היועץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל
בשיתוף עם השרות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך והתרבות



כרך מ' אב - אלול תשנ"ט 1999

משרד האגודה: כפר הנוער - הכפר הירוק
מען למכתבים: רח' מבצע קדש 53, תל-אביב 69988, טל': 03-6488988, פקס. 03-6487841

הייעוץ החינוכי

כתב-עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל
בשיתוף עם השרות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך והתרבות

כרך ח'

אב - אלול תשנ"ט - אוגוסט 1999

אגודת היועצים החינוכיים בישראל

ISRAEL ASSOCIATION OF EDUCATIONAL COUNSELORS

משרד האגודה: כפר הנוער - הכפר הירוק

מען למכתבים: רח' מבצע קדש 53, תל-אביב 69988
טל': 03-6488988, פקס. 03-6487841

הפקה: הוצאת ספרים מדן

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 5

דבר יושב ראש אגודת היועצים 7

עיון ומחקר

היועץ החינוכי הפרופסיונלי:

אורינטציה פרופסיונלית וזהות מקצועית במהלך ההכשרה הפורמלית למקצוע 11
ד״ר רבקה לזובסקי ושלומית בכר

שלבים בהתפתחות המקצועית של היועץ החינוכי – היבטים יישומיים 30
רחל גלי צינמון וד״ר שושנה הלמן

תפיסת תפקיד ריכוז הייעוץ בבית הספר: השוואה בין המצוי והרצוי 40
ד״ר תחיה רז

קבוצת תמיכה מקוננת: שיטה חדשה להתערבות ייעוצית 54
פרופ׳ עזי ברק ושיבולת לביא

״מסעות הישרדות״: עקרונות, דרכי יישום והשפעתם על הערכה עצמית
ומסוגלות אישית של נוער מנותק בישראל: השתמעויות לייעוץ החינוכי 69
ד״ר שלמה רומי וד״ר יחזקאל כהן

השוואת תהליכים טיפוליים בשתי צורות טיפול: פרטני וקבוצתי 99
ד״ר שכטמן צפורה, ומיכל בן דוד

שינויים בהעדפות חינוכיות – מקצועיות ובהערכות עצמיות
של תלמידים כפונקציה של סוגי מידע (ייעוץ) שונים 111
ד״ר דוד צוקרמן

הנטייה לשימור והנטייה לשילוח בקרב הורים של מתבגרים העומדים בפני גיוס לצבא –
השוואה בין משפחה רגילה למשפחת משרתי הקבע 134
ענבל-שלום גלעד וד״ר משה ישראלאשוילי

דיכאון בילדות ובהתבגרות 149
ד״ר ציפי בר-אל

מתיאוריה למעשה

שירתרפיה יצירתית התפתחותית: השלכות לייעוץ חינוכי 163
ד״ר דליה לורנץ

פיתוח מנהיגות תלמידים באמצעות שיווק בית-הספר בקהילה 177
עמירה איתיאל וד״ר רחל ארהרד

סקירת ספרות

על ספרה של ד״ר רבקה לזובסקי ״מרחב ונחלה בייעוץ החינוכי״ 193
ד״ר ציפי בר-אל

תקצירים באנגלית

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 מעניינות 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

אנו שמחים להציג לקורא/ת את כרך ח' של היועץ החינוכי. ממבט כללי על הכתוב מסתמן עושר, רבגוניות, וחידוש הן בשדה המחקר הייעוצי, והן בעבודת היועץ בפועל.

במחקר בייעוץ מסתמנים מספר מוקדים:

מחקר המתייחס להכשרת יועצים ולקידום פרופסיונאלי של יועצים בפועל.

ד"ר רבקה לזובסקי ושלומית בכר בוחנות את האורינטציה הפרופסיונאלית והזהות המקצועית של סטודנטים לייעוץ חינוכי. הן מזהות דמיון למקצועות הטיפוליים (פסיכולוגיה, עבודה סוציאלית) אך גם סגנון ייחודי של המורה – היועץ. סגנון ייחודי זה צריך לעניין אותנו במיוחד אם רוצים לפתח את הייעוץ כמקצוע ייחודי ועצמאי שאמנם נשען על מקצועות טיפוליים אחרים אך אינו נחות מהם. חשוב מאוד להמשיך ולחקור בתחום זה.

שתי עבודות נוספות, שתיהן בצעדיהן הראשונים, עוסקות ביועץ בפועל. רחל גלי צינמון וד"ר שושנה הלמן מפתחות כלי לאיתור השלבים בהתפתחותו של היועץ החינוכי. זהו בסיס חשוב להבנת התפתחותו המקצועית של היועץ אשר עשוי לסייע לנו בהדרכת היועץ בתהליך התפתחותו המקצועית. ד"ר תחיה רז בוחנת לראשונה בארץ את תפיסת תפקיד ריכוז הייעוץ בבתי-ספר גדולים. הפערים שנתגלו במחקר בין הרצוי והמצוי, ובין מנהלים, רכזים, ויועצים מעלים את בעיית העמימות בתפקיד היועץ. הם מדגישים את החשיבות בחיפוש הגדרות מדויקות יותר של תפקידי היועץ כמו גם את החשיבות שבתיאום ציפיות בין נושאי התפקידים השונים.

קבוצה של מאמרים עוסקת **בהתערבויות ייעוציות**, רובן הגדול קשור לעבודה קבוצתית. המאמר של פרופ' עזי ברק ושיבולת לביא מציע קבוצת תמיכה באמצעות האינטרנט. יש כאן חידוש בגישה לייעוץ קבוצתי המאפשרת חדירה לאוכלוסיות שנרתעות מהשתתפות בקבוצה מקובלת. האפשרות להציע תמיכה חברתית לאנשים סובלים, מעודדת ומעוררת סקרנות לגבי המשך פיתוחה ובחינתה.

המאמר של ד"ר רומי שלמה וד"ר יחזקאל כהן, מציעים מסעות הישרדות כצורת טיפול קבוצתית לנוער מנותק. הגישה לנוער מסוג זה קשה, ומציאת דרכים יצירתיות להגיע אליו היא חיונית ביותר. בעולם קיימות התנסויות כאלו זה זמן רב, וטוב שהגיעו גם אלינו.

ד"ר ציפורה שכטמן ומיכל בן דוד בוחנות תהליכים טיפוליים תוך השוואה של טיפול קבוצתי ויחידני. מגמתה של השוואה זו היא להרחיב את ההבנה לגבי הגורמים המאפשרים לקבוצה להיות יעילה לפחות כמו טיפול פרטני, למרות שבטיפול הפרטני עומד לרשות התלמיד כל הזמן ותשומת הלב הטיפולית.

מחקרים הבודקים תהליכים טיפוליים הנם נדירים ביותר, ובעיקר בתחום של טיפול בילדים.

התערבות מסוג אחר, לא טיפולי, אך ייעוצי מציע ד"ר דוד צוקרמן. שאלתו היא: "מהו סוג המידע הייעוצי היעיל יותר בבואם של תלמידים לבחור בית ספר תיכון", ותשובתו היא מידע אינטגרטיבי הוא היעיל ביותר, זאת בניגוד לעשייה הרווחת בייעוץ המצדדת בנתינת מידע על העצמי בעיקר. זהו חידוש שקל יחסית ליישמו בעבודת הייעוץ.

שני מאמרים העומדים בפני עצמם הם של ד"ר משה ישראלאשוילי וד"ר ציפי בר-אל. הראשון הוא מחקר העוסק בשאלת גיוסם של מתבגרים לצה"ל. גיוס לצה"ל הוא משבר משפחתי בכל מקרה, אך מעניין הממצא כי דווקא אבות משרתים בצה"ל שלחו את בנם ביתר קלות, בהשוואה לאחרים. המאמר של ד"ר ציפי בר-אל סוקר את תופעת הדיכאון הילדי, ומעורר תשומת-לב לתופעה הרווחת בביה"ס ושלגביה ידע היועצים מוגבל יחסית.

שני מאמרים עוסקים **בעשייה בשדה**. המאמר של ד"ר דליה לורנץ מציג את השירה-תרפיה ככלי שניתן לאימוץ על ידי יועצים, והוא בעל תכונות תרפויטיות חשובות. השני של עמירה איתיאל וד"ר רחל ארהרד מציע תכנית מעניינת לפיתוח מנהיגות בית ספרית במגמה לטפח את איכות החיים בביה"ס.

חותמת את החוברת סקירה של ספר חשוב שיצא בייעוץ – מרחב ונחלה בייעוץ החינוכי, של ד"ר רבקה לזובסקי.

תקוותנו שהיועצים יראו בחוברת זו מקור והשראה להמשך למידה, מחקר ועשייה. אנו מזמינים יועצים וחוקרים בייעוץ להגביר את השתתפותם בפיתוח הידע וההבנה של מקצוע הייעוץ, ולשלוח אלינו חומר מעניין מתוך עבודות מחקריות, פרויקטים, והתנסויות ייחודיות בשדה החינוך.

תודה לכותבים שאפשרו חוברת זו. תודה מיוחדת לחברי המערכת שעמלו על שיפור המאמרים המוגשים כאן. ותודה לאגודת היועצים ולעומד בראשה, ד"ר מוטי שרצר ולחוה מנדל מזכירת האגודה, על העניין, התמיכה והעידוד שהם מגלים.

דבר יו"ר אגודת היועצים החינוכיים בישראל

עברה שנה ואנו אוחזים כבר בכרך ח' של כתב העת "הייעוץ החינוכי". עבורי אישית המאורע הוא ציון דרך משום שבשבועות הקרובים ימלאו שלוש שנים לכהונתי כיושב ראש האגודה והנה יוצא לאור הכרך השלישי מאז כניסתי לתפקיד. הכרך הבא כנראה ייצא כבר תחת הנהגתו של היושב הנבחר של אגודת היועצים, ד"ר זאב אפל, שנבחר לתפקיד בכנס השנתי של האגודה בל"ג בעומר האחרון.

למרות שיש לי עוד מספר חודשים עד לסיום הפורמלי של כהונתי, אני מתכוון לנצל במה זו לסכם (לא סיכום סופי) את התקופה הזאת מן ההיבט האקדמי של מקצוע הייעוץ. בפתיחה של כרך ו' של "הייעוץ החינוכי" ציינתי את חשיבות ביסוס גוף ידע מדעי עבור כל פרופסייה, על אחת כמה וכמה עבור פרופסייה בהתהוותה. מאז כניסתי לתפקיד יצאו לאור שלושה כרכים של מאמרים הכוללים שפע של מחקרים אמפיריים ועיוניים, כולם בתחום הייעוץ. מחקרים אלה מתווספים לשורה של ספרים שיצאו לאור בעברית בתחום הייעוץ החינוכי וגם עשרות עבודות תזה לתואר שני ושלישי שנכתבו בשנים האחרונות בייעוץ חינוכי בארץ. כל אלה מתווספים למאמרים ולספרים המתפרסמים בחו"ל בשפות אחרות על ידי חוקרים ישראלים. ביטוי מובהק לעשייה המרשימה הנעשית בארץ בתחום המחקר הייעוצי היה הכנס המדעי של האגודה, שהתקיים השנה בל"ג בעומר. בעשרה מושבים הוצגו כ- 30 עבודות מחקר ברמה שאינה מביישת שום כנס מדעי בארץ ובעולם. חוברת התקצירים של כנס זה עומדת לצאת לאור בשבועות הקרובים.

כל הידע הזה, שהצטבר בשנים האחרונות, יסייע להעשרתם של ציבור היועצים החינוכיים בארץ, ובאמצעותם את שאר ציבור המחנכים במערכת החינוך. אני מקווה שהידע הזה יהפוך גם למנוף לעדכון תכניות ההכשרה והשתלמות במוסדות להכשרת יועצים.

למרות הנאמר לעיל אסור לנו לנוח על זרי הדפנה. יש להמשיך לחקור, לחדש ולפרסם בתחום הייעוץ. אנא הביאו לידיעתנו כל עבודת מחקר שעשיתם בתחום זה ואנו נעזור לכם לפרסם אותה. ד"ר ציפורה שכטמן, עורכת כתב העת, עושה מאמצים אדירים לסייע באמצעות משוב מפורט להביא לשיפור מאמרים כדי שניתן יהיה להכניסם לכתב העת שלנו, תוך שמירה על רמה גבוהה של "הייעוץ החינוכי". על כך אנו מודים לה ומברכים אותה.

ד"ר מוטי שרצר
יו"ר האגודה

על המחברים המשתתפים בחוברת זו

איתיאל עמירה, יועצת חינוכית, קירית חינוך יפו, עירוני ז׳.
ד״ר ארהרד רחל, ראש המגמה לייעוץ חינוכי, אוניברסיטת תל אביב.
בכר שלומית, מכללת בית-ברל.
בן-דוד מיכל, בית ספר אורים, חיפה.
ד״ר בר-אל ציפי, המגמה לייעוץ חינוכי, מכללת בית-ברל.
פרופ׳ ברק עזי, המגמה לייעוץ חינוכי, אוניברסיטת חיפה.
ד״ר הלמן שושנה, יועצת בכירה, משרד החינוך והתרבות.
ד״ר ישראלאשוילי משה, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
כהן יחזקאל, ביה״ס לחינוך אוניברסיטת בר-אילן.
ד״ר לורנץ דליה, יועצת בכירה, שפ״י משרד החינוך והתרבות.
ד״ר לזובסקי רבקה, ראש המגמה לייעוץ חינוכי, מכללת בית-ברל.
ד״ר צוקרמן דוד, ראש המגמה לייעוץ חינוכי, אוניברסיטת בר-אילן.
צינמון רחל גלי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב ובר אילן.
ד״ר רומי שלמה, ראש המגמה לחינוך לא-פורמלי, אוניברסיטת בר-אילן.
ד״ר רז תחיה, יועצת חינוכית, כפר גלים.
שלום-גלעד ענבל, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
ד״ר שכטמן צפורה, ראש המגמה לייעוץ חינוכי, אוניברסיטת חיפה.

עיון ומחקר

היועץ החינוכי הפרופסיונלי: אוריינטציה פרופסיונלית וזהות מקצועית במהלך ההכשרה הפורמלית למקצוע

ד"ר רבקה לזובסקי ושלומית בכר

תקציר

המאמר עוסק בתפיסות עולם פרופסיונליות וזהות מקצועית של סטודנטים לייעוץ חינוכי. הנתונים נאספו במסגרת מחקר מקיף אשר בחן תהליכי סוציאליזציה לייעוץ חינוכי בקרב מתכשרים במהלך השנה האחרונה ללימודיהם הפורמליים במוסד אקדמי. ממצאים עיקריים: היועץ החינוכי הפרופסיונלי נתפס כבעל מאפיינים אישיותיים ויכולת לקשר בין אישי טובים, כבעל מחויבות גבוהה למקצוע, כמי שרצוי שיעבוד בגישה מערכתית, כמי שיודע לשמור על אוטונומיה מקצועית וכמי שנוהג על-פי כללי האתיקה המקצועית. מקצוע הייעוץ החינוכי נתפס כדומה בעיקר לפסיכולוגיה (ואחריו לסיעוד ולרפואה) אך סגנון המורה – היועץ הוא סגנון העבודה המועדף. רוב המשיבים תומכים בפיתוח התמחויות ספציפיות ובהקמת מסגרות ארגוניות ייחודיות מחוץ לבית – הספר, אך הרוב מתנגד לקיים מבחן הסמכה לאחר ההכשרה לצורך קבלת רשיון עבודה בייעוץ. הממצאים נדונים במסגרת החובה של מכשירי היועצים להקדיש יתר תשומת לב לפיתוח אוריינטציה פרופסיונלית וזהות מקצועית כבר בשלבים המוקדמים של ההכשרה למקצוע.

מבוא

סוציאליזציה לפרופסיה מוגדרת כתהליך אשר באמצעותו רוכשים אנשים את הערכים, העמדות, הידע והמיומנויות של הקבוצות אליהן הם שייכים או רוצים להשתייך (Carpenter, 1986). הקבוצה כאן היא הפרופסיה עצמה, הנתפסת כמעין קבוצה בעלת תת-תרבות אופיינית. סוציאליזציה זו נבדלת מלימודים אקדמיים כלליים בכך שידע ומיומנויות מוקנים גם לתלמידים הלומדים מקצועות אקדמיים "טהורים" כמו היסטוריה או פילוסופיה, אך בתהליך הסוציאליזציה הפרופסיונלית מוקנים לסטודנט עמדות וערכים אשר מבטאים את האידיאולוגיה המקצועית, ובמידה מסוימת, גם את הכללים של אנשי הפרופסיה. במהלך לימודיהם אמורים הסטודנטים לעבור שינויים בולטים, הן בידיעותיהם והן במערכות הערכים שלהם על מנת להפוך לאנשי פרופסיה. עבודות אמפיריות רבות בתחומי ידע שונים מצביעות על שינויים שחלו אצל סטודנטים בערכים כלליים, בערכים הקשורים ספציפית לתחום המקצוע וכמו גם בתפיסת הדימוי העצמי והפרופסיונלי (ר' למשל: Manzo & Ross-Gordon, 1990 - בתחום העבודה הסוציאלית; בהוראה - Hoy & Woolfolk, 1990; בייעוץ - Brown, 1991).

ואכן, פרופסיונליזם מוגדר לרוב כהפנמה של ערכים ועמדות פרופסיונליים וכמחוייבות אישית לסטנדרטים, לאידיאלים ולזהות של פרופסיה מסוימת (Griffin, 1993; Van Zandt, 1990). פיתוח

פרופסיונליזם בקרב סטודנטים לייעוץ חינוכי נחשב לאחת החובות המרכזיות של העוסקים בהכשרת יועצים. המועצה לאקרדיטציה של תוכניות ההכשרה לייעוץ חינוכי בארה"ב מדגישה את חשיבות הפרופסיונליזם וכוללת את הנושא "**אוריינטציה פרופסיונלית**" כאחד משמונה תחומי החובה בתוכנית הגרעין של כל תוכנית להכשרת יועצים (CACREP, 1994). תחום זה כולל נושאים כגון: תפיסת התפקיד ותכונות היועץ הפרופסיונלי, תחומי העיסוק, זהות מקצועית, תרבות מקצועית ושפה מקצועית, אגודות פרופסיונליות, אתיקה מקצועית ועוד. התנהגות פרופסיונלית מתבטאת בין היתר, במעורבות פעילה ובמנהיגות בארגונים פרופסיונליים, בהכשרה הולמת ובקבלת הרשיונות הדרושים, בצמיחה מקצועית ובחיפוש מתמיד אחר הרחבת ידע (Borders & Benshoff, 1992).

מכשירי היועצים ומדריכיהם, יועצים חינוכיים וארגונים פרופסיונליים - על כולם למלא תפקיד מרכזי ביותר בהתמקצעות של הייעוץ החינוכי. מכאן שהקניית אוריינטציה פרופסיונלית לייעוץ נחשבת לכורח המציאות מאחר ועתידו של המקצוע תלוי בהפיכתם המוצלחת של סטודנטים אלה ליועצים פרופסיונליים בעלי מחויבות למקצוע. הדבר גם מאפשר יצירת תשתית לזהות הפרופסיונלית של היועצים לעתיד, אשר תמשיך ותתעצב במהלך הקריירה שלהם (Spruill & Benshoff, 1997). המאמר הנוכחי בוחן תפיסות פרופסיונליות וזהות מקצועית בקרב סטודנטים הנמצאים בשלב הסוציאליזציה הפורמלית שלהם לייעוץ חינוכי.

היועץ החינוכי הפרופסיונלי - מגמות עדכניות

"היועץ החינוכי הפרופסיונלי" הוא המונח העדכני הרווח בשנים האחרונות בספרות המקצועית העולמית ובכנסים בינלאומיים של היועצים. השימוש במונח זה בא להצביע על מספר מגמות בולטות:

א. תפיסת הייעוץ החינוכי כפרופסיה ופיתוח כל ההיבטים הדרושים על מנת לעמוד בתנאים המאפיינים פרופסיה, לרוב על פי הדגם הקלאסי של הסוציולוגיה של הפרופסיות (ר' למשל: Feit & Lloyd, 1990).

ב. הרצון לשדר שדר ברור, הן לאנשי המקצוע והן לציבור הרחב בדבר כשירותו וסמכותו המקצועית של היועץ החינוכי. זאת, במטרה להעלות את הסטנדרטים המקצועיים ובעיקר את המעמד של המקצוע בעיני אנשי המקצוע עצמם ובעיני הציבור בכללותו.

ג. השאיפה להשגת זהות מקצועית מוגדרת יותר והניתנת לזיהוי ברור על ידי הציבור. החיפוש אחר זהות מאפיין את הייעוץ החינוכי בארץ ובעולם מאז הופעתו ויש המציינים שהשגת פיתוח זהות מקצועית מוגדרת הנה צורך דחוף ומחייב והיא קשורה קשר הדוק לתהליכי ההתפתחות וההתמקצעות של הייעוץ החינוכי (Weinrach & Thomas, 1993; Hanna & Bemak, 1997).

למעשה מקצוע הייעוץ החינוכי בארצות הברית ובעקבותיו גם בישראל (אם כי עדיין במידה פחותה) השיג את רוב תנאי הקדם לקביעת מעמדו כפרופסיה וממשיך לפעול למען פיתוחם והרחבתם (ר' למשל: לזובסקי, 1998; Ritchie, 1994). כך לדוגמה:

א. הייעוץ החינוכי מכוון לאידיאל של שירות.

ב. יועצים מביעים מחויבות גדולה למקצוע וחלק גדול מהם רואה אותו כ"מקצוע לחיים" (לזובסקי ובכר, 1995א).

ג. יועצים מדווחים על מידה רבה של אוטונומיה בקבלת החלטות מקצועיות, יישום ידע ומיומנויות מקצועיות, התפתחות בעבודה ומימוש יוזמות, ומביעים שביעות רצון מן הסמכות המקצועית שבידיהם. עיקר טענותיהם נוגעות להיבטים האקסטרינסיים של התפקיד בהם האוטונומיה פחותה כגון: היקפי המשרה הקטנים, העדר תקנים במסגרות מסוימות, התלות במנהל וברשויות אדמיניסטרטיביות שלא מתוך המקצוע (לזובסקי ובכר, 1995ב). בכך דומים היועצים לבעלי מקצוע אחרים העובדים בתוך מערכות ארגוניות ביורוקרטיות על כל הקשיים הכרוכים בכך (Hoy & Miskell, 1982).

ד. הוגברו מנגנוני הפיקוח והשליטה הפנימיים על הפרופסיה (self - regulation):

1. דרך בחירתם, הכשרתם וקבלתם לעבודה של היועצים היא בדרך כלל קפדנית מאד.
2. רמתן של התוכניות להכשרת יועצים במוסדות האקדמיים היא לרוב גבוהה ונהוג לקיים גרעין משותף לכל התוכניות, כדרישה של הפרופסיה (כפיר, בנימין ולזובסקי, 1998).
3. בישראל ובחלק מן הארצות האחרות קיים מערך הדרכה, אם כי בדרגות שונות של התפתחות. ההדרכה אחראית למעקב מנהלי וקליני, לפיתוח המקצועי של היועצים בכל המישורים וללימודי המשך.
4. רשיון העבודה ניתן רק לאחר 2-3 שנים והוא מותנה בתנאים שונים. למשל, במדינות רבות בארצות-הברית קיים מבחן הסמכה לקבלת רשיון עבודה המותנה בכך שליועץ יש תואר-אקדמי שני, קיבל מספר רב של שעות הדרכה אישית וקבוצתית ועוד. בישראל לא קיים מבחן הסמכה לייעוץ. רשיון עבודה זמני (למשך שנתיים) ניתן על ידי משרד החינוך (שהוא לרוב המעביד) לאדם שלמד לימודי הכשרה לייעוץ והוא בעל תעודת הוראה וניסיון בהוראה של שנתיים לפחות. לאחר תקופה זו יכול היועץ הבכיר, בתאום עם המפקח הכולל של המוסד, להמליץ על קבלת רשיון עבודה קבוע בייעוץ.
5. יש ארצות בהן הייעוץ מעוגן בחוק (למשל: ארצות-הברית, בריטניה). בישראל, נעשים מהלכים לכיוון זה בשנים האחרונות.
6. הוקמו ופותחו אגודות פרופסיונליות. אמנם הן שונות במהותן בארצות העולם ולא לכולן יש אותה מידה של עוצמה, של סמכות ושל כוח אכיפה, אך יש בעצם הקמתן ובפעולתן הממוקדת אך ורק בענייני ייעוץ ויועצים, מסר חשוב ביותר. פעילויות כגון קביעת קריטריונים להכשרה ולהסמכה של יועצים ושל מדריכים, הוצאת כתבי עת מדעיים בייעוץ, ניסוחם ואכיפתם של כללי אתיקה מקצועית ועוד - כל אלה מכוונות להמשיך לפתח את הפרופסיה ואת הזהות המקצועית, לשפר את מתן השירות ללקוח ובכך להגביר את אמינות היועצים החינוכיים בעיני הציבור כפרופסיונליים בעלי כשירות וסמכות לעסוק במלאכתם.

למרות הישגים אלה, קיימים עדיין מספר מוקדי מתח מרכזיים כגון:

א. הרכיב הפסיכולוגי של התפקיד, שהוא עדיין השליט למרות שהייעוץ כולל היום רכיבים רבים אחרים.

ב. סוגיית מורה - יועץ או יועץ חינוכי בלבד הממשיכה להוות סלע מחלקות (לזובסקי, 1998).

ג. העדר בסיס ידע ייחודי למקצוע. עד היום כל סטודנט לייעוץ חייב ללמוד תיאוריות שנכתבו על ידי פסיכולוגים ופסיכיאטרים, עובדה המשפיעה על תפיסת הזהות המקצועית שלהם. אם כי יש המשבחים דווקא את הרב-תחומיות המאפיינת את בסיס הידע של הייעוץ ורואים בו מקור להעשרה ולהרחבת

אופקים ולאו דווקא מגבלה (Sexton & Whiston, 1991). לטענתם, לכל המקצועות המסייעים יש בסיס ידע משותף המשתרע מעבר לגבולות הפרופסיות השונות ואשר שפתו נגישה לכל. אין לאף פרופסיה מונופול על גישה תיאורטית כלשהיא והניסיון להבחין בין בסיס הידע של הפרופסיות המסייעות הוא עניין של מאבקי כוח ולא עניין מהותי, ואפילו אשליה. מדובר סך הכל בהבדלים ובהדגשים. ברוח זו נחשבת הייחודיות של עבודת היועץ כמתבטאת בדרכי היישום של התיאוריות והמיומנויות לסיטואציה הספציפית של כל בית-ספר ושל כל נועץ. היועץ הוא איש מקצוע מסייע הפועל בתוך בית-הספר, המשמש כחוליה מקשרת בין בית הספר, המשפחה והקהילה, והפועל כ"אינטגרטור" של הזוויות השונות בתוך בית הספר (לזובסקי, 1998).

בין אם החיפוש אחר זהות מקצועות ייחודיות מבוסס על אשליה בלתי אפשרית ובין אם הוא צעד הכרחי להתמקצעותו ואף להישרדותו של הייעוץ החינוכי - נראה שמכשירי היועצים חייבים לעסוק בסוגיות מרכזיות אלה במהלך ההכשרה הפורמלית. עליהם להקנות לסטודנטים אוריינטציה פרופסיונלית וראשיתה של זהות מקצועית שתשקף את המציאות, על הפולמוס והדילמות שבה.

שאלות המחקר

במאמר הנוכחי יסוכמו ממצאי מחקר המתמקדים במספר היבטים הקשורים לתפיסות פרופסיונליות ולזהות מקצועית בקרב סטודנטים המתכשרים לייעוץ החינוכי. להלן פירוט שאלות המחקר על-פי נושאים:

א. <u>היועץ החינוכי הפרופסיונלי</u>

1. כיצד נתפס תפקיד היועץ החינוכי?
2. מהן הפעילויות (פרטניות/מערכתיות) ותחומי העיסוק החובה של היועץ הפרופסיונלי?
3. מהו סגנון העבודה המועדף בייעוץ החינוכי?
4. מהן התכונות הנדרשות מיועץ חינוכי פרופסיונלי?

ב. <u>תפיסת הייעוץ כפרופסיה</u>

1. מהם הקריטריונים למיון מועמדים בכניסה להכשרה לייעוץ?
2. האם צריך להיות מבחן הסמכה לשם קבלת רשיון עבודה בייעוץ?
3. מי הגורם בעל הסמכות הפרופסיונלית להעריך את עבודת היועץ?
4. מהן התוכניות התעסוקתיות העתידיות של המתכשרים לייעוץ?
5. מהי מידת ההיכרות של הגורמים השונים עם קוד האתיקה המקצועית בייעוץ החינוכי?
6. מהן העמדות כלפי הייעוץ החינוכי כפרופסיה?

שיטת המחקר

הנתונים נאספו במסגרת מחקר מקיף אשר בחן תהליכי סוציאליזציה לייעוץ חינוכי בקרב סטודנטים במהלך לימודיהם הפורמליים במוסד אקדמי.

אוכלוסיית המחקר

השתתפו במחקר תלמידי שנה ב' במגמה לייעוץ חינוכי במכללת בית ברל. מספר הנבדקים היה 64, מתוכם 8 גברים ו-56 נשים. טווח גילם נע בין גיל 51 (המבוגר ביותר) לבין גיל 26 (הצעיר ביותר). רוב הסטודנטים היו נשואים (82.8%), חלקם רווקים (24%) והנותרים - אלמנים או גרושים. מכלל הנחקרים, 51 סטודנטים (80%) יהודים ו - 13 סטודנטים (20%) ערבים. רוב הנחקרים ילידי ישראל (90.6%) והשאר ילידי אירופה - אמריקה. לרוב הנבדקים (85%) בין 2 ל - 3 ילדים. ממוצע שנות הלימוד של אבי המשיבים עומד על 11.4 שנים (ס.ת. = 3.62) וממוצע שנות לימוד האם עומד על 11.4 שנים (ס.ת. = 7.32). בני/ות זוגם של המשיבים מאופיינים בממוצע של 16.2 שנות לימוד (ס.ת. = 3.23). כל הסטודנטים במגמה לייעוץ חינוכי במכללת בית ברל הנם מורים אקדמאים בעלי תואר ראשון לפחות, תעודת הוראה וניסיון בהוראה. רובם משלבים עבודה עם לימודים. חלק גדול מן המשיבים (40.6%) עובד בחטיבה העליונה, בחינוך הרגיל (71.4%) ובמערכת הממלכתית (76.2%).

כלי המחקר ואיסוף הנתונים

כלי המחקר היה שאלון שהתבסס בחלקו על שאלונים קיימים (לזובסקי ובכר, 1995 ; Sayers et al., 1996) וחלקו חובר במיוחד לצורך המחקר. טיוטת השאלון הועברה לחוקרים מיחידת המחקר ולמורים במגמה לייעוץ לצורך קבלת משוב. השאלון אשר שימש את המחקר הרחב כלל 25 שאלות סגורות ו-27 שאלות פתוחות. השאלון הכיל 7 חלקים גדולים: 1) תכונות היועץ הפרופסיונלי ; 2) על תפקידי היועץ ; 3) עמדות כלליות כלפי הייעוץ כפרופסיה ; 4) מנגנוני מיון של כניסה להכשרה ולפרופסיה ; 5) אתיקה מקצועית ; 6) על עצמך כיועץ/ת ; 7) מאפיינים אישיים של הנבדק.

הנתונים נאספו במהלך שני שיעורים של תלמידי שנה ב' בסמסטר הראשון (של שנה ב' ללימודים). החוקרות לא נכחו. השאלונים היו אנונימיים והובטחה שמירת הסודיות.

משתני המחקר

1. **תפיסת תפקיד היועץ** - משתנה זה נמדד בדרכים הבאות:
   א. לנבדקים הוצגה רשימה של 16 מקצועות והם נתבקשו להתייחס למידת הדמיון בין מקצוע הייעוץ לבין מקצועות אחרים על פני סולם בין 6 דרגות (מ"כלל לא" =1 עד "במידה רבה מאד" =6).
   ב. שאלה ישירה בדבר האופן בו תופסים הנחקרים את התפקיד. ניתנו 9 אפשרויות תשובה על פני סולם בין 6 דרגות (מ"כלל לא" =1 עד "במידה רבה מאד" =6).
   ג. שאלה פתוחה בדבר פעילויות היועץ בתחום הפרטני והמערכתי.
   ד. שאלה בדבר תחומי העיסוק החובה של היועץ הפרופסיונלי אשר כללה 19 אפשרויות תשובה ואפשרות נוספת פתוחה. הנחקרים נתבקשו לדרג כל תשובה על פני סולם בן 6 דרגות (מ"כלל לא" =1 עד "במידה רבה מאד" =6).
2. **סגנון העבודה המועדף בייעוץ חינוכי** - הנחקרים נתבקשו לבחור מתוך שלושה סגנונות עבודה בייעוץ שהוצגו בפניהם בפרוטרוט: סגנון המורה-היועץ, סגנון היועץ-הפסיכולוגי וסגנון היועץ-המנהלי.

3. **תכונות היועץ הפרופסיונלי** - לנחקרים ניתנה שאלה פתוחה ועליהם היה לציין לפחות חמש תכונות.
4. **קריטריונים למיון מועמדים ללימודי ייעוץ** - הנחקרים נשאלו בדבר השימוש ב - 9 קריטריונים בעת מיון מועמדים ללימודים בייעוץ חינוכי. עליהם היה לחוות את דעתם על כל קריטריון על פני סולם בן 6 דרגות (מ"כלל לא" =1 עד "במידה רבה מאד" =6).
5. **מבחן הסמכה לקבלת רשיון עבודה בייעוץ** - הנחקרים נתבקשו לנקוט עמדה ("כן" או "לא") בנוגע לקביעה "יש לקיים מבחן הסמכה לאחר ההכשרה הפורמלית לשם קבלת רשיון עבודה בייעוץ" (כמו אצל רואי חשבון, למשל). הם התבקשו גם לנמק את תשובתם.
6. **הגורם בעל הסמכות הפרופסיונלית שרשאית להעריך את עבודת היועץ** - הנחקרים נשאלו בדבר הגורם העיקרי אשר לדעתם הוא בעל הסמכות הפרופסיונלית להעריך את עבודת היועץ. עליהם היה לבחור בגורם אחד מתוך שישה שהוצגו לפניהם (מנהל בית הספר, היועץ הבכיר, אגודת היועצים החינוכיים בישראל, הסתדרות/ארגון המורים, אגודת היועצים והסתדרות/ארגון המורים, אחר).
7. **מידת ההכרות עם קוד האתיקה המקצועית בייעוץ** - משתנה זה נמדד באמצעות 5 שאלות:
   א. "האם ידוע לך על קיומו של קוד אתיקה מקצועית של היועצים החינוכיים בישראל." נתנו 2 אפשרויות תשובה (כן/לא).
   ב. "לדעתך, איזה כללי אתיקה מקצועית בייעוץ חייבים להיות מבחינת ייהרג ובל יעבור?". הנחקרים נתבקשו לציין לפחות חמישה כללים.
   ג. "האם יועצים חינוכיים המוכרים לך נוהגים על פי כללי "האתיקה המקצועית?". על הנחקרים היה לענות "כן" או "לא" ולנמק את תשובתם.
   ד. הנחקרים נשאלו בדבר מידת ידיעתם על קיומו של קוד אתיקה מקצועית בייעוץ של גורמים שונים בבית הספר (מנהל, צוות ההנהלה, תלמידים, מורים, צוות טיפולי, אחר). עליהם היה לחוות את דעתם לגבי כל גורם בתשובה חיובית או שלילית (כן/לא).
   ה. הנחקרים נתבקשו לציין באיזו מידה, לדעתם, מתייחסים גורמים שונים בבית הספר לקוד האתיקה המקצועית בייעוץ. עליהם היה לדרג את תשובתם על פני סולם בן 6 דרגות (מ"כלל לא" = 1 עד "במידה רבה מאד" = 6).
8. **עמדות כלפי הייעוץ החינוכי כפרופסיה** - בפני הנחקרים הוצגה רשימה של 15 היגדים המבטאים עמדות שונות כלפי הייעוץ החינוכי כפרופסיה. הם נתבקשו לציין את מידת הסכמתם עם כל אחד מההיגדים על פני סולם בן 6 דרגות (מ"כלל לא" = 1 עד "במידה רבה מאד" = 6).
9. **תוכניות תעסוקתיות לעתיד** - לנחקרים ניתנו שלוש אפשרויות שמתוכן היה עליהם לבחור באחת בלבד: א. "אינני מתעתד לעבוד בייעוץ", ב. "אני מתעתד לעבוד בייעוץ במשך כל חיי המקצועיים", ג. "אני מתעתד לעבוד בייעוץ לתקופה מוגבלת".

ממצאים

א. היועץ החינוכי הפרופסיונלי

<u>תפיסת תפקיד היועץ</u>

האם עבודת היועץ דומה לעבודתם של בעלי מקצוע אחרים? הנחתנו היתה כי הדמיון בין מקצוע הייעוץ למקצועות אחרים עשויה להוות אינדיקציה לתפיסת התפקיד ולזהות הפרופסיונלית, שכן מידת הדמיון

עשויה להעיד על מידת ההזדהות עם מאפייני המקצוע האחר. בטבלא 1 מוצגת התפלגות עמדות הנחקרים למידת הדמיון בין מקצוע הייעוץ לבין 16 מקצועות אחרים.

טבלא 1

<u>התפלגות עמדות המשיבים (באחוזים) בשאלת דמיון בין מקצוע הייעוץ למקצועות אחרים (N=64)</u>

	במידה רבה מאד 6	5	4	3	2	כלל לא 1
רואה חשבון	-	4.8	11.1	7.9	12.7	63.5
תוכניתן	1.5	6.3	9.4	23.4	20.3	39.1
רופא	7.8	45.3	29.7	6.2	9.4	1.6
ספורטאי	-	1.6	11.3	14.5	30.6	41.9
פסיכולוג	42.2	43.8	10.9	3.1	-	-
כנר ראשון	1.6	11.5	23.0	9.8	11.5	42.6
מבקר ספרות	3.2	3.2	15.9	14.3	19.0	44.4
מהנדס בניין	3.2	9.5	11.1	22.2	22.2	31.7
סופר	1.6	6.3	28.6	28.6	11.1	23.8
כוריאוגרף	1.6	17.7	22.6	22.6	21.0	14.5
טכנאי	-	1.6	16.4	13.1	18.0	50.8
אחות	4.8	31.7	38.1	17.5	3.2	4.8
עורך דין	9.7	11.3	25.8	14.5	16.1	22.6
שחקן	1.6	19.0	25.4	15.9	11.1	27.0
עיתונאי	3.2	9.5	15.9	25.4	20.6	25.4
צייר	1.6	12.5	25.0	14.1	18.8	28.1

מקצוע **הפסיכולוג** נתפס על ידי המשיבים כמקצוע בעל מידה רבה מאוד של דמיון למקצוע היועץ החינוכי. 42.2% מן הנחקרים דירגו אותו במדרג הגבוה ביותר בסולם (6) ו - 86% מן הנחקרים (6+5 בסולם) מוצאים דמיון במידה רבה ובמידה רבה מאוד בין שני העיסוקים. רוב המקצועות האחרים נותרים הרחק מהפסיכולוג. אם כי, מן הראוי לציין ששני מקצועות טיפוליים כמו רופא ואחות נתפסים אף הם כדומים במידה רבה עד רבה מאוד למקצוע היועץ (53.1% ו - 36.5% מן המשיבים בהתאמה). אחוז גבוה יחסית מן הנחקרים (21% ו – 19%) סבור כי מקצוע הייעוץ החינוכי דומה במידה רבה עד רבה מאוד (5+6 בסולם) לעורך דין, כוריאוגרף (שניהם עיסוקים "מתווכים") ולשחקן. תפיסת התפקיד נבדקה גם באמצעות שאלה ישירה אשר בחנה את האופן בו תופסים הנחקרים את העבודה בייעוץ (טבלא 2). בטבלא 2 מוצגת התפלגות תשובות הנחקרים אודות האופן בו הם תופסים את העבודה בייעוץ.

טבלא 2

תשובות המשיבים (באחוזים) אודות האופן בו הם תופסים את העבודה בייעוץ (N = 64)

העבודה בייעוץ:	במידה רבה מאד 6	5	4	3	2	כלל לא 1
מאפשרת קידום	14.3	39.7	27.0	12.7	3.2	3.2
מהווה ייעוד ושליחות	45.3	40.6	9.4	4.7	---	---
מהווה אתגר אינטלקטואלי	34.4	46.9	14.1	3.1	---	1.5
מאפשרת אוטונומיה מקצועית	14.1	50.0	28.1	6.3	---	1.6
מעניקה בטחון תעסוקתי	3.1	14.1	35.9	26.6	9.4	10.9
מחייבת השקעה לטווח ארוך	42.6	32.8	14.8	8.2	---	1.6
מאפשרת השפעה שינוי על מערכת החינוך	26.6	46.9	20.3	4.7	1.6	---
בעלת קווי סמכות ברורים	3.1	20.3	35.9	29.7	9.4	1.6
מחייבת התמחות מתמדת לאורך כל חיי המקצועיים	53.1	37.5	7.8	1.6	---	---

ממצא בולט העולה מן הטבלא נוגע להיבט המחויבות הפרופסיונלית שכן 90.6% מן המשיבים מסכימים במידה רבה מאד (5+6 בסולם) עם הטענה שעבודת היועץ מחייבת התמחות מתמדת לאורך כל חייו המקצועיים של היועץ. כ - 86% מן המשיבים רואים בעבודת הייעוץ מידה רבה מאד של ייעוד ושליחות (5+6 בסולם). למעלה מ - 80% מן המשיבים סבור כי העבודה בייעוץ מהווה במידה רבה מאוד אתגר אינטלקטואלי. יחד עם זאת, קיימת הסכמה בין המשיבים לגבי עמימות התפקיד.

פעילות ותחומי עיסוק חובה של היועץ הפרופסיונלי

הנחנו שאופן ההתייחסות לפעילויות העיקריות (פרטניות / מערכתיות) ולתחומי עיסוק שחובה על היועץ הפרופסיונלי לעסוק בהם יהווה אינדיקציה לתפיסת התפקיד והזהות הפרופסיונלית.

ראשית, בתשובה לשאלה פתוחה על פעילויות היועץ התקבלו מגוון של תשובות (N=62) המתחלקות באופן כללי לפעילויות הקשורות לעבודה פרטנית ולפעילויות הקשורות לעבודה מערכתית. בתחום הפעילות הפרטנית, רוב המשיבים מציינים עבודה פרטנית עם תלמידים הכוללת בתוכה טיפול בבעיותיהם האישיות, ייעוץ לתלמיד כאשר זה מתלבט, מתן סיוע ותמיכה כאשר מתעוררות אצל התלמיד בעיות לימודיות, משפחתיות או חברתיות. וגם, עבודה פרטנית עם הורים באמצעות הנחיה, ייעוץ ופגישות בהתאם לצורך, ועבודה פרטנית עם מורים ועם מחנכים אשר באה לידי ביטוי במתן עזרה למורים, בהכרה טובה יותר של התלמידים ותכונותיהם, "ייעוץ על פי הצורך", "אוזן קשבת", וייעוץ להנהלה.

תחום הפעילות המערכתית עולה גם הוא ברוב ההתייחסויות של המשיבים לשאלה. הוא מוגדר במונחים כגון "עבודה מערכתית", "עבודה כלל בית-ספרית", "העברת פרויקטים ותכנון פעילויות", "שירות למורים ולהנהלה", "קשרים עם גורמי חוץ", "קשר עם גורמים שונים (פסיכולוג, עובד סוציאלי)", "הדרכת מורים", "סיוע בפרוייקטים מערכתיים (מניעת סמים, חינוך לגיל ההתבגרות)", "ריכוז אדמיניסטרטיבי של צוות טיפולי", "גיבוש מדיניות בית-הספר" וכו'.

יש להדגיש, שתחום הטיפול הפרטני (בעיקר בתלמיד) מצוין על ידי רוב המשיבים כפעילות הראשונה מבין 5 הפעילויות העיקריות שהם התבקשו לציין וההתייחסות היא מפורטת ביותר. התחום המערכתי לא מצוין על ידי כל המשיבים.

התחומים בהם חייב היועץ הפרופסיונלי לעסוק

הנחקרים התבקשו להתייחס גם לרשימה מפורטת של תחומים בעבודת היועץ. ממצאים אודות המידה בה על היועץ לעסוק בתחומים אלה מוצגים בטבלא 3.

טבלא 3

התפלגות תשובות המשיבים (באחוזים) אודות המידה בה על היועץ לעסוק בתחומים המפורטים (N = 64)

תחומי עבודה	במידה רבה מאד 6	5	4	3	2	כלל לא 1
עבודה עם תלמידים.	76.6	17.2	3.1	1.6	1.6	-
השתתפות בצוות ההנהלה.	34.7	29.7	31.3	1.6	3.1	-
שיתוף רב של צוות ביה"ס בקבלת החלטות.	27.9	32.8	29.5	8.2	1.6	-
טיפול בבעיות משמעת.	9.5	12.7	23.8	31.7	12.7	9.5
עבודה עם מחנכים.	51.6	40.6	7.8	-	-	-
שיתוף רב של הפסיכולוג קבלת החלטות.	34.4	34.4	23.4	4.7	3.1	-
פעילויות רבות וישירות עם תלמידים (פרטניות וקבוצתיות).	59.4	23.4	12.5	3.1	1.6	-
ליווי כיתות לטיול	6.3	6.3	28.1	18.8	25.0	15.6
טיפול בתלמיד בעיקר דרך היוועצות (עם הורים, מורים וכו') ופחות באופן ישיר.	6.3	21.9	29.7	20.3	20.3	1.6
שימוש (עיקר) במידע שמקורותיו בביה"ס.	8.9	12.5	30.4	30.4	12.5	5.4
ביקורי בית.	9.4	34.4	35.9	17.2	1.6	1.6
ישיבות צוות בין-מקצועי.	34.4	26.6	17.2	12.5	9.4	-
מילוי מקום של מורה חסר.	-	-	-	12.5	35.9	51.6
שימוש במידע שמקורו ברקע האישי של התלמיד.	24.2	24.2	24.2	8.1	11.3	8.1
חוגי הורים.	9.4	31.3	28.1	23.4	6.3	1.6
עבודה אדמיניסטרטיבית.	3.1	7.8	21.9	21.9	28.1	17.2
ישיבות תדירות של צוות הייעוץ בביה"ס.	51.6	28.1	17.2	3.1	-	-
שיתוף רב יותר של כל הגורמים בתוך ביה"ס ומחוצה לו, הנוגעים לתלמיד.	54.7	21.9	17.2	6.3	-	-
שימוש (בעיקר) במידע שמקורו בפסיכולוג ובהמלצותיו.	25.0	25.0	26.6	15.6	6.3	1.6

עיון בטבלא 3 מלמד כי 87.5% מן המשיבים (1+2 בסולם) סבורים כי היועץ **לא** צריך לשמש כממלא מקום של מורה חסר, 40.6% (1+2 בסולם) סבורים כי היועץ **לא** צריך ללוות כתות לטיולים ו - 45.3% מן המשיבים סבורים כי היועץ לא צריך לעסוק בעבודה אדמיניסטרטיבית בבית-הספר. כ - 22% מהמשיבים סבורים כי היועץ לא צריך לטפל בבעיות משמעת.

לעומת זאת, היועץ צריך לעסוק במידה רבה עד רבה מאוד (5+6 בסולם) בעבודה עם תלמידים (93.8%) ועם מחנכים (92.2%) ולעסוק בפעילויות רבות וישירות עם תלמידים (82.8% מן המשיבים), לקיים ישיבות תדירות עם צוות הייעוץ בבית-הספר (79.7% מן המשיבים) ולעבוד בשיתוף רב ביותר עם כל הגורמים בתוך בית-הספר ומחוצה לו הנוגעים לתלמיד (76.6% מן המשיבים).

<u>סגנון העבודה המועדף בייעוץ החינוכי</u>

בפני הנחקרים הוצגו שלושה סגנונות עבודה בייעוץ החינוכי (לזובסקי, 1995). היה עליהם לבחור בסגנון הרצוי בעיניהם. את **סגנון המורה היועץ** המתאפיין בשימוש במידע שבא מבית-הספר ומרקעו האישי של התלמיד, בשיתוף פעולה רב עם צוות בית-הספר, בפעילויות רבות עם תלמידים ברמה האישית והקבוצתית, בפחות שימוש במידע הבא מן הפסיכולוג ובפחות שיתוף הפסיכולוג בקבלת החלטות - העדיפו **62.9%** מן הנחקרים. את סגנון **היועץ הפסיכולוגי** המתאפיין גם בפעילויות רבות עם תלמידים ובעיקר במשקל הרב המיוחס למידע המועבר על-ידי הפסיכולוג והמלצותיו - העדיפו **22.6%**. ואת סגנון **היועץ המנהלי** המתאפיין בשימוש בכל מקורות המידע ובשיתוף פעולה רב עם הפסיכולוג ועם צוות בית-הספר ואילו הקשר הישיר עם התלמידים מועט יחסית - העדיפו 14.5% מן המשיבים.

<u>תכונות היועץ הפרופסיונלי</u>

רוב התכונות אשר צוינו על ידי המשיבים (N = 60) נוגעות להיבטים **באישיות היועץ**: פתיחות, סבלנות, רגישות, אמפטיה, יכולת להקשיב ולעזור, יושר והגינות, כנות וסובלנות, אחריות וסימפטיות. אחרים התייחסו להיבטים **פרופסיונליים-תיפקודיים** כגון: תיווך בין בעלי התפקידים במערכת, יכולת לאבחן (אך לא כפסיכולוג), יכולת ראייה מערכתית, כושר ארגון ואילתור, יכולת עבודה בצוות, יזמות ואסרטיביות, השכלה כללית רחבה, יכולת תאום, ניתוח תהליכים, יכולת לקחת אחריות מצד אחד והכרה במגבלות התפקיד מצד שני, ידע נרחב בתחום הטיפולי ויכולת התמודדות עם יריבים ועם התנגדות.

ג. תפיסת הייעוץ החינוכי כפרופסיה

<u>קריטריונים למיון מועמדים בכניסה להכשרה לייעוץ</u>

ראשית, התבקשו הנחקרים לחוות את דעתם בנוגע לשימוש בסדרה של קריטריונים בעת קבלת מועמדים להכשרה לייעוץ חינוכי (טבלא 4).

טבלא 4

<u>התפלגות תשובות המשיבים (באחוזים) לשאלה "עד כמה יש להשתמש בכל אחד מן הקריטריונים בעת קבלת מועמדים להכשרה לייעוץ חינוכי" (N = 64)</u>

	במידה רבה מאד 6	5	4	3	2	כלל לא 1
מבחן להערכת היכולת לקשר בין אישי	65.6	31.3	3.1	-	-	-
מבחני אישיות לבדיקת תכונות רלבנטיות	59.4	29.7	9.4	1.6	-	-
ראיון אישי	54.7	34.4	7.8	3.1	-	-
ניסיון בהוראה	23.4	39.1	21.9	14.1	-	1.6
ראיון קבלה קבוצתי	25.0	26.6	29.7	15.6	1.6	1.6
מבחני אינטליגנציה כללית	12.5	39.1	32.8	10.9	4.7	-
ממוצע גבוה בתואר ראשון	1.6	21.9	32.8	34.4	7.8	1.6
ניסיון קודם בתחום מסייע/טיפולי	10.9	28.1	21.9	23.4	7.8	7.8
מבחן ידע כללי מתקדם באנגלית	-	4.8	41.9	25.8	19.4	8.1

התבוננות בטבלא מלמדת כי המשיבים מחשיבים מאוד מבחן להערכת היכולת לקשר בין אישי, שכן כ - 97% מן המשיבים דרגו קריטריון זה גבוה בסולם (6+5). קריטריון נוסף אשר המשיבים סבורים כי הוא בעל חשיבות רבה מאוד הוא עריכת מבחני אישיות לבדיקת תכונות רלבנטיות לעיסוק בייעוץ שכן, כ - 89% מן המשיבים דרגו קריטריון זה כגבוה מאוד מבחינת חשיבותו (6+5 בסולם) ואחוז דומה מייחס חשיבות רבה עד רבה מאוד לראיון אישי. לעומת קריטריונים אלה, ממוצע ציונים גבוה בתואר ראשון, מבחן ידע כללי באנגלית, ניסיון קודם בתחום מסייע/טיפולי נתפסים כקריטריונים פחות קריטיים. אשר להתייחסות המשיבים לדרישה לניסיון בהוראה שהינו תנאי קבלה להכשרה בייעוץ, כ - 38% מן המשיבים לא רואים בקריטריון זה גורם מיון מאוד חשוב אם בכלל (4+3+2+1).

הנחקרים נתבקשו גם להשיב על שאלה היפוטטית פתוחה "לו היו נותנים לך אפשרות למיין את המועמדים לעיסוק בייעוץ חינוכי, את מי **לא** היית מקבל/ת?". המשיבים התייחסו לתכונות אישיות כמו: "אדם בעל דימוי עצמי נמוך", "אדם לא הומני", "אנשים חסרי רגישות, אמינות, סבלנות, אמפטיה ויכולת לתקשר עם אחרים, "אנשים שלא יודעים לשמור סוד... לא אמינים, פטפטנים, " אנשים סמכותיים מידי... שיפוטיים, מתנשאים וחסרי יכולת להתמודד עם כשלון ואכזבה", "סגורים", "ביקורתיים, שתלטנים, נוקשים, ציניים ומוחצנים" (* פרופיל של אישיות סמכותית...). רוב המשיבים התייחסו להיבטים באישיות המועמדים וביכולת התקשורת שלהם עם סביבתם. רק חלק קטן מהמשיבים התייחס להיבטים "נרכשים" כמו "אקדמאים שאינם משטח החינוך", "מורים ללא תואר", "חסרי ניסיון בהוראה", "אנשים שהחליפו מגוון מקצועות בשדות מקצועיים שונים" ו-"בעלי אינטליגנציה או I.Q נמוכים".

מבחן הסמכה לקבלת רשיון עבודה בייעוץ

אשר לקיומו של מבחן ההסמכה לאחר ההכשרה הפורמלית, לשם קבלת רשיון לעבודה בייעוץ, כנהוג בקרב עורכי-דין, רואי חשבון וכו', 82% מן המשיבים מתנגדים לקיומו של מבחן מסוג זה. הנימוקים אשר הועלו כנגד קיומו של מבחן התייחסו לתהליך הסינון המתקיים טרום ההכשרה כמנגנון המבטיח כשירות מקצועית, לאופי עבודת היועץ שהינה דינמית, מתפתחת ומשתבחת עם השנים, עבודה שיש בה צורך בראייה מערכתית כוללת מצד אחד ופרטנית מצד שני, עבודה המתבצעת ב"זמן אמת" ובסיטואציות משתנות, אלמנטים שלא ניתן להעריכם במבחן חד-פעמי ותיאורטי, בגלל אופי העיסוק לא ניתן לבנות מבחן שישקף את יכולתו של היועץ ואת התפתחותו שכן חלק גדול מאיכויות הביצוע באות לידי ביטוי על ציר הזמן. מדובר בתהליך של מודעות עצמית ואינטראקציה שאינם ניתנים למדידה במבחן.

הגורם בעל הסמכות הפרופסיונלית להערכתה של עבודת היועץ

הגורם שנחשב כבעל הסמכות הפרופסיונלית להעריך את עבודת היועץ על ידי 48.4% מן המשיבים הוא היועץ/ת הבכיר/ה. אחריהם, מנהל בית-הספר (26.6% מן המשיבים) ואגודת היועצים החינוכיים בישראל (21.9% מן המשיבים).

אתיקה מקצועית

מכיוון שאתיקה מקצועית נתפסת כמרכיב חשוב בכל פרופסיה בכלל ובייעוץ חינוכי בפרט, ביקשנו מן הנחקרים להשיב לשאלה בדבר ידיעתם על קיומו של קוד אתיקה מקצועית בייעוץ. מתוך המשיבים (N = 57) ציינו 54.4% כי אכן הם יודעים על קיומו של קוד אתיקה מקצועית. יחד עם זאת 46% ציינו כי קוד כזה לא מוכר להם. כאשר נשאלו האם היועצים החינוכיים המוכרים להם נוהגים על-פי כללי האתיקה המקצועית ענו 91% מן המשיבים בחיוב. הממצא מעניין שכן למרות שכמעט מחצית מן המשיבים דיווחו על חוסר היכרות עם הקוד עצמו, יותר מ - 90% טוענים כי היועצים המוכרים להם אכן פועלים על-פי הקוד האתי.

המצב שונה בנוגע לגורמים אחרים בבית הספר. 88% מן המשיבים סבורים כי לצוות הטיפולי ידיעה על קיומו של קוד אתיקה מקצועי בייעוץ ו - 83% סבורים כך לגבי המנהל. התלמידים הם הקבוצה ש - 73% מן המשיבים סבורים כי אינם יודעים אודות קיומו של קוד האתיקה.

כמו-כן, ביקשנו מן הנחקרים לציין לפחות חמישה כללי אתיקה מקצועית שהם בבחינת "ייהרג ובל יעבור" עבורם. להלן הכללים אשר צוינו (N = 63):

א. שמירת סודיות, אמינות, יושר, אחריות, אחריות ראשונית לתלמיד, טיפול בבעיות כשהן רק בתחום היכולת וההכשרה המקצועית, לימודים והשתלמויות, שמירת כבוד היועץ, הימנעות מרכילות, התלמיד כ"קליינט" העיקרי, "טובת הילד" תמיד במקום הראשון, מסירות, קבלת הסכמת התלמיד, סודיות כלפי ההורים, נאמנות, ניצול מצוקות התלמיד למטרות אישיות.

ב. אמפתיה, רגישות, התייחסות בכבוד.

ג. שיתוף פעולה עם הגורמים הרלוונטיים, דחייה והזנחה של טיפול, דיווח על חשדות בנושא סמים ואלימות במשפחה, טיפוח קשר עם ההורים תוך כדי שמירת זכויות התלמיד, העברת סודות חיוניים "לגורמים המתאימים".

מרבית המשיבים התייחסו בראש וראשונה לשאלת הסודיות, כאשר זו מתבטאת במונחים שונים כמו "אמינות", "סודיות כלפי הורים", "נאמנות" וכו'. הסודיות והאחריות קשורים לדילמה מקצועית - מה לספר, למי, מתי? המשיבים מעמידים את הילד ואת נאמנותם לו במרכז - הוא נתפס כלקוח הראשי בהקשר זה. אם כי כחלק בלתי נפרד מתפיסה זו, הם רואים חובה לדווח על "סודות חיוניים" ולשתף את הגורמים הרלבנטיים, וגם זה מנקודת המבט של "טובת הילד". שלא כמו בשאלת הסודיות הרפואית או במשפטים בה, הכללים נוקשים וברורים, כאן מותירים מרווח פעולה המאפשר ליועץ לפעול על-פי שיקול דעתו למען "טובת הילד", ובכך להפר את כלל הסודיות. חלק מהנחקרים מערב תכונות אישיות עם כללי האתיקה כמו אמפטיה ורגישות. חלק מהמשיבים (N = 28) התייחס לאופן בו נוהגים היועצים המוכרים להם, כאשר חלק משבחים מאוד את היועצים המוכרים להם ורואים בהם דוגמא אישית ואחרים מדווחים על העברת אינפורמציה בחדר מורים אודות תלמיד מסוים, אינפורמציה שהיא בגדר רכילות. ההתייחסויות השליליות נוגעות לנושא שמירת הסודיות, ולשימוש במידע שמגיע אליהם מתוקף עבודתם ולהעברתו לאחרים שאינם מוסמכים מחד גיסא, ולהעדר דפוסי דיווח לגורמים חיצוניים שהם הכרחיים לטיפול בתלמיד, מאידך גיסא.

עמדות כלפי הייעוץ החינוכי כפרופסיה

בפני הנחקרים הוצגה סידרה של היגדים הנוגעים לעמדות כלפי הייעוץ החינוכי כפרופסיה. בטבלא 5 מוצגת התפלגות תשובותיהם להיגדים אלה.

טבלא 5

התפלגות המשיבים (באחוזים) על פי עמדותיהם כלפי הייעוץ החינוכי כפרופסיה (N = 64)

	במידה רבה מאד 6	5	4	3	2	כלל לא 1
ייעוץ הוא אמנות וכשרון טבעי מבוססים על אינטואיציה ולא על למידה.	1.6	12.5	35.9	32.8	12.5	4.7
היועץ מטביע את חותמו בבית-הספר כבעל מקצוע בעל מובחנות מקצועית ייחודית.	**36.5**	**38.1**	25.4	-	-	-
למקצוע הייעוץ בישראל מעמד פרופסיונלי איתן.	15.9	28.6	28.6	14.3	6.3	6.3
למקצוע הייעוץ בישראל מעמד פרופסיונלי איתן.	3.2	21.0	40.3	24.2	8.1	3.2
היועץ חייב לעבוד בתוך ביה"ס.	**43.8**	**23.4**	18.8	4.7	6.3	3.1
היועצים לא עובדים הרבה. יש להם היקפי משרה כמו למורים ועבודה נוחה יותר.	-	1.6	3.1	17.2	**35.9**	**42.2**

על כל הגורמים העובדים עם היועץ (מורים, הורים, תלמידים וכו') למלא שאלוני הערכה על עבודות היועץ	7.9	17.5	15.9	28.6	17.5	12.7
עבודת היועץ יוקרתית מזו של הפסיכולוג.	1.6	1.6	14.3	22.2	**31.7**	**28.6**
יש לפתח התמחויות ספציפיות בייעוץ כמו ברפואה.	21.9	28.1	17.2	17.2	7.8	7.9
העלאת שכרו של היועץ יעלה את מעמדו המקצועי.	**26.6**	**31.3**	25.0	9.4	3.1	4.7
היועץ האפקטיבי הוא זה שיודע לשמור על אוטונומיה פרופסיונלית.	**23.0**	**31.1**	27.9	6.6	8.2	3.3
צריכה להיות מסגרת ארגונית ייחודית מחוץ לבית-הספר למתן שירותי ייעוץ חינוכי (כגון: השירותים הפסיכולוגיים).	**22.2**	**23.8**	17.5	9.5	14.3	12.7
יש לצמצם את שעות הייעוץ ולתת יותר שעות לפסיכולוג.	-	3.1	1.6	14.1	28.1	53.1
עליה בשכר תגרום לשיפור עבודתו של היועץ.	9.4	20.3	17.2	20.3	12.5	20.3
שחיקה ועייפות מן ההוראה הם הגורמים העיקריים שמביאים מורים להכשרה לייעוץ.	-	4.7	20.3	21.9	29.7	23.4
מקצוע הייעוץ בישראל זוכה להכרה ציבורית רחבה.	3.1	20.3	39.1	21.9	15.6	
עבודת היועץ יוקרתית יותר מזו של העובד הסוציאלי.	6.3	23.8	23.8	17.5	11.1	17.5
היועץ חייב לשאת את מלוא האחריות על עבודתו ועל כן חייב לקבל החלטות בעצמו	**15.9**	**25.4**	36.5	14.3	4.8	3.2

התבוננות בטבלא מלמדת כי אחוז גבוה מן המשיבים (75%) מסכים במידה רבה ורבה מאד (6+5 בסולם) עם ההיגד כי היועץ מטביע את חותמו בבית-הספר כאיש בעל מקצוע מובחנות מקצועית ייחודית ו - 67% מן המשיבים מסכים במידה רבה (6+5 בסולם) עם הקביעה כי היועץ חייב לעבוד בבית-הספר. לעומת זאת, 41% מהמשיבים מביעים הסכמה במידה רבה ורבה מאד (6+5 בסולם) עם הטענה כי היועץ חייב לשאת את מלוא האחריות על עבודתו ועל כן חייב לקבל החלטות בעצמו (היגד זה כאינדוקציה לאוטונומיה מקצועית). כמו-כן 30% מהמשיבים מסכימים במידה רבה (6+5 בסולם) כי עליה בשכר תגרום לשיפור עבודתו של היועץ. היועצים סבורים כי הם עובדים ועבודתם לא נוחה יותר מזו של המורים 78% מהמשיבים הביעו חוסר הסכמה (2+1 בסולם) עם ההיגד "היועצים לא עובדים הרבה יש להם היקפי משרה כמו למורים ועבודה יותר נוחה". 60% מהמשיבים גם לא מסכימים כי עבודתם יוקרתית יותר מזו של הפסיכולוג (2+1 בסולם).

<u>תוכניות תעסוקתיות לעתיד</u>

מחויבות למקצוע כ"מקצוע לחיים" מהווה אחד המרכיבים של פרופסיה. הצהרה על כוונות להתמי בעיסוק נחשבת כקריטריון של מחויבות זו. כאשר נשאלו הנחקרים בדבר תוכניותיהם התעסוקתיות לעתיד, הביע אחוז גבוה (89%) של משיבים כוונות לעבוד בייעוץ במשך כל חייהם המקצועיים. אחוז קטן הצהיר על עבודה לתקופה מוגבלת (10%) ואחוז כמעט אפסי (1%) הצהיר שאינו מתכוון לעבוד בייעוץ.

דיון

ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על מספר מגמות מרכזיות בנוגע לתפיסות פרופסיונליות ולזהות המקצועית של המתכשרים לייעוץ:

<u>היועץ החינוכי הפרופסיונלי</u>

ראשית, מקצוע הייעוץ החינוכי נתפס כבעל דמיון רב בעיקר למקצוע הפסיכולוגיה (ואחריו לרפואה ולסיעוד). בדומה לממצאיהן של כפיר, בנימין ולזובסקי (1998), **מאפייניו האישיותיים** של היועץ והיכולת לקשר בין אישי נחשבים כקריטריונים העיקריים בכניסה להכשרה וכתנאי לעיסוק במקצוע. מורגשת האמביבלנציה בעמדות כלפי התפקיד. מצד אחד, העבודה בייעוץ נתפסת כייעוד וכשליחות, כאתגר אינטלקטואלי, כמאפשרת קידום, השפעה והכנסת שינויים וכמאופיינת במידה רבה למדי של אוטונומיה מקצועית - וזאת בהלימה עם ממצאי עבודות אחרות (לזובסקי ובכר, 1995א; Sandhu & Portes, 1995). מצד שני, התפקיד נתפס כעמום, ללא קווי סמכות ברורים דיים והוא אינו נחשב למקור מספיק של בטחון תעסוקתי.

לגבי פעילות היועץ, מודגשת הבולטות של **העבודה הפרטנית** המתוארת בפרוטרוט, בו בזמן שההתייחסות לתחום המערכתי היא בכותרות אך עם מעט מאוד פירוט אודות מה יש לעשות בו. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאיהן של לזובסקי ובכר (1999) המצביעים על כך שהיועצים מצהירים שיש לעבוד בגישה מערכתית אך בפועל הגישה הפרטנית היא השלטת בעבודתם.

תחומי העיסוק של היועץ הפרופסיונלי הנתפסים כחובה הולמים את תחומי הפעולה המתוארים רבות בספרות המקצועית (ר' למשל: טטר, 1997; Karayanni, 1996). מעניין שאחוז גבוה של משיבים סבור שהיועץ לא צריך לעסוק בעבודה אדמיניסטרטיבית, ממצא העומד בסתירה עם עבודות אמפיריות רבות המדווחות על עיסוק רב ביותר של היועץ בתחום זה (ר' לדוגמא: Gibson & Mitchell, 1990). סביר שממצא זה נובע מחוסר היכרות מספקת עם עבודת היועצים בשטח כך שאנו עדים או מתפיסה של הרצוי ולא של המצוי.

רוב הנחקרים מעדיפים את סגנון המורה-היועץ. סגנון זה מתאפיין בשימוש רב במידע שבא מבית-הספר ומרקעו האישי של התלמיד, בשיתוף פעולה עם צוות בית-הספר, בפעילויות רבות עם תלמידים ברמה האישית והקבוצתית, בפחות שימוש במידע הבא מן הפסיכולוג ובפחות שיתוף של הפסיכולוג בקבלת החלטות. מצד אחר, אין מידע זה מפתיע מאחר שכל הנחקרים הם מורים הלומדים ייעוץ כקריירה שנייה וייתכן שהסגנון הזה הוא המוכר להם ומכאן המדבר יותר אל ליבם. יש גם לזכור שלא בכל בית-ספר יש שירותים פסיכולוגיים. יחד עם זאת, כפי שצוין לעיל, הפסיכולוגיה נחשב למקצוע הכי דומה לייעוץ וכשליש מהמשיבים אכן העדיפו את סגנון היועץ הפסיכולוגי. אולי יש הסבורים שהיועץ ממלא במידה מסוימת את תפקיד הפסיכולוג בבית הספר, שהרי היועץ הוא "איש פנים" ולא "איש חוץ" כמו הפסיכולוג. על כל פנים, נראה שיש להתייחס בזהירות לממצא זה מאחר והמתכשרים נמצאים בשלב **התחלתי של הסוציאליזציה** לתפקיד וכידוע, בחירת סגנון העבודה הנו תהליך אשר הולך ומתעצב במהלך השנים הראשונות של הכניסה למקצוע ולמעשה לאורך כל חייו המקצועיים של היועץ. ולבסוף, רוב המשיבים (כ - 90%) מביעים מחויבות גבוהה למקצוע ומצהירים על תוכניות לעסוק בייעוץ במשך כל חייהם המקצועיים. אלה הם אנשים מבוגרים בשנות אמצע החיים המעוניינים בשינוי קריירה ובעלי מוטיבציה חזקה לכניסה למקצוע החדש. ייתכן שמכלול

זה של גורמים מביא אותם לתכנן לדבוק בקריירה החדשה לאורך זמן. שוב, מאחר והנחקרים הם בשלב הלימודים הפורמליים, יש לקחת בחשבון שעדיין לא השתלבו בעבודה בייעוץ ותוכניותיהם עשויות להשתנות עם הכניסה לתפקיד. אם כי באופן כללי קיימת בקרב אוכלוסיית היועצים מחויבות גבוהה למקצוע (לזובסקי ובכר, 1995ב, Ritchie,1994).

הייעוץ החינוכי כפרופסיה

תמונה מורכבת מתגלה בנושא העמדות כלפי הייעוץ כפרופסיה. הייעוץ נחשב מחד גיסא, כבעל מעמד פרופסיונלי איתן, כבעל מובחנות מקצועית ייחודית אך מאידך גיסא, פחות משליש מהמשיבים סבורים שהוא זוכה להכרה ציבורית רחבה. ממצאים אלה דומים לדעה הרווחת בקרב ציבור היועצים בארץ ובעולם (Paisley & Borders, 1995; לזובסקי ובכר, 1996). כמו כן, הייעוץ נחשב לפחות יוקרתי מהפסיכולוגיה, אם כי שליש מהמשיבים סבור שהוא יוקרתי יותר ממקצוע העבודה הסוציאלית. חלק ניכר מהמשיבים טוען שהייעוץ חייב לעבוד בתוך בית-הספר אך יש התנגדות רבה למדי למילוי שאלוני הערכה של עבודת היועץ על ידי תלמידים, מורים והורים. לא ברור אם עמדה זו נובעת מתפיסה שלגורמים אלה אין מספיק סמכות מקצועית להעריך את עבודת היועץ, או שהוא קשור לדבריו של כץ (1990) הגורס שליועצים יש רגישות יתר לביקורת והם נוטים להסתגרות פנימה. יותר ממחצית הנחקרים רואים את היועץ הפרופסיונלי כמי שיודע לשמור על אוטונומיה מקצועית אך יחד עם זאת, פחות ממחציתם מסכים לשאת את מלוא האחריות על עבודתם ולקבל החלטות בעצמם. ממצא זה אומר דרשני. יתכן שאפשר להבינו לאור העובדה שהמשתתפים במחקר זה הם עדיין סטודנטים ואולי הם חשים חוסר בטחון אם כי ייתכן גם שבאה כאן לידי ביטוי תפיסה של עבודת צוות כמקור להחלטות גורליות על התלמיד. יותר ממחצית הנחקרים תומכים בפיתוח התמחויות ספציפיות בייעוץ (כמו ברפואה) וגם כמחציתם מצדדים בהקמת מסגרות ארגוניות ייחודיות מחוץ לבית-הספר למתן שירותי ייעוץ חינוכי. ממצאים אלה מעוררים מחשבה כי הרי שדה הפעולה המסורתי של היועץ בישראל הוא בית-הספר. ייתכן וניכרת כאן ההשפעה של מגמות המתרחשות כבר בעולם לפיהן יועצים חינוכיים רבים עובדים גם מחוץ לבית-הספר (במסגרות קהילתיות ו/או פרטיות), ומציעים שירותים בתחומי התמחות ספציפיים בהתאם לכישוריהם, הכשרתם ונטיות ליבם.

ההתנגדות של רוב המשיבים לקיום מבחן הסמכה לאחר ההכשרה הפורמלית לצורך קבלת רשיון עבודה בייעוץ דורשת אף היא התייחסות מיוחדת. התפיסה היא כי אישיותו של היועץ היא הבונה את התפקיד וגם אם היועץ ישלוט בכל הידע בתחום, קיימת אפשרות שהוא לא יתפקד כראוי. כדברי אחד הנחקרים: "**הזהות האישית חשובה יותר מן המהות הנלמדת באקדמיה**". מתשובות הנחקרים עולה העמדה כי תהליך המיון הראשוני בשלב טרום הקבלה להכשרה, הליווי והערכה המעצבת במהלך הלימודים והעבודה תחת פיקוחו של יועץ בכיר בשנים הראשונות לעבודה מספיקים לקביעת כשירות מקצועית בתחום, מה עוד שחלקו הגדול של תפקיד היועץ, כפי שנתפס על ידי המשיבים לא ניתן למדידה במבחן הסמכה חד פעמי.

בנושא **אתיקה מקצועית** עלו ממצאים אחרים. רק כמחצית מהמשיבים מדווחים על כך שהם מכירים את קוד האתיקה המקצועית של היועצים החינוכיים אך יותר מ - 90% סבורים שהיועצים המוכרים להם נוהגים על פי קוד זה. ייתכן שיש פה הבעת אמון או תפיסה של "מובן מאליו": אם היועצים המוכרים להם הם בעלי ותק, ניסיון, מעמד וכו' ונתפסים בעיניהם כפרופסיונליים, אזי סביר להניח שהם נוהגים על פי כללי האתיקה המחייבים אותם.

יש לזכור שוב שהנחקרים הם סטודנטים ודווקא מידע זה שעולה מן הממצאים חייב לשמש נר לרגליהם של מכשירי היועצים בנוגע להקניית הנושא לאשורו. רצוי גם לתת את הדעת לשאלות הנוקבות העולות מממצאי המחקר בנוגע לשמירת כללי האתיקה המקצועית. סוגיית "הסודיות" עולה כאחד הכללים המרכזיים ומבחינת "ייהרג ובל יעבור" אך בדיווח הנחקרים עולות גם החריגות "המוצדקות" ו"הלא מוצדקות" מכלל זה וביקורת גלויה למדי על שימוש לא אתי במידע, על העברתו לגורמים בלתי מקצועיים ובעיקר על העדר דפוסים ברורים בטיפול במידע החסוי.

נראה שאחת המסקנות העיקריות העולות ממחקר זה היא שבאופן כללי אפשר להצביע על ראשיתה של אוריינטציה פרופסיונלית ותשתית של זהות מקצועית: דיווחי הנחקרים ביחס לתפיסת התפקיד, המיון בכניסה למקצוע, העמדות כלפי הייעוץ כפרופסיה והתוכניות התעסוקתיות העתידיות מצביעות על תפיסות ועמדות דומות מאוד לאלה הרווחות בקרב היועצים הפרופסיונליים. נושא קוד האתיקה המקצועית מופיע כ"חוליה חלשה" במקצת, אולי כי הוא פחות מוכר, הן מבחינת תוכנו והן מבחינת שימושו ודרכי אכיפתו בעבודה.

ממצאי המחקר הנוכחי מספקים תמונת מצב אשר עשויה לתרום למכשירי היועצים ולמדריכיהם בהקניית אוריינטציה פרופסיונלית ובפיתוח זהות מקצועית. בסך הכל נראה שהסטודנטים הפנימו ידע וערכים רבים הנוגעים לתרבות הפרופסיונלית של הייעוץ החינוכי, על הקשיים, הדילמות והנושאים הלא פתורים שבה. וגם כאשר מתגלים "חללים" בידע, הדבר מאפשר למלא את החסר ומסייע למתן כיוון לדרכי ההכשרה וההדרכה. מעניין יהיה לבדוק במחקרים עתידיים מהו הידע, העמדות והערכים אותם הביאו הנחקרים לפני הכניסה להכשרה והאם חל שינוי בהם בעקבות הלימודים הפורמליים בייעוץ. מחקר אורך אשר ילווה את הסטודנט עוד בשלב טרום הכניסה להכשרה ועד לסיומו יוכל למלא מטרה זו. וביחוד, חובה עלינו להקדיש תשומת לב יתרה, זמן ואנרגיה לנושא פיתוח אוריינטציה פרופסיונלית כבר בשלבים המוקדמים של ההכשרה למקצוע ולהתאים ולשפר את תוכניות הלימוד וההדרכה באופן מתמיד כדי שנוכל להכשיר כיאות את היועץ הפרופסיונלי הטוב והאפקטיבי של המאה הבאה.

ביבליוגרפיה

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

כפיר,ד., בנימין,א. ולזובסקי,ר. (1998) *מועמדים רבים למגמה קטנה תהליך הברירה והקבלה של מועמדים ללימודים במגמה לייעוץ חינוכי*. מכללת בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.

כץ, י. (1990). פעולת היועץ החינוכי - תיאור דילמי. אצל ד. בר-טל וא. קלינגמן (עורכים). *סוגיות נבחרות בפסיכולוגיה וייעץ בחינוך*. ירושלים: השירות הפסיכולוגי - ייעוצי, משרד החינוך.

לזובסקי, ר. (1995). אוריינטציות תפקיד וסגנונות עבודה של יועצים חינוכיים בהכוון גורמים ארגוניים וגורמים אישיים. *מגמות, ל"ו (4)*, 429-450.

לזובסקי, ר. ובכר, ש. (1995א). *מהוראה לייעוץ חינוכי - השתלבות בעבודה והתמדה בעיסוק של בוגרי המגמה לייעוץ במכללת בית ברל מעקב אחר שנים עשר מחזורים (תשמ"א - תשנ"ג)*. מכללת בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.

לזובסקי, ר. ובכר, ש. (1995ב). המחוייבות למקצוע הייעוץ החינוכי: השתלבות, התמדה בעיסוק ושביעות רצון מן העבודה. *הייעוץ החינוכי, ה'*, 122-97.

לזובסקי, ר. ובכר, ש. (1996). *עמדות פרופסיונליות ודרכי עבודה של יועצים חינוכיים*. מכללת בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.

לזובסקי, ר. (1998). אוטונומיה וייחודיות בייעוץ חינוכי. אצל ר. לזובסקי וש. פלדמן (עורכות) *מרחב ונחלה בייעוץ חינוכי*, עמ' 74-93. מכללת בית ברל, המגמה לייעוץ חינוכי: רכס.

