכלל מקשר עין כמעט עם המצויים מחוץ למעגל המשפחה הקרוב ביותר. שימוש בטלפון יכול להיות קשה ומפחיד עבורם. הם פוחדים שיתבלבלו, יגמגמו ודבריהם לא יובנו. הם יעמדו שוב במצב מגוחך ומשפיל, האחר יגער בהם או יביך אותם, ולבסוף הם מחליטים לוותר בכלל על השיחה. יחד עם ה"פתרון" הזה של

ההימנעות, הם מתוסכלים ועצובים או אפילו דכאוניים וחשים רגשי נחיתות וקנאה כלפי האחרים. צורת ההתנהגות הזו מביאה לדחייה על-ידי הילדים האחרים, והם אינם מצליחים להתחבב על בני גילם. כפי שמצאנו, הבעיה חריפה עוד יותר אצל הבנים. מצאנו באמצעות שאלונים סוציומטריים, שבנות בישניות מקובלות יותר אך הבנים הבישנים נקלעים למצב של שוליות חברתית (Chen 1992, יערי וברנע, 1998).

לבישנים חסרות מיומנויות חברתיות בסיסיות. הם אינם יודעים כיצד לפנות ולרכוש חברים חדשים, לקבל מידע חיוני, ליזום ו"לשמר" שיחת חולין SMALL TALK. הם ממעטים להקדיש תשומת-לב אקטיבית לאחרים, לברך בידידות, לאחל איחולים, לחלק מחמאות ולקבלן באופן נעים. שפת הגוף שלהם לעיתים קרובות מביעה התרחקות והתכווצות. פניהם קפואות ומבטם מוסט, והם ממעטים לצחוק. לרוע המזל, בישן עלול להחשב על-ידי סביבתו, בטעות כמובן, כמתנשא ובעל מחשבות עליונות!

בישנים טוענים, כי אינם יודעים "מה להגיד" בסיטואציות שונות, ולכן הם בוחרים לשתוק. אכן, השתקנות היא אחת התכונות הבולטות ביותר, המהווה מטרה טיפולית מרכזית (Phillips, 1991 מרמרוס, 1992).

נמצא במחקרים (Zimbardo, 1977 מלאך-פינס, 1977, יערי וברנע, 1998), כי בישנות הינה תופעה נפוצה למדי, ומעל למחצית הנשאלים דיווחו על תחושות של בישנות בזמן כלשהו. כשליש מהאוכלוסיה חווה אותן לעיתים קרובות או כל הזמן. הדמוי העצמי של בישנים, לפחות בתחום החברתי, הוא נמוך ואף שלילי. בישנים רואים עצמם כפחות מושכים ופחות אינטליגנטיים מאחרים, כמחוסרי עמדה חברתית ונדחים על-ידי אחרים (Zimbardo & Radl 1981). במחקר שלנו מצאנו, כי 60% בקרוב מהמתבגרים מעידים על עצמם שהם בישנים במידה בינונית או רבה. בקרב ילדים בחינוך-המיוחד הבעיה חמורה עוד יותר. מרבית הבישנים במחקרנו ביקשו לצרפם לסדנאות התגברות על בישנות.

בישנות מתחילה בגיל הרך, ואצל רוב הילדים ממשיכה לתוך בית-הספר ולשנות ההתבגרות והבגרות. השנים המיוחדות של גיל ההתבגרות עלולות להביא להתגברות התסכול והכאב ולמכשול בהתחברות הזוגית והחברתית.

גורמי בישנות והתפתחותה

כגורמי הבישנות מוזכרים במחקרים בעיקר שני גורמים:

א. תורשה. נמצא, כי במשפחות של בישנים נמצאים בישנים נוספים, בעיקר במשפחת הגרעין. התכונה התגלתה אצלם כבר בגיל צעיר מאד, כשהסיכוי לאפקט של למידה עדין לא היה סביר.

לתינוקות "נרתעים" לרוב הורה אחד או שני הורים "אינטרוברטיים" Kagan, 1988 (Rieser-Danner, 1993 Daniels & Plomin, 1985). חיזוק נוסף לטיעון התורשתי נמצא בעובדה, כי מחקרי מעקב הצליחו לנבא בביטחון רב למדי, מיהם התינוקות, אשר יהיו ילדים בישנים בשנות הגן וביה"ס היסודי. זאת אומרת שהרתיעה האופיינית מאנשים לא מוכרים, מופיעה כבר בינקות המוקדמת, ונשארת אצל כשני שליש מהילדים גם בהמשך חייהם. השפעת התורשה מוכחת גם במחקרים עם תאומים זהים ולא זהים (Di Ialla, 1991).

ב. השפעות משפחתיות אחרות

השפעות אלו קורות:

1. על-ידי מתן דוגמה, דהינו ע"י למידה באמצעות חיקוי מודלים בסביבה המוקדמת הקרובה.
2. על-ידי חינוך מכוון, אשר רואה בהתנהגות מצטנעת ושקטה ערך תרבותי חיובי.
3. על-ידי חוסר הזדמנויות, עקב כך שההורים הם בעצמם בישנים וממעטים להיפגש עם משפחות אחרות. כך נמנעת מהילדים הזדמנות לפתח מיומנויות טובות ולהתגבר על בישנותם הטבעית.

כאמור, בישנות אשר החלה בגיל כה צעיר נוטה להישאר גם כתכונת אופי בעתיד. אמנם גילוייה יכולים להשתנות עם הגיל, בהתאם לצרכים ולנורמות, אולם אי-הנוחות הבסיסית נשארת ועימה התנהגות ההימנעות. ככל שהשנים עוברות, עשית התכונה יותר ויותר "קבועה" ויציבה (Chen, 1992 Coie, & Dodge, 1983).

מתבגרים בישנים עלולים להפוך למבוגרים מבודדים ודכאוניים ולפנות לפתרונות מסוכנים כמו סמים והתאבדות (1990, Page).

הטיפול בבישנות

חשוב לציין, כי גם בישנות על רקע תורשתי יכולה וצריכה להגיע לטיפול, שיכול למנוע, להפחית או לבטל את השלכותיה. מאחר שהתכונה ניתנת לאיתור כבר בגיל צעיר מאוד, כדאי לאתר ילדים בישנים ולסייע להם ישירות. רצוי מאוד גם להנחות הורים ומורים איך להתייחס אליהם כדי לעזור להם. מטרות הטיפול תהיינה בתחום הריגושי - הפחתת חרדות - והקנית מיומנויות חברתיות מסתגלות יותר. "חרדה תכונתית", שהיא נטייה כללית ומולדת נותנת את אותותיה בגיל צעיר, ונשארת יציבה למדי גם בהמשך החיים (Spielberger, 1981). בעיות חרדה, גם כשהן תכונתיות, מטופלות בהצלחה טובה. בעיקר הגיעה להישגים הגישה הקוגניטיבית-התנהגותית (ק/ה) בטיפול בחרדות ובפוביות. בגישה זו לוקחים אמנם בחשבון את הגורם הגנטי והמשפחתי, ואולם בטיפול מתעלמים ממנו, ומתמקדים בקוגניציות מעוררות ומעודדות החרדה

ובהתנהגויות הבלתי מסתגלות (Vasey, 1995). מטרת הטיפול מיועדת לשנות את הרגשות המוגזמים וההתנהגויות הבלתי מסתגלות הללו, באמצעות זיהוי הקוגניציות החבלניות ושינוין. נעזרים בטכניקות הרבות מתוך המאגר הקוגניטיבי וההתנהגותי, תוך כדי בחירתן האופטימאלית, לפי ההקשר וגיל המטופלים.

המטפל בגישה הקוגנטיבית/התנהגותית הוא אמפאתי ומבין, אך גם יוזם, חינוכי וישיר (אקטיבי-דירקטיבי). גם המטופל לוקח אחריות ומשתתף באופן פעיל בתוכנית. תוכניות טיפול ק/ה הן לרוב קצרות מועד, נמרצות למדי והטיפול הקבוצתי אהוד מאוד.

בעבודתנו נעזרנו בעיקר בגישת ה- Rebt של אלברט אליס וחבריו (Ellis, 1962).

די-ג'יספה מבהיר יפה את מהות האמונות האי-ראציונליות ודרך השפעתן (DiGuiseppe, 1996). רובין ובלטר מדגימים גישות וטכניקות להתגברות על חרדה חברתית במקום העבודה, בסיטואציות חברתיות ובתקשורת בין-אישית (Robin & Balter, 1995).

בשיטה הראציונל-אמוטיבית מלמדים את המטופלים להפריך את האמונות האי-ראציונליות ובכך להביא לתפיסה מציאותית. בעקבותיה מגיעים להפחתת רמת החרדה ונפתח פתח גם להתנהגויות מסתגלות.

בתחום הקוגניטיבי שואפים להגברת המודעות העצמית לקוגניציות ולהתנהגויות; מביאים את המטופל לזיהוי של הקוגניציות ה"שליליות", אשר מעלות את החרדה, והן לרוב אי-ראציונליות: האמונות האי-ראציונליות העיקריות הן:

הכללת-יתר והגזמה - "תמיד זה קורה לי", ניבוי שלילי בלתי מבוסס - "ברור, שלא ירצו להזמין אותי", ייחוס כוונות שליליות לזולת - "הם לא רוצים אותי", קריאת מחשבות הזולת - "יחשבו שאני מטומטם", תובענות למושלמות - "אני רוצה שכולם יאהבו אותי", פסימיות - "זה לא ילך", סף תסכול נמוך - "לא אוכל לסבול את זה..", קטסטרופיזציה - "זה יהיה אסון, אם התשובה שלי לא תהיה נכונה". מדובר במעין מבנה תאורטי, סכימתי, של המחשבות הללו, שחוזר על עצמו, חודר לפילוסופית החיים, קופץ באופן אוטומאטי ומביא לכך, שהמציאות האובייקטיבית אינה נתפסת נכון. כל העובדות המציאותיות נדחסות לתוך הסכימה, וכך נמנעת האפשרות לתפוס את המציאות באופן בריא ומסתגל. במקרה של הבישן, מדובר בדברים שהוא אומר לעצמו, אשר מונעים ממנו בסופו של דבר להתנהג באופן חפשי, משוחרר ונורמטיבי. כך יאמר לעצמו מתבגר בישן "אני לא מסוגל לרקוד, כי כולם יסתכלו עלי וזה יהיה מביך באופן בלתי נסבל", או "לעולם לא הצבעתי בכיתה וגם לא אוכל בעתיד, כי אם אגיד משהו לא נכון, זה יהיה זוועה עבורי". קוגניציות אלו מביאות לחרדה גבוהה מאוד וכאמור להימנעות כפתרון.

ההימנעות מביאה מיידית לירידה בחרדה הבלתי נוחה, ומשמשת כך לחיזוק חיובי להימנעות. סכמתי זה נראה כך:

אתגר חברתי --- < חרדה עולה --- < הימנעות --- < חרדה יורדת (= חיזוק) וחוזר חלילה.

כך מתחזקת ההימנעות מפעם לפעם ולבסוף הופכת להרגל קבוע. לכן, מטרת הטיפול בתחום ההתנהגותי להביא לעצירת המעגל השטני הזה. בטיפול ק/ה על המטופלים לעשות שינוי ממשי ולבצע דברים, אשר עד כה היו קשים להם, או שהם נמנעו מהם בכלל. מובן, שמתחילים צעד צעד במשימות היותר קלות, ומתקדמים כל הזמן (דה-סנסיטיזציה = הפחתת הרגישות באופן הדרגתי).

תוכנית ההתערבות הייעוצית

ראציונל תוכנית ההתערבות בקבוצות קטנות:

בהתאם לאמור לעיל, ראציונל התוכנית שלנו מבוסס בעיקר על גישות וטכניקות קוגניטיביות וביהביוריסטיות (יש לראותן כמשלימות ומגבירות את האפקט הטיפולי, מעבר לצירוף עצמו). עקרונות נוספים בראציונל מתייחסים לארגון העבודה, בחירת המשתתפים, גודל הקבוצות ומקום קיום הסדנאות.

הוחלט לקיים את הפעילות במסגרת של קבוצות קטנות. אפשר לטפל בהחלט בחרדה חברתית גם בטיפול פרטני. ואולם, ההעדפה של עבודה בקבוצה מבוססת ראשית על ההכרה בכך, שרצוי ליצור אינטראקציות בתוך הקבוצה עם עמיתים, כדי לתת הזדמנות לתרגול ואימון המיומנויות החברתיות. שנית, אפינה אותנו הגישה הייעוצית-מערכתית, שמעדיפה התערבויות קבוצתיות, גם מסיבה של חיסכון בזמן. כך שהכוונה היתה מלכתחילה לעבוד בקבוצות קטנות. ניסיון פסיכולוגי מראה, כי בקבוצה גדולה יותר, אנשים בישנים יימנעו שוב להתבטא ולהשתתף.

העדפנו לקיים את הסדנאות במסגרת בית-הספר עצמו ובשעות הלימודים הנוחות ביותר לשם כך, כדי להבטיח את מרב ההשתתפות ואת עקביותה.

ובכל-זאת, כפי שנתברר, היה צורך להשקיע מאמץ לא קטן לקיים את הפגישות במסגרת הזאת. בכיתות זי היתה בעיה של הסעות הביתה, והיינו צריכות לתמרן את הפגישות בהתחשב בהן.

בחירת משתתפי הסדנאות נעשתה בעזרת שאלוני דיווח-עצמי, ובמידת האפשר בהמלצת המחנכות והיועצת החינוכית של השכבה. תלמידים רבים היו מעוניינים להשתתף בסדנאות, ולכן המלצנו

לעשות את הבחירה בהסתמך על כמה קריטריונים:

- רמה גבוהה של בישנות עפ"י השאלון העצמי
- המלצה של מחנכת/יועצת
- הבעת רצון של התלמיד/ה להשתתף בסדנה
- אין קשיי הסתגלות קשים, כמו ליקוי-למידה חמור או בעית התנהגות.

בכל סדנה השתתפו תלמידים מאותה שכבה, אך מכיתות שונות מבלי שהיתה היכרות עמוקה קודמת בין כל המשתתפים.

בתחילת הדרך השתמשנו בשאלון של פרופסור זיו, אך בהמשך חשבנו שיהיה זה יעיל יותר ומתאים להשתמש בשאלון הלקוח מרפרטואר החיים של מתבגר, תלמיד חט"ב. לכן פותח השאלון השני ע"י המחברת יערי, "שאלון על מצבים חברתיים" (ר' נספח). בשאלון זה הוכנסו מצבים הלקוחים מן הכיתה, מביה"ס ומצבים אחרים כמו מסיבות, טלפונים וחברים. נושא ה"דיבור" קיבל גם כן מקום מכובד. המשיב יכול לסמן את הסכמתו על גבי ארבע דרגות. מהימנות אלפא של השאלון הזה = 75.

עם הממצאים ערכנו תהליך של ניתוח גורמים (FACTOR ANALYSIS), וקיבלנו ארבעה גורמי בישנות מרכזיים, אשר נמדדו ע"י שאלון הדיווח העצמי הזה:

1. יזמה חברתית
2. חרדה חברתית
3. דיבור בכיתה ודיבור עם חברים
4. מעורבות בכיתה.

אצל ילדים בישנים הגורם השני גבוה, ושלשת הגורמים האחרים - נמוכים.

השאלון החדש מכסה, אם כן, את התחומים הנ"ל, ונותן לנו מידע לגבי כל ילד וילד. ניתן, למעשה להרכיב בעזרת השאלון, "פרופיל" של המשיב עליו. בטיפול פרטני אפשר להתייחס ישירות לבעיות שעולות, ובקבוצה קטנה - להשתדל לכסות את התחומים שעלו בשאלוני חברי הקבוצה.

לגבי משך קיום הסדנאות, בחרנו בפשרה בין טיפול קצר מועד קיצוני לבין תוכנית ממושכת, שצפויה היתה לגלות קשיים. כוונתנו היתה לבצע את התוכנית הכוללת במשך שש פגישות של שעה וחצי כל אחת. ואולם קרה, שנאלצנו להסתפק בחמש פגישות, אשר מתוארות בהמשך.

הסדנאות שלנו התקיימו בשלשה בתי-ספר: בכיתה ה', בכיתות ח' ובכיתות ז'. כל מחזור בבית-ספר אחר. בתי-הספר היו במרכז הארץ, והאוכלוסייה - מעורבת טיפוסית לחברה הישראלית. מספר המשתתפים היה אכן שישה עד שמונה בכל קבוצה.

שלבי העבודה היו כלהלן:

א. הסבר בכיתות ואיתור תלמידים לסדנאות באמצעות שאלוני בישנות.
ב. הערכת השאלונים ובחירת משתתפים, על-פי ה"ציון" ועל-פי רצון להשתתף.
ג. פגישות עבודה רצופות, כל שבוע פגישה.
ד. פגישת סיכום ומשוב. שאלונים חוזרים.

פירוט תוכנית ההתערבות

איתור: בכיתות ה' וח' אותרו הבישנים באמצעות שאלון של אבנר זיו (זיו תשמ"ט). שאלון זה כולל חמישה-עשר היגדים, ויש לסמן הסכמה על רצף של ארבע. בחטיבת הבינים השלישית - כיתות ז' - השתמשנו בשאלון יערי (נספח).

ברוב הכיתות היו מעונינים רבים להשתתף בסדנאות, ואנו בחרנו את אלה, אשר הגיעו לרמה גבוהה במיוחד וגם הביעו ענין להשתתף. לא שיתפנו תלמידים עם בעיות חמורות בבריאות הנפש או בלמידה. כשיכולנו, נועצנו במחנכות.

קיבלנו הסכמה בכתב של ההורים להשתתפות ילדיהם.
לתלמידים שנבחרו לסדנאות היו ציוני בישנות מ- 15 ועד למעלה מ- 30.
תלמידים אלה היו ב - 10% הגבוהים באוכלוסייה.

מבין ממצאינו במחקר נביא לדוגמה את ממוצעי ציוני הבישנות של כלל האוכלוסייה ושל משתתפי הסדנאות, לפניהן ואחריהן. ממצאים ותהליכים סטטיסטיים אחרים, כמו מתאמים אחדים, רמת מקובלות, עמדות כלפי בישנות ועוד, מדווחים במאמר אחר שלנו המתמקד במחקר, בעוד שכאן במאמר זה אנו מתמקדות בתוכנית הטיפולית.

טבלת ממוצעי בישנות

אוכלוסייה	מספר		ממוצע	סטיית תקן
כיתות ח'	182		10.50	4.87
כיתות ז'	118		11.93	5.93
כיתות ו'	89		11.46	6.00
סדנאות כיתה ח'	16	לפני	17.60	
	16	אחרי	13.00	
סדנאות כיתה ז'	16	לפני	18.30	
	16	אחרי	15.00	

יש לשים לב, שגם אחרי הסדנה נשארו הילדים יותר בישנים מהממוצע, ואולם רמת הבישנות האישית שלהם פחתה.

להלן תיאור ילדים שהשתתפו בסדנאות, כפי שהם הציגו את עצמם בתחילת ההתערבות:

אורית עברה דירה ליישוב בתחילת שנת הלימודים. היא סבורה, שהיא עדין לא התאקלמה ממש בחברה. היא פוחדת להצביע בכיתה, והיא נמנעת מכך. היא חוששת לדבר לפני קהל ולקרוא בקול בכיתה, למרות שלדעתה היא קוראת יפה. היא דואגת תמיד שמא לא ימצא חן מה שהיא אומרת, שיצחקו לה וירכלו עליה רעות. אורית תופסת את עצמה כילדה רגישה מאוד. רצונה להרגיש חופשיה, לקרוא בכיתה, בטקסי בית-הספר ולרכוש חברות.

איילת מרגישה חוסר ביטחון עצמי דווקא מחוץ לבית-הספר. קשה לה מאוד לדבר עם זרים, כשצריך לברך את השכנים (מה שגורם לה לרגשי אשמה) וללכת למכולת. היא מתבישת לבקש במכולת את המוכר שיוריד לה מוצר ממדף גבוה, והיא מגיעה הביתה בלעדיו.
נדב מתאונן על חוסר ביטחון עצמי שתוקף אותו, כשהוא מדבר עם יותר משני ילדים בבת אחת. הוא היה רוצה מאוד להשתתף דווקא בשיחה, אך חושש מבקורת. הוא יודע המון בדיחות, אך כישרון זה לא בא לידי ביטוי, ונדב מתוסכל מאד.

עוזי עלה לישראל מחבר העמים לפני מספר שנים. המשפחה עוברת קשיי קליטה. עוזי חושש, שבישנותו מזיקה ללימודים. הוא שותק תמיד בכיתה ואף אינו שואל שאלות הבהרה. שפת הגוף של עוזי משדרת אי-נוחות רבה, הוא זז הרבה בכסאו ונראה מתוח מאד.

אור מתבייש לדבר בעיקר עם בנות, ואכן הוא נמנע מזה לחלוטין. הוא משתוקק מאד לשנות את התנהגותו זו, להעז לפנות אליהן ולהתידד אתן.

תומר עומד תמיד בצד, חושש ואינו מעז להתקרב לקבוצת חברים, סובל מבדידות רבה, רוצה להעז אך אינו יודע כיצד לעשות זאת.

מיכל לא דיברה מעולם בקול בכיתה. רצונה עז לשנות את זה. היא חוששת, שהמורים חושבים אותה לטיפשה. מיכל, למרות היותה נערה נאה במיוחד, אינה מצליחה להתידד ולהתקרב לבנים, כשהם דווקא מעונינים בה.

ענת מכיתה ה', מתקשה לקרוא בכיתה, מבלי שיזלגו לה דמעות (ריגוש יתר), היא השתוקקה להצליח לקרוא ללא דמע.

פירוט הפגישות ומהלכן

התוכנית מובאת כאן כפי שהיא התקיימה בפועל. התוכנית מודולרית ודינמית.
לא הצלחנו תמיד לקיים במסגרת הזמן את כל המתוכנן, ולפעמים נעתרנו לצרכים של חברי הקבוצה. התוכנית שלהלן התקיימה ברוב הסדנאות.

פגישה ראשונה

א. המנחה מציגה את עצמה ונותנת הסבר על תופעת הבישנות וכיצד אורגנה הקבוצה.
ב. המשתתפים מתבקשים להציג את עצמם, ולספר מהי, לדעתם, בישנות.
ג. המשתתפים כותבים כל אחד על פתק, מהן המחשבות המפחידות החולפות במוחם, בעת אירועים מפחידים. אחר-כך משתפים את האחרים בתחושותיהם.
ד. המשתתפים מקבלים משימה למשך השבוע הקרוב: לאתר בעצמם מחשבות מפחידות, ללמוד להבחין בין חשש לבין מציאות, ולומר לעצמם מילים מרגיעות, כמו "אז מה, זה לא סוף העולם".

תוצאות: הילדים גילו ענין רב. נראה היה, שהתפלאו שיש אחרים כמותם. תוך כדי הפעילות, בלטו בעיקר הקוגניציות האי-רציונליות המפחידות. הילדים שמעו בענין את ההסברים שלנו, וקיבלו על עצמם את משימות שינוי הקוגניציות.

פגישה שניה

בתחילת הפגישה, ובכל אלו שנתקיימו אחריה, ביקשנו לדווח על ביצוע המשימות.
א. המנחה שואלת, איזה רווח יפיקו מן ההתגברות על הבישנות. כך מודגש, שהמאמץ וההתגברות על הקשיים מביאים בסופו של דבר לרווח בטווח הארוך.
ב. ניתוח הקוגניציות שהתעוררו באירועים שהילדים דיווחו עליהם. אלה נגעו בעיקר לדיבור בכיתה ועם ילדים אחרים. לדוגמה, "אם זו לא תהיה תשובה נכונה.."
המנחה מבהירה ומבליטה את אי-הראציונליות והנזק וכן את הדרך לתקן את הקוגניציות. המשתתפים לקחו חלק פעיל במתן משוב זה לזה ובתיקון המחשבות האי-ראציונליות.
ג. הילדים נתבקשו לקבל על עצמם משימה חדשה בתחום ההתנהגות, שפירושה להתחיל לעשות משהו, שעד כה נמנעו לעשותו. להלן דוגמאות -
איילת התחייבה ללכת למכולת בעצמה ללא ליווי; עוזי התחייב לספר "משהו" לחברים; נדב התחייב לפנות למורה מסוימת, לבקש בביטחון עצמי שתתקן לו את הציון; אורית התחייבה להצביע בשיעור שהיא בחרה, כיוון שהשגיה טובים במקצוע, והמורה נחמדה ולא מאיימת;
ד. תרגול מיומנות "מתן מחמאות". הילדים נותנים כל אחד בתורו מחמאה כלשהי לזה שיושב משמאלו.
ה. תרגיל מיומנות של היכרות ולחיצת-יד. מסתובבים בחדר, כשעוברים ליד ילד אחר, מציגים את עצמם: שלום, אני נדב. לוחצים יד תוך קשר עין. גם המנחות משתתפות באירוע.

תוצאות: הילדים נהנו מאד, חייכו וצחקו והמשיכו, עד שהמנחה הפסיקה אותם. ניכרה אווירה נעימה ואף נרגשת.

פגישה שלישית

דיווח על המשימות. המנחה מעודדת ומשבחת את אלה שהצליחו. מבררת את סיבת אי ההצלחה אצל מי שלא הצליח לעמוד במטלה, ומציבה שורת משימות לביצוע בשבוע הקרוב.

א. המנחה מסבירה, מה הן מיומנויות שיחה, שיחת חולין או Small Talk..
ב. הילדים מתבקשים ליצור במשותף רשימת נושאים לשיחות חולין, כמו - מה ראיתי בטלויזיה, עניני בית-הספר, איך ביליתי בשבת, מה קראתי בעיתון, מזג האויר, משפחה, מורים, שיעורים, מבחנים ...
ג. המנחה מסבירה, מהן "שאלות מעודדות שיחה", אשר ביכולתן לגרום להמשכה, מעין "שימור השיחה": מי היה שם? מתי זה היה? איך זה היה? האם נהנית? מה אהבת ומה לא? מה דעתך על זה? עוד ועוד.
תרגול: אחד הילדים מספר משהו, והאחרים מאריכים את הסיפור על-ידי שאלות משמרות.
ד. הקבוצה מתחלקת לזוגות לפי בחירתם. נערכת תחרות, איזה זוג יאריך ביותר בשיחה.

תוצאות: היתה השתתפות ערה ועליזה. רק ילדה אחת סירבה לספר משהו בסבב. המנחות התרגשו למראה הילדים הסגורים והשתקנים, כשהם מדברים, מסתובבים בנינוחות ובאווירה של שמחה. הזוגות המשיכו לשוחח עד הצלצול.

משימות שלקחו על עצמם: עוד דיבורים בשיעורים נוספים; סיפור בדיחות לקבוצה; טלפון לסידור ענינים, למשל לקופת-חולים, לשאול על שיעורים.

נדב סיפר, שהתנדב לקרוא בטקס שבועות בפני שלוש מאות ילדי בית-הספר. המשתתפים שיבחו אותו על קריאתו היפה.

פגישה רביעית

א. הנושא המרכזי - שפת הגוף, שפת-גוף אופינית לבישנים, ושיפורה. המנחה מסבירה ומדגימה, מבקשת מילדי הקבוצה לתרגל, מודגשת חשיבות קשר-עין, חיוכים והתקרבות פיזית.
ב. התחלקות לזוגות כדי לתרגל שיחת חולין תוך תשומת-לב לשפת-הגוף.
ג. תרגיל שיחה בטלפון: במעגל, כל פעם זוג אחר מדגים שיחת טלפון לחבר, למשרד.
ד. סבב של מחמאות, כל אחד מעניק לזה שיושב לצידו.
ה. המנחה מלמדת טכניקה של הרפיה להפחתת החרדה. ההרפיה מורכבת מדמיון מודרך, נשימות והרפיית שרירים (יערי 1994).

תוצאות: נוכחנו, שיש צורך לשוב ולתרגל. בלט הקושי בניסוח ובקלילות של שיחה בטלפון. גם המחמאות נזקקו עדין לתרגול. בלט, שהילדים אינם רגילים להקדיש תשומת-לב לזולתם. רבים סיפרו, כי הם פשוט אינם משתמשים בטלפון בגלל החרדה התוקפת אותם.

הדיווח על המשימות היה משמח: אור דיבר עם בנות, נדב סיפר בדיחות ארוכות לקבוצה בהפסקה, איילת בירכה שכנים (עבדנו על התעלמות מזה שהיא מסמיקה), אורית הצביעה בשיעורים נוספים. איילת בעת שהותה בקניון, ניגשה אל בת מהשכבה ופתחה בשיחה איתה, מיכל פגשה באקראי בן מהשכבה ובמקום לעבור לצד השני של הרחוב, היא התעכבה ודיברה איתו.

פגישה חמישית

פגישה זו נועדה לסיכום הסדנה וקבלת משובים.
הכנו לכל הילדים, למנחות וגם למנהלת ביה"ס, אשר באה לבקר אותנו, מדליות על חוט. על המדליות היה כתוב "אני בישן". המדליה באה להדגים את "קבלת התכונה" (Donahue, 1989), להזכיר, העקרון של התוכנית היה לשנות התנהגויות ולא לשנות את האישיות.

א. לכל ילד וגם למנחה, מודבק דף לבן על החולצה מאחור, וכל האחרים כותבים לו על הדף מחמאות אמיתיות.
ב. הילדים מתבקשים לכתוב על דף משוב חפשי, בו הם מצביעים על הדברים שעזרו להם במיוחד ופחות מן הצפוי.
ג. המנחה מחלקת שאלונים חוזרים, ומבקשת להתייחס למצב כיום.
ד. הילדים מתבקשים לספר בקבוצה על השינויים שחלו בהם.
ה. משחק כדור הצמר, לתרגול, מילות פרידה ואיחולים.
ו. המנחות מביאות כיבוד ושתייה לחגוג את סיום הסדנה.

תוצאות: בפגישות הסיום קיבלנו משובים חיוביים על השפעת הסדנה. זה בא יותר לביטוי במשובים החופשיים הכתובים והמילוליים מאשר בשאלונים החוזרים. ילדים רבים הביעו משאלה להמשיך את הסדנאות ולהוסיף מפגשים.

דוגמאות מהמשובים הכתובים:

דינה: הופתעתי לגלות, שאני יכולה להצביע ולהשתפר ולהתגבר על הבישנות שלי. אני נורא שמחה, שבאתי לכאן ואני לא מתחרטת אפילו לרגע על כך.
מיכל: הסדנה שינתה בי דברים קטנים, אבל מאוד חשובים. כמו איך לדבר עם ידיד, ואיך לא להתביש בכלל.
ליאת: המפגשים עזרו לי מאד ובזכותם הלכתי למסיבות, רקדתי וגם הצבעתי בכיתה.
משובים כתובים למנחות: נוח לדבר איתך, את עוזרת לאחרים... חמודה ואוהבת לעזור... חייכנית ונחמדה.. נהניתי מהשיעורים של הבישנים אתך.. תודה שבאת במיוחד, היה מאד כיף, תודה על כל העזרה והתמיכה.

