

## הייעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל



# הייעוץ החינוכי

## כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

בשיתוף עם :

המכללה ללימודים אקדמיים באור יהודה, ביה"ס לחינוך החוג לייעוץ חינוכי.  
המכללה האקדמית לישראל בר"ג, התכנית ללימודי תואר שני בייעוץ חינוכי.  
"יעדים" הנחיית תהליכים חברתיים וארגוניים, הדרכת יועצים.  
המכללה האקדמית לחינוך אורות ישראל, ביה"ס ללימודי תואר שני, ייעוץ חינוכי.  
האוניברסיטה העברית – בית-ספר לחינוך- המגמה לייעוץ חינוכי.

העורך: ד"ר שרגא פשרמן

גיליון י"ז

מנחם-אב יולי 2012

## **עורך**

**ד"ר שרגא פישרמן**, מכללת אורות ישראל

## **עורכת לשונית**

**יהודית שקולניסקי**

## **חברי המערכת**

**פרופ' משה טטר**, האוניברסיטה העברית, ירושלים

**פרופ' רבקה לזובסקי**, המכללה האקדמית בית ברל

**ד"ר מרים נוימאיר**, מכללת תלפיות

**ד"ר אילנה סבר**, ד"ר **מירי שרף**, אוניברסיטת חיפה

**פרופ' חנוך פלום**, אוניברסיטת בן גוריון בנגב, באר שבע

**פרופ' גלי רחל צינמון**, אוניברסיטת תל אביב

**ד"ר חני רם**, מכללת אורנים

**פרופ' ישראל ריץ'**, אוניברסיטת בר אילן

**ד"ר מוטי שרצר**, המכללה האקדמית בית ברל

**עריכה גרפית:** דורית שטרן

**עיצוב כריכה:** יונית, דפוס שהר

**הפקה:** דפוס שהר רחובות

## תוכן עניינים

|     |                                                                                    |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------|
| 7   | דבר יושבת ראש אגודת היועצים החינוכיים בישראל .....                                 |
| 9   | דבר העורך .....                                                                    |
| 11  | רשימת מחברים .....                                                                 |
|     | <b>אימון לאסרטיביות עם מתבגרים יוצאי אתיופיה</b>                                   |
| 13  | ענת כורם .....                                                                     |
|     | <b>תכנית אופ"י - תכנית מניעה שניונית: תפיסות של תלמידים ויועצות</b>                |
| 31  | רחל שגיא, תמר ראובני, חנה עזר ויצחק גילת .....                                     |
|     | <b>התמודדות של משפחות וילדים עם אובדן עמום במצבי "נוכחות נפקדות" של אחד ההורים</b> |
| 52  | רונית שלו וסמדר בן אשר .....                                                       |
|     | <b>מובחנות עצמית ומסוגלות עצמית הורית בקרב אמהות שחוות התעללות מינית בילדות</b>    |
| 66  | יעל בוגומלסקי ואורה פלג .....                                                      |
|     | <b>ילדים להורים גרושים: האם (רק) תפיסת המסוגלות הזוגית נפגעת?</b>                  |
| 86  | טל שמר-אלקיים ומשה ישראלשוילי .....                                                |
|     | <b>הקשר בין תחושת משמעות לחיים ואופן בילוי שעות פנאי לבין נטיות אובדניות</b>       |
| 104 | יעל וילצ'יק-אביעד, מיכל מלכא ושלומית חסין .....                                    |
|     | <b>דת, דתיות ומאפיינים אישיים כגורמי סיכון לעמדות שליליות כלפי החיים</b>           |
| 120 | הלן קאקונדה-מועלם ומשה ישראלשוילי .....                                            |
|     | <b>'עבדי השם' - הפרעת טרדנות כפייתית אצל מתבגרים דתיים</b>                         |
| 147 | רבקה בלאו ופינחס בלאו .....                                                        |

|                                                                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| מסוגלות חברתית ותחושות בדידות של ילדים עם לקות שמיעה בגיל הרך, הלומדים בשילוב אינדיווידואלי, בהשוואה ללומדים בשילוב קבוצתי | 158 |
| עֵינַת חֶלֶד, טובה מוסט ושרה אינגבר                                                                                        |     |
| זהות האני ודימוי גוף של מתבגרים בעלי לקות דיבור ומתבגרים נורמטיביים                                                        | 183 |
| שרגא פִּישֶׁרמָן והודיה ארליך                                                                                              |     |
| פסיכודרמה להעצמת סטודנטים בעלי לקויות למידה                                                                                | 203 |
| יהודית ריבקו                                                                                                               |     |
| מִן הַשָּׂדֶה: הערכת יעילות תוכנית התערבות טיפולית להגברת נוכחות ומניעת נשירת תלמידים מבתי הספר                            | 227 |
| שי חן-גל, זהבה ספיר וחנה גיבור-אלישע                                                                                       |     |
| סקירת ספרים                                                                                                                |     |
| מצאתי את עצמי ליד הכיור                                                                                                    |     |
| נעמי גור, הוצאת רימונים, 2011 (244 עמודים)                                                                                 |     |
| הסוקרת: אדריאנה פלדמן                                                                                                      | 236 |
| הנחיות לכתוב מאמר לכתב העת "הייעוץ החינוכי"                                                                                | 238 |
| Abstracts                                                                                                                  | 243 |

## דבר יו"ר אגודת היועצים החינוכיים בישראל

כתב העת "הייעוץ החינוכי", ממפעליה החשובים של האגודה, הנו אחד מהמקורות המרכזיים והמשמעותיים של הספרות המקצועית המיועדים ליועץ החינוכי. כתב העת, מהווה אשנב דרכו ניתן ללמוד רבות על הדינמיות ורוחב היריעה של המקצוע. הוא משקף עשייה מחקרית ומעשית בתחום ואנו שואפים שהעיון בו יתרום להתפתחות המקצועית של היועצים.

גיליון זה מתמקד בתחום מורכב המטריד את החברה ואת מערכת החינוך - חינוך וטיפול בילדים ונוער החשופים למצבי סיכון.

בשנים האחרונות, אנו עדים לתופעות חברתיות חריגות בהם מעורבים ילדים ונוער: נשירה ממערכת החינוך, אלימות קשה, שימוש יתר בסמים ובאלכוהול.

מערכת החינוך, המהווה מראה של החברה, מושפעת וניזונה מגישות ותפיסות שונות המכתיבות יעדים ומטרות לביצוע. גישות ותפיסות אלו, שלעתים סותרות זו את זו, מציבות בפני מערכת החינוך אתגרים בלתי אפשריים כמעט. כך למשל, מערכת החינוך נשענת בו זמנית על שתי גישות סותרות: מחד, גישה המציבה את ההישגיות בלימודים במרכז העשייה החינוכית ועלולה ליצור "שובל" הולך ומתארך של תלמידים המתקשים לעמוד במטלות. ומאידך, גישה המטפחת אקלים מיטבי המעודד הכללה של כל באי בית-הספר. המערכת נעה בין מגמות אלו תוך מאמץ קשה לקבוע סדר יום חינוכי-חברתי שיענה על שילוב בין הגישות.

מצב זה תובע מהיועצים התבוננות נאורה והיערכות מקצועית, לעתים יצירתית, כדי להתמודד עם התופעות החברתיות החריגות. מצב זה גם מאלץ את היועצים החינוכיים להיענות לדרישה לתת מענה מיידי למצבים שהמערכת, פעמים רבות, עומדת חסרת אונים מולם ומתקשה במציאת פתרונות הולמים.

לכן, בגיליון זה יכוון הזרקור אל עבר זירת עשייה חשובה ורלוונטית זו העומדת באופן קבוע על סדר היום של היועצים.

יחד עם זאת, האגודה אינה מסירה מסדר יומה את **העיסוק בצרכים המקצועיים של היועצים**, ואת הצורך להיענות לסוגיות הנוגעות לטיפול בתנאי העבודה של היועצים. זאת, כדי לשרטט ולחדד את גבולות המקצוע ולהבטיח שיחודיותו במערכת החינוכית תישמר ולא תיפגע.

לצורך זה, שכללנו את דרכי ההתקשרות שלנו עם היועצים באמצעות מידעון מקוון. אנו מקווים שבאופן זה כולנו נצא נשכרים.

האגודה נענית לצרכי השעה ולחידושים בשימוש באינטרנט ככלי תקשורת, והוסיפה לקוד האתי סעיף המתייחס לאתיקה של התערבות ייעוצית מקוונת. מן התגובות שהגיעו אלינו הסקנו, שיש להוסיף גם התייחסות לניסיון המעשי של התערבות כזו. יועצים, הנכם מוזמנים לשתף אתנו פעולה בתחום זה.

גיליון זה הוא הראשון בעריכתו של ד"ר שרגא פישרמן, ראש המגמה ללימודי ייעוץ  
חינוכי לתואר שני במכללת אורות ישראל. אנו מודים על עריכה מוקפדת ומקצועית  
ומקווים לשיתוף פעולה בהפקתם של גיליונות נוספים. **יישר כוח ! תבורך על המוגמר !**  
**תודה גדולה** לכל השותפים בהפקת כתב עת זה: לחברי המערכת, לכותבי  
המאמרים, לסוקרים שעשו עבודתם נאמנה ונדבו את זמנם היקר ולמגמות הייעוץ  
במוסדות ההכשרה, המאמינות בתרומתו של כתב עת זה להעשרת הידע המקצועי של  
היועצים.  
אנו מאמינים שכתב עת זה אכן מהווה נדבך חשוב בבניית הידע המקצועי של  
היועצים ובהעשרתו ואנו מקווים כי תמצאו בו עניין.

### **עמליה מאיר הדרי**

יו"ר האגודה

## דבר העורך

הכרך הי"ז של כתב העת המדעי "הייעוץ החינוכי" מונח לפניכם. הגימטריה של י"ז היא "טוב" ואכן המילה "טוב" מתאימה לנושא המרכזי של הכרך – נועצים בסיכון. החברה בכלל, החינוך בפרט והיועצים החינוכיים עושים רבות לטיוב החינוך, למניעת סיכון ולטיפול בנועצים במצבי סיכון שונים. דומה, שעל אף העשייה הברוכה והרחבה, האתגר שבייעוץ לנועצים שבסיכון גובר והולך.

לאחרונה אנו נחשפים למקרי אלימות מזוויעים בממדים גוברים והולכים. כולנו מבינים שהאלימות מהווה סכנה לבריאותה ולקיומה של החברה הישראלית ואתגר מניעת האלימות והטיפול באוכלוסייה אלימה מונח לפתחה של מערכת החינוך בכלל וחבורת היועצים החינוכיים בפרט. אל לנו להסתתר אחרי מחשבות על חברה אלימה, על משטרה חלשה ומחסור תקציבי. האצבע שאנו עלולים להפנות כלפי סוכנים חברתיים שונים אסור שתסתיר ארבע אצבעות המופנות אלינו. לכן טוב שהעלנו לדיון מקצועי – אקדמי את נושא הנועצים שבסיכון.

את החלק האקדמי שבכרך הנוכחי אנו פותחים בשני מאמרים העוסקים בבחינת יעילותן של תכניות התערבות. ד"ר ענת כורס בחנה את יעילותה של תכנית התערבות שהתמקדה באימון לאסרטיביות עם מתבגרים יוצאי אתיופיה. ד"ר רחל שגיא, ד"ר תמר ראובני, ד"ר חנה עזר ופרופ' יצחק גילת בחנו את יעילותה של תכנית אופ"י - תכנית מניעה שניונית למניעת שימוש בסמים ואלכוהול.

בהמשך, מספר מאמרים העוסקים בקשרים משפחתיים של נועצים בסיכון. מאמרן של ד"ר רונית שלו וד"ר סמדר בן אשר עוסק בהתמודדות של משפחות וילדים עם אבדן עמום במצבי "נוכחות נפקדות" של אחד ההורים. מאמרן של יעל בוגומלסקי וד"ר אורה פלג מתמקד במובחנות עצמית ומסוגלות עצמית הורית בקרב אימהות שחוו התעללות מינית בילדות. ד"ר טל שמר ופרופ' משה ישראלשוילי בחנו את השאלה: ילדים להורים גרושים – האם (רק) תפיסת המסוגלות הזוגית נפגעת?

שני מאמרים הוקדשו לנטיות אבדניות ולעמדות שליליות כלפי החיים. ד"ר יעל וילצ'יק-אביעד, ד"ר שלומית חסין וד"ר מיכל מלכא בחנו את הקשר שבין תחושת משמעות לחיים ואופן בילוי שעות פנאי ובין נטיות אבדניות. הלן קאקונדה-מועלם ופרופ' משה ישראלשוילי עסקו בדת, דתיות ומאפיינים אישיים כגורמי סיכון לעמדות שליליות כלפי החיים.

בהקשר של אוכלוסיות דתיות, עסקו גם ד"ר רבקה בלאו וד"ר פנחס בלאו בהפרעות טרדנות כפייתית אצל מתבגרים דתיים.

שני מאמרים התמקדו באוכלוסיות של ילדים ומתבגרים בעלי לקות שמיעה או דיבור. עינת חלד, פרופ' טובה מוסט וד"ר שרה אינגבר השוו בין ילדים בגיל הרך עם לקות שמיעה הלומדים בשילוב אינדווידואלי ובין ילדים בשילוב קבוצתי ביחס למסוגלות חברתית ותחושות בדידות. ד"ר שרגא פישרמן והודיה ארליך השוו בין מתבגרים בעלי לקות דיבור ומתבגרים נורמטיביים ביחס לזהות האני ודימוי גוף.

לסיום מובא מאמרה של ד"ר יהודית ריבקו שבחנה את יעילותה של סדנת פסיכודרמה להעצמת סטודנטים בעלי לקויות למידה.

במדור "מן השדה" תיארו ד"ר שי חן-גל, זהבה ספיר וחנה גיבור-אלישע תהליך של הערכת תכנית התערבות טיפולית להגברת נוכחות ומניעת נשירה של תלמידים מבתי הספר.

חברתנו, ד"ר אדריאנה פלדמן סקרה למעננו את ספרה של ד"ר נעמי גור "מצאתי את עצמי ליד הכיור" שעוסק בדיאלוגים מסוגים שונים.

תודות לכל מי שסייע בהוצאה לאור של הכרך הנוכחי. ראש לכל, לחוקרים – מחברים שעמלו על מאמריהם, היו סובלניים להערות הסוקרים ולתיקוני העריכה. תודות לסוקרים שנרתמו למלאכה והסכימו לסקור ולקרוא (לפעמים פעמיים ואף יותר). תודות מיוחדות לעמליה הדרי יו"ר אגודת היועצים על העידוד, הזירוז והסיוע בכל אשר נדרש. תודות לחברי המערכת על הסיוע, לעורכות הלשוניות ולעורכת הגרפית. ללא הסיוע הרב לא היה גיליון זה יוצא לאור.

תודות לכולם ואנו בעיצומו של תהליך קבלת וסקירת מאמרים לגיליון ח"י של כתב העת.

בברכה נאמנה

שרגא

## רשימת המחברים

- **ד"ר אינגבר שרה** - מנהלת חינוכית מרכז טיפולי מיח"א תל אביב ואזור המרכז, מרצה, בית ספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב
- **ארליך הודיה** - מחנכת וסטודנטית לתואר שני בייעוץ חינוכי, מכללת אורות ישראל
- **בוגומולסקי יעל** - יועצת חינוכית, בית ספר "רימון" ובית ספר "דרור", קיבוץ מסילות
- **ד"ר בלאו פנחס** - חוקר, ממ"ג שורק
- **ד"ר בלאו רבקה** - פסיכולוגית חינוכית, מרצה במכללת אורות ובמכללת הרצוג
- **דר' בן אשר סמדר** - פסיכולוגית חינוכית מומחית, ראש התכנית לייעוץ חינוכי במכללה האקדמית ע"ש קיי, חברת סגל מרכז מנדל למנהיגות בנגב ומורה מן החוץ באוניברסיטת בן גוריון בנגב
- **פרופ' גילת יצחק** - פסיכולוג וחוקר ברשות המחקר במכללת לוינסקי לחינוך
- **ד"ר וילצ'יק-אביעד יעל** - מרצה במחלקה לקרימינולוגיה במרכז האוניברסיטאי אריאל. תחום התמחות - עבריינות נוער
- **חלד עינת** - יועצת חינוכית התפתחותית. M.A. בייעוץ חינוכי, אוניברסיטת תל אביב
- **חסין שלומית** - עוזרת מחקר, המרכז האוניברסיטאי אריאל
- **פרופ' ישראלשילי משה** - החוג לחינוך מיוחד וייעוץ חינוכי, אוניברסיטת תל-אביב
- **ד"ר כורם ענת** - יועצת חינוכית ומרצה באוניברסיטה העברית ובמכללת לוינסקי לחינוך
- **מלכא מיכל** - עוזרת מחקר, המרכז האוניברסיטאי אריאל
- **פרופ' מוסט טובה** - ראש החוג לחינוך מיוחד וייעוץ חינוכי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב
- **פרופ' עזר חנה** - סגן נשיא וראש רשות המחקר במכללת לוינסקי לחינוך
- **ד"ר פישרמן שרגא** - יועץ חינוכי, משנה אקדמי וראש בית הספר לתואר שני במכללת אורות ישראל
- **ד"ר פלג אורה** - מרצה בכירה, מרכזות אקדמית של התוכנית ללימודי התואר השני בייעוץ חינוכי, מכללת עמק יזרעאל, מנהלת מרכז יזרעאל לטיפול משפחתי ובין תרבותי
- **קאקונדה-מועל הלן** - יועצת חינוכית, מדריכה מחוזית שפ"י - בנושא מצבי חירום, דוקטורנטית בבית"ס לחינוך של אוניברסיטת תל אביב

- **ד"ר ראובני תמי** - ראש תכנית הכשרה לבית הספר היסודי וחוקרת ברשות המחקר במכללת לוינסקי לחינוך
- **ד"ר ריבקו יהודית** - מטפלת ומדריכה בפסיכודרמה, אנליטיקאית קבוצתית ומרצה במכללת אורנים בתוכנית לייעוץ חינוכי תואר שני
- **ד"ר שגיא רחל** - יועצת חינוכית וחוקרת ברשות המחקר במכללת לוינסקי לחינוך
- **ד' שלו רונית** - החוג לייעוץ חינוכי, המרכז ללימודים אקדמאיים אור יהודה. עמיתת מחקר במרכז הבינלאומי לחקר אובדן, שכול וחוסן נפשי, אוניברסיטת חיפה
- **ד"ר שמר-אלקיים טל** - מכללת סמינר הקיבוצים

# אימון לאסרטיביות עם מתבגרים יוצאי אתיופיה<sup>1</sup>

## ענת כורם

**מדברי אחד המשתתפים לאחר האימון:**

**“למדתי שאתה יכול להגיד מה שאתה חושב ולא להתבייש.**

**למדתי שלא חייבים לשתוק.”**

### תקציר

מספר בלתי מבוטל של מתבגרים יוצאי אתיופיה עונים על המאפיינים של נוער בסיכון. במישור החברתי, נמצא שרמות האסרטיביות שלהם נמוכה יחסית, ושהם נוטים להתמודדות פאסיבית. היות וקיים תיעוד נרחב אודות תרומתה של האסרטיביות לחוסנם הנפשי של מתבגרים והיות והיא נחשבת למשאב המסייע להסתגלות במעברים בין-תרבותיים, נערך ניסיון להעלות את רמת האסרטיביות של נוער זה באמצעות אימון (Assertiveness Training). המאמר הנוכחי מדגים אימון אשר נערך עם קבוצה של חמישה-עשר מתבגרים יוצאי אתיופיה, ומתאר את הדינאמיקה שלו ואת תוצאותיו. הממצאים הראו שספירת כמות האמירות האסרטיביות של המשתתפים בכל מפגש הצביעה על דפוס של למידה בין המפגשים. בנוסף, בקרב מרבית המשתתפים חלה עלייה בציון האסרטיביות (שנמדד לפני האימון ואחריו), והם גם תפסו את התהליך כולו כמשמעותי ורלבנטי לחיי היום-יום שלהם. המסקנות וההשלכות מהתנסות זו על עבודתו של היועץ החינוכי עם נוער יוצא אתיופיה נידונות במאמר.

**מילות מפתח:** מתבגרים יוצאי אתיופיה, אסרטיביות, מיומנויות חברתיות, מעבר בין-תרבותי.

### מבוא

תמונת מצב עדכנית אודות בני נוער עולים בישראל (כאהן-סטרבצ'ינסקי, לוי וקונסטנטינוב, 2010) העלתה דאגה מיוחדת לגבי מצבם של מתבגרים יוצאי אתיופיה. בהיבטים רבים מצבם טוב פחות ממצבם של בני נוער מקבוצות מוצא אחרות. למשל, הם מהווים חמישים ושבעה אחוזים מבני הנוער המאופיינים בשני תחומי סיכון או יותר (כגון העדר מפרנסים במשפחה, דחייה על רקע המוצא ותפיסה שלילית של יחס המורים). עוד נמצא כי ארבעים וארבעה אחוזים מיוצאי אתיופיה ילידי הארץ דיווחו שאינם חשים בטחון לפחות באחת מזירות החיים. בפרסום אחר של האגודה הישראלית למען יהודי אתיופיה (27.7.07) נמסר כי שיעור התיקים הפליליים של קטינים עולי אתיופיה מכלל התיקים של בני הנוער בשנת 2005 (3.86%) היה גבוה

<sup>1</sup> תודה לפרופ' ציפורה שכטמן מאוניברסיטת חיפה על הייעוץ וההכוונה.

תודה ליחידת קידום נוער, מנהל חברה ונוער, על שיתוף הפעולה.

כמעט פי שניים משיעורם בכלל הנערים (2%). מחברי הדו"ח (כאהן-סטרבצינסקי ואחרים, 2010) המליצו לכן להעמיק את ההיכרות עם צרכיהם המרובים של בני נוער אלה במטרה לשפר את מצבם.

שבתאי (2001) הבחינה בין שתי גישות של הכשרה בהקשרם של יוצאי אתיופיה. הראשונה ממוקדת בבעלי הכוח בחברה ומכונה "להיות רגיש יותר", ואילו השנייה ממוקדת בעולים עצמם ומכונה "להיות כשיר יותר". הגישה המוצגת במאמר זה עולה בקנה אחד עם הגישה השנייה, ושואפת להקנות לבני נוער יוצאי אתיופיה כלים להתמודדות חברתית סתגלנית יותר.

מחקרים מצביעים על כך שההתמודדות החברתית של נוער זה אינה אסרטיבית. למשל, במחקר עדכני אשר בחן את ההתמודדות החברתית בקרב נוער עולה, נמצא שהם מאופיינים ברמה גבוהה יותר של פאסיביות הן בהשוואה למתבגרים מקבוצת הוותיקים (hosts) והן בהשוואה למתבגרים מקבוצת מוצא אחרת - עולי חבר העמים (כורם, טטר והורנצ'יק, 2010).

אסרטיביות מוגדרת כביטוי של זכויות ודעות האדם תוך כבוד לזכויותיהם של האחרים (לדוגמה, Lange & Jakubowski, 1976), והיא נחשבת למשאב התמודדות סתגלני (Fosha, Paivio, Gleiser, & Ford, 2009). כמו כן, נודעת לה תרומה ייחודית לחייהם החברתיים של בני נוער (לדוגמה, Eskin, 2003) ולתהליכי הסתגלות הקשורים למעברים בין תרבויות (לדוגמה, Poyrazli, Arbona, Nora, McPherson, & Pisecco, 2002).

לאור זאת, נערך במחקר הנוכחי ניסיון להעלות את רמת האסרטיביות של בני נוער יוצאי אתיופיה באמצעות אימון ולבחון את תרומתו.

### ההתמודדות החברתית של מתבגרים יוצאי אתיופיה

כבר במחקר משנת 1997 (Ben-David & Tirosh Ben-Ari, 1997), ביטאו בוגרים צעירים יוצאי אתיופיה תחושות של חוסר אונים לגבי אי-יכולתם לשנות את הסטאטוס החברתי שלהם הכרוך, לפי תפיסתם, בצבע עורם. הם תפסו את צבע העור כקטגוריה דומיננטית, דהיינו כזו המשפיעה על כלל החוויה. גם במחקר שפורסם בשנה האחרונה (Walsh & Tuval-Mashiach, 2011) נמצא שיותר ממחצית המשתתפים (בוגרים צעירים) דווחו שחוויי ביטויים של גזענות ואפליה.

את המאמצים וההקדבה שהשקיעו עולי אתיופיה במטרה להתקבל לחברה הישראלית ביטא סנבטו (12 לינואר, 2012) באופן הבא: "רצינו להיות ישראלים ופגענו במסורת היהודית שלנו, כמו לבוש אותנטי ומנהגים... הכול כדי להיות ישראלים. עכשיו, לאחר שמחקנו מזהותנו העשירה והמפוארת אלמנטים מסורתיים רבים, מתברר שהחברה הישראלית לא מסתפקת בכל השינויים הדרסטיים האלה. בגלל צבע עורנו - אנו עדיין לא ראויים". יש לציין כי לאור החסך של עולים אלה במשאבים כלכליים וחברתיים עולה דאגה שמא הבידול עוד יחמיר בעתיד ויוביל לשוליות חברתית (Offer, 2007).

על מנת להבין טוב יותר את התופעה יש להבחין בין המושגים: סטריאוטיפים, דעות קדומות ואפליה. סטריאוטיפים הם אמונות (מרכיב קוגניטיבי) שקושרות קבוצות של אנשים לתכונות מסוימות, ואילו דעות קדומות מתייחסות לרגשות שליליים המתעוררים כלפי אנשים בעקבות חברותם בקבוצה מסוימת (מרכיב רגשי). המרכיב ההתנהגותי המתלוו להם הוא האפליה, והגזענות היא אפליה שמבוססת על צבע עור של אדם או על מסורת אתנית (Brehm & Kassin, 1993).

כיצד מתמודדים מתבגרים יוצאי אתיופיה עם התופעה? המחקר מצביע על כך שהתמודדותם נוטה להיות פאסיבית. למשל, במחקר שהתבסס על קבוצות מיקוד נמצא שתלמידים יוצאי אתיופיה התבטאו ברכות ובביישנות רבה יותר בהשוואה למתבגרים שאינם יוצאי אתיופיה (Ringel, Ronell, & Getahun, 2005). במחקר אחר (כורס ואחרים, 2010), בו הוצגה בפני מתבגרים רשימה של מצבים חברתיים ושלוש תגובות התמודדות לכל מצב, הם בחרו יותר תגובות פאסיביות מאשר מתבגרים בני קבוצת הוותיקים ועולי חבר העמים. יש לציין כי נמצאו גם הבדלים על בסיס מגדרי, כאשר דפוסי ההתמודדות החברתית של הבנות משלוש הקבוצות היו דומים יותר מאלה של הבנים (שם).

לרמת הפאסיביות הגבוהה יחסית של המתבגרים ייתכנו מספר הסברים. הסבר אחד הוא השפעות של התרבות האתיופית המקורית ובפרט של "קוד הכבוד" (ראו אצל בן-עזר, 1992). הסבר אחר הוא שהיא מהווה ביטוי למערכת דינאמית (קפלן, 1997), כלומר היא משמשת את העולה להימנעות מעימות ישיר עם הקולטים.

על כל פנים, הפאסיביות מקשה על יצירת קשרים חדשים. למשל, באחד המחקרים הציעו בני הנוער עצמם שעליהם ליזום יותר אינטראקציות עם התלמידים האחרים ולא להמתין שהללו יעשו את הצעד הראשון (Ringel et al., 2005). דבר זה הוא משמעותי במיוחד לאור תרומתה האפשרית של ה-hypothesis contact (לדוגמה, Stephan, 1985) להפחתת סטריאוטיפים, דעות הקדומות ואפליה.

הפאסיביות מקשה גם על קבלת עזרה. נמצא, למשל, שככל שהמצוקה הרגשית של נערות יוצאות אתיופיה הייתה חזקה יותר, כך ההכרה שלהן בצורך בעזרה נפשית הייתה נמוכה יותר (ליכטנשטיין וזק, 2006). הפאסיביות עלולה גם ללבות את רגשות הכעס והטינה של המתבגרים, משום שהיא אינה מאפשרת את ביטויי הישיר והכן. ואכן, נמצא שמתבגרים יוצאי אתיופיה חווים רגשות כעס וטינה כלפי עמדות גזעניות נתפסות בקרב מוריהם (Ringel et al., 2005).

### יתרונות האסרטיביות

כאמור, התמודדות פאסיבית מול ביטויים של גזענות אינה מובילה לעצירתם, ועלולה ללבות תחושות כעס, חוסר-אונים ואף ניכור מן החברה הסובבת. ההתמודדות האסרטיבית, מאידך, עשויה לסייע ביצירת קשרים בין קבוצות, בלחימה בסטריאוטיפים ובתיקון מצבי אפליה. להלן יתוארו היתרונות הטמונים בה עבור מתבגרים ובפרט במצבים מאתגרים הקשורים למעבר בין תרבויות.

אסרטיביות מהווה את אחד הממדים במדידה של יכולת בינאישית (Buhrmester, Furman, Wittenberg, & Reis, 1988), והיא בעלת יתרונות רבים לחייהם החברתיים של מתבגרים. למשל, בני נוער שהם אסרטיביים יותר (מתרבויות שונות) דיווחו שהם בעלי חברים רבים יותר, ושהם תופסים את החברויות שלהם כתומכות יותר (Eskin, 2003). האסרטיביות נמצאה גם כתורמת לשימוש בפשרה או במשא ומתן בעת פתרון קונפליקט עם חבר (Borbely, Graber, Nichols, Brooks-Gunn & Botvin, 2005). אימון לאסרטיביות עונה על הצרכים הייחודיים של גיל ההתבגרות המלווה מטבעו בקונפליקטים בינאישיים (Jean-Grant, 1980). ובהתאם, לנושא זה מוקדש פרק בתכנית כישורי חיים למתבגרים (רוזמן, חסון-פרנקל, וקליינמן-זלצמן, 1997). בני נוער שמחים לרוב להשתתף באימון לאסרטיביות, והם תופסים במהירות יחסית את המיומנויות החדשות (Jean-Grant, 1980).

מצבו של המתבגר העולה הוא מורכב. עליו להתמודד בו-זמנית הן עם האתגרים ההתפתחותיים הטבעיים לגיל והן עם השינוי הכרוך במעבר (אולמן וטרטר, 1999). בנוסף, במקרים בהם ילדי עולים הם חריגים בהיבט כלשהו, הם עלולים להיחפז בנקל לשעיר לעזאזל מבחינה חברתית (שכטמן, 2010). בדו"ח של כאהן-סטרבצ'ינסקי ואחרים (2010) אכן נמצא ששלושים ושלושה אחוזים מבני הנוער העולים (ללא הבדל לפי מוצא) נתקלו לפחות פעם אחת ביחס משפיל או מעליב מבני נוער אחרים על רקע מוצאם.

המחקר מצביע על תרומתה של האסרטיביות להסתגלות בהקשר של מעבר בין תרבויות. למשל, נמצא שהיא תרמה להסתגלותם של סטודנטים בינלאומיים, כאשר אלה שהיו בעלי רמות גבוהות יותר של אסרטיביות ויעילות עצמית אקדמית דיווחו על פחות בעיות הסתגלות (Poyrazli et al., 2002). החוקרים הציעו את ההסבר שהסטודנטים האסרטיביים יזמו יותר אינטראקציות אקדמיות או ביקשו יותר עזרה אקדמית (ועל כן נמצאו גם בעלי יעילות אקדמית גבוהה יותר). באותו המחקר נמצא גם שרמה גבוהה של אסרטיביות הייתה קשורה בפחות בדידות. לפיכך, הציעו החוקרים שיש ללמד סטודנטים בינלאומיים להיות אסרטיביים בתרבות אליה הגיעו (שם). גם במחקר אחר (Tavakoli, Lumley, Hijazi, Slavin-Spenny, & Parris, 2009) בו הושושו שני סוגי התערבויות - אימון לאסרטיביות וכתביה הבעתית - נמצאה בקרב סטודנטים בינלאומיים עדיפות לאימון.

אסרטיביות מאפשרת לאלה ה"חוצים" תרבויות ליזום יותר אינטראקציות חברתיות, להשיג אינפורמציה ולבקש עזרה ביתר קלות. כמו כן, היא מסייעת להם לעמוד על זכויותיהם בחברה הקולטת, ללחוץ נגד מצבי אפליה ולהציב גבולות במצבים הנשלטים על ידי סטריאוטיפים. אסרטיביות מגבירה את הסבירות שבני נוער עולים יתערו יותר עם בני נוער מקבוצת הוותיקים, יתמודדו מול יחס מעליב על רקע מוצאם וימצאו את הסטאטוס החברתי שלהם באופן חיובי יותר.

בהקשרנו, החברה הישראלית ידועה בנטייתה לישירות ולכנות (אלמוג, 1997; Walsh & Tuval-Mashiach, 2012) לפיכך, בהתאם ל"השערת ההתאמה התרבותית" (cultural fit hypothesis) (Ward & Chang, 1997) עולים אסרטיביים יסתגלו אליה בצורה טובה

יותר. מחקרה של שבתאי (2001) בו נבחנו אסטרטגיות התמודדות של יוצאי אתיופיה העלה מסקנות דומות. שבתאי (שם) הסיקה כי בקרב חיילים שעלו ב"מבצע משה" לא חל משבר זהות, בעיקר משום שהם נקטו באסטרטגיות פעילות, כגון תגובות שיוצרות שינוי בעמדות ובהתנהגויות של אחרים. היא הציעה שיש לסייע לבני הדור הצעיר לפתח גם כן אסטרטגיות אלו.

בדומה, במחקר שפורסם בשנה האחרונה ועסק בבוגרים צעירים יוצאי אתיופיה (Walsh & Tuval-Mashiach, 2012) נמצא כי אלה שדווחו על תגובה לוחמנית או פרו-אקטיבית במצבי גזענות ואפליה תיארו בטחון עצמי רב יותר ואמונה ביכולתם לחולל שינוי. הממצאים אף הראו שהתמודדויות אלו השליכו על תחושת השייכות שלהם לחברה הישראלית ועל הרצון להישאר לחיות בארץ. לפיכך, המליצו החוקרות על יישום תכניות, כגון אימון לאסרטיביות, עם עולים צעירים על מנת לצייד אותם באסטרטגיות אפקטיביות להתמודדות עם אפליה ובמיוחד על מנת למנוע את חווית הייאוש וחוסר התקווה. בהתאם להמלצות אלו, נערך במחקר הנוכחי ניסיון להעלות את רמת האסרטיביות של בני נוער יוצאי אתיופיה באמצעות אימון.

### אימון לאסרטיביות עם מתבגרים יוצאי אתיופיה

האימון לאסרטיביות (Assertiveness Training) נועד להגביר את רמת האסרטיביות של הפרט. המשתתפים בו לומדים לבטא את הצרכים, הרצונות והרגשות שלהם באופן כן, הוגן וישיר ובדרך הגורמת לאחרים לקחת אותם בחשבון. ההנחה הניצבת בבסיסו היא כי התנהגות בלתי-אסרטיבית היא התנהגות נלמדת, ועל כן ניתן להמירה בהתנהגות מתאימה יותר. אימון זה מתבצע עם אוכלוסיות מגוונות המובחנות מבחינה דמוגרפית, גיאוגרפית ובמאפייניהן ההתנהגותיים (Rakos, 1991).

לאימון מרכיבים קוגניטיביים והתנהגותיים. המרכיב הקוגניטיבי כולל, למשל, שינויים בדרכי חשיבה בלתי-סתגלניות (כגון "אם אהיה אסרטיבי, איש לא יחבב אותי") ובתיאורים המבטאים פחות בערך העצמי. המרכיב ההתנהגותי כולל למידה ותרגול של התנהגויות חדשות בהן המטפל והקליינט משחקים אינטראקציה בינאישית רלבנטית. לרוב מציג המטפל מודל להתנהגות (modeling), המטופל חוזר עליו ומקבל משוב (feedback). חזרות רבות על ההתנהגות (rehearsal behavior) מגבירות את הסבירות להצלחת הבצוע (Rimm & Masters, 1979; Alberti & Emmons, 2008). אימון קבוצתי נחשב לאפקטיבי יותר מאינדיבידואלי (Lange & Jakubowski, 1976). הקבוצה מאפשרת תרגול עם משתתפים אחרים וקבלת לגיטימציה להתמודדות החדשה.

כאשר עורכים אימון זה לקבוצות בעלות אפיונים תרבותיים ייחודיים, יש לתת את הדעת על מספר היבטים (Wood & Mallinckrodt, 1990). ראשית, המרכיב הבסיסי להצלחת האימון הינו הכבוד של המנחה כלפי הערכים התרבותיים של המשתתפים והפתיחות שלו בנוגע לבחירתו של המשתתף בדרך התמודדות המתאימה לו. שנית, כאשר צצים הבדלים תרבותיים בין המנחה לבין המשתתפים, על המנחה לדון בהבדלים אלה באופן ישיר. שלישית, על מנת להגביר את האפקטיביות של האימון ואת אמונתו

של המשתתף שההתמודדות החדשה אכן תהיה רלוונטית עבורו, יש לכלול במשחקי התפקידים משתתפים מבני תרבותו.

בנוסף, חשוב לשתף אנשי מקצוע ודמויות משמעותיות מקבוצת מוצאם של בני הנוער הן בשלבי התכנון והן בשלבי ההפעלה של האימון (כורם ואחרים, 2010). עוד הומלץ כי היות והמטלה ההתפתחותית המרכזית בגיל ההתבגרות היא גיבוש הזהות העצמית, קיימת חשיבות רבה לקיום דיונים עם המתבגרים אודות דרכי ההתמודדות. דהיינו, יש לאפשר למתבגר העולה לחפש ולבטא את ה"אני האוטנטי" המתאים לו מבחינת התמודדותו החברתית (שם). בהקשר זה יש לציין כי במחקר בו התבקשו מתבגרים יוצאי אתיופיה לדרג את רמת האסרטיביות של מתבגרים מקבוצת ארץ מוצאם בהשוואה לקבוצות אחרות, הם ייחסו לקבוצתם רמת אסרטיביות זהה לזו של מתבגרים מקבוצת הוותיקים (Korem, Horenczyk, & Tatar, 2012). ממצא זה מרמז שהם אינם תופסים את האסרטיביות כזרה לדימוי שיש להם אודות קבוצת ארץ מוצאם.

הצעות נוספות לעבודה קבוצתית עם יוצאי אתיופיה הועלו על ידי בן עזר (1992). מבחינת ההנחיה והפעילות, הומלצו הנחיה פעילה ופעילות מובנית. בנוסף, העולים מאתיופיה מוכשרים למשחקי-תפקידים בשל רגישותם הרבה לשפת הגוף, והם יכולים לשחק בהצלחה רבה הן את עצמם והן את זולתם (שם). יש לציין, כי על אף שידע ורגישות תרבותית הינם היבטים חשובים התורמים להצלחת האימון, הרי שקיים תיעוד על כך שהתהליכים המתרחשים בקבוצה הינם לעיתים חזקים יותר מן האפיונים התרבותיים של קבוצות המוצא המשתתפות בה (שכטמן, 2010).

לסיכום, מטרתו של מחקר זה הייתה לבחון האם וכיצד ניתן להגביר את האסרטיביות של בני נוער יוצאי אתיופיה באמצעות אימון קבוצתי. בתכנית נכללו רבות מן ההצעות שתוארו, ביניהן שיתוף דמויות מובילות מקהילת יוצאי אתיופיה בשלבי התכנון וההפעלה, מתן דגש על פעילות מובנית, הנחיה פעילה ועריכת משחקי-תפקידים עם משתתפים מקבוצת ארץ מוצאם של המתבגרים.

## שיטה

### הקבוצה והמשתתפים

נבחרה קבוצה מתוך קבוצות הפועלות ברחבי הארץ במרכזי נוער. בקבוצה השתתפו חמישה-עשר בני נוער יוצאי אתיופיה, תשע בנות ושישה בנים. טווח הגילאים נע בין שתים-עשרה לשבע-עשרה שנים ( $M=14.6$ ,  $SD=1.58$ ). המשתתפים נולדו בארץ, פרט לנער אחד שעלה לפני שנתיים. שש מהמשפחות עלו לפני כשלושים שנים, תשע לפני כעשרים שנים ומשפחה אחת לפני כעשר שנים.

### האימון

האימון כלל שמונה נושאים והם: הגדרת האסרטיביות, הבעת דעה, יוזמה חברתית, בקשת עזרה, התמודדות עם ביקורת, הצבת גבולות, שמירת גבולות הגוף וסיכום (ראו לוח 1).

### המפגשים הובנו באופן הבא:

- א. פתיחה באמצעות פעילות מעוררת (כגון סיפור מקרה) הקשורה לנושא המפגש.
- ב. הקניית כלים אסרטיביים ודיון בהם.
  - אחד הכלים המרכזיים שהוקנו במהלך האימון הוא השימוש ב"משפטי אני" ("I message"), כגון "אני מעדיף ש...", "הדעה שלי היא ש...", "זה פוגע בי", וזאת בניגוד למשפטים הממוקדים בזולת (כגון "אתה תמיד מפריע לי לדבר").
  - כלי מרכזי נוסף שהוקנה הוא תגובה להערות מעליבות המכוונות לפרט או לקבוצה אליה הוא נתפס כמשתייך. הוצע להגיב תוך שימוש ב"משפטי אני", כגון: "לא אהבתי את מה שאמרת", "בעיניי, ההערה הזאת ממש לא במקום". ביטויים אלה שוללים את ההערה המעליבה, אך לא את האדם שביטא אותה. תגובה אחרת שהוצעה במצבים אלה היא שימוש בשאלות הבהרה, כגון "למה אתה מתכוון?".
- ג. יישום: בכל מפגש נערכו משחקי-תפקידים הקשורים לנושא המפגש תוך שימוש בכלים שהוקנו. לאחר ההתנסות המשתתפים נשאלו להרגשתם, וזכו למחאות כפיים ולמשוב מהמשתתפים האחרים ומהמנחה.
- ד. דיון: בכל מפגש נערך דיון אודות יישום התובנות שנרכשו במצבים נוספים. כמו כן, בתחילת כל מפגש נידונו התנסויות המשתתפים במהלך השבוע החולף הקשורות לאימון.

בלוח 1 מתוארים נושאי המפגשים ודוגמאות לתרגול:

#### לוח 1: נושאי המפגשים ודוגמאות לתרגול

| מספר המפגש   | נושא המפגש         | דוגמה לתרגול                                                 |
|--------------|--------------------|--------------------------------------------------------------|
| המפגש הראשון | הגדרת האסרטיביות   | מיון תגובות לאסרטיביות, פאסיביות ואגרסיביות.                 |
| המפגש השני   | הבעת דעה           | מישהו מספר בדיחה על עדות, וזה מפריע לך.                      |
| המפגש השלישי | יוזמה חברתית       | אתה רואה במסיבה מישהו שהיית רוצה להכיר.                      |
| המפגש הרביעי | בקשת עזרה          | אתה צריך שמישהו יגיד עליך מילה טובה כדי שתקבל לעבודה.        |
| המפגש החמישי | התמודדות עם ביקורת | מישהו אומר לך שמה שלא תעשה, אתה לא תצליח.                    |
| המפגש השישי  | הצבת גבולות        | מישהו מבקש ממך שוב ושוב להלוות לו כסף, ואינו מחזיר.          |
| המפגש השביעי | שמירת גבולות הגוף  | המדריך בחדר הכושר מנסה לגעת בך תוך כדי מתן הסבר על המכשירים. |
| המפגש השמיני | סיכום ופרידה       | סיכום הכלים שנרכשו באימון ודיון בהשלכתם על מצבים נוספים.     |

## כלים

אסרטיביות נמדדה בשתי רמות - רמת הפרט ורמת הקבוצה - באמצעות הכלים הבאים:

**1. רמת הקבוצה - מספר האמירות האסרטיביות של המשתתפים בכל מפגש:**  
המפגשים תומללו, ונספרה כמות האמירות האסרטיביות של המשתתפים בכל מפגש. יתרונו של התמלול בכך שהוא מאפשר תיעוד של אמירות שאכן בוצעו בפועל, בשונה מכלים המבוססים על דיווח עצמי.

**2. רמת הפרט - השוואת ציוני האסרטיביות של המשתתפים לפני האימון ואחריו:**  
בפני המשתתפים הוצגו עשרה מצבים בכתב, והם התבקשו להשיב על השאלה: "מה את/ה היית עושה במצב זה?". הציון לכל שאלה נע בין אפס נקודות (לתשובה בלתי-אסרטיבית) לשתי נקודות (לתשובה מאד אסרטיבית). לדוגמה, למצב "אחד מהחבריה מספר בדיחה על עדות, וזה מפריע לך", התשובה "הייתי קם והולך" זוכתה באפס נקודות (תשובה המייצגת פאסיביות). גם התשובה "אני מציעה לך לסתום ת'פה, למה שאני לא אפתח עליך ת'פה" זוכתה באפס נקודות (תשובה המייצגת אגרסיביות). לעומת זאת, התשובה "אני אגיד לו להפסיק" ייצגה תגובה אסרטיבית, וזוכתה בנקודה אחת (הצרכים של המשיב נלקחו בחשבון, אך לא הומשגו), והתשובה "לא מתאים לי איך שאתה מדבר. זה לא יפה לרדת על עדות" ייצגה תגובה אסרטיבית מאד, וזוכתה בשתי נקודות (משום שהצרכים של המשיב נלקחו בחשבון והומשגו). מצבים זהים הוצגו בפני המשתתפים לפני האימון ואחריו, ושלושה-עשר מן המשתתפים השיבו עליהם באופן מלא. התגובות דורגו על ידי שני שופטים, ובין הדרוגים נמצאה התאמה גבוהה.

**3. רמת הפרט - ראיונות אישיים עם המשתתפים:** מנחות הקבוצה ראינו כל משתתף ביחידות לאחר האימון ראיון חצי-מובנה. השאלות המרכזיות היו: 1. האם היה רגע מסוים באימון שהיה משמעותי עבורך במיוחד? (ואם כן - מדוע?); 2. האם היה נושא מסוים שהיה משמעותי עבורך במיוחד? (ואם כן - מה למדת על עצמך בקשר אליו?); 3. האם, לדעתך, תכני האימון היו קשורים לחיי היום-יום שלך? (ואם כן - התבקשו המשתתפים להביא דוגמה הממחישה זאת). מעבר לכך התנהל הראיון באופן פתוח, קרי המראיינת פיתחה את התכנים שהמשתתפים העלו. מנחות הקבוצה ראינו גם כן ראיון פתוח אודות מסקנותיהן מן ההתנסות.

## פרוצדורה

הקבוצה פעלה בשנת הלימודים תשע"א. בפועל התקיימו שבעה מפגשים בני שעה (מאחר ושני נושאים אוחדו למפגש אחד). שתי מנחות בעלות הכשרה להנחיית קבוצות הובילו את הקבוצה. הן הוכשרו להעברת האימון בתהליך מרוכז שכלל מרכיבים עיוניים והתנסותיים. בתהליך השתתפו מפקחים ומנחים יוצאי אתיופיה, והתקיים בו דיון פורה על אופן העברת התכנים לבני הנוער. במהלך העברת התכנית בפועל נכחו במרכז הנוער שני מדריכים יוצאי אתיופיה, והם סייעו למנחות בליווי ובפתרון בעיות.

בכל המפגשים נצפתה נוכחות מרשימה של המשתתפים, והם הגיעו בשעה שנקבעה. בחלק ניכר מהמפגשים יזמו המשתתפים עצמם את סידור הכיתה לקראת הפעילות.

## תוצאות

**1. רמת הקבוצה - מספר האמירות האסרטיביות של המשתתפים בכל מפגש**  
מניתוח התמלול עלה כי ניתן לזהות ארבעה הקשרים בהם ביטאו המשתתפים אמירות אסרטיביות:

- תגובה למצב שהתרחש מחוץ לקבוצה והועלה ביוזמת המשתתפים.
- תגובה למצב שהועלה ביוזמת המנחה.
- אמירה תוך כדי משחק תפקידים.
- אמירה תוך כדי דינאמיקה של הקבוצה עצמה ("כאן ועכשיו").

להלן תובאנה דוגמאות לאמירות שביטאו המשתתפים בכל אחד מן ההקשרים ובמילותיהם שלהם:

**דוגמה - תגובה למצב שהתרחש מחוץ לקבוצה והועלה ביוזמת המשתתפים:** אחת המשתתפות תיארה את המקרה הבא, "כשאומרים לי 'שחורה ומטומטמת'. במקום לקלל, להגיד: 'מעליב אותי שאת מדברת אלי ככה'". ניתן לראות כי המשתתפת עשתה שימוש בכלי המכונה "משפטי אני", ויישמה אותו במצב בו הופנתה כלפיה אמירה גזענית.

**דוגמה - תגובה למצב שהועלה על ידי המנחה:** המנחה הציגה בפני המשתתפים את המצב הבא:

**המנחה: "אם פונים אליך ואומרים לך שלא משנה מה תעשה, אתה לא תצליח. מה תגיד?"**

משתתף 1: "אני הייתי שותק".

משתתף 2: אני הייתי אומר "מי אתה בכלל?!"

**המנחה: "ואיך תגיבו לזה באסרטיביות?"**

משתתפת 3: "לדעתי, אני צריכה ללכת ולנסות, זה לא עולה כסף..."

משתתפת 4: "למה אתה מתערב?!"

משתתפת 5: "למה אתה תמיד מוריד לי את הביטחון העצמי?!"

משתתפת 6: "איך אתה יודע? אני אגיד שאותי כן יקבלו!"

משתתפת 7: "אני אגיד שאני חושבת שאני כן יכולה להתקבל".

מן הדוגמא ניתן לראות כיצד משתתפי הקבוצה חיפשו יחד את התגובה האסרטיבית, זו שתכבד את שני הצדדים המעורבים באינטראקציה החברתית. המשתתפים תרמו את הצעותיהם עד למציאתה.

**דוגמה - אמירה אסרטיבית תוך כדי משחק תפקידים:** בחלק מן המפגשים המנחות הביאו לקבוצה תסריט נתון, והמשתתפים התבקשו להציגו בפני הקבוצה:

שחקן א': "אתה התחלת לקשקש ודיברת שטויות בכיתה. אולי כדאי שתסתום את הפה ותפסיק לדבר שטויות כל הזמן".

שחקן ב': "ההערה הזאת ממש לא במקום".

שחקן א': "אני אעשה מה שבראש שלי! אולי קודם כל כדאי שתפסיק לבלבל את השכל ולדבר שטויות בכיתה!"

שחקן ב': "אני לא מוכן שתדבר אלי ככה".

שחקן א': "אז תפסיק לדבר שטויות".

שחקן ב': "אני בחרתי לדבר ככה כי זה היה מבחינתי הדבר הנכון להגיד, והעובדה שזה לא מוצא חן בעיניך לא תשנה את דעתי. ושוב, אני לא מוכן שתדבר אלי ככה".

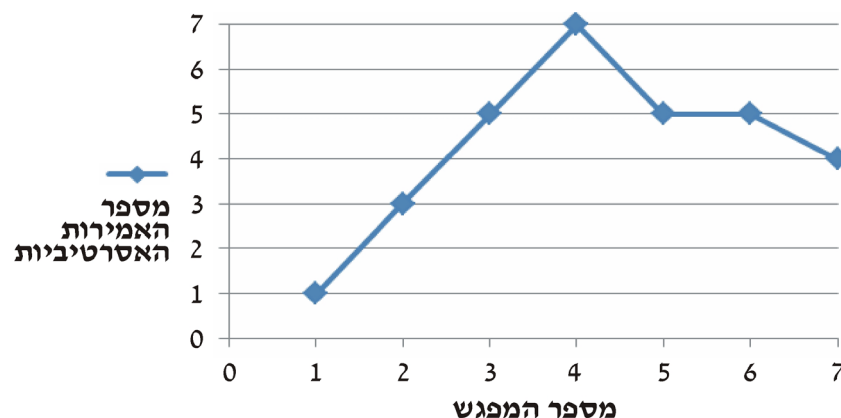
שחקן א': "טוב, בסדר...", לא צריך לעשות סיפור מכל דבר".

לאחר שהמשתתף הציג את התסריט (הוא תפקד כשחקן ב'), התפתח בקבוצה דיון סביב שפת הגוף שלו שלא שידרה מסר אסרטיבי אלא פאסיבי (על אף המלל האסרטיבי הנתון). משתתף זה ציין בראיון האישי שחלק זה באימון היה עבורו המשמעותי ביותר, משום שהוא למד מה הוא משדר בשפת הגוף שלו.

**דוגמה - אמירה אסרטיבית תוך כדי דינאמיקה של הקבוצה עצמה ("כאן ועכשיו"):** אחת המשתתפות הפריעה לקבוצה באופן בולט במפגשים הראשונים. באחת הפעמים היא אף התבקשה לצאת מהחדר על מנת להירגע, ודפקה על חלון החדר מבחוץ. לעומת זאת, במפגש האחרון התקיים משחק במהלכו כתבה המנחה למשתתפים מסר על הגב. הנערה, שכנראה לא אהבה את אשר סברה שנכתב לה, הסתובבה אל המנחה ואמרה לה, "למה כתבת לי את זה? זה פוגע בי".

מספירת האמירות האסרטיביות של המשתתפים בכל מפגש ניתן לזהות תהליך של למידה: חלה עלייה ניכרת במספרן בין המפגש הראשון לרביעי. לאחר מכן חלה ירידה מסוימת, אולם במפגש האחרון מספר האמירות היה גבוה מזה של המפגשים הראשונים (ראו תרשים 1).

**תרשים 1: מספר האמירות האסרטיביות של המשתתפים בכל מפגש**



**2. רמת הפרט - ציוני האסרטיביות של המשתתפים לפני האימון ואחריו**  
 בקרב אחד-עשר מהמשתתפים (מתוך שלושה-עשר) חלה עלייה בציון האסרטיביות לאחר האימון, כפי שניתן לראות בלוח 2. בקרב שישה מהם הציון לאחר האימון הוכפל (או אף יותר).

**לוח 2: ציוני האסרטיביות של המשתתפים לפני האימון ואחריו**

| מס' משתתף | 1  | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|-----------|----|----|----|----|----|----|----|---|---|----|----|----|----|
| לפני      | 4  | 7  | 18 | 7  | 14 | 17 | 6  | 4 | 4 | 6  | 7  | 9  | 1  |
| אחרי      | 11 | 15 | 18 | 14 | 18 | 15 | 13 | 9 | 5 | 10 | 11 | 10 | 5  |

בנוסף, ניתן לראות כי ציון האסרטיביות המקורי של שני המשתתפים שלא שפרו את ציונם (משתתפים 3 ו-6) היה מראש גבוה. לעומת זאת, בקרב משתתפים שציונם המקורי היה נמוך (כגון משתתפים 1 ו-13) השיפור לאחר האימון היה רב.

**3. רמת הפרט - מסרים מרכזיים שעלו מהראיונות האישיים עם המשתתפים לאחר האימון**

תיאור של רגע מסוים באימון שהיה משמעותי במיוחד: שלושה-עשר מן המשתתפים סברו שהיה רגע כזה ושניים סברו שלא. ניתן לראות כי המשתתפים הדגישו באופן חוזר ונשנה את משחקי-התפקידים כבעלי משמעות עבורם, "ההצגות בכיתה. בעקבותיהן למדתי איך לפנות לאנשים" או "היה את משחק התפקידים שעשיתי בעצמי. זה היה חשוב לי כי הרגשתי איך זה להיות אסרטיבי באמת".

**נושא שהיה משמעותי במיוחד:** ארבעה-עשר מן המשתתפים סברו שהיה נושא כזה, ואחד המשתתפים לא הגיב על השאלה. הנושאים המרכזיים שהועלו היו פאסיביות, "היה לי חשוב ללמוד על פאסיביות. למדתי שאני מאד ביישנית", הבעת דעה, "עד עכשיו לא ידעתי להביע דעה", התמודדות עם ביקורת, "זה חשוב כי ביומיום אנחנו כל הזמן צריכים להתמודד עם ביקורת ועם ביקורת שלילית" ובקשת עזרה, "למדתי שלא צריך להתבייש לשאול".

**הקשר בין תכני האימון לחיי היום-יום של המשתתפים:** שנים-עשר מהמשתתפים סברו שהתכנים היו קשורים לחיי היום-יום שלהם, משתתף אחד אמר "פה ושם" ושניים סברו שלא היה קיים קשר. להלן דוגמאות מהדברים שאמרו אלה שסברו כי היה קיים קשר:

"למשל, חברות שלי מבקשות ממני הרבה דברים ולא נעים לי להגיד 'לא'. עכשיו למדתי להגיד 'לא' ולהסביר להן למה אני אומרת 'לא'".  
 "עכשיו בפינג-פונג פשוט עמדתי על דעתי מול זה שניסה לתפוס לי את התור".

"אמרו עלי ביקורת על מה שלבשתי, ואמרתי שאני בחרתי בזה ואני אוהבת את זה".  
 "אני קצת יותר אסרטיבית. קרה לי שחברה התנהגה לא יפה, ואמרתי לה  
 באסרטיביות שאני לא מוכנה לקבל את ההתנהגות שלה".  
 "ברייב עם חברה אני כבר לא מקללת ואגרסיבית. אני לוקחת לצד ומדברת  
 באסרטיביות".  
 "בעבודת קיץ של מסירת ספרים בבית הספר. רצו לא לשלם לי, ואני הגבתי  
 באסרטיביות ואמרתי: 'לא נוח לי שבגלל שאני הכי קטנה, לא ישלמו לי'".  
 "כשמקללים אותי אני יודעת להגיד שזה לא נעים לי".

### דיון

לאחר האימון עלתה האסרטיביות של מרבית בני הנוער שהשתתפו בו, וניתן לראות בכך הצלחה בהשגת המטרה. העלייה ניכרה הן ברמת הקבוצה והן ברמת הפרט. שיתוף דמויות מקהילת יוצאי אתיופיה בתכנון ובביצוע, המובנות של האימון, המרכיב ההתנסותי והדינאמיקה הקבוצתית - כל אלה היוו אספקטים מרכזיים בתהליך. בנוסף, ניכר כי המשתתפים הגיבו לאימון באופן אוהד וחיובי. מרביתם דיווחו כי הוא היה משמעותי עבורם מבחינת התכנים וההתנסויות, ושהוא היה קשור לחיי היום-יום שלהם. המשמעותיות עשויה להיות נעוצה בכך שהאסרטיביות הגבירה את תחושת השליטה והבחירה שלהם במתרחש בחייהם, כפי שהומלץ על ידי וולש ותובל-משיח (Walsh & Tuval-Mashiach, 2012). האסרטיביות מאפשרת לפרט "לאוורר" את רגשותיו באופן ישיר וכן, לרבות את רגשות התסכול והכעס, ובכך היא תורמת להפחתת המצוקה הפסיכולוגית. מעניין לציין כי בדו"ח המתאר את תמונת המצב (כאהן-סטרבצ'ינסקי ואחרים, 2010) לא נמצא שוותק קשור לאפיוני הסיכון של נוער עולה. מכאן, שיתכן שהתמודדות מסתגלת אינה נרכשת ללא התערבות חיצונית בקרב נוער בסיכון. להלן תוצגנה מספר תובנות מרכזיות מן ההתנסות והשלכות על העבודה הייעוצית-חינוכית עם נוער יוצא אתיופיה.

אחד המרכיבים שתורמו להצלחת האימון הוא השימוש העקבי בטרמינולוגיה של כבוד ודיבור בנועם. ייתכן שהדבר היווה מעין קישור ל"קוד הכבוד" שאפיין את התרבות האתיופית המקורית. דגש זה על מתן כבוד ודיבור בנועם בלט כגורם מגשר ביום ההכשרה שנערך עם מפקחים ומנחים יוצאי אתיופיה. "אסרטיביות", כאמור קודם לכן, הוגדרה כהתמודדות בה הן הזכויות של האדם עצמו והן הזכויות של הזולת מכובדות. "אגרסיביות", לעומת זאת, הוגדרה כהתמודדות בה הזכויות של הפרט נתפסות כחשובות יותר מאלו של הזולת, ולכן הפרט אינו מכבד את אלו של הזולת (למשל, מתפרץ לדברי האחר). "פאסיביות" הוגדרה כהתמודדות בה הזכויות של הפרט נתפסות כחשובות פחות מאלו של הזולת, ועל כן הפרט מאפשר שלא יכבדו אותו (למשל, אינו מגיב כאשר מתפרצים לדבריו). השימוש בטרמינולוגיה של כבוד ודיבור בנועם סייע, ככל הנראה, לבני הנוער לגשר בין קודים מוכרים לחדשים בהתנהגות החברתית.

מרכיב מרכזי נוסף שתורם להצלחה הוא ההתנסות במשחקי התפקידים או ה"הצגות", בפיהם של בני הנוער. כאשר המשתתפים לקחו חלק בסימולציות, ושיחקו את שלוש התגובות (קרי אסרטיביות, פאסיביות ואגרסיביות) באותה הסיטואציה, הם יכלו להבחין בנקל בהבדלים ביניהן. בראיונות בלטה ההתנסות כמשמעותית עבור מרביתם. לדברי המנחות, בבחירת המצבים יש לתת דגש על נושאים מתוך עולמות-התוכן של בני הנוער, בעיקר סוגיות הקשורות לביגוד, Facebook ותחושות של אפליה בבית הספר.

יש לזכור כי בעבודה עם בני נוער מומלץ לכלול תרגול של מצבים מחייהם היומיומיים במטרה להגביר את הסבירות שהם יעשו שימוש בכלים האסרטיביים מחוץ לכותלי האימון (Thompson, Bundy, & Wolfe, 1996). כלומר, בהקשרם של בני נוער יוצאי אתיופיה, יש לתרגל עמם מצבים בהם, על פי תפיסתם, קיימים ביטויים לאפליה ולגזענות. יש לקחת בחשבון כי הם עלולים להיעלב בנקל מן ההתייחסות לנושא ובפרט אם היועץ אינו יוצא אתיופיה. על כן חשוב להבנות אווירה של כבוד, פתיחות וקבלה ולנתב את השיחה כך שהם עצמם יעלו את המצבים הללו.

בנוסף, יש לאפשר לבני הנוער עצמם להציע תגובות אסרטיביות הנראות להם מתאימות. הדבר קשור לכך שלעיתים תגובה מסוימת עשויה להתאים במישור התיאורטי, אך לא להלום את האופן בו נוהגים בני הנוער לדבר בפועל. למשל, עבור המצב "מישהו מספר בדיחה על עדות, וזה מפריע לך" הציעו המשתתפים להגיב, "אני אגיד לו להירגע ומהר" או "וואלה, לא מתאים לי איך שאתה מדבר". כלומר, הם "תרגמו" את המסר האסרטיבי לשפה המקובלת בקרב בני הנוער. יש לציין, כי לבנות היה קל יותר להעלות תגובה כזו. ייתכן שהדבר נובע מכך שהן קרובות יותר לאסרטיביות בהתנהגותן בהשוואה לבנים (כורם ואחרים, 2010). לפיכך, יש מקום להמליץ על עריכת האימון בקבוצות מעורבות מגדרית, ולהסתייע בכוחן המקדם של הבנות.

היות ומשימה התפתחותית מרכזית בגיל זה היא גיבוש הזהות, יש להרחיב את החלקים הקוגניטיביים של האימון ולהעלות למודעותם של בני הנוער את אפשרות הבחירה בין דרכים שונות להתמודדות חברתית. כורם ואחרים (2010) מציעים להפנות את השאלות הבאות: כיצד מתקשרת האסרטיביות לתרבות המוצא שלך? כלפי מי אתה יותר אסרטיבי וכלפי מי פחות? בניגוד לדעה הרווחת, השימוש באסרטיביות עשוי דווקא לחזק את הקשר של המתבגרים לתרבות המוצא שלהם, במובן של התעקשות על ערכים מרכזיים וחיפוש אחר דרכים להפיכתם לרלבנטיים עבור ההקשר הישראלי (ראו אצל כורם והורנצ'יק, בכתובה).

השימוש בהנחיה פעילה אכן נמצא מתאים, כפי שהציע בן עזר (1992). המנחות עשו שימוש במספר מיומנויות, כאשר הבולטות שבהן היו הנחיה ("איך אפשר להגיד את זה באסרטיביות?"), עידוד ("תוכלו להשתמש בזה כשתגיעו לצבא") וחשיפה עצמית ("גם אלי לא תמיד מתייחסים יפה. אולי בגלל שאני אישה..."). חשיפה עצמית של המנחה נחשבת להתנהגות חשובה, משום שהיא מעודדת רמה גבוהה של חשיפה עצמית מצד המשתתפים (שכטמן, 2010). בהקשרם של מתבגרים יוצאי אתיופיה, ייתכן שהיא אף

חשובה עוד יותר כמקדמת חשיפה עצמית של בני הנוער אודות תחושות של אפליה וגזענות נתפסת, תחושות שלרב לא קל להביע.

קיימת חשיבות מיוחדת לעריכת האימון (או היבטים ממנו - ראו בהמשך) במסגרת בית הספר. בדו"ח הממצאים (כאהן-סטרבצ'ינסקי ואחרים, 2010) נמצא כי בני נוער יוצאי אתיופיה חשים במידה פחותה (ביחס לשאר קבוצות המוצא) שיש להם "כתובת" בבית הספר. המיקוד באסרטיביות עשוי לחזק את יחסי האמון עם הצוות החינוכי, משום שהוא מדגיש את הכבוד לזכויותיהם של בני הנוער, מורה להם כיצד לשמור עליהם, דהיינו מעצים אותם. ידוע, כי תלמידים המפתחים במסגרת בית הספר מיומנויות המאפשרות להם להתנהל באופן אפקטיבי, יתפסו את החוויה החינוכית באופן חיובי יותר (Reece & Wilborn, 1980).

התהליכים שהוזכרו ניתנים ליישום גם ביעוץ פרטני: נציג בפני בני הנוער את ההגדרות של האסרטיביות (תוך דגש על טרמינולוגיה של כבוד ודיבור בנועם), ונקנה להם את הכלים המרכזיים (כגון "משפטי אני"). לאחר מכן, נבקש מהם לשתף אותנו במצבים המטרידים אותם (בהקשר הבית-ספרי או אחר), ונבדוק יחד עמם כיצד יוכלו להגיב בהם באסרטיביות. נלווה את התהליך במשחקי-תפקידים, ונעודד אותם שהאסרטיביות תסייע להם להשתלב במסגרות שונות בהווה ובעתיד (כגון בצבא). חשוב להדגיש, כי יש לערוך לאימון התאמות לפי גיל המשתתפים (גיל ההתבגרות המוקדם והמאוחר) ולפי מרכיב האמונה הדתית בקרב הנוער (רומי וטל בר-לב, 2001).

לאחר שנערכו תהליכים חינוכיים הממוקדים בהגברת האסרטיביות של בני הנוער, יש מקום לערוך פעילויות המקדמות את שילובם החברתי. פעילויות אלו הן, למשל, עידוד יצירת חברויות חדשות על בסיס תחומי עניין משותפים (ראו שלל רעיונות לגיבוש הכיתה כקבוצה חברתית. אצל רבר, 2010). החשיבות היא בהקניית אסרטיביות כשלב מקדים להתמקדות בשילוב החברתי, במטרה להגביר את הסבירות להצלחת התהליך.

בהקשר הלימודי, נמצא אצל כאהן-סטרבצ'ינסקי ואחרים (2010) שרבע מבני הנוער יוצאי אתיופיה נכשלו בשלושה מקצועות או יותר בתעודה האחרונה, וכי זהו השיעור הגבוה ביותר מכל קבוצות המוצא שנבדקו. העלאת רמת האסרטיביות שלהם עשויה לתרום ישירות לשיפור התנהלותם הלימודית. למשל, כתגובה למצב, "אתה יושב בכיתה, ולא מבין משהו בחומר של השיעור", רשם אחד המשתתפים לפני האימון: "אני פשוט סותם". לאחר האימון רשם משתתף זה: "אומר למורה שאני לא מבין". הדבר מעיד על כך שלאחר האימון עלתה בדעתו תגובה אסרטיבית לסיטואציה, והיא גם נתפסה כלגיטימית להקשר הלימודי.

במחקר עתידי יש לבחון את השפעתו של האימון לאורך זמן ולהשוות אותו לזה שמופק מהתערבויות אחרות, כגון קבוצות הבעתיות-תמיכיות (שכטמן, 2010). כמו כן, יש לחקור את הקשר בין שינויים ברמות האסרטיביות של המתבגרים לבין מאפייני הסיכון שלהם, הישגיהם הלימודיים, תהליכי גיבוש הזהות שלהם ובפרט תחושת השייכות שלהם לחברה הישראלית.

לסיכום, ההתנסות שתוארה במאמר זה מלמדת כי ניתן להגביר את האסרטיביות של מתבגרים יוצאי אתיופיה באמצעות אימון. האסרטיביות, כאשר היא מובנית נכון, מהווה כלי בעל ערך לקידום השתלבותם של מתבגרים אלה בחברה הישראלית.

## מקורות

- אולמן, ח' וטטר, מ' (1999). **הגדרה עצמית, הערכה עצמית ושביעות רצון מהחיים בקרב מתבגרים ותיקים ועולים מחבר-העמים בישראל**. ירושלים: המכון לחקר הטיפול בחינוך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.
- אלמוג, ע' (1997). **הצבר - דיוקן**. תל אביב: עם עובד.
- בן עזר, ג' (1992). **כמו אור בכד: עלייתם וקליטתם של יהודי אתיופיה**. ירושלים: ראובן מס.
- כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ', לוי, ד' וקונסטנטינוב, צ' (2010). **בני נוער עולים בישראל - תמונת מצב עדכנית**. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- כורם, ע' והורנצ'יק, ג' (בכתיבה). **תפיסות של בוגרים צעירים יוצאי אתיופיה את הסתגלותם הסוציו-תרבותית לישראל**.
- כורם, ע', טטר, מ' והורנצ'יק, ג' (2010). **אסרטיביות בין-קבוצתית ותוך-קבוצתית בקרב מתבגרים עולי חבר-העמים ובני העדה האתיופית: השלכות על הייעוץ החינוכי**. הייעוץ החינוכי, ט"ז, 37-55.
- ליכטנשטיין, ט' וזק, נ' (2006). **עמדתן של מתבגרות בנות העדה האתיופית כלפי בקשת עזרה. חברה ורווחה, כ"ו, 7-22**.
- סנבטו, א' (12 בינואר, 2012). **מצוקת האתיופים: בואו לסייע לנו**. ישראל היום.
- קפלן, ס' (1997). **התנגדות יומיומית בין יהודי אתיופיה - מבט מן המחקר, מבט על המחקר. תיאוריה וביקורת, 10, 163-173**.
- רבר, א' (2010). **צירוף מפתחות להוראה**. פתח תקווה: העצמת כישורי הוראה והורות.
- רוזמן, מ', חסון-פרנקל, ר' וקליינמן-זלצמן, נ' (1997). **כישורי חיים - פיתוח זהות אישית בקבוצות ילדים ומתבגרים**. אוניברסיטת תל אביב: רמות.
- רומי, ש' וטל בר-לב, ל' (2001). **זהות דתית וזהות האני אצל נוער מנותק ונוער נורמטיבי ממוצא אתיופי. חברה ורווחה, כ"א, 51-68**.
- שבתאי, מ' (2001). **לחיות עם זהות מאוימת: חוויות החיים עם שוני בצבע עור בקרב צעירים ומתבגרים יוצאי אתיופיה בישראל. מגמות, מ"א, 97-112**.
- שכטמן, צ' (2010). **ייעוץ וטיפול קבוצתי בילדים ומתבגרים - תיאוריה, מחקר וטיפול**. עפולה: הוצאת ספרים אקדמית יזרעאל.

- Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (2008). *Your perfect right: Assertiveness and equality in your life and relationships*. Atascadero, Calif: Impact Publishers.
- Ben-David, A., & Tirosh Ben-Ari. A. T. (1997). The experience of being different: Black Jews in Israel. *Journal of Black Studies*, 27, 510-528.
- Borbely, C. J., Graber, J. A., Nichols, T, Brooks-Gunn, J., & Botvin, G. J. (2005). Sixth Graders' conflict resolution in role plays with a peer, parent, and teacher. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 279-291.
- Brehm, S. S., & Kassin, S. M. (1993). *Social psychology* (2<sup>nd</sup> ed.). Boston: Houghton Mifflin Co.
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M. T., & Reis, H. T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 991-1008.
- Eskin, M. (2003). Self-reported assertiveness in Swedish and Turkish adolescents: A cross-cultural comparison. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 7-12.
- Fosha, D., Paivio, S. C., Gleiser, K., & Ford, J. D. (2009). Experiential and emotion- focused therapy. In C. A. Courtois., & J. D. Ford (Eds.), *Treating complex traumatic stress disorders: An evidence-based guide* (pp. 286-311). New York: Guilford Press.
- Jean-Grant, D. S. (1980). Assertiveness training: A program for high school students. *The School Counselor*, 27, 230-237.
- Korem, A., Horenczyk, G., & Tatar, M. (2012). Inter-group and intra-group assertiveness: Adolescents' social skills following cultural transition. *Journal of Adolescence*.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.12.002>
- Lange, A. J., & Jakubowski, P. (1976). *Responsible assertive behavior*. Champaign IL: Research Press.
- Offer, S. (2007). The Ethiopian community in Israel: Segregation and the creation of a racial cleavage. *Ethnic and Racial Studies*, 30, 461-480.
- Poyrazli, S., Arbona, C., Nora, A., McPherson, R., & Pisecco, S. (2002). Relation between assertiveness, academic self-efficacy, and

- psychological adjustment among international graduate students. *Journal of College Student Development*, 43, 632-642.
- Rakos, R. F. (1991). *Assertive behavior- Theory, research and training*. London: Routledge.
- Reece, R. S., & Wilborn, B. L. (1980). Adolescent assertiveness: Problems and programs. *The School Counselor*, 27, 276-282.
- Rimm, D. C., & Masters, J. C. (1979). *Behavior therapy: techniques and empirical findings* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Academic Press.
- Ringel, S., Ronell, N., & Getahun, S. (2005). Factors in the integration process of adolescent immigrant: The case of Ethiopian Jews in Israel. *International Social Work*, 48, 63-76.
- Stephan, W. G. (1985). Intergroup relations. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (vol. 2, pp. 599-658). New York: Random House.
- Tavakoli, S., Lumley, M. A., Hijazi, A. M., Slavin-Spenny, O. M., & Parris, G. P. (2009). Effects of assertiveness training and expressive writing on acculturative stress in international students: A randomized trial. *Journal of Counseling Psychology*, 56, 590-596.
- Thompson, K. L., & Bundy, K. A., & Wolfe, W. R. (1996). Social skills training for young adolescents: Cognitive and performance components. *Adolescence*, 31, 505-521.
- Walsh, S. D., & Tuval-Mashiach, R. (2012). Ethiopian emerging adult immigrants in Israel: Coping with discrimination and racism. *Youth & Society*, 44, 49-75.
- Ward, C., & Chang, W. C. (1997). "Cultural fit": A new perspective on personality and sojourner adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 21, 525-533.
- Wood, P. S., & Mallinckrodt, B. (1990). Culturally sensitive assertiveness training for ethnic minority clients. *Professional Psychology: Research & Practice*, 21, 5-11.

### נספח: דוגמאות לפעילויות

1. איסוף תגובות ממשתתפי הקבוצה למצב הנתפס כמפלה: אחת הנערות שיתפה את הקבוצה בכך שקבלה במבחן ציון נמוך יותר מחברתה. היא סיפרה כי חברתה אינה יוצאת אתיופיה, ולשתיהן הופיעה בטופס הבחינה טעות זהה. היא חששה לפנות למורתה בעניין, ואמרה למשתתפי הקבוצה: "המורה מעצבנת, למה היא נתנה לי ציון כזה? בגלל שאני אתיופית, בגלל שההורים שלי לא יבואו להטיף לה?" המנחות יזמו פעילות, בה כל משתתף רשם על גבי כרטיסייה תגובה אפשרית למצב זה, ולאחר מכן התפתח בקבוצה דיון אודות התגובות שהציעו המשתתפים.

2. אימון בבקשת עזרה באמצעות משחק: המשתתפים התבקשו לפתור חידה מורכבת, כאשר הפותר נכונה קיבל פרס. נמסר להם כי אנשי הצוות הנמצאים במרכז יכולים לספק להם רמזים לפתרון החידה, וכי על מנת לקבל רמזים אלה, עליהם לפנות אליהם באופן אסרטיבי, להציג את עצמם ולבקש עזרה. אנשי הצוות הונחו לזהות האם פניית המשתתפים היא אכן אסרטיבית ולתקן אותה בהתאם.

## **תכנית אופ"י - תכנית מניעה שניונית:**

### **תפיסות של תלמידים ויועצות**

**רחל שגיא, תמר ראובני, חנה עזר ויצחק גילת**  
**מכללת לוינסקי לחינוך (ראה הערה 1 בסוף המאמר)**

#### **תקציר**

המאמר מציג מחקר שעסק בהערכת תכנית אופ"י (אימון ופיתוח יכולות התמודדות), שהיא תכנית מניעה שניונית, המונחת בעיקר בידי יועצות חינוכיות והמיועדת לתלמידים הנמצאים בסיכון לעישון ולשתייה. תרומת התכנית לתלמידים ולמנחות נבדקה באמצעות שאלונים וריאיונות. ממצאי המחקר מצביעים על התרומה לתלמידים שהשתתפו בתכנית בשינוי עמדותיהם בנושאים של עישון ושתייה. כל זאת, בהשוואה לתלמידים שלא השתתפו בתכנית, אך דווחו על עישון ושתייה. בנוסף, מסתמנת נכונות גבוהה יותר של תלמידים מקבוצת אופ"י בהשוואה לקבוצת הביקורת לפנות לעזרת יועצות חינוכיות, והם שבעי רצון מהשתתפותם בתכנית. עוד עולה כי היועצות תופסות את התרומה של תכנית אופ"י ברמה המערכתית-בית ספרית - העלאת המודעות של הצוות לבעיה ויצירת שיתוף פעולה לגבי הטיפול בה, ברמה ההקשרית - שינוי בהתנהגויות ובעמדות של התלמידים המשתתפים; וברמה האישית מקצועית של היועצת עצמה - שינוי בתפיסת התפקיד והתרחבותו לאפשרות פעולה מעבר למסגרת הרגילה של תפקיד היועץ. תרומת המחקר היא בהבנת חשיבות התכנית ותרומתה לתלמידים שמשתתפים בה ולמנחים וכן בפוטנציאל הטמון בה לכלל התלמידים.

**מילות מפתח:** תכנית מניעה ראשונית, תכנית מניעה שניונית, תכנית אופ"י, התפתחות מקצועית של יועצות חינוכיות, תלמידים בסיכון לעישון ולשתייה.

#### **מבוא**

בשנים האחרונות מופעלות בישראל כ-30 תכנית מניעה שונות בנושא סמים ואלכוהול בקרב תלמידים משכבות גיל מגוונות שרובן מופעלות על ידי יועצות בתי הספר. על אף המאמצים הרבים המושקעים בהפעלת התכנית, עד כה נאסף ידע מחקרי מועט לגבי תרומת התכניות לתלמידים ולסביבה החינוכית. במאמר זה מוצגים נתונים ממחקר הערכה של תכנית מניעה שניונית, תכנית אופ"י (אימון ופיתוח יכולות התמודדות), המיועדת באופן מיוחד לתלמידים בסיכון גבוה לעישון ולשתייה ופועלת ברחבי הארץ. תכנית זו מונחת על ידי יועצות חינוכיות ועובדות סוציאליות (ראה הערה 2 בסוף המאמר) שעברו הכשרה מתאימה לכך ומקבלות הדרכה על ההנחה ממומחים בשפ"י (השירות הפסיכולוגי ייעוצי). במחקר זה בדקנו את תרומתה של התכנית לתלמידים שהשתתפו בה בפועל, למנחות התכנית ולבית הספר.

### השימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים בקרב מתבגרים

השימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים (סמים ואלכוהול) גבר בעשורים האחרונים במקומות רבים בעולם, והוא מהווה בעיה מרכזית בעלת השלכות בריאותיות, כלכליות וחברתיות. בשנים האחרונות ניכרת מגמה של ירידה בעישון סיגריות ובצריכה של סמים על ידי מתבגרים אולם קיימת עלייה בדיווח על שתיית משקאות חריפים בכמויות גדולות כדי להשתכר (הראל-פיש, קורן, פוגל-גרינוולד, בן-דוד ונוה, 2009). בסקר שנערך בשנת 2009 נמצא כי כמחצית התלמידים בבתי הספר העל יסודיים דיווחו, כי השתמשו באלכוהול בשנה האחרונה וכ-10% מבין התלמידים דיווחו על שימוש בסמים בלתי חוקיים (בר-המבורגר, אזרחי, רוזינר ונירל, 2009). שימוש זה אינו מוגבל לתלמידים יהודים חילוניים ודווח עליו בסקר זה גם בקרב תלמידים יהודים מהמגזר הדתי ובסקר נוסף גם בקרב תלמידים במגזר הערבי (עזאיה, אבו-עסבה ובר-המבורגר, 2009).

בשנים האחרונות גוברת המודעות לחשיבות מקומו של בית הספר כגורם הגנה, תמיכה וסיוע למתבגרים. המתבגרים הנמצאים בתהליכי שינוי מואצים וחיים בחברה מורכבת ומשתנה עלולים להיקלע לעיתים קרובות למצבי לחץ, דחק וסיכון. מציאות זו מחזקת את הצורך בהרחבת תכניות המניעה, ההולכות ותופסות מקום כחלק ממדיניות קבועה של מערכת החינוך ובתי הספר וגורמים נוספים כמו הרשות למלחמה בסמים (לדוגמה, חוזר מנכ"ל, 2001).

### תכניות מניעה לסמים ואלכוהול

מטרות תכניות המניעה לסמים ואלכוהול הן לחזק את הבנת המשמעות של הסכנות הטמונות בהתנהגות בני נוער, לחזק את האחריות האישית והבקרה העצמית של בני הנוער, ולבחון תהליכים של קבלת החלטות שקדמו להתנהגותם (אפטר, 2010). תכניות המניעה השונות פועלות בעיקר ברמה חברתית ותרבותית כדי לשנות את הגישה כלפי השימוש בחומרים מזיקים ובזיהוי של גורמי הסיכון וגורמי ההגנה, על-מנת לתת כלים לחיזוק התנהגויות חיוביות בקרב התלמידים. היחידה למניעת עישון, אלכוהול וסמים בשפ"י עוסקת בפיתוח תכניות מניעה ועובדת בשיתוף פעולה עם גורמים נוספים מחוץ למשרד החינוך, כמו הרשות הלאומית למניעת סמים, בפיתוח תכניות מניעה לאוכלוסיות שונות. חשוב לציין כי התכניות המיועדות למתבגרים צריכות להתאים לגילם, לצרכים הפסיכולוגיים התפתחותיים שלהם ולמצבם החברתי כדי שיענו על הצרכים שלהם (Krystle, 2009).

קיימים שלושה סוגים של תכניות התערבות כדי להתמודד עם בעיית הסמים ו/או האלכוהול בקרב ילדים ומתבגרים: א. תכניות מניעה ראשונית/אוניברסאלית - תכניות אלה מיועדות לכלל התלמידים ומופעלות בבתי הספר בדרך כלל על ידי היועצות החינוכיות. כ-30 תכניות שונות של מניעה ראשונית מופעלות בישראל (אליאס, 2004), והן מהוות חלק אינטגרלי מתכניות הלימודים הייעוציות ומופעלות בכתות א-י"ב; ב. תכניות מניעה שניונית/סלקטיבית לטיפול בנער שהוגדר על ידי המערכת החינוכית כבעל סיכון גבוה לעישון ולשתייה, למשל תכנית אופ"י אליה אנו מתייחסים במאמר זה, או למשל התכנית MAKING the LINK לעידוד בני נוער משתמשים בקנאביס לפנות

לעזרה מקצועית, שפותחה באוסטרליה ( Berridge, Hall, Dillon, Hides, & Lubaman, 2011 ); ג. תכנית מניעה שלישונית/אינדוקטיבית (ממוקדת) המכוונת לאנשים בסיכון גבוה מאוד או כלפי מי שהתנסו בשימוש בסמים ולכן יש צורך בהתערבות ממוקדת טיפולית ברמה אישית.

לקט וליפציגר (2004) מציעות לעסוק במשמעות החיים ובשאלות שאלות כחלק מתכנית המניעה בבתי הספר העל יסודיים. עוד הן מציעות לבסס את תכנית המניעה במסגרת בית הספר על ערכים, עמדות, צרכים, מידע (כולל הרתעה) ו"כישורי חיים" ייחודיים. לאור זאת, על התכנית להיות התפתחותית, מתמשכת, מגוונת ומעמיקה, מכוונת לכלל התלמידים, כמו גם לאוכלוסיות ספציפיות, מותאמת לשונות תרבותיות ולמאפיינים חברתיים, אינטגרטיביים, אינטראקטיביים, משלבת הורים וגורמים בקהילה, ומחזקת את ערך אי-השימוש בסמים ובאלכוהול במשפחה, בבית הספר, בקהילה ובחברה (לקט, 2003).

ארגון National Institute of Drug Abuse - NIDA מדווח על תכניות מניעה מבוססות מחקר הפועלות ברחבי ארה"ב, כגון: כישורי חיים ( Life Skills Training [LST] Program) תכנית שמתמקדת בהקניית כישורי חיים המלווים ביכולת התנגדות לסמים ואלכוהול; תכנית של הקניית כישורים למתבגרים ( Lions-Quest Skills for Adolescence [SFA]) תכנית שמקנה כישורי התמודדות עם לחצים חברתיים, דימוי עצמי וידע על סמים והשלכותיהם.

### מחקרי הערכה של תכניות מניעה

המחקרים העוסקים בהערכה של תכניות מניעה ראשונית מצביעים על ממצאים שאינם חד משמעיים. חלקם מצביעים על כך שהתלמידים ומפעילי התכנית מעריכים כי התכניות תורמות רבות למתן ידע, אך עם זאת תורמות מעט מדי ביצירת שפה משותפת עם ההורים (למשל: רוזמן וויסמן, 2005), וחלקן (למשל: קומיי ושגיא, 1998) מצביעות על ההשפעה של ההתערבות על עמדות התלמידים, אבל לא בכיוון הרצוי - עמדות התלמידים היו חיוביות יותר כלפי סמים בתום התכנית.

בסקר שנערך על ידי הרשות הלאומית למלחמה בסמים ובאלכוהול בקרב תלמידים בבתי הספר ברחבי המדינה (בר-המבורגר ועמיתיו, 2009) נמצא שכ-76% מכלל התלמידים בגילאי 12-18, השתתפו בתכניות מניעה ראשונית, שהתקיימו בבתי הספר, בנושא סמים ואלכוהול. כן נמצא שהמשתתפים בתכניות אלה מדווחים על יותר עישון ושתיית משקאות חריפים ופחות שימוש ב"סמים אחרים" יחסית לתלמידים שלא השתתפו. במחקר שנערך בקרב 1152 תלמידים מבתי ספר יהודים ברחבי הארץ נמצא כי 67% השתתפו בתכניות מניעה ראשונית בבית ספרם ו-67% מבניהם העריכו את תרומתן כגבוהה עד גבוהה מאוד (גילת, שגיא, ראובני, עזר ובר-המבורגר, 2011). במחקר אחר שנערך בקרב 883 תלמידים מבתי ספר ערביים ברחבי הארץ נמצא כי 52% השתתפו בשנתיים שלפני עריכת המחקר בתכניות מניעה ו-58% העריכו את תרומתן כגבוהה וגבוהה מאוד (גילת, שגיא, עזר ואל-חטיב שחאדה, 2011). כמו כן נמצא בשני המחקרים הנ"ל כי תלמידים שהשתתפו בתכנית מעריכים את בעיית הסמים

והאלכוהול בבתי הספר שלהם כחמורה יותר, מכירים טוב יותר את קווי הסיוע של הרשות למלחמה בסמים, משרד החינוך ואל-סם, ומגלים עמדות חיוביות יותר כלפי פנייה לעזרה להורים, לחברים, לצוות בית הספר ולאינטרנט, מאשר תלמידים שלא השתתפו בתכנית.

בבדיקה של עמדות המורים לגבי ההצלחה של תכניות המניעה, נמצא כי תפיסותיהם הינן גבוהות באופן מובהק מתפיסות התלמידים (גילת, שגיא, עזר ואלחטיב שחאדה, 2011; גילת, שגיא, ראובני, עזר ובר-המבורגר, 2011; סלג ומור, 2003). אולם, הן בקרב המורים והן בקרב התלמידים, הישגי התכניות המיוחסות לכישורי חיים והתנהגויות רצויות זוכות לציון הנמוך ביותר בין כל שאר הקטגוריות, בעוד שהישגי התכניות המתמייחסות למידע, זוכות בציון גבוה למרות החשיבות הנמוכה שמייחסים לכך כתבתי התכניות (סלג ומור, 2003).

במחקרים שנערכו בחו"ל בשני העשורים האחרונים (Cuijpes, 2002; Smart, Adalf & Walsh, 1993) נמצא, שהתוכניות ברמות השונות מביאות לידי צמצום השימוש בסמים ובאלכוהול. עם זאת, המחקרים לא הוכיחו איזו תכנית יעילה יותר ואיזו - פחות (Cuijpes, 2002). סקירת ספרות רחבה של תכניות התערבות שונות מציגה שבעה מדדים לקביעת איכות התוכנית על בסיס הראיות המחקריות שנמצאו (Cuijpes, 2002): א. האפקטיביות של התכנית היא מוכחת; ב. השיטות האינטראקטיביות הן המובילות בתכנית; ג. משתמשים ב"מודל ההשפעה החברתית"; ד. מתמקדים בנורמות, מחויבות שלא להשתמש בחומרים פסיכו-אקטיביים ואף לא להתכוון להשתמש בהם בעתיד; ה. מוסיפים ממדים של מעורבות הקהילה; ו. משתמשים בהנחיית עמיתים ובהובלת עמיתים; ז. מוסיפים "כישורי חיים" לתכנית כדי לחזק את השפעתה.

הערכת תכניות מניעה שניונית בארה"ב שנערכה על ידי וויליאמס וצ'ינג (Williams & Chang, 2000) העלתה כי רוב המתבגרים שהשתתפו בתכניות אלה הפחיתו את רמת השימוש שלהם בחומרים הפסיכו-אקטיביים. בנוסף, מספר הבעיות שלהם בתחומים אחרים בחייהם פחת אף הוא במהלך השנה לאחר קבלת הטיפול. בממוצע כ-38% מהתלמידים המשתמשים נמנעים משימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים כחצי שנה לאחר הטיפול, וממוצע של כ-32% נמנעים משימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים כשנה לאחריו. בישראל, מדווחים ליברמן ובר-המבורגר (2006) בעקבות הערכה של התכנית "מסיכון גבוה לסיכוי גבוה" על כך שבקרב תלמידים שהשתתפו בתכנית נמצא אפקט חיובי של חיזוק גורמי הגנה, רכישת דפוסי התנהגות מקדמים וצמצום גורמי סיכון. כמו כן נמצא כי ההערכה האישית של משתתפי התכנית הייתה גבוהה יותר בעקבות התכנית מאשר לפנייה, חשוב היה להם יותר להצליח בלימודים, הם דווחו על תמיכה חברתית רבה יותר, על קשר טוב יותר עם אחיהם ועל כך שהם נוהגים פחות ללכת למקומות בילוי בהם מעשנים סמים ושותים. במאמר זה יוצגו חלק ממצאי מחקר ערכה מקיף של תכנית אופ"י במתודולוגיה משולבת כמותית ואיכותנית כדי לתת מבט מעמיק על התהליכים והתובנות של המשתתפים בה.

### היועץ החינוכי ותכניות המניעה

בשנים האחרונות ניתנת תשומת לב מוגברת לתפקיד היועץ בהיבט של עבודה מכוונת-צוות, מתוך הכרה והבנה שיש ליועץ החינוכי כלים מקצועיים מתאימים להעצים ולשכלל יכולות ועמדות של צוותי הוראה בעבודתם עם התלמיד כפרט ועם הכיתה כגוף קבוצתי אורגני, אם כי תמיד תינתן העדפה לתלמיד כלקוח מרכזי (דשבסקי, 2007). בחוזר מנכ"ל (2001) מומלצת השתלמות של אנשי הצוות החינוכי לפני הפעלת התכניות, בהנחיית היועץ החינוכי. עוד מומלץ להיעזר במדריכי שפ"י במחוזות ולבדוק את התאמתה של תכנית המניעה לאוכלוסיית התלמידים הספציפית של בית הספר. עם כל מרכזיותו של היעוץ בבית הספר, מחקרים מצביעים על כך שמתבגרים, יהודים וערבים, לא נוטים לפנות ליועצות בזמן מצוקה, בין אם המצוקה בנושאים לימודיים ואישיים (Gilat, Ezer & Sagee, 2010) או בנושאים הקשורים בסמים ואלכוהול (גילת, שגיא, עזר ואל-חטיב שחאדה, 2011; גילת, שגיא, ראובני, עזר ובר-המבורגר, 2011) ואף מנמקים את הימנעותם בתחושת זרות ועוינות "כי אני לא מקושר איתה, לא כלום, אז אני לא אפנה אליה" או בחוסר דיסקרטיות "כי אני בטוחה שהוא/היא יעבירו את זה וכל העולם ידע" (שם). לא נערכו מחקרים הבודקים את השפעת ההשתתפות בתכנית מניעה על תפיסת היועצת כמקור עזרה.

### התפתחות מקצועית של יועצות

המושג התפתחות מקצועית מופיע בספרות בהקשרים שונים והגדרתו איננה אחידה. לעיתים ההתייחסות הינה כמושג כולל לצמיחה, להתמקצעות ולהעצמה (Short, 2003) או לפיתוח תובנות הקשורות בעולם התוכן של המקצוע (Schifter, 2007). התהליך של ההתפתחות המקצועית שהיא פיתוח מתמיד של הידע והמיומנויות המקצועיות מתרחש לאורך החיים המקצועיים של עובד ההוראה (Life Long Learning) ("אופק חדש", תשע"א). בישראל, הוקדש בכנס של אגודת היועצים החינוכיים תשס"ט, סימפוזיון לדיון בנושא ההתפתחות המקצועית של היועץ החינוכי ובו דנו בהיבטים כלליים הקשורים במקצוע כמו: סטנדרטים לפרקטיקה, שיקולים בבחירת מקצוע היעוץ, הערכה עצמית ושל הממונים את היועץ החינוכי. יועצות משתלמות לאורך כל הקריירה שלהן בתכניות ייעוציות, בדרכי התערבות חדשניות ובהתאמת דרכי עבודתן לצרכי התלמידים ובית הספר. אולם, לא נערכו מחקרים הבודקים את תפיסתן של היועצות החינוכיות לגבי השאלה מהי התפתחות מקצועית עבורן ומהם המרכיבים בעבודתן התורמים להתפתחותן המקצועית. כמו גם לגבי ההשפעה של השתלמות בהנחיה של תכנית מניעה שניונית והפעלתה על תפיסת ההתפתחות המקצועית של היועצת.

### תכנית אופ"י - אימון ופיתוח יכולות התמודדות

התכנית מיועדת לאוכלוסיית תלמידים בסיכון בחטיבות הביניים ובחטיבה העליונה, המצויים באזור הדמדומים שבין ההתנסות הראשונה לבין השימוש הקבוע בחומרים מסוכנים, והמעוניינים מרצונם להפסיק ו/או להפחית את השימוש בהם או שחויבו על

ידי הנהלת בית הספר/גורמי החוק להשתתף בה. מטרות התכנית להפחית את השימוש בחומרים מסוכנים ולשפר את יכולתם של התלמידים להתמודד עם מצבי חיים בדרכים מסתגלות. לחולל שינויים בנושא סמים ואלכוהול ולשמר אותם לאורך זמן וכן לשפר את הנכונות לפנייה לעזרה כאחד מאמצעי ההתמודדות עם הנושא. התכנית יישומית ומובנית ומורכבת מעשרה מפגשים, משלבת כישורי חיים ועקרונות פסיכו-חינוכיים. המטרות האופרטיביות של התכנית כוללות, בין השאר, יצירת במה וקבוצת תמיכה לתלמידים לשיחה על בעיות גיל ההתבגרות והתמודדות עם התחושות והקשיים שלהם. בנוסף, שיפור היכולת של הצבת מטרות והשגתן ופיתוח של הכישורים החברתיים ומיומנויות התקשורת.

תכנית אופ"י הינה תכנית מניעה מבחינת העיסוק בתלמידים אשר אותרו על ידי המערכת כעומדים בסיכון גבוה לשימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים, אך מבחינת התפיסה שלה היא מטפלת בהעשרה ובהעצמה של התלמידים כדי לשפר את הרווחה הנפשית שלהם (WELL BEING) כדי לחזק את משאבי ההתמודדות של התלמידים. התפיסה הבסיסית של תכנית אופ"י נמצאת בהלימה עם התפיסה של תכנית "חוסן לחיים" (הראל-פיש, כהן ואבני, 2006) אשר פועלת להעצמת נקודות החוסן והחוזק של המתבגרים. תכנית אופ"י הינה תכנית יישומית, מובנית ומורכבת מעשרה מפגשים, משלבת כישורי חיים ועקרונות פסיכו-חינוכיים. את התכנית מובילות מנחות, יועצות חינוכיות ועובדות סוציאליות, שעברו הכשרה מתאימה, ובנוסף הן מקבלות הדרכה צמודה על ידי מומחים, בתהליך הפעלת התכנית בבית הספר (שירות פסיכולוגי ייעוצי, 2009).

נערך מחקר הערכה אחד על התכנית שפורסם כדוח פנימי (לוי ובר-און, 2006), במתודולוגיה איכותנית ב-27 בתי ספר מתוך 38 בתי הספר שהפעילו את התכנית בשנת 2006, השנה בה התחילה התכנית לפעול. במחקר רואיינו כשליש מהמנחות שהוכשרו, כ-50 תלמידים מתוך ה-300 שהשתתפו בתכנית באותה שנה וכן 20 אנשים מהצוות החינוכי. מהממצאים עולה כי התלמידים זיהו את התהליך שעברו כתהליך משמעותי שעיקר השפעתו בשינוי במודעות שלהם ובהפחתת השימוש בחומרים ממכרים. היועצות עמדו על היתרונות שמזמנת התכנית לעבודה בשיתוף עם גורמים שונים ועל כך שהתכנית קרבה אותם לתלמידים ואפשרה להן להבין אותם טוב יותר. המנהלים ראו חשיבות לקיום התכנית בבית הספר משום שהיא מאפשרת לתלמידים לחזק את עצמם, להבין את עצמם לתקשר ולהתמודד טוב יותר עם מטלות בית הספר.

עקב הייחודיות של תכנית אופ"י וההיקף הנרחב של הפעלתה בבתי ספר ברחבי המדינה, ישנה חשיבות במחקר הערכה מקיף שלה, אשר כאמור, מאמר זה מציג חלק מממצאיו.

לפיכך, מטרת המחקר הינה לבדוק את התרומה של תכנית אופ"י לתלמידים המשתתפים בה, למנחות התכנית ולמערכת הבית-ספרית.

### שאלות המחקר והשערותיו

**תלמידים:** הוצבו השערות מחקר המשוות בין תלמידים מקבוצת אופ"י ומקבוצת הביקורת אשר דווחו על כך שהם מעשנים ושותים, כפי שיפורט בפרק השיטה. כמו כן נוסחה שאלת מחקר הנוגעת רק לתלמידים מקבוצת אופ"י

- **תפיסות שינוי** - תלמידים מקבוצת אופ"י, יביעו נכונות גבוהה יותר לבצע שינוי בנושאים הקשורים בעישון ושתייה מאשר תלמידים בקבוצת הביקורת.
- **השקעת מאמצים לשינוי** - תלמידים מקבוצת אופ"י, יביעו נכונות גבוהה יותר להשקיע מאמצים לשינוי בנושא של עישון ושתייה מאשר תלמידים בקבוצת הביקורת.
- **מוכנות לקבל עזרה לביצוע השינוי** - תלמידים מקבוצת אופ"י, יביעו נכונות גבוהה יותר לקבל עזרה לביצוע השינוי בנושא של עישון ושתייה.
- **שימור השינוי** - תלמידים מקבוצת אופ"י, יביעו נכונות גבוהה יותר לשימור השינוי בנושא של עישון ושתייה מאשר תלמידים בקבוצת הביקורת.
- **נכונות לפניה ליועצת** - תלמידים מקבוצת אופ"י, יביעו נכונות גבוהה יותר לפניה לעזרת היועצת בנושא של עישון ושתייה מאשר תלמידים בקבוצת הביקורת.
- **כיצד תופסים התלמידים את התרומה של התכנית עבורם?**

**מנחות אופ"י:** מהי התרומה של תכנית אופ"י על פי תפיסת המנחות - לתלמידים, למנחות ולבית הספר?

## השיטה

### מערך המחקר

המחקר נערך בתש"ע בקרב תלמידים ומנחות (יועצות חינוכיות ועובדות סוציאליות) בבתי ספר יהודים וערבים, בהם פעלו קבוצות אופ"י. המתודולוגיה של המחקר הייתה מסוג המחקר המשולב (Mixed Methods Design) הבנוי על שאלונים וראיונות חצי מובנים אשר מטרתם הייתה להרחיב ולהעמיק את המידע הסטטיסטי שנאסף באמצעות השאלונים (Creswell, 1994). הנתונים הכמותיים נותחו בעזרת ניתוחים סטטיסטיים והנתונים שנאספו באמצעות הראיונות נותחו באמצעות ניתוח תוכן.

למחקר הנוכחי שני חלקים: האחד מתמקד בתלמידים והשני - במנחות התכנית. החלק המתמקד בתלמידים מציג השוואה בין שתי קבוצות - אופ"י וביקורת. ראוי לציין שהמדגם של קבוצת אופ"י אינו אקראי, נכללו בו כל התלמידים שהשתתפו בתכנית ונבחרו אליה בשל היותם בסיכון. בחירת התלמידים נעשתה בשיתוף פעולה של המנחות עם החוקרות. לקבוצת הביקורת נבחרו התלמידים מבתי הספר בהם פעלה התכנית, בבחירה אקראית משכבת הכיתות המקבילות לכיתות התלמידים מקבוצת אופ"י.

## אוכלוסייה

**תלמידים:** במחקר השתתפו 468 תלמידים מ-26 בתי ספר יהודים וערבים ברחבי הארץ שבהם פעלה קבוצת אופ"י בתש"ע. 377 תלמידים מבתי ספר ממלכתיים, 61 תלמידים מבתי ספר ממלכתיים דתיים ו-27 תלמידים מבתי ספר ערבים. מספר התלמידים שהשתתפו בקבוצת אופ"י הוא 171 והם מהווים 36.5% מהמדגם. מספר התלמידים שלא השתתפו בקבוצת אופ"י ומהווים קבוצת ביקורת הוא 297 והם 63.5% מהמדגם. במאמר זה תהיה התייחסות לכלל התלמידים בזיקה לקבוצת אופ"י ולקבוצת הביקורת ללא הבחנה בין המגזרים. לוח 1 מציג את התפלגות מאפייני המדגם כולו בזיקה להשתתפות בקבוצת אופ"י.

**לוח 1: התפלגות מאפייני התלמידים באחוזים, במדגם כולו ובזיקה להשתתפות בקבוצת אופ"י**

| סך הכל | לא השתתפו בקבוצת אופ"י באחוזים<br>N=297 | השתתפו בקבוצת אופ"י באחוזים<br>N=171 | במדגם כולו<br>N=468 |                  |
|--------|-----------------------------------------|--------------------------------------|---------------------|------------------|
| 468    | 63.5                                    | 36.5                                 |                     | קבוצת אופ"י מגדר |
| 252    | 53.1                                    | 59.3                                 | 53.8                | בנים             |
| 204    | 46.9                                    | 40.7                                 | 43.6                | בנות             |
|        |                                         |                                      |                     | מגזר             |
| 377    | 87.5                                    | 69.6                                 | 81.1                | ממלכתי           |
| 61     | 10.1                                    | 18.5                                 | 13.1                | ממלכתי דתי       |
| 27     | 2.4                                     | 11.9                                 | 5.8                 | ערבי             |
|        |                                         |                                      |                     | כיתה             |
| 333    | 87.5                                    | 57.3                                 | 71.2                | ז'-ט'            |
| 135    | 10.1                                    | 42.7                                 | 28.8                | י'-יב'           |

\* סיכום הנבדקים אינו תואם, לעיתים, את הסכום הכולל כיוון שלא כולם ענו על כל השאלות.

במטרה לתקף את החלוקה לקבוצת אופ"י וקבוצת הביקורת נערכו השוואות בין שתי הקבוצות בנוגע לשימוש בחומרים מסוכנים. להלן הממצאים. 124 ממשתתפי המחקר המהווים 29.7% דווחו שהם מעשנים. מתוך המעשנים - 102 משתתפים המהווים 82.3% הנם מקבוצת אופ"י. בקבוצת אופ"י 68.9% מעשנים ובקבוצת הביקורת 8.2% מעשנים, ההבדלים מובהקים ( $\chi^2(1)=168.58$ ;  $p<.001$ ). כמו כן, 132 ממשתתפי המחקר המהווים 32.9% דווחו על שתייה 67.4% מתוכם מקבוצת אופ"י ו-32.6% מקבוצת הביקורת. בקבוצת אופ"י 61.4% שותים ובקבוצת הביקורת 16.8%, ההבדלים מובהקים ( $\chi^2(1)=83.32$ ;  $p<.001$ ). לגבי סמים 17 משתתפים המהווים 4.2% צרכו סמים; מתוכם 70.6% מקבוצת אופ"י ו-29.4% מקבוצת הביקורת. לגבי סמים לא ניתן לבצע מבחני  $\chi^2$  עקב מספר קטן של משתתפים בתאים.

**מנחות קבוצת אופ"י:** בחלק הכמותי 89 מנחות קבוצת אופ"י מילאו את השאלונים. מאפיינים אישיים - מבין משתתפי המחקר 90.9% הן נשים. מקצוע: 74.7% מהמנחות הן יועצות חינוכיות; 20.7% עובדות סוציאליות; 1.1% פסיכולוגיות; 2.3% בעלי מקצוע אחר. השכלה: 14.9% בעלי תואר ראשון; 80.5% בעלי תואר שני; 4.6% בעלי תואר שלישי. וותק במקצוע: שנות הוותק נעות בין 3 שנים ל-38 שנים עם ממוצע 15.87 וסטיית תקן 9.03. מגזר בית הספר: 65.5% מהמנחות (N=58) עובדות בבית ספר ממלכתי; 20.7% (N=18) בבית ספר ממלכתי דתי; 9.2% (N=9) בבית ספר ערבי; 4.6% (N=4) בסוג אחר של בית ספר כמו פנימייה או בית ספר התיישבותי. בחלק האיכותני לקחו חלק 17 מרואיינות מהמגזר היהודי, כולן יועצות חינוכיות שעברו הכשרה להנחיה של תכנית אופ"י.

### כלי המחקר

**תלמידים:** חובר שאלון לצורך המחקר. בשאלון מספר חלקים, מתוכם יוצגו במאמר זה החלקים הבאים: א. פרטים דמוגרפיים - מגדר, סוג בית הספר (ממלכתי/ממלכתי-דתי), כיתה; ב. צריכה של חומרים מסוכנים - התלמידים נשאלו בשלוש שאלות נפרדות אם הם מעשנים סיגריות, האם אי פעם הם שתו 5 מנות משקה חריף או יותר מ-5, בתוך שעות אחדות והאם הם השתמשו בסמים. ג. תפיסות בהקשר של שינוי וקבלת עזרה בנושא של עישון ושתיה. התלמידים שענו באופן חיובי על אחת מהשאלות הנ"ל, התבקשו להתייחס להיגדים הבאים ולדרג את תפיסותיהם על סולם בן 6 דרגות: שינוי התנהגות - אם אני לא אשנה בהקדם את הרגלי העישון שלי (השתיה שלי והסמים שלי) הבעיות שלי יחמירו; השקעת מאמצים לשינוי התנהגות - אני משקיע מאמצים כדי לשנות את הרגלי העישון שלי (השתיה שלי והסמים שלי); מוכנות לקבל עזרה לצורך השינוי - אני מוכן לקבל עזרה כדי לשנות את ההרגלים שלי ביחס לשימוש בטבק (לשתיית אלכוהול כמו בירה או וודקה ולשימוש בסמים); שימור השינוי - חשוב לי להמשיך ולשמר את השינויים שאני עושה ביחס לשימוש בטבק (לשתיית אלכוהול ולשימוש בסמים). ד. נכונות לפנות לעזרה של מנחות קבוצת אופ"י ויועצות חינוכיות - התלמידים התבקשו לדרג על סולם בן 6 דרגות את מידת המוכנות שלהם לפנות לעזרה; ה. היבטים של תכנית אופ"י - התלמידים מתכנית אופ"י בלבד התבקשו לדרג את תפיסותיהם לגבי היבטים שונים של התכנית על סולם בן 6 דרגות. לצורך חלוקה לקטגוריות נערך ניתוח גורמים מסוג Varimax עם רוטציה אורתוגונאלית. מאחר ובניתוח הגורמים התקבלו שני גורמים בלבד, האחד של ההיגדים המביעים עמדות שליליות והשני של כל שאר ההיגדים, נערך ניתוח תוכן. הקטגוריות שהתקבלו באמצעות ניתוח זה הינן: תמיכת המנחים - "הרגשתי שלמנחה היה אכפת ממני", "קבלתי תמיכה מהמנחה ומהחברים בקבוצה", "אני יכול לסמוך על המנחה שתעזור לי", מהימנות אלפא של קרונבך 0.875; חשיבות הקבוצה - "הרגשתי שמקשיבים לי בקבוצה", "בעקבות ההשתתפות בקבוצה אני מרגיש פחות בודד", "שיתפתי באמת בקשיים שלי", "אמליץ לחברים שלי להשתתף בקבוצה כזאת", "אם הייתי צריך להחליט שוב הייתי בוחר להיות חבר בקבוצה", מהימנות אלפא של קרונבך 0.843; המוטיבציה ללמוד - "הקבוצה חיזקה את הרצון שלי ללמוד ולהתקדם", "הקבוצה

חיזקה את הקשר שלי עם בית הספר", מהימנות אלפא של קרונבך 710; קידום הידע - "למדתי דברים חדשים בקבוצה"; יכולת התמודדות - "במידה ותהיה לי בעיה אדע מה לעשות", "קבלתי עזרה להתמודד עם בעיות העישון/אלכוהול/סמים", מהימנות אלפא של קרונבך 526; שיפור הביטחון העצמי - "הקבוצה חיזקה את הביטחון העצמי שלי"; קשר עם ההורים - "הקבוצה חיזקה את הקשר שלי עם ההורים שלי"; שביעות רצון מהשתתפות בתכנית - "אני שבע רצון מהשתתפותי בקבוצה"; תפיסה שלילית - "למדתי התנהגויות שליליות מהחברים בקבוצה", "אמשיך לנסות ולהתנסות בדברים אסורים", "אם לא היו מכריחים אותי לא היית משתתף בקבוצה", מהימנות אלפא של קרונבך 656; נבנו מדדים המבוססים על ממוצעי ההיגדים הבונים את הקטגוריות. ערך גבוה בממד מצביע על תפיסה חיובית של התכנים, פרט לממד המתאר תפיסה שלילית שבו ערך נמוך מצביע על תפיסה חיובית. בנוסף, התלמידים התבקשו לציין בשאלה פתוחה שני דברים אותם הם לקחו מהקבוצה. שאלה זו נותחה באמצעות ניתוח תוכן.

**מנחות התכנית: החלק הכמותי** - לצורך המחקר חובר שאלון ובו מספר היבטים. במאמר זה יוצגו ההיבטים של תרומת תכנית אופ"י - המנחות התבקשו לדרג על סולם ליקרט בן 6 דרגות 10 תחומים בהם תכנית אופ"י יכולה לתרום ובנוסף לבחור תחום אחד בו חלה התרומה המשמעותית ביותר. לצורך חלוקה לקטגוריות נערך ניתוח גורמים מסוג Varimax עם רוטציה אורתוגונאלית והתקבלו שלושה גורמים התורמים יחד לשונות המוסברת 72.0% (הראשון 45.2%, השני 16.7% והשלישי 10.1%). לוח 2 מציג את ממצאי ניתוח הגורמים.

**לוח 2: תרומת תכנית אופ"י לתחומים שונים:  
ממצאי ניתוח גורמים ומהימנות אלפא של קרונבך**

| גורם 3 | גורם 2 | גורם 1 |                                            |
|--------|--------|--------|--------------------------------------------|
|        |        |        | <b>גורם 1: תרומה לתלמידים</b>              |
|        |        | .832   | לתלמידים המשתתפים בה                       |
|        |        | .774   | למתן מענה רלוונטי בביה"ס לצרכים של תלמידים |
|        |        | .692   | לקשר שלך עם התלמידים באופן כללי            |
|        |        |        | <b>גורם 2: תרומה למנחה</b>                 |
|        | .794   |        | להתפתחות המקצועית שלך                      |
|        | .725   |        | למוניטין המקצועי שלך                       |
|        | .682   |        | לדרכי העבודה שלך בבית הספר באופן כללי      |
|        | .592   |        | לקשר שלך עם המורים בבית הספר               |
|        | .527   | .558   | למוניטין של המקצוע שלך                     |
|        |        |        | <b>גורם 3: תרומה לבית הספר</b>             |
| .917   |        |        | לכלל התלמידים בבית הספר                    |
| .631   |        |        | לשמו של בית הספר                           |
| .663   | .798   | .733   | <b>מהימנות אלפא של קרונבך</b>              |

נבנו שלושה מדדים המבוססים על ממוצע ההיגדים הבונים את הגורם: *תרומה לתלמידים*, *תרומה למנחה* (במדד זה נכלל גם התחום של מוניטין של המקצוע למרות שהטעינות שלו הייתה דומה לגורם 1 ו-2 וזאת בגלל התאמת התוכן שלו לגורם 2) ו*תרומה לבית הספר*, ערך גבוה במדד מצביע על תפיסה של תרומה גבוהה. בנוסף, המשתתפות התבקשו בשאלה פתוחה לרשום הערות והארות למובילי התכנית. שאלה זו נותחה באמצעות ניתוח תוכן.

**ריאיון:** שאלות הריאיון כללו התייחסות למטרות התכנית; לתרומתה ליועצת, לתלמידים ולבית הספר; לגורמים מקדמים וגורמים מעכבים את ההפעלה וההצלחה של התכנית; לתפיסות הצוות המוביל את התכנית. הראיונות נותחו באמצעות ניתוח תוכן, כמקובל במחקר איכותני.

## הליך

לאחר אישור המדען הראשי של משרד החינוך וביצוע ההליכים שנדרשו על ידו, הופצו שאלונים לתלמידים ב-37 בתי ספר שבהם פעלה התכנית, מתוכם הוחזרו שאלונים מ-26 בתי ספר. השאלונים חולקו הן לתלמידים שהשתתפו בתכנית והן לתלמידים מכיתות מקבילות שנבחרו באקראי כדי שיהיו קבוצת ביקורת. לתלמידים הובהר שהשאלון אנונימי והם רשאים לסרב למלא אותו. 468 תלמידים ענו על השאלונים, מתוך כ-800 שאלונים שהופצו. שיעור ההחזר הוא כ-60%. מנחות אופ"י - הופצו 162 שאלונים אנונימיים לכל המנחות שעברו הכשרה בשפ"י הן בדואר והן באינטרנט (לא נמצאו הבדלים סטטיסטיים בין מאפייני שתי הקבוצות ולכן כל המנחות מוצגים כקבוצה אחת), ומהם התקבלו 89 שאלונים המהווים שיעור החזר של למעלה מ-50%. הראיונות התקיימו בבית הספר אחרי קבלת ההסכמה של מנהלי בתי הספר ושמידה על אנונימיות.

## ממצאים

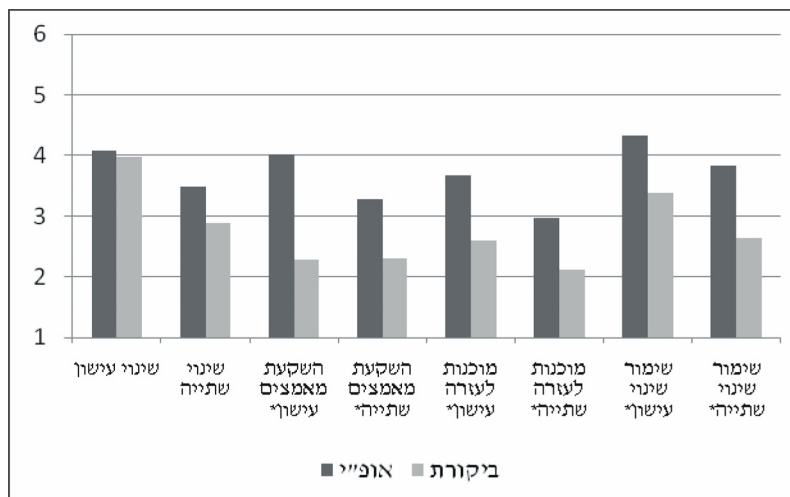
בפרק יוצגו החלקים הבאים 1. התלמידים: עמדות כלפי שינוי ועזרה בהקשר של עישון ושתיה; נכונות לפנות לעזרת היועצת; תפיסת היבטים של קבוצת אופ"י. 2. מנחות התכנית: גורמים מעכבים הקמה או הפעלה של קבוצה בה פועלת תכנית אופ"י; תרומת התכנית לתלמידים ולמנחות ולבית הספר.

## התלמידים

**עמדות כלפי תהליכי שינוי ועזרה בהקשר לעישון ושתיה:** כאמור בפרק השיטה, התלמידים שהשיבו כי הם מעשנים (אופ"י N=102; ביקורת N=22) או שותים (אופ"י N=89; ביקורת N=43) בלבד, התבקשו לדרג על סולם בן 6 דרגות את מידת הסכמתם עם ההיגדים העוסקים בתהליך שינוי של התנהגויות הקשורות בעישון ובשתיה. לא ניתן להציג ממצאים לגבי סמים בגלל מיעוט המשתתפים שדווחו על שימוש. כדי לבדוק הבדלים בתפיסות בזיקה לקבוצה (אופ"י/ביקורת) נערכו השוואות בין קבוצות שבהן

נמצא: תפיסת הצורך בשינוי (עישון או שתייה) - לא נמצאו הבדלים; בכל המשתנים האחרים נמצאו הבדלים מובהקים הנובעים מכך שהתלמידים מקבוצת אופ"י הינם בעלי עמדות חיוביות יותר מאשר התלמידים מקבוצת הביקורת: נכונות להשקיע מאמצים להפסקת עישון ( $t(114)=3.79$ ;  $p<.001$ ); נכונות להשקיע מאמצים להפסקת שתייה ( $t(103)=2.22$ ;  $p<.05$ ); נכונות לקבל עזרה בנוגע לעישון ( $t(103)=2.06$ ;  $p<.05$ ); נכונות לקבל עזרה בנוגע לשתייה ( $t(102)=1.99$ ;  $p<.05$ ); נכונות להקשיע מאמצים לשימור השינוי בנוגע לעישון ( $t(103)=1.99$ ;  $p<.05$ ); נכונות להקשיע מאמצים לשימור השינוי בנוגע לשתייה ( $t(99)=2.61$ ;  $p<.01$ ). הממוצעים בתרשים 1.

### תרשים 1: עמדות לגבי עזרה ושינוי בהקשר לעישון ושתייה בקרב המשתתפים המעשנים והשותים בזיקה לקבוצה (אופ"י/ביקורת)



\*הבדל מובהק

**נכונות לפנות לעזרה של מנחת אופ"י והיועצת:** כל המשתתפים התבקשו לדרג את מידת הנכונות שלהם לפנות לעזרת מנחת אופ"י והיועצת על פני סולם בן 6 דרגות. ניתוח התברר כי המשתתפים מתכנית אופ"י מגלים רמה גבוהה של נכונות לפנות לעזרה למנחת אופ"י ( $t(377)=8.84$ ;  $p<.001$ ) ( $M=3.68$   $SD=1.93$ ) וליועצת החינוכית לעזרה ( $t(411)=5.25$ ;  $p<.001$ ) ( $M=3.30$   $SD=1.93$ ) מאשר המשתתפים בקבוצת הביקורת ( $M=2.08$   $SD=1.58$  ו-  $M=2.39$   $SD=1.54$  בהתאמה).

**היבטים של תכנית אופ"י:** כאמור בפרק השיטה, התלמידים שהשתתפו בתכנית אופ"י בלבד התבקשו לדרג היגדים שונים הקשורים בפעילות הקבוצה. לוח 3 מציג את הממוצעים וסטיות התקן של המדדים השונים וכן ציטוטים מדברי התלמידים המשתתפים המתאימים למדדים. ציטוטים אלה התקבלו מתיאור של שני דברים

שהתלמידים התבקשו לרשום, שאותם לקחו מהקבוצה ושני דברים שיהוו לדעתם הצלחה בעיני המנחה. היבטים אלה נותחו באמצעות ניתוחי תוכן.

**לוח 3: היבטים של קבוצת אופ"י:**  
**ממוצעים, סטיות תקן וציטוטים מדברי המשתתפים**

| המדד                       | ממוצע | סטיית תקן | מדברי המשתתפים                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------|-------|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>תמיכת המנחה</b>         | 4.98  | 1.24      | הצלחה גדולה בזכות המנחה והיועצת הכי טובה שיש ; היא בן אדם מעולה עם כוונות טובות ; המנחות מקשיבות ומייעצות ותודה למנחות באהבה ;                                                                                                                                          |
| <b>שביעות רצון</b>         | 4.72  | 1.50      | שאני אוהב להיות בקבוצה וממליץ עליה ; הלוואי והיה אפשר שאופ"י יהיה שוב מקווה שהוא יחזור ;                                                                                                                                                                                |
| <b>חשיבות הקבוצה</b>       | 4.66  | 1.23      | לומדים מהניסיון של האחרים, תמיכה ; בזכות הקבוצה הזאת למדתי המון ; ביטחון, אוירה שיתופית, חברה, מראים לך מה לא בסדר, משתפים אחד את השני ; חברים חדשים ; למדתי מהקבוצה שאם רוצים מצליחים, תמיד צריך להגיד אני מאמינה שאני אצליח ולא להיות שלילית ;                        |
| <b>קידום הידע</b>          | 4.53  | 1.52      | לקחתי על עצמי הרבה ידע על האלכוהול על סמים ובכלל על כל העולם האפל הזה ושלא כדאי להיכנס אליו ; למדתי הרבה דברים חדשים ; למדתי על הנזקים של עישון ; אלכוהול שותה לך את הכבוד ;                                                                                            |
| <b>יכולת התמודדות</b>      | 4.46  | 1.36      | אני יכול להתמודד עם בעיות ורגשות ; פתרונות לבעיות, וללמוד לחיים ; לקיים את המטרה שהצבתי לעצמי ; שאסור להתנסות בדברים שלא מכירים ;                                                                                                                                       |
| <b>שיפור הביטחון העצמי</b> | 4.21  | 1.74      | אני יכול לעזור לעצמי אם ארצה ; שיפר לי את הביטחון העצמי ; בטחון עצמי כדי להציג דברים בפני אנשים. וכדי שמשוהו יקרה אז חייבים להשתדל כדי שהוא יקרה ולנסות להתאמץ כי הוא לא יקרה מעצמו ;                                                                                   |
| <b>מוטיבציה ללמוד</b>      | 3.93  | 1.49      | אני השתניתי בכך שאני התחלתי להתרכז בכיתה יותר ולהפסיק לפטפט ; להקפיד להגיע לשיעור בזמן ולהאזין למורה ; לקחתי על עצמי יותר להשקיע בלימודים ; בזה שלקחתי על עצמי להשקיע יותר בלימודים ובזה שהתחלתי ללמוד כי יכול להיות שבלי הקבוצה הזאת לא הייתי מחליטה ללמוד כמו שצריך ; |
| <b>קשר עם ההורים</b>       | 3.06  | 1.86      |                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>תפיסה שלילית</b>        | 2.51  | 1.38      |                                                                                                                                                                                                                                                                         |

מהלוח עולה כי רוב המדדים נתפסים ברמה בינונית-גבוהה. על שיפור הקשר עם ההורים לא היה ביטוי בדברי התלמידים ובחלק הפתוח בשאלון התייחסו רק לתרומה חיובית של הקבוצה, דבר העומד בהלימה עם הערך הנמוך של המדד המתאר תפיסות שליליות של הקבוצה.

**המנחים** - התלמידים תופסים את המנחים של התכנית כאכפתיים ברמה גבוהה מאוד (5 בסולם בן 6 דרגות). ממצא זה עומד בהלימה עם הממצא המצביע על כך שהתלמידים מתכנית אופ"י מוכנים ברמה גבוהה לפנות למנחי אופ"י או ליועצות כדי לקבל עזרה בנושא של חומרים אסורים. כלומר, נוצרו יחסים של אימון ואכפתיות בין המנחים לבין התלמידים בקבוצת אופ"י. הם גם מביעים את הרגשתם בדברי שבח ליועצות-המנחות.

**קבוצת השווים המשתתפים בתכנית אופ"י** - התלמידים תופסים את הקבוצה כמקדמת אותם ברמה גבוהה (מעל 4 בסולם בן 6 דרגות). בדבריהם הם מתייחסים להיבטים נוספים בהם הקבוצה תרמה להם: *"פיתוח אחריות"* שאם אני מחליטה להציב לעצמי מטרה בחיים, אני מצליחה להשיג אותה", *"להיות אחראית כשאני שותה"*; *"אפשרות לבקש עזרה"* להגיד לחברה שיעזרו לי להפחית אני בטוחה שזה יעזור באיזשהו מקום!"; *"התמודדות"* יולדעת שיש דרכים אחרות להירגע ושלא פוגעים בגוף", *"איך ללמוד לעזור לעצמי עם דברים שמפחידים אותי/לא נעימים לי"*; *"פתוחות"* *"הצלחתי לדבר להיפתח"*, *"לדבר על דברים שקשים לי"*, *"איך לדבר לספר דברים כמו שצריך"*; *"הפחתת העישון והשתייה"*. חשוב לציין שמתוך 155 ביטויים של המשתתפים המתארים מה לקחו מהקבוצה, 46 מתייחסים להפחתת העישון ו/או השתייה. כמו כן מתוך 125 ביטויים המתארים מהי הצלחתם בעיני המנחה, 49 מתייחסים להפחתת העישון ו/או השתייה. "שגם אם לא הפסקתי לגמרי כאילו רק שזה שניסינו להפסיק והפחתנו וחשבנו על זה אני חושבת שזה שווה את כל המאמץ", *"הפסקתי לשותות בכמויות"*, *"להתרחק מאלכוהול וסיגריות"* *"להפסיק לנרגל"*, *"אני בכלל לא נוגעת בוודקה אלא עברתי לבירות"*. שינוי "למדתי איך להשתנות", *"שהתחלתי להבין יותר דברים על החיים"*, *"לדעתי המנחה כן חושבת שהצלחתי לשנות את ההרגלים שלי כי הייתי משתתפת ומשתפת את הבנות בהתקדמות שלי"*.

## המנחות

**תרומת תכנית אופ"י**: כאמור בפרק השיטה, משתתפות המחקר התבקשו לבחור מתוך רשימה של תחומים את התחום בו חלה תרומה משמעותית ביותר. שני היבטים נמצאו כמשמעותיים ביותר. האחד קשור בתלמידים אשר התבטאו בשני היגדים - "תרומה לתלמידים שמשתתפים בקבוצה" נבחר על ידי כ-28% מהמשתתפים ו"תרומה למתן מענה רלוונטי לצרכים של תלמידים" - נבחר על ידי כ-15%. ההיבט השני קשור במנחה וגם הוא התבטא בשני היגדים - "תרומה למוניטין המקצועי שלה" שנבחר על ידי כ-23% מהמשתתפים ו"המוניטין של המקצוע" - שנבחר על ידי כ-15% מהמשתתפים. ראוי לציין שמבין אלה שבחרו בתרומה למוניטין המקצועי של המנחה, 84.4% הן יועצות חינוכיות והן גם אלה שבחרו בתרומה להיבט של המקצוע (83.3% יועצות

חינוכיות). כלומר היועצות תופסות את הפעלת התכנית כתורמת הן לעצמן והן למקצוע שלהן.

כדי לבדוק את תפיסת התרומה של ההיבטים השונים כפי שהוצגו בפרק השיטה, נערך ניתוח שונות עם מדידות חוזרות (תרומה לתלמידים / למנחה / לבית הספר) ונמצא שקיימים הבדלים בתפיסה ( $F(2,83)=26.21$ ;  $p<.001$ ) כך שתפיסת התרומה לתלמידים המשתתפים ( $M=4.50$   $SD=1.11$ ) ותפיסת התרומה למנחה ( $M=4.38$   $SD=0.97$ ) גבוהות מתפיסת התרומה לבית הספר ( $M=3.58$   $SD=1.25$ ). גם בראיונות היועצות התייחסו לתרומת התכנית לתלמידים, למנחות ולבית הספר בהיבטים שונים. להלן ציטוטים מדבריהן:

**תרומה לתלמידים:** "התכנית הזאת מאוד מאפשרת לראות את הילד". שינוי בהרגלי צריכה - "בנושא של אכילה הרבה ילדים בקבוצה שלי עבדו על הנושא של אכילה ועשו שינוי בהרגלי הצריכה"; "בנות העידו שהן הפסיקו לשתות, הפסיקו, לא כולן". פיתוח מודעות עצמית ושליטה עצמית - "התלמידים היום קצת יותר חושבים לפני שהם עושים"; "הן גם למדו הרבה על הכוחות שלהן. הן מצליחות לראות שיש להן גם כוח לשנות"; "עד כה התלמידים פיתחו מודעות לגבי הגורמים שמפעילים אותם לשתיית אכילה [...] אני כבר לא רוצה ללכת (לפינת העישון) כי אני לא רוצה לעשן". אפשרות לחלום - "...קודם כל האפשרות לחלום על משהו. אני יכול לחלום, וזה גם לא בלתי אפשרי. זה שילד אחד יכול לדבר על זה ולומר, אני רוצה להיות עורך דין, ויש לו יתיקי (פלילי) לא פשוט...".

**תרומה ליועצות:** התכנית תרמה ליועצות המנחות את התכנית הן בשינוי בתפיסת התפקיד והן כמנוף להתפתחותן המקצועית. להלן הפרוט: שינוי בתפיסת תפקיד היועצת - בעקבות ההכשרה חלק מהיועצות טענו כי תפקידן הועשר מההיבט הטיפולי והן מברכות על השינוי כי "סוף סוף יש ליועצת מנדט סמי טיפולי, זה הרי לא טיפולי אבל זה עוד חלק שהיועצת יכולה לתת וזה לא היועצת במובן הקונבנציונלי של המילה". לתפיסתן, התכנית פתחה פתח ליועצת להרחיב את גבולות התפקיד להיות "סמי מטפלת" ולא כצינור להעברת מידע לגורמים טיפוליים: "העבודה הזאת מובילה אותי בתוך הרצף לכיוון של יותר טיפולי ולכן זה דבר טוב [...] לא להיות מתווכת לשלוח את זה לזה, ואת זה לזה אלא לעשות פה משהו. לקחת יותר אחריות". שינוי מעמד היועצת בבית הספר - "בעבודה השוטפת הקבוצה נתנה הרבה כוח ונתנה ליועצת מקום חשוב בתוך בית הספר". "זה [היועצת] כתובת שהיא מקצועית, שהיא יודעת דבר, שאיתה ניתן להתייעץ, גם ברמה של תלמידים, גם ברמה של צוות, וגם ברמה של הנהלה". אחת מהן סכמה ואמרה "היום התכנית הפכה להיות הבסיס של עבודתי כיועצת".

**התפתחות מקצועית - המרואיינות מתייחסות להתפתחותן המקצועית בעקבות ההכשרה וההפעלה של התכנית כהתפתחות משמעותית, מעצימה ומחזקת:**

אנשים הרגישו שהם עברו תהליך, אנשים הרגישו שהם התפתחו מקצועית, שהם קיבלו כלי שאפשר לעבוד איתו. [...] ההדרכה זה המקום היחידי שכיועצת את מקבלת הדרכה, ואני מתוך ההדרכה הזאת משתמשת הרבה להבנות שלי, ולתובנות שלי של המקצוע. ההדרכה הזאת שאתם נותנים לנו בשפ"י, היא בעצם גולשת לתוך העבודה היומיומית שלנו... לגמרי, היא משפיעה, אני ממש קיבלתי חיזוק. [...] השתלמות של אופ"י חדרה לי גם לדברים האחרים, לתחומים האחרים של העבודה שלי כיועצת... הדברים האלו, קיבלו אצלי שדרוג כתוצאה מקבוצת אופ"י. ...בראיה של תרומת ההכשרה לעבודה, אתה מקבל עוד כלי. יש לך עוד מיומנות [...] ההכשרה נתנה המון, העלתה את הרמה שלה (של היועצת) בעיקר בעמידה מול קהל וביצירת אווירה נעימה בכיתה [...]

**תרומה לבית הספר:** כניסת התכנית לבית הספר השפיעה בדרך כלל על המודעות והטיפול בסוגיית השימוש בחומרים מסוכנים על ידי בני הנוער. חל שינוי באופן בו נוהגים בילדים ש"סומנו" כמשתמשים בחומרים מסוכנים: "התרומה המערכתית בתוך הקבוצה שאנחנו מטפלים בילדים האלו, עם הבעיות, ואנחנו לא רק מגנים, ואנחנו לא רק מענישים, ואנחנו לא רק בכובע של המחנכים והסנקציות, אלא זה נעשה בטיפול. זאת בעצם תרומה מאוד חשובה של התכנית של אופ"י לבית הספר". *פתח לפעילויות נוספות בבית הספר:* "עשיתי שבועיים מוקד בנושא של אלכוהול. הבאתי את הנושא של אלכוהול מהיבטים שונים, גם ידע, גם עמדות וזה היה לכל בית הספר... קיבל גם במה בבית הספר מבחינת הצוות". *מפגשי למידה בנושא לחברי הצוות:* "הכנסנו חלק מהמוטיבים של תכנית אופ"י". *עליה במספר התלמידים המעוניינים להצטרף לתכנית:* "היו תלמידים נוספים שניגשו ורצו להצטרף לקבוצה הזאת, שזה היה מבחינתי יופי. הייתה תחושה שיש לזה הד טוב". קיום התכנית הקל על הצוות כי "כולם מאד שמחו שיש כזו תכנית. שיהיה מי שיטפל בתלמידים כי הם תמיד ברחו".

## דיון

### התלמידים

מטרת המחקר הייתה לבחון את התרומה של תכנית אופ"י לתלמידים המשתתפים בה ולמנחות. התכנית מיועדת לצמצום העישון, השתייה וצריכת הסמים ומשתתפים בה תלמידים מכיתות חטיבת הביניים והעל יסודי שהוערכו על ידי הצוות בבית הספר ובעיקר היועצות, כנמצאים בקבוצת סיכון לשימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים. מנחות התכנית משתתפות בתכנית הכשרה מיוחדת ומקבלות הדרכה על הפעלת התכנית. כדי לבחון את התרומה לתלמידים המשתתפים בתכנית, נערכה השוואה בינם לבין תלמידים הלומדים באותם בתי ספר בהם הופעלה התכנית, שאינם נמצאים בקבוצת סיכון על פי הערכת הצוות בבית הספר.

ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על התרומה לתלמידים שהשתתפו בקבוצה מהיבטים של תהליכי שינוי עמדות בנושאים של עישון ושתייה. כלומר, השקעת

מאמצים לביצוע השינוי, קבלת עזרה לביצועו ושימור השינוי. כל זאת, בהשוואה לתלמידים שלא השתתפו בתכנית אך דווחו על עישון ושתיה. ממצאי מחקר בישראל (ליברמן ובר-המבורגר, 2006) ובארה"ב (Williams & Chang, 2000) גם הם מצביעים על תרומה לתלמידים בגין ההשתתפות בתכניות מניעה שניונית. המחקרים מצביעים על שינויים שחלו בתלמידים שהשתתפו בקבוצות הן מבחינת הפחתת השימוש בחומרים אסורים והן מבחינה של שינוי בעמדות וברכישת דפוסי התנהגות נורמטיביים. נקודת אור נוספת שמסתמנת מן המחקר הנוכחי היא הנכונות הגבוהה יותר של תלמידים מקבוצת אופ"י בהשוואה לקבוצת הביקורת, לפנות לעזרת מנחות אופ"י והיועצות. מחקרים קודמים על פנייה לעזרה למקורות בית-ספריים הראו נכונות נמוכה של תלמידים לפנות ליועצת בקרב קבוצות גיל שונות ובקרב בנות ובנים (Gilat, Ezer, & Sagee, 2010; Sherer, 2007). סביר להניח שהעמדה החיובית יותר בקרב תלמידי אופ"י כלפי פניה ליועצת נבעה מההתנסות בקבוצה והיא מעידה על אפקטיביות של קבוצת אופ"י בהיבט חשוב זה. יש לזכור כי לגבי חלק מהתלמידים, ההשתתפות בתכנית היוותה תנאי להישארותם בבית הספר, והם נכנסו אליה בעל כורחם. למרות זאת, היועצות השכילו ליצור קשר אמיתי עם התלמידים ולבנות יחסי אמון, שהתבטאו בהיגדים של תלמידים, כגון "אני יכול לסמוך על המנחה שתעזור לי". ממצא זה מחזק את ההמלצה בדבר הגברה של תכיפות התכניות ושילובן בכל הכיתות. דבר זה יכול להביא, בין השאר, להיכרות מעמיקה יותר עם פן אחר באישיות היועצת ובתפקידה ולהגביר את הנכונות לפנות אליה בזמני מצוקה.

בנוסף, למרות שהשתתפות בקבוצת אופ"י נכפית על התלמידים על ידי המערכת, בסופו של התהליך (השאלונים הועברו בתום שנת הלימודים לכן למשתתפים הייתה פרספקטיבה) הם מביעים שביעות רצון גבוהה מהשתתפות בקבוצה, ממנחי הקבוצה ומהתהליכים שהם עוברים בה. הם לומדים להתמודד עם רגשותיהם בדרכים יעילות והקבוצה משמשת להם במה להבעת הקשיים והתסכולים שלהם. תחושת המסוגלות שלהם עלתה "ש...אני מחליטה להציב לעצמי מטרה בחיים, אני מצליחה להשיג אותה", רמת הפתיחות שלהם השתפרה "הצלחתי לדבר להיפתח" והם יודעים להכיר ולזהות התנהגויות מקדמות "ולדעת שיש דרכים אחרות להירגע ושלא פוגעים בגוף". כלומר, למרות שהתלמידים בקבוצת אופ"י נמצאים בסיכון גבוה לשימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים ומאופיינים בעמדות והתנהגויות שתומכות באפיון זה, יש לקבוצה אפקט חשוב שיכול להוביל לשינוי התנהגותם הן כלפי החומרים הפסיכו-אקטיביים והן לגבי התנהגויות מסתגלות לחברה ה"נורמטיבית", וזאת חשיבותה של תכנית אופ"י.

### המנחות

ממצאי המחקר עולה כי היועצות תופסות את התרומה של תכנית אופ"י בשלוש רמות: מערכתית גלובלית - בית הספר, הצוות וכלל התלמידים; פרטנית ספציפית - התלמידים המשתתפים; אישית פרסונאלית - היועצת עצמה. זאת, על אף הקשיים הכרוכים בהקמה של הקבוצה ובתפעולה, הקשורים במידה רבה במערכת. התרומה המערכתית מתבטאת, בין השאר, הן בהעלאת המודעות של הצוות לבעיה והן ביצירת

שיתוף פעולה לגבי הטיפול בה ובאימוץ דרכי פעולה חדשות לגבי כלל התלמידים. *התרומה לתלמידים באופ"י* מתבטאת בשינוי התנהגות ועמדות כלפי חומרים אסורים, בשינוי תפיסות לגבי עצמם, בפיתוח יכולת שליטה ובלקיחת אחריות, דבר שמאפשר לחלום "זה היה יוצא מן הכלל, קודם כל האפשרות לחלום על משהו. אני יכול לחלום, וזה גם לא בלתי אפשרי". *התרומה למנחה* הודגשה על רקע ההכשרה להנחיה וקבלת ההדרכה בהפעלה של הקבוצה דבר ייחודי בעבודת היועצת. התרומה מתבטאת בהיבטים הבאים של התפתחות מקצועית (Schifter, 2007; Short, 2003): התמקצעות - שינוי בתפיסת התפקיד והרחבתו מבחינת האפשרות לפעול מעבר למסגרת הרגילה של הגדרת תפקיד היועץ לתפקיד "סמי-טיפול", כמו גם שינוי בדרכי הפעולה ובתפיסות התלמיד. שיפור בהערכה העצמית ושינויים בהערכת הסביבה, במיוחד שינוי במעמד בבית הספר. צמיחה - התפתחות אישית ועליה בתחושת המסוגלות היעוצית, ותובנות חדשות המתבטאות בתפיסת העולם היעוצית.

מגבלה אחת של המחקר מתבטאת בהיעדר מעקב לאורך זמן על השלכותיה של התכנית עבור התלמידים והמנחות ומן הראוי היה לערוך מעקב כזה בעתיד. נושא נוסף שמוצע לבחון בהמשך הוא הזיקה בין תרומת התכנית לבין מאפיינים אישיים ואישיותיים של תלמידים המשתתפים בה.

התרומה של המאמר מבחינה יישומית היא להעלאת החשיבות של הפעלת התכניות בכל בתי הספר בגילאים שונים ובשילוב של דרכי הפעלה מגוונות. לאור התרומה של תכנית אופ"י למערכת, לתלמידים וליועצות מומלץ להפעיל קבוצת אופ"י בכל בית ספר על יסודי במדינת ישראל ולעגן את הקמתה בחוזר מנכ"ל. כהמשך למחקרים שהוצגו במאמר זה, מומלץ לבדוק במחקר מעמיק את השונות בהפעלה של תכניות המניעה ובתרומתן הדיפרנציאלית לתלמידים, למערכת וליועצות. בנוסף, מומלץ לבדוק את ההשפעה של השתתפות בתכנית אופ"י במערך של 'לפני ואחרי' ובבדיקה לאורך זמן.

## מקורות

"אופק חדש" (תשע"א). **התפתחות מקצועית של עובדי הוראה במסגרת "אופק חדש" לשנת הלימודים תשע"א**. מדינת ישראל משרד החינוך. אוחר ב-29 ליוני, 2011, מתוך [www.meyda.education.gov.il](http://www.meyda.education.gov.il)

אליאס, מ' (2004). **סקירה ובחינה של תכניות מניעה בנושא השימוש לרעה בסמים ובאלכוהול**. אוחר מתוך <http://www.antidrugs.gov>

אפטר, י' (2010). **פעילות המניעה בנושא שימוש לא מבוקר במשקאות אלכוהוליים בקרב בני-נוער**. אוחר מתוך [www.articles.co.il/author/3657](http://www.articles.co.il/author/3657)

בר-המבורגר, ר', אזרחי, י', רוזינר, א' וניראל, ר' (2009). **דו"ח מחקר מסכם בנושא השימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים בקרב תושבי מדינת ישראל**. מחקר אפידימיולוגי מספר 7-2009. ירושלים: הרשות הלאומית למלחמה בסמים. אוחר מתוך <http://www.antidrugs.gov>

גילת, י', שגיא, ר', ראובני, ת', עזר, ח' ובר-המבורגר, ר' (2011). חיפוש עזרה בנושא חומרים פסיכו-אקטיביים (סמים ואלכוהול): השוואה בין תפיסות תלמידים, מורים ויועצים חינוכיים. בתוך ח', עזר, י', גילת ור', שגיא (עורכים), **"אני מרגיש לגמרי לבד בסיפור הזה" התמודדות צעירים עם מצבי לחץ** (עמ' 111-134). תל אביב: הוצאת כליל מכון מופ"ת.

גילת, י', שגיא, ר', עזר, ח' ואל-חטיב שחאדה, ח' (2011). פניות לעזרה בנושא של חומרים פסיכו-אקטיביים (סמים ו/או אלכוהול): תפיסות של תלמידים ואנשי צוות חינוכי במגזר הערבי. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 34, 69-88. המחקר נערך בשיתוף עם הרשות הלאומית למלחמה בסמים- ירושלים.

דשבסקי, ע' (2007). (יו"ר הועדה). **סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית ביעוץ חינוכי**. ירושלים: משרד החינוך- המנהל הפדגוגי, השירות הפסיכולוגי ייעוצי, אגף ייעוץ.

הראל-פיש, י', כהן, א' ואבני, א' (2006). **חוסן נעורים: הטמעת אסטרטגיה מערכתית לצמצום האלימות ולקידום רווחת הנוער**. אוחר ב-14 לנובמבר, 2010, מתוך <http://wbi.co.il/degel.php>

הראל-פיש, י', קורן, ל', פוגל-גרינולד, ח', בן-דוד, י' ונוה, ש' (2009). **נוער בישראל: בריאות, רווחה נפשית וחברתית ודפוסי התנהגויות סיכון**.

חוזר מנכ"ל (2001, נובמבר). **עישון סמים ואלכוהול**. אוחר מתוך [http://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc//sb3bk2\\_5\\_6.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc//sb3bk2_5_6.htm)

לוי, ד', ובר-און, נ' (2006). **הערכת תכנית אופ"י - אימון ופיתוח יכולות התמודדות**. עבור אגף שפ"י משרד החינוך והתרבות. דוח פנימי.

ליברמן, ג', ובר-המבורגר, ר' (2006). **הערכה של תכנית מניעה "מסיכון גבוה לסיכוי גבוה" תכנית למניעת השימוש בסמים בקרב בני נוער בסיכון גבוה**. הוגש לרשות למלחמה בסמים. ירושלים

לקט ר' (2003). **מדריך למניעה והתערבות בנושאי טבק, אלכוהול וסמים אחרים** (מהדורה ג'). ירושלים: משרד החינוך והתרבות והספורט.

לקט ר' וליפציגר, ע' (2004). **משמעות: תכנית מניעה בנושא סמים לכיתות י-י"א**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות והספורט ושפ"י.

סלג, ח' ומור, מ' (2003). **סקר תכניות מנע בתחום הסמים בבתי ספר תיכוניים**. עבודה לתואר מוסמך, הטכניון, חיפה.

עזאזיה, פ', אבו-עסבה, ח' ובר-המבורגר, ר' (2009). **דו"ח מחקר מסכם בנושא "השימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים בקרב תלמידים ערבים בישראל-2009"**. ירושלים: הרשות הלאומית למלחמה בסמים. אוחר מתוך <http://www.antidrug.gov>

קומיי, ו', שגיא, ש' (1998). **תכניות מניעה לשימוש בסמים בקרב בני ונער: שינוי עמדות כלפי סמים ופיתוח תחושת קוהרנטיות**. עבודת גמר לתואר מוסמך, אוניברסיטת בן-גוריון, באר שבע.

רוזמן, צ', ויסמן, צ' (2005). **תכנית מניעה "מסיכון גבוה לסיכוי גבוה"**. בשיתוף עם המחלקה לקידום ילדים ונוער בעיריית תל-אביב-יפו בבתי-ספר תיכוניים בתל-אביב וביפו.

שירות פסיכולוגי ייעוצי (2009). **תוכנית אופ"י - אימון ופיתוח יכולות התמודדות**. אוחר ב-27 ליוני, 2011, מתוך אתר שפיNET: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/SamimTabakAlcohol/samim/Ofi.htm>

Berridge, B.J., Hall, K., Dillon, P., Hides, L., & Lubaman, D., (2011). MAKUNGtheLINK: a school-based health promotion program to increase help-seeking for cannabis and mental health issues among adolescents. *Early intervention in Psychiatry*, 5, 81-88.

Creswell, J.W. (1994). *Research Design: Qualitative & Quantitative Approaches*. Sage Publication.

Cuijpers, P. (2002). Effective ingredients of school-based drugs prevention programs: A systematic review. *Addictive Behaviors*, 27(6), 1009-1023.

DeMato, D.S. & Curcio, C.C. (2009). Job satisfaction of elementary school counselors: A new look". *Professional School of Counseling*, 7(4), 236-245.

Gilat, I., Ezer, H., & Sagee, R. (2010). Help-seeking attitudes among Arab and Jewish adolescents in Israel. *British Journal of Guidance and Counselling*, 38 (2), 205-218.

Krystle A. Cole, (2009). *Substance Abuse Treatment Effectiveness with Adolescents*. Retrieved October 24, 2010, from [http://www.neurosoup.com/pdf/substance\\_abuse\\_treatment\\_effectiveness\\_adolescents.pdf](http://www.neurosoup.com/pdf/substance_abuse_treatment_effectiveness_adolescents.pdf)

Schifter, D. (2007). What's Right about Looking at What's Wrong? *Educational Leadership*, 6(3), 22-27.

Sherer, M. (2007). Advice and help-seeking intentions among youth in Israel: Ethnic and gender differences. *Journal of Sociology & Social Welfare*, 3, 53-76.

Short, P.M. (2003). Defining Teacher Empowerment. *Education*, 114 (4), 488-492.

Smart, R.G, Adalf, E, & Walsh, G.W. ( 1993). Declining drug use in relation to increased drug education, a trend study 1979-1991. *Journal of Drug Education*, 23 (2), 125-132.

Williams, R.J. & Chang, S.Y. (2000). A comprehensive and comparative review of adolescent substance abuse treatment outcome. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 7, 138-166. Retrieved October 23, 2009, from <http://www.uleth.ca/dspace/bitstream/10133/419/1/TxOutcome-CPSP-2000.pdf>

**הערה 1:** מחקר זה נערך בחסות הרשות למלחמה בסמים ובאלכוהול ומשרד החינוך, שפ"י  
**הערה 2 :** במאמר זה השימוש הוא ב"יועצות" או "מנחות" בלשון נקבה, שכן כמעט כל היועצים שהשתתפו היו נשים.

# התמודדות של משפחות וילדים עם אובדן עמום במצבי "נוכחות נפקדות" של אחד ההורים

## רונית שלו וסמדר בן-אשר

### תקציר

מאמר זה מטרתו לדון במושג "אובדן עמום" (Ambiguous Loss) ובמשמעויותיו הפסיכולוגיות והחינוכיות בהקשר של התפתחות הילד, קשיים אפשריים וסיוע שאפשר לתת ברמה הפרטנית, המשפחתית ובמערכת החינוך. גוף הידע בהקשר של אובדן עמום, התגובות אליו ודרכי ההתמודדות עמו צומח מתוך התיאוריות על לחץ, משבר וחוסן במשפחה; הוא כולל יישומים הנוגעים ליחיד, למשפחה ולמצבים בקהילה ומהווה בסיס לבניית תכנית של מניעה והתערבות. אובדן עמום הוא אובדן לא ודאי, מעורפל, לא ברור ולא קבוע (Boss, 1999, 2006). מתוארים שני סוגים של אובדן עמום: 1. אדם אהוב הנעדר מבחינה פיזית אך נוכח מבחינה פסיכולוגית. בקבוצה זו נכללים מצבים כגון שבי, מלחמה, מהגרי עבודה, הרחקה מהמשפחה בשם החוק, או מגורים במרחק של אחד ההורים בשל פרוק המשפחה. 2. אדם אהוב הנוכח מבחינה פיזית אבל נעדר מבחינה פסיכולוגית, רגשית או קוגניטיבית. בקבוצה זו נכללים מצבים של מחלה כגון אלצהיימר, פגיעת ראש קשה, אוטיזם, דיכאון, התמכרויות ומחלות נפשיות כרוניות. אחת התוצאות של אובדן עמום היא היווצרותם של **גבולות עמומים**. המתווה הטבעי המסמל את גבולות המשפחה כלפי פנים וכלפי חוץ משתנה עם היעדרות ההורה, ובני המשפחה מתארים זאת כמצב שבו הם אינם יודעים מי בפנים ומי בחוץ, מי בתוך המשפחה ומי בתוך מערכת היחסים.

מתוך החומר המחקרי עולה שחשוב לתמוך במשפחות ובילדים על ידי הכרת התגובות הקשורות במתח ההיעדרות, סיוע ביצירת שגרה חדשה המותאמת למצב שנוצר וקידום תמיכה חברתית במשפחה. קיימת הסכמה רחבה בין החוקרים שליווי מקצועי של המשפחות בתקופת היעדרות ההורה ולאחר שובו יכול לתרום להפחתת התסמינים האישיים ולפתח חוסן של בני המשפחה לעבור את זמן ההמתנה ואת השתלבות ההורה בחיי המשפחה לאחר שובו, כתקופה ייחודית שלצד הקשיים היא יכולה להיות גם הזדמנות להתפתחות ולהעצמה.

**מילות מפתח:** אובדן עמום, גבולות עמומים, נוכחות- נפקדות, היעדרות הורה.

לאחרונה החלו חוקרים העוסקים בהבנת הילד במצבי סיכון למקד יותר ויותר את תשומת הלב בהתבוננות במשפחות שאחד ההורים בהן נעדר לתקופה ארוכה מהבית. הסיבות להיעדרות ממושכת של ההורה מהבית מגוונות: הגירה של אחד ההורים לצורכי עבודה, מעבר למקום יישוב מרוחק (לעתים ארץ אחרת) בעקבות גירוש ומעבר הילד למשמורתו של אחד ההורים, מאסר של אחד ההורים, שירות בצבא הכופה את הצבתו של ההורה הרחק מביתו, מחלה ממושכת או סיבות אחרות שמקורן בבחירה של ההורים או באילוף הנכפה עליהם. מצב זה, שבו ההורה נעדר מחיי היום-יום של

הילד, בחזקת "נפקד נוכח" או "נוכח נפקד", מאלץ את המשפחה להתמודד עם מצב המכונה "אובדן עמום".

אחת החוקרות הראשונות שביססו את הבנת המושג הייתה פאולין בוס (Boss, 1977, 1999). בהקדמה לספרה על אובדן עמום היא מתארת את חוויית האישית: משפחתה הגרעינית היגרה משוויץ לארצות הברית והותירה מאחור משפחה ענפה ששוב לא התראתה עמה לעולם. חוויית הגעגועים אל המשפחה הנוכחת מבחינה פסיכולוגית אך הנעדרת מבחינה פיזית הובילה אותה בהמשך חייה למחקר מעמיק על חוויית הנוכחות-היעדרות של בני משפחה אהובים בחייו. בעבודתה הקלינית והמחקרית עבדה בוס (Boss, 1999) עם משפחות רבות ובחנה את החוויה הפסיכולוגית והפיזית של בני המשפחה ואת השפעת "הנוכחות-נפקדות" על מבנה המשפחה ועל מערך התפקידים. בשנים האחרונות הרחיבה בוס (Boss, 1999, 2000, 2011) את המושג "אובדן עמום" גם למשפחות שנקלעו למצב של עמימות וחוסר ודאות בשל אסונות כגון איבוד בן משפחה בצונאמי, במלחמה, ברעידות אדמה או עקב מחלות כמו אלצהיימר עם פגיעה קוגניטיבית או מחלת נפש של אחד מבני המשפחה.

בשני העשורים האחרונים התפתח גוף הידע שבמרכזו העיסוק בתגובות הילדים למצב שבו ההורה נעדר מחייהם (למשל: Boss, 2006; Huebner, Mancini, Wilcox, 2007; Hunter, 1988; Grass & Grass, 2007). ראשיתו של תחום מחקר זה בקרב ילדים במחקריהן של עדנה האנטר (Hunter, 1988) ופאולין בוס (Boss, 1977), שבדקו מיד לאחר מלחמת וייטנאם כיצד השפיעה היעדרות של האב בשל מלחמה או נפילה בשבי על הסתגלותם של ילדים, והיו מהראשונים שהתייחסו להיעדרות הורה.

המאמר הנוכחי יסקור את המושג "אובדן עמום" (Ambiguous Loss) וידון במשמעויותיו הפסיכולוגיות והחינוכיות בהקשר של התפתחות הילד, קשיים אפשריים וסיוע שאפשר לתת ברמה הפרטנית והמשפחתית. בחינת המושג תיעשה מתוך התבססות על עבודתה של בוס, המספקת את המסגרת למחקר כיצד ילדים מושפעים מהיעדרות ההורה ומגיבים אליה (Boss, 1999, 2004, 2006). ככלל, גוף הידע בהקשר של אובדן עמום, התגובות אליו ודרכי ההתמודדות עמו צומח מתוך התאוריות על לחץ, משבר וחוסן במשפחה; הוא כולל יישומים הנוגעים ליחיד, למשפחה ולמצבים בקהילה ומהווה בסיס לבניית תכנית של מניעה והתערבות.

### אובדן עמום (Ambiguous Loss)

אובדן עמום הוא אובדן לא ודאי, מעורפל, לא ברור ולא קבוע (Boss, 1999). ישנם שני סוגים של אובדן עמום:

1. **אדם אהוב הנעדר מבחינה פיזית אך נוכח מבחינה פסיכולוגית.** אובדן זה מתקשר בדרך כלל לשבי, לחטיפה, למלחמה, לטיהור אתני, לשואה או לאסון טבע המוני, וכולל הן מקרים שבהם ידוע מה עלה בגורלו של האדם והן כאלה שבהם הוא נעדר וגורלו אינו ידוע. בחיי היום-יום אובדן מסוג זה יכול להיות גירוש, אימוץ, מצב שבו הילד גדל ללא הידיעה מי הם הוריו הביולוגיים, הגירת עבודה והורים אנשי צבא המוצבים לתקופות ארוכות הרחק מארצם (Huebner et al., 2007). לאחרונה הורחב מושג זה גם

לילדי אסירים (Bocknek, Sanderson & Preston, 2009) ולילדי פליטים (Luaster, Qin, ) (Bates, Johnson & Rana, 2008).

2. **אדם אהוב הנוכח מבחינה פיזית אבל נעדר מבחינה פסיכולוגית, רגשית או קוגניטיבית.** אובדן זה יכול להתרחש במקרים של מחלה כגון אלצהיימר, פגיעת ראש קשה, אוטיזם, דיכאון, התמכרויות ומחלות נפשיות כרוניות הגורמות לאדם האהוב להיעדר ולהפוך אדם שונה ממה שהיה (Boss, 2004).

אובדן עמום שונה מאובדן בשל מוות משום שבמהותו הוא נתפס הפיך: קיימת משאלה מציאותית שההורה יחזור מהשירות הצבאי המרוחק, ישתחרר מהשבי או מהכלא או ישוב הביתה לאחר ההיעדרות הממושכת שמקורה בדרך כלל במצב כלכלי או במשבר משפחתי. במקרים של היעדרות מנטלית (כמו דיכאון) יש ציפייה להחלמה ולחזרה לשגרת חיים שבה יהיו שני ההורים פעילים ונוכחים.

כאשר האובדן הוא מוות, הוא ברור, בהיר ומוגדר: יש אישור רשמי, תעודת פטירה וטקסים המאפשרים את תחילתו של תהליך האבל כגון לוויה, ניחום אבלים והכרה חברתית באובדן (Boss, 1999). אובדן עמום לעומת זה מקפיד את תהליך האבל ומונע את "הבנת הסיום" (closure) ואת קבלת האובדן. כאשר יש ספק בנוגע למוותו של אדם או למצבו, כאשר הוא "שם אך לא שם", "כאן אך לא כאן", העמימות עלולה להביא לידי עלייה בדיכאון, בקונפליקטים ביחסים, בקשיי תפקוד והתמודדות, וכן להביא לידי עצב ובעיות משמעת בבית ובמערכת הלימודים בקרב ילדים, ולקשיי שינה ובעיות ריכוז בקרב מבוגרים (Boss, 2006; Huebner et al., 2007).

אי-הוודאות, המאפיינת אובדן עמום, הופכת אותו לקשה ביותר להתמודדות, שכן בתהליך פְּרֶדָה מדמות אהובה שמתה הקשר עם הדמות שאבדה משתנה ועובר תיקון. ואולם כאשר האדם נעדר, התיקון נחסם וחווית הטראומה מתארכת, מה שלא מאפשר להשלים את התהליך של ההכרה באובדן. המטרה העיקרית נעשית אפוא לקבל את העמימות ואת הנוכחות-נפקדות של האדם האהוב (Boss, 2002). גם במצבים כמו פגיעה מוחית של אדם אהוב, האובדן עמום וקשה להגדרה או לזיהוי (Boss, Roos & ) (Harris, 2011). במצב שאין בו מוות מוחלט הסביבה מתעלמת מהאבל ומהצער שבני המשפחה חווים, העמימות מאפשרת לתקווה להופיע, ואז האבל מוקפא (Boss, 1999).

### גבולות עמומים (boundary ambiguity)

אחת התוצאות של אובדן עמום הוא **גבולות עמומים** במשפחה או במילותיה של בוס: "אינך יודע מי בפנים ומי בחוץ" (Boss, 2006, p. 12). היעדרות פיזית אינה מקבילה להיעדרות פסיכולוגית או סימבולית של האדם מהמערכת המשפחתית, ולכן הגבולות העמומים הם אינדיקציה לתפקוד המשפחתי יותר מההיעדרות הפיזית בפועל. גבולות עמומים בולטים בייחוד במשפחות שבהן לא ידוע מתי תסתיים היעדרותו של ההורה כמו בעת שבי או פעילות צבאית מרוחקת מהבית (Boss, 2006; Huebner et al., 2007; ) (Jensen, Martin & Watanabe, 1996). במצבי היעדרות אלה ההקשר של חיי המשפחה יכול להיות מבלבל שכן בני המשפחה נאבקים לזהות ולארגן מחדש את התפקיד של כל אחד מבני המשפחה, ובכלל זה את אלה של בני המשפחה המורחבת הנכנסים אל

המשפחה ויוצאים ממנה (כגון סבא וסבתא, דודים או גיסים) מתוך רצון למלא תפקידים שקודם לכן מילא באופן טבעי ההורה הנעדר (Boss, 1999). במחקר שבחן משפחות במצבי משבר ואסון תוארו שינויים בתפקידים בייחוד בקרב נשים שקודם לכן דאגו אך ורק למשפחה ולילדים, וכעת היה עליהן למלא גם תפקידים שלא הכירו לעמימות ויכולת לחיות טוב דווקא משום שהוא עלול להימשך תקופה ארוכה (Tubbs & Boss, 2000).

### תגובתן של משפחות לאובדן עמום

משפחות מגיבות לאובדן העמום בדרכים שונות: יש המתנהגות כאילו האדם נעלם לגמרי מחייהן, ויש המכחישות שמהו השתנה. כך או כך המשפחה נותרת עם התפקידים, עם מערכות היחסים ועם האחריות של האדם הנעדר. לעתים חברי המשפחה כה עסוקים באובדן העמום עד שהם זונחים זה את זה (Boss, 1999). האנטר (Hunter, 1983, 1988), במחקרה על ילדי שבויים, תיארה משפחות אלה כמשפחות ה"תקועות בזמן", הקופאות ואינן נעות קדימה. בוס (Boss, 1977), במחקרה על אובדן עמום של נשות טייסים שנעדרו בווייטנאם ובקמבודיה, ראינה את נשות הטייסים בביתהן. נשים רבות הותירו את הבעל נוכח מבחינה פסיכולוגית במשפחה, ולכן הייתה השפעה שלילית על הילדים ועל תפקודה של האישה עצמה. ככל שתפקידי האב נשמרו (החלטות לא התקבלו ותפקידי האב "חיו לו"), כך הראתה המשפחה תפקוד נמוך ומצבי קונפליקט רבים יותר במערכות היחסים (Boss, 1996). תפיסה דומה נמצאה גם בקרב אימהות שכן זוגן הוצב באזורי מלחמה או לחלופין אימהות שכן זוגן נמצא בכלא לתקופות ארוכות שהעדיפו לומר לילדיהן: "נחכה שאבא יבוא" (Bocknek, Sanderson & Preston, 2009).

אובדן עמום מהסוג השני, שבו הילד והמשפחה מאבדים את ההורה מבחינה פסיכולוגית, למרות שפיזית הוא נוכח, מתרחש למשל כשההורה נפגע במוחו או סובל ממצוקה נפשית חמורה או ממצוקה קוגניטיבית. הפגיעה הקוגניטיבית – כמו למשל בהורה שחלה באלצהיימר – מעמידה את בני המשפחה בפני מציאות אחרת מזו שהיו רגילים לה. דמות ההורה שהייתה דמות משמעותית איננה אותה הדמות עוד (בקר, 2009).

באובדן עמום הגורם האחראי למצב מצוי מחוץ לפרט ולמערכת הזוגית המשפחתית, ומשום כך יכולתן של המשפחות למצוא עקביות ומשמעות במצב החדש ולפתח כוח סיבולת וחוסן טבעי מועטה. משפחה המתמודדת עם אובדן עמום נעדרת את הלגיטימציה שיש למתאבל שאובדנו סופי. משפחות שאובדן בן המשפחה שלהן אינו ברור נותרות ללא טקסי תמיכה ומרגישות בידודת כפולה: הן בשל היעדרות בן המשפחה, והן בהיעדר תמיכה חברתית. במקרים של אסירים קיימת בושה וחשש לסטיגמה חברתית, ובמקרים של מחלת נפש או פגיעה מוחית קשה המשפחה חווה אובדן חלומות ותקווה לצד היעדר תמיכה רגשית (Boss, 2011). גם במערכת יחסים עם חולה אלצהיימר בני המשפחה חווים יגון (בקר, 2009). את תחושת היגון הזאת תיאר

בן-זאב (1999) כ"יגון המשקף את צערנו כלפי אובדן בלתי הפיך של מישחו קרוב אלינו, אובדן שאין בו מוות, אלא מכוון כלפי אנשים שחייהם הנפשיים השתנו לרעה בצורה משמעותית ואנו עומדים חסרי אונים כלפי שינוי זה" (בן-זאב, 1999, עמ' 110). במחקרה של בקר (2009) על בנות לאימהות חולות אלצהיימר היא מצאה דפוס של תגובה למצב כאל "הלוויה מתמשכת", שאינה מוגדרת בזמן ומתקיימת כחוויה רגשית כל עוד האם חיה. באופן דומה תיארה בוס (Boss, 2011) נשים שבעליהן חלו באלצהיימר כ"אלמנות חיות": הבעל נוכח, אך איננו. במצב זה החולה הוא מעין "מת-מהלך" והוא משפיע על מערכות היחסים במשפחה: בקצה האחד של טווח התגובות מצויות המשפחות המשמרות את הדפוסים הקיימים, ובקצה האחר המשפחות היוצרות דפוסים חדשים (בקר, 2009).

ככלל, במצבים של אובדן עמום רוב חברי המשפחה מרגישים מבוכה במערכת היחסים שהשתנתה ואינם יודעים כיצד לנהוג, ועל כן הסדר שהעניק משמעות נפרע. משפחות שונות מתמודדות עם האובדן העמום באופן אחר, אבל לא פעם בקרב בני המשפחה תחושת חוסר השליטה יוצרת חרדה ודיכאון בייחוד כאשר אי-הוודאות נמשכת וסופה אינו ידוע. היעדרותו של ההורה עשויה לתרום לאי-היציבות המשפחתית ויכולה להביא לידי תגובות תוקפניות של הילדים, להחצנה או להפנמה של רגשות ולתחושה של חוסר אונים. הם מתקשים להמשיך בחייהם בשל היעדרות ההורה, ולעתים מתנהגים כאילו לא חל כל שינוי במשפחה (Boss, 2006; Huebner et al., 2007; Hunter, 1988). מבוגרים ואף ילדים מתארים תחושה של נחמה כאשר הם חושבים על האדם הנעדר פיזית: הם חשים שהוא שוכן בתוך עולמם הפנימי כדמות חיה המספקת נחמה ועזרה בעת מצוקה (Glasscock, 2006). במשפחות של שבויים, נעדרים, אסירים (Boss, 2006; Huebner et al., 2007) ואף פליטי מלחמת האזרחים בסודן (Luaster et al., 2008) תיארו אחדים מבני המשפחה, ובייחוד הילדים, מצבים שבהם הם אמרו לעצמם "זה לא קרה", "זה לא קיים", וכך הצליחו להתמודד עם העמימות ולנסות לשמר את המצב הקיים ללא שינוי. סגנון התמודדות זה מתואר לעתים במצבי אובדן בשל פטירת אדם אהוב (Zech & Arnold, 2011). לעתים הילד מסרב לחשוב על הנעדר או להפך, חושב עליו כל הזמן. קיצוניות זו מונעת ממנו את היכולת להשגת חוסן.

### תגובות של ילדים לאובדן עמום

ילדים שנפרדו מאביהם בפתאומיות לתקופה ארוכה עלולים לסבול מטראומה גדולה אף יותר מזו של ילדים שהתמודדו עם מוות (Boss, 2002). ההתמודדות של הילדים עם אובדן דמות ההורה היא תהליך של למידה לחיות בציפייה לאדם האבוד יחד עם הניסיון להמשיך בחייהם. תהליך זה מכיל עמימות בנוגע לקשר קרוב שאבד ובו בזמן קיימת דרישה ליצור קשרים אנושיים חדשים.

הילדים החווים היעדר נוכחות פיזית או פסיכולוגית של ההורה מגיבים לא פעם ברגישות רבה לתגובות הסביבה ובמקום להפנות תחושותיהם החוצה הם מפנים את תחושותיהם פנימה. כך למשל הם צופים בתגובות האם, מפנימים את תגובותיה ולא פעם אינם משתפים אותה בתחושותיהם כדי שלא לצערה. במחקרים שבהם אימהות

שבעליהן נעדר התבקשו לתאר את הילדים, הן תיארו אותם כפגיעים וזקוקים להגנה מפני הטראומה. אחדות מהאימהות רצו למנוע מהילדים את הצורך לדון באב הנעדר או השבוי או לספר עליו כדי שלא לצער אותם או לתת להם לחוות ישירות רגשות קשים (Campbell & Demi, 2000; Huebner et al., 2007).

אחד המאפיינים של משפחות שהאב נעדר בהן הוא התפקידים הנוספים שהילדים קיבלו עליהם, שלעתים באו במקום משימות והנאות ילדות רגילות. ילדים אלו אימצו לעצמם תפקיד בוגר יותר ולעתים הביעו תחושה של עלייה בערך העצמי, תחושת בגרות ועצמאות (Hunter, 1988; Hunter-King, 1993; Tubbs & Boss, 2000). עם זה ההשפעות השליליות היו חיים במתח ובלחץ מתמשכים, חשש מנטישה ומיחסים קרובים, בייחוד בקרב הבנות, וחוסר במודל גברי לבנים (Hunter-King, 1993). ישנם מקרים שבהם שני ההורים נעדרים מעולמו של הילד כמו שקרה למשל במלחמת האזרחים בסודן. הילדים, קורבנות המלחמה, הופרדו ממשפחותיהם והובלו למחנות פליטים באתיופיה שם שהו אחת עשרה שנים עד תום המלחמה. הילדים לא ידעו אם משפחתם חיה או שמא נפגעה בקרבות, ורובם דיווחו על תחושה שאפסו סיכוייהם לפגוש את הוריהם בשנית. מצב הפליטות המתמשך ואי-ידיעה זו הביאו לידי מצבים של לחץ, דיכאון ותחושות בדידות (Luaster et al., 2008).

ממחקרים עולה שגם ילדים שהוריהם היגרו למטרת עבודה ושיפור הפרנסה חווים אובדן. אף שהמצב הכלכלי בבית טוב יותר כאשר ההורה הנעדר שולח כסף, הילד חש שההורה נטש אותו והעדיף את שיפור המצב החומרי על פני הקשר הרגשי עמו (Jones, 2007; Pottinger, 2005; Tomsa, 2010). החוקרת ראלוקה תומסה (Tomsa, 2010) חקרה ילדים של מהגרי עבודה מרומניה, מדינה המתמודדת עם עוני, סגירת מפעלי תעשייה, אבטלה ומשפחות שנותרו ללא פרנסה, קריירה או עתיד, ושבה האפשרות לתקווה היא הגירה. ההורים עוזבים את הילדים ומשאירים אותם עם קרובי משפחה לשנים רבות, הן בשל הצורך לאסוף די כסף כדי לחזור והן בשל סידורי הוויזה במדינות שהם עובדים בהן והחשש להפסיד את הזכות לעבוד. לדבריה, לילדים שנותרו מאחור יש בעיות התנהגות, בעיות גבולות והתפתחות פסיכולוגית מאוחרת. הילד מקבל מהוריו כסף כשווה ערך לקשר וכתחליף להורה. מחקרים אלו מחדדים את ההבנה שאף שהילדים לא איבדו את הוריהם בשל מוות, אובדן הנוכחות ההורית למשך שנים מייצר תחושות דומות לאובדן הורה: בדידות, נטישה, אבל וצער מתמשכים (Bocknek, Sanderson & Preston, 2009). בעקבות עזיבת ההורים הילדים סובלים מקשיים בלימודים, מדווחים על מחשבות אובדניות, חשופים להתעללות בבית ובבית הספר וככלל מצבם הרגשי מתדרדר אף שמצבה הכלכלי של המשפחה משתפר (Jones, 2007; Pottinger, 2005).

### נסיבות היעדרות ההורה: אשמה, בוש או גאווה

הנסיבות של היעדרות ההורה משפיעות במידה רבה על מידת התמיכה שהמשפחה מקבלת מהחברה. במקרה של היעדרות בשל פעילות צבאית שיש עליה הסכמה ציבורית ההיעדרות נתפסת מנקודת המבט של השותפות והסולידריות: המשפחה שהלוחם נעדר ממנה בשל שירות מרוחק או נפילה בשבי משלמת מחיר פרטי בעבור הכלל ו"הטוב

המשותף". בישראל למשל, החווים אובדן על רקע צבאי נתפסים כקבוצה פטריוטית שחבריה פועלים על פי ערכי ההקרבה למען הכלל ולפיכך הם ראויים להערכה (בן אשר ולבל, 2010; Lebel, 2009). במחקר על ילדי שבויים בישראל (בן אשר ושלו, בהכנה) תיארו ילדי השבויים את יחסה של החברה אליהם כגורם של גאווה רבה. את הילדים ומשפחותיהם ליוו היחידות הצבאיות שהאב שירת בהן (בייחוד חיל האוויר) בדאגה יום-יומית וכן בפעילויות יוצאות דופן כמו פגישה עם הנהגת המדינה, קייטנות למשפחות או קבלת חבילות שי. תחושת החשיבות שניתנה לאב כגיבור לאומי השפיעה על תפיסת הילדים כמוגנים ולעתים אף מועדפים בקרב בני גילם. שנים רבות לאחר שובו של האב מהשבי עדיין התמודדו אחדים מילדי השבויים עם מיתוס הגיבור שייחסה החברה להורה השבוי.

במלחמה שבעניינה קיים ויכוח ציבורי על הלגיטימיות שלה (כמו למשל מעורבותו של הצבא האמריקני בווייטנאם או בעירק ובאפגניסטן) המצב שונה. במקרים כאלה המשפחה עלולה למצוא את עצמה בעין הסערה הפוליטית כשהחברה מתעלמת מהסבל האישי שנגרם לה (Huebner et al., 2007). את ההזדהות וההסתייגות ממשפחות אפשר לראות במידה הקיצונית ביותר במצבים שבהם אחד ההורים נמצא בכלא, שכן המחיר האישי של שלילת החירות והעונש מועברים ומוכללים גם אל משפחת האסיר. ילדי אסירים שהופרדו מההורה תיארו תחושות של אובדן (Bocknek, Sanderson & Preston, 2009). פעמים רבות ההורה הנותר לא שיתף את הילדים בפתיחות בסיבת המאסר בשל תחושות של כעס, חשש או חוסר יכולת לעשות זאת, והילדים נותרו חסרי תמיכה חברתית ורגשית וחשו אשמה, זעם וחוסר יציבות בחייהם. לא פעם דיווחו הילדים אף על התנגדות לדעת בדיוק מה אירע, שכן מודעות זו מביאה לידי ההבנה שההורה פושע ועברין (Bocknek, Sanderson & Preston, 2009).

### **תפקידה הפסיכולוגי של האם (או ההורה הנוכח) בנוגע לילדים במשפחה**

האנטר (Hunter, 1983) טוענת במחקרה על ילדי שבויים ואימהותיהם שיכולתם של הילדים להתמודד עם המתח משקפת את יכולתה של האם להקשיב להם ולהביא לידי ביטוי נוכחות מלאה שלה עצמה בקשר עם הילדים. כאשר האם הייתה מוצפת במצוקה האישית, לעתים חשו הילדים ששני הוריהם נטשו אותם. תפקיד ההורה הנותר חשוב אפוא ביותר, ואופן תפקודו משפיע על הסתגלות הילדים. ההורה הנותר משמש מעין מתווך, המספק שגרת חיים ויציבות כאשר ההורה האחר נמצא בשבי, אסיר בכלא, חולה במחלת נפש או פגוע מבחינה קוגניטיבית. זאת ועוד, על ההורה הנותר ללמוד לקבל החלטות בעצמו ולמלא את כל התפקידים - הן אלה הקשורים בכלכלת הבית והפרנסה והן אלה הקשורים בגידול הילדים ובחינוכם (Luaster et al., 2008; McCubbin & Figley, 1983). נוסף על התפקוד המלא בבית, מוטל על ההורה הנותר, בדרך כלל האם, תפקיד נוסף, ציבורי: מאבק לשחרור הבעל השבוי, שמירה על הקשר עם האב האסיר ומאבק לחפזתו, או דאגה קיומית לאב המוצב כחייל במדינה אחרת. ממחקר על משפחות שבויים עלה גם תפקיד שלישי שהאימהות לקחו על עצמן: התפתחות והעצמה אישית. בזמן שאת שני התפקידים הראשונים - גידול הילדים

והמאבק לשחרור השבוי – מצפה מהן החברה, התפקיד השלישי, המתנגש לעתים עם שני הראשונים, מורכב הרבה יותר. הקפאת ההתפתחות האישית מאפשרת לכאורה, עם סיום ההיעדרות, חזרה לנקודת הזמן שהופסקה "מאותו מקום", כלומר מפגש עם האישה "המוכרת"; ואילו התפתחות אישית משמעותה לקיחת סיכון שאם וכאשר תתממש התקווה לחזרת ההורה הנעדר, יאלצו בני הזוג לבנות זוגיות ממקום אחר. כך למשל אימהות לילדי שבויים נאלצו להתמודד עם פעילות בין-לאומית. מפגשים חשאיים עם ראשי המדינה, שגרירים ומדינאים ברחבי עולם, בייחוד כאשר הם נתפסים כבעלי השפעה ממשית, משפיעים על חוויית העצמי ועל העצמותו, ובמקרה זה גילו האימהות כוחות של התמודדות, עשייה ואופטימיות, שהשפיעו על התפתחותן האישית (בן אשר ושל, בהכנה).

מעדויות רבות של ילדי השבויים (Shalev & Ben-Asher, 2011) ניכרה חשיבותה של נוכחות האם בתקופת ההיעדרות של האב. כך למשל נבנתה תחושת הרציפות שנפגעה כשהחליטה האם להמשיך לחגוג את ימי ההולדת, את עונות השנה ואת החגים. מממצאיה של מקדוגל (McDougall, 1989) עולה שלמרות הקושי, הזדהות עם האב, בתיווך האם, אפשרית. מדבריהם של ילדיו של טייס שהיה שבוי שנים אחדות (Shalev & Ben-Asher, 2011) עולה שכשלקחה עליה האם את תפקיד השמירה על הקשר הרציף עם האב - צילמה למזכרת ולעדויות את מבני הלגו שבנו הילדים כדי שגם האב יוכל להתפעל מהם, דיברה עליו מדי ערב, כתבה לו מכתבים ובו בזמן עודדה את הבן ל"קשר" במחשבות ובדמיון- חשו גם הילדים קרבה אליו וכי הוא נוכח בעולמם. היכולת להתפעל מהילדים, מהתקדמותם, מהישגיהם ולאשר אותם היא הבסיס לדימוי העצמי ולהכרה העצמית.

נראה אפוא שגורם חשוב הבולם את ההשפעה השלילית של היעדרות ההורה על הסתגלות הילדים הוא ההורה הנותר (בדרך כלל האם), המתווך את חוויית ההיעדרות.

### החזרה הביתה

חזרתו של ההורה הביתה, בייחוד אם היה שבוי או נעדר בשל נסיבות כפויות, היא הגשמת התקוות של המשפחה וסיום תקופת הציפייה הממושכת. ואולם ההורה השב למשפחתו אינו האדם שעזב את הבית, משום שבתקופת ההיעדרות חוו שני חלקי המשפחה חוויות רבות, מקצתן טראומטיות ובעלות עוצמה יוצאת דופן. כך לעתים גם הבית אינו דומה לבית שעזב האב (נריה, 1993; Hunter-King, 1993). בתקופת ההיעדרות המשפחה עוברת לעתים מקום מגורים, יוצרת קשרים חדשים, האם לומדת או משתלבת בעבודה חדשה והילדים מתפתחים ומתבגרים. אף שאת האיחוד מדמיינים הכול כאיחוד מושלם, במציאות הוא קשה ומורכב. מקורות הקושי מגוונים: אכזבה, שוק תרבותי, חיי הבית שהמשיכו, משמעות המלחמה, תפיסת המאסר, חשיבות העבודה המרוחקת, ההשתלבות במשפחה, השגרה שממשיכה והשינוי שהשתנו בני הזוג.

השניים זקוקים לזמן להכיר מחדש זה את זה ולדון מחדש בחלוקת התפקידים, בציפיות ההדדיות ובעצמאות. בייחוד סובבות הבעיות על האחריות בבית ועל גידול

הילדים. מהמחקר שנעשה על משפחות שבויים עולה כי אף שחזרת האב ערערה לעתים את האיזון שהושג בתקופת ההיעדרות בקרב בני המשפחה בכלל ובקרב הילדים בפרט, היא הייתה בבחינת משתנה קריטי ש"מחק" את חווית העמימות בחיי הילד (Hunter-King, 1993). גם ילדים של חיילים שהוצבו בעירק לתקופות ארוכות וחזרו הביתה, הגיבו בתחילה באי-הבנת הגבולות בבית וסירבו לראות באב אחראי ובעל תפקיד. עם זאת נמצא שלאחר זמן מה התייצבה המערכת המשפחתית, העמימות "נמחקה" והמשפחה שבה לשגרה. בדרך כלל הסתגלותם של הילדים לבית הספר ולקהילה הייתה טובה, והם הראו עצמאות רבה יותר מילדים שאביהם לא שב (Faber, Willerton, Clymer, McDermid & Weiss, 2008; Hunter, 1982; Jensen, Martin & Watanabe, 1996).

במחקרה על ילדיהם של מהגרי עבודה תיארה טומסה (Tomsa, 2010) כיצד הן ההורים והן הילדים ברומניה חווים קשיי הישרדות והתמודדות עם המצב החדש - חזרת ההורים. ההורים חוו קשיי הסתגלות במדינה החדשה שהיגרו אליה, חיו בתנאים קשים כדי לשלוח די כסף, עבדו קשה וחוו בדידות, אבל עם חזרתם הם חווים הסתגלות חדשה לארץ המוצא שהשתנתה ומגלים כי אחדים מהילדים נשרו מבית הספר, עזבו את הבית ואת ההורים, ועתה הם חווים חוויה נוספת של פירוד המשפחה. במקרים אלה ההורים והילדים עומדים זה מול זה כזרים, ועליהם להתמודד עם אתגר ההיכרות, ההתקרבות ויצירת הקשר הרגשי ביניהם (McCubbin & Figley, 1983; Hunter, 1988).

### השפעות ארוכות טווח של חויית האובדן העמום

מחקרן של המחברות (בן אשר ושלו, 2012; Shalev & Ben-Asher, 2011) בדק את ההשפעות ארוכות הטווח של תקופת היעדרות האב על ילדי שבויים ארבעים שנה לאחר שובו של האב מהשבי, ומן הדברים עלה שלתקופת השבי היו כמה השלכות: גיבוש הזהות האישית, היכולת לקבלת החלטות בצמתים חשובים של החיים, תפיסות ואמונות על החיים, דימוי עצמי בהקשר של תחושת מסוגלות ופיתוח תפיסות ועמדות (רגשיות וקוגניטיביות) בנוגע לתפקידם שלהם כהורים.

מעדות הילדים שבגרו נראה שהם מייחסים חשיבות רבה לתפקידם כהורים ול"תיקון" שביכולתם לעשות. הובע צורך עז לגדל את הילדים ברצפים מתמשכים ללא קטיעות, ליהנות מגדילתם "מול העיניים", וכך ליצור מערכות יחסים רחבות, עמוקות ללא הפרעות של גורמים מן החוץ. שנים רבות לאחר החזרה נשארה בקרב אחדים מהילדים חויית ההיעדרות: בזמן השבי הם חשו שהאב "נפקד אבל נוכח", ואילו לאחר שובו החוויה השתנתה, והם חשו שהאב "נוכח אבל נפקד". כך, חויית היעדרות האב בזמן השבי לא נותרה כזיכרון רחוק, אלא כחוויה פנימית נוכחת המלווה אותם בחייהם הבוגרים (בן אשר ושלו, 2012; Shalev & Ben-Asher, 2011).

### סיוע ועזרה למשפחות החוות אובדן עמום

מתוך החומר המחקרי עולה שחשוב לתמוך במשפחות ובילדים החווים אובדן עמום. על התמיכה להיעשות בשלושה תחומים:

- א. הכרת התגובות הקשורות במתח ההיעדרות.
- ב. סיוע ביצירת שגרה חדשה המותאמת למצב שנוצר.
- ג. קידום תמיכה של המערכות הפורמליות והבלתי פורמליות.

**הכרת התגובות הקשורות במתח ההיעדרות:** כדאי לעודד את ההורים שנתרו לשוחח עם הילדים על הדאגה (Boss, 1999) ולקבל את ההתנהגות הצפויה והבלתי צפויה שלהם ברמות הרגשיות הקשורות להכרה בעובדה שההורה נעדר (Campbell & Demi, 2000). יש לזהות מה אבד ועל מה הילדים מתאבלים, להכיר שאובדן השליטה, העמימות, הקיפאון ואי-הוודאות גורמים להם לאבד את אמונתם בעולם כמקום צודק ובטוח. יש להיות ערים ומודעים לדרכים הרבות שהילדים יכולים להביא ולבטא את רגשותיהם ולראות בכך התנהגות בריאה. ההורה הנותר הוא בגדר מתווך וגורם מכריע בהשפעתו על הסתגלות הילדים לתקופת ההיעדרות, ועליו להיות דגם לטיפול עצמי בתגובות הלחץ שלו כדי שהילדים לא ירגישו אחראים לתגובותיו הרגשיות הקשורות למצוקה וללחץ.

**סיוע ביצירת שגרה חדשה:** ההורה הנוכח מושפע כמובן מהמצב שבו ההורה האחר נעדר ועל כן חשוב להתייחס לקשיי הילדים בהקשר המשפחתי ולכלול את ההורה הנוכח (בדרך כלל האם) במהלך ההתערבות. כדי להמשיך להיות עם אי-הוודאות חשוב שהמשפחות יימנעו מהאשמה עצמית ומהאשמת אחרים, ימשיכו לקיים טקסים משפחתיים, חגיגות ימי הולדת וחגים, יקפידו למצוא משמעות לחיים ויעניקו מבנה ברור לפגישות המשפחה כך שכמה דורות ישבו וישמעו את תחושותיהם של הילדים וההורה שנותר. השמירה על שגרה ועל גבולות במשפחה היא יסוד חשוב בבניית חיי היום-יום שלה. לעתים המשפחה נאלצת לעבור מקום מגורים בשל הצורך להיות קרובה יותר למשפחה המורחבת כדי לקבל עזרה. במקרים אלה יש לראות במקום החדש את מקום הקבע (גם אם בעתיד, עם חזרת ההורה הנעדר, מקום המגורים ישתנה שוב) וכן להגדיר מי בפנים ומי בחוץ מבחינת המשפחה המורחבת או גורמי הטיפול בקהילה.

**תמיכה של המערכות הפורמליות והבלתי פורמליות:** במידת הצורך כדאי שהמשפחות ייפנו לייעוץ מקצועי או רגשי, ויקיפו עצמן במערכת תמיכה הדרושה שלהן להמשך ההתמודדות (Boss, 1999). היעדר עזרה מתאימה מעלה את שכיחות הפנייה לרופאים בתלונות סומטיות (Hunter-King, 1993) וכן חושפת את המשפחות לאימוץ דפוסי פעולה או תגובות שאין די בהן כדי להתמודד עם המצב. בוס (Boss, 2011) מציעה ליועצים ולמטפלים העובדים עם המשפחות החוות אובדן עמום להעלות במפגש עם המשפחות כמה נושאים שהדיון בהם עשוי לתרום להגברת החוסן וההתמודדות עם מצב אי-הוודאות. בין היתר היא מציעה לשאול: איך אתה רואה את האדם האהוב שנעדר פיזית ופסיכולוגית? עכשיו ולפני ההיעדרות? מה איבדת? מה עדיין יש לך? איך את רואה את תפקידך עכשיו? איזה ריטואל עוזר לך? האם את יכולה לעודד את הילדים לחגוג? האם יש בהם את הכוחות להתמודד? האם יש בקהילה או במשפחה

דמויות שיכולות לתת תמיכה רגשית? מה המשמעות של החיים בתקופת ההיעדרות הממושכת של ההורה?

כיום קיימת הסכמה רחבה בקרב החוקרים שליווי מקצועי של המשפחות בתקופת היעדרות ההורה ולאחר שובו יכול לתרום להפחתת התסמינים האישיים והקשיים הפסיכולוגיים, החינוכיים והמשפחתיים של המשפחות.

## סיכום

אובדן עמום הוא אובדן טראומטי מתמשך הנגרם בשל אסון או מעברים ושינויים במשפחות במהלך החיים. במצבים אלה קיים סיכון שילדים יפתחו סימפטומים הדומים לאבל ומלווים בצער ובקשיים רגשיים, התנהגותיים ולימודיים. מהמחקר עולה שילדים המצויים במצב זה זקוקים למערכות תמיכה הן בקרב משפחתם והן במערכות המקיפות אותם ובכלל זה בית הספר. עיקר ההתערבות בקרב ילדים החווים אובדן עמום היא הגברת הסובלנות לעמימות, לשינוי ולאי-וודאות במטרה להמשיך לנוע קדימה בחיים ולא "לקפוא" במקום. מומלץ שהמפגש עם הילדים ובני המשפחה לא יהיה חד-פעמי, אלא מתמשך וילווה את הילד בשלבי ההתפתחות השונים. חשוב לזכור שגורם חשוב הבולם את ההשפעה השלילית של היעדרות ההורה על הסתגלות הילדים הוא ההורה הנותר, וגם הוא זקוק לתמיכה ולליווי.

כדי לפתח חוסן יש לעודד את בני המשפחה למצוא תקווה ומשמעות לחייהם גם במצבים של אובדן עמום וחוסר ודאות, ולהכיר בקיומו של זמן ההמתנה כתקופה ייחודית שלצד הקשיים שהיא נושאת, יש בה גם אפשרות להתפתחות ולהעצמה של המשפחה בכלל והילדים בפרט.

## מקורות

- בן אשר, ס' ולבל, א' (2010). אלמנות צה"ל הבונות קשר זוגי: ייצוגי שיח חברתי פוליטי, *חברה ורווחה*, כרך ל' חוברת 2 יוני 309 - 289.
- בן אשר, ס. שלו, ר. (2012). אובדן עמום: השפעות ארוכות טווח של אב נוכח-נפקד בקרב ילדי שבויים. *חברה ורווחה* (בפירסום).
- בן-זאב, א' (1999). ההיבט הרגשי. בתוך: א' כשר (עורך). **משמעות החיים**. הקיבוץ המאוחד והוצאת יהורז, תל אביב.
- בקר, מ' (2009). להיות בת לאם חולת אלצהיימר: עוצמת הקשר, הדדיות הקשר, משמעות הקשר ושחיקה נפשית. עבודת דוקטור, אוניברסיטת בן גוריון.
- נריה, י' (1993). משקעי-דחק ארוכי-טווח בקרב פדויי-שבי ממלחמת יום הכיפורים שמונה עשרה שנים לאחר השחרור מן השבי. עבודת דוקטור, אוניברסיטת חיפה.

- Bocknek, L.E, Sanderson, J and Preston A. B. (2009). Ambiguous Loss and Posttraumatic Stress in School-Age Children of Prisoners. *Journal Child Family Studies*. Pp323-333.
- Boss, P. (1977). A Clarification of the Concept of Psychological Father Presence in Families Experiencing Ambiguity of Boundary. *Journal of Marriage and the Family*, 39, 141–151.
- Boss, P. (1999). *Ambiguous Loss: Learning to Live With Unresolved Grief*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Boss, P. (2002). Ambiguous loss in families of the missing. *The Lancet Supplement*, 360, s39–s40.
- Boss, P. (2004). Ambiguous Loss Research, Theory, and Practice: Reflections after 9/11. *Journal of Marriage and the Family*, 66, 551–566.
- Boss, P. (2006). *Loss, Trauma, and Resilience: Therapeutic Work with Ambiguous Loss*. New York: W. W. Norton.
- Boss, P. (2011). When Illness is Unjust: The Ambiguous Loss of Dementia. *ADEC Forum: The quarterly publication of the Association for Death Education and Counselling*, 37 (3). Pp 11-13.
- Boss, P., Roos, S. and Harris D.L. (2011). Grief in the Midest of Ambiguity and Uncertainty: An Exploration of Ambiguous Loss and Chronic Sorrow. In : R.A Neimeyer, Harris, D.L. and Thornton, G.F (Eds.), *Grief and Bereavement in Contemporary Society Bridging Research and Practice*. pp163-175.
- Campbell, C. L., & A. S. Demi (2000). Adult children of fathers missing in Action (MIA): An Examination of Emotional Distress, Grief and family Hardiness. *Family Relations: Interdisciplinary Journal of Applied Family*
- Glasscock, G. (2006). Coping with uncertainty . *Bereavement care*, 25, 43-46.
- Faber. A, Willerton. E, Clvmer.S.R., McDermid.S.M and Weiss,H.W. (2008). Ambiguos absent. ambiguous presence: A qualitative study of military reserve families in wartime. *Journal of Family Psycology*, 22(2), 222-230.
- Huebner,A. J, J.A. Mancini R. M. Wilcox, S. A . Grass and G. A. Grass (2007). Parental Deployment and Youth in Military Families:

- Exploring Uncertainty and Ambiguous Loss. *Family Relations*, 56, 112–122.
- Hunter, E. J. (1982). *Families under the flag: A review of military family literature*. New York: Praeger.
- Hunter, E. J. (1983). Captivity: The family in waiting. In: C. R. Figley & H. I. McCubbin (Eds.), *Stress and the family, II: Coping with catastrophe*. New York: Brunner/Mazel, pp. 166–184.
- Hunter, E. J. (1988). Long-term effects of parental wartime captivity on children: Children of POW and MIA servicemen. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 18, 312–328.
- Hunter-King, E. J. (1993). Long-term effects on children of a parent missing in wartime. In: F. W. Kaslow (Ed.), *The military family in peace and war*. New York: Springer, (pp.48–65).
- Jensen, P. S., D. Martin, & H. Watanabe (1996). Children's response to separation during Operation Desert Storm. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 433–441.
- Jones, A. (2007). *Child-Centred Methodology: Children's Experiences of Separation through Migration: the Case of Trinidad and Tobago*. In: Association of Caribbean Social Work Educators (ACSWE) 8th Biennial Caribbean and International Social Work Educators Conference, 26th - 30th June 2007, Port-of-Spain, Trinidad, West Indies. (Unpublished)
- Landau, J and Hissett, J. (2008). Mild traumatic brain injury: Impact on identity and ambiguous loss in the family. *Families, Systems, & Health*, 26(1), 2008, 69-85.
- Lebel, U. (2009). The glocalization of bereavement: Bereaved families, discourse of economics, and the hierarchy of casualties. In G. Caforio (Ed.), *Military sociology essays in honour of Charles Moskos* (pp. 11-40). Bingley, UK: Emerald Group.
- Luster, T., Qin, D.B., Bates L., Deborah J., Johnson, J.J. and Rana, M. (2008). The Lost Boys of Sudan: Ambiguous Loss, Search for Family, and Eestablishing. *Family Relations*, 57 (4), 444-456.

- McCubbin, H. I. & Figley C. R. (Eds.) (1983). *Stress and the family. Volume II: Coping with catastrophe*. New York: Brunner/Mazel, (pp. 166–184).
- McDougall, J. (1989). The Dead Father. *International Journal of Psychoanalysis*, 70 (2), 205-220.
- Zech, E. Arnold, C. (2011). Attachment and Coping with Bereavement: Implications for Therapeutic Interventions with the Insecurely Attached. In: Neimeyer, R.A., Harris, D.L., Winokuer, H.R., Thornton, G.F. (Eds.), *Grief and Bereavement in Contemporary Society: Bridging Research and Practice*. New York, (pp 23-36).
- Pottinger, A.M.(2005). Children`s Experience of Loss by Parental Migration in Inner-city Jamaica. *American Journal of Orthopsychiatry*. 75(4) 485-496.
- Shalev,R., Ben- Asher ,S. (2011) Ambiguous Loss: The Long-Term Effects of a Present-Absent Father on the Children of POWs. *Journal of Loss and Trauma*, 16 (6), 511-528
- Tomsa, R.(2010). Psycho-social Determinants in the Temporary Economic Migration. IAC Conference at Titu Maiorescu University, Bucharest, Romania
- Tubbs, C.Y and Boss, P. (2000). An Essay for Practitioners Dealing With Ambiguous Loss. *Family Relations*, 49 (3) 285-286.

# מובחנות עצמית ומסוגלות עצמית הורית בקרב אמהות שחוו התעללות מינית בילדות

## יעל בוגומלסקי ואורה פלג

### תקציר

התעללות מינית הינה חוויה טראומטית, שנמצאה קשורה לדפוסי הורות לא יעילים ולהתנהגויות בלתי מסתגלות בקרב הורים (DiLillo & Damashek, 2003). מטרתו של המחקר הנוכחי הייתה להשוות בין אמהות שחוו התעללות מינית בילדותן לבין אמהות שלא חוו התעללות מינית, ברמת המובחנות העצמית והמסוגלות העצמית ההורית. במחקר נכללו שתי קבוצות של אמהות: בקבוצה הראשונה השתתפו 44 אמהות, שחוו התעללות מינית בילדותן, ובקבוצה השנייה השתתפו 65 אמהות שלא חוו התעללות מינית. מניתוח הנתונים עולה כי רמות המובחנות העצמית והמסוגלות ההורית של אמהות שחוו התעללות מינית נמוכות באופן מובהק בהשוואה לאלו של אמהות בקבוצת הביקורת. כמו כן נמצא קשר חיובי בין רמות המובחנות העצמית והמסוגלות העצמית ההורית. עם זאת, באופן מפתיע, אמהות שחוו התעללות מינית ועברו טיפול פסיכולוגי, דיווחו על רמות נמוכות יותר של מובחנות עצמית ומסוגלות עצמית הורית. הממצאים מעלים את האפשרות כי מתקיימת העברה בין דורית של דפוסים משפחתיים במשפחות שחוו התעללות מינית, אך מעלים את הצורך לבחון את סוגי הטיפול הפסיכולוגיים הניתנים לנפגעות התעללות מינית.

**מלות מפתח:** התעללות מינית, מובחנות עצמית, תגובתיות רגשית, עמדת אני, ניתוק רגשי, מיזוג עם אחרים, מסוגלות עצמית הורית.

### מבוא

התעללות מינית במשפחתו של הילד הינה פגיעה על ידי איש משפחה קרוב ומבוגר. הילד התלוי במבוגר מבחינה נפשית ופיזית מנוצל למטרת סיפוקו של המבוגר תוך כדי התעלמות מצרכי הילד וממצבו ההתפתחותי. תופעה זו מתרחשת בצורות שונות ובגילאים שונים מינקות ועד בגרות. הפגיעה בבנים כוללת התנהגויות מיניות שונות: מ"ליטוף אזורים אינטימיים עד קיום יחסי מין מלאים, עם או בלי מגע אוראלי או אנאלי ומין ביזארי. המגע המיני יכול להיות מלווה במחוות של רוח ואהבה או לכלול איומים ואלימות פיסית" (זליגמן, 2004, עמ' 15).

התעללות מינית מוגדרת כאירוע טראומטי שמשפיע על עצם הווייתו של הילד הנפגע. היא מלווה אותו במשך כל חייו וממוטטת את מערכות ההתמודדות המשמעותיות המובילות את האדם להרגיש שליטה, קשר ומשמעות (Simon, Feiring, & Kobielski, 2010). יתרה מכך, מאחר שהיא מתרחשת בתוך מערכת היחסים האינטימית שבין הילד והוריו או קרוביו, חווית המציאות של הילד מתערערת ומשבשת את סדרי

עולמו. עולמו של הילד משתנה, משום שנוצר היפוך תפקידים: שבמקום שהמבוגר ידאג לו הוא נדרש לספק את צרכיו (זליגמן, 2004).

ההתעללות המינית פוגעת במספר מישורים: גופני, רגשי ובין-אישי, והשלכותיה באות לידי ביטוי הן בילדות והן בבגרות (זליגמן, 2004). כך, למשל, התפיסות הקשות בנוגע לעצמי ולעולם המאומצות על ידי קורבנות התעללות מינית בילדות מגבירות סיכון למגוון סימפטומים וקשיי הסתגלות, ביניהם דיכאון, בעיות התנהגות, קשיים במערכות יחסים ואף הסתברות מוגברת לפיתוח הפרעה פוסט-טראומטית (Simon et al., 2010). היא עלולה להוות טראומה, וליצור חסכים, סטיות התפתחותיות, פגיעה באינטראקציות של הורה-ילד ויחסים בין אישיים לא בטוחים, וכן להגביר את הסיכוי של הקורבן לפתח דפוסים פתולוגיים במשפחתו העתידית, לשחזר את הקורבנות, האלימות ולהעביר לדור הבא את הפגיעות (Krugman, 1987; Reyome, Ward, Witkiewitz, 2010).

השפעת ההתעללות המינית על תפקוד הקורבנות נבחנה בשורה של מחקרים. נמצא כי נשים שחוו בילדותן התעללות מינית סובלות בהגיען לבגרות מקשת רחבה של בעיות וקשיים. אחת ההשלכות האפשריות של התעללות מינית בתקופת הילדות היא השפעתה על הבנת משמעות התפקיד ההורי ועל יכולתה של האישה לתפקד כאם (Cole & Wooleger, 1989; Cole, Wooleger, Power, & Smith, 1992).

כך נמצא כי אמהות עם היסטוריה של התעללות מינית בילדותן דיווחו על מעורבות נמוכה עם ילדיהן בני ה-18 חודשים וביטאו פחות רגשות מאשר אמהות שלא עברו התעללות מינית בילדותן (Lyons-Ruth & Block, 1996). בנוסף, נמצא כי נשים בעלות היסטוריה של פגיעה מינית בילדות דיווחו על רמות חרדה ומתח גבוהות יותר בכל התחומים הקשורים לאינטימיות הורית לעומת נשים שלא חוו פגיעה מינית, מאחר שלא קבלו, בילדותן, מודלים להורות מיטיבה ולאינטימיות פיזית (Douglas, 2000).

במחקר נוסף הושווה קבוצת אמהות שעברו התעללות מינית בילדותן לקבוצת ביקורת על פני שבעה מימדים: תמיכה, דימוי התפקיד ההורי, ציפיות, קשר, תקשורת, גבולות ואובייקטיביות. תוצאות המחקר הצביעו על כך שאמהות שחוו התעללות מינית בילדותן תפסו את תפקודן ההורי כנמוך (על פני כל שבעת הממדים) בהשוואה לאמהות שלא עברו טראומה זו (כהן, 1998).

בבדיקת השפעות ההתעללות המינית שחוו אמהות בילדותן על החשיפה של ילדיהן לפגיעה מינית עלה כי קיימת העברה בין-דורית של התעללות מינית, שכן אמהות שעברו התעללות מינית מגבירות משמעותית את הסבירות לכך שילדיהן יעבור בעצמם התעללות מינית, בין אם דרך הקושי שלהן לתרגל הורות אפקטיבית, ובין אם דרך בעיות פסיכולוגיות שיכולות להפחית את יכולתן להגן על ילדיהן (Leifer, Kilbane, & Kalick, 2004).

### העברה בין-דורית ומובחנות עצמית

העברה בין-דורית מוגדרת כהליך זרימה שיטתי באמצעותו מועברים דפוסים משפחתיים ותפקודים פסיכולוגיים של חברי המשפחה לאורך דורות (Bowen, 1978) אצל (Testa, Hoffman, & Livingston, 2011; Kerr & Bowen, 1988). אחד הדפוסים המשפחתיים המועבר בין-דורית ונמצא קשור לסימפטומים פוסט-טראומטיים הינו מובחנות עצמית (Differentiation of self) (Kerr & Bowen, 1992; Cole & Putnam, 1992; Solomon, Dekel, Zerach, & Horesh, 2008).

מובחנות עצמית מוגדרת כיכולת האיוון של הפרט בשני מישורים: א. במישור התוך-נפשי, איוון בין הרמה הרגשית לרמה השכלית, ב. במישור הבין-אישי, איוון בין אינטימיות לאוטונומיה (עצמאות) במערכות יחסים (Bowen, 1978) אצל Kerr & Bowen, 2006; (Schwartz, Thigpen, & Montgomery, 2006).

רמת המובחנות העצמית קשורה לארבעה מימדים: המימד הראשון, תגובתיות רגשית (reactivity emotional) משקף את המידה שבה האדם מגיב לגירוי סביבתי באמצעות הצפה רגשית; המימד השני, עמדת אני (I-position) משקף תחושת עצמי ברורה ומוגדרת של הפרט וכן את יכולתו לנהוג על פי אמונותיו; המימד השלישי, ניתוק רגשי (emotional cut-off), הינו דרך ההתמודדות עם מצבי קרבה כלפי אנשים. מחד, קיים צורך בקרבה, ומאידך קיים חשש מפני קרבה יתרה ו"היבלעות" שבעטיה בוחרים אנשים מסוימים לנהוג בדרך של התעלמות וניתוק רגשי מהקרובים להם; המימד הרביעי, מיזוג עם אחרים (fusion with others), משקף יחסים סבוכים וחוסר יכולת ליצור נפרדות ביחסים עם אחרים משמעותיים.

במספר מחקרים נבחן הקשר בין רמת המובחנות העצמית לבין התמודדות עם אירועים טראומטיים ונמצא כי לטראומה ולגורמי לחץ קיימת השפעה על רמת המובחנות העצמית. כך למשל נמצא כי התעללות מינית בילדות גורמת לפגיעה באינטגרציה ובהזדהות האישית, בתהליכי ויסות עצמי, בתחושת ביטחון ואמון במערכות יחסים, וכן ברמת המובחנות העצמית (Cole & Putnam, 1992). במחקר נוסף נבחנו רמות המיזוג, הניתוק הרגשי והמובחנות העצמית בקרב שבויי מלחמה לשעבר ונשותיהם. נמצא כי הן שבויי המלחמה לשעבר והן נשותיהם דיווחו על רמת מובחנות עצמית נמוכה יותר בהשוואה לקבוצת הביקורת. השבויים לשעבר הראו רמת ניתוק רגשי גבוהה ואילו בקרב נשותיהם דווחה רמת מיזוג גבוהה יותר לעומת קבוצת הביקורת. ממצאים אלו מצביעים על כך שלא רק קורבנות ראשוניים, אלא אף קורבנות שניוניים לטראומה, ובפרט בני משפחה, מושפעים ומגלים רמה נמוכה יותר של מובחנות של העצמי (Solomon, et al., 2008).

בשורה נוספת של מחקרים נבדק הקשר בין מובחנות עצמית לתפקודים הוריים. כך, למשל, נמצא כי הורה בעל רמה נמוכה של מובחנות עצמית מתקשה לווסת את התגובות הרגשיות שלו ולשמר תחושת עצמי יציבה במערכת היחסים שלו עם ילדיו, בהשוואה להורה בעל רמת מובחנות עצמית גבוהה אשר מסוגל במידה רבה יותר לווסת את רגשותיו, לחשוב בהירות במצבי לחץ ומשבר ולשמר תחושת עצמי ברורה (Stokes, 2008). כן נמצא כי אנשים בעלי רמה נמוכה של מובחנות עצמית היו בעלי סבירות

גבוהה יותר לנהוג בדפוסי הורות המתעללים בילד. החוקרים בחנו פוטנציאל התעללות פיזית בילד בקרב מבוגרים שעדיין אינם הורים. הנבדקים מילאו שאלוני מובחנות עצמית, תפיסות עצמיות בנוגע לפתרון בעיות ופוטנציאל התעללות פיזית בילד. במחקר זה נמצא כי רמות גבוהות של תגובתיות רגשית, ניתוק רגשי ומיזוג עם אחרים, ורמות נמוכות של עמדת אני נמצאו קשורות לרמה נמוכה של מסוגלות הורית ולפוטנציאל התעללות בילד (Skowron & Platt, 2005).

### מסוגלות עצמית הורית

Bandura (1982) אצל (Johnston & Mash, 1989) הגדיר מסוגלות עצמית כציפייה להתמודדות מוצלחת בפני מצבים עתידיים. בהקשר ההורי, המושג מתייחס למידה שבה ההורה חש מסוגל ובטוח לטפל בילדיו ולהתמודד עם קשיים במהלך התפתחותם (Johnston & Mash, 1989).

מסוגלות עצמית הורית היא משתנה הורי קוגניטיבי בעל השלכות מובהקות על תפקוד הילד, לאורך טווח גילאים רחב. הורים בעלי רמה גבוהה של מסוגלות עצמית הורית נוטים לעסוק במידה רבה יותר באסטרטגיות הורות מקדמות, שבתורן מגבירות את הסבירות להצלחת ילדיהם הן מבחינה לימודית והן בתחומים חברתיים-פסיכולוגיים. מסוגלות עצמית הורית נמצאה בעלת השפעה ישירה על הצלחת הילדים ותפקודיהם הקוגניטיביים, מאחר שההורים מהווים מודלינג לעמדות ואמונות עבור הילד (Ardelt & Eccles, 2001; Lang, Gartstein, Rodgers, & Lebeck, 2010). היסטוריה של התעללות מינית בילדות עלולה ולהגביר את רמת הסיכון של הנפגעים לעבור פגיעות כלליות והתעללות בעתיד (Trickett, Noll, & Putnam, 2011), לפגוע במסוגלות העצמית ההורית (DiLillo & Damashek, 2003; Lang, Gartstein, Rodgers & Lebeck, 2010), ולהשפיע על המיומנויות ההוריות בבגרות (DiLillo, 2001; Noll, 2009; Trickett, Harris, & Putnam, 2009; Testa et al., 2011), באופן שעלול להגביר את הסיכוי שילדיהם של הנפגעות יחוו פגיעה מינית בעצמם (Testa et al., 2011).

### סיכום והשערות

מתוך סקירת הספרות עולה כי התעללות מינית הינה חוויה טראומטית, אשר קשורה למגוון דפוסי הורות לא יעילים כמו גם לעמדות שליליות ולהתנהגויות בלתי מסתגלות בקרב הורים (DiLillo & Damashek, 2003). עוד נמצא כי חוויות טראומטיות בגילאים צעירים קשורות לרמה נמוכה יותר של מובחנות עצמית. בנוסף, עולה מממצאי המחקרים כי הורים בעלי רמת מובחנות עצמית נמוכה הם בעלי פוטנציאל גבוה יותר להתעללות בילדיהם ותפיסת מסוגלות נמוכה לפתרון בעיות (Skowron & Platt, 2005). עדיין לא נבדקו רמות המובחנות העצמית והמסוגלות ההורית בקרב אמהות שחוו התעללות מינית בילדותן. יש לכך חשיבות הן לצורך הבנת ההשפעות העתידיות על משפחותיהם של נפגעי התעללות מינית, והן לצורך הפסקת ההעברה הבין-דורית של התעללות מינית. לפיכך, מטרתו של המחקר הנוכחי היתה להשוות בין אמהות שחוו התעללות מינית בילדותן לבין אמהות שלא חוו התעללות מינית, ברמות המובחנות העצמית והמסוגלות העצמית ההורית.

**השערות המחקר:**

1. אמהות שעברו התעללות מינית תדווחנה על רמה נמוכה יותר של מובחנות עצמית בהשוואה לאמהות שלא עברו התעללות מינית.
2. אמהות שעברו התעללות מינית תדווחנה על רמת מסוגלות עצמית הורית נמוכה יותר לעומת אמהות שלא עברו התעללות מינית.
3. יימצא קשר חיובי בין רמות מובחנות עצמית ומסוגלות עצמית הורית.

**שיטה****משתתפים**

המדגם כלל שתי קבוצות של אמהות: בקבוצה הראשונה השתתפו 44 אמהות, שחוו התעללות מינית בילדותן (קבוצת המחקר) ובקבוצה השנייה (קבוצת הביקורת) השתתפו 65 אמהות שלא חוו התעללות מינית בילדותן (ראו לוח 1).

**לוח 1: מאפייני רקע של המשתתפות לפי קבוצה**

| הבדל                                      | קבוצת מחקר<br>(n=44) |       | קבוצת הביקורת<br>(n=65) |       |                                                  |               |
|-------------------------------------------|----------------------|-------|-------------------------|-------|--------------------------------------------------|---------------|
|                                           | %                    | n     | %                       | n     |                                                  |               |
| Z=1.10                                    | 81.8                 | 36    | 89.2                    | 58    | ישראל                                            | ארץ<br>מוצא   |
|                                           | 18.2                 | 8     | 10.8                    | 7     | אחר                                              |               |
| Z=1.97*                                   | 72.7                 | 32    | 87.7                    | 57    | נשואה                                            | מצב<br>משפחתי |
|                                           | 27.3                 | 12    | 12.3                    | 8     | לא נשואה                                         |               |
| Z=2.19*<br>(ההבדל חושב<br>עבור עיר / אחר) | 70.5                 | 31    | 49.2                    | 32    | עיר                                              | מגורים        |
|                                           | 9.1                  | 4     | 21.5                    | 14    | קיבוץ                                            |               |
|                                           | 13.6                 | 6     | 15.4                    | 10    | מושב                                             |               |
|                                           | 6.8                  | 3     | 13.9                    | 9     | יישוב<br>קהילתי                                  |               |
| Z=2.59**                                  | 6.8                  | 3     | --                      | --    | נמוך                                             | מצב<br>כלכלי  |
|                                           | 88.6                 | 39    | 83.1                    | 54    | בינוני                                           |               |
|                                           | 4.5                  | 2     | 16.9                    | 11    | גבוה                                             |               |
|                                           | SD                   | M     | SD                      | M     |                                                  |               |
| t(107)=0.19                               | 11.35                | 40.89 | 8.86                    | 41.25 | גיל (טווח 23-70 שנים)                            |               |
| t(87)=0.53                                | 11.62                | 13.78 | 10.27                   | 15.05 | משך נישואין<br>(עבור נשואות)<br>(טווח 1-53 שנים) |               |
| t(107)=2.16*                              | 0.97                 | 2.18  | 1.13                    | 2.63  | מספר ילדים<br>(טווח 1-7)                         |               |
| t(106)= -0.71                             | 11.37                | 12.23 | 8.93                    | 10.84 | גיל ילדים ממוצע<br>(טווח 1-47 שנים)              |               |

(N=109) \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

קבוצת מחקר: אמהות שחוו התעללות, קבוצת הביקורת: אמהות שלא חוו התעללות

עקב קושי ליצור שיתוף פעולה בנושא רגיש זה ועל מנת להבטיח אנונימיות ודיסקרטיות, מדגם האמהות שעברו התעללות מינית בילדות מבוסס על דגימת נוחות לא הסתברותית (חאג' יחיא ולוגסי, 2008). המשתתפות גויסו מתוך אתרי אינטרנט המארחים פורומים של נשים בנושא התעללות מינית. כדי להימנע מהטיות כתוצאה משיטת הדגימה, קבוצת הביקורת גויסה אף היא מאתרי אינטרנט המארחים פורומים בנושאי אמהות כלליים בארץ. הפורומים אותרו על ידי חיפוש ב"גוגל". לאחר חיפוש זה נפסלו הפורומים לאמהות בנושאים ספציפיים ובקריטריון הכללי נשארו פורומי אמהות כלליים.

הנתונים בלוח 1 מראים כי רוב משתתפות המחקר ילידות ישראל ללא הבדל בין הקבוצות. רובן נשואות, אם כי בקבוצת הביקורת אחוז הנשואות מעט גבוה יותר מאשר בקבוצת המחקר. כ-70% מן המשתתפות בקבוצת המחקר עירוניות, לעומת כמחצית מן המשתתפות בקבוצת הביקורת, הבדל אשר נמצא מובהק. רוב המשתתפות סיווגו עצמן במצב סוציו-אקונומי בינוני (אם כי שלוש משתתפות בקבוצת המחקר דרגו מצב סוציו-אקונומי נמוך, דבר אשר יצר הבדל מובהק בין הקבוצות).

גיל המשתתפות נע בטווח 23-70 שנים, והוא בממוצע 41.10 שנים ( $SD = 9.89$ ), ללא הבדל בין הקבוצות. משך הנישואין בקרב משתתפות נשואות הוא 1-53 שנים, ובממוצע 14.60 שנים ( $SD = 10.73$ ). לנשים בקבוצת המחקר 2.18 ילדים בממוצע ואילו לנשים בקבוצת הביקורת 2.63 ילדים בממוצע, הבדל אשר נמצא מובהק. עם זאת, לא נמצא הבדל בגילם הממוצע של הילדים בשתי הקבוצות והוא 1-47, ובממוצע 11.39 שנים ( $SD = 9.94$ ).

### כלי הערכה

**שאלון פרטי רקע:** שאלון זה נבנה במיוחד לצורך מחקר זה. הוא כולל שאלות שנועדו להשיג את המידע הבא: גיל, מצב משפחתי, מקום מגורים, מצב סוציו אקונומי מספר ילדים, הגיל בו התבצעה ההתעללות מינית, גילאי הילדים.

**שאלון מובחנות עצמית (DSI-R Differentiation of Self-Inventory Skowron & Friedlander, 1998):** שאלון לדיווח עצמי אשר תורגם לעברית על ידי פלג פופקו (Peleg-Popko, 2002). השאלון בוחן את רמת המובחנות העצמית על ידי 46 פריטים המתמקדים במערכות יחסים משמעותיות ובמערכת היחסים הנוכחית עם משפחת המוצא. הפריטים מחולקים לארבעה תת סולמות: "תגובתיות רגשית" (12 פריטים), "עמדת אני" (10 פריטים), "ניתוק רגשי" (13 פריטים) ו"מיזוג עם אחרים" (9 פריטים). השאלון בנוי כסולם דירוגי הנע בין 1 (בכלל לא נכון עבורי) ל-6 (מאוד נכון עבורי). דוגמאות לפריטים מהשאלון בהתאמה: "אנשים טוענים שאני יותר מידי רגשן", "אני נוטה להישאר די רגוע, גם תחת לחץ", "יש לי קושי לבטא את רגשותיי כלפי אנשים שחשובים לי" ו"בדרך כלל אני זקוק לעידוד רב מאחרים כאשר אני מתחיל עבודה או משימה חשובה". הניקוד הכולל של השאלון מחושב על ידי ניקוד גולמי של כל הפריטים בארבעת תת הסולמות כאשר ניקוד גבוה משקף רמת מובחנות עצמית גבוהה יותר (רמות נמוכות של תגובתיות רגשית, ניתוק רגשי ומיזוג עם אחרים, ורמה גבוהה של

עמדת אני). סקאלת מיזוג עם אחרים עודכנה על ידי שוקרון ושמית (Skowron & Schmitt, 2003) ותורגמה לעברית על ידי פלג (Peleg, 2008). ניקוד השאלון מחושב כניקוד הממוצע של כל אחת מארבע הקטגוריות, כאשר פריטים 35 ו-37 הינם פריטים הפוכים. מהימנותו הפנימית של השאלון בבדיקת העקביות הפנימית בגרסה המעודכנת והמתורגמת היא  $\alpha=0.80$ , מהימנות (בבדיקת עקביות פנימית, אלפא לפי קרונבאך) הסולמות השונים בגרסה זו היא להלן: תגובתיות רגשית -  $\alpha=0.89$ , ניתוק רגשי -  $\alpha=0.67$ , עמדת אני -  $\alpha=0.78$  ומיזוג עם אחרים -  $\alpha=0.75$  (Peleg, 2008). במחקר הנוכחי נמצאו עקביות פנימיות טובות: עמדת אני -  $\alpha=0.82$ , תגובתיות רגשית -  $\alpha=0.89$ , ניתוק רגשי -  $\alpha=0.86$  ומיזוג עם אחרים -  $\alpha=0.76$ .

**שאלון מסוגלות עצמית הורית (רביב, 1995 אצל כהן ישורון, 2001):** השאלון כולל 15 פריטים, העוסקים במאפיינים הבאים: מידת שביעות הרצון של ההורה מיכולתו להעניק אהבה ותשומת לב לילדים, התייחסות סבלנית של ההורה לילדיו, הענקת עזרה של ההורה לילדיו, התייחסות עקבית של ההורה לילדיו, הטלת משמעת, שביעות רצון ההורה ממידת אחריותו. לגבי כל פריט על הנבדק לציין את מידת התאמתו של המשפט למצבו עם ילדו על פני סולם ליקרט בן 6 רמות (1= בכלל לא, 6= במידה רבה מאוד). הציון בשאלון חושב על ידי סיכום דירוג התשובות של כל הפריטים. ציון גבוה במדד מציין רמה גבוהה של מסוגלות עצמית הורית. המהימנות שנמצאה בבדיקת עקביות פנימית (אלפא לפי קרונבאך) היא  $\alpha=0.87$  (כהן ישורון, 2001), ובמחקר הנוכחי  $\alpha=0.86$ .

## הליך

הצעת המחקר הוגשה לוועדת האתיקה של מכללה בצפון הארץ על מנת לקבל אישור לביצועו. המחקר הועבר דרך האינטרנט. בתחילתו הוגשה בקשה, למנהלות הפורומים השונים, להעלאת השאלון, בשמונה פורומי נפגעות פגיעה מינית ובשלושה פורומי אמהות. שבע מנהלות פורומי פגיעה מינית נענו בהסכמה להעלאת השאלון ומנהלת פורום אחת סירבה. מנהלות פורומי אמהות הביעו כולן את הסכמתן להעלאת השאלון. בפנייה לנבדקות הובטחו אנונימיות ודיסקרטיות ונתנה אפשרות ליצור קשר עם החוקרות במקרה הצורך כמו גם לפרוש מהמחקר. מספר נשים הן מקבוצת הביקורת והן מקבוצת המחקר שלחו מייל ובו בקשו לשאול מספר שאלות אודות המחקר. השאלונים נאספו באתר "טפסים", דבר אשר אפשר שמירה על כללי האתיקה במשך שבעה חודשים.

## ממצאים

### ממצאים מקדימים

בטרם נבחנו השערות המחקר מתוארים להלן בלוח 2 ממוצעים, סטיות תקן, טווחים ומתאמים בין משתני המחקר.

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן, טווחים ומתאמי פירסון בין משתני המחקר

| 5.      | 4.      | 3.      | 2.     | 1. | M<br>(SD)<br>טווח           |                              |                             |
|---------|---------|---------|--------|----|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| -.41*** | -.55*** | -.34*** | .41*** |    | 4.54<br>(0.72)<br>2.40-5.80 | 1. תפיסת<br>מסוגלות<br>הורית | תפיסת<br>מסוגלות<br>הורית   |
| -.52*** | -.44*** | -.59*** |        |    | 4.01<br>(0.86)<br>1.55-5.73 | 2. עמדת אני                  | מובחנות<br>עצמית<br>(DSI-R) |
| .75***  | .59***  |         |        |    | 3.72<br>(1.04)<br>1.18-5.82 | 3. תגובתיות<br>רגשית         |                             |
| .50***  |         |         |        |    | 2.81<br>(1.03)<br>1.00-5.58 | 4. ניתוק רגשי                |                             |
|         |         |         |        |    | 3.64<br>(0.77)<br>2.25-5.17 | 5. מיזוג עם<br>אחרים         |                             |

$N=109$  \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$

הלוח מלמד כי נמצאו מתאמים חיוביים מובהקים בין תגובתיות רגשית, ניתוק רגשי ומיזוג עם אחרים, ומתאמים שליליים בינם לבין עמדת אני. בהמשך לכך, נמצא מתאם חיובי בין תפיסת מסוגלות הורית לבין עמדת אני, ומתאמים שליליים בין תפיסת מסוגלות הורית לבין תגובתיות רגשית, ניתוק רגשי ומיזוג עם אחרים.

בנוסף, נבדקו קשרים בין משתני הרקע של המשתתפות, כפי שהוצגו בלוח 1 לעיל, לבין משתני המחקר, במטרה לפקח על משתני רקע מתערבים בבדיקת ההשערות. נבדקו מתאמים בין משתני המחקר לבין גיל המשתתפות ומספר ילדיהן (המתאם בין גיל המשתתפות לבין הגיל הממוצע של ילדיהן הוא  $r = .92$ ,  $p < .001$ , ולכן לא נבדקו הקשרים של משתנה זה עם משתני המחקר. קשרים אלו באים לידי ביטוי במשתנה גיל האמהות).

בהמשך לכך, נבדקו הבדלים עבור משתני המחקר לפי סוג המגורים של הנשים (עיר / אחר). לא נבדקו הבדלים עבור מוצא, מצב משפחתי, ומצב כלכלי עקב חוסר שונות במשתני רקע אלו. בלוח 3 מוצגים מתאמים בין משתני המחקר לבין גיל המשתתפות ומספר ילדיהן.

**לוח 3: מתאמי פירסון לבדיקת הקשרים בין משתני המחקר לבין גיל המשתתפות ומספר ילדיהן**

| מס' ילדים | גיל   |                        |
|-----------|-------|------------------------|
| .06       | -.04  | 1. תפיסת מסוגלות הורית |
| .16       | .08   | 2. עמדת אני            |
| -.07      | .19*  | 3. תגובתיות רגשית      |
| .04       | .29** | 4. ניתוק רגשי          |
| -.03      | .09   | 5. מיזוג עם אחרים      |

$N=109$  \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$

המתאמים בלוח 3 מראים כי גיל המשתתפות נמצא במתאם חיובי עם רמות התגובתיות הרגשית והניתוק הרגשי, כלומר ככל שהמשתתפות מבוגרות יותר, רמות התגובתיות הרגשית והניתוק הרגשי גבוהות יותר. לפיכך, נערך פיקוח סטטיסטי על גיל המשתתפות בעת בדיקת ההשערות. לא נמצאו קשרים בין מספר הילדים לבין משתני המחקר. ההבדלים במשתני המחקר לפי סוג המגורים (עיר / אחר) נבדקו בעזרת ניתוחי  $t$ -test (ראו לוח 4).

**לוח 4: ניתוחי  $t$ -test לבדיקת הבדלים במשתני המחקר לפי סוג מגורים**

| משתנה                  | עיר (n=63) |      | אחר (n=46) |      | t(107)  |
|------------------------|------------|------|------------|------|---------|
|                        | SD         | M    | SD         | M    |         |
| 1. תפיסת מסוגלות הורית | 0.78       | 4.42 | 0.60       | 4.71 | 2.09*   |
| 2. עמדת אני            | 0.87       | 3.84 | 0.81       | 4.24 | 2.45*   |
| 3. תגובתיות רגשית      | 1.02       | 3.92 | 1.02       | 3.45 | -2.36*  |
| 4. ניתוק רגשי          | 1.13       | 2.95 | 0.85       | 2.61 | -1.74   |
| 5. מיזוג עם אחרים      | 0.74       | 3.83 | 0.75       | 3.39 | -3.07** |

$N=109$  \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$

מתוך לוח 4 ניתן לראות כי נמצאו הבדלים מובהקים במשתני המחקר בין משתתפות עירוניות לבין משתתפות המתגוררות ביישובים אחרים (בקיבוצים / מושבים / יישובים קהילתיים). רמת המסוגלות ההורית של משתתפות עירוניות נמוכה יותר משל האחרות, וכן רמת עמדת האני שלהן נמוכה יותר בהשוואה לאחרות. רמות התגובתיות הרגשית והמיזוג עם אחרים של משתתפות עירוניות גבוהות יותר בהשוואה למשתתפות שאינן עירוניות. לפיכך, השערות המחקר נבדקו בפיקוח על גיל המשתתפות וסוג מגוריהן.

### בדיקת ההשערות

השערת המחקר הראשונה לגבי ההבדלים בין הקבוצות ברמת המובחנות העצמית נבחנה באמצעות ניתוח שונות רב משתני (MANCOVA) של מימדי המובחנות העצמית לפי קבוצה, בפקוח על גיל וסוג מגורים כמשתני בקרה. לוח 5 מציג את ממצאי ניתוח השונות.

לוח 5: ניתוח שונות רב משתני של מובחנות עצמית לפי קבוצה (N=109)

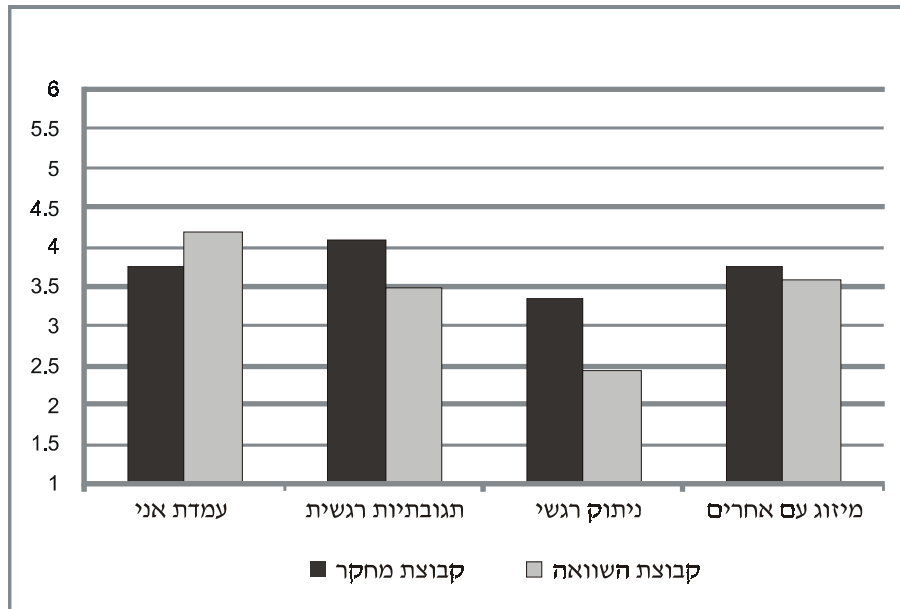
| F(1,105)          | קבוצת מחקר<br>(n=44) |      | קבוצת הביקורת<br>(n=65) |      | משתנה          |
|-------------------|----------------------|------|-------------------------|------|----------------|
|                   | SD                   | M    | SD                      | M    |                |
| 4.77*<br>(.04)    | 0.95                 | 3.75 | 0.76                    | 4.18 | עמדת אני       |
| 7.16**<br>(.06)   | 1.05                 | 4.08 | 0.97                    | 3.48 | תגובתיות רגשית |
| 24.96***<br>(.19) | 1.03                 | 3.36 | 0.86                    | 2.43 | ניתוק רגשי     |
| 0.30<br>(.003)    | 0.86                 | 3.75 | 0.71                    | 3.57 | מיזוג עם אחרים |

(N=109) \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

קבוצת מחקר: אמהות שחוו התעללות קבוצת השוואה: אמהות שלא חוו התעללות

ניתוח השונות נמצא מובהק:  $\eta^2 = .25$ ,  $F(4,102) = 8.46$ ,  $p < .001$ , ומלמד על הבדלים מובהקים במשתני המובחנות העצמית בין שתי הקבוצות. בחינת ההבדלים במימדים מראה כי רמת עמדת האני נמוכה באופן מובהק בקרב הנפגעות בהשוואה לקבוצת הביקורת, ואילו רמות התגובתיות הרגשית והניתוק הרגשי גבוהות באופן מובהק בקרב הנפגעות בהשוואה לקבוצת הביקורת. לא נמצא הבדל מובהק עבור המימד מיזוג עם אחרים. תרשים 1 ממחיש את ההבדלים שנמצאו. לפיכך, השערת המחקר הראשונה אוששה במידה רבה.

### תרשים 1: התפלגות רמות המובחנות העצמית לפי קבוצה



השערת המחקר השנייה לגבי ההבדלים בין הקבוצות ברמת המסוגלות העצמית ההורית נבחנה בעזרת ניתוח שונות חד משתני (ANCOVA) של מדד המסוגלות העצמית לפי קבוצה, בפקוקח על גיל וסוג מגורים כמשתני בקרה. לוח 6 מציג את ממצאי ניתוח השונות.

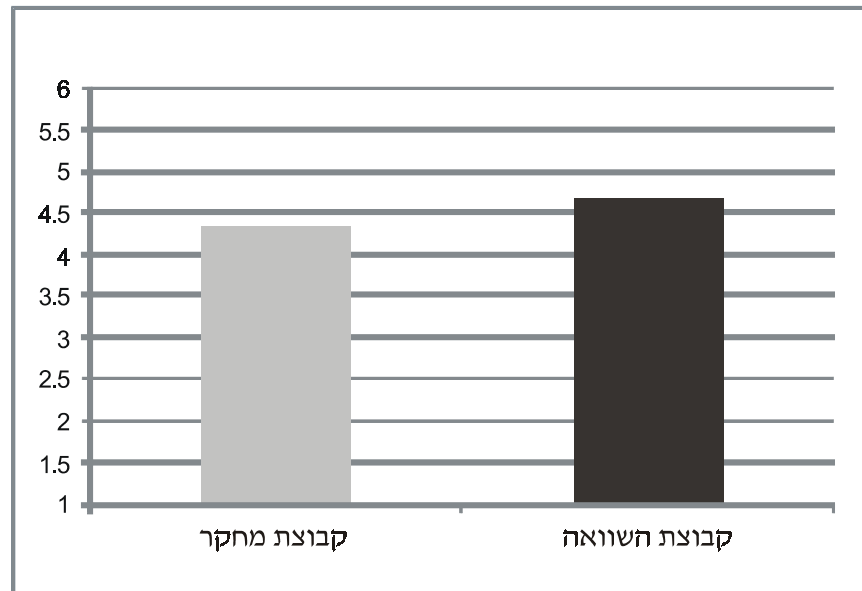
### לוח 6: ניתוח שונות של מסוגלות הורית לפי קבוצה

| F(1,105)       | קבוצת מחקר<br>(n=44) |      | קבוצת הביקורת<br>(n=65) |      | משתנה                  |
|----------------|----------------------|------|-------------------------|------|------------------------|
|                | SD                   | M    | SD                      | M    |                        |
| 4.61*<br>(.04) | 0.80                 | 4.34 | 0.62                    | 4.68 | תפיסת מסוגלות<br>הורית |

\* $p < .05$   $N=109$

ניתוח השונות עבור תפיסת המסוגלות ההורית נמצא מובהק:  $F(1,105) = 4.61$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .04$ . כך שתפיסת המסוגלות ההורית של אמהות נפגעות פגיעה מינית נמוכה באופן מובהק מזו של אמהות בקבוצת הביקורת. בתרשים 2 מוצגת התפלגות תפיסת המסוגלות ההורית לפי קבוצה.

## תרשים 2: התפלגות תפיסת מסוגלות הורית לפי קבוצה



מתוך תרשים 2 עולה כי 11 אמהות שעברו התעללות מינית דיווחו על רמת מסוגלות הורית נמוכה יותר לעומת אמהות שלא עברו, לפיכך ההשערה אוששה. השערת המחקר השלישית לגבי הקשר בין רמות מובחנות עצמית ומסוגלות עצמית הורית נבחנה באמצעות מתאמים חלקיים בין מסוגלות הורית לבין מובחנות עצמית, בפיקוח על גיל האמהות וסוג מגוריהן, עבור כלל המדגם ובחלוקה לשתי הקבוצות (ראו לוח 7).

## לוח 7: מתאמים חלקיים בין מסוגלות הורית לבין מובחנות עצמית

| מיזוג עם אחרים | ניתוק רגשי | תגובתיות רגשית | עמדת אני |                     |
|----------------|------------|----------------|----------|---------------------|
| כלל המדגם      |            |                |          |                     |
| -.37***        | -.54***    | -.30***        | .39***   | תפיסת מסוגלות הורית |
| קבוצת המחקר    |            |                |          |                     |
| -.43**         | -.43**     | -.20           | .27      | תפיסת מסוגלות הורית |
| קבוצת הביקורת  |            |                |          |                     |
| -.33*          | -.55***    | -.33**         | .48***   | תפיסת מסוגלות הורית |

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$   $N=109$

המתאמים בלוח 7 מראים כי עבור כלל המדגם נמצא מתאם חיובי בין עמדת אני לבין מסוגלות הורית באופן שככל שעמדת האני גבוהה יותר, תפיסת המסוגלות ההורית גבוהה יותר.

מתאמים שליליים נמצאו בין תגובתיות רגשית, ניתוק רגשי, ומיזוג עם אחרים לבין תפיסת מסוגלות הורית באופן שככל שרמות התגובתיות הרגשית, הניתוק הרגשי, ומיזוג עם אחרים גבוהות יותר, תפיסת המסוגלות ההורית נמוכה יותר. דפוס קשרים זה נמצא מובהק עבור כלל המדגם, וכן עבור קבוצת הביקורת. דפוס דומה נמצא בקרב האמהות הנפגעות, אם כי רק המתאמים בין ניתוק רגשי ומיזוג עם אחרים לבין תפיסת מסוגלות הורית נמצאו מובהקים.

לאור ההבדלים בעוצמות המתאמים בין קבוצת המחקר לבין קבוצת הביקורת, ולאור העובדה כי בקבוצת המחקר שניים מארבעת המתאמים מובהקים (לעומת כל הארבעה בקבוצת הביקורת) נבחנו ההבדלים בעוצמות המתאמים בין שתי הקבוצות בעזרת ניתוח  $Z$  להשוואה בין מתאמים במדגמים שונים. כל ההשוואות נמצאו לא מובהקות ( $Z = 1.26, -0.71, -0.80, 0.74$ ) (בהתאמה עבור עמדת אני, תגובתיות רגשית, ניתוק רגשי ומיזוג עם אחרים). כלומר, אומנם קיימים הבדלים בעוצמות המתאמים בין שתי הקבוצות, וכן חלקם מובהקים רק בקבוצת הביקורת, אך ההבדלים אינם מובהקים. לאור אי מובהקות ההבדלים סביר להניח כי לפחות באופן חלקי הם נובעים מהבדלים בגדלי המדגם בין קבוצת הביקורת לקבוצת המחקר, ולמעשה דפוס הקשרים בין תפיסת מסוגלות הורית לבין מובחנות עצמית דומה בין הקבוצות. לפיכך, השערת המחקר השלישית אוששה כמעט במלואה: נמצא קשר חיובי בין רמות מובחנות עצמית לבין מסוגלות עצמית הורית.

### ממצאים נוספים

מתוך מדגם האמהות שעברו פגיעה מינית בילדותן 34 (77%) דיווחו כי שוחחו עם איש טיפול על החוויה שעברו, ו-10 אמהות (23%) השיבו לשאלה זו בשלילה. אומנם חלקי המדגם קטנים, אך מעניין היה לבחון את אפשרות קיומם של הבדלים במשתני המחקר, בקרב קבוצת האמהות הנפגעות, בין מי ששוחחה עם איש טיפול לבין מי שלא שוחחה. הבדלים אלו נבחנו בעזרת ניתוחי  $t$ -test ומוצגים להלן בלוח 8. יש להתייחס אליהם באופן אקספלורטורי בלבד.

**לוח 8: ניתוחי t-test לבדיקת הבדלים במשתני המחקר לפי שיחה עם איש טיפול בקרב האמהות הנפגעות**

| משתנה                  | שוחחו (n=34) |      | לא שוחחו (n=10) |      | t(42)  |
|------------------------|--------------|------|-----------------|------|--------|
|                        | SD           | M    | SD              | M    |        |
| 1. תפיסת מסוגלות הורית | 0.80         | 4.16 | 0.46            | 4.93 | 2.87** |
| 2. עמדת אני            | 0.94         | 3.54 | 0.63            | 4.46 | 2.93** |
| 3. תגובתיות רגשית      | 0.99         | 4.20 | 1.21            | 3.70 | -1.33  |
| 4. ניתוק רגשי          | 1.02         | 3.55 | 0.79            | 2.70 | -2.43* |
| 5. מיזוג עם אחרים      | 0.84         | 3.85 | 0.90            | 3.41 | -1.44  |

(N = 44) \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

בחינת ההבדלים בין אמהות אשר חוו פגיעה מינית אשר שוחחו עם איש טיפול לבין אמהות אשר לא שוחחו עם איש טיפול מצביעה על דפוס לפיו, המסוגלות ההורית של מי ששוחחו עם איש טיפול נמוכה יותר, רמת עמדת האני שלהן נמוכה יותר, ואילו רמת הניתוק הרגשי גבוהה יותר. דפוס דומה נראה עבור תגובתיות רגשית ומיזוג עם אחרים אם כי אינו מובהק. לכאורה דפוס הממצאים מפתיע, אך יש להתייחס אליהם בזהירות לאור גדלי הקבוצות.

## דיון

מחקר זה בדק את רמות המובחנות העצמית והמסוגלות ההורית בקרב אמהות שחוות התעללות מינית בילדותן. באופן כללי עולה מתוצאות המחקר כי אמהות שעברו התעללות מינית בילדותן דיווחו על רמות מובחנות עצמית ומסוגלות הורית נמוכות יותר בהשוואה לאמהות שלא חוו התעללות מינית. ממצא זה מאושש את הממצאים בספרות הקיימת אודות אוכלוסייה שחוותה התעללות מינית (Skowron, Kozłowski, & Pincus, 2010; Trickett et al., 2011).

סיבה אפשרית לכך הינה, שעולמה של הנפגעת הוא עולם מסוכן שחרוטים בו טרור רגשי וחרדה קיומית. האדם, הבית, המשפחה, שאמורים לספק תחושת בטחון מהווים עבורה מקור לאימה. המקום, שאמור להיות מוגן ומכיל הופך להיות מקום, שגבולותיו נפרצים (זליגמן, 2004).

הפגיעה המינית, בהיותה פגיעה בגוף, בחשיבה, ברגש וביחסים הבין-אישיים מחבלת בנדבכים שונים בחיי הנפגעת, ויש לה השלכות והדהודים גם בבגרות (זליגמן, 2004). כך, למשל, כפי שעולה מתוצאות המחקר הנוכחי היא עלולה לפגוע ברמת המובחנות עצמית, המהווה תכונה חשובה וחיונית הנחוצה להתפתחות תקינה בהתבגרות ובבגרות. רמה גבוהה של מובחנות עצמית הינה חיונית לגיבוש חיי נישואין בריאים ודפוסים הוריים תקינים (Bowen, 1978; Kerr & Bowen, 1988; Skowron & Schmitt, 2003; Skowron, Kozłowski & Pincus, 2010). וכפי שעולה מתוצאות המחקר הנוכחי, רמת המובחנות העצמית בכל ארבעת המימדים - עמדת אני, תגובתיות

רגשית, ניתוק רגשי ומיזוג עם אחרים נמצאה נמוכה בקרב אמהות שחוו התעללות מינית לעומת אמהות שלא עברו.

הסבר אפשרי לכך שנמצאה רמה גבוהה יותר של עמדת אני בקרב משתתפות שלא חוו פגיעה מינית הינו כי אדם בעל עמדת אני גבוהה אינו חש כי עליו לרצות את האחר כדי לזכות באהבה ובהערכה. אמהות שחוו פגיעה מינית בילדות עלולות לגדול עם דימוי עצמי נמוך והערכה עצמית נמוכה ו"אני" פחות יציב וחזק (לב-ויזל, 2005). גדילתן בצל הטראומה שחוו, לימדה אותן, שעל מנת לזכות בחווית הערכה ואהבה מהדמויות המשמעותיות המטפלות, מחד ופוגעות, מאידך עליהן לספק את רצונם של אנשים, שבהם הן תלויות כדי לחוש את הקרבה עמם. יתכן שזו הסיבה לכך שהן אינן עומדות על עמדותיהן ורצונותיהן במידה רבה.

כפי שעולה מתוצאות המחקר, רמות הניתוק הרגשי והתגובתיות הרגשית נמצאו גם הן גבוהות בקרב אמהות שעברו התעללות מינית. חלק ממאפייני הטראומה המהדהדים בבגרותה של הנפגעת הינם הספקות המתעוררים בה, וגורמים לערעור תמידי, אודות תקפות תחושותיה הן בעולמה החיצוני והן בעולמה הפנימי (זלינגמן, 2004). רמות גבוהות של חרדה מעכבות אנשים בעלי רמת מובחנות עצמית נמוכה מלהתמודד באופן יעיל עם אירועים והופכות אותם לבעלי סיכון גבוה יותר לפתח בעיות פסיכולוגיות הקשורות למערכות יחסים (Hill, Hasty & Moore, 2011).

לטענתם, אנשים אלו, מתקשים לשאת את החרדה שבאמביוולנטיות, אשר היא נחלתן של כל מערכות היחסים המשמעותיות. מצד אחד חרדה גבוהה מובילה לרמה גבוהה יותר של מיזוג עם אחרים (Kerr & Bowen, 1988). מצד שני, יצירת קרבה ואינטימיות עלולה להעלות את החרדה מפני פגיעה נוספת ואובדן שליטה ולכן, עלולה להוביל לנתק רגשי (זלינגמן, 2004; Wei, Vogel, Ku, & Skowron & Dendy, 2004; Zakalik, 2005; Skowron et al., 2010).

הסבר אפשרי לרמת התגובתיות הרגשית הגבוהה שדווחה על ידי אמהות שחוו פגיעה מינית היא כי חווית פגיעה מינית עלולה ליצור קשיי וויסות הנובעים מהתמוטטות מערכות ההתמודדות השגרתיות המאפשרות לאדם לחוש שליטה במצב, לקבל תמיכה ולהעניק משמעות לסיטואציה (זלינגמן, 2004). נראה כי קשיים אלו מובילים לקשיים ביכולת לווסת את הרגשות, לחשוב באופן בהיר ולשמור על רמת מובחנות גבוהה (Skowron et al., 2010).

עוד דיווחו האמהות שעברו התעללות מינית על רמת מסוגלות עצמית הורית נמוכה בהשוואה לאמהות שלא עברו התעללות מינית. מצוקתן של האמהות, בעקבות הטראומה בילדות, נתנה את ביטוייה בתפקודן האמהי. תפיסת התפקיד ההורי, כפי שחוו אותו אמהות, שנפגעו מינית, עלולה להיות מושרשת בתוכן כחלק מתהליך העברה בין דורי. כתוצאה מהטמעת התחושות המלוות את החוויה שעברו ומהחרדות הקיימות בתוכן, תיתכן האפשרות שיגלו דפוסי הורות, שאינם מיטיבים לילדיהם. דפוסים לקויים אלו יכולים לבוא לידי ביטוי בקשת נרחבת של התנהגויות המביאות לתוצאה זזה, ובדפוסי הורות המקשים על ילדיהם לגדול ולהתפתח באופן מיטבי, שכן, תחושת המסוגלות העצמית של הילד מושתתת על יחסי ההתקשרות עם המטפל העיקרי,

ההורה המספק את "הבסיס העצמי" שממנו הילד גדל ומתפתח. ילדים החווים התעללות ועקב כך ההתקשרויות שלהם עם הוריהם לא בטוחות, גדלים להאמין כי מאמציהם אינם יעילים ועליהם להסתמך על אחרים שיספקו או לא יספקו את צרכיהם (Ericsson, Medley, Tackett, & Weinberg, Sroufe, Egeland, & Carlson, 1999; Taylor, 2011).

הסבר אפשרי נוסף לכך הינה הוויית של חווית הפגיעה המינית. הווייה הפוגעת בתהליך בניית האמון של הילדה בהוריה, הדמויות המשמעותיות בחייה. הווייה זו עלולה להדהד בבגרותה ולהשפיע על דפוסי האמהות בתהליך בניית קשרי ההורות. החרדה, לפגיעה אצל ילדיה, עלולה למנוע פנייה שלהן לעזרה מדמויות נוספות ובכך הן, למעשה, מבודדות את עצמן ומגבירות תחושת תסכול וחוסר אונים המשפיעים על הקשר שלהן עם ילדיהן. הן תשאפנה לחסוך מהם חוויות מתסכלות, מכאיבות או פוגעות, דפוס הורי המקשה על הילד להתמודד עם העולם על שלל אתגריו. מדובר בדפוס המצמצם את יכולותיו של הילד להתמודד עם מצבים "מסוכנים" המכשירים אותו להתמודדויות, שהעולם יציב בפניו.

הסבר נוסף לרמת המסוגלות ההורית הנמוכה בקרב נפגעות פגיעה מינית הינו כי יתכן שקיים היפוך התפקידים בין האם לילדיה וקושי ביצירת אינטימיות ביניהן. האם אשר עלולה לפתח תפיסה מעוותת לפיה היא בעלת יכולת רגשית נמוכה לתפקד כאם עלולה להוביל לחוויות כישלון בתפקודה כאם (כהן, 1998, לב-ויל, 2005). אירועים שהתקיימו בדורות קודמים ועמם המשקעים הרגשיים שהוטמעו מועברים בהעברה בין דורית, וכך לומד הילד מהוריו הן ערכים ועובדות, אך גם תבניות של קונפליקטים המלווים במתח (נפיר וויטאקר, 1985). אמהות שחוו התעללות מינית בילדותן, נחשפו להורות לקויה, לפגמים בתקשורת ההורית וכן לטרור רגשי עלולות להפגין ליקויים בהתנהגות ההורית ואולי אף לגדל ילד שיחווה התעללות מינית (Kerr & Bowen, 1988; Testa et al., 2011).

ממצא נוסף שעולה מתוך תוצאות המחקר הינו קשר חיובי בין רמות המסוגלות ההורית והמובחנות עצמית. במחקרם של שוקרון ופלאט (Skowron & Platt, 2005) אצל נמצא קשר מובהק בין רמת מובחנות עצמית נמוכה והפוטנציאל להתעללות בילדים. ייתכן, שאמהות עם רמת מובחנות עצמית גבוהה נוטות לקחת אחריות גדולה ליזום קשרים מוצלחים בשל יכולתן להישאר רגועות בשעת לחץ ובכך קיימת בהן היכולת להיות באינטראקציה מותאמת עם ילדיהן (Skowron et al., 2010). בניגוד לכך, אמהות עם רמת מובחנות עצמית נמוכה מתקשות להכיל את תגובותיהם הרגשיות של ילדיהן, ונוטות לאור חוויות הפגיעה המינית בילדותן לחוות קושי להיות במגע עם רגשותיהן. יתכן שזו הסיבה לכך שהן יוצרות נתקים רגשיים.

ממצא מעניין שעלה במחקר מתייחס לרמת המובחנות העצמית בקרב אמהות שעברו טיפול פסיכולוגי. עלה כי דווקא אלו שעברו טיפול פסיכולוגי דיווחו על רמה נמוכה יותר של מובחנות עצמית. יש להתייחס לתוצאות אלו במשנה זהירות בשל גודל המדגם, אך בהחלט תוצאות אלו הפתיעו. ייתכן שהאמהות, שקיבלו טיפול היו אלו

שהפגינו יותר סימפטומים וגילו מצוקה גדולה יותר ולכן מראש המסוגלות ההורית ורמת המובחנות עצמית היו נמוכות יותר.

סיבה אפשרית נוספת לממצא זה, שהאמהות למדו, בעקבות הטיפול, לדווח בכנות על רגשותיהן גם כאשר רגשות אלו אינם נעימים וקשים. יש לציין כי בקבוצת האמהות, שעברו טיפול לא נמצא קשר בין רמות המסוגלות ההורית לבין המובחנות העצמית. הסבר אפשרי לכך טמון בעובדה, שהטיפול אפשר לאמהות להיות מודעות לתגובות ההוריות שלהן ולערוך בהן שינוי, בעוד ששינוי המובחנות העצמית מצריך תהליך תוך אישי מעמיק וארוך יותר (Kerr & Bowen, 1988). הסבר אפשרי נוסף שאמהות אשר עברו טיפול למדו ליצור הפרדה בין רגשותיהם לבין תפקודן האמהי.

למחקר הנוכחי מספר מגבלות ולכן יש להתייחס לממצאיו בזהירות. המגבלה הראשונה הינה גודל המדגם אשר אינו מאפשר הכללה לכל האמהות שחוו פגיעה מינית. עם זאת, יש לציין שקיים קושי לאתר נבדקות שחוו פגיעה מינית עקב הסודיות וההסתרה המאפיינות את הנושא בדרך כלל. מגבלה נוספת הינה כי משתתפות המחקר נדגמו מתוך אתרי אינטרנט המארחים פורומים בנושאי אמהות כלליים ובנושא פגיעה מינית. השימוש באתרי האינטרנט אינו מאפשר מעקב בטוח אחר האימהות הנבדקות. בנוסף השימוש בדרך זו מקשה על מתן עזרה והסבר במידת הצורך לנבדקות הנתקלות בקשיים במתן תשובות לשאלון. כמו כן העברת השאלונים בדרך זו מצמצמת את האפשרות להגיע לכלל אוכלוסיית האמהות שחוו התעללות מינית. מגבלה שלישית נוגעת לטווח הגילאים המתייחס לזמן בו התקיימה ההתעללות המינית. טווח זה לא הוגבל ולכן יתכן כי קיימת השפעה לגיל בו הנפגעות חוו את הפגיעה המינית. ולבסוף, אין התייחסות בשאלון לסוג הפגיעה המינית, עוצמתה ומשך קיומה. סביר להניח כי למשתתפים אלו קיימות השלכות אודות מצבן הנפשי של הנפגעות ולדרך עיבוד החוויה וההתמודדות עמה.

עם זאת, למרות המגבלות, למחקר הנוכחי מספר תרומות חשובות. תוצאותיו מאוששות ממצאי מחקרים קודמים לגבי הקשיים עמם מתמודדות אמהות שעברו פגיעה מינית בילדותן והשלכותיהם על תפקודים משפחתיים והוריים. ברמה התיאורטית, הבנת הקשר בין התעללות מינית בילדות לבין מובחנות עצמית ומסוגלות עצמית הורית, עשויה לסייע בהבנת הדפוסים המשפחתיים הספציפיים העלולים להיקשר לפגיעה מינית. בנוסף, היא עשויה לשפוך אור על התיאוריה הבין-דורית, לפיה, דפוסים משפחתיים, כמו גם אירועי לחץ, עלולים לעבור מדור לדור. הדגש השפעת חווית הפגיעה המינית בילדות מקושרת לתפקודים אמהיים ולהורות לקויה, העלולה לעכר את האווירה המשפחתית, ולהשפיע על הדור הבא (Repetti, Taylor, & Seeman, 2002 אצל Testa et al., 2011). באופן תיאורטי קיימת אפשרות לתוצאה של דור נוסף של ילדים, שיהוו קורבן לפגיעה מינית (Testa et al., 2011). הבנה זו חשובה ביותר לצורך מניעת העברה בין-דורית של פגיעה מינית ודפוסים משפחתיים והוריים בלתי יעילים ובלתי מסתגלים.

ברמה היישומית הבנת קשרים אלו עשויה לתרום בתכנון דרכים לטיפול בקשיים משפחתיים בקרב אמהות שחוו פגיעה מינית. ניתן להקיש מהתוצאות לעבודת היועץ

החינוכי בבית הספר. הבנת היועץ את ההשלכות של התעללות מינית בילדות על אמהות תוכל לסייע לגלות אמפתיה כלפי הורים הפוגעים בילדיהם באופנים שונים. היועץ יוכל להאיר נקודות חשובות אלו, ללא שיפוטיות כלפי ההורים, ולעודד אותם לקבלת טיפול והדרכה. הורים, שיבחרו לערוך שינוי בדפוסי התנהגותם, יאפשרו לילדם לגדול בבית מכיל ומטפח ויהיו מודעים להשלכות התנהגותם ההורית על הילדים. בזכות מודעות זו ניתן יהיה לקטוע את העברה הבין דורית הכוללת דפוסי הורים, שאינם מיטיבים ולאפשר לילדיהם לזכות לגדול עם הורים המסוגלים להיות תומכים, מכילים ואמפאטיים.

## מקורות

- זליגמן, צ' (2004). מבוא לגילוי עריות: אין אמת, ואין חסד, ואין רחמים. בתוך צ' זליגמן, וז' סולומון (עורכות), **הסוד ושברו: סוגיות בגילוי עריות** (עמ' 40-15). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, מרכז אדלר.
- חאג' יחיא, מ' ולוגסי, ר' (2008). התנסות בפגיעה בילדות והקשר שלה למצוקה פסיכולוגית ולאינטימיות בבגרות הצעירה. **חברה ורווחה**, כח, 440-411.
- כהן, ת' (1998). אמהות בקרב נשים שהיו קרבנות לפגיעות מיניות בילדותן. **חברה ורווחה**, יח, 302-293.
- כהן ישרון, ח' (2001). **אין אונים הורי - משמעות המושג ומדידתו**. עבודת גמר לתואר מוסמך, החוג לפסיכולוגיה, אוניברסיטת תל אביב, תל-אביב.
- לב-ויזל, ר' (2005). אמהות ופגיעה מינית בילדות העברה בין דורית של פגיעה מינית - הייתכן? בתוך ר' לב-ויזל, ג' צוויקל, ונ' ברק (עורכות), **"שמרי נפשך": בריאות נפשית בקרב נשים בישראל** (עמ' 349-335). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.
- נפיר, א"י וויטאקר, ק"א (1985). **משפחה במבחן**. בני ברק: פועלים.
- Ardelt, M., & Eccles, J. S. (2001). Effects of mothers' parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of Family Issues*, 22, 944-972.
- Cole, P. M., & Putnam, F.W. (1992). Effect of incest on self and social functioning: A developmental psychopathology perspective. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 60, 174-184.
- DiLillo, D. & Damashek, A. (2003). Parenting characteristics of women reporting a History of Childhood Sexual Abuse. *Child Maltreatment*, 8, 319-333.
- Douglas, A.R. (2000). Reported anxieties concerning intimate parenting in women Sexually abused as children. *Child Abuse & Neglect*, 2, 425-434.

- Ericsson, N. S., Medley, A. N., Tackett, K. K., & Taylor, J. (2011). Childhood abuse and current health problems among older adults: the mediating role of Self-efficacy. *Psychology of Violence*, 2, 106-120.
- Hill, W. E. Hasty, C., & Moore, C. J. (2011). Differentiation of self and the process of forgiveness: A clinical perspective for couple and family therapy. *Australian & New Zealand Journal of Family Therapy*, 32, 43-57.
- Johnston, C., & Mash, E.J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18 (2), 167-175.
- Kerr, M.E., & Bowen, M. (1988). *Family Evaluation*. New York: Norton.
- Lang, A., Gartstein, M., Rodgers, C., & Lebeck, M. (2010). The impact of maternal childhood abuse on parenting and infant temperament. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 23,100-110.
- Krugman, S. (1987). Trauma in the family: Perspectives on intergenerational Transmission of violence. In B. A. Van Der Kolk (Ed.), *Psychological trauma* (Chapter 6, pp.127-153). Library of Congress Press.
- Leifer, M., Kilbane, T., & Kalick, S. (2004). Vulnerability or resilience to Intergenerational sexual abuse: The role of maternal factors. *Child Maltreatment*, 9, 78-91.
- Lyons-Ruth, K., & Block. D. (1996). The disturbed caregiving system: Conceptualizing the impact of childhood trauma on maternal caregiving behavior during infancy. *Journal of Infant Mental Health*, 17, 257-275.
- Peleg, O. (2008). The relation between differentiation of self and marital satisfaction: what can be learned from married people over the course of life? *The American Journal of Family Therapy*, 36, 1-14.
- Peleg-Popko, O. (2002). Bowen theory: A study of differentiation of self, social anxiety, and physiological symptoms. *Contemporary Family Therapy*, 24, 355-369.
- Reyome, N. D., Ward, K. S., & Witkiewitz, K. (2010). Psycho-social variables as Mediators of the relationship between childhood history of emotional Maltreatment, codependency, and self-silencing. *Journal of aggression, Maltreatment & Trauma*, 19, 159-179.

- Schwartz, J. P., Thigpen, S. E. & Montgomery, J. K. (2006). Examination of parenting styles of processing emotions and differentiation of self. *The Family Journal*, 14, 41-49.
- Simon, V. A., Feiring, C., & Kobielski McElroy, S. (2010). Making meaning of traumatic events: Youths' strategies for processing childhood sexual abuse are associated with psychosocial adjustment. *Child Maltreatment*, (in press) 1-13.
- Skowron, E. A., & Friedlander, M. (1998). The differentiation of self inventory: Development and initial validation. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 235-246.
- Skowron, E.A., Kozlowski, J.M., & Pincus, A.L. (2010). Differentiation, self-other representations, and rupture repair processes: predicting child maltreatment risk. *Journal of Counseling Psychology*, 3, 304-316.
- Skowron, E.A., & Platt, L.F. (2005). Differentiation of self and child abuse potential in young adulthood. *The Family Journal*, 13, 281-290.
- Skowron, E.A., & Schmitt, T.A. (2003). Assessing interpersonal fusion: reliability and validity of a new dsi fusion with others subscale. *Journal of Marital and Family Therapy*, 29, 209-222.
- Solomon, Z., Dekel, R., Zerach, G., & Horesh, D. (2008). Differentiation of self and posttraumatic symptomatology among ex-pows (prisoners-of-war) and their wives. *Journal of Marital and Family Therapy*, 35, 60-73.
- Stokes, M.L. (2008). Parent differentiation of self and cognitive competence in low-income, rural families (at risk youth). *The Pennsylvania State Mcnair Journal*, 25, 100-110.
- Testa, M., Hoffman, J.H., & Livingston, J.A. (2011). Intergenerational transmission of sexual victimization vulnerability as mediated via parenting. *Child Abuse & Neglect*, 35, 363-371.
- Trickett, P., Noll, J., & Putnam, F. (2011). The impact of sexual abuse on female development: Lessons from a multigenerational, longitudinal research study. *Development and Psychopathology*, 23, 453-476. Retrieved August 9, 2011, from Research Library (Document ID: 2343817331).

## ילדים להורים גירושים: האם (רק) תפיסת המסוגלות הזוגית נפגעת?

### טל שמר אלקיים ומשה ישראלשוילי

#### תקציר

בספרות המחקרית קיימות עדויות להשפעה השלילית של גירושי הורים על תפיסת המסוגלות הזוגית של ילדיהם. המחקר הנוכחי בחן את האפשרות שההבדל בין מתבגרים ופרחי בגרות שהוריהם גרושים, לעומת אלה שהוריהם נשואים, אינו תחום רק לנושא תפיסת המסוגלות הזוגית אלא גם מחלחל לתפיסות המסוגלות בתחומי חיים אחרים ולתחושה הכללית של קוהרנטיות. במסגרת המחקר נבדק מדגם שכלל 509 משתתפים, מתוכם 299 פרחי בגרות (18-25) ו-210 מתבגרים (17-18), שנחלקו באופן שווה על פי המגדר והמצב המשפחתי של ההורים. המשתתפים מילאו שאלונים הבודקים תפיסת קוהרנטיות, תפיסת מסוגלות עצמית כללית, ותפיסות מסוגלות ללמידה, לקבלת החלטות קריירה, לזוגיות ולהורות עתידית. ממצאי המחקר מלמדים כי, ברמה הכללית, תפיסות הקוהרנטיות, המסוגלות הכללית והמסוגלות לזוגיות נמוכות בקרב נשים שהוריהן גרושים יותר מכל הנחקרים האחרים. בהקשר לתפיסות מסוגלות ספציפיות, נמצא שתפיסות מסוגלות ללמידה, לקבלת החלטות קריירה ולהורות עתידית, גבוהות יותר בקרב נחקרים שהוריהם נשואים, בהשוואה למי שהוריהם גרושים. המסקנה הכללית העולה מתוך ממצאי המחקר הינה שחוויית החשיפה לגירושי ההורים עלולה לזלוג לתפיסות כלליות של מסוגלות, ובמיוחד בקרב בנות. לכך יכולות להיות השלכות מעשיות המתייחסות לתפקיד היועץ החינוכי בעת המפגש והעבודה עם תלמידים שהוריהם גרושים.

#### מבוא

המחקר הנוכחי עוסק בבחינת גבולות ההשפעה של גירושי ההורים על אספקטים שונים של תפיסת המסוגלות האישית של ילדיהם. המחקר בחן אפשרות קיומם של הבדלים בין מתבגרים ופרחי בגרות (ראו הערה 1 בסוף המאמר) שהוריהם גרושים לבין אלה שהוריהם נשואים, בתפיסת מסוגלות אישית במובנה הכללי ובהקשרים ספציפיים.

#### גירושי הורים והשפעתם על הילדים

שיעור הגירושין במדינות מערביות בעולם ובישראל בפרט נמצא במגמת עלייה. בישראל נרשמה במהלך העשור האחרון עלייה של כ-65% במקרי הגירושין במגזר היהודי; כיום, כ-27% מכלל הזוגות המתחתנים בישראל מתגרשים לאחר מכן (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2011).

שיעור הגידול הגבוה באחוז הגירושין הביא חוקרים רבים לבחון את השפעות הגירושין על ילדים במגוון היבטים. ככלל, אמנם יש חוקרים הטוענים שלגירושין ההורים עשויה להיות השפעה חיובית על הילדים, אך רוב החוקרים אווזים בדעה שלגירושין יש בעיקר השפעות שליליות המציבות ילדים שהוריהם גרושים במעמד של

קבוצה בסיכון ( Amato, 2005; Amato & Sobolewski, 2001; Huurre, Junkkari, & Aro, 2006; Wauterickx, Gouwy, & Bracke, 2006). דעה זו מתבססת בעיקר על מחקרי אורך שעקבו אחר ילדים שהוריהם התגרשו, תוך השוואה לקבוצות מתאימות, ומהם עלה שבקרב ילדים שהוריהם גרושים עלולים להתפתח לאחר מכן קשיים רגשיים, חברתיים, התנהגותיים ולימודיים ( Bjarnason et al., 2003; Goodman & Pickens, 2001; Storksen, Roysamb, Gjessing, Moum, & Tambs, 2007; Wauterickx et al., 2001; Yongmin, 2006). העדויות המחקריות מלמדות שסוג הקושי שעלול להתעורר תלוי במין הילד/ה: בנות נוטות להגיב לגירושין באופן מופנם, כלומר הן נוטות לסבול מדיכאון והערכה עצמית נמוכה ( Huurre et al., 2006; Oldehinkel, Ormel, Veenstra, De Winter, & Verhulst, 2008; Storksen, et al., 2007); בנים, לעומתן, מגיבים לגירושין באופן מוחצן יותר ומפגינים הפרעות התנהגות/התנהגות אנטי סוציאלית, בעיות גופניות וקונפליקט עם דמויות סמכות ( Malone et al., 2004; Martinez, Charles, & Forgatch, 2002; Storksen et al., 2007). כמו כן התברר שההשפעה הספציפית של גירוש הורים יכולה להשתנות גם בהתאם לגיל ו/או השלב ההתפתחותי בו נמצאת הילד/ה (Lansford, 2009). לדוגמה, נמצא שמתבגרים שהוריהם גרושים חווים קושי בהתמודדות עם נושאים התפתחותיים אופייניים לגיל ההתבגרות, כגון גיבוש ההערכה העצמית (Goodman & Pickens, 2001; Sun, 2001).

### השפעות הגירושין לטווח הארוך - תקופת הבגרות הצומחת

לאחרונה ניתנת תשומת לב עיונית ומחקרית מיוחדת לבחינת ההבדלים בין תקופת (גיל) ההתבגרות (גילאי 10-18) לתקופת החיים שלאחריה (גילאי 19-25), המכונה "בגרות צומחת" (Emerging Adulthood). לדעת החוקרים, בעוד תקופת ההתבגרות כוללת חיפוש הגדרה מתאימה לזהות העצמית של הפרט, תקופת הבגרות הצומחת מאופיינת בניסיון לתרגם את ההגדרה שהחלה להתגבש לכלל מסקנות התנהגותיות שבמובנים רבים יעצבו את מסלול חייו של הפרט. על כן, תקופת הבגרות הצומחת מאופיינת בחיפוש יזום של התנסויות מגוונות, שינוי בלתי פוסק וחקירה של כיווני חיים אפשריים, ובחינה של מגוון תפקידי חיים (Arnett, 2000, 2007). הגם שתקופת הבגרות הצומחת עלולה להיות מאופיינת בנטייה להתנהגויות קיצוניות וחתיירה להתנסויות בעיתיות (כגון: סמים), התכלית שלהן אינה שלילית בעיקרה; קרי, המעבר מתקופת גיל ההתבגרות לתקופת הבגרות הצומחת, בקרב כלל האוכלוסייה, כולל תהליכים רצויים של צמיחה והתפתחות המזינים את ההחלטות התעסוקתיות, הרומנטיות והאחרות לאורך יעצב האדם את מסלול חייו (Arnett, 2007; Galambos, Baker, & Krahn, 2006). אולם, מציאות זו עלולה להיות שונה עבור פרחי בגרות שהוריהם גרושים, זאת מכיוון שהם מגיעים לשלב התפתחותי זה כשהם נושאים עמם קשיים ובעיות בלתי פתורות מהתקופה שקדמה לה, ובעיקר מגיל ההתבגרות. אפשרות זו זוכה לתמיכה ממצאי מחקרים המצביעים על כך שפרחי בגרות שהוריהם גרושים מדווחים על קשיים רבים יותר, בהשוואה למי שהורים לא התגרשו, גם בתקופת הבגרות הצומחת ( Amato & Sobolewski, 2001). כך, לדוגמה, נמצא שפרחי בגרות שהוריהם גרושים, בהשוואה

לפרחי בגרות שהוריהם נשואים, סובלים ממיטביות נפשית פחותה, מתקשים ביצירת קשרים זוגיים ושימורם ומדווחים על מערכת יחסים סבוכה עם הוריהם (Amato & Sobolewski, 2001; Cartwright, 2006; Cui & Fincham, 2010; Peters & Ehrenberg, 2008; Stroksen et al., 2007). מחקרים אחרים מעלים את האפשרות שהקשיים ביצירת קשרים ושימורם נעוצים בחוסר גיבוש של זהות המתבגר, שהוריו התגרשו, ההופך להיות פרח בגרות (Cartwright, 2006; Mullis, Mullis, Schwartz, Pease, & Shriner, 2007).

חשוב לציין כי רוב המחקרים שעסקו בהשפעות ארוכות הטווח של גירושי ההורים התמקדו בעיקר בתחום הזוגיות. במחקרים אלה נמצא שגברים שהוריהם גרושים סומכים פחות על היכולות הזוגיות של בנות זוגם, מחזיקים בתפיסת מסוגלות לנישואים נמוכה יותר, וחשים פחות מסוגלות לפתרון קונפליקטים עם בן/בת הזוג (Cui, Fincham, & Dostal & Langhinrichsen-Rohling, 1997; Sergin & Taylor, 2006; Pasley, 2008). עד כה כמעט ולא בוצעו מחקרים שבחנו את תפיסת המסוגלות הבסיסית (Scholz, Dona, Sud, & Schwarzer, 2002) ו/או תפיסות מסוגלות ספציפיות מגוונות, כגון תפיסת מסוגלות ללמידה, לקריירה ולהורות עתידית. מכיוון שרכישת תחושת מסוגלות בתחומים ספציפיים מהווה חלק מהותי בתהליך החקירה העצמית של מתבגרים, ומכיוון שלתחושת המסוגלות יש מקום חשוב בתהליכי ההתנסות וקבלת ההחלטות של פרחי בגרות, יש מקום לבחינה מסודרת של השפעת גירושי ההורים על תפיסת המסוגלות במגוון תחומים.

### גירושי הורים ותפיסת מסוגלות

המושג תפיסת מסוגלות (self-efficacy) מתייחס לאמונת האדם ביכולתו לארגן ולהוציא אל הפועל דרכי התנהגות על מנת להתמודד עם מצבים עתידיים (Bandura, 1997). מכיוון שבמצבי גירושין הילד לרוב חווה תחושה של חוסר שליטה על החלטות ההורים ועל התהליך בכללותו, יש לצפות שגירושי ההורים יעוררו אצל הילד תחושה בוטה של חוסר שליטה לגבי המתרחש. יתרה מזו, לטווח ארוך גירושי ההורים עלולים לפגוע לא רק בתחושת השליטה ביחס למצבים אישיים ומשפחתיים אלא לחלחל גם למגוון של הקשרים אחרים ומסתעפים הנוגעים לנושאים של שליטה וניהול החיים. למשל, ידוע כי חשיפה לחוויה של גירושי ההורים משפיעה על תחושת היכולת להתמודד עם לחצים בקרב ילדי הגירושין (Sandler, Tein, Mehta, Wolchik, & Ayers, 2000; Sandler, 2001). גירושי ההורים עלולים להשפיע גם לטווח ארוך על המידה בה הילד-המתבגר יאמין ביכולתו להתמודד עם משימות לוחצות כגון: התמודדות במצבי למידה. הביסוס העיוני לטענה בדבר ההשפעות הפולשניות של גירושי ההורים על מכלול הוויית הילד נמצא במודל "תכנון חיים אינטגרטיבי" של הנסן (Hansen, 1997). על פי מודל זה קיים קשר הדדי בין מכלול הנושאים המעצבים את תפיסות העולם וההחלטות שמקבלים צעירים, ובמיוחד בתקופת הבגרות הצומחת. לכן, פגיעה באחד מהתחומים - לדוגמה: פגיעה בתחושת המסוגלות לשמר קשר בין-אישי זוגי ו/או למנוע פרידה וגירושין - עלולה להשפיע גם על תחושת המסוגלות של האדם ביחס ליכולתו להתמיד

בתעסוקה לאורך זמן ו/או באמונתו ביחס ליכולתו להשפיע על תהליכים קהילתיים/סביבתיים במקום בו הוא גר.

כאמור, מחקרים שנערכו עד כה התמקדו כמעט לחלוטין בבחינת השפעת גירוש ההורים על המסוגלות לניהול יחסים רומנטיים וחיי נישואין. זאת ועוד, מספר המחקרים שעסקו בתחושת הקוהרנטיות בקרב צעירים שהוריהם גרושים, לעומת צעירים שהוריהם לא התגרשו, מצומצם ביותר. במושג "קוהרנטיות" הכוונה לתפיסה גלובלית של הפרט את עולמו כמובן, ניתן לניבוי ובעל משמעות (Antonovsky, 1987). בפועל, מושג הקוהרנטיות קשור לתחושת המסוגלות הכללית של הפרט. בספרות מדווח רק על שני מחקרים אשר בחנו את הקשר בין גירוש ההורים לבין תחושת הקוהרנטיות של צעירים ומבוגרים. נמצא כי מבוגרים שהוריהם התגרשו הנם בעלי תפיסת קוהרנטיות נמוכה יחסית למבוגרים שהוריהם נשואים (Wolf, Elston, & Kissling, 1989). כך גם נמצא שתפיסת הקוהרנטיות של פרחי בגרות גבוהה יותר ככל שרמת הקונפליקט בין הוריהם נמוכה יותר ואיכות הקשר שלהם עם ההורים טובה יותר (Retterath, 1995).

לסיכום, הספרות הקיימת ביחס להשפעת גירוש ההורים על תפיסת המסוגלות בקרב פרחי בגרות עוסקת בעיקר בבחינת ההשפעה על זוגיות ונישואין; אין בספרות דיווח משמעותי על מחקרים שבחנו את תפיסת המסוגלות הכללית ו/או תפיסות מסוגלות ספציפיות בקרב פרחי בגרות שהוריהם התגרשו. כאמור, תפיסות מסוגלות ספציפיות וכלליות אלה הן חלק מהותי מחקירת העצמי של המתבגר ופרח הבגרות, ועל פי המודל של הנסן (Hansen, 1997) יש להם השפעה משולבת על תפיסות הפרט בתחומים השונים. על רקע זה המחקר הנוכחי התמקד בבחינת שאלות הקשורות לתחושת מסוגלות, ספציפית וכללית, בקרב מתבגרים ומי שכבר נמצאים בתקופת הבגרות הצומחת, תוך השוואה בין צעירים שהוריהם גרושים למי שהוריהם לא התגרשו.

מטרת המחקר הנוכחי הייתה, אם כן, לבדוק את ההבדלים בין מתבגרים ופרחי בגרות שהוריהם גרושים לאלו שהוריהם נשואים בקוהרנטיות, תפיסת מסוגלות עצמית כללית ותפיסות מסוגלות עצמית ספציפיות בתחומים אשר סביבם מתמקדת החקירה העצמית בתקופת הבגרות הצומחת: לימודים, קריירה, זוגיות והורות עתידית. ההשערה הכללית הייתה שתפיסות הקוהרנטיות והמסוגלות - הכללית והספציפיות - של מתבגרים ופרחי בגרות שהוריהם נשואים יהיו גבוהות מאלו של צעירים שהוריהם גרושים. בתוך כך, נבדקו גם ההבדלים בין המינים ובין מתבגרים לפרחי בגרות.

## שיטה

### נבדקים

במחקר השתתפו 509 נבדקים, מתוכם 299 פרחי בגרות בני 18-25 ו- 210 מתבגרים בכיתות יב', ובהם 271 נשים ו-238 גברים. כמחצית מהמדגם היו צעירים שהוריהם גרושים ( $N=236$ ). למחקר נבחרו רק צעירים שהיו בני 18 או פחות כשהוריהם התגרשו. איתור הנבדקים ממשפחות גרושות נעשה בדיעבד, על סמך תשובות המשתתפים לשאלה בדבר המצב המשפחתי של הוריהם.

### כלי המחקר

**שאלון קוהרנטיות** (Antonovsky, 1993): במחקר הנוכחי השתמשנו בגרסה המקוצרת של השאלון. השאלון הנו בסגנון הדיפרנציאל הסמנטי ומכיל 13 היגדים על סולם בן 7 דרגות, אשר ניסוחן משתנה בהתאם להיגד, לדוגמה: "האם יש לך הרגשה שאתה נמצאת במצבים שאתה מבין/ה ויודעת/ת מה לעשות בהם?" ( $1=$ תמיד,  $7=$ אף פעם לא), "בדברים שאתה עושה בתפקידיך היום יומיים יש..." ( $1=$ מקור להנאה וסיפוק עמוק,  $7=$  מקור לשעמום וכאב). ככל שציון הנבדק גבוה יותר כך תפיסת הקוהרנטיות שלו גבוהה יותר. ציון המהימנות במדגם במחקר הנוכחי הנו  $\alpha=.77$ .

**שאלון תפיסת מסוגלות כללית** (Scherer & Adams, 1983): תורגם לעברית על ידי שטרן (1989, כפי שמצוטט אצל עוז, 1991). השאלון הנו מסוג ליקרט ומכיל 17 היגדים (לדוגמה: "אני סומך/ת על עצמי", "אני מתקשה להתמודד עם רוב הבעיות הצצות בחיי"). סולם התשובות הנו בן 7 דרגות, כאשר 7 מציין הסכמה מלאה ו-1 מציין התנגדות מלאה להיגד. ככל שציון הנבדק גבוה יותר כך תפיסת המסוגלות הכללית שלו גבוהה יותר. ציון המהימנות במדגם במחקר הנוכחי הנו  $\alpha=.87$ .

**שאלון תפיסת מסוגלות ללמידה (מור, 2001)**: משיקולי תוכן נעשה שימוש בשבעה היגדים (מתוך 24 היגדים בשאלון המקורי) השייכים לגורם הלמידה האקדמית. השאלון הנו מסוג ליקרט ומכיל 7 היגדים (לדוגמה: "אני מצפה להצליח בלימודים", "מיומנויות הלימוד שלי מצוינות בהשוואה לאחרים"). סולם התשובות הנו בן 4 דרגות, כאשר 1 מציין התנגדות מוחלטת ו-4 מציין הסכמה מוחלטת. ככל שציון הנבדק גבוה יותר כך הוא חש מסוגלות גבוהה יותר ללמידה. ציון המהימנות במדגם במחקר הנוכחי הנו  $\alpha=.79$ .

**שאלון תפיסת מסוגלות להורות עתידית (פולג ואילן, 1996, כפי שמצוטט אצל שיפטן, 2001)**: השאלון הנו מסוג ליקרט ומכיל 15 היגדים, המנוסחים בזמן עתיד (לדוגמה: "אני מאמין/ה שאהיה מרוצה מכישורי בגידול ילדים", "לעיתים אני חושש/ת שמא אכשל בתפקידי כהורה"). סולם התשובות הנו בן 6 דרגות, כאשר 1 מציין התנגדות מוחלטת ו-6 מציין הסכמה מוחלטת. ככל שציון הנבדק גבוה יותר כך הוא חש מסוגלות גבוהה יותר להיות הורה בעתיד. ציון המהימנות במדגם במחקר הנוכחי הנו  $\alpha=.90$ .

שני השאלונים הבאים תורגמו מאנגלית בשיטת התרגום הכפול והועברו במחקר חלוץ (N=259) לבדיקת מהימנות ותוקף.

**שאלון תפיסת מסוגלות לקבלת החלטות קריירה (CDMSE) (Betz, Klein, & Taylor, 1996):** שאלון מסוג ליקרט המכיל, לאחר ניתוח גורמים, 15 היגדים. סולם התשובות הנו בן 5 דרגות כאשר 1 מציין אי בטחון מוחלט ו-5 מציין בטחון מוחלט ביחס לתפיסת המסוגלות לקבל החלטות קריירה. בניתוח גורמים נמצא כי השאלון כולל שני גורמים. הגורם הראשון הינו תפיסת מסוגלות עצמית לקבלת החלטות קריירה הכולל 12 היגדים (לדוגמה: "לגבש תוכניותיך לחמש השנים הבאות", "לתכנן מה עליך לעשות על מנת להצליח בהשגת הקריירה בה בחרת"). ככל שציון הנבדק גבוה יותר כך הוא חש מסוגל יותר לקבל החלטות קריירה. ציון מהימנות גורם זה הנו  $\alpha=.90$ . הגורם השני הינו תפיסת מסוגלות עצמית להחלפת מקצוע הכולל 3 היגדים (לדוגמה: "לשנות קריירה אם אינך מרוצה מזו שבחרת"). ככל שציון הנבדק גבוה יותר כך הוא חש מסוגל יותר להחליף קריירה. ציון מהימנות גורם זה הנו  $\alpha=.85$ .

**שאלון תפיסת מסוגלות לזוגיות (R-SE) (Morua & Lopez, 2005):** שאלון מסוג ליקרט המכיל, לאחר ניתוח גורמים, 22 היגדים. סולם התשובות הנו בן 9 דרגות, כאשר 1 מציין אי בטחון מוחלט ו-9 מציין בטחון מוחלט בתפיסת המסוגלות לנהל מערכת יחסים זוגית. בניתוח גורמים נמצא כי השאלון כולל שני גורמים. הגורם הראשון הינו תפיסת מסוגלות עצמית לזוגיות הכולל 16 היגדים (לדוגמה: "להביע בחופשיות את צרכיך ורצונותיך", "לנחם את בן/בת הזוג כאשר הוא/היא חשה מדוכא/ת") ככל שציון הנבדק גבוה יותר כך הוא חש מסוגל יותר לנהל קשר זוגי. ציון מהימנות גורם זה הנו  $\alpha=.94$ . הגורם השני הינו תפיסת מסוגלות עצמית לוויסות גבולות בזוגיות הכולל 6 היגדים (לדוגמה: "להימנע מהעברת ביקורת על בן/בת הזוג כשהיא/הוא טועה", "לקבל/לכבד את רצון בן/בת הזוג לעשות דברים בדרכו/ה"). ככל שציון הנבדק גבוה יותר כך הוא חש מסוגל יותר לווסת גבולות בזוגיות ולבצע הפרדה בין ה"אני" ל"אחר". ציון מהימנות גורם זה הנו  $\alpha=.82$ .

**שאלון פרטים אישיים:** אשר כלל שאלות כלליות באשר למין הנבדק, גילו, מצבו המשפחתי, מיקומו במשפחה ומצבם המשפחתי של הוריו. כמו כן, השאלון כלל שאלות על מאפייני תהליך הגירושין כמו הגיל בעת הגירושין, מי ההורה המשמורן, תדירות המפגשים עם ההורה שאינו משמורן, האם הגירושין היוו הפתעה לנבדק והאם במהלך שלוש השנים שלאחר הגירושין חלו בחייו שינויים נוספים כמו נישואים חוזרים של אחד ההורים, מעבר דירה והולדת אחות.

## הליך

השאלונים לפרחי הבגרות הועברו בשיעורים באוניברסיטאות ומכללות בארץ. לאחר קבלת אישור מלשכת המדען הראשי במשרד החינוך וממנהלי בתי הספר, השאלונים לתלמידי כיתות יב' הועברו במדגם נוחות בבתי ספר ברחבי הארץ. השאלון הועבר בכתה באופן אנונימי, לאחר שניתן לתלמידים הסבר כללי על מטרת המחקר.

השאלונים לפרחי הבגרות הועברו באופן דומה בשיעורים באוניברסיטאות ומכללות בארץ. בסופו של דבר לצורך עיבוד נתוני המחקר נעשה שימוש ב-509 שאלונים, שמולאו באופן מלא, המהווים כ-56.5% מכלל השאלונים שהופצו.

### ממצאים

על מנת לבדוק את השערות המחקר העוסקות בהבדלים בין נבדקים שהוריהם גרושים לנבדקים שהוריהם נשואים, ובאינטראקציות בין מצב משפחתי של ההורים למין ולתקופת החיים (גיל ההתבגרות ותקופת הבגרות הצומחת) נערך ניתוח שונות רב משתני (MANOVA) תלת כיווני (מצב משפחתי X תקופת חיים X מין).

### הבדלים בין צעירים שהוריהם גרושים לבין צעירים שהוריהם נשואים

בניתוח השונות נמצא כי בממוצע תפיסות הקוהרנטיות והמסוגלות של נבדקים שהוריהם גרושים נמוכות מאלו של נבדקים שהוריהם נשואים ( $F(8,503)=8.58$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2=.12$ ). הבדלים אלו, בין צעירים שהוריהם גרושים לצעירים שהוריהם נשואים, מעבר למין, נמצאו בשלוש תפיסות מסוגלות - תפיסת המסוגלות ללמידה, לקריירה ולהורות עתידית. לוח 1 מציג את הממוצעים וסטיות התקן עבור משתנים אלו.

**לוח 1: ממוצעים וסטיות תקן של תפיסות המסוגלות תוך הבחנה על פי המצב המשפחתי של ההורים**

| תפיסות המסוגלות<br>בתחום:   | הורים גרושים<br>( $N=231$ ) | הורים נשואים<br>( $N=272$ ) |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| מסוגלות ללמידה              | 3.24 (.53)                  | 3.46 (.41)                  |
| מסוגלות לקבלת החלטות קריירה | 3.30 (.71)                  | 3.59 (.69)                  |
| מסוגלות להחלפת מקצוע        | 3.46 (.92)                  | 3.55 (.87)                  |
| מסוגלות להורות עתידית       | 4.76 (.72)                  | 4.93 (.67)                  |

עיון בלוח 1 מלמד כי תפיסת המסוגלות ללמידה של נבדקים שהוריהם גרושים נמוכה מזו של נבדקים שהוריהם נשואים ( $F(1)=29.00$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2=.05$ ); תפיסת המסוגלות לקבלת החלטות קריירה של נבדקים שהוריהם גרושים נמוכה מזו של נבדקים שהוריהם נשואים ( $F(1)=21.25$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2=.04$ ); ונבדקים שהוריהם גרושים מעריכים את מסוגלותם ההורית העתידית כנמוכה מזו של נבדקים שהוריהם נשואים ( $F(1)=10.79$ ;  $p < .01$ ;  $\eta^2=.02$ ).

יש לציין, כי כל ההבדלים שנמצאו הנם מעבר לגיל הנבדקים - בניתוח השונות שתואר לעיל לא נמצאה אינטראקציה מובהקת בין המצב משפחתי של ההורים לתקופת החיים של הנבדק בקוהרנטיות ובתפיסות המסוגלות. כלומר, ההבדלים בתפיסות המסוגלות בין צעירים שהוריהם גרושים לצעירים שהוריהם נשואים באים לידי ביטוי הן בגיל ההתבגרות והן בתקופת הבגרות הצומחת.

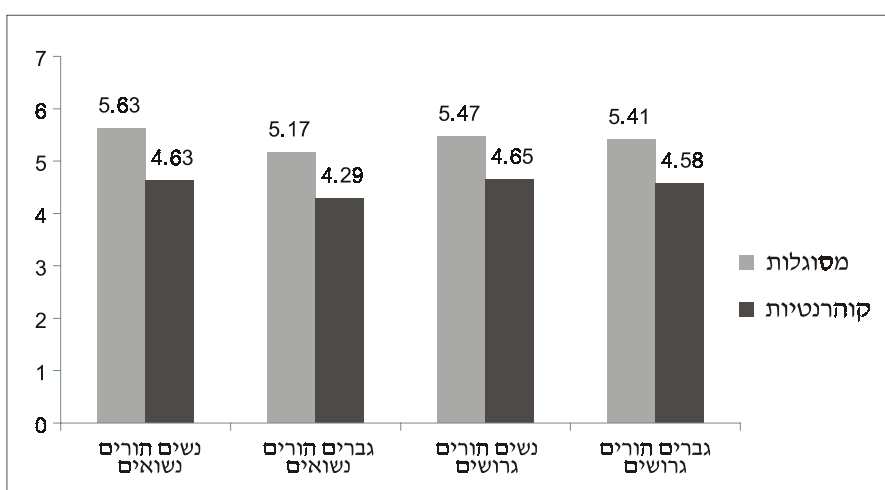
כדי לבדוק את האפשרות של קיום משתנים מתווכים מסוג של אופן התנהלות תהליך הגירושין חושבו מתאמי פירסון וניתוחי רגרסיה במסגרתם נבדקה התרומה השולית של מאפייני תהליך הגירושין (ראה להלן) להסברת השונות בכל אחד מהמשתנים התלויים שנחקרו. ממצאי בדיקות אלה מעידים ברובם המוחלט כי למאפייני תהליך הגירושין - קרי, מה גילו של הנבדק בעת הגירושין, מי ההורה המשמורן, מה תדירות המפגשים עם ההורה שאינו משמורן, האם הגירושין היו הפתעה לנבדק והאם במהלך שלוש השנים שלאחר הגירושין חלו בחייו שינויים נוספים כמו נישואים חוזרים של אחד ההורים, מעבר דירה והולדת אחות (ראו הערה 2 בסוף המאמר) - אין תרומה מובהקת להסברת השונות במשתנים שנחקרו.

### הבדלים בין המינים

ממצאי ניתוח השונות (MANOVA) מלמדים כי בארבעה משתנים רמת תפיסת המסוגלות בקרב נשים שהוריהן גרושים הינה נמוכה יחסית. הממצאים מצביעים על אינטראקציות בין המצב המשפחתי של ההורים למין הנבדק ביחס למשתנים הבאים: תפיסת קוהרנטיות ( $F(1,503)=4.62$ ;  $p < .05$ ;  $\eta=.01$ ) ותפיסת מסוגלות כללית ( $F(1,503)=8.99$ ;  $p < .01$ ;  $\eta=.02$ ).

בניתוחי שונות חד כיווניים (ONE WAY ANOVA) עם מבחן שפיי, שנערכו על מנת לבדוק אילו קבוצות שונות באופן מובהק מהאחרות, נמצא כי תפיסת הקוהרנטיות של נשים שהוריהן גרושים נמוכה מתפיסת הקוהרנטיות של שאר קבוצות הנחקרים במדגם ( $F(3)=8.38$ ;  $p < .001$ ;  $\eta=.05$ ). עוד נמצא בניתוחים אלו כי תפיסת המסוגלות הכללית של נשים שהוריהן גרושים נמוכה מתפיסת המסוגלות הכללית של נשים וגברים שהוריהם נשואים ( $F(3)=9.06$ ;  $p < .001$ ;  $\eta=.05$ ).

### תרשים 1: אינטראקציה בין מין המשיב ומצב משפחתי ביחס לתפיסת הקוהרנטיות והמסוגלות הכללית

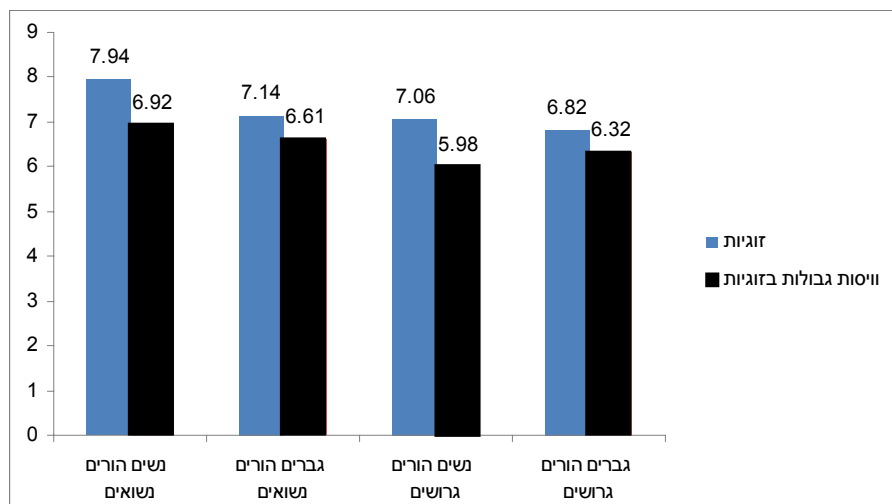


תפיסת מסוגלות לזוגיות,  $(F(1,503)=6.97; p < .01; \eta=.02)$  ותפיסת מסוגלות לוויסות גבולות בזוגיות.  $(F(1,503)=8.12; p < .01; \eta=.02)$ .

בניתוחי שונות חד כיווניים (ONE WAY ANOVA) עם מבחן שפיי, שנערכו על מנת לבדוק אילו קבוצות שונות באופן מובהק מהאחרות, נמצא כי בעוד שבקרב נבדקים שהוריהם נשואים תפיסת המסוגלות לזוגיות של נשים שהוריהן נשואים גבוהה מזו של גברים; בקרב נבדקים שהוריהם גרושים אין הבדל בין המינים בתפיסת המסוגלות לזוגיות. בנוסף, תפיסת המסוגלות לזוגיות של נשים שהוריהן נשואים גבוהה מתפיסת המסוגלות של שאר קבוצות הנחקרים במדגם. עוד התקבל שתפיסת המסוגלות לזוגיות של גברים שהוריהם גרושים נמוכה מזו של גברים שהוריהם נשואים  $(\eta=.13; F(3)=24.75; p < .001)$ .

באשר לתפיסת המסוגלות לוויסות גבולות לזוגיות, התקבל אפקט אינטראקציה מובהק לפיו בעוד שבקרב נבדקים שהוריהם נשואים תפיסת המסוגלות לוויסות גבולות בזוגיות של נשים גבוהה מזו של גברים, בקרב נבדקים שהוריהם גרושים תפיסת המסוגלות לוויסות גבולות בזוגיות של גברים גבוהה מזו של נשים  $(F(1,503)=8.12; p < .01; \eta=.02)$ .

## תרשים 2: אינטראקציה בין מין המשיב ומצב משפחתי ביחס לתפיסת המסוגלות לזוגיות והמסוגלות לוויסות גבולות בזוגיות



## קשר בין תפיסות המסוגלות

לוח 2 מציג את מטריצת המתאמים (פירסון) בין משתני המחקר, קוהרנטיות ותפיסות מסוגלות.

**לוח 2: מתאמי פירסון בין הקוהרנטיות, תפיסת המסוגלות הכללית ותפיסות המסוגלות הספציפיות (N=509)**

| תפיסת מסוגלות בתחום:  | קוהרנטיות | כללית | למידה | קבלת החלטות קריירה | החלפת מקצוע | זוגיות | וויסות גבולות בזוגיות |
|-----------------------|-----------|-------|-------|--------------------|-------------|--------|-----------------------|
| כללית                 | .50**     |       |       |                    |             |        |                       |
| למידה                 | .33**     | .48** |       |                    |             |        |                       |
| קבלת החלטות קריירה    | .43**     | .42** | .33** |                    |             |        |                       |
| החלפת מקצוע           | .28**     | .27** | .22** | .38**              |             |        |                       |
| זוגיות                | .27**     | .30** | .25** | .33**              | .35**       |        |                       |
| וויסות גבולות בזוגיות | .27**     | .19** | .17** | .19**              | .20**       | .57**  |                       |
| הורות עתידית          | .42**     | .41** | .29** | .41**              | .25**       | .42**  | .35**                 |

$p < .01$  \*\*

עיון בלוח 2 מלמד כי נמצא קשר חיובי, בקרב כל המדגם, בין תפיסת הקוהרנטיות, תפיסת המסוגלות הכללית ותפיסות המסוגלות הספציפיות (תפיסות המסוגלות בלימודים, קבלת החלטות קריירה, זוגיות והורות עתידית).

## דיון

המחקר הנוכחי הציע להתבונן על השפעות הגירושין מתוך נקודת המבט של תפיסת היכולת של הפרט ובאופן הוליסטי (Hansen, 1997). המחקר הניח כי מכיוון שהגירושין עלולים לגרום לילד לחוש חוסר שליטה לגבי המתרחש, השפעותיהם עלולות לחלחל לתחומים מגוונים, ולא רק כאלה העוסקים בזוגיות ונישואין. באופן ספציפי נבדקה האפשרות שחשיפה לגירושין הורים תפגע בתפיסות הבסיסיות ביותר של קוהרנטיות ומסוגלות. באופן כללי, ממצאי המחקר מצביעים על כך שילדים שהוריהם גרושים, ובמיוחד בנות, מדווחים על רמות נמוכות יותר, בהשוואה למי שהוריהם לא התגרשו, של תפיסת מסוגלות במספר אספקטים ולא רק בהקשר של מסוגלות לזוגיות ולנישואין (Cui et al, 2008; Dostal & Langhinrichsen-Roling, 1997; Sergin & Taylor, 2006). ממצא זה תומך בטענה הכללית של המחקר ומרחיב את הידע ביחס להשפעה של גירושין הורים על ילדים.

נמצא כי בקרב צעירים שהוריהם גרושים תפיסות המסוגלות ללמידה, לקבלת החלטות קריירה, ולהורות עתידית נמוכות בהשוואה למי שהוריהם נשואים וכי נשים

שהוריהן התגרשו מחזיקות ברמה הנמוכה ביותר, יחסית, של תפיסות הקוהרנטיות, המסוגלות הכללית והמסוגלות לזוגיות. ממצאים אלו יחד עם הממצא באשר לקשר בין כל תפיסות המסוגלות (הכללית והספציפיות) והקוהרנטיות, מצביעים על ההשפעה הגורפת שיש לגירושין על הילדים. הממצא כי ההבדלים בין פרחי בגרות ומתבגרים שהוריהם גרושים לאלו שהוריהם נשואים הנם מעבר לגיל הנבדקים, כלומר, נשארים בעינם הן בתקופת גיל ההתבגרות והן בתקופת הבגרות הצומחת תומך גם הוא בהנחה הכללית שלגירושין ההורים השפעה מתמשכת על תפיסות המסוגלות של הילדים בתקופות התפתחותיות שונות. זאת ועוד, הממצאים המצביעים על העדר קשרים מובהקים בין מאפייני תהליך הגירושין לבין תפיסות הקוהרנטיות והמסוגלות; מחזקים את הטענה לפיה גירושין הורים עומדים בפני עצמם מבחינת ההשפעה לשלילה על המיטביות הנפשית והתפיסה העצמית של הילד/ה, מעבר לאירועים אלו או אחרים המתרחשים בעקבותיהם.

לתפיסת המסוגלות של האדם יש תפקיד מרכזי עבור התפתחותו התקינה והתמודדותו אל מול מצבי לחץ, דוגמת גירושין ההורים (Bandura, 1997). הגירושין, מעצם טבעם הנם תהליך אשר עלול לגרום לילד לחוש חוסר שליטה לגבי המתרחש ולכן הם עלולים לפגוע בתפיסות העצמי הבסיסיות ביותר שלו, תפיסות, אשר הן חיוניות לעמידות בלחצים ולעמידה במשימות התפתחותיות תואמות גיל (Cartwright, 2006; ) (Shek, 2008; Storksen et al., 2007; Winstok, Sherer, & Enosh, 2004). בעקבות הממצאים עולה החשש כי התערערות התפיסה הפנימית של המסוגלות על מימדיה השונים (הכלליים והספציפיים) בקרב צעירים שהוריהם גרושים עלולה לעכבם מלהיכנס לתהליכים מעמיקים של חקירה עצמית וגיבוש זהות עצמית, האופייניים לתקופת גיל ההתבגרות ותקופת הבגרות הצומחת. זאת ועוד, המחקר הנוכחי, מצטרף לשורה של מחקרים המראים כי ההשפעות ארוכות הטווח של הגירושין על המיטביות הנפשית של הילדים מורכבות ורב ממדיות וכי הגירושין אינם אירוע טריוויאלי וחולף אשר אליו רוב הילדים פשוט מסתגלים, אלא תהליך מורכב וארוך שנים. ממצאי המחקר מהווים אישור חלקי לטענה כי השפעות הגירושין הן מקיפות ומערערות הן את תפיסות העצמי הכלליות של קוהרנטיות ומסוגלות והן את תפיסות העצמי הספציפיות בלימודים, קריירה, זוגיות והורות ומעידים כי הגירושין הנם אירוע חיים מכונן בחיי הילד, המשליך עליו כאדם שלם ומערער את תפיסת היכולת שלו כמכלול.

מעבר לתרומת המחקר בהעשרת הידע הקיים לגבי ההשלכות ארוכות הטווח של הגירושין על תפיסת היכולת של הילדים, ממצאי המחקר מוסיפים ידע בנוגע לתקופת חיים אשר זוהתה לאחרונה כייחודית, והמאופיינת בשינוי בלתי פוסק, ובתהליכים של חיפוש וחקירה עצמית - תקופת הבגרות הצומחת (Arnett, 2000; Arnett, 2007). הממצא כי פרחי בגרות שהוריהם גרושים מחזיקים בתפיסות מסוגלות נמוכות יחסית במשימות המרכזיות של תקופת הבגרות הצומחת הנו בעל משמעות רבה. ההתנהלות בתקופת הבגרות הצומחת עם תפיסות מסוגלות נמוכות עלולה לפגוע באחת המשימות המרכזיות של תקופה זו - תהליך החקירה העצמית. כתוצאה מכך, נקודת הפתיחה של

צעירים שהוריהם גרושים, כאשר הם נכנסים לשנות הבגרות עלולה להיות נמוכה בהשוואה למבוגרים שהוריהם נשואים.

ממצאי המחקר מקדמים את ההבנה של ההשפעה הנבדלת שיש לגירוש הורים על נשים. במחקר נמצא כי נשים שהוריהן התגרשו מחזיקות ברמה הנמוכה ביותר של תפיסות הקוהרנטיות, המסוגלות הכללית והמסוגלות לזוגיות.

בעקבות הממצאים עולה השאלה מדוע דווקא נשים שהוריהן גרושים, ולא גברים, מציגות רמה נמוכה יחסית של תפיסות הקוהרנטיות והמסוגלות? הסבר אפשרי לכך יכול להיות קשור להבדלים בין המינים בפיתוח תפיסת העצמי. הספרות מצביעה על כך שנשים נוטות להגדיר עצמן, לפתח את הערכתן העצמית ולהרגיש בטוחות במי שהן דרך מערכות היחסים בחייהן (Gilligan, 1993; Chatham-Carpenter & Defrancisco, 1998; Samuolis, Layburn, & Schiaffino, 2001; 1993). תחושות של אוטונומיה, עצמאות ועצמיות, מתפתחות אצלן מתוך מערכות היחסים עם הסביבה, בעיקר זו המשפחתית (Gilligan, 1993; Chatham-Carpenter & Defrancisco, 1998). גברים, לעומתן, נוטים לפתח את תפיסתם העצמית בעיקר דרך אוטונומיה אישית, פיתוח עצמאות והפרדות מבית ההורים (Garbarino, Gaa, Swank, McPherson, & Gratch, 1995; Gilligan, 1993). מתוך כך, יתכן וכאשר ההורים מתגרשים, נשים פגיעות יותר לפרידה ו"לומדות יותר שיעורים לחיים" בעקבותיה. מתוך מסקנותיהן על פרידת ההורים הן מסיקות מסקנות על עצמן ויכולותיהן, וכפועל יוצא מכך עלולים להתערער אצלן, ובאופן חזק יותר, היבטים שונים המזינים את תפיסות הקוהרנטיות והמסוגלות. צפייתן בהוריהן המתקשים להתמודד עם אתגר הנישואין עלולה לגרום להן לתחושות של חוסר שליטה במתרחש וחסר במשאבים להתמודדות בחיי היומיום. בנוסף, יתכן ונשים יותר מגברים, מתקשות למצוא הגיון בסביבה העוינת שנוצרת עקב הפרידה, מכיוון שהן בונות את תפיסותיהן העצמיות באופן חזק יותר על הסביבה המשפחתית. לבסוף, ייתכן וגירוש ההורים מערערים אותן רגשית במידה רבה יותר מגברים (Huurre et al., 2006; Oldehinkel et al., 2008; Storksen et al., 2007). ערעור זה עלול לגרום לכך שתפיסתן העצמית תפגע ועל כן הן יתקשו לחוות את חייהן כהגיוניים רגשית ואת האתגרים והקשיים השונים הבאים בעקבות הגירושין כבעלי משמעות.

הממצאים הנוגעים לתפיסת המסוגלות לזוגיות ולוויסות גבולות בזוגיות של נשים שהוריהן גרושים הנם בעלי משמעות מיוחדת להבנת השפעות גירוש ההורים. נמצא כי תפיסת המסוגלות לזוגיות של נשים אלו נמוכה מזו של נשים שהוריהן נשואים ואינה שונה מזו של גברים (שהוריהם גרושים ושהוריהם נשואים); וכי נשים שהוריהן גרושים מחזיקות בתפיסת המסוגלות לזוגיות גבולות בזוגיות הנמוכה ביותר (כלומר, תפיסת המסוגלות שלהן לשמור על העצמי במערכת יחסים זוגית פחותה). ככלל, ממצאי המחקר הנוכחי מצטרפים לשורה של מחקרים המראים כי נשים שהוריהן גרושים חוות יותר קשיים בזוגיות בהשוואה לגברים (Chen et al., 2006; Mustonen, Huurre, 2006; Kiviruusu, Hakala, & Aro, 2011; Whitton, Rhoades, Stanley & Markman, 2008). אולם המחקר הנוכחי בחן באופן דיפרנציאלי את תפיסת המסוגלות לזוגיות ולוויסות גבולות בזוגיות של נשים אלו. הסבר אפשרי לממצאים באשר למשתני

הזוגיות מתבסס על תאוריית הלמידה החברתית (Bandura, 1997). נמצא כי בנות צופות במודל הזוגי שהוריהן מספקים ומעורבות בדינאמיקה של זוגיות ההורים במידה רבה יותר. כבר בילדות המוקדמת הן מגיבות באופן רגשי יותר מבנים לקונפליקט הורי (Cummings, Schermerhorn, Keller, & Davies, 2008), ומעורבות יותר באינטראקציות ובוויכוחים משפחתיים (Amato & Afifi, 2006). גם בבגרותן הקשר הרגשי שלהן עם הוריהן טעון וקרוב יותר (Birditt, Miller, Fingerman, & Lefkowitz, 2009; Ferriman, Lubinski, & Benbow, 2009) ייתכן כי מעורבות גבוהה זו ביחסים עם ההורים מביאה אותן להפנמה והזדהות גדולות יותר של המודל הזוגי בו צפו, ללמידה רבה יותר מתוכו של "מהי זוגיות" וכפועל יוצא מכך לפגיעה חזקה יותר בתפיסת המסוגלות לזוגיות בכללותה.

הממצאים באשר להבדלים בין המינים מדגישים את החשיבות שיש להתייחסות דיפרנציאלית לנשים, כאשר עוסקים במחקר על השפעות הגירושין על הילדים, ומצביעים על כך שכאשר באים לסייע לילדים שהוריהם גרושים יש לחזק באופן נפרד את הנשים על מנת להרחיב את מגוון האפשרויות שהחיים מזמנים עבורן.

### המלצות יישומיות

במישור היישומי, לממצאי המחקר יש השלכות יישומיות בפיתוח תוכניות התערבות ומניעה עבור מתבגרים/ות שהוריהם/ן גרושים. הממצאים שהתקבלו יכולים לסייע ליועצים/ות חינוכיים/יות לעבוד עם ילדים שהוריהם התגרשו ועם ההורים המתגרשים בכך שהם מספקים נקודת מבט רחבה ומצביעים על כיווני סיוע אפשריים.

מהממצאים עולה הצורך לבנות ולגבש תוכניות התערבות שיחתרו לחיזוק תפיסות הקוהרנטיות והמסוגלות בקרב מתבגרים ופרחי בגרות שהוריהם גרושים. התערבויות אלו יכולות להיות באמצעות שיחות פרטניות עם המתבגרים/פרחי הבגרות עצמם, באמצעות הדרכת הורים למתבגרים או באמצעות קבוצות תמיכה למתבגרים/פרחי בגרות. בנוסף, נראה כי במקביל לקבוצות תמיכה רב מגדריות, יש חשיבות בבניית קבוצות תמיכה למתבגרות ו/או נשים פרחי בגרות שהוריהן התגרשו, אשר יכללו סיוע לנשים לחזק את תפיסות הקוהרנטיות והמסוגלות הכללית שלהן וחיזוק העצמי הנפרד שלהן בתוך קשר זוגי. לבסוף, חשוב לגבש תוכניות של הדרכות הורים אשר יעשירו את ידע ההורים על ההשפעות הכוללות של הגירושין על מתבגרים ופרחי בגרות. בתוך כך, יש להעשיר את הידע של ההורים גם על ההשפעה הדיפרנציאלית שיש לגירושין על נשים.

כך או אחרת, המחקר הנוכחי מצטרף לשפע העדויות ביחס להשלכות המהותיות שעוללות להיות לגירושי ההורים, על תחושות ותפיסות המתבגרת/ת ופרח הבגרות את עצמו, את סביבתו ואת החיים בכלל. על כן, נדרשת מדיניות ברורה ומחייבת ביחס למכלול היחסים שבין המערכת הבית-ספרית לבין המתבגרת/ת וההורים העוברים את חווית הגירושין, שכן לעתים בית הספר יהיה מפלטו של מתבגרת/ת זה.

## מקורות

- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2011). **שנתון סטטיסטי לישראל**.  
וולרסטיין, ג', לואיס, ג', ובלקסלי, ס' (2001). **גירושם והשפעתם על הילדים בבגרותם**. תל אביב: מטר.
- מור, נ' (2001). **השינויים בתפיסת מושג המידה כפונקציה של התנסות בסביבת למידה חדשה**. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת חיפה, חיפה.
- עוז, ש' (1991). **שירות ציפיות נמוכות של מפקדים כלפי ביצועי פקודיהם: מניעת אפקט הגולם**. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, המחלקה לניהול, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.
- שיפטון, ר' (2001). **עמדות ואמונות של מתבגרים כלפי הורות והקשר שלהן להערכתם את הוריהם**. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך, הפקולטה למדעי החברה, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.
- Amato, R. P. (2005). The impact of family formation change on the cognitive, social and emotional well-being on the next generation. *The Future of Children*, 15, 75-96.
- Amato, R. P., & Afifi, T. D. (2006). Feeling caught between parents: Adult children's relations with parents and subjective well-being. *Journal of Marriage and Family*, 68, 222-235.
- Amato P. R., & Sobolewski, J. M. (2001). The effects of divorce and martial discord on adult children's psychological well-being. *American Sociological Review*, 66, 900-921.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science and Medicine*, 36, 725-733.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspective*, 1, 68-73.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Betz, N. E., Klein, K. L., & Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a short form of the Career-Decision- Making -Self -Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 47-57.

- Birditt, K. S., Miller, L. M., Fingerman, K. L., & Lefkowitz, E. S. (2009). Tensions in the parent and adult child relationship: Links to solidarity and ambivalence. *Psychology and Aging*, 24, 287-295.
- Bjarnason, T., Andersson, B., Choquet, M., Elekes, Z., Morgan, M., & Rapinett, G. (2003). Alcohol culture, family structure and adolescent alcohol use: Multilevel modeling of frequency of heavy drinking among 15-16 year old students in 11 European countries. *Journal of Studies on Alcohol*, 64, 200-208.
- Cartwright, C. (2006). You want to know how it affected me? Young adult's perceptions of the impact of parental divorce. *Journal of Divorce and Remarriage*, 44, 125-143.
- Chatham-Carpenter, A., & DeFrancisco, V. (1998). Women construct self-esteem in their on terms: Feminist qualitative study. *Feminism & Psychology*, 8, 467-489.
- Chen, H., Cohen, P., Kasen, S., Johnson, J. G., Ehrensaft, M., & Gordon, k. (2006). Predicting conflict within romantic relationships during the transition to adulthood. *Personal Relationships*, 13, 411-427.
- Cui, M., & Fincham, F. D. (2010). The differential effects of parental divorce and marital conflict on young adult romantic relationships. *Personal Relationships*, 17, 331-343.
- Cui, M., Fincham, F. D., & Pasley, B. K. (2008). Young adult romantic relationships: The role of parents' marital problems and relationship efficacy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 1226-1235.
- Cummings, E. M., Schermerhorn, A. C., Keller, P. S., & Davies, P. T. (2008). Parental depressive symptoms, children's representations of family relationships, and child adjustment. *Social Development*, 17, 278-305.
- Dostal, C., & Langhinrichsen-Rohling, J. (1997). Relationship - specific cognitions and family-of-origin divorce and abuse. *Journal of Divorce and Remarriage*, 27, 101-120.
- Ferriman, K., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2009). Work preferences, life values, and personal views of top math/ science graduate students and the profoundly gifted: Developmental changes and gender differences during emerging adulthood and parenthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 517-532.
- Galambos, N. L., Barker, E. T., & Krahn, H. J. (2006). Depression, self-esteem, and anger in emerging adulthood: seven-year trajectories. *Developmental Psychology*, 42, 350-365.

- Garbarino, J., Gaa, J. P., Swank, P., McPherson, R., & Gratch, L. V. (1995). The relation of individuation and psychosocial development. *Journal of Family Psychology*, 9, 311-318.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Goodman, C., & Pickens, J. (2001). Self-blame and self-esteem in college-aged children from divorced families. *Journal of Divorce and Remarriage*, 34, 119-135.
- Hansen, L. S. (1997). *Integrative Life Planning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Huurre, T., Junkkari, H., & Aro, H. (2006). Long-term Psychosocial effects of parental divorce: A follow-up study from adolescence to adulthood. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 256, 256-263.
- Lansford, J. E. (2009). Parental divorce and children's adjustment. *Perspectives on Psychological Science*, 4, 140-152.
- Malone, P. S., Lansford, J. E., Castellino, D. R., Berlin, L. J., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2004). Divorce and child behavior problems: Applying latent change score models to life event data. *Structural Equation Modeling*, 11, 401-423.
- Martinez, Jr., Charles R., & Forgatch, M. S. (2002). Adjusting to change: Linking family Structure transitions with parenting and boys' adjustment. *Journal of Family Psychology*, 16, 107-117.
- Morua, W., & Lopez, F. G. (2005). *Further development and validation of a measure of relationship self efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association: Washington.
- Mullis, A. K., Mullis, R. L., Schwartz, S. J., Pease, J. L., & Shriner, M. (2007). Relations among parental divorce, identity status, and coping strategies of college age women. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 7, 137-154.
- Mustonen, U., Huurre, T., Kiviruusu, O., Haukkala, & Aro, H. (2011). Long-term impact of parental divorce on intimate relationship quality in adulthood and the mediating role of psychosocial resources. *Journal of Family Psychology*, 25 (4), 615-619.

- Oldehinkel, A. J., Ormel, J., Veenstra, R., De Winter, A. F., & Verhulst, F. C. (2008). Parental divorce and offspring depressive symptoms: Dutch developmental trends during early adolescence. *Journal of Marriage and Family*, 70, 284-293.
- Peters, B., & Ehrenberg, M. F. (2008). The influence of parental separation and divorce on father--child relationships. *Journal of Divorce and Remarriage*, 49, 78-109.
- Retterath, B. K. (1995). The relationship of parental conflict and parent-child relationship to the sense of coherence of young adult children of divorce. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 56, 2904.
- Samuolis, J., Layburn, K., & Schiaffino, K. M. (2001). Identity development and attachment to parents in college students. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 373-384.
- Sandler, I. N. (2001). Quality and ecology of adversity as common mechanisms of risk and resilience. *American Journal of Community Psychology*, 29, 43-62.
- Sandler I. N., Tein, J. Y., Mehta, P., Wolchik, S., & Ayers, T. (2000). Coping efficacy and psychological problems of children of divorce. *Child Development*, 71, 1099-1118.
- Scholz, U., Dona, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). The general self-efficacy a universal construct ? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 242-251.
- Sergin, C., & Taylor, M. (2006). A social cognitive analysis of the effect of parental divorce on premarital couples' communication skills. *Journal of Divorce and Remarriage*, 46, 57-83.
- Shek. D. T. L. (2008). Perceived parental control processes, parent-child relational qualities, and adolescent psychological well-being in intact and nonintact families: Longitudinal findings in the Chinese culture. *Journal of Divorce and Remarriage*, 49, 171-189.
- Sherer, M., & Adams, C. H. (1983). Construct validation of the self efficacy scale. *Psychological Reports*, 53, 599-902.
- Storksen, I., Roysamb, E., Gjessing, H. K., Moum, T., & Tambs, K. (2007). Marriages and psychological distress among adult offspring of divorce: A Norwegian study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 48, 467-476.

- Sun, Y. (2001). Family environment and adolescents' well-being before and after parents' marital disruption: A longitudinal analysis. *Journal of Marriage and Family*, 63, 697-713.
- Wauterickx, N., Gouwy, A., & Bracke, P. (2006). Parental divorce and depression: Long-term effects on adult children. *Journal of Divorce and Remarriage*, 45, 43-68.
- Whitton, S. W., Rhoades, G. K., Stanley, S. M., & Markman, H. J. (2008). Effects of parental divorce on marital commitment and confidence. *Journal of Family Psychology*, 22, 789-793.
- Winstok, Z., Sherer, M., & Enosh, G. (2004). The effect of divorce on personal and familial images: The adolescent's perspective. *Journal of Child Custody*, 1, 19-35.
- Wolf, T. M., Elston, R. C., & Kissling, G. E. (1989). Relationship of hassles, uplifts, and life events to psychological well-being of freshmen medical students. *Behavioral Medicine*, 15, 37-45.
- Yongmin, S. (2001). Family environment and adolescent's well being before and after parent's marital disruption: A longitudinal analysis. *Journal of Marriage and Family*, 63, 697-713.

### **הערה 1:**

מכיוון שאין בנמצא מונח אחיד עברי לביטוי "Emerging Adult" אימצנו את ההצעה של המחברת הראשונה (טל שמר אלקיים) והשתמשנו בביטוי "פרח בגרות". המונח "פרח בגרות" מתייחס לצעיר/ה בן/ת 18-25 ויש להניח כי נמצאת בתקופת "הבגרות הצומחת" (Emerging adulthood).

### **הערה 2:**

להרחבה על הממצאים לגבי מאפייני תהליך הגירושין ראו שמר אלקיים, ט' (2010). **הבדלים בתפיסת המסוגלות העצמית בתכנון חיים אינטגרטיבי בין פרחי בגרות שהוריהם גרושים לפרחי בגרות שהוריהם נשואים**. עבודה לשם קבלת תואר דוקטור, ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.

# הקשר בין תחושת משמעות לחיים ואופן בילוי שעות פנאי לבין נטיות אובדניות<sup>2</sup>

יעל וילצ'יק-אביעד, מיכל מלכא ושלומית חסין

## תקציר

המחקר בוחן את ההשפעה שיש לקיום תחושת משמעות לחיים, או היעדרה, על הנטייה האובדנית בקרב בני נוער, וכן את הקשר בין בילוי שעות הפנאי לבין משמעות החיים ונטיות אובדניות. במחקר הנוכחי השתתפו 100 בנות דתיות, תלמידות אולפנה בגילים 15-18. המחקר העלה קיום קשר מובהק בין רמה נמוכה של משמעות לחיים לבין נטייה לאובדנות. ממצא זה משמעותי ביותר, בעיקר לאנשים העוסקים בחינוך נערו (ונערות) בגיל ההתבגרות, שכן הוא מציע הסבר לתופעת ההתאבדות הנפוצה בחברה המערבית המודרנית, בד בבד עם פיתרון אפשרי וישים לתופעה; תוצאות המחקר עשויות לקדם בניית תוכניות מניעה, התערבות וטיפול, בעיקר בגילאים הקריטיים לאובדנות. תוכניות אלה אמורות להתבסס על מציאת משמעות לחיים.

**מילות מפתח:** ויקטור פראנקל, משמעות חיים, לוגותרפיה, התאבדות.

## מבוא

בשנת 2009 נרשמו בחדרי המיון בבתי חולים בארץ 653 ילדים ובני נוער שהגיעו עקב ניסיון התאבדות, 78.4% מהם היו בנות (512 ניסיונות התאבדות של בנות ו-141 מקרים של בנים); 471 מקרים של ילדים בגיל 15-17, 174 מקרים בגיל 10-14 ושמונה מקרים מתחת לגיל 9 (המועצה הלאומית לשלום הילד, 2010). ניסיון התאבדות משמע, עשיית מעשה, או אי עשיית מעשה (כגון: הרעבה עצמית) במתכוון של אדם כנגד עצמו, כאשר האדם מבין ויודע את משמעות מעשיו (אדלשטיין, 2007).

גיל ההתבגרות הוא תקופת התפתחות בה חלים שינויים מהירים גופנית, נפשית וחברתית ומכאן שיעורי ההתאבדות הגבוהים, דווקא בגיל זה. תקופה קריטית זו מלווה, לעיתים, בלחצים חברתיים, מתחים וסכסוכים בבית ומחוצה לו. מצוקות אלו ואחרות עלולות להתבטא באורח קיצוני בניסיונות התאבדות (פינוס ואחרים, 1994). לדידו של פראנקל (1981) הכוח שיכול לעזור לנער או לנערה להתמודד עם סבל ומצוקה, קשים ככל שיהיו, מתמקד ב"שאיפה למשמעות", הדחף והרצון העמוקים ביותר של האדם למציאת פשר לחייו ולהבנתם. איבוד ההרגשה שיש פשר לחיים נחוזה כ"ריק קיומי" המתבטא בעיקר בשעמום ובתחושות דיכאון, תוקפנות והתמכרות לחומרים

<sup>2</sup> מחקר זה התאפשר תודות למימון של המרכז האוניברסיטאי אריאל בשומרון ורשות המחקר

כימים. מקרי התאבדות לא מעטים מקורם בריק קיומי ובתחושה כי החיים איבדו את משמעותם (Fitzpatrick, 2009).

המחקר הנוכחי הוא ראשון מסוגו שנערך בארץ הבוחן אמפירית את סוגיית הקשר שבין תחושת חוסר משמעות בחיים, לפי התיאוריה של פראנקל, לבין נטייה לאובדנות. וכן את הקשר בין חוסר פעילות בשעות הפנאי לבין נטייה לאובדנות. המחקר התבצע בקרב מאה בנות נורמטיביות בגילים 15-18 מהמגזר הדתי לאומי. מרבית המחקרים העוסקים בקשר שבין התנהגות אובדנית ומשמעות חיים התבססו על נבדקים מקרב האוכלוסייה הפסיכיאטרית, היינו על מתבגרים שניסו להתאבד או על נבדקים מבוגרים. ברם, בשנים האחרונות הופנתה תשומת הלב המחקרית לעבר המתבגרים בקהילה (Reinherz et al., 1993; Garrison, McKeown, Valois, & Vincent, 1993).

לכיווני מחקר אלו חשיבות עליונה בזיהוי גורמי סיכון ובפיתוח אסטרטגיות התערבות ומניעה (שרף, 2003). מחקרנו משמש נדבך נוסף למחקרים כאלה. הוא מדגיש את הריק הקיומי כגורם סיכון ואת הלוגותרפיה כאסטרטגיית מניעה ושיקום, אסטרטגיית מניעה אשר כבר מופעלת בצורה מוצלחת במניעת השימוש בסמים (לקט וליפציגר, 2004).

### חיפוש משמעות לחיים

בשנים האחרונות החלו להתפתח תיאוריות הומניסטיות הנותנות מענה למצבי סבל, מצוקה ומכאוב של בני אנוש, ובעיקר התיאוריה של ויקטור פראנקל, בדבר חיפוש משמעות לחיים. פראנקל (Frankl, 1969, 1978, 1981, 1982, 1984, 1985, 2000) רואה באדם יצור רוחני, שהמניע הראשוני בחייו הוא הרצון העז למצוא משמעות בחייו. צורך זה, הטבוע במוטיבציה האנושית, הוא תמידי, דינאמי ואוניברסאלי. לפי פראנקל (1982) היצור האנושי שונה משאר היצורים בעולם ברכיב ייחודי, סגולי לו - התבונה (= נאוס). אדם שניחן בתבונה אינו סביל ונשלט אלא פעיל, שולט בגורלו ובהשקפתו ובעל יכולת בחירה (Fabry, 1988).

לפי פראנקל (Frankl, 2000, 1985), בני האדם שואפים להכיר במטרה שלמענה הם חיים, מטרה שתעניק תחושה של ביטוי אישי ומימוש עצמי ייחודי. חיים מונחי מטרה נתפסים כבעלי משמעות. פראנקל (Frankl, 1984) סבור, כי בני האדם אינם ממציאים את פשר קיומם אלא מגלים אותה. לכל אדם יש תפקיד או יעוד ייחודי בחיים, ומשמעות החיים היא לקיחת אחריות למימוש הפוטנציאל הייחודי הטמון בו. היכולת להגיע לדרגה גבוהה ומלאה של משמעות היא על ידי התנסות בחוויות שהן מעבר לחוויות ולצרכים הרגילים בחיי היום יום.

בדומה לפראנקל גם קלינגר (Klinger, 1977) מתייחס באופן ייחודי למושג "משמעות החיים". לדבריו כאשר אדם טוען שחייו משמעותיים, כוונתו לחוויה של מעורבות רגשית ביחסים בין אישיים, לתחושת ייחודיות ולפעילויות בעלות ערך רגשי. לעומת זאת, אדם הרואה את חייו כחסרי משמעות חש כי אין ביכולתו לממש מטרות בעלות ערך, או שהמטרות איבדו מחשיבותן.

פראנקל (1981, 1985; Fabry, 1988) סבור כי ניתן למצוא משמעות חיים בשלוש דרכים: **עשייה** - חיים פעילים, מה שהפרט נותן לחיים (עבודה, יצירה, תחביבים ומסירות למשימה); **התנסות בחוויה** - מה שהפרט מקבל מהחיים (חוויות היופי, האמת, האהבה, ערכים); **סבל** - האופן בו מתייחס הפרט לגורלו, אותו אין הוא יכול לשנות. פראנקל (1981 עמ' 97) מצטט מדבריו של ניטשה: "מי שיש לו איזה 'למה' שלמענו יחיה, יוכל לשאת כמעט כל 'איך'". "למה" - מטרה לחיים כדי לחזקם ולעמוד ב"איך" הנורא של הווייתם. ריקר ו-וונג (Reker & Wong, 1988) מציבים את הערכים והאמונות של האדם כמקור לתחושת המשמעות. רשימה ספציפית יותר של מקורות המספקים משמעות לחיים לדידם, היא: יחסים בין אישיים, זולתנות (אלטרואיזם), פעילות דתית, פעילות יצירתית, סיפוק צרכים בסיסיים, ביטחון סוציו-אקונומי, פעילויות פנאי, הישגים אישיים, מסורת ותרבות, פעילויות הדוניסטיות, סיבות חברתיות פוליטיות וקשר עם הטבע. מקורות אלו מתייחסים לתחושה כללית של משמעות לחיים ולכן הם כוללים גם תחומים חומריים ובסיסיים. כאשר מתבצעת בחינה לעומק של תחושת המשמעות, ניתן לעמוד על ארבע רמות שונות: 1. **הנאות הדוניסטיות ונוחות** (כגון פעילויות פנאי, פעילויות יצירתיות); 2. **מימוש הפוטנציאל האישי** (כגון הישגים אישיים, קורסי העשרה, פיתוח כישורים); 3. **שירות הזולת** והתחייבות למסגרת פוליטית, או חברתית רחבה יותר (כגון התנדבות לאומית, השתייכות למפלגה פוליטית או לתנועת מחאה); 4. **אימוץ ערכים** המכילים משמעות אוניברסאלית ומטרה נעלה (כגון פעילות דתית, נורמות חברתיות, מסורת ותרבות) (Reker & Wong, 1988).

המחקרים התומכים בחלוקה זו, מוצאים כי אנשים שחווים משמעות ברמות שלוש וארבע, חשים מלאות וסיפוק גבוהים יותר מאשר אנשים ברמות אחת ושתיים. מכאן שבבחינה של תפיסת משמעות חיים, יש חשיבות להתייחסות לרמות הגבוהות יותר המצביעות על גורמים יציבים ומשפיעים יותר (Reker & Wong, 1988). ברם, המחקר הנוכחי בחן הן את הרמות הבסיסיות ביותר, באמצעות שאלות על אופן הבילוי בשעות הפנאי, והן את הרמות הגבוהות יותר - באמצעות שאלון משמעות חיים.

תיאורטיקנים שונים (Batista & Almond, 1998; Reker & Wong, 1988; Debate, 1973) ראו בחיפוש אחר משמעות החיים לא רק דחף אנושי בסיסי, אשר הכרחי לקיומה של רווחה נפשית, אלא גם מרכיב גורלי, שבלעדיו מוגבלת ביותר יכולת ההתמודדות של האדם עם קשיי החיים ועם גורמי לחץ. הם טענו כי היכולת להבין את העולם ולהפכו למשמעותי נושאת בחובה את הבסיס להתמודדות ולהסתגלות מוצלחת יותר עם החיים. משמעות בחיים היא, אפוא, תנאי לשמירה על בריאות נפשית, התמודדות והגנה מפני משברים וקשיים, ולקיום אורח חיים מספק (פאברי, 1983). בלעדיה נוצר "תסכול קיומי" המלווה בתחושת "ריק קיומי" אשר מהווה קרקע נוחה להתפתחות פתולוגיות שונות, שימוש בסמים ואף, במקרים קיצוניים, לאובדנות (נדב, 2007; טוקאיר וקורט, 2007; Wolf, Katz, & Nachson, 2003; Edwards & Holden, 1995).

### נטיות אובדניות

התאבדות בגיל ההתבגרות, היא תופעה גלובאלית החוצה עמים ומדינות ובעלת ממדים גבוהים ומדאיגים (Galligan, Barnett, Brennan, & Israel, 2010; Harris & Lennings, 1995; Reifman & Windle, 1993). בעשורים האחרונים, שיעורי התאבדות בקרב מתבגרים במדינות מתועשות, למרות תוכניות מניעה הקיימות בהן, לא רק שלא פחתו אלא אף הכפילו את עצמם (שרף, 2003; Garland & Zigler, 1993).

בספרות המקצועית נסקרו ניסיונות רבים, לאתר את הגורמים לתופעה, אולם עדיין רב הנסתר על הגלוי (Galligan, et al., 2010). גיל ההתבגרות הוא תקופה בה מתפתחים שינויים פיזיים, נפשיים וחברתיים בגופו ובאישיותו של המתבגר. תקופה זו מלווה בלחצים ומצוקות, שבמקרים קיצוניים, מובילים לניסיונות אובדניים (אדלשטיין, 2007). חשוב להדגיש כי אין מדובר בגורם הפועל לבדו, אלא בצירוף שלילי מיוחד שברגע מסוים יוצר מצב נפשי השולל את החיים ומצדד במוות (Orbach, Mikulincer, Gilboa-Schechtman, & Sirota, 2003). עם זאת, בספרות המחקרית מונים מספר גורמי סיכון בולטים האופייניים לתופעה, ביניהם: גורמים ביו-כימיים; דיכאון וחוסר תקווה; התנהגות אגרסיבית-אימפולסיבית; שימוש בחומרים ממכרים; בדידות והיעדר תמיכה חברתית ובעיות בתפקוד המשפחתי (שרף, 2003; Harris & Lennings, 1993; De-man & Leduc, 1994; Orbach et al., 2003). עם זאת אורבך (Orbach et al., 2003) סבור, כי התנהגות אובדנית אינה בהכרח קשורה להפרעה נפשית. רבים מהמתאבדים מקובלים חברתית, מוכשרים ומתפקדים בהצלחה, לצד קיומו של הסבל והכאב. ניסיון ההתאבדות אינו מהווה בהכרח ביטוי להתדרדרות חולנית. לעיתים נסיבות חיים דוחקות, לחצים פנימיים וחיצוניים וקושי להתמודד איתם, הם המובילים לתחושה של תסכול ותחושת חוסר מוצא.

פראנקל (Frankl, 2000) מדגיש את הריק הקיומי כהסבר אפשרי להתאבדות. המתבגר מנסה להבין את חייו ואת העולם בו הוא נמצא, בשאיפה למצוא משמעות. אולם בתקופה של תמורות חברתיות מהירות, טכנולוגיה מתקדמת ואינטנסיביות, שבירת מסורות וערכים, מבנה המשפחה המודרנית וכדומה, כל אלו ועוד, מעניקים לעולם שבו אנו חיים חזות מורכבת, עמומה ולא יציבה (אדד, 1995). מצב זה עלול להוביל לאיבוד תחושת משמעות לחיים הנחוה, לפי פראנקל (שם), כ"ריק קיומי" המתבטא בשעמום וחוסר מעש. אלה מובילים לעיסוק יתר נרקסיסטי ולפתולוגיות שונות, כולל אובדנות (נדיב, 2007; טוקאיר וקורט, 1995; Wolf et al., 2007).

### דת, מגדר ונטיות אובדניות

הדת היהודית אינה מתירה לפרט איבוד עצמו לדעת, או חשיפת עצמו למצב של סכנת חיים. אדם שהתאבד נחשב כמי ששפך דם ובתקופות קודמות, המתאבד אף נקבר מחוץ לגדר ולא ישבו עליו שבעה. ואכן, שכיחות ההתאבדות בקרב היהודים הייתה נמוכה בכל הדורות (אפטר ופרוידשטיין, 2001). כתולדה מאיסור דתי זה, רווח בחברה הישראלית (כמו גם ביתר מדינות העולם) המיתוס כי "דתיים אינם מתאבדים". אולם בפועל, מיתוס זה אינו מדויק, שכן ההתאבדות קשורה, בין היתר, למחלות נפש או

ללחצים נפשיים רבים וקשים (פריטצ'ארד, 1996). עם זאת נמצא כי לדת כוח פוטנציאלי להפחית את שיעורי ההתאבדות וכי שיעור ההתאבדות בקרב דתיים, נמוך בהשוואה לשאינם דתיים (Gearing & Lizardi, 2009).

התאבדות היא סיבת המוות השנייה בקרב בנים, וסיבת המוות השלישית בקרב בנות בגילים 15-24 בישראל, כמו גם ביתר מדינות המערב (אדלשטיין, 2007; אפטר ופרוידנשטיין, 2001). קיים הבדל בולט בשיעורי ההתאבדות בין מתבגרות לבין מתבגרים. כך נמצא באופן עקבי בקרב בני נוער כי בנות נוטות יותר למחשבות אובדניות ולניסיונות התאבדות (Peter & Roberts, 2010) וההבדל מגיע לשיעור של עד פי שלושה יותר מאשר בנים (אדלשטיין, 2007; המועצה לשלום הילד, 2010). אולם בנים, יותר מבנות, נוטים לבצע התאבדות מוחלטת.

יש הסבורים שהבדל זה בין המינים מקורו בשיטות השונות של הפגיעה העצמית. בנים משתמשים בשיטות יותר פעילות וקטלניות - תליה עצמית, שימוש בכלי נשק וכדומה, אשר לרוב אינם מותירים אפשרות להינצל, בעוד בנות נוטות להשתמש בשיטות יותר "עדינות" שאינן בהכרח מובילות למוות, כמו שימוש בכדורים רפואיים וכדומה (אפטר ופרוידנשטיין, 2001). קנטו (Canetto, 1997) מסביר כי הבדלים אלה בין גברים לבין נשים, נעוצים בסטריאוטיפים ובהבדלים מגדריים. הם מסבירים כי אישה המנסה להתאבד אך נותרת בחיים, או אישה החושפת בפני הזולת את רצונה לשים קץ לחייה, אינה סובלת מתיוג חברתי שלילי ולרוב אף תזכה באמפטיה ובסיוע חברתי, ולכן פחות תחשוש להודות במצבה הנפשי הקשה. לעומתה הגבר יסבול מסטריאוטיפים שליליים, כאדם חלש הבורח מהתמודדות ושאינו "גברי" דיו, ומשתמש במנגנונים "נשיים" על מנת לברוח מהתמודדות. מכאן הצורך "לוודא מוות", בעיקר בגיל ההתבגרות, שבו נבנית התדמית העצמית. כהמשך להסבר הקודם מדגיש וילסון (Wilson, 1981; אצל Holden & Edwards, 2003) כי לאישה בימינו עדיין אין די כוח חברתי-פוליטי כדי לזעוק ולהתריע על קשייה. לכן לעיתים, באמצעות ניסיונות התאבדות היא מעלה למודעות את צרכיה.

### משמעות חיים ונטיות אובדניות

מנקודת מבט תיאורטית, נראה בבירור שלחוסר משמעות בחיים קשר נרחב עם אושר, מצוקה, שימוש בסמים ופתולוגיה. הייסל ופלט (Heisel & Flett, 2004) מצאו בקרב אוכלוסייה של חולים פתולוגיים כי משמעות בחיים תורמת לרווחה נפשית וגופנית ואילו חוסר משמעות עלול לגרום לפתולוגיה והתאבדות. בדומה להם גם ממצאי תומר, אליאסון ווונג (Tomer, Eliason, & Wong, 2008), גילת ושיף (1995) וכן לסטר ובדרו (Lester & Badro, 1992) מצאו כי בעוד שדיכאון נקשר בספרות המקצועית לאובדנות, התוספת של משתנה "חוסר תקווה" (לתחושת דיכאון) משפר את יכולת הניבוי של הנטייה לאובדנות. אורבך ואחרים (Orbach et al., 2003) מצאו יחס חיובי בין כאב נפשי לבין אובדנות מצד אחד, וקשר שלילי בין כאב נפשי לבין הערכת החיים, אופטימיות ורמה גבוהה של משמעות, מצד שני.

משיכה לחיים מעוצבת על ידי הרגשת ביטחון ביחסים הבין אישיים, סיפוק הצרכים הבסיסיים, קבלה עצמית, הערכה עצמית חיובית ומשוב חיובי מהסביבה. מנגד, דחייה של החיים משקפת מיעוט של חוויות המעודדות חיים, חוויות שליליות של תסכול, כאב, צער וייאוש, המתנקזות לתחושת הרס עצמי. בנוסף, נמצא כי לאופטימיות כאסטרטגיית התמודדות ולתחושת משמעות כמייצגת פרספקטיבת חיים, יש השפעה המקלה על כאב נפשי הנובע ממצוקות החיים. למעשה, נראה שחוויה של ריקנות, איבוד המשמעות וחוסר התכוונות עתידית הם הכוח המניע לניסיונות אובדניים. פראנקל (1982) טוען בספרו "הזעקה הלא נשמעת למשמעות" כי אם אדם מוצא את המשמעות שהוא מבקש הוא מוכן לסבול, להקריב קורבנות למענה ובשעת הצורך גם למסור את נפשו עליה. היפוכו של דבר, כשאין משמעות לחייו, אז האדם נוטה לאבד את עצמו לדעת, ומוכן לעשות זאת גם אם, לכאורה, באו כל צרכיו על סיפוקם. לוקאס (1995) מחדדת ואומרת כי ישנן מצוקות שצריך פשוט לשאת אותן (אי אפשר לתקן כול מצוקה), וככול שנדע "לשם מה", כך תגדל היכולת לשאת אותן. יש למצוא סיבה - אדם שדואגים לו, משימה שיש לבצע, משהו שכדאי לסבול למענו. אדם אינו חי לבד בעולם, ורווחתו האישית אינה יכולה להיות מטרתו העיקרית בחיים. רווחה בחלל ריק, המופרדת ממערכת יחסים בין אישית, איננה ולא כלום. שום סבל אינו יכול להביס אדם, אם האדם מוכן לחפש אחר משמעותו. כול אובדן מתקבל על הדעת, אם יש לו לפחות משמעות. הלוגותרפיה מלמדת לומר "כן" לחיים למרות הכול. ואכן, אדווארדס והולדן (Edwards & Holden, 2003) מצאו כי ניתן לנבא נטיה אובדנית בהתבסס על קיומה של משמעות חיים, אך זאת רק בקרב בנות סטודנטיות, בגילים 18-25 ולא בקרב בנים סטודנטים באותם גילים.

יוצא אפוא, כי על פי התיאוריה של פראנקל, לא חשוב מהו מקור הסבל הגורם לאדם לרצות לשים קץ לחייו וכן לא חשוב אם האדם הסובל כבר מטופל באופן כלשהו, בכל מקרה מציאת משמעות לחיים משמשת אמצעי מניעה, כוח המפחית חרדה, תסכול וחוסר יציבות בחיים ובכך מאפשר להתמודד עם מצב קשה ומקטין את הנטייה לאובדנות. אולם, אמפירית הדבר נמצא רק בקרב סטודנטיות בגילים 18-25 או בקרב נבדקים הסובלים מפתולוגיה נפשית.

המחקר הנוכחי בחן את הקשר שבין משמעות החיים לבין הנטייה לאובדנות. קשר זה נבחן הן ברמה הבסיסית ביותר של משמעות חיים - בשאלות על אופן הבילוי בשעות הפנאי, והן ברמה הגבוהה יותר - בשאלון משמעות חיים

מחקר זה מתמקד רק בבנות בשל מספר סיבות: משום שהשאלון בוחן **נטייה לאובדנית**, שהיא גבוהה בקרב בנות עד פי שלושה מאשר בקרב בנים (אדלשטיין, 2007; המועצה הלאומית לשלום הילד, 2010), וכן כיוון שממצאי מחקרם של אדווארדס והולדן (Edwards & Holden, 2003) הראו כי ניתן לאתר קשר בין משמעות חיים לבין הנטייה לאובדנות רק בקרב בנות סטודנטיות. על כך מתווסף, הרקע הספרותי המצביע על החשש של בנים, בגיל ההתבגרות, לחשוף נטיות אובדניות, במידה וישנן כאלו, היות והדבר כרוך בסטריאוטיפים שליליים. מסיבות אלה פנינו למגזר הדתי שבו הכיתות

הומוגניות. אולם בכדי להגיע לאוכלוסייה מגוונת ומאזורים שונים של הארץ, פנינו לאולפנה שאליה מגיעות בנות מאזורים שונים בארץ.

### השערות המחקר

1. ימצא קשר שלילי בין תחושת משמעות לחיים לבין דיווח על נטיות אובדניות בקרב מתבגרות. כך שכלל משמעות החיים בקרב הבנות תהיה גבוה יותר כך הדיווח על הנטיות האובדניות יהיו נמוכות יותר.
2. מתבגרות המדווחות על שעמום וחוסר מעש בשעות הפנאי ידווחו על תחושת משמעות לחיים נמוכה מאשר מתבגרות המדווחות על בילוי עם חברים, או על עיסוק בשיעורי בית, קריאה, מוזיקה.
3. מתבגרות המדווחות על שעמום וחוסר מעש בשעות הפנאי ידווחו על נטייה אובדנית גבוהה יותר מאשר מתבגרות המדווחות על בילוי עם חברים, או על עיסוק בשיעורי בית, קריאה, מוזיקה.

### שיטה

#### נבדקות

נדגמו מאה בנות דתיות בגיל ההתבגרות, אשר לומדות באולפנה דתית ומגיעות מאזורי ירושלים, המרכז, יהודה ושומרון. גיל הבנות היה 15-18 (מכיתה ט' עד כיתה י"ב). מכל שכבת גיל נדגמו 25 בנות. הנבדקות הסכימו להשתתף במחקר ויכלו להפסיק את השתתפותן בכל עת שרצו.

#### הליך

המחקר בוצע ב-30 הדקות האחרונות של שיעור אשר נקבע על ידי המחנכים ונמשך כ-20 דקות. הנבדקות התבקשו להשיב על השאלון בכנות. הובטחה סודיות ואנונימיות. במהלך העברת השאלונים הנבדקות קיבלו הסבר על השאלות במידה והתעורר קושי בהבנתן. לאחר שמולאו השאלונים, נאספו דפי השאלונים והוכנסו למעטפה כך שאיש לא יכול היה לראות תשובותיהן.

#### כלים

**שאלון סוציו דמוגרפי:** בשאלון זה הנבדקות התבקשו לתת מידע על עצמן: גיל, כיתה, מוצא ודתיות. כמו כן הן נשאלו כיצד הן נוהגות לבלות את שעות הפנאי שלהן.

**שאלון תחושת משמעות לחיים (PIL):** מדובר בסולם עמדות הבנוי על בסיס תיאורית הלוגותרפיה. שאלון זה בודק את תפיסת משמעות החיים, כלומר את תפיסת העולם כקוהרנטי, ניתן להבנה ובעל משמעות. השאלון חובר על ידי קרמבאו ומהוליק (Crumbaugh & Maholick, 1969) ומורכב מ-20 פריטים. השאלון נמצא בעל תוקף מבחין בין אוכלוסייה פסיכיאטרית לבין אוכלוסייה נורמאלית. במחקר זה נעשתה התאמה לבני נוער ולכן שני פריטים הושמטו כך שנשארו 18 פריטים. כל פריט הוא היגד

שעל הנבדק לציין עד כמה הוא מאפיין אותו על פי סולם ליקרט בן שש דרגות, מ-1 (המעיד על משמעות חיים נמוכה) עד 6 (המעיד על משמעות חיים גבוהה). לדוגמא: "קיומי האישי הוא: לגמרי חסר משמעות (1) - מלא משמעות (6)". ציון משמעות חיים סופי עבור כל נבדק חושב על פי ממוצע דירוגיו את 18 ההיגדים. ככל שהציון גבוה יותר הוא מעיד על תפיסת משמעות חיים גבוהה יותר ( $M=4.23$ ,  $SD=0.72$ ). ניתוח לבדיקת מהימנות פנימית של הכלי, באמצעות ניתוח 18 הפריטים ומבחן אלפא של קרונברך, העלה כי לשאלון מהימנות גבוהה ( $\alpha=.86$ ).

**שאלון פוטנציאל להתאבדות (IPSIIPS):** שאלון לאיתור נטיות אובדניות בגרסתו הישראלית (אבן חן, 1993). הפריטים הנכללים בגרסה הישראלית הם אותם פריטים שנמצאו כמבחינים באופן משמעותי בין קבוצות אובדניות וקבוצות לא אובדניות. בשאלון 21 פריטים המתייחסים לשלושה גורמים: דיכאון, חרדה ומצב רגשי. (לדוגמא: "אני מרגיש מלא תקווה בקשר לעתיד". או: "יש לי תקופות בכי או שאני מרגיש שבא לי לבכות"). השאלון הוא דיווח עצמי, כאשר הנבדק משיב לשאלות באחת משש תשובות אפשריות, הנעות מ"אף אחד" ועד "לעיתים קרובות מאוד" ומקודדות בסולם ליקרט. ציון גבוה בשאלון פירושו סיכון אובדני גבוה. על מנת לבחון את מהימנות 21 פריטי שאלון נטיות אובדניות, בוצע ניתוח מהימנות לבדיקת מובהקות עקבית פנימית של השאלון. הניתוח העלה כי לשאלון מהימנות גבוהה ( $\alpha=.85$ ). המהימנות לגורם הדיכאון -  $\alpha=.82$ , לגורם החרדה -  $\alpha=.60$  ולמצב רגשי -  $\alpha=.60$ .

**מולטיקולינאריות:** בחינה של המתאמים בין תחושת המשמעות לחיים לבין הגורמים בשאלון הפוטנציאל להתאבדות העלתה כי הם: עבור גורם הדיכאון:  $r=-.78$ , עבור גורם החרדה:  $r=-.32$ , ועבור גורם המצב הרגשי:  $r=-.55$  ( $p<.001$ ). המתאם בין תחושת המשמעות לחיים לבין הציון הכולל בשאלון הפוטנציאל להתאבדות נמצא  $r=-.72$  ( $p<.001$ ). ניכר כי קיימת מולטיקולינאריות בין תחושת המשמעות לחיים לבין גורם הדיכאון. אכן, מדד הדיכאוןיות כולל פריטים הדומים בתוכנם לפריטי משמעות החיים, למשל: "אני מרגיש מלא תקווה בקשר לעתיד", "אני מרגיש שאני מביא תועלת ושזקוקים לי", "החיים שלי נראים לי מעניינים ומלאים למדי", "אני עדיין נהנה כיום לעשות כל מיני דברים שנהגתי פעם לעשות". לפיכך, נבחן המתאם בין תחושת המשמעות לחיים לבין המדד הכולל לנטייה אובדנית, ללא ממד הדיכאוןיות, ונמצא  $r=-.52$  ( $p<.001$ ). לפיכך, יעשה שימוש להלן בגורם החרדה ובגורם המצב הרגשי בשאלון הפוטנציאל להתאבדות, כמו גם בציון הכולל, ללא גורם הדיכאון.

## ממצאים

### פעילויות בשעות פנאי

98 נערו השבו לשאלה בדבר סוג הבילוי השכיח בשעות הפנאי. 64 מהן (65.3%) השיבו כי הן מבלות עם חברים, 22 (22.5%) כי הן מכינות שיעורי בית, קוראות או שומעות מוזיקה, ו-12 (12.2%) כי אינן עושות משהו מיוחד (חוסר מעש, שעמום).

בחינת הממוצעים עבור הנטייה האובדנית העלתה כי הם נמוכים באופן יחסי בקרב המשתתפות. עבור הציון הכולל  $M=2.88$  ( $SD=0.66$ ) גורם החרדה  $M=2.88$  ( $SD=0.84$ ), והמצב הרגשי  $M=2.88$  ( $SD=0.72$ ) בטווח 1-6. תחושת המשמעות לחיים נמצאה גבוהה באופן יחסי  $M=4.31$  ( $SD=0.67$ ) בטווח 1-6. לוח 1 מציג מתאמים בין תחושת משמעות לחיים לבין נטייה אובדנית. המשתנה הכולל נטייה אובדנית מכיל את הסולמות חרדה ומצב רגשי.

**לוח 1: מתאמים בין תחושת משמעות לחיים לבין נטייה אובדנית ( $N=100$ )**

| תחושת משמעות לחיים | חרדה    | מצב רגשי | נטייה אובדנית - ציון כולל |
|--------------------|---------|----------|---------------------------|
|                    | -.32*** | -.55***  | -.52***                   |

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

הלוח מראה כי נמצאו מתאמים שליליים מובהקים בין תחושת המשמעות לחיים לבין הנטייה האובדנית וממדיה. כלומר, ככל שתחושת המשמעות לחיים גבוהה יותר, הנטייה האובדנית נמוכה יותר.

לוח 2 מציג ניתוחי שונות של תחושת המשמעות לחיים והנטייה האובדנית לפי פעילויות המתבגרות בשעות הפנאי.

**לוח 2: ניתוחי שונות של תחושת המשמעות לחיים ונטייה אובדנית לפי פעילויות בשעות הפנאי ( $N=98$ )**

| פעילויות פנאי:                         | חברים ( $N=64$ ) | שיעורי בית / קריאה / מוזיקה ( $N=22$ ) | חוסר מעש / שעמום ( $N=12$ ) |                        |
|----------------------------------------|------------------|----------------------------------------|-----------------------------|------------------------|
|                                        | M (SD)           | M (SD)                                 | M (SD)                      | $F(2,95)$ ( $\eta^2$ ) |
| תחושת משמעות לחיים                     | 4.32 (0.61)      | 4.41 (0.83)                            | 4.09 (0.66)                 | 0.92 (.02)             |
| חרדה                                   | 2.77 (0.76)      | 3.12 (1.01)                            | 3.10 (0.84)                 | 1.92 (.04)             |
| מצב רגשי                               | 2.85 (0.67)      | 2.85 (0.86)                            | 3.14 (0.77)                 | 0.81 (.02)             |
| נטייה אובדנית ציון כולל (ללא דכאוניות) | 2.81 (0.58)      | 2.97 (0.82)                            | 3.12 (0.74)                 | 1.33 (.03)             |

ממוצעים מלמדים על מגמה לפיה תחושת המשמעות לחיים של מתבגרות המדווחות על חוסר מעש ושעמום בשעות הפנאי, נמוכה משל שאר המתבגרות, ובמקביל, נראים ממוצעים גבוהים יותר בנטייה האובדנית. אולם, הבדלים אלה לא נמצאו מובהקים. במטרה לבחון נקודה זו מזוית נוספת, חושבו מתאמים בין תחושת המשמעות לחיים לבין הנטייה האובדנית בתוך כל קבוצה, לפי הפעילות השכיחה בשעות הפנאי. מתאמים אלו מוצגים בלוח 3 להלן.

**לוח 3: מתאמים בין תחושת המשמעות לחיים לבין נטייה אובדנית (N=100)**

| נטייה אובדנית-<br>ציון כולל<br>(ללא דכאוניות) | מצב רגשי | חרדה | בילוי שעות פנאי:                     |
|-----------------------------------------------|----------|------|--------------------------------------|
| -.44***                                       | -.48***  | -.23 | חברים<br>(N=64)                      |
| -.53*                                         | -.56**   | -.38 | שיעורי בית / קריאה/<br>מוזיקה (N=22) |
| -.76**                                        | -.83***  | -.57 | חוסר מעש / שיעמום<br>(N=12)          |

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

הממצאים בלוח מלמדים כי בכל המקרים המתאמים בין תחושת המשמעות לחיים לבין נטייה אובדנית הם שליליים, אך עוצמתם שונה ונוטה להיות גבוהה יותר כאשר שעות הפנאי מתאפיינות בחוסר מעש ושעמום מאשר כשהן מתאפיינות בבילוי עם חברים (  $r = -.76$ ,  $r = -.83$ ,  $r = -.57$  לעומת  $r = -.23$ ,  $r = -.48$ ,  $r = -.44$ , בהתאמה). עוצמתם אף נוטה להיות גבוהה יותר בהשוואה בין שעות פנאי המתאפיינות בחוסר מעש ושעמום לבין שעות פנאי המתאפיינות בהכנת שיעורי בית, קריאה או האזנה למוזיקה (  $r = -.76$ ,  $r = -.83$ ,  $r = -.57$  לעומת  $r = -.38$ ,  $r = -.56$ ,  $r = -.53$ , בהתאמה). ההבדלים בעוצמת המתאמים נבדקו עבור כלל המתאמים ואינם מובהקים (עד  $Z = 0.61$  עד  $Z = 1.85$ ), אך ניכרת המגמה השונה בעוצמת המתאמים.

## דיון ומסקנות

### בילוי שעות הפנאי, משמעות חיים ונטיות אובדניות

השערת המחקר הראשונה בדבר הקשר שבין תחושת משמעות לחיים לבין נטיות אובדניות בקרב מתבגרות אוששה באופן מובהק. במקביל, ממצאי המחקר מלמדים על מגמה לפיה תחושת המשמעות לחיים של מתבגרות המדווחות על חוסר מעש ושעמום בשעות הפנאי נמוכה משל שאר המתבגרות, וכן הממוצעים גבוהים יותר בנטייה האובדנית. אולם, עקב מספרן המועט של המתבגרות אשר דיווחו על חוסר מעש ושעמום בשעות הפנאי לא נמצאו הבדלים אלה מובהקים. מכאן, שלא ניתן להשתמש

בממצא זה להסקת מסקנות או לבניית תוכניות מניעה. יש לתקן פגם זה במחקר המשך.

הממצא המרכזי של המחקר: ככל שמשמעות החיים בקרב מתבגרות דתיות יותר נמוכה כך הנטיות האובדניות גבוהות יותר, ולהיפך. ממצא זה תואם ממצאי מחקר דומים (גילת ושיף, 1995; Orbach, et al., 2003), אשר הראו בבירור שלמשמעות וחוסר משמעות בחיים קשר נרחב עם אושר, מצוקה ופתולוגיה. ממצא זה מוסיף נדבך למחקרים קודמים שנעשו בעולם, בכך שהוכיח כי קשר זה מתקיים לא רק בקרב מבוגרים, או אנשים בעלי פתולוגיות חברתיות, אלא גם בקרב בנות מתבגרות מהמגזר הדתי, מגזר אשר על פי המיתוס החברתי - "אין בקרב מתאבדים".

חוסר משמעות בחיים יכול לגרום לאדם להתאבד על רקע של ריק קיומי אולם, גם אם ההתאבדות היא מסיבה שונה - כמו סבל חברתי, בעיה ביו-כימית או קושי פסיכולוגי - קיום משמעות חיים עשוי למנוע את הנטיה לאובדנות (Frankl, 1978). משמע, פשר לקיום מעניק הגנה מפני התנהגויות פתולוגיות, כפי שמוסבר אצל לוקאס (1995). לדידה ישנן מצוקות שצריך פשוט לשאתן (אי אפשר לתקן כל מצוקה) וככל שאדם יודע "לשם מה", כך תגדל יכולתו לשאתן. או כדברי ניטשה כפי פראנקל (1981, עמ' 97) נהג לצטט: "מי שיש לו איזה 'למה' שלמענו יחיה, יוכל לשאת כמעט כל 'איך'".

גוטמן (1999) מסביר כי ככול שהמציאות נעשית יותר אלימה, קרה וחסרת אנושיות, טכנית, ממוחשבת, אוטומטית ואטומית, כך אובדת משמעות החיים ומכאן הצורך בתרפיה המגביה את האדם ומושכת אותו מעל ההדוניסטיות של החיים. לוקאס (1995) מוסיפה ואומרת כי ההקבלה בין התסכול הקיומי הנפוץ בימינו לבין האגוצנטריות וחוסר הדאגה לאחרים, מראה שתחושת חוסר המשמעות והדאגה לאחרים פועלים זה כנגד זה. האומץ שבסבל פועל נגד הייאוש, הדאגה לזולת פועלת נגד חוסר משמעות. הלוגותרפיה, שיטת הטיפול על פי תורתו של פראנקל, מלמדת כי יש לומר "כן" לחיים למרות הכול (שם). מכאן גם המלצתו של וונג (Wong, 2010) לתת לאדם המצוי במצוקה (כול מצוקה) טיפול תרפויטי הממוקד בחיפוש משמעות לחייו - דהינו, טיפול בעזרת הלוגותרפיה, ובכך לסייע בידו להפוך את חייו לראויים וכדאיים **למרות הסבל הקיים בהם.**

לוגותרפיה הינה שיטת הטיפול המומלצת על ידי ויקטור פראנקל (Frankl, 2000). הלוגותרפיה מכוונת לעתיד, היא צופה קדימה למטרות ויעדים שיש להשיגם (גוטמן, 1999). הלוגותרפיה מטפלת בממד הנואטי - הרוחני של האדם. ממד זה אינו יכול לחלות אך הוא יכול להיחסם על ידי מחלה ביולוגית, או פסיכולוגית. מכאן שהתפקיד של המטפל (לוגותרפיסט או מורה, מחנך ויועץ שעברו הכשרה) הוא להסיר את המחסום ולאפשר לאדם למצוא את הפשר לחייו, משמע; תפקידיו ומחויבויותיו האינדיווידואליות - העכשוויות (עכשוויות היות ופשר הוא בר שינוי ומשתנה מזמן לזמן) (גוטמן, 1999). הלוגותרפיה אמורה לסייע לאדם למצוא את שתי התכונות הייחודיות לו והמעלות אותו כלפי מעלה, מהממד הגשמי לממד הרוחני שבו ואשר הן בבחינת "מותר האדם מן הבהמה": **ההתרחקות מעצמו** - משמעה יכולת האדם להתרחק מעצמו ולצפות בעצמו ובסימפטומים הפיזיים או הנפשיים שלו, מבחוץ;

**התעלות מעל ומעבר לעצמו** - היכולת להתרומם מעל ומעבר לתנאים החיצוניים (פראנקל, 1985). "התעלות מעל עצמו" היא התמסרות האדם לאנשים, ערכים ומעשים שהם מחוץ לצרכים האישיים, הנרקיסטיים שלו, בלי שיראה את העולם כביטוי לעצמיותו בלבד, מכשיר, או אמצעי להשגת צרכיו. אדם המממש תכונות אלה, אינו שקוע בעצמו, בקשיו וברחמים עצמיים ועל כן יכול לשאת "כל איד".

מכאן, מלאכתו של האדם המחפש משמעות נעשית קלה יותר אם הוא בעל ערכים (שם). הערכים הם "משמעויות אוניברסליות" המהווים תמריצים במסע החיים (פאברי, 1983), אשר מהם האינדיבידואל יונק את הפשר המתאים לו ושאליו הוא חש מחויב, סובייקטיבית. יוצא אפוא, כי אדם שיש לו "פשר חיים" הוא אדם שיש לו פרספקטיבת זמן עתידית הכוללת: קבלת מוטיבציה לשנות דברים, תובנה לגבי ייחודו והאמת על עצמו ותחושת היכולת להביא תועלת לזולת. דהינו, התייחסות רציונאלית ויחס חיובי לחיים לעומת יחס שלילי למוות (כץ, 1986).

בעקבות מחקרים קודמים, אשר העידו על קשר בין ריק קיומי לבין שימוש בסמים (כץ, 1986; לוקאס, 1995), החל משרד החינוך להפעיל, בשנים האחרונות, תוכניות מניעה המסייעות לבני הנוער למצוא משמעות לחייהם ובכך לנסות ולהרחיקם מהסם. **תוכנית "משמעות: תכנית מניעה בנושא סמים לכיתות י'-י"א"** משמשת דוגמה לתוכנית המונהגת כבר עתה ובהצלחה, בידי משרד החינוך (פירוט והרחבה ניתן למצוא אצל לקט וליפציגר, 2004), אולם לעניות דעתנו, ובהתבסס על ממצאי מחקר זה, כמו גם על אחרים קודמים לו, יש להרחיב את טווח התוכנית וליעד אותה גם לבעיית ההתאבדות ולא לצמצמה רק לתחום הסמים. כן יש להשתמש בתוכנית מניעה זו כבר מהגיל הרך היות והתאבדות מתרחשת גם בגילים הקודמים לתיכון.

לסיכום: מחקר זה, בדק את השפעת קיום משמעות לחיים או היעדרה על הנטייה האובדנית בקרב בנות בגילאי 15-18 מהמגזר הדתי. מתוצאות המחקר עולה קשר מובהק בין רמה נמוכה של משמעות לחיים לבין נטייה לאובדנות. ממצא זה הינו משמעותי ביותר, בעיקר לאנשים העוסקים בחינוך בנות (ובנים) בגיל ההתבגרות, שכן הוא מציע הסבר לתופעת ההתאבדות אשר כה נפוצה בחברה המערבית המודרנית בד בבד עם פיתרון אפשרי וישים לתופעה, בניית תוכניות מניעה, התערבות וטיפול בעיקר בגילאים הקריטיים לאובדנות, המבוססות על מציאת משמעות לחיים.

ברם, מחקר זה הינו מחקר מצומצם המתבסס רק על 100 נבדקות מן המגזר הדתי-לאומי ולכן אין די בו על מנת לגבש מסקנות ברורות. יתרה מכך, קבוצת המתבגרות אשר דיווחו על חוסר מעש ושעמום בשעות הפנאי קטנה מאד. אולם, יש בתוצאות המחקר עידוד לביצוע מחקרי המשך, אשר יתאפיינו במספר משתתפים רב יותר, אשר יגיעו ממגזרים שונים, גילאים שונים ואזורי מגורים רבים יותר.

## מקורות

- אבן-חן, ב' (1993). השפעת ארועי חיים, תפקוד משפחתי, תפיסת יכולת עצמית וזהות האני על נטיות אובדניות של מתבגרים. עבודת גמר לתואר מוסמך, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- אדד, מ' (1995). כבוד התלמיד - כבודו של אדם. **בשדה חמ"ד**, ל"ח (ז'ח'), 5-13.
- אדלשטיין, א' (2007). **אובדנות בקרב בני נוער נושרים ומנותקים**. ירושלים: המשרד לקליטת העלייה.
- אפטר, א' ופרויידנשטיין, א' (2001). **נוער על סף תהום: התאבדות ונטיות אובדניות בקרב בני נוער**. תל אביב: דיונון.
- גוטמן, ד' (1999). **לוגותרפיה למטפל: עבודה סוציאלית משמעותית**. תל אביב: דיונון.
- גילת, מ' ושיף, א' (1995). **התאבדויות וניסיונות אובדניים של ילדים ובני נוער בישראל**. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.
- המועצה הלאומית לשלום הילד (2010). **לקט נתונים מתוך השנתון "ילדים בישראל - 2010"**.
- טוקאיר, ל' וקורט, ד' (2007). יצירת משמעות בזכרונות ילדות של ניצולי גטו טרזיינשטט: מחקר נרטיבי. **מגמות**, 2, 272-300.
- כץ, ש' (1986). **ריק קיומי והתמכרות לסמים קשים**. עבודת גמר לתואר מוסמך, המחלקה לקרימינולוגיה, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- לוקאס, א' (1995). **משמעות הסבל**. תל אביב: מודן.
- לקט, ר' וליפציגר, ע' (2004). **משמעות: תכנית מניעה בנושא סמים לכיתות י'-י"א**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.
- נדיב, ר' (2007). **ריק קיומי וריקנות נרקיסטית: היבטים פנומנולוגיים ותאורטיים**. עבודת גמר לתואר מוסמך, המחלקה לקרימינולוגיה, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- פאברי, ג' (1983). **המשמעות של חייד**. תל אביב: ספרית פועלים.
- פינוס, א', טוראל, מ', גומפל, ע', תשב, א', בן לביא, ש' ושניידרמן, ס' (1994). **התאבדות בקרב מתבגרים**. ירושלים: מכון ירושלמי למתבגרים.
- פראנקל, ו' (1981). **האדם מחפש משמעות**. מבוא ללוגותרפיה. תל אביב: קבוצת דביר.
- פראנקל, ו' (1982). **הזעקה הלא-נשמעת למשמעות: הפסיכותרפיה וההומניזם**. תל אביב: קבוצת דביר.
- פראנקל, ו' (1985). **השאיפה למשמעות**. תל אביב: הוצאת דביר.

פריטצ'ארד, ק' (1996). **התאבדות - הדחיה הסופית?**. קרית ביאליק: הוצאת אח.  
שרף, ר"ב (2003). **הקשר בין התנהגות אובדנית לבין המשתנים: חשיפה עצמית, כעס, אלימות ואימפולסיביות בקרב מתבגרים מאושפזים**. עבודת גמר לתואר מוסמך, המחלקה לפסיכולוגיה אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

Batista, J., & Almond, R. (1973). The development of meaning at life. *Psychiatry*, 36, 409-427.

Canetto, S. S. (1997). Meanings of gender and suicidal behavior during adolescence. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 27 (4), 339-351.

Crumbaugh, J.C., Maholick, L. T. (1969). *Manual of instructions for the Purpose-in-Life Test*. Munster: Psychometric Affiliates.

Debate, D.L. (1998). Measurement of personal meaning: the psychometric properties of the life regard index. In P.T.P. Wong & P.S. Pry (Eds.), *The human quest for meaning. A handbook of psychological research and clinical application*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

De-Man, A., & Leduc, C.P. (1994). Validity and reliability of self-report suicide ideation scale for use with adolescents. *Social behavior and personality*, 22 (3), 261-266.

Edwards, M. J., & Holden, R.R. (2003). Coping, meaning in life, and suicidal manifestations: Examining gender differences. *Journal of Clinical Psychology*, 59 (10), 1133-1150.

Fabry, J. (1988). *Guideposts to meaning: Discovering what really Matters*. New Harbinger Publications.

Fitzpatrick, J.J. (2009). Preventing suicide: Developing meaning in life. *Archives of psychiatric nursing*, 23 (4), 275-276.

Frankl, V. E. (1969). *The will to meaning: Foundations and Applications of logotherapy*. New York: World Pub. Co.

Frankl, V. E. (1978). *The unheard cry for meaning: Psychotherapy and humanism*. New York: Simon and Schuster.

Frankl, V. E. (1984). *Man's search for meaning*. New York: Washington Square.

- Frankl, V. E. (2000). *Man's search for ultimate meaning*. New York: MJF Books.
- Galligan, S. B., Barnett, R.V., Brennan, M. A., & Israel, G. D. (2010). Understanding the link between gender role conflict, resilience, and propensity for suicide in adolescent and emerging adult males. *International Journal of Men's Health*, 9 (3), 201-211.
- Garland, A. F., & Zigler, E. (1993). Adolescent suicide prevention: Current research and social policy implications. *American Psychologist*, 48 (2), 169-182.
- Garrison, C. Z., McKeown, R. E., Valois, R. F., & Vincent, M. L. (1993). Aggression, substance use and suicidal behaviors high - school Students. *American journal of public health*, 83, 179-184.
- Gearing, R.E., & Lizardi, D. (2009). Religion and suicide. *Journal of religion and health*, 48 (3), 332-341.
- Harris, T.E., & Lennings, C. J. (1993). Suicide and adolescence. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 37 (3), 263-270.
- Heisel, M. J., & Flett, G. L. (2004). Purpose in life, satisfaction with life, and suicide ideation in a clinical sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26 (2), 127-135.
- Klinger, E. (1977). *Meaning and void*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Lester, D., & Badro, S. (1992). Depression, suicidal preoccupation and purpose in life in a subclinical population. *Personality and Individual Differences*, 13, 75-76.
- Orbach, I., Mikulincer, M., Gilboa-Schechtman, E., & Sirota, P. (2003). Mental pain and its relationship to suicidality and life meaning. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 33 (3), 231-241.
- Peter, T., & Roberts, L.W. (2010). 'Bad' boys and 'sad' girls? Examining internalizing and externalizing effects on parasuicides among youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 39 (10), 495-504.
- Reifman, A., & Windle, M. (1995). Adolescent suicidal behaviors as a function of depression, hopelessness, alcohol use and social support:

A longitudinal investigation. *American journal of community psychology*, 23(3), 329-354.

Reinherz, H. Z., Giaconia, R. M., Silverman, A. B., Friedman, A., Pakiz, B., Frost, A.K., & Cohen, E. (1995). Early psychosocial risks for adolescent suicidal ideation and attempts. *Journal of the American academy of child and adolescent psychiatry*, 34 (5), 599-611.

Reker, G.T., & Wong, P.T.P. (1988). *Aging as an individual process: Toward a Theory of personal meaning*. New York: Springer.

Tomer, A., Eliason, G.T., Wong, P.T.P (Eds). (2008). *Existentialism and spiritual issues in death attitudes*. Mahan. N.J.: Erlbaum.

Wolf, Y., Katz, S., & Nachson, I. (1995). Meaning of life as perceived by drug abusing people. *International Journal of Offender and Comparative Criminology*, 31, 121-137.

Wong, P. T. P. (2010). Meaning Therapy: An Integrative and Positive Existential Psychotherapy. *Journal of Contemp Psychother*, 40, 85-93.

## **דת, דתיות ומאפיינים אישיים: כגורמי סיכון לעמדות שליליות כלפי החיים**

### **הלן קאקונדה-מועלם ומשה ישראלשוילי**

#### **תקציר**

תקופת ההתבגרות ותקופת הבגרות המוקדמת מאופיינות במגוון שינויים העשויים להיות בעלי השלכות מהותיות על זהותם, הגדרתם העצמית ועל מאפייניהם הפסיכולוגיים של בני נוער. על רקע תהליך בחינה עצמית שכזה אצל חלקם עלולות להתעורר עמדות שליליות כלפי החיים, אשר יזינו גם מחשבות אובדניות. מכיוון שעמדות כלפי החיים, ובכלל זה התנהגות אובדנית, מעוצבות גם על ידי נורמות תרבותיות ודתיות, המחקר הנוכחי בחן את האפשרות של הבדלים תרבותיים-דתיים בעמדות כלפי החיים בקרב בני נוער השייכים לדתות שונות. במסגרת המחקר נבדקו העמדות כלפי החיים של 383 מתבגרים (גילאי 14-18) ו-347 צעירים בשלב הבגרות הצומחת (גילאי 21-24) - יהודים, מוסלמים ונוצרים - תוך בקרה של משתנים אישיים שונים, בהם בהירות המושג העצמי ומספר אירועי הלחץ שנחשף אליהם הנבדק. מימצאי המחקר מעלים שככל שבהירות ההגדרה העצמית נמוכה יותר, כך ייטה הפרט לאמץ עמדות שליליות יותר כלפי החיים. בהשוואה בין יוצאי שלוש הדתות התקבלו מספר הבדלים מובהקים, המצביעים על בני נוער מוסלמים כקבוצה בסיכון למחשבות שליליות על החיים. מתוארות מספר השלכות מחקריות בתחום זה ולעבודת היועץ החינוכי.

#### **מבוא**

ההיקף הרחב של שינויים המלווים את גיל ההתבגרות והדרישה להתמודדויות מגוונות מובילים מתבגרים רבים למחשבות חדשות אודות משמעות החיים והמוות. הבנה עמוקה של תהליכים אלה חייבת להיות שזורה בהבנה כוללת של גיבוש הזהות האישית בקרב מתבגרים, וזאת לאור תהליכים מרכזיים העוברים על החברה בה הם חיים. המאמר הנוכחי עסק בעמדות ותחושות כלפי נושאים הקשורים לחיים ולמוות, בקרב מתבגרים ומבוגרים-צעירים - יהודים, ערבים-מוסלמים וערבים-נוצרים - החיים בחברה הישראלית. ברקע להחלטה על ביצוע המחקר הנוכחי ניצבה ההנחה הכללית לפיה יש צורך בעידכון התובנות הקיימות לגבי מתבגרים הגדלים בחברה הערבית בישראל, וזאת על רקע תהליכי שינוי מואצים העוברים על אוכלוסיה זו.

#### **שלב הבגרות הצומחת**

לפי ארנט (Arnett, 2002), מתבגרים (גילאי 14-18) רוכשים קשרים כלליים וניסיונות שטחיים בכל תחומי החיים. לעומתם, צעירים בגיל 18-24 נמצאים בשלב התפתחותי אחר המכונה "בגרות צומחת" (emerging adulthood). בני קבוצה זו אינם רואים עצמם כ"מתבגרים" אך בו בזמן חלק גדול מהם אף אינו רואה עצמו כ"מבוגר עצמאי", אלא רואים עצמם כנמצאים "בין לבין". הם מתקשים להפנים את העובדה שהגיעו לבגרות

כל עוד לא סיימו את לימודיהם (הגבוהים), התחתנו והשתלבו בחיי עבודה משמעותיים. עצם העובדה שלא הקימו משפחה משלהם, מאפשרת להם להיות מעודכנים יותר בנעשה בעולם, והם נוטים להתאים את עצמם בקלות רבה יותר לשינויים שמתרחשים בעולם (בפרט הטכנולוגי). אין הם רק מגיבים לשינויים אלא מחפשים באופן יזום שינויים והתנסויות מגוונות - בצורת החיים, באהבה, בעבודה ובהשקפת העולם. זהו שלב התפתחותי בו מגוון כיוונים נראים אפשריים, מעט מאוד מהעמיד נראה ודאי, וההזדמנויות נראות אפשריות יותר מבכל תקופה אחרת בחיים. על רקע דברים אלה מובנת הצעתו של ארנט (Arnett, 2002) לפיה צעירים בשלב הבגרות הצומחת מהווים את האוכלוסייה המושפעת ביותר מתופעת הגלובליזציה; זאת מכיוון שיש להם אוטונומיה והם מקבלים החלטות עצמאיות ובו בזמן אינם מחויבים כמעט לדבר, שכן מרבית התהליכים אשר הם עוברים מתקיימים במנותק ממשפחתם. בתוך כך, ארנט מציין כי התחושה של עצמאות ובצידה חיפוש האפשרויות והרצון להתנסות מובילים את קבוצת הצעירים בשלב הבגרות הצומחת להיות בסיכון גבוה, יותר מאשר קבוצות המתבגרים (14-18), לגלישה להתנהגויות מסוכנות.

### מחשבות אובדניות בקרב צעירים

גיל ההתבגרות בכללותו מאופיין בהתפתחות פיזיולוגית ופסיכו-חברתית מהירה, הכרוכה בקונפליקטים רגשיים וחברתיים, במתחים, בלחצים ובקשיים הן בבית והן בבית הספר (Hefner & Holmes, 2007; Larson, Moneta, Richards, & Wilson, 2002). אלה משפיעים על יציבות האישיות (Akse, Hale, Engels, & Raaijmakers, 2007), ומהווים בסיס להיווצרות של שינויים מהותיים באישיות המתבגר (Branje, Van, Cornelieus, & Gerris, 2007). בתוך כך, אחד הנושאים המרכזיים המעסיקים את המתבגר הוא נושא החיים והמוות.

אכן, בספרות המחקרית הדנה במאפייני מתבגרים השוקלים התנהגות אובדנית יש דגש על כך שמתבגרים אלה סובלים מלחצים רבים יותר, בהשוואה למתבגרים אחרים, שרובם ככולם תוצאה של אירועי חיים שליליים, אובדנים מוקדמים, היעדר תמיכה חברתית וקיומם של משאבי התמודדות דלים (Murphy, 1992; Tuisku, Pelkonen, Kiviruusu, Karlsson, Ruutu, & Marttunen, 2009). כך, לדוגמה, חורש, סויר ואפטיר (Horesch, Sever, & Apter, 2003) מצאו כי צעירים שניסו להתאבד דיווחו על אירועים מלחיצים ב-12 החודשים שקדמו לניסיון האובדני. דהיינו, גורם המעצים באופן מהותי את ההתנהגות האובדנית בגיל ההתבגרות הינו ה"נוכחות" הגבוהה של לחצים בחיי מתבגרים, בהשוואה למי שנמצאים בקבוצות גיל אחרות.

לדעת אורבך (1987), התנהגות אובדנית של מתבגרים קשורה לקונפליקט בסיסי בין העמדות כלפי החיים והמוות, שניתן לזהותן על פי רצף נבדל של משיכה ודחייה. משיכה לחיים מעוצבת על ידי הרגשת ביטחון ביחסים הבין-אישיים, סיפוק הצרכים הבסיסיים, קבלה והערכה עצמית חיובית ומשוב חיובי מן הסביבה. דחייה של החיים משקפת, לצד מיעוט חוויות המעודדות חיים, גם חוויות שליליות של תסכול, כאב, צער וייאוש המתנקזות לתחושות של הרס עצמי. המשיכה למוות טמונה באמונה שהמוות

הוא חוויה פיזית או רוחנית העדיפה על החיים, וככזה הוא מספק צרכים. אצל המתבגר יש למשיכה הזו פן נוסף: התלבטויות על טעם החיים ומשמעות המוות יוצרת כעין רומנטיזציה של המוות. עם זאת, לבעלי הרס עצמי יש גם ידיעה ותפיסה מציאותית שהמוות הוא מפחיד בהיותו מצב חידלון בלתי הפיך (בורקוב, 2001).

כך או אחרת, בפועל, מחקרים אפידמיולוגיים מלמדים שניסיונות אובדניים והתאבדות מהווים את הסיבה המובילה בעולם למוות מוקדם בקרב צעירים בחברה המערבית (King & Apter, 2003), ובכלל זה גם בישראל. על פי גדות (2004), קרוב ל-20% מהסטודנטים הישראליים דיווחו כי חשבו להתאבד ו-10.5% הודו שניסו להתאבד. באופן דומה גם בקרב מתבגרים ערביים החיים בישראל (Ayyash, 2002) שכיחים ניסיונות התאבדות על רקע דיכאון, חוסר תקווה, צריכת סמים או אלכוהול, תחושת אובדן, העדר תפקוד במשפחה ואי-תמיכה חברתית. אולם, במבט שני מתבררים הבדלים בין-תרבותיים מובהקים בהיקף ההתנהגות האובדנית של בני נוער יוצאי תרבויות שונות.

### התנהגות אובדנית והבדלים תרבותיים בישראל

מספר רב של מחקרים הצביע על הבדלים בשיעורי ההתנהגות האובדנית במדינות שונות, לעתים כאלה הסמוכות זו לזו (Bhugra, 2002; Hjelmeland, Kinyanda, Knizek, Owens, Nordvik, & Svarva, 2006; Marusic & Farmer, 2002; Tomori, Kienhorst, Wilde, & Van, 2001). לדעת חלק מהחוקרים ההבדל אינו בין מדינות אלא בין תרבויות. הטענה היא שהבדלים בין-תרבותיים משפיעים באופן כללי על ההתעוררות והעוצמה של מחשבות על חיים ועל מוות ובאופן ספציפי על העמדות כלפי התנהגות אובדנית לסוגיה (Barnes, 2006; Bhugra, Baldwin, Desai, & Jacob, 1999; Cox, London, Punsky, Quiroz, Zaid, & Diaz, 2003; Kamin & Marusic, 2005; Kazarian & Persad, 2001). לדוגמה, תמיכה לטענה בדבר הבדלים בין-תרבותיים בהתנהגות אובדנית מובאת על ידי מילר ואקרט (Miller & Eckert, 2009). חוקרים אלה מצביעים על כך שבקרב קבוצות אתניות שונות ניכר שוני בהיקף ובמאפיינים של ההתנהגויות האובדניות. לפיהם, שיעורי ההתאבדות גבוהים יותר בארצות מערביות, נמוכים יותר בארצות צפוניות, וגבוהים יותר בכפרים בהשוואה לערים. גם קלופ, גוני, קוק וסימסק (Kloep, Guney, Cok, & Simsek, 2009) מציינים, שהשוני במניעים תרבותיים מוביל לשוני בהתנהגות סיכונית, שכן מצופה שתרבויות מסוימות ישתמשו בסגנונות שונים ובהתנהגויות סיכוניות אחרות.

לאפשרות קיומם של הבדלים בין-תרבותיים במידת העיסוק במחשבות על החיים ועל המוות ועל ההתעוררות של מחשבות אובדניות יש חשיבות מיוחדת למי שעוסקים בבני נוער בחברה הישראלית, ובמיוחד לגבי בני נוער השייכים לחברה הערבית בישראל. זאת מכיוון שבני הנוער הערביים נמצאים בעין הסערה מבחינה תרבותית מהותית. סערה שמקורה בחשיפת החברה הערבית לתהליכי מודרניזציה מואצים ואינטנסיביים המשפיעים עליה בתחומים שונים, כמו עלייה ברמת ההשכלה הגבוהה, שינויים תעסוקתיים, עלייה ברמת החיים, שינויים תפיסתיים ושינויים באופני ההתארגנות

החברתיים והפוליטיים (אלחאג', 2000; גאנס ואוסציקי-לזר, 2001; לנדאו, 1993; פואד, 2001; רביע, 2009). בצד העובדה שבני נוער ערביים בישראל נחשפים לתופעת המודרניזציה והגלובליזציה, חוקרים רבים גורסים שהם נתונים להשפעת ממדים ואלמנטים ייחודיים להם בשל היותם מיעוט לאומי במדינת ישראל. נראה כי לאלמנטים אלה ולחצים שנוצרו בעטיים יכולה להיות תרומה מסוימת להתעוררות של מחשבות אובדניות בקרב חלק מהצעירים הערביים בישראל. להלן נפרט כיצד תרומה זו יכולה להיווצר.

**העדה המוסלמית:** העדה המוסלמית היא הגדולה ביותר מבין המיעוט הערבי בישראל. אנשיה מפוזרים בכל ריכוזי האוכלוסייה הערבית בישראל: בגליל, במשולש, בנגב ובערים המעורבות. העדה המוסלמית בישראל משתייכת לזרם הסוני, ומגלה לכידות הדוקה בענייני הדת. לנדאו (1993) טוען שהעובדה שכבר בשנת 1949 הוקמו על ידי מדינת ישראל ועדות מיעוצות של מוסלמים ביפו, רמלה, לוד, חיפה ועכו, שתפקידן היה לעסוק בכל הכרוך בענייניה הדתיים של העדה המוסלמית, תרמה לחיזוק הלכידות בקרב העדה המוסלמית ולאפיון האסלאם כדת פוליטית מובהקת. נוסף על כך, במרוצת שנות השמונים התחזקה דבקת העדה המוסלמית בדתם, לעומת שלושת העשורים הראשונים לקום המדינה. אלחאג' (2000) מוסיף כי התחדשות המגע עם האוכלוסייה הפלסטינית בשטחים אחרי 1967 גרמה לחשיפה מחודשת של העדה המוסלמית בישראל למקורות הרוחניים בעולם הערבי. כך, למשל, בשנת 1978 נתאפשר לראשונה למוסלמים מישראל למלא את מצוות העלייה לרגל למכה. גם המצוקה הכלכלית-חברתית ותחושת התסכול נוכח הקיפוח האזרחי מצד מדינת ישראל האיצו את החזרה לדת בקרב העדה המוסלמית כדרך לחיפוש תשובה למצוקותיה. אולם לפי שטנדל (1992), בקרב העדה המוסלמית בישראל מסתמנת התנגשות בין שני תהליכים רבי עוצמה, הנוגדים זה את זה - השיבה לדת מול החילון. בנוגע לריבוי הטבעי ולמשפחה, חלה ירידה בשיעורי הפרייון, ומעתה המשפחה הביולוגית בקרב העדה המוסלמית מונה כארבעה עד חמישה ילדים בממוצע, לעומת עשרה ילדים בדור הקודם. מודל המשפחה הביולוגית הפטריארכלית שבה האב הוא אדונה ואשר הייתה לו הסמכות הבלעדית בכל הכרוך לנישואי ילדיו פחתה, והנטייה לתופעת האנדוגמיה, דהיינו נישואין בין קרובים מצד האב, הולכת ופוחתת (שטנדל, 1992).

**העדה הנוצרית:** בשנים הראשונות להקמת מדינת ישראל העדה הנוצרית הצליחה לצבור עוצמה ניכרת, הרבה מעבר למשקלה הדמוגרפי. הערבים הנוצרים היוו רוב בשלושת הריכוזים העירוניים הגדולים של האוכלוסייה הערבית: נצרת, שפרעם וחיפה. לעומתם, כמעט כל האליטה המוסלמית עקרה משם תוך כדי הקרבות. כמו כן, בעבר רמת השכלתה של העדה הנוצרית עלתה באופן מובהק על זו של העדה המוסלמית אולם הפער הצטמצם בשנים האחרונות (שטנדל, 1992). עדיין המצב הכלכלי של העדה הנוצרית טוב מזה של העדה המוסלמית וככלל ניתן לומר כי הנוצרים הפנימו תרבות ומנטליות מערביות יותר מאשר המוסלמים (ושיץ, 1947). יחד עם זאת, במובנים

מסוימים מצבה של העדה הנוצרית מורכב יותר מזה של העדה המוסלמית. זאת מכיוון שבהשוואה לעדה המוסלמית, העדה הנוצרית נמצאת במצב של "מיעוט כפול". מחד גיסא, היא משתייכת למיעוט הערבי במדינת ישראל, ומאידך גיסא, היא מהווה מיעוט בתוך האוכלוסייה הערבית שמרביתה מוסלמית. הריכוז העיקרי של העדה הנוצרית הוא בגליל. כמו כן, העדה הנוצרית להבדיל מהעדה המוסלמית, שכאמור משתייכת ברובה לזרם הסוני, מפולגת ל-12 כתות כאשר הכת הקתולית מהווה כ-33% והאורתודוקסית מהווה כ-30%. חלק מכתות אלה נבדלות זו מזו הבדל מהותי בהשקפה הדתית. לאור זאת ברורה טענתו של לנדאו (1993), הטוען שהעדה הנוצרית נמצאת בקונפליקט בכל הקשור להגדרת זהותם, מכיוון שהיא מתבססת על מספר רב יחסית של מאפיינים - 1. ההגדרה הדתית הכללית (נוצרים), 2. ההגדרה הדתית הספציפית (עדה בתוך הנצרות), 3. השייכות המגזרית (ערבית), ו-4. השייכות הלאומית (ישראלית). לכן נוצרים רבים משתדלים לשמור על קו מגע פתוח עם מדינת ישראל, מחד גיסא, ומאידך גיסא - גם עם הלאומיות הערבית. בנוסף חשוב לציין, כי למרות הקשר ללאום הערבי, בקרב חלק מהעדה הנוצרית בישראל שוררת דאגה מהעלייה ברמת הדתיות בקרב העדה המוסלמית. לדעת אלחאגי (2000), התחזקות התנועה האסלאמית בקרב העדה המוסלמית גרמה להתעוררות דתית אצל העדה הנוצרית, תוך הדגשת המרכיב העדתי הנוצרי על חשבון המרכיב הלאומי הערבי.

**החברה היהודית:** כדי לחדד את ההבחנה בין מצבם של מתבגרים ומבוגרים-צעירים בחברה הערבית בישראל, מוסלמים או נוצרים, לבין מצבם של אלה החיים בחברה היהודית, נסקור בקצרה את מצבם של המתבגרים היהודיים החיים בישראל. כאמור, מצבם של היהודים שונה משל המתבגרים הערביים במספר רב של מובנים.

בחברה היהודית, בני הנוער מילאו וממלאים תפקיד מרכזי בתודעה הקולקטיבית הישראלית ונהנים מחופש רב יחסית (רפפורט, לומסקי-פדר, רש, דר ואדלר, 1993), שכן בחברה הישראלית לא קיימות נורמות ברורות המורות למשפחה ולמתבגר כיצד עליהם לנהוג. כל משפחה קובעת את טווח ההתנהגויות, שהסטייה מהן תיחשב לחריגה (שולמן, 1996). הראל, קני ורהב (1997) מאשרים מספר תפיסות חיוביות לגבי חייהם היומיומיים של בני נוער בישראל, בהשוואה לבני נוער ב-23 מדינות אחרות: לבני נוער בישראל יש חברים רבים שעמם הם מבליים זמן רב; יש להם קשר טוב עם בני המין השני ועם הוריהם; הם בעלי ביטחון עצמי גבוה; ושיעורי העישון ושתיית האלכוהול הם מהנמוכים בהשוואה למדינות אחרות באירופה. יחד עם זאת, למרות ההבדלים בתנאי החיים ובמעמד של בני הנוער היהודים בישראל, יש ממצאים המצביעים על כך שהם לא מאושרים - לא מעטים מדווחים על הרגשות דיכאון, מצבי רוח, עצבנות, כאבי ראש וכאבי בטן. כמו כן, רבים מדווחים על קושי להירדם, על עייפות בדרך לבית הספר ועל התייחסות שלילית לבית הספר. שיעורי האלימות הינם גבוהים, ושיעור בני הנוער המדווחים על חשיבה אובדנית גבוה יחסית. שיעור לא מבוטל מבני הנוער הישראליים מדווחים על מגוון של סימפטומים פסיכו-סומטיים וכרבע מהתלמידים היהודים חשים שחייהם בסכנה. אם כך, חשוב לציין כי על אף המצב הכללי החיובי, יש בישראל קבוצה

יחסית גדולה של בני נוער החשים שהם נמצאים בשוליים (הראל, מולכו וטילינגר, 2003).

בהמשך להצגת ההבדלים במצבם של בני הנוער והצעירים בכל אחת מהקבוצות הדתיות בישראל, ראוי לציין ששיעור הניסיונות האובדניים במגזר הערבי נמצא בעשור האחרון בעלייה של 40% בקרב הגברים ו-20% בקרב הנשים. יתרה מזו, באופן יחסי שיעור ההתנהגות האובדנית בקרב מי שנמצאים בשלב הבגרות הצומחת (גילאי 14-18) גבוה יחסית דווקא בקרב צעירים יוצאי הדת המוסלמית (שלג מי-עמי, 2010). נתון זה מתאים להשערה שהועלתה לעיל, לפיה צעירים מוסלמים בישראל נמצאים בעין הסערה של תהליכי שינוי תרבותי וחשיפה לגלובליזציה. אולם, כדי להבין טוב יותר הבדלים בעמדות כלפי חיים ומוות, בין בני נוער החיים בישראל, אין להסתפק בהשוואה של תנאי החיים והמאפיינים הסוציו-תרבותיים של יוצאי כל אחת משלוש הדתות אלא יש מקום לברר באופן יסודי יותר האם לממד הדתי - קרי, שייכות דתית, נורמות דתיות והזדהות עם הדת - יש השפעה על התפיסות של בני נוער בהקשרים הנדונים. הצעה זו מתבססת על דברי ארנט (Arnett, 1998), לפיהם שייכות ופעילות דתיות יכולות להוות גורם שיש בו כדי להפחית את ההתנהגות הסיכונית של מתבגרים וצעירים בשלב הבגרות הצומחת. להלן תואר בקצרה את העמדה "הרשמית" של שלוש הדתות בישראל, כלפי תופעת ההתאבדות.

#### דת והתאבדות

**היהדות:** גישתה של הדת היהודית חמורה במיוחד כלפי תופעת ההתאבדות ואוסרת על האדם לפגוע בעצמו. אפטר ופרוידנשטיין (2001) מציינים שאין אף פלג ביהדות אשר מצדיק את ההתאבדות. האדם אינו הבעלים על חייו ועל גופו: חייו הם יצירתו של האלוהים. "אלוהים נתן ואלוהים לקח, יהי שמו של האלוהים מבורך". אדם הנוטל את חייו במכוון מכחיש כי נברא על ידי האלוהים. בספר בראשית (פרק ט', פסוק ה') נקבע: "וואך את דמכם לנפשותיכם אדרש מיד כל חיה אדרשנו ומיד האדם מיד איש אחיו אדרש את נפש האדם". ועוד במקרא: קיים איסור על האדם לא רק לגרום נזק או לפגוע בעצמו, אלא גם אסור לו לחשוף את עצמו או אחרים לסכנת חיים: "כי תבנה בית חדש ועשית מעקה לגגך ולא תשים דמים בביתך כי ייפול הנופל ממנו" (דברים כב, ח). כמו כן, אדם החושף עצמו לסכנה לא הכרחית או שסירב לוותר על כספו, ולכן נהרג נחשב לאדם שהתאבד (ספר חסידים, 677).

על כן מי שנוטל את חייו, חוטא את אחד החטאים הגדולים ביותר, ונחשב לאדם ששפך דם. הדבר נכון לגבי אדם שנטל את חייו משום שמאן להפר את איסורי התורה. אסור להתאבד, לקרוע את הבגדים או להלל אדם אשר נטל את חייו מרצונו. אחרים סוברים כי אין לקרוא קדיש לאחר התאבדותו של אדם. לעומתם, החתם-סופר התיר תקופת אבל במקרה של התאבדות, משום שללא טקס זה תיגרם, לדעתו, מבוכה רבה לבני המשפחה של המתאבד (אפטר ופרוידנשטיין, 2001). האיסור הסופי נקבע על ידי הרמב"ם, כך שהמתאבד לא יזכה לבוא לקבר ישראל, אלא אם כן היה קטין ולא הגיע לגיל בר מצווה או חולה רוח שלא הבין את משמעות התנהגותו (דרפקין, 1966).

משמעות הדברים היא שאף על פי שהיהדות אסרה לסכן את החיים ו/או להתאבד, בה במידה היהדות גורסת שיש לעשות כל מה שניתן כדי לזכות אדם שהתאבד, משום שדעתנו לא הייתה צלולה כאשר נטל את חייו או שהיה נתון בכאב רב עד שלא יכול היה לשלוט בעצמו (שולחן ערוך, יורה דעה שמי"ה: ה). כמו כן, אדם שהתאבד אך לא מת מיד אלא לאחר זמן מתאבלים עליו, מתוך הנחה שהוא התחרט על מעשהו לפני מותו (יורה דעה, שמי"ו). אפטר ופרוידנשטיין (2001) מצינים שמותר ליהודי ליטול את חייו אם נפל בשבי אויביו הלא יהודיים ופחד כי הם יטילו בו מום או יוציאו אותו להורג. לסיכום הדת היהודית פוסלת התאבדות, ומגנה את המתאבד, אך מכירה בקיומם של מצבים שבהם פעולת ההתאבדות תוגדר כפעולה שנגרמה על ידי הנסיבות, ולא מתוך רצונו המלא של האדם.

**הנצרות:** אין התייחסות ישירה ומפורשת למעשה ההתאבדות בברית החדשה, אולם הייתה התייחסות עקיפה לכך בפרקים המתארים את מעשי השליחים. לפיה, מי שפוגע בעצמו נחשב לפוגע באלוהים. מטרת אלוהים הנה החיים, ולא המוות. הברית החדשה מלמדת שמוות פיזי או רוחני הוא תוצאה של חטאינו, והחיים הם מתנה מהאל. "כי שכר החטא הוא המוות ומתנת חסד אלהים היא חיי העולם במשיח ישוע אדנינו" (רומאנס 6: 23). "הלא ידעתם כי גופכם הוא היכל רוח הקודש השכן בקרבכם אשר קבלתם מאת האלוהים וכי לא לעצמכם אתם: כי במחיר נקניתם על כן כבדו את האלוהים בגופכם ובחוחכם אשר לאלוהים המה" (הראשונה אל-הקורנתיים, פסוק 7, 19-20).

על פי תורת ישו, המוות וההרס הם עבודתם של הגנבים, ההרגשה של הייאוש שמובילה להתאבדות היא תוצאה של שקריו של השטן, ואילו החיים הם רכושו של האל, ואין לנו זכות ליטול את חייו או את חיי האחר. "הגנב לא יבוא כי אם לגנוב ולהרוג ולאבד ואני באתי לבעבור הביא להם חיים ומלא ספקם" (יוחנן 10: 10). "אתם מן אביכם השטן ולעשות את תאות אביכם חפצתם הוא רוצח נפש היה מראש ובאמת לא עמד כי אמת אין בו מדי דברו כזב משלו ידבר כי-כזב הוא ואבי הכזב" (יוחנן 8: 44).

אפטר ופרוידנשטיין (2001) מצינים, שהכנסייה הנוצרית גילתה במהלך ההיסטוריה יחס בלתי סובלני ובלתי סלחני כלפי התאבדות, והתייחסה להתאבדות כאל ישות המגלמת את הרוע ומונעת קבורה באדמת הכנסייה. מעשה ההתאבדות גונה באופן פורמלי על ידי הכנסייה הקתולית, שהכריזה כי המתאבדים לא יזכו לטקסי הלוויה וקבורה על פי המסורת הנוצרית. לעתים הייתה גופת המתאבד מבוזה בפומבי על ידי קבורתה בצומת דרכים כאשר יתד נעוצה בלב הגופה (אפטר ופרוידנשטיין, 2001). אוגוסטינוס הקדוש התייחס להתאבדות כאל רצח וכפירה כאמור בדיבר השישי "לא תהרוג", וקבע כי מי שמתאבד עושה חטא, ולא ניתן לסלוח לו, אלא בסייגים מסוימים. כמו כן הקדוש טומאס קבע שההתאבדות מהווה חטא נצחי בשל העובדה שהמתאבד לא יכול לבקש מחילה אחרי מותו (www.christianityAnswer.Net).

סטאק (Stack, 1992) כפי שמצוטט אצל (Hovey, 1999) טוען, שבהתאם לכללי הכנסייה הקתולית, כל נטילת חיים בכל נסיבה שהיא נחשבת לחטא. פריצ'ארד (1996)

מציין שבאמונה הקתולית קיימות סנקציות דתיות ישירות וגלויות כנגד התאבדות, והמסורת הנוצרית משתקפת אצל דנטה, אשר שיגר אנשים כאלה לאחת המדרגות הנמוכות ביותר של הגיהנום.

אנשי התאולוגיה הנוצרים מתנגדים למעשי ההתאבדות, והם מתבססים על דבריהם של שלושת הפילוסופים היווניים (אריסטו, סוקרטס ואפלטון), אשר נתנו שלוש סיבות מדוע לא ניתן לסלוח למעשה התאבדות, והן כדלקמן:

- ההתאבדות היא מעשה מוטעה בשל העובדה שהוא מנוגד לטבע החיים.
- ההתאבדות גורמת לסבל ונזק רב לחברה, ולכן לא ניתן לסלוח על מעשה זה.
- ההתאבדות מהווה גניבה מאת האל, שכן רוח החיים של בני האנוש היא רכושו הבלעדי של האל, ואנחנו בני האנוש רק שומרים על רכוש זה

(www.christianityAnswer.Net).

לסיכום הנצרות פוסלת התאבדות, מכל סיבה שהיא, אולם ישנם זרמים בנצרות שהתייחסו להתאבדות בצורה סלחנית יותר.

**האיסלאם:** האיסלאם רואה בחומרה רבה כל התנהגות אובדנית או מעשה התאבדות שהרקע שלהן נובע ממצוקה אישית. איסור זה מופיע באופן מפורש בקוראן. שם נקבע בסורת "אלנסאא", פסוק 29: "אל תהרגו את נפשכם...". כמו כן, בתורה שבעל-פה של הנביא מוחמד "אלחדית" נקבע בחדיית מס' 161 של "סחיה אלבוחריי": "מי שהורג את עצמו באמצעי כלשהו, אלוהים יענה אותו באותו אמצעי באש הגהנום, ומי ששחט את עצמו באמצעי כלשהו, יישחט באמצעותו ביום הדין". בחדיית מס' 158 של "סחיה מסלם": "מי שהרג את עצמו בברזל, אזי ברזלו יישאר בידו ונעוץ בבטנו באש הגהנום לנצח נצחים, ומי שהרג את עצמו באמצעות שתיית רעל, יישתה ממנו לנצח נצחים באש הגהנום, ומי שהרג את עצמו באמצעות זריקת עצמו מהר, ייזרק לנצח נצחים באש הגהנום". בחדיית מס' 2683 של "סחיה אלבוחריי", בהתייחסו של הנביא מוחמד לאחד מגדולי הלוחמים המוסלמיים אשר נפצע אנושות באחת המלחמות שניהל עם הנביא מוחמד, ולא הצליח לסבול את הכאבים ולכן שם קץ לחייו, קבע הנביא שאותו לוחם מוסלמי לא ייכנס לגן עדן וכי מבחינת אלוהים הוא אדם כופר.

בהמשך קבעו חכמי הדת המוסלמיים קביעות שונות ביחס להתאבדות. למשל: מאמין אשר מתאבד, מעשהו נחשב לחמור אף יותר מאשר אם היה רוצח מאמין אחר. זאת על אף שבסורת "אלנסאא", פסוק 93 נקבע: "ומי שהורג מאמין בכוונה תחילה, עונשו נצחי בגהנום, כעס אלוהים ילווה אותו ויעונה קשות". כמו כן אלאמאם סופיאן אלשורי קבע שמי שמתאבד, אלוהים לעולם לא ימחל לו. אלאמאם מחמד עבדו קבע שהמתאבד אינו נחשב יותר כמשתייך לדת האיסלאם, מאחר וההתאבדותו מצביע על כך שאבדה לו האמונה שאלוהים עומד לצידו (العفي, 1990). גם בהסבר אלנווי על אודות "סחיה מסלם", חלק שביעי, עמ' 47 נקבע: "אם נודע בוודאות מהעובדות שאפפו את ביצוע ההתאבדות או שהמתאבד השאיר מכתב שמוכיח את עובדת ההתאבדות, הוא ייחשב לכופר 'מורתד' שחזר בו מדת האיסלאם, ולכן אסור להתפלל עליו ואסור לקבור אותו בבית הקברות השייך למוסלמים".

אולם, יש לציין כי למרות האיסור הנחרץ לכל מעשה התאבדות האיסלאם התיר ואף עודד את סיכון חייו של המאמין למען הג'יהאד (الجهاد). בסורת "אלאנעאס", פסוק 151, נקבע: "אל תהרגו את נפשכם אשר אלוהים חחרים, אלא למען אלג'יהאד...". ברוח זו, בתורה שבעל-פה של הנביא מוחמד (אלחדית'), נקבעו מספר אמרות, כגון: המוסלמי, אשר זכה להיות במחיצת המאמינים בגן העדן, לעולם לא ירצה לשוב למקומו על-פני האדמה, זולת ה'שהיד' שיבקש לחזור עשר פעמים לפני האדמה כדי למות פעמים נוספות בזכות המעלות הרבות שבמוות דרך הג'יהאד. הזכות להיות 'שהיד' באמצעות הג'יהאד הנה זכות המוענקת על-ידי אלוהים לנבחרים בלבד, ומי שמת בדרך הג'יהאד נופלת בחלקו זכות גדולה (פז, 1998). הג'יהאד הוגדר בספרו של יאסין (ياسين, 1981): הג'יהאד הנו הצד המעשי של האיסלאם, ומטרתו לממש את האמונה השלמה לאלוהים ולהשתייכותו לחברתו וסביבתו. הג'יהאד נועד להגן ולמנוע פגיעה כלשהי בדת האסלאם. לנוכח האמור לעיל, ברור כי ככלל, האיסלאם התייחס בחומרה רבה לכל מעשה אובדני. עם זאת, האיסלאם הבחין בצורה חדה בין מעשה התאבדות גרידא ו"התאבדות" למען הג'יהאד.

אלזחילי אלחטיב (الزحيلي الخطيب, 1997) בדעה שמעשה ההתאבדות למען הג'יהאד ("אלעמליאת אלאשתשהאדיה") אין לה שום קשר להתאבדות, שכן ההתאבדות היא מעשה המתרחש בעת כעס או בשל התחמקות ממצוקות החיים, ואילו ההתאבדות למען הג'יהאד נעשית מתוך אמונה כנה ואהבה לאלוהים ולאיסלאם. כדבריו הג'יהאד נחשב כאחת המעלות החשובות ביותר אצל האלוהים, ואסור לכוות את מעשה הג'יהאד כהתאבדות. זאת משום שהמתאבד ממית את עצמו לשווא, ואילו אלמושתשהיד ("המתאבד השהיד") ממית את עצמו למען אלוהים ודת האיסלאם. כמו כן, המתאבד במעשה התאבדותו דוחק את מצוקותיו ומתעלם מרחמי אלוהים, ואילו אלמושתשהיד מלא תקווה ומרץ רוחניים להילחם באויב האלוהים והאיסלאם.

לסיכום האיסלאם אסר באופן מפורש את מעשה ההתאבדות. אולם התיר את סיכון חייו של המאמין למען הג'יהאד.

סקירת העמדה הדתית המוצהרת כלפי אובדנות, בכל אחת מהדתות, מצביעה על זהות ברמה הראשונית של ההצהרה כנגד התאבדות. יחד עם זאת, בכל אחת מהדתות קיימת עמדה משנית המתירה אותה בתנאים מסוימים: ביהדות - אובדנות שמקורה בהתנהגות "שלא מדעת", בנצרות - אובדנות שמקורה ברצון לכפר על חטאים, ובאיסלאם - אובדנות שמקורה ברצון לתרום למלחמת הקודש. מעניין לבחון האם הבדל זה, בעמדה המישנית כלפי אובדנות, בא לידי ביטוי בפועל גם כשבוחנים את היקף ההתנהגות האובדנית בקרב מי שמשתיכים לדתות השונות.

במחקרים מוקדמים שבדקו את שיעורי האובדנות בחברה הישראלית מצוין שאחוזי האובדנות גבוהים יותר בקרב היהודים מאשר בקרב הערבים, וגבוהים יותר אצל גברים מאשר אצל נשים (לדוגמה, Lubin, Glasser, Boyko, & Barell, 2001). אופיר (1995) מדווחת על מחקר שבוצע ביחס לשנים 1976-1985 ובו הושוו מעשי התאבדות בקרב קבוצות לאומיות ודתיות שונות בתוך מדינת ישראל. המחקר הצביע על כך

ששיעורי האובדנות בקרב האוכלוסייה היהודית-ישראלית גבוהים יותר בהשוואה לאוכלוסייה הערבית-ישראלית. בתוך קבוצת המיעוט הערבי נמצא כי שיעור האובדנות הגבוה ביותר קיים בקרב הנוצרים, והנמוך ביותר קיים בקרב הדרוזים. עוד נמצא שקיים דמיון בין הציבור היהודי-מזרחי והערבי-ישראלי, לעומת הניגוד הבולט בין היהודים האשכנזים לערבים הישראליים. הניגוד בולט במיוחד בהשוואת האובדנות של הגברים המבוגרים, ופחות בולט כשמדובר בצעירים ובנשים. בהשוואה על פי גיל, נמצא שיהודים מבוגרים (מעל גיל 36) ביצעו נסיונות אובדניים יותר מאשר ערבים בני אותו הגיל, ויהודים (עד גיל 17) ביצעו יותר נסיונות אובדניים בהשוואה לילדים ערבים. בקרב הדרוזים כל המתאבדים היו בנים, ואילו בקרב הערבים הנוצרים והמוסלמים כאחד לא נמצאו הבדלים בין המינים. אופיר (1995) מדווחת שרוב נסיונות האובדנות בקרב שתי האוכלוסיות - הערבים והיהודים - הם של נשים. גם לפי חקלאי, שטיין, גולדברגר ואבורבה (2009) שיעור ההתאבדות המתוקן בקרב זכרים מגיל 15 ומעלה גבוה פי 2.4 אצל יהודים בהשוואה לערבים בשנים 2001-2004. יחס השיעורים בין יהודים לערבים עולה עם הגיל: בגיל 14-24 השיעור ליהודים היה גבוה פי 1.6 בהשוואה לערבים, בגיל 25-44 - פי 2.0, ובגיל 45-64 - פי 2.5. כמו כן, נרשמה עלייה בשיעור ההתאבדות בקרב יהודים ובקרב הערבים בשנים 2001-2004 בהשוואה לשנים 1996-2000.

בניגוד לממצאיהם של אופיר (1995) ושל חקלאי ועמיתיו (2009), במחקר מאוחר יותר, אבן (Even, 2010) מתבסס על נתוני משרד הבריאות, ומדווח שבשנת 2008 העולים החדשים (בעיקר מחבר העמים ומאתיופיה) והערבים ניסו להתאבד יותר מאשר היהודים. כמו כן, שלג מי-עמי (2010) מדגישה שבקרב האוכלוסייה הערבית בישראל גבוה יחסית שיעור ההתנהגות האובדנית בקרב צעירים הנמצאים שלב הבגרות הצומחת. בנוסף לזה אבן (2010) בוחן מחדש מימצאי סקר של משרד הבריאות מהשנים 2003 עד 2004 ומציין שכבר שם החלו להסתמן פערים ברמת המתח והלחץ בארץ לרעת נשים ערביות (21.1%) וגברים ערביים (16.2%), בהשוואה לנשים יהודיות (14.7%) וגברים יהודיים (10%).

### המחקר הנוכחי

מהאמור לעיל מתברר כי יש צורך בבירור מסודר יותר של תפיסות החיים והמוות בקרב בני נוער בחברה הערבית בישראל. זאת על רקע שלוש סיבות: (1) הבדלים משמעותיים בתנאי החיים של בני נוער בחברה הערבית בהשוואה לתנאי החיים של בני גילם בחברה היהודית, פער שממנו הם לא יכולים להתעלם. (2) עמדה לא-אחידה, ובמהותה מאד מורכבת, של דת האיסלם, אליה משתייכים רוב בני הנוער בחברה הערבית בישראל, לפיה ההתייחסות לחיים אינה בעלת ערך עליון מוחלט אלא תלויה בנסיבות החיים. (3) המגמה המסתמנת של עלייה בהתנהגות האובדנית בקרב החברה הערבית בכללותה. הצורך בבירור מעין זה מתחזק על רקע המימצאים ביחס למקום של דת ודתיות בהתפתחות של התנהגות אובדנית ובהתמודדות של בני נוער עם מחשבות

אובדניות ( Martin, Kirkcaldy, & Siefen, 2003; Page, 1996; Shagle & Barber, 1995; Rasic, Kisely, & Langille, 2011).

סקירת הספרות העלתה כי עד כה נערכו מחקרים בודדים העוסקים בהבדלים הנוגעים למידת הבהירות של הזהות (המודעות, ההבנה והתפיסה) האישית והתרבותית של הצעירים (Jackson, Telingator, Pleak, & Pollack, 2005). אך על בסיס אותם מחקרים שבוצעו עד כה מסתמנת האפשרות לצפות שזהות אישית ברורה תהיה קשורה לקבלה עצמית ולתחושות סובייקטיביות של מסוגלות ויכולת, שאינן תלויות במדדים אובייקטיביים (טטר ושרב, 2001), וזאת בהשוואה לבעלי בהירות עצמית נמוכה (Bechtoldt, Dreu, Nijstad, & Zapf, 2010).

המחקר הנוכחי בחן את האפשרות שהוצעה לעיל, לפיה יתקיים קשר חיובי בין מידת בהירות המושג העצמי של הפרט לבין עמדותיו החיוביות כלפי החיים, וזאת בקרב צעירים המתגוררים בישראל. לאור הממצאים המצביעים על הבדלים בהתנהגות האובדנית של צעירים בשלבי התבגרות שונים (גיל ההתבגרות, בגרות צומחת) וממגזרים שונים (יהודים, ערבים), הוחלט לערוך את המחקר בקרב שתי קבוצות הגיל הבאות: (1) מתבגרים (גיל 14-18) ו-(2) צעירים הנמצאים בשלב הבגרות הצומחת (גיל 21-24). ההשוואה בין צעירים תוך התייחסות לדתם, גילם ומאפייניהם האישיים עשויה לסייע בהבלטת אותה קבוצה של בני נוער האוחזת בעמדות שליליות כלפי החיים, העלולות להאיץ התעוררות של מחשבות אובדניות.

ההשערה הכללית של המחקר הייתה שצעירים בשלב הבגרות הצומחת, המשתייכים לאוכלוסיה הערבית יהיו בעלי רמה נמוכה יותר של בהירות מושג העצמי ויבטאו עמדות שליליות יותר כלפי החיים, וזאת בהשוואה לכל הקבוצות האחרות של צעירים שיבדקו.

## שיטה

### נבדקים

במסגרת המחקר הועברו 730 שאלונים באופן כמעט שווה בקרב שלוש קבוצות: בקרב היהודים הועברו 245 שאלונים, בקרב הערבים-המוסלמים הועברו 244 שאלונים ובקרב הערבים-הנוצרים הועברו 241 שאלונים. השאלונים הועברו בקרב מתבגרים משתי קבוצות גיל, האחת בגילאי (14-18) שבקרבה הועברו 383 שאלונים והשנייה (21-24) שבקרבה הועברו 347 שאלונים.

ככלל, המדגם כלל בתוכו יצוג של כל שכבות האוכלוסיה, מבחינת השכלה ומעמד סוציואקנומי.

## כלי המחקר

### במסגרת המחקר הועברו השאלונים הבאים:

**בהירות מושג העצמי** ( SCC - Campbell, Trapnell, Heine, Katz, Levallee, & Lehman, 1996): שאלון בן 12 פריטים המייצגים את בהירות מושג ה"עצמי". פריט לדוגמה: "גם אם ארצה לא בטוח שאוכל לספר למישהו אחר מי אני באמת". סקלת התשובה נעה בין 1 - "מאד לא מסכים" - 5 - "מאד מסכים". בניתוח גורמים התברר כי הפריטים יוצרים סולם אחד, הכולל את 12 הפריטים ומהימנותו על פי המחברים 0.85. לתיקוף המדד בדקו מחברי השאלון את המתאמים בין מדד זה לבין סולמות של הערכה עצמית והתנהגויות לא נמנעות, שנמצאו גבוהים (בין 0.49 ל-0.61), וסולמות של מודעות עצמית פרטית וציבורית שנמצאו מובהקים (בין 0.22 ל-0.26), המעידים על תוקף המדד. השאלון תורגם לעברית וניבדק במחקר קודם, בו התגלה שהוא בעל מהימנות ותוקף טובים גם בקרב מתבגרים בישראל (Israelashvili, Kim, & Bukobza, 2012). מהימנות הסולם במחקר הנוכחי  $\alpha=0.81$ .

**בהירות הזהות הדתית**: שאלון בהירות הזהות הדתית של כץ (2000) כלל פריטים הבודקים תחושת שייכות לדת היהודית ולדת המוסלמית. שאלון זה הורחב כך שיכלול גם פריטים הבודקים תחושת שייכות לדת הנוצרית. דהיינו, לשאלון זה היו בסופו של דבר שלוש גרסאות, המתאימות לכל אחת משלוש הדתות, בהן המשיב/ה מצהיר על מידת השתייכותו לדת בה גדל (יהודית, מוסלמית, נוצרית). פריט לדוגמה: "מה המידה בה אתה מזדהה עם הדת היהודית". סקלת התשובה: 7 - "אני בעל הזדהות חזקה עם הדת היהודית". 1 - "אני לא חש הזדהות עם הדת היהודית". במחקר של כץ (2000) התברר שבנוסף לגבי הדת היהודית המהימנות הייתה 0.89 ולגבי הדת הדרוזית המהימנות הייתה 0.74. גם במחקרים אחרים שהשתמשו בשאלון זה (לדוגמה, 2011 Israelashvili, Taubman Ben-Ari, & Hochdorf), התברר שמהימנות השאלון נעה בסביבות 0.80 (0.75 - 0.87). מכיוון שבשאלון של כץ (2000) השאלות התייחסו למידת ההזדהות עם הדת בצורה ישירה, הדבר מעיד על תוקף נראה של המדד.

במחקר הנוכחי ניבנו 2 מדדים: 1. מידת הזדהות המשיב עם הדת אליה הוא שייך ( $\alpha = 0.78$ ), ו-2. המידה בה המשיב שומר על מנהגים ומסורת ( $\alpha = 0.76$ ). בשני המדדים, ככל שהמשיב מזדהה יותר עם הדת ו/או שומר יותר על המנהגים והמסורת כך הציון גבוה יותר.

**עמדות כלפי החיים** (גרסה מקוצרת) (Rohde, Seeley & Langhinrichsen-Rohling, 2003): השאלות המופיעות בשאלון מיועדות להעריך את סיבת ההתאבדות, התנהגות סכונת ומחשבות אובדנות. השאלון המקורי כולל 96 פריטים, אולם בגרסתו המקוצרת יש בו 24 פריטים. 12 מהפריטים חיוביים ו-12 שלילים. המשיב מתבקש לענות כן/לא לשאלות השונות. דוגמה לשאלה: "אני מרגיש טוב כי יש לי חיים עם משמעות

ועם מטרות ברורות". מחברי השאלון מדווחים על פרופורציה גבוהה של מיון נכון למחשבות אובדניות ( $Sensitivity = 0.86$ ) ופרופורציה גבוהה של מיון נכון של מחשבות לא אובדניות ( $Specificity=0.82$ ), מה שמעיד על תוקף הכלי כבודק מימד של התנהגויות אובדניות כאחת העמדות כלפי החיים. כמו כן הם מדווחים על מהימנות טובה של השאלון, גם בגירסתו המלאה ( $\alpha=0.84$ ) וגם בגירסתו המצומצמת (Rohde, Lewinsohn, 1996; Seeley, & Langhinrichsen-Rohling).

במחקר הנוכחי, לאחר היפוך חלק מהפריטים, התקבל שהסולם המורכב מ-24 שאלות הוא בעל מהמנות טובה גם כן ( $\alpha = 0.81$ ). בסולם זה טווח הציונים נע בין 1 ל-5, כך שכלל שהציון גבוה יותר כך העמדות של המשיב כלפי החיים שליליות יותר.

**שאלות רקע:** מלבד השאלונים הנ"ל הנבדק התבקש לענות על שאלות רקע שחוברו לצורך המחקר ועוסקות במידת החשיפה לתרבות ה"אחרת" בחיי היום-יום (עבודה או לימודים משותפים עם בני התרבות האחרת וכיו"ב).

## הליך

השאלונים הועברו לשתי קבוצות הגיל שפורטו לעיל - (1) מתבגרים (2) בוגרים-צעירים.

**העברה בקרב מתבגרים:** לאחר הכנת השאלונים וקבלת האישורים המתאימים הייתה פנייה למספר רב של מנהלי בתי ספר בבקשה להעביר את השאלונים לתלמידי כיתות י' עד יב'. מנהלים רבים לא אישרו כניסת עורכת המחקר לבתי ספר, למרות אישור משרד החינוך, בטענה שאין להם זמן. בסופו של דבר הועבר השאלון לתלמידים הלומדים בבתי ספר בהם לומדים נוצרים, יהודים ומוסלמים. לאורך כל הדרך החיפוש היה אחר בתי ספר הטרוגניים, בהם התלמידים לומדים בכיתות בעלות רמות לימודיות מגוונות. לאחר קבלת אישורי הכניסה לבתי ספר, החוקרת נכנסה לכיתות בליווי המנכ"ם, הציגה את עצמה, הסבירה לתלמידים את נושא המחקר, חשיבותו ותרומתו לבני גילם, וביקשה את התייחסותם העניינית והכנה לשאלונים שיועברו להם. לגבי השאלון הובהר שהנו אנונימי ושהנתונים שיעובדו מהשאלונים ישמשו רק לצורכי מחקר וישמרו באוניברסיטת תל-אביב בלבד. הוסבר לתלמידים שלא מוטלת עליהן חובה למלאו וכי הדבר נתון לשיקול דעתם הבלעדי. כמו כן נאמר להם שהם יכולים להפסיק את מילוי השאלונים במידה וירגישו שאינם יכולים להמשיך בכך. החוקרת נכחה בחדר בעת מילוי השאלונים והדריכה את התלמידים כשהיו זקוקים להסבר.

**העברה בקרב בוגרים-צעירים:** השאלונים הועברו לסטודנטים הלומדים באוניברסיטת תל-אביב, באוניברסיטה העברית בירושלים ובמספר מכללות בארץ. סטודנטים אלה מתגוררים בכל רחבי הארץ, ומשתייכים לשלוש הדתות. בנוסף לכך, השאלונים הועברו גם בקרב אזרחים רגילים העובדים במקומות עבודה שונים, וזאת כדי להגיע לכל השכבות באוכלוסיה ולא להסתפק רק באנשים בעלי השכלה אקדמית. השאלונים

הועברו מחודש ינואר עד אוגוסט. בזמן העברת השאלונים הוסבר לנבדקים מה מטרת המחקר, מה עליהם לעשות ותואם איתם מתי יחזירו את השאלונים.

### תוצאות

ההשערה הכללית של המחקר הייתה שבוגרים-צעירים גילאי 21-24 המשתייכים לאוכלוסיה הערבית יהיו בעלי רמה נמוכה יותר של בהירות מושג העצמי ויבטאו עמדות שליליות יותר כלפי החיים, בהשוואה לכל המתבגרים האחרים. לבדיקת השערה זו בוצע ניתוח שונות (MANOVA), כשהמשתנים עמדות כלפי החיים ובהירות המושג העצמי משמשים כמשתנים תלויים ואילו גיל ודת משמשים כמשתנים בלתי תלויים. ברמה הכללית, מעבר למשתנים התלויים השונים שנבדקו, לפי מבחן Wilks' Lambda נמצאה אינטראקציה מובהקת לפי דת  $X$  גיל  $F(10,1394)=2.41, p<.001, \eta^2=0.02$ . בנוסף נמצאו אפקטיים עיקריים מובהקים לפי דת  $J$   $F(10,1394) = 6.80, p<.001$ , וגיל  $[F(5,697)=4.72, p<.001, \eta^2=0.06]$ . לוח 1 מציג ממוצעים וסטיות תקן של מדדי בהירות מושג ה"עצמי" והעמדות (השליליות) כלפי החיים, תוך הבחנה על פי מין ודת.

**לוח 1: ממוצעים וסטיות תקן של העמדות השליליות כלפי החיים ובהירות ההגדרה העצמית תוך הבחנה לפי דת וקבוצת גיל**

| עמדות שליליות כלפי החיים |      | בהירות מושג העצמי |      |     |               |
|--------------------------|------|-------------------|------|-----|---------------|
| ממוצע                    | ס.ת. | ממוצע             | ס.ת. | N   | קבוצה         |
|                          |      |                   |      |     | על פי דת וגיל |
| 2.25                     | 0.51 | 3.26              | 0.70 | 118 | נוצרים 18-14  |
| 2.17                     | 0.47 | 3.35              | 0.72 | 117 | נוצרים 25-21  |
| 2.49                     | 0.51 | 3.17              | 0.60 | 128 | מוסלמים 18-14 |
| 2.23                     | 0.51 | 3.18              | 0.72 | 110 | מוסלמים 25-21 |
| 2.28                     | 0.50 | 3.05              | 0.66 | 125 | יהודים 18-14  |
| 2.12                     | 0.55 | 3.22              | 0.68 | 115 | יהודים 25-21  |
|                          |      |                   |      |     | על פי גיל     |
| 2.34                     | 0.52 | 3.16              | 0.66 | 371 | סה"כ 18-14    |
| 2.18                     | 0.51 | 3.25              | 0.71 | 342 | סה"כ 24-21    |
|                          |      |                   |      |     | על פי דת      |
| 2.21                     | 0.49 | 3.30              | 0.71 | 235 | סה"כ נוצרים   |
| 2.36                     | 0.52 | 3.17              | 0.66 | 238 | סה"כ מוסלמים  |
| 2.20                     | 0.53 | 3.13              | 0.67 | 240 | סה"כ יהודים   |

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$  \*\*\* $p<.001$

בהבחנה על פי המשתנים התלויים, נמצאה אינטראקציה דת X גיל ביחס לבהירות מושג ה"עצמי" ( $F(2,701)=8.62, p<.001, \eta^2=0.02$ ). בנוסף, נמצא אפקט עיקרי של דת ביחס לבהירות מושג ה"עצמי" ( $F(2,701)=4.10, p<.05, \eta^2=0.01$ ). נמצא כי בהירות מושג ה"עצמי" גבוהה יותר אצל הנוצרים מאשר אצל היהודים. לא נמצאו הבדלים במשתנה זה בין המוסלמים לבין הדתות האחרות.

ביחס למשתנה התלוי עמדות שליליות כלפי החיים, נמצא אפקט עיקרי של הדת, לפיו עמדות אלו שליליות יותר אצל המוסלמים מאשר אצל הנוצרים והיהודים ( $F(2,701)=7.55, p<.01, \eta^2=0.02$ ). כמו כן נמצא אפקט עיקרי של הגיל ביחס לעמדות כלפי החיים ( $F(1,701)=19.35, p<.001, \eta^2=0.03$ ), לפיו לקבוצת הצעירים עמדות שליליות יותר מאשר לקבוצת הבוגרים.

ממצאים אלה מעידים שמאפייני דת וגיל אכן משמעותיים להבנת הבדלים בעמדות בני נוער וצעירים בגיל הבגרות הצומחת כלפי החיים וכמו כן להבנת הבדלים ברמת בהירות המושג העצמי.

לאור ההבדלים המובהקים שהתקבלו כשמבחינים בין המשיבים על פי דתם, חושו המתאמים בין משתני המחקר תוך הבחנה על פי דת המשיב. לוח 2 מציג את מתאמי פירסון בין העמדה כלפי החיים לבין בהירות מושג העצמי, בהירות הזהות הדתית ועוצמת ההזדהות הדתית, תוך הבחנה על פי שלוש הדתות.

## לוח 2: מתאמים בין משתני המחקר, תוך הבחנה בין יוצאי הדתות השונות

| נוצרים (N = 244)    |                  |                 |                 | מוסלמים (N = 243)   |                  |                 |                 | יהודים (N = 235)    |                  |                 |                 |
|---------------------|------------------|-----------------|-----------------|---------------------|------------------|-----------------|-----------------|---------------------|------------------|-----------------|-----------------|
| בהירות מושג עצמי    | בהירות זהות דתית | עוצמת זהות דתית | עמדה כלפי החיים | בהירות מושג עצמי    | בהירות זהות דתית | עוצמת זהות דתית | עמדה כלפי החיים | בהירות מושג עצמי    | בהירות זהות דתית | עוצמת זהות דתית | עמדה כלפי החיים |
| בהירות זהות דתית    | -.25**           |                 |                 | בהירות זהות דתית    | -.29**           |                 |                 | בהירות זהות דתית    | -.21**           |                 |                 |
| עוצמת זהות דתית     | .11              | -.02            |                 | עוצמת זהות דתית     | .08              | -.25**          |                 | עוצמת זהות דתית     | .06              | -.30**          |                 |
| עמדה כלפי החיים     | -.31**           | .17**           | -.32**          | עמדה כלפי החיים     | -.35**           | .26**           | -.21**          | עמדה כלפי החיים     | -.40**           | .31**           | -.05            |
| חיוביות תפיסת העתיד | .18**            | -.11            | .30**           | חיוביות תפיסת העתיד | .20**            | .01             | .05             | חיוביות תפיסת העתיד | .24**            | -.14*           | .09             |
|                     |                  |                 | -.39**          |                     |                  |                 | -.42**          |                     |                  |                 | -.47**          |

הממצאים המובאים בלוח 2 מעידים על כך ש:

א. עמדה כלפי החיים קשורה ל: (1) רמת בהירות מושג העצמי, רמת בהירות הזהות התרבותית ותפיסת העתיד באור חיובי; (2) לעוצמת הזהות הדתית רק אצל נוצרים ומוסלמים.

ב. עוצמת הזהות הדתית קשורה ל: (1) תפיסת העתיד רק אצל הנוצרים; (2) לבהירות הזהות התרבותית אצל המוסלמים והיהודים אך לא אצל הנוצרים; (3) בכל הדתות עוצמת הזהות הדתית אינה קשורה לבהירות מושג העצמי.

כדי לקבל תמונה כוללת של המשתנים המסבירים שונות בתפיסות החיים, תוך בקרה על התרומה היחסית של המשתנים השונים, בוצע ניתוח רגרסיה מרובה בצעדים במסגרתו המשתנה המנובא היה עמדות כלפי החיים ואילו המשתנים המנבאים היו: בצעד 1 - מאפייני רקע (מין, דת, גיל, מספר אחים ואחיות, ועוד); בצעד 2 - בהירות הזהות האישית, בהירות הזהות התרבותית, עוצמת ההזדהות הדתית ותפיסת העתיד; בצעד 3 - האינטראקציות בין גיל, מין ודת המשיב. תוצאות ניתוח הרגרסיה המרובה מפורטות בלוח 3.

**לוח 3: סיכום ניתוח רגרסיה מרובה בשלבים עבור משתני זהות כמנבאים עמדות כלפי החיים (N= 647)**

| צעד ומשתנה מנבא     | B     | SE B | B     | P    | $\Delta R$ Square | R Square | F (1, 645) |
|---------------------|-------|------|-------|------|-------------------|----------|------------|
| 1                   |       |      |       |      |                   |          |            |
| מין                 | -.188 | .049 | -.133 | .000 | .037              | .037     | 24.807     |
| גיל                 | -.033 | .007 | -.160 | .000 | .030              | .067     | 20.603     |
| 2                   |       |      |       |      |                   |          |            |
| בהירות מושג עצמי    | -.341 | .035 | -.339 | .000 | .136              | .203     | 109.796    |
| בהירות זהות תרבותית | .194  | .038 | .176  | .000 | .030              | .233     | 25.081     |
| בהירות זהות דתית    | -.078 | .027 | -.101 | .004 | .010              | .243     | 8.384      |

מימצאי ניתוח הרגרסיה המרובה הצביעו על כך שלמשתנים שנכנסו בצעד השלישי (משתני האינטראקציה) לא הייתה כל תרומה להסברת השונות בעמדות כלפי החיים. מנגד, לגיל, לדת, ולבהירות הזהות האישית, התרבותית והדתית הייתה תרומה מובהקת, והמתאם המרובה הגיע להסבר של 24% מהשונות ברמת המחשבות (השליליות) על החיים.

לסיכום, הממצאים שפורטו לעיל אכן מצביעים על הבדלים מובהקים בין יוצאי הדתות השונות, לפיהם ליוצאי הדת המוסלמית עמדות פחות חיוביות כלפי החיים. כמו כן נמצא שמשיבים צעירים יותר (בגיל ההתבגרות) מביעים עמדות פחות חיוביות כלפי החיים. על פי המתאמים שחושבו לכל יוצאי דת בנפרד, ולאור ניתוח הרגרסיה המרובה שבוצע נראה שמקור ההבדלים בין יוצאי הדתות השונות נעוץ בהבדלים ברמת בהירות

המושג העצמי, וזו בעייתית, מעבר לדתות, בקרב מי שנמצאים בגיל ההתבגרות ובמיוחד בקרב הבנות. עוד התברר שעוצמת הזהות הדתית תורמת להסברת ההבדלים בין הנבדקים רק בקרב הנוצרים והמוסלמים אך לא בקרב היהודים

## דיון

ההכרה בעמדות שליליות כלפי החיים כגורם סיכון להתנהגות אובדנית הייתה נקודת המוצא למחקר הנוכחי. במסגרת המחקר נבדקו הבדלים בעמדות כלפי החיים - בקרב יהודים, ערבים-מוסלמים וערבים-נוצרים הנמצאים בגיל ההתבגרות (14-18) או בגיל הבגרות הצומחת (21-24) - תוך בירור הקשר שלהן לבהירות הזהות האישית, התרבותית והדתית של המשיבים. מימצאי המחקר תומכים בטענה בדבר הבדלים בעמדות כלפי החיים בקרב יוצאי הדתות השונות ותומכים בטענה הטרומית של המחקר הנוכחי, לפיו מאפיינים של בהירות הזהות האישית מסבירים את השונות בעמדות כלפי החיים. להלן נפרט.

### בהירות מושג העצמי

נמצא שבהירות מושג העצמי גבוהה יותר בקרב הנוצרים מאשר בקרב היהודים; המוסלמים נמצאו בתווך בין יוצאי שתי הדתות האחרות. ההסבר להבדל המובהק בין הנוצרים והיהודים נעוץ, ככל הנראה, בכך שהנוצרים מהווים קבוצת מיעוט בתוך קבוצת מיעוט (קרי, הערבים הנוצרים הינם במיעוט בהשוואה לערבים המוסלמים). ככאלה, מגיל צעיר הם מצויים בחיפוש מתמיד אחר הייחודי בהם. ורובם אכן חשים ייחודיים מבחינה תרבותית וחברתית. תחושות אלה מעלות את מודעותם לאחר ולשונה, וכתולדה מכך גם מחדדות את זהותם העצמית. הסבר זה עולה בקנה אחד עם דברי מוריסון ווילר (Morrison & Wheeler, 2010) לפיהם בהירות מושג העצמי גבוהה יותר אצל מי שקבוצתו האתנית חשובה עבורו, גם אם הוא משתייך לקבוצת מיעוט, זאת משום שקיים מתאם חיובי בין דעות של מיעוט לבין בהירות מושג העצמי. ברוח זו נמצא גם במחקרם של פרידלנדר ועמיתיו (Friedlander, Friedman, Miller, Ellis, 2010) שבקרב יהודים אמריקנים המייחסים חשיבות ליהדותם הייתה רמה גבוהה יותר של בהירות המושג העצמי. בהקשר זה ראוי לציין כי בישראל האוכלוסייה היהודית היא האוכלוסייה היחידה שבה קיימת זהות בין הדת והלאום. לפיכך, מכיוון שהאוכלוסייה היהודית אינה מחויבת לעסוק בהגדרתה התרבותית, אין הם חשים מחויבות להציג הגדרה חדשה בנוגע למושג העצמי. זאת ועוד, החברה היהודית היא חברה רב-תרבותית, אשר בה פרטים שונים הינם בעלי רקע ומורשת תרבותיים שונים, כך שכל פרט (יהודי) יכול להגדיר את הישראליות שלו באופן הייחודי לו, גם אם היא שונה משל האחרים.

### עמדות שליליות כלפי החיים והבדלים בין יוצאי הדתות השונות

במחקר הנוכחי נמצאו עמדות שליליות כלפי החיים בקרב המוסלמים יותר מאשר בקרב הנוצרים והיהודים. תוצאות אלה מעידות על כך שהעדה המוסלמית המתגוררת

במדינת ישראל שרויה במצוקה. מצוקה זו גורמת להימצאות עמדות שליליות כלפי החיים. למימצא זה יכולים להיות מספר הסברים. למשל, תחושה (סובייקטיבית) של יוצאי האוכלוסיה המוסלמית שהחברה הישראלית מגבילה את התנהגותם/חיייהם ומונעת מהם ביטוי אישי ובחירה שמתאימה להם. הסבר אחר יכול להיות קשור לפער הגדול בין המסורת לבין תפיסותיהם האישיות. קרי, המסורת עדיין שולטת בחברה המוסלמית אך הצעירים רוצים להשתייך ל"חברה מודרנית"; פער שמוביל לקונפליקטים בתקשורת עם ההורים והמשפחה ובעקבותיה תחושות שליליות כלפי החיים. ההסבר האחרון נתמך על ידי מחקרם של קוק ושיק (Kwok & Shek, 2010), בו נמצא שקשר בעייתי עם ההורים מוביל לא רק לעמדות שליליות כלפי החיים אלא גם למחשבות אובדניות. מימצא דומה מוצג על ידי טיסקי ועמיתיו (Tuisku et al., 2009), הטוענים שמתבגרים דיכאוניים המתכוונים לפגוע בעצמם קיבלו פחות תמיכה מהמשפחה. לפי אורבך (1997), המתבגר יחוש בדידות, משום שמשפחתו סגורה מפני העולם החברתי בחומות של חשדנות ועוינות. ההורים אינם פנויים להזין את הילד רגשית, והילד נותר זנוח ודחוי. באווירה כזו המתבגר חש פחד מניתוק ופחד מהתקשרות, ורואה בהתאבדות דרך יחידה לביטוי האוטונומיה. כאמור, מאפיינים משפחתיים אלה עלולים להימצא בשכיחות גבוהה יותר בקרב משפחות ערביות-מוסלמיות, בשל הניגוד בין דעותיהם של המתבגרים והוריהם. בהקשר לכך ראוי לציין כי קשיים אלה באים על רקע היחלשות ההיררכיה בחברה הערבית. כוחה של החמולה נחלש - כלומר, נחלש הוויסות החברתי - ובמקומה נוצרה המשפחה הגרעינית, שעדיין אינה מסוגלת ליצור מנגנון של ויסות חברתי סתגלני. על רקע זה של היעדר ויסות חברתי בין-דורי, במשולב עם מסר מעורפל, יחסית לדתות האחרות, בעמדה כלפי התנהגות אובדנית, ניתן להבין את העלייה המדווחת במספר מחקרים (Even, 2010) לגבי היקף ניסיונות האובדנות ואובדנות בקרב החברה הערבית-מוסלמית. כאמור, מימצאי המחקר הנוכחי מציעים שההשפעה של תמהיל זה על ההתעוררות של מחשבות אובדניות עוברת דרך גורם נוסף ומתווך, והוא: בהירות התפיסה העצמית - אישית, תרבותית ודתית, של הפרט.

ההסבר שתואר לעיל מסביר בחלקו גם את העמדות השליליות יותר כלפי החיים בקרב בנות, לעומת בנים. ברוח הנאמר לעיל, מצבן של נערות ערביות מוסלמיות בעייתי במיוחד. ברוב המקרים המשפחה מעדיפה להשיגן בגיל צעיר עם קרוב משפחה שנבחר על ידי המשפחה, אך הנערה מתנגדת. המשפחה איננה מתחשבת בדעותיה של הנערה, ובכך היא גורמת לעלייה בעמדותיה השליליות כלפי החיים. מצב זה של החברה הערבית בישראל דומה מאוד למצב הקיים בחברה הערבית בכלל. לפי דיווחי אלכימה (Alchima, 2010), הנערות בתימאן מנסות להתאבד כיוון שמכריחים אותן להתחתן עם קרובי משפחה שהן מסרבות להתחתן איתם. גם במחקרם של אשל, קורמן, זהבי וסבית (2007) נמצאה שכיחות רבה בעמדות השליליות כלפי החיים בקרב הבנות הערביות-מוסלמיות יותר מאשר בקרב הבנים הערבים-מוסלמים. הסיבה לכך היא, ככל הנראה, מצבה הקשה יותר של המתבגרת הערבייה. זאת בשל העובדה כי בתרבות הערבית המסורתית מעמד האישה נמוך, ובמיוחד נמוך מעמד האישה בחברה הערבית

המוסלמית. סיבה נוספת לממצאים המצביעים על שכיחות גבוהה יותר של עמדות שליליות של הנערות הערביות-מוסלמיות בהשוואה לנערים הערבים-מוסלמים נעוצה בהימצאות חלק ניכר מהנערות בלחץ מתמיד בשל חששן מהתנכלות הוריהם, אם יודע להם על קשריהן הרומנטיים עם בני המין השני. כידוע, החברה הערבית רואה בחומרה רבה ובאופן בלתי נסלח קשרים רומנטיים שאינם במסגרת הנישואין. הנערות מאופיינות כרגישות יותר מהנערים, במיוחד כשהדבר קשור לחוויותיהן הרומנטיות. היתקלות נערות ערביות בקשר רומנטי כושל או בביטול אירוסין מעמידה אותן מול מציאות קשה של שמועות ורכילות. במקרים רבים אותן נערות יתקשו לעמוד בנטל זה, מאחר שהאשמה תוטל באופן אוטומטי עליהן, ולא על הגברים. אלחיליד الخليدي (Al-Qadsi, 2002) טוען, שבחברה הערבית אם הנערה נתקלת בבעיה חברתית החברה אינה מסוגלת לסלוח לה אלא להפך, היא מטילה עליה קלון, והמפלט האופטימלי לנערה יהיה מעשה אובדני. יתרה מזו, במגזר הערבי בישראל קיימת בעיית נגישות קשה לשירותים פסיכיאטריים, ופועלות בו מרפאות ספורות בלבד (אבן, 2010). מצב זה אף הוא תורם להעצמת העמדות השליליות כלפי החיים בהעדר טיפול הולם.

בהשוואה מעבר להבחנה בין דתות, בין הבוגרים לצעירים במחקר הנוכחי נמצא, שלצעירים עמדות שליליות כלפי החיים בדרגה גבוהה יותר מאשר לקבוצת הבוגרים. הסיבה לכך נובעת כנראה מהשינויים החלים בחברה הישראלית והערבית, המושפעים, בין היתר, מהגלובליזציה המערבית. העובדה שהצעירים מתגוררים עדיין בבית הוריהם מגבירה את החיכוך עם ההורים. ההורים יותר מבקרים, והנערים יותר מתנגדים. מצב זה נמצא בשכיחות פחותה בקרב הבוגרים, שאצלם החיכוך היום-יומי עם הוריהם מצוי במידה פחותה. ניתן לשער שהימצאותם של הבוגרים בשלב בשל ועצמאי יותר בחיים מקנה להם הרגשת ביטחון עצמי וכוח להתמודד עם תסכולים ובעיות בצורה יעילה יותר מאשר זו של הצעירים. כמו כן, כפי שהראינו לעיל, אי בהירות בזהות העצמית קשורה באופן ישיר לעמדות שליליות כלפי החיים. דברים אלו מתחזקים לאור מחקרים של זאמבואנגה, שוורץ, ג'רוויס וואן (Zamboanga, Schwartz, Jarvis, & Van, 2009) שציינו שבהירות עצמית הינה אלמנט מגן נגד התנהגויות לא בריאות. כמו כן מי שמצליח לגבש זהות פנימית גזעית וזהות אתנית יהנו ממיטביות פסיכולוגית רבה יותר. לעומת זאת, פרט בעל קשר גזעי נמוך יתפס כאדם לחוץ (Iwamoto & Liu, 2010).

במבט כולל ניתן, אם כן, לומר שמצבם של בני נוער וצעירים המשתייכים לחברה המוסלמית בישראל קשה יותר מזה של בני גילם המשתייכים לדת הנוצרית. שורש ההבדל נעוץ בכך שמחד המוסלמים בעלי בהירות מושג ה"עצמי" נמוכה יותר ומאידך הם חווים יותר לחצים וקונפליקטים עם הדמויות הבוגרות בחברתם. עוד נמצא כי בקרב המוסלמים התגלו עמדות שליליות יותר כלפי החיים מאשר בקרב המתבגרים הנוצרים. ממצא זה מהווה עדות למציאות הקשה יותר שבה שרויה האוכלוסייה המוסלמית בהשוואה לנוצרית. בפועל, הקושי במצבם של מתבגרים ומבוגרים-צעירים בחברה המוסלמית בישראל ניזון ממספר סיבות: (1) הפער בין החברה הנוצרית לבין החברה היהודית מצומצם יותר מאשר הפער בין החברה המוסלמית והחברה היהודית. זאת משום שתהליך המודרניזציה בקרב הנוצרים נפוץ יותר מאשר בקרב המוסלמים,

ושיעורי השמרנות בקרב המוסלמים גבוהים יותר מאשר בקרב הנוצרים. גורמים אלה מפחיתים מעוצמת הבלבול בקרב המתבגרים הנוצרים (גנאיים, רפאלי ועזאזיה, 2009). (2) דת האיסלאם אוסרת באופן מוחלט, מחד גיסא, את מעשה ההתאבדות אך באותה נשימה מצדיקה אותו במקרה של הקרבת החיים למען הדת ("אשתהאד"). מכיוון שגיל ההתבגרות מאופיין בשינויים ולחצים מגוונים שגורמים להתעוררות מחשבות או בדניות, העמדה הדתית המורכבת כלפי המעשה האובדני יוצרת אצל המתבגרים מבוכה בכל הכרוך בהבנת מעשה ההתאבדות. (3) שיעורי הפיריון בקרב האוכלוסייה המוסלמית עומדים על 4.3 אחוזים, ובקרב האוכלוסייה הנוצרית - 2.2 אחוזים (מנאע וגרא, 2008). העובדה שהמשפחה המוסלמית מרובת ילדים יותר מהמשפחה הנוצרית מונעת מהנערים המוסלמיים אפשרות מספקת לחלוק זמן וחוויות עם הוריהם. (4) האוכלוסייה המוסלמית רואה בחומרה רבה את הקשרים הרומנטיים או את החשד לקשרים כאלה בקרב נערות מוסלמיות מחוץ למסגרת הנישואין, ותופעת רצח הנערות על רקע חילול כבוד המשפחה עדיין קיימת באוכלוסייה המוסלמית, להבדיל מהאוכלוסייה הנוצרית. כדברי חליחל (2008): ההתנהגות המינית של נשים בתרבות הערבית היא נושא רגיש, כי כבוד המשפחה נמדד בהתנהגותן המינית ובשמירה על הבתולים, ולכן חל איסור על קיום יחסי מין מחוץ למסגרת הנישואים. הפרה של איסור זה נחשבת בתרבות הערבית לפשע חמור, שלעיתים עלול לעלות לאישה בחייה. כך גם הנורמות החברתיות אפשרו לכל גבר לשלוט בכל אשה במשפחתו, ובכך פגעו במעמדן של הנשים והפלו אותן לרעה (אבו בקר, 2008). מנגד, בני העדה הנוצרית קיבלו בקלות רבה יותר את השינויים שהביאה עמה החברה המודרנית, יחסית לגברים המוסלמים. בניגוד לנוצרים שהסתגלו לשינויים מסוימים שבין המינים, תגובת המוסלמים היתה נוקשה יותר (שוקד, 1998). כך גם באשר לתפיסת הנערות כנחותות יותר מהנערים - בקרב האוכלוסייה הנוצרית תופעה זו פחותה בהרבה, וכמעט אין אפליה בין הנערים והנערות, בהשוואה לחברה המוסלמית. כאמור, היחסות החברה הערבית במרוצת השנים לתופעות של גלובליזציה, ברמה העולמית ובמיוחד במצב של מגורים במקום בו נמצאים גם יוצאי הדתות האחרות, הובילה להיחלשות של המערכות המשפחתיות המסורתיות ולחוסר בהירות בהגדרה העצמית והתרבותית-דתית של הצעירים. כתוצאה מכך, ועל רקע עירפול בעמדה הדתית כלפי התנהגות או בדניות, גבר היקף המחשבות האובדניות בקרב צעירים מוסלמים בגיל הבגרות הצומחת, גיל בו הפרט נדרש לקבלת החלטות ולהתנסויות משמעותיות וחיוניות לצורך תיכנון החיים הבוגרים. את האמור לעיל יש לסייג בשני מובנים: ראשית, מדובר במחקר שהשווה בין חתכי גיל (cross-sectional) וראוי לקיים מחקרי אורך הבוחנים את תהליך ההתפתחות הנפשית, החברתית והתרבותית של צעירים בישראל, יוצאי שלוש הדתות שזונו. מחקרי אורך אלה חשובים במיוחד כדי להבין טוב יותר את תהליכי ההתפתחות של זהות אישית בקרב הצעירים, שכן ידוע שאין מדובר בתהליכים אחידים של התפתחות כללית, אלא כבר בגיל צעיר יחסית קיימת שונות בבשלות וביציבות של בני הנוער (Huang & Stormshak, 2011). שנית, המחקר הנוכחי עסק בעמדות שליליות כלפי

החיים, ולא הקיף את מכלול הנושאים הקשורים לתפיסת החיים והמוות בקרב צעירים בישראל (ראה לדוגמה, Israeliashvilli & Sandler, 2008). כאמור, בצד ההסתיוגויות הנ"ל, מחקרי המשך והרחבה של הנושאים העומדים על הפרק צריכים להתייחס לכל דת, גיל ומין כקבוצה תרבותית נפרדת, ולנסות להבין לעומק את ההבדלים התרבותיים הקיימים. זאת ועוד, בירור המאפיינים הבין-תרבותיים אינו יכול להישאר ברמה הסוציולוגית-אנתרופולוגית אלא חייב להיכנס לעובי הקורה גם בניסיון להבין את המושג העצמי והתרבותית בקרב כל תת-קבוצה תרבותית שתוגדר. רק בירורים יסודיים אלה יאפשרו הבנה דיפרנציאלית של תהליך התעוררות העמדות השליליות כלפי החיים, בקרב יוצאי כל אחת מתת-הקבוצות שהוצעו לעיל, וכן איפיון דרכי התמודדות יעילות יותר עם ההופעה של ניצני אובדנות בקרב מתבגרים וצעירים הנמצאים בשלב הבגרות הצומחת.

### מקורות

אבו בקר, ח' (2008). רוחחה, מודרנה ומסורת: התמודדותן של נשים פלסטיניות עם שינויים מסגרות חייהן. בתוך: ע' מנאע ור' גרא (עורכים), **ספר החברה הערבית בישראל, אוכלוסייה, חברה, כלכלה** (עמ' 359-384). ירושלים: מכון ון ליר, הוצאת הקיבוץ המאוחד.

אבן, ד' (2010, 14 ביוני). ארגונים חברתיים לממשלה: לגבש בהקדם תוכנית לאומית לצמצום פערים בבריאות. **הארץ**, 6.

אופיר, ג' (1995). **דפוסי ניסיונות אובדניים במגזר הערבי-ישראלי בבית החולים מאיר**. עבודה לתואר דוקטור לרפואה, אוניברסיטת תל-אביב, תל-אביב.

אורבך, י' (1987). **ילדים שאינם רוצים לחיות**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

אורבך, י' (1997). סיווג של גורמים הקשורים להתנהגות אובדנית. **פסיכולוגיה**, ו, 91-108.

אורי, א', בורשטיין, ס' ואפטר, א' (2010). **האפידמיולוגיה של אובדנות בישראל**.

אוחזר מתוך אתר הבית של הרופאים בישראל:

<http://www.themedical.co.il/Article.aspx?itemID=2782>

אלחאג', מ' (2000). זהות ואוריינטציה בקרב הערבים בישראל: מצב של פריפריה כפולה. בתוך ר' גביזיון, וד' הקר, ד' (עורכות), **השסע היהודי - ערבי בישראל: מקראה** (עמ' 13-33). ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

אפטר, א' ופרוידנשטיין, א' (2001). **נוער על סף תהום, התאבדויות ונטיות אובדניות בקרב בני נוער**. תל אביב: דיונון.

אשל, י', קורמן, ג' וזהבי, נ' וסבית, ח' (2007). ממדים של הסתגלות לאוניברסיטה בקרב קבוצות מיעוט: אסטרטגיות של התאמה תרבותית ותפיסת עמדות הרוב בעיני סטודנטים ערבים ויצאי אתיופיה, **מגמות**, מה, 53-74.

בורקוב, ח' (2001). צעירים מתאבדים - למה?!. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 15, 63-81.

גאנס, א' ואוסציקי-לזר, ש' (2001). **אינתיפאדת אל-אקצא" בקרב האזרחים הפלסטינים בישראל: סיבות ותוצאות**. גבעת חביבה: המכון לחקר השלום.

גדות, י' (2004). **נמצא קשר בין חוסר שעות שינה להתאבדות מתבגרים**. אוחר מתוך [www.Nfc.co.il](http://www.Nfc.co.il)

גנאיים, א', רפאלי, ש' ועזאיזה, פ' (2009). פער דיגיטלי: השימוש באינטרנט בחברה הערבית בישראל. **מגמות**, מ (2-1), 164-193.

דרפקין, י' (1966). מספר אספקטים של התאבדות בישראל. **עבריות וחברה - בטאון האגודה הישראלית לקרימינולוגיה**, א (1), 68-62.

הראל, י' קני, ד', רהב, ג' (1997). **נוער בישראל. רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי**. ירושלים: גוינט, מכון ברוקדייל.

הראל, י' מולכו, מ', טילינגר, א' (2003). **נוער בישראל. בריאות, רווחה נפשית וחברתית, ודפוסי התנהגות סיכון**. משרד הבריאות, משרד החינוך, התרבות והספורט. המחלקה לסוציולוגיה ולאנתרופולוגיה, אוניברסיטת בר אילן.

ושיץ, י' (1947). **הערבים בארץ ישראל**. מרחביה: הקיבוץ הארצי השומר הצעיר.

חליחל, א' (2008) רווקות בקרב נשים ערביות: הגורמים להתרחבות התופעה במרכז ישראל ובצפונה בתוך ע' מנאע ור' גרא (עורכים), **ספר החברה הערבית בישראל, אוכלוסייה, חברה, כלכלה** (עמ' 283-312). ירושלים: מכון ון ליר, הוצאת הקיבוץ המאוחד.

חקלאי, צ' שטיין, נ', גולדברגר, נ' ואבורבה, מ' (2009). **אובדנות בישראל**. ירושלים: מדינת ישראל משרד הבריאות, תחום מידע, שירותי מידע ומחשוב

טטר, מ' ושרב, ד' (2001). רווחה אישית בקרב מתבגרים בישראל: מחקר חלוץ. **היינוץ החינוכי**, 10, 116-131.

כץ, א' (2000). **הקשר בין זהות דתית, זהות ישראלית והזדהות עם ערכים לבין עמדות כלפי השירות הצבאי בקרב בני נוער יהודים ודרוזים**. עבודת גמר לתואר מוסמך, אוניברסיטת תל-אביב, תל-אביב.

לנדאו, י' (1993). **המיעוט הערבי בישראל 1967-1991, היבטים פוליטיים**. תל אביב: עם עובד.

מנאע, ע' וגרא ר' (2008). **ספר החברה הערבית בישראל, אוכלוסייה, חברה, כלכלה**. ירושלים: מכון ון ליר, הוצאת הקיבוץ המאוחד.

פואד, ע' (2001). **מילכוד: ערבים וערביות מאז 1967**. תל אביב: הוצאת ספרי חמד.

פז, ר' (1998). נתונים וניתוח, **התאבדות וג'האד באסלאם הרדיקאלי הפלסטיני: הפן הרעיוני**. תל-אביב: מרכז משה דיין ללימודי המזרח התיכון ואפריקה.

פריציארד, ק' (1996). **התאבדות הדחייה הסופית, מחקר פסיכו-סוציאלי**. חיפה: "אח" בע"מ.

רביע, ח' (2009). מודרניזציה ומסירות ילדים להוריהם הקשישים בחברה הערבית בישראל. **גרונטולוגיה: כתב-עת בנושאי הזיקנה**, לז', 77-98.

רפפורט, ת' לומסקי-פדר, ע', רש, נ', דר, י' ואדלר, ח' (1993). נוער ונעורים בחברה הישראלית. בתוך ח' פלום (עורך), **מתבגרים בישראל: היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים** (עמ' 17-42). קדימה: רכס הוצאה לאור.

שולמן, ש' (1996). המשפחה וגיל ההתבגרות תהליכי פרידה ורכישת עצמאות. בתוך א' זיו (עורך), **הגיל הלא רגיל** (עמ' 103-117). תל-אביב: פפירוס: בית הוצאות. אוניברסיטת תל-אביב.

שוקד, מ' (1998). זהות אתנית ומעמדן של נשים ערביות בעיר ישראלית. בתוך מ' שוקד ושי' דשן (עורכים), **החווייה הבין תרבותית** (עמ' 225-243). תל-אביב: שוקן.

שטנדל, א' (1992). **ערביי ישראל, בין פטיש לסדן**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

שלג מי-עמי, נ' (2010). **התאבדויות בישראל לפי מגזר: יהודים וערבים**. ירושלים: הכנסת: מרכז המחקר והמידע.

Akse, J., Hale, W., Engels, R., & Raaijmakers, Q. (2007). Stability and change in personality type membership and anxiety in adolescence. *Journal of Adolescence*, 30, 813-834.

Arnett, J.J. (1998). Risk behavior and Family Role Transitions During the Twenties. *Journal of Youth and Adolescence*, 27 (23), 301-320.

Arnett, J.J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57, 774-783.

Ayyash, A.H. (2002). Adolescent suicide: An ecological approach. *Psychology in the Schools*, 39, 459-475.

Barnes, A. (2006). An Epidemiology of Suicide Around the World. *PsycCRITIQUES*, 51 (36).

Bechtoldt, M.N., Dreu, C.K.W., Nijstad, B.A., & Zapf, D. (2010). Self-concept clarity and the management of social conflict. *Journal of Personality*, 539-574.

- Bhugra, D. (2002). Suicidal Behavior in South Asians in the UK. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 23, 108-113.
- Bhugra, D., Baldwin, D.S., Desai, M., & Jacob, K.S. (1999). Attempted suicide in west London, II. Inter-group comparisons. *Psychological Medicine*, 29, 1131-1139.
- Branje, S., Van, L., Cornelieus, F., & Gerris, J. (2007). Big five personality development in Adolescence and Adulthood. *European Journal of Personality*, 21, 45-62.
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Levallee, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality, correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 141-156.
- Cox, R.P., London, S., Punsky, I., Ouirouz, C., Zaid, R.M., & Diaz, A. (2003). Sociocultural influences on the family and family health. In R.P.Cox (Ed.), *Health related counseling with families of diverse cultures: Family, health, and cultural competencies* (pp. 117-131). Westport, CT: Greenwood Press/ Greenwood Publishing Group.
- Even, D. (2010, June 7). Suicide attempts in Israel 19% over last decade, but resulting deaths much lower. *Haaretz*, 8.
- Friedlander, M.L., Friedman, M.L., Miller, M.J., Ellis, M.V., Friedlander, L.K., & Mikhaylov, V.G. (2010). Introducing a brief measure of cultural and religious identification in American Jewish identity. *Journal of Counseling Psychology*, 57(3), 345-360.
- Hefner, K., & Holmes, A. (2007). Ontogeny of fear-, anxiety- and depression-related behavior across adolescence. *Behavioural Brain Research*, 176, 210-215.
- Hjelmeland, H., Kinyanda, E., Knizek, B.L., Owens, V., Nordvik, H., & Svarva, K. (2006). A discussion of the value of cross-cultural studies in search of the meaning(s) of suicidal behavior and the methodological challenges of such studies. *Archives of Suicide Research*, 10, 15-27.
- Horesh, N., Sever, J., & Apter, A. (2003). A comparison of life events between suicidal adolescents with major depression and borderline personality disorder. *Comprehensive - Psychiatry*, 44, 277-283.

- Hovey, J.(1999). Religion and Suicidal Ideation in a Sample of Latin American Immigrants. *Psychological Reports*, 85, 171-177.
- Huang, C. Y., & Stormshak, E. A. (2011). A longitudinal examination of early adolescence ethnic identity trajectories. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 17, 261-270.
- Israeliashvili, M., & Sandler, R. (2008). Adolescents' coping and wellness in the context of an exposure to death. In P. Buchwald, T. Ringeisen and M. Eysenck (Eds.), *Stress and Anxiety – Application to Life Span Development and Health Promotion* (pp. 49-64). Berlin: Logos Verlag.
- Israelashvili, M., Kim, T., & Bukobza, G. (2012). Adolescents' overuse of the cyber world - Internet addiction or identity exploration ? *Journal of Adolescence*, 35, 417-424.
- Israelashvili, M., Taubman Ben-Ari, O., & Hochdorf, Z. (2011). A multidimensional approach to explore cross-cultural differences in coping behavior - Comparing Druze and Jews in Israel. *Journal of Social Psychology*, 151, 31-50.
- Iwamoto, D.K., & Liu, W.M. (2010). The impact of Racial identity, Ethnic identity , Asian values, and Race-Related stress on Asian Americans and Asian international college students Psychological Well-Being. *Journal of Counseling Psychology*, 57, 79-91.
- Jackson, J. A., Telingator, C. J., Pleak, R. R., & Pollack, W. S. (2005). Adolescent Acting (to) Out: Approaching Homosexuality in a 15-Year-Old Boy with Anxiety and Depression. *Harvard Review of Psychiatry*, 13, 43-53.
- Kamin, T., & Marusic, A. (2005). Culture and self-harm: Attempted suicide in South Asians in London. *International Review of Psychiatry*, 17, 433-434.
- Kazarian, S. S., & Persad, E. (2001). Cultural issues in suicidal behavior. In S.S. Kazarian & D.R. Evans (Eds.), *Handbook of cultural health psychology* (pp. 267-302). San Diego, CA,US: Academic Press.
- King ,R.A., & Apter ,A. (2003). *Suicide in children and adolescents*. Cambridge University Press.

- Kloep, M., Guney, N., Cok, F., & Simsek, O.F. (2009). Motives for risk-taking in adolescence : A cross- cultural study . *Journal of Adolescence*, 32, 135-151.
- Kwok, S.Y.C.L., & Shek, D.T.L. (2010). Personal and Family Correlates of Suicidal Ideation Among Chinese Adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 95, 407-419.
- Larson, R. W., Moneta, G., Richards, M. H., & Wilson, S. (2002). Continuity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence. *Child Development*, 73, 1151-1165.
- Lubin, G., Glasser, S., Boyko, V., & Barell, V. (2001). Epidemiology of suicide in Israel: a nationwide population study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 36, 123-127.
- Martin, T., Kirkcaldy, B., & Siefen, G. (2003). Antecedents of adult wellbeing: Adolescent religiosity and health. *Journal of Managerial Psychology*, 18, 453-470.
- Marusic, A., & Farmer, A.(2002).Genetic risk factors and variation in European suicide rates. *British Journal of Psychiatry*, 180, 278.
- Miller, D.N., & Eckert, T.L. (2009). Youth suicidal behavior: An introduction and overview. *School Psychology Review*, 38, 153-167.
- Morrison, K.R., & Wheeler, S.C. (2010). Nonconformity defines the self: The role of minority opinion status in self -concept Clarity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 297-308.
- Murphy, G.E. (1992). *Suicide and alcoholism*. New York: Oxford University press.
- Page, R. M. (1996). Youth suicidal behavior: Completions, attempts and ideations. *The High School Journal*, 80, 60-65.
- Rasic, D., Kisely, S., & Langille, D. B. (2011). Protective associations of importance of religion and frequency of service attendance with depression risk, suicidal behaviours and substance use in adolescents in Nova Scotia, Canada. *Journal of Affective Disorders*, 132, 389-395.
- Rohde, P., Lewinsohn, P.M., Seeley, J.R., & Langhinrichsen- Rohling, J. (1996). The life Attitudes Schedule Short Form: An Abbreviated Measure of Life Enhancing and Llife Threatening Behaviors in Adolescents. *The American Association of Suicidology*, 26, 272

- Rohde, P., Seeley .J., Langhinrichsen- Rohling, J., & Rohling, M. (2003). The Life Attitudes Schedule-Short Form: Psychometric Properties and Correlates Of Adolescent Suicide Proneness. *The American Association of Suicidology*, 33, 249-260.
- Shagle, S. C., & Barber, B. K. (1995). A social-ecological analysis of adolescent suicidal ideation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65, 114-124.
- Tomori, M., Kienhorst, C.W.M., Wilde, E.J., & Van, B.J. (2001). Suicidal behaviour and family factors among Dutch and Slovenian high school students: A comparison. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 104, 198-203.
- Tuisku, V., Pelkonen, M., Kiviruusu, O., Karlsson, L., Ruuttu, T., & Marttunen, M. (2009). Factors associated with deliberate self-harm behaviour among depressed adolescent outpatients. *Journal of Adolescence*, 32, 1125-1136.
- WWW.ChristianityAnswer.net  
[christiananswers.net/dictionary/salvation.html?zoom\\_highlight=suicide](http://christiananswers.net/dictionary/salvation.html?zoom_highlight=suicide)
- Zamboanga, B.L., Schwartz, S.J., Jarvis, L.H.& Van, T.K. (2009). Acculturation and substance use among Hispanic Early adolescents: Investigating the mediating roles of acculturative stress and self esteem. *Journal of Primary Prevention*, 30, 315-333.
- الخليدي، ل"الفقر والبطالة وجرائم الشرف اسباب ظاهرة انتحار خطيرة في اوساط شباب اليمن"،  
 /تقدس، 3.4.2002.
- الزحيلي، م"، الخطيب، م" (1997). *العمليات الاستشهادية في الميزان الفقهي*. دمشق: دار الفكر.
- الخيمة، (2010) *تحقيقات ظاهرة الانتحار حين تطال العرب*
- اللع في في، ع، (1990). لا ك ت ناب و لا ن تحار، دراسة اجتماعية تحليلية. الدار*  
*المصرية للدراسات والبحوث. القرآن الكريم .*
- ياسين، ن (1981). *الجهاد، ميادينته واساليته: الجامعة الأردنية*.

## **"עבדי השם" - הפרעת טרדנות כפייתית**

### **אצל מתבגרים דתיים**

#### **רבקה בלאו ופינחס בלאו**

#### **תקציר**

במאמר נידונה הפרעה טורדנית כפייתית הבאה לידי ביטוי בקפדנות יתר דתית, בגיל ההתבגרות. קפדנות יתר מוגדרת כמחשבות ו/או התנהגויות חוזרות ונשנות בעלות תכנים דתיים, המשבשות את איכות ומהלך חיי היום יום.

הפרעה טורדנית כפייתית הינה הפרעה שכיחה המתפרצת בשלבים שונים לאורך החיים, אולם קיימות שתי תקופות בהן הפגיעות רבה יותר, בתחילת גיל ההתבגרות ובסיומו. במאמר מתוארת ההפרעה, גורמיה, השלבים בהם עולה הפגיעות להתפרצות והאופנים השונים בהם היא באה לידי ביטוי. ההפרעה שואבת את תכניה מההקשר התרבותי של הלוקים בה.

ההתפרצות בגיל ההתבגרות מוסברת על פי תיאוריות התפתחות הזוהות, כחלק מקושי בתהליך גיבוש זהות האני. ההתחבטות הפנימית מובילה את המתבגר הדתי הלוקה בהפרעה לאימוץ התנהגות מסוג "קפדנות יתר". במאמר מוצעת הבחנה ודרך לאבחנה בין קפדנות יתר הנובעת מהפרעה לבין דקדקנות במצוות הנובעת מרצון להתקדם בעבודת ה'. מטרת המאמר היא להביא למודעותם של אנשי הצוות החינוכי הנפגשים עם בני נוער בגיל ההתבגרות את דבר קיומה של ההפרעה. דבר שיסייע באיתור, אבחון, והפניה לטיפול מתאים.

#### **מבוא**

"בוקר, אני יושבת בכיתה עם שאר הבנות ומתפללת את תפילת הבוקר 'שחרית'. החזנית מובילה את התפילה, עכשיו היא מתחילה את 'ברוך שאמר' מיד אחרי כן תעזור תחכה מעט ואז ישירו כולן ביחד את פסוקי המזמור 'הודו'. אני עדיין בתחילת התפילה בברכת 'אשר יצר', אני לא מצליחה להתקדם. קול מוכר עולה מתוכי, 'חשבת על מה שאמרת? כיוונת כראוי? חשבת והודית על זה שאת קיימת? ומה אם לא? למה התכוונת כשאמרת את המילים 'אי אפשר להתקיים אפילו שעה אחת'? כדאי שתחזרי שנית על המילים, תחזרי מהתחלה, תחזרי ותתכווני. תחשבי, תתרכזי ורק אז תאמרי את המילים. והקול השני עולה ואומר 'חוטאת, תיענשי, בגללך כולם ייענשו. את מסכנת את בני משפחתך, אם לא תתפללי בכוונה יתרחש אסון' והקול הראשון זועק 'תחזרי, תחזרי בכוונה'. ואני שוב עוצמת את עיני, מאיטה, מנסה להתרכז במילים, במשמעותן, בהשלכות, בכל. אני יודעת שקורה לי משהו לא הגיוני, אני יודעת להתפלל, אני רוצה להתקדם בקצב עם כולן, אני מזהה את המחשבות כגורם המעכב, אני מנסה להשתיק את הקולות, לגרש אותם אך לא מצליחה. המחשבות עולות מתוכי ולי אין כל שליטה עליהן. אני ממלמלת את מילות התפילה ורוצה להמשיך כבר לפסקה הבאה. ביני לביני

אני מטכסת עצה, מתכננת לומר בלחש, במהירות, אם אמלמל במהירות אצליח לחמוק ולהתקדם הלאה. אך לא, הקולות חוזרים עולים מתעצמים בתוכי ומהדהדים זה מול זה. תעצרי, תחזרי, את חוטאת, תיענשי, בגללך יענשו כולם, תתכווני, לא התכוונת, את טמאה, את מטמאת. המציאות הסובבת אותי כמו קוראת לי לחבור אליה. חברתי מאיצה בי, נו.. נו.. כבר סיימנו 'ברוך שאמר'. החזנית מסתכלת על כולן וגם עלי מחכה לסימן להמשיך, כולן מחכות שאצטרף אליהן לשירה. אך אני לא יכולה, אני רק בהתחלת התפילה, טרם סיימתי את ברכות השחר ואני לא יודעת איך ומתי אצליח לסיים" (על פי פרידליך 'עבדי השם' [סרט], 2002).

כך מתארת תמר בת השנים עשרה את העובר עליה בשעת התפילה. מחשבות חוזרות ונשנות המעוררות ספקות ומכילות תכנים משתקים ומאיימים מציפות אותה. היא מודעת לעובדה שמחשבות אלה, עד כמה שאינן הגיוניות, הן מחשבותיה שלה ולא כאלה שנכפו עליה מבחוץ. מחשבות בעלות תכנים דתיים, אך חסרות היגיון המסיטות אותה מהשגת יעדיה ומניהול תקין של סדר יומה. היא מנסה לשלק את המחשבות אך אין ביכולתה להיפטר מהן. מחשבות אלה הן חלק מהפרעה טורדנית כפייתית בה לוקה תמר.

טרדנות כפייתית או אובססיביות קומפולסיבית (Obsessive-Compulsive-Disorder - OCD), כמו זו של תמר, הינה הפרעה נפשית, המסווגת כהפרעת חרדה. היא פוגעת באיכות החיים של הלוקה בהפרעה, ומונעת ממנו תפקוד יעיל ואיכותי בחיי היומיום. ההפרעה באה לידי ביטוי בשני מאפיינים. הראשון - אובססיות של מחשבות חודרניות, טורדניות ובלתי-רציונאליות, הצצות ללא מנוח במוחם של הלוקים בהפרעה, ומעוררות בהם דחפים ודמיונות, המניעים חרדה (אובססיה). המאפיין השני של ההפרעה הוא - קומפולסיביות המתבטאת בהתנהגות כפייתית, וביצוע פעולות טקסיות וריטואליות. פעולות אלה מהוות מנגנון הגנה מפני החרדה. הפעולות הטקסיות אמנם מפחיתות חרדה, אך הן גורמות לסבל ולייסורים אצל הלוקה בהפרעה. הימנעות מן הטקסים, לעומת זאת, גורמת לעצבות ולכאב נפשי. היא מעצימה את החרדה, ומובילה לדיכאון (American Psychiatric Association [APA], 2000).

הסימנים המעידים כי מדובר במחשבות טורדניות, הם: חזרה והתמדה עיקשת, מחשבות לא רצויות, מחשבות הגורמות לחרדה (בנש"ק, 2010). הלוקים בהפרעה חווים את המחשבות וההתנהגויות האלו כבלתי הגיוניות ומופרזות. הם מדווחים על קושי מובהק לשלוט בתדירותן ועל מצוקה הנלווית אליהן (Foa et al., 1995).

ניתן להבחין בין סוגים שונים של טרדנות כפייתית, בהתאם לתוכן של המחשבות הטורדניות ולהתנהגויות הנלוות אליהן. הסוגים הנפוצים הם: (1) מחשבות אובססיביות על חשש מפני זיהום, המלוות בהתנהגות קומפולסיבית של נקיינות הבאה לידי ביטוי בשטיפות ידיים חוזרות ונשנות; (2) מחשבות אובססיביות שתוכןן הוא חשש מפגיעה בטעות בעצמי או באחר, המלוות בבדיקות חוזרות ונשנות: שמא נשכח מבער הגז כשהוא דולק, או שמא נפגע משהו בצד הדרך במהלך נסיעה; (3) מחשבות אובססיביות בנושאי מיניות, תוקפנות ודת, המלוות בניסיונות חוזרים ונשנים להימנע מתוצאות שליליות; ו-(4) אובססיה לסימטריה, המלווה בצורך לסדר ולארגן חפצים

שוב ושוב. אצל מרבית הסובלים מההפרעה ניתן לזהות יותר מסוג אחד של מחשבות טורדניות, אך תמיד ישנו סוג אחד או שניים של מחשבות דומיננטיות (Huppert, Siev, & Kushner, 2007).

הטרדנות הכפייתית מכונה גם "מחלת אי-הוודאות" או "מחלת הספק" (וישנה, 2011), שכן הסובל ממנה חש חוסר בטחון והססנות בכל עת. האוגר הכפייתי אוסף חפצים מרובים מתוך חרדה שאל לו לוותר על שום חפץ, שמא יזדקק לו בעתיד; הנקיין הכפייתי לא יפסיק לשטוף את ידיו במרדף בלתי פוסק אחר חיידק נוסף; הקפדן הכפייתי, כדוגמת תמר, לא יוכל לסיים את הברכה, מחשש שמא לא הצליח להתכוון כראוי.

שכיחות ההפרעה באוכלוסיה היא בין 1%-2%. אולם חוקרים וקלינאים מעריכים כי שיעורי התחלואה גבוהים יותר. רבים מהסובלים מההפרעה נמנעים מלפנות לקבלת עזרה, חרף מודעותם לחוסר השחר שבטקסיהם, ועל אף הסבל שהם חווים והפגיעה בתפקוד, שכן הפרעה זו מאופיינת גם בבושה ובהסתרה (רפפורט, 1998). מסיבה זו יש המכנים את ההפרעה "המגיפה החבויה" (רותם, 2011).

עד לתחילת שנות השמונים נחשבה הטרדנות הכפייתית להפרעה נדירה, הנובעת ממקור פסיכולוגי ועמידה בפני טיפולים. ההתפתחות בחקר המוח, הובילה לתפנית בהבנת הגורמים להפרעה. ההסבר המקובל כיום הוא כי ההפרעה נובעת ממבנה המוח ותפקודו. בדיקות טומוגרפיה (PET), תהודה מגנטית (MRI), כמו גם טיפולים תרופתיים סיפקו תמיכה להסבר הנירוביולוגי. עדויות מחקריות מורות כי אצל הלוקים בהפרעה, חל שינוי בפעולתו של הנירורטרנסמיטר סרטונין. זהו חומר כימי האחראי על העברת מסר בין תאי העצב. בנוסף קיים שיבוש בתקשורת בין הקורטקס הפרונטאלי לבין מבנים עמוקים יותר במוח (Adams, 2004).

גם בהיבט הטיפולי חלה תפנית. טיפולים פסיכודנאמים שנמצאו לא יעילים לטיפול בהפרעה הוחלפו בטיפול התנהגותי הכולל שימוש בטכניקת חשיפה הדרגתית (דה-סנסטיזציה), וטיפול תרופתי המכוון לשינוי רמות הסרטונין במוח. שינוי המשפיע על קצב ההולכה העצבית ועל הפעלת המסלולים הרלוונטיים במוח (בנש"ק, 2011; פואה ווילסון, 2005; רפפורט, 1998; Foa & Yadin, 2009).

### טרדנות כפייתית וקפדנות-יתר דתית

מאמר זה מתמקד בסוג של הפרעה כפייתית, הנידון באופן מועט יחסית בספרות המקצועית בהשוואה לסוגי ההפרעה הכפייתית האחרים, קפדנות-יתר דתית (Scrupulosity). אצל הלוקים בהפרעה זו המחשבות האובססיביות מתמקדות בפרטים בעלי תוכן דתי או מוסרי, פחד מלחטוא ולעבור על דבר ה', פחד מעונש ופחד מההשלכות של היות האדם חוטא או אדם רע הן דוגמאות נפוצות (Huppert, Siev & Kushner, 2007).

יש להבחין בין פעילות דתית הנעשית מתוך דקדקנות, לבין זו הנעשית מתוך קפדנות-יתר וכפייתיות. האדם הכפייתי חסר מרחב פנימי וחופש פסיכולוגי לבחון דברים מנקודות מבט שונות. הוא אינו מסוגל להתגמש ולשנות, דבק בעמדתו, ומקפיד

על קוצו של יוד בהתאם לאמונותיו ולכללי ההתנהגות אותם אימץ. אין הוא מסוגל לקבל ולציית לפסק הלכה השונה מעמדתו. לעומתו, המדקדק בקיום המצוות אשר איננו לוקה בהפרעת קפדנות-היתר הדתית, מסוגל לקבל עמדה או פסק מנומק השונה מעמדתו, והינו בעל היכולת להתגמש ולפעול בהתאם לתובנות חדשות שהוצגו בפניו (בנש"ק, 2010). בעוד קפדנות-היתר הדתית מקורה בחרדה, המדקדק בקיום מצוות מונע על ידי הרצון להתפתחות רוחנית.

מטרתו של מאמר זה היא להעלות את המודעות להפרעת טרדנות כפייתית המופיעה כקפדנות-יתר דתית, ובפרט בקרב מתבגרים דתיים.

זיהוי קפדנות-היתר הדתית כסוג של הפרעה טרדנית-כפייתית, העלה את הצורך לבחון את הקשר בין דתיות, לבין ההפרעה הכפייתית עצמה (Himle, Chatters, Taylor, & Nguyen, 2011). במחקרים שנערכו בקרב בני דתות שונות, לא נמצא הבדל בשכיחות ההפרעה בין אוכלוסיית נחקרים המגדירים עצמם כדתיים, לבין אלו המגדירים עצמם כמי שאינם דתיים. יחד עם זאת לוקים בהפרעה המשתייכים לקבוצות דתיות, מדווחים על יותר מחשבות אובססיביות הקשורות להקפדת-יתר דתית, בהשוואה ללוקים בהפרעה אשר אינם משתייכים לקבוצות דתיות (Nelson, Abramowitz, Whiteside, & Deacon, 2006).

כמו-כן נמצא מתאם חיובי בין רמת הדתיות לבין רמת ההפרעה הטרדנית-כפייתית בקרב הלוקים בה. נחקרים שסווגו עצמם כגבוהים במדד הדתיות, אפיינו עצמם גם כגבוהים ברמת ההפרעה הטרדנית (Steketee, Quay & White, 1991; Nelson et al., 2006). בנוסף, במחקר שנערך בישראל באוכלוסייה רגילה, נמצא כי אלו שתארו עצמם כיותר דתיים מהוריהם, דיווחו על יותר סימפטומים של הפרעת טרדנות-כפייתית מאשר אלו שסיווגו עצמם כפחות דתיים מהוריהם. מחקר נוסף מעלה כי קיים מתאם חיובי בין עליה ברמת הדתיות לבין רמה גבוהה של טרדנות-כפייתית. עם זאת, לא ניתן להסיק מה גורם למה, הטרדנות-הכפייתית לקפדנות-היתר, או להיפך (Zohar, Goldman, Calamary, & Mashiah, 2005).

יתר על כן, נמצא קשר בין רמת הדתיות של הפרט לבין תוכן של המחשבות הטרדניות. משתתפים אשר סווגו עצמם גבוה ברמת הדתיות, תיארו תהליך של חשיבה מעגלית מעוררת ומעצימה חרדות, שבה עולות בשלב ראשון מחשבות טרדניות הקשורות לחטא. אלה הן מחשבות אסורות, והן מובילות למחשבה נגדית, שעיקרה ניסיון לדכא או לשלוט במחשבות אלה. התוצאה היא עליה בשכיחות הופעתן של המחשבות האסורות או לחילופין, (וכאילו להכעיס), עליית מחשבות בעלות תכנים קשים יותר שהעיסוק בהן מגביר את מפלס החרדה. דינאמיקה זו נמצאה יותר אצל נחקרים אשר סיווגו עצמם כבעלי רמה דתית גבוהה ופחות אצל אלו שסווגו עצמם כבעלי רמה דתית נמוכה (Tolin, Abramowitz, Prezworski, & Foa, 2002).

תוכנה של ההפרעה הטרדנית-כפייתית משתנה ונובע מערכיו ומתרבותו של הלוקה בהפרעה (Langlois, Freeston, & Ladouceur, 2000). האובססיות של האדם הדתי ואלו של הלא-דתי זהות באופיין הכפייתי והטקסי, אך שונות בתוכן. אצל האדם הדתי התכנים הדתיים הם התכנים העולים במחשבות הטרדניות (בנש"ק, 2010 Huppert).

(Siev, & Kushner, 2007), כך שאם תתפתח טרדנות כפייתית אצל אדם דתי, הדתיות שלו תתבטא בטרדנות הכפייתית. יתרה מזאת, קפדנות יתר דתית תופיע כתוכן המרכזי במחשבותיהם האובססיביות של דתיים הלוקים בהפרעת טרדנות כפייתית (Greenberg & Huppert, 2010). מראיונות שנערכו עם אנשים דתיים הסובלים מהפרעה טרדנית-כפייתית נמצאו חמישה תחומים מרכזיים בהם מתבטאת ההפרעה: התמסרות לתפילה, שמירה קפדנית בענייני בשר וחלב, טהרה, ניקיונות לפני התפילה וביעור חמץ (רוזנצוויג, 2011; וישנה, 2011).

ההלימה בין ערכי החברה הדתית לתכני המחשבות הטרדניות וההתנהגות הנלוות, מאפשרת ללוקה בה להסוות את ההפרעה ולהפכה למקובלת ואף מוערכת בחברה הדתית. כך נתפסת התנהגותה של תמר כדקדקנית, ולא כאובססיבית, והיא מזכה אותה בהערכה מצד מוריה וחברותיה לספסל הלימודים. ההפרעה מוסווה בצורת התנהגות אדוקה, אך מתחת למסווה מצויה ילדה חרדה, שההפרעה בה היא לוקה מתגברת ומאיימת להשתלט על חייה.

### טרדנות כפייתית בגיל ההתבגרות

שיעור ספרות כיתה ז', לומדים את שירי ריה"ל, הפעם אני זו שקוראת בקול:

"עבדי זמן עבדי עבדים הם –  
עבד ד' הוא לבד חפשי:  
על פן בבקש כל-אנוש חלקו  
"חלקי ד'!" אַמְרָה נִפְשִׁי.

אני מסיימת לקרוא, המורה מביטה בי כאילו מבקשת הסבר. אני חושבת רגע ואומרת, "הוא אומר שרק מי שעבד של ד' חופשי". המורה משבחת את תשובתי ואומרת: תמר אמרה דבר נכון אבל יש פה סתירה. ומיד פונה אלי: תמר את יכולה להסביר איך מישוה גם עבד וגם חופשי. ואני עונה: מי שהוא עבד ד', ורוצה להיות עבד שלו אז הוא חופשי כי ד' הוא חלק מעצמו.

את אומרת דבר מאוד יפה, שד' נמצא בתוכנו, מה הכוונה שד' נמצא בתוכנו? .. הקולות שבתוכי מחזירים אותי אל שירו של ריה"ל. "עבדי זמן, עבדי עבדים.. שוב עולים בי הספקות, מקהלת הקולות הסותרים, איך אוכל אני להיות גם עבד וגם חופשי. איך אני אעשה שד' יהיה חלק ממני. אני כל כך רוצה שד' יהיה חלק ממני. אני כל כך מפחדת לא להצליח. אני אעשה הכל בדיוק כמו שד' מצווה. בדיוק בדיוק איך שד' מצווה. ואם לא, ואם לא אצליח, אני אהיה עבד, אני לא אהיה" (על פי פרידליך 'עבדי השם' [סרט], 2002).

### אתגרי גיל ההתבגרות

גיל ההתבגרות מהווה שלב מרכזי בתהליך ההתפתחות. שלב במהלכו מתמודד המתבגר עם אתגר "גיבוש הזהות" (אריקסון, 1987). בתקופה זו מתרחשים שינויים פנימיים המניעים את הילד לעבר שלב ההתבגרות. תהליכים פיזיולוגיים והורמונאליים יוצרים שינויים במבנה הגוף ומעוררים דחפים לא מוכרים. התפתחות במבנים הקוגניטיביים

ובתהליכי החשיבה מאפשרים הבנות חדשות וראיה של המציאות דרך סכמות שונות מבעבר (שולמן, 1995). כל אלה יוצרים מערבולת פנימית אצל הילד-המתבגר ומעוררים הבנה כי זהותו הילדית אינה מתאימה עוד וכי עליו ליצור זהות אחרת (צוריאל, 1990). "זהות" היא האופן בו הפרט תופס את עצמו. התשובה שהוא נותן לשאלה "מי אני" התשובה מורכבת מסינתזה של העבר עם ההווה ועם ראיית העתיד. היא נובעת מתחושת השייכות למסגרות חברתיות שונות, מהאמונות ומהערכים בהם מחזיק הפרט ומהאידיאולוגיה החברתית והדתית שהוא חולק עם אחרים, כמו-גם מהתפקידים השונים שהפרט מילא בעבר וממלא בהווה, ממיומנויותיו וכישוריו האישיים, הישגיו הלימודיים והמקצועיים ומהדרך בה הוא מבלה את שעות הפנאי (פלום, 1995).

אריקסון (1987) סבר כי שלב גיבוש הזהות הוא דיכטומי, המתבגר יכול להשיג זהות, ולסיים את השלב כבעל זהות מגובשת או להיכשל בהשגת זהות ולסיים את השלב במצב של "פיזור זהות". הקריטריון הקובע הוא מידת המחויבות שהמתבגר נכון ליטול על עצמו.

מרסייה (Marcia, 1966) הוסיף נדבך לגישתו של אריקסון. לדעתו בתהליך "גיבוש הזהות" עובר המתבגר דרך ארבעה מיצבי ביניים המכונים "תצורות זהות". שני משתנים קובעים את סוג תצורת הזהות אותה השיג המתבגר: משבר ומחויבות. משבר הוא תהליך של חקירה פעילה, הכוללת בדיקת עמדות חלופיות, התנסות בחשיבה מחדש, מיון והתלבטות בין מגוון תפקידים חברתיים ותוכניות לעתיד. מחויבות הנה ההכרעה בדבר עמדה מסוימת מתוך כלל האפשרויות שנבדקו והשקעה אישית בחלופה הנבחרת. מיצבי הזהות נמדדים על פי מידת נוכחותם של משבר ומחויבות.

ארבעה מיצבי הזהות על פי מרסייה (Marcia, 1966) הן: (1) פיזור זהות - מתבגרים הנמצאים במיצב זה מתאפיינים בהעדר עניין בסוגיית הזהות, העדר תחושה של שינוי ומשבר וחוסר יכולת למחויבות, והם נעים ממטרה למטרה מעיסוק לעיסוק מבלי שיהיה להם יעד מוגדר; (2) סגירות מוקדמת - המתבגרים במיצב זהות זה מתאפיינים במחויבות גבוהה. הם מצהירים בביטחון על מטרותיהם וערכיהם ועל היעדים אותם ברצונם למלא. אולם, מחויבות זו אינה תוצר של משבר וחקירה, אלא נובעת מקבלה מלאה של זהותם של האחרים המשמעותיים. יש המכנים מתבגרים במיצב זה "משועבדים" (פלום, 1995); (3) מורטוריום - המתבגרים נמצאים בעיצומו של תהליך משבר וחקירה, ועוסקים באינטנסיביות בחיפוש ובדיקה של תפקידים, אמונות, כישורים, אך עדיין אינם מסוגלים למחויבות; (4) השגת זהות - מתבגרים אשר עברו משבר הכולל תהליכי חיפוש וחקירה, התנסו במגוון אפשרויות ותפקידים, הצליחו לבחור לעצמם כיוון ברור מבין החלופות שעמדו בפניהם, והגיעו להחלטות בעלות משמעויות ארוכות טווח בתחומי חיים שונים.

בתהליך ההתפתחות התקין משיגים המתבגרים זהות מגובשת. אולם, קיים גם תהליך התפתחות שאיננו תקין, תהליך שאינו מסתיים בזהות מגובשת. לדוגמה: מתבגרים המגיעים למיצב "מורטוריום", אך אינם מצליחים להתקדם למיצב הבא וליטול אחריות ומחויבות. מורטוריום מטבעו הוא מיצב זמני, מיצב הגוזל אנרגיות נפשיות רבות, שכן במהלכו נעים המתבגרים מתוך תחושת משבר בין תפקידים

ומחויבויות. אם אין בכוחם להתחייב, הם ייסוגו לעבר פיזור זהות (פלום, 1995). דוגמה נוספת היא מתבגרים המגיעים למיצב של "סגירות מוקדמת". במעבר מ"זהות ילדית" לסגירות מוקדמת קיימת במתבגרים אלה תחושה שאכן, הגיעו להחלטה ונטלו מחיבות. אולם, הזהות בה הם דבקים לא נבחרה מתוך משבר הכולל לבטים והתמודדויות. לכן זהות זו כוללת חלקים מתוך "זהותם הילדית". קיימת אפשרות של התקדמות ממיצב זה לעבר "מורטוריום". התקדמות שכזו היא תהליך התפתחות חיובי המלמד על קיומם של כוחות פנימיים. אולם קיימת גם אפשרות של בריחה מהתמודדות ונסיגה. המתבגרים הלא בשלים הנכנסים למיצב סגירות מוקדמת עשויים לנוע לעבר מצבי הריקנות של סגירות מוקדמת, מצבים בהם הם משעבדים את זהותם בכדי להיות חלק ממשו או משהו אחר, חלק מכת, חלק מסטייה חברתית או מהתנהגות מתמכרת (פישרמן, 1995).

המשימה ההתפתחותית של גיבוש זהות כוללת ויתור על ה"זהות הילדית" ויצירת זהות חליפית, מצב זה מצריך התארגנות מחודשת ומטבעו מעורר חרדות. הפרעה של טרדנות כפייתית בהכרח תבוא לידי ביטוי בתהליכים אלו. ואכן, נמצא כי שכיחות הופעת טרדנות כפייתית בקרב מתבגרים היא 3.6% (Zohar et al., 1992), כפול משכיחות הופעת ההפרעה בקבוצות גיל אחרות. יתר על כן נמצא כי לאורך החיים קיימים שני שיאים בשכיחות ההפרעה, הראשון בילדים בגילאי 10-13 בתקופת טרום ההתבגרות, והשני בגיל 21 בשלב הבגרות המוקדמת (Geller et al., 1998). הצורך להיאחז ולציית למוסכמות, והקול הפנימי המתפתח לקול השואל ומורה לדקדק בכללי הזהות הנכפית, מלבים את החרדה, את הטרדנות ואת הכפייתיות. המחשבות הטרדניות והפעולות האובססיביות הנלוות אליהן מכוונות לצמצום החרדה. אולם בפועל נוצר מעגל בו המחשבות וההתנהגויות האובססיביות שולטות במתבגר ומרחיקות אותו עוד יותר מתחושותיו האוטנטיות, מהחיפוש אחר העצמי שלו ומגיבוש זהותו.

### הפרעת טרדנות כפייתית ובית הספר

השלכותיה של ההפרעה באות לידי ביטוי בעוצמה במסגרת בית הספר. ילדים הלוקים בהפרעה מתקשים בהתארגנות כי הטקסים גוזלים מהם זמן יקר. הם מרבים לאחר ואינם מצליחים להשלים את משימותיהם הלימודיות. הפרעת הקשב והריכוז הנלווית לטרדנות הכפייתית מקשה על התפקוד האקדמי. הלוקים בהפרעה נוטים לפתח חרדות סביב בית הספר, חרדות הגורמות לסרבנות בית הספר וחרדת בית ספר. תחושת הלחץ הנובעת מהצורך להסתיר את טקסיהם, הזמן המוקדש למחשבות טורדניות ולביצוע טקסים, והאופן בו מגיבים חבריהם להתנהגויות הכפייתיות, משפיעים על קשרי החברות שהם יוצרים ועל תחושת המסוגלות החברתית שלהם (Adams, 2004).

בעשורים האחרונים חלה עלייה במודעות לקיומה של ההפרעה ובמספר המאובחנים, אולם עדיין קיימים רבים שאינם מאובחנים ולכן גם לא זוכים לטיפול (רותם, 2011). חברי הצוות החינוכי בבית הספר, המכירים גם ילדים נוספים באותה

קבוצת גיל ועם נתוני רקע דומים, עשויים להיות הראשונים שיבחינו כי התנהלותו של התלמיד אינה נורמטיבית.

תפקיד צוות בית הספר הוא לגלות ערנות ולהפנות לגורם מקצועי במקרה של חשש לקיומה של ההפרעה.

"עוד מספר ימים, לפני חג הפסח, נחוג את מסיבת בת מצווה שלי. ההזמנות כבר הודפסו, הדרשה בהתהוות, השמלה כבר מוכנה. אך הקולות שבתוכי מפחידים ומעכבים גם יחד. אני לא רוצה שיגיע היום, אני לא רוצה להגיע לגיל מצוות, לא יכולה לחגוג את בת המצווה ולהתחייב לקיים את המצוות. את ההזמנות שנתנה לי אימא השלכתי לפח האשפה הסמוך. בשיעורים בהם המורה מכינה אותי את דרשת בת המצווה אני ממש מתייסרת. נושא הדרשה הוא ביעור חמץ. לא רק החמץ שבחוץ אלא גם החמץ שבפנים. אנחנו קוראות בספר בו מבוארות הלכות ביעור חמץ. הקולות הפנימיים מעוררים ומפחידים אותי. 'לעולם לא תצליחי לבער את החמץ שבתוכך, את שקרנית, את רמאית, את טמאה, את חוטאת', והקול הנגדי זועק 'שתקי, זה לא נכון, די, תפסיקי כבר' וזה לא עוזר, הקול רק גובר 'אסור לך, את חוטאת, החמץ בתוכך, כולם ימותו בגללך, את תטמאי את כולם'.

בלילה שלפני ערב פסח בודקים את הבית לאור הנר. בודקים בכל המקומות הפינות והסדקים. מה שלמדתי עם המורה לקראת הדרשה מופיע כקול: 'והחמירה התורה בחמץ יותר מכול דבר אחר'... אמא מבקשת ממני להכין את חתיכות הלחם שיש לפזר בבית לקראת בדיקת חמץ. אני בוצעת את הלחם לעשר חתיכות, עוטפת כל חתיכה בנייר עיתון ומכניסה לשקית. הקול בתוכי קורא 'את מטמאת את הלחם', 'את מטמאת את העיתון' והקול שכנגד אומר לו 'שיתקי' ושוב הקול 'אבא יטמא את אמא' 'והחמירה התורה בחמץ יותר מבכל דבר אחר' 'ששש... די' מנסה הקול העוזר 'זה נדר, כל הבית טמא' 'שיתקי'.

...אבא עובר בבית עם הנר הדולק, אמא ואני הולכות אחריו הוא שואל 'זו החתיכה האחרונה?' 'לא', אני אומרת 'יש עוד אחת בפסנתר'. 'בפסנתר?' מזדעקת אמא, ואני ממחרת להצטדק 'זה עטוף טוב'. 'שקט' מהסה אותנו אבא ומתחיל לומר את נוסח ביטול החמץ.

בלילה אני מנסה להירדם הקולות מתחילים לעלות מתוכי ומדירים שינה מעיני 'והחמירה התורה בחמץ יותר מבכל דבר אחר' ואז הספקות 'אולי נפלו פרורים בפסנתר' 'והחמירה התורה בחמץ...' 'אולי נפלו פירורים בפסנתר...' 'כל הבית טמא' 'והחמירה התורה בחמץ יותר מבכל דבר אחר' אני מתיישבת במיטה ומזכירה לעצמי 'לא נפלו פרורים, אבא בדק'. והקולות מתערבים 'אולי יש עוד פירורים' 'אין חמץ, אבא בדק' 'אולי יש עוד, תבדקי', 'אין פירורים אבא בדק' 'אולי יש, תבדקי' 'שתקי' 'הידיים שלך יכרתו, כל הבית טמא' 'שתקי' 'אני שונאת אותך אלוקים' ואז, אני קמה, המחשבות הן אלה שדוחפות אותי לקום, קמה ומפוררת את הלחם על הפסנתר... והקולות 'והחמירה התורה בחמץ יותר מבכל דבר אחר...' ואני רואה מה עשיתי ומתחילה בקדחתנות לאסוף את הפירורים על ובתוך הפסנתר. 'את החמצת את הבית, הבית טמא. כולם ימותו בגללך'. ואני אוספת מהרצפה ומסביב ויודעת שבחיים אני לא אמצא את כולם.

'אני שונאת אותך אלוקים' מפגרת מה את אומרת?', 'אני לא שונאת אותך' 'שקרנית' 'אני לא שונאת אותך' 'שקרנית' 'כולם ימותו בגללך' 'אני לא שונאת אותך' 'כולם ימותו' ומקהלת הקולות רק עולה וחוזרת וגוברת ועוד ועוד קולות מצטרפים 'והחמירה התורה בחמץ יותר מבכל דבר אחר' 'שקרנית' 'שתקי' 'כולם ימותו בגללך, כל הבית טמא' 'שתקי, שתקי' ואני מרגישה שאני לא יכולה יותר" (על פי פרידליך 'עבדי השם' [סרט], 2002).

תמר, נערה בתחילת גיל ההתבגרות, נדחקה לתוך מיצב הסגירות המוקדמת אל מקומם של המשועבדים. היא שוקדת לנסות ולמלא את הצווים אך מחלת הספק נוגסת בה והמחשבות הטורדניות לא מאפשרות לה להתקדם לעבר נטילת מחויבות. הסביבה החיצונית, המציאות בה היא חיה דוחקת בה. גם שעון הזמן התרבותי דוחק לקבלת אחריות ומחויבות, הנה היא מגיעה לגיל מצוות. היא זוכה להערכה על אדיקותה ודקדקנותה הרבה במצוות ורף הציפיות כלפיה רק עולה. כולם מצפים להמשך התקדמות רוחנית. מסיבת בת המצווה תהיה עבורה טקס מעבר אל עולם המבוגרים, אל עבר המחויבות. אך תמר אינה בשלה לעבור למיצב זה. איש אינו רואה את מצוקתה. איש אינו מבחין בין דקדקנות תמימה בקיום המצוות, לבין קפדנות-יתר חולנית. תמר זקוקה לעזרה!

## מקורות

- אריקסון, א' (1987). **זהות נעורים ומשבר**. תל אביב: ספרית הפועלים.
- בנש"ק, א' (2010). **כפייתיות וחרדה על רקע דתי**. ירושלים: ארון הספרים היהודי.
- וישנה, ט' (2011, יוני). ביטויים ייחודיים של תחלואה ב-OCD בקרב אוכלוסיה דתית וחרדית. דיון שהתקיים בכנס **כפה עליהם הר כגיגית: על הטיפול ב-OCD במגזר הדתי**, המחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת בר-אילן.
- פואה, ע', ווילסון, ר' (2005). **די לאובססיה**. בן שמן: מודן הוצאה לאור.
- פישרמן, ש' (1995). התפתחות זהות אמונית. **טללי אורות: שנתון מכללת אורות ישראל**, 6, 443-464.
- פלום, ח' (1995). סגנונות תצורת הזהות בהתבגרות. בתוך ח' פלום (עורך), **מתבגרים בישראל** (עמ' 123-145). אבן יהודה: הוצאת רכס.
- פרידליך, ה' [תסריט ובימוי] (2002). עבדי השם [סרט], JCS.
- צוריאלי, ד' (1990). זהות האני לעומת פזירות הזהות בגיל ההתבגרות: היבטים התפתחותיים והשלכות חינוכיות. **מגמות**, 4, 484-509.
- רוזנצוויג, ו' (2011). הפרעת טרדנית כפייתית באוכלוסיה דתית. בתוך ח' בר יוסף ושי' הופמן (עורכים), **על בריאות נפש באוכלוסיית שומרי מצוות** (עמ' 36-42). ירושלים: את"ם נפש ישראל.

רותם, ע' (2011). הפרעה טורדנית כפייתית בילדים ונוער. **כתב העת הישראלי לרפואת ילדים**, 75, 19-21.

רפפורט ג' (1998). **הילד שלא הפסיק להתרחץ**. ירושלים: הוצאת גפן.

שולמן, ש' (1995). תהליכי התבגרות ותהליכים משפטיים, שינוי והמשכיות. בתוך ח' פלום (עורך), **מתבגרים בישראל** (עמ' 43-60). אבן יהודה: הוצאת רכס.

Adams, G. B. (2004). Identifying, assessing, and treating obsessive compulsive disorder in school-aged children: The role of school personnel. *Teaching Exceptional Children*, 37, 46-53.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4<sup>th</sup> ed., text revision). Washington, DC.

Foa, E. B., Kozak, M. J., Goodman, W. K., Hollander, E., Jenike, M. A., & Rasmussen, S. A. (1995). DSM-IV field trial: Obsessive-compulsive disorder. *American Journal of Psychiatry*, 152, 90-96.

Foa, E. B., & Yadin, E. (2009). *Mastery of obsessive-compulsive disorder*. New York: Oxford University Press.

Geller D. A., Biederman J., Jones J., Shapiro S., Schwartz S., & Park K. S. (1998). Obsessive-compulsive disorder in children and adolescents: a review. *Harvard Rev Psychiatry*, 5, 260-273.

Greenberg, D., & Huppert, J. (2010). Scrupulosity: A Unique Subtype of Obsessive-Compulsive Disorder. *Current Psychiatry Reports*, 12, 282-289.

Himle, J. A., Chatters, L. M., Taylor, R. J., & Nguyen, A. (2011). The relationship between obsessive-compulsive disorder and religious faith: Clinical characteristics and implications for treatment. *Psychology of Religion and Spirituality*, 3(4), 241-258.

Huppert J. D., Siev J., & Kushner E. S. (2007). When religion and obsessive-compulsive disorder collide: treating scrupulosity in ultra-Orthodox Jews. *Journal of Clinical Psychology*, 63, 925-941.

Langlois, F., Freeston, M. H., & Ladouceur, R. (2000). Differences and similarities between obsessive intrusive thoughts and worry in a nonclinical population: Study II. *Behaviour Research and Therapy*, 38, 175-189.

- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.
- Nelson, E. A., Abramowitz, J. S., Whiteside, S. P., & Deacon, B. J. (2006). Scrupulosity in patients with obsessive-compulsive disorder: Relationship to clinical and cognitive phenomena. *Journal of Anxiety Disorders*, 20, 1071-1086.
- Steketee, G., Quay, S., & White, K. (1991). Religion and guilt in OCD patients. *Journal of Anxiety Disorders*, 5, 359-367.
- Tolin, D. F., Abramowitz, J. S., Prezworski, A., & Foa, E. B. (2002). Thought suppression in obsessive-compulsive disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 40, 1247-1255.
- Zohar, A. H., Goldman, E., Calamary, R., & Mashiah, M. (2005). Religiosity and obsessive-compulsive behavior in Israeli Jews. *Behaviour Research and Therapy*, 43, 857-868.
- Zohar A.H., Ratzoni G., Pauls D.L., Apter A., Bleich A., Kron S., Rappaport M., Weizman A., & Cohen D.J. (1992). An epidemiological study of obsessive-compulsive disorder and related disorders in Israeli adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 31, 1057-1061

# מסוגלות חברתית ותחושות בדידות של ילדים עם לקות שמיעה בגיל הרך, הלומדים בשילוב אינדיווידואלי, בהשוואה ללומדים בשילוב קבוצתי

עינת חלד, טובה מוסט ושרה אינגבר

## תקציר

המחקר הנוכחי בחן את המסוגלות החברתית, תחושות הבדידות ומובנות הדיבור של ילדי גן עם לקוי שמיעה, בשתי מסגרות שילוב: שילוב אינדיווידואלי ושילוב קבוצתי. במחקר השתתפו 64 ילדים בגילאי 4-7, מהם 22 בשילוב אינדיווידואלי ו-42 בשילוב קבוצתי. לפי הערכתן של גנות הילדים, נמצא כי המסוגלות החברתית של הילדים בשילוב אינדיווידואלי, גבוהה מזו של הילדים בשילוב קבוצתי - עם ילדים שומעים. בשילוב הקבוצתי, המסוגלות החברתית של הילדים, ביחס לעמיתיהם עם לקות השמיעה הייתה גבוהה מהמסוגלות החברתית שלהם עם ילדים שומעים. בשתי המסגרות, נמצא קשר בין מובנות הדיבור למסוגלות החברתית באינטראקציה עם הילדים השומעים. בשילוב האינדיווידואלי, נמצא כי ככל שמובנות הדיבור הייתה נמוכה, כך תחושות הבדידות של הילדים הייתה גבוהה. ממצאי המחקר מחזקים את הצורך בעידוד השילוב החברתי של ילדי גן עם לקות שמיעה ומדגישים את ההשפעה שיש למובנות הדיבור של הילד עם לקוי השמיעה על הצלחתו בשילוב החברתי.

## מבוא

### מסוגלות חברתית ותחושת בדידות

מסוגלות חברתית (*Social competence*) משקפת את הכישורים החברתיים והרגשיים של הילד וכוללת מודעות רגשית, חברתיות, נטייה פרו-חברתית (Chen, Li, Li, Li, & Landry, Smith, Miller, 1997; Liu, 2000; Rydell, Hagekull Bohlin, 1997; Loncar, & Swank, 1997).

האינטראקציות החברתיות בהן משתתף האדם בהיותו ילד, יהיו את הבסיס לרכישת מסוגלותו החברתית (Bukowski, Hoza, & Boivin, 1993). מסוגלות חברתית שמתפתחת בילדות מנבאת הסתגלות בחיים הבוגרים (Kupersmidt, Cole, & Dodge, 1990), הצלחה אקדמית (Melecki & Elliott, 2002) ומסייעת ליצירת מערכות יחסים קרובות, המשמשות מקור לתמיכה ואינטימיות (Erikson, 1968). ילדים בעלי מסוגלות חברתית גבוהה לרוב מקובלים ואהובים על ידי חברים, יש להם פחות בעיות הסתגלות, הם בעלי ביטחון עצמי גבוה ומדווחים פחות על תחושת בדידות (Gifford, Smith & Brownell, 2003).

מסוגלות חברתית נמוכה יכולה לנבוע ממצבים חברתיים שליליים שאליהם הילד נקלע ומהמידה בה קיימת אי התאמה בין הכישורים, תחומי העניין והיכולות שלו, לאלו של ילדים אחרים בסביבתו (Bierman & Welsh, 2009). מסוגלות חברתית נמוכה בילדות, מאופיינת בהתנהגות לא חברתית ומשווית לילדים שמבקשים לשחק לבד ולבודד את עצמם מחברת בני גילם. ילדים בעלי מסוגלות חברתית נמוכה לרוב אינם מקובלים ודחויים על ידי קבוצת השווים ופעמים רבות מגיעים להישגים אקדמיים נמוכים (Hatzichristou & Hopf, 1996; Ladd, 2003; McDougall, Hymel, & Vaillancourt, 2001).

מסוגלות חברתית נמוכה אשר מלווה לרוב במיעוט בקשרים ואינטראקציות חברתיות, עלולה לגרום לתחושת דחייה ובדידות (Loneliness) של הילד (Asher, 1993; Parkhurst, Hymel & Williams, 1990; Parker & Asher, 1993). בדידות בגיל הרך, הינה רגש קשה ומתמשך אשר מתפתח כאשר ילדים חשים שאין להם את המסוגלות החברתית להתחבר עם ילדים אחרים והם חשים דחויים על ידי קבוצת השווים לאורך זמן (Asher & Wheeler, 1985; Renshaw & Brown, 1993). בנוסף לתחושת הבדידות, ילדים לא חברותיים או דחויים עלולים להיות מופנמים ובעלי ביטחון עצמי נמוך, תוקפניים יותר ונתפסים כפחות חברותיים בהשוואה לילדים שלא חשים בודדים (Cassidy & Asher, 1992; Crick & Ladd, 1993).

### **המסוגלות החברתית ותחושת הבדידות של ילדים עם לקות שמיעה**

ילדים עם לקות שמיעה עלולים לגלות קשיים בפיתוח אסטרטגיות חברתיות יעילות ומסוגלות חברתית כבר מגיל צעיר (Preisler, Tvingstedt & Ahlstrom, 2002). נמצא כי לילדים עם לקויות שמיעה יש מעט אינטראקציות חברתיות והן קצרות בהשוואה לאלה של ילדים שומעים (Brown, Bortoli, Remine & Othman, 2008; Remine & Brown, 2000; Weisel, Most & Efron, 2005).

הקשר החברי בין ילדים עם לקות שמיעה לילדים שומעים שונה איכותית מקשר חברי בין ילדים שומעים לבין עצמם (Bat-Chava & Deignan, 2001). נמצא כי ילדי גן וילדי בית ספר עם לקויות שמיעה הצליחו לקיים אינטראקציות חיוביות עם חבריהם השומעים ועם חבריהם עם לקות השמיעה, בדיוק כמו הילדים השומעים, אך בהשוואה לשומעים, האינטראקציות החיוביות האלה לא הובילו אותם להעדיף חבר מסוים (Ledeberg, Rosenblatt, Vandell & Chapin, 1986; Wauters & Knoors, 2007).

המסוגלות החברתית של ילדים עם לקות שמיעה מושפעת מהעיכוב שעלול לחול בתהליך רכישת השפה המדוברת, ועלול למנוע מהם השתתפות באינטראקציות חברתיות תואמות לגילם (Antia & Kreimeyer, 1992). בשל החסך השפתי, לילד עם לקות השמיעה קשה יותר ללמוד התנהגויות חברתיות בסיסיות המקובלות בקרב ילדים שומעים (Bat-Chava & Deignan, 2001) ומכאן פוחתים הסיכויים שלילד עם לקוי השמיעה יהיו חברים שומעים (Robert & Rickards, 1994). בשל קשיים אלה, מחקרים רבים מצאו כי ילדים עם לקות שמיעה - הן בגיל הרך והן בגיל בית הספר - נוטים

להתחבר עם ילדים בעלי אותו סטאטוס שמיעתי (למשל: Antia, Kreimeyer & Eldredge, 1994; Levy-Shiff & Hoffman, 1985; Minnett, Clark, & Wilson, 1994). עם זאת, לא תמיד הילד עם לקוי השמיעה לומד בצוותא עם קבוצת הזהים, כלומר, ילדים אחרים עם לקות שמיעה. לילדים עם לקות שמיעה ישנן שתי אפשרויות שילוב בחינוך הרגיל: שילוב קבוצתי ושילוב אינדיווידואלי. בשילוב אינדיווידואלי אחת המטרות המרכזיות היא שילובו החברתי של הילד עם לקות השמיעה יחד עם עמיתים שומעים בלבד. לכן, עליו להתמודד עם ילדים שומעים בלבד במשימות השונות המתרחשות בגן: לימודיות, חברתיות, יזומות וספונטאניות. ילדים הלומדים במסגרת השילוב האינדיווידואלי הם ילדים אשר רמת השפה שלהם קרובה או תואמת את גילם הכרונולוגי והם יכולים להשתלב וללמוד בתנאים הקיימים במסגרות הרגילות עם תמיכה מאנשי מקצוע (אינגבר ונוקד, 2006).

במסגרת השילוב הקבוצתי, השילוב עם השומעים מתרחש כאשר קבוצת הילדים עם לקוי שמיעה פועלת במשותף עם קבוצת גן של ילדים שומעים (אינגבר ונוקד, 2006). בשילוב הקבוצתי, הגן כולל קבוצה של עד 10 ילדים עם לקוי שמיעה (גן משולב) לצד כ-25 ילדים שומעים (גן משלב). הקבוצות פועלות זו לצד זו ומקיימות פעילויות משותפות בהתאם למאפיינים וליכולות של קבוצת הילדים עם לקוי השמיעה להשתלב. לילדים המשולבים קבוצתית שתי גננות- גננת רגילה שהיא גם הגננת של כל ילדי הגן וגננת חינוך מיוחד המתמחה בחינוך ילדים עם לקוי שמיעה, אשר צמודה במשך כל שעות פעילות הגן לילדים עם לקויי השמיעה (Aram, Ingber & Konkol, 2010). צוות הגן מתאים את תוכנית השילוב לכל ילד על פי כישוריו השפתיים, החברתיים והרגשיים. ילדים שיש להם מסוגלות חברתית ויכולת שפתית גבוהה, ישולבו בקבוצת הילדים השומעים בהתאם לכישוריהם (אינגבר ונוקד, 2006).

מחקרים רבים שעסקו בנושא השילוב החברתי של ילדים עם לקוי שמיעה, אינם תמימי דעים לגבי מידת הצלחת השילוב של ילדים אילו: ישנם מחקרים שדיווחו כי השילוב החברתי במסגרת השילוב הקבוצתי הינו מוצלח יותר מזה שבמסגרת השילוב האינדיווידואלי: קלווין (Kluwin, 1999) מצא כי ילדים עם לקות שמיעה הלומדים בשילוב הקבוצתי בבית הספר חשו מקובלים, בעלי ביטחון עצמי גבוה ולא נבדלו מחבריהם השומעים במספר בני קבוצת השווים שאוהבים אותם. בון (Bowen, 2008) דיווח שתלמידים עם לקות שמיעה שלומדים במסגרות שילוב קבוצתי הינם בעלי רמה חברתית ותפקוד חברתי זהה לזה של חבריהם השומעים.

בנוסף, מחקרים מצאו ששילוב אינדיווידואלי של ילדים עם לקוי שמיעה עם ילדים שומעים פחות מיטיב עימם מבחינה חברתית. נמצא שככל שהשילוב היה אינטנסיבי יותר עם השומעים, כך הילדים עם לקות השמיעה תפסו את עצמם כבעלי מסוגלות חברתית נמוכה יותר וחשו בודדים יותר (Stinson, Whitmore & Kluwin, 1996). כמו כן, נמצא שהיכולות החברתיות של ילדי בית ספר עם לקות שמיעה, המשולבים אינדיווידואלית, נמוכות יותר בהשוואה לילדים בשילוב הקבוצתי ובהשוואה לילדים השומעים (Wray, Flexer, & Vaccaro, 1997). גם מחקרים על ילדי גן עם לקוי שמיעה דיווחו כי החוויה החברתית אצל הילדים המשולבים אינדיווידואלית פחות חיובית

מאשר אצל הילדים עם לקוי השמיעה המשולבים קבוצתית (Antia, 1985; Dale, 1984; ). מחקר שנערך על אינטראקציות חברתיות בין ילדים עם לקוי שמיעה לשומעים בשילוב אינדיווידואלי, מצא כי הילדים השומעים מתעלמים מהניסיון של הילדים עם לקות השמיעה להתקרב וליצור אינטראקציה חברתית. משמע, הילדים עם לקות השמיעה הינם דחויים יותר מצד הילדים השומעים (DeLuzio, 2010).

למסוגלות החברתית של הילדים עם לקות השמיעה יש קשר לתחושת הבדידות אותה הם חווים. סטינסון ואנטיה (Stinson & Antia, 1999) גורסים כי ילדים שלא חווים שילוב חברתי מוצלח עם קבוצת השומעים פגיעים יותר וצפויים לחוש בדידות. הילדים חווים את עצמם כחסרי מסוגלות חברתית ולכן נמנעים מאינטראקציות חברתיות עם קבוצת השומעים - מה שמגביר עוד יותר את תחושת הבדידות. מחקרים רבים מצאו כי תלמידי בית ספר עם לקות שמיעה המשולבים אינדיווידואלית, מקיימים מעט אינטראקציות עם חבריהם השומעים, יש להם מעט חברים ולעיתים תכופות יותר חווים דחייה חברתית בהשוואה לחבריהם השומעים. כמו כן נמצא כי הם סובלים מביטחון עצמי נמוך וחשים בדידות (Kluwin, Stinson & Colarossi, 2002; ). להבדיל מהילדים הלומדים בשילוב אינדיווידואלי, לפי קלווין (Kluwin, 1999), שבדק את ההבדל בתחושת הבדידות בין ילדים בשילוב קבוצתי לחבריהם השומעים, הילדים בשילוב הקבוצתי לא חשו בודדים יותר מהילדים השומעים.

בניגוד למחקרים אלו, ישנם מחקרים אשר מצאו כי השילוב החברתי בשילוב האינדיווידואלי דווקא מוצלח יותר מזה שבשילוב הקבוצתי. מחקרים מצאו כי ככל שילדים עם לקות השמיעה מבליים זמן רב יותר עם הילדים השומעים, כך הם מראים יכולת חברתית גבוהה יותר עם ילדים שומעים ויש להם יותר אינטראקציות חברתיות איתם (Kluwin et al., 2002; Stinson & Whitmire, 1991). מוזלמן, מוטילל ומקיי (Musselman, Mootilal & MacKay, 1996) ערכו מחקר על יכולת חברתית של תלמידי תיכון עם לקויות שמיעה בשילוב אינדיווידואלי וקבוצתי. הם מצאו שתלמידי השילוב האינדיווידואלי דיווחו על שילוב חברתי טוב יותר עם השומעים, בהשוואה לתלמידים מהשילוב הקבוצתי עם התלמידים השומעים, ואף לא נמצא הבדל בשילוב החברתי בין התלמידים עם לקוי השמיעה בשילוב האינדיווידואלי לתלמידים השומעים. עם זאת, החוקרים מצאו כי תלמידי השילוב הקבוצתי הראו מסוגלות חברתית גבוהה יותר עם חבריהם לקויי השמיעה מתלמידי השילוב האינדיווידואלי עם התלמידים השומעים. החוקרים הסיקו כי בשילוב הקבוצתי, הקשרים בין הילדים עם לקות השמיעה, הם שתרמו בעיקר לתחושת המסוגלות החברתית של הילדים.

הממצאים של מוזלמן ושותפיו (Musselman et al., 1996) מתיישבים עם תוצאות מחקרים אחרים, שהראו כי ילדים עם לקות שמיעה נוטים ומעדיפים לבלות את זמנם עם הילדים אחרים עם לקות השמיעה ופחות עם הילדים השומעים בכיתתם (Stinson et al., 1996; Levy-Shift & Hoffman, 1985; Minnett et al., 1994). קלווין ושותפיו (Kluwin et al., 2002) הסיקו כי ילדים עם לקות שמיעה הלומדים בשילוב קבוצתי הינם בעלי יכולת חברתית נמוכה באינטראקציות עם הילדים השומעים. בנוסף, נונס,

פרטזליק ואולסון (Nunes, Pretzlik, & Olsson, 2001) דיווחו שילדי בית ספר עם לקות שמיעה בשילוב קבוצתי היו פחות מקובלים על ידי הילדים השומעים בהשוואה לחבריהם השומעים והיו בעלי סיכוי גבוה יותר להיות נטולי חברים שומעים בכיתה. העדר הסכמה בין המחקרים השונים, ומיעוט המחקרים על ילדי גן, הובילה לעריכת המחקר הנוכחי אשר מטרתו הייתה לבחון, להעריך ולהשוות בין היכולת החברתית ותחושת הבדידות של ילדי גן עם לקות שמיעה במסגרות החינוך השונות: השילוב האינדיווידואלי והשילוב הקבוצתי.

### לקות שמיעה, מובנות דיבור ומסוגלות חברתית

אחת הסיבות לכך שילדים עם לקות בשמיעה עלולים לחוות קשיים באינטראקציות היום יומיות עם עמיתים שומעים, הינה קושי במיומנויות שפה ותקשורת. קושי זה בא לידי ביטוי בעיקר כאשר הם מנסים להביע את צרכיהם, רצונותיהם, ורגשותיהם וגם כאשר הם נדרשים להבין את שאומרים להם חבריהם השומעים (Ledeberg, 1991). דיבור לא ברור (Speech Intelligibility - SI) עלול להוות מחסום משמעותי ביצירת אינטראקציות על ידי ילדים עם לקויות שמיעה. ילדים עם לקות שמיעה שהדיבור שלהם אינו מובן לחבריהם, עלולים להידחות או לחוות התעלמות מצד חבריהם, דבר שעלול להשפיע בתורו על יכולתם להתחבר (Foster, 1988).

נמצא שתלמידים עם לקוי שמיעה בעלי רמת כישורים גבוהה בשפה המדוברת חוו שילוב חברתי טוב יותר עם תלמידים שומעים, בהשוואה לתלמידים עם יכולת נמוכה יותר בתפיסת השפה והפקתה (Bat-Chava & Deignan, 2001; Stinson et al., 1996). מוסט, וויזל וטור-כספא (Most, Weisel, & Tur-Kaspa, 1999) דיווחו על קשר ישר בין ה-SI של ילדים עם לקות בשמיעה והתגובות כלפיהם מצד ילדים שומעים בגיל בית ספר (שלא התנסו קודם לכן בסביבת מפגש עם לקויי שמיעה). כלומר, העמדות והתגובות כלפי ילדים עם SI גבוהה היו חיוביות יותר מהעמדות כלפי הילדים בעלי SI נמוך.

ילדים עם מובנות דיבור נמוכה בדרך כלל משולבים במסגרת שילוב קבוצתית (אינגבר ונוקד, 2006). בשילוב הקבוצתי, לילדים עם לקות השמיעה שיש להם מובנות דיבור נמוכה, קל יותר מבחינה חברתית מאשר לילדים בשילוב האינדיווידואלי. זאת משום שהם נוטים להתחבר עם ילדים בסטאטוס שמיעתי דומה לשלהם, ואינם מוגבלים בשימוש בתקשורת רק בשפה מדוברת (למשל: Anita et al., 1994; Levy-Shiff, 1994; Hoffman, 1985; Minnett et al., 1994).

במחקרה של מוסט (Most, 2007), נמצא כי אצל ילדים הלומדים בשילוב האינדיווידואלי, קיים קשר בין מובנות הדיבור (SI) של הילד לבין תחושת הבדידות שלו. כלומר, ככל שמובנות הדיבור של הילדים במחקר הייתה נמוכה, כך תחושת הבדידות הייתה גבוהה. קשר זה לא נמצא בקבוצת השילוב הקבוצתית. נטען כי הקשיים ביצירה ובשמירה על אינטראקציות בין הילדים עם לקויי שמיעה בשילוב האינדיווידואלי ועמיתיהם השומעים, שנגרמה בחלקה בעקבות מובנות דיבור נמוכה, עלולים להגביל את ההתנהגויות החברתיות היעילות של הילד עם אחרים ובכך לגרום לתחושה של בדידות (Most, 2007). מחקרים קודמים גם הם מצאו, כי עבור ילדים עם

מובנות דיבור נמוכה המשולבים במסגרת אינדיווידואלית, השילוב עם הילדים השומעים לא היה מוצלח (Holt & Allen, 1989; Stoefen-Fisher & Balk, 1992).

## חשיבות המחקר

מכל האמור לעיל, נראה כי בחינה של המסוגלות חברתית ותחושת הבדידות של ילדים עם לקות שמיעה בגיל הרך, הלומדים בשילוב אינדיווידואלי, בהשוואה ללומדים בשילוב קבוצתי היא נושא חשוב וראוי לחוקרו. בפועל, קיים מספר מועט של מחקרים על המסוגלות החברתית של הילד הלוקה בשמיעתו בגיל הרך, הן מול חבריו השומעים והן מול חבריו באותו סטאטוס שמיעתי (למשל: Bat-Chava & Deignan, 2001; Preisler et al., 2002).

מטרת המחקר הנוכחי הייתה להעריך את המסוגלות החברתית ותחושת הבדידות אצל ילדי גן עם לקות שמיעה בשתי מסגרות שילוב: אינדיווידואלי וקבוצתי. כמו כן, נבדק במחקר הנוכחי הקשר בין מובנות הדיבור של הילד והמסוגלות החברתית ותחושת הבדידות שלו בגן. בנוסף, נבחן ההבדל במסוגלות החברתית של הילדים עם לקות השמיעה בשילוב קבוצתי, כפי שהיא מתבטאת אצל הילד מול עמיתיו עם לקות השמיעה וכפי שהיא מתבטאת מול קבוצת הילדים השומעים בגן. המסוגלות החברתית ותחושת הבדידות של הילדים הוערכו באמצעות שאלונים אותם מילאו הגננות של הילדים - הגננת במסגרת השילוב האינדיווידואלי, גננת החינוך המיוחד והגננת הרגילה במסגרת השילוב הקבוצתי.

## השערות המחקר

1. קיים הבדל בין המסוגלות החברתית של הילדים הלומדים בשילוב אינדיווידואלי לבין המסוגלות החברתית של הילדים הלומדים בשילוב הקבוצתי באינטראקציה שלהם עם הילדים השומעים.
2. קיים הבדל בין המסוגלות החברתית של הילדים הלומדים בשילוב אינדיווידואלי באינטראקציה שלהם עם הילדים השומעים, לבין המסוגלות החברתית של הילדים הלומדים בשילוב הקבוצתי באינטראקציה שלהם עם הילדים לקויי השמיעה, כך שילדים בשילוב האינדיווידואלי הינם בעלי מסוגלות חברתית נמוכה מזו של הלומדים בשילוב הקבוצתי.
3. קיים הבדל בין המסוגלות החברתית של הילדים הלומדים בשילוב קבוצתי באינטראקציה שלהם עם הילדים עם לקות השמיעה לבין המסוגלות החברתית שלהם באינטראקציה עם הילדים השומעים, כך שהמסוגלות החברתית עם קבוצת השומעים נמוכה מזו עם הילדים עם לקות השמיעה.
4. קיים הבדל בתחושת הבדידות של הילדים הלומדים בשילוב אינדיווידואלי לבין ילדים הלומדים בשילוב הקבוצתי כך שהילדים בשילוב אינדיווידואלי הינם בעלי תחושת בדידות גבוהה יותר מהילדים בשילוב קבוצתי.

5. קיים קשר בין ה-SI של הילדים בשילוב האינדיווידואלי לבין המסוגלות החברתית, כך שככל שה-SI נמוך כך המסוגלות החברתית שלהם נמוכה יותר.
6. קיים קשר בין ה-SI של הילדים בשילוב הקבוצתי לבין המסוגלות החברתית עם קבוצת הילדים השומעים, כך שככל שה-SI נמוך כך המסוגלות החברתית שלהם נמוכה יותר.
7. קיים קשר בין ה-SI לבין תחושת הבדידות בקרב הילדים בשילוב האינדיווידואלי, כך שככל שה-SI נמוך יותר כך הם חשים בודדים יותר. קשר זה לא בא לידי ביטוי בשילוב הקבוצתי.

## שיטה

### אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 64 ילדים עם לקות בשמיעה, מהם 30 בנים ו-33 בנות, בטווח גילאים של 4-7 שנים ( $M=5.5$ ;  $SD=0.69$ ). כל הילדים מוכרים במרכז הטיפולי של מיחא תל אביב ואזור המרכז ולומדים במסגרות הנמצאות תחת הפיקוח המקצועי של מיחא (ראה פרטים בפרק "מהלך המחקר").

קבוצות המחקר כללו 22 ילדי שילוב אינדיווידואלי ו-42 ילדי שילוב קבוצתי. למשתתפים הייתה לקות שמיעה ברמות חומרה שונות (ראו לוח 1) וכולם נעזרו בעזרי שמיעה (ראו לוח 2).

### לוח 1: חלוקת הנבדקים על פי חומרת הלקות

| חומרת הלקות                      | סה"כ נבדקים | שילוב אינדיווידואלי | שילוב קבוצתי |
|----------------------------------|-------------|---------------------|--------------|
| לקות קלה (ירידה של 20-40 db)     | 9           | 7                   | 2            |
| לקות בינונית (ירידה של 41-60 db) | 14          | 7                   | 7            |
| לקות חמורה (ירידה של 61-90 db)   | 13          | 2                   | 11           |
| לקות עמוקה (מ-91 db)             | 27          | 6                   | 21           |
| לקות חד צידית                    | 1           | ---                 | 1            |

## לוח 2: חלוקת הנבדקים על פי סוג ההגברה

| סוג ההגברה                  | סה"כ נבדקים | שילוב אינדיווידואלי | שילוב קבוצתי |
|-----------------------------|-------------|---------------------|--------------|
| מכשיר בשתי אוזניים          | 37          | 14                  | 23           |
| מכשיר באוזן אחת             | 5           | 3                   | 2            |
| שתל באוזן אחת               | 6           | 1                   | 5            |
| שתל בשתי האוזניים           | 5           | 1                   | 4            |
| שתל באוזן אחת, מכשיר בשנייה | 11          | 3                   | 8            |

### כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש ב-4 שאלונים. כל השאלונים מולאו על ידי הגנות של הילדים (פירוט מלא של השאלונים ודרך תרגומם מצוינים בעבודת התזה בבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב).

**1. שאלון להערכת מסוגלות חברתית - SCI - The Social Competence Inventory** (Rydell et al., 1997): השאלון כולל 25 פריטים בסולם ליקרט המתארים אפיוני התנהגות של ילדים הקשורים למסוגלות חברתית. המסוגלות החברתית של הילדים מוערכת באמצעות שני סולמות - נטייה פרו-חברתית ( $\alpha = .87$ ) ויוזמה חברתית ( $\alpha = .73$ ). דוגמאות לפריטים מסולם הפרו-חברתיות הן: "קיימת בו היכולת להפגין נדיבות כלפי חבריו", "הינו טוב במניעת קונפליקטים" ו"שותף לשמחתם של אחרים". דוגמאות לסולם היוזמה החברתית הם: "הססן עם בני קבוצת השווים" (שאלה הפוכה), "צופה מהצד בזמן שאחרים משחקים" (שאלה הפוכה) ו"מציע פעילויות לחבריו בקבוצה". דרוג התשובות נע בטווח שבין 1 ("לא מתאים") ל-5 ("מתאים לחלוטין"). במחקר הנוכחי נעשה שימוש רק בציון הכולל של השאלון.

**2. שאלון בדידות - The Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire** (Asher, Hymel, & Renshaw, 1984): השאלון תורגם לעברית על ידי מרגלית (Margalit, 1991). במקור, השאלון הוא שאלון דיווח עצמי אך במחקר זה הוא הועבר לגנות כשהשאלות מנוסחות בגוף שלישי, ודרכו הגנות של הילדים מעריכות את תחושת הבדידות של הילד בגן. השאלון כולל 24 פריטים. 16 מהם מדרגים את תחושת הבדידות של הילד (למשל: "אין לו עם מי לדבר בגן", "הוא מרגיש לבד בגן") ו-8 פריטים מסיחים (למשל: "הוא אוהב לצייר", או "הוא שמח בגן"). הגנות מתבקשות לדרג את דעתה לגבי הרגשתו של הילד בסקאלה של 1 ("אף פעם") ל-5 ("תמיד"). ציון הבדידות הוא ממוצע הפריטים שדורגו, כאשר ציון גבוה יותר משקף תחושת בדידות רבה יותר. עקיבות פנימית (אלפא קרונבך) שהתקבלה לשאלון בגרסה העברית היא 0.86 (Margalit, 1991).

**3. שאלון להערכת מובנות הדיבור (SI):** נעשה שימוש בגרסה שבה השתמשו מוסט, וויזל וצינמון (Most, Weisel & Cinamon, 2008). השאלון מורכב משבעה פריטים המתאייחים לרמת מובנות הדיבור של הילד כאשר מדבר עם אנשים מוכרים ולא מוכרים, על נושאים מוכרים ולא מוכרים ועם ילדים לעומת מבוגרים. כל פריט מלווה בסולם בן 5 דרגות כאשר "1" מציין מובנות דיבור טובה מאוד ו-"5" מציין מובנות דיבור נמוכה מאוד. הציון בשאלון הוא ממוצע הפריטים שדורגו. הציון של כל משתתף נע בין 5 (SI גבוה) ל-1 (SI נמוך) ( $\alpha = .96$ ).

**4. שאלון רקע:** השאלון נועד לאיסוף משתנים דמוגרפיים (כמו גיל, מין, מספר אחים) ומאפיינים שונים של הילד הנבדק בתחום לקות השמיעה (למשל: סוג וחומרת הירידה בשמיעה, האם הילד מרכיב מכשירי שמיעה ואיזה סוג, באיזה אופן הוא מתקשר - שפת הסימנים או אוראלית, האם יש לו בני משפחה נוספים שיש להם לקות בשמיעה, האם הוא סובל מבעיות נוספות פרט ללקות השמיעה).

### הליך

הילדים אותרו הילדים באמצעות מרכז מיחא תל אביב. מיחא הינו מרכז טיפולי לילדים עם לקות שמיעה ששם לעצמו מטרה לחנך ולטפל בילדים צעירים עם לקות שמיעה בישראל (0-7 שנים). מטרה מרכזית במיחא היא שילובם של ילדים עם לקוי שמיעה במערכת החינוך ובחברה הרגילה (אינגבר ונוקד, 2006).

בשילוב האינדיווידואלי השאלונים מולאו על ידי הגנות. בשילוב הקבוצתי השאלונים מולאו על ידי שתי גנות: גנת החינוך המיוחד בגן המשלב והגנת הרגילה, זאת על מנת לקבל מידע מקיף יותר על הילד, משתי נקודות מבט שונות. באחד הגנים של השילוב הקבוצתי שבעה שאלונים הוחזרו לאחר שמולאו רק על ידי הגנת הרגילה. מכאן, מספר השאלונים הכולל בשילוב הקבוצתי מנה 42 שאלונים אשר מתוכם 35 בלבד מולאו על ידי שתי הגנות.

בשילוב הקבוצתי, בשאלון SCI, הגנות התבקשו לענות על פריטים, המתארים את התנהגותו של הילד כלפי חבריו בגן, פעמיים - פעם אחת לגבי המסוגלות החברתית של הילד עם חבריו השומעים ופעם אחת לגבי מסוגלותו החברתית עם הילדים עם לקות השמיעה.

על מנת לשמור על סודיות וחיסיון מידע ביחס לילדים, החוקרות העבירו את השאלונים לידי הגנות וקיבלו אותם חזרה באופן מרוכז ממיחא ת"א, כאשר ידוע להן רק מספר הנבדק והאם הוא שייך לשילוב אינדיווידואלי או קבוצתי.

### ניתוח סטטיסטי

על מנת לבחון את ההבדלים ולהשוות בין המסוגלות החברתית של הילדים בשילוב אינדיווידואלי למסוגלות החברתית של הילדים בשילוב קבוצתי עם קבוצת השומעים ועם קבוצת לקויי השמיעה, נערכו מבחני t למדגמים בלתי תלויים באמצעות הנתונים שנאספו בשאלון ה-SCI.

על מנת לבחון את ההבדלים בין המסוגלות החברתית של הילדים בשילוב קבוצתי ביחס ללקויי השמיעה, למסוגלות החברתית של הילדים ביחס לילדים השומעים, נערך ניתוח t למדגמים תלויים באמצעות הנתונים שנאספו בשאלון ה-SCI.

על מנת לבחון את ההבדלים בתחושת הבדידות של הילדים הלומדים בשילוב אינדיווידואלי לבין הילדים הלומדים בשילוב הקבוצתי, נערך מבחן t למדגמים בלתי תלויים באמצעות הנתונים שנאספו משאלון הבדידות.

לשם בדיקת הקשר בין מובנות הדיבור למסוגלות החברתית בשתי מסגרות השילוב, נערך מבחן מתאם מסוג פירסון שבדק את הקשר בין המשתנים.

### תוצאות

בכדי לבחון את ההבדלים בין המסוגלות החברתית ותחושת הבדידות של הילדים בשילוב אינדיווידואלי לילדים בשילוב קבוצתי, נערכה השוואה של דיווחי הגננות של הילדים.

לוח 3 מציג את הממוצעים וסטיות התקן של נתוני המסוגלות החברתית ותחושת הבדידות שהתקבלו בקרב שתי קבוצות הילדים. הלוח מציג גם את ערכי ה-t שהתקבלו בנייתוח השונות שנערך למדגמים בלתי תלויים.

**לוח 3: ממוצעים וסטיות תקן של ציוני מסוגלות חברתית ותחושת הבדידות שניתנו על ידי הגננות לילדי השילוב האינדיווידואלי והקבוצתי**

| סוג ההשוואה        | שילוב (1) אינדיווידואלי (N=22) | שילוב (2) קבוצתי גננת ח"מ (N=42) | שילוב (3) קבוצתי גננת רגילה (N=35) | T(62) (2; 1) | T(55) (3; 1) | T(75) (3; 2) |
|--------------------|--------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| מסוגלות עם השומעים | 3.44 (.80)                     | 2.97 (.78)                       | 2.87 (.67)                         | 2.22*        | 2.83**       | .57          |
| מסוגלות עם לק"ש    | -----                          | 3.5 (.72)                        | 3.3 (.61)                          | -.319        | .708         | 1.26         |
| בדידות             | 1.91 (.81)                     | 1.88 (.66)                       | 2.18 (.72)                         | 0.20         | -1.30        | -1.93        |

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

מלוח 3 נראה כי בהשוואה של המסוגלות החברתית של ילדי השילוב האינדיווידואלי למסוגלות החברתית של ילדי השילוב הקבוצתי עם קבוצת השומעים, ציוני המסוגלות החברתית שהעניקו שתי הגנות לילדים בשילוב הקבוצתי היו נמוכים באופן מובהק מאלו שניתנו לילדים בשילוב האינדיווידואלי ( $p < .05$ ). כלומר, המסוגלות החברתית של ילדי השילוב האינדיווידואלי עם ילדים שומעים, גבוהה מזו של ילדי השילוב הקבוצתי עם קבוצת הילדים השומעים. ציוני המסוגלות החברתית שהעניקו שתי הגנות לילדים בשילוב קבוצתי, ביחס לילדים לקויי שמיעה, לא היו שונים באופן מובהק מאלו שניתנו לילדים בשילוב האינדיווידואלי ביחס לשומעים.

כמו כן, ניתן לראות מהלוח, כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בהערכת הבדידות של הילדים בשילוב אינדיווידואלי לעומת הילדים בשילוב קבוצתי.

בהשוואת הערכת שתי הגנות בשילוב הקבוצתי את הילדים עם לקויי השמיעה ניתן לראות הבדלים, לא מובהקים, בהערכת המסוגלות החברתית ותחושת הבדידות של הילדים. הגנת הרגילה העריכה את הילדים עם לקויי השמיעה כבעלי מסוגלות חברתית נמוכה יותר וכבעלי תחושת בדידות גבוהה יותר.

בנוסף להשוואה במסוגלות החברתית בין שתי קבוצות השילוב, נערכה השוואה של המסוגלות החברתית של ילדי השילוב הקבוצתי, כפי שהיא מתבטאת מול הילדים עם לקויי השמיעה והילדים השומעים. לוח 4 מציג את הממוצעים, סטיות התקן וערכי ה-t של נתוני המסוגלות החברתית שהתקבלו בקרב ילדי השילוב קבוצתי עם קבוצת השומעים ועם קבוצת לקויי השמיעה.

#### לוח 4: ממוצעים וסטיות תקן של ציוני מסוגלות חברתית שניתנו על ידי הגנות לילדי השילוב הקבוצתי

| T(df)         | מסוגלות עם לקויי השמיעה | מסוגלות עם קבוצת השומעים |                  |
|---------------|-------------------------|--------------------------|------------------|
| -7.58 (41)*** | 3.5 (.72)               | 2.97 (.78)               | גנת ח"מ (N=42)   |
| -4.99 (34)*** | 3.3 (.61)               | 2.87 (.67)               | גנת רגילה (N=35) |

\*\*\*  $p < .001$

לפי לוח 4 נראה כי ציוני המסוגלות החברתית של הילדים בשילוב הקבוצתי עם קבוצת השומעים היו נמוכים באופן מובהק מציוני המסוגלות החברתית שלהם עם קבוצת לקויי השמיעה ( $p < .001$ ). לבדיקת הקשר בין נתוני מובנות הדיבור וההיבטים החברתיים של הילדים בשתי מסגרות השילוב, הוערכו בשלב ראשון ציוני מובנות הדיבור שקיבלו הילדים בכל אחת מהמסגרות. על מנת לבחון האם קיים הבדל במובנות הדיבור אצל הילדים בשילוב אינדיווידואלי לעומת הילדים בשילוב קבוצתי, נערכה השוואה בין ציוני מובנות הדיבור שניתנו על ידי הגנות של הילדים. לשם בדיקת ההבדלים בין הקבוצות נערך מבחן t למדגמים בלתי תלויים. מההשוואה בין דיווחיה

של גננת הח"מ בשילוב הקבוצתי והגננת בשילוב האינדיווידואלי, לא קיים הבדל מובהק במובנות הדיבור בין ילדי השילוב האינדיווידואלי לקבוצתי. באשר להשוואת דיווחיהן של הגננת הרגילה בשילוב קבוצתי וגננת השילוב האינדיווידואלי, נמצא הבדל מובהק בתפיסת מובנות הדיבור בין השילוב הקבוצתי לשילוב האינדיווידואלי ( $p < .05$ ), כך שבקבוצת השילוב הקבוצתי מובנות הדיבור נמוכה יותר ממובנות הדיבור של הילדים בשילוב האינדיווידואלי. למרות שהגננת הרגילה מדווחת על מובנות דיבור נמוכה יותר מאשר גננת הח"מ בשילוב הקבוצתי, לא נמצא הבדל מובהק בדיווחי הגננות.

בכדי לבחון את הקשר בין מובנות דיבור למסוגלות חברתית ולתחושת בדידות נערך מתאם פירסון בין המשתנים. לוח 5 מציג את ערכי המתאמים שהתקבלו בין המשתנים בכל קבוצת שילוב.

#### לוח 5: מתאמי פירסון בין מובנות הדיבור למסוגלות חברתית ותחושת בדידות

| שילוב קבוצתי<br>גננת רגילה<br>(N=35) | שילוב קבוצתי<br>גננת ח"מ<br>(N=42) | שילוב<br>אינדיווידואלי<br>(N=22) |                                                             |
|--------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| .347*                                | .312*                              | .426*                            | קשר בין מובנות דיבור ומסוגלות חברתית/ קבוצתי עם שומעים      |
| .158                                 | .097                               | -----                            | קשר בין מובנות דיבור ומסוגלות חברתית/ קבוצתי עם לקויי שמיעה |
| -.196                                | -.082                              | -.397*                           | קשר בין מובנות דיבור ותחושת בדידות                          |

$p < 0.05^*$

לפי לוח 5, נמצא קשר מובהק בין ה-SI של הילדים בשילוב האינדיווידואלי לבין המסוגלות החברתית ( $p < .05$ ). כלומר ככל שמובנות הדיבור הייתה גבוהה יותר, כך המסוגלות החברתית הייתה גבוהה יותר. גם בשילוב קבוצתי, הנתונים הצביעו על קשר חיובי מובהק בין מובנות הדיבור והמסוגלות החברתית עם הילדים השומעים ( $p < .05$ ). קשר זה לא בא לידי ביטוי אצל הילדים לקויי השמיעה עם הילדים לקויי השמיעה האחרים בקבוצה.

נמצא קשר שלילי מובהק בין מובנות הדיבור אצל ילדים בשילוב אינדיווידואלי לתחושת הבדידות שלהם ( $p < .05$ ). כלומר ככל שמובנות הדיבור של ילדי השילוב האינדיווידואלי הינה נמוכה, כך תחושת הבדידות גוברת. קשר זה לא נמצא בקרב הילדים בשילוב קבוצתי.

## דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את המסוגלות החברתית ותחושות הבדידות של ילדים עם לקות שמיעה בגיל הרך, הלומדים בשילוב אינדיווידואלי, בהשוואה לאלו הלומדים בשילוב קבוצתי. מטרה נוספת הייתה לבחון את הקשר בין מובנות הדיבור של הילד למסוגלות החברתית שלו ולתחושת הבדידות שלו והאם קשר זה משתנה בשתי מסגרות החינוך השונות.

### מסוגלות חברתית ומובנות הדיבור בשילוב אינדיווידואלי וקבוצתי

על פי הממצאים, נראה כי לילדי השילוב האינדיווידואלי מסוגלות חברתית גבוהה יותר מאשר לילדים בשילוב הקבוצתי עם הילדים השומעים. הממצאים תומכים בממצאי מחקרים קודמים שהעידו כי בקרב נבדקים בגילאים שונים, ככל שהשילוב היה אינטנסיבי יותר עם קבוצת השומעים (כמו בשילוב האינדיווידואלי), הילדים המשולבים הראו יכולת חברתית גבוהה יותר עם ילדים שומעים והיו להם יותר אינטראקציות חברתיות איתם (למשל: Musselman et al., 1996; Kluwin et al., 2002).

הסבר אפשרי לכך הוא העובדה כי ילדים בשילוב אינדיווידואלי מגיעים למרכז מיחא פעמיים בשבוע אחר הצהריים ומקבלים תמיכה קבוצתית בתחום הרגשי-חברתי שמקדמת ומשפרת את יכולתם להתחבר עם שומעים. המטרות העיקריות של קבוצות אלה הן קידום המסוגלות החברתית של הילדים, העלאת ביטחונם העצמי והגדרת הזהות שלהם כבעלי לקוי שמיעה. מחקרים מצאו עדויות כי תוכניות העשרה שונות סייעו לקידום המסוגלות החברתית ולאינטראקציות חברתיות של ילדים עם לקוי שמיעה עם ילדים שומעים (Antia & Kreimeyer, 1997; Antia et al., 1994). ממצאי המחקר הנוכחי כמו גם מחקרים קודמים, מחזקים את התובנה שתכניות התערבות והעשרה מסייעות לקידום המסוגלות החברתית של ילדים עם לקות שמיעה.

במחקר הנוכחי לא נמצא הבדל בין המסוגלות החברתית של הילדים עם לקוי השמיעה בשילוב אינדיווידואלי למסוגלות החברתית של הילדים בשילוב הקבוצתי עם הילדים עם לקוי השמיעה. הממצאים יכולים לנבוע מכך שהילדים עם לקות שמיעה בשילוב קבוצתי פועלים כקבוצה נפרדת. לכן, המסוגלות החברתית של הילדים עם לקוי השמיעה עם ילדים באותו סטאטוס שמיעתי הינה גבוהה (כפי שנמצא למשל אצל: Minnett et al., 1994).

השערה נוספת במחקר הנוכחי התייחסה למסוגלות החברתית של הילדים הלומדים בשילוב קבוצתי באינטראקציה שלהם עם הילדים עם לקוי השמיעה והשומעים. כפי ששוער, המסוגלות החברתית של הילדים עם קבוצת השומעים נמצאה נמוכה יותר מהמסוגלות החברתית שלהם עם קבוצת לקויי השמיעה, זאת על פי דיווחיהן של שתי הגנות בשילוב הקבוצתי. הממצאים תומכים בממצאי מחקרים קודמים שבדקו אינטראקציות חברתיות במסגרת השילוב הקבוצתי של תלמידים עם לקוי שמיעה. מחקרים מראים הסתגלות חברתית נמוכה יותר ואינטראקציות מועטות בין תלמידים עם לקות שמיעה לתלמידים שומעים בשילוב קבוצתי (למשל: Musselman et al., 1996) וכי ילדי גן ובית ספר עם לקות שמיעה המשולבים קבוצתית, אף מעדיפים לבלות עם

הילדים עם לקוי השמיעה ופחות עם הילדים השומעים ולכן הם בעלי רצון נמוך להיות בעלי חברים שומעים (Kluwin et al., 2002; Levy-Shift & Hoffman, 1985; Minnett et al., 1994).

יתכן שהילדים עם לקות השמיעה נמנעים מליצור קשרים עם קבוצת השומעים בשל חשש מכישלון באינטראקציה החברתית, כפי שנמצא במחקרים קודמים שהראו כי ילדים שומעים מתייחסים לילדים עם לקות שמיעה עם פחות סובלנות (Meadow, 1981; Greenberg, Erting, & Carmichael, 1981). מכאן, לילדים עם לקוי השמיעה מוטיבציה נמוכה יותר להתחבר עם ילדים בקבוצת השומעים, והם מעדיפים לבלות את זמנם עם קבוצת ההזדהות שלהם.

ייתכן והממצא כי הילדים עם לקות השמיעה בשילוב הקבוצתי מראים מסוגלות נמוכה עם הילדים השומעים קשור לממצא אחר שעלה במחקר, שהראה כי ככל שמובנות הדיבור של הילדים עם לקוי השמיעה בשילוב הקבוצתי הייתה נמוכה כך המסוגלות החברתית הייתה נמוכה יותר עם הילדים השומעים. ילדים המשולבים קבוצתית מלכתחילה מראים איחור בשפה, הן בהבנתה והן בהפקתה (Aram et al., 2010). עובדה זו עלולה לצמצם מראש את כמות האינטראקציות החברתיות שלהם עם הילדים השומעים ולמנוע את ההתחברות ההדדית. נראה כי קל יותר לילדים בשילוב הקבוצתי להתחבר עם ילדים בסטאטוס שמיעתי דומה לשלהם. ואכן, לפי הממצאים, מובנות דיבור נמוכה אצל ילדי השילוב הקבוצתי לא השפיעה על המסוגלות החברתית עם קבוצת לקויי השמיעה. לרשות הילדים עומדים אמצעי תקשורת מלבד השפה המדוברת, כמו שפת הסימנים או אמצעים בלתי מילוליים אחרים, המסייעים להם לתקשר זה עם זה.

גם בשילוב האינדיווידואלי נראה שמובנות דיבור נמוכה של הילדים עם לקות שמיעה פוגעת ביחסיהם עם חבריהם השומעים. במחקר הנוכחי נמצא כי בשילוב האינדיווידואלי, ככל שמובנות הדיבור הייתה נמוכה כך המסוגלות החברתית הייתה נמוכה יותר. ממצאים אלו תומכים בממצאי מחקרים קודמים, אשר דיווחו כי ילדים עם יכולות שפתיות ומובנות דיבור גבוהות יותר, חווים שילוב חברתי טוב יותר עם תלמידים שומעים, בהשוואה לתלמידים עם יכולת נמוכה יותר בתפיסת השפה והפקתה (Bat-Chava & Deignan, 2001; Musselman et al., 1996; Stinson et al., 1996).

ייתכן והקשר בין מובנות הדיבור למסוגלות החברתית של הילדים בשילוב אינדיווידואלי ובשילוב הקבוצתי, נובע מכך שהילדים השומעים נמנעים מאינטראקציות עם ילדים שלהם מובנות דיבור נמוכה. מוסט ואחרים (Most et al., 2008), דיווחו על קשר בין הערכת מובנות הדיבור של אדם לקוי שמיעה לבין הערכתו כאדם - מבחינה קוגניטיבית ואישית, כאשר הוא נשפט על ידי אנשים לא מנוסים. יתכן שהילדים השומעים נרתעים מהילדים עם לקות השמיעה כי קשה להם להביןם. בנוסף בעקבות היעדר מובנות של דיבורם יתכן שהם מייחסים להם תכונות שליליות, ולפיכך מצמצמים את האינטראקציות עימם.

### תחושת בדידות ומובנות דיבור

ההשערה כי הילדים בשילוב אינדיווידואלי יחושו בדידות רבה יותר מהילדים בשילוב קבוצתי, לא אוששה. הממצא תומך בתוצאות מחקרים אחרים שלא מצאו הבדל בתחושת הבדידות של ילדי בית ספר בשילוב אינדיווידואלי לעומת ילדים בשילוב הקבוצתי (ויסוקר, 2006; Most, 2007).

הממצאים לגבי הבדידות שהתקבלו במחקר הנוכחי דומים לנתונים שהתקבלו על ילדי בית ספר עם לקות שמיעה במחקרה של מוסט (Most, 2007), אם כי במחקרה תחושת הבדידות הוערכה על פי דיווח עצמי של הילדים ובמחקר הנוכחי הבדידות הוערכה על פי התרשמותן של הגננות את הילדים.

במחקרם של אל-יגון ומקולינסר (Al-Yagon & Mikulincer, 2004) נערכה הערכה של תחושת הבדידות של ילדים ללא לקויות על פי אותו שאלון. מהשוואת נתוני השאלונים ממחקרם של אל-יגון ומקולינסר (Al-Yagon & Mikulincer, 2004) ומהמחקר הנוכחי עולה כי הילדים עם לקוי השמיעה שהשתתפו במחקר זה הינם בודדים יותר (על פי התרשמותן של הגננות) מילדים ללא לקויות כלשהן. למרות שתחושות הבדידות של הילדים בשתי מסגרות השילוב שוות בעצמתן, יתכן שתחושות הבדידות שחשים הילדים בשילוב קבוצתי, נובעות מסיבות שונות מאלו של ילדי השילוב האינדיווידואלי. ילדי השילוב האינדיווידואלי יכולים לחוש בדידות בשל תחושת השונות בקבוצה. תחושת השונות יכולה לנבוע מהעובדה שהם שומעים פחות טוב מחבריהם לקבוצה ובשל כך חווים כשלים בתקשורת או מבינים פחות טוב את הגננת. כמו כן, עזרי השמיעה שהם מרכיבים או העובדה שהם היחידים שמקבלים שיעורי עזר מיוחדים במהלך יום הפעילות בגן, מצביעים על הצורך שלהם בעזרה ומעצימים את חריגותם. לעומת זאת, ייתכן שהילדים בשילוב הקבוצתי חשים בדידות בשל העובדה שהמסוגלות החברתית שלהם עם הילדים השומעים נמוכה. זאת, בצרוף מאפייני המסגרת של השילוב הקבוצתי בו הילדים עם לקות השמיעה נמצאים אחד עם השני בקבוצה קטנה במשך רוב שעות היום יכולים לגרום לילד לחוש כי אין לו חברים רבים.

בנוסף, נמצא כי בקרב הילדים בשילוב האינדיווידואלי, ככל שמובנות הדיבור הייתה נמוכה יותר כך הם חשו בודדים יותר, לפי התרשמותן של הגננות. קשר זה לא בא לידי ביטוי בשילוב הקבוצתי. ניתן להסיק כי למובנות הדיבור של הילדים בשילוב האינדיווידואלי השפעה מכרעת על מערכות היחסים והמסוגלות החברתית שלהם עם הילדים השומעים ומכאן, השפעה על רגשות הבדידות שלהם. ממצאים אילו תואמים את ממצאיה של מוסט (Most, 2007) שמצאה קשר בין מובנות הדיבור של הילד לתחושת הבדידות שלו בקרב הלומדים בשילוב האינדיווידואלי. גם במחקרה קשר זה לא נמצא בקבוצת השילוב הקבוצתי.

מרגלית (Margalit, 1994) טוענת, כי אדם בעל חסכים ביכולות תקשורתיות מתקשה ביוזמה, ביסוס ושימור של יחסי חברות מספקים וקשיים אילו יכולים להוביל לתחושת בדידות. לכן, בהתאם לטענתה, הילדים בשילוב האינדיווידואלי הסובלים ממובנות דיבור נמוכה, נתקלים בקשיים באינטראקציות החברתיות עם הילדים השומעים

ומכאן הם בודדים יותר. יחד עם זאת, מרגלית (Margalit, 1994) טוענת, כי תחושת בדידות עלולה להשפיע על היכולת התקשורתית וכך לשמר ולהעמיק את הקושי של הילד. ככל שהבדידות נעשית כרונית, היכולות התקשורתיות ומובנות הדיבור נפגעות עקב חסך בהתנסות חברתית.

נראה כי ילדים בשילוב אינדיווידואלי הסובלים ממובנות דיבור נמוכה, מפסידים יותר מבחינה חברתית מאשר ילדים הסובלים מקושי דומה בשילוב הקבוצתי. הם דחויים ומבודדים וסובלים מתחושת בדידות כאשר אין לצידי ילדים אחרים עם לקות שמיעה המבינים אותם. בשילוב הקבוצתי, למרות שלפי הממצאים דיבור לא ברור פוגע במסוגלות החברתית שלהם עם קבוצת השומעים, הילדים עם מובנות הדיבור הנמוכה נמצאים עם ילדים לקויי שמיעה אחרים, שבאינטראקציה איתם ייתכן ואין למובנות הדיבור השפעה על המסוגלות החברתית ועל תחושת הבדידות שלהם. מכאן, מערכות יחסים בין ילדים עם לקות שמיעה הינה דבר חיוני לבריאות הרגשית והחברתית שלהם (Carver & Doe, 1990; Padden & Humphries, 1988).

מומלץ אם כך לשים דגש על מובנות הדיבור של הילד בגיל הרך לפני שמחליטים האם לשלב אותו אינדיווידואלית או קבוצתית. חשוב להמשיך ולבדוק האם הילדים עם לקות השמיעה בשילוב אינדיווידואלי וקבוצתי חשים בדידות גבוהה יותר מאצל ילדים שומעים, שכן לתחושת הבדידות השלכות לעתידם החברתי של הילדים. ילדים בגיל הרך, יכולים להיות אף יותר פגיעים מילדים גדולים יותר לבידוד חברתי ותחושת בדידות (Hartup, 1983). לפי מחקרים קודמים הילדים שנמצאו כבודדים יותר, עלולים לחוות בעיות של מופנמות וביטחון עצמי נמוך (Crick & Ladd, 1992; Cassidy & Asher, 1992; Parkhurst & Asher, 1993). ולכן, הילדים עם לקות השמיעה בשילוב האינדיווידואלי ובשילוב הקבוצתי שחווים תחושת בדידות, עלולים להיות חסרי ביטחון באינטראקציות עתידיות עם שומעים בבגרותם. ייתכן שבמידה והמגמה השלילית תשתנה עוד בגיל הגן, יהיה סיכוי גדול יותר לשילוב מוצלח עם השומעים בבית הספר ובחיים הבוגרים.

### **הערכת גננות השילוב הקבוצתי את הילדים עם לקות השמיעה**

במחקר זה נמצאו חוסר התאמה ופער בין דיווחיה של גננת הח"מ לבין דיווחיה של הגננת הרגילה בשילוב הקבוצתי. הגננת הרגילה העריכה את הילדים עם לקות השמיעה כבעלי מסוגלות חברתית נמוכה (הבדל קטן מאוד בין השילובים), כבודדים וכן כבעלי מובנות דיבור נמוכה יותר מהערכתה של גננת הח"מ. למרות שהממצאים שעלו אינם מובהקים, יש חשיבות להתייחס לפער העקבי בדיווחי הגננות.

ייתכן וההסבר לפער בין דיווחי הגננות, נעוץ בעובדה שהגננת הרגילה אינה מכירה דייה את דפוסי האינטראקציות החברתיות המיוחדים של ילדים עם לקות שמיעה והיא רואה את המסוגלות החברתית של הילדים עם לקוי השמיעה בהשוואה לילדים השומעים. בנוסף, היא מכירה את הילדים עם לקוי השמיעה באופן שטחי יותר מגננת הח"מ. יכול להיות שהם נראים לה מנותקים יותר (דבר שיכול לנבוע מהעובדה כי הם לא שומעים את הנאמר להם) ומכאן עצובים יותר ובודדים יותר. ייתכן והילדים

מתנהגים אחרת בקרב הילדים השומעים ומראים ריחוק כלשהו שיכול להתפרש כבדידות מצד הגננת הרגילה. כמו כן, נמצא כי קיים קשר בין הערכת מובנות הדיבור של אדם עם לקוי שמיעה לבין הערכתו כאדם מבחינה קוגניטיבית ואישית (Most, 2010; Most et al., 1999). ייתכן והגננת מתקשה להבין את דבריהם של הילדים עם לקות השמיעה ולכן מעריכה אותם קוגניטיבית נמוכים יותר, קרי, בעלי מסוגלות חברתית נמוכה יותר, וכן מבחינה אישית, בודדים יותר.

הסבר אחר לפער בין הדיווחים לגבי המסוגלות החברתית, נובע מכך שהגננת הרגילה אינה מתמחה בתחום החינוך המיוחד ותחום החינוך ללקויי שמיעה. גננת הח"מ היא גננת אשר למדה לימודים נוספים בחינוך מיוחד ומתמחה ומנוסה בחינוך ללקויי שמיעה. ואכן, מדווח בספרות כי מורים רגילים אשר כיתתם משמשת ככיתת שילוב קבוצתי, סובלים מידע מועט בנוגע לתחום הלקות של הילדים המשולבים והדבר פוגע בהבנתם את הילדים (McLeskey & D'Alonzo, Giordano & Vanleeuwen, 1997; Waldron, 2002; Shade & Stewart, 2001).

ישנה חשיבות יתרה למחקר זה שבדק את ההבדלים בתפיסתן של הגננות את הילדים עם לקות השמיעה בשילוב הקבוצתי, אולם יש לזכור כי הפער בדיווחי הגננות לא היה מובהק. ייתכן ולא נמצא הבדל מובהק בשל מספרן הקטן של הגננות - שבע גננות רגילות ותשע גננות חינוך מיוחד. במחקר המשך מומלץ לפנות לאוכלוסיית גננות גדולה יותר ולהתמקד בהבדלים בין ראיית גננות החינוך המיוחד והגננות הרגילות את התלמידים עם לקות השמיעה המשולבים בגני שילוב קבוצתי.

### מסקנות והמלצות

לסיכום, המחקר הנוכחי העריך את המסוגלות החברתית ותחושת הבדידות אצל ילדים עם לקות שמיעה בגיל הגן בשילוב קבוצתי ואינדיווידואלי. למרות שפרייסלר ואחרים (Preisler et al., 2002) ציינו כי ילדים עם לקות שמיעה עלולים לגלות קשיים בפיתוח מסוגלות חברתית כבר מגיל צעיר, תוצאות המחקר הנוכחי מעודדות יותר. הנתונים מראים כי לילדי גן בשילוב אינדיווידואלי מסוגלות חברתית גבוהה עם הילדים השומעים והם מצליחים למצוא את מקומם גם בסביבת השומעים. ילדי השילוב הקבוצתי לעומת זאת, סובלים ממסוגלות חברתית נמוכה יותר עם קבוצת השומעים בהשוואה לילדים בשילוב האינדיווידואלי וניכר שהם מוצאים את מקומם בעיקר עם הילדים האחרים עם לקות השמיעה. כמו כן המחקר הנוכחי מפנה את הזרקור להשפעת מובנות הדיבור על המסוגלות החברתית ותחושת הבדידות של הילדים.

נראה כי ילדים עם מובנות דיבור נמוכה המשולבים קבוצתית פחות מושפעים ממנה מילדים הסובלים ממובנות דיבור נמוכה בשילוב האינדיווידואלי, משום שהמסוגלות החברתית שלהם עם הילדים האחרים עם לקות השמיעה אינה נפגעת. לכן, על פי ממצאי מחקר זה נראה שילדי גן עם לקות שמיעה יכולים להרוויח מבחינה חברתית, הן במסגרת של שילוב קבוצתי והן בשילוב אינדיווידואלי, אך בשלבי ההחלטה האם הילד ישולב אינדיווידואלית או קבוצתית יש לשקול בכובד ראש את שילובו המוצלח לאור מובנות הדיבור שלו.

ישנה חשיבות יתרה למחקר הנוכחי בעיקר משום ההשלכות שיש למסוגלות חברתית נמוכה ובדידות בגיל צעיר על עתידו של הילד. המסוגלות החברתית מתחילה להתפתח בגיל הרך (Hartup, 1983), ולכן המסוגלות החברתית של הילד עם קבוצת השווים בגן מהווה תשתית למסוגלות החברתית, כמות ואיכות הקשרים החברתיים שיהיו לילד בעתידו (Odom, McConnell & Brown, 2008) וכן היא מהווה סממן משמעותי למוכנות לכיתה א' (Denham et al., 2003; Gifford-Smith & Brownell, 2003). העובדה כי כבר בגיל צעיר כל כך, קשה לילדים בשילוב הקבוצתי להתחבר עם הילדים השומעים מעלה את החשש שקושי זה רק ילך ויגבר עם התבגרותם. כאשר לילדים עם לקות השמיעה אין את הידע והמוטיבציה להתחבר עם ילדים שומעים, הם ימנעו מכך גם בעתיד ולכן יחוו קשיים בשילוב עם החברה השומעת. מכאן, מסקנות המחקר הנוכחי מעלות כמה המלצות לשיפור המסוגלות החברתית והפחתת תחושת הבדידות של הילדים עם לקוי השמיעה בשילוב קבוצתי ואינדיווידואלי מוקדם ככל האפשר. 1. תמיכה והכוונה חברתית חייבות להיעשות על ידי הגנות הן בשילוב אינדיווידואלי והן בשילוב הקבוצתי. כדי שהילדים יסתדרו במצבים חברתיים מסובכים ומורכבים שפתית עם הילדים השומעים, דרושה הכוונה מקצועית. תמיכה כזו תקדם את הקשרים החברתיים של הילדים עם לקות השמיעה עם הילדים השומעים. 2. בשילוב הקבוצתי, על הגנות של הילדים לעשות ככל יכולתן כדי לקרב בין שתי קבוצות הילדים על ידי כך שהם יבלו זמן רב יחד במהלך היום בגן, ישתתפו בפעילויות משותפות המתאימות לשתי הקבוצות ויזדמנו להם אינטראקציות חברתיות אינטנסיביות וקרובות יותר. 3. כפי שקיימת קבוצת תמיכה רגשית בשעות אחר הצהריים לילדי השילוב האינדיווידואלי, כדאי לבנות תוכנית התערבות ייחודית לילדי השילוב הקבוצתי, כך שלא יהססו ויתחברו עם הילדים השומעים. כדאי שתוכנית ההתערבות תתמקד גם בילדים השומעים, שילמדו יותר על המשמעות של לקוי שמיעה וכיצד ניתן להתקרב לילדים הסובלים ממנה.

### מקורות

אינגבר ש' ונוקד ש' (2006). שילוב ילדים עם לקות שמיעה במסגרת חינוכית בגיל הגן. **לראות את הקולות**, 3.

ויסוקר, א' (2006). **היכולות הפרגמטיות והקשר לתחושת הבדידות ואי שביעות הרצון החברתית בקרב מתבגרים לקויי שמיעה**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.

Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Socio-emotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment based factors. *Journal of Special Education*, 38, 11–123.

Antia, S. (1985). Social integration of hearing-impaired children: Fact or fiction? *The Volta Review*, 87, 279–289.

- Antia, S. D., & Kreimeyer, K. H. (1997). The generalization and maintenance of the peer social behaviors of young children who are deaf or hard of hearing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28 (1), 59-69.
- Antia, S. D., & Kreimeyer, K. H. (1992). Social competence for young children with hearing impairments. In S. L. Odom, S. R. McConnel, & M. A. McEvoy (Eds.), *Social competence of young children with disabilities* (pp. 135-164). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Antia, S. D., Kreimeyer, K. H., & Eldredge, N. (1994). Promoting social interaction between young children with hearing impairments and their peers. *Exceptional Children*. 60(3), 262-275.
- Aram, D., Ingber, S., & Konkol, S. (2010). Promoting alphabetic skills of young children with hearing loss in co-enrollment versus individual inclusion. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 10 (1), 139-165.
- Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55, 1456-1464.
- Asher, S. R., Parkhurst, J. T., Hymel, S., & Williams, G. A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 253-273). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 500-505.
- Bat-Chava, Y., & Deignan, E. (2001). Peer Relationships of Children with Cochlear Implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6, 186-199.
- Bierman, K. L. & Welsh, J. A (2009). Social Competence. [Electronic version]. *Encyclopedia of Childhood and Adolescence*. Retrieved July 4, 2009 from: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_g2602/is\\_0004/ai\\_2602000487/](http://findarticles.com/p/articles/mi_g2602/is_0004/ai_2602000487/).
- Bowen, S. K. (2008). Coenrollment for students who are deaf or hard of hearing: Friendship patterns and social interactions. *American Annals of the Deaf*, 153 (3), 285-293.

- Brown, P. M., Bortoli, A., Remine, M. D., Othman, B. (2008). Social engagement, attention and competence of preschoolers with hearing loss. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8, 19-26.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1993). Popularity, friendship, and emotional adjustment during early adolescence. In W. Damon (Series Ed.) & B. Laursen (Vol. Ed.), *New directions for child development: Close friendships in adolescence* (pp. 23-37). San Francisco: Jossey-Bass.
- Carver, R. J., & Doe, T. M. (1990). Rehabilitation or oppression: Options for the humanization of the deaf. *Canadian Journal of the Deaf*, 3, 81-101.
- Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63(2), 350-365.
- Chen, X., Li, D., Li, Z., Li, B., & Liu, M. (2000). Sociable and prosocial dimensions of social competence in Chinese children: Common and unique contributions to social, academic and psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 36, 302-314.
- Crick, N. R. & Ladd, G. W. (1993). Children's perceptions of their peer experiences: Attributions, loneliness, social anxiety and social avoidance. *Developmental Psychology*, 29, 244-254.
- Dale, D. M. (1984). *Individualized integration: Studies of deaf and partially hearing children and students in ordinary schools and colleges*. Springfield, IL: Thomas.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K. S., Auerbach-Major, S. T., & Queenan, P. (2003). Preschoolers' emotional competence: Pathway to mental health? *Child Development*, 74, 238-256.
- D'Alonzo, B. J., Giordano, G., & Vanleeuwen, D. M. (1997). Perceptions by teachers about the benefits and liabilities of inclusion. *Preventing School Failure*, 42 (1), 4-11.
- DeLuzio, J. M. (2010). Peer interactions of preschool children with and without hearing loss. *Journal of speech, language, and hearing research*, In press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.

- Foster, S. (1988). Life in the mainstream: Reflections of deaf college freshmen on their experiences in die mainstreamed high school. *Journal of Rehabilitation of the Deaf*, 22, 37-56.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Hartup W. W. (1983). Peer relations. In M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol 4, pp. 104-196). New York: Wiley.
- Hatzichristou, C., & Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67, 1085-1102.
- Holt, J. A., & Allen, T. E. (1989). The effects of schools and their curricula on the reading and mathematics achievement of hearing impaired students. *International Journal of Educational Research*, 13, 547-562.
- Kluwin, T. N. (1999). Co-teaching deaf and hearing students: research on social integration. *American annals of the deaf*, 144 (4), 339-344.
- Kluwin, T. N., Stinson, M. S., & Colarossi, G. M. (2002). Social processes and outcomes of in-school contact between deaf and hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 200-213.
- Kupersmidt, J. B., Cole, J. D., & Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). New York: Cambridge University Press.
- Ladd, G. W. (2003). Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the school context: A child by environment perspective. In R. Kail (Ed.), *Advances in child behavior and development* (Vol. 31, pp. 43-104). New York: Wiley.
- Landry, S. L., Smith, K. E., Miller-Loncar, C. L., & Swank, P. R. (1997). Responsiveness and initiative: Two aspects of social competence. *Infant Behavior & Development*, 20, 259-262.
- Ledeberg, A. R., Rosenblatt, V., Vandell, D. L., & Chapin, S. L. (1986). Temporary and long term friendships in hearing and deaf preschoolers. *Merril-Palmer Quarterly*, 33, 515-533.

- Levy-Shiff, R., & Hoffman, M. A. (1985). Social behavior of hearing-impaired and normally-hearing preschoolers. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 111-118.
- Margalit, M. (1991). Understanding loneliness among students with learning disabilities. *Behavior Change*, 8 (4), 167-173.
- Margalit, M. (1994). *Loneliness among children with special needs: Theory, research, coping and intervention*. New York: Springer-Verlag.
- McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T., & Mercer, L. (2001). The consequences of childhood peer rejection. In M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 213-247). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2002). School change and inclusive schools: Lessons learned from practice. *Phi Delta Kappan*, 84 (1), 65-73.
- Meadow, K. P., Greenberg, M. T., Erting, C., & Carmichael, H. (1981). Interactions of deaf mothers and deaf preschool children: Comparisons with three other groups of deaf and hearing dyads. *American Annals of the Deaf*, 126, 454-468.
- Melecki, C. K. & Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17, 1-23.
- Minnett, A., Clark, K., & Wilson, G. (1994). Play behavior and communication between deaf and hard of hearing children and their hearing peers in an integrated preschool. *American Annals of the Deaf*, 139 (4), 420-429.
- Moore, D. F. (1991). *Dissemination of a model to create least restrictive environments for deaf students*. Washington, DC: Gallaudet Research Institute, Gallaudet University.
- Most, T. (2010). How does Speech Intelligibility Affect Self and Others' Perceptions of Deaf and Hard of Hearing People? In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, Vol. 2. Oxford: Oxford University Press.
- Most, T. (2007). Speech intelligibility, loneliness, and sense of coherence among deaf and hard-of-hearing children in individual inclusion and

- group inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12 (4), 496-503.
- Most, T., Weisel, A., & Tur-Kaspa, H. (1999). Contact with students with hearing impairment and the evaluation of speech intelligibility and personal qualities. *Journal of Special Education*, 33, 103-111.
- Most, T., Weisel, A., & Cinamon, G.R. (2008). Is Speech Intelligibility of Deaf and Hard of Hearing People a Barrier for Occupational Competence? *Journal of the American Deafness and Rehabilitation Association*, 42, 7-23.
- Musselman, C., Mootilal, A., & MacKay, S. (1996). The social adjustment of deaf adolescents in segregated, partially integrated and mainstreamed settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 52-63.
- Nunes, T., Pretzlik, U., & Olsson, J. (2001). Deaf children's social networks in mainstream schools. *Journal of Deaf Education International*, 3, 123-136.
- Odom, S. L., McConnell, S. R & Brown, W. H. (2008). Social competence of young children: Conceptualization, assessment, and influences. In W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnell (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention* (pp. 3-29). Baltimore: Paul H Brookes Publishing.
- Padden, C. A. & Humphries, T. L. (1988). *Deaf in America: Voices from a Culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Parkhurst, J.T., & Asher, S.R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28, 231-241.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Preisler, G., Tvingstedt, A. L., & Ahlstrom, M. (2002). A psychosocial follow-up study of deaf preschool children using cochlear implants. *Child: Care, Health and Development*, 28, 403-418.

- Remine, M. D. & Brown, P. M. (2000). Taking the initiative in play: entry and dialogic behaviors of preschoolers with and without hearing loss. *Australian Journal of Education of the Deaf*, 6, 13-19.
- Renshaw, P. O., & Brown, P. J. (1993). Loneliness in middle childhood: Concurrent and longitudinal predictors. *Child Development*, 64, 1271-1284.
- Roberts, S. B., & Rickards, F. W. (1994). A survey of graduates of an Australian integrated auditory/oral preschool. Part II: Academic achievement, utilization of support services, and friendship patterns. *The Volta Review*, 96, 207-236.
- Rydell, A. N., Hagekull, B., & Bohlin, G. (1997). Measurement of Two Social Competence Aspects in Middle Childhood. *Developmental Psychology*, 33, 824-833.
- Shade, R. A., & Stewart, R. (2001). General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 46 (1), 37-41.
- Stinson, M S., & Antia, S D. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 163-175.
- Stinson, M., & Kluwin, T. (2003). Educational consequences of alternative models for school placement. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *The handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 52-64). London: Oxford University Press.
- Stinson, M. S. & Whitmire, K. (1991). Students' view of their social relationship. In T.N. Kluwin, D.F. Moores, & M.G. Gaustad (Eds.), *Toward effective public programs for deaf students: Context, process and outcomes* (pp. 149-174). New York: Teachers College Press.
- Stinson, M. S., Whitmire, K., & Kluwin, T. N. (1996). Self- perceptions of social relationships in hearing-impaired adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88, 132-143.
- Stoefen-Fisher, J. M., & Balk, J. (1992). Educational programs for children with hearing loss: Least restrictive environment. *The Volta Review*, 94, 19-28.

- Wauters, L. N & Knoors, H. E. T. (2007). Social integration of deaf children in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, 21-36.
- Weisel, A., Most, T. & Efron, C. (2005). Initiations of social interactions by young hearing impaired preschoolers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10 (2), 161-170.
- Wray, D., Flexer, C., & Vaccaro, V. (1997). Classroom performance of children who are deaf or hard of hearing and who learned spoken communication through the auditory-verbal approach: An evaluation of treatment efficacy. *The Volta Review*, 99, 107-119.

# זהות האני ודימוי גוף של מתבגרים בעלי לקות דיבור

## ומתבגרים נורמטיביים

שרגא פישרמן והודיה ארליך

### תקציר

דימוי גוף מוגדר כתמונה הכוללת של האדם ביחס לגופו. לדימוי הגוף שלושה רכיבים: תפיסתי, עמדותי-התנהגותי וחוויתי-תחושתי. מחקרים מצביעים על דימוי גוף נמוך של מתבגרים בעלי לקויות, ובכללם של מתבגרים בעלי לקות דיבור (Nichola, 2004). זהות האני הוגדרה על ידי אריקסון (1958), פותחה למשתנה דו גורמי וטיפולוגי על ידי מרסיה (1980) ולמשתנה רב גורמי ורציף על ידי צוריאל (1990). זהות האני של מתבגרים מגמגמים נמצאה נמוכה בהשוואה לזהות האני של מתבגרים נורמטיביים (De Platero, 1967; Shearer, 1961). מטרת המחקר הנוכחי הייתה להשוות בין מתבגרים מגמגמים ובין מתבגרים נורמטיביים ביחס לדימוי גוף, לזהות האני ולקשר ביניהם. 60 מתבגרים בגילאי 14-18 ענו על שאלון דימוי גוף (פלגי, 1995) וסולם זהות האני למתבגרים (צוריאל, 1974). מחצית מהמתבגרים נדגמו מקבוצות טיפול בלקויות בדיבור ומחציתם (נורמטיביים) מבתי ספר. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות ביחס לזהות האני ולדימוי גוף. ניתוחי רגרסיה בצעדים לניבוי דימוי גוף על פי ממדי זהות האני בכל קבוצה הניבו מודלים שונים. בקרב המתבגרים הנורמטיביים נמצאו שלושה מודלים מובהקים המסבירים כ-76% מהשונות. הגורמים המנבאים היו זהות פיזית, סולידיות והמשכיות והתחייבותיות ומטריות (מקדם שלילי). בקרב המתבגרים בעלי לקות בדיבור נמצא מודל אחד מובהק המסביר כ-42% מהשונות, כאשר הגורם המנבא היה זהות פיזית. הממצאים מוסברים כתוצאה של הטיפול המצליח להפחית את הגמגום ולהעצים את העיסוק בשאלות הזהות.

**מילות מפתח:** זהות אני, דימוי גוף, מתבגרים, לקות דיבור.

### רקע תיאורטי

#### הגמגום

תופעת הגמגום היא אחת מקבוצת ההתנהגויות, המכונות הרגלים עצבניים. הגמגום פוגע בסדר חייו התקין של האדם, הטיפול בו קשה ולעיתים, אחר סיום הטיפול, חלה נסיגה והמטופל חוזר לגמגום.

על פי גוטר (Guitar, 1998) גמגום מאופיין בתדירות גבוהה מהנורמה של הפרעות בשטף הדיבור. ההפרעות הן לרוב חזרות על צלילים והברות, הארכות של צלילים ו"חסימות" של הקול בדיבור. בדומה, מגדיר ה-DSM גמגום כהפרעה תקשורתית ומאופיין בהפרעות לא רצוניות לשטף הדיבור בתדירות מוגברת. ההפרעות מורכבות מחזרות והארכות של צלילים או הברות ונלווים לכך רגש של חרדה או פחד והתנהגויות

מאבק והימנעות (Diagnostic and Statistical American Psychiatric Association, 2000, Manual of Mental Disorders).

לגמגום ישנה השפעה רבה על חיי המגמגם, וחייך בדרך-כלל אינם כמו של אדם "רגיל". בתחום האיש, המגמגמים מרגישים עצמם יוצאי דופן ונוטים לפתח רגשי נחיתות ותסכול. בתחום החברתי, המגמגמים, שמרביתם ילדים, מתביישים בתופעה ומנסים להסתירה. הם חוששים מנידוי חברתי וכדי למנוע זאת מתרחקים מחברת בני גילם. בתחום הלימודי, החשש מגמגום גורם לילד לא להשתתף באופן פעיל בכיתה ולא להפגין את ידיעותיו. במשפחה, הגמגום מעורר מתח בתקשורת הבין אישית, הוא מקור למריבות והופך את המגמגם ל"שעיר לעזאזל" (קיגל ולהט, 1987).

למעלה ממחצית המגמגמים הם ילדים, ובסך הכל שיעורם באוכלוסייה מגיע ל-1%. התופעה קיימת בכל שכבות האוכלוסייה בשכירות דומה. תופעת הגמגום מופיעה, בדרך כלל לפני גיל 12 (DSM, 2000). גמגום (כמו הרגלים עצבניים אחרים) שכיח יותר בקרב גברים מאשר בקרב נשים - היחס הוא 1:4 (Kessler, 1966). לא נמצאו הבדלים ברמת האינטליגנציה או מאפיינים אישיותיים אחרים של ילדים מגמגמים ולא מגמגמים (Kessler, 1966). ג'ונסון (Johnson, 1961) בדק רקע משפחתי לגמגום, ומצא שאצל 33% מהנבדקים המגמגמים היה רקע קודם של גמגום במשפחה.

התופעה מעוררת מחלוקת בין בעלי המקצוע השונים ביחס לשאלה האם לראות בבעיה זו כאורגנית, כפגם במערכת הדיבור או ליחס אותה לגורמים רגשיים (רונן, 1990). יש הסבורים שגמגום הוא "הרגל עצבני" (ג'ואנס, 1978). ביחס למקורות הגמגום (וההשלכות הטיפוליות) ניתן לראות חמש תיאוריות מרכזיות אשר, בחלוקה היסטורית, מתחילות בפסיכואנליטיות והתנהגותיות, ממשיכות באורגניות ומשפחתיות ומגיעות עד תיאוריות רגשיות.

**1. התיאוריה הפסיכואנליטית:** תיאוריה זו רואה בגמגום, כמו בכל סימפטום אחר, ביטוי לבעיות תוך אישיותיות של המגמגם. מטרת הטיפול האנליטי להביא את המגמגם לתובנה של מצבו, בהנחה שאחריה יהיו לו כוחות לשנות את התנהגותו ושוב לא יזדקק לסימפטומים (Glauber, 1958).

**2. הגישה ההתנהגותית:** הגישה ההתנהגותית רואה בגמגום התנהגות לא רצויה נלמדת. ההתנהגות נמשכת בשל התפתחות חרדה אשר יוצרת תגובת הימנעות בשל חסך בחיזוקים ובשל יצירת תלות לא רצויה בין חיזוקים להתנהגות (Azrin & Nunn, 1974). החרדה היא תוצאת הקשר שבין דיבור לא שוטף לבין התגובות השליליות של הסביבה.

**3. תיאוריות אורגניות:** עד אמצע המאה הקודמת התמקד חקר הגמגום בניסיון לאתר גורמים אורגניים לתופעה. התיאוריות האורגניות משייכות את הגמגום לבעיה בשליטה על עצבים ושרירים. תיאורית ה-mixed cerebral dominance מסבירה את הגמגום כהעדר שליטה על שרירי הדיבור. המחקרים שעסקו בקשר בין גמגום ובין ליקוי מערכת העצבים המרכזית לא הצליחו להציג ממצאים חד משמעיים, בין השאר בשל היקפם המצומצם של המדגמים, העדר קבוצות ביקורת, והעדר ניתוח סיסטמטי של הממצאים (רונן, 1990).

**4. תיאוריות משפחתיות:** הגישה המשפחתית רואה בגמגום, כמו בסימפטומים אחרים, ביטוי לקושי בתפקוד המערכת המשפחתית. התמקדות בסימפטום כמו גמגום מאפשרת להימנע מקונפליקטים גלויים, ללכד את המשפחה סביב בעיה משותפת וכך לשמור על תפקוד תקין, כביכול, של המערכת המשפחתית (היילי, 1982; מינושין, 1982).

**5. תיאוריות רגשיות:** לוגאן (2009) מציע דרך חדשנית לטיפול בגמגום. גישתו משלבת בין מימדי הגמגום השונים - נזירולוגיה, התנהגות ורגש. הגמגום נוצר ומשתמר כתוצאה משילוב הממדים הללו. על פי לוגאן (2009) במהלך הטיפול אין להתרכז בחלקו הגלוי של הגמגום המהווה רק חלק מהבעיה. כל טיפול צריך להתמקד בתגובות הרגשיות שיזוהו בעת ההערכה והאבחון ובאמונותיו של המטופל. יש להעריך עד כמה נגועה מערכת האמונות של הילד בחיידק הספק העצמי, ועד כמה הוא משוכנע שהוא "מגמגם" ויישאר כזה לעולמים. ככל שילד החווה בעיות בשטף הדיבור יגיע מוקדם יותר לטיפול, כך מערכת האמונות שלו כלפי דיבור וגמגום תהיה חיובית יותר. שינוי של מערכת האמונות משנה את התגובות המותנות של המבנים במערכת הנזירולוגית. בהמשך לכך, אם תשתנה אותה תגובה רגשית, יתאפשר לשנות את התגובות ההתנהגותיות המותנות שאותן שולפים מבנים האחראים על התגובה הרגשית.

פיין, הווארד וקובלה (Finn, Howard, & Kubala, 2005) ערכו מחקר על כ-15 מגמגמים אשר החלימו ללא טיפול. המחקר בדק את השינוי בתגובות הרגשיות שלהם כלפי דיבור. הניתוח עוסק ביחס שלהם (בין השאר) לנוחות הדיבור בציבור, יכולות תקשורתיות, יחס הסביבה לדיבור שלהם ועוד. המחקר הצביע על שינוי משמעותי ביחס של הנבדקים לאמונות שלהם כלפי עצמם, כלפי יחס הסביבה לדיבור או לגמגום שלהם כחלק מהטיפול בלקות ובכך נתן תמיכה לתיאוריות הרגשיות.

## דימוי גוף

ריבוי ההגדרות והשימוש במושגים נרדפים משקף את המורכבות של המושג דימוי גוף. תיאוריות פסיכולוגיות שונות, בתחום האישיות, מתייחסות למושג דימוי גוף באופן שונה. פרויד (Freud, 1927) אינו משתמש ישירות במושג דימוי גוף. לפי תפיסתו הגוף משמש מקור ותשתית לבניית האגו. גם אדלר (Adler, 1930), אינו משתמש ישירות במושג דימוי גוף, אך חלק מההנחות התיאורטיות שלו, לגבי התפתחות האישיות, קשורות בהיבטים של דימוי הגוף. אחרים רואים בדימוי גוף את "התמונה הכוללת" שיש לאדם כלפי גופו, באופן מודע ובאופן לא מודע (Schilder, 1935; Witkin, 1965) או כסך ההרגשות והחויות שיש לאדם כלפי גופו (Cach, 1994; Fisher, 1973).

גל-אור, שובל ולנצר (1983) מגדירים את המושג דימוי גוף כייצוג של הגוף בתודעתנו כשהייצוג הוא תוצר של השתקפות מודעת ולא מודעת של מכלול התחושות, הרגשות, הציפיות והערכים הקשורים לגוף במקרה סטטי או בתנועה. ראואלדי ואחרים (Ravaldi et al., 2003) הגדירו דימוי גוף כתמונה הסובייקטיבית לגבי הגודל והצורה של הגוף ומערכת הרגשות של האדם ביחס למאפיינים המרכיבים את חלקי הגוף השונים ואת הגוף כשלם.

מחקרים רבים נערכו על דימוי גוף, מהם נראה כי דימוי הגוף מתגבש באמצעות הקשר עם הסביבה ומתפתח תוך כדי יחסי גומלין בין האדם והחברה בה הוא חי. אולם, החוקרים חלוקים בשאלה האם דימוי הגוף עובר תהליך דינאמי המשתנה ומתפתח עם השנים (Fisher & Cleveland, 1968) או האם דימוי הגוף מתפתח בשלב כלשהו ולאחר מכן נשאר סטטי לאורך השנים (Witkin, 1965). חוקרים אחרים טוענים כי יש סכמות גופניות המשתנות בקצב מהיר ויש סכמות שהן יציבות יותר. השינויים חלים בהתאם לסביבה, הנסיבות והלמידה (Wapner & Warner, 1965). מרכיבי דימוי הגוף מתחלקים לשלושה ממדים מרכזיים (שני-סלע, 1999; Banfield & McCabe, 2002).

1. **מרכיב תפיסתי:** המתייחס לתפיסת האדם את גודל גופו, חלקיו והפרופורציה ביניהם.
2. **מרכיב עמדותי-התנהגותי:** המתייחס לרגשות ולקוגניציות שיש לאדם כלפי גופו והופעתו החיצונית (לדוגמה: שביעות רצון מהגוף, עד כמה הגוף מושך פיסית) וכן להתנהגויות הקשורות בגוף (שמירה, טיפול, מגע).
3. **מרכיב חווייתי-תחושתי:** המתייחס לתחושות וחוויית גופניות שהן בסיסיות וראשוניות בקשר של האדם לגופו (לדוגמה: מידת הביטחון בגבולות הגוף, תחושת הבעלות על הגוף, מידת האינטגרציה בין חלקי הגוף ותחושת השליטה בגוף).

בגיל ההתבגרות חלים שינויים גופניים, לעיתים קיצוניים, אשר מטרידים את המתבגר. שינויים אלה כמו שינויים במישורים נוספים (במישור הרגשי, הקוגניטיבי והחברתי) הינם בעלי השפעה רבה מבחינה פסיכולוגית (זיו, 1985) ומשפיעים על זהותו של המתבגר הכוללת בתוכה את הדימוי הגופני.

לקטלוג חברתי השפעה רבה על גיבוש הדימוי העצמי ביחס להופעה ולמראה. סטייה ממה שנחווה כנורמטיבי מבחינת המראה, גורמת לחוסר שביעות רצון מהגוף ובהמשך להשפעה שלילית על ה'אני' בכלל (Fisher & Cleveland, 1968). תפיסה גופנית שלילית מערערת את היחיד וגורמת לו לפגיעה קשה בהערכתו העצמית (Cach, 1994). בדומה, טוען פישר (Fisher, 1990) שעמדות חיוביות כלפי הגוף קשורות לביטחון העצמי ולמיומנויות חברתיות. עמדות שליליות כלפי הגוף קשורות לנסיגה חברתית. במקרי קיצון עמדות שליליות של דימוי גוף יכולות להוביל להימנעות ממגע פיזי אינטימי.

לא רק המעגל החברתי משפיע על דימוי הגוף של המתבגר, קיימים גורמים נוספים המשפיעים על כך כמו: טלוויזיה, סרטים, פרסומות, עיתונים וכדומה. ערוצי המדיה השונים מגבשים תרבות מודרנית המקדשת את אידיאל היופי העכשווי של רזון, פיתוח שרירי גוף ועוד ויוצרת סטריאוטיפים שליליים על מבנה גוף שמן (Wertheim, Paxton, & Shultz, 1997).

חוקרים שונים מציינים כי דימוי גוף של אנשים עם לקויות גופניות שונות נמוך בהשוואה לאנשים נורמטיביים (Nichola, 2004; Moin, Duvdevany & Mazor, 2009). מחקרים ספורים נערכו, במהלך השנים, על דימוי הגוף של אנשים בעלי לקות דיבור. שירר (Shearer, 1961) מצייין כי דימוי הגוף של אנשים

מגמגמים נמוך בהשוואה לנורמטיביים. ממצאים דומים דווחו על ידי דה-פלטר (De Platero, 1967). לממצאים אלו ניתן להוסיף גם את ממצאיו של וודס, מילטנברגר ופלש (Woods, Miltenberger, & Flach, 1996) על bodily sensation של בוגרים מגמגמים וכן את ההבדלים בין "ציור איש" של בוגרים מגמגמים ובוגרים נורמטיביים (Lev-Wiesel, Shabat, & Tsur, 2005).

### זהות האני

קיימות זוויות ראייה שונות למושג "זהות". חלקן יוצאות מתחום הפילוסופיה, חלקן מתחום הסוציולוגיה וחלקן מתחום הפסיכולוגיה (להרחבה ראה Beit Hallahmi, 1991). זהות האני הוגדרה על ידי אריקסון (Erikson, 1958) באופן תיאורי כאינטגרציה של הזדהויות מהילדות עם התנסויות והתמחויות שהתפתחו במשך החיים. אוסף ההזדהויות שיש ליחיד הינו ישות אובייקטיבית עצמאית מחד, ומאידך תחושה סובייקטיבית פנימית הכוללת ידיעת עצמו ומטרותיו בחיים. גיבוש הזהות היא תהליך הקשור ליחסי גומלין עם החברה. תחושת הזהות כוללת שליטה בבעיות הילדות ומוכנות אמיתית להתייצב בפני אתגרי הבגרות.

גיבוש זהות האני היא המשימה המרכזית והחשובה ביותר של גיל ההתבגרות (Erikson, 1968). מתבגרים רבים עוסקים במשימה זו וטרודים מקצב איטי של השלמתה (פישרמן, 1995).

חוקרים רבים חקרו את זהות האני (מההיבט הפסיכולוגי) דרך זוויות רבות: קיומיות (Frankel, 1968; Shotter & Gergen, 1989), מודעות עצמית (Bugental, 1965), תהליכיות (Josselson, 1987), חברתיות (רוזמן, זלצמן ופרנקל, 1986; Breakwell, 1990) וקוגניטיביות הרואות בזהות האני ובפרט בתהליכי גיבוש הזהות תהליכים של איסוף מידע, ארגון והפנמתו לתוך אישיות האדם (Archer, 1982; Grotevant, 1992).

מרסיה (Marcia, 1980), בהתבססו על התיאוריה של אריקסון, טען כי זהות האני מורכבת משני מימדים עיקריים: מחויבות ומשבר. מאוחר יותר, בשל משמעות הלואי השלילית של מושג המשבר החליף מרסיה (Marcia, 1986) את ממד המשבר במושג "אקספלורציה" - חיפוש של חלופות. משני מימדים אלה יצר מרסיה (Marcia, 1980) טיפולוגיה של ארבעה מיצבי זהות האני: משיגי זהות, פזורי זהות, סגירות מוקדמת, ומורטוריום. **משיגי זהות** עברו תהליכי חיפוש, התלבטות ואקספלורציה, הם מרגישים מחויבים והגיעו להחלטות בעלות משמעות לטווח ארוך בנושאים מקצועיים ואידיאולוגיים. **פזורי זהות** אינם עוסקים, כמעט, בשאלות זהותם וטרם קיבלו החלטות כלשהן הנוגעות לתחום המקצועי והאידיאולוגי. מתבגרים בסטטוס **הנסגרים מוקדם** מבטאים החלטות, אך הם לא הגיעו להחלטות אלו דרך תהליכי בדיקה וספקות. בדרך כלל החלטותיהם מבוססות על היענות לציפיות ההורים או החברה. מתבגרים אלה מעדיפים שסמכות גבוהה תכתוב להם את כיוון חייהם והם נוטים להיות נוקשים ובלתי גמישים (פלום, 1995). לדעת מרסיה (Marcia, 1994) מתבגרים אלה מרגישים שהם הסתגלו "לחיים" ומסוגלים לתפקד כל עוד מאומה לא השתנה בתנאי חייהם, אך אם משתנה הקונטקסט של חייהם הם מרגישים אובדי עצות. לדעתו,

רובם יחוו בעתיד תהליכי ספקות עד למשברים. מתבגרים בסטטוס **מורטוריום** ביצעו תהליכי אקספלורציה, אך טרם קיבלו החלטות. לדעת מרסיה (Marcia, 1986) קיימים שלושה תנאים הכרחיים לתהליך האקספלורציה החיובי של המתבגר: בטחון בתמיכת ההורים, יצרנות ותחושה של שליטה בחידושים הטכנולוגיים וגישה עצמאית ורפלקטיבית. חוקרים רבים עסקו בשאלה מהו תהליך ההתפתחות המסתגל. ווטרמן (Archer & Waterman, 1982) ווטרמן (Waterman & Whitbourne, 1982), ארצ'ר ווטרמן (Archer & Waterman, 1983) וכן צוריאל (1990) רואים את המתבגרים כמתקדמים ממיצב הזהות הפזורה כלפי הסגירות המוקדמת, ממנה למורטוריום וממנה למיצב מגובשי הזהות. לדעתם תהליך זה הוא התפתחותי וחלים עליו כללי הפסיכולוגיה ההתפתחותית, וביניהן רצף השלבים קבוע ואוניברסלי, אך קצב השלבים אינדיווידואלי. הסגירות המוקדמת נתפסת כשלב קרוב יותר לזהות הפזורה מאשר המורטוריום. בסגירות מוקדמת יש יתרון של בטחון יחסי בהחלטות, על אף העובדה שהוא עלול להתגלות "כמשענת קנה רצוף" בהמשך (צוריאל, 1990). הורים ומורים עלולים ללחוץ על המתבגר לבחור במיצב הסגירות המוקדמת.

לאור ביקורות על תיאוריית מרסיה (Marcia, 1980, 1986) הציע צוריאל (1990) גישה רב-גורמית ורציפה לזהות האני. הסולם שיצר צוריאל המשיך את גישתם של קונסטנטינופול (Constantinople, 1960), גרואן (Gruen, 1961), וסימונס (Simmons, 1970). גישה זו הניבה שבעה מרכיבים אשר תוקפו בניתוח גורמים:

**א. התחייבות ומטרותיות:** מרכיב זה מתייחס לתחושת הפרט לגבי מידת התחייבותו המקצועית והאידיאולוגית.

**ב. סולידיות והמשכיות:** מרכיב זה מבטא את הכרת הזהות העצמית, תחושת יציבות ואיזון פנימי ותחושה פנימית של המשכיות למרות השינויים החלים בפרט או במצבי חייו החברתיים.

**ג. הכרה חברתית:** מרכיב זה מצביע על המידה שבה הפרט תופס את החברה כמעריכה את כישוריו ויכולתו.

**ד. משמעותיות-ניכור:** מרכיב זה מבטא האם הפרט תופס את חייו כבעלי משמעות, האם הוא חש מעורבות ועניין בחיים, או שהוא חש זר ומנוכר להם.

**ה. זהות פיזית:** מרכיב זה מתייחס למידה שבה הפרט שלם עם הופעתו החיצונית והתנהגותו או שהוא היה רוצה לשנותם.

**ו. טבעיות ואמיתיות:** מרכיב זה מצביע על המידה שבה הפרט תופס את עצמו כמתנהג בטבעיות, או שהוא מעמיד פנים כלפי חוץ. תחושת טבעיות ואמיתיות קשורה גם לתחושת פער בין החוויה הפנימית לבין ההתנהגות החיצונית.

**ז. שליטה עצמית:** מרכיב זה מביע את המידה שבה הפרט תופס את עצמו כמסוגל לשלוט בעצמו גם במצבי רוגז או לחץ.

רק מחקרים מעטים פורסמו על זהות האני של מגמגמים. אוהשי והגיוורה (Ohashi & Hagiwara, 1982) מדווחים על זהות דיפוזית של מגמגמים בוגרים יפנים. בדומה מדווחים דניאלס וגבל (Daniels & Gabal, 2004) על זהות דיפוזית של מתבגרים מגמגמים וקלומפס ורוס (Klompas & Ross, 2004) על בוגרות מגמגמות. מחקרים אלה הובילו אותנו להשערה שדימוי הגוף של המתבגרים המגמגמים יהיה נמוך בהשוואה לדימוי הגוף של מתבגרים נורמטיביים.

בשל העובדה כי זהות האני עוסקת בדרך בה האדם רואה את עצמו ודימוי הגוף עוסק בדרך בה האדם מתייחס אל גופו, נראה כי קיים קשר לוגי בין המשתנים. קשר זה מועצם בהתייחס לתיאורית צוריאל (1990) כיוון שאחד הממדים של זהות האני הוא זהות פיסית. ואכן מחקרים לא מעטים בחנו את הקשר שבין דימוי גוף וזהות האני (להרחבה, ראו: Lambert, 2011). באופן כללי ניתן לציין כי נמצא קשר חיובי בין המשתנים באוכלוסיות שונות כגון: סטודנטיות במכללה (Herzog, 1997), בנות בתחילת גיל ההתבגרות (Lambert, 2011), חולים (Slote, 2002) ואף פדופילים (Tardif, 2001). לאור הדיון התיאורטי על הגמגום והתיאוריות השונות הקשורות להיבטים פסיים (תיאוריות אורגניות והתנהגותיות), להיבטים אישיותיים (תיאוריות פסיכואנליטיות) ולהיבטים רגשיים נראה כי כדאי לבחון את הקשר שבין דימוי גוף (שאף בו קיימים רכיבים תפיסתיים, עמדתיים-התנהגותיים וחוויתיים-רגשיים) ובין זהות האני (משתנה אישיותי).

מטרת המחקר הייתה להשוות בין מתבגרים מגמגמים ובין מתבגרים נורמטיביים ביחס לדימוי גוף, לזהות האני ולקשר ביניהם. השערתנו היא כי דימוי הגוף של מתבגרים מגמגמים תהיה נמוכה בהשוואה לדימוי הגוף של מתבגרים נורמטיביים. כמו כן, זהות האני של מתבגרים מגמגמים תהיה פחות מגובשת בהשוואה למתבגרים נורמטיביים. באשר להשוואה בין שתי הקבוצות ביחס לקשר שבין דימוי גוף וזהות האני לא העלנו השערה ספציפית.

## שיטה

### מדגם

60 מתבגרים בגילאי 14-18 השתתפו במחקר. 30 מהנבדקים מגמגמים והשאר נורמטיביים. המתבגרים המגמגמים נדגמו מתוך קבוצות טיפול בגמגום במכוני שונים.

### כלים

**שאלון דימוי גוף (Gray, 1977) Modified Gray's Questionnaire** **בעיבוד פלגי (1995):** סולם זה בנוי מ-12 היגדים העוסקים בהרגשה כלפי הגוף השלם. הנבדק מתבקש להתייחס לכל משפט, באיזה מידה הוא נכון לגביו על פני סולם בין חמש דרגות. הציון שמתקבל הוא סך כל הנקודות שצבר הנבדק. ככל שהציון גבוה יותר, דימוי הגוף של הנחקר חיובי יותר. השאלון תוקף באמצעות שאלון אחר של דימוי עצמי

(ASCS-Adolescent Self Concept Scale), על פי הגרסה העברית שחברה על ידי הופמן, בית הלחמי והרץ-לזרוביץ' ( Hofman, Beit Hallahmi & Hertz-Lazarowirz, 1982) ונתקבל מתאם בינוני, חיובי ומובהק ( $r = .60$ ,  $p < .000$ ). מהימנות פנימית על פי נוסחת קרונבך אלפא במחקר הנוכחי הייתה  $\alpha = .85$ .

**שאלון זהות האני (צוריאל, 1974):** בשאלון 38 היגדים שחלקם מנוסחים על דרך השלילה וחלקם על דרך החיוב והמתייחסים להתפתחות זהות האני אצל המתבגרים. סולם התשובות הוא מטיפוס ליקרט בן 5 דרגות החל מ"לגמרי לא נכון" (1) ועד ל"לגמרי מתאים" (5). לוח 2 מפרט את המהמנויות הפנימיות, על פי נוסחת קרונבך אלפא, כפי שנמצאו במחקר הנוכחי.

#### לוח 2: מהמנויות פנימיות של זהות האני במחקר הנוכחי

| הגורם                | ציון המהימנות הפנימית               |
|----------------------|-------------------------------------|
| התחייבותיות ומטריות  | $\alpha = .73$                      |
| סולידיות והמשכיות    | $\alpha = 0.51$                     |
| הכרה חברתית          | $\alpha = .57$                      |
| משמעותיות וניכור     | $\alpha = .66$                      |
| זהות פיסית           | $\alpha = .67$                      |
| טבעיות ואמתיות       | $\alpha = .53$ (לאחר הורדת שאלה 34) |
| שליטה עצמית          | $\alpha = .58$                      |
| ציון זהות האני הכולל | $\alpha = .84$                      |

#### תוצאות

לבדיקת הקשר בין ציון דימוי גוף וציון זהות האני הכולל בקרב כלל המדגם נערך חישוב מתאם פירסון. נמצא מתאם חיובי, בינוני ומובהק ( $r = .51$ ,  $p < .01$ ).

מתוך מטרה לבחון מהי הקומבינציה היעילה של גורמי זהות האני לניבוי דימוי גוף בקרב כלל המדגם נערך ניתוח רגרסיה בצעדים. נמצאו שלושה מודלים מובהקים המסבירים 44.7%, 55.2% ו- 59.1% מהשונות. הוחלט לבחור בשלישי,  $F_{(3,56)} = 26.99$ ,  $p < .000$ .

הגורמים המנבאים הם זהות פיזית ( $\beta = .45$ ), סולידיות והמשכיות ( $\beta = .45$ ) והתחייבותיות ומטריות ( $\beta = -.21$ ). לוח 3 מפרט את תוצאות ניתוח הרגרסיה.

**לוח 3: תוצאות ניתוח הרגרסיה בצעדים לניבוי דימוי הגוף  
על ידי גורמי זהות האני**

| משתנים            | B     | SE B | $\beta$ | $R^2$ | t        |
|-------------------|-------|------|---------|-------|----------|
| זהות פיזית        | .351  | .08  | .451    | .45   | 4.58 *** |
| סולידיות והמשכיות | .588  | .13  | .453    | .55   | 4.38 *** |
| התחייבותיות       | -.204 | .09  | -.214   | .59   | -2.32 *  |

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < 0.001$

מתוך מטרה לבחון האם קיימים הבדלים מובהקים בדימוי הגוף בין מתבגרים מגממים לבין מתבגרים נורמטיביים בוצע מבחן t למדגמים בלתי תלויים. ממצאי הניתוח מוצגים בלוח 4.

**לוח 4: תוצאות מבחן t לבדיקת ההבדלים בין מתבגרים מגממים לבין  
מתבגרים נורמטיביים ביחס לדימוי גוף**

| דימוי הגוף | מתבגרים נורמטיביים | N  | ממוצע | סטית תקן | t (58) |
|------------|--------------------|----|-------|----------|--------|
| 1.43       | מתבגרים נורמטיביים | 30 | 3.83  | .57      | 1.43   |
|            | מתבגרים מגממים     | 30 | 3.59  | .73      |        |

על פי לוח 3 ניתן לראות כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בדימוי הגוף בין מתבגרים מגממים לבין מתבגרים נורמטיביים.

מתוך מטרה לבחון האם קיימים הבדלים מובהקים בזהות האני בין מתבגרים מגממים לבין מתבגרים נורמטיביים בוצע מבחן t למדגמים בלתי תלויים. ממצאי הניתוח מוצגים בלוח 5.

**לוח 5: תוצאות מבחן t לבדיקת ההבדלים בין מתבגרים מגמגמים לבין מתבגרים נורמטיביים ביחס לדימוי גוף**

|                   |                    | ממוצע | N  | מתבגרים נורמטיביים | t (58) |
|-------------------|--------------------|-------|----|--------------------|--------|
| התחייבויות        | מתבגרים נורמטיביים | 3.64  | 30 | .74                | -.53   |
|                   | מתבגרים מגמגמים    | 3.73  | 30 | .65                |        |
| סולידיות והמשכיות | מתבגרים נורמטיביים | 3.85  | 30 | .62                | .29    |
|                   | מתבגרים מגמגמים    | 3.81  | 30 | .37                |        |
| משמעותיות         | מתבגרים נורמטיביים | 3.28  | 30 | .74                | -1.61  |
|                   | מתבגרים מגמגמים    | 3.56  | 30 | .57                |        |
| זהות פיזית        | מתבגרים נורמטיביים | 4.02  | 30 | .74                | .55    |
|                   | מתבגרים מגמגמים    | 3.9   | 30 | .95                |        |
| הכרה חברתית       | מתבגרים נורמטיביים | 3.58  | 30 | .63                | -.45   |
|                   | מתבגרים מגמגמים    | 3.65  | 30 | .5                 |        |
| נדיבות            | מתבגרים נורמטיביים | 3.61  | 30 | .65                | .30    |
|                   | מתבגרים מגמגמים    | 3.57  | 30 | .33                |        |
| תפיסת שליטה עצמית | מתבגרים נורמטיביים | 3.55  | 30 | .64                | .26    |
|                   | מתבגרים מגמגמים    | 3.49  | 30 | .57                |        |
| זהות האני         | מתבגרים נורמטיביים | 3.61  | 30 | .51                | -.16   |
|                   | מתבגרים מגמגמים    | 3.63  | 30 | .25                |        |

על פי לוח 5 ניתן לראות כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בציון הכולל של זהות האני ובגורמי זהות האני בין מתבגרים מגמגמים לבין מתבגרים נורמטיביים. מתוך מטרה לבחון האם קיימים הבדלים בין מתבגרים מגמגמים ומתבגרים נורמטיביים ביחס לקשר שבין זהות האני לדימוי גוף נערכו ניתוחי גרסיה בצעדים

לניבוי דימוי גוף על פי גורמי זהות האני. הניתוחים נערכו בנפרד על מדגם המתבגרים הנורמטיביים ומדגם המגממים.

**בקרב מתבגרים נורמטיביים:** נמצאו שלושה מודלים מובהקים המסבירים 62.2%, 71.8% ו-75.9% מהשונות. הוחלט לבחור בשלישי.  $(F_{(3,56)}=27.2, p<.001)$ . הגורמים המנבאים היו סולידריות והמשכיות  $(\beta=.73)$ , זהות פיזית  $(\beta=.34)$  והתחייבותיות ומטריות  $(\beta=-.25)$ . לוח 6 מציג את ממצאי ניתוח הרגרסיה.

**לוח 6: רגרסיה בצעדים לניבוי דימוי גוף על פי גורמי זהות האני בקרב מתבגרים נורמטיביים**

| משתנים            | B    | SE B | $\beta$ | $R^2$ | t       |
|-------------------|------|------|---------|-------|---------|
| סולידיות והמשכיות | .72  | .11  | .79     | .62   | 6.79*** |
| זהות פיזית        | .30  | .10  | .38     | .72   | 3.03*** |
| התחייבותיות       | -.20 | .09  | -.24    | .759  | -2.08** |

\*\*\* $p<0.001$  \*\* $p<.01$  \* $p<.05$

**בקרב מתבגרים מגממים:** נמצא מודל אחד נמצא מובהק  $(F_{(1,28)}=19.87, p<.001)$  המסביר 41.5%. הגורם המנבא הוא זהות פיזית  $(\beta=.64)$ . לוח 7 מציג את ממצאי ניתוח הרגרסיה:

**לוח 7: רגרסיה בצעדים לניבוי דימוי גוף על פי גורמי זהות האני בקרב מתבגרים מגממים**

| t       | R <sup>2</sup> | β    | SE B | B   | משתנים     |       |
|---------|----------------|------|------|-----|------------|-------|
| 4.46*** | .415           | .644 | .11  | .50 | זהות פיזית | צעד 1 |

\*\*\* $p<0.001$  \*\* $p<.01$  \* $p<.05$

ניתוח רגרסיה לפי צעדים **בקרב מתבגרים נורמטיביים** מראה כי הגורמים סולידיות, זהות פיזית והתחייבותיות מנבאים את דימוי הגוף באופן מובהק. **בקרב מתבגרים מגממים** נמצא כי הגורם זהות פיזית הוא המנבא את דימוי הגוף.

## דיון

מטרת המחקר הייתה להשוות בין מתבגרים מגמגמים ובין מתבגרים נורמטיביים ביחס לדימוי גוף, לזהות האני ולקשר ביניהם. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין המתבגרים המגמגמים לבין המתבגרים הנורמטיביים ביחס לדימוי הגוף וביחס לזהות האני (הן הציון הכולל והן המימדים השונים). תוצאות אלו אינן בהלימה עם ממצאי מחקרים קודמים (De Platero, 1967; Shearer, 1961) המראים שקיים פער בדימוי גוף בין מגמגמים ובין אנשים נורמטיביים. המתבגרים במחקר הנוכחי נמצאים כעת בטיפול בדיבור. הטיפול מתמקד בהיבטים התנהגותיים ובהיבטים רגשיים. ההיבטים ההתנהגותיים כוללים סיוע - כיצד לדבר נכון ולהגות צלילים בצורה נכונה, לצד סיוע ב"לימוד מחדש" של החלק במוח האחראי על הדיבור. ההיבטים הרגשיים כוללים סיוע לקבלה עצמית, הכלה עצמית, אהבה עצמית ולבניית חוסן נפשי להתמודדות במצבים שונים.

העובדה שלא נמצאו הבדלים מובהקים בדימוי הגוף וזהות האני עשויה לחזק את האמונה בכוחו של הטיפול. המטפלים מלמדים את המטופלים איך לקבל את עצמם ואת גופם. עד לפני כעשר שנים (לערך) התמקדו הטיפולים השכיחים בהיבטים התנהגותיים והממד הרגשי בא לידי ביטוי (אם בכלל) בחדר הפסיכולוג ולא בחדר קלינאי התקשורת. בעקבות מחקרים שנערכו בעשור האחרון והצביעו על החלמה או הטבה במצב הגמגום בעקבות טיפול רגשי החלו המטפלים בדיבור לטפל גם בהיבטים הרגשיים (לוגאן, 2009). ייתכן שאי מציאת ההבדלים במחקר הנוכחי מקורה בהצלחת הטיפול שהביא את המגמגמים לדימוי גוף חיובי על אף הגמגום.

באשר לקשר שבין דימוי הגוף לזהות האני, בקרב כלל המדגם נמצא קשר חיובי, בינוני ומובהק בין דימוי הגוף לציון הכולל של זהות האני. ממצא זה מצטרף למחקרים קודמים שנערכו בנושא המצביעים על קשר חיובי בין זהות האני ודימוי גוף בקרב מתבגרים (מוס, 1988; Fisher & Cleveland, 1968; Lerner & Javanovic, 1990).

ניתוח רגרסיה בצעדים שנערך על מנת לנבא את דימוי הגוף על פי גורמי זהות האני בקרב כלל המדגם הניב שלושה מודלים המצביעים על שלושה מימדי זהות המנבאים אחוז גבוה של השונות של דימוי הגוף (כ-60%). מקדם הניבוי של המימד זהות פיסית הוא חיובי, מקדם הניבוי של הממד סולידיות והמשכיות הוא חיובי, מקדם הניבוי של המימד התחייבות ומטריות הוא שלילי.

זהות פיסית הינו הממד הקרוב ביותר לדימוי גוף ולכן הקשר בינו לבין דימוי גוף מובן. את הקשר של ממד הסולידיות והמשכיות לדימוי הגוף ניתן להסביר באמצעות התייחסות לשינויים הפיסיים הרבים שעובר המתבגר. ממד זה מעיד עד כמה המתבגר חש שנשאר משהו מרכזי "מהאני שלו" עם ואחרי כל השינויים שחווה. אם, על אף השינויים, המתבגר חש "שהבריא התיכון" של האני נשאר יציב דימוי הגוף שלו גבוה. מקדם הניבוי של גורם ההתחייבות ומטריות דורש התייחסות מיוחדת. ניתן לטעון שלפנינו יחסי פיצוי (קומפנסציה). ככל שהזהות הפיסית יותר גבוהה ותחושת הסולידיות והמשכיות גבוהה (על אף השינויים) דימוי הגוף יהיה גבוה בתנאי שתחושת ההתחייבות לא גבוהה מידי. תחושת התחייבות גבוהה יכולה להעיד על עיסוק

אינטנסיבי בהיבטים מקצועיים או אידאולוגיים העלול לפגוע בדימוי הגוף. לעיתים, מתבגרים העוסקים בהיבטים אידאולוגיים באינטנסיביות רבה מזניחים את העיסוק בדימוי הגוף שלהם מתוך תחושה שעיסוק בדימוי גוף הוא 'בזבוז זמן' בהשוואה לעיסוק באידאולוגיה.

השוואה בין שתי הקבוצות ביחס לקשר שבין דימוי גוף לזהות האני נערכה על ידי רגרסיות בצעדים לניבוי דימוי גוף על פי ממדי זהות האני. ניתוחי הרגרסיות הניבו מודלים שונים לכל קבוצה. בקרב המתבגרים הנורמטיביים נמצאו שלושה מודלים מובהקים המתארים שלושה גורמי ניבוי: סולידיות והמשכיות (מקדם חיובי), זהות פיזית (מקדם חיובי) והתחייבותיות ומטרתיות (מקדם שלילי). אחוז השונות המוסברת היה 75.9%. בקרב מתבגרים מגמגמים נמצא גורם מנבא אחד: זהות פיזית (מקדם חיובי), אחוז השונות המוסברת היה 41.5%.

ניתן להסביר את המודל בקבוצה הנורמטיבית בדומה להסבר ביחס לכלל המדגם, אך המודל בקבוצת המתבגרים המגמגמים דורש הסבר. יתכן והעובדה שהנבדקים נמצאים בטיפול תורמת לקשר שבין הזהות הפיזית לדימוי הגוף בקבוצה זו. יתכן שהטיפול סייע להעלאת הזהות הפיזית של המטופלים, אך את הלקות אי-אפשר להסתיר. כמעט בכל משפט יש "תקיעות" בדיבור או עיוותים בפנים בעקבות התקיעות. יתכן שבעקבות הטיפול המתבגרים רואים את הלקות "רק" כאחד המרכיבים בזהות הפיזית ואולי לא המרכזי שבה. אי-אפשר לנתק בין הלקות לזהות הפיזית, הגמגום נשמע ולעיתים נראה כמשהו פיסי. יתכן שעצם הצבת הלקות "במשבצת" הפיסית היא אחד מהתוצאות החיוביות של הטיפול. בכל מקרה, יתכן שהקשר החזק, יחסית, בין הזהות הפיזית ודימוי הגוף מאפיל על הקשר של המימדים האחרים. אם הסבר זה נכון הרי שהצלחת הטיפול באה לידי ביטוי הן בשיפור הדיבור והן בהפחתת הקשר שבין הממדים האחרים לדימוי הגוף. יתכן שהטיפול הצליח לנתק את הקשר שבין הסולידיות וההמשכיות ובין דימוי הגוף משום שמשמעות הסולידיות וההמשכיות היא התחושה שאין שינויים קריטיים ב"אני" בעוד שהטיפול מפריד בין ה"אני" המגמגם וה"אני" שמתגבר על הגמגום. הטיפול גרם לכך שהמתבגרים מקבלים את עצמם יותר, חשים בשינוי שחל בהם ומפנים יותר אנרגיות לעסוק בממדים הקשורים לאידאולוגיה ולבחירה המקצועית. כאשר הם בוחנים את זהות האני שלהם, הם מתקבעים פחות ומאפשרים לזהות הפיזית לנבא את דימוי הגוף.

הסבר נוסף להבדלים בין שתי הקבוצות ביחס לרגרסיות קשור למרכזיות הזהות הפיזית לגיל ההתבגרות. הקשר בין זהות פיזית ודימוי גוף מובן כיוון ששניהם עוסקים בהיבטים הפיזיים והחיצוניים של המתבגר. יתכן והמתבגר הנורמטיבי מצליח להניח את הזהות הפיזית "ברקע" והוא פונה להציב "בדמות" נושאים כמו "סולידיות והמשכיות". לעומתו, המתבגר המגמגם עסוק יותר בגמגום שלו, שמבחינתו הוא יותר 'מייד' ולכן יותר "נוכח". הזהות הפיזית נמצאת "בדמות" אצל המתבגר המגמגם ולכן היא קשורה לדימוי הגוף.

ראוי לציון שהמתבגרים המגמגמים נמצאים כיום בעיצומו של התהליך הטיפולי. מטרת הטיפול, כאמור לעיל, היא ליצור שינוי אצל המטופל וכיוון שבמקרים רבים

יישארו שרידים של הלכות לאורך החיים תופנה מטרת הטיפול (בהקשר זה) ל"מה אני עושה עם הלכות?". חלק מרכזי של התשובות לשאלה זו הוא עד כמה הלכות תשפיע על החיים, או עד כמה הלכות תשפיע על הזהות. בכיוון טיפולי כגון זה יעלו שאלות שונות כגון: "לאן אתה לוקח את חייך?" ועוד. אחת הגישות שתעצים כיוון כגון זה הינה הלוגותרפיה (פרנקל, 1969, 1981). טיפול כזה יעסוק במטרת החיים ולכן יעלה את השאלות מה ההתחייבויות (אידיאולוגיות או מקצועיות) שאתה לוקח על עצמך על מנת לממש את מטרת החיים שלך ומה מטרת חייך או, במשמעות היהודית, מה ה"שליחות" שלך. מתודה כזו תבחר ליצור שינוי מחשבתי ומעשי אצל המגמגם גם אם לעיתים עצם העיסוק בשאלות אלה עלול להשפיע לשלילה על דימוי הגוף. התביעה "תמצא את שליחותך" עשויה להפוך לתביעה מרכזית לחיים של המטופל. במילים אחרות, העיסוק בלכות אינו מסתכם בלכות עצמה, אלא מרחיב את תחום עיסוק לחיים עצמם: "איך אני, המתבגר, רוצה לראות את עצמי בעוד כמה שנים, לאיזו מטרה אני מכוון את חיי? האם הגמגום יכול להשתלב במטרה זו? האם הוא חלק ממנה?". כאשר הבוגר יעסוק לא רק בלכות (ובמסכנות) יהיה מקום להביא לקדמת הבימה את העיסוק בנושאים הקשורים לממד ההתחייבויות ומטרותיות, כמו מחשבות לעתיד. מובן כי הסבר זה דורש מחקר נוסף, ארוך טווח, אשר יבחן את השינויים החלים במתבגר הנמצא בטיפול ביחס לזהות האני, ביחס לדמוי הגוף וביחס לקשר שביניהם.

לממצאים אלה השלכות טיפוליות העשויות להיות רלוונטיות ליועצים. אם הסברנו לממצאים נכונים, עלינו להעצים את הטיפול במתבגרים המגמגמים תוך מתן דגש על הלכות מצד אחד, על הממדים הפיזיים מצד שני ועל הדרך לתכלול אותם ל"אני". במילים אחרות יש להציב מטרה טיפולית המתמקדת באיך לקבל את ההיבטים הפיזיים של הלכות, על אף השיפור שבדיבור. במקביל יש לסייע לחברה לקבל את המתבגר בעל הלכות ולעודדו לקבל את עצמו תוך כדי שיפור מתמיד בתפקוד וקבלה של ההיבטים שופרו (או שיישארו לקויים).

## אפילוג

אחת ממחברי המאמר היא מגמגמת.

"הלוואי וכולם כבר יבינו אותי. זה שנים שאני סובלת מגמגום. היו תקופות בהם לא יכולתי להוציא מילה מהפה בשלמותה. תמיד שאלתי למה אני? מה עשיתי שעלי לסבול סבל כה רב במהלך חיי? אף אחד לא נענה לתת לי תשובה. שנים של טיפולים בשיטות ישנות וחדשות הואילו מעט, מעט מידי. ואני עדיין בשלי, מתקשה לדבר, מתקשה לתקשר. ובכל זאת לא ויתרתי לעצמי, המשכתי לדבוק בדרכי, 'את כמו כולם-אל תוותרו!'. היה עלי להשלים עם כך ששארית חיי אחיה כמגמגמת וזה היה כרוך בקושי נפשי עצום. תמיד תהיתי 'עוד מה עלי לעשות?' המסקנה היתה ברורה, אך קשה, החלפת שאלת ה'למה לשאלת ה'למה'. נגמרו המלחמות, נגמרו האסונות עידן חדש נפתח, עידן של שלום ביני ובין ה'אויב הגדול של חיי', האויב אשר איים להשביטם ולהפוך אותי לנכה, לילדה סוג ב'. הסכם שלום נחתם בשמחה מיוחדת וחיי נהפכו לחיים אחרים, חיים של שלום, חיים של ברכה. חיים ששאלת ה'למה הולכת ומוסיפה, חיים של

שליחות, של דיבור ולא של שתיקה, חיים של מחשבות על עתיד רגיל, כמו כולם. מי חלם?! הרבה חולמים היו, אך מאמינים לא הרבה. הכוחות נמצאים באדם, בתוכי פנימה, רק צריך למוצאם ולהופכם למעשה. מתנה גדולה קיבלתי משמים ושמה גמגום".

## מקורות

- ג'ואנס, ג' (1978). **גמגום-הפרעה של תיאוריות רבות**. תל אביב: אור עם.
- גל-אור, י', שובל, א', ולנצר, ר' (1983). **דימוי גוף- טיפוח מודעות לגוף באמצעות תנועה, להיות בתנועה חלק ב'.** נתניה: הוצאת ספרים ע"ש עמנואל גיל במכון וינגייט לחינוך גופני ולספורט בסיוע רשות הספורט והחינוך הגופני במשרד החינוך והתרבות.
- היילי, ג'ה (1982). **בעיות משפחה**. תל אביב: ספריית פועלים.
- זיו, א' (1985). **התבגרות**. תל אביב: מסדה.
- לוגאן, ר' (2009). **שלושת המימדים של הגמגום**. נתניה: הוצאת "אח".
- מוס, ר"א (1988). **תיאוריות על גיל ההתבגרות**. תל אביב: ספרית הפועלים.
- מינושין, ס' (1982). **משפחה ותרופה משפחתית**. תל אביב: רשפים, בית דביר.
- פישרמן, ש' (1995). התפתחות זהות אמונית. **טללי אורות**, 443-465.
- פלגי, י' (1995). תפקוד רגשי התנהגותי ודימוי גוף בקרב מתבגרים: השוואה בין עולים מאתיופיה, ילידי הארץ ממוצא אתיופי וילידי הארץ שאינם ממוצא אתיופי. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- פלום, ח' (1995). סגנונות תצורת הזהות בהתבגרות. בתוך ח' פלום (עורך), **מתבגרים בישראל** (עמ' 123-145). נתניה: רכס.
- פרנקל, ו' (1969). **השאיפה למשמעות**. תל-אביב: דביר.
- פרנקל, ו' (1981). **האדם מחפש משמעות**. תל-אביב: דביר.
- צוריאל, ד' (1974). זהות האני כפונקציה של מורכבות קוגניטיבית, אתנוצנטריות וזהות לאומית בקרב מתבגרים ממוצא מזרחי ומערבי. חיבור לשם קבלת התואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- צוריאל, ד' (1990). זהות האני לעומת פזירות הזהות בגיל ההתבגרות: היבטים התפתחותיים והשלכות חינוכיות. **מגמות**, 4, 484-509.
- קיגל, ש' ולהט, י' (1987). הגמגום - היבט משפחתי. **במשפחה**, 25-42.

- רוזמן, מ', זלצמן, נ' ופרנקל, ר' (1990). **זהות אישית**. תל אביב: הוצאת רמות - אוניברסיטת תל אביב.
- רון, ת' (1990). תיאוריות על גמגום ודרכי הטיפול בו - סקירת ספרות. **חברה ורווחה, רבעון לעבודה סוציאלית**, י (4), 342-353.
- שני-סלע, מ' (1999). דימוי גוף וחווית הגוף בקרב בני נוער בעלי נטיות התאבדות. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- Adler, A. (1930). *Problems Of Neurosis*. New York: Cosmo-Politian book.
- American Psychiatric Association (2000). *DSM Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*
- Archer, S. L. (1982). The lower age boundaries of identity development perspective. *Journal of Early Adolescence*, 7, 223-225.
- Archer, S.L. & Waterman, A.S. (1983). Identity in early adolescence: A developmental perspective. *Journal of Early Adolescence*, 7, 223-251.
- Azrin, N.H & Nunn, R.G. (1974) A rapid method of eliminating stuttering by a regulated breathing approach. *Behavior research and Therapy*, 8, 333-362.
- Banfield, S. & McCabe, M. (2002). *An evaluation of the construct of body image. Adolescence*. N.Y.: Roslyn Heights.
- Beit Hallahmi, B. (1991). Religion and identity: concepts, data, questions. *Social Science Information*, 30, 81-95.
- Breakwell, G.M. (1986). *Coping with Threatened Identities*. London: Methuen.
- Bugental, J. F. T. (1965). *The Search for Authenticity*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Cach, T.F. (1994). Body Image Attitudes: Evaluatment and Effect. *perceptual and Motor Skills*, 78, 1168-1170.
- Constantinople, A. (1960). An Eriksonian measure of personality development in college students. *Developmental Psychology*, 1, 357-372.
- Daniels, D.E. & Gabal, R.M. (2004). The impact of stuttering on identity construction. *Topics in Language Disorder*, 24(3), 200-215.

- De Platero, D.M. (1967). The draw-person test with stuttering children. *Revista de Psiquiatriay Psicologia Medica*, 8(1), 27-34.
- Erikson, E. H. (1958) *Young man Luther :A study in psychoanalysis and history*. London: Faber & Faber.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Finn, P., Howard, R., & Kubala, R., (2005). Unassisted recovery from stuttering: Self-perceptions of current speech behavior, attitudes, and feelings. *Journal of Fluency Disorders*, 30, 281-305.
- Fisher, S. (1973). *Body Consciousness*. London: Colder and Boyars.
- Fisher, S. (1990). The evolution of psychological concepts about the body. In T. F. Cash & T. Pruzinsky (Eds.), *Body images: Development, deviance, and change* (pp. 3-20). New York: Guilford Press.
- Fisher, S. & Cleveland, S.E. (1968). *Body Image and Personality*. N.Y.: Van Nowstat Inc.
- Frankel, V.E. (1968). *Psychotherapy and existentialism*. New-York: Simon and Schuster Inc.
- Freud, S. (1927). *The Ego and Id*. Translated: Riviers. London: Hogarth press.
- Glauber, I. P. (1958). The psychoanalysis of stuttering. In J. Eisenson (Eds.), *Stuttering - A symposium*. New York: Harper.
- Grotevant, H.D. (1992). Assigned and Chosen Identity Components: A Process Perspective on Their Integration. In: G.R. Adams, T.P. Gullotta & R. Montemayor (Eds.), *Adolescent Identity Formation*. N.Y.: Newburg Park & Ca.:Sage.
- Gruen, W. (1961). Rejection of false information about oneself as an indication of ego identity. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 231-233.
- Guitar, B. (1998). *Stuttering: An Integrated approach to its Nature and to Treatment* (2<sup>nd</sup> ed.). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Herzog, M. (1997). Identity status and weight preoccupation in college women. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 58(3-B), Sep 1997, 1565.

- Hofman, J.E., Beit – Hallahmi, B. & Hartz – Lazarowitz, R. (1982). Self – concept of Jewish and Arab adolescents in Israel. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (4), 786-792.
- Johnson, W. (1961) Studies of speech disfluency and rate of stutterers and nonstutterers. *Journal of speech Hearing Disorders*, Monog. 7, 1-20.
- Josselson, R. (1987). *Finding Herself: Pathways to Identity Development in Women*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kessler, J. (1966). *Psychopathology of Childhood*. N.J.: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Klompas, M. & Ross, E. (2004). Life experiences of people who stutter and the perceived impact of stuttering on quality of life. *Journal of Fluency Disorder*, 29(4), 275-305.
- Lambert, H. (2011). The relationship among identity development, sociocultural ideals of beauty, and self-objectification among females in early adulthood. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 71(10-B), 6443.
- Lerner, R.M. & Javanovic, A. (1990). Development across the life span: A Developmental contextual perspective. In: T.F. Cash & T. Pruzinsky (Eds.), *Body images : development, deviance, and change* (110-127). New York : Guilford Press.
- Lev-Wiesel, R., A. Shabat & A. Tsur (2005). Stuttering as reflected in adults' Self-Figure drawings. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 17(1), 85-93.
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. In: J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 159-187). New York: John Wiley.
- Marcia, E.J. (1986). *Doubt and distancing: developmental perspectives on identity formation*. Paper presented at Canadian Psychological Association Meeting. Toronto: Ontario.
- Marcia, J.E. (1994). The empirical study of ego identity. In: H.A. Bosma D.J. de Levita, T. Graftsma, T. & Grotevant, H.D. (Eds.), *Identity and Development: An Interdisciplinary Approach*. Cal.: Sage.Moin, V., Duvdevany, I. & Mazor, D. (2009). Sexual identity, body image and life satisfaction among women with and without physical disability. *Sex Disability*, 27, 83-95.

- Nichola, R., (2004). Body image and congenital conditions with visible differences. In: T.F. Cash & T. Pruzinsky (Eds.), *Body images: Handbook of theory research, and clinical practice*. New York: Guilford Press.
- Ohashi, Y. & Hagiwara, S. (1982). The onset and development of stuttering problems: Discussion of self-acceptance of stuttering in adolescence. *Japanese Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, 23(5), 287-299.
- Taleporos, G. & McCabe, M. (2002). Body image and physical disability - personal perspectives. *Social Science & Medicine*, 54(6), 971-989.
- Tardif, M. (2001). Do pedophiles have a weaker identity structure compared with nonsexual offenders? *Child Abuse & Psychopathology*, 25 (10), 1381-1394.
- Ravaldi, C., Vannacci, A., Zucci, T., Mannocci, E., Cabars, P.L., Bolderini, L., Rotella, C.M., & Ricca, V. (2003). Eating Disorders and body image among ballet dancers, gymnasium users and body builders. *Psychopathology*, 36, 244-247.
- Schilder, P. (1935). *Image and Appearance of the Human Body*. London: Kagan, Paul, Trench, Truber & Company.
- Shearer, W.M. (1961). A theoretical consideration of the self-concept and body-image in stuttering therapy. *ASHA*, 3, 115-116.
- Shotter, J. & Gergen, K.J. (1989). *Texts of identity*. Newbury Park, CA.: Sage.
- Simmons, D.D. (1970). Development of an objective measure of identity achievement status. *Journal of Projective Technique and Personality Assessment*, 34, 240-244.
- Slote, R.J. (2002). Psychological aspects of caring for the adolescent undergoing spinal fusion for scoliosis. *Orthopaedic Nursing*, 21 (6), 19-31.
- Wapner, A. & Warner, L. (1965). *The Body Percept*. N.Y.: Random House.
- Waterman, A.S. & Whitbourne, S.K. (1982). Androgyny and psychosocial development among college students and adults. *Journal of Personality*, 50, 121-133.

- Wertheim, E. H., Paxton, S. J., Shultz, H. K. & Muir, S.I. (1997). Why do adolescent girls watch their weight? An interview study examining sociocultural pressures to be thin. *Journal of Psychosomatic Research*, 42, 345-355.
- Witkin, H. A. (1965). Development of the body concept and psychological differentiation in wafner and Werner. *The body precept*. New York: Random House.
- Woods, D.W., Miltenberger, R.G. & Flach, A.D. (1996). Habits, tics and stuttering: prevalence and relation to anxiety and somatic awareness. *Behavior Modification*, 20 (2), 216-225.

# פסיכודרמה להעצמת סטודנטים בעלי לקויות למידה

## יהודית ריבקו

### תקציר

סטודנטים לקויי למידה מגלים קשיים תפקודיים בתחומי חייהם הבוגרים עקב שיבושים בתהליכים הקוגניטיביים המאפיינים אותם. סטודנטים שבמהלך חייהם נאבקו בתחושות של תסכול מול כישלונות חוזרים ונשנים בתחום האקדמי, נושאים עימם מטען רגשי פגיע המחייב התארגנות מנטלית ללמידה. מצבם העדין מצריך התייחסות רגישה לקשייהם במוסד האקדמי בו הם לומדים.

המאמר הנוכחי מתאר סדנה להעצמת סטודנטים לקויי למידה ודן בתרומתה וביעילותה של הפסיכודרמה כשיטת התערבות קבוצתית קצרת מועד, המעוגנת בספרות המקצועית. בתחילה מוצג רקע תיאורטי, בהמשך, מובאים תיאורי מקרים, ולבסוף נערך דיון המוביל אל המסקנה כי קבוצת פסיכודרמה לסטודנטים לקויי למידה, תורמת לתחושת העצמה רגשית שמקלה עליהם בהתמודדותם בתחום האקדמי.

**מילות מפתח:** לקויות למידה

### מבוא

המאמר הנוכחי מתאר תוכנית התערבות ייעוצית שהתקיימה במכללה אקדמית לחינוך במסגרת יוזמה חינוכית לסטודנטים לקויי למידה. הסדנה נועדה לתת מענה רגשי ולהקנות לסטודנטים דרכי התמודדות יצירתיות מול עומס המטלות האקדמיות בפניהן הם עומדים. הסטודנט לקוי הלמידה נאבק בהשלכות השליליות של לקויותו. הוא נאלץ להתמודד עם שרידים קשים של תחושות כישלון מתמשך שחוות בילדותו, והערכתו העצמית הנמוכה (טנר, 2006). סטודנטים לקויי למידה נושאים מצבור עצום של תסכול, חוסר אונים ותחושות נחיתות (מודלינגר, 2009) ומטען של ביטחון עצמי ירוד ודימוי עצמי שלילי (Maag & Reid, 2006).

דהן ומלצר (2010) מדגישות את החשיבות שבשילוב טיפול קוגניטיבי ורגשי ובהכנה נכונה של סטודנטים לקויי למידה במרכזי תמיכה במוסדות האקדמיים. לדברי גבעון "איתור וזיהוי מוקדם והתערבות רגשית - ולא רק לימודית - הכרחיים לקראת התמודדות יעילה עם לקות הלמידה גם בלימודים במוסדות להשכלה גבוהה" (גבעון, 2010, עמ' 52).

בספרות המקצועית נמצאו תוכניות התערבות ותמיכה (עינת, 2000, 2010; הלוניג ורוסק, 2010; פינקלשטיין, 2010; קוזמינסקי, 2004), אולם עדויות מעטות בלבד נמצאו לתוכנית התערבות רגשית שנשענת על עקרונות הפסיכודרמה, בקרב סטודנטים לקויי למידה, כפי שמוצגת להלן.

תוכנית ההתערבות המוצגת במאמר הנוכחי, התמקדה בסדנה של פסיכודרמה כדרך להעצמת סטודנטים לקויי למידה. העצמה, כוללת את הגברת אמונתו של הפרט בעצמו

ובכל הקשור למסוגלותו, את יכולתו המעשית להפגין שליטה, ואת היותו ער להתרחשויות בסביבתו החברתית (ארהרד, 2008; Chamberlin, 1997). בהעצמה קבוצתית, היחיד שותף למטרות, למשאבים ולציפיות של קבוצה חברתית משמעותית (חזן, 2004). הרציונאל שעמד בבסיסה של תוכנית התערבות ייעוצית בפסיכודרמה, נשען על עקרונות יסוד של הפסיכותרפיה הקבוצתית (ספרג, 2000) והפסיכודרמה (Moreno, 1972) כשיטות התומכות ומסייעות לפרט בקבוצה ובעזרת הקבוצה, וכן על הנחת היסוד שמחנכים ומורים לעתיד בעלי תחושת מסוגלות יידעו להעצים את תלמידיהם לעתיד (וורמברנד, 2004; עינת, 2010).

המאמר הנוכחי חשוב ורלוונטי ליועצים חינוכיים במערכת החינוך, המתמודדים עם מצוקותיהם הרגשיות של התלמידים, שכן, עיסוקו בתוכנית התערבות ייעוצית קבוצתית, קצרת מועד ויצירתית עוקפת התנגדויות ומותאמת למגוון אוכלוסיות. פסיכותרפיה קצרת מועד זו שיטה שנעשה בה שימוש נרחב עם מתבגרים המתנגדים לטיפול ממושך. התנגדות זו אופיינית לגילם. זוהי מסגרת העשויה לתת מענה ליועצים גם מאחר ומשאבי הזמן בבית הספר מוגבלים (קלינגמן ואייזן, 1995). בית הספר אחראי לא רק לקידום האינטלקט והידע העיוני והמקצועי של התלמידים, אלא גם לפיתוחם הרגשי והחברתי (שדמי, 2004). בית הספר נדרש לספק סביבה מיטבית לתלמידיו (שדמי, 2004) ותוכנית ההתערבות המוצעת עשויה לענות על דרישה זו. תפקידו של היועץ החינוכי לגרום לתלמיד למצות את מלוא הפוטנציאל שלו. עליו לתת מענה והכוונה נכונים להשתלבותו במערכת החינוך (שכטמן, 2010). תפקידו של היועץ החינוכי עבר אל הגישה הטיפולית-שיקומית וממנה אל העבודה עם קבוצות וכיתות - שינוי שהתקבל בעקבות מדיניות רשמית של שפ"י לפיה עבודתו של היועץ בבית הספר צריכה להיות מעוגנת בגישה מערכתית (ארהרד, 2008). ייעוץ קבוצתי נותן ליחיד מקום בקבוצת השווים שלו והכוחות התרפויטיים (יאלום ולשץ', 2006) שפועלים בקבוצה מאפשרים לפרט התבוננות והערכה מחודשת לגבי עצמו ולגבי הזולת (קלינגמן ואייזן, 1995). משחק התפקידים הפסיכו דרמטי מתרכז בפרט ומעלה את האמת הסובייקטיבית שלו. כלומר הפרט "משחק את עצמו" ועובר תהליך טיפולי פרטני בנוכחות הקבוצה ובעזרתה (קלינגמן ואייזן, 1995).

המאמר שופך אור על הייחודיות שבשיטה המתוארת להלן, הפסיכודרמה, ועשוי לתרום ולהרחיב את היריעה מעבר לשיטות המוכרות. כמו כן, חשיפה לשיטה של הפסיכודרמה והתנסות בה, יכולה לתת מענה לרצון ולצורך בכלים תרפויטיים של היועצים החינוכיים. נכון הדבר במיוחד לאור ממצאי המחקר (ארהרד, 2008) כי חלומן המקצועי של רוב הנחקרות, היועצות החינוכיות, הוא פסיכולוגיה קלינית או תרפיה. יישום הפסיכודרמה שהינה שיטה תרפויטית, יאפשר מימוש חלקי של החלום. כיום, במסגרת ההכשרה של היועצים החינוכיים לתואר שני, מתקיימים קורסים המציעים מגוון תוכניות התערבות ייעוציות ביניהם גם הפסיכודרמה, אולם קיים צורך בהכשרה ובהשתלמויות על מנת להכניסה בעבודת הייעוץ. היועץ הפתוח למגוון שיטות התערבות, יוכל לסייע לתלמידיו לקוי הלמידה להתגבר על קשייהם הרגשיים והאקדמיים במגוון דרכים.

סדנת הפסיכודרמה המתוארת להלן עשויה להוות מודל יישומי בר ביצוע בין כותלי בית ספר על ידי היועצים החינוכיים וכן, במרכזי תמיכה במוסדות להשכלה גבוהה.

### סטודנטים לקויי למידה

הגדרת סטודנט כלקוי למידה תלויה במידה רבה בהערכת המאבחנים ובידי האחראי מטעם המוסד בו לומד הסטודנט (Sparks & Lovett, 2009). בעלי לקויות למידה, למרות משכלם שנמצא בטווח הנורמה, סובלים מלקויות ברמות חומרה שונות המפריעות ברכישת מיומנויות למידה בסיסיות (בנדב ורייטר, 1997; עינת ועינת, 2006; Sparks & Lovett, 2009). הסימפטומים המאובחנים בגילאים הצעירים משתנים עם הגיל וההשלכות של הפרעת לקות למידה על היבטיה הרגשיים והחברתיים מקבלות משמעות ובולטות שונה בגיל הבוגר (פלדמן, 2005). אחד המאפיינים הבולטים של סטודנטים אלה הוא שנמצאו פערים בין הרגשתם לגבי הפוטנציאל האינטלקטואלי לבין הכשל הביצועי שלהם. פער זה מחדד את המעמסה הרגשית הכרוכה בחוסר אמון ביכולתם ובסיכויי הצלחתם (עינת, 2010). בנוסף להתמודדויות הרגילות של סטודנטים, עליהם להתמודד גם עם תחושה של חוסר מסוגלות עצמית, דימוי עצמי נמוך וקשיים בהסתגלות לשינויים ובהתמודדות עם לחץ (טבקמן, 2009), וכן תופעות של תסכול, מתח, חרדה ודיכאון (מרגלית ונויברגר, 1998; Maag & Reid 2006). כ-40% מכלל לקויי הלמידה, פיתחו בעיות פסיכו-סוציאליות (Mishna & Muskat, 2004), וגילו תלות באחרים וחסר במיומנויות החברתיות (שני ונבו, 2006). הסתגלותו והשתלבותו בחברה של הסטודנט לקוי הלמידה בתחום האקדמי, המקצועי, החברתי (מודלינגר, 2009; פלדמן, 2005; קוזמינסקי, 2004) והרגשי (וורמברנד, 2004; עינת, 2000) עלולות להיות קשות עבורו.

בשנים האחרונות ניכרת עליה במספר הסטודנטים עם ליקויי למידה הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה, ומחקרים (ווגל ושרוני, 2006; טנר, 2006; Vogel & Forness, 1992) מראים כי כ-24% מסטודנטים אלה לומדים הוראה, אולם הטיפול בצורכיהם בישראל לוקה בחסר (מלצר, 2003). נמצא כי הסיבה לבחירת מקצוע ההוראה בקרב לקויי למידה נובעת מהרצון בתיקון חוויות לימודים קשות ומהשאיפה להעביר ידע שיסייע לתלמידיהם לעתיד (Morgan & Burn, 2000; Bar Tikva, 2008) אצל דה מרקש ובר לב פרקש, 2010).

### תרומת ההתנסות בקבוצה כמדיום מעצים

העצמה הינה מעבר ממצב של חוסר אוניס למצב של שליטה יחסית בחיים, בגורל ובסביבה. בכל אדם קיים פוטנציאל של עוצמה שהוא שואף להגשימו וניתן לעזור לאנשים להפיק מתוך עצמם העצמה אישית (בוגלר, 2005; סדן, 1996). שלושה תהליכים משולבים בהעצמת הפרט בקבוצה: תהליך העצמה פרטנית, תהליך העצמה קהילתית והעצמה מקצועית (סדן, 1996). העצמה פרטנית היא תהליך של שינוי אישי (בן-יהודה, 2007) והיא כוללת הכרה בערך העצמי ותחושות של ידע וביטחון המקדמים תחושת שליטה, ונטייה של האדם לפעול למען עצמו ולמען הזולת (חזן, 2004).

בכדי לקדם סטודנטים לקויי למידה ולשלבם במוסדות להשכלה גבוהה ולסייע להם לפרוץ את מעגל חוסר האונים (קוזמינסקי, 2004), יש לתמוך בהם, בנוסף להוראה המתקנת, גם תמיכה נפשית ורגשית (טריגר, אגוזי, דורון ואלחרר, 2003). תוכנית תמיכה קוגניטיבית שהופעלה במכללת תל-חי, לא השיגה את יעדיה וציוני הסטודנטים לא השתפרו. הסבר לאי-ההצלחה של התוכנית נעוץ במרכיב הרגשי הנלווה לקשיי הלמידה (ענית, 2000). אחת מהדרכים היעילות לסייע לסטודנטים לקויי למידה היא התערבות קבוצתית, בהיותה מקום מוגן המפגיש את הפרט עם אחרים שהם בעלי בעיה דומה (Vogel & Forness, 1992).

רואר-סטריאר (2003) מתארת פרויקט של העצמת סטודנטים לקויי למידה שנעשה באוניברסיטה העברית. הפרויקט התבסס על הגישה שלפיה הבעיות החברתיות והרגשיות של סטודנטים בעלי לקויות למידה נובעות מהדרה חברתית. נמצא כי תמיכה של קבוצת השווים הייתה אחד מההיבטים המועילים ביותר של הפרויקט. פרטים המגלים כי אינם בודדים בתחושותיהם חווים תהליך של העצמה קהילתית (בן-יהודה, 2007). בדומה, מאמרה של סומך (Somech, 2004) מתמקד בשילוב של העצמה אישית והעצמה צוותית, ומראה כי שילוב של שניהם שיפר את הביצוע לגבי מחויבות ארגונית או מקצועית. ממצאי מחקרה של חזן (2004) איששו את ההשערה שהזדהות עם קבוצה משמעותית, יש בכוחה להעצים את היחיד.

קבוצה קטנה היא צורה אידיאלית להתערבות שמטרתה העצמה (אדרי-מור, 2006; יאלום ולשץ', 2006; פאוסט, 2000, 2005; רוזנוסר, 1997). קבוצה מהווה סביבה בטוחה להעלות מודעות של הפרט, לפתח מיומנויות חברתיות, להפיח תקווה, להרגיש חלק מקבוצה (לעומת בדידות), להרגיש מסוגלות, ולשפר את הדימוי העצמי (קלינגמן ואייזון, 1995; Chamberlin, 1997). בקבוצה מתפתחת היכולת לשתף, להיעזר ולעזור בתהליך של העצמה הדדית (רוזנוסר, 1997). באמצעות התערבות קבוצתית ניתן לשכלל מיומנויות התמודדות, ולהתנסות בשינוי התנהגות, במיוחד ביחסים בין אישיים כמו אינטימיות ואמפתיה. קבוצות כאלה נמצאו יעילות בהשגת מטרות אלו (יאלום ולשץ', 2006; סקוט, 2005). ממצאי מחקר (ריבקו, 2005) מצביעים על תרומת ההתנסות בקבוצה לשיפור האינטימיות והאמפתיה במישור הקבוצתי והבין אישי. הפרט בקבוצה מועצם בעזרת התובנות שעולות בקבוצה, באשר לקשר שבין בעיותיו הרגשיות לבין קשיי הלמידה שלו (Mishna & Muskat, 2004) ותובנות אלו מצמיחות העצמה אישית.

### פסיכודרמה

פסיכודרמה, בהיותה חלק מפסיכותרפיה קבוצתית, פועלים בה אותם כוחות תרפויטיים המביאים לשינוי (הולמס וקרפ, 2000; יאלום ולשץ', 2006). המאמר הנוכחי שופך אור על תרומת הפסיכודרמה (Moreno, 1972) להעצמת סטודנטים לקויי למידה ומהווה נדבך חשוב ונוסף במגוון התוכניות הקיימות בספרות המקצועית.

הפסיכודרמה היא שיטת פעולה בה נעשה שימוש בפורמט דרמטי ותיאטרלי. המטופל בפסיכודרמה מציג חוויות ואירועים משמעותיים מחייו, חוקר את עולמו הפרטי ומתנסה גם במה שלא קרה, חווה קתרזיס, מגלה תובנות ומפתח מיומנויות

חיים עתידיות וכך זוכה בחווית תיקון ופיצוי (הולמס וקרפ, 2000). הפסיכודרמה מעוררת את המשתתף להבנה עמוקה של עצמו ושל סביבתו ומסייעת לו למצוא אלטרנטיבות למצבים ולנושאים בהם הוא מבקש הבנה (ריבקו, 2000, 2005א). התהליך מושתת על עקרון הגדלת כושר היצירתיות והספונטניות של המטופל בכדי להפחית התנגדויות וחרדה (ארצי, 1991; פאוסט, 2005; נהרין, 1985). הפסיכודרמה מטבעה מאפשרת לאדם להביא לידי ביטוי את היצירתיות שבו, שהינה אחת מיסודות ההעצמה (Chamberlin, 1997). לטענת צ'סנר (2005) הפסיכודרמה מתאימה לבעלי לקויות למידה בזכות היצירתיות והספונטניות שמחזקות הערכה וביטחון עצמי, מודעות עצמית והערכה לגבולות פיזיים, חברתיים ורגשיים. במחקרים שבדקו את תרומת הפסיכודרמה לפרט (אדרי-מור, 2006; שמש, 2009) נמצא כי תחושת המסוגלות, יכולת ההתמודדות והערך העצמי שלו, התחזק הביטחון העצמי וכן יכולת הקבלה העצמית.

הפסיכודרמה מפיחה את התקווה שהפרוטגוניסט (גיבור האירוע הפסיכו-דרמטי המציג את סיפורו בפני הקבוצה) יתמודד עם הקונפליקטים בעזרת התובנות והאלטרנטיבות שהושגו במהלכה. הפרוטגוניסט מרחיב את קשת הרגשות וגם את רפרטואר התגובות והאפשרויות העומדות לרשותו בכדי להתמודד עם הבעיה שהעלה. התנסות בתהליך כזה שיש בו נוחם ותקווה, תחושת הגנה וחוץ, מעניקה למשתתף משמעות חדשה הכוללת הכרה בכאב, והיא תחילת הדרך לשינוי מתוך עוצמה ובחירה בעתיד אחר (נאור, 2008). בשל כך, נראה כי הפסיכודרמה כשיטת התערבות רגשית יעילה להעצמה בקרב סטודנטים לקויי למידה.

## הליך המחקר: איכותני

### סדנת פסיכודרמה קבוצתית קצרת מועד

שתי משפחות תיאורטיות, הפסיכותרפיה הקבוצתית והפסיכודרמה, מהוות בסיס לתוכנית ההתערבות המוצגת במאמר זה. התוכנית הוגשה למשרד החינוך כיוזמה חינוכית במכללה בצפון הארץ במטרה להעצים את הפוטנציאל האישי של סטודנטים לקויי למידה בהתמודדותם עם הלחץ הרגשי המלווה את תקופת הכשרתם ולאפשר להם לרכוש דרכים לסיוע ולהקלת מצוקתם של תלמידיהם בעתיד.

הסדנה נערכה בשנת הלימודים 2008-2009 ותוכננה בהתאם לעיקרון שבמרחב של מוגנות מקסימלית, הסטודנטים יוכלו להיעזר בקבוצה כמשאב מעצים, שבה ניתן להיחשף בצורה אישית ועמוקה. מספר עקרונות נוספים ליוו את מודל ההתערבות בהתאם להמלצת ספרג (2000): עידוד וקידום אמונה ביכולת העשייה של כל פרט בקבוצה; נחישות לעמוד נוכח האופן שבו כל אחד מתייחס לעצמו וזוכה ליחס מהאחרים; ניהול קפדני של הזמן והקצאת שפע של זמן לשיתוף המאפשר לאנשים להיות מוצגים מחדש בפני המציאות של העולם החיצון; ואחרון ולא פחות חשוב, כתיבת התוכנית ותכנונה עם מחויבות לנטוש את התכנון לטובת פעולה של "כאן ועכשיו". בנוסף, התבוננות רפלקטיבית לאחר כל מפגש ותכנון מחדש בהתאם למסקנות (שם, עמ' 97).

תוכנית ההתערבות, להלן, הסדנה, התקיימה בחדר רחב ידיים, מאובזר בשולחן וכסאות שניתן להזיזם בקלות, ומזרונים אישיים המסודרים בערמה. חלל החדר משרה מרחב של חופש תנועה כמזמין לאינטראקציה חופשית ודינמית בין המשתתפים, ללא מקומות קבועים ומקבעים. נפגשנו בתדירות של אחת לשבוע, ביום קבוע, בשעת בין הערביים, 13 מפגשים בני שעותיים כל אחד. כל מפגש תוכנן בהתאם לרצף מובנה ו-setting קבוע של פעולה פסיכו-דרמטית: בתחילה חימום - פעילות פיזית ומנטאלית, בהמשך פסיכודרמה של הפרט בקבוצה, כשמושב דגש על מרכיב חשוב של סצנת הסיום המהווה חוויה מתקנת, ולסיום, תהליך של שיתוף בחוויות אישיות של כל חברי הקבוצה. שני המפגשים הראשונים התמקדו בהיכרות ובגיבוש הקבוצה. בהמשך, הוצע נושא שתוכנן מראש ועובד בעזרת טכניקות פסיכו-דרמטיות. המפגשים הוקדשו לפסיכודרמות בהתאם לתמות נבחרות: היכרות באמצעות ציור מעגל חיים; אני במטאפורה; "היתד והפיל" - חסמים ודרכי התמודדות; הפחד הגדול שלי; חיזוק והעצמה באמצעות טכניקת ומציאות מורחבת" כמו ב"תמונה שלא צולמה", טכניקת אטום סוציאלי; משפחה וכוחות; לסמוך על עצמי, לסמוך על האחר; קו החיים; סיטואציה מעצימה - בקשת סליחה; כוחות ומשאלות. שני המפגשים האחרונים הוקדשו לסיכום ולפרידה. כל המפגשים תוכננו במטרה להעצים את המשתתפים תוך דגש על מציאת אלטרנטיבות יצירתיות לדרכי התמודדות עם קשיים רגשיים, מחסומים ומצבים מקשים (ראו הרחבה בנספחים 1-3).

### תיאור האוכלוסייה

באתר המכללה פורסמה הזמנה לכלל הסטודנטים שמהים עצמם כלקויי למידה להצטרף לסדנת העצמה. מכלל הפונים הגיעו לראיונות הקבוצתיים (intake) סטודנטים מעטים שיכלו להתחייב למועדי המפגשים. למעשה, זה היה הקריטריון המכריע בבחירת המשתתפים. לאחר הראיונות נותרה קבוצה שכללה שבע נשים וגבר אחד. מעניין לציין שמרביתם (חמישה מתוך השמונה) לא אובחנו כלקויי למידה והם אינם נהנים מהתאמות אקדמיות אולם ההזמנה דיברה אליהם בציינם כי הם מהים עצמם כלקויי למידה. כולם סטודנטים להוראה (גיל ממוצע 35.5) במסלולים שונים ובשנים שונות של לימודיהם: תואר שני ביינוץ חינוכי; תואר שני בחינוך והוראה לתלמידים בהדרה; תואר ראשון בחינוך והוראה; אמנות; הסבת אקדמאים למדעים ואנגלית. רק שתי סטודנטיות מתוך הקבוצה חוו בעברן טיפול רגשי. ניתן לומר כי כולם הביעו כמיהה עזה לשפר את תפקודיהם בכל תחומי חייהם ולהרגיש רווחה רגשית גבוהה יותר, וכן ללמוד להתמודד עם תפקוד יומיומי לקוי. סטודנטית נוספת, הלומדת בתואר השני ליינוץ חינוכי הוזמנה להשתתף בסדנה כעוזרת הוראה ותצפיתנית. היא השתתפה בפעילויות, אולם לא נכללה באיסוף הנתונים. למען החיסיון, הוסוו פרטים מזהים. כל המשתתפים נתנו הסכמתם לפרסום המאמר בנוסף להשתתפותם בסדנה.

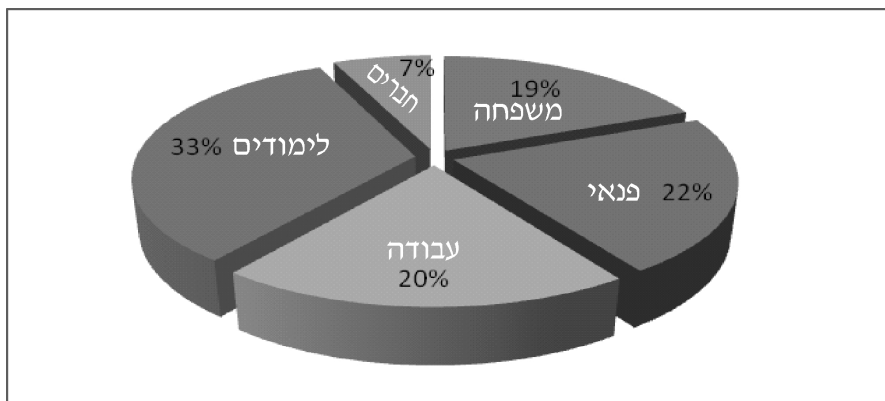
המחקר נערך על קבוצת העצמה של סטודנטים לקויי למידה. כותבת המאמר שמשה כמנחת הסדנה והיתה מעורבת בתהליך הנחקר ובהתבוננות רפלקטיבית; קיימת מודעות למשמעות ולהשפעה על הממצאים של עובדה זו. תכני המפגשים עברו שיכתוב

על ידי המנחה ועוזרת ההוראה, כל אחת בנפרד. לעתים עוזרת ההוראה שמשה כתצפיתנית אובייקטיבית ורשמה את ההתרחשויות והוורבטים בדייקנות תוך כדי התהליך; לפרקים, כאשר השתתפה בפועל בסדנה רשמה ותייעדה את התכנים מיד בתום המפגש או תוך כדי ההתנסות, ברגעים בהם היתה פאסיבית. בתום הסדנה נותחו התכנים באופן רטרוספקטיבי. בנוסף, המשתתפים מלאו דפי משוב בארבע נקודות זמן לצורך הערכה ותכנון להמשך המפגשים.

### תיאורי מקרים

המפגש הראשון הוקדש להיכרות ולתיאום ציפיות. במרכז המפגש הראשון, באווירה של מתח וזהירות, עמדה פעילות "עוגת החיים" (ראו לוח 1). המשתתפים התבקשו לצייר מעגל ולחלקו לתחומים בחייהם, לצבוע כל חלק בצבע אחר ולתאר את משך הזמן המוקדש לכל תחום. בעזרת טכניקה של חילוף תפקידים, כל אחד הציג את המעגל של בן/בת הזוג. נראה כי מרבית המשתתפים מקדישים את מרב זמנם ללימודים, ובסדר יורד, פנאי, עבודה, משפחה וחברים. חברי הקבוצה ציינו שהציור המחיש את העובדה שאינם מתפנים לעיסוקים שמעצימים אותם. הקושי להתמודד עם המבחנים והמטלות האקדמיות בהיותם לבד ללא תמיכה או עזרה, הכה אותם בתדהמה, הם לא היו מודעים לכך. להלן מוצגת "עוגת תחומי חיים" קבוצתית.

לוח 1: עוגת תחומי חיים



לקראת סיום המפגש, כשהאווירה רגועה ושקטה יותר, המשתתפים יכלו לבטא את ציפיותיהם מהסדנה. רובם ציינו שברצונם לשפר את ביטחונם העצמי ואת הדימוי העצמי, לרכוש ביטחון ואמון בזולת וליצור קשרים חברתיים; ללמוד להיעזר באנשים וללמוד קבלה עצמית; לרכוש כלי התערבות; וללמוד להתמודד עם הלחץ בלימודים. עיקרי המסקנות מהמפגש הנוכחי הובילו לתכנון המפגשים הבאים ומוצגים בהמשך. מפגש ההיכרות הטיל אור על הבדידות ודרך התמודדותם עם קושי. נראה היה כי הם ממעטים לגייס תמיכה וסיוע מסביבתם. חשוב היה לדעתי ליצור ליכוד קבוצתי

שיהווה מקור של תמיכה ומשאב מעצים לפרטים בקבוצה, מחד, ומאידך, להחדיר אמונה ביכולת העשייה של כל פרט ופרט בקבוצה. כאשר משתתפת בקבוצה סיפרה כי אינה מצליחה לנהל את משק הזמן ולאזן את הקצאת משאביה בכל תחומי החיים, המשתתפים הוזמנו לשתף בחוויותיהם, ולסיום לציין מהי המטאפורה המייצגת את תחושתם מהמפגש. התחושה שעלתה בסיום המפגש הראשון היתה עוצמה. היתה תחושה שהסדנה תייצר בתוכם גרעין של כוח חדש ומרגש. גם על פי דף המשוב ניכר כי מטרה ראשונית זו הושגה. הקצאת שפע של זמן לשיתוף, איפשר למשתתפים להיות מוצגים מחדש בפני המציאות של העולם החיצון. השיתוף זרע תקווה ואמונה כי יוכלו לשפר ולהתמודד עם תפקודיהם תוך רווחה רגשית גבוהה יותר. בהתאם למסקנות לאחר המפגש הראשון מההתבוננות הרפלקטיבית, נגזרו המטרות למפגשי התוכנית והתכנון בהתאם. היעד המרכזי למפגש השני היה לסייע למשתתפים להכיר ולהשתחרר מהכבלים שחוסמים את דרכם להצליח במשימות חייהם.

### להשתחרר מהכבלים

י' היה היחיד לציין שהמפגש הראשון לא עורר בו מחשבות או הרהורים, עובדה תמוהה, שכן המעגל הריק שהתגלה לעינינו, הפתיע ועורר תהיות באשר למשמעות שיי' מוצא בחייו. ניסיון עדין לשקף שה"ריקנות" במעגל היא אולי סימבול לייצוגי לריקנות בחיים, לא הדהדו בתוכו והוא לא התעניין במשמעות של הפעילות. אולי היה זה מוקדם מדי, בפגישה ראשונה ראוי שיחוש מוגנות וקבלה. לא היה מקום לומר דברים שעלולים להתקבל כשיפוט וכביקורת. לדבריו, ציפה לטלטלה רגשית, שהמפגש ירעיד את נימי נשמתו והתאכזב. אחרי המפגש השני, ציפיותיו התממשו מעל ומעבר. הוא נבחר לתפקיד הפרוטוגוניסט (השחקן הראשי בפסיכודרמה, זה שסיפורו מוצג על הבמה). כשי' קורא את "משל הפיל" מאת חורחה דומיניאק, הוא מתרגש. במשל, הפיל קשור בשלשלאות ליתד קטנה, שאילו רק ניסה בוודאי היה מצליח בנקל להשתחרר ממנה. הפיל אולף בצעירותו ופסק לנסות ולהשתחרר מהיתד מפני שלא האמין שבכוחו להשתחרר, ולא עלה בדעתו לבחון את כוחו מחדש. י' מתאר את היתד המטאפורית שלו; "היתד" מייצגת את הוריו: "היתד שלי, זו שכובלת אותי, קבורה באדמה שש אמות". י' יושב מול ה"כסא הריק" (ראו נספח 2) ומתריס כנגד ה"יתד" שלו: "אתם הוריי, ניצולי שואה, לא הייתם מסוגלים להביא ילדים לעולם ואימצם אותי, וכך גרמתם למותי שלי. גוננתם עליי ולא אפשרתם לי להיות חיי ילד רגיל, עד היום אין לי מקום, אני חי בקבר יחד איתכם". י' מביע את כעסו וזעמו על הוריו. י' מתקשה להתחלף בתפקיד עם "היתד" ולנהל דיאלוג (ראו נספח ג1). הוא מתבקש לטייל בחדר, להרהר בקול רם (ראו נספח ג1) ולחפש את המקום בו היה חפץ להיות לו ניתנה לו ההזדמנות. "הייתי רוצה להיות למעלה, בשמיים, זה מקום מאוד משוחרר". בכדי להמחיש את המטאפורי לקונקרטי, המנחה מביאה שולחן וי' עולה עליו. בשלב הבא י' לא רוצה להיות לבד, כמו בחייו במציאות. כאן, בפנטזיה, הוא מבקש להזמין מישהי שתעלה אליו. י' בוחר את ר'. קשה לו לומר את מה שהיה רוצה. אין מילים בפיו. ההרגשה הזו חדשה ולא מוכרת לו. המנחה כ"כפיל" (ראו נספח ג1) מסייעת לו למצוא

את המילים המתאימות. י: "אנחנו יכולים לעוף ביחד, אנחנו באותה רמה, אנחנו שווים, אנחנו חיים". בהמשך, י מתבקש לשבת שוב מול ה"יתד". הוא טוען כלפיהם מה נמנע ממנו, כיצד הם קשרו אותו אליהם. כמו בכל פסיכודרמה, המופשט הופך לקונקרטי והמנחה קושרת חבל לרגלו של י בכדי שיוכל באופן פיזי לקרוע ולהשתחרר מהיתד הכובלת. כל המשתתפות בקבוצה עוזרות לו. החבל נקרע, זהו רגע השיא, י המום. הוא צועק בהפתעה: "איזו תחושת חופש אמיתית, אני משוחרר, אני לא מאמין, אני יכול להשתחרר וגם אפילו להבין אתכם, אתם קבורים ואני רוצה להיפרד מכם. אתם מתים ואני חי, אני רוצה לחיות. אבל איך לקרוע את החבל, בחיים האמיתיים?". לסיום, י מוזמן לשבת מול עצמו י ולומר לו מה עליו לעשות במציאות: "סע מכאן, חפש חיים, סע לאוסטרליה". ההתרגשות סוחפת את כולן. הן משתפות בהצלחות ובכישלונות להיפרד מה"יתדות" שלהן. האווירה בחדר מחשמלת בלכידותה. תחושה של חום הדדי, תמיכה והעצמה, תחושה של ואם הוא יכול, גם אני יכולה".

הבדידות שניכרה במפגש השני פינתה מקומה לתחושה של לכידות חברתית. "נולדה" קבוצה. נראה היה כי הצליחו ולו במעט לגייס תמיכה מהקבוצה, ואחדים סיפרו שבמהלך השבוע הסתייעו בסביבתם הקרובה. הם שיתפו בתחושתם לגבי שיפור התמודדותם עם תפקודיהם תוך רווחה רגשית. המשתתפים התייצבו מחדש בפני המציאות של העולם החיצון. המטאפורות מייצגות את התחושות מהמפגש: סיור בתוך הבטן; סלע כבד; לזקוף קומה; קילוף. מהתבוננות רפלקטיבית לאחר המפגש, נגזרה המסקנה כי יש להעלות את המודעות העצמית וכן, לחזק ולטפח את הדימוי העצמי. לשם כך תוכנן המפגש הבא שבמרכזו "מפגש עם משאבים אישיים, מסוגלות ופוטנציאל".

### מודעות עצמית: מפחד וחולשה לעוצמה והעזה

בכל מפגש הופנה הזרקור למסוגלות ולפוטנציאל שיש לעשות בו שימוש. בכל מפגש נבחר רק משתתף אחד להציג את סיפורו האישי על הבמה. מתוך החימום, מתעוררת האסוציאציה והרצון להציג את הסיפור הייחודי, כל אחד ודרך ההתמודדות שלו.

באחד המפגשים, א' נבחרת לפרוטגוניסט ו"בונה" את אולם בית המשפט שהוא מקור הפחד והחולשה שלה. המשפט שצפוי לה מדיר שינה מעיניה והיא אינה מוצאת יכולת ריכוז לצורך למידה. בחילופי תפקידים של א' עם כל אחת מהדמויות המופיעות בבית המשפט, חברי הקבוצה לומדים את גודל המצוקה שלה. המנחה מבקשת מא' לנסות להרגיש את מיקום הפחד בגוף. א': "בבטן". נבחרת משתתפת שמייצגת את הפחד. תפקידה ללחוץ על הבטן של א' ולומר לה: "לא מגיע לך, את לא יכולה להגן על עצמך, אף אחד לא יגן עליך, הם כולם חכמים ממך". א' דוחפת בכוח את ה"פחד" בעוד זו שמגלמת את התפקיד מתנגדת לה. הפעלת כוח פיזי מדמה ומייצג את הכוח המנטאלי שעליה לגייס בכדי להמעיט את השפעתו של הפחד. לאחר מאבק פיזי עם ה"פחד", א' מתקוממת, משתיקה את הקולות, עומדת מול "השופט" וטוענת את טענותיה בשטף ובנחישות. גם אותנו היא משכנעת בצדקתה. היא זוכה למחאאות כפיים ולעידוד. המשתתפים משתפים בחוויותיהם, א' מתרגשת: "אף פעם לא הרגשתי

כל כך טוב עם עצמי, יש לי כוח לעמוד בבית משפט כמו גדולה, אני יכולה להיות עורכת דין, אני מועצמת".

לסיכום: השינויים מתחילים לתת את אותותיהם וניכרים בהתנהלות המשתתפים גם מחוץ לקבוצה. חלקן מדווחות על רוחה רגשית. אחרות משתפות שהן רגועות ומרוכזות יותר. יי מספר כי נרשם לחדר כושר והתחיל דיאטה. ב"ש מספרת שהצליחה להתארגן עם הזמן שלה והרגישה פחות בודדה במהלך השבוע האחרון. המסקנה העיקרית שעולה מהתבוננות רפלקטיבית לאחר המפגש, כי על מנת שיתרחש שינוי יש לאפשר לחברי הקבוצה לשחזר חוויות של קושי ולהתמודד איתן באופן חדש ויצירתי. לשם כך תוכנן המפגש הבא שבמרכזו הטכניקה "מציאות מורחבת/עודפת" שמרחיבה את חווית התיקון והפיצוי ומעצימה את הפרט.

### המשפחה, החברה כמשאב מעצים

במפגש אחר, ע"ט מציגה את משפחתה בטכניקה של "תמונה שלא צולמה" (ראו נספח 2). שתי בנות, בעל, הורים, שני אחים. ע"ט בוחרת משתתפים שישחקו את הדמויות. מסדרים כסאות וע"ט מושיבה את בני המשפחה ל"צילום". לפני הצילום מנהלים דיאלוג תוך כדי חילופי תפקידים בין כל הדמויות. ע"ט פונה לאחיה בתלונה שהם אינם נוטלים חלק באחריות לסייע בטיפול בהורים ומשאירים זאת לה. היא מצידה לקחה על עצמה את מלוא האחריות עד שהרגישה שהיא קורסת. נשאלה השאלה מהו הרווח מהיותה בת כל כך מסורה וטובה. ע"ט בוכה: "אני מבינה את הרווח אבל המחיר גבוה יותר, אין לי חיים". היא פונה לאחיה וטוענת כלפיהם שאינה יכולה וגם לא מעוניינת יותר להיות בתפקיד האחות הצעירה ו"הטובה" ושייחקו אחריות. בפסיכודרמה ע"ט מרשה לעצמה להגיד להם דברים שלא העזה עד כה. לבסוף, ע"ט מעצבת מחדש את משתתפי התמונה לתמונה אלטרנטיבית, בה נשמעים משפטים מחזקים מהמשפחה שלה: "יש לך כוח, אנחנו מעריכים את מה שאת עושה ואותך. אנחנו נחלק בינינו את הנטל, לא ידענו שכל כך קשה לך. אף פעם לא אמרת". הצילום הקונקרטי מעצים את החוויה. כעבור שבוע ע"ט משתפת את חברי הקבוצה ומספרת כי שוחחה עם אחיה והם הגיעו לחלוקת האחריות לשביעות רצונה. חששותיה התבדו והיה הרבה יותר פשוט משחשבה. יי נעדר מהמפגש בשל דלקת ריאות חריפה ומאושפז בבי"ח. כולן דואגות לשלומן, שולחות מיילים של החלמה ומחכות לשובו. נוכחותו משמעותית.

התבוננות רפלקטיבית על המפגש מחזקת את המסקנה כי טכניקות הפסיכודרמה מאפשרות למשתתפים להיות במרכז ולשתף אחרים כפי שאולי מעולם לא הצליחו, וזאת בהתאם לעיקרון המנחה את הסדנה: "הקצאת שפע של זמן לשיתוף המאפשר לאנשים להיות מוצגים מחדש בפני המציאות של העולם החיצון". המפגש איפשר לכולם, מי בפעולה ומי בשיתוף וורבלי, לשחזר ולהתמודד עם קשייהם, להביע רגשות של כאב ולשאוב כוח ותקווה מהקבוצה. כוח זה העניק רוחה רגשית ואמונה במסוגלותם. לא אצל כולם חל שינוי ניכר לעין, ע' וכי ביטאו שהן מרגישות את השינוי בעיקר בין לבין עצמן, בתחושת השקט, ביכולתן לישון לילה שלם ולהתנהל ביתר רגיעה. אחרות מדווחות כי השיח שהן מצליחות לנהל עם אחרים מחוץ לקבוצה

אסרטיבי יותר, חלקן מספרות כי הן מעזות יותר לגייס תמיכה מהמשפחה מהחברים ולשאת בעומס. המסקנה מובילה לתכנון המפגשים הבאים: לאפשר לקבוצה להיות במרכז, הקבוצה כ"פרוטגוניסט". לאפשר לקבוצה שיח קבוצתי, כך יוקצה זמן רב יותר לכל המשתתפים. המשתתפים התבקשו להביא תמונות ילדות והונחו טכניקות כמו "קו החיים" ו"אני במטאפורה". דילוג על תיאור מפגשים אלו מוביל למפגש בו מ' משתפת בשינוי שחל אצלה ביחסה לקבוצה, באמון שהיא מצליחה לרכוש ומבקשת להיות פרוטגוניסט במרכז המפגש. כולם נעתרים בשמחה. י' החלים והשתתף במעורבות רבה במפגש. הוא מדווח על ההשפעה החזקה שהיתה לדאגה הקבוצתית על החלטתו. מספר כי מעולם לא הרגיש כל כך משמעותי. שהוא ראוי להערכה. שהוא משמעותי. תחושה כל כך מעצימה.

### מרגשות אשם לחמלה, קבלה וסליחה

מסע נוסף לתוך נבכי הנפש מאפשר למ' לספר ולהתמודד עם ה"שד" הפרטי שלה - עם רגשי האשמה מול סבתה. לדעתה הגיע הזמן להשתחרר מהם, הם מונעים ממנה להעזר, הם מעוורים את יכולתה להעריך את עצמה. מתנהל דיאלוג עם סבתה. משתתפת נוספת נבחרת לייצג את רגשות האשם שמפריעים לדיאלוג להתפתח. מ' נאלצת להתמודד עם הייצוג של רגשות האשם. עליה לנהל דיאלוג נוקב. תוך כדי התמודדות פיזית ומילולית עם רגשות האשם מ' בוכה והודפת את המשתתפת שבתפקיד: "אני לא אשמה, הייתי קטנה ולא הבנתי במה סבתא חולה. פחדתי ממנה. לא יכולתי אחרת. אף אחד לא הסביר לי. היא מתה לפני שהבנתי. אני מבקשת מסבתא סליחה. אני יודעת שהיא אהבה אותי. היא היתה חולה". לקראת סיום הפסיכודרמה נבחרות עוד דמויות: אמא, סבתא, חברה, שעוזרות למ' להדוף ולדחוף את "רגשי האשם" מחוץ לחדר. מ' יכולה להתחבק עם "סבתא" באהבה.

העיקרון המנחה של הסדנה להקצות זמן לשיתוף, לאפשר לקבוצה לשקף למי בבואה חדשה. מ' משתתפת צעירה בקבוצה (25) מאובחנת כלקויות למידה, מנסה לשקם ולשפר את הדימוי העצמי. השתקפותה בעיני הקבוצה כבעלת יכולת מאפשרת לה להתבונן מחדש על כוחותיה, על יכולותיה. מתוך השיתוף עולה כי גם אחרות זקוקות לתרגל ולהתאמן בשיקום הדימוי העצמי. נותרו עוד חמש פגישות. כתוצאה ממסקנה זו המטרה במפגש הבא להפגיש את המשתתפים באופן ישיר עם כוחותיהם.

### דימוי עצמי: כוחות כוחות...

המשתתפים מתבקשים למקם את כוחותיהם על דף על פי טכניקת "אטום סוציאלי" (ראו נספח 2). המרחק הפיזי של ה"כוח" על הדף מייצג את יכולתו של הכוח לעזור. ככל שהכוח קרוב יותר למרכז, כך הוא חזק יותר. ע' ממקמת קרוב למרכז את הריקוד והשירה שהם כוחות המחזקים אותה, ומעניקים לה הערכה עצמית. את הפגיעות והרגישות היא ממקמת רחוק ממנה, גם הם בכוחותיה, אולם לא תמיד היא יודעת כיצד להשתמש בהם לצרכיה. לעתים הם דווקא מחלישים אותה. מתנהל דיאלוג בין ע' שבמרכז לבין כל כוח המיוצג על יד משתתפת. הדיאלוגים ממחישים את חוסר יכולתה

של ע' להשתמש מספיק בכוחותיה, בכוח האמונה הפנימית, בכוח הריקוד והשירה בו אינה עושה שימוש בשל חוסר זמן. הקושי של ע' הוא בזיהוי הכוחות שעוזרים לה ואלו המכשילים אותה. באמצעות חילופי התפקידים ע' מצליחה להבין את מקומם של הכוחות, להבחין בין רגישות ככוח ופגיעות כחולשה. הדיאלוגים נמשכים עד אשר ע' מוצאת מיקום אלטרנטיבי וחדש לכל "כוח", מתוך תובנה מהם הכוחות המקדמים אותה. בתמונת הסיום כל ה"כוחות" מחבקים אותה, דבר המחזיר לה את תחושת השליטה וע' מתחברת לכוח הפנימי שלה.

השיתוף של חברי הקבוצה מאפשר זיהוי והכרה בכוחות נוספים. האופטימיות של ר' מובילה את ב' לבחון את מקורות כוחותיה ולגלות כי היא מצליחה לעמוד בלוח הזמנים של הגשת עבודות. ר' מזהה את האסרטיביות שלה. א' עמדה בגבורה בבית המשפט והעידה ללא מורא. המסקנה העיקרית שעולה ממפגש זה שיש לאפשר למשתתפים לאזן את מרכז הכובד של תפיסתם לגבי עצמם, לגבי סביבתם. לאפשר התבוננות על מה יש לשים את הדגש, מה עיקר? מה טפל? לאפשר מרחב לגילויים של הפוטנציאל ושל המשאבים האישיים.

### מרחב לגילוי הפוטנציאל האישי: התמודדות עם מחלה

גם סיפור המחלה של כ' מקבל מקום. סוג מחלתה פגע במראה החיצוני שלה, הוא גלוי לעין ומהווה קושי לה ולסביבתה. כ' מצפה מהפסיכודרמה לצאת קצת יותר בטוחה בעצמה ובכוחותיה. כ' מוזמנת לשותף בקולות המחלישים אותה: "את לא ברורה תדברי חזק"; "השקט שלך מרחיק אותי ממך"; "את נראית כל כך מוזר"; "בגלל המראה המוזר שלך, את אולי לא ממש חכמה"; "המחלה והמראה שלך מפחידים מדי"; "המחלה שלך מרחיקה אותי". כ' מתקשה להקשיב לקולות. לבקשת המנחה, כ' "מפסלת" את המחלה בכדי להתעמת איתה. המחלה נדמית בעיניה כגוש עם קרניים בצבעים שונים. בחילוף תפקידים, כ' אומרת משפט שמייצג כל "קרן" ומוסיפה גם קרניים צבעוניות שמחזקות ומעצימות, בעזרתן ניתן לכווץ את הגוש ואת הקרניים המזיקות. כ' ניגשה לכל אחת מן הקרניים ובפעולה פיזית "מחצה" אותן כלפי מטה. כ' שבדרך כלל מרגישה חלשה פיזית קיבלה כוחות שלא ידעה שקיימים בה. היא יכלה ל"קרניים", היא הצליחה לגמד את השפעתן. זו היתה לה הפעם הראשונה שהתמודדה עם מחלתה בגלוי ובאומץ בפני אנשים, התחזקה והצליחה לעמוד מול הקבוצה ולומר: "אני לא המחלה! יש לי מחלה שבזכותה גם הרווחתי הרבה אהבה שלא ידעתי שאני ראויה לה. יש לי בשביל מה ובשביל מי לחיות. אני מקבלת את המחלה ומתמודדת איתה, לא נלחמת בה יותר. אני חיה!" דבריה ריגשו את חברי הקבוצה. השיתופים של האחרים היוו עוד נדבך בהעצמה האישית והקבוצתית.

השיתוף של חברי הקבוצה מאפשר לא רק לכ' לזהות את המרחב הפוטנציאלי. אחרים כמו י', ב', ר' מגלים שהם סובלים ממחלות מילדותם. חלקן פסיכוסומטיות כפי שהגדירה והעידה ר' על עצמה. גם ר' היתה פרוטגוניסט באחד המפגשים. אולם מפאת החומר הקשה שעלה ובקשתה לא לתארו, אני מכבדת ומציינת שזו היתה הפעם הראשונה שר' יכלה לקשר בין המחלות לבין הפגיעות שחוותה. גם י' בוחן את

ה"רווחים" ממחלתו. הוא בוחר לשקם את יחסיו עם משפחתו, לסלוח להם ולבחור בחיים. מתוך השיתוף, השיתוף, אחרים משתפים במאבקהם להתמודד עם לקויות הלמידה ש"נולדו" במפגש עם המסגרת החינוכית, הלעג הנלווה וההכרה במפגש זה שהם אינם הלקות, הם לא המחלה. גילוי זה העצים ומילאם באופטימיות. המשתתפים התייצבו מחדש בפני המציאות של העולם החיצון. אנחנו עומדים בפני סיום הסדנה, המסקנה העיקרית שעולה ממפגש זה לאפשר למשתתפים חוויה של הערכה, של משוב חיובי, להיפרד מעמדות ותפיסות מוטעות לגבי עצמם ולהצטייד באופטימיות ואמונה לגבי יכולותיהם ומסוגלותם להתמודד טוב יותר עם מהמורות החיים.

### לסיום, פרידות

13 המפגשים חלפו במהירות מסחררת. כל המשתתפים בקבוצה באו לידי ביטוי באופן הייחודי להם. סיום הסדנה התקרב והעיסוק בפרידה היה במרכז המפגשים האחרונים. עצבות מהולה בשמחה ליוו את האווירה הכללית. חברי הקבוצה שוחחו על פרידות בחייהם, על פרידות מדעות קדומות, על עצמם; הם שיתפו בתמורות שחלו בחייהם, הציגו פסיכודרמות מלאי אופטימיות ותקווה. כ' ציינה שהיא חיה קצת יותר בשלום עם עצמה ועם מחלתה, שהיא יכולה להיפרד בשמחה מהדימוי השלילי שנשאה מאז חלתה. כ' ציינה בהתרגשות שהיא אמא יותר שמחה כעת לבתה בת השש. ר' מציינת שהכוח איתו היא יוצאת מהסדנה הוא הנוכחות של האנשים שאוהבים אותה בחייה. היא היתה עיוורת לאהבה הזו, לא סמכה על איש מלבד על עצמה, כיום מודעת לכך יותר ומפנה לכך מקום. בתחילת הסדנה בעוגת החיים לא היה פלח לפנאי, והיא מילאה עצמה בעבודה ולימודים. במפגש שלפני אחרון ר' מתארת עוגה חדשה, הפלחים של "זוגיות" ושל "משפחה" התרחבו. פלח העבודה הצטמצם ונולד פלח חדש - ספורט שמזרים אנרגיות של חיים. "הייתי כבויה... היום אני מלאת חיות". גם י' מציין כי למד לדעת שהוא לא לבד, יש עוד אנשים שמרגישים, חושבים ומתנהגים כמותו. י' שלא ביקר בקבר הוריו שנים על גבי שנים סיפר שהלך לקברם, שפך את ליבו. מצא מילים מנחמות והצליח לעשות משהו שלא הצליח בפסיכודרמה. הוא תיאר כיצד ניהל דיאלוג פנימי בינו לבין הוריו וסלח להם, סלח לעצמו. ציין שמאז הוא "ישן כמו תינוק". מרוכז יותר בעבודה ובלימודים. גם ב' שמיעטה לשתף, מיעטה יחסית להתנדב ולהיות פרוטגוניסט סיפרה על המשוב שקיבלה בבית: "הבת שלי אמרה לי שאני פחות עצבנית, שאני יותר רגועה, פחות מעופפת. ובעלי אמר שאני יותר עצמאית. הייתי שמחה להמשיך ולהשתתף בסדנה כזו. נחשף בעיני עולם שלא הייתי מודעת לו. כיום אני בשלה גם להיות פרוטגוניסט. הייתי רוצה לחוות תיקון ביחסי עם אמי. תמיד הייתי חלשה ותלותית. הייתי רוצה לחוות אהבה והערכה. אני מרגישה שקיבלתי הערכה ותמיכה מהקבוצה. הייתם לי לאם". בסיום, אחרי התודות והמתנות נאמרה על ידי ע"ט התובנה שלה וכולם הסכימו: "מתוך ה'אין' האיש, מתוך החסך והכאב, נולדה אחאות של קבוצה, של הרבה ישי". את ר' הגילוי הזה הוביל להחלטה להשיב בשלילה להצעת עבודה באופן ברור ואסרטיבי. אכן, הסדנה הוכתרה כמעצמה.

### כעבור שנה מילאו המשתתפים דף משוב והערכה

בחלוף שנה מתום הסדנה נשלחו שאלוני משוב לכל המשתתפים, כדי לבחון את יעילות הסדנה כעבור שנה. רק ארבע סטודנטיות מתוך שמונה המשתתפים החזירו את השאלון. מהתבוננות בדפי המשוב עולה כי היתה "העצמה אישית" בכל המדדים. המשתתפים ציינו כי השתפר הדימוי העצמי שלהם; הם הצליחו ליישם דפוס התנהגות חדש; השתפרה יכולתם להתבטא בחברה; והשתפרו גם ההערכה העצמית והביטחון העצמי.

ראוי לציין כי ארבעה משתתפים לא החזירו את השאלונים. יתכן כי הסיבה לכך היא טכנית, יתכן שלאחר שנה לא חשו מועצמים או מסיבות אחרות שאיני יכולה לשערן. ואולם הדברים הוורבליים שנכתבו באופן וולונטרי, עשויים לשפוך אור על תרומת הסדנה ויעילותה גם כעבור שנה. כותבת ע"ט: "זאת הייתה חוויה משמעותית מאוד... קבוצת ההעצמה נתנה לי הסתכלות ... ואין צורך לסחוב משא שהכביד ... נתנה לי את המקום להיות עצמי... מבחינתי זו היתה נקודה שיא".

### דיון

המאמר הנוכחי מתאר סדנת פסיכודרמה להעצמת סטודנטים לקויי למידה במטרה להקל על תחושת חוסר המסוגלות שלהם לעמוד מול העומס והלחץ שמסגרת המכללה האקדמית מפעילה עליהם. בסדנה הושם דגש על תרגול והטמעה של דרכי התמודדות אלטרנטיביות, על מנת שהמשתתפים יוכלו ליישם בכל תחומי חייהם המקצועיים והאישיים. באמצעות הפסיכודרמה, הפעולה הפיזית, המנטלית והקונקרטית המשתתפים הגבירו את כושר היצירתיות והספונטניות שלהם, ובהלימה לעיקרון המנחה (Chamberlin, 1997) שיצירתיות וספונטניות מעצימות ומחזקות הערכה וביטחון עצמי, מודעות עצמית והערכה לגבולות פיזיים, חברתיים ורגשיים ומתאימה לבעלי לקויות למידה (ציסנר, 2005). בסיוע הטכניקה של "מציאות מורחבת" (ראו נספח ג) ניכר כי המשתתפים חוו חוויה של נוחם, הגנה, תמיכה, תקווה ופיצוי, וכן, דיווחו על תובנות חדשות לגבי עצמם וסביבתם. מודל ההתערבות התבסס על העיקרון כי השיתוף בסיום כל מפגש יאפשר למשתתפים לבחון כיצד ברצונם להציג עצמם בפני המציאות של העולם החיצון, לתקן ולשפר את הביטחון והדימוי הרצוי להם.

### לפני הסדנה ואחריה

מראיונות ומדיווחי המשתתפים בקבוצה, לפני הסדנה, עלתה תחושת בדידות ומחסור במקורות תמיכה. קושי בארגון, קושי בריכוז ואי יכולת לווסת רגשות. בסיום הסדנה, דיווחו המשתתפים כי יותר קל להם להתארגן ללמידה, לנהל את סדר היום וכן, חלה רגיעה משמעותית במהלך חיי היומיום. הם דיווחו על רווחה רגשית ויכולת לווסת טוב יותר את רגשותיהם. המשתתפים ציינו כי בזכות הקבוצה שהיתה עבורם כמשפחה משמעותית ומעצימה, הם למדו לגייס גם את קרוביהם ובנוסף, חוו את הפסיכודרמה כמאפשרת חוויה מציאותית וקונקרטית לזכות בשחרור רגשי ופיזי. ביטוי לכך נמצא בקריעת החבל הקונקרטי כמייצג את וחבל הטבור המטאפורי הכובל. משפחה המפצה

על המשפחה שבמציאות חייהם. נראה שהפסיכודרמות ייצגו את המשאלה שהקבוצה תהפוך ל"משפחה" מלוכדת וקרובה, שהנטל בה יתחלק בין כולם. משפחה שאינה מהווה נטל ואינה כובלת. הממצאים עולים בקנה אחד ובהלימה לספרות המקצועית (Nichols & Schwartz, 2004) המצביעה כי תגובה רגשית בלתי פתורה כלפי ההורים היא העיסוק הבלתי גמור החשוב ביותר בחיינו, ושחזור מתקן של הקבוצה המשפחתית הראשונית הינו אחד מהגורמים התרפויטיים המעניקים חוסן ועוצמה לפרט (בר והרסט, 2010; יאלום ולשץ', 2006; מרמור, 2009; Chamberlin, 1997).

בסיום הסדנה ציינו המשתתפים כי הפסיכודרמה אפשרה התבוננות חדשה על עצמם מתוך הזדהות ואמפתיה והביאה לתובנות חשובות, כמו ההכרה בקושי לבקש עזרה. נראה כי כוחה ועוצמתה של הפסיכודרמה תרמו לתחושת מסוגלות לבטא כאב ומצוקה. הם הצליחו להגיע לפוננות ולהתבוננות פנימית שהובילו לתחושת העצמה. כתוצאה מהמודעות החדשה הזו, הם התחילו ליישם בפועל בקשות לסיוע ותמיכה, ואף קיבלו זאת. כמו כן, יכלו משתתפי התוכנית לקחת אחריות ולשנות דפוסי התנהגות. בקבוצה המתוארת להלן, השתקפה האוניברסאליות ככוח מעצים ותרמה לתחושת ההעצמה הפרטית. ה-setting הקבוע בפסיכודרמה, כאשר כל מפגש מתחיל בחימום קבוצתי ומסתיים בשיתוף של חברי הקבוצה, יוצר לכידות ובסיס ביטחון. נראה כי הגילוי שהמשתתפים אינם בודדים בתחושותיהם, אפשר להתייחס לזולת בדרכים שונות עם תמיכה וידידות בהלימה לספרות (בן-יהודה, 2007). המכנה המשותף סייע להפוך את הקבוצה ל"קהילה" מעצימה. ניתן להסיק כי הסדנה היוותה עבור הסטודנטים משאב מעצים, במיוחד לאור התמיכה שהעניקו וקיבלו, שהשפיעה על יכולתם להשפיע ולהיות מושפעים.

### **מרחב לגילוי הפוטנציאל האישי: הכוח שבחמלה, הכוח שבסליחה**

ניכר כי המשתתפים הצליחו ללמוד על עצמם, הועצמו באמצעות הסימולציות בפסיכודרמה והטכניקות המגוונות והיצירתיות שהפסיכודרמה מציעה. הפסיכודרמה אפשרה התבוננות מחדשת על מקורות כוח נוספים כמו אמונה פנימית ביכולת האישית, קבלה עצמית. הפסיכודרמה גם העניקה תקווה התמיכה. גם התובנה שאופטימיות, חמלה, סליחה ואי-שיפוטיות הינם כוחות מעצימים, חלחלה לתודעה וצמחה כתוצאה משימוש בטכניקה של "חילוף תפקידים".

הפסיכודרמות היוו השראה לכלל המשתתפים. הסדנה הפכה למרחב לגילוי הפוטנציאל האישי של הסטודנטים ובכך תרמה לתחושת העצמה באופן כללי. ליתר דיוק ניתן לטעון כי שחרור מתפיסות מוטעות לגבי אי-מסוגלות העצימו את הביטחון והדימוי העצמי והגבירו את האמונה ביכולת של הפרט להתמודד מול פחדיו במצבים קשים. ייחודיות השיטה, החייאת המופשט לקונקרטי, תרמה גם היא ליכולתם של הסטודנטים לתרגל עימות ולגלות את הכוחות בפועל, לרכוש דרכי התמודדות, בעזרתן חלה עליה בתחושת המסוגלות בעמידה מול פחדים וקשיים בחיי היומיום. בהלימה לממצאי מחקרים (פסטור, 2005; קס, 1995; שמשוני וברנר, 2004) בתחילה הציגו המשתתפים דימוי עצמי נמוך, הקשור ככל הנראה להיותם לקויי למידה. קולות

מופנמים כמו: "את טיפשה, את לא יכולה" ואמירות כמו "אני כל-כך לא מאמינה בעצמי" התחלפו במשפטים כמו: "אמרתי לו (למנהל) את כל מה שאני חושבת, בלי לפחד, פשוט, וסירבתי לבצע משימה"; "הרגשתי שתרמתי לאחרים, זה חיזק אותי מאוד שיכולים להיעזר בי, שיש לי מה לתת, הרגשתי משמעותית".

### הטכניקה "מציאות מורחבת" והשיתוף כמובילות להעצמה

חברי הקבוצה הנוכחית ציינו שהטכניקה "מציאות מורחבת" עליה מושתתת הפסיכודרמה, הקנתה להם דרך לנהל דיאלוג אמיץ עם דמויות סמכות מאיימות והיתה מעצימה במיוחד. "מציאות מורחבת" אפשרה להם לשנות מציאות בפועל, והביאה להכרה ביכולתם לשלוט בחייהם. בהלימה לספרות המקצועית (נאור, 2009) האפשרות שיש בפסיכודרמה לחבר באותה סצנה דמויות מזמנים שונים ולדבר ב"כאן ועכשיו", מסייעת לפרוטגוניסט לקבל את עצמו בהשלמה ולהרחיב את ראיית עולמו (ריבקו, 2000, 2005א; שמש, 2009). בקבוצה הנוכחית התרחשו מפגשים מרגשים ומעצימים בין הפרוטגוניסטים לבין דמויות ותמונות מחייהם. המפגש הדמיוני הוביל לנחמה, לקבלה, לחמלה ולשיפור הביטחון העצמי. האמירה שחזרה לא מעט "יהיה בסדר" יש בה העצמה במובן של הפחת תקווה (Chamberlin, 1997).

בפסיכודרמה מתגלים הכוחות היצירתיים של הפרט. משוואה, כוחות אלו עוזרים להתמודד, להשתחרר ונותנים השראה לאחרים. מאחר ובקבוצה הקטנה קיימת הזדמנות למלא תפקידים בעלי ערך ולגלות את משאבי היצירתיות הטמונים בכל אדם, מתפתחת היכולת לשתף, להיעזר ולעזור בתהליך של העצמה הדדית (רוזנסון, 1997). הנוכחות בקבוצה סיפקה אולי תחושת העצמה מתוך נתינה וקבלה הדדית, ויתרה מכך, עצם ההתנסות בתרגול חי של סיטואציות ודרכי התמודדות העניקה את הביסוס ליכולות שלא ידעו על קיומם.

ניתן לראות את תרומת הפסיכודרמה להעצמת המשתתפים בהיבטים נוספים כמו מודעות עצמית חדשה, תחושת שחרור ויכולת להתבונן על המציאות מנקודת מבט חדשה. יתכן והקונקרטיזציה שבפסיכודרמה אפשרה להתעמת בפועל עם פחדים ולחוות ב"כאן ועכשיו" אירועים שהתרחשו במציאות או בפנטזיה תוך כדי הצגתם; לתרגל ולחוות דרכים חדשות של התמודדות מול קונפליקטים ועימותים באסרטיביות, לעבור ממצב פאסיבי למצב אקטיבי, ליזום וללמוד להביע כעס. החזרת השליטה בחיים ותחושת האונים הינם חלק מתחושות ההעצמה (סדן, 1996; רוזנסון, 1997) והם מהווים את מדדי ההעצמה לפי צ'מברלין (Chamberlin, 1997).

ההתייחסות לקשיי למידה בסדנה היתה זניחה. מרבית המשתתפים בחרו להתמקד בקשיים אחרים ובמציאת דרכי התמודדות, במיוחד על ידי שיתוף (sharing), טכניקה שסוגרת כל מפגש בפסיכודרמה ומעניקה כר ביטחון ומרחב מוגן לחשיפה. בעידוד המנחה יש להגיב זה לזה באווירה אמפתית בתמיכה ובעזרה הדדית (Mishna & Muskat, 2004). החשיפה בקבוצה היתה משמעותית ומעצימה אף היא. חשיפה בקבוצת פסיכותרפיה היא הבסיס לכל הכוחות התרפויטיים והיא קשורה למידת הלכידות הקבוצתית ולרמת האינטימיות של היחסים בקבוצה. הפסיכודרמה, בשל היצירתיות

והספונטניות שהיא מזמנת, ככל הנראה תרמה ללכידות הגבוהה שהתפתחה בקבוצה במהירות. החשיפה והלכידות מסייעות בהקניית האינטימיות והביטחון וכן משפרות את האמפתיה, ומכאן, נבנית המסוגלות של הפרטים בקבוצה. יחד עם זאת, על אף שהפסיכודרמה מאפשרת שחזור של רגשות ושל אירועים טראומטיים בסביבה בטוחה (נאור, 2009) ואמנם, כמה מהמשתתפות חשפו טראומה מהעבר, לא כולם חשפו את סגור ליבם. היו כאלו ששיתפו מעט מאוד מחייהם ובכל זאת דיווחו שהסדנה היתה עבורם משמעותית ומעצימה.

יהיה זה יומרני ואף לא נכון לצפות כי בתוכנית קצרת מועד בהיקף של 13 מפגשים בלבד, אפשרי להתמודד עם טראומות מהעבר, נכון הדבר במיוחד עבור אלו שזו להם חשיפה ראשונית למדיום תרפויטי זה. סדנה זו היתה חשיפה ראשונית וקרב קפיצה להתמודדות עם אירועים שלא עובדו. ראוי שטראומות אישיות ייחשפו ויטופלו במסגרת טיפול ארוך טווח. בסיום הסדנה, פנו אחדים מן המשתתפים להמשך טיפול. לסיכום, המאמר הנוכחי שופך אור על תרומתה של סדנת פסיכודרמה להעצמת סטודנטים לקויי למידה במוסד להשכלה גבוהה. הקבוצה המתוארת להלן, התגבשה מתוך מחויבות גבוהה לתהליך ולהתנסות בפסיכודרמה. תפקודם היומיומי תקין יחסית, מאופיין בקשיים המאפיינים לקויי למידה למרות שחלק מהנוכחים אינם מאובחנים ואינם מקבלים התאמות. יתכן ובאוכלוסיה אחרת, התהליך יהיה איטי יותר ויניב תוצאות נמוכות יותר. יתכן גם שהשיטה שמושתתת בעיקר על חשיפה ומשחק אינה מתאימה לכל אחד. פשטני להסיק שבפסיכודרמה קצרת מועד ניתן להשיג שינוי מרחיק לכת. בניסיון לעקוב אחרי תהליכי שינוי, קיימת המודעות לבעייתיות הטמונה בקושי להפריד בין התרומה וההשפעה של הסדנה עצמה לבין השפעות חיצוניות שהתרחשו במשך השנה ותהליכי התפתחות והתבגרות של המשתתפים ללא קשר לסדנה. גלוי לעין כי כל שינוי מצריך עבודה רבה והינו תהליך מתמשך. בעבודה זו הודגמה העצמה נקודתית שהמשתתפים חוו ודיווחו על השינויים שחלו בחייהם גם כעבור שנה.

בנוסף, אין להתעלם ממספרם המצומצם של המשתתפים בסדנה חד-פעמית זו, שייתכן ואינם משקפים בהכרח את אוכלוסיית הסטודנטים לקויי הלמידה. במסגרת היוזמה החינוכית המתוארת לעיל, התאפשר לעקוב אחר הקבוצה ולשפוך אור על ייחודה של הפסיכודרמה כמודל התערבות יעיל ומעצים. ראוי ומומלץ כי יועצים חינוכיים ירכשו כלי התערבות זה, הפסיכודרמה, ויישמו את עקרונותיה במסגרת עבודתם הייעוצית במסגרות בתי הספר. בניית תוכנית התערבות בבית הספר לתלמידים לקויי למידה, הינה חלק מתוך קידום המיטביות בבית הספר במשמעויות של העצמת הפרט (שדמי, 2004).

יהיה מעניין להעמיק ולחקור במחקר המשך את יחסי הגומלין בין לקות הלמידה לקשיים הרגשיים והחברתיים ולהתמקד בקשיים המתבטאים במשולב גם בתפקוד האקדמי. בנוסף, הכרחי לבחון מגוון מדדים הגורמים להעצמה ולהכלילם על קבוצות נוספות. כמו כן רצוי להרחיב וליישם תוכניות התערבות נוספות הנשענות על שיטות אחרות.

## מקורות

- אדרי-מור, י' (2006). **כרוניקה של טיפול בפסיכודרמה בקבוצת מתבגרים בפנימייה**.  
אוחזר ב-8 בינואר, 2010, מתוך <http://www.hebpsy.net/articles>
- ארהרד, ר' (2008). **היועצות מעצימה: תיאוריה ומעשה**. תל אביב: רמות אוניברסיטת תל-אביב.
- ארצי, ע' (1991). **פסיכודרמה**. תל אביב: דביר.
- בוגלר, ר' (2005). העצמת מורים כגורם מתווך בקשר שבין שיתוף מורים בקבלת החלטות לבין מחויבותם למקצוע. בתוך א' פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן 2** (עמ' 156-173). הסתדרות המורים בישראל.
- בנדב, ד' ורייטר, ש' (1997). הדימוי העצמי ואיכות החיים של בוגרים לקויי למידה. **חברה ורווחה**, י"ז (2), 185-200.
- בן-יהודה, ד' (2007). חומות של תקווה. **צוהר לבית הסוהר**, 11, 58-62.
- בר, ה' והרסט, ל' (2010). **טיפול קבוצתי אנאליטי, מפגש מוחות**. קרית ביאליק: אח.
- גבעון, ש' (2010). מה צריכים להיות הקריטריונים לקבלתם של סטודנטים עם צרכים מיוחדים, והאם יש מקום לקיים הכוונה למסלולי הכשרה והכנה קוגניטיבית ורגשית לקראת לימודים במכללה להוראה? **ביטאון מכון מופ"ת**, 42, 49-52.
- דה מרקש, ג' ובר לב פרקש, מ' (2010). עלה הכותרת של פרח ההוראה. **ביטאון מכון מופ"ת**, 42, 24-28.
- דהן, א' ומלצר, י' (2010). הדילמות המתעוררות באקדמיה ובמרכזי התמיכה בכלל ובהכשרה להוראה בפרט בנוגע לסטודנטים לקויי למידה. **ביטאון מכון מופ"ת**, 42, 44-48.
- הולמס, פ' (2000). פסיכודרמה קלאסית: סקירה מקיפה. בתוך פ' הולמס ומ' קרפ (עורכים), **פסיכודרמה השראה וטכניקה** (עמ' 31-43). קרית ביאליק: אח.
- הולמס, פ' וקרפ, מ' (2000). השראה וטכניקה. בתוך פ' הולמס ומ' קרפ (עורכים), **פסיכודרמה השראה וטכניקה** (עמ' 21-30). קרית ביאליק: אח.
- הלוינג, א' ורוסק, ס' (2010). מרכז התמיכה לסטודנטים עם ליקויי למידה במכלל האקדמית בית ברל. **ביטאון מכון מופ"ת**, 42, 21-23.
- ווגל, ג' ושרוני, ו' (2006). מועמדים להכשרה להוראה עם לקויות למידה - התאמות במבחן הכניסה ומשמעותן לקבלה למכללה. **דפים: כתב-עת לעיון ומחקר בהכשרת מורים**, 43, 124-152.
- וורמברנד, נ' (2004). מרכז מהו"ת - מודל להעצמה ותמיכה בסטודנטים עם לקויות למידה. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 19 (2), 111-120.

- חזן, ש' (2004). דיפרנציאציה, העצמה והתמודדות עם תוקפנות בקרב סטודנטים לעבודה סוציאלית. **חברה ורווחה: רבעון לעבודה סוציאלית**, 24 (1), 41-62.
- טבקמן, מ' (2009). **מטה קוגניציה: מרכיב המודעות אצל מתבגרים ומבוגרים עם ליקויי למידה**. אוחר ב-6 באוקטובר, 2009, מתוך אתר לש"ם: <http://leshem.telhai.ac.il>
- טנר, ט' (2006). **אף על פי כן הם לומדים**. אוחר ב-6 באוקטובר, 2009, מתוך אתר לש"ם: <http://leshem.telhai.ac.il>
- טריגר, ג', אגוזי, ש', דורון, נ', ואלחרר, ע' (2003). דימוי עצמי אצל סטודנטים בעלי לקויות למידה. **הייעוץ החינוכי**, 12, 119-132.
- יאלום, א', ולשץ, מ' (2006). **טיפול קבוצתי תיאוריה ומעשה**. (תרגום: ב' הרמן). ירושלים: כנרת.
- מודלינגר, א' (2009). **לקויי למידה**. אוחר ב-1 בנובמבר, 2009, מתוך אתר הספר לחינוך: <http://web.mssc.huji.ac.il/techedu/techedu>
- מלצר, י' (2003). לבקש עזרה, להפעיל את כוחות הנפש. **פנים: כתב-עת לתרבות, חברה וחינוך**, 26, 123-129.
- מרגלית, מ', ונויברגר, ש' (1998). תחושת קוהרנטיות בדידות וכשירות חברתית של תלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים. **מגמות: רבעון למדעי ההתנהגות**, 39, 128-148.
- מרמור, ד' (2009). טכניקת חילוף התפקידים בפסיכודרמה כמקדמת מתמודדים עם מחלה נפשית בר זוגיות. אוחר ב-10 בינואר, 2010, מתוך מאתר בין המילים: <http://www.artstherapyjournal.co.il>
- נאור, י' (2009). **דיאלוג עם הגוף - רגעים של חסד במקלט לנשים נפגעות אלימות**. אוחר ב-2 ביולי, 2010, מתוך אתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2037>
- נהרין, א' (1985). **במה במקום ספה**. תל אביב: צ'ריקובר.
- סדן, א' (1996). העצמה קהילתית, **חברה ורווחה**, 16 (2), 143-158.
- ספרג, ק' (2000). כל אחד הוא מישהו, שיטות פעולה עם צעירים הסובלים מקשיי למידה חמורים, בתוך פ' הולמס ומ' קרפ (עורכים), **פסיכודרמה השראה וטכניקה** (עמ' 71-98). קרית ביאליק: אח.
- סקוט, ס', פי' (2005). **מבוא לתרפיה קבוצתית, מדריך מעשי**. קרית ביאליק: אח.
- עינת, ע' (2000). **מפתח לדלת נעולה - לפרוץ את מחסום הדיסלקציה**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

- עינת, ע' (2010). ליקויי למידה והוראה - סיכוי מול סיכון. **ביטאון מכון מופ"ת**, 42, 3-5.
- עינת, ע', ועינת, ת' (2006). לקויות למידה בקרב אסירים בישראל. **צוהר לבית הסוהר**, 10, 52-61.
- פאוסט, צ' (2000). פרויקט נע"ן (נוער עונה לנוער) העצמה פרטנית, קבוצתית וקהילתית מניתוק לשילוב. **יוזמות ומחשבות, במה לעובדי קדום נער בישראל**, 10, 72-66.
- פאוסט, צ' (2005). **על אובדן וגעגוע - קבוצה טיפולית למתבגרים**. אוחר ב-25 בספטמבר, 2009, מתוך אתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles>
- פינקלשטיין, ג' (2010). פעילות עמותת לשם לקידום ההשכלה העל - תיכונית לבוגרים עם ליקויי למידה והפרעות בקשב, תמונת מצב של התחום בישראל כיום וחקיקה ותקנות בנושא זה בישראל. **ביטאון מכון מופ"ת**, 42, 12-15.
- פלדמן, ד' (2005). העדפה מתקנת והתאמות בתעסוקה לאנשים עם לקויות למידה בישראל. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 20 (1), 29-13.
- פסטר, ר' (2005). קבוצות ייעוץ קוגניטיביות והומניסטיות להתערבות עם תלמידים לקויי למידה. **מקבץ**, 10 (1), 9-37.
- צ'סנר, א' (2005). **עבודה קבוצתית עם לקויי למידה. דרמה יוצרת**. קריית ביאליק: אח.
- קוזמינסקי, ל' (2004). **מדברים בעד עצמם - סינאור עצמי של לומדים עם לקויות למידה**. חולון: יסוד.
- קלינגמן, א' ואייזן, ר' (1995). **ייעוץ פסיכולוגי - עקרונות, גישות ושיטות התערבות** (עמ' 80-91). תל-אביב: רמות.
- קס, א' (1995). תוכנית מערכתית לשיפור הדימוי העצמי של תלמידים לקויי-למידה המשולבים בבית-ספר רגיל. **מעוף ומעשה במכללת אחוה**, 2, 39-49.
- רואר-סטריאר, ד' (2003). העצמת סטודנטים בעלי לקויות למידה. **חברה ורווחה: רבעון לעבודה סוציאלית**, 23 (4), 455-474.
- רוזנוסר, נ' (1997). העבודה הקבוצתית: אמצעי לפיתוח הקהילה. בתוך נ' רוזנוסר ונ' נתן (עורכים), **הנחיית קבוצות: מקראה, שער שיש** (401-424). ירושלים: מרכז ציפורי, החברה למתנ"סים.
- ריבקו, י' (2000). הפסיכודרמה כבמה ומפלט ממבוך הבולמיה **נפש: רבעון לפסיכולוגיה, לטיפול, לטיפול רגשי ולחינוך יצירתי**, 3, 30-37.
- ריבקו, י' (2005א). חלום בקבוצת פסיכודרמה כקול קבוצתי. **נפש: רבעון לפסיכולוגיה, לטיפול, לטיפול רגשי ולחינוך יצירתי**, 19-20, 111-115.

ריבקו, י' (2005). סגנונות התקשרות וחשיפה התחלתית כמנבאי תפקודים בקבוצה. **מקבץ, כתב העת הישראלי לטיפול קבוצתי**, 10 (2), 9-32.

שדמי, ח'. (2004). היועץ וקידום מיטביות, בתוך: ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית הספר בחברה משתנה** (עמ' 343-366). תל אביב רמות: אוניברסיטת תל-אביב.

שמש, ר' (2009). **היבטים טיפוליים בקבוצת פסיכודרמה עם מטופלים חירשים - עיוורים (תסמונת אשר)**. אוחר ב-2 באוקטובר, 2009, מתוך אתר בין המילים: <http://www.artstherapyjournal.co.il>

שמשוני, ר' וברנר, ב' (2004). מיומנויות למידה ללומדים עם לקויות למידה. **הד האולפן החדש: להנחלת העברית ותרבותה**, 87 (גיליון מקוון).

שני, ד' ונבו, ב' (2006). **אבחון לקוי למידה אצל בוגרים: הצעה למערכת אבחון**. אוחר ב-6 במאי, 2010, מתוך אתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=787>

שכטמן, צ' (2010). **ייעוץ וטיפול קבוצתי בילדים ומתבגרים. תיאוריה, מחקר וטיפול**. המכללה האקדמית עמק יזרעאל.

Chamberlin, J. (1997). A working definition of empowerment. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 20 (4).

Maag, J. W. & Reid, R. (2006). Depression among students with learning disabilities: Assessing the risk. *Journal of Learning Disabilities*, 3 (1), 3-10.

Mishna, F. & Muskat, B. H. (2004). "I'm not the only one!" group therapy with older children and adolescents who have learning disabilities. *International Journal of Group Psychotherapy*, 54 (4), 455-476.

Moreno, J. L. (1972). *Psychodrama*. N.Y: Beacon House, Inc.

Nichols, P. M. & Schwartz, R. C. (2004). *Family Therapy: Concepts and Methods*. Boston: Pearson: Allyn and Bacon.

Somech, A. (2004). Teacher's personal and team empowerment and their relations to organizational outcomes: Contradictory or compatible constructs? *Educational Administration Quarterly*, 39, 1-30.

Sparks, R. & Lovett, B. (2009). College students with learning disability diagnoses. *Journal of Learning Disability*, 20(10), 1-7.

Vogel, S.A. & Forness, S.R. (1992). Social functioning in adults with learning disabilities. *School Psychology Review*, 21 (3), 375-387.

## נספחים

### נספח 1: עקרונות וטכניקות בפסיכודרמה

#### א. אלטרנטיבה

הפסיכודרמה מעניקה הזדמנות לספר את הסיפור האישי, ולהראותו כפי שהאדם חווה מנקודת מבטו וכן, עוזרת לו למצוא ולבחון מגוון של אלטרנטיבות ונקודות מבט חדשות על אותו אירוע באופן יצירתי וספונטני.

#### ב. חמישה יסודות בסיסיים

1. **במה:** התרחשות הפעולה הפסיכו-דרמטית. זוהי הרחבת החיים שמעבר למבחן המציאות.
2. **פרוטגוניסט (הפציינט):** זהו הגיבור הראשי של הפסיכודרמה המשחק את עולמו, את עצמו. בעזרת התרפיסט-המנחה, הוא מציג וחוקר ת־מה או אירוע שהתרחש במציאות או בפנטזיה.
3. **במאי (התרפיסט):** תפקידו לעזור לפרוטגוניסט בניווט נכון במבוכי הפסיכודרמה.
4. **אגו-מסייע:** "שחקנים" נבחרים מקרב חברי הקבוצה (על ידי הפרוטגוניסט) כדי לגלם תפקידים של אנשים משמעותיים בחייו.
5. **קהל:** הקבוצה כעד תרפויטי. חברי הקבוצה מקבלים את הפרט קבלה מלאה ומהווים מרחב מוגן בו הפרט מבטא את עצמו על הבמה.

#### ג. בסיס פסיכולוגי לפי שלבי התפתחות העצמי של טכניקות בסיסיות

1. **כפיל או כפילות (doubling):** משתתף בקבוצה או המנחה מתמקמים לצד הפרוטגוניסט ומביעים בקול רם, בגוף יחיד, מחשבות ורגשות כביכול בתפקיד הפרוטגוניסט עצמו. הכפיל מהווה "עצמי" מורכב ומורחב ומטרתו לעזור לפרוטגוניסט להיפגש עם רגשות וקונפליקטים מודחקים, למצוא ספונטניות בתוך עצמו וכן לתמוך בו. הכפיל הוא החשוב, המורכב והאחראי ביותר מכל תפקידי האגו המסייע (לעיל).
2. **שיקוף (mirroring):** להראות את הדיסוננס הלא מודע של הפרוטגוניסט בין הביטוי המילולי לבין הביטוי הרגשי שלו ולהביא למודעותו את אי ההלימה שביניהם.
3. **היפוך תפקידים/חילוף תפקידים (role reversal):** המשתתף מציג דמות שאיננה הוא. הפרוטגוניסט מתאר דמויות משמעותיות בחייו ומסייעי האגו

- מקבלים על עצמם למלא את תפקידן של דמויות אלו. במהלך התהליך הפסיכו-דרמטי מבקש המנחה מהפרוטגוניסט ומסייעי האגו להחליף בתפקידיהם.
4. **חשיבה בקול** (soliloquy): הפרוטגוניסט מהרהר מתוך ליבו ומביע בקול רם בדיבור "מונולוגי" ככל העולה על רוחו.
5. **מציאות מורחבת/עודפת** (surplus reality): העלאת סצנה דרמטית במטרה לפתור בעיה ממוקדת ולזמן גישה חדשה לנושא. ההתנסות מזמנת חידוש ומרחיבה את חווית המציאות של האדם, ומהווה עבורו "מציאות עודפת" בהתייחסו למציאות הנוצרת על במת הפסיכודרמה. הספונטניות מגשרת בין הפנטזיה ובין חווית המציאות. "הפסיכודרמה עוסקת בעיקר במה שלא קרה, במה שהחיים לא נתנו את ההזדמנות לעשותו" (כמו ב"תמונה שלא צולמה", בהמשך).

## נספח 2: יישום טכניקות

1. **כיסא ריק**: פנייה בדיבור של הפרוטגוניסט אל כיסא ריק המייצג דמות משמעותית כלפיו מופנה "ענין לא פתור".
2. **תמונה שלא צולמה**: מתחילים מטכניקה לא מילולית, הרפיה ודימיון מודרך: דפדוף באלבום תמונות מהילדות ועד לגיל בהווה. מנחים את המטופל לחפש בין דפי האלבום תמונה שאינה במציאות אולם הוא חפץ שתימצא שם. זו יכולה להיות תמונה שמורכבת מחלקי מציאות של מפגש בין דמויות מהעבר, העתיד וההווה. המטופל ממקם את חברי הקבוצה לפי התמונה שדמיין. מקיים דיאלוגים בין הדמויות, ולבסוף מצלם את התמונה האידאלית.
3. **אטום סוציאלי**: בוחרים משתתפים מהקבוצה שיגלמו דמויות/עצמים/ערכים או תכונות, וממקמים אותם במרחקים פסיים ממרכז המייצג את הפרוטגוניסט. המרחק הפיזי משקף את המרחק הרגשי של הפרוטגוניסט לגבי אותו אובייקט. באופן דומה ניתן למקם נושאים, כוחות או כל סוגיה. במקרה הנ"ל הפרוטגוניסט מיקמה את "כוחותיה" שירה, משפחה, ריקוד, רגשות.
4. **קו החיים**: על גבי דף משרטטים מערכת צירים: ציר אנכי המייצג עוצמה רגשית לגבי אירוע. ציר אופקי המייצג אירועי חיים על פני שנים מגיל 0 ועד 5 שנים בעתיד, ויוצרים גרף המתאר רצף אירועים - "קו החיים" בעלי איפיון רגשי. משתתפים ב"קו החיים" ומתארים את דרכי ההתמודדות עם האירועים.

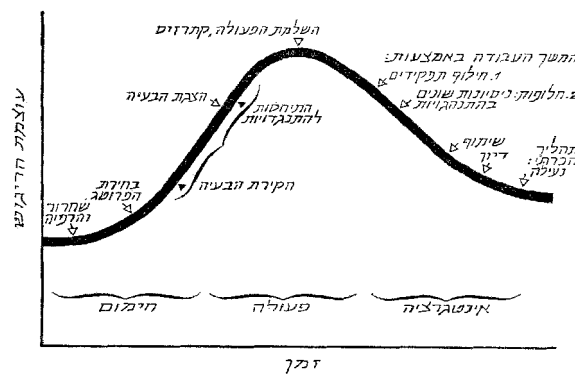
## נספח 3: התפתחות הפסיכודרמה (Setting) לפי שלבים

1. **חימום** (warm up): הקבוצה והפרט מכינים עצמם לפעולה פסיכו דרמטית בעזרת מגוון דרכים גם **טכניקות לא-מילוליות** כמו הרפיה, דמיון מודרך, משחקי הפוגה, תנועה - למשל, הובלת "עיוורים" בני זוג מובילים מובלים בעיניים עצומות.
2. **פעולה/הצגה** (action/enactment): הפרוטגוניסט (בתמיכת התרפיסט) חוקר בפעולה את הסוגיה או האירוע שבחר.

3. **שיתוף (sharing) ועיבוד (processing):** הפרוטגוניסט משחרר את המשתתפים מתפקידיהם בפסיכודרמה והמשתתפים משתפים ברגשותיהם, וקושרים את התנסויותיהם שלהם לאלו של הגיבור הראשי. שלב זה, מאפשר פעולה הדדית של נתינה, לקיחה וקבלה, מעורר אוניברסאליות, לכידות קבוצתית, אמפתיה, למידה בין אישית, ואלטרואיזם (יאלום ולשץ', 2006). עקומת הולנדר (בתוך, נהרין 1985, עמ' 40) מתארת בצורה גראפית את תהליך הפסיכודרמטי שתואר כאן.

### ס י כ ו ם : עקומת הפסיכודרמה

עקומת הפסיכודרמה וההסבר המובאים להלן מתארים את התהליך הפסיכודרמטי ותחילתו ועד סופו ומסכמים סיכום ממצה את חלקו הראשון של הספר.



עקומת הפסיכודרמה לפי הולנדר

# מ ן ה ש ד ה

## הערכת יעילות תוכנית התערבות טיפולית

### להגברת נוכחות ומניעת נשירת תלמידים מבתי הספר

שי חן-גל, זהבה ספיר וחנה גיבור-אלישע

#### תקציר

המאמר הנוכחי מתאר פיילוט שנעשה במהלך שנת הלימודים תשע"א בבתי הספר העל יסודיים להכשרה מקצועית בפקוח משרד התמ"ת. המחקר עסק בהערכת תוכנית התערבות טיפולית במטרה לצמצם את תופעת הנשירה הגלויה והסמויה של תלמידים מבתי הספר. בשלב הראשון, נבדקו הסיבות לנשירת התלמידים מבתי הספר. בשלב זה רואינו 256 תלמידים מכיתות י-י"ב אשר נשרו במהלך שנת הלימודים תש"ע מבתי הספר. הניתוח הראה כי 67% מכלל התלמידים אשר נשרו, עשו זאת על רקע מצוקה פסיכולוגית משמעותית, ובעיקר בשל חרדה ודיכאון (36% מכלל התלמידים). בהמשך, לאור נתונים אלה, נבנתה תוכנית התערבות אשר התבססה על איתור תלמידים הנמצאים במצוקה פסיכולוגית. לאחר איתור התלמידים, באמצעות שאלוני איתור שפותחו בשיתוף האיחוד האירופאי, קיבלו תלמידים אלה טיפול פסיכולוגי קצר מועד, על ידי פסיכולוגים קליניים וחינוכיים מומחים, במסגרת בית הספר. תוכנית ההתערבות הצביעה על ירידה של כ-25%, בממוצע, בשיעורי הנשירה הסמויה והגלויה של התלמידים. תוצאות המחקר הנוכחי מצביעים על כך שהתייחסות אנשי החינוך והטיפול למצוקות הנפשיות של התלמידים, עשויה להועיל להתמודדות עם תופעת הנשירה.

#### רקע

בשנים האחרונות גברה המודעות והחשיפה לתופעה חברתית, הידועה מזה זמן רב - קיומם של ילדים ובני נוער בסיכון. ילדים אלה חשופים לתנאי מחיה ירודים, חוסר יציבות משפחתית ואלימות. נושא חשוב זה מעסיק אותנו ואנו נדרשים כחברה, למצוא פתרונות לנושא מדאיג ורחב היקף זה. אחת התופעות המשמעותיות המלוות ילדים ובני נוער בסיכון הינה נשירה גלויה וסמויה מבתי הספר (Coffey, Dugdill, & Tattersall, 2010).

סוגיית הנשירה, ידועה כבר שנים רבות. אולם בעשור האחרון, החל מחקר מקיף יותר, בארץ ובעולם, סביב הנושא והשלכותיו העתידיות. בעקבות ההבנה המצטברת אודות חשיבות הנושא, הפכה הנשירה הגלויה והסמויה מבית הספר ומהפנימייה (שמשמעה היעדרות כרונית) לסוגיה בין לאומית שהן בארץ (הכנסת, 2002; כהן-נבות, 2003) והן באירופה ובארה"ב מתקשים להתמודד עימה (Henry, 2007; Richtman, 2007). בארה"ב הוכרז נושא מניעת הנשירה של תלמידים מבתי הספר כמטרה בעלת עדיפות לאומית (Kimberly & Huizinga, 2007). מבחינה חברתית, הנשירה מבית הספר

היא אחד הגורמים המרכזיים המזינים ומשמרים את הפערים החברתיים בהם אנו נתקלים, בכל חברה וגם בישראל (גב, רז ודביר 2010). יחד עם זאת, כיום יש מעט מידע מסודר על התופעה והגורמים הקשורים אליה.

### תופעת הנשירה והשלכותיה

נשירה מבית הספר איננה אקט בודד והיא מובילה להשפעה שלילית על הפרט ועל החברה בכללותה. הספרות מוצאת כי נשירה מבית ספר משפיעה כמעט על כל היבט בחייהם של בני הנוער ומהווה מחד, גורם סיכון בפני עצמו ומאידך, גורם מאיץ למצוקה בחייהם. מהבחינה הפיזית נמצא קשר ברור בין נשירה ובין שתיית אלכוהול ושימוש בסמים (Henry & Huzinga, 2007; McCare, 2004). מבחינה נפשית נמצא קשר בין נשירה מבית הספר ובעיות נפשיות כמו: ערך עצמי נמוך, תפיסת עצמי שלילית והפרעות חרדה (Lotz & Lee, 1999). גם במחקרים עדכניים יותר נמצא כי נוער שנשר מבית הספר סובל מתלונות סומאטיות, דיכאון, חרדה, התנהגות עבריינית ואגרסיבית, בעיות חשיבה וקשב (Steinhausen, Muller, & Metzke, 2008). כמו כן, נמצא כי תלמידים הנעדרים מבית הספר היו בסיכון להפרעות מופנמות כמו דיכאון, ומוחצנות כמו הפרעה מרדנית מתנגדת והפרעת התנהגות (Egger, Costello, & Angold, 2003).

סקירת הספרות המחקרית מראה כי יחסית מעט מחקרים נעשו על תופעת הנשירה. מחקרים שנעשו בארה"ב מדווחים כי אחוזי הנשירה עלו בכמעט 300 אחוזים בין השנים 2002-2004 (Richtman, 2007). בייל, גטלנד ומקלגלין (Biele, Gatland, & McLauglin, 1998), הראו כי בבוסטון הייתה עלייה של 67 אחוזים בנשירה מבית הספר מאז שנת 1985. קרני (Kearny, 2008), מציין כי מכון ה-National Center for Education Statics בארה"ב דיווח בשנת 2005, ש-19% מתלמידי כיתה ח' ו-20% מתלמידי כיתה י' החסירו לפחות 3 ימים בחודש האחרון. גם באירופה נעשו יחסית מעט מאוד מחקרים על התופעה. קיימים נתונים לגבי סקוטלנד אשר מראים כי נשירה מבית הספר עולה עם הגיל - 18% מתלמידי בית ספר יסודי דיווחו על היעדרות לא מוצדקת לעומת 44% מתלמידי בתי הספר העל-יסודיים (McCare, 2004). באנגליה נמצאו תוצאות דומות (Attwood & Croll, 2006). בארץ נעשו מעט מאוד מחקרים שבדקו את תופעת הנשירה. דו"ח וועדת המחקר של הכנסת (2002) וכהן-נבות (2003) מצביעים על שיעורים דומים של כ-8% נשירה גלויה במגזר היהודי לעומת למעלה מ-25% של נשירה גלויה במגזר הערבי.

הנשירה והניתוק של בני נוער ממערכת הלימודים הפורמאליים הם תופעה מוכרת בעולם ובארץ, והיקפה משתנה לאורך השנים. הנשירה היא תהליך דינמי, וכיום מקובל לתאר אותו באמצעות שני מושגים: נשירה גלויה ונשירה סמויה. נשירה גלויה מתארת מצב של ניתוק פיזי של הנער והנערה ממערכת החינוך המיועדת לבני גילם. לעומת זאת, נשירה סמויה מהווה תהליך של הינתקות מבית הספר בקרב תלמידים שעדיין רשומים באופן פורמאלי בבית הספר אך אינם משתתפים בתהליך לימודי כלשהו (דוברת, 2005; נבות, אלנבון, וריינפלד, 2001). בעוד שבספרות המחקרית קיימים מחקרים רבים הבודקים את נושא הנשירה הגלויה, הרי שמעט מאוד מחקרים, יחסית, נעשו בתחום

הנשירה הסמויה. בשנים האחרונות גברה המודעות בישראל לתופעת הנשירה והתברר שאחוז גבוה של תלמידים בבתי הספר נעדרים בצורה קבועה או לחילופין מגיעים לבית הספר לזמן מועט לכל אורך לימודיהם, ולמעשה אינם שותפים משמעותיים בתהליך הלימודי (דוברת, 2005; גב ועמיתיו, 2010; נבות ועמיתיו, 2001).

ניתן לראות כי הספרות המחקרית העוסקת בתחומי הנשירה התמקדה בעיקר בקשר בין מאפיינים פרטניים, פסיכיאטריים וסוציו-דמוגרפיים של התלמידים ובין תופעת הנשירה. במקביל, ישנם מחקרים שבדקו את הקשר בין מאפיינים מערכתיים של בית הספר, כמו למשל, האקלים החינוכי בבית הספר לבין תופעת הנשירה (Astor, Benbenishty, Zeira, & Vinokur, 2002; Brookmeyer, Fanti, & Henrich, 2006). מחקרים אלו מצאו כי ככל שתחושת השייכות והתמיכה החברתית והלימודית שהתלמיד חש בבית הספר רבות יותר, כך רמות הנשירה נמוכות יותר (Atkinson, Halsey, Wilkin, & Kinder, 2000; Jordan, Lara, & McPartland, 1996).

מחקרים נוספים הראו כי כאשר התלמידים חווים את בית הספר כסביבה נעימה ובטוחה, הם מגיעים להישגים אקדמיים טובים יותר, עולה תחושת ההצלחה שלהם ויש פחות תופעות של נשירה סמויה (Karp, 1988). על פי מחקרים נוספים, נמצא כי יש קשר מובהק בין נוער אשר מאופיין בתחושת ניכור חברתי לבין תפקוד לא מסתגל שלו בבית הספר. יתרה מזו, בני נוער שדיווחו על תחושת ניכור גבוהה ותחושות שליליות נוספות נעדרו ונשרו מבית הספר הן נשירה סמויה והן נשירה גלויה יותר מבני נוער שלא חשו תחושות אלו (Stoll, 1990).

### תוכניות למניעת נשירה

בספרות המחקרית ישנם מעט מאוד תיאורים של תוכניות התערבות למניעת נשירה בבתי הספר. בארה"ב רוב התוכניות למניעת נשירה מבוצעות על ידי משרדים ממשלתיים שמטרתם לצמצם את רמות ההיעדרות ולהעלות את כמות התלמידים שמסיימים תיכון. הבסיס המרכזי לרוב התוכניות בארה"ב מבוסס על חוזה בין התלמיד לבית הספר, כאשר במסגרת החוזה מוגדר מה הפעילות והצעדים שבית הספר נוקט בעקבות היעדרות לא מוצדקת של התלמיד, כאשר רוב הצעדים הללו הינם צעדים משמעותיים. בין הצעדים הנפוצים בתוכניות הללו ניתן למצוא שיחת טלפון להורים, מכתב להורים, הזמנת ההורים לפגישה, הפניה לוועדה בית ספרית, השעיה של התלמיד ליום או למספר ימים, הטלת קנסות על ההורים ולבסוף - הפנית המקרה לטיפול בבית המשפט במטרה לחייב את התלמיד והוריו להגיע לבית הספר (Richman, 2007).

דוגמה בולטת לתוכניות מהסוג שתואר לעיל הינה תוכנית הקרויה: The truancy Intervention Program -TIP. התוכנית כוללת שלושה שלבים עיקריים. השלב ראשון כולל זיהוי תלמידים בעלי שלושה חיסורים לא מוצדקים והפנייתם לפגישות קבוצתיות. תלמיד אשר לא עומד בשלב הראשון מועבר לשלב השני של התוכנית. בשלב זה התלמיד מופנה להערכה בוועדה בית ספרית. התלמידים וההורים מופנים לעובד סוציאלי שבונה תוכנית לשיפור אחוזי הנוכחות. תוכנית זו מהווה חוזה, שנחתם על ידי התלמיד, ההורים ובית הספר. השלב השלישי מיועד לתלמידים, אשר לא עומדים בשלב

השני, והוא כולל עתירה לבית משפט לנוער לגבי נפקדותם. השלכות אפשריות על ההורים ו/או על הילדים, לעתירה זו עלולות להיות: שלילת רישיון נהיגה, עבודות קהילתיות וקנס של 100 דולר.

כלומר, ניתן לראות כי רוב התוכניות הקיימות כיום בעולם להתמודדות עם תופעת הנשירה מבוססות על צעדים משמעותיים הבנויים בצורה היררכית שבית הספר נוקט כתגובה על היעדרות תלמידים ללא התייחסות לצדדים הפסיכולוגיים ולתחושות המצוקה הנפשית אשר עלולות להיות בבסיס תופעת הנשירה. על רקע זה נערכו שני המחקרים המתוארים במאמר הנוכחי. המחקר הראשון נועד לבדוק את הסיבות לתופעת הנשירה והמחקר השני נועד לבחון את יעילות ההתערבות הטיפולית למניעת נשירה.

## **א: מחקר גישוש לבדיקת הסיבות לתופעת הנשירה**

### **מטרת המחקר**

מטרת המחקר הייתה לבדוק את הסיבות לנשירת תלמידים ממערכת בתי הספר של האגף להכשרה מקצועית במשרד התמ"ת.

### **נבדקים**

256 תלמידים שנשרו ממערכת החינוך בשנה"ל תש"ע. 82% מהתלמידים היו בנים והשאר בנות. גילאי התלמידים היו 16-18, והם נדגמו מבתי ספר בכל רחבי הארץ.

### **כלים והליך**

מחקר הגישוש התבסס על ראיון חצי מובנה שנערך עם 16 צוותים בית ספריים שכללו מנהל ויועצ/ת. הצוותים נשאלו על הסיבות לנשירת כל אחד מהתלמידים בבית הספר במהלך השנה האחרונה.

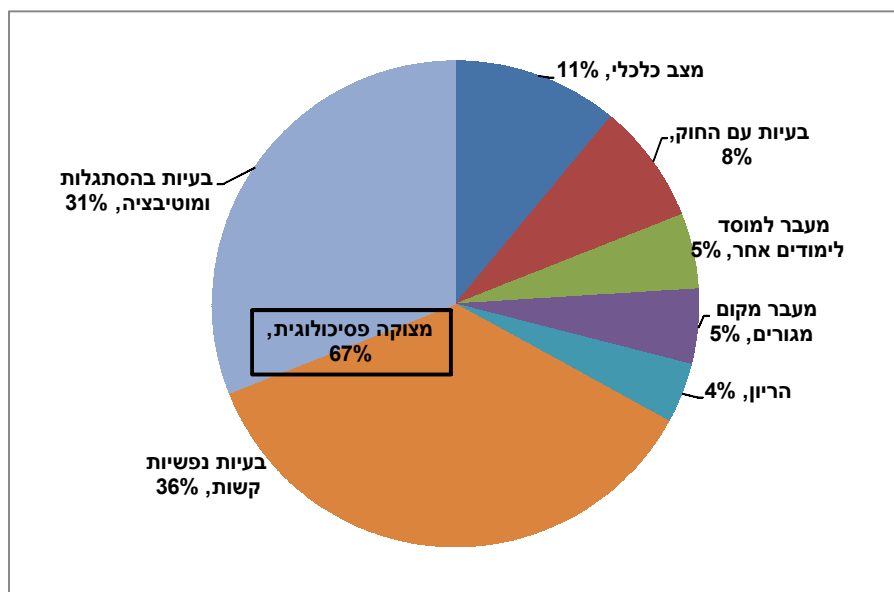
צוות מדריכי היועצים (יועצים בעלי תואר שני המדריכים את היועצים לאורך השנה בעבודתם השותפת) ראיון את 16 הצוותים הבית-ספריים ביחס ל-256 התלמידים אשר נשרו מבתי הספר שלהם במהלך תש"ע. במהלך הראיונות נבדקו הסיבות לנשירת התלמידים מבית הספר בשנת הלימודים הקודמת לדעת מנהל ויועצ/ת בית הספר. לאחר מכן, מתוך כלל הנתונים שנאספו, נערך ניתוח תוכן לסיבות של הנשירה. ניתוח התוכן נערך על ידי שני מומחים בלתי תלויים (פסיכולוגים קליניים) ולאחר מכן הושוו הניתוחים של כל אחד מהמומחים. המתאם בין המומחים היה 0.9. במקרה של חילוקי דעות הניתוחים הועברו לפסיכולוג נוסף שיכריע בעניין.

### **תוצאות**

ניתוח התוכן של הראיונות הצביע על כך ש: 67% מכלל הסיבות לנשירת תלמידים, לדעת המנהלים והיועצים ומתוך ההכרות שלהם עם התלמיד והמקרה, היו על רקע מצוקות פסיכולוגיות, מתוכן 37% על רקע בעיות נפשיות קשות (בעיקר דיכאון (14%),

חרדה (19%), פוסט טראומה (4%) ו-31% על רקע מצוקות פסיכולוגיות הקשורות לבעיות הסתגלות ומוטיבציה. 11% נשרו על רקע מצב כלכלי קשה ו-8% על רקע הסתבכויות עם החוק. ממצאי המחקר מובאים בתרשים 1.

### תרשים 1: הסיבות לנשירה תלמידים מבתי הספר על יסודיים (n=256)



### ב: בדיקת יעילות התוכנית הטיפולית הפרטנית למניעת נשירה

#### מטרת המחקר

לאור ממצאי מחקר הגישוש שמצא כי 67% מהתלמידים נשרו מבית הספר על רקע מצוקות פסיכולוגיות, הוחלט לבדוק את היעילות האפשרית של התערבות טיפולית משולבת, פרטנית ומערכתית, על מנת לצמצם את הנשירה מבית הספר. תוכנית ההתערבות כללה שני חלקים:

- איתור תלמידים הנמצאים במצוקה פסיכולוגית בתחילת שנת הלימודים על ידי שאלוני איתור שבדקו את רמות המצוקה הפסיכולוגיות. ערכת שאלונים זו פותחה באיחוד האירופאי לצורך איתור תלמידים הנמצאים במצוקה פסיכולוגית.
- מתן טיפול פסיכולוגי קוגניטיבי-התנהגותי קצר מועד לתלמידים שאותרו כנמצאים במצוקה. הטיפול נעשה על ידי פסיכולוג קליני מומחה הנמצא בבית הספר יום בשבוע במטרה לטפל בתלמידים הנמצאים במצוקה על רקע סכנת נשירה. הטיפול הממוצע

בכל תלמיד שאותר כנמצא במצוקה נמשך שבעה מפגשים שבהם הייתה התמקדות במצוקה של התלמיד כאשר הפגישות התבססו על פרוטוקול טיפולי על פי גישת הטיפול הקוגניטיבי התנהגותי לטיפול במצוקות נפשיות.

### נבדקים

המחקר התבצע בקרב 24 בתי ספר בפריסה ארצית, סה"כ 2128 תלמידים, מתוכם 1226 תלמידים השתתפו בתוכנית ההתערבות ו-902 מהווים קבוצת ביקורת. קבוצת הביקורת כללה תלמידים שאותרו כנמצאים בסיכון אבל לא קבלו התערבות פסיכולוגית.

### הליך

בתחילת השנה 2128 הנבדקים מלאו את השאלונים שבדקו את רמת המצוקות הפסיכולוגיות. שאלונים אלו כללו את שאלון ה-BSI (Derogatis & Spencer, 1982). שאלון זה מכיל 53 פריטים הבודקים את רמת המצוקה הפסיכולוגית הכללית, והן את תתי המדדים השונים של המצוקה הפסיכולוגית: סומטיזציה, חרדה, חרדה פובית, אובססיות, דיכאון, פרנואידיות, עוינות וקשיים בין אישיים. פריטים לדוגמה: "אני מרגיש בדידות גם שאני בחברת אנשים", "יש לי מחשבות להתאבד", "אני חש חוסר תקווה לגבי העתיד", "לעיתים קרובות יש לי דחף להכות או לשבור דברים". העקיבות הפנימית שנמצאה במחקר הנוכחי היתה 0.95.

לאחר מכן חולקו הנבדקים לשתי קבוצות: קבוצה אחת שמנתה 1226 תלמידים (משתתפי תוכנית ההתערבות) קבלה התערבות פסיכולוגית עבור כל תלמיד שאותר כנמצא במצוקה פסיכולוגית. ההתערבות כללה שבע פגישות בממוצע עם פסיכולוג חינוכי או קליני מומחה, כאשר ההתערבות התבססה על התערבות קוגניטיבית התנהגותית קצרת מועד. הקבוצה השנייה של התלמידים (902 תלמידים) הייתה קבוצת ביקורת שלא קבלה התערבות פסיכולוגית כלשהיא. כשמונה חודשים לאחר תחילת ההתערבות, נבדקו בקרב שתי הקבוצות שהשתתפו במחקר שלושה מדדי נשירה (משתנים תלויים): נשירה גלויה, נשירה סמויה ברמה בינונית ונשירה גלויה ברמה חמורה.

**נשירה גלויה:** נשירה ממצבת התלמידים של בבית הספר.

**נשירה סמויה ברמה בינונית:** הוגדרה כתלמיד הנעדר מבית הספר יום בשבוע בממוצע ללא הסבר מוצדק.

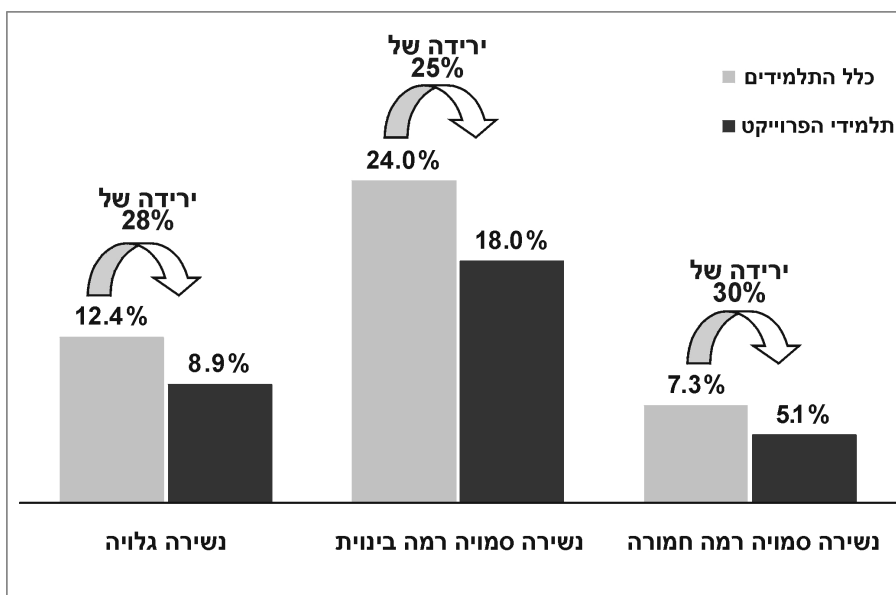
**נשירה גלויה ברמה חמורה:** הוגדרה כתלמיד הנעדר מבית הספר לפחות 3 ימים בשבוע ללא הסבר מוצדק.

### תוצאות

בחלק זה של המחקר ניסינו לבדוק את יעילותה של תוכנית טיפולית פרטנית שמטרתה לצמצם את הנשירה מבית הספר. לשם כך, נבדקו שיעורי הנשירה בקרב 2128 תלמידים

שחלקם קבלו התערבות פסיכולוגית פרטנית וחלקם לא. תוצאות המחקר הצביעו על כך כי התערבות פסיכולוגית פרטנית בתלמידים שאותרו כנמצאים במצוקה הובילה לירידה של 25%-30% בשיעורי הנשירה הגלויה והסמויה של התלמידים. ביתר פירוט נמצא כי, בכיתות אשר השתתפו בתוכנית ההתערבות הייתה ירידה של 28% בנשירה הגלויה, 25% בנשירה הסמויה ברמה הבינונית ו-23% בנשירה הסמויה ברמה החמורה בהשוואה לקבוצת הביקורת. תוצאות המחקר מובאות בתרשים 2.

## תרשים 2: השפעת תוכנית ההתערבות על מדדי הנשירה הגלויה והסמויה בקרב משתתפי תוכנית ההתערבות לעומת קבוצת הביקורת (n=2126)



## דיון וסיכום

תוצאות המחקר הנוכחי מראות כי רובם הגדול של התלמידים אשר נושרים מבית הספר עושים זאת על רקע מצוקה פסיכולוגית, כאשר 35% מהם סובלים מחרדה ו/או דיכאון. בנוסף, המחקר הראה כי בניית תוכנית התערבות טיפולית המבוססת על זיהוי התלמידים הנמצאים במצוקה פסיכולוגית יחד עם מתן טיפול פסיכולוגי מוביל לצמצום דרמטי בשיעורי הנשירה הגלויה והסמויה. תוצאות אלו מצביעות על החשיבות הגדולה הטמונה בהתייחסות לצדדים הנפשיים ולמצוקות הפסיכולוגיות של תלמידים העשויים להוביל לנשירתם מבתי הספר. תוצאות המחקר הנוכחי קוראות לערוך שינוי במוקד של תוכניות המניעה, מתוכניות המתמקדות בתגובות משמעתיות של בית הספר

לתוכניות טיפוליות המזהות ונותנות מענה טיפולי לתלמידים הנמצאים במצוקה. יש צורך במחקרים נוספים שיבדקו את ההשפעה המבדלת האפשרית על צמצום נשירת תלמידים על ידי התערבות טיפולית פסיכולוגית פרטנית בתלמידים במצוקה לעומת עבודה מערכתית עם צוות המורים. בהקשר לכך, ליועץ החינוכי יש תפקיד מרכזי בשלב האיתור של תלמידים הנמצאים במצוקה והן בשלב העבודה המשותפת עם הפסיכולוג בליווי וניהול המקרה של התלמידים שאותרו כנמצאים במצוקה.

### מקורות

- גב, ס"ת רו, שי ודביר, ל' (2010). מניעת נשירה באמצעות חיזוק ההתמדה. **מניטוק לשילוב**, 16, 172-180.
- דוברת, ש' (2005). **התוכנית הלאומית לחינוך**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- הכנסת (2002). **דו"ח הוועדה המיוחדת לנושא הנשירה מבתי הספר - בראשות חברת הכנסת תמר גוז'נסקי**. ירושלים: כנסת ישראל.
- כהן-נבות, מ' (2003). **התערבות בית-ספרית לילדים ולבני נוער בסיכון**. ירושלים: מאיירס-גוינט-מכון ברוקדייל.
- נבות, מ', אלנבוג, ש' וריינפלד, ת' (2001). **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער**. מכון ברוקדייל, ירושלים.
- Astor, R. A., Benbenishty, R., Zeira, A., & Vinokur, A. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgments of school violence as a problem. *Health Education and Behavior*, 29, 716-736.
- Atkinson, M., Halsey, K., Wilkin, A., & Kinder, K. (2000). *Raising attendance: a detailed study of education welfare service working practices*: Vols. 1 and 2. National Foundation for Educational Research. Berkshire, UK.
- Attwood, G., & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: Prevalence, trajectories and pupil perspective. *Research Papers in Education*, 21 (4), 467-484.
- Biele, K., Gatland, L., & McLaughlin, A. (1998). Meet Jeff, reformed truant. *Christian Science Monitor*, 90, 107-116.
- Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A., & Henrich, G. C. (2006). Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 504-514.

- Coffey, M., Dugdill, L., & Tattersall, A. (2010). Working in the public sector: *A case study of social services*. *Journal of Social Work*, 9 (4), 420-442.
- Egger, H. L., Costello, J., & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal American Academic Child and Adolescents Psychiatric*, 42 (7), 797-807.
- Henry, K. L. (2007). Who's skipping school: Characteristics of truant in 8<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> grade. *Journal of school health*, 77 (1), 29-35.
- Henry, K.L., & Huizinga, D. H. (2007). Truancy's effect on the onset of drug use among urban adolescents and placed at risk. *Journal of Adolescents Health*, 40 (4), 9-17.
- Jordan, W. J., Lara, J., & McPartland, J. M. (1996). Exploring the Causes of Early Dropout Among Race-Ethnic and Gender Groups. *Youth and Society*, 28, 62-94.
- Karp, E. (1988). The dropout phenomenon in ontario secondary schools: A report to the ontario study of education and the issue of dropouts, student-retention and transition series. Ontario, Dept of Education, Toronto
- Kimberly, L. H., & Huizinga, D. H. (2007). School related risk and protective factors associated with truancy among urban youth placed at risk. *Journal of Primary Prevent*, 28, 505-519.
- Lotz, R. & Lee, L. (1999). Sociability, school experience and delinquency. *Youth & Society*, 31 (30), 199-224.
- McCare, L. (2004). Truancy, school exclusion and substance use. *Edinburgh Study of Youth Transition and Crime Research finding*, 4, 102-114.
- Richtman, K. S. (2007). The truancy intervention program of the Ramsey Country Attorney's office: A collaborative approach to school success. *Family Court Review*, 45 (3), 421-437.
- Steinhausen, H.C., Muller, N., & Metzke, C.W. (2008). Frequency, stability and differentiation of self reported school fear and truancy in a community sample. *Child and Adolescent Psychiatric*, 2, 102-112.
- Stoll, P. (1990). Absent pupils who are officially present. *EducationToday*, 40 (3), 5-22.

## סקירת ספרים

שם הספר: **מצאתי את עצמי ליד הכיור**

נעמי גור, 244 עמודים, הוצאת רימונים, 2011

הסוקרת: **אדריאנה פלדמן**

כוחו של ספר זה במשחק המרתק שבין הכנעות לשגרה לבין הפרתה. הספר מציג את האדם מבעד לעדשת הדיאלוג - הרמה הגבוהה ביותר מבין יכולותיו האנושיות. נעמי מגוללת כאן בעדינות ובנחישות רשת של דיאלוגים רבי כיוונים: עם עצמה; עם בני משפחתה; עם אלה שהיא מלווה אותם בחיפוש עצמם; ועם התבונה והתובנה של התרבות.

בכל מצבי החיים המוצגים בספר נעשה ניסיון למצוא את הדרך לשפיות. ה"שפיות" בהגדרתה של נעמי היא הגדרה מעניינת. המושג אינו קשור לקודים חברתיים וכך גם לא למצבים נורמטיביים. השפיות נתפשת כאיזון בין החלק לשלם: "להיות שלמים וגם חלק ממשוה גדול מאתנו" (עמ' 12); כגשר בין המציאות לדמיון: "אחיזה בקרקע עם מבט לשמים" (עמ' 12).

מבחינה מטאפורית מיקומן של אידיאולוגיות מובנות המלוות בחשיבה לוגית הינן במשרד מרווח ומרוהט בהתאם, מקום בו הסמכות קודמת לקשרים בין-אישיים ולאינטימיות. בניגוד להן סיפורים בין-אישיים המלווים בחשיבה נרטיבית מחפשים את מיקומם בסביבות בהן מתקיימות פעילויות אנושיות רלוונטיות. במקומות אלה הקשר והאינטימיות הם העיקר ואילו הסמכות האידיאולוגית הופכת למשנית. נעמי בחרה כבמה מטאפורית את המקום "ליד הכיור". "ליד הכיור" כסמל המבטא הן את מקום ההתרחשות והן את משמעותה. כלומר מיקום שעיקרו בפעילויות שהינן רלוונטיות מבחינה אנושית והסמכות מהן והלאה: "אנו חיים בתקופה של מות האידיאולוגיות הגדולות" (עמ' 12); "כוונתי לשתף בחוויות, במחשבות, ובהרהורי לב..." (עמ' 14).

הספר מביא ארבעים ושנים סיפורי חיים ייחודיים, ספציפיים, על זיוה, ליאורה, גיא, דורית ועוד. אנו הופכים שותפים לכאבם הפרטי, לאי-הבהירות שמציפה אותם ולסדקים שמתגלים במרוצת חייהם. נעמי מצליחה להפוך את הקורא למעורב עימם וגורמת למטפלים וליועצים שבינינו לרצות לקחת חלק במסע הטיפולי.

נראה לי שהמעורבות וההתערבות הזאת מקורה, במידה רבה, ביכולת המפתיעה של נעמי להפוך את סיפורי החיים הללו לדילמות של חיי יום-יום, מבלי שיאבדו את ערכם הייחודי - המיידי. דבר שג'רום ברונר (Jerome Bruner; פסיכולוג בעל שם שעסק בחקירת הפעילות המנטלית של האדם) מכנה ייחודיות גנרית (Generic Particularity). כלומר סיפורים ייחודיים, אנושיים, הנתפשים כאב-טיפוס (סוגה). ספור המצליח למלא

פונקציה דו-כיוונית כזאת, הינו בעל ערך רב לפעילות המנטלית של האדם ומעורר אותו למודעות ולצמיחה. השמות בהם מכונים הסיפורים הללו, כמו "מודעות קללה או ברכה", "העבר חטוּטרת או מקור חיים", מבטאים את עוצמתם הגנרית של הסיפורים הייחודיים.

לסיכום, הספר מזמין ומדריך את הקורא לכיוון של התפישה ההומניסטית בתחום של יחסי עוזר ונעזר. תפישה בה אבני הדרך הם פשטות אנושית, כנות התייחסותית, קשר בין-אישי אינטימי וחשיבה נרטיבית. איכויות, שלדעת, הם צורך והכרח בתקופתנו בכלל, ובתחומי הטיפול בפרט.

הספר מומלץ למטפלים וליועצים. הוא יהווה תרומה חשובה במיוחד לאלה שמושגים כמו מצבי חיים ומשמעות קרובים לליבם והכיוון ההומניסטי בכלל, מוכר להם ויקר.

## הנחיות לכתיבת מאמר לכתב העת "הייעוץ החינוכי"

מנחם-אב תשע"ב, יולי 2012

על הכותבים לצרף למאמרם קובץ ובו שם המאמר ופרטים אישיים הכוללים שמות מלאים, כתובת, טלפונים (בבית, בעבודה וטלפון נייד), ודוא"ל. את המאמר יש לשלוח בדואר אלקטרוני לעורך כתב העת, ד"ר שרגא פישרמן: [shraga@orot.ac.il](mailto:shraga@orot.ac.il)

### הנחיות לכתיבת המאמר:

#### א. כללי

- האורך הרצוי של מאמר הוא עד 25 עמודים (כולל רשימת מקורות).
- יש לכתוב תקציר בהיקף של עד 150 מלים בעברית ובאנגלית וכן תאריכים (מילות מפתח). כותרת התקציר בצד בפונט 12 עבה. התקציר עצמו בפונט 10.
- יש להקפיד על עברית תקנית, כללי תחביר, סגנון וניסוח ראויים וברורים.
- רצוי להימנע מהערות שוליים כי הן מקשות על העריכה הגרפית. אם בכל זאת הדבר הכרחי, נא לכתוב אותן בעמוד נפרד בסוף המאמר תוך הפניה ממוספרת אליהן. לדוגמא: "ראה הערה 1 בסוף המאמר."

#### ב. אפיוני עמוד (A4)

- גופן: David בגודל 12 (פרט למקרים שיפורטו בהמשך)
- רווח בין שורות: כפול
- רווח שוליים: 3 ס"מ מצד ימין ומצד שמאל
- יישור שורות: בשני הצדדים
- פיסקה חדשה: לאחר כותרת לא נדרשת כניסה של תחילת הפיסקה, אך פרט לכך בכל פיסקה חדשה נדרשת כניסה של 3 מקומות וכתובה במקום הרביעי (ניתן לעשות זאת כך: format -> paragraph -> special -> first line או בעברית: עיצוב -> פסקה -> מיוחד -> שורה ראשונה)
- מספור עמודים: למטה במרכז, כולל עמוד ראשון.

#### ג. כותרות

- שם המאמר בגודל 16, מודגשת, במרכז
- כותרת ראשית בגודל 14, מודגשת, בצד
- כותרת משנית בגודל 12, מודגשת, בצד
- כותרת בדרגה שלישית בגודל מודגשת ואחריה נקודתיים, מתחילה את הפסקה.

מינוחי הכותרות למחקר אמפירי הם:

**מבוא** (כותרת ראשית), המציג את נושא המחקר, חשיבותו ומטרותיו. לאחר המבוא יבוא הפרק התיאורטי עם הכותרות הענייניות שלו (כותרת ראשית, משנית וכו').

**שאלות/השערות המחקר** (כותרת ראשית).

**שיטת המחקר** (כותרת ראשית) הכוללת: **נבדקים, כלים, הליך** (כותרת משנית).

**ממצאים** (כותרת ראשית).

**דיון** (כותרת ראשית).

**נספח** (כותרת ראשית).

**ד. הנחיות לכתיבת מאמר "מן שדה"** – מאמר המדווח על פעילות ייעוצית שיושמה בשדה. מאמר זה מחייב גם הוא תקצירים בעברית ובאנגלית והנחיות הכתיבה שלו זהות להנחיות הנ"ל. יחד עם זאת, לאור אופיו המיוחד של מאמר מסוג זה, עליו להיות בנוי מהחלקים הבאים: א. מבוא קצר המתאר את חשיבות ההתערבות, מהו החידוש שבה ומה מטרותיה. ב. רקע תיאורטי רלבנטי לנושא המאמר. לדוגמה: אם יושמה תוכנית בנושא הפחתת האלימות בבית הספר, יש לכלול ברקע התיאורטי התייחסות לנושא האלימות בבית הספר, כולל תוכניות התערבות קיימות בנושא זה בעולם, וביחוד בארץ. ג. תיאור ההתערבות: מטרותיה, פירוט דרכי יישומה בשדה (כולל אפיוני המשתתפים) וממצאי ההתערבות (כמותיים ו/או איכותניים). ד. דיון בממצאים: הצגת מגבלות ההתערבות והמלצות לשיפור התערבויות עתידיות וכן הצעות לעריכת מחקרים עתידיים.

#### ה. לוחות ותרשימים

- בגופן בגודל 12. יתכן שבמקרים מסוימים יהיה צורך להקטין את הגופן ל-10.
- כל לוח ותרשים יודפס על דף נפרד ויצורף בסוף המאמר. בגוף המאמר יש לציין את המקום להכנסת הלוח/התרשים.

לדוגמא:

תגובות הסטודנטים לקורס מוצגים בלוח 1.

לוח 1 לכאן

עיון בלוח 1 מלמד.....

- הכותרת של הלוח/התרשים ממורכזת ומודגשת בעובי, לדוגמה:

**לוח/תרשים 1: התפלגות התלמידים לפי ציוניהם**

#### ו. הפנייה למקורות בתוך הטקסט

- **שם משפחה של המחבר(ים) ושנה** בשפת המקור (Boler, 1999)
- **כשמזכירים שם מחבר שכתב בלועזית**, יש לציין את שמו בטקסט בתעתיק עברי. לדוגמא: בולר (Boler, 1999) מצא כי.....
- **כאשר יש שני מחברים הרישום כנ"ל**. במקרה של **שלושה מחברים או יותר**, יש לציין את כולם בפעם הראשונה שהמקור מוזכר ולאחר מכן רק השם של המחבר הראשון ולהוסיף "עמיתיו". לדוגמא: בפעם הראשונה: Segal, Lowel, White & Kerr, 2003 ובפעם השנייה: Segal et al., 2003 בעברית: כפיר, פרסקו ופאול, 2005 בפעם הראשונה, ואילו בפעם השנייה: כפיר ועמיתיה, 2005.
- **כאשר יש מספר מקורות באותם סוגריים**, יש לרשום אותם לפי סדר אלפביתי. כאשר יש הפנייה למספר מקורות של אותו מחבר, יש לרשום לפי סדר כרונולוגי החל מהמוקדם ביותר. כאשר יש כמה מקורות של אותו מחבר מאותה שנה יש להוסיף אותיות משנה. לדוגמא: סגל, 1990א, 1990ב. ברשימת המקורות יש לרשום אותם גם עם האותיות.
- בעניין של **ציטוט**, יש להוסיף מספר עמוד.
- **הפנייה למקור שאינו מחבר** – (National Institute of Mental Health) [NIMH], 1999. בהמשך אזכור של ראשי התיבות בלבד (NIMH, 1999)
- **מקור משני שמתבסס על מקור ראשון** – יש להוסיף "אצל..." לדוגמא: מחקרו של סגל (אצל לוי, 1996).
- **טקסט אנגלי בסוגריים בתוך טקסט עברי** - כאשר מוסיפים כיתוב אנגלי בתוך סוגריים בתוך טקסט עברי, לדוגמא: (Levinson, 2004), יש לפתוח סוגריים בעברית, לעבור לאנגלית, לכתוב את הרצוי ואז לעבור שוב לעברית ולסגור סוגריים. הליך זה מונע שיבושים החלים בזמן עריכה, כשהסוגריים נכתבים באנגלית.

#### ז. רשימת מקורות

- שורה ראשונה של מקור מתחילה במקום הראשון בשורה, אך השורות הבאות של אותו מקור מתחילות במקום הרביעי בכל שורה. ראה דוגמאות בהמשך. ניתן לעשות זאת כך: hanging → special → paragraph → format ובעברית: עיצוב <- פסקה <- מיוחד <- תלויה
- הרשימה בעברית מוצגת לפני הרשימה בלועזית.
- שתי הרשימות מסודרות בסדר אלפביתי לפי שם המשפחה של המחבר הראשון. אם יש מספר מקורות של אותו מחבר, יש לסדר אותם כרונולוגי ולסמן כל אחד באותיות (כמו באזכורים בתוך גוף המאמר).

• **יש לרשום את המקורות בעברית לפי הסגנון הבא:**

גתי, א'. (2003). הסחל"ב – מודל לסיוע בבחירת מסלול לימודים ומקצוע. בתוך ר' לזובסקי וצ' בר-אל (עורכות), **מסע של תקווה: ייעוץ וחינוך בעידן של אי ודאות** (עמ' 237-264). אבן יהודה: רכס.

טטר, מ' (2002). משמעותיות המורים עבור תלמידיהם: תפיסות מורים והשלכות לייעוץ. **הייעוץ החינוכי** יא, 88-122.

ענבר, ד' (2000). **ניהול שונות: האתגר החינוכי**. קדימה: רכס.

צדקה, י' (1974). **משלימי הפעול בעברית החדשה**. עבודת דוקטור שלא פורסמה, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

היוש, ט', פרסקו, ב' ואילון, ח' (2002, פברואר). **הישגים השכלתיים של בוגרי מכינה קדם-אקדמית: המקרה של מכללה להכשרת מורים**. עבודה שהוצגה בכנס של אגודת הסוציולוגיים, באוניברסיטת חיפה.

• **יש לרשום את המקורות בלועזית לפי הסגנון הבא:**

Creswell, J.W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2<sup>nd</sup> edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

Fresko, B., & Wertheim, C. (2003). Building cultures of caring and empowerment for Israel's at-risk youth. In F.K. Kochan & J.T. Pascarella (Eds.), *Global perspectives on mentoring* (pp. 23-38). Greenwich, CO: Information Age.

Topping, K., & Whiteley, M. (1990). Participant evaluation of parent-tutored and peer-tutored projects in reading. *Educational Research*, 32(3), 14-27.

Devins, G.M. (1981). *Helplessness, depression, and mood in end-stage renal disease*. Unpublished doctoral dissertation, McGill University, Montreal.

National Commission on Teaching and America's Future (2003). *No dream denied: A pledge to America's children. Summary report*. Retrieved June 3, 2004, from [http://documents.nctaf.achieve3000.com/summary\\_report.pdf](http://documents.nctaf.achieve3000.com/summary_report.pdf)

Crowther, D.T., & Cannon, J.R. (2002). Professional development models: A comparison of duration and effect. *Proceedings of the Annual International Conference of the Association for the Education of*

*Teachers in Science*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED465639).

McLymont, E.F. & da Costa, J.L. (1998, April). *Cognitive coaching the vehicle for professional development and teacher collaboration*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