לזובסקי, ר. ובכר, ש. (1999). הצהרה וביצוע בייעוץ חינוכי בבית-הספר: בחינה מחודשת של סגנון עבודה מערכתי לעומת סגנון עבודה פרטני. *עיונים בחינוך* (בדפוס).

Borders, L.D., & Benshoff, J.M. (1992). The mini - conference: Teaching professionalism through student involvement. *Journal of Counseling and Development, 7*, 39-40.

Brown, J.D. (1991). Professional socialization and identity transformation: The case of professional ex-. *Journal of Contemporary Ethnography, 20, (2),* 157-178.

CACREP-Council for Accreditation of Counseling and Related Programs. (1994). *Accreditation and Procedures Manual and Application.* Alexandria, VA: Author.

Carpenter, P. (1986). The education of professionals. *Education and Society, 4, (1),* 38-51.

Feit, S.S. & Lloyd, A.P. (1990). A profession in search of professionals. *Counselor Education and Supervision, 29*, 216-218.

Gibson, R.L. & Mitchell M.H. (1990). *Introduction to counseling and guidance.* New York: McMillan.

Griffin, B. (1993). ACES: Promoting professionalism, collaboration and advocacy. *Counseling Education and Supervision, 33*, 194-206.

Hanna, F.J., & Bemak, F. (1997). The quest for identity in the counseling profession. *Counselor Education and Supervision, 36*, 194 - 206.

Hoy, W.K., & Miskell, C.G. (1982). *Educational administration: Theory, research and practice.* New York: Random House, 2nd. ed.

Hoy, W.K., & Woolfolk, A.E. (1900). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal, 27, (2),* 279 - 300.

Karayanni, M. (1996). The emergence of school counseling and guidance in Israel. *Journal of Counseling and Development, 74*, 582 - 587.

Manzo, O.A., & Ross - Gordon, J. (1990). *Socialization outcomes of a part time graduate professional social work education. A comparison of adult students in career transition to social work with returning adult students who have undergraduate training and practical experience in social work.* Research report, Pennsylvania, U.S.A.

Paisley, P.O., & Borders, L.D. (1995). School counseling: An evolving speciality. *Journal of Counseling and Development, 74,* 150-153.

Ritchie, M.H. (1994). Should we be training licensed psychologist? *ACES Spectrum, 55 (1)*, 15.

Sandhu, D.S., & Portes, P.R. (1995). The proactive model of school counseling. *International Journal for the Advancement of Counseling, 18*, 11 - 20.

Sayers, R.D., Carroll, J.J., & Loesch, L.C. (1996). Follow up surveys for counselor preparation program graduates and their employers. *Counselor Education and Supervision, 35,* 175 - 189.

Sexton, T.L., & Whiston, S.C. (1991). A review of the empirical basis for counseling: Implications for practice and training. *Counselor Education and Supervision, 30,* 330 - 354.

Spruill, D.A. & Benshoff J.M. (1996). The future is now: Promoting Professionalism among counselors- in- training. *Journal of Counseling & Development, 74*, 468-471.

VanZandt, C.E. (1990). Professionalism: A matter of personal initiative. *Journal of Counseling & Development, 68,* 243 - 245.

Weinrach, S.G., & Thomas, K.R. (1993). The National Board for certified Counselor: The good, the bad and the ugly. *Journal of Counseling & Development, 72,* 105 - 109.

שלבים בהתפתחות המקצועית של היועץ החינוכי - היבטים ישומיים

רחל גלי צינמון, ד"ר שושנה הלמן

תקציר

מאמר זה מציג את תהליך בנייתו של כלי לאיתור שלבים בהתפתחותו של היועץ החינוכי. על בסיס תיאוריות של התפתחות מקצועית הוגדרו שלבים בהתפתחותו של היועץ החינוכי. שלבים אלה מאופיינים על ידי מושגים רלבנטיים התפתחותיים שנמצאו בתיאוריות ומודלים של הדרכה בייעוץ ובמודלים העוסקים בהתפתחות מקצועית של אנשי חינוך. מאמר זה מתאר את השלב הראשון בבנייתו והעברתו של הכלי תוך התייחסות לצעדים הנוספים שיש לבצע על מנת לבסס את התפיסה ההתפתחותית בתכנון הקריירה של היועצים החינוכיים. ראיה התפתחותית רחבה של תפקוד הפרט בתפקידי חיים שונים (עבודה, משפחה, פנאי קהילה) הוצגה ע"י Super (1990) בניסיון להבין את השונות והמורכבות בהתפתחות מקצועית של גברים ונשים. ראיה התפתחותית זו מהווה בסיס חשוב להבנת התפתחותו של הפרט בתפקידיו השונים, לבניית תכניות הכשרה מקצועית וללווי והדרכה של האדם במקצוע.

רקע תיאורטי

בתחום החינוך קיימים מודלים שונים העוסקים בשלבי ההתפתחות המקצועית של מורים והשפעתם על תהליך ההכשרה והליווי (Mevarech, 1996). תחום המחקר העוסק בהתפתחותם המקצועית ש יועצים חינוכיים, לעומת זאת, מצומצם ביותר ונעדר ראייה התפתחותית רחבה (Sexeton, 1998). הספרות המחקרית בתחום זה מתמקדת בעיקר בסטודנטים למקצועות העזרה הנפשית (פסיכולוגים, פסיכולוגים יעוציים ויועצים חינוכיים). היא עוסקת בעיקר בהתאמת נושאי הלימוד לשלבי הלימודים השונים ובנושא ההדרכה הניתן לסטודנטים אלה.

Sexeton (1998) מציין במאמרו שלושה מודלים עיקריים מובחנים העוסקים בהתפתחות תפקיד הסטודנט למקצועות העזרה הנפשית:

1. המודל של Kreiser וחבריו משנת 1991 המשווה את התפתחות הסטודנט במהלך לימודיו בקולג' להתפתחותו של ילד הזקוק לתמיכה ודאגה עד שמגיע לגיל בגרות ועצמאות שבו יכול לתת תמיכה לאחרים.
2. המודל של Bruss & Kopala (1993) המתאר את התפתחותם של סטודנטים לפסיכולוגיה ומשתמש בג יחסי האובייקט של מלני קליין. גם מודל זה מדגיש את המעבר מתלות במרצים בתחילת הדרך ועד לעצמאות התלויה ביכולת של הסביבה לתת תמיכה.

3. המודל של Stewart (1995). זהו מודל תלת שלבי הכולל: כניסה, התחברות ויציאה. סטודנטים בשלב הכניסה חווים פחד מציפיות אקדמיות ותחושת בדידות וזרות. בשלב ההתחברות מרגישים נוח יותר עם התפקיד ושומרים על ההישגים האקדמיים. בשלב השלישי משתחררים מבית הספר ונכנסים לעולם העבודה.

ניתן לראות, כי מודלים מעטים אלה נעדרים תפיסה תיאורטית רחבה המתארת שלבים בהתפתחות מקצועית של יועצים חינוכיים. המודלים מתייחסים בעיקר לסטודנטים בפסיכולוגיה ייעוצית (שאינה מקבילה לייעוץ החינוכי של מדינת ישראל). כמו כן, הם אינם מתייחסים לשלבים ההתפתחותיים של אנשי מקצוע הייעוץ עם כניסתם לעולם העבודה.

הספרות המקצועית העוסקת בנושא ההדרכה (Supervision) היא ענפה יותר ובעלת ראייה התפתחותית. בין החוקרים המשמעותיים בתחום יש לציין את Borders (1996), Blocher (1983), Stoltenberg (1993), Longabill (1982). חוקרים אלה מתארים את התפתחותו של הסטודנט המדרך כסדרה של שלבים רציפים והיררכיים אשר כל אחד מהם דורש התערבויות הדרכתיות שונות. Stoltenberg (1993) בנה מודל התפתחותי אינטגרטיבי להדרכה כאשר התבסס על תיאוריות התפתחותיות ועל מודלים אחרים התפתחותיים של הדרכה. במאמרו הוא מציין כי היחיד מתפתח ומתקדם בעבודתו משלב לשלב כאשר ניתן למצוא שינויים איכותיים בתהליכים הקוגניטיבים והאפקטיביים של המודרך וכן שינויים הניתנים למדידה ברמת המיומנויות. המודל שאותו הוא מציג הינו תלת מימדי וכולל מבנים (מושגים), תחומים בעבודה ורמות בהתפתחות (שלבים). ככל שהמודרך מתקדם במיומנויות המקצועיות המושגים אותם הוא מציין מתפתחים אף הם.

מחקר יחיד העוסק ביועצים העובדים בשדה ולא בסטודנטים הוא מחקרם של Skovholt & Ronnestad (1992) בו נמצאה תמיכה למסגרת התפתחותית קונספטואלית של גדילת יועצים בשנות ותק שונות בעבודה. במחקרם רואיינו 100 יועצים ובו מצאו כי יועצים מתקדמים דרך שלבים מקצועיים מגובשים בהם הם נעים מסמכות על אחרים לאוטונומיה, מהסתמכות בטכניקות לאמון בתהליך, מהפרדת החיים מקצועיים והחיים האישיים לאינטגרציה של האני, מניסיון להתבסס על ידע מקצועי ותיאורטי בלבד להתבססות על ניסיון מקצועי ומאפייני הסיטואציה הספציפית.

ישראל היא אחת המדינות היחידות בהן ניתנת הדרכה ליועצים חינוכיים גם לאחר תום לימודיהם, ולמעשה ההדרכה ליועצים חדשים והשירותים של הייעוץ הבכיר הניתנים על ידי שפ"י ליועצים בשדה ייחודיים לנו. מחקרן של וירצברגר ושכטמן (1997) עסק בניסיון לזהות את הצרכים וסגנון ההדרכה הרצויים ליועצים חינוכיים בישראל בעלי וותק שונה בהדרכה. הן מצאו, כי קיימים הבדלים מובהקים בנחיצות ההדרכה בין קבוצות היועצים בעלות וותק שונה. היועצים המתחילים מעונינים בהדרכה המבוססת על תהליכי הוראה, למידה והיוועצות. היועצים הוותיקים מעונינים בתהליך הייעוץ להדרכה. ממצאים אלה מדגישים את הצורך לבסס מערך הדרכה על תפיסה התפתחותית הנשענת על תיאוריה ומחקר. מודל התפתחותי שכזה עשוי להוות נדבך משמעותי בתחום התיאורטי והמעשי של מקצוע הייעוץ.

הביסוס התיאורטי העיקרי לזיהוי השלבים ההתפתחותיים של יועצים הוא גרסתו האחרונה של סופר (1990), לתיאוריית משך החיים. על פי תפיסתו בחירת מקצוע היא תהליך (יותר מאשר אירוע), תהליך המתייחס למעברים רבים ולצרכים משתנים של מידע והערכה מחדש של תפקידים, מחויבות וזהות. בהדגישו

את תהליך הבחירה בהשקעת הזמן והאנרגיה בתפקידי החיים הוא מתמקד בעיקר בתפקיד העובד. בתהליך זה הוא מציין סדרה של שלבים המחולקים לתתי שלבים:

שלב הגדילה: כולל את שלב הפנטזיה, שלב הטטנטבי והשלב הריאליסטי.

שלב החקירה: כולל שלבי הססנות ומעברי ניסיון.

שלב היסוד: כולל את שלב הניסיון היציב.

שלב הביסוס: כולל אחזקה, סטגנציה והתעדכנות.

שלב הדעיכה: כולל פרישה והשתחררות.

סכמות ושלבים אלה דומים לשלבים עליהם דיבר Levinson (1986) אך קיים ביניהם שוני גדול. לוינסון רואה את השלבים כנקבעים, סופר לעומתו מדגיש את הגמישות במעבר משלב לשלב ומדגיש כי כל שלב כולל מחזור קטן של שלבים. על בסיס ראייה זו נבנה מודל התפתחותי העוסק בשלבים המקצועיים של יועצים חינוכיים (Hellman1999). מודל זה מניח כי ההתפתחות המקצועית של הייעוץ נמשכת על פני שלבים שונים המקבילים לשלבי ההתפתחות המקצועית שצוינו לעיל. גם כאן ההתפתחות היא מעגלית ואינה בהכרח ליניארית. קצב ההתפתחות המקצועית שונה מאחד לאחד.

השלבים בהתפתחות המקצועית של היועץ (Helman, 1999):

1. פנטזיה לגבי המקצוע: יועצים רבים נכנסים ללימודים עם ציפיות לא ריאליות ותמונה לא ברורה של מהו המקצוע. חלקם באים מתוך ההוראה, דבר המשפיע על תפיסתם את המקצוע וחלקם באים כפשרה לאחר שלא התקבלו לפסיכולוגיה או תחום טיפולי אחר. רוב היועצים מדווחים על המעבר מהלימודים לעבודה כמעבר קשה כאשר הם מרגישים כי לא הוכנו דיים להתמודד עם דרישות העבודה. אפיונים: שלב זה מתקיים במהלך לימודיו של היועץ ובשלבי חיפוש העבודה. היועץ באוניברסיטה מתנסה באופן מינימלי בעבודה ולכן תפיסתו את המקצוע אינה ריאלית.

2. חקירת העצמי והמקצוע: שלב זה מתבטא בהתנסויות ראשוניות במגוון התפקידים השונים של היועץ בבית הספר: ייעוץ, היוועצות, תאום בין גורמים ועבודת צוות, תכנון תכניות והערכה. ההתנסויות מתבססות בעיקר על הידע התיאורטי שנרכש בלימודים. אפיונים: היועץ פחות אוטונומי בעבודתו, בד"כ הוא מקבל הדרכה המאופיינת על ידי עזרה בחומרים קונקרטיים ותכניות מובנות. היועץ פחות יוזם ומנסה להיענות לדרישות המערכת. בשלב זה קשה לו לתכנן מראש את עבודתו.

3. גיבוש הזהות המקצועית: בשלב זה היועץ מבהיר לעצמו יותר את תפקידיו. הוא לומד לגבש העדפות בתחום המקצועי. אפיונים: הוא לומד להעריך את עצמו בצורה ריאלית יותר. הוא יודע מה הוא מעדיף לעשות ומה הם הדברים אותם הוא נמנע מלעשות (לדוגמא טיפול פרטני מול בניית תכניות ייעוציות או עבודה מערכתית). הציפיות המקצועיות שלו ושל האחרים ברורות יותר. מודעותו לתהליכים גבוהה יותר. היועץ מציב לעצמו ולאחרים גבולות ברורים יותר מתוך הכרת יכולתו והתחומים המעניינים אותו. הוא משלב ידע עם הבנת התהליכים האפקטיביים, אוטונומי יותר בעבודתו ויוזם יותר.

4. יישום הזהות המקצועית: בשלב זה היועץ לומד ליישם מיומנויות שונות שרכש על פי הצורך בסיטואציות ייעוציות מורכבות. אפיונים: מפעיל שקול דעת מקצועי תוך מודעות לדילמות אתיות וערכיות. יכול להיעזר בקבוצת עמיתים לדיון באירועים מורכבים. יכולת ההמשגה שלו גבוהה יותר ולכן יכול להתמודד עם אירועים מורכבים באופן אוטונומי וללא ליווי שוטף. מסוגל להתאים תכניות ייעוציות על פי צרכי המערכת והלקוח ולא להסתמך על חומרים מובנים בלבד. זאת גם הסיבה שבשלב זה הוא יוזם יותר.

5. ייצוב העמקה והתבססות: תוך כדי כך שהיועץ מתייצב בתפקידיו ובתחומי עבודתו הקונבנציונליים הוא רוכש לעצמו העדפה בתחום ספציפי תוך יישום הידע והמיומנויות בתחום זה. ההתמחות מאפשרת ליועץ קידום מקצועי כאשר הוא מדריך אחרים בידע ובמיומנויות הספציפיות שרכש. היועץ מעמיק בתחום הידע מפרסם ומעריך. היועץ מתבסס בתפקידו כמומחה או כמדריך אם בבית ספרו או מחוצה לו. מפתח מיומנויות של הדרכה, פתוח תכניות מחקר והערכה.

6. התחדשות: בשלב זה היועץ יכול להתחדש בתחום הייעוץ (המשך לימודים בתחום), לפנות לכיוונים תעסוקתיים אחרים או לתכנן פרישה.

כאמור השלבים אינם לינאריים. תתכן גם סטגנציה או קיבעון בשלב אחד.

מושגים המאפיינים את השלבים

על מנת לזהות את השלב ההתפתחותי בו נמצא היועץ (כבסיס להדרכה ולהמשך תכנון ההתפתחות המקצועית) יש צורך להעזר במושגים מדידים המאפיינים את השלבים השונים שצויינו לעיל. Skovholt & Ronnestad (1992) וגם Stolltenberg (1993) תיארו במחקריהם מספר מושגים המתאימים לשלבים ההתפתחותיים השונים. אחד המושגים הבסיסיים הוא המושג אוטונומיה, המתפתח אצל המודרך במהלך התפתחותו המקצועית. מושג נוסף הוא מושג המורכבות המתפתח תוך מודעות עצמית ומודעות לאחרים. במושג זה ישנו הדגש על ההתמקדות בעצמי בתחילה, כאשר הראייה היא חד ממדית. בשלבים התפתחותיים מאוחרים יותר הראייה היא רב ממדית.

הבט נוסף של המורכבות עולה דרך המושג של יכולת ההמשגה המופיע גם במודל של Holloway (1995). גם כאן הכוונה היא ליכולת לראות את המקרים או האירועים בהם היועץ או המודרך מטפל ברמות מורכבות שונות. מושג משמעותי נוסף המתפתח לאורך זמן כחלק מההתפתחות המקצועית של היועץ ומופיע בספרות המקצועית הוא רפלקציה (Neufeldt, 1998). על פי Neufeldt (1998) ההתפתחות המקצועית של היועץ או המודרך בייעוץ חייבת להיות מלווה בלמידה רפלקטיבית. הלמידה הזאת עוזרת לפתח את האוטונומיה של היועץ ואת יכולת ההמשגה שלו. אחד הכלים לעודד למידה רפלקטיבית הנו הפורטפוליו (הלמן וצינמון, 1998).

קרמרסקי (1998) מגדירה ארבעה שלבים בהתפתחות מקצועית של מורים וגם בהם היא מציינת מושגים משמעותיים לכל שלב. שלב ההישרדות שהוא השלב הראשוני מאופיין בעזרת המושג של תלות ב"מרשמים", התמקדות בבעיות תפעול יומיומיות המשפיעות על יכולת התכנון והתמקדות במורה עצמו. בשלבים מאוחרים יותר המורה עובר מיישום טכני ליישום רפלקטיבי עם ראייה רב ממדית תוך הפעלת שיקול דעת מקצועי וסכמות פדגוגיות. בשלב האחרון של ההתפתחות המקצועית של המורה (שלב החידוש) מדגישה

קרמרסקי את יכולת היזמות כאשר המורה מתמקד בתהליכים, מפתח יוזמות חדשות תוך התייחסות לצרכי התלמיד ופחות תלוי בתיאוריה ובתכניות קיימות.

מטרת מחקר זה היא להציג את השלב הראשון שבוצע על מנת לפתח כלי לזיהוי מאפייני השלבים המקצועיים של היועץ החינוכי תוך התבססות על המאפיינים השונים שצוינו לעיל. כלי זה עשוי להוות בסיס להמשך פיתוח מודלים תיאורטיים העוסקים בהתפתחות מקצועית של יועצים וכן כלי להתאמת תוכניות הדרכה ותכנון המשך ההתפתחות המקצועית של יועצים.

השיטה

<u>נבדקים</u>:

במחקר השתתפו 40 יועצות חינוכיות העובדות בעיר אחת במרכז הארץ. יועצות אלה עובדות במסגרות היסודי החטיבה והתיכון. טבלא מספר 1 מרכזת את אחוז המשתתפות בקבוצות וותק שונות.

טבלא 1:

<u>אחוז המשתתפות בקבוצות וותק שונות n = 40</u>

וותק במקצוע	אחוז המשתתפים
0-3	22.2%
4-6	22.3%
7-12	22.3%
13-17	22.3%
20 ומעלה	11.2%

50% ממשתתפות המחקר הן בוגרות תואר ראשון, 44.5% בוגרות תואר שני ו 5.5% בוגרות תואר שלישי.

<u>תאור הכלי</u>

לצורך המחקר פותח על ידי המחברות שאלון היגדים הכולל 30 פריטים. בשלב הראשון הוחלט על שישה מדדים התפתחותיים על בסיס המושגים התיאורטיים שנסקרו בספרות המחקרית. ששת המדדים בהם עוסק השאלון הם: תכנון, מורכבות, יוזמה, מובניות, התמחות ואוטונומיה. לכל אחד משש מדדים אלה חוברו חמישה היגדים המתארים התנהגויות ורגשות המאפיינים את השלב. ההיגדים הם בעלי סולם ליקרט של חמש דרגות, 1 – 5, כך שככל שהציון גבוה יותר כך המשיב נמצא בשלב גבוה יותר באותו מדד. להלן יתוארו המדדים בליווי דוגמאות של היגדים:

<u>מדד התכנון</u>: כולל בתוכו רצף שבין התייחסות מיידית לצרכים לבין ארגון זמן העבודה המבוסס על איתור צרכים והבנת המערכת ("בדרך כלל אני עסוק/ה בניסיונות לפתור בעיות הצצות בשטח").

<u>מדד המורכבות</u>: כולל בתוכו את הרצף בין ראייה חד ממדית וקונקרטית לבין ראייה רחבה ומורכבת ("אני יכול/ה להתייחס להיבטים רבים של המקרים המובאים בפני ולא רק לאחד מהם").

<u>מדד היוזמה</u>: כולל בתוכו את הרצף בין הענות לצרכים ולדרישות המערכת לבין פעילות יזומה בעבודה הייעוצית ("רוב הפעילויות הייעוציות שאני מבצע/ת יזומות על ידי").

<u>מדד המובניות</u>: מתייחס לרצף בין עבודה מקצועית המתבססת על תוכניות מובנות קיימות לבין התאמת תכניות לצרכי המערכת ("כשאני מעביר/ה פעילות ייעוצית אני מקפידה להיצמד לחומר מובנה").

<u>מדד ההתמחות</u>: נע ברצף שבין ידיעה שטחית בתחומים רבים להתמחות והעמקה בתחום מסוים ("אני עוסק/ת בכל תחומי הייעוץ ומכיר/ה אותם במידה שווה").

<u>מדד האוטונומיה</u>: המתייחס לרצף של תלות במדריך ובאנשי מקצוע נוספים ועד עצמאי ואוטונומי בעבודה ("אני מרגיש/ה בטוח/ה יותר כאשר אני מקבלת תמיכה וליווי שוטף לעבודתי").

על מנת לתקף את הכלי מתוכננות מספר העברות ליועצים חינוכיים בשנות וותק שונות. בין העברה להעברה יעשה ניתוח גורמים לכל השאלון על מנת לבדוק האם הפריטים השונים אכן שייכים למדדים שנקבעו מראש. פריטים שיכנסו למדדים שאינם שייכים להם יוצאו או הנוסח בהם ישונה.

<u>הליך</u>

בשלב זה של המחקר בוצעה העברה אחת בלבד. השאלון הועבר ליועצות החינוכיות כקבוצה (עקב נוחות טכנית בלבד) על ידי אחת ממחברות המאמר. ניתן הסבר קצר למטרת השאלון והמחקר. חלק מהמשתתפים מלאו את השאלון במקום וחלקם שלחו אותו לאחר זמן בדואר. השאלון לא הוגבל בזמן.

ממצאים

עד כה התבצעה, כאמור, העברה אחת בה הועבר השאלון ל -40 יועצות חינוכיות העובדות במרכז הארץ. בניתוח גורמים שביצענו על 40 השאלונים התקבלו ששת הגורמים. פריטים מסוימים אשר על פי תוכנם היו שייכים לגורם אחד ובניתוח הגורמים נמצאו כשייכים לגורם אחר, שונה הנוסח בהם. בניתוח מהימנות ראשוני שבצענו על כל גורם בנפרד, נתקבלו המהימנויות הבאות: α = .54 עבור גורם התכנון, α = .68 עבור גורם המורכבות, α = .86 עבור גורם היוזמה, α = .68 עבור גורם המובניות, α = .60 עבור גורם ההתמחות, α = .56 עבור גורם האוטונומיה.

חשוב לחזור ולהדגיש, כי ממצאים אלה נקבעו על סמך העברה ראשונה בלבד, וכי אנו נמצאים בראשיתו של תהליך. אין ספק כי העברות נוספות והתיקונים שייעשו בעקבותיהן עשויות להעלות את מהימנותם של המדדים השונים.

טבלא מספר 2 מרכזת את הממוצעים וסטיות התקן של ששת המדדים כפי שהתקבלו בהעברה ראשונה.

טבלא 2

ממוצעים וסטיות תקן של ששת מדדי השאלון

המדד	ממוצע	סטיית תקן
תכנון	3.73	.47
מורכבות	4.50	.41
יוזמה	4.02	.79
מובניות	3.08	.29
התמחות	3.60	.75
אוטונומיה	3.73	.66

עיון בטבלא 2 מצביע על כך כי גורם המורכבות הוא בעל הממוצע הגבוה ביותר. 40 היועצות השייכות לקבוצות הותק השונות מעידות על עצמן כי הן מסוגלות לראות היבטים שונים של הבעיות המקצועיות המובאות בפניהן. לעומת זאת, גורם המובניות הוא בעל הממוצע הנמוך ביותר כלומר, היועצות מעידות כי הן משתמשות יותר בתכניות מובנות ופחות מתאימות את התכניות לצורכי המערכת.

טבלא 3 מציגה את מתאמי פירסון בין ששת הממדים.

טבלא 3

מתאמי פירסון בין ששת מדדי השאלון:

	תכנון	מורכבות	יוזמה	מובניות	התמחות	אוטונומיה
תכנון						
מורכבות	.07					
יוזמה	*.52	.25*				
מובניות	*.31-	.31*	-.05			
התמחות	*.38-	.04	.28-*	.42*		
אוטונומיה	**.68	.15	.17	.49-*	.32-	

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

עיון בטבלה מס׳ 3 מלמד כי קיים מתאם חיובי גבוה בין מדד האוטונומי לבין מדד התכנון. ככל שהיועצות אוטונומיות יותר בעבודתן כך הן מעידות על עצמן כי הן מסוגלות לתכנן את שבוע עבודתן. מתאם חיובי גבוה קיים גם בין מדד התכנון למדד היוזמה. ככל שהיועצת יוזמת יותר את פעילויותיה המקצועיות כך היא מסוגלת לתכנן יותר את שבוע העבודה שלה. מדד המובניות נמצא קשור באופן חיובי עם מדד ההתמחות, כלומר, ככל שמתמחים בתחום מסוים כך גדלה היכולת להתאים את התכנית לצורכי הלקוח.

דיון

ממצאי ניתוח השאלונים כפי שהתקבלו לאחר ההעברה הראשונה מצביעים על כך כי קיימים אמנם ששה מדדים מובחנים המשקפים הבטים שונים בהתפתחות המקצועית של היועצים. ניתוח הגורמים שבצענו עבור כל מדד בנפרד הצביע על מספר פריטים שנכנסו למדד בטעינות נמוכה וכן על פריטים שנכנסו למדדים שאינם שייכים אליהם מבחינת התוכן. פריטים אלה שונו, ובהעברות נוספות של השאלונים המתבצעות בימים אלה אנו מקוות להגיע לששה גורמים מובחנים. המתאמים השונים בין המדדים כפי שהתקבלו בטבלא 3 משקפים קשרים מעניינים בין המדדים. המתאם הגבוה והמובהק שבין מדד האוטונומיה לבין מדד התכנון מלמד, כי יכולת התכנון של היועץ עולה ככל שהוא אוטונומי יותר בעבודתו. הוא פחות כבול לצורך להגיב לדרישות מיידיות של המערכת ומסוגל לתכנן את עבודתו. כמו כן, נמצא מתאם שלילי בין אוטונומיה ומובניות. ככל שהיועץ אוטונומי יותר בעבודתו כך הוא תלוי פחות בתוכניות מובנות ומסוגל ליצור בעצמו את הרציונל והמבנה של התוכנית הייעוצית-חינוכית אותה הוא רוצה להעביר. מתאמים אלה מעידים על כך כי גורם האוטונומיה של התפתחות מקצועית של יועץ חינוכי כולל עלייה באוטונומיה אל מול המערכת הבית ספרית בה הוא עובד (ובאה לידי ביטוי ביכולת לתכנן את העבודה ולא רק להגיב מיידית לכל בקשה וצורך), ואל מול הפרופסיה (באה לידי ביטוי ביכולת להשתמש בתוכניות מקצועיות בצורה חופשית תוך הפעלת שיקול דעת מקצועי והתאמה לצורכי הלקוח).

גורם ההתמחות נמצא קשור במתאם שלילי לגורמי התכנון והיוזמה. ככל שהיועץ מתמחה יותר בתחום ייעוצי ספציפי כך הוא מתכנן פחות את עבודתו בבית הספר, כלומר, פחות מתוכנן ויותר מגיב לצרכים מידיים ופחות יוזם פעילויות בתוך המערכת. ייתכן וניתן להסביר קשרים אלה בעובדה, שתהליך ההתמחות בתחום ספציפי בייעוץ כולל התקשרות עם גף תוכניות מניעה וסיוע בשפ״י. למעשה, זוהי מערכת נוספת אליה מתחילה להיווצר מחויבות והזדהות ואלה מפחיתים את המחויבות למערכת בית הספר. כלומר, היועץ המתמחה בתחום ספציפי מחויב גם למערכת של המדריכים באותו תחום ובשל כך משתנה תפקודו בתוך בית הספר בו הוא עובד. מובן, כי הסבר זה טעון בדיקה נוספת.

אנו משערות כי בהעברות נוספות של השאלונים נוכל להעמיק את הבנתנו בקשרים אלה. המשך המחקר המתוכנן בתחום זה יתבסס גם על קבוצות מיקוד וראיונות עומק עם יועצים בשלבים ההתפתחותיים השונים על מנת לחדד את המאפיינים הייחודיים של כל שלב בנפרד. עם הביסוס האמפירי של הכלים השונים יש לבדוק את הגורמים הבולמים והמקדמים את ההתפתחות המקצועית.

לדעתנו ניתן גם להבחין בין גורמים פנימיים וחיצוניים המשפיעים על המעברים בין השלבים ההתפתחותיים. בין הגורמים החיצוניים המשפיעים על ההתפתחות המקצועית נציין הערכה פרופסיונלית של הסביבה, אקלים המערכת בה עובד היועץ, קשר משמעותי ליועץ בכיר, קבלת השתלמויות והדרכה, וכן תגמולים כמו שכר ושעות עבודה מספקות. גורמים פנימיים המשפיעים על ההתפתחות המקצועית הנם הלמידה המתמדת של היועץ ועבודה על עצמו, יכולת רפלקטיבית המקדמת את התפתחותו וגורמים אישיותיים שונים. חשוב, כי מחקרים נוספים העוסקים בתחום זה של התפתחות מקצועית של יועצים יעסוק באיתור הגורמים החיצוניים והפנימיים המשפיעים על המעבר בין השלבים השונים.

חשוב להדגיש כי היכולת לקבוע את השלב ההתפתחותי בו נמצא היועץ הנה אמצעי משמעותי לתכנון התפתחותו המקצועית של היועץ והשתלבותו במערך תפקידי החיים השונים (קריירה). הכלי המוצג לעיל ונמצא בשלבי פיתוח הנו אחד מהכלים המשמשים לעזר בתכנון המקצועי. אנו רואות חשיבות רבה באמצעים נוספים כמו הפורטפוליו שהינו כלי המתעד ומציג באופן תהליכי את ההתפתחות המקצועית (הלמן

וצינמון, 1998). שאלון זה והפורטפוליו עשויים לעזור לסוכני התפתחות מקצועית שונים (מרצים ומדריכים באוניברסיטה, מדריכים בשדה ויועצים בכירים) להבין את השלב בו נמצא היועץ ולעזור בתכנון הפעולות הנדרשות להמשך ההתפתחות המקצועית.

ביבליוגרפיה

הלמן, ש., צינמון, ג. ר. (1998). פורטפוליו- כלי לפתוח הזהות המקצועית של יועצים. *הייעוץ החינוכי*, ז', עמ' 285- 292.

וירצברגר, א., שכטמן, צ. (1997). צרכים וסגנון הדרכה רצויים ליועצים חינוכיים בדרגות וותק שונות. *הייעוץ החינוכי*, ו', עמ' 185-207.

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

Borders, L. D. (1986). Facilitating supervisee growth: Implications of developmental models of counseling supervision. *Michigan Journal of Counseling and Development*, 17 (2), 7-12.

Borders, L. P., & Usher, C. H. (1992). Post degree supervision existing and professional practices. *Journal of Counseling and Development,* 70, 594-7.

Bruss, K. V., & Kopala, M. (1993). Graduate school training in psychology: Its impact upon the development of professional identity. *Psychotherapy,* 30, 685-691.

Hellman, S. M. (1999). Supervision of school counselors in Israel: Setting up a network of supervision. In: M. Carroll & E. Holloway (Ed.), *Counseling Supervision in Context.* London, Sage Publications.

Holloway, E. (1995). *Clinical Supervision: A systems approach.* Thousand Oaks, CA. Sage Publications.

Kreiser, J. S., Ham, M. D., Wiggers, T. T., & Feldstein, J. C. (1991). The professional family: A model for mental health counselor development beyond graduate school. *Journal of Mental Health Counseling*, 13, 305-314.

Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41, 3-13.

Loganbill, C. R., Hardy C. V., & Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist*, 10(1), 3-42.

Neufeldt, S. A., Karno, M. P,. & Nelson, M. L. (1996). A qualitative study of experts' conceptualization of supervisee reflectivity. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 3-9.

Sexeton, T. L. (1998). Reconstructing counselor education: Issues of our pedagogical foundation. *Counselor Education and Supervision,* 38, 67-70.

Skovholt, T. M., & Ronnestad, M. H. (1998). Themes in therapist and counselor development. *Journal of counseling and development*, 70, 505-515.

Stoltenberg, C. D., & Delworth, U. (1987). *Supervising counselors and therapists*. San Francisco: Jossey-Bass.

Stoltenberg, C. D., & Delworth, U. (1998). *IDM supervision. A developmental approach to supervising counselors and therapists.* San Francisco: Jossey Bass

Stewart, D. W. (1995). Developmental consideration in counseling graduate students. *Guidance and Counseling,* 10(3), 21-23.

Super, D. E. (1990). A life-span life space approach to career development. In: D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.). *Career Choice and Development : Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp.197-261) San Francisco: Jossey Bass

תפיסת תפקיד ריכוז הייעוץ בבית הספר: השוואה בין המצוי והרצוי

ד"ר תחיה ר ז

תקציר

מאמר זה מתאר מחקר חלוץ הבודק את תפיסת תפקיד ריכוז הייעוץ הבית ספרי, תוך שימת דגש על זיהוי הצרכים, על הציפיות המצויות והרצויות מהתפקיד ועל היבטים יישומיים בשדה החינוכי. תפיסת תפקיד הריכוז נבדקה על פי השקפותיהם של שלושה גורמים: מנהלים, רכזי ייעוץ ויועצים חינוכיים בשלושה עשר בתי ספר, בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות בחיפה ובסביבתה. המדגם כלל 52 משתתפים. כלי המחקר נבנו ותוקפו למחקר זה וכללו שאלונים איכותניים וכמותניים. בניתוח ממצאי המחקר מוקדו 4 תחומים עיקריים של פעילויות התפקיד: ארגון ומנהל, ליווי והדרכה, ייעוץ והיוועצות ומיקוד בכישורים ובמיומנויות מקצועיים לתפקיד. לא נתגלו הבדלים מובהקים בתפיסת המצוי והרצוי בין הקבוצות למעט בתחום אחד. נתגלו פערים מובהקים בין המצוי לרצוי בתפיסת תפקיד ריכוז הייעוץ בכל תחומי פעילות התפקיד בתוך כל הקבוצות. מנהלים, רכזים ויועצים כאחד, דרגו במקום הראשון בתפיסת תפקידו המצוי של רכז הייעוץ את תחום הארגון והמנהל ואת תחום הייעוץ והיוועצות במקום השני. במאמר מובאות המלצות יישומיות למקבלי החלטות הנובעות מהמחקר ואשר עשויות לתרום למערך פיתוח התפקיד, לבחירת המועמדים לו, להכשרת רכזי הייעוץ והערכת תפקודם.

מבוא

לאור השינויים המהירים ולעתים מרובי הקשיים ההולכים וגוברים בעולמנו המודרני, ולאור הגברת הצורך במענה לשינויים אלה, תופסת עבודת היועץ בבתי הספר חשיבות הולכת וגוברת. מספר היועצים גדל והולך בבתי הספר ומגביר את הצורך בתיאום ביניהם ובין עבודת הצוות הניהולי והחינוכי. מתחילת שנות השישים, עם מספר של 34 מורים יועצים, גדל מספרם ליותר מ- 2,500 בשנות התשעים (Karayanni, 1996). בשלוש-ארבע השנים האחרונות מסתמנת מגמה למנות רכז ייעוץ בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות בהן 4 יועצות/ים לפחות בצוות הייעוצי. כוללניותו ומורכבותו של תפקיד ריכוז הייעוץ מביא לדילמות בעבודה עם צרכני השירות. ייתכן שחלקן נובעות מעמימות הגדרת התפקיד מבחינת המטרות, התכנים ודרכי פעולה. בנוסף לכך קיימים קשיים הקשורים בעבודת צוות, בתקשורת וביחסי אנוש בין צרכני השירות ומספקיו במערכת הבית ספרית. לתפיסת תפקיד ריכוז הייעוץ ע"י המנהלים, הרכזים עצמם והיועצים בביה"ס ישנה חשיבות רבה להבנת הקשיים בתחום עמימות התפקיד וכן חשיבות רבה לחיזוק שיתוף הפעולה במגמה להתגבשות תמונה מובחנת יותר של התפקיד.

המאמר מתייחס לחלק במחקר שמטרותיו המרכזיות הן לזהות את הצרכים ואת תחומי הפעילות של תפקיד ריכוז הייעוץ הבית ספרי. להעריך את הציפיות השונות של מנהלים, רכזי ייעוץ ויועצים בבית הספר בתפיסתם את המצוי והרצוי בתפקיד ריכוז הייעוץ.

תרומת המחקר עשויה להתבטא בהגברת המודעות בקרב מקבלי ההחלטות לתפיסת התפקיד.

ריכוז הייעוץ בבית הספר

המטרות של תפקיד ריכוז הייעוץ הן ברוח הגישה המערכתית המייחסת לשירותי הייעוץ תפקיד כפול: קידום ופיתוח מקצועי של היועץ וכן פיתוח הארגון בו ניתנים שירותי הייעוץ. כל זאת כאשר מטרות שירותי הייעוץ במערכת החינוך הן לקדם את התלמיד כפרט בהכוונתו העצמאית למיצוי יכולתו, כישוריו וכשרונותיו וכן לקדם את יכולת התמודדותו במצבי חיים משתנים בחברה המודרנית. הגישה המערכתית מייחסת חשיבות לעבודת ריכוז הייעוץ בנושאי הטיפול ביועץ כפרט וגם בקידום ובשיפור עבודת הצוות הייעוצי וכלל הצוות הניהולי והחינוכי בבית הספר (רש ואח', 1989). המחקר התיאורטי והניסיון בשדה מלמדים שכאשר עבודת צוות מתנהלת כהלכה היא תורמת לשביעות רצונם של העובדים ומשפרת את יכולת הארגון להשיג את מטרותיו (שרן ושחר, 1990). הגברת הלכידות של הקבוצה עשויה גם היא לגרום ליצירת קשר של אמון, עזרה מעשית ואף תמיכה רגשית. התמיכה החברתית עשויה להגביר את תחושת יכולת ההתמודדות עם מטלות ואתגרים (Caplan, 1986; Janis, 1969). העיון והמחקר בנושא ריכוז ופיתוח עבודת צוות תוך כדי התמודדות עם אתגרים מקצועיים חדשים והגדרת תפקידים חדשים, חותרים לזיהוי התנאים המביאים לפיתוח ולקידום תהליכי שינוי (רש ואח', 1989).

שימת הדגש בעבודת ריכוז הייעוץ בפיתוח עבודת צוות אפקטיבית בביה"ס יכולה להתבטא בדרכים ובעוצמות שונות בתפקוד הרכז כסוכן שינוי ארגוני ע"י אבחון צרכי המערכת, בחירת מושאי השינוי, תכנון, יישום והערכת ההתערבות (ארהרד, 1991).

תפיסת תפקיד

בתיאוריית התפקיד קיימות גישות הטוענות לצורך בהבהרת גבולות ובארגון למניעת לחצים בתפקיד (Landau & Rohmert, 1989 ;Netmeyer, Johnston & Burton, 1990) וקיימות גישות הטוענות לצורך בעמימות התפקיד כדי לאפשר מידה של אוטונומיה לשיקול דעת בעליו ביצירת שינוים מסתגלים לצורכי הסביבה (בנזימן, 1988). תאורטיקנים העוסקים בתיאוריות התפקיד מדגישים, כי בשל טיבם של ארגונים ובשל העובדה שאדם הממלא תפקיד מסוים תלוי במלאי התפקידים האחרים, נקבעות פעילויותיו במידה רבה ע"י דרישותיהם וציפיותיהם של האחרים שעימם הוא בא במגע. כה רבה היא השפעתן של ציפיות האחרים עד כי יש הטוענים כי כדי לשנות מהות של תפקיד מסוים אין די במתן הכשרה נוספת לנושא התפקיד או בהחלפתו באדם אחר. כדי לעשות זאת יש צורך לשנות את "מערך התפקיד": את הציפיות, הדרישות והעמדות של האחרים כלפי נושא התפקיד (Kahn,Wolfe,Quinn & Snoek,1964 ; Merton,1975).

תפיסת התפקיד מורכבת משני היבטים: ראיית התפקיד המצוי כפי שהוא נתפס בפועל וראיית התפקיד כאידיאל רצוי. Thomas & Feldman (1964) מגדירים כמה מושגים הקשורים במונח תפיסת תפקיד: "ציפיות תפקיד" (Role expectations) - רעיון המוחזק בידי אדם רלוונטי בנוגע לאופי ההתנהגות, לזכויות ולחובות של בעל העמדה. התנהגות רצויה יכולה לכלול פעולה או תכונה התנהגותית רצויה. "עמימות תפקיד" (Role ambuguity) - חוסר בהירות לגבי ציפיות התפקיד בקשר לזכויות ולחובות בעמדה הנידונה. הקונפליקט עולה מציפיות מנוגדות בקשר למה שעל בעל העמדה לעשות.

כדי שיוכל רכז הייעוץ עצמו לעמוד מול ספקותיהם והתנגדויותיהם של אחרים, עליו להיות בעל אישיות חזקה והחלטית ובעל השקפה מקצועית ברורה ומגובשת. הגורם האנושי והיכולת שלו ליצור לעצמו את הזהות המקצועית, הם אשר יקנו לו את הביטחון העצמי ללכת בדרכו (פרנקל, 1985 ; Shertzer & Stone, 1963).

השיטה

שאלות המחקר

במחקר נבדקו מספר שאלות:

1. כיצד מנהלים, רכזי ייעוץ ויועצים תופסים את תפקידו המצוי והרצוי של רכז הייעוץ והאם קיים הבדל ביניהם?
2. מהם ההבדלים בין תפיסת המצוי והרצוי בתפקיד ריכוז הייעוץ בכל אחת מהקבוצות?

השערות המחקר הן:

1. ימצאו הבדלים בין קבוצות המחקר בתפיסת המצוי והרצוי של רכזי הייעוץ.
2. ימצאו הבדלים בתפיסת המצוי והרצוי בתפקיד ריכוז הייעוץ בכל אחת מקבוצות המחקר.

תאור האוכלוסייה

המחקר נערך בשנה"ל תשנ"ח (1997-1998) בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות ב - 13 בתי ספר בחיפה ובסביבתה. מדגם המחקר כלל 52 נבדקים: 14 מנהלים, 7 רכזי ייעוץ, 31 יועצים. השתתפו במחקר 7 רכזי ייעוץ (מתוך 8) בבתי ספר בחיפה ובקריות. במדגם הסופי השתתפו מנהלים ויועצים שהסכימו להשיב על שאלוני המחקר. מתוך 120 פניות למנהלים וליועצים הסכימו 45 (38%) להשתתף במחקר.

כלי המחקר

לצורך המחקר נבנו ותוקפו כלי מחקר, שכללו שאלון איכותני וכמותני. השאלונים התבססו על מידע שנאסף בראיונות ובשיחות עם מקבלי החלטות חינוכיות, יועצים בכירים, מנהלים, מדריכי ייעוץ, רכזי ייעוץ ויועצים. בכל שלב של בניית השאלונים (בחירת השאלות, אופן הניסוח, דירוג התשובות וכו') התקבלו החלטות על סמך שיפוט שופטים שכללו יועצים בכירים, מנהלים, רכזי ייעוץ ויועצים.

1. שאלון נתוני רקע

השאלון התייחס למשתנים הבאים: מין, תפקיד, וותק, השכלה, מספר הכיתות בבית הספר ומספר הכיתות שבטיפול המשיב.

2. שאלון איכותני לבדיקה של תפיסת התפקיד של רכז הייעוץ הבית ספרי

השאלון כלל 10 שאלות פתוחות המתייחסות לתחומים הבאים:

א. הגדרת תפקידי ריכוז הייעוץ הבית ספרי (מצוי ורצוי). לדוגמא: פריט 2 "מהם תפקידי רכז/ת הייעוץ בבית ספרך כיום?".

ב. התייחסות לתכונות ולכישורים הרצויים לנושא בתפקיד רכז הייעוץ. לדוגמא: פריט 4 "אילו תכונות וכישורים צריכים, לדעתך, לאפיין את רכז/ת הייעוץ?".

ג. מידת מימוש הציפיות מהתפקיד בפועל, פירוט הסיבות למימושן ולאי מימושן. לדוגמא: פריט 5.1 "באיזו מידה מומשו ציפיותיך מרכז/ת הייעוץ העובד/ת בבית ספרך? פרט/י".

ד. קשיים ובעיות בעבודת רכז הייעוץ. לדוגמא: פריט 9.1 "האם היו בעיות שנתקלת בהן בעבודתך עם רכז/ת הייעוץ ואם כן מהן?".

ה. הצעות לשיפור התפקוד. לדוגמא: פריט 10 "מה היית מציע/ה לעשות כדי לשפר את עבודת רכז/ת הייעוץ בבית הספר?".

בתהליך הבנייה והתיקוף התבקשו השופטים להתייחס לרלוונטיות השאלות לנושא המחקר, לתוקף התוכן ולמבנה השאלון. לצורך הצלבת הנתונים הכמותניים (מהשאלון השלישי) עם תוצאות ניתוח התוכן האיכותני של השאלון הפתוח קובצו התשובות לקטגוריות ונמנו שכיחויות בכל קטגוריה.

3. שאלון כמותני לבדיקה של תפיסת תפקיד רכז הייעוץ.

השאלון כלל 29 פריטים המתארים התנהגויות, כישורים ומיומנויות של תפקיד הריכוז. לגבי כל פריט נתבקשו הנבדקים לדרג בסולם בן 6 דרגות את המידה המאפיינת את עבודת הריכוז המצויה והרצויה. (מ: "בכלל לא" ועד "למידה רבה מאוד"). השאלון הכמותני נבנה בשלושה שלבים:

א. הפריטים שנוסחו בשאלון הכמותני הושוו עם הגדרת התפקידים של רכז המקצוע בהתאם להגדרתם בחוזר המנהל הכללי של משרד החינוך (1978). כדי לתקף את הכלי, כל תפקידי הריכוז והכישורים המקצועיים הנדרשים מרכז הייעוץ נלקחו בחשבון.

ב. השאלון נבדק בבדיקת פיילוט נוסף על ראיונות עם מנהלים, רכזי ייעוץ ויועצים. בבדיקה זו נבדק תוקף תוכן, מבנה ובהירות נוסח השאלות. מיון השאלות תוקף על ידי השופטים, כך שבכל תחום נכללו פריטים שכל השופטים הסכימו לגביהם.

ג. הפריטים מוינו לארבעה תחומי תפקיד מובחנים. מהימנות כל תחום נבדקה על ידי מבחן Alpha Cronbach. התחומים הם:

1. ארגון ומנהל (רצוי: .84 = α ; מצוי: .94 = α). לדוגמא: פריט 26 "רכז/ת הייעוץ הנה שותפ/ה פעיל/ה בהנהלת בית הספר".
2. ליווי והדרכה (רצוי: .90 = α ; מצוי: .94 = α). לדוגמא: פריט 3 "רכז/ת הייעוץ מלווה יועצ/ת בקליטה בבית הספר".
3. ייעוץ והיוועצות (רצוי: 91 = α ; מצוי: .95 = α). לדוגמא: פריט 19 "רכז/ת הייעוץ יחד עם הצוות הייעוצי מנתחים במפגשיהם אירועים מהשטח".

4. מיקוד בכישורים ובמיומנויות מקצועיים לתפקיד (רצוי: $\alpha = .91$; מצוי: $\alpha = .88$). לדוגמא: פריט 22 "רכז/ת הייעוץ בעל/ת ידע מעמיק, ניסיון והשכלה מקצועית רחבה בנושא הייעוץ החינוכי".

ניתוח ההבדלים בין שלוש הקבוצות לגבי תפיסת המצוי והרצוי בתפקיד ריכוז הייעוץ נעשה באמצעות ניתוח א-פרמטרי (Krushal-Wallish) עקב המדגם הקטן. מבחן זה בודק הבדלים בדירוג הממוצעים. מבחן Scheffe (תת מבחן של ניתוח שונות חד כיוונית) בוצע כדי לבדוק את מובהקות ההבדלים בין הקבוצות לבין עצמן. מבחן זה מתחשב בכך שגודל הקבוצות אינו שווה. התשובות לשאלות הפתוחות בשאלון האיכותני עובדו באמצעות ניתוח תוכן (Qualitative content Analysis) יחידת הניתוח הייתה יחידת משמעות. 3 רכזי ייעוץ ו - 2 אנשי תחום שיטות מחקר חינוכי שימשו כשופטים מומחים לקביעה של ארבעת תחומי התפקיד ושל חלוקת פריטי השאלון האיכותני לקטגוריות. בעזרת בדיקת תוקף נראה (Face validity) נבדקה ההסכמה בין השופטים לגבי הפריטים השונים (85%).

ממצאים

נעשה ניתוח שונות חד כיוונית (One way analysis of variance with multiple comparisons) לבדיקת המובהקות הסטטיסטית של הבדלים אפשריים בתפיסת כל אחד מתחומי התפקיד שהוגדרו לעיל. טבלאות 1-4 מציגות את ההבדלים בין הקבוצות ובתוך הקבוצות בתפיסת המצוי והרצוי בתפקיד רכז הייעוץ. תרשימים 1 ו-2 מציגים את הממוצעים.

טבלה 1:

הבדלים בתחום ארגון ומנהל: ניתוח שונות חד כיוונית בין הקבוצות (F) והבדלים בתוך הקבוצות (Z)

		מצוי	רצוי	
	קבוצה	M SD	M SD	Z
1	יועצים	4.32 1.45	5.30 0.70	-3.22***
2	מנהלים	4.80 1.08	5.05 1.40	-1.78
3	רכזים	4.99 0.70	5.41 0.34	-1.13
	F	**1.01**	**0.44**	

***p < .001

טבלה 2:

הבדלים בתחום לווי והדרכה, ניתוח שונות חד כיוונית בין הקבוצות (F) והבדלים בתוך הקבוצות (Z)

		מצוי	רצוי	
	קבוצה	M SD	M SD	Z
1	יועצים	3.08 1.61	5.26 0.49	-4.62***
2	מנהלים	4.30 1.39	5.11 1.33	-2.39*
3	רכזים	4.53 0.83	5.29 0.59	-2.37*
	F	4.80*	0.17	

מקורות השונות: 1 יועצים ← 2 מנהלים.

* p < .05

*** p < .001

טבלה 3:

הבדלים בתחום ייעוץ והיוועצות, ניתוח שונות חד כיוונית בין הקבוצות (F) והבדלים בתוך הקבוצות (Z)

		מצוי	רצוי	
	קבוצה	M SD	M SD	Z
1	יועצים	3.54 1.86	5.35 0.54	-4.54***
2	מנהלים	4.51 1.06	4.61 1.62	-1.14
3	רכזים	4.84 0.94	5.50 0.40	-2.20*
	F	2.90	3.32	

* p < .01

*** p < .001

טבלה 4 :

הבדלים בתחום מיקוד בכישורים ומיומנויות מקצועיים לתפקיד, ניתוח שונות חד כיוונית בין הקבוצות (F)

והבדלים בתוך הקבוצות (Z)

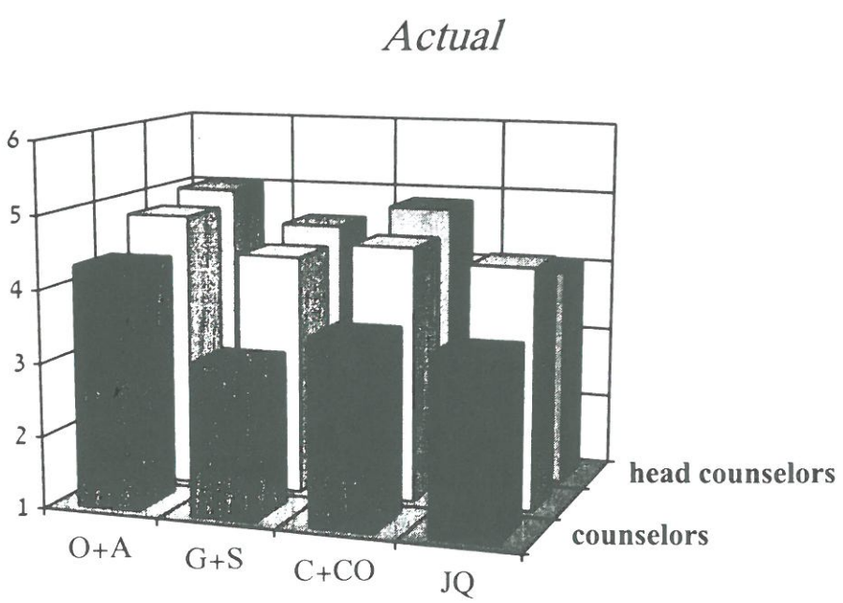
		מצוי	רצוי	
	קבוצה	M	M	Z
		SD	SD	
1	יועצים	3.42	5.34	-3.93***
		1.73	0.80	
2	מנהלים	4.32	4.90	-1.96*
		0.82	1.33	
3	רכזים	4.02	4.90	-2.02*
		1.40	1.70	
	F	1.70	1.34	

* p = .05

* p < .05

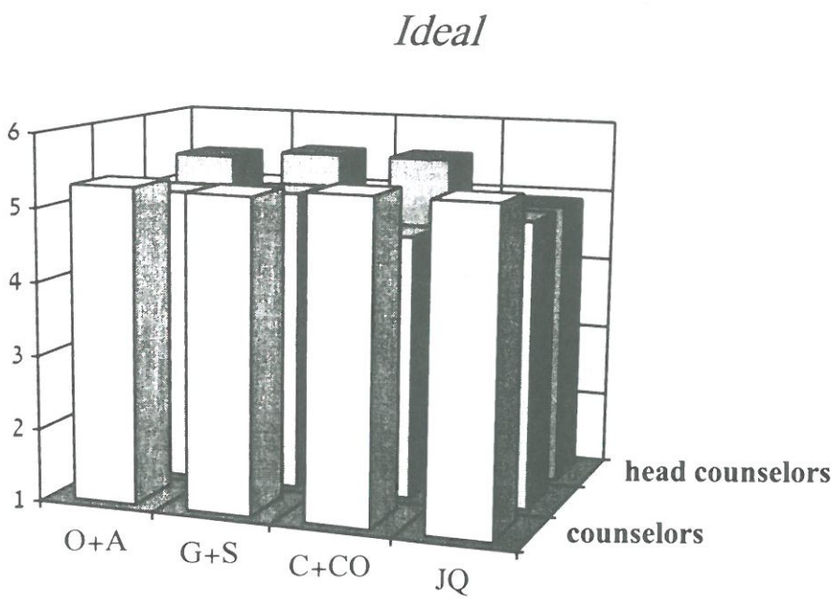
*** p < .001

תרשים 1



O+A	ארגון ומנהל
G+S	ליווי והדרכה
C+CO	ייעוץ והיוועצות
JQ	כישורים ומיומנויות מקצועיים

תרשים 2



ארגון ומנהל	**O+A**
ליווי והדרכה	**G+S**
ייעוץ והיוועצות	**C+CO**
כישורים ומיומנויות מקצועיים	**JQ**

<u>הבדלים בין הקבוצות</u>

לגבי תפיסת המצוי, נמצא הבדל מובהק בין המנהלים ליועצים [$F(2,48) = 4.80$; $p < .05$]. נמצא שהמנהלים ורכזי הייעוץ דומים בתפיסתם את תפקידו המצוי של ריכוז הייעוץ בתחום הליווי וההדרכה ובכך שונים הם מתפיסת היועצים את התפקיד. המנהלים והרכזים הדגישו את הפעילויות בתחומי הארגון המנהל, הייעוץ וההיוועצות, גם היועצים הדגישו את הפעילויות בתחום הארגון והמנהל אבל הרבה פחות מהמנהלים ומהרכזים. לגבי תפיסת תפקידו הרצוי של ריכוז הייעוץ, נמצא שהיועצים והרכזים דומים בתפיסתם, ותפיסתם זו שונה מתפיסת המנהלים, אך לא באופן מובהק. מתוך הצלבת הממצאים הכמותניים עם הממצאים האיכותניים, נמצא כי הרכזים והיועצים הדגישו יותר את מיומנויות התקשורת ביחסי אנוש מכלל המיומנויות הנדרשות לתפקיד ריכוז הייעוץ ומיקדו את פעילות התפקיד בתחומי הארגון והמנהל, הליווי

וההדרכה, הייעוץ וההיוועצות. המנהלים הדגישו בעיקר את הידע המקצועי והניסיון ואת הפעילויות בתחומי הארגון והמנהל.

<u>הבדלים בתוך הקבוצות</u>

באשר להבדלים בתוך הקבוצות לגבי הציפיות הרצויות מתפקיד ריכוז הייעוץ לציפיות הבאות למימושן במילוי התפקיד בפועל, נבדקו תשובות הנשאלים באמצעות מבחן Z . נמצא שבקרב היועצים הפערים בין המצוי לרצוי היו הגבוהים והמובהקים ביותר בכל תחומי פעילויות ריכוז הייעוץ : ארגון ומנהל ($\underline{Z} = -3.22$; $p < .001$),ליווי והדרכה ($\underline{Z} = -4.62$; $p < .001$), ייעוץ והיוועצות ($\underline{Z} = -4.54$; $p < .001$), מיקוד בכישורים ובמיומנויות מקצועיים לתפקיד ($\underline{Z} = -3.93$; $p < .001$).

פערים קטנים יותר אך מובהקים נמצאו בין המצוי לרצוי בתפיסת התפקיד בקרב המנהלים והרכזים בתחומים הבאים : ליווי והדרכה (מנהלים $\underline{Z} = -2.39$; $p < .05$), (רכזים $\underline{Z} = -2.37$; $p < .05$), מיקוד בכישורים ובמיומנויות מקצועיים לתפקיד (מנהלים $\underline{Z} = -1.96$; $p < .05$), (רכזים $\underline{Z} = -2.02$; $p < .05$). בדירוג של הממוצעים בכל קבוצה לגבי תפיסת התפקיד המצוי נמצא כי הנשאלים בשלוש הקבוצות דרגו באופן דומה את תחומי הפעילות השונים של ריכוז הייעוץ. הדירוג היה כדלקמן :

א. הפעילויות בתחום הארגון והמנהל דורגו במקום הראשון.

ב. הפעילויות בתחום הייעוץ והיוועצות דורגו במקום השני.

ג. הפעילויות בתחום הליווי וההדרכה דורגו במקום השלישי.

ד. כישורים ומיומנויות מקצועיים לתפקיד במקום הרביעי.

בדירוג של הממוצעים בכל קבוצה לגבי תפיסת התפקיד הרצוי לא נמצא דפוס אחיד.

דיון

תפקיד ריכוז הייעוץ הוא חדש יחסית במערכת החינוכית בבתי הספר בארץ. הידע עליו הוא מועט, לפיכך חשוב ללמוד על תוכן התפקיד, על הציפיות ועל תפיסות ממלאי התפקיד ומקבלי שירותו. ריכוז הייעוץ הוא ייחודי לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה בה משמשים 4 יועצים לפחות בצוות הייעוצי. קיימת עמימות בתפיסת התפקיד, כלומר ריכוז הייעוץ הבית ספרי נתפס באופן שונה ע"י מקבלי השירות ונותניו. אין אחידות ביניהם בדבר תכני העבודה והפונקציות שיש למלאן.

סקירת הספרות העלתה כי אין מחקרים קודמים בנושא תפיסת תפקיד ריכוז הייעוץ בבית הספר. לא נמצאה ספרות רלוונטית הבודקת נושא זה.

סקירת הספרות על תפיסה של תפקידי ריכוז מתמקדת בעיקר בריכוז מקצוע. Worner & Brown (1993), Ambrosie & Haley (1991) וקציר (1989) הדגישו את הצורך בהגדרה ברורה יותר של תפקידי הריכוז. Brown (1993), Hanny & Denby (1994), Turner (1996) ו - Bliss (1996) ציינו את הצורך בתוכנית שיטתית להתגבשות מובחנת יותר של התפקיד. Fullan (1992) ו - Dyer (1977) ממקדים את עיקר המאמץ בדרך להחדרת שינויים בפיתוח תפקידים, ע"י טיפוח עבודת צוות, תקשורת ויחסי אנוש.

ממחקר ראשוני זה, על אף המדגם המצומצם, ניתן ללמוד על הבחנה אצל המנהלים, רכזי הייעוץ והיועצים בתפיסת תחומי פעילות מוגדרים של תפקיד ריכוז הייעוץ, על דירוג תחומי הפעילות באופן דומה בתפיסתם את התפקיד המצוי ודירוג לא אחיד בתפיסתם את התפקיד הרצוי. כמו כן ניתן ללמוד על הכישורים והמיומנויות המקצועיים הייחודים הנדרשים לביצועו. המנהלים והרכזים דומים בתפיסתם את תפקידו המצוי של רכז הייעוץ בתחום הליווי וההדרכה ובכך שונים הם מהיועצים בתפיסת התפקיד. המנהלים והרכזים הדגישו יותר את הפעילויות בתחומי הארגון והמנהל והייעוץ וההיוועצות. ניתן להסביר את הפער שנתגלה בין תפיסות המנהלים והרכזים לתפיסות היועצים כנובע מהתייחסות שונה ביניהם לדילמות ולנהלים ארגוניים ומנהליים. לעומת זאת ייתכן שהקרבה שנתגלתה בתפיסת הרכזים והיועצים את התפקיד הרצוי נובעת מתפיסתם הייעוצית הייחודית של שתי קבוצות אלו עקב הכשרתם המקצועית בנושאי הטיפול בפרט ובבריאות הנפש. יש מקום לבדיקות נוספות של הסברים אלו במחקר נוסף. יתכן כי העובדה שההבדלים שנתגלו בתפיסת הרצוי בין הקבוצות היו קטנים יותר מההבדלים שנתגלו בתפיסת המצוי ביניהם, יכולה להצביע על כך שלכולם יש תפיסה רצויה תואמת יותר מהתפיסה המצויה ובפועל יש הבדלים בהתייחסות לתפקוד.

הפערים בתפיסת המצוי והרצוי בקרב היועצים היו הגדולים והמובהקים ביותר בהשוואה למנהלים ולרכזי הייעוץ בכל תחומי פעילות התפקיד. פער זה מוסבר בתשובות לשאלות הפתוחות, והובהר כנובע מקשיים בביצוע הפעילויות הארגוניות והמנהליות, מקשיים בתקשורת בין-אישית, מקשיים בשיתופיות ובעבודת צוות, מחוסר מתן הזדמנות למשוב על אופן ביצוע הפעילויות בצורה עניינית, תומכת ויעילה, מחוסר בהכשרה מקצועית לתפקיד ומחילוקי דעות לגבי הקריטריונים לבחירת הנושא בתפקיד. מצב של פער בתפיסת התפקיד עלול לגרום להתנגשויות בתפקיד ולחוסר תפקוד יעיל. בכדי למנוע זאת יש צורך להיענות לצרכים חיוניים אחדים שיתנו מענה לתפקוד באווירה נעימה, חיובית ותורמת. יתכן כי ממצאי המחקר המורים על פערים גדולים שנמצאו בין המצוי לרצוי בתפיסת התפקיד, יכולים להצביע על רצון לשיפור התפקיד. יכולים הם גם לרמוז על מידת שביעות הרצון הנמוכה של מקבלי השירות ונותניו. יש מקום להמשך מחקר בתחום בדיקה של מידת שביעות הרצון מהתפקיד. הפערים בתפיסת המצוי והרצוי בקרב המנהלים והרכזים היו הקטנים ביותר בעיקר בתחומי הפעילות של הליווי וההדרכה וכן לגבי המיקוד בכישורים ובמיומנויות לתפקיד. פער זה מוסבר בתשובות לשאלות הפתוחות והובהר כנובע ממיקוד עיקר הפעילות של רכזי הייעוץ בתחום של לווי והדרכה ומיקוד בכישורים ובמיומנויות הנדרשים לכך. תחום פעילות זה דורג במקום השלישי בתפיסת ביצוע התפקיד המצוי בתחומי הפעילות השונים, אך ייתכן והוא הבולט יותר בהשפעתו בפועל בעיקר לגבי לווי והדרכת רכזי הייעוץ את היועצות החדשות בבית הספר.

לגבי המיקוד בכישורים ובמיומנויות מקצועיים לתפקיד, היועצים והרכזים ראו את אחד הגורמים החשובים התורמים להצלחת ביצוע התפקיד בין כותלי בית הספר בעבודת הצוות של רכזי הייעוץ עם היועצים ועם המנהלים. בשיתוף פעולה, בתקשורת וביחסי אנוש. יחסיי אנוש של אמון ותמיכה הם בעלי חשיבות רבה להצלחה בתפקיד.

מספר רכזי הייעוץ בבתי הספר בחיפה ובסביבותיה הוא מצומצם יחסית, וייתכן שבמחוזות אחרים ישא התפקיד אופי שונה, לפיכך יש צורך לבדוק את תפיסת התפקיד במחוזות נוספים בישראל ובמדגמים גדולים יותר.

מגבלות המחקר

מחקר זה הוא מחקר ראשון בתחומו בארץ. תרומתו לשדה החינוך מתבטאת בהגברת המודעות לתפיסת תפקיד ריכוז הייעוץ ובהבהרת תחומי פעילותו. יחד עם זאת יש לסייג את המסקנות מהנתונים מאחר וקבוצות המחקר קטנות (במיוחד קטנה קבוצת רכזי הייעוץ). במחקר השתתפו מנהלים ויועצים שהביעו הסכמה להשיב על שאלוני המחקר. לפיכך תיתכן הטעיה הנובעת מכך שבחירת המשתתפים למחקר לא הייתה אקראית. מומלץ לבצע מחקר דומה בקרב רכזי ייעוץ, מנהלים ויועצים בכל מחוזות הארץ.

המלצות יישומיות

ההמלצות היישומיות-המובאות להלן מתבססות בעיקר על ניתוח הראיונות, על השאלות הפתוחות ועל הצלבת הממצאים הכמותניים והאיכותניים. מהמחקר המוצג במאמר זה, עולות מספר המלצות מעשיות העשויות לענות על צרכים חיוניים בתפיסת התפקיד ובפיתוחו:

1. רצויה הגדרה ברורה יותר של התפקיד וכן הגדרה בחוזר מנכ"ל משרד החינוך.
   בדומה לרשימות ברורות לגבי תפקידי היועץ (מלינובסקי ומלינובסקי,1964 ; פישמן ושטופטל 1978; קלינגמן ואיזן, 1978) יש מקום לרשימת תפקידים ברורה של ריכוז הייעוץ . בארה"ב קיימת הגדרה ברורה וכתובה (Elk Grove Educational Association Contract , 96-1995). יש להתחשב בכך שתפקידים אלו עשויים להשתנות במשך הזמן, כפי שקרה בעבר לתפקידים אחרים המשתנים בהתאם לצרכיי המערכת, למקום ולצרכיי השעה.
2. יש להגביר מודעות לתפקיד רכז הייעוץ בקרב מנהלים, רכזים ויועצים באמצעות תיאום ציפיות, שיתוף פעולה ועבודת צוות.
3. מניתוח הראיונות המקדימים והשאלות הפתוחות עולות מספר המלצות נוספות: יש צורך בהכשרה ייחודית לתפקיד שתתמקד בלימוד ובפיתוח כישורים מקצועיים בתחומי הארגון והמנהל, ההדרכה, שיתופיות ועבודת צוות, יזמות, יצירתיות, מיומנויות תקשורתיות ויחסי אנוש.
4. רצוי לאפשר ליווי, תמיכה והדרכה באופן פרטני . רצוי לקיים מפגשים של רכזי ייעוץ בדרג מחוזי וארצי לשם ליבון נושאים מקצועיים , לקיים מפגשים עם גורמי הפיקוח לצורך שיתוף בקשיים , במציאת פתרונות וביצירת קבוצות חשיבה מקצועית.
5. רצוי לטפח נוהלי עבודה ובקרה מקצועיים כמו: ישיבות קבועות של צוות הייעוץ. דרכי עדכון והעברת מסרים שוטפים. לווי ותמיכת יועצות, בעיקר יועצות חדשות בביה"ס. היוועצות ולימוד של Case study. תיאום, תכנון וביצוע פרויקטים ייעוציים משולבים. היזון חוזר ומעקב שותף בעבודת הצוות. העשרת הידע המקצועי בצוות (הזמנת מומחים, התנסות בסדנאות). הקלה על עבודת היועצים בתפקידים שאינם קשורים ישירות לייעוץ (כמו אדמיניסטרציה) כדי לאפשר להם להתמקד בעבודת הייעוץ. בניית אמון בצוות באמצעות תקשורת פתוחה ועידוד יצירתיות. קיום ישיבות קבועות עם ההנהלה לתיאום ולמשוב. השתתפות בצוות ההיגוי של ביה"ס.

סיכום

אנו חיים בעידן שבו יש צורך מתמיד בשיפור ובקידום ההוראה והחינוך. כדי לשפר ולקדם זקוקה מערכת החינוך לסוכני שינוי. רכז הייעוץ הינו סוכן שינוי בית ספרי שהוא חלק מצוות בית הספר. תהליך התגבשות תמונה מובחנת של תפקיד חדש זה דורש עיון בכמה נושאים: נושא ראשון הינו הפונקציות העיקריות והכישורים ההכרחיים לתפקיד על פיהם ניתן לאסוף נתונים לשם גיבוש תפיסת התפקיד. נושא שני הינו בניית כלים אמינים המתאימים לבדיקת תפיסת ביצועי התפקיד בפועל ובדיקת הציפיות הרצויות ממנו להמשך תפקוד יעיל. באמצעות כל אלה ניתן להתייחס גם להכשרת רכזי ייעוץ לתפקיד, לכיווני דרך בבחירת האדם המתאים לו וכן להמלצות מעשיות לשיפור איכות השירות. המאמר הנוכחי מתאר חלק ממחקר חלוץ הממוקד בנושאים אלה, העשוי לסייע למקבלי החלטות חינוכיות בהגברת המודעות לתפיסת תפקיד הייעוץ הבית ספרי ולהיבטים המשתמעים מכך.

ביבליוגרפיה

ארהרד, ר. (1991). פיתוח צוות כחוויה התנסותית: מודל ניסיוני בייעוץ החינוכי. *הייעוץ החינוכי, 2*, 22 - 33.

בנזימן, ח. (1988). *שעות קבלה, בריאות נפשית בבית הספר*. תל אביב: מודן.

חוזר המנהל הכללי. (1978). *הפעלת מערך ההדרכה במערכת החינוך*. לח/9.

מלינובסקי, ל., מלינובסקי, ב. (1964). *מדריך ליועץ בבית הספר היסודי*. ירושלים: הוצאת המכון הארצי לייעוץ ולהדרכה בבחירת מקצוע.

פישמן, א., שטופטל, ש. (1978). *היועץ בבית הספר. דו"ח מ"ס 1*: ניתוח התפקיד - מחקר אקספרלוטיבי, החוג לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.

פרנקל, י. (1985). עולמו הפנימי של היועץ, מתוך: *מעין מתגבר ושמו אדם*. גומא ספרי מדע ומחקר, אוניברסיטת בר-אילן, צריקובר.

קלינגמן, א., אייזן, ר. (1978). *עקרונות ודרכים בייעוץ החינוכי*. הוצאת רמות מערכות חינוך בע"מ.

קציר, פ. (1989). *תפיסת המצוי והרצוי בתפקיד מרכז המקצוע ושביעות הרצון ממילוי תפקיד זה*. אוניברסיטת חיפה, בית הספר לחינוך.

רש, נ., ברייניין, א., אביצור, א. (1989). *המערך המסייע במערכת החינוך, כיצד פועלי למי מסייעי*. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך.

שרן, ש., שחר, ח. (1990). *ארגון ועבודת צוות במוסדות חינוך*. תל-אביב, הוצאת שוקן.

Ambrosie, F., & Haley, P. W. (1991). The role of the curriculum specialist in site-based management. *NASSP-Bulletin, 75*, 73-81.

Bliss, T., & Others. (1998). Secondary department chair roles: ambiguity and change in systemic reform, *Journal of School Learning, 6(1)*, 30-46.

Brown, J. (1993). Leadership for change in secondary schools: a team effort. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Atlanta, GA:(April).

Caplan, G. (1986). *Support System and Community Mental Health*. New York: Brunner & Mazel.

Dyer, W. G. (1977). *Team Building: Issues and Alternatives*. New York: Addison -Weseley.

Elk Grove Education Association Contract, hours and job description. (1995-96). *A Charted Chapter of Teachers Association Affiliated With National Education Association*.CaliforniaU.S.A.

Fullan, M. G. (1992). *Successful School Improvement : The Implementation Perspective and Beyond*. Buckingham- Philadelphia: Open University Press.

Hanny, L. M., & Denby , M. (1994). Secondary school change : The role of department head . *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA:(April).

Janis, I. L. (1969). *Stress and Frustration*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.

Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., & Snoek, J. D. (1964). *Organization Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity*. New York: Wiley.

Karaynni, M. (1996). The emergence of school counseling and guidance in Israel. *Journal of Counseling and Development, 74(2)*, 583-587.

Landau, K., & Rohment, W. (1989). Introduction to the problems of job analysis on the development status of the procedure and its theoretical foundation. In : Landau, K. & Rohment, W. (Eds). *Recent Development in Job Analysis*, London: Taylor & Francis Ltd, 2(1), 1-24.

Merton, R. K. (1975). Structural analysis in sociology. In: P. Blau (Ed.). *Approaches to the Study of Social Structure*, New York: Free press . pp. 21-52.

Netmeyer, R. G., Johnston, M.W., & Burton, S. (1990). Analysis of role conflict and role ambiguity in a structural equations framework. *Journal of Applied Psychology , 75(2)*, 148-157.

Shertzer, B., & Stone, S. C. (1963). A problem in role definition . *Personnel and Guidance Journal, 41(2)*, 687-693.

Thomas, E. J., & Feldman, R. A. (1964). *Concepts of Role Theory: An Introduction Through Programmed Instruction and Programmed Case Analysis*. Michigan: Ann Arbor.

Turner, D. K. (1996). The role and tasks of a subject head of department in school in England and Wales: A neglected area of research? *School - Organization, 16(2)*, 203-217.

Worner, W., & Brown , G. (1993). The instructional leadership team: a new role for department head. *NASSP-Bulletin, 77*, 37-45.

קבוצת תמיכה מקוונת: שיטה חדשה להתערבות ייעוצית

פרופ' עזי ברק ושיבולת לביא

תקציר

אחד המשאבים העיקריים של הפרט בהתמודדותו עם קשיים הוא התמיכה החברתית אותה הוא חווה. על-סמך עובדה זו—הנתמכת רבות בתיאוריה ובמחקר—התפתחו בשני העשורים האחרונים "קבוצות תמיכה". קבוצות כאלו כוללות מספר אנשים אשר להם מצוקה משותפת (כגון: הורים לילד שנפטר; אבות גרושים; נשים לאחר כריתת שד; בני משפחה לחולי אלצהיימר) אשר נפגשים באורח קבוע לאורך תקופה, בדרך-כלל בהנחיית מנחה בעל ניסיון (ולעיתים ללא מנחה כלל), מתחלקים בהתנסויותיהם, ומהווים אמצעי למתן ולקבלת תמיכה האחד מחברו. עקב הקשיים המאפיינים אוכלוסיות שונות בהשתתפות בקבוצות תמיכה מחד, והתפתחות טכנולוגיית התקשורת המקוונת מאידך, הוצעו בשנים האחרונות קבוצות תמיכה מקוונות. קבוצות אלו מתנהלות ברשת האינטרנט באמצעות יישומים וטכנולוגיות שונות (סינכרוניות או לא-סינכרוניות) המאפשרים תקשורת בכתב בין חבריהן, עם אפשרות לשמירת האנונימיות שלהם. מחקר מצטבר וכן תיאורי מקרים רבים אשר התפרסמו בספרות המקצועית, מלמדים על הצלחה רבה של קבוצות אלו, על-פי אמות-מידה שונות. הצלחה זו אינה נטולת סיכונים ובעיות, מהיבטים מעשיים ואתיים כאחד, אשר יש לתת עליהם את הדעת ולהיערך לפעולה בהתאם. עם זאת, אמצעי חדש זה מאפשר חדירה לקהילה וגיוס אוכלוסיות הנרתעות מהשתתפות בקבוצות תמיכה, או שהקבוצות המקובלות לא התאימו להן. במאמר מוצע לפתח ולעודד שיטה מתפתחת זו כמכשיר ייעוצי חדש בחברה בכלל ובאוכלוסיית תלמידים בפרט. כמו כן, מוצע ליזום קבוצת דיון (ותמיכה) מקוונת ליועצים.