הקוראים יכולים לשים לב, שהמשובים מתייחסים הן לתוכני הסדנאות והן לקשר האמפאתי אך גם אקטיבי-דירקטיבי. יש לזכור, שמדובר בילדים בעלי רגישות גבוהה וחוסר ביטחון בין-אישי.

דיון

מטרתו של מאמר זה היתה להביא לקוראים הצעה לתוכנית התערבות קבוצתית, קוגניטיבית-התנהגותית ובסגנון הנחייה אקטיבי-דירקטיבי. התוכנית נוסתה במשך שלוש שנים ובגילים שונים, כשהדגש הושם על תחילת גיל ההתבגרות. חלקה המחקרי של עבודתנו מתפרסם במאמר אחר (בהכנה), וכאן הבאנו רק "על קצה המזלג" חלק מהממצאים. תוכנית ההתערבות עצמה היתה קשה למדידה מחקרית, מפני שהיא התקיימה "בשטח", עם כל האילוצים. לדוגמה, כוונתנו

ליצור קבוצת ביקורת ולהעביר שאלונים חוזרים מקבילים לא הצליחה במלואה, קיבלנו רק שאלונים מעטים, ולכן אין כאן התייחסות אליהם. הקבוצות הזעירות אינן מאפשרות מדידות סטטיסטיות כמו מובהקות ההשפעה, ולכן אנו ממליצות, שיועצים יעדיפו לבדוק את יעילות ההתערבות בדרכים אחרות, כמו משובים ספונטניים, דיווחים עצמיים והתרשמות של היועץ המנחה בעצמו, ולפעמים אפילו בשיפור הציונים במבחנים.

כך גם במאמר זה יוכלו הקוראים להתרשם מן התוכנית עצמה, מהשאלונים החוזרים של משתתפי הסדנאות ומהמשובים החופשיים שלהם. המגבלות של המדידות קשורות בגודל המצומצם של הקבוצות, שהן כורח טיפולי, אך מכשול מחקרי. המשך מחקר מקיף יותר לבדיקת השפעת התוכנית, רצוי והכרחי לפני הסקת מסקנות חותכות.

הבעיה שאליה מתייחסת הצעת הטיפול, היא בעיה "נסתרת" מעט במסגרת עבודתו של היועץ החינוכי והפסיכולוג החינוכי. ילדים בעלי חרדות אינם בולטים לרוב ואינם מפריעים. הסבל הנפשי שלהם נשאר אצלם ואצל הוריהם. ובכל זאת מהווה ביה"ס מסגרת, שבה בישנים חווים דווקא קשיים וסבל מהבחינה החברתית. מאידך, יכול ביה"ס לשמש מסגרת מצוינת להתייחסות טיפולית לשיפור התיפקוד החברתי וההרגשה האישית בחברה של ילדים אלה. אנו רואות יתרונות רבים באיתור הילדים בביה"ס דווקא וביצירת אפשרות של לימוד, תרגול ויישום ההתנהגויות המסתגלות. העבודה בקבוצות קטנות היא לא רק אפקטיבית מבחינה טיפולית, אלא היא גם חסכונית ומערכתית במהותה.

במהלך העבודה בסדנאות בלטו הבעיות הקוגניטיביות. המשתתפים סיפרו על חרדות הצומחות מתפישות מעוותות, מוגזמות וחסרות בסיס, הגורמות בסופו של דבר להימנעות, הסתגרות ובדידות. בלטה במיוחד החרדה מפני ביקורת של חבריהם ושל המורים. ההסברים של המנחות מחד, והתרגולים מאידך, הביאו לשינויים: ראשית כל למודעות לקוגניציות המעוותות מעוררות החרדה ושנית לשינוין לכיוון ראציונלי.

הבעיות ההתנהגותיות שהועלו בסדנאות כללו: שתיקה רבת שנים בכיתה; הימנעות משימוש בטלפון ומהזמנת חברים; הימנעות מדיבור עם אחרים, ובפרט עם בני/בנות המין השני ועם מבוגרים; חשש לעמוד על זכויותיהם; חשש לדאוג לענינים מחוץ לביה"ס, כמו קביעת תור לרופא; הימנעות ממסיבות, משחקים וריקודים; הימנעות מהופעה במופעי ביה"ס; הימנעות מיצירת קשרים חדשים עם חברים וחברות (זה במיוחד אקטואלי בכיתה ז', אך לא רק אז). כל זה מוביל, לכך שילדים בישנים ממעטים לקבל משוב חיובי מהסביבה. בעיה נוספת היא מיעוט ההזדמנויות שלהם לפתח מיומנויות חברתיות מתאימות לגיל ולסביבה.

הילדים לא אהבו את הבישנות שלהם, והשתוקקו מאוד להיפטר ממנה. חשנו בהתלהבות ובהתרגשות שלהם. במדידות סוציומטריות נוכחנו, שגם העמיתים יודעים מיהם הבישנים,

ומסוגלים להצביע עליהם די בדיוק ואינם מעריכים את התכונה במיוחד. כך שרצונם של המשתתפים לרכוש התנהגויות חדשות, ולהיות כמו יתר הילדים ה"נורמליים", קשור גם בסטאטוס החברתי שלהם.

ההשתתפות בסדנה נתנה להם את הדחיפה להתחיל ולנסות. בסדנה הם קיבלו עידוד ושבחים, ויכלו לברר גם "כשלונות". עם הזמן השתפרה גם הרגשתם הכללית והם יצאו מעודדים, שהם מסוגלים לערוך שינויים בחיים שלהם, על אף החששות והפחדים. השינויים בפועל דווחו לעיל. כל המשתתפים דיווחו בכל פגישה על שינויים ממשיים בהתנהגויות שהם קבעו לעצמם, בעיקר בתחום הדיבור עם חברים, עם מבוגרים ועם זרים בטלפון.

במהלך העבודה נוכחנו, כי יש צורך שוב ושוב להתעכב על הפרכת הקוגניציות העקשניות, המשתלטות, האוטומאטיות והוותיקות, המובילות לחרדה הגבוהה ולהימנעות, ואכן כך עשינו. בכל פגישה דיווחו המשתתפים על הקוגניציות ועל המאמצים שלהם לשנותן. טכניקה נוספת שהיתה יעילה מאד, היתה בחירת שינוי ההתנהגות על-ידי כל משתתף, מתוך רפרטואר ה"חסרים" שלו עצמו.

הקוראים יכולים לשים לב להשתתפות הפעילה ולאחריות העצמית שמשתתפים בסדנאות מהסוג הזה מתבקשים לגלות. לדעתנו, זה חלק מרכזי בתהליך ההשתנות ויש לתת לו מקום רב.

בעתיד יש צורך לחזור ולעבוד עם קבוצות נוספות ולשכלל עוד יותר את התכנית הטיפולית. רצוי להוסיף גם כן, ולתקף את ההשפעה של הסדנה באמצעות מדדים חיצוניים כמו תצפיות וסוציומטריות. תיקוף כזה היה חסר בעבודתנו הנוכחית.

בסיום הפגישות חשבנו, הילדים ואנחנו המנחות, שיש צורך בעוד כמה פגישות נוספות לחיזוק מה שהושג. ציבור הקוראים היועצים יודע, עד כמה לא מגיע הרצון לידי מימוש, במסגרת ביה"ס. זהו חלק אופיני של עבודה מערכתית. ובכל-זאת, רצוי מאד לפנות מקום וזמן לכשבע עד שמונה פגישות.

בסקר שערכנו כעבור חדשיים, בקרב תלמידי כיתות ז' וח' מצאנו, שכמה בנות בודדות "נסוגו" למצב הקודם. אצל היתר, נשתמר מה שהושג. אצל כולם נוצרה עירנות לבעיתם, ונרכש ידע על דרכים להגיע לשינוי. יתכן, שחלקם ישוב לטיפול פרטני או קבוצתי , כדי להפחית את החרדה החברתית ולקיים את חייהם ביתר נינוחות והנאה.

תודות:

תודתנו נתונה ל - יצחק גילת, מיה גנדל, איילה והבה ז"ל, דינה קני, אורה איילון, נורית סלע, לאה ברבי ואילנה גרופר.

ביבליוגרפיה

זיו, א. (תשמ"ט). בישנות ותחושת כח. *היעוץ החינוכי א'*, א': 28-36.

יערי, א. (1994). *חרדת בחינות, מהות וטיפול*. תל-אביב: דיונון.

יערי, א., וברנע ח. (1998). בישנות בקרב מתבגרים בישראל. (בהכנה).

מלאך-פינס, א., וזימברדו, פ.ג. (1977). אודות בישנות וישראלים. *מדע כי"א*, 6, 273-278.

מרמרוס, פ. (1992). *בישנות ואיך להתגבר עליה*. תל-אביב: צירי קובר.

פיליפס, ג'.מ. (1985). *עזרה לבישנים*. תל-אביב: אור-עם.

רוהר, נ. וסתרלנד, פ. (1980). *כיצד תתגבר על בישנותך*. תל-אביב: אור-עם.

שפר, צ'.א., ומילמן, ה. (1981). *איך לעזור לילדך בבעיות יום יום*. תל-אביב: לדורי.

American Psychiatric Association (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 3d Edition, Washington, D.C.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th Edition, Washington D.C.

Chen, X. (1992) Social reputation and peer relationships in Chinese and Canadian children. *Child Development v.* 63, 6, 1336-1343.

Coie, J.D. & Dodge, K.A. (1983) Continuities and changes in children's social status, a five year long study. *Merril-Palmer Quarterly Journal of Developmental Psychology*, v.29, 261-282.

Daniels, D. & Plomin, R. (1985) Origins of individual differences in infant shyness. *Journal of Developmental Psychology*, v. 21. 118-121.

DiGiuseppe, R. (1996) The nature of irrational and rational beliefs. *Journal of Rational Emotive Cognitive Therapy*, 14, 5-28.

Di Lalla, L.F. (1991) *Longitudinal and behavior genetic analyses of inhibition from 14 to 36 months, twin study*. Paper, Seattle WA.

Donahue, P.A. (1989) Helping adolescents with shyness: applying the Japanese Morita Therapy in shyness counseling. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 12. 323-331.

Ellis, A. (1962) *Reason and Emotion in Psychotherapy*. New-York: Lyle Stewart.

Kagan, J. (1988) Biological bases of childhood shyness. *Science*, n.8, 167-171.

Page, R.M. (1990) Shyness and sociability: a dangerous combination for illicit substance use in adolescent males. *Journal of Adolescence*, v. 25, n. 100, 803-806.

Phillips, G.M. (1991) *Communication Incompetencies: A theory of oral performance behavior*. Carbondale, Ill:. S. Illinois University Press.

Rieser-Danner, L.A. (1993) *Infant behavior in social and nonsocial situations: fear vs. shyness*. Paper presented at the Biennal Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, March 25-28.

Robin, M.W. & Balter, R. (1995) *Performance Anxiety*, New-York: Adams Publishing.

Spielberger C.D. (1981) *Stress and Anxiety*. N.Y:.McGraw Hill.

Vasey, M.W. (1995) Social anxiety disorders. In Eisen, A.R. *Clinical Handbook of Anxiety Disorders in Children and Adolescents*. New-Jersey: Jason Aronson Inc.

Zimbardo Ph.G. (1977) *Shyness: what it is, what to do about it*. Massachusetts: Addison Wesley.

Zimbardo Ph.G. & Radl S. (1981) *The shy child*. N.Y:. McGraw Hill.

שאלון על מצבים חברתיים**

שם _____ כתה _____ בן/בת (נא להקיף בעיגול)

שאלון זה עוסק בהרגשות של ילדים במצבים חברתיים. הנך מתבקש/ת לסמן ✕ מול כל משפט, בעמדה המתאימה, לפי הרגשתך האישית. השאלון נשאר בידי היועצת בלבד, ואיש בלעדה לא יראה אותו. לכן נבקשך לענות בכנות, ולא לדלג על שאלות. תודה!

	אף פעם 3	לעיתים קרובות 2	לעיתים רחוקות 1	הרבה 0
1. אני מטלפן לחברים אחר-הצהרים				
2. אני נמנע ממסיבות כי הן גורמות לי לאי-נוחות*				
3. אני לא מצביע בכיתה גם כשאני יודע את החומר, כי זה מכניס אותי למתח*				
4. בהפסקות אני מחכה שיזמינו אותי לשיחה או למשחק*				
5. אני מזמין חברים הביתה				
6. אני משתתף בשיחות בזמן השיעור בכיתה				
7. קשה לי להתחיל בשיחה עם ילדים חדשים*				
8. אני ביישן/ית*				
9. חברים מתחשבים בדעתי				
10. אני יוזם מפגשים עם חברים אחר-הצהריים				
11. קשה לי לדבר עם קבוצה גדולה של ילדים*				
12. אני מתנדב למשימות בכיתה				
13. אני מדבר הרבה עם חברים על כל מיני דברים				
14. אני מתבייש לפנות למורים/מבוגרים				
15. אם אני לא מבין משהו בכיתה אני שואל				

16. האם את/ה מעונין/ת להשתתף בקבוצת דיון כדי להתגבר על ביישנות? כן/לא (להקיף)

הערות לבודק (נא להסתיר או לגזור):

*במשפטים, המסומנים בכוכבית, יש לעשות היפוך בניקוד, כלומר להתחיל מ-0 ולסיים ב-3.

הערכה: את כל הסימונים מסכמים לפי הערך הנקודתי שלהם, לאחר שנעשה היפוך.

תלמיד המקבל יותר מ- 11 נקודות נמצא מעל לממוצע, ומעל 15 נקודות - מועמד לסדנה.

** שאלון יערי, הורכב ע״י ד״ר אורה יערי, בית-ברל.

מתיאוריה למעשה

מודל הדרכה בייעוץ

ד"ר מוטי שרצר*

תקציר

מאמר זה בא להציג מודל להדרכה אינדיווידואלית של סטודנטים לייעוץ חינוכי המופעל כחמש עשרה שנה על ידי המחבר במכללת בית ברל. הסטודנטים הם מורים אקדמאיים המתמחים במקצוע חדש. הסריקה בספרות המקצועית בישראל מצביעה על כך, שהמודל המוצג כאן הוא מודל הדרכה ייחודי שנבנה על ידי יועץ להכשרת יועצים חינוכיים. מדובר במודל קליני המבוסס על אסטרטגיה המכונה "stimulating recall". לפי הטכניקה הזאת, משחזרים הסטודנטים לייעוץ את רגשותיהם (החלק הסובייקטיבי של הדו"ח) לפי דוחות אודות אירועים שהם כותבים תוך כדי עבודה המעשית בבית הספר (החלק האובייקטיבי של הדו"ח). המדריך נותן משוב על כל דו"ח באופן נפרד, תוך ציון מבט על ניטוי הרגשות (metaperspective) כפי שהדבר עולה מתוך החלק הסובייקטיבי של הדו"ח. לאחר מספר משובים בכתב נפגש המדריך להדרכה אינדיווידואלית עם המודרך, והוא מעלה הכללה של המשובים בכתב. המשובים נועדו להעלות למודעות אותן עמדות או אותם דפוסי התנהגות העשויים לסייע או עלולים להפריע להם בעבודתם כיועצים חינוכיי. המאמר מצביע על מודלים של הדרכה נוספים המתבססים על אותם עקרונות. אמנם המודל לא עבר כל מחקר הערכה, אך המשובים הישירים והעקיפים שנתקבלו ממחזורים רבים של סטודנטים לייעוץ חינוכי בבית ברל מחזקים את התחושה, שזה מודל יעיל להדרכת יועצים חינוכיים. מובן, שבשלב הבא יש לערוך מחקר הערכה מסודר של המודל, ואחר כך יש ליישמו גם לסטודנטים רגילים לייעוץ, כאלה שמתחילים את חייהם המקצועיים בתחום זה ולא לאחר שהוכשרו להוראה.

ניתן לומר, שנושא הדרכת היועצים החינוכיים בארץ וגם במדינות אחרות לא זכה להתייחסות הראויה עד לעשור האחרון (קלינגמן ואייזן, 1990; Wilson & Remeley, 1987). נושא הדרכת היועצים היה מופקד בידי אנשי מנהל ופסיכולוגים ולא בידי יועצים (ויזנר, 1983). שני מקורות ההדרכה המוזכרים, מאנשי מנהל (מנהלים, מפקחים וכדי) מחד ומפסיכולוגים מאידך, מובילים את היועצים לכיוונים קוטביים. אנשי המנהל מדגישים את הפן הארגוני-מערכתי והבית ספרי, ואילו פסיכולוגים מדגישים את הפן הטיפולי הפרטני. עובדה זו הגבירה את הקושי של היועצים לפתח מובחנות של תפקידם והתפתחות אישית ומקצועית. במאמר זה אנסה להציג מודל שפותח במיוחד להדרכת סטודנטים לייעוץ חינוכי ובהמשך אנסה להתייחס לשאלה, האם מודל זה יכול לשמש גם מודל להדרכת יועצים חינוכיים בפועל.

* מכללת בית ברל. יושב ראש אגודת היועצים.

לצורך הצגת המודל נגדיר את המושג **הדרכה** במקצועות המסייעים כתהליך שנועד לקדם את התפתחותו האישית והמקצועית של האיש המסייע (ראה: ארנון ומגן, 1995; Ronnenstad & Skovholt, 1993). זה תהליך התפתחותי שמתמקד תחילה במיומנויות, ובהמשך הוא מתמקד בנושאים גלובליים יותר כגון העמדות והערכים של איש הסיוע. לאור האמור בפתיחה, ההדרכה שסופקה עד לשנים האחרונות ליועצים בידי מדריכים הבאים מרקע מקצועי שאינו ייעוץ, הגבירה את אי בהירות המקצוע. עובדה זו הוסיפה בלבול לזהותם המקצועית של יועצים, ובוודאי שלא תרמה להתפתחות האישית, כמתבקש מן ההגדרה.

הסטודנטים לייעוץ חינוכי עדים למציאותם של בעלי מקצועות אחרים "המדריכים" יועצים כבר בעת הכשרתם, בעת ההתנסות בעבודה המעשית בבית הספר. הם רואים פסיכולוגים חינוכיים, מנהלים ומפקחים המדריכים ומכוונים אותם יועצים שאצלם הם מתנסים. ההתנסויות הייעוציות בבית הספר נחשבות כתחום המרכזי והנחוץ ביותר בהכשרת יועצים חינוכיים (Shertzer & Stone, 1980).

הסטודנטים פוגשים בתהליך עיצובם כבעלי פרופסיה את היועצים החינוכיים האמורים להעביר אותם את תהליך הסוציאליזציה למקצוע. אבל אלה האחרונים מתלבטים בעצמם בקשר לזהותם המקצועית. אין ספק, שהתלבטות זאת אינה תורמת להתפתחות המקצועית של המתכשר לייעוץ החינוכי.

בעבודה זו יוצג מודל העוסק במרכיב של ההדרכה אינדיווידואלית לסטודנטים לייעוץ חינוכי. מרכיב זה נוסף למרכיב הקבוצתי, שבו המתכשרים לייעוץ חינוכי לומדים את ההיבטים העיוניים של המקצוע ומתנסים בהם באופן חוויתי בכיתה. המרכיב האינדיווידואלי בהדרכה קשור לעבודה המעשית בבית הספר, ונמצא בשימוש כחמש עשרה שנה. במשך השנים הללו עבר המודל שינויים ועדכונים. הוא מתבסס על נסיונו של הכותב כיועץ חינוכי, תוך התייחסות להתפתחות הידע האקדמי ולמשוב מן המודרכים. צורת ההדרכה הזאת מכוונת לגיבוש זהות מקצועית ייחודית של היועץ כבעל פרופסיה נפרדת והעלאת דימויו העצמי המקצועי לקראת היציאה לשדה.

לפני שניגשים למודל עצמו, יש לשאול, מה מהות ההדרכה האינדיווידואלית בתהליך של הכשרת יועצים חינוכיים ומהן הדילמות הכרוכות בתהליך זה? תהליך הכשרה כלשהו הינו קודם כל תהליך של למידה. יש הטוענים, שהפוטנציאל לתהליך למידה חדש נוצר במצבים בהם נפער "סדק" בין הביוגרפיה של הפרט לבין ההתנסות שלו (Jarvis, 1983). שון (Schon, 1983) טוען, שהמטפל המקצועי, המיומן, הוא זה אשר מוצא עצמו מעורב ב"שיחה רפלקסיבית עם המקרה" כדי לנסות ללמוד כיצד סוגרים את ה"סדק". הוא אינו מרגיש עצמו כבול לתאוריה ממוסדת, אלא הוא בונה מעין תאוריה חדשה עבור אותו מקרה. ככל שהתאוריה החדשה ממוקדת יותר במקרה

ולוקחת בחשבון את הנסיבות המיוחדות, כך היא רלוונטית יותר לגביו. שון (1983) קורא לתהליך הזה "רפלקציה בפעולה". הוא מעריך, שתהליך זה של למידה, המאפשר את ההתפתחות המקצועית של היועץ, הוא בר-ביצוע, אך אינו ניתן לרכישה בתהליכים האקדמיים הקונבנציונליים, אלא דורש מיומנויות של מדריך קליני (Langs, 1979; Hawkins & Shohet, 1989). תפקידו של המדריך הקליני הוא לעורר את ה"רפלקציה בפעולה" או במילים של שון, Schon (1987, p. 75): "a dialogue of thinking and action". המדריך מנסה ללמד את המטפל להפעיל את תהליך הרפלקציה במסגרת זמן שהיא עדין רלוונטית לנסיבות הטיפוליות (Scanlon & Baillie,1994). אם מצליח המדריך להפעיל אצל המודרך את תהליך "הרפלקציה בפעולה", הרי שיש סיכוי, שהתהליך המטה-קוגניטיבי הזה יבוא לידי ביטוי בכל טיפול, כיוון, שתהליך ההדרכה הוא תהליך מקביל לתהליך הטיפול (Hawkins & Shohet, 1989).

המודל המוצע בעבודה זו הוא מודל של הדרכה אישית המבוססת על האסטרטגיה של stimulating recall "היזכרות עקב גירוי" (Edwards & Marland, 1984), טכניקה שמשתמשים בה בדרך כלל לשיפור תהליכים קוגניטיביים, אך אין כל מניעה שהתוכן יהיה רגשות. זו טכניקה המאפשרת לחוות מחדש מחשבה או רגש באמצעות חשיפה מחודשת לאותו גירוי. שרצר, סוסק ורייכנברג (1992, עמ' 35) אשר הפעילו טכניקה זו על ילדים לצורך התמודדות יעילה בפתרון בעיות, מצביעים על כך שהאסטרטגיה של stimulating recall התגלתה כאפיק רב העצמה ביותר של התגובות המטה-קוגניטיביות.

ביישום של אסטרטגית ה-stimulating recall להדרכה בייעוץ, כותבים סטודנטים לייעוץ דו"חות על ההתנסות המעשית בבית הספר. מצד אחד עליהם לתאר, באופן האובייקטיבי ככל שניתן, את האירועים שהם צופים בבית הספר. לאחר מכן הם מתבקשים לקרוא ולנסות לשחזר את הרגשות שליוו אותם בעת האירוע ולהעלותם על הכתב כחלק סובייקטיבי. לאחר כמה דו"חות הם מתבקשים להוסיף את מקור הרגשות הללו, אם הם מודעים לו. מצד שני, ונוסף להגשת הדו"חות אודות האירועים השוטפים, מתבקשים הסטודנטים לייעוץ לעבוד עבודה פרטנית עם ילד/ה לתקופה של לפחות ארבעה חודשים סביב גירוי חינוכי כלשהו ולכתוב יומן על התפתחות מערכת היחסים ביניהם. ההתנסות בפער בין כתיבה ובניתוח הדו"חות על הצפייה לבין אלה של היומן על מערכת היחסים עם ילד/ה לפי האסטרטגיה של ה-stimulating recall, מאפשרים לסטודנטים לייעוץ לחוות רמות שונות של מעורבות רגשית.

ההתייחסות לאותו חלק סובייקטיבי בדו"חות ושל היומן אודות התפתחות מערכת היחסים עם הילד מאפשרים למדריך לתת לסטודנט לייעוץ משוב ביחס להלימה בין הרגשות לאותו אירוע ולמידת היעילות של דפוסי ההתנהגות שלו, הרלוונטים בסיטואציות ייעוצית. ההתמקדות מתרכזת בעיקר על אותם דפוסים שהסטודנט רכש ממקורות חיצוניים: משפחתיים, חברתיים ותרבותיים. המשוב הזה נעשה בכתב. המשוב מתבסס על הנקודות הבאות:

א. שיקוף וסיכום הרגשות של הסטודנט בעת האירוע.
ב. האם קיימת עקביות בין הרגשות השונים לאורך האירוע?
ג. האם קיימת הלימה בין תוכן האירוע לרגשות?
ד. כיצד מנסה הסטודנט לשמור על הדימוי העצמי שלו תוך כדי תיאור הרגשות?

לאחר שהצטברו מספר דו"חות, מתקיים מפגש הדרכה אישי שהוא למעשה תהליך של ייעוץ לכל דבר. במהלך הייעוץ, המדריך מנסה לבדוק עד כמה היה המודרך ער לתופעה, שהמדריך מעלה במשובים בכתב ולהראות לו דפוס על-מרכזי המתבטא בדו"חות השונים. על המודרך לטפח ולחזק את הדפוס. לעתים דפוס זה עלול אף להכשילו באירועים ייעוציים מסוימים, ולכן כדאי לו לשקול שינוי של אותו דפוס.

כפי שכבר ציינתי, לאחר שהגיש הסטודנט מספר דו"חות ולמד לבטא רגשותיו, הוא מתבקש לנסות לזהות את מקור הרגשות ולהוסיף אותו לדו"ח, דבר המאפשר למדריך לספק לסטודנט משוב יעיל עוד יותר. מצאתי, שככל שמצטברים יותר דו"חות עם משוב מן הסוג המתואר לעיל, ניתן להגיע להכללות מדויקות יותר של הדפוסים, דבר המאפשר הגברת המודעות.

באופן סכמתי ניתן לתאר את המודל, ברמה ההתנהגותית, באופן הבא:



כאשר המודל הזה מתבצע ברמה ההתנהגותית, חווה הסטודנט במקביל את התהליכים הקוגניטיביים והנפשיים הבאים:

א. בעת כתיבת החלק האובייקטיבי של הדו"ח והחלק המתוכנן בעבודה עם הילד חש הסטודנט בהבדל באחריות בין אירוע המנוהל על ידי מישהו אחר לבין האירוע שהוא מנהל אותו.
ב. בעת כתיבת הדו"ח והחלק הסובייקטיבי של הדו"ח והיומן כאחד מגיע הסטודנט למודעות שהוא חושב ומרגיש בו זמנית. כן הוא מסוגל לחוש את השוני בעוצמת הרגשות, כשהוא צופה מן הצד בעבודת היועצת לבין המצב שהוא מוביל את הפגישות עם הילד באופן פרטני.

ג. המשוב בכתב של המדריך נועד להעניק היבט נוסף לתהליך "הרפלקציה בפעולה" שהוזכר למעלה. למודרך יש הזדמנות לבחון זווית ראייה חדשה אודות התהליך שהוא חווה.
ד. המשוב בעל פה של המדריך בסיטואציה של פנים-אל-פנים מאפשר למדריך לעיין בכל המשובים המצויים בכתב ולתת למודרך "משוב על", שמראה את הכללה ודפוס מרכזי (מסתגל או לא מסתגל) של המודרך. ככל ש"משוב העל" מחבר באופן עקבי יותר את המשובים בכתב, כך הוא מעורר אצל המודרך יותר אמינות ביחס לאותו דפוס.

התוצר הסופי של התהליך המוזכר לעיל הוא "מנגנון פיקוח פנימי" המאפשר למודרך בסיטואציה, שהוא עצמו מטפל, להתחבר לרגשות שלו ביחס לאותו מקרה ולהעריך, האם המקרה מעלה אצלו עכבות כלשהן, והאם הוא יודע להתמודד עם העכבות הללו. כדי להדגים את כוונתי לאותו מנגנון פנימי אצטט מודרכת שלי שאמרה לאחר סיום הלימודים שלה ולאחר שהפכה ליועצת: "אני כותבת לי עדיין בראש את החלק הסובייקטיבי של השיחות שלי עם תלמידי".

תמיכה למודל המוזכר לעיל מצאתי בגישה התאורית (נרטיבית) המובאת על ידי הוסקינס ולסהו (Hoskins & Leseho, 1996) בשם פסיכולוגים המשתייכים לזרם הפוסט-מודרניסטי. הוסקינס ולסהו טוענים, שלספר סיפורים אישיים זה הרבה יותר מאשר לחבר בין פרטי אירועים והתרחשויות; זה האופן בו אנו תופסים משמעויות.

נשאלת השאלה, האם הגישה המתוארת לעיל היא אכן גישה להדרכה בייעוץ חינוכי, הווה אומר, האם היא אכן מקדמת את המתכשר בתחום המקצועות המסייעים. ובכן, ניתן למצוא ראיות תאורטיות המבוססות על הגישה היונגיאנית(Jung,1956; Von Franz, 1984), שכתיבת יומנים ודו"חות המבוססים על דמיון פעיל המוזכרים לעיל, אכן מסייעות לפיתוח המודעות והתפתחות "העצמי הגבוה" (Higher Self)., אסאגיולי (Assagioli,1965) מקבל את הגישה היונגיאנית ואף מציע מודל המסביר את ההתפתחות של "העצמי הגבוה" בשלבים שבסופם מתרחש ה"פסיכוסינתסיס", שהוא הזזת האישיות סביב אותו מרכז חדש (דבר המזכיר את "מנגנון הפיקוח" שהוזכר לעיל).

להדגים את התהליך ההתפתחותי הנ"ל אזכיר בקצרה מקרה שבמשוב הראשון בכתב רשמתי לסטודנטית ש"אני מתרשם שהיא מעריכה הרבה יותר את הדמויות הגבריות בסביבתה, (אגב סביבה בתרבות פטריארכלית) מאשר את הדמויות הנשיות, שלכאורה, היתה אמורה להזדהות איתן יותר". במשך מספר חודשים קיבלתי ממנה דו"חות, שהמוטיב העיקרי שלהם היה "צודק" ו"לא צודק". המשוב שלי לדו"חות הללו היה בנושא הקושי שלה להביע כל כעס על העוולות, שהיא עדה להם. בפגישה הבין-אישית הראשונה עימתתי אותה עם שני המשובים, ההערכה הרבה לדמויות הגבריות וחוסר היכולת לבטא כעס כלפי אותם אנשים ש"לא צודקים", ושאלתי

אותה, אם יש קשר ביניהם? בשלב הזה היא ציינה רק את מערכת היחסים הקרובה שיש לה גם עם אביה וגם עם בעלה, אך לא ראתה עדין קשר עם מוטיב הצדק או אי הצדק. אחר שהצטברו משובים בכתב נוספים נפגשנו שוב. היא קיבלה משוב בעל-פה ושוב העליתי בפניה אותו משוב, הפעם עם חיזוקים נוספים לטענתי הראשונה שעלו מדו"חות נוספים. באותו רגע פרצה אותה סטודנטית בבכי מר. היא תיארה מערכת יחסים עכורה עם אמה, מערכת בה היא תפסה את אמה כמפלה אותה לרעה ביחס לשאר האחים, משפילה אותה ומזניחה אותה. ברגע שהיא הגיעה למודעות להכללה שהיא עשתה מאמה לכלל הדמויות הנשיות, התחלנו לעבוד על האבחנה ביניהן, דבר שהוא קריטי לעבודתה כיועצת לעתיד. בשלב הבא יכולנו לעבוד גם על הדרך כיצד לראות את אמה מזווית חדשה, דבר שעשוי להוביל לבניית מערכת יחסים חדשה ביניהן.

