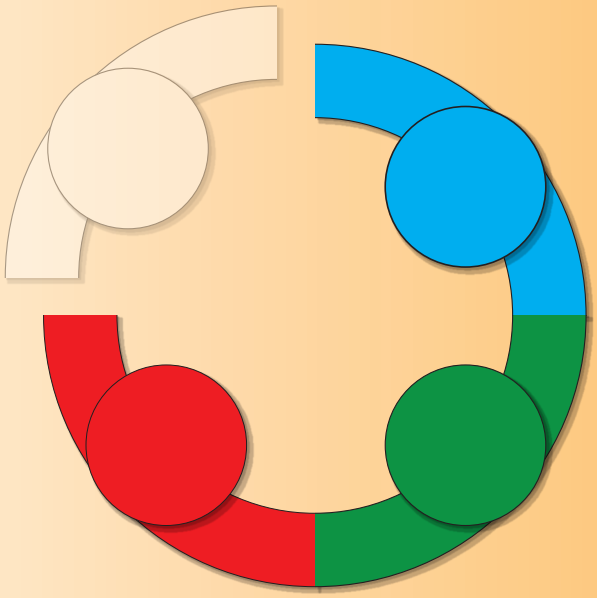
אגודת היועצים החינוכיים בישראל
رابطة المستشارين التربويين في إسرائيل
Israel Association of Educational Counselors

הייעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל



כרך כ
חשון תשע"ח - אוקטובר 2017

הייעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

Educational Counseling

Journal of the Israel Association of Educational Counselors

שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך

ISSN 0792-3082

כתובת המערכת:

רח' הים התיכון 7, ת.ד. 906, קריית שמואל, חיפה 3100801

טלפון: 04-8780000 פקס: 04-8714445

Email: laor@shaanan.org

הייעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

העורך: פרופ׳ שרגא פישרמן

כרך כ

בהוצאת שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך

כסלו תשע״ח נובמבר 2017

עורך: פרופ׳ שרגא פישרמן

עורכת לשון: יפעת פישר

חברי המערכת

פרופ׳ משה טטר, האוניברסיטה העברית, ירושלים

פרופ׳ רבקה לזובסקי

ד״ר מרים נוימאיר, מכללת תלפיות

ד״ר אילנה סבר, אוניברסיטת חיפה

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 ; מכללת אורות

ד״ר מוטי שרצר, המכללה האקדמית בית ברל

עריכה גרפית והבאה לדפוס: תמי יהושע

עיצוב כריכה: תמי יהושע

תוכן העניינים

דבר יושבת ראש אגודת היועצים החינוכיים ..... ז

דבר העורך ..... ט

מחברים ..... יא

"אני בן אדם אחד, אני לא יכולה להתחלק להכול..."

אירועי קושי ומשבר בעבודת יועצות חינוכיות ודרכי התמודדות עמם: נקודת מבט נרטיבית

שרה רוזנאו ואיציק גילת 13

"אנחנו באותה סירה והראש צריך להיות טובת הילד":

כיצד מתעצבים דפוסי העבודה של יועצות חינוכיות עם הורים?

משה טטר ורונית כץ 41

דילמות חברתיות ומוסריות בעבודתם של היועצים החינוכיים בבתי ספר על-יסודיים לתלמידים עם לקויות למידה

סאאיד בשארה 84

להיות יועצת? סיפור מסלול התפתחות הקריירה של גברים שבחרו בייעוץ חינוכי

רונן סלע ומירית סיני 112

השלכות למידה בשפת אם על תהליך החִברות למקצוע ייעוץ חינוכי בקרב סטודנטים ערבים

לודמילה קריבוש 133

תפיסת היועצת את תפקידה בקידום נושא החינוך המיני בחברה הערבית

מירית סיני ופרידה שחאדה 164

אמונות כלפי גוף האישה מבעד לעיניהם של סטודנטים לחינוך ולהוראה ערבים ויהודים: השלכות על העבודה החינוכית

נורית קפלן תורן, רונית שלזינגר ודרה מושר-איזנמן 187

משאבי התמודדות בתחום קידום בריאות והפחתה במשקל בקרב סטודנטים להוראה

אילת סימן טוב 210

רווחה נפשית ואיכות חיי נישואין בקרב אבות ואימהות לילדים עם אוטיזם

אילת סימן טוב 242

הקשרים בין הערכה עצמית, סגנון התקשרות וסגנון התמודדות עם מצבי לחץ לנישואין מוקדמים בקרב מתבגרות מוסלמיות-פלסטיניות במזרח-ירושלים

סלוא קויוקס חלבי, משה טטר ויאסמין אבו פול 280

ילדים חשופים לאלימות מצד אביהם כלפי אימם: אוכלוסיית יעד עבור מערכת החינוך

יפעת כרמל 313

שילוב מתבגרים לקויי שמיעה בכיתות רגילות כמקדם או מעכב חוויית מיטביות בבית הספר

דנית יונה וסמדר בן אשר 331

שיימינג בווטסאפ בקרב ילדים ובני נוער בישראל: מחקר חלוץ
דנה אייזנקוט 357
סקסטינג בקרב מתבגרים בישראל
מיכל דולב-כהן וצמרת ריקון 384
התערבות בבית הספר מתוך גישה נרטיבית
פלג דור-חיים 404
מודל לשיפוט אירועים מורכבים מהמציאות
נירית ראוכברגר, שלמה קניאל ואביה גוטמן 419
שאלון השלכתי לבדיקת המובחנות העצמית (שמ"ע):
נתונים ראשונים לגבי תוקפו של הכלי
אורה פלג ומירב ביטון-עידן 440
תרומתן של התנסויות בגיל ההתבגרות למסוגלות העצמית לשלב בין תפקידי עבודה ומשפחה: מחקר משולב
איריס חזקיה ורחל גלי צינמון 466
סקירת ספר 494
הנחיות לכתיבת מאמר לכתב העת "הייעוץ החינוכי" 496
Abstracts 501

דבר יושבת ראש אגודת היועצים החינוכיים

הוצאתו לאור של גיליון חדש בכתב העת "הייעוץ החינוכי", ממפעליה החשובים של אגודת היועצים הוא תמיד אירוע מרגש, אך הופעתו של כרך כ' תשע"ח, הוא אירוע חגיגי ומרגש שבעתיים. הוא מעיד שמאז הופעתו של הכרך הראשון שהפיקה האגודה (בשנת 1989), האגודה התמידה ואף שדרגה אותו, והעניין בו גדל. עם הופעתו של כרך זה, מתווסף עוד נדבך של ידע בתחום הייעוץ, המחזק אותנו מקצועית ומייחד את הייעוץ החינוכי כמבנה דעת מובחן וייחודי.

במחקרים ובעבודות שפורסמו במהלך השנים בכל עשרים הכרכים חוזר ועולה הדיון בייחודיותו של המקצוע ובמובחנות שלו משותפי התפקיד במערכת החינוך. הדיון בשאלת הזהות המקצועית של היועץ החינוכי מעלה סימני שאלה ומגבש סימני קריאה בתחום המקצועי וחוזר חלילה. תהליך זה משקף דינמיות וערננות של מקצוע משתנה ומתפתח. זה תהליך המנסה לגבש "חוט שדרה" מקצועי, שיעמוד איתן כנגד ניסיונות לערער את מעמד הייעוץ במערכת החינוך.

הכרך שהופיע בשנת תשנ"ה (מאי 1995) זכה בהכרה אקדמאית בין-לאומית, המעניקה גמול השתלמות למפרסמים בו והעלתה את יוקרתו. בכתב עת זה מועלית דרישה מנומקת לתקן מחייב ליועצים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים.

תביעה זו לא יורדת מסדר יומה של אגודת היועצים במהלך כל אותן שנים. דו"ח מבקר המדינה (מאי 2014) מדגיש חד-משמעית את הפער בין רמת ההשכלה וההכשרה של היועצים החינוכיים ובין מבנה העסקה מעוות ולא מוסדר, זאת למרות דרישות חוזרות ונשנות ממשרד החינוך לתקן את המעוות. יתרה מזו, "אין התאמה בין המשימות שהגדיר משרד החינוך ליועצים החינוכיים ובין היקף משרתם..." עצם הדבר גורם לתסכול ולעיתים אף להתשה של יועצים.

חוסר ההתייחסות של משרד החינוך לממצאי הדו"ח, העצים את אגודת היועצים. לכן היא משקיעה את מרב פעולותיה, בשיתוף ארגוני המורים ושפ"י, בהגשת מסמך תביעות למשרד החינוך לתיקון המצב. עיקריו: הקצאת תקן ליועצים בבתי ספר יסודיים ובחטיבות הביניים, מתן קביעות בייעוץ ונוסחה ברורה ומשופרת למתן גמול מקצוע בהתאם להכשרתו של היועץ, הדרישות המוטלות עליו ורמת אחריותו. על תביעות אלה אנו נאבקים בכל דרך חוקית העומדת לרשותנו, ואנו מקווים לתוצאות חיוביות.

תודה גדולה לפרופ' שרגא פישרמן על התמדה ומסירות בעריכה מוקפדת ומקצועית של ארבעת הכרכים אחרונים: כרך י"ז (מנחם-אב תשע"ב, יולי 2012)

שעיקרו מאמרים בתחום ילדים ונוער החשופים למצבי סיכון, עד כרך כ׳ חשוון תשע״ח (אוקטובר 2017) הכולל מאמרים בסוגיות תאורטיות ומעשיות בעבודת היועצים.

תודה לחברי המערכת, לכותבי המאמרים, לסוקרים שעשו מלאכתם נאמנה והקדישו מזמנם היקר, לראשי מגמות הייעוץ במוסדות להכשרת יועצים, ובעיקר ליועצים המוצאים בכתב העת הזה במה לפרסום עשייתם המקצועית.

תודה מיוחדת לפרופ׳ יחיאל פריש, נשיא המכללה האקדמית הדתית לחינוך – שאנן, על התגייסותו להוציא לאור כתב עת זה בנדיבות וברוחב לב.

אנו מאמינים שאכן כתב עת זה הוא נדבך חשוב בבניית הידע וההתפתחות של מקצוע הייעוץ ומעשיר את העשייה המקצועית של היועצים בבתי הספר.

עמליה מאיר הדרי

יו״ר האגודה

דבר העורך

לפנינו הגיליון העשרים של כתב העת "הייעוץ החינוכי". שוטטות מזדמנת בין שירים עבריים הניבה כמה שירים שעסקו בגיל עשרים כאשר המשותף להם הוא אבל על אובדן חייל שנשאר צעיר לנצח. כך, לדוגמה, בשירו של אהרון אשמן (1949): "בן עשרים, עשרים ושתיים, ואולי רק בן יוד-טית, הוא היה בהיר עיניים, הוא לצו לבו ציית". ובדומה, שירו של עלי מוהר (בלחנו ובשירתו המופלאה של יהודה פוליקר): "מה עושים עם חבר שכמותך, מה עושים עם מותך, עם זכרון היותך, עם חבר שכמותך שנשאר בן עשרים". בשירים אלה ובדומיהם, בן עשרים מסמל את הנעורים, האון והחיוניות. בשונה, כאשר המשנה בפרקי אבות (ה, כא) מתארת את מחזור חיי האדם, היא מציינת "בן עשרים לרדוף". לדעת מפרשים רבים משמעות 'לרדוף' היא להתחיל בחיי המעשה לאחר שלבי החינוך, החניכה וההתבגרות.

דומה כי גיליון עשרים מבטא את שני היעדים. מצד אחד את הבגרות (יש שיוסיפו 'המוקדמת'), את 'יישוב הדעת' ועמו את הנעורים, האנרגיה והתסיסה. תפילתי היא שהנעורים לא ייתמו והבגרות לא תתמצה...

בגיליון שלפנינו ח"י מאמרים שאפשר לחלקם לשלוש קבוצות:

הקבוצה הראשונה קשורה לעולמם של סטודנטים לייעוץ חינוכי או לזהותם המקצועית של היועצים החינוכיים. לקבוצה זו אפשר לשייך את מאמרם של שרה רוזנאו ואיציק גילת הדן באירועי קושי ומשבר בעבודת יועצות חינוכיות ודרכי התמודדות עמם; את מאמרם של משה טטר ורונית כץ הבוחן כיצד מתעצבים דפוסי עבודה של יועצות חינוכיות עם הורים; את מאמרו של סאאיד בשארה המתאר דילמות חברתיות ומוסריות בעבודתם של יועצים חינוכיים בבתי הספר העל-יסודיים לתלמידים עם לקויות למידה; את מאמרם של רונן סלע ומירית סיני השופך אור על מסלול התפתחות הקריירה של גברים שבחרו בייעוץ חינוכי. בקבוצה זו נמצאים גם שני מאמרים הדנים ביועצים חינוכיים למגזר הערבי: את מחקרה של לודמילה קריבוש על השלכות למידה בשפת אם על תהליך החברות המקצועי של סטודנטים ערביים ואת מחקרן של מירית סיני ופרידה שחאדה העוסק בתפיסת היועצת את תפקידה בקידום החינוך המיני בחברה הערבית. שני מאמרים אחרים עוסקים בעולמם של סטודנטים לחינוך ולהוראה: מאמרן של נורית קפלן תורן, רונית שלזינגר ודרה מושר-איזנמן המאיר את סוגיית אמונות כלפי גוף האישה בעיני סטודנטים ערבים ויהודים לחינוך ולהוראה ומחקרה של אילת סימן טוב המתאר משאבי התמודדות עם קידום בריאות והפחתה במשקל של סטודנטים להוראה.

הקבוצה השנייה קשורה למושאי הייעוץ החינוכי – הורים, ילדים ומתבגרים הזקוקים לסיוע. לקבוצה זו אפשר לשייך את מחקרה של אילת סימן טוב על רווחה נפשית ואיכות חיי נישואין של הורים לילדים עם אוטיזם; את מחקרם של סלוא קויוקס חלבי, משה טטר ויאסמין אבו פול הדן בקשר שבין הערכה עצמית, סגנון התקשרות וסגנון התמודדות עם מצבי לחץ לנישואין מוקדמים של מתבגרות מוסלמיות-פלסטיניות; את מאמרה של

יפעת כרמל על ילדים החשופים לאלימות מצד אביהם כלפי אימם ; את מחקרן של דנית יונה וסמדר בן אשר על עמדותיהם של מתבגרים לקויי שמיעה כלפי שילובם בחברה שומעת. בקבוצה זו נמצאים גם שני מאמרים העוסקים בהצקה מקוונת : מאמרה של דנה אייזנקוט על שיימינג בווטסאפ בקרב ילדים ובני נוער ומאמרן של מיכל דולב-כהן וצמרת ריקון על סקסטינג בקרב מתבגרים.

הקבוצה השלישית קשורה למשאבים העשויים לסייע ליועצים בעבודתם. לקבוצה זו אפשר לשייך את מאמרו של פלג דור-חיים המתאר התערבות בבית ספר בגישה הנרטיבית ; את מאמרם של נירית ראוכברגר, שלמה קניאל ואביה גוטמן על מודל לשיפוט אירועים מורכבים מהמציאות ; את מאמרן של אורה פלג ומירב ביטון-עידן המביא שאלון השלכתי לבדיקת המובחנות העצמית ואת מאמרן של איריס חזקיה ורחל גלי צינמון הבוחן את תרומתן של התנסויות בגיל ההתבגרות למסוגלות העצמית לשלב בין עבודה למשפחה.

צרור תודות לפרופ׳ יחיאל פריש, נשיא מכללת שאנן, שהואיל לממן את הוצאות גיליון זה. תודות לצוות העורכות : ליפעת פישר העורכת הלשונית ולתמי יהושע העורכת הגרפית על העריכה המוקפדת.

אני פונה לראשי התכניות להכשרת יועצים באוניברסיטאות ובמכללות להירתם ולתת חסות פיננסית לגיליון העשרים ואחת.

ברכות לעמליה הדרי, יו״רית אגודת היועצים היוצאת, על מאמציה הבלתי נלאים להוצאת הגיליון ואני מברך את הניה פישמן היו״רית הנכנסת בברכת הצלחה.

להתראות בגיליון העשרים ואחת.

שלכם

שרגא

מחברים

אבו פול יאסמין – תואר שני בנוירופסיכולוגיה קלינית-שיקומית, המחלקה לפסיכולוגיה, האוניברסיטה העברית בירושלים.

אייזנקוט דנה ד״ר – מרצה במכללה האקדמית אשקלון; מדריכת שפ״י ביחידה להתמודדות במצבי לחץ וחירום; יועצת חינוכית.

ביטון-עידן מירב – מוסמכת התכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי, מכללת עמק יזרעאל.

בן אשר סמדר ד״ר – פסיכולוגית חינוכית מומחית; מרצה בכירה בתוכנית לייעוץ חינוכי במכללת קיי; מרצה מן החוץ במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן גוריון בנגב; חברת סגל מרכז מנדל בנגב.

בשארה סאאיד ד״ר – המכללה האקדמית בית ברל; האוניברסיטה הפתוחה.

גוטמן אביה ד״ר – ראשת מסלול חינוך מיוחד, מכללת אורות ישראל .

גילת יצחק פרופ׳ – פסיכולוג; ראש רשות המחקר ומרצה לפסיכולוגיה במכללת לוינסקי לחינוך.

דולב-כהן מיכל ד״ר – מרצה וחוקרת בתחום הפסיכולוגיה של האינטרנט; מנהלת המרכז ללמידה וחקר פגיעות במרחב המקוון, התוכנית לייעוץ חינוכי, אורנים – המכללה האקדמית לחינוך.

דור-חיים פלג – פסיכולוג ארגוני וחינוכי מומחה; דוקטורנט באוניברסיטת תל-אביב; מלמד בחוג לייעוץ חינוכי במכללת קיי שבנגב; עוסק בייעוץ ובהנחיה של מטפלים, מנהלים, יועצות בית ספר ועובדים סוציאליים.

חזקיה איריס – יועצת חינוכית; דוקטורנטית, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

טטר משה פרופ׳ – מנהל בית הספר לחינוך ע״ש שלמה (סימור) פוקס, הקתדרה ע״ש מורטון מנדל, האוניברסיטה העברית בירושלים.

יונה דנית – תואר ראשון (B.Ed.) בחינוך מיוחד; בוגרת תואר שני (M.Ed.) בתוכנית לייעוץ חינוכי במכללת קיי; מורה לחינוך מיוחד ורכזת השילוב בבית הספר ״ניצני הנגב״.

כץ רונית – תואר שני מחקרי באוניברסיטה העברית; דוקטורנטית באוניברסיטת תל-אביב; יועצת חינוכית בגימנסיה העברית; מדריכה ארצית במשרד החינוך; מטפלת משפחתית מוסמכת; מדריכת הורים למתבגרים.

כרמל יפעת ד״ר – מרצה במחלקה לייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית בית ברל; בית הספר לטיפול באמצעות אמנויות, אוניברסיטת חיפה.

מושר-איזנמן דרה ד״ר – מרצה ב-Bowling Green state University.

סימן טוב אילת ד״ר – מרצה וחוקרת במכללת סמינר הקיבוצים ובאוניברסיטת תל אביב; מרכזת את התכנית להכשרת מטפלים בפעוטות המאובחנים בספקטרום האוטיזם ומשפחותיהם בגישת מפנה באוניברסיטת בר-אילן.

סיני מירית ד״ר – מכללת בית ברל והמכללה האקדמית ע״ש מקס שטרן, עמק יזרעאל.

סלע רונן – סגן מנהל תיכון מור-מטרווסט רעננה; מוסמך התוכנית לייעוץ חינוכי במכללת בית ברל.

פלג אורה ד״ר – ראשת החוגים לחינוך ולתואר שני בייעוץ חינוכי מכללת עמק יזרעאל.

צינמון רחל גלי פרופ׳ – החוג לחינוך מיוחד וייעוץ חינוכי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב. ראשת המעבדה לחקר התפתחות קריירה.

קויקס חלבי סלוא – תואר שני בייעוץ חינוכי; מדריכה ומרצה במגמה לייעוץ חינוכי בבית הספר לחינוך ע״ש שלמה (סימור) פוקס, האוניברסיטה העברית בירושלים; ממונה על מניעת נשירה ונוער בסיכון במזרח ירושלים.

קניאל שלמה פרופ׳ חבר – מכללת אור יהודה ומכללת אורות; גמלאי אוניברסיטת בר-אילן.

קפלן תורן נורית ד״ר – מרצה באוניברסיטת חיפה ובאורנים – המכללה האקדמית לחינוך.

קריבוש לודמילה ד״ר – מרצה בחוג לסוציולוגיה ובתכניות לתואר שני באורנים – המכללה האקדמית לחינוך; מרצה במחלקה לעבודה סוציאלית במכללה האקדמית עמק יזרעאל.