תמיכה חברתית וקבוצות תמיכה

תמיכה חברתית מהווה מקור עיקרי וחשוב ליכולתו של אדם להתמודד בהצלחה עם קשיים ומצוקות. עניין זה נעוץ, כנראה, במהותו של האדם כ"יחיה חברתית" המעורב, כמעט תמיד—מרגע לידתו, במהלך התפתחותו, ובמשך חייו—במערכות בין-אישית במסגרות שונות. המשפחה, המהווה את קבוצת התמיכה החברתית הראשונית, מספקת מקור בטחון פיזי ונפשי. במהלך חייו מפתח הפרט קשרים חברתיים עם יחידים וקבוצות שהופכים להיות עבורו מעין "רשת בטחון": קרקע בטוחה לעמוד עליה, כרית המגנה מפני חבטות, כתף להישען עליה, יד האוחזת ומונעת נפילה (Cobb, 1976; Cohen & Wills, 1985). הנורמה הרווחת בחברה היא שלפרטים יש מערכות תמיכה חברתית מגוונות; אינדיבידואליסטים נחשבים לחריגים ולעיתים קרובות כטיפוסים בעייתיים (Duck & Silver, 1990). סקירות ספרות מקיפות על התיאוריה והמחקר של תמיכה

חברתית (ראה לדוגמה: Sarason, Sarason, & Pierce, 1990; Vaux, 1988) מביאות למסקנה שזהו אחד ממשאבי הכוח הנפשי העיקריים—אם לא המרכזי שבהם—לאדם המתמודד עם קשיים במהלך חייו.

ואמנם, המחקר הפסיכולוגי רב-השנים העלה שקיומה של תמיכה חברתית עבור הפרט הנתון במצוקה לסוגיה מהווה משאב משמעותי להתמודדות והתגברות על קשיים רגשיים (Sarason, Sarason, & Pierce, 1994). יתר-על-כן, המחקר הפסיכולוגי מצא כי לא רק, או לא בהכרח, קיומה בפועל של תמיכה חברתית מהווה מקור כוח ותקווה עבור הפרט, אלא תפיסתו את מצבו בהקשר לקיומה של תמיכה חברתית עבורו. במילים אחרות, אמונותיו, ייחוסיו וציפיותיו של הפרט בהקשר לקיומה של מערכת חברתית תומכת בו הם כנראה הגורמים הפסיכולוגיים המשמעותיים לתחושותיו ש"הוא לא לבד" ו"יש לו על מי להישען". עניין זה מחזק את הגישה—המשותפת לשיטות פסיכולוגיות רבות—הטוענת כי להבניה הקוגניטיבית של עולמו של הפרט יש תפקיד מרכזי ביכולתו להתמודד עם קשיים.

תפיסה קונסטרוקטיביסטית זו, כשם שגם תפיסות הנשענות על הנחות אחרות, הייתה בבסיס ה"טכניקה" המכונה "קבוצות תמיכה" (מונחים אחרים ומקבילים המקובלים הם: "קבוצות לעזרה-עצמית" ו"קבוצות לסיוע הדדי") שהופיעה בצורה בולטת בראשית שנות ה-80 והתפשטה לתחומים רבים ושונים של מצוקה אישית (Knight, Wollert, Levy, Frame, & Padgett, 1980; Zimmerman, Reischi, Seidman, Rappaport, Toro, & Salem, 1991). קבוצות כאלו, המורכבות בדרך-כלל ממספר מצומצם של משתתפים (ששה עד 12), נפגשות באורח סדיר (בדרך-כלל אחת לשבוע או אחת לשבועיים) למשך תקופה שנעה ביו מספר חדשים למספר שנים, בעזרת מנחה. המנחה עשוי להיות איש מקצוע (יועץ, פסיכולוג, עובד סוציאלי) או אדם הסובל מאותה מצוקה ואשר לו התנסות קודמת בקבוצה דומה ולעיתים גם הכשרה כלשהי (או הנחיה) בניהול קבוצה. עם זאת, קבוצות תמיכה יכולות להתנהל, בעיקרון, גם ללא מנחה, בעיקר באם לחבריהם יש הסכמה ברורה בדבר "חוקים ונהלים" של פעילות הקבוצה. התפקיד המרכזי של קבוצת תמיכה—המבוססת, כאמור, על קבוצת עמיתים אשר להם גורם מצוקה דומה, אשר נוצרת לתכלית זו—הוא להציע, באופן הדדי, תמיכה חברתית מתמשכת. תמיכה זו באה לידי ביטוי בדרכים ובערוצים שונים: ביטוי רגשות שליליים (כגון: פחדים, דאגות, ייאוש), שחרור לחץ והתפרקות ממתחים; קבלת סיוע רגשי ועידוד; קבלת מידע, עצות והדרכה; קבלת עזרה פרקטית בקשיים שונים; ועוד. חוקרים מעלים אף את העניין שחלק נכבד מהתחזקות המשתתפים בקבוצת תמיכה נוצר לא רק על-ידי קבלת הסיוע אלא גם באמצעות נתינתו. כלומר, משתתפים מרגישים מחוזקים על-ידי כך שהם מתנסים בחוויית מתן העזרה לאחרים במצבם (Lieberman & Videka-Sherman, 1986; Matton, 1988). בנוסף, ההיכרויות והיחסים הנרקמים במפגשי קבוצת התמיכה מהווים בסיס ליצירת קשרים וחברויות המתמשכים מחוץ לקבוצה ואף לאחר שהקבוצה מפסיקה להתקיים. קבוצות תמיכה מהוות כלי ייעוצי אפקטיבי למגוון בעיות ומצוקות אנושיות ומתאימות לאנשים מרקעים, בעלי אישיות, שכבות גיל ונתוני רקע אחרים שונים (Pearson, 1990).

קבוצות תמיכה רבות פועלות בעולם המערבי. לפי אחת ההערכות, מלפני מספר שנים (Katz, 1993), בארה"ב לבדה פועלות בו-זמנית למעלה מחצי מליון קבוצות כאלו, בהן מעורבים לפחות 10 מליון חברים. מחקרים על מידת העזרה בפועל המושגת באמצעות קבוצות תמיכה בתחומי מצוקה שונים, וזאת בנוסף לפרסומים של מאות תיאורי מקרים מוצלחים מראים, בדרך כלל, כי המשתתפים אמנם יוצאים מההתנסות

בקבוצה יותר מעודדים, אופטימיים, בעלי-בטחון, ומצוידים בכלי התמודדות מגוונים בהשוואה למצבם לפני ההשתתפות בה (Humphreys & Rappaport, 1994; Trojan, 1989). קבוצות תמיכה שונות פועלות אף בארץ, אם כי הן פחות נפוצות וידועות לאוכלוסייה מאשר בארצות רבות אחרות. בין השאר, פועלות בארץ קבוצות תמיכה המיועדות למשפחות של חולי אלצהיימר, לאלכוהוליסטים, לאנשים בהליכי גירושין, להומוסקסואלים/לסביות, למשפחות חללי צה"ל, ועוד.

למרות הפופולריות וההצלחה של קבוצות תמיכה, הן אינן נעדרות בעיות ומגבלות. בין הבעיות הנפוצות ניתן לציין את הגורמים של:

א. אנשים המתגוררים באזורים מבודדים או רחוקים ממרכזי אוכלוסין מתקשים להשתתף בקבוצות תמיכה בשל מרחק וזמן הנסיעה וחוסר במספר מספיק של משתתפים להקים קבוצה מקומית;

ב. הוצאות כספיות הכרוכות בהשתתפות בקבוצה, כמו מחיר נסיעה או חנייה, או תשלום עבור השגחה של ילדים. גורם זה רלוונטי במיוחד, כמובן, לאנשים מעוטי הכנסה;

ג. אנשים רבים מתקשים לחשוף מידע אישי במגע פנים-אל-פנים עם אנשים אחרים, זרים להם, בשל חשש מחוסר סודיות, הרצון לשמור על אנונימיות (של אנשים מפורסמים, למשל), והחשש מהכתמה וחשיפה הכרוכות בעצם ההשתתפות בקבוצה;

ד. מגבלות פיזיות הכרוכות בנכות, מחלה או גיל מונעות השתתפות מאנשים רבים שהיו עשויים להיות מעונינים להשתתף בקבוצת תמיכה. פתרון אפשרי (לא נטול בעיות ומגבלות אף הוא, כפי שמצוין בהמשך) העונה על נושאים אלו הנו קיום קבוצות תמיכה מקוונות, כלומר, באמצעות תקשורת מתווכת מחשב.

האינטרנט ותקשורת מתווכת מחשב

האינטרנט מהווה רשת תקשורת רחבת ממדים המחברת מיליוני מחשבים אישיים, מחשבי שרת, ורשתות תקשורת מקומיות. מבחינה טכנית, הולכת התקשורת מתבצעת באמצעים ובערוצים שונים, מקווי טלפון וכבלי טלוויזיה ועד לתקשורת אלחוטית ולוויינית. עניין זה אינו רלוונטי עבור המשתמש הבודד, אשר משתמש במחשב האישי שלו כאמצעי להתקשרות עם אנשים אחרים, בדרך-כלל בתמליל כתוב (באמצעות הקלדת "הודעות"), אך גם בדיבור (באמצעות מיקרופון ורמקולים המחוברים למחשב) ובצפייה (באמצעות מצלמה המחוברת למחשב ומסך המחשב). האמצעים הטכנולוגיים ההולכים ומשתכללים בקצב מהיר מאד מאפשרים תקשורת מהירה, מדויקת וזולה (יחסית לאמצעים רבים אחרים) בשימוש במחשב ביתי רגיל המחובר לרשת האינטרנט באמצעות קו טלפון וספק שירותי אינטרנט (כגון נטוויז'ן או אינטרנט זהב).

רשת האינטרנט פותחה בראשיתה לצורך תקשורת נתונים בין מוסדות מחקר ואקדמיה וכן לצרכים צבאיים. עד מהרה היא הפכה לאמצעי תקשורת מרכזי לא רק בין מוסדות וגופים, אלא בין אנשים העובדים במקומות אלו, ואחר-כך גם באוכלוסייה הכללית. במקביל, שיפורים טכנולוגיים הביאו להתפתחותה של מערכת הפעלה ידידותית למשתמש, אמינה מאד, בעלת חזות מושכת, ובמחיר השווה לכל נפש. מלבד תקשורת

נתונים, הפכה הרשת להיות אמצעי פשוט, אמין ומיידי להעברת כל סוג של מידע וקבלתו. השימושים ברשת הלכו והתרחבו, בין השאר, לעניינים חינוכיים, בידוריים, ומסחריים.

יישומים מקצועיים שונים של מקצועות חברתיים (פסיכולוגיה, ייעוץ, עבודה סוציאלית, ועוד) ורפואיים הותאמו לשימוש באינטרנט והוצעו לאנשי מקצוע ולקהל הרחב, כנגד תשלום או בחינם, החל מראשית שנות ה-90. יישומים אלו כוללים עניינים שימושיים מגוונים, כגון: מאגרי מידע מקצועי, שאלונים ומבחנים פסיכולוגיים, מידע על שירותי ייעוץ וטיפול, התייעצות עם אנשי מקצוע, וטיפול או ייעוץ נפשי באמצעות התכתבות בדואר אלקטרוני (ברק, בדפוס; Barak, in press לפירוט ודוגמאות). מספר המשתמשים בשירותים אלו עולה בהדרגה, השירותים עצמם הולכים ומשתפרים, והם הולכים והופכים לחלק בלתי-נפרד מסל ההיצע המקצועי של תחומים מקצועיים שונים, כולל חינוך (Minoli, 1996), רפואה (McLaren & Ball, 1997) בריאות הנפש (Stamm, 1998) וייעוץ פסיכולוגי (Sampson, Kolodinsky, & Greeno, 1997).

התקשורת הבין-אישית מתווכת המחשב ורשתות התקשורת הפכה להיות נושא ללימוד ומחקר מחד ולפיתוח טכנולוגיות מתקדמות מאידך. כתבי-עת מיוחדים—מדעיים ופופולריים גם יחד—יוחדו אך ורק לנושא זה, פותחו מודלים תיאורטיים להסבר וניבוי התנהגויות אנשים במצבים כאלו, ונאסף חומר אמפירי רב על אפיוני התנהגות אנושית זו (ראה, למשל: Sudweeks, McLaughlin, & Rafaeli, 1998). במקביל, יושמו בשטח הידע והניסיון הרב שהצטברו כבסיס לפיתוח טכנולוגי ופונקציונלי של כלים ידידותיים ואמינים לצורכי המשתמשים.

תקשורת מקוונת באינטרנט

בעיקרון, ניתן לסווג את התקשורת המקוונת באמצעות האינטרנט לתקשורת יחידנית מול קבוצתית: תקשורת יחידנית משמשת להתקשרות בין שני משתמשים יחידים, בעוד שתקשורת קבוצתית משמשת להתקשרות בין חברי קבוצה (כמעט לא מוגבלת בגודלה) של משתמשים. סיווג נוסף, בלתי-תלוי בסיווג הקודם, מתייחס לתקשורת בזמן אמיתי (תקשורת סינכרונית) מול תקשורת מושהית (תקשורת לא-סינכרונית): תקשורת סינכרונית מתקיימת כשהמשתמשים מחוברים ומתקשרים ביניהם באותו זמן, בעוד שתקשורת לא-סינכרונית מתקיימת כשהמשתמשים שולחים או מקבלים מסר ביוזמתם על-פי זמנם-הם. ארבעת הסוגים הנוצרים מחלוקה זו מהווים למעשה את ארבע שיטות התקשורת הרווחות באינטרנט (וכן בחלוקה פנימית נוספת אך פחות מהותית): תקשורת יחידנית סינכרונית מתקיימת בין שני משתמשים המחוברים למחשבים האישיים שלהם בו-זמנית ומתקשרים באמצעות כתיבה (למשל: בתוכנת ICQ הידידותית והמופצת בחינם), בדיבור (מה שמכונה טלפוניה, כמו בתוכנת Internet Phone), או בדיבור המשולב בצפייה הדדית, מה שמכונה וידיאוקונפרנסינג. תקשורת יחידנית לא-סינכרונית מתאפשרת באמצעות דואר אלקטרוני, שיכול אף לכלול נספחים של קבצי קול ותמונה. תקשורת קבוצתית סינכרונית מתקיימת ב"חדר שיחה" (Chat Room) מדומה (וירטואלי) הנמצא באתר אינטרנט אליו מתחברים משתמשים ומקיימים ביניהם שיחה חופשית בנושא מוסכם מראש או ללא נושא ספציפי (אפשרות אחרת היא להתחבר, באמצעות תוכנת mIRC הידידותית והמופצת בחינם לאחד ממאות שרתי אינטרנט בעולם, כולל בישראל, המיועדים מלכתחילה לקיום שיחות סינכרוניות באינטרנט). תקשורת קבוצתית לא-סינכרונית מתקיימת בעיקרון בשני אופנים: **א.** באמצעות "רשימת תפוצה" (ListServ) של כתובות דואר אלקטרוני, כך שמכתבו של מי ששולח מכתב בדואר אלקטרוני לכתובת הקבוצה

מופץ בו-זמנית לכל הרשומים בקבוצה; **ב.** באמצעות כתיבה לתוך דף אינטרנט המרכז ומאפשר רישום מצטבר וקריאה מסודרת (על-פי רוב לפי נושא, תאריך, או מחבר) של כל המכתבים הנשלחים אליו (מה שמכונה Newsgroup או Forum). אמצעי התקשורת הקבוצתיים, מכל הסוגים, עשויים להיות "סגורים", כך שרק משתמשים מורשים יכולים להיכנס אליהם (באמצעות הזדהות בשם וסיסמה), או פתוחים לכל משתמש.

היכולת לקיים תקשורת קבוצתית באינטרנט מחד, והבעיות המאפיינות קבוצות התמיכה אשר צוינו לעיל מאידך, עודדו את הרעיון לקיים קבוצות תמיכה מקוונות למשתמשים מעוניינים ואשר להם הציוד הטכני המתאים ומיומנויות הפעלתו. ואמנם, החל מסוף שנות השמונים ותחילת שנות התשעים החלו להופיע קבוצות כאלו. בעוד שזו הייתה תופעה שולית בעבר, כיום הנה תופעה רחבת ממדים ויש המעריכים כי מתקיימות כיום בעולם (בעיקר בארה"ב, קנדה, בריטניה, ואוסטרליה) אלפי קבוצות תמיכה מקוונות לצרכים רבים ומגוונים (Grohol, 1998; White & Madara, 1998).

השימוש בקבוצות תמיכה מקוונות ואפיוניהן

כאמור, שיח קבוצתי ברשתות מחשבים החל כפורום לדיונים והתייעצויות מקצועיים ולהחלפת מידע בקרב אנשי מקצוע ומשתמשי מחשב. עד מהרה הפכו קבוצות דיון אלו לאמצעי להתחלקות בהתנסויות אישיות, להחלפת מידע רלוונטי, לשחרור לחצים נפשיים, ולהציע ולקבל תמיכה רגשית. במהלך שנות התשעים הוצעו באינטרנט אלפי קבוצות דיון—רובן פתוחות להצטרפות כל מי שמעוניין בכך—בנושאים רבים ומגוונים. הנושאים התרכזו, בדרך כלל, במצוקות פסיכולוגיות מסוימות, כמו קבוצות מיועדות לחולי איידס, נשים שעברו כריתת שד, הורים המתקשים ביחסים עם מתבגרים, אמהות/אבות גרושים, חולי סרטן, ועוד. הוצעו שיטות תקשורת שונות, על-פי המתואר לעיל, וכולן זכו להשתתפות ערה של משתתפים, מה שהביא בעקבותיו הצע הולך וגדל של קבוצות נוספות, בתשלום או בחינם.

מספר תהליכים מעניינים מאפיינים קבוצות תמיכה מקוונות. ראשית, במקביל למה שהוזכר קודם, אותם "גורמים טיפוליים" המאפיינים תהליכים קבוצתיים (כגון: לכידות קבוצתית, קתארזיס) בקבוצות פנים-אל-פנים מתקיימים בקבוצות מקוונות (Weinberg, Uken, Schmale, & Adamek, 1995). שנית, תופעה שכיחה בקבוצות מקוונות היא—בניגוד לקבוצת פנים-אל-פנים—שמתרחשת בהן הסרה מהירה מאד של עכבות והמשתתפים יוצרים קשר ישיר ואמיתי מהר מאד. בעוד שיש בכך החשה מבורכת של תהליכים קבוצתיים רגילים, הרי שהסרת עכבות זו מלווה לעיתים קרובות אף בביטויים ישירים וכמעט חסרי-גבולות של תוקפנות ובוטות. תופעה שכיחה המתרחשת בקבוצות מקוונות היא בוטות ואלימות מילולית, או התאהבות מהירה מאד (Huang & Alessi, 1996; Sproull & Kiesler, 1995). מספר גורמים יכולים להסביר התנהגויות "על-אישיות" ("hyperpersonal"; Walther, 1996; Walther & Boyd, 1997) אלו, כמו למשל תגובתיות-יתר הנגרמת בשל העדר קשר-עין, מיקוד המסר בצורה מרוכזת בשל הפורמט הכתוב, השימוש הנפוץ בשמות בדויים, התייחסות לאדם אחר כאל אובייקט בשל העדר דמות אמיתית נוכחת מולו, ועוד. תופעה שלישית המתרחשת בקבוצות מקוונות היא שלמרות ההתקשרות באמצעות מחשב, בין המשתתפים נוצרת תחושה של קשר בין-אישי ושל שייכות לקבוצה, והם מתנהגים בדרכים הדומות מאד לדרכים בהם מתנהגים המשתתפים בקבוצות של פנים-אל-פנים, כולל הקשבה ותשומת-לב, דאגה ואכפתיות, רצון להושטת עזרה, ועוד (Wellman, 1997; Wellman & Gulia, 1995). תופעה מעניינת נוספת היא ששיעור הגברים המשתתפים בקבוצות מקוונות

עולה בהרבה על שיעורם בקבוצות פנים-אל-פנים. הסבר אפשרי לכך הוא בגלל השימוש הנפוץ יותר אצל גברים בטכנולוגיות מתקדמות. הסבר אפשרי אחר הוא שגברים נרתעים יותר מקבלת עזרה, ולכן הדרך האנונימית ושאין בה קשר-עין מקל עליהם את ההשתתפות.

אחד הנושאים שזכה לדיונים אינטנסיביים בספרות המקצועית הוא: כיצד ניתן להביע רגשות באמצעי כה "קר ומנוכר" כמו המחשב? כיצד ניתן להראות לאדם אחר תחושות של דאגה, אכפתיות, כבוד, או חיבה? כיצד ניתן, באמצעות תמליל כתוב בלבד—ללא ביטויים לא-מילוליים וקשר-עין—להעביר ולקלוט מסרים בצורה מדויקת? מכיוון שתקשורת בין-אישית הנה בלב התהליכים הפסיכולוגיים (ובתהליכים קבוצתיים), הרי ששאלות אלו הנן בעלות חשיבות עליונה בהתייחס לתהליכים ולתוצרים של קבוצת תמיכה מקוונת (ראה, לדוגמה: Murphy & Mitchell, 1998; Polauf, 1998).

עם זאת, המחקר והניסיון המצטבר מלמדים כי בפועל התקשורת הבין-אישית המוגבלת במהותה אינה מהווה מכשלה מבחינה זו, וזאת בשל שני טעמים עיקריים: ראשית, יש אפשרות להשתמש בקודים מקובלים להבעת רגשות, ואפילו נימים רגשיים.

למשל, פותחו סימנים כלליים שונים או ראשי-תיבות על-מנת לסמל הרגשות של עליצות וחיוך, על-ידי הסימן :-), או עצב על-ידי הסימן :-(, loa (laughing out aloud) לציון חוויית צחוק, ועוד. בנוסף, משתמשי תקשורת מתווכת מחשב רבים קובעים ביניהם סימנים מוסכמים ספציפיים להבעת רגש זה או אחר. שנית, מסתבר שבכל זאת באמצעות מלל כתוב בלבד ניתן להביע תחושות בצורה לא פחות ברורה מאשר במצב של פנים-אל-פנים. יתכן וזהו השפע והעושר הטמונים בשפה, השטף (או הצמצום) המילולי, או הספונטניות של התגובה—גורם זה או אחר הקיימים בתקשורת הכתובה מסוגלים ליצור קשר רגשי ולהוות בסיס ליחסים בין-אישיים בצורה משמעותית.

דוגמאות לקבוצות תמיכה מקוונות

מאמרים לא מעטים התפרסמו בספרות המקצועית בשנים האחרונות לגבי קבוצות תמיכה מקוונות. חלק ממאמרים אלו תיאר את השיטה והתהליכים, וחלק אחר התייחס לבדיקה אמפירית של הצלחת ההתערבות ו/או שאלות מחקריות אחרות. להלן מספר דוגמאות לפרסומים אלו:

סאלם, בוגר וריד (Salem, Bogar, & Reid, 1997) חקרו קבוצת תמיכה מקוונת המיועדת לאנשים הסובלים מדיכאון. הקבוצה הייתה פתוחה ולא-סינכרונית, כלומר, בשיטה של פורום פתוח בתמליל המופיע בדף אינטרנט. במהלך שבועיים של איסוף הנתונים, השתתפו בפורום 533 משתתפים (מרביתם גברים) אשר כתבו 1,863 "הודעות". החוקרים מצאו כי 92% מהמשתתפים הצהירו על היותם במצב דיכאוני, והשאר היו בני-משפחה של כאלו וכן מספר אנשי מקצוע. החוקרים ניתחו את תכני המסרים על-פי המידה של בקשת עזרה, התמיכה החברתית שהובעה בהם, החשיפה-העצמית, התגובות הרגשיות שהובעו, וגורמים המתייחסים לקבוצה, והשוו מרכיבים אלו לקבוצות תמיכה של פנים-אל-פנים. החוקרים דיווחו על אווירה חיובית מאד שליוותה את הקבוצה אשר אפשרה שיתוף-פעולה הדדי. מרבית המסרים התמקדו בהבעת תמיכה רגשית (ביטויי אמפתיה וקבלה) ופחות בסיוע במישור החשיבתי—גורם דומה לזה שנמצא בקבוצות תמיכה פנים-אל-פנים. ממצא מעניין היה שרמת החשיפה-העצמית הייתה גבוהה באופן משמעותי מאשר בקבוצות פנים-אל-פנים. ההסברים שניתנו לכך היו שהאנונימיות בקבוצה המקוונת עודדה יתר חשיפה, וכן שבשל חוסר קשר העין ההתמקדות הייתה בנושא המהותי ופחות בעניינים נלווים ולא רלוונטיים (כמו עיסוק, גיל, וכדומה).

מעניין לציין כי מספר הגברים אשר השתתפו בקבוצה היה בשיעור גבוה, וזאת בניגוד למקובל בקבוצות פנים-אל-פנים ובניגוד להנחה הרווחת כי נשים סובלות מדיכאון יותר מגברים. כמוזכר לעיל, ניתן לשער כי הסיטואציה האנונימית והחשיפה המינימלית הם אלו שהקלו על גברים את ההשתתפות, בנוסף להיותם מצויים יותר בטכנולוגיות.

ווינזלברג (Winzelberg, 1997) חקרה אף היא קבוצת תמיכה מקוונת שהתנהלה בפורום פתוח לא-סינכרוני, שהייתה מיועדת לאנשים עם הפרעות אכילה. בקבוצה השתתפו 70 משתתפים (68 נשים ו-2 גברים) עם בעיות בולימיה ואנורקסיה, חלקם היו מאושפזים בעבר, וחלקם השתתפו בקבוצה בשל בן-משפחה הסובל מבעיית אכילה. בדומה לקבוצת תמיכה פנים-אל-פנים העוסקת בהפרעות אכילה, מצאה החוקרת כי מרבית המסרים (31%) עסקו בחשיפה אישית, ולאחר מכן דורגו מתן מידע ועיצות ספציפיות (23%), והבעות של תמיכה רגשית (16%), ובאחוזים נמוכים יותר בקשות למידע, בקשות לסיוע, ושאילת שאלות על אחרים בקבוצה. בדומה לקבוצת פנים-אל-פנים, המסרים בקבוצה התייחסו למגוון רחב של תכנים, כולל ההיבטים הנפשיים, החברתיים והרפואיים של הפרעות האכילה, עידוד ותמיכה רגשית, ומתן עיצות פרקטיות. כמו כן, בדומה לקבוצת תמיכה פנים-אל-פנים, המשתתפים התייחסו באורח אישי וחם האחד לשני, הציעו וקיבלו תשומת-לב, דאגה ואכפתיות, סיפקו משוב ועיצות. כאשר משתתף חשף עצמו ובעיותיו, הקבוצה הפנתה אליו תשומת-לב והוא זכה להיות במרכז, להישאל שאלות, ולקבל תמיכה. כמו כן, מצאה החוקרת כי התקיים בקבוצה שוויון שחצה גבולות של גיל, עיסוק, או רמת השכלה, וההתייחסות הייתה דומה לכל משתתף. גם בעניין זה ניתן לשער כי זוהי תוצאה ישירה של צורת הקשר שנוצרה בין המשתתפים בקבוצה המקוונת.

מספר מחקרים (Sharf, 1997; Weinberg, Schmale, Uken, & Wessel, 1996; Weinberg, Uken, Schmale, & Adamek, 1995) עסקו בתמיכה קבוצתית מקוונת לנשים שחלו בסרטן השד (רובן לאחר כריתת שד). מעצם טבעה של הבעיה, קבוצות אלו היו קטנות למדי (6-8 משתתפות) וסגורות והתבססו על רשימות תפוצה של דואר אלקטרוני שכללו את חברות הקבוצה בלבד.

הנשים התחלקו ביניהן באורח מלא ומפורט על חוויותיהן הרפואיות והנפשיות, כולל רגשות של פחדים ודאגות, כאבים, ייאוש, ועוד. המשתתפות הביעו התעניינות רבה האחת בשניה, ביקשו לדעת פרטים מלאים, השוו בין התנסויותיהן לביו אלו של האחרות, ויותר מכל—ביטאו מידה רבה מאד של עידוד, השתתפות, סיוע והעצמה באופנים שונים. המסרים במהלך הקבוצה וכן הדיווחים לחוקרות היו שההתנסות בקבוצה תרמה רבות להתחזקותן הנפשית של המשתתפות. אחד הנושאים שהועלו במחקרים אלו היה שעצם הכתיבה היווה גורם תרפויטי עבור המשתתפות. עניין זה מוזכר גם לגבי ביבליותרפיה (Doll & Doll, 1997), ומרמז לאפשרות של מקור התועלת המיוחדת שבעזרה המקוונת.

Finn and Lavit (1994) חקרו קבוצת תמיכה מקוונת המיועדות לאנשים (בעיקר נשים) שחוו תקיפה מינית על סוגיה. שיטת הקבוצה שהם בדקו הייתה מהסוג של תקשורת קבוצתית בזמן מושהה באמצעות פורום כתוב פתוח המתנהל על-גבי דף אינטרנט. במחקרם, החוקרים אספו נתונים על חמש קבוצות שונות, ודגמו מסרים מכל אחת מהן. הם מצאו—בהתייחס לנתונים שנמסרו על-ידי המשתתפים—שההשתתפות בפעילות הקבוצה הייתה הטרוגנית מבחינת אזור מגורים, גיל, רמת השכלה וכדי והיחסים בין חברי הקבוצה היו על בסיס שוויוני לגמרי. זמני הכתיבה של המסרים היו מגוונים, והמשתתפים כתבו בכל שעות היממה (מן הסתם על-פי הצורך הנפשי שלהם מחד והנוחות לכתיבה מאידך). רבים כתבו אף בשעה שהיו חולים. ההודעות בפורום

כללו סוגים שונים של מסרים, כולל הבעות רגש, סיפורי חוויות, מתן עיצות ומידע לאחרים, והבעות שונות של תמיכה באחרים. החוקרים מצאו כי השימוש האינטנסיבי בקבוצה הראה על-כך שהפורום היווה אמצעי עזרה חשוב למשתתפים, וניכר שאנשים שהיו חרדים, התביישו או התקשו להגיע לקבוצה רגילה מצאו בפורום זה מענה הולם לצורכיהם. עם זאת, הם הדגישו שהקבוצה המקוונת אינה אמצעי מתאים לבעלי הכנסה או השכלה ברמה נמוכה. Finn (1995), בדומה למחקר הקודם, חקר את תרומתה של קבוצת תמיכה מקוונת לנשים שעברו תקיפה מינית. כמו כן, הוא בדק באם השתתפות בקבוצה מקוונת, בנוסף להשתתפות בקבוצת תמיכה פנים-אל-פנים, עשויה להיות מועילה. במחקרו זה הוא השתמש בשתי סטודנטיות אשר השתתפו בשני סוגי הקבוצות גם יחד ועקב אחר התנסויותיהן. במעקב לאורך זמן, דיווחה אחת הסטודנטיות על כך שההשתתפות בשתי הקבוצות בעת ובעונה אחת הנה משמעותית ומועילה בשבילה והמשיכה, במקביל, להיעזר בשתיהן. לעומת זאת, מצאה הסטודנטית השניה כי למרות שקבוצת התמיכה המקוונת היוותה מקור תמיכה טוב בשבילה, היא העדיפה את קבוצת הפנים-אל-פנים בלבד, והפסיקה את השתתפותה בקבוצה המקוונת לאחר כשבועיים. ניתן כנראה לשער מכך כי קבוצת תמיכה מקוונת—כשם גם קבוצת פנים-אל-פנים—אינה מתאימה לכל אדם, אלא יש כנראה אפיונים אישיים שנמצאים באינטראקציה עם התועלת האישית.

גם Moursund (1997) חקרה את האפקטיביות של קבוצת תמיכה מקוונת שהייתה מיועדת לאנשים שהתנסו בסוגים שונים של ניצול מיני. גם במחקר זה נחקרו קבוצות מקוונות לא-סינכרוניות שהתנהלו באמצעות כתיבה לדף אינטרנט. בפועל, נאספו נתונים על שלש קבוצות שונות במשך השנה הראשונה לפעילותן. בסך-הכל השתתפו בקבוצות 183 חברים, אך חלקם כתבו מספר מועט של הודעות ולא היו פעילים בכתיבה (אך אולי היו פסיביים וקראו באורח שותף את הודעות שאר המשתתפים).

Davison and Pennebaker (1997) חקרו גם הם את אותה שיטה של תקשורת לתמיכה קבוצתית (כלומר, פורום פתוח המתנהל בכתיבה בדף אינטרנט) לגבי אנשים החולים במחלות שונות. למרות שהרקע של הבעיה הנפשית במקרה זה הנו רפואי, ולא פסיכולוגי בעיקרו, הרי שאנשים החולים במחלות מסוימות זקוקים להתייחסות גם לקשייהם הרגשיים ועשויים למצוא תמיכה על-ידי התקשרות עם אנשים אחרים הסובלים מאותה מחלה. הדבר אמור בעיקר לגבי מחלות שיש להן אמנם השלכות נפשיות או פגיעה באורח החיים הנורמלי, כמו סרטן מסוגים שונים, אי-ספיקת כליות, ספחת (פסוריאזיס), סוכרת, עייפות כרונית, מחלות לב, ועוד. קבוצת התמיכה המקוונת עשויה להתאים במיוחד לאוכלוסייה זו בשל היותה אלטרנטיבה נוחה לתקשורת פנים-אל-פנים למי שמוגבל מבחינה פיזית (בתנועה, או בהתרחקות מאזור מסוים, למשל) או שאינו רוצה להיחשף ברבים מבחינת מראהו. חלק מקבוצות התמיכה בנושאים רפואיים, אגב, משמשים בני משפחה של חולה, ולא רק את החולים עצמם. החוקרים מצאו פעילות רבה מאד בכל הקבוצות, כשההשתתפות הרבה ביותר, כצפוי, הייתה של חולים, יותר מבני משפחה או אנשי מקצוע. כמו כן נמצא כי בסך-הכל השתתפו בקבוצות יותר נשים מגברים, אם כי ממצא זה עלול להיות מוטה בשל המספר הגדול, יחסית, של קבוצות תמיכה ספציפיות לנשים חולות סרטן שד. בכל הקבוצות נמצאה פעילות אינטנסיבית של התחלקות רגשית, עידוד, ומתן עיצה ומידע. כמו כן נמצא כי יש אופי שונה באופן משמעותי לקבוצות מקוונות על-פי סוג המחלה; המשתתפות בקבוצות התמיכה של חולות סרטן השד גילו חמימות רבה, המשתתפים בקבוצות התמיכה לחולי דלקת פרקים התאפיינו בסגנון ענייני ורגוע, ואילו המשתתפים בקבוצות תמיכה לחולי סוכרת התאפיינו בסגנון צורמני ולעיתים אף עוין. לא ניתן הסבר להבדלים אלו והדבר מצריך, כמובן, מחקרים נוספים.

Colon (1996) יזמה, הנחתה ודיווחה על קבוצת תמיכה מקוונת לא-סינכרונית (שהתנהלה באמצעות סבבי דואר אלקטרוני) וסגורה שיועדה למשתתפים שנזקקו לתמיכה נפשית, אך ללא בעיה ספציפית משותפת. הקבוצה הייתה בת שמונה חברים, וחבריה התחייבו להשתתף בה למשך שלושה חדשים לפחות, לכתוב לקבוצה לפחות שלש פעמים בשבוע, ובזמנים מסוימים (שנקבעו מראש) להיות מחוברים לאינטרנט כך שיקבלו את הדואר האלקטרוני ויענו עליו בזמן אמיתי (כתחליף לחדר שיחה סינכרוני). חברי הקבוצה עברו סינון מוקדם, שהתמקד במוטיבציה שלהם להשתתף בקבוצה, מידת המחויבות שלהם לתהליך, והצורך שלהם בתמיכה. החוקרת דיווחה על הצלחה רבה של הקבוצה, על פי המשוב שקיבלה מהמשתתפים והרצון שלהם להמשיך את הפעילות בקבוצה. היא מצאה שלקבוצה המקוונת היו יתרונות רבים על קבוצת פנים-אל-פנים, בעיקר בעצם העובדה שמשתתף היה יכול לפנות לקבוצה ולהביע את מה שרצה בכל זמן שרצה בכך. במקביל, בדרך-כלל קיבלו המשתתפים תגובות תוך זמן קצר יחסית, כך שנחסך מהם זמן ההמתנה ממפגש אחד למשנהו של קבוצה רגילה. קולון התייחסה לחוסר באמצעי תקשורת לא-מילולית כאל חסרון בולט של הקבוצה המקוונת. עם זאת, היא טוענת כי מהר מאד עניין זה מפסיק להיות מרכיב מרכזי בשל כך שמשתתפים בקבוצה המקוונת מגיבים למה שהם תופסים בדמיונם את דמותו והתנהגותו של חבר קבוצה אחר. כמו כן, היא מדווחת—בדומה לממצאיהם של Weinberg et al. (1995) שהוזכרו לעיל—כי בקבוצה המקוונת נוצרים תהליכים קבוצתיים של קונפליקטים, חזרות, לכידות, התנגדות, וכדומה.

Moursund (1997) חקרה את השימוש וההצלחה של תמיכה קבוצתית מקוונת שהייתה מיועדת לאנשים שחוו ניצול והתעללות מיני, בחדר שיחה סינכרוני שכונה "השמורה". המיוחד בחדר שיחה זה היה שבנוסף לאפשרות של התקשורת באמצעות תמליל בין המשתתפים, היו בו גם אפשרויות גרפיות שונות, שימוש בסמלים על-מנת להעביר מסרים ספציפיים או להביע הרגשות (למשל: לקטוף פרח ולמסור למשתתף אחר בקבוצה), וכן אפשרות לשוחח בדו-שיח סגור בין שני משתתפים שבחרו "לצאת מהחדר". כל המשתתפים, בעיקרון, היו אנונימיים לחלוטין. במהלך השנה שנמשך המעקב, נמצא כי השתמשו ב"שמורה" 183 איש אשר נכנסו ופעלו, בממוצע, 15 פעם כל אחד. החוקרת מצאה כי מסרי התמיכה כללו עידוד ומשוב חיובי, מתן מידע מסוגים שונים, העברת רגשות, ועוד. מסרי התמיכה הלכו וגברו ככל שהאנשים השתייכו יותר זמן ל"שמורה". קטגוריית התמיכה העיקרית שאליה השתייכו המסרים הייתה "שיוכיות", כלומר, חיזוק התחושה העצמית של השתייכות לקבוצה, לחברה, למשפחה, לקהילה, וקשרי הידידות שנוצרו בין חברי הקבוצה. המשתתפים דיברו "על הכל" בצורה פתוחה, הביעו מגוון של הרגשות כמו כעס, פחד, רצון לנקמה, וסיפרו חוויות מפורטות של החוויות הקשות שעברו. מסרי התגובות כללו, כאמור, סוגים שונים של הבעות תמיכה, ובעיקר חזר ונשנה המסר של "אני כאן בשבילך". ניכר היה שהמשתתפים מצאו ב"שמורה" מקום נינוח ובטוח לתמיכה נפשית לה היו זקוקים. ואמנם, בניתוח התכנים של המסרים, החוקרת מצאה כי המשתתפים מצאו בקבוצה מקור יעיל ומרכזי לתמיכה חברתית שסייעה להם רבות בקשייהם הרגשיים.

מגבלות ובעיות בקבוצות תמיכה מקוונות

כנזכר לעיל, קבוצות תמיכה מקוונות אינן נעדרות מגבלות ובעיות. בנוסף לנושאים שהוזכרו קודם (למשל: גילויי תוקפנות ובוטות), ניתן להזכיר כמה גורמים נוספים (King & Moreggi, 1998; Krumboltz & Winzelberg, 1997; Lebow, 1998; Reid, 1994; Young, 1996):

א. קיימות מגבלות וכן קשיים טכנולוגיים העלולים לשבש את הפעילות התקינה של התקשורת או של המחשב האישי ובכך לפגום במהלך הפעילות הקבוצתית. גורם זה עלול לשבש את מהלך הפעילות בקבוצה ואף לגרום לנזק ממשי למשתתפים ברגעים נפשיים רגישים;

ב. לעיתים קרובות, בשל העדר קשר-עין מחד וקיום ממשי של נוהלי התנהגות מחייבים מאידך (התחושה השכיחה של משתתפים בקבוצה היא שהם יכולים לעשות ככל העולה בדעתם, וברגע הנוח פשוט לנטוש את הקבוצה, מבלי שיש אפשרות לזהותם או להעניש), קבוצות מקוונות סובלות מחוסר סדר וארגון;

ג. למרות העלות הנמוכה, יחסית, של ההשתתפות בקבוצה המקוונת, הרי שעדיין אין היא מתאימה, בדרך-כלל, לאנשים חסרי-יכולת;

ד. השיטה אינה מתאימה לאנשים חסרי מיומנות בשימוש במחשב או החרדים משימוש בו;

ה. שימוש רב במחשב, באינטרנט, ובמיוחד בקשרים אינטראקטיביים כמו אלו המתרחשים בקבוצה מקוונת, הנם ממכרים ועלולים להביא להתנהגויות התמכרותיות קיצוניות.

ו. בקבוצות פתוחות, המתנהלות ללא הרשאת כניסה למשתתפים מסוימים (וזוהי הדרך השכיחה), עלולים להיכנס אנשים בעלי מניעים שליליים שיגרמו נזק לקבוצה או לאנשים מסוימים בה;

ז. משתתפים בקבוצה עלולים לספק, אפילו בתום-לב, מידע שגוי או לא מדויק, ובכך לגרום נזק. למרות שלעיתים קרובות מידע שגוי זוכה לתיקון מאוחר יותר, לא כל משתתף שם לב לתיקון.

הבעיות הנזכרות כאן מהוות רק תוספת לסוגיות אתיות וחוקיות המאפיינות את מדיום התקשורת באמצעות מחשב כאמצעי התערבות ייעוצית-טיפולית. נושא האתיקה נדון רבות (ראה, למשל: Bloom, 1998; Shapiro & Schulman, 1996) וכולל כמה עניינים מרכזיים:

א. בשל העובדה שהתקשורת מתבצעת באמצעים אלקטרוניים, קיימת אפשרות קלה, יחסית, לציתות השיחות או חילופי-מסרים על-ידי אנשים בעלי מיומנות ומוטיבציה לעשות זאת. בשל כך קיימת בעיה בהבטחת סודיות מלאה למשתתפים בקבוצת תמיכה מקוונת, והדבר עלול למנוע מאנשים מסוימים מלקחת חלק בקבוצה כזו, או להפריע לפתיחות של אחרים. אמנם פיתוחים טכנולוגיים עכשוויים יאפשרו בעתיד הנראה לעין תכתובת מוצפנת בתוכנות פשוטות וידידותיות למשתמש, אך בשלב זה החדירה לפרטיות והציתות לתקשורת אפשריים, לפחות בכוח;

ב. אנשים לא-מקצועיים, בלשון המעטה, עלולים להציע קבוצות תמיכה מונחות, ובכך טמונה אפשרות נזק רבה. בעוד שבדרך הרגילה ניתן לבדוק ביתר קלות רקע, השכלה, ניסיון, ותעודות של אדם המציע שירות טיפולי, הרי שבאינטרנט קל להתחזות, להגזים, להסתתר, ולהרשים אנשים. בהעדר פיקוח, מעקב, ודרכי

רישוי, הרי ש"הפרצה קוראת לגנב" ושירותים מקצועיים שרלטניים רבים (בתחומים פרופסיונאליים שונים) מוצעים על הרשת.

ג. בשל האופי המיוחד של האינטרנט כערוץ תקשורת ואמצעי התערבות טיפולי, לא מספיקה ההכשרה הטיפולית הכללית (אפילו האיכותית) של יועץ, אלא נדרשת הבנה ספציפית של מדיום תקשורת זה. כשם שנדרשת השתלמות או התמחות ביישומים ספציפיים של טיפול (באומנויות, בביבליותרפיה, או בתנועה), יש הכרח גם בהתמחות בתקשורת ייעוצית באינטרנט בשל האפיונים המיוחדים שלה;

ד. קיימות מגבלות אובייקטיביות לאבחן מצבים נפשיים של נועצים, ולכן אבחון שגוי עלול להיות שכיח למדי.

פתרונות מגוונים מוצעים להתמודד עם הבעיות שהוזכרו לעיל, וארגונים פרופסיונאליים שונים פיתחו נהלים וקוד אתיקה מיוחדים לצורך זה. עם זאת, העצה השכיחה ביותר למשתמש ולאיש המקצוע כאחד היא שיש להיות מודע, רגיש, ולעמוד על המשמר בכל הנוגע להתערבויות ייעוציות באינטרנט. בכל הנוגע לקבוצות תמיכה מקוונות, מוצע להמליץ לנזקקים להצטרף לקבוצה כזו רק אחרי בירור רציני על הרקע של הקבוצה ושל המנחה שלה. במקביל, מוצע לאנשי מקצוע שלא להקים קבוצת תמיכה מקוונת אלא לאחר שהתנסו בפעילות כזו תחת הנחייה, רכשו את המיומנויות הרלוונטיות, ולמדו את החומר המקצועי שהצטבר בנושא זה.

אתגר ליועצים: אפשרויות לקבוצות תמיכה מקוונות

השימוש בקבוצת תמיכה מקוונת המיועדת לגילאים צעירים נראה מבטיח ביותר, וזאת מכמה סיבות. ראשית, דור צעיר זה לומד, ברובו, בעזרת טכנולוגיות מתקדמות, כולל במחשבים וברשתות מחשב. לפיכך, לצעירים רבים יש הן את המיומנויות והן את הפתיחות לשימוש מתקדם בתקשורת מחשבים. שנית, ילדים רבים משתמשים תכופות בדואר אלקטרוני וחדרי-שיחה ומורגלים לתקשורת בין-אישית כזאת, הנראית להם נורמלית ומובנת מאליה. שלישית, קבוצות תמיכה נמצאו כיעילות ביותר בעזרה לילדים ולבני-נוער (Bacon, 1996; Mellor & Storer, 1995; O'Rourke & Worzbyt, 1996) ויש להן אפשרות תרומה רבה מאד בגיל ההתבגרות על בעיותיו האופייניות. רביעית, ילדים ובני-נוער רגישים מאד לסטיגמות חברתיות ובשל כך נוטים להימנע מלהצטרף לקבוצה; עם זאת, האפשרות להשתתפות אנונימית בקבוצת תמיכה עשויה לדרבן רבים מהם להשתתף בה. חמישית, קבוצה מקוונת עשויה לפתור בעיה פרקטית פשוטה של צורך בהסעות למקום מפגש, מה שעשוי לעודד השתתפות. במקביל, האפשרות של יועץ ליזום ולהגיע אל ילדים עם בעיות, קשיים ומגבלות—בפניה אל אוכלוסייה רחבה מאד (שכן הקבוצה המקוונת אינה מחייבת קירבה גיאוגרפית)—אשר היה מן הנמנע (או, לפחות, קשה) להגיע אליהם בהתערבויות טיפוליות, מהווה אתגר מעניין ונשאף.

ניתן להציע קבוצות תמיכה ספציפיות לגבי שפע של נושאים ואוכלוסיות: קשיים של ילדי משפחות גרושות, שימוש בסמים, דימוי-עצמי נמוך, התלבטויות ושאלות בנושאים הקשורים למין, ליקויי למידה, קשיים במקובלות חברתית, ועוד. על היועץ-מנחה להיות, כמובן, בעל התמצאות בתחום המסוים ובאפיוני שכבת הגיל הספציפית, כשם שעליו להיות בעל התמצאות ומיומנות במחשב, בתקשורת מקוונת, בהנחיית קבוצה, ובעניינים אתיים רלוונטיים. עם זאת, בהיות קבוצת תמיכה שונה מקבוצה טיפולית רגילה, בהיותה

מבוססת במהותה על עצם התקשורת והיחסים הנרקמים בין חברי הקבוצה וללא הפעלת מניפולציה טיפולית ספציפית על-ידי המנחה, הרי שנראה שיועצים רבים עשויים לרכוש את המיומנויות הנדרשות בקלות יחסית. ניתן, אם כן, להציע שירות ייעוצי כזה לאוכלוסיות המטרה לאחר הכשרה והדרכה קצרים, יחסית, לאנשי מקצוע בתחום הייעוץ. התשובה לשאלה אם כפפה זו תורם תלויה יותר, מן הסתם, בעכבות ובחששות יותר מאשר בגורמים ממשיים.

בכיוון אחר לגמרי, ניתן לקיים "קבוצת תמיכה" מקוונת מקצועית, המיועדת ליועצים בבתי-ספר (ו/או מוסדות או אוכלוסיות אחרים) שמטרתה קיום דיונים מקצועיים בין חבריה. קבוצת דיון כזו מקובלת מאד בשנים אחרונות במקצועות שונים, כמו רפואה או פסיכולוגיה, ומיועדת להתייעצות בקשר למקרים מסוימים, התחלקות במידע חדש, העלאת יוזמות מקצועיות וכו'. מן הסתם, קבוצה כזו יכולה אף לשמש לעיתים כ"כתף" ליועצים הזקוקים לתמיכה רגשית.

ביבליוגרפיה

ברק, ע. (בדפוס). יישומים ייעוציים באינטרנט: אמצעי התערבות חדש לרשות היועץ והמטפל. עיונים בחינוך.

Bacon, J. B. (1996). Support groups for bereaved children. In C. A. Corr, & D. M. Corr (Eds.), *Handbook of childhood death and bereavement* (pp. 285-304). New York, NY: Springer.

Barak, A. (in press). Psychological applications on the Internet: A discipline on the threshold of a new millenium. *Applied and Preventive Psychology*.

Bloom, J. W. (1998). The ethical practice of WebCounseling. *British Journal of Guidance and Counseling, 26*, 53-59.

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine, 38*, 300-314.

Cohen, S., & Wills, T. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*, 310-357.

Colon, Y. (1996). Chatte(er)ing through the fingertips: Doing group therapy online. *Women and Performance: A Journal of Feminist Theory, 9*, 205-215.

Davison, K. P., & Pennebaker, J. W. (1997). Virtual narratives: Illness representations in online support groups. In K. J. Ptrie & J. A. Weinman (Eds.), *Perceptions of health and illness: Current research and applications* (pp. 463-486). Singapore: Harwood.

Doll, B., & Doll, C. (1997). *Bibliotherapy with young people*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.

Duck, S., & Silver, R. (1990). *Personal relationships and social support*. Newbury Park, CA: sage.

Finn, J. (1995). Computer-based self-help groups: A new resource to supplement support groups. *Social Work with Groups, 18*, 109-117.

Finn, J., & Lavitt, M. (1994). Computer based self-help groups for sexual abuse survivors. *Social Work with Groups, 17*, 21-46.

Grohol, J. M. (1998). *The insider's guide to mental health resources online* (Rev. ed.). New York, NY: Guilford.

Huang, M. P., & Alessi, N. E. (1996). The Internet and the future of psychiatry. *American Journal of Psychiatry, 153*, 861-869.

Humphreys, K., & Rappaport, J. (1994). Researching self help/mutual aid groups and organizations: Many roads, one journey. *Applied and Preventive Psychology, 3*, 217-223.

Katz, A. (1993). *Self-help in America: A social movement perspective*. New York, NY: Twayne Publishers.

King, S. A., & Mereggi, D. (1998). Internet therapy and self help groups – the pros and cons. In J. Gackenbach (Ed.), *Psychology and the Internet: Intrapersonal, interpersonal and transpersonal implications* (pp. 77-109). San Diego, CA: Academic Press.

Knight, B., Wollert, R. W., Levy, L. H., Frame, C. L., & Padgett, V. (1980). Self-help groups: The members' perspectives. *American Journal of Community Psychology, 8*, 53-65.

Krumboltz, J. D., & Winzelberg, A. (1997). Technology applied to learning and group support for career-related concerns. *Career Planning and Adult Development Journal, 13*, 101-110.

Lebow, J. (1998). Not just talk, maybe some risk: The therapeutic potentials and pitfalls of computer-mediated conversation. *Journal of Marital and Family Therapy, 24*, 203-206.

Lieberman, M. A., & Videka-Sherman, L. (1986). The impact of self-help groups on the mental health of widows and widowers. *American Journal of Orthopsychiatry, 56*, 435-449.

Matton, K. I. (1988). Social support, organizational characteristics, psychological well-being, and group appraisal in three self-help group populations. *American Journal of Community Psychology, 16*, 53-77.

McLaren, P. M. & Ball, C. J. (1997). Interpersonal communications and telemedicine: Hypotheses and methods. *Journal of Telemedicine and Telecare, 3* (Suppl. 1), 5-7.

Mellor, D., & Storer, S. (1995). Support groups for children in alternate care: A largely untapped therapeutic resource. *Child Welfare, 74*, 905-918.

Minoli, D. (1996). *Distance learning: Technologies and applications*. Boston, MA: Artech House.

Moursund, J. (1997). SANCTUARY: Social support on the Internet. In J. E. Baher (Ed.), *Mapping cyberspace: Social research on the electronic frontier* (pp. 53-78). Oakdale, NY: Dowling College Press.

Murphy, L. J., & Mitchell, D. L. (1998). When writing helps to heal: e-mail as therapy. *British Journal of Guidance and Counselling, 26*, 21-32.

O'Rourke, K., & Worzbyt, J. C. (1996). *Support groups for children*. Washington, DC: Accelerated Development.

Pearson, R. E. (1990). *Counseling and social support: Perspectives and practice*. Newbury Park, CA: Sage.

Polauf, J. C. (1998). *Psychotherapy on the Internet: Theory and technique* [on-line]. Available (March, 1999): http://www.nyreferrals.com/psychotherapy

Reid, E. M. (1994). *Cultural formations in text-based virtual realities*. Unpublished MA thesis, Department of English, University of Melbourne, Australia. Available on-line (March, 1999): http://people.we.mediaone.net/elizrs/cult-form.html

Salem, D. A., Bogar, G. A., & Reid, C. (1997). Mutual help goes on-line. *Journal of Community Psychology, 25*, 189-207.

Sampson, J. P., Kolodinsky, R. W., & Greeno, B. P. (1997). Counseling on the Information Highway: Future possibilities and potential problems. *Journal of Counseling and Development, 75*, 203-212.

Sarason, B., Sarason, I., & Pierce, G. (Eds.) (1990). *Social support*. New York, NY: Wiley.

Sarason, I., Sarason, B., & Pierce, G. (1994). Relationship-specific social support: Toward a model for the analysis of supportive interactions. In B. Burlson, T. Albrecht, & I. Sarason (Eds.), *Communication of social support: Messages, interactions, relationships, and community* (pp. 91-112). Thousand Oaks, CA: Sage.

Shapiro, D. E., & Schulman, C. E. (1996). Ethical and legal issues in e-mail therapy. *Ethics and Behavior, 6*, 107-124.

Sharf, B. F. (1997). Communicating breast cancer on-line: Support and empowerment on the Internet. *Women & Health, 26*, 65-84.

Sproull, L., & Kiesler, S. (1995). Computers, networks and work. *Scientific American, 6*, 128-139.

Stamm, B. H. (1998). Clinical applications of telehealth in mental health care. *Professional Psychology: Research and Practice, 29*, 536-542.

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

Trojan, A. (1989). Benefits of self-help groups: A survey of 232 members from 65 disease-related groups. *Social Science and Medicine, 29,* 225-232.

Vaux, A. (1988). *Social support: Theory, research, and intervention*. New York: Praeger.

Walther, J. B. (1996). Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. *Communication Research, 23*, 3-43.

Walther, J. B., & Boyd, S. (1997). *Attraction to computer-mediated social support*. Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, Montreal.

Weinberg, N., Schmale, J., Uken, J., & Wessel, K. (1996). Online help: cancer patients participate in a computer-mediated support group. *Health & Social Work, 21*, 24-29.

Weinberg, N., Uken, J. S., Schmale, J., & Adamek, M. (1995). Therapeutic factors: Their presence in a computer-mediated support group. *Social Work with Groups, 18(4)*, 57-69.

Wellman, B. (1997). An electronic group is virtually a social network. In S. Kiesler (Ed.), *Culture of the Internet* (pp. 179-205). Mahwah:, NJ: Erlbaum.

Wellman, B., & Gulia, W. (1995). Net surfers don't ride alone: Virtual communities as communities. In P. Kollock & M. Smith (Eds.), *Communities in cyberspace*. Berkley, CA: University of California Press.

White, B. J., & Madara, E. J. (1998). *The self-help sourcebook: Your guide to community & online support groups*. (6th ed.). Denville, NJ: Northwest Covenant Medical Center.

Winzelberg, A. (1997). The analysis of an electronic support group for individuals with eating disorders. *Computers in Human Behavior, 13*, 393-407.

Young, K. S. (1996). Psychology of computer use: XL. Addictive use of the Internet: A case that breaks the stereotype. *Psychological reports, 79*, 899-902.

Zimmerman, M. A., Reischi, T. M., Seidman, E., Rappaport, J., Toro, P. A., & Salem, D. A. (1991). A longitudinal analysis of the expansion of a mutual help organization. *American Journal of Community Psychology, 19*, 251-278.

"מסעות-הישרדות": עקרונות, דרכי יישום והשפעתם על הערכה עצמית ומסוגלות אישית של נוער מנותק בישראל. השתמעויות ליועץ החינוכי

ד"ר רומי שלמה וכהן יחזקאל

תקציר

התערבות טיפולית באמצעות מסעות הישרדות היא תהליך קבוצתי הבנוי מסדרה של אתגרים בדרגת קושי עולה, הנתפסים כבלתי פתירים על ידי המשתתפים, אבל בנויים כך שההצלחה מובטחת. התהליך מחייב את המשתתפים להתמודד במצבים של אי-ודאות וקונפליקט, על-ידי תרגום כוונות והשערות לכלל עשייה ממשית, תוך גיוס אנרגיה ומשאבים אישיים כדי להתגבר על האתגר. המאמר הנוכחי מתאר את עקרונות מסעות ההישרדות וכן חלק מממצאי מחקר שבו נבדקה השפעת מסעות ההישרדות על נוער מנותק המטופל ביחידות לקידום נוער ברחבי הארץ, בהשוואה לקבוצת ניסוי נוספת ("חלופות") ולקבוצות ביקורת. השערות המחקר היו, שבעקבות מסע כזה , ההערכה העצמית ותחושת המסוגלות העצמית תהינה גבוהות יותר, בהשוואה לנערים שהשתתפו בתוכניות אחרות ("חלופות"), ולנערים שלא השתתפו בשום תוכנית קבוצתית מאורגנת (קבוצת ביקורת). ממצאי המחקר אוששו באופן חלקי. הם הצביעו על התקדמות מובהקת של שתי קבוצות הניסוי בהשוואה לקבוצת הביקורת. הקבוצה שהשתתפה במסע ההישרדות בלטה במדדים רבים בייחודיותה ובפוטנציאל הגלום בה. הקבוצה גילתה התקדמות מובהקת בהערכה עצמית שהייתה גבוהה יותר בארבע מתוך ששת הפקטורים של המבחן בהשוואה לקבוצת הביקורת אך לא היה שינוי מובהק בהשוואה לקבוצת הניסוי השניה ה"חלופות". בתחום המסוגלות העצמית נמצא שיפור מובהק לאחר ההתערבות , אצל שתי קבוצות הניסוי . ממסקנות המחקר עולה, כי יש צורך לבחון ביסודיות את השפעת המדריך והמטפל המלווה על תוצאות הממצאים אצל נערים שהשתתפו במסע ההישרדות . כמו כן עולה הצורך לפתח כלי מדידה רגישים יותר מאשר כלי המדידה המקובלים, המשלבים מרכיבים כמותיים ואיכותיים, המסוגלים לבחון טוב יותר את ההשתנות בקבוצה זו ואת מורכבות ההתרחשות בקרב המשתתפים במהלך מסע ההישרדות. ממצאי המחקר מציעים על דרך טיפול חדשה יחסית למקובל בארץ, אמנם מורכבת ולא זולה, המוכרת זה מכבר בעולם הגדול, המאפשרת למטפל ובכלל זה ליועץ החינוכי להשתמש בכלי טיפולי רב - עוצמה בטיפול עם נערים ו/או נערות המתקשים בהתמודדויות הטיפוליות המקובלות במערכות החינוך.

מבוא

"מסעות הישרדות" היו חלק מחיי היומיום של האדם הקדמון. לצורך קיומם ירדו בני האדם בסירותיהם במפלי מים, טיפסו על הרים ונמצאו במצבים שהיום היינו מגדירים כמסעות-יחיד ("סולו") (Raines, 1988-1989). מאוחר יותר התחיל האדם להשתתף בפעילויות מאתגרות (adventure activities) לצורכי פולחן, סיפוק סקרנותו הטבעית, או חיפוש אחר ריגושים. המיסוד של "תוכניות-הרפתקה" (Adventure Program) בארצות הברית התחיל במאה ה- 19, עם היווסדם של בתי-ספר, וארגונים שארגנו

מחנות קיץ. אוורט (Ewert, 1986) מתאר תוכנית "הרפתקה" שהוכנסה בבית-הספר Round Hill Northampton. זו נועדה להעשיר את תוכנית הלימודים של התלמידים בתחום פיתוח הגוף, והייתה מורכבת ממסע שנמשך שנה, וכלל מבצעים נועזים כמו חיי מחנה, הליכה, ציד ודיג.

דיואי טען שאי-אפשר להתעלם מהחשיבות החינוכית של מפגש קרוב ואינטימי עם הטבע. דיואי האמין כי המחנכים חייבים להשתמש בסביבה הפיזית והחברתית כדי ליצור אצל חניכיהם חוויות מתאימות (Rillo, 1982).קורט האן (Kurt Hahn) (אצל Rillo, 1982) שהיה אחד החלוצים החשובים ביותר בתחום החינוך ההתנסותי , חרט על דגלו את הסיסמה "למד תוך כדי עשייה". את רעיונותיו הוא יישם לראשונה בבית-הספר Salem בגרמניה ב- 1920. לדידו, המשימה החשובה בחינוך היא להבטיח את המשך טיפוחם של ערכים כמו דבקות במטרה, אומץ לב, שליטה עצמית, ומעל הכל התחשבות בזולת. הוא יצר סביבה אקדמית שבה התנסו התלמידים בחוויות שהובילו לצמיחה טבעית וספונטנית של ערכים חברתיים. התלמידים לא אימצו מראש קודים אתיים של "נאמנות" ו"אמת", לפני שגילו באופן עצמאי את ערכם האמיתי של קודים אלו, תוך כדי התנסות.

מסקנתו של קורט-האן היתה, כי שתי קטיגוריות של חוויות מובילות במיוחד לבניית ערכים - האחת היא אימונים בשטח פראי, והשנייה היא אימוני הצלה. בשינויים מסוימים, ממשיכים שני טיפוסי התנסויות אלו להיות דומיננטיים ב"תוכניות הרפתקה" וב"תרפיה באמצעות מסעות הישרדות" (Wilderness Therapy), שעליהן יורחב בהמשך.

מטרתן של "תוכניות ההישרדות" - כיום כמו בעבר - היא לספק למשתתף מיומנויות שטח וכישורי חיים לקראת התבגרותו . הכוונה למיומנויות כמו יכולת תכנון, עבודת צוות, התמודדות במצבי לחץ, התנסות בלקיחת אחריות על מעשיו ומעשי חבריו, התנסות במצבים של מונהג ושל מנהיג בחבורה וכו' (Adams, 1969; Pickard, 1968; Raines, 1985; Webster, 1978).

"ההרפתקה" ו"מסע -ההישרדות" ככלי חינוכי טיפולי

לתוכניות הרפתקה/הישרדות ניתנו שמות רבים בספרות, ובהתאם לכך הדגש הוא שונה : הכשרתי, חינוכי וטיפולי :

Adventure Therapy (Gass, 1991; Stich & Senior, 1984);

Adventure-based Counseling (Maizell, 1988; Shoel, Prouty & Radcliffe, 1988); Experiential Challenge (Roland et al., 1988);

Outdoor Adventure Pursuits (Ewert, 1989);

Therapeutic Adventure Programs (Wichman, 1991);

Therapeutic Camping (Rice, 1988; Walton, 1985);

Wilderness Adventure (Bacon & Kimball, 1989; Berman & Anton, 1988; Levitt, 1982);

Wilderness Adventure Therapy (Bandoroff, 1990).

תוכניות אלו מתקיימות בסביבות רבות ומגוונות כמו : מחנות קבע, נהרות, קרחונים, מדבריות, ביצות, יערות וכו'. הפעילויות בהן מגוונות, כמו : מסעות, טיפוס וגלישה ממצוקים, סקי, חתירה בכלי שייט שונים, שימוש בחבל, ניווט ועוד. בהתאם למטרתן נועדו התוכניות לאוכלוסיות שונות, כמו : בעלי תפקוד מלא ובעלי כישורים (Ewert, 1989; McAvoy, Schatz et al., 1989; Robb & Ewert, 1987;), חולי נפש ומאושפזים (Anton, 1988; Stich & Senior, 1984; Voight, 1988), או מטופלים בקהילה בעלי צרכים שונים - נכויות פיזיות, ליקויי למידה, נוער עבריין, ועוד (Berman & Berman, 1989).

בקון וקימבל (Bacon & Kimball, 1989), כמו קורט-האן, ניתחו את תרומתן של "תוכניות הרפתקה" למתבגרים וצעירים. הם טענו שהן באות לתת תשובה לבני נוער החיים בחברה המודרנית וסובלים מתחושת חוסר ערך, ולמתבגרים החסרים יכולת לממש את רצונם לקחת אחריות. הכוונה לצעירים שאינם יכולים להשתלב תעסוקתית וחברתית, בעוד שגופנית, שכלית ומינית הם מרגישים שהם מוכנים להיענות לאתגרים. אילמלא תוכניות מסוג זה, הם טוענים, ניתן היה לצפות מנערים אלה לכל מיני התנהגויות אנטי-חברתיות.

תהליך המסע משמש מטאפורה של החיים, ונטילת האחריות, כפי שמתחייב במהלך המסע, מלמדת את הנערים שהם מסוגלים ליזום וליטול אחריות על חייהם ועל הקורה להם, בשובם לסביבתם הטבעית. בקון טוען, שאם ניתן לנערים אלו הזדמנות להתנסות אישית, הם יוכלו לפתח הערכה עצמית, אחריות אישית ורצון להתחבר לחברה ולאחרים. תוכניות אלו תורמות הרבה להעצמה והאצה של תהליכי צמיחה אצל המשתתפים. בתחילת ההתנסות, בעת כניסתם של משתתפי התוכנית לסביבה המיוחדת של הקורס (לדוגמא, ישימון), על מאפייניה הקיצוניים, המשתתפים נסוגים אל התנהגויות ותחושות המאפיינות שלבי ילדות מוקדמים ביותר (תלות גדולה במדריך, תחושות חוסר אונים וכו'). עם התגברותם על המטלות/האתגרים השונים המוצבים לפניהם במהלך המסע (הכרוכים במאמץ פיזי רב) הם יכולים להגיע לתחושות של כוח ומשמעות כדוגמת אלה המייחדות טקסי מעבר המתרחשים במדבר (Berman & Berman, 1989a; Bacon & Kimball 1989).

"טיפול באמצעות מסעות הישרדות" מסייע לבני הנוער לחדול מהתנהגות אנטי-חברתית, משימוש בסמים או מלראות את עצמם כקורבנות. הוא נותן להם הזדמנות לפתח מכלול של ערכים חברתיים כמו עזרה הדדית, התחשבות בזולת, ערבות הדדית, התמדה, דבקות במטרה, אמינות. סימוכין אמפיריים להנחות אלו מצאו בקון ואחרים (Bacon & Kimball, 1989), ג'ונסון (Johnson, 1992) והארט (Hart, 1994) במחקריהם, אשר בדקו נערים ונערות שהשתתפו בתוכנית "תרפיה באמצעות מסעות הישרדות". גם סקש ומילר (Sachs & Miller, 1992) מצאו תמיכה להנחות הנ"ל. ממצאיהם מצביעים על מידה גבוהה יותר של מסוגלות אישית (self-efficacy) אחרי המסע. לצורך בדיקתם הם פיתחו מודל תיאורטי המצביע על קשר בין מרכיבי המסוגלות האישית לפי בנדורה לבין "תרפיה באמצעות מסעות הישרדות". ברמן וברמן (Berman &1989 Berman, ובנדורוף ושרר (Bandorf & Scherer, 1994 מצאו ממצאים דומים במשתני "הערכה עצמית".

מאפייניה של תרפיה באמצעות מסעות הישרדות (Wilderness Therapy) הפכו אותה לשיטת טיפול שיושמה על מגוון רחב של אוכלוסיות, ולצורך מטרות שונות. בכולן נמצאה השפעה חיובית. למשל : גרווס (Groves, 1981), בקון (Bacon, 1987), מרש, ריציארדס וברנס (Marsh, Richards & Barnes, 1984), גילט, תומס, סקוק ומקללין (Gillett, Thomas, Skok, & McLaughlin, 1991), שקרט (Tschakert, 1986).

מאפייני התערבות טיפולית באמצעות מסעות הישרדות (Wilderness Therapy) -

"התערבות טיפולית באמצעות מסעות הישרדות" היא תוכנית אחת מתוך שלל פעילויות המכונות Outward-Bound. בספרות המחקר ניתן למצוא מספר מאפיינים לסוג זה של תרפיה. (1) זהו תהליך הישרדות קבוצתי ולא תהליך של היחיד. המשתתף, החש זרות בחברה העירונית המנוכרת, וגם בבית הספר הגדול, הממוסד, מוצא את עצמו כחלק מקבוצה קטנה. (2) התוכנית מורכבת מסדרה של אתגרים, שמידת הקושי שלהם עולה בהדרגה. (3) האתגרים הם בעלי אוריינטציה קבוצתית ודורשים מחברי הקבוצה לגלות התמדה, להפעיל מיומנויות ולבטוח זה בזה. (4) האתגרים בנויים כך שייראו בלתי פתירים או מסוכנים, אולם למעשה כל המטלות ניתנות לפתרון, וכל פעילות חייבת להיות בטוחה. הרעיון הבסיסי הינו להציג אתגרים שנתפסים כבעלי סיכון גבוה, כאשר בפועל הסיכון אינו רב. (5) התוכנית נקראת Wilderness Program, אולם אין הכרח שהיא תתנהל במדבריות דווקא, העיקר שתתנהל בסביבה לא מוכרת. (6) התוכנית היא אינטנסיבית ומוגבלת בזמן. המטופל אינו מבין את משמעות חוויותיו, וכדי שיבין אותן משתמשים בטכניקות טיפוליות שונות, כמו התבוננות המאפשרת זמן לחשיבה, כתיבה יומיומית, טכניקות פסיכו-חינוכיות ומפגשים פרטניים. (7)

התוכנית מאפשרת תהליך התפתחותי באמצעות מטלות של "פתרון בעיות" (problem-solving tasks). התלמידים "מאותגרים" בסביבה בעלת מאפיינים קיצוניים הדורשת מהפרט מאמץ ושיתוף פעולה עם הזולת. הבעיות נתפסות על ידי המטופל כבלתי פתירות ומסוכנות, בעוד שהן מובנות כך, שההצלחה והשליטה הנן אפשריות, ואף יותר מזה. הצלחה בונה הצלחה; הצלחות קטנות בשלבים מוקדמים של התוכנית מהוות יסוד להצלחות גדולות בשלבים מאוחרים יותר. (8) המשתתפים מובלים להתמודד עם מצבים של אי-ודאות וקונפליקט, באופן מעשי. (9) המשתתפים חייבים לתרגם רעיונות, כוונות והשערות ולהופכם לעשייה ממשית; הם חייבים לגייס אנרגיות ומשאבים אישיים כדי להתגבר על הבעיה.

משך המסע

משך המסע משתנה בהתאם למשאבים, למטרות האוכלוסייה ולסוג האוכלוסייה. תוכניות מסוימות הן של יום אחד בלבד (טיפוס על סלעים), תוכניות אחרות הם של יותר מחודש, ולפעמים שנה. תרפיה באמצעות מסעות הישרדות נוטה להציע תוכנית מסביב לשעון (כלומר, אין "שעות טיפול" ו"לא טיפול"). ואכן, חוקרים מסוימים מרגישים ש 'צלילה', לתוך המסע היא תנאי הכרחי כדי להשיג את מירב ההשפעה (Kimbel & Bacon, 1989).

בספרות אנו מוצאים שרוב ההתערבויות החינוכיות או התרפויטיות המשתמשות במסעות הישרדות נמשכות מ- 21 יום עד 12 חודשים. קיימות גם התערבויות קצרות מיום אחד עד 14 ימים אך יעילותן לא תמיד הוכחה.

(גיליס (Gillis, 1981) . נלסון (Nelson, 1990) מק-פיק ואחרים (McPeake et al., 1991) ברמן ואנטון (Berman & Anton, 1988) קלגט (Clagett, 1989), ברמן וברמן (Berman & Berman, 1989b), גילט ואחרים (Gillett et al., 1991).

נראה בסיכום שהמשך האידיאלי של מסעות ההישרדות המשמשים ככלי טיפולי הינו בין 13-21 יום. כפי שנראה בסקירת הספרות, אפשר לקיים גם תוכניות קצרות יותר, אלא שאלו עשויות להיות פחות אפקטיביות. מסעות ההישרדות בישראל, המשמשים לצרכים טיפוליים/חינוכיים, נמשכים 6 ימים.

הסביבה

בעבודה זו יתורגם המונח Wilderness לישימון, אף על פי שנכון יותר לתרגמו ל"טבע פראי" או "חיי פרא בטבע" (אלה יכולים להתרחש ביער, בשיט על נהרות או בחציית שדות מושלגים). בספרות המחקר נמצא תוכניות שהתקיימו באזורים הרריים (Kanki, 1990); אחרות שהתנהלו בנהרות או בשדות מושלגים. ישימון הינו סביבה טיפולית שונה לחלוטין מסביבה טיפולית מסורתית - קליניקה או מרכז טיפולי. לכך יש השפעות עמוקות על נכונות המתבגרים להגיב בצורה חיובית לתוכניות הטיפוליות. הישימון מהווה דרך טבעית לשבור או להוריד מנגנוני הגנה לא מתאימים. רמת הלחץ החברתי והפיזי הרצון והצורך להצליח במטלות המוגדרות מקשים על כוונת המתבגר להמשיך להעמיד פנים. כאשר אנשים עייפים ורעבים קשה להם להסתיר רגשות, ולפעמים אי אפשר לכבוש רגשות כאשר לפניך עוד כברת דרך ארוכה עד נקודת הלינה הבאה (Bacon & Kimball, 1989). הישימון מספק הזדמנות טובה ללחץ ואינטנסיביות, מאפשר הזדמנות נדירה לחופש, במיוחד חופש להתנסות באסטרטגיות פסיכולוגיות חדשות, בתודעה או בזהות חדשה. לישימון גם יש ממד רוחני ומטפורי (Bacon & Kimball, 1989). בקון (Bacon, 1983) מאמץ את התיאוריה של יונג בדבר הארכיטיפים (archetype) ומסביר, שכוחו של הארכיטיפ האנושי טמון בכך שהאדם מוכן, באופן לא-מודע, לזהות ביטוי קונקרטי של "ארכיטיפ" כשהוא פוגש אותו בעולם הממשי (יונג, אצל Bacon, 1983).

העברה

החידוש שיש בישימון מקל על ההתפתחות החיובית והגדילה של הנערים, אבל עלול להיות בעייתי כאשר רוצים להפוך את החוויה ללמידה. השוני הגדול בין הישימון לבית מקשה על תהליך הכללה, ולכן יש סכנה שתהליך זה לא יתרחש. הכרת בעיה זו צריכה להניע את מי שמטפל באמצעות מסעות הישרדות לחשוב על דרכים יעילות של העברה והכללה.

חשוב להדגיש נקודה זו בהקשר של הישימון, מכיוון שהסביבה והפעילות כל כך שונים מחיי השגרה, שתגובות מסוימות הן ייחודיות לסביבה הזאת (Bacon & Kimball, 1989). מרבית המטופלים באמצעות מסעות הישרדות זקוקים לסוג מסוים של מבנים מסייעים שיאפשרו להם לעשות את ההעברה או ההכללה כאשר הם חוזרים אל סביבתם הטבעית. במקרים מסוימים העברה זו יכולה להתרחש עם עזרה קלה של הצוות, ובמקרים בודדים בלבד תתרחש באופן ספונטני, כאשר המטופלים ידעו לקשור את חוויותיהם במהלך מסע ההישרדות עם חיי היומיום שלהם. תפקיד מרכזי יש למדריך/מנחה בהפיכת החוויה ללמידה עמוקה ומשמעותית יותר עבור הנערים. לשם כך עליו להיעזר בטכניקות טיפול קבוצתיות ופרטניות.

הקבוצה

מסעות ההישרדות אינם תהליך של יחידים אלא של קבוצה. זוהי "הסביבה" בה מתרחשת הצמיחה האישית של הפרט. התהליך הקבוצתי מהווה מרכיב חשוב בתרפיה באמצעות מסעות הישרדות, שכן אישיות הפרט מעוצבת ונגזרת במידה רבה מאינטראקציה עם האחרים, ויכולה להתעצב מחדש באמצעות מגעים אינטימיים כאלו. במהלך מסע ההישרדות לא רק עוברים תוכנית, אלא חיים ביחד. כל הצרכים הפיזיים, ההפגתיים, של גדילה אישית, וכן הצלחות אחרות, נחווים בהקשר של האחרים ובתמיכתם. מסגרת התהליך הקבוצתי במסע ההישרדות משפיעה על כל החלטה. זוהי צורת חיים ולא רק כלי תרפויטי. הקבוצה מחליטה איזה צרכים יש למלא ומתארגנת לכך. דיונים קבוצתיים מונחים משמשים כדי לפתור בעיות, לתת ולקבל משוב אישי או להעריך הישגים. כאשר למתבגר יש בעיה הוא מביא אותה לקבוצה על מנת להיעזר בה. כל חברי הקבוצה מושפעים וחייבים לקבל החלטה איך לפתור את הבעיה. באמצעות תהליך קבוצתי מתמשך מסוג זה המתבגרים מפתחים תובנה של התנהגויותיהם. (Bacon & Kimball, 1989).

מדיווחים של מדריכי הישרדות עולה, שהרשמים הזכורים ביותר מהקורסים סובבים סביב הצלחה או כישלון בקבוצה. מדריכים אחרים יודעים לספר על תוכניות שבהן הכל התנהל על פי התכנון, אבל הדינמיקה של הקבוצה לא פעלה כפי שציפו, והקורס נסתיים בתחושת אכזבה. לעומת זאת, במסעות אחרים באותם תנאים התפתחה דינמיקה חיובית בתוך קבוצת הנערים, ובתום המסע הנערים אהבו את התוכנית, עזבו מאושרים והיו מוכנים לחזור על החוויה (McAvoy et al., 1992). סימוכין אמפיריים לתחושות אלו ניתן למצוא במחקרים רבים (Ford & Blanchard, 1985; Kalish, 1979; Mitten, 1986; Walsh & Golings, 1975).

בקבוצה קטנה יש כוח רב יותר לסייע להתפתחות הפרט מאשר בקבוצה גדולה. הקבוצה לומדת להעצים את כוחותיו של הפרט ולהקטין את חולשותיו. המתבגרים מגלים שיכולת התמיכה של הקבוצה הינה גדולה יותר מסך כל הכוחות של הפרטים שבתוכה, הבנה המהווה בסיס תרפויטי. מחקרים רבים בודקים השפעת מסעות הישרדות ככלי טיפולי/חינוכי/הכשרתי באוכלוסיות שונות, והקבוצה הקטנה היא אחד המשתנים. פטריני (Petrini, 1990) ולונג (Long, 1987) בדקו ומצאו שהלכידות החברתית בקבוצה היא המשתנה המשמעותי ביותר להצלחת מסע הישרדות של מנהלים ובעלי דרגות בכירות בחברות גדולות. קבוצות אלו פיתחו תוכניות המבוססות על אתגרים פיזיים ומחשבתיים כמטאפורה לאתגרים הארגוניים.

רוב והוורט (Robb & Ewert, 1987), מקהוואי ושליין (McAvoy & Schleien, 1988), מקהוואי, שץ, סטוץ, שליין ולייס (McAvoy, Schatz, Stutz, Schlein & Lais, 1989) בחנו את השפעת משתנה הקבוצה אצל אנשים בעלי מגבלות פיזיות והתפתחותיות. הם מצאו השפעה חיובית של האינטראקציות החברתיות בתוך הקבוצה, וכן עלייה בקשרים החברתיים, עלייה במקובלות חברתית, סובלנות כלפי אחרים והתקבלות על ידי עמיתים, כתוצאה מהשתתפות בתוכנית.

גורם חשוב נוסף בהתפתחותו של הפרט במסע ההישרדות הוא צוות המדריכים - המדריך והמטפל.

המדריך

מדריך ההישרדות הוא חלק מהצוות (המורכב ממדריך מקצועי ומטפל מקצועי). המדריך נדרש להתמצא בתחומים רבים, החל מדאגה לביטחון הפיזי של הקבוצה וכלה בבקיאות בטכניקות ההישרדות. הוא חייב להיות אדם המסוגל לקבל החלטות ובעל ניסיון במסעות מסוג זה.

תפקיד חשוב ביותר יש למטפל (עובד סוציאלי יועץ חינוכי או פסיכולוג). אחריותו היא לעזור לנערים להבין את המשמעויות העמוקות של חוויותיהם. התוכנית מזמנת אפשרויות לדו-שיח ושיתוף פעולה בין מבוגרים למתבגרים - דבר נדיר בדרך כלל. דרגת הקשר האישי בין המטפל בהישרדות וקבוצתו יכולה להיות משמעותית בהתאם להזדמנויות הנוצרות, ולשמש מודל התנהגות אלטרנטיבי במצבים קשים. המטפל נתפס על ידי המשתתפים כמדריך או כיועץ – הוא אוכל אותו אוכל, סוחב אותו משקל בתרמילו, נתקל באותם מכשולים וסובל אותם תנאים קשים כמו מטופליו הצעירים. דבר זה בונה יחסים מאוד קרובים ופתוחים, ומטשטש עד למינימום את המרחב ההיררכי של מטפל-מטופל. המדריך הוא המנהיג הטבעי, הודות לניסיונו ומומחיותו בטכניקות ההישרדות. המשתתפים נמצאים בסביבה זרה להם. הם אינם יודעים כיצד להדליק אש על מנת להכין אוכל, כיצד לקרוא מפה, לא יכולים לספק לעצמם מחסה, ומרגישים בלבול בקשר לתפקידם בקבוצה ובקשר לציפיות של עמיתיהם. ואילו המדריך חש טוב ונינוח בישימון. לכן המשתתפים דומים לילדים קטנים שזה עתה נולדו, התלויים בניסיונו של המדריך ומצפים לסיועו (Bacon & Kimball, 1989).

בשלבים הראשונים של התוכנית הצוות מרבה להנחות וללמד טכניקות בסיסיות של הישרדות. אחרי מספר ימים של למידה מוגברת, מתחיל הצוות להקטין את מעורבותו ומאפשר לקבוצה להעצים את כוחה. לעתים קרובות חלק מהמתבגרים מתבקשים לשמש "חניך תורן", שהוא תפקיד עם כוח ואחריות אמיתיים, והקבוצה מתחילה לקבל יותר ויותר החלטות חשובות. כיוון שנערי הקבוצה רגילים שהמבוגרים פועלים מעמדה סמכותית, השינוי הזה יוצר הפתעות ומבלבל נערים בעייתיים. למרות זאת, הודות לחוויותיהם החיוביות מבחינת אוטונומיה ועצמאות, מתחילים הנערים ליהנות מהחופש החדש שהם רוכשים, מהאחריות ומהסמכות. ואילו אנשי הצוות משמשים מתווכים בין המשתתף לבין הלמידה. הם נושאים באחריות לעזור לנערים להבין את משמעות חוויותיהם בישימון, ועוזרים להם לתרגם למשמעות יומיומית את שפע הסמלים והמטאפורות שבתוכם הם שרויים.

ביקורת מחקרית

בספרות המחקר שהצביעה על האפקטיביות של תוכניות הטיפול באמצעות מסעות הישרדות עם מתבגרים, ניתן להבחין בבעיות מתודולוגיות רבות. ייתכן שהבעיה הקשה מכול היא חוסר הדיוק המדעי בהערכה של תוכנית ההתערבות. כמה מהמחקרים שתוארו נכשלו בהסקת המסקנות, מפני שהסתמכו על התרשמות קלינית סובייקטיבית של הצוות ועל דיווח מילולי על שיפור מפי המטופלים, יותר מאשר על כלי מדידה תקפים. במחקר נמצאו גם מדגמים קטנים מדי, חוסר שימוש בקבוצת ביקורת והעדר נתוני מעקב (Berman & Anton, 1988).

פריסט (Priest, 1992) סקר מאות מחקרים על תוכניות הישרדות שבדקו את מושג העצמי (self-concept), ומצא שמחקרים אלו לא פיקחו על משתנים מתווכים, שהם אינם מדויקים, ושהם נכשלו בהוכחת הסיבתיות. עם זאת הם מספיקים כדי לקבוע, שקיים הבדל בין תוכניות מחוץ לכותלי בית הספר ושאר

תוכניות החינוך. סימפסון (Simpson, 1985) מתאר את מגבלותיהם של מסעות ההישרדות לצורך השגת ערכים חיוביים כלפי הסביבה. לטענתו, למסעות קצרים אין המשאבים הנדרשים לשינוי עמדות; לפיכך, התוצאות שהתקבלו ממסעות בני 5 עד 17 יום הן לא מלאות, ולפעמים סותרות. איזולה, לה וורדה וגראף (Iso-Ahola, La Verde, Graefe, 1988) מסתייגים מיכולת ההעתקה של התנהגות נלמדת בסיטואציה מסוימת (למשל, התגברות על מכשול קשה מאוד במהלך המסע) אל חיי היומיום. חוקרים אחרים, כמו גיליס (Gillis, 1992), מדווחים על מדגמים קטנים מדי במחקרים. כמו כן, המחקרים מסתמכים יותר מדי על התרשמויות קליניות ופחות מדי על נתונים סטטיסטיים ואין בהם שימוש בקבוצות ביקורת.

<u>מכוונות ההתנסות למשתנים "הערכה עצמית" ו"מסוגלות אישית"</u>

המבנה הייחודי של קורס ההישרדות מוביל לכך, שהמשתתפים מתנסים בחווייה של שליטה על המתרחש, בעקבות רכישת ידע רלוואנטי למצבם. הצלחה פעם אחר פעם במילוי המטלה (המובטחת באופן מובנה במטלה, כאמור), מאפשרת הכללה ממצב ספציפי למערכת מצבים הנתפסים כקשורים או דומים, ועשויה להתפתח לכלל משתנה אישיותי. ממצאים המחזקים השערה זו מצאו ג'ונסון (Johnson,1992), ובקון ואחרים (Bacon et al., 1989). על כן לא מפתיעה העובדה, שהפרמטר הנחקר ביותר בתוכניות הישרדות עם נערים הוא ביטחון עצמי. סדרה של מחקרים אמפיריים מבססים את ההנחה, שתרפיה באמצעות מסעות הישרדות מחזקת באופן משמעותי את הביטחון העצמי של נערים במצוקה (Gaston, 1978; Gibson, 1981; Marsh & Richards, 1985; Porter, 1975; Wright, 1982).

במחקרים אלו נמצא, שמסוגלות עצמית גבוהה הנה משתנה בעל מתאם גבוה עם ביטחון עצמי. הוא מדגיש את האוטונומיה, את הגילוי העצמי, מפני שסוג זה של התערבות ממוקד בכוח, בפוטנציאל של הפרט. הטיפול באמצעות "מסעות הישרדות" הוא אפוא שילוב של אמונה במטופל והזדמנות לאפשר לו לגלות שינויים משמעותיים בעצמו.

<u>מסוגלות עצמית (Self-Efficacy)</u>

תחושת המסוגלות העצמית תלויה באמונה של הפרט שהוא מסוגל לבצע בהצלחה את המטלה שנטל על עצמו (Bandura, 1997). לכן תחושת מסוגלות עצמית קובעת את החלטתו האם להתחיל לשנות את התנהגותו וכן את התנהגותו ויכולתו להתמיד כאשר יתמודד עם מצב לחץ. תוכנית ההישרדות מספקת לנערים הזדמנות לכתוב לעצמם תסריט חיים חדש. הפעילויות - טיולים באזורים שוממים, טיפוס וגלישה על מצוקים, חתירה בנהרות - הן הזדמנויות לשנות את הדימוי העצמי. זוהי הזדמנות עבור נרקומנים, נמלטים מהחוק, מקרים גבוליים, ליצור לעצמם זהות חדשה של הצלחה, מסוגלות עצמית ואפילו תחושת גבורה (Bacon & Kimball, 1989). חוויית ההישרדות קשורה לא רק לשינויים המתרחשים בתפיסת המסוגלות העצמית של האדם, אבל אלו מייצגים מה שלדעת בנדורה (Bandura, 1997 ,1977) מהווה האמצעי היעיל ביותר לשינויים חיוביים בתפיסת יכולת המסוגלות העצמית (Sachs & Miller, 1992).

<u>הערכה עצמית (Self-Esteem)</u>

ג'ונסון (Johnson, 1992) חקר את מקורות ההשפעה של מסעות הישרדות על ההערכה העצמית של המשתתפים, כשהוא משתמש במודל של קופרשמיט (Coopersmith, 1967), המציג ארבעה מרכיבים הגורמים להעצמת ההערכה העצמית של הנערים:

1) פיתוח תחושת שייכות.
2) יצירת הזדמנות להשיג בקיאות בכלי/מרכיבי המסע (ניווט, שימוש בחבל, אריזת תרמיל, בישול וכו').
3) עידוד ביטוי של עצמאות.
4) הערכה של גילוי נדיבות.

הוא גם מצא מתאם בין ארבעת המרכיבים האלו לבין מרכיבי המבנה של מסעות הישרדות, שהם אלה:

1) קשר בין-אישי משמעותי בין הצוות לחניכים;
2) שליטה בטכניקות הנדרשות כדי לחתור, לטפס או לנווט, המספקת תודעה של יכולת אישית;
3) הכוח לחשוב באופן עצמאי, המסתייע במודל קבלת החלטות דרך השגת קונסנסוס, ומאפשר שדעות ורגשות של היחיד יכובדו על ידי עמיתיו;
4) התנסות באוטונומיה אישית בעת מסע, טיפוס או מהלך התגברות על מכשול, באמצעות גילויי מנהיגות, כמו נדיבות, הקרבה, התחשבות ועזרה לזולת.

רוב תוכניות ההישרדות מיועדות לענות על הצורך לבנות הערכה עצמית וערך עצמי חיובי אצל המשתתפים, ולפיכך ניתן למצוא תוצאות המראות הגברה של משתנה זה במחקריהם רבים, כגון טיף וקבלצ'י (Teaff & Kablach, 1987), ג'ונסון (Johnson, 1992), בקון וקימבל (Bacon & Kimball, 1989).

התערבות טיפולית עם נוער מנותק באמצעות מסעות הישרדות

<u>נוער מנותק</u>

התופעה של נשירת תלמידים ממערכת החינוך הפורמלית לפני המועד הקבוע בחוק, ותופעת הניתוק החברתי בקרב בני נוער, מוכרות בישראל כמו ביתר מדינות העולם. גילם של נערים אלו נע בין 15 ל- 18, רובם הגדול לא לומדים ולא עובדים, או שהם עובדים עבודה לא מקצועית ומזדמנת. בדרך כלל משפחותיהם מרובות ילדים, הוריהם בעלי השכלה נמוכה ומקורם מארצות אסיה-אפריקה. רוב הנערים הם דור שני בארץ, באים משכונות המאופיינות ברמה גבוה של מצוקה כלכלית, והגיעו לטיפול לאחר מסע ארוך של כישלונות ומעבר ממסגרת למסגרת, או בכלל ניתוק ממסגרות (גוטליב ופורת –ברייניין,1987 ; להב, 1992,1994).

<u>הגדרת התופעה וממדיה</u>

לאורך השנים נתנו לתופעה שמות וכינויים שונים, בניסיון להגדירה ולהתמודד עמה. להב (1992) מצא במחקרו בארץ שמות כמו: "נוער חסר חינוך", "ילדי רחוב", "נוער עזוב", "נוער שוליים", חבורות רחוב", נוער מצוקה" ו"נוער מנותק". בעולם רווחים שמות כמו, Gang, Street Corner Group, Juvenile & Delinquent Youth, Unattached Youth, School Disadvantaged Dropout, School Leavers, Delinquency Youth at Risk . השינויים בהגדרת התופעה בארץ ובעולם הנם ביטוי לשוני בהתייחסות לתופעה ובדרכי התמודדות עמה.

סקר עדכני של כאהן- סטבציסקי ושות' (1998) כלל את כל בני הנוער שהיו בטיפול השירות לקידום נוער ב-7/97 במשרד החינוך והתרבות, חוץ מבני נוער עולים מאתיופיה. הסקר אסף מידע על 655 נערים המייצגים 13,054 בני נוער שהיו בטיפול השירות לקידום נוער במשרד החינוך והתרבות. בסקר צוין שנתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מלמדים שכ - 9% מבני הנוער היהודי (כ - 27,000) וכ - 15% מבני הנוער הערבי (כ - 9,000) אינם לומדים במערכת החינוך הרגילה שבפיקוח משרד החינוך, או בבתי הספר הטכנולוגיים שבפיקוח משרד העבודה והרווחה.

בהתאם למדיניות השירות לקידום נוער, חלק הארי של הנערים והנערות המטופלים בשירות הם גילאי 15-18. עם זאת, הממצאים מצביעים על כך שהשירות מטפל באחוז לא מבוטל של נערים ונערות בני 14 או פחות (7%). אחוז זה גבוה במיוחד בקרב הבנות היהודיות הוותיקות ונמוך בקרב הערבים. השירות ממשיך להיות בקשר עם חלק מבני הנוער גם לאחר שעברו את גיל 18. נערים ונערות אלה מהווים 13% מכלל בני הנוער הנמצאים בטיפול השירות. רבע מכלל המטופלים בשירות חיים במשפחות חד הוריות (משפחות שבהן יש הורה אחד ללא בן זוג), זאת בהשוואה ל - 7% בלבד מכלל הילדים בישראל (בן אריה וציונית, 1997). אחוז הנערים והנערות החיים במשפחות חד הוריות נמוך יחסית בקרב הערבים (8%), וגבוה יחסית בקרב העולים.

תעסוקת ההורים והשכלתם מהוות אף הן מדד למצב החברתי-כלכלי של משפחות הנערים, כרבע מהמטופלים בשירות הם ממשפחות שבהן ראש משק הבית (האב או האם במשפחה חד הורית) אינו עובד. לאבותיהם של כ - 40% מקרב הנערים והנערות ולאימותיהם של כמחצית מהנערים והנערות יש השכלה יסודית או פחות מכך. אחוז בני הנוער החיים במשפחות שבהן ראש משק הבית אינו עובד, ואחוז הנערים שלהוריהם השכלה נמוכה גבוהים במיוחד בקרב הערבים העולים ממדינות חבר העמים.

בנוסף לקשיים בתחום החברתי-כלכלי, מאופיינות המשפחות של חלק גדול מבין הנערים והנערות על ידי בעיות המצביעות על קשיים בתפקוד המשפחה. אחד מהוריהם של כחמישית מבין הנערים סובל ממגבלה פיזית או בריאותית המשפיעה לרעה על תפקודו. יותר מרבע מהנערים חיים במשפחות שבהן לפחות אחד ההורים סובל מבעיה העלולה להשפיע על תפקודו. יותר מרבע מהנערים חיים במשפחות שבהן לפחות אחד ההורים סובל מבעיה העלולה להשפיע על תפקודו החברתי: מחלת נפש, פיגור שכלי, התמכרות לאלכוהול או סמים, עיסוק בזנות או בפעילות עבריינית. בנוסף לכך, אחוז ניכר מקרב המטופלים חיים במשפחות שבהן קיימת אלימות בין ההורים (10%), סובלים מהתעללות פיזית (11%), מהתעללות מינית או מהזנחה פיזית מצד הוריהם (6%). אחוז הדיווח על בעיות של אלימות במשפחה והזנחה נמוך יותר בקרב בני הנוער העולים והערבים.

פחות ממחצית מבני הנוער הנמצאים בטיפול השירות לומדים בבית ספר (נערים אחרים לומדים בתוכנית היל"ה מטעם השירות). כשליש מהנערים הלומדים (15% מכלל הנערים) המשלבים את הלימודים עם

עבודה. 28% מבין הנערים עובדים ואינם לומדים וכ - 22% הם בני נוער מנותקים שאינם עובדים ואינם לומדים.

אחוז הלומדים גבוה במיוחד בקרב הבנות (62% לומדות או משלבות לימודים ועבודה). לעומת זאת, אחוז הלומדים נמוך ביותר בקרב הערבים (4% בלבד), ובקרב קבוצה זו אין נערים המשלבים לימודים ועבודה. אחוז העובדים בקרב בני הנוער הערבים המטופלים בשירות גבוה במיוחד ומגיע ל - 79%. בקרב העולים מחבר העמים, גבוה אחוז המשלבים לימודים ועבודה (22%). בני נוער המשלבים לימודים ועבודה מהווים כמחצית מבין הלומדים בקרב קבוצה זו.

מהתפלגות דפוסי העיסוק של בני הנוער המטופלים בשירות לפי גיל, נמצא שאחוז בני הנוער הלומדים יורד עם הגיל מ - 95% בגיל 14-10 ל - 35% בקבוצת הגיל 18-17. במקביל עולה אחוז הנערים העובדים והמנותקים בקבוצות הגיל הגבוהות יותר.

הטיפול בנוער המנותק בישראל נמצא בתהליך התפתחותי העובר מפעולה חינוכית בעיקרה – פעילות הפגתית במסגרת מועדוני נוער על מנת למנוע שוטטות - לטיפול פרטני-שיקומי במסגרת יחידות לקידום נוער. הטיפול ניתן על ידי אנשים שהוכשרו לכך, ומטרתו לשלב מחדש את הנערים במסגרות נורמטיביות של בני גילם. בתוך מגמה זו משתלבים פרויקטים רבים הכוללים הקניית כישורי חיים ומיומנויות תעסוקתיות ספציפיות, לצד שיחות פרטניות עם המטפל, יוזם הפרויקט, ופעילות קבוצתית. טיפול באמצעות "מסע הישרדות" נכלל בין הפרויקטים האלו, ויש בו פוטנציאל טיפולי רב בשל עוצמתו החווייתית.

סיכום והשערות מחקר

"תרפיה באמצעות מסעות הישרדות" היא תוכנית רבת עוצמה, שביכולתה לסייע לבני נוער החשים חוסר אונים והערכה עצמית נמוכה. ההישג מבוסס על הצלחה ושליטה: המשתתפים מסוגלים לגלות שקיימים בהם כוחות שעליהם לא ידעו לפני כן. "תרפיה באמצעות מסעות הישרדות" מטפחת את היכולת לחוש יכולת, כוח ומשמעות. שינויים מוחשיים כאלה הם המפתח לשינוי רגשי, התנהגותי ומוטיבציוני של בני נוער הלוקים בקשיי הסתגלות והתנהגות אנטי-חברתית. תוצאות אלו מתאפשרות על ידי תהליך התפתחותי של התמודדות עם מטלות מסוג פתרון בעיות. התלמידים "מאותגרים" בסביבה בעלת מאפיינים קיצוניים הדורשת מהפרט מאמץ ושיתוף פעולה. הבעיות נתפסות כבלתי פתירות, בעוד שהן מובנות כך שההצלחה והשליטה לא רק אפשריות אלא יותר מזה. הצלחה בונה הצלחה. כאשר שינויים קטנים מתרחשים בממד המוחשי, הם בעלי פוטנציאל לשנות מרכיבים בולטים בעמדותיו והתנהגותו של הפרט. על מנת להתגבר על בעיות מתודולוגיות אלו נשתמש במחקר הנוכחי במספר כלים מתוקפים, בהם השתמשו ברמן וברמן (Berman & Berman, 1989b) וברמן וברמן (Berman & Berman, 1989 a). כמו כן תשווה קבוצת הניסוי שהשתתפה במסע ההישרדות בקבוצת ניסוי שניה שמשתתפיה השתתפו בפעילויות שונות תחת השם "חלופות" ושתי הקבוצות יושוו לקבוצת ביקורת שלא השתתפה בשום תוכנית התערבות.

<u>השערות המחקר</u> היו כדלקמן:

1. תחושת ההערכה העצמית של הנערים שישתתפו ב"מסע ההישרדות" תהיה גבוהה יותר לאחר מסע מאשר בתחילתו, בהשוואה לנערים שהשתתפו בתוכנית "חלופות" ולנערים שלא השתתפו במסע.

2. תחושת המסוגלות העצמית של הנערים שישתתפו ב"מסע ההישרדות" תהיה גבוהה יותר לאחר מסע מאשר התחילתו, בהשוואה לנערים שהשתתפו בתוכנית "חלופות" ולנערים שלא השתתפו במסע.

שיטה

הנבדקים

קבוצת ניסוי 1: "מסע הישרדות"

בקבוצה זו השתתפו 36 בני-נוער המטופלים ביחידות לקידום נוער ברחבי הארץ, 89% בנים ו- 11% בנות. גילם נע בין 15 ל- 18, כאשר הגיל השכיח שלהם הינו 17. כולם יהודים, מתוכם 58% היו עולים חדשים ממדינות חבר העמים (הנמצאים כחמש או שש שנים בארץ) ו- 42% ילדי הארץ.

מספר האחרים הממוצע של נערי הקבוצה 2.3. ממוצע שנות לימוד של נערים אלו 10.5 (בטווח שבין 9 שנות לימוד ועד 12 שנות לימוד), 42% מהם עובדים ו- 58% אינם עובדים. 61% מהאימהות ו- 56% מהאבות, מוצאם ממדינות חבר העמים, 11% מהאימהות ו- 11% מהאבות ילידי הארץ, 17% מהאימהות ו- 22% מהאבות מוצאם במדינות צפון אפריקה או אסיה, היתר נולדו במדינות מערב אירופה או דרום אמריקה. ממוצע שנות הלימוד של האימהות 12.8 וממוצע שנות הלימוד של האבות 13. בשל סירובם של נערים רבים לענות על שאלות רקע מסוימות, כמו גיל ההורים, מקצוע, שנות לימוד ועוד, לא הובאו בחשבון פריטים שמעל ל- 35% מהנערים לא ענו עליהם. משיחות עם האחראים עליהם ביחידות לקידום נוער המקומיות דווח על כך, שלחלקם בעיות התנהגות קשות או קושי להסתגל ולהשתלב במסגרות נורמטיביות של בני גילם. בולטים בהתנהגותם מאפיינים של "נוער מנותק", כמו שוטטות או פעילות פלילית או על סף הפלילית. הנערים אותרו על ידי עובדי קידום נוער, המקיימים אתם קשר קבוע של פעם או יותר בשבוע.

קבוצת ניסוי 2: מחנה "חלופות"

בקבוצה זו השתתפו 25 נערים המטופלים ביחידות לקידום נוער ברחבי הארץ. 92% בנים ו- 8% בנות. גילם נע בין 15 ל- 18, כאשר הגיל השכיח שלהם הוא 16-17; רובם יהודים, מתוכם 44% היו עולים חדשים ממדינות חבר העמים (הנמצאים כחמש או שש שנים בארץ) ו- 56% ילידי הארץ. מספר האחים הממוצע של נערי הקבוצה 3.5. ממוצע שנות הלימוד של נערים אלו 9.9 (בטווח שבין 8 שנות לימוד ועד 12 שנות לימוד), 68% מהם עובדים ו- 32% אינם עובדים.

56% מהאימהות ו- 56% מהאבות, מוצאם ממדינות חבר העמים, 23% מהאימהות ו- 28% מהאבות ילידי הארץ, 16% מהאימהות ו- 16% מהאבות מוצאם ממדינות צפון אפריקה או אסיה, היתר נולדו במדינות מערב אירופה או דרום אמריקה. ממוצע שנות הלימוד של האימהות 9,8 וממוצע שנות הלימוד של האבות 10,7. 40% מהאבות עובדים כעצמאיים - בעיקר בעלי מלאכה, 8% הנם אקדמאים, 32% שכירים במפעלים, 4% (אחד) טכנאי במפעל. 36% מהאימהות הן פועלות בחברות, 4% (אחת) אקדמאית, 20% עקרות בית ו- 8% עצמאיות. על פי דיווח עובדי קידום הנוער שלהם, גם בקבוצה זו לחלק מהנערים בעיות התנהגות קשות או קושי להסתגל ולהשתלב במסגרות נורמטיביות של בני גילם. בולטים בהתנהגותם מאפיינים של "נוער מנותק", כמו שוטטות או פעילות פלילית או על סף הפלילית. הנערים אותרו על ידי עובדי קידום נוער. תהליך ההפניה לתוכנית

חלופות היה דומה לזה של קבוצת ניסוי I, ללא תהליך המיון והקבלה לתוכנית. תוכנית זאת מאורגנת על ידי משרד החינוך עבור נערים המטופלים ב"יחידות לקידום נוער" שסיימו תוכנית "חל"ס" (חיים ללא סמים), וכחלק משלים שלו.

אורכה של הפעילות שישה ימים בתנאי פנימייה. מטרתה לגלות תחומי מצוינות אישית אצל המשתתפים, על מנת לאפשר להם לממש את הפוטנציאל הטמון בהם בתחומים בעלי משמעות עבורם. במהלך התוכנית הנערים בוחרים ב"מקצוע" מסוים שיכשיר אותם עד לרמה של מפעילים או עוזרי מדריך באותו "מקצוע" שבחרו (צלילה, גלישת מצוקים, טיפוס מצוקים, תקליטן, מציל בבריכת שחיה ועוד).

קבוצת ביקורת

בקבוצה זו השתתפו 33 נערים המטופלים ביחידות לקידום נוער ברחבי הארץ. 78% בנים ו- 22% בנות. גילם נע בין 15 ל- 18, כאשר הגיל השכיח הוא 18. כולם יהודים, מתוכם 3% היו עולים חדשים (עולה מאתיופיה) ו- 97% ילידי הארץ. מספר האחים הממוצע של נערי הקבוצה 3.9. ממוצע שנות הלימוד של נערים אלו 10.2 (בטווח שבין 8 שנות לימוד ועד 12 שנות לימוד), 42% מהם עובדים ו- 58% אינם עובדים. 30% מהאימהות ו- 46% מהאבות מוצאם במדינות צפון אפריקה ואסיה, 39% מהאימהות ו- 27% מהאבות ילידי הארץ, 6% מהאימהות ו- 9% מהאבות מוצאם במדינות חבר העמים, היתר נולדו במדינות מערב אירופה או דרום אמריקה. 33% מהאבות עובדים כעצמאיים - בעיקר בעלי מלאכה, 3% (אחד) הינו אקדמאי, 30% שכירים במפעלים. בשל סירובם של נערים רבים לענות על שאלות רקע מסוימות, כמו גיל ההורים, מקצוע, שנות לימוד ועוד, לא הובאו בחשבון פריטים ש- 35% מהנערים לא ענו עליהם.

כמו לנערים של הקבוצות האחרות, גם לחלק מאלה בעיות התנהגות קשות, או קושי להסתגל ולהשתלב במסגרות נורמטיביות של בני גילם. בולטים בהתנהגותם מאפיינים של "נוער מנותק", כמו שוטטות או פעילות פלילית או על סף הפלילית. הנערים אותרו על ידי עובדי קידום נוער.

כלים

א. **הערכה-עצמית**: נבדקת על ידי מבחן של פיירס והריס (Piers & Harris, 1969). מבחן זה מורכב מ- 80 פריטים מהימנות השאלון הנעה בין 0.78 ל- 0.93 (Piers & Harris, 1969). לאחר הפעלת Rotate Procedure התקבלו 6 פקטורים המסבירים 42% מכלל המשתנים. הפקטורים הם:

1) התנהגות - Behavior
2) אינטלקטואליות ומעמד בבית-הספר - Intellectual and School Status
3) מראה פיזי ותכונות - Physical Appearance and Attributes ;
4) חרדה - Anxiety;
5) מקובלות – Popularity ;
6) עושר ושביעות רצון - Happiness and Satisfaction .

על פי המחברים, תוצאה גבוהה במיוחד לא בהכרח משקפת הערכה עצמית או דימוי עצמי חיובי אמיתי. לעומת זאת, תוצאות נמוכות משקפות כמעט תמיד הערכה עצמית שלילית אמיתית.

ב. **מסוגלות עצמית**: משתנה זה נבדק על ידי מבחן שרר (Sherer & Maddux, 1982) למסוגלות עצמית (Self-efficacy). שאלון זה מבוסס על התיאוריה של מסוגלות עצמית (Bandura, 1977). לשאלון שני פקטורים הפקטור הראשון נקראה מסוגלות אישית כללית - General Self-efficacy מכיל 17 פריטים (מפריט 1 עד 17) ומסביר 26.5% של השונות הכללית .טעינות הפריטים של פקטור זה מודד מסוגלות עצמית ללא קשר להתנהגות ספציפית, והוא SD=27.31 ; X=172.65 ; הפקטור השני נקרא מסוגלות אישית חברתית Social Self-efficacy מכיל 6 פריטים (מפריט 18 עד 23) המסבירים 8.5% של כלל המשתנים. פריטים אלו משקפים ציפייה למסוגלות עצמית במצבים חברתיים SD=12.08 ; X=57.99

הליך

<u>קבוצת ניסוי 1: "מסע הישרדות"</u>

התוכנית היא ביוזמת תחום פעולות שטח בתוך אגף קידום נוער, ובוצע בשני מחוזות. המחקר סייע לניסיון ראשון להגיע לסטנדרטיזציה של תהליכי המיון וההכנה של הנערים לקראת המסע . לאחר המיון הפרטני החל המיון הקבוצתי בו הנערים חולקו לחוליות והתבקשו למלא אחר משימות שהעמידו אותם מול קשיים פיזיים, לחץ, תסכול ולתפקד בתוך חוליה. המדריכים התבקשו לא לסייע ולהתבונן בתגובותיהם של החניכים. בגמר שלב מילוי השאלונים סוכמו ההתרשמויות .

הנערים שעברו את תהליך המיון הפרטני הוזמנו אל השלב הקבוצתי. במהלכו הם חולקו לשתי קבוצות והתבקשו למלא סידרת מטלות שבחנו יכולת להתמודד עם תסכול, יכולת עבודה בצוות, מילוי אחר הוראות, התמודדות במצבי לחץ. כל קבוצה הונחתה על ידי עובדת סוציאלית מנוסה, ואלו התבקשו למסור את המלצותיהן על הנערים שבקבוצותיהן, לגבי יכולתם לעמוד בדרישות מסע ההישרדות. לפגישה זו התבקשו הנערים להביא את אישור ההורים להשתתפות במסע והאישור הרפואי. כמו כן התבקשו לשלם עבור המסע. בסיום התהליך בכל הקבוצות, הנערים שאלו שאלות לגבי המסע, על הציוד הנדרש ופרטים טכניים אחרים. אנשי צוות הקורס שהיו נוכחים בכל אחד מהמיונים ענו רק על הפרטים הטכניים הדרושים בתשובות כלליות, בלי להיכנס לתוכן הקורס, משימותיו ורמות הקושי שלו. בד"כ היו אלה אמירות כלליות, כמו: "זה שבוע מרתק, עם הרבה אתגר, כולנו יוצאים וכולנו נחזור יחד".

ביום תחילת המסע הגיעו משתתפים לנקודת המפגש, הוסבר להם בקצרה על העומד להתרחש, כגון: שאין אפשרות לעזוב את המסע באמצע, שיש באפשרותם ברגע זה להתחרט ולא להשתתף במסע. כולם הצטרפו למסע. הנערים חולקו לשמונה חוליות, קיבלו הסבר על התרמיל, צורת סידורו הפנימי והתאמתו לגוף של כל אחד. כל חוליה קיבלה את האוכל לשבוע שלם, אמצעי בישול, חבלים, מפות, פנסים, מכשיר קשר וכלי מים, ובנוסף, כל נער (בשל תנאי מזג האוויר הקשים) קיבל שני שקי שינה ומזרון אישי, והוסבר להם שוב איזה ביגוד לקחת ואיזה לא. כעבור שעתיים כולם היו מוכנים ליציאה לדרך. המסע החל ונמשך שישה ימים (חמישה לילות).

לפני תחילת ההליכה מדריך ההישרדות בדק את אופן אריזת התרמיל, שמשקלו באותו רקע הגיע ל- 20 ק"ג בערך, את התאמתו אל גב המשתתף, ואת תקינות הרצועות. הנערים התבקשו ללכת קצת עם התרמיל הגב

בין החוליות, וכמות המים שכל נער לקח עמו.

המסע החל בהליכה אל תוך ואדי בדרום. זמן קצר לאחר תחילת המסע החל לרדת גשם שהתעצם והפך לעיתים לממטרים חזקים .הוא לא פסק במשך כל היום וכל הלילה הראשונים . הקבוצה התארגנה להליכה תחת גשם, ובאמצעות ניילונים כיסו את הציוד על מנת שיישאר יבש.

באופן חריג ביותר, בשל מזג האוויר הסוער בלילה הראשון, שתי הקבוצות פונו למקום לינה מסודר. למחרת נמשך המסע כמתוכנן. במהלך המסע הנערים הלכו בין 25 ל- 30 ק"מ ליום, טיפסו על מצוקים, ירדו אל מעמקי מצוק ותוך כדי התקדמות בשטח ביצעו מטלות קבוצתיות בהובלת מדריך ההישרדות (שהיה אחראי על הובלת הקבוצה ותכני הלמידה), כגון ניווט יום וניווט לילה, תנועה נכונה ומסתור בשטח ביום ובלילה, מעבר מכשולים (לדוגמה: גב מים), ועוד. היו משימות חולייתיות (רובן), כגון: הכנת מעבר מים מאובטח, הבטחת חבר תוך כדי גלישה בחבלים בקירות המצוקים, הכנת ציר ניווט יום ולילה, הכנת אוכל, טיפול בפצוע ועוד; ומשימות אישיות במהלך ה"סולו" (שהות בתא שטח מוגדר במשך 20 שעות). לקראת סוף המסע התקיים תרגיל שבו היו צריכים ליישם את כל מה שלמדו במהלך השבוע, ובעיקר להתמודד לבד מול הבלתי ידוע.

ככל שהימים חלפו פרקי הלמידה של מדריך ההישרדות הלכו ופחתו, הנערים קיבלו מטלות מורכבות יותר שדרשו מהם אוטונומיה רבה . המטפלים (פסיכולוג ועובד סוציאלי, אחד לכל חוליה) ליוו כל העת את החוליות. תפקידם היה ללוות את החוליה מבלי להתערב בתהליך הקבוצתי (להוות "שקוף" בעת הצורך), היה מותר להם לעזור לנערים במישור הפרטני ו/או קבוצתי בליבון רגשותיהם (בעיקר במקרים של התפרצויות זעם ומצבים משברים כאשר נערים לא רצו להמשיך ללכת). היתה להם הוראה להתערב במקרה של סכנת חיים למשל כאשר טעו בניווט לילה והיתה סכנה שייפלו לתהום. אז המטפל הוביל אותם לשביל מסומן – כמוסכם מראש עם מדריכי ההישרדות – ונתן לנערים לבנות מחדש את ציר הניווט ולהמשיך במשימה.

יום מסע התחיל בד"כ כשעה לפני הזריחה, בהכנות לקראת היום החדש (אריזת הציוד, מילוי מים, הכנת שתייה חמה). עם אור ראשון יצאו לדרך. ההפסקות היו במהלך היום בהתאם למטלות ואופי המסלול. לקראת החשכה היתה הפסקה גדולה יותר על מנת להכין את ארוחת הערב ולאפשר לחוליות להכין את ציר הניווט הלילי. לאחר שעתיים בערך של הפסקה התחיל הפרק הלילי של היום, שנמשך עד גמר המשימה, ז"א הגעה לנקודת המים (נ"צ במפה) שנקבעה מראש. כל חוליה בהתאם לכישוריה ולהתארגנותה הגיעה אל נקודת המים בזמן אחר. (כך קרה, שבאחד הלילות הגיעה אחת החוליות כמעט עם שחר, ונותרה לה רק שעת מנוחה עד שעת הקימה). המסע הסתיים ב"מסע מזורז" של 16 ק"מ בראש "מעלה זוהר" בצפייה על הזריחה. במקום זה התקיימה שיחת הסיכום הקבוצתית.

במהלך כל המסע היה צוות של אנשי לוגיסטיקה במרחק מה מאנשי המסע, ואלה הביאו מים אל חניוני הלילה ונתנו סיוע לוגיסטי אחר במידת הצורך (פינו פצועים, שימשו תחנת ממסר, דאגו להספקת מים ועוד).

בתוך המסע ולפני הסיכום בעל-פה הנערים התבקשו למלא פעם נוספת את שלושת השאלונים. לשם כך הוכנו שתי כיתות, כל נער קיבל מעטפה עם שמו הפרטי ובה השאלונים וכלי כתיבה. כמו בפעם הקודמת, המדריכים התבקשו לעזור לנערים למלא את השאלונים במידת הצורך.

במהלך המסע התכנסו משתתפי המסע ואנשי הצוות וניהלו שיחות קבוצתיות להחלפת חוויות ובחינת דרכי פעולה, תכנון המשך הדרך וקבלת משוב. שיחות אלו נוהלו בד"כ על ידי המטפלים והיו בנוכחות עורך המחקר, אשר רשם את עיקרי הדברים שנאמרו בשיחות אלו. התקיימו גם שיחות צוות יומיות (בתום המשימה הלילית), להערכת מצבם של הנערים הן במישור האישי והן במישור הקבוצתי. בהתאם להערכת מצבם תוכנן המשך המסע ואופי המטלות של היום למחרת.

<u>קבוצת ניסוי 2: מחנה "חלופות"</u>

תוכנית זאת מתקיימת במספר אתרים בארץ. ב"מחנה" יש מספר אפשרויות לימוד וכל נער בוחר מתוכן אפשרות אחת. כל אפשרות עניינה מקצוע אחר: קורס צלילה, הפעלת מערכות הגברה, ספרות, קורס רכיבה, שייט, סיור וניווט, ועוד. המחנה נמשך 6 ימים בתנאי פנימייה, הנערים המשתתפים שייכים ליחידות לקידום נוער מרחבי הארץ ומופנים על ידי מטפליהם. כמו בקבוצת הניסוי הראשונה עוברים הנערים מיון מסוים על ידי מארגני ה"מחנה". לצורך המחקר, ובתיאום עם אנשי משרד החינוך ומארגני הקורסים, מילאו המשתתפים של שני מחזורים שאלוני המחקר לפני הקורס ואחריו (בהפרש של שבועיים).

<u>קבוצת ביקורת</u>

בתיאום ובעזרת ראשי תחום קידום נוער במחוזות, נוצר קשר עם נערים המטופלים ביחידות לקידום נוער שלא לקחו חלק בפרויקט קבוצתי בעל משמעות דומה לזו של קבוצת ההישרדות או קבוצת הנערים שהשתתפו בתוכנית "חלופות" בזמן האחרון זו משימה קשה בפני עצמה, בשל שיטת העבודה של יחידות לקידום הנוער, היוצרות קבוצות משימתיות - פרויקט - עבור כמעט כל נער. הנערים הוזמנו לנקודות מפגש מסוימות על מנת למלא את השאלונים. השאלונים הועברו בהפרש של שבועיים בין הפעם הראשונה לפעם השנייה.

ממצאים

<u>השפעת "מסע ההישרדות" על תחושת הערכה עצמית</u>

השערת המחקר הראשונה הניחה, שההערכה העצמית של הנערים שהשתתפו במסע הישרדות תהיה גבוהה יותר בסיומה מאשר בתחילתה, בהשוואה לנערים שהשתתפו בתוכנית אחרת, או ביחס לנערים שלא השתתפו בשום תוכנית לצורך בירור ההשערה, נערכו בשלב ראשון ניתוחי שונות חד-כיווניים על המבחן, בשלב שני בוצעו ניתוחי שונות חד-כיווניים על כל אחד משש הפקטורים של המבחן. בשלב שלישי בוצעו מבחני t-test בתוך כל קבוצה בנפרד במטרה לבחון את התקדמות הקבוצה ביחס לעצמה, לפני ההתערבות ואחריה על מנת להבין את מקור השונות, וביחס לקבוצות האחרות בשתי נקודות הזמן.

טבלא 1:

<u>ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות חד-כיווני של מבחן פיירס והריס לבדיקת הערכה עצמית. בחלוקה ל- 3 קבוצות המחקר</u>

	קבוצת ניסוי 1		קבוצת ניסוי 2		קבוצת ביקורת		F		
	לפני	אחרי	לפני	אחרי	אחרי	פני	קב' (2,93)	זמן (2,93)	זמן X קב' (2,93)
ממוצע	56.86	59.42	49.62	53.60	50.52	58.18	4.80 *	0.08	7.07 ***
סטית תקן	10.26	11.57	11.12	12.10	12.33	9.49			
מספר נבדקים	36	36	25	25	33	33			

* $p < .05$ *** $p < .001$

בניתוח שונות עם מדידות חוזרות (Repeated Measure) נמצא שינוי מובהק בין שלושת הקבוצות {$F(2,93) = 4,80$, $p < .05$} ובאינטראקציה בין הזמן לקבוצה {$F(2,93) = 7.07$, $p < .001$}, לא נמצא שינוי מובהק בגורם הזמן. מהתבוננות בלוח מס' 1 ניתן לראות בקבוצת ניסוי I ובקבוצת ניסוי II שינוי בממוצע ציוניהן לכיוון הצפוי מ- $\underline{M} = 56.86$ ל- $\underline{M} = 59.42$ ומ- $\underline{M} = 49.62$ ל - $\underline{M} = 53.60$, (היינו הבדל המראה על הערכה עצמית גבוהה יותר) לעומת קבוצת הביקורת אשר התקדמה לכיוון הפוך (כלומר, בעלי הערכה עצמית נמוכה יותר) וממוצע ציוניה ירד מ- $\underline{M} = 58.18$ ל- $\underline{M} = 50.52$.

הממוצעים וסטיות התקן, ניתוחי השונות של ששת הפקטורים של מבחן פיירס והריס לבדיקת תחושת ההערכה העצמית מופיעים בטבלא מספר 2.

עיון בטבלא מס' 2 מצביע על כך שבניתוח שונות עם מדידות חוזרות (Repeated Measure) נמצא שינוי מובהק בתוצאות פקטור 1 (התנהגות): בין הקבוצות {$F(2,93) = 3.69$, $p < .05$}, ובאינטראקציה בין הזמן לקבוצה {$F(2,93) = 5.71$, $p < .05$}. לא נמצא הבדל מובהק בתוצאות המבחנים לפני ואחרי ההתערבות. עם זאת ניתן לראות, שקבוצת ניסוי I וקבוצת ניסוי II שינוי בממוצע ציוניהן לכיוון הצפוי. בפקטור 2 (אינטלקטואליות ומעמד בביה"ס): נמצא שינוי מובהק בתוצאות בין הקבוצות השונות {$F(2,93) = 2.99$, $p <$ .05}. לא נמצא הפרש מובהק בתוצאות בין לפני ההתערבות ואחריה, ובאינטראקציה בין הזמן לקבוצה. עם זאת, מהתבוננות בטבלה מספר 2 ניתן לראות, שבקבוצת ניסוי I ובקבוצת ניסוי II נמצא שינוי בממוצע ציוניהן לכיוון הצפוי, עם עליה מ – $\underline{M} = 13.21$ ל - $\underline{M} = 13.47$, ומ – $\underline{M} = 11.26$ ל - $\underline{M} = 12.60$; לעומתן בקבוצת הביקורת אשר התקדמה לכיוון הפוך רואים ירידה בממוצע ציוניה מ – $\underline{M} = 13.47$ ל - $\underline{M} = 12.04$.

טבלא 2:

ממוצעים, סטיות תקן וניתוחי שונות חד-כיווניים של ששת הפקטורים של מבחן פיירס והריס בחלוקה ל- 3 קבוצות המחקר

	קבוצת ניסוי 1 (n = 36)		קבוצת ניסוי 2 (n = 25)		קבוצת ביקורת (n = 33)		F		
	לפני ממוצע (ס.ת.)	אחרי ממוצע (ס.ת.)	לפני ממוצע (ס.ת.)	אחרי ממוצע (ס.ת.)	לפני ממוצע (ס.ת.)	אחרי ממוצע (ס.ת.)	קבי (2,93)	זמן (2,93)	זמן×קבי (2,93)
התנהגות	13.30 (2.20)	13.71 (3.13)	11.31 (3.53)	12.37 (3.48)	13.53 (3.13)	11.31 (4.19)	3.69*	.00	5.71**
אינטלקטואליות ומעמד בבי"ס	13.21 (2.89)	13.47 (2.60)	11.26 (2.90)	12.60 (3.14)	13.47 (2.44)	12.04 (2.95)	2.99*	.04	2.91
מראה חיצוני ויכולת	8.59 (2.76)	9.37 (2.54)	7.92 (2.37)	8.69 (2.53)	9.35 (2.18)	8.97 (2.52)	1.43	.27	4.81*
חרדה	8.51 (2.12)	8.88 (2.21)	7.52 (2.35)	8.18 (2.35)	7.60 (2.26)	6.96 (2.70)	3.32*	.36	.81
מקובלות	9.53 (2.38)	9.81 (1.89)	8.12 (2.89)	8.95 (2.44)	9.64 (2.43)	8.28 (3.06)	3.30*	.00	4.04*
אושר ושביעות רצון	7.76 (2.20)	8.09 (2.24)	6.86 (2.05)	7.64 (2.11)	8.38 (1.90)	6.56 (3.07)	1.11	1.60	8.27***

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

בפקטור 3 (מראה חיצוני ויכולות) נמצא שינוי מובהק באינטראקציה בין הזמן לקבוצה $\{F(2,93) = 4.81, p < .05\}$, לא נמצאו תוצאות מובהקות בין לפני ההתערבות ואחריה, בין הקבוצות השונות. התבוננות בטבלה מספר 2 ניתן לראות, שקבוצת ניסוי I וקבוצת ניסוי II שינו את ממוצע ציוניהן לכיוון הצפוי, מ – $M = 8.59$ ל – $M = 9.37$, ומ – $M = 7.92$ ל - $M = 8.69$. לעומתן קבוצת הביקורת התקדמה לכיוון הפוך עם ירידה בממוצע ציוניה מ - $M = 9.35$ ל- $M = 8.07$. בפקטור 4 (חרדה): בניתוח שונות עם מדידות חוזרות (Repeated Measure) נמצא שינוי מובהק בין הקבוצות $\{F(2,93) = 3.32, p < .05\}$. לא נמצאו תוצאות מובהקות בממוצע ציוניהן של הקבוצות לפני ההתערבות ואחריה, ובאינטראקציה בין הזמן לקבוצה. עם זאת, מהתבוננות בטבלה מספר 4 ניתן לראות שקבוצת ניסוי I וקבוצת ניסוי II שינו את ממוצע ציוניהן לכיוון הצפוי

מ- $M = 8.51$ ל- $M = 8.88$, ומ- $M = 7.52$ ל- $M = 8.18$. לעומתן קבוצת הביקורת התקדמה לכיוון ההפוך, עם ירידה בממוצע ציונה מ - $M = 7.60$ ל- $M = 6.96$. בפקטור 5 (מקובלות): בניתוח שונות, מדידות חוזרות (Measure Repeated) נמצא שינוי מובהק בין הקבוצות השונות $\{F(2,93) = 3.30, p < .05\}$ ובאינטראקציה בין הזמן לקבוצה $\{F(2,93) = 4.04, p < .05\}$. לא נמצא הבדל מובהק בממוצע ציוניהן של הקבוצות. עם זאת, מהתבוננות בטבלה מספר 2 ניתן לראות, שקבוצת ניסוי I וקבוצת ניסוי II שינו את ממוצע ציוניהן לכיוון הצפוי.

בפקטור 6 (אושר ושביעות רצון): נמצא בניתוח השונות עם מדידות חוזרות (Repeated Measure) שינוי מובהק באינטראקציה בין הזמן לקבוצה $\{F(2,93) = 8.27, p < .001\}$. לא נמצאו תוצאות מובהקות בין לפני ההתערבות ואחריה, ובין הקבוצות השונות. עם זאת, מהתבוננות בטבלה מספר 2 ניתן לראות, שקבוצת ניסוי I וקבוצת ניסוי II שינו את ממוצע ציוניהן לכיוון הצפוי, מ- $M = 7.76$ ל- $M = 8.09$, ומ- $M = 6.86$ ל- $M = 7.64$. לעומתן קבוצת הביקורת התקדמה לכיוון ההפוך, עם ירידה בממוצע ציוניה מ- $M = 8.38$ ל- $M = 6.56$.

השפעת "מסע ההישרדות" על תחושת מסוגלות עצמית:

השערת המחקר השניה הניחה, שתחושת המסוגלות העצמית של נערים שהשתתפו במסע הישרדות תהיה גבוהה יותר לאחר המסע מאשר בתחילתו, בהשוואה לנערים שהשתתפו בצורת התערבות אחרת ונערים שלא השתתפו בשום תוכנית. כלומר, ממוצע ציוני המבחן אחרי המסע יהיה גבוה מממוצע הציונים לפני ההתערבות בתוך כל קבוצה. ובהשוואה לממוצע הציונים של קבוצת הניסוי II וקבוצת הביקורת. לצורך בירור ההשערה נערכו בשלב ראשון ניתוחי שונות חד-כיווניים על המבחן. ממצאי ניתוח זה בטבלא מס' 3.

טבלא 3:

ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות חד-כיווני של מבחן שרר, לבדיקת תחושת מסוגלות עצמית, בחלוקה ל- 3 קבוצות המחקר

	קבוצת ניסוי I		קבוצת ניסוי II		קבוצת ביקורת		F		
	לפני (n = 36)	אחרי (n = 36)	לפני (n = 25)	אחרי (n = 25)	לפני (n = 33)	אחרי (n = 33)	F קבי (2,93)	F זמן (2,93)	F זמנXקבי (2,93)
ממוצע	4.51	4.52	4.14	4.23	4.05	4.01			
סטיית תקן	.59	.72	.49	.59	.68	.58	7.34***	.09	.23

*** $p < .001$

עיון בטבלא מס' 3 מצביע כי בניתוח השונות עם מדידות חוזרות (Repeated Measure) נמצא שינוי מובהק בתוצאות המבחן בין הקבוצות השונות $\{F(2,93) = 7.34,\ p < .001\}$. לא נמצא שינוי מובהק בגורם הזמן ובאינטראקציה בין הזמן לקבוצה. מהתבוננות בלוח מספר 3 ניתן לראות בקבוצת ניסוי II עלייה בממוצע ציוניה מ- $\underline{M} = 4.14$ ל- $\underline{M} = 4.23$, (היינו בעלי תחושת מסוגלות גבוהה יותר), בקבוצת הביקורת שינוי קטן בממוצע ציוניה לכיוון הפוך (כלומר בעלי תחושת מסוגלות עצמית נמוכה יותר), מ- $\underline{M} = 4.05$ ל- $\underline{M} = 4.01$, ובקבוצת ניסוי I תוצאות כמעט זהות לפני ואחרי ההתערבות, $\underline{M} = 4.51$ לעומת $\underline{M} = 4.52$.

בשלב השני בהתבסס על המבנה הפקטוריאלי המומלץ על ידי מחבר המבחן בוצעו ניתוחי שונות חד-כיווניים על כל אחד משני הפקטורים של המבחן להלן בטבלא מס' 4.

טבלא 4:

ממוצעים, סטיות תקן וניתוחי שונות חד-כיווניים של שני הפקטורים של מבחן מסוגלות עצמית/שרר, בחלוקה ל- 3 קבוצות המחקר

	קבוצת ניסוי I		קבוצת ניסוי II		קבוצת ביקורת		F		
	לפני ממוצע (ס.ת.)	אחרי ממוצע (ס.ת.)	לפני ממוצע (ס.ת.)	אחרי ממוצע (ס.ת.)	לפני ממוצע (ס.ת.)	אחרי ממוצע (ס.ת.)	F קב' (2,93)	F זמן (2,93)	F זמן X קב' (2,93)
מסוגלות אישית כללית	4.56 (0.57)	4.52 (0.73)	4.14 (0.53)	4.28 (0.66)	4.12 (0.74)	4.05 (0.60)	5.93***	.00	.61
מסוגלות אישית חברתית	4.37 (0.97)	4.54 (0.94)	4.14 (0.87)	4.07 (0.67)	3.86 (0.85)	3.92 (0.90)	5.63***	.46	.18

*** $p < .001$

ממצאי טבלא מס' 4 מצביעים כי בניתוח השונות עם מדידות חוזרות (Repeated Measure) בפקטור 1 (מסוגלות אישית כללית) נמצא שינוי מובהק בתוצאות בין הקבוצות $\{F(2,93) = 5.93,\ p < .01\}$. לא נמצא הפרש מובהק בתוצאות המבחנים לפני ואחרי ההתערבות, ובאינטראקציה בין זמן לקבוצה. מהתבוננות בטבלא מספר 4 ניתן לראות, שקבוצת ניסוי II שינתה את ממוצע ציוניה לכיוון הצפוי, עלייה מ- $\underline{M} = 4.14$ ל-

$\underline{M} = 4.28$ (כלומר, הבדל המלמד על תחושת מסוגלות עצמית גבוהה יותר), לעומת קבוצת ניסוי I וקבוצת הביקורת, שהתקדמו לכיוון ההפוך, עם ירידה מ- $\underline{M} = 4.56$ ל- $\underline{M} = 4.52$ ומ- $\underline{M} = 4.12$ ל- $\underline{M} = 4.05$ (היינו, הבדל המראה על תחושת מסוגלות עצמית נמוכה יותר). לאור נתונים אלו בוצעו ניתוחי t-test על מנת לבחון את מקור השונות. בממצאי הניתוח נמצא הבדל מובהק בשלושת הקבוצות בין לפני ואחרי ההתערבות: קבוצת ניסוי I $t = .39,\ p < .001$, קבוצת ניסוי II $t = .62,\ p < .001$, וקבוצת הביקורת $t = .34,\ p < .000$. כמו כן נמצא פער מובהק בין קבוצת ניסוי I לקבוצת הביקורת לאחר ההתערבות, $t = 2.90,\ p < .005$. נמצאו גם פערים מובהקים בין הקבוצות לפני ההתערבות.

בניתוח שונות עם מדידות חוזרות (Repeated Measure) על פקטור 2 (מסוגלות אישית חברתית) נמצא שינוי מובהק בתוצאות בין הקבוצות השונות $\{F(2,93) = 5.63,\ p < .01\}$. לא נמצא הפרש מובהק בתוצאות בין 'לפני' לאחרי ההתערבות ובאינטראקציה בין הזמן לקבוצה. עם זאת, מהתבוננות בלוח מס' 4 ניתן לראות, שקבוצת ניסוי I וקבוצת הביקורת שינו את ממוצע ציוניהן לכיוון הצפוי, עם עלייה מ- $\underline{M} = 4.37$ ל- $\underline{M} = 4.54$ ומ- $\underline{M} = 3.86$ ל- $\underline{M} = 3.92$. לעומתן קבוצת ניסוי II התקדמה לכיוון הפוך ורואים ירידה בציוניה, מ- $\underline{M} = 4.14$ ל- $\underline{M} = 4.07$.

דיון

ההשערה הראשונה עסקה בהערכה העצמית של המשתתפים. בדיקתה הצביעה על הבדלים מובהקים בין הקבוצות, כמו גם על אינטראקציה שבין הקבוצות לבין מועדי המדידות. לא נמצא פער מובהק בתוצאות שנמדדו לפני המסע ואחריו. בניתוחים נוספים של מרכיבי המשתנה נמצאה בקבוצה שהשתתפה במסע ההישרדות התקדמות מובהקת לכיוון הצפוי (הערכה עצמית גבוהה יותר), בארבעה מתוך ששת הפקטורים של המבחן (אושר ושביעת רצון, התנהגות, מראה חיצוני ויכולות, ומקובלות). ההשערה הראשונה אוששה לפיכך רק באופן חלקי. אמנם ניתן לטעון שבעקבות מסע ההישרדות עלתה ההערכה העצמית של משתתפיו במרבית המרכיבים בהשוואה לקבוצת הביקורת אך עליה זו לא הייתה גבוהה יותר בהשוואה לקבוצת ה"חלופות". ממצא זה מחזק את ההערכה שלהתערבות פעילה יש משמעויות חיוביות בעוד שבמצב שאין כל התערבות, כגון בקבוצת הביקורת יכולה להיות ירידה שאינה מוסברת בסיבות מוגדרות אלא בכך שהיומיום קשה ובעייתי ומעצם טיבעו יכול לגרום לירידת ערך עצמי אצל נערים מנותקים.

עניינה של ההשערה השניה הייתה תחושת המסוגלות העצמית של המשתתפים. בבדיקת ההשערה לא נמצא פער מובהק במדידות שבין לפני המסע ואחריו - הן בקרב כלל הנבדקים והן במדידות לפני-אחרי בין הקבוצות. עם זאת, בניתוח הפקטור "מסוגלות אישית חברתית", נמצא פער מובהק בין התוצאות שלפני ההתערבות לבין אלה שאחריה. פקטור זה מלמד על "תחושת מסוגלות אישית" גבוהה יותר ביכולת ליצור וליזום קשרים בין-אישיים אצל הנערים שהשתתפו במסע. יצוין, שבין הקבוצות ככלל נמצא פער מובהק בתוצאות. ניתוחים נוספים חיזקו את הממצא בדבר התנהגותן השונה של הקבוצות. ההשערה השניה אוששה לפיכך גם-כן באופן חלקי, כך שניתן לטעון, שחלק מתחושת המסוגלות העצמית (בהיבט החברתי) התחזק בעקבות מסע ההישרדות.

ממצאים אלה, שנמדדו בכלי המדידה הכמותיים השכיחים בתחום, מקבלים יתר תוקף כאשר מצרפים אליהם את הרושם שהתקבל אצל עורך המחקר והצוות במהלך המסע. כך למשל, במהלך המסע ניכר היה כי אצל מרבית הנערים קיימת נטייה חזקה לנטילת אחריות ולנקיטת יוזמה, וכתוצאה מכך הם אף הצליחו להתמודד עם המטלות. במהלך המסע דיווחו הנערים על תחושת מסוגלות עצמית הולכת וגוברת ככל שחלפו הימים ("אם הצלחתי לעלות לפסגה זאת, אצליח בדברים אחרים"), הצוות הבחין בבירור, שהנערים לוקחים אחריות על מעשיהם ומבינים שהצלחה או כישלון בפעילות מסוימת הם תולדה של מעשיהם. כך הורגש כי ההערכה העצמית שלהם עלתה ("אני מרגיש טוב", "אני בסדר", "אחרים מרוצים ממני" וכדי).

ניתן להניח ששימוש שיטתי בכלי מחקר איכותיים היה עשוי לחדד הרבה יותר את הממצאים. הערכה זאת מקבלת חיזוק מעדויותיהם של נערים שהשתתפו במסע, ושל עובדי קידום נוער ומנהלי יחידות לקידום נוער המטפלים בנערים אלו. מדבריהם עולה, כי אצל חלק מהנערים נראו שינויים דרמטיים לאחר חזרתם מהמסע. נראה כי חלק גדול מהם שיפרו את תפקודם בעבודה ו/או בבית-הספר, חל שיפור ביחסם אל משפחותיהם, וחלקם אף התחילו להכין את עצמם להתגייס לצה"ל - דבר שלא היה קיים בעולם המושגים הקודם שלהם.

נראה כי אין די בכלי המדידה הכמותיים במחקרים מן הסוג הנוכחי, וכי יש לפתח לצורך זה גם כלי מחקר איכותיים. אלה ייקחו בחשבון את אוכלוסיית היעד ואת קשייה (קושי בקריאה והבנת הנקרא, קושי בריכוז והקשבה, קושי בישיבה במקום לאורך זמן, ועוד), וישולבו במחקר (יחד עם הכלים המקובלים). יש לציין, כי בסוף 1992 שימשה סוגיה זו של כלי מחקר איכותיים נושא לדיון בקונגרס השנתי של חוקרי תוכניות ההישרדות, ומשתתפי הקונגרס הגיעו למסקנה דומה (Priest, 1992).

פרופיל קבוצות המחקר כפי שעלה מהממצאים השונים הצביע על שונות וייחודיות של כל קבוצה, מחד גיסא, ועל אפיונים משותפים של קבוצות הניסוי בהשוואה לקבוצת הביקורת, מאידך גיסא. משתתפי קבוצת הניסוי I, שהיו במסע ההישרדות, גילו שינוי לכיוון המשוער באופן עקבי ומתמיד במרבית תחומי הבדיקה. חלק מהשינויים היה מובהק בין אם לפני המסע ובין אם אחריו, וחלק היה מובהק בהשוואה לקבוצות האחרות. נערים אלו עברו חוויה בעלת עוצמה וייחודיות שביטויים רבים שלה, לא יכלו להתמצות בכלי המחקר, וביטוי לכך ניתן בחלק אחר של הדיון. גם משתתפי קבוצת ניסוי II, שהיו בתוכנית "החלופות" גילו שינוי לכיוון המשוער במרבית תחומי הבדיקה. מבחינה זו ניתן לראות בתוכנית "חלופות" התערבות אלטרנטיבית שגם עמה ניתן להשיג תוצאות של שינוי בכיוון המשוער. חידוד האבחנות במידת ההשפעה של כל תוכנית ניתן יהיה לבחון להערכת הכותבים רק בשימוש מושכל של כלי מדידה כמותיים ואיכותיים שיאפשרו מדידת שינויים בצורה רגישה רב-ממדית מבלי לפגוע באיכות הבדיקה.

קבוצת הביקורת שנסוגה בשלושת המשתנים ובמרבית פרטיהם, בהשוואה לשתי קבוצות הניסוי - המחישה כאמור את חשיבותה של התערבות טיפולית פעילה עם בני הנוער המנותקים. הפערים המובהקים שנמצאו בין קבוצות המחקר לפני תחילת ההתערבות בחלק מהפריטים משקפים את החתך השונה של יכולות הנערים שנבחרו להשתתף במסעות ההישרדות.

במהלך המסע ליוותה את עורך המחקר ואנשי צוות אחרים התחושה, שבעקבות סגנון העבודה השונה של המדריכים המקצועיים (מומחים להישרדות ותושיית שדה) נוצרה באחת הקבוצות דינמיקה שונה של עבודה - יותר נינוחה ומקבלת. דבר זה בא לידי ביטוי במרבית מרכיבי המסע, עד לסיומו. לאור התרשמויות אלה נבחנו תוצאות המבחנים של הנערים שהשתתפו במסע בהתאם למדריכי ההישרדות במהלך המסע.

מבדיקה זו עולה, שאחת הקבוצות התקדמה יותר מהשנייה במשתנים שנבחנו, הערכה העצמית ותחושת מסוגלות עצמית. ממצא זה עשוי להיות קשור להשפעת המדריך, לסגנון מנהיגותו, ליכולתו ליצור קשר, לתנאים המתאימים לצמיחה וגדילה וכדי.

התערבות טיפולית באמצעות מסעות הישרדות מהווה הזדמנות למשתתפים לכתוב תסריט חיים חדש, כלומר, לזנוח דפוסי התנהגות ישנים ולהחליפם בדפוסים אחרים. דפוסים אלה מבוססים על תחושת נשמעות ("אני חלק חשוב מחוליה"), על כוח ("הצלחתי לעזור לאחד מהחברה כשהיה לו קשה") ועל יכולת ("הצלחתי להכין מעבר נחל מאובטח, כמו שלמדתי, תוך כדי שיטפון"). כל אלה הם תולדה של ההשפעה העזה של אירועי המסע. הקשיים הפיזיים והנפשיים שאתם נאלצו הנערים להתמודד, והכורח ללמוד לחיות עם חברי החוליה, ליזום ולקחת אחריות על מנת להגיע אל נקודת המים או אל חניון הלילה (אין אפשרות לעזוב את המסע באמצע, אלא במקרה חירום) - כל אלה חברו לכך, שההערכה העצמית של הנערים עלתה, ותחושת מסוגלותם העצמית במישור החברתי גברה. חוויה מעין זאת עשויה לסייע לנערים כגון אלו להבין, שחייהם תלויים בהחלטתם ולא בגורמים חיצוניים; להאמין שהם מסוגלים להגיע להישגים שלקראתם הם חותרים, וגם להצליח לתפקד טוב יותר במישורי החיים השונים, עם חזרתם לסביבתם הטבעית.

המיקרוקוסמוס של המסע שחוו הנערים החיה את המאקרו-קוסמוס של חייהם היומיומיים. הסביבה הפראית חייבה אותם להתמודד עם קשייהם הפיזיים והנפשיים, בהיותם חלק מקבוצה קטנה שהוכנסה אל עולם אחר, בו היו חייבים לעזור ולהיעזר זה בזה על מנת להצליח להתמודד עם המטלות שהטיל עליהם הצוות. מטלות אלה היו בעלות אוריינטציה קבוצתית ודרשו מחברי הקבוצה להתמיד, להפעיל מיומנויות ולבטוח זה בזה. הטיפול באמצעות מסעות הישרדות היא תהליך קבוצתי ולא תהליך הישרדות של היחיד. ממצא זה מסביר, אולי, את העלייה בתחושת המסוגלות העצמית בתחום החברתי בקרב חברי הקבוצה שהשתתפו במסע ההישרדות.

השתמעויות לעבודתו של היועץ החינוכי

מסע הישרדות הנה דרך טיפול חדשה יחסית בארץ, אמנם מורכבת ולא זולה, המוכרת זה מכבר בעולם הגדול. היא מאפשרת למטפל ובכלל זה ליועץ החינוכי להשתמש בכלי טיפולי רב-עוצמה במקום שבו נכשלו ההתערבויות הטיפוליות המסורתיות בעיקר עם נערים ו/או נערות מנותקים או הנמצאים בסכנת נשירה המתקשים בהתמודדויות החינוכיות הטיפוליות המקובלות במערכות החינוך.

הספרות המחקרית עשירה בהתאמת השיטה למסגרות שונות ולאוכלוסיות מגוונות ובכלל זה יישום שלה גם למסגרות חינוכיות מקובלות ולבני נוער רגילים. (סיכום עדכני ניתן למצוא אצל Gillis & Thomsen,1996; ובספרם של Berman & Berman, 1994). עקרונות התוכנית יכולים לתת ליועץ החינוכי חומר לפיתוח תוכניות שכבר קיימות כיום במערכת החינוך אך אינן ממצות את כל האפשרויות הגלומות בהן מכיוון שהם נתפסות יותר כחוויה התנסותית-הפגתית ופחות כחוויה חינוכית עם מכוונות לשינוי ההתנהגות או שינוי עמדות המשתתפים בהן. כותבי שורות אלו מודעים לשינויים המשמעותיים שמתחוללים בבית-הספר ובעבודתו של היועץ החינוכי בתחומים החברתיים-חינוכיים ובאפשרויות הרבות הנפתחות כיום בתחום זה. לכן יישום עקרונות שיטת הטיפול שהוצעה יכול להאיץ תהליכים אלו גם על-ידי

שימוש מודולארי ומגוון רק בחלק מן המאפיינים היינו, מתוכנית מקוצרת במסגרות נורמטיביות שבהן השינוי הנדרש איננו דרמטי ועד לתוכנית ארוכה ליועצים העובדים במסגרות עם נוער קשה-חינוך.

אימוץ ההמלצה להפעלת מסעות-ההישרדות כשיטה אפשרית להתערבות טיפולית על-ידי יועצים חינוכיים מחייבת הערכות מתאימה של מערך הייעוץ עם עדיפות לעוסקים בתחום הייעוץ-הטיפולי עם נוער קשה-חינוך. הערכות זו מחייבת השתלמות ולימוד באופן מעשי והתנסותי של הנושא על-ידי היועצים, כמו-כן ליבון של יחסי-גומלין מקצועיים שבין היועץ החינוכי והגורמים המפעילים את מערך הפעילויות הנדון.

סיכום

מסע ההישרדות הוא מכלול של מרכיבים המשפיעים על המשתתף ויוצרים סינרגיזם, שהינו יותר מסך כל ההשפעות הנפרדות. הוא מהווה יצירה ייחודית משולבת מכמה גורמים: הרכב הקבוצה (הנערים המגיעים למסע, הסיבה שבגללה הופנו לתוכנית, מבנה אישיותו של כל נער, משתני הרקע שלו ועוד); המטפלים האישיים (עובדי קידום נוער בדוגמא שהוצגה אך אפשרי עובד סוציאלי, יועץ חינוכי או פסיכולוג); המדריכים המקצועיים (אנשי הישרדות, המיומנים היטב והמנוסים בטכניקות ההישרדות); הצוות הלוגיסטי שמלווה את המסע; המסלול שנבחר; מזג האוויר במשך ימי המסע; אירועי הטבע (גשם, שיטפון, חמסין, וכו'); אירועים מיוחדים שיכולים להתרחש במהלך המסע בחוליה או בקבוצה (פציעה של אחד הנערים, או אחד מאנשי הצוות, צורך בפינוי וכו'); היכולת של המדריך לדעת להפיק תועלת מהמצבים שנוצרים תוך כדי מסע; והדינמיקה שנוצרת בין החניכים לבין עצמם ובינם לבין המדריכים והמטפלים, אשר כאמור יוצרים את החוויה המשמעותית הזו הקרויה מסע –הישרדות.

המחקר הנוכחי הציג דרך התערבות ייחודית מלווה בהערכה, שהופעלה בשדה החינוכי עצמו ולא במעבדה שבה ניתן לשלוט על ההתרחשויות ולכן נדרשה להתמודד עם קשיים ארגוניים ומתודולוגיים לא-מעטים שהתבטאו באופן הבחירה ובתפעול של קבוצות המחקר. למרות הקשיים הייתה למסע ההישרדות תהודה גדולה ומשמעותית בשדה החינוכי שעוסק בטיפול בנוער מנותק. לפיכך אפשר לראות במחקר הנוכחי פתיחת דרך עם פוטנציאל רב לצוותים הייעוציים-טיפוליים במערכת החינוך, המחייבת פיתוח שיטות מדידה ייחודיות והמשך המחקר לצורך בירור הסוגיות השונות.

ביבליוגרפיה

בן אריה וציונית (1997). שנתון מצב הילד. המועצה הלאומית לשלום הילד.

גוטליב, א.; פורת-ברייניין, א. (1987). *תכניות שיקום לנוער מנותק האם הן יעילות?*. המכון לחקר הטיפוח בחינוך, אוניברסיטה עברית ירושלים - בי"ס לחינוך, ירושלים.

כאהן –סטרבצינסקי,פ. ,טלל, ד. ,שמש, א. ,רהב,ג. (1998). סקר בני נוער בטיפול השירות לקידום נוער-ממצאים עיקריים. *מניתוק לשילוב.9*, עמ' 32-6.

להב, ח. (1992). *התפתחות הטיפול בנוער מנותק בישראל*. עבודת M.A, אוניברסיטת בר-אילן רמת גן.

להב, ח. (1994) מניתוק לשילוב. משרד החינוך, התרבות והספורט, מנהל חברה ונוער, תחום קידום נוער, ירושלים.

Adams, W.D. (1969). *Survival training: its effect on the self-concept and selected personality factors of emotionally disturbed adolescents*. Unpublished doctoral dissertation, Utah State University.

Bacon, S.B. (1983) *The conscious use of metaphor in outward bound*. Colorado Outward Bound School Denver, U.S.A.

Bacon, S.B. (1987) *The evolution of the outward bound process*. Outward Bound, USA, Greenwich, Conn. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 295 780).

Bacon, S.B. & Kimball, R. (1989) The wilderness challenge model. In R. Lyman, S. Prentice-Dunn, S. Gabel (Eds.), Residential and Inpatient Treatment of Children and Adolescent, *115-144*. New York: Plenum Press.

Bandoroff, S. (1990) *Wilderness-adventure therapy for delinquent and pre-delinquent youth: a review of literature*. Unpublished manuscript, University of South Carolina.

Bandorf, S., Scherer, D. (1994) Wilderness family therapy: an innovative treatment approach for problem youth. Journal of Child and Family Studies, June, 3(2), 175-191.

Bandura, A. (1977) Self-efficacy: toward a unifying theory for behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.

Bandura, A. (1997) *Self-efficacy - the exercise of control*. Freeman (Ed.), New York.

Benson, L.E. (1981) *Self-concept change in an outdoor leadership course using communication skills and debriefings*. Unpublished master's thesis. Whitworth College, Spokane, Wash., 240.

Berman, D., Anton, M. (1988) A wilderness therapy program as an alternative to adolescent psychiatric hospitalization. *Residential Treatment for Children and Youth, Spring, 5(3)*, 41-53.

Berman, D., Davis-Berman, J. (1989a) The wilderness therapy program: an empirical study of its effects with adolescents in an outpatient setting. *Journal of Contemporary Psychotherapy, Winter, 19(4)*, 271-281.

Berman, D., Davis-Berman, J. (1989b) Wilderness therapy a therapeutic adventure for adolescents. *Journal of Independent Social Work, 3(3)*, 65-77.

Berman, D., Davis-Berman, J. . (1994).*Wilderness Therapy :Foundations ,Theory and Research*, Kendall/HuntPublishing Company,4050 Westmark Drive, Dubuque , LA 52002

Clagett, A. (1989) Effective therapeutic wilderness camp programs for rehabilitating emotionally-disturbed, problem teenagers and delinquents. *Journal of Offender Counseling, Services & Rehabilitation, 14(1)*, 79-98.

Cook, K.V. (1980) *The effectiveness of an outdoor adventure program as a training method for resident assistants: a thesis in recreation and parks*. Unpublished master's thesis. Pennsylvania State University, University Park, PA.

Coopersmith, S. (1967) *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.

Ewert, A. (1986) *Fear and anxiety in environmental education programs*. Journal of Environmental Education, *18*(1), 33-39.

Ewert, A. (1989) *Outdoor adventure pursuits: foundations, models, and theories*. Worthington, OH: Publishing Horizons, Inc.

Ford, P. & Blanchard, J. (1985) *Leadership and administration of outdoor pursuits*. State College, PA: Venture.

Gaston, D.K. (1978) An evaluation of the Connecticut Wilderness School: a wilderness challenge program for pre-delinquent and delinquent teenagers. (Doctoral dissertation, University of Connecticut, 1987) Dissertation Abstracts International, *40*, 914B.

Gass, M. (1991) Enhancing metaphor development in adventure therapy programs. *Journal of Experiential Education, 14(2), 375-388.*

Gibson, P. (1981) The effects of and the correlates of success in a wilderness therapy program for problem youths. (Doctoral dissertation, Columbia University, 1981). Dissertation Abstracts International, *42*, 140A.

Gillett, D., Thomas, P., Skok, R. & McLaughlin, T. (1991) The effects of wilderness and hiking. *Journal of Environmental Education, 22(3), Spring*, 33-44.

Gillis, H.L. (1981) *The effects of camping/construction experience on self-concepts, locus of control, and academic achievement of high school students*. Unpublished master's thesis, Middle Tennessee State University.

Gillis, H.L (1992) Therapeutic uses of adventure - challenge - outdoors - wilderness: theory and research. In Henderson, K. (Ed.), *Coalition for Education in the Outdoors Research Symposium Proceedings*, 41-54.

Gillis, H.L. ,Thomsen, D. (1996). *A Research Updateof Adventure Therapy* (1992 - 1995): Chalelenge Activities and Ropes Courses, Wilderness Expeditions and Residential

Camping Programs. In:Coalition for Education in the Outdoors Research Symposium Proceedings *(3rd, Bradford Woods , Indiana, January 12-14 1996)*

Groves, D.L. (1981) Camping: its past and future contribution to adolescent development. *Adolescence, 16*, 331-334.

Hart, L. (1994) Building self-efficacy through women - centered ropes course experiences. Special issue: wilderness therapy for women: the power of adventure. *Women and Therapy, 15*, 3-4.

Iso-Ahola, S.,La Verde, D. & Graefe, A. (1988) Perceived competence as a mediator of the relationship between high risks sports participation and self-esteem. *Journal of Leisure Research, 21(1)*, 32-39.

Johnson, J. (1992) Adventure therapy: the ropes-wilderness connection. *Therapeutic Recreation Journal Third Quarter,* 17-26.

Kanki, B. (1990) *Teamwork in high-risk environments analogous to space.* Paper presented at the American Institute of Aeronautics and Astronautics Space Programs and Technologies Conference, Huntsville, AL: September.

Levitt, L. (1982) How effective is wilderness therapy: a critical review. In Bolteler, F. (Ed.), *Proceedings: Wilderness Psychology Group Third Annual Conference*, 81-89.

Long, J. (1987) The wilderness lab comes of age. *Training and Development Journal, 41(3)*, 30-39.

Maizell, R. (1988) *Adventure-based counseling as a therapeutic intervention with court-involved adolescents*. Dissertation Abstracts International, 50/06-B,2628 (University Microfilms No. AAD89-21901).

Marsh, H.W., Richards, G.E. & Barnes, J. (1984) Multidimensional self-concept. The effect of participation in an outward bound program. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 195-204.

Marsh, H.W. & Richards, G.E. (1985) *The outward bound bridging course for low-achieving high school males: effect on academic achievement and self concepts*. Unpublished manuscript, Department of Education, University of Sydney, Australia.

McAvoy, L., Mitten, D., Steckart, J. & Stringer, L. (1992) Research in outdoor education: group development and group dynamics. In Henderson, K. (Ed.). *Coalition for Education in the Outdoors Research Symposium Proceedings*, 41-54.

McAvoy, L., Schatz, F., Stutz, M., Schlein, S. & Lais, G. (1989) Integrated wilderness adventure: effects on personal and lifestyle traits of persons with and without disabilities. *Therapeutic Recreation Journal, 23(3),* 50-64.

McAvoy, L. & Schleien, S. (1988) Effects of integrated interpretive programs on persons with disabilities. In Beak, L. (Ed.). *Research in Interpretation: Proceedings of the 1988 National Association of Interpretation Research Symposium*, San Diego, Institute for Leisure Behavior, San Diego State University, 13-26.

McPeake, J., Kennedy, B., Grossman, J. & Beaulieu, L. (1991) Innovative adolescent chemical dependency treatment and its outcome: a model based on outward bound programming. *Journal of Adolescent Chemical Dependency, 2(1),* 29-57.

Mitten, D. (1986) *Meeting the unknown: group dynamics in the wilderness.* Minneapolis: Woodswomen.

Nelson, D. (1990) Therapeutic value of wilderness programs on behavior and attitude in defiant and rebellious adolescent. *The Journal of Recreation and Leisure, 10(1), Spring,* 118-127.

Petrini, C. (1990) Over the river and through the woods. Training and Development Journal, 25-34.

Pickard, H.S. (1968) Outward bound. *Journal of the National Education Association, 57*, 20-23.

Priest, S. (1992) Factor exploration and confirmation for the dimensions of an adventure experience. *Journal of Leisure Research, 24(2),* 127-139.

Raines, J.T. (1985) *The effect of the adventure activity of rappelling on the palmar sweat and state anxiety of fifth grade pupils under student-centered leadership.* Doctoral dissertation. Indiana University, Bloomington, IN: (University of Oregon Microfilm Publications No. BF723.A5 155.412).

Raines, J.T. (1988-89) Foundations of adventure programs. *L.E.I.S.U.R.E. Information Quarterly, 15(4),* 1-6.

Rice, S. (1988) *A study of the impact of long-term therapeutic camping on self-concept development among troubled youth.* Dissertation Abstracts International 49/07-A,106 (University Microfilms No. AAD88-19365).

Rillo, T.J. (1982) Compendium for HPER R542: foundations of outdoor education. Bloomington, IN: Indiana University.

Robb, G. & Ewert, A. (1987) Risk recreation and persons with disabilities. *Therapeutic Recreation Journal, 21(1)*, 58-69.

Roland, C., Summers, S., Freidman, M., Barton, G. & McCarthy, K. (1988) Creation of an experiential challenge program. *Therapeutic Recreation Journal, 21(2)*, 54-63.

Sachs, J. & Miller, S. (1992) The impact of a wilderness experience on the social interactions and social expectations of behaviorally disordered adolescents. *Behavioral Disorders, 17(2)*, February, 89-98.

Schoel, J., Prouty, D. & Radcliffe, P. (1988) *Islands of healing: a guide adventure based counseling.* Hamilton, MA: Project Adventure.

Sherer, M. & Maddux, J. (1982) The self-efficacy scale: construction and validation. *Psychological Reports, 51,* 663-671.

Simpson, S. (1985) Short-term wilderness experiences and environmental ethics. *Journal of Experiential Education, 8,* 25-28.

Stich, T. & Senior, N. (1984) Adventure therapy: an innovative treatment for psychiatric patients. In Pepper, B., Ryglewicz (Eds.). *Advances in training the young adult chronic patient.* New directions in mental health services No. 21. San Francisco: Jossey-Bas, (EBIC Document Reproduction Service No. ED292928).

Teaff, J. & Kablach, J. (1987) Psychological benefits of outdoor adventure activities. *Journal of Experiential Education, 10(2),* 43-46.

Tschakert, R. (1986) Changes of self-concept by physical activity. *Psychological Behavior, 28*, 206-218.

Voight, A. (1988) The use of ropes course as a treatment modality for emotionally disturbed adolescents in hospitals. *Therapeutic Recreation Journal, 22(2),* 57-64.

Walsh, V. & Gollins, G. (1975) *The exploration of the outward bound process.* Denver: Colorado Outward Bound.

Walton, R. (1985). *Therapeutic camping with inpatient adolescents: a modality for training in interpersonal cognitive problem-solving skills (self-esteem residential treatment).* Dissertation Abstracts International, 47/08-B,3549. (University Microfilms No. AAD86-28822).

Webster, S.E. (1978) Project adventure: a trip into the unknown. *Journal of Health, Physical Education and Recreation - Leisure Today, April*, 15-17.

Wichman, T. (1991) Of wilderness and circles: evaluating a therapeutic model for wilderness adventure programs. *Journal of Experiential Education, 14(2),* 43-48.

Wright, A. (1982) *Therapeutic potential of the outward bound process: an evaluation of a treatment program for juvenile delinquents.* (Doctoral dissertation, Pennsylvania State University, 1982). Dissertation Abstracts International, *43*, 923A.

השוואת תהליכים טיפוליים בשתי צורות טיפול:

פרטני וקבוצתי

ד"ר ציפורה שכטמן, מיכל בן- דוד

תקציר

מטרת המחקר הייתה להשוות תהליכים בטיפול פרטני מול קבוצתי בעבודה עם ילדים בעלי דרגת תוקפנות גבוהה. הייחוד שבכל תהליך טיפולי עשוי להסביר את הממצאים. ההשוואה נעשתה על בסיס המיומנויות המילוליות בהן משתמשים המטופלים והמטפלים (על פי Hill, 1986). התהליכים הטיפוליים ב – 15 קבוצות קטנות הושוו ל – 15 טיפולים יחידניים. סך הכל השתתפו בבדיקה זו 30 מטפלים ו – 51 תלמידים. עבור המטפל נבחנו 6 תגובות: עידוד, הכוונה, שאלות, חזרה, אישור ופירושים. גם עבור המטופלים נבחרו 6 תגובות: בקשת עזרה, התנסות חוויתית, תובנה, תוכניות לעתיד, תגובה פשוטה והברית הטיפולית. הממצאים הצביעו על דמיון בתגובות המילוליות של המטפלים בשתי צורות הטיפול, להוציא הכוונה – שהייתה שכיחה יותר בטיפול הקבוצתי וחשיפה עצמית – שהייתה גבוהה יותר בטיפול הפרטני. בניגוד לכך, אצל המטופלים התגובות היו ברובן שונות. רוב התגובות היו שכיחות יותר בטיפול הפרטני, אולם התנסות חוויתית הייתה שכיחה יותר בטיפול הקבוצתי. המתאמים בין תגובות המטופל והמטפל הצביעו על קשר גבוה במיוחד בין התנסות חוויתית וכל תגובות המטפל, וקשר נמוך בין עידוד ותגובות המטופל. הדיון מתמקד בחשיבות ההתנסות החוויתית בטיפול הקבוצתי.

מטרת המחקר היתה להשוות תהליכים בטיפול פרטני מול קבוצתי בעבודה עם ילדים בעלי דרגת תוקפנות גבוהה. מעט מאוד מחקרים השוו הישגים (Outcomes) של שתי צורות הטיפול במדגם אחד ועוד פחות חקרו והשוו תהליכים קבוצתיים (Processes).

בפרסום עדכני מבוסס על סקירת מאמרים (McRoberts, Burlingame & Hoag, 1998) מצאו המחברים במשך 50 השנים האחרונות רק 23 מחקרים שהישוו הישגים בשתי צורות הטיפול באוכלוסיה אחת, ואף לא מאמר אחד כזה בשנתיים האחרונות. המחקרים הללו הצביעו על העדר הבדלים בין שתי צורות הטיפול (Bendar & Kaul, 1994; Hoag & Burlingame, 1997; Mackenzie, 1995; Sternberge & Budman, 1996). במחקר עדכני המבוסס על אוכלוסיית המדגם הנוכחי נמצאו ממצאים דומים: ההישגים בשתי צורות הטיפול, הפרטני והקבוצתי, הושוו באוכלוסיית ילדים בעלי דרגת תוקפנות גבוהה עם קבוצת ביקורת תואמת ללא התערבות. הממצאים הצביעו על צמצום רמת התוקפנות אצל הילדים התוקפנים בשתי צורות הטיפול, בהשוואה לקבוצת ההמתנה שנותרה ללא טיפול (שכטמן, בהדפסה).

ממצא זה מצביע על יעילות הטיפול הקבוצתי וכדאיותו הכלכלית, בהתאמה לספרות המקצועית (Dagley, Gazda, Eppinger & Stewar, 1994; Hoag & Burlingame, 1997). יתרה מזו, הממצא חשוב מבחינה תאורתית ויישומית בעבודה עם ילדים תוקפניים.

רמת האלימות והתוקפנות הגבוהים בארץ דורשים התערבויות רחבות היקף, וקבוצות עשויות להוות פתרון יעיל. ואכן, קבוצות מומלצות לעבודה טיפולית עם ילדים תוקפנים (Alpert & Spillmann, 1995). עם זאת, קיימת גם הסתייגות מעבודה קבוצתית עם ילדים כאלו, מחשש שהשפעה קבוצתית עלולה להיות שלילית, והמודלינג שיעשה בה יציג דווקא התנהגויות שליליות. בנוסף, ילדים תוקפנים מתקשים לעבוד בקבוצה, הם לא מסוגלים לרוב להקשיב ולתמוך זה בזה. בטיפול הפרטני הם מקבלים את מירב תשומת הלב לה הם זקוקים, מן המטפל. לכן, ההשוואה של ההישגים בטיפול בעקבות צורות ההתערבות השונות חשובה במיוחד בטיפול בתחום התוקפנות.

ההשוואה של התהליכים הטיפוליים כמעט ואינה קיימת, והידע לגבי הדומה והשונה בטיפול הפרטני והקבוצתי מוגבל ביותר (McRoberts, et al., 1998). יש הטוענים שטיפול קבוצתי מאוד שונה מטיפול פרטני מבחינת התהליכים הטיפוליים (Bendar & Kaul, 1994; Fuhriman & Burlingame, 1994; Yalom, 1995). בשנת 1990 פרסמו Fuhriman & Burlingame מאמר משווה כזה על בסיס השוואת הכוחות התרפויטים בשתי צורות הטיפול, ומצאו שמספר כוחות תרפויטים דומים למשל: תובנה, קתרזיס, תקווה, חשיפה עצמית והזדהות. אולם, משתנים אחרים יחודיים לקבוצות, למשל, מודלינג, אוניברסליות, אלטרואיזים, ותיקון חוויות משפחתיות אשר יכולים להתקיים רק בנוכחות אחרים. הם סיכמו שקבוצות טיפוליות הן בעלות תהליכים טיפוליים ייחודיים. לפרסום זה קמה מתנגדת (Hill, 1990) ובמאמר שכונה בשם "The jury is still out", טענה שאין די מחקר השוואתי, וההבדלים עשויים לנבוע מהמשתנים המושווים, לכן מוקדם מדי להסיק מסקנות. ואכן, המחקר של Fuhriman & Burlingame התבסס על השוואת הכוחות התרפויטים המהווים את גרעין המכניזם לשינוי אצל הפרט (Crouch, Bloch & Wanlass, 1994; Yalom, 1995). לעומת זאת, המחקר היחידני מתבסס בעיקר על חקר התגובות המילוליות של המטפלים והמטופלים (Hill, 1986; 1990b; Lin, Kelly & Nelson, 1996; Yalom, 1995). Hill הציעה סדרה של תגובות מילוליות שהן מרכזיות בכל תהליך טיפולי. סדרת התגובות (The Verbal Response Modes Category System) הינה א-תאורטית, בהיותה מתאימה לטיפול על פי תאוריות שונות.

במחקר זה נעשתה התאמה של הכלי של Hill לבדיקת ההתנהגות המילולית של המטפלים והמטופלים בקבוצות ילדים, ונערכה השוואה של התגובות המילוליות של המטפלים והמטופלים בטיפול פרטני מול קבוצתי. ההתערבות הטיפולית בשתי צורות הטיפול שלה, היתה מבוססת על תוכנית מובנית המבוססת על שילוב בבליותרפיה ותהליכי -הבהרה. התכנית כוללת סדרה של יצירות ספרותיות ובכללם שירים, סיפורים קצרים, תמונות וסרטים, אשר מעובדים על פי עקרונות הספרותרפיה של דבורה קובובי (קובובי, 1993). אולם בנוסף להתיחסות התרפויטית באמצעות יצירות ספרותיות מופעלות טכניקות של תהליכי –הבהרה המיועדות לאפשר זיהוי רגשות ותובנה עצמית ולעודד שינוי התנהגות בפועל בכיוון הרצוי (להכרות עם התוכנית ניתן לפנות לפרסומים קודמים דוגמת: שכטמן, 1997; 1998; בהדפסה; Shechtman, in press a; Shechtman, in press b; Shecthman & Nachshol, 1996).

השערות המחקר היו: א. יימצאו הבדלים בסדרת התגובות בשתי צורות הטיפול
ב. יימצא קשר בין תגובות המטפלים והמטופלים בשתי צורות הטיפול

השיטה

המשתתפים

101 תלמידים מכיתות א'-ט' השתתפו במחקר על פי החלוקה הבאה: 14 תלמידים בכיתות הנמוכות של היסודי (כיתות א'-ג'), 64 תלמידים בכיתות הגבוהות של בית הספר היסודי (כיתות ד'-ו'), ו - 23 תלמידים בחטיבת הביניים (כיתות ז'-ט'). תלמידים אלו למדו ב-30 בתי ספר, רובם מהמגזר היהודי, אך מספר קטן של תלמידים באו מהמגזר הערבי והדרוזי. באופן כללי תלמידים אילו ייצגו חתך רחב של אוכלוסיית התלמידים בישראל. בהתאמה לספרות המקצועית רובם היו בנים (90%) (Pettit, 1997). התלמידים נבחרו על פי המלצת מחנכת הכיתה על בסיס של רצף בן 4 דרגות חומרה של תוקפנות מילולית או פיזית. מחצית מהתלמידים הללו נבחרו באופן אקראי כקבוצת ביקורת. מדידת ההישגים והממצאים של מחקר זה מדווחים במקום אחר (שכטמן, בהדפסה). במאמר הנוכחי משתתפים רק תלמידי הניסוי שטופלו באופן פרטני וקבוצתי ($n = 51$). תלמידים אילו השתתפו בקבוצות מאורגנות על פי גיל, בטווח של 5-9 תלמידים בקבוצה. בנוסף, השתתפו 26 תלמידים לא תוקפנים על מנת לאפשר הרכבת קבוצות הטרוגניות כמומלץ בספרות (Yalom, 1995), אולם תלמידים אילו לא נכללו במדידה.

מטפלים

שלושים מטפלים שהם סטודנטים או מורים בחינוך מיוחד וייעוץ, השתתפו במחקר. כולם קיבלו הכשרה לתפקידם במסגרת לימודית בת 56 שעות שנתיות. כולן נשים בעלות טווח גילי ומקצועי רחב, אך התוכנית הספציפית היתה זרה לכולן. במסגרת ההכשרה הן למדו על התנהגות תוקפנית, על עקרונות הטיפול הפרטני והקבוצתי, ואת התוכנית הספציפית. הן החלו בעבודתן הטיפולית כ- 4 חודשים לאחר תחילת ההכשרה וקיבלו הדרכה קבוצתית לאורך תהליך ההכשרה.

התוכנית

תוכנית ההתערבות לטיפול בילדים תוקפנים מבוססת על שילוב של הגישות הפסיכודינמיות, ההומניסטיות, והקוגניטיביות, והכלים הנגזרים מהתאוריות: ספרותרפיה, הראיון המסייע ותהליכי הבהרה. הגישה אקלקטית אך השיטות מותאמות לרצף הטיפול כמומלץ על ידי Prochaska (1995). בראשית הטיפול נעשה שימוש בגישות הפסיכודינמיות וההומניסטיות באמצעות הספרותרפיה והשיחה הטיפולית, במטרה להוביל למודעות עצמית ולנכונות לעשות שינוי התנהגותי. כאשר הילד מגיע לשלב בו הוא מבטא רצון

להשתנות, נעשה שימוש בגישות הקוגניטיביות- התנהגותיות באמצעות טכניקות של תהליכי הבהרה, כדי לסייע לפרט לשנות את ההתנהגות בפועל.

התוכנית מורכבת מאוסף שירים, סיפורים, סרטים ותמונות הכוללים בתוכם מוטיבים, בעיקר רגשות, המובילים לעיתים קרובות להתנהגות תוקפנית כגון: פחד, כעס אכזבה, תסכול, תחושת כשלון, קנאה, אין אונים, שעמום, חוסר משמעות בחיים והעדר שליטה עצמית. המטפלים קבלו תוכנית מוכנה המכילה מגוון רחב של יצירות, כדי לאפשר התאמה של היצירה לגיל הילדים. כמו כן, כל יצירה לוותה בניתוח מקדים של היצירה כדי להבטיח את אחידות הטיפול ואיכותו. המבנה של הפגישה הטיפולית בחלקו הראשון היה דומה לעקרונות של דבורה קובובי (1993): השמעת היצירה, זיהוי הרגשות של הדמויות ביצירה, שיחה מורחבת על הדינמיקות שמובילים להתנהגות התוקפנית של הדמויות ביצירה. בסיום חלק זה מתבקשים המשתתפים "להתחבר" ליצירה ולספר על חוויה שהיצירה הזכירה להם וכו'. לרוב, בשלב זה הילדים מספרים על חוויות שבהן הם גילו תוקפנות או היו מעורבים במצבים תוקפניים, ונעשית הפנמה של הדברים בעולמם האישי. בשלב זה מוחדר תהליך ההבהרה שמסייע לתלמידים לבחון את תפיסותיהם לגבי ההתנהגות התוקפנית של עצמם, תחושותיהם והצורך בשינוי. בשלב זה חשוב העימות העצמי, או השקילה של בעד ונגד, רווח ומחיר של התנהגותם התוקפנית. המטרה בשלב זה היא לערער את האיזון שהם נמצאים בו והאחראי על שמירת דפוסי התנהגות תוקפנים. אם מבוטא הצורך בשינוי מופעל תהליך קוגניטיבי- התנהגותי בו נעשה חיפוש אחר פתרונות אלטרנטיביים להתנהגות התוקפנית.

כלי המדידה

סדרת התגובות המילוליות של המטפלים והמטופלים The Hill Therapist and Client Verbal Response Mode Category System). סדרה זו של תגובות מכסה מגוון של התנהגויות בשעת טיפול וייעוץ. הכלי המקורי כלל שמונה קטגוריות(Hill, 1986) , שאחר כך תוקנו לשתים עשרה (Hill, 1993). תוקף מבנה, תוקף תוכן ותוקף בו זמני, נמצאו טובים (Lin et al., 1996). עבור התרפיסט בחרנו כאן רק 6 תגובות: עידוד ("כן אתה יכול"), הכוונה ("אתה יכול לעזוב את המקום"), שאלות ("מה כל כך מרגיז אותך"), חזרה ואישור ("אתה אומר שאחרים אחראים להתנהגותך"), פירושים ("האם תחושת הכשלון גורמת לך להיות תוקפן") וחשיפה עצמית ("גם אני הרגשתי כך"). עבור המטופלים נבחרו גם 6 תגובות: בקשת עזרה ("מה יכולתי לעשות במצב זה?"), התנסות חוויתית ("כל כך נבהלתי שהתחלתי לשבור דברים"), תובנה ("נראה לי שיכולתי להתעלם ממנו"), תוכניות לעתיד ("כיצד אני יכול למנוע מצב זה בעתיד"), תגובה פשוטה ("אתה צודק") והברית הטיפולית ("אתה באמת היחיד שמנסה להבין אותי").

כל המפגשים הוקלטו ושוכתבו על ידי שני חוקרים בלתי תלויים אשר בחנו את שכיחות התגובות הללו בשתי צורות הטיפול. במקרה של אי הסכמה חוקר שלישי הצטרף לדיון. ההסכמה בין השופטים נעה בין 90%-85%, בהתאמה לספרות המקצועית (Lin et al., 1996).

התהליך

המטפלים קיבלו תחילה הכשרה במסגרת קורסים ללימודים מתקדמים באוניברסיטה ובמכללה למורים. לאחר תקופת לימוד ואימון הם החלו לעבוד עם הילדים הנבחרים תוך קבלת הדרכה צמודה לאורך תהליך העבודה. התוכנית הכתובה, ההכשרה וההדרכה הבטיחו שכל המטפלים עושים עבודה דומה והחוקרת קראה את התהליך הטיפולי כדי לוודא שהתהליך נכון. המפגשים הוקלטו ושוכתבו והניתוח נעשה על ידי שני חוקרים בלתי תלויים מאומנים בטכניקה הספציפית של המחקר (Leichtentritt & Shechtman, 1998).

ממצאים

א. השוואה של תגובות מילוליות

כדי להשוות את התגובות השונות בשתי צורות הטיפול תוך בקרה על סך- כל התגובות של כל משתתף, שונתה שכיחות התגובות לפרופורציות. בטבלה מס' 1 מוצגות הפרופורציות הממוצעות של המטפלים, והמטופלים וכן מובהקות ההבדלים ביניהם.

בהתייחס לתגובות המטפלים התמונה שהתקבלה מראה על דפוס דומה של תגובות מילוליות. התגובה השכיחה ביותר היתה שאילת שאלות, ובהבדל גדול מאוד מיתר התגובות. התגובה השכיחה פחות היתה חשיפה עצמית. מבחן MANOVA (2 X 6) הצביע על הבדל כללי מובהק ($\underline{F}(6,23) = 6.69$; $p < 0.01$). כמו כן, נמצא הבדל מובהק בשני מדדים ספציפיים: הכוונה וחשיפה עצמית, בהתאמה ($\underline{F}(1,28) = 7.50$ $p < 0.01$; $\underline{F}(1,28) = 17.54$ $p < 0.001$). הכוונה הייתה רבה יותר בקבוצות, ואילו חשיפה עצמית הייתה גבוהה יותר בטיפול הפרטני.

בניגוד לדמיון היחסי בהתנהגות המטפלים, אצל המטופלים ארבע מתוך שש התגובות המילוליות נמצאו שונות. התגובה השכיחה ביותר בטיפול הפרטני הייתה "התגובה הפשוטה", ואילו בטיפול הקבוצתי "התנסות חוויתית" (Experiencing) ותגובה פשוטה (Simple response) היו שכיחות ביותר, ולא היה הבדל ב"תובנה". מבחן MANOVA (2 X 6) עבור שתי צורות הטיפול ושש התגובות הצביע על הבדל כללי מובהק ($\underline{MF}(6,44) = 5.14$ $p < 0.001$), ועל ארבעה הבדלים ספציפיים מובהקים: "בקשת עזרה", "דיון בתוכניות לעתיד", ו"קשר מטפל מטופל" היו גבוהים יותר בטיפול הפרטני (= $\underline{F}(1,49) = 8.58$; $p < 0.01$; $\underline{F}(1,49) = 15.60$ $p < 0.001$; $\underline{F}(1,49) = 10.59$ $p < 0.001$ בהתאמה). לעומת זאת ההתנסות החוויתית נמצאה בשכיחות יחסית גבוהה יותר בקבוצות ($\underline{F}(1,49) = 12.40$ $p < 0.001$). התנסות חוויתית היו השכיחות ביותר אצל המטופלים בקבוצה, אולם התגובות הפשוטות בטיפול הפרטני היו כפולות במספר בהשוואה לטיפול הקבוצתי.

טבלא 1

ממוצעים (על בסיס פרופורציות) (וסטיות תקן) עבור התגובות המילוליות של המטפל והמטופל בטיפול פרטני וקבוצתי, ותוצאות MANOVA

מטפל	טיפול פרטני (n = 15)		טיפול קבוצתי (n = 15)		כל המשתנים F(1,28)	
	ממוצע	(ס.ת)	ממוצע	(ס.ת)	F	Eta
עידוד	0.08	(0.06)	0.07	(0.05)	0.32	0.01
הכוונה	0.06	(0.04)	0.14	(0.07)	17.54***	0.39
שאלות	0.72	(0.28)	0.64	(0.12)	0.88	0.03
ניסוח מחדש	0.13	(0.07)	0.11	(0.06)	0.65	0.02
פירוש	0.08	(0.06)	0.08	(0.04)	0.01	0.00
חשיפה עצמית	0.03	(0.02)	0.01	(0.01)	7.50**	0.21
כל המשתנים	F(6,23) = 6.69***					0.64
מטופל	טיפול פרטני (n = 15)		טיפול קבוצתי (n = 36)		כל המשתנים F(1,49)	
	ממוצע	(ס.ת)	ממוצע	(ס.ת)	F	Eta
בקשת עזרה	0.01	(0.01)	0.00	(0.00)	8.58**	0.15
התנסות חוויתית	0.20	(0.06)	0.30	(0.10)	12.40***	0.20
תובנה	0.14	(0.06)	0.12	(0.05)	2.10	0.04
מטרות לעתיד	0.02	(0.02)	0.00	(0.01)	15.60***	0.24
תגובה פשוטה	0.38	(0.13)	0.30	(0.17)	2.72	0.05
קשר מטפל מטופל	0.02	(0.03)	0.00	(0.01)	10.59***	0.18
כל המשתנים	F(6,44) = 5.14 ***					0.41

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

ב. הקשר בין תגובות המטפל והמטופל

קשר זה נבדק באמצעות מבחני קורלציה (Pearson Correlation Test)

1. בטיפול הפרטני.

תגובות המטופלים שהיו קשורות במיוחד לתגובות המטפלים היו: התנסות חוויתית, שהייתה בקורלציה גבוהה עם ארבע מחמש תגובות המטפל (מעל 0.70). קשר עם המטפל היה במתאם דומה עם ארבע מתוך חמש התגובות (להוציא תגובות מפרשות); תגובה פשוטה עמדה במתאם עם ארבע מתוך חמש התגובות (להוציא ניסוח מחדש), ותוכניות לעתיד עמדו במתאם עם עידוד בלבד.

בקשת עיצה ותובנה לא היו קשורות לכל תגובה של המטפל, (ראה טבלא מספר 2).

2. בטיפול הקבוצתי.

באופן כללי היו פחות קשרים, אך בדומה לטיפול הפרטני, בטיפול הקבוצתי ההתנסות החוויתית הייתה קשורה לאותן ארבע מתוך חמש התגובות. כל התגובות של המטופל היו קשורות לשאילת שאלות, וגם התגובות המפרשות היו קשורות לרוב התגובות. שאלת שאלות ותגובות מפרשות היו קשורות במיוחד להתנסות חוויתית (**81 ו - **77 בהתאמה). עידוד לא נמצא קשור לתגובות המטופל.

טבלא 2:

מתאמים בין תגובות המטפל והמטופל בטיפול פרטני (n = 15) ובטיפול הקבוצתי (n = 36)

	טיפול פרטני					
	בקשת עיצה	התנסות חוויתית	תובנה	תוכניות לעתיד	תגובה פשוטה	קשר מטפל מטופל
תגובות מפרשות	0.45	0.75**	0.29	0.50	0.66**	0.41
ניסוח מחדש	0.45	0.71**	0.03	0.26	0.49	0.76**
שאלה	0.16	0.74**	0.36	0.01	0.78**	0.76**
הכוונה	0.44	0.73**	0.01	0.13	0.70**	0.74**
עידוד	0.48	0.45	0.47	0.72**	0.53*	0.66**

	טיפול קבוצתי					
	בקשת עיצה	התנסות חוויתית	תובנה	תוכניות לעתיד	תגובה פשוטה	קשר מטפל מטופל
תגובות מפרשות	---	0.77**	0.37	0.49**	0.58**	0.11
ניסוח מחדש	---	0.56**	0.50**	0.26	0.26	0.16
שאלה	---	0.81**	0.34*	0.34*	0.60**	0.35*
הכוונה	---	0.46**	0.10	0.10	0.08	0.53**
עידוד	---	0.07	-0.04	-0.13	0.10	0.16

* $p < .05$; ** $p < .01$

דיון

ההבדלים בתגובות המטופלים היו צפויים, מאחר ובטיפול הפרטני כל הזמן הטיפולי עומד לרשות מטופל יחיד, ויש לו מרחב רחב יותר לכל סוגי התגובה. לכן מפתיע הממצא שבהתנסויות החווייתיות השכיחות הייתה גבוהה יותר בטיפול הקבוצתי. בטיפול הפרטני "התגובות הפשוטות היו השכיחות ביותר וכמעט כפולות בשכיחותן מ"ההתנסות החוויתית", ואילו בטיפול הקבוצתי "התגובות הפשוטות" ו"ההתנסות החוויתית, שתיהן היו השכיחות ביותר. כמו כן, לא נמצא הבדל בכמות "התובנה" שנתגלתה בשתי צורות הטיפול. העובדה שמספר התגובות הפשוטות למעלה מכפול בטיפול הפרטני, ואילו מספר ההתנסויות החווייתיות אינו שונה, מרמזת על כך שבטיפול הקבוצתי התגובות המילוליות הקיימות מרוכזות ואיכותיות יותר, ואילו בטיפול הפרטני המרחב מאפשר אולי לדבר לא תמיד ברמה איכותית. התנסויות חוויתיות הן הבסיס לכל תהליך טיפולי. על פי ההגדרה של Hill (Hill, 1986) פירושה התנסות רגשית חזקה או התייחסות והתעמתות עם רגשות ואמוציות, ולאו דווקא הבנת הבעיה. הכוונה להתנסות של קתרזיס מבוססת על חשיפה עצמית של רגשות וחוויות. התנסות חוויתית זוהתה כמשתנה הקשור לעומק הטיפול ולתוצאות טיפוליות חיוביות (Wiser & Goldfried, 1998). קתרזיס מוזכר באופן עקבי ככוח תרפויטי מרכזי גם בטיפול הקבוצתי בקרב מבוגרים (Corey & Corey, 1992; Grouch et al., 1994; Yalom, 1995) ובקרב ילדים ובני נוער (Leichtentritt & Shechtman,1998; Shechtman et al., 1997). Yalom מתייחס לחשיפה עצמית כאל בסיס לטיפול קבוצתי, מעבר לכוחות התרפויטים שזוהו על ידו. העובדה ששכיחות ההתנסות החוויתית, גדולה יותר בקבוצה, אולי יכולה להסביר את העדר ההבדלים בהישגי הטיפול בין שתי הצורות (שכטמן בהדפסה). ייתכן, שההתנסות כזו היא כה מרכזית וחשובה, שהיא מהווה קומפנסציה לתגובות אחרות ומאפשרת לפרט להשתנות על אף הזמן המוגבל שלו. לעוסקים בקבוצות טיפוליות ממצא זה לפיו יש התנסויות חוויתיות בקבוצות ברמת שכיחות גבוהה, אולי לא צריכה להפתיע כי הם חווים את האינטנסיביות של ההתנסות הקבוצתית. אך למצא זה יש השלכות תיאורטיות ויישומיות חשובות. ראשית, הרמז לחשיבות המדד הזה צריכה לכוון את העוסקים בטיפול הפרטני והקבוצתי לעודד התנסות חוויתית בטיפול . הקבוצות שבדרך כלל מתקיימות במסגרות חינוכיות אינן מסוג זה. רבות מהן מתבססות על גישות טיפוליות קוגניטיביות - ביהביוריסטיות, מתבצעות בקבוצות גדולות (כמו קבוצות מניעה בנושאים שונים), ואלו עלולות אף לחסום התנסות חוויתית.

בטיפול באלימות, נושא זה רגיש במיוחד. רוב הטיפולים בילדים תוקפניים הם קוגניטיביים – ביהביוריסטים (Rose-Krasnor,1991). ורק לאחרונה, בעקבות ביקורת בספרות נעשים מאמצים לשלב טיפול ברגשות של הילדים הללו. התוכנית שלנו ממוקדת ברגשות ובהתנסות חוויתית, ויתכן והגישה והכלים הטיפוליים שנבחרו סייעו בהגברת ההתנסות החוויתית גם בקבוצות (ראה למשל, שכטמן, 1998). אצל המטפלים לא נמצאו הבדלים, להוציא הכוונה רבה יותר בקבוצות, שהיא בהחלט צפויה לאור מספר המטופלים הגדול יותר, והבעייתיות המיוחדת של אוכלוסייה זו. מעבר לכך, נראה, שהמטפלים משתמשים בסדרת תגובות טיפוליות דומה. ההשלכה היישומית של ממצא זה היא ההבנה שיש לאמן מנחה קבוצות בתגובות טיפוליות מכיוון שתהליך טיפולי משמעו תהליך טיפולי בכל צורה. מטפלים פרטניים לרוב מוכשרים לעשות עבודה טיפולית ולא כך לגבי מנחה קבוצות.

לסיכום, קשה עדיין לענות באופן מוחלט על השאלה אם התהליכים הטיפוליים בטיפול קבוצתי ופרטני שונים. התגובות המילוליות הן רק אספקט אחד של הטיפול וכאן מצאנו שהמטפלים דומים בסדרת התגובות והמטופלים פחות. אפשר לחשוב על כיוונים נוספים ומשתנים אחרים שיאפשרו מענה הולם יותר לשאלה דומים או שונים (Fuhriman & Burlingame, 1990).

השאלה בדבר הקשרים בין התגובות של המטפלים והמטופלים חשובה כדי להבין כיצד ניתן להרחיב את תגובות המטופלים. מסתבר, שכמעט כל התגובות של המטפל קשורות להתנסות החוויתית בשתי צורות הטיפול באופן דומה. רק עידוד למעשה לא היה קשור לתגובה חשובה זו. מפליא שעידוד שבדרך כלל נחשב לתגובה תומכת ומסייעת, לא היה קשור לתגובות המטופלים. גם קשר עם המטפל שהינו תנאי להצלחת הטיפול עמד בקשר גבוהה עם רוב התגובות. העובדה שתגובות מפרשות לא עמדו בקשר עם הברית הטיפולית מרמזת על בעייתיות תגובה זו. אולם התגובות המפרשות עמדו בקשר גבוה עם ההתנסות החוויתית ועם תגובות נוספות בטיפול הקבוצתי, בהתאמה לספרות המקצועית (Cramer-Azima, 1989). גם שאלת שאלות עמדה בקשר עם כל התגובות בטיפול הקבוצתי ועם פחות תגובות ביחידני. בטיפול קבוצתי שאילת שאלות נמצאה גם במחקר קודם מרכזית לעידוד החשיפה של המטופלים בנוסף לתרגילים מובנים (Leichtentritt & Shechtman,1998). תגובות מפרשות נמצאו חשובות בעבודה קבוצתית עם מתבגרים, אך העובדה שבטיפול הפרטני הן היו מעט פחות משמעותיות דורשת המשך בדיקה.

ככלל, אין להסיק ממתאמים על כיוון הקשר, כך שאי אפשר לטעון שתגובות מסוימות של מטפלים מובילות לתגובות המטופלים ולכן, יש להמשיך לבדוק את כיוון הקשר באמצעות ניתוחים סטטיסטיים נוספים שלא נתאפשרו במחקר זה בשל גודלו המצומצם יחסית של המדגם ומספר המשתנים הרב יחסית. במחקר עתידי ראוי לבדוק את כיוון הקשר, כמו גם את השפעת התגובות של המטפלים והמטופלים על הישגי ההתערבות. כמו כן, הממצאים הללו מוגבלים לסוג מסוים של טיפול. תוכנית ההתערבות שנבדקה כאמור, הדגישה את הטיפול הרגשי ולא ברור אם ניתן להכליל את הממצאים הללו גם על קבוצות אחרות. ולבסוף העובדה שמטפלים בלתי מנוסים יחסית היוו את אוכלוסיית המטפלים במחקר זה, מגבילה אף היא את הכללת הממצאים על טיפולים אחרים.

למרות מגבלות המחקר, המאמר עוסק בשאלה שכמעט לא נבדקה ומדגים סוג של מחקר תהליכי נדיר בספרות הטיפולית, בעיקר בקבוצות של ילדים (Dagley et al., 1994; Kazdin, 1995). מחקר בטיפול קבוצתי בילדים חשוב לא רק מהיבט תיאורטי אלא גם מן ההיבט היישומי. קבוצות מומלצות לעבודה עם ילדים המגלים קשיים שונים על ידי אגודת היועצים ואגודות מקצועיות אחרות, ובכל זאת מעט נעשה בשטח זה.

הנחתנו היא שחלק גדול מהיועצים לא קיבלו הכשרה מספקת וממוקדת בעבודה עם ילדים בקבוצות. מחקרים מסוג זה מרחיבים את הבנתנו לגבי מיומנויות טיפוליות הנחוצות ליועץ ומאפשרים לנו הכשרה טובה יותר של מטפלים בתחום זה.

ביבליוגרפיה

קובובי, ד. (1993). *ספרותרפיה*. ירושלים: האוניברסיטה העברית, מגנס.

שכטמן, צ. (1997). הערכת השפעתה של תוכנית התערבות טיפולית לצמצום תוקפנות של מתבגרים: ממצאים ראשונים. *עיון ומחקר בהכשרת מורים*. *4*, 48-28.

שכטמן, צ. (1998). צמצום תוקפנות של תלמידים: מורים חוקרים את התערבותם הטיפולית. *עיון ומחקר בהכשרת מורים*. *5*, 152-134.

שכטמן, צ. (בהדפסה). טיפול בתלמידים תוקפנים. השוואת הישגים של טיפול פרטני וקבוצתי. *עיון ומחקר בהכשרת מורים*. *6*,

Alpert, J. E., & Spillmann, M. K. (1997). Psychoterapuetic approaches to aggressive and violent patients. In M. Fava (ed.), *The Psychiatric Clinics of North America: Anger, Aggression, and Violent*. (pp. 453-472). Philadelfia, PA: W.B. Sounder company.

Bendar, R.L. & Kaul, T.J. (1994). Experiential group research: Can the cannon fire? In S.L. Garfield & A.E. Bergin (Eds.), *Handbook of psychotherapy behavior change* (4th ed.), (pp. 631-663). New York: Wiley.

Corey, M. S. & Corey, G. (1992). *Groups: Process and Practice (4th ed.)*. Pacific Grove, CA: Brooks\ Cole.

Cramer- Azima, F. J. (1989). Confrontation, empathy and interpretation issues in adolescent group psychotherapy. In F. G. Cramer –Azima & L. H. Richmond (Eds.), *Adolescent group psychotherapy* (pp. 3-19). Madison, W. I: International University Press

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* (pp. 269 – 318). New York: Wiley.

Dagley, J. C., Gazda, G. M., Eppinger, S. Y. & Stewart, E. A. (1994). Group psychotherapy research with children, predolescent, and adolescents. In A. E. Fuhriman & G. M. Burlingame (eds), *Handbook of group psychotherapy*. (pp. 340-369). New York, N.Y: Wiley.

Fuhriman , A. & Burlingame, G. M. (1990). Consistency of matter: A comparative analysis of individual and group process variables. *The counseling Psychologist ,18*, 6-63.

Fuhriman, A. & Burlingame, G. M. (1994). Group psychotherapy: Research and practice. In A. Fuhriman & G. M. Burlingame (Eds.), *Handbook of group Psychotherapy*. (pp. 3-40) New York: Wiley.

Hill, C. E. (1986). An overview of the Hill Counselor and Client Verbal Response Modes category system. In L. S. Greenberg & W. M. Pinsof (Eds.) *The psychotherapy process: A research handbook*. (pp. 131-160). N.Y: Guilford Press.

Hill, C. E. (1990). Is individual therapy process really different from group therapy process? The jury still out. *The Counseling Psychologist, 18,* 126-130.

Hill, C.E. (1990b). Exploratory in-session research in individual psychotherapy: a review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 58,* 288-294.

Hoag, J. M. & Burlingame, G. M. (1997). Evaluating the effectiveness of child and adolescent group treatment: A meta analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology, 26,* 234-246.

Kazdin, A. E. (1995) Bridging child, adolescent, and adult psychotherapy: Direction for research. *Psychotherapy Research, 5*, 258-277.

Leichtentritt, J, & Shechtman, Z. (1998). Therapist, trainee, and child verbal response modes in child group therapy. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 23*, 36-47.

Lin, M., Kelly, K. R. & Nelson, R. C. (1996). A comparative analysis of the interpersonal process in school based counseling and consultation. *Journal of Counseling Psychology, 43*, 389-393.

MacKenzie, K.R. (1995). Rationale for group psychotherapy in managed care. In K.R.MacKenzie (Ed.), *Effective use of group therapy in managed care* (pp. 1-26). Washington DC: American Psychiatric Press.

McRoberts, O., Burlingame, G. M & Hoag, M. J. (1998) Comparative efficacy of individual and group psychotherapy: a meta- analytic perspective. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice,* 101-117.

Pettit, G.S. (1997). The developmental course of violence and aggression. In M. Fava (Ed.), *The psychiatric clinics of North America: Anger, aggression, violence* (pp.283-299). Philadelfia, PA: Saunders.

Prochaska, J. O. (1995). An eclectic and integrative approach: transtheoretical therapy. In A. S. Gurman & S. B. Messer. (1995) *Essential psychotherapies: Theory and practice.* N.Y.: The Guilford press.

Rose- Krasnor, L. (1991). Commentary: Social cognitive treatment programs. In D. Pepler & K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 380-387). Hillside, NJ: Erlbaum.

Shechtman, Z. (In press, a). Bibliotherapy: An indirect approach to treatment of childhood aggression. *Child Psychiatry and Human Development.*

Shechtman, Z. (In press, b). Short- term treatment of childhood aggression: Outcomes and process. *Psychology in the School.*

Shechtman, Z. & Nachshol, R. (1996). A school based intervention to reduce aggression behavior in maladjusted adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology, 17,* 535-551

Shechtman, Z., Bar-El, O. & Hadar, E. (1997). Therapeutic factors in counseling and psychoeducation groups for adolescents: A comparison. *The Journal for Specialists in Group Work, 22*, 203-213.

Strenberg, B.N. & Budman, S.H. (1996). Group psychotherapy and managed behavioral health care: Current trends and future challenges. *International Journal of Group Psychotherapy, 46,* 297-309.

Wiser, S. & Goldfried, M. (1998). Therapist interactions and client emotional experiencing in expert psychodynamic- interperpersonal and cognitive- behavioral therapies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*, 634-640.

Yalom, I. D. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy* (4th Ed.). N.Y.: Basic Book.

שינויים בהעדפות חינוכיות-מקצועיות ובהערכות עצמיות של תלמידים כפונקציה של סוגי מידע (ייעוץ) שונים

ד"ר דוד צוקרמן

תקציר

המחקר עוסק בהשוואת השפעתם היחסית של סוגי מידע (ייעוץ) שונים על תפיסת מידת המותאמות, העדפה, בחירה וביטחון בבחירה של סוגי בתי-ספר תיכוניים, ועל מידת הדיוק בהערכה העצמית של תלמידי כיתות ז'-ח' הטרוגניות מבתי-ספר יסודיים וחטיבות ביניים אוכלוסיית המחקר אשר כללה 511 תלמידים חולקה לשתי קבוצות על-פי מידת מותאמות הבחירה את בית הספר התיכון (על-פי קביעת הפסיכולוג): קבוצת ה"מתאימים" (N = 153) וה"לא מתאימים" (N = 358) - נמצא כי הראשונים עלו על האחרונים ברמת כשריהם, מידת הדיוק בהערכתם העצמית ובמשתני בחירה נוספים, כגון: הצהרות על הכרה עצמית והכרת בתי-ספר. התפעול הניסויי של בדיקת סוגי המידע נעשה על ה"לא מתאימים", שחולקו ל-4 קבוצות לפי סוג המידע שקיבלו: מידע על העצמי, מידע בית-ספר, מידע משולב וקבוצת ביקורת שלא קיבלה כל מידע. הממצאים המרכזיים: (א). נמצאו הבדלים מובהקים במדידות שלפני ואחרי ההתערבות במידת השיפור; (ב). במותאמות הבחירה, העדפה ובחירה בין קבוצות "מידע משולב" ו"מידע בית-ספר" לבין קבוצת הביקורת; (ג). מידת הביטחון בבחירה ירדה בקבוצת מידע בית ספר; (ד). מידת הדיוק בידיעה העצמית עלתה בקבוצות שקיבלו מידע רלוונטי בהשוואה לקבוצות האחרות; (ה). קבוצות ההתערבות העריכו את המידע שקיבלו כתורם וכמסייע לקבלת החלטות חינוכיות-מקצועיות או/ו להכרה עצמית, בהתאם לסוג המידע שקיבלו. נדונו השתמעויות ייעוציות-חינוכיות על רקע הממצאים.

מבוא

תלמידים, הורים, מורים, יועצים חינוכיים ופסיכולוגים ניצבים, לעתים קרובות, בפני השאלה, מה הם סוגי הסיוע והמידע ההולמים ביותר את צרכי התלמיד העומד לפני הכרעה על המשך לימודיו ודרכו בעתיד. אף התלמיד העומד לסיים לימודיו בביה"ס היסודי או חטיבת-הביניים ניצב בפני הכרעה חשובה, שיש לה השלכות מיידיות והשלכות ארוכות טווח, על תוכניותיו החינוכיות-מקצועיות, וכל המשתמע מכך לגבי מימוש עצמי, סגנון חיים, מעמד כלכלי-חברתי ועוד. תהליך של בחירת מסלול לימודים ומקצוע הוא תהליך של קבלת החלטות שבו היחיד חייב לבחור מבין האלטרנטיבות העומדות בפניו (גתי, 1986, 1990; גתי, הלמן ואורנשטיין, 1995; שילה, 1987), כאשר הוא עצמו טרם השלים את תהליך התבגרותו ובעוד הוא נתון בלבטים פנימיים ובלחצים חיצוניים של המשפחה, חברים, בי"ס ואחרים (Super, 1960, 1980, 1981, 1984). תלמידים נדרשים

לקבל החלטות בתקופות המוטלות עליהם עפ"י המבנה של המערכת החינוכית, ויש להניח שמועדי הבחירה שונים בחברות שונות (Osipow, 1983).

בבחירתו בין החלופות השונות, על התלמיד להביא בחשבון את יכולתו, כשריו, התעניינותו ונטיותיו, ערכיו, צרכיו ואת מושגו העצמי מצד אחד, ואת הכוחות בסביבה - הזדמנויות ומגבלות, דרישות בתי-ספר, תחרות עם אחרים על מקומות קליטה, מצד אחר (הנדל, 1963; גינזברג, 1972; פלום 1966). מאיר (1986) טבע את הכינוי "כן סבתה" לגורמים אלו (ראשי תיבות: כשרים, נטיות, סביבה, בריאות, תכונות, הישגים). יש שכינו תהליך זה בשם "פשרה" (גינזברג וחבריו, 1951), סינתזה (סופר, 1957) אופטימיזיציה (Ginzberg, 1972). לאחרונה יש התעוררות מחודשת במושג ובתהליך של פשרה (Hesketh, Elmslie & Kaldor, 1990; Gati, Shenhav & Givon, 1993). Gati (1993) במאמרו טוען, שמרבית ההחלטות בתחום הקריירה, כוללות מרכיב של פשרה והוא דן בשלוש פנים שלה: פשרה בין חלופות מקצועיות, פשרה באשר לחשיבותם של אספקטים רלוונטיים להשוואה בין החלופות ופשרה באשר להעדפות בכל אחד מהאספקטים האלה. גתי (1997) אף דן בתפיסת יועצים את הפשרה הכרוכה בבחירת מסלול לימודי ומקצועי. אחת המטרות של הייעוץ החינוכי-מקצועי לצורותיו ועל האסכולות השונות שלו היא לעזור ליחיד בקבלת החלטות ועריכת תוכניות לעתיד ובבחירה מבין דרכי הפעולה האלטרנטיביות בעולם המציאות (Goldman, 1971; גתי, 1990). מודעות עצמית חשובה להתפתחות מקצועית (O'Hara, 1966), חיונית לבחירת מקצוע ריאליסטית ולסיפוק מן המקצוע (Brown & Pool, 1966), ותורמת לגיבוש הזהות המקצועית אצל תלמידים במעבר לבחירת בי"ס תיכון.

<u>בבואנו להסביר את תהליך קבלת ההחלטה המקצועית, עלינו להתייחס:</u>

1) לשאלת הגורמים המביאים את האדם לבחירה מסוימת מתוך האלטרנטיבות המקצועיות הפתוחות בפניו.

2) לשאלת הגורמים העשויים להשפיע על נטייתו להתמיד ולהמשיך באותה בחירה או לשנותה.

אחת התיאוריות הידועות בתחום ההתפתחות המקצועית המנסה להתמודד עם שאלות אלו היא של סופר, אשר בשורה ארוכה של פרסומים (Super & Bohn 1970, 1953, 1957, 1984 ועוד), הצביע על קשר בין המושג העצמי לבין בחירת מקצוע וההתפתחות המקצועית, כשהוא רואה בבחירה המקצועית תרגום ומימוש של המושג העצמי. מחקרים רבים יחסית, שנגזרו מתיאוריה זו מצאו לה אישור רב (כגון: Oppenheimer, 1966 Blocher & Schutz, 1961, ובישראל-צוקרמן, 1968). אולם מחקרים מועטים בלבד עסקו בשאלה השניה של ההתמדה בבחירה. Morison (1962), וצוקרמן (1968) בדקו את הקשר, שבין מידת הדמיון של המושג העצמי למושג התפקיד המקצועי כפונקציה של מידת ההתחייבות למקצוע (כשהקריטריונים להתחייבות שונים בשני המחקרים). Lee & Doran (1973), וכן Thomas & Bruning (1984), ניסו לבדוק נושא ההתמדה או הנשירה מתוכנית לימודים, על בסיס שילוב תיאוריית המימוש העצמי ותיאוריית הדיסוננס הקוגניטיבי. מחקרים ספורים בלבד עסקו בשאלת בחירת המקצוע במתודה של תפעול ניסויי, בבירור השפעת מידע על העדפה מקצועית (Pilato, 1969; Rosen, 1961).

בספרות המתייחסת לתהליך בחירת המקצוע והתפתחות הקריירה, ולהליכי הייעוץ הקשורים אליו, ניתן להבחין בין שתי גישות מרכזיות שונות: האחת (סופר וחבריו), מתמקדת בחשיבות המושג העצמי בהסברת תהליך ההחלטה המקצועית. היא מדגישה את חשיבות ההבהרה במושג העצמי והפיכתו לריאלי יותר - כנקודת מוקד בתהליך הייעוץ בבחירת מקצוע (גישה הדומה בפילוסופיה שלה לזו של רוג'רס בתחום הייעוץ וההתערבות), אם כי אינה מתעלמת מחשיבות האינפורמציה המקצועית (Osipow, 1983).

גישה שניה, ששורשיה בימיה הקדומים של תנועת "ההדרכה המקצועית" מימי פרסונס, אולם יש לה תומכים רבים גם כיום (כגון: Hoppock, 1976; גתי, 1990; Rayman, 1990 ועוד), מדגישה את התפקיד המרכזי של האינפורמציה המקצועית בקבלת ההחלטה המקצועית ועשייתה לריאלית יותר. מאז פרסונס ועד היום, במרבית התוכניות הקשורות להכוון מקצועי ולחינוך לקריירה, ואף בתהליך הייעוץ האישי, משתמשים בהפצת מידע מקצועי, עידוד הנועץ לביקושו ובדיקת מידת השימוש בו כמרכיבים חשובים ביותר. אף תוכניות הייעוץ השונות הנעזרות במחשב כוללות בד"כ את המרכיב של מידע מקצועי ולעתים קרובות הוא אף המרכיב המרכזי בהן (גתי, שילה ונתן, 1986; גתי, 1990; ריימן, 1990; גתי, הלמן ואורנשטיין, 1995).

אינפורמציה על חינוך ולימוד הוא חלק אינטגרלי של אינפורמציה מקצועית. בדומה לכך אומר הופוק (1976), שגם התלמיד בביה"ס היסודי ניצב בפני בחירה בין סוגים ותוכניות שונות של בתי-ספר. לשם כך הוא יזדקק למידע מקצועי, ובית-ספרו חייב לעזור לו בהשגתו (ראה גם גתי, הלמן ואורנשטיין, 1995). אם כי אין שתי הגישות הללו מוציאות האחת את רעותה, הן שונות זו מזו בפילוסופיה הייעוצית וביישומה האמפירי.

אחת הדרכים הנפוצות ברוב בתי-הספר היסודיים בארץ בסיוע לתלמידים בבחירת בי"ס או מסגרת המשך היא, באמצעות שימוש בתוצאות מבחנים פסיכומטריים ("פסיכוטכניים"), המתבצעים בדרך כלל ע"י שירותים פסיכולוגיים-חינוכיים עירוניים, ציבוריים או פרטיים. הדרך המקובלת היא לא למסור לתלמידים מידע באופן ישיר על תוצאות מבחניהם, אלא, באופן עקיף דרך מסירת המלצות למורים, למורים-יועצים וכד'. פחות נפוצה היא הדרך של מסירת מידע שיטתי על סוגי בתי-הספר השונים, תוכניות הלימוד, הדרישות, התעודות בסיום הלימודים וכד'. "המורה היועץ" או "היועץ החינוכי" - עוסק בדרך כלל בכך באופן יותר שיטתי, ולעתים רק באופן ספורדי, באותם בתי-ספר ששירות זה נמצא. למיטב ידיעתנו, לא נחקרה בארץ (ומעט מאוד גם מחוצה לה, עפ"י מידת הדיווח בספרות), **השפעתם היחסית של שני סוגי מידע** אלו על בחירותיהם החינוכיות-מקצועיות של תלמידים (ושל בוגרים).

<u>מטרת המחקר והשערותיו המרכזיות</u>

במחקר הנוכחי בוצע תפעול של תוכנית ניסויית במטרה לבדוק את ההשפעה הדיפרנציאלית של סוגי מידע ("ייעוץ") שונים הרלוונטיים לקבלת ההחלטה החינוכית-מקצועית, תוך קשר עם "הערכה עצמית" כמשתנה נוסף, על:

* שינויים בהעדפות ובחירות חינוכיות-מקצועית.
* שינויים במידת הביטחון בבחירה.
* מידת הדיוק בהערכה העצמית (הידיעה העצמית).

סוגי המידע שניתנו:

1) "מידע המכוון למושג העצמי" והרלוונטי להעדפה חינוכית-מקצועית (משוב כתוב על תוצאות מבחני כושר בהשוואה להערכה עצמית).

2) "מידע חינוכי-מקצועי" (מידע מפורט כתוב על סוגי בתי-ספר, דרישותיהם, התעודות שהם מעניקים ועוד).

3) "מידע משולב" (שילוב של שני סוגי המידע הנ"ל).

להלן יפורטו שתי ההשערות המרכזיות (מתוך 8 השערות המחקר):

א) 1) מידע רלוונטי לעשיית בחירות חינוכיות-מקצועיות (מידע על העצמי, מידע על בתי-ספר או מידע משולב) יביא לשיפור במידת מותאמות ההעדפה והבחירה החינוכית-מקצועית ולשינוי במידת הביטחון בה, בקבוצות שקיבלו מידע בהשוואה לקבוצת הביקורת.

2) סוג המידע המשפיע על השיפור במותאמות הבחירה, ההעדפה והבחירה ועל השינוי במידת הביטחון בה:

- במידה הרבה ביותר - הוא המידע ה"משולב";
- במידה בינונית - הוא המידע המכוון ל"עצמי";
- במידה המועטה ביותר - הוא המידע החינוכי-מקצועי על "בתי-ספר".

ב) שיפור במידת הדיוק של הערכה עצמית של יכולת יחול בקבוצה, שתקבל מידע המכוון ל"עצמי" ובקבוצה, שתקבל את המידע ה"משולב", והוא יהיה רב יותר באופן משמעותי מאשר בקבוצה, שתקבל את המידע החינוכי-מקצועי על "בתי-ספר" ומקבוצת הביקורת.

(הערות וממצאים רלוונטיים נוספים מובאים אצל צוקרמן (1994)).

השיטה

הנבדקים

נבדקו 511 תלמידים מכיתות ז'-ח' הטרוגניות, מבתי-ספר יסודיים וחטיבות ביניים. התפעול הניסויי של בדיקת השפעת המידע הופעל על 358 תלמידים מביניהם, שבחירתם לא תאמה את קביעת הפסיכולוג לגבי ביה"ס התיכון המתאים להם על-פי יכולתם ("הלא מתאימים"). כמו-כן נבדקו הבדלים בין ה"מתאימים" וה"לא מתאימים" במשתנים שונים.

כלים

במחקר נעשה שימוש בכלים שונים:

א) שאלונים.

ב) מבחני כושר פסיכומטריים.

ג) תוכניות התערבות.

ד) שאלון הערכת התערבות.

א) שאלונים:

לצורך המחקר נבנו מספר שאלונים, שמטרתם הייתה לבדוק הערכת מותאמות העדפה ובחירה חינוכית-מקצועית, עמדות כלפי מידע רלוונטי לעשיית בחירות חינוכיות-מקצועיות והערכות עצמיות של כשרים. לגבי שאלונים אלה נערך מחקר גישוש (Pre-Test), על אוכלוסייה דומה בגילה ובהרכבה ההטרוגני ובהתאם לתוצאותיו נערכו שינויים מתאימים, כגון: שינויי ניסוח, השמטת פריטים וכדומה.

1) **שאלון משתני הבחירה - מרכ"ב (= מותאמות, רצון (העדפה), כוונה (בחירה), ביטחון):**

בשאלון זה, המורכב מ-7 שאלות, נתבקש הנבדק להעריך את מידת המותאמות שלו לבתי-ספר תיכוניים מסוגים שונים: עיוניים ומקצועיים-טכנולוגיים. על-פי תפיסתו את הכשרים, האינטרסים וההישגים שלו, בנפרד לכל אחד מממדים אלה. הנבדק נתבקש לדרג מ-1 עד 4 את מידת התאמתו לבתי-הספר הללו, כאשר ציון **1** מסמל מידת **מותאמות מרבית**. דירוגו העצמי של הנבדק את מותאמותו הושוותה לקביעת השופטים את ביה"ס המתאים לו, על-פי תמונת כשריו. בהמשך השאלון, נשאל התלמיד באיזה בית-ספר היה **רוצה ללמוד** (העדפה), באיזה בית-ספר **מתכוון ללמוד** (בחירה) (שיטת הציון דומה לנ"ל), מהי מידת **הביטחון שלו** בבחירה (כוונה) זו, ומה **רמת הסיכויים** שלו ללמוד בכל אחד מסוגי בתי-הספר הללו. בשתי השאלות האחרונות הציונים נעו מ-1 עד 5, כאשר ציון **1 ביטא מידה נמוכה** של ביטחון או סיכוי.

2) **שאלון משתני מידע חינוכי-מקצועי - העבר"ה (= הצהרות הנבדק על הכרה עצמית, הכרת בתי-ספר, רצון להכיר עצמו ובתי-ספר, הסתמכות עצמית):**

בשאלון זה נתבקש הנבדק לציין עד כמה הוא מכיר את עצמו (כשריו ונטיותיו), ואת בתי-הספר לסוגיהם, עד כמה היה רוצה לדעת על עצמו ועל בתי-הספר, ועד כמה הוא נוטה לסמוך על ידיעותיו העצמיות בתחומים אלו.

3) **שאלון יחס כלפי סוגי מידע רלוונטיים לקבלת החלטה חינוכית-מקצועית:**

הנבדק נתבקש לציין את מידת הסכמתו להיגדים המתייחסים ל:

- מידת הסיוע של מידע על כשרים ונטיות מקצועיות, לקבלת החלטות חינוכיות-מקצועיות.
- מידת הסיוע של מידע חינוכי-מקצועי על בתי הספר ומקצועות, לקבלת החלטות חינוכיות-מקצועיות.

4) **שאלון הערכה עצמית של יכולת (כישורים):**

בשאלון זה נתבקש הנבדק להעריך את יכולתו בתחומי כושר שונים בדירוג מ-1 עד 9 ("תשעוניות"). כמו-כן נתבקש הנבדק לתת הערכה עצמית כוללת לגבי כשריו מ-1 עד 9.

ב) מבחני כושר פסיכומטריים:

התלמידים נבדקו במערכת של מבחני כושר פסיכומטריים סטנדרטיים הנהוגים בשירותים פסיכולוגיים חינוכיים, לצורך סיוע לתלמידים של בתי-ספר יסודיים וחטיבות-ביניים לקראת בחירת ביה"ס התיכון לסוגיו. ציוני המבחנים נעשה בפרצנטילות ובתשעוניות (תאור המבחנים ונתונים על מהימנותם ותקפותם, ראה צוקרמן, 1994).

ג) תוכניות התערבות:

תוכניות ההתערבות שהופעלו במחקר זה כללו:

1) **תוכנית מידע המכוון לעצמי-כשרים ("מידע עצמי"):**
התלמידים קיבלו משוב כתוב על תוצאות מבחני הכושר הפסיכומטריים שהם עברו בהשוואה להערכות העצמיות בתחומים אלה, במונחים של תשעוניות.

2) **תוכנית מידע חינוכי-מקצועי ("מידע בתי-ספר"):**
התלמיד קיבל מידע כתוב (והסברים משלימים בעל-פה) על סוגי בתי-ספר תיכוניים שונים, מסלולי הלימוד, תעודת הגמר. כמו-כן קיבלו טבלה המראה את חשיבות הכשרים הדרושים להצלחה בכל סוג בית-ספר. טבלה זו גובשה לאחר דיון והתייעצות עם תשעה פסיכולוגים ויועצים חינוכיים.

3) **תוכנית "מידע משולב":**
התלמיד קיבל את שני סוגי המידע שתוארו לעיל, "מידע עצמי" ו"מידע בית-ספר", בצירוף טבלת הכשרים הדרושים להצלחה בכל סוג בית-ספר, וכן דף הנחייה אינטגרטיבי, שמסביר את הצורך לשלב את שני סוגי המידע בעת קבלת החלטה חינוכית-מקצועית.
לכל הנבדקים ניתנה הדרכה **כללית** לקחת בחשבון את סוג המידע שקיבלו בעת קבלת החלטה לגבי מידת המותאמות של כל סוג בית-ספר, קביעת העדפה ובחירה של בית-ספר וביטחון בבחירה.

ד) שאלון הערכת ההתערבות:
לצורך הערכת ההתערבות נבנה שאלון, שבו התבקש הנבדק להעריך את מידת הסיוע הספציפי שקיבל על עצמו או על בתי-ספר או על שניהם, לצורך קבלת החלטה חינוכית-מקצועית מתאימה.

הליכים:

המחקר נערך במסגרת של העברת מבחני כושר פסיכומטריים סטנדרטיים לתלמידי כיתות ז'-ח' מבתי-ספר יסודיים וחטיבות-ביניים, לצורך הכוון וייעוץ לקראת בחירת מסגרות המשך. השאלונים והמבחנים הועברו במסגרות קבוצתיות (12-25 נבדקים בכל קבוצה). המחקר נערך בשני שלבים. השלב הראשון בוצע לפני שנעשתה התערבות ייעוצית שיטתית של השירות הפסיכולוגי, היועצים החינוכיים והמחנכים, והם אף נתבקשו שלא לבצעה, עד לאחר השלמת העברת הכלים המחקריים לאוכלוסייה הנבדקת.
המפגש הראשון היה זהה לכל הנבדקים בכל קבוצות הניסוי והביקורת, והמפגש השני היה שונה בסוג ההתערבות בלבד, כשיתר הדברים נערכו בצורה דומה. במפגש הראשון הובא לידיעתם, שהם משתתפים גם

במחקר, בנוסף למבחנים הפסיכומטריים, ולאחר שישלימו החלק המחקרי, שבו הם עשויים לקבל מידע מסוגים שונים, יקבלו בעתיד ייעוץ והדרכה מיועצי בית-הספר במתכונת הרגילה בבת-ספרם. ואמנם לאחר תום ביצוע המחקר לשלביו, השתמשו היועצים והמחנכים בתוצאות המבחנים ובמידע שהועבר לתלמידים במסגרת המחקר, לצורך ההתערבות הייעוצית שלהם (תאור מפורט של ההליכים, ראה צוקרמן, 1994).

הנבדקים חולקו ל-4 קבוצות בהתאם לסוג ההתערבות:

א) קבוצת "מידע על העצמי" (N = 80) = הקבוצה קיבלה משוב כתוב על תוצאות מבחני כושר בהשוואה להערכות עצמיות.

ב) קבוצת "מידע בית-ספר" (N = 107) = הקבוצה קיבלה מידע חינוכי-מקצועי כתוב על סוגי בתי-ספר תיכוניים, דרישותיהם ותעודות הסיום הניתנות בהם ועוד.

ג) קבוצת "מידע משולב" (N = 89) = הקבוצה קיבלה שילוב של שני סוגי המידע: מידע על העצמי ומידע על בתי-ספר.

ד) קבוצת ביקורת (N = 82) = היעדר מידע (לא קיבלה כל מידע).

בכל קבוצה נכללו שלוש רמות של הערכה עצמית (נמוכה, ריאלית, גבוהה). תגובות הנבדקים הושוו "לפני" ו"אחרי" ההתערבות, ונערכו חישובי מתאמים וניתוחי שונות מורכבים (MANCOVA, ANCOVA) ומבחני t לבדיקת מובהקות ההבדלים והאינטראקציות במשתנים התלויים השונים בין הקבוצות השונות על-פי סוגי המידע שקיבלו ורמות ההערכה העצמית.

ממצאים

במחקר זה נדונה, בעיקר, השפעת ההתערבות על שינויים במשתני בחירה שונים, כשהשינויים המצופים הם בכיוון של יתר התאמה לקביעת השופט. השפעה כזו יכולה להיבדק רק על אותם נבדקים, שהייתה **אי התאמה** בין בחירותיהם לבין השופט לפני תחילת ההתערבות. על-פי ההשוואה בין בחירות הנבדק לבין קביעות השופט, הופרדו הנבדקים לשתי קבוצות:

* "מתאימים" - נבדקים, שבחירתם הראשונית זהה לקביעת השופט (N = 153).
* "לא מתאימים" - נבדקים, שקיימת **אי התאמה ראשונית** בין בחירותיהם לבין קביעת השופט (N = 358); מתוכם 65 נבדקים בחרו בית-ספר הנמוך מקביעת השופט וכל היתר בחרו בית-ספר גבוה מקביעת השופט.

להלן ידווחו התוצאות בשני חלקים:

1) לפני ההתערבות.
2) אחרי ההתערבות.

1) **<u>לפני ההתערבות:</u>**

למרות שעניינו המרכזי של המחקר הוא בבדיקת השינויים שחלו במשתני הבחירה בעקבות ההתערבות, נראה שרצוי להציג אף את ההבדלים בין ה"מתאימים" לבין ה"לא מתאימים", כפי שנמצאו **לפני** ההתערבות, על מנת להדגיש את המאפיינים של שתי הקבוצות הללו, בשל ההשתמעויות הייעוציות האפשריות. להלן יובאו ממצאים המתייחסים להבדלים, שנמצאו בין "מתאימים" ל"לא מתאימים" לפני ההתערבות במדדים הבאים: * משתני הבחירה. * מבחני הכושר ודיוק בידיעה העצמית. * משתני מידע (היחס למידע רלוונטי לבחירה).

1) נמצא קשר מתון ($\underline{r}$ = .20) בקרב כלל אוכלוסיית הנבדקים, בין דיוק בידיעה העצמית לבין מותאמות הבחירה החינוכית-מקצועית על-פי קביעת הפסיכולוג.

2) נמצאו הבדלים בין "מתאימים" לבין "לא מתאימים" (עפ"י קביעת הפסיכולוג), כשהראשונים קרובים יותר לקביעת הפסיכולוג ברצון (שאיפה, העדפה), כוונה (בחירה) ותפיסת סיכוי ללמוד בבית-ספר שנקבע כמתאים (עיין טבלה מס' 1).

3) נמצאו הבדלים בין "מתאימים" ו"לא מתאימים" במבחני כושר שונים, כשהראשונים גבוהים יותר בהם ואף מדייקים יותר בהערכתם העצמית לגביהם (עיין טבלה מס' 2).

4) נמצאו הבדלים בין הנ"ל במשתני מידע (הכרה עצמית, הכרת בתי-ספר, רצון להכיר עצמו) והסתמכות עצמית, כשה"מתאימים" גבוהים יותר מה"לא מתאימים" בהצהרותיהם (עיין טבלה מס' 3).

טבלה 1:

<u>ממוצעים, סטיות תקן ומבחני t של קבוצות ה"מתאימים" וה"לא מתאימים" במשתני הבחירה.</u>

משתנים / קבוצות		שאיפה[1]	כוונה[1]	סיכוי	מידת ביטחון
לא מתאימים	M	1.41	1.40	3.11	2.73
	SD	0.81	0.83	1.26	1.26
	N	344	333	347	320
מתאימים	M	0.26	0.20	4.37	2.98
	SD	0.58	0.54	0.82	1.30
	N	146	144	153	135
	t	15.53*	16.00*	11.38*	1.90

* $\underline{p} < 0.001$

טווח הציונים האפשריים בשאלות השאיפה והכוונה הוא 1-4.
טווח הציונים האפשריים בשאלות הביטחון והסיכוי הוא 1-5.

1 **<u>הערה:</u>** ממוצע קטן יותר ב"שאיפה" ו"כוונה" משקף פער קטן יותר בינן לבין קביעת השופט.

טבלה 2:

<u>ממוצעים, סטיות תקן ומבחני t של קבוצות ה"מתאימים" וה"לא מתאימים" במשתני הכושר והדיוק בידיעה העצמית.</u>

משתנים / קבוצות		כושר מילולי	כושר בלתי מילולי	אינטליגנציה (מילולי + לא מילולי)	כושר חשבוני	כושר מרחבי	דיוק[1] בידיעה עצמית
לא מתאימים	M	4.85	6.23	5.54	4.19	5.84	0.98
	SD	1.77	1.68	1.50	1.77	1.91	1.38
	N	356	358	358	358	358	358
מתאימים	M	5.52	6.59	6.05	4.58	5.88	0.65
	SD	1.99	1.66	1.64	1.80	1.72	1.35
	N	152	153	153	153	153	153
	t	3.81***	1.99*	3.30***	2.15*	1.30	2.50*

* $\underline{p} < .05$; ** $\underline{p} < .01$; *** $\underline{p} < .001$

1 **<u>הערה:</u>** ממוצע קטן יותר ב"דיוק בידיעה עצמית" משקף פער קטן יותר בין הערכה עצמית לבין תוצאות אובייקטיביות במבחני כושר.

<u>משתני המידע</u> (היחס לסוגי המידע השונים):

בחלק זה נשווה את ה"מתאימים" וה"לא מתאימים" על פי היחס שלהם לסוגי המידע השונים הרלוונטיים לבחירה חינוכית-מקצועית.

עיון בטבלה 3 מגלה כי המתאימים יותר מה"לא מתאימים" מצהירים כי הם מכירים עצמם ובתי-ספר, רוצים להכיר עצמם ובתי-ספר, ואף מסתמכים יותר על הערכותיהם וידיעותיהם העצמיות. לסיכום, חלק זה נראה, שהנבדקים, שחולקו ל"מתאימים" ו"לא מתאימים" עפ"י ההתאמה בין בחירותיהם החינוכיות-מקצועיות לבין קביעת השופט, אף שונים אלו מאלו במשתני הבחירה האחרים - השאיפה (הרצון), הכוונה, ותפיסת הסיכוי: "המתאימים" דומים יותר בשאיפותיהם וכוונותיהם לקביעת השופט לגבי סוג בית הספר המתאים להם, ואף נותנים לעצמם סיכוי גבוה יותר להתקבל וללמוד באותו בית-ספר. גם לגבי מידת

הביטחון שלהם בבחירה - מתגלה כיוון דומה ($p < 0.06$) - כאשר המתאימים מגלים יותר ביטחון מה"לא מתאימים".

ה"מתאימים" אף נמצאו גבוהים יותר בדיוק הידיעה העצמית, כלומר, ההתאמה אצלם אינה מתמקדת רק בהתאמת הבחירה לשופט, אלא גם בהתאמת ההערכה העצמית לתוצאות האובייקטיביות של מבחני הכושר. אף במאפייני הכושר כשלעצמם מתגלים הבדלים מובהקים בין ה"מתאימים" וה"לא מתאימים", כשהראשונים גבוהים יותר במבחני אינטליגנציה מילולית, לא מילולית וכושר חשבוני. ה"מתאימים" יותר מה"לא מתאימים" חשים, שהם מכירים בתי-ספר ומכירים את עצמם, ואף רוצים להכיר עצמם ומסתמכים יותר על עצמם בבואם לבחור בית-ספר ומקצוע.

טבלה 3:

ממוצעים, סטיות תקן ומבחני t של קבוצות ה"מתאימים" וה"לא מתאימים" ביחס למשתני המידע השונים.

משתנים / קבוצות		מכיר בתי-ספר	הכרה עצמית	רוצה להכיר בתי-ספר	רוצה להכיר עצמי	הסתמכות עצמית	יחס למידע על עצמו	יחס למידע על בי"ס
לא מתאימים	M	3.24	3.93	3.93	4.37	3.72	1.81	1.88
	SD	0.89	0.80	0.93	0.97	0.68	0.23	1.20
	N	354	357	356	355	354	358	357
מתאימים	M	3.47	4.10	4.49	4.54	3.87	1.82	1.89
	SD	0.89	0.71	0.76	0.86	0.56	0.23	0.17
	N	152	152	151	151	153	152	153
	t	2.72**	2.18*	1.36	1.95*	2.44*	0.55	0.25

* $p < .05$; ** $p < .01$

2) אחרי ההתערבות:

לבדיקת ההשערות המתייחסות להשפעת ההתערבות - סוגי המידע על מותאמות הבחירה ועל מידת הביטחון בה (השערה 1), על הדיוק בידיעה העצמית (השערה 2), ועל היחס לסוגי מידע נלקחו רק אותם נבדקים, שבחירתם הראשונית **לא הייתה מותאמת** (ה"לא מתאימים") לקביעת השופט ($N = 358$), מאחר, שרק לגביהם אפשר לבדוק את השפעת ההתערבות בצורה הברורה ביותר.

הנבדקים חולקו ל-4 קבוצות התערבות:

* מידע על העצמי.
* מידע על בתי-ספר תיכוניים.
* מידע משולב.
* היעדר מידע (קבוצת ביקורת).

להלן ידווחו תוצאות המחקר של השפעת ההתערבות על המשתנים התלויים לפי הסדר הבא:

א) משתני בחירה:

1. מותאמות הבחירה החינוכית-מקצועית.
2. מידת הביטחון בבחירה.

ב) הדיוק בידיעה העצמית.

ג) משתני המידע (היחס לסוגי מידע רלוונטיים לבחירה).

א) משתני הבחירה:

לגבי מותאמות הבחירה, השאיפה, הכוונה, הביטחון ותפיסת הסיכויים נערכו ניתוחי שונות (MANCOVA ו-ANCOVA) דו-כיווניים 3 x 4 (4 קבוצות ההתערבות x 3 קבוצות של הערכה עצמית) על המדידה "אחרי" בהחזקת ה"לפני" כ-COVARIATE.

1. מותאמות הבחירה החינוכית-מקצועית:

"מותאמות הבחירה" נקבעה עפ"י ההשוואה בין קביעת השופט את סוג בית הספר המתאים לתלמיד (עפ"י תמונת כשריו) לבין הערכת התלמיד את התאמתו לפי המשתנים:

* הכשרים שלו.
* ההישגים הלימודיים שלו.
* האינטרסים שלו (כל תחום בנפרד).

נערך ניתוח MANCOVA 4 x 3 על "אחרי" בהחזקת ה"לפני" כ-COVARIATE (לפי הקריטריון של Wilks) על שלושת משתני המותאמות הנ"ל.

נמצא הבדל מובהק בין 4 קבוצות ההתערבות ($MF(9,795) = 3.74; p < .001$).

במטרה לראות אלו מבין שלושת המשתנים תורמים להבדל שנמצא בין קבוצות ההתערבות בניתוח ה-MANCOVA נעשו ניתוחי שונות 3 x 4 לכל משתנה בנפרד.

ההבדל בין קבוצות ההתערבות נמצא מובהק בכל שלושת המשתנים:

1. "כשרים" ($F(3,329) = 7.88; p < 0.001$).
2. "הישגים" ($F(3,329) = 4.80; p < 0.01$)
3. "אינטרסים" ($F(3,329) = 7.69; p < 0.001$)

טבלה מס' 4 מציגה את הממוצעים וסטיות התקן של ארבע קבוצות ההתערבות בכל אחד ממשתני המותאמות, ובכולם יחד ("מותאמות כללית"). כפי שנראה מהטבלה קיימים הבדלים בין הקבוצות לפני ההתערבות; ניתוח עם COVARIATE מאפשר את בדיקת ההבדלים בין קבוצות ההתערבות בבדיקת "אחרי" בהחזקת קבוע את ההבדלים ביניהם במדידה "לפני" ההתערבות.

טבלה מס' 4:

ממוצעים[1] וסטיות תקן של קבוצות ההתערבות השונות במשתני מותאמות הבחירה.

משתני המותאמות / קבוצות ההתערבות		אינטרסים		הישגים		כשרים		מותאמות כללית	
		לפני	אחרי	לפני	אחרי	לפני	אחרי	לפני	אחרי
מידע על העצמי	M	1.58	1.48	1.60	1.48	1.62	1.45	1.60	1.47
N = 73	SD	0.82	0.90	0.94	0.94	0.83	0.78	0.77	0.81
מידע על בית-ספר	M	1.26	1.15	1.26	1.08	1.27	1.05	1.26	1.09
N = 106	SD	0.73	0.80	0.56	0.75	0.58	0.71	0.55	0.68
מידע משולב	M	1.30	0.99	1.31	0.95	1.35	0.92	1.32	0.95
N = 86	SD	0.75	0.74	0.71	0.67	0.70	0.69	0.63	0.60
קבוצת ביקורת	M	1.58	1.65	1.49	1.39	1.59	1.49	1.56	1.51
N = 79	SD	0.84	0.85	0.88	0.93	0.79	0.86	0.77	0.79
F (2,331)		7.69***		4.80**		7.88***		8.94***	

** $p < 0.001$ * $p < 0.01$

1 **הערה:** ממוצע קטן יותר משקף פער קטן יותר בין קביעת השופט לבין קביעת התלמיד לגבי סוג בית הספר המתאים לתלמיד; כלומר, מספר קטן יותר משקף מותאמות רבה יותר.

במטרה לראות אילו קבוצות תורמות להבדל זה, נעשו ניתוחי קונטרסטים, לפי השערות המחקר, בכל אחד ממשתני מותאמות הבחירה.

טבלה מס' 5 מציגה את תוצאות ניתוח הקונטרסט בכל משתני המותאמות. לשם הצגת תוצאות אלה חושבו ההפרשים במותאמות בין "לפני" ל"אחרי" ההתערבות, כאשר מינוס (-) מסמן שיפור.

טבלה 5:

שיפורים במשתני מותאמות הבחירה מ"לפני" ל"אחרי" ההתערבות.

משתני המותאמות / קבוצות ההתערבות	אינטרסים	הישגים	כשרים
מידע על העצמי (N = 73)	-0.10 (A,B)	-0.12 (A,B)	-0.17 (A,B)
מידע על בית-ספר (N = 106)	-0.11 (B)	-0.18 (B,C)	-0.22 (B)
מידע משולב (N = 73)	-0.31 (C)	-0.36 (C)	-0.43 (C)
קבוצת ביקורת (N = 73)	0.07 (A)	-0.10 (A)	-0.10 (A)

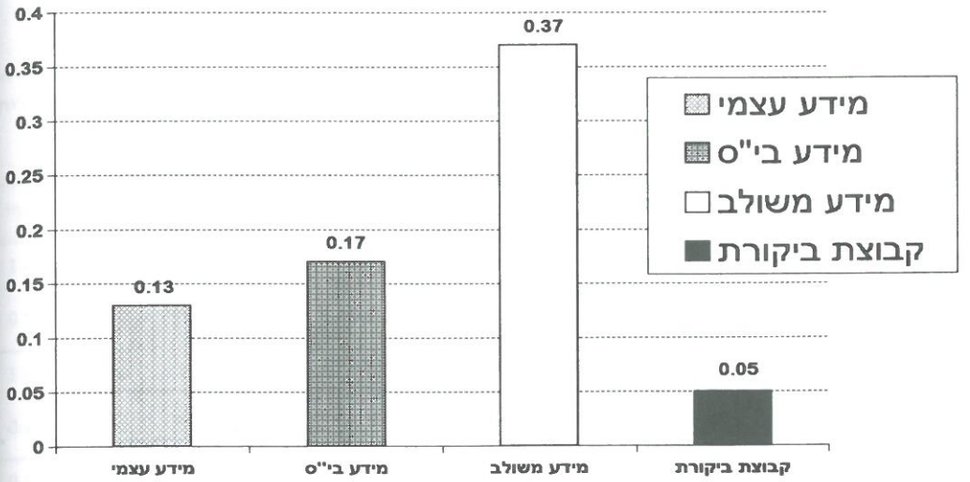
• מקרא: יש לקרוא כל טור בפני עצמו.
קבוצות המסומנות באותה אות, אין ביניהן הבדל מובהק. בין קבוצות המסומנות באותיות שונות קיים הבדל לפי סדר האותיות, כאשר האות A מראה על אי-שיפור או שיפור נמוך והאות B - על שיפור בינוני והאות C מראה על שיפור גדול.

הקונטרס הראשון, כלל השוואה בין קבוצות ההתערבות לבין קבוצת הביקורת, בכל משתני ההתאמה על-פי השערה א1. נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצות "מידע על בית ספר" ו"מידע משולב" לבין "קבוצת הביקורת" כאשר השיפור במידת מותאמות הבחירה (קרי, התקרבות לקביעת השופט), היה גדול יותר בשתי הקבוצות הנ"ל. ברם לא נמצא הבדל בין קבוצת "מידע על העצמי" לבין "קבוצת הביקורת".

הקונטרס השני נעשה בין קבוצת "מידע משולב" לשתי קבוצות ההתערבות האחרות על בסיס השערה א2 שטענה, שהשיפור במותאמות הבחירה יהיה הגדול ביותר בקבוצה זו. ואכן, במשתני המותאמות על פי אינטרסים ועל פי כשרים נמצא שיפור גדול יותר בקבוצה זו לעומת הקבוצות האחרות. לעומת זאת, במשתני המותאמות על פי הישגים נמצא הבדל מובהק בין קבוצה זו לבין קבוצת "מידע על העצמי" בלבד (אם כי גם ההבדל בין קבוצת "מידע משולב" לבין קבוצת "מידע על בית ספר" הוא בכיוון המשוער).

הקונטרס השלישי נעשה בין קבוצת "מידע על העצמי" לבין קבוצת "מידע על בית ספר". בכל משתני הבחירה לא נמצאו הבדלים מובהקים ביניהן, אף כי נראה לפי הממצאים, שבקבוצה שקיבלה "מידע על בית ספר" חל שיפור גדול יותר במותאמות הבחירה.

מאחר שבכל המשתנים (אינטרסים, הישגים, כשרים), נמצאו הבדלים דומים בין קבוצות ההתערבות, צורפו שלושת המשתנים למשתנה אחד כללי ("מותאמות כללית"). צירוף זה מוצג בתרשים מס' 1, המתייחס **לשינוי** במותאמות הבחירה הכללית, שחל בקבוצות ההתערבות השונות בין שתי המדידות ("לפני" ו"אחרי").



הערה: הפרש שלילי גדול יותר מציין שיפור גדול יותר.

<u>תרשים מס' 1</u>: השינוי במותאמות הבחירה הכללית ("לפני" ל"אחרי" ההתערבות) בקבוצות ההתערבות השונות.

תרשים מס' 1 מסכם את ממצאי המחקר בשאלת השינויים במותאמות הבחירה, שחלו עקב ההתערבות. מהתרשים נראה, שבקבוצות "מידע על בית-ספר" ו"מידע משולב" חל שיפור גדול יותר מאשר בקבוצת ה"מידע על העצמי" וב"קבוצת הביקורת". השיפור הגדול ביותר חל בקבוצה שקיבלה "מידע משולב".

לסיכום חלק זה נראה, כי תוצאות אלו תומכות חלקית בהשערה 1א, הטוענת כי השיפור במותאמות הבחירה יהיה רב יותר בקבוצות ההתערבות מאשר ב"קבוצת הביקורת". השערה זו אומתה לגבי קבוצות "מידע משולב" ו"מידע על בית-ספר", ולא אומתה לגבי קבוצת "מידע על עצמי".

התוצאות אף תומכות חלקית בהשערה מס' 2א הטוענת, שמידת השיפור בקבוצת השונות תהיה לפי הסדר הבא: מידע "משולב" > "עצמי" > "בית-ספר". הממצאים מראים, שאמנם "מידע משולב" הביא לשיפור הניכר ביותר; מאידך, אין הבדל מובהק בין "מידע בית-ספר" לבין "מידע עצמי", אם כי קיימת נטייה לשיפור גדול יותר בקבוצת "מידע בית-ספר".

2. מידת הביטחון בבחירה:

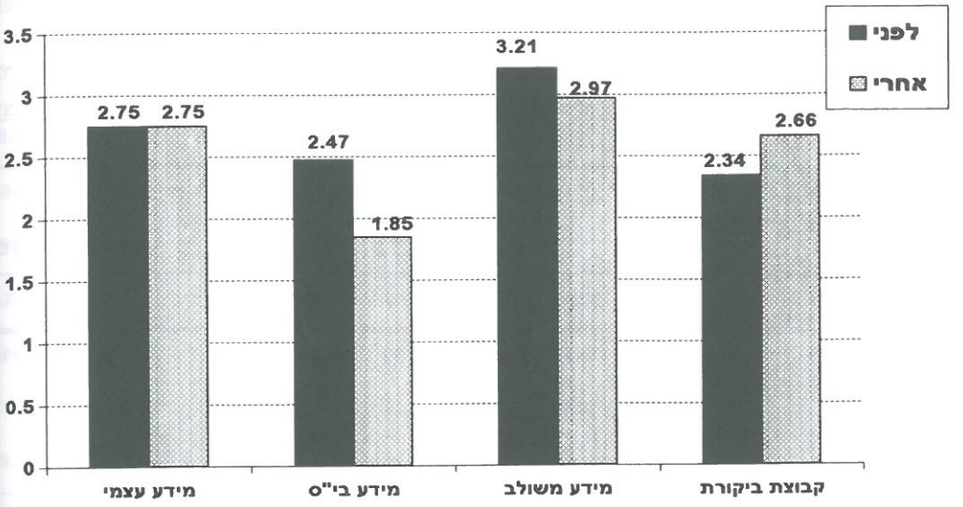
לצורך בדיקת משתנה זה נתבקש כל תלמיד לציין את מידת הביטחון שלו בבחירה כשטווח הציונים נע מ 1-5, כש-5 ציין את מידת הביטחון הרבה ביותר. נבדקה השפעת סוגי ההתערבות (המידע) ורמות ההערכה העצמית על שינויים במידת הביטחון בבחירה מ"לפני" ל"אחרי" ההתערבות.

טבלה מס' 6:

<u>ממוצעים וסטיות תקן של קבוצות המחקר השונות על פי מידת הביטחון בבחירה.</u>

הערכה עצמית / קבוצות ההתערבות		נמוכה		ריאלית		גבוהה		סה"כ ההפרש	
		לפני	אחרי	לפני	אחרי	לפני	אחרי	לפני	אחרי
מידע על העצמי	M	3.08	2.83	2.83	2.59	2.36	2.84	2.75	2.75
	SD	1.31	1.19	1.07	1.10	1.25	1.11		
	N	12		34		25		71	
מידע על בית-ספר	M	2.74	2.52	2.87	2.45	2.96	2.44	2.85	2.47
	SD	1.61	1.15	1.07	1.06	1.24	1.00		
	N	31		38		25		94	
מידע משולב	M	3.00	2.84	3.31	3.13	3.24	2.88	3.21	2.97
	SD	1.41	1.12	1.09	1.21	0.97	1.13		
	N	19		32		25		76	
קבוצת ביקורת	M	2.32	2.64	2.50	2.70	2.16	2.68	2.34	2.66
	SD	1.29	1.29	1.17	1.24	1.25	1.14		
	N	22		30		25		77	

בניתוח שונות דו-כיווני עם COVARIATE נמצא הבדל מובהק בין קבוצות ההתערבות השונות במידת הביטחון בבחירה ($\underline{F}(3,305) = 2.67$; $\underline{p} < .05$). תמונה זו מודגמת בתרשים מס' 2.



<u>תרשים מס' 2</u>: מידת הביטחון בבחירה בקבוצות ההתערבות השונות "לפני" ו"אחרי" ההתערבות.

עיון בתרשים מס' 2 מגלה שבקבוצות "מידע על בית-ספר", "מידע משולב" ו"ביקורת" חל שינוי במידת הביטחון. אך בניתוח קונטרסטים מתגלה, שרק קבוצת "מידע על בית-ספר" שונה במובהק מכל שאר הקבוצות, בכך שחלה אצלה **ירידה** במידת הביטחון אחרי קבלת מידע זה. כיוון דומה של ירידה, אך לא מובהקת, נמצא אצל קבוצת "מידע משולב" וכיוון מנוגד של עליה לא מובהקת במידת הביטחון נמצא בקבוצת הביקורת.

בסיכום, בניגוד לממצאים הקודמים, לא נמצאה השפעה "שלילית" מובהקת של "המידע המשולב", אלא של "מידע על בית-ספר" בלבד בנושא מידת הביטחון בבחירה.

<u>סיכום</u>:

נמצא, איפוא, באמצעות ניתוחי MANCOVA ו-ANCOVA על ה"אחרי" בהחזקת ה"לפני" כ-COVARIATE אישור כמעט מלא להשערה מס' א' בדבר השפעת סוגי מידע שונים על **מותאמות הבחירה** החינוכית-מקצועית של התלמידים. בניתוח קונטרסטים נמצא כמצופה של"מידע משולב" ול"מידע על בית-ספר" בהשוואה ל"קבוצת הביקורת", יש השפעה על שינויים במותאמות הבחירה מ"לפני" ל"אחרי" התערבות בכיוון של יתר התאמה עם קביעת השופט. אך, שלא כמשוער, לא נמצא הבדל מובהק בין קבוצת "מידע על עצמי" ל"קבוצת הביקורת". כמשוער, נמצא של"מידע משולב" ישנה ההשפעה החזקה ביותר.

גם כשנבדקה השפעת סוגי המידע על **רצון** התלמיד ללמוד בסוג בית-ספר מסוים (בלא שיתחשב במגבלה כלשהי), חלו שינויים דומים אחרי ההתערבות בקבוצות שקיבלו "מידע משולב" ו"מידע בית-ספר", בכיוון של

יתר התאמה עם קביעת השופט; כששוב ל"מידע המשולב" ההשפעה החזקה ביותר על השינויים, בעוד שלא הודגמה השפעתו על "מידע על העצמי" בהשוואה לקבוצת הביקורת.

כאשר השאלה שנבדקה הייתה באיזה בית-ספר **מתכוון** התלמיד ללמוד, נמצאו שינויים מובהקים מ"לפני" ל"אחרי" ההתערבות בכיוון של יתר התאמה עם קביעת השופט, אך ורק בקבוצה שקיבלה "מידע משולב".

באשר **למידת הביטחון** בבחירה, נמצא הבדל מובהק בכיוון של הורדת מידת הביטחון "אחרי" ההתערבות בהשוואה לרמתה "לפני" אך ורק בקבוצת "מידע על בית-ספר".

לא נמצא הבדל מובהק בין קבוצות ההתערבות השונות בהשוואה, שבין "לפני" ו"אחרי" ההתערבות, באשר **לתפיסת הסיכויים** ע"י התלמיד למימוש הבחירה, שנקבעה כמתאימה לו ע"י השופט.

ב) **<u>דיוק בידיעה העצמית</u>:**

מידת הדיוק של הידיעה העצמית נקבעה על-פי הפער בין הערכה עצמית לבין תוצאות אובייקטיביות במבחני הכושר השונים. מידת הדיוק חושבה פעמיים - לפני ההתערבות ואחריה. לבדיקת השערה מס' ב' הטוענת, כי יחול שיפור במידת הדיוק של הידיעה העצמית בקבוצות שתקבלנה מידע על עצמן (קבוצות: "מידע על העצמי" ו"מידע משולב") לעומת קבוצת "הביקורת" וקבוצת "מידע על בית-ספר", נעשה ניתוח שונות חד-כיווני על ה"אחרי" בהחזקת ה"לפני" כ-COVARIATE.

טבלה 7 מציגה את הממוצעים וסטיות התקן של קבוצות ההתערבות השונות במידת הדיוק של הידיעה העצמית "לפני" ו"אחרי" ההתערבות.

טבלה 7:

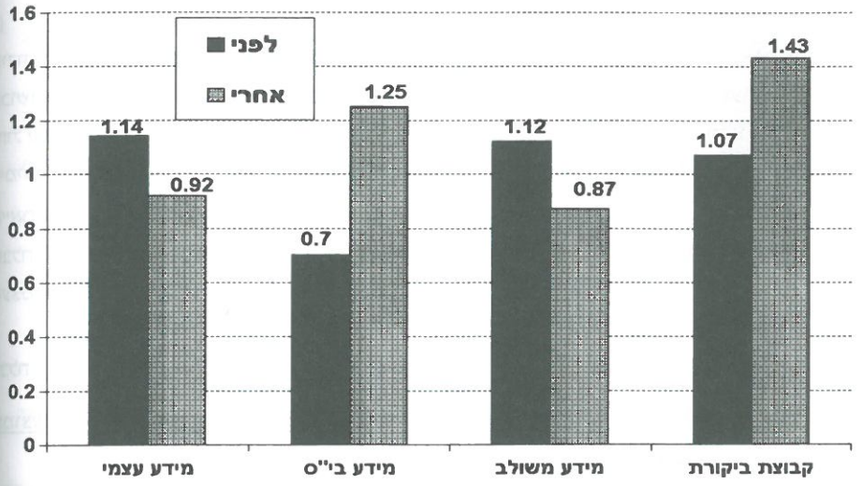
<u>ממוצעים[1] וסטיות תקן של קבוצות ההתערבות השונות על-פי מידת הדיוק של הידיעה העצמית.</u>

סוג מידע (קבוצות התערבות)		לפני	אחרי	הפרשים
1) מידע על העצמי	M	1.14	0.92	-0.22
(N = 79)	SD	1.20	0.82	
2) מידע על בית-ספר	M	0.70	1.25	0.55
(N = 107)	SD	1.35	1.33	
3) מידע משולב	M	1.12	0.87	-0.25
(N = 88)	SD	1.39	0.88	
4) קבוצת ביקורת	M	1.07	1.43	0.36
(N = 82)	SD	1.51	1.47	

1 <u>הערה</u>: ממוצע קטן יותר מבטא פער קטן יותר בין הערכה עצמית לבין תוצאות אובייקטיביות במבחני הכושר, כלומר, מידת "דיוק בידיעה העצמית" גבוהה יותר.

בניתוח שונות לגבי ממוצעים אלו נמצא הבדל מובהק בין קבוצות ההתערבות השונות ($F(3,351) = 13.62$; $p < 0.001$). בניתוחי קונטרסטים, שנעשו עפ"י ההשערה, נמצא, שבקבוצות אשר קיבלו מידע על עצמן (קבוצת "מידע על עצמי" וקבוצת "מידע משולב") חל שיפור במידת הדיוק של הידיעה העצמית.

תרשים מס' 3 מציג את השינויים, שחלו בקבוצות ההתערבות בין ה"לפני" ל"אחרי".



תרשים מס' 3: הדיוק בידיעה העצמית בקבוצות ההתערבות השונות "לפני" ו"אחרי" ההתערבות.

בתרשים מס' 3 ניתן לראות, שבכל הקבוצות (הן ב"לפני" והן ב"אחרי") קיימת נטייה להערכת יתר של יכולת (כל הממוצעים הנם חיוביים). המידע שניתן לנבדקים על יכולתם (עפ"י תוצאות מבחני כושר) בקבוצות "מידע עצמי" ו"מידע משולב" הביא לשיפור במידת הדיוק, כלומר, לירידה בממוצעים מ"לפני" ל"אחרי" ההתערבות, בעוד שבקבוצות האחרות, שלא קיבלו מידע על עצמן, קבוצת "מידע בית-ספר" וקבוצת הביקורת, אי הדיוק אף גבר.

הערכת השפעת ההתערבות (המידע):

הנבדקים בקבוצות המידע השונות נשאלו לגבי מידת ההשפעה שהייתה למידע שקיבלו על בחירותיהם החינוכיות-מקצועיות ועל הכרתם העצמית. כל קבוצה נשאלה על השפעת המידע הספציפי שקיבלה. באופן כללי נמצא, שהערכת ההשפעה של כל סוגי המידע הייתה גבוהה מהממוצע (בסקלה של 5-1), כאשר בקבוצת "המידע המשולב" הערכת "מידע על בית ספר" הייתה גבוהה יותר מהערכת "מידע על עצמי"; הערכת "מידע על בית ספר" אף גבוהה יותר כאשר היא ניתנת בצורה בלבדית כמו בקבוצת "מידע על בית ספר".

דיון

המחקר נעשה על תלמידים (בנים ובנות) מכיתות ז'-ח', גילאים 13-14, בבתי-ספר יסודיים וחטיבות ביניים ממלכתיים וממלכתיים דתיים, הטרוגניים, משתי ערים במרכז הארץ. הוא מאפשר, איפוא, העלאת השתמעויות ייעוציות יישומיות, בזהירות המתבקשת לגבי אפשרות ההכללה לאוכלוסיות אחרות מבחינת גיל, הרכב עדתי, רמת יכולת וכדומה.

במחקר נמצא כי כשליש מהנבדקים בחרו לפני כל התערבות ייעוצית במסגרת המחקר, בבית ספר תיכון המתאים לכשריהם, לפי קביעת הפסיכולוג; כלומר, הם בחרו בית ספר באופן ריאלי לפי הגדרת המחקר הנוכחי. הללו היו גבוהים בכשריהם, במידת הדיוק של הערכתם העצמית ובמשתנים נוספים מרוב אוכלוסיית המחקר.

הממצאים שנתגלו במחקר הנוכחי, המצביעים על כך שכשני שליש מן הנבדקים לא בחרו בבית הספר המתאים ליכולתם, ושברובם המכריע הפריזו בהערכת יכולתם לפני קבלת מידע (ייעוץ), מגבירים את הצורך בבדיקת הגורמים שעשויים להביא לשיפור בהערכות ובהכרעות אלו.

המחקר הנוכחי מאשר כי המידע לסוגיו עוזר, כאשר כל סוג מידע עוזר לפן אחר של התהליך הייעוצי. מידע הניתן לתלמידים מתבגרים על כשריהם (עפ"י תוצאות מבחני כושר) עוזר להם להכיר עצמם ולדייק יותר בהערכותיהם העצמיות, בהשוואה לתלמידים שאינם מקבלים מידע זה. אך מידע זה כשהוא ניתן **לבדו** אינו מספיק על מנת לשפר את הערכת מותאמותם לבית-ספר המתאים להם בצורה ריאלית יותר.

מידע הניתן לתלמידים על בתי-ספר תיכוניים לסוגיהם עוזר להם בהערכת מותאמותם לבית הספר המתאים להם בצורה ריאלית יותר, בהשוואה לתלמידים שאינם מקבלים מידע כזה. מידע אובייקטיבי על בתי-ספר, אולי גם בשל אופיו הבלתי אישי, מתקבל כמידע מוסמך, שאין בו משום איום ישיר על הערכתם העצמית, והשפעתו אפקטיבית יותר על הערכת מותאמותם לבית הספר. אך מידע על בתי-ספר **בלבד** אינו משפר את הדיוק בהערכה העצמית של יכולתם. מידע על בתי-ספר הפחית את מידת הביטחון בבחירה. הפחתה זו מפורשת דווקא כמצביעה על יתר ריאליות בבחירה לאחר המידע הזה, לאור העובדה ששני שליש מהמדגם לא בחרו בבית הספר המתאים ליכולתם, לפני קבלת המידע לסוגיו.

מידע משולב הניתן לתלמידים, שמשלב הן מידע על יכולת היחיד (אספקט של העצמי) והן מידע על סוגי בתי-ספר תיכוניים (אספקט של הסביבה, המציאות) **מביא לשיפור הרב ביותר גם בהערכת מותאמות הבחירה של הפרט, שאיפותיו וכוונותיו באשר לבית-ספר תיכון, וגם לשיפור במידת הדיוק של ההערכה העצמית של הפרט את יכולתו**. מידע משולב ממשמ את שני היעדים הייעוציים גם יחד בכך, שהוא "מאלץ" את הנועץ לשקול **במשולב** את שני הגורמים בבואו להחליט על המשך דרכו. **תפקידו של היועץ הוא להצביע על קשר זה ולהבהירו.**

לממצא בדבר עדיפותו של "מידע על בתי-ספר" על "מידע על העצמי (יכולת)" ביחס לשיפור בהערכת מותאמות הבחירה של בית הספר, יש היבטים פרקטיים נוספים. הספקת מידע כזה בכתב, ובצורה קבוצתית, היא חסכונית יותר במונחים של כוח אדם, של משך זמן מתן המידע ומשאבים כספיים נחוצים. תהליך של אבחון כשרים הוא ארוך יותר, דורש כוח אדם מקצועי מיומן ומוסמך, וצורך, כמובן, משאבים כספיים רבים יותר. מה עוד שהממצא המחקרי הנוכחי אף מראה, כאמור, שמתן מידע על בתי-ספר אף יעיל יותר בהבאת השינוי בהערכת מותאמות הבחירה של בית הספר. הנבדקים שקיבלו מידע זה גם העריכוהו כעוזר ומשפיע על בחירותיהם. מידע על בתי ספר ועל אופציות חינוכיות ומקצועיות ניתן לספקו באמצעים שונים - בעל-פה,

בכתב, באמצעות מחשב ועוד. כמובן, שאין ממצא זה מבטל את הצורך או הערך של מתן מידע לפרט על יכולתו, אם כמטרה בפני עצמה של הכרה עצמית ריאלית יותר, אם כמטרת ביניים בתהליך ההתפתחות המקצועית והתפתחות הקריירה, ואם כחלק ממידע משולב על עצמו ועל סביבתו החינוכית-מקצועית.

מהמחקר אף עולה ממצא פרקטי על יעילותו של מתן מידע **בכתב** גם באשר **ליכולת** הפרט, וגם באשר **למידע על בתי-ספר**, או באשר **לשניהם** גם יחד. יש אף לזכור, שהמידע במחקר הנוכחי ניתן בצורה של העברה קבוצתית, בתוספת הבהרה בעל-פה, אך לא נעשתה התערבות ייעוצית אינדיבידואלית או קבוצתית, במובנן המסורתי, באשר למסקנות האישיות שעל הפרט להסיקן כתוצאה מקבלת המידע. ועל אף זאת, המידע שניתן חולל שינויים אם בכיוון של יתר דיוק בהערכה העצמית ואם בקשר לאספקטים שונים של מותאמות הבחירה החינוכית-מקצועית. כלומר, תלמידים מתבגרים צעירים מסוגלים לעשות את ההיסקים המתאימים ממידע רלוונטי שניתן להם. גם כאן, יש היבט של חיסכון במשאבים של כוח אדם מקצועי, זמן וכסף. יש לשער, כמובן, שהתערבות ייעוצית ממושכת יותר, הייתה מעמיקה ומוסיפה לתהליך ההתפתחות החינוכית-מקצועית. בגיל ההתבגרות בעיקר, לאור התמורות שעובר היחיד, החשיפות למידע והזדמנויות, והלחצים המופעלים עליו מצד גורמים שונים, יש צורך במעקב שוטף מצד המערכת החינוכית-ייעוצית אחר שינויים בהערכתו העצמית ואחר שינויים בהעדפותיו, כוונותיו והערכותיו לגבי החלופות שהוא ניצב בפניהן. הוא זקוק לחיזוקים, הבהרות והשוואות שוטפות של מידע אובייקטיבי ומעודכן, להערכות עצמיות וידע עצמי. Worchel, Cooper & Goethals (1988) קובעים כי, לעיתים קרובות, האדם מפנים את הדרך בה הוא מציג עצמו, ודרך פעולתו מושפעת מכך. דבר זה נותן משנה תוקף לצורך לעמת את הנתונים האובייקטיביים עם הערכות עצמיות. יש להדגיש שבגיל זה במיוחד, עשוי היחיד להגיב על מידע דיסוננטי, בדרך של התגוננות עצמית, דבר שעשוי להתבטא בצורות שונות - עיוות המידע, דחייתו, הפחתת הקרדיביליות של מקור המידע ועוד. נראה, שמידע אובייקטיבי משולב הן על עצמו והן על סביבתו (בתי-ספר), עשוי לעזור בהתמודדות יעילה יותר של הפרט ולהפחית במידה מסוימת את הצורך שלו בנקיטת אמצעי ההתגוננות הנ"ל. יש, כמובן, צורך להעמיק את ההתערבות הייעוצית בעקבות המידע, על מנת לחזק את יכולת הפרט להתמודדות ישירה ויעילה יותר עם הכרת והערכת עצמו, ועם הבחירות שעליו לעשות בתהליך התפתחותו החינוכית-מקצועית.

יש לציין ייחודו של המחקר הנוכחי בספרות הייעוצית הרלוונטית, שמתאפיין בכך, שהינו **מחקר שדה** ולא מחקר אקדמי עיוני בלבד. המחקר בדק והראה הלכה למעשה, את המרכיבים של ייעוץ אמיתי בבחירת מגמת לימוד בבית-ספר, הניתן לתלמידים העומדים בפני החלטה כזו. במחקר נעשה שימוש בתוצאות אמת של מבחני כושר (ולא בתוצאות מדומות), הערכה פסיכולוגית-ייעוצית בהתאם להן ובדיקת התגובות האוטנטיות של נועצים אקטואליים למידע שניתן להם.

לסיכום, בבואנו לתאר את המחקר הנוכחי בצורת מודל ייעוצי מעשי, נראה כי יש לתת לתלמידים מתבגרים (ואולי אף בגילאים אחרים) מידע המשלב ידיעות ספציפיות על כשריהם (ויש, כמובן, אפשרות להרחיב לאספקטים נוספים של העצמי, כגון: אינטרסים, ערכים, תכונות, הישגים ועוד) עם ידיעות ספציפיות על סוגי בתי-ספר ואופציות מקצועיות, שהם צריכים לבחור ביניהם. מידע כזה הוא חיוני הן להבהרה עצמית והן להערכה ריאלית של מותאמותם לחלופה חינוכית-מקצועית. מידע זה יכול להינתן אף בכתב וכך לחסוך משאבים של כוח אדם, זמן ותקציב. פורסטר (1969) אף טוען שלמידע בכתב על יכולת, יש עדיפות על מידע שניתן על ידי יועץ באופן אישי, כי היועץ עלול לסגל את המידע החדש לדימוי העצמי של המקבל. רצוי לתיתו בעיקר בצמתי החלטה לאורך התפתחותו האישית, החינוכית והמקצועית (כגון: בסיום בית הספר היסודי או חטיבת הביניים, בבחירת מסלול מגמה בעת לימודיו בבית הספר התיכון, לקראת בחירת מסלול לימודים

על-תיכוני או תעסוקה, לפני הסבה מקצועית ועוד). אנו עדים להכנסתו של המיחשוב אף לתחום זה, במדינת ישראל. בשנת 1993 הוכנס "התקליטור החינוכי - כיוונים" כניסוי ב-60 בתי ספר שונים. תקליטור זה כולל את המערכות: "מית"ס", "מידעת", "משיב" - שכולן מתייחסות לאספקטים שונים של שיקולים בבחירה ומתן מידע חינוכי ותעסוקתי לפני בחירת מסלול המשך על-תיכוני. זו התקדמות גדולה, אך היא נמצאת עדיין בשלביה הראשוניים והניסויים. המחקר מחזק גישה זו של מתן מידע על אופציות חינוכיות-מקצועיות. אך עד לשילובן של מערכות מידע ממוחשבות יקרות אלו במערכת החינוכית כולה, גם ברמת בית הספר היסודי וחטיבת-הביניים, ואף בצדן של מערכות אלו, יש מקום למתן מידע ארצי ומקומי על בתי-ספר באופן שקל ואף זול יחסית להפיצו. אולם, יש לזכור שיש לשלב אף מידע על עצמי, שניתן על ידי גורמים חינוכיים - ייעוציים מוסמכים, בהשוואה להערכות עצמיות של הפרט, ולאפשר לפרט לעשות את האינטגרציה הנדרשת להחלטות קריטיות לגבי עתידו. יש אף לאפשר מגע אישי עם יועצים ופסיכולוגים על מנת לייעל אינטגרציה זו במידת הצורך. אף הדוגלים בשימוש במחשב רואים בו עזרה לייעוץ או חלק ממנו, ולא ייעוץ על-ידי מחשב (גתי, 1980; גתי, הלמן ואורנשטיין, 1995; Katz, 1993).

יש לציין כי גם ההורים זקוקים למידע מקיף על בתי-ספר, על מנת שהיוקרה, ההערכה והבחירה של בית הספר תתבססנה על מידע אמין (בנימיני וטטר, 1992) ולא על מוניטין בלבד, והסילוף האפשרי הטמון בו.

ביבליוגרפיה

בנימיני, ק., טטר, מ. (1992). *יוקרה, הערכה ובחירה של בית-ספר מנקודת מבטם של הורים*. המכון לחקר הטיפוח בחינוך והאוניברסיטה העברית בירושלים, ביה"ס לחינוך.

גתי, א. (1986). *בחירת מקצוע כתהליך קבלת החלטה*. בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.

גתי, א. (1987). ייעוץ בבחירת מקצוע בעזרת מחשב - חזון או מציאות. *אדם ועבודה, 1*, 8-19.

גתי, א. (1990). מקומם של מחשבים בתהליך בחירת מקצוע. בתוך: *עיון ויישום בפסיכולוגיה* (בנימיני, ק. ואחרים - עורכים). האוניברסיטה העברית, ירושלים.

גתי, א. (1997). תפיסת יועצים חינוכיים את הפשרה הכרוכה בבחירת מסלול לימודי ומקצועי ואת השלכותיה. *הייעץ החינוכי, ו'*, 227-241.

גתי, א., שילה, ש., ונתן, מ. (1986). מית"ס - מידע תעסוקתי ממוחשב: ממצאי מחקר הערכה. *מגמות, כט*, 441-447.

גתי, א., הלמן, ש., אורנשטיין, ע. (1995). כיוונים לעתיד: ייעוץ בבחירת מסלול לימודים ו/או מקצוע בעזרת מחשב. *הייעץ החינוכי, ה'*, 85-96.

הנדל, ע. (1963). מימוש עצמי של היחיד בסיוע ייעוץ וחינוך. *מגמות, י"ב*, 259-273.

מאיר, א.י. (1986). ההכוון ללימודים על-יסודיים, בתוך: *סוגיות בבחירת מקצוע ושילובן במערכת החינוכית* - מקראה (אופנהיימר, ד. ואורנשטיין א. - עורכים). הוצאת השירות הפסיכולוגי - ייעוצי, משרד החינוך והתרבות ובית-הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים, 98-108.

פלום, י. (1966). הצעה לסווג הגורמים הקובעים את בחירת המקצוע. *מגמות, י"ד*. 225-228.

צוקרמן, ד. (1968). *בחירת המקצוע כדרך של הגשמה עצמית: מחקר על תלמידות במקצועות ההוראה והסיעוד*. עבודת מ.א., אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

צוקרמן, ד. (1994). *השפעתם של סוגי מידע (ייעוץ) שונים על שינויים בהעדפות חינוכיות-מקצועיות תוך קשר עם הערכה עצמית ואי-התאמה הכרתית*. עבודת גמר לקבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

Blocher, D. H., Schutz, R. A. (1961). Relationships among self-descriptions, occupational stereotypes and vocational preferences. *Journal of Counseling Psychology, 8,* 314-317.

Brown, A. L., & Pool, D. A. (1966). Psychological needs and self-awareness. *Journal of Counseling Psychology, 13*, 85-88.

Gati, I. (1993). Career compromises. *Journal of Counseling Psychology, 40*, 416-424.

Gati, I., Shenhav, M. & Givon (1993). Processes involved in career preferences and compromises. *Journal of Counseling Psychology, 40*, 53-64.

Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J.L.(1951). *Occupational Choice.* N.Y. Columbia University Press.

Ginzberg, E. (1972). Toward a theory of occupational choice: A restatement. *Vocational Guidance Quarterly, 20*, 169-176.

Goldman, L. (1971). *Using tests in counseling* (2nd. Ed.), N.Y.: Appleton-Century-Crofts.

Hershenson, D. B., & Roth, R. M. (1962). A decisional process model of vocational development. *Journal of Counseling Psychology, 9,* 291-298.

Hoppock, R. (1976). *Occupational information* (4th Ed.) New York: McGraw-Hill, Inc.

Katz, M. R. (1993). *Computer-assisted career decision making*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Lee, J., & Doran, W. J. (1973). Vocational Persistence: An exploration of self-concept and dissonance theories. *Journal of Vocational Behavior, 3,* 129-136.

Morrison, R. L. (1962). Self-concept implementation in occupational choices. *Journal of Counseling Psychology, 9*, 255-260.

O'Hara, R. P. (1966). Vocational self-concepts and high school achievement. *Vocational Guidance Quarterly, 14,* 106-112.

Oppenheimer, E. A. (1966). The relationship between certain self-constructs and occupational preferences. *Journal of Counseling Psychology, 13*, 191-197.

Osipow, S. H. (1983). *Theories of career development* (3rd Edition). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Pilato, G. T. (1969). The effect of three vocational guidance treatments on some aspects of vocational preference and self knowledge, Dissertations Abstracts, 3919.

Rayman, J. R. (1990). Computers and career counseling. In W. B. Walsh Bruce W., (Ed.) *Carrer counseling: Contemporary topics in vocational psychology*. N.J.,: Laurence Earlbaum Publications.

Rosen, M. (1961). *Valence, expetancy and dissonance reduction on the prediction of goal striving*. Paper presented at the meeting of the Eastern Psychological Association, Philadelphia, Pa. Cited in V. H. Vroom, Work and motivation, New York: Willey and Sons.

Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychology, 8,* 185-190.

Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.

Super, D. E. (1960). The critical ninth grade: vocational choice or vocational exploration. *Personnel and Guidance Journal, 39*, 106-109.

Super, D. E. (1980). A Developmental Theory: Implementing a Self Concept. In D.H. Montross and C.J. Shinkman (Eds.), *Career Development in the 1980s: Theory and Practice.* Springfield, Ill.: Thomas.

Super, D. E. (1981). The relative importance of work. *Bulletin of the International Association of Educational and Vocational Guidance, 37,* 26-36.

Super, D. E. (1984). *New developments in vocational and career counseling*. Paper Presented at the International Colloquium: Developing human resources in a rapidly changing society. Jerusalem, Israel.

Super, D. E. & Bohn M. J. J.(1970). *Occupational psychology*. Belmont,. California: Wadsworth Publishing Company Inc.

Thomas, R. G., & Bruning, C. R. (1984). Cognitive dissonance as a mechanism in vocational decision processes. *Journal of Vocational Behavior, 24*, 264-278.

Worchel, S., Cooper, J., and Goethals, G. R. (1988). *Understanding social psychology* (Forth ed.). Chicago, Illinois: The Dorsey Press.

הנטייה לשימור והנטייה לשילוח בקרב הורים של מתבגרים העומדים בפני גיוס לצבא - השוואה בין משפחה רגילה למשפחת משרתי הקבע

ענבל שלום-גלעד
ד"ר משה ישראלאשוילי

תקציר

קושי הפרידה של מתבגרים מביתם נבחן בהקשר של המעבר אל השירות הצבאי, תוך השוואה בין משפחות מהאוכלוסייה הכללית לבין משפחות מאוכלוסיית משרתי הקבע. הנבדקים ענו על שאלות הבודקות: עמדות כלפי גיוס, נטייה לשימור ולשילוח ומשתני רקע. כל מתבגר קיבל שלושה שאלונים: שאלון שהיה עליו למלא ושני שאלונים להוריו- לאב ולאם. השאלון להורים היה זהה לזה של המתבגר. השערות המחקר גרסו, כי משפחת משרת הקבע תחווה קשיים מרובים יותר בתהליך הפרידה בהשוואה למשפחה מהאוכלוסייה הכללית. במחקר השתתפו 327 נבדקים, מתוכם 125 מתבגרים, 98 אבות ו 104 אמהות. הנבדקים נבחרו באופן אקראי ממספר אזורים בארץ, כך שייצגו את האוכלוסייה הנדרשת - האוכלוסייה הכללית נדגמה באזור המרכז והצפון ואוכלוסיית הקבע נדגמה בשכונות צבא הקבע. מתברר, כי ברוב המדדים שנאספו לא התגלה הבדל בין הורים ומתבגרים מאוכלוסיית משרתי הקבע לבין הורים ומתבגרים מהאוכלוסייה הכללית, מלבד נטייה גבוהה יותר לשילוח בקרב אבות המשרתים בקבע. מוצע כי גיוס מתבגר/ת לשירות הצבאי מהווה אירוע משמעותי בחיי כל משפחה, אם כי במשפחת משרתי הקבע, האבות- דהיינו, משרתי הקבע - ניגשים לאירוע זה עם תחושות חיוביות יותר.

תהליך הפרידה של מתבגר מביתו הינו אירוע משמעותי במעגל חיי המשפחה. (Rice, 1992; Rice, Cole & Lapsely, 1990). במהלכה של תקופה זו, המכונה "שלב השיגור" (Duvall, 1957) מתמודדים כל חברי המשפחה עם מצבים חדשים.

הגם שתהליך פרידה זה נחקר רבות, רוב המחקרים בחנו את התהליך מנקודת מבטם של המתבגרים בלבד (Quintana & Kerr, 1992 ; Daniels, 1990). מספר מועט של מחקרים נערך מנקודת מבטם של ההורים. המחקר הנוכחי בדק את תפיסת מצבי הפרידה בקרב מתבגרים ישראליים העומדים בפני גיוס לצה"ל ובקרב הוריהם, תוך פקוח על סוג המשפחה - משפחות מהאוכלוסייה הכללית לעומת משפחות מאוכלוסיית המשרתים בצבא קבע.

המונח "מעגל חיי המשפחה" משמש כמושג על לתיאור שלבי ההתפתחות של המשפחה כיישות עצמאית ברצף, מזמן נשואי הזוג הצעיר ועד פטירתם. דובל והיל (Duvall & Hill, 1948 בתוך Carter &

Mlgolperick, 1981), היו הראשונים שהשתמשו במושג. הם הדגישו את ההיבט התפקודי-אישי של כל פרט במשפחה בכל שלב, ואת ההשפעה ההדדית של חילוף תפקידים במשפחה במהלך השלבים.

דובל (Duvall, 1957) חילקה את מחזור חיי המשפחה לשמונה שלבים, וזאת על בסיס מאורעות משמעותיים, שמתייחסים לכניסה או יציאה של חברי המשפחה- כדוגמת נישואין, לידה, עזיבת הילדים את הבית, פרישה מעבודה או מוות.

השלב בו מתמקדת עבודה זו הינו שלב המכונה "משפחות כמרכז שיגור" דהיינו, השלב בחיי המשפחה שמתחיל ביציאת הילד המבוגר ביותר מהבית וסיומו ביציאת הצעיר מבין הילדים. במקור, קבעה דובל כי שלב זה נמשך כשש וחצי שנים, אולם בפרסומים מאוחרים יותר (Duvall & Miller, 1985) תואר משך השלב כ- 11 שנים. בלוס,

(Blos, 1979 ,1967) משווה בין השלבים בתהליך הספרציה אינדבידואציה של גיל ההתבגרות לבין השלבים של התהליך בינקות. הוא מצביע על נקודות דמיון בין תקופת הינקות בה מתרחש התהליך הראשון, לבין תקופת ההתבגרות בה חל התהליך השני:

- בשתי התקופות קיימת רמה גבוהה של פגיעות ורגישות של ארגון האישיות.
- בשתי התקופות קיים דחף לשינויים במבנה הנפשי, ומתרחשת תנועה של תהליכי הבשלה הדוחפים ליתר שכלול ומורכבות.

יש להדגיש כי שלב השיגור הינו שלב של שינוי וסוציאליזציה מחודשת, לא רק לבנים המשוגרים, כי אם גם לגבי הוריהם, אשר נדרשים להגדיר מחדש את זהותם, ולהתכונן לקראת תקופה ארוכה, בה תקטן מרכזיותם כהורים.

בישראל, פרידת המתבגר מהוריו מתרחשת בדרך כלל בעת הגיוס לשרות הצבאי. יש להזכיר כי הגיוס לצה"ל מתרחש על פי חוק שרות הביטחון תש"ט, בהגיע המתבגר לגיל 18, כך שרגע היציאה מהבית אינו נובע מהבשלה טבעית כי אם מכפיה.

הקונפליקט צבא - משפחה

המחקר אודות משפחות צבא הקבע מנתח כיצד שני מוסדות חברתיים - צבא ומשפחה מצטלבים. שני מוסדות אלו דורשים מהפרט דרישות גדולות מאוד, במונחים של מחויבות, נאמנות, זמן ואנרגיה. קוסר (Coser, 1974) כינה מוסדות מסוג זה

"Greedy Institutions", (מוסדות תובעניים). מוסדות אלו מאופיינים על ידי העובדה שהם מפעילים לחץ על היחיד על מנת שיחלישו את קשריו, או שלא יצור שום קשרים כאלו עם מוסדות או פרטים אחרים, העשויים לדרוש דרישות שיעמדו בקונפליקט עם דרישותיהם.

הישרדותו של המוסד במובן של התחרות על הפרט תלויה בפתוח מכניזם שיגרום למוטיבציה של הפרט להשתתף ולהיות מחויב. במוסד הצבאי, כפי שתואר על ידי מוסקוס (Moskos, 1977) מחויבות הפרט וההקרבה העצמית היא לגיטימית דרך הפעלת ערכים נורמטיביים אשר מאלצים את הפרט למלא דרישות גדולות ביחס לזמנו ולאנרגיה שלו. יותר מכך, הארגון שולט בדרישות: הפרט אינו יכול לבחור איך ומתי להיענות לדרישות המוצבות בפניו. מחויבות התפקיד הנה דיפוזית ומקום המגורים בדרך כלל אינו מופרד ממקום העבודה. בתמורה לשרותו, הפרט מקבל הערכה מהחברה הרחבה ופיצוי מהצבא (בדרך כלל פיצוי שאינו

כספי). בהתייחס למשפחה - בזמן שהצבא מפעיל לחץ נורמטיבי ישיר על חברי המשפחה, רובו של הלחץ המשפיע על המשפחות מופעל באופן עקיף באמצעות דרישות המופנות למשרת הקבע. בהתייחס לשני סוגי הלחץ, מצופה מהמשפחה ל"אמץ" את "תובענות" המוסד הצבאי ולתמוך במשרת הקבע בעת המפגש עם מחויבויותיו. אולם, שינויים חברתיים ונטיות חברתיות באופן כללי ותבנית המשפחה הצבאית באופן פרטי מקשים מאוד על הסתגלות זו. על פי סגל (Segal, 1986) המשפחות הצבאיות בעצמן נעשות "תובעניות" יותר - ובכך מגדילות את הפוטנציאל לקונפליקט שבין הצבא למשפחה.

סגל וסגל (Segal & Segal, 1983) סבורים כי השינוי הבולט בעשורים האחרונים במישור הארגוני הינו חיזוק מגמת הבירוקרטיזציה והדגש על מקצועיות, ובמישור הפרט - מתן משקל רב לתועלת אישית. שינויים אלה לא פסחו על המערכת הצבאית. על פי מוסקוס (Moskos & Wood, 1988; Moskos, 1977) שרות צבאי הופך בהדרגה משליחות לאומית - (מודל ה- Institution) השואבת את צידוקיה מערכים של עשייה קולקטיבית למען הכלל למשלח יד (מודל ה- Occupation), כאשר מקור הלגיטימיות טמון בשוק העבודה. לפיכך, נתן להתייחס אל השרות הצבאי כאל כל עיסוק אחר במגזר האזרחי, ובהתאם לכך, הפרט מונע על ידי גורמים כמו שכר, הטבות אחרות ואיכות חיי העבודה. זאת במקום, כפי שהיה נהוג בעבר, הנעה הנובעת מהמוכנות לשרת את החברה והמדינה.

חשוב לציין כי למרות מגמת השינוי שתוארה לעיל, מספר מחקרים בצבא ארה"ב וקנדה מורים שהמעבר משליחות למשלח יד אינו מוחלט - וכי השרות הצבאי טומן בחובו את שניהם (Cotton, 1981 ; 1978, Stahl,1981 ,1980).

הקונפליקט צבא - משפחה בישראל מתאפיין במגמות שתוארו לעיל. צה"ל עובר בהדרגה ממוסד המאופיין בראש ובראשונה על ידי שליחות לאומית, למוסד המצטיין במקצועיות פרגמטית, אם כי עדיין טומן בחובו אלמנטים של שליחות לאומית. חשוב להדגיש כי צה"ל הינו עדיין צבא לוחם, וגורמי הכוננות, הדריכות והמעורבות הבלתי פוסקת במלחמות ובפעולות מבצעיות הנם עדיין מסמני ההיכר שלו.

בנוסף, חלו בישראל בשנים האחרונות שינויים בתחום החברתי - תעסוקתי: שעור גדל והולך של נשים בתחומי התעסוקה השונים (Vardi & Tovel, 1987), התפתחות גישה מערבית-ליברלית ביחס לניצול שעות הפנאי וירידה נכרת בקרנה של פעילות ציבורית (Katz, Trope & Hazz, 1985).

משמעות האמור לעיל שבעוד שלב השיגור הינו שלב נורמטיבי אוניברסלי במחזור חיי המשפחה הרי, שהגיוס לצבא הינו מצב ייחודי ויחד עם זאת שכיח במשפחות הישראליות. ואכן, מתצפיות על משפחות ישראליות ניתן לראות, כי מופיעים דפוסי שיגור שחלקם אינו תואם את הדפוס האוניברסלי של תהליך זה (זהר, 1989). היציאה לצבא טומנת בחובה שתי מגמות הפוכות ומנוגדות זו לזו של הימנעות - קרבה. מצד אחד יש נטייה להגן על הילדים ולהימנע מאיום על החיים, ומצד שני - הורים רבים זוכרים כיצד השרות תרם להם, או לאחרים שהם מכירים. בנוסף, הם מודעים לכך שהשרות נתפס כמעין כרטיס כניסה לחברה הישראלית (Israelashvili, 1995).

לומרנץ וחבריו (1993) הניחו שקיימות שתי מגמות עיקריות בדפוס השיגור של משפחות ישראליות: מגמת שימור ומגמת שילוח. מגמת השימור מתייחסת למכלול הקוגניציות, האמוציות וההתנהגויות המצביעות על נטייתה של המשפחה לשמר דפוסי התארגנות קיימים ולהימנע משינויים בסטטוסים ובתפקודים האישיים

והמשפחתיים. מגמה זו באה לידי ביטוי בהתמקדות ההורים בבן ובתפקודי ההורות שלהם כלפיו, ובהקפדה על קיום קשרי משפחה במתכונת דומה לקשרים שהתקיימו בשלבים קודמים, בהתנגדות לראיית הבן כעצמאי ובוגר.

מגמת השילוח מתייחסת לכלל השינויים החלים במשפחה בהקשר לגיוס מתוך נטייה לאפשר לבן ללכת לדרכו ולבנות דפוסים משפחתיים ההולמים את התנאים החדשים. מגמה זו מובילה את ההורים לדפוס התארגנות שעיקרו בניסיון לסייע לבנם לעזוב את הבית ולהתפתח כישות עצמאית. ההורים לומדים להרפות משליטתם על ילדיהם, לקבל את עצמאותם ולהשקיע בתחומי עניין חדשים. עליהם להתארגן לחיים זוגיים בנפרד מהילדים תוך העברת ההתמקדות מהילדים אל עצמם. מגמה זו מאפיינת את הכניסה לשלב ה"קן הריק". יש להדגיש כי שתי המגמות אינן תלויות זו בזו וכל משפחה מאופיינת ברמה שונה של שימור וברמה שונה של שילוח.

מספר עבודות מחקר נערכו עד כה בנושא שלב השיגור בישראל (שימור / שילוח). זהר (1989) בדקה את דפוסי ההתמודדות של הורים עם יציאת בנם הבכור לצבא, פסקוול (1995) בדקה אפקטים בינדוריים בשלב השיגור של בנים בכורים לצבא, אצל הורים ישראליים, והדס (1996) בדקה תחושות של רווחה סובייקטיבית וסיפוק מחיי נישואין בקרב הורי מתבגרים המתגייסים לשרות הצבאי.

יש לציין כי מחקרים אלו התמקדו במדידת תגובות של הורים בהקשר לגיוס הבן לצבא. לא נעשו מחקרים בהם השתתפו הן המתבגרים והן הוריהם כך שתוכל להיבדק המערכת משני צדי המתרס. בנוסף, לא נעשה ניסיון לבחון את שלב השיגור בקרב משפחות של משרתים בצבא הקבע, על מאפייניהם הייחודיים.

משפחת משרתי הקבע

בהתייחס לנשות אנשי צבא הקבע, נראה כי נשים אלו, חוות את המשבר שתואר לעיל ביתר חריפות וזאת משום מרכזיותה של האישה בניהול חיי המשפחה. סינה (1987,1988) מצאה, כי נשים רבות מדווחות על כך שאינן זוכות לתמיכה כלשהי באשר לאחזקת המשפחה, (עזרה במשק הבית, קבלת החלטות, גידול הילדים). היא מציינת כי בנוסף להעדר סיוע מהבעל בחיי המשפחה, רב הנשים אף אינן תופסות את בני זוגן כמשענת פוטנציאלית. כפיר (1982) מצאה כי נשות משרתי הקבע טוענות שעליהן למלא הן את תפקיד האב והן את תפקיד האם. עליהן לוותר על פעילות חברתית ותרבותית, להקריב דברים רבים למען המשפחה ולוותר על רצונות, שאיפות ומאווים. וכך, סגל (Segal, 1986) מדווח כי נשות משרתי הקבע נדחקות פעמים רבות למעמד של הורה יחיד - על כל המשתמע מכך (בדידות, בעיות עם הילדים, מחלות פיזיות ואובדן התפקיד החברתי הרגיל בקהילה).

נתוני הסקר שערכה סינה (1987,1988) מראים, שאומנם לרב הנשים תעסוקה מחוץ לבית, אולם הן בדרך כלל אינן עובדות במשרה מלאה. כלומר, נראה שהשרות הצבאי של הבעל מקשה על בת זוגו לפתח קריירה עצמאית, דבר המתבטא בבחירת סוגי עבודה נוחים יחסית מבחינת הקף משרה ושעות עבודה, כך שבדרך זו יוותר פנאי להשקעה הגדולה הנדרשת בבית. גם סגל (Segal, 1986) מדווח כי אחוזי האבטלה גבוהים יותר בקרב נשות משרתי הקבע בהשוואה לנשים מהמגזר האזרחי. מעבר לכך, בגין המוביליות הגיאוגרפית של משפחת משרת הקבע - היכולת של אשתו לפתח קריירה ולהתקדם היא מזערית. מתוך כל האמור לעיל, נתן להניח כי תהליך הפרידה אותו חווה האם, אשת איש צבא הקבע, בשלב השיגור, עלול להיות קשה אף יותר משל אם מהאוכלוסייה הכללית.

סינה (1987) מצאה במחקרה כי אבות בצבא קבע מציינים במפורש כי יחסיהם עם ילדיהם נפגעים בעקבות השרות. הם חשים רגשות תסכול ורגשי אשמה על שאינם משתתפים די הצורך בגידול ילדיהם.

בארצות הברית, הנטר ונלסון (Hunter & Nelson, 1982) שערך מחקר על ילדי משרתי הקבע שיש להם בעיות פסיכולוגיות, זהה את המחסור באב כגורם התורם לבעיות. מצב דברים זה, היינו הקושי ביצירת קומוניקציה עם הילדים, עשוי לבלוט עוד יותר במרקם המורכב של שלב השיגור, וזאת חרף היתרון לכאורה של האב להיות לעזר לילדו המתגייס לאור חלקו במערכת בה הבן עומד להיקלט. ואכן, נראה כי ההכרות העמוקה של איש הקבע את המערכת הצבאית, והבנה של מכלול הסיכונים, האיומים והקשיים הפוטנציאלים הנובעים מהשרות עשויה להוות גורם של לחץ מוסף. סלע (1989) מצאה כי אבות ששרתו בתפקידי לחימה, נטו יותר לשמר את ילדיהם (בנים ובנות כאחד) מאשר אבות ששרתו בתפקידים אחרים. תמונת מצב זו עלולה להחמיר אם המשפחה לא דנה בנושאים מעוררי המתח באופן גלוי (Olson at al.,1989). והדברים נכונים באופן ספציפי לגבי משפחות משרתי הקבע.

כפיר (1982) מצאה כי משפחתו של משרת הקבע מאופיינת בנטייה גבוהה להדגיש בתוך המשפחה את הלכידות, את ההבעה הפתוחה ואת הארגון מחד, ולא להביא לידי ביטוי גלוי תופעות של אי שביעות רצון, קונפליקטים וכעסים.

מתוך האמור לעיל, ניתן להניח, כי מכבש הלחצים בו נתונה משפחתו של איש הקבע עשוי להחריף את תהליך הפרידה שחווה משפחתו בהשוואה לזה שיתרחש במשפחות מהאוכלוסייה הכללית.

לסיכום, ניתן לראות, כי שלב השיגור הינו שלב מורכב ומשמעותי בחיי המשפחה- הורים ומתבגרים כאחד. הדיון לעיל העלה את האפשרות לקיום קשיים מרובים יותר בתהליך הספרציה בקרב משפחות משרתי הקבע בהשוואה למשפחות מהאוכלוסייה הכללית. לכן, נראה, כי רמת השימור שיציגו הורים ומתבגרים מקרב משפחות משרתי הקבע תהיה גבוהה יותר מזו שיציגו הורים ומתבגרים מקרב משפחות מהאוכלוסייה הכללית. כמו כן, רמת השילוח שיציגו הורים ומתבגרים מקרב משפחות מהאוכלוסייה הכללית, תהיה גבוהה יותר מזו שיציגו הורים ומתבגרים מקרב משפחות משרתי הקבע.

לאור ההבדלים בין נשים לגברים בתהליך הספרציה (Nelson, 1996), מרכזיותה של המשפחה בחיי האישה (Neugarten, 1967), ובהסתמך על ממצאה של זהר (1989) נראה, כי רמת השימור שתמצא אצל נשים, תהיה גבוהה יותר מזו שתמצא אצל גברים בתגובה לגיוס המתבגר לצה"ל.

ניתן להניח, כי גם לתזמון של תאריך הגיוס לצה"ל תהיה השפעה על תגובות ההורים והמתבגרים. נראה, כי ככל שתאריך זה מתקרב, החששות המלווים את התהליך מתעצמים. ולכן, יש להניח כי הורים לתמידי כתה י"א ומתבגרים בכתה י"א יהיו גבוהים יותר במגמת השילוח בהשוואה להורים לתלמידי כתה י"ב ומתבגרים בכתה י"ב.

השערות המחקר

1) רמת השימור שיציגו הורים ומתבגרים מקרב משפחות משרתי הקבע תהיה גבוהה יותר מזו שיציגו הורים ומתבגרים מקרב משפחות מהאוכלוסייה הכללית. בהתאם, רמת השילוח שיציגו הורים ומתבגרים מקרב משפחות מהאוכלוסייה הכללית תהיה גבוהה יותר מזו שיציגו הורים ומתבגרים מקרב משפחות משרתי הקבע.

2) יהיה קשר בין מין הנבדק לבין רמת השימור, כך שמגמת השימור תהיה גבוהה יותר אצל נשים (אמהות ומתבגרות) בהשוואה לגברים, (אבות ומתבגרים).

3) הורים ומתבגרים בכיתה י"א יהיו גבוהים ברמת השילוח בהשוואה להורים ומתבגרים בכיתה י"ב.

שיטה

נבדקים

במחקר השתתפו 327 נבדקים, מתוכם - 125 תלמידים בכתות י"א, י"ב, 98 אבות, ו – 104 אמהות. מאפייני הנבדקים מוצגים בנספח 1. הנבדקים נבחרו באופן אקראי ממספר אזורים בארץ. האזורים נבחרו על מנת שייצגו את האוכלוסייה הנדרשת: האוכלוסייה הכללית במחקר נדגמה באזור המרכז והצפון (חיפה והקריות), ואוכלוסיית הקבע במחקר נדגמה בשכונות צבא קבע כדוגמת רעות, יבנה וקצרין. רוב הנבדקים במחקר (אבות, אמהות ומתבגרים) נדגמו מאזור חיפה והקריות (מעל 50%), כ - 70% מכתה י"ב, והיתר מכתה י"א.

באופן כללי, החלוקה בין המינים הייתה שווה. גיל ההורים נע בטווח שבין 50-40, (73% מבין האמהות ו- 68.2% מבין האבות). רוב המתבגרים בני 18-19 (89.6%). רובם המכריע של הנבדקים ילידי הארץ (73% מבין האמהות, 64% מבין האבות ו- 97% מבין המתבגרים). בהתייחס להשכלה, נתן לראות כי כמעט 50% מהאבות בין נבדקי המחקר הוא של זוגות נשואים (מעל 90%), כ- 60% מהם בעלי 3 ילדים. בהתייחס לשרות הצבאי - 93% מהאבות שרתו בצה"ל וכ 60% מהאמהות שרתו בצה"ל.

על פי הקריטריונים של משך השרות ושל שנת השחרור (בהתייחס לאבות בלבד) נקבעה אוכלוסיית משרתי הקבע במחקר זה: מעל 15 שנות שרות שרתו 28 אבות (28%), ומאז שנת 1995 שוחררו או עדיין משרתים 27 אבות (27%). לסיום, מבחינה דתית, רוב הנבדקים במחקר זה מדווחים על עצמם כחילוניים, (כ- 60% מבין האמהות, 70% מבין האבות ו- 70% מבין המתבגרים).

כלי המחקר:

1) שאלון תגובות ההורים והמתבגרים לגיוס המתבגרים לצה"ל (סלע,1989):

השאלון חובר על בסיס שאלון רחב יותר (לומרנץ ועמיתיו,1987). מטרת השאלון לבדוק את תגובות ההורים לגיוס ילדיהם לצבא בשלב של טרום גיוס. בנוסף, 33 פריטי השאלון הותאמו על מנת לבדוק את תגובות המתבגרים כלפי הגיוס לצה"ל, (לצורך מחקר זה). על הנבדק לציין באיזו מידה כל משפט מאפיין אותו לדעתו, על סולם הנע בין 1 - "לגמרי לא נכון" לבין 5 - "נכון בהחלט". בשאלון 17 פריטים המאפיינים את מגמת השימור ו - 16 פריטים המאפיינים את מגמת השילוח. לכל נבדק יחושבו שני ציונים: אחד עבור ממד השימור ואחד עבור ממד השילוח. כל אחד מהמדדים יחושב על ידי ציון ממוצע של הפריטים המרכיבים את אותו התחום.

המהימנות הפנימית, כפי שנמצאה במחקרה של סלע (1989): מדד השימור על פי אלפא קורנבך- 56. מדד השילוח- 74. במחקרה של הדס (1996) נמצא, כי מהימנות מדד השימור הנה 69., ומהימנות מדד השילוח הנה 70.

2) שאלות ביוגרפיות:

מטרת השאלון היא לאסוף נתונים על המשתנים הביוגרפיים הרלבנטיים לנושא המחקר. המשתנים שיבדקו הם: גיל, ארץ לידה, שנת עליה, השכלה, שירות בצה"ל, מצב משפחתי, הגדרה דתית, מספר הילדים בבית ומספר הילדים החיים בבית.

הליך

המשתתפים נבחרו באופן אקראי מתוך כתות של תלמידי י"א וי"ב באזורים שונים בארץ: אזור חיפה והקריות, אזור המרכז, אזור הצפון. נעשה ניסיון מכוון לפנות למספר ישובים בהם הסיכוי לנבדקים מקרב משפחות הקבע גבוה - יבנה, רעות, קצרין, (אלו הם אזורים בהם הוקמו שכונות למשפחות משרתי הקבע).

כל מתבגר קיבל שלושה שאלונים:

- שאלון שהיה עליו למלא.
- שני שאלונים שהיה עליו להפנות להוריו - שאלון לאב ושאלון לאם.

הנבדקים ענו על השאלונים באופן וולונטרי אך לא אנונימי (לצורך השוואת תשובות המתבגר והוריו). בכל אזור בו חולקו שאלונים נבחר אחד המתבגרים כאחראי על איסוף השאלונים והעברתם לעורכת המחקר. ברוב המקרים, ענו על השאלון הן המתבגר והן שני הוריו. למרות זאת, מספר נבדקים החזירו את השאלונים, כאשר אחד ההורים או שניהם חסרים. לפיכך, מספר השאלונים בקבוצות השונות של הנבדקים אינו זהה. בסך הכל נאספו:

125 שאלונים של מתבגרים.
104 שאלונים של אמהות.
98 שאלונים של אבות.

(כלומר: ב - 27 משפחות חסר השאלון לאב, וב - 21 משפחות חסר השאלון לאם).

ממצאים

השערה 1 טענה, כי רמת השימור בקרב הורים ומתבגרים ממשפחות משרתי הקבע תהיה גבוהה יותר מזו שבקרב הורים ומתבגרים מהאוכלוסייה הכללית. בהתאם, רמת השילוח בקרב הורים ומתבגרים ממשפחות מהאוכלוסייה הכללית תהיה גבוהה יותר מזו שבקרב הורים ומתבגרים ממשפחות משרתי הקבע.

ממוצעים וסטיות תקן של רמת השימור באוכלוסיות השונות מובאים בטבלא 1.

טבלא 1

ממוצעים וסטיות תקן של רמת השימור שהציגו מתבגרים, אבות ואמהות מקרב אוכלוסיית הקבע והאוכלוסייה הכללית.

	רמת שימור אמהות			רמת שימור אבות			רמת שימור מתבגרים		
	SD	M	N	SD	M	N	SD	M	N
אוכלוסיית קבע	.553	2.78	27	.516	2.64	27	.689	2.59	27
אוכלוסייה כללית	.489	2.73	68	.548	2.64	62	.507	2.50	89

לצורך בדיקת השערה זו נערכו מבחני t-test להשוואה בין קבוצות.

השערת המחקר המתייחסת לרמת השימור לא אוששה. בהשוואה בין משפחות משרתי הקבע לבין משפחות מהאוכלוסייה הכללית לא נמצאו הבדלים ברמת השימור שהביעו המתבגרים - $t(114) = .67, p > .05$, ברמת השימור שהביעו האבות $t(87) = .000; p > .05$, וברמת השימור שהביעו האמהות - $t(93) = .41, p > .05$. השערת המחקר המתייחסת לרמת השילוח אף היא לא אוששה.

טבלא מספר 2 מציג את הממוצעים וסטיות התקן של רמת השילוח בקרב האוכלוסיות השונות.

טבלא 2

ממוצעים וסטיות תקן של רמת השילוח שהציגו מתבגרים, אבות ואמהות מקרב אוכלוסיית הקבע והאוכלוסייה הכללית.

	רמת שילוח אמהות			רמת שילוח אבות			רמת שילוח מתבגרים		
	SD	M	N	SD	M	N	SD	M	N
אוכלוסיית קבע	.377	3.61	27	.350	3.95	27	.347	3.92	27
אוכלוסייה כללית	.566	3.55	68	.454	3.66	62	.560	3.64	90

לא נמצאו הבדלים ברמת השילוח בין אמהות מקרב משפחות הקבע לבין אמהות מקרב האוכלוסייה הכללית, $t(93) = .61, p > .05$. מנגד, בהשוואה בין משפחות הקבע והמשפחות הרגילות נמצאו הבדלים מובהקים ברמת השילוח שהביעו מתבגרים $t(115) = 3.14, p < .05$, וברמת השילוח שהביעו האבות $t(87) = 3.21, p < .05$. לסיכום, ממצאי בדיקת השערה 1 מראים, כי לא נמצאו הבדלים ברמת השימור שהציגו המתבגרים והוריהם (אבות ואמהות) מקרב שתי האוכלוסיות, בעוד שנמצאו הבדלים ברמת השילוח שהציגו מתבגרים ואבות כך שמתבגרים ואבות מקרב אוכלוסיית משרתי הקבע הציגו רמה גבוהה יותר של שילוח מזו שהציגו מתבגרים

ואבות מקרב האוכלוסייה הכללית, הפוך להשערת המחקר. לא נמצאו הבדלים ברמת השילוח שהציגו אמהות מקרב שתי האוכלוסיות.

על פי השערה 2 צפוי להיות קשר בין מין הנבדק לבין מגמת השימור, כך שמגמת השימור תהיה גבוהה יותר אצל נשים (אמהות ומתבגרות) בהשוואה לגברים (אבות ומתבגרים). לצורך בדיקת השערה זו נערכו מבחני t-test להשוואה בין קבוצות. השערת המחקר המתייחסת להבדלים בין אמהות לאבות ברמת השימור שהציגו אוששה. נמצא כי ממוצע השימור אצל אמהות ($M = 2.76$, $SD = .517$) גבוה יותר מאשר אצל אבות ($M = 2.64$, $SD = .546$) [$t(87) = 2.41$, $p<.018$]

השערת המחקר המתייחסת להבדלים בין בנים לבנות (מתבגרים) ברמת השימור לא אוששה.

לא נמצא הבדל מובהק בין רמת השימור שהציגו הבנים ($M = 2.40$, $SD = .475$) לרמת השימור שהציגו הבנות ($M = 2.55$, $SD = .590$). [$t(121) = 1.57$, $p> .05$].

על פי השערה 3 צפוי להיות קשר בין הכתה לה ישתייכו המתבגרים (י"א מול י"ב) לבין מגמת השילוח, כך שהורים לתלמידי כתה י"א ומתבגרים בכתה י"א יהיו גבוהים יותר במגמת השילוח בהשוואה להורים לתלמידים בכתה י"ב ומתבגרים בכתה י"ב.

ממוצעים וסטיות תקן של רמת השילוח על פי הכתות השונות מובאים בלוח 3.

טבלא 3

ממוצעים וסטיות תקן של רמת השילוח שהציגו מתבגרים, אבות ואמהות מקרב אוכלוסיית כתות י"א וכתות י"ב.

	רמת שילוח אמהות			רמת שילוח אבות			רמת שילוח מתבגרים		
	SD	M	N	SD	M	N	SD	M	N
כתה י"א	.506	3.44	22	.582	3.74	19	.426	3.67	49
כתה י"ב	.495	3.63	74	.394	3.78	72	.490	3.77	76

לצורך בדיקת השערה זו נערכו מבחני t-test להשוואה בין קבוצות.

השערת המחקר לא אוששה.

בהשוואה בין משפחות לתלמידי כתה י"א לבין משפחות לתלמידי י"ב לא נמצאו הבדלים ברמת השילוח שהביעו מתבגרים $t(123) = 1.13$, $p > .05$, ברמת השילוח שהציגו האבות $t(89) = .33$, $p > .05$, וברמת השילוח שהציגו האמהות $t(94) = 1.58$, $p > .05$.

דיון

הממצאים העיקריים שעלו במחקר זה מראים:

לא נמצא הבדל ברמת השימור בין הורים ומתבגרים מאוכלוסיית משרתי הקבע לבין הורים ומתבגרים מהאוכלוסייה הכללית. ההבדל היחיד שנמצא הראה, כי לאבות ולמתבגרים מקרב משפחות הקבע רמת שילוח גבוהה יותר בהשוואה לאבות ומתבגרים מהאוכלוסייה הכללית.

- נמצא הבדל מובהק בין תגובת השימור של אבות לבין זו של אמהות, כאשר ממוצע השימור אצל אמהות גבוה באופן מובהק מממוצע השימור אצל אבות.
- בהשוואה בין משפחות תלמידי י"א לבין משפחות תלמידי י"ב לא נמצאו הבדלים ברמת השילוח שהביעו אבות, אמהות ומתבגרים.

ההשערות העיקריות היו שרמת השימור שיציגו הורים ומתבגרים מקרב משפחות משרתי הקבע תהיה גבוהה יותר מזו שיציגו הורים ומתבגרים מקרב משפחות מהאוכלוסייה הכללית, וכן כי רמת השילוח שיציגו הורים ומתבגרים מקרב משפחות מהאוכלוסייה הכללית תהיה גבוהה יותר מזו שיציגו הורים ומתבגרים מקרב משפחות משרתי הקבע. השערות אלו לא אוששו. לא נמצאו הבדלים בין שתי האוכלוסיות (הורים ומתבגרים כאחד) ברמת השימור. לעומת זאת, נמצאו הבדלים בין שתי האוכלוסיות ברמת השילוח, אולם הם בניגוד להשערת המחקר. נמצא, כי רמת השילוח של מתבגרים ואבות מקרב משפחות משרתי הקבע גבוהה יותר באופן מובהק מזו של מתבגרים ואבות מקרב משפחות מהאוכלוסייה הכללית. לא נמצאו הבדלים ברמת השילוח אצל אמהות משתי האוכלוסיות.

שתי ההשערות שהוצגו לעיל התבססו על ניתוח המשווה בין משפחות משרתי הקבע לבין משפחות מהאוכלוסייה הכללית. ניתוח זה הראה אפשרות לקיום קשיים מרובים יותר בתהליך הספרציה שחוות משפחות מקרב אוכלוסיית משרתי הקבע בהשוואה למשפחות מהאוכלוסייה הכללית. ואולם, על אף הקשיים שתוארו, נראה כי כאשר מגיעה משפחת הקבע לרגע ה"אמת" של גיוס הבן/הבת לצה"ל, היא מתמודדת עם התהליך כמו כל משפחה אחרת במדינת ישראל, ורמת חרדת הפרידה/רמת השימור הנחווית אינה שונה מזו הנחווית בקרב משפחות מהאוכלוסייה הכללית.

יש להניח, כי מגמות כלליות המאפיינות את תחום העבודה בעולם המערבי, אינן פוסחות על משפחות הקבע. על פי מגמות אלו:

- הולך וגדל שילוב של נשים בעולם העבודה תוך כדי הסרת המגבלות להעסקת נשים במרבית התחומים, שינוי הגורם לצורך להתארגנות מחודשת של המערכת המשפחתית כך, שמשק הבית והטיפול בילדים פוסק מלהיות באחריותה הבלעדית של האשה וחל גם על הגבר.
- גוברת חשיבות איכות החיים והמימוש העצמי של הפרט (Kanter, 1977) תוך מתן דגש על עליית משקלה של קרירה מקצועית המקנה ספוק ואתגר מחד, וניצול שעות הפנאי והנופש במסגרת המשפחה, מאידך (Kabanoff, 1980).

נראה איפה, כי השרות הצבאי הופך בהדרגה משליחות לאומית למשלח יד:
אנשי צבא הקבע תופסים היום את תפקידיהם כפחות ופחות כ "ייעוד" חברתי ציוני והרבה יותר כ"עבודה" (לפחות ברובם המכריע של התפקידים). משרתי קבע רבים תופסים את עבודתם כמקצועית גרידא, תוך מתן דגש על ביטוי עצמי והישגים אישיים. התייחסותם אל הצבא היא, כאל מקום עבודה רגיל לכל דבר. לפיכך, הם משתדלים להספיק ולהיות שותפים בחיי המשפחה השגרתיים בכלל ובזמן הפנוי בפרט. יתכן כי צורת חיים "חדשה" זו של אנשי צבא הקבע גורמת להם ולמשפחותיהם להיות ככל המשפחות, ומכאן, בעצם, לא נמצאו הבדלים בין שתי האוכלוסיות.

בנוסף, נראה, כי חל שינוי נוסף במאפייני משפחות משרתי הקבע: יתכן והמעברים מאזור מגורים אחד למשנהו אינם תכופים כבעבר. ידוע, כי משפחות רבות מתמקמות באזור מגורים אחד, ואף אם הבעל - איש צבא הקבע, מועבר לתפקידים באזורים שונים, נותרת משפחתו באותו המקום, כשהבעל הוא זה שנאלץ להגיע לתפקיד החדש מאזור מגורים מרוחק יותר. בעת שנחסכים מהמשפחה המעברים התכופים, נחסכות ממנה פרידות טראומטיות רבות ובמידה ואזור המגורים הקבוע קרוב למשפחה המורחבת, המשפחה כולה והאם בעיקר, יכולה להישען על מקור תמיכה אפשרי זה (החסר לרוב בעת שהמשפחה מנותקת ממקור מושבה המקורי). ואומנם, אנשי צבא קבע רבים מתגוררים באופן קבוע בשכונות הצבאיות השונות ("יבנה", "רעות", וכו') ואינם מעתיקים את מקום מושבם באופן תכוף. יתרה מכך, במחקר שערכו רוזן ומוגדם (Rosen & Moghadam, 1990), נערכה השוואה בין מספר גורמי תמיכה אפשריים אצל נשים הנמצאות במצב לחץ בשל היעדרות בעליהן (המשרתים בקבע): תמיכה מנשים אחרות ביחידת הבעל, תמיכה מהורים, אחים וקרובים אחרים, תמיכה מנשים אחרות לא מיחידת הבעל ותמיכת חברים מחוץ לצבא. נמצא, כי התמיכה של נשים אחרות ביחידת הבעל היא היחידה בעלת משמעות מובהקת. ממצא זה תומך באפקטיביות של המגורים בשכונות הקבע. מעבר לכך שהמשפחה אינה מעתיקה את אזור מגוריה באופן תכוף, התמיכה שהיא מקבלת מהסביבה - אפשר שהיא המשמעותית ביותר שמשפחה זו יכולה לקבל, ולפיכך רמת חרדת הפרידה שחווה משפחה זו יורדת. ואכן, ראוי להדגיש כי במחקר זה, מרבית משפחות הקבע נדגמו בשכונות מסוג זה.

הסבר אפשרי נוסף לאי מציאת הבדלים בין האוכלוסיות הינו העובדה לפיה מרבית ההורים לילדים המתגייסים כיום (וכך גם מרבית הנבדקים במחקר זה) שרתו בצבא הסדיר, כשרובם עדיין משרתים בו במסגרת מילואים. עובדה זו, מלמדת על הכרות מעמיקה של ההורים את המערכת הצבאית, בין אם ההורה משרת בצה"ל בשרות סדיר בהווה ובין אם שירת במערכת הצבאית בעבר. הכרות זו עשויה למנוע את ההבדלים המצופים בין האוכלוסיות, ביחס לחרדה הכרוכה בגיוס.
יתכן, כי בדור הקודם, כאשר מרבית ההורים לילדים המתגייסים לא שרתו בצה"ל, היו מתגלים ההבדלים המצופים בין האוכלוסיות.

יחד עם זאת, יש לציין, כי ההבדל היחיד שהתגלה בין שתי האוכלוסיות נגע לרמת השילוח. ההנחה הייתה כי רמת השילוח תהיה גבוהה יותר בקרב משפחות מהאוכלוסייה הכללית בהשוואה למשפחות מאוכלוסיית משרתי הקבע. ואולם, הממצא שהתקבל היה הפוך להשערת המחקר. רמת השילוח של מתבגרים ואבות מקרב משפחות משרתי הקבע הייתה גבוהה יותר באופן מובהק מזו של מתבגרים ואבות מקרב משפחות מהאוכלוסייה הכללית. כלומר, על פי ממצא זה, העובדה שהיות האב חלק מהמערכת בה עומד להיקלט בנו - נתפסת כיתרון אצל האב ואצל המתבגר - והם מרגישים ב"נוח" יותר. לפיכך, רמת השילוח שהתקבלה גבוהה יותר בהשוואה למשפחות מהאוכלוסייה הכללית, שאינן מכירות את המערכת הצבאית מקרוב. אומנם, ההנחה

המקורית הייתה שההכרות של האב עם המערכת דווקא תגביר אצלו את הלחץ לקראת השחרור של בנו / בתו וזאת מתוך הבנה עמוקה של מכלול הסיכונים, האיומים והקשיים הפוטנציאלים הנובעים מהשרות, אולם, נראה, כי הצד החיובי של ההכרות עם המערכת עולה על הצד השלילי, וההיכרות גורמת להקלה ואף לתחושת שליטה כלשהי - הן של האב, שיתכן ומרגיש שיהיה מסוגל לעזור לבנו / בתו המתגייס/ת למערכת בה הוא נקלט - הן בעצות מועילות יותר, ואולי אפילו בדרך של עזרה ממשית (פרוטקציה...) והן של המתבגר המרגיש שיש לו גב, יש על מי לסמוך שיסדר את העניינים, ואולי אף מכיר מקרוב את החייל אליו הוא מתגייס (הרבה מאוד מקרים של דור המשך).

אפשר והדרך לשלב בין ההבדלים בממצאים לגבי רמת השילוח ורמת השימור, בהשוואה בין אוכלוסיית משרתי הקבע ואוכלוסיית המשפחות הרגילות, צריכה להתבסס על טענה דיפרנציאלית: בעוד משפחת הקבע היא ככל המשפחות, הרי שאיש הקבע חש יותר הכרות וקבלה של המציאות הצבאית. דבר זה אינו נכון בהכרח לגבי אשתו. במקרים אלה ובאחרים תדיר יעלה הצורך בסיוע ובייעוץ למשפחות המתבגרות העומד לפני גיוס לצבא (הרמלין, 1995).

כידוע, אחת מהמטלות של בית הספר התיכון היא להכין את בוגריו לשרות הצבאי (ראה חוזר מנכ"ל משרד החינוך, 1990). בתוך כך ליועץ החינוכי תפקיד ייחודי בכל מה שקשור לפן ההסתגלותי-ההתמודדותי. דהיינו, על היועץ החינוכי בבית הספר העל-יסודי ליזום פעולות שכבתיות ולסייע באופן פרטני ובכל דרך שתסייע למעבר קל יותר של התלמידים, מבית הספר אל השרות הצבאי (ישראלאשוילי, 1992). בהקשר זה לממצאי המחקר הנוכחי מספר השלכות חשובות לפעילות היועץ החינוכי בתחומים הרלוונטיים.

להלן נציין שלוש מהן:

א. השוואה בין רמת השימור והשילוח (ראה לוח 1 ולוח 2) מעלה שבאופן כללי רמת השילוח גבוהה מרמת השימור, בקרב כל האוכלוסיות שנבדקו. באופן מעשי משמעות הדבר שעל אף החששות והחרדות הכרוכות במעבר מהבית לשרות הצבאי, באופן יחסי הן המתבגרים והן הוריהם נוטים לראות את החיוב יותר מאשר את השלילה של מעבר זה. עבור היועץ החינוכי משמעות הדבר שסיוע והכנה לקראת גיוס אינה פעולה המנוגדת לצרכים של התלמידים והוריהם אלא, להפך, משרתת צרכים ונטיות שקיימות בהן ממילא. דומה כי מצב עניינים זה מרחיב הן את הבסיס המוסרי והן את הבסיס המעשי להתערבות יזומה של היועץ החינוכי בנושאים הנדונים.