אצל הוסקינס ולסהו (1996) ניתן למצוא תמיכה נוספת למודל ההדרכה המובא לעיל. הם מתארים את תהליך הייעוץ כשימת דגש על הרישת ההשפעות חיצוניות שהופנמו, במקום על תהליכים פנימיים מבודדים. בהתבססם על הגישה הנרטיבית בייעוץ הם טוענים:

...narrative counselors need to adopt a systemic perspective that examines the spheres of influence such as family, social and cultural structures; global influences; and universal beliefs and assumptions. This holistic perspective challenges the counselor and the client to gain a metaperspective, to step back to view the entire mosaic rather than the individual titles. (p. 247)

במודל ההדרכה שלנו יש נסיון להתמודד עם האתגר של "מבט העל" (metaperspective). תהליך ההדרכה מנסה להקנות למודרך את היכולת לפיקוח וויסות עצמי באותם מקרים בהם דפוסי ההתנהגות שלו עשויים לעזור, או לחילופין, עלולים להכשיל אותו.

כעת נשאלת השאלה, כיצד מתמודד המודל המוצע כאן עם הקושי המאפין כל תהליך הדרכה, הנובע משימוש בהתנהגויות משני סוגים קוטביים:

א. התנהגויות של **תמיכה** הכוללות: תמיכה בחרדות של היועץ בתהליך התפתחותו, אמפטיה, כנות, קבלה ללא תנאי וכבוד לשונות;
ב. התנהגויות של **הערכה** הכוללות: הבנייה של תהליך, הצבת יעדים והצבת קריטריונים לשיפוט איכויות הביצוע להשגת אותם יעדים, מתן משוב על הביצוע, תוך התייחסות לפן ההוראתי של התהליך.

הדילמה המתוארת כאן היא דילמה מעצם מהותו של תהליך ההדרכה. התמודדות עם הדילמה במודל ההדרכה המוזכר לעיל נעוצה ברמת המקצועיות של המדריך. היא נעוצה באותו מנגנון פיקוח, שהמדריך מבקש לפתח אצל המודרך. הרי גם המדריך זקוק, לצורך תהליך ההדרכה,

לאותו מנגנון פיקוח, כי גם הוא יכול להיכשל בתהליך ההדרכה אם הוא אינו ער לאותן עכבות רגשיות שמודרך עלול להעלות אצלו. ככל שהמודרך מתרשם באמצעות המשובים, שהמדריך מסוגל להכיל אותו ואין הוא מנצל לרעה את המידע שהוא חשף, הוא יהיה מוכן לקבל גם את החלק המעריך בתפקיד המדריך.

דילמת התפקיד הדואלי של המדריך כתומך מצד אחד וכמעריך מצד שני, חריפה עוד יותר בתהליך הכשרת היועצים, משום שבתהליך ההכשרה מדובר בסטודנטים ולא ביועצים שסיימו את תהליך ההכשרה הפורמלית. במקרה של סטודנטים על המדריך ליצור קשר ואמון, אשר יאפשרו להם להרגיש בטוחים להעלות נושאים אישיים הקשורים לאותם דפוסים שיכולים לעזור לו או להפריע לו בעבודתו כיועץ. ויחד עם זאת על המדריך לזכור, שהסטודנט תופס אותו כמי שמעריך אותו בסוף התהליך ואף יכול לקבוע לו את עתידו המקצועי.

כפי שצוין, נוסה המודל שהוצג לעיל על סטודנטים לייעוץ. נשאלת השאלה, האם מודל זה רלוונטי גם ליועצים בפועל, שסיימו את לימודיהם? כדי להשיב על שאלה זו עלינו להבין, מה השוני בין שתי הסיטואציות. ההבדל העיקרי, הוא בכך שהסטודנט לייעוץ צופה בעיקר מן הצד ואין לו כל אחריות מקצועית על המתרחש בחדר הייעוץ. לכן, כנראה, שגם המעורבות הרגשית שלו קטנה מזו של היועץ בפועל. בגלל המעורבות הרגשית הזאת ייתכן, שליועץ בפועל יהיה קשה יותר לשחזר את אשר חווה בזמן אמת. לכן שיטת הדו"חות עשויה להיות פחות יעילה עבורו למתן הדרכה. ייתכן, שיש לחשוב על דרך אחרת בה יוכל היועץ בפועל לחוות מחדש את אשר חווה בעת האירוע. אחת האפשרויות היא על ידי הקלטה בווידאו את האירוע הייעוצי, והקרנתו לאחר מכן, תוך מתן אפשרות לעצור את הקלטת כל פעם שהיועץ חווה רגש אחר ולרשום אותו. מעבר לשינוי זה נראה לי, שאותה שיטה של הדרכה תהיה יעילה גם עבור היועץ בשדה.

לסיכום, המודל שהובא למעלה, חשיבותו בכך, שלמיטב ידיעתי, הוא מודל ההדרכה האינדיווידואלי הראשון בארץ המכוון לייעוץ. אמנם לא נעשה עד עתה שום מחקר הערכה של מודל זה, אך שביעות הרצון של כעשרה מחזורים של סטודנטים לייעוץ שהתנסו במודל ההדרכה והמשוב החיובי שקיבלתי בסוף כל שנה מכל התלמידים הללו מהווה אחת האינדיקציות ליעילות המודל. אינדיקציה נוספת היא בשינוי העמדות שחל אצל הסטודנטיות לייעוץ בין תחילת השנה לסופה, כפי שהדבר בא לידי ביטוי בדו"חות. בתחילת השנה נכתבים הדו"חות יותר מעמדה של מורה. לקראת סוף השנה ניתן יותר לראות עמדה של יועצת. מקור נוסף (אמנם עקיף) המצביע על משמעות ההדרכה עבור הסטודנטים לייעוץ הוא ממחקר המעקב של לזובסקי ובכר (1995) שבדק עמדות של שנים עשר מחזורים (כ- 200 סטודנטים) שלמדו בבית ברל, שרובם עברו את המודל הזה של הדרכה. כשבעים אחוז ציינו את ההדרכה כמאד משמעותית לחייהם המקצועיים. כאן יש לסייג ולציין, שמודל זה נוסה על סוג מסוים של סטודנטים,

מורים אקדמאים, שביקשו להכשיר עצמם לייעוץ. אני ממליץ לבדוק מודל זה גם על סטודנטים רגילים המתחילים את חייהם המקצועיים בייעוץ חינוכי ולא בהוראה. המלצה נוספת היא לבדוק, כיצד מכשירים מדריכים לשיטה זו של הדרכה, למרות שעל פניו שיטת ההדרכה נראית יעילה גם להדרכה על הדרכה.

ביבליוגרפיה

ארנון, ח., מגן, צ.(1995). תהליך ההדרכה בייעוץ החינוכי: בחינת השונות בתפיסת מובחנות התפקיד בין מקבלי הדרכה ועמיתיהם. *הייעוץ החינוכי*, כרך ה' אגודת היועצים החינוכיים בישראל, ת"א.

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

לזובסקי, ר., בכר, ש. (1995). *מהוראה לייעוץ חינוכי - השתלבות בעבודה והתמדה בעיסוק של בוגרי המגמה לייעוץ חינוכי במכללת בית ברל: מעקב אחר שנים עשר מחזורים (תשמ"א - תשנ"ג)*. כפר סבא: מכללת בית ברל, יחידת המחקר.

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

שרצר, מ., סוסק, ז., רייכנברג, ר. (1992). *אסטרטגיות הוראה ותהליכים מטה-קוגניטיביים*. דפים, 14 19-36.

Assagioli, R. (1965). *Psychosynthesis*. New York: Penguin Books

Edwards & Marland (1984). "What are students really thinking?". *Educational Leadership, 42,* 63-67.

Hawkins, P. & Shohet, R. (1989). *Supervision in Helping Professions*. Milton Keynes: Open University Press.

Hoskins, M., & Leseho, J. (1996). Changing metaphors of the self: Implications for counseling. *Journal of Counseling & Development.74*. 243-252.

Jung, C.G. (1956). *Two essays on analytical psychology*. Cleveland, OH: Meridian.

Jarvis, P. (1983). *Professional Education*. London: Croom Helm.

Langs, R.J.(1979). *The Supervisory Experience*. New York: Aronson.

Ronnenstad, M.H., & Skovholt, T.M.(1993). Supervision of beginning and advanced graduate students of counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling and Development, 71,* 396-405.

Scanlon, C. & Baillie, A.P. (1994). 'A preparation for practice?' Students experiences of counselling training within departments of higher education. *Counselling Psychology Quarterly*. 7(4).407-427.

Schon, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Schon, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. London: Jossey Bass.

Shertzer, B. & Stone, S.C.(1980). *Fundamentals of counseling*. Dallas, Texas: Houghton Mifflin Company Boston

Von Franz, M. (1984). The process of individuation. In C. Jung (Ed.), *Man and his symbols* (pp.158-271). New York: Dell.

Wilson, N.S. & Remely, T.D. (1987). Leadership in guidance: A survey of school counseling supervisors. *Counse*

"מודל התהליך הסיכוני" של פרט ומערכת - הנעת תהליכים הוליסטיים בית ספריים על ידי היוּעץ

יהודית אלדור, עדנה דשבסקי

תקציר

המאמר סוקר את תהליך התהוותם של סימפטומים סיכוניים אצל פרטים ומערכות. לשם כך מוצג מודל המסביר את התפתחותו של "תהליך סיכוני", ומדגיש את יחסי הגומלין המתקיימים בין תהליכים דינמיים ומצטברים של גורמי סיכון לבין תהליכים דינמיים ומצטברים של גורמי מיגון. המודל משמש שלד למיפוי תחומי ההשפעה המתאפשרים ליועצים חינוכיים, בחתירה להשבחת האקולוגיה הבית ספרית, תוך התייחסות מקצועית רחבה אל תהליכי ההתפתחות של הארגון הבית ספרי ושל התלמיד. על בסיס זה, מוצעת התייחסות הוליסטית בית ספרית המארגנת מחדש את נגזרות האחריות והפעילות של כל צוותי החינוך בהלימה לזמינותם, כליהם המקצועיים וייחודיותם התפקודית.

מבוא

המאמר מציע גישה חינוכית-חיסונית הנוגעת לכלל אוכלוסיית התלמידים בתהליך התפתחותם הנורמטיבי, באמצעות "מודל התהליך הסיכוני".

נתח נכבד מדאגת צוותי החינוך וגורמי הסיוע במערכות חינוך נתונה לפלח אוכלוסייה המכונה "בסיכון" או "בסיכון גבוה". ניסיון מצטבר בעבודה עם ילדים ובני נוער במערכות חינוך מראה, שחרף כל הידע המצטבר, הופעת סימפטומים המעידים על "סיכון" במקרים רבים מהווה שלב ראשון שבו מתגלה לצוות דבר קיומה של מצוקה שקדמה לסימפטום. תופעת "קצה הקרחון" (Diekstra 1989), המוכרת בספרות כנגישות ורגישות רק לחלקים הנראים של ההתנהגות ולא לחלקים הנסתרים האחראים על הופעת סימפטומים התנהגותיים, נתפסת במקרים רבים כמציאות רעה שאין בידנו לשנותה.

דומה, שגורמי חינוך ובפרט המערך המסייע הבית ספרי, שרואים את תפקידם בזיהוי מוקדם ובהאצת תהליכי מניעה, שרויים באי נחת מתמיד סביב הקושי להגיע אל התלמיד, עוד בטרם הולידה המצוקה סימפטומים התנהגותיים מדאיגים. אי נחת זו מאלצת את אנשי החינוך לפעול בתוך פרדוכס מסוים. יש לראות את אוכלוסיית התלמידים כולה כאוכלוסייה בריאה, בעלת

* יועצות בכירות בשפ"י

כושר התמודדות ויכולת למימוש עצמי מחד. אולם בשל העובדה, שתהליכי סיכון מצויים בתנועה מתמדת ויכולים להופיע או להתעצם במהלך רצף הזמן, יש לנקוט בערנות ובדריכות כאילו כל תלמיד עלול לפתח תהליך סיכוני במצרף נסיבות מסוים מאידך. **התייחסות פרדוכסלית לשתי האפשרויות בו-בזמן מהווה את הבסיס הרעיוני ל"מודל התהליך הסיכוני" ולפעילות המחייבת באשר לאוכלוסיית סיכון.**

מודל התהליך הסיכוני, מתייחס לתהליך ההתפתחות הנורמטיבי כאל מסע תמידי רצוף קשיים, שבמהלכו נצברים תוצרים פסיכולוגיים. מדובר בתהליכים דינמיים הנמצאים בדיאלוג מתמיד בין הקושי לבין משאבי ההתמודדות ומערכות המיגון של כל פרט. הגישה המתבססת על המודל, היא על כן, רבת פנים וכוללת תהליכים מורכבים המצטלבים אלה באלה: תהליך התפתחותי של פרט, תהליכי התפתחות במערכות הסובבות את הפרט ואינטראקציות מורכבות המתקיימות בין תהליכים אצל הפרט לבין תהליכים במערכות הסובבות אותו (Moos 1991). תשומת לב מיוחדת ניתנת, מטבע הדברים, למערכת הבית ספרית, ולזיקה שבין תהליכי התפתחותה לרווחת התפתחותו של הפרט בה, ובעקבות זאת מוצעת גישה הוליסטית יישומית להגברת המיגון, להאטה, בלימה או הסגה של תהליכי סיכון.

מודל התהליך הסיכוני של פרט

המושג "אוכלוסייה בסיכון" נמצא בשימוש נרחב, למרות שאין בספרות הסכמה כוללת על ההגדרה (Tidwell & Garrett 1994). בהקשר זה נשאלות שאלות כגון מי נחשב בסיכון? למי צפוי הסיכון? מה הקריטריונים לקביעה, איזה טווח תופעות נכללות בהגדרת הסיכון? הבעיתיות של המושג נובעת בעיקר מן העובדה שציפיות ואמונות מיוחסות לאוכלוסייה מסוימת כבר משלב ההגדרה (Schinke, Schilling, Gilchrist, & Whittaker, 1986; Tidwell & Garrett 1994).

מאמר זה מציע את המושג "תהליך סיכוני". המושג מתייחס לתהליך ההתפתחות הנורמטיבי שלתוכו נמהלים נסיבות וגורמים מעוררי קושי. מדובר במצב דינמי, משתנה תמידית, שבו עלול כל אדם, במצרף נסיבות מסוים, להימצא בסיכון זמני או ארוך טווח. המושג מתייחס כמו כן לעובדה, שתהליך סיכוני איננו חד - כיווני. במקרים רבים הוא הפיך ובר יכולת להשיב את הפרט למהלך חיים תקין.

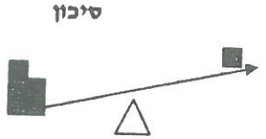
מחקר נרחב קיים סביב תחום הניבוי של גורמי סיכון (Brent et al, 1988; Shaffer 1988), וקיימת הסכמה רחבה על קיומם של 55-60 גורמי סיכון, אם כי לא נמצאה הסכמה בין החוקרים על גורם בודד אחד מובהק שנחשב אחראי לביטויי התנהגות סיכוניים. למרות זאת יש נטייה לחשוב, כי הופעה בו-בזמן של ארבעה גורמי סיכון או יותר (Plutchik 1995), היא בעלת כושר ניבוי חזק יותר להתנהגות סיכונית.

ניתן לראות את גורמי הסיכון כנחלקים לשלוש משפחות גורמים:

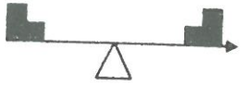
א. גורמים אטיולוגיים - ביולוגיים וסביבתיים (Magid & Makelvey 1988).
ב. מצבי סיכון - אירועים קשים או טראומטיים בתוך מסלול החיים.
ג. העדר או דלות מאגר משאבי ההתמודדות של הפרט.

במילים אחרות, התרחשות בו-בזמן של גורמי סיכון אטיולוגיים ומצבי סיכון בחיים והעדר כישורי התמודדות - יסייעו לנבא את משקלה היחסי ועומקה של בעיה נצפית כמתואר סכמתית בתרשים שלהלן:

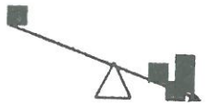
נדנדת מיגון- סיכון



מצב א' **סיכון**
סיכון גבוה
איזון
סיכון נמוך



מצב ב' **סיכון גבוה**
איזון
סיכון נמוך



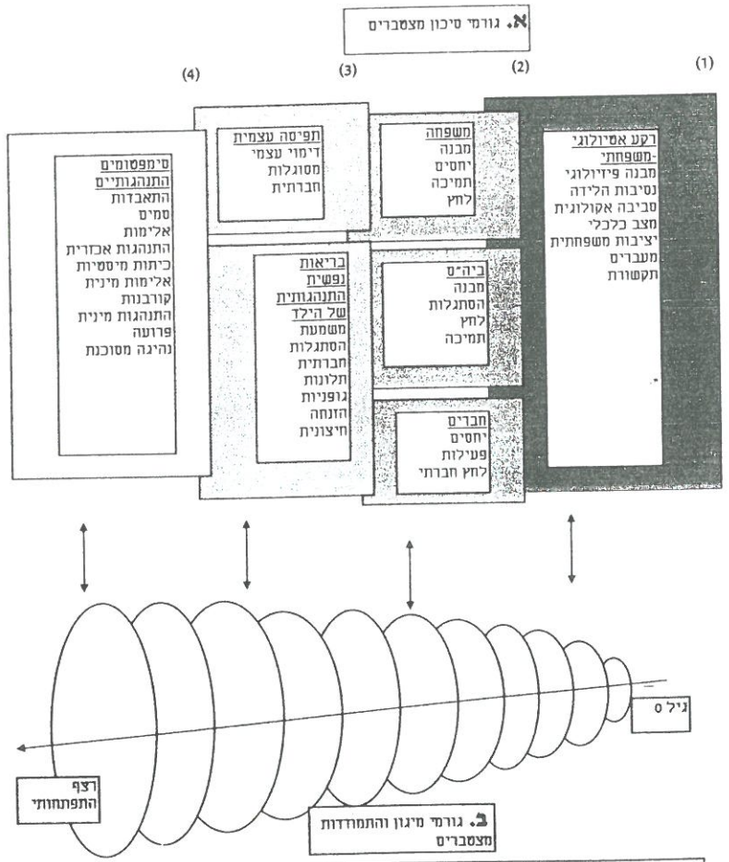
מצב ג' **סיכון גבוה**
איזון
סיכון נמוך

תפיסת האיזון העדין שבין מערכות המיגון לבין גורמי הסיכון הורחבה למודל דינמי שבו מתוארים תהליכי צבירה (Tidwell & Garrett 1994) של גורמי סיכון וכמשאבי התמודדות לאורך הרצף ההתפתחותי.

הגישה המוצעת במאמר זה מתייחסת לתהליך ההתפתחות הנורמטיבי כאל מסע תמידי רצוף קשיים, שבמהלכו נצברים תוצרים פסיכולוגיים. התהליכים הם דינמיים ונמצאים בדיאלוג מתמיד בין הקושי לבין משאבי ההתמודדות שמתפתחים אצל כל פרט.

מודל תהליך סיכוני של פרט

המודל שלהלן מציג את תבנית התפתחות התהליך הסיכוני , המורכב משני תהליכים דינמיים, מצטברים ומשתנים, המצויים בזיקה הדוקה זה לזה: א. צבירת **גורמי הסיכון** ב. צבירת **גורמי המיגון וכישורי ההתמודדות.**



א. צבירת גורמי הסיכון כוללת 4 ממדים: 1. ממד הרקע האסיולוגי בתחילת מעגל החיים. 2. ממד מעגלי החיים המפגישים את הפרט עם סביבה משפחתית, חברתית, בית ספרית. 3 ממד ה"תוצרים" הפסיכולוגיים 4. ממד הסימפטומים המצביעים על קושי שנצבר בתהליך הסיכוני.

ב. צבירת גורמי מיגון והתמודדות מסגרת חיים מוגנת יחסית , רכישה הולכת ומתפתחת של כישורי התמודדות והתעשרות בניסיון, עשויים לחזק את החוסן ולאזן את יכולתו של פרט שלא לעלות על נתיב סיכוני או להסיג לאחור את התהליך.

תהליך התפתחותי תקין

אף שהמודל שלעיל עוסק בהתפתחות תהליך סיכוני, הרי שבנסיבות רגילות ובדרך כלל יתקיים תהליך התפתחותי תקין. תהליכי סוציאליזציה מלווים את התפתחות הפרט, ואלה מסייעים לבניית מערכת חיים יעילה והולמת לצורכי הפרט וסביבתו. ההתקדמות התקינה בין השלבים, פירושה ביצוע מוצלח של המטלות הייחודיות לאותו שלב, אך היא תלויה לא מעט ברפרטואר הכישורים היעילים הנצברים במערכות התמיכה. אם נבחן באמצעות המודל המוצג לעיל את המערכות עימן בא הפרט במגע, כמו משפחה, בי"ס וחברים אפשר לראות, כיצד תכונות כמו יציבות, תקשורת תקינה, מסרים עקביים, מצב סוציו-אקונומי, ומגעים תומכים ישפיעו השפעה מכרעת על למידת האדם את עצמו, ויקנו לו "תוצרים פסיכולוגיים" חשובים כמו זהות אישית, דימוי עצמי, תפיסת עולם, מערכת ערכים, גבולות ודפוסי התנהגות. בתוך התהליך הזה רוכש הפרט מסביבתו באמצעות תמיכה והכוונה כישורים אישיים וחברתיים, שיסייעו לו במפגשיו השונים בכל מערכות החיים, כאשר קיומם של כישורים אלה הוא דבר מכריע בחוסנו, בעצמאותו וביכולתו של כל פרט להתמודד במצבי חיים שונים. בהקשר הזה, מערכת חינוך שלה עצמה "כישורי חיים" בעלי אופי של תמיכה, רגישות ומתן מקום לביטוי אישי, מקדמת את ה-Well Being והמסוגלות האישית של פרטים בה.

תהליך התפתחותי סיכוני ומקומו של בית הספר

תהליך ההתפתחות הנורמטיבי המוביל ל- Well Being של הפרט הוא תהליך ספירלי צובר. צבירת ניסיון, כישורים והתמודדויות במהלך הגדילה שזור לתוכו גם התנסויות קשות, שליליות, מעיקות ומכבידות הנחוות לעתים בהעדר תמיכה ובהעדר מערכות מיגון חיצוניות או פנימיות (כישורי חיים). אלה מסכנות את המהלך התקין של ההתפתחות ועלולות להוביל למהלך חיים "סיכוני" עבור הפרט וסביבתו.

התהליך הסיכוני מציג ארבעה מימדים עיקריים (ראה תרשים המודל):

א. הרקע האטיולוגי-משפחתי - היסטוריה משפחתית הכוללת חוויות משבר, כשלונות, מצב כלכלי או קיומי קשה, רקע פיזיולוגי או נסיבות לידה בעיתיים, מצב בריאותי וכיוב' משמשים נקודת מוצא רבת השפעה וקריטית, בעיקר משום שבשלבי הגיל הראשונים יש תלות מוחלטת במערכות המיגון ההוריות ואין עדין במערכות המיגון הפנימיות כדי לסייע.

ב. מימד מעגלי החיים - במהלך חייו נפגש הפרט עם מערכות שונות כמו משפחה, בי"ס וחברים. מפגשים אלה מטביעים חותם רב ערך על התפתחותו. אם **במסגרת המשפחה** מתקיימת תקשורת לקויה, מבנה היררכי לא ברור, חסר בדמויות הזדהות, אלימות או

התעללות או מערכת יחסים בעלת אופי פתולוגי, יהיה בכך כדי להשפיע על התמודדותו של הפרט ובריאותו הנפשית. אם **מסגרת בי"ס** בו נמצא הילד מאופיינת באקלים של מתח, אם המערכת מנוכרת ובלתי רגישה לצרכיו, אם היא מטילה עליו מטלות שהוא חוזר ונכשל בהן, מתורגמת ההתמודדות לתחושות בושה, ייאוש ומצוקה. גם המפגש עם **חברים** עלול לשאת אופי קשה, אם הפרט חווה בו איום, כוחנות, הפחדה, תחרות קיומית או לחץ.

ג. מימד התוצרים הפסיכולוגיים - כל המפגשים שחווה הפרט במעגלי חייו מותירים תוצרים פסיכולוגיים ומתגבשים לכלל דימוי עצמי, מסוגלות חברתית, תפיסות עולם וכד'. התנהגותו מעוצבת על פי המשקעים שצבר, ובמצבי חיים משובשים הופכים להיות בעלי אופי של הזנחה, תלונות סומטיות, קשיי משמעת והתנהגות לקויה.

ד. מימד הסימפטומים ההתנהגותיים - שלושת הממדים שתוארו תורמים את חלקם להופעת סימפטומים התנהגותיים המעידים על סיכון. מעת שסימפטומים כמו התאבדות, סמים, אלימות, התנהגות אכזרית, קורבנות, נטילת סיכונים בנהיגה ביחסי מין וכו' מופיעים, הם בולטים בעצמתם ונגלים לעיני כל.

אין כל ספק, שמרכיב משמעותי בהתפתחות ההתנהגות הסיכונית המתוארת בתהליך, יונקת את עצמתה מהעדר כישורי התמודדות מספקים במאגר של הפרט כמו גם העדר מערכות תמיכה בסביבתו. זו הסיבה, שהתהליך הסיכוני ותהליך צבירת כישורי ההתמודדות נמצאים בזיקה הדדית מתמדת ובתנועת צבירה ספירלית.

התבוננות במודל התהליך הסיכוני תאפשר מיפוי של התחומים, שבהם יש לבית הספר ולגורמי החינוך שבו יכולת השפעה על מיתון או נסיגה של התהליך הסיכוני. במעגלי החיים הקשורים במשפחה ובחברה השפעת בית הספר היא חלקית או כלל בלתי מורגשת. התהליכים המשפחתיים אינם מצויים בזיקה ישירה לחיי בית הספר ושיתוף פעולה בין המערכות, גם אם הוא משכיל "לרכך" לפעמים תהליכים בעייתיים, הרי שאינו משפיע על תהליכים בתא המשפחתי (Moos 1991, סמילנסקי פישר ושפטיה 1986). במסגרת חיי החברה, השפעת בית הספר מוגבלת למסגרות החברתיות שמתקיימות על בסיס ההשתייכות לבית הספר. גם במקרים אלה הדינמיקה המתחוללת במישור החברתי היא בעלת אפיונים אוטונומיים ואינה נוחה להיות מושפעת. יחד עם זאת, **מראה המודל, כי המסגרת הבית ספרית היא חוליה חשובה בעיצוב ה"תוצרים הפסיכולוגיים", ובה יש לגורמי החינוך יכולת השפעה רחבה וחיונית באמצעות תהליכי הוראה ולמידה, באמצעות תהליכי חינוך ערכיים, הקנית "כישורי חיים" ופעילויות חברתיות מכוונות שיקדמו את מערכות המיגון הפנימיות ויהלמו את הקשיים האימננטיים לתהליך הגדילה וההתפתחות.**

יתרה מזאת, מערכת החינוך עצמה מאופיינת כמסגרת שכוללת מרכיבי קושי ולחץ לא מעטים:

הלומד בה נדרש לתפקד במישור האינטלקטואלי, הרגשי והחברתי, והוא נמדד על הישגיו באופן תמידי. התפקוד של התלמיד במישורים השונים חשוף לעיני רבים, מורים ותלמידים כאחד, וכל מציאות החיים המורכבת בביה"ס, למן הצוות, המסגרת החברתית, מסגרות הזמן ועד למטלות עצמן, כולן כפויות על התלמיד. כפועל יוצא מאפיונים אלה, משקף תהליך ההתמודדות של הפרט בתוך המערכת החינוכית במידה רבה מאד את חוסנו, ומטבע הדברים מהווה המסגרת הבית ספרית "מגרש אימונים" להתמודדות במערכות חיים נוספות. איתור קשיים תפקודיים אצל תלמידים מתאפשר על ידי צוותי החינוך בשל המידע הרב הנחשף לפניהם על מידת קשיין, תפקודו ומשאבי ההתמודדות של כל פרט. **כל אלה מטילים, על כן, על צוותי החינוך מחויבות גדולה שבעתים להפוך את בתי הספר למערכות מספקות הגנה ומפתחות כישורי התמודדות.**

התהליך הסיכוני של בית הספר כארגון

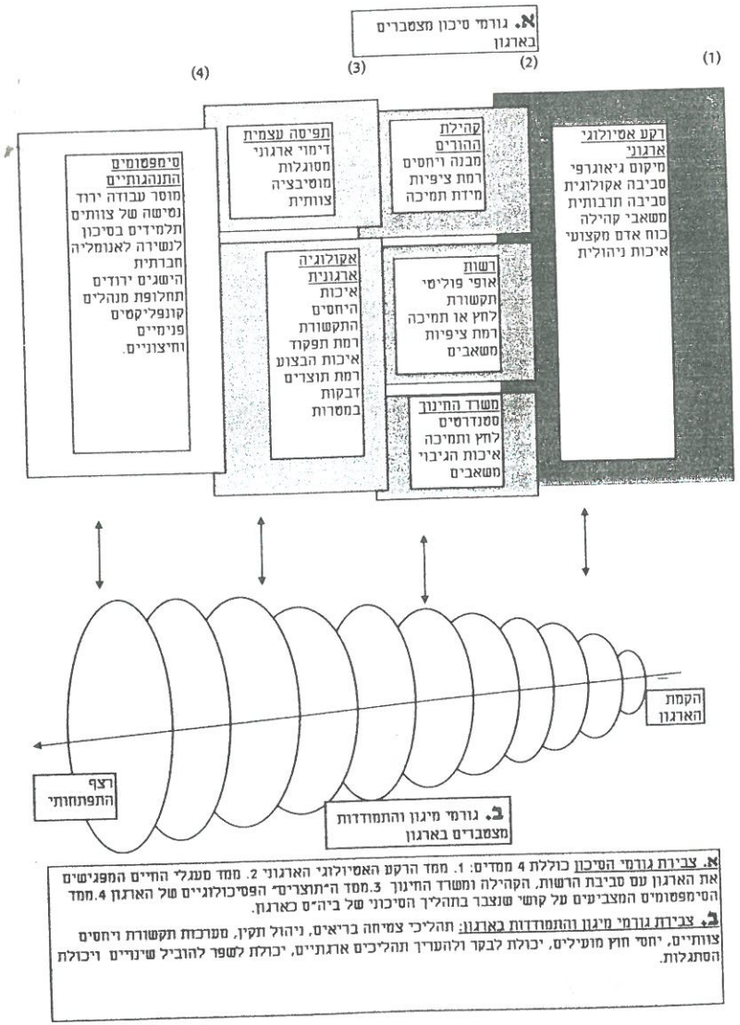
מודל התהליך הסיכוני המפרט את המימדים האחראים להתפתחות התנהגות סיכונית מזמן אפשרות לבחון באופן מקביל את תהליכי הסיכון שעלולים להתפתח בארגון. צבירת גורמי הסיכון הארגוניים כוללת אף היא ארבעה מימדים הנצברים בתהליך דינמי, משתנה תמידית, ונמצא בזיקת גומלין למערכות המיגון הארגוניות ולכישורי התמודדות נצברים.

מודל התהליך הסיכוני של ביה"ס כארגון

המודל מציג את תבנית התפתחות התהליך הסיכוני של ביה"ס, המורכב משני תהליכים דינמיים, מצטברים ומשתנים, המצויים בזיקה הדוקה זה לזה:

א. צבירת **גורמי הסיכון ארגוניים**

ב. צבירת **גורמי המיגון וכישורי ההתמודדות הארגוניים**.



א. צבירת גורמי הסיכון כוללת 4 מימדים: 1. ממד הרקע האסיולוגי הארגוני 2. ממד מעגלי החיים המפגישים את הארגון עם סביבת הרשות, הקהילה ומשרד החינוך 3.ממד ה"תוצרים" הפסיכולוגיים של הארגון 4.ממד הסימפסומים המצביעים על קושי שנצבר בתהליך הסיכוני של ביה"ס כארגון.

ב. צבירת גורמי מיגון והתמודדות בארגון: תהליכי צמיחה בריאים, ניהול תקין, מערכות תקשורת ויחסים צוותיים, יחסי חוץ מועילים, יכולת לבקר ולהעריך תהליכים ארגוניים, יכולת לשפר להוביל שינויים ויכולת הסתגלות.

תהליך ההתפתחות הנורמטיבי של כל ארגון כולל בתהליכי הצמיחה וההתחדשות שלו קשיים אימננטיים (אדיג'ס 1991). המודל מציג את התהליך הסיכוני העלול להתפתח, כאשר קיימת בעיתיות ברקע האטיולוגי הארגוני, כאשר מערכות הקשר עם גורמים בסביבת ביה"ס מעוררות קשיים ולחצים וכאשר כתוצאה מאלה, מתפתחות בארגון תפיסות שליליות על המוניטין שלו ויכולת ההתמודדות שלו עם המטלות שלפניו. "תוצרים פסיכולוגיים" של ארגון בסיכון יכולים להתבטא באיכות יחסי פנים וחוץ בעיתיים, רמת תפקוד ותפוקות ירודים. הסימפטומים הגלויים של ארגון בסיכון מובילים בין היתר לקושי גובר הן של אנשי הצוות והן של התלמידים.

האקולוגיה הבית ספרית ומקומו של היועץ בקידום "כישורי חיים" לארגון

הואיל וחלק מהסימפטומים הגלויים של ביה"ס בסיכון משמעותם תופעות גוברות של תלמידים בסיכון, יש בהפנית תשומת הלב לפיתוח אקולוגיה בית ספרית כוללת, לחוסן מערכתי ולבניית "תוצרים פסיכולוגיים" ארגוניים חיוביים, כדי ליצור לפרטים שבארגון תנאי התפתחות טובים למען צמיחתם. לצורך הבהרת הענין נבחן את הקשר דרך המטאפורה האקולוגית של חממה או בית גידול. במערכת סגורה זו מתקיימים יחסי גומלין דו-סטריים בין תנאי הסביבה לבין האורגניזמים הגדלים בחממה. למידה מושכלת של תנאי הסביבה המיטביים ו"שליטה" בהם עשויים להביא לצמיחה מיטבית של אורגניזמים רצויים.

המציאות הארגונית בבית הספר נותנת בידי היועץ החינוכי תפקיד משמעותי בזיהוי הצרכים המיטביים לצמיחתם של "אזרחי" ביה"ס כולם, **צוות חינוכי ותלמידים כאחד** (Kaplan & Geoffroy 1990) ובקידום האקולוגיה ע"י תהליכי מיפוי והתערבות שיובילו לתנאי צמיחה מיטביים (Moos 1991). **הבנת התהליכים הסיכוניים של פרט וארגון מסמנת עבור היועצים החינוכיים כיווני פעולה יישומיים הן ברמת הפרט והן ברמת המערכת.**

מיפוי חוסנו של הארגון, תנאי הסביבה שלו, הדינמיקה של התפתחותו ומאגר "כישורי החיים" שלו ייבחנו באמצעות מספר שאלות הנוגעות ל"תוצרים הפסיכולוגיים" של הארגון:

א. שאלת הזהות - מהם היכולות והחוזקים של ביה"ס כארגון? מהם אפיוני הסביבה בה פועל הארגון? מהי מערכת התמיכה, עליה נשען הארגון, ואיזו מערכת תמיכה הוא מעניק ל"אזרחי" ביה"ס? מה השלב ההתפתחותי של הארגון? אילו תוצרים פסיכולוגיים נתגבשו בו? מה תעודת הזהות הייחודית של בית הספר מבחינת הדגשיו?

ב. שאלת הבסיס האידאולוגי - מה התפיסה החינוכית שמציג ביה"ס? מה היעוד שלו? כיצד נקבע ומי שותף לו? מהם מאפיני הפעילות בביה"ס? האם הפעילות נמצאת בהלימה ליעוד? איזו מערכת אמונות מבססת את תפקידו החינוכי? כיצד משכיל ביה"ס לתרגם רעיונות חינוכיים לכלל פעולה באופן יעיל?

ג. שאלת היחסים הבין-אישיים - אילו מערכות יחסים מתקיימות בארגון במעגלים שונים, בין המורים לבין עצמם, בין המורים לתלמידים, בין ההנהלה לצוות, בין ביה"ס והקהילה, והאם יחסים אלה הם הדדיים וסימטריים באופים? מהם דפוסי ההתנהגות של הארגון? האם מערכות היחסים מציגות כלפי חוץ אמירה אחת או אמירות שונות?

ד. שאלת התפקוד השוטף - כיצד מתפקד ביה"ס בתחומים שונים? כיצד מתמודד ביה"ס מול תנאי סביבה שונים כגון אוכלוסייה הטרוגנית, סביבה בעלת אפיוני רקע שונים? כיצד מגובשת בו תפיסת תפקידו של המורה? איזה מבנים ארגוניים נוצרו בו כדי לתמוך ברעיונותיו החינוכיים? כיצד מגדיר ביה"ס את התפוקות שלו כארגון, את התפוקות של צוותו החינוכי ואת תפוקות תלמידיו?

ה. שאלת ההתמודדות - כיצד מתמודד ביה"ס עם לחצים שונים? מהם כוחותיו? אילו אמצעים עומדים לרשותו? מהן חולשותיו, מהן נקודות התורפה התפקודיות? מה מידת היזמות שהוא מציג? מה יכולתו לממש מטלות שמוטלות עליו? כיצד בונה ביה"ס את סמכותו? כיצד מתמודד ביה"ס עם שינויים ועם התנגדויות לשינויים בתוך צוותו? באיזו מידה הוא מזהה מבעוד מועד איומים על תפקודו השלם? כיצד משכיל ביה"ס לחזות ולמפות באופן מקצועי תהליכי סיכון המתרחשים בין כתליו?

תפקידו של היועץ או הצוות הייעוצי של ביה"ס לסייע לביה"ס לפתח "כישורי חיים" ארגוניים (Kaplan & Geoffroy 1990, Thompson 1992). יש חשיבות לסייע לביה"ס **לזהות ולמפות** את מקומו של ביה"ס מול תהליכים דינמיים המתרחשים בתוכו ובסביבתו, לאתר דפוסי תפקוד המקדמים צמיחה ולזהות דפוסים בלתי יעילים המקדמים את התהליך הסיכוני של הארגון או מחבלים בהתפתחותו. חלקו כיועץ הוא **בהגברת המודעות** של ההנהלה והצוות החינוכי לתמונת תפקוד הארגון (Kaplan & Geoffroy 1990). כמו כן מוטל עליו ביחד עם הצוות החינוכי **לתכנן ולבצע התערבויות** ע"י תהליכים להגברת השייכות, המעורבות, האחריות והערבות של כל איש צוות לתוצרים הרצויים שמתווה ביה"ס. כל אלה, אם ייתמכו ע"י **הבנייה של תהליכי בקרה ומעקב** שיטתיים עשויים לקדם את מטרות ביה"ס ותוצריו הרצויים.

תהליך סיכוני של מערכת ארגונית המצטלב בתהליך סיכוני של פרטים מעצים את מימדי הסיכון באופן נמרץ ומותיר את הפרטים בו חסרי הגנה. היכרות של היועץ עם מורכבותם של תהליכים אלה, זיהויים ותהליכי התערבות הדרושים על מנת למתנם או להביא לנסיגתם, חיונית להפיכת בית הספר למקום של צמיחה עבור "אזרחיו" השונים, מורים ותלמידים כאחד (Moos 1991).

התייחסות חינוכית הוליסטית לתלמידים בתהליך סיכוני

הסימפטומים המעידים על סיכון אינם נגלים באירוע אחד או בפרמטר מדיד מוגדר. התמונה של היווצרות בעיה יכולה להתגלות בצורה חלקית או להיחשף רק לחלק מהצוות החינוכי בזמן נתון. לפיכך יש חשיבות לצירוף ה"פסיפס" של המבטים השונים לכלל תמונה מלאה. כדי להגיע למצב שבו צוות חינוכי מרכיב תמונת מצב מלאה ומזהה תלמיד בסיכון, יש צורך בהבניה של תהליכי עבודה ארגוניים יעילים בצוותים, יש לבחון את הכלים העומדים לרשותו של כל חבר צוות, לחדד ולשפר אותם, כדי שיהלמו את הפריזמה הייחודית, דרכה מתבצעת האינטראקציה עם התלמיד.

בעבר נהגה מערכת החינוך להגדיר אוכלוסיות שונות צרכים, למיין אותן ולהקצות כוחות מקצועיים ספציפיים לכל פלח אוכלוסייה. תפיסות חינוכיות עכשוויות, מכירות בהטרוגניות של התלמידים וצורכיהם, כאשר כולם מצויים כיום תחת קורת גג אחת והצוות החינוכי כולו אחראי להתפתחותם התקינה. **תפיסת האחריות של הצוות החינוכי כלפי תלמידים בתהליך סיכוני**, שוב איננה יכולה להתבטא ב"העברת" אחריות או גלגולה לפתחו של היועץ. כל הצוות החינוכי נתבע לעשות כיום אדפטציה של תפקידו ותחומי אחריותו למצב החדש. מיפוי הקשיים הארגוניים והבנייה של תהליכי עבודה מתואמים ומנווטים היטב בארגון הבית ספרי, עשויים לתרום הרבה להתייעלות המערכת בטיפולה בתלמידים המצויים במצבי קושי.

המערכת הבית ספרית צריכה להיות מרושתת ב"סוכנים" וב"סוכני משנה" בעלי יכולות ומיומנויות מקצועיות התואמות את מקומם המקצועי. באמצעות הפעלה מקפת של נגזרות האחריות השונות ניתן יהיה לזהות ולטפל באופן יעיל יותר בשלבים השונים של התהליך הסיכוני. אחריותה של המערכת החינוכית מתבטאת בעובדה שלכל גורם מקצועי במערכת (מנהל, מחנך, מורה מקצועי, מרכז שכבה, יועץ, פסיכולוג, מדריך שפ"י, אחות בי"ס ותלמידים) יש ייחודיות ספציפית בפרמטרים הבאים:

- תפקיד מקצועי ייחודי.
- זווית ראייה ייחודית.
- מידת זמינות ייחודית באופן יחסי לאנשי צוות אחרים.
- כלים מקצועיים רלוונטיים לתחום המקצוע.

נגזרת אחריות מסוימת נופלת בחלקו של **כל איש צוות** בכפיפות לפרמטרים הללו. הגישה ההוליסטית נותנת את הבסיס הרעיוני לבחון את נגזרות האחריות של כל איש צוות באופן שיהלום את תפקידו, מידת זמינותו, כליו המקצועיים ותפקידו המקצועי המוגדר. בנגזרת זו עליו לפעול במלוא מאת האחוזים של אחריותו. התקיימותו של קשר בין צוותי החינוך, וצבירת כל נגזרות האחריות מבטיחה תמונה מלאה וטיפול יעיל בכל תלמיד בהתאמה למצבו הייחודי.

תפקיד היועץ בבניית תשתית ארגונית ליישום עבודה הוליסטית בית ספרית מול תהליכי סיכון

היועץ מכיר היטב בערכן של פעולות פשוטות כגון קיום קשר משמעותי, קרבה, תמיכה עידוד וערנות כלפי מצבו של כל תלמיד, כחלק מתפיסת עולמו ופעילותו של היועץ. פעולות אלו פשוטות לכאורה, הינן בעלות ערך טיפולי ממדרגה ראשונה, כאשר הן מופעלות ע"י אנשים משמעותיים לתלמיד (Slicker & Palmer 1993, שתיל 1994), הן הופכות לאפיון אקלימי של בית הספר כולו. המחנך המצוי במגע ישיר עם תלמידי כיתתו עשוי לקדם תהליכי מיגון ביתר יעילות, כיוון שקשריו עם התלמידים נושאים אופי אותנטי, ומתקיימים בקונטקסט הטבעי של חיי הכיתה. השפעת קשרים אלה על חיי התלמיד היא מיידית ורבת עוצמה.

למערכת הבית ספרית רבת הפנים והנמרצת תסייע תפיסה הוליסטית שתתאם בין נגזרות האחריות של כל אנשי הצוות בביה"ס, תוך שאנשי צוות שונים מגייסים אלמנטים "טיפוליים" למגרש הטבעי של הקשר מורה-תלמיד.

היועץ במערך כזה יצטרך ליטול על עצמו מספר תפקידים (Kaplan & Geoffroy 1990) **שיהפכו את הגישה המתוארת לכלל פעולה מתואמת:**

נתח ניכר של עבודת היועץ יוקדש לפתוח עבודה סדירה ושיטתית של תהליכי קונסולטציה פרטניים וקבוצתיים עם צוותים חינוכיים, להכשרת מורים בתוכניות התפתחותיות ולהפעלת תהליכים שבאמצעותם יוכלו צוותי החינוך להגדיר בהלימה לתפקידם את **תחומי אחריותם**, את **הפעילות** הנגזרת מתחומי האחריות ואת **תהליכי הבקרה** העצמיים שיבטיחו את יעילות פעילותם.

מערכת חינוך שנוטלת על עצמה אחריות לכל טווח התהליך הסיכוני אמורה לפעול על פי השלד הלוגי שלהלן:

א. הצהרה רשמית של מדיניות בענין תלמידים בסיכון.
ב. הליכים כתובים לטיפול בבני נוער הנתונים בסיכון גבוה (להתאבדות, לסמים, לאלימות קשה וכיוב'.)
ג. שכלול היכולת והנכונות לנטילת אחריות של צוותי חינוך בתחומים פסיכו-חינוכיים.
ד. הכשרה של צוותי חינוך לפעילות בתחום חיזוק גורמי הגנה.
ה. סיוע של צוות אנשי מקצוע בתחום בריאות הנפש.
ו. מיקצוע ושכלול תהליך ההיכרות עם התלמידים וזיהוי מועדות לסיכון.
ז. עבודה קבוצתית עם תלמידים סביב תכנים של חוסן נפשי.
ח. עבודה ישירה עם פרטים וקבוצות של תלמידים במצב סיכוני (באמצעות ייעוץ פסיכולוגי).

הטבלה הבאה מציגה דוגמת תבנית נתחי אחריות ופעילות של מדרגים שונים של גורמי חינוך וצוותים בית ספריים, תוך בנייה ובחינה של כל פלח את תהליכי הבקרה העצמיים שלו.

תפקיד	תחומי אחריות	תחומי פעילות	בקרת תהליך
צוות מחוז: מפקחים כוללים יועצים בכירים פסיכולוגים בכירים	◆ השראה של מדיניות אחריות לפרט ◆ התעדכנות בספרות מקצועית ◆ העלאת רעיונות חדשים ◆ הבנייה של שיטות עבודה ◆ אדפטציה של תכניות פעולה לצורכי ישוב או אזור ◆ דאגה להנעה של התהליך ברווחי זמן חוזרים	◆ מפגשי צוות קבועים לעבוד רעיונות ולמידה-מחודשת ◆ הטמעת גישות על בסיס ספרות מקצועית ◆ פיתוח תהליכים על בסיס הפקת לקחים ממקומות אחרים ומניסיון קודם ◆ יזמות-מפגשים משולבים עם מנהלים, יועצים, מפקחים ופסיכולוגים	תהליכי בקרה ייבנו ע"י כל בעלי תפקיד בהלימה לתחומי אחריותם ופעילותם
מנהל	◆ הצהרה רשמית על מדיניות ◆ קביעת ציפיות מאנשי צוות ◆ קיום הליכים ונהלים להתמודדות עם הנושא ◆ מבניות גמישה ◆ רגישות לאקלים חדר מורים	◆ היכרות עם הוראות חוזר מנכ"ל ◆ היוועצות בצוות מסייע-יועצים פסיכולוגים ◆ גיבוש מדיניות בתוך הצוות ◆ הבאת המדיניות לידיעת חדר המורים ◆ מתן גיבוי לאנשי הצוות לפעול בתחום	כנ"ל
צוות הוראה	◆ בניית אקלים תומך ומקרב ◆ ערנות לשינויים ◆ קשב לצורכי תלמידים ◆ קיום קשר עם המשפחה ◆ קשר בלתי פורמלי עם תלמידים ◆ קשר עם מורים מקצועיים ◆ היוועצות ודווח	◆ זיהוי והתערבות בתחומי אקלים כיתה ◆ עבודה מכוונת ושיטתית בנושאים של חוסן נפשי ◆ זיהוי מכניזמים של התמודדות בכל תחומי פעילות של תלמידים: לימודים, חברה, ספורט ◆ שיחות עם תלמידים ◆ איתות לערוץ תקשורת פתוח	כנ"ל
יועץ או צוות ייעוץ	◆ יזמה והבאת הנושא למודעות ◆ תרגום מדיניות רישמית לסדרת פעולות ◆ תרגום הליכים כתובים לעבודה שיטתית ◆ הכשרת הצוות ◆ קונסולטציה ◆ זמינות לתלמידים ומורים	◆ מיפוי תלמידים ומצבים בית ספריים שמחייבים התייחסות ◆ בנייה של תהליך עבודה ◆ תהליך זיהוי מוצלב של תלמידים במצבי מצוקה ◆ סדנאות מתמשכות ◆ ניצול מועדים קריטיים להבאת הנושא למודעות ◆ פיתוח כלים בית ספריים רלוונטיים ◆ הצעת מודלים של עבודה ◆ בניית הקשרים וקשרים בין אינפורמציות מצטלבות	כנ"ל

תלמידים (יגוייסו כגורמים מסייעים)	◆ מחויבות ואחריות כלפי חברים ◆ רגישות ומחויבות לזולת ◆ התרעה על מצוקות חברים לגורמים בצוות ◆ רגישות ואחריות כלפי "השונים" בחבורה	◆ קשב לחברים ◆ שיתוף ◆ התייחסות למצוקות ◆ מתן תמיכה ◆ בקשת סיוע של אנשי צוות	כנ"ל

ארגון כל נגזרות האחריות לכלל פעולה מתואמת מול פסיפס שלם של תמונת התלמיד ותפקודו יאפשרו לווי קרוב לאורך תהליך ההתפתחות, לזיהוי תהליכים סיכוניים ובלימתם, מיתונם, או הסגתם לאחור ולהשבחה של עבודת צוותי החינוך. "ניצוח" מיומן על ה"תזמורת" של גורמי החינוך והסיוע השונים יחייב את היועץ לדאוג לתחזוקה קבועה של עבודת הצוות החינוכי מול תהליכי סיכון ומול המטלה של השבחת כישורי ההתמודדות של התלמידים. יהיה עליו להניע מעת לעת, באופן אחראי, את הערנות הרגשית של הצוות ולהתמיד בתהליכי קונסולטציה שישביחו את איכות עבודתם של צוותי החינוך.

לסיכום, התפיסה המוצגת מתמקדת בהבהרת תהליכים סיכוניים של פרט ומערכת ובהאצת הסיכון, כאשר מצטלבים יחד תהליכי סיכון של פרט עם תהליכי סיכון של מערכת. בזיקה לתפיסה זו מוצג מקומו של היועץ בביה"ס ומהות המטלות של היעוץ החינוכי בקידום אקולוגיה בית ספרית על ידי הרחבת מעגל האחריות, הגדרת נתחי האחריות והפעילות של כל קבוצה בצוות בית הספר, בניית תהליכי בקרה על הפעילויות המבוצעות, הגברת הקשר המקצועי בין צוותי חינוך לבין עצמם, תהליכי איתור יעילים ושיטתיים באמצעות סריקה מתמדת של צרכי התלמידים וכמו כן על ידי תהליכי קונסולטציה עקביים לצוותי ההוראה.

מקצוע הייעוץ מצייד את שליחיו בידע ובהבנה בתחום ההיבטים ההתפתחותיים של פרטים ומערכות ארגוניות, ויכולת מקצועית זו עשויה ליצור את התנאים הנחוצים למיתון תהליכים סיכוניים של פרטים ולבלימתם על ידי הבניה והתערבות ארגונית ומערכתית הוליסטית.

ביבליוגרפיה

אדיגיס, י. (1991). *צמיחה והתחדשות בארגונים*. תל-אביב: המרכז הישראלי לניהול.

סמילנסקי, ש., פישר נ., שפטיה ל., (1986). *המערכת המשפחתית והמערכת הבית ספרית*, תל-אביב, עם עובד.

שתיל י.,(1994). *פסיכולוגיה חיסונית - קשיים בונים בעולמו של הילד*. תל-אביב, רמות.

Brent, D.A., Perper, J.A., Goldstein, C.E., Kolko, D.J., Allan, M.J., Allman, C.J., & Zelenak, J.P. (1988). Risk Factors for Adolescent Suicide: A Comparison of Adolecent Suicide Victims with Suicidal Inpatients. *Archives of General Psychiatry*, 36, 1119-1124.

Diekstra, R.F.W. (1989). Suicidal Behavior and Depressive Disorders in Adolescents and Young Adults, *Neuropsychobiology*, 2, 194-207.

Kaplan S.L. Geoffroy E.K. (1990). Enhancing the School Climate Opportunities for the Counselor. *The School Counselor*, 38, 7-12.

Moos H.R., (1991). Connections Between School, Work, and Family Settings. In Fraser J.B., & Walberg J.H., (1991). *School Environment*, 29-53, Oxford, England, Pergamon press.

Magid, K., & McKelvey, C.A., (1988). High Risk: *Children without Conscience*. New York: Bantam Books.

Plutchik, R., (1995). *Assessment and Prediction of Suicide*, A paper presented at the Ingternational Conference on Understanding Youth Suicide, Tel Aviv, Israel, August.

Schinke, S., Schilling, R., Gilchirst, L. & Whittaker, J. (1986). Definitions and Methods for prevention research with youth and families. *Children and Youth Service Review*, 8, 257-266.

Shaffer, D., (1988). The Epidemiology of Teen Suicide: An Examination of Risk Factors. *Journal of Clinical Psychiatry*, 49, 36-41.

Slicker K.E., Palmer J.D. (1993). Mentoring At Risk High School Students: Evaluation of a School Based Program. *The School Counselor*, 40, 327-334.

Thompson, R. (1992). *School Counseling Renewal*. Indiana, USA, Accelerated Developmental Publishers.

Tidwell R. & Garrett S.C., (1994). Youth at Risk: Search of Definition *Journal of Counseling & Development*, 72, 444-446.

ייעוץ קבוצתי עם ילדים להורים גרושים

ד"ר עדינה פלשר*

תקציר

על היועצת החינוכית מוטלת האחריות לעזור לילדים שהוריהם נפרדו, התגרשו או התחתנו מחדש. הדרך היעילה ביותר, זו המעלה את הדימוי העצמי ויכולת ההתמודדות שלהם, היא התערבות יעוצית-טיפולית בקבוצות קטנות. הקבוצה מהווה מקור תמיכה וקרבה ביחסים בין-אישיים לילד השרוי במצב לחץ בעקבות הגרושין. מודל להתמודדות ודרכי התערבות מוצע ליועצת. כמו כן מוצעות דרכי התערבות נוספות באמצעות הביבליותרפיה והטיפול באמצעות צילומים.

גירושין **אינה** מחלה, אך לגבי הילד, גירושין של הורים הוא בהחלט מצב לחץ, המעכב את התקדמותו האקדמית ומשפיע על התנהגותו בבית הספר. Allers (1982) מצביע על כך, שחייהם של ילדי גירושין נהפכים לבלתי עקביים ואינם ניתנים לניבוי. המקום העקבי, הממשיך בשגרת היומיום המוכתבת על-ידי צלצולי הפעמון ומערכת הלימודים הקבועה, הוא בית-הספר. ההורים, לעומת זאת, אינם פנויים מבחינה נפשית, לספק לילדיהם בסיס פסיכולוגי ומערכת תמיכה. הדבר מקשה מאד על הילדים, מאחר שהגירושין יוצרים תגובות שרשרת למשברים חדשים.

על הילדים חלים בעקבות הגירושין שינויים שבאים לידי ביטוי בבית הספר, ביניהם:

- הצורך בשמירת סודיות, המונע מהם לגלות את סבלם והלחץ בו הם נמצאים. הם אינם משתפים את זולתם גם במקרה של התעללות נפשית שנגרמת בעקבות הגירושין.
- חלים שינויים בסף הריכוז, המתבטאים בעיקר בחלומות בהקיץ.
- מתהווים שינויים במיומנויות תקשורתיות עם מורים וילדים בקבוצת הגיל.
- הילד נוטה להתבודד ולהתרחק מאחרים.
- עלייה באלימות. (Ayalon & Flasher, 1993)

בבית הספר ישנן מערכות תמיכה. לנו, היועצים החינוכיים, יש בהחלט כלים לעזור להם.

במשך עשרים השנים האחרונות (החל מ- 1978) אני עוסקת בהתערבות ייעוצית בקבוצות של ילדים להורים גרושים בבית ספר יסודי. עם עליית אחוז ההורים המתגרשים ועליית תופעות הירידה של הדימוי העצמי, תפקוד לקוי בלימודים, ובעיות חברתיות שנבעו מפחדים ליצור

* יועצת חינוכית, משרד החינוך. מרצה במסלול לחינוך מיוחד, מכללת גורדון, חיפה.

אינטימיות עם קבוצת הגיל (הרגישו "לא שווים" ו"שונים"), גדל מספר הילדים שנזקקו להתערבות יעוצית, ולא יכולתי להיענות לכל הצרכים הללו בבית הספר. העבודה בקבוצות קטנות נתגלתה כפתרון היחיד למכלול הבעיות.

מחקריה הרבים של שכטמן ושותפים (Shechtman 1991, 1993a; 1993b; Shechtman et al. 1996) מצביעים על יעילותן של קבוצות טיפוליות-ייעוציות. הן מקדמות את הדימוי העצמי של הילדים ואת רמת האינטימיות החברתית שלהם. כן הצביעו המחקרים על השפעה חיובית על ההישגים העיוניים. חשוב מאד לנצל את הכוחות התרפויטיים שבקבוצה (Yalom, 1995) לקידום המשתתפים בקבוצה. מצאתי בקבוצות שלי, שהילדים הפיקו עזרה רבה מהאוניברסליות שבקבוצה. לדוגמה, תלמידה טובה הגיעה אלינו לכיתה ג' ממרכז הארץ. היא ירדה מאוד בלימודים, ולאחר זמן מה בקבוצה היא אמרה: "חשבתי, שאני היחידה בכיתות ג' שהוריה התגרשו, שאני שונה מכל הילדים, שרק לי זה קורה. עכשיו אני רואה שלא. כן ראיתי, שהאחרים אינם מתביישים ואינם שומרים את זה בסוד. ירדה לי אבן מהלב!" הילדה חזרה להיות תלמידה מצטיינת בהמשך שהותה בקבוצה. הכוח התרפויטי הנוסף החשוב בקבוצה של ילדים להורים גרושים הינו "קבלת מידע וייעוץ": העובדה שילדים נמצאים בשלבים שונים של גירושי ההורים, מאפשרת להם ללמוד מנסיונם של הילדים האחרים בקבוצה.

משה (שם בדוי) בן העשר, אמר לחבר חדש בקבוצה: "אני יודע, שאתה מפחד שההורים יתחתנו מחדש, ואתה אומר שאתה שונא את החבר של אמא. אך תדע לך, שהבעל החדש של אמא שלי משחק איתי כדורגל, מוציא אותי לדיג וקונה לי מתנות. היה לי קשה בהתחלה, שהוא גם נותן לי פקודות, אך דיברנו על כך בקבוצה, ועשינו משחקי תפקיד... זה עזר".

הקבוצות מונחות כקבוצות תמיכה. ההתערבות היא בדגם של התערבות ייעוצית של יועצת חינוכית.

אני נעזרת בשני דגמים מיוחדים:
א. הדגם המופיע בטבלה בעמודים 276-279, המתייחסת ללחצים הצפויים בשש רמות התמודדות, התגובות האפשרויות של הילד, על התביעות שמציג בפניו כל מצב-לחץ והמטרות הטיפוליות המותאמות לכל רמה.

בחלק השני של הטבלה מוצעות דרכי התערבות בשיטות שונות. אלו הם רק אחדים מהכלים שאני מנצלת לעבודה הקבוצתית. (אילון ופלשר, 1987)

מנסיוני בקבוצות הגירושין, מרב המשאבים מושקע בשלב הכעס. כמו-כן אני משקיעה זמן רב בשלב ההתמודדות ככלל, שלב טיפול טוב מבוסס על: לחיות מחדש את הטראומה, חוויה מתקנת ושלב ההתמודדות (רוזנהיים, 1990). בשלב האחרון אני מתבססת בעיקר בתוכניותיה הרבות של שכטמן (1987) הדוגלות במתן אפשרות בחירה עצמית (מיקוד שליטה פנימי) באמצעות "הבהרת ערכים" (שכטמן, 1987).

ב. כל ילד הינו אישיות בפני עצמו. משתתפי הקבוצה נמצאים לא רק בשלבים שונים של משבר הגירושין, הם גם בעלי נטיות שונות ובעיקר בעלי חוסן נפשי, הייחודי לכל אחד בתקופות שונות של חייו.

על-כן הדגם השני המנוצל בקבוצות שלי הינו, על פי להד ואילון (1995) מודל רב-ממדי של משאבי התמודדות, (גש"ר מאח"ד) שפותח על ידי ד"ר מולי להד וד"ר עפרה אילון בעבודה מחקרית ויישומית. חשוב מאד, על פי מודל זה, לגוון את ההפעלות, כדי שכל הילדים יתנסו בהם.

ההפעלה מקיפה את התחומים -"גש"ר מאח"ד" = גופני, שכלי, רגשי, מערכת אמונות, חברה, דמיון. המודל מאפשר, נוסף למציאת נטיות אישיות, אבחון קשיים (מצוי) להתוויה של דרכי ההתמודדות (רצוי), ולתכנון אופני התערבות (כלים טיפוליים) המותאמות לילדים בקבוצה. הגישה הזאת מאפשרת הגעה למספר גדול יותר של ילדים!

בעמוד 280 דגם של מהלך הטיפול הקבוצתי בילדי גירושין.

תגובות השרשרת - דרכי מניעה

רמות התמודדות (אבחון)

השלב	תביעה - מצב-לחץ	תגובות הילד	המטרות
I עירעור ועמימות איום על יציבות המשפחה	התעוררות חרדות-פרידה מוקדמות		הגברת היכולת לשאת מצבים עמומים
אי-ודאות בקשר להמשך	תנודות במצבי רוח		חילוץ הילד ממלכודים על-ידי הגברת התמיכה החיצונית
השתתפות פסיבית ואקטיבית במאבקי ההורים	בלבול והזיות		
חוסר עקביות בהתייחסות ההורים	נטייה לבריחה ממילוי תפקידים, מקשר עם הזולת.		חיזוק התמיכה החברתית
הצורך לשמור סוד			פעילות מהנה להסחת הדעת
II הכחשה אובדן הורה	בלבול, אטימות חושים, חסימת היכולת ללמוד, בגלל המאמץ "לא לדעת" או המאמץ לשמור סוד		לאפשר מודעות וקבלה של השינויים הבלתי-נמנעים תוך מתן אפשרות לביטוי שיקום תפיסה עצמית, שמירת מקומו בחברה
איבוד מקומו של הילד במשפחה			
איבוד סטטוס ובידוד חברתי	פנטזיות לאיחוד ההורים מחדש		
חריגות - "לא כמו כולם"			
III אשמה תפיסת עצמו כאשם בפירוד	ביטויים של האשמה עצמית, חלומות בלהה וחלומות בהקיץ		ללמד "בוחן מציאות" המפחית רגשי אשמה
ייחוס כוחות הרס לעצמו	חיפוש עונשים והענשה עצמית		להפחית "חשיבה מאגית"
דרישות לנאמנות כפולה	הפניקת אכילה, הזמנת כישלון בלימודים ובחברה		

דרכי התערבות (ביצוע)

יצירת הקבוצה:	בחירה, היכרות, קביעת חוקים, לימוד כישורי תקשורת, פיתוח אוצר מלים לזיהוי רגשות, יצירת אווירה נינוחה
תרגיל תפיסה חזותית:	שימוש בגירויים שבהם מתחלפים הצורה והרקע כדי להגביר את סף הסובלנות לעמימות
הבהרת ערכים:	השלמת משפטים המתארים בלבול ומבוכה
כתיבה חופשית:	מכוונת לעודד ביטוי רגשות ולאפשר שיחה בעזרת תמונות בנושאי משפחה, ילד עם הורה אחד, ילד מבודד, ילד 'שונה'
הבהרת ערכים:	השלמת משפטים ושאלות לדיון על הקשרים האפשריים שבין הרגשותיו של הילד לבין המצב בבית בנושאי חלומות בהקיץ, ביעותים, הסתגרות, אובדן תיאבון
משחקי תפקיד:	הקבוצה הופכת את סיפורו של היחיד למשחק תפקידים
ביבליותרפיה:	סיפור המשקף מצב של הכחשה: "עופרית הבלופרית"
ביבליותרפיה:	השיר "אולי" המתאר את הילד כ"ילד רע", שירים מתוך "הגרושה הזאת היא אמי"
תקשורת מצבי-אני:	כדי להבחין בין אשמה (מצב הורי) ונקמנות (מצב ילדי) לבין אחריות לעצמו ולפעילויותיו בלבד (בוגר)
הבהרת ערכים:	שימוש בתמונות ובהשלמת משפטים לבירור הנושא של אחריותם הבלבדית של ההורים לגירושים: תמונה של הורים רבים וילד השואל עצמו: "מה עשיתי להם?"

השלב	תביעה - מצב-לחץ	תגובות הילד	המטרות
IV כעס	תסכול הכרוך באובדנים ממשיים ובהפרת הבטחות הפיכת הילד ל"שעיר לעזאזל" מעבר מרגשי אשמה עצמית להאשמת ההורים והחברה קנאה בילדים אחרים קנאה בהורה החדש כאמצעי הגנה כנגד שקיעה בייאוש תפיסה של עצמו - כ"רע"	עוינות מילולית כלפי מבוגרים, תוקפנות כלפי ילדים וכלפי חפצים הפרעות בכיתה התפרצויות זעם כעס עצור המתבטא בכניעה פחד מפני הכעס והעונש הבא בעקבותיו גורם להיצמדות ולתלות-יתר בהורה	תיעול הכעס ומתן ביטוי גופני ומילולי לימוד "שליטה עצמית" הבנה עצמית וקבלת הרגשות הבנה למניעי ההורה ולמצבים
V ייאוש	פחד מפני אובדן ההורה הנותר הצטברות של אובדנים כלכליים וחברתיים; אובדן הנאות, אובדן תשומת לב אובדן התקווה לאיחוד מחדש של ההורים	מחלות פסיכוסומטיות, פציעות תגובות נסיגתיות וינקותיות: התקפי בכי, נסיגה בלימודים ובפעילות חברתית	עידוד ותמיכה תגמולים חברתיים כתחליף לאובדנים במשפחה מציאת אפיקי פעילות המביאים סיפוק בניית ערך עצמי חיובי
VI התמודדות	קבלת הזהות החדשה של "ילד גירושין" השלמה עם המצב החדש סיכון מעמדו של הילד במסגרות משפחתיות חדשות עקב נישואים אפשריים של ההורים או עם חברים במקום מגורים חדש	פתיחות להתנסויות חדשות דרישה לפיצוי יתר אקטיביות בחיפוש פתרונות	תרגול במצבים שהילד עלול לעמוד בהם: פרידות נוספות, נישואי הורים, חגים וכו' לימוד דרכי תקשורת למטרת קשר עם בני משפחה ועם חברים חדשים חיפוש משמעות חדשה בחיים תרומה לזולת

שימוש בצבע:	להבעת כעס בציור אישי וקבוצתי; יצירה דרמטית של מצבים מעוררים ביטויי כעס תוך שימוש בשפת הגוף; משחקים בארגז החול; תיעול כעס באמצעות הכנסת חוקים למשחקי הכעס; יצירת נורמות קבוצתיות המאשרות הרגשת כעס, באמצעות דיווחים של המנחה והמשתתפים;
משחקים:	מיקום היחסים במרחב המשפחה: משחק שולחן שבו הילד מציב דמויות וקובע את המרחק הרצוי לו בין בני המשפחה על פי לוח דמוי שח. במקום דמויות: חיות, אבנים, גפרורים
ניווט עצמי:	א) הפרדה בין המחשבה למעשה; ב) מתן חיזוקים למחשבות חיוביות; ג) שינוי התנהגות על ידי שינוי החשיבה
תקשורת מצבי-אני:	להבנת חוסר התפקוד הזמני של ההורים הנתונים במצבי לחץ: להיכנס לנעלים של ההורים ולהבין את נקודת הראות שלהם

- הגברת הלכידות הקבוצתית
- תרגילי הרפיה ומתן סוגסטיה חיובית
- עבודה יצירתית באמצעי אומנות שונים
- שימוש ב"גלגל הרגשות" להגביר מודעות לחילופים של מצבי-הרוח
- הרחבת "גבולות האני" באמצעות תרגילי דמיון (הלואי ש...)
- הגברת זיקה לעתיד: דמיון, תכנון וכדומה

הבהרת ערכים:	בקשר להתמודדות ומציאת משמעות בחיים, הצעת פעילויות חיוביות והתחייבות חברתית למלאן
ניווט עצמי:	חשיבה - הרגשה - פעולה: כרטיסים המכילים הצעות לנקיטת עמדה פעילה ולקבלת אחריות על עצמו
"חשיבה יוצרת":	המצאת פתרונות חליפיים למצבים אפשריים ובלתי אפשריים
משחקי תפקיד:	במצבים של נישואים מחדש של ההורים

מהלך הטיפול הקבוצתי בילדי גירושין

בשיטת גש"ר מאח"ד: גופני, שכלי, רגשי, מערכת אמונות, חברה, דמיון

6-5 פגישות	12-10 פגישות	4-3 פגישות
פתיחה	התהליך הטיפולי בקבוצה	סיכום
הכרויות	**גופני**	
תרגילים לחימום	הורדת מתחים באמצעות פעילות נמרצת,	הכנה לפרידה
ו"שבירת הקרח"	הרפיית נשימה ושרירים ודימיון מודרך	
הגדת השם	**שכלי**	היזון חוזר
בניית "מילון	שיטות קוגניטיביות למיתון פחדים וכעסים,	טקסי פרידה
רגשות"	באמצעות "הבהרת ערכים"	
	מתן וקבלת מידע אמין הקשור לגירושין.	
יצירת חוקים	**רגשי**	מסיבת סיום
בניית אמון	ביטוי רגשות באמצעות יצירה והבעה בלתי מילוליים (ציור,	
	פיסול, תנועה).	
	משחק קבוצתי: "מרגיש-אומר-עושה"	
	כתיבה אישית	
החוזה הטיפולי	**מערכת אמונות**	
	שיפור האמון העצמי (דימוי עצמי) באמצעות ניווט ודיאלוג	
	פנימי.	
	מיתון של פחדים, כעסים.	
	טיפול באי-וודאות ובהסתגלות לשינוי באמצעות "הבהרת	
	ערכים"	
	חברה ומשפחה	
	שיפור התקשורת במשפחה באמצעות תמ"א: "תקשורת=מצב-	
	אני" (T.A)	
	משחקי תפקידים.	
	דמיון	
	טיפול ביבליותרפי באמצעות סיפורים, מטפורות, סרטים,	
	כתיבה.	

* הערה: לאחר המפגשים הראשונים, בד"כ יש שלב של משבר.

המודל הטיפולי המסייע לי ביותר בעבודתי הטיפולית הוא הספרותרפיה על גווניה. מתוך הניסיון נראה לי יעיל ביותר לנצל ספרות לשם טיפול בקבוצות.

העולם עשיר בספרות המתאימה לביבליותרפיה, במיוחד בנושא הגירושין. כל יצירה המכילה את הדינמיקות הנפשיות של פרידה, געגועים, רגשי אשם, אובדן וכו', מתאימה בהחלט לקבוצות. ה- Storytelling מוכיח את עצמו כיעיל ביותר, כי הסיפור חוצה את גבולות ההיגיון ויוצר קשר

ישיר עם עולמו הפנימי של הקורא או המאזין. הסיפור פונה לרובדי האישיות השונים. ניתן לספר סיפורים, לקרוא סיפורים ולאפשר לילדים לספר סיפורים. (Gersie, 1992, 1997).

ב"משפחת הביבליותרפיה" קיים גם ענף של "biblioguidance", כלומר "ספרות מוזמנת" לשם פתרון בעיה. לדוגמה ניתן לקחת את סיפורו של עודד בורלא, "זברה זברוני" (אילון ופלשר, 1987), הבא להדריך את הילדים בהתמודדות בנושא הגירושין, ונכתב במיוחד למטרה זאת.

בקבוצה הילדים דנים, משליכים את רגשותיהם, מוצאים פתרונות התמודדות שונים וכן מגיעים לתובנות והבהרת עמדות המובילים לשינוי התנהגותם והסתגלותם לחייהם החדשים.

מצאתי לאחרונה סיפורים מוזמנים העונים על צרכים שונים של ילדים צעירים, (Johnston, Breunig, Garrity & Baris, 1997)

הסיפורים מציעים פתרונות ודרכי התמודדות בנושאים רלוונטיים לגירושין, ביניהם:

- הבעיה של הורים שאינם משתפים פעולה אפילו בקשר לילדיהם, ומתן לגיטימציה לאהוב את שני ההורים.
- בעית ילדים חורגים או חדשים במשפחות החדשות. במקרים כאלה יש לילדים רגשות נטישה והרגשה שהוריהם מצאו להם תחליף.
- בין הסיפורים מצויים כאלה, הדנים בבעיה השכיחה ביותר בילדי גירושין, והיא הפנטזיה לאיחוד מחדש של הוריהם.
- הבעיה של "ילד הורי" נבדקת בסיפור נוסף, בו מקבל הילד לגיטימציה להיות ילד ולהמשיך בילדותו וגדילתו לפי הקצב שלו.
- בעיות של נאמנות כפולה, הבהרת ערכים העוזרים לילד להתמודד עם ערכים עם כל אחד מהוריו.
- גם בעית חקירת אחד ההורים, כאשר חוזר הילד משהות אצל ההורה השני נדונה. למעשה ניתן לטפל בכל הבעיות העולות בקבוצה של ילדים להורים גרושים באמצעות הביבליותרפיה, אם בהומור ואם על ידי לקיחת חלק פעיל ביותר בסיפור וכן על ידי שיחות והבהרות.

עולם התרפיה באמצעות צילומים (Phototherapy) הינו אספקט חדש בעבודתי הייעוצית בקבוצות של ילדים להורים גרושים. הילד חוזר לתקופה שהיתה לו "משפחה שלמה", ולומד הרבה על התהליכים שעבר. הוא מתקשר לרגשותיו באמצעות התמונות ומבהיר לעצמו דרכי התמודדות. נוסף על כך גורמת ההתבוננות המשותפת בקבוצה לקרבה יתרה המשפיעה על לכידות קבוצתית המשמשת מקור תמיכה למשתתפיה.

להלן שנים מבין מהתרגילים הרבים, בהם אני משתמשת בעבודתי:

תמונת ילדות (Dayton, 1990)

מטרות:
1. העלאת רגשות ומידע "היסטורי" הקשורים לילדות.
2. תקשורת בין-אישית, טיפוח הקרבה ההדדית באמצעות החשיפה.

הצעדים:
1. מצא תמונה (צילום) של עצמך כילד. תמונה שאתה מרגיש קשר אליה.
2. הדבק את התמונה במרכז גליון ניר גדול.
3. כתוב תכונות על-גבי הגיליון מסביב לתמונה, איכויות, מאפיינים חיוביים, פחדים, שאלות שלא נשאלו, רגשות ביטחון וחוסר ביטחון העולים בזכרונך, כשאתה מתבונן בתמונה.
4. כתוב את הרגשות שהילד המצולם בתמונה חש.
5. בפינת הדף רשום את שם החיבה שלך בתקופת הילדות.
6. הצג את הילד שלך לאדם אחר בקבוצה או לקבוצה כולה. ספר מה כתבת, ואיך אתה מרגיש בהקשר לכך.

- ניתן להפעיל את התהליך גם עם תמונת ילדות בוגרת יותר, תמונת מתבגר, תמונת מבוגר צעיר או תמונת מבוגר.

עבודה עם מטופל באמצעות תמונות משפחתיות (או קבוצתיות)

(Weiser, 1993)

ניתן לכתוב את התשובות לשאלות הבאות או לענות בעל-פה.
מתבוננים בתמונה ומבקשים מהמטופל להתבונן בתמונה, (צילום) ולבחור דמות אחת ולהתרכז בה. (השאלות נשאלות על כל דמות לחוד)

- התבונן בתמונה. בחר לך את אחת הדמויות. התבונן בדמות לאט ובשקט: התבונן בכל הפרטים ועל כל הדמות. תחוש את הדמות, נסה להיכנס לעורה וכתוב, או אמור בקול רם את התשובות לשאלות הבאות:

1. מהם שלושת הדברים הראשונים העולים במוחך, כאשר אתה מתבונן בצילום הזה?
2. אילו אנשים או מקומות עולים במוחך, כאשר אתה מסתכל עליו.
3. תאר שלושה רגשות, מחשבות או זכרונות שהתמונה מעלה בך.

נסה להשלים את המשפטים הבאים

"כשאני מסתכל על הצילום הזה ,אני חושב _____"

"אני מרגיש _____"

"אני נזכר _____"

"אני מגלה, שמתחשק לי לומר _____"

4. מהם הדברים שהיית רוצה לומר לאדם בתמונה? חשוב מדוע עדין לא התקימה השיחה הזו ונסה לבטא, מה שתמיד רצית להגיד לאדם הזה, אך אף פעם לא אמרת לו.
5. מהם הדברים, שתמיד רצית לשאול את האדם הזה, או רצית שהוא יגלה לך, אך לא שאלת אותו?
6. מה היית רוצה, שאדם זה יגיד לך, או ישאל אותך?
7. מדוע השיחה הזאת לא נערכה עדין, או שלא התקיימה כלל?
8. מה היית צריך לעשות, כדי שזה יקרה?
9. מי, לדעתך, צילם את התמונה ומדוע? האם היית מצלם את התמונה אחרת?
10. מי במשפחה הוא המועדף (האהוב) של אותה הדמות שאנו מדברים עליה, ומדוע?
11. תן כותרת לתמונה.
12. האם היית רוצה להיות בתמונה עם אדם זה ומדוע? אם לא, מדוע?
13. מה, אם בכלל, חסר בתמונה? מה, לדעתך, ניתן להוסיף כדי שהתמונה תהיה מושלמת?
14. האם התמונה משקפת נאמנה את האדם, או האם היא משקרת באיזה אופן?

לסיכום, התהליך התרפויטי עם ילדים להורים גרושים הוא איטי מאד, בעיקר אצל ילדים צעירים, ולכן קשה להצטמצם לטיפול קצר מועד. לדעתי יש לתכנן את משך הקבוצה לשנתים. ד"ר עפרה אילון התארחה לאחרונה בתוכניתו של גבי גזית. היא הביאה לאולפן את ליאת, אשר השתתפה אצלי בקבוצה של ילדים להורים גרושים. המראיין, גבי, שאל את ליאת: "את סיימת את הקבוצה של עדינה, האם ופתרו לך, אם כן, כל הבעיות?"

"לא", ענתה ליאת בת השתים עשרה. "אך היום אני יודעת להתמודד איתן!"

ביבליוגרפיה

אילון, ע. ופלשר, ע. (1987). *תגובת שרשרת - ילדים וגירושין*. חיפה: נורד.

להד, מ. ואילון, ע. (1995). *על החיים ועל המוות*. חיפה:נורד.

רוזנהיים, א. (1990). *אדם נפגש עם עצמו*. ירושלים: שוקן.

שכטמן, צ. (1987). *חינוך לערכים דמוקרטיים בבית הספר*. תכנית התערבות חינוכית, על פי התיאוריה של הבהרת ערכים. שפ"י, משרד החינוך והתרבות, ירושלים.

Allers, R.D. (1982). *Divorce, children and the school*. N.J.: Princeton Co. Pub.

Ayalon,O. & Flasher, A.(1993). *Chain reaction, children and divorce*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Dayton,T. (1990). *Drama games techniques for self-development.* Deerfield Beach, Florida: Health Communications Inc.

Gersie, A. (1992). *Earthtales. Storytelling in times of change.* London: Green Print.

Gersie, A. (1997). *Reflection on therapeutic storymaking. The use of stories in groups.* London: Jessica kingsley Publishers.

Johnston, J.R., Breunig, K., Garrity, C. & Baris, M., (1997). *Through the eyes of children. Healing stories for children of divorce.* New York: The Free Press.

Shechtman, Z. (1991). Small group therapy and intimate friendship. *International Journal of Group Psychotherapy. 41.*(2) 227-243.

Shechtman, Z. (1993a). School adjustment and small group therapy: An Israeli study. *Journal of Counseling and Development. 72* 77-81.

Shechtman, Z. (1993b). Group psychotherapy for the enhancement of intimate friendship and self-esteem among elementary school students. *Journal of Social and Personal Relationship, 10.* 483-494.

Shechtman, Z., Gilat, I., Fos ,L. & Flasher, A. (1996). Brief group therapy with low-achieving elementary school children. *Journal of Counseling Psychology,43,* 376-382.

Weiser, J. (1993). *Phototherapy techniques. Exploring the secrets of personal snapshots and family albums.* San Francisco: Josey-Bass Publishers.

Yalom, I.D. (1995) (4th Ed.). *The theory and practice of group psychotherapy.* New York: Basic Books.

פורטפוליו - כלי לפיתוח הזהות המקצועית של יועצים

ד״ר שושנה הלמן, רחל גלי צינמון

תקציר

תפקידו של יועץ ביה״ס הינו מורכב ותובעני. קיימות מספר שיטות להעריך את מסוגלות (קומפטנטיות) היועץ, אך אף אחת מהן לא יושמה בצורה שיטתית ומקיפה המכילה את מורכבות התפקיד. מטרת מאמר זה היא להציג את פורטפוליו היועץ החינוכי כדרך שיטתית להצגת קומפטנטיות היועץ ולקדמו בשלבים השונים של התפתחותו המקצועית.

הערכה בייעוץ

הערכת ביצועיו המקצועיים של היועץ היא חלק מתוכנית כוללת ששמה לה למטרה את הגדילה וההתפתחות המקצועית של יועצים (Gysbers & Henderson 1988) כן מהווה הערכת ביצועים מקצועיים אחד הביטויים של הסמכות המקצועית ונכללת בין מאפייניו החשובים של כל מקצוע. זאת ועוד, במקצועות שונים רווחת כיום חתירה להעלאת האיכות בשירות. נושא ההערכה והמדידה מהווה מרכיב משמעותי למימוש שאיפה זו. כלומר, הערכת ביצועיו המקצועיים של היועץ חיונית להתפתחותו המקצועית בפרט ולהתפתחות המקצוע בכלל.

תהליך הערכה זה, המעודד גדילה מקצועית של יועצים, מתחיל בזיהוי אישי של הקומפטנטיות המקצועית ומאפשר לו להשוותה עם הקומפטנטיות הנדרשת. כדי להעריך קומפטנטיות של יועצים יש להתייחס תחילה לתחומים השונים, בהם ניתן להעריך את היועץ. Gysbers & Henderson (1988) הציעו את תחומי ההערכה הבאים, בהם יש לצפות לקומפטנטיות של יועצים: ייעוץ פרטני וקבוצתי, הדרכת כיתה, היוועצות, ניהול תוכניות מניעה, תוכניות התפתחותיות ותוכניות בשעת משבר. כמו כן מצופה מן היועץ לתת מענה מקצועי לשונות התרבותית הקיימת באוכלוסיית התלמידים של בית הספר. אין ספק, כי על מנת לשרוד בתפקיד מורכב זה על היועץ להיות גם בעל מיומנויות ארגוניות מעולות.

התחומים הרבים והשונים שצויינו לעיל מלמדים על מורכבותו של התפקיד. מורכבות המקשה מאוד על הערכתו. לפי Fairchild (1993) קיימות דרכים מספר להעריך את ביצועיו של היועץ החינוכי. הדבר תלוי בשאלה, מה רוצים לבדוק, נתונים, תהליכים או תוצאות?

שיטות להערכת עבודת היועץ

Fairchild & Seeley, (1995) ציינו מספר שיטות ואסטרטגיות לאיסוף מידע ודיווח על העשייה המקצועית של היועץ. שיטות אלו להערכת יועצים מתייחסות לתיאור ודיווח של העשייה המקצועית (Accountability), ומתייחסות לאספקטים כמותיים ואיכותיים בעבודת היועץ.

נהוגות השיטות הבאות:

א. דיווח העשייה ותיאורה בעזרת שאלונים שונים הנמצאים בשימוש אצל יועצים. שאלוני אקלים כיתה, שאלוני עמדות, שאלוני שביעות רצון וכו' נמצאים בשימוש היועץ כדי לאתר צרכים של לקוחות. השימוש בשאלונים אלה עשוי לעזור בתיאור העשייה המקצועית של היועץ.

ב. דיווח בטבלה של הפעילות הכוללת רישום של מספר הפעמים שניתנו השירותים השונים (מספר פעמים בשבוע/חודש בו ניתנה הדרכה לכיתה או היוועצות עם הורים וכו').

ג. ניתוח הזמן. בשיטה זו עוקב היועץ אחר הזמן המושקע במתן שירותים שהוא נותן בתחומים שונים. הדבר דורש מעקב על בסיס יומי.

ד. זיהוי האקונטבילית (Accountability) של היועץ. רישום של מקרי ייעוץ בטיפול כדי לתעד, לארגן ולעקוב אחר התקדמות של התלמיד.

ה. דירוג השירות הייעוצי על ידי הלקוחות (מורים ותלמידים) למדידת האקונטבילית של יועצים. שיטה זו מבקשת את תפיסתם והערכתם של המורים והתלמידים את השירות הניתן על ידי היועצים.

ו. דרך נוספת העשויה להגדיל את יעילות העשייה החינוכית ולתעד את נחיצות התוכניות הייעוציות היא מחקר פעולה (Allan, 1992).

תוצאות של תוכניות התערבות מספקות מידע בנוגע לשינויים ההתנהגותיים המתרחשים כתוצאה מהתערבותו של היועץ ומשמשות מדד ליעילות עבודת היועץ. הערכת תוכניות ההתערבות מתבצעת בד"כ מנקודת מבטו של הלקוח (תלמיד, הורה מורה) ויש לה תפקיד של העצמת התוכנית נוסף להיותה מדד ליעילות (Hughey, Gysbers & Starr, 1993).

סקירה ספרותית זו מגלה שפע של שיטות להערכת ביצועיו של היועץ החינוכי. שיטות אלו יכולות להיות כמותיות או איכותיות. הן יכולות לכלול את היועץ, תלמידים, הורים, מורים ואנשי

אדמיניסטרציה של המערכת. הן יכולות להיות פשוטות כמו לוג - רשימת הפעילויות של היועץ או מורכבות כמו הערכת צרכים.

חוקרים רבים מדגישים את חשיבות מעורבות היועץ בקביעת התחומים והדרך להערכה, ואת חוסר התלהבותם ורצונם של יועצים להיות מעורבים בתהליכי הערכה (Housley, McDaniel & Underwood, 1990; Vacc, Rhyne-winkler & Poidevant, 1993). בין הגורמים לחוסר הרצון מציינים החוקרים: חוסר בידע של כלי הערכה, חוסר בידע של שיטות מתודולוגיות, ביטחון עצמי נמוך וחוסר רצון להעריך את עצמם ואת תוכניותיהם באופן שיטתי ואובייקטיבי (Myrick, 1984). חוקרים אחרים מציינים חוסר בהירות לגבי הסיבות להערכה וכן חוסר זמן ומשאבים כלכליים להערכה זו.

בסוקרנו את הספרות העוסקת בהערכת יועצים עולות הנקודות הבאות:

א. מורכבות תפקיד היועץ והערכתו.

ב. מרבית השיטות אינן מבחינות באופן מלא בין יעילות התוכנית שהפעיל היועץ לבין המסוגלות שלו.

ג. חוסר דיווח של שיטה המאפשרת אינטגרציה בין האסטרטגיות השונות להערכת קומפטנטיות היועץ. מניסיוננו המקצועי אנו יודעות, כי חסר כלי שייתן ביטוי לעבודה ההתפתחותית של היועץ, ולמורכבות תפקידו ולהערכתו.

במאמר זה ננסה להציג את הפורטפוליו ככלי להערכת הקומפטנטיות של יועצים. כלי, אשר מתמודד עם מורכבות התפקיד, מבחין בין יעילות התוכנית המופעלת ומאפשר שילוב בין דרכים מסורתיות של הערכה בדרך שיטתית מקיפה.

Wolf (1994) ו Coleman (1995) ציינו, כי פורטפוליו הוא דרך מצוינת להעריך קומפטנטיות מקצועית, כשמטרת ההערכה היא להכיל את מורכבות התפקיד יותר מאשר להתמקד בתיאור בסיסי של התפקיד.

מהו פורטפוליו?

פורטפוליו הוא תיק עבודות, הכולל אוסף מכוון של עבודות היועץ המציגות את מאמציו, התקדמותו והישגיו בתחומים שונים. הפורטפוליו יכלול בתוכו חומר המייצג את היועץ בתחומים שונים של עבודתו והמבטאים את הקומפטנטיות שלו בתחומים אלה. המרכיבים של הפורטפוליו תלויים במטרתו. המרכיבים השונים המתוארים בספרות הם:

חומרים- תוכניות פעולה, תיאורי מקרים וכו' (Collins, 1992).

התנסויות- פעילויות קבוצתיות או כיתתיות המתוארות באמצעות קלטת וידיאו, רשם קול או אמצעים אחרים היכולים לשקף מיומנויות שונות של היועץ.

מושגים וגופי ידע בתחומים ייעוציים שונים.

כל פריט הנכנס לפורטפוליו צריך לכלול רפלקציה הכוללת תיאור תהליכים של הדברים, מחשבות של היועץ לגבי התהליכים בהם הוא עוסק, קשיים ונקודות חוזק, רישום במי נעזר היועץ, וכיצד הוא מתמודד עם הקשיים, תחושותיו ומה למד מן ההתנסות.

בשנים האחרונות השתמשו בפורטפוליו בעיקר להערכת הישגי תלמידים (Collins, 1992). זאת גם הסיבה שהשימוש בפורטפוליו לצורך הערכת גורמים אחרים במערכת כמו מנהלים ויועצים עולה לאחרונה. Wiggins, (1991) טוען, שלפורטפוליו ככלי הערכה יש יתרונות גדולים. לגבי יועצים משמש הפורטפוליו כלי להערכה מעצבת, והוא יכול ללוות את ההתפתחות המקצועית של היועץ ולתעד תהליך זה.

יתרונות הפורטפוליו

אחד מיתרונותיו הבולטים הוא היכולת לתאר מיומנויות בקונטקסט מסוים באופן אותנטי. כאשר כולל היועץ בפורטפוליו דוגמה מן המציאות על ביצוע פעולה כלשהי, הוא הופך לכלי של הערכה אותנטית. חוסר האותנטיות היא אחת הבעיות שאיתה מתמודד המנסה להעריך את עבודת היועץ. כלי ההערכה הסטנדרטיים שסקרנו קודם לכן יכולים להעריך מיומנויות כמו ידע בתיאוריות ייעוציות או ארגון זמן, אבל היישום של הידע בקונטקסט מסוים אינו יכול לבוא לידי ביטוי בכלים אלה. כדי לאפשר ליועץ להראות ולהוכיח את המיומנויות שלו יש צורך בתהליך שיתאר את עבודתו היומיומית. מדובר על משהו מעבר לרשימת פעילויות יומיומית כמו לוג.