ראוכברגר נירית ד״ר – ראש התמחות קידום נוער בסיכון מכללת אורות; מרצה במכללת הרצוג.

רוזנאו שרה ד״ר – יועצת חינוכית; מדריכה בכירה (בדימוס) בתכנית להכשרת יועצים חינוכיים במכללה האקדמית בית ברל.

ריקון צמרת ד״ר – ראשת התוכנית לייעוץ חינוכי בתואר שני, הפקולטה ללימודים מתקדמים, אורנים – המכללה האקדמית לחינוך.

שחאדה פאריזה – מוסמכת התכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי, מכללת בית ברל; מורה בבית ספר בקלנסווה.

שלזינגר רונית ד״ר – מרצה באוניברסיטת חיפה.

"אני בן אדם אחד, אני לא יכולה להתחלק להכול..."
אירועי קושי ומשבר בעבודת יועצות חינוכיות ודרכי התמודדות עמם: נקודת מבט נרטיבית

שרה רוזנאו ואיציק גילת

תקציר

יועצות חינוכיות נדרשות למלא תפקידים רבים בתחומי פעילות מגוונים ובכך הן נחשפות למגוון לחצים במהלך היומיומי של עבודתן. עד כה רוב המחקרים בתחום התמקדו בבדיקת הלחצים שנבחנו בדרך כלל בגישה כמותית. מאמר זה בחן חוויות מקצועיות שתפסו אותן היועצות כמעוררות קושי, דרכי ההתמודדות עם הקושי והתובנות שעלו מהן, כפי שניכרו בסיפורים שנחרתו בזיכרונן של היועצות. שישים ושש יועצות חינוכיות מילאו שאלון נרטיבי שבו התבקשו להגיב על שלושה היבטים: מהות הקושי, דרכי התמודדות עמו והתובנות שלמדו על עצמן ועל הייעוץ לאחר ההתנסות. הנתונים עובדו באמצעות ניתוח תוכן שהעלה קטגוריות בכל אחד מההיבטים. ניתוח כמותי של קטגוריות אלה תיאר את שכיחותן היחסית. הממצאים פרסו קשת רחבה של חוויות קושי ומצבי משבר. ניתוח התוכן העלה כמה מקורות קושי שאפשר למפות אותם בשלושה מעגלים קונצנטריים: מעגל תוך-אישי (לדוגמה תחושת החמצה של יעד מקצועי), מעגל בין-אישי (לדוגמה אי מתן גיבוי של המנהלת) ומעגל מערכתי (לדוגמה עומס יתר). הממצא העיקרי בדרכי ההתמודדות התבטא בהיעדר הימנעות, כלומר כמעט בכל הפעמים דיווחו יועצות על אמצעים אקטיביים שנקטו כדי להתמודד עם מקור הקושי. עוד נמצא כי ההתנסויות במצבי משבר הצמיחו תובנות מגוונות, הנוגעות הן לתפקודה האישי של היועצת, כגון חיזוק תחושת המסוגלות והן לתפיסה של הייעוץ החינוכי כמקצוע, כגון גבולות התפקיד ומימושו באופן מיטבי.

מתוך המחקר עלה שאירועים מעוררי קושי יכולים לספק מקור לצמיחה ולהתעצמות אישית ומקצועית בכך שהם תורמים להרחבת המאגר של דרכי התמודדות ומעלים תובנות אישיות ומקצועיות. תובנות אלה יכולות לשמש מקור למידה לא רק במחקר אלא גם בפרקטיקה היום-יומית.

מילות מפתח: ייעוץ חינוכי; מצבי משבר; דרכי התמודדות; מחקר נרטיבי.

רקע תאורטי

פרופסיית הייעוץ החינוכי

הייעוץ החינוכי הוא חלק מן המערך המסייע הפועל בתוך בית הספר. הוא אמון על תהליכים התפתחותיים של הפרט ושל הארגון כדי להביא לידי תפקוד מיטבי ולמיצוי מרבי של הכוחות הטמונים בהם (מדינת ישראל, 2017). בכל השנים מאז הולדתו בראשית המאה העשרים, עבר הייעוץ החינוכי בארץ ובעולם תהליכי חיפוש אחר זהות מקצועית ברורה ומוגדרת ותהליכי התמקצעות לקביעת מעמדו כפרופסיה רלוונטית. הזהות המקצועית-הייעוצית שלו דינמית ונמצאת בתהליך מתמיד של הבנייה והתפתחות בתיאום עם השינויים הרבים המתחוללים בסביבת עולם פוסט-מודרני של ערכים משתנים בתחומי המשפחה, החברה והתרבות.

הייעוץ החינוכי התחיל את דרכו כתחום שהתמקד בהכוון מקצועי והתפתח במהלך השנים למקצוע רחב יריעה שמעוגן בתפיסה כוללת של תפקידי בית הספר במערכת החינוך ובחברה (Dahir, 2009). על פי החזון ה"חדש" של אגודת היועצים האמריקאית (Bowers, & Hatch, 2005) מודל העבודה הייעוצית מציע ארבעה תחומי פעילות: ייעוץ (Counseling) שמבוסס על יחסים בין-אישיים מקצועיים בין יועץ לנועץ; היוועצות (Consultation) שמבוסס על שיתוף בידע מקצועי עם גורמי מקצוע אחרים (פסיכולוגים, הורים, מורים, מנהל); תיאום (Coordination) המופעל בידי היועץ כדי לתאם בין שירותים בקהילה לצרכים מאותרים בקרב תלמידים, מורים והורים; ניהול תכניות התערבות (Program Managing) – הפעלה של תכניות התפתחותיות ומניעתיות באמצעות הכשרת צוותים חינוכיים ויישומן בקרב התלמידים, בליווי מערך בקרה והערכה (מדינת ישראל, 2017). על היועצות להפגין מנהיגות, לנהוג בגישה פרו-אקטיבית, לקדם הישגים לימודיים, להביא לידי צדק חברתי ולפעול למען שינוי נורמות ומבנים חברתיים שיקדמו מיטביות לכלל סביבת בית הספר (Butler & Constantine, 2005; Galassi & Akos, 2004). כיום יועצות חינוכיות נדרשות למלא תפקידים רבים בתחומי פעילות מגוונים: עבודה עם תלמידים, מורים, הורים, הדרכה במעברים, סיוע לתלמידים עם צרכים מיוחדים, הפעלת תכניות התערבות וייעוץ למערכת (ארהרד, 2014; ארהרד וקלינגמן, 2004; טטר, 1997; יוסיפון, 1998; שמחה פרלברג וארהרד, 2007; Cobia & Henderson, 2003).

מורכבות התפקיד שתוארה לעיל ניכרת במסמך הסטנדרטים לפרקטיקה מקצועית של יועצים חינוכיים. מורכבות זו מכתיבה את הצורך למצוא איזון בין עבודה פרטנית ובין פעילות מערכתית, לעבוד בזיקת גומלין עם קהלי יעד רחבים בתוך בית הספר (מנהלים, רכזים, צוותי מורים, מחנכים) ועם גורמים רלוונטיים מחוץ לבית הספר (פסיכולוגים, עובדים סוציאליים ועובדים קהילתיים אחרים). יועצות נדרשות לשלב בין ביצוע משימות מתוכננות עם מתן מענה מיידי ובין דרישות בלתי צפויות (דשבסקי, 2009).

מצבי קושי ומשבר

העבודה השוטפת של היועצות טומנת בחובה מצבי קושי ומשבר בלתי נמנעים בפעילות הייעוצית היומיומית. קיימות עדויות לא מעטות לכך שיועצות חשופות ללחצים שעלולים לפגום ברווחה הרגשית ובאיכות התפקודית שלהן וגם במידת שביעות הרצון שלהן מעבודת הייעוץ (Bryant & Constantine, 2006; Culbreth, Scarborough, Banks-Johnson, & Solomon, 2005; Lambie, 2006; Maslach, 2003; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

במחקר על יועצות שנערך בארצות הברית נמצא ששני שליש מהן הגדירו את המקצוע כמעורר לחץ במידה בינונית או במידה רבה (Sears & Navin, 1983), בלי קשר למאפיינים אישים ומקצועיים של היועצת, כמו מין, גיל, סוג בית הספר והוותק בייעוץ. חשיפה מתמשכת וקבועה של יועצות ללחצים בהתנסות היומיומית בעבודה מגדילה את הסיכון לשחיקה (Lee, Cho, Kissinger, & Ogle, 2010; Wilkerson, 2009). מחקרים שהתמקדו בשחיקה מדווחים על כך שיועצות חינוכיות מדווחות על רמות גבוהות יותר של שחיקה בעבודה לעומת אנשי מקצוע אחרים בתחום בריאות הנפש (Coll & Freeman, 1977; Gündüz, 2012; Wallace, Lee, & Lee, 2010).

נושא עיקרי בחקר מצבי קושי ומשבר בעבודת היועצות החינוכיות הוא זיהוי מקורות ארגוניים ומערכתיים הגורמים למצבים אלה. אחד המקורות המוזכר בשכיחות גבוהה בהקשר זה הוא קונפליקט בין תפקידים, שנובע ממצב שבו שתי דרישות או יותר מופנות אל היועצת בו בזמן, כך שהיענות לאחת מהן תיצור תהליך של קבלת החלטה לסדר עדיפויות וקושי להיענות לדרישות האחרות (Lee et al., 2007; Wilkerson, 2009). קונפליקט בין תפקידים יכול להתרחש גם כאשר היועצת מצופה למלא דרישות סותרות מסוכנים שונים זה מזה, כגון מנהלים, תלמידים, הורים וכדומה, או כאשר נוצר פער ציפיות בין תפיסת היועצת את תפקידה ובין הציפיות המופנות אליה מהאחראים עליה (Coll & Freeman, 1977). עוד מקור של קושי הוא עמימות בתפיסת התפקיד, הוא מתבטא באי בהירות באשר להגדרת התפקיד, בעיקר בכך שגבולות התפקיד והדרישות המופנות אל היועצת אינן מוגדרות בבירור (Moracco, Butcke, & McEwen, 1984; Stickel, 1991). מקור קושי אחר הוא עומס יתר המוטל על היועצות, שנדרשות לבצע כמות גדולה של מטלות בעוד שלרשותן משאבים מוגבלים בעיקר בזמן, עבודה ביורוקרטית הכוללת כמות רבה מדי של עבודת ניירת, הנתפסת כמעיקה ומשעממת. כמו כן היועצות מתמודדות עם עומס רגשי הנוצר במפגש עם מצוקות אישיות של נועצים המלוות אותן גם מעבר לשעות העבודה (Gade & Houdek, 1993; McCarthy, Kerne, Calfa, Lambert, & Guzmán, 2010; Kolodinsky, Draves, Schroder, Lindsey, & Zlatev, 2009; Lee et al, 2007).

התמודדות עם מצבי קושי ומשבר

מבחינה תאורטית אפשר לזהות את המשותף למגוון הלחצים באמצעות המודל המוכר של לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984) שממשיגים את הלחץ כחוויה סובייקטיבית בלתי נעימה, המתפתחת בשל פער בין הדרישות המופנות אל הפרט

מהסביבה ומעצמו ובין המשאבים העומדים לרשותו כדי לעמוד בדרישות אלה. בזמן שהלחץ מערער שיווי משקל קודם שהפרט היה נתון בו, הוא גורם ליצירה של מנגנונים המיועדים להחזיר את שיווי המשקל לקדמותו, ומוכרים כ"מנגנוני התמודדות". מנגנונים אלה מתוארים על ידי לזרוס ופולקמן כמאמצים שמפעיל הפרט כתגובה על טיפול במצבי לחץ. מנגנונים אלה מתחלקים לשתי קבוצות של אסטרטגיות תגובה: התמודדות ממוקדת בעיה (Problem focused coping) שבה מנסה הפרט להתגבר על בעיה בקשר עם הסביבה; התמודדות ממוקדת רגש (Emotion focused coping) שבה הפרט מנסה להתמודד עם מצוקה פנימית. ההתמודדות ממוקדת בעיה מערבת מאמצים קוגניטיביים או התנהגותיים המיועדים להסיר את מקור הלחץ או להקטין את השפעתו. התמודדות ממוקדת רגש מערבת מאמצים התנהגותיים וקוגניטיביים שנוקט הפרט כדי לשלוט ברגשות השליליים המתעוררים אצלו באמצעות גורמי הלחץ (קינן, 1997).

התמודדות היא פעילות המתרחשת מתוך גיוס משאבים פנימיים וחיצוניים. הפעילות מסייעת לטיפול במצב עצמו וברגשות המתלווים למצב. העשייה מגבירה אצל האדם את התחושה כי אפשר לשנות משהו בסביבה כדי להפחית את האיום, ובכך גם מחזקת את הדימוי העצמי של האדם שהוא המפתח להצלחת ההתמודדות. התמודדות פעילה יכולה לבוא לידי ביטוי בחיפוש מידע, בהגדרה מחדש של הבעיה, בגיוס משאבים או בחיפוש פתרונות חדשים. התמודדות מוצלחת מאפשרת לשנות את תוצאות המשבר, לחזק את הערכה העצמית החיובית, לשמור על הרגשת המשכיות עם העבר ולצפות בתקווה לקראת העתיד. כדי להתמודד אפשר לבחור באחת הדרכים: לעקוף את הלחץ, להקטין את הלחץ, להמתין עד שיחלוף הלחץ, להתעלם מהלחץ או לשנות את המצב.

ממחקרים שבדקו את השימוש באסטרטגיות ההתמודדות עולה שהתמודדות אינה נתפסת כפעולה בודדת, אלא כמערכת מורכבת וכתהליך משתנה בהתאם למצב. יש פעמים שאנשים בוחרים באסטרטגיית התמודדות אחת ויש פעמים שאחרים משתמשים בשילוב של שני סוגי ההתמודדות. יש מצבים שבהם אנשים אינם משתמשים באמצעים פעילים ובוחרים באסטרטגיה של הימנעות (Lazarus, 1966). אסטרטגיות התמודדות אפקטיביות ממלאות תפקיד חשוב בהפחתת רמת הלחץ ובקידום תחושת הרווחה. חוקרים בתחום ההתמודדות טוענים שאסטרטגיות המכוונות לשנות את מצב הלחץ נחשבות כיעילות יותר מאסטרטגיות המאופיינות בהימנעות מנקיטת פעולה. אסטרטגיות של הימנעות נמצאו קשורות לרמות גבוהות של מצוקה רגשית ולרמות נמוכות של תחושת הישגיות (Wallace, et al 2010; Welbourne, Eggerth, Hartley, Andrew, & Sanchez, 2007).

מודלים מאוחרים הציעו קשר מורכב יותר מזה שתיארו לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984) וגרסו שמנגנוני התמודדות מתווכים בין האירוע מעורר הלחץ ובין תוצאותיו. כלומר, שני אנשים שייחשפו לאותו מצב מעורר לחץ, יגיבו תגובה אחרת לחלוטין, כך שאחד מהם יפתח תסמינים של מצוקה והשני לא ירגיש פגיעה ברווחה הנפשית ואולי אפילו תחול אצלו עלייה בחוסן הנפשי (Endler & Parker, 1999; Osipow & Spokane, 1987). תמיכה במודל זה התקבלה בכמה מחקרים (Karasek & Theorell,

1990; Osipow & Davis, 1988) שאחד מהם עסק באנשי חינוך המכהנים בתפקידי ניהול (Thomas, Matherne, Buboltz, & Doyle, 2012).

עיון בספרות מגלה שתופעת ההתמודדות זכתה לתשומת לב מעטה יחסית הן בפרקטיקה והן במחקר בתחום הייעוץ החינוכי. אמרסון ומרקוס (Emerson & Markos, 1996) מציינים שעל אף ההכשרה היסודית שהיועצות מקבלות בתחום הסיוע לאחרים בהתמודדות עם לחצים, הן עצמן מקבלות מעט הדרכה בהתמודדות בנושא. במישור המחקרי נראה שהמאמץ התמקד בעיקר במנגנונים של תמיכה חברתית והיוועצות מקצועית. מחקרים הראו שהיוועצות ותמיכה מיועצים עמיתים, כמו מורים, מנהלים והורים הם גורם ממתן ללחץ או לשחיקה בקרב יועצות (McCarthy et al., 2010; Wilkerson & Bellini, 2006). מחקר אחר שנערך בארצות הברית ובדק גורמי לחץ בקרב יועצים בפועל העובדים במערכת הבית ספרית מצא שהיוועצות עמיתים נתפסה בידי היועצים כגורם הבולם לחץ בעבודתם (Culbreth et al., 2005). במחקר שנערך בתורכיה ובדק את הקשר בין גורמי שחיקה של יועצים העובדים בבתי הספר למסוגלות עצמית שלהם, נמצא שיועצים הנתמכים בידי המערכת מגלים גישות חיוביות יותר כלפי המקצוע ותחושת מסוגלות טובה יותר. לעומת זאת, יועצים שלא מקבלים תמיכה מקצועית העידו על רמות שחיקה גבוהות (Gündüz, 2012).

אירועים מקצועיים ככלי מחקרי

אחת הדרכים לחקור את המשמעות של מצבי קושי ומשבר בעבודתם של אנשי מקצוע היא ניתוח אירועים הלקוחים מניסיונם בעבודה היומיומית. אירועים שנחרתו בזיכרון וידועים גם כסיפורים אישיים הלקוחים מתוך התנסות בשדה, נמצאים בשימוש בהכשרת יועצים וגם בקרב אנשי חינוך וטיפול אחרים שמתבקשים לספר על חוויות אישיות והתנסויות כדי להגיע לתובנות אישיות ומקצועיות (Arman & Scherer, 2002; Barbee, Scherer, & Combs, 2003; Fukuyama,1994; Furr & Carroll, 2003; Granello, 2002; Lyons & Hazler, 2002; Woodside, Oberman, Cole, & Carruth, 2007). הסיפורים האישיים מאפשרים ללמוד לא רק על התנהגויות המספרים אלא פותחים צוהר להבנת התודעה שלהם ולמידה על תפיסת עולמם המקצועית. החשיבה הנרטיבית שניכרת בסיפורים אישיים, משקפת לא רק את החשיבה, אלא מעצבת אותה כך שבעת המללת הסיפורים המספרים מפיקים תובנות אישיות הנוגעות לעבודתם. תובנות אלה מספקות הכללות המגדירות כללים של התנהגות מקצועית רצויה והן צומחות מתוך ההתנסות המעשית (Ben-Perez, 1995; Bruner, 1986).

סיפורים אישיים הלקוחים מתוך התנסות בשדה משמשים גם כלי מחקר בעל ערך ייחודי לצורך הרחבת הידע על היבטים שונים בעבודת היועץ (רוזנאו וגילת, 2010). השימוש בנרטיבים ככלי למחקר מאפשר להשיג ידע מעמיק המבוסס על הקול האישי של המספר, שאי אפשר להעלות בשאלונים מובנים המודדים קטגוריות שנקבעו מראש. כך למשל נתונים בעלי אופי נרטיבי מאפשרים ללמוד על התהליך שהתרחש במהלך מפגש ייעוצי ולא רק ללמוד על התוכן שעלה במפגש.

המחקר הנוכחי

מחקר זה מפנה את הזרקור אל תופעה של לחצים בעבודת הייעוץ וחותר למפות קשיים המתעוררים בעבודתן של יועצות חינוכיות ולזהות דרכי התמודדות איתם, כפי שעולים מדיווחים של יועצות המתארות אירועים בעלי משמעות שנחרתו בזיכרונן כאירועי משבר או קושי. ההחלטה להקשיב לקולות היועצות על החוויות האישיות של קושי ומשבר ודרכי התמודדות עמם מעוגנת באחד הרכיבים העיקריים בתאוריה של לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984). תגובתו של הפרט על חוויות קושי או משבר תלויה במשמעות הסובייקטיבית שהוא נותן לאירוע ולא במאפיינים האובייקטיביים של האירוע. ניתוח אירועי קושי ומשבר משמעותיים מאפשר התבוננות בלתי אמצעית בחוויותיהן המקצועיות של היועצות החינוכיות ועשוי לקדם את ההבנה ואיכות העבודה באשר לפרופסיית הייעוץ כיום.

שאלות המחקר

המחקר התבסס על מתודולוגיה איכותנית וכמותית והוא בחן את השאלות הבאות:

א. כיצד תופסות יועצות חינוכיות את מאפייניהם העיקריים של אירועי קושי ומשבר בעבודתן?

ב. כיצד מתארות יועצות חינוכיות את דרכי ההתמודדות עם אירועי קושי ומשבר?

ג. מהן התובנות שעולות מתיאור אירועי קושי ומשבר בידי היועצות?

שיטת המחקר

משתתפי המחקר

המדגם כלל 66 תיאורים של אירועים מעוררי קושי שכתבו יועצות חינוכיות העובדות במערכת החינוך במרכז הארץ. השאלונים הועברו ליועצות חינוכיות בימי עיון מקצועיים ומקצתן הסכימו להפיץ הלאה את השאלון. שיטה זו מעלה את הסיכוי להגיע למדגם הטרוגני של יועצות חינוכיות. כמה מן השאלונים מולאו בכתב ביום העיון וכמה מהם נשלחו לחוקרים בדואר או בדוא"ל. השאלונים היו אנונימיים והובהר למשתתפים שהנתונים ישמשו לצורכי מחקר בלבד. מאפייני היועצות שענו על השאלון מלמדים ששפת האם של רוב היועצות שהשתתפו במחקר היא עברית (63 מתוך 66), הגיל הממוצע הוא 44.6 שנים עם סטיית תקן של 9.2 והוותק הממוצע בייעוץ הוא 10.4 שנים עם סטיית תקן של 8.5. בתחום ההשכלה, 20% מהיועצות שהשתתפו במדגם בעלות תואר ראשון ו-80% בעלות תואר שני. התפלגות המשתתפים על פי בתי הספר שהן עובדות בו מלמדת ש-27% עובדים בבתי ספר יסודיים, 28% בחטיבות ביניים, 25% בבתי ספר תיכוניים, 16% עובדים בחטיבה ובתיכון ו-4% בחינוך המיוחד. מבין המשיבים על השאלון 65 הן נשים. לאור נתון זה בחרנו להשתמש במונח "יועצות חינוכיות" לתיאור המחקר וממצאיו.

כלי המחקר

הנתונים נאספו באמצעות שאלון פתוח שכלל שאלה נרטיבית שבה התבקשו היועצות לתאר אירוע הקשור לעבודת הייעוץ שנחרת בזיכרונן: "תאר/י אירוע הקשור לעבודתך בייעוץ החינוכי שאותו היית מגדיר/ה כמשבר או קושי". בחרנו להוסיף את המילה "קושי", אף שאין לה הגדרה תאורטית כמו למשבר, מכיוון שמצד אחד היא נמצאת בשדה הסמנטי של "משבר" אך מצד אחר היא לקוחה מהשיח היומיומי. לכן השימוש בה עשוי לקדם את החשיבה הנרטיבית ולהפיק סיפורים אישיים שהיינו מעוניינים בהם. בהמשך השאלון נתבקשו היועצות שהשתתפו במחקר להתייחס לכמה היבטים: הרקע והגורמים למשבר או הקושי; מה הם מרגישים וחושבים על האירוע; מה עזר להם להתמודד עם המשבר או הקושי; מה הם למדו על עצמם?

שימוש בשאלון כזה מוכר ממחקרים בתחום הייעוץ החינוכי (רוזנאו וגילת, 2010, 2014; Furr & Carroll, 2003) וממחקרים בתחום ההוראה (Carter, 1993). ההנחה בבסיס השימוש בשאלון נרטיבי היא שהסיפור האישי מאפשר לחוקרים לחשוף את משמעות התופעה הנחקרת בעיני המספר.

ניתוח הנתונים

בשלב הראשון נערך ניתוח איכותני שמטרתו לאתר קטגוריות של תוכן בכל אחד משלושת ההיבטים שנבחנו: מהות הקושי, דרכי התמודדות ותובנות אישיות שנרכשו לאחר האירוע. את הניתוח האיכותני ערכו שתי שופטות, יועצות חינוכיות שמכירות היטב את עבודת הייעוץ החינוכי. בשלב הראשון הגדירה כל אחת מהן בנפרד קטגוריות של תוכן באשר למהות הקושי, דרכי התמודדות והתובנות האישיות. את ניתוח התוכן של התשובות לכל היבט הנחתה הגישה של תאוריה מעוגנת בשדה (Strauss & Corbin, 1990), כך שאת הקטגוריות הנחו הנתונים ולא קריטריונים תאורטיים שהוגדרו מראש. בהמשך נערך דיון משותף שבו הוחלט על רשימה סופית של הקטגוריות.

בשלב השני נערך ניתוח כמותי, ולצורך זה נבנה דף קידוד שכלל את רשימת הקטגוריות שהוגדרו בניתוח האיכותני בשלושת ההיבטים: מהות הקושי, דרכי התמודדות (רשימת הקטגוריות מוצגת בתרשים 1 ו-2 בפרק הממצאים) והתובנות האישיות. שתי השופטות קראו קריאה בלתי תלויה את כל האירועים והחליטו האם הקטגוריות ניתנות לזיהוי בכל אירוע. בניתוח מהות הקושי היה אפשר לזהות בקלות יחסית קטגוריה דומיננטית אחת, גם אם הייתה באותו אירוע יותר מקטגוריה אחת. לעומת זאת, בניתוח דפוסי ההתמודדות, הקטגוריות לא היו בעלות אופי בלעדי, כלומר באותו אירוע היו יכולים לבוא לידי ביטוי כמה דרכי התמודדות ולכן היה אפשר לבחור יותר מדרך התמודדות אחת בכל אירוע. המהימנות חושבה לפי אחוז ההסכמה בין שתי השופטות כלפי כל קטגוריה. המיומנויות נעו בין 85% ל-97%. בשלב השני נערך ניתוח כמותי שמטרתו לתאר את שכיחות ההופעה של הקטגוריות שאותרו בניתוח האיכותני ולבחון קשרים בין הקטגוריות ובין מאפיינים של היועצות.

ממצאים

פרק הממצאים מציג את ממצאי הניתוח האיכותני בכל אחד משלושת ההיבטים: מיפוי מצבי קושי ומשבר, דרכי ההתמודדות והתובנות שעלו מהתיאורים. תחילה מוצגים הממצאים של ניתוח התוכן בכל אחד מההיבטים ולאחר מכן הממצאים שהתקבלו בניתוח הכמותי בשני ההיבטים הראשונים.

מיפוי אירועי קושי ומשבר

ניתוח התוכן של מיפוי אירועי הקושי העלה שתי תמות עיקריות המשקפות שני מקורות עיקריים של קשיים בעבודת היועצת. התמה הראשונה קשורה לתפקיד היועצת – הגדרתו ותפיסתו והתמה השנייה מתמקדת ביצירת קשר וביחסי גומלין בין היועצת לשותפי התפקיד והנועצים. בכל אחת מן התמות עלו כמה קטגוריות המייצגות היבטים של התמה. אף שהקטגוריות מוצגות כקושי לסוגיו יש לציין שקיימת ביניהם מידה מסוימת של חפיפה.

להלן מוצג פירוט הממצאים: התמות, ההגדרות וההבהרות של כל אחת מן הקטגוריות בליווי ציטוטים.

תמה א': תפיסת תפקיד הייעוץ

הקשיים הכלולים בתמה הקשורה לתפיסת תפקיד הייעוץ, מאופיינים במצב שבו קיימת עמימות באשר לתפיסת תפקיד היועצת ואי בהירות באשר לתחומי האחריות שהיועצת ושותפיה לעבודה יכולים לפרש אותם בדרכים אחרות. בתמה זו עלו הקטגוריות האלה: עמימות ופער ציפיות הטבועים בהגדרת התפקיד, עומס יתר, תחושת החמצה ודילמות אתיות.

א. עמימות ופער ציפיות הטבועים בהגדרת התפקיד: הקשיים הכלולים בקטגוריה זו מאופיינים במצב שבו אפשר להטיל על היועצת משימות לסוגיהן שאינן בהכרח חלק מליבת המקצוע, ובשל כך היועצות נחשפות לקונפליקט בין שני כוחות שונים זה מזה. הקונפליקט יכול לנבוע מתפיסת התפקיד המחייב את היועצת לעבוד עם שותפי תפקיד מסוימים (מנהלים, צוותי מורים, מחנכים והורים) כאשר לכל אחד יש מערכת של אמונות, ציפיות ודרישות היכולות להתנגש עם מערכת האמונות של היועצת. או קונפליקט הנובע מפער ציפיות בין המחויבות לתלמיד ובין מחויבות למערכת. דוגמאות:

> "אחד הקשיים המרכזיים הוא מגוון התפקידים בתוך כובע הייעוץ, מצד אחד יש חופש פעולה ויתרון המאפשר להתפתח במגוון תחומים, אבל מצד שני יש קושי לעמוד ביעדים שאני מציבה לעצמי."

> "במהלך שנות עבודתי בייעוץ חשתי שהפער בין דרישות התפקיד לעומת האפשרויות במסגרת הבית ספרית יוצר מציאות מקצועית בלתי אפשרית. הרגשתי תחושה של עשיית עוול, לא ברור על ידי מי, עוול על כך שלמרות הרצון הטוב לא התאפשר לבצע את העבודה כראוי. מתלווה לזה גם תחושה של כעס.

חשבתי שצריך לשנות את המסגרת של עבודת הייעוץ באופן שיאפשר יותר שעות עבודה ויספק תמיכה מקצועית.״

״ברצוני להתייחס לסוגיה של סתירה בין צורכי בית הספר לבין צורכי התלמיד, לעיתים טובתו. זוהי סוגיה בלתי פתורה המהווה מבחינתי קושי חוזר ונשנה או אפילו משבר. לדוגמה, אי העברת תלמיד המבקש ומנמק את בקשתו מכיתה לכיתה מקבילה או נקיטת גזירה שווה בנושאים לימודיים או משמעתיים לתלמידים שחובת החברה להושיט להם יד.״

ב. עומס יתר: הקושי התבטא בתחושת היועצת שהדרישות שהיא אמורה לעמוד במילוי תפקידה תובעות ממנה משאבים מרובים מדי. עומס יתר קשור לתחושה חוזרת ונשנית של חוסר זמן ולריבוי מטלות בעיקר ממשימות אדמיניסטרטיביות וטיפול בניירת, שנתפסות כלא מאתגרות ושוחקות. דוגמאות:

״המנהלת פנתה אליי בזמן אמת ואמרה 'לכי לביקור בית זה דחוף' [...] עניתי ממקום של עומס ולחץ 'אני בן אדם אחד אני לא יכולה להתחלק להכול...' זה גרם לי להרגיש לא טוב עם עצמי, לא מסוגלת, לא נותנת מענה בזמן אמת.״

״אחד הקשיים שחוויתי היה קשור לזמן שעמד לרשותי – הצרכים של בית הספר היו רבים והתסכול שאין אני מספיקה כל מה שאני רוצה או צריכה היה גבוה. קושי זה גרר וספח אליו קשיים נוספים ודילמות אתיות ומוסריות לא פשוטות עבורי. למשל: למי להגיש עזרה, על מי ועל מה לוותר ואיך [...] הרגשתי שאני לא עומדת בציפיות הסביבה ממני, שאני מאכזבת, שאולי אני לא יועצת טובה.״

״הקושי והמשבר חל כאשר משרד החינוך החליט להפוך את היועצות לפקידות ולמלא טפסים ללא סוף בכל הקשור לליקויי למידה. מצאתי את עצמי חצי שנה ראשונה מתפקדת כ'ממלאת טפסים', רצה אחרי מורים שימלאו טפסים, עבודה פקידותית על חשבון התלמידים [...] במחצית השנה הזו אני בהחלטה לפרוש כי אני חוטאת לעבודת הייעוץ...״

ג. תחושת החמצה: קטגוריה זו כוללת אירועים הקשורים לתפקידיה המגוונים של היועצת בתחום הפרטני ובתחום המערכתי. עבודה עם תלמידים, מורים הורים ומנהלים, והמשותף לכולם הוא תחושה של החמצה בשל אי השגה של יעד בעבודה השוטפת של היועצת. יש פעמים שההחמצה נוגעת לתחומים שאינם בשליטת היועצת ויש פעמים שהיא נוגעת לטעות שעשתה היועצת, אך בכל הפעמים ההחמצה מביאה לידי תחושה של תסכול ואכזבה מקצועיים. דוגמאות:

״היו מקרים שבהם עשיתי מעל ומעבר לאפשרויות שלי כדי לחלץ תלמידים במשבר [...] והם נשרו והידרדרו. איני רואה זאת ככישלון אישי ובכול זאת זה הותיר בי טעם חמוץ.״

״תלמיד משכבת י״א החליט להפסיק ללמוד. קיימתי איתו שבע שיחות ייעוציות בנות שעה כל אחת [...] בסופו של דבר התלמיד החליט לא ללמוד. אני

מרגישה רע עם הכישלון שלא הצלחתי להשאיר אותו בבית הספר למרות הפגישות הרבות איתו״.

ד. דילמות אתיות: קטגוריה זו מאופיינת בהתלבטות היועצת כיצד לנהוג במצבים חריגים דוגמת יחסי צוות בתוך המערכת, וסוגיות אתיות לסוגיהן שעלו בדרך כלל בשיחות פרטניות בנושאים דוגמת הריון, הטרדה מינית, סמים או אובדנות. באירועים אלה נדרש תהליך של קבלת החלטה בין כמה דרכים, וכל אחת מהן הייתה עלולה לגרום לפגיעה בנועצים. דוגמאות:

״בבית הספר התהווה קונפליקט עמוק לו היו שותפים חלק מהצוות שהפך ל׳מחנה׳ עם קבוצת הורים. אני בתור יועצת – עליי להיות ניטרלית כדי להמשיך ולהיות מקור לתמיכה. המאבק בתוך בית הספר היה קונפליקטואלי בכל רמה שהיא והיה קושי גדול להיות כתובת לכל אנשי הצוות בסוגיות אתיות וערכיות. המשבר בבית הספר היה גדול: מחנאות, כעסים, חשבונות רמת חרדה ועוינות. הקושי שלי היה להתמודד עם המצב הקונפליקטואלי – לנקוט עמדה אתית ובו זמנית להיות ׳נקייה׳ עבור כל אחד מהצוות״.

״תלמידה בתיכון שיתפה אותי בחשד להיריון. היא עמדה על כך שלא נערב את הוריה, שהם אנשים משכילים, תרבותיים, אך היא סירבה לשתפם. לפי דעתי, החוק מאפשר ליועצת לפעול ללא דיווח להורים. אולם אני לא חשבתי שעלי לקחת את כל האחריות בעיקר כאשר מדובר בביצוע הפלה לנערה כה צעירה״.

תמה ב׳: יחסי גומלין בין היועצת לשותפי התפקיד והנועצים

התמה הקשורה ליצירת קשר ויחסי גומלין בין היועצת לשותפי התפקיד, משקפת את המכוונות הייעוצית המקצועית כלפי קהלי היעד המגוונים הפועלים בסביבת בית הספר ברמה הפרטנית וברמה המערכתית. בתמה זו כלולות הקטגוריות האלה: אי שיתוף פעולה ברמה הפרטנית, אי שיתוף פעולה ברמה המערכתית, אי מתן גיבוי על ידי המנהלת ומשבר אמון מול תלמידים או הורים. אירועים רבים יחסית תיארו קושי ומשבר אמון באינטראקציה שבין היועצת למנהלת בעיקר בשל אי מתן גיבוי מצד המנהלת כלפי היועצת. וכן אירועים שתיארו משבר אמון בין היועצת לתלמידים או משבר אמון בין היועצת להורים.

א. אי שיתוף פעולה ברמה הפרטנית: הקשיים הכלולים בקטגוריה זו מאופיינים בעובדה שעבודה פרטנית עם תלמיד או נועץ אחר לא הגיעה לידי סיום מוצלח והשגת היעד דוגמת קידום התלמיד או שילובו במערכת. סיטואציה כזו יצרה רגשות שליליים כמו תסכול, אכזבה, כעס או עלבון ופגיעה אישית ביועצת. בחלק מן האירועים הכלולים בקטגוריה זו, מקור הקושי הוא ביצירת הקשר בין היועצת לנועץ ובאירועים אחרים מקור הקושי הוא בהיעדר שיתוף פעולה של דמות אחרת, שסיועה היה נדרש להצלחת ההתערבות. דוגמאות:

״אירוע שאותו הייתי מגדירה כמשבר: תלמיד שאחת המחנכות הפנתה אליי מאחר שהייתה לו ירידה דרסטית בלמידה, כעבור מספר שיחות עמו חשתי כי

התלמיד אינו משתף פעולה, סגור וכבוי ולכן הפניתי אותו לפסיכולוגית בית הספר [...] חוסר שיתוף הפעולה הביא אותי לתחושת חוסר אונים, כישלון."

"ילדה מאומצת שבאה מרקע קשה מאוד אך ניתנה לה הזדמנות שנייה בתוך משפחה נהדרת ומקדמת [...] הילדה נמשכה דווקא למשפחה המקורית ולדרך הלא חיובית שהיא שידרה, לא הצלחתי לקדם אותה ולהוביל אותה לדרך מתאימה. היא נשרה מבית הספר והתחברה עם ילדים לא מתאימים, הרגשתי תסכול!"

ב. אי שיתוף פעולה ברמה המערכתית: הקשיים הכלולים בקטגוריה זו מאופיינים בכך שהיועצת לא זכתה לשיתוף פעולה שהיה דרוש לצורך מילוי המשימות שהציבה לעצמה, מצד שותפי תפקיד בתוך בית הספר ומחוצה לו, כמו יועצות עמיתות, עובדים סוציאליים, עובדי רווחה. חוסר שיתוף הפעולה התבטא בכל מיני דרכים, לדוגמה מנהל דחה יוזמה שהציעה היועצת, רשות מקומית סירבה להתגייס ליוזמה של היועצת, או אי העברת מידע ליועצת בנושאים שטיפלה בהם. בדרך כלל תיארו היועצות תחושה של כאב וחוסר אונים. דוגמאות:

"האירוע שהייתי מגדירה כקושי הוא שלא הצלחתי, למרות ניסיונות כאלה ואחרים לרתום את מנהלת בית הספר וצוות המורים להעביר תכנית כישורי חיים ותכניות מניעה אחרות, זאת למרות שנתתי להם תכניות כתובות ומובנות שכל מה שצריך היה לעשות הוא להעביר את הפעילויות."

"קושי עם רכזת השכבה שהביעה אי שביעות רצון מעבודתי כיועצת בשעה שהייתי במשבר אישי. לא היה חיבור מוצלח ועבודת צוות מוצלחת בינינו מלכתחילה. הרגשתי רע מאוד, הרגשתי לא מוערכת, הרגשתי שאני עושה מאמצים רבים לתפקד כראוי כשאני עוברת מספר משברים קשים."

"שאלתי את עצמי לא אחת כיצד ייתכן שלא עדכנו אותי מראש? איך לא סייעו לו עד כה? הרקע והגורמים למשבר היו סיפור חייו [של התלמיד], מצבו הלא מטופל, חוסר האיזון בו הוא היה שרוי וכן אי עדכוני לגבי סיפור כה רגיש וחשוב."

ג. אי מתן גיבוי ליועצת על ידי המנהלת בכל האירועים הכלולים בקטגוריה זו נחשפה היועצת לגישה מנוכרת ובלתי משתפת מצד המנהלת והרגישה שהעבודה המקצועית שלה אינה זוכה לגיבוי מצידה של הסמכות העליונה בבית הספר. לפעמים תואר מצב מתמשך של היעדר גיבוי, המאפיין את מערכת היחסים היומיומית בין היועצת למנהלת ולפעמים תואר מצב חד-פעמי שבו היועצת נזקקה לגיבוי כדי להשלים משימה והרגישה שהיא אינה זוכה לו. דוגמאות:

"הקושי, עבודה מול המנהלת. עבודה עם מנהלת חדשה שהתייעצה איתי בנושאים שונים. באופן קבוע המנהלת ציינה בשיחות איתי שאינה מקבלת את הצעותיי / תובנותיי. במקרים רבים התברר שהמנהלת השתמשה בהצעות שהצעתי שהיו מאוד משמעותיות בקביעת מדיניות בית הספר. היא ייחסה את

הרעיונות לעצמה ולא הזכירה גם בפניי ששינתה את דעתה. הרגשות היו קשים. הרגשתי חוסר אמון, בלבול, כעס.״

״התחלף מנהל בית הספר. רוח חדשה נושבת – ומנפים תלמידים שמפריעים למערכת. מאד קשה לי עם התפיסה הזו [...] נשבר לי הלב מזה. אני נלחמת על תלמידים אבל זה מאוד קשה כשזו הרוח של המנהל.״

״...קיבלתי החלטה לדבוק באמירה הראשונה והבסיסית של בית הספר שהתלמיד לא יוכל להמשיך בבית הספר לאחר שהוא חצה את כל הקווים האדומים. להפתעתי במפגש נוסף עם המשפחה, מנהל בית הספר תפס את המקום של 'חסיד' המשפחה והתחיל לסמן כיוון שעלינו לאפשר לו להישאר כי התלמיד רוצה להישאר בבית הספר [...] הרגשתי תחושה קשה של נטישה.״

ד. משבר אמון מול תלמידים או הורים: הקשיים הכלולים בקטגוריה זו מאופיינים בערעור מערכת היחסים בין היועצת לתלמידים או הורים, שהגיע לממדים של משבר אמון בין היועצת לנועצים. משבר זה מתואר כגורם שחיבל ביכולתה של היועצת למלא בהצלחה את תפקידה. רוב האירועים קשורים בעבודה הפרטנית של היועצת, בעיקר במקרים של בעיות קשות אצל הילדים. דוגמאות:

״אירוע משברי – תלמידה שהפסיקה להגיע לבית הספר סיפרה לי כשהגעתי אליה לביקור בית שהיא נמצאת תחת השפעת סמים והחלה לספר על כך שהיא בלדרית סמים ואף הוציאה מכיסה סמים [...] נפרדתי ממנה והבנתי שעליי לדווח על המקרה. התקשרתי למפקחת והיא ייעצה לי לשתף את המנהל. [...] זה היה אחד הימים היותר קשים בתפקיד כי ידעתי שאני בוגדת באמון שנתנו בי. [...] ידעתי כי השלב של המשטרה קרב ובא. שיתפתי את הנערה על הדיווח ועל המטרות שלי, בהתחלה היא הבינה אבל אחר כך היא איבדה את האמון בי וניתקה עמי את הקשר.״

״בשנה הראשונה לעבודתי כיועצת פנתה אליי אחת המחנכות שסיפרה לי כי אחד התלמידים שלה סיפר בשיעור חינוך כי הוא מעשן חשיש. מיד התייעצתי עם יועצת עמיתה ועם היועצת הבכירה ופעלתי לפי הנהלים המקובלים. הקושי נוצר כאשר התלמיד שבתחילת הדרך שיתף אותי בסיפורו האישי סימן אותי כ״בוגדת״ כאשר שיתפתי את מנהל בית הספר והזמנתי את אימא שלו לשיחה. התחושות שלו באו לידי ביטוי בהתנהגות שכללה התעלמות מוחלטת ממני – כגון להפנות את מבטו לכיוון השני כשאני עוברת (באופן מכוון ומופגן) לא להסכים לדבר איתי או לענות לשאלות שלי וכדומה.״

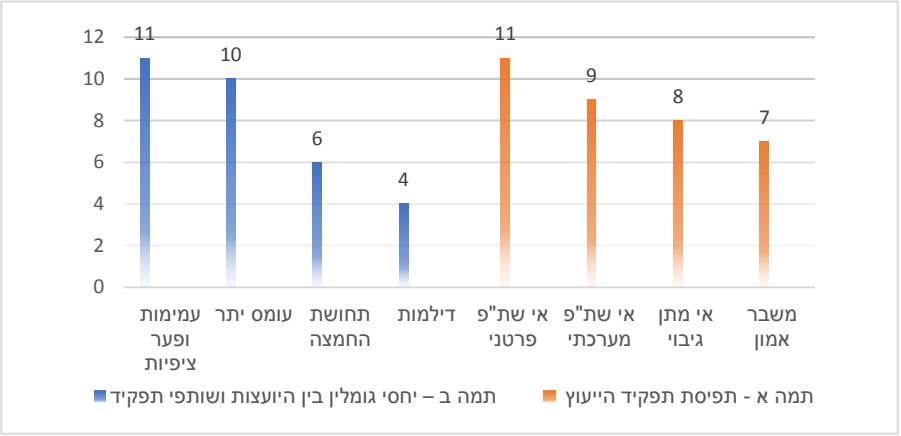
״לא קורה הרבה אבל קורה פעם בשנה שבה הורה יוצא לא מרוצה מפגישה ואומר שאמונו בי / במערכת נפגע. זה מהווה קושי עבורי ואפילו פגיעה במקצועיותי. הסיפור עליו מדובר, תלמידה בת שמונה שהוריה כנראה מתעללים בה נפשית עד כי אמרה בהתפרצויות בבית הספר שנמאס לה מחייה ושאין לה אף אחד שמקשיב לה בעולם. עם אמירות כאלה אי אפשר להשלים

ולכן אחרי שיחות חוזרות עם ההורים הפניתי לחוות דעת של פסיכיאטר. ההורים קיבלו זאת מאד קשה [...] אותו אב שראה בנו פקידים שרוצים רק מסמך לכסות את עצמם – מבלי שיבין את חומרת המצב – זה היה לי קשה מאוד עד כי אמרתי לעצמי כי נכשלתי בתפקידי במקרה זה."

שכיחות מיפוי אירועי קושי שעלו בתיאורי היועצות

כדי לבחון את השכיחות היחסית של סוגי הקושי שזוהו בניתוח האיכותני חושבה התפלגות השכיחויות שלהם בכל האירועים שתיארו היועצות. התוצאה שהתקבלה מוצגת בתרשים 1.

תרשים 1: שכיחות תיאורי קושי



הממצאים המוצגים בתרשים 1 מראים ששתי הקטגוריות השכיחות ביותר בתמה של תפיסת תפקיד היועצת הן עמימות ופער ציפיות הטבועים בתפקיד ועומס יתר. שתי הקטגוריות האחרות שהופיעו בשכיחות נמוכה יותר, הן תחושת החמצה ודילמות אתיות בתמה השנייה, יצירת קשר בין היועצת לשותפי התפקיד ונועצים. הקטגוריה השכיחה ביותר הייתה אי שיתוף פעולה ברמה הפרטנית ושאר שלוש הקטגוריות הופיעו בשכיחות נמוכה במקצת על פי הסדר הבא: אי שיתוף פעולה ברמה המערכתית, אי מתן גיבוי על ידי המנהל או המנהלת ומשבר אמון מול תלמידים או הורים.

דרכי התמודדות

בניתוח התוכן עלו חמש קטגוריות המייצגות דרכי התמודדות למיניהם עם הקשיים שהתנסתה בהם היועצת. הקטגוריות מוצגות בליווי דוגמאות הלקוחות מן האירועים.

א. פנייה אל גורמים חיצוניים לקבלת תמיכה מקצועית: דפוס התמודדות זה התבטא בפנייה יזומה של היועצת אל גורמים מקצועיים בסביבת עבודתה, כמו יועצת

בכירה/מפקחת, יועצות עמיתות, מנהל בית הספר ופסיכולוג, לצורך שיתוף בחוויות הקשות והיוועצות מקצועית. דוגמאות:

"ההיוועצות אפשרה לי ליצור מרחק, לבחון את האירוע באופן אובייקטיבי יותר. קיימתי שיחה עם המנהלת על הקשר שלנו [...] השיחה הייתה טובה מאוד ויצרה הזדמנות לבחון דפוסי תקשורת באופן אחר."

"התייעצתי עם מדריכת הסופרוויזיון שתמכה בי רבות. אפשרה לי לשתף, לאוורר רגשות ולבחון את הקושי אצל דמות ניטרלית ומקצועית. העליתי את הסוגיה בפני קבוצת עמיתים שתמכו והכילו את הרגשות ואפשרו לי לבחון את הקשר עם המנהלת בעיניים אחרות."

"בסופו של דבר דיווחתי על האירוע לפקידת סעד וביקשתי את התערבותה בנושא בהקדם האפשרי."

ב. גיוס משאבים פנימיים: דרך התמודדות זו באה לידי ביטוי בשימוש מודע שעשתה היועצת במשאבים פנימיים, כגון תכונות ויכולות אישיות, ניסיון מקצועי, אמונות מקצועיות או שינוי בחשיבה של היועצת באשר לבעיה שהתעוררה, כך שהבעיה קיבלה משמעות מאיימת פחות ואפילו מאתגרת ומצמיחה. התמודדות זו סייעה במישור ההתנהגותי, בכך שקידמה השלמת משימה קשה, ובמישור הקוגניטיבי בכך שהסירה איום פסיכולוגי, תרמה לראייה רחבה יותר של המצב מעורר הלחץ או נטעה ביועצת ביטחון. דוגמאות:

"הדרך להתמודדות הייתה על ידי יוזמה ולקיחת אחריות אישית על עצמי, תוך שמירה על האני המאמין שלי. [...] למרות הדחייה התעקשתי על המקום שלי [...] עשיתי זאת מתוך רצון להיות נאמנה למקצועיות שלי ובסופו של דבר נוצר אמון מסוים ביני לבין המנהלת."

"ההתמודדות העיקרית שלי נעשתה בדרך של מודעות עצמית ורפלקציה. נתתי לעצמי זמן הסתגלות, זמן התבוננות. הצבתי יעדים קטנים שאוכל להשיג. השתמשתי בהומור. זיהיתי מי הן המורות שאיתן ניתן יהיה להפעיל את התכניות שלי וגייסתי אותן."

"היה לי קשה מאוד במקרה זה [...] אמנם התאכזבתי מעצמי, נעלבתי מהביקורת של האב אך אני גם חזקה עם הפנים קדימה ויודעת לראות את האמירות החיוביות שהיו לאב ולהדגיש אותן כדי שאפשר יהיה לבנות משהו הלאה."

ג. פתרון מעשי והסרת מקור הבעיה: דפוס התמודדות זה התבטא בנקיטת פעולה ממשית של היועצת כדי ליצור שינוי ובכך לפתור בעיה שנוצרה במהלך עבודתה של היועצת. לפעמים היעד היה קוגניטיבי, שינוי בעמדות ובתפיסות, ולפעמים היעד היה התנהגותי, נקיטת פעולה ממשית. דוגמאות:

"הרגשתי שהמורה מקטינה ראש ולא מעניין אותה מה התלמידה עוברת. מה שמעניין אותה הוא רק החומר הלימודי [...] בסופו של דבר קוששתי במערכת מורה אחרת מעצימה לתלמידה. חיפשתי מקומות אחרים שבהם התלמידה יכולה לבטא את עצמה ואת המיומנויות שהיא רוכשת במפגשים."

"כל הזמן חשבתי איך לארגן את הזמן ואיך להצליח לתת מענה לכמה שיותר פנים. מדי פעם הצעתי למנהלת להעביר למורים סדנאות בנושא כישורי חיים כדי שאלה יעבירו בכיתות, הצעתי לבנות קבוצות לדוגמה ילדים להורים גרושים [...] וזאת כדי לחסוך בזמן ולפנותו לדברים אחרים."

בדוגמה הבאה מתארת יועצת את דרך ההתמודדות שלה (הסרת מקור הבעיה) עם מחנכת שעוררה בה התנגדות:

"מה שעזר לי, לנסות להבין את מניעיה להתנהגותה, להכיר באיכויותיה, לנסות 'ללמוד' אותה, לחבב את השונות ולהכיר בייחודיות."

ד. הימנעות: דרך התמודדות בקטגוריה זו התבטאה באי נקיטת עמדה ובהיעדר מאמץ יזום מצידה של היועצת ליצור שינוי – רגשי, קוגניטיבי או התנהגותי – בבעיה שהתעוררה. אף שדפוס התמודדות זה נחשב לבלתי יעיל הוא עלה באירועים מעטים מאוד. דוגמאות:

"לא נעזרתי באף אחד, נשארתי עם מחשבותיי וקשיי ועובדה שזה טורד אותי עד היום."

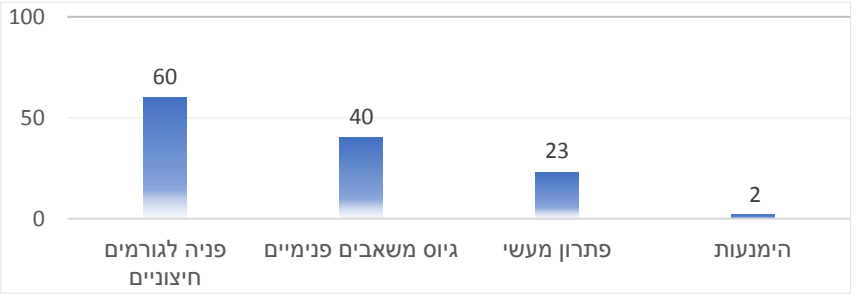
לאחר אי מתן גיבוי של מנהל בית הספר לאירוע אלים שהתרחש בעת טיול שנתי:

"התקשיתי להתעשת מהמקרה כל אותו שבוע, כעסתי על המנהל. לא הצלחתי להיות מקור תמיכה לרכזת השכבה שהייתה גם היא במצב מושפל ומבולבל. הקושי הוא בתחושה שחוויתי והמשבר הוא שלא התעשתי."

שכיחות דרכי ההתמודדות

כדי לבחון את השכיחות היחסית של דרכי ההתמודדות שזוהו בניתוח האיכותני חושבה התפלגות השכיחויות שלהם בכל האירועים שתיארו היועצות. התוצאה שהתקבלה מוצגת בתרשים 2.

תרשים 2: שכיחות דרכי ההתמודדות באחוזים



הממצאים המוצגים בתרשים 2 מראים שדרך ההתמודדות השכיחה והדומיננטית ביותר היא הפנייה לגורמים חיצוניים (60%). דרכי התמודדות האחרים כללו גיוס משאבים פנימיים (40%), פתרון מעשי (למעלה מ-20%), והשימוש בדפוס ההתמודדות של הימנעות הוא הנמוך ביותר (פחות מ-5%).

ניתוח התובנות

מילון אוקספורד מציע את ההגדרה הבאה למושג **תובנה** (Insight): גילוי או העמקת ההבנה, התפיסה או ההכרה האישית בתחום מסוים לאחר תהליך של התבוננות פנימית (English Oxford Living Dictionaries, 2014).

בניתוח התשובות על השאלה מה למדת על עצמך בהקשר של תיאור אירוע משברי או אירוע קושי, עלו שתי קטגוריות ראשיות המייצגות שני סוגים של תובנות: תובנות אישיות ותובנות כלליות על הפרופסיה. ניתוח כל אחד משני סוגי התובנות העלה כמה קטגוריות משניות. שני סוגי התובנות נבדלו ביניהן הן בתוכן והן בשפה שהשתמשו בה היועצות.

תובנות אישיות

הקטגוריה של התובנות האישיות כללה כמה קטגוריות משניות: מודעות עצמית, מסוגלות עצמית, אני מאמין מקצועי ודפוסי תגובה מקצועיים שגייסו היועצות לצורך ההתמודדות באירוע נתון או כתובנה בהתמודדויות עתידיות. מבחינה לשונית, את כל התשובות בקטגוריה זו ניסחו היועצות בגוף ראשון. מאפיין לשוני זה מעיד על כך שהיועצות תופסות את המודעות העצמית שלהן ואת היכולות האישיות שלהן כחלק בלתי נפרד מהאני המקצועי שלהן.

מודעות עצמית: קטגוריה זו נוגעת לתובנות שרכשה היועצת כלפי התכונות האישיות שלה והשפעתן על תפקודה כיועצת. המודעות העצמית ניכרת בכמה היבטים:

מודעות אישית כללית:

> "אחרי שהתנצלתי בכתב ובע"פ והרגשתי שעשיתי כל מה שאפשר החלטתי 'לעבוד על עצמי' ביכולת שלי לקבל את עצמי כ'לא בסדר', כטועה..."

> "השיעור הכי חשוב – עליי להתחזק ולחזק את ה'אני המקצועי' ולוותר על חלקים 'השודדים' את ה'קול הייעוצי' כמו הצורך לרצות את כולם."

היבט אחר של מודעות הוא מודעות אישית להתמודדות עם קושי:

> "למדתי על עצמי כמה אני נפגעת מביקורת, נפגעת בקלות. למדתי שאני סולחת מהר ומנסה לחזור לעבודה רגילה. איני נוטרת טינה. למדתי על הכוחות שיש לי להתמודד עם משברים."

עוד היבט הוא מודעות עצמית לתכונות:

> "התכונה שעזרה לי במיוחד להתמודד עם המשבר היא המעשיות והתכליתיות

שלי. הבנתי שלא נוכל לאפשר לו [לתלמיד שנפצע קשה] ולמערכת לשקוע ברחמים ויש לחשוב קדימה."

"למדתי לגלות גמישות כלפי עמדות שונות משלי. לראות את השונות של הילד."

מסוגלות עצמית: קטגוריה זו עוסקת בתובנות הנוגעות לאמונותיה של היועצת ביכולותיה למלא בהצלחה משימות הקשורות בעבודתה גם במצבי קושי ומשבר. דוגמאות:

לאחר סגירת בית הספר בתום השנה הראשונה לעבודתה כיועצת היא כותבת:

"למדתי שיש בידי היכולת להוביל ולנהל. למדתי שאני אישה חזקה מתמיד, היכולה לחלוש על מספר דברים ביחד ואני מתאימה לייעוץ."

"למדתי שלמרות הקושי העצום אני מסוגלת לאסוף את עצמי ולתפקד בצורה טובה בלי 'להתפרק'."

היבט אחר של מסוגלות קשור לתחום הטיפולי:

"למדתי לעזור לתלמיד לבודד את מה שכן ניתן לעשות כדי להצליח."

"אני יודעת להפריד בין האני שלי לבינם."

אני מאמין מקצועי: קטגוריה זו עסקה בתפיסות אישיות במישור המקצועי שרכשה היועצת במהלך עבודתה ונתפסו בעיניה כגורמים משמעותיים ועיקריים שיש להם השפעה על יעילות תפקודה.

"יש לי מחויבות קודם כל לתלמידים ורק אח"כ למערכת ולכן יש להלך על חבל דק לאט ובזהירות."

"למדתי על עצמי שגם אם הגדרת התפקיד אינה מחייבת תמיד אני נשארת באנושיות ומאמינה שניתן לקדם דברים."

"למדתי כי בתוך בית הספר אוכל לטפל בתלמיד בצורה הטובה ביותר, לתמוך, להכיל, לקדם [...] אך יכולת ההשפעה שלי על מה שקורה מחוץ לכותלי בית הספר לעיתים מוגבלת."

דפוסי תגובה אישיים: קטגוריה זו כללה תובנות הנוגעות לדפוסי תגובה שמפעילה היועצת במסגרת עבודתה.

"למדתי להאציל סמכויות ולהסתייע בגורמים בית ספריים וחוץ בית ספריים."

"למדתי על עצמי שלפעמים צריך קצת להרפות [...] לדעת לקחת את המקום שלי ולשמור עליו."

"למדתי לא להיות מונעת מאשמה ובעיקר להעביר באופן מסודר ומובנה את מטרותיי וציפיותיי לצוות ושלא מעמדה מתנצלת."

תובנות מקצועיות

הקטגוריה הראשית השנייה היא תובנות כלליות על הפרופסיה, קטגוריה זו כללה תיאור של ידע מקצועי שהפיקו היועצות מן ההתנסויות שנתפסו על ידן כאירועי לחץ. מבחינה לשונית, התשובות בקטגוריה זו נוסחו כאמונות כלליות ללא זיקה אישית ולכן אפשר לראות בהן לקחים ומסקנות שהפיקו היועצות על פרופסיית הייעוץ החינוכי בתחומים מגוונים. היה אפשר לזהות כמה קטגוריות משניות שמספקות היבטים של ידע מקצועי דוגמת הגדרת תפקיד הייעוץ, גבולות ועומס בתפקיד וידע ייעוצי יישומי.

הגדרת תפקיד הייעוץ

"נאמנות למקצועיות הובילה לשיתוף פעולה וחשיבה משותפת, וחיזוק המעמד המקצועי של היועצת."

"התהליך של למידת תפקיד היועצת, מקומה, מורכבות התפקיד, נעשה בצעדים קטנים מאוד. התחושה היא שהתהליך הוא סיזיפי ולא פשוט."

"אני משוועת ליום שבו יוגדר הייעוץ כפרופסיה, והיועצים ייהנו מהגדרה וחופש פעולה באורח מקצועי ובלתי תלוי."

גבולות התפקיד:

לאחר טיפול עם תלמידה שפיתחה ביועצת תלות אובססיבית, כתבה היועצת:

"למדתי המון על המושג 'גבולות' ועל הפרעות אישיות..."

"אין פתרונות קסם ולא תמיד יש מענה מידי לבעיות שצצות."

ידע ייעוצי יישומי:

"אסור לתת לתסכול להשתלט ולהרים ידיים."

"חשוב להגיע ל-well being כדי לא להגיע לתחושות משבריות."

"... בדרך לסייע יכולות להיות המון תקיעויות ושלפעמים הקשיים של המשפחה מושלכים עלינו, אנשי טיפול ושיש לכבד את המרחב שלהם."

"... יש לעבוד הרבה עם ההורים להסביר ולכוון ולתת להם את הכלים הנחוצים."

סיכום עיקרי הממצאים

עיקרי הממצאים שעלו במחקר זה משקפים מצבי קושי ומשבר רבים ומגוונים שהיועצות נחשפות אליהם בעבודתן בתחום הפרטני ובתחום המערכתי. היועצות תופסות את העבודה הייעוצית כעבודה עם מחויבות גבוהה ואחריות כבדה. אירועים שתיארו היועצות כאירועי קושי נתנו ביטוי לתגובות רגשיות דוגמת בלבול, אכזבה, מתח ותסכול שלעיתים גבלו בתחושה של כישלון. לעיתים רחוקות יותר נשמעה תגובה חריפה יותר, כגון בגידה,

נטישה, תחושה של משבר. מנגד, דרכי ההתמודדות עם הקשיים והתחושות הקשות הניבו רפרטואר של תכונות אישיות ויכולות ששיקפו כוח ונכונות להתמודדות. היועצות פעלו בשיתוף פעולה, בהתמדה, בנחישות, בעקביות ובמקצועיות, האמונה בדרך לא נתנה לתסכול ולייאוש להשתלט עליהן. רק באירוע בודד הקשיים הובילו את היועצת למחשבות על פרישה. הלקחים שהעלו היועצות מתוך האירועים שיקפו גם תובנות אישיות בתחום המודעות העצמית והמסוגלות העצמית ותובנות מקצועיות הקשורות להגדרת התפקיד ולגבולותיו.

דיון

עיון בממצאים שעלו במחקר מבוסס על ניתוח אירועי קושי שתיארו יועצות חינוכיות מתוך מכלול עבודתן הייעוצית. במחקר זה נעשה שימוש בגישה איכותנית-נרטיבית ששמה דגש בהארת הנושא מנקודת מבט אישית וחווייתית של היועצות החינוכיות. אירועי הקושי שתיארו היועצות משקפים טווח רחב של ייעוץ ברמה הפרטנית לנועצים השונים, תלמידים, הורים ומורים וברמה המערכתית עבודה עם צוותי חינוך, קידום תכניות התערבות קבוצתיות ושכבתיות ויישום תכניות מוסדיות. בחלק מן האירועים תוארה עוצמה גבוהה של מצבי לחץ שנחשפו אליהם היועצות במהלך עבודתן. ממצא זה המבוסס על ניתוח אירועים שנחרתו בזיכרונן של היועצות, עולה בקנה אחד עם התיאור של הייעוץ החינוכי כעיסוק הכרוך בהתמודדות עם ריבוי מצבי לחץ. תיאור זה מסתמך במידה רבה על מחקרים כמותיים שבהם הגיבו היועצות על רשימה מוגדרת של מצבי לחץ (McCarthy et al., 2010; Lee et al, 2007; Yildirim, 2008; Wallace et al., 2010).

אפשר למפות את סוגי הלחצים שעלו במחקר זה בשלושה מעגלים קונצנטריים, שבכל אחד מהם אפשר לזהות מקור אחר של הקשיים הכלולים בו. המעגל הפנימי הוא תוך-אישי, ואת הקשיים שבו מסבירים המאפיינים האישיים של היועצת, כמו תכונות אישיות, תפיסות עולם מקצועיות ו"אני מאמין" מקצועי. במעגל זה עלה בבירור קולן האישי של היועצות שתיארו את עבודת הייעוץ המתרחשת בתנאי לחץ וקושי. ההד לקושי קשור במידה רבה לתחושת תסכול שיכולה לנבוע בין השאר מעמימות בהגדרת התפקיד ולאחר תהליך מתמשך של התרחבות מטלות ומשימות במסגרת התפקיד (דשבסקי, 2009). דוגמה לקושי במעגל זה היא תחושת תסכול בשל החמצה של יעד מקצועי. תחושת התסכול מתפתחת בגלל המשמעות של החמצה, המשלבת בתוכה תחושה של צער, כישלון, ייסורים עצמיים וביטוי לאי מימוש פוטנציאל אישי מיטבי. קושי זה מודגם בדברי אחת היועצות שטענה: "זה היה לי קשה מאוד עד כי אמרתי לעצמי כי נכשלתי בתפקידי במקרה זה." יועצות אחרות ביטאו רגשות של מועקה: "הייתי עייפה פיזית ורגשית. כעסתי על זה שהיועצות חייבות לעשות את כל העבודה הזאת."

המעגל השני הוא בין-אישי וכולל את הקשיים שנוצרו במהלך קשרי הגומלין בין היועצת לנועצים או שותפי התפקיד שלה. גם מעגל זה הדגים את הקשיים הקשורים להרחבת הפעילות הייעוצית והמטלות הייעוציות והצורך ביחסי גומלין הדוקים ותיאום בין המקצוע למרקם המערכות שבהן הוא פועל. ככל שתפקידי הייעוץ ותחומי האחריות שלהם הם פחות ברורים ומובהקים נוצר מצב הפוגע במובחנות המקצועית של היועצות

ויוצר אפקט שלילי של תסכול וחוסר הערכה עצמית (ארהרד, 2014). דוגמאות לקשיים במעגל זה הן הבעת תחושה של קושי וכאב אישי: "הרגשתי רע מאוד, הרגשתי לא מוערכת..." קשיים אחרים הם היעדר שיתוף פעולה, אי מתן גיבוי מצד המנהלת ומשבר אמון בין הנועצים ליועצת שעלולים להגיע לתחושה קיצונית, כמו לדוגמה "תחושה של בגידה, חוסר תיאום, תחושה קשה של נטישה".

המעגל השלישי הוא מערכתי והוא כולל את הקשיים משינוי הדגשים וסדרי עדיפויות בתפקיד הייעוץ לאורך השנים. התפתחותה של תפיסה מערכתית בעשורים האחרונים שמה דגש הולך ומתגבר במעורבות חזקה של יועצות בקידום התערבויות מבוססות נתונים הכוללות תהליכי הערכה פנימיים וחיצוניים; ליווי צוותי חינוך בעבודה והשקעה מכוונת במורים ובשיפור שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת הרגילה. בשל תהליכים אלה ניכר צורך גובר בשכלול כישוריהם ומיומנויותיהם של היועצות בתחומי ההיוועצות, ההערכה, העבודה הקבוצתית והעבודה הצוותית והבין-מקצועית (דשבסקי, 2009). קשיים הכלולים במעגל זה הם עומס יתר, קונפליקט בין אינטרסים למיניהם ודילמות אתיות, ובלשונה של אחת היועצות "דרישות התפקיד יוצרות צל על התפקיד". מעגל זה קשור לבחינת האוריינטציה של הזהות המקצועית האישית של היועצת לעומת הזהות המקצועית שמכתיבה מנהיגות הייעוץ בארץ ובעולם המנסה להתאים את עצמה להתמודדות עם בעיות אנושיות מורכבות בעידן הפוסט-מודרני. סוגיה זו משקפת דילמה מקצועית הקיימת בעבודת הייעוץ, בין נטיית ליבן של היועצות לעסוק בעבודה טיפולית פרטנית ובין המודעות ההולכת וגוברת לצרכים חברתיים והתפתחותיים המכתיבים דפוסי עבודה מערכתיים (רוזנאו וגילת, 2014). למרות אימוץ הגישה המערכתית, הייעוץ שומר במידה רבה על תחומי עבודה מסורתיים ברמה פרטנית ומדרג ברמת עדיפות נמוכה יותר את העבודה המערכתית (ארהרד, 2014; Eschenauer & Chen-Hays, 2005).

הספרות המקצועית העוסקת במצבי לחץ בעבודתן של יועצות חינוכיות מתייחסת למעגל המערכתי ומדווחת על קשיים הנובעים מקונפליקט בין תפקידים, עמימות תפקיד ועומס הנובע מן התפקיד (Coll & Freeman, 1977; McCarthy et al., 2010). ממצאי המחקר הנוכחי מראים שכדי להגיע להבנה מלאה יותר של מערכת הקשיים שהיועצות נחשפות אליה בעבודתן, יש לעסוק לא רק במאפיינים האובייקטיביים של התפקיד אלא גם בטבעם של הקשרים הבין-אישיים עם שותפי התפקיד. אפשר לראות את שותפי התפקיד, ובמיוחד את המנהלת, כפי שעולה מן המחקר הזה, כמתווכים בין המעגל המערכתי למעגל התוך-אישי. אם היועצת פותרת בעיה רגישה בדרך מסוימת והמנהלת משנה את החלטתה, היא נאלצת להתמודד עם לחץ כפול הנובע מההחלטה שאינה מקובלת עליה ומחוסר אמון מצד המנהלת. חשיבותו של המעגל הבין-אישי מתבטאת בכך שאפשר לשנות את הכוחות הפועלים בו, כלומר מערכות היחסים ודפוסי ההתנהגות של היועצת ושותפי התפקיד, בעוד שהמעגל המערכתי והמעגל התוך-אישי הם בעלי אופי דטרמיניסטי רב יותר. יכולתה של היועצת למתן לחצים הנובעים מיחסים בין-אישיים היא גבוהה יותר מיכולתה להתמודד עם אילוצים מערכתיים.

ניתוח האירועים כלל גם עיון בדרכי ההתמודדות של היועצות במצבי קושי ומשבר. במחקר זה האירועים מעוררי הלחץ הניבו רפרטואר עשיר של דרכי התמודדות, שאפשר

לסווגן לשלוש קטגוריות עיקריות: התמודדות מכוונת התנהגות שמטרתה לפתור את הבעיה; התמודדות מכוונת חשיבה שמטרתה לשנות את המשמעות המאיימת של מצב הלחץ; התמודדות מכוונת רגש שמטרתה שחרור המועקה הרגשית באמצעות שיתוף סביבה תומכת. המאפיין המשותף לשלוש הדרכים הללו הוא נקיטת פעולה יזומה מצד היועצת באמצעות בחירה בהתמודדות אקטיבית (Kirk-Brown & Wallace, 2004; Welbourne et al., 2007). על פי מחקר שנערך לאחרונה, יועצות מנוסות מתמודדות עם תופעות הלחץ והתסכול בעבודתן באמצעות טיפוח והעצמה של זהותן המקצועית בין השאר בהשתתפות קבועה בהשתלמויות מקצועיות ולמידה בתחום שדרבנו תהליך של שינוי גישה שהביאה לידי תחושת ריענון והתחדשות מקצועית (Moss, Gibson, & Dollarhide, 2014). הדפוס של הימנעות מנקיטת פעולה כלשהי מבטא התמודדות פסיבית, והוא הופיע בשכיחות מזערית יחסית לדפוסים האחרים. אפשר להסביר את השימוש הגורף בהתמודדות אקטיבית בכך שהיועצות נחשפו במהלך עבודתן לבעיות רבות מאוד המחייבות פתרון, לעיתים מיידי, ומציאות זו יצרה אצלן גישה פעילה כלפי התמודדות עם בעיות וקידמה דרכים מגוונות להתמודדות עם הבעיות. במקצת האירועים שדיווחו עליהם היועצות הן הזכירו שילוב של אסטרטגיות התמודדות למיניהן, ובעיקר שימוש בשני מאגרים עיקריים שמהם שואבות היועצות את דרכי ההתמודדות – האחד גיוס משאבים פנימיים והשני פנייה אל מקורות חיצוניים לשם קבלת עזרה.

מאגר אחד כולל אסטרטגיות שבהן נעשה שימוש מודע בידע מקצועי, בזהות המקצועית ובמודעות העצמית (לתכונות ויכולות) והוא הניב בעיקר שינוי קוגניטיבי של המצב מעורר הלחץ וראייתו בפרספקטיבה רחבה יותר ומאיימת פחות (Chao, 2011; Wallace et al, 2010). השימוש במשאבים אלה מעוגן בהכשרה לתפקיד ונמשך בהדרכה ובליווי במהלך העבודה ולאורך הקריירה הייעוצית. תכניות ההכשרה לייעוץ מאפשרות לסטודנטים ללמוד על הפרופסיה, ללמוד על עצמם ועל תפיסות העולם שלהם בזיקה לפרופסיה (McAuliffle & Eriksen, 2000). ההכשרה לתפקיד כוללת שילוב ואיזון בין ידע אקדמי תאורטי ובין ידע מעשי מתוך הישענות מתמדת על צורכי השדה ועל התפתחויות מקצועיות (לזובסקי, 1999). הידע העיוני והמחקרי מספק את המסגרת התאורטית להבנת המקצוע. לרכיב המעשי וההתנסות בשדה יש מקום עיקרי בפיתוח ובגיבוש של זהות פרופסיונלית ומכוונות מקצועית (Roberts & Morotti, 2001). ההדרכה המלווה את המתמחה מסייעת לו בחיבור בין החומר העיוני הנלמד לדרכי יישומו בשדה. אחד היעדים בהדרכה הניתנת לסטודנט לפני ההתנסות, במהלכה ולאחריה, הוא פיתוח מודעות אישית ובין-אישית של הלומד לתהליך הלמידה ולאינטגרציה בין ההיבט התאורטי להיבט היישומי. מודעות זאת מאפשרת את הפיכתו של הלומד לאיש מקצוע רפלקטיבי (reflective practitioner) (Scanlon & Baillie, 1994). לפיתוח המודעות האישית בהכשרה ובהדרכה יש גם ערך רב בהכנת היועצות להתמודדות עם קשיים ולחצים (Barbee, Scherer, & Combs, 2000; Coleman, 2006; Fukuyama, 1994; Furr & Carrol, 2003).

מאגר אחר של סיוע ומשאבי תמיכה מורכב מדמויות הפועלות בסביבת העבודה של היועצת, עמיתים פרופסיונליים, פסיכולוגים ובמיוחד מפקחות בייעוץ ויועצות עמיתות.

מתוך ממצאי המחקר עולה שהשימוש במקורות סיוע חיצוניים מספק את האמצעי הבולט ביותר להתמודדות עם קשיים תפקודיים בתוך המערכת. טענה זו מבוססת על שני ממצאים: האחד, ההסתייעות במקורות החיצוניים הייתה רב-ממדית, היא ניכרת לא רק במישור הרגשי (שיתוף וקבלת תמיכה), אלא גם במישור הקוגניטיבי (הבנייה מחודשת של המצב מעורר הלחץ) ובמישור ההתנהגותי (העלאת רעיונות להתמודד עם הבעיה). שימוש במקורות חיצוניים של סיוע הופיע בשכיחות גבוהה יותר לעומת כל הקטגוריות האחרות של התמודדות. מרכזיותה של ההסתייעות במקורות חיצוניים, כפי שעולה מתוך מחקר זה, עקבית עם ממצאים רבים המלמדים על חשיבותה של התמיכה החברתית בהתמודדות עם לחצים ומראה את הצורך בחיזוק מודעותן של יועצות בעת הכשרתן לשימוש במשאב זה במהלך עבודתן (Evans & Payne, 2008; Gündüz, 2012; McCarthy et al., 2010; Wallace, et al, 2010; Yildirim, 2008).

נוסף על מיפוי סוגי הלחצים בעבודת היועצות וזיהוי דרכי התמודדות עמם, מחקר זה בחן גם את התובנות שרכשו היועצות לאחר ההתמודדות עם האירועים מעוררי הקושי. התובנות שיקפו יכולות אישיות ובין-אישיות לבניית "אני מאמין" מקצועי וגיבושו ורכישת ידע יישומי בהתמודדות עם קונפליקטים מקצועיים ודילמות אתיות. התובנות האישיות ניכרו בשני תחומים: האחד, תובנות אישיות שמתבטאות בלמידה של היועצת באשר להיבטים מגוונים של תפקודה המקצועי, כגון העלאת המודעות העצמית, חיזוק תחושת המסוגלות העצמית וגיבוש תפיסת עולם אישית בתחום הייעוץ, והשני תובנות לקחים ומסקנות הנוגעות לייעוץ החינוכי כפרופסיה, כגון גבולות התפקיד ודרכים למימוש הייעוץ באופן מיטבי. המשותף לשני התחומים הוא תרומתם האפשרית לקידום איכות התפקוד של היועצת ולגיבוש זהותה המקצועית. התנסויות במצבי קושי ולחץ עשויות להיות מקור להתעצמות אישית ומקצועית של היועצת. גם התנסויות של הצלחה מצמיחות תובנות אישיות ותובנות כלליות, כפי שעלה במחקר שבו סיפרו יועצות חוויות של הצלחה שנחרתו בזיכרונן (רוזנאו וגילת, 2014). ייתכן שאירועים שנתפסים כבעלי משמעות משמשים מקור בלתי אכזב לתובנות רבות ערך, בין שהן חוויות של הצלחה ובין שהן חוויות מעוררות קושי. כדי לנצל אירועים אלה לשיפור המיטביות של היועצת יש צורך להעלות אותן למודעות כפי שנעשה במחקר זה ולעבד אותן. ספק אם תהליך כזה מתרחש בספונטניות בעת הפעילות השגרתית של היועצות ולכן חשוב לשזור ניתוח רפלקטיבי של התנסויות יוצאות דופן בהדרכות מקצועיות, בהשתלמויות מקצועיות של יועצות ובתהליך ההכשרה של יועצות, שבו מתרחש תהליך התפתחותי של גיבוש הזהות המקצועית.

מגבלה אחת של מחקר זה מתבטאת בכך שתיאור הקשיים ומצבי הלחץ מבוסס על זווית הראייה של היועצות עצמן. כדי להגיע להבנה מלאה יותר של מצבי לחץ בעבודת היועצות יש צורך לשמוע גם את קולותיהם של השותפים האחרים בשדה הייעוץ, כמו מנהלי בתי הספר, הצוות החינוכי בבית הספר וההורים. חשיבותם המיוחדת של קולות אלה נובעת מיחסי הגומלין בינם ובין היועצים. עוד מגבלה קשורה לגודל המדגם והצורך להרחיב את ממדיו. הרחבת המדגם תאפשר בדיקה של קשיים בקרב אוכלוסייה הטרוגנית יותר של יועצות ותוכל להוביל להתערבויות מגוונות בהתאם.

אחת ההשלכות היישומיות של המחקר נוגעת לשימוש בניתוח אירועים של קשיים ומשברים בתהליך ההכשרה ובתהליך ההדרכה של יועצות חינוכיות. ניתוח זה מעלה תובנות אישיות ומקצועיות ועשוי לקדם את איכותן הפרופסיונלית של היועצות. השלכה יישומית אחרת של המחקר נוגעת לדרכי ההתמודדות. אפשר להשתמש בממצאי המחקר בתהליך ההכשרה ובתהליך ההדרכה של יועצות חינוכיות כדי להרחיב את מאגר דרכי ההתמודדות עם הלחצים למיניהם שיועצות נחשפות אליהם. המלצה זו עולה בקנה אחד עם ההמלצות המוצעות בשני מחקרים (Puig et al., 2012; Wallace et al., 2010) שלפיהם אסטרטגיות אקטיביות של התמודדות מסייעות להפחית את תחושת הלחץ בקרב יועצות. אמנם מחקר זה לא בחן את יעילות השימוש בדרכי ההתמודדות המגוונות, אך את רובן תיארו היועצות כדרכים מועילות בהתמודדותן עם הקשיים. מוצע להעשיר את הידע על דרכי התמודדות במחקר המשך שיתבסס על שאלון מובנה שיבחן את תפיסת היעילות של דרכי ההתמודדות והזיקה שלה למאפיינים אישיים ומערכתיים של היועצות.

מקורות

ארהרד, ר׳ (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. תל-אביב: מכון מופ״ת.

ארהרד, ר׳ וקלינגמן, א׳ (2004). מבוא: ייעוץ בבית הספר – אקולוגיה מקצועית. בתוך ר׳ ארהרד וא׳ קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית-ספר בחברה משתנה** (עמ׳ 9-26). תל-אביב: רמות.

דשבסקי, ע׳ (2009). **סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית בייעוץ חינוכי**. ירושלים: גף הפרסומים - משרד החינוך. אוחזר מתוך http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/pirusmim/catalog/StandartimYeutz.htm

טטר, מ׳ (1997). תפיסות וציפיות של יועצים בבתי ספר לגבי תפקידיהם. **הייעוץ החינוכי, 6**, 48-71.

יוסיפון, מ׳ (1998). מערכת החינוך בעידן הפוסט-מודרני: מגמות בשינוי תפקיד היועץ החינוכי בבית-הספר העתידי. בתוך ר׳ לזובסקי וש׳ פלדמן (עורכות), **מרחב ונחלה בייעוץ חינוכי: ספר יובל הח״י של המגמה לייעוץ חינוכי** (עמ׳ 143-172). אבן יהודה: רכס.

לזובסקי, ר׳ ובכר, ש׳ (1999). הייעוץ החינוכי הפרופסיונלי: אוריינטציה פרופסיונלית וזהות מקצועית במהלך ההכשרה הפורמלית למקצוע. **הייעוץ החינוכי, 8**, 11-29.

מדינת ישראל (2017). **שירות פסיכולוגי ייעוצי – שפ״י**. אוחזר מתוך http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/MinhalPedagogi/Agafim/sheffi.htm

קינן, ג׳ (1997). **מצבי לחץ: דרכי התמודדות וטיפול**. ראש העין: פרולוג.

רוזנאו, ש' וגילת, י' (2010). זהות מקצועית של סטודנטים לייעוץ כפי שעולה מאירועי למידה משמעותיים. **דפים, 50,** 106-136. אוחזר מתוך http://library.macam.ac.il/study/pdf_files/d10396.pdf

רוזנאו, ש' וגילת, י' (2014). "באותו רגע לא הייתה מאושרת ממני": סיפורי הצלחה של יועצים חינוכיים. **הייעוץ החינוכי, 18**, 77-100.

שמחה פרלברג, ל' וארהרד, ר' (2007). עבודה מערכתית מנקודת מבטם של יועצים חינוכיים. **הייעוץ החינוכי, 14**, 153-176.

Arman, J. F., & Scherer, D. (2002). Service learning in school counselor preparation: A qualitative analysis. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development, 41*(1), 69-86.

Barbee, P. W., Scherer, D., & Combs, D. C. (2003). Prepracticum service-learning: Examining the relationship with counselor self-efficacy and anxiety. *Counselor Education and Supervision, 43*(2), 108-119.

Ben-Perez, M. (1995). *Learning from experience: Memory and the teachers' account of teaching*. New York: State University of New York Press.

Bowers, J., & Hatch, P. A. (2005). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs* (2nd ed.). Alexandria, VA: American School Counselor Association.

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, possible worlds.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bryant, R. M., & Constantine, M. G. (2006). Multiple role balance, job satisfaction, and life satisfaction in women school counselors. *Professional School Counseling, 9*(4), 265-271.

Butler, S. K., & Constantine, M. G. (2005). Collective self-esteem and burnout in professional school counselors. *Professional School Counseling, 9*(1), 55-62.

Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher, 22*(1), 5-12, 18.

Chao, R. C. L. (2011). Managing stress and maintaining well-being: social support, problem-focused coping, and avoidant coping. *Journal of Counseling & Development, 89*(3), 338-348.

Cobia, D. C., & Henderson, D. A. (2003). *Handbook of school counseling.* Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Coleman, M. N. (2006). Critical incidents in multicultural training: An examination of student experiences. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 34*(3), 168-182.

Coll, K. M., & Freeman, B. (1977). Role conflict among elementary school counselors: A national comparison with middle and secondary school counselors. *Elementary School Guidance & Counseling, 31*(4), 251-261.

Culbreth, J. R., Scarborough, J. L., Banks-Johnson, A., & Solomon, S. (2005). Role stress among practicing school counselors. *Counselor Education and Supervision, 45*(1), 58-71.

Dahir, C. A. (2009). School counseling in the 21st century: Where lies the future? Introduction to the special section. *Journal of Counseling & Development, 87*(1), 3-5.

Emerson, S., & Markos, P. A. (1996). Signs and symptoms of the impaired counselor. *The Journal of Humanistic Education and Development, 34*(3), 108-117.

Endler, N. S., & Parker, J. D. A (1999). *Coping inventory for stressful situations (CISS): Manual.* Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

English Oxford Living Dictionaries. (2014). *Insight*. Retrieved from http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/insight?q=insight+

Eschenauer, R., & Chen-Hayes S. F. (2005). The Transformative Individual school counseling model: An accountability model for urban school counselors. *Professional School Counseling, 8*(3), 244-248.

Evans, Y. A., & Payne, M. A. (2008). Support and self-care: professional reflections of six New Zealand high school counselors. *British Journal of Guidance & Counseling, 36*(3), 317-380.

Fukuyama, M. (1994). Critical incidents in multicultural counseling supervision: A phenomenological approach to supervision research. *Counselor Education and Supervision, 34*(2), 142-151.

Furr, S. R., & Carroll, J. J. (2003). Critical incidents in student counselor development. *Journal of Counseling & Development, 81*(4), 483-489.

Gade, E. M., & Houdek, B. (1993). Job satisfaction and functions of counselors in split school assignments. *The School Counselors, 41*(2), 86-89.

Galassi, J. P., & Akos, P. (2004). Developmental advocacy: Twenty-first century school counseling. *Journal of Counseling & Development, 82*(2), 146-157.

Granello, D. H. (2002). Assessing the cognitive development of counseling students: Changes in epistemological assumptions. *Counselor Education and Supervision, 41*(4), 279-293.

Gündüz, B. (2012). Self-efficacy and burnout in school counselors. *Educational Sciences: Theory & Practice 12*(3), 1761-1767.

Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.

Kirk-Brown, A., & Wallace, D. (2004). Predicting burnout and job satisfaction in workplace counselors: The influence of role stressors, job challenge, and organizational knowledge. *Journal of Employment Counseling, 41*(1), 29-37.

Kolodinsky, P., Draves, P., Schroder, V., Lindsey, C., & Zlatev, M. (2009). Reported levels of satisfaction and frustration by Arizona school counselors: A desire for greater connections with students in a data-driven era. *Professional School Counseling, 12*(3), 193-199.

Lambie, G. W. (2006). Burnout prevention: A humanistic perspective and structured group supervision activity. *The Journal of Humanistic Education and Development, Education and Development, 45*(1), 32-44.

Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process.* New York: McGraw-Hill.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping.* New York: Springer.

Lee, S. M., Baker, C. R., Cho, S. H., Heckathorn, D. E., Holland, M. W., Newgent, R. A., . . . Yu, K. (2007). Development and initial psychometrics of the counselor burnout inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 40*(3), 142-154.

Lee, S. M., Cho, S. H., Kissinger, D., & Ogle, N. T. (2010). A typology of burnout in professional counselors. *Journal of Counseling & Development, 88*(2), 131-138.

Lyons, C., & Hazler, R. J. (2002). The influence of student development level on improving counselor student empathy. *Counselor Education and Supervision, 42*(2), 119-130.

Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science, 12*(5), 189-192.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 397-422.

McAuliffle, G., & Eriksen, K. (Eds.). (2000). *Preparing counselors and therapists: Creating constructivist and developmental programs.* Virginia Beach, VA: Aces Publication/ The Donning Pub Co.

McCarthy, C., Kerne, V. V., Calfa, N. A., Lambert, R. G., & Guzmán, M. (2010). An exploration of school counselors' demands and resources: Relationship to stress, biographic, and caseload characteristics. *Professional School Counseling, 13*(3), 146-158.

Moracco, J. C., Butcke, P. G., & McEwen, M. K. (1984). Measuring stress in school counselors: Some research findings and implications. *The School Counselor, 32*(2), 110-118.

Moss, J. M., Gibson, D. M., & Dollarhide, C. T. (2014). Professional identity development: A grounded theory of transformational tasks of counselors. *Journal of Counseling & Development, 92*(1), 3-12.

Osipow, S. H., & Davis, A. S. (1988). The relationship of coping resources to occupational stress and strain. *Journal of Vocational Behavior, 32*(1), 1-15.

Osipow, S. H., & Spokane, A. R. (1987). *Occupational stress inventory manual: Research version*. Odessa FLA: Psychological Assessment Resources.

Puig, A., Baggs, A., Mixson, K., Park, Y. M., Kim, B. Y., & Lee, S. M. (2012). Relationship between job burnout and personal wellness in mental health professionals. *Journal of employment counseling, 49*(3), 98-109.

Roberts, W. B., & Morotti, A. A. (2001). Site supervisors of professional school counseling interns: Suggested guidelines. *Professional School Counseling, 4*(3), 208-215.

Scanlon, C., & Baillie, A. P. (1994). 'A preparation for practice?' Students experiences of counselling training within departments of higher education. *Counseling Psychology Quarterly, 7*(4), 407-427.

Sears, J. S. & Navin, S. L. (1983). Stressors in school counseling. *Education, 103*(4), 333-337.

Stickel, S. A. (1991). *A study of burnout and job satisfaction among rural school counselors.* Paper presented at the annual conference of the Eastern Educational Research Association, Boston.

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques.* London Park, Calif.: Sage Publications.

Thomas, A., Matherne, M. M., Buboltz, W. C., & Doyle, A. L. (2012). Coping resources moderate stress-strain and stress-satisfaction relationships in educational administrators. *Individual Differences Research, 10*(1), 37-48.

Wallace, S. L., Lee, J., & Lee, S. M. (2010). Job stress, coping strategies, and burnout among abuse-specific counselors. *Journal of Employment Counseling, 47*(3), 111-122.

Welbourne, J. L., Eggerth, D., Hartly, T. A., Andrew, M. E., & Sanchez, F. (2007). Coping strategies in the workplace: Relationship with attributional style and job satisfaction. *Journal of Vocational Behavior, 70*(2), 312-325.

Wilkerson, K. (2009). An examination of burnout among school counselors guided by Stress-Strain-Coping Theory. *Journal of Counseling & Development, 87*(4), 428-437.

Wilkerson, K., & Bellini, J. (2006). Intrapersonal and organizational factors associated with burnout among school counselors. *Journal of Counseling & Development, 84*(4), 440-450.

Woodside, M., Oberman, A. H., Cole, K. G., & Carruth, E. K. (2007). Learning to be a counselor: A Prepracticum point of view. *Counselor Education and Supervision, 47*(1), 14-28.

Yildirim, I. (2008). Relationship between burnout, sources of social support and sociodemographic variables. *Social Behavior and Personality: An international journal, 36*(5), 603-316.

"אנחנו באותה סירה והראש צריך להיות טובת הילד": כיצד מתעצבים דפוסי העבודה של יועצות חינוכיות עם הורים?

משה טטר ורונית כץ

תקציר

הקשר בין מעורבות ההורים בבתי הספר ובין הישגי תלמידים ורווחתם האישית, עומד בבסיס מחקר זה שבדק את הדרך שבה מתעצבים דפוסי עבודתן של יועצות חינוכיות עם הורי התלמידים. באמצעות ראיונות חצי-מובנים רואיינו 18 יועצות שעובדות בבתי ספר ממלכתיים על-יסודיים במגזר היהודי. ממצאי המחקר מראים כי דפוסי עבודתן של יועצות חינוכיות עם הורים מתעצבים בעיקר מהדרך שבה הן תופסות אותם, במובן של "דימוי ההורה" ובמובן של "משאבי ההורה". נמצא שיועצות נעות בין יוזמה ואקטיביות להיטמעות ופסיביות בקשרי העבודה שלהן עם הורים. היחסים המתקיימים עם ההורים נעים בהתאמה בין שותפות ואמון למידור ויריבות. כמו כן נמצא שיועצות החשות מסוגלות עצמית מקצועית גבוהה ומובחנות בתוך המערכת הארגונית, יוזמות קשרים ומעודדות מעורבות, גם עם הורים שנחוו כחסרי כוחות וכחסרי משאבים. נמצאו עוד שלוש זירות תוכן שנמצאו תורמות לדפוסי עבודתן של יועצות חינוכיות עם הורים: תפיסת היועצת את הארגון, תפיסת היועצת את צורכי ההתפתחות של התלמיד המתבגר ותפיסת היועצת את עצמה. לתוצאות מחקר זה יש השלכות עיוניות ומעשיות הנוגעות להכשרת יועצות ומנהלים וכן לעיצוב אקלים בית ספרי המכוון לטיפול בפרט. ממצאי המחקר משמשים בסיס למחקרי המשך הנוגעים לנושאים שיאפשרו יצירת מרחב של שותפות בין הורים לבית הספר בכלל ובהקשר של הייעוץ בפרט.

מילות מפתח: מעורבות הורים בבתי ספר; עבודה ייעוצית מערכתית; אסטרטגיות ייעוציות; עבודת ייעוצית עם הורים.

מבוא

ההכרה העמוקה בחשיבותן ובהשפעתן המכרעת של הסביבות שבהן גדל הילד על התפתחותו, הביאה לידי הבנה כי לתיאום ושיתוף פעולה בין המערכות השותפות לגידול הילד וחינוכו יש השפעה מועילה לילד (Bronfenbrenner, 1986). את גישה זו יישמו במקרה של יחסים בין משפחות לבתי ספר פיאנטה ו-ולש (Pianta & Welsh, 1996), סגינר

(Seginer, 2006) ודואנר ומיירס (Downer & Myers, 2010) (בתוך גרינבאום ופריד, 2011, עמ' 13). השינוי העיקרי בתפיסת תפקיד הייעוץ החינוכי הוא המעבר מתפקיד המטפל בפרט לתפקיד המבליט את הממד המערכתי (ארהרד וקלינגמן, 2004). היועץ נתפס בידי גורמים רבים כדמות המפתח ליצירת אפיקי תקשורת עם המשפחה ולהגברת המעורבות ההורית בבית הספר (קפלן תורן, 2007). בשל תפיסה זו התערבויות ייעוציות נעשות מתוך עיון בסביבת התפקוד במערכת הרחבה של הפרט ובמערכות הגומלין בין הפרט לסביבתו. יחסי הגומלין בין הפרט לסביבתו עשויים להיתפס כ"תורמים" לקשיים ולבעיות, כ"משמרים", כ"מתחזקים" אותם, וכ"משפיעים" על הדרך שבה הם עשויים להיפתר (ארהרד, 2008). חלק מתפקידו של היועץ החינוכי להיות ער למשתנים מגוונים בחיי התלמיד ומשפחתו, כגון מצב כלכלי ומבנה המשפחה ולהתמקד בדרך שבה אפשר להעצים את המערכת כולה או מרכיבים מסוימים שלה. היועץ מקיים קשר עם שתי המערכות המשמעותיות בחייו של הילד: בית הספר וההורים והוא עובד בזיקה לשתי המערכות הללו (ונקרט, 2010).

קשרי משפחה – בית ספר

למעורבות ההורים בנעשה במסגרת החינוכית שבה לומד ילדם יש השפעות מהותיות על תפקודו הלימודי והכללי של ילדיהם (למשל Weiss, Dearing, Mayer, Kreider, & McCartney, 2005). בניתוח של חמישים מחקרים שעסקו בסוגיה זו (Hill &Tyson, 2009) נמצאו עדויות לתרומה ברורה של הקשר שבין הורים לבית ספר על הישגי תלמידים בחטיבות הביניים.

המחקר בישראל באשר למעורבות הורים במערכת החינוך התמקד יותר במניעי ההורים להיות מעורבים מאשר בתפוקות ובהשפעות שיש למעורבות על הישגי התלמידים. הזדהות ההורים עם בית הספר וערותם למתרחש בו נמצאו כמשתנים העשויים לגרום להורים להיות מעורבים (פישר, 2010). כך גם מידת האמון שההורים חשים שבית הספר נותן בהם. טטר והורנצ'יק (Tatar & Horenczyk, 2000) מצאו שהורים מושפעים מהיחס של המורים כלפיהם, וגם מהיחס של ילדיהם כלפי מעורבותם כהורים. ממצא מעניין מודגם במחקרה של לבנדה (2009) שדיווחה בניגוד לרוב המחקרים, כי קיים קשר הפוך בין המצב החברתי כלכלי למעורבות ההורים בבית הספר כך שהורים מאזורים מבוססים היו מעורבים פחות במוסדות החינוך. בהתאמה עם מחקרים אחרים מצאה לבנדה כי הורים החשים שיש להם את המשאבים הנדרשים למעורבות, הורים החשים רצויים בבית הספר והורים התופסים את תפקידם כמסייעים לילדיהם במילוי משימותיהם הלימודיות, היו מעורבים יותר בבית הספר.

חוקרים אחדים בדקו את המעורבות כפונקציה של היבטים הקשורים לארגון. עמית (2005) טען שצורת ניהול היחסים בין בית הספר להורים תלויה בדימוי שיש למנהלים ולמורים על ההורים. רוזנפלד ופלד (2003) מצאו שהורים בישראל נוטים לתת יותר אמון במערכות המאופיינות באקלים אתי (אכפתיות מול חוק וקוד) ומגלים יותר מעורבות במובן של שיתוף במסגרות אלה. אשכנזי (2005) מצאה כי לעומת המסר הגלוי שיום

ההורים נועד להעברת מידע על התלמיד להוריו, הרי שבסמוי ימי ההורים משמשים כטקס המאשר כל פעם מחדש את חלוקת הכוח בין הורים למורים ומציג את מדיניות בית הספר אשר למעורבות הורים בענייניו (ראה גם ישראלאשווילי ולבבי, 2002). לפיכך עמדות בית הספר באשר למעורבות ההורים תעצב את מידת מעורבותם ואת אופייה. יש להביא בחשבון שהתמונה מורכבת יותר, יש הטוענים שמערכת היחסים בין ההורים למוסדות החינוך מתאפיינת בחשדנות הדדית דווקא (ראה למשל פרידמן, 2010).

מחקר שבדק את החסמים הקשורים למעורבות הורים מצא שהפער בין השיח החיובי על מעורבות הורים ובין הפרקטיקה ליישום במציאות קשור לארבעה ממדים: הורות ומשפחה; ילד; יחסי הורה-מורה; המעמד החברתי (Hornby & Lafaele, 2011). בממד ההורות והמשפחה החוקרים עוסקים באמונות של ההורים כלפי מעורבות הורים, הקשרי החיים העכשוויים של ההורים, תפיסתם את ההזמנה להיות מעורבים, רמה, מוצא ומגדר שלהם. בממד הילד הם מציינים את גילו, קשייו הלימודיים, כישוריו, כישרונותיו ובעיות התנהגות שלו. בממד היחס הורה-מורה מציינים החוקרים שונות בתפיסות, בגישות החינוכיות ובשפה. ולבסוף בממד המעמד החברתי הם עוסקים בנושאים היסטוריים, דמוגרפיים, פוליטיים וכלכליים. על פי המודל המוצע ככל שמורים יהיו מודעים יותר לחסמים אלה, כן מעורבותם של ההורים תהיה אפקטיבית יותר.

מודלים לקשר בין הורים לבית הספר

הובר-דמפסי וסנדלר (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997) פיתחו את אחד המודלים היחידים המציג מכלול של גורמים המשפיעים על מעורבות הורים, והובר-דמפסי ועמיתיה (Hoover-Dempsey et al., 2005) ניסחו אותו מחדש. הם הציעו מודל הכולל חמש רמות המסבירות מדוע הורים מחליטים להיות מעורבים, אילו תפקידים הורים מקבלים על עצמם וכיצד מעורבותם משפיעה על הילדים. נעסוק בשתיים מהן.

לפי מודל זה, ההחלטה הבסיסית של ההורה להיות מעורב מושפעת מהאמונות שלו כלפי משמעות תפקידו כהורה ומסוגלות העצמית שלו לעזור לילדו, תפיסתו את ההזמנה להיות מעורב בחיי ילדו, וגם תפיסתו את הקשרי החיים שלהם. הרמה השנייה של המודל מבוססת על ממצאיה של אפשטיין ועמיתיה (Epstein, Simon, Sanders, Salinas, & Coates, 1997) באשר לסוגים של מעורבות הורים. הם מדרגים את מערכת היחסים בין בית הספר להורים על פי שש רמות: הורות, תקשורת, התנדבות, למידה בבית, קבלת החלטות ושיתוף פעולה עם הקהילה. הם מדגישים את יסוד השותפות בקשר מתוך הבחנה בין מעורבות הורים בבית למעורבותם במוסד החינוכי.

בבחינת הקשר בין בית הספר להורים נהוג להשתמש בשני מונחים: שותפות לעומת מעורבות. סדן וצ'רצ'מן (2003, בתוך בן-יוסף, 2008) עמדו על ההבדל בין המונח **שותפות** (Partnership) המתאר מצב שבו יש חלוקת אחריות וסמכות בין שותפים הפועלים להשגת מטרה למונח **השתתפות** (Participation) המתאר קשת רחבה של רמות מעורבות. הורנבי (Hornby, 2011) מתאר שישה מודלים עיקריים למעורבות הורים: הגנה, מומחיות, מעברים, העשרה בתכנית הלימודים, צרכנות ושותפות.

גם שטיין והרפז (1995) מציגות שישה טיפוסי הורים המייצגים דפוסי מעורבות ושותפות לסוגיהם: **הורים מיודעים** – הורים המקבלים מידע על תכנית הלימודים וכן על התנהגות ילדם והשתלבותו במסגרת החינוכית; **הורים צופים** – בימי הורים, במסיבות ובהצגות; **הורים תורמים ומסייעים** – בקישוט הכיתה ובאפיית עוגות; **הורים לומדים ומלמדים** – הורים השותפים בהכנת יחידות לימוד ופעילות בהתאם לכישוריהם, מקצועותיהם ותחביביהם; **הורים שותפים בתכנון, בביצוע ובהערכה** – עשייה משותפת של בית הספר וההורים משלב הרעיון ועד הפקת הלקחים.

מאפ והונג (Mapp & Hong, 2010) הציעו ארבעה סוגי מעורבות עיקריים: **נוכחות הורית** – אסטרטגיות וגישות המסייעות להורים להרגיש רצויים במסגרת החינוכית; **הורים כמשתתפים** – מורים והורים ותיקים המציעים למשפחות חדשות להשתתף בפעולות ספציפיות שיביאו לידי מעורבות רבה יותר בהמשך ומעודדים אותן לעשות זאת; **הורים כשותפים** – המעודדים מעורבות ישירה של הורים בהוראה ובלמידה; **הורים מועצמים** – הורים הפועלים בתפקידי מנהיגות, יוזמים ומפעילים פרויקטים בבית הספר.

בדומה לדגמים העוסקים בשיתוף אזרחים (וקסמן ובלאנדר, 2002) גם במערכת החינוך אפשר לראות מודלים מגוונים של שותפות, הנבדלים זה מזה באופי המיסוד שלהם. למשל, מודל שותפות חד-פעמי של ההורים בהקמת ספרייה, כתיבת אמנה בית ספרית וארגון אירוע, או שותפות קבועה של ההורים בבחינת מדיניות בית הספר ובמעקב אחרי תכניות שמתקיימות בבית הספר. אפשר גם לראות תפיסה אחרת של מטרות התהליך. מנקודת מבטם של ההורים, השיתוף מבטא את שאיפתם להיות מעורבים, בעלי ידע ובעלי תפקיד פעיל בתהליך קבלת ההחלטות המעצבות את סביבת חייו של ילדם. מצד בית הספר, השיתוף מצטייר כאמצעי להתמודד עם חולשות של המוסד החינוכי (קפלן תורן, 2007).

עוד ממד בשיתוף הוא סוגיית ההשתתפות עצמה, כלומר השאלה מי משתתף. מודל שיתוף יכול להיות מושתת על השתתפות רחבה, הפתוחה ומזמנת את כלל ההורים, או השתתפות נציגותית (לדוגמה ועדי ההורים). בעניין זה יש לבחון גם את רמת השותפות. מחקרים הראו שגם ב"בתי ספר משתפים", אחוז ההורים הפעילים זעום. לדוגמה שיתוף בקביעת מדיניות ותהליכים עיקריים בבית הספר מתקיים בקבוצה קטנה בלבד של הורי בית הספר (לבנדה, 2009).

של מי היוזמה והאחריות לקידום הקשר הורים-מורים?

בעניין היוזמה והאחריות למעורבות הורים קיימות שתי גישות (קפלן תורן, 2007): הראשונה טוענת כי ההחלטה היא בידי ההורים, והשנייה טוענת שההחלטה היא בידי בית הספר והצוות. קפלן תורן מציינת כי מחקרים שבדקו את ההחלטה של ההורים להיות מעורבים, מצאו שהיא נובעת משלוש סיבות: תחושת חוללות עצמית (self-efficacy) של ההורים (האמונה של ההורים שהם מסוגלים לפעול ולהשפיע בחיוב על ההישגים של ילדיהם בבית הספר); תפיסת ההורים את הילד; עמדותיהם כלפי בית הספר.

הגישה הטוענת שההחלטה למעורבות הורים היא בידי בית הספר והצוות, מתבססת על מחקרים המראים שהמוטיבציה של הורים להיות מעורבים מושפעת מההזדמנות למעורבות שיוצרת המסגרת החינוכית ומהנורמות החברתיות הנהוגות במסגרת זו בכל הנוגע למעורבות (Anderson & Minke, 2007; Hoover-Dempsey, Whitaker & Ice, 2010). מאפ והונג (Mapp & Hong, 2010) מציינים שהמאמצים של המסגרת החינוכית לערב הורים עשויים להצליח גם עם הורים שלא הייתה להם מראש מוטיבציה לכך וגם עם הורים מרקע תרבותי מגוון. לדעת אפשטיין ועמיתיה (Epstein et al., 1997), בית הספר יכול להחליט אם לנהל מגעים וקשרים מעטים או רבים עם המשפחה והקהילה כדי לקרב את שלושת השותפים לעשייה החינוכית, כלומר הורים, מורים והקהילה. בתפיסה זו בולטת מרכזיותו של בית הספר בעידוד, טיפוח ונקיטת יוזמה לפעולות שיאפשרו מעורבות הורים. יש חשיבות רבה לשקיפות שבה מתנהל המוסד החינוכי המעודדת את מעורבותם של ההורים.

הייעוץ החינוכי – התפתחות מקצועית המביאה לידי עבודה עם הורים

המדיניות הרשמית של השירות הפסיכולוגי ייעוצי שמה במוקד עבודתו של היועץ את הטיפול בתלמיד דרך הסביבות שלו.

> הכרה והבנה מקצועית של חשיבותם המרכזית של הורי התלמיד כמבוגרים משמעותיים בחייו, מכתיבה תקשורת שוטפת עם ההורים הן כפרטים והן כקהילה משמעותית במעטפת בית הספר (דשבסקי, 2009, עמ' 9).

בד בבד חלו שינויים גם בתפיסת ההורים את מעורבותם בבתי הספר (קפלן תורן, 2007), כך שכוחם של ההורים בבית הספר התעצם. הורים רבים עברו מהיותם צרכנים סבילים יחסית לצרכנים משתתפים ומעורבים יותר.

ליועץ יש כמה תפקידים במפגש המתקיים בין ההורים לבית הספר. ארהרד (2014) מתארת את תפקיד היועץ כ"אינטגרטור" במובן של חוליה מקשרת בין כל הגורמים הבאים במגע עם התלמיד. קפלן תורן (2007) מציעה את היועץ כ"מנהיג, מוביל ויוזם" מהלכים לחיזוק הקשר בין בית הספר למשפחה. לשם כך היועץ יכול לנהוג באחד משני כיוונים: כיוון אחד הוא טיפוח וחיזוק הקשרים שיש למשפחה עם אנשי החינוך כדי להגדיל את המשאבים האפשריים לקידום לימודי הילד. על פי מודל זה תפקידו של היועץ החינוכי הוא לשמש "מומחה יחיד" או "בעל סמכות" שמעריך את צורכי התלמיד, מגדיר קשיים או בעיות שדורשים תשומת לב, מחליט על סוג פעילות או פתרון נדרש וקובע כיצד תלמידים ומשפחותיהם יהיו מעורבים; כיוון אחר הוא טיפוח השותפות בקשר בין בית הספר למשפחה. על פי מודל זה מדובר למעשה ב"מומחיות משותפת". אנשי החינוך ובכללם היועץ החינוכי עובדים עם התלמידים ומשפחותיהם יחד כדי לזהות משאבים לפעולה, לשם פתרון בעיות של התלמידים ולטיפוח הישגיהם הלימודיים (Amatea, Daniels, Bringman, & Vandiver, 2004).

דפוסי עבודה של יועצים עם הורים – מרחב היצירה של היועץ החינוכי

היועץ פוגש הורים בכל רמות הפעולה של המקצוע: ברמה המערכתית מתקיימים מפגשי העשרה, הדרכה ומתן מידע לכלל ההורים; ברמה הקבוצתית מתקיימים מפגשים עם קבוצות הורים לפי נושאים, כגון גיל ההתבגרות, ליקויי למידה, הכנה לנסיעה לפולין וכדומה; וכן ברמה הפרטנית היועץ מקיים מפגשי עם הורים בקשר לנושאים ספציפיים של ילדם הנוגעים לכל היבטי התפתחותו בתחום הלימודי, הרגשי והחברתי (ארהרד, 2014). רוב היועצים שהשתתפו במחקרים כגון של טטר וגוזלן (2000) מעניקים חשיבות במידה רבה ובמידה רבה מאוד להיוועצות עם הורים. אולם בפועל רק 11% מזמן המשרה של היועצים מוקדש לפגישות עם הורים (ארהרד, 2008). ונקרט (2010) שערכה תצפיות על מפגשים בין יועצים להורים, אפיינה את התפקיד שממלאת היועצת במפגש עם הורים כנע על פני רצף שבין תפקיד מקצועי-פרופסיונלי ובין תפקיד ארגוני כללי. היא הציעה שישה תפקידים על פי מיקומם ברצף: מומחיות מקצועית, תמיכה רגשית, תיווך וגישור, ניהול מקרה, אדמיניסטרציה וניהול. ממצאי התצפיות מציינים פער בין הפרדיגמה המיטבית העומדת בלב ההגדרה הפרופסיונלית של יועצים (ארהרד, 2014) והמכוונת לדפוסי פעולה מניעתיים ובין ההתנהלות בפועל במפגשים עם הורים שהתקיימו ברובם לאחר הופעת קשיים למיניהם. כלומר מרבית המפגשים נערכים לצורך מניעה שניונית ורק פחות מרבע התקיימו ברמת מניעה ראשונית. רק מפגש אחד מתוך 18 התנהל כהיוועצות.

דפוס אחר של קשר בין יועצים להורים מגדיר יחסים של שותפות. במחקר שהשווה בין עמדות מורים לעמדות יועצים בבתי ספר יסודיים כלפי הורים, נמצא כי יועצים ומורים רואים יתרונות אחרים הנובעים משותפות עם הורים (Dor, 2012). בעוד שמורים מדגישים בשותפות את העלייה בהתנדבות ההורים ובהישגי התלמידים, יועצים חינוכיים מדגישים סוגיות כגון תחושת שייכות לבית הספר, אמון ההורים במערכת וחיזוק היחסים בין המורים להורים לטובת הילד. למרות הקונצנזוס באשר לחשיבות הקשר בין מורים להורים על רווחת הילד ומימוש יכולותיו, מורים מביעים עמדות אמביוולנטיות כלפי הורים, ואילו יועצים חשים בטוחים ונינוחים יותר עם הורים. שונות זו יכולה להיות מוסברת בהבדלים בתנאי העבודה, בהכשרה ובכל מיני מצבים שבהם פועלת כל אחת מהפרופסיות עם הורים. לעומת מורים הנמצאים באינטראקציה כיתתית עם הורים, לרוב יועצים נפגשים עם ההורים פגישות אישיות או בקבוצות קטנות.

הכשרת היועצים מכינה אותם להתמודדות עם בעיות פסיכולוגיות המשפיעות על התנהגות ופעילות קוגניטיבית, ולטיפול בסוגיות של מעורבות הורים ושותפות בין בית הספר למשפחות, בעוד שבהכשרת מורים עדיין סוגיות אלה זניחות. ולבסוף נראה כי יועצים חשים נינוחים יותר עם הורים ובטוחים בקשר איתם על אף שעליהם להיקרע בין מחויבותם ואחריותם כלפי כלל הנועצים שלהם – תלמידים, הורים ומורים. זאת משום שהם אינם נתפסים כאחראים הישירים למצבים בעייתיים בבית הספר, וכן משום שלעיתים קרובות יועצים העוסקים באינטראקציה מורכבת עם הורים, מתמקמים ונתפסים כמי שעושים מאמץ להקל ולפתור את הבעיה. לכן נראה שיחסי הגומלין של יועצים עם הורים נינוחים יותר (Dor, 2012).

המחקר הנוכחי

מחקר זה מוסיף נדבך לנושא העבודה החינוכית עם הורים בבתי ספר על-יסודיים. ייחודו בהפניית זרקור אל נקודת מבטן של יועצות חינוכיות בדרך שבה מתעצבים דפוסי עבודתן עם הורי התלמידים.

שיטת המחקר

המתודולוגיה המחקרית שנבחרה למחקר זה היא מתודולוגיה איכותנית שמאפשרת לחוקר לחבור במידת האפשר אל התפיסות והפרשנות שנותנות הנחקרות לסוגיות ממוקדות. נעשה שימוש בראיונות עומק חצי מובנים, שנותחו על פי עקרונות הגישה האיכותנית, כפי שמציעה צבר בן-יהושע (1990). המחקר האיכותני מעניק חשיבות לדברי הנחקרים שחושפים את עולמם הסובייקטיבי, כגון מחשבות, אמונות, העדפות, רגשות, תקוות, נטיות שבאמצעותן אפשר ללמוד על הכוונות והמשמעויות העומדות מאחורי ביטויי ההתנהגות הגלויים לעין. מחקר איכותני הוא מחקר העוסק בראש ובראשונה במערכות יחסים (Josselson, 2007). ועדות מחקר וחוקרים מגדירים את הכללים האתיים המקובלים כנקודת מוצא (דושניק וצבר-בן יהושע, 2001; Kubanyiova, 2008; Wester, 2011).

כלי המחקר – ריאיון חצי מובנה

הכלי האיכותני שנבחר לצורך מחקר זה הוא הריאיון החצי מובנה. המחקר האיכותני הוא מחקר פנומנולוגי העוסק בחקר מהות החוויה האנושית ולכן תהליך איסוף הנתונים ממוקד גם בראיונות (Creswell, 2012). בגישה זו החוקרים אוספים מידע מהנחקרים שחוו אישית את החוויות, ושאיפתם להתחקות אחר המשמעויות של החוויות הללו כפי שהמשתתפים תופסים אותן בחיי היומיום ובחיים המקצועיים שלהם.

> ראיונות חצי מובנים אינם נערכים לפי רצף של שאלות קבוע מראש. הם מבוססים על העובדה שהאתנוגרף הוא כלי המחקר ונעים על פני רצף, החל משיחה מקרית ועד לתשאול ישיר (צבר-בן יהושע, 2001, עמ' 123).

הריאיון במחקר זה כלל נושאים מוכנים מראש הנוגעים לדפוסי עבודתן של היועצות עם הורים ולמרכיבים שמעצבים אותם בהתאם לשלוש הקטגוריות שיוצגו בהמשך. הסוגיות שימשו מסגרת כללית בלבד, כך שהתאפשרה זרימה והרחבה לכיוונים שהעלו המרואיינות.

משתתפות

במחקר זה רואיינו שמונה עשרה יועצות חינוכיות מאזור ירושלים והסביבה, מחטיבות עליונות ממלכתיות במגזר היהודי. בחירת המרואיינות למחקר הולמת את עקרון 'ההתנדבות'. לצורך ניתוח הממצאים חילקנו את היועצות ל"יועצות צעירות" – עד שבע שנות ותק, ול"יועצות ותיקות" – מחמש עשרה שנות ותק ואילך. לפי קטגוריות אלה

השתתפו במחקר 10 יועצות צעירות ו-8 יועצות וותיקות. להלן התפלגות נתוני המרואיינות: ותק היועצות נע בין 2 ל-26 שנות ותק ועמד על ממוצע ותק של 11.2 שנים. גיל היועצות נע בין 27 ל-62 שנים ועמד על ממוצע גיל 42.7 שנים. יועצות המדגם עובדות במוסדות מגוונים, בשכונות למיניהן שיצרו גיוון בהיבט של ההרכב הסוציו-אקונומי של תלמידי בית הספר. להלן התפלגות המרואיינות על פי שכונות המגורים שממוקמים בהן בתי הספר: 4 בתי ספר מבוססים, 10 בתי ספר הטרוגניים, 4 בתי ספר חלשים. 16 מתוך 18 יועצות המדגם הן בוגרות תואר שני בייעוץ מאחת האוניברסיטאות בארץ, אחת באמצע תואר שני והאחרת סיימה מכללה לייעוץ ובעלת תואר ראשון. יועצת אחת בעלת דוקטור לפסיכולוגיה, לשתיים מהן יש הכשרה גם בעבודה סוציאלית.

מהלך הריאיון

הראיונות התקיימו בין ינואר למרץ 2013. מרבית הראיונות התקיימו, לפי בקשת היועצות, בבתי הספר שבהם הן עובדות, בחדר היועצת. הראיונות ארכו בין 50 דקות לשעה וארבעים. הזמן הממוצע עמד על כשעה וחמש דקות. כל הראיונות הוקלטו באישור היועצות ובהסכמתן. את הראיונות שקלטה החוקרת בפירוט ובדיוק מרבי.

להלן הנושאים העיקריים שהנחו את הריאיון ושהתבססו עליהם שאלות יזומות, במידה שהמרואיינת לא העלתה אותן:

- הדרכים שבהם תופסת המרואיינת את עצמה בתפקידה כיועצת העובדת עם הורים.
- הדרכים שבהם תופסת היועצת את הורי בית הספר.
- הדרכים שבהם תופסת היועצת את הארגון בהקשר למעורבות הורים.

כמו כן התבקשו המרואיינות לספק נתונים דמוגרפיים (גיל, ותק בייעוץ, מסלול הכשרה ולימודים בתחום הורות ומשפחה). במשך הריאיון התבקשו היועצות לפרט, להסביר ובעיקר להדגים את הנאמר. כך התקבלה חוויה עשירה של התפיסות והעמדות שלהן בנושא הנחקר.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים במחקר איכותני הוא למעשה עיסוק בארגון המידע שהצטבר ובבנייתו, לשם הבנת המשמעויות שבו. הנתונים שנאספו במהלך הראיונות נותחו ונכתבו לפי המלצתה של צבר-בן יהושע (בתוך גבתון, 2001):

> דרך ניתוח זו מבוססת בעיקרה על איתור, שיום ואפיון של חזרות בחומר הגולמי של הממצאים, תוך הגדרה ברורה של יחידת הניתוח ובניית היררכיה בין החזרות והתמות שנתגלו, וניסיון להרכיב מודל תיאורטי המסכם ומסביר באמצעותם את המציאות הנחקרת (שם, עמ' 198).

בשלב הראשון נעשה ניתוח הכרוך בהפרדת הנתונים ליחידות המאורגנות מחדש. בשלב הבא התבצעה הגדרה מדויקת יותר של הקטגוריות באופן שכל קטגוריה עמדה על התכנים הייחודיים שעלו ויחד התקבצו באותה תמה. שטראוס וקורבין (Strauss & Corbin, 1998) כינו את שלב זה "קידוד צירי". קידוד הוא לב ליבו של תהליך הניתוח האיכותני של

הטקסט. הקידוד מאלץ את החוקר לבחון את המשמעויות של התכנים ולקשר בין קטעי טקסט המגוונים (Ryan & Bernad, 2000). במחקר זה בעת ניתוח הנתונים נעשה ניסיון לבחון את הדמיון ואת השוני בין שתי קבוצות המרואיינות לפי חלוקה של ותק בייעוץ.

ממצאים ודיון

שלושה רכיבים סייעו לנו לארגן את דיווח הממצאים: ותק היועצות, המצב הסוציו-אקונומי של שכונות המגורים שממוקמים בהם בתי הספר בהתאם למדד הטיפוח, והמסוגלות העצמית המקצועית של היועצות החינוכיות כפי שהן ראו בעצמן. רכיבים אלה ניכרו בתמות המארגנות את הממצאים.

תמה א' – דמותו הנתפסת של ההורה בעיני היועצות החינוכיות

מממצאי המחקר עולה שדמותו של ההורה בעיני היועצת הוא גורם חשוב בעיצוב דפוסי עבודתה אתו. דמותו של ההורה כפי שעלתה מן הראיונות מורכבת מסוג **דימוי ההורה** (לקוח, שותף, יריב), ומ**משאבי ההורה** (יכולת כלכלית חברתית, הקשורה להיבטים של זמן, ידע וכוחות). רכיבים אלה מעצבים דמות הורה המייצרת שתי עמדות ייעוציות חלופיות: האחת – עמדה היוזמת שותפות ומעורבות בתוך יחסי אמון; השנייה – עמדה המגיבה בהיענות, הוראה וחינוך הורים בתוך יחסי יריבות.

דימוי ההורה – ראשית נמצא שיועצות מעדיפות לראות בגלוי דימויים חיוביים על הורים כלקוחות וכשותפים בעוד שדימויים שליליים כמו יריב כמעט ולא עלו בגלוי. שנית נמצא כי הדימויים למיניהם מעצבים כל מיני דפוסי התערבות אצל היועצות. נמצאו הבדלים במשמעות דימוי ההורה כלקוח כפונקציה של ותק בייעוץ.

ההורה כ"לקוח" מעצב אצל היועצת הוותיקה דימוי עצמי של מדריכה, מכוונת ומייעצת:

> **ורה:** "כשאני מדברת על ההורה כקליינט, אז אני מדברת עליו כמי שלפעמים אנחנו מזהים שיש צורך לעבוד עם ההורה כהורה [...] מתוך השיחות אני כן מנסה לייעץ, להדריך ולהאיר נקודות שאולי ההורה לא חשב עליהם כהורה. ופה אני רואה אותו כקליינט [...]"

ואילו אצל היועצת הצעירה דימוי ההורה כלקוח מעצב דימוי עצמי של נותנת שירות:

> **אורלי:** "זה כמו לתת שירות."

כל אחד מדימויים עצמיים אלה מעצב דפוסי עבודה אחרים ומכוונות אחרת של היועצת. בעוד שהיועצת הוותיקה עסוקה ביצירת יחסי אמון כדי להתקבל כמדריכה ויועצת להורים:

> **ורה:** "אני מאוד עובדת על העניין הזה שההורים יוכלו לסמוך על היועצת, לסמוך על הצוות, על המחנכת וברגע שההורים איתנו אז נוכל לעבוד."

היועצת הצעירה עסוקה בריצוי ההורה ובמתן מענה על דרישותיו:

אורלי: "אני כן צריכה לתת להם תחושה שאני לטובתם, שאני בעדם, שאני בעד הילד מאוד חשוב לי שירגישו איתי בנוח שיוכלו לפנות אליי בכל בעיה."

בדרך כלל היועצות מזהות סביב הדימוי של ההורה כלקוח גם את התלמיד כלקוח שלהן. אלא שיועצות וותיקות ראו בהורה ובתלמיד לקוחות לא מתחרים אלא מצטרפים, בעוד שיועצות צעירות ביטאו העדפה של התלמיד כלקוח על חשבון היחס להורה כלקוח. היבט זה ניכר בכך שיועצות ותיקות ראו בהתבוננות של ההורה ביחסים ובפעולות שלהן עם התלמידים חלק ממערך העבודה שלהן עם ההורים ועוד אמצעי שבאמצעותו הן יכולות להעביר מסרים להורים על הורות, כמו מסרים של קבלה וזמינות:

ורה: "[...] ההורים ממש קשרו איתי קשר מאוד מאוד מיוחד והרגשתי שאני מהווה בשבילם מודלינג. באופן מאוד מוזר כי אני הייתי עבורם המבוגר שדווקא הילד מאוד מאוד סומך עליו, מאוד נותן בו אמון [...] אני חושבת שהדבר הכי חזק עבורם היה שיש מבוגר שאהב את הילד שלהם, שרואה אותו, שמצליח לראות את החלקים החיוביים שלו. מישהו שנתן אור ותקווה לילד שהיה כבוי מאוד."

לעומת זאת יועצות צעירות נטו להתלבט בזיהוי הקליינט העיקרי שלהן כיועצות חינוכיות וביטאו פיצול בתפיסת הלקוח:

אורלי: "בסך הכול אני צריכה לטפל בילדה ולא באימא."

עדנה: "מה שקורה כרגע עם האימא בבית והבעיות שלה, זה לא עניני."

היועצות שמדמות את היחסים שלהן עם הורים ליחסי קליינט נותן שירות, חפצות לרצות את ההורים כדי שאלה יהיו "מליצי יושר" בקרב הורים אחרים ובעיקר בקרב ההנהלה.

עדנה: "מה שמאוד חשוב לי זה לשמור על קשר טוב עם ההורים, קשר נעים, פתוח, לא משהו מתנגח, לא משהו שיוצא אחד כנגד השני."

דימוי ההורה כ"שותף" עלה במרבית הראיונות, אם כמציאות שמתקיימת בין ההורים לבית הספר והיועצת אם לחלופין כיעד וכמשאלה שהיועצת פועלת כדי לממש ביחסים עם ההורים. ההורה כפרטנר-שותף של היועצת נחווה כהורה שניצב מאותו צד של המתרס, אין ליועצת ניגודי אינטרסים עמו וביחסים עמו יש ממד של הדדיות בקשר:

ורה: "אני רואה את ההורה פרטנר. חשוב מאוד לשדר להורה שאין ניגוד אינטרסים, אנחנו באותה הסירה והראש צריך להיות טובת הילד."

היועצת מזהה את ההורה לטובת ילדו והיא מניחה שהוא מזהה אותה לטובתו ולמען ילדו:

אורלי: "[...] נותנים בי אמון שהם יודעים שאני עושה את הטוב ביותר עבור הילד."

יועצות תיארו קשר מתמשך ועמוק כמצע שעליו מתבססים יחסי שותפות. ההורים השותפים נחווים כהורים הנענים להמלצות המערכת, מתמסרים לפעולת הגידול של ילדם, וחולקים יחד עם בית הספר את האחריות לקידום התלמיד ולרווחתו. שותפות

נחוותה כמכריעה בחוללות השינוי והשיפור במצבו של התלמיד. שותפות נמצאה כמעצימה את כלל השותפים – הורים, מורים ותלמידים:

ורה: "[...] הילד חווה חוויות משמעותיות של צמיחה ושל התפתחות אישית בזכות העבודה המשותפת."

חלק מן היועצות מוצאות כי תפקידן ואחריותן ליצור יחסי שותפות עם ההורים:

חנה: "העבודה שלנו, והמטרה היא שותפות, כשילד נמצא בבעיה אז שתהיה שותפות, שנתגייס ביחד, שנעשה ביחד, שתהיה אפילו חלוקת עבודה בין ההורים לבינינו לבין הילד."

ולבסוף, דימוי ההורה כיריב עלה בעקיפין. נראה שיועצות נמנעות מדיווח על מצבים קונפליקטואליים ומיחסי כוח. כדי "לטהר" את עצמן מיחסים אלה הן נוקטות פרקטיקה של מפגשים רבי משתתפים שבהם אפשר ליצור פיצולים כך שהן מחזיקות את הקול הייעוצי הרגשי הנוגע להיבטים של בריאות הנפש ואילו בעלי התפקידים האחרים ובעיקר נציגי הסמכות מביאים לידי ביטוי שיח כוחני הנוגע לגבולות ולקווים אדומים:

נעמי: "אני חושבת שזה נותן הרבה כוח שיש עוד דמות מבית הספר שיכולה להיכנס לשיחה ולתת פן כזה או אחר."

איריט: "אני חושבת שתמיד יש ערך מוסף לכך שהיועצת נמצאת במפגש עם הורים כדי להעביר כיוון או רעיון מסוים [...] קודם כל אני מאוד רוצה שיתייחסו בקבלה ובכבוד רב להורים."

חנה: "הרגשתי שרכז השכבה מאוד הביא את הגבולות ואני מביאה את המטה, את הפרשנות [...] נתנו פנים שונות [...] זה היה משהו שאפשר לקול שלי להיות שם."

מרים: "אנחנו בכלל הנהגנו מפגשים מורכבים יותר [...] אני מביאה את הקול הייעוצי [...] ."

כאשר היועצות מזהות מחלוקת בין הורים למתבגרים או בין הורים למורים הן מתייצבות בתפקיד מגשרות, מפשרות ומתווכות:

גלי: "אז אני צריכה לעבוד בשני מישורים גם עם ההורה וגם עם המחנך. אני צריכה לעשות סוג של תיווך, שתהיה ביניהם תקשורת פחות טעונה."

חנה: "אני מרגישה כמתווכת בין הורים למתבגרים. בית הספר מהווה לעיתים מרחב יחיד בו התלמיד יכול להידבר עם הוריו בחסות הצוות הפדגוגי ובהכוונתו."

תפקידים אלה נובעים מתהליכי ההכשרה של יועצות חינוכיות, והן מרגישות נוח בהם.

במדגם זה נמצא כי הגורם של ייחוס עצמי של תחושת מסוגלות מקצועית, קשור לבחירת היועצת לכנס מפגשים רבי משתתפים עם הורים, או להשתתף במפגשים אלה. יועצות שתיארו חוסר מסוגלות מקצועית חשות בהתאמה חסרות כוח הנעה במפגש עם הורים

ומעדיפות לקיים מפגשים הנתפסים כקריטיים בהכרעותיהם כלפי תלמיד והוריו, עם גורמי סמכות במערכת:

עדנה: "סתם כי אני תופסת את הפגישה איתי כלא מספיק עוצמתית, לא מספיק משמעותית כדי להבהיר. אני גם לא במקום הזה בתחושה שלי של לתת להורים ידע ולהגיד להם מה לעשות."

לעומת זאת, אנו משערים שעם העלייה בתחושת המסוגלות המקצועית נראה מגמה של ערות למורכבות והזדהות עם הלחץ והאיום הטמונים במפגשים רבי משתתפים. ערות זו לעיתים מניעה יועצות לשקול את הרכב המפגש גם מנקודת מבטם של ההורים. שיחות רבות משתתפים משקפות גם את עמדת היועצת באשר ליוזמה לעומת היענות והצטרפות למפגשים עם הורים. בראיונות עלה שחלק ניכר מן המפגשים עם הורים מתקיימים ביוזמתם של אנשי צוות אחרים, בעיקר מחנכים ומנהלים ופחות ביוזמת היועצת ובהנהגתה. בדרך כלל היועצות מצטרפות למפגשים:

חלי: "לא יוצא לי הרבה לזמן הורים לשיחה, זה יותר יוזמה של ההורים להיפגש, ההזמנה לשיחה היא בדרך כלל יותר לא מהמקום שלי כיועצת אלא יותר. הרכזת מזמינה או המחנך מזמין במקרה שיש בעיה, ואז אני מצטרפת."

ממצאים אלה עומדים בהלימה לרעיונותיו של עמית (2005) שמצא שדרך ניהול היחסים בין בית הספר להורים תלויה בדימוי שיש למנהלים ולמורים על ההורים. אלא שהוא מציין ארבעה דימויים: הורים כאויב ומכאן שיש להילחם בהם; הורים כלקוח ומכאן שצריך לספק אותם; הורים כמשאב ולפיכך צריך לנצל אותם; והורים כשותף ומכאן שיש לבסס עמם יחסי שוויון מתוך הערכה וכבוד הדדי. במחקר זה נמצא שיועצות מעדיפות לראות בגלוי דימויים חיוביים על הורים כלקוחות וכשותפים בעוד שדימויים שליליים הנוגעים ליחסי כוח כמעט ולא עלו בגלוי. באשר לדימוי שותף ולקוח ממצאי המחקר תואמים את הממצאים שעלו בספרות המחקרית באשר למונחים העוסקים בשותפות הורים.

ההורה כיריב פוטנציאלי של המערכת, עלה במחקר זה בעקיפין. שלא כממצאיו של פרידמן (2010) שמצא שקיימת חשדנות הדדית בין ההורים ובין בית הספר, נראה שיועצות נמנעות ממצבים קונפליקטואליים ומיחסי כוח. דויטש (2010) רואה במפגש של העובד החינוכי-טיפולי עם המתבגר כמאתגר את הקונפליקט המתקיים בין התפיסות והפרקטיקות של העולם החינוכי לעומת העולם הטיפולי. הוא מתאר את הדיאלקטיקה המתקיימת בין התפיסה החינוכית המכוונת לעיצוב תודעת המתבגר כדי שיוכל להיכנס לעולם המבוגרים ובין העולם הטיפולי המכוון לעולמו הפנימי של המתבגר. בעוד שבשיח החינוכי הדיבור על גבולות הוא לגיטימי וברור הרי שהעובד החינוכי טיפולי צריך להחזיק בתוכו גם את הגבולות וגם את ההקשבה וההבנה של עולמו הפנימי של המתבגר. מחקר זה מצא כי יועצות כמעט שלא נפגשות עם הורים לבד אלא עם אנשי מקצוע אחרים מהמרחב החינוכי. לבד מהצורך ליצור פיצולים ולאפשר לקולות מגוונים להישמע במפגש, הרי שהשיתוף מהותי במפגש עם מתבגרים, גם כדי להרחיב את יכולת ההכלה של המשתתפים. מרבית המפגשים המתקיימים עם הורים למתבגרים נובעים מאי תפקוד של

המתבגר ויוצרים מצבי קונפליקט בין המשתתפים. במצבים אלה גוברת ה"הזדהות ההשלכתית" כחלק מהתהליך ההגנתי הבין-אישי במפגש. כדי לאפשר הכלה בתנאי שיח לא פשוטים נוהגות היועצות בפרקטיקה של הגדלת מספר המשתתפים במפגש.

במחקר זה נמצא שכאשר היועצות מזהות מחלוקת בין הורים למתבגרים או בין הורים למורים הן מתייצבות בתפקיד מגשרות, מפשרות ומתווכות. ממצא זה הולם את ממצאיו של טטר (1997), המתאר כיצד לתפקיד של היועץ כמקשר בין בית הספר למשפחות יש כמה צדדים. לעיתים על היועץ לשמש כ"מתווך".

משאבי הורות – לרשות הורים עומדים משאבים למיניהם. היועצות עסקו בארבעה משאבים הוריים הרלוונטיים למעורבותם בחיי ילדיהם בבית הספר: משאבי יכולת חברתית-כלכלית, משאבי זמן, משאבי ידע ומשאבי כוח. ראשית, נמצא שהמשאב המכריע ביותר לתפיסת היועצות הוא המשאב החברתי-כלכלי של ההורים. נמצא כי המשאבים החברתיים-כלכליים של ההורים נתפסים אצל יועצות כמעצבים את ההורות שלהם כלפי ילדם, את היחסים שלהם עם המערכת החינוכית ואת דפוס ההתערבות של היועצות החינוכיות כלפיהם. למשאב זה מצטרפים משאבי זמן, כוח וידע הנמצאים בדרך כלל, לדעת יועצות חינוכיות, בהלימה למצב החברתי-כלכלי של המשפחה. שנית, כלל המשאבים נמצאו קשורים לתפיסת היועצות את מעורבות ההורים, אחריות ההורים וטיב היחסים בין המערכת המשפחתית למערכת ההורית. ולבסוף נמצא כי משאבי הורים מציבים לדעת היועצות את מעורבות ההורים על רצף שבין אקטיביות לפסיביות ביחסם עם בית הספר:

> **חלי:** "בגדול יש פערים, מצד אחד הורים מאוד חזקים, מאוד מעורבים, מאוד נוכחים, רואים אותם. חזקים אני מתכוונת מבחינת המשאבים שיש להם גם כלכליים אבל גם משאבים אישיים של קשרים, גם משאבים של כוחות פשוט. לעומת זאת הורים מאוד מוחלשים שאין להם יכולת לבוא לבית הספר או להיפגש עם מורים, או שאין להם יכולת אפילו בשפה להסביר מה הם רוצים מהמורה, שהם לא יודעים לבוא ולדרוש. זה משפיע על העבודה שלי מול תלמידים כאלה ומול תלמידים כאלה."

בדרך כלל היועצות חוות הורים שתוארו במצב סוציו-אקונומי טוב, כמשתפי פעולה וכמכריעים יותר בעניין טיב ההתערבות עבור ילדיהם:

> **אביבה:** "האוכלוסייה אצלנו היא במצב סוציו אקונומי יחסית טוב [...] לרוב זה הורים מאוד משתפי פעולה."

בחלוקה שבין ההורים לבית הספר בעניין האחריות, ההורים מוגדרים כבעלי האחריות העיקרית ואילו חוויית האחריות של היועצת ובית הספר כפי שעולה מן הראיונות היא מוגבלת. היועצת מכוונת, ממליצה, משתפת, אבל בסופו של דבר ההורים מחליטים על אימוץ או דחיית ההמלצות:

> **ורה:** "זאת אומרת שהאחריות שלנו כבית ספר מאוד מאוד מוגבלת. אם האימא יודעת שצריך טיפול ולא מתקדמת עם הדברים [...] שוב אנחנו מדברים כאן על אוכלוסייה חזקה וזה יותר קשה איתם."

ההורים המבוססים נחווים כהורים היודעים לבקש ולעיתים אף לדרוש את המגיע לילדיהם, מתוך שיתופי פעולה עם בית הספר. מערכת היחסים עמם היא חוויה טובה:

> **רננה:** "הסוציו-אקונומי הגבוה יודעים לדרוש, יודעים לעמוד על שלהם. אבל היחס לבית הספר מאוד טוב [...] הם דורשים כל שמגיע לילדים. מבחינת ליקויי למידה הם משתפים פעולה בכל הכיוונים, עושים את זה במהירות האפשרית."

לעיתים הם בודקים את התנהלות בית הספר מתוך בקיאות בחוזרי מנכ"ל ומתוך שמירה על זכויות ילדיהם. הם לעיתים מתריסים עם ידע זה ולעיתים אף מאיימים ומשתקים את המערכת.

> **מרי:** "מדובר באימא מאוד דעתנית שהיא בודקת בחוזר מנכ"ל ואת יודעת ההורים האלו שאומרים בדקתי בחוזר מנכ"ל [...] אסור היה לכם לשלוח אותה וכן מותר [...] היא אמרה שקלתי להגיש תלונה אבל בסוף החלטתי שלא."

אלא שלצד שיתוף הפעולה עלתה נימה ביקורתית המייחסת להורים ממעמד סוציואקונומי גבוה הכחשה או הסתרה:

> **גל:** "אז לא כל ההורים מקבלים את ההתערבויות שלנו ויש הרבה הכחשות."
>
> **מרים:** "כל הזמן היה איזה מן סודיות כזאת."

וכן הפעלת לחץ על ילדיהם:

> **ורה:** "לפחות חלק מהם פחות סלחניים למצב שבו הילד לא מצליח, מתקשה, נקלע למשבר [...] כשהילד נתון ללחץ, הם מלחיצים אותו יותר. הציפיות מאוד מאוד גבוהות."

יועצות חינוכיות חוות הורים קשי יום שטרודים בפרנסה ובקשיים אישיים כהורים שחשים את בית הספר כ'מטריד'. לדעת היועצות הורים אלה מעדיפים שהמערכת החינוכית תתמודד עם הילד שלהם בלי להטריד אותם ולשבש את סדר יומם. המעורבות שלהם נחוות כנמוכה ביותר ומקוממת:

> **עדינה:** "כאילו אני משתגעת אתה שילמת כל כך הרבה כסף על האבחון הזה ולילד שלך מגיע מותאם והם אפילו לא התעניינו פעם אחת אם אני עושה את זה טוב אם אני לא עושה טוב."

במצבים אלה היועצות מתארות את עצמן מתפשרות על עבודה עם התלמיד ללא הוריו. עדנה שעובדת בשכונה שבה מרבית האוכלוסייה מאופיינת כמעמד סוציו-אקונומי נמוך, אומרת:

> **עדנה:** "אין שותפות, אין מעורבות, אצלנו זה שואף לאפס."

מן הראיונות עולה כי יועצות מצפות מהורים שעסוקים במלחמת הישרדות יומיומית על סוגיות של קיום ופרנסה, ל"שיתוף פעולה" המתבטא בהיענות לבקשות בית הספר, יותר מל"שותפות" המתבטאת בהדדיות ובאחריות משותפת. עדינה מתארת שיתוף פעולה:

עדינה: "מבחינתי, זה אומר לצדד בבית הספר, לצדד במערכת, ביועצת, זה שיתוף פעולה. לבוא לפגישות, להתעניין, להעריך את עבודת היועצת גם זה סוג של שיתוף פעולה בעיניי."

הורים אלה נחווים גם כבעלי מסוגלות הורית נמוכה ועם תלות גדולה יותר במערכת בכל הנוגע לקשר עם מוסדות, ארגונים, בעלי מקצוע אחרים כמו מאבחנים, פסיכולוגים וכדומה. ההורים החלשים לא דורשים, לא מבקשים ובוודאי שלא תובעים דבר מהמערכת. הם נחווים כאדישים וכחסרי יוזמה למען ילדיהם. בתגובה לעמדה הורית זו עדנה מתארת ירידה מהותית ברמת הציפיות שלה מהם:

עדנה: "זו אוכלוסייה חלשה רגשית. אין באמת פנאי ואין אנרגיות. ממש קשה להם לטפל בילדים [...] אין מה לדבר איתם, אין מה להתקשר אליהם."

לדעת היועצות, רמת המעורבות הנמוכה אינה עומדת תמיד בהלימה עם הציפיות הגבוהות של ההורים מבית הספר. נילי מתארת את ציפיות ההורים ממנה ומהמערכת:

נילי: "שתהיה פה תמיכה שתהיה הקשבה שתהיה הכלה, קבלה, להבין את הקשיים של הילדים, ללמד בקבוצות קטנות [...] וממני שאני אבדוק איך הילדים מרגישים, שאני אקרא להם לשיחות, לקחת אותם לטיפולים שונים, להיות בקשר. הורים מתקשרים אליי לנייד באופן חופשי."

היועצות מנגד מגיבות ביותר יוזמה ואחריות נוכח מצב סוציו-אקונומי נמוך היוצר פסיביות הורית:

רננה: "יש הורים עם מצב סוציו-אקונומי לא כל כך גבוה שלא יודעים לדרוש אז אנחנו כאן בשביל לעזור להם."

אלא שלעיתים המצב הקשה של ההורים מביא לידי וויתור. ככל שהאוכלוסייה נחוות כמתקשה יותר, כך ויתרו יועצות על עבודה איתם. חלי שעובדת בפנימייה המיועדת לתלמידי פריפריה מצטיינים, מציינת שהיא נוטה להיפגש יותר עם הורי התלמידים האקסטרניים ולא עם הורי תלמידי הפנימייה:

חלי: "לפעמים להרים פלאפון לאימא שגרה בקריית מלאכי ולבקש ממנה להגיע זה נורא נורא קשה לי כי אני יודעת שזה גם קשה להם לעשות את זה, יש לפעמים אנשים קשיי יום ואין להם את הכסף להגיע [...] זה נראה שאין עם מי לעבוד, הם אנשים פשוטים, אז אתה לