אגודת היועצים החינוכיים בישראל

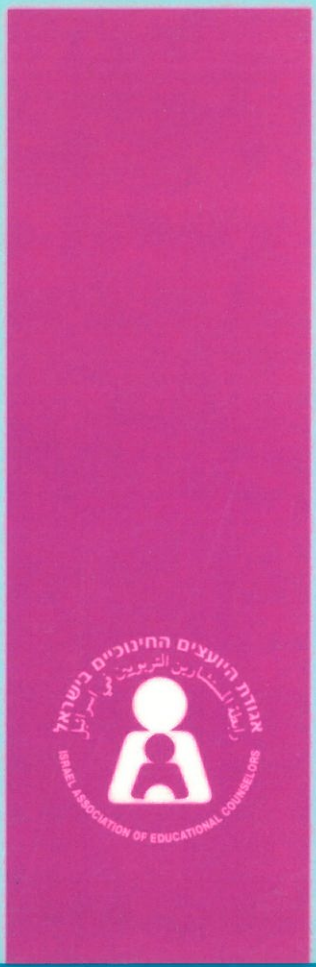
Israel Association of Educational Counselors

رابطة المستشارين التربويين في اسرائيل

הייעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

בשיתוף עם השרות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך והתרבות



כרך ט', סיון תשס"ה - יולי 2000

הייעוץ החינוכי

כתב-עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

בשיתוף עם השרות הפסיכולוגי ייעוצי

משרד החינוך והתרבות

כרך ט'

תמוז-אב תש"ס - יולי 2000

אגודת היועצים החינוכיים בישראל

ISRAEL ASSOCIATION OF EDUCATIONAL COUNSELORS

מבצע קדש 53
תל-אביב

הפקה: הוצאת ספרים "אח" בע"מ

עורכת

ד"ר צפורה שכטמן
אוניברסיטת חיפה, המגמה לייעוץ חינוכי

עוזרת עריכה
יהודית ליכטנטריט, יועצת חינוכית

ועדת מערכת
ד"ר משה טטר
האוניברסיטה העברית, ירושלים, המגמה לייעוץ חינוכי

ד"ר משה ישראלאשווילי
אוניברסיטת תל-אביב, המגמה לייעוץ חינוכי

ד"ר רבקה לזובסקי
מכללת בית-ברל, המגמה לייעוץ חינוכי

ד"ר דוד צוקרמן
אוניברסיטת בר-אילן, המגמה לייעוץ חינוכי

תוכן העניינים

דבר יו"ר אגודת היועצים
דבר העורכת

עיון ומחקר

מחקר בייעוץ חינוכי: כללי
היקף ההיוועצות והחשיבות המיוחסת לה בקרב יועצים חינוכיים
ד"ר משה טטר ועופרה אליזבט גוזלן ---------- 13
תפישת התלמידים את היועץ בהשוואה למורה–יועץ:
ההשפעה של כפילות התפקיד
גלי אלבז ---------- 36
אינטימיות ויחסי משפחה בקרב גברים ונשים
ד"ר שרגא פישרמן ---------- 54
מקומו של היועץ החינוכי בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים
בחינוך הרגיל
תמי אומנסקי וד"ר רחל ארהרד ---------- 70

ייעוץ ואינטרנט
ייעוץ בבחירת מסלול לימודים ומקצוע באמצעות האינטרנט:
כיוונים לעתיד
פרופ' איתמר גתי, נעה סקה, וירון מאיר ---------- 88
האינטרנט והתאבדויות: ביטוי נוסף לשתי הפנים של האינטרנט
פרופ' עזי ברק ---------- 112
עבודה קבוצתית ברשת: אופיים של תהליכים וירטואליים
רחל גלי צינמון וד"ר שושנה הלמן ---------- 129

התערבויות ייעוציות

תפקיד היועץ–החינוכי בהתערבות טיפולית בהתפרצויות אלימות
של מתבגרים בעלי פיגור שכלי והפרעות התקשרות: השלכות ויישום
של תיאוריות ההתקשרות
גבריאל וייס ---------- 141
תרומת תכנית גישור–עמיתים ("משכיני שלום") לתלמידים
עם דפוסים תוקפניים
אלה רווה ---------- 158
חשיפה עצמית בקרב מנחים ומונחים בקבוצות ייעוץ לילדים
יהודית ליכטנטריט ---------- 177

מהתיאוריה למעשה

השפעת טיפול קבוצתי על תפישת המסוגלות העצמית ללמידה אצל תלמידי מכינה קדם-אקדמית
יוכבד טשופ ---------- 199

התערבות מערכתית למניעת אלימות בבית-הספר
שירלי כהן ודפנה יעקובוביץ ---------- 211

הוראות להגשת מאמר לכתב העת ---------- 227

תיקון טעות ---------- 228

תקצירים באנגלית ---------- 231

דבר יו"ר אגודת היועצים החינוכיים בישראל

כשכרך זה של "הייעוץ החינוכי" ייצא לאור גב' עירית יניר כבר תמלא את מקומי כיו"ר אגודת היועצים. נראה לי שבארבע השנים שמילאתי תפקיד זה הייעוץ החינוכי "יצא מן הארון" כתחום דעת שיש בו עשיה אקדמית רבה. כתב העת "הייעוץ החינוכי" הוא אחד התוצרים הבולטים של עשיה זו. זהו כתב העת המרכזי בייעוץ חינוכי היוצא בעברית ונראה לי שהמורים והתלמידים במוסדות להשכלה גבוהה, שיש להם נגיעה כלשהי לחינוך בישראל, משתמשים בו.

כתב העת זכה למעמדו בזכות איכות המאמרים והנושאים העדכניים המופיעים בו. עבור המעמד הזה מגיע ברכת "יישר כוח" גדולה לד"ר צפורה שכטמן, ראש המגמה לייעוץ חינוכי באוניברסיטת חיפה והעורכת של "הייעוץ החינוכי" בשלוש השנים האחרונות. ההקפדה של ד"ר שכטמן מחד גיסא והתמיכה שלה בכותבי המאמרים מאידך גיסא אפשרו את הרמה הגבוהה של כתב העת. אני משוכנע שגם יושבי ראש האגודה הבאים אחריי יתייחסו ל"ייעוץ החינוכי" כמנוף מרכזי לפיתוח הפרופסיה. רק מקצוע שמאחוריו גוף ידע רחב ומבוסס היטב יכול לזכות למעמד הראוי בין שאר המקצועות הטיפוליים.

אני מאחל הצלחה לכל העוסקים במלאכה: לעורכת, לחברי המערכת, לכותבים, להנהלת האגודה המשקיעה מאמצים אדירים להשגת הכספים עבור ההוצאה לאור להנהלת שפ"י, שהם שותפים נאמנים להוצאה לאור של כתב העת. אני מקווה שיותר ויותר חוקרים בתחום הייעוץ החינוכי יראו בכתב העת "הייעוץ החינוכי" כמסגרת מכובדת לפרסם את מחקריהם.

ד"ר מוטי שרצר
יו"ר האגודה

דבר העורכת

המחקר בייעוץ–חינוכי הולך ומתרחב מבחינת היקף הנושאים הנכללים בו. החוברת הנוכחית משקפת התרחבות זו. היא פותחת בנושאים כלליים בייעוץ–חינוכי, בהמשך מתמקדת בנושא ספציפי – ייעוץ ואינטרנט, מציגה התערבויות ייעוציות והערכתן, ומסיימת בפרוייקטים מן השדה. גם המשתתפים בחוברת זו מייצגים היקף רחב של כותבים, בתוכם חוקרים מן השורה הראשונה בתחום הייעוץ בארץ, מרצים צעירים בראשית דרכם המקצועית, סטודנטים בעלי תואר שני, ויועצים מן השדה. מגוון זה של תכנים וכותבים עשויי להוות גשר בין העיון והמעשה בייעוץ ובכך להעשיר הן את אנשי האקדמיה והן את העוסקים במלאכת הייעוץ.

את תחום המחקר הכללי פותח המאמר של ד"ר משה טטר ועופרה אליזבט גוזלן, אשר עוסק באחד התפקידים המרכזיים של היועץ–החינוכי כיום בבית–הספר: ההיוועצות. אכן היועצים דירגו את ההיוועצות עם מורים כאחת הפעולות המרכזיות שלהם. פעילות זו נמצאה מושפעת מתפישת היועצים את כישורי ההיוועצות שלהם. מכאן, שיש לאתר דרכים לטיפוח כישורי ההיוועצות של יועצים–חינוכיים.

גלי אלבז חקרה את תפישת התלמידים את היועץ כאשר הוא מתפקד כיועץ בלבד לעומת תפקודו כמורה–יועץ. סוגיה זו של היות היועץ גם מורה מטרידה יועצים רבים אשר אינם רואים את ההוראה כחלק מהזהות המקצועית שלהם. השאלה היותר חשובה היא כיצד רואים התלמידים את כפל התפקיד ובאיזו מידה הוא מפריע להם בפניה ליועצת. הממצאים ממחקר זה אינם מצביעים על קושי הקשור לכפל התפקידים; להפך, נמצא שתלמידים נטו לפנות יותר אל יועצים שגם היו מוריהם. ההבדלים שנמצאו נקשרו יותר להבדלים האישיים של היועצים מאשר לכפל התפקיד.

שרגא פישרמן חקר את האינטימיות ביחסים בין–אישיים בהקשר ליחסים במשפחה. ההבדלים בין המינים שמצא הנם בעלי השלכות חשובות לתכניות התערבות ייעוציות ביחס לשני הנושאים: אינטימיות ביחסים חברתיים ויחסים במשפחה. זו דוגמא מעניינת של השענות העבודה הייעוצית על מחקר בתחום.

מאמרם של תמי אומנסקי וד"ר רחל ארהרד, חותם תחום עיוני זה. המחקר בדק את עמדות היועצים החינוכיים כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. עמדות הן נקודת המוצא לשילוב מוצלח אך בדרך כלל הוא נחקר בתחום ההוראה ולא הייעוץ. כיום, בשיאם של תהליכי השילוב, הופכת עמדת היועצים בסוגיה זו לחשובה ביותר. הממצא שעמדות היועצים הינו מבין התורמים העיקריים להסבר השונות בהתנהגות היועצים מעוררת שאלות לגבי הכשרת היועצים וספציפית למידה בה אנו מדגישים אספקט זה בהכשרת היועצים.

ההתמקדות בתחום הייעוץ והאינטרנט כוללת שלושה מאמרים אשר נכתבו על ידי אנשי מקצוע מרכזיים בארץ כמו גם בין–לאומיים בתחום זה. פרופסור איתמר גתי ושותפים מתמקדים בייעוץ בבחירת מסלולי לימודים ומקצוע באמצעות האינטרנט. ממאמר זה עולה שאכן האינטרנט משמש כאלטרנטיבה מבוקשת על ידי המתלבטים לגבי לימודים ומקצוע, ולכן חשוב שהיועצים עצמם יכירו אלטרנטיבה זו ויהיו מסוגלים לערוך היכרות עמה גם לנועצים שלהם.

פרופסור עזי ברק מתמקד בהתאבדויות ואינטרנט. הוא מציין מספר דרכים בהם האינטרנט מעודד התאבדויות ולעומת זאת דרכים אחרות בהם האינטרנט

עיון ומחקר

מונע אותן. בשל רגישות הנושא ומכיוון שבדין נפשות מדובר חשוב לתת יותר את הדעת על סוגיה חשובה זו.

רחל גלי צינמון וד"ר שושנה הלמן, עוסקות בהשוואה של תהליכים קבוצתיים בקבוצות אינטרנט לעומת קבוצות פנים מול פנים. הם מוצאות הבדלים מעניינים ביניהם.

התערבויות ייעוציות, כוללות מגוון של דרכי טיפול, מחקר והערכה. גבריאל וייס מציע מודל להתערבות טיפולית אצל מתבגרים אלימים בעלי פיגור שכלי. בעידן זה של אלימות גואה חשוב להתייחס לדרכי התערבות בנושא אלימות ובעיקר בהקשר לילדים בעלי חריגויות.

גם אלה רווה בחנה התערבויות ייעוצית אצל ילדים בעלי דרגת תוקפנות גבוהה. היא מצאה שהפעלת התערבות של גישור עמיתים, כאשר הילדים החריגים הם המגשרים, השפיעה על צמצום תוקפנותם, על צמצום הדחייה החברתית שלהם, ועל הישגים לימודיים. החשוב במחקר זה הוא הממצא שילדים אלימים מסוגלים לשמש כמגשרים.

יהודית ליכטנטריט חקרה תהליכים קבוצתיים אצל ילדים, תוך שימת דגש על חשיפה עצמית של המנחים והמונחים. לעבודתה ערך רב בהיותה עוסקת בחקר תהליכים טיפוליים שהנם מבין המחקרים הנדירים בתחום הייעוץ.

בתחום המופיע תחת הכותרת **מתיאוריה למעשה**, מופיעים שני מאמרים המבוססים על פרוייקט סיכום של תלמידים לתואר שני במגמה לייעוץ. האחד דן בהגברת המסוגלות–העצמית של תלמידי מכינה נחשלים בלימודים, באמצעות התערבות טיפולית בקבוצה. הכותבת, יוכבד טשופ, מצאה בנוסף לשיפור המסוגלות–העצמית ירידה בנשירה מהתכנית, ממצא חשוב כשלעצמו. הפרוייקט השני דן בהתערבות מערכתית מונעת לצמצום תוקפנות בבית–הספר. בשיתוף עם מרכזת השכבה בנתה יועצת בית–הספר התערבות מקיפה לכלל התלמידים, ולילדים בעלי דרגת סיכון גבוהה, במקביל. פרוייקט זה מהווה דוגמא לגישה כוללנית ונכונה לטיפול בנושא הכאוב של אלימות בבית–הספר.

בכותבי סיכום זה, הובהרה לי ביתר–שאת חשיבות התכנים המצויים בחוברת זו. בטוחתני, שציבור הקוראים יפיק תועלת רבה, ויקרא בעניין ובהתרגשות את הכתוב, כפי שחוויתי אני.

זו ההזדמנות להודות לכל הכותבים שעשו מאמץ רב להגיש את כתביהם **ליועץ החינוכי**. אנו מעריכים כל תרומה מהאקדמיה ומהשדה. כמו–כן, ברצוני להודות לחברי מערכת העיתון אשר סייעו בידי לסקור, להעריך, ולשפר את הכתבים המוגשים.

תודה מיוחדת לד"ר מוטי שרצר על עידודו ותמיכתו בהוצאת חוברת זו, ולחוה מנדל על עזרתה המעשית. ברכות חמות לגברת עירית יניר עם כניסתה לתפקיד יו"ר אגודת היועצים.

סיימנו בזאת שנה פוריה, ומצפים לשנה פוריה נוספת, כמובן בעזרתכם.

ד"ר ציפי שכטמן

היקף ההיוועצות והחשיבות המיוחסת לה בקרב יועצים חינוכיים

ד"ר משה טטר ועפרה אליזבט גוזלן
האוניברסיטה העברית, ירושלים

תקציר

יתרונות רבים להיוועצות בבית הספר: התמודדות עם הפער הגדול בין מספר הנזקקים לטיפול לבין זמינותם של אנשי בריאות הנפש, מניעת התיוג השלילי הכרוך בפניה לאיש מקצוע במישרין, האפשרות לזיהוי מהיר של בעיות, ובעיקר העצמה של "האחר המשמעותי" (המתייעץ– מורה והורה), אל מול התלמידים. בעבודה הנוכחית, המתבססת על דיווחיהם של 79 יועצים חינוכיים, בדקנו את הקשר בין משתני רקע, כגון ותק בייעוץ, כישורי היוועצות ומסגרת עבודה, לבין השימוש בפועל בטכניקת ההיוועצות ותפישת היועצים את חשיבות העיסוק בה. ממצאי המחקר הצביעו על קשר חיובי בין הערכתם של היועצים את כישורי ההיוועצות שלהם לבין העיסוק בפועל בהיוועצות והחשיבות המיוחסת לה. באופן כללי, היועצים דירגו את ההיוועצות עם מורים בין כותלי בית–הספר כאחת הפעולות המרכזיות שלהם. כצפוי, מידת החשיבות הנתפשת של תחומי ההיוועצות הוערכה כגבוהה יותר מאשר העיסוק בפועל.

השימוש בטכניקות ההיוועצות רווח בשנים האחרונות בקרב יועצים העוסקים במגוון רחב של נושאים. קיימות הוכחות רבות התומכות בתפישת היוועצות כאמצעי יעיל לשירותים פסיכולוגיים בבית הספר (Hughes & Deforest, 1993). מאפייני שיטת ההיוועצות מהווים יתרון, במענה על הפער ההולך וגדל בין מספר הנזקקים לסיוע לבין מספר המומחים האמורים לסייע. כמו כן הם עונים על בעיות התיוג השלילי הכרוכה בפניה ישירה למטפל ובעלי ערך מניעתי רב (Plog, 1977). טטר (1997) מצא שלדעת היועצים, מורים ומנהלים מצפים מהם במידה רבה שימלאו את תפקיד המייעצת.

מהאמור לעיל בולטת חשיבותה של הטכניקה והנטייה של היועצים לנקוט בהיוועצות בעבודתם בבית–הספר כפעולה מובילה עם מנהלים, מורים והורים, ולכן חשוב לחקור את אופיה כפי שהיועצים רואים אותה. במחקר הנוכחי נבחן את הקשר בין משתני המייעץ כפי שבאים לידי ביטוי במשתנים כגון, הוותק בייעוץ, ותק במערכת, הכשרה, ומסגרת עבודה, לבין הדיווחים של היועצים לגבי השימוש בפועל בטכניקת ההיוועצות ולגבי תפישתם את חשיבות העיסוק בה.

היוועצות

למונח היוועצות מייחסים הגדרות ושימושים שונים. ההגדרה הרחבה ביותר תופשת את ההיוועצות ככל פעולה מקצועית הנעשית על–ידי מומחה (Caplan,

1970). כיום נוטים אנשי המקצוע לייחס את המונח לסוג פעילות מוגדר יותר. היוועצות מוגדרת כתהליך של אינטראקציה בין שני אנשי מקצוע, שבו אחד מהם הנקרא המתייעץ (consultee) מבקש את עזרתו של האחר הנקרא מייעץ (consultant), ביחס לבעיה הקשורה בעבודתו ושהוא החליט שהיא קשורה לתחומי מומחיות המייעץ. בעיית העבודה קשורה בלקוח (client), אחד או יותר, של המתייעץ, או להשלכות של תכנית מסוימת על קליינטים (אוסטרוויל, 1987; קלינגמן, 1990; Conoley, 1981 ; Berlin, 1977).

הבהרת מושגים

תהליך זה של consultation (להלן, היוועצות) כולל שלושה מרכיבים מבחינת האנשים המשתתפים בתהליך במישרין או בעקיפין – consultant, להלן מייעץ; consultee, להלן מתייעץ, ו–client, להלן לקוח. **המייעץ** מוגדר כמי שנותן עצות או שירותים מתחומי ידע מומחיות ומיומנות מסוימים. הוא מתבסס על מומחיותו להרחבת הפרספקטיבה בה נבחנת הבעיה (קלינגמן, 1990; Dettmer et al., 1993); **המתייעץ** נתפש כמתווך בין המייעץ ללקוח, הוא העומד בקשר הישיר עם הלקוח, ומציג את הדילמה בה הוא מתלבט בקשר לרצונו לעזור ללקוח שלו (Caplan, 1970, 1993; Dettmer et al., 1993); **והלקוח** הוא יחיד, קבוצה או מערכת, המפיקים תועלת מן ההיוועצות בין המייעץ למתייעץ, והוא מרכזה של הפעילות המקצועית המתרחשת בין המייעץ והמתייעץ (Caplan, 1993, Dettmer et al., 1993).

תיאוריות ומודלים

חוקרים מתייחסים לארבע תיאוריות/גישות עיקריות בהיוועצות:

1. Mental Health Consultation: היוועצות המניחה ש**החיים הרגשיים משמעותיים ומכריעים**, ומבחינה בין ארבע וריאציות של היוועצות – הממוקדת בלקוח, הממוקדת במתייעץ, הממוקדת בתכנית, והממוקדת באדמיניסטרציה. המייעץ מתייחס לבעיה של הלקוח על–ידי **הגדלת כישורי ומיומנויות המתייעץ וידיעותיו**;
2. Behavioral Consultation: היוועצות המבוססת על תיאוריות של למידה חברתית ורואה **בכישורים ובידע חברתיים** את הגורמים המכריעים, הרבה יותר מנושאים בלתי–מודעים. הסביבה המיידית נתפשת כגורם המשפיע באופן ישיר על ההתנהגות הנלמדת ולכן מטרת המייעץ היא לשנות את התנהגותו של המתייעץ. המסגרת היא של פתרון בעיות המכוונת לשיפור ביצועים. בדרך כלל ההתערבות נעשית עם יחידים וקבוצות קטנות, ויש עיסוק מינימלי ביחסי מייעץ–מתייעץ;
3. Process Consultation: היוועצות ששורשיה בפסיכולוגיה החברתית ומטרתה לפתח עירנות ל**יחסים הבין-אישיים**, הנתפשים כמשפיעים על מצב הרוח

והיצרנות. תכנית כזו של המייעץ תפתח שיתוף פעולה, ותשפר את דרך פתרון הבעיות, קבלת ההחלטות ועבודת הצוות. לעיתים מטרת ההיוועצות היא ארגונית. הרצון הוא לגרום לשינוי של הדרך שבה **המערכת מתארגנת**. במקרה זה ההתמקדות היא על קומוניקציה ועל מיומנויות בין–אישיות במטרה ששינוי שלהן יגרום לשינוי מערכתי. היוועצות זו נקראת Organizational Consultation (Conoley & Conoley, 1992);

4. Sugai & Tindal (1993) מוסיפים גישה רביעית הנקראת Advocacy Consultation: המייעץ נתפש כשותף שמטרתו לשפר מערכות חברתיות ולהעלות את מידת **הצדק החברתי**. ההנחה היא שחיוני לקבל את הקונפליקטים כדינמיקה קבועה שמטרתה לגרום לשינויים שיפחיתו את מידת חוסר הצדק.

אוסטרוויל (אוסטרוויל, 1987; קלינגמן, 1990) מציגה גם היא את אפשרות חלוקת הגישות על–פי **התיאוריות העומדות בבסיסן**: (א) גישה קפלניאנית פסיכואנליטית (הבנת הלקוח במונחי השפעות העבר, קונפליקטים בלתי–מודעים, התייחסות לתהליך עצמו וכו'); (ב) גישה ביהביוריסטית, המשתמשת במונחי חיזוק וקשרים עוקבים של גירויים ותגובות.

לצד חלוקה זו היא מציעה שני אופני חלוקה נוספים:

1. **לפי סוג הקשר המסייע שבו בוחר המייעץ**: (א) מודל רפואי (מומחה נותן למתייעץ הוראות, מרשמים וכדומה); (ב) מודל ביהביוריסטי (המייעץ כמוציא לפועל של הנחיות); (ג) מודל שיתופי, קפלניאני (הדדיות ושיתוף פעולה);
2. **לפי תחום המומחיות שהמייעץ אימץ לעצמו**: (א) מייעץ כמומחה לעולם תוכן (הבנה פסיכודינאמית, ביהביוריסטית וכו'); (ב) מייעץ כמומחה לתהליך (תהליך של פתרון בעיות, תהליכים בין–אישיים).

לאחר הצגת המודלים המרכזיים נתמקד במאפיינים משותפים להיוועצות מעבר למודלים, במאפיינים של תפקיד המייעץ, ובהיבט המניעתי המשמש כערך עיקרי להיוועצות מעבר למודלים השונים.

האפיון של ההיוועצות מעבר למודלים התיאורטיים

על אף צורות המיון השונות של המודלים התיאורטיים, ולצד האפיונים וההדגשים הנבדלים ממודל למודל, רווחת כיום הסכמה לגבי מספר מאפיינים משותפים לרוב המודלים המנסחים את טכניקת ההיוועצות בתחום בריאות הנפש: (א) היוועצות היא שיטה המבוססת על מפגש בין שני **אנשי מקצוע**, ביחס ללקוח או תכנית ללקוח. הווה אומר, השירות ברובו הוא עקיף. (ב) **המתייעץ יוזם ואחראי** בכל מה שנוגע לסוג הבעיות המועלות, הקשורות, כמובן, לבריאות הנפש, לביצוע, ולשלום הלקוח. (ג) היחסים הם **יחסי אמון ושיתוף**, אין הבדלי סמכות המחייבים כפיפות. (ד) למתייעץ יש **חופש מוחלט** ליישם או לדחות את שירותי המייעץ ועצותיו, משום שהאחריות לשלום הלקוח מוטלת על כתפי המתייעץ. (ה) למייעץ יש ידע בתחום בריאות הנפש, אך אין לו מידע מוגדר שהוא צריך להביא לפגישת

ההיוועצות. (ו) **המייעץ מגיב** לקטעים בבעיות שהמתייעץ מעלה, ואינו שואף לחשוף תחומים נוספים של חוסר כשירות של המתייעץ ולטפל בהם. (ז) יש כיבוד מלא של **הפרטיות** של המתייעץ. (ח) מספר המפגשים **מוגבל** וקטן, אך הצורך בשיטה אין-סופי. (ט) **מטרת ההיוועצות** היא כפולה - ראשית, שיפור יכולתו המקצועית של המתייעץ להתמודד עם קושי עכשווי, ושנית, להגדיל באופן זה את יכולתו לשלוט בקשיים מקצועיים עתידיים דומים. רווחת המתייעץ אפשרית אך היא נתפשת כרווח משני. המייעץ עשוי להיות ער לרגשות המתייעץ ולהפרעות בתפקודו בשל בעיות אישיות, אך הוא יטפל בכך רק דרך בחירת בעיות הלקוח שבהן הוא מטפל. המייעץ אינו נדרש לקיים עימותים או להפוך את הבלתי-מודע למודע. ההיוועצות הנה **דרך אחת** לשיפור תפקודו של מומחה בתחום מקצועו, ויש להשתמש בה רק כשהמצב מתאים לכך (קלינגמן, 1990; Caplan,1977; Conoley & Conoley,1992; Sugai & Tindal,1993).

תפקיד המייעץ

כיוון שבמחקר זה נתמקד בעבודת היועצים **כמייעצים** בבתי-ספר נתרכז בתיאור תפקיד המייעץ שהינו תפקיד מורכב. המייעץ צריך לתת דעתו על מצבו של המתייעץ, ולדאוג לכך שלא יוותר מתייעץ המתפקד ביעילות נמוכה עם הלקוחות שלו משום שהגיע למצב של ספק ביכולתו המקצועית או בשל התעסקות בבעיות הנפשיות של עצמו בעקבות ההיוועצות. Beisser & Green (1972) הגדירו מצב זה כ-primum non nocere. המייעץ צריך להיות בעל הבנה דינמית של חשיותיו של המתייעץ. עליו להתייחס לכל התנגדות ללא קונוטציה שלילית אלא לראות בה חלק מתהליך ההיוועצות הדורש התייחסות לגיטימית. עליו לדעת לשדר קבלה ולהשתמש בגישות שונות להפחתת חרדה. יישום של טכניקות לפיתוח השיתופיות הכרחי. העיקרון העומד בבסיסן הוא שיתוף המתייעץ בתהליך העלאתם של פתרונות אפשריים ויצירת אופציות לפתרונות שונים (סיעור מוחין, העלאת פתרונות ללא שיפוטים), גם כדי לא "להיתקע" עם תשובות שגרתיות, ובעיקר כדי להימנע מדגם שבו המייעץ נתפש כמומחה המספק פתרונות למתייעץ חסר יכולת Dettmer et al. (1993) כינו מצב זה בשם מודל הבלתי-מומחה (nonexpert model).

מייעץ המודע למרכיבי תקשורת ומחסומים בתקשורת, המכיר את מידת מומחיותו, את נסיונו ואת מגבלותיו של המתייעץ ולוקח אותם בחשבון, מעודד שותפות תוך הדגשת החופש לקבל או לדחות את דבריו, והממפה את תפישותיו ומסמן את גבולות תחומי מקצועו, יצור תהליך היוועצותי שהינו בעל המאפיינים הרצויים שהוזכרו לעיל Caplan,1993; Berlin,1977; Beisser & Green,1972; Meyers, 1981).

Parsons & Meyers (1984) סוקרים מחקרים רבים המחזקים את הטענה באשר ליעילותם של מאפיינים שונים של המייעץ. הם מצאו כי כישורי מורים השתפרו בעזרת מייעצים שהוכשרו בשיטת המודל השיתופי, בהשוואה להיוועצות עם מייעצים שלא השתתפו בהכשרה כזאת. הם טוענים כי אמפתיה, כבוד, הבנה,

קבלה וכדומה - כל אלה תכונות המרכיבות היוועצות שיתופית - מנבאים טובים של יחסי מתייעץ-מייעץ וקיימים מהווים ערובה לשביעות רצון של המתייעץ מההיוועצות.

הערך המניעתי של ההיוועצות

Parsons & Meyers (1984) הציעו שינוי בגישה בטיפול בבריאות הנפש, **מריפוי** של בעיות בריאות נפש לפיתוח **מניעה ראשונית**. הם הציגו את ההיוועצות כחלק אינטגרלי מהגישה המניעתית. ההנחה העומדת בבסיסה של המניעה הראשונית היא שכל האוכלוסיה עשויה להפיק תועלת משירותי בריאות הנפש. המטרה היא להבטיח צמיחה ורווחה ולמנוע הופעת הפרעות בקרב האוכלוסיה, עוד לפני שיש צורך לפתור בעיות קיימות. **במניעה שניונית** ההתמקדות היא על ראשיתן של בעיות במטרה להקטין את משך הבעיה ואת חומרתה, לפני שהיא מחמירה. **במניעה שלישונית** יש להפחית תוצאות של הפרעות בתפקוד **לאחר** שהופיעו. **היוועצות יכולה להשתלב בכל אחד מהשלבים** הללו ולתרום למניעה, טיפול ושיקום של הפרעות נפשיות (קלינגמן, 1990; Beisser & Green, 1972; Caplan, 1970; Parsons & Meyers,1984; Sugai & Tindal,1993).

בחברה המודרנית יש עלייה מתמדת של מספר הנזקקים לסיוע נפשי ומספר הפניות לשירותי בריאות הנפש גדל במהירות. למרות הגידול במספר אנשי המקצוע, גדל הפער בין מספר הנזקקים לייעוץ אישי לבין מספר מגישי הסיוע. פער זה הוביל להכרה שהשיטה המסורתית של יעוץ אחד-לאחד איננה מספקת ויש לפתח שיטות חדשות (קלינגמן, 1990). ההיוועצות, על מאפייניה שתוארו לעיל, הנה שיטה בעלת יתרון מזווית ראיה הוליסטית בתכניות קהילתיות, מאחר שהיא מספקת הזדמנות למייעצים מעטים להשיג אפקט רחב על קבוצות גדולות של מתייעצים, שכל אחד מהם נפגש עם מספר גדול של לקוחות (Caplan, 1977).

ערך מניעתי נוסף של ההיוועצות הוא בכך שבשל אופיה (עבודת מתייעץ הקשור ישירות ללקוח) היא מאפשרת התערבות על-ידי אלה הנמצאים בקשר יום-יומי קרוב עם האוכלוסיה, המסוגלים לגלות רגישויות ובעיות לפני החרפתן. ההיוועצות מאפשרת גם לאלה הנמנעים מקשר ישיר עם מטפל מתחום בריאות הנפש, בשל בעיית התיוג המלווה קשר כזה, לקבל סיוע לפני החרפת הבעיה (קלינגמן, 1990; Caplan, 1970).

לצד כל היתרונות שנמנו לעיל יש לציין גם את הקושי המלווה את תפקיד המייעץ, שכן תוצאות עבודתו מסתכמות לעתים רק בהפחתת הצורך בהיוועצות ולכן **הסיפוק** שונה. לעתים אפילו המתייעץ איננו ער לאופן שבו המייעץ סייע לו, וגם כאשר הוא כן ער לכך לא תמיד יודה למייעץ. מכאן שקיימת תמיד סכנה שהמייעץ "יפול" לשימוש בשיטת פסיכותרפיה פרטנית - מה שמגדיל את הבעייתיות שבהיוועצות. מתווסף לכך גם הקושי של ציפיות בלתי-ברורות ממהות התפקידים של המייעץ והמתייעץ (Berlin,1977).

היווּעצות בבית-הספר

מכיוון שעבודה זו עוסקת בעבודת המייעצים **בבתי-הספר** אתייחס בקצרה ליתרונות השימוש בהיווּעצות במסגרות אלה. ביו היתרונות שיוחסו לטכניקת ההיווּעצות נמנו שהיא עונה על בעיית הפער ההולך וגדל בין מספר הנזקקים לטיפול לבין מספר המטפלים, מונעת את בעיית התיוג השלילי, ובעלת ערך מניעתי רב. כשאנו מדברים על היווּעצות במסגרת בית-הספר מתעצמים יתרונות אלה. באשר להיבט המניעתי, התמקדות במערך בית-ספרי לפיתוח שירותי מניעה היא מובנת ויעילה, שכן זהו המקום הטבעי שבו נמצאים רוב הילדים, מכל הסוגים, בתקופות המעצבות את חייהם (Cohen,1977; Plog,1977). יתרון נוסף של ההיווּעצות כטכניקה לשימוש בבית-הספר מוזכרת על-ידי קלינגמן (1990): היווּעצות המאופיינת כטכניקה לטיפול עקיף שבו המתייעץ הוא בעל הקשר הישיר עם הלקוח, באה לידי ביטוי בבית-הספר בעובדה ש"אַחֵר-משמעותי" (להלן המתייעץ) – הורה, או מורה – זמין ביותר לזיהוי הופעתו של משבר, כאשר עדיין מספיקה התערבות מינימלית כדי לפתור את הבעיה, התערבות שאיננה מלווה בתיוג שלילי בקרב הילדים האחרים. מפה מודגש, בנוסף על היתרון של מניעת התיוג השלילי, גם יתרון **המיידיות** של זיהוי בעיה ומכאן מניעת התעצמותה.

כשנוסיף ונעמיק בעבודתו של המורה נמצא כי הקשיים העומדים בפניו מציבים צורך לרכישת ידע מעודכן בטווח תחומים עצום. המורים צריכים לקדם תלמידים בתחום הידע שלהם, בתחום החברתי, ליצור יכולת לתפקד במסגרת של חוקים, לתקן התנהגויות לא מקובלות, למצוא תכניות לימודים חדשות ולהעריך את התאמתן, לעצב חומרי למידה חדשים, לתכנן פעילויות מסוגים שונים, ועוד ועוד. מורה המחפש פתרונות יעילים ויצירתיים לכל מארג הבעיות האלו, ימצא בהיווּעצות טכניקה מועילה (Sugai & Tindal,1993).

התמודדות נוספת בפניה ניצבים המורים היא עמידה בפני לחצים ממשיים מכיוון הממונים עליהם וגם מכיוון הקהילה. מצב זה מחדד עוד יותר את סוגיית כמות הזמן הפנוי להיווּעצות. היווּעצות במהלך יום הלימודים היא בעייתית מפני ששעות השהות שלהם מוקדשות לפגישות עם הורים ועמיתים, ושעות השהות הפנויות לא תמיד חופפות את שעות עבודת היועץ (Berlin, 1977; Idol, 1993). על מנת לעדן את הקונפליקטים העלולים לצוץ בשל הלחצים מההנהלה יש לדאוג להיווּעצות כלשהי גם עם ההנהלה (Berkowitz, 1977), ומאידך יש לקחת בחשבון את צרכי הקהילה ואת סדרי העדיפויות שלה (Berlin,1977).

ההיווּעצות חשובה מאוד לעבודת המורה בשל תרומתה להרחבת הידע שלו, להפחתת תחושת התסכול וחוסר-האונים ולכבישת הכעסים (Cohen, 1977). מעבר לכך, תרומתה הגדולה והחשובה היא בכך שהיא מחזירה את מוקד השליטה החינוכי להורים ומחנכים בהופכה אותם לשותפים בזיהוי ובפתרון בעיות (קלינגמן, 1990). מייעץ טוב יעביר למורה את אחד מעקרונות בריאות הנפש החשובים ביותר, התומך בהבעת כל רגש ללא בושה או תחושת אשמה. הוא יעודד את המורה לתמוך בתלמידים להביע את כל אשר על ליבם, בהבטיחו הקשבה ללא שיפוט.

מייעץ המדגים זאת כ-modeling במפגשי מייעץ מתייעץ-מורה יוצק בסיס לכך במפגש בין מתייעץ-מורה לבין לקוח-תלמיד. תהליכים מקבילים אלה מבטיחים את קיומו של העיקרון של הזכות להביע **כל רגש** (Berlin, 1977). טוב יעשה מייעץ אם יחשוף את כשלונותיו בפני המייעץ-המורה כ-modeling למורה. שכן מורים נכשלים לעתים בטיפולם בילד מפריע או בעל קושי אחר. ההודאה בכישלון, קבלתה על-ידי המייעץ, ורצונו להמשיך ולנסות שוב, מהווים דוגמה למורה ביחסיו עם תלמידיו (Berlin, 1977).

Ahmed & Tims (1977) מעלים את הצורך בהערכת ההיווּעצות בבית-הספר ודנים בקשיים המרובים המלווים את ביצועה של הערכה זאת. כבר בנקודת ההתחלה, שהיא קביעת מטרות התכנית, אם ברמה של objectives – מטרות ספציפיות, או ברמת ה-goals – יעדי-העל, יש קושי בהשגת הסכמה לגביהן. קיימת התלבטות לגבי קביעת סדר העדיפויות של המטרות – האם צריך להציב בראש סולם העדיפויות את התועלת לחברה? לבית-הספר? לתלמיד? לקהילה? קשיים נוספים הם חוסר ברישום מדויק של נתונים, חסרונן של פרוצדורות להערכת מטרות לטווח ארוך, חוסר אוריינטציה כלפי פיתוח מטרות לטווח קצר וארוך ולפיתוח אמצעי מדידה וקריטריוני הערכה. הנטייה היא לייחס חשיבות ולפנות זמן להיווּעצות עצמה ולא להערכה שאליה אין מחויבות.

לסיכום, ניתן לומר שגישה היווּעצותית בתחום בית הספר מיועדת לשיפור השירותים הפסיכולוגיים בבית-הספר במטרה להעלות את בריאותם הנפשית של התלמידים. במקום להגיש את השירות ישירות לתלמיד, שיטה בלתי-יעילה לאור מגבלות זמן המייעץ, מטרתו של המייעץ היא לסייע למתייעץ-המורה ולספק לו את השירות (Meyers, 1981).

השערות

המחקר הנוכחי מתמקד בתפישות היועצים החינוכיים את היקף השימוש בהיווּעצות בעבודתם בבתי-הספר, ולגבי מידת החשיבות שהם מייחסים לחלק זה של עיסוקם. נבדוק את הקשר בין משתני רקע של היועצים (ותק, כישורי היווּעצות ומסגרת עבודה) לשימוש בפועל בהיווּעצות בעבודתם בבית-הספר, ומה מידת השפעת משתנים אלה על החשיבות שיועצים אלה מייחסים לשימוש בהיווּעצות. בפרט, נבחן את ההשערות הבאות:

ותק: ככל שהוותק בייעוץ גדל נצפה לשכיחות נמוכה יותר של השימוש בפועל בהיווּעצות, שכן בעבר הכירו פחות את הטכניקה ולכן לא היתה הכשרה בנושא. השערה זו מבוססת על ממצאיהם של Costenbader, Swartz & Petrix (1992) שמצאו שנשאלים ללא שום הכשרה פורמלית בהיווּעצות הם בעלי יותר שנות ותק, מאלה שיש להם הכשרה כלשהי. כמו כן, עיקר עיסוקו של היועץ בעבר היה הטיפול/הייעוץ הפרטני. סביר להניח שבמהלך השנים נוצר קיבעון בתפישת עבודת היועץ כייעוץ פרטני ומכאן הקושי לעבור לאופני עבודה שונים כמו ההיווּעצות. מאידך, לא צפוי להיות הבדל בין יועצים ותיקים לחדשים באשר לתפישת חשיבות

העיסוק בהיוועצות. שתי האוכלוסיות תייחסנה חשיבות לשימוש בטכניקה – היועץ הוותיק, מתוך הבנתו מהשדה את הצורך בייעול העבודה, והיועץ הפחות ותיק, כיוון שקיבל הכשרה מסוימת בטכניקה.

הכשרה: אנו משערים שככל שהיועץ/ת עבר/ה הכשרה אינטנסיבית יותר בהיוועצות כן יעסוק בה יותר בפועל. לכאורה השערה זו נשמעת טריוויאלית אך היא אינה כזו. סביר היה שהיוועצות תיתפש כטכניקה הדומה מאוד לפעולות בהן נוקט/ת היועץ/ת בעת נתינת יעוץ ללקוח, אך מסתבר שההיוועצות היא טכניקה ייחודית הדורשת מיומנויות ספציפיות (Davidow, 1994; Deck, 1992) ושהיועצים מודעים לצורך בהכשרה מיוחדת לעיסוק בהיוועצות (Costenbader, et al.,1992; Dustin & Ehly,1992, Campbell, 1992, Carreiro & Schulz,1988;). Salmon (1993) מוצא במחקרו בהיוועצות ביהביוריסטית, שיש הבדל בין עבודתו/ה של יועץ/ת מתחיל/ה לבין זו של יועץ/ת מנוסה, וטוען שרכישת המיומנויות משבחת את עבודת המייעץ/ת בהיוועצות. Kratochwill, Elliot & Busse (1995) שעסקו גם הם במודל הביהביוריסטי, מביאים תוצאות של מחקרים אחרים שמהם ניתן ללמוד שכישורי היוועצות יכולים להיות נרכשים עד לרמה של מתן שירותי היוועצות מוצלחים, מה שנמצא גם במחקרם. אחרים מציינים את הקשר הישיר בין מידת האמון שקיבלו בפעילות מסוימת לבין השימוש בה, כולל פעילות ההיוועצות, ומעריכים את האימון בהיוועצות כמרכזי ביותר (Carreiro & Schultz, 1988). Costenbader, et al. (1992) טוענים שרמת המיומנות העצמית, כפי שתופשים אותה הפסיכולוגים, היא מרכיב בולט במידת השימוש בהיוועצות.

מסגרת העבודה: תלמידי בתי–ספר יסודיים וחטיבות ביניים נתפשים בעיני המבוגרים מסביבם ככאלה שעדיין זקוקים לעזרת המבוגר ומידת אחריותו עליהם גדולה. על כן ניתן לצפות שתהיינה יותר פניות מצד מורים והורים אל היועץ לשם היוועצות לגבי התלמיד/ה והבן/הבת הלומדים בבתי–ספר יסודיים ובחטיבות הביניים, מאשר בחטיבות העליונות.

הפער בין עיסוק בפועל לבין חשיבות מיוחסת: אנו משערים שבדומה למחקרים אחרים יימצא פער בין החשיבות המיוחסת לעיסוק בהיוועצות לבין שיעור העיסוק בפועל בפעילות זו (Costenbader, et al.,1992; Fall,1995). בפרט, נשער שהחשיבות תוערך יותר מאשר העיסוק בפועל.

שיטה

מדגם

במחקר השתתפו 79 יועצים, 71 נשים ו–5 גברים (ב–3 שאלונים המין לא דווח). הנחקרים נלקחו מרשימת היועצים החינוכיים שהופיעה ביומן אגודת היועצים תשנ"ח ונדגמו מתוך אזורים שונים בארץ. מספר שנות הוותק בייעוץ של הנבדקים

נע בין 1 ל–28, כשממוצע הוותק היה 10.9 שנים (ס"ת 7.3 שנים). 45% מן היועצים היו בעלי תואר ראשון (B.Ed. או B.A.) ו–55% מהם היו בעלי תואר שני. 61% מהם עבדו בבית–ספר יסודי או חטיבת–ביניים ו–39% בחטיבה העליונה. היקף המשרה שלהם נע בין 4 ל–30 שעות שבועיות עם ממוצע של 16 שעות (ס"ת 5.7 שעות).

כלי המחקר

הנתונים נאספו באמצעות שאלון שפותח לצורך עבודה זו. לשאלון ארבעה חלקים:

חלק א': כולל שאלות אודות נתוני רקע (מין, ותק בייעוץ, ותק במערכת, השכלה, מספר שעות עבודה, מסגרת עבודה, ושכבת גיל).

חלק ב': כולל 23 היגדים המציינים את מידת העיסוק בפועל בפעילויות היוועצותיות. היועץ התבקש לסמן על סולם בעל 5 דרגות את המידה שבה הוא עוסק בכל פעילות. ההיגדים נוצרו מצירופם של זיהוי המתייעץ (מנהל, מורה, הורה), זיהוי הלקוח (תלמיד, הורה, כיתה), והבעיה שהיא נושא ההיוועצות (תחום חברתי, אישי, לימודי, משמעתי, תפקוד הבן/בת בעניינים בית–ספריים ובעניינים משפחתיים).

חלק ג': כולל 23 היגדים המציינים, כל אחד, את החשיבות המיוחסת לכל פעילות היוועצותית. ההיגדים התייחסו לאותן 23 פעילויות שנכללו בחלק ב'. היועץ התבקש לסמן על סולם בעל 5 דרגות את מידת החשיבות שהוא מייחס לכל פעילות היוועצותית.

חלק ד': דיווחים של היועצים על הכשרתם בהיוועצות. ליועץ/ת הוצגה רשימה של 12 כישורים הנדרשים למייעץ בהליך ההיוועצות. כל יועץ/ת נדרש/ת להעריך את דרגת מיומנותו/ה בכל כישור ברשימת הכישורים על סולם בעל 5 דרגות (החל מ"יכולת מועטה מאוד" ועד "יכולת גבוהה מאוד"). רשימת המיומנויות התבססה על Costenbader, et al. (1992).

הליך

מתוך רשימת היועצים, כפי שהופיעה ביומן ליועץ תשנ"ח, נדגמו 107 יועצים/ות, מתוכם 23 העובדים בבתי–ספר יסודיים, 39 בחטיבות–ביניים, ו–45 בחטיבות עליונות. הבקשה למילוי השאלון נעשתה בשיחה טלפונית ובאופן אישי בין המחברת השנייה של המחקר ליועצים במהלך אפריל 1998. בסוף מאי נשלחו השאלונים בדואר בלוויית מעטפה מבוילת להחזרתם. עד סוף יוני הוחזרו בדואר 82 שאלונים, 79 מביניהם נכללו במחקר (לא נכללו שלושה שאלונים בהם חסרו נתונים רבים).

ממצאים

ראשית יוצגו ההתפלגויות (שכיחויות, ממוצעים וס"ת) של השאלות השונות הנוגעות למידת העיסוק והחשיבות של פעילויות הקשורות להיוועצות. לאחר מכן יוצג ניתוח הגורמים המקדים של סוגי פעילויות ההיוועצות, וזאת הן על מנת ללמוד על מבנה החלוקה לסוגי פעילויות היוועצות שונות כפי שנתפש בעיני היועצים, והן על מנת לצמצם את מספר המדדים התלויים במחקר. בהמשך, יוצגו הממצאים הנוגעים לבדיקת השערות המחקר העיקריות: (א) בדיקת הבדלים בין מידת העיסוק בפועל וחשיבות הפעילות על-פי מסגרת העבודה בסוגי הפעילויות ההיוועצותיות השונות; (ב) בדיקת הקשרים בין הערכת כישורי ייעוץ והוותק לבין הפעילות ההיוועצותית בפועל והחשיבות הנתפשת של הפעילות ההיוועצותית הזו.

לוח 1: שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן של העיסוק בפועל בהיוועצות

שאלה	העוסקים בפועל בפעילות זו במידה רבה/רבה מאוד		ממוצע	סטיית תקן	N
	מס'	%			
יעוץ למורה בענייני תלמידים בתחום האישי-רגשי	73	94	4.60	0.61	78
יעוץ להורה בענייני תיפקוד הבן/בת בתחום האישי-רגשי	68	86	4.29	0.77	79
יעוץ למורה בענייני תלמידים בתחום החברתי	66	85	4.18	0.75	78
יעוץ למורה בענייני הורים בתחום תיפקוד הבן/בת בעניינים בית-ספריים	57	74	4.05	0.79	77
יעוץ להורה בענייני תיפקוד הבן/בת בתחום הלימודי	59	75	4.00	0.78	79
יעוץ למורה בענייני כיתה בתחום החברתי	58	74	3.96	0.86	78
יעוץ למנהל בענייני תלמידים בתחום האישי-רגשי	56	72	3.95	1.04	78
יעוץ למורה בענייני הורים בתחום תיפקוד הבן/בת בעניינים משפחתיים	53	69	3.83	1.01	77
יעוץ למורה בענייני תלמידים בתחום הלימודי	51	65	3.82	0.82	78
יעוץ למורה בענייני תלמידים בתחום המשמעתי	50	64	3.72	1.02	78
יעוץ להורה בתחום תיפקוד הבן/בת בעניינים משפחתיים	50	63	3.71	0.94	79
יעוץ להורה בענייני תיפקוד הבן/בת בתחום החברתי	49	62	3.63	0.96	79
יעוץ למנהל בענייני תלמידים בתחום הלימודי	45	58	3.56	0.91	78
יעוץ למנהל בענייני הורים בתחום תיפקוד הבן/בת בעניינים בית-ספריים	44	56	3.55	1.03	78
יעוץ להורה בענייני תיפקוד הבן/בת בתחום משמעת	42	53	3.54	0.98	79
יעוץ למנהל בענייני כיתה בתחום החברתי	43	55	3.49	1.09	78
יעוץ למורה בענייני כיתה בתחום המשמעתי	40	51	3.44	1.03	79
יעוץ למנהל בענייני תלמידים בתחום המשמעתי	34	44	3.37	1.16	78
יעוץ למנהל בענייני כיתה בתחום המשמעתי	31	40	3.21	1.18	78
יעוץ למנהל בענייני הורים בתחום תיפקוד הבן/בת בעניינים משפחתיים	30	38	3.10	1.21	78
יעוץ למנהל בענייני תלמידים בתחום החברתי	26	33	3.10	1.18	79
יעוץ למורה בענייני כיתה בתחום הלימודי	25	32	3.06	1.09	79
יעוץ למנהל בענייני כיתה בתחום הלימודי	23	29	2.99	1.09	78

עיסוק וחשיבות בפעולות ההיוועצות השונות

לוח 1 מפרט עבור כל אחת מן הפעילויות הקשורות להיוועצות את מספר היועצים שציינו שהם עוסקים בהן במידה רבה או רבה מאוד, מהו האחוז שהם מהווים מכלל המשיבים, וכן את הממוצע הכללי של מידת העיסוק בפועל, סטיית התקן ומספר המשיבים.

לוח 2: שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן של החשיבות בעיסוק בהיוועצות

שאלה	הסבורים שפעילות זו חשובה במידה רבה או רבה מאוד		ממוצע	סטיית תקן	N
	מס'	%			
חשוב לייעץ למורה בענייני תלמידים בתחום האישי-רגשי	78	99	4.80	0.43	79
חשוב לייעץ להורה בענייני תיפקוד הבן/בת בתחום האישי-רגשי	74	94	4.58	0.65	79
חשוב לייעץ למורה בענייני תלמידים בתחום החברתי	77	97	4.49	0.55	79
חשוב לייעץ למורה בענייני כיתה בתחום החברתי	72	91	4.33	0.71	79
חשוב לייעץ למנהל בענייני תלמידים בתחום האישי-רגשי	66	84	4.29	0.89	79
חשוב לייעץ להורה בענייני תיפקוד הבן/בת בתחום הלימודי	68	86	4.27	0.73	79
חשוב לייעץ למורה בענייני הורים בתחום תיפקוד הבן/בת בעניינים בית-ספריים	66	85	4.21	0.80	78
חשוב לייעץ למורה בענייני תלמידים בתחום הלימודי	60	76	4.14	0.81	79
חשוב לייעץ להורה בענייני הבן/בת בתחום החברתי	66	84	4.11	0.77	79
חשוב לייעץ למנהל בענייני כיתה בתחום החברתי	63	81	4.04	0.83	78
חשוב לייעץ למורה בענייני תלמידים בתחום המשמעתי	59	75	4.03	0.93	79
חשוב לייעץ למנהל בענייני תלמידים בתחום הלימודי	60	76	3.96	0.78	79
חשוב לייעץ להורה בענייני תיפקוד הבן/בת בתחום המשמעתי	57	72	3.95	0.89	79
חשוב לייעץ להורה בענייני הבן/בת בתחום התיפקוד בעניינים משפחתיים	59	75	3.94	0.99	79
חשוב לייעץ למנהל בענייני הורים בתחום תיפקוד הבן/בת בעניינים בית-ספריים	58	74	3.94	0.92	78
חשוב לייעץ למורה בענייני הורים בתחום תיפקוד הבן/בת בעניינים משפחתיים	51	65	3.91	1.05	78
חשוב לייעץ למורה בענייני הכיתה בתחום המשמעתי	52	66	3.87	0.94	79
חשוב לייעץ למנהל בענייני הכיתה בתחום המשמעתי	54	68	3.84	0.94	79
חשוב לייעץ למנהל בענייני תלמידים בתחום המשמעתי	50	64	3.81	0.94	78
חשוב לייעץ למנהל בענייני תלמידים בתחום החברתי	55	70	3.80	0.88	79
חשוב לייעץ למורה בענייני כיתה בתחום הלימודי	45	57	3.72	0.93	79
חשוב לייעץ למנהל בענייני הורים בתחום תיפקוד הבן/בת בעניינים משפחתיים	47	59	3.67	1.07	79
חשוב לייעץ למנהל בענייני כיתה בתחום הלימודי	44	56	3.66	0.89	79

לוח 2 מפרט עבור כל אחת מן הפעילויות הללו, מספר הנבדקים שציינו את העיסוק בה **כחשוב** במידה רבה או רבה מאוד, מהו האחוז שהם מהווים מכלל המשיבים, וכן הממוצע הכללי של מידת ייחוס החשיבות, סטיית התקן ומספר המשיבים. בשתי הטבלאות השאלות מסודרות בסדר יורד.

ניתן לראות שפעילות ההיוועצות העיקרית של היועצים היא "ייעוץ למורה בענייני תלמידים בנושאים הקשורים לתחום האישי–רגשי" (94% מהיועצים עוסקים בה במידה רבה או רבה מאוד). שני תחומי עיסוק בולטים הנם "ייעוץ להורה בענייני תפקוד הבן בתחום האישי–רגשי" ו"ייעוץ למורה בענייני תלמידים בנושאים הקשורים לתחום החברתי" (86% ו–85% בהתאמה). פעילות ההיוועצות המוזכרת במידה המעטה ביותר (רק 29% מהיועצים דיווחו שהם עוסקים בה במידה רבה) הנה "היוועצות למנהל בענייני כיתה בנושאים הקשורים לתחום הלימודי." תחומי עיסוק נוספים הבולטים בשולית העיסוק בהם הם "ייעוץ למורה על ענייני כיתה בתחום הלימודי", ו"ייעוץ למנהל בענייני תלמידים בנושאים הקשורים לתחום החברתי" (32% ו–33%, בהתאמה).

ניתן לראות שהחשיבות הגבוהה ביותר בעיני היועצים יוחסה למתן "ייעוץ למורה בענייני תלמידים בנושאים הקשורים לתחום האישי–רגשי" (99% סבורים שפעילות זו חשובה במידה רבה או רבה מאוד). תחומי היוועצות נוספים הנתפשים כחשובים הם "ייעוץ להורה בענייני תפקוד הבן/בת בתחום האישי–רגשי", ו"ייעוץ למורה בענייני תלמידים בנושאים הקשורים לתחום החברתי" (94% ו–97%, בהתאמה). פעילות ההיוועצות שנתפשה כבעלת החשיבות הנמוכה ביותר מבין כל הפעילויות שהוצגו בפני היועצים, הנה "ייעוץ למנהל בענייני כיתה בנושאים הקשורים לתחום הלימודי" (56%). שתי פעילויות היוועצותיות נוספות שנתפשו כבעלות חשיבות נמוכה הנן "ייעוץ למנהל בענייני הורים בתחום תפקוד הבן/בת בעניינים משפחתיים" ו"ייעוץ למורה בענייני כיתה בנושאים הקשורים לתחום הלימודי" (59% ו–57%, בהתאמה). כצפוי, נמצא מתאם גבוה ביותר ($r = 0.88$) בין מידת העיסוק בפעולות ההיוועצות לבין החשיבות המיוחסת לאותן פעולות.

ניתוח גורמים עבור סוגי פעילויות ההיוועצות

בוצע ניתוח גורמים עם רוטציה אורטוגונלית (Varimax) עבור סוגי פעילויות הייעוץ. הניתוח נערך על תשובות היועצים לשאלת העיסוק בפועל בכל פעילות. בלוח 3 מוצגים ממצאי ניתוח הגורמים. נמצאו 5 גורמים המסבירים כ–65% מן השונות. נכללו גורמים עם Eigenvalue גבוה מ–1.0 ותרומה לשונות המוסברת שלפחות 5%. הגורמים שהתקבלו הם (עם מהימנות פנימית a של קרונבך): (1) היוועצות בענייני משמעת $\alpha = 0.89$; (2) היוועצות בתחום החברתי $\alpha = 0.82$; (3) היוועצות להורים $\alpha = 0.72$; (4) היוועצות על התלמיד $\alpha = 0.76$; ו(5) היוועצות בתחום הלימודי $\alpha = 0.72$.

לצורך בדיקת האפשרות להשתמש באותם גורמים כדי לעשות קטגוריזציה ולבנות מדדים מקבילים עבור שאלות חשיבות העיסוק בפעילויות ייעוציות שונות

לוח 3: הגורמים של סוגי פעילויות ההיוועצות

מס' שאלה	הגורמים	גורם 1	גורם 2	גורם 3	גורם 4	גורם 5
	גורם 1: היוועצות בענייני משמעת					
22	ייעוץ להורה בענייני תיפקוד הבן/בת בתחום המשמעתי	0.83	0.06	0.30	−0.16	−0.06
9	ייעוץ למנהל בענייני כיתה בתחום המשמעתי	0.81	0.30	0.08	0.14	0.04
13	ייעוץ למורה בענייני תלמידים בתחום המשמעתי	0.81	0.13	−0.10	0.04	0.21
18	ייעוץ למורה בענייני כיתה בתחום המשמעתי	0.81	0.27	0.08	−0.08	0.28
4	ייעוץ למנהל בענייני תלמידים בתחום המשמעתי	0.74	0.20	−0.01	0.38	−0.10
	גורם 2: היוועצות בתחום החברתי					
11	ייעוץ למורה בענייני תלמידים בתחום החברתי	0.16	0.80	−0.01	0.15	0.08
8	ייעוץ למנהל בענייני כיתה בתחום החברתי	0.23	0.76	0.03	0.29	0.19
1	ייעוץ למנהל בענייני תלמידים בתחום החברתי	0.16	0.69	0.01	0.26	−0.03
17	ייעוץ למורה בענייני כיתה בתחום החברתי	0.34	0.66	0.00	−0.07	0.32
19	ייעוץ להורה בענייני תיפקוד הבן/בת בתחום החברתי	0.23	0.53	0.49	−0.3	−0.15
	גורם 3: היוועצות להורים					
15	ייעוץ למורה בענייני הורים בתחום תיפקוד הבן/בת בעניינים משפחתיים	−0.04	−0.08	0.84	0.09	0.05
23	ייעוץ להורה בענייני תיפקוד הבן/בת בעניינים משפחתיים	0.15	−0.04	0.77	0.01	−0.08
6	ייעוץ למנהל בענייני הורים בתחום תיפקוד הבן/בת בעניינים משפחתיים	−0.16	0.19	0.67	0.36	0.07
14	ייעוץ למורה בענייני הורים בתחום תיפקוד הבן/בת בעניינים בית–ספריים	0.39	0.04	0.48	0.03	0.19
	גורם 4: היוועצות על התלמיד					
2	ייעוץ למנהל בענייני תלמידים בתחום האישי–רגשי	0.08	0.13	0.18	0.84	−0.12
3	ייעוץ למנהל בענייני תלמידים בתחום הלימודי	−0.02	0.03	0.00	0.76	0.34
10	ייעוץ למורה בענייני תלמידים בתחום האישי–רגשי	−0.03	0.20	0.12	0.63	−0.09
5	ייעוץ למנהל בענייני הורים בתחום תיפקוד הבן/בת בעניינים בית–ספריים	0.27	0.14	0.50	0.59	0.15
	גורם 5: היוועצות בתחום הלימודי					
16	ייעוץ למורה בענייני כיתה בתחום הלימודי	0.23	0.18	0.05	−0.06	0.81
12	ייעוץ למורה בענייני תלמידים בתחום הלימודי	−0.08	−0.15	0.03	0.06	0.75
7	ייעוץ למנהל בענייני כיתה בתחום הלימודי	0.25	0.38	−0.05	0.25	0.70
	Eigenvalue	3.88	2.97	2.97	2.68	2.37
	% שונות מוסברת	17	13	13	12	10
	% מצטבר	17	30	43	54	65

(שהיוו קבוצת שאלות מקבילות לאלו של העיסוק בפועל), חישבנו את מדד המהימנות הפנימית, α של קרונבך, עבור שאלות חשיבות העיסוק על פי אותם מקבצי פריטים שהתקבלו בניתוח הגורמים שבוצע על שאלות העיסוק בפועל. מקדמי המהימנות a של קרונבך שהתקבלו היו: 0.88, 0.77, 0.77, 0.58, ו–0.80, בהתאמה לגורמים 1 עד 5.

בדיקת הבדלים בין מידת העיסוק בפועל וחשיבות הפעילות לפי מסגרת העבודה בסוגי הפעילויות ההיוועצותיות השונות

לוח 4 מפרט את מידת העיסוק בפועל ואת מידת החשיבות של הפעילויות הייעוציות השונות על–פי מסגרת העבודה. ניתן לראות בלוח 4 שקיימים הבדלים בין מידת העיסוק בפועל לבין מידת החשיבות הנתפשת של הפעילויות הייעוציות וכן שקיימים גם הבדלים בין מסגרות העבודה וגם בין תחומי העיסוק עצמם. בצענו ניתוח שונות (mixed) שבדק את השפעת שלושת המשתנים הבלתי תלויים:

1. אפקט מסגרת העבודה (יסודי וחטיבת–ביניים/חטיבה עליונה – גורם בין–נבדקי);
2. אפקט אופן ההתייחסות לסוג הפעילות (עיסוק בפועל / מידת חשיבות נתפשת – גורם תוך–נבדקי);
3. אפקט סוג הפעילות (היוועצות בענייני משמעת, היוועצות בתחום החברתי, היוועצות להורים, היוועצות על התלמיד, היוועצות בתחום הלימודי – גורם תוך–נבדקי).

הניתוח העלה את התוצאות הבאות:

1. לא נמצא הבדל ביו ממוצע ההתייחסות בין יועצי בית–הספר היסודי וחטיבת–הביניים לבין יועצי בחטיבה העליונה : $\underline{F}(1,73) = 0.97$, לא מובהק. (3.85 ו–3.75 בהתאמה).
2. יש אפקט עיקרי לאופן ההתייחסות לתחומי ההיוועצות: $\underline{F}(1,73) = 48.99$ $\underline{p} < 0.01$. ממוצע מידת החשיבות הנתפשת של תחומי ההיוועצות (מעבר ל–5 תחומי ההיוועצות ולשתי המסגרות) היה גבוה יותר מאשר העיסוק בהם בפועל (4.01; לעומת 3.60).
3. יש הבדלים ביו סוגי הפעילות: $\underline{F}(4,292) = 10.14$, $\underline{p} < 0.01$. ההיוועצות על התלמיד זוכה להתייחסות הגבוהה ביותר (4.09), אחריו ההיוועצות בתחום החברתי והיוועצות להורים (3.91 ו–3.80), ולבסוף היוועצות בענייני משמעת והיוועצות בתחום הלימודי (3.68 ו–3.56 בהתאמה).

בהשוואות פוסט הוק נמצאו כמובהקים ההבדלים הבאים (מובהקות ב - 005. = $\underline{\alpha}$ בהתאם לתיקון בונפרוני): היוועצות על התלמיד גבוהה מההיוועצות להורים, מההיוועצות בענייני משמעת ומהיוועצות בתחום הלימודי. ההיוועצות בתחום החברתי גבוהה מההיוועצות בענייני משמעת ומהיוועצות בתחום הלימודי.

4. אין אפקט אינטראקציה בין סוג מסגרת העבודה לבין אופן ההתייחסות לתחומי ההיוועצות: $\underline{F}(1,73) = 0.39$.
5. יש אפקט אינטראקציה בין סוג מסגרת העבודה לבין תחומי ההיוועצות: $\underline{F}(4,292) = 3.65$, $\underline{p} < 0.001$. ההתייחסות אל התחום החברתי ותחום ענייני המשמעת בבית–הספר היסודי/חטיבת–ביניים הנה רבה יותר מאשר בחטיבה העליונה. לעומת זאת, בהתייחסות אל התחום הלימודי ותחום ההיוועצות על התלמיד, מתגלות מגמות שונות. בתחום ההיוועצות להורים ניכר דמיון רב בין

לוח 4: ממוצעים (וסטיות תקן בסוגריים) של מידת העיסוק בפועל ושל מידת החשיבות הנתפשת של הפעילויות ההיוועצותיות לפי מסגרת העבודה של הנבדקים

	גורם 1 היוועצות בענייני משמעת		גורם 2 היוועצות בתחום החברתי		גורם 3 היוועצות להורים		גורם 4 היוועצות על התלמיד		גורם 5 היוועצות בתחום הלימודי		מעבר לתחומי ההיוועצות	
	עיסוק בפועל	חשיבות נתפשת	עיסוק בפועל	חשיבות נתפשת	עיסוק בפועל	חשיבות נתפשת	עיסוק בפועל	חשיבות נתפשת	עיסוק בפועל	חשיבות נתפשת	עיסוק בפועל	חשיבות נתפשת
יסודי / חט"ב	3.65 (0.74)	3.96 (0.65)	3.84 (0.71)	4.29 (0.48)	3.69 (0.78)	3.94 (0.82	3.87 (0.70)	4.20 (0.55)	3.24 (0.83)	3.84 (0.76)	3.65 (0.51)	4.05 (0.43)
חטיבה עליונה	3.18 (0.98)	3.83 (0.91)	3.38 (0.74)	3.95 (0.62)	3.70 (0.65)	3.92 (0.67)	3.99 (0.72)	4.31 (0.48)	3.39 (0.80)	3.87 (0.73)	3.53 (0.54)	3.98 (0.50)
מעבר למסגרת	3.46 (0.89)	3.90 (0.76)	3.67 (0.75)	4.16 (0.55)	3.67 (0.73)	3.93 (0.76)	3.92 (0.70)	4.25 (0.52)	3.29 (0.80)	3.84 (0.75)	0.60 (0.52)	4.01 (0.45)

התייחסותם של היועצים העובדים בבית-הספר היסודי/חטיבת-ביניים לבין אלה העובדים בחטיבה העליונה.

נראה שאינטראקציה זו מסבירה את היעדר אפקט עיקרי של מסגרת העבודה. לכן בחנו את ההבדלים בין בית-הספר היסודי/חטיבת-הביניים לבין החטיבה העליונה ואת ההבדלים בין מידת העיסוק בפועל לבין מידת החשיבות הנתפשת של הפעילויות ההיוועצותיות בכל אחד מ-5 תחומי הייעוץ בנפרד. לפני חמש הבדיקות הנפרדות של אפקט מסגרת העבודה, בדקנו בניתוח MANOVA את מובהקות אפקט זה. התקבל: Wilks' Lambda = 0.66, ובקרוב F מקבלים : $\underline{F}(10,64) = 3.35$, $\underline{p} < 0.005$. מובהקות אפקט זה מאפשרת לנו לבדוק בנפרד את חמשת תחומי ההיוועצות השונים ללא סכנת ניפוח a. (ממוצעי הקבוצות מופיעים **בלוח 4**).

גורם 1: היוועצות בענייני משמעת: נמצא אפקט מובהק של אופן ההתייחסות, $\underline{F}(1,74) = 34.76$, $\underline{p} < 0.01$: החשיבות הנתפשת של תחום זה גבוהה מן העיסוק בו בפועל, לצד הבדל גבולי (אבל לא מובהק) לגבי מסגרת העבודה, $\underline{F}(1,74) = 3.02$, $\underline{p} = 0.086$: ההתייחסות לתחום זה בבתי-הספר היסודי/חטיבת-הביניים גבוהה מאשר בחטיבה העליונה. נמצא גם אפקט האינטראקציה בין אופן ההתייחסות לבין המסגרת, $\underline{F}(1,74) = 4.28$, $\underline{p} < 0.05$: הפער בין בית-הספר היסודי/חטיבת-הביניים לבין החטיבה העליונה מתבטא בעיקר באשר לעיסוק בפועל בתחום, ופחות בנוגע לחשיבותו הנתפשת.

גורם 2: היוועצות בתחום החברתי: החשיבות הנתפשת גבוהה מן העיסוק בפועל, $\underline{F}(1,74) = 48.25$, $\underline{p} < 0.01$, והן יש אפקט מובהק של מסגרת העבודה, $\underline{F}(1,74) = 9.55$, $\underline{p} < 0.01$: ההתייחסות לתחום זה בית-הספר היסודי/חטיבת-הביניים גבוהה מאשר בחטיבה העליונה, לא היתה אינטראקציה בין שני הגורמים ($\underline{F}(1,74) = 0.66$, לא מובהק).

גורם 3: היוועצות להורים: נמצא אפקט מובהק של אופן ההתייחסות, $\underline{F}(1,74) = 10.48$, $\underline{p} < 0.01$, אך לא של מסגרת העבודה, $\underline{F}(1,74) = 0.00$, לא מובהק, ולא לאינטראקציה ביניהם, $\underline{F}(1,74) = 0.04$, לא מובהק.

גורם 4: היוועצות על התלמיד: נמצא אפקט מובהק של אופן ההתייחסות, $\underline{F}(1,74) = 16.41$, $\underline{p} < 0.01$: החשיבות הנתפשת גבוהה מן העיסוק בפועל, אך לא של מסגרת העבודה, $\underline{F}(1,74) = 0.88$, לא מובהק, ולא לאינטראקציה ביניהם, $\underline{F}(1,74) = 0.01$ לא מובהק.

גורם 5: היוועצות בתחום הלימודי: נמצא אפקט מובהק של אופן ההתייחסות, $\underline{F}(1,74) = 35.34$, $\underline{p} < 0.01$: החשיבות הנתפשת גבוהה מן העיסוק בפועל, אך לא של מסגרת העבודה, $\underline{F}(1,74) = 0.30$, לא מובהק, ולא לאינטראקציה ביניהם, $\underline{F}(1,74) = 0.46$, לא מובהק.

6. יש אפקט אינטראקציה בין אופן ההתייחסות לתחומי ההיוועצות לבין תחומי ההיוועצות: $\underline{F}(4,292) = 4.07$, $\underline{p} < 0.01$. כיוון שקיימים 5 תחומי היוועצות קשה לומר כאן מאין נובע אפקט האינטראקציה. דבר נוסף שמקשה על הפירוש

הברור של ממצא זה הוא שכפי שמפורט בבדיקות בסעיף 5, נמצא אפקט של אופן ההתייחסות בכל חמשת תחומי ההיוועצות, כך **שבכל** החמישה נמצא שמידת החשיבות שמייחסים היועצים לתחום גבוהה יותר ממידת העיסוק שלהם בפועל בתחום זה. רמז לפירוש האינטראקציה ניתן לראות בהסתכלות על הממוצעים (**בטבלה 4**) וכן על ערכי ה-F. נראה שהפער בין מידת החשיבות לבין העיסוק בפועל הוא גבוה במיוחד בתחומי המשמעת, בתחום החברתי והלימודי, ונמוך קצת יותר בתחום ההיוועצות על התלמיד ובהיוועצות להורים. אין אפקט אינטראקציה (משולשת) בין סוג מסגרת העבודה, סוג הפעילות לבין אופן ההתייחסות לסוג הפעילות: $\underline{F}(4,292) = 2.06$, לא מובהק.

בדיקת הקשרים בין הערכת כישורי ההיוועצות, הוותק (בשנים), לבין הפעילות ההיוועצותית בפועל והחשיבות הנתפשת של פעילות היוועצותית זו.

בלוח 5 מופיעות התפלגויות הנבדקים על-פי הערכת כישורי הייעוץ שלהם, הטבלה מפרטת עבור כל אחת מכישורי הייעוץ את מספר הנבדקים שציינו שהם סבורים שכישוריהם במיומנות זו הנם בעלי יכולת ברמה גבוהה או גבוהה מאוד, מהו האחוז שהם מהווים מכלל המשיבים, וכן הממוצע, סטיית התקן ומספר המשיבים. הטבלה מסודרת לפי הממוצע.

לוח 5: שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן של העיסוק בפועל בהיוועצות

שאלה	הסבורים ששליטתם במיומנות זו הינה ברמה גבוהה או גבוהה מאוד		ממוצע	סטיית תקן	N
	מס'	%			
יכולת בחינת מניעי המתייעץ, הגדרת בעיה והערכת מחסומים	62	79	4.05	0.72	78
יכולת שינוי מערכת היחסים וסיומם ללא מתח	62	79	4.04	0.71	78
יכולת הסכמה בין מתייעץ למייעץ לגבי סוג נתונים נדרש ושיטות איסופם	62	81	4.03	0.65	77
יכולת קבלה הדדית של כל אחד מהצדדים	60	78	4.03	0.69	77
יכולת הסכמה באשר ליחסים ולתפקידים של כל אחד	63	81	4.03	0.72	78
יכולת קבלת החלטות ומימושן	59	76	4.00	0.77	78
יכולת כינון מערכת ערכים ושמירה עליה	55	71	3.94	0.80	78
יכולת להיות מודע לצרכי האישיים כמייעץ	61	80	3.93	0.62	76
יכולת לזהות, לפתח ולקבוע תחומים שבהם המייעץ והמתייעץ יכולים לשמש כמשאבים לתהליך	50	66	3.86	0.72	76
יכולת פיתוח ויישום תכניות	51	65	3.81	0.72	78
יכולת להעריך את יכולת המתייעץ להשתנות ותמיכה במימוש השינוי	44	56	3.65	0.80	78
יכולת בנייה של מנגנוני משוב	36	46	3.47	0.91	78

ניתן לראות שמתוך רשימת הכישורים הנתונה היועצים רואים עצמם כבעלי יכולת גבוהה עד גבוהה מאוד לבחון את המניעים של המתייעץ, להגדיר את הבעיה ולהעריך את המחסומים (79% סבורים שכישוריהם במיומנות זו הנם ברמה גבוהה או גבוהה מאוד). היכולת לשנות את מערכת היחסים עם התקדמות תהליך ההיוועצות, כולל סיומו ללא מתח מיותר, והיכולת להגיע להסכמה בין המתייעץ למייעץ לגבי סוגי הנתונים הנדרשים ושיטות איסופם, מוערכות גם הן על-ידי מרבית היועצים (79% ו-81%, בהתאמה) כיכולות שבהן ליועצים יש יכולת גבוהה או גבוהה מאוד. היכולת לבנות מנגנוני משוב המסוגלים לעקוב אחרי מהלך השינוי דורגה בתחתית הטבלה (רק 46% ציינו שהנם בעלי כישורים ברמה גבוהה או גבוהה מאוד במיומנות זו). מתוך השאלות של ההערכה העצמית בתחום הייעוץ הורכב מדד הערכה עצמית אשר חושב כממוצע של כל ההיגדים. מקדם המהימנות הפנימית – a קרונבך – של מדד זה היה 0.84. ניתוח הקשרים שלהלן בוצע על מדד זה.

בדקנו את הקשרים (באמצעות מתאמי פירסון) בין הערכת כישורי ייעוץ, והוותק לבין הפעילות ההיוועצותית של היועצים בפועל והחשיבות הנתפשת של הפעילויות ההיוועצותיות הללו.

נמצא שהערכת כישורי הייעוץ קשורה באופן חיובי ומובהק הן לעיסוק בפועל והן לחשיבות הנתפשת של הפעילות הייעוצית באופן כללי (מתאמים של 0.43 ו-0.23). הקשר לעיסוק בפועל מובהק בכל חמשת תחומי ההיוועצות (0.28, 0.29, 0.29, 0.19, 0.34, ו- 0.43 , בהתאמה) ואילו הקשר למידת החשיבות הנתפשת מובהק רק בשני תחומים: בהיוועצות להורים (0.24) ובענייני משמעת (0.20). הוותק של היועצים אינו קשור לעיסוק בפועל או לחשיבות הנתפשת של הפעילות הייעוצית (לא באופן כללי ולא באופן ספציפי עם פעילות כזו או אחרת).

דיון

הדיון יתמקד בממצאים העיקריים שלנו לגבי:

א. הקשר בין החשיבות המיוחסת ולמידת העיסוק בפועל של היועצים בפעילויות היוועצותיות. נדגיש במיוחד את מקומה של ההיוועצות עם המורים.

ב. החשיבות של הכישורים ההיוועצותיים והוותק שלהם וקשריהם עם דיווחי היועצים.

א. מידת החשיבות המיוחסת למידת העיסוק בפועל בפעילויות ההיוועצותיות השונות. בסוגיה זו מצאנו:

1. יש הלימה בין שלוש הפעילויות המדורגות בראש טבלת הפעילויות שהיועצים עוסקים בהן בפועל לבין טבלת הפעילויות הנתפשות כחשובות. מרבית היועצים עוסקים בפועל במידה רבה או רבה מאוד, ומייחסים חשיבות רבה או רבה מאוד, להיוועצות "למורה בענייני תלמידים בנושאים הקשורים לתחום האישי-רגשי", להיוועצות "להורה בענייני תפקוד הבן/בת בתחום האישי-רגשי", ולהיוועצות "למורה בענייני תלמידים בתחום החברתי". הדמיון בין שתי הטבלאות

חוזר גם באשר לפעילות המצוינת בתחתית שתי הטבלאות. בשתי הבדיקות (עיסוק בפועל וחשיבות מיוחסת) נמצא שהעיסוק בייעוץ "למנהל בענייני כיתה בתחום הלימודי", והחשיבות המיוחסת לו, מדורגים במקום האחרון.

2. אין הבדלים כלליים בין היועצים העובדים בבית-ספר יסודי/חטיבת-ביניים לבין עמיתיהם העובדים בחטיבה העליונה בנוגע לעיסוק ולחשיבות הפעילויות הייעוציות השונות. אולם אם מתבוננים בתחומי ההיוועצות הספציפיים ניתן לומר שהתחום החברתי ותחום ענייני המשמעת זוכים להתייחסות גדולה יותר אצל היועצים העובדים בבית-הספר היסודי/חטיבת-ביניים מאשר אצל היועצים העובדים בחטיבה העליונה. לעומת זאת נראה שקיימים תחומים אחרים, כמו למשל התחום הלימודי ותחום ההיוועצות על התלמיד, בהם מתגלה מגמה הפוכה (אם כי לא מובהקת). בתחום ההיוועצות להורים ניכר דמיון רב בין התייחסותם של היועצים העובדים בבית-הספר היסודי/חטיבת-ביניים לבין אלה העובדים בחטיבה העליונה. בנוסף, נמצא שבתחום ההיוועצות בענייני משמעת הפער בין בית-ספר יסודי/חטיבת-ביניים לבין החטיבה העליונה מתבטא בעיקר באשר לעיסוק בפועל בתחום, ופחות בנוגע לחשיבותו הנתפשת.

3. באופן כללי מידת החשיבות הנתפשת של תחומי ההיוועצות הנה גבוהה יותר מאשר העיסוק בהם בפועל. דבר זה מתבטא גם בכל אחד מתחומי ההיוועצות בנפרד. הבדל זה בין מידת החשיבות המיוחסת לבין העיסוק בפועל מתבטא בעיקר בתחומי המשמעת, בתחום החברתי ובתחום הלימודי.

אחת הנקודות החשובות בממצאים אלה היא מרכזיותה של ההיוועצות של היועצים עם מורי בית -הספר. המורים במפגשם היומיומי האינטנסיבי עם התלמידים יכולים למלא תפקיד ראשון במעלה בעולמם הלימודי והנפשי של התלמידים (Tatar, 1998, a, b). להעדפה ולשכיחות הרבה של ההיוועצות עם המורים מצד היועצים יתרונות רבים (Brown,Pryzwansky& Schulte,1998):

(א) האימפקט של ההיוועצות עם המורים עשוי להיות משמעותי במיוחד במידה שבה המורים יוכלו להכליל את עקרונות ההבנה והפעולה מעבר למקרה הספציפי שבו מתייעצים; (ב) מכיוון שהכשרתם של חלק מן המורים אינה רחבה דיה בבואם להתמודד עם בעיות לימודיות ופסיכולוגיות מורכבות של תלמידיהם, ההיוועצות עשויה להרחיב את רפרטואר ההתנהגויות המקצועיות שלהם; (ג) יש הטוענים שבדידותו של המורה אל מול המשימות הרבות מולן הוא עומד, מעניקה קרקע פוריה למפגש משמעותי עם סוכני בריאות הנפש במוסדות החינוך. (לגבי דילמות הקשורות לשיתוף פעולה והיוועצות בבית-ספר, ר' Erchul, 1999). יחד עם זאת יש לקחת בחשבון שלוח הזמנים של היועצים החינוכיים ושל המורים עמוס במיוחד ולכן מתפתחות בפועל במוסדות החינוך היוועצויות קצרות טווח המוגבלות למפגשים קצרים בין היועצים והמורים (ר' Brown, et al. 1998; Salmon & Lehrer, 1989). בנסיבות הללו, יש להיזהר מ: (א) היעדר הבנה מצד המורה, את מהות הבעיה אותה הוא מציג (למשל באיזו מידה היעדר שיתוף פעולה מצד התלמיד אומר גם משהו על סגנון המורה ולא רק

על התלמיד עצמו); (ב) אבחנה מצד המייעץ, בתנאים של לחץ זמן, שתתברר כלא נכונה. "פספוס" זה עלול להביא את המורה להימנע בעתיד מהיוועצות; (ג) שמסגרת הזמן לא תאפשר הצגה מספקת של הרציונל העומד בתשתית להיוועצות עצמה. למרות המגבלות הללו יש לציין שמסגרת זמן מוגבלת: מתאימה ליומיום העמוס של המורים, ויכולה להפחית את התנגדות ההנהלה להשקעה של משאבים רבים מדי להיוועצות. יש להדגיש שהצלחתה של ההיוועצות במוסדות החינוך ואולי אף עצם קיומה מושפעת מהמידה בה מנהלי המוסדות רואים אותה כחשובה ומרכזית ביומיום הבית ספרי (Broughton & Hester, 1993). יש לציין שמפגש קצר עשוי לשמש בסיס חיובי לשרשרת של מפגשים קצרים אשר ביחד יהוו תהליך אפקטיבי של היוועצות.

ב. כישורים היוועצותיים

השערתנו באשר לקשר בין ותק לשימוש בפועל בהיוועצות לא קיבלה תמיכה במחקר זה. מאידך, נמצא קשר חיובי בין הערכת כישורי היועץ בהיוועצות לבין העיסוק בפועל בהיוועצות והחשיבות המיוחסת לו. ממצא באשר לקשר זה מהווה חיזוק לממצאים קודמים ממחקרים המדווחים על קשר מובהק בין הערכתו העצמית של הנשאל לגבי כישוריו בהיוועצות לבין כמות הזמן המוקדש לכך בפועל (Costenbader, et al., 1992). ניתן למצוא הסבר לממצאים אלה אם נבחן את הקשרים/יחסים בין הכשרה, ותק וכישורים. Costenbader, et al (1992) מצאו קשר בין הוותק לבין ההכשרה. חוקרים רבים (Campbell, 1992; Davidov, 1994; Deck, 1992; Dustin & Ehly, 1992) ציינו את המחסור באימון לשם עיסוק בהיוועצות והדגישו את הכישורים המיוחדים הנדרשים בהיוועצות ואת הצורך באימון בכישורים אלה. Kratochwill, Elliot & Busse (1995) מציינים את היותם כישורי ההיוועצות נרכשים ומשפיעים על היוועצות מוצלחת. חוקרים נוספים (למשל, Carreiro & Schulz, 1988) מציינים את הקשר בין מידת האמון שניתן בפעילות ההיוועצות לבין השימוש בה בפועל.

שכיחות העיסוק והחשיבות המיוחסת להיוועצות מחייבות את מסגרות ההוראה וההכשרה של היועצים להתמודד הן אקדמית והן מעשית עם הצרכים הקיימים במתן שירותים אלה במוסדות החינוך. רשימת הכישורים והמיומנויות ההיוועצותיות שהוצגה בעבודה הנוכחית ליד דיווחי היועצים בנידון עשויות לשמש כנקודות פתיחה ראויות.

ולבסוף, מספרם המצומצם יחסית של היועצים במדגם שלנו, והעובדה שהמחקר מבוסס רק על דיווחים עצמיים של היועצים, מאפשרים לשרטט מספר כיווני המשך: שילובים של דיווחי היועצים לצד דיווחיהם של מורים או מנהלי בתי הספר עשויים להעשיר את כיווני הממצאים ואת תוקפם. כמו כן נדרשת בדיקה מעמיקה יותר של האפקטים של הכישורים ההיוועצותיים של היועצים והוותק שלהם על מידת האפקטיביות של השימוש בטכניקות ההיוועצות. במצב בו יועצים חינוכיים נדרשים למלא כל כך הרבה משימות מקצועיות כאשר היחס בין מספר שעות

הייעוץ למספר התלמידים שבאחריות היועצים כה גדול (Tatar, 1997), הרחבת הפעילויות ההיוועצותיות האפקטיביות בבתי-הספר נראית כמשימה חשובה במיוחד (Schmidt, 1999).

ביבליוגרפיה

אוסטרוויל, ז. (1987). קונסולטאציה במסגרות חינוכיות: הצגת מודל אינטגרטיבי. בתוך: לסט, א. (עורך). **עבודה פסיכולוגית בבית-הספר**. ירושלים: מאגנס.

טטר, מ. (1997). תפישות וציפיות של יועצים בבתי-ספר לגבי תפקידיהם. בתוך: הייעוץ החינוכי, ו', 48-71.

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

Ahmed, P. I. & Tims, F. M. (1977). Some considerations in evaluating school consultation program. In Plog, S. C. & Ahmed, P. I. (eds.). ***Principles and techniques of mental health consultation***, (pp. 221-229). New York & London: Plenum.

Beisser, A. R. & Green R. (1972). ***Mental health consultation and education***. California: National Press Books.

Berkovitz, I. H. (1977). Mental health consultation for school administrators. In S.C. Plog, & P. I. Ahmed, (eds.). ***Principles and techniques of mental health consultation***, (pp. 93-118). New York & London: Plenum.

Berlin, I. N. (1977). Some lessons learned in 25 years of mental health consultation to schools. In S. C. Plog, & P. I. Ahmed, (eds.). ***Principles and techniques of mental health consultation***, (pp. 23-48). New York & London: Plenum.

Brown, D., Pryzwansky, W. B., & Schulte, A. C. (1998). Psychological Consultation: ***In Introduction to theory and practice***. Boston: Allyn and Bacon.

Broughton, S. F., & Hester, J. R. (1993). Effects of administration and community support on teacher acceptance of classroom interventions. ***Journal of Educational and Psychological Consultation***, 4, 169-177.

Campbell C. A. (1992). The school counselor as consultant: Assessing your aptitude. ***Elementary School Guidance and counseling***, **26(3)**: 237-250.

Caplan, G. (1970). ***The theory and practice of mental health consultation***. New York & London: Basic Books.

Caplan, G. (1977). Mental health consultation: Retrospect and prospect. In S. C. Plog, & P. I. Ahmed, (eds.). ***Principles and techniques of mental health consultation***, (pp. 9-21). New York & London: Plenum.

Caplan, G. (1993). ***Mental health consultation and collaboration***. San Francisco: Jossey-Bass.

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

Cohen, R. E. (1977). The evolving role of the school consultant. In S. C. Plog, & P. I. Ahmed, (eds.). ***Principles and techniques of mental health consultation***, (pp. 75-91). New York & London: Plenum.

Conoley, J. C. (ed.). (1981). ***Consultation in schools: Theory, research, procedures***. New York & London: Academic Press.

Conoley, J. C. & Conoley, C. W. (1992). ***School consultation: Practice and training*** (2nd ed.). Boston & London: Allyn & Bacon.

Costenbader, V., Swartz, J. & Petrix, L. (1992). Consultation in the schools: The relationship between preservice training, perception of consultant skill and actual time spent in consultation. ***School Psychology Review***, 21, 95-108.

Davidow, J. R. (1994). The aims of intervention. ***Psychology in the Schools***, 31; 305-308.

Deck, M. D. (1992). Training school counselors to be consultants. ***Elementary School Guidance and Counseling, 26***, 221-228.

Dettmer, P., Thurston, L. P. & Dyck, N. (1993). ***Consultation, collaboration and teamwork for students with special needs***. Boston & London: Allyn & Bacon.

Dustin, D. & Ehly, S. (1992). School consultation in the 1990s. ***Elementary School Guidance and Counseling, 26(3)***: 165-175.

Erchul, W. P. (1990). Two steps forward, one step back: Collaboration in school-based consultation. ***Journal of School Psychology, 37***, 191-203.

Fall, M. (1995). Planning for consultation: An aid for the elementary school counselor. ***School Counselor, 43***, 95-96.

Hughes, J. N. & Deforest, P. A. (1993). Consultant directiveness and support as predictors of consultation outcomes. ***Journal of School Psychology***, ***31***: 355-373.

Idol, L. (1993). ***Special educator's consultation handbook*** (2nd edition), Austin, Texas: ProEd.

Kratochwill, T. R., S., Elliot, S. N. & Busse, R. T. (1995). Behavior consultation: A five-year evaluation of consultant and client outcomes. ***School Psychology Quarterly, 10***, 87-117.