ב. העדר הבדלים מובהקים בין אמהות ממשפחות קבע לאמהות ואבות ממשפחות רגילות, בין תלמידי כיתות י"א וי"ב, ובין בנים לבנות מעלה כי קושי הפרידה של מתבגר מהבית לשרות הצבאי קשור יותר למאפייניו של שלב מעבר זה ופחות להבדלים (הדקים) בין המשפחות, המינים והגילאים. ממצא זה מסלק את הצורך בפיתוח מגוון התערבויות דיפרנציאליות ומחזק את הבסיס ליצירת מבנה אחיד ואוניברסאלי להתערבות יזומה של היועצים החינוכיים, שתכליתן סיוע לתהליך הפרידה של מתגייסים ממשפחתם. לשון אחר, נראה כי ניתן להציע בסיס רחב ואחיד לעבודת היועץ החינוכי על נושא הפרידה של המתבגר ממשפחתו, באופן שיהיה ישים למגוון בתי ספר ולמגוון אוכלוסיות.

ג. בצד האמור לעיל, כזכור נמצא כי אבות המשרתים בקבע וילדיהם יותר נוטים לשילוח, בהשוואה לכל האוכלוסיות האחרות. כפי שצוין לעיל, סיבה אפשרית לכך היא שמשרת הקבע מכיר את הצבא ועד יותר לצדדים החיוביים של הגיוס (ומעביר זאת אף לילד(ת)ו. אם כך פני הדברים, דומה כי ראוי ליזום פעולות שיסייעו להורים אחרים להיות גם כן ערים יותר לצדדים חיוביים אלה ובכך להקל על התמודדותם עם גיוס הבן/הבת לצבא. מנגד, אפשר והנטייה הגבוהה יותר לשילוח מקורה בהזדהות-יתר של משרתי הקבע עם המערכת בה הם עובדים. כתוצאה מכך עלול להיות מצב בו האב, משרת הקבע, אינו ער לקשיים שחווה בת-זוגו ו/או ילד(ת)ם, לקראת הגיוס הקרב ובא. הנטייה הגבוהה יותר המתבגרים לשילוח - כפי שנמצא בקרב ילדי משפחות הקבע - תוסבר, במקרה זה, או כהזדהות עם התוקפן או כפתרון לדיסוננס הקוגניטיבי בו הם נמצאים. כך או אחרת, היועץ החינוכי נקרא להיות קשוב יותר למשפחות של משרתי קבע, ובמיוחד באותם מיקרים בהם הנטייה לשילוח אצל אבי המשפחה אינה עולה בקנה אחד עם תחושות ילד(ת)ו. במקרים האחרונים נדרש היועץ להתערבות יזומה ופרטנית, באופן הולם ומתוך כוונה להקל על המתבגרים ומשפחתם.

לסיום, חשיבות המחקר הנוכחי בפנייתו לנושא מרכזי בהוויית מתבגרים בישראל ובהוויית משפחתם ויחודו בהשוואה בין אוכלוסיות שונות. בפועל נראה כי ההבדלים הקיימים הם מצומצמים יחסית. למותר לציין כי מן הראוי לבצע שרשרת פעולות מחקריות ומעשיות נוספות, לשם הבנה כוללת ומבוססת של תהליך פרידת המתבגר הישראלי ממשפחתו (בדרך אל השרות הצבאי).

ביבליוגרפיה

הדס, כ. (1996). *תחושת רווחה סובייקטיבית וסיפוק מחיי נישואין בקרב הורי מתגיסים לשירות הצבאי*, עבודת גמר לתואר מוסמך, החוג לפסיכולוגיה, אוניברסיטת תל-אביב.

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

זהר, י. (1989). *שלב השיגור במשפחה הישראלית, דפוסי התמודדות של הורים עם יציאת הבן הבכור לצבא*, עבודת גמר לתואר מוסמך, היחידה לחקר הבגרות והזקנה, אוניברסיטת תל-אביב.

כפיר, ח. (1982). *תפיסת האקלים המשפחתי אצל נשות משרתי הקבע- הקשר להיעדרות האב ולמקורות של תמיכה ושל לחץ*, עבודת גמר לתואר מוסמך, החוג לפסיכולוגיה, אוניברסיטת תל-אביב.

ישראלאשוילי, מ. (1992). *סיבוב חד, מודל למעורבות היועץ החינוכי בהכנת תלמידים לקראת השרות הצבאי*. תל-אביב: רמות.

לומרנץ, י., שמוטקין, ד., אייל, נ., זהר, י. (1993). *נושאי שיגור אצל אמהות ואבות ישראליים*, מכון הרצוג לחקר הבגרות, אוניברסיטת תל-אביב.

סינה, ה. (1987). *יחסי הגומלין בין איש הקבע, משפחתו ויחידתו הצבאית*, המכון הישראלי למחקרים צבאיים- מכון כרמל למחקרים חברתיים.

סינה, ה. (1988). *דרכי התמודדות של משפחות אנשי צבא הקבע עם הקונפליקט צבא- משפחה*, המכון הישראלי למחקרים צבאיים- מכון כרמל למחקרים חברתיים.

סינה, ה. וגל, ר. (1988). *התמודדות משפחות צבא קבע עם הקונפליקט בין המערכת הצבאית והתא המשפחתי*, המכון הישראלי למחקרים צבאיים- מכון כרמל למחקרים חברתיים.

סלע, ד. (1989). *תגובות חרדה, שמור ושילוח של הורים בשלב השיגור בקו העימות, ובעורף לקראת גיוס ילדיהם לצבא*, עבודת גמר לתואר מוסמך, החוג לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.

פסקוול, ל. (1995). *אפקטים בין דוריים בשלב השיגור של בנים בכורים לצבא אצל אמהות ואבות ישראליים*, עבודת גמר לתואר מוסמך, החוג לפסיכולוגיה, אוניברסיטת תל-אביב.

Blos, P. (1967). The Second Individuation Process of Adolescence. *The Psychiatric Study of the Child. 22*, 162-186.

Blos, P. (1979). *The Adolescent Passage*. New York: International Universities.

Carter, E. A., & Mcgoldrick (Eds). (1981). *The family life cycle*. New York: Gardner Press.

Coser,R.E. (1974). *Greedy Instituations: Patterns of Undivided Commitment*. New York: The Free Press.

Cotton,C.A. (1981). Institutional and Occupational Values in Canada's Army. *Armed Forces and Society. 8*,99-110.

Daniels, J. A. (1990). Adolescent Separation Individuation and Family Transition. *Adolescence. 97,* 105-116.

Duvall, E. (1957). *Family Development*. Philadelphia J. B, Lippincott company.

Duvall, E. M. , & Miller, B. C. (1985). *Marriage and Family Development.* New York: Harper and Row.

Hunter, R.W., & Nelson, G.R. (1982). Eight Years With the all Volunteer Armed Forces. In B. Scowscroft (Ed). *Military Service in the United States.*(pp. 80-128). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Israelashvili, M. (1995). Parents Perspective on Adolescents Separation From Home- the Israeli Case. In Cusinato, M. (Ed). *Research on Family Resources and Needs Across the World.*(pp. 395-412). Milano,LED.

Kabanoff, B. (1980). Work and Nonwork: A Review of Models, Methds and Findings. *Psychological Bulletin.88*,60-77.

Kanter,M.R. (1977). *Work and Family in the United States: A Critical Review and Agenda for Research and Policy*. New York, Russell Sage Foundation.

Katz,E., Trope, Y., & Haas, H. (1985). Integration in Army and Nation: An Essay in Institutional Permeability. In: E. Cohen,M. Lissak, & U. Almagor (Eds), *Comparative Social Dynamics.*(pp. 315-337). New York, Westview Press.

Moskos,C.C.(1977). From Instituation to Occupation. *Armed Forces and Society. 4*, 41-50.

Moskos, C.C, & Wood, F.R. (1988). *The Military More Than Just a Job*? Washington, Pergamon Brassey's.

Nelson, M. L. (1996). Separation Versus Connection, the Gender Controversy: Implications for Counseling Women. *Journal of Counseling and Development. 74*, 339-342.

Neugarten, B. L. (1967). The Awareness of Middle Age. In Neugarten, B. L. (Ed). *Middle Age and Aging.*(PP. 93-98). Chicago University Press.

Olson, D. H. , Mccubbin, H. I. , Barues, H. L. , A. S, Muxen, M. J. , & Wilsom, M. A. (1989). *Families: What Makes Them Work*. Beverlly Hills, Calif: Sage Publications.

Quintana, S. M. , & Kerr, J. (1992). Relational Needs in Late Adolescent Separation Individuation. *Journal of Counseling and Development. 71*, 343-354.

Rice, K. G. , Cole, D. A, & Lapsley, D. K. (1990). Separation Individuation Family Cohesion and Adjustment to College: Mesurement Validation and Test of Theortical Model. *Journal of Counseling Psychlolgy. 39,* 195-202.

Rice, K. G. (1992). Separation Individuation and Adjustment to College: a Longitudinal Study. *Journal of Counseling Psychology. 39,* 203-213.

Rosen, L.N., & Moghadam, L.Z. (1990). Matching the Support to the Stressor: Implications for the Buffering Hypothesis. *Military Psychology. 2(4)*,193-204.

Segal,D.R., & Segal, W.M. (1983). Change in Military Organization. *Annual Sociological Review.9*,151-170.

Segal,M.W. (1986). The Military and the Family as Greedy Institution. *Armed Forces and Society. 13*,1, 9-38.

Stahl, M.J. (1978). Operationalizing the Moskos Instituation Occupation Model. *The Journal of Applied Psychology.63*,422-427.

Stahl, M.J.(1980). An Empirical Example of the Moskos Instituation Occupation Model. *Armed Forces and Society.6*,257-269.

Stahl, M.J. (1981). A LongTest of the Instituation Occupation Model. *Journal of Political Military Sociology.9*,43-47.

Vardi, Y., & Tovel ,H. (1987*). Glory is Not Enough: Career Experiences of Air Force Pilots' Wives*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Los Angeles.

דיכאון בילדות ובהתבגרות

ד"ר ציפי בר-אל

תקציר

מטרות המאמר הן להציג שכיחות, אטיולוגיה ופנומנולוגיה של דיכאון בילדות ובהתבגרות, ולדון בהשלכות שיש להם על עבודתו של היועץ החינוכי. הגישה המקובלת כיום היא, שתסמיני הדיכאון אצל ילדים ומתבגרים זהים בבסיסם לאלה של המבוגרים, אולם קיימת בצדם פנומנולוגיה ייחודית לגילאים אלה. מחקרים מלמדים ששכיחות הדיכאון על שני סוגיו (דיכאון מרבי ודיסתימיה) קטנה מאד לפני גיל ביה"ס היסודי (פחות מאחוז) והיא גדלה מעט בגיל ביה"ס היסודי (כשני אחוזים). בגיל ההתבגרות מתרחשת תופעה מפתיעה: בעוד ששיעור הדיסתימיה (דיכאון מתון וממושך יותר) נשאר נמוך בקרב שני המינים, שיעור הדיכאון המרבי קופץ פי חמישה בקרב הבנות בלבד. השיעור הגבוה יותר של בנות הסובלות מדיכאון מרבי מוסבר באמצעות גורמים פסיכולוגיים שונים המתווכים בין הלחץ לבין הדיכאון - דימוי גוף שלילי, התבגרות מינית מוקדמת, סגנון יחוס שלילי והתייחסות לתפקידי מין. תיאוריות פסיכולוגיות מסבירות דיכאון בגיל הצעיר כנובע משילוב של לחצים וגורמים אישיים ובין-אישיים, ביניהם: הישגים לימודיים נמוכים, מעמד חברתי נמוך וחסר במיומנויות חברתיות, יחסים רעועים עם ההורים והטיות קוגניטיביות. מוצעים יישומים של ממצאים אלה בתחום הייעוץ החינוכי בשלושה מישורים: הכשרת אנשי מקצוע, מניעה וטיפול.

דיכאון ידוע כהפרעה השכיחה ביותר מבין ההפרעות המטופלות בבתי החולים הפסיכיאטריים, ולכן הוא זכה לכינוי "הנזלת של הפסיכיאטריה". ההפרעה הדכאונית פוגעת באנשים מכל גיל, מין, שיכבה ומעמד, ביניהם אנשים מפורסמים רבים, כמו למשל הסופרת והמשוררת סילביה פלאת (שאף התאבדה בגיל צעיר), אברהם לינקולן, וינסטון צ'רצ'יל והאסטרונאוט אלדוין אלדרין. מספר המאמרים שנכתבו על דיכאון עולה על כל הפרעה אחרת, אך הם מתייחסים ברובם המכריע לגיל הבוגר. רק בשני העשורים האחרונים הופנתה תשומת הלב המחקרית לדיכאון בגיל הילדות וההתבגרות. הממצאים העולים ממחקרים אלה מלמדים, שגם ילדים ומתבגרים סובלים מדיכאון, ושהגיל ההתחלתי הולך ויורד. כמו כן, נמצא שילדים ומתבגרים מבטאים את דיכאונם בתסמינים ייחודיים בצד התסמינים המוכרים בקרב המבוגרים.

מטרותיו של מאמר זה הן:

- לסכם נתונים חדשניים לגבי שכיחות הדיכאון בילדות ובהתבגרות.
- להשוות את אופן ביטוי הדיכאון ואת הגורמים לו בילדות לעומת ההתבגרות.
- לדון בהשלכות וביישומים שיש לנתונים לגבי דיכאון בילדות ובהתבגרות על עבודת היועץ החינוכי.

מבוא - דיכאון בתקופת הבגרות

מאמר זה מתייחס לדיכאון האוניפולרי, כלומר לדיכאון שאינו מלווה בהפרעה המאנית (דיכאון ביפולרי). אחת השאלות העיקריות שהעסיקו את החוקרים בנושא הדיכאון בתקופת הבגרות היא, האם דיכאון נורמלי שאנו חווים בחיי היומיום כאפקט דיספורי שונה מהותית מדיכאון קליני הדורש התערבות טיפולית, או שמא מדובר בשני קצותיו של אותו הרצף, כלומר שדיכאון נורמלי ודיכאון קליני שונים זה מזה בכמות ולא באיכות התסמינים. קיימת הסכמה כיום בקרב מרבית החוקרים, שההבדל בין דיכאון נורמלי לבין דיכאון קליני הוא כמותי ולא איכותי, כשהקושי העיקרי הוא למקם את הנקודה על פני הרצף שממנה ואילך הדיכאון הנורמלי הופך לדיכאון קליני (בר-אל, תשנ"ג).

קושי נוסף בנושא הדיכאון מתייחס לאבחנה בין סוגיו השונים של הדיכאון האוניפולרי. כיום מקובל להבחין בין דיכאון מרבי (major depression) המאופיין בתסמינים (סימפטומים) קשים בכל תחומי החיים (בהרגשה, בחשיבה, בהתנהגות וביחסים עם אחרים) הפוגעים בתפקוד האדם בעבודה ובחברה, ולדיכאון מתון יותר אך ממושך יותר, המכונה דיסתימיה.

לפי DSM-4 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 1994) התסמינים העיקריים הם: מצב רוח דיכאוני או אובדן עניין או הנאה במרבית הפעילויות, תיאבון ירוד (לעתים רחוקות יותר התאבון מוגבר), קשיי שינה, פעילות מוטורית מוגזמת או ירודה, אובדן אנרגיה או עייפות, אובדן ערך עצמי או אשמה, קשיי חשיבה וריכוז ומחשבות אובדניות או ביצוע ניסיונות אובדניים (די בחמישה תסמינים, שהתרחשו במשך שבועיים לפחות במשך מרבית הזמן, כדי לאבחן דיכאון, כשהראשון הוא הכרחי). מספר האפיזודות הדכאוניות ומשך הזמן של כל אפיזודה שונה מאדם לאדם. בדרך כלל אפיזודה דכאונית נמשכת פחות משישה חודשים והיא כוללת וריאציות שונות של סוגי תסמינים בדרגות שונות ובתדירויות שונות. מלבד איפיונים ברמה האישית, קיימים גם איפיונים ברמה הבין-אישית, שאינם מיוצגים ברשימת הקריטריונים במערכות האבחון המודרניות, ביניהם: חסר במיומנויות חברתיות ובפתרון בעיות בין-אישיות (פירוט לגבי נושא זה ולגבי דיכאון בכלל ניתן למצוא אצל בר-אל, תשנ"ג).

אחד הממצאים המעניינים בנושא הדיכאון בקרב מבוגרים הוא השכיחות הגבוהה יותר בקרב נשים לעומת גברים (בערך פי שניים עד שלושה). הנתונים מלמדים על שכיחות של 10%-20% בקרב הנשים ו-5%-12% בקרב הגברים. לעומת זאת, בגיל הזיקנה מיטשטשים ההבדלים בין המינים ושכיחות הדיכאון יורדת בשני המינים - היא עומדת לפי DSM-4 על 10%-12.5% בקרב הנשים הקשישות ועל 5%-12% בקרב הגברים הקשישים. תופעת ההבדלים בין המינים זכתה להסברים שונים, חלקם ביולוגיים-גנטיים (כמו למשל שדיכאון קשור לכרומוזום X המצוי כידוע בכמות כפולה אצל האישה לעומת הגבר) וחלקם פסיכולוגיים וסוציולוגיים, כמו למשל החיזוקים הרבים יותר שנשים מקבלות מסביבתם עבור פסיביות וחוסר אונים, וכן נטייתן הגדולה יותר לפנות לטיפול (Hoeksema, 1987).

שכיחות הדיכאון בילדות ובהתבגרות

יפה (תשמ"ו) מציג שלוש גישות לקיומו ולצורת הופעתו של דיכאון קליני בקרב ילדים ומתבגרים: עד לאמצע שנות השבעים שלטה התפיסה שדיכאון הוא מחלה של אמצע החיים ושילדים לא סובלים ממנו. לאחר מכן הסכימו החוקרים שאכן קיים דיכאון בילדות, אך הם הניחו שהוא חבוי ומתבטא בהפרעות אחרות כמו למשל בבעיות למידה, בהיפראקטיביות ובהרטבה, אך לא בסימפטומים האופייניים לדיכאון של מבוגרים (גישה

זו נקראת "גישת הדיכאון המוסווה"). הגישה המקובלת כיום ("גישת הדמיון הבסיסי") שאומצה החל משנת 1980 (על ידי DSM-3) טוענת, שילדים הסובלים מדיכאון קליני נוטים להציג סימפטומים עיקריים דומים לאלה של המבוגרים, אם כי קיימים הבדלים בין קבוצות הגיל השונות מבחינת האיפיונים הנלווים לתמונה הקלינית העיקרית.

לפי DSM-4, הגיל שבו מופיעה ההפרעה המרבית לראשונה הוא אמצע שנות העשרים, אך גיל זה הולך ויורד עם השנים. מחקרים מאשרים מגמה זו (Kandel & Davis, 1982). במחקר שנערך בלוס אנג'לס נמצא, ש- 25% מהנבדקים המבוגרים הסובלים מההפרעה המרבית דיווחו על התרחשות ראשונה שלה בגיל הילדות, ו- 50% מהם דיווחו על התרחשות ראשונה בסביבות גיל 25 (Sorenson, Rutter & Aneshensel, 1991). נתונים לגבי קהילת המאושפזים במחלקות הפסיכיאטריות מלמדים, ש- 20% מהילדים ו- 40% מהמתבגרים המאושפזים סובלים מדיכאון (אפטר, 1998). זהו שיעור לא מבוטל בהשוואה להפרעות אחרות. מימצאים דומים התקבלו לגבי דיסתימיה; בדרך כלל היא מופיעה לראשונה בגיל הילדות ובגיל ההתבגרות או הבגרות הצעירה (DSM-4).

להלן נתונים אחדים לגבי שכיחות הדיכאון, על שני סוגיו, בילדות ובהתבגרות:

דיכאון, על שני סוגיו, נדיר (פחות מאחוז) לפני גיל ביי"ס, הן בקרב האוכלוסייה הבריאה והן בקרב האוכלוסייה הקלינית (אפטר, 1988; Kashani, Holcomb & Orvaschel, 1986). שיעור הדיכאון גדל קמעא (כשני אחוזים) בגיל הילדות (Kashani & Simonds, 1979), ובגיל ההתבגרות, שיעור הדיכאון המרבי גדל פי 5 בקרב בנות (10.2%), בעוד שהוא נשאר נמוך אצל הבנים (2.6% בלבד) (Kutcher & Marton, 1989). לעומת זאת, שיעור הדיסתימיה נמוך יותר מההפרעה המרבית והוא עומד על 3% בלבד בקרב שני המינים (אפטר, 1998).

סיכום ממצאי המחקרים שדווחו מלמד ששכיחות הדיכאון קשורה לשני משתנים - גיל ומין: גיל ההתרחשות הראשונה של ההפרעה הולך ויורד, שיא הדיכאון הוא במעבר מהתבגרות לבגרות ובבגרות הצעירה, שכיחותו גדולה יותר בקרב נשים מאשר בקרב גברים, ושיעוריו נמוכים בקרב שני המינים בתקופת הילדות ובתקופת הזיקנה.

פנומנולוגיה של הדיכאון בילדות ובבגרות

התסמינים הדכאוניים בילדות ובהתבגרות זהים בדרך-כלל לאלה של המבוגרים, אך קיימת גם אפשרות לפנומנולוגיה שונה מזו המוכרת בקרב מבוגרים. ב- ICD-10 (הסיווג והאבחון הפסיכיאטרי לפי ארגון הבריאות העולמי, 1996) אין התייחסות לפנומנולוגיה ייחודית של דיכאון בילדות ובהתבגרות. לעומת זאת, במהדורה האחרונה של DSM (מהדורה רביעית) קיימת בפירוש התייחסות לתסמינים ייחודיים בגילאים אלה במסגרת פירוט הקריטריונים לאבחון דיכאון מרבי ודיסתימה: לגבי הקריטריון הראשון - תחושת עצב - אצל ילדים ומתבגרים יתכן מצב רוח רגזני-עצבני (אירריטבילי) במקום עצב, ולגבי קריטריון הירידה במשקל, אצל ילדים יש לקחת בחשבון גם חוסר עליה במשקל. כמו כן, קשיים בריכוז ובחשיבה אצל ילדים ומתבגרים עלולים להתבטא בירידה תלולה בציוניהם. לגבי דיסתימיה, משך הזמן המינימלי לאבחון דיסתימיה בקרב ילדים ומתבגרים הוא שנה, במקום שנתיים אצל מבוגרים. יתר על כן, ב- DSM-4 קיימת התייחסות לכך שתסמינים מסוימים בולטים יותר בגיל הילדות לעומת גיל ההתבגרות: אירריטביליות, תלונות גופניות ונסיגה חברתית

שכיחים יותר בילדות, ואילו האטה פסיכומוטורית, שינה מרובה ודלוזיות (רעיונות שווא) שכיחים יותר בהתבגרות ובבגרות.

בגיל הילדות קיימת שכיחות גבוהה יותר של בכי ושל חרדת פרידה המתבטאת בהיצמדות הילד להוריו, בפחד שמא הם ימותו ובסירוב ללכת לבית הספר. ההסבר הניתן לתופעה זו הוא, שילדים מתקשים לדווח באופן מילולי על דיכאון ולכן הם בוכים יותר, חוששים להיפרד מהוריהם ומתלוננים על מכאובים שונים (Gotlib & Hammen, 1992). מחקר אחר מצביע על חלומות זוועה ומחשבות אובדניות כתסמינים שכיחים בתקופת ההתבגרות (Kashani, Rosenberg & Reid, 1989). גם מבחינת ההפרעות האופייניות המופיעות ביחד עם דיכאון קיימים איפיונים ייחודיים לתקופת הילדות ולתקופת ההתבגרות: לפי DSM-4, הן בילדות והן בהתבגרות דיכאון מרבי מופיע בשכיחות גבוהה יותר ביחד עם הפרעות מנטליות אחרות (בייחוד הפרעות התנהגות, הפרעות קשב והפרעות חרדה) מאשר דיכאון ללא הפרעה נלווית. בהתבגרות, דיכאון מרבי מופיע ביחד עם אותן הפרעות שצוינו לגבי הילדות, ובנוסף להן - גם עם שימוש בחומרים ממכרים והפרעות אכילה.

אפטר (1998) מוסיף שבגיל ההתבגרות עלולים להופיע בצד הדיכאון שלילנות (נגטיביזם), התנהגות אנטי-חברתית, תחושות של חוסר שקט, עצבנות, תוקפנות, זעפנות, אי רצון להשתתף בפעולות משפחתיות, נסיגה חברתית וכמיהה לעזוב את הבית. ניתן להיווכח, שרשימת התסמינים לגבי גיל ההתבגרות כוללת טווח נרחב של אפשרויות שונות, לעתים סותרות. כמו כן, לפחות חלק מהתסמינים מתוארים בספרות כשכיחים במידה זו או אחרת גם לגבי מתבגרים נורמליים (שלילנות, אי רצון להשתתף בפעולות משפחתיות, התנהגות אנטי-חברתית וכו'). ככל הנראה, בעקבות המחקרים הנערכים בנושא זה, תתבהר יותר בעתיד התמונה באשר לתסמינים המבחינים בגיל ההתבגרות בין התנהגות נורמלית ואבנורמלית בכלל ובדיכאון בפרט.

הטבלה שלהלן מסכמת את הנתונים לגבי השכיחות והפנומנולוגיה העיקרית של דיכאון בגיל הילדות וההתבגרות:

	תקופת הילדות	תקופת ההתבגרות
שכיחות	<u>דיסתימיה ודיכאון מרבי:</u> בגיל הרך: פחות מאחוז בגיל ביה"ס היסודי - 2%	<u>דיסתימיה:</u> 3% בקרב שני המינים <u>דיכאון מרבי:</u> 2.6% בקרב בנים 10.2% בקרב בנות
תסמינים שכיחים	• רגזנות-עצבנות • תלונות גופניות • נסיגה חברתית • בכי • חרדת פרידה	• האטה פסיכומוטורית • שינה מרובה • דלוזיות (רעיונות שווא) • שלילנות • התנהגות אנטי-חברתית

		• חוסר שקט/עצבנות • תוקפנות • זעפנות • אי רצון להשתתף בפעולות משפחתיות • נסיגה חברתית • כמיהה לעזוב את הבית
הפרעות נלוות לדיכאון	הפרעות התנהגות הפרעות קשב הפרעות חרדה	כמו בגיל הילדות + שימוש בחומרים ממכרים הפרעות אכילה

<u>הגורמים לדיכאון (אטיולוגיה) בילדות ובהתבגרות והשלכותיו בתחומי תפקוד שונים</u>

מהם הגורמים לדיכאון בילדות ובהתבגרות ומהן ההשלכות שיש להפרעה על התפקוד בגילאים אלה? בדומה למבוגרים, גם אצל ילדים ומתבגרים מדובר בשילוב של גורמים גנטיים, ביולוגיים, סביבתיים ופסיכולוגיים (אישיים ובין-אישיים). מאמר זה מתייחס לגורמים הסביבתיים-פסיכולוגיים.

התיאוריות הפסיכולוגיות להסבר דיכאון מניחות, שדיכאון נגרם משילוב של גורמים סביבתיים (לחצים), אישיים ובין-אישיים ובהמשך - ליקויים בתפקוד בתחומים אלה מגבירים את הדיכאון וחוזר חלילה (Clarkin, Hass & Glick, 1988).

הגורמים המרכזיים לדיכאון בילדות ובהתבגרות מפורטים להלן.

<u>הישגים לימודיים</u>: מחקרים מצביעים על מיתאם שלילי בין תסמינים דכאוניים ובין הישגים לימודיים הן בקרב האוכלוסייה הנורמלית (Cole, 1990; Nolen-Hoeksema, Girgus & Seligman, 1986) והן בקרב ילדים ומתבגרים שאובחנו כסובלים מדיכאון מרבי (Puig-Antich et al., 1985) ומדיסתימיה (DSM-4). יש מקום לשער שהישגים לימודיים נמוכים גורמים לדיכאון ושגם דיכאון גורם להישגים לימודיים נמוכים (Gotlib & Hammen, 1992). ממצאי מחקר מלמדים, שמתבגרים שסבלו מרמות גבוהות של סימפטומים דכאוניים, נשרו מבית הספר התיכון יותר מאשר מתבגרים לא-דכאוניים (Kandel & Davis, 1986).

הישגים לימודיים מהווים גורם חשוב בייחוד בשנים הראשונות של הילד בבית הספר, מכיוון שהישגים נמוכים בשלב זה פותחים מעגל קסמים שבו הם מובילים לדיכאון ודיכאון מגביר את הירידה בהישגים, וחוזר חלילה (Gotlib & Hammen, 1992).

<u>חברה</u>: ילדים דכאוניים נמצאים במעמד חברתי נמוך ושליטתם במיומנויות חברתיות פחותה בהשוואה לילדים לא-דכאוניים (Harter & whitesell, 1996; Wierzbicki & McCabe, 1988). בגיל ההתבגרות נודעת

חשיבות מיוחדת לקבוצת הגיל, שכן המתבגר מגבש באמצעותה במידה רבה את זהותו האישית ואת הערכתו העצמית (בר-אל ונוימאיר, 1996). לכן, אין זה מפליא שמחקרים מראים שבגיל זה יכולת חברתית נמוכה ויחסים רעועים עם בני הגיל משמשים כאומדן לדיכאון (אפטר, 1998). גם בתחום החברתי משוער, שהפגיעה ביחסים החברתיים היא גם גורם לדיכאון וגם תוצאה שלו.

משפחה: מחקרים מראים שדיכאון בילדות קשור ליחסים רעועים עם ההורים, המאופיינים בכעס, ריחוק, הענשה, הזנחה וניצול (אפטר, 1998; Kashani & Carlson, 1987). לגבי מתבגרים נמצא שיחסים עם ההורים, המאופיינים במריבות ובהעדר תמיכה, מהווים את אחד הגורמים לדיכאון במידה רבה יותר לעומת סטודנטים בקולג' (Greenberger & Chen, 1996). מחקרים אחרים מלמדים, ששילוב בין יחסים רעועים והערכה עצמית נמוכה מגביר את הסיכוי ללקות בדיכאון בגיל ההתבגרות (Lasko et al., 1996). כמו כן, מחקרים מראים, שמתבגרים להורים דכאוניים נמצאים בעצמם בסיכון גבוה לדיכאון. הסימפטומים הדכאוניים מופיעים אצלם בגיל מוקדם יותר לעומת ילדים להורים לא-דכאוניים והם יציבים לאורך זמן, גם לאחר החלמת ההורה (Hops, Lewinsohn, Andrews & Roberts, 1990). התופעה קיימת גם בקרב ילדים להורים הסובלים מהפרעות אחרות, כמו למשל שימוש בחומרים ממכרים (Drucker, Greco-Vigorito, Coil & Moore-Russell, 1997).

לחצים: חוקרים מציעים קשר סיבתי בין לחץ לבין דיכאון (אפטר, 1998). הקשר בין לחצים ודיכאון נמצא בעיקר אצל בנות, ובקרב הבנות - בייחוד אצל אלה שיש להן דימוי גוף שלילי, הערכה עצמית נמוכה ומסוגלות עצמית נמוכה (Allgood-Merten, Lewinson & Hops, 1990). מעניין שבמחקר אחר נמצא הבדל נוסף בין המינים הקשור לדימוי גוף: התבגרות מינית מוקדמת גורמת לדיכאון אצל בנות אך לא אצל בנים (Petersen, Sarigiani & Kennedy, 1991). ממצאים אלה מסבירים, לפחות באופן חלקי, את השיעור הגדול יותר של מתבגרות הסובלות מדיכאון מרבי (10.2%) לעומת מתבגרים הסובלים מהפרעה זו (2.6%). ככל הנראה, דימוי גוף שלילי קשור ישירות לדיכאון ומהווה אספקט מרכזי יותר בהערכה עצמית של בנות לעומת בנים (Allgood-Merten et al., 1990). ממצא מעניין ועדכני עשוי להאיר אספקט חדש בנושא ההבדלים בין המינים: נמצא, שהתייחסותן של מתבגרות לתפקידי המין הנשיים קשורה לרמת דיכאונן: ככל שמתבגרות תופסות את עצמן כ"גבריות" יותר (בהשוואה לתפקידי המין המקובלים) וככל שהן מדרגות את התפקידים שהוריהם ממלאים כשוויוניים יותר, כך נמוכה יותר רמת דיכאונן (Obeidalla, McHale & Silbereisen, 1996). האוריינטציה לתפקידי המין עשויה להסביר גם את העובדה הסטטיסטית, שבגיל הזיקנה מיטשטשים ההבדלים בין המינים מבחינת שכיחות הדיכאון. לנוכח הממצאים, יש מקום לשער, שהדמיון בשכיחות הסובלים מדיכאון בקרב המינים בגיל הזיקנה קשור לטשטוש ההבדלים בתפקידי המין האופייני בתקופה זו של החיים (בר-אל ונוימאיר, 1996).

גם לנורמות החברתיות יש, ככל הנראה, חלק בהסבר ההבדל בין המינים בגיל ההתבגרות, שכן הן מאפשרות לבנות יותר מאשר לבנים להתלונן על דיכאון.

הטיות קוגניטיביות: כפי שבק (Beck, 1967) שיער, הטיות קוגניטיביות (למשל: קריטריונים חמורים להגדרת הצלחה וקוגניציות שליליות על העצמי) מובילות לדיכאון גם אצל ילדים ומתבגרים, בדומה למבוגרים, גם במדגמים של נבדקים בריאים וגם במדגמים קליניים (Hops et al., 1990; Kaslow, Rehm, Pollack & Siegel, 1988). גם סגנונות יחוס שליליים (יחוס הצלחות לסיבות חיצוניות וכישלונות - לפנימיות) קשורים לדיכאון. חלק מהמחקרים מצאו שתופעה זו קשורה לכל סוגי הפתולוגיות וחלק אחר מצאו שתופעה זו ייחודית לדיכאון. מחקרי אורך מצביעים על קשר סיבתי בין המשתנים (Hammen, Adrian & Hiroto, 1988). ממחקר שנערך בארץ (עמית ומובשוביץ-הדר, 1989) אנו למדים, שבנות נוטות לייחס לכשלונן במתמטיקה סיבות פנימיות ("אני לא מוכשרת") ואילו להצלחותיהן הן נוטות לייחס סיבות חיצוניות ("המבחן היה קל"), וההפך מכך אצל בנים, למרות שהנבדקים משניי המינים היו תלמידים מצטיינים במתמטיקה. יתכן, שהשיעור הגבוה יותר של בנות הסובלות מדיכאון בגיל ההתבגרות קשור גם לסגנון הייחוס שלהן.

לסיכום, דיכאון בילדות ובהתבגרות נגרם משילוב בין לחץ ומשתנים מתווכים שהעיקריים שבהם הם דימוי גוף, הטיות קוגניטיביות, סגנון יחוס, מסוגלות עצמית, יחסים עם ההורים והערכה עצמית.

השלכות ויישומים לייעוץ

יש להתייחס בתשומת הלב הראויה לעובדה, שגיל הדיכאון יורד עם השנים, שכן מחקרים מראים שככל שהדיכאון מתרחש בגיל צעיר יותר, הוא עלול להיות כרוני יותר ולהתפתח להפרעות אחרות (אפטר, 1998). יתר על כן, גם התרחשות תסמינים דכאוניים בעוצמה נמוכה יותר (דיסתימיה) צריכה להדאיג, שכן התרחשות מוקדמת שלהם - לפני גיל 21 - מגדילה את הנטייה לפתח דיכאון מרבי בהמשך החיים (DSM-4).

פירוט הפנומנולוגיה הייחודית של דיכאון בגיל הילדות וההתבגרות מלמד, שהדיכאון בגילאים אלה עלול להתבטא בצורה שונה במידת מה מהביטוי השכיח בקרב מבוגרים. למשל, יתכן שילד סובל מדיכאון מבלי שהוא מפגין צער או הערכה עצמית נמוכה, אלא אי שקט פסיכומוטורי, רגזנות, בכי ותלונות גופניות, בצד חוסר יכולת להנות מדברים שנהנה מהם בעבר (כמו למשל משחק כדורגל, צפייה בטלוויזיה), ויתכן שנערה מבטאת דיכאון על ידי כך שהיא מרבה לישון, פועלת באיטיות, נסוגה מבחינה חברתית, ממעטת במילים ומרבה לעסוק במחשבות אובדניות.

נושא הפנומנולוגיה הייחודית בגילאים הצעירים עדיין נחקר. יש מקום לקוות שבעתיד תתקבל תמונה מפורטת יותר ומהימנה יותר באשר לתסמיני הדיכאון בגילאים הצעירים.

דיכאון בילדות ובהתבגרות פוגע בתפקוד בכל תחומי החיים. למרות הסכנות המיידיות וארוכות הטווח שיש להפרעה הדכאונית על שני סוגיה, קיימת הסכנה שילדים ובני נוער דכאוניים, אשר מבטאים את דיכאונם בעצב ובנסיגה, אינם מקבלים את מלוא תשומת הלב הראויה (מתן תמיכה, יעוץ או טיפול), שכן הם אינם מפריעים למהלך הלימודים בבית הספר. המידע המחקרי, המצביע על שיעור עולה של דיכאון בילדות ובהתבגרות ועל האיפיונים בגילאים השונים והשלכותיו הקשות בתחומי תפקוד שונים, חייב לעורר את המחנכים והיועצים להפנות תשומת לב רבה יותר לתלמידים הסובלים מדיכאון, גם לשקטים ולמופנמים שבהם.

חיישומים האפשריים הם בשלושה מישורים: הכשרת מורים ויועצים, מניעה וטיפול.

<u>הכשרת אנשי המקצוע</u>

- יש להגביר את מודעותם של מורים, יועצים וסטודנטים להוראה ולייעוץ בנושא האטיולוגיה והפנומנולוגיה המיוחדת של דיכאון בילדות ובהתבגרות.
- יש להכשיר יועצים באיתור תלמידים הסובלים מדיכאון ובמתן סיוע הולם, החל מתמיכה וכלה בטיפול קוגניטיבי קצר מועד לתלמידים הסובלים מדיכאון מתון. תלמידים הסובלים מדיכאון חמור יש להפנות לטיפול ממושך יותר.

<u>מניעה</u>

- הגברת מודעותם של מורים לצורך בהצבת מטלות אתגריות אך מציאותיות בפני תלמידיהם (כאלה שהתלמידים אכן מסוגלים לבצע בהצלחה) וזאת במטרה להעלות את הערכתם העצמית ולשפר את הישגיהם הלימודיים, אשר, כפי שפורט, קשורים לדיכאון.
- הפעלת פרוייקטים להגברת החוסן הנפשי, שיתמקדו בשינוי קוגניציות מעוותות, סגנונות ייחוס שליליים וכו'.
- הקמת סדנאות להורים במטרה לשפר את יחסיהם עם ילדיהם. במקרים מסוימים, כמו למשל במקרי התעללות, הזנחה או הורים הסובלים מהפרעות קשות, נדרשת התערבות של עובדים סוציאליים במטרה לסייע למשפחה.
- מתן תמיכה לתלמידים הנמצאים בסיכון גבוה לדיכאון: ילדים בעלי קוגניציות שליליות (כולל סגנון יחוס שלילי), ילדים הנתונים בלחצים אישיים ומשפחתיים, ילדים להורים דכאוניים או הורים הסובלים מהפרעות אחרות, בנות שהתבגרותן המינית מוקדמת או בנות הסובלות מדימוי גוף שלילי, ותלמידים בעלי הערכה עצמית נמוכה (בייחוד אלה שמגלים כישלונות חוזרים למרות ההשקעות, מחשש שיפתחו חוסר אונים נלמד).

<u>טיפול</u>

- מתן טיפול לא רק לילדים המבטאים את דיכאונם בבעיות גלויות אלא גם לילדים המבטאים את דיכאונם בהסתגרות. כל מקרה שבו חל שינוי מהותי בהתנהגותו של הילד או של המתבגר, כמו למשל ירידה תלולה בציונים, חייב לעורר אצל מחנכיו פעמון אזעקה המחייב בדיקה מעמיקה.
- טיפול בילדים ובמתבגרים דכאוניים צריך להתמקד בכל מרכיבי הדיכאון: הן במרכיבים האישיים והן במרכיבים הבין-אישיים. ביחס למרכיבים האישיים, טיפול התנהגותי-קוגניטיבי קצר טווח נמצא כיעיל באוכלוסייה הדכאונית (בר-אל, תשנ"ג), מה גם שהטיפול ההתנהגותי-קוגניטיבי מתאים מבחינת יישומו והפעלתו לתנאים הבית ספריים ולנסיבות עבודתם של יועצים חינוכיים. באשר למרכיבים הבין-אישיים, לאור המידע על השפעת הקונטקסט המשפחתי על התהוות הדיכאון ועל שימורו, יש לכלול בטיפול, לפחות בחלקו, טיפול במשפחתו של הילד או המתבגר הסובלים מדיכאון.

ביבליוגרפיה

אפטר, א. (1998). הפרעות במצב הרוח (אפקטיביות). בתוך ש. טיאנו (עורך), *פסיכיאטריה של הילד והמתבגר* (עי' 219-233), תל-אביב: דיונון.

בר-אל, צ. (תשנ"ג). *דיכאון והצלחת הטיפול בפציינטים דכאוניים כפונקציה של משתנים אישיים וזוגיים*. עבודת דוקטוראט, המחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת תל-אביב.

בר-אל, צ., נוימאיר, מ. (1996). *מפגשים עם הפסיכולוגיה, מפגש שני: פסיכולוגיה התפתחותית*. אבן יהודה: רכס.

הסיווג והאבחון הפסיכיאטרי לפי ארגון הבריאות העולמי ICD-10 בעריכת איגוד הפסיכיאטריה בישראל ומשרד הבריאות. (1996). תל-אביב: דיונון.

יפה, י. (תשמ"ו). דיכאון ילדות: היבטים נבחרים. *פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך*, 171 - 197.

עמית, מ., מובשוביץ-הדר, נ. (1989). הבדלים בין בנים לבנות בייחוס סיבות להצלחה ולכישלון בלימודי מתמטיקה. *מגמות, ל"ב (3)* 361 - 373.

Allgood-Merten, B., Lewinson, P., & Hops, H. (1990). Sex differences and adolescent depression. *Journal of Abnormal Psychology, 99*, 247 - 271.

Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. New York: Harper & Row.

Clarkin, J.F., Hass, G.L., & Glick, I.D. (1988). *Affective disorders and the family assessment and treatment*. New York: Guilford Press.

Cole, D.A. (1990). The relation of social and academic competence to depressive symptons in childhood. *Journal of Abnormal Psychology, 99*, 422-429.

Diagnostic and statistical manual of mental disorders. (4th ed.). (1994). Washington DC: American Psychiatric Association.

Drucker, P.M., Greco-Vigorito, C., Coil, G.. & Moore-Russell, M. (1997). Depression and anxiety in young children of substence abusers. *Psychological Reports, 80*, 723 - 732.

Gotlib, I.H., & Hammen, C.L. (1992). *Psychological aspects of depression. Toward cognitive-interpersonal integretion*. John Wiley & Sons.

Greenberger, E., & Chen, C. (1996). Perceived family relationships and depressed mood in early and late adolescence: A comparison of European and Asian Americans. *Developmental Psychology, 32*, 707 - 716.

Hammen, C., Adrian, C., & Hiroto, D. (1988). A longitudinal test of the attributional vulnerability model in children at risk for depression. *British Journal of Clinical Psychology, 27*, 37 46.

Harter, S., & Whitesell, N.R. (1996). Multiple pathways to self-reported depression and psychological adjustment among adolescents. *Development and Psychopathology, 8,* 761 - 777.

Hoeksema, S.N. (1987). Sex differences in unipolar depression: Evidence and theory. *Psychological Bulletin, 101,* 259 - 282.

Hops, H., Lewinsohn, P.M., Andrews, J.A., & Robert, R.E. (1990). Psychosocial correlates of depressive symptomatology among high school students. *Journal of Clinical Child Psychology, 19,* 211 - 220.

Kandel, D.B., & Davis, M. (1982). Epidemiology of depressed mood in adolescents. *Archives of General Psychiatry, 39,* 1205 - 1212.

Kandel, D.B., & Davis, M. (1986). Adult sequelae of adolescent depressive symptoms. *Archives of General Psychiatry, 43,* 255 - 262.

Kashani, J.H., & Carlson, G.A. (1987). Seriously depressed preschoolers. *American Journal of Psychiatry, 144,* 348 - 350.

Kashani, J.H., Holcomb, W.R., & Orvaschel, H. (1986). Depression and depressive symptoms in preschool children from the general population. *American Journal of Psychiatry, 143,* 1138 - 1141.

Kashani, J.H., Rosenberg, T.K., & Reid, J.C. (1989). Developmental perspectives in child and adolescent depressive symptoms in a community sample. *American Journal of Psychiatry, 146,* 871 - 875.

Kashani, J.H, & Simonds, J.F. (1979). The incidence of depression in children. *American Journal of Psychiatry, 136,* 1203 - 1205.

Kaslow, N.J., Rehm, L.P., Pollack, S.L., & Siegel, A.W. (1988). Attributional style and self-control behavior in depressed and nondepressed children and their parents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 16,* 163 - 175.

Kutcher, S.P., & Marton, P. (1989). Parameters of adolescent depression: A review. *Psychiatric Clinics of North America, 12,* 895 - 932.

Lasko, D.S., Field, T.M., Gonzalez, K.P., Harding, J., et al., (1996). Adolescent depressed mood and parental unhappiness. *Adolescence, 31,* 49 - 57.

Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J.S., & Seligman, M.E.P. (1986). Learned helplessness in children: A longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style. *Journal of Personality and Social Psychology, 53,* 435 - 442.

Obeidallah, D.A., McHale, S.M., & Silbereisen, R.K. (1996). Gender role socialization and adolescents' reports of depression: Why some girls and not others? *Journal of youth and adolescesnce, 25,* 775 - 785.

Petersen, A.C., Sarigiani, P.A., & Kennedy, R.E. (1991). Adolescent depression: Why more girls? *Journal of Youth and Adolescence, 20,* 247 - 271.

Puig-Antich, J., Lukens, E., Davis, M., Goetz, D,. Brennan-Quattrock, J., & Todak, G. (1985). Psychosocial functioning in prepubertal children with Major Depressive Disorders: 1. Interpersonal relationships during the depressive episode. *Archives of General Psychiatry, 42,* 511 - 517.

Sorenson, S.B., Rutter, C.M., & Aneshensel, C.S. (1991). Depression in the community: An investigation into age of onset. *Journal of Consulting Clinical Psychology, 59.* 541 - 546.

Wierzbicki, M., & McCabe, M. (1988). Social skills and subcsequent depressive symptomatology in children. *Journal of Clinical Child Psychology, 17,* 203 - 208.

מתיאוריה למעשה

שירתרפיה יצירתית התפתחותית: השלכות לייעוץ חינוכי

ד"ר דליה לורנץ

תקציר

מאמר זה מתייחס לשירתרפיה יצירתית בגישה התפתחותית בתחום הייעוץ. המאפיינים המבניים והתכניים של תוצרי הכתיבה משקפים את כותביהם כ"טביעת אצבעות". שימוש מכוון בכתיבה יצירתית טבעית עם מקצבי נשימה ופעימות הלב, עונה על הצורך בקתרזיס ובמימוש עצמי באמצעות הביטוי השירי. שירתרפיה יצירתית יכולה לשמש ככלי ייעוצי חינוכי לקידום וחיזוק בריאות נפשו של הפרט. הכותבים עצמם מוצאים בתהליך שחוו שמחה והנאה ותחושת העצמה אישית וחברתית.

הענן שלי היפה בעננים
על הענן שלי כולם מסתכלים
על הענן שלי כולם מדברים
ועל הענן שלי כולם שואלים.

(רוני, בן 9)

שיר קטן זה נכתב בסדנה לשירתרפיה יצירתית כתגובה למילה "ענן". רוני, כילדים, בני נוער ומבוגרים אחרים הוא בעל עולם פנימי עשיר ויכולת ביטוי ספונטאנית הרוקמת בו זמנית מחשבות, רגשות, תמונות ומקצבים ליצירה אחת שלמה. ניתן לשמוע את ה"מנגינה" בת ארבע הפעימות המתנגנת בכל שורה, את החריזה הפשוטה עננים-מסתכלים-מדברים-שואלים ואת המלים החוזרות בראשי הטורים (אנאפורות בלשון הספרות). מעבר לחומרי המלים והמקצבים ניבט "הענן שלי", שהוא היפה בעננים. כולם מסתכלים עליו, מדברים עליו ושואלים עליו. האם רוני התכוון לענן הפרטי שלו או, אולי לעצמו כפי שהיה רוצה?! או, אולי, גם וגם...

"שירתרפיה יצירתית" מתייחסת לשימוש מכוון בכתיבה יצירתית טבעית עם מקצבי הנשימה ופעימות הלב - והתהליכים האינטראקטיביים הנלווים לה, להשגת מטרות תרפויטיות ולהתפתחות אישית. הגדרה זו, הכלי הטיפולי ודרכי ההתערבות הם פיתוח מקורי של המחברת, המשלב כתיבה יצירתית ושירה בתהליך בו האדם נמצא במרכז ולא התוצר שכתב כמוצר ספרותי-אומנותי. הכלי מתאים לשימוש בתחום הייעוץ החינוכי בעבודה פרטנית וקבוצתית.

הייעוץ עצמו גם הוא תהליך יצירתי, מציין Gladding (1995) בשל עשותו שימוש בדרכים רב גוניות בגישתו לנועץ הבא אליו. הוא מוסיף ואומר שייעוץ העושה שימוש באומנויות היצירתיות למיניהן הוא במיטבו, משום שהן מעשירות, משמשות כגירוי לרגשות ותרפויטיות בזכות עצמן. הן יכולות להיות משולבות בתהליך הייעוצי או מופעלות באופן עצמאי. המשותף לאומנויות היצירתיות תנועה, ציור, פיסול, ספרות, כתיבה וכדומה, בהקשר הייעוצי, הוא בכך שהן מציבות את האדם והתהליך במרכז. יש להן זיקה חברתית ורב תרבותית והן מסייעות לנועצים לבוא במגע עם עצמם. פעילות יצירתית מן הסוג הזה הנעשית בקבוצה מקדמת מודעות לייחודיות ולאוניברסליות.

על שירה, תרפיה וכתיבה יצירתית במקצבי הנשימה

שירתרפיה יצירתית שייכת לתחום האומנויות היצירתיות בגישה תרפויטית. היא משתמשת בחומרי המלים והמקצבים כמו בחימר או בצבעים. היא נשענת על מקורות מתחומי השירה, התרפיה, הכתיבה והיצירתיות. השירתרפיה (Poetry Therapy) מתייחסת לשימוש בשירים נתונים (שירי משוררים) בתרפיה נוסח הביבליותרפיה. היא נשענת על בסיס פלורליסטי הקשור בגילוי היבטים תרפויטיים באמנות הלשון, והערכתם. כלומר, שימוש מכוון בצורות פואטיות לצורך אבחון, טיפול בבעיות נפשיות, למידה קוגנטיבית והתפתחות אישית (Leedy, 1985; Lerner, 1998; Mazz, 1993).

קשה להגדיר שירה מהי. אפשטיין מתארה בספרו: "על ייחודה של השירה" (1960) כביטוי ישיר ובלתי אמצעי של המשורר על רגשותיו, חוויותיו, תחושותיו ומחשבותיו. המשורר שר למעשה את שירת הרבים שאינם מגיעים לעיצובה וביטויה. שירה ותרפיה דומות לדעת Lerner (1998) שכן שתיהן נוגעות במחשבות, זיכרונות ורגשות הקשורים בעבר ופורצים מן הפנים אל החוץ. Reiter (1997) מציינת את המרכיבים השיריים כמדגישי משמעותו הרגשית של השיר, ועל כן גלום בו, לדעתה, פוטנציאל רב לקתרזיס - זיכוך נפש. Gorelick (1987) מתאר שיר כהרמוניה של רגשות וסמלים הנובעים מהבלתי מודע ומתנסחים מדעת בלשון ובריתמוס, המרכיבים הפואטיים משולבים במרכיבים הרגשיים לשלמות אחת שהיא יותר מסך כל מרכיביה. גם האדם הוא שלמות של יותר מסך כל מרכיביו. אם יקבל את השיר כשלמות - יוכל אולי, לקבל אף את עצמו כ"שלמות".

לתהליך שירתרפי שותפים מטפל - מטופל - ושיר. הפעילות יכולה להיעשות במסגרת יחידנית, משפחתית וקבוצתית בתחום הקליני או החינוכי: שירתרפיה אינטראקטיבית קלינית מתייחסת לשימוש בטקסטים שיריים בטיפול בחולי נפש בבתי חולים פסיכיאטריים ובמרכזי בריאות נפש. שירתרפיה אינטראקטיבית התפתחותית מתייחסת לשימוש בטקסטים שיריים לקידום התפתחות אישית אצל אוכלוסייה בריאה. השירתרפיה היצירתית יכולה לשמש הן כאינטראקטיבית קלינית והן כאינטראקטיבית התפתחותית. היא עושה שימוש ביכולת המולדת של בני אדם לכתיבה יצירתית ספונטאנית במקצב, בדימוי וברגש. כתיבה יצירתית מסוגים שונים מוכרת ככלי עזר טיפולי בהיותה מאפשרת ערוץ ביטוי למחשבות ולרגשות. לדעת Bauman (1992) יש בה תרומה לקידום הביטחון העצמי, הקבלה העצמית והמודעות העצמית. בכתיבה יצירתית של שירה עשוי הביטוי הכתוב להיות עז יותר. היסודות המוסיקליים והריתמיים של כתיבה מסוג זה

מעצימים אותה. יש בהם איכות תרפויטית העומדת בפני עצמה: משכי זמנים וארגונם מוכרים מתופעות מחזוריות שונות בטבע ובחיים. מקצבים מתחברים באופן אינטימי לרגשות ולהתנסויות ילדות של בני אדם.

מטרת העל של השירתרפיה היצירתית היא כמטרתה של כל תרפיה: לגרום לשינוי בהרחבת כישורי ההסתגלות של האדם כאשר הוא מתמודד עם קונפליקטים גלויים וסמויים, ובהקשר לבריאות נפש:

- שיפור הבנה עצמית.
- שיפור תקשורת אישית ובין אישית.
- פיתוח דימוי עצמי חיובי.
- חיזוק האני כשלמות של כל מרכיביו.
- חיזוק ייחודיות ואוניברסליות.

שלמות שהיא יותר מכלל מרכיביה

המאמר עוסק בשירתרפיה יצירתית בהיבט ייעוצי וישומה בסדנאות שירתרפיה על פי מודל "אפיק" (לורנץ, 1990). הכלי יושם, לאורך שנים, עם אוכלוסיות מגוונות ובהכשרת מורים ויועצים. המאמר מבוסס על הנסיון הרב ועל התוצרים הכתובים שנצברו תוך שימוש בכלי. לתוצרים הכתובים פנים כה רבות שעיקרן המסר הבלתי אמצעי שהעלו כותביהם על הנייר. יכולתו ככלי תרפויטי בהיבט התפתחותי, נבחנה והודגמה במחקר כמותי (Lorenz, 1998). המאמר המדעי (שאינו בעברית) העוסק בתוצאות כמותיות עושה עוול ל"רוח הדברים". אין ביכולתו להתייחס לשלמות הכוללת גם את התחושות המתעוררות בקורא. מאמר זה מבקש להתייחס לערך המוסף האיכותי וביטויו בהקשר זה. יוצגו דוגמאות תוצרים כדי לאפשר "לגעת" בחומר הגלם. לצד הממצאים הכמותיים מובאים ביטויים אותנטיים המאפשרים התוודעות בלתי אמצעית לעולמם הפנימי של הכותבים. תחילה יסקרו עקרונות הכלי; אחר כך יוצגו עקרי המחקר הכמותי; ולבסוף דוגמאות תוצרים.

דגם "אפיק" (שירתרפיה יצירתית)

הכלי מתבסס על מסגרת קבועה של סדנה בעלת כללים ברורים כשהנורמה בה היא כתיבה מדי פגישה, ארגונה ב"ספר פרטי", קריאה במליאה, התייחסות לכתיבת האחרים ו"פרסום" בעיתון הסדנה. הפעילות המובנית מסייעת לכותבים בסדנה בהציבה גבולות בטחון להתנסות כזאת (מומלצים 12 מפגשים ומעלה בני כשעה עד שעה וחצי). השם "אפיק" נבחר לסדנה כשם שאיננו מתייג אותה בתחום התרפויטי כלפי משתתפיה: "אפיק" הוא הספר הפרטי שלי שבו אכתוב את הדברים שלי.

שלבי הפעילות בסדנה מובנים:

1. <u>מתן גירוי בן מילה אחת או שתיים ללא דיון מוקדם</u> (ואולם, עם "הפיכת" כלי הכתיבה ל"עפרונות קסמים" הכותבים מעצמם).

2. <u>כתיבה ספונטאנית קצרה</u> (עם התמעטות החששות והפחדים מתרחבת הכתיבה ומעמיקה). התהליך מתחיל בשקט (לשמוע שקט...), נשימות עמוקות, להקשיב לפעימות הלב, מגע עם הפנים: עם התמונות והצבעים של עולם הדמיון, רשות לתת לעט לכתוב בעצמו, שורות קצרות (לא סיפור), עם מקצבי הלב והנשימה. שלב זה נמשך כ- 10-7 דקות.

3. <u>העתקה מן הטיוטה לספר הפרטי</u> (קלסר קטן ושמו "אני") בטוש ובצבעים. איור וקישוט חופשיים.
בשלב זה ישנה הגמשת זמן כך שיש מרווח לקצבי עבודה שונים. משך הזמן כ- 20-15 דקות.

4. <u>קריאה במליאה</u>. כל משתתף קורא בקול את שכתב וכל האחרים בקבוצה מתייחסים למרכיב אחד בתוצר שנקרא. למשל, משהו ש"תפש אותי", "נפל לי ללב", "אהבתי", "רגש אותי" וכו', כגון רעיון, מקצב, תמונה, רגש וכדומה. שלב זה נמשך כ- 30-25 דקות. תכנים קשים העולים בשירים ברציפות הם איתות למצוקה ויש להמשיך בייעוץ/טיפול פרטני. פעמים רבות אין הכותב יודע מדוע כתב את שכתב. חלקם של הדברים עולים מדמדומי התודעה אל המלים והתמונות ומביאים עמם זיכרונות כואבים.

5. <u>הוצאה לאור של עיתון הסדנה</u> (דף פוליו אחד) מדי פגישה, עם מבחר משירי הכותבים בנושא שניתן וברוטציה. כל אחד זכאי לפרסום! עיתון זה מתויק ב"ספר הפרטי" לאחר דף הכתיבה האישי. יש בו לחידוד הייחודיות והאוניברסליות. נושאי הכתיבה קשורים באדם, בטבע ובכל גורם מזמן כשהאני נמצא במרכז. לדוגמה: "אני בעצמי", "פרח פלאים", "היד שלי", "בחושך בחושך", "מאחורי המסכה", "בכלוב", "נעים לי", "ירוק ירוק", "כוכבי", "כנפיים לי" וכדומה. נושאי הכתיבה יהיו תמיד פתוחים ורחבים. מנחה הסדנה לא יציע לכותבים איך לפתח את הנושא, לא יכתוב בעצמו בסדנה או יביע דעתו על התוצרים הכתובים, למעט תודה ושמחה על כל שורה שנכתבה.

עקרי המחקר הכמותי

התוצרים הנכתבים בסדנאות השירתרפיה היצירתית מפתיעים במקוריותם, רעננותם, הכנות והפשטות שבהם. משתקף בהם ביטוי לצרכים פסיכולוגיים בסיסיים הן באופן ישיר והן באמצעות המטאפוריקה, הם מתנגנים, כמו כן, בריתמוס פשוט וקליט. בתהליך המתקיים בסדנה מצויים מרכיבים בעלי פוטנציאל תרפויטי הקשורים במפיקי התוצרים.

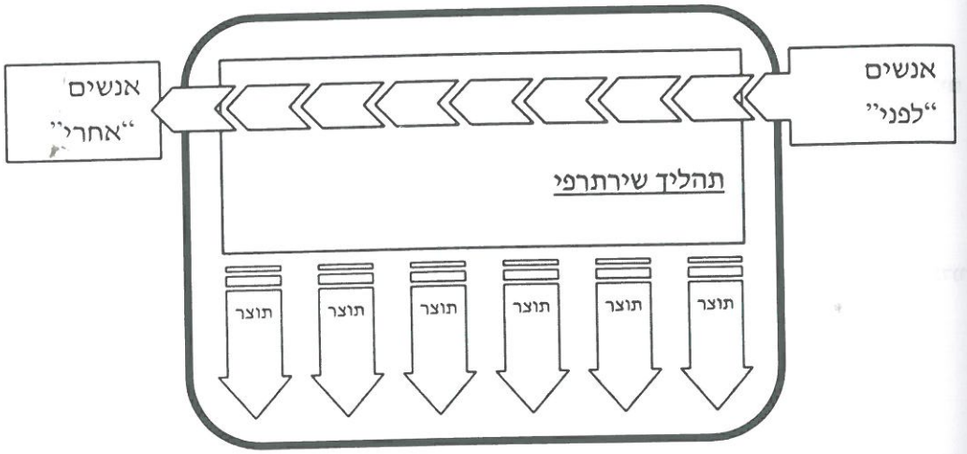
1. עצם הכתיבה שיכול להיות בה משום קתרזיס.
2. ההתבוננות בתוצר הכתוב ממרחק, שיש בה משום הרחבת המודעות.
3. קריאה בקול והאזנה לאחרים במליאה, שיש בהן לחידוד הייחודיות והאוניברסליות.

התוצרים עצמם משמשים כחוט מקשר בין הכותב לעצמו ולאחרים. הם נותרים כפי שנכתבו, מעבר לתהליך ומאפשרים עיון חוזר בהם. בחינתם בהיקף רחב, כלומר, בקבוצות מגוונות ובנושאים שונים עשויה, אולי, ללמד

על מהות התהליך שחווים כותביהם. פענוח המסרים המצפנים בהם עשוי לספק מידע גם על הטבע האנושי הכללי של מועניהם.

ניתן להתבונן בתוצרים הכתובים כב"טביעת אצבעות" של כותביהם ולהניח, שמי שהותיר "טביעת אצבעות שירתרפית", עבר תהליך תרפויטי כלשהו. זו התבוננות מזווית ראייה נוספת בניסיון ללמוד על תופעות שיש בהן מן הנסתר בעינינו.

האיור המובא בזה מבהיר את הרעיון של בדיקת תהליך באמצעות תוצרים שהופקו במהלכו.



<u>איור 1</u>: בדיקת התהליך באמצעות תוצרים שהופקו במהלכו

לאור הנחה זו נערך מחקר שבקש לזהות מרכיבים בעלי פוטנציאל תרפויטי בתוצרים. המחקר (Lorenz, 1998) עוסק בניתוח תוצרים שנכתבו בנושאים שונים בסדנאות שירתרפיה שונות לאור התערבות זהה. נדגמו 330 תוצרים מתוך 1146 , ב- 5 נושאים מ- 11 קבוצות אכלוסיה שונות (מבוגרים, בני נוער וילדים: בחינוך הרגיל, המיוחד ומחוננים). נבחנו מרכיבי מבנה ותוכן לאור קריטריונים ספרותיים פשוטים (מספר שורות, מלים, אמצעים צליליים, עושר עולם הדימויים וכד') על פי לנדאו (תש"ל), כמו כן זוהו באופן ישיר או עקיף ביטויים לצרכים פסיכולוגיים בסיסיים על פי היררכיית הצרכים של Maslow (1970): צרכים פיסיולוגיים, צורך בבטחון, צרכי השתייכות ואהבה, צורך בהערכה וצורך במימוש עצמי.

נושאי הכתיבה שנדגמו מסדנאות שנמשכו שלושה חדשים היו: אני בעצמי, פרח פלאים, היד שלי, הענן, בחושך. נבחן גם נושא הכתיבה האחרון שהיה נושא משוב בשם "משלי בשבילי" (באשר לתכנו בלבד) אצל כל המשתתפים. מן הממצאים עולה שהתוצרים הם שירים קצרים בני כשבע שורות בממוצע. יש בהם מקצב בסיסי (ב- 75% מהם) שעיקרו ריתמוס בן ארבע פעימות, וחריזה פשוטה (ב- 83% מהם) שעיקרה "אאבב". מצויים בהם חזרות ואנאפורות ועולם דימויים מגוון. ה"אני" מופיע בחלק ניכר של התוצרים במילות אני ובפעלים בגוף ראשון. אשר לצרכים פסיכולוגיים: הללו מופיעים בכל נושא ונושא ואצל כל הקבוצות. **הצורך**

באהבה ובהשתייכות נמצא בראש הסולם בתוצרי כל הקבוצות, בכל הנושאים. הצורך בהערכה מדורג שני, הצורך במימוש עצמי שלישי, הצורך בבטחון רביעי, והצרכים הפיסיולוגיים הם האחרונים בדרוג. אשר לתכנים: כל "מילת גירוי" מושכת אסוציאציות אישיות, נמצא שכל תוצר הוא ייחודי במאפייניו ויחד עם זאת הם משתבצים גם בקטגוריות כוללות. בקטגוריות מסוימות מופיעים מאפיינים דומים במינון גבוה ובקטיגוריות מסוימות במינון נמוך. למשל: בנושא "אני בעצמי" נמצאו 30 מאפיינים מגוונים (מתוך 111 בסך הכל) בקטיגוריה "עושה דברים"; 11 מאפיינים בקטיגוריה "בודד"; 10 מאפיינים בקטיגוריה "אוהב עצמי" וכן הלאה. בנושא "פרח פלאים" נמצאו 26 מאפיינים מגוונים (מתוך 147 סה"כ) בקטיגוריה "קסמים, פלאים"; 13 מאפיינים ב"ממלא משאלות"; 12 מאפיינים בקטגוריה "שלי"; 11 ב"אוהב" וכן הלאה. בנושא "ענן" נמצאו 19 מאפיינים (מתוך 140 בסך הכל) בקטגוריה "מפליג, שט"; 11 מאפיינים בקטגוריה "מגן, מלווה" וכן הלאה.

בטבלה 1 ניתן לראות את קשת הקטגוריות ומספר המאפיינים בכל אחת מהן. יש לזכור שההקשרים הם ייחודיים ומגוונים בכל תוצר ותוצר.

מן הממצאים ניתן ללמוד שיש בתוצרים עצמם מרכיבים הנחשבים תרפויטיים:

1. רגשות ומחשבות שהוחצנו מן הפנים.

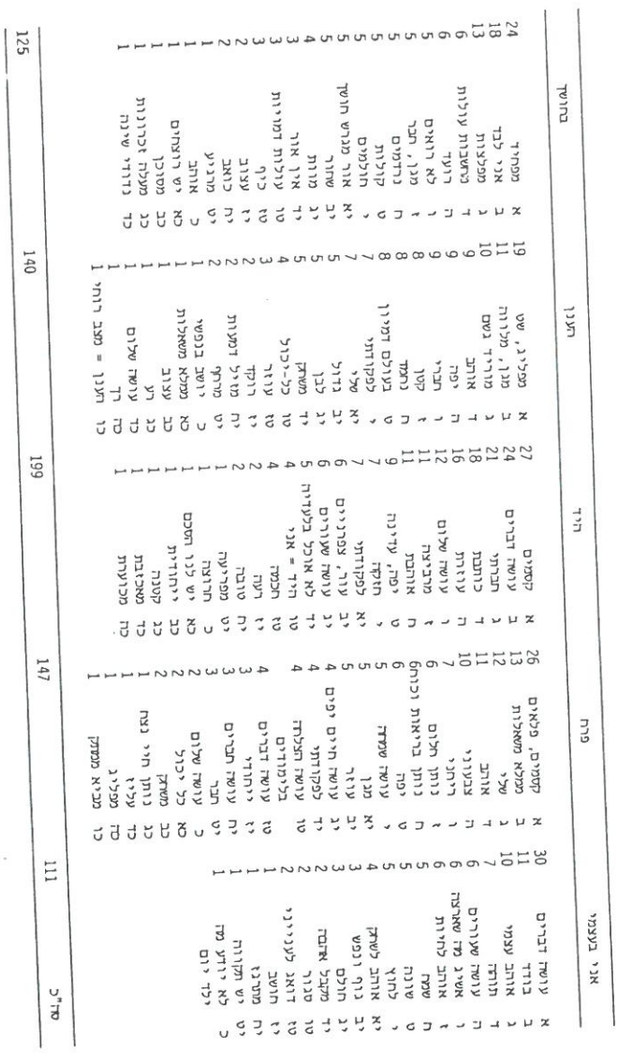
2. ריתמוס, הבא לידי ביטוי במקצבים פשוטים, חריזה וחזרות על מלים. (ריתמוס נחשב מרגיע מטיבו כבנדנוד עריסה, תפילה וכדי).

3. ביטויים ישירים ועקיפים לצרכים פסיכולוגיים בסיסיים כשהאני נמצא לרוב במרכז.

אם נחזור להנחה שמי שהותיר "טביעות רגליים תרפויטיות" במהלך הסדנה שחווה, עבר בעצמו בתוך תהליך תרפויטי כלשהו, ייתכן שמשתתפי סדנאות שירתרפיה יצירתית עושים זאת.

טבלה מס' 1

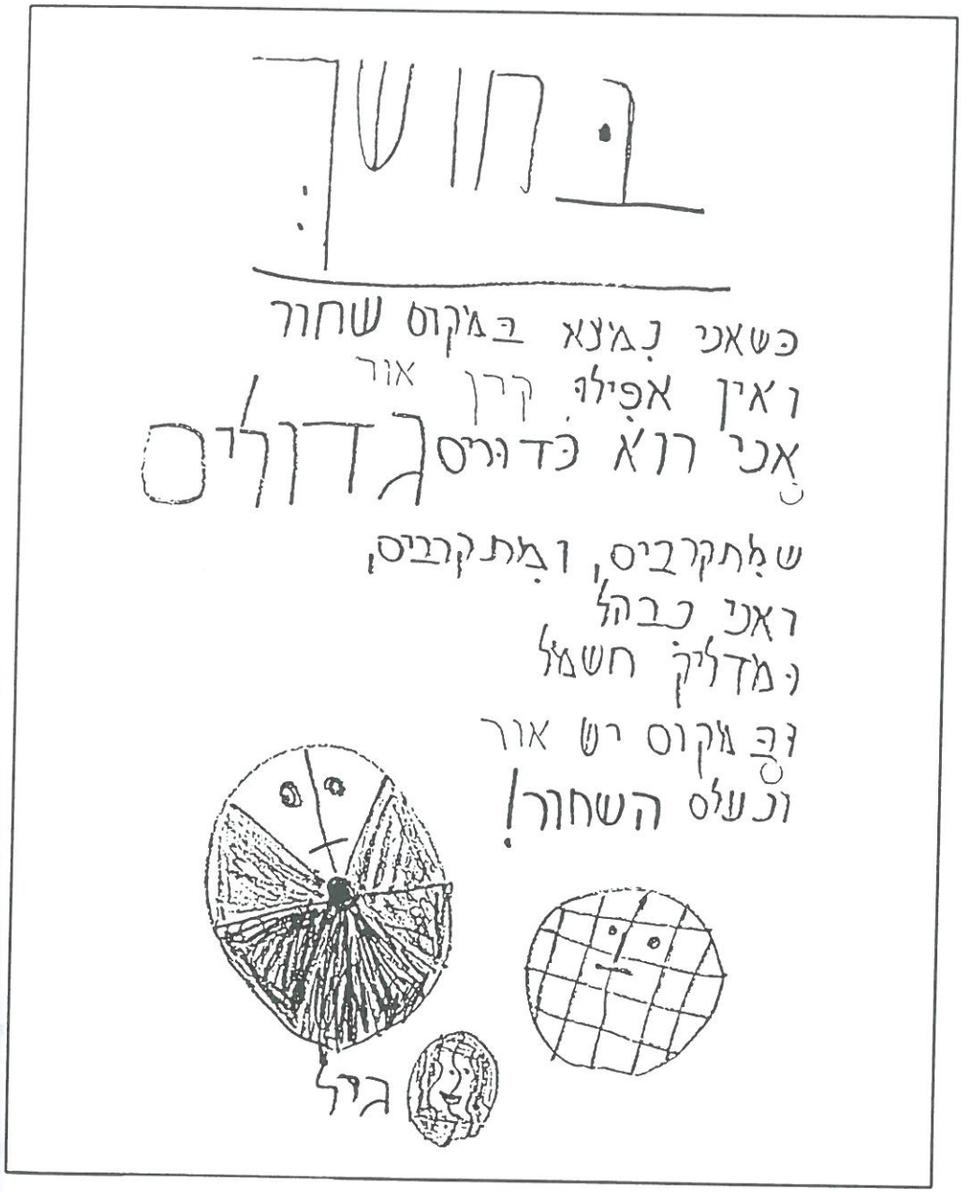
מאפייני הנושאים: מספרם וחלוקתם על-פי קטיגוריות תכניות



דוגמאות תוצרים

כאמור, התוצר הכתוב הוא יותר מסך כל מרכיביו ועל כן הנסיון לכימות מרכיביו הוא נסיון צנוע. התבוננות בתוצרים עצמם חושפת פנים שאינם ניתנים לכימות ואת מכלול התהליך.

דוגמה א': **תוצר מקור בכתב יד המאפשר התבוננות בתוכן ובתבנית הצורנית. מילות הגרוי: *בחושך בחושך*.**
(הכותב בן 9)



לפנינו שיר וחרוז ושקול במסגרת גדולה שחור-שחור, במסגרת קטנה יותר אור-אור ובתווך התמשכות סיוט החשיכה בדמות הכדורים הגדולים שמתקרבים ומתקרבים ומבהילים כאשר המלה "גדולים" – מופיעה בגדול. סיוט הלילה קשור בראייה דווקא ובבהלה כמובן. הדלקת האור היא הברחת השחור וחזרה לעולם בהיר. המלה "אני" מופיעה שלוש פעמים בצירוף לפועלי גוף ראשון. לפנינו תיאורו של האני במאבק אור וחושך. לכל אחד יש סיוטי-לילה לפעמים. הכותב הלביש את הסיוט במילים; התבונן בו ממרחק; שיתף אחרים. התהליך הייעוצי הסתיים בדרך אופטימית של אור.

דוגמה ב': **תוצר בנושא "הדמיון".**

על כנפי הדמיון אני כל יכול
אני כאן מלאך שיודע הכל.
על כנפי הדמיון אני מין ציפור
והכל מסביבי מלא חן ואור
על כנפי הדמיון בערים רבים משתוללים
ויחד הכל יוצר לי עולמות מופלאים.

(עינת, בת 10)

גם כאן שיר חרוז ושקול עם שימוש בחזרות בשורות הלא זוגיות. עינת משתמשת במטאפורות של כנפיים, ציפור וצבעים משתוללים לתיאור עולמותיה המופלאים שבהם היא כל יכולה. הינה מבטאת משאלת חופש במעוף צבעוני ודמיוני. המלה, "אני" מופיעה 3 פעמים ו"לי" ו"מסביבי", פעם אחת. זה שיר האני בעולם שברא ובו הוא כל יכול. הכותבת מממשת את עצמה באמצעות השיר שכתבה. היא לומדת בתהליך הייעוצי כי מותר לדמיין ולברוח קצת מן המציאות, כפורקן.

דוגמה ג': **תוצר בנושא "מתאים לי".**

א' בן ה- 11 בעל קשיי למידה, מהמרכז לשיפור למידה שהוגדר על ידי הוריו (ומוריו) כ"ילד אפס" כותב בנושא "מתאים לי":

מתאים לי ללמוד הרבה
אפילו זה לא יוצא.
מתאים לי להתנהג יפה
אפילו שם זה לא יוצא.

מתאים לי עוד הרבה דברים
אבל לא תמיד הולך לאנשים.

שיר חרוז, שקול וישיר. גם כאן חזרות על "מתאים לי" בשורות הלא זוגיות. המלה "לי" מופיעה שלוש פעמים ובצירוף אליה משאלותיו הנכספות. השורה האחרונה שוקעת להשלמה עם התגית הקובעת גורלות. הדברים מובעים בגישה ישרה המצביעה על תחושות של ילד שכאילו איננו מסוגל ללמוד כלל, והנה, בסדנת השירתרפיה היצירתית "יצא לו" שיר ממש וללא "קושי למידה"! הכותב חושף את תחושת חוסר האונים שלו. הוא לומד בתהליך הייעוצי שבעצם הוא בעל יכולת ו"שווה". כמו שהצליח בכתיבה – יצליח גם בדברים אחרים ובטחונו העצמי מתחזק.

להלן לקט מתוך התוצרים של קבוצות שונות באותם נושאים.

<u>דוגמה א'</u>: בנושא "פרח".

הפרח חבר לי, משחק איתי, שלי ומשפיל, עוטף אותי בריחו, מעודדני
בפריחתו, מביא לי שלווה. מחניקני, יפיף לי, אוהב אותי, עושה לי מצב
רוח טוב, שומר עלי ועל ילדי, תמיד לצידי בצרתי, באשר אלך – ילך
עימדי. שומר שלא ייפצעו חיי, עוזר לי, מחניק בריאותי בעת צרה ומולך לי
דרך לחיים יפים. לוקחני למרחק, ממלא בקשותי, מספר לי סיפורים.
נותן לי תלוואות יפים. קונה לי דברים . עושה מה שאני רוצה. הפרח –
שותף למחשבותי ונמצא עמוק בליבי. הפרח – הוא – אני.

<u>דוגמה ב'</u>: בנושא "הענן".

הענן אוהב אותי. מחייק אלי ומקשיב לי. מביא אהבה. חברי, רק שלי
וכולו שלי והכי בעולם שלי. תמיד לצידי. חברי. מרגיע אותי. נותן לי
הרגשה טובה. שוכב במיטתי ומבין אותי. הוא עוקח אותי אליו. מחבה לי.
שומר על ביתי ומגיל אותי. הוא נותן לי שתיה ואוכל. מלווה אותי. הולך
איתי ותמיד מאלי. הוא נותן לי מגל ותלוואות טובים ומחשבות נעימות.
הוא מביאני לכוכבים ועושה מה שאני רוצה. הוא חווה אותי והוא מבב

רוחי. נמצאים בו בם הדברים שאני לא אוהב . הוא יושב בתוכי וכשאני
אמות – בם הוא ימות.

<u>דוגמה ג'</u>: בנושא "היד".