יתרון נוסף של הפורטפוליו הוא, שהוא מאפשר ליועץ המוערך להיות רפלקטיבי לגבי עבודתו. ככל שהיועץ רפלקטיבי יותר לגבי עצמו, כך יוכל ליישם את מיומנויותיו השונות במצבים שונים (Coleman, 1995). על ידי כך מקדם הפורטפוליו גם את המחויבות של היועץ לעבודתו ואת אחריותו לגבי ביצוע המטלות השונות. הפורטפוליו, בהיותו כלי העוזר לפיתוח הזהות המקצועית, מאפשר ליועץ להבין מה הוא צריך עוד ללמוד כדי להיות אפקטיבי יותר.

יתרון נוסף, הפורטפוליו מסייע בפיזור העמימות הכרוכה בתפקיד היועץ. זאת דרך נוספת ללמד את המעריך או את הקורא על החשיבות של תפקיד היועץ והמורכבות שבו.

לבסוף, מאחר שהפורטפוליו איננו כלי סטנדרטי, והוא ייחודי לכל אחד, הרי שהוא מאפשר לכלול ולבטא את הדברים המאפיינים כל פרט בדרך המתאימה לו ביותר. בחירת החומרים שיוצגו בפורטפוליו ודרך הצגתם נתונה לבחירה אישית של כל יועץ.

הצעדים ליצירת פורטפוליו

Coleman (1995), התווה את הצעדים הנדרשים כדי להכין פורטפוליו של יועץ. הצעד הראשון הוא להחליט, מה מטרת הפורטפוליו, וכיצד ישתמשו בו. בהגדרת המטרה ייקבע, מה ייכלל בתוך הפורטפוליו ומה יהיו מרכיביו. היועץ ישתמש בפורטפוליו להערכת רמת המיומנות שרכש בתקופת לימודיו וכן יציין את התחומים שעליו להשתפר בהם ואת התקדמותו בהם. פורטפוליו מסוג זה יכול להיות בשימוש של מרצים באוניברסיטאות או מדריכים בעבודה המעשית הנותנים משוב ליועץ, וכאשר מקבלים יועצים הדרכה על ידי מדריכים או יועץ בכיר (לא רק בזמן ההכשרה או הלימודים). הפורטפוליו יכול ללוות את היועץ לאורך כל שנות עבודתו, ויכול להוות כלי למשוב והערכה בהתפתחותו המקצועית של היועץ בשלבים השונים של עבודתו, הן כמשוב אישי והן כמשוב על ידי מדריכים או יועץ בכיר.

הפורטפוליו יכול, כמו כן, לשמש גורמים חיצוניים, ולאו דוקא מן המערכת הייעוצית. במקרים אלה יכולה המטרה להיות הצגת עבודת היועץ לגורמים שונים במערכת וציון חשיבותה, או כלי להערכת עבודת היועץ על ידי גורמים שונים כמו מנהל, מפקח על בית הספר ואחרים. מובן, כי במקרים אלה החומרים שיכללו בפורטפוליו יהיו אחרים. יועצים המחפשים תעסוקה בייעוץ יכולים להשתמש בפורטפוליו ככלי עזר להצגת המיומנויות השונות שלהם בזמן חיפוש העבודה.

כחלק מהגדרת הפורטפוליו צריך היועץ לדעת לבטא את תפיסת עולמו לגבי הייעוץ, כאשר הראייה שלו את תפקידו מהווה בסיס לצעדים האחרים בתהליך. הצעד הבא הוא להחליט, מה יהיו התחומים השונים או המרכיבים של הפורטפוליו. במקרה של הייעוץ בארץ, יחליטו קבוצות ייעוץ שונות באופן שונה מה יהיו מרכיבי הפורטפוליו, וזאת בכדי לאפשר ייחודיות והענות לצרכים ייחודיים. יהיו בודאי גם הבדלים במסגרות השונות (חינוך מיוחד, בתי ספר יסודיים וכו'). כן יוחלט על החלקים שהם חובה שיכללו בפורטפוליו ועל החלקים שהם רשות.

לאחר מכן יבחר כל יועץ את דרכי הצגת המיומנויות והחומרים אותם הוא מעוניין לכלול. בחירת החומרים מהווה ראיה למיומנויות היועץ בתחומים השונים. הראיות בהן משתמש הייעוץ בפורטפוליו הנן פונקציה של הרמה והשלב של המיומנויות של אותו יועץ. היועץ יכול להציג פעילויות אותן הוא מעביר בכיתה, ראיון עם תלמיד, מאמרים ועוד. חשוב לכלול את תאור הפרט וכיצד החומר אומנם מציג את המיומנויות של היועץ ומדוע בחר דוקא בחומר זה. אחת הבעיות בחלק זה היא השמירה על הסודיות ועל האתיקה המקצועית בבחירת החומרים השונים הכלולים בפורטפוליו.

בניית תהליך שיטתי להערכת הפורטפוליו היא חלק חשוב בשימוש בפורטפוליו. חוקרים שניסו לבדוק את הנושא של הערכת הפורטפוליו זיהו בעיות של מהימנות ותקפות בתהליך. יש צורך למצוא שיטה המאפשרת לעמיתים, מדריכים, מפקחים וחוקרים להעריך פורטפוליו, הן בקונטקסט מסוים והן בהשוואה ליועצים אחרים.

השימוש בפורטפוליו בארץ

נעשו מספר נסיונות מעשיים בארץ לגבי יישום הפורטפוליו בייעוץ. האחד נערך עם קבוצת מדריכים באוניברסיטה, שתיעדה את עבודתה עם המודרכים, והשנייה עם קבוצת יועצים חדשים, שתיעדו את עבודתם המקצועית בבתי הספר.

קבוצת המדריכים, שכללה עשרים ואחד מדריכים (יועצים ותיקים שנבחרו לקורס הדרכת יועצים באוניברסיטה) נתבקשה להחליט בראשונה על מטרת הפורטפוליו, התחומים והפריטים שייכללו בו ולבסוף - קביעת הקריטריונים להערכת הפורטפוליו.

מטרת הפורטפוליו היתה תיעוד ושיקוף של ההדרכה האינדיבידואלית ליועצים חדשים, בה היו מעורבים המדריכים. הוסכם, כי הפורטפוליו יכלול תיעוד המפגשים של המדריך עם המודרך (היועץ החדש) וכל חומר הרלוונטי לתהליך ההדרכה (פעילויות שניתנו למודרך, חוזה, כלי הערכה, חומרים וכו'). כדי לקבוע את הקריטריונים להערכת הפורטפוליו נשאלו המדריכים, מהו מדריך טוב, לדעתם.

להלן חלק מהתשובות:

"מדריך טוב הוא זה המאפשר מקום ללא שיפוטיות, המעגן התערבויות בידע תאורטי, המקנה כלים ותוכניות, המעודד דברים חדשים, המדבר בגובה העיניים, המעורר לחשיבה רפלקטיבית, בעל יכולת ארגונית, בעל יכול אבחונית, יכול ללוות תהליכי התפתחות ולעורר שאלות, להישאר במצבים של חוסר ודאות, מוכן לעבוד על עצמו, מסוגל להתייחס לקושי של המודרך מבלי להביא את עצמו למרכז, מחבר את ההוויה למעשה.

תשובות אלו חולקו למספר קריטריונים להערכה:

משתני אישיות: חוסר שיפוטיות, עידוד, גמישות וכו'.

יכולות ארגוניות: חוזה, קביעת מטרות וכו'.

ידע: תוכניות, כלים, טכניקות, קשר בין תאוריה למעשה.

הבנת תהליכים: אבחון, קצב, תהליכים בינאישיים, שלבים בהתפתחות המקצועית.

הוסכם, כי הפורטפוליו יוערך על ידי התלמיד עצמו, תלמיד נוסף בקורס (מעריך פנימי) וכן על ידי שני מעריכים חיצוניים על פי הקריטריונים שהוזכרו לעיל.

שני מעריכים חיצוניים על פי הקריטריונים שהוזכרו לעיל.

להלן מדברי אחת המדריכות: "כתיבת הפורטפוליו עוררה אצלי רגשות מעורבים. מצד אחד תובעת המטלה השקעה רבה ומעוררת התנגדות, ומצד שני היתה סקרנות רבה לקראת משהו חדש. הרצון והשאיפה להתמקצעות נתרמים בהחלט על ידי היכרות עם הפורטפוליו. אין ספק, שתרומת הכתיבה עבורי היתה גדולה, ונתנה לי אפשרות להסתכל פנימה דרך מושגים תאורטיים וחוויות אישיות. אני שמחה על ההזדמנות שניתנה לי, למרות שהתהליך היה ממושך ולא קל."

ניסיון נוסף היה עם קבוצת יועצים חדשים. קבוצת היועצים החדשים כללה שלוש יועצות הנמצאות ב"שלב החקירה" של הקרירה המקצועית שלהם (שתי יועצות בשנתן הראשונה בייעוץ ויועצת אחת בשנה שנייה בייעוץ). קבוצה זו נפגשה עם מדריך אחת לחודש במטרה להיות קבוצת תמיכה ולמידה מקצועית, וזאת נוסף להדרכה האישית שקיבלה כל יועצת.

במפגש הראשון הוצג הפורטפוליו כאמצעי לליווי התפתחותו המקצועית של היועץ וכדרך נוספת לעבודה בקבוצה. לאחר שהתקבלה ההסכמה הקבוצתית להשתמש בכלי זה, הסכימו היועצות על הפריטים שייכללו בפורטפוליו וישקפו את התפתחותן המקצועית. הוחלט על התחומים הבאים: שיחות ייעוץ, היוועצות ותוכניות מניעה. היועצות הביאו לקבוצה תמלילי שיחות ייעוץ ושיחות הוועצות, תיאורי מקרים ותוכניות ייעוציות שהכינו ו/או העבירו. כל פריט כזה שהוצג בקבוצה ונכנס לפורטפוליו כלל תיאור העשייה, קשיים ונקודות חוזק כפי שנתפסו על ידי היועצת, במי נעזרה ומה למדה מההתנסות (מרכיביה של הרפלקציה). היועצות היו חופשיות להביא כל עשייה שהיתה משמעותית עבורן. המשוב מחברי הקבוצה נכנס אף הוא לפורטפוליו.

בסיומה של שנה זו היה לכל יועצת תיק עבודות, אשר כלל תיאור של תחומי העשייה שלה ואת הערכתה האישית והערכת חברי הקבוצה לכל אחד מהפריטים המתוארים. תיק זה מהווה בסיס להמשך תכנון התפתחותן המקצועית.

היועצות דיווחו, כי ההתנסות ביצירת הפורטפוליו, ברפלקציה שעשו עבור כל פריט שבחרו להכניס לתוכו היתה משמעותית מאוד וחיונית עבורן.

אין ספק, כי התנסויות אלה הן התנסויות ראשוניות, צעדים ראשונים לקראת שימוש נרחב יותר בפורטפוליו בייעוץ בישראל. אנו מקוות, כי הרחבת השימוש בפורטפוליו בייעוץ תאפשר ליצור תהליך שיטתי להערכת פורטפוליו בייעוץ, סוגייה שעדין אינה מבוססת, ותקדם את הפרופסיה.

ביבליוגרפיה

Allan, J.M. (1992) *Action research : Promoting School counseler advocacy and accountability.* ED347477, ERIC, Clearing house on counseling and Personal Services, Ann Arbor, Mich.

Coleman, H.L.K. (1995) Culture in the counseling process: Implication for School Counselors. *The School Counselor*, 42, 180-185.

Collins, A. (1992) Portfolios for science education: Issues in purpose, structure, and authenticity. *Science Education*, 76)4,) 451-463.

Fairchild, T.M. (1993) Accountability practices of school counselor: 1990 national survey. *The School Counselor*, 40, 363-374.

Fairchild, T.M. & Seeley, T.J. (1995) Accountability strategies for school counselor : A baker dozen. *The School Counselor*, 42, 363-374.

Gysbers, N.C. & Henderson, P. (1988) *Developing and managing your school guidance program*. Alexandria, VA; American Association for counseling and Development.

Hughey, K.F,. Gysbers, N.C,. & Starr, M. (1993) Evaluating comprehensive school guidance programs: Assessing the perception of students, parents and teachers. *The School Counselor*, 41, 31-36.

Housley, W.F,. McDaniel, L.C,. & Underwood, J.R. (1990.) Mendated assessment of counselors in Mississipi. *The School Counselor*, 37, 294-302.

Myrick, R.D. (1984) Beyond the issues of accountability. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 6, 214-222.

Myrick, R.D. (1990) Retrospective measurement: an accountability tool. *Elementary School Guidance and Counseling*, 25, 21-29.

Vacc, N.A,. Rhyne-Winkler, M.C,. & Poidevant, J.M. (1993) Evaluation and accountability of counseling services: Possible implication for a midsize school district. *The School Counselor*, 40, 260-266.

Wiggins, G. (1991) Standars, not standardization:Evoking quality student work. *Educational Leadership*, 47 5, 17-25.

Wolf, K. (1994) Teaching portfolios: Capturing the complexities of teaching. In L. Ingvarson & R. Chadbourne (Eds,). *Valuing teachers' work: New direction in teacher appraisal*. (pp. 112-136) Victoria, Australia: The Australian Council for Education Reserch.

מודל עבודה אינטגרטיבית, עם קבוצת יועצות בתי הספר התיכוניים בראשון לציון

ד"ר שושנה הרשקו* וקבוצת היועצות*

תקציר

יתואר מודל עבודה המיושם כבר שמונה עשרה שנה עם כל יועצות בתי הספר התיכוניים בראשון לציון. המודל מבוסס על מסגרת קבוצתית קבועה שמתקיימת בשרות הקהילתי לבריאות הנפש. הקבוצה משלבת עבודה ייעוצית, העשרה בתחום האבחנה המבדלת, העשרה בכלי התערבות ועבודה דינאמית על התגובות ההעברתיות של המשתתפות לבעיות ולנושאים המובאים בקבוצה. תיאור מפגש מסויים ימחיש את צורת העבודה.

רקע

מאז קיום השרות הקהילתי לבריאות הנפש בראשון לציון (שמונה עשרה שנה) יש ברית עבודה רב ממדית עם כל מערך בתי הספר התיכוניים בעיר הכוללת:

ייעוץ להנהלות בתי הספר בעת אירוע חריג (אסון בביה"ס, תופעה של כתות, אלכוהוליזם וכדי).
ייעוץ והדרכה לצוותות הטיפוליים של בתי הספר סביב אירוע או מקרה (נער/ה שמאיים/ת להתאבד, לדוגמה, נער/ה במצב נפשי חריף).
עבודה קבוצתית עם כל היועצות של התיכוניים בעיר, הפועלת זה שמונה עשרה שנה.
הקבוצה פתוחה במהותה ניתן להצטרף לקבוצה בכל עת. עובדתית היא מורכבת מגרעין קבוע של יועצות, הבאות אליה זה שנים. אל הגרעין מצטרפות יועצות חדשות שמתחילות את עבודתן בעיר. משתתפות שעוזבות את הקבוצה הן לרוב כאלה שיוצאות לשנת שבתון, עוברות תפקיד או עוזבות את האזור.

למרות תחלופה טבעית של משתתפות **נתפסת הקבוצה ע"י הכל כמסגרת קבועה,** מופנמת בתודעת הקהילה כולה.

הקשר המתמשך של השירות לבריאות הנפש עם היועצות ועם המערכות החינוכיות שלהן נוצר תוך חשיבה ותפיסה מערכתית - קהילתית הרואה את המסגרות בקהילה כמשלימות זו את זו והעובדות בצורה משולבת.

* השירות הקהילתי לבריאות הנפש, ראשון לציון.
* תודה לקבוצת היועצות שהשתתפו בסדנא.

קבוצת היועצות נוצרה מתוך התפיסה הבאה:

1. **גישה מניעתית** המכירה בחשיבות האיתור המוקדם של בעיות באמצעות אנשי "הקו הראשון" (במקרה שלנו היועצות).

2. **אמונה, שלאנשי "הקו הראשון" יש יתרונות על פני אנשי מקצוע,** שהם לא חלק אינטגרלי מהמערכת. הן מכירות את התלמידים, עוקבות מקרוב אחר **הנורמטיבי והשונה** בתקופה נתונה, יש להן קשר בלתי אמצעי לתלמידים המאפשר התערבות בשעת הצורך.

3. **תפיסת התלמידים את היועצות** באופן פחות סטיגמטי מאשר צוות טיפולי במסגרת שירות לבריאות נפש.

4. **יכולת היועצות להוות גשר** בין התלמידים והוריהם לבין מסגרת בריאות הנפש. האפשרות להכיר את השירות מבפנים מקילה על יכולת ההכנה של התלמידים להסכים לקבל סיוע במסגרת בריאות הנפש.

5. **הצרכים של היועצות** - הצורך בתמיכה ובהכוונה של בעלי מקצוע מומחים מתחום בריאות הנפש בגבוי מקצועי, בהכלה של התפקיד, בחדירה פנימה אל מעבר לכאן ולעכשיו, בהבנת התהליכים הטיפוליים והתופעות מההיבט התאורטי, באפשרות לדון בבעיה, לעבד אותה מתוך מרחק ובפרספקטיבה נכונה.

הקבוצה וצורת עבודתה

ננסה לתאר את העבודה השוטפת במסגרת הקבוצה, באמצעותה מתרחשת עיקר האינטראקציה בין היועצות בביה"ס והשירות לבריאות הנפש.

הקבוצה מונה עשר משתתפות בממוצע. הן נפגשות אחת לשבועים, לשעה וחצי בכל פעם, במתקן השירות הקהילתי לבריאות הנפש.

הקבוצה משמשת ליצירת המסגרות הבאות:

1. **השתייכות** מקצועית של היועצות בבתי הספר.

2. **התייעצות בבעיות** הקשורות **בפרט** (התלמיד); וביצירת גיבוי מקצועי. **בכיתה** (לדוגמה: חלק מכיתה מגיב בחרדת יתר לקראת בחינות בגרות או לקראת גיוס לצה"ל); **במערכת** (כיצד לנהוג בתלמידים הנוטלים סמים, לדוגמה)

3. **הדרכת עמיתים** (PEER SUPERVISION) ביחס לבעיות שונות.

4. **המשך למידה והתפתחות בנושאים הקשורים לבריאות נפש** (לדוגמה: אבחנה מבדלת; שיטות התערבות בשעת משבר ועוד).

5. **בירור ועיבוד** תגובות אישיות ובינאישיות על רקע העשייה המקצועית. במקרים אלה הקבוצה תומכת, נמנעת משיפוטיות ומאפשרת ביטוי כן של בעיות וחוויות.

6. **החלפת דעות וניסיון מקצועי** תוך תרומה ייחודית והשלמה הדדית.

למרות שבתחילת כל שנה מגבשת הקבוצה לעצמה תחום התמקדות (לדוגמה: התמודדות עם תופעות חריגות בקרב בני נוער, כמו בריחות מהבית, הפרעות אכילה), קיימת גמישות ופתיחות להעלאת נושאים בוערים אחרים.

באמצעות התכנים המגוונים יש ניסיון מכוון להפגיש את המשתתפות עם המשאבים האישיים המקצועיים שלהן, לטפח משאבים אלה ולהרחיבם. מושם דגש מיוחד על העצמה (EMPOWERMENT) של היועצות.

שיטת ההנחיה הינה אינטגרטיבית. היא משלבת בתוכה גישה דינאמית, התערבויות פסיכו-חינוכיות, הדרכה וייעוץ ממוקד. בדרך כלל יש יציאה מהמקרה הפרטי או הבעיה המוצגת אל מקרים דומים, ומכאן יש התייחסות לתגובות ההעברתיות של המשתתפות, קישור התגובות "לכאן ועכשיו" תוך הרחבת המיפגש הפנימי במידע ובאופציות התמודדות נוספות.

"חוויה והרחבה" הן לרוב היסודות של המפגש הקבוצתי.

ישנה לעיתים קרובות הסתייעות בטכניקות כגון: דמיון מודרך, משחק תפקידים, פסיכודרמה, פיסול ועוד.

המנחה למרות בכירותה מבחינת הניסיון המקצועי בתחום בריאות הנפש, היא מרשה לעצמה ליצור יחסים סימטריים ואסימטריים כאחד. כשמדובר על עיבוד תגובות קאונטרטרספרליות לנושא או לבעיה מסוימת, מרשה המנחה לעצמה לעבוד ביחד עם המשתתפות, להתחלק בחוויותיה ולהיות שווה למשתתפות. כשמדובר בהעשרה בידע או באינטגרציה של חלקים שונים שהובאו על ידי הקבוצה, ממלאת לרוב תפקיד זה. במקרים אלה המנחה נתפסת על ידי הקבוצה כסמכות מקצועית.

תיאור מקרה:

יועצת הגיעה למפגש הקבוצתי, כשהיא נסערת מאוד ומבקשת להעלות "בעיה בוערת".

הקבוצה מפנה לה מקום, למרות שהיה בתוכנית לדון בנושא שהוסכם עליו מראש.

היועצת מתארת מפגש קשה שהיה לה עם נער בן שבע עשרה, תלמיד כיתה י"א, הוא הופנה אליה על ידי המחנכת, כשברקע דיווחים על השתייכות לכת העוסקת בשחיטת חתולים, עינוי אכזרי של כלבים, הלקאת חברי הכת זה את זה בשלשלאות ברזל ומעשים חריגים נוספים. הנהלת ביה"ס בדעה, שיש להרחיק את הנער מהלימודים, מה עוד שהישגיו נמוכים והוא מרבה להחסיר.

היועצת מתארת את הנער ואת תגובותיו: "צנום, לבוש בחולצת טריקו עליה מודפסת גולגולת. על אצבעותיו שלל של טבעות. במיפגש הוא אינו מישיר מבט, ממעט לדבר ואינו עושה רושם, שיש לו ענין לשתף פעולה בשיחה. קשה לקבל ממנו פרטי רקע אישי - משפחתי". היועצת מרגישה ריחוק, אי נוחות פנימית, סלידה מהמעשים ואזלת יד. היא מבינה, שהוא מסוכן לעצמו ולאחרים. היא יודעת, שאין לעזוב אותו במצב הנוכחי, אך היא אינה מרגישה, שהיא רוצה ומסוגלת להתמודד איתו.

קבוצת היועצות מזדעזעת מן התאור. הדבר מקבל ביטויים מילוליים ובשפת הגוף כאחד.

המנחה מנסה לברר, אם גם יועצות אחרות פגשו בבני נוער בעלי תיאורים דומים. עד מהרה מסתבר, שהתיאור תואם לפחות שלושה-ארבעה בני נוער שלמדו בעבר במסגרות השונות.

מועלות תגובות ואסוציאיות חופשיות, כשהדגש מושם על מה מעוררת התופעה בכל אחת מאיתנו. יש התחלקות עם ההתחברויות הפנימיות שלנו. מועלים פחדים מאבדן שליטה, מלהיות קורבן לדמויות כה אכזריות. חשש, שמא אחד הילדים הפרטיים שלנו עלול להיות מושפע מחברי כת כזאת. עולים כעסים, תוקפנות רבה כלפי חברי הכת ורצון להקיא אותם מתוכנו.

עד מהרה מסתבר, שנוצר תהליך מקביל לזה, שכנראה עובר הנער. גם הוא מנסה בדרכו להקיא משהו מתוכו. אנחנו, כמוהו, מגיעות להקצנות בתגובות שלנו מול משהו שמאוד מאיים עלינו. הפנטזיות המפחידות והסערה הרגשית שבתוכנו משבשות את יכולת המפגש של אוביקט - סוביקט (פוזיציה הכרחית במפגש מטפל - מטופל).

במקום זאת יש מפגש סוביקט - סוביקט המטשטש את הגבולות והמקשה על הכל לבחון את הדברים ממרחק ודרך מימדים שונים.

המנחה משקפת לקבוצה את הדמיון המסויים, שיש בתגובות המוקצנות שלנו ושל הנער. גם אנחנו למעשה רצינו לפגוע/להרוס משהו שעימו היה לנו קשה להשלים (כמובן שעשינו זאת בסיגנונות אחרים).

לאחר קבלת המשוב והתחברות איתו דרך התובנה הקוגניטיבית והרגשית, היתה הקבוצה יחד עם המנחה בשלה למפגש מסוג אחר וממקום רגשי שונה עם הנער. הפעם ההנחיה היתה לפסל בתנועה/תנוחה את הצורה המייצגת את הנער, על פי תפיסת כל אחת מאיתנו. את הצורות שבוטאו ע"י כל בנות הקבוצה, בעת ובעונה אחת, ניתן היה לחלק לשני קבצים. קובץ אחד ביטא בצורה מוקצנת את היצוגים החייתיים, התוקפניים והאכזריים. הקובץ האחר ביטא את החלקים/ ייצוגים חסרי הישע, העובריים - ילדיים. (מענין לציין, שהיתה זאת היועצת שהציגה את המקרה בפני הקבוצה, היא זאת שפיסלה תינוק בתנוחה עוברית) תוך שכולנו עדיין בתנועת/ תנוחת פיסול הייצוג. שיתפנו זו את זו בחוויה הפנימית של כל אחת מהמקום של הדמות המפוסלת. הומחש עד מהרה, שמאחורי הדימוי הדוחה מסתתרת דמות מבוהלת, הזקוקה להכלה ולתמיכה.

לכולנו היה ברור, שכל הייצוגים שפוסלו הם ממדיו השונים של הנער. הראייה הרחבה יותר תרמה לאווירה פחות טעונה בכעסים ובתוקפנות כלפי הנער מכפי שהיה בתחילת המפגש הקבוצתי. הפעם יכולנו לחוש גם אמפתיה כלפיו. באקלים הקבוצתי החדש התפנינו לקיים דיון באשר לאסטרטגיות הטיפוליות באמצעותן ניתן אולי להגיע לנער.

היועצת המציגה ביטאה בטון רך ורגוע נכונות שלה ליזום קשר אל הנער, לשתף אותו בהבנות הנוספות כלפיו ולהציע לו לעבוד ביחד על החלקים המבוהלים, חסרי האונים, המסתתרים מאחורי מעשים ומסכה מבחילה. היועצת היתה מסוגלת יותר לעבור גם מתפקיד חינוכי, שיפוטי, לתפקיד טיפולי יותר. מפוזיציה כזאת היא הרגישה נוח יותר להציע להנהלה ולמורים לשקול אפשרויות נוספות להשארת הנער במסגרת כל שהיא.

דיון ומסקנות

מודל העבודה שתואר, חלקיו, לפחות, מוכרים מעבודת הדרכה בתחום הטיפולי. זה נראה פחות מוכר מהעבודה בתחום הייעוץ. ניתן לחשוב על מספר גורמים, שתורמים אולי להצלחת המודל.

א. הקבוצה מתנהלת באכסניה מקצועית שונה ובהנחיה של איש מקצוע שאין אליו כפיפות. הדבר מפחית, קרוב לוודאי, מההגנות האישיות ותורם לפתיחות.

ב. הקבוצה, על תכניה, משלימה את העשיות וההדרכות אותן מקבלות היועצות בקבוצות ההשתייכות המקצועיות שלהן (מסתמך על עדותן).

ג. אנשי מקצוע למיניהם, העובדים במיוחד עם בני נוער, סופגים כל הזמן סערות ריגשיות קיצוניות, איומי התאבדות לרוב, ומעברים חדים ממצב למצב. תנאי מוקדם להכלה של כל אלה זאת מסגרת השתייכות שתכיל את היועץ עצמו. ההכלה הינה הכרחית להבטחת האיזון הנפשי של היועץ ואמצעי להבטחת המרחק הנכון בין עולמו הפנימי לבין המציאות החיצונית.

ד. מתרחב והולך החלק הטיפולי שבעבודת הייעוץ. הקשר עם הנועץ מעורר באופן טבעי תגובות תוך ובין אישיות המחייבות התייחסות ועיבוד. (הוא הדין, למעשה, לגבי מגוון של מקצועות כמו עבודה סוציאלית, סיעוד, רפואת משפחה ועוד).
ספק, אם ניתן להצמטם להגדרות תפקיד, מבלי שאלה מפנות מקום מודגש בעשייה גם לחלק האישי שמתערב בעשייה. מכאן ההצדקה לתכנן מראש הדרכות קבוצתיות מתמשכות על פי מודל הדומה לזה שהוצג.

ה. מודל העבודה שלנו התבסס במידה רבה על מערכת יחסים משלימים בתוך הקבוצה ובין המקצועות. הרושם המצטבר הינו, שהמפגש אפשר להכיר את תרומתו של כל אחד וחשיבותו. ההיכרות הפחיתה מתחים ותחרות שהרבה פעמים קיימים ברמה הבין מקצועית ובין מוסדית-קהילתית. במקום זאת העמיקה ההערכה ההדדית ותחושת השותפות.

על תופעת פגיעה מינית בילדים

רותי וולף*

יועצים ומורים הינם גורמים מרכזיים להצלת ילדים מניצול מיני. פגיעות רבות מסוג זה מתרחשות בתחום המשפחה. דווקא הדמויות שהילד נשען עליהן ומצפה לקבל מהן הבנה, תמיכה ואהבה, מפנות עורף לעיתים לאחד הערכים החשובים ביותר בכל החברות - הגנה על ילדים.

הפסיכולוג הפקיסטני מורדוך (Murduch, 1982), ערך מחקר בקרב 192 חברות במזרח. הוא ניסה לברר בניסוי, מהם נושאי הטאבו בחברות אלו. הוא מצא, כי תחום הפגיעה המינית, ניצול ופיתוי מיני של ילדים, מצויים בראש המעשים האסורים (אצל Nucci, 1982) .

במהלך עבודתי כיועצת באחד מבתי הספר היוקרתיים בארץ, נתקלתי לא פעם בילדים נטולי שמחת חיים, המהלכים בעינים עצובות, בילדים המנותקים ושרויים בעולם של יגון. לעיתים הם חשפו סיפורים קשים. לא נמצאו עדויות בספרות המקצועית לאפיונים מיוחדים של בתים, בהם היו ילדים חשופים לניצול מיני בקרב משפחתם, חלקם בא מהעשירון העליון בארץ וחלקם נמנה עם תושבי שכונות עוני. נראה, שאין גורם משותף לבתים שבהם נערכים פשעים כה אפלים כלפי אלה שמצווה להעניק להם תנאים של צמיחה וגדילה בתנאים נאותים (זומר, 1994).

חשיפת התקשורת למעשי אלימות על רקע מיני אצל ילדים מעוררת לאחרונה הדים רבים. סביר להניח, שאין ריבוי בגילוי עריות ובניצול של ילדים, אלא שהמדיה התקשורתית מביאה בפנינו מקרים אלה יותר מבעבר. אנו שומעים על ילדים המשמשים כשפחות מין של הוריהם, על אחים הפוגעים באחיותיהם, על אימהות המספקות את צורכיהן באמצעות יוצאי חלציהן ועל קרובי משפחה אחרים הגוזלים מילדים את תומתם. אלימות זו, שהיא פיזית ונפשית כאחד, אין לה אח ורע, היות והפגיעה עמוקה ומשפיעה לדורות.

קיימת חובת דיווח של נושאי תפקידים חינוכיים על פגיעות אלימות בילדים. ניתן לפנות לפקידת סעד בעירייה כדי לבדוק את השטח, להביא הדברים בפני שופט, ולנסות להרחיק את הילדים הפגועים מהבית. אלא כשהנזק כבר נעשה, נרקם מאחורי העינים העצובות סגנון חיים המתייחס לעולם בעוינות, באכזבה ובחוסר אמון מוחלט. משפחה שבה בוצעו פשעים על רקע של פגיעה מינית, אינה משמשת בדרך כלל משען לילדיה, ובוודאי, שאין הילד מסוגל לשפוך את מר ליבו בפניה. במקרים רבים איומים והפחדות מצד האובייקט הפוגע יגרמו לנשוא הפשע, לקורבן, להסתגר יותר ויותר, להתבודד ולחיות עם הסוד הנורא.

* אוניברסיטת בר-אילן . החוג המשולב למדעי החברה.

הקושי בחקר הנושא - הקושי בחקירת נושא טעון מתח זה קיים אצל החברה כולה ובעיקר בגלל הקרבנות. חוסר היכולת להכיל את הטראומה, גורם לעיתים לקרבנות להדחיק את הנושא, וישנם קרבנות רבים שמעוצמת הדוחק והעומס בונים מנגנוני הגנה ואמצעי התמודדות, מהם של שכחה והכחשה. הם אינם מוסיפים לאמיתות התמונה אלא לטישטושה. קורבנות מסוימים מגיעים להיזכרות מאוחרת וחלקם מתמודד עם שאלות - האם הזכרונות בדבר ניצל מיני בילדות הן דמיון אדיפלי או שמא הן שיקוף של עבר טראומטי? מחקרים חדשניים עוסקים בשאלה זו - ר' זומר 1994; Hepburn 1997.

גם אלה שהשכילו להתמודד באופן ישיר עם הזכרונות משתדלים להצניע טראומות מסוג של פגיעה מינית. תחושות אשם, עלבון, אימה, כעס וחוסר אונים מובילים את הקורבנות להימלט מחיטוט חודרני מבעד למנגנוני ההגנה ואמצעי ההתמודדות הנורמטיביים שלהם. יוצא, איפוא, שקשה להשיג דיווח אמין ומדויק לגבי שכיחות ההתעללות המינית במשפחה בקרב אוכלוסיות שונות. מרבית המקרים אינם מדווחים, לפי זומר (1994) אחד מכל שבעה ילדים בישראל נפגע מינית בתוך המשפחה (נתונים אלו אינם כוללים פגיעות שאינן בתוך המשפחה). יש לציין, שרוב הקרבנות הן נקבות וכ-20% מקרב הקרבנות הם זכרים שנוצלו בדרך כלל על ידי בני מינם.

בית הספר - חלק גדול מהסיוע הראשוני לילדים פגועים נמצא דווקא בין כותלי בית הספר. כשהיועצת או המורה מבחינים בהתנהגות חריגה, בעצבות, בניתוק חברתי, בירידה חדה בלימודים, בהעדפה להתבודדות, בבעיות קשב וחשיבה, בדיכאון, בחוסר מרץ, בפרישה או בבעיות חברתיות, בתחושת אומללות ובנטייה ברורה לחשאיות - הרי ברור שקיימת הפרעה רצינית בחיי הילד. סימנים אלו מראים, שהילד נמצא בדרגה גבוהה של קושי. ייתכן, שהסיבה לקושי זה אינה נעוצה בנושא האמור. אך מאחר שראיות אלו אפשריות וקיימות ברוב המקרים שבהם עוברים ילדים ניצול מיני, יש מקום לבדוק כל מקרה לגופו.

מורים לספרות, תנ"ך ומקצועות הומניסטיים אחרים, פנו לא פעם למערכות העזרה הנפשית בבית הספר עם חיבור או תשובה מעוררת חשד ומחשבה של תלמיד זה או אחר, ובכך סייעו לפצח סוד נורא ומאיים. ואמנם הגאון מוילנה אמר: "האגדות שנראות חס וחלילה לדברים בטלים - בהן גנוזים הסודות הגדולים ביותר".* תשובות של ילדים עשויות לרמוז ולפתוח צוהר של מורה רגיש אל נפשו של הילד.

תפקידינו במוצהר לחנך ולאפשר התפתחות נאותה מבחינה קוגניטיבית, רגשית וחברתית של תלמידינו. אך בעולם שבו 'אדם לאדם עכברוש', אנו מצווים למלא תפקידים נוספים. לפקוח את עינינו למצוקות ילדים חלשים בבית ספרנו. ולא בכדי ההדגש הוא על העכברוש ולא על הזאב,

* פתגמים נבחרים, עמ' שנח.

כפי שנהוג לומר. [הקרימינולוג אדד (1980) מציע מונח זה כאנלוגיה. הוא מסביר מאבק אלים עד הרג אבדן של חיות אלו זה בזה, כשמצמצמים את מרחב המחיה שלהם. לא כן הזאבים שאינם פוגעים בבני מינם עד אבדן, אלא די להם בהכנעתם]. לעיתים, מבוגרים בבית הספר הם הדמויות היחידות המסוגלות להוציא מהילד את הי'סוד', ולאפשר לו שיקום וגדילה בתקווה שזו אפשרית עדין.

בהמשך יוצג מקרה של ניצול מיני, שאותר באמצעות היועצת במסגרת עבודתה הבית-ספרית.

אפקט הפגיעה

כל פגיעה אלימה קשה היא, אך כשמדובר בילדים הפגיעה קשה עוד יותר. אנו מצפים מהבוגרים לתמוך, לסייע בגידול ובצמיחה של ילדים. אלימות לגבי ילדים על רקע מיני, קשה שבעתים. תופעה זו, שבה ילדים נחשפים לאלימות מינית, היא בבחינת קריעת האינטימיות של האדם באשר הוא אדם, וזו מערערת את חוט השדרה והזהות של הפרט. פגיעה, ככל שתהיה קשה, רעה חולה היא תמיד. אך לפגיעה בתחום המין קשר להיבטים של בושה, אשמה ובגרות בטרם עת. אין זו פגיעה פיזית בלבד. זו פגיעה בכל המערכות. הנפשיות והגופניות כאחד. אלו הקיימות בהווה ואלו האמורות לשמש את היחיד בעתיד.

בעיה מרכזית הקשורה לניצול מיני וגילוי עריות קשורה לאובייקט המפגע. חלק ניכר ממקרי האלימות על רקע מיני קורים בתחום המשפחה הקרובה. משמעות הפגיעה המינית לכשעצמה קשה ביותר, וכבר הזכרנו אותה לעיל. אלא שכשמדובר בבן-משפחה, לפגיעה זו עוצמה הרסנית. מצופה, שבן משפחה, הורה, אח, סבא או דוד יפגינו חיבה, אהבה ותמיכה בילד. פגיעה אלימה של בן משפחה בילד מולידה תחושה של אי ביטחון, שברון לב, תחושה של העדר חוט שדרה. הנפגע אינו סובל רק מעצם הפגיעה הפיזית, מינית ונפשית. למעשה, מתערער בטחונו בעולם המבוגרים. אם מדובר בהורים, הרי דמויות אלו אמורות להעניק לו ביטחון והגנה ולהבטיחו מפני פגיעות החיים, ואילו הם בוגדים בו. ואם מדובר בבן משפחה אחר, אף הוא קרוב ויקר לילד, איכה יוסבר לילד כיצד נטל לעצמו הפוגע חופש לפגוע בהם? ילדים במקרים אלה תוהים על תפקודם של נושאי הגנתם - ההורים בשעות הקשות שעברו עליהם, ומפתחים רגשות זעם וכעס למשפחה כולה. גם אלה שאמורים היו להגן עליהם נכשלו בתפקידם. יש לשער, שככל שהפגיעה מבוצעת על ידי בן משפחה אהוב, האמור להגן על הילד במקום לנצלו, כך מודגשת יותר הפגיעה.

אמונם של ילדים, שנחשפו לפגיעה מינית בעולם המבוגרים, מתערער. לא די בפגיעה שחוו, תתגבש בתודעתם תפיסת חיים, שאין לסמוך על המבוגרים. עולם זה ייראה עוין, מזיק, נצלני וחסר הבנה. גדילה בתחושה של חוסר ביטחון מערער את אושיות האדם.

אריקסון (Erikson, 1950,1958) מזכיר את שנות הילדות הראשונות, כשנים שבהן בונה הילד את זהותו וסגנון החיים שלו. תמיכה, טיפול מסור ואוהב בילד, יביאו לתפיסת חיים חיובית לגבי העולם. ילד שיתאכזב, יבקש את המגיע לו (כמו טיפול וטיפוח) ולא ייענה, יאמץ לו סגנון חיים חסר אמון בעולם המבוגרים. האינטראקציה היומית של הילד עם בני משפחתו, לפי אריקסון, תשפיע על תפיסת החיים של הפרט. ליחסי הגומלין עם בני המשפחה, למקומו של הילד במשפחה ולקשר עם סוכני הסוציאליזציה הראשונים, יש אפקט מרכזי בבניית 'סגנון חיים' שיאמץ לו הפרט בחייו.

אריקסון מדגיש, כי בשנות בית ספר מתחיל הילד לפתח תחושת ביטחון עצמי או חוסר ביטחון עצמי, בהתאם ליכולתו להתמודד עם דרישות התקופה. ילד המתמודד עם חוויות חיים קשות, שהשתמשו בו - בגופו ובנפשו, ככלי לסיפוק יצרים של אחר, ללא התחשבות באוטונומיה של האדם על גופו, מאבד ערך מרכזי, שהוא הערך העצמי שלו.

שוהם ורהב (Shoham & Rahav, 1968) מזכירים, שבנות רבות שהגיעו לזנות היו חשופות בילדותן למקרים של גילוי עריות בקרב משפחתן. ייתכן שתחושת חוסר הערך של בנות אלו היא שהשליכה אותן אחר-כך לזרועות הסרסור שגבה מהן מחיר על 'תמיכתו' ו'אהבתו'. ילדים, ששימשו שפחות מין לדמויות סמכותיות בקרב משפחתם, מתקשים בגידול תחושת ערך עצמית, מאחר ואחד הערכים החשובים המקדמים את הפרט לקראת מימוש עצמי הוא תחושת הערך העצמי.

יש לשער, שאדם חסר ערך עצמי יסייע בגיבוש תפיסה נטולת ערך כלפי עצמו גם מצד הזולת. 'אפקט הראי' הוא בעל השפעה רבה ביותר, ובהיות האדם מחסיר מערכו, ישקף לחברה תחושה זו, ויגרום למעגל חוזר של יחס פגום וחסר ערך כלפיו גם מצד הזולת. סימוכין לאובדן הערך של ילדים שנחשפו לטראומות מיניות נמצא אצל Kinston & Cohen, (1986). יוצא, איפוא, שילדים שנחשפים לגילוי עריות גוררים עמם את חטאי בני משפחתם לדורות. בראש ובראשונה נפגמת יכולתם לבנות אישיות בריאה, בעלת זהות עצמית ומגובשת. מטלות ההתבגרות קשות לכשעצמן, וכבר הזכיר בלוס (Blos, 1962), שעל המתבגר לעבור סערה רגשית בעקבות השינויים שעליו לבצע בעולמו.

התעצמות הדחף המיני עלולה לאיים על הילד. מתבגרים מצויים בסערות פנימיות קשות. 'ארגון האישיות' - מושג שבלוס משתמש בו, הוא מטלה המלווה בתחושת רפיון ידים, חוסר ישע, ייאוש, זעם עקר, חולשה וחוסר ערך (Blos, 1962). מתבגר שחווה פגיעה מינית עסוק בהישרדות, בניסיון לאחות את פצעיו הפיזיים והנפשיים, בניסיון להסביר לעצמו אין סוף שאלות הקשורות לעולם חסר אחריות, אכזרי ונטול רגשות, ובוודאי שאין באפשרותו להתמודד כראוי ולהעביר אנרגיה ומשאבים מספיקים למטלות גיל ההתבגרות. יוצא, איפוא, שהפסדו מתבטא גם בתחום

בניית אישיות וזהות בריאה, ודווקא הוא זקוק לתמיכה, עוז רוח ותעצומות נפש רבים יותר.

המין הוא בבחינת טאבו לילדים. מין הוא נושא של מבוגרים. כך רואים זאת ילדים. אי בשלות אינה מאפשרת גישה מתאימה לנושאי מין. לעורר דובים שלא בשעתם, מעשה מסוכן הוא.

ילדים החשופים לניצול מיני חשים אבדן ילדותם. חשיפתם לתחומים, שהם טרם בשלים בהם, מעוררת בהם שאט-נפש, מעמסה רגשית, אשמה. עיסוק במין טרם זמנו מעורר תחושת אי-בשלות לגבי הנושא ומעלה רגשות של בלבול, אי הבנה, תחושת אזלת יד ואבדן. הנזק הקיים ישפיע אף בעתיד. הזיכרון האמוציונאלי (Hepburn, 1997) ותחושות הבלבול, בושה, אי ההבנה וחוסר ההתאמה ילוו את הילד לבגרותו. ובבוא היום בו מצופה מהבוגר להפיק מהתחום המיני תועלת לבריאותו הפיזית, הנפשית ולהמשך קיום הדור - יציפו הזכרונות האמוציונאליים את תחושת העבר, ובכך עלול להיפגע התפקוד המיני של הפרט שעבר טראומה מינית (Cahill et al., 1994).

הפבורן מדגישה, כי בעקבות כל טראומה גופנית זוכר הגוף אירועים, שהפרט לא מסוגל לזכרם. זכרונות אלה נטבעים בגוף וביטויים מופיע בסימפטומים פסיכוסומטיים. לדוגמה: עוויתות, התכווצויות באגן, שיתוק בחלקי גוף שונים וכו'. משתמע, איפוא, שפגיעה פיזית ונפשית זו עלולה להשפיע על הפרט לאורך זמן (Hepburn, 1997).

פעמים רבות חוזר האדם למוכר, אפילו הוא מכאיב, מתוך תפיסה שמה שמוכר וידוע קל יותר להתמודדות. מערכות יחסים קרבן-תוקף, עלולות, איפוא, לחזור על עצמן בעתיד, כשהנתקף יהפוך לתוקף. רעה חולה זו היא בבחינת פגיעה בדור המשך של ילדים, שיהפכו לקרבנות של אנשים, שהיו בילדותם קרבנות. ליווינגסטון (Livingston, & Amer 1987) מסביר תופעה זו באמצעות מושג 'ההתמכרות לטראומה'. הוא מציין שקרבנות של התעללות מינית הופכים לעיתים לזונות, קרבנות של אלימות פיסית בילדותם עלולים להיות הרסניים לעצמם. מבחינה קלינית אין הסבר מוחלט באשר לתבנית חזרה על עצם הטראומה - (Freud, 1962 repetion compulsion). עם זאת מראים מחקרים, שקרבן נוטה להחיות את הטראומה, אך הפעם בתפקיד של תוקף ולא קרבן.

הסופרת סילביה פרייזר, מתארת בספרה 'בית אבי' את ההתעללות בילדה בת שש (היא עצמה כקורבן אונס בידי אביה). היא מעלה את הסוגיה הקשורה בילדים שהיו נתונים להתעללות וסופם שהם מתעללים באחרים ושואלת: "האם קרבנות נעשים נבלים?" (פרייזר, 1987 עמ' 248).

Brown & Anderson (1991) מצאו, כי יש קשר בין התעללות מינית בילדות ובין הפרעות אישיותיות המתבטאות באישפוז פסיכיאטרי. חוקרים אחרים (כמו Ellen, 1986; Oliver, 1993; Dutton & Hart, 1992) מציינים קשר בין התעללות בילדים והתפתחות התנהגות עבריינית.

כהן (1992) מציין, שאחת הפגיעות הקשות של ילדים פגועי מין קשורה לאנרגיה הרבה שהם

משקיעים בשמירת היסודי. פגיעה מינית בילדים מלווה ברוב המקרים (אם לא בכולם) באיומים קשים מצד המנצלים, שיהרגו או יפגעו בילד, אם יתלונן על מעשיהם. התמודדות עם מושא הפגיעה ועם הסוד הנורא, דורשת גיוס משאבים נפשיים רבים. יוצא, איפוא, שהילד הפגוע מינית נפגע בתחומים רבים. במקום להשקיע משאבים בנושאים הקשורים לילדותו ובגרותו, במקום לדבוק במטלות בני גילו ולפלס לו דרך בתחומים חברתיים, קוגניטיביים ואחרים, הוא עסוק במאמצים להסתיר את סודו, להחביא את רגשותיו ולהקהות את תחושותיו הקשות. עליו להציג דמות חלופית שאינה הוא. וייתכן, שעצם ההתכחשות לעצמו מולידה אדם, שהגנותיו מאלצות אותו להימלט מעצמו ולהתכחש לגופו, לקשיים, לבעיות, לכאב - וכל זאת על מנת להישרד. למרות שהמודל הפרוידיאני, אינו מקובל כבר על רוב הפסיכולוגים בימינו, יש עדין מקום למושגי מנגנוני ההגנה שמקורם במחקריו של פרויד ובתו, אנה פרויד, (Freud, A. 1948; Freud, S., 1962.) מתפיסתם נמצא, כי מנגנון ההכחשה באדם הוא אחד המנגנונים החשובים להישרדות. אלא שמנגנונים, המסייעים לאדם לשרוד בעיתות משבר קשים, עלולים להפריע לו להתחבר אל עצמו ולממש את עצמו.

גם Gunderson & Sabo (1993) מציינים, כי הפרעות מאוחרות הקשורות לטראומה של ניצול מיני, עלולות להיגרם כתוצאה מהתפרצות של זכרונות בלתי נסבלים ומלאי כאב. יתכן שאדם יפתח מנגנוני הגנה כדי למחות זכרונות אלו, במטרה לדכא את השפעת הטראומה. יש שהפרט, הקרבן, מפנים את הכעסים ותחושות הלחץ. רגשות קשים אלו נוטים לצאת בשלב כלשהו, וביטויים עלול להיות קיצוני. יוצא, איפוא, שהילד המנוצל מינית ניזוק בהווה, וקרוב לוודאי שהנזק יתבטא גם בעתיד.

ליוינגסטון טוען, כי את תופעת האנורקסיה ניתן להסביר אף באמצעות מחקרים המדגישים את הקשר בין טראומות ילדות של נשים והתנהגות של הרס עצמי כמו: הרעבה עצמית, גילויי אלימות (המופנים פנימה), מאזוכיזם מיני ועוד (Livingston & Amer 1987).

במקרה של התכחשות והדחקת הפגיעה המינית, אין לקרבן כביכול, "ידיעה" ביחס להתעללות שחווה. באופן זה נמנעות ממנו גם התחושות האמיתיות בהקשר לפגיעתו. רגשות כמו זעם, אזלת יד וכעס אינן נחוות באופן ישיר, והן מודחקות ומנותקות מהקרבן, אך עלולות להופיע בצורה של דחפים אגרסיביים.

בשיחות עם פגועים בתחום המיני ובעדויות ספרותיות בנושא מודגש, שההישרדות היתה אפשרית פעמים רבות, כי סיגלו לעצמם מציאות אחרת, מציאות דמיונית טובה לאין ערוך מזו שהם חיו. היא שהצילה אותם, כדבריהם. אך זו גם תחסום אותם ממציאת נתיב ודרך אל מימוש חייהם. אי היכולת להתקשר ליעצמי", חוסר המודעות העצמית, הריחוק של הפרט ממהותו הוא, כשזו שמלאה רגשי אשמה, בושה, חרפה וכעס, עלולה להוליד מבוגר שאינו מודע לעצמו,

הוא, כשזו שמלאה רגשי אשמה, בושה, חרפה וכעס, עלולה להוליד מבוגר שאינו מודע לעצמו, לפוטנציאל שלו, הנמשך בזרם, המשיק לחיים, אך לא נכנס לתוכם, לא מתחבר להם, ובוודאי שלא מממש את עצמו במסגרת האפשרויות והיכולת שלו.

חיבור זה ניסה להסביר את עיקר הפגיעה העכשווית והעתידית לגבי הפרט החשוף למעשי ניצול מיני בקרב משפחתו. המקרים רובם לא נחשפים גם בימינו. הספרות הקלינית (Goodwin, 1987; Livingston & Amer 1987; Gunderson & Sabo, 1993) מתייחסת לתוצאות מאוחרות של טראומות המתבטאות בתסמונות התנהגותיות דומות, אצל אנשים שנחשפו לטראומה מסוג של אונס, ניצול מיני ואלימות משפחתית נמצא, שהקרבנות מפתחים הפרעת לחץ פוסט טראומטית. ליוינגסטון (1987) מציין סימפטומים מאוחרים בקבוצות ילדים שעברו התעללות מינית כמו: סימפטומים פסיכוטיים; הפרעות דיכאוניות, תלונות סומטיות, בעיות בהסתגלות ותסמונת פוסט-טראומטית. הפרעות אלו עלולות לגרום בעיות התפתחותיות קשות (Goodwin 1987).

בקרב החברה הערבית מצויין, שכשבעים ושנים אחוז מפגיעות בתחום המין לגבי נשים הם מבני משפחה הקרובים להם. החברה השמרנית הערבית רואה בפגיעה מינית אצל בחורה כפגיעה בתומתה. יוצא, שהקרבן הוא גם האשם. בחברות רבות, שבהם ילדים מעיזים להתלונן, הם חשופים פעמים רבות לתגובות של חוסר אמון, והילד נאשם ב"המצאות". כך נרקמת אצלו תחושה, שאין בעולם זה על מי לסמוך. ישנן משפחות רבות שבוחרת לטאטא את הלכלוך ומזהירות את הילד לבל יוציא את "כביסה המלוכלכת" החוצה. אך "כביסה" זו אינה עוברת תמיד ניקוי במסגרת משפחתית. אלה שמתגלה להם הסוד, אינם יכולים להושיע תמיד את הילד ולהגיש לו עזרה ממשית מפני האובייקט המפגע.

להלן נציג דיווח מקרה על מקרה של ניצול מיני שאותר באמצעות היועצת במסגרת עבודתה בבית הספר.

דו"ח מקרה

בתיאור המקרה שלהלן, ההתמקדות היא בנושא הרלוונטי להדגמת טיפול בקרבן של פגיעה מינית. אין התיימרות לתת תמונה מפורטת ומלאה של הטיפול הנוכחי.

רקע - אסתר (שם בדוי) בת שתים עשרה - תלמידת כיתה ז', חיה אצל משפחת הדודים, הכוללת את אלי, בן חמישים וחמש - סוחר, בעל חנות סיטונאות למזון. רעיתו רינה, שהיא דודתה של אסתר, אחות אביה, בת ארבעים וחמש, עקרת בית. לזוג אין ילדים. לאחר התייתמותה של אסתר (לא ידוע באילו נסיבות, אך ברור שיש כאן "סוד"), בהיותה בת ארבע, הם ביקשו מהרשויות להעביר את הילדה אליהם ממוסד לילדים בו שהתה בילדותה. נראה, שהנערה מטופחת, בגדיה היו תקינים, נקיים ומגוהצים, והיא נעלה נעלי ספורט אופנתיות.

הפניה - אסתר הופנתה ליועצת על ידי המחנכת, בשל איחורים חוזרים ונשנים. כמעט כל בוקר היא הגיעה במחציתו של השיעור הראשון ללימודים. הבעיה חזרה ונשנתה גם במקרה שבשיעור זה היה מבחן, או אירוע מיוחד כמו יציאה לטיול. עצם הגעתה היה מלווה בהבעה קשה של עצב. נסיונות להבין את מהות האיחור ולסייע לה בהתמודדות עם בעית התארגנות הבוקר נכשלו. בעבר הציעה המחנכת להעירה, ואפילו נתנה לה שעון מעורר במתנה. אך האיחורים נמשכו. גם פנייה של המחנכת לדודה לא העלתה דבר. לטענת הדודה, אסתר יוצאת בזמן, כי היא עצמה מעירה אותה בשש בבוקר לפני צאתה לעבודה בחנות. לטענתה, אסתר, מתעכבת, כנראה בדרך מהבית לבית הספר. משנכשלו מאמציה של המחנכת להסדיר את בעית האיחורים, והיה ברור, שהיא מוטרדת מגורמים נוספים, הוצע להעבירה לטיפול היועצת בבית הספר.

מהלך הטיפול, חלק I - החלק הראשון של הטיפול כלל שבע פגישות עם אסתר שהתקיימו בחדר היועצת בבית הספר. אסתר לא איחרה לשום פגישה ולא החסירה אף פגישה. לרוב אף הקדימה להגיע, וזאת למרות שהפגישות נערכו בשעות שונות של היום.

בשתי הפגישות הראשונות בלטה הפאסיביות שלה. היא ישבה בידים משולבות על חזה, עם מראה המבטא כאב וכעס. ועם זאת התנצלה רבות על האיחורים וביקשה סליחה שוב ושוב. הכעס של אסתר והתנגדותה להשקיע בטיפול לא קידמו את המצב. בלטה גם אווירת חוסר התקווה. אסתר ביטאה יאוש מהמערכת, מאי הסתגלותה ונוקשותה, והעלתה בקול הרהורים באשר לרצונה כבר לגדול ולהיות מחוץ למסגרת החוקים הנוקשה של בית הספר, וכלשונה: "להיות כבר ברשות עצמי". ברור שלא היה טעם להשקיע בבנייה של מערכות התנהגות מתקנות באשר לגורם הבעיתי - איחור. מאחר שהמחנכת כבר העלתה חרס בידה בנושא זה. המטרה היתה לגלות את המניעים, הקשיים שמונעים מאסתר, שהיתה תלמידה טובה ומסורה ללימודים, להגיע בזמן ללימודים. גם נושא קבלת האחריות נראה תמוה, כי היא תיפקדה בשאר המערכות בבית הספר בצורה טובה למדי.

בשיעורי מלאכה העידה המורה, שהיא אחראית. היא קיבלה מטלות בהן היתה אמורה להשגיח ולחלק את החומרים והאביזרים הקשורים לשיעור, ועמדה במשימתה בצורה בוגרת וטובה ביותר. יוצא, איפוא, שנושא קבלת האחריות לא נראה 'כבעיה' העיקרית.

סוגיית האמון - במהלך הפגישות הראשונות הושמה המטרה של התרכזות בחשיפת המערכת המשפחתית ופחות בניתוח ההתנהגות הבעיתית או חוסר תיפקודה הספציפי של אסתר במסגרת המוסדית.

היה צורך להפוך את המסגרת הטיפולית למקום בטוח ואמין, כדי לאפשר שיחה אינטימית, שתבהיר את מקומה של אסתר במשפחה ואת הדינמיות שהובילה אותה למצב הנדון.

אסתר נמנעה מכל גילוי או ביטוי של אהדה או נאמנות למשפחתה הנוכחית. היא התייתמה בגיל צעיר, וחיה מספר שנים אצל דודתה. למרות שנראה היה, שהיא חוסה בבית שבו היא מקבלת את צרכיה: אוכל בזמן, בגדים נאים, יחס נאות וכו', היא נלכדה פה ושם בלשונה בביטויים כמו: 'האיש הזה', 'המנוול הזה', 'השמן הזה'. ביטויים אלו, הרוויים בכינויים שליליים לגבי הדוד ופחות לגבי הדודה, היו הרמזים הראשונים למהות הבעיה, ומתוך עמדה של חוסר שיפוטיות ואמפתיה הובילה היועצת את אסתר לפתוח את סגור ליבה.

התמונה המשפחתית שהתקבלה היתה שהמערכת המשפחתית רעועה, מלאה מרירות וכוללת מריבות רבות בין בני הזוג. הדודה עסוקה במחצית הראשונה של היום בחנות, ובחלק השני של היום מילא הדוד את מקומו בחנות. סיפור זה לא היה בו די כדי להסביר את מצבה של אסתר.

שינוי ממשי באווירה הטיפולית הושג רק לאחר הפגישה הרביעית. הנחתי לסיבת בואה הספציפי של אסתר לטיפול, לא דנו כלל בעצם הבעיה שבעטיה הועברה אלי, אלא ברגשותיה, בחרדות הנלוות למערכת המשפחתית. בכל טיפול יצאה אסתר עם מסרים ברורים באשר לעוצמתה וכוחה. המטרה היתה להציג בפניה את החיובי שבה (Rogers & Dymond, 1954). לא להגיש לה פתרונות מוכנים מראש באשר להתנהגותה במערכת המשפחתית המפורדת ומלאת תככים בין בני הזוג, אלא לסייע לה להגיע לשליטה על חייה.

לאחר כשבע פגישות חשפה אסתר את סודה וברור היה, שהתופעה, ככל שקשה היא בהווה, עלולה לגרום לה נזק עתידי קשה. גבר החשש לבריאותה הנפשית והתפתחותה התקינה.

מהלך הטיפול, חלק II - בפגישה השביעית סיפרה אסתר את הסוד הנורא, ומכאן היתה המטרה בראש ובראשונה להרחיק את אסתר מהנוכחות הפיסית של האדם שגרם לה כאב כל כך חזק. השהייה בבית הדודים לא באה בחשבון. פנייה של היועצת למטפלת עובדת סוציאלית היתה מיידית, ועוד באותו היום פנתה עובדת סוציאלית - פקידת סעד, להסדיר מעון מגורים במוסד לילדים חוסים סמוך לבית הספר, כדי לאפשר לאסתר להמשיך את שגרת חייה.

בית הספר דרש סידור טכני של אסתר במעון בסביבות בית-ספר כדי לאפשר לה להמשיך להיפגש עם חבריה וחברותיה בית-הספר, ולא לעורר שינויים מהותיים בשאר תחומי החיים כמו בתחום הלימודים. בית הספר העמיד תנאי זה של אי ריחוקה של אסתר מהמערכת הלימודית כאחד היסודות להמשך בריאותה הנפשית, והרשויות סייעו בכך.

ברצוני להדגיש, שאחריותו המקצועית של היועץ במקרה זה היא למלא תפקידים מעבר לאחריות הבית-ספרית. מקרה זה כמו רבים אחרים, הדגיש את אזלת ידו של הפרט במערכת הקרובה לו - המערכת הגרעינית. התבקש כאן סיוע של גוף מבחוץ. במקרה זה בית הספר. אמנם הוצמדה

לאסתר פסיכולוגית נוער מטעם העירייה כדי לדאוג לצרכיה הבסיסיים, אך הקשר האישי נמשך גם במסגרת הבית ספרית עם יועצת בית הספר.

התגלה שבבקרים, בעת שהדודה פנתה לעבודה בחנות, ניצל בעל הבית, הדוד, את המצב, ופנה לבצע את זממו בנערה היתומה החוסה בצילו. מעת שהנושא עלה, היתה לגיטימציה בפגישות להעלות את הכאב, את העצב, לשוחח עליו. לא ניסינו לחפש סיבות שכליות, למה קרה הדבר, מי אשם ומי צודק. הוויכוח לא נסב על הטוב והרע, אלא על מצבה הרגשי בסיטואציה.