Meyers, J. (1981). Mental health consultation. In J. C. Conoley, (ed.). ***Consultation in schools: Theory, research, procedures***, (pp. 35-58). New York & London: Academic Press.

Parsons, R. D. & Meyers, J. (1984). ***Developing consultation skills***. San Francisco: Jossey-Bass.

Plog, S. C. (1977). Effectiveness, leadership and consultation. In S. C. Plog, & P. I. Ahmed,(eds.). ***Principles and techniques of mental health consultation***,. New York & London: Plenum.

Salmon, D. (1993). Anticipating the school consultant role: Changes in personal constructs following training. ***School Psychology Quarterly***, ***8***, 301-317.

Salmon, D., & Lehrer, R. (1989) School consultants' implicit theories of actions. ***Professional School Psychology, 4***, 173-187.

Schmidt, J. J. (1999). ***Counseling in schools: Essential services and comprehensive programs***. (3rd Ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Sugai, G. M. & Tindal, G.A. (1993). ***Effective school consultation: An interactive approach***. Pacific Grove, California: Brooks/Cole.

Tatar, M. (1997). The effects of counselor's experience and tendency to elicit disclosure on perception of individual counseling in school settings. ***International Journal for the Advancement of Counseling, 19***, 259-275.

Tatar, M. (1998a). Primary and secondary school teachers' perceptions and action regarding their pupils' emotional lives. ***School Psychology International, 19***, 151-168.

Tatar, M. (1998b). Teachers as significant others: Gender differences in secondary school pupils' perceptions. ***British Journal of Educational Psychology, 68***, 217-227.

תפישת התלמידים את היועץ בהשוואה למורה-היועץ: ההשפעה של כפילות התפקיד

גלי אלבז
יועצת חינוכית, מחוז חיפה

תקציר
מאמר זה עוסק בקשר שבין כפילות התפקידים של מורה ויועץ-חינוכי בבית-הספר ובין תפישות התלמידים את היועץ. המחקר בדק האם קיים הבדל בתפישות של תלמידים את המורה-היועץ בבית ספרם, בין תלמידים שהיועץ מלמד אותם, לבין תלמידים שהיועץ אינו מלמד אותם. בנוסף, נבדק הקשר בין תפקיד היועץ (יועץ בלבד או מורה ויועץ) לבין כוונת התלמידים לפנות לייעוץ ותדירות פנייתם בפועל, וכן נבדק הקשר בין תפישות התלמידים את היועץ לבין כוונת הפנייה ותדירות הפנייה בפועל לייעוץ. תלמידי בתי-ספר על-יסודיים (n=630), מילאו שאלון המורכב ממספר כלים, אשר בדקו את הערכת היועץ על-ידי התלמיד, כוונתו לפנות לייעוץ ותדירות פנייתו בפועל לייעוץ. נמצא כי, עבור כלל היועצות במחקר (n=10), לא קיים קשר בין תפקיד היועצת כלפי תלמידיה לבין תפישות התלמידים אותה. עם זאת, עבור מספר יועצות נמצאו הבדלים בין קבוצות התלמידים בתפישת היועצת, התלויים ביועצת הספציפית ובאינטראקציה שלה עם הגדרת תפקידיה. בנוסף, תדירות הפנייה ליועצת בפועל היתה גבוהה יותר בקרב תלמידים שהיועצת מלמדת, לעומת אלו שהיא אינה מלמדת. נמצא גם קשר בין תפישת התלמידים את היועצת לבין פנייתם בפועל לייעוץ.

בראשיתו עסק הייעוץ החינוכי בישראל בהכוון מקצועי-לימודי של תלמידים במעבר אל בתי-הספר העל-יסודיים (לזובסקי, 1998). היועץ החינוכי היה מורה מן הצוות הקיים, שהוכשר למילוי תפקידי ייעוץ בנוסף להמשך ההוראה בכיתות (זקס, 1993). עם הזמן חלו שינויים בהכשרתו האקדמית של היועץ והורחב תחום עיסוקו בבית-הספר. כיום, תפקיד היועץ החינוכי כולל גם פעילויות טיפוליות, ארגוניות וחינוכיות, על פני כל חטיבות הגיל וכל המסגרות החינוכיות (לזובסקי, 1998; רש, פורת-ברייניין ואביצור, 1989).

על אף התבססות והתרחבות התפקיד, העסקת יועצים עדיין מחייבת אותם להיות גם בעלי תעודת הוראה (קלינגמן ואייזן, 1990). בפועל כ-80% מן היועצים עוסקים בהוראה לפחות כשליש ממשרתם, ורק כ-20% מהיועצים עוסקים בייעוץ בלבד, כפי שעולה מנתוני משרד החינוך משנת 1996 (לזובסקי, 1998).

לשילוב תפקידי הוראה וייעוץ עשויים להיות מספר יתרונות: שיפור מיומנויות ההוראה והקשר בין מורים ותלמידים (Baker, 1994, Holden, 1969), סיוע בהכרת

המאמר מבוסס על עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות לקבלת התואר "מוסמך", בהנחיית פרופ' עזי ברק וד"ר צפורה שכטמן, החוג לחינוך, אוניברסיטת חיפה

התלמיד ואיסוף מידע אודותיו (וירצברגר, 1978; לזובסקי, 1997; Holden, 1969; Ivey, 1962), סיוע לתלמידים חלשים בכיתות הטרוגניות (Holden, 1969), קבלת היועץ על-ידי הקולגות (וירצברגר, 1978). אולם במקביל, שילוב תפקידי הוראה וייעוץ יוצר קונפליקט בתפקיד (role conflict), המוגדר כמצב בו בעל התפקיד עומד בפני ציפיות בלתי הלימות או כמצב בו יש קושי שיטתי בהגדרת התפקיד ושימורו (Ivey & Robin, 1966).

ישנם מספר היבטים עיקריים של קונפליקט בתפקיד הכפול מורה-יועץ:

א. **מחויבות לתלמיד מול מחויבות למערכת:** היועץ מחויב בלעדית כלפי הנועץ, אך מורה-יועץ מחויב גם כלפי בית-הספר והקהילה, שבשמם הוא פועל (Holden, 1969). לעיתים מדיניות ביה"ס מחייבת יועץ לדווח על מידע, אשר הוא מחויב לשמור תחת חסיון מקצועי, על-פי אתיקה מקצועית (או על-פי חוק) (רש, פורת-ברייניין ואביצור, 1989; Herlihy & Corey, 1992).

ב. **קבלה בלתי מותנית מול שיפוטיות:** ביחסי יועץ-נועץ ניתנים לנועץ כבוד וקבלה בלתי-מותנים, ללא הסתייגות (Holden, 1969 ; Rogers, 1957). ביחסי מורה-תלמיד, קיימת מידה של שיפוט, הערכה וביקורת (רש, פורת-ברייניין ואביצור, 1989; Salzberger- Wittenberg, Henry & Osborne, 1983).

ג. **שוויוניות וחופש מול סמכותיות ואכיפת משמעת:** ביחסי הייעוץ ישנה הימנעות מכל הפעלת לחץ או כפייה, וקיים מתן חופש ביטוי והבעת רגשות (Rogers, 1957). לעומת זאת, המורה הוא דמות סמכותית, הקובעת את תכני הלימוד עבור התלמיד ומעצבת את התנהגותו בהתאם לצורכי החברה (Salzberger-Wittenberg, Henry & Osborne, 1983; Holden, 1969 ;Arbuckle, 1962). **הפעלת סמכות באכיפת משמעת** מתנגשת עם עקרונות ייעוציים של שמירת האמון, קבלה ללא תנאי, חוסר שיפוטיות וכו' (Herlihy & Corey, 1992). עקב כך, תלמידים עלולים לתפוש באופן שלילי את המורה-היועץ המלמד אותם, ויכולתו להוות עבורם דמות מסייעת תיפגם (Ivey, 1962; Holden, 1969).

סוגיית השילוב של תפקידי הוראה וייעוץ בבית-הספר והקונפליקט העולה משילוב זה מלווים את המורה-היועץ בעבודתו היומיומית ומשפיעים על האופן בו מורים, חברי הנהלה ותלמידים חווים את מקצועיותו. במיוחד נודעת חשיבות לאיכות היחסים הבין-אישיים הנוצרים בין המורה-היועץ לבין נועציו ותלמידיו, מאחר שיחסים אלו הם האמצעי העיקרי דרכו מתבצעת עבודת הייעוץ, כמו גם ההוראה.

ניתן היה לשער כי גישתו החינוכית-טיפולית של המורה-היועץ תסייע ביצירת יחסים חיוביים עם התלמיד, מאחר שהיועץ מצויד לרוב באוריינטציה בין-אישית גבוהה, במכוונות כלפי אישיות התלמיד ובמיומנויות של יצירת יחס מסייע. עם זאת, מחקרים לגבי תפישת תלמידים את תפקיד היועץ מעידים באופן כללי על שביעות רצון נמוכה של תלמידים מהיועץ (סדגר, 1987), על תפישת שירותי הייעוץ כמכתימים מבחינה חברתית (חן וכפיר, 1977) ועל תפישת היועץ כמסייע בבעיות

חינוכיות ומנהלתיות, ופחות כדמות תומכת ומסייעת בתחום האישי והבין-אישי (סדגר, 1987; Mason, Arnold & Hyman, 1975).

ישנן מספר סיבות אפשריות להערכה נמוכה של תלמידים את היועץ: היועץ עוסק בפעולות מנהלתיות שאינן נעימות לתלמידים, הזמן המועט העומד לרשות היועץ אינו מאפשר לו להכיר את כל התלמידים ולסייע לכל הזקוקים לו, מהות תפקידו אינה ברורה לתלמידים, דמותו מזוהה עם צוות ההוראה והוא נתפש כמייצג את הממסד ולא כדמות הפועלת למען האינטרסים של התלמיד (סדגר,1987; Ivey, 1962).

במחקר בקרב סטודנטים, שבדק האם יעילות היועץ נפגמת כשהיועץ גם מלמד את נועציו, נמצא שלא קיים הבדל במידת שביעות הרצון מהייעוץ האישי, בין סטודנטים שהונחו ע"י מוריהם לבין אלו שלמדו אצל מורה שלא הנחה אותם. עם זאת, סטודנטים הביעו יותר נכונות לדון בבעיות פסיכולוגיות אישיות שלהם (פרט להכוון לימודי), עם יועצים שלא מלמדים אותם. הסטודנטים העלו מספר סיבות לכך: חשש מהכללת רשמים של היועץ לגבי התלמיד, על יחסי הייעוץ, קושי של הנועץ להפריד בתפישתו בין מורה מעריך לבין יועץ שאינו שיפוטי, רצון לשוחח אישית עם אדם המכיר את הנועץ רק בפן אחד שלו, קושי של המורה-היועץ עם בעיות הקשורות לקונפליקט בתפקיד והפעלת סנקציות ע"י המורה-היועץ (Ivey, 1962).

מסקירת ההיבטים של הקונפליקט בתפקיד הכפול מורה-יועץ ותפישות התלמידים את תפקיד היועץ, נראה כי תפישות אלו מושפעות רבות מתפקודו של המורה-היועץ במצבי קונפליקט (ביחס לנושאים כגון: מחויבות, סודיות, יחסי-אמון, אכיפת משמעת) ומן האינטראקציות שלו, כמורה וכיועץ, עם התלמידים.

לאור זאת, המחקר התבסס על ההשערה כי יימצא הבדל בתפישות של מתבגרים את המורה-היועץ, בכוונתם לפנות ליועץ ובתדירות פנייתם בפועל ליועץ, בין תלמידים שהיועץ מלמד אותם, לבין תלמידים שהיועץ אינו מלמד אותם. כמו כן, יימצא קשר בין תפישת התלמיד את היועץ לבין כוונת הפנייה של התלמיד לייעוץ ותדירות פנייתו בפועל לייעוץ.

שיטה

נבדקים

תלמידים: נדגמו 24 כיתות, של עשר יועצות שונות משמונה בתי-ספר על-יסודיים ממלכתיים במגזר היהודי במחוז חיפה (במחקר נכללו יועצות בלבד. לפיכך ההתייחסות ליועץ בהמשך המאמר, בכל הנוגע למחקר, תהייה בלשון נקבה). המדגם כלל 630 תלמידים, 300 בנים (47.6%) ו-330 בנות (52.4%), בגילאי 13 – 16. מתוך המדגם: 297 תלמידים לומדים אצל היועצת (47.1%) ו-333 תלמידים אינם לומדים אצל היועצת (52.9%).

בכל בית-ספר שאותר נדגמו באקראי מספר כיתות בהן היועצת החינוכית של

שכבת הגיל מלמדת מקצוע כלשהו ומספר שווה של כיתות בהן היא אינה מלמדת, מתוך כל השכבה. זאת על מנת לאפשר השוואה בין כיתות באותה שכבה ובאותו בי"ס. דגימת בתי-הספר התבססה על ההנחה שבתי"ס אלו מהווים חתך סוציו-אקונומי ותרבותי הטרוגני, המייצג היטב את אוכלוסיית המטרה. כמו כן, נבחרו בתי"ס על-יסודיים, משום שעיקר עבודת הייעוץ החינוכי נעשית עם תלמידים מתבגרים, בגיל בו נודעת חשיבות רבה לפניית תלמידים לקבלת סיוע בהסתגלות לשינויי ההתבגרות.

יועצות: במחקר השתתפו עשר יועצות משמונה בתי-ספר.

השכלה והכשרה מקצועית: שמונה מן היועצות הן בעלות תואר שני בייעוץ חינוכי, מתוכן שש הן גם בעלות תעודת הוראה. שתי היועצות האחרות הן בעלות תואר ראשון, אחת מהן גם בעלת תעודת הוראה.

כפילות התפקידים הוראה-ייעוץ: שש מן היועצות החלו את עבודתן במערכת החינוך כמורות וכיועצות במקביל, ואילו ארבע מן היועצות במדגם החלו את עבודתן כמורות לפחות 10 שנים לפני עבודתן כיועצות.

ותק בעבודת הייעוץ: שתי יועצות הן בעלות ותק של עד חמש שנים, חמש יועצות הן בעלות ותק של 6-15 שנים ושלוש יועצות הן בעלות ותק של למעלה מ-15 שנים.

היקף המשרה בייעוץ לעומת הוראה: שבע יועצות עוסקות בייעוץ למעלה ממחצית משרתן, שש מהן עוסקות יותר שעות בייעוץ מאשר בהוראה. שלוש הנותרות עוסקות מספר דומה של שעות בייעוץ והוראה.

כלי-המחקר

א. שאלון ה-Counselor Rating Form (CRF) של לקרוס וברק (LaCrosse and Barak, 1976)

הכלי ששימש למדידת תפישות התלמידים את היועצת היה השאלון: Counselor Rating Form (CRF) של לקרוס וברק (LaCrosse and Barak, 1976), המבוסס על שאלון של ברק ולקרוס (Barak and LaCrosse, 1975). השאלון נבנה על סמך תיאוריות של השפעה בין-אישית, לפיהן תהליך הייעוץ מושתת על האופן שבו הנועץ תופש את היועץ, המנסה להשפיע עליו (LaCrosse & Barak, 1976). שאלון ה-CRF נועד למדוד את תפישת הנועץ את היועץ בשלושה מימדים של השפעה חברתית: **מומחיות** (האופן בו היועץ מפגין ידע ומיומנות מקצועיים ומתייחס לגורמים סיבתיים רלוונטיים לתהליך הייעוץ), **אטרקטיביות** (המידה בה נתפש היועץ כמי שיכול ליצור קשרי ידידות ולהיות חביב כלפי הנועץ), **ואמינות** (מידת ההימנעות של היועץ מהתייחסות לגורמים סיבתיים לא-רלוונטיים לייעוץ, כמו מניע אישי, דרישות התפקיד וכו') (Barak & LaCrosse, 1975). השאלון מורכב מ-36 פריטים בסולם 1 עד 7, של שמות-תואר דו-קוטביים, באמצעותם הנועץ מדרג את תפישותיו לגבי התנהגות היועץ, בשלושת המימדים של מומחיות (למשל: "מדויק-מפוזר"), אמינות (למשל: "ישר-לא ישר") ואטרקטיביות

(לדוגמא: "מרוחק–קרוב"). כל מימד נמדד באמצעות 12 פריטים, וטווח הציונים עבור כל מימד נע בין 12 ל–84 (Barak & LaCrosse, 1975).

מקדמי המהימנות (עקביות–פנימית) של השאלון המקורי, עבור מימדי המומחיות, האטרקטיביות והאמינות היו: 87., 85., ו–91., בהתאמה (LaCrosse & Barak, 1976). רמת המהימנות הכללית של השאלון היא 96. ו–3 הממדים יחד מסבירים 48% מהשונות בתוצאות (Atkinson & Wampold, 1982). תמיכה לתוקף החיצוני של שאלון CRF נמצאה ביחס למדד GAS להערכת תוצאות הייעוץ בהשוואה ליעדים (LaCrosse, 1980), וכן באמצעות התאמה בין הערכות מקבילות של שלושה מעריכים שונים (Barak & LaCrosse, 1977).

ה–CRF נמצא מהימן בניבוי נכונות של נועץ לפנות ליועץ (Barak & Dell, 1977; Atkinson & Wampold, 1982).

שאלון ה–CRF תורגם לעברית ונעשה בו שימוש על–ידי ליטבר (1978). במחקר הנוכחי נעשה שימוש בנוסח המתורגם של השאלון. התלמידים התבקשו לדרג את התנהגות היועצת שלהם, כפי שהם תופשים אותה בפועל, בהנחה שכל תלמיד השתתף לפחות במפגש ממשי אחד כלשהו עם היועצת, במסגרת כיתתית (כמורה או כיועצת), שכבתית או יחידנית. על–פי נתוני המחקר הנוכחי, מקדמי המהימנות (אלפא קרונבך) למימדי המומחיות, האטרקטיביות והאמינות היו: 82., 82., ו–92., בהתאמה.

ב. "שאלון פנייה ליועצ/ת"

כלי נוסף למדידת תפישות התלמידים את התנהגות היועץ הוא "שאלון פנייה ליועצ/ת" שחובר לצורך מחקר זה, כמדד נוסף המעיד על הערכת התלמיד את היועצ/ת שלו. השאלון מבוסס על מספר מרכיבים עיקריים ביחסי מורה–תלמיד וביחסי יועץ–נועץ, שחלקם משותפים לשני סוגי היחסים ובחלקם סותרים זה את זה. בהנחה כי קיימת השפעה של כפילות התפקידים "מורה–יועץ" על תפישת התלמיד את יחסיו עם היועץ, תבוא השפעה זו לידי ביטוי באמצעות שאלון זה. להלן מרכיבי היחסים עליהם מבוסס השאלון:

1. קיום **מערכת יחסים הדדית** ומודעת בין שני אנשים (Rogers, 1957).
2. **מתן תמיכה רגשית והכוונה** (Salzberger-Wittenberg, Henry & Osborne, 1983), תוך הבעת הבנה אמפתית כלפי הנועץ/ התלמיד, הקשבה מרוכזת ופעילה (Rogers, 1957).
3. **קבלה בלתי מותנית מול שיפוטיות:** מתן כבוד ויחס חיובי בלתי–מותנה לנועץ/ לתלמיד, קבלתו כפי שהוא, כאדם בעל ערך עצמי. ביחסי יועץ–נועץ יחס זה ניתן ללא הסתייגות או שיפוט (Holden, 1969; Rogers, 1957), לעומת יחסי מורה–תלמיד, בהם קיימת מידה של שיפוטיות, הערכה וביקורת (רש, פורת–ברייזן ואביצור, 1989; Salzberger-Wittenberg, Henry & Osborne, 1983).
4. **שוויוניות וחופש מול סמכותיות:** ביחסי הייעוץ ישנה הימנעות מכל סוג שהוא

של לחץ או כפייה, וקיים מתן חופש ביטוי והבעת רגשות (Rogers, 1957). לעומת זאת נתפש המורה כדמות סמכותית, קובעת גבולות, מעצבת את התנהגות התלמיד, מענישה ומתגמלת (Salzberger- Wittenberg, Henry & Osborne, 1983; Arbuckle, 1962; Holden, 1969).

5. **בניית יחסי אמון** המושתתים על **שמירת סודיות**. יצירת אמון הדדי תיתכן עבור יועצים ומורים כאחד, אולם היועץ אף מחויב על–פי אתיקה מקצועית (או על–פי חוק) לשמור את המידע שברשותו תחת חסיון מקצועי, ואילו מורים אינם נדרשים לכך (רש, פורת–ברייזן ואביצור, 1989; Herlihy & Corey, 1992).

שאלון הפנייה ליועצ/ת מורכב מ–26 פריטים מסוג ליקרט, בטווח של 1 ("כלל לא מסכים") עד 4 ("מסכים מאוד"), בהם על התלמיד להתייחס לשאלה: "עד כמה אני מסכים עם משפט זה?". טווח הציונים האפשרי בשאלון הוא בין 26 ל–104. ככל שסכום התשובות גבוה יותר, כך גדלה הסבירות שאותו תלמיד יפנה בפועל ליועצ/ת. מהימנות השאלון (אלפא קרונבך) היא: 89., כפי שהתקבלה מנתוני המחקר הנוכחי. לשאלון תוקף–נראה גבוה למדי. שאלון הפנייה ליועצ/ת נמצא במתאמים (פירסון) הבאים עם שאלון CRF: $\underline{r}$ = .69, $\underline{p}$ < .01, עם סה"כ הסולמות, $\underline{p}$ < .01, $\underline{r}$ = .69 עם סולם האטרקטיביות, $\underline{r}$ = .66, $\underline{p}$ < .01 עם סולם המומחיות ו– $\underline{p}$ < .01, $\underline{r}$ = .56 עם סולם האמינות.

ג. **שאלון לתלמיד: מאפיינים דמוגרפיים, כוונת פנייה ופנייה בפועל ליועצ/ת**

כל תלמיד מילא שאלון פרטים אישיים, המכיל מידע לגבי מין, כיתה, אופי ההיכרות של הנבדק עם היועצ/ת, כוונתו לפנות ליועצת בעת הצורך ותדירות המפגשים שנערכו עם היועצ/ת בפועל במהלך השנה.

הפריט בשאלון זה המתייחס **לתדירות הפנייה בפועל ליועצת** נמצא במתאמים הבאים (מתאם פירסון) עם שאלון ה– CRF: $\underline{p}$ < .01, $\underline{r}$ = .13 עם סה"כ הסולמות, $\underline{p}$ < .01, $\underline{r}$ = .16 עם סולם האטרקטיביות, $\underline{p}$ < .05, $\underline{r}$ = .09 עם סולם המומחיות ו– $\underline{p}$ < .01, $\underline{r}$ = .11 עם סולם האמינות.

הפריט בשאלון זה המתייחס **לכוונת פנייה ליועצת** נמצא במתאמים הבאים (מתאם פירסון) עם שאלון ה– CRF: $\underline{p}$ < .01, $\underline{r}$ = .37 עם סה"כ הסולמות, $\underline{p}$ < .01, r = .36 עם סולם האטרקטיביות, $\underline{p}$ < .01, r = .30 עם סולם המומחיות ו– $\underline{p}$ < .01, $\underline{r}$ = .35 עם סולם האמינות.

ד. **שאלון ליועצ/ת: מאפיינים דמוגרפיים ומקצועיים:** מאחר שלמאפייני היועץ עשויה להיות השפעה רבה על תפישות התלמידים את התנהגותו, כל יועצת שהתלמידים שבאחריותה נכללו במדגם מילאה שאלון קצר המפרט את: מינה, גילה, השכלתה/הכשרתה המקצועית, הוותק שלה בהוראה ובייעוץ–חינוכי, היקף משרתה בייעוץ ובהוראה ותפקידים נוספים שהיא ממלאת בבית–הספר בשנה הנוכחית. הפרטים שנאספו באמצעות שאלון זה סיפקו מידע לגבי הבדלים

אינדיבידואליים מסוימים הקיימים בין היועצות שהשתתפו במחקר, אשר עשויים להשפיע על תפישות התלמידים את התנהגות היועצת.

הליך המחקר

המחקר התבצע במהלך שנת הלימודים. תחילה, אותרו בתיה"ס העונים על התנאי, כי קיימת בהם לפחות כיתה אחת בשכבה הלומדת מקצוע כלשהו עם יועצת השכבה, וכיתה אחת לפחות שאינה לומדת עם היועצת. תנאי זה נבע מהשערות המחקר, וסיפק אפשרות להשוות בין שתי הקבוצות העיקריות של המשתנה הבלתי-תלוי (סטטוס היועצת כלפי התלמידים). מתוך כ-20 בתיה"ס שאותרו כמתאימים, כ-60% מן המנהלים בהם סרבו לאפשר את קיום המחקר בבית-ספרם, משיקולים שונים, וכן יועצת אחת נמנעה מהשתתפות במחקר משיקולים אישיים. בשלב שני, בכל בית-ספר נדגמו כיתה אחת או יותר בהן יועצת השכבה מלמדת מקצוע כלשהו, ומספר שווה של כיתות בהן היועצת אינה מלמדת, מתוך כל השכבה. במועד העברת השאלונים בכיתות, התלמידים התבקשו להתייחס לאופן שבו הם תופשים את ההתנהגות בפועל של המורה-היועצת שלהם, כיועצת-חינוכית (אם פנו אליה באופן אישי), או כיצד היו מצפים שהיועצת תנהג (אם לא טופלו על-ידה באופן אישי). בנוסף, התלמידים מילאו את שאלוני הפרטים האישיים. מילוי השאלונים היה אנונימי, ולתלמידים ניתנה הזכות לא להשתתף במחקר (כ-10% מהתלמידים בחרו לא להשתתף). גם היועצות הרלוונטיות מילאו שאלון פרטים אישיים. הנתונים מכל בית-ספר נאספו וסומנו, על מנת לאפשר ניתוח על-פי בתי-הספר השונים.

ממצאים

תפישת התלמידים את היועצת בהשוואה למורה-יועצת

נערך ניתוח שונות דו-כיווני רב-גורמי (MANOVA) על מנת לבדוק אם קיימים הבדלים בתפישת התלמידים את היועצות (על-פי שאלון CRF) בין קבוצת התלמידים הלומדים אצל היועצת שלהם לבין קבוצת התלמידים עבורם היא יועצת בלבד. שני המשתנים הבלתי-תלויים בניתוח היו תפקיד היועצת כלפי תלמידיה (יועצת בלבד או מורה-יועצת) והיועצת הספציפית (סה"כ 10 יועצות שונות). לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות עבור תפקיד היועצת ($\underline{F}\ (3,608) = 0.15,\ \underline{p} = n.s$), אולם נמצאו הבדלים מובהקים עבור היועצת הספציפית ($\underline{F}\ (27, 1820) = 8.90,\ \underline{p} < 0.05$), וכן עבור האינטראקציה: תפקיד היועצת x יועצת ספציפית ($\underline{F}\ (27, 1820) = 4.02,\ \underline{p} < 0.05$).

בעקבות ממצאי ה-MANOVA נערך גם ניתוח שונות דו-כיווני (ANOVA) על מנת לבדוק אם קיימים הבדלים בתפישת התלמידים את היועצות, בין קבוצת התלמידים הלומדים אצל היועצת שלהם לבין קבוצת התלמידים עבורם היא יועצת בלבד, כפי שנמדדו על-ידי כל אחד **משלושת הסולמות בשאלון** CRF (אטרקטיביות,

מומחיות ואמינות). לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות לפי תפקיד היועצת בכל שלושת הסולמות, אך נמצאו הבדלים מובהקים עבור היועצת הספציפית בשלושת הסולמות, וכן עבור האינטראקציה תפקיד היועצת x יועצת ספציפית. לוח 1 מציג את ממצאי ניתוח השונות עבור שלושת הסולמות בשאלון CRF.

לוח 1: תוצאות ניתוח ה- ANOVA **לפי תפקיד היועצת ויועצת ספציפית בסולמות אטרקטיביות, מומחיות ואמינות של שאלות** CRF

משתנה	משתנה תלוי	MS	SS	df	F
תפקיד היועצת	אטרקטיביות	39.99	39.99	1, 610	0.331
	מומחיות	4.05	4.05	1, 610	0.024
	אמינות	12.90	12.90	1, 610	0.069
יועצת ספציפית	אטרקטיביות	1728.01	15552.11	9, 610	14.301*
	מומחיות	2250.52	20254.67	9, 610	13.563*
	אמינות	1938.18	17.443.65	9, 610	10.407*
אינטראקציה תפקיד היועצת x **יועצת ספציפית**	אטרקטיביות	439.70	3957.29	9, 610	3.639*
	מומחיות	469.56	4163.03	9, 610	2.788*
	אמינות	505.38	4548.38	9, 610	2.714*

* $N= 630\ ,p < 0.01$

בנוסף, נערך ניתוח שונות דו-כיווני (ANOVA) על מנת לבדוק אם קיימים הבדלים בתפישת התלמידים את היועצות, בין קבוצת התלמידים הלומדים אצל היועצת שלהם לבין קבוצת התלמידים עבורם היא יועצת בלבד, כפי שנמדדו על-ידי **שאלון הפנייה ליועצ/ת**.

גם בניתוח זה, שני המשתנים הבלתי-תלויים היו תפקיד היועצת כלפי תלמידיה (יועצת בלבד או מורה-יועצת) והיועצת הספציפית (סה"כ 10 יועצות שונות). ערכי ה-F שהתקבלו מניתוח השונות היו:

$\underline{F}\ (1, 610) = 0.719,\ \underline{p} = n.s$ **עבור תפקיד היועצת**, $\underline{F}\ (9, 610) = 9.967,\ \underline{p} < 0.01$ עבור היועצת הספציפית, ו- $\underline{F}\ (9, 610) = 5.237,\ \underline{p} < 0.01$ עבור האינטראקציה תפקיד היועצת x יועצת ספציפית. כלומר, בשאלון הפנייה ליועצ/ת לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות עבור תפקיד היועצת, אולם נמצאו הבדלים מובהקים עבור היועצת הספציפית ועבור האינטראקציה תפקיד היועצת x יועצת ספציפית.

ניתוחי השונות של שאלון CRF ושאלון הפנייה ליועצת מראים על עקביות בממצאים לגבי אי קיומו של קשר מובהק בין תפקיד היועצת כלפי תלמידיה לבין תפישת התלמידים אותה.

במגמה לתאר במפורט את הממצאים של ניתוח ה–MANOVA לגבי קיומם של הבדלים עבור כל יועצת בנפרד בתפישת התלמידים את היועצת, בין שתי קבוצות התלמידים שנבדקו, נערכה השוואת ממוצעים (מבחן– t למדגמים בלתי–תלויים) עבור כל יועצת בנפרד, של **הציון הכללי בשאלון** CRF, **ציוני הסולמות אטרקטיביות, מומחיות ואמינות, והציון הכללי בשאלון הפנייה ליועצת**. תוצאות השוואת הממוצעים מוצגות בלוח 2.

לוח 2: ממוצעים וניתוח הבדלים בין קבוצות המחקר עבור כל יועצת ועבור סך כל היועצות, במדדי תפיסת התלמיד את היועצת

יועץ	CRF כללי			אטרקטיביות			מומחיות			אמינות			שאלון פנייה ליועץ		
	ממוצע		t	ממוצע		t	ממוצע		t	ממוצע		t	ממוצע		t
מס'	יועץ בלבד	מורה-יועץ		יועץ בלבד	מורה-יועץ		יועץ בלבד	מורה-יועץ		יועץ בלבד	מורה-יועץ		יועץ בלבד	מורה-יועץ	
א	179.61	188.96	-1.00	54.55	52.59	.63	63.82	70.63	-2.09*	61.24	65.74	-1.18	65.06	66.89	-.58
ב	192.93	193.75	-.08	58.79	60.21	-.46	67.17	68.25	-.27	66.97	65.29	.42	70.07	75.57	-1.69
ג	201.27	185.95	1.82	63.59	54.85	3.11**	68.59	67.10	.42	69.09	64.00	1.48	74.82	67.70	2.27*
ד	201.24	178.17	1.35	60.57	54.67	1.20	70.86	63.28	1.25	69.81	60.22	1.46	79.91	68.50	2.20*
ה	224.57	214.15	2.61*	71.60	67.17	2.69**	74.85	74.24	.45	78.12	72.74	3.01**	83.08	75.61	3.88**
ו	207.21	217.23	-1.43	61.54	66.40	-2.06*	73.61	74.80	-.50	72.07	76.03	-1.30	78.18	76.90	.45
ז	182.25	171.96	1.38	57.00	59.75	-1.15	62.63	53.25	3.38**	62.63	58.96	1.20	66.64	67.57	-.31
ח	175.03	193.58	-2.30*	51.71	61.15	-3.54**	61.84	66.42	-1.60	61.48	66.00	-1.30	66.36	74.42	-2.61*
ט	204.09	228.00	-3.35**	63.50	70.07	-2.71*	72.36	79.20	-1.50	68.23	78.73	-3.55**	70.68	83.00	-3.74**
י	192.13	198.74	-.63	59.77	61.14	-.44	66.68	66.94	-.06	65.68	70.66	-1.39	67.13	74.60	-2.59*
סה"כ	196.79	197.00	-.07	60.78	61.33	-.57	68.13	67.86	.24	67.88	67.81	.06	72.38	72.94	-.53

**p< 0.01 ,*p< 0.05

מן הנתונים בלוח 2 ניתן לראות כי באופן כללי, לא נמצאו הבדלים עקביים בין הקבוצות עבור כל היועצות, ואף לא נמצאו הבדלים עקביים עבור מדד כלשהו. במקרים בהם אכן נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות עבור מספר יועצות במדד כלשהו – ערכי ה–t באותו מדד היו בחלקם חיוביים ובחלקם שליליים. כלומר, יועצות מסוימות נתפשו באופן חיובי יותר על–ידי התלמידים שהן מלמדות בכיתתם, לעומת תלמידים שהן אינן מלמדות, ואילו יועצות אחרות נתפשו באופן חיובי יותר על–ידי התלמידים שהן אינן מלמדות בכיתתם, לעומת התלמידים שהן גם מלמדות. על–פי נתוני המחקר הנוכחי, הבדלים אלו אינם קשורים במאפייני הגיל, הוותק והיקף המשרה של היועצת.

קשר בין תפקיד היועצת לבין כוונת הפנייה ליועצת

עבור **מדד כוונת הפנייה ליועצ/ת** נערך ניתוח של chi-square, על מנת להעריך את **הקשר בין תפקיד היועצת** כלפי התלמידים **לבין הכוונה המוצהרת של התלמידים לפנות ליועצת** בעת הצורך. תוצאות ניתוח זה מוצגות בלוח 3.

לוח 3: התפלגויות נבדקים עבור כל יועצת ועבור סך כל היועצות, לפי תפקיד היועצת, במדד כוונת הפנייה ליועצת ובמדד תדירות המפגשים בפועל עם היועצת

יועצת	Chi- square	
	כוונת הפנייה ליועצת	תדירות הפנייה ליועצת
א	0.52	1.28
ב	8.19**	0.52
ג	1.44	6.48**
ד	0.10	0.37
ה	1.42	0.63
ו	מס' הנבדקים בתא אינו מאפשר חישוב	מס' הנבדקים בתא אינו מאפשר חישוב
ז	0.07	7.01**
ח	8.02**	6.09*
ט	מס' הנבדקים בתא אינו מאפשר חישוב	2.01
י	1.95	6.61**
סה"כ	9.16**	23.87**

**p < 0.01 ,*p < 0.05

מן הנתונים בלוח 3 ניתן לראות כי, באופן כללי, עבור סך כל היועצות, קיים קשר בין תפקיד היועצת לבין כוונת הפנייה אליה, המבטא הבדל בין קבוצות התלמידים בכוונה המוצהרת שלהם לפנות ליועצת בעת הצורך. עם זאת, בניתוח נפרד עבור כל יועצת, נמצא קשר בין תפקיד היועצת וכוונת הפנייה אליה עבור שתי יועצות בלבד (ב' ו–ח'). עבור יועצות אלה, ניכרת כוונה רבה יותר לפנות ליועצות במקרים בהם הן מלמדות בכיתה, לעומת מקרים בהם אינן מלמדות את הנועצים.

קשר בין תפקיד היועצת לבין תדירות הפנייה בפועל ליועצת

ניתוח של chi-square נערך גם עבור המשתנה של **תדירות הפנייה בפועל ליועצת** במהלך השנה. זאת על מנת להעריך את **הקשר בין תפקיד היועצת** כלפי התלמידים **לבין הפנייה בפועל של התלמידים ליועצת** במהלך שנת הלימודים. תוצאות ניתוח זה מוצגות אף הן בלוח 3.

מן הנתונים בלוח 3 ניתן לראות כי באופן כללי עבור סך-כל היועצות, קיים קשר בין תפקיד היועצת לבין תדירות הפנייה אליה בפועל, המבטא הבדל בין קבוצות התלמידים בתדירות הפנייה שלהם בפועל אל היועצת לצורך סיוע. בניתוח נפרד עבור כל יועצת, קשר בין תפקיד היועצת והפנייה אליה בפועל נמצא עבור ארבע מן היועצות (ג', ז', ח', י') כאשר באופן כללי ניכרים אחוזי פנייה גבוהים יותר לכל ארבע היועצות במקרים בהם הן מלמדות בכיתה, לעומת מקרים בהם אינן מלמדות את הנוער.

על-פי נתוני המחקר הנוכחי, ממצאי המדדים של כוונת הפנייה ליועצת ושל תדירות הפנייה בפועל ליועצת אינם קשורים במאפייני הגיל, הוותק והיקף המשרה של היועצת.

%קשר בין תפישת התלמידים את היועצת לבין כוונת הפנייה ליועצת

נערך מתאם פירסון לבדיקת קיומו של **קשר בין תפישת התלמידים את היועצת**, כפי שנמדדה על-פי שלושת הסולמות של שאלון CRF ועל-פי שאלון הפנייה ליועצת, **לבין הכוונה המוצהרת של תלמידים לפנות ליועצת בעת הצורך**. המתאמים מוצגים בלוח 4.

מן הנתונים בלוח 4 ניכר כי באופן כללי, עבור כל היועצות, קיים קשר מובהק וישר בין תפישת התלמידים את היועצת, על-פי כל שלושת הסולמות בשאלון CRF ועל-פי שאלון הפנייה ליועצת, לבין כוונת הפנייה ליועצת בעת הצורך. כלומר, תלמידים שתופשים את היועצת באופן חיובי גם מצהירים על כוונה רבה יותר לפנות אליה בעת הצורך. באופן כללי, קשר זה קיים הן עבור התלמידים שהיועצות מלמדות בכיתה, והן עבור התלמידים שהן אינן מלמדות.

קשר בין תפישת התלמידים את היועצת לבין תדירות הפנייה בפועל ליועצת

מתאם פירסון נערך גם לבדיקת קיומו של קשר בין תפישת התלמידים את היועצת, כפי שנמדדה על-פי שלושת הסולמות של שאלון CRF ועל-פי שאלון הפנייה ליועצת, לבין תדירות הפנייה של התלמידים בפועל ליועצת במשך השנה. המתאמים מוצגים אף הם בלוח 4.

מן הנתונים בלוח 4 ניכר כי באופן כללי, עבור כל היועצות, קיים קשר מובהק וישר בין תפישת התלמידים את היועצת (על-פי שניים משלושת הסולמות של שאלון CRF ועל-פי שאלון הפנייה ליועצת) לבין תדירות פנייתם בפועל ליועצת

לוח 4: מתאמי פירסון בין תפישת התלמידים את היועצת, ע"פ השאלונים CRF ושאלון הפנייה ליועצת, לבין כוונת הפנייה והפנייה בפועל ליועצת, לפי תפקיד היועצת

יועצת	N	כוונת הפנייה ליועצת: מקדם המתאם עם ציון כללי בשאלון CRF	כוונת הפנייה ליועצת: מקדם המתאם עם תיון בשאלון הפנייה ליועצת	תדירות הפנייה בפועל ליועצת: מקדם המתאם עם ציון כללי בשאלון CRF	תדירות הפנייה בפועל ליועצת: מקדם המתאם עם תיון בשאלון הפנייה ליועצת
א					
יועצת בלבד	33	0.26	0.10	-0.24	-0.01
מורה-יועצת	27	0.48*	0.35	-0.05	0.00
סה"כ	60	0.33*	0.18	-0.15	0.00
ב					
יועצת בלבד	29	0.48**	0.38*	0.22	-0.03
מורה-יועצת	28	0.08	0.27	-0.04	-0.02
סה"כ	57	0.30*	0.39**	0.11	0.00
ג					
יועצת בלבד	22	0.25	0.31	0.30	0.43*
מורה-יועצת	20	0.59**	0.35	0.45*	0.40
סה"כ	42	0.33*	0.24	0.22	0.22
ד					
יועצת בלבד	21	0.51*	0.47*	0.20	0.45*
מורה-יועצת	18	0.40	0.26	-0.52*	-0.43
סה"כ	39	0.42**	0.33*	-0.16	0.06
ה					
יועצת בלבד	60	0.44**	0.43**	0.20	0.45**
מורה-יועצת	54	0.33*	0.33*	0.28*	0.28*
סה"כ	114	0.36**	0.38**	0.06	0.31**
ו					
יועצת בלבד	28	0.34	0.30	0.02	0.21
מורה-יועצת	30	-0.03	0.28	-0.16	0.06
סה"כ	58	0.27*	0.26*	0.02	0.14
ז					
יועצת בלבד	56	0.42**	0.52**	0.07	0.24
מורה-יועצת	44	-0.10	0.14	-0.03	0.49**
סה"כ	100	0.22*	0.37**	-0.01	0.33**
ח					
יועצת בלבד	31	0.17	0.33	-0.01	-0.14
מורה-יועצת	26	0.57**	0.53**	0.04	0.12
סה"כ	57	0.43**	0.50**	0.12	0.13
ט					
יועצת בלבד	22	-0.26	0.25	-0.11	0.22
מורה-יועצת	15	0.43	0.42	0.19	0.63*
סה"כ	37	-0.07	0.31	0.06	0.39*
י					
יועצת בלבד	31	0.49**	0.44*	0.05	0.40*
מורה-יועצת	35	0.37*	0.41*	0.39*	0.33
סה"כ	66	0.44**	0.45**	0.19	0.42**
סה"כ					
יועצת בלבד	333	0.39**	0.40**	0.13*	0.30**
מורה-יועצת	297	0.31**	0.35**	0.07	0.21**
סה"כ	630	0.35**	0.38**	0.10**	0.26**

*ע"פ < 0.05; **ע"פ < 0.01

בעת הצורך. כלומר, תלמידים שתופשים את היועצת באופן חיובי גם פונים אליה יותר בפועל. סיבת הקשר אינה ידועה: יתכן שתלמידים פונים יותר ליועצת כאשר היא נתפשת בעיניהם באופן חיובי, או שעצם הפנייה ליועצת משפיעה על תפישתה כחיובית בעיני התלמידים.

דיון

במחקר זה נבדק קיומו של קשר בין כפילות התפקידים של מורה ויועצת–חינוכית ובין תפישות התלמידים את היועצת. המחקר בחן האם קיים הבדל בתפישות של תלמידים מתבגרים את היועצת בבית–ספרם, בין תלמידים שהיועצת מלמדת בכיתתם, לבין תלמידים שהיועצת אינה מלמדת בכיתתם.

במחקר הנוכחי נתגלו 3 ממצאים מרכזיים עבור כלל היועצות:

1. לא נמצאו הבדלים מובהקים ועקביים בתפישות התלמידים את היועצת שאינה מלמדת בכיתתם בהשוואה לתפישות של תלמידים אחרים לגבי אותה יועצת, כאשר היא מלמדת בכיתתם. כלומר – לא נמצא קשר חד–משמעי בין תפקיד היועצת כלפי תלמידיה (כיועצת בלבד או כמורה ויועצת) לבין תפישות התלמידים אותה. עם זאת, נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות עבור היועצת הספציפית, וכן עבור האינטראקציה: תפקיד יועצת x יועצת ספציפית. במקרים בהם אכן נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות עבור יועצת כלשהי או במדד כלשהו, לעיתים ניכרה תפישה חיובית יותר של היועצת בעיני תלמידיה כאשר היא אינה מלמדת אותם, ובמקרים אחרים היועצת נתפשה באופן חיובי יותר בעיני התלמידים שהיא גם מלמדת בכיתה. כלומר, במקרים בהם אכן נמצא קשר בין תפקיד היועצת לתפישות התלמידים אותה, לא היה זה קשר עקבי המאפשר הכללה.
2. תדירות הפנייה ליועצת בפועל היתה גבוהה יותר בקרב התלמידים שהיועצת גם מלמדת אותם, לעומת תלמידים שהיועצת אינה מלמדת בכיתתם.
3. קיים קשר מובהק וישר בין תפישת התלמידים את היועצת לבין כוונת הפנייה שלהם ליועצת בעת הצורך. כלומר, תלמידים התופשים את היועצת באופן חיובי גם מצהירים על כוונה רבה לפנות ליועצת בעת הצורך, לעומת תלמידים שתופשים את היועצת באופן פחות חיובי. קיים גם קשר מובהק וישר בין תפישת התלמידים את היועצת לבין תדירות פנייתם בפועל ליועצת בעת הצורך. כלומר, לתלמידים שבפועל פנו יותר ליועצת יש תפישה חיובית יותר של היועצת מאשר תלמידים שבפועל פנו אליה פחות.

ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על הבדלים מובהקים בין קבוצות התלמידים עבור היועצת הספציפית וכן עבור האינטראקציה: תפקיד יועצת x יועצת ספציפית. כלומר, ההבדלים המובהקים שנמצאו בין קבוצות התלמידים בתפישתם את היועצת אינם תלויים בהגדרת התפקיד של היועצת כלפי תלמידיה, אלא תלויים ביועצת הספציפית, ובאינטראקציה של יועצת ספציפית עם הגדרת תפקידיה.

מכאן עולה השאלה: אם אכן קיימת השפעה לקונפליקט בתפקיד המורה–היועצת, מדוע השפעה זו ניכרת בתפישות של תלמידים לגבי יועצות מסוימות, אך לא לגבי אחרות?

העובדה כי הבדלים שנמצאו בין קבוצות התלמידים בתפישתם את היועצת תלויים ביועצת ספציפית ולא בהגדרת תפקידיה כלפי התלמיד, מרמזת על תיווך אפשרי של משתנים אינדיבידואליים, כגון משתני אישיות ו/או התנהגות הייחודיים ליועצת, המשפיעים על תפישות התלמידים את היועצת. ניתן לשער כי יועצות מסוימות מסוגלות להתגבר על השפעת הקונפליקט בתפקידן הכפול כלפי התלמידים, באמצעות סגנון הוראה/ סגנון ייעוצי מסוים, או בסיוע תכונות אישיות מסוימות. משום כך עבור תלמידיהן אין השפעה לכפילות התפקידים של יועצות אלו על תפישות התלמידים אותן. לעומת זאת, יועצות אחרות אינן מסוגלות להתמודד בהצלחה עם השפעת הקונפליקט בתפקידן הכפול, והדבר בא לידי ביטוי בהבדלים בתפישות של תלמידים–נועצים אותן.

מן הנתונים לגבי ותק היועצת, היקף משרתה או הכשרתה לתפקידי הייעוץ ו/או ההוראה, לא נמצא גורם כלשהו הנראה כמשפיע על תפישות התלמידים את היועצת. עם זאת, קיימים משתנים רבים נוספים, העשויים להשפיע על תפישות אלו. לדוגמא: סגנון הוראה המקדם אקלים כיתה חיובי של הבנה וקבלה, הפגנת חום כלפי התלמיד, עידוד אוטונומיה, מיומנות גבוהה ביצירת יחס מסייע. משתנים כגון אלו לא נבדקו במחקר זה ולכן לא ניתן להעריך את מידת השפעתם על תפישות התלמידים את היועצות.

במקביל לממצאים לגבי תפישות התלמידים את היועצת, ממצאי המחקר מעידים על כוונה מוצהרת רבה יותר לפנות ליועצת בעת הצורך, ועל אחוזי פנייה גבוהים יותר בפועל, במקרים בהם היועצת מלמדת בכיתה, לעומת מקרים בהם היא אינה מלמדת את הנועצים. כלומר, ניכרת העדפה של תלמידים לפנות ליועצת לסיוע, כאשר היועצת היא גם מורה שלהם.

הסבר אפשרי לכך: שילוב אלמנטים של יחסי–ייעוץ, כגון: כבוד, תמיכה, הכוונה ואמפתיה בסגנון ההוראה של היועצת, המקדמים תפישה חיובית שלה כדמות מסייעת בעיני התלמידים בכיתתה, באופן המגביר פנייה של תלמידים אלו אליה בפועל. הסבר אפשרי אחר: זמינות רבה יותר של היועצת עבור התלמידים כאשר היא נמצאת באופן קבוע בכיתה מספר שעות בשבוע, במסגרת תפקידה כמורה.

זמינות היועצת כלפי תלמידיה, באמצעות נוכחות תדירה בכיתה, כמורה, לרוב אף מגבירה את מידת ההיכרות בין התלמידים והיועצת, ובכך עשויה להוות יתרון ביצירת קשר עם התלמידים ובשיפור הדימוי של הייעוץ בעיניהם (וירצברגר, 1978; לזובסקי, 1997 ;Ivey,1962).

ממצא נוסף במחקר הוא קיומו של קשר מובהק וישר בין תפישת התלמידים את היועצת לבין כוונת הפנייה שלהם ליועצת בעת הצורך, ולבין תדירות פנייתם בפועל ליועצת. כלומר, תלמידים התופשים את היועצת באופן חיובי גם מצהירים על כוונה רבה לפנות ליועצת בעת הצורך, לעומת תלמידים שתופשים את היועצת

באופן פחות חיובי, וכן תלמידים שפנו ליועצת בפועל תופשים אותה באופן חיובי יותר מתלמידים שלא פנו אליה בפועל. ממצא זה תואם ממצא קודם של סדגר (1987), לפיו תלמידים שקיימו יותר מגע עם היועץ מגלים תפישה חיובית יותר שלו, לעומת אלו שקיימו מגע מועט עם היועץ.

כפי שנגזר ממערך המחקר, הקשר בין תפישת התלמידים את היועצת לבין כוונת פנייתם ליועצת או תדירות פנייתם בפועל אליה הוא מתאמי ואינו סיבתי. ניתן לשער כי התפישה החיובית של היועצת בעיני התלמידים יצרה כוונה רבה יותר לפנות אליה. אולם לגבי הפנייה בפועל, לא ניתן לדעת האם תפישת התלמידים את היועצת באופן חיובי נוצרה בעקבות המפגש שלהם עמה, או שהתפישה החיובית של היועצת בעיני התלמידים גרמה לפנייה רבה יותר שלהם אליה בפועל.

בעקבות ממצאי מחקר זה, עולה הצורך בבדיקת היבטים נוספים של השפעת כפילות התפקידים מורה–יועצת על תפישות התלמידים את המורה–היועצת ועל פנייתם אליה בעת הצורך. כיוון אחד לבדיקה נוספת מתמקד במשתני אישיות ו/או התנהגות הייחודיים ליועצת, העשויים להוות גורמים מסייעים או מעכבים בתפקודה של המורה–היועצת כלפי תלמידיה. לדוגמא: המידה בה המורה–היועצת עצמה חווה את הקונפליקט בתפקידה הכפול, מאפיינים של סגנון ההוראה/הייעוץ של היועצת, משתני אישיות של היועצת המקושרים עם ייעוץ יעיל, כפי שהם נתפשים בעיני היועצת ובעיני תלמידיה, כגון: יכולת לאמפתיה וקבלה, יכולת להפגנת חמימות ועניין כלפי הנועץ, כושר שיפוט, יכול השראת ביטחון על הזולת, גמישות ביחסי–אנוש, חוסר דעות–קדומות, אמיתיות ועוד. בכך עשויה לסייע גם חקירה ישירה ומפורטת יותר של התייחסות התלמידים להיבטים שונים של כפילות התפקידים של המורה–היועצת, כגון: היבט אכיפת המשמעת, היבט האמון ושמירת הסודיות, היבט השיפוט וההערכה.

כיוון אחר לבדיקה עשוי לקבוע, האם תדירות הפנייה ליועצת מושפעת מזמינות היועצת והיכרות טובה שלה עם התלמידים, עקב נוכחותה בכיתה באופן קבוע (ואז אין הכרח שהיועצת תלמד מקצוע בכיתה, אלא שתגביר זמינותה עבור התלמידים או שתיטיב את היכרותה עמם) או שתדירות פנייה מוגברת ליועצת אכן נגרמת עקב תפישה חיובית יותר שלה בעיני התלמידים (ואז יש צורך לברר מהם מאפייני היועצת המקדמים תפישה זו). בהיבט הזמינות, יש לבחון יותר במפורט את מידת הקשר הקיים בפועל בין התלמידים והיועצת ואת מידת זמינותה עבורם. מתוצאות מחקר זה תיתכנה מספר המלצות בעלות חשיבות עבור מערכת החינוך, לגבי העסקת יועצים בתפקידי ייעוץ והוראה במקביל.

מחקרים קודמים בנושא מעידים כי באופן כללי, תלמידים אינם תופשים את שירותי הייעוץ כמקור משמעותי לתמיכה וסיוע (חן וכפיר, 1977; סדגר, 1987; Lempers & Clark- Lempers, 1992; Mason, Arnold & Hyman, 1975). מאחר שהתלמידים הם אוכלוסיית–היעד המרכזית בעבודת היועץ–החינוכי בבית–הספר, לתפישת היועץ בעיני התלמידים ישנה חשיבות רבה לגבי יעילות עבודתו. ממצאי המחקר אינם מצביעים על יתרון או על חיסרון בעצם כפילות

התפקידים מורה–יועץ, לגבי תפישת התלמידים אותו. כלומר, לעצם השילוב של תפקידי ההוראה והייעוץ, לכשעצמו, אין משמעות לגבי תפישות התלמידים את היועץ. עם זאת, תוצאות המחקר מרמזות כי מאפיינים אינדיבידואליים תלויי–יועץ עשויים להוות גורם מתווך בין תפקיד היועץ לבין תפישתו בעיני התלמידים. מכאן שלגבי יועצים מסוימים, כפילות תפקידי ההוראה והייעוץ עשויה להשפיע, באופן חיובי או שלילי, על תפישת התלמידים אותם ועל יעילות תפקודם. באיתור גורמים אינדיבידואליים אלו והבנת האופן בו הם עשויים להשפיע על תפישות התלמידים את היועץ ישנה חשיבות לגבי השיקול, האם כדאי להעסיק יועצים מסוימים בתפקידי ייעוץ והוראה במקביל.

בנוסף, במחקר נמצא כי תדירות הפנייה בפועל של תלמידים ליועץ היתה רבה יותר כאשר היועץ גם מלמד בכיתה. אם שילוב תפקידי הוראה וייעוץ הוא אמצעי שעשוי לתרום להגברת הפנייה של תלמידים ליועץ (מסיבה כלשהי), גם לממצא זה ישנה השלכה לגבי העסקת יועצים במקביל בתפקידי הוראה וייעוץ.

במידע שהתקבל מהמחקר הנוכחי ובמידע שיתקבל ממחקרים נוספים בתחום זה טמון ערך רב באשר לאופן בו על מערכת החינוך לבחור יועצים המתאימים לעיסוק בתפקיד הכפול של מורה–יועץ, או באשר לאופן בו יש להכשיר את היועצים החינוכיים לכך.

ביבליוגרפיה

וירצברגר, א. (1978). **תפישת התפקיד הרצוי של המורה היועץ בכיתות א'-ו'**. עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת חיפה, החוג לחינוך.

זקס, ח. (1993). מורה–יועץ או יועץ חינוכי: ניתוח משווה של סטאטוס ותפקידים בישראל ובמדינת באדן–וירטמברג שבגרמניה. **הייעוץ החינוכי, כרך ג'**, 25 – 38.

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

לזובסקי, ר. (1997). שילוב בין ייעוץ חינוכי לבין הוראה – בטחון תעסוקתי מול זהות מקצועית מובחנת. **הייעוץ החינוכי**, 6, 11 – 21.

לזובסקי, ר. (1998). אוטונומיה וייחודיות בייעוץ חינוכי. בתוך: לזובסקי, ר. ופלדמן, ש. (עורכות) **מרחב ונחלה בייעוץ חינוכי**. מכללת בית–ברל: רכס.

ליטבר, א. (1978). **ציפיות הנועצים וסגנונו של היועץ - השפעותיהם על תפישת דמות היועץ**. עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת תל–אביב, החוג לפסיכולוגיה.

סדגר, ר. (1987). **תפישה וציפיות של תלמידים, מורים והורים בחטיבת הביניים מתפקיד היועץ החינוכי, בהשוואה לתפישת פסיכולוג בית-הספר**. עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת חיפה, החוג לחינוך.

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

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

Arbuckle, D. S. (1962). ***Pupil Personnel Services in American Schools***. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Atkinson, D. R., & Wampold, B. E. (1982). A comparison of the Counselor rating Form and the Counselor Effectiveness Rating Scale. ***Counselor Education and Supervision, Sep.***, 25-36.

Baker, S. B. (1994). Mandatory teaching experience for school counselors: an impediment to uniform certification standards for school counselors. ***Counselor Education and Supervision, 33***, 314- 326.

Barak, A., & Dell, D. M. (1977). Differential perceptions of counselor behavior: replication and extension. ***Journal of Counseling Psychology, 24***, 288-292.

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

Barak, A. & LaCrosse, M. B. (1977). Comparative perceptions of practicum counselor behavior. ***Counselor Education and Supervision, 16***, 202- 208.

Herlihy, B., & Corey, G. (1992). ***Dual Relationships in Counseling***. Alexandria, Va: American Association for Counseling and Development.

Holden, A. (1969). ***Teachers as Counselors***. London: Constable and Company.

Ivey, A. E. (1962). Role conflict in counseling: its effect on college student attitudes. ***Journal of Counseling Psychology, 9***, 139-143.

Ivey, A. E., & Robin, S. S. (1966). Role theory, role conflict and counseling: a conceptual framework. ***Journal of Counseling Psychology, 13***, 29- 37.

LaCrosse, M. B. (1980). Perceived counselor social influence and counseling outcomes: validity of the Counselor Rating Form. ***Journal of Counseling Psychology, 27***, 320-327.

LaCrosse, M. B., & Barak, A. (1976). Differential perception of counselor behavior. ***Journal of Counseling Psychology, 23***, 170-172.

Lempers, J. D., & Clark- Lempers, D. S. (1992). Young, middle and late adolescents' comparisons of the functional importance of five significant relationships. ***Journal of Youth and Adolescence, 21***, 53- 96.

Mason, E. J., Arnold, D. S., & Hyman, I. A. (1975). Expectations and perceptions of the role of the guidance counselor as described by students and parents. ***Counselor Education and Supervision, 14***, 188- 198.

Rogers, C. R. (1957) The necessary and sufficient conditions for therapeutic personality change. ***Journal of Consulting Psychology, 21***, 95- 103.

Salzberger-Wittenberg, I., Hemry, G., & Osborne, E. (1983). ***The Emotional Experience of Learning and Teaching***. London: Routledge & Kegan Paul.

אינטימיות ויחסי משפחה בקרב גברים ונשים

שרגא פישרמן
מכללת אורות ישראל

תקציר

חוקרים רבים עסקו בשאלת הקשר בין יחסי משפחה לבין אינטימיות כמשתנים חד מימדיים. מטרת המחקר היתה לבחון את **מהות הקשר** שבין יחסי משפחה כמשתנה רב גורמי לבין אינטימיות כמשתנה רב גורמי. 389 נבדקים בגיל 25–18 (42% גברים ו–58% נשים) ענו על שאלון אינטימיות (שהרבני, 1974, 1983) ועל שאלון יחסי משפחה (בלום וליפץ, 1987). ניתוח ANCOVA לבדיקת מקביליות הראה כי **עוצמת** הקשר בין ציון משפחה כולל לבין ציון אינטימיות כללי בקרב נשים חזק יותר מהקשר בקרב גברים. הבדל זה מוסבר בשונות בין המינים ביחס לתפישת האינטימיות. חושבו מיתאמים קנוניים בין אשכול מימדי האינטימיות לבין אשכול מימדי יחסי משפחה בקרב גברים ובקרב נשים מתוך מטרה לעמוד על הפקטור הקנוני. בקרב גברים משמעות **יחסי המשפחה** בהקשרם לאינטימיות היא **אחריות ואפשרות להבעת עמדות** ומשמעות **האינטימיות** ביחס לקשר הנ"ל היא **האפשרות להחליף דעות ומידע**. קשר זה תואם את דעתו של פרום על האינטימיות. בקרב נשים משמעות **יחסי המשפחה** בהקשרם לאינטימיות היא **חברתיות** ומשמעות **האינטימיות** ביחס לקשר הנ"ל היא **אמון**.

המטרה של המחקר הנוכחי היתה לבחון את הקשר שבין יחסי משפחה לאינטימיות. קשר זה נבחן בעבר מתוך ראית שני המשתנים כחד ממדיים. תפישה רב ממדית של שני המשתנים מאפשרת לנו לחדור לעומקו של הקשר ולהשוות בין המינים ובין שתי קבוצות גיל (בוגרים ומתבגרים) ביחס לקשר שבין יחסי משפחה ואינטימיות. בנוסף, המחקר הנוכחי שופך אור לא רק על הקשר בין שני המשתנים, אלא גם על משמעות כל אחד מהמשתנים ביחס לקשר שלו אל המשתנה השני וזאת דרך בחינת הפקטור הקנוני בקרב כל קבוצת נבדקים.

אינטימיות

האינטימיות הוגדרה ע"י אריקסון (1968) כ"יכולת להתחייב לחיים משותפים עם בן זוג קונקרטי, לפתח חוסן מוסרי ולאחוז בהתחייבות כזו אפילו כשהיא דורשת הקרבה ופשרות" (עמ' 263). חוקרים שונים התייחסו אל האינטימיות באופנים שונים. אורלובסקי (1993) התייחס לאינטימיות כאיכות היחסים בין אנשים וכמשאב העומד לרשות הפרט. לדעתו הפרט בעל "משאב" האינטימיות מסוגל להתחייב כלפי פרט מסוים אחר ולפתח "חוזק אתי" לשמור על מחויבות זו אפילו במצבי לחץ ומשבר. אינטימיות מערבת פתיחות, אמון, התנהגות של חלוקה, מוכנות לחשיפה ולהתנסויות בין–אישיות ללא פחד, רגשות אשם או תחושה של איבוד האני. שהרבני (1974) הגדירה את יחסי הידידות האינטימיים כיחסים קרובים בין בני זוג, המבוססים על בחירה מרצון, שהיא לעתים קרובות הדדית, ושאינה נובעת מיחסי תפקוד פורמליים בין השניים. בקשר אישי מסוג זה ישנם אלמנטים של התקשרות אישית וחיבה, כנות וספונטניות, אמון ונאמנות, הכרת החבר ורגישות לרצונותיו, צרכיו ורגשותיו. אנו מצפים מזוג החברים שיהנו

מבילוי זמן משותף ובלעדי ללא שיתוף אחרים, לתמיכה מעשית ורגשית ולנכונות הדדית לקבל ולבקש עזרה.

חוקרים הדגישו אספקטים שונים באינטימיות. פרום (1956) הדגיש את האחריות, כבוד הדדי, איכפתיות וידע על אחרים. בכך הבחין פרום בין האינטימיות לבין אהבה לא בשלה. רוג'רס (1972) הדגיש את התקשורת התקינה בין בני הזוג, את ההתחייבות, ואת המשך התפתחותו של כל אחד כפרט ייחודי. רובינשטיין ושוור (1982) הדגישו את הבעת הרגשות, המעורבות, פתיחות, יושר, איכפתיות, הגנה, עזרה, אמון וחשיפה עצמית. אורלובסקי, מרסיה ולזר (1973) הדגישו בעיקר יחסים של פתיחות מול סגירות, רגשות של איכפתיות ואהבה, אחריות ומחויבות. מוס (1988) תיאר את האינטימיות כשינוי באמונה הפנימית. האמונה הפנימית הצומחת בשלב האינטימיות, היא מה אנו אוהבים. אנו – משקף את ההדדיות והאינטימיות של הקשר. ראוי לציין כי רוב החוקרים התייחסו אל האינטימיות כמשתנה חד גורמי.

בשונה, תיארה שהרבני (1984) את האינטימיות כמבנה פסיכולוגי רב ממדי המתייחס לנושאים שונים במעגל חיי האדם. ראיית האינטימיות כמשתנה רב ממדי מאפשרת ליצור פרופיל אינטימיות ומקדמת את הבנת הקשרים שבין ממדים שונים של אינטימיות עם משתנים פסיכולוגיים שונים. בנוסף, מאפשרת הראיה הרב ממדית יצירת הבחנות בין פרטים וקבוצות שונות ע"י פרופילים שונים של אינטימיות בקרב קבוצות שונות. לדעתה, המבנה אינו משתנה, כמעט, במשך חיי האדם. הוא מתפתח, הוא משנה מושא, אך אין זו יצירה חדשה של ההתבגרות או הבגרות. בילדות – מושאי האינטימיות העיקריים הם האם והאב, אחר–כך אחים, חברים וקבוצת השווים, עד אשר נבנים יחסי אינטימיות עם בן המין השני ונוצרת מסגרת זוגית חדשה. לפי תיאור זה, האינטימיות אינה נובעת במישרין מפתרון קונפליקט הזהות. היא מתפתחת מגיל צעיר יותר, אך בשלהי גיל ההתבגרות היא משנה מושא – מחבר קרוב לבן המין השני. בכך מסכימה שהרבני עם ביגלאו ולה–גפיה (1975) הטוענים כי בילדות מהווה האינטימיות התפתחות מאגוצנטריות לסוציוצנטריות, כלומר ממיקוד באדם עצמו להתמקדות בחברה ובקבוצת השווים. לאחר שהתפתחה היכולת לפתח יחסי אינטימיות עם קבוצת השווים ולאחר פתרון קונפליקט זהות האני, מתפנה המתבגר לקונפליקט האינטימיות עם בן המין השני.

גורמים משפחתיים ואינטימיות

חוקרים שונים מצאו קשרים בין יחסי משפחה לאינטימיות. פיירברן (1966) רואה בסוג היחסים שיוצרת האם (ואחר–כך ההורים) עם הילד, יחד עם תגובות הילד עצמו לסיטואציה, את הדפוס ליחסי אובייקט מופנמים. דפוסי יחסי אובייקט הקיימים בעולם הפנימי הלא–מודע קובעים את סוג יחסיו עם האובייקט בעולם החיצוני.

פרום (1956) מתאר את היחסים הראשוניים בין האם והתינוק כיחסים סימביוטים של תלות חד–צדדית באם. ככל שהתינוק גדל הוא מסוגל יותר לתפוש דברים כהווייתם ומתגבשת בו החוויה של להיות אהוב על האם. אהבה זו הנה חוויה סבילה בשל הזדקקותו לאם למילוי צרכיו. בהדרגה מתחלף אצל הילד מושג האהבה ממושג של היותו אהוב להיותו אוהב. האובייקט השני אינו רק אמצעי לסיפוק צרכיו שלו. צרכיו של האובייקט השני הופכים לחשובים לא פחות מאשר צרכיו

הוא. זהו מעבר מהעיקרון של "אני אוהב משום שאני אהוב" לעקרון של "אני אהוב משום שאני אוהב".

הרשלג (1984) מצטטת את ויינקוט (1964) המתאר את השותפות ברגשות האם והתינוק בעת ההנקה כאחראית להתפתחות האמפתיה. לדעתו הרגישות של האם להיניק את התינוק בכמות המדויקת מופנמת ע"י התינוק והוא נעשה רגיש לסיפוק או לאי המנוחה של האם. הפנמת האמפתיה של האם ע"י התינוק נקראת "האמפתיה הפרימיטיבית". לדעת ויניקוט האמפתיה הפרימיטיבית היא הבסיס לחווית האמפתיה היותר בוגרת והחשובה לאינטימיות.

גם יצחקי–קיסם (1986) וסלומון–בן–צבי (1993) מדווחות על קשר בין יחסי משפחה לאינטימיות.

שדה מחקרי נפוץ לבחינת הקשר הנ"ל הוא ילדים למשפחות חד הוריות. החוקרים ציפו למצוא הבדל בין ילדים למשפחות חד הוריות לבין ילדים למשפחות שלמות ביחס לאינטימיות. הס וקאמרה (1979) וכן סאנטרוק וורשק (1979, 1982) סבורים שליחסי הילד במשפחה חד הורית עם ההורה המחזיק בו יש השפעה רבה על יחסיו החברתיים של הילד. ילדים שקשרו קשרים חברתיים חיוביים היו ממשפחות חד–הוריות שהאווירה בביתם "טובה", נעימה וללא קונפליקטים.

בשונה מהממצאים לעיל, רוזנברג, הרץ–לזרוביץ וגוטמן (1989) לא מצאו הבדלים בין ילדים להורים גרושים לבין ילדים במשפחות דו הוריות באינטימיות כלפי חבר, כפי שנבדקה עפ"י תיאורית שהרבני. אולם אף במחקר זה נמצא שילדים להורים גרושים מנו פחות חברים "טובים" מילדים במשפחות דו הוריות. גם גוטמן (1989) ואיינהורן (1992) לא מצאו הבדלים בין שתי הקבוצות ביחס לאינטימיות.

שדה מחקרי אחר בו נבדק הקשר בין גורמים משפחתיים לאינטימיות הוא הקיבוץ. אמנם ילדי הקיבוץ הם בדרך כלל ילדים למשפחות דו הוריות, אך דרך גידולם בבתי ילדים בעיקר בקיבוצים בהם לא נהוגה לינה משפחתית יכולה לרמוז על חשיבותם של גורמים משפחתיים.

בטלהיים (1969) מדגיש שבחברה הקיבוצית נמנעת מהתינוק חוויית התלות הסימביוטית. כיוון שתלות זו היא המרכיב הראשוני בקשר האימננטי הרי שהתינוק הגדל בקיבוץ מאמץ לעצמו דפוסי תקשורת הפוגמים בעתיד ביכולת האינטימיות שלו. לדעת בטלהיים בן הקיבוץ בונה מערכת יחסים רדודה עם הזולת. גם שהרבני (1974, 1998) מצאה שהאינטימיות של ילדי קיבוץ כלפי חבריהם נמוכה יותר מאשר האינטימיות של ילדי עיר כלפי חבריהם.

לב–רן (1980) מדווח על ממצא מעניין לפיו בקרב בני עיר נצפתה עלייה ברמת האינטימיות עם העלייה בגיל, בעוד שבקרב בני קיבוץ אין עלייה כזו. בהתחשב בעובדה שמלכתחילה מידת האינטימיות של בני הקיבוץ נמוכה ממידת האינטימיות של בני העיר, הרי שעם העלייה בגיל גדל הפער באינטימיות בין בני העיר לבני הקיבוץ.

שהרבני (1994) בסקירת מחקרים על בני קיבוץ מדווחת כי בעוד שבגיל קדם–התבגרות ובגיל ההתבגרות היו בני העיר גבוהים מבני קיבוץ באינטימיות, בראשית גיל הבגרות לא נמצא הבדל מובהק באינטימיות בין זוגות נשואים בני קיבוץ לזוגות נשואים בעיר. לדעת המחברת משמעות הממצאים היא כי ניתן לסגור פערים התפתחותיים באינטימיות אף בגיל מבוגר יותר.

חוקרים בדקו את ההבדל בין המינים ביחס לקשר שבין יחסי משפחה לאינטימיות.

אורולובסקי (1976) מציין כי אינטימיות בוגרת יכולה להתרחש בין שני פרטים עצמאיים ובלתי תלויים מבחינה פסיכולוגית. לכן נושאים לא פתורים של תלות בהורים מגבילים את האישה (בשונה מן הגבר) בפיתוח משאב האינטימיות שלה. בדומה, מדווחת יצחקי–קיסם (1986) על קשר בין יחסי משפחה ואינטימיות.

בקר (1996), אשר בחנה את הקשר עפ"י תיאוריית שהרבני, מציינת כי נשים בסגנון התקשרות בטוח עם ההורים דיווחו על רמת אינטימיות גבוהה ביחס לנשים בסגנונות ההתקשרות האחרים עם הוריהן. חלק (1998) מדווחת כי נשים מבחינות בין יחסן עם הוריהן לבין יחסן עם בן זוגן, בעוד שבקרב גברים נמצא קשר בין יחסים עם ההורים לבין יחסים עם בת הזוג. בדומה, מצא ניר (1997) כי בקרב נשים שביעות רצון ממיניות קשורה לסגנון התקשרות עם ההורים, אך לא נמצא קשר כזה בקרב גברים.

כיוון מחקרי שונה הוא בחינת הקשר שבין יחסי משפחה לאינטימיות כפונקציה של גיל הנבדק. גרינברג, סיגל וליטט (1983), ריין ולינש (1989) מציינים כי קשר עם ההורים משפיע על ההתקשרות עם בני הגיל. החוקרים מציינים כי קשר זה בין היחס להורים ליחס עם בני הגיל נמצא גם בגיל ההתבגרות המוקדמת וגם בגיל ההתבגרות המאוחרת. בשונה מכך, טען רייס (1990), בסוקרו מחקרים אחרים, כי בגיל בי"ס תיכון נמצא מיתאם גבוה יותר בין יחסי הורים–מתבגרים לקשר של המתבגר עם בני גילו מאשר המיתאם שנמצא בקרב סטודנטים באוניברסיטה.

ניתן לסכם כי, באופן כללי, עד כה נחקר הקשר בין גורמים משפחתיים לאינטימיות כפונקציה של סוג המשפחה, של מין הנבדק או של גילו. מטרת המחקר הנוכחי היתה לבחון את הקשר בין יחסי משפחה לאינטימיות עפ"י התפישה הרב ממדית של האינטימיות. חידוש נוסף של המחקר הנוכחי היה בבחינת משמעות שני המשתנים ביחס לקשר שביניהם. במילים אחרות, מה משמעות האינטימיות ביחס לקשר שלה ליחסי משפחה ומה משמעות יחסי משפחה ביחס לקשר שלהם לאינטימיות. בחינות אלו נערכו תוך השוואה בין המינים ובין שתי קבוצות גיל.

השערות המחקר היו: א. יימצא קשר חיובי ומובהק בין ציון כולל של יחסי משפחה לבין ציון האינטימיות הכולל ובין ממדים שונים של יחסי משפחה לבין ממדי האינטימיות. ב. יימצא פקטור קנוני שונה בקרב שני המינים ושתי קבוצות הגיל ביחס לקשר שבין ממדי יחסי המשפחה לממדי האינטימיות. הפקטור הקנוני השונה יאפשר לבאר את משמעות שני המשתנים ביחס לקשר שביניהם בקרב שני המינים ושתי קבוצות הגיל.

שיטה

נבדקים

אוכלוסיית המחקר כללה 389 נבדקים, 164 בנים (42%) ו–225 בנות (58%). 40.4% מהנבדקים היו בגיל 19–18, 20.8% בגיל 23–20 ו–38.8% בגיל 25–24. אוכלוסיית המחקר נדגמה, באופן אקראי, מחיילים, מתלמידי ישיבות הסדר, בנות בשירות לאומי, חיילות, מכללות לחינוך (דתיות ולא דתיות), קורסים להסבה מקצועית, קצינים בשירות קבע ואזרחים עוברי אורח.

כלים

שאלון אינטימיות שהרבני (1974)

שהרבני פיתחה שאלון זה על מנת לאפיין יחסי חברות עם בני אותו מין בשלב טרום ההתבגרות. גרשוני (1978), לוין (1981), שהרבני גרשוני והופמן (1981), לב–רן ושהרבני (1981) ושהרבני ותורן (1982) מצאו שמרכיבים אלו הנם שימושיים ורלוונטיים גם ליחסי מתבגרים בחברות דו–מיניות ואף ליחסי מבוגרים (הרשלג, 1984).

שאלון זה מורכב משמונה ממדים כשארבעה פריטים מרכיבים כל ממד:

1. **כנות וספונטניות.** המידה שבה קיימים יחסי פתיחות וכנות בין החברים ביחס לעצמם ולאחרים. יחסים המאופיינים ע"י כנות וספונטניות כוללים מסירת מידע נעים ופחות נעים, העברת רגשות, פחדים, תקוות ותכניות.
2. **רגילות, ידיעה והרגשה.** המידה שבה חבר אחד יודע על השני עובדות, נטיות, העדפות, צרכים ורגשות. הידע על האחר (ומכאן גם השותפות בתחושות) נובע משני מקורות מידע : א. מידע המועבר ע"י האחר. ב. תחושות ורגשות המושגות ע"י אמפתיה והתבוננות בחבר.
3. **קשר, מגע ובקשת קרבה.** המידה שבה חבר אחד מחבב את השני, מרגיש בחסרונו ומייחס חשיבות וערך ליחסים ביניהם.
4. **בלבדיות ופרטיות.** המידה שבה שני החברים מנסים להיות יחד, באיזו מידה חבר אחד מעדיף את השני על פני כל אחד אחר.
5. **נתינה, עזרה, התחלקות.** המידה שבה חבר אחד מבטא תמיכה אמוציונלית ונוטה לתת עזרה אינסטרומנטלית לחבר השני.
6. **לקיחה ובקשת עזרה.** המידה שבה חבר אחד מקבל עזרה, ומרגיש עצמו חופשי לבקש עזרה או עצה מהאחר.
7. **פעילות משותפת.** המידה שבה שני החברים עובדים ומשחקים יחדיו ונהנים מכך.
8. **אמון ונאמנות.** המידה שבה חבר אחד מאמין שהשני לא ירמה אותו, ישמור על הבטחות וסודות ויפעל גם כאשר אינו נמצא לידו.

סדר הפריטים בשאלון הוא אקראי. כל פריט מדורג ע"י הנבדק בסולם מסוג ליקרט מ–"לגמרי לא נכון" (1) ועד –"נכון לגמרי" (6). ציון האינטימיות הכללי מחושב על–פי ממוצע התגובות לכל 32 פריטי השאלון. ציון גבוה משקף דרגת אינטימיות גבוהה. ממדי האינטימיות מתוארים לעיל בפרק הדן באינטימיות.

השאלון פותח והועבר במקורו לילדי קיבוץ וילדי עיר בגיל טרום ההתבגרות (12–10). השאלון תוקף והועבר מאוחר יותר גם לקבוצות גיל נוספות מגיל ההתבגרות ועד מבוגרים (שהרבני, 1978; פאיאנס, 1978; לוין, 1981; שהרבני, ארנון וקב–ונקי, 1981; שהרבני, גרשוני והופמן, 1981; לב–רן ושהרבני, 1981; שהרבני ותורן, 1982; הרץ–לזרוביץ, שהרבני וטל, 1983; הרשלג, 1983; בקר, 1996; אשל, 1998; חלק, 1998).

מהימנות הציון הכללי נבדקה במחקרה של שהרבני (1974) ונעה בין 90. ל–94.. מהימנות השאלון נבדקה, במחקר הנוכחי, עפ"י נוסחת קרוננבך אלפא ומדדי העקביות הפנימית נעו בין 51. ל–78.. העקביות הפנימית של ממד בלבדיות נמצאה נמוכה מ–50. = α ולכן הוצא מימד זה מהשאלון.

סולם גורמים משפחתיים (דווח עצמי) בלום וליפץ (1987)

סולם זה הינו גרסה משופרת של אחד מחלקי "מבחן קולורדו" (בלום, 1985) לבדיקת התפקוד המשפחתי. הסולם כולל 60 היגדים, חלקם מנוסחים על דרך החיוב וחלקם על דרך השלילה. על הנבדק לציין ליד כל הגד, על גבי סולם מסוג ליקרט, האם הוא מתאים מאוד למשפחתו (1), מתאים למשפחתו (2), אינו מתאים למשפחתו (3) או אינו מתאים כלל למשפחתו (4). "משפחה" הנה משפחתו המקורית של הנבדק. 60 ההיגדים נחלקים ל–12 גורמים אשר נמצאו דרך ניתוח גורמים. להלן 12 הגורמים:

1. **לכידות.** הלמידה שבה דואגים ומחויבים חברי המשפחה למשפחה, מבלים זמן יחדיו ותומכים אחד בשני.
2. **ביטוי עצמי.** מתייחס למידה שבה חברי המשפחה מורשים ומעודדים להביע דעותיהם ורגשותיהם.
3. **אי עימות.** מתייחס למידה שבה חברי המשפחה כועסים, מותחים ביקורת ונלחמים אחד עם השני.
4. **ארגון.** מתייחס למידה שבה חשוב לבני המשפחה להיות מאורגנים כראוי.
5. **חברתיות.** המידה שבה מחפשים בני המשפחה פעילויות חברתיות עם אחרים ונהנים ממנה.
6. **מיקוד שליטה פנימי.** מתייחס למידה שבה בני המשפחה מאמינים שדברים שקורים להם אינם בשליטתם.
7. **משפחה אידיאלית.** מתייחס למידה שבה מעריכים בני המשפחה את משפחתם.
8. **אי מחויבות.** מתייחס למידה שבה בני המשפחה אינם תלויים זה בזה ונכשלים בתקשורת ביניהם.
9. **סגנון משפחתי דמוקרטי.** מתייחס למידה שבה משתתפים בני המשפחה בקבלת החלטות.
10. **מתירנות.** מתייחס למידה שבה בני המשפחה מתפקדים ללא קיום או כפיה של חוקים, עד כמה מאפשרת המשפחה לחבריה ללכת בדרכם.
11. **סמכותיות.** מתייחס למידה שבה מחליטים ההורים מה החוקים והכללים להתנהגות במשפחה.
12. **מעורבות יתר.** מתייחס למידה שבה עומדים חברי המשפחה על כך שכל אחד יהיה יחד עמם, עד כמה מרשים חברי המשפחה לכל אחד להחליט לבד על חייו.

ניתן לנקד כל גורם וכן את תפקוד המשפחה כציון כללי.

בגרסה המשופרת (בלום וליפץ, 1987) ניסחו החוקרים מחדש היגדים ב–4 מהגורמים המשפחתיים: אחדות, מיקוד שליטה פנימי, אי מחויבות ודמוקרטיות. תקיפות הגרסה המחודשת נבדקה ביחס לשאלון המקורי וכן נערך ניתוח גורמים על מדגם של 117 סטודנטים. לשאלון המקורי נוספו 13 היגדים ולאחר ניתוח הגורמים נמצאו 9 היגדים "חדשים" בעלי טעינות גבוהה יותר מאשר חלק מההיגדים "הישנים" ולכן הוכנסו לשאלון. המיתאם בין שתי הגרסאות לכל גורם נע בין 78. ל–89. במבחן מהימנות כללית שערכו בלום וליפץ (1987) ע"פ נוסחת קרוננבך אלפא לכל 12 הגורמים נתקבלו ערכים הנעים בין 56. = α ל– 86.= α.

במחקר נוסף בוצעו בדיקות מהימנות ותקפות על השאלון באוכלוסיה ישראלית (אבן–חן, 1993). במחקר זה נמצא כי העקביות הפנימית בגורמים אחדות, משפחה

אידיאלית, ביטוי עצמי, סגנון משפחה דמוקרטי, אי עימות, ארגון ומיקוד שליטה פנימי היה גבוה מ–50. ומובהק. העקביות הפנימית של גורמים אלו נעה בין 53. ל–74. מאידך, העקביות הפנימית של הגורמים חברתיות, סמכותיות, מחויבות והעדר מחויבות יתר נמצאו נמוכים מ–50.. במחקר לעיל נעשה שימוש רק בגורמים אשר העקביות הפנימית שלהם היתה גבוה מ–50. במחקר הנוכחי הוחלט לאמץ גישה זו. מדדי המהימנות הפנימית, במחקר הנוכחי נעו בין 55. ל–80. העקביות הפנימית של הגורמים: מחויבות, מתירנות, סמכותיות והעדר מחויבות יתר נמצאה נמוכה מ–50. ולכן הוצאו מהשאלון.

תוצאות

לוח 1: מיתאמים בין ציון האינטימיות הכללי לבין הגורמים המשפחתיים

(n=389)

גורמים משפחתיים	R
אחדות	.17***
ביטוי עצמי	.18***
אי עימות	.22***
ארגון	.09
חברתיות	.14**
מיקוד שליטה פנימי	.14**
משפחה אידיאלית	.16***
סגנון משפחתי דמוקרטי	.17***
ציון משפחה כולל	.21***

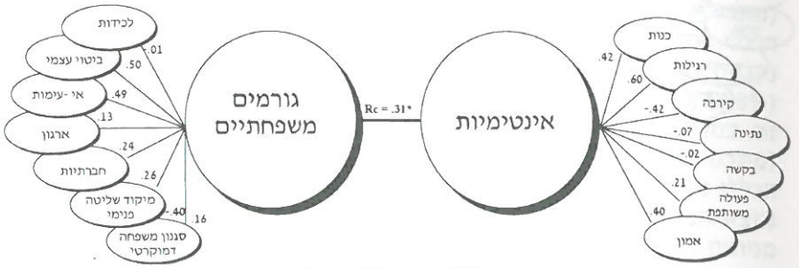
*p<.05 **p<.01 ***p<.001

מלוח 1 נראה כי ציון האינטימיות הכללי קשור באופן מובהק אם כי נמוך לכל הגורמים המשפחתיים, מלבד לגורם הארגון. יש לציין כי גודל המדגם השפיע, כנראה, על מובהקות המיתאמים. במילים אחרות, חלק מהמיתאמים מובהקים, אך לא משמעותיים. ממצא זה מצדיק את חישוב המיתאמים הקנוניים ואת בדיקת הקשר באופן דיפרנציאלי בכל קבוצות המדגם.

במטרה לבדוק את תרומתם של ממדי האינטימיות השונים ואת תרומתם של הגורמים המשפחתיים לקשר הכולל בין אינטימיות לגורמים משפחתיים חושבו מיתאמים קנוניים בין ממדי האינטימיות לבין גורמים משפחתיים. המיתאם הקנוני

מאפשר לבדוק את הקומבינציה הייחודית של הממדים התורמים לקשר זה והפקטור הקנוני נותן משמעות חדשה למשתנים המרכיבים את הקשר. להלן בציור 1 תיאור המיתאם הקנוני.

ציור 1: מקדמי המתאם הקנוני בין גורמים משפחתיים לממדי האינטימיות בקרב כלל אוכלוסיית המדגם



$\underline{F} = 1.82, \underline{p} < .001$

המספרים הם מקדמים סטנדרטיים

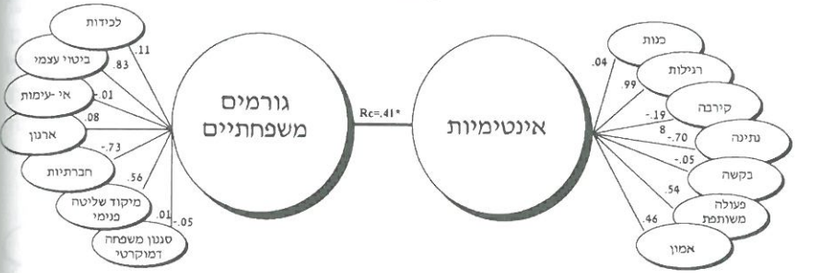
בחישוב המיתאם הקנוני נמצא מיתאם אחד מובהק ($\underline{Rc} = .31; \underline{F} = 1.82, \underline{p} < .001$). במיתאם קנוני יש לבחון מהם הממדים הבולטים בתרומתם לקשר הקנוני. ממדים אלו מרכיבים את הפקטור הקנוני הנותן משמעות ייחודית לקשר בין שני המשתנים. תרומתם של ממדי האינטימיות: **רגילות** (.60), **כנות** (.42), **קרבה** (.42–), **ואמון** (.40) לקשר שבין גורמים משפחתיים לאינטימיות היא הגבוהה ביותר. תרומת ממד הקרבה למיתאם הקנוני היא שלילית ותוסבר בדיון.

הגורמים המשפחתיים הבולטים בתרומתם לקשר הקנוני הם: **ביטוי עצמי** (.50), **אי עימות** (.49), **מיקוד שליטה פנימי** (.26), **חברתיות** (.24), **ומשפחה אידיאלית** (.40–). תרומת גורם המשפחה האידיאלית למיתאם הקנוני היא שלילית ותוסבר בדיון.

הקשר שבין גורמים משפחתיים לאינטימיות כפונקציה של מין הנבדק

במטרה לבדוק מהם הגורמים המשפחתיים הספציפיים הקשורים לממדי האינטימיות הספציפיים בקרב שני המינים חושבו המיתאמים הקנוניים בין אשכול הגורמים המשפחתיים לאשכול ממדי האינטימיות באופן נפרד לגבי בנים ולגבי בנות. המיתאם הקנוני מאפשר לנו לבדוק את הקומבינציה הייחודית של הגורמים והממדים התורמים לקשר זה. הקומבינציה הייחודית של גורמי המשפחה וממדי האינטימיות מניבים את הפקטור הקנוני הנותן משמעות לשני המשתנים ביחס לקשר ביניהם. במילים אחרות, בחינת הקשר שבין גורמים משפחתיים לאינטימיות עפ"י המיתאם הקנוני מאפשר בחינת משמעות הקשר ולא רק עוצמתו. בחינה זו באופן נפרד בשני המינים מאפשרת לבחון האם משמעות הקשר שונה בקרב שני המינים. להלן בציורים מס' 2 ו–3 תיאור המיתאמים הקנוניים.