היד משוערת עלי. יד האהבה המיוחדת רק לי. אני לא בודד איתה. היא
ישנה איתי, תמיד איתי. חברה שלי. ידידתי. עושה לי ימים מאושרים.
מתוקתי, עוזרת לי בבנות ולזכור. עושה דברי. מביאה מחשבותי. עושה
שיעורים ומלאה הרגשתי בציור ובשיר. אני חושבת – והיא כותבת. היא
משרתת אותי ואני מצווה עליה. היא עושה דברי. היא משחקת איתי. היד
שלי היא חלק מישותי ואני רוצה שתשאר כך. הלחיצה שלי – שלה. לא
אוכל בלעדיה כי יד– עולמי: נקוק לאוטונומיה אך לא מוותר על שיתוף
פעולה. היד היא ראי של עצמי ואני בתוכה. יד הוא שמי.

ניתן לראות את המאפיינים המתייחסים לתשומת לב ואהבה. מאפיינים אלו מופיעים בכל הנושאים ישירות או בדרך עקיפה. למאפיינים "לבושים" שונים. בנושא ה"אני", למשל, מופיע "אני" שהוא גוף ונפש, מנעול סגור, עפיפון ומילים יפות, נוגות. אני ששובר את הראש בקיר, שיושב לבד בעולמו ותוהה מי הוא. אני נבוך ומבולבל, מלא ספקות ותהיות, מחליף דמויות, שונה היום מאתמול וממחר. אני שהוא עם כולם, אך לבד, לחוץ ואין לו זמן לעצמו; אינו מקבל את עצמו, שונה מאחרים, דואג, עצוב. מצד שני, "אני" זה גם עושה דברים. אוכל, מכין שיעורים, חושב, לא רוצה ללמוד, מקבל החלטות, מתעקש, משחק, מבלגן, עושה שטויות. אולם, גם אוהב עצמו ואוהב לחיות ונהנה. טפשי – אך בלבו חכם ואוהב את מי שאוהב אותו... כמובן.

התכנים שונים ומגוונים, וכל תוצר ייחודי. אולם, כאמור, ניתוח כמותי מראה כי הם משתבצים בקטיגוריות כוללות ובמינונים דומים כתגובה לגירוי דומה. הכתיבה מאפשרת לכל משתתף ליצור מוצר אישי בעל תכנים אישיים ויחד עם זאת להיות חלק מקבוצה ולקבל התייחסות קבוצתית ליצירה. פעילות ייעוצית בקבוצה תומכת הינה כלי מוכר, אך לחלק מהמשתתפים קשה לפתוח את סגור ליבם. השימוש בכתיבה שירית מקל על החשיפה ומאפשר בטוי תכנים אישיים באופן ישיר או דרך סמלים. העלאת הנושאים על הכתב על ידי כלל המשתתפים וההתייחסות הקבוצתית לתוצר הכתוב, מעצימות את התהליך.

ניתוח משובים

התוצרים השיריים עצמם משקפים את התהליך התרפויטי-חינוכי שעברו המשתתפים, אך מה חשים המשתתפים עצמם? ניתן ללמוד מתאור תחושותיהם על התהליך אותו חוו. כדי להתייחס לרעיון זה, נותחו

משובי כל המשתתפים שנכתבו, כאמור, במפגש האחרון שבו נתבקשו לסכם באופן חפשי את מה שהיה ("אפלי" בשבילי). מן המשובים עולה שהמשתתפים מציינים ברובם את:

- חיזוק ביטחונם העצמי (98%).
- ההנאה והשמחה שחוו (76%)
- תחושת פורקן שחשו בהחצנת רגשותיהם (73%).
- למידה שלמדו על עצמם ועל אחרים (63%).
- חיזוק ביטחונם החברתי (52%).

ב - 36% מן המשובים צוין גם הקושי הראשוני שבכתיבה מסוג זה. כך מופיעים הדברים במשובים המובאים לדוגמה.

טבלא 2:

משובים על ההתערבות באמצעות שירתרפיה.

משוב	ממצא
באתי עם ספקות ויצאתי עם הרגשת "אני יכולה גם" כמעט ולא נשאר בחיינו מקום לעדנת הכתיבה. אך הרגשות קיימים וכאן ניתנה לי הזדמנות לפרוק אותם ולתת להם ביטוי. לקבל משוב חיובי ותומך שסיפק לי הקלה אחרי הפורקן. זה היה מפלט מעומס היום והייתה פתיחות בקבוצה. (מבוגרים)	קושי, ביטחון עצמי קתרזיס חברה
בשבילי זה היה זמן של הנאה ויציאה מן השגרה. יכולתי לבטא רגשות בשירה ולהנות משמחת היצירה. הכרתי יותר טוב ילדים ושירים וכך למדתי להכיר סגנונות שונים. כאן הילדים אינם לועגים ויודעים להתייחס בלי זלזול לאחר ולהעריך את יצירתו. (מחוננים)	הנאה קתרזיס למידה חברה
זה נותן לי מנוחה. לכן אני נהנה. זה נותן לי כיף. אני אוהב לקרוא בקלסר וזה נותן לי חשק וכוח לקרוא ולגם לכתוב עוד (קשיי למידה)	קתרזיס, הנאה בטחון עצמי
"אפלי" – נותן לי אושר ושמחה ואם יש לי רגשות רעים – אני מוציאה אותם על הנייר בקלי קלות. זה נותן לי בטחון עצמי (מקדמת)	הנאה קתרזיס בטחון עצמי
"אפלי" זה לא סתם, זה מיוחד במינו. אנו כותבים ומשתדלים להיות כמה שיותר כנים. בהתחלה מתלבטים. אך לאחר מכן המילים זורמות בכיף ומן הלב. בהתחלה התביישתי. אך לאחר מכן – התרגלתי השירים יוצאים מן הלב ואני מגלה דברים חדשים עלי שלא ידעתי לפני כתיבת השיר (גיל 13)	קושי הנאה, קתרזיס למידה

סיכום

"שירי לב" משקפים את האני הכותב אותם ומאפשרים הצצה לעולמו הפנימי. שנהר ושרלין (1986) מציעים להשתמש בשירת בני נוער ככלי אבחוני המנבא התאבדות, מאחר וניתן לנתח את השירים על פי מכלול המילים הקשורות למושג אחד, כגון "מוות" או "מצב רע". ואולם, היכן מצוי "זמן הכתיבה" במערכת החינוכית שלנו הלוחצת להישגיות קוגנטיבית בלבד! הייעוץ החינוכי עושה שימוש בהתערבויות רב-גוניות בתהליכים המסייעים לנועצים לעשות בחירות הולמות ושינויים בחייהם, הן באופן פרטני והן בקבוצות גדולות וקטנות במסגרת בית הספר. הוא מתייחס לילדים בגישה הוליסטית המביאה בחשבון רגשות מחשבות והתנהגויות. כל פעילות מעודדת שחרור רגשות מודחקים, מסייעת לקתרזיס ובעקבותיו חזרה לחיים של איזון (Fox, 1992; Gladding, 1995; Gorelick, 1987). הקתרזיס תורם, למעשה, לבריאות ומיטביות בחיי היחיד.

השירתרפיה היצירתית מבקשת להפעיל במכוון תהליכים תרפויטיים בחוויה בונה. השירים הקטנים מדברים בשם עצמם. **גם האנשים הכותבים אותם מוצאים בתהליך שחוו שמחה והנאה והעצמה אישית וחברתית**. הביטויים לצורך באהבה ובהשתייכות, לצורך בהערכה עצמית ועל ידי אחרים ולצורך במימוש עצמי הם הדומיננטים בתוצרים הכתובים. Maslow (1970) הציב את הצורך במימוש עצמי בראש פירמידת הצרכים שלו. צורך זה קשור גם בשליטה עצמית, ביטוי ספונטני, יצירתיות, ייחודיות, פתיחות וחיפוש אחר משמעות ואסתטיקה.

בכתיבה הטבעית בסדנת שירתרפיה יצירתית "אפלי" יש מענה לצורך זה בשתי רמות:

א. מימוש יכולת הביטוי העצמי באמצעות הכתיבה.
ב. מימוש עצמי בביטוי השירי עצמו.

ומעל לכל, זיכוך הנפש וחיזוק היחודיות והאוניברסליות:

נפתחנו זה לזה
לאפנן להקשיב נהדר
לספוג את רחשי הלב
שיקאו משם לנייר
היחד הזה – החיוך, הדאגה,
החשיפה, החור השחור,
האחת הנו שבפשטות הכתיבה
היו לי לנר דולק ולאור.

(מתוך אחד המשובים)

הייעוץ החינוכי מבקש להיטיב עם ילדים ובני נוער באמצעות התערבויות מכוונות לחיזוק כוחו של הפרט, קידום בריאות נפשו ושיפור איכותה. שירתרפיה יצירתית יכולה למצוא מקומה בין הכלים היעוציים העשויים לסייע להשגת מטרה זו.

ביבליוגרפיה

אפשטיין, ש. (1960). ייחודה של השירה. *אופקים, י"ד* (א').

לורנץ, ד. (1990). "משלי" - שירתרפיה. סדנה לשירי האני. *הייעוץ החינוכי, ב'* (א'), 70-59.

לנדאו, ד. (תש"ל). *היסודות הריתמיים של השירה*. ירושלים: שוקן.

שנהר, ע., שרלין, ש. (1986). *שמרו נפשם*. אוניברסיטת חיפה.

Bauman, D.O. (1992). Poetry therapy in counseling the troubled adolescent. *Journal of Poetry Therapy, 6*(1), 27-34.

Chavis, G.G. (1986). The use of poetry for clients dealing with family issues. *Arts in Psychotherapy, 13*, 121-128.

Fox, J. (1992). The healing pulse of poetry: The life-giving power of your own words. *The Quest*, 65-70.

Gladding, S.T. (1995). Creativity in counseling. *Counseling and Human Development, 28*, 1-12.

Gorelick, K. (1987). Poetry therapy as therapeutic ritual in treating traumas from the past. *American Journal of Social Psychiatry, 7*, 93-95.

Harrower, M. (1978). The therapy in poetry. In J.R. Rubin (Ed.), *Bibliotherapy source book*. Oryx Press.

Leedy, J.J. (1985). Principles in poetry therapy. In J.J. Leedy (Ed.), *Poetry as healer* (pp. 82-88). New York: Vanguard Press.

Lerner, A. (1998). Poetry therapy corner. *Journal of Poetry Therapy, 11*(4), 223-226.

Lorenz, D. (1998). The "healing process" of a developmental creative poetry therapy as reflected by the written poems. *Journal of Poetry Therapy, 12*(2), 77-83.

Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.

Mazza, N. (1993). Poetry therapy: Towards a research agenda for the 1990's. *Arts in Psychotherapy, 20*, 51-59.

Reiter, S. (1997). Poetry therapy: Testimony on Capoitol Hill. *Journal of Poetry Therapy, 10*(3), 169-178.

פיתוח מנהיגות תלמידים באמצעות שיווק ביה"ס בקהילה

עמירה איתיאל וד"ר רחל ארהרד

תקציר

מטרת הפרויקט שהתבצע בשנה"ל תשנ"ח הייתה לפתח מנהיגות תלמידים שתעסוק בשיווק ביה"ס לתלמידי בתיה"ס היסודיים והוריהם בקהילה. תלמידים מובילים מהתיכון נבחרו והוכשרו בסדנה למנהיגות, למשימת השיווק על פי המודל של "הנחיית עמיתים". הפרויקט פותח לאור פתיחת אזורי הרישום, מצב בו הועמד ביה"ס עירוני ז' ביפו בפני סכנה להמשך קיומו, עקב הנטייה של האוכלוסייה המקומית לבחירה בבתי הספר בצפון העיר. מטרת העל של הנהלת בי"ס הייתה להגדיל את מספר הנרשמים, ע"י שפור ביה"ס והשקעה בשווקו. תפקיד היועץ הורחב במציאת מענה שישרת את הקהילה של ביה"ס, ע"י ייזום ופיתוח תכנית התערבות המותאמת לצרכים ולמטרות המשתנות של המערכת ולטיפוח רווחתה, תוך התמקדות בפן של מנהיגות התלמידים ועיסוק בשיווק פנימה. התכנית כללה עשרה מפגשים. מהערכת התכנית עולה כי התכנית תרמה בחיזוק מעורבות התלמידים עם מטרות ביה"ס, בשינוי עמדתם כלפיו ובהעלאת יוקרתו בעיניהם. כמו כן נתרמו התלמידים שהשתתפו בה בהעלאת רמת החוללות העצמית (self-efficacy), ובהעלאת הגאווה העצמית. בעבודה זו לא נבדק השינוי במספר הנרשמים. המטרות הייעוציות הוערכו בעזרת משובים ברמה איכותנית. המסקנות העולות מהתכנית הן שתהליך שווק ביה"ס מן הראוי שיחל ב"שווק הפנימי", המתייחס ישירות ללקוחות הקיימים בביה"ס. סיכום הפרויקט חיזק את התפיסה כי על היועץ החינוכי לעסוק בנושאים העולים מתוך הצרכים המשתנים של ביה"ס, ולהוביל תכנית ייעוצית שתזוהה עם רווחת המערכת. התערבות מסוג זה עשויה להטביע את חותם הייעוץ בצורה משמעותית ורלבנטית יותר.

מבוא

מטרת הפרוייקט ההתערבותי הייתה ליצור קבוצת תלמידים מנהיגים אשר תתרום לתהליך שיווק בית הספר ביצירת ביקוש לביה"ס, הידוק הקשר עם קהל הבחירה ותגרום בכך להעלאת מספר הנרשמים.

א. היותו של תפקיד הייעוץ במעבר מייעוץ פרטני לייעוץ מערכתי.

תפקיד היועץ העתידי מוגדר בראיה מערכתית כ"מומחה למשאבי הקהילה" לשרות כלל אוכלוסיית המערכת (כץ, 1990 ; Welch & McCarrol,1993). כאן הורחב התפקיד לייזום תכנית שיווקית המנצלת גורמי פנים של ביה"ס - את התלמידים, אך למעשה כללה את המערכת כולה: הנהלה, מורים והורים. אלו השתתפו

בהפעלתה ונתנו תמיכה לביצועה. השינוי בתפיסת התפקיד הייעוצי מטיפול פרטני לייזום תכנית מערכתית הכוללת את כל רבדי קהיליית ביה"ס ופועלת על פי צרכיה המשתנים, שם את עבודת הייעוץ במקום מרכזי ורב השפעה.

ב. הרציונל של מודל הנחיית עמיתים.

הרציונל נסמך על התאוריה האפיסטמולוגית (Kruglanski, 1990) שמדגישה את חיפוש הידע של מתבגרים בקרב השווים והדומים להם (Bar-Tal, Raviv, & Brosh, 1991).

ג. מדיניות בחירת הורים בחינוך בבתיה"ס בת"א.

אפשרות הבחירה בחינוך עשויה לקרב הורים לממסד ולחזק דפוס דמוקרטי פעיל שבתורו גם משפיע על המוטיבציה ולימודי התלמיד, אך בקרב שכבות חלשות עשוי הדבר לפעול לחיסולו של ביה"ס השכונתי - קהילתי אם אין תכנון מקדים למדיניות הבחירה.

ד. תיאוריות בנושא שווק והתאמתם לשווק בתי"ס.

ביה"ס נדרש להתגייס להעלאת יוקרתו ולשמש גורם מגנטי לאוכלוסייה המקומית שבעבר הובטחה לו אבל כעת עשויה לברוח. היה עליו לעסוק בשווקו לנוכח התחרות בין בתיה"ס בעיר: להאזין יותר לצורכי הקהילה וליצור מיצוב אסטרטגיה שיווקית לביה"ס ההולמת את הצרכים, התנאים, ומאפייני הסביבה שבה פועל ביה"ס.

החיבור בין מצרף היבטים אלה הנחה את בניית תכנית המניעה ויישומה בביה"ס.

תכנון ופיתוח התכנית

רציונל התכנית

התכנית פיתוח מנהיגות תלמידים כאמצעי לשווק ביה"ס אינה תכנית מניעה, אך ניתן למצוא לה קווים המשיקים לתכנית מניעה ראשונית. קפלן (1964) מגדיר התערבות של מניעה ראשונית כהתערבות במצבי לחץ בטרם הופיעה הבעיה ומטרתה - מניעת קושי בטרם ייגרם משבר.

<u>הסכנה לחיסול ביה"ס כמצב לחץ</u>

ניתן להקביל את השינוי הצפוי לבית הספר עם פתיחת אזורי הרישום, כמצב לחץ בו ביה"ס עלול להתרוקן מתלמידים, להתדלדל ממשאבים כספיים ואנושיים (המורים), לאבד את המוניטין שלו בקהילה ובקרב התלמידים הלומדים בו, ובמעגל שלילי, לחדול מלהתקיים בהמשך (טטר, 1994).
השינוי דורש התמודדויות חדשות, שיאפשרו שליטה טובה יותר במצב, וצמצום הקושי, אשר שותפים לו כל מרכיבי הארגון: ההנהלה, ההורים, המורים והתלמידים.

<u>פיתוח תכנית שיווקית</u>

בית הספר שם לו למטרה להעלות את מספר הנרשמים ופיתח תכנית שיווקית בעלת היבטים רחבים כאשר האמצעים העיקריים להפעלתה היו:

א. הפיכת בית הספר לבעל ייחודיות מגנטית בתחומים חדשים ומגוונים.
ב. ערוב מנהיגות התלמידים בתהליך השיווק.

הפעלת מנהיגות התלמידים כסוכני שווק של בית הספר, פותחה כתכנית ייעוצית המתייחסת לכוחם של התלמידים לעמוד בשינוי הצפוי, דרך עבודה על רכישת מידע, גיבוש עמדות, ושיתוף ביעדי בית הספר. למעשה עסקה התכנית ב"שווק פנימה" שמשמעו השקעה בתדמית העצמית החיובית, תוך כדי עבודת צוות והצבת יעדים. ההנחה היא שהשקעה בתדמית הפנימית תשפיע על התדמית החיצונית, (מכונה גם "שיווק החוצה"), תיצור מוטיבציה בקרב המשתתפים, ותתרום לאיכותם ומקצועיותם (ויטנברג, חצרוני, 1987). התכנית השתלבה עם מסע השיווק המתוכנן של הנהלת בית הספר, ועם פעילות מקבילה של ועד ההורים. תכנית השיווק אם כן, טיפלה בפער שב"צורך" (Gibson , 1983) בין מה שקיים, לבין התוצאות הרצויות להישג, מבחינת בית הספר,. בכך היא הופכת לרלבנטית יותר.

עקרונות להפעלת תכנית ההתערבות בבית הספר

המסגרת התיאורטית של מייקנבאום ונובוקו אומצה לתכנון התיאורטי של תכנית ההתערבות Meichenbaum (& Novaco, 1985). מייקנבאום מתאר גישה חיסונית להתמודדות עם לחץ שמטרתה להקנות התנהגויות חדשות להתמודדות (stress inoculation). זוהי גישה קוגניטיבית התנהגותית, המבוססת על המשגה של התהליך, כפי שהציע Lazarus (1966). לשם כך יש צורך באימון רב-מימדי הכולל: שלב ההמשגה, שלב רכישת המיומנויות, ושלב היישום והמעקב.

<u>שלב החינוך או ההמשגה:</u>

זהו שלב חינוכי - הסברתי שבו נלמדים מושגי יסוד להבנת טיבו של המצב שהאדם עומד לפניו ומטרתו לעודד ולכוון להתמודדות קוגניטיבית והתנהגותית. חשיבות המבנה הקוגניטיבי בלימוד ההסתגלות למצבי לחץ, קשורה בהכנה ובהערכות לקראת מצבי לחץ צפויים ובהבנת התגובות ללחץ.
בשלב זה הוקנה לתלמידים ידע אשר נבע מרציונל התכנית: רעיון הבחירה בחינוך, הקושי שבית הספר נקלע אליו לאור פתיחת אזורי הרישום, הפיכת ביה"ס למגנטי ושינוי יעדיו. מהו סקר עמדות ומיפוי צרכים, כיצד מושכים תלמידים באמצעות התפיסה השיווקית, וכיצד פועל רעיון ה"אפיסטמולוגיה בחינוך". השלב הזה אמור היה לגייס את המוטיבציה של התלמידים ולעוררם למעורבות. לפתח ולעצב עמדות חיוביות כלפי ביה"ס.

<u>שלב רכישת המיומנויות</u>

שלב התרגול, שבו מתפתח אצל המתאמן כושר ההתמודדות הקוגניטיבי וההתנהגותי כאחד. שלב זה מיועד להגביר את הטווח והיכולת של המשתתפים להגיב בדרכים אלטרנטיביות. הקניית הכישורים מקנה

למשתתפים תחושת שליטה המשפיעה על הדיאלוג הפנימי שלהם, ויוצרת אמונות חדשות לפרט על עצמו ועל מגוון התגובות שביכולתו להתמודד במצבי לחץ.

בתכנית היה שימוש מגוון בקבוצות דיון, באמצעי הדמייה, משחק תפקידים, והקניית כישורים המותאמים לתפקידם של התלמידים כמנהיגים צעירים וכסוכני שווק. באופן שהתלמידים נחשפו בהדרגה בדרך סימולטיבית כהכנה מטרימה, לקראת המטלות השיווקיות איתן יצטרכו להתמודד. המיומנויות לאימון ורכישה שתורגלו: פיתוח תקשורת בין-אישית, יכולת הקשבה, תקשורת אמפטית, יכולת לפתרון בעיות וקבלת החלטות, התמודדות עם קושי ושינוי, התמודדות עם לחץ, ומה שקשור לשווק: יכולת לשווק עצמי, כושר שכנוע ומכירה. כך שהפרט מסוגל לעצב אמונות חדשות על עצמו ועל יכולתו להתמודד ובונה תחושה של מסוגלות אישית, Self-efficacy על פי בנדורה (1997).

<u>שלב היישום והמעקב</u>

בו נחשף המתרגל הדרגתית למצבי לחץ תוך כדי התמודדות עמם בעזרת הכישורים החדשים שרכש. מיועד לתת למשתתפים הזדמנות לנסות את הכישורים שלמדו בתרגול בתנאי מעבדה ובמצבים אמיתיים.

היישום היה במפגשים של חברי מנהיגות התלמידים עם תלמידי היסודיים וההורים. התלמידים הנחו סדנאות למיפוי צרכים בקרב ההורים, אשר מהן שאבו את מסרי השיווק וערכו סדנאות שיווק בבתיה"ס היסודיים בסגנון של "הנחיית עמיתים". לקראת מועד ההרשמה - הדריכו את ביקורי התלמידים מבתיה"ס היסודיים ושוחחו עמם. בערב פתוח שאורגן בביה"ס היוו חלק מהמערך המשווק את ביה"ס.

התכנית הועברה בדרך אינטגרטיבית אשר בה קשר בין קוגניציה, רגש והתנהגות: בין העצמי, הבין-אישי והחברתי ובקשרי הגומלין בין ההיבטים הללו, ובינם לבין עצמם. כמו כן הייתה אינטגרציה מסוימת בשלבי התכנית כאשר למשל, שלב ההמשגה חל גם בשלב רכישת המיומנויות.

התרשים הבא מדגים את תכנון העבודה ע"פ לוח הזמנים, פלחי האוכלוסייה ותכני הפעילות:

<u>לוח זמנים</u>

<u>תכנית שווק בית הספר על-ידי מנהיגות התלמידים</u>

החודש	הנהלה	רכז מועצת תלמידים	צוות מורים	חברי מנהיגות התלמידים	תלמידי בית הספר	הורים	גורמי חוץ
יוני, יולי אוגוסט	הצגת התכנית לאישור, הסכמה הקצאת משאבים	הצגת התכנית לשיתוף ותאום					
ספטמבר אוקטובר			הצגת התכנית במועצה הפדגוגית		הצגת תכנית השיווק לכלל התלמידים ע"י המחנכים	הצגת התכנית בערב הורים ראשון	תאום עם גורם חיצוני נדרש: מומחה, מפקח, נציגי שכונה וקהילה
נובמבר	מפגש עם חברי המנהיגות לשיתוף ביעדי בי"ס והצבת מטרות תאום התכנית עם מנהלי היסודיים		ניהול בחירות למועצה	בחירות למנהיגות <u>תחילת הסדנה למנהיגות</u>			
דצמבר	שותפות ביצירת מסרי שווק	שותפות בהעברת הסדנה		המשגה והכשרת מיומנויות לשווק סדנת קמפיין שווקי		ערב למיפוי צרכי הורים שתוף בקמפיין	קיום סדנה עם מומחה שווק
ינואר		כנ"ל	סיוע בלווי לבתי"ס יסודיים	סדנאות שווק בבתי"ס יסודיים	סיוע אם נדרש		
פברואר		כנ"ל	סיוע בהצגת ביה"ס	הדרכת סיורי היסודיים בביה"ס	סיוע נדרש בסיורים		

תאור התכנית

מפגש 1. <u>תאור התכנית</u>

את המפגש פתח המנהל במתן מידע על הבחירה בחינוך ועל דילמות ביה"ס לאור השינויים. הוצגה התכנית על מטרותיה ומהלכה לפני קבוצת המנהיגות ועוצב חוזה עם המשתתפים.

הודגשה מגמת שיתוף התלמידים ביוזמות החדשות וביעדי ביה"ס כולל שווקו בקהילה. בשיחה זו עלו תכנים של זהות אישית וערך עצמי. במיוחד לאור תחושת התיוג שחשו כלפי ביה"ס. התלמידים בטאו זהות/ דחייה עם

הדמוי של הסטיגמה . זו הייתה הזדמנות לרתום את בחירתם לתפקיד בנקודות החוזק שלהם, ולבחון את זיקתם לתרבות הקהילתית הבית ספרית. כיצד זהות הנובעת מהתרבות של הקהילה בה הם חיים יכולה לשמש דווקא כגורם מגנטי ואיכותי לקהל היעד בבחירה.

מפגש 2. רכישת מיומנויות תקשורת.

המפגש עסק בהעמקת ההכרות והקרבה בין חברי המועצה. הושם דגש על פיתוח מיומנויות תקשורת בין-אישית ושיפור יכולת ההקשבה לזולת.

מפגש 3. למידה אוטוביוגרפית לשם הבנה תאורטית של הנעה חברתית.
מפגש עם המשותף והשונה בקבוצה.

המפגש המשיג את התיאוריה של מקללנד (McClelland) בנושא המוטיבציה לעשייה (דרום, 1989). התיאוריה של מקללנד גורסת שלבני אדם יש שלשה צרכים בסיסיים, כשהרצון לסיפוק מהווה מוטיבציה למעשיהם: **הצורך בהישג אישי, הצורך בכוח והשפעה, הצורך בהשתייכות**. היחס בין שלשתם ועוצמתם שונים מאדם לאדם. התיאוריה הזו מאפשרת להכיר יותר את המניעים החברתיים של המשתתפים, וגם מסייעת בגיבוש ההנעה של הקבוצה. כדי שהתיאוריה תופנם, יש לחברה באופן אישי דרך הפריזמה ההתנסותית של המשתתפים.

א. המשתתפים התבקשו לחשוב על "**תרומה חברתית**": מה המניע שלהם להצטרף לקבוצת המנהיגות ולפעול בה. (ניתן היה לבחור תחומי פעילות אחרים כמו ספורט, חוג, תנועת נוער, לימודים וכו').

ב. המשתתפים התבקשו לצייר עיגול ולחלק אותו לשלוש גזרות, כשכל אחת מהן מתאימה לאחד הצרכים שבמודל של מקללנד וגודל הגיזרה משקף את עוצמת הצורך בתחום התרומה החברתית אצלם. הצורך **בהישג... בכוח... ובהשתייכות**.

ג. כל משתתף הציג את תמונת העיגול שלו והסביר את התחלקות הגזרות אצלו.

נקודות לדיון: הלמידה על עצמי, הייחודי שבכל אחד, השוני בין בני האדם, ההבדל בתפיסת המוטיבציה שלי בתקופות שונות: היום לעומת גיל צעיר יותר.

מפגש 4. פיתוח מנהיגות והשפעה, גיבוש צוות.

(התנסות בסימולציות של גילויי מנהיגות כאשר הקבוצה נחלקה למשימות קבוצתיות שהוצעו. בכל קבוצה תצפיתן). פיתוח המנהיגות נבנה בדגש קבוצתי: המנהיגות נתפסת כאירוע בין-אישי המסייע לקבוצה להשיג את מטרותיה , ע"י פיזור התפקידים ומוקדי ההשפעה, אך גם מאפשרת התנסות ולמידה אישית בזהות המנהיגותית האישית. בפעילות זו התנסו בהכשרה במיומנויות: פתרון בעיות, קבלת החלטות, התמודדות עם קושי ולחץ. התנסות במצבי תחרות מול שיתוף פעולה.

הדיון עם סיום המטלות התייחס לנקודות: מה סייע להשגת המטלות שהקבוצות הציבו לעצמן? מה הפריע לביצוע המטלות? מי היה פעיל ומי פסיבי, באיזה שלב כל אחד נכנס לפעילות. האם הייתה תחרות בין המשתתפים? איך הגיעו לשיתוף פעולה? איך התמודדו עם קשיים.

התצפיתנים דווחו במליאה, בעזרת הערותיהם הרשומות בדפי התצפית: האם התגלו מנהיגים בכל קבוצה? מה הפך את פלוני למנהיג: (כישורים, יוזמה, אחריות, ניסיון, חוש הומור וכו'). האם זוהו סגנונות מנהיגות שונים? מה למדתם על מנהיגות מההפעלה?

מפגש 5. העשרה בתפיסה השיווקית. והמשגת מושג האפיסטמולוגיה בחינוך.

ניתנה העשרה של מושגי השיווק, תוך קישור לתפיסתם את בית הספר שבו הם לומדים. העשרה במושגי יסוד בשיווק ניתנה ע"י מורה לכלכלה, בעל ידע בשיווק. כסימולציה לשווק - כל משתתף התבקש ליצור רעיון שווקי למוצר "יומיומי" כלשהו כגון: חלב, ילקוט, וכו'. המשתתפים הציגו את הרעיונות השיווקיים למוצר. חיברו זאת למושגי השיווק והמכירה שנלמדו. בשלב הבא התבקשו ליצור קמפיין שווקי לביה"ס בהסתמך על ניסיונם, חשיבתם, עמדותיהם, שיחתם עם המנהל, עלוני ביה"ס, וכו'. אפשרי בג'ינגל, ציור, הצגה , בצורה של "הייד פארק". נוצר מאגר של רעיונות שיווק. במפגש הושם דגש על "שיווק עצמי", בו הצטרכו התלמידים להתנסות בשיווק עצמי , בעמדם להציג לפני הקבוצה. בשלב הבא ניתן הסבר למושג **האפיסטמולוגיה בחינוך**, בו מתבגרים מייחסים את סמכות הידע לשווים להם ועל כן גם מושפעים מהם. הודגשה חשיבותם של חברי קבוצת המנהיגות בהשפעה על תהליך קבלת ההחלטות של התלמידים הצעירים.
בדיון נבדקו מקורות ההשפעה בהחלטות חשובות שעשו בעבר, וכיצד זה השתנה בגיל ההתבגרות. באיזה נושאים מחפשים עצה והדרכה מאנשים צעירים, המצטיירים כשווים להם.

מפגש 6. תרגול בקבלת החלטות

תורגל מודל של קבלת החלטות לפיו יכולים המשתתפים להבין את הדילמות של תלמידי היסודיים. חלק מרכזי בתפקידו של מנהיג וקבוצתו - הוא החלק של קבלת החלטות ואחריות לתוצאותיהן. גם המנהיגים עצמם עומדים במצבי קבלת החלטות בתכנית. ניתן ללמד בני נוער מגיל צעיר כיצד לקבל החלטות שקולות. המודל של **מאן** בקבלת החלטות מציג תכנית בת ששה שלבים הנקראת "**GOFER**". (בתוך: הכשרת בני נוער פעילים בקהילה. מהדורה ניסיונית, משרד החינוך והתרבות, י-ם. תשנ"ד).

GOALS	**1. מטרות - מהן מטרותיך?**
OPTIONS	**2. אפשרויות – מה הן האפשרויות העומדות לפניך?**
FACTS	**3. עובדות - מה הן העובדות שיש לקחת בחשבון?**
EFFECTS	**4. תוצאות - מה הן התוצאות החיוביות והשליליות של כל אפשרות?**
REVIEW	**5. בדיקה מחדש - לאור כל השיקולים שהעלו.**
GO FOR IT	**6. קבלת החלטה וביצועה.**

בהליך המפגש כל משתתף התבקש להיזכר בכמה החלטות שקיבל לאחרונה. היה עליו לבחור החלטה אחת מהן ולברר לעצמו על פי תכנית **GOFER**: האם היה קשה להחליט? מדוע? האם הייתה זו החלטה אישית? מה רצית להשיג בהחלטתך? מה היו האפשרויות להשגת המטרה? מה היו העובדות שלקחת בחשבון? האם חשבת על התוצאות (חיוביות ושליליות/ טווח קצר וטווח ארוך)? במי ובמה הייתה תלויה ההחלטה?

המשתתפים אותגרו במצבי קבלת החלטות בתכנית, על פי המיומנויות שרכשו. כמו כן נבחן תהליך קבלת ההחלטות שעוברים תלמידי היסודיים והוריהם, בהתאם למודל של **מאן.**

מפגש 7 מיפוי צרכי השוק לאיתור הצרכים בנוגע לבחירת בית-ספר.

ועד ההורים סייע בהרכבת חוגי הורים - תלמידים בשכונות של ביה"ס. הוא זה שדאג לזמן חברי קהילה פוטנציאלים לבחירה בביה"ס. בחוגי הבית העבירו חברי מנהיגות התלמידים שאלונים לזיהוי הצרכים של הקהילה מביה"ס. המפגש נשא אופי בלתי פורמלי בו הודגש הקשר ללקוחות תוך הקשבה לצרכים ומשאלות. התלמידים היו מצוידים במסרים שעיבדו בפגישות קודמות, והייתה בידיהם הזדמנות להצגת כישורי השיווק שרכשו עד כה. בחוגי הבית הודק הקשר עם הקהילה והתקבל מיפוי צרכי הקהילה , אשר שימש בסיס נוסף לקמפיין השיווקי לביה"ס.

מפגש 8 עריכת קמפיין שיווקי על סמך המידע שהופק מאיתור צרכי הקהילה.

המנהיגים בשיתוף גורמי הנהלה נוספים ערכו סדנה שבה נותחו התוצאות של צרכי הקהילה ע"פ השאלונים והשיחות שהתנהלו בחוגי הבית. הופקו הקטגוריות המרכזיות מהנלמד עד כה. והועלו הצעות, רעיונות, לתכנון דרכי השיווק והפרסום, שבהם יהיה ביטוי משולב לכל הגורמים הבאים:

א. **צרכי הקהילה.** מה הם הדברים המרכזיים שההורים והתלמידים רוצים מביה"ס, מה הם הנושאים המרכזיים שמתלוננים עליהם.

ב. **מסרים הבאים מניסיון התלמידים עצמם בביה"ס.**

ג. **יעדי ביה"ס ברוח ה"אני מאמין" הבית ספרי, ופיתוח זהות ייחודית.**

בסדנה פעלו המשתתפים כ"קופירייטרים" לשיווק ביה"ס. הייתה הזדמנות לחשיבה שיתופית עם הגורמים הנוספים בביה"ס. עובד מסר מרכזי אתו יצאו לשיווק לבתי הספר ולקהילה. כמו כן גובשו הדרכים בהם יפעלו חברי הקבוצה כסוכני שינוי, קרי אנשי שיווק - בקרב הקהילה. נערכה סימולציה שבה כל שלישיה הביאה את המסרים לקהלי היעד השונים: לתלמידים ולמוריהם בבתיה"ס המזינים, בערב הפתוח להורים תלמידים, ובסיורי ההדרכה. המשתתפים התייחסו בדיון לתחושותיהם: עמידה מול קהל, יכולת שכנוע, יצירת עניין בקרב התלמידים, כוח והשפעה, עמידה במצבי קושי, עמידה בלוח זמנים, חששות מפני ההפעלה "החיה" של השיווק בקהילה.

מפגש 9 יישום התכנית

א. הדרכת סיורי תלמידי היסודיים בביה"ס

כל בתיה"ס המזינים הגיעו לסיורים שכללו הכרת הסביבה הפיסית, התנסויות בשעורים ייחודיים לביה"ס, ושיחות עם ההנהלה ועם חברי מנהיגות התלמידים. הסיורים נוהלו והודרכו על ידי חברי מנהיגות התלמידים, סוכני השיווק של המערכת. לחברי הקבוצה, היה זמן גמיש לאחר הסיור הפורמלי לפגוש ולדון עם תלמידי בתיה"ס היסודיים, בקבוצות קטנות, על התרשמויותיהם ועל שאלותיהם. המפגש העמיק את הקשר שנוצר ממפגשים קודמים והותיר אפשרות להתקשרות אישית והשגת מידע נוסף בהמשך.

ב. נציגות מנהיגות התלמידים בערב הפתוח

קבוצת המנהיגות הייתה נוכחת בערב הפתוח להורים ותלמידים המאורגן ע"י ההנהלה. חברי הקבוצה היוו חלק מהצגת ביה"ס בהארת הפן של התלמידים. בפעילות הזו התלמידים התנסו בשיווק עצמי ובשיווק ביה"ס.

מפגש 10. סיכום, משוב והערכה

לסיכום התכנית היו שותפים חברי ההנהלה, ועד ההורים המרכזי של ביה"ס וגורמים נוספים העשויים להתעניין בתרומת התכנית השיווקית. בדיון פתח המנהל והתלמידים העלו את מחשבותיהם, ורגשותיהם והעריכו את התכנית ואת פעילותם. התייחסו לתרומת ביצוע התכנית עבורם. התלמידים קבלו משוב והערכה על תפקודם בשיווק ביה"ס מההנהלה. המפגש תוכנן להטרים את תוצאות הרישום לבית הספר, במנותק מתוצאות הרישום, שכן מטרת תכנית ההתערבות היא חינוכית ייעוצית. כוונותיה הן לקדם למידה דמוקרטית בדרך של חלוקת המעורבות והאחריות ביעדי בית הספר וטיפוח המנהיגות. על כן יש לסייג את הצלחת התכנית בתוצאות השיווק "הכלכליות" לביה"ס, תוך הסבר על מגבלות ה"שוק" . המשתתפים מלאו שאלון משוב לתכנית. עם בוא התוצאות שותפו שוב את חברי המועצה בהמשך הפקת הלקחים. המשתתפים תוגמלו בתעודת הוקרה מטעם הנהלת ביה"ס בשיתוף ועד ההורים.

הערכת התכנית

א. הערכת הפרויקט ע"י התלמידים

הערכת התכנית נעשתה בעזרת משוב תלמידים, בכתב ובע"פ: הועבר שאלון משוב לתכנית ונערכה שיחת משוב וסיכום של הקבוצה על הפעילות בתכנית. לא נבדקה השפעת התכנית על תלמידי היסודיים בתהליך עיצוב ההחלטה להרשמה. לשם כך יהיה צורך בהרחבת ההערכה.

כל תלמיד מילא שאלון באופן אישי. השאלון כלל שאלות המתייחסות לתרומה האישית מהפעילות בתכנית, שיפור מיומנויות והשגת יעדי התכנית. תשובותיהם ביטאו את ההכרה בתועלת התכנית על פי מטרותיה המוצהרות: העלאת יוקרת ביה"ס, העלאת מספר הנרשמים והעשרת הידע שלהם על ביה"ס. כתוצאה מפעילותם, דווחו על עליה בתחושת הערך העצמי ושיפור ה "גאווה" המקומית. הם ציינו את הדרכת הסיורים שבהם "נהנינו, הרגשנו שאנו משפיעים ותורמים". ציינו שהמעורבות במטרות ביה"ס וההזדמנות לשווק אותו - גרמו להערכה חיובית והעלאת יוקרתו בעיניהם. שלושה תלמידים מהקבוצה הביעו רצונם בתחילת התכנית לעבור בסוף השנה לבית-ספר "צפוני", אך שינו את דעתם להישאר בביה"ס לאור "הדברים החדשים שלמדו על ביה"ס, מאחר ושמעו שביה"ס בעל אפשרויות נרחבות יותר מאשר חשבו". התרומה העיקרית של התכנית הייתה במישור של טיפוח ה"אני המנהיגותי", בהתנסות ובלמידה שעברו. התלמיד י. אמר: "אינני יודע אם תרמנו כל כך לביה"ס, אך הקבוצה שלנו הרוויחה מהתכנית". התלמידה נ. אמרה: "מקודם חשתי בושה לומר שאני גרה ביפו. התכנית גרמה לי בעיקר להעלאת הגאווה שאני מיפו".

הנושא של שיוך ל"דרום" וליפו כמקום בעל תרבות וזהות ייחודית, עלה הרבה ובאופן מעורב בסדנאות ההכשרה ובשיחת הסיכום. מחד הוא עלה בתחושת נחיתות לעומת ה"צפון" המדומה בעיניהם כמושך, עשיר, מפונק ובעל אפשרויות בחירה וקידום רבות ועם יתרונות אלו מהווה תחרות לא שוויונית על המגרש הביתי. מאידך עלה השיוך ליפו כ"דרום" בעל אפיון תרבותי מזרחי המתאים להתגאות בו. התלמידים העלו את היתרונות ה"דרומיים" שיש להם ביטוי באקלים ביה"ס: חום, קרבה, סגנון דיבור מיוחד, לבוש צנוע

יותר (מבחינה כספית), תמיכה ויחס אוהד לסגנון ולתרבות ה"דרומית" מצד המורים. המסיבות בבית הספר שיש בהן מקום מכובד למוסיקה וריקודים מזרחיים.

ב. <u>הערכת התכנית על ידי כיועצת המנחה</u>

- **התכנון ושיתוף הצוות:**

התכנית זכתה לתהודה ולציפייה בקרב הגורמים הרלוונטיים לתכנית כגון: מפקחת ביה"ס, מנהל ביה"ס, רכזת חטה"ב, צוות הייעוץ בביה"ס המורים וועד ההורים של ביה"ס. השיווק המקדים כלל פגישות עם כל גוף לחוד בשלב התכנון. נתבקשתי להציג את התכנית בעירייה ולהציע אותה כיוזמה של בית הספר לידיעת פורום המנהלים בעירייה. צעדים אלו אפשרו את שיתוף הפעולה, ההתעניינות והעבודה המשותפת עם אותם גורמים בביצוע התכנית. כך זכתה התכנית לגיבוי הנדרש ולתמיכה אשר כללה את כל הרבדים בקהילה, והוכיחה את צדקת ההשקעה בתכנון ובשיווק התכנית.

- **שינוי בדגש תפיסת השיווק לעבר שיווק פנימי:**

בבניית התכנית הייתה תכלית בשימת הדגש על שיווק ביה"ס במטרה להעלות את מספר הנרשמים. לאור התפיסה השיווקית הושם דגש בהגדרת הצרכים והרצונות על מטרות ההורים והתלמידים ובהשקעת מאמץ לסיפוק שביעות רצונם ביעילות רבה על פני מתחריהם. (ראה: בנימיני וטטר, 1994). עם העברת התכנית, לאור התהליך הדינמי שחל בסדנאות ההכנה ומעורבות התלמידים המנהיגים עם הגורמים המובילים בביה"ס, הופנתה תשומת לב להרגשתם, דמויים וזהותם של המשתתפים, ובטיפוח נאמנותם לבי"הס, בקדימות להיותם "סוכני שווק יעילים". השינוי נבע: א. מההתלבטויות של חברי הקבוצה כפי שעלו בסדנאות לגבי הבחירה של ביה"ס. ב. מהבנה ששמירה על לקוחות קיימים דורשת אכן השקעה ומשתלמת מאוד. אם אותם תלמידים יישארו בביה"ס, יהיו מזוהים וגאים בו, הם יטיבו להעביר את המסר בכל מפגש לתלמידים הצעירים, וישמשו "מנוף" לגיוס "לקוחות" נוספים, כפי שאכן קרה. תלמידים מקרב הקבוצה ויתרו על רצונם לעזוב את ביה"ס והתגלו כנציגי שווק נלהבים.

- **הרחבת הייעוץ לצורכי הקהילה**

הייעוץ החינוכי תפס תפקיד מרכזי ביעדי ביה"ס לשווקו בקהילה. התכנית גייסה משאבים רחבים בקהילה לתועלת השגת יעדיה של המערכת הבית ספרית, תוך טיפוח רווחת התלמידים אשר השתתפו בתכנית. גישה מערכתית זו מסמלת את המגמה העתידית של מקצוע הייעוץ בביה"ס, כאשר הייעוץ מורחב אל ביה"ס כארגון וסביבה המשליכים על כלל התלמידים, (ראה: טטר, 1997; ארהרד ואלדור, 1989; כץ, 1990; Welch & McCarrol 1993). יחד עם זאת מתייחס לצרכים העכשוויים הרלוונטיים. התכנית השיווקית הסירה את הדגש על תפוקות של מספר הנרשמים, וניצלה את הצורך (שווק ביה"ס) לבניית מנהיגות תלמידים מעורבת, דרך אימון בכישורי חיים ובמיומנויות הנדרשות לשווק. בצוות ביה"ס התגבשה זהות בתפיסת תפקיד היועץ עם "שיווק" ביה"ס, ונדרשתי לייעוץ ביוזמות השיווק הנוספות של ההנהלה. שיתוף ההנהלה, הפיקוח, מורים, יועצות וועד ההורים רתם את מעורבותם ומחויבותם לנושא והעמידו בראש סדר היום בביה"ס בתקופה שיווק ביה"ס. הייתה התייחסות למסקנות בדבר חשיבות ה"שיווק פנימה" ונערכו פעילויות נוספות בהמשך השנה בהעברת מידע, וקיום יוזמות המקושרות להעלאת גאוותם של התלמידים והשקעה במצוינות.

הפעלת התכנית לימדה אותי פרק בשיווק עצמי, בתהליך מקביל לביה"ס שעוסק בשיווקו ולתלמידים שעוברים התנסות זו. משמעות הדבר הייתה למעשה שיפור התדמית המקצועית והכרה בביקוש לתפקיד

היועץ במערכת (Gilchrist & Stringes,1992). האתגר בבניית התכנית והעברתה שימש מקור ליצירתיות בתפיסת התפקיד, שמה אותי על רף חדש ומרכזי במיקומי במערכת. והזרים "דם חדש" בעבודתי.

סיכום

בהערכת התכנית ע"י התלמידים, ניכר כי התרומה העיקרית של התכנית חלה על משתתפיה, קבוצת המנהיגות: בטיפוח מנהיגותם, ובשינוי עמדתם כלפי ביה"ס. הצורך לשווק את ביה"ס ובחירתם לתפקיד, העלו התלבטויות שהיו קשורות לזהותם העצמית, חידדו את שיוכם ל"דרום" וליפו כמקום בעל תרבות ייחודית. העיסוק הבלתי מתוכנן ב"זהות העצמית היפואית", עלה בעוצמה רבה. כיון שניתן לכך מקום, הדבר סייע למשתתפים להפנים את מעורבותם עם יעדי ביה"ס. ולהתייחס לאתגר שהוצב בפניהם בתכנית. בניית המנהיגות באה יחד עם העלאת הערך העצמי ותחושת הגאווה, וסללה את הדרך למעורבותם. פועל יוצא מעיבוד וגיבוש עמדותיהם היה העלאת קרנו ויוקרתו של ביה"ס בעיניהם, כפי שדווחו. המיומנויות תורגלו ב"זמן אמת" כאשר המנהיגים היו צריכים להדריך סיורים ולהציג את ביה"ס ויתרונותיו בפני הורים ותלמידים. הדבר העניק לקבוצה תחושת כוח והשפעה. אם בתכנון השיווק הבית ספרי המקורי הייתה חשיבה מקדימה על תפוקות של תלמידים שיירשמו לביה"ס לאור התפיסה השיווקית, כתוצר הסופי של התכנית: הרי שבמהלך ביצוע התכנית עלה בבירור חשיבות פן "השיווק הפנימי". זה עלה מתוך ההתלבטויות שהעלו המשתתפים בנושא הזהות העצמית וזיקתם לביה"ס ביפו, ומהחשיבות שיוחסה להשקעה בהם כסוכני השיווק של המערכת. התהליך הדינאמי של הסדנאות העלה כי עדיף להשקיע בעיבוד תחושותיהם וגיבוש עמדותיהם.

עם זאת מגבלות התכנית היו ברורות: מידת ההשפעה הריאלית של חברי הקבוצה על תלמידי היסודיים בעמידה מול לחצים של יוקרת בתיה"ס בצפון, וה"תקווה" של ההורים לשלוח את ילדיהם ל"צפון" ולהלחם בסטיגמה הקיימת ביפו. תהליכי הבחירה החופשית החלו בשנה הקודמת וקשה היה להפחית ממהלכם. כאשר ההרשמה לתיכוניים הסתיימה, חלה ירידה משמעותית במספר התלמידים שנרשמו לביה"ס, למרות הפעלת ההרשמה המבוקרת בעירייה ומאמצי השיווק של ביה"ס. קבוצת המנהיגים למרבה הפלא לא גילתה אכזבה לנוכח מציאות זו, לדבריהם חשו שהרוויחו בתהליך שעברה קבוצת המנהיגות וביטאו בשאלון המשוב תחושה שהצליחו להשפיע על הנרשמים.

הנחת העבודה הייתה שהתלמידים הצעירים יושפעו בשלב קבלת ההחלטות ע"י קבוצת המנהיגים לאור התיאוריה האפיסטמולוגית שמציגה הסבר לסמכות הידע בגיל ההתבגרות המיוחס לקבוצת השווים (Bar-Tal, Raviv, & Brosh, 1991). כיון שלא נבדקה השפעת קבוצת המנהיגים על האוכלוסייה שנרשמה לביה"ס, קשה להעריך מה השפיע בתהליך קבלת ההחלטות של הנרשמים לבתיה"ס התיכוניים. מן הראוי להמשיך ולחקור את הקשר.

כיועצת המנחה את התכנית הייתה לי תחושה של "קטונתי" לחולל שינוי כנגד המערכת העירונית הפוליטית. זו פתחה את אפשרות בחירת הורים, אך נראה שלא חזתה די את עוצמת הנהירה של האוכלוסייה צפונה. ישנם תהליכים שניתן לראות את מהלכם, להבחין במדיניות הבחירה לבתי"ס בשכונות המקופחות כלכלית וחברתית, אך גם אם תהיה דון קישוט לשינוי המגמה של בריחת התלמידים לצפון, מגמת הבריחה מהדרום חזקה. נדמה שה"אצבע של הנער ההולנדי" לא תוכל לבדה לחסום את הסכר, לפחות בטווח העכשווי של המדיניות החדשה וללא השקעות נוספות. עם זאת, האתגר ה"דון קישוטי" יכול לפעול לכוון של יצירת רעיונות וחידושים בבית הספר, שתורמים לשווקו בצורה המשפיעה לטובה על מרכיביו.

מסקנות והמלצות

1. יש לדאוג לשמירת התלמידים הקיימים בביה"ס. הדמוי הסטיגמטי כפי שעלה בקרב התלמידים המנהיגים והמובילים בביה"ס, עשוי להצביע על תהליך מקביל ואולי אף מוקצן יותר בקרב התלמידים האחרים, תהליך שעלול להתעצם עם פתיחת אזורי הרישום של ביה"ס. במצב זה הם עלולים לחוש פגיעה בערך העצמי שלהם וחסרי גאווה בביה"ס.

עם ניסיון טיפוח האיכות הבית ספרית ויצירת ה"מגנטיות", חשובה ההשקעה בשביעות רצון התלמידים הנמצאים בביה"ס: בנגישותם למידע על הקיים והמתוכנן בבי"הס, ביצירת קשר קרוב להנהלת ביה"ס, ובעיבוד תחושותיהם כתלמידים הלומדים בשכונה "דרומית" עם הייחוד אשר להם. השקעה בשיווק הפנימי כפי שעולה מביצוע התכנית, מהווה ביסוס לשיווק החיצוני. "השיווק החוצה" הטוב ביותר ייעשה ע"י שגרירים של רצון טוב המשוכנעים ב"טוב הארץ" אשר להם ואשר יקרינו תדמית חיצונית חיובית, אמינות, וסמכות בעיני התלמידים הנרשמים ואף בעיני הוריהם.

2. התכנית הנוכחית יכולה לשמש בתי ספר אחרים העומדים בפני מצב בחירה בחינוך. על מנת לשפר התכנית, רצוי להמשיך ולחקור את השפעת התלמידים המנהיגים על תלמידי בתיה"ס היסודיים, בתהליך קבלת ההחלטות להרשמה.

3. יועצים יכולים לקחת נושאים שונים הקשורים ליעדי ביה"ס ומזוהים עם רווחת המערכת כולה ולבנות תכניות ייעוציות בנוסח התכנית הזו. פעילות מסוג זה תורמת להטבעת חותם רלבנטי ומשמעותי. התערבויות ייעוציות ברמה מערכתית תורמות באופן ברור להעלאת הסטטוס המקצועי של היועץ בבית הספר שלו ובתוך כך בקהילה כולה.

ביבליוגרפיה

ארהרד, ר., אל-דור, י. (1989). *חוסן נפשי*. תל אביב: עמל, המרכז הפדגוגי טכנולוגי. משרד החינוך והתרבות, שרות פסיכולוגי ייעוצי, ירושלים. עמ' 62.

ביניימיני, ק. טטר, מ. (1994). על דימוי בי"הס ובחירת הורים: המקרה של ביה"ס "לולב". *מגמות, ל"ו*, עמ' 277-266.

דרום, ד. (1989). *אקלים של צמיחה*. הוצאת ספרית הפועלים. עמ' 255-253.

היימן, פ., שביט, ר., שפירא, ר., (1995). "אוטונומיה ובחירה מבוקרת בחינוך - המקרה הישראלי: מודל מערכתי של העצמת בתי-ספר וקהילותיהם", בתוך: חן, ד. (עורך), *החינוך לקראת המאה העשרים ואחת*, הוצאת רמות, עמ' 185 - 155.

הלמן, ש, (1990). תכניות יעוציות התפתחותיות. *היועץ החינוכי כרך א'*, עמ' 187.

ויטנברג, י. חצרוני,צ. (1987). *שיווק - ערכת הדרכה לשירותים חברתיים*. הוצאת אלכ"א: משרד העבודה והרווחה: ג'וינט ישראל.

טטר,מ. (1997). תפיסות וציפיות של יועצים בבתי ספר לגבי תפקידיהם. *הייעוץ החינוכי, כרך ו'*,

יזרעאלי, ד. (1982). *שיווק הלכה למעשה*. אוניברסיטת ת"א: גומא, ספרי מדע.

כץ, י. (1990). פעולת היועץ החינוכי - תאור דילמי. *סוגיות נבחרות בפסיכולוגיה וייעוץ בחינוך*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, השרות הפסיכולוגי ייעוצי.

מקדונלד, מ. לפארד, ג'. (1990). כיצד למכור שירות. *מדריך למכירה יעילה בעסקים ובשירותים*. המכון הישראלי לשיווק שליד איגוד לשכות המסחר.

הכשרת בני נוער פעילים בקהילה. תכנית גרעין, מהדורה ניסיונית. משרד החינוך, התרבות והספורט, מנהל חברה ונוער. (תשנ"ד). י-ם.

עירית ת"א-יפו, (1996). חומר רקע לדיון המועצה בנושא הבחירה.

ענבר, ד., (1994). "הבחירה בחינוך: מכפייה לדיאלוג". *מגמות, ל"ו (3-2)*, עמ' 159-173.

שוהם, ה. (1996). *מאפיינים אישיים, קהילתיים ומוסדיים ודפוסי בחירה של הורים בבתי ספר על-יסודיים*. עבודת MA. החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, אוניברסיטת תל אביב.

שחר, ח. (1994),"היבטים חברתיים וחינוכיים של בחירת בית-ספר בידי הורים לאור התפיסה של "כלכלת שוק" בחינוך: סקירת מחקרים ומסקנות", *מגמות, ל"ו (3-2)*, עמ' 185-173.

שפירא, ר. גולדרינג, א., היימן, פ., ושביט, ר. (1991). אוטונומיה בית ספרית במרחבי רישום משותפים - בחירת הורים מבוקרת בישראל, *נייר עמדה מס' 91.1*, היחידה לסוציולוגיה של החינוך והקהילה, ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת ת"א.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review, 84,* 191-215.

Bar-Tal, D. Raviv,A. & Brosh, M. (1991). Perception of epistemic authority and attribution for its choice as a function of knowledge area and age. *European Journal of Social Psychology, 21*, 477 - 492.

Benyamini, K.& Tatar, M. (1992). Parental choice of schools. School Psychology International,13, 255-269.

Gibson, R.L, Mitchelle M. & Higggins, R., (1983). *Development and management of counseling programs and guidance services*. N.Y.: McMilan

Gilchrist, L.A. & Stringer, M. (1992). Marketing counseling: Guidelines for training and practice. *Counselor Education and Supervision, 31*, 154-162.

Kruglanski, A.W. (1980). Lay epistemologic. Process and contents: Another look at attribution theory. *Psychological Review, 87*, 70-87.

Lazarus R. S. (1966). *Psychological stress and coping process*. N.Y.: McGrew-Hill.

Meichenbaum, D. & Novaco, R.(1985). "Stress inoculation: A preventive approach" Issues in Mental Health Nursing, 7, 419-435.

Welch, I.D. & McCarrol, L. (1993). The future role of school counselors. *The School Counselor, 42*, 48-53.

סקירת ספרות

סקירה ספרותית

שם הספר: מרחב ונחלה בייעוץ חינוכי, בעריכת ד"ר רבקה לזובסקי וד"ר שושנה פלדמן, הוצאת רכס, 1998.

שם הסוקרת: ד"ר ציפי בר-אל.

ספר זה יצא לאור לרגל יובל החי"י של המגמה לייעוץ חינוכי במכללת בית ברל. הספר מהווה אסופת מאמרים (15 במספר) המסווגים בשישה שערים. חוברו בו יחדיו מיטב אנשי המקצוע, כולם "כחול לבן", מתחומים שונים, איש איש ותרומתו, כך שהתוצר הסופי כולל מגוון רחב של חומר אקדמי עדכני ומקצועי ברמה גבוהה.

זו הפעם הראשונה בארץ, למיטב ידיעתי, שמגמה לייעוץ מוציאה לאור ספר מסוג זה ובכך הוא מהווה תרומה חשובה לידע המקצועי בתחום הייעוץ החינוכי ולקידום ההתמקצעות (פרופסיונליזציה) של מקצוע הייעוץ בארץ.

הייעוץ החינוכי נמצא בעיצומו של תהליך גיבוש זהותו המקצועית. כידוע, הוא נולד מזמן, אם כי במונחי פרופסיה שנות דור אינן זמן רב. הוא עבר ילדות לא קלה, ואף משבר זהות היווה חלק ניכר בהתפתחותו המקצועית. כעת, על סף בגרותו, מורגש הצורך בבדיקה מחודשת ומעמיקה של נושאים שונים. ספר זה משמש קטליזטור בהעלותו שאלות מהותיות בנושאים מרכזיים ביותר בתחום הייעוץ, ועל חלק מהשאלות הוא אף מספק תשובות, ובכך הוא תורם לתהליך ההתמקצעות של הייעוץ. לתרומה זו יש חשיבות מיוחדת במיוחד בתקופה שבה גוברות הציפיות והדרישות ממערכת החינוך בכלל ומן היועץ בפרט, בין היתר עקב השינויים המתרחשים בחברתנו.

ברמה התוכנית, הספר מצליח לשלב בין תיאוריה ומעשה. הוא פותח ברמה הכללית, המופשטת והפילוסופית ועובר לרמה הספציפית והיישומית. הרמה הכללית מתייחסת לנושאים הקשורים למדיניות חינוכית בכלל ולתחום הייעוץ בפרט. היא תורמת לתחום הייעוץ בהתוויית מטרות-על המכוונות את ההתפתחות הפרופסיונלית, שבלעדיהן עלול היועץ לתפקד ברמת "טכנאי". כל טכניקה או מיומנות שהיועץ ירכוש תהיה חסרת ערך ללא שיבוצה בקונטקסט קונספטואלי-ערכי. אי לכך, חשיבותם של המאמרים ברמה זו היא גדולה הן ליועצים בפועל והן למתכשרים לייעוץ.

השער הראשון כולל פתח דבר ("הייעוץ - מרחב ללא נחלה") נכתב על ידי ד"ר אדריאנה פלדמן ושושי שמיר והוא מהנה במיוחד עקב סגנונו הספרותי-מטאפורי. הוא מציע עמדה אישית, לפיה ליעוץ יש מרחב אבל אין לו נחלה (גבולות ברורים), עובדה המקשה על הגדרתו כמקצוע. כותרת הספר ("מרחב ונחלה בייעוץ החינוכי") עושה פרפרזה על כותרת המאמר כדי לאפשר לכל קורא לנקוט עמדה בנדון, מבלי לכפות או להכתיב דרך אחת ויחידה.

השער השני מתייחס לפרופסיה ואתיקה בייעוץ חינוכי. מאמרה של ד"ר רבקה לזובסקי בוחן את הייעוץ החינוכי כפרופסיה ואת אופייה של ההתמקצעות בייעוץ החינוכי על פי גישות שונות, תוך התייחסות למעמדו הפרופסיונלי של הייעוץ בישראל כיום. יישום ההמלצות המפורטות במאמר זה עשוי לתרום באופן מעשי לשיפור מעמדו המקצועי של היועץ בארצנו ולכן תרומתו חשובה מאד.

מאמרו של ד"ר אלי כהן-גיוור עוסק בנושא האתיקה המקצועית כחלק מאתיקה אנושית כללית, תוך התייחסות לסוגיות מיוחדות, כגון רב-תרבותיות וניגוד אינטרסים (כמו חובת הדיווח לעומת הזכות לפרטיות). שאלת

האתיקה היא אחת השאלות המהותיות ביותר בהתפתחות המקצועית, לא רק משום שתקנון אתיקה הוא סממן לגיבוש מקצועי ולא רק בגלל תרומתו המעשית למצבי דילמה, אלא בעיקר משום שהאתיקה מוצגת במאמר זה כחלק בלתי נפרד מתורת המוסר האנושי בכלל. לדעת ד"ר כהן-ג'וור, "אין מסמך אשר ביכולתו לתאר מראש כל מה שיצירתיות הקיום האנושי עשויה או עלולה לחולל" (עמ' 87). מבחינה זו היועץ החינוכי נמצא באחד הצמתים היצירתיים ביותר של הקיום האנושי. לכן, דיון בנושאי אתיקה כללית, פרט להיותו מרתק, הוא בעל תרומה חשובה ליועץ ברמה הערכית.

השער השלישי מצוי עדיין בתחומי הרמה הכללית. מאמרו של ד"ר נמרוד אלוני מתמקד במטרות החינוך לאור ההשקפה ההומניסטית-חברתית ומפרט הצעות מעשיות לבניית בית הספר של המאה הבאה, שהן בעלות השלכות משמעותיות ביותר לעבודת היועץ. מאמרה של ד"ר דרורה כפיר עוסק בקידום ההישגים החינוכיים וההתמדה (היפוכה של הנשירה) בבית הספר. שני המאמרים עוסקים ברווחת הפרט, המהווה את המטרה העיקרית בעבודת היועץ, ובכך ייחודם.

שני המאמרים האחרונים בשער זה עוסקים בייעוץ בבית הספר העתידי - מאמרה של ד"ר מרגלית יוסיפון דן בשאלה זו מנקודת המבט של שינויים אפשריים בתפקיד היועץ בבית הספר העתידי בעידן הפוסט-מודרני, ומאמרה של ד"ר רינה ברקול - מנקודת המבט של תפקיד הצוות בבית הספר העתידי והשתלבותו של היועץ בצוות זה. שני המאמרים תורמים לתחום הייעוץ בכך שהם מעלים קונספציות חדישות ביותר העשויות להשפיע על פונקציות הייעוץ על סף המאה ה- 21.

השער הרביעי עוסק בנושאי התבגרות והתפתחות, והוא משמש כחוליה המקשרת בין הרמה הכללית-המופשטת לרמה הספציפית-יישומית. הוא עוסק בהתבגרות בחברה המודרנית ובתפקיד בית הספר בכלל והיועץ בפרט בשיפור כשרי ההתמודדות של מתבגרים (ד"ר שושנה פלדמן), ובנושא חשוב בתחום הייעוץ - מסוגלות עצמית - המתייחס אף הוא להיבט ההתפתחותי (שרון אוהד). תרומתם של המאמרים בשער זה היא בשיפור מיומנויות הסיוע של היועץ ובהפריית מפגשיו עם בני אדם הנמצאים בעיצומו של תהליך התפתחות.

השער החמישי פותח צוהר לעיון, למחקר ולמעשה כאחד, ומטרתו העשרת מיומנויות היועץ. מאמרו של ד"ר אמיתי המנחם עוסק בזיכרונות ילדות וביישומם בהקשר הייעוצי. שני המאמרים הבאים מתבססים על מחקרים: האחד מציע שימוש במטפורות בייעוץ (ד"ר רחל ארנון, ד"ר מיכל שני וטלי זייגר), והשני מציג שילוב של עיסוק באומנויות לחימה (שיטת הגו-ג'ו) בעבודה מניעתית עם ילדים הסובלים מבעיות התנהגות (ד"ר ישראל קים). המאמרים בשער זה, פרט להיותם מרתקים ומסכמים ניסיון שדה חשוב, עשויים להעשיר את עבודתו של היועץ הן ברמה המניעתית והן ברמה השיקומית.

השער השישי והאחרון מרחיב את יריעת "אוהלו" של היועץ והוא מפנה את הזרקור לשירותי ייעוץ במכללה ובקהילה. שולמית גדנקן מציגה מספר דגמים של שירותי ייעוץ לסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה בעולם המערבי ובישראל ומתארת את שירותי הייעוץ לסטודנטים בישראל בכלל ואת הדגם הנהוג במכללת בית ברל בפרט. ד"ר ברברה פרסקו ורונן קובלסקי מאירים את תחום עבודת היועץ עם חונכים. מאמרם מתבסס על שני מחקרים שהעריכו את תרומת פרוייקט פר"ח, תוך התייחסות לתפקיד היועץ כאיש הקשר מטעם בית הספר.

במאמר החותם שער זה ואת הספר בכלל בוחן ד"ר שלמה רומי את שירותי הייעוץ הנפשי במסגרות בלתי פורמליות, כמו ער"ן ו"דלת פתוחה", תוך התבססות על מחקרים רבים וסקירת ספרות נרחבת. הוא מתייחס גם

לשאלות אתיות בפעילותם של שירותים אלה ומפרט את מגבלותיהם ויתרונותיהם, ובכך הוא מסייע ליועצים המשמשים לא אחת כחוליה המתווכת בינם לבין נוער במצוקה.

כידוע, על היועץ מוטלת משימה מורכבת וקשה - לבחון בעיות מזוויות ראיה רבות ומגוונות: תרבותיות, חברתיות, פסיכולוגיות וחינוכיות-לימודיות. לכן נדרשת ממנו התעדכנות שוטפת בידע המקצועי. אין ספק שספר זה אכן מסייע ליועץ להרחיב ולהעמיק את הידע שלו בתחומים אלה הן ברמה התיאורטית והן ברמה המעשית, ובכך הוא תורם את חלקו לתהליך ההתמקצעות ולשיפור איכות עבודתו של היועץ

ולסיום, כמה מלים אישיות: מלאכת סקירת הספר הייתה עבורי משימה מהנה ביותר ראשית, נהנתי מהבחירה הנכונה של הנושאים ומהמינון הנכון שלהם בתחומים השונים. שנית, המאמרים עצמם מרתקים וכתובים בלשון ברורה. שלישית, חשתי גאווה כישראלית שהנה יצא לאור ספר הכתוב כולו על ידי מחברים ישראליים ומתוארים בו מחקרים ועבודות שנערכו בארץ. יש לכך חשיבות מיוחדת לאור העובדה שעבודת היועץ בחברתנו היא ייחודית, כפי שעבודת היועץ בכל חברה אחרת היא ייחודית ולבסוף, כיועצת חינוכית מנוסה (מעל 20 שנה), חשתי שנתרמתי מהמאמרים שבו הן ברמה התיאורטית והן ברמה המעשית-יישומית.

לדעתי, הספר חשוב מאד ליועצים, למתכשרים לייעוץ, למורים ולמחנכים בכלל. מגיע לעורכות הספר ברכת יישר כוח הן על היוזמה והן על התוצאה! אני מקווה שספר זה ישמש כחלוץ למגמות יעוץ נוספות בארץ.

תקצירים באנגלית

suggested the "inner marketing" as a first step. The program contributed mainly to the participating students by referring to their "leading-self", in increasing their level of self-efficacy and self-pride, as well as satisfaction with the school. It also suggests the involvement of the educational counselor in the needs and objectives of the school in order to make a difference and have an influence in more a significant ways.

explain the etiology of depression in children and adolescents as an interaction of stress and personal and interpersonal factors, such as: low grades, low social status, lack of social skills, negative relations with parents and cognitive distortions. Implications are proposed for the counselor's work in three levels: teachers' and counselors' training, prevention, and treatment of depression.

Developmental Creative Poetry Therapy: Educational Counseling Implications

Dr. Dahlia Lorenz

This study refers to a developmental creative poetry therapy in the counseling area. The structure and content characteristics of the written products (poems) reflect their writers, like "finger prints". Purposely activated, spontaneous writing with rhythms of breathing and heartbeats answers the need for catharsis and self-actualization within the poetic expression. Poetry therapy may serve as an educational counseling tool to promote wellbeing. The writers themselves find joy, fun and self and social empowerment in the process.

Developing Student Leadership by Marketing the School in the Community

Amira Ytiel and Dr. Rachel Erhard

The purpose of this project was to develop student leadership that would market the school to elementary school students and their parents. Outstanding high-school students were trained for the task according to the "peer guidance" model. The project was a result of the free registration policy developed in Israel, that threatens the existence of the Ironi Z high school, because the local population prefer Northern schools in the city. The goal was to increase the registration to the school, by improving the school and its marketing. The counselor's original role was expanded in order to initiate and develop intervention programs adapted to the changing needs and objectives of the school and to promote students' welfare. The project included ten sessions in which the students learned through structured activities the skills of marketing. The evaluation

Readiness for Home Separation among Adolescents who are Facing Military Enlistment and Their Parents - Military Vs. Ordinary Families

Inbal Shalom-Gilad & Dr. Moshe Israelashvili

Encouraging and discouraging tendencies to home separation has been explored among Israeli adolescents who face military enlistment and their parents. These issues have been investigated while comparisons between males vs. females. 11th vs. 12th graders, and military vs. ordinary families are made. It was hypothesized that military families (adolescents, mothers and fathers) of male adolescents who are at the level of 12th grade would report on a higher level of discouraging tendencies. The study has been conducted among 125 adolescents and their parents (98 fathers and 104 mothers). Data analysis yielded no significant differences between groups, except for higher level of discouraging tendencies among mothers and higher encouraging among "military" fathers. Implications for family counseling among those who are facing military enlistment are discussed.

Depression in Children and Adolescents

Dr. Tsipi Bar-El

This article summarizes findings on the prevalence, etiology and phenomenology of depression (major depression and dysthymia) in childhood and adolescence, and it discusses their implications for school counselors' work. The prevalent approach today is that the symptoms of child and adolescents' depression are basically the same as those of the adults, but that there are also unique symptoms in these stages. Studies show that the frequency of depression is very low among preschoolers (less than 1%), and that it becomes a bit higher among elementary school students (about 2%). At adolescence an unexpected phenomenon is revealed: while the frequency of dysthymia remains the same for both sexes, the frequency of major depression is five times more for females than for males. The higher rates of major depression among females adolescents is explained by several psychological factors, including a negative body image, early maturation, negative attribution style, and orientation toward gender roles. Psychological theories

Changes in Educational Vocational Preferences and Self Evaluations of Students as Function of Different Types of Information (Counseling)

Dr. David Zukerman

This study investigated the effects of three types of counseling information provision to seventh and eight grade students considering high school options: Information about self, about schools, and about both. We examined the effect of each type of information on the individual's evaluation of the appropriateness of choice. We also examined the individual's preferences and intentions, accuracy of self- evaluation and a number of other variables. 511 seventh and eight grade students in heterogeneous elementary and junior high school levels served as subjects. The research sample was divided into two groups according to the level of appropriateness of their choice of type of high school (defined by a psychologist according to their level of abilities): Congruent (N=153) and "Non congruent" (N=358). **Results:** Before the intervention: Differences were found between Congruent and Incongruent subjects in relation to preference, intention and perception of possibility of study in an appropriate school. There were differences between congruent and non-congruent subjects on different abilities and aptitude tests, with the congruent group achieving scores superior to those of the non-congruent. The congruent group was also more accurate in self-evaluation, and higher in self-knowledge, knowledge of schools, a will to achieve self-knowledge, and self-reliance. The experimental intervention was conducted on the "non congruent group". The subjects were divided into 4 groups according to the 3 types of information they received (1. Self 2. School 3. Integrated information), and a control group which did not receive any information. Following the intervention, "The Integrated Information" group and "School Information" group adjusted their evaluations of the type of school appropriate to their abilities in accordance with the psychologist's prognosis. The greatest change was found for the "Integrated Information" group. The level of confidence in the choice of school declined for the "School Information" group. The groups that received information about self improved regarding the accuracy of self-knowledge. All experimental groups assessed the information received as being effective in contributing to educational-occupational decisions and/or to their self-knowledge.

compared to the control group, but there was no significant change compared to the alternatives group. In both experimental groups a clear significant improvement was found in self-efficacy after the intervention, in contrast to the control group, in which scores decreased. More research is needed in examining the affect of the wilderness leader on the results, as well as a need to develop more sensitive tools (quantitative and qualitative). The research findings suggest a relatively new way for therapeutic treatment and offer a tool for school counselor to use with drop-out youth.

A Comparison of Therapeutic Processes in Two Treatment Modalities: Individual and Group

Dr. Zipora Shechtman & Michal Ben-David.

The purpose of this study was to compare process variables in individual and group treatment of highly aggressive children. The uniqueness of each process may explain some of the results. The comparison was based on the Verbal Response Mode System (Hill, 1986). Fifteen groups and fifteen individual treatment students were compared. A total of 30 therapists and 51 children participated in the study. For the therapist, six verbal responses were used, including, encourager, guidance, questions, paraphrases, interpretive, and self-disclosure. For the children also six verbal responses were used, including: asking for help, experiencing, insight, future plans, simple response, and therapist-client alliance. Results indicated similarity in therapist most responses excluding guidance, which was more frequent in group, and self-disclosure which was more frequent in individual treatment. In contrast, most clients' verbal responses were different. Interestingly, experiencing was more frequent in group. The correlation of experiencing was high with most therapist verbal responses. The discussion focuses on the importance of experiencing in group therapy.

operate on the Internet through the application of various (synchronous and asynchronous) technologies that enable textual communication among their members while maintaining anonymity. Accumulating research and numerous case studies published in the professional literature show that these groups have experienced great success according to various criteria. This success is neither problem- nor risk-free, from either practical or ethical perspectives, however, and consequent steps need to be taken to deal with the problems. Nevertheless, this new means of providing support enables community penetration and the recruitment of populations that refrain from participating in support groups or that had not found a common group to fit their special needs. It is proposed that the use of this developing method be promoted and encouraged as a new counseling tool in the society at large and within the population of school children in particular. Also, it is proposed a discussion (and support) group for counselors be initiated.

"Wilderness Program": Principals, Implications and their Influence on Self-Esteem and Self-Efficacy of Drop-Out Youth in Israel. Implications for the Educational Counselor.

Dr. Romi Shlomo and Ezequiel Kohen

Therapy through the Wilderness Program is developed within a group framework, constructed from a series of ever-increasingly-difficult challenges, which are perceived to be unsolvable by the participants. Paradoxically these tasks are structured in such a way that success is guaranteed. The process forces all the participants to confront the unknown. They are compelled to learn how to translate intentions and speculations into real deeds, while expending energy and personal resources in order to meet the challenge. The present article will describe the principles of Wilderness Programs and a study that examined the effect of the Wilderness Program on drop out youth in Israel, compared to an alternative experimental group and control group. The hypotheses were that self-esteem and self-efficacy will improve following the experimental intervention compared to the other two groups. The research findings were only partially supported. They pointed to a significant progress of the experimental group compared to the control group. The group, which participated in the Wilderness Program, stood apart in its uniqueness and inherent potential in many criteria. The group increased their self-esteem in four out of six factors

School Head Counselor Role: A Comparison of Actual and Ideal Role Perceptions

Dr. Thia Raz

This article presents a pilot study investigating perceptions of the school head counselor's role. The focus is on the actual and ideal role expectations. The sample was comprised of 52 participants, including principals, head counselors and counselors. All of the responders were staff members of 13 junior high and secondary schools in the city of Haifa and its suburbs. The research instruments constructed and developed for this study, consisted of quantitative and qualitative questionnaires. Four components of school head counselor's activities were defined as follows: organization and administration, counseling and consultation, guidance and supervision and job qualifications. No significant difference was found between groups in four variables of head counselor role perceptions. A significant difference was found between the actual and ideal perceptions of head counselor's role within each of the three groups, on all variables. The rank order of the actual perceptions was similar in all the groups. From a practical point of view, the findings pointed to the need to choose and develope effective school leadership in head counseling.

Online Support Group: A New Method for Counseling Intervention

Prof. Azy Barak & Shibolet Lavee

One of an individual's main resources in coping with difficulties is the social support that he/she receives. On the basis of this fact—which has been supported extensively in theory and research—"support groups" developed in different areas in the past two decades. These groups consist of a number of people who share a common distress (e.g., bereaved parents, divorced fathers, women after mastectomy, family members of Alzheimer patients) and meet periodically, usually with an experienced moderator (but sometimes without any moderation), to share their experiences, and to give and receive mutual support. Because of some difficulties characterizing the traditional support groups, on the one hand, and the development of online communication technology, on the other, online support groups have been developed in recent years. Such groups

The Professional School Counselor: Professional Orientation and Identity during Formal Training to Counseling

Dr. Rivka Lazovsky & Shlomit Bechar

This study presents professional perceptions and identity of counseling students. The data was gathered as part of a large research project, which examined socialization processes to school counseling among students during their last year of study in an academic program. The main results: The professional school counselor is seen as a person with suitable personality characteristics and interpersonal competence, as highly committed to the profession, keeping professional autonomy and ethical standards. The counseling profession is considered to be similar mainly to psychology, although the teacher-counselor style is the preferred one. Most respondents support the development of specialties and the establishment of counseling frameworks outside school. The discussion refers to the duty of counselor educators to dedicate more attention to the development of a professional orientation during the early stages of professional training.

Developmental Phases of Professional School-Counselors: Implementation Aspects.

Rachel Gali Zinamon & Dr. Shoshana Helman

This article presents the process of construction of an instrument designed to identify the various stages in the professional development of the school counselor. The stages were defined on the basis of theories of career development, models of supervision of counselors and models of professional development of educators. This article presents the first stage in the construction of this instrument and primary results are presented. Further steps and recommendations are discussed.