השיחות סייעו למשוך ולהוציא את הכאב החוצה. היועצת ניסתה להעביר לאסתר את הרעיון, שאין להתמקד באשמה, לא שלה שהגיעה למצב זה, ולא של תוקפה, אלא להיות בתוך עצמה, לבוא מתוך חמלה.

בפגישות הבאות היה צורך לבסס את הטיפול על הרגעה, נטילת פחד. חלק מהמסע הקשה שהתחלנו בו היה ליצור מסוגלות בתוך תוכה של אסתר, להגיע לתחושת ביטחון, לנסות לבסס עמדה שהעולם למרות הכל חברותי, ושהיא אהובה ומוגנת בכל זאת. היה צורך להשקיט את סערת רגשותיה. כשפתחה את סגור ליבה, עלו מתוכו תכנים רוויים סבל וכאב. המטרה היתה לסייע לה למצוא מקום של אמון בעולם שבגד בה בגיל כה צעיר. מטרה נוספת היתה להקנות לה ביטחון אישי ועוצמה שתישאב מתוכה היא, בחוותה חוסר הגנה וחוסר אמון לגבי עולם המבוגרים.

שיטת הטיפול התבססה על טכניקות של הרפיה ודמיון מודרך (Leuner, Horn & Klessman 1983). גם גישתו של אליס (Ellis, 1973), באשר לחשיבה חיובית, הועילה להעביר את אסתר לתחום של ראיית החיובי והטוב, וזניחת השלילי והרע. ברור, שהיגענו להבנה שלא נוכל בשלב זה להגיע לפתרון מלא ונאות של כל מצוקותיה, אך בראש ובראשונה, קיבלה אסתר תעצומות נפש והכוון להאבק בנושאים שעוצרים בעדה, לא לנקוט בדרך הפאסיבית, אלא להתגבר, להתמודד.

במקום לקבל את הדימויים של אחרים אודותיה, היא התבקשה לשדר לעצמה ולאחרים דימוי של חוזק ועוצמה. לזנוח את דרכי החשיבה הישנות ולמלא את חייה בתמונת עולם שהיתה רוצה לקחת בו חלק.

גישת הלוגותרפיה סייעה לה לפתח בטחון עצמי ביכולתה ובכוחה להתמודד עם קשיים. הוסבר לה ונותח עמה שאת קשיי החיים לא ניתן לשנות, אך ניתן לשנות את העמדה והגישה לדברים.

השיחות עם אסתר נמשכו במשך שנה שלמה באופן סדיר. אין ספק, שהכאב התמשך עוד זמן רב, אך ניסינו להפחית אותו ולהובילה למחוזות של אמון, ביטחון, יכולת והתמודדות.

סיכום

למרות שברור שהדברים שתוארו לעיל מדברים בעד עצמם, יש להדגיש מספר נקודות לסיכום. המטרה העיקרית של חיבור זה היתה להציג את התופעה הקשה, אשר קיימת ומפאת אופיה המיוחד מוצנעת ברוב המקרים בבחינת יסוד גדול ונורא.

שינוי עשוי להתקבל אם סוכני הסוציאליזציה במסגרות הפורמליות, ובעיקר היועצים להם מיומנויות וכלים לאיבחון, הבאים באינטראקציה עם ילדים ונוער, ישימו לב לתופעות ולסימפטומים שהוזכרו לעיל. מובן שתפקיד היועצים מתמקד בעיקר בהכוון הבעיה למסילות אחרות ובמתן ייעוץ ראשוני ועזרה מיידית בבעיה הנידונה.

לסיוע זה חשיבות, בהיות הקרבן חסר אונים ותלוי בעזרתם של גורמים אחרים. האחריות המקצועית של היועץ במקרה הנדון, היא רבה. הוא זה שיכול לגרום לסיוע, לשינוי, לניפוץ של המציאות הנוראה של הקרבן. הכוון של יועצת לרשויות המתאימות, במקרה זה פנייה מיידית לעובדת סוציאלית למתן סעד מיידי, ואף מציאת חלופות מגורים כדי להגן באופן פיזי על הפרט, חשובים ביותר.

בקונטקסט הישראלי מאפשר החוק לעובדת סוציאלית להביא את המקרה, אפילו בו ביום בפני שופט ולאפשר טיפול נאות של הרשויות. במקרה שהקרבן מצוי בקרבת הגורם התוקף, יש לזכור, שעזרה מיידית מרחיקה קודם כל את הקרבן מזירת האירועים, ועשויה למנוע את המשך התופעה של ניצול מיני. באשר לפצעים שיש לאחות לאורך זמן, ברור, שהיועצים במסגרת הבית-ספרית קצרה ידם להושיע מפאת חוסר זמן, ריבוי התפקידים והתפיסה העיקרית שתפקיד היועץ הוא לעזור בעיקר למערכת ולא לפרטים. אולם העזרה הראשונית, התרומה הראשונית למערכת אני-זולת בונה אמון, היא של היועץ.

כדי למנוע דיכוי של כעסים ורגשות שליליים הקשורים עם הטראומה, היה ברור, שיש לאפשר לאסתר טיפול ממושך. טיפול זה אינו אפשרי במסגרת הבית-ספרית כשלרשותו של היועץ מספר מצומצם של שעות עבור כל כיתה, ועיקר תפקידו הוא לסייע במערכת הארגונית ולא הפרטנית. אסתר המשיכה את הטיפול במסגרת שירותי בריאות הנפש של העירייה. במקביל נפתחה עבורה דלת היועצת, אשר איתה קשרה אסתר קשר טוב. היא הרגישה צורך לשפוך את ליבה ולחשוף את סודה. המטרה היתה להמשיך את חוט האמון אותה טוותה סוף סוף עם מבוגר אחר. וכפי שהספרות הקלינית מעידה, הקרבן אמור להתייחס לכעסים, לכאב ולמצוקות כדי שרגשות חזקים אלה, לא ייטו 'להתפוצץ' ולהתבטא באופן קיצוני בזמן אחר (Brown & Anderson, 1991; Gunderson & Sabo, 1993).

המסקנה המתבקשת מניתוח מקרה זה היא שעל החברה לסגל לעצמה עמדה ברורה מאוד בהקשר לנחיצות הרבה להוקיע ולהילחם במעשים חולניים אלה המצויים בכל חברה. שומה עלינו בימים אלו, שבהם יש חשיפה תקשורתית רבה יותר לנושא, לפעול ביתר שאת ולמקד בעיקר את תשומת הלב של העובדים עם ילדים להכרת התופעה. רגישות רבה נחוצה גם לצורך איבחון מקרים יוצאי דופן וחולניים אלה, ובמקרה של פגיעה יש לאפשר לקורבן טיפול מהיר כדי לסייע בגדילה וצמיחה נאותים של הילד.

ביבליוגרפיה

אדד, מ. (1980). ההתנהגות האלימה בהיבט אינטגרטיבי, *עברינות וסטיה חברתית*, ח', 5-24.

זומר, א. (1994). הזכרות מאוחרת בהתעללות; זכרונות מלאכותיים או האתגר הבא בפסיכותרפיה? *שיחות, ט' 1*, עמ' 46-50.

כהן, י. (1992). התעללות ושמירה בסוד אצל ילדים בעלי הפרעות אישיות גבולות. *שיחות, ז', 1*, 20-25.

פרייזר, ס. (1987). *בית אבי*, עם עובד בשיתוף עם נעמת.

Blos, P. (1962). *On adolescence: A psychoanalytic interpretation*. New York: Free Press.

Brown, G.R., & Anderson, B.A. (1991). Psychiatric morbidity in inpatiens with childhood distories of sexual and physical abuse. *American Journal of Psychiatry, 148*, 55-61.

Cahill, L. et al. (1994). Beta-Adrenergic Activation and Memory for Emotional Events, *Nature, 371*, 702-704.

Dutton, D.G., & Hart, S.D. (1992). Risk markets for family voilence in a federally incarcerated population. *International Journal of Law and Psychiatry, 15*, 101-112.

Ellen, G. (1986). Child abuse: Prelude to delinquency. Finglinger of a Research Conference Conducted by the National Committee for the Prevention of Child Abuse, April 7-10, 1984.

Erikson, E.H. (1950). *Childhood and society*. New York: W.W. Norton & Co..

Erikson, E.H. (1958). *Young man Luther*. New York: W.W. Norton & Co..

Freud, A. (1931). *Introduction to psychoanalysis for teachers*. London: George Allen & Unwin, Ltd..

Freud, A. (1948). *The ego and the mechanisms of defense* (C. Baines, rans). New York: International Universities Press.

Freud, S. (1962). *Further remarks on the neuro-psychoses of defense*. Standard edition, Vol. 3, London: Hogarth (Originally published 1896).

Goodwin, J. (1987). The etiology of combat-related post-traumatic stress disorder, In T. Wiliams (ed), *Post Traumatic Stress Disorders: a handbook for clinicians*, Cincinnati, Ohio: American Veterans: pp. 1-18.

Gunderson, J.G. & Sabo, A. (1993). The phenomenological and conceptual interface between Borderline Personality Disorder and PTSD, *American Journal of Psychiatry, 150*, 19-27.

Hepburn, J.M. (1997). *The Mind-Body Split and Body Memory*, Free Association, Vol. 6. Part 4.

Kinston, W., & Cohen, J. (1986). Primal repressing: Clinical and theoretical aspects. *American Journal of Psycho-Analysis, 67*, 337-355.

Leuner, H., Horn, G., & Klessman, E. (1983). *Guided Affective Imagery (GAI) With Children and Adolescents*. (trans). New York; Plenum Press.

Livingston, R.M., & Amer, A. (1987). Sexually and Physically Abused Children. *Child Adol. Psychiat. 27*, 3, 413-415.

Nucci, L. (1982). Conceptual development in the moral and conventional domains: Implication for value education. *Review of Educational Research, 49*, 93-122.

Oliver, J.E. (1993). Intergenerational transmission of Child Abuse: Rates, Research, & Clinical implications. *American Journal of Psychiatry, 150*, 1315-1324.

Rogers, C., & Dymond, R. (1954). *Psychotherapy and Personality Change*. Chicago University of Chicago Press.

Shoam, S., & Rahav, G. (1968). *The Measurement of Movements on the Conformity Deviance Continuum as an Auxiliary Tool for Action Research*, State of Israel, Ministry of Education and Culture.

סקירת ספרות

על הספר: EXPLORING ADOLESCENT HAPPINESS COMMITMENT, PURPOSE AND FULFILLMENT

מאת פרופ' ציפורה מגן

ד"ר נעמי גור

בחודש יוני יצא לאור ספרה של פרופ' צפורה מגן, העוסק בחקירת אושרם של מתבגרים. היתה לי הזכות לקרוא את כתב היד של הספר, קריאתו גרמה לי חוויה של הארה והנאה. כאשר התבקשתי לסקור את הספר, ראיתי בכך הזדמנות להתחלק במחשבות וברגשות שעוררה בי קריאתו.

הקורא מגלה בספר זוית ראיה מפתיעה בחידושה ביחס למתבגרים ועולמם. לאחר שהתרגלנו לראות בתקופת ההתבגרות תקופה של קושי, סערה ולחץ, סיכון תסכול ויאוש ובמתבגר - יצור אגוצנטרי, חסר רסן ומבולבל, אנו פוגשים בפן חדש ורענן של דמות המתבגר - הפן הבריא והחיובי!

המחברת משכנעת אותנו במאמץ רב שהמתבגרים שואפים לאושר, יש להם פוטנציאל להתנסות בו ונכונים להיות מחוייבים למטרות מעבר לעצמם.

טיעוניה אלה שואבים כוחם ממחקר מתמשך ומעמיק שניהלה במשך יותר מעשור ושממצאיו מתגלים כאוניברסליים וחוצי תרבויות ומצביעים על הצורך בשינוי גישה אל המתבגרים.

יש בספר קריאה אל המטפלים, היועצים וההורים - לשנות את המוקד בקשריהם עם המתבגר. במקום להתמקד בפטולוגי, בבעייתי, בקושי, למקד את המאמצים בחוויות החיוביות, המספקות, אלו הגורמות אושר, שההתנסות בהן ואפילו זכרון ההתנסות בהן מהווים חומר לצמיחה ולבריאות הנפשית.

המחברת מכירה ומבינה היטב את עולם המתבגרים ואינה מתעלמת מהדינאמיקה המיוחדת המאפיינת אותו. כנאמנה לגישתה ההומניסטית אינה רואה ברגישות המיוחדת, בסערת הרוחות, בתהייה ובאינטנסיביות של המתבגר, בעיה, אלא חומר גלם יקר ערך להעשרת ולהעמקת עולמו.

אחד המסרים החשובים של הספר למטפלים ולהורים, לא להאבק נגד הכוחות והאנרגיות המתגלים בשלב זה של החיים, ולא למהר ולהתאמץ ליישר את הקו בכיוון הסתגלות נורמטיבית רדודה! תפקיד המבוגר הוא לעודד את המתבגר להתנסות ברגשותיו במלואם, בצער ובכאב, כמו באושר ובשמחה, כדי לחזק את תחושת המשמעות.

לדבריה, עלינו ליצור במודע, כדרך טיפול, כדרך הורות, הזדמנויות למתבגרים לחוות פליאה, שמחה, גילוי, ולהחדיר תקווה, מטרה ואושר לחייהם. התמיכה שלנו כמטפלים וכהורים בצמיחת הכוחות הבריאים והנחלת תקוה למתבגרים, שהם הדור הבא, הינה המחוייבות מעבר לעצמנו שלנו כהורים וכמטפלים.

כיצד נעשה זאת? הפרקים החשובים ביותר בעיני הם הפרקים העוסקים בהיבטים הישומיים אשר נובעים מצרוף של תאוריה, מחקר ועשיה בשטח. פרקים אלה כוללים הצעות וכיוונים ישומיים טיפוליים רבים, המחשות והדגמות ביישום הגישה בתחום הפרטני והקבוצתי עם מתבגרים ועם הוריהם. אלה פרקים עשירים בתאור סוגים שונים של התנסות ברוח הגישה. חבל שאין יותר חומר יישומי בספר - ניתן היה, לדעתי, לצמצם את הפרקים העוסקים בגישות התיאורטיות ובסקירת המחקרים ולהרחיב את החומר היישומי.

לכל אורכו של הספר, במחקר וגם בהצעות ליישום, המתבגרים מדברים בשביל עצמם. קולם נשמע מעבר לנתונים ואלה קולות מרגשים המאפשרים הצצה אותנטית לעולם הסובייקטיבי והאוניברסלי של המתבגר. בכל פרקי הספר מודגשת אהדה רבה לנוער ואמונה ביכולתם, שהן כנראה כח מניע בפני עצמו בכל קשר ייעוצי ואנושי.

כמו בתכנים, כך גם במבנה ובסגנון הכתיבה, משתקפת תפיסת עולמה של המחברת. בסיס תיאורטי, מחקר אמפירי ומודלים ליישום, משתלבים ומתלכדים בכדי ליצר פילוסופיית חיים שעיקרה האמונה בצורך במחויבות מעבר לעצמי, בכיסופים לאושר כמוטיב אנושי קמאי ובמשמעות החיים.

הכתיבה עצמה חיובית ומעודדת, שופעת אופטימיות ומדביקה את הקורא בהתלהבות.

תרומתו של הספר חשובה לכל.

תקצירים באנגלית

The role of the school counselor in School to School Transition- myth and reality

Rachel Erhard Ph.d., Nora Resh Ph.d.

Guiding and counseling of students at the stage of school to school transition is perceived as a central task in school counseling. Earlier research findings confirm the prominence that the school counselors, and other role partners, relate to this task. The present research examines how the "clients"-the students, perceive the school counselor as a resource person, as well as a consultant in the process of the decision taking. In addition, we examined the relation between the educational status of the student and his perceptions of the guidance given by the school counselor. 417 students replied to a short research questionnaire. The findings weakens the myth of the dominance of the role of the school counselor in the school to school transition process. The class meetings with the counselor is perceived as the less effective among the other mechanisms of information delivery. Less than a third of the students report that they individually consulted the school counselor and that the effectiveness of such a counseling is less than average. It was found, however, that the counselors' role is more significant among students of low academic status.The findings of this research indicate the changes occurring in the role of the school counselor, which calls for adaptation of his role, in the light of changes in society, in the educational system and in the student's.

Attitudes of Arab and Jewish teenagers toward self disclosure in a counseling group

Lubna Hadad-Tanus, Iman Nehas, Zipora Shechtman Ph.d.

The purpose of the study was to examine attitudes of Arab and Jewish teenagers toward self disclosure in a counseling group. One hundred 7th- grade students participated in the study, half of them were Arab and the other half Jewish. They watched a video tape developed for this study. The video is of a group session in which three of its members are engaged in self-disclosure processes relating to three different areas: self, family and friends. At the end they were asked to respond to twelve questions regarding the three specific events as well as their general attitude toward self-disclosure in group and their perception of group efficacy. Results indicated only two significant differences between the groups: In the areas of family matters and friendship matters Arab students perceived self-disclosure as less acceptable compared to Jewish students. No other differences were found between the groups. The results have implications for group counselors working in different cultural contexts.

Growing-up in Israel: Attitudes and Values of Israeli Youth in the Last Decade

Ofra Myseless Ph.d.

This article presents data from two large-scale national surveys conducted by Carmel Research Institute for Social Studies during spring 1988 and winter 1994. The first survey (Mayseless, Gal, & Fischof, 1989) included, 5,400 high-school students (males and females) from 10th, 11th and 12th grades in 85 schools across the country. The second survey (Ezrahi & Gal, 1995) included 2,742 11th graders (males and females) from 127 high-schools. The sampled schools included a representation of all the educational sectors in Israel (academic, professional, agricultural, secular, religious, city Moshav and Kibbutz) except the ultra-orthodox schools and schools representing the minority sectors (e.g., Druze, Arab). Participants reveived a questionnaire covering several domains: General attitudes regarding security issues and the state of Israel, attitudes about consciption to the military, perceived sources of influence regarding these matters, personal values, and demogrphic information.

This article reviews the findings in the area of attitudes towards the country and personal values. Youth differing in their socioeconomic and demographic background showed a very similar structure of values. Moreover, the value structure was quite similar across the two points in time and comparable to the found 15 years earlier in a similar survey (Levi & Guttman, 1975). Across the varios sectors, the quite conformist values of "having an interesting vocation". "establishing a family", and "acquiring education" were rated first, followed by self-actualization values. Materialism was rated as intermediate in importance. Quite low was the value of giving and contributing. The presenting picture is that of conformist and conservative youth, connected to their family, to the adult societ and to their country; stressed youth who demand a lot of themselves and quite early in life; youth with little vision who view life in a realistic way. This picture is quite different from the way young Jewish adolescents in Israel are depicted, as materialistic and pleasure seeking. This depiction is also different from the way adolescence is described in developmental literature as an age which includes exploration, questioning of adults' values, and sensation seeking.

The influence of the transition of children from kindergarten to first gread on the sense of self control

Sarit shine, tamar ronen ph.d., Moshe Israelshvilli Ph.d.

This research paper investigates the transition of children from kindergarten to first grade in two different frameworks: regular kindergarten, and kindergaten in infant school. Infant school contains children in the five to seven year age group and combines kindergarten and first grade in a single school environment. The purpose of this research was to determine

the difference between kindergarten and infant school children on the sense of self control. The central assumptions of this study were: 1. Children in kindergarten in infant school will have more sense of self control, in comparison to children in regular kindergarten before and after the transition to first grade. 2. The evaluation of the children's adjustment by their teacher will be higher at the infant school children.

The regular kindergarten group included independent kindergartens, and the infant school group included two preschool classes in a single school.

The results of this research show that before the transiton to first grade, there were no significant differences between the two types of schooling, on the sense of self control of the children. Likewise, the teachers evaluations of the children's adjustments from both frameworks were similar. After the transition to first grade there was a definite downturn in the level of the sense of self control of the children in both groups. The study shows that, in general, all the test subjects had lower sense of self-control levels after entering first grade. The results also show that the levels of self-control in kindergarten infant school children, were significantly higher than the regular kindergarten group.

The findings of this research show that all the children go through a period of crisis on entering first grade, but that the influence of this crisis on children from the infant school was considerably less powerful. This finding also show that it is possible that the self-control of children at this age is not stable, and there is a distinct chance that stress affects the level of children's sense of self-control.

The affect of mutual experience and stressful situations on marital adjustment

Ayelet Bental-Israeli

This study examines the extent to which mutual experiences and stressful situations shared by couples affect marital adjustment*. The paper sheds new light on these issues by focusing on a particular type of mutual experience, namely, an extended trip taken by a couple. The importance of this study is that an updated and broader perspective on marital adjustment is provided by relating this particular type of experience to marital adjustment, while including the element of response to stressful situations.

The study looks at the influence of the experience of a shared trip and of responses to stressful situations on marial adjustment in general, as well as on each of the following four subscales of adjustment as put forth by Spanier (Spanier & Filsinger (1983) in particular: consensus, cohesion, satisfaction and affectional expression. Similarly, as well as characteristis of the trip. In conjunction with theoretical background and research, the hypothesies were that the shared experience of an extended trip and confronation with stress-arousing situations should increase the general level of marital adjustment. In

* In this study, marital adjustment refers to adjustment of married and unmarried coouples to a marital-style living framework, as explained by Spanier.

addition, we theorized that when reactions to stress-arousing situations in the past were more balanced, weaker and less destructive, the level of adjustment should increase.
Of the 64 young couples that were subjects of the study, 34 experienced a trip together and 30 did not. Among most of the participating couples, at least one spouse is a student in higher education (university or college). During the study, each couple received four questionnaires. Each partner was asked to respond separately, without coordinating with his or her spouse. The questionnaires were returned annonymously to the researcher.
The literature survey includes studies on extended trips shared by couples, and characterications of these trips as a mutual experience. Also included are studies on enduring stressful situations and background on each of the four subscales of adjustment.
Findings coordinated with the general direction of the hypotheses. The T test showed that the general level of adjustment, in all of the four subscales, was greater among couples who shared the experience of traveling together. Examinning the correlation between the degree of adjustment and the degree of response to pressure-arousing situations, indicated a connection between their variables.
The findings of this study can be used to analyze family life education programs in general, and those delivered in schools in particular. Similarly, these studies fail to emphasize the importance of preparing for dealing with stress-arousing situations through exposure to real life experiences. Findings of this study provide new direction for discussions and activities which may elicit a change in the quality of relationships of couples in their primary stages, their development and their long-term durability.

Being a counselor - Satisfactions and Psychological Benefits

Shiri Daniels

In viewing the therapeutic situation as a two-way relationship, this research focused on the party usually seen as the "giving" one, examining the benefits, which are the lot of a high school counselor. The research questions were: what are the social, economic and psychological benefits found by the counselors in their therapeutic work? What relative significance do each of the reported benefits hold for the counselor herself? As a preliminary step to the formation of the questionnaire, five counselors were interviewed in depth, focusing on the benefits these counselors find in their therapeutic work. After content analysis of these interviews, the benefits questionnaire was compiled. The questionnaire's content was divided into six benefit categories: 1. inherent benefits to the role of counselor, 2. life enrichment, 3. opportunities to master personal conflicts, 4. source of drive satisfaction, 5. benefits associated with narcissism and development of self, 6. benefits associated with object relations. The data was collected from 74 high school counselors in Tel-Aviv and the Sharon area. In conclusion, it can be stated that the same personal and social benefits noted in professional literature and in the preliminary

interviews, were identified by the counselors as significant for them. It should be noted that most of the counselors did not note financial benefits in their work. Benefits associated with narcissism and benefits inherent to the role of the counselor were found to contribute the most to the counselors, while benefits associated with drive satisfaction were found to be the least significant. Personal factors such as education, age and personal therapeutic history were found to be secondary regarding the intensity of benefits. Efficient and satisfying work in therapy requires self examination, despite difficulties involved. Awareness of the two way nature of the therapeutic relationship decreases feelings of guilt and increases satisfaction derived from the therapeutic work

The perception of the status of the vocational guidance role within the framework of the various roles of school counselors

Rivka Lazovski ph.d.

This study deals with the perception of the status of the vocational guidance role within the framework of the various roles of school counselors.
Two hundred fifty three counselors in junior-high and elementary school, in state and state-religious school participeted in this study.
They were asked to express thier attitudes concerning the degree of importance and uniqueness attributed to vocational guidance and the amount of time that should be devoted to it in the transition of students to high-schools.
Findings: The counselors in our study are divided in their opinions as to the unique importance of guidance, although only a relatively small percentage among them tends to regard guidance as the most important role of all for the counselor; they attribute to it only minor importance and think that less than half their total time should be devoted to guidance. Counselors in the junior high schools and state schools think that more time should be devoted to guidance than counselors in elementary and state-religous schools.

The prevention of too much alcohol drinking program - peers-adolesoents and adults guidance, and the overall effect on the knowledge and attitudes of adolescents

Orit Shani

Grade nine students participated in a prevention of too much alcohol drinking program. The program was guided by means of either peers-adolescents or adults (class teacher or educational counselor). The purpose of the study was to examine: a) The overall effect of the prevention of too much alcohol drinking program on the knowledge and attitudes of the adolescents. b) The program guidance type effect on the amount of change in the knowledge and attitudes of the adolescents.

In addition, the visible validity- feedback of the consumers (the program participating students)- regarding their perception of the change in their knowledge and attitudes; their opinion on the most interesting lesson in the program and their recommendation on what should be added to the program. The first assumption, regarding the effect of the program on the knowledge and attitudes, was only partially supported. It was found that the program caused more criticized attitudes of the adolescents regarding alcohol drinking. No effect was found on the knowledge level after the program with reference to the previous knowledge and with reference to the control group. Regarding the study's second assumption, it was found that the program guidance type affected the amount of change in attitudes of the adolescents, but not their knowledge level about alcohol. The students that participated in a peer-adolescent guided program, showed more criticized attitudes regarding alcohol after the program with reference to their previous attitudes and with reference to the students that participated in adults guided program. The students feedback supported these findings and was the visible validity for them. Namely, the adolescents themselves in the experimental group guided by peers adolescents, felt that their attitudes were changed following the program more than their friends participated in adult guided program. This finding matches the statement that adolescents are more affected by their freinds and therefore will be more affected by peer guides. The feedback also pointed out that the adolescents found interest mostly in the lesson included a film as stimulation to the discussion. Many of the students recommended to add a lecture of a former alcoholist at the end. The discussion includes possible explanations to the findings and recommendations for additional studies in the future.

Alternative Dispute resolution as a Tool for Mitigating Violence at the School System

Helena Syna Desivilya Ph.d.

This article presents a new tool - the mediation method - for coping with conflicts within the school system and examines its potential contribution to violence prevention. Mediation constitutes a third party intervention in conflict, designed to assist the parties to resolve their dispute so as to promote mutual benefits and well-being.

The article initially addresses the issue of violence among children and youth while analyzing the factors which promote this adverse phenomenon. Subsequently, it deals with the process of escalation in social conflict that accounts for the major portion in the social problem of violence.

At the next stage the alternative dispute resolution is presented and especially its prototype- the mediation method - a tool which can assist in mitigation of violence at the school system. Initial results of evaluation studies, conducted in the U.S. are also reported. Finally, possible applications of the alternative dispute resolution and peer mediation in the Israeli school system are explored.

Group Therapy for Shy Students

Ora Yaari, Chana Barnea

This article presents our therapeutic work dealing with shyness among pupils from 5th to 8th grade in Israeli schools. The aim of this work is to increase counselors' awareness and to enhacne understanding the problems of shy children in our schools. We bring a detailed program of our workshops and their results. The therapy was conducted in small groups, based on cognitive-behavioral techniques. Students were selected for the workshops after completing shyness questionnaires (Ziv and Yaari, respectively). After workshops post-therapy questionnaires and feedback were also gathered. This paper can serve as a basis for counselors' work with shy pupils in their schools.

A model of individual supervision for school counseling students

Moti Shertzer Ph.d.

This paper presents a model of individual supervision for school counseling students. The author has been using this model for the last fifteen years at Beit Berl College in Israel. The students are certified teachers specializing in a new profession: school counseling. A literature search has shown this model to be the only one in Israel initiated by a counselor for counselors' training. This is a clinical model that uses written reports, based on a strategy called "stimulating recall". The reports are about eavents (the objective part of the report) that the counseling students have witnessed in schools during their internship. According to this strategy, they are induced to relieve their own feelings (the subjective part of the report) by going through the objective part of the report. The supervisor writes feedback for each report on each student. He mentions a metaperspective on the students' expression of their feelings in the subjective part of the report. Having written feedback for several reports, the supervisor conducts a personal session with the trainee. At this meeting the supervisor sums up the written feedback, which is intended to make the student aware of those atitudes and behavior patterns that will assist him/her further in their career as a school counselor, and of others that could create potential problems impeding their new professioal career. The article presents some other supervion models based on similar principles with proven efficiency; however, these are not specifically oriented to school counselors training. This model has not been assessed. However, the direct and indirect feedback provided during the years by many graduates of this specific program operated by Beit Berl enhaces the impression that this is also an efficient program. Of course, the first stage is to assess this model by systematic evaluation research. At the next stage, the model should be applied on regular students, those who start their professional career directly in counseling, and not as teacher.

הננו שמחים להודיעכם, כי אגודת
היועצים החינוכיים הגיעה להסדר
עם הוצאת "אח" בע"מ, על-פיו יהנו
חברי האגודה מ**הנחה מיוחדת**
ברכישת ספרים של ההוצאה.

לנוחותכם מצורף קטלוג הספרים
וקוד מחירי הנחה מיוחדים.

The "Risk Process" Model of Individuals and Social Systems- A holistic Counseling Approace

Yehudit Aldor, Edna Dashevsky

The article surveys the process of the development of risk symptoms within individuals and social systems. Hence, a model is presented which explains the development of the "risk process" and emphasizes the reciprocal relations between the dynamic process and accumulation of risk factors vs. protective factors. The model serves as framework for mapping fields of influence that aid educational counselors in their effort to improve the school ecology, with a broad and professional relation to the development of the school's organization and the development of individuals within the school.

On this basis, a holistic counseling approach is recommended to the schools, that organizes the factors of responsibility and the capacity of activity of edcucational team's members in appropriation with thier availability, their professional instruments and their exclusive functioning.

Assisting Children of Divorced Families Through Group Counseling

Adina Flasher Ph.d.

The school counselor has a vital role in helping the school become a support system for children undergoing the often shattering experience of the separation, divorce and remarriage of their parents. The most effective means is through group therapy, focused on supportive relationships.

Some structured interventions, designed to help children cope with divorce-related crises and problems, are introduced. A comprehensive model helps to explain the stages of coping, the therapeutic goals and methods of intervention.

Portfolio - A Systematic Method to Evaluate the School Counselor's Competence Through his Career Development Stages.

Shoshana Helman, Rachel Gali-Zinamon

The role of the school counselor is a very complicated and demanding one. Several methods exist for evaluating the competence of the counselor, but none of them has yet been applied systematically and in a way that reflects the complexity of the role.

This article presents the portfolio as a systematic method to evaluate the school counselor's competence through his career development stages.