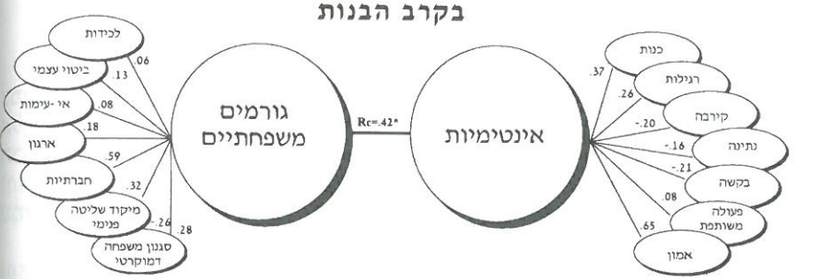
ציור 2: מקדמי המתאם הקנוני בין גורמים משפחתיים לממדי האינטימיות בקרב בנים



$\underline{F} = 1.40, \underline{p} < .03$

המספרים הם מקדמים סטנדרטיים

ציור 3: מקדמי המתאם הקנוני בין גורמים משפחתיים לממדי האינטימיות בקרב הבנות



$\underline{F} = 1.41, \underline{p} < .03$

המספרים הם מקדמים סטנדרטיים

בנים: בחישוב המיתאם הקנוני בין אשכול הגורמים המשפחתיים לאשכול ממדי האינטימיות בקרב הבנים נמצא מיתאם אחד מובהק ($\underline{Rc} = .41$; $\underline{F} = 1.40$,$\underline{p} < .03$). **הגורמים המשפחתיים** שבלטו בתרומתם לקשר שבין אשכול הגורמים המשפחתיים לאשכול ממדי האינטימיות בקרב הבנים היו: **ביטוי עצמי** (.83); **חברתיות** (.73-) **ומיקוד שליטה פנימי** (.56). **ממדי האינטימיות** שבלטו בתרומתם לקשר שבין אשכול הגורמים המשפחתיים לאשכול ממדי האינטימיות היו: **רגילות** (.99) **ונתינה** (.70-).

בנות: בחישוב המיתאם הקנוני בקרב הבנות נמצא רק מיתאם אחד מובהק ($\underline{F} = 1.40, \underline{p} < .03$ $\underline{Rc} = .42$;).
הגורם המשפחתי שבלט בתרומתו לקשר שבין אשכול הגורמים המשפחתיים

לאשכול ממדי האינטימיות בקרב הבנות היה: **חברתיות** (.59). **ממד האינטימיות** שבלט בתרומתו לקשר שבין אשכול הגורמים המשפחתיים לאשכול ממדי האינטימיות היה: **אמון** (.65).

הקשר שבין גורמים משפחתיים לאינטימיות כפונקציה של גיל

במטרה לבדוק האם קיימים הבדלים מובהקים בין קבוצות הגיל השונות (מתבגרים ובוגרים) ביחס לקשר שבין ציון משפחה כולל לבין ציון האינטימיות הכללי חולקו הנבדקים לשתי קבוצות גיל: מתבגרים ובוגרים. קבוצת גיל המתבגרים נקבעה לגילי 20–18 (40.4% מהמדגם) וקבוצת הבוגרים נקבעה לגילי 25–24 (38.8% מהמדגם). גיל הביניים, 23–20 (20.8%) הוצאו מהמדגם לצורך ניתוח זה. במטרה לבדוק האם קיימים הבדלים מובהקים בין קבוצות הגיל השונות (מתבגרים ובוגרים) ביחס לקשר שבין ציון משפחה כולל לבין ציון האינטימיות הכללי נערך ניתוח ANCOVA לבדיקת מקבילות (פרלליזם). בניתוח ANCOVA נמצא הבדל מובהק בין מתבגרים לבין בוגרים ($\underline{F}(2,408) = 5.76, \underline{p} < .01$). מניתוח ANCOVA נראה כי קיים הבדל מובהק בין הגילים ביחס לקשר שבין ציון משפחה כללי לציון אינטימיות כללי. בקרב הבוגרים נמצא קשר חזק יותר בין ציון משפחה כללי לציון אינטימיות כללי ($\underline{r} = .34$) מאשר בקרב המתבגרים ($\underline{r} = .12$).

דיון

חוקרים שונים מדווחים על קשר בין גורמים משפחתיים שונים לבין האינטימיות (פרויד, 1925; פרום, 1956; פיירבורן, 1966; ווניקוט, 1964; אורולובסקי, 1976; הרשלג, 1984; יצחקי–קיסם, 1986; סלומון–בן–צבי, 1993). במחקר הנוכחי בדקנו את הקשר שבין גורמים משפחתיים לבין האינטימיות כשני משתנים רב ממדיים המבוססים על דיווח עצמי של הנבדק.

מחישוב מיתאמי פירסון בין ציון האינטימיות הכללי לבין הגורמים המשפחתיים נמצא כי קיימים קשרים חיוביים ומובהקים בין כל הגורמים המשפחתיים, מלבד גורם הארגון, לבין ציון האינטימיות הכללי. המיתאם בין ציון כללי של יחסי משפחה לבין ציון אינטימיות כללי הוא חיובי, אך נמוך וכמוהו אף המיתאמים בין הגורמים המשפחתיים השונים לבין ציון האינטימיות הכללי. מיתאמים נמוכים אלו מצדיקים את הניסיון לבחון באופן יותר ספציפי את מהות הקשרים שבין אשכול גורמי המשפחה לבין אשכול ממדי האינטימיות.

במטרה לבדוק את תרומתם של **הגורמים המשפחתיים** ואת תרומתם של **ממדי האינטימיות** השונים לקשר הכולל בין אשכול גורמי המשפחה לאשכול ממדי האינטימיות חושבו מיתאמים קנוניים בין גורמי המשפחה לממדי האינטימיות. המיתאם הקנוני מאפשר לבחון את הקשר שבין אשכול הגורמים המשפחתיים לבין אשכול ממדי האינטימיות ובעזרתם לבחון את מהות שני המשתנים ביחס לקשר שביניהם עפ"י הפקטור הקנוני. נמצא כי הקשר בין אשכול גורמי המשפחה לאשכול האינטימיות היה חיובי ומובהק ($\underline{Rc} = .31$).

הגורמים המשפחתיים אשר תרמו, יותר מאחרים, למיתאם הקנוני שבין אשכול גורמי המשפחה לאשכול האינטימיות היו **ביטוי עצמי, אי עימות, חברתיות, מיקוד**

שליטה פנימי ומשפחה אידיאלית. ממדי האינטימיות אשר תרמו, יותר מאחרים, לקשר בין אשכול גורמי המשפחה לאשכול האינטימיות היו **כנות, רגילות, קרבה ואמון.** אינטימיות המורכבת מהממדים: כנות, רגילות, קרבה ואמון הנה אינטימיות המבוססת על יושר וקשר תוך שמירה על עצמיות והימנעות מקרבה מופרזת העלולה לחנוק את הפרט. אינטימיות זו נראית קשורה הן לדיפרנציאציה ואינדיבידואציה (בוון, 1976: וג'וסלסון, 1992) והן לגורמים המשפחתיים המאפשרים ומעודדים אינדיבידואציה ודיפרציאציה. משפחה המעודדת אינדיבידואציה ודפרנציאציה היא משפחה בה יכול הפרט להגיע לביטוי עצמי של האינדיבידואליות שלו (ביטוי עצמי) תוך כיבוד הדדי של המרחב הפסיכולוגי בין בני המשפחה (ביטוי עצמי). גורמים אלו בנוסף למסר של המשפחה שהיא אחראית לגורלה ויכולה לשלוט בו (מיקוד שליטה פנימי) ללא חשש של בן המשפחה לאבד את זהותו בתוך משפחה שהיא יחידה אחת מאוחדת בעלת "גאות יחידה" (מקדם שלילי בגורם משפחה אידיאלית) הם גורמים המפתחים אדם בעל תחושה גבוהה של מובחנות וייחודיות. תחושה זו באה לידי ביטוי בזוגיות אמינה השומרת על מרחב מחיה של כל אחד משני בני הזוג.

הקשר שבין גורמים משפחתיים לממדי האינטימיות כפונקציה של מין

במטרה לבחון האם קיים דפוס שונה של קשר בין גורמים משפחתיים לממדי האינטימיות בקרב בנים ובקרב בנות חושבו מיתאמים קנוניים בין אשכול הגורמים המשפחתיים לאשכול ממדי האינטימיות באופן נפרד לגבי בנים ולגבי בנות.

בנים: בקרב בנים נמצא כי הגורמים המשפחתיים אשר בלטו בתרומתם לקשר שבין אשכול הגורמים המשפחתיים לאשכול ממדי האינטימיות היו: **מיקוד שליטה פנימי, ביטוי עצמי, וחברתיות** (מקדם שלילי) וממדי האינטימיות אשר בלטו בתרומתם לקשר היו **רגילות ונתינה.**

מיקוד שליטה פנימי מתייחס למידה שבה בני המשפחה מאמינים שמה שקורה להם נמצא בשליטתם. גורם זה ממקד את הראיה לתוך המשפחה ומגביר את האחריות שחשים בני המשפחה למה שקורה במשפחתם. ביטוי עצמי מתייחס למידה שבה בני המשפחה מרגישים מעודדים לקבוע עמדותיהם. חברתיות מתייחס למידה שבה מחפשים בני המשפחה פעילויות חברתיות עם אחרים מחוץ למשפחה. הפקטור הקנוני של גורמים אלו מבטא אחריות הן ביחס למשפחה (מיקוד שליטה פנימי) והן ביחס למה שאומר ומבטא כל אחד מבני המשפחה (ביטוי עצמי). גורמים אלו קשורים באפשרות הפרט להביע את עמדותיו ללא חשש מה יאמרו בני המשפחה, אך תוך נטילת אחריות כחלק מתחושת האחריות הכללית של בני המשפחה. האדם מתחשב אמנם בבני משפחתו כאשר הוא מביע את עמדותיו, אך לא בגורמים חיצוניים (מקדם מיתאם שלילי לגורם החברתיות).

ממדי האינטימיות שבלטו בתרומתם לקשר הנ"ל היו: רגילות ונתינה (מקדם מיתאם שלילי). ממד רגילות קשור למידע שיש לאדם על בן זוגו המושג ע"י שיחות או ע"י אמפתיה ונתינה משמעה תמיכה רגשית וסיוע אינסטרומנטלי לאחר. הפקטור הקנוני והמשמעות של האינטימיות הנובעת מהקומבינציה בין מקדם מיתאם חיובי לממד רגילות ומקדם שלילי לממד נתינה הוא מידע על בן הזוג הנמסר מתוך תחושה של קרבה ורצון לקשר ללא מחשבה על העזרה העשויה לבוא בעקבותיו. בכך מצטרף מחקר זה למחקרם של דאובן ואדלסון (1966) שמצאו כי ידידות אינטימית,

בניגוד לקשרים חברתיים חולפים, מאפשרת ביטוי רגשות חופשי, מתירה ויתור מה על פרטיות ומאפשרת קבלה של קונפליקט בין-אישי. דאובן (1977) אף הוסיפה את חוסר הנורמטיביות ביחסי הידידות. לדעתה חברים קרובים הם סובלניים זה לזה ולכן קל להם להיות פתוחים וחסרי הגנתיות.

בחינת הקשר שבין שני הפקטורים הקנוניים בקרב **הבנים** מלמדנו כי הגורמים המשפחתיים המבטאים **אחריות ואפשרות להביע עמדות** ולהעביר מידע ללא חשש קשורים לאינטימיות **המאפשרת להעביר מידע ולקבלו** ללא חשש. האינטימיות בהקשר של היחס בין הגורמים המשפחתיים לאינטימיות בקרב הבנים נראית דומה לדעתו של פרום (1956) הטוען כי האינטימיות כוללת אחריות, כבוד הדדי, איכפתיות וידע על האחרים. נראה כי גבר הגדל במשפחה בה מודגשת אחריות רבה לנעשה בתוך המשפחה נוטל אחריות גם על האינטימיות ובפרט בכל הקשור למידע, להבעת דעות מתוך קרבה ולא מתוך כל אינטרס אחר.

בנות: הגורם המשפחתי שבלט בתרומתו לקשר שבין אשכול הגורמים המשפחתיים לאשכול ממדי האינטימיות היה **חברתיות** המתייחס למידה שבה מחפשים בני המשפחה פעילויות חברתיות עם אחרים. ממד האינטימיות שבלט בתרומתו לקשר הנ"ל היה **אמון** המתייחס לתחושת האדם שבן זוגו (או חברו) לא ירמה אותו וישמור על הבטחותיו. נראה כי מובנם של יחסי המשפחה בהקשרם לאינטימיות בקרב בנות היא תחושת הבת שהיא יכולה ורשאית להינתק מבית ההורים ולפעול, מבחינה חברתית, עם חברים מחוץ למשפחה.

הקשר שבין יחסי הגורמים המשפחתיים לבין האינטימיות בקרב הבנות הוא היכולת להינתק מהמשפחה תוך מתן אמון בבן הזוג שיהיה לצדו בכל מצב ותחושה שניתן לסמוך על בן הזוג. נראה כי הבת המגבשת את זהותה תוך שמירה על קשר הדוק יותר עם בית ההורים ביחס לבן המגבש את זהותו (ג'וסלסון, 1997) והפונה לטפל בקונפליקט האינטימיות זקוקה לעידוד ולאווירה משפחתית המעודדת התנתקות פסיכולוגית מבית ההורים. כאשר המשפחה מעודדת אותה לפעול חברתית מחוץ לבית ההורים וכאשר היא חשה שהיא נותנת אמון בחבר ושהיא יכולה לסמוך עליו היא מתקרבת לפתרון חיובי של קונפליקט האינטימיות.

הקשר שבין גורמים משפחתיים לממדי האינטימיות כפונקציה של גיל

במטרה לבדוק האם קיימים הבדלים מובהקים בין מתבגרים לבוגרים ביחס לקשר שבין הגורמים המשפחתיים לבין האינטימיות נערך ניתוח ANCOVA לבדיקת מקביליות. מניתוח ANCOVA נראה כי קיים הבדל מובהק בין שתי קבוצות הגיל ביחס לקשר שבין גורמים משפחתיים לאינטימיות. בקרב הבוגרים נמצא קשר חזק יותר בין הגורמים המשפחתיים לבין האינטימיות ($\bar{r} = .34$) מאשר בקרב המתבגרים ($\bar{r} = .12$).

ממצא זה שונה ממסקנתו של רייס (1990) כי בגיל תיכון נמצא קשר חזק יותר בין יחסי משפחה לאינטימיות עם בני הגיל. יתכן וההבדל בין הממצאים קשור בהבדלים בין שני המחקרים ביחס לגיל הנבדקים. מחקרו של רייס נערך על תלמידי תיכון וסטודנטים בעוד שמחקרנו נערך על מתבגרים בגילי 19-18 ועל בוגרים בגילי 24-23. אפשרות אחרת להסבר ההבדלים בין ממצאי המחקרים קשורה להגדרת משתני המחקר. מחקרו של רייס עסק בקשר שבין יחסי הורים-מתבגרים לקשר של המתבגרים עם בני גילם. מחקרנו עסק בקשר שבין גורמים משפחתיים

שונים לאינטימיות. על מנת לתת תשובה מדויקת יותר לשאלת ההבדלים בין קבוצות הגיל השונות יש לערוך מחקר על שלוש קבוצות הגיל (מתבגרים צעירים, מתבגרים בוגרים ובוגרים צעירים) כאשר משתני המחקר יהיו זהים בכל הקבוצות.

ניתן להסביר את ההבדל בין מתבגרים בשלהי גיל ההתבגרות לבין בוגרים ביחס לקשר שבין גורמים משפחתיים לבין האינטימיות עפ"י היחס השונה לאינטימיות. הבוגרים הרואים באינטימיות בסיס להקמת תא משפחתי ולהולדת ילדים עסוקים בנושאים הקשורים למשפחה יותר מאשר המתבגרים הרואים באינטימיות יחסים חברתיים או התנסויות. הבוגרים העסוקים בקביעת דפוסי ההתנהגות שיהיו במשפחתם העתידית (או החדשה) משווים את יחסיהם ואת דפוסי ההתנהגות המשפחתית עם היחסים במשפחתם המקורית ולכן נמצא קשר גבוה יותר בין הגורמים המשפחתיים לבין האינטימיות בקרב הבוגרים מאשר בקרב המתבגרים.

השתמעויות חינוכיות-ייעוציות

הקשרים השונים בקרב כל קבוצות המחקר (גברים–נשים, מתבגרים–בוגרים) ובפרט המובן השונה של יחסי המשפחה ושל האינטימיות, כפי שבאה לידי ביטוי בפקטורים הקונוניים, מחייבים את אנשי החינוך, יועצים החינוכיים, מטפלים משפחתיים ומפתחי תכניות ההתערבות לקחת בחשבון את השונות הרבה בין המינים. יש לפתח תכניות התערבות דפרנציאליות, לכל אחד מהמינים, הן ביחס לאינטימיות והן ביחס לגורמים המשפחתיים הקשורים לאינטימיות. לגברים, אשר משמעות הקשר בעיניהם היא אחריות, יש לפנות באפיק זה, לחזקו ואף לחשוף אותם למשמעות הקשר בעיני הנשים: הינתקות מהמשפחה ואמון בבן הזוג. תכניות התערבות לנשים חייבות להדגיש את משמעות הקשר בקרב הנשים ויש לחשוף אותן למשמעות הקשר בעיני הגברים. רצוי שבתכניות לחינוך לחיי משפחה יחשפו המשמעויות השונות לשני המינים. בדרך זו נשיג הבנה רבה יותר בין המינים.

לשונות זו השלכות גם על טקטיקות טיפוליות בפרט ובקבוצת הטיפול. רצוי לטפל בקבוצות מעורבות (מבחינת מין המטופל) תוך הבלטת השונות בין המינים לצורך הכרות והבנת הקשר בין שני משתנים אלה.

גם להבדלים בין קבוצות הגיל השונות משמעות חינוכית. הבוגרים מכוונים יותר להקמת משפחה ודווקא בקרבם נמצא קשר חזק יותר בין יחסי משפחה לאינטימיות. המתבגרים מכוונים פחות להקמת משפחה והקשר בין יחסי משפחה לאינטימיות חלש יותר בקרבם. תכניות התערבות לחיי משפחה מועברות, בדרך כלל, למתבגרים ונראה כי קל יותר לעסוק איתם בחינוך לאינטימיות בשל חולשת הקשר בינה ליחסי המשפחה (הקשים יותר לשינוי).

ביבליוגרפיה

איינהורן, צ. (1992). **דפוסי חברות קרובה ויכולת חברתית של מתבגרים להורים גרושים בהשוואה למתבגרים ממשפחות שלמות**. תיזה לתואר שני. אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.

אריקסון, א. (1950). **ילדות וחברה**. תל אביב: ספרית הפועלים.

בקר, ח. (1996). **הקשר בין דפוסי ההתקשרות בבגרות בהקשר יחסי הורה-ילד לדפוס ההתקשרות ביחסים רומנטיים**. תיזה לתואר שני, אוניברסיטת חיפה, חיפה.

גרשוני, ר. (1978). **התפתחות האינטימיות בחברות חד-מיניות ודו-מיניות**. תיזה לתואר שני, אוניברסיטת חיפה, חיפה.

הרץ–לזרוביץ', ר., שהרבני, ר., טל, מ. (1983). השפעת רמת האינטימיות ורמת החשיבה על שינויים בשיפוט המוסרי. **עיונים בחינוך, 37/38**, 78–57.

הרשלג, א. (1984). **אינטימיות וחברות הדדית של רגשות בזוגות נשואים בעיר ובקיבוץ**. תיזה לתואר שני, אוניברסיטת חיפה, חיפה.

חלק, ס. (1998). **אינטימיות של נשים וגברים עם בני זוגם, דפוס ההתקשרות ויחסים עם ההורים בעבר ובהווה**. תיזה לתואר שני, אוניברסיטת חיפה, חיפה.

יצחקי–קיסם, ע. (1986). **הקשר בין ידידות אינטימית של ילדות ומתבגרות עם חברתן הטובה לבין רמת האינטימיות ביניהן לבין הוריהן, סגנון החיברות של ההורים ורמת האינטימיות ביניהם**. תיזה לתואר שני, אוניברסיטת חיפה, חיפה.

לב–רן, א. (1980). **התפתחות יחסי אינטימיות אצל בני קיבוץ**: מחקר אורך. תיזה לתואר שני, אוניברסיטת חיפה, חיפה.

לוין, ש. (1981). **קלסתר של אינטימיות בין מתבגרים בקיבוץ ובעיר בישראל**. תיזה לתואר שני, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.

ניר, מ. (1997). **הקשר בין תפישת היסטורית ההתקשרות עם ההורים בילדות, סגנונות התקשרות בבגרות, לבין שביעות רצון ממיניות בבגרות. השוואה בין גברים לנשים**. תיזה לתואר שני, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.

מוס, ר. א. (1988). **תיאוריות על גיל ההתבגרות**. תל אביב: ספרית פועלים.

סלומון–בן–צבי, א. (1993). **תפישת מערכת משפחת המוצא ויחסה לדימוי העצמי וקשרי האהבה עם בן הזוג**. תיזה לתואר שני, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.

פאיאנס, א. (1978). **אינטימיות בין בני זוג ומיקוד שליטה בקרב מתבגרים**. תיזה לתואר שני, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.

צוריאל, ד. (1974). **זהות אני מגובשת לעומת זהות דיפוזית כפונקציה למורכבות קוגניטיבית, אתנוצנטריות והזדהות עדתית בקרב מתבגרים מעדות המזרח והמערב**. תיזה לתואר שני, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.

צוריאל, ד. (1990). זהות האני לעומת פזירות הזהות בגיל ההתבגרות: הבטים התפתחותיים והשלכות חינוכיות. **מגמות, 4**, 509–484.

רוזנברג, מ., הרץ–לזרוביץ, ר., וגוטמן, י. (1989). אינטימיות של ילדים להורים גרושים כלפי הורים וחברים. **עיונים בחינוך, 49/50**, 152–137.

שהרבני, ר. ווייסמן, ה. (1998). התבגרות עם קבוצת השווים: ידידות אינטימית והבעת רגשות בקרב בני קיבוץ. בתוך: דר, י. (עורך): **חינוך בקיבוץ משתנה**, 193–205. ירושלים: מאגנס.

Bettelheim, B. (1969). ***The children of the dream***. NY: McMillan.

Bigelow, B., & La Gaipa, J. J. (1975). Children's written descriptions of friendship: A multidimensional analysis. ***Developmental Psychology, 11***, 857-858.

Bloom, B. L., & Lipetz, M. E. (1987). The Colorado Family Assessment: An automated procedure for multilevel family assessmant. Unpublished manuscript, University of Colorado.

Bowen, M. (1976). Theory and practice in psychotherapy. In P. J. Guerin (Ed.), ***Family therapy: Theory and practice***. New-York: Gardner.

Fairbairn, W.R.D. (1966). ***Psychoanalytic studies of the personality***. London: Routledge and Kegan Paul.

Freud, S. (1925). ***Some psychological consequences of the anatomical distinction between the sexes***. Collected papers, Vol. V, London: The Hogarth Press.

Fromm, E. (1956). ***The art of loving***. New York: Harper and Brothers.

Guttman, J. (1989). Intimacy in young adult males relationships as a function of divorced and non-divorced families. ***Journal of Divorce, 12***, 2-3.

Hess, R. D. & Camara, K.A. (1979). Fast divorce family relationship as mediating factor in the consequences of divorce for children. ***Journal of Social Issues, 35***, 79-96.

Josselson, R. L. (1992). The space between us: ***Exploring the dimensions of human relationships***. San Francisco: Jossey-Bass.

Lev-Ran, A. & Sharabany, R. (1981). The development of intimate friendship among kibbutz children: A longitudinal study. Presented at the Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, Toronto.

Marcia, J. E. (1976). Identity six years after: A follow-up study. ***Journal of Youth and Adolescence, 5***, 146-160.

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), ***Handbook of adolescent psychology*** (pp.159-187). NewYork: Wiley.

Marcia, J. E. (1986). Clinical implications of the identity status approach within psychosocial developmental theory. ***Cadernos de Consulta Psicologica, 2***, 23-35.

Myseless, O., Wiseman, H. & Hali, I. (1998). Adolescents' relationships with father, mother, and same-gender friends. ***Journal of Adolescence Research. 13***, 54-78.

Orlofsky, J. L. (1976). Intimacy status: Relationship to interpersonal perception. ***Journal of Youth and Adolescence, 5***, 73-88.

Orlofsky, J. L. (1993). Intimacy status: Theory and research. In J. E. Marcia., A. S. Waterman., D. R. Matteson., S. L. Archer., & J. L. Orolofsky (Eds.), ***Ego identity: A handbook for psychosocial research***. New York: Springer-Verlag.

Orlofsky, J. L., Marcia, J. E., & Lasser , I. M. (1973). Ego identity status and the intimacy versus isolation crisis of young adulthood. ***Journal of Personality and Social Psychology, 27***, 211-219.

Rabin, A. I. (1969). Of dreams and reality: Kibbutz children. ***Children, 16***, 160-162.

Santrock, J. W. & Warshak, R. (1979). Father custody and social development in boys and girls. ***Journal of Social Issues, 35***, 112-125.

Santrock, J. W., Warshak, R. & Elliat, G. T. (1982). Social development and parent-child interaction in father custody and stepmother families. In M. E. Lamb, (Ed.), ***Nontraditional families' parenting and child development***. NJ: L.E.A. Pub.

Sharabany, R. (1974). Intimate friendship among kibbutz and city children and its measurement. Unpublished doctoral Dissertation, Cornell University, Syracuse, NY.

Sharabany, R. (1984). The development of capacity for altruism as a function of object relations development and Cricistudes. In Staub, E., Bar Tal, J. Karylowski & Rewykowki (Eds.), ***Development and maintenance of prosocial behavior***. New York: Plenum Press.

Sharabany, R. (1994). Continuities in the development of intimate friendship: Object relations, interpersonal and attachment perspectives. In R. Erber, & R. Gilmour. (Eds.), ***Theoretical Frameworks for personal relationships***. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Sharabany, R., Arnon, A., & Kav-venaki, S. (1981). Intimate friendship among Israeli kibbutz children: Family vs. communally reared. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Boston.

Sharabany, R., Gershoni, R., & Hofman, J. (1981). Girlfriend, boyfriend: Agé and sex differences in intimate friendship. ***Developmental Psychology, 17***, 800-808.

Sharabany, R., Toren, Z. (1982). Socialization setting, parental discipline and children's moral judgment, Paper presented at the International symposium on normal education, University of Fribourg, Switzerland.

Sternberg, R.J. (1986). A triangular theory of love. ***Psychological Review, 93***, 119-135.

Tzuriel, D. (1984). Sex role typing and ego identity in Israeli, Oriental and Western adolescents. ***Journal of Personality and Social Psychology, 46***, 440-457.

מקומו של היועץ החינוכי בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל

תמי אומנסקי וד"ר רחל ארהרד
אוניברסיטת תל–אביב

תקציר
מטרות המחקר היו לבדוק את התנהגות ועמדות היועצים החינוכיים כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. בנוסף נבחן את הקשר בין התנהגות ועמדות היועצים לבין מאפייני רקע אישיים–מקצועיים שלהם ומאפייני רקע בית–ספריים והתרומה היחסית של משתני הרקע להתנהגות היועצים בשילוב. במחקר השתתפו 222 יועצים מבתי–ספר יסודיים וחטיבות–ביניים בחינוך הממלכתי. לצורך המחקר נבנו שני שאלונים "שאלון התנהגות בתפקיד השילוב" ו"שאלון פרטי הרקע" והותאם "שאלון העמדות" של שכטמן ורייטר (1987) (בתוך שיינין, 1992). נמצא כי: **א.** עמדות היועצים כלפי השילוב חיוביות מאוד. **ב.** היועצים מדווחים על מידת מעורבות גבוהה בשילוב ועל השקעה בממוצע של כשליש מזמן עבודתם במטלה זו. **ג.** היועצים מעורבים בעיקר בנושאיים מנהליים ופחות בנושאיים דידקטיים ונמצאים יותר בקשר עם הצוות הבין מקצועי והנהלת בית הספר ופחות עם התלמידים והמורים. **ד.** התנהגות היועצים קשורה יותר למאפיינים האישיים–מקצועיים שלהם מאשר למאפיינים הבית–ספריים. **ה.** כמות ההשתלמויות בנושאי השילוב בהן השתתפו היועצים ועמדותיהם נמצאו כתורמים העיקריים להסבר השונות בהתנהגות היועצים בשילוב.

בשנים האחרונות מתרחש שינוי משמעותי במדיניות משרד החינוך בתחום שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במסגרת החינוכית הרגילה. מדיניות השילוב נובעת מהאידיאולוגיה כי לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים יש זכות בסיסית ללמוד ביחד עם תלמידים אחרים וכי תוצאות השילוב יביאו לרווחים קוגניטיביים, חברתיים ואישיים, הן לתלמיד בעל הצרכים המיוחדים והן לסביבתו.

לנוכח מדיניות משרד החינוך, בתי–הספר נדרשים להכיל בכיתות רגילות תלמידים, שבעבר בודלו למסגרות בחינוך המיוחד. מסקר שנערך בשנים 1997–1996 עולה כי מירב התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים שולבו בכיתות רגילות ורק 1.2% מכלל התלמידים לומדים בבתי ספר לחינוך מיוחד ו–1.8% מהתלמידים לומדים בכיתות מקדמות בבתי הספר הרגילים (עזרא וכהן, 1997).

המאמר מבוסס על עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות לקבלת התואר "מוסמך", בהנחיית ד"ר רחל ארהרד, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל–אביב

משרד החינוך משקיע מאמצים מוגברים לטפח את התודעה לשילובם של התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים במסגרות החינוך הרגיל, תוך שימת דגש לצרכים המיוחדים שלהם. בד ובד גובשו תכניות שונות הבאות לידי ביטוי במדיניות הטיפול ובעשייה היומיומית של בתי–הספר (חוזר המנהל הכללי, נ"ט/ 8 (ג), אפריל 1999 עמ' 3). במסגרת שינוי המדיניות מופעלת, במספר אזורים בארץ, "תכנית סל שילוב ומרכז תמיכה יישובי אזורי". תכנית זו מתייחסת לשירותי החינוך המיוחד המאוגמים ב"סל השילוב" ואשר מיועדים לטיפול בתלמידים מתקשים הלומדים בכיתות רגילות בבתי–ספר יסודיים ובחטיבות הביניים. התכנית מיועדת בעיקרה לאפשר פיתוחה של ראייה מערכתית כלל יישובית של דרכי הטיפול בתלמידים שיש להם צרכים מיוחדים ולהגביר את האוטונומיה ואת האחריות של המחנך והצוות הבית–ספרי לקידומו של התלמיד (סל שילוב ומת"י/א משרד החינוך, האגף לחינוך מיוחד, 1995).

הקשר בין הייעוץ החינוכי לעיסוק בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים נוסד בארה"ב בשנות השבעים, עם חקיקת חוק החינוך לכל ב–1975. עד אז היה קשר מועט בין היועצים החינוכיים לבין "פלח" אוכלוסיה זה. ההסבר המוצע ע"י Cormany (1970) למצב זה הוא כי עד לשנות השבעים היועצים (כנראה) לא הכירו בצורכי אוכלוסיית התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים, או שחשו כי צורכי אוכלוסיה זו לא התאימו לתכניותיהם הייעוציות. מאז שנות השבעים קיבל קשר זה אופי דיפוזי, כוללני המכיל מגוון רחב של מטרות ותפקידים.

החיבור בין הייעוץ לתלמידים המשולבים צמח מהמקום בו תחילה המערכת החינוכית תפשה את היועץ כמטפל בעיקר בתלמיד החריג והשונה ובהמשך התפתח עד לתפישת היועץ כממלא תפקיד מרכזי בהתאמת מערכת בית הספר לאוכלוסיית תלמידים שבעבר לא היתה מצויה בה. אם כי קשה לנבא את תוצאות השפעת מגמת השילוב על מערכת החינוך ובעלי התפקידים בה, נראה, כי הייעוץ החינוכי מקבל תדמית שונה ומורחבים תחומי האחריות שלו.

כך Greer, Greer & Woody (1995), סבורים כי מדיניות השילוב מגבירה את התלות של המערכת החינוכית ביועצים החינוכיים. הם מפרטים את התחומים בהם על היועץ לעסוק: להיות מעורב בצוותים בין–מקצועיים, לפתח תהליך של מודעות וקבלה של קבוצת השווים ולעסוק בייעוץ למשפחות התלמידים המשולבים. במסגרת מעורבות זו היועצים צריכים להפעיל מאמץ קואורדינטיבי על מנת לגייס את הכוחות של ההורים, התלמידים, כל אנשי המערכת ואת עצמם. במילים אחרות על היועץ לאמץ גישה מערכתית הלוקחת בחשבון את צרכי כל האוכלוסיות הקשורות לתחום השילוב. על מנת למלא תפקידים אלה ממליצים Greer, Greer & Woody כי היועצים יעברו הכשרה מקצועית ייחודית, הכוללת היכרות טובה של מאפייני התלמידים ובקיאות ברפרטואר של טכניקות הוראה וייעוץ המותאמות לצרכים השונים.

גם בישראל נראה כי ליועץ מקום מרכזי בתהליך השילוב. הנהלת שפ"י, המעצבת את המדיניות, תפישות התפקיד וההתנהגות של היועצים החינוכיים, פרסמה את

תחומי העיסוק של היועץ המשלב (אוגדן ליועץ 1996):

1. היועץ יפתח את מודעות המערכת הרגילה: צוות ניהול, מורים, תלמידים וקהילה לצרכים של התלמיד המיוחד.
2. בתיאום עם הנהלת בית הספר ירכז היועץ את עבודת בית הספר עם הכיתה ו/או התלמיד המשולב. היועץ יהיה אחראי לתאום בין אנשי המקצוע הרבים הנמצאים בקשר עם תלמידים אלה: מורים מקצועיים, צוות בין מקצועי, מורים משלבים וגורמי חוץ בקהילה.
3. היועץ יתמוך במחנך המשלב (בכל המודלים הקיימים) ויסייע לו בהתמודדות עם תפקידו המורכב.
4. היועץ יקיים קשר טיפולי עם התלמיד לפי הצורך.
5. היועץ יהיה שותף להכנת תכנית תח"י כדי להגיע למימוש הפוטנציאל הלימודי, הרגשי והחינוכי של התלמיד בעל הצרכים המיוחדים.
6. היועץ יכשיר, ידריך וינחה את הצוות החינוכי בתכנית "כישורי חיים" כשהוא מתאימה לרמת הכיתה או הפרט.
7. היועץ יפתח ויטפח את שיתוף הפעולה בין ההורים ובית הספר ברוח חוק החינוך המיוחד, המקנה להורים מעורבות רבה בכל הליך השמה, במעברים, בתח"י וכו'.
8. יועץ אחראי על קיומו של תהליך מקצועי במעבר התלמיד למסגרת המשך. תהליך זה יכלול הכוון מקצועי, הכנת התלמיד ומשפחתו לקראת השלב הבא ולווי בהתאם לצורך.

כפי שעולה ממסמך רשמי זה, על היועץ המשלב לפעול בכמה כיוונים ומישורים שונים. עליו להוביל תהליך של פיתוח מודעות כלפי התלמיד המשולב בכל רמות בית–הספר. עליו לרכז, לתמוך ולתאם בין הגורמים השונים במערכת, לקיים קשר טיפולי עם התלמיד והוריו, להיות שותף בקבלת החלטות בתחום הדידקטי ולדאוג להמשך לימודי התלמיד. בתהליך זה צריך לשתף ולהקיף את כל הגורמים המעורבים בו: הורים, מורים, הנהלה, צוות מסייע ואת התלמיד עצמו.

תחומי העיסוק מפורטים באופן רחב וכוללני ומהווים מסגרת כללית לתפקוד היועץ בתחום השילוב. ברם, מפרוט זה לא ניתן ללמוד על הוראות מחייבות בנושא או על סדרי העדיפויות הרצויים בעבודה, כאן נשאר מרחב פעולה רחב ליועץ בית הספר. היועץ מתוך בחירה או בתגובה לציפיות המשוגרות אליו, יידרש להקצות שיעור מסוים מהזמן לשילוב, לספק ייעוץ למורים, הורים, כיתות, הנהלה ולספק מענה למערכת בית–הספר כארגון המתמודד עם השילוב.

לנוכח מדיניות משרד החינוך, הנחיות שפ"י והשינויים בארה"ב בזיקת היועץ לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, עולות שאלות רבות לגבי עמדותיו והתנהגותו של היועץ החינוכי במטלת השילוב בישראל: א. מה הן עמדותיו של היועץ כלפי השילוב? ב. עד כמה נושא השילוב בולט בעבודתו? כלומר, מהי מידת המעורבות שלו בנושא? וכמה זמן הוא משקיע בו? ג. באילו תחומי תוכן הוא בוחר להתערב? ד. מהי מידת המעורבות שלו עם משלימי התפקיד הקשורים לשילוב? ה. מה הם

המאפיינים הקשורים להתנהגות היועץ בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים? סקירת הספרות שערכנו לא מספקת תשובות לשאלות אלה. מספר מועט יחסית של מאמרים עוסקים בעבודתו ופועלו של היועץ בשילוב. מתוכם, רובם הנם בבחינת תפישות תיאורטיות (Greer, Greer & Woody, 1995; Johnson, 1987; Cormany, 1970; Mitchell, 1987). עלה בידינו למצוא רק מאמר אחד שנערך בארה"ב ומתייחס לנושא מבחינה מחקרית (Helms & Katsiyannis, 1992). ממחקר זה עולה כי תפקיד היועץ בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים מצומצם ותופש מקום שולי בלבד במכלול העבודה הייעוצית. מירב היועצים (כ–70%) מדווחים כי הם מקדישים בממוצע רק 10% מזמן עבודתם בייעוץ למטלת השילוב. מה אם כך תמונת המצב בישראל? לשאלה זו משנה תוקף שכן הגדרת תפקיד היועץ בישראל דיפוזית ומעניקה ליועץ אוטונומיה רחבה בעיצוב סדרי העדיפויות שלו, בבחירת אוכלוסיית היעד, שיטות העבודה והנושאים בהם יעסוק.

לבחינת התנהגות היועץ בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחרנו להשתמש במודל הקלאסי של Getzels & Guba (1957). מודל זה שכיח במחקרים הבוחנים את העשייה החינוכית (Andrews, 1978; Baldwin, 1979; Moser, 1977) וכן במחקרים המתייחסים באופן ספציפי לתפקיד היועץ (לזובסקי, 1990; סדגר, 1989). על פי מודל זה ההתנהגות בתפקיד היא תוצר של יחסי הגומלין בין מאפיינים ארגוניים לבין מאפיינים אישיים של הפרט.

המחקר בתחום הייעוץ החינוכי מנסה מזה שנים ללמוד על מאפיינים ארגוניים ואישיים אלה על מנת לנבא באמצעותם את התנהגות היועץ בתפקיד וההדגשים השונים שבעבודתו. במחקרים שונים נמצאו המאפיינים הבאים כבעלי יכולת הסבר של התנהגות היועצים, ולכן שיערנו כי הם גם עשויים לתרום להסבר השונות בהתנהגות היועצים בשילוב.

1. מאפיינים אישיים–מקצועיים: **ותק בייעוץ ובהוראה** (אייל, 1976; מולדינגר, 1976), **ניסיון בהוראה** (ויזנר, 1983), עמדות היועצים (Parette & Frantz & Prillaman, 1993; Greer,) והכשרה ספציפית (Hourcade, 1995; Greer & Woody, 1995; Helms & Katsiyannis, 1992).
2. מאפיינים ארגוניים בית–ספריים: **דרג בית הספר** (יסודי לעומת חטיבות) (לזובסקי, 1995), **וגודל בית הספר** (מודלינגר, 1976; Ekstrom, 1985; Amundson & Rosenblum, 1968).

לנוכח מטרות המחקר, בנוסף למשתנים הללו שערנו כי המשתנים הבאים עשויים להיות קשורים להתנהגות היועצים בשילוב: מספר התלמידים המשולבים בבית הספר, מסגרות שילוב קיימות, מדיניות בית הספר כלפי השילוב, עומס ייעוץ (סה"כ התלמידים שבאחריות היועץ לחלק למספר שעות המשרה שלו) ועומס שילוב בית–ספרי (מספר התלמידים המשולבים לחלק למספר הכולל של התלמידים בבית הספר כפול 100).

לסיכום, נראה, כי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים הוא מהלך חינוכי בעל השלכות מרובות על תפקיד הייעוץ החינוכי בבית–הספר. הציפיות הרבות

הנובעות מהמדיניות המוכתבת של משרד החינוך, הגדרת התפקיד של הנהלת שפ"י ותאורטיקנים מתחום הייעוץ יחד עם השינויים המתרחשים ב"שטח" והצרכים של האוכלוסיות השונות הנובעים מהם, משנים במידה ניכרת את ההתנהגות בתפקיד זה של היועץ החינוכי. מיעוט המחקר בנושא תפקיד היועץ המשלב מעלה צורך שעליו בה לענות המחקר הנוכחי: לבחון את עמדות היועצים החינוכיים כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ואת אופייה ומהותה של התנהגות היועצים בתפקיד זה.

השיטה

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 222 יועצים חינוכיים: 123 יועצים העובדים בבתי-ספר יסודיים ו-97 יועצים מחטיבות הביניים בחינוך הממלכתי. מידת הייצוגיות של המדגם נבדקה באמצעות השוואת מאפייני רקע אישיים דמוגרפיים (גיל, מין, השכלה פורמלית, ותק בייעוץ והכשרה בהוראה) לאוכלוסיית היועצים המקבילה בישראל אשר נתוניה נאספו במפקד היועצים החינוכיים של שפ"י (ארהרד, 1998). כמעט בכל הקטגוריות נמצא דמיון בין המדגם לאכלוסיה, מכאן שהמדגם מייצג כהלכה את אוכלוסיית היועצים בישראל.

כלים

איסוף הנתונים נעשה באמצעות שלושה שאלונים:

1. **"שאלון עמדות"** של שכטמן ורייטר (1987) (בתוך שיינין, 1992) אשר הותאם למחקר זה. השאלון מכיל 15 היגדים בנושא השילוב. היועצים הביעו את עמדותיהם בסימון על סולם הנע מ (1) כלל לא מסכים ועד (5) מסכים במידה רבה. מהימנות השאלון ליועץ (α=.78).
2. **"שאלון התנהגות בתפקיד השילוב"** שנבנה לצורך המחקר הנוכחי. השאלון מכיל 49 היגדים המתארים התנהגויות משלבות שונות. היועצים נתבקשו לסמן את תשובותיהם על סולם הנע מ (1) כלל לא מעורב ועד (5) מעורב במידה רבה, מההיגדים נבנו מדדים משלושה סוגים ונבדקה המהימנות הפנימית של כל תחום:

א. מעורבות בתחומי עיסוק:

1. **פדגוגי-דידקטי:** כולל היגדים המתייחסים למעורבות היועץ בנושאי הוראה ולמידה (α=.89).
2. **רגשי-חברתי:** כולל היגדים המתייחסים למעורבות היועץ בליווי תהליכים פסיכולוגים חברתיים של האוכלוסיות השונות בבית-הספר (α=.79).
3. **מנהלי:** כולל היגדים הנוגעים למעורבות היועץ בצורכי כלל המערכת (α=.81).

ב. מעורבות היועץ בקשר עם משלימי התפקיד:

1. **תלמידים משולבים:** היגדים הקשורים למעורבות היועץ בקשר עם התלמידים (α=.59).
2. **הורים:** היגדים הקשורים למעורבות היועץ בקשר עם ההורים (α=.82).
3. **מורים:** היגדים הנוגעים למעורבות היועץ בפגישות עם מורים בהתמודדותם הפדגוגית והפסיכולוגית עם השילוב (α=.89).
4. **הנהלה:** היגדים המתייחסים לקשר של היועץ עם הנהלת בית-הספר בכל הנוגע למיפוי צרכים, חלוקת משאבים, הקמת צוותים, התמודדות ההנהלה עם השילוב ועוד (α=.71).
5. **צוות בין מקצועי:** היגדים המתייחסים לקשר של היועץ עם פסיכולוגים, עובדים סוציאלים, צוות פרה-רפואי ואנשי מקצוע אחרים (α=.83).

ג. בולטות נושא השילוב בעבודת היועץ:

המקום ש"תופס" נושא השילוב בעבודה היעוצית, השתמשנו בשני מדדים כללים לצורך ייצוג מידת הבולטות:

1. **המעורבות הכללית של היועץ בשילוב** (הממוצע של כל הגדי השאלון).
2. **שיעור הזמן שהיועץ מקדיש לנושא** מתוך 100% המשרה שלו.

המהימנות הפנימית של כלל השאלון "התנהגות היועץ בשילוב" נמצאה גבוהה (α=.96).

3. **"שאלון פרטי רקע אישיים-מקצועיים ובית-ספריים".**

א. נתוני רקע אישיים:

- אישיים דמוגרפים: מין, גיל.
- אישיים מקצועיים: השכלה פורמלית בייעוץ, ותק בייעוץ, הרכב המשרה, הכשרה בהוראה, ותק בהוראה (ניסיון בהוראה), הכשרה ספציפית בשילוב.

ב. נתוני רקע ארגוניים בית-ספריים:

- נתונים מבניים: דרג ביה"ס, גודל ביה"ס.
- ביה"ס כארגון משלב: מספר תלמידים משולבים, מסגרות שילוב קיימות בביה"ס, מדיניות ביה"ס כלפי השילוב.

מתוך שאלון פרטי הרקע נבנו שני משתנים נוספים:

- עומס ייעוץ (סה"כ התלמידים שבאחריות היועץ לחלק למספר שעות המשרה שלו).
- עומס שילוב בבית הספר (מספר התלמידים המשולבים לחלק למספר הכולל של התלמידים בבית הספר כפול 100).

הליך

בסיוע של שפ"י השאלונים נשלחו בדואר לכ–900 יועצים חינוכיים העובדים בבתי ספר יסודיים ובחטיבות הביניים בחינוך הממלכתי בכל רחבי הארץ, בצרוף מעטפת החזר. חזרו 222 שאלונים תקינים.

ממצאים

1. עמדות והתנהגות היועצים החינוכיים בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים

1.1 עמדות היועצים כלפי השילוב:

נמצא, כי השונות בעמדות היועצים כלפי השילוב היא מזערית, רוב היועצים הביעו עמדות חיוביות כלפי השילוב והצהירו על תמיכתם בשילוב (הציון הממוצע היה 4.13 וס.ת. 0.48).

היועצים הביעו הסכמה גבוהה להיגדים המבטאים עמדות חיוביות כלפי השילוב כגון: "שילוב עשוי לחנך לסובלנות", לעומת התנגדות רבה להיגדים המבטאים עמדות שליליות כגון: "חשוב להימנע מכל גורם העלול להפריע להישגי התלמידים האחרים". יחד עם התמיכה הבולטת במדיניות השילוב קיימת הכרה בקשיים של המורה בהתמודדות עם התלמיד המשולב ובמחיר שעל הכיתה לשלם בהמצאות תלמיד זה בכיתה. גישת היועץ כלפי השילוב נבדקה גם באמצעות שאלה ישירה בנוסף לשאלון העמדות. 94.4% מהיועצים השיבו כי הם מעודדים את השילוב ברמה של תמיכה ואף דרישה לשילוב על סולם בין (1) התנגדות לשילוב לבין (5) דרישה לשילוב (ממוצע 4.2 וס.ת. 0.037).

1.2 בולטות נושא השילוב בעבודת היועץ

אחד הממצאים המעניינים ביותר במחקר זה הוא, כי רוב היועצים תופשים את נושא השילוב כחלק מרכזי בעבודתם. הם מדווחים על מידת מעורבות יחסית גבוהה ועל השקעה של כשליש מזמן עבודתם בנושא, אחוז הזמן הממוצע המדווח היה 36.6% מזמן כלל המשרה בייעוץ (ס.ת. 0.13).

מידת המעורבות הכללית של היועצים נבדקה על פי ממוצע ציוני התשובות בשאלון "התנהגות היועץ בשילוב", כאשר הסולם נע בין (1) כלל לא מעורב לבין (5) מעורב במידה רבה. 92% מהיועצים נמצאו בטווח שבין מעורבים למעורבים מאוד בעבודתם בנושאי השילוב (ממוצע תשובות היועצים הנו 3.84 וס.ת. 0.42).

1.3 מידת המעורבות של היועצים בתחומי העיסוק

פעילות היועץ בשילוב נפרסת על פני תחומים רבים ומגוונים. לצורך המחקר הבחנו בשלושה תחומי תוכן המשקפים את התנהגות היועץ

בתפקיד השילוב: תחום מנהלי, תחום דידקטי–פדגוגי ותחום חברתי–פסיכולוגי. מעורבות היועצים נמצאה גבוהה בשלושת תחומי העיסוק הקשורים לשילוב. מעורבות רחבה זו משקפת, כנראה, תפישה ייעוצית רב–מימדית, מערכתית, הלוקחת בחשבון את כל ההיבטים של המדיניות הבית–ספרית. יחד עם זאת קיימת דיפרנציאציה בין התחומים והממצאים מראים כי היועצים בוחרים להיות מעורבים מאוד, בעיקר בתחומים מנהליים כגון: הקמת צוות היגוי בנושא שילוב, חלוקת משאבים, הנחיית ישיבות, מיפוי צרכים, דיונים עם ההנהלה על קשיים בנושא (ממוצע 3.75 וס.ת. 0.96) היועצים מעט פחות מעורבים בנושאים פסיכולוגיים: כניסה לכיתות בנושאיים רגשיים חברתיים, פגישות עם תלמידים, מורים, הורים, הנחיית סדנאות, מתן הרצאות, ולווי קבוצת תמיכה (ממוצע 3.49 וס.ת. 0.81) ומעורבות היועצים יחסית נמוכה בתחומים הדידקטיים–פדגוגיים: המלצה או התאמה של חומרי למידה, שיטות הוראה, בניית תכניות אישיות וכו' (ממוצע 2.99 וס.ת 0.87).

לאור המעורבות הנמוכה יחסית של היועצים בתחום הדידקטי יתכן כי כדאי לבדוק את מקומם בתחום זה: האם המערכת החינוכית אינה זקוקה ליועצים בתחום הנ"ל? או שהיועצים תופשים תחום זה כנמצא פחות באחריותם? או שמא אין להם עניין לעסוק בו?

1.4 מידת המעורבות של היועצים עם משלימי התפקיד

כחלק מפעילותם בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים נפגשים היועצים עם משלימי תפקיד בתוך בית–הספר ומחוצה לו. בדקנו שני היבטים שונים של הקשר עם משלימי התפקיד: א. תפישת היועץ את מידת המעורבות שלו עם כל אחד ממשלימי התפקיד. ב. הקצאת הזמן של היועץ למשלימי התפקיד השונים.

מעורבות היועץ עם כל משלימי התפקיד נמצאה גבוהה ובתוך כך מסתמנת שונות הקשורה כנראה לסדרי העדיפות: המעורבות הגבוהה ביותר נמצאה בקשר עם הצוות בין מקצועי (ממוצע 4.63 וס.ת. 0.63) פחות עם ההורים (ממוצע 4.03 וס.ת. 0.86) פחות מזה עם הנהלת בית–הספר (ממוצע 3.96 וס.ת. 0.97) ועוד פחות עם התלמידים (ממוצע 3.72 וס.ת. 0.88). המעורבות הנמוכה ביותר נמצאה בקשר עם המורים (ממוצע 3.08 וס.ת. 0.82).

לעומת זאת בבדיקת אחוז הזמן שמשקיעים היועצים בקשר עם משלימי התפקיד מתוך סה"כ הזמן המוקדש לשילוב, מצאנו, כי את רוב הזמן מקדישים היועצים לעבודה עם תלמידים ומורים (כ–25% מהזמן) והכי פחות הם מקצים לקשר עם ההנהלה (13.34% מהזמן). מתשובות היועצים לשני משתנים אלה עולה תמונה מעניינת, מצד אחד הם משיבים כי עוצמת המעורבות שלהם עם התלמידים והמורים פחות גבוהה מאשר עם ההנהלה ובה בעת הם מקצים יותר זמן לתלמידים והמורים. נראה,

כי למרות שהיועצים תופשים את עצמם כפחות מעורבים בקשר עם התלמידים והמורים, בפועל המציאות מכתיבה את הקצאת הזמן לאוכלוסיות השונות, והתלמידים והמורים "גוזלים" את מירב הזמן של היועץ בעבודתו בשילוב, ומצמצמים את הזמן שהוא משקיע בקשר עם ההנהלה. נראה, כי המדדים מעורבות וזמן שונים באופיים ומהווים היבטים משלימים של התנהגות היועץ בשילוב.

2. הקשר בין עמדות והתנהגות היועצים בשילוב לבין אפיוני הרקע

2.1 הקשרים בין עמדות היועצים כלפי השילוב לבין מאפייני הרקע

מבין כל מאפייני הרקע שבדקנו מצאנו שני מאפיינים משמעותיים הקשורים לעמדות היועצים:

א. המאפיין האישי: הכשרה בחינוך מיוחד. ראינו, כי ליועצים בעלי תעודת הוראה בחינוך מיוחד עמדות חיוביות יותר כלפי השילוב מאשר ליועצים ללא הכשרה זו ($t(206) = 1.54$, $p < .05$) נראה, כי להכשרה המקצועית של היועצים יכולה להיות משמעות יישומית חשובה מבחינת מדיניות משרד החינוך, באשר לאופי ההשתלמויות המוצעות לאוכלוסיה זו.

ב. המאפיין הארגוני בית–ספרי: גישת בית הספר כלפי השילוב. נמצא קשר חזק יחסית ($r = .54$ $p < .01$) בין עמדות היועצים לבין הדיווח שלהם על מדיניות בית הספר כלפי השילוב. ככל שעמדות היועצים היו חיוביות יותר כך גם הדיווח שלהם על מדיניות בית–ספרם היה חיובי יותר. אם כי לא ניתן להסיק האם מדיניות ביה"ס משפיעה על עמדות היועץ, או להפך, חשובה תפישת היועצים כי קיימת הלימה בין עמדותיהם לבין מדיניות ביה"ס בו הם עובדים.

2.2 הקשר בין בולטות נושא השילוב בעבודת היועץ לבין אפיוני הרקע

כאמור, בולטות נושא השילוב נמדדה באמצעות: א. מידת המעורבות של היועץ בשילוב. ב. אחוז הזמן שהוא משקיע בנושא.

מידת המעורבות של היועץ נמצאה קשורה רק לאפיונים אישיים של היועץ ביניהם לכמות ההשתלמויות שעשה היועץ ($r = .40$; $p < .01$) . שיעור הזמן שמשקיע היועץ בשילוב קשור קודם כל לאפיונים בית–ספריים, באופן החזק ביותר הוא קשור לעומס השילוב בבתי הספר ($r = .26$; $p < .01$) וכן לגישת בית הספר כלפי מדיניות השילוב ($r = .14$; $p < .05$). לעומת זאת המספר הכולל של התלמידים בבית–הספר, העומס הייעוצי ושעות המשרה בייעוץ לא נמצאו קשורים לשיעור הזמן המושקע בנושא. מכאן ניתן להסיק כי לא הנתונים הארגוניים הקבועים (כגון: גודל בית הספר, מספר שעות המשרה של היועץ ועומס התלמידים שיש ליועץ לשעת ייעוץ) הם הקובעים את סדרי העדיפויות של היועץ מבחינת חלוקת הזמן אלא, כאמור, היחס שבין מספר התלמידים הכללי לבין מספר התלמידים המשולבים. נראה, כי היועץ מגיב מתוך רגישות ובדרך אדקווטית לצורכי בית הספר,

ובכך מהווה בבואה למדיניות בית–הספר ולקשיים של המערכת הארגונית.

2.3 הקשר בין מידת המעורבות בתחומי העיסוק לבין אפיוני הרקע

התחום המנהלי נמצא קשור בעיקר לגישת בתי–הספר כלפי השילוב ($r = .14$; $p < .05$). כנראה שככל שעמדת בית הספר מעודדת את השילוב, היועץ מקבל לגיטימציה לעסוק ב"תחומי על" ומרגיש צורך לשתף ולעזור להנהלה בהגשמת מדיניות זו.

בתחום הדידקטי יותר מבתחומים האחרים, המשתנים: **גיל** ($r = .27$; $p < .01$) **וותק בהוראה** ($r = .25$; $p < .01$) היו משמעותיים. ככל שליועץ יש יותר ניסיון כמורה במגע עם תלמידים אלה וככל שהוא מבוגר יותר, כך גם מידת מעורבותו בשילוב בכלל ובתחום הדידקטי בפרט, גבוהה יותר. נראה, כי הוותק של היועץ בהוראה וגילו מקנים לו ביטחון לפעול בתחומים דידקטיים הקשורים לתלמיד המשולב ולמלא יותר את הפונקציה של מורה–יועץ. נראה, כי כאשר מדובר בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים לוותק של היועץ בהוראה יש יתרון. ההכרות של היועץ עם תהליך ההוראה "מבפנים", עם הקשיים הלימודיים של התלמיד המשולב ועם הקשיים והתסכולים של המורה המשלב, מעצימים את מידת מעורבותו בשילוב גם לפן דידקטי, מעבר לתחומים הייעוצים המובהקים. לעומת זאת, להיות היועץ מורה בפועל אין קשר למידת המעורבות הכללית בשילוב, ולזמן שהוא משקיע בנושא. יתרה מזאת, מצאנו כי ככל שליועצים יש יותר שעות הוראה, כך הם מעורבים פחות בקשר עם הצוות הבין מקצועי ($r = -.20$; $p < .05$) ממצא המרמז על פגיעה מסוימת ביכולת היועץ להקדיש את מיטבו לנושא השילוב. נראה, כי היתרון שנמצא לוותק בהוראה, והחסרון בהיות היועץ מורה בפועל מצביעים, על הבעייתיות בדואליות שבין תחום הייעוץ לתחום ההוראה.

באופן ייחודי המעורבות בתחום **החברתי-פסיכולוגי** היתה גבוהה ככל שהיועצים היו **בעלי וותק בייעוץ** ($r = .15$; $p < .05$) (הוותק נמצא קשור רק לתחום החברתי–פסיכולוגי). כנראה שככל שליועץ ניסיון רב במקצוע הייעוץ, הוא מרגיש מסוגל ובטוח יותר ללוות תהליכים חברתיים ופסיכולוגיים בתוך הכיתה בבית–הספר.

2.4 הקשר בין מידת המעורבות של היועץ עם משלימי התפקיד לבין אפיוני הרקע

מידת המעורבות של היועץ עם **הצוות הבין מקצועי** נמצאה קשורה להרכב המשרה. היועצים מעורבים יותר עם הצוות הבין מקצועי ככל שיש להם **יותר שעות ייעוץ** ($r = .19$; $p < .05$), פחות **עומס ייעוצי** ($r = -.14$; $p < .05$) ובייחוד **פחות שעות בהוראה** ($r = -.20$; $p < .05$). היועצים, כאמור, דיווחו על מידת מעורבות גבוהה עם הצוות הבין מקצועי, יתכן כי הדבר נובע מהתפישה של היועץ כי תחום זה הוא בלעדי שלו, רק הוא אחראי בבית–הספר לקשר עם הצוותים הבין מקצועיים, בעיקר החוץ

בית–ספריים. יחד עם זאת, כדי שהיועצים יהיו פנויים לעבודה עם הצוות הבין מקצועי הם "מבקשים" זמן: יותר שעות ייעוץ ופחות שעות הוראה. שעות ההוראה, כאמור, פוגמות באופן ישיר במידת המעורבות של היועץ עם הצוות הבין מקצועי ובאופן עקיף ביכולת היועץ לתפקד במיטבו כיועץ משלב.

גם לגבי המעורבות עם ההורים דיווחו היועצים על מידת מעורבות גבוהה, ככל שגדלו מספר שעות הייעוץ שלהם ($r = .19$; $p < .01$). מעורבות זו נובעת, כנראה, מתפישת היועץ את הקשר הנ"ל כמרכזי בתפקידו אך המיעוט בשעות הייעוץ מפחית מעצמת מעורבותו בקשר עם אוכלוסיה זו. מעורבות היועץ עם ההנהלה נמצאה קשורה **לרוב אפיוני בית-הספר** מה שמעיד על כך, כי ככל שהתנאים האובייקטיבים קשים יותר: עומס רב של תלמידים משולבים ועומס כללי של תלמידים, היועץ בוחר באורינטציה מערכתית יותר בעבודתו. ניתן לומר, כי ככל שהיועץ מעורב בקשר עם הנהלת בית–הספר כמו בקשר עם הצוות הבין מקצועי, הוא הופך לשותף פעיל גם בעיצוב מדיניות בית–הספר בנושא השילוב.

מעורבות היועץ עם **מורי בית-הספר** דומה מאוד למעורבות היועץ בתחום הדידקטי מבחינת מערכת הקשרים לאפיוני הרקע השונים. מצאנו, כי יועצים משקיעים יותר בקשר עם המורים, בייחוד, ככל שהם **מבוגרים יותר** ($r = .25$; $p < .01$) **ובעלי ותק בהוראה** ($r = .28$; $p < .01$). כנראה שהקשר עם המורים כולל גם עזרה למורים בתחומים הדידקטיים והבגרות של היועץ כמו גם הניסיון שלו בהוראה מעניקים לו ביטחון להתערב בסיוע למורים ובהבנת קשייהם.

למרות הקשר בין שעות הייעוץ למידת המעורבות של היועץ עם כל משלימי התפקיד, לא מצאנו קשר בין שעות הייעוץ **למעורבות היועץ עם התלמידים**. כנראה שבעוד שבנוגע לשאר משלימי התפקיד, היועץ יכול להחליט להפחית ממידת מעורבותו בהתאם לכמות השעות שברשותו, לגבי התלמידים נושא השעות הוא לא רלוונטי והיועץ, כנראה, נידרש להשקיע מזמנו גם אם יש לו מעט שעות בייעוץ.

3. תרומת אפיוני הרקע להסבר השונות בהתנהגות היועץ בשילוב

באמצעות ניתוח רגרסיה בדקנו את ההשפעה הנפרדת והמשותפת של אפיוני הרקע והעמדות על התנהגות היועצים בשילוב.

להלן ניתוח הרגרסיה:

לוח מס' 1: ניתוח רגרסיה מקדמי תצוגה מתוקננים (b) לניבוי התנהגות היועץ בשילוב ע"י העמדות, המאפיינים הארגוניים בית-ספריים והמאפיינים האישיים-מקצועיים

	בלתי תלויים	משתנים תלויים תחומים				אוכלוסיות			
	מ. כללי	זמן	מנהלי	דידקטי	חברתי	תלמידים	מורים	הנהלה	הורים	מקצועי
ארגוניים										
דרג	-.01	-.06	-.09	-.01	.02	.21*	-.10	-.10	.08	-.02
עומס שילוב	.03	.24**	.04	.05	.02	-.06	.09	.07	-.05	-.07
גישת ביה"ס	.04	.02	.00	.02	-.01	.00	.01	.00	.03	.08
אישיים										
גיל	.17	.00	.01	.00	-.07	-.34*	.06	.07	.03	-.17
משרה בייעוץ	.22*	-.03	.17*	.04	.13	.00	.14+	.16*	.14*	.13
ותק הוראה	.07	-.04	.10	.16	.14	.39**	.06	.05	-.01	.19
השתלמויות	.36***	.20*	.22**	.24**	.33**	.33***	.31**	.25**	.35***	.15+
עמדות	.16	.07	.27*	.22*	.25*	.21*	.27**	.20*	.15	.15
R	29%	12%	21%	20%	23%	24%	31%	22%	19%	11%
F(P)	5.30***	2.25*	4.15***	3.47***	4.18***	4.64***	6.60***	4.62***	4.30***	2.27*

+P<.1, *P<.05, **P<.01, ***P<.001

נראה, כי המשתנה בעל התרומה הרבה ביותר להסבר השונות בהתנהגות היועצים בשילוב על כל מאפייניה הוא כמות ההשתלמויות בהן השתתף היועץ בנושאי השילוב. לעומת זאת עמדות היועצים כלפי השילוב הן רק בעלות תרומה למידת המעורבות הספציפית של היועץ בתחומי העיסוק ועם פלחי האוכלוסיה ולא תורמות כלל למידת המעורבות הכללית של היועץ בשילוב ולזמן שהיועץ מקדיש

בנושא. בהתייחס לבולטות נושא השילוב בעבודת היועץ, 30% מהשונות במידת המעורבות הכללית של היועץ בשילוב מוסברת באמצעות מאפייני הרקע והעמדות. לעומת זאת, משתנים אלה מסבירים רק 12% מהשונות בהקצאת זמן היועצים לשילוב. את המעורבות בתחומי העיסוק השונים מסבירים המאפיינים האישיים, הבית–ספריים והעמדות כמעט באופן שווה (כ–25%) ואילו לגבי המעורבות של היועץ עם משלימי התפקיד, קיימת שונות בכוח ההסבר של המשתנים.

דיון

היועצים החינוכיים בישראל מדווחים על עמדות חיוביות מאוד כלפי השילוב ועל מעורבות משמעותית בנושא השילוב הן מבחינת בולטות הנושא בעבודתם והן במעורבות הספציפית שלהם בתחומי העיסוק ועם משלימי התפקיד.

יש לזכור כי נושא השילוב מתווסף למגוון רחב של מטלות שיש ליועץ במסגרת תפקידו. האוטונומיה שיש ליועץ לבחור את סדרי העדיפויות בעבודתו מאפשרת לו להתעלם מהנושא או להפכו לשולי, ממצאי המחקר מצביעים כי, היועצים בוחרים להתגייס לשילוב, להיות מעורבים בו בעוצמה גבוהה ולהשקיע בנושא כשליש מזמנם. כמות זמן הגבוהה פי שלוש מהמדווח במחקר של Helms & Katsiyannis (1992). יתכן, כי הצרכים של התלמידים, המורים, ההורים וההנהלה וצורכי המערכת כארגון, "שואבים" את היועץ לתוך נושא השילוב, אם בהשפעת מדיניות משרד החינוך שיוצרת עובדות קיימות בשדה החינוכי ו/או בהשפעת "אני מאמין" מקצועי של היועץ המתבטא בתפישת היועץ את חשיבות מעורבותו בתפקיד השילוב. יתכן כי הדיווח של היועצים על מידת מעורבותם הגבוהה ועל השקעה של שליש מזמן עבודתם בשילוב, משקף, במידת מה, רצייה חברתית של היועצים. יחד עם זאת, גם אם הרצייה קיימת, עדיין משקפים הממצאים הלך רוח מרכזי וחשוב של תמיכת היועץ בשילוב ומעורבות בו.

מממצאי המחקר, לא עולה סגנון ייעוצי דומיננטי במטלות הקשורות בשילוב. נראה, כי קיימת נטייה בקרב היועצים לעבודה מערכתית ובו בזמן, קיימת מעורבות של היועצים בתחומים פרטניים, טיפוליים ובקשר עם התלמידים. נכון יותר לומר כי האוריינטציה המקצועית של היועץ בנושא השילוב, הנה שילוב בין הדפוס הפרטני למערכתי באופן שהיא מבטאת תכלול של שתי האוריינטציות לכלל שלימות תפקודית אחת, שעניינה הקשר בין היחיד לסביבה.

לנוכח מרכזיות נושא השילוב בחיי בית–הספר, במדיניות החינוכית בכלל ובמדיניות שפ"י בפרט יש חשיבות לשאלה: מהם מאפייני הרקע האישיים מקצועיים של היועץ והארגוניים של בית–הספר הקשורים למידת המעורבות של היועץ בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. נבדקו מספר משתנים ונמצא, כי בעיקר שני משתנים תורמים להסבר השונות בהתנהגות היועצים במידה הרבה ביותר: כמות ההשתלמויות בהן השתתף היועץ בנושאי השילוב ועמדות היועצים

כלפי השילוב.

כמות ההשתלמויות בהן השתתף היועץ בנושאי השילוב. בעוד הקשר בין העמדות להתנהגות הוא צפוי, המשתנה כמות ההשתלמויות שרכש היועץ מפתיע בעצמתו ובעל השלכות רבות מבחינת מדינות ההכשרה של משרד החינוך. מהתרומה הרבה של **כמות ההשתלמויות** להתנהגות היועץ בשילוב, כמו גם מהממצא כי יועצים בעלי הכשרה בהוראה לחינוך מיוחד היו מעורבים בשילוב יותר מאשר יועצים ללא הכשרה זו, ניתן להסיק, כי לידע של היועץ בתחום החינוך המיוחד והשילוב, יש משמעות רבה לדרך התנהגותו: למידת המעורבות הכללית שלו בשילוב, לזמן שהוא מקדיש לנושא ולמעורבות הספציפית שלו בתחומי העיסוק ובקשר עם משלימי התפקיד. חשוב כאן לציין כי נמצא קשר רק בין כמות ההשתלמויות הספציפיות של היועץ בשילוב ולא בין רמת ההשכלה הפורמלית להתנהגות היועצים. כלומר, למרות החשיבות של רמת ההשכלה להתפתחות המקצועית של תפקיד היועץ נראה, כי במטלה הספציפית של השילוב היא לא משמעותית. לממצאים אלו אמירה חזקה מאוד. נראה, כי בכדי שבמערכת החינוך ימצא יועץ אשר עוסק בנושא ומעורב בו בכל רמותיו, יש צורך להשקיע בנושא ההשתלמויות: יש לספק היצע רחב של נושאים בהם היועץ יוכל להשתלם בתחום השילוב, ובה בעת לעודד את היועצים להשתלם בנושא.

עמדות היועצים כלפי השילוב נמצאו קשורות באופן משמעותי להתנהגות היועץ על כל אפיוניה. מצאנו, כי ככל שהיועץ בעל עמדות חיוביות יותר כלפי השילוב, כך גם מידת מעורבותו הכללית והספציפית גבוהה יותר, או להפך, ככל שהיועץ מעורב יותר בשילוב עמדותיו הופכות לחיוביות יותר. ממצא זה מצטרף לממצאי מחקרים רבים (Freedman, Carlsmith & Sears, 1981; Jones, 1984; Taylor,1987) התומכים בקשר שבין העמדות להתנהגות. מעבר לכך, הוא מחזק את הממצאים הנוגעים לעמדות של מורים כלפי השילוב. עמדות המורים החיוביות נמצאו קשורות באופן משמעותי להתנהגות אוהדת של המורה בשילוב (שיינין, 1992; שכטמן, 1991; Johnson, 1987; Riester & Bessette, 1986).

ממחקר זה ניתן ללמוד, באמצעות דיווח היועצים, על מדיניות בתי–הספר כלפי השילוב. נראה, כי תהליך השילוב בבתי–הספר מתפתח בכיוון חיובי. קיימת תמיכה במדיניות השילוב יחד עם קבלה של קשיי השילוב, ובכל בתי–הספר מתפתחות מסגרות משלבות ברמות שונות.

נראה, כי אנו נמצאים היום ב"**שלב שאחרי**" ההתנגדויות ואי הקבלה של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות ובבתי–ספר רגילים. כיום, הדיון סביב שאלת השילוב או "ההכלה" אינו עוד על הפרק ירדה חשיבותן של השאלות: האם צריך לשלב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים או לא ומה עמדותיהם של האוכלוסיות השונות בבית–הספר כלפי השילוב. אנו מסיקים אם כך, בניגוד לדעות שהובעו בעבר (עזרא, 1991; שיינין, 1992; שכטמן, 1991) כי אין יותר צורך להשקיע את מירב המשאבים בעיצוב עמדות חיוביות כלפי השילוב. תמיכה למסקנה זו עולה ממאמרם של Scruggs & Mastropieri (1996), הסוקרים את הספרות המקצועית

בנושא השילוב לגבי המורים בשנים 1995–1958. כותבי המאמר טוענים, כי לאורך השנים עמדות המורים והתנהגותם מצביעות על תמיכה בשילוב ועל נכונות להתמודד עם הנושא. המורים כבר אינם מעלים דעות קדומות כלפי התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים וחששות בנוגע לעקרונות השילוב (חששות אלו נחלשו לאורך השנים) אלא הם מציינים את הקשיים האופרטיביים באשר לאופן העבודה שלהם בפועל. הם דורשים זמן, הכשרה ומשאבים. נושאים אלו נשארו מרכזיים בדיווחי המורים לאורך השנים. מכאן, מסיקים כותבי המאמר, כי חוסר השינוי בתחושות המורים ברבדים האופרטיביים מרמז כי התכניות הקיימות להכשרת מורים לשילוב לא התייעלו לאורך השנים.

כנראה שאצל היועצים, כמו גם אצל המורים, השאלות הנשאלות כיום הן ברמה יותר אופרטיבית: כיצד להתמודד עם השילוב, לאילו כלים זקוקה מערכת החינוך בהתמודדותה עם הנושא ומה תפקידו של היועץ ושל המורה במסגרת זו. נראה, כי יש להשקיע את מירב המשאבים בתחום ההשתלמויות היות שנמצאו מנבאות באופן המשמעותי ביותר את התנהגות היועץ על כל אפיוניה וסביר להניח כי יתנו מענה לחלק מהצרכים האופרטיביים של היועצים בהתמודדות עם השילוב. באופן כללי, התנהגות היועץ בשילוב קשורה יותר למאפיינים האישיים–מקצועיים שלו מאשר למאפיינים הבית–ספריים. ממצא זה הוא אופטימי בעיקרו. בעוד שהמאפיינים הבית–ספריים משקפים מצב נתון, קבוע, המאפיינים האישיים–מקצועיים (מלבד גיל היועץ), ניתנים לשינוי והשפעה אם באופן ישיר באמצעות היועצים עצמם, ואם באופן עקיף בהשפעת שפ"י על היועצים.

מכאן שככל שהנהלת שפ"י והיועצים הבכירים יזמו מגוון השתלמויות בנושאים הקשורים לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים ושילובם בבית–הספר ויעודדו (ואולי אף יחייבו) יועצים להשתתף בהן, מעורבות היועצים בכל ההיבטים השונים של השילוב תעלה. ממעורבות גבוהה של היועצים בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים יצאו נשכרים התלמיד כפרט, הכיתה כקבוצה חברתית–לימודית ובית הספר כמערכת בעלת מסר חינוכי הומניסטי–אוניברסלי.

השלכות למחקר עתידי

המחקר הנוכחי, עוסק בשאלות אשר עד כה טרם נבדקו. כמחקר ראשוני בסוגו הוא תורם להבנת המרקם העדין הנוצר בין שלושת התחומים: תפקיד היועץ, מדיניות משרד החינוך בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, ועמדות היועצים כלפי השילוב. בצד תרומתו הייחודית מעורר המחקר שאלות רבות הטעונות בדיקה וחקירה נוספת במחקרים עתידיים.

- עמדות החיוביות של היועצים כלפי השילוב ובעיקר הדיווח, כי שליש מזמן עבודתם מוקדש לשילוב, מעלים את האפשרות להטיה הנובעת מרצייה חברתית. יתכן כי העובדה שהשאלונים נשלחו ליועצים ממשרד החינוך– שפ"י השפיעה על תשובותיהם כאשר, היועצים מודעים לציפיות של המשרד מהם. יחד עם

זאת, גם אם קיימת רצייה חברתית ברמה מסויימת, עדיין ניתן ללמוד על מעורבות היועצים בנושא ועל אווירה כללית של תמיכה בו. כדאי בהמשך לבדוק שוב את עמדות היועצים והתנהגותם בשילוב, בדרך אחרת שלא באמצעות דיווח עצמי.

- ממחקר זה עולה בברור ההמלצה להקדיש תשומת לב יתרה להכשרת היועצים בנושאי השילוב. רצוי לבדוק באופן רחב יותר, איזה סוג של השתלמויות הכרחיות לעבודה טובה יותר של היועץ בשילוב, איזה נושאים ללמד, באיזה מתכונת כדאי ללמדם, ועד כמה יש חשיבות להשתלמויות בהן היועצים עוברים תהליכים של התמודדות עם נושא השילוב על כל מרכיביו, מעבר לרכישת הידע המקצועי בנושא.
- מומלץ לבדוק כיצד נתפש תפקיד היועץ המשלב בעיני משלימי התפקיד (תלמידים, הורים, מורים, הנהלה וצוות בין מקצועי). מהן ציפיותיהם ועמדותיהם, מהי מידת שביעות רצונם מתפקוד היועץ, מהי מידת המעורבות הכללית והספציפית הנדרשת ממנו, והאם ישנה העדפה להתנהגות היועץ באוריינטצית תפקיד ספציפית, ובאיזו מידה ישנה הלימה בין תפישת היועץ את תפקידו בשילוב לבין תפישת משלימי התפקיד.

ביבליוגרפיה

אייל, ח. (1976). היועץ כסוכן שינוי–בדרך לגיבוש זהות מקצועית. **חוות דעת, 7**, 26–30.

ארהרד, ר. (1998) **מפקד היועצים החינוכיים 1996-1995**, ניתוח הממצאים. משרד החינוך והתרבות, שרות פסיכולוגי ייעוצי.

ארהרד, ר. (1998) **הערכות בית-ספרית למניעת אלימות**. דו"ח מחקר משרד החינוך והתרבות, שרות פסיכולוגי ייעוצי.

הורביץ, ר. (1983). **שני דפוסי תפקיד יועץ כמנבאים יעילות בעבודתו בבית הספר**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמן. בית–הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

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

כץ, י. (1987). היועץ החינוכי והמערכת. **היועץ החינוכי, דצמבר**, 4–8.

לזובסקי, ר. (1990). **סגנונות עבודה של יועצים חינוכיים בהכוון מקצועי בחט"ב ובביה"ס היסודי בישראל**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת תל אביב.

לזובסקי, ר. (1995). אורינטציות תפקיד וסגנונות עבודה של יועצים חינוכיים בהכוון: גורמים ארגוניים וגורמים אישיים. **מגמות, לו**, 432–450.
מודלינגר, א. (1976). המקצוע: ייעוץ חינוכי. **חוות דעת, 7**, 31–36.
משרד החינוך והתרבות – המנהל הפדגוגי, שירות פסיכולוגי– ייעוצי (1996). **אוגדן היועץ החינוכי**.
משרד החינוך והתרבות – המנהל הפדגוגי אגף חינוך מיוחד (1995) **סל שילוב ומרכז תמיכה יישובי/אזורי לטיפול בתלמידים עם צרכים מיוחדים הלומדים במסגרות החינוך הרגיל**. (טיוטה).
משרד החינוך והתרבות (1999) **חוזר המנהל הכללי, נ"ט**, 8, עמ' 3.
סדגר, ר. (1989). היועץ החינוכי והציפיות מתפקידו כפי שהם נתפשים על ידי תלמידים, הורים ומורים. **היועץ החינוכי, א'**, 17–22.
עזרא, מ. (1991). היערכות המערכת הרגילה לשילוב הילד החריג במסגרות חוק חינוך מיוחד 1988. **דפים, 13**, 52–53.
קלינגמן, א. (1982). **הייעוץ החינוכי בבית הספר**, ירושלים, השירות הפסיכולוגי–ייעוצי, משרד החינוך והתרבות.
קלינגמן, א. (1984). הייעוץ בבית הספר: דגם מניעתי כמסגרת התייחסות לעבודת היועץ והפסיכולוג. **פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך**, 23–44.
רייטר, ש. (1989). שילוב ילדים חריגים בבתי ספר רגילים– אתגר לשנות ה–90. **סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום**, 6, 25–38.
רש, נ., פורת, א. (1989). **המערך המסייע במערכת החינוך. כיצד פועל? למי מסייע?** המכון לחקר הטיפוח בחינוך, אוניברסיטת ירושלים.
שיינין, מ. (1992). **עמדות כלפי חריגות של תלמידים ומוריהם בבתי-ספר יסודיים**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת חיפה.
שכטמן, צ. (1991). שינוי עמדות של מורים בחינוך הרגיל כלפי שילוב החריג במסגרות רגילות; ממצאים אמפיריים ותכנית התערבות. **דפים, 13**, 54–59.

Amundson, B. J. & Rosenblum, F. T. (1968). The classrom teache preceives the counselor. ***The School Counselor***, 15, 215-219.
Andrews, J. H. M. (1978). A deterrent to harmony among teachers. ***Administrator`s Notebook, 6***, 1-4.
Baldwin, J. E. (1979). Role perception and teacher morale: ***A study of their relationship in secondary schools***. Doctoral Dissertation, Brigham Young University.
Cormany, R. B. (1970). Returning special education students to regular classes. ***Personnel and Guidance Journal, 48***, 641-646
Ekstrom, R. B. (1985). ***A descriptive study of public high- school guidance***. Report to the college board commission for the study of precollege guidance and counselling. Princeton, New Jersey, Educational Testing Service.

Frantz, C. S., & Prillaman, D. (1993). State certification endorsement for school counselors: Special education requirements. ***The School Counselor, 40***, 375-379.
Freedman, J. L., Sears, D. O., & Carlsmith, J. M. (1981). ***Social psychology***. (4th ed.) New Jersey: Prentice Hall International.
Getzels, J. W., & Guba, E. G. (1957). Social behavior and the administration process. ***The School Review, 65***, 423-441.
Greer, B. B., Greer, J. G., & Woody, D. E. (1995). The inclusion movement and its impact on counselors. ***The School Counselor, 43***, 124-132.
Helms, N. E., & Katsiyannis, A. (1992). Counselors in elementary schools: Making it work for students with disabilities. ***The School Counselor, 39***, 232-237.
Johnson, A. (1987). Attitudes toward mainstreaming: Implications for inservice training and teaching the handicapped. ***Education, 107***, 229-233.
Jones, R. L. (1984). ***Attitudes and attitude change in special education: Theory and practice***. Eric.
Mitchell, D. (1987). Integrated education. In N. Entwistle, et al. (Eds). ***Handbook of Educational Ideas and Practices***. Beckenham, Kent, Croom Helm.
Moser, R. P. (1977). The leadership patterns of school superintendents and school principals. ***Administrator`s Notebook, 6***, 1-4.
Parette, H. P., & Hourcade, J. J. (1995). Disability etiquette and school counselors: A common sense approach toward compliance with the americans with disabilities act. ***The School Counselor, 42***, 224-232.
Riester, A., & Bessette, K. (1986). Preparing the peer group for mainstreaming exceptional children. ***The Pointer, 31***, 35-42.
Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995: A research synthesis. ***Exceptional Children, 63***, 59-74.
Taylor, S. J. (1987). They were not like you and me: Institutional attendant's perspectives on Residents. ***Qualitive Reserch and Evaluation in Group Care, 8***.

ייעוץ בבחירת מסלולי לימודים ומקצוע באמצעות האינטרנט: כיוונים לעתיד

פרופ' איתמר גתי, נועה סקה וירון מאיר
האוניברסיטה העברית בירושלים

תקציר
בחירת מסלול לימודים ומקצוע היא אחת ההחלטות החשובות ביותר שעל האדם לקבל במהלך חייו. ההתפתחות הטכנולוגית הנרחבת בתחום המחשבים והתקשורת הביאה להכרה בתרומה הפוטנציאלית של מערכות ממוחשבות לתחום הייעוץ בכלל, ולבחירת מסלול לימודים ו/או מקצוע בפרט. אתר באינטרנט המתעדכן באופן שוטף, מאפשר קבלת סיוע נגיש ומקיף, ומאפשר לכל מתלבט לגשת ישירות אל המידע והייעוץ הנחוצים לו, במקום ובזמן הנוחים לו. חלקו הראשון של המאמר דן בדילמות ובבעיות פוטנציאליות הכרוכות במתן ייעוץ ומידע באמצעות האינטרנט, תוך דגש על המאפיינים הייחודיים של מתן סיוע באמצעות האינטרנט. בחלקו השני של המאמר מוצג אתר האינטרנט "כיוונים לעתיד" http://kivunim.huji.ac.il, אתר ייחודי המסייע למתלבטים בבחירת מסלול לימודים ומקצוע. בהמשך מוצגות הדרכים בהן אתר "כיוונים לעתיד" מתמודד עם בעיות הכרוכות בייעוץ באינטרנט (כגון בעיות של הטיה במידע) ועם הדרישות ממערכת "מחשב תחילה" (למשל, איתור הקשיים של הנועץ באמצעות שאלון כשלב ראשון בתהליך). לבסוף, מוצגים בקצרה ממצאים מניתוח תגובותיהם של מבקרים באתר לשני שאלונים המשולבים בו: 2,474 מבקרים שהשיבו על שאלון "לקראת בחירת מקצוע", ו–1,077 מבקרים (כולל תלמידי תיכון) שמילאו את השאלון לאיתור "קשיים בבחירת מסלול לימודים ומקצוע". התוצאות מעידות כי רוב הפונים לאתר "כיוונים לעתיד" באינטרנט אכן שייכים לאוכלוסיית היעד – מתלבטים לגבי מסלול לימודים ומקצוע. בנספח מוצגת רשימה של אתרים רלוונטיים.

בחירת מסלול לימודים ומקצוע היא אחת ההחלטות החשובות ביותר שהאדם מקבל במהלך חייו. החלטה זו משפיעה על מעמדו החברתי, מצבו הכלכלי, והסיפוק האישי והתעסוקתי של הפרט. מתבגרים (תלמידי תיכון), צעירים רבים שסיימו את הלימודים בתיכון ו/או את השרות הצבאי או הלאומי, ומבוגרים השוקלים

הערות המחברים:
אנו מודים לנורית אדלר, עדינה אורנשטיין, תמי אמיר, איתי אשר, אסנת בינשטוק, בני בנימין, עזי ברק, ליאת ברקאי–גודמן, שושנה הלמן, רחל זלוביץ', משה טטר, גרי טריגר, לאה ישראלביץ', הלה לפשיץ, אלחנן מאיר, טלי עבר–הדני, טלי קליימן, לילך שגיב, שושנה שילה, ואביבה שמעוני, על הערותיהם על גירסה קודמת של מאמר זה.
תכתובת הנוגעת למאמר זה תופנה לאיתמר גתי, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים, 91905, פקס: 02–5882045 (e-mail:msgati@mscc.huji.ac.il)

הסבה מקצועית מתלבטים בבחירת מסלול לימודים ומקצוע, ונתקלים בקשיים בקבלת החלטה מסוג זה. מאחר שבחירת מסלול לימודים ומקצוע הינה בעלת חשיבות רבה לחיי הפרט, היא מהווה את אחד הנושאים המרכזיים המעסיקים תלמידי תיכון בישראל (פרידמן, 1989). מורכבות תהליך בחירת מסלול לימודים ומקצוע נובעת ממספר גורמים: (1) מספרם הגדול של מסלולי הלימודים וההכשרה, (2) המידע הרב והמגוון הקיים לגביהם, (3) העדר ידע של המתלבטים לגבי עצמם (כישוריהם, תכונותיהם, העדפותיהם וכדומה) מחד, ולגבי החלופות הלימודיות–תעסוקתיות האפשריות, מאידך, (4) קבלת ההחלטה נעשית במצב של אי–ודאות, הנובעת מחוסר האפשרות של המתלבט לחזות מה יהיה בעתיד (למשל, האם תחום מסוים יעניין אותו גם בעוד מספר שנים? מה מידת המאמץ שתידרש ממנו בכדי לסיים את הלימודים או את ההכשרה בהצלחה?), ו– (5) השינויים המהירים המתרחשים בעולם העבודה, המתבטאים בהתפתחויות טכנולוגיות מהירות, ובעובדה שמקצועות ותיקים נעלמים או משנים את פניהם באופן משמעותי ומקצועות חדשים מופיעים. התחזיות הנוגעות לעולם העבודה העתידי מצביעות על כך שתכיפותן ומורכבותן של ההחלטות המקצועיות יגברו (גור ולוואר‍ק, 2000).

תפקיד בית-הספר בהכנה לקריירה

נהוג כיום לראות את בית–הספר לא רק כמסגרת לרכישת השכלה, אלא גם כמסגרת מכשירה האמורה להכין את התלמיד לתפקוד טוב יותר כמבוגר בתחומי חיים רבים. על–פי תפישה זו אמור בית–הספר לסייע באופן שיטתי להתפתחותו העתידית של התלמיד כאדם בעל ערכים וכישורי ההתמודדות. מאחר שמיומנות קבלת ההחלטות היא אחת מהמיומנויות המרכזיות בחברה בת ימינו (נוי, 1994), על בית–הספר לסייע לתלמידים בפיתוחה ובטיפוחה. התנסות בתהליך קבלת החלטות שיטתי היא אחד האמצעים העומדים לרשות בית–הספר כדי לסייע לתלמיד לפתח מודעות לגורמים השונים המעורבים בתהליך ולשפר את יכולתו לקבל החלטות שקולות ונכונות. התנסות כזו יכולה גם לתרום לחיזוק תפישת המסוגלות–העצמית של התלמיד כמקבל החלטות (career decision-making self-efficacy, טיילור ובץ, 1983), וכתוצאה מכך להקטין את החרדה מפני מצבים בהם יש צורך בקבלת החלטה בעתיד.

לתפישה הגורסת כי למערכת החינוך תפקיד מרכזי בהכנת המתבגר לחיי עבודה, תימוכין רבים. פלדמן (1992) מציינת כי "על בית–הספר לספק התנסויות לימודיות, העוזרות לפרטים לבחון את המשמעות שהם רוצים שתהיה לעבודה בחייהם". אחת הדרכים לעשות זאת היא לעודד את התלמידים הצעירים לחשוב היטב על תקוותיהם ושאיפותיהם, ולפתח מטרות ריאליסטיות. התנסות כזו במסגרת בית–הספר מהווה "תרגול הבחירה באווירה מוגנת" (נוי, 1994), והופכת אותה למוחשית יותר. ניתן לצפות שהתנסויות מסוג זה יגרמו להעלאת המוטיבציה של התלמיד להשקיע בתכנון עתידו המקצועי ולצבור הישגים לימודיים שיאפשרו

לו לממש את תכניותיו.

כבר בגיל בית–הספר נדרשים התלמידים לקבל החלטות שישפיעו בהמשך על עתידם הלימודי והמקצועי. בחירת בית–הספר התיכון, ובמיוחד בחירת מגמת הלימוד ומספר יחידות הלימוד במקצועות השונים, משפיעות על מגוון מסלולי הלימודים שיהיו פתוחים בפני התלמיד בעתיד ועל אופיים. כך, לדוגמה, מומלץ לתלמיד המעוניין בהשכלה גבוהה בתחומי המדעים לוודא שמספר יחידות הלימוד שלו במקצועות הריאליים יהיה גבוה מספיק.

קבלת ההחלטות הלימודיות של תלמידי תיכון מושפעות, בין השאר, משלושה גורמים מרכזיים. ראשית, ההתפתחויות הטכנולוגיות המהירות חודרות גם לבית–הספר, ומתבטאות במחשוב ובתקשוב של יותר ויותר בתי–ספר, שימוש באמצעי הוראה טכנולוגיים מגוונים, וכן קשר עם מפעלי תעשיה עתירי ידע, החושפים את התלמידים להתנסויות חדשות. החשיפה לתחומי הטכנולוגיה והמחשוב דורשת מן התלמיד לבחון את מידת התאמתו לתחומים אלה. שנית, המודעות למבחנים הפסיכומטריים, המשמשים כאחד מקריטריוני הקבלה ללימודים על–תיכוניים במוסדות רבים, חדרה לבתי–הספר ותלמידים רבים נבחנים במבחנים אלה עוד במהלך לימודיהם בבתי–הספר התיכון (ואף נעזרים לעתים בקורסי הכנה שונים). ההכנה לבחינות אלה תורמת לתחילתה של החשיבה וההתלבטות לגבי הכיוון המקצועי של התלמיד. שלישית, כיום ניתנת למועמדים לשרות צבאי אפשרות להביע את העדפותיהם לגבי השיבוץ בחילות ובתפקידים השונים. עובדה זו מחייבת את התלמידים העומדים לפני גיוס לבחון את העדפותיהם ותכניותיהם לגבי עתידם הלימודי והמקצועי. בנוסף, תלמידים השוקלים הצטרפות לעתודה האקדמית או הקרבית צריכים להחליט על תחום הלימודים המועדף עליהם במסגרת לימודיהם במוסד להשכלה גבוהה.

מאמר זה מתמקד באינטרנט ככלי לסיוע למתלבטים בבחירת מסלול לימודים ומקצוע. מתוך התייחסות לבחירת מקצוע כאל תהליך קבלת החלטה (גתי, 1986; שילה, 1987), נתחיל בתיאור של מודל הסחל"ב (סינון ראשוני, חקירה לעומק, בחירה) לקבלת החלטות. בהמשך נסקור את המאפיינים של מערכות ממוחשבות לייעוץ בבחירת מסלול לימודים ומקצוע בכלל, וייעוץ בעזרת האינטרנט בפרט, תוך דיון בבעיות הפוטנציאליות של מערכות ממוחשבות לייעוץ ואתרי ייעוץ והשוואה ביניהם. נדגיש את חיוניותו של מרכיב "בקרת האיכות" למערכות אלה. בהמשך נתאר את האתר הישראלי "כיוונים לעתיד" באינטרנט, ונבחן את הדרכים בהן "כיוונים לעתיד" מתמודד עם הבעיות שנידונו. לבסוף, נציג ממצאים אמפיריים משני שאלונים המשולבים ב"כיוונים לעתיד" ונסכם בדיון בתפקידי היועץ בעידן האינטרנט בכל הנוגע להתפתחות מקצועית של מתבגרים.

בחירת מקצוע כתהליך קבלת החלטה

תהליך בחירת מקצוע כולל מספר מרכיבים המאפיינים תהליך של קבלת החלטות: ישנו אדם שצריך או מעוניין לקבל החלטה, קיימות מספר חלופות פוטנציאליות לבחירה, ומקבל ההחלטה משתמש בשיקולים מסוימים (שהם קריטריונים, מימדי השוואה וכל נתון אחר המאפיין את המקצועות ואת העדפות הפרט) כדי להשוות

ולהעריך איזו מבין החלופות היא הרצויה ביותר. בנוסף למאפיינים אלה, המשותפים לכל ההחלטות, להחלטות בבחירת תחום לימודים ומקצוע ישנם מאפיינים נוספים בעלי השלכות משמעותיות על תהליך הבחירה. ראשית, מספר החלופות הפוטנציאליות (מספר המקצועות, מסלולי ההכשרה וחוגי הלימודים הקיימים) הוא גדול. שנית, דרוש מספר רב של שיקולים או מימדים כדי לאפיין את החלופות באופן מלא במטרה להשוות ביניהן (למשל, משך שנות הלימודים, מידת הקושי של מסלול הלימודים או ההכשרה, סוג הקשר עם אנשים שמאפשר המקצוע, ועוד; גתי 1998; גתי גרתי ופסה, 1996; כץ, 1993; סמפסון ואח', 1990). שלישית, חלק ניכר מהמידע על החלופות הוא מידע "רך", כלומר, מידע שאינו מובנה ואובייקטיבי, אלא סובייקטיבי ולעתים מעורפל (למשל, ראיונות עם אנשים העוסקים במקצוע, דעות של "אחרים משמעותיים" וכו'). רביעית, בשל מגבלות של זמן וכסף, לא ניתן לאסוף את כל המידע הפוטנציאלי, ואיסוף מקרי, בלתי שיטתי ובלתי מאורגן של מידע הוא חסר תועלת בשל "טביעה בים המידע". בנוסף, לא ניתן לעבד מידע רב כל כך, אפילו אם הוא נגיש, בשל מגבלות יכולת עיבוד המידע האנושית. לבסוף, קבלת החלטה בבחירת מקצוע דורשת בשלות ומוכנות, בעיקר בקרב מתבגרים, ולכן פעמים רבות נדרשת הדרכה והכוונה כיצד לבצע את תהליך קבלת ההחלטה. בהמשך לכך, הצורך להתפשר וחוסר הוודאות המעורב בתהליך הבחירה, מגבירים עוד יותר את מורכבות תהליך ההחלטה.

מודל הסחל"ב (סינון ראשוני, חקירה לעומק, בחירה) לקבלת החלטות. על מנת להתמודד עם המורכבות הכרוכה בבחירת מקצוע, הציעו לאחרונה גתי ואשר (2000) מודל תלת–שלבי לקבלת החלטות – מודל הסחל"ב. מודל הסחל"ב מותאם במיוחד למצב של בחירה בין חלופות רבות, המערב שיקולים רבים הרלוונטיים לבחירה, מצב המאפיין את רוב ההחלטות הקשורות לבחירת מסלול לימודים ומקצוע. מטרת השלב הראשון – **שלב הסינון הראשוני** – היא לאתר מספר קטן של חלופות "מבטיחות" התואמות את העדפות המתלבט בשיקולים החשובים לו והראויות להמשך בדיקה. הוצע להשתמש בתהליך של ניפוי בשלבים (גתי, 1986) לאיתור חלופות אלה. במהלך הניפוי בשלבים מתחיל המתלבט את תהליך הסינון בשיקול החשוב ביותר עבורו, מציין את הרצוי לו בשיקול (למשל, בשיקול "כושר מילולי" מציין הנבדק שהוא מעדיף "כושר מילולי רב") וכן אפשרויות נוספות המקובלות עליו. חלופות שאינן תואמות את העדפות המתלבט בשיקול זה מנופות, והוא עובר לשיקול הבא בחשיבותו. תהליך זה חוזר על–פי סדר חשיבות השיקולים עד שמספר החלופות "המבטיחות" שנותרו קטן יחסית. מטרת השלב השני – **שלב החקירה לעומק** – היא לאסוף מידע מקיף על החלופות "המבטיחות". מידע זה מאפשר למתלבט לבחון האם אמנם החלופות ה"מבטיחות" אכן מתאימות להעדפותיו מחד, והאם הוא עומד בדרישות החלופות מאידך. סביר להניח שחלק מהחלופות המבטיחות יתגלו כ"לא–מתאימות" והמתלבט יישאר עם מספר קטן של חלופות מתאימות. מטרת השלב השלישי – **שלב הבחירה** – היא לאתר מבין החלופות המתאימות את החלופה המתאימה ביותר. הדירוג נעשה על–ידי השוואת החלופות

המתאימות, תוך התמקדות בשיקולים בהם הן נבדלות זו מזו. מערכות ממוחשבות לייעוץ בבחירת מסלול לימודים ומקצוע יכולות לסייע רבות בתהליך הבחירה, בעיקר בשלבים של הסינון הראשוני ושל החקירה לעומק.

מערכות ממוחשבות לייעוץ בבחירת מסלול לימודים ומקצוע

המטרה של תהליך ייעוצי באופן כללי, ובהקשר של בחירת מקצוע בפרט, היא סיוע בקבלת החלטה טובה יותר, תוך שימוש בתהליך קבלת החלטות נכון יותר. ההתפתחות הטכנולוגית בתחום המחשבים הביאה להכרה בתרומה הפוטנציאלית של מערכות ממוחשבות בתחום הייעוץ בכלל, ובבחירת מסלול לימודים ו/או מקצוע בפרט (גתי, 1990; כץ, 1993). המערכות הממוחשבות לייעוץ והכוונה בבחירת מקצוע שונות זו מזו בהיבטים רבים, הכוללים היקף, תוכן, מבנה, רציונל ועוד (כץ ושטקין, 1983; סמפסון ואח', 1990); אולם ההבחנה הבסיסית היא בין מערכות המספקות מידע לבין מערכות המספקות הכוונה והדרכה בתהליך קבלת ההחלטה (כץ, 1993).

למערכות הממוחשבות ישנם מספר יתרונות ייחודיים בהקשר של בחירת מסלול לימודים ו/או מקצוע (גתי, שילה ונתן, 1986; גתי, הלמן ואורנשטיין, 1995; כץ ושטקין, 1983; סמפסון, 1999; סמפסון ואח', 1990). ראשית, הן מסוגלות לאחסן מידע עצום בהיקפו, שהוא גם מדויק ומעודכן. שנית, הן מסוגלות לשלוף את המידע באופן מבוקר ובהתאם להעדפות המתלבט וצרכיו. שלישית, הן מאפשרות למשתמש בהן להתקדם על-פי הקצב האישי שלו, וכן שומרות על פרטיותו בכך שהן מאפשרות לו להישאר אנונימי. בנוסף, מערכות ממוחשבות מאפשרות תהליך קבלת החלטות שהינו בר-יישום, כיוון שהוא מתאים למתלבט הן מבחינת היכולת המוגבלת לעבד את כל המידע הרלוונטי, והן מבחינת המשאבים (זמן וכסף) העומדים לרשותו. מספרם ההולך וגדל של המשתמשים במערכות הממוחשבות לייעוץ והכוון בבחירת מקצוע מהווה הוכחה לכך שמערכות אלו עונות על צורך הקיים בשטח (ניילס וגריס, 1990).

גתי (2000) הציג רשימה של מאפיינים רצויים למערכת ממוחשבת לייעוץ והכוון בבחירת מסלול לימודים ומקצוע, היכולה לעמוד בזכות עצמה ("stand alone", או "מחשב תחילה"); כלומר, מערכת המאפשרת למתלבט גישה חופשית אליה ללא בקרה ראשונית של יועץ. המאפיינים הרצויים למערכת כזו כוללים:

א. איבחון קשיי הנועץ בקבלת ההחלטה;
ב. מתן הדרכה בתהליך קבלת ההחלטה;
ג. מתן מידע רלוונטי;
ד. סיוע בשימוש במידע;
ה. התייחסות לאי-הוודאות הכרוכה בתהליך;
ו. מנגנון לבקרת איכות התהליך והמשוב הניתן לנועץ;

ז. הכוונה למקורות מידע נוספים מהימנים;
ח. הפנייה ליועץ במידת הצורך.

פיתוח מערכות ממוחשבות לייעוץ בבחירת מקצוע והשימוש בהן מציבים מספר בעיות ואתגרים (גתי, 1994; 1996). הבעיות והאתגרים מיוחסים ל- (א) מאגר הנתונים, (ב) תהליך קבלת ההחלטה ו- (ג) אופן ניהול דו-השיח.

בנוגע ל**מאגר הנתונים**:

1. כיצד לספק מידע "רך" (כלומר, מידע מילולי או חזותי התרשמותי) אך בלתי מוטה.
2. כיצד לייצג באופן נאמן את השונות הרבה הקיימת באופן טבעי בכל מקצוע.

בנוגע ל**תהליך קבלת ההחלטה**:

1. כיצד להדריך את המתלבט לבטא את שאיפותיו המקצועיות, ובה בעת להגביר את מודעותו לצורך להתפשר.
2. כיצד לקחת בחשבון את מאפייני המקצוע וגם את יכולותיו וכישוריו של המתלבט, ועם זאת, למנוע "סינון יתר" של חלופות שלמעשה כן מתאימות למתלבט.
3. איזה מודל החלטה לאמץ כבסיס לבניית האלגוריתם המנחה את התהליך.
4. עד איזה שלב בתהליך קבלת ההחלטה להנחות את המשתמש (האם לעצור אחרי שלב החקירה לעומק או להנחות אותו גם בשלב הבחירה).
5. כיצד להתמודד עם אי-הוודאות הכרוך באפשרות המימוש של החלופה המועדפת.

בנוגע ל**עיצוב דו-שיח אפקטיבי**:

1. כיצד להציג מידע מורכב באופן בהיר וקל להבנה.
2. כיצד להציג מידע רלוונטי בלבד, כדי למנוע "טביעה בים המידע".
3. כיצד לאפשר דו-שיח אינטראקטיבי גמיש, שיכול בה בעת לספק מסגרת מובנית לתהליך קבלת ההחלטה.
4. כיצד לספק התייחסות אינדיבידואלית, במערכת ממוחשבת שתוכנתה מראש.

מפתחי מערכות ממוחשבות לייעוץ בבחירת מקצוע צריכים לשקול ולהתייחס לבעיות אלה, ולנסות להתמודד איתן על הצד הטוב ביותר. השימוש במערכות ממוחשבות בתהליך הייעוץ יכול לסייע למתלבט באופן משמעותי מאוד, אך חשוב לזכור שאין הוא בא כתחליף לייעוץ אישי על-ידי מומחה. כיוון שהמערכות הקיימות כיום אינן מסוגלות לטפל במגוון בעיות אישיות, רק יועץ אנושי יכול להעניק למתלבט יחס אישי חם, לעזור לו בפתרון בעיות וקונפליקטים אישיים, לעמוד על הפער שקיים אצלו בין הרצוי לו לבין מה שביכולתו לממש, ועוד. עם זאת, השילוב של מערכות ייעוץ ומידע ממוחשבות בתהליך הייעוץ מאפשר ליועץ להקדיש את עיקר זמנו ומרצו לאותם מרכיבים בתהליך בהם רק הוא מסוגל לסייע, תוך יצירת אמון ואווירה תומכת המאפשרת התיחסות להיבט הרגשי של קבלת ההחלטה וסיוע באינטגרציה של החומר שנאסף (גתי, 1987; 1994; גתי, הלמן ואורנשטיין, 1995).

ייעוץ בעזרת האינטרנט

בפתח המאה ה–21 האינטרנט הוא כלי אינפורמטיבי ראשון במעלה, הן בשל המידע העצום הטמון בו, והן בשל נגישותו הגדולה יחסית לחלקים נכבדים של האוכלוסיה, נגישות ההולכת וגדלה מיום ליום (ברק, 1999; ברק ואינגליש, בדפוס; גור ולווארק, 2000). מספר בני הנוער ש"גולשים" באינטרנט בזמנם הפנוי והרוכשים את המיומנויות הדרושות לצורך שימוש באינטרנט ככלי להשגת מידע, ייעוץ והכוונה, הולך וגדל (אוליבר וזק, 1999). רבים מהמתלבטים בבחירת מסלול לימודים ומקצוע אינם מודעים לקיומם של גורמי סיוע, ואינם יודעים היכן ניתן לקבל מידע רלוונטי הנדרש לקבלת ההחלטה. אתר מתאים באינטרנט אמור לאפשר קבלת סיוע נגיש ומפורט, המתעדכן באופן שוטף, וכן לאפשר לכל מתלבט לגשת ישירות אל המידע הנחוץ לו, לקבל את המידע במקום ובזמן הנוחים לו, ובקצב אישי המותאם לו (ברק ואינגליש, בדפוס; סמפסון ולומסדן, 2000).

ברק (2000) דן ביתרונות ובחסרונות של ייעוץ וטיפול פסיכולוגי באמצעות האינטרנט. בין היתרונות מנה ברק בין השאר את הגורמים הבאים: (א) האפשרות ליצירת קשר זמין וקל בין ידע ושירות לבין המשתמש הזקוק לו; (ב) ניצול יעיל של משאבי ידע וחיסכון ב"זמן מומחה"; (ג) מתן שירות מהיר ויעיל בזמן המתנה מופחת; (ד) שמירת האנונימיות והפרטיות של המשתמש; (ה) אפשרות גישה נוחה גם לאנשים בעלי מגבלות, שיתקשו לקבל את המידע והייעוץ בדרך הקונבנציונלית; (ו) אפשרות שליטה ועידכון מקסימליים בידע המופץ, בשל היותו כתוב ולא ניתן בעל–פה; ו–(ז) שמירת נתוני המשתמש ואפשרות לניתוח מאוחר יותר של התהליך הייעוצי שהתרחש.

ניתן לאפיין אתרי ייעוץ באינטרנט על–ידי מספר מימדים: אופן הייעוץ (בו–זמני או ב"המשכים"), השתתפות היועץ (ישירה או עקיפה), ובקרה של היועץ (לפני, תוך כדי, אחרי). ראשית, יש להבחין בין ייעוץ בו–זמני לייעוץ ב"המשכים". ייעוץ ב"המשכים" מתבצע באמצעות סדרת התכתבויות שאינה מתרחשת בו–זמנית מבחינת השואל והמשיב, ולכן אינה מאפשרת קבלת תשובות מיידיות, אך לעיתים מאפשרת דווקא התייחסות ביתר שיקול דעת. דוגמה לייעוץ כזה הוא זה מתנהל באמצעות דואר אלקטרוני (ברק ולביא, 1999). ייעוץ בו–זמני לעומת זאת, מאפשר דו–שיח אינטראקטיבי (כמו בייעוץ פנים–אל–פנים), הכולל שאלות של הנועץ וקבלת תשובות מיידיות של המערכת המייעצת, המאפשרת מתן מענה ספונטני ומיידי (ברק, 2000). הבחנה נוספת מתקיימת בין אתר בו הייעוץ ניתן על–ידי מומחה המספק מענה לשאלות ובעיות של הפונים (בכתב, באמצעות פורומים או "חדרי שיחה", או בע"פ – טלפון ובעתיד וידאו; ברק, 1999), לבין ייעוץ מבוסס מחשב, המתבסס על הידע המקצועי המוסכם של יועצים שתורגם לאלגוריתמים ממוחשבים, המספקים מענה למתלבט בתחומים שונים, כפי שנעשה למשל בפירוש שאלוני נטיות מקצועיות. מחקרים הראו שפירוש שאלוני נטיות מקצועיות באמצעות מחשב אינו נופל בטיבו מזה שנעשה על–ידי יועצים מומחים בבחירת מקצוע (בטשר, פרי ואטליס, 2000; גתי, 1987; גתי ובלומברג, 1991).

רשת האינטרנט מאפשרת לכל אדם נגישות למשאבי מידע רבים, כמעט אינסופיים (ברק, 1999). מידע זה משמש יותר ויותר גם מתלבטים בבחירת מסלול לימודים, מקצוע ועבודה. הנגישות למידע כמעט אינסופי ללא בקרת איכות עלולה להוות בעיה הן בהיבט של הכמות ("מרוב עצים לא רואים את היער") והן בהיבט של האיכות (מידע לא מהימן ומוטה). לכן, האינטרנט מציב אתגרים ובעיות בפני המתלבט עצמו, היועץ, וספקי המידע ותוכנות הסיוע (אוליבר וזק, 1999). הגברת המודעות לבעיות או למגבלות אמורה לסייע בהקטנתן, ולעזור להפיק את מרב התועלת מאמצעי זה. אחד המאפיינים הבולטים של מערכת ייעוץ באינטרנט הוא, שהגישה אליה אינה מבוקרת על–ידי היועץ. לכן, על מערכת ייעוץ כזאת לעמוד בדרישות ממערכת ייעוץ העומדת באופן עצמאי (ראה לעיל). דרישות אלו מייצגות את קריטריוני המינימום הנדרשים מההיבט המקצועי, על מנת להתחיל את תהליך קבלת ההחלטה בבחירת מסלול לימודים ומקצוע באמצעות המערכת הממוחשבת, ולאו דווקא במפגש פנים–אל–פנים עם יועץ מומחה. השימוש במערכת יכול להיות ביזמת הנועץ או היועץ, ולהתרחש לפני או במהלך התהליך הייעוצי. לאחר הדגמת חלק מהבעיות באתרי ייעוץ קיימים באינטרנט, נדון באתרים אלה כאמצעי בעל מאפיינים ייחודיים לסיוע בבחירת מקצוע, ונבחן דרכים ואפשרויות להתמודדות עם הבעיות והדילמות הכרוכות בשימוש בהם.

בעיות פוטנציאליות של אתרי ייעוץ

כמות ואיכות המידע. בנוסף לדילמות והאתגרים שהוזכרו לעיל, בהקשר של מערכות ממוחשבות לייעוץ, האינטרנט מציב אתגרים נוספים בפני המתלבט בבחירת מקצוע: (א) כיצד מאתרים את המידע הרלוונטי, כאשר כיום, במקרים רבים ולמרות המידע הרב, המידע **הרלוונטי** עדיין אינו תמיד קיים באינטרנט (למשל, לא לכל בתי–הספר התיכוניים יש כיום אתר משלהם המתאר את בית–הספר על מגמותיו). (ב) איתור ההטיות במידע – האינטרנט זמין לכל מי שבוחר להציג בו מידע, אולם המידע עלול להיות מוטה או מסולף שלא בכוונה או בכוונה. להערכתנו, חלק משמעותי מהמידע המוצג באינטרנט כיום עלול להיות מוטה – כל מידע (פרט למידע אובייקטיבי כמו כתובות וטלפונים) המסופק על–ידי גופים מסחריים "חשוד" בהטיה; אך למשתמשים קשה לדעת עד כמה המידע מדויק, מעודכן ובלתי מוטה (ברק, 1999). למשל, רשת ארצית של בתי–ספר טכנולוגיים, שמטרתה למשוך כמה שיותר תלמידים, עשויה להבליט באתר שלה את המאפיינים החיוביים של הלימודים במסגרתה, ולהשמיט או לא להציג מידע "אטרקטיבי" פחות, או, רשימת "היועצים" באתר המפנה למקורות סיוע נוספים עלולה לכלול אנשים שאינם מומחים, אבל שילמו על מנת שייכללו ברשימת מכוני הייעוץ. (ג) "טביעה בים המידע" – חיפוש באמצעות מנועי חיפוש ובפרט באמצעות "מנועי חיפוש–על" (למשל, mainportals.com) מציג במקרים רבים עשרות אתרים העשויים להיות רלוונטיים, אולם שונים מאוד ביניהם מבחינת איכות המידע הנכלל בהם.

בעיות מקצועיות ואתיות. אתרי הייעוץ באינטרנט הם אמנם כלי מבטיח, אך הם כרוכים במספר בעיות מקצועיות ואתיות פוטנציאליות (סמפסון ולומסדן, 2000). נושא ראשון הוא שאלת חשאיות דו-השיח – לעתים במהלך הייעוץ ישנה התייחסות לשאלות אינטימיות ואישיות, ונמסרת אינפורמציה שהנועץ אינו מעוניין לחלוק עם גורמים שונים. בעיה פוטנציאלית זו נדירה יחסית בהקשר של בחירת מסלול לימודים ומקצוע. כדי שאתר ייעוץ יהיה אפקטיבי ויאפשר את מידת החשיפה המתאימה יש להבטיח קודם כל את חשאיות המידע המועבר והייעוץ הניתן, כמו גם הבטחת האנונימיות של המשתמש (ברק ואינגליש, בדפוס). בעיה נוספת עלולה לנבוע **ממקצועיות** יוצרי האתר ומזהותם. בשימוש באתר באינטרנט לא תמיד ברור מי נושא באחריות המקצועית לייעוץ הניתן ולתהליך המוצע. החשש הוא שמאחורי האתר יעמוד אדם בעל אינטרס כלכלי בלבד (או בעיקר), שישתמש באתר הייעוץ למטרות רווח, ללא תשומת לב מספקת לאיכות האתר ולהשלכות הייעוץ הניתן בו (ברק, 2000). הבעייתיות נוגעת בעיקר למידע הניתן באתר, וכוללת, כאמור, בעיות של הטיה, עדכניות, תקפות וארגון המידע. בדרך כלל, קשה למתלבט לקבוע בעזרת הכלים שבידיו עד כמה המידע "מלא", מעודכן ומאורגן באופן האופטימלי והאם הוא מכיל הטיות מכוונות או שאינן מכוונות. ברק (2000) הציע כי אחת הדרכים להתמודד עם בעיה זו היא באמצעות מתן חסות או גיבוי של גוף מוכר ואמין לאתר, וכן הגברת המודעות לבעיה בקרב המשתמשים.

בהקשר לכך, פעמים רבות אתרי הייעוץ כוללים כלים ומבחנים שונים להערכת מאפיינים שונים של הנועץ (קשייו, אישיותו, כישורים שונים שלו, השלב בתהליך בו הוא נמצא ועוד). חשוב מאוד לוודא את תקפותם ומהימנותם של כלים אלה, ושל ההערכות שהם מספקים למשתמש. למרות זאת, אוליבר וזק (1999) מצאו במחקרם כי רוב אתרי הייעוץ שבדקו לא כללו מידע פסיכומטרי על כלי ההערכה, או מידע על האופן בו פותחו. מאחר שמעט אתרים כוללים מידע מסוג זה, קשה מאוד ליועצים מומחים או לציבור המשתמשים לקבוע האם ההערכות הניתנות באתר אכן תקפות ומהימנות (סמפסון ולומסדן, 2000).

בעיה נוספת היא מידת ההתייחסות ל**מאפיינים הייחודיים** של כל מתלבט. כמו בייעוץ אישי, האלגוריתם הממוחשב (עליו מבוסס הייעוץ הממוחשב) אינו יכול לקחת בחשבון את כל המשתנים והמאפיינים הייחודיים לכל משתמש. לכן, תהליך הייעוץ או תוצאותיו עלולים שלא להתאים לאספקט מסוים או לצורך מסוים של מתלבט ספציפי (למשל, לסגנון קבלת ההחלטות שלו, או למידת מוכנותו לתהליך של קבלת החלטות; סמפסון ולומסדן, 2000). קיימת גם בעיה של **אפליה פוטנציאלית** בשל נגישות מוגבלת לאינטרנט. אפליה זו יכולה להיות על רקע כלכלי – מי שאין בידיו המשאבים הדרושים אינו יכול להרשות לעצמו גישה לאינטרנט, או על רקע השכלה ומיומנות שימוש באינטרנט (סמפסון ולומדן, 2000). לבסוף, גם **הפרת זכויות היוצרים באינטרנט** עלולה להוות בעיה מצד יוצרי האתרים. פעמים רבות התוכנות, השאלונים והמידע המוצעים באתר הם תוצר של פיתוח ארוך שנים, ושל השקעת משאבים כלכליים ואינטלקטואליים רבים. שילוב של

כלים מסוג זה באתר, ללא הסכמת המפתחים או קבלת אישור מהם מפר את זכויות היוצרים של מפתחי הכלים (ברק ואינגליש, בדפוס).

בעיות הנובעות מהשילוב של ייעוץ באינטרנט עם ייעוץ אישי. השילוב של ייעוץ ממוחשב באינטרנט עם ייעוץ אישי (למשל, כאשר הנועץ מגיע עם פלט של מידע מאתר מסוים), יכול אף הוא להוביל למספר בעיות מעשיות. ראשית, עלול להיווצר מצב של **חוסר היכרות מספקת** של היועץ עם אתרים רלוונטיים. במצב כזה היועץ איננו יכול לכוון את הנועץ לאתרים רלוונטיים לו ולהדריך אותו באלו אתרים כדאי להשתמש ובאלו לא. שנית, קיום מערכות ממוחשבות לייעוץ, ובפרט כאשר הן מצויות באינטרנט ולכן נגישות, עלול להוביל ל**שימוש לא הולם בידי יועצים** (למשל, כדי לחפות על חוסר בהכשרה או חוסר בידע מקצועי מספיקים). לבסוף, קיימת גם בעיה של **היעדר בקרה של היועץ** על דו-השיח בין המתלבט למערכת הייעוץ שבאינטרנט (ברק, 2000). אולם בעיה זו ניתנת לפתרון אם האתר מספק תדפיס, המסכם באופן ברור והגיוני את עיקרי התהליך וכן את המשוב הניתן לנועץ. כך יכול היועץ להפעיל את שיקול דעתו באשר לאיכות התהליך שעבר הנועץ באתר, ולהשתמש בפלט ובמשוב שניתנו לנועץ כנקודת פתיחה לתהליך הייעוץ האישי.

מערכות ממוחשבות לייעוץ לעומת אתרי ייעוץ באינטרנט

ניתן להשוות בין אמצעים שונים המבוססים על ייעוץ ממוחשב: (א) מערכת ממוחשבת עצמאית לייעוץ והכוון. (ב) אתרי מידע וייעוץ ספציפיים, הממוקדים בנושא מסוים. (ג) מערכת ממוחשבת מובנית לייעוץ והכוון, המשולבת באינטרנט (רובינסון, מאייר, פריס, מקלין ולאו, 2000). ניתן להשוות בין אמצעים אלה על פי מספר היבטים, כמוצג בלוח 1. ראשית, בעוד ש**העדכניות** של אתרי ייעוץ באינטרנט היא גבוהה ביותר (בהנחה שהאתר מעודכן באופן שוטף), הרי שהעדכניות של מערכת ממוחשבת לייעוץ במחשב עצמאי היא נמוכה יחסית, בשל הסרבול והעלויות הכרוכים בעדכון מערכת מסוג זה (למשל, באמצעות דיסקטים או תקליטורים). גם **הנגישות** לאתרי אינטרנט, או למערכת ייעוץ מובנית באינטרנט היא גבוהה, ומתאפשרת בזמן ובמקום הנוחים למשתמש. נגישות למערכות ממוחשבות עצמאיות, לעומת זאת, היא יחסית מוגבלת (למשל, בשעות הפעילות בבתי-הספר בלבד). עם זאת, בעוד **הבקרה** על המידע ועל תהליך הייעוץ, הן במערכת ממוחשבת עצמאית והן באינטרנט היא גבוהה, הבקרה על אתרים חופשיים לייעוץ באינטרנט היא נמוכה. באופן דומה, **הארגון הפנימי** של מערכות ממוחשבות (בין אם באינטרנט ובין אם באופן עצמאי) הוא גבוה, בעוד שהארגון של המידע והתהליך המוצגים באתרי אינטרנט חופשיים הוא נמוך. הדבר עלול להוביל לשימוש באתרים בלתי מבוקרים, בהם אין פיקוח מספיק על איכות המידע הניתן או על התהליך המוצע. כמו-כן, שלא כמו במערכת ממוחשבת לייעוץ באינטרנט או במערכת עצמאית, בשימוש באתר חופשי באינטרנט לא נשמרים נתוני המשתמש לצורכי שימוש חוזר. מתוך השוואת היתרונות והחסרונות של כל אחד מאמצעי הייעוץ על-פי מימדים

אלה, ניכר כי מערכת **מובנית** לייעוץ באינטרנט היא הפתרון האופטימלי למתן שירותי ייעוץ ומידע.

לוח מס' 1 - השוואה בין סוגי מערכות ייעוץ

מאפיינים	באינטרנט		במחשב עצמאי
	אתר "חופשי" לייעוץ	מערכת מובנית	מערכת מובנית
עדכניות	גבוהה	גבוהה	נמוכה
בקרה על המידע	אין	יש	יש
בקרה על התהליך	אין	יש	יש
ארגון	מועט	רב	רב
שמירת נתוני המשתמש	אין	אפשרי	אפשרי
נגישות	גבוהה	גבוהה	מוגבלת

בקרת איכות באתר

בדומה למערכות ממוחשבות לייעוץ, צריכים גם אתרי אינטרנט לייעוץ לשלב בתוכם מנגנונים של בקרת איכות. מנגנונים אלה צריכים לבחון את איכות הקלט שמספק הנועץ (כלומר, המידע שהוא מוסר על עצמו, למשל, מידת הגיבוש של העדפותיו), את איכות התהליך המתבצע במערכות, ואת איכות המשוב והפלט שמקבל הנועץ. מנגנון בקרת איכות המשולב לתוך מערכת מובנית באינטרנט יכול לספק את המשוב לנועץ "בזמן אמת", כלומר, תוך כדי דו–השיח עם המערכת. ניתן להעריך את כל אחד משלושת השלבים המרכזיים בתהליך קבלת ההחלטה – שלב הסינון הראשוני, שלב החקירה לעומק ושלב הבחירה – ובכל אחד מהם להעריך את הקלט, התהליך והתוצר. למשל, להערכת איכות שלב הסינון הראשוני ניתן לבחון ראשית את הקלט מהנועץ – מידת הגיבוש של העדפותיו המקצועיות, כאשר הנחת היסוד היא שבהקשר של העדפות מקצועיות, נקודת הפתיחה האופטימלית היא העדפות מגובשות (גתי ורם, 2000). כאשר ההעדפות אינן מגובשות חשוב להפנות את המשתמש לייעוץ אישי. המערכת יכולה להעריך גם את איכות התוצר של שלב זה – טיב רשימת המקצועות ה"מבטיחים" (אותה רשימה הכוללת את מקצועות הלימוד שכדאי לאסוף לגביהם מידע נוסף).

היבט אחר של בקרת האיכות מתייחס לביקורת שיועצים צריכים להפעיל לגבי טיב התהליך והמידע שמספק אתר האינטרנט. משתנים הקשורים לאיכות המידע שמספק האתר יכולים להיות: היקף המידע, מידת ההטיה במידע, עדכניות המידע, ארגונו, וקלות איתורו. גורמים נוספים הניתנים להערכה באתר הם הרציונל העומד

בבסיס התהליך הייעוצי שהאתר מספק, תהליך קבלת ההחלטה, אופן ניהול דו–השיח עם המתלבט ואופי המשוב שהוא מקבל, וכן הערכת אפקטיביות התהליך. משתני המידע והתהליך ניתנים להערכה על ידי יועצים חינוכיים ותעסוקתיים המומחים בתחום. תהליך הערכת האתרים בידי היועצים הוא תהליך מורכב, הדורש התייחסות שאינה חד פעמית, בייחוד אם יהיה מספר רב של אתרים בתחום זה. הערכה כללית מנקודת המבט של המשתמש ניתן לקבל באמצעות שאלוני משוב והערכה שהוא ממלא מיד לאחר הביקור באתר. בחלק הבא של המאמר נסקור בקצרה אתר ישראלי שפיתחנו, הכולל מספר מרכיבים של ייעוץ, ונדון בדרכים בהן התמודדנו עם הבעיות והדילמות שנדונו לעיל.

אתר "כיוונים לעתיד" באינטרנט

אתר "כיוונים לעתיד" – http://kivunim.huji.ac.il, הוא אתר ייחודי בעברית לסיוע למתלבטים בבחירת מסלול לימודים ומקצוע. צירוף היתרונות הבולטים של אינטרנט על פני כלים אחרים (נגישות – אם לא בבית אזי אצל חבר, שכן או בבית הספר, עדכניות ועוד), ומוקד האתר – עזרה והכוונה בקבלת החלטה שהיא בין החשובות שעל האדם לקבל במהלך חייו – הופכים את האתר לרלוונטי למתלבטים בבחירת מסלול לימודים ומקצוע. להלן נציג את מטרות האתר והרציונל שבבסיסו, ונתאר בקצרה את מדוריו הראשיים.

מטרות האתר. לאתר "כיוונים לעתיד" באינטרנט מספר מטרות חשובות: (א) הגברת המודעות, המוטיבציה והמוכנות של מתלבטים לקבלת החלטה בבחירת מסלול לימודים ומקצוע, בעזרת תהליך מסודר ושיטתי. (ב) סיוע בבחירת מסלול לימודים ו/או מקצוע, על מנת לקבל החלטה נכונה ושקולה באמצעות: איתור הקשיים הכרוכים בהחלטה והכוונה למקורות בהם ניתן לקבל סיוע בכדי להתגבר על קשיים אלה, מתן הדרכה בתהליך קבלת ההחלטה, הצגת מידע רלוונטי והפניה למקורות מידע וייעוץ נוספים. (ג) הגברת הנגישות ומתן הכוונה למידע מעודכן, אמין ונטול הטיות, 24 שעות ביממה, לכל המעוניין.

העקרונות העומדים בבסיס האתר. האתר מבוסס על העקרונות הבאים, הנובעים מתיאוריות עדכניות בבחירת מקצוע (אוסיפו ופיטצג'רלד, 1996; סביקס ולנט, 1994): (א) איתור קשיי המתלבט באמצעות שאלון אינטראקטיבי; (ב) מתן הדרכה בתהליך קבלת ההחלטה בבחירת מקצוע; (ג) מתן מידע רלוונטי בהתאם לצרכי המתלבט; (ד) קישור לאתרים נוספים באינטרנט שיכולים לסייע בתהליך הבחירה המקצועית, ו–(ה) הפניה למקורות מידע נוספים מחוץ לאינטרנט (כולל הפנייה לייעוץ אישי).

המדורים באתר

על מנת לאפשר גישה נוחה למידע הרלוונטי, אתר "כיוונים לעתיד" מחולק למדורים הבאים:

שאלון "קשיים בבחירת מקצוע" – שאלון המאפשר למתלבט לאתר את

תחומי הקושי שלו בדרך לבחירת מקצוע, על-פי 10 קטגוריות קושי ספציפיות (גתי, קראוס ואוסיפו, 1996) המאורגנות בשלוש קטגוריות ראשיות: **חוסר מוכנות** להתחיל בתהליך (המורכבת מחוסר מוטיבציה, אי-החלטיות כללית, תפישות וציפיות דיספונקציונליות), **חוסר במידע** (לגבי השלבים הכרוכים בהחלטה, המתלבט עצמו, החלופות ומקורות מידע וסיוע נוספים) **וקשיים בשימוש במידע** (הנובעים מחוסר מהימנות של המידע, מקונפליקטים פנימיים ומקונפליקטים חיצוניים). המשוב האישי הניתן למשיב על השאלון, כולל את מידת הקושי בכל אחת מעשר הקטגוריות, משמעות הקשיים בכל תחום והפניה למקורות אפשריים לקבלת סיוע, בכדי להתגבר על הקשיים. במידע ליועצים באתר ניתן לקבל מידע על הרציונל, מידע פסיכומטרי על השאלון, והפנייה למקורות מידע נוספים על השאלון (כולל רשימת מחקרים שפורסמו על השאלון).

שאלון אינטראקטיבי "לקראת בחירת מקצוע" – שאלון המיועד לברר את תפישות המתלבט לגבי נושאים שונים הקשורים לבחירת מקצוע, ומאפשר לבדוק באיזה שלב נמצא המתלבט בתהליך הבחירה. המתלבט מקבל משוב בהתאם לתשובתו **לכל שאלה**, ובסיום גם **משוב אישי מסכם** המבוסס על כל התשובות ומתייחס לשני מימדים: א. מהו השלב בתהליך בו נמצא המתלבט, ומה מומלץ לו לעשות בשלב זה, ו- ב. המידה בה יש למתלבט תפישות מציאותיות לגבי תהליך הבחירה.

השלבים בבחירת מסלול לימודים ומקצוע – תאור התהליך המומלץ לקבלת ההחלטה, המתבסס על מודל הסחל"ב שהוצג לעיל.

לימודים אקדמיים – מידע כללי על ההבחנה בין סוגי מוסדות ההשכלה הגבוהה השונים ומידע לגבי תהליך ההרשמה והקבלה לאוניברסיטאות ולמכללות, כולל קישורים לאתרי האוניברסיטאות והמכללות ולאתר המועצה להשכלה גבוהה.

הבחינה הפסיכומטרית – האתר מספק מידע רב לגבי בחינה זו, המהווה את אחד הנתונים הנלקחים בחשבון בתהליך ברירת המועמדים וקבלתם לתחומי לימוד במוסדות על-תיכוניים ואקדמיים שונים. האתר כולל הסבר על משמעות הציון הפסיכומטרי והסבר כיצד ניתן להתכונן לבחינה. המדור כולל הפנייה למידע נוסף מטעם המרכז הארצי לבחינות ולהערכה.

מידע על **מערכות ייעוץ ומידע ממוחשבות בישראל** – (כולל קישור לאלה שכבר הוסבו לאינטרנט):

"משיב" – המטרה המרכזית של מערכת זו היא סיוע בשלב הסינון הראשוני – איתור קבוצה מצומצמת של חלופות לימודיות ומקצועיות "מבטיחות" בהן ניתן להתמקד בהמשך התהליך. הסינון מבוסס על שיטת הניפוי בשלבים (גתי, 1986), כאשר המערכת מדריכה את המשתמש בצעדים השונים הכרוכים בתהליך ומספקת משוב אישי. בעת פרסום מאמר זה מערכת "משיב" נמצאת בשלבי סיום ההסבה לאינטרנט, תוך הכנסת שיפורים מהותיים בהתבסס על משוב שהתקבל ממומחים ומתלבטים ובהתבסס על ממצאי מחקרים רלוונטים (גתי, 1996, 1998; גתי, גרתי, ופסה, 1996; גתי, פסה, ומאיר, 1998).

"מיתם" – כוללת מידע על מאות מקצועות ומסלולי ההכשרה אליהם. המטרה

המרכזית של מערכת זו היא לסייע בשלב החקירה לעומק – איסוף מידע מקיף על אותן חלופות שאותרו כ"מבטיחות". מידע זה כולל תיאור מילולי של המקצוע (מהות המקצוע ומאפייניו המרכזיים, יכולות נדרשות, ועוד), מסלולי הכשרה למקצוע ומוסדות לימוד. בנוסף, במערכת משולב שאלון הנטיות רמ"ק. מערכת "מיתם" נמצאת אף היא בשלבי הסבה לאינטרנט.

"מידעת" – מידעת מספקת מידע מקיף ומגוון על כל חוגי הלימוד באוניברסיטאות ובמכללות לתואר ראשון ושני, וכן מציגה את סיכויי הקבלה אליהם. המערכת הוסבה לאינטרנט ומקושרת לאתר "כיוונים לעתיד".

"תכלית/תחליט" – היא מערכת שפותחה בשירות התעסוקה ומציגה מידע על מקצועות ועל קורסי ההכשרה של שרות התעסוקה, בכל הארץ ובכל הרמות, הן במגזר הציבורי והן במגזר הפרטי.

מקורות מידע וסיוע נוספים – במדור זה מוצגים מקורות מידע וסיוע נוספים כגון מכוני ייעוץ וחוברות השכלה. מקורות אלה כוללים גם מידע על העתודה האקדמית ודרישות הקבלה אליה. בנוסף, יש קישורים לאתרי לימודים והשכלה.

מידע נוסף ל"מומחים" – במדור זה מוצג הרציונל העומד בבסיס האתר ורשימה קצרה של מאמרים רלוונטיים. המדור מיועד ליועצים חינוכיים ולאנשי מקצוע אחרים.

מי אנחנו – במדור זה מידע לגבי הצוות המפתח העומד מאחורי האתר, וכן פירוט הגורמים ששיתפו פעולה בהקמתו. לאחרונה שולב במערכת שאלון הערכה של האתר המאפשר למשתמשים להביע את הערותיהם והצעותיהם, על מנת להמשיך ולשפר את האתר באופן שוטף.

ייחודו של אתר "כיוונים לעתיד" - דרכי ההתמודדות עם הבעיות הכרוכות בייעוץ באינטרנט

המאפיין הייחודי המרכזי של אתר "כיוונים לעתיד" הוא האופן בו הוא מתמודד עם הבעיות הכרוכות בייעוץ באינטרנט, שהוצגו לעיל. ראשית, לאור הבעיות בהטיית מידע, מופיעה באתר הבחנה בין קישורים פנימיים לקישורים חיצוניים. הקישורים הפנימיים מופיעים באתר בצבע ירוק ומובילים למדורים אשר פותחו ונכתבו בידי יוצרי האתר, ולכן הם מבוקרים, בלתי מוטים, ומטרתם לעזור למתלבט. הקישורים לאתרים ה"חיצוניים" מופיעים בצבע אדום והם מובילים לאתרים הכוללים מידע נוסף אשר עשוי לסייע למתלבט, אך הוכנו ומסופקים על ידי גורמים חיצוניים עליו אין ליוצרי האתר שליטה או בקרה. הבחנה זו מפנה את תשומת ליבם של המתלבטים לעובדה שחשוב להבדיל בין סוגי המידע ולאפשרות שמידע, המוצג על ידי גורמים בעלי אינטרס עלול להיות מוטה.

בנוסף, אתר "כיוונים לעתיד" כולל שאלונים אינטראקטיביים המבוססים על מחקרים (אוסיפו וגתי, 1998; גתי, קראוס ואוסיפו, 1996; גתי ואח', 2000), והמספקים התייחסות ומשוב אישיים למשתמש. האתר כולל מידע פסיכומטרי בסיסי על השאלונים, רקע לגבי אופן פיתוחם והפניה לספרות המחקרית הרלוונטית,

כך שניתן לדעת כי מדובר בכלים מהימנים ותקפים. הפלט הניתן למתלבט כולל את המשוב האישי המסכם של תשובותיו לשאלונים השונים, והוא מאפשר גם ליועץ לראות מה התרחש בתהליך ומה היו תוצאותיו. כמו כן, קיים מדור מיוחד ליועצים, הכולל הן הסבר לרציונל התיאורטי והמחקרי העומד בבסיס האתר והן מקורות למידע ולעיון נוסף. יועצים המבקשים למלא את השאלונים מתבקשים לזהות עצמם כ"מומחים" על ידי קוד מיוחד (ובכך נמנעת הטייה של נתוני המתלבטים, כאשר משתמשים בהם למחקר).

אתר "כיוונים לעתיד" שואף להציג את המידע בצורה מתוכננת ומאורגנת, ולקחת בחשבון את המגבלות הקוגניטיביות של בני האדם. לפני הצגת המידע במדורים השונים ניתן למשתמש הסבר מתאים. לבסוף, אתר "כיוונים לעתיד" מתעדכן באופן שוטף, המידע בו אובייקטיבי והוא נבדק ומתוקף מול הרשויות המתאימות (למשל, המועצה להשכלה גבוהה). מכוני ייעוץ פרטיים נכללים ב"כיוונים לעתיד" רק אם יש בהם לפחות יועץ מומחה אחד בבחירת מקצוע. כאמור, האתר כולל גם שאלון הערכה, המיועד לקבלת משוב לצורך המשך שיפור ופיתוח האתר. לסיכום, אתר "כיוונים לעתיד" עומד בדרישות אשר ציינו לעיל כדרישות ממערכת של "מחשב תחילה", ויתרונו הוא בכך שאינו מציג רק מידע רלוונטי למתלבט בבחירת מסלול לימודים ומקצוע, אלא גם מדריך את המתלבט כיצד להשתמש באתרי ייעוץ באינטרנט באופן מושכל.

ממצאים אמפירים העולים מנתוני המתלבטים שהשתמשו באתר

אחת השאלות שניתן לשאול היא, האם אמנם אתר "כיוונים לעתיד" באינטרנט מושך אליו את אוכלוסיות היעד הרלוונטית – מתלבטים בבחירת מסלול לימודים ומקצוע. כפי שצוין, באתר כלולים שני שאלונים, אשר נתוני המשיבים עליהם נשמרים במערכת באופן אנונימי לצורכי מחקר והמשך שיפור המערכת. להלן נציג בקצרה ממצאים המתייחסים לניתוח תגובותיהם של 2,474 מבקרים באתר, שהשיבו על שאלון "לקראת בחירת מקצוע" (עד 15.2.2000) ו–1,077 מבקרים שמילאו את השאלון לאיתור "קשיים בבחירת מסלול לימודים ומקצוע" (מ 1.1.2000 עד 30.4.2000).

א. ממצאי שאלון "לקראת בחירת מקצוע" באתר "כיוונים לעתיד"

מטרת השאלון היא לבדוק תפישות וציפיות שיש למתלבט בבחירת מקצוע ולאתר את השלב בו הוא נמצא בתהליך. השאלון פותח במיוחד לשימוש כשאלון ראשון באתר "כיוונים לעתיד" באינטרנט, ונבחן באמצעות שני מדגמים של כ–200 חיילים משוחררים, לפני שילובו באתר. בשאלון 19 היגדים, לגביהם צריך המשיב לציין את מידת הסכמתו, על סולם מ–1 עד 5 (1 – לא מסכים כלל, 5 – מסכים מאוד). משך מילוי השאלון, כולל קבלת המשוב על כל פריט והמשוב המסכם הוא 15–10 דקות. לוח 2 מציג את הממוצעים וסטיות התקן של תשובותיהם של 2,474 משיבים לחלק מההיגדים, מסודרים מהגבוה לנמוך.

לוח 2 - ממוצעים וסטיות תקן של מידת ההסכמה עם היגדים מתוך שאלון "לקראת בחירת מקצוע" (n=2474)

היגד	ממוצע	סטיית תקן
אני חייב להתלהב מהמקצוע כדי שאדע שהוא מתאים לי	3.83	1.12
אני מאמין שיש מקצוע שמתאים לי בדיוק	3.67	1.11
אני לא מוכן לעבוד במקצוע שיגביל את החופש שלי	3.51	1.08
אינני יודע מספיק על המקצועות שמעניינים אותי	3.47	1.18
אני לא מצליח למצוא מקצוע שיענה לכל תחומי העניין שלי	3.19	1.24
אני חושש שלא אצליח להתקבל ללימודים במקצוע רצוי	3.14	1.35
הייתי רוצה שיועץ בבחירת מקצוע יגיד לי מה לבחור	3.13	1.24
בחירת מקצוע היא בחירה לכל החיים	2.89	1.25
אני מוכן לעבוד בכל מקצוע אם אקבל משכורת גבוהה	2.18	1.18
קשה לדעת מה יהיה, ולכן אין טעם להחליט עכשיו	2.05	1.12
חבל להשקיע מאמצים בבחירת מקצוע	1.76	1.03

הערה: ההיגדים בשאלון דורגו על סולם של 5 דרגות (1 – "לא מסכים בכלל" עד 5 – "מסכים במידה רבה")

בהעדר נתונים אחרים להשוואה, עיקר המסקנות שניתן להסיק מהשאלון הן על ידי השוואת התשובות לשאלות השונות בתוך השאלון עצמו. השונות הגבוהה שבין ממוצעי הפריטים מצביעה חד–משמעית על רצינות ההתייחסות של המשתמשים. למשל, הממוצע להיגד "אני חייב להתלהב מהמקצוע כדי שאדע שהוא מתאים לי", המייצג תפישה וציפייה לא רציונלית לגבי תהליך קבלת ההחלטה היה 3.83, בעוד שהממוצע לשאלה "אני מוכן לעבוד בכל מקצוע אם אקבל משכורת גבוהה" היה 2.18 בלבד. הממוצע הנמוך יחסית להיגד זה הינו מעניין כשלעצמו ומשקף את ההנחה שלמרות החומרנות המקובלת בחברה, לאנשים רבים יש שיקולים חשובים נוספים שהם לוקחים בחשבון בבואם לבחור מסלול לימודים ומקצוע. לבסוף, הממוצע הנמוך ביותר התקבל עבור ההיגד "חבל להשקיע מאמצים רבים בבחירת מקצוע" (1.76). ממצא זה משקף את העובדה שאוכלוסיית המשתמשים באתר (לפחות אותם 2,474 משתמשים שהשיבו על השאלון) אכן מאמינים כי ראוי להשקיע מאמצים בבחירת מסלול לימודים ומקצוע. ממוצע נמוך זה מעיד גם על כך שהמשיבים לשאלון הינם בעלי מוטיבציה להשקיע בקבלת ההחלטה, ומוביל למסקנה כי הם (או רובם המוחלט) אכן שייכים לאוכלוסיית היעד של

האתר – מתלבטים בבחירת מסלול לימודים ומקצוע. ההסכמה הגבוהה יחסית לפריטים המתייחסים לתפישות וציפיות לא רציונליות מצביעה על כך שלפחות לחלק מהמשתמשים יש "בגרות מקצועית" (קרייטס, 1978) נמוכה יחסית, ושכדאי לפתח התערבות ממוחשבת להעלאת הבגרות המקצועית של המשתמשים.

שאלון קשיים בבחירת מסלול לימודים ומקצוע

שאלון הקשיים מבוסס על סיווג הקשיים בבחירת מסלול לימודים ומקצוע, אשר הוצעה על ידי גתי, קראוס ואוסיפו (1996), נבחנה אמפירית במחקרים רבים ונמצאה תקפה (אוסיפו וגתי, 1998; גתי ואח', 1996; גתי, אוסיפו, קראוס וסקה, 2000; לנקסטר ואח', 1999; מאו, 2000). בטקסונומיה שלוש קטגוריות קושי עיקריות: **חוסר מוכנות** לקבלת ההחלטה, **חוסר מידע** לגבי תחומים שונים הקשורים להחלטה, **וקושי בשימוש במידע**. שלוש הקטגוריות הראשיות מתחלקות ל–10 קטגוריות קושי ספציפיות, כמפורט בלוח 3. באתר שולבה גרסה מקוצרת של השאלון, הכוללת 34 פריטים. להלן נציג ממוצעים וסטיות תקן של שתי קבוצות: קבוצה של מתלבטים צעירים בני 30–19 ($n = 700$), וקבוצת תלמידי תיכון בני 18–14 ($n = 60$).

מהימנויות הסולמות היו דומות אם כי נמוכות במקצת בהשוואה לאלו שהתקבלו במחקרים קודמים, אשר נערכו בהתבסס על מודל הקשיים לעיל ונאספו באמצעות שאלוני נייר ועיפרון שכללו 44 פריטים (המוצגים להלן בסוגריים; גתי ואח', 1996; 2000; אוסיפו וגתי, 1998). בפרט, מהימנות כלל השאלון היתה 88. (95.) ומהימנות הקטגוריות הראשיות היו: **חוסר מוכנות** – 67. (70.), **חוסר מידע** – 87. (93.), **וקושי בשימוש במידע** – 75. (91.). מבנה הקטגוריות דמה ביותר גם הוא למבנה התיאורטי ולמבנים אמפיריים שהתקבלו במחקרים קודמים. השאלון נמצא מבחין בין אנשים שעוד לא בחרו חלופה מקצועית לאלה שבחרו, ובין אנשים שפנו לייעוץ מקצועי לבין כאלה שלא (גתי ואוסיפו, 1998; גתי ואח', 2000b).

כפי שניתן לראות בלוח 3, בקרב צעירים (30–19) הקשיים הרבים ביותר התקבלו בקטגוריות חוסר מידע על חלופות, חוסר מידע על תהליך קבלת החלטה, אי–החלטיות כללית וחוסר מידע על העצמי, בעוד שהקשיים הנמוכים ביותר התקבלו בקטגוריה של **חוסר מוטיבציה**. עיון בקשייהם של תלמידי תיכון מראה כי בנוסף לארבעת התחומים הקודמים, בקרב 60 תלמידי תיכון שהשיבו על שאלון הקשיים קיים תחום קושי משמעותיי אחד נוסף: קונפליקטים פנימיים. ממצא זה מעניין במיוחד משום שהוא תואם ממצאים ראשוניים ממחקר אחר בקרב תלמידי תיכון (שנערך באמצעות שאלוני נייר ועיפרון, ולא במחשב), שהצביע על קשיים בולטים באותם חמישה תחומים (גתי ואח', 2000b). תלמידי התיכון דיווחו על קשיים גדולים יותר מאשר המבוגרים הצעירים בכל עשר קטגוריות הקושי, אולם ההבדלים היו ברובם קטנים. הבדל משמעותי התקבל כצפוי לגבי הקטגוריה חוסר מוטיבציה, כאשר המוטיבציה של תלמידי התיכון היתה נמוכה מזו של הצעירים ($\underline{t}(730) = 2.33, \underline{p} < 0.01$). המוכנות הכללית של תלמידי

לוח 3 - ממוצעים וסטיות תקן של הקשיים בבחירת מסלול לימודים ומקצוע

(700 צעירים, בני 30–19 ו–60 תלמידי תיכון בני 18–14)

	צעירים (30–19)		תלמידי תיכון (18–14)	
הקושי	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן
חוסר מוכנות	3.94	1.15	4.32	1.04
חוסר מוטיבציה	2.26	1.45	2.75	1.55
אי–החלטיות כללית	5.22	2.06	5.64	1.92
אמונות דיספונקציונליות	4.34	1.66	4.56	1.44
חוסר מידע	4.91	1.68	5.03	1.61
חוסר מידע על תהליך קבלת ההחלטה	5.22	2.14	5.24	1.89
חוסר מידע על העצמי	4.96	2.03	5.00	1.98
חוסר מידע על החלופות	5.18	1.95	5.37	1.96
חוסר מידע על מקורות נוספים למידע	4.29	2.27	4.50	2.19
קושי בשימוש במידע	3.69	1.42	3.94	1.33
מידע לא מהימן	3.99	1.91	4.04	1.86
קונפליקטים פנימיים	4.60	1.60	4.76	1.71
קונפליקטים חיצוניים	2.48	1.95	3.01	1.85
כל השאלון	4.25	1.15	4.49	1.12

הערה: ההיגדים בשאלון דורגו על סולם של 9 דרגות (1 – "לא מתאים לי" ועד 9 – "מתאים לי")

התיכון היתה אף היא נמוכה יותר ($\underline{t}(730) = 1.81, \underline{p} < 0.05$). לבסוף, כצפוי, תלמידי התיכון דיווחו על קושי רב יותר שמקורו בקונפליקטים חיצוניים עם אחרים משמעותיים, מאשר הצעירים ($\underline{t}(730) = 1.82, \underline{p} < 0.05$).

לסיכום, התפלגות גילאי המשתמשים, נתוני מספר שנות הלימוד ותעודת הבגרות, מחד, ודפוס התשובות של המשתמשים לשני השאלונים, מאידך, משקפים את העובדה שרוב הפונים לאתר "כיוונים לעתיד" באינטרנט הם אכן אנשים השייכים לאוכלוסיית היעד שלו – מתלבטים לגבי מסלול לימודים ומקצוע.

תפקידי היועץ בעידן הייעוץ באינטרנט

כפי שצוין, דו–שיח עם מערכת ממוחשבת באינטרנט (או מחוץ לאינטרנט) אינו תמיד יכול להחליף ייעוץ אישי, הניתן על ידי יועץ. גם כאשר חלק מהייעוץ

נעשה באמצעות אתר באינטרנט, תרומתו הפוטנציאלית של היועץ היא רבה, ייחודית ומשמעותית. אולם, בעקבות השימוש באינטרנט, על היועץ להיערך לקראת מתכונת ייעוץ שונה (למשל, בקצב ובדינמיקה). היועץ עשוי לקבל נועץ מתוחכם יותר, ויצטרך לנהוג בהתאם, כמובן ללא ויתור על יחסי ייעוץ נאותים. בנוסף, צפוי שהמודל הייעוצי יהיה שיתופי ואינטראקטיבי יותר, במקום המודל בו הנועץ פסיבי יחסית כאשר היועץ פורש בפניו את החלופות.

שילוב האינטרנט בתהליך הייעוצי יביא לשינוי מסוים בתפקידי היועץ. ראשית, על היועץ לבקר באתרי הייעוץ והמידע באינטרנט, להכיר אותם ולגבש לעצמו הערכה, על בסיס מומחיותו ושיקול דעתו המקצועי. כך יכול היועץ להדריך את הנועץ להשתמש באתרים מסוימים ולהימנע מאחרים. כתוצאה מהיכרותו עם האתרים והערכתו אותם יכול היועץ לאתר קבוצה של אתרים איכותיים, לצורך הכוונת הנועץ לאותם אתרים הרלוונטיים עבורו. מודל טוב הוא שליועץ עצמו יהיה אתר בית, למשל בצורת מדור בתוך אתר בית–הספר, ובו קישורים לאתרי ייעוץ מומלצים. בהמשך לכך, כדי למנוע את בעיית האפליה הפוטנציאלית בשימוש באתרי הייעוץ, כדאי שהיועץ ידאג שמתלבטים פוטנציאליים שאין להם נגישות לאינטרנט בבית יוכלו להיעזר באתרים אלה בבית–הספר.

לבסוף, על היועץ לשמש כגורם בקרת איכות למידע ולתהליך המוצעים באתר. לכן, חשוב שהיועץ יעריך את הרציונל העומד בבסיס אתרי–ייעוץ שונים, וייתן משוב ליוצרי האתרים בכדי שיוכלו לשפרם ולעדכנם. במסגרת הבית–ספרית צריך היועץ לדאוג שאתר בית–הספר יכיל מידע רלוונטי למועמדים חדשים מן החוץ ולתלמידי בית הספר עצמם. חשוב לוודא גם שאתר בית–הספר יתייחס למגמות השונות המוצעות על ידי בית–הספר, לדרישות הקבלה שלהן ולתהליך הבחירה ביניהן. אם מתאפשר, רצויה גם נוכחות יועץ בזמן דו–השיח של התלמיד עם המערכת הממוחשבת (למשל, במעבדת המחשבים של בית–הספר). במידה שהדבר לא מתאפשר, חשוב שהתלמיד ידע כיצד הוא יכול לפנות ליועץ לקבלת סיוע נוסף.

על היועץ להיות בעל כישורים מתאימים לשילוב של ייעוץ ממוחשב עם ייעוץ אישי במתכונת של "מחשב תחילה". כלומר, היועץ צריך להיות מוכן למקרים בהם נועצים יגיעו אליו לאחר שכבר ביקרו באתר ייעוצי כזה או אחר, והחליטו לפנות לקבלת סיוע נוסף מיועץ, על פי המלצת המערכת הממוחשבת או מיוזמתם הם. במצב כזה היועץ יכול להשתמש בתהליך שעבר הנועץ, ובפרט במשוב שקיבל, בכדי לקבל מידע ראשוני על הנועץ, לבחור נקודת מוצא לתהליך הייעוץ ולהחליט במה להתמקד (למשל, אילו קשיים יש לנועץ, באיזה סדר כדאי לטפל בהם, באיזה שלב בתהליך נמצא הנועץ, וכדומה). המשוב שקיבל נועץ מן המערכת בתום המענה על שאלון הקשיים, או מידע על אפשרויות קבלתו לתחומי לימוד בהם הוא מעוניין, יכולים אף הם לסייע מאוד בתהליך הייעוץ האישי. כמובן שרצוי שהנועץ יביא אתו פלט של דו–השיח שלו עם המערכת הממוחשבת, שכן פלט כזה יכול לקצר את תהליך הייעוץ ולחסוך במשאב היקר של זמן המומחה, כאשר המחשב יבצע

חלקים מסוימים בתהליך והיועץ יקדיש את עיקר זמנו לאותם היבטים שבהם אין תחליף למומחיותו.

סיכום

עם ההתפתחויות הטכנולוגיות, ישנה חשיבות רבה לכך שמידע לגבי בחירת מסלול לימודים ומקצוע יהיה זמין, נגיש ועדכני. "כיוונים לעתיד" הוקם על מנת לתת מענה לצורך בהדרכה ומידע בקבלת החלטה. זהו אתר ייחודי בתחומו, המשלב מערכות ייעוץ הכוונה ומידע. ממצאים לגבי מאפייני המשתמשים באתר והממצאים משני השאלונים הכלולים בו, משקפים באופן ברור כי האתר מצליח למשוך אליו מתלבטים בבחירת מסלול לימודים ומקצוע, רובם בוגרי שרות צבאי ולאומי, המהווים אחת מאוכלוסיות היעד שלו. אחת ההמלצות העולות מניתוח נתוני משתמשי האתר היא, כי יש מקום להרחיב את האתר ולכלול בו גם כלים למתן מענה להתלבטויות של תלמידים לגבי בחירת החטיבה עליונה, בחירת מסלול לימודים ויחידות לימוד מוגברות לקראת הבגרות, ואף סיוע למתלבטים לגבי שרות צבאי מועדף. במסגרת פעולות הגברת המוכנות של תלמידים להתחיל בתהליך קבלת ההחלטה, ניתן לדון בהיגדים השונים שבשאלון "לקראת בחירת מקצוע", להבהיר וללבן תשובות אפשריות. ניתן לעשות זאת גם בעזרת הפניית התלמיד לפורום אינטרנט העוסק בנושא. הממצאים הראשוניים ממחקרם של גתי ואח' (2000b), בהם נבחנו קשיים של תלמידים בתחומים אלה, משקפים קשיים של התלמידים בתחומים של חוסר מידע (על התהליך, על החלופות ועל העצמי) ושל קונפליקטים פנימיים, ומעידים באופן ברור כי גם תלמידי תיכון יוכלו להפיק תועלת רבה ממדורים המיועדים לצרכיהם הייחודיים.

המלצה מעשית נוספת המתגבשת בעקבות סקירה זו היא חשיבות השילוב של שימוש באינטרנט במהלך ההכשרה של יועצים חינוכיים בעתיד מחד, ועריכת השתלמויות להכרת הנושא ליועצים חינוכיים ותיקים מאידך. לבסוף, ראוי להדגיש כי למרות שמאמר זה התמקד בייעוץ באינטרנט באמצעות מערכת מובנית, בהקשר של בחירת מסלול לימודים ומקצוע ובהתייחס לאוכלוסיה ספציפית של תלמידי תיכון וצעירים, המסגרת הכללית שהוצגה במאמר זה למערכת ייעוץ ממוחשבת (או "מחשב תחילה") יכולה לשמש כמסגרת לבניית אתרי ייעוץ גם בתחומים אחרים הנוגעים בעבודת היועץ החינוכי (למשל, איתור וסיוע בליקויי למידה תוך הבחנה בין מדורים המיועדים לתלמידים, הורים ויועצים). בנספח שלהלן כללנו מספר אתרים בהם מוזמנים הקוראים לבקר.

ביבליוגרפיה

ברק, ע. (2000). יישומים ייעוציים באינטרנט: אמצעי התערבות חדש לרשות היועץ והמטפל. **עיונים בחינוך, 4**, 149–170 .

ברק, ע. ולביא, ש. (1999). קבוצת תמיכה מקוונת: שיטה חדשה להתערבות ייעוצית. **הייעוץ החינוכי, ח**, 68–54.

גתי, א. (1986). בחירת מסלול לימודים ומקצוע כתהליך קבלת החלטות. **פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך, תשמ"ו**, 101–82.

גתי, א. (1990). מקומם של מחשבים בתהליך בחירת מקצוע. בתוך בנימיני, ק., דולב, ע., אמיר, מ., כהן, ע., ושלזינגר, י.מ. (עורכים) **עיון ויישום בפסיכולוגיה**, ירושלים: מגנס.

גתי, א. (2000). **ייעוץ בבחירת מקצוע באמצעות האינטרנט**. הרצאה שניתנה ביום עיון ליועצי המכינות, האגודה לקידום החינוך.

גתי, א., הלמן, ש., ואורנשטיין, ע. (1995). כיוונים לעתיד: ייעוץ בבחירת מסלול לימודים ו/או מקצוע בעזרת מחשב. **הייעוץ החינוכי, ה'**, 96–85.

גתי, א., סקה, נ., מלכא, מ., ריטוב, ד., זריהן, מ., ואורנשטיין, ע. (2000א). **קשיים של תלמידי תיכון בקבלת החלטות לגבי בחירת תחום לימודים ולקראת השירות הצבאי**. בית הספר לחינוך. האוניברסיטה העברית בירושלים.

גתי, א., שילה, ש., ונתן, מ. (1986). מיתם – מידע תעסוקתי ממוחשב: מחקר הערכה. **מגמות, 29**, 447–441.

נוי, ב. (1994). דבר העורכת. **הייעוץ החינוכי, כרך ד'**, חוברת א'. תשנ"ד, 8–7.

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

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

פלום, ח. (1995). התפתחות קריירה והתבגרות. בתוך פלום, ח. (עורך) **מתבגרים בישראל, היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים** (עמ' 224–201). אבן–יהודה: רכס.

שילה, ש. (1987). מודלים של תהליכי קבלת החלטות ויישומם בייעוץ. **פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך, תשמ"ז**, 187–173.

Barak, A. (1999). Psychological applications on the internet: A discipline on the threshold of a new millennium. ***Applied & Preventive Psychology, 8***, 231-246.

Barak, A. & English, N. (in press). Prospects and limitations of psychological testing on the internet. ***Journal of Technology in Human Services***.

Butcher, J. N., Perry, J. N. & Atlis, M. (2000). Validity and utility of computer -based test interpretation. ***Psychological Assessment, 12***, 6-18.

Crites, (1978). ***Theory and research handbook for the career maturity inventory***. Monterey, CA: CTB/McGraw-Hill.

Gati, I. (1986). Making career decisions: A sequential elimination approach. ***Journal of Counseling Psychology, 33***, 408-417

Gati, I. (1987). Description and validation of a procedure for the interpretation of an interest inventory score profile. ***Journal of Counseling Psychology, 34***, 141-148.

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

Gati, I. (1996). Computer-assisted career counseling. In M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), ***Handbook of Career Counseling Theory and Practice*** (pp. 169-190). Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.

Gati, I. (1998). Using career-related aspects to elicit preferences and characterize occupations for a better person-environment fit. ***Journal of Vocational Behavior, 52***, 343-356.

Gati, I., & Asher, I. (2000). The PIC model for career decision making: Prescreening, In-depth exploration, and Choice. In F. T. L. Leong, & A. Barak (Eds.) ***Contemporary Models in Vocational Psychology***. Mahwah. NJ: Erlbaum.

Gati, I., & Blumberg, D. (1991). Computer versus counselor interpretation of interests inventories: The case of the self-directed search. ***Journal of Counseling Psychology, 38***, 350-366.

Gati, I., Fassa, N., & Mayer, Y. (1998). An aspect-based approach to person -environment fit: A comparison between the aspect structure derived from characteristics of occupations and that derived from counselees' preferences. ***Journal of Vocational Behavior, 53***, 28-43.

Gati, I., Garty, Y., & Fassa, N. (1996). Using career-related aspects to assess person-environment fit. ***Journal of Counseling Psychology, 43***, 196-206.

Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. ***Journal of Counseling Psychology, 43***, 510-526.

Gati, I., Osipow, S. H., Krausz, M, & Saka, N. (2000b). Validity of the Career Decision Making Difficulty Questionnaire: Counselees' versus career counselors' perceptions. ***Journal of Vocational Behavior, 56***, 99-113.

Gati, I., & Ram, G. (2000). Counselors' judgments of the quality of the prescreening stage of the career decision-making process. ***Journal of Counseling Psychology*** (in press).

Gore, P. A. Jr., & Leuwerke, W. C. (2000). Information technology for career assessment on the Internet. ***Journal of Career Assessment, 8***, 3-19.

Katz, M. R. (1993). ***Computer-assisted career decision making***. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

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

Lancanster, P. L., Rudolph, C., Perkins, S., & Patten, T. (1999). Difficulties in career decision making: A study of reliability and validity of the career decision difficulties questionnaire. ***Journal of Career Assessment***, *7*, 393-413.

Mau, W. C. (March 2000). ***Assessing career decision-making difficulties: A cross-cultural study***. A paper presented at the annual meeting of the ACA, Washington D. C.

Niles, S., & Garis, J. W. (1990). The effects of a career planning course and a computer-assisted career guidance program (SIGI PLUS) on undecided university students. ***Journal of Career Development***, ***16(4)***, 237-248.

Oliver, L. W., & Zack, J. S. (1999). Career assessment on the internet: An exploratory study. ***Journal of Career Assessment,*** *7*, 323-356.

Osipow, S. H., & Fitzgerald, L. F. (1996). ***Theories of career development*** (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Osipow, S. H., & Gati, I. (1998). Construct and concurrent validity of the career decision-making difficulties questionnaire. ***Journal of Career Assessment, 6***, 347-364.

Robinson, N. K., Meyer, D., Prince, J. P., McLean, C., & Low, R. (2000). Mining the Internet for career information: A model approach for college students. ***Journal of Career Assessment, 8***, 37-54.

Sampson, J. P. Jr., & Lumsden, J. A. (2000). Ethical issues in the design and use of Internet-based career assessment. ***Journal of Career Assessment,*** *8*, 21-35.

Sampson, J. P. Jr. (1999). Integrating Internet-based distance guidance with services provided in career centers. ***Career Development Quarterly, 47***, 243-254.

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

Savickas, M. L., & Lent, R. W. (1994). ***Convergence in career development theories***. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. ***Journal of Vocational Behavior, 22***, 63-81.

האינטרנט והתאבדויות: ביטוי נוסף לשתי הפנים של האינטרנט

עזי ברק
אוניברסיטת חיפה

תקציר

לרשת האינטרנט שתי פנים. מצד אחד היא מציעה אמצעים רבים לשיפור איכות החיים ולקידום האנושות בממדים שונים, אך מצד שני היא מאפשרת דרכים רבות לפגיעה באנשים ולגרימת נזקים משמעותיים להם. שתי הפנים של הרשת נבחנו במאמר זה בנוגע לתופעת ההתאבדות. מצד אחד, נסקרו חמש דרכים בהן האינטרנט מעודדת התאבדות: על-ידי עצם הפרסום והחשיפה ההמוניים של מקרי התאבדות, על-ידי אתרים המעניקים להתאבדות ערך חיובי, על-ידי אתרים היוצרים טריוויליזציה של ההתאבדות ונותנים לה בכך לגיטימציה, על-ידי אתרים המציעים שיטות התאבדות, ועל-ידי פורומים וצ'טים באינטרנט שבהם משתמשי אינטרנט מעודדים התאבדותם של כאלו המהססים לגבי זה. מצד שני, נסקרו גם חמש דרכים בהן האינטרנט תורמת להתמודדות עם תופעת ההתאבדות ומניעתה: על-ידי אתרים המכילים מאגרי-מידע מקיפים ועדכניים לאנשי-מקצוע בתחום, על-ידי אתרים המיועדים למתאבדים בכוח ובהם מידע והפניות שנועדו למניעת ההתאבדות, על-ידי אפשרות תקשורת נוחה בין משתמשים בעת ייאוש ומחשבות בדבר התאבדות, על-ידי מתן אמצעי בידי מוסדות טיפוליים לתקשר עם מתאבדים בכוח בדרך יעילה, תוך שמירת אלמוניות (יחסית), ועל-ידי קבוצות תמיכה מקוונות שמטרתן לעזור נפשית למשתתפים בהם ולמנוע מהם מעשי ייאוש. למרות שבישראל הנושא עדיין בחיתוליו, משתמשי אינטרנט רבים, כולל ילדים ונוער, חשופים בהכרח לאתרים בכל העולם, ולכן ההתייחסות אליו הנה רלוונטית. מוצע להקים אתר מרכזי שיעסוק בנושא מניעת ההתאבדות, כולל מאגרי מידע, קבוצת תמיכה מקוונת, ועוד. כמו כן, מוצע לשקול חקיקה רלוונטית שעשויה לעזור במניעת ההשפעות השליליות של הרשת בהקשר זה.

אני מודה לד"ר צביה רובין ולדני גולדנר ("המכור לאינטרנט") על עזרתם בהכנת מאמר זה. ניתן לפנות אלי בנוגע לסוגיות העולות במאמר לכתובת דואל:
azy@construct.haifa.ac.il

זה אמיתי (מכתב התאבדות)

אנשים אומרים
"קורה שחרא"
ולי זה קורה כל הזמן.

אנשים אומרים
"הדברים יראו אחרת בבוקר"
והם אמנם נראים אחרת:
יותר גרועים.

אנשים אומרים
"החיים יכולים להיות נהדרים"
והם נהדרים
אבל לא בשבילי.
שלום.

(בתרגום חופשי; אלמוני,
(http://ash.xanthia.com/anonsui1.html

שתי הפנים של האינטרנט

רשת האינטרנט – אותה רשת–על של תקשורת חובקת–עולם המקשרת בין מיליוני מחשבים – אינה מהווה חידוש טכנולוגי מתקדם בלבד, אלא מהפכה חברתית–תרבותית של ממש. זוהי מהפכה שאנו נמצאים כיום רק בתחילתה ואין לנו אלא ניחושים וספקולציות, חיוביים ושליליים, על התפתחותה והשלכותיה על האנושות בעתיד. בדומה לכל המצאה ופיתוח טכנולוגיים, בהם המחשבה מושקעת בעיקרה בפתרונות הנדסיים ושיקולים מעשיים ומסחריים, לא ניתן היה לצפות את מידת ההשפעה הדרמטית של הרשת על היחיד והחברה. זאת ועוד, מפתחי טכנולוגיות כוללים, בדרך–כלל, צוותי מהנדסים, מתכנתים, מומחי תקשורת ומעצבים, אך נעדרים מהם בקביעות המומחים לענייני החברה, התרבות והחינוך. כתוצאה מכך, לא מוערכות ההשפעות החברתיות מלכתחילה, אין הערכות מתאימה לקראתן, וההתמודדות עם ההשפעות החברתיות נעשית רק בדיעבד. חוקרים שונים (כמו: Baym, 1998; Jones, 1998; Kitchin, 1998; Markus, 1996) עמדו על ההשפעות הוברתיות המרחיקות לכת. לאור התהליך המתרחש בעולם המתוקשב בשנים האחרונות הם חזו את ההתפתחויות העתידיות בשטחים מגוונים, כולל שלטון ומשטר, יחסים בין–אישיים, יחסים במשפחה, עבודה ותעסוקה, צרכנות

ומסחר, ועוד. הקריאה להתחשב במרכיבים חברתיים ואנושיים שונים ולהיערך לקראתם בד בבד עם פיתוח הטכנולוגיה החדשנית נשמעת זה מכבר, אך בדרך–כלל אין היא מצליחה לגרום לשינוי של ממש.

מבחינה חברתית, לאינטרנט שתי פנים. מצד אחד, זוהי טכנולוגיה מודרנית, מתקדמת, יעילה, ידידותית, עשירה ומגוונת, בעלת ערך מעשי רב, המאפשרת לאנשים גישה ישירה למשאבי–מידע רבים ולהתקשרות בין–אישית על–מנת לספק את צורכיהם ולהשביע את רצונותיהם. מבחינה זו, רשת האינטרנט, בסופו של דבר, משמשת להעשרה ולשיפור חיי אנוש. מאות מיליוני אנשים כיום, ברחבי העולם כולו, יכולים להגיע למידע ללא הנטל והמגבלות של מקום, זמן, תחבורה, או תיווך יד–אדם. הם יכולים לקרוא מבזקי–חדשות דקות ספורות לאחר התרחשויות ולקרוא עיתונים מכל ארץ ובכל שפה, ישירות על–גבי צג המחשב המונח שולחנם או על צג מחשב זעיר וקל המונח על כף ידם. הם יכולים להזמין מקום בבית–מלון או בטיסה ולשכור מכונית. הם יכולים לרכוש כמעט כל דבר, מבגד ועד צוללת, מספר ועד ארמון. הם יכולים להשקיע בשווקים פיננסיים מקומיים או מעבר לגבול. הם יכולים לבצע מכל מקום ובכל זמן פעולות בנקאיות כמעט מכל סוג. אנשים יכולים לפרסם ברבים את יצירותיהם בתחום האמנות, השירה או הספרות ולהיחשף בקלות לקהל הרחב. אנשים מקבלים מידע עשיר לגבי כל נושא כמעט כשהוא מלווה בצלילים וקולות, תמונות וסרטים. אנשים יכולים ללמוד מגוון עצום של נושאים בקורסים מקוונים המוצעים על–ידי מוסדות חינוך מקומיים או מעבר לים, מתכנות ועד חינוך מיני, מפיסיקה ועד נגינה בגיטרה. הם יכולים להשתתף בכנסים מקצועיים בינלאומיים, ביחד עם משתתפים מכל העולם, מבלי למוש ממיקומם הגיאוגרפי. הם יכולים לבקר בתערוכות ובמוזיאונים ברחבי העולם ולהרחיב את הנאתם והשכלתם האמנותית. אנשים יכולים גם לצפות במופעי בידור וספורט בזמן אמיתי. אנשים יכולים למצוא בקלות כתובות (דואל או גיאוגרפיות) ומספרי טלפון של אנשים בכל העולם. מי שמעוניין, יכול לקבל מפת הכוונה מדויקת כמעט לכל אתר ונקודה על–פני כדור–הארץ. אנשים יכולים לשחק משחקים רבים לבדם, או להתחרות כנגד משתמשים אחרים ברשת, ללא קשר למרחק או במיקומם במרחב. אנשים יכולים ליצור קשר בקלות עם מכון או מומחה בבעיה רפואית מסוימת לקבלת ייעוץ מיידי, ובדומה לזה להתייעץ בענייני משפט, תזונה, הנדסה, או דו"ח למס הכנסה. אנשים יכולים להיבחן במגוון רחב של תכונות במבחנים ושאלונים פסיכולוגיים ולקבל תוצאות מיידיות. הם גם יכולים לקבל ייעוץ פסיכולוגי וכן להצטרף לקבוצת תמיכה מקוונת.

מצד שני, אנו מבחינים בפן האחר של האינטרנט, המצטייר כעין מפלצת דמיונית המסוגלת לקלקל ולהרוס חיי אנשים בדרכים שונות ומשונות. זה עלול לקרות, למשל, על–ידי חדירה למסמכים ולסודות פרטיים, כולל סודות ביטחוניים ולאומיים. דרך אחרת היא על–ידי שימוש ברשת להשפעה זדונית לשנוי אמונותיהם או סגנון חייהם של אנשים. ניצול רע אחר של הרשת הוא באפשרות לגנוב כספם של משתמשים על–ידי חדירה לחשבונותיהם או על–ידי שימוש בפרטי כרטיס האשראי

שלהם. רשת האינטרנט מאפשרת, ואפילו מעודדת בשל קלות הביצוע, בגידה בבן או בבת–זוג. הרשת עלולה להביא להפנמת רעיונות ותמונות שיש בהם מופרעות ומעוותות או ללמידת חומר מושחת ומזיק. הרשת עלולה לגרום למריבות, למתחים ולמשברים במשפחות. האינטרנט יכולה ליצור חממה לפשע ולרמאויות מסוגים שונים, מהתחזות והולכת–שולל ועד הטרדה וניצול מיני. הרשת עוזרת להפיץ בצורה יעילה ורחבת–ממדים שמועות ורכילויות, בחלקן הגדול מופברקות או ללא ביסוס, על–מנת לפגוע ו/או לגרום נזק לאנשים. הרשת מאפשרת ביצוע הימורים בקלות רבה, במגוון של משחקים ואמצעים, עם סיכוי רב להפסד כספי ניכר ואף התמכרות להימורים מקוונים. רשת האינטרנט יכולה לגרום לאנשים להתמכר ולהשתעבד למדיום חדש זה על–חשבון חיים רגילים ונורמליים (על מגוון האפשרויות וההשפעות החיוביות והשליליות של האינטרנט ראה: ברק, 1999; ברק ולביא, 1999; King, Barak & King, in press ;Greenfield, 1999; Barak, 1999; ;Kraut, Lundmark, Patterson, Kiesler, Mukopadhyay, Scherlis, 1998; 1999 Morahan-Martin & Schumacher,;Morahan-Martin, 1998 ;McKenna & Bargh, 1999 .(Young, 1998 ;Wallace, 1999 ;2000

שתי הפנים של האינטרנט באות לידי ביטוי, אם כן, בשפע של עניינים ותכנים. מטרתו של מאמר זה להתמקד בקשר ובהשלכה שיש לרשת על התאבדויות ולהראות את ההשלכות של שתי הפנים שלה גם לגבי נושא מיוחד זה. במילים אחרות, ייעשה כאן ניסיון מקורי וראשוני להראות כיצד השימוש באינטרנט עלול להביא לידי התאבדויות מצד אחד, וכיצד הוא עשוי לתרום למניעתן מצד שני. מכיוון שחקר ההשפעות החברתיות של האינטרנט הוא נושא חדש, אין בידינו עדיין מחקרים וממצאים אמפיריים שעשויים לשפוך אור מדויק ותקף יותר על העניינים שיעלו במאמר זה. ההתבססות תהיה בעיקר על מקרים ואנקדוטות, מתוך מגמה להעלות כמה מחשבות והשערות רלוונטיים לסוגיה חשובה זו. יש לציין, בניגוד לעמדה הרווחת בציבור, כי זה לא רשת האינטרנט הגורמת או יוצרת בעיות או, לחילופין, תורמת לפתירתן, אלא השימוש המזיק או הנבון על–ידי אנשים. האינטרנט כשלעצמה אינה מציבה סכנה חברתית אלא השימוש לרעה בה עלול להביא לתוצאות לא–רצויות ואפילו הרות–אסון (Sher, 2000). אבחנה זו חשובה משום שהיא מתמקדת בגורם האנושי בר–השליטה והשינוי במקום במפלצת אימתנית שלא ניתן לאלפה.

מן הראוי להדגיש כי האינטרנט אינה מהווה **רק סוג נוסף או משוכלל** יותר של תקשורת, אלא יש בה מרכיבים ייחודיים שהופכים את השימוש בה למיוחד, שאינו אופייני לשום סוג תקשורת אחר שידע העולם עד כה. מרכיבים אלו זוהו ואופיינו על–ידי Cooper and Sportolari (1997) במה שהם כינו מנגנון שלושת ה–A (Triple-A engine), שבעטיו השימוש ברשת מקבל גוון מיוחד. שלושת המרכיבים שהם זיהו כוללים: (א) **אפשרותיות** (Affordability), המתייחסת למחיר השווה–לכל–נפש של מחשבים ואינטרנט שהולך ומתהווה עם חדירת התיקשוב ככלי סטנדרטי ויומיומי. עניין האפשרותיות מקבל חיזוק יתר בשל הנפיצות הגדלה והולכת של מחשבים ואינטרנט במקומות עבודה ובמוסדות לימוד

שמאפשרים שימוש בחינם. (ב) **זמינות** (Availability), המתייחסת לכך שניתן להתחבר לרשת ולאתר כלשהו בה ממגוון רחב של מקומות, בלתי–תלוי היכן על–פני כדור–הארץ מצוי המשתמש, ובכל זמן שהוא. (ג) **אלמוניות** (Anonymity), המתייחסת לעובדה שהמשתמש יכול להשתמש שימוש מלא ברוב הפונקציות האינטרנטיות מבלי להזדהות ולהיחשף, מה שמגביר מאוד את הנכונות להשתמש ברשת. בנוסף לשלושת מרכיבים אלו, הציע King (1999) גורם נוסף והוא **המקובלות** (Acceptability), המתייחסת לכך שהרשת הפכה לאמצעי תקשורת ודליית–מידע לגיטימי ונורמטיבי בחברה. ניתן להוסיף לגורמים אלו גורם חשוב נוסף והוא **הלבדיות** (Aloneness), המתייחסת לכך שהשימוש באינטרנט נעשה כשהאדם הנו לבדו, כמעט תמיד (או לפחות לבד מול הצג האישי שלו), וגם השימוש שהוא עושה ברשת הנו בדרך–כלל בצנעתו הפרטית, וגם גורם זה תורם באופנים שונים לאינטנסיביות ולאפיוני השימוש ברשת. כל אחד מחמשת גורמים אלו, והתרכובת שלהם יחד, משפיעים על מוטיבציה וסגנון התנהגותי מיוחד במינו, שאינו קיים בשום אמצעי תקשורת אחר.

גם McKenna and Bargh (2000) ציינו גורמים משמעותיים המאפיינים ומייחדים תקשורת אינטרנטית: אנונימיות, חשיבות פחותה להופעה חיצונית ולמרחק פיסי בהשפעתם על פיתוח יחסים, ויתר שליטה בזמן ובקצב של האינטראקציה הבינאישית. חוקרים אלו הראו שלגורמים ייחודיים אלו השפעה רבה על דימויו–העצמי של הפרט והתנהגותו, ועל יחסי אנוש שמקבלים גוונים שונים. גורמים דומים, אך בחלוקה מעט שונה, הציעו Mara,'Young, Griffin-Shelley, Cooper, O and Buchanan (2000), בתיאורם את מודל ה–ACE האחראי להתמכרות למין וירטואלי: אלמוניות (Anonymity), נוחיות (Convenience), ובריחה (Escape). שילובם של שלושת גורמים אלו, על–פי טענתם של החוקרים, המתאפשר בתקשורת האינטרנטית, מעודד את ההתמכרות למין באינטרנט.

התאבדות

התאבדות הנה פעולה קיצונית בה אדם ממית את עצמו מתוך בחירה. בדרך–כלל החלטה זו קשורה למצב נפשי ירוד ומלווה בתחושות של דיכאון וייאוש. הנסיבות הנפשיות בהן מתרחשת ההחלטה בדבר התאבדות יכולות להיות שונות מאוד, כגון: דיכאון קליני–פתולוגי, דיכאון תגובתי לאחר אירוע או נסיבות מתסכלות וכואבות, כשלון צורב, מחלה ממארת, תחושת ריקנות וחוסר תוחלת, ועוד. למרות שבדרך–כלל החלטה על התאבדות מתקבלת בין אדם לבין עצמו, הרי שבמקרים רבים יש על החלטה כזו השפעות סביבתיות, כולל לחצים, נורמות וציפיות חברתיות, השפעות דתיות, או השפעות מקריאת ספרים. הנסיבות החברתיות–תרבותיות בה נמצא ואותם חווה אדם, אם כך, עשויות להוות גורם מעודד לגבי החלטה על התאבדות. גורם זה והשפעותיו על התאבדויות חזק במיוחד בגיל ההתבגרות, עת

הנער/ה – בהעדר אישיות ועולם ערכים מגובשים דיים – מחפש/ת סימוכין חברתיים להחלטותיו/ה (אפטר ועופר, 1998; Berman, 1997). מחקרים בין-תרבותיים וסקרים ארוכי-טווח מראים אמנם כי לגורמים חברתיים-תרבותיים כלליים, ולא רק למצב נפשי אינדיבידואלי או תכונות אישיות, יש קשר ניכר לשיעור ההתאבדויות (Aldridge, 1998; Schmidtke et al., 1999). מחקרים סוציולוגיים מצאו כי גורמים כמו מודרניזציה או שיעור גידול האוכלוסיה, לדוגמה, מהווים חזאים משמעותיים של שיעור התאבדויות בארצות שונות (Zhang, 1997), אם כי הקשר כנראה אינו לינארי ופשוט ותלוי בקונטקסט תרבותי (Cutchin & Churchill, 1999).

מספר מקרי ההתאבדות ברוב ארצות העולם המערבי, כמו גם בישראל, משתווה או עולה על מספר ההרוגים בתאונות דרכים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 1999; Schmidtke et al., 1999). אם נוסיף לכך את מספר ניסיונות ההתאבדות הלא-מוצלחים, שמספרם מוערך עד פי 10 ממספר ניסיונות ההתאבדות המוצלחים (Diekstra, 1996), הרי שנמצא שהתנהגות אובדנית הנה תופעה רחבת היקף ואף מהווה את אחד מגורמי המוות העיקריים מלבד סיבות רפואיות.

כמוזכר לעיל, החלטת הפרט על התאבדות, במיוחד בגילאים צעירים, מושפעת למדי מהסביבה בה הוא חי. הדרך בה הסביבה מתקשרת ומשפיעה כוללת אמצעים שונים, מדוגמאות ממשיות בסביבתו הקרובה של האדם ועד לידיעות המתפרסמות באמצעי התקשורת. מחקרים שונים מצאו כי לידיעות באמצעי התקשורת - המודפסים והאלקטרוניים כאחד - יש, ככל הנראה, קשר סיבתי להתאבדויות. יתר על כן, נשמעות טענות, מבוססות על נתונים רבים בעולם כולו, כי החשיפה הגוברת לאמצעי התקשורת הנה אחד הגורמים לעליה בשיעור התאבדויות בארצות מסוימות (Hawton, 1998). הדבר נכון במיוחד כאשר הדיווח הנו על התאבדות של אישיות מפורסמת, אשר מהווה סמל וערך בעיני רבים (Graham, 1998). יתר-על-כן, מחקרם בישראל של Fishman and Weimann (1997) הראה כי העיתונות מדווחת על התאבדויות בצורה סלקטיבית ומוטה, ובכך מוסיפה ערך או ייחוס נסיבות התאבדות לקבוצות אוכלוסיה מסוימות. בדרך זו עשויה התקשורת להשפיע על תפישת מניעי ההתאבדות על-ידי הנחשפים לה. ראיה ברורה לכך נמצאה בניסיון מעניין שנערך בווינה, אוסטריה, אשר הראה כי הפחתה משמעותית ויזומה בדיווחים בתקשורת על התאבדויות באמצעות הידרסות מכוונת על-ידי הרכבת-התחתית הביאה בעקבותיה לירידה של 80% בניסיונות ההתאבדות בדרך זו (Etzersdorfer & Sonneck, 1998).

גם בהקשר זה ניתן לבחון את ההשלכות של שתי הפנים של האינטרנט: לאור הנפיצות ההולכת וגדלה של האינטרנט כאמצעי תקשורת לגיטימי, מקובל ושווה לכל נפש מצד אחד, וחוסר הפיקוח על המתפרסם ברשת מצד שני, נשאלת השאלה באיזו מידה השפעת אמצעי תקשורת זה עלול לגרום להעלאת שיעורי ההתאבדות, אולי בעיקר בקרב צעירים. מצד שני, בהיות הרשת אמצעי המאפשר

קבלת תמיכה ועצה, עולה האפשרות שניתן להשתמש בה בצורה מכוונת למניעת מקרי התאבדויות.

האינטרנט כאמצעי המעודד התאבדויות

ביוני 1997, בהיותו בן 19 בלבד, ירה בראשו החייל ערן אדרת ז"ל. ערן סבל מדיכאון קליני והיה בטיפול תרופתי לצורך זה. שרשרת התעללויות והשפלות שעבר ערן בשירותו הצבאי, ומצבו הדכאוני הכללי, דחפו אותו לכיוון זה. עידוד להחלטה גורלית זו, והנחיות כיצד לבצע את ההתאבדות באמצעות רובה, שאותן קיבל ערן בחדר צ'ט באינטרנט, היוו, כנראה, את הקש ששבר את גב הגמל. המקרה כולו מתועד באתר אינטרנט ישראלי בכתובת http://www.atheist.org.il/eran.html ובאתר כלולים המסמכים האותנטיים הקשורים בהתרחשויות לגבי מקרה זה.

המקרה המתואר לעיל אינו יחיד. Alao, Yolles, and Armenta (1999), שלושה פסיכיאטרים אמריקנים דיווחו לאחרונה על שני מקרים של ניסיונות התאבדות עקב היחשפות לחומר והשפעות באינטרנט בהם פגשו. המקרה האחד היה של נער שחור בן 16 אשר ניסה להתאבד באמצעות בליעת פירות של צמח מרעיל. ניסיון התאבדות זה אירע בעקבות התדרדרות בלימודים וניכור חברתי אותם הוא חווה. הנער, אגב, למד להשתמש במחשב ובאינטרנט בבית-הספר ובילה רבות בגלישה ברשת. לאחר שחייו ניצלו, הוא דיווח לרופאים שאת הרעיון והעידוד, כמו גם את השיטה להתאבד, הוא שאב מאתרים מסוימים באינטרנט, אותם הוא סרב להסגיר. המקרה השני היה של אישה בת 34, בעלת הפרעות אישיות, שסבלה מתגובת לחץ פוסט-טראומטית. היא ניסתה להתאבד מספר פעמים בעבר, באמצעות חיתוך פרק ידה ולקיחת מינון-יתר של תרופות שונות, אך נכשלה. בפעם הזאת היא ניסתה להתאבד באמצעות שתייה של כמויות גדולות מאוד של מים - שיטה שהומלצה לה באתר אינטרנט שיוחד לנושא סיוע במימוש התאבדויות. גם היא סירבה לספק פרטים בדבר אתר אינטרנט זה.

Baume, Cantor, and Rolfe (1999) סוקרים כמה אפשרויות בהן רשת האינטרנט משפיעה על עידוד התאבדויות. הדרך הראשונה, שהוזכרה לעיל בהקשר להשפעת התקשורת בכלל, מתייחסת לעצם הפרסום והחשיפה של מקרי התאבדויות באמצעות האינטרנט. פרסום שכזה באתרי אינטרנט מתאפשר בקלות, בצורה פומבית והמונית, בקביעות ולאורך זמן. בניגוד לפרסום בעיתון או באמצעי תקשורת אחר, פרסום ההתאבדות באינטרנט נשאר לאורך זמן ואינו חד-פעמי, הוא עשוי להיות עשיר במולטימדיה ושאר מרכיבים אטרקטיביים, ומקושר בקלות ממקורות אחרים. יתר-על-כן, פרסום שכזה בדרך-כלל אינו עובר כל סינון או עריכה, והמפרסם יכול לכתוב כאוות נפשו. זאת ועוד, בפרסום באינטרנט קל "לפברק" עובדות, לעוות או להגזים, ובדרך-כלל לא קיים עורך שיוודא את העובדות או יערוך את סגנון הכתיבה. בהסתמך על מחקרים שונים אשר מצאו קשר משמעותי

בין פרסום מקרי התאבדות לבין שכיחות ההתאבדויות וניסיונות ההתאבדות המתרחשים בעקבותיהם, הטענה היא כי רשת האינטרנט – כאמצעי תקשורת כה יעיל מצד אחד וחסר פיקוח מצד שני – יכולה לתרום ישירות לכמות ההתאבדויות או ניסיונות ההתאבדות. אתרים המספרים על התאבדויות, מתארים מקרי התאבדות ומתעדים אותם, או אפילו רק מספקים חומר מקצועי בנושא, עלולים לתת רעיונות לאנשים במצב נפשי מסוים, או לתת לגיטימציה למחשבות הקיימות כבר אצל חלק מהם. ואמנם, בדיקה מעלה כי באינטרנט יש מאות אלפי אתרים העוסקים או נוגעים, בצורה ובהיקף אלו או אחרים, בהתאבדות. מספר עצום שכזה של אתרי אינטרנט, כשחלק ניכר מהם כולל חומר ועיצוב אטרקטיביים ביותר, ומקושרים מאתרים ומפורטלים פופולריים, מביא מן הסתם לביקורים תכופים של משתמשים. הטענה היא שמשתמשים אלו נחשפים בכוח לסיכון שעשוי להביא בעקבותיו ניסיונות התאבדות אצל חלק מהם.

הדרך השניה לעידוד התאבדויות על–ידי האינטרנט מתייחסת לקיומם של אתרים ספציפיים המעניקים להתאבדות הילה, קדושה, או ערך מיוחדים. כדוגמה, אפשר להתייחס לאתרים רבים העוסקים בזמר ומוזיקאי הרוק, הפאנקיסט הידוע, חבר להקת נירוואנה – קורט קוביין. קוביין היה (ועודנו) נערץ על צעירים רבים ויש טענות ואף ראיות לכך שהתאבדותו סחפה אחריה צעירים נוספים להתאבד (Martin & Koo, 1997). באינטרנט יש מאות אתרים המעלים על נס "גיבור תרבות" זה, והטענה היא שהשפעתם לעידוד התאבדות הנה ניכרת. יתר–על–כן, צילום מכתב ההתאבדות שהשאיר קוביין מפורסם באתרי אינטרנט רבים הפופולריים לצעירים, או שיש קישור למכתב זה מאתרים אחרים (ראה למשל: שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת.. מספר לא קטן של אתרי אינטרנט מפרסמים מכתבי התאבדות של מתאבדים פחות מפורסמים וכן סיפורים ותיאורים של התאבדויות. דוגמא מאפיינת ניתן לראות באתר http://ash.xanthia.com/nazgsoul.html.

דוגמה נוספת לדרך זו של עידוד התאבדויות הנה לגבי הכת "שערי גן–עדן" (Heaven's Gate). לכת זו, אשר 39 חבריה התאבדו בצוותא בשנת 1996 בחוויה שכורה בקליפורניה, היה אתר אינטרנט אטרקטיבי ומקושר מאתרי אינטרנט רבים, דבר שנעשה ביזמת אנשי המחשב מקרב חברי הכת. בנוסף לחומר המטיף שהיה באתר, נכללו בו טקסטים שהתייחסו לקץ העולם הצפוי עם התקרבו של כוכב השביט האלי לכדור–הארץ, הצורך והעיתוי לעבור לעולם הבא, הפרדת הגוף מהנפש, ועוד. בנוסף, חברי הכת נהגו לכתוב בשכיחות רבה בחדרי צ'ט ובפורומים רבים, כך שרשת האינטרנט שימשה כאמצעי יעיל להפצת מסר ההתאבדות ההמונית שלהם (Quittner, 1997). ביצוע ההתאבדות ההמונית על–ידי חברי הכת קיבל תהודה רבה באמצעי התקשורת, אשר פרסמו בצורה מסיבית את כתובת אתר הכת, כך שרבים מאלו שלא ידעו עליו לפני–כן נחשפו לחומר המסית בשלב זה (Gleick, 1997). אתר של כת זו עודנו מופיע באינטרנט עד היום, שנים לאחר ההתאבדות ההמונית, בכתובת http://www.heavensgate.com. ניתן להכיר חומר נוסף רב בנוגע למקרה זה באתר http://www.artbell.com/heavens.html.

הדרך השלישית להשפעת האינטרנט על התאבדות היא על–ידי האתרים הרבים העוסקים בנושא ההתאבדות ככלל בדרך קלילה וחיובית, המאשרים אותה כאמצעי לגיטימי להתמודדות על קשיים אישיים, או לפחות לא שוללים אותה ולא יוצאים כנגדה. דוגמה לסוג זה של אתרים הנו האתר "אני רוצה להתאבד" בכתובת: http://neuro-www.mgh.harvard.edu/forum_2/MoebiusSyndromeF/5.16.999.27AMIwanttocommi.html באתר זה מופיע מכתב התאבדות אשר המבקרים מתבקשים להגיב אליו, וכן קישורים לתגובות שהצטברו. ניתן להניח כי הטריוויליזציה של ההתאבדות, אפיונה כדבר לא–רציני ואף קליל, והאישור שהיא מקבלת כהתנהגות לגיטימית, משפיעים על ההתייחסות אליה, בעיקר על–ידי אנשים בעלי אופי חלש או בסיטואציה נפשית קשה. לקטגוריה זו שייכים אף אתרים המתייחסים להתאבדות בעזרת "הומור שחור". לדוגמה: באתר http://www.geocities.com/SoHo/Den/2959/suicide.html בוחן המחבר דרכים שונות לביצוע התאבדות, אך לאחר שהוא מוצא שכולן לא נוחות הוא מודה שהוא "משתפן" להתאבד. דוגמה אחרת: אתר http://www.killyourself.com מהווה אתר פרסומת למותג בשם "הרוג את עצמך". באתר http://www.geocities.com/Athens/Forum/5689/goth4.html מפליאה בעלת האתר לעשות, בהזמינה (מילדים!) שישלחו אליה מכתבי התאבדות. היא כותבת שם: "אם אתם מתכננים להרוג את עצמכם, אנא שלחו אלי עותק ממכתבי ההתאבדות שלכם. אני אפרסם אותם בדף זה, כי בעולם אכזר כמו זה נשמות אפלות כמו שלנו נשכחות במהירות. בעזרת דף זה, הסיפור הנורא של חייכם והסיבה מדוע החלטתם לגמור אותם לא יישכחו". באתר http://www.wartking.com/journal280100.html ד"ר גרג בייר, רופא מנתח ומנחה שיחות ידוע עם מאזינים בתחנות רדיו רבות בארה"ב מביא תמליל של שיחה עם אדם שהחליט להתאבד.

דרך רביעית היא באמצעות אתרים המציעים דרכי התאבדות. למשל, האתר בכתובת http://decef.elf.stuba.sk/~mozolam/lyr/book.html מכיל "ספר בישול" לביצוע התאבדויות, עם הוראות מדייקות כיצד להתאבד בשיטות שונות. לדרך זו ניתן להוסיף גם את השירות האינטרנטי לסיוע להתאבדות, לאו דווקא סיוע הומני, שקיומו נחשף בעבר ביפן (ראה פרטים על מקרה זה בכתבה באתר http://www.infor.com/law/law_122998_i.html), אשר הציע אפשרות להזמנה אנונימית של קפסולות ציאניד למעוניינים להתאבד. אתרים כאלו קמים ויורדים במהירות, בעיקר בשל השלטונות הרודפים אותם. עם זאת, נראה שתמיד נמצאים היכן שהוא ברשת אתרים כאלו, והורדתם ממקום זה או אחר לא תביא לחיסולם.

דרך חמישית שבה נותנת האינטרנט עידוד להתאבדות היא באמצעות פורומים וחדרי צ'ט המיועדים לאנשים השוקלים התאבדות. אתרים אלו אינם מנוהלים ואינם נמצאים בפיקוח אנשי מקצוע, אלא הם לשימוש חופשי של גולשי אינטרנט. רוח הדברים השוררת בשיחות היא בדרך–כלל כזו המעודדת לראות בהתאבדות כדרך לגיטימית להתמודדות עם קשיים בחיים. חדר צ'ט כזה ניתן לראות, לדוגמה,

בכתובת http://beseen3.looksmart.com/chat/rooms/e/6507.עם זאת, יש לציין שיש חדרי צ'ט ופורומים שבהם דווקא יש גישה מתונה יותר ופחות קיצונית בעידוד ההתאבדות.

כמובן שהטענה המונחת בבסיס הסקירה לעיל היא שפרסום התאבדויות, במיוחד של אנשים מסוימים, או בדרכים מסוימות, עלול להשפיע על אנשים – אולי מתאבדים בכוח – לבצע התאבדות. הנחה זו קיבלה בדרך–כלל תמיכה אמפירית נרחבת. Martin (1998), אשר סיכם את הידע על הנושא, טוען כי יש ראיות ברורות לכך כי פרסומים באמצעי התקשורת משפיעים על עליה בביצוע ניסיונות התאבדות. אולם במקרה של האינטרנט, במיוחד בשל התקשורת האינטראקטיבית המאפיינת אותה, וכן משום הגורמים המיוחדים לסיטואציה האינטרנטית שהוזכרו קודם, אין זה רק עצם הפרסום אשר משפיע. נראה כי הגורם המיוחד והעיקרי המייחד את הרשת בהקשר זה הוא העידוד וההמרצה לבצע את ההתאבדות המופעלים על המתאבד בכוח באתרי אינטרנט שונים ובקהילות וירטואליות המתמקדות בנושא זה.

לאור המסוקר כאן נראה כי בכוחה של רשת האינטרנט להוות גורם משמעותי בגרימת התאבדויות או ניסיונות התאבדות. מכיוון שהרשת מהווה, למעשה, אנרכיה מושלמת כמעט (King, 1999), הרי שאתרים ברשת עשויים להוות גורם מזרז ומעודד להתנהגות הנחשבת לא נכונה ולא בריאה מבחינה נורמטיבית. לאור זאת, אנשי מקצוע בתחום הסיוע הנפשי, שמטרתם הפוכה (לפחות לכאורה) למטרה ולמטרה של אתרי אינטרנט רבים (דהיינו, מניעת התאבדות) אמורים להכיר סכנות חדשות אלו על–מנת להתמודד עמן טוב יותר. אנשי מקצוע אלו, מתחום הייעוץ והטיפול, נקראים לכן (ראה למשל: Baume, Rolfe & Clinton, 1998), להיות מצויים במה שמתרחש ברשת הנושא זה באם ברצונם להיות יעילים במניעת התאבדויות.

האינטרנט כאמצעי המסייע למניעת התאבדויות

מניעת התאבדות של אדם שהחליט על כך אינה פעולה קלה והיא דורשת מיומנות מקצועית רבה. שירותים חברתיים שונים הקימו מרכזים ופיתחו שיטות לטיפול במצבי משבר של מתאבדים בכוח. עם זאת, סקירת ההצלחה של שירותים אלו, במקומות שונים בעולם, מראה כי יעילותם חלקית מאוד ובעצם מוטלת בספק (Campbell, 1997; Lester, 1997). עם זאת, השאלה שעולה כאן היא: האין זה מן הנכון לנצל את המאפיינים המיוחדים של התקשורת האינטרנטית, אותם מאפיינים שהופכים אותה לכה מיוחדת ושונה, ולהיעזר בה על–מנת לנסות ולמנוע התאבדויות? נראה כי הרשת יכולה להציע למטרה זו כמה דרכים אלטרנטיביות שכל אחת מהן עשויה להיות בעלת תרומה למניעת התאבדויות.

לפחות באותה מידה שרשת האינטרנט מכילה מספר דרכים המעודדות ביצוע

התאבדות, היא מכילה אמצעים שונים הפועלים למניעת התאבדויות. ראשית, האינטרנט מהווה אמצעי של מאגר מידע מגוון ועדכני על התאבדויות המיועד לאנשי המקצוע בתחום זה. המידע הנו עשיר, החל מסוגים שונים של סטטיסטיקות בנוגע להתאבדות, וכלה במאמרים לגבי סיבות ונסיבות התאבדות, אמצעי התאבדות, סקירת דרכים להתמודדות עם התאבדות, ועוד. לדוגמה, http://www.rochford.org/suicide או http://suicide.mentalhelp.net.

שנית, אתרי אינטרנט רבים מציעים משאבי–מידע, תשובות לשאלות, עצות שעשויות להקל על מצב נפשי, והפניות לקבלת סיוע נפשי המיועדים למתאבדים בכוח. למשל, אתר save המתופעל על–ידי מכון פסיכולוגי במינאפוליס, מינסוטה, ארה"ב (http://www.save.org). הטענה באתר זה היא שהתאבדות היא תוצאה של דיכאון ולכן מניעת התאבדות צריכה להתמקד בטיפול בדיכאון. לפיכך, האתר מכיל חומר רלוונטי רב בנושא הדיכאון, כולל גישות לטיפול ולטיפול–עצמי, וכדומה. דוגמה נוספת: האתר למניעת התאבדות בסן–פרנציסקו (http://www.sfsuicide.org) מטעם המכון בשם זה. האתר מכיל מידע רב בדבר התאבדות, סיבותיה ונסיבותיה, הפניות וקישורים לחומר רב נוסף בנושא, וכן קריאה לפניה אל המכון, לקו חם טלפוני או באמצעות דואל. דוגמה נוספת הנה בפורטל של מרת'ה איינת'וורת', פסיכולוגית המתמחה בנושאים נפשיים ברשת האינטרנט ועזרה נפשית מקוונת. בפורטל שהקימה, הכינה איינת'וורת' תת–אתר בנושא ההתאבדות (ראה: http://www.metanoia.org/suicide) שבו פניה ישירה לאדם השוקל התאבדות, בליווי הפניה לקישורי אינטרנט רלוונטיים, לסיוע נפשי מכוון, ועוד.

שלישית, האינטרנט מהווה רשת תקשורת נוחה, מהירה ומיידית בין משתמשים וכזו היא עשויה לאפשר פניה לעזרה ממשתמש אחר ברשת בכל עת. פניה כזו יכולה להיות בפורום, בחדר צ'ט, באמצעות דואל או בצ'ט אינדיבידואלי (דוגמת ICQ או Instant Messenger). דוגמה טיפוסית לכך ניתן למצוא בסיפור שהתפרסם בפורום "תרבות דיגיטלית" בפורטל "נענע", בו תיארה הכותבת כיצד נער, שהיה אתה בקשר באמצעות ICQ, סיפר לה על כוונתו להתאבד. הכותבת, ללא הכשרה או ניסיון בתחום הסיוע הנפשי, סיפרה על תמיכתה הנפשית בו בהתכתבותם ב–ICQ מצד אחד ופנייתה למשטרה מצד שני על מנת לאתרו ולהציל את חייו (ראה: http://forums.nana.co.il/showmsg.asp?id=52742). באירוע כולו, כפי שמתואר על–ידי גרניט (1999), יש גם מרכיבים לא ידועים ולא ברורים (כמו: אולי היתה זו התחזות בלבד? מה אירע בסוף?), אך היא מדגימה היטב את האפשרויות הגלומות באמצעי–תקשורת אינטרנטיים לצורך קבלת תמיכה נפשית ממרחק, ברגע שהיא נדרשת, תוך שמירת אלמוניות. מקרים כגון זה המתואר כאן מתרחשים כיום בעולם לעיתים קרובות, ומדי פעם אנו מתבשרים על כך בעיתונות, במיוחד כשעלה בידי משתמש אינטרנט לעזור בהצלת חיים של משתמש אחר שיצר עמו קשר וחילק עמו את כוונתו להתאבד. נושא זה, אגב, מעורר לעיתים מחלוקות אתיות בקרב אנשי מקצוע בהתייחס לשאלה באיזו מידה יש מקום להתערב בהחלטתו של אדם להתאבד על–ידי פניה לרשויות חיצוניות (כגון: משטרה) מבלי שהוא

ביקש זאת או נתן רשות לכך (Baume, Cantor & Rolfe, 1997).

דוגמה נוספת שהתרחשה בתקשורת האינטרנטית בישראל היתה בפורום "נפגעי ונפגעות תקיפה מינית" של Israel On Line (IOL) לפני שבועות ספורים. נערה סיפרה בפורום על הפגיעה שחוותה והייסורים שהיא עוברת בהקשר לכך, מצב הרוח הדכאוני בו היא נמצאת, ומחשבותיה וכוונותיה להתאבד. באי הפורום הציעו לה תמיכה נפשית – קבלה, חמימות, רגישות רבה למצבה, עידוד ועצה – במשך מספר ימים. בשלב מסוים מנהלת הפורום אף פנתה למשטרה ולהנהלת IOL בניסיון לאתר את הנערה ולהצילה. המאמצים הוכתרו בהצלחה והנערה אותרה, נעזרה בטיפול נפשי מקצועי, ומן הסתם ויתרה על כוונתה להתאבד. מקרה דומה אירע לאחרונה בקהילת "משפחות בהליכי גירושין" ב–IOL: אישה פרסמה הודעה בפורום שבה כתבה על ייאושה ועל כוונתה להתאבד תוך ימים ספורים (ראה שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת.). להודעה הגיבו חברי הקהילה והציעו את תמיכתם. מנהלת הקהילה הצליחה ליצור קשר אישי עם האישה, לעודד אותה, ולקרב אליה מספר אנשים שיתמכו בה נפשית. ככל הנראה שבכך נמנע מעשה ההתאבדות.

הודעות בתקשורת האינטרנטית על כוונת התאבדות אינן תמיד אותנטיות. משתמשי אינטרנט עלולים לנצל את מצב האלמוניות וההתחמקות הקלה על–מנת להשתעשע ברגשות משתמשים אחרים ולזכות בכך, ככל הנראה, בתשומת–לב, סימפתיה, ותחושת שליטה וכוח להן הם זקוקים. מקרה מפורסם כזה אירע לפני כשנתיים בפורום "ארבעים וחמש פלוס" של IOL, כשמישהו כתב בפורום על כוונתו להתאבד, ובמשך מספר שבועות העסיק את באי הפורום כולם וסחט מהם רגשות חרדה, תמיכה ואכפתיות. לבסוף התברר שהיה זה מעשה מפוברק.

דרך רביעית לניצול האינטרנט למניעת התאבדויות, ובהקשר לדרך שהוזכרה לעיל, הוא השימוש **הממוסד** באמצעי תקשורת אינטרנטיים (דואל, צ'ט אישי או קבוצתי, פורום) כאמצעי ידוע וככתובת מוכרת לאנשים השוקלים מעשה התאבדות. הכוונה היא לשירות נוסף על אלו המוצעים בשיטה המסורתית, באמצעות מפגשים פנים–אל–פנים, או באמצעות הטלפון, עבור אנשים שעשויים להזדקק לשירות כזה ואשר אינם מעוניינים להיחשף. יתרונותיה של שיטה זו, בנוסף לשמירה האפשרית של האנונימיות, הם האפשרות הנוחה לרישום ותיעוד השיחות וכן האפשרות הניתנת לפונה, בשיטות א–סינכרוניות, להתחלק בחוויותיו וסבלו ברגע שהוא זקוק לכך, וממקום כלשהו בו הוא נמצא. Stoney (1998), אשר דן במניעת התאבדות בעזרת האינטרנט, הדגיש את החשיבות הרבה של אמצעי תקשורת אלו בהיותם **פחות מאיימים** על הפונה מאשר אמצעים שיחתיים רגילים. באמצעות דואל או בכתיבה בפורום, למשל, הפונה יכול לנסח את פנייתו שוב ושוב ולשלחה רק כאשר הוא מרגיש לגמרי נוח עם מה שכתב – דבר שלא קיים בשיחת פנים–אל–פנים או בטלפון. הניסיון שהצטבר בעקבות השימוש המוצלח בדואל לצורך מניעת התאבדות, הביאו את Wilson and Lester (1998) להמליץ שאמצעי זה יהיה מוצע בכל שירות חירום נפשי. במאמרם, דנים חוקרים אלו בפרוצדורות ובהיבטים

השונים של השימוש בדואל למטרה זו, בלוויית דוגמאות מייצגות, כולל המלצות בדבר תגובות מילוליות רצויות למצבים ולפונים שונים.

הדרך החמישית בה האינטרנט עשויה לשמש לסיוע במניעת התאבדויות היא באמצעות קבוצות התמיכה המקוונות (ראה סקירת הנושא על–ידי ברק ולביא, 1999). קבוצות כאלו, המתנהלות בדרך–כלל בתקשורת א–סינכרונית ברשימת דואל או בפורום באינטרנט, מאפשרות מקום נוח, בטוח וזול למשתמשים להעלות את קשייהם הנפשיים, להתייעץ, לבקש עזרה או עצה, ולמצוא אוזן קשבת וכתף תומכת. Miller and Gergen (1998) אספו נתונים וניתחו את התהליכים בקבוצה כזו שהתנהלה בפורום אינטרנטי ומצאו שהיא היוותה אמנם אמצעי מצוין למשתמשים לקבל הפניות לעזרה ספציפית בבעייתם, מקום לשטוח בו את סבלם, מקום לקבל בו עידוד ותמיכה, וכן לקבלת עצות ממשתמשים אחרים. למרות שלא היתה בידי החוקרים האפשרות לעקוב ולבדוק את מידת התרומה של התמיכה המקוונת, הם הסיקו, על–סמך מה שכתבו המשתמשים עצמם בפורום, כי בדרך–כלל חברי הקבוצה מצאו כי עזרה זו סייעה להם להתגבר על קשייהם. יש לציין, עם זאת, כי עזרה–עצמית שכזו, שבה אנשים הסובלים מבעיה דומה מנסים לעזור לעצמם, ככל שהיא מציעה הקלה ועזרה עלולה אף להיות בעייתית. כפי שטען Lebow (1998), הרי שבהעדר איש מקצוע נעדר גורם ההכוונה וההדרכה לקראת שינויים ופתרונות יעילים, ובכך יש בפרוצדורה זו סיכון ולא רק סיכוי. לפיכך, יתכן וחברים בקבוצה זו עשויים לקבל עידוד נפשי, אך לא להצטייד בכלים ובהגדרת יעדים שעשויים לעזור להם להתגבר על המצב הדכאוני שבעטיו נקלעו למחשבות ההתאבדות. הוא ממליץ לכן שקבוצות תמיכה מקוונות תהיינה מונחות על–ידי אנשי מקצוע, אשר יעזרו בתהליכים הקבוצתיים החשובים של התמיכה, העידוד וההתחלקות, אך גם יוכלו למסגר שינויי דרך וכיוון של המשתתפים.

בדומה לפורום, רשימת דואל עשויה לשמש אף היא כאמצעי יעיל לתמיכה הדדית בין אנשים בסכנת התאבדות (Stoney, 1998), אך גם בקבוצה כזו חשוב שיהיה מנחה מקצועי בעל ניסיון בתחום זה. בנוסף, מציין Stoney (1998), עצם העובדה שהמשתמשים נמצאים ביניהם בקשר אלקטרוני, ולא פנים–אל–פנים, פוגמת בסיכויים לאתר מתאבד בכוח אשר נמצא על–סף ביצוע התאבדות בשל קשיים אפשריים באיתורו. יש לציין כי קבוצות תמיכה מקוונות משמשות אמצעי חשוב למחקר וללמידה של נושא כוונות ותכניות ההתאבדות, מה שכמעט ולא מתאפשר בתהליכים הייעוציים המסורתיים (Fekete & Osvath, 1997).

המצב בישראל

למיטב הידוע, אין ברשת האינטרנט הגלויה בישראל – כלומר, באתרים ישראליים ובעברית – אתרים העוסקים באופן ספציפי בהתאבדות. נכון הדבר לגבי אתרים המעודדים התאבדות כמו גם לגבי אתרים שנועדו להתמודד עם התופעה ולמנעה.

אולם יש לזכור שתי עובדות: ראשית, בהיות האינטרנט חסר גבולות גיאוגרפיים, פוליטיים או תרבותיים, משתמשי אינטרנט בישראל חשופים לאתרים בכל מדינה ובכל שפה. משתמשים ישראליים רבים, מן הסתם, גולשים באתרים בחו"ל ועשויים להיות מושפעים מהם. דבר זה נכון, כמובן, לגבי עולים חדשים – שהיא אוכלוסיית סיכון לגבי התאבדויות (אפטר ועופר, 1998) – אשר עבורם האינטרנט היא דרך יעילה וקבועה לשמירת קשר עם ארצות מוצאם. שנית, רשת האינטרנט מתפתחת בקצב מהיר מאוד, אתרים רבים נוספים בכל יום, וסביר להניח שגם נושא ההתאבדויות יקבל ביטוי מקומי.

אין בישראל, נכון לעת כתיבת שורות אלו, פורום פתוח באינטרנט המיועד באופן ספציפי לאנשים השוקלים התאבדות או שנמצאים בקבוצת-סיכון ספציפית של התאבדות (כמו אנשים במצב דיכאוני). עם זאת, בקבוצות התמיכה והדיון הקיימות (כמו: "נפגעי ונפגעות תקיפה מינית" ב-IOL, או "קשר השתיקה" בנענע) אמנם עשויים לכתוב אנשים במצב נפשי קשה, כולל כאלו השוקלים התאבדות. שירותים פסיכולוגיים-ייעוציים (פרטיים וציבוריים) שונים בארץ מציעים פניה אליהם באמצעות דואל, אך לא בהקשר ספציפי להתאבדות ואף ללא מתן אפשרות לשמירת אלמוניות כחלק אינטגרלי מהשיטה.

הצעות ליישום: הקמת מרכז ישראלי מקוון למניעת התאבדויות ויזמת חקיקה

לאור הנסקר במאמר זה, נראה שיש מקום להקים אתר אינטרנט עברי שיהווה מרכז למשאבי מידע בנושא התאבדות ויציע כתובת לאנשים הזקוקים לתמיכה. הכוונה היא לשני סוגי שירותים:

א. שירות המיועד לאנשי-מקצוע (פסיכולוגים, פסיכיאטרים, רופאים, עובדים סוציאליים, יועצים, ועוד) אשר ירכז את כל המידע הרלוונטי שנצבר והמתעדכן בישראל בנוגע להתאבדויות וכן מאגרי ספרות מקצועית בנושא. אין ספק שאיסוף, מיון וריכוז חומר זה והצבתם בצורה יעילה באתר אינטרנט כרוכים בהשקעה לא מעטה של עבודה מקצועית.

ב. שירות המיועד לאנשים, בקבוצות גיל שונות, הנמצאים במצב נפשי קשה והמוגדרים לכן כמתאבדים בכוח. שירות זה יכלול אמצעים אינטרנטיים שונים לעזרה לפונים: מערכת מוכנה של שאלות ותשובות בנושאים רלוונטיים (המבוססת על הידע המצטבר בתחום והמידע הישראלי הרלוונטי), הפניות למוקדי חירום ומטפלים, אפשרות להיוועצות אנונימית באמצעות דואל או צ'ט, ופורום תמיכה מקוון.

ללא כל קשר להקמת מרכז אינטרנטי שכזה (הכרוך בהוצאה כספית ניכרת), ניתן ליישם חלק מהמלצות אלו אף במסגרות מקומיות או מצומצמות יותר. לדוגמה: שירות אנונימי להיוועצות בדואל על-ידי ער"ן, המיועד באופן ייחודי לשוקלי התאבדות; קבוצת תמיכה מקוונת שקבוצות סיכון במסגרת שפ"י; דפי שאלות

ותשובות בנושא התאבדות במסגרת בית-ספרית, עירונית, או מחוזית במשרד החינוך.

במקביל לצעדים מקצועיים אלו, המיועדים להביא לשימוש ברשת על-מנת לעזור במניעת התאבדויות, יש לשקול בחיוב יזמת חקיקה אשר תביא, מן הסתם, להקטנה של השפעות שליליות באמצעות האינטרנט אשר מעודדות התאבדויות. חקיקה כזו צריכה להתייחס לאיסור פרסום של תכנים ספציפיים (כגון: הצעת דרכים לביצוע התאבדות, כולל ייעוץ אישי לזה; הטפה לביצוע התאבדות) ברשת בשרתי אינטרנט הממוקמים בארץ. עם זאת, יש לזכור שניסוח חקיקה כזו, וכן יעילותה, אינם משוללי בעיות ומגבלות בשל תכונותיה המיוחדות של הרשת (Lipschultz, 2000). אין, לפיכך, לתלות תקוות רבות בכך שהחקיקה תביא את הפתרון, אלא דווקא ביזימת פעילות מקצועית מונעת יעילה.

ביבליוגרפיה

אפטר, א., ו-עופר, נ. (1998). **התאבדויות בקרב בני נוער**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

ברק, ע. (1999). יישומים ייעוציים באינטרנט: אמצעי התערבות חדש לרשות היועץ והמטפל. **עיונים בחינוך, 4**, 170-149.

ברק, ע., ולביא, ש. (1999). קבוצת תמיכה מקוונת: שיטה חדשה להתערבות ייעוצית. **היועץ החינוכי, ח'**, 68-54.

גרניט, ג. (1999). נגמר בטוב. מאמר מקוון ב"קפטיין אינטרנט" של עיתון "הארץ": http://www2.haaretz.co.il/communikit/html/articles/19/katavot/148/31071.asp

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (1999). **שנתון סטטיסטי לישראל מס' 50**. ירושלים:

Alao, A. O., Yolles, J. C., & Armenta, W. (1999). Cybersuicide: The Internet and suicide. ***American Journal of Psychiatry, 156***, 1836-1837.

Aldridge, D. (1998). Suicide: ***The tragedy of hopelessness.*** London, GB: Kingsley.

Barak, A. (1999). Psychological applications on the Internet: A discipline on the threshold of a new millennium. ***Applied and Preventive Psychology***, 8, 231-46. Also available online at: http://construct.haifa.ac.il/~azy/app-r.htm

Barak, A., & King, S. A. (in press). The Two Faces of the Internet: Introduction to the Special Issue on The Internet and Sexuality. ***CyberPsychology & Behavior***.

Baume, P., Cantor, C. H., & Rolfe, A. (1997). Cybersuicide: The role of interactive suicide notes on the Internet. ***Crisis, 18***, 73-79.

Baume, P., Rolfe, A., & Clinton, M. (1998). Suicide on the Internet: A focus for nursing intervention? ***Australian and New Zealand Journal of Mental Health Nursing, 7***, 134-141.

Baym, N. K. (1998). The emergence of on-line community. In S. G. Jones (Ed.), ***Cybersociety 2.0: Revisiting computer-mediated communication and community*** (pp. 35-68). Thousand Oaks, CA: Sage.

Berman, A. L. (1997). The adolescent: The individual in cultural perspective. ***Suicide and Life-Threatening Behavior, 27***, 5-14.

Campbell, F. R. (1997). Changing the legacy of suicide. ***Suicide and Life -Threatening Behavior, 27***, 329-338.

Cooper, A., & Sportolari L. (1997). Romance in cyberspace: Understanding online attraction. ***Journal of Sex Education and Therapy, 22***, 7-14.

Cutchin, M. P., & Churchill, R. R. (1999). Scale, context, and causes of suicide in the United States. ***Social Science Quarterly, 80***, 97-114.

Diekstra, R. F. W. (1996). The epidemiology of suicide and parasuicide. ***Archives of Suicide Research, 2***, 1-29.

Etzersdorfer, E., & Sonneck, G. (1998). Preventing suicide by influencing mass-media reporting: The Viennese experience 1980-1996. ***Archives of Suicide Research, 4***, 67-74.

Fekete, S., & Osvath, P. (1997). Az internet mint az informaciok uj forrasa az oengyilkossaggal, depresszioval es a szorongassal kapcsolatban. Elozetes koezlemeny. /The Internet as a new source of information on suicides, depression and anxiety: Preliminary study. ***Psychiatria Hungarica, 12***, 209-216.

Fishman, G., & Weimann, G. (1997). Motives to commit suicide: Statistical versus mass-mediated reality. ***Archives of Suicide Research, 3***, 199-212.

Gleick, E. (1997, April 7). The market we've been waiting for. Time, 149(14).

Graham, M. (1998). Media influence to suicide: The search for solutions. ***Archives of Suicide Research, 4***, 51-66.

Greenfield, D. N. (1999). ***Virtual addiction***. Oakland, CA: New Harbinger Publications.

Hawton, K. (1998). Why has suicide increased in young males? ***Crisis, 19***, 119-124.

Jones, S. G. (1998). Information, Internet, and community: Notes toward an understanding of community in the information age. In S. G. Jones (Ed.), Cybersociety 2.0: ***Revisiting computer-mediated communication and community*** (pp. 1-34). Thousand Oaks, CA: Sage.

King, S. A. (1999). Internet gambling and pornography: Illustrative examples of the psychological consequences of communication anarchy. ***CyberPsychology & Behavior, 2***, 175-93.

King, S. A., & Barak, A. (1999). Compulsive Internet gambling: A new form of an old clinical pathology. ***Cyberpsychology & Behavior, 2***, 441-456.

Kitchin, R. (1998). ***Cyberspace: The world in the wires***. New York: Wiley.

Kohn, R., Lehav, I., Chang, B., Halperin, B., & Zadka, P. (1997). Epidemiology of youth suicide in Israel. ***Journal of the American Academy of Adolescence Psychiatry, 36***, 1537-1542.

Kraut, R., Lundmark, V., Patterson, M., Kiesler, S., Mukopadhyay, T., & Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? ***American Psychologist, 53***, 1017-31.

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.

Lipschultz, J. H. (2000). ***Free expression in the age of the Internet***. Boulder, CO: Westview.

Markus, M. L. (1996). Finding a happy medium: Explaining the negative effects of electronic communication on social life at work. In R. Kling (Ed.) ***Computerization and controversy*** (2nd ed., pp. 490-524). San Diego, CA: Academic Press.

Martin, G. (1998). Media influence to suicide: The search for solutions. ***Archives of Suicide Research, 4***, 51-66.

Martin, G., Koo, L. (1997). Celebrity suicide: Did the death of Kurt Cobain influence young suicides in Australia? ***Archives of Suicide research, 3***, 187-198.

McKenna, K. Y. A., & Bargh, J. A. (1999). Causes and consequences of social interaction on the Internet: A conceptual framework. ***Media Psychology, 1***, 249-69.

McKenna, K. Y. A., & Bargh, J. A. (2000). Plan 9 from cyberspace: The implications of the Internet for personality and social psychology. ***Personality and Social Psychology Review, 4***, 57-75.

Miller, J. K., & Gergen, K. J. (1998). Life on the line: The therapeutic potentials of computer-mediated conversation. ***Journal of Marital and Family Therapy, 24***, 189-202.

Morahan-Martin, J. (1998). Males, females, and the Internet. In: J. Gackenbach (Ed.), ***Psychology and the Internet*** (pp. 169-197). San Diego, CA: Academic Press.

Morahan-Martin, J., & Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological Internet use among college students. ***Computers in Human Behavior, 16***, 13-29.

Lester, D. (1997). The effectiveness of suicide prevention centers: A review. ***Suicide and Life-Threatening Behavior, 27***, 304-310.

Quittner, J. (1997, April7). Life and death on the Web. ***Time, 149*** (14).
Schmidtke, A., Weinacker, B., Apter, A., Batt, A., Berman, A., Bille-Brahe, U., Botsis, A., De Leo, D., Doneux, A., Goldney, R., Grad, O., Haring, C., Hawton, K., Hjelmeland, H., Kelleher, M., Kerkhof, A., Leenaars, A., L., nnqvist, J., Michel, K., Ostamo, A., Salander-Renberg, E., Sayil, I., Takahashi, Y., Van Neeringen, C., V?rnik, A., & Wasserman, D. (1999). Suicide rates in the world: Update. ***Archives of Suicide research, 5***, 81-89.
Sher, L. (2000). The Internet, suicide, and human mental functions. ***Canadian Journal of Psychiatry, 45***, 297.
Stoney, G. (1998). Suicide prevention on the Internet. In R. J. Kosky, H. S. Eshkevari (Eds.), ***Suicide prevention: The global context***. (pp. 237-244). New York: Plenum.
Wallace, P. (1999). ***The psychology of the Internet***. New York: Cambridge University Press.
Wilson, G., & Lester, D. (1998). Suicide prevention by e-mail. ***Crisis Intervention, 4***, 81-87.
Young, K. (1998). ***Caught in the net***. New York: Wiley.
Young, K. S., Griffin-Shelley, E., Cooper, A., O'Mara, J., & Buchanan, J. (2000). Online infidelity: A new dimension in couple relationships with implications for evaluation and treatment. ***Sexual Addiction & Compulsivity, 7***, 59-74.
Zhang, J. (1997). Suicide in the world: Toward a population increase theory of suicide. ***Death Studies, 22***, 525-539.

עבודה קבוצתית ברשת - אופיים של תהליכים וירטואליים

רחל גלי צינמון וד"ר שושנה הלמן
אוניברסיטת תל–אביב ויועצת בכירה

תקציר

השימוש ברשת האינטרנט כאמצעי תקשורת במקצועות טיפוליים מתרחב בשנים האחרונות. אחד היישומים המשמעותיים הוא עבודה קבוצתית ברשת לה אופנים שונים (כמו קבוצות דיון, וקבוצות היוועצות של יועצים חינוכיים). מספר מחקרים בדקו את השפעת השימוש הקבוצתי ברשת על קבוצות טיפוליות קטנות תוך כדי התייחסות קצרה לאופיים של התהליכים הקבוצתיים הווירטואליים. לא ניתן למצוא בספרות המחקרית כל התייחסות לגבי התהליכים הקבוצתיים בקבוצות היוועצות והדרכה ברשת. מאמר זה בא לענות על צורך זה ומשווה בין התהליכים ושלבי ההתפתחות של קבוצות הדרכה הנפגשות פנים מול פנים לעומת קבוצות וירטואליות. כמו כן מתייחס המאמר לתפקידו הייחודי של מנחה קבוצות אלה. האם תפקידו של המנחה הווירטואלי דומה לתפקידו של המנחה קבוצת הדרכה הנפגשת פנים מול פנים, והאם הכלים העומדים לרשותו לצורך מילוי תפקידו זהים. המאמר דן בדילמות הייחודיות המתייחסות לקבוצה הדרכה וירטואלית בתחום הייעוץ החינוכי.

רשת האינטרנט מהווה אמצעי להעברת מידע ולתקשורת. בסוף שנות השמונים של המאה העשרים מתחיל השימוש ברשת בתחומי הייעוץ והטיפול הפסיכולוגי, ועקרו הקמת מאגרי מידע בנושאים פסיכולוגיים שונים (Zgodzinski, 1996). בשלב מאוחר יותר מתחיל להתפתח ברשת היצע של שירותי ייעוץ וטיפול פסיכולוגי (Casey, 1995). כמו–כן אנו עדים לשימושים חדשניים הקשורים להכשרת אנשי מקצוע ולהדרכה מקצועית (ברק, 1999; Kruger, Cohen, Marca, & Matthews, 1996), אך אלה אינם נפוצים ואין התייחסות לגבי אופיים של תהליכים קבוצתיים אלה.

עבודה קבוצתית ברשת היא אחד היישומים המתרחבים בתחום המקצועות הטיפוליים (ברק ולביא, 1999). יישום זה כולל כמה אופנים: "ייעוץ קבוצתי" בחדר שיחה (chat room) (ברק, 1999; Sudweeks, McLaughlin, & Rafaeli, 1998). זהו יישום המאפשר לכמה משתמשי מחשב להיות נוכחים וירטואלית בו בזמן באתר מסוים ולשוחח ביניהם בכתב. הקבוצה מונחת בידי מנחה מקצועי, כמו בכל קבוצה, והמשתתפים לוקחים חלק בשיחה ובדינמיקה הנוצרת כרצונם. עבודה קבוצתית לא סינכרונית (שאינה בו זמנית) יכולה להתקיים באמצעות "רשימת תפוצה" של דואר אלקטרוני (listserv), או באמצעות כתיבה לפורום, או לקהילה וירטואלית המאפשר רישום מצטבר של כל מה שנכתב בו. קבוצות אלה מאפשרות תקשורת רב צדדית לכל אחד. ישנן קבוצות "פתוחות" לקהל הרחב, המאפשרות

השתתפות בדיון ללא כל תהליכי מיון, וקבוצות "סגורות" המתנהלות בידי מישהו הממונה על ניהול הקבוצה.

השימושים בשיטות אלה הולכים ומתרחבים (ברק ולביא, 1999; Grohol, 1998; White & Madara, 1998). בארץ פועלים פורומים או קהילות וירטואליות בתחומים שונים, ובכללם פורומים בתחום החינוך ובתחום הפסיכולוגיה והייעוץ (ראה נספח). מזה זמן מה פועלת גם קבוצת היוועצות והדרכה וירטואלית של יועצים חינוכיים.

השימוש המתרחב בעבודה קבוצתית ברשת ובייחוד הדרכה והיוועצות ברשת, מעלה מספר שאלות תיאורטית ואתיות בנוגע להשפעת המדיום הווירטואלי על התפתחותה של הקבוצה ועל התהליכים המתקיימים בה. בעוד שניתן למצוא בספרות המחקרית מספר עבודות המתייחסות לקבוצות דינמיות קטנות (ראה ברק, 1999), לא ניתן למצוא מחקרים ומאמרים העוסקים באופיים של התהליכים הווירטואליים של קבוצות הדרכה והיוועצות. לנוכח תרומתם המשמעותית של קבוצות אלה להתפתחותם המקצועית של יועצים חינוכיים (צינמון והלמן, 1999) ולאור העובדה כי השימוש בקבוצות הדרכה ברשת ילך ויגדל, יש חשיבות רבה בבדיקת אופיים של קבוצות הדרכה והיוועצות מקוונות. מאמר זה סוקר את התפתחותה של התנסות קבוצתית וירטואלית ושלביה ואת תפקידו של המנחה הווירטואלי אל מול הידע התיאורטי העוסק בקבוצות הנפגשות פנים מול פנים. זהו מאמר חלוץ בתחום של תהליכים וירטואליים ומתבסס ברובו על הידע התיאורטי של עבודה קבוצתית, על מחקרים העוסקים באופיים של קבוצות ברשת (בעיקר קבוצות תמיכה) ועל התנסות כותבות המאמר בקבוצות מקוונות. יש להדגיש, כי אופיו החלוצי של המאמר מצריך מחקרים אמפיריים רבים לאישוש ההנחות המופיעות בו.

אחת ההתפתחויות החשובות בהבנת קבוצות התרחשה כאשר תיאורטיקנים שונים (Bion, 1961; Tuckman, 1965; Yalom, 1995) התייחסו אל הקבוצה כאל אורגניזם שלם. תפישה הוליסטית זו רואה בקבוצה ישות שלמה היכולה להיות ברורה מאוד למסתכל מהצד, אך בלתי מודעת עבור המשתתף (Yalom, 1975). הקבוצה, כשלם, מאחדת את חבריה סביב רגשות והתנהגויות משותפים, שמקבלים את משמעותם מההבנה המשותפת את הקבוצה כיחידה אחת ולא מהפרוק לגורמים. מסגרת ההתייחסות לקבוצה כאורגניזם שלם אפשרה לתיאורטיקנים ליישם את התפישה ההתפתחותית גם לעולם הקבוצות. בספרות המחקרית קיימת הסכמה כללית, שקבוצות מתקדמות דרך שלבי התפתחות שונים (Mackenzie & Livesley, 1983). Tuckman (1965) סיכם לראשונה חומר זה, תוך שימוש במונחים "היווצרות" (forming), "התפרצות" (Storming), "עיצוב הנורמות" (norming), ו"ביצוע" (performing)– אליהם הוסיפו חוקרים אחרים את המונח "סיום" (adjouring).

מאמר זה מתמקד בחמישה שלבים שתוארו על ידי Mackenzie & Livesley (1983). כל שלב כולל מטלה התפתחותית אשר אליה חייבת הקבוצה להתייחס,

כדי שתוכל להמשיך ולהתפתח.

שלב ההתקשרות (engagment): בשלב הראשון המטלה הבסיסית היא לפתור את סוגיית ההתקשרות בין החברים. השגת מטלה זו מבטיחה כי הקבוצה הפכה למערכת חברתית וכי נוצרה זהות קבוצתית. עבור המשתתפים האינדיבידואלים המטלה היא להפוך לחלק ממערכת חברתית, ולא להישאר מבודדים. המטלה מושגת תחילה באמצעות חשיפה שטחית, כשהחברים מזהים קווי דמיון בהתנסויות ובבעיות. האקלים מתאפיין בתחושה של התקשרות, לכידות, וקבלה בלתי ביקורתית. בשלב זה הקונפליקט בין החברים מתון יחסית, שאם לא כן, מאוימת השלמות הקבוצתית. במונחי גבול מדגישים MacKanzie ועמיתו (1983) את החשיבות בגבול חיצוני מוגדר וגבולות מטושטשים בין החברים האינדיבידואליים. הקבוצה מפתחת פנטסיה בקשר למנחה, שהוא דמות של סמכות משמעותית. הקבוצה נתפשת בשלב זה כמאסה בלתי מובחנת, כשהמנחה מופרד ממנה. על מנת ליצור פרטים מובחנים זה מזה, דבר שיאפשר התקדמות בתהליך הקבוצתי, נדרשת לפעמים התקפה על המנחה.

שלב הבידול (differentiation): בשלב זה המטלה הקבוצתית היא להכיר בכך שקיימים הבדלים בין החברים. שלב זה מאופיין בתחילתו בקיטוב, כשהחברים מדגישים את ההבדלים בינם לבין עצמם ואת הדרך האישית בה הם רואים דברים. שלב זה מאופיין בקריאת תגר ושאילת שאלות. האקלים הקבוצתי מתאפיין בעיקר בקונפליקט ובתחושה של חוסר נחת ותסכול. תסכול זה עשוי להתבטא תחילה כנגד המנחה, אך בהמשך הוא יתייחס אל היחסים בין המשתתפים. כל אחד מבטא את ייחודיותו באמצעות התנגדות למצב והבעת עוינות כלפי החברים. הקבוצה מתקיימת מתוך עמדה אמביוולנטית של אמונה שעבודתה חשובה, אך היא אינה נהנית. זהו שלב של מבחן גבולות. המשתתפים בוחנים גם את גבולות המנחה. הקונפליקטים וההתנגדויות באים לידי ביטוי באופנים שונים: בהתקפה על הנושא, על הקבוצה או על המנחה, בהבעת שעמום, באיחורים, בהימנעות מעבודה וכדומה. יש התנהגויות של תלות, התקפות תוקפניות, ביקורת על התנהגות כשנוצרת הירכיה של כוחות.

שלב האינדיבידואציה: המטלה של הקבוצה בשלב זה היא לקדם את הפרט, דבר המאפשר הערכה מעמיקה של מורכבותו של כל חבר. התהליך באמצעותו מושגת מטרה זו הוא של אתגר בין אישי בסביבה תומכת. אם שלב זה אינו מתקיים, הקבוצה עלולה לנוע בין קונפליקט בלתי פתור לאוניברסאליות בלתי בדוקה. עבור הפרט, המטלה היא אינטרוספקציה, במהלכה הוא ניצב נוכח איום על הערכתו העצמית. מול איום זה מופיע דחף של לכידות, כשהחברים מזהים מאפיינים משותפים, ובכך מעמיקים את האוניברסליות שהושגה בשלב הראשון. שלב זה מאופיין בדחף של התקשרות וירידה חדה בקונפליקט. שלב זה מגיע לסיומו לאחר שכל החברים השתתפו באופן אקטיבי בחשיפה העצמית. מנקודה זו בחיי הקבוצה המעבר בין השלבים הופך לפחות חד.

שלב האינטימיות: המטלה של שלב זה היא לחוות אינטימיות ולחקור את

משמעותם של יחסים קרובים. המידע הרב שהפך לנגיש בשלב השלישי מאפשר למשתתפים אינטראקציה קרובה של כאן ועכשיו. המטלה הניצבת בפני החברים בשלב זה היא לקבל עצמם כמסוגלים לקרבה וכרלוונטיים למשהו אחר. האקלים הקבוצתי מאופיין בהתקשרות חזקה תוך פתיחות לא הגנתית וסובלנות לקרבה. הקונפליקט נמוך, ועשויה להופיע אוטופיה לא מציאותית הדומה לשלב הראשון. יש עלייה באמון ההדדי ובמוראל של הקבוצה. בשלב זה חברי הקבוצה עובדים בשיתוף פעולה עם המנחה. מאפיינים אותו תקשורת פתוחה, יכולת ומיומנויות לזהות קונפליקטים ולטפל בהם באורח בונה. השאלה המעסיקה חברים בשלב זה היא שאלה של איכות התקשורת הבין אישית ומידת ההתייחסות להבדלים אישיים. האם לכל חבר יש הזדמנות להביע דעתו? האם מקבלים הבדלים בין אישיים? הצורך באהדה, בקשר רגשי בולט בשלב זה (Suchtz, 1967).

שלב הסיום: המנחה והמשתתפים עוסקים כעת בסיומה של מערכת מלאכותית זו. מטלתה של הקבוצה עם הסיום, היא להגיע להתנתקות תוך הפנמה של הקבוצה כהתנסות חיובית ובונה. תשומת הלב מכוונת אל גבולה החיצוני של הקבוצה. ההיסטוריה של הקבוצה נסקרת, נזכרים בהתרחשויות מרכזיות והן מעובדות פעם נוספת. בשלב זה עולות בעיות פרידה ובדידות שעל המשתתפים להתמודד איתן. לעיתים יש נסיגה לשלב ראשוני וביטוי מחודש של קשיים ולחצים. מנחה הקבוצה הוא האחראי על התהליך הקבוצתי (רוזנסור, 1997). אחריות המנחה מתייחסת למחויבותו ולחובתו לעשות כל שביכולתו ליצירת התנאים הנדרשים כדי שהקבוצה תהיה המקום והמסגרת בה יוכלו חבריה להפיק תועלת, לצמוח ולהתפתח. עליו ליצור בקבוצה תנאים המאפשרים לחבריה לפתח תחושה של בטחון פסיכולוגי, אמון הדדי ולקיים תקשורת פתוחה (פוקס, 1964). מנחה שמודע לקיומם של שלבים אלו יכול לעקוב אחר התפתחות קבוצתו ולעזור לחבריה לעבור את השלבים, להתמודד עם הקשיים ולחוות סיפוק והנאה מהיותם חלק מקבוצה מתפקדת. במובן זה עליו להבהיר לעצמו ולמשתתפים את מטרות הקבוצה, להקשיב להתרחשויות ולתהליך הקבוצתי ולבחון את שלבי ההתפתחות של הקבוצה. כוחו של מנחה הקבוצה נובע מהשפעתו על חברי הקבוצה, (למשל, בקבוצות בהן הוא בוחר וממיין את המשתתפים) ומהיכולת שלו להשפיע על הסיטואציות השונות בתהליך הקבוצתי. החוקרים Liberman, Yalom & Miles (1973) בדקו נתונים מקבוצות רבות ומגוונות וגילו ארבעה ממדים של התנהגות מנחה:

דאגה ואכפתיות – הכוונה לסגנון הנחייה שכולל הגנה של המנחה על המשתתפים מפני עלבונות והאשמות, והתנהגויות ידידותיות למשתתפים מסוימים.

גרייה רגשית – התנהגות מנחה המדגישה חשיפה רגשית, גילוי עמדות ואמונות אישיים של המשתתפים, עידוד חברי הקבוצה להשתתפות פעילה ומתן דוגמה אישית בהבעת רגשות. נמצא קשר בין חשיפה עצמית של המנחה לבין הגברת המודעות העצמית של המשתתפים (Hurley, & Force, 1983).

ייחוס משמעות – סגנון הנחייה הכולל התנהגויות קוגניטיביות של המנחה כמו מתן מושגים להבנת ההתרחשויות הקבוצתיות, הסבר והבהרה. נמצא, כי מנחים

הנתפשים על ידי משתתפים כיעילים מרבים להשתמש בסגנון זה (Bolman, 1976).

תפקיד ביצועי – התנהגויות מנחה הקשורות לנוהלי העבודה בקבוצה. הכוונה להתנהגויות כמו הצבת גבולות וחוקי עבודה, קביעת מטרות והצבת יעדים קבוצתיים, ניהול הזמן.

סקירה תיאורטית זו העוסקת בתפישת הקבוצה כשלם, בשלביה ההתפתחותיים ובתפקיד המנחה מהווה מסגרת עיונית לבחינת הקבוצה הווירטואלית. השאלות העולות הן: האם גם הקבוצה הווירטואלית היא אורגניזם שלם המתפתח דרך שלבים מוגדרים וברורים? אם אכן ניתן לראות בה יישות, מהם שלבי ההתפתחות שלה? מהו תפקידו של המנחה בקבוצות וירטואליות אלה?

מאמר זה מתייחס בעיקר לקבוצות הדרכה והיוועצות המחוברות בקשר של דואר אלקטרוני (באופן ספציפי קבוצות מקצועיות לצורך דיון מקצועי ותמיכה כמתואר אצל Sabella & Myrick (1995). אין אנו עוסקים באופיים של התהליכים הקבוצתיים בקבוצות תמיכה טיפוליות מקוונות, שמספר המשתתפים בהן מוגבל, בד"כ, ואופיים של התהליכים המתקיים בהם נידון במספר מחקרים (למשל, Colon, 1996; Grohol, 1998).

קבוצות וירטואליות (שאינן קבוצות טיפוליות) מאופיינות במספר רב של משתתפים יחסית לקבוצות הנפגשות פנים מול פנים (האחרונות כוללות כ–20 משתתפים, ואילו הווירטואליות יכולות לכלול גם מעל ל–50 משתתפים). העובדה שלא כל המשתתפים לוקחים חלק פעיל ואינם יושבים פיסית באותו מקום מאפשרת מספר גדול של משתתפים על מנת לגרום לאינטראקציה משמעותית בין חברי הקבוצה. מסגרת העבודה של שתי הקבוצות שונה. מסגרת העבודה של קבוצות הנפגשות פנים מול פנים היא קבועה. הקבוצה נפגשת במועד מסוים למסגרת זמן ידועה ומוגדרת, מספר המשתתפים גם הוא קבוע ובד"כ יציב. המשתתפים מגיעים באותו הזמן לאותו המקום. לעומתם, משתתפי הקבוצות הווירטואליות יכולים לצאת ולהיכנס לקבוצה כרצונם ובזמנם הפנוי, דבר הגורם למסגרת להיות לא קבועה ולא מוגדרת אל מול הסביבה הכוללת את אלה שאינם חברים בקבוצה הווירטואלית. יתרה מזאת, העובדה שהמשתתפים ברשת יכולים גם להיפגש פנים מול פנים ולדבר(ולא רק לכתוב) על התהליכים והתכנים הווירטואליים, מקשה גם היא על יצירת גבול מובחן וברור בין הקבוצה לסביבה החיצונית. מאפיינים אלה גורמים לכך שהגבול בין הקבוצה לסביבה אינו ברור ופתוח מדי. עובדה זו מקשה על יצירתו של השלב הראשון עליו דיברו מקנזי ועמיתיו (1983). בשלב זה יש חשיבות רבה ליצירת גבול חיצוני ומוגדר המבדיל בין אלה החברים בקבוצה לאלה שאינם חברים ובגבולות מטושטשים בין החברים. גבול זה נוצר בעזרת ההגדרה הברורה של מסגרת הזמן, המחויבות להופיע ולהשתתף ובכך שהקבוצה סגורה בפני אחרים. קבוצות וירטואליות נעדרות מאפיינים אלה של השלב הראשון. קשה ליצור גבול חיצוני המפריד בצורה ברורה בין חברי הקבוצה לבין אלה שאינם חברים בה וכן קשה לטשטש את הגבולות בתוך הקבוצה בין החברים. העובדה

שהם אינם רואים זה את זה ואינם נפגשים במועדים קבועים וידועים רק מחדדת את הצורך בשמירת הגבול האישי.

מאפיין נוסף של הקבוצות הווירטואליות הוא ההתקשרות בכתב. סגנון תקשורת זה מחייב את המשתתפים לקרוא (בזמן אמיתי או בזמנם החופשי) את תגובות המשתתפים. הפרט יכול לבחור רק תגובות ספציפיות המעניינות אותו ולהיות סלקטיבי בתגובותיו. עם הזמן הוא קורא את התגובות של האנשים המתאימים לו, ולכן יכולות להיווצר אינטראקציות בין מספר מצומצם של משתתפים לאורך זמן. למרות השימוש במדיום הכתיבה, ניתוח תוכן של הנאמר בקבוצה עשוי להוות אינדיקטור אבחוני מהימן לגבי מצבם הרגשי והנפשי של המשתתפים (Fekete & Osvath, 1997). מחקרים שערכו ניתוחי תוכן על הנכתב בין חברי הקבוצה מצביעים על כך ששלב ההתקשרות הוא מהיר. האנונימיות התקשורתית והעדר התגובות הבלתי–מילוליות מאפשרים למשתתפים להיות גלויים וכנים אף יותר מאשר בקבוצה אמיתית. במחקרם של Walter & Bergoon (1992) נמצא, כי ההבדלים בהתייחסויות ובייחוסים הרגשיים בין קבוצות שחוו אינטראקציה פנים מול פנים לבין משתתפים שחוו אינטראקציות באמצעות מחשבים היו מזעריים ונעלמו עם הזמן. גם במחקרה של Colon (1996) נמצא, כי ההתקשרות בין חברות קבוצת ייעוץ היו חיוביות ומהירות. יצירת הקשר האישי, כאמור, הנה מהירה וגם רמת החשיפה העצמית היא גבוהה ומתרחשת כבר בשלב הראשון להתהוותה של הקבוצה (Salem, Bogar, & Reid, 1997; Wellman, 1997). האפשרות לשמור על אנונימיות המשתתפים מעלה את נכונותם להשתתף, להיות גלויים וכנים (Jaffe, Lee, Huang & Oshagan, 1995). פתיחות זו עשוייה לקצר פעמים רבות את שלב ההתקשרות ולזרז את הופעתו של שלב הבידול המתאפיין בקיטוב ובאקלים קונפליקטואלי. בשל האנונימיות ניתן לזהות ביטויי קונפליקטים ושונות במהירות רבה (Huang & Alessi, 1995). גם אופי התקשורת הקבוצתית – תקשורת כתובה בלבד, עלולה לגרום לפירושים שגויים של דברי החברים בקבוצה ובעקבותיה להחמיר את הקונפליקטים הקבוצתיים.

שלב האינדיבידואציה הקיים בקבוצה אמיתית כמעט ולא מתקיים בקבוצות הווירטואליות הנפוצות, שאינן קבוצות טיפוליות קטנות וסגורות. המטלה בשלב זה היא אינטרוספקציה אישית של הפרט המתקיימת בעקבות דחף התקשרות וירידה חדה בקונפליקט. מאחר וההתקשרויות הן בין פרטים בודדים בקבוצה, ופרטים מסוימים עלולים להעלם מהקבוצה במובן שאינם מגיבים ולא מגיבים אליהם, חלקם אולי נתקל בבעיות טכנולוגיות המאלצות אותם להיות פסיביים יותר, הרי שקשה מאוד להגיע ללמידה עצמית. בשל סיבות אלה קשה להגיע למצב בו חברים רבים בקבוצה חווים את האינטימיות החיונית ללמידה דבר המקשה על זיהוי האינטימיות הקבוצתית. שלב האינטימיות, לפיכך, עלול לא להתקיים כלל או להיות שייך לזוגות בודדים בקבוצה המגיבים באינטנסיביות זה לזה.

הבדלים אלה בשלבי התפתחות קבוצות ההיוועצות וההדרכה (וירטואלית ופנים מול פנים) מובילים גם להבדלים בתפקידו של המנחה. מאפייני הקבוצה הווירטואלית

שצוינו לעיל מקשים מאוד על היכולת לראות את הקבוצה כשלם. על מנת לחוש ולעבד את האקלים הקבוצתי ואת התהליך הקבוצתי נדרש ממנחה הקבוצה לבצע ניתוחי תוכן של דברי המשתתפים בפרק זמן מסוים. עליו לבדוק מי מגיב למי (אילו תת–קבוצות נוצרו בקבוצה הווירטואלית) ומי אינו כותב ברשת כבר זמן רב. מהם התכנים העולים מתוך ניתוח הדברים הכתובים, ואילו נושאים אינם זוכים בכל תגובה. כמו כן עליו לשים לב למה הקבוצה אינה מתייחסת כלל. ביצוע מטלות אלה בהעדר התחושה של אווירה קבוצתית, שפת גוף וטונים של דיבורים, יכולים להקשות על היכולת לראות ולהבין את הישות הקבוצתית.

עבודה זו דורשת ממנחה הקבוצה להיות מחויב מאוד לתפקידו. עליו לפתוח את אתר הקבוצה או את הדואר האלקטרוני מידי יום ולקרוא את דברי כל המשתתפים. העובדה כי שלב הבידול מגיע מהיר יחסית לקבוצות וירטואליות מחייבת את מנחה הקבוצה לשמור על הכללים עליהם הקבוצה סיכמה (כמו הקפדה על סגנון דיבור, והרחקת המפר כללים אלה), כלומר, מחזק סגנונות עבודה ביצועיים. בשל האופי הווירטואלי של הקבוצה הנושא של שמירת כללי האתיקה הוא מאוד משמעותי, החברים שאינם משתתפים אקטיביים בקבוצה, אינם נראים גם בקבוצה, עם זאת ביכולתם לקרוא את כל המתרחש בקבוצה. מכיוון שלא ברור מה נעשה במידע זה, ההסכמה על כללים אתיים משמעותית. זאת ועוד, על המנחה להיות מודע לכך, כי שלב הבידול הכולל גם התנגדות למנחה עלול להופיע גם הוא בצורה חריפה. יתכן כי בשלב זה על מנחה הקבוצה הווירטואלית, עוד יותר ממנחה קבוצה אמיתית, להתנהג באופן המדגיש חשיפה רגשית בכדי להגביר את המודעות העצמית של המשתתפים ולהוביל אותם לשלב האינדיבידואציה והאינטימיות עד כמה שניתן.

הדרכה והיוועצות הם אמצעים משמעותיים בהתפתחותם המקצועית של יועצים חינוכיים. האפשרות לספק שירותים חשובים אלה ברשת היא הזדמנות להגדיל את מספר היועצים אשר יזכו להנות מהם. יועצים מאזורים גיאוגרפיים שונים, עם עניין משותף, יכולים להתאחד כקבוצה. הקבוצה יכולה להיות מותאמת לשלב המקצועי בו נמצאים היועצים המשתתפים בה (צינמון והלמן, 1999). מטרות הקבוצה יכולות להיות תמיכה, היוועצות ומידע בנושאים ייעוצים תוך שימוש במאגרי מידע הקיימים באינטרנט ובאמצעי התקשורת המקובלים ברשת. כאמור, קבוצה כזאת הוקמה לאחרונה, כאשר התקשורת בין החברים מתבצעת על ידי דואר אלקטרוני. הקבוצה היא קבוצה סגורה (היועצים מתקבלים רק לאחר אישור מנחה הקבוצה) ומשתתפים בה יועצים חינוכיים בלבד.

זהו ניסיון ראשון להשתמש בקבוצות וירטואליות בנוסף לקבוצות הנפגשות פנים מול פנים לצורך תמיכה, היוועצות והדרכה. מאחר והנושא בארץ נמצא רק בראשית דרכו, אין באפשרותנו להביא ממצאים אמפיריים, אולם עם ההתפתחויות הטכנולוגיות המואצות והגברת המודעות אצל היועצים החינוכיים נוכל, ללא ספק, לדווח על קבוצות רבות יותר ועל ממצאים בנושא.

ביבליוגרפיה

ברק, ע. (1999). יישומים ייעוציים באנטרנט: אמצעי התערבות חדש לרשות היועץ והמטפל. **עיונים בחינוך, 25**, 149–170.

ברק, ע., לביא, ש. (1999). קבוצת תמיכה מקוונת: שיטה חדשה להתערבות ייעוצית. **היועץ החינוכי, ח**, 68–54.

צינמון, ר. ג., והלמן, ש. (1999). שלבים בהתפתחות המקצועית של יועצים חינוכיים – היבטים חינוכיים. **היועץ החינוכי, ח**, 39–30.

רוזנוסר, נ. 1997. הנחיית קבוצות – מקראה. החברה למתנסים.

Bion, W. R. (1961). ***Experiences in Groups***, London, Tavistock.

Bolman, L. (1997). ***Group Leader Effectiveness, Developing Social Skill in Managers***, C. L. Cooper (ed.), London, Macmillan.

Casey, J. A. (1995). Developmental issues for school counselors using technology. ***Elementary School Guidance and Counseling, 30***, 26-34.

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

Fekete, S., & Osvath, P (1997) The internet as a new source of information about suicides, depression and anxiety: Perliminary study. ***Psychiatria Hungarica, 12***, 209-216

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***, 861-191.

Hurley, J. R., & Force, E.J. (1983). T-Group Gains in Acceptance-Rejection of self and Others, ***International Journal Group of psychotherapy, 23***

Jaffe, J. M., Lee, Y. E., Huang, L., & Oshagan, H. (1995). Gender, pseudonyms, and computer-mediated communication: Masking identities and baring souls. Paper presented at the 45th Annual Conference of the international Communication Association, Albuquerque, New Mexico.

Kruger, L. J., Cohe, S., Marca, D., & Matthews, L. (1996). Using the internet to extend training in team problem-solving. ***Behavior Research Methods, Instruments, and Computer, 28***, 248-252.

Liberman, M. A., Yalom, I. D., & Miles, M. D. (1973) ***Encounter Group: First Facts***. N.Y. Basic Book.

MacKenzie, R. K. & Livesley, W. J. (1983). A Developmental Model for Brief Group Therapy. ***Advances in Group Psychotherapy Monograph, 1***, pp 101-116.

Myrick, R. D., & Sabella, R. A. (1995). Cyberspace: New place for counselor supervision. ***Elementary School Guidance and Counseling, 30***, 35-44.

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

Schutz, W. C. (1967). ***Expanding Human Awareness***, New York, Grove Press Sudweeks, F., McLaughlin, M., & Rafaeli, S. (Eds.) (1998). Network and netplay: Virtual groups on the internet. Boston, MA: MIT press.

Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequences in small groups, ***Psychological Bulletin***.

Walter, J. B., & Bergoon, J. B. (1992). Relational communication in computer mediated interaction. ***Relational Communication, 19***, 50-88

Wellman, B. (1997). An electronic group is virtually a social network. In S. Kiesler (ed.), ***Culture of the internet***. Mahwah, NJ: Erlbaum.

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

Yalom, I. D. (1975). ***The Theory and Practice of group psychotherapy***, (2nd ed). New York, Basic Bookes.

Zgodzinski, D. (1996). Cybertherapy. ***Internet World, 96***, 50-53.

נספח:

כתובות של אתרים עם קבוצות דיון לאנשי חינוך ויועצים
http://www.education.gov.il/shefi/diun.html
אתר של שפ"י – קבוצות דיון
http://www.amalnet.k12.il/home.asp
אתר עם קבוצות דיון בנושאי חינוך
http://forums.ort.org.il/
אתר עם קבוצות דיון ליועצים, חינוך מיוחד ועוד.
http://www2.iol.co.il/communities/OtherEdu/
אתר עם פורום בנושא חינוך אחר
http://www6.snunit.k12.il/green/
אתר של סנונית לנושאי חינוך ולנוער
http://www1.huji.ac.il/netforum/snunit_greenhouse/a/l
אתר ליעוץ לנוער בנושאים שונים
majordomo@construct.haifa.ac.il
קבוצת יועצים ישראלית המתקשרת בעברית בדואר אלקטרוני (יש צורך באישור לפני הרישום לקבוצה)

קבוצות מקצועיות בחו"ל:
Listserv@asuvm.inre.asu.edu
קבוצת יועצים בדואר אלקטרוני של:
American Educational
Research Association, Counseling and Human Development Division (division E)
http://lists.asu.edu/cgi-bin/wa
אינפורמציה על קבוצת היועצים הנ"ל
Icn-request@ctrvax.vanderbilt.edu
קבוצת יועצים בינלאומית המתקשרת בדואר אלקטרוני –
International Counselor Network

התערבות ייעוצית

תפקיד היועץ החינוכי בהתערבות טיפולית בהתפרצויות אלימות של מתבגרים בעלי פיגור שכלי והפרעות התקשרות: השלכות ויישום של תיאוריית ההתקשרות

גבריאל וייס
יועץ חינוכי מחוז מרכז

תקציר

המאמר עוסק בהתמודדות עם מתבגרים בעלי פיגור שכלי והתפרצויות אלימות בבתי–הספר של החינוך–המיוחד במסגרת תיאוריית ההתקשרות. "אחיזה טבעית טיפולית" (Natural Therapeutic Holding) מוצעת כדרך התערבות בעלת אוריינטציה מניעתית–טיפולית המבוססת על ה–Holding Therapy. דרך זו מהווה אלטרנטיבה אפשרית, במקרים מסוימים, לשיטות ההתערבות והטיפול הנהוגות כיום באוכלוסיית החינוך–המיוחד. התערבות זו מוצעת ליישום עם תלמידים המתגוררים במוסדות של שירותי הרווחה, אשר מלבד לפיגור השכלי ולהתפרצויות האלימות, הם נראים כסובלים מהפרעת התקשרות. המאמר מציע כי יועץ ביה"ס יוביל גישה זו בהדרכה ובתמיכה של הצוות החינוכי והטיפולי, באבחון התלמידים להם תתאים התערבות זו, ובליווי ההתערבויות הנעשות בביה"ס. יישום הגישה מוצג באמצעות תיאור של התערבות אשר ארכה כשנתיים עם תלמידה בעלת פיגור שכלי והתפרצויות אלימות קשות במסגרת ביה"ס.

בשנים האחרונות מתפרסמות יותר ויותר עבודות המציגות היבטים שונים של יישום תיאוריית ההתקשרות בטיפול בילדים ונוער, בחינוך, בהוראה ובייעוץ (Hayes, 1997; Parker & Forrest, 1993). עבודות אלו מתייחסות בעיקר לתלמידים בעלי אינטליגנציה תקינה עם קשיי הסתגלות, הפרעות התנהגות וקשיי למידה. במאמר זה ננסה להציג עקרונות מארגנים לתפקיד היועץ החינוכי בעבודה עם תלמידים בעלי פיגור שכלי והפרעות התנהגות קשות המתגוררים במוסדות. עקרונות אלו נובעים מהמסגרת התיאורטית והטיפולית של תיאוריית ההתקשרות של בולבי (Bowlby, 1969, 1973).

המאמר מציע לשלב בין ה"הולדינג" (Holding) המיושם כיום, כהתערבות לעצירת התפרצויות אלימות של תלמידים בחינוך המיוחד ובין תיאוריית ההתקשרות. קישור זה מתאפשר על ידי ניצול השימוש ב"הולדינג" ליצירת התקשרות (Bonding), בין התלמיד לבין איש הצוות האוחז אותו. איינסוורת' (Ainsworth, 1982) ומטפלים בשיטת ה– Attachment/Holding Therapy (Reber, 1996; Cline, 1979) רואים בקיומם של קשר עין ומגע, ובשימוש באחיזה טיפולית בין הילד לבין האחר

המשמעותי כגורמים המאפשרים, במסגרת טיפולית, יצירת יחסי התקשרות אלטרנטיביים במקרים בהם ההתקשרות פגועה או אינה קיימת.
בהמשך יידונו: א. הרלוונטיות של יישום תיאורייה זו באוכלוסיה של ילדים ומתבגרים בעלי פיגור שכלי והפרעות התנהגות. ב. דרכי אבחון אפשריות של הפרעות התקשרות (Attachment Disorder) במסגרת ביה"ס ג. התערבות טיפולית בבית הספר בתלמידים בעלי פיגור שכלי והפרעות התקשרות באמצעות "אחיזה טבעית טיפולית". ד. תפקיד היועץ החינוכי כמנחה, תומך ומכשיר של הצוות החינוכי בהתמודדותו עם תלמידים בעלי הפרעות התקשרות.
לצורך הבהרת הרעיון התיאורטי, יוצג תיאור מקרה של התערבות עם נערה בעלת פיגור שכלי והפרעות התנהגות קשות במסגרת ביה"ס.

תיאוריית ההתקשרות (Attachment Theory)

תיאוריית ההתקשרות של בולבי (Bowlby, 1969) רואה בהתנהגות ההתקשרות של התינוק עם דמות האם צורך פסיכולוגי מולד החיוני להישרדותו של התינוק, וזאת בדומה לצרכים פיסיולוגיים אחרים (Crain, 1992). התנהגות התקשרות היא התנהגות המופעלת בזמן שהתינוק חש בסכנה, ומטרתה לשמור על קירבה עם דמות האם המגינה והמרגיעה. כאשר התינוק לומד כי הוא יכול לסמוך על הדמות ההורית שתענה לצרכיו באופן רגיש, עקבי ומספק, הוא רואה בדמות זו "בסיס בטוח" (Secure Base) ממנו הוא יכול לצאת לחקור את העולם, ואליו יוכל לחזור בזמן מצוקה או איום. בולבי רואה ביכולת להגיע ל"איזון סביבתי" (Environmental Homeostasis) שבין ההתקשרות לבין החקירה, גורם מרכזי בהתפתחות בריאותו הנפשית של האדם (Bowlby, 1988). התינוק מפנים את האופן בו הדמות ההורית נענית לצרכיו ונותנת לו הגנה והרגעה כשהוא חש מצוקה. הפנמה של יחסים אלו עם הדמויות ההוריות נקראת "מודל עבודה פנימי" (Internal Working Model) והוא מתעצב בשנים הראשונות לחיי התינוק ונשאר קבוע יחסית לאורך החיים (Bertherton, 1997). "מודל עבודה פנימי" זה, הוא שקובע את דפוס ההתקשרות שיפתח האדם. כיום ידועים ארבעה דפוסי התקשרות: אחד בטוח ושלשה לא בטוחים (Bowlby & Ainsworth, 1991). Bowlby (1988) מציין כי יתכנו שינויים בדפוס ההתקשרות של האדם בעקבות שינויים ביחסי ההתקשרות בגיל הצעיר, או בעקבות התערבות טיפולית בגילאים מאוחרים יותר.

הפרעות התקשרות (Attachment Disorder)

הפרעת התקשרות הנה פגיעה עמוקה ומתמשכת בתחושת הביטחון הבסיסי של הילד, וביכולתו לקחת חלק במערכת יחסים בין אישית משמעותית כלשהי (אפטר, הטב, ויצמן וטיאנו, 1998). אפטר ושות' (1998) מתארים סוג של "הפרעת התקשרות תוקפנית" הנפוץ אצל ילדים אשר חוו, או היו עדים, לאלימות במשפחה בשנתיים הראשונות לחייהם. אצל ילדים אלו, האפקט השולט הוא תוקפנות והרסנות כלפי דמות ההתקשרות, כלפי עצמם או הסביבה. נראה כי בקרב ילדים

ומתבגרים הנמצאים בהסדרי מגורים מוסדיים, ובקרב התלמידים בעלי הפרעות ההתנהגות הקשות ביותר במערכת החינוך הרגילה והמיוחדת, ישנה קבוצה גדולה אשר יכולה להתאים לאבחנה של בעלי הפרעות התקשרות (Parker & Forrest, 1993).
אבחנה חדשה יחסית זו הוכנסה ל-DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994), המהווה מדריך להפרעות פסיכיאטריות של ארגון הפסיכיאטרים האמריקני, אך נראה כי עדיין יש צורך לקדם את המחקר לגבי השימוש בסיווג חדש זה (אפטר ושות', 1998). החשיבות העיקרית ליישום האבחנה של הפרעת התקשרות, קשורה באפשרויות הטיפוליות בבעיות התקשרות הקיימות במסגרת תיאוריית ההתקשרות. התיאוריה מציעה חלופה לטיפולים תרופתיים או לטיפולים בלתי אפקטיביים בהתפרצויות אלימות של פציינטים רבים אשר אינם מאובחנים כבעלי מחלות נפש (Minnis, Ramsay & Campbell, 1996). להפרעה זו יש זיקה לקשיים שביצירת התקשרות עם הדמות ההורית בשל הזנחה או התעללות מצד ההורים, בשל הימצאות הילד בהסדרים מוסדיים מגיל צעיר, או בשל מעבר בין הרבה משפחות מאמצות. הפרעת התקשרות יכולה להיות קשורה גם עם איחור התפתחותי של הילד, דבר היכול להקשות או לפגוע באיכות הקשר עם הדמות ההורית. עם זאת, לא כל ילד שעבר התעללות, הזנחה או גדל במוסדות יפתח הפרעת התקשרות. דהיינו, יש חשיבות רבה למשתנים אישיותיים ולעיתוי ויעילות ההתערבות הטיפולית בכל מקרה (American Psychiatric Association, 1994).
הביטויים העיקריים של הפרעת התקשרות הם ביחסים חברתיים בעייתיים המתבטאים באופנים שונים ולעתים אף סותרים כגון, חוסר יכולת ליצור כל קשר בין אישי, יצירת קשרים בין אישיים לא מובחנים עם כל אחד, יחסים תלותיים ודרישה לתשומת לב מוחלטת מצד הדמויות הממלאות תפקידים הוריים הנמצאות בסביבה, חוסר אמון והתנהגות חשדנית בקשר עם דמויות הוריות, התנהגות אמביוולנטית של קירבה – דחייה, התנהגות מינית פרובוקטיבית, התנהגות של הרס, פגיעה וניצול (Rutter, 1996; Randolph, 1997). Fraiberg (1980, בתוך: Reber,1996) מציינת שלושה תחומים בהם ניתן לראות קשיים אצל ילדים עם הפרעות התקשרות:

1. חוסר יכולת להתקשר, ליצור מערכת יחסים משמעותית של איכפתיות והתייחסות לצורכי הזולת או לנקודת הראות שלו.
2. יכולת שליטה נמוכה באימפולסים, בעיקר באגרסיה.
3. פיגור שכלי התפתחותי. החשיבה המושגית נשארת נמוכה גם לאחר סיפוק סביבה מעשירה ותומכת. גם מיומנויות לשוניות נפגעות במידה רבה; אמנם הן יכולות להשתפר בסביבה תומכת ומעשירה, אך לא להגיע למיצוין המלא.

הקשר בין הפרעת התקשרות לבין פיגור שכלי התפתחותי יכול להיות מוסבר, בין היתר, בשל פגיעה בסקרנות ובהתנהגות החקירה של הילד בשנים הראשונות לחייו. כאמור, לשם פיתוח התנהגויות אלו יש צורך בקשר המאפשר לילד ליצור מודל פנימי של "בסיס בטוח". מודל פנימי כזה אינו מתפתח אצל ילדים בעלי הפרעות התקשרות (Bowlby, 1988; Barrett & Trevitt, 1991).

התפתחות קשיים בהתקשרות באוכלוסיה עם פיגור שכלי

באוכלוסיה בעלת פיגור שכלי או איחור התפתחותי קיים סיכון גדול יותר, יחסית לאוכלוסיה הרגילה, לפיתוח דפוסי התקשרות לא בטוחים והפרעות התקשרות (American Psychiatric Association,1994). להלן אחדות מהסיבות המצויינות בספרות, התורמות ליצירת קשיים בהתפתחות התקשרות תקינה באוכלוסיה עם פיגור שכלי.

ילדים בעלי פיגור שכלי מוצאים מהבית להסדרים מוסדיים בגיל צעיר ובתכיפות גדולה יותר מאשר אוכלוסיה ללא פיגור שכלי (Blacher & Meyer, 1983). בנוסף לקשיי הילד בשל הפרידה מהבית ובשל תחושת הדחייה שהוא עלול לחוות, במוסדות רבים קיימת תחלופה גבוהה של הצוות ואין לחוסה הזדמנות ליצור יחסים משמעותיים עם דמות קבועה (Clegg & Lansdall-Welfair,1995; Blacher & Meyers, 1983). בשל קשיים בסימון, ביצירה ובהבנת התקשורת עם הדמויות ההוריות, יכולים להיווצר קשיים נוספים ביצירת הקשר שבין הדמות ההורית לבין התינוק בעל האיחור ההתפתחותי (לוי–שיף ושולמן, 1997). לעיתים קרובות ילדים חריגים הנם בעלי מראה אופייני לחריגותם או בעלי פגמים אסתטיים אחרים המקשים על דמות האם בקרבה ובמגע עם התינוק (Blacher & Meyers, 1983). לוי–שיף ושולמן (1997) מציינים כי המגע הפיסי של הורים עם ילדים בעלי עיכוב התפתחותי בילדיהם הוא לעיתים שלילי ומכאיב יותר מאשר המגע עם ילדים ללא איחור התפתחותי. למגע, לקרבה הפיסית ולקשר העין יש תפקיד חשוב ביצירת הקשר בין הדמות ההורית וילדם, והבדלים בממדים אלו יכולים להשפיע על האיכות ודפוסי ההתקשרות שהילד יפתח (Anisfeld, Casper, Nozyce & Cunningham, 1990). עם הולדתו של ילד חריג, עוברים ההורים משבר אשר חלק מביטוייו קשורים בבושה, בפגיעה בערך העצמי, בתחושת אשמה ובתהליך של אבל על הילד הבריא עליו חלמו (לוי–שיף ושולמן, 1997). מצב משברי זה של המשפחה, מקשה על הענקת הטיפול ההורי הנחוץ לילד ולמשפחה בכדי ליצור מערכת של התקשרות הדדית, ועלול לפגוע בהתפתחות של התקשרות תקינה (Main & Solomon, 1990).

כל אחד מהגורמים המוזכרים לעיל יכול להביא לפגיעה ביצירת התקשרות בריאה ובטוחה. נראה כי באוכלוסיה של ילדי מוסדות בעלי פיגור שכלי, חוברים מספר גורמים יחד ויוצרים מצב בו ילדים ומתבגרים אלו נמצאים בסיכון גבוה ביותר לפיתוח דפוסי התקשרות לא בטוחים והפרעות התקשרות.

תאור הבעיה

אחד מתחומי ההתמודדות הקשים לאנשי בריאות הנפש קשור בעבודה עם תלמידים החיים במוסדות, בעלי אבחנה כפולה של פיגור שכלי והפרעות התנהגות (Davidson et al., 1996; 1997 ,פורטר ושות'). תלמידים אלו, לומדים בבתי–הספר של החינוך–המיוחד המטפלים בתלמידים בעלי פיגור שכלי והפרעות התנהגות על רקע רגשי–נפשי. הם יכולים להראות התנהגויות בלתי נשלטות של התפרצויות זעם, הרס, אלימות והתנהגות מינית חריגה כלפי סביבתם וכלפי עצמם. הם נראים

כחסרי יכולת ליצור קשר משמעותי עם אדם כלשהו וקשריהם החברתיים עם בני גילם הנם דלים ביותר, ולעתים מבוססים על יחסים של ניצול ופגיעה (Rutter, 1996). ביחסיהם אל המבוגרים העובדים עמם ניתן לראות מצד אחד, ניסיון לשמירה על קירבה אל המבוגר המטפל במטרה שיהיה "שלהם" ואתם באופן מוחלט, כאשר כל ניסיון התרחקות או פנייה לאחרים מצדו עלול לגרור התפרצות אלימה של התלמיד; או מצד שני, יחסים של ניתוק וחוסר אמון בדמויות המטפלות. לעתים, ניתן לאבחן אצל אותו תלמיד את שני הקצוות האלו יחד, כשהוא נע מתלותיות "בולעת" של הדמות המטפלת לחוסר אמון והתעלמות מקיומה של אותה דמות.

תלמידים אלו אינם שולטים בהתנהגותם בזמן התפרצות אלימה, והם נראים חסרי שיפוט לגבי התוצאות ההרסניות לעצמם ולאחרים הנובעות ממנה. הם מתקשים להירגע או לעצור את ההתפרצות עד שאין עוד מה להרוס בסביבתם, או עד שהם מותשים לאחר שסיימו לפרוק את זעמם. לעתים קרובות הסיבות להתפרצויות אלו אינן מובנות, ונראות כמעט בלתי תלויות בגירוי חיצוני מסויים הרלוונטי לסיטואציה בה מתרחשת ההתפרצות (Davidson et al., 1996). לא פעם ניתן לשמוע: "אני עצבני היום, בא לי להרוג מישהו". מכאן ועד לסיבה שתגרור התפרצות, הדרך קצרה ביותר. תלמידים אלו כועסים, פגועים ומתוסכלים, בדרך כלל סביב שאלות הקשורות בהוצאתם מהבית, בקשר ובהיסטוריה שלהם עם הוריהם (Pasternack-Chinitz, 1995; Small, Kennedy & Bender, 1991). עבור ילדי מוסדות רבים בעלי פיגור שכלי וללא פיגור שכלי, קשרים אלו מלווים בטראומות של אובדן, התעללות, דחייה והזנחה. חוויות אלו מלוות אותם ומועברות על ידיהם אל מערכות יחסיהם עם הדמויות המטפלות במוסד ובבית הספר (Barrett & Trevitt, 1995).

גישות ההתערבות עם אוכלוסיה זו קשורות לא אחת לגישה הביהביוריסטית. גישה זו יכולה לעתים לעזור בוויסות ההתנהגויות הקשות, אולם נראה כי במקרים הקשים ביותר לא ניתן להגיע לשיתוף פעולה סביב תכנית התנהגותית כלשהי או לקבל השפעה ארוכת טווח (DeAngelis, 1997; Davidson et al., 1996). גישות טיפוליות אחרות מנסות לעזור לתלמיד לעבד את הטראומה המלווה אותו ולהתגבר עליה. פסיכותרפיה קלאסית או בטיפול באמנויות נתקלים בבעיה כפולה עם אוכלוסיה בעלת פיגור שכלי והפרעות התקשרות: כאשר מדובר בבעלי פיגור שכלי, עדיין לא ברורה האפקטיביות של פסיכותרפיה בטיפול באוכלוסיה זו, ועם זאת, אנשי טיפול מאמינים כי פסיכותרפיה באוכלוסיה של בעלי פיגור שכלי איננה אפקטיבית (Strohmer, 1998). מעבר לכך, מדובר בטיפול ארוך ומורכב ביותר, אשר מעטים אנשי המקצוע המעוניינים להיכנס למחוייבות טיפולית זו (Nezu & Nezu, 1994). כמו–כן, כאשר מדובר בהפרעות בהתקשרות הראשונית עם הדמויות הטיפוליות של אותו אדם, נראה כי טיפולים קלאסיים אינם אפקטיביים בטיפול בסוג זה של קשיים (Reber, 1996; DeAngelis, 1997; Small et al.,1991).

הקשיים בהתמודדות המערכת הבית ספרית עם התנהגותם של תלמידים עם פיגור שכלי והפרעות התנהגות קשות, ביחד עם האפקטיביות המוגבלת של שיטות הטיפול המיושמות כיום עם תלמידים אלו, מעלים את הצורך לחפש דרכי טיפול חדשות. דרכי טיפול אשר יתאימו למגבלות הקוגניטיביות והרגשיות של תלמידים עם פיגור שכלי והפרעות התקשרות.

מטרת המאמר הנוכחי היא להציג דרכי התערבות וטיפול באוכלוסיה של תלמידים בעלי פיגור שכלי והפרעות התנהגות קשות, ואת האפשרויות ליישומם במסגרת בית הספר לחינוך-מיוחד בהנחייתו של היועץ החינוכי. לשם כך, תוצג דרך טיפול אשר פותחה לצורך התמודדות עם התפרצויות אלימות, ואשר נותנת מענה טיפולי לצורכיהם הרגשיים של מתבגרים ומבוגרים לקויי למידה החוסים במוסדות (Stirling & McHugh 1997). כמו כן, מוצגות דרכים להערכת והתאמת ההתערבות לתלמידים עם הפרעות התקשרות. מטרה נוספת היא הצגת חשיבות העבודה המערכתית של היועץ החינוכי בליווי, הדרכה ומתן תמיכה לצוות החינוכי ולגורמים נוספים המעורבים בטיפול בתלמידים עם קשיים רגשיים והתנהגותיים אלו, במסגרת תיאוריית ההתקשרות.

התערבות טיפולית בתלמידים עם התפרצויות הרסניות

התפרצויות הרסניות של מתבגרים בגילאי ביה"ס (21–14) שונות מהתפרצויות של ילדים צעירים בהרס ובסכנה הממשית היכולים להיגרם בשל ההתפרצות, ביכולת ההתמודדות ובתחושות הפחד והלחץ הנפשי של אנשי הצוות החינוכי המעורבים בהתפרצויות אלו. התפרצויות אלו יכולות לכלול זריקת כסאות, שולחנות וחפצים אחרים על מי שנמצא בסביבה, שבירת זכוכיות ומכשירי חשמל ושימוש בזכוכיות לפגיעה, תפיסה, חנק, ניעור וזריקת תלמידים או אנשי צוות הנמצאים בסביבתם, הכאה בבעיטות ואגרופים באזורים רגישים כמו הבטן והפנים. לעיתים קרובות התפרצויות כאלו מלוות בצרחות ואזהרות לבל יתקרבו אליהם וינסו לעצור בעדם (Hage, 1997; Reber, 1996).

דרכי ההתמודדות הנהוגות במקרים אלו כוללות גישות שונות של נטרול על ידי תרופות כפי שנהוג בבתי חולים פסיכיאטריים, או תפיסה בשיטת ה-Control & Restraint (Stirling & McHugh, 1997), אחיזת הזרוע מאחורי גבו של התלמיד (Sugar, 1993) ו"הולדינג" (לוי ופליסהואר, 1997). לכל אחת מגישות אלו יתרונות וחסרונות משלה, אולם, המשותף להן הוא שהשימוש בהן נעשה לאחר מעשה. Hage (1997) מתארת תהליך בו אנשי הצוות הטיפולי יודעים כי חניך מסוים עומד להתפרץ, ועם זאת, הם מחכים להתפרצות עצמה בכדי לבצע הולדינג. היא מציינת כי במצב זה הרבה יותר קשה לשלוט בסיטואציה ובגורמים הסביבתיים המעורבים בתקרית. יתכן כי התלמיד התפרץ כשאין לידו מספיק אנשי צוות, כשהוא נמצא בחצר ועל הקרקע יש אבנים, או כשבידיו חפצים מסוכנים. בכל מקרה, ביצוע הולדינג בשלב זה מעמיד בסיכון את התלמיד, את אנשי הצוות ואת הקורבנות האפשריים האחרים של ההתפרצות.

מאמר זה מציע להשתמש בבית הספר בשיטת ה-"Natural Therapeutic Holding" אשר תכונה בעברית "אחיזה טבעית טיפולית" (אט"ט), כפי שפותחה על ידי Stirling & McHugh (1998). ההבדל העיקרי בין ה-אט"ט המוצע, לבין ההולדינג הנעשה כיום במסגרות לחינוך-מיוחד, הוא בעיתוי של ביצוע האחיזה הטיפולית, בכך שאינו בהכרח מקושר עם ההתפרצות האלימה, ובמטרה הטיפולית של יצירת התקשרות עם דמות משמעותית קבועה. מטרת ה"הולדינג" המבוצע כיום במסגרות החינוך המיוחד היא לעצור את ההתפרצות באופן מוגן וללמד את התלמיד כי כאשר הוא מאבד שליטה אנשי הצוות ישמרו עליו כדי שלא יפגע באחרים ובעצמו, עד אשר יוכל לחזור ולקבל את השליטה על גופו. בנוסף לזאת, ה-"הולדינג" מאפשר לתלמיד לחוות ולבטא זעם וכעס בסביבה מכילה ומגינה. בתהליך זה התלמיד לומד כי הוא יכול להוציא את כל הזעם והרוע שבו ואף אחד לא יינזק (לוי ופליסהואר, 1997).

בנוסף למטרות המתקבלות ב "הולדינג", באמצעות ה "אט"ט" אנו מעוניינים לאפשר יצירת יחסי התקשרות עם "דמות ההתקשרות החלופית" (Surrogate Attachment Figure) אשר יכולה להיות דמות מביה"ס או מהמוסד בו מתגורר התלמיד (Pfaller & Kiselica, 1996). ההתערבות יכולה בפעמים הראשונות לחול רגע לפני ההתפרצות או בזמן ההתפרצות עצמה. אולם, בהמשך התהליך הטיפולי יש להקדים את זמן ההתערבות על פני רצף שנע מרגיעה ושליטה להתפרצות ואיבוד שליטה (Stirling & McHugh, 1998). על-ידי כך, ההתערבות הופכת להתערבות המונעת את ההתפרצות. כמו-כן, ההתערבות המוקדמת מאפשרת למנוע את תהליך חיזוקה של ההתפרצות. תהליך אשר יכול להיווצר ב- "הולדינג" התגובתי בשל הקישור המתקיים בין ההתפרצות ובין מתן תשומת לב, יצירת קשר ומגע פיסי, להם זקוק התלמיד (Stirling & McHugh, 1998).

על ידי יישום ה-אט"ט, נוצר מצב בו ניתן לצפות ולשלוט יותר ויותר על הזמן והמקום בו מתרחשת האחיזה. בכך מתאפשרת יצירת מסגרת טיפולית ברורה ובטוחה, אשר כעת אינה מתקיימת רק באמצעות התנהגות אלימה, חסרת שליטה ומסכנת מצד התלמיד. הטכניקה הטיפולית מבוססת על ה- Attachment/Holding Therapy המבוצעת ב- Attachment Center at Evergreen (Myeroff, Mertlidh & Gross, 1999). גישה זו נמצאה יעילה בהורדת תדירותן של הפרעות התנהגות קשות אצל ילדים מאומצים עם הפרעות התקשרות (Myeroff et al., 1999). כמו כן, ישנם דיווחים בודדים של שיפור ניכר בהורדת ההתפרצויות האלימות מתיאורי מקרה באוכלוסיה של מבוגרים בעלי ליקויי למידה והפרעות התנהגות (Stirling & McHugh, 1998).

למי לעשות "אחיזה טבעית טיפולית"?

בכדי לדעת לאילו תלמידים יכול להתאים טיפול זה במסגרת ביה"ס, יכול היועץ החינוכי להיעזר בשיחות עם התלמיד ועם בני משפחתו בכדי ללמוד על תולדות ההתקשרות במשפחה. הוא יכול לערוך תצפיות או לקבל דיווחים על האינטראקציה

בין התלמיד לבין הוריו או על התנהגותו בביה"ס ובמוסד בו הוא חי (Goldberg, 1991). על מנת לזהות תלמידים עם הפרעות התקשרות באמצעות תצפיות אלו, יכול היועץ החינוכי להיעזר בשאלון לזיהוי הפרעות התקשרות (Randolph Attachment Disorder Questionnaire, Randolph, 1997) המיועד לשימוש הצוות המקצועי בביה"ס. כמו-כן, ניתן להיעזר בתיאור דפוסי ההתקשרות בעבדותיהם של Ainsworth, Blehar, Waters & Wall (1978) ושל Main & Solomon (1990). בעזרת שילוב נתונים אלו, יכול היועץ החינוכי לקבל אינדיקציה אבחונית לגבי מצב ההתקשרות של התלמיד. תנאי נוסף להתחלת התערבות זו הוא קיומן של התפרצויות אלימות, לא ניתנות לשליטה המעמידות בסיכון תלמידים אחרים, אנשי צוות או את התלמיד עצמו (Hage, 1997).

התהליך הטיפולי

תהליך זה, בין אם הוא מתבצע בביה"ס או במעון בו מתגורר התלמיד, יכול ואמור להוביל ליצירת התקשרות עם דמות התקשרות חלופית המעורבת בתהליך הטיפולי עם התלמיד המסוים. כמו-כן, התערבות זו אמורה להוריד באופן משמעותי את ההתפרצויות חסרות השליטה של התלמיד. מספר מאמרים מציינים את החשיבות שאנשי צוות חינוכי ואנשי טיפול במחלקות פסיכיאטריות יוכלו להוות דמויות התקשרות חילופיות לתלמידים ולחוסים עמם הם עובדים (Stirling & McHugh, 1997; Rutter, 1996). יצירת ההתקשרות בשיטה זו הנה תהליך טיפולי הנעשה ברמות הראשוניות ביותר של מגע, קירבה, קשר עין והעברת תחושת איכפתיות והכלה בתוך גבולות בטוחים באמצעים מילוליים ולא מילוליים (Hayes,1997; DeAngelis, 1997). למרות שנושא זה עדיין לא נבדק, נראה כי בשל הקשיים הקוגניטיביים והשפתיים של אוכלוסיה בעלת פיגור שכלי, ובשל החסכים במגע ובקשר הראשוני עם הדמויות ההוריות המאפיין פעמים רבות ילדי מוסדות (Rutter,1996), שיטה טיפולית זו היא בעלת פוטנציאל גבוה יחסית ליצירת שינוי, לעומת שיטות טיפוליות אחרות הנהוגות באוכלוסיה זו (Davidson et al.,1996; DeAngelis, 1997).

חששות וקשיים של הצוות בביה"ס

אנשי הצוות החינוכי ואנשי מקצוע אחרים עשויים להעלות את החשש כי אנו יוצרים מצב בו התלמיד יתקשר אל דמות מסויימת, אשר במוקדם או במאוחר תעזוב אותו, וכך הוא יחווה פרידה מכאיבה נוספת ומצבו יחמיר. בהקשר זה טוען Rutter (1996) כי הנזק הקשה ביותר לבריאות הנפשית של אדם אינו נובע מהקשיים שבפרידה, אלא מחוסר היכולת של הפרט ליצור קשר משמעותי עם דמות התקשרות. אכן, אחד ההבדלים המבחינים בין הפרעות התקשרות לבין הדפוסים הלא בטוחים, אשר אינם מהווים אינדיקציה להפרעה נפשית, הוא בכך שבעלי הפרעות ההתקשרות הם ילדים שלא היתה להם הזדמנות לפתח התקשרות עם דמות משמעותית כלשהי (Reber, 1996). על היועץ החינוכי להכיל חששות אלו של אנשי הצוות ולעבד

יחד אתם את המשמעויות של התהליך אותו הם עוברים בהתמודדות עם תלמידים בעלי הפרעות התקשרות ובבניית יחסי התקשרות עמם. כדוגמה לתהליך ההעברה הנגדית, אשר יכול להתרחש בעבודה עם תלמידים אלו, מציינים Penzero & Lain (1995) כי מורים נוטים להגיב ב"שליטה כעוסה" (angry control) כלפי תלמידים בעלי התקשרות לא בטוחה מסוג נמנע. תהליכי העברה והעברה נגדית באוכלוסיה אשר חוותה טראומות ונטישה יכולים להיות קשים ביותר להכלה ואף לפגוע במיטביות (wellness) של אנשי הצוות המעורבים באט"ט. יועץ ביה"ס צריך להיות ערני ורגיש לכך וללוות את אנשי הצוות לאורך התהליך הטיפולי. כמו כן, יש חשיבות רבה כי היועץ החינוכי יהיה בקיא בתיאוריית ההתקשרות ובהיבטיה הטיפוליים ויוכל להנחות את הצוות החינוכי בתהליך ובהבנת הרציונל שלו. בנוסף לכך, גישת התערבות זו יכולה לעורר קשיים ארגוניים ומערכתיים אשר עלולים להוסיף לחצים על אנשי הצוות המעורבים בתהליך הדורש זמן ואנרגיה רבים. קשיים אלו הנם צפויים וניתן להיערך לקראתם ברמת ההנהלה וקביעת המדיניות של ביה"ס.

"אחיזה טבעית טיפולית" - שיטת ההתערבות.

ל-"אחיזה טבעית טיפולית" ול-"הולדינג" הנעשה באופן תגובתי, חמישה שלבים עיקריים זהים אותם יש לעבור כדי לבצע תהליך שלם. אתאר בקצרה כל שלב ואציג את הדגשים המוצעים בעבודה עם אוכלוסיה בעלת פיגור שכלי והפרעות התקשרות (להעמקה בתהליך ההולדינג הטיפולי ראה: Stirling & McHugh, 1998; Reber, 1996).

השלב הראשון - עימות עם התלמיד בזמן התפרצות (Confrontation).
בשלב זה על אנשי הצוות הנמצאים בסביבת האירוע לבלום את ההתפרצות ולאחוז בצורה בטוחה בתלמיד אשר איבד שליטה על התנהגותו. בשלב זה ה- "אט"ט" מציע להתערב מוקדם ככל האפשר לפני ההתפרצות, בהתאם להכרות עם התלמיד ולתכנית הטיפולית.

השלב השני - התנגדות לאחיזה (Rejection).
התלמיד מנסה להשתחרר מהאחיזה ולפגוע באובייקט המטרה המקורי של ההתפרצות או באנשי הצוות האוחזים בו. לאחר שהתלמיד מבין כי הוא מוחזק היטב וכי לא מתכוונים לעזוב אותו הוא מוציא ומבטא כאב, כעס וזעם העצורים בתוכו, בהתחלה כלפי אנשים בסביבה הקרובה ובהמשך כלפי הדמויות המשמעותיות הראשוניות אשר אכזבו או פגעו בו.

השלב השלישי - רגיעה (De-escalation).
בשלב זה, לאחר שהתלמיד הוציא את הזעם העצור בו, הוא מתחיל להירגע. איש הצוות האוחז בו עוזר לו ומנחה אותו כיצד להרפות את שריריו ולסדר את נשימתו.

השלב הרביעי - יצירת הקשר (Resolution).
התלמיד נרגע והוא מקבל בחזרה את השליטה על גופו. בשלב זה איש הצוות נשאר במגע נעים ומרגיע עם התלמיד. התלמיד יכול להתכרבל, להירדם, לבכות או לחוש

את קירבת איש הצוות.

השלב החמישי - חקירה (Exploration).

כאן התלמיד ואיש הצוות שאחז בו בודקים את השתלשלות האירועים, מנסים להבין מדוע היה צורך בהולדינג ומחפשים דרכי התמודדות אלטרנטיביות במצבים בהם התלמיד מרגיש כי הוא עומד לאבד שליטה.

הגישה המוצעת במאמר זה, צועדת עוד צעד לכיוון ה-"Holding Therapy" "הולדינג" המבוצע ונלמד כיום במערכת החינוך המיוחד בארץ, ומציעה שני דגשים נוספים על חמשת השלבים שהוצגו לעיל:

א. יש לשאוף שאת ההולדינג הטיפולי יבצע איש צוות קבוע לכל תלמיד עבורו נקבע כי יבוצע אט"ט. איש צוות זה אמור להיבחר בתהליך של היוועצות עם יועץ ביה"ס והצוות החינוכי – טיפולי ותפקידו לאפשר הזדמנות ליצירת יחסי התקשרות חלופיים עבור התלמיד. הכוונה היא לאפשר תיקון או יצירה של מערכת יחסים בטוחה ומשמעותית אשר תאפשר לתלמיד לחוש את ה"בסיס הבטוח" ממנו יוכל לפתח את סקרנותו ולנצל בביה"ס את פוטנציאל הלמידה הקיים בו (Barrett & Trevitt,1991).

ב. יש לשאוף לבצע את ההולדינג הטיפולי מוקדם ככל האפשר בשלבי ה"התקדמות" של התלמיד על הרצף ההתנהגותי לקראת איבוד שליטה. מהניסיון מתברר, כי לאחר שהתלמיד מכיר וחווה "הולדינג" שבוצע לאחר התפרצות, ניתן במקרים רבים לקיים אתו דיאלוג בו הוא מסכים להיכנס לתהליך של אט"ט, או אף מבקש זאת.

יועץ ביה"ס המוביל התערבות זו, תומך ביצירת מערכת טיפולית אשר מאפשרת לתלמיד לחוות יחסים בה מקבלים אותו ושומרים עליו במסגרת ביה"ס. התלמיד חש, אולי לראשונה, כי הדמות הטיפולית מסוגלת ואף מעוניינת לשמור על קירבה פיסית ורגשית אליו למרות כל ה"רוע" והכעס שהוא מוציא מעצמו בשלב ההתנגדות או בהתפרצות עצמה. כמו כן, גישה זו רוצה ללמד את התלמיד כי הדמויות המטפלות ייענו לצרכיו הראשוניים ביותר כמו מגע, קשר עין, קירבה פיסית, דאגה והצבת גבולות בטוחים, מבלי שיהיה עליו לאבד שליטה ולפגוע בעצמו או באחרים בשביל למלא צרכים אלו.

תאור מקרה

מקרה זה אינו תואם באופן מדוייק את ההתערבות המוצעת במאמר, אולם התערבויות כדוגמת ההתערבות שנעשתה עם א', וההתפתחות של התהליך הטיפולי, הם שתרמו לשילוב המוצע בין ההולדינג המתקיים בארץ – אותו התחלנו לבצע במקרה הנדון – ובין הגישה הטיפולית המבוססת על ה-"Holding Therapy". לאחר שעברנו תהליך זה, נחשפנו לפיתוח ה-Natural Therapeutic Holding ב- St Edward's Hospital שבאנגליה על ידי Stirling & McHugh (1998).

התלמידה א' היא נערה בת 18 בעלת פיגור שכלי קל, החוסה במעון סגור של שירותי הרווחה בעיר הרחוקה מבית משפחתה. א' לומדת בבי"ס לחינוך מיוחד

המטפל בתלמידים בעלי פיגור שכלי והפרעות התנהגות. בהיסטוריה של א' מתואר כי אמה נפטרה לפני שנים מעטות בשל מחלה ושהיא התעללה בא' בצעירותה, ושאביה כמעט שאינו מכיר בבתו. א' מספרת כי היא סובלת מליקויים מכיוון ש"אבא זרק אותי על הקיר כשהייתי תינוקת". כמו כן, היא מדברת על געגועיה לאמה ועל רצונה להצטרף אליה בשמיים. א' היא נערה בודדה, ונראה כי אינה מעוניינת ביצירת קשרים חברתיים עם בני גילה במעון בו היא חוסה או בביה"ס. היא נערה גדולה וחזקה אשר עברה מספר מוסדות בהם נחשבה ל"אימת המקום". א' מגיעה להתפרצויות חסרות שליטה כמעט פעם ביום, ויש ימים שהיא מתפרצת יותר מפעם אחת בביה"ס או במעון בו היא חוסה. בשעת התפרצות א' מסכנת באופן ממשי את החוסים והתלמידים שבסביבתה ואת אנשי הצוות. היא זורקת כסאות וחפצים בעוצמה או שהיא מנסה להכות באמצעותם, שורטת וחונקת את מי שנמצא בסביבתה, וצורחת ללא הפסק לפרקי זמן ממושכים.

בהיוועצות של הצוות הבין-מקצועי עם יועץ ביה"ס הוחלט להתערב בהולדינג בזמן ההתפרצויות של א'. בימים הראשונים שלאחר ההתערבות, היא הראתה התנגדות רבה והיה צורך להישאר אתה זמן רב בשלב הראשון, שלב העימות. האחיזות נמשכו בממוצע כשעה כל אחת. בשל סיבות טכניות ולא מתוך כוונה ותכנון, את רוב ההתערבויות עם א' ביצעה אותה מורה. לאחר התקופה הראשונה של ההתנגדות, החלה להזהיר כי היא עומדת להתפרץ והראתה התעניינות ב-"הולדינג". במקביל נערכו עם א' שיחות שעסקו בהבנת ההתפרצויות וחיפוש דרכים אלטרנטיביות כדי להימנע מהן. בשלב השלישי הפכה המורה ד', אשר ביצעה את רוב ההתערבויות, ליותר ויותר חשובה לא' והן החלו להיפגש לשיחות קבועות וקצרות מספר פעמים בשבוע. א' החלה להתפרץ כשהיא מצהירה שהיא מתפרצת כדי שיעשו לה "הולדינג". באמצעות שיחות שקיימה עם ד', היא הגיעה למסקנה כי היא זקוקה לחום, למגע ולגבול פיסי ברור, ואין היא צריכה את ההתפרצויות. בשלב הרביעי החלה א' לבקש "הולדינג" מבלי לאבד שליטה. הוחלט כי צוות בראשותה של ד' יבצע לה "הולדינג" כשהיא נראית נסערת או כשהיא מבקשת זאת. לאחר תקופה בה בוצע לא' הולדינג באופן יזום, ובה המשיכו השיחות וחיזוק הקשר בינה לבין ד', נעשה שינוי נוסף בתכנית וא' החליפה את הבקשה ל"הולדינג" והחלה לבקש כי יחבקו אותה בחיבוק אימהי. סוכם כי בשלבים הראשונים ד' תחבק את א' כשזו תביע צורך בכך, ושבהמשך זה ייעשה בשעות ובמקום קבועים.

במשך השלבים השונים של ההתערבות הטיפולית התקיים תהליך מקביל של היוועצות בין ד' לבין יועץ ביה"ס במטרה להבין את התהליך שא' וד' עוברות יחד, ואת החששות והקשיים הרגשיים הכרוכים בתפקיד בו ד' הופכת לדמות התקשרות חלופית עבור א'. תהליך זה ארך כשנתיים ובהן חלה ירידה הדרגתית ועקבית בעוצמה ובתדירות של ההתפרצויות של א'. לאחר שנה של התערבות נרשמו לא' התפרצויות בודדות בלבד במשך השנה, ורובן התרחשו כשד' לא היתה נוכחת בביה"ס או מחוץ לביה"ס. א' שולבה בעבודה בגן ילדים כעוזרת גננת והתמידה בעבודה זו כמעט עד לסיום לימודיה. לקראת סוף שנתה האחרונה בביה"ס אמרה

שהיא עסוקה בפרידה המתקרבת, ושאיננה פנויה לעבודה מחוץ לביה"ס. בנוסף לכך, היא התקדמה בלימודים ובשנה האחרונה ללימודיה השתתפה בהצלחה בקבוצת תמיכה לבוגרים המסיימים את ביה"ס, בה ביטאה את חרדותיה מהפרידה מביה"ס ובעיקר מהפרידה מד'. היא שיתפה את חברי הקבוצה בחוויות פרידה קודמות שלה מאמה ומבית משפחתה וגילתה התעניינות ואמפתיה לקשיי הפרידה של תלמידים אחרים בקבוצה, להם הציעה פתרונות מניסיונה במצבים אלו.

דיון

תיאור המקרה מצביע על כך שהתערבות בהולדינג בהתפרצויות אלימות ואיבוד שליטה בקרב מתבגרים בעלי פיגור שכלי, יכולה להיות אפקטיבית בהורדת תדירות ועוצמת ההתפרצויות. כמו כן, ניתן לראות מתיאור המקרה כי תהליך ה–אט"ט יכול לקבל היבטים טיפוליים באם הוא נעשה על ידי איש צוות קבוע, ההופך בתהליך הדרגתי למשמעותי יותר עבור התלמיד, והמסוגל להפוך לדמות התקשרות חלופית עבורו ולהוות "בסיס בטוח" ממנו יוכל התלמיד לצאת ולממש את הפוטנציאל הלימודי הטמון בו. בתהליך אותו עוברים יחד התלמיד ואיש הצוות, יש מקום למעבר מביצוע אחיזה לשם עצירת התפרצות מסכנת לביצוע אחיזה טיפולית מונעת בכדי לענות על צרכי ההתקשרות הראשוניים החסרים או הפגועים אצל התלמיד. בתהליך זה, על יועץ ביה"ס להדריך את אנשי הצוות ולהקנות להם ידע בטיפול ובתיאוריית ההתקשרות, לעזור באבחון הקשיים של התלמידים ובהתאמת ההתערבות לתלמידים הנראים כסובלים מהפרעות בתחום זה. על יועץ ביה"ס ללוות את התהליך הטיפולי, לתמוך ולחזק את אנשי הצוות אשר עלולים לחוות חוויות קשות של התרוקנות ושל "הבלעות", בשל צרכי התלמיד הנראים כאין סופיים במסגרת תהליך בנייתה של מערכת יחסים משמעותית. כמו–כן, על היועץ להיות המתאם בין הגורמים השונים הקיימים בעולמו של התלמיד והמטפלים בו.

במאמר זה אין ניסיון לתת מתכון חד–משמעי ומעובד על פרטיו לעבודה עם אוכלוסיה בעלת פיגור שכלי והפרעות התנהגות, אלא להציע כיוון בו אפשר ללכת בהתערבויות עם אוכלוסיה הסובלת מבעיות התקשרות במסגרות החינוך–המיוחד. כיוון זה הוא חינוכי – טיפולי ועל יועץ ביה"ס להובילו ולהנחותו ברמות השונות של המערכת הבית–ספרית, ובייחוד בעבודה הממוקדת בהנחיה, היוועצות ותמיכה בצוות החינוכי. במסגרת תהליך זה, על הצוות ועל יועץ ביה"ס להתמודד עם מספר סוגיות אשר בשל קוצר היריעה לא טופלו במאמר זה:

1. מגע ורתיעה ממגע בין אנשי הצוות ובין התלמידים מסיבות אישיות של אנשי הצוות, או מסיבות עקרוניות וחינוכיות.
2. אלימות ומיניות מההיבט החינוכי - טיפולי ומההיבט האישי הקשור באמונות והרגשות אותם מביא עמו איש הצוות לעבודה.
3. תפישת ביה"ס של החינוך–המיוחד העובד עם אוכלוסיה מעונית עם פיגור–שכלי והפרעות התנהגות כמוסד מחנך ומלמד, מול תפישת ביה"ס כמוסד אשר גם

מטפל בצורכיהם הרגשיים של תלמידיו. בהקשר זה יש לזכור את היחס ההדדי אשר מציעה תיאוריית ההתקשרות בין התנהגות התקשרות לבין התנהגות חקירה.

4. קשיים טכניים והיבטים ארגוניים בביצוע אט"ט. הקושי העיקרי יכול לנבוע מההשקעה והזמן אשר דורשת ההתערבות, מצב בו איש הצוות מרגיש כי הוא מזניח את תפקידיו האחרים בכתה ובביה"ס ולכן עלול לעורר התנגדות מצד אנשי הצוות לשתף פעולה.
5. היבטיה האתיים של ההתערבות.

המסגרת התיאורטית של תיאוריית ההתקשרות מוצעת כגורם מארגן עליו יכול לבסס יועץ ביה"ס את ההנחיה והתמיכה בצוות החינוכי ואת דרכי ההתערבות בהתמודדות עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים אלו. כפי שניתן לראות, תחום זה והסוגיות שהוא מעלה, נמצאים בראשית הדרך מבחינה מחקרית, מבחינת תפישת תפקיד היועץ החינוכי ומבחינת המדיניות החינוכית–טיפולית בחינוך המיוחד. בהמשך, נראה כי יש צורך לבדוק את האפקטיביות ואפשרויות היישום של ה–"אט"ט" בבתי הספר של החינוך המיוחד, ואת תפקיד היועץ החינוכי כמוביל גישה זו בביה"ס. כמו–כן, יש צורך לערוך מחקרים במסגרת תיאוריית ההתקשרות באוכלוסיה זו בכדי לבדוק את מידת הרלוונטיות של התיאוריה, ואת דרכי האבחנה של הפרעות ההתקשרות ושל דרכי הטיפול שהיא מציעה לאוכלוסיה זו.

ביבליוגרפיה

אפטר, א', הטב, י', ויצמן, א' וטיאנו, ש' (1998). **פסיכיאטריה של הילד והמתבגר**. אוניברסיטת תל-אביב: דיונון.

לוי, ו' ופליסהואר, ר' (1997). **Safety, Accountability and Staff Centerdness**. תכנית שהוצגה בימי עיון למנהלים ויועצים. באר שבע: משרד החינוך.

לוי-שיף, ר' ושולמן, ש' (1997). משפחות עם ילד הסובל מנכות התפתחותית: תפקוד הורי, זוגי ומשפחתי. בתוך: א' רימרמן, מ' חובב, א' דבדבני וא' רמות (עורכים), **נכות התפתחותית ופיגור שכלי בישראל: צרכים ומענים**. (עמ' 15-33). האוניברסיטה העברית ירושלים: מאגנס.

פורטר, ב', גולדשטיין, א', גליל, א', שוהם, א', דוידזון, פ' וקיין, נ' (1997). ילדים בעלי מוגבלויות התפתחותיות ובעיות קשות בהתנהגות. בתוך: א' רימרמן, מ' חובב, א' דבדבני וא' רמות (עורכים), **נכות התפתחותית ופיגור שכלי בישראל: צרכים ומענים**. (עמ' 68-78). האוניברסיטה העברית ירושלים: מאגנס.

Ainsworth, M. D. (1982). Attachment: Retrospective and prospect. In C. N. Parkes & J. Stivenson-Hinde (Eds.), ***The place of attachment in human behavior***. New York: Basic Books.

Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hilside, NJ: Lawrence Erlbaum.

American Psychiatric Association (1994). ***Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV) (4th ed.)***. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Anisfeld, E., Casper, V., Nozyce, M., & Cunningham, N. (1990). Does infant carrying promote attachment ? An experimental study of the effects of increased physical contact on the development of attachment, ***Child Development, 61***, 1617-1627.

Barrett, M., & Trevitt, J. (1991). ***Attachment behavior and the schoolchild: An introduction to educational therapy***. London & N.Y: Tavistock/Routledge.

Blacher, J., & Meyers, C. E. (1983). A review of attachment formation and disorder of handicapped children. ***American Journal of Mental Deficiency, 87 (4)***, 359-371.

Bowlby, J. (1969). ***Attachment and loss, Vol-1: Attachment***. London: England Penguin Books.

Bowlby, J. (1973). ***Attachment and loss, Vol-2: Separation***. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1988). ***A secure base: clinical applications of attachment theory***. London: Routledge.

Bowlby, J., & Ainsworth, M. D. S. (1991). An ethological approach to personality development. ***American Psychologist, 46 (4)***, 333-341.

Bretherton, I. (1997). Bowlby's legacy to developmental psychology. Child ***Psychiatry and Human Development, 28 (1)***, 33-43.

Clegg, J. A., & Lansdall-Walfare, R. (1995). Attachment and learning disability: A theoretical review informing three clinical intervention. ***Journal of Intelectual Disability Research, 39 (4)***, 295-305.

Cline, F. W. (1979). ***What shell we do with this kids? Understanding and treating the disturbed child***. Colorado: Evergreen Consultant.

Crain, W. (1992). ***Theories of development concept and applications***. New Jersey: Prentice Hall.

Davidson, P. W., Cain, N. N., Palumbo, J. S-R., Quijano, L., VanHeyningen, J., Giesow, V., Erhart, J., & Williams, T. (1996). Characteristics of children and adolescents with mental retardation and frequent outwardly directed aggressive behavior. ***American Journal on Mental Retardation, 101 (3)***, 244-255.

DeAngealis, T. (1997). When children don't bond to their parents. ***APA Monitor, 28 (6)***, 10-12.

Goldberg, S. (1991). Recent development in attachment theory and research. ***Canadian Journal of Psychiatry, 36 (6)***, 393-400.

Hage, D. (1997). ***Holding therapy harmful? Or rather beneficial!***. Colorado: Maine Adaptation Placement Services.

Hayes, S. H. (1997). Reactive attachment disorder: Recommendations for school counselors. ***The School Counselor, 44 (5)***, 353-361.

Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & M. Cumming (Eds.), ***Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention***. (121-160). Chicago: University of Chicago.

Minnis, H., Ramsay, R., & Campbell, L. (1996). Reactive attachment disorder: Usefulness of a new clinical category. ***The Journal of Nervous and Mental Disease, 184 (7)***, 440.

Myeroff, R., Mertlich, G., & Gross, J. (1999). Comparative effectiveness of holding therapy with aggressive children. ***Child Psychiatry and Human Development, 29 (4)***, 303-313.

Nezu, C. M., & Nezu A. M. (1994). Outpatient psychotherapy for adults with mental retardation and concomitant psychopathology: Research and clinical imperatives. ***Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62 (1)***, 34-42.

Parker, C. K., & Forrest, D. (1993). Attachment disorder: An emerging concern for school counselors. ***Elementary School Guidance and Counseling, 27 (3)***, 209-215.

Pasternack, C. S. (1995). Intervention with children with developmental disabilities and attachment disorders. ***Developmental and Behavioral Pediatrics, 16 (3)***, 17-20.

Penzerro, R. M., & Lein, L. (1995). Burning their bridges: Disordered attachment and foster care discharge. ***Child Welfare, 74 (2)***, 351-366.

Pfaller, J. E., & Kiselica, M. S. (1996). Implication of attachment theory for the role of school counselors. ***The School Counselor, 43 (3)***.

Randolph, E. (1997). ***Randolph attachment disorder questionnaire (RADQ)***. Colorado: The Attachment Center at Evergreen.

Reber, K. (1996). Children at risk for reactive attachment disorder: Assessment, diagnosis and treatment. ***Progress: Family Systems Research and Therapy, 5***, 83-98.

Rutter, M. (1996). Clinical implications of attachment concepts: Retrospect and prospect. In M. E. Hertzig, & E. A. Farber (Eds.). ***Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development***. (127-156). New York: Brunner/Mazel.

Small, R., Kennedy, K., & Bender, B. (1991). Critical issues for practice in residential treatment: The view from within. ***American Journal of Orthopsychiatry, 61 (3)***, 327-338.

Stirling, C., & McHugh, A. (1998). Developing a non-aversive intervention strategy in the management of aggression and violence for people with learning disabilities using Natural Therapeutic Holding. ***Journal of Advanced Nursing, 27***, 503-509.

Stirling, C., & McHugh, A. (1997). Natural Therapeutic Holding: A non -aversive alternative to the use of control and restraint in the management of violence for people with learning disabilities. ***Journal of Advanced Nursing, 26***, 304-311.

Strohmer, D. C. (1998). Issues in mental health counseling with person with mental retardation. ***Journal of Mental Health Counseling, 20 (2)***, 112-121.

Sugar, M. (1994). Wrist-Holding for the out of control child. ***Child Psychiatry and Human Development, 24 (3)***, 145-155.

תרומת תכנית גישור-עמיתים ("משכיני-שלום") לתלמידים עם דפוסים תוקפניים

אלה רווה
יועצת חינוכית, מחוז צפון

תקציר

מחקר זה עסק בתכנית גישור–עמיתים, המקובלת כיום בבתי–הספר כחלק מן ההתמודדות עם תוקפנות ואלימות, אך בניגוד למקובל, התמקד בתלמידים תוקפניים בתפקיד המגשרים. המחקר בדק האם תלמידים שהוגדרו תוקפניים מסוגלים לתפקד כמגשרים, האם קיימים הבדלים בתפקוד שלהם בהשוואה למגשרים הרגילים והאם התכנית תורמת להם בתחום ההתנהגותי, החברתי והלימודי. המחקר נערך בארבעה בתי–ספר ממלכתיים בצפון הארץ, שבהם זוהו תלמידים תוקפניים על ידי חבריהם לכיתה. הילדים חולקו לקבוצת ניסוי וביקורת בתהליך של התאמה (Matching). במחקר השתתפו 20 מגשרים תוקפניים (קבוצת הניסוי) ו–20 תלמידים תוקפניים שלא תפקדו כמגשרים (קבוצת הביקורת). הממצאים מצביעים על שיפור בתוקפנות המילולית ברמה הגבוהה בלבד, אצל קבוצת הניסוי, על פי דיווח עמיתים. נמצא גם שיפור בדחייה החברתית של תלמידי הניסוי בהשוואה לקבוצת הביקורת. בנוסף, תלמידי הניסוי שמרו על הישגיהם הלימודיים, בעוד שאצל קבוצת הביקורת חלה ירידה מובהקת. הממצאים מראים על סיכויים לצמצם את התוקפנות של תלמידים על ידי שיתופם כמגשרים עמיתים ושיוכם ל"קבוצת איכות" כמו קבוצת הגישור. למעשה, לא נמצא הבדל בהתייחסות המגשרים התוקפניים לתפקיד הגישור, בהשוואה למגשרים לא–תוקפניים. יתרה מזאת, אחוז הנשירה היה נמוך יותר אצל המגשרים התוקפניים. מתן הזדמנות כזו לתלמידים בעייתיים לשפר את מעמדם החברתי, את הישגיהם הלימודיים וכמובן את תוקפנותם כלפי תלמידים אחרים, עשוי לתרום לבתי–הספר באופן חיובי ביותר.

תופעת האלימות והתוקפנות בבתי-הספר

תוקפנות מוגדרת כצורה של התנהגות, שמכוונת לפגוע בזולת באופן פיסי או פסיכולוגי, והיא כוללת גם פעילות של התקפה ואיבה. אלימות מתוארת כצורה קיצונית של תוקפנות כמו שוד, רצח, אונס או התקפה חריפה (Berkowitz, 1993; Loeber R. & Stouthamer-Loeber M., 1998; איילון ולהד, 1990; אמיר, 1986; הורוביץ, 1989).

מחקר זה התבסס על הגישה הקוגניטיבית–התנהגותית, שנובעת מתיאוריית הלמידה החברתית. גישה זו מתייחסת לאדם ולמרכיבי אישיותו כתוצרי למידה.

המאמר מבוסס על עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות לקבלת התואר "מוסמך", בהנחיית ד"ר ציפורה שכטמן, החוג לחינוך, אוניברסיטת חיפה

ההתנהגות התוקפנית, לפיכך, הינה תגובה נלמדת אשר קיבלה חיזוקים חיוביים במהלך החיים. התוקפנות נלמדת בשלב מוקדם מאוד בחיי האדם ומהווה דרך לתקשורת ופתרון בעיות, לכן קשה לטפל בה בגיל מבוגר. שינוי התנהגותי נעשה באמצעות שינוי התפישה והחשיבה וכן הקניית מיומנויות של פתרון קונפליקטים פיתוח שליטה-עצמית (Pepler & Rubin, 1991; Dollan, et al. 1993).

הגישה הקוגניטיבית-התנהגותית מציעה מגוון של התערבויות כמו הוראות מילוליות ישירות, אספקת מודל לחיקוי, חיזוקים, משחק תפקידים וחזרה על התנהגויות, חינוך ללימוד עצמי, חיזוקים עצמיים, משוב ודיונים קבוצתיים (Urbain & Kendall, 1980). טיפול התנהגותי-קוגניטיבי נתפש כגישה טיפולית-חינוכית להשגת שינוי ובשנים האחרונות רווח בצורה ניכרת בבתי-הספר משום אופיו קצר המועד (Dollan et al.,1993; Herbert, 1998; Kendall et al.,1995; Pepler & Rubin,1991). בבתי-הספר מתקיימות תכניות רבות המבוססות על גישה זו, והן כוללות תכניות להתמודדות עם כעס, תכניות לאימון בפתרון בעיות, התמודדות עם בעיות לימודיות וכו'.

תכנית גישור-עמיתים ("משכיני-שלום")

תכנית גישור-עמיתים הנה אחת מהתכניות לפתרון קונפליקטים הנהוגות כיום בבתי-הספר בארץ. תכנית זו נחשבת להתערבות מונעת ראשונית (Larson, 1998), מאחר ומטרתה למנוע או לצמצם את שיעור התוקפנות והאלימות בקרב אוכלוסיית התלמידים כולה. Sweeney & Carruthers (1996) הגדירו גישור כשיטה של פתרון קונפליקטים המשתמשת בשירותים של אדם נוסף, מגשר נייטרלי, לעזור ליישב את הסכסוך בין שני הצדדים. זהו תהליך של תקשורת בין-אישית ופתרון בעיות המיועד להוביל לפתרונות המוסכמים על הצדדים. תפקיד המגשר להקל על הצדדים למצוא בעצמם את הפתרון המתאים להם.

בבתי-ספר התלמידים משמשים מגשרים ובדרך-כלל הם פועלים בצמדים (Lupton-Smith, Carruthers, Flythe, Goettee, & Modest,1996). המוסד הלאומי של פתרון סכסוכים (The National Institute for Dispute Resolution) מעריך שיש כמה אלפי תכניות גישור-עמיתים ופתרון קונפליקטים בבתי-הספר ברחבי ארצות-הברית (Sweeny & Carruthers,1996). תכניות אלה מתבססות על ההנחה שחלק מהתלמידים חסרים מיומנויות חברתיות, פסיכולוגיות, תקשורתיות או התנהגותיות (Astor, Meyer & Behre.,1997) ובעיות משמעת רבות נמנעות אם מלמדים כישורי גישור וניהול קונפליקטים (Baker, 1998).

המחקר התבסס על תכנית שתורגמה ועובדה על-ידי משרד החינוך (שפ"י) והמיושמת במספר בתי-ספר בארץ מזה כחמש שנים. בארצות-הברית נקראת התכנית בשם peer mediation (גישור-עמיתים) ובארץ תורגמה לשמות שונים, כגון "משכיני-שלום", "נאמני שלום" או "מגשרים". הגישה הדוגלת בגישור טוענת שקונפליקט הוא כוח נורמלי וחיובי שעשוי ללוות גדילה עצמית ושינוי חברתי. התהליך הגישורי חורג מתיווך בין ניצים בלבד ומעודד תקשורת, הבנה וקבלה

במפגשים אוטנטיים בין אנשים (Pastorino, 1997), משום שהוא חותר לקבלת החלטה המקובלת על שני הצדדים בקונפליקט (דה-סביליה, 1998). המגשרים לומדים להתמודד עם בעיות שונות, להקשיב ולהבין נקודות מבט של אחרים, תוך שמירת כבודם של כל הצדדים. המגשר אינו משמש בתפקיד של שוטר, שופט או יועץ, אלא מטרתו היא לקדם ולאפשר את התקשורת בין הצדדים, כך שיוכלו למצוא פתרון.

תהליך הגישור הינו מובנה וידוע מראש למגשרים, וכולל חמישה שלבים (Lane & McWhirter, 1992):

1. **הכנה** – המגשרים מציגים עצמם בפני הצדדים ומבררים אם הם מעוניינים להשתתף בגישור. לאחר הסכמת הצדדים להתחיל בתהליך הגישור, המגשרים מובילים אותם לחדר המיועד לכך, כדי לגרום להפרדה פיסית ופסיכולוגית ממקום הקונפליקט.
2. **פתיחה** – המגשרים מציגים לצדדים את התהליך, מקבלים מהם הסכמה ומחוייבות לכללי היסוד (העדר התפרצות האחד לדברי השני, הימנעות מכינויי גנאי ומחוייבות לחיפוש פתרון הדדי) ועונים על שאלותיהם. המגשרים נותנים לצדדים הבטחת סודיות לגבי המקרה והתהליך.
3. **איסוף מידע** – הצדדים מספרים את אשר ארע (כל אחד בתורו) ותפקיד המגשרים לגרום לצדדים להרגיש שהקשיבו והבינו אותם. מעבר לזה, יש לצדדים הזדמנות לשמוע את נקודת מבטו של השני על הקונפליקט ולהקשיב לרגשותיו בעקבות המקרה.
4. **זיהוי הנושאים והצרכים** – מיקוד הנושאים שהועלו על-ידי הצדדים והעלאת אפשרויות לפתרון. הצדדים מתבקשים להגיד מה הם מוכנים לתרום לפתרון הסכסוך והמגשרים משחזרים ובודקים את הפתרונות המוצעים לשם איזון בין הצדדים.
5. **הסכם** – בחירת פתרון היוצר מצב של זוכה-זוכה (win-win) וגיבוש הסכם הוגן, מציאותי ובר-ביצוע. חתימת הצדדים והמגשרים על ההסכם.

מחקרים שנערכו על תכנית גישור-עמיתים

בארצות-הברית ובקנדה, המיישמות את תכניות גישור העמיתים כחמש עשרה שנה, נעשו מחקרים רבים על תכניות אלו. רוב המחקרים בוחנים את יעילות התכנית לבית-הספר, וחלקם בוחנים את ההשפעה של תכניות הגישור על המגשרים עצמם. בארץ, לעומת זאת, התפרסמו מספר מאמרים הקשורים לנושא, אך טרם נעשה מחקר כלשהו על תכניות הגישור בבתי-הספר. Carruthers ואחרים (1996) מציינים מספר קשיים בהקשר למחקר בנושא תכניות הגישור בבתי-הספר: ראשית, חלק גדול מהמחקרים מוגבלים לזמן יישום התכנית, שהוא קצר יחסית, ולכן אינם בודקים את יעילותה לטווח ארוך; שנית, לבתי-הספר יש נטייה להשתמש בו-זמנית במספר תכניות ובדרכים שונות לפתרון בעיות האלימות, ולכן לא תמיד ברור איזה מרכיב היה בעל ההשפעה הרבה ביותר; שלישית, עריכת המחקרים בבתי-הספר

יוצרת קשיים כמו שינוי תכניות על ידי המורים, דבר הגורם לפגיעה בהשוואה בין בתי–הספר; ורביעית, התנגדות מצד מנהלים לערוך מחקר בבית ספרם מחשש למצוא כי התכניות שהשקיעו בהן אינן יעילות.

מן המחקרים שבוצעו בתחום, עולה באופן כללי, שתכניות הגישור יעילות; במחקר שנערך בג'ורג'יה (Thompson, 1996), נמצא שיישום תכנית גישור–עמיתים הביא לירידה במאבקים בין–אישיים, גידול במיומנויות פתרון בעיות, הפחתה בפניות למורים ושיפור האקלים הבית–ספרי. 92% מהמורים סברו שהתכנית משפרת את המורל הבית–ספרי. בתי–ספר הנעזרים בתכנית משכיני–שלום, מדווחים גם על מעורבות גדולה יותר של תלמידים בחיי בית–הספר, שיפור ביכולת התקשורת בין תלמידים, בין התלמידים וצוות המורים ובין תלמידים והורים. כמו כן, ישנה עלייה ביכולת להיות קשובים אל הזולת. בנוסף לכך, מדווחים בתי–הספר על ירידה משמעותית במקרי אלימות (Benson & Benson, 1993; Lane & McWhirter, 1992).

באשר לתרומת התכנית למגשרים עצמם, נערכו מחקרים שונים לאחר הכשרת המגשרים, בהשוואה לתלמידים שלא הוכשרו (Johnson & Johnson, 1996). נמצא כי המגשרים הראו בקיאות רבה יותר **בפתרון קונפליקטים** והגבירו את המיומנות לפתור את הקונפליקטים שלהם. המגשרים שמרו את הידע על נהלי המשא–ומתן והגישור חודשים לאחר ההכשרה (נבדקו לאחר שישה ושבעה חודשים). לפני ההכשרה כמעט אף תלמיד לא השתמש במשא ומתן משלב (אינטגרטיבי) כדי לפתור קונפליקטים, ואילו לאחר ההכשרה רוב המשתתפים השתמשו בנוהלי משא ומתן משלב, גם חמישה חודשים לאחר ההכשרה. בנוסף לכך, תצפית על התלמידים בעת ששיחקו בחצר, במסדרונות ובארוחת הצהרים הראתה כי ארבעה חודשים לאחר ההכשרה, 65% מהתלמידים עדיין השתמשו באסטרטגיות של משא ומתן משלב כדי לפתור קונפליקטים (Johnson & Johnson, 1994). מחקר דומה שנערך על–ידי Dudley ועמיתיו (1996), בקרב 176 תלמידי כיתות ו'–ט', מצא כי יותר מ–90% מהתלמידים שלא הוכשרו בחרו בדרך מחלוקת לניהול משא ומתן ואילו תלמידים שעברו הכשרה בפתרון קונפליקטים בחרו לנהל משא ומתן בדרך משלבת. מחקר שנערך על–ידי Johnson וחבריו (1996) בדק את יעילות תכנית גישור העמיתים בשש כיתות, שכללו 144 תלמידים שהודרכו תשע שעות במשא ומתן משלב ולאחר מכן שולבו כמגשרים בכיתותיהם. קבוצת הביקורת מנתה 83 תלמידים שלא הוכשרו למגשרים. התוצאות הראו שתלמידים שלמדו את המשא ומתן המשלב ונהלי הגישור, הצליחו ליישמם בקונפליקטים אמיתיים במשך שנת לימודים שלמה.

בנוסף, נבדקו **עמדות** התלמידים כלפי הקונפליקט ונמצא כי המתבגרים שלא הוכשרו בתכנית החזיקו עמדות שליליות. כאשר התבקשו לתאר קונפליקט, השתמשו הנבדקים מקבוצת הביקורת בממוצע בשבע מילים שליליות ורק מילה אחת חיובית, ואילו הנבדקים מקבוצת הניסוי מנו בממוצע חמש מילים שליליות ושלוש חיוביות כדי לתאר קונפליקט. תוצאות המחקר הראו שתלמידים שלא הוכשרו בתכנית

ניהלו משא ומתן בדרכים מחלקות ונטו להחזיק בעמדות שליליות כלפי קונפליקט, ואילו תלמידים שהוכשרו פיתחו עמדות חיוביות יותר כלפי קונפליקטים והגיעו להסכמים משלבים בעת התמודדות עם קונפליקט.

במחקר אחר (Araki, Takesita & Kadomoto, 1989) התוצאות הראו, כי התכנית מגבירה את עוצמתם והתנדבותם של המגשרים. כמו כן, נמצא כי כל התלמידים (גם המגשרים וגם הצדדים) למדו יותר על נקודות מבט של האחר ותיקשרו טוב יותר באווירה לא שיפוטית ולא אלימה. מהמחקר של Johnson וחבריו (1996) עולה כי המגשרים למדו לווסת את ההתנהגות שלהם, מרכיב משמעותי של התפתחות חברתית וקוגניטיבית. בנוסף, נמצא כי לתלמידים שיכולים לנהל משא ומתן וגישור, יש יתרון התפתחותי על ילדים שלא יכולים לעשות זאת. המגשרים גילו כוח אגו ויכולת גבוהה יותר להתמודד עם מצוקה ומתח וכן יכולת לבנות ולהחזיק ביחסים איכותיים יותר מאשר חבריהם שלא הוכשרו כמגשרים.

במחקר שבחן את תפישות התלמידים והמורים כלפי המגשרים, נמצא שהתלמידים שנעזרו במגשרים, תפסו אותם כבעלי יכולת חברתית ולימודית גבוהה מהממוצע (Hessler, Hollis, & Crowe, 1998), ואילו Terros (1988) מצא שהדימוי העצמי שלהם עלה; הם רכשו מיומנויות של פתרון בעיות; שיפרו את המשמעת העצמית שלהם בבית כפי שדיווח על–ידי משפחותיהם, והפחיתו באופן משמעותי את מעורבותם במקרי אלימות. מחקר אחר (Gentry & Benenson, 1992) אף מצא שהמיומנויות הנלמדות ניתנות להעברה מבית–הספר לבית, לקונפליקטים בין האחים. עיקרי הממצאים היו: א. ירידה בתדירות הקונפליקטים עם האחים של המגשרים. ב. ירידה בעוצמת הקונפליקטים עם האחים. ג. שיפור היכולת לדבר באופן אפקטיבי עם האחים בעת קונפליקטים. ד. ירידה בהתערבויות ההורים בקונפליקטים של הילדים.

לסיכום, רוב המחקרים מצביעים על כך שלתכניות גישור–עמיתים יש תוצאות חיוביות על בית–הספר ועל המגשרים. ואולם, אף מחקר קודם לא בדק את השפעת התכנית על משכיני שלום שהם עצמם בעלי דרגת תוקפנות גבוהה. הנחת המחקר היתה שפעילות כמגשרים תשפיע לטובה על תלמידים תוקפניים. ספציפית, ההשערה היתה שבעקבות פעילותם כמגשרים, רמת התוקפנות שלהם תופחת ומצבם החברתי והלימודי ישתפר.

המחקר

תכנית ההתערבות

תכנית גישור–עמיתים מופעלת בבתי–הספר לפחות שנה וכוללת הכשרה של המגשרים במשך כ–10 שעות, במהלכה לומדים המגשרים מיומנויות תקשורת, תהליך הגישור, סוגי קונפליקטים ופתרון סכסוכים בדרך של לימוד תיאורטי והתנסותי. התלמידים מתנסים בתהליך הגישור באמצעות משחקי תפקידים, דיונים ושיחות בתוך הקבוצה. התכנית וההכשרה באחריות יועצת בית–הספר שהשתלמה

בנושא מטעם שפ"י.

לאחר ההכשרה המגשרים מתחילים בתפקידם בחצר בית-הספר, בעיקר בהפסקות הגדולות. בדרך כלל המגשרים פועלים בזוגות, במטרה להקנות ביטחון זה לזה וללמוד מצפייה בתהליך הגישור. הגישור מתרחש, בדרך כלל, בחדר שיועד למטרה זו על ידי בית-הספר. התהליך מקבל אופי רשמי ונכבד כשבסופו נחתם החוזה בין הצדדים והמגשרים עדים לו. כל זוג מגשרים ממלא תפקיד פעם בשבוע, כך שהעומס לא יהיה רב מדי. במהלך השנה קבוצת המגשרים נפגשת אחת לשבוע עם היועצת להדרכה, הנחייה, אימון בתהליך הגישור ופתרון בעיות שעלו במהלך השבוע. הפגישות הקבוצתיות מהוות תמיכה חשובה ביותר למגשרים, מעבר ללימוד והאימון המתמשך.

קיימים שלושה שלבים עיקריים ליישום התכנית בבית-הספר:

1. שלב ההכנה – מטרתו לרכוש תמיכה מצוות בית-הספר, תלמידים, הורים וקהילה. דרך אפשרית לעשות זאת היא על ידי ועד מייצג שיחליט בנושאים הקשורים להדרכה והכנת בית-הספר לתכנית. בשלב זה צוות בית-הספר עובר השתלמות קצרה של 3-4 שעות הכוללת הצגת התכנית, מטרותיה, עקרונותיה ודרכי הפעלתה. בדרך כלל יועצת בית-הספר מעבירה את ההשתלמות לצוות.
2. שלב ההדרכה – כולל את בחירת המגשרים והכשרתם לתפקיד. יש שלוש דרכים לבחירת המגשרים: מינוי עצמי, מינוי עמיתים ומינוי מורים. בכל מקרה, רצוי שהיועץ יראיין את המועמדים הסופיים לגישור. בארץ מקובל שהיועצת, בשיתוף עם המחנכת, מכינות שיעור או שניים לכיתות ה' ו' בנושא יישוב סכסוכים במטרה להכיר לתלמידים את המושגים העיקריים בגישור: קונפליקט, סכסוך, פשרה, הקשבה וכו'. לאחר מכן הן מציגות את התכנית ואת תפקיד המגשר. לאחר הבנת תפקידו של המגשר וקביעת קריטריונים לתכונותיו, בוחרים התלמידים מגשרים מכיתתם בשיטה דמוקרטית. המגשרים שנבחרו עוברים הכשרה של כעשר שעות בהנחיית היועצת. במסגרת ההכשרה מוקנים מושגי יסוד בתחום יישוב קונפליקטים ומיומנויות בסיסיות של התערבות צד שלישי. המגשרים לומדים את שלבי תהליך הגישור ומתנסים בהם במהלך הסדנה באמצעות משחקי תפקידים, ניתוח ארועים והצגת מקרים אמיתיים שהתרחשו. המגשרים לומדים בהכשרתם להקשיב, לחדור לעומק הענין, לבדוק כל עניין באספקטים שונים, להיות נייטרלים (לא להיות מעורבים רגשית עם שום צד) ולפשר.
3. שלב הביצוע – לאחר הכשרת המגשרים, הם מקבלים תעודה ומדים שיקלו על זיהויים בהפסקות. רצוי לכנס את כל תלמידי בית-הספר ולחלק את התעודות והמדים באופן רשמי ומכובד. בהזדמנות זו, מציגים את המגשרים ומטרת התכנית בפני כלל התלמידים והמגשרים מתחילים לגשר בזמן ההפסקות (לרוב בזוגות). במהלך כל השנה מקבלים המגשרים ליווי והדרכה שוטפת מהיועצת אחת לשבוע. המגשרים מהווים קבוצה לומדת, אך, למעשה, היא מתפקדת בעיקר כקבוצת תמיכה ועזרה הדדית. בפגישות אלה מעלים המגשרים את

הבעיות שנתקלו בהן במהלך השבוע, והקבוצה מנסה לסייע באמצעות דיונים, משחקי סימולציה וונטילציה (אוורור רגשות ולחצים).

בכל בית-ספר קיימים שינויים וחידושים והתכנית אינה נוקשה בחומר הלימוד ובמהלך יישומה. באופן כללי, השלבים שתוארו הם הכרחיים וחיוניים על מנת ליישם את התכנית באופן מערכתי ומהותי, אך בכל שלב ייתכנו הבדלים והדבר נתון ותלוי, בדרך כלל, בידי היועצת.

המדגם

המדגם כלל תלמידים מכיתות ה'-ו' מארבעה בתי-ספר ממלכתיים בצפון הארץ. 20 תלמידים שהוגדרו כתוקפניים היוו קבוצת ניסוי ו-20 תלמידים נוספים שהוגדרו תוקפניים ולא השתתפו בתכנית, היוו את קבוצת הביקורת. שתי קבוצות אלו הושוו לצורך בדיקת הישגים. בנוסף, הושוו תלמידי הניסוי המגשרים עם קבוצה של מגשרים לא תוקפניים, על מנת לבדוק את התייחסותם של תלמידי הניסוי לתפקיד ויכולת התפקוד שלהם כמגשרים.

הילדים זוהו כתוקפניים על ידי חבריהם לכיתה, באמצעות שאלון הערכת עמיתים (Peer-Nomination). השאלון כלל תוקפנות פיסית ותוקפנות מילולית וכל ילדי הכיתה העריכו את כל חבריהם על רצף של 4-1. מתוך כלל הילדים שהוגדרו כתוקפניים, נבחרו 6-4 ילדים מכל בית-ספר כדי להשתתף בתכנית גישור והוכשרו כמגשרים, ומספר זהה נבחרו להיות בקבוצת הביקורת.

המשתנים וכלי המדידה

א. רמת התוקפנות

רמת התוקפנות נבדקה על פי דיווח עמיתים (Peer-Nomination). כל תלמיד קיבל את רשימת ילדי הכיתה והיה עליו לציין את רמת התוקפנות הפיסית והתוקפנות המילולית של חבריו לכיתה. שיטה זו מקובלת בספרות המחקרית בתחום (Dollan et al., 1993; Pepler & Rubin,1991).

ב. מידת קירבה כיתתית (סוציומטריה).

כל תלמיד קיבל רשימה של ילדי הכיתה והיה עליו לציין על רצף של 1 עד 4 (מ"בכלל לא" עד "מאוד") עד כמה הוא רוצה להיות חבר של כל ילד/ילדה. בסיכומו של השאלון, כל ילד קיבל שני ציונים: אחוז התלמידים שבחרו בו כ"מקובל מאוד" (דהיינו רוצים מאוד להיות חבר שלו) ואחוז התלמידים שבחרו בו כ"דחוי" (כלומר שלא רוצים כלל להיות חבר שלו). בחרנו להתייחס רק לשני הציונים הקוטביים, למרות שבשאלון כללנו גם רצוי "לעתים קרובות" ו"לעתים רחוקות". שאלון זה מולא על ידי כל תלמידי הכיתה בתחילת המחקר ולאחר כחצי שנה.

ג. שאלון יכולת חברתית והתנהגות אנטי חברתית

School Social Behavior Scales (Merrell, 1992), בודק את ההתנהגות

החברתית של התלמיד בבית-הספר הכוללת יכולת חברתית והתנהגות אנטי חברתית של תלמידים בכיתות גן עד י"ב. השאלון כולל 65 פריטים, 32 ו-33 בהתאמה, והתשובות עליהן ניתנות על רצף 5-1, כאשר 1 מייצג "אף פעם" ו-5 "תמיד". "יכולת חברתית" מתחלקת לשלושה מדדים: יחסים בין-אישיים (14 פריטים); שליטה עצמית (10 פריטים); מיומנויות אקדמיות (8 פריטים). "התנהגות אנטי חברתית" גם מתחלקת לשלושה מדדים: נרגז וכועס (14 פריטים); אגרסיבי אנטי-חברתי (10 פריטים) ומפריע-דורש (9 פריטים). שאלון זה תורגם לצורך המחקר והועבר לדיווח מחנכי הכיתות בתחילת המחקר ולאחר כחצי שנה.

ד. הישגים לימודיים
רישום הישגיהם הלימודיים של קבוצת הניסוי ושל קבוצת הביקורת בחשבון, עברית ואנגלית, בתחילת המחקר ולאחר חצי שנה. התוצאות נרשמו כממוצע ציונים כולל.

ה. אחוזי נשירה
אחוזי הנשירה בקבוצת הניסוי, בהשוואה לקבוצת המגשרים שאינם תוקפניים, נבדקו על פי דיווח היועצת.

ו. היעדרויות
רישום נוכחות של כל המגשרים בפגישות השבועיות. התוצאות הושוו בממוצעים בין קבוצת הניסוי לבין קבוצת המגשרים שאינם תוקפניים.

מערך המחקר

תחילה הועברו השאלונים לאיתור התלמידים התוקפניים באמצעות שאלון העמיתים. בשלב שני נבחרו מגשרים מתוך כיתות ה'-ו' בפרוצדורה הרגילה (בבחירה דמוקרטית של התלמידים בכיתות) ובחירה יזומה של 6-4 מגשרים מתוך התלמידים שאותרו כתוקפניים. המגשרים הוכשרו בסדנה במשך שבוע ימים, כעשר שעות. לאחר חצי שנה של פעילות הועברו השאלונים שוב ונרשמו ההישגים הלימודיים של הנבדקים.

ממצאים

שאלת המחקר הראשונה בחנה את ההישגים ברמת התוקפנות, בכישורים החברתיים וההישגים הלימודיים. הישגים אלה נמדדו באמצעות ANOVA Repeated Measures ו- Paired T-Test. רמת התוקפנות והכישורים החברתיים נמדדו על פי שני מקורות: דיווח עמיתים ודיווח מורים.

רמת התוקפנות – לא נמצאו הבדלים ראשוניים בין קבוצת הניסוי והביקורת

למעט בתוקפנות מילולית רבה, שהיתה גבוהה יותר אצל תלמידי הניסוי ($t(1,19) = 2.39, p < .05$).

בבדיקת ההבדלים בציונים של לפני ואחרי ההתערבות, נמצא שבתוקפנות המילולית הרבה היה הבדל מובהק בקבוצת הניסוי: התלמידים ירדו באופן מובהק ברמת התוקפנות המילולית הרבה ($t(1,14) = 2.70, p < .01$) וההבדל בין קבוצת הניסוי והביקורת היה מובהק ($F(1,14) = 12.20, p < .001$). גם בתוקפנות הפיסית הרבה ישנה ירידה בציוני התוקפנות בקבוצת הניסוי ועלייה בקבוצת הביקורת, אך הבדל זה לא הגיע לרמת מובהקות. (ראה לוח מס' 1).

כישורים חברתיים – דיווח העמיתים מתחלק למשתנה של דחייה חברתית, שציוניו מבטאים את מידת הדחייה החברתית של כל קבוצה, ואילו המשתנה של מקובלות חברתית מראה את מידת המקובלות שלה. המורים דיווחו על יכולת חברתית של

לוח מספר 1: הממוצעים וההבדלים של ציוני התוקפנות לפני ואחרי ההתערבות עבור כל קבוצה בנפרד לפי מבחני t מזווגים והאינטראקציות שבין הקבוצות והזמן לפי מבחן NOVA Repeated Measures (n = 15)

מקור	משתנה	ניסוי			ביקורת			אינטראקציה קבוצה x זמן
		לפני	אחרי	t	לפני	אחרי	t	F
		ממוצע (סטיית תקן)	ממוצע (סטיית תקן)		ממוצע (סטיית תקן)	ממוצע (סטיית תקן)	(1,14)	(1,14)
דיווח עמיתים	תוקפנות פיסית רבה	14.20 (6.22)	10.73 (9.73)	1.26	17.33 (8.78)	22.06 (15.60)	1.44	2.48
	תוקפנות פיסית בינונית	24.00 (5.03)	24.30 (10.60)	0.10	22.40 (8.43)	27.50 (12.10)	1.50	1.63
	תוקפנות מילולית רבה	27.13 (18.10)	16.60 (13.30)	2.70**	21.00 (11.80)	28.06 (21.70)	1.77	12.20**
	תוקפנות מילולית בינונית	28.13 (13.30)	26.90 (12.90)	0.26	30.66 (12.80)	28.33 (9.49)	0.92	0.40
דיווח מורים	התנהגות אנטי חברתית	3.80 (0.87)	3.90 (0.83)	0.86	3.87 (1.04)	3.80 (0.96)	0.49	0.80

** $p < .01$ *** $p < .001$

כל קבוצה.

לא נמצא הבדל ראשוני במשתנה הדחייה החברתית, אך בהשוואת הציונים לפני ואחרי ההתערבות, נמצא הבדל מובהק רק בקבוצת הניסוי (לא נמצא הבדל של אינטראקציה בין ניסוי וביקורת). במקובלות החברתית וביכולת חברתית היו הבדלים ראשוניים ($\underline{t}(1,14) = 2.25; 2.35, \underline{p} < .05$). בשניהם לא חל שיפור ולא נמצאה אינטראקציה של קבוצה וזמן. רמת הדחיה החברתית ירדה בקבוצת הניסוי (ראה לוח 2).

הישגים לימודיים – נמצאו הבדלים בין הקבוצות, אך הם נובעים במידה רבה מהירידה בציונים של קבוצת הביקורת. לא נמצאו הבדלים ראשוניים בין הקבוצות. ציוני קבוצת הניסוי עלו, אך הגיעו לרמת מובהקות גבולית בלבד. לעומת זאת,

לוח מספר 2:
הממוצעים וההבדלים של ציוני הכישורים החברתיים לפני ואחרי ההתערבות עבור כל קבוצה בנפרד לפי מבחני t מזווגים והאינטראקציות שבין הקבוצות לזמנים לפי ANOVA Repeated Measures (n = 15)

משתנה	ניסוי			ביקורת			אינטראקציה קבוצה x זמן
	לפני	אחרי	t	לפני	אחרי	t	
	ממוצע (סטיית תקן)	ממוצע (סטיית תקן)		ממוצע (סטיית תקן)	ממוצע (סטיית תקן)	(1,14)	F(1,14)
דחייה חברתית	36.86 (19.60)	28.80 (12.20)	2.15*	51.53 (20.75)	47.93 (21.58)	0.75	1.14
מקובלות חברתית	22.50 (10.90)	23.60 (10.00)	0.40	11.40 (8.80)	12.70 (10.80)	0.64	0.00
יכולת חברתית	3.64 (0.65)	3.70 (0.76)	0.46	2.86 (0.87)	3.18 (0.98)	2.46*	2.20

* $p < .05$

בקבוצת הביקורת הציונים ירדו באופן מובהק ($\underline{t}(1,14) = 2.43, \underline{p} < .05$) וההבדל בין הקבוצות והזמן היה מובהק ($\underline{F}(1,14) = 8.91, \underline{p} < .01$) (ראה לוח מס' 3).

השאלה השניה במחקר זה בחנה את ההבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת המגשרים הרגילים. המדדים שנבדקו כללו נשירה מהתכנית, מוטיבציה להיות מגשרים, נוכחות בקבוצת המגשרים ומידת המעורבות בה.

לוח מספר 3: הממוצעים וההבדלים של הישגים הלימודיים לפני ואחרי ההתערבות עבור כל קבוצה בנפרד לפי מבחני t מזווגים והאינטראקציות שבין הקבוצות לזמנים לפי ANOVA Repeated Measures (n = 15)

ניסוי				ביקורת			אינטראקציה קבוצה x זמן	P
לפני	אחרי	T	P	לפני	אחרי	t	P	
ממוצע (סטיית תקן)	ממוצע (סטיית תקן)	(1,14)		ממוצע (סטיית תקן)	ממוצע (סטיית תקן)	(1,14)	F(1,14)	
73.90 (16.60)	78.00 (15.70)	1.86	0.08	67.80 (13.90)	64.30 (14.30)	2.43	0.03	8.91	0.01

לא נמצאו הבדלים במשתנה המוטיבציה ($t(1,14) = 0.32$, $p = n.s$), ובמשתנה של נוכחות בקבוצה ($t(1,14) = 1.50$, $p = n.s$), כמו גם במשתנה המעורבות ($t(1,14) = 0.97$, $p = n.s$) (ראה טבלה מס' 4).
נבדקה הנשירה מהתכנית באמצעות אחוזים, כאשר 25% מקבוצת המגשרים התוקפניים נשרה במהלך התכנית ואילו מקבוצת המגשרים הלא-תוקפניים נשרו 36%.

לוח מספר 4: ממוצעים והבדלים בציוני המוטיבציה להשתתפות בגישור, נוכחות ומעורבות בקבוצת המגשרים בין קבוצת המגשרים התוקפניים לבין קבוצת המגשרים הלא-תוקפניים לפי מבחני t מזווגים (n = 15)

משתנה	מגשרים תוקפניים	מגשרים לא-תוקפניים	t (1,14)	P
	ממוצע (סטיית תקן)	ממוצע (סטיית תקן)		
מוטיבציה	2.93 (0.82)	3.00 (0.68)	0.32	0.75
נוכחות	80.70 (18.50)	90.13 (13.63)	1.50	0.16
מעורבות	5.69 (2.43)	5.08 (2.77)	0.97	0.35

מכאן, שלא נמצא הבדל בהתייחסות התלמידים התוקפניים לתפקיד המגשרים, בהשוואה לתלמידים הרגילים. יתרה מזאת, אחוז הנשירה הינו גבוה יותר בקבוצת המגשרים הרגילים.

דיון

עם התגברות תופעת התוקפנות והאלימות בחברה, יש לבתי-הספר תפקיד במניעתה. כיום קיימת נטייה למקד את הטיפול בשינוי התפישה והחשיבה באמצעות הקניית מיומנויות של פתרון קונפליקטים ושליטה (Dollan, et al. 1993; Johnson & Johnson, 1996; Pepler & Rubin, 1991).
אחת מתכניות המניעה הרבות המוצעות לבתי-הספר לטיפול בתוקפנות, היא תכנית גישור-עמיתים. תכנית זו נועדה לסייע בפתרון סכסוכים בין כתלי בית-הספר בעזרת תלמידים שנבחרו לתפקיד המגשרים (Johnson & Johnson, 1996;

Sadalla, et al.,1990; דה-סביליה, 1998). על פי רוב, בחירתם של המגשרים נעשית על ידי כלל התלמידים והצוות החינוכי, על פי קריטריונים שהוסכמו מראש. לכן, נבחרים תלמידים מקובלים חברתית, מוצלחים בתחום הלימודי ושאינם נוטים להתנהגות תוקפנית או בעייתית אחרת (Johnson & Johnson, 1996).
ייחודו של מחקר זה הוא בבחירת מגשרים שהנם תלמידים בעלי דפוסים תוקפניים, במטרה למנוע או לצמצם את התנהגותם התוקפנית. בחירה זו נעשתה מכמה טעמים: תכנית גישור העמיתים מזמנת למגשרים שנבחרו, השתייכות לקבוצת איכות שלומדת ומתנסה בו-זמנית בפתרון קונפליקטים (Baker, 1998), ולכן, עצם ההשתייכות לקבוצה כזו וההשפעות החיוביות בתוכה, עשויות לתרום גם למגשר בעל רמת תוקפנות גבוהה. בנוסף, בתפקיד המגשר טמונה מחויבות ואחריות להתנהגות מסוימת. על כן, גם תלמידים בעלי דפוסים תוקפניים יגלו מחויבות ואחריות על מעשיהם ומתוך כך דימויים העצמי והחברתי ישתפר. כמו-כן, השתייכות לקבוצת המגשרים והתפקיד מחייבים שליטה עצמית טובה יותר, העשויה להביא לצמצום התוקפנות (Johnson et. al, 1996; Shulman, 1996). המגשרים נחשבים כבעלי יכולות ומיומנויות שבזכותן נבחרו והסטטוס החברתי שלהם גבוה, בדרך כלל. מכיון שרוב התלמידים התוקפניים אינם מקובלים חברתית והסטטוס החברתי שלהם נמוך, התכנית עשויה לסייע להם לקדם ולשפר את מעמדם בחברה.
על בסיס הנחות אלה, המחקר בדק האם תלמידים תוקפניים מסוגלים לתפקד כמגשרים ומהי רמת התפקוד שלהם בהשוואה לתפקוד המגשרים הלא-תוקפניים: האם המוטיבציה שלהם לתפקד כמגשרים נמוכה או גבוהה מזו של המגשרים הרגילים, האם הקושי להתמיד בתפקיד יגרום להם לנשור יותר או פחות בהשוואה למגשרים הרגילים, האם הנוכחות ותחושת המעורבות שלהם בקבוצת המגשרים תהיה דומה לזו של המגשרים הרגילים או פחותה?
תוצאות המחקר מצביעות על כך שתפקוד המגשרים התוקפניים כמעט זהה לתפקוד המגשרים הרגילים; לא נמצאו הבדלים בין המגשרים התוקפניים למגשרים הרגילים ברמת המוטיבציה ההתחלתית להשתתף בתכנית, באחוז הנוכחות ובתחושת המעורבות שלהם בקבוצת המגשרים. יתרה מזו, אחוז הנשירה מהתכנית היה קטן אצל המגשרים התוקפניים, בהשוואה למגשרים הלא-תוקפניים.
ממצאים אלה חשובים במיוחד, משום שהסיכון לשלב תלמיד תוקפן בקבוצת המגשרים אינו גדול, בהתחשב בתרומה הגדולה של התכנית והקבוצה לאותו תלמיד. יתרה מכך, הקבוצה עשויה להרוויח מהשתתפותם של תלמידים אלה בהיחשפותה לבעייתם ולקשייהם בהתמודדות עם התוקפנות וללמוד מכך לגבי פתרון סכסוכים אחרים. מתפקידם של המגשרים לעזור בפתרון בעיות וסכסוכים ולכן יש בשיתופם של תלמידים תוקפניים בתכנית משום מסר ושדר לחברה כולה. עם זאת, יש לקחת בחשבון את המאפיינים הרצויים של התלמידים, כפי שהראו הממצאים, ולא לצרף תלמידים חריגים במיוחד מבחינת מעמדם החברתי או תוקפנותם. ההשוואה של מאפייני הנושרים לקבוצת הניסוי שנשארה עד סוף

המחקר, הראתה כי הנושרים (5 במספר) היו בעלי דרגת תוקפנות גבוהה מבחינה פיסית ומילולית, ופחות מקובלים חברתית, בהשוואה ל–15 התלמידים התוקפניים שנותרו בקבוצת הניסוי.

משמעות ממצאים אלה, שיעילות התכנית עבור תלמידים עם דפוסים תוקפניים גבוהה יותר עבור תלמידים שאינם תוקפניים במידה רבה מאוד ומקובלים יותר בחברה. לעומת זאת, להישגים הלימודיים לא היה קשר עם טיב התפקוד כמגשרים. הסבר אפשרי לכך הוא שתפקוד המגשרים אינו תלוי ביכולת הלימודית שלהם, אלא מושפע יותר ממצבם החברתי וההתנהגותי. ניתן להסביר ממצאים אלה בכך שהמגשרים התוקפניים מעונינים להוכיח את עצמם מכיון שנותנים אמון ביכולתם ובכישוריהם. האמון והתמיכה שתלמידים אלה זוכים בהיבחרם כמגשרים עשוי לנתב את התוקפנות שלהם לאפיקים חיוביים ביותר. זאת בתנאי, כאמור, שדרגת התוקפנות והדחייה החברתית שלהם אינן קיצוניות.

מעבר לבדיקת תפקודם של המגשרים התוקפניים בדקנו את תרומת התכנית ברמה ההתנהגותית (צמצום התוקפנות), ברמה החברתית (מעמד חברתי ויכולת חברתית) וברמה הלימודית (הישגים לימודיים). מחקרים רבים מצאו שיפור בפתרון הקונפליקטים של מגשרים רגילים (Araki, Takesita & Kadomoto, 1989; Johnson & Johnson,1996; Shulman, 1996; Thompson, 1996) ובעקבות כך שיפרו את התנהגותם ואת מצבם החברתי על ידי שימוש יעיל בפתרון קונפליקטים (Gentry & Benenson, 1992; Terros,1988). על בסיס ממצאים אלה, בדקנו מספר מדדים על המגשרים התוקפניים בהשוואה לקבוצת ביקורת (תלמידים תוקפניים שלא תיפקדו כמגשרים): תוקפנות פיסית ומילולית, כישורים חברתיים והישגים לימודיים. הדיווחים על התוקפנות והכישורים החברתיים נתקבלו משני מקורות: דיווח העמיתים ודיווח המורים (מחנכי הכיתות).

על פי הממצאים, מסתמן שיפור במצב התוקפנות ברמות הגבוהות אצל קבוצת הניסוי, בהשוואה לקבוצת הביקורת על פי דיווח העמיתים בלבד, בעיקר בתוקפנות מילולית. במדד הכישורים החברתיים נמצאו שיפור בקבוצת הניסוי במשתנה הדחייה החברתית. כלומר, המגשרים התוקפניים היו פחות דחויים חברתית לאחר ההתערבות, על פי דיווח העמיתים.

מעניין לראות את ההבדלים בין דיווח העמיתים לדיווח המורים בתחום ההתנהגותי והחברתי, כך שהילדים דיווחו על שינוי משמעותי יותר מאשר המורים. ההסבר ההגיוני ביותר להבדלים אלה נעוץ בהבדל בכלי המחקר. המורים התבקשו למלא שאלון מפורט מאוד בתחום החברתי (יכולת חברתית) וההתנהגותי (התנהגות אנטי חברתית), ואילו התלמידים ענו על שאלה בודדת וישירה מאוד (בתחום החברתי: "עד כמה היית רוצה להיות חבר של...?" ובתחום ההתנהגותי: "מהי דרגת האלימות הפיסית/מילולית של כל תלמיד?"). יתרה מכך, התלמידים שנבחרו להשתתף במחקר אותרו והוגדרו כתוקפניים על ידי עמיתיהם בלבד ואילו המורים התבקשו לדווח עליהם רק לאחר היבחרם. ואולם הסברים אפשריים אחרים קשורים למידת ההיכרות של המדווחים עם אוכלוסיית המחקר. בדרך–כלל ילדים חשופים

יותר להתנהגות החברתית של חבריהם, מאשר מוריהם, שרואים אותם לרוב תחת פיקוח. לכן, יש חשיבות מיוחדת לדיווח העמיתים. דיווח כזה אכן מקובל בספרות המקצועית (Pepler & Rubin, 1991). ההישג שנמדד בהתנהגות התוקפנית, על פי דיווח עמיתים, ראוי לציון משתי סיבות: ראשית, הקושי הידוע לשנות התנהגות תוקפנית (Guerra & Slaby, 1990; Loeber, 1991;Coleman, 1992; Kazdin, 1987). שנית, האפשרות לסייע לילדים תוקפניים באמצעות תפקודם כמגשרים. ממצאי מחקר זה תומכים, למעשה, ברעיון מקורי שלא נוסה בעבר.

המדד השלישי שנבדק הוא הישגים לימודיים. הממצאים מצביעים על ירידה בציונים בקבוצת הביקורת. כלומר, ההתערבות עצרה ירידה בתחום הלימודי. אולם, בנוסף, מתוך הממוצעים ניתן לראות כי המגשרים שיפרו את ממוצע ציוניהם בעשר נקודות לערך, דהיינו עלייה מציון "כמעט–טוב" ל"טוב", בזמן קצר יחסית, הישג לא מבוטל עבור התלמידים. מתוך מחקרים שנעשו, ניתן ללמוד כי קיים קשר הדוק בין הישגים לימודיים ירודים לרמות אלימות גבוהות (Baker, 1998). כמו–כן, יש עדויות רבות בספרות המחקרית לקשר בין בעיות חברתיות לקושי בלימודים (Gresham, 1986; Sater & French, 1989; Stone & LaGreca, 1990; Vaughn et al., 1990). בנוסף, מדווח בספרות על שיפור הישגיהם הלימודיים של המגשרים (Johnson & Johnson, 1996; Lane & McWhirter, 1992; Roderick, 1989; Stevahn et al., 1996). ניתן להסביר זאת במוטיבציה של הילדים להוכיח את עצמם והאמון ביכולתם להצליח.

בהקשר זה, מחקרים הראו שהדימוי העצמי וההערכה העצמית של המגשרים עלו בעקבות התכנית ובעקבות כך חל שיפור במצבם הלימודי (Benson & Benson, 1993; Lane & McWhirter, 1992; Shulman, 1996; ;Terros, 1988). ממצאים אלה מחזקים את ההשערה, ששיפור בתחום ההתנהגותי–חברתי משפיע באופן ישיר על ההישגים הלימודיים. מחקר זה מציע, כאמור, דרך עקיפה להשפיע על הישגים אלו.

לסיכום, התערבות זו היא נסיון ראשון לשלב תלמידים תוקפניים בתפקיד מגשרים. הממצאים מצביעים על כך, שתלמידים אלה מתפקדים בדומה למגשרים רגילים ואינם נוטים לנשור יותר מהם. כמו כן, ראינו שהמעורבות בתפקיד זה משפיעה לחיוב על תלמידים תוקפניים במספר היבטים: צמצום התוקפנות ברמות הגבוהות, שיפור מצב הדחייה החברתית ושמירה על הישגים לימודיים. מכאן, שיש אפשרות לצמצם את התוקפנות של תלמידים על ידי שיתופם כמגשרים עמיתים ושיוכם ל"קבוצת איכות" כמו קבוצת הגישור. מתן הזדמנות כזו לתלמידים בעייתיים לשפר את מעמדם החברתי, את הישגיהם הלימודיים וכמובן את תוקפנותם כלפי תלמידים אחרים, עשוי לתרום לבתי–הספר באופן חיובי ביותר.

מגבלות המחקר והמלצות לעתיד

גודל המדגם – המדגם במחקר זה היה מצומצם יחסית, בהתייחסותו ל–40 נבדקים בלבד. המדגם הצטמצם יותר לאחר נשירתם של חמישה נבדקים מקבוצת הניסוי, ולכך השפעה ישירה על התוצאות. המדגם הקטן השפיע בעיקר על האינטראקציות

שבין הקבוצות לזמנים וחיבל בסיכויים למצוא מובהקויות סטטיסטיות. בנוסף לפגיעה בתוצאות המחקר, לא ניתן היה לבדוק משתנים תלויים נוספים כמו הבדלים בין המינים או התייחסות לשוני בין בתי-הספר.

מוגבלות המדגם נובעת מאילוצי המחקר, משום שקבוצת הניסוי היוותה מיעוט בקרב קבוצת המגשרים וחשוב היה לא לשנות את הרכבה. אם המגשרים התוקפניים היו מהווים את עיקר הקבוצה, הסטטוס החברתי והדימוי של המגשרים היה משתנה לרעה. לכן, מתוך 30 מגשרים בכל בית-ספר, רק 5-4 היו מקבוצת הניסוי.

מחקר מעקב - לא ניתן היה לקיים מחקר מעקב, מפני שהנבדקים (קבוצת הניסוי והביקורת) למדו בכיתות ה-ו ובשנה שלאחר ההתערבות חלקם עבר מבית-ספר יסודי לחטיבת הביניים. בנוסף לכך, כל שנה מתקיים תהליך מחודש של בחירת המגשרים ולא תמיד נבחרים אותם הילדים. גם הילדים עצמם לא תמיד מוכנים להמשיך בתפקיד שנה נוספת, משום ההשקעה הרבה הכרוכה בו. עם זאת, חשוב לבצע מחקר ארוך-טווח, כי ידוע שתוצאות התערבויות מסוג זה לא תמיד נשמרות לאורך זמן.

היועצות - ליועצות יש תפקיד מרכזי בהצלחתם של תלמידים כמגשרים. תפקידה בתמיכה, בעידוד ובאמון שהיא נותנת לתלמידים הבעייתיים הוא קריטי, למרות שנושא זה כלל לא נבדק במחקר זה. היועצות שהשתתפו במחקר הסכימו לשתף את התלמידים הבעייתיים וגילו ערנות לצרכיהם המיוחדים ויצרו קשר של אמון ותמיכה. בכל בית-ספר שהשתתף במחקר היתה יועצת שונה, בעלת ותק שונה ואישיות משלה. למרות שכל היועצות עברו הכשרה והשתלמות בנושא הגישור, לכל אחת מהן הכישורים והייחוד שלה. רצוי היה לבדוק במחקר עתידי את הקשר בין כישוריה ואישיותה של היועצת למשתנים הקשורים בתפקוד המגשרים. כמו-כן, היה מעניין לבדוק כיצד משתנים כמו ותק היועצת, מעמדה בבית-הספר, הקשר שלה עם המנהל והצוות וכו' משפיעים על הצלחת המגשרים בכלל והצלחתם של המגשרים התוקפניים בפרט. כמובן שמחקר כזה מצריך מדגם גדול יותר ושיתוף פעולה מצד היועצות ובתי-הספר.

כלי המחקר - כלי המחקר שבדקו תוקפנות וכישורים חברתיים היו שונים בדיווח העמיתים ובדיווח המורים. המורים דיווחו באמצעות שאלון מורכב ומפורט על היכולת החברתית וההתנהגות האנטי חברתית של כל נבדק, ואילו הילדים דיווחו על חבריהם לכיתה באמצעות שאלה בודדת, לכן קשה להשוות את הממצאים.

יישום התכנית - תכנית גישור העמיתים מציעה שיטה ליישוב סכסוכים בין כתלי בית-הספר, אך לא מערכי שיעור מובנים. קיימות חוברות הדרכה, השתלמויות שונות והצעות להפעלות עבור יועצות שמפעילות את התכנית, אך כל יועצת אמורה להתאים את התכנים ומבנה התכנית לאוכלוסיית בית-הספר, לצוות החינוכי ולאישיותה. משום כך, כל בית-ספר שהשתתף במחקר בנה והתאים את התכנית על פי צרכיו.

הצורך המחקרי בתנאים דומים בהם כל התכניות המועברות יהיו זהות ומנגד - הצרכים בשטח הדורשים התאמה של התכנית לאוכלוסיה המיועדת מקשה מאוד על מחקרים מסוג זה (Sweeney & Carruthers,1996). רצוי היה שמחקר עתידי יבדוק את המשתנים וההבדלים בין בתי-הספר (למשל, מעורבות מנהל בית-הספר בתכנית, מקום המפגש של המגשרים, זמני המפגש שלהם, תכני המפגשים וכו'). לסיכום, יש לראות במחקר זה מחקר ראשוני וחלוץ מבחינת שילוב התלמידים התוקפניים כמגשרים בתכנית גישור-עמיתים. בשל מגבלות גודל המדגם קשה היה להגיע למובהקות סטטיסטית בכל המדדים, עם זאת הממצאים מעודדים המשך מחקר בכיוון זה. יתכן ושילוב התלמידים התוקפניים בתכנית, כפי שמוצע במחקר זה, הינו דרך נוספת לקדם תלמידים בעלי רמת תוקפנות גבוהה, תוך צמצום הסטיגמות הכרוכות בטיפול וכן תוך גיוס שיתוף הפעולה של התלמידים בדרך חיובית ביותר.

ביבליוגרפיה

איילון, ע. להד מ. (1990). **חיים על הגבול**. הוצאת נורד בשיתוף עם מפקדת הג"א.

אמיר, מ. (1986). אלימות. **חינוך על הפרק**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

דה-סביליה, ה. ס. (1998). דרכים חלופיות ליישוב קונפליקטים כאמצעי למיתון האלימות במערכת החינוך. **הייעוץ החינוכי, 7**, 227-211.

הורוביץ, ת. (1989). **אלימות בבית-הספר, היבטים סוציולוגיים**. תל-אביב: פפירוס.

Araki, D., Takeshita, C., & Kadomoto, L. (1989). ***Research results and final report for the dispute management in the school project***. Honolulu: Program on Conflict Resolution, University of Hawaii at Manoa.

Astor, R. A., Meyer, A. H., Behre, W. J. (1997). ***Maps and interviews about violence***. University of Michigan.

Baker, J. A. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. ***Journal of School Psychology, 36***, 29-44.

Benson, A. J., & Benson, J. M. (1993). Peer mediation: Conflict resolution in school. ***Journal of School Psychology, 31***, 427-430.

Berkowitz, L. (1993). ***Aggression***. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Carruthers, W. L., Sweeney, B., Kmitta, D. & Harris, G. (1996). Features: Conflict resolution: An examination of the research literature and a model for program evaluation. ***The School Counselor, 44***, 5-18.

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

Dollan, L. J., Kellam, S. G., Brown, C. H., Werthamer-Larsson, L., Rebok, G. W., Mayer, L. S., Laudolff, J., Turkan, J. S., Ford, C., & Wheeler, L. (1993). The short-term impact of two classroom-based preventive intervention on aggressive and shy behavior and poor achievement. ***Journal of Applied Developmental Psychology, 14***, 317-347.

Dudley, B. S., Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1996). Conflict-resolution training and middle school student's integrative negotiation behavior. ***Journal of Applied Social Psychology, 26***, 2038-2052.

Gentry, D. B., Benenson, W. A. (1992). School-age peer mediators transfer knowledge and skills to home setting. ***Mediation Quarterly, 10***, 101-109.

Gresham, F. M., & Rischly, D. J. (1986). Social skills deficits and low peer acceptance of mainstreamed learning disabled children. ***Learning Disability Quarterly, 9***, 23-32.

Guerra, N. G., Nucci, L. & Huesmann, R. L. (1994). Moral cognition and childhood aggression. In R. L. Huesmann (Ed.), ***Aggressive behavior: current perspectives*** (pp. 13-29). New-York, NY: Plenum.

Herbert, M. (1998). Adolescent conduct disorders. In: Graham, P. (Ed.), ***Cognitive-behaviour therapy for children and families***. Cambridge University Press.

Hessler, R. M., Hollis, S. & Crowe, C. (1998). Peer mediation: A qualitative study of youthful frames of power and influence. ***Mediation Quarterly, 15***, 187-198.

Johnson D. W., & Johnson, R. (1994). ***Leading the cooperative school***. (2nd ed.). Edina, MN: Interaction Book.

Johnson D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: a review of research. ***Review of Educational Research, 66***, 459-506.

Johnson D. W., & Johnson, F. (1997). ***Joining together: Group theory and group skills*** (6th. Ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Johnson D. W., & Johnson, R. T., Dudley, B., Magnuson, D. (1996). Training elementary school students to manage conflict. ***JGPPS***, 24-38.

Johnson D. W., & Johnson, R.., Mitchell, J., Cotton, B., Harris, D. & Louison, S. (1996). Effectiveness of conflict managers in an inner-city elementary school. ***The Journal of Educational Research, 89***, 280-285.

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

Kendall, P. C., Tolan, P. H. & Guerra, N. C. (1995). Introduction to special section: prediction and prevention of antisocial behavior in children and adolescents. ***Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63***, 515-517.

Lane, P. S., & McWhirter, J. J. (1992). A peer mediation model: conflict resolution for elementary and middle school children. ***Elementary school guidance & counseling, 27***, 15-23.

Larson, J. (1998). Managing student aggression in high schools: implications for practice. ***Psychology in the schools, 35***, 283-295.

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

Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversiesican. ***American Psychologist, 53***, 242-252.

Lupton-Smith, H. S., Carruthers, W. L., Flythe, R., Goettee, E., Modest, K. H. (1996). Conflict resolution as peer mediation: programs for elementary, middle, and high school students. ***The School Counselor, 43***, 374-391.

Merrell, K. W. (1992). ***School social behavioral scales***. Clinical Psychology publishing company.

Pastorino, R. (1997). A mediation approach designed by adolescent disputants. ***Mediation Quarterly, 14***, 251-266.

Pepler, D. J. & Rubin, K. H. (Eds.) (1991). ***The development and treatment of childhood aggression***. Hillsdale, New-Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Roderick, T. (1988). Johnny can learn to negotiate. ***Educational Leadership, 45***, 87-90.

Sadalla, G., Holmberg, M., & Halligan, J. (1990). ***Conflict resolution: An elementary school curriculum***. San Francisco: The Community Board.

Sater, F. M. & French, D. C. (1989). A comparison of the social competencies of learning disabled and low achieving elementary children. ***Journal of Special Education, 23***, 29-42.

Shulman, H. A. (1996). Using developmental principles in violence prevention. ***Elementary School Guidance & Counseling, 30***, 170-180.

Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Real, D. (1996). The impact of a cooperative or individualistic context on the effectiveness of conflict resolution training. ***American Educational Research Journal, 33***. 801-823.

Stone, W. L. & LaGreca, A. M. (1990). The social status of children with learning disabilities: A reexamination. ***Journal of Learning Disabilities, 23***. 32-37.

Sweeney, B. & Carruthers, W. L. (1996). Conflict resolution: history, philosophy, theory, and educational applications. ***The School Counselor, 43***, 326- 344.

Terros, Inc. (1988). ***School mediation project training manual***. Phoenix, AZ: Community Mediation Publications.

Thompson, S. M. (1996). Peer mediation: a peaceful solution. ***The School Counselor, 44***, 151-154.

Urbain, E. S. & Kendall, P. C. (1980). Review of social-cognitive problem solving interventions with children. ***Psychological Bulletin, 88***, 109-143.

Vaughn, S., Hogan, A. Kouzekanani, K. & Shapiro, S. (1990). Peer acceptance self-perceptions and social skills of learning disabled students prior to identification. ***Journal of Educational Psychology, 82***, 101-106.

חשיפה עצמית בקרב מנחים ומונחים בקבוצות ייעוץ לילדים

יהודית ליכטנטריט
יועצת חינוכית, מחוז חיפה

תקציר

מחקר זה היווה מחקר תהליכי בחקר קבוצות ייעוץ של ילדים בבית–הספר. מטרתו היתה לבדוק מהם סוגי החשיפה העצמית שבאים לביטוי בתהליך הטיפולי תוך התייחסות למנחה הקבוצה, משתתפי הקבוצה והמתמחים, וזאת לאור העובדה כי החשיפה העצמית מהווה תנאי הכרחי לתפקוד יעיל בקבוצה. השתתפו במחקר עשר קבוצות ייעוץ (101 תלמידים: 43 בנים ו–58 בנות) שאותם הנחתה מנחה מקצועית אחת ו–16 מתמחים. כל הקבוצות נפגשו במהלך שנת הלימודים ל–16 מפגשים בני 45 דקות כל מפגש. הממצאים מראיסם כי ארבעת האוכלוסיות שנבדקו (מנחה; מתמחים; בנים; בנות) עשו שימוש בשלושת סוגי החשיפה (חשיפת עובדות; חשיפת רגשות; חשיפת חוויות אישיות) לאורך כל התהליך הטיפולי. במבחני שונות עם מדידות חוזרות לא נמצאו הבדלים בשלושת סוגי החשיפה לאורך התהליך הטיפולי. בבדיקת ההבדלים בין המשתתפים על פי מבחני t מזווגים לגבי שלושת סוגי החשיפה נמצאו הבדלים בין המנחה לבנים ולבנות ובין המתמחים לבנים ולבנות, אך לא נמצאו הבדלים בין המינים. הממצאים מצביעים על חשיבותה של מיומנות החשיפה העצמית בעבודה הקבוצתית עם ילדים.

חשיפה עצמית בקבוצה מהווה תנאי הכרחי לתפקוד יעיל של הקבוצה ולקיומם של הכוחות התרפויטיים המסייעים לפרט להשתנות בתוך קבוצה (Yalom, 1995). חשיפה עצמית מגבירה את הלכידות הקבוצתית, מאפשרת למידה בין–אישית ומהווה בסיס לחוויות של קתרזיס. היא מעודדת התנהגות אלטרואיסטית בקבוצה, ומשמשת מודל לחיקוי עבור אחרים שמתקשים בחשיפה אישית. למרות החשיבות הרבה שיש לחשיפה עצמית בהבנת התהליך הקבוצתי, דל המחקר בתחום זה ואינו קיים כלל בהתייחס למסגרות קבוצתיות טיפוליות לילדים (Kazdin, 1995; Kendall & Morris,1991). בסקירת ספרות שנערכה לאחרונה על פסיכותרפיה קבוצתית לילדים (Dagley, Gazda, Eppinger, & Stewart, 1994) נמצא כי 85% מהמחקרים היו מחקרי תוצאה, ורק 6 מתוך 800 המחקרים שנעשו בין השנים 1980 – 1992 היו מחקרי תהליך. מחקרי תהליך מתייחסים למספר מוקדים עיקריים הכוללים את מערכת היחסים מטפל–מטופל; מאפייני המטפל; והטכניקות בהן המטפל עושה שימוש (Fuhriman & Burlingame,

המאמר מבוסס על עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות לקבלת התואר "מוסמך", בהנחיית ד"ר צפורה שכטמן, החוג לחינוך, אוניברסיטת חיפה

1990; Kazdin, 1995). החשיבות והיעילות שבהתערבות קבוצתית עם ילדים American School Counselor Association Governing Board, 1991;) כמו גם המרכזיות שיש למחקרי תהליך (Dagley et al., 1994; Gladding, 1995 בהבנת תוצאות ההתערבות (Beutler, 1990; Kazdin, 1995) דורשים התייחסות לסוג זה של מחקר. מחקר תהליך העוסק במיומנויות החשיפה העצמית בקרב קבוצות ילדים, עשוי לתרום לאור העדר הידע בנושא, הן ברמה האמפירית - תיאורטית והן ברמה הפרקטית במטרה לשפר את ההתערבויות הטיפוליות עם ילדים.

המחקר הנוכחי הנו מחקר תהליך שעקב אחר קבוצות ייעוץ לילדים בביה"ס. המחקר התייחס להיבט השלישי בלבד של מחקר תהליך, כלומר לטכניקות בהן נעשה שימוש בהתערבות הטיפולית תוך התמקדות בטכניקת החשיפה העצמית. זהו מחקר תהליכי ראשון בייעוץ קבוצתי עם ילדים בארץ ולפיכך מהווה מחקר גישוש. המחקר בא לענות על שאלות ראשוניות בהקשר לשימוש בחשיפה עצמית כשהמרכזיות ביניהן הנן זיהוי ההבדלים בחשיפה עצמית בין מנחים ומונחים בקבוצה ובין בנים ובנות, תוך אבחנה בשלבי התפתחות הקבוצה.

חשיפה עצמית מוגדרת כאינפורמציה של היחיד אודות עצמו שהוא מאמין שאחרים לא ישאלו עליה, אלא עם כן הוא ימסור אותה (Derlega, 1984; Derlega & Berg, 1987; Derlega, Metts, Petronio & Margulis, 1993; Patterson, 1990). החשיפה העצמית ניתנת לסיווג בהתאם למסרים המועברים בה: מסרים אובייקטיביים, סובייקטיביים, חיוביים ושליליים. מסר אובייקטיבי הנו מידע עובדתי לגבי דבר שיכול להיות יותר אישי או פחות אישי. חשיפה סובייקטיבית כוללת הבעת רגשות אישיים, דעות ועמדות (Morton, 1978). חשיפות חיוביות כוללות מידע חיובי לגבי החושף כדוגמת חשיפת חוויות של הצלחה, כוחות אישיים ותכונות חיוביות, או התחלקות בחוויות התואמות את חוויותיהם של חברי הקבוצה. חשיפה שלילית מוגדרת כהתחלקות באינפורמציה לא טובה לגבי החושף כגון חשיפת חוויות כשלון, חולשות, תכונות שליליות, או התחלקות בחוויות שאינן תואמות את חוויותיהם של חברי הקבוצה (Doster & Brooks 1974; Reynolds & Fischer,1983).

חשיפה עצמית במסגרת הטיפול הקבוצתי מתרחשת כחלק מהתפתחות היחסים החברתיים, ולפיכך מתפתחת עם התפתחותה של הקבוצה. השותפים לאינטראקציה חייבים להחליט במשותף מה, מתי, היכן ואיך הם יתקשרו אחד עם השני. ההחלטה לגבי חשיפה עצמית מביאה לתוצאות לא רק לגבי היחיד המעורב אלא משפיעה על כלל מערכות היחסים בקבוצה. עובדה זו מרמזת כי אין זה יהיה נכון לנסות ולהבין את החשיפה העצמית במשמעות אינדיבידואלית בלבד, אלא הדגש צריך להיות על התרומה המשותפת שיש לתהליך על השותפים באינטראקציה, הן המידע והן המשמעות של מידע זה צריכים להיתפס במשמעות הקולקטיבית (קבוצתית) של הדברים (Holtgraves, 1990). לפיכך תינתן התייחסות במחקר זה הן לחשיפה עצמית של המטפל והן לחשיפה עצמית של חברי הקבוצה.

חשיפה עצמית של המטפל

החשיפה העצמית של המטפל הנה טכניקה טיפולית מודעת בעלת מטרה, אשר במהלך השימוש בה חושף המטפל מידע ביחס לחייו האישיים מחוץ למערכת היחסים הטיפולית (Simone, McCarthy, & Skay, 1998). לחשיפת המטפל כוח רב בתהליך הטיפולי, כוח המרמז על פוטנציאל הרסני ו/או פוטנציאל בונה (Smith & Fitzppatrick, 1995). לפיכך מזהיר קוד האתיקה של מספר ארגונים טיפוליים (האגודה האמריקנית לטיפול משפחתי, 1988; האגודה הפסיכיאטרית, 1989; האגודה האמריקנית למטפלים פסיכולוגיים, 1992; והאגודה הלאומית לעובדים סוציאליים, 1993) מפני חשיפה עצמית של המטפל שנעשית ללא שיקול דעת ושבמרכזה עומד המטפל ולא המטופל (Barnett, 1998).

ההסכמה שקיימת בקרב תיאורטיקנים כי יש לעשות שימוש זהיר בטכניקת החשיפה העצמית, אינה מרמזת על אחדות דעים בשאלת החשיבות והיעילות של טכניקה זו בתהליך הטיפולי. נהפוך הוא, הספרות בתחום החשיפה העצמית של המטפל הנה הססנית ולעיתים אף מנוגדת. בטיפול פסיכו-דינאמי, המטפלים ממעטים להשתמש בטכניקת החשיפה העצמית מחשש להעברה נגדית (Basescu, 1990; Kaslow, Cooper, & Linsenberg, 1979; Mathews, 1988). לעומת זאת, גישות טיפוליות המבוססות על תיאוריות הומניסטיות, אקזסטנציאליסטיות ואקלקטיות נוטות לשים דגש רב יותר על מערכת היחסים של המטפל והמטופל וכתוצאה מכך מעודדות גישות אלו את המטפל להשתמש בטכניקת החשיפה העצמית בתדירות גבוהה יותר (Kaslow, Cooper, & Linsenberg, 1979; Simon, 1988).

בתהליך פיתוח הידע בתחום יעילותם של טכניקות טיפוליות בעבודה קבוצתית עם ילדים יש מקום ליצור הקבלות מהטיפול הפרטני במבוגרים (Kazdin, 1995). בטיפול הפרטני טכניקת החשיפה העצמית של המטפל דורגה כטכניקה היעילה ביותר למרות שהשימוש בה מופיע רק באחוז אחד מזמן המפגש (Hill, et. al., 1988; Hill, Mahalik & Thompson, 1989). השימוש בטכניקת החשיפה העצמית בטיפול הפרטני מאפשרת למטופל לראות את המטפל כאדם אנושי בעל קשיים והתמודדויות יום יומיות; מעודדת הרגשת אוניברסליות; יוצרת קירבה ביחסי מטפל-מטופל; מחזקת את תפישת המטפל כמודל לחיקוי ותורמת להידוק הברית הטיפולית (Anderson & Mandell,1989; Knox, Hess, Petersen & Hill, 1997; Mathews, 1988; Simon, 1988).

הספרות המקצועית בתחום ההתערבות הקבוצתית עם מבוגרים נוטה לעודד את המנחה להתחלק ברגשותיו ובחוויותיו במהלך המפגש הטיפולי, אך בגבולות רבים ותוך הסתייגויות (Corey & Corey, 1992; Dies, 1993; Yalom, 1995). הרציונל להנחיה זו נובע מההשפעות החיוביות שיש לשימוש בטכניקת החשיפה העצמית על ידי מנחה הקבוצה: (א). הגברת האינטראקציה ורמת הפתיחות בין המשתתפים וקידום תהליכי שינוי; (ב). מעבר מדפוסי אינטראקציה שיפוטיים ובלתי מקבלים להתייחסות מקבלת ורגישה; (ג). חיזוק מידת הלכידות בקבוצה;

(ד). סיוע לתהליכי צמיחה של חברי הקבוצה, כאשר המנחה משמש מודל לחשיפה אישית (Yalom, 1995).

חשיפה עצמית של חברי הקבוצה

עד כה דנו בחשיפת המטפל, אך נשאלת השאלה מהי חשיבות החשיפה לגבי המטופל? Jourard (1964) בהשראתם של מסלאו ורוג'רס ראה קשר בין אישיות בריאה לעצמי אמיתי, לדעתו כל אדם בלתי מסתגל הוא אדם שלא אפשר לאחרים להכיר אותו ועל כן אין הוא מכיר את עצמו, ומכאן החשיבות של החשיפה העצמית עבור החושף עצמו. החושף מנסה להגיע למספר מטרות בזמן החשיפה: השגת רמה מסוימת של קתרזיס; קבלת תמונה חיובית, חביבה או אמיתית של עצמו; קבלת אינפורמציה יעילה מהאחר; והגדרת מערכת היחסים (Baxter, 1979; Berger & Baradac, 1982; Miell & Duck, 1986; Schlenker, 1984; Stiles, 1987). מנקודת מבטם של המטופלים לחשיפה בקבוצה תרומה גדולה יותר מאשר לחשיפה בטיפול פרטני, וזאת מכיוון שהאדם החושף עצמו מול הקבוצה זוכה לתמיכה וקבלה ממספר רב יותר של אנשים ולא רק ממטפל אחד. חשיפה עצמית המתרחשת במסגרת הקבוצה מכילה בתוכה גם סיכונים רבים. מידת הסיכון הנה פונקציה של ארבעה מדדים: אופי ועוצמת החומר המובא, מידת הרגישות של מקבל החשיפה, כמות המידע הנחשף, והזמן המוקצב לחשיפה. הסיכונים בחשיפה נובעים מתוך האפשרות שהחומר הנחשף לא יובן כהלכה על ידי חברי הקבוצה או חלק מהם, דבר שעלול אף לגרום לדחייה.

הספרות המקצועית בנושא החשיפה העצמית עוסקת רבות בהבדלים בין המינים. רוב המחקרים מדווחים על קיומם של הבדלים בין בנים לבנות כאשר הנטייה היא להסביר הבדלים אלו בשוני שבתהליכי סביבה ותורשה. ההסבר הראשון מתרכז בשתי תת-תרבויות (תת-תרבות הבנים למול תת-תרבות הבנות) השונות זו מזו בערכים (Youniss & Smollar, 1985), בנורמות (Weiss, 1985) ובציפיות (Deaux & Major, 1987). הפערים בין תת-תרבויות אלו הנם תוצר של תהליכי סוציאליזציה שונים היוצרים דפוסי תפקוד על פי מין (Duck & Write, 1994; Jones & Dembo, 1989; Wright, 1982). ההפרדה הקיימת בין תת-תרבות הבנים ותת-תרבות הבנות גורמת ללמידת חוקים שונים לתקשורת חברתית המבוססים על ניסיון ילדות עם קבוצת השווים החד-מינית, למידה זו באה לידי ביטוי בפערים בשימוש בחשיפה העצמית בבגרות (Eagle, 1995; Maccoby, 1990). הסבר נוסף להבדלים בין המינים מקורו בהבדלים התפתחותיים. ההנחה היא כי קיימים הבדלים התפתחותיים בין המינים (Sharabany, 1994), כאשר הבנות, מצויות ברמת אינטימיות גבוהה יותר בהשוואה לבנים ונוטות לביטוי עצמי וחשיפה רבה ומשמעותית יותר מהבנים. בנים מזוהים כבעלי תכונות אינסטרומנטליות ולפיכך נוטים פחות לביטוי עצמי במערכות יחסים בין-אישיות (Rawlins, 1992; Shechtman, 1994).

להבנת יעילות ההתערבות הקבוצתית יש לבחון את התפתחות התהליך הקבוצתי בהתאם לשלבי התפתחות הקבוצה. שלב התפתחות מאופיין בהתאם לרמת הבשלות

והלכידות הקבוצתית; מידת הלמידה הבין-אישית; ומערכת היחסים והכללים שבתוך הקבוצה (Mennecke, Hoffer, & Wynne, 1992). נהוג לזהות שלושה שלבים עיקריים בעבודה הקבוצתית (Corey & Corey, 1992; Yalom, 1995): (א) שלב ההכרות המאופיין בהשתתפות זהירה ומהוססת ובחיפוש משמעות. בשלב זה המנחה נותן את הטון ומעצב מערכת נורמות המשמשות כמודל למשתתפים (Gazda, 1989). הדגש העיקרי בשלב זה הוא יצירת אמון בין המנחה לחברי הקבוצה ובינם לבין עצמם. (ב) שלב העבודה בו מעלים המשתתפים את בעיותיהם האישיות ומצפים לעבודה דינמית (Leszcz, 1989; 1992). בשלב זה ישנה עלייה ביכולת החשיפה של המשתתפים, בעימות ובמשוב. לחברי הקבוצה יש כעת אחריות אישית רבה יותר על התהליך הקבוצתי ומנהיגותו של המנחה פוחתת. (ג) שלב הסיום המשתתפים נפרדים מחברי הקבוצה ומהתהליך הטיפולי, זהו שלב של עיבוד החוויה הקבוצתית, כשהמשתתפים מחליטים אלו התנהגויות חדשות הם רוצים להעביר לחיי היום – יום (Corey & Corey, 1992).

השיטה

מחקר זה התמקד בחקר החשיפה העצמית בתהליך קבוצתי כפי שבאה לידי ביטוי בקבוצות טיפוליות לילדים בגיל ביה"ס היסודי. מטרת המחקר היתה לבחון את סוגי החשיפה העצמית והשימוש בה בתהליך הטיפולי תוך התייחסות:

(א) להבדלים בין משתתפי התהליך הטיפולי (בנים, בנות, מנחה, מתמחים) בשכיחות וסוגי החשיפה העצמית.

(ב) להבדלים במידת החשיפה וסוגיה בשלבים השונים של התהליך הקבוצתי הן בקרב המונחים (בנים, בנות) והן בקרב המנחים (מנחה, מתמחים).

נבדקים

אוכלוסיית המחקר מנתה עשר קבוצות ייעוץ. כל קבוצת ייעוץ הכילה 13–8 תלמידים מנחה ומתמחים. סה"כ השתתפו במחקר 101 תלמידים (43 בנים ו–58 בנות), מנחה מקצועית אחת שהנחתה את כל עשר הקבוצות, ו–16 מתמחים. התלמידים השתייכו לבית ספר יסודי אחד במחוז חיפה, בגיל קדם ההתבגרות, גילאי 12–9. ביה"ס מכיל כ–1,000 תלמידים ממעמד סוציו-אקונומי בינוני עד נמוך. התלמידים הנם בעלי צרכים מיוחדים אשר הופנו להתערבות טיפולית על ידי גורם מביה"ס (מחנכת, מורה טיפולית, יועצת וכו'). קשייהם באו לידי ביטוי בתחום הלימודי, חברתי ואו התנהגותי. המתמחים היו סטודנטים במגמת הייעוץ החינוכי באוניברסיטת חיפה והתלוו לתהליך הקבוצתי מתחילתו ועד סופו, מבחינתם היה זה הניסיון הראשון בעבודה קבוצתית.

הליך

קבוצות המחקר נפגשו במשך שמונה חודשים, בממוצע 16 מפגשים בני 45 דקות לפני או אחרי שעות הלימודים. המפגש התנהל בחדר היועצת, חדר גדול המכיל בתוכו אמצעים רבים להפעלה: ארגז חול, בובות, משחקים דידקטיים וכן אמצעי לימוד והמחשה. הכלי המרכזי בקבוצה היה מילולי אך נלוו לו משחקים טיפוליים, דרמה וספרותרפיה. כדי שהילדים יוכלו לראות האחד את השני ישבו הילדים במעגל במרכז החדר, במפגשים שהצריכו כתיבה/ציור ישבו התלמידים במעגל סביב שולחן מלבני.

הבסיס התיאורטי המרכזי להתערבות הקבוצתית היה הגישה הבין-אישית (Yalom, 1985) המדגישה יחסים בין-אישיים בקבוצה אך מטפלת בכל פרט ובעייתו הייחודית. במפגשים הראשונים המטרה המרכזית היתה היכרות בין חברי הקבוצה ויצירת לכידות קבוצתית, דבר שהתבצע באמצעות תרגילים מובנים, שימוש באמצעי עזר (גלגל רגשות, משחקים, ספרותרפיה) ועידוד חשיפה. עם התפתחות התהליך הקבוצתי, המודלים השונים לחשיפה, האקלים התרפויטי וכן פעילויות מובנות עודדו והובילו לביטוי רגשות, התחלקות בסודות, וחוויות של קתרזיס. חברי הקבוצה הגיבו בגילויי הבנה, תמיכה קבלה והעניקו משובים כנים שהובילו ללמידה בין-אישית.

כלי המחקר

הנחת המחקר נבדקה בעזרת כלי לזיהוי וסיווג קטגוריות של חשיפה עצמית של המטפל. הכלי פותח על ידי Hill, Mahalik, & Thmpson בהתייחס לטיפול הפרטני The Hill, Mahalik, & Thompson Categories of Therapist Self Disclosure, (Hill et al., 1989). בטיפול פרטני קובצה חשיפת המטפל ל-6 קטגוריות. לצורך התאמת הכלי להתערבות קבוצתית הוספנו קטגוריה נוספת והיא חשיפת חוויות אישיות, הצורך בקטגוריה זו עלה כתוצאה מתהליך אינדוקטיבי בו לא היה מענה בכלי לסוג זה של חשיפות שהופיעו בתהליך הקבוצתי. סך הכל זוהו שבע קטגוריות של חשיפה עצמית:

א. **הרגעה מידית** – הכוונה היא לתגובות שיש בהם ניסיון של הדובר להרגיע באופן מידי את חברי הקבוצה.

דוגמא: עידן: "אני עצבני על דנה, כי היא הפסיקה אותי באמצע דבר שאסור על פי הכללים."

מנחה: "עידן הרגשתי שהיה לך הרבה דברים כואבים להגיד, הרגשתי את הקושי שלך."

ב. **הצבת אתגר** – תגובות שיש בהם משום הצבת אתגרים על ידי הצגת רגשותיו או תגובותיו של הדובר.

דוגמא: במהלך התהליך הטיפולי שתי בנות רבו ביניהן.

מנחה: "שמענו מספר דברים, ואני מבולבלת, האם אתן רוצות להשלים ביניכן?"

ג. **חשיפת אסטרטגיות** – חשיפת גישות ושיטות להתמודדות כך שחברי הקבוצה יוכלו להשתמש בהם על מנת להשיג שינוי.

דוגמא: הילדים דנו על מריבה בינם לילד שאינו לוקח חלק בתהליך הטיפולי והציעו דרכים לפתרון המריבה כגון: שיחה עם ההורים, שיתוף המורה ושיחה עם הילד עצמו. בשלב זה המנחה הציעה דרך לשיחה עם הילד.

מנחה: "אני חושבת שהרעיון שלכם לבוא ולדבר עם דודו הוא נהדר יש גם דרך איך לדבר, אני נעזרת בדרך זו על מנת לדבר עם אנשים שמרגיזים אותי. ישנם שלבים בשיחה, קודם כל יש להכיר ברגשות שלו, מה דודו מרגיש. הדבר השני זו הבעת הרגשות שלי, כל אחד אומר איך הוא מרגיש שדודו מרביץ, והשלב השלישי להציע פתרון. עכשיו, מי רוצה להיות דודו?"

ד. **חשיפת עובדות** – הצהרה שיש בה מתוך הצגת עובדות או העמדת דברים על דיוקם.

דוגמא: מנחה: "אמא שלי באה מפינלנד מהלסינקי לביקור בארץ וחברה טובה שלה מרחובות הכירה לה את אבא שלי, ואז היא החליטה לא לחזור לפינלנד והתחתנה כאן אתו והם גרו בארץ. כשאני נולדתי הורי מאוד חיכו לי, כי אמא שלי כבר היתה מבוגרת, היא היתה בת 30 ואבא שלי בן 34."

ה. **חשיפה דומה** – חשיפת הדמיון בהתנסויות בין הדובר ושאר חברי הקבוצה.

דוגמא: מנחה: יש מישהו אחר שיש לו משהו עם אחים?

רוני: "אני הייתי לבד בחדר עם אחותי, אז האח הגדול עבר לחדר עם האח השני, אבל גם הם לא מסתדרים. מאתמול, אני לבד בחדר."

רחל: "גם אני עכשיו לבד בחדר, עד לפני שבוע הייתי יחד עם אחותי אבל עכשיו סוף סוף אני לבד בחדר."

ו. **חשיפת רגשות** – חשיפת רגשות של הדובר.

דוגמא: מרב: "אחותי היתה שמנה, יש תועלת בזה שאנו שמנים."

דלית: "אני מרגישה מאוד טוב, ואני מרגישה שהרבה אנשים אוהבים אותי, אבל בכל זאת זה מפריע לי. למדתי לראות שיש דברים אחרים טובים אצלי."

מרב: "אמא שלי סיפרה לי שהיא היתה נורא רזה, היא לא היתה אוכלת, אחות בית הספר היתה קוראת לה שתאכל אצלה."

ז. **חשיפת חוויות אישיות** – הכוונה היא לחשיפה של חוויות משמעותיות מהעבר, כאשר לא מדובר במקרה זה בעובדות מהעבר.

דוגמא: אופיר: "אני מרגיש את סבתא שלי שנפטרה לפני חודש. כי סבא שלי היה כל פעם מתעלל בה, כשהיא היתה רוצה משהו כשהיתה רוצה אוכל אחר, אז סבא שלי היה נותן לה לחם יבש."

איסוף נתונים וקידוד

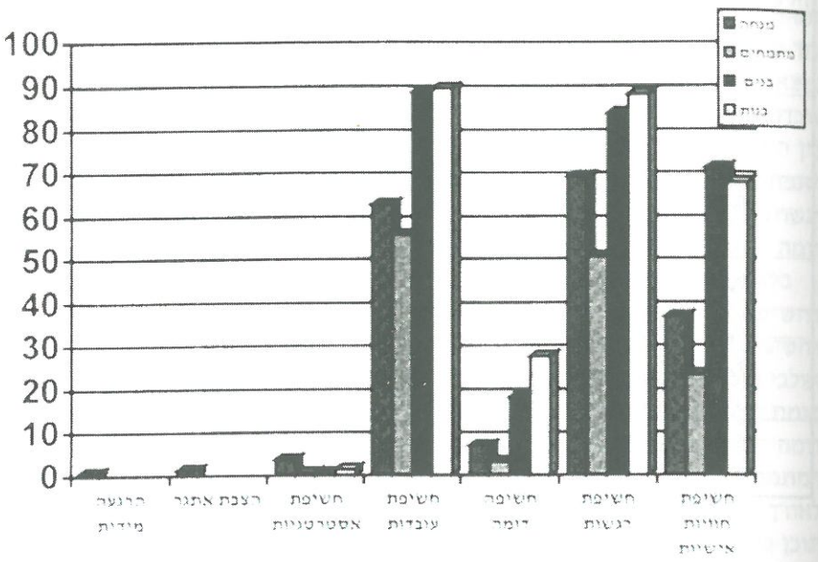
המפגשים הוקלטו בהסכמת המשתתפים, ושוכתבו על ידי המתמחים בקבוצות. מיומנות הקידוד התפתחה במספר שלבים. בתחילה אימנו את עצמנו באמצעות ניתוח מפגשי קבוצה שלא היתה חלק מקבוצות המחקר, בהתאם להנחיות שניתנו על ידי Hill (1989) לניתוח מיומנויות מקצועיות. בתהליך זה יחידת הניתוח הנה המפגש ולא הפרטים, ולפיכך כל תגובה מילולית קודדה ללא התייחסות על ידי מי היא נאמרה. בשלב השני קידדנו את הנתונים יחדיו כאשר אנו מזהים מספר קטן של חילוקי דעות, דנו על חילוקי דעות עד להשגת הסכמה. בשלב השלישי נוספה סטודנטית לתואר שני שעבדה עם אחד מאתנו בתהליך הניתוח של קבוצה נוספת שאף היא לא היוותה חלק מקבוצות המחקר. למידת תהליך הקידוד ורכישת המיומנות הסתיימה תוך בחינת ההתאמה בין קידוד החוקר ועוזר המחקר כאשר נערך ניתוח תוכן באופן עצמאי על ידי הסטודנט והחוקר של כל המפגשים בהתייחס לשלוש מתוך עשר קבוצות המחקר ($n = 48$). סדרה של קורלציות (פירסון) נעשו על מנת לבחון את ההסכמה הפנימית בין השופטים. בהתייחס לסוגי החשיפה העצמית של הילדים מידת ההסכמה היתה 94%; בהתייחס לסוגי החשיפה של המטפל והמתמחים מידת ההסכמה היתה 90%.

ממצאים

המחקר בחן את ההבדלים בסוגי החשיפה העצמית בין המנחה, מתמחים, בנים ובנות לאורך התהליך הטיפולי. הבדיקה נעשתה בפרוצדורות איכותניות וכמותיות. במטרה להבין את השימוש בטכניקת החשיפה העצמית בתהליך הטיפולי מסכם תרשים מספר 1 את אחוז המפגשים בהם הופיעה כל אחת מקטגוריות החשיפה העצמית לפחות פעם אחת. המנחה עשתה לאורך התהליך הטיפולי שימוש במגוון תכני החשיפה, כאשר החשיפות הבולטות בשכיחותן הנן חשיפת רגשות וחשיפת עובדות, שהשכיחה ביניהם הנה טכניקת חשיפת הרגשות. הנטייה הבולטת אצל המתמחים היתה לחשוף עובדות ורגשות כאשר שימוש רחב יותר נעשה בחשיפת עובדות בהשוואה לחשיפת רגשות. שתי הקטגוריות בהן לא נעשה שימוש אצל המתמחים הנן: הרגעה מידית והצבת אתגר. בקרב המונחים חשיפת עובדות וחשיפת רגשות היו תכני החשיפה השכיחים ביותר הן בקרב הבנים והן בקרב הבנות ונמצאים ביותר מ-80% מהמפגשים. בדומה למתמחים, סוגי החשיפות שאינן באות לידי ביטוי כלל, הנן ההרגעה המיידית והצבת האתגר.

להבנה מעמיקה יותר של סוגי החשיפה בהן נעשה שימוש נרחב על ידי כל השותפים בתהליך הטיפולי נערך ניתוח תוכן אינדוקטיבי של קטגוריות החשיפה. הנושאים העיקריים בהם התחלקו המשתתפים היו בעיות במשפחה, בעיות לימודיות, ויחסים חברתיים בתוך הקבוצה ומחוצה לה. נמצא דמיון בתכני החשיפה העצמית בהם עושים שימוש הבנים, בהשוואה לתכנים הבאים לידי ביטוי בטכניקת החשיפה העצמית בקרב הבנות.

תרשים 1: אחוז המפגשים בהם נעשה שימוש לפחות פעם אחת בטכניקת החשיפה העצמית בקרב המנחה, המתמחים, הבנים והבנות



השלב הראשון בניתוח הנתונים התמקד בדמיון בין קבוצות המשתתפים. זוהו שלוש סוגי חשיפה מרכזיים: חשיפת עובדות, חשיפת רגשות וחשיפת חוויות אישיות, יתר סוגי החשיפה הופיעו בשכיחות נמוכה מאוד ועקב כך הניתוחים הסטטיסטיים יוצגו רק לגבי שלושת סוגי החשיפה השכיחות. על מנת לבחון את ההבדלים בין המשתתפים בשימוש בסוגי החשיפה המשמעותיים נערכו מבחנים סטטיסטיים. במבחן MANOVA עם מדידות חוזרות (4 משתתפים x 3 סוגי חשיפה) נמצא הבדל כללי מובהק $MF(12,908) = 20.72, p < .001$, כמו-כן נמצאו הבדלים מובהקים בשלושת סוגי החשיפה $Fs(3,375) = 46.12, 31.89, 33.50, p < .001$ לגבי חשיפת עובדות, רגשות וחוויות אישיות, בהתאמה. להבנת מקור ההבדלים נערכו מבחני t מזווגים; לוח מספר 1 מסכם את התוצאות ומצביע על קיומם של הבדלים מובהקים בין המנחה והמתמחים למונחים (בנים ובנות בנפרד) על כל סוגי החשיפות. בין המונחים (בנים/בנות) לא נמצאו הבדלים מובהקים; בין המנחים והמתמחים נמצא הבדל מובהק רק בקטגורית חשיפת רגשות.

לוח מספר 1: הבדלים בין משתתפי התהליך הטיפולי (מנחה, מתמחים, בנים, בנות) על שלושת סוגי החשיפה (עובדות, רגשות, חוויות אישיות), עפ"י מבחני t מזווגים.

	חשיפת עובדות	חשיפת רגשות	חשיפת חוויות אישיות
מנחה/מתמחים t(157)	−0.44	6.16***	1.38
מנחה/בנות t(141)	−9.65***	−6.82***	−6.96***
מנחה/בנים t(141)	−10.25***	−6.36***	−6.98***
מתמחים/בנות t(141)	−10.72***	−10.08***	−7.94***
מתמחים/בנים t(141)	−9.17***	−9.52***	−7.81***
בנות/בנים t(125)	1.39	0.13	1.55

*** $p < .001$

להשלמת ההבנה באשר להבדלים בין המשתתפים, והשינוי בשימוש בסוגי החשיפה העצמית לאורך התהליך הטיפולי, נערכו שני מבחני MANOVA עם מדידות חוזרות (2 x 3 x 3) על שלושת סוגי החשיפה כאשר המשתתפים (מנחה / מונחים ובנפרד בנים / בנות) היו משתנה תוך נבדקי ושלבי ההתפתחות היו משתנה בין נבדקי.

לוח מספר 2: ניתוח שונות עם מדידות חוזרות (MANOVA Repeated Measures) לגבי המשתתפים ושלבי התפתחות הקבוצה

	מנחה ומתמחים			בנים ובנות		
	שלבי התפתחות F(2,155)	משתתפים F(1,155)	שלבים X משתתפים F(2,155)	שלבי התפתחות F(2,123)	משתתפים F(1,123)	שלבים X משתתפים F(2,123)
חשיפת עובדות	5.51**	0.11	0.25	2.16	2.00	0.60
חשיפת רגשות	1.44	36.71***	1.57	2.35	0.13	1.31
חשיפת חוויות אישיות	0.52	2.24	0.29	0.89	3.78	1.47
Multivariate	F(6,306)= 1.95	F(3,153)= 14.24***	F(6,306)= 0.84	F(6,242)= 1.83	F(3,121)= 1.74	F(6,242)= 0.75

במבחן השונות שבדק את ההבדלים בין המנחה והמתמחים נמצא הבדל כללי מובהק אחד, והוא לגבי המשתתפים שנבע מההבדל בחשיפת הרגשות בין המנחה והמתמחים. המנחה חשפה רגשות ברמה גבוהה (1.77 בממוצע) לעומת המתמחים (0.93 בממוצע). לא נמצא הבדל כללי מובהק בשלבי התפתחות הקבוצה, יחד עם זאת נמצא הבדל בין השלבים לגבי חשיפת עובדות. בבדיקת Post-Hoc נמצא הבדל מובהק רק לגבי המתמחים בין השלב הראשון והשלישי בחשיפת עובדות ($F(2,155) = 3.57, p < .05$). כמו כן, לא נמצא הבדל מובהק באינטראקציה בין המשתתפים ושלבי התפתחות הקבוצה. המנחה והמתמחים לאורך כל שלבי התפתחות הקבוצה מתנהגים בצורה דומה בהתייחס לשימוש בחשיפת עובדות, רגשות וחוויות. באופן דומה ניתן לסכם ולומר כי הבנים והבנות מתנהגים בצורה דומה באשר לשימוש בשלושת סוגי חשיפה אלו לאורך התהליך הטיפולי.

בלוח מספר 3 מוצגים הממוצעים וסטיות התקן למפגש של שלושת תכני החשיפה העצמית. לאורך התהליך הטיפולי כולו ניתן לזהות את שלושת תכני החשיפה. על אף שלא נמצאו הבדלים סטטיסטיים בין המשתתפים בתהליך הקבוצתי ושלבי התפתחות הקבוצה הממוצעים מראים כי בהתייחס להתנהגות המנחה ניכרת מגמת ירידה בכל תכני החשיפה העצמית משלב ההכרות ועד שלב הסיום. מגמה דומה המרמזת על הפחתה הדרגתית בשכיחות החשיפה העצמית ניתן למצוא אצל המתמחים. בקרב הבנים והבנות ישנה ירידה הדרגתית בשימוש בחשיפת עובדות לאורך התהליך הטיפולי; קיימת עלייה בשכיחות השימוש בחשיפה עצמית בעלת תוכן של חוויה אישית משלב ההכרות לשלב העבודה בקרב הבנים והבנות וירידה בשכיחות הממוצעת למפגש בשלב הסיום. כן ישנה ירידה בשכיחות הממוצעת למפגש בשימוש בחשיפת רגשות משלב ההכרות לשלב העבודה בקרב הבנות, ממצא שאינו בא לידי ביטוי בקרב הבנים שאצלם ישנה עלייה משלב ההכרות לשלב העבודה בסוג חשיפה זה.

דיון

החשיפה העצמית מהווה תנאי מוקדם וחיוני לבניית מערכת יחסים בין-אישית משמעותית, ומהווה חלק מיחסים קרובים ואינטימיים בין שני אנשים (Derlega, et al., 1993). יחסים אלו נמצאים קשורים באופן חיובי ומשמעותי עם הבריאות הנפשית, ועם חוויה סובייקטיבית של סיפוק והנאה מהחיים. יכולתו של אדם להיחשף היא כושר בסיסי העוזר בפיתוח יחסים חברתיים ומונע בדידות, העדר חשיפה עצמית קשור לעיתים תכופות לצורות שונות של הסתגלות לקויה (Solano, Batten & Parish, 1982). החשיפה העצמית הנה זרז חשוב בפיתוח ושינוי מערכות יחסים, והנה חיונית באינטראקציה הקבוצתית (Corey & Corey, 1992; Robison, Stockton, & Morran, 1990; Yalom, 1995). ואכן בלטה החשיפה העצמית לאורך התהליך הטיפולי בקרב כל המשתתפים. זהו ממצא חשוב המסביר

לוח מספר 3: ממוצעים וסטיות תקן למפגש החשיפה העצמית בהתאם לשלבי התפתחות הקבוצה

	מנחה (10)*			מתמחים (16)			בנים (43)			בנות (58)		
	שלב 1 n=40	שלב 2 n=80	שלב 3 n=40	שלב 1 n=40	שלב 2 n=80	שלב 3 n=40	שלב 1 n=40	שלב 2 n=80	שלב 3 n=40	שלב 1 n=40	שלב 2 n=80	שלב 3 n=40
חשיפת עבודות	1.72	1.59	1.16	3.02	1.83	1.23	5.34	4.38	4.48	6.64	5.53	5.35	5.38	6.00	1.46	0.82	1.41	2.12	1.39	0.95	1.29	1.97												
חשיפת רגשות	2.27	1.65	1.42	1.77	1.02	0.91	0.82	0.93	3.33	3.64	3.73	3.58	5.14	3.57	3.79	4.02	6.34	4.47	5.34	9.09	7.89	6.10	5.91	6.50												
חשיפת חוויות	2.23	1.71	1.72	1.87	1.31	1.21	1.14	1.22	3.32	3.24	3.95	3.42	4.58	2.97	3.15	3.52	2.37	2.24	2.53	2.19	2.08	1.94	2.53	2.20	2.93	1.24	0.94	0.54	0.87	1.32	0.78	0.83	0.75	0.81												
אישיות	0.55	0.49	0.42	0.49	0.45	0.42	0.22	0.39	1.31	2.53	1.94	2.08	2.19	2.53	2.24	2.37	2.69	2.30	3.72	3.06	3.24															

* מנחה אחת כפול עשר קבוצות

את התהליך הקבוצתי אצל ילדים, כמו אצל המבוגרים. התהליך הבין-אישי והלמידה התוך אישית מתבססים על החשיפה. במחקר התקבל ששלושת סוגי החשיפה שבאים לידי ביטוי ומהווים את החשיפה המשמעותית לאורך כל התהליך הטיפולי הן אצל המנחה והמתמחים והן אצל המשתתפים הנם חשיפת עובדות, חשיפת רגשות, וחשיפת חוויות אישיות.

Papouchis (1990) מדגיש את חשיבות החשיפה העצמית של המטפל בעבודה עם ילדים ומתבגרים. על המטפל להשתמש בה באופן מחושב וסלקטיבי בהתחשב בשלב ההתפתחותי ובמשימות ההתפתחותיות שעומדות בפני הילד. מנחת הקבוצה השתמשה בחשיפה לאורך התהליך כל הטיפולי, דבר שכנראה תרם לשאר השותפים לחוש אמון, ולקחת סיכון בחשיפה אישית כפי שמצוין במחקר (Dagley et. al., 1994; Dies, 1983; Fuhriman & Burlingame, 1994; Hill, 1989; Yalom, 1995 בדומה למדווח בספרות המקצועית (Dies, 1993; Slife & Lanyon, 1991; Yalom, 1985) גם כאן חשיפת המנחה פותחת עם התפתחות התהליך הטיפולי. הסבר לכך יכול לנבוע מתוך מטרות חשיפת המנחה. בתחילת התהליך לחשיפת המנחה ארבע מטרות עיקריות: (1) להגביר אינטראקציה בין המשתתפים; (2) מעבר לדפוס אינטראקציה של קבלה ותמיכה; (3) הגברת הלכידות הקבוצתית; (4) המנחה בחשיפתה מהווה מודל לחשיפה אישית. מטרות אלו הולכות ופוחתות ככול שגוברת הלכידות הקבוצתית.

חשיפת רגשות היא מהחשיפות החשובות ביותר בגישה הבין-אישית, כי הן מייצגות חוויות של קתרסיס ואלו מהווים כוח תרפויטי שכיח בקבוצות טיפוליות (Yalom, 1995). מעורבות רגשית של המנחה מובילה את המטופלים לחשיפה עצמית רחבה יותר, לראייה חיובית של התהליך הטיפולי ורצון לשוב לטיפול (Anderson & Anderson, 1985; Watkins & Schneider, 1989; Yalom, 1995). ואכן, במחקר הנוכחי המנחה עשתה שימוש בכל סוגי החשיפה (כאשר הרגעה מידית, הצבת אתגר, וחשיפת אסטרטגיות הופיעו בשכיחות נמוכה למדי), אך חשיפת הרגשות הנה החשיפה השכיחה ביותר, לאחריה חשיפת עובדות ולבסוף חשיפת חוויות אישיות. חשיפת רגשות הנה מרכזית וחיונית לצורך יעילותן של קבוצות בין-אישיות, אך יחד עם זאת נתפשת חשיפה זו כאחת המיומנויות הקשות ביותר להשגה בתהליך הקבוצתי (Yalom, 1995). כשהמנחה בחרה לחשוף באספקט האישי היא עשתה זאת מתוך כוונה שחשיפות אלו תדרבנה את חבריה לאינטראקציות חדשות, בדרך זו מנסה המנחה להשפיע על התהליך הקבוצתי (Yalom, 1995). בעתיד יש להמשיך ולבחון באופן אמפירי את השפעת חשיפת המנחה על התהליך הקבוצתי. מנחת הקבוצה חושפת אף חשיפה דומה בכך היא מתחברת לילדים וזאת על מנת לגשר בין המשתתפים – אחת המיומנויות החשובות של מנחה קבוצה (Corey, 1990).

המתמחים השתמשו בחשיפת עובדות כחשיפה השכיחה ביותר בתחילת התהליך הטיפולי, תופעה שבאה בדרך כלל לידי ביטוי בהתנהגות של משתתפי הקבוצה. סוג חשיפה זה הנו בטוח יותר ואינו מאיים. השימוש ברוב סוגי החשיפה הולך

ופוחת לאורך התהליך הטיפולי, רק החשיפה הדומה עולה עם התפתחות התהליך. יכולת זו של התחברות לילדים עולה אצל המתמחים עם התפתחות התהליך הטיפולי, הסבר אפשרי לכך הנו הלמידה דרך חיקוי המתבצעת אצל המתמחים. בתחילת התהליך הם ממעטים להתחבר לחשיפות של ילדים, ולאחר שהמנחה משתמשת בטכניקה זו לומדים המתמחים כי גם הם יכולים לקחת חלק בתהליך. סביר להניח, כי בתחילת התהליך הטיפולי, המתמחים חשו חוויות של בלבול בסיטואציה הקבוצתית (Dies, 1994), ולפיכך נמנעו מלקחת סיכונים ולהשתמש בסוגי חשיפה נוספים. הסבר נוסף עשוי להיות הפער בין המנחה המקצועית, שהיא בעלת ניסיון רב, והמתמחים המצויים בשלבים הראשוניים של למידת המקצוע, פער מקצועי זה עשוי לאיים ולהרתיע את המתמחה. יחד עם זאת, עם גיבוש תפקידם, הם לומדים לוותר על מקומם כמשתתפים ומפנים את זמן הקבוצה לילדים.

המונחים (הילדים) חשפו בעיקר בעיות הקשורות למשפחה, בעיות לימודיות ויחסים חברתיים בתוך הקבוצה ומחוצה לה. החשיפה העצמית היתה מיומנות בולטת והופיעה לאורך כל המפגשים. ממצא זה מסביר את התהליך הקבוצתי אצל הילדים, כמו אצל המבוגרים, כתהליך בין-אישי ולמידה תוך אישית המתבססת על החשיפה.

שערנו בתחילת המחקר כי ימצא הבדל בין המינים, וזאת בהסתמך על הספרות הענפה המרמזת על נטיית הבנות לחשיפה וביטוי עצמי אינטימי ביחסים בין-אישיים בשכיחות גבוהה יותר בהשוואה לבנים (Shechtman, 1994; Shechtman & Vurembrand, 1996). כמו כן היה מצופה למצוא הבדלים בסוגי החשיפה וזאת לאור תהליך הסוציאליזציה שלפיו מצופה מבנות להיות רגשיות, אינטימיות וקרובות בעוד שמהבנים מצופה להיות רציונאליים, חזקים ופעילים. כתוצאה מציפיות אלו נוטות הבנות לחשוף יותר ולשתף בחוויות אישיות ורגשיות, הן תומכות רגשית בחברותיהן ומעודדות חשיפה, בעוד שמהבנים מצופה להתעלם מחשיפה עצמית, מהבעה רגשית ולתפקד ברמת אינטימיות נמוכה (Jourard, 1971; Rawlins, 1992; Youniss & Smollar, 1985). הממצאים לא תמכו בהשערה הנוכחית; שלושת סוגי החשיפה היו בשכיחות גבוהה לאורך כל התהליך הטיפולי. היה מצופה למצוא פחות חשיפה של רגשות וחוויות אישיות אצל הבנים. חשיפת רגשות המצריכה אמון בתהליך הקבוצתי ובקבוצה עצמה גובר אצל הבנים במעבר משלב ההכרות לשלב העבודה. הסבר לכך הנו שאכן הבנים בתחילת התהליך הקבוצתי מתפקדים על פי הציפיות החברתיות מהם: התעלמות מחשיפה עצמית, מהבעה רגשית, ותפקוד ברמת אינטימיות נמוכה, אך הנם בעלי יכולת ומוכנות למעורבות בהתנהגות תומכת הכוללת חשיפה עצמית. יכולת זו סמויה, ורק בשעה שניתנת האפשרות והלגיטימציה בתוך הקבוצה לחשוף יכולות אלו, עושים זאת הבנים (Duck & Wright, 1993; Shechtman, 1994; Shechtman & Vurembrand, 1996).

בתהליך הקבוצתי, ובמיוחד בגישת האינטראקציה הבין-אישית קיימות נורמות של פתיחות ושיתוף וניתנת הלגיטימציה הן לבנים והן לבנות להתנסות ביחסים

קרובים, נורמות אלו משפיעות כנראה על הבנים והבנות באופן דומה. הבנות, אשר בתחילת התהליך הטיפולי הפגינו רמה גבוהה, בהשוואה לבנים של חשיפה עצמית, התאימו את תגובותיהן עם התפתחות התהליך הטיפולי על ידי הפחתת שכיחותן. ממצאים דומים נמצאו במחקר אחר (Shechtman & Vurembrand, 1996). עובדה זו מרמזת כי יתכן ועובדת היות הקבוצות מעורבות מבחינת מין המשתתפים השפיעה על התנהגותם המילולית של הילדים, תוך נטיית הבנים להגדיל את השימוש בחשיפה ובהתאם נטיית הבנות להפחית התנהגות זו. ממצאים אלו מרמזים על אפשרות לשנות את דפוס התפקוד של הבנים בקבוצה, ובכך לאפשר להם לענות על צרכים אישיים להיגיינה נפשית (Shechtman,1994). יחד עם זאת, לא ברור, אם יש אפשרות לסייע להם להעביר דפוס זה ליחסים חברתיים מחוץ לקבוצה (Shechtman & Vurembrand, 1996). נראה כי יש מקום להמשיך לחקור את השפעת מין המשתתפים לצורך הבנת התנהגות חברי הקבוצה.

ליקויי המחקר וכיוונים להמשך

מחקר זה הנו מחקר חלוץ בחקר תהליכים קבוצתיים אצל ילדים. חשיבותו הוא בתהליך החקר שהותאם מטיפול יחידני לקבוצתי ובדיקת מיומנות החשיפה העצמית הנחשבת לתנאי הכרחי בכל תהליך קבוצתי.

יחידת הניתוח במחקר זה היתה המפגש ולא המשתתף. מערך מחקר זה אינו מאפשר בדיקה אמפירית עשירה יותר של הממצאים. מומלץ שמחקר עתידי שיבדוק את התהליכים הקבוצתיים, יחידת הניתוח תהיה המשתתף.

בגלל התלות בין המשתתפים בקבוצה, נכון יותר שיחידת הבדיקה תהיה הקבוצה ולא המשתתף היחיד. במחקר זה חקרנו 10 קבוצות, אולם $n = 10$ אינו מספיק לניתוח סטטיסטי, איסוף חומר על קבוצות רבות יותר יאפשר ניתוחים אמפיריים משמעותיים יותר. העובדה שמנחה מקצועית אחת הנחתה את כל הקבוצות מגבילה את היכולת להסיק מסקנות לגבי דפוסי התנהגות בקבוצות ילדים. יחד עם זאת אנו יכולים להסיק על מרכזיותו של המנחה בקבוצות ילדים. בעשר קבוצות שונות עם משתתפים השונים זה מזה נמצאו דפוסי התנהגות דומים המושפעים כנראה מסוג ההנחיה.

ולסיום, במחקר זה נערכה תצפית על קבוצת ייעוץ לילדים המתייחסת למיומנות החשיפה העצמית. אין בכוחה של התצפית להסביר את תוצאות ההתערבות, אלא אם כן קושרים משתנים של תהליך למשתנים של תוצאה. במחקר עתידי יש להשתמש במשתתף/קבוצה כיחידת הניתוח ולחבר את ההתנהגות בתהליך עם תוצאות התהליך.

ביבליוגרפיה

שכטמן, צ. (1993). יעוץ קבוצתי בבית–הספר לשיפור כישורים חברתיים אצל תלמידים עם קשיי הסתגלות. **הייעוץ החינוכי, ג'**, 47 – 67.

American Association for Marriage and Family Therapy. (1988). ***Code of ethical principles for marriage and family therapists***. Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association. (1989). The principles of medical ethics. Washington, DC: Author.

American Psychological Association. (1992). Ethical principles of psychologists and code of conduct. ***American Psychologist, 47***, 1597-1611.

American School Counselor Association Governing Board (1991). ASCA role statement: The practice of guidance and counseling by school counselors. ***The School Counselor, 29***, 7 - 12.

Anderson, B., & Anderson, W. (1985). Client perceptions of counselors using positive and negative self-involving statement. ***Journal of Counseling Psychology, 32***, 462 - 465.

Anderson, S. C., & Mandell, D. L. (1989). The use of self-disclosure by professional social worker. Social Casework: ***The Journal of Contemporary Social Work, 70***, 259 - 267.

Barnett, J. E. (1998). Should psychotherapist self-disclose? Clinical and ethical considerations. In L. Vandecreek, S. Knapp, & T. Jackson (Eds.) ***Innovations in Clinical Practice: A Source Book***, Volume 16. Sarasota, FL: Professional Resource Book.

Basescu, S. (1990). Tools of the trade: The use of self in psychotherapy. ***Group, 14***, 157 - 165.

Baxter, L. A. (1979). Self disclosure as a disengagement strategy. ***Human Communication Research, 5***, 215 - 222.

Berger, C. R., & Baradac, J. J. (1982). ***Language and social knowledge: Uncertainty in interpersonal relations***. London, UK: Edward Arnold.

Beutler, L. E. (1990). Introduction to the special serves on advances in psychotherapy process research. ***Journal of Consulting and Clinical Psychology, 58***, 263 - 264.

Corey, G. (1990). ***Theory and practice of group counseling***, (3rd ed.). Pacific Grove, CA.: Brooks/Cole.

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

Dagley, J. C., Gazda, G. M., Eppinger, S. J., & Stewart, A. (1994). Group psychotherapy research with children, preadolescents, and adolescents. In A. Fuhriman & G. M. Burlingame (Eds.), ***Handbook of Group Psychotherapy*** (pp. 340 - 369). New York, NY: Wiley & Sons.

Deaux, K., & Major, B. (1987). Putting gender into context: An interactive model of gender-related behavior. ***Psychological Review, 44***, 376 - 380.

Derlega, V. J. (1984). ***Communication, Intimacy and close relationship***. San Diego, CA.: Academic press.

Derlega, V. J., & Berg, J. H. (1987). ***Self disclosure: Theory, research and therapy***. New York, N.Y.: Plenum,

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

Dies, R. R. (1983). Bridging the gap between research and practice in group psychotherapy. In R. R. Dies & K. R. MacKenzie (Eds.) ***Advances in group psychotherapy: Integrating research and practice***. New York, N.Y.: International Universities Press.

Dies, R. R. (1993). Research on group psychotherapy: Overview and clinical applications. In A. Alonso & H. I. Swiller (Eds.). ***Group therapy in clinical practice*** (pp. 473 - 518). Washington, D.C: American Psychiatric Press.

Dies, R. R. (1994). Therapist variables in group psychotherapy research. In A. Fuhriman & G. M. Burlingame (Eds.), ***Handbook of Group Psychotherapy*** (pp. 114 - 154). New York, NY: Wiley & Sons.

Doster, J. A., & Brooks, S. J. (1974). Interviewer disclosure modeling, information revealed, and interviewee verbal behavior. ***Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42***, 420 - 426.

Duck, S., & Wright, P. H. (1993). Reexamining gender differences in same -gender friendships. A close look at two kinds of data. ***Sex Roles, 28***, 709 - 727.

Eagly, A. H. (1995). The science of politics of comparing women and men. ***American Psychologist, 50***, 145 - 158.

Fuhriman, A., & Burlingame, G. M. (1990). Consistency of matter: A comparative analysis of individual and group process variables. ***The Counseling Psychology, 18***, 6 - 59.

Fuhriman, A., & Burlingame, G. M. (1994). ***Handbook of group psychotherapy***. New York, N.Y.: John Wiley & Sons.

Gazda, G. M., (1989). Group counseling: ***A developmental approach***. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Gladding, S. T. (1995). ***Group work: A counseling specialty***. (2nd ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Hill, C. E. (1989). ***Therapist techniques and client outcomes: Eight cases of brief psychotherapy***. Newbury Park, CA.: Sage.

Hill, C. E., Helms, J. E., Tichenor, V., Spiegel, S. B., O`Grady, K. E., & Perry, E. S. (1988). Effects of therapist response modes in brief psychotherapy. ***Journal of Counseling Psychology, 35***, 222 - 233.

Hill, C. E., Mahalik, J., & Thompson, B. (1989). Therapist self-disclosure. ***Psychotherapy, 26***, 290-296.

Holtgraves, T. (1990). The language of self disclosure. In H. Giles & W. P. Robinson (Eds.). ***Handbook of language and social psychology***. (pp. 191 - 207). Chichester, UK: John Wiley.

Jones, G. P., & Dembo, M. H. (1989). Age and sex-role differences in intimate friendships during childhood and adolescence. ***Merrill Palmer Quarterly, 35***, 445 - 462.

Jourard, S. M. (1964). ***The transparent self***. New York, N.Y.: D. Van Nostrand.

Jourard, S. M. (1971). ***The transparent self***. (2nd ed.) New York, N.Y.: Van Nostrand Rienhold.

Kaslow, F., Cooper, B., & Linsenberg, M. (1979). Family therapist authenticity as a key factor in outcome. ***International Journal of Family Therapy, 1***, 194 - 199.

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

Kendall, P. C., & Morris, R. J. (1991). Child therapy: Issues and recommendations. ***Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59***, 777 - 784.

Knox, S., Hess, S. A., Petersen, D. A., & Hill, C. E. (1997). A qualitative analysis of client perceptions of the effects of helpful therapist self-disclosure in long-term therapy. ***Journal of Counseling Psychology, 44***, 274 - 283.

Leszcz, M. (1989). Group psychotherapy of the characterologically difficult patient. ***International Journal of Group Psychotherapy, 39***, 311 - 335.

Leszcz, M. (1992). The interpersonal approach to group psychotherapy. ***International Journal of Group Psychotherapy, 42***, 37 - 62.

Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. ***American Psychologist, 45***, 513 - 520.

Mathews, B. (1988). The role of therapist self-disclosure in psychotherapy: A survey study of therapists. ***American Journal of Psychotherapy, 4***, 521 - 531.

Mennecke, B. E., Hoffer, J. A., & Wynne, B. E. (1992). The implication of group development and history for group support system theory and practice. ***Small Group Research, 23***, 524 - 572.

Miell, D., & Duck, S. (1986). Strategies in developing friendships. In V. J. Derlega & B. A. Winstead (Eds.). ***Friendship and social interaction*** (pp. 129 - 143). New York, N.Y.: Springer Verlag.

Morton, T. L. (1978). Intimacy and reciprocity of change: A comparison of spouses and strangers. ***Journal of Personality and Social Psychology, 36***, 72 - 81.

Papouchis, N. (1990). Self-disclosure and psychotherapy with children and adolescents. In G. Stricker & M. Fisher (Eds.) ***Self-disclosure in the therapeutic-relationship***. (pp. 157 - 174). New York, N.Y: Plenum Press.

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

Rawlins, W. K. (1992). ***Friendship matters: Communication, dialectics, and the life scourse***. New York, N.Y.: Aldine De Gruyter.

Reynolds, C. L., & Fischer, C. H. (1983). Personal versus professional evaluation of self disclosure and self involving counselor statements. ***Journal of Counseling Psychology, 30***, 451 - 454.

Robison, F. F., Stockton, R., & Morran, D. K (1990). Anticipated consequences of self- disclosure during early therapeutic group development. ***Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama, & Sociometry, Spring***, 3 - 18.

Schlenker, B. R. (1984). Identities, identifications, and relationships. In V. J. Derlega (Ed.), ***Communication, intimacy, and close relationships***, (pp. 71 - 104). Orlando, FL.: Academic Press.

Sharabany, R. (1994). Intimate friendship scale: Review of conceptual understanding pychometric properties. ***Journal of Social and Personal Relationships, 11***, 449 - 471.

Shechtman, Z. (1994). The effect of group psychotherapy on close same -gender friendships among boys and girls. ***Sex Roles, 30***, 829 - 834.

Shechtman, Z., Vurembrand, N. (1996). Does self-disclosure in friendship increase following group counseling/therapy? A different case for boys and girls. ***Sex Roles, 35***, 123 - 130.

Simon, J. C. (1988). Criteria for therapist self-disclosure. ***American Journal of Psychotherapy, 42***, 404 - 415.

Simone, D. H., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). An investigation of client and counselor variables that influence likelihood of counselor self-disclosure. ***Journal of Counseling & Development, 76***, 174 - 182.

Slife, B., & Lanyon, J. (1991). Accounting for the power of the here and now. A theoretical revolution. ***International Journal of Group Psychotherapy, 35***, 225 - 238.

מהתאוריה למעשה

Simith, D., & Fitzppatrick, M. (1995). Patient-therapist boundary issues: An integrative review of theory and research. ***Professional Psychology: Research and Practice, 26***, 499 - 506.

Solano, C. H., Batten, P. G., & Parish, E. A. (1982). Loneliness and patterns of self-disclosure. ***Journal of Personality and Social Psychology, 43***, 524 - 531.

Stiles, W. B. (1987). I have to talk to somebody: A fever model of disclosure. In V. J. Derlega, J. H. Berg (Eds.). ***Self disclosure***. New York, N.Y.: Plenum Press.

Watkins, E., & Schneider, J., (1989). Self-involving versus self-disclosing counselor statments during an initial interview. ***Journal of Counseling and Development, 67***, 345 - 349.

Weiss, R. S. (1985). Men and the family. ***Family Process, 24***, 49 - 58.

Wright, P. H. (1982). Men's friendships, women's friendships and the alleged inferiority of the latter. ***Sex Roles, 8***, 1 - 20.

Yalom, I.D. (1985). ***The theory and practice of group psychotherapy***. (3rd ed.) New York, N.Y.: Basic Books.

Yalom, I.D. (1995). ***The theory and practice of group psychotherapy***. (4th ed.) New York, N.Y.: Basic Books

Youniss, J., & Smollar, J. (1985). ***Adolescent relations with mother, fathers, and friends***. Chicago: University of Chicago Press.

השפעת טיפול קבוצתי על תפישת המסוגלות העצמית ללמידה אצל תלמידי מכינה קדם אקדמית

יוכבד טשופ
יועצת חינוכית, מחוז צפון

תקציר

מטרת ההתערבות היתה לשפר את תפישת המסוגלות העצמית ללמידה ולצמצם את אחוז הנשירה מהמכינה של תלמידים נחשלים בלימודים. במחקר השתתפו 57 תלמידי מכינה בעלי הישגים נמוכים בלימודים, הלומדים במכינה לבגרות בצפון הארץ. תלמידים אלה חולקו באופן אקראי לקבוצת ניסוי ולקבוצת ביקורת. כל התלמידים קיבלו שעה בשבוע שיעור במימנויות למידה. קבוצת הניסוי בלבד השתתפה בנוסף, אחת לשבוע גם בטיפול קבוצתי בין–אישי. הממצאים הצביעו על שיפור מובהק בכל הממדים של תפישת המסוגלות העצמית ללמידה אצל תלמידי קבוצת הניסוי בהשוואה לקבוצת הביקורת. בנוסף, נמצאה פחות נשירה אצל התלמידים שהשתתפו בקבוצות.

תפישת מסוגלות עצמית ללמידה

במחקרים העוסקים בתלמידי מכינה לבגרות הובן, כי חייבים לטפל גם במרכיבים של האמונות והתפישות וביחסים הבין–אישיים הבעייתיים, כדי להעלות את האמון ביכולתם להתמודד במשימות לימודיות ולשבור את מעגל הכשלונות (ירושלמי, 1985; בן אשר ואחרים, 1988; שפירא, 1988). המסוגלות לפעול טוב בסיטואציות שונות דורשת גם מיומנויות לביצוע הפעולה וגם אמונה לגבי מסוגלות המבצע לעשות שימוש אפקטיבי באותן מיומנויות. (Bandura, 1997; March, 1992). קיים הבדל מהותי בין בעלות על מיומנויות לבין היכולת להשתמש בהן בסיטואציות שונות. היכולת היא טובה רק כאשר היא יוצאת אל הפועל (Badura, 1997; Collins, 1982). יכולת הביצוע תלויה במידה רבה בתפישת האדם את היכולת שלו בתנאים סביבתיים משתנים, הכוללים אלמנטים מעורפלים, לא צפויים ולפעמים מלחיצים (Bandura, 1997). תפישת מסוגלות עצמית מוגדרת כהערכת האדם את יכולתו לארגן ולהוציא אל הפועל את המיומנויות הנדרשות כדי להתנהג בדרך מסוימת ועל מנת להתמודד עם מצבים שונים (Bandura, 1997).

תפישת מסוגלות עצמית לימודית הינה נדבך בתוך תפישת מסוגלות עצמית כוללת, ולכן היא משפיעה, פועלת ומושפעת מאותם גורמים, אך בהשלכה לתחום האקדמי (March, 1992; Martinaot & Monteil, 1995). תפישת המסוגלות העצמית משפיעה על הפעולה דרך תהליכים מוטיבציוניים, קוגניטיביים ורגשיים.

פרויקט גמר לסיום החובות לתואר שני, המגמה לייעוץ, אוניברסיטת חיפה

היא משפיעה על בחירת המשימות לביצוע, קובעת את מידת השקעת המאמץ וזמן ההתמדה בהתמודדות עם מכשולים ומשפיעה על דרכי החשיבה והתגובה הרגשית (Schunk, 1991; Zimmerman ,1995; Bandura,1997). ההחלטה של אנשים להימנע לחלוטין מבצוע משימות או מבחירת משימות מסובכות ובעלות משמעות, תלויה בחלקה בהערכה נכונה של המסוגלות העצמית. ברוב המקרים לאנשים יש לפחות חלק ממיומנויות הבסיס הדרושות לביצוע משימות. אמונה של מסוגלות עצמית מעצימה את כמות המאמץ ואת זמן ההתמדה ביישום מיומנויות קיימות ותורמת להתפתחות מיומנויות חסרות. אלה הרואים עצמם כלא מסוגלים להתמודד עם דרישות הסביבה, עוסקים רבות במגרעות האישיות שלהם ולכן מגזימים בהערכת הקשיים הפוטנציאליים. ככל שתפישת המסוגלות העצמית גבוהה יותר, כך המטרות האישיות יהיו גבוהות יותר, וכן המחויבות להשגתן.

ישנו קשר חיובי בין תפישת המסוגלות העצמית לבין שימוש באסטרטגיות נכונות לפעולה. תפישת מסוגלות עצמית נמוכה מביאה לריכוז בסיבות אפשריות לכישלון ומובילה לייחס את הכישלון לחוסר ביכולת ההתמודדות במקום לחוסר מאמץ המושקע במשימה. אמונות האנשים לגבי יכולתם משפיעות על רמת המתח, החרדה והדיכאון שהם חווים במצבים מאיימים ומתישים. חוסר אמון ביכולת להתמודד עם קשיים גורם לרמות גבוהות של מתח וחרדה, דבר המגביל ופוגם ברמת התפקוד (Bandura, 1997).

המידע לגבי המסוגלות העצמית מגיע מארבעה מקורות עיקריים:

הישגים בפעולות קודמות – זהו מקור המידע העיקרי, לגבי מסוגלות עצמית, והדרך הכי יעילה ליצור מסוגלות עצמית גבוהה, כי מידע זה מבוסס על התנסויות ממשיות. אלה המתנסים בכשלונות תקופתיים אך ממשיכים להשתפר לאורך זמן נוטים להעלות את תפישת המסוגלות העצמית שלהם יותר מאשר אלו שמצליחים בכל הפעולות באותה רמת קושי (Bandura, 1995; Schunk, 1991). תלמידים בעלי סכמת הצלחה אקדמית, זוכרים יותר התנהגויות אשר מתארות הצלחה ופחות התנהגויות אשר מתארות כישלון. ואלה הזוכרים את האספקטים השליליים של פעולותיהם נוטים להערכה נמוכה של רמת המסוגלות העצמית (Martinot & Monteil, 1995).

התנסויות עקיפות – הערכת המסוגלות העצמית מושפעת בחלקה מהתנסויות עקיפות בהן המבט הוא על ביצועים של אחרים. ההצלחה של מודלים בעלי תכונות דומות מובילה אחרים להתנסות בפעולות שאחרת הם היו נמנעים מהן. מודלים בעלי יכולת יכולים ללמד את הצופה אסטרטגיות להתמודד עם אתגרים ומשימות. רכישה של דרכים טובות יותר להתמודד עם מכשולים מעלה את תפישת המסוגלות העצמית. הגישה הלא מרתיעה המודגמת ע"י מודל המתמיד בהתמודדותו עם מכשולים שוב ושוב, יכולה להיות משפיעה על הצופה יותר מאשר המיומנות הספציפית המודגמת (Bandura,1995).

שכנוע מילולי – מתן מידע לאנשים על יכולתם, יכולה להעלות את תפישת המסוגלות העצמית. הבעת הערכות חיוביות כשלעצמן, לא יוצרות את השינוי.

אלא, שכנוע ביכולת לבצע פעולה מסוימת, יכולה לדחוף להשקעת מאמץ רב יותר ולהתמדה בפתרון הבעיה , ובכך להביא להצלחה. ההצלחה בפעולה עצמה, עשויה להעלות את תפישת המסוגלות העצמית (Bandura, 1995; Schunk, 1991). אנשים נוטים להאמין להערכת יכולתם לביצוע משימה, מפי אנשים אשר בעצמם שולטים במשימה או בעלי ניסיון רב בצפייה באנשים המבצעים משימות דומות (Bandura, 1995).

מצבים פיסיולוגיים ורגשיים – אנשים נשענים באופן חלקי על מצבים פיסיולוגיים ורגשיים (כאבי בטן, מתח, חרדה וכד') כמדד להערכת היכולת שלהם. התרגשות לפני מבחן יכולה להעביר מסרים שונים באשר לתפישת המסוגלות העצמית. יש אנשים שגילו כי ההתרגשות היא גורם העוזר להצלחה. אחרים גילו שהתרגשות היא גורם המונע הצלחה. פירוש תגובת לחץ ומתח כסימנים של חוסר יכולת, תביא לתפישת מסוגלות עצמית נמוכה. לעומת זאת, אמונה כי לפני ביצוע פעולות שיש בהן אתגר, יתכנו שינויים פיסיולוגיים ורגשיים גם לבעלי היכולות הגבוהות, תביא לתפישת מסוגלות עצמית גבוהה (Bandura, 1995). הניסיון לעודד תלמידים להאמין ביכולתם כלומדים הוא בעצם ניסיון לעודד להאמין בתיאורית האינטליגנציה התוספתית. זוהי אמונה כי האינטליגנציה היא אפיון שעשוי להשתנות. לעומת זאת, תיאורית התכונות היא אמונה כי האינטליגנציה היא אפיון קבוע אשר אינו ניתן לשינוי. מחקרים הראו כי תיאורטיקן האינטליגנציה התוספתית נוטה פחות להיות חסר אונים אל מול כשלון הישגים וממשיך להשקיע מאמץ ולפתח אסטרטגיות טובות יותר בכדי להצליח ולהתגבר על המשימה (Dweck, Chiu & Hong, 1995).

טיפול קבוצתי ומסוגלות עצמית ללמידה

מחקרים העוסקים בתלמידי המכינה, המליצו לטפל בהם בקבוצות תמיכה קטנות כדי להעלות את האמון ביכולתם להתמודד עם המשימות הלימודיות (ירושלמי, 1995; בן אשר ואחרים, 1988; שפירא, 1988). בגלל הדגש על שיפור האמון העצמי והיחסים הבין–אישיים, הגישה הבין אישית בטיפול קבוצתי שפותחה ע"י Yalom (1995), נראית מתאימה לטיפול בתלמידים בעלי הישגים נמוכים כמו התלמידים במכינה. שינוי דורש המשגה של העצמי בהתייחסות לסביבה והכרה של המשתתף בקבוצה בחלק שלו בהקשר של הבעיה (Leszcz, 1992). המטרה של הגישה הזאת היא להעלות מודעות עצמית דרך התנסות בין אישית אינטנסיבית. קבוצה מהסוג הנ"ל שהאוירה בה היא של קבלה, תמיכה, איכפתיות ואינטימיות מספקת את התנאים הנחוצים לחוויה רגשית מתקנת (Yalom, 1995; Shechtman, 1993a). הייעוץ הקבוצתי מהווה טכניקת התערבות בין אישית דינמית הממוקדת במחשבות, במודעות ובהתנהגות מודעות תוך דגש על התמודדות עם בעיות אמיתיות כאן ועכשיו. הטיפול הקבוצתי מעודד ומספק כלים לשנות התנהגות תבוסתנית ולהגיע לגדילה אישית (Gazda 1989).

השינוי נעשה ע"י הכוחות האופיניים הפועלים בקבוצות הללו. במיוחד יש חשיבות לכוחות התרפויטים של לכידות קבוצתית, קתרזיס, ומשוב בין אישי (Tschuscke

& Dies, 1994 ; Yalom, 1995). שינוי בתפישה העצמית מתרחש במיוחד בקבוצה בה יש לכידות קבוצתית. השינוי נעשה ע"י האינטראקציה בין המשתתפים, המודלינג של המנחים והמשובים ההדדיים. התמיכה והעידוד נותנים תוקף לאוניברסליות של הבעיות ועוזרים לפרט לבנות מחדש את תפישתו העצמית. האקלים התרפויטי מאפשר חשיפה וקתרזיס, התובנה מתאפשרת באמצעות האזנה לאחרים, שיתוף אחרים בבעיות וקבלת משובים (Shechtman, 1993a; Yalom, 1995).

ההמלצה לטפל בתלמידי המכינה בקבוצות קטנות נבעה גם מההנחה כי יעוץ מתאים, שיעלה את הביטחון ביכולת להצליח בלימודים, יקטין את שיעורי הנשירה (בן-אשר ואחרים 1988). ואכן קבוצות נמצאו יעילות בהפחתת נשירה במסגרת לימודית (Blum & Jones 1993).

לפי בן-אשר ואחרים, (1998) תלמידי המכינה הם אנשים בוגרים הנמצאים בסיטואציה הדומה לתקופת ההתבגרות, לכן ניתן להתייחס למחקרים שנעשו בגיל הנ"ל. בסדרה של מחקרים בבתי"ס בארץ המבוססים על גישה של עבודה קבוצתית בין-אישית עם ילדים ובני נוער, נמצא שינוי לטובה של אלה שהיו בטיפול קבוצתי לגבי הערכה עצמית (Shechtman, 1993a, 1994). Shechtman ואחרים, (1996) מצאו כי ע"י טיפול קבוצתי מסוג אינטראקציה בין אישית, עם תלמידים בעלי הישגים נמוכים, חל שינוי לטובה גם בהישגים אקדמיים וגם בהערכה עצמית ובמיקוד-שליטה (ראה גם Shechtman, 1993b).

מתוך הספרות עולה כי בסוג הטיפול הקבוצתי הבין-אישי קיימים המאפיינים שעשויים להשפיע באופן חיובי על תפישת המסוגלות העצמית ללמידה. לכן, ההנחה היתה שטיפול בקבוצה ישפיע באופן חיובי על תפישת המסוגלות העצמית ללמידה של התלמידים, וכן על התמדתם בתכנית. ההשערה הראשונה היתה, שתפישת המסוגלות העצמית של התלמידים שישתתפו בטיפול הקבוצתי תעלה בהשוואה לתלמידים שלא ישתתפו בטיפול קבוצתי. ההשערה השניה היתה, שהתלמידים שישתתפו בטיפול הקבוצתי יתמידו יותר במכינה בהשוואה לעמיתיהם שלא ישתתפו בטיפול הקבוצתי.

השיטה

אוכלוסיית המחקר

הפרוייקט נעשה במכינה קדם-אקדמית במכללה בצפון הארץ. התלמידים שהשתתפו היו בעלי הישגים אקדמים נמוכים, החסרים את כל בחינות הבגרות ובעלי ציון במבחן כניסה מימ"ד מתחת ל-350. (מבחן מימד – חובר ע"י המרכז הארצי לבחינות). התלמידים למדו במסלול דו שלבי הנמשך כשנתיים ורבע.

המדגם בעבודה זו כלל 57 תלמידים. הם התחלקו באופן אקראי לשתי קבוצות. קבוצת ניסוי (n = 29) אשר השתתפה בטיפול קבוצתי וקבוצת ביקורת (n = 28) אשר לא השתתפה. תלמידי קבוצת הניסוי חולקו לשתי קבוצות קטנות יותר

(n = 15 ו – n = 14) כאשר כל קבוצה עברה את תהליך ההתנסות בנפרד אך בהנחיית אותן שתי מנחות. כל המשתתפים בפרוייקט (n = 57) קיבלו שעה בשבוע שיעור במיומנויות למידה ע"י מורים מיומנים. קבוצת הניסוי (n = 29) בלבד השתתפה בנוסף גם בטיפול קבוצתי. התלמידים היו ילידי הארץ, בוגרי צבא, גילאי 21-24, משכבות סוציואקונומיות חלשות ובינוניות. הקבוצה היתה הטרוגנית מבחינת המין כללה בנים ובנות ומבחינת מגוון הקשיים. לרבים היו בעיות מורכבות כלכליות משפחתיות, חברתיות ורגשיות. בנוסף להרגלי למידה לקויים ודרכי התמודדות לא יעילות.

המנחות: שתי קבוצות הניסוי היו בהנחייה משותפת של שתי מנחות. האחת, יועצת ותיקה העובדת כיועצת חינוכית במכינה הקדם אקדמית. השניה, כותבת מאמר זה, יועצת ותיקה ומנחת קבוצות בעלת נסיון.

הטיפול הקבוצתי

הטיפול הקבוצתי החל שבוע לאחר תחילת הלימודים במכינה. הוא נערך פעם בשבוע במשך 45 דקות לאורך כל הסמסטר הראשון (סה"כ 17 מפגשים). לא היתה נשירה בסיום הסמסטר הראשון בשתי הקבוצות.

בשלב ההתחלתי של הקבוצות היה שימוש בפעילויות מובנות של תרגילים טיפוליים כפי שמומלץ ע"י מומחים בתחום, כדי ליצור אקלים של תקשורת פתוחה, וכדי להתגבר על בעיות המשמעת וחוסר היציבות האופייניים לשלב זה (Corey & Corey 1992). התהליך הדגיש את הכוחות התרפויטים העיקריים שזוהו כאפקטיביים בטיפול קבוצתי. כדי להעלות את הלכידות הקבוצתית, המפגשים היו מובנים ומכוונים לפתח את ההכרות הבין אישית ע"י שבירת הקרח. המשתתפים סיפרו על מקור שמותיהם, שיתפו באספקטים והישגים חיוביים של עצמם ויצרו קשרים אינטימיים בזוגות ובשלשות בסיפורים אישיים. הם השתתפו בפעילויות של נתינת עידוד, תמיכה ומשוב חיובי, דבר שהגביר את תחושת הביטחון והאמון ופיתח נורמות של קבלה ותמיכה. כדי לפתח את שפת הרגשות ולעצב את הנורמה של הבעה עצמית נעשה שימוש בתרגילי הבעה ושיתוף ברגשות.

שלב המעבר היה סערתי. עלו התנגדויות והופיעו נושאים של אמון, נוצרו חוקים עבור הקבוצה עם מיקוד על סודיות. מוקד הייעוץ היה על יחסים וקונפליקטים של כאן ועכשיו, כמו כן עלה גם חומר מהעבר ומהעתיד.

שלב העבודה היה הרבה פחות מובנה. המשתתפים החלו להציב מטרות להשתתפותם. הם יזמו חשיפה עצמית של עובדות ובעיות עם עצמם, עם חברים ועם המשפחה. כדי לספק תמיכה ולהגביר את מעורבותם הפעילה, המשתתפים קבלו עידוד להתחלק ברגשות, בחוויות ובהתנסויות. בדרך-כלל היתה הבעה של אמפתיה ואכפתיות. חברי הקבוצה הגיבו עם משובים קונסטרוקטיביים ועידוד לנסות דרכים חדשות לעשות שינויים. כדי לפתח רגשות של אחריות אישית ולאפשר שינוי, נעשה שימוש במשחקי תפקידים ובהבהרות. המרכיבים החווייתיים והרגישיים החזקים אפיינו את ההתנסות בשתי הקבוצות. לעתים עלו קונפליקטים

ביחסים הקבוצתיים שטופלו באמפתיה וברגישות, וזאת, כתוצאה מהדוגמא האישית של המנחות וללמידה של המשתתפים של מיומנויות חברתיות כמו: נתינת משוב הדדי כנה, אינטרפרטציות ועימותים קונסטרוקטיביים.
שלב הסיום המתמקד בהישגים אישיים וקבוצתיים בנושאים של פרידה.

כלי המחקר

שאלון תפישת מסוגלות עצמית – הדר (1996) (נבנה ע"פ מודלים של Bandura, Zimmerman, Schunk ושאלון מסוגלות עצמית אקדמית עיבוד לעברית זיינדר, 1981). השאלון בנוי משבעה מימדים הכוללים כל אחד מספר היגדים. סה"כ כולל השאלון 20 היגדים, עבורם הביעו הנבדקים את עמדתם על סולם של 6–1. כאשר 1 = לא מסכים כלל ו– 6 = מסכים מאוד. הציון הנמוך יותר מצביע על תפישת מסוגלות טובה יותר.

מימדי תפישת המסוגלות העצמית בשאלון הם: מסוגלות עצמית להתמודד עם בעיה, מסוגלות עצמית להתמודד עם אינפורמציה, מסוגלות עצמית לארגון החומר הלימודי, מסוגלות עצמית להכוונה עצמית בלמידה, מסוגלות עצמית לפעילויות למידה כלליות, מסוגלות עצמית ללמידה לבד מול קבוצה ומימד תפישת האינטליגנציה. השאלון תוקף ונמצא מהימן באמצעות ניתוח גורמים ומהימנות שנעשו בגרסתו המקורית. השאלון המקורי כולל שתי קטגוריות, בעבודה זו השתמשתי רק בקטגוריה אחת. על–כן, נעשתה שוב בדיקת מהימנות. המהימנות נבדקה לכל מימד בנפרד לפי מקדם אלפא קורנבך. המהימנויות נעו בין a = .58 לבין a = .86. המהימנויות נחשבות כטובות לפי Borg & Gall (1989). השאלון ניתן פעמיים לפני ההתערבות הקבוצתית ואחריה בקבוצת הניסוי ובקבוצת הביקורת.
בדיקת נשירה – נבדקו מספר הנחקרים בשתי הקבוצות בסיום הפרוייקט (הפרוייקט התקיים לאורך כל הסמסטר הראשון) ולאחר 5 חודשים. מועד זה לבדיקת הנשירה נקבע לאחר שהתלמידים נבחנו בבחינת הבגרות הראשונה.

ממצאים

ניתוח תוצאות מבחני הקדם

נעשה ניתוח גורמים רב משתני (Multivariate analysis). לא נמצאו הבדלים מובהקים בכל מימדי תפישת המסוגלות העצמית בין קבוצת הניסוי והביקורת ($F(6,50) = 0.118$, n.s.) . בנוסף לא נמצאו הבדלים בין שתי קבוצות הניסוי לפני תחילת ההתנסות ($F(6,50) = 0.373$, n.s).

הבדלים בתפישת מסוגלות עצמית לפני תחילת ההתנסות ולאחריה בקבוצות השונות

ההשערה היתה שיימצא הבדל בתפישת המסוגלות העצמית ללמידה בין תלמידים

אשר התנסו בפרוייקט לבין אלו שלא. לצורך בדיקת ההבדלים בתפישת מסוגלות עצמית לפני תחילת ההתנסות לבין תפישת מסוגלות עצמית בסיום ההתנסות נעשה ניתוח שונות מדגמים תלויים (Repeated measures); בכל מימד של תפישת מסוגלות עצמית בנפרד, כאשר הקבוצה היוותה משתנה בלתי תלוי (Between subject factor). בניתוח השונות למדגמים תלויים נמצא הבדל מובהק בין תחילת ההתנסות לבין סופה כתלות בקבוצת ההתנסות בכל שבעת המימדים שנבדקו.
התמודדות עם בעיה ($F(1,55) = 47.486$, $p < .01$);
התמודדות עם אינפורמציה ($F(1,55) = 25.464$, $p < .01$);
ארגון החומר הלימודי ($F(1,55) = 95.642$, $p < .01$);
הכוונה עצמית בלמידה ($F(1,55) = 38.80$, $p < .01$);
פעילויות למידה כלליות ($F(1,55) = 66.842$, $p < .01$);
למידה לבד מול קבוצה ($F(1,55) = 38.39$, $p < .01$);
תפישת האינטליגנציה ($F(1,55) = 7.17$, $p < .01$).
לוח מס' 1 מציג את ממוצעי וסטיות התקן של הקבוצות לפני תחילת ההתנסות ולאחריה בכל מימד בנפרד.

לוח מספר 1: ממוצעי הקבוצות לפני תחילת ההתנסות ולאחריה בכל מדד

	מדדים	קדם		בתר	
		ממוצע	ס. תקן	ממוצע	ס. תקן
קבוצת הניסוי	התמודדות עם בעיה	3.97	0.86	2.72	0.62
	התמודדות עם אינפורמציה	4.07	0.59	2.23	0.50
	ארגון החומר	4.18	0.76	2.45	0.82
	הכוונה עצמית	4.13	1.12	2.72	0.95
	פעילויות למידה כלליות	4.04	1.04	2.34	0.76
	למידה לבד מול קבוצה	4.32	1.12	2.89	1.10
	תפיסת האינטליגנציה	2.31	1.54	1.59	0.78
קבוצת הביקורת	התמודדות עם בעיה	4.13	0.95	4.30	0.83
	התמודדות עם אינפורמציה	4.08	0.63	4.18	0.56
	ארגון החומר	4.09	0.78	4.23	0.62
	הכוונה עצמית	4.17	1.14	4.28	1.07
	פעילויות למידה כלליות	4.01	1.04	4.09	0.84
	למידה לבד מול קבוצה	4.32	1.05	4.25	0.84
	תפיסת האינטליגנציה	2.83	1.64	2.82	1.64

הערה: ירידה בממוצע מצביעה על עליה בתפיסת המסוגלות העצמית שכן ההיגדים בשאלון מנוסחים בשלילה: "קשה לי להתמודד עם...".

על מנת לוודא כי שתי קבוצות ההתנסות אכן עברו "חוויה" דומה והשינוי חל על הנבדקים שהתנסו בשתי הקבוצות ולא רק בקבוצה אחת, נעשה שוב ניתוח שונות למדגמים תלויים בכל מימד בנפרד כאשר קבוצת ההתנסות (ניסוי א' או ניסוי ב') היוותה גורם בלתי תלוי נוסף.

בניתוח שונות למדגמים תלויים נמצא כי קבוצת ההתנסות א' או ב' לא היוותה גורם משמעותי בשינוי תפישת המסוגלות העצמית ללמידה במימד מסוגלות עצמית להתמודד עם בעיה ($F(1,27) = 2.75$, n.s.), בממד מסוגלות עצמית להתמודד עם אינפורמציה ($F(1,27) = 0.59$ n.s.), בממד מסוגלות עצמית לארגון החומר הלימודי ($F(1,27) = 0.26$, n.s.), בממד מסוגלות עצמית להכוונה עצמית בלמידה ($F(1,27) = 0.08$, n.s.), בממד מסוגלות עצמית לפעילויות למידה כלליות ($F(1,27) = 0.25$, n.s.), בממד מסוגלות עצמית ללמידה לבד מול קבוצה ($F(1,27) = 0.20$, n.s.), ובממד תפישת האינטליגנציה ($F(1,27) = 0.26$, n.s.).

לוח מספר 2: מספרי נחקרי הקבוצות בסיום הפרוייקט ולאחר 5 חודשים

	המס' בהתחלת הפרוייקט	המס' בסיום הפרוייקט	המס' לאחר 5 חודשים	נשירה באחוזים
קבוצת הניסוי	29	29	26	10.3%
קבוצת הביקורת	28	28	20	28.5%

הנתונים מראים הבדל באשר לנשירה בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת 5 חודשים לאחר סיום הפרוייקט (הפרוייקט התקיים לאורך הסמסטר הראשון של המכינה). על פי התוצאות בקבוצת הניסוי, לאחר 5 חודשים מסיום הפרוייקט נשרו 3 משתתפים המהווים 10.3%. בקבוצת הביקורת, לאחר 5 חודשים מסיום הפרוייקט נשרו 8 משתתפים המהווים 28.5%.

דיון

התוצאות בהתערבות זו מראות שינוי לטובה בממדים השונים של תפישת המסוגלות העצמית ללמידה אצל תלמידי המכינה שהשתתפו בקבוצות הטיפול. בנוסף, בבדיקה של נתוני הנשירה חמישה חודשים ממועד סיום הטיפול נמצאה פחות נשירה אצל התלמידים שהשתתפו בקבוצות הטיפול. העלייה בתפישת המסוגלות העצמית ללמידה אחרי טיפול שאין בו התמקדות ספציפית בנושאים לימודיים הופך את התוצאות למעניינות במיוחד. העזרה השבועית של שיעור בשיפור מיומנויות למידה לא העלתה את תפישת המסוגלות העצמית, לא חיזקה את תפישת האינטליגנציה התוספתית המאמינה בשינוי ולא מנעה נשירה של

כ-28%. לעומת זאת, התוספת של טיפול קבוצתי פעם בשבוע גרם לשינויים הללו. ההבדל היחיד בין קבוצות הניסוי והביקורת היה הטיפול הקבוצתי, על כן ניתן לייחס את התוצאות להתערבות.

ניתן לייחס את התוצאות לזיקה בין המאפיינים של הטיפול הקבוצתי לבין הצרכים של תלמידי המכינה. תלמידי המכינה צריכים לפתח אמון ביכולתם להתמודד בתחום האקדמי ולפתור קשיים באינטראקציה עם הסביבה. הטיפול הקבוצתי בו השתמשנו בפרוייקט סיפק את ההזדמנות לחוויה בין אישית מתקנת ואת התנאים לטיפול בצרכים שלהם (Leszcz 1992; Yalom 1995). תימוכין לממצאים דומים מצויים בספרות המחקרית. מחקרים מצאו כי ע"י טיפול קבוצתי מסוג אינטראקציה בין אישית עם תלמידים בעלי הישגים נמוכים, חל שינוי לטובה לגבי הערכה עצמית, מיקוד שליטה ובהישגים אקדמיים (Shechtman 1993a,1993b; Shechtman et al., 1994, 1996).

הסבר אפשרי נוסף לממצאים הוא, שהניסיון הקבוצתי שיחרר לא רק אנרגיה, אלא גם סיפק למשתתפים שיפור בתחושת האמון ששינוי אפשרי והעלה את המודעות העצמית לזהות התנהגויות של תבוסה עצמית ודרכים להתגבר עליהן. יתכן והמשתתפים בקבוצות נתרמו ע"י הכוחות התרפויטים העיקריים הגורמים לשינוי בקבוצות מהסוג הנ"ל. כפי שסובר Yalom (1995), וכפי שאושר במחקר על הכוחות התרפיוטים בקבוצות נוער (Shechtman et al.,1997), קתרזיס ולמידה בין אישית היו הכוחות העיקריים המוזכרים.

אחד הממצאים המעניינים שבפרוייקט הוא שלפני ההתנסות בקבוצה הניסוי ובקבוצת הביקורת נמצאה תפישת אינטליגנציה תוספתית. הסבר אפשרי לממצא זה ניתן למצוא במחקר של שפירא ואחרים (1988). הם טוענים שהמכינה הקדם-אקדמית מהווה מעין "שלב פתיחה", ועקב כך אין היא נתפשת כחלק מאותו רצף של כשלונות בעברם של התלמידים. לפיכך היא מאפשרת לתלמידים הלומדים בה לפתוח "דף חדש" ולפתח תפישת מסוגלות עצמית לימודית חדשה.

ממצא מעניין אחר הוא השיפור בתפישת המסוגלות העצמית במימד של עבודה בקבוצה מול עבודה לבד, המצביע על שינוי לטובה בגישתם לאחרים. זהו ממצא מעודד לאור העובדה שירושלמי (1985) מתייחס לקושי של תלמידי המכינה לגייס תמיכה חברתית מהתלמידים האחרים, שכן תחושת חוסר האונים שלהם מיוחסת גם לקבוצת חבריהם התלמידים, הדומים להם. ההנחה היא שהשינוי לטובה הוא תוצאה של תהליכים קבוצתיים. ניתן לקשר זאת, כפי שסוברים המומחים בתחום לאווירה המיוחדת הנוצרת בקבוצות קטנות אינטימיות. אווירה הגורמת לשיפור בפתיחות, באמון ובלקיחת סיכונים מאפיינים החשובים ביחסים בין אישיים (Corey & Corey, 1992; Gazda, 1989; Yalom, 1995).

הממצאים מראים, ששילוב של פיתוח מיומנויות למידה עם טיפול קבוצתי, יעילים בהעלאת תפישת המסוגלות העצמית ללמידה ומניעת נשירה, יותר מאשר פיתוח מיומנויות בלבד. על סמך הממצאים בפרוייקט זה, ההתערבות הקבוצתית עודדה תפישה העשויה להוביל להתנהגות של רצון להשקיע מאמץ וזמן ושל רצון

לפתח אסטרטגיות לפתרון בעיות ודבקות במטרות. פיתוח יכולות ורצונות אלו הוא משמעותי ומהותי בכל תהליך לימודי. העובדה שלטיפול קבוצתי יש השפעה כל כך חיובית לתפישת המסוגלות ללמידה יכולה להוביל מנהלים, אנשי חינוך ויועצים חינוכיים לבחור לתמוך בהקמת קבוצות כאלה במסגרות החינוך השונות.

מגבלות והצעות למחקר בעתיד

התוצאות מאפשרות לנו להסיק לגבי האפקטיביות של טיפול קבוצתי בין אישי בלבד. בעתיד יהיה מעניין במיוחד להשוות טיפול קבוצתי בין אישי עם טיפול קבוצתי קוגניטיבי שכבר נוסה בשיפור תפישת המסוגלות העצמית בתחומים שונים כמו שליטה במשקל. השיפור יוצא הדופן של תפישת המסוגלות העצמית בלימודים בפרוייקט זה מצדיק חזרה על מחקרים מסוג זה. כדי שניתן יהיה לעשות הכללה של התוצאות, חשוב יהיה לבדוק בקבוצות נוספות במכינה שבה נעשה הפרוייקט ובמכינות קדם אקדמיות נוספות אחרות.

בתקופת הפרוייקט עדיין לא ניתן היה להתייחס לנתוני הישגים חיצונים כי לא ניגשו לבחינות הבגרות. בעתיד מומלץ לבדוק נתוני הישגים: אחוזי ניגשים למבחנים פנימיים וחיצוניים, אחוזי עוברים וממוצע ציונים. זה יאפשר לקשר את הטיפול גם להישגים. שכן עם העלייה בתפישת המסוגלות העצמית ללמידה עולה גם ההתמדה, המוטיבציה והשקעת המאמץ, ואלו צריכים להביא בסופו של דבר לציונים גבוהים יותר.

בעבודה זו ההנחיה המשותפת העשירה, זירזה תהליכים קבוצתיים ואפשרה תפישה רחבה ומעמיקה של מגוון ההתרחשויות בקבוצה. אולם לא ניתן היה לבדוק את השפעת המנחה לגבי תוצאות הטיפול. בעתיד אפשרי יהיה לבדוק תוצאות של טיפול קבוצתי מסוג זה במספר קבוצות בהנחיית מנחים שונים.

כדי להבין טוב יותר לגבי סוג העזרה המתאים לתלמידים בעלי הישגים נמוכים הלומדים במכינות רצוי יהיה לקשר בין תוצאות הטיפול לבין משתנים תהליכיים שיאירו את הסיבות שהובילו להצלחה.

ביבליוגרפיה

בן אשר, ס., פלום, ח. והוז, ר. (1988). תהליכי התבגרות וסגנונות תצורת זהות בקרב תלמידי המכינה הקדם אקדמית. **הייעוץ החינוכי, א**, 165–156.

הדר, ל. (1996). **השפעת התנסות בסביבה לימודית עתירת טכנולוגיה מסוג סל"ע, על תפישת מסוגלות עצמית ללמידה אצל תלמידים**. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך, אוניברסיטת חיפה, ביה"ס לחינוך, חיפה.

ירושלמי, ח. (1985). **הכנתם של תלמידי המכינה הקדם אקדמית לתפקידי סטודנט באוניברסיטה**. חיבור לשם קבלת תואר ד"ר באוניברסיטה העברית בירושלים.

שפירא, ר., שילד, ע. ושביט, ר. (1988). **סקר בוגרי מכינות אקדמיות בישראל-דפוסי השכלה, קריירה, עמדות, הישגים ובעיות**. נייר דיון המרכז לפיתוח ע"ש פנחס ספיר ליד אונ' ת"א.

Bandura, A. (1995). ***Self-efficacy in changing societies***. U.K: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). ***Self-efficacy: The exercise of control***. N. Y: Freeman and Company.

Blum, D. Y., & Jones, L. A. (1993). Academic growth group and mentoring program for potential dropouts. ***The school counselor, 40***, 207-217.

Borg, W.R., & Gall, M. D. (1989). ***Educational research***. NY: Longman.

Collins, J. (1982). ***Self-efficacy and ability in achievment behavior***. Stanford CA: Stanford University.

Corey, M., & Corey, G. (1992). Group process and practice (4th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Dweck, C. S. , Chiu, C. Y. , & Hong , Y. Y. (1995). Implicit Theories and their role in judgments and reacions: A world from two perspectives. ***Psychologycal Inquiry, 6***, 267-285.

Gazda, G. M. (1989). ***Group Counseling: A Developmental approach***. Boston MA: Allyn & Bacon.

Leszcz, M. (1992). The interpersonal approach in group psychotherapy. ***International Journal of group psychotherapy, 42***, 37-62.

March, H. W. (1992). Content Specificity of relations between academic achivment and academic self concept. ***Journal of Educational Psychology, 84***, 35-42.

Martinot, D., & Monteil, J. M. (1995). The academic self schema: An experimental illustration. ***Learning and Instruction, 5***, 63-76.

Schunk, H. D. (1991). Self-efficacy and achievment motivations. ***Educational Psychologist, 26***, 207-231.

Shechtman, Z. (1993a). Group pschotherapy for the enhancment of inimate friendship and self-esteem among troubled elementry school children. ***Journal of Social and Personal Relationships, 10***, 485-494.

Shechtman, Z. (1993b). School adjustment and small group therapy: An Israeli study. ***Journal of Counseling and Development, 72***, 77-81.

Shechtman, Z., & Bar-El, O. (1994). Group guidance and group counseling to foster social acceptability and self-esteem in adolescence. ***The Journal for Specialists in Group Work, 19***, 188-196.

Shechtman, Z., Gilat, I., & Flasher, A. (1996). Brief group therapy with low -achieving elementry school children. ***Journal of Counseling Psychology, 43***, 376-382.

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

Tschuschke, V., & Dies, R. R (1994). Intensive analysis of therapeutic factors and outcomes in long-term inpatient groups. ***International Journal of Group Psychotherapy, 44***, 185-208.

Yalom, I. D. (1995). ***The theory and practice of group psychotherapy*** (4th ed.) New York, NY: Basic Books.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura, ***Self-efficacy in changing societies***, (pp. 202-231). UK: Cambridge University Press.

תכנית התערבות מערכתית מונעת בחטיבת-ביניים

שירלי כהן ודפנה יעקובוביץ
יועצות חינוכיות, מחוז חיפה

תקציר

העלייה בדיווח על מקרי האלימות המתרחשים בחברה בכלל ובבתי–הספר בפרט, מעלה צורך מהותי לפעול למיגורה ולמניעתה של תופעה זו, תוך יצירת סביבה בטוחה מחד, וטיפול בפרט המהווה גורם סיכון, מאידך. במאמר זה נדון בתכנית התערבות מערכתית מונעת בשלוש רמות: ראשונית, שניונית ושלישונית. הרמה הראשונית תכליתה שימת דגש על יצירת אקלים בית–ספרי וכיתתי. תכנית מניעה העוסקת בשמירה על ערכים, מערכות יחסים הוגנות ומדגישה אחריות אישית במעורבות ובמחויבות לצמצום האלימות בבית–הספר. הרמה השניונית נותנת מענה טיפולי לילדים המצויים בסיכון לבעיות התנהגות על ידי הקניית כישורי התמודדות עם כעס ברמה הקוגניטיבית והרגשית כאחד. הרמה השלישונית צריכה להיות מעמיקה יותר מבחינה טיפולית עבור ילדים בעלי בעיות התנהגות קשות המלוות בהתנגדות לשינוי. במאמר זה יתואר המודל התיאורטי, תוך הסבר ההתערבות ברמות השונות בהסתמך על מחקרים בספרות. כפועל יוצא מכך, תוצג תכנית התערבות כפי שיושמה באחד מבתי–הספר בארץ עפ"י מודל זה.

העלייה באלימות בקרב בני הנוער בעת האחרונה העלתה את הצורך להעריך את האלימות, לחקור את גורמי הסיכון ולפתח אסטרטגיות מניעה יעילות. בבית–הספר בו אנו עובדות, כרכזת שכבה וכיועצת חינוכית, אנו מתמודדות עם בעיות משמעת וגילויי אלימות מרובים. כמו–כן אנו נתקלות במצוקתם של המורים והמערכת כולה למצוא כלים יעילים המספקים מענה להתמודדות עם התופעה הקשה. אי –לכך הקדשנו את עשייתנו לנושא זה שמטרתו התמודדות עם האלימות בבית–הספר מנקודת ראות מערכתית, תוך שילוב של מניעה וטיפול במעגלי התערבות שונים. מניעה כזו אפשרית באמצעות התערבות מונעת בשלוש רמות: רמת מניעה ראשונית המתמקדת ביצירת אקלים כיתה ובית–ספר חיוביים מחד, ובשיפור הכישורים החברתיים, הגברת אמפתיה, הבהרת ערכים וחיזוק עמדות של סובלנות, מאידך. רמת מניעה שניונית, מאתרת ילדים המצויים בסיכון לבעיית התנהגות ומטפלת בהם באמצעות הקניית כישורים מפחיתי–סיכון ברמה הקוגניטיבית והרגשית כאחד. רמת מניעה שלישונית, מיועדת לילדים בעלי בעיות התנהגות קשות אשר טיפול במניעה שניונית אינו מספק. בפרוייקט זה חשוב היה לנו שהטיפול ינבע מצרכי בית הספר. משום כך ערכנו סקר שתכליתו למפות את סוגי האלימות בבית הספר, מידת שכיחותם ועמדות המורים והתלמידים ביחס לתופעה, גורמיה, והדרכים לטיפול בה. תוצאות הסקר הצביעו על שכיחות גבוהה של אלימות מילולית,

פרויקט גמר לסיום החובות לתואר שני, המגמה לייעוץ, אוניברסיטת חיפה

וכן אלימות פיסית ברמה מדאיגה. גורמים כגון נורמות חברתיות המעודדות אלימות, חוסר סובלנות, מבנה בית–הספר ותקשורת מורים–תלמידים לקויה, נמצאו כגורמים מרכזיים לאלימות בבית הספר. תופעת האלימות נתפשה כחמורה בקרב המורים והתלמידים וחשוב היה להם לנסות למגרה. מתוך כך בנינו את תכנית ההתערבות המחולקת לשלוש רמות התערבות.

התערבות ברמת המניעה הראשונית

במרבית המאמרים הדנים בהתערבות ובמניעת אלימות עולה הצורך בשיתוף כלל הגורמים בבית הספר. ראייה רחבה זו הכוללת התייחסות לגורמים קוגניטיביים–התנהגותיים וחברתיים–סביבתיים, מעלה את סיכויי הצלחת התכנית ובמקביל מונעת תיוג של ילדים ספציפיים כבעייתיים.

לפי Larson (1994), פעילויות ברמת המניעה הראשונית בבתי–הספר ניתנות לחלוקה דיכוטומית:

א. תכנית המנסה להשפיע על דעות ומיומנויות בפתרון בעיות. תכנית זו חייבת להיות ממוקדת ישירות במניעת האלימות עצמה. על התכנית לשאוף להפחתת כמות האגרסיה באמצעות ניהול הכעס, שליטה באימפולסיביות והגברת האמפתיה. כל זאת בעזרת צפייה בסרטים, התנסות במשחקי תפקידים, והצגת הכעס כנורמלי תוך ניסיון למצוא דרכים חלופיות לפריקתו.

בניית תכנית שמטרתה להשפיע על דעות ומיומנויות בפתרון בעיות יש לקחת בחשבון את השיקולים הבאים: יש להתחיל את תכנית המניעה מגיל צעיר; יש למנוע נשירה, שכן נערים אגרסיביים שנשרו הפכו לבוגרים בעייתיים; יש להקים פונקציה ספציפית הפועלת בצורה פרואקטיבית לטיפול בבעיות כדי להפחית התנהגויות אגרסיביות; יש לקיים בבית–הספר פעילויות המעודדות עיסוק בנושא האלימות; יש להתבסס על תיאוריה, להיעזר בכלים להערכה ובקרה.

ב. מערכת התערבותית הממוקדת בבניה מחדש של אקלים ותרבות בית–הספר: ישנן מספר תכניות מניעה ראשוניות העוסקות בתכנון בית–ספר בטוח. על פי Stephen (1994) יש לנקוט בצעדים הבאים: יצירת אווירת גאווה בבית–ספר; נטילת אחריות על אזורים ציבוריים בבית הספר; הקמת מרכז להורים וגיוסם לטובת הנושא; יצירת אווירה מסבירת פנים – ככל שאנשי הצוות, כולל המנהל נמצאים במגע יומיומי עם התלמידים, כך האווירה טובה יותר ;קיום פעילות מעניינת ומאתגרת מחוץ לשעות הלימודים ; יצירת מעורבות תלמידים– הם יועצי המניעה הטובים ביותר, בעלי הידע אישי הרחב ביותר; על מניעת אלימות ולימוד מיומנויות חברתיות להיות משולבות כחלק אינטגרלי מתכנית הלימודים; הדרכה ועדכון קבועים לצוות המורים בנוגע לטכניקות למניעת אלימות (ניהול כיתה, גישור, טיפול במשמעת וכו'); הגדרת תקנון התנהגות ברור וידוע לכולם; שיתוף פעולה בין כלל הגורמים: הורים, מורים, תלמידים, גורמי חינוך, גורמי טיפול, גורמים בקהילה.

התערבות ברמת המניעה השניונית והשלישונית

מחקרים מראים כי ניתן לאתר כבר מגיל צעיר ילדים המצויים בסיכון לבעיות התנהגות ועבריינות. מאפיינים כגון: תגובות אגרסיביות לבעיות חברתיות, עוינות, נטייה להעריך התנהגויות אגרסיביות כבעלות תוצאות חיוביות וכן משתנים סביבתיים כמו: סגנון הורות תוקפני, צריכים להדליק נורה אדומה. על בית הספר מוטלת האחריות לאתר את התלמידים הבעייתיים בהווה ולאתר גם את אלה שעלולים להיות כאלה בעתיד ולספק להם את הכישורים שיפחיתו את הסיכון (Larson, 1994).

נמצא כי התכניות היעילות ביותר לטיפול בהנהגות אגרסיבית הינן תכניות המבוססות על הגישה הקוגניטיבית–ביהביוריסטית (CB-Approach). גישה זו מסבירה התנהגות אנטי–סוציאלית של ילדים כתוצאה ממיומנויות חברתיות מוגבלות וחוסר גמישות בפתרון בעיות (Kendall & Braswell,1993). בשל הפירוש המוטעה שנותנים ילדים, תוקפניים למצבים מסוימים (אירועים נטרליים מתפרשים כבעלי משמעות של עוינות), מתאים לטפל בהם בגישה של שינוי תפישות. Feindler (1991) לימד קבוצה של ילדים להתמודד עם הכעס ע"י אסטרטגיה של התנהגות קוגניטיבית. ההתערבות מספקת תרגול בהרגעות, מתן הוראות עצמיות, אסרטיביות, ניתוב עצמי של הכעס ופיתוח מיומנויות לפתרון בעיות. בקבוצה המשתתפים לומדים מודלים של כעס ותוצאות התנהגותיות, וכיצד להכיר בתופעות הכעס שלהם עצמם, בינם לבין עצמם ובינם לבין הסביבה. הם לומדים להכיר ולזהות את הגירויים הסביבתיים מעוררי התוקפנות. הלמידה נעשית ע"י טכניקות כגון: סימולציות, סרטי וידאו, משחקי–תפקידים ועוד.

גישה אחרת מציעה לטפל בהורים של ילדים תוקפניים בשיטות הקוגניטיביות ביהביוריסטיות: גישת אימון ההורה (Parent Training Approach) – מדובר באימון שיטתי של ההורה, אשר מדריך את ההורים כיצד לנהוג בילד ע"י: 1. קביעת חוקים בבית והחלפת משמעת כפייתית במישור של הצבת גבולות; 2. עקביות בתגובות ההורים; 3. ניתוב ופיקוח על הילד גם כאשר ההורים אינם בבית; 4. שימוש באסטרטגיות של פתרון בעיות עם הילד. ההורים אומנו בנתינת הוראות מדויקות מלוות ב"פרס" על הישג, התעלמות מהתנהגות לא מתאימה מינורית, חיזוק התנהגות חיובית ותשומת לב–לילד הבעייתי. חסרונות הגישה נובעים משיעורי עזיבה גבוהים, היות והמשפחות חשופות לרמת לחץ גבוהה מאוד, כאשר להורים בעצמם קשיים ובעיות פסיכולוגיות, ובמקרים רבים המשפחות נתונות גם לקשיים סוציואקונומיים.

גישה שלישית מציעה התערבות אינטגרטיבית המשלבת טיפול הורה וילד (Miller & Prinv, 1990). ילד המגיע לבית–הספר ממשפחה בה האינטראקציות שליליות מיסודן (התנהגות אגרסיבית של הילד הגורמת לתגובה תוקפנות של ההורים) אינו מכיר דרך אחרת מלבד אגרסיביות. לכן מומלץ כי כל תכנית סיוע לילדים אלה, תכלול חלק המיועד להורים, ותלמד את הילד דרכי פעולה אלטרנטיביות (Larson, 1998). גישה זו עובדת על המטרות הבאות : א. הבנת מכלול הבעיות,

הן של הילד והן של המשפחה; ב. התערבות רב – מערכתית (הורים, מורים, קרובי משפחה); ג. ניסיון להשפיע על הסביבה ולכונן ציפיות חיוביות לשינוי; ד. הקניית מיומנויות להורה; ה. הקניית מיומנויות של פתרון בעיות לילד; ו. שימור המיומנויות ע"י תהליך מעקב.

גישה רביעית מציעה התערבות הממוקדת בקבוצת השווים (Focused-Peer Interventions). התערבויות אלו במסגרת הכיתתית או בקבוצות קטנות, מכוונות לכך שהשפעות השווים והתהליכים הקבוצתיים ישמשו כאמצעי לשינוי התנהגות הילד. ידוע כי השפעת קבוצת השווים גדלה בגיל ההתבגרות, ומשום כך תכניות אלה נפוצות בגיל זה. כמו כן קימת ציפייה כי מנהיגי הקבוצה יעודדו דפוסי התנהגות חיוביים בקרב חבריהם.

בניגוד לגישות הקוגניטיביות-ביהביוריסטיות, התפתחו גישות דינמיות והומניסטיות לטיפול בילדים תוקפניים. תיאוריות אלו רואות את השינוי בהתנהגות הפרט כקשור בתהליכים בין-אישיים ותוך אישיים שהפרט חווה בתהליך הטיפולי. המטופל צריך לחוות קשר עם המטפל, לעבור התנסות חוויתיות ומלוות בקתרזיס ולהגיע לתובנה (שכטמן, 1998). Yalom (1995) מצא כי בתהליך קבוצתי קתרזיס למידה בין-אישית, לכידות קבוצתית, אוניברסליות ותקווה הם מהכוחות התרפויטים המרכזיים המחוללים שינוי בקרב הפרט. שכטמן (1998) מציעה תכנית אשר הכלי המרכזי בה הוא הביבליותרפיה (השימוש ביצירה ספרותית לצורך טיפול פסיכולוגי). כלי זה מסתייע ביצירות ספרות כאפיק להשפעה טיפולית והכוונת תהליכים נפשיים מעצם היותו מעורר הזדהות ומעורבות רגשית ובו-זמנית מאפשר ריחוק בהתאם לצורכי התלמיד וכוחותיו (קובובי, 1993). המטפל משתמש באוסף של יצירות המכילות את המוטיבים והדינמיקות המרכזיות המובילות לתוקפנות. מוטיבים אלו כוללים פחד, עלבון, אכזבה, תסכול, קנאה, שעמום, תחושת אי-צדק וחוסר אונים. רגשות אלה מעוררים לרוב כעס רב, הנותן לגיטימציה להתפרצות עוינת. באמצעות תהליכים של השלכה והזדהות עם הדמויות ביצירה יכול המטופל להסתכל ברגשות ובהתנהגויות הדומים לשלו בפחות הגנתיות. באוירה של קבלה ומתן לגיטימציה מסוגלים המטופלים לבחון את רגשותיהם והתנהגותם ולהגיע לצמיחה אישית, קבלה עצמית ופיתוח הרצון להשתנות. על אף הדגש על רגשות, נעשה שימוש גם בגישות ה-CB, בשלב בו הילד מגלה עניין בשינוי ההתנהגות (שכטמן, 1998). מספר מחקרים בדקו את השפעת ההתערבות על-פי תכנית זו. התוצאות מראות כי ההתערבות היתה יעילה עבור ילדים, צעירים ומתבגרים כאחד. בסדרה של מחקרים נמצאה ירידה ברמת התוקפנות על-פי דיווח-עצמי, דיווח מורים, דיווח עמיתים ובהתערבות יחידנית וקבוצתית כאחת (שכטמן, 1998; Shechtman & Nachshol, 1996; Shechtman & Ben-David, 1999).

החלק המעשי

בסקר מקדים שערכנו הועברו שאלונים במטרה לבדוק צרכים ועמדות אשר היוו בסיס לפיתוח התכנית (ראה לוח מס' 1).

סיכום תוצאות השאלון

1. תופעת האלימות בביה"ס נתפשה כחמורה. בקרב התלמידים נתפשת כחמורה יותר השוואה למורים. תלמידים רבים נתקלים בביטויי אלימות בביה"ס, אך מעורבות בתקריות נמוכה יותר. כך גם בקרב המורים.
2. האלימות המילולית היא הנפוצה ביותר, לדעת התלמידים, בעוד שהמורים תופשים את הוונדליזם כחמור ביותר. יש לציין כי אחוזי המציינים קיומה של אלימות פיסית, אינם מבוטלים.
3. בנים נתפשים כמעורבים יותר בתקריות אלימות, הן בקרב המורים והן בקרב התלמידים.
4. קיימת הסכמה בין המורים והתלמידים לגבי הצורך לעסוק בנושא ולערב מספר רב של גורמים, מביניהם גורמים בית-סיפריים וכן גורמים חוץ בית-ספריים (הורים ומשטרה).
5. הגורמים המרכזיים לגילויי האלימות בביה"ס כפי שהשתקפו בקרב שתי האוכלוסיות הנחקרות הם: נורמות חברתיות - המעודדות אלימות, חוסר סובלנות, מבנה ביה"ס, חוסר מעש בהפסקות ותקשורת לקויה בין מורים ותלמידים.
6. דרכי ההתמודדות שהוצעו על ידי המורים והתלמידים מתייחסות לאכיפת החוקים בצורה עקבית ונוקשה. פעילויות חווייתיות ומגוונות בנושא וטיפול באוכלוסיה בסיכון. כמו כן עירוב מספר רב של גורמים. בלט הצורך במתן כבוד הן של התלמידים מצד מוריהם והן של המורים מצד התלמידים.

לוח מספר 1: שאלון בדיקת צרכים ועמדות, אשר הועבר בקרב התלמידים והמורים

נתוני מצב	התרשמות התלמידים	התרשמות המורים
התקלות בביטויי אלימות בביה"ס	68% השיבו בחיוב	41% השיבו בחיוב
מעורבות בתקריות אלימות בביה"ס	34% היו מעורבים	25% היו מעורבים

סוגי אלימות	במידה רבה	בינונית	מועטה	במידה רבה	בינונית	מועטה
מילולית	80%	15%	5%	65%	30%	5%
פיסית	50%	30%	20%	30%	40%	30%
כלפי רכוש	75%	22%	3%	80%	15%	5%

מעורבות בנים לעומת בנות בתקריות אלימות	80% בנים מעורבים יותר מבנות 15% בנות מעורבות יותר מבנים 5% מעורבות שווה	55% בנים מעורבים יותר מבנות 35% בנות מעורבות יותר מבנים 10% מעורבות שווה
מידת חומרת בעיית האלימות בביה"ס	60% חומרה רבה 15% בינונית 25% מועטה	45% רבה 45% בינונית 10% מועטה
עמדות	**התרשמות התלמידים**	**התרשמות המורים**
המידה שבה ביה"ס צריך לעסוק בנושא האלימות	80% רבה 20% בינונית	95% רבה 5% בינונית
הגורמים שצריכים להיות מעורבים בטיפול בגילויי האלימות	מחנכים, יועצת, משטרה, מורים מקצועיים, מרכזת השכבה, הנהלה	מחנכים, מורים מקצועיים, הורים, מרכזת השכבה, הנהלה, יועצת, משטרה, פסיכולוג ביה"ס, מועצת התלמידים.
הגורמים המרכזיים לגילוי אלימות בביה"ס (שאלה פתוחה)	התשובות הבולטות בשכיחותן: חוסר סובלנות, חוסר מעש בהפסקות. נורמות חברתיות הזוכות לפופולריות. מבנה ביה"ס. התייחסות לא מכבדת מצד המורים.	התשובות הבולטות בשכיחותן: כיתות מאוכלסות בצפיפות. שחיקה מקצועית. נורמות דיבור לקויות – חוסר כבוד וסובלנות. מבנה ביה"ס. מעמד סוציואקונומי של התלמידים.
מה ניתן לעשות כדי לצמצם את ביטויי האלימות בביה"ס (שאלה פתוחה)	תשובות שכיחות: להרבות בשיחות ודיונים. (הסברים והפעלות). ענישה מחמירה. ערוב ההורים. טיפול בילדים האלימים.	תשובות שכיחות: שיפור האקלים הכיתתי. שיעורים ייחודיים לטיפול בנושא. פעילויות חוויתיות (סרטים, הצגות). מתן כבוד לתלמידים. מערכת תגמולים לחיזוק התנהגות חיובית. טיפול בילדים האלימים.

הועברו 500 שאלונים בקרב תלמידי ז' ח', ו–50 שאלונים בקרב המורים.

תוכנית ההתערבות הכללית

אוכלוסיית היעד	מניעה ראשונית	מניעה שניונית	מניעה שלישונית
עבודה עם מחנכות ומורים מקצועיים	* סדנא למחנכת * הרצאה + 2 סדנאות בנושא תקשורת ופתרון קונפליקטים לכלל המורים. **מבצעים:** הסדנא למחנכות הועברה ע"י יועצת ורכזת השכבה. * סדנאות לכלל המורים– יועצת ארגונית ממכון גישות. הרצאת פסיכולוגית.	התערבות קונסולטטיבית: הנחיית מחנכות ומורים כיצד לנהוג בילדים עם קשיים התנהגותיים. **שותפות להתערבות:** פסיכולוגית, עו"ס ויועצת בית–הספר.	
עבודה עם תלמידים	* תוכנית מניעה הכוללת 8 שיעורים, בפורום הכיתתי. * צפייה בסרט באזז – צפייה ביקורתית שכללה הכנת התלמידים לפני הקרנת הסרט, דיון בפאנל ושיחות כיתתיות לאחר הקרנתו. * יום עיון בסינמטק בנושא: אלימות בקולנוע ובאמצעי התקשורת והשלכתם על דפוסי ההתנהגות של הנוער. * הרצאות מפי שוטרי מחלק הנוער בנושא: הלשנה מול דיווח ובריונות נוער: הצקות, הטרדות ואלימות פיזית. * מועצת תלמידים – השתלמות בסמינר גורדון, השתלבות בהעברת השיעורים בכיתות. * הפסקות פעילות.	* תוכנית טיפול שכללה 8 מפגשים עם קבוצת תלמידים, ברובם תלמידים המזוהים כתוקפניים. * עבודה סדנאתית בגישה הביבליותרפוטית המבוססת על תוכנית לצמצום התנהגות תוקפנית שנבנתה ע"י ד"ר ציפורה שכטמן.	* טיפול בתלמידים אגרסיביים, תוקפניים ובעלי בעיות משמעת ייחודיות. * תוכניות טיפול ייחודיות המותאמות למקרה (כל מקרה לגופו).
	שותפים בביצוע: מחנכות, מפיקי סרטים, שוטרים, ועד הורים, מועצת תלמידים ומנהלת ביה"ס.	הנחייה ע"י יועצת ביה"ס.	**ביצוע:** פסיכולוגים, עו"ס, קציני מבחן לנוער, יועצות בי"ס.
עבודה עם הורים		שיחות הדרכת הורים. **ביצוע:** יועצת בי"ס, פסיכולוגית, עו"ס מקידום נוער.	הדרכת הורים וטיפול בבעיותיהם.
פעילויות משותפות: הורים ותלמידים	תיאטרון אימפרוביזציה, בהנחיית פסיכולוגית חינוכית בנושאי: קונפליקטים במשפחה, אופני דיבור בבית, הצבת גבולות, פתרון בעיות ועוד. **ביצוע:** תיאטרונוער לביאה קסטרו + הפסיכולוגית רזיה פרנקל.	שיחות עם הורים וילדיהם. **ביצוע:** יועצת, פסיכולוגית, עו"ס.	טיפול בהורה ובילד. **ביצוע:** מטפלים משפחתיים, פסיכולוגים, יועצת.

1. תכנית התערבות ברמת מניעה ראשונית.

א. תכנית להפעלת שיעורי חברה בכיתות.

* אוכלוסיית היעד: תלמידי כיתות ז, ח.
* מטרת התכנית: המשתתפים יפחיתו את השימוש בהתנהגויות אלימות, יאמצו התנהגויות חלופיות, יעילות ויתרמו לחיזוק נורמות התנהגות השוללות אלימות.
* יעדי התכנית:

1. מודעות – משתתפי התכנית יהיו מודעים לביטויי אלימות אישיים וקבוצתיים.
2. מידע עובדתי, מגמתי ומרתיע – משתתפי התכנית יבינו את ההשלכות השליליות של התנהגות אלימה על הפרט והסביבה.
3. עמדות וערכים – המשתתפים יגבשו ויביעו בפומבי עמדות המתנגדות לאלימות.
4. חלופות התנהגותיות – משתתפי התכנית ירכשו מיומנויות להתמודדות בדרכים לא אלימות, עם מצבי קונפליקט ותסכול בבית הספר, תוך הרחבת מגוון ההתנהגויות החלופיות העומדות לרשותם.
5. מעורבות בית–ספרית – מועצת תלמידים, תלמידים נוספים ומורים יהיו מעורבים בצמצום האלימות בבית הספר ויפעלו בדרכים שונות להפצת מסר חברתי נגד אלימות וליזום פעולות בית ספריות בנושא.

תוכן ההתערבות של המניעה הראשונית

שם השיעור	מטרות
1. מפגש פתיחה.	תיאום ציפיות, חוזה.
2. "אלימות היא לא רק מכות".	רכישת מידע על מושגים, הגדרות וביטויים של אלימות.
3. "תגובה גוררת תגובה".	בירור עמדות אישיות וקבוצתיות, עימות עמדות אלו עם עמדת החוק וגיבוש עמדה ערכית השוללת התנהגות אלימה.
4. "הדילמה של עמיר ומעין".	(הועבר ע"י מועצת תלמידים שעברה קורס הכנה בנושא).
5. צפייה בסרט "בעל זבוב". (מועבר בסינמטק).	הבנת המשמעויות השונות של סגידה לכוחניות, הגרות אחריה וכניעה לה.

משוב לסיכום פעילות בנושא צמצום אלימות

מידת יעילותן של הפעילויות בתכנית לצמצום אלימות:	תלמידים			מורים		
	במידה רבה	בינונית	מועטה	במידה רבה	בינונית	מועטה
שיעורי חברה בנושא	65%	25%	10%	70%	25%	5%
סרטים	90%	10%	–%	80%	20%	–
פעילות מועצת תלמידים	30%	40%	30%	40%	30%	30%
סדנאות למורים		–		80%	15%	5%
ערב הורים ותלמידים	90%	10%	–%	90%	10%	–
מעורבות המשטרה	70%	20%	10%	80%	15%	5%
קבוצה טיפולית		–		85%	15%	–
כללי: מידת תרומתה של התכנית לצמצום התנהגויות אלימות ותוקפניות בקרב המורים והתלמידים	80%	15%	5%	70%	20%	5%

2. תכנית התערבות ברמת מניעה שניונית

רציונאל

במקביל לתכנית אשר הועברה בכל הכיתות, עבדתי עם קבוצה מזוהה של תלמידים תוקפניים באמצעות תכנית שכטמן (1998). תכנית זו מבוססת על הגישה הפסיכודינמית המדגישה את חשיבות ביטוי התחושות האמוציונליות כאפיק יעיל לצמצום תוקפנות. הכלי המרכזי בהתערבות הטיפולית היא הביבליותרפיה הקבוצתית. העבודה הטיפולית במסגרת קבוצה קטנה מאפשרת חוויות של ביטוי רגשות וקתרזיס מועצמים באמצעות מודלינג של ילדים אחרים. הבנת הזולת והתובנה העצמית גדלים באמצעות משובים קונסטרוקטיביים מעמיתים לקבוצה. הקבוצה מזמנת הזדמנויות רבות להזדהות וללמידה בין–אישית. היא מהווה מקור טוב למתן מידע וללמידת מיומנויות חברתיות. באווירה קבוצתית ומקבלת לומדים הילדים שתחושותיהם אוניברסליות והם יכולים ללמוד גם מניסיונם של אחרים. השיחה הקבוצתית תורמת לכיווני מחשבה חדשים. התערבות זו פחות סטיגמטית עבור המטופל (שכטמן, 1998).

המשתתפים בתכנית

איתור התלמידים התבצע על סמך היכרותנו הממושכת עם התלמידים: תגובותיהם האגרסיביות, האימפולסיביות והיותם בעלי מיקוד שליטה חיצוני, בד"כ.

עם זאת חשוב לציין כי הילדים שנבחרו אינם מאופיינים כבעלי בעיות התנהגות קשות, או התנהגויות אלימות חריגות (התנהגותם מזוהה יותר כתוקפנית מאשר אלימה). הקבוצה מנתה 8 תלמידים: 3 בנים, 5 בנות. 6 תלמידים "תוקפניים" ו–2 שאינם תוקפניים, על מנת לא ליצור בקרב הילדים תחושת תיוג ביחס לבחירתם.

התהליך הטיפולי

ההתייחסות ליצירה הספרותית נעשתה דרך שלושה שלבים: בשלב הראשון, הילדים התבקשו לזהות את רגשות הילד ביצירה. בשלב השני, שלב החוקיות הפסיכולוגית, הילדים נשאלו לפשר הדינמיקות המובילות להתנהגות תוקפנית. שלבים אלה מעוררים מודעות להתנהגות הבלתי תקינה באמצעות השחרור הרגשי ובדיקת ההשלכות של ההתנהגות התוקפנית על הסביבה החברתית. שלבים הנעשים בטיפול עקיף, באמצעות התייחסות ליצירה ובכך מצמצמים מנגנוני הגנה. בשלב השלישי, שלב ההתחברות, מתווספים תהליכי הבהרה, שבאמצעותם מתבצע עימות של המטופלים עם התנהגותם התוקפנית, המוביל לנכונות לשינוי. רק לאחר הצהרה על נכונות להשתנות מציעים אלטרנטיבות להתנהגות ועידוד

תכני התערבות (מתוך "תכנית שכטמן")

שם השיעור	מטרות
1. מפגש פתיחה	מילוי השאלונים: שאלוני Achenbach מקוצרים לבדיקת רמת תוקפנות ושאלון Bryant לבדיקת אמפטיה.
2. "מסיבת יום–הולדת דמיונית"	יצירת אקלים קבוצתי תומך, הגברת ההיכרות האישית ותחושת האינטימיות בין המשתתפים. הצגת מטרות הסדנה.
3. הכעס שבפנים / הגר שנהב	זיהוי רגשות הילד ביצירה. בירור הדינמיקות שמובילות ילד לכעוס מבלי לדעת למה. הגברת מודעות הילדים לסיבות המובילות אותם לכעס.
4. החייכן / יצחק נוי	זיהוי רגשות הילדים ביצירה. מתן לגיטימציה לחשיבות המעמד החברתי עד היותו גורם להתנהגות תוקפנית כדי להגן עליו. מתן לגיטימציה להתנגדות כלפי אדם זר משום היותו שונה או אחר.
5. החייכן – המשך	מתן אפשרות למשתתפים להעלות חוויות אישיות ואירועים בהם התנהגו בתוקפנות או היו קורבנות לתוקפנות.
6. משחק כואב	התפקיד שהאדם בוחר לו בעצם השתייכותו למסגרות חברתיות ובמקרה זה תפקיד "המכאיב" – רווח והפסד בצידו של תפקיד זה.
7. משחק כואב – המשך	מיקום המשתתפים על קווי רצף דמיוניים: תוקף או מותקף. אקטיבי או פאסיבי. עיבוד התחושות והרגשות האמביוולנטים. שאיפה לשינוי: להיכן היו רוצים המשתתפים להגיע, המחירים בדרך לשינוי. יצירת מחוייבות לשינוי.
8. אני המפקד של עצמי / אמירה בוקק	מסר קוגניטיבי–התנהגותי של מיתון האימפולסיביות ע"י שליטה בהתנהגות ובחירת דרכי תגובה. ביטוי תחושות ומחשבות בסיום הסדנה.

לוח מספר 2: דרגת תוקפנות ואמפטיה

	תוקפנות				אמפטיה	
	דיווח עצמי		דיווח מורים		דיווח עצמי	
תלמידים	לפני	אחרי	לפני	אחרי	לפני	אחרי
1	18	8	20	10	80	101
2	26	13	26	17	75	62
3	12	6	18	8	70	73
4	8	3	6	4	86	87
5	3	1	8	5	79	94
6	13	5	20	10	100	95
7	18	8	23	14	73	71
8	18	9	18	14	69	75
סה"כ	116	53	139	82	632	658

מחויבות אישית (שכטמן, 1998).

הערכת התוקפנות נעשתה באמצעות שאלון מקוצר של אכנבך (Achenbach, 1991). התשובות ניתנות על רצף של שלוש דרגות (2, 1, 0) שבו הציון הגבוה מבטא רמת תוקפנות גבוהה. הממצאים מצביעים על ירידה בציוני התוקפנות עפ"י שני הדיווחים אצל מרבית התלמידים.

הערכת האמפתיה נעשתה באמצעות שאלון בראיינט (Bryant, 1982). התשובות ניתנות על רצף של 7 דרגות (מ 1 עד 7) כאשר הציון הנמוך מבטא חוסר אמפתיה. הממצאים מצביעים על עלייה ברמת האמפתיה בציון כללי של הקבוצה, אולם כיוון השינוי אינו אחיד. אצל חלק מהילדים ישנה עלייה, הבולטים מבינים הם ילד מספר 1 וילד מספר 5. אצל חלק קטן יותר נצפתה ירידה.

חשוב לציין את מגבלות ההערכה: א. נעדרה קבוצת ביקורת ; ב. המדגם מצומצם ומשום כך קשה להכליל את הממצאים.

3. התערבות ברמת מניעה שלישונית

ביה"ס נאלץ להתמודד עם מספר תלמידים בעלי בעיות משמעת קשות, אימפולסיביים ומהירי חימה, המסבירים ותופשים את התנהגותם כפועל יוצא של "אשמת האחר..." וחלק מהם מאובחנים כהיפראקטיביים. במקרים מסוג זה אני נוהגת, כיועצת, לערב גורמים טיפוליים כגון: פסיכולוגית ביה"ס, עובדים סוציאליים מקידום נוער ולעיתים אני ממליצה על פנייה לטיפול משפחתי או טיפול ממושך יותר ע"י פסיכולוג קליני חיצוני (מחוץ לביה"ס). אני מקפידה על קשר קבוע עם אותם גורמים מטפלים, קבלת דיווח על התקדמות הילד מנקודת ראותו של הגורם

המטפל ומנקודת ראותו של ביה"ס המתמודד עם הילד ביום–יום. המטפלים מדריכים אותי ודרכי את צוות המורים כיצד לנהוג בילד: היכן להציב גבולות ברורים והיכן "להתיר את הרסן" ולהקל על הילד. לא אחת נערכות ישיבות עם הגורם המטפל והצוות החינוכי במטרה ליידע את הצוות ולהגביר את הבנתו ביחס למקרה המטופל, להבהיר את המחירים הנפשיים שגובות שיטות שררה ונוקשות או כנגד חוסר הצבת גבולות, ולהציע שיטות אלטרנטיביות להתמודדות. אחד התלמידים הנמנה על הקבוצה הנ"ל, יצר עמי קשרי אמון הדוקים וסרב להיות מופנה לטיפול ע"י גורם אחר. אי לכך תודרכתי ע"י הפסיכולוגית החינוכית של ביה"ס כיצד לעבוד עם הילד והוריו. אחת לשבוע נפגשתי עם המשפחה, התרשמתי מאופי היחסים בין ההורים בינם לבין עצמם ובינם לבין ילדם וסייעתי להורים לרכוש מיומנויות של פיקוח על התנהגות הילד, להפעיל משמעת ברמה סבירה ובשיטות חלופיות לשיטות הנהוגות על ידם, להרבות שימוש בחיזוקים, להקצות "זמן איכות" עם הילד במטרה לשפר את התקשורת ורמת ההקשבה, לאפשר ביטוי תחושות, צרכים ועמדות. הקשר עם הילד ומשפחתו ארך כ–3 חודשים, והסתיים מפאת סיום שנת הלימודים. במהלך התקופה דיווחו ההורים והמורים כי חל שיפור משמעותי בהתנהגותו של הילד.

סיכום והמלצות לעתיד

1. תוכנית ההתערבות לצמצום תופעת האלימות זכתה למשוב חיובי מצד המורים והתלמידים כאחד. אחוז ניכר ראה בתכנית מנוף לצמצום התנהגויות אלימות בביה"ס.
2. הפעילויות שנמצאו יעילות ומשפיעות ביותר היו הפעילויות החוויתיות: הסרטים וערב הורים – תלמידים, שכן הטביעו חותם עמוק על כלל המשתתפים. היו משמעותיות במיוחד.
3. מעורבות המשטרה הוכחה כחשובה.
4. שיעורי החברה נתפשו כיעילים, אך כי פחות אטרקטיבים מהפעילויות החוויתיות. מדיווחי המחנכות עלה כי ניכר קושי לשוחח בפתיחות על מעורבות אישית במקרה אלימות.
5. המורים דיווחו על שיפור ניכר בקרב התלמידים השותפים לקבוצה הטיפולית. יש לציין כי בקרב הקבוצה נוצרה דינמיקת יחסים פתוחה וכנה והתאפשר להעביר תכנים ומסרים רגשיים שחוללו שינוי משמעותי.
6. הסדנאות למורים נמצאו יעילות. הן במתן כלים לתקשורת בינאישית ומתוך כך סייעו להתמודדות עד קונפליקטים, הן בהוותן וינטלציה ריגשית ורפלקציה אישית.
7. תרומתה של מועצת תלמידים ניכרה יותר בהפסקות הפעילות ופחות בהעברת תכנים בשעות החברה.

תלמידי המועצה העידו על עצמם כחסרים כישורי הנחייה, אולם גילו נכונות גבוהה למעורבות בתכנון ובביצוע חלקים מהתכנית.

בעבודתנו ביקשנו להציע מודל הוליסטי המערב גורמים שונים בביה"ס ובקהילה. המטרות שניצבו לנגד עיננו היו: בניית אווירה מניעתית בבית הספר, הקמת מערכת סיוע ותמיכה בתלמידים, מורים והורים, בניית ערוצי תקשורת ברורים בין כל הגורמים, המאפשרים זרימה חופשית של מידע וכן קביעת חוקים ונורמות המקובלים וידועים לכלל הגורמים תוך הצבת גבולות ברורה.

בעקבות הפרוייקט שנערך בבית ספרנו ולאור המשוב בסיומו, הוחלט בהנהלת בית הספר על הקמת ועדת משמעת ואלימות הכוללת מורים, הורים ותלמידים. תפקידה של ועדה זו ליישם את המסקנות ולהרחיב פרוייקט זה.

הוועדה החלה פעילותה בראשית חופשת הקיץ ומאז הקמתה נעשו הפעילויות הבאות:

הוקמה ועדת אמנה בשיתוף הורים, מורים ותלמידים שתפקידה קביעת חוקים ונורמות ידועים, ברורים ומוסכמים על כלל הגורמים.

הוקמה בביה"ס ועדה לטיפול בבעיות משמעת. הוועדה דנה באכיפת חוקים ובדרכי ענישה.

נעשתה חלוקת סמכויות חדשה בנוגע לטיפול בבעיות משמעת. עד לסיום עבודתה של ועדת אמנה, נעשו שינויים בתקנון הקיים. בכל כיתות ביה"ס הוקדשו השבועיים הראשונים ללימודים להפעלות בנושא הטמעת התקנון. נבנה בביה"ס מועדון תלמידים שמטרתו לשמש בין היתר פינת התרגעות לתלמידים מפריעים. אחת לחודש מועצת התלמידים מקיימת הפסקה פעילה שמטרתה העסקת התלמידים בהפסקות. צוות המחנכים מתחיל בימים אלו לעבור סדנא בנושא "ניהול משא ומתן". הסדנא תועבר לאחר מכן לתלמידים בכיתות. היועצות תעברנה תכנית "גישור" לחברי מועצת – התלמידים. הוחלט להרחיב את מערך הסיוע הטיפולי בקהילה שבאזור ביה"ס.

חשוב לציין שבימים אלו ועדת משמעת ואלימות ממשיכה פעילותה ומגבשת הפעלות נוספות למורים, הורים ותלמידים. הוועדה מתבססת בעבודתה על הניסיון והידע התיאורטי הרב שצברנו וכן מחוזרים עדכניים שהגיעו לביה"ס (חוזרי מנכ"ל, חוזרי שפ"י, חוזר מנהל חברה ונוער, ועדת וילנאי, חוזר שר החינוך וכו').

ביבליוגרפיה

בלר, מ. (1998). "הוראה מעולם אחר", **אקדמיה 4**, עמ' 17.

בנימין, א. (1990). **הראיון המסייע**. ת"א: פועלים.

ברום, ל. סלזניק, פ. (1990). **סוציולוגיה: יסודות, עקרונות, גישות**. ת"א: צ'ריקובר.

דרפקין, י. (תשכ"ז). **אלימות בישראל - הרצאות ודיונים שהושמעו בסמינריון על אלימות בישראל**. י-ם: המכון לקרימינולוגיה.

הראל, י. דפנה, ק. רהב, ג. (1997). **נוער בישראל**. ירושלים: ג'וינט מכון ברודקייל.

הורוביץ, ת. (1988). **אלימות נוער במערכת החינוך ומחוצה לה**. ירושלים.

הורוביץ, ת. (תשמ"ט). "אלימות בבית הספר היבטים סוציולוגיים", בתוך א' רוקח (עורך), **מניעת אלימות הצעות לתכנית בית ספרית**. ירושלים: משרד החינוך, עמ' 17-9.

הורוביץ, ת. אמיר, מ. (1981). **דפוסי התמודדות של מערכת החינוך עם בעיית החינוך**, ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

הורוביץ, ת. ברומברג, א. (1994). **אלימות ובעיות משמעת בבית הספר**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

הילגארד, א. אטקינסון, ק. (1976). **מבוא לפסיכולוגיה**. ת"א: אוצר המורה.

כהן, ח. (1967). **אלימות כהגדרתה**. ירושלים: המכון לקרימינולוגיה.

לויד, ס. (1993). **אסרטיביות חיובית**. ת"א: אור עם.

קובובי, ד. (1992). **ספרותראפיה**. ירושלים: אוני' עברית, מגנס.

שובל, י. (1967). "האלימות כסטיה חברתית" בתוך כהן, ח. (עורך) **אלימות כהגדרתה**. ירושלים: המכון לקרימינולוגיה.

שוהם, ש. אשכנזי, ג. רהב, ג. (1994). **אלימות**. ת"א: אור עם.

שוורצולד, י. שגיא, ג. שגיב,ל. (1996). **פסיכולוגיה חברתית**. יחידה 6. (עמ' 232-229). ת"א: או"פ.

שדמי, ח. רוקח, א. (1998). מתכנית לאורח חיים. **שפיטון**. אלימות במערכת החינוך, עמ' 5.

שטיין, ב אנטין, נ. (1998). האקולוגיה של האלימות הבית סיפרית. **שפיטון**. אלימות במערכת החינוך, עמ' 5.

שכטמן, צ. (תשמ"ז). **חינוך לערכים דמוקרטיים בבית הספר**. (עמ' 9-1). ירושלים: שפ"י, משרד החינוך והתרבות.

שכטמן, צ. (1997). "הערכת השפעתה של תכנית התערבות טיפולית לצמצום תוקפנות אצל מתבגרים: ממצאים ראשוניים", **עיון ומחקר בהכשרת מורים, 5**, 38-28.

שכטמן, צ. (1998). צמצום תוקפנות של תלמידים: מורים חוקרים את התערבותם הטיפולית. **עיון ומחקר בהכשרת מורים, 6**, 146-134.

Baker, J .A. (1998). Are we missing the forest for the trees, Considering the social context of school violence. ***Journal of School Psychology, 36***, 29-44.

Baron, R. A., Richardson, P .R. (1994). ***Human Aggression***. New York, NY: Plenum Press

Berkoweitz, L. (1993). ***Aggression***. Philadelphia: Temple University press.

Crowell, D .H. Evans, M., & O'Donnell, C .R. (Eds) (1987). Childhood aggression and violence. New York: NY, Plenum Press.

DeBarshy, B. D.& Fryxell, D. (1998). Anger expression in children: A developmental perspective. ***Psychology in the Schools, 35***, 205-216.

Dodge, K. A (1991). The Structure and function of reactive and proactive aggression. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), ***The Development and treatment of childhood aggression*** (pp.201-215). Hillsdale, New-Jersey. Earlebaum.

Dykeman, C. Daehiln, W.Doyle, S. L., & Flamer, H. S. (1996). Psychological predictors of school-based violence: Implications for school counselors. ***The School Counselor, 44***, 35-47.

Elkins, J., Jacono, W., Doyle, A., & McGee, M. (1997). Characteristics associated with the persistence on antiosocial behvior: Results from recent research. ***Aggression And Violence Behavior***.

Farrington, D .P (1995). The Development of offending and antisocial behavior from childhood: Key finding from Cambridge Study of Delinquent Development. ***Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36***. 929-964.

Feidler, E .& Ecton, R .B. (1996). ***Adolescent anger control: Cognitive -behaviorant techniques***. New York: Pergamon Press.

Gibbs, C., Potter, G., Barrige, A., & Liau K. (1996). Developing the helping skills and prosocial motivation of aggressive adolesants in peer group program. ***Aggression and Violence Behavior***, 283-305.

Huesman, L .R. (1994). ***Aggression behavior - current perspectives***. New York: Plenum.

Horowitz, T. & Kraus, U. (1987). Violence of school situational factors of social input. ***School Psychology International***, 141-147.

Hyman, I. A. & Perone, D.C. (1998). The Other Side of School misbehavior. ***Journal of School Psychology, 6***, 7-27.

Kendall, P .C. & Barswell, L. (1993). ***Cognitive-behavior therapy for impulsive children*** (2nd ed.) New York: Guilford.

Larson, J. (1994). Violence prevention in the schools: A review of selected programs and procedures. ***School Psychology Review, 23***. 151-164.

Larson, J. (1998). Managing Student Aggression in high schools: Implications for practice. ***Psychology in the Schools, 35***. 283-293.

Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence, some common misconceptions and controversies. ***American Psychologist, 53***, 242-255.

Miller, G. E. & Prinz, R. J. (1990). Enhancement of Social Learning family interventions for childhood conduct disorder. ***Psychological Bulletin, 108***, 291-307.

Myers, G. D. (1996). ***Social Psychology***. New York: McGraw Hill.

Olweus, D.(1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. ***Psychological Bulletin, 86***. 852-875.

Pardeck J. T., Pardeck J.A. (1993). ***Bibliotherapy***. London: Gordon and Breach Science Publishers.

Potegal, M. & Knotson J. (1994). ***The dynamics of aggression: Biological and Social processes in individuals and groups***. New-Jersey: Lawrence Erlbawn.

Pepler, J. & Rubin, H. (Eds) (1991). ***The development and treatment of childhood aggression***. New Jersey: Lawrence Erlbawm.

Pepler, J., King, G. & Craig, W. (1995). The development and evaluation of multi-system social skills training program for aggressive children. ***Child and Youth Care Forum, 24***, 297-313.

Renfrew, J. (1997). ***Aggression and its causes: A Bio Psychosocial approach***. New York: Oxford University Press.

Ross, D. M. (1996). ***Childhood Bullying and Teasing***. Alexandria, VA:ACA.

Shechtman, Z. & Ben-David, M. (1999). Group and individual treatment of childhood aggression. A comparison of outcomes and process. ***Group Dynamics, 3***, 1 - 12.

Shechtman, Z. & Nachshol, R. (1996). School-based intervention to reduce aggressive behavior in maladjusted adolescents. ***Journal of Applied Developmental Psychology, 17***. 535-552.

Stephens, R. D. (1994). Planning for safer and better schools: School Violence prevention and Intervention Strategies. ***School Psychology Review, 23***, 204-215.

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 וסקירות 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.

תקצירים באנגלית

תיקון טעות

במאמר של ד"ר דוד צוקרמן, אשר פורסם בכרך ח' של החוברת "הייעוץ החינוכי", נפלה טעות בתקציר.

תקציר זה מחליף את התקציר מעמוד 111 במאמר הנ"ל.

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 בית-ספר.

התיפעול 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 בין המדידות של "לפני" לבין "אחרי" ההתערבות במידת השיפור – במותאמות הבחירה, העדפה ובחירה בין קבוצות "מידע משולב" ו"מידע בית-ספר" לבין קבוצת הביקורת.

(ב) מידת הביטחון בבחירה ירדה בקבוצת מידע בית ספר.

(ג) מידת הדיוק בידיעה העצמית עלתה בקבוצות שקיבלו מידע רלוונטי בהשוואה לקבוצות האחרות.

(ד) 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.

The Influence of Group Therapy on Percieved Academic Self-Efficacy of Students in a Center for Pre-University Studies

Yoheved Tshopp

The purpose of the intervention was to promote students' percieved academic efficacy and reduce the percentage of the dropouts of low-achieving students. The study encompassed 57 low achievers who study in the Mechina in the north of Israel. These students were randomly divided into experimental and control groups. All students received one weekly session in academic skills. The experimental groups received in addition, one session of group therapy of an interpersonal nature. The results indicated significant gains for the experimental group on all the dimensions of percieved academic self-efficacy, compared to control group. In addition, the number of dropouts was lower among the students that participated in group therapy.

An Organizational Prevention Group in Secondary Education

Shirley Cohen and Dafna Yakobowitz

The increase in school violence raises the need to create a safe environment, on one hand, and offer treatment to the at-risk students, on the other hand. This article will present a three level school intervention: primary, secondary, and tertiary levels. The primary level focuses on classroom and school climate, and aims to enhance social responsibility to reduce aggression. The secondary level provides treatment to high-risk students, in small groups. The tertiary prevention offers individual therapy to children with severe behavior problems. This article presents the theoretical model of intervention and outlines the activities on all the three level, as they were practiced in one school.

as other therapies used in the mental health care. The therapeutic effect of this intervention derives from Holding Therapy. This method is proposed for those students who live in residential care, and in addition to the mental retardation and aggressive behavior seem to be suffering from attachment disorder. The article proposes that it is the school-counsellor task to lead this approach by guiding and supporting the educational and therapeutic staff, by evaluating the possible fitness of the students to this method and by closely accompany the intervention therapy process which is taking place in school. A possible application of the proposed method is presented through a case-study.

The Contribution of Peer-Mediation ("Peacemakers") to Students with Aggressive Behavior Patterns

Ella Rave

This study evaluated a Peer-Mediation program which is part of the school efforts to reduce aggression. The study focused on aggressive students as mediators, asking whether they are able to act as mediators, and looked for the effects of the intervention on their level of aggression, peer-rejection, and academic achievements. The study took place in four schools, including a total of 40 students: 20 aggressive children who acted as peer-mediators, and 20 aggressive students who did not participate in this role. Results indicated improvement in verbal aggression, reduction in peer-rejection, and stable academic achievements for the study group, compared to the control group. Furthermore, these aggressive children were able to act as peer-negotiators and their drop-out rates were even lower than those of regular (non-aggressive) children. The opportunity to improve social status and academic achievements might have affected the level of aggression of the aggressive students.

Self-Disclosure of Leaders and Participants in Child Group Counseling

Judy Leichtentritt

This study is a process research of group counseling for children in school settings. The goal of this research was to examine the different kinds of self-disclosure, used throughout the therapeutic process by the group leader, the group participants and the trainees. Self- disclosure is a most essential component in an effective group function. Ten counseling groups participated in the study. A total of 101 children, 43 boys and 58 girls, all guided by the same professional leader and sixteen trainees. All groups met for 16, 45-minutes sessions, during eight months. The results indicated that all four sub-populations (leader, trainees, girls, and boys) used three main types of self-disclosure throughout the therapeutic process: the disclosure of facts, feelings and personal events. The differences among research participants were examined using paired t-test, resulting with differences between the leader and the boys, leader and the girls and between the trainees and the boys and the girls. No differences were found between the boys and the girls. The results indicated the importance of self-disclosure in promoting group counseling with children.

websites that trivialize suicide and subsequently legitimate it, websites that offer methods of committing suicide, and forums and chats on the Internet in which Internet users encourage the suicide of those who are hesitant about it. Five ways were also reviewed by which the Internet contributes to coping with the phenomenon of suicide and to its prevention: websites that include comprehensive, updated resources for the use of professionals, websites that target suicidal people and contain information and referrals aimed at preventing suicide, allowing convenient communication among Net users at a time of despair and suicidal thinking, providing therapeutic institutions with efficient means to communicate with people who potentially may commit suicide while maintaining relative anonymity, and online support groups where purpose is to provide mental help to their participants and to prevent them from carrying out acts of despair. Despite the fact that this subject is still in its embryonic state in Israel, many Internet users, including children and adolescents, are inevitably exposed to websites worldwide; therefore, it is a highly relevant topic. The article proposes creating a central website that deals with suicide prevention, including information resources, an online support group, and more. In addition, it suggests the consideration of relevant legislation that may help in preventing the negative influences of the Net in this regard.

Virtual Processes – Online Group Work

Dr. Gali Zinammon & Dr. Shoshana Hellman

The use of online communication technology in the helping fields such as counseling and psychology has increased in recent years. One of the most significant application is online group work. There are different kinds of groups, for example: discussion group, support group, consultation group (supervision) or therapy group. All these types exist also as online groups. Several studies have investigated online groups in particular support groups. There is no reference in research to supervision and consultation groups on the Internet. This article compares consultation groups for counselors both on line and face to face groups. The main points, which are compared, are group stages and development and the role of the group leader. The article refers also to the unique dilemmas of a virtual consultation group in school counseling.

The Role of the School Counselor in Therapeutic Intervention with Outwardly Aggression of Students with Mental Retardation and Attachment Disorder: Applications and Implication of Attachment Theory

Gabriel Weis

The purpose of this article is to introduce the possible use of the Natural Thraupeutic Holding at special-education schools, as a method of dealing with adolescents which suffer from mental retardation and outwardly directed aggressive behavior, within the framework of the attachment theory. The N.T.H. is presented as a possible alternative to the intervention methods applied nowadays in the special education system, as well

courses which the counselors took in inclusion and the attitudes of the counselors were the variables with the most contribute to an explanation for the differences in their behavior.

Career Counseling Using the Internet: Future Directions

Itamar Gati, Noa Saka, and Yaron Mayer

Career decisions are among the most important decisions individuals have to make. Technological advances in the field of computers and communication have led to a greater recognition of the potential contribution of computerized systems to counseling in general and to career decision making in particular. An Internet site that is continuously updated provides deliberating individuals access to the information and counseling they need, at the time and place most convenient for them. The first part of this article discusses dilemmas and potential problems involved in providing information and counseling s unique characteristics and their through the Internet and highlights the Internet implications for the facilitatation of career decision making. In the second part of this (http://kivunim.huji.ac.il) -- an Internet site Future Directions article, we describe aimed at helping deliberating individuals in making their career decisions. Next, we deals with the problems involved in career Future Directions describe ways in which guidance that is provided through the Internet (e.g., biased and practically infinite information) and demonstrates the site's compliance with the requirements of a computer first' system (e.g., locating the individuals' career decision-making difficulties as a first stage in the process). Then, we describe the way the site's development dealt with the problems and dilemmas involved in Internet-based career guidance, including that of real-time quality control. Finally, we present findings from the analysis of the responses: Future Directions of individuals who responded to two questionnaires that are part of and towards career decision making 2474 users who responded to the questionnaire 1077 users (among them high-school students) who responded to the questionnaire. The results show that career decision-making difficulties designed to identify their indeed belong to the targeted audience - Future Directions most of those who visit individuals who are deliberating about making their career decisions. Additional relevant Internet sites are listed in the Appendix.

The Internet and Suicides: Another Expression of the Two Faces of the Internet

Azy Barak

The Internet has two faces. On the one hand, it offers many ways to improve the quality of life and to advance humanity in various dimensions; on the other hand, it allows numerous ways to hurt people and cause them significant damage. The two faces of the Internet were examined in this article in regard to the phenomenon of suicide. Five ways were reviewed by which the Internet facilitates suicide: the very essence of vast publicity and exposure of suicide cases, websites that award suicide a positive value,

Intimacy and Family Relationships among Men and Women

Dr. Shraga Fisherman

Many researchers have dealt with the relationship between family relationships and intimacy as one-dimensional variables. The purpose of the research was to examine the nature of the relationship that exists between family relationships as a multi-factorial variable and intimacy as a multi-factorial variable. 389 subjects aged 18-25 (42% men and 58% women) answered an intimacy questionnaire (Shaharbani, 1974, 1983) and a family relationships questionnaire (Bloom and Lipetz, 1987). An ANCOVA analysis for parallelism showed that the strength of the relationship between comprehensive family grade and general intimacy grade is stronger among women than the relationship among men. The difference is explained by the gender differences in relation to the intimacy perception. Canonical correlations were calculated between intimacy dimensions and family relationship dimensions among men and among women, in order to determine the canonical factor. Among men, the meaning of family relationships in relation with intimacy is responsibility and the ability to express opinions, and the meaning of intimacy in relation with this relationship is the possibility to exchange views and information. This relationship fits Fromm's opinion on intimacy. Among women, the meaning of family relationships in relation to intimacy, is sociability, and the meaning of intimacy in relation to this relationship is trust.

The Role of the School Counselor in Integrating Students with Special Needs in Regular Education

Tami Omnaski & Dr. Rachel Erhard

The objectives of this study were to examine the behavior and attitudes of educational counselors towards the inclusion of students with special needs and also to examine the relation between the behavior and the attitudes of the counselors and the personal-professional characteristics of the counselor and the organizational characteristics of the school, and the relative contribution of these characteristics to the inclusion behavior. 222 educational counselors took part in the study, who work in elementary schools and junior high schools in the state-education system. For the purpose of the study, we specially devised two questionnaires "A Questionnaire on Behavior in the Role of Inclusion" and a "Informative Questionnaire: Personal - Professional Background Characteristics and Background Characteristics of the School. We also adapted for this study the "Attitude Questionnaire" of Shechtman and Reither (1987) (in Shainin, 1992). We found that: a. The attitudes of the counselors towards the inclusion of students with special needs is extremely positive. b. The counselors report a higher degree of involvement in inclusion and they devote one third of their time at work to the subject. c. The educational counselors choose to be involved mainly in management-related subjects and less in didactic subjects, and to be in greater contact with the interdisciplinary staff and the school management and less with the actual students and teachers. d. The behavior of the counselor in the inclusion is more closely related to the personal-professional characteristics of the counselor than to the characteristics of the school. e. The amount of advanced training

The Extent of Consultation and its Perceived Importance Among Educational Counselors

Dr. Moshe Tatar and Ofra Elizabeth Gozlan

School consultation has many advantages as an effective means for coping with the high ratio between the number of students in need of psychological assistance and the number of available mental health professionals, reducing the negative stigma attached to directly turning to a counselor, identifying problems, and to empower students' significant individuals (such as teachers and parents). The present study, based on 79 school counselors' self-reports, investigated the relationships among counselors' background variables, the frequency of consultation activities and the importance attributed to them by the counselors. Our results revealed a positive correlation between the consultation skills reported by the counselors and both the frequency of consultation activities and the importance attributed to them by the counselors. Moreover, counselors ranked consultation with teachers as one of their main activities. As expected, consultation activities are considered to be more important as compared to the extent to which they are used.

Students' Perceptions of Counselor Versus Teacher-Counselor: The Effect of the Dual-Role

Gali Elbaz

This article deals with the relationship between the dual role of the school teacher-counselor and students' perception of the counselor. The study examined the difference in the way adolescent students who learn with the counselor, as opposed to students who do not learn with the counselor, perceive their counselor. In addition, the study examined the relationship between the counselor's role (counselor only or teacher and counselor), the intent of students to refer to the counselor, and the actual frequency of referring to counseling. Also was examined the relationship between students' perceptions of their counselor, their intention to refer to the counselor, and the actual frequency of referring to counseling. Junior and high-school students (n=630) filled out a questionnaire composed of several instruments, that examined student's rating of the counselor, intention of referring to the counselor and actual frequency of referring to counseling. For all counselors in general (n=10), no relationship was found between the role of the school counselor and students' perception of the counselor. However, differences in students perceptions were found between student groups for some of the counselors, having been dependant on the specific counselor and the interaction between specific counselor and her role. In addition, the actual frequency of referral to the counselor was higher among students who study with the counselor, as opposed to those who don't. Also, a relationship between students' perception of the counselor and their actual referral to counseling was found.

הספריה המקצועית של היועצים החינוכיים

ספרים שיצאו לאחרונה בהוצאת ספרים "אח" בע"מ:

אינטליגנציה הורית P.Q. *מיכל דוזמן, מירה דיטל*
איך לקדם הורים להיות הורים טובים יותר? איך לפתח כישורי הורות (התמודדות עם בעיות ופתרון עימותים, שליטה עצמית ותקשורת אסרטיבית)?
איך ללמד הורים לזהות סימנים של מצוקות (מחשבות התאבדות, שימוש לרעה בסמים, פגיעה מינית, בריחה מהבית)?
מיועד ליועצים, פסיכולוגים, עובדים סוציאליים, מנחי קבוצות, מורים, קרימינולוגים קליניים, מדריכים חברתיים, ולציבור ההורים.
מחיר קטלוגי: 86.- ש"ח (ליועצים חינוכיים מחירי הנחה מיוחדים)

בגובה העיניים - לדבר עם ילדים *חלי ברק ושירה שושן גלנץ*
עוסק בתקשורת הורים-ילדים. באמצעות דוגמאות מחיי היום יום בודק הספר כיצד להקשיב לילד ולהבין אותו, כיצד להזמין את הילד לשתף בעולמו הפנימי, כיצד לעזור לילד בשיחות לפתרון בעיות, כיצד לדבר בנושאי משמעת, כיצד לעודד אחריות וכיצד לדבר בנושאים מאיימים כמו מוות או גירושין.
מיועד להורים, מורים, ולכל מבוגר הנמצא בקשר עם ילדים.
מחיר קטלוגי: 69.- ש"ח (ליועצים חינוכיים מחירי הנחה מיוחדים)

תרפיה בעזרת סיפורים *עורך: קדר נאת דוויודי*
הספר מציג מסגרת תיאורטית לשימוש בסיפורים, דוגמאות של סיפורים בעלי ערך תרפויטי רב, וייעוץ מעשי על האופן בו ניתן להשתמש בהם ביעילות המירבית. מקיף נושאים רגשיים כגון כעס, חרדה, פחד, בושה, אשמה, פרידה ואבל. המחברים מדגימים את האופן בו הם עובדים באמצעות סיפורים עם מטופלים שונים, יחידים וקבוצות מכל הגילאים, במסגרות החינוך, הבריאות והשירותים החברתיים.
מחיר קטלוגי: 69.- ש"ח (ליועצים חינוכיים מחירי הנחה מיוחדים)

שירתרפיה יצירתית "משלי" כתיבת שירי-אני לחיזוק דימוי עצמי חיובי ולהתפתחות אישית *ד"ר דליה לודנץ*
שירתרפיה יצירתית פותחת אשנב מזכך להבנה עצמית ולהתפתחות אישית. לכל אחד יכולת טבעית לכתיבה במקצב, בדימוי וברגש.
דגם "משלי" מציג כלי לפעילות פרטנית וקבוצתית לחיזוק האני, תקשורת בינאישית והתמודדות עם כאב. הספר מיועד לאנשי מקצוע בתחום הייעוץ והטיפול ולמורים המבקשים לטפח אינטליגנציה רגשית אצל תלמידיהם.
מחיר קטלוגי – 64.- ש"ח (ליועצים חינוכיים מחירי הנחה מיוחדים)

מדברים על אפאזיה - לחיות עם אובדן השפה לאחר שבץ
סוזי פר, סאלי ביינג וסו גילפין עם כריס אירלנד
הספר חוקר את חווית האפאזיה החל מההתפרצות הדרמטית של השבץ ואבדן השפה ועד לגילוי ההדרגתי של השלכותיו ארוכות הטווח, תוך התבססות על ראיונות עומק עם חמישים אנשים אפאזיים. מיועד לאנשי מקצוע ולמטופלים כאחד, כמו גם למשפחות, לחברים, ולאלה המטפלים באנשים עם אפאזיה.
מחיר קטלוגי: -68. ש"ח (ליועצים חינוכיים מחירי הנחה מיוחדים)

פסיכודרמה - השראה וטכניקה *פול הולמס ומרסייה קדפ*
12 פסיכודרמטיסטים כותבים בכנות ובצורה אישית על נסיונותיהם לסייע למגוון קבוצות מטופלים, כולל מתבגרים, ילדים אוטיסטים, עבריינים, אנורקסים, אנשים שנפלו קרבן להתעללות מינית, אלכוהוליסטים וחולי סרטן.
ספר מרתק לפסיכותרפיסטים מנוסים ומתלמדים, לאנשי מקצוע אחרים העובדים עם מטופלים, ולכל אלו שיש להם עניין מיוחד בפסיכודרמה.
מחיר קטלוגי: -78. ש"ח (ליועצים חינוכיים מחירי הנחה מיוחדים)

תינוקות, פעוטים ומטפלות *ג'נט גונזלס-מנה דיאנה וידמייר-אייר*
בחלקו הראשון של הספר הסבר על האופן בו פעילות המטפלת ויחסי הגומלין שלה עם הילדים קובעים את סדר היום של התינוקות והפעוטים במעונות היום.
החלק השני מציג מידע בסיסי על התפתחות הילד וההשלכות של מידע זה על סדר היום.
החלק השלישי בוחן את המרכיבים הנוספים במעונות היום לגיל הרך – סביבה פיזית, סביבה חברתית ויחסי מבוגרים: הורים וצוות. מיועד לעובדים במעונות יום לגיל הרך, וכן למורים במכללות, לאחיות בריאות הציבור, לעובדים סוציאליים ולכל העוסקים בתחום הטיפול בגיל הרך.
מחיר קטלוגי: -72 ש"ח (ליועצים חינוכיים מחירי הנחה מיוחדים)

עבודה עם ילדים מתחת לגיל שלוש - התייחסות לצרכי הילדים *עורכות: לסלי אבוט והלן מוילט*
יחסי גומלין בגיל הרך מופיעים בצורות שונות, והכותבות בספר זה חוקרות הזדמנויות המאפשרות למבוגרים להגיב לצרכי הילדים, במיוחד בתחום התפתחות מושג העצמי של הילד. הספר מציג נקודות מבט שונות על התפתחות מיומנויות השפה והאוריינות אצל ילדים, וגישה המתמקדת בתקשורת דרך חוויות של יצירה ואסתטיקה.
מיועד לכל העוסקים בהדרכה או בעבודה עם ילדים מתחת לגיל שלוש, ובכלל זה הורים ומטפלים אחרים.
מחיר קטלוגי: -64. ש"ח (ליועצים חינוכיים מחירי הנחה מיוחדים)

התנסות בלמידה מתווכת תיאוריה מחקר ויישום *דוד צוריאל*
הלמידה המתווכת הביאה שינויים בתחום החשיבה החינוכית והפסיכולוגית וישומים חדשניים בתחום תהליכי אבחון. בספר מאמרים שנכתבו ע"י מחברים שעסקו ב-זמנית בהבטים העיונים, הישומיים והמחקריים של התיאוריה.
מחיר קטלוגי: -74 ש"ח (ליועצים חינוכיים מחירי הנחה מיוחדים)

המשפחה - ערש או הרס ילדיה
אהרון מלמד - נשיא בית המשפט לנוער
הספר עוסק בהתערערות והדרדרות המשפחות כגורם מרכזי לעבריינות נוער, הדרדרות לסמים והתנהגות א-סוציאלית. מתאר סוגי ליקויים במשפחות, בלווית מחקרים מעודכנים וכ-300 דוגמאות לדרכי מניעה ושיקום.
מיועד לכל העוסקים בעבודה סוציאלית, חינוך, רפואה, טיפול, הנחייה, הדרכה, שיטור ושיפוט.
מחיר קטלוגי: -86 ש"ח (ליועצים חינוכיים מחירי הנחה מיוחדים)

מטפלים על ארבע –
טיפול בעזרת בעלי חיים במגוון אוכלוסיות מיוחדות בישראל
עריכה: רחלי ניניו ודנה איזנברג
הספר מקבץ מאמרים שעניינם מגוון הפעילויות בתחום התרפיה באמצעות בעלי-חיים, במסגרת הפעילות של פרוייקט "חיות וחברה"
העוסק בכל ההיבטים של הקשר בין בני האדם לבעלי-החיים.
פותח צוהר לנעשה בארץ בתחום הטיפול באמצעות בעלי-החיים בתחומי השיקום הרפואי הנפשי, בחינוך המיוחד וברווחה החברתית.
מחיר קטלוגי: -56 ש"ח (ליועצים חינוכיים מחירי הנחה מיוחדים)

מפגשים טיפוליים עם חיות מחמד *אודין קיוזאק*
ספר יסודי ומקיף, המציג סקירה מעמיקה של הספרות העוסקת בנושא הקשר בין חיות בית לבין בריאות הנפש, על תכניו השונים. כולל ביבליוגרפיה נרחבת ומדריך ארגונים העוסקים בטיפול בעזרת בעלי-חיים ובמחקר בתחום. מיועד לכל העוסקים במקצועות בריאות הנפש.
מחיר קטלוגי: -78 ש"ח (ליועצים חינוכיים מחירי הנחה מיוחדים)

קריאה בגיל צעיר מדי תסמונת ההיפרלקסיה כיצד לעזור ולהבין את צרכיו של הילד ההיפרלקסי *סוזן מרטינס מילר*
המושג היפרלקסיה מתאר תסמונת שהמאפיינים שלה הם כישורי קריאה מתקדמים בגיל צעיר המלווים בקשיים בהתפתחות השפה וקושי ביכולות חברתיות. הספר אינו עוסק בחידת שונותם של ילדים אלה, אלא מציע גישות מעשיות על מנת לסייע לילדים אלה לממש את מלוא הפוטנציאל הגלום בתוכם.

הספר נועד להורים, מטפלים, מורים ותרפיסטים, המעוניינים לראות את הילד ההיפרלקסי מתקדם לעבר עצמאות בטוחה ומוצלחת.

מחיר קטלוגי: 58- ש"ח (ליועצים חינוכיים מחירי הנחה מיוחדים)

אבחון קריאה וכתיבה לכיתות א'-ט'

קריאה: פיענוח, שטף והבנה

כתיבה: כתיב, כתב והבעה בכתב

אסתר טוב-לי

מטרת האבחון: לספק למורה להוראה המתקנת כלים להבין את הסיבות לקשיים ואת תאור הקשיים כדי לבנות תכנית טיפול יעילה ומתאימה.

האבחון בסיסי ונועד לספק בידי כל מורה להוראה מתקנת בשטח כלי מובנה ושיטתי, על מנת שתגדיר לעצמה מהן בעיות הילד וכיצד לטפל בהן. האבחון מספק כלים לבדוק את רוב התחומים החיוניים לאיתור קשיי התלמיד במידת העמקה בינונית.

ערכת האבחון ידידותית למשתמש, ומלווה בהנחיות מפורטות. כרטיסי האבחון עשויים בריסטול קשיח לצורך שימוש רב-פעמי.

האבחון מורכב מארבעה חלקים:

א. חלק כללי רגשי - כולל טפסי ראיון עם המחנכת, ההורים והילד על מנת לעמוד על הרקע התורשתי וההתפתחותי שלו. בחלק זה כלים שיאפשרו למורה ללמוד על מידת הביטחון העצמי של הילד והדימוי שלו בעיני עצמו.

ב. תפקודים תפישתיים וקוגניטיביים - נועד לספק למורה את הסיבות הגורמות לקשיי הקריאה. בפרק זה יחקרו תהליכי התפישה, הקשב, ההבחנה, הזיכרון והעיבוד של התלמיד כך שנוכל לעמוד על:

- ערוץ הקלט החזק שלו (חזותי/שמיעתי/קינסטתי)
- ערוץ העיבוד החזק שלו (סדרתי, תבניתי).
- תהליכי הזכירה והקשב שלו.
- ערוץ הפלט החזק שלו (דיבור/כתיבה/תנועה).

ג. הקריאה - בפרק זה נעמוד על שליטתו של הילד באבני היסוד, יכולת אנליזה - סינתזה שלו, המעבד הדומיננטי עליו הוא נשען בתהליך הקריאה: מעבד פונולוגי, מעבד אורתוגרפי, מעבד סמנטי, מעבד הקשרי, ועל הדרך בה הוא מפיק משמעות מהקריאה.

ד. הכתיבה - בפרק זה נעמוד על הטכניקות הנדרשות בכתיבה. ההיבט הטכני בכתיבתו של הילד (עיצוב אות, רווח בין מילים וכו'...), על ההיבט הלשוני בכתיבתו של הילד (חוקי כתיב), ועל ההיבט ההבעתי בכתיבתו של הילד (יכולתו לחשוב על רעיון, לנסחו במילים ולהביאו אל הכתב).

מחיר קטלוגי: 140- ש"ח (ליועצים חינוכיים מחירי הנחה מיוחדים)

מודעות פונולוגית אבן יסוד של לימוד הקריאה

גישה התפתחותית להקשבה לצלילי השפה (פונמות) בצורה שיטתית ומדורגת

חוברת עבודה המיועדת לילדי גן ולילדי בית-הספר היסודי

הילדי הרצברגר קלינאית תקשורת

מטרת הספר - לתרגל את שלבי ההתפתחות של המודעות הפונולוגית - זיהוי, בידוד ומניפולציה.

הדפים בספר מדורגים מהקל אל הקשה, לדוגמא: תרגול של מילים עם צלילים מתמשכים (ס, ש, ל, מ, נ, ח, ר, פ, ב, צ) לפני פוצצים (פ, ב, ת, ד, ק, ג) או הברות פתוחות לפני סגורות.

במקביל לתרגול של המודעות הפונולוגית יש התייחסות לאבחנה שמיעתית בין צלילים קוליים ולא קוליים (פ/ב, ת/ד, ק/ג, ס/ז, פ/ב, ח/ר - ק/גַ, צַף/צַב).

התרגילים ממחישים לילד פירוק (אנליזה) וצירוף (סינטזה). המטרה להגיע לפירוק פונמי, דבר שיקרה עם החשיפה לקריאה.

בספר יש דף מעקב לתלמיד, כדי לאפשר למורה לעקוב אחרי התקדמותו.

מיועד לאנשי מקצוע, מורים והורים.

מחיר קטלוגי: 86- ש"ח (ליועצים חינוכיים מחירי הנחה מיוחדים)

היועצים החינוכיים יכולים לרכוש את הספרים ישירות בהוצאת הספרים "אח" בע"מ **בהנחה מיוחדת** ליועצים.

להזמנות: הוצאת ספרים "אח" בע"מ
ת.ד. 170 קרית ביאליק 27101
טל: 04-8722096 04-8727227
פקס: 04-8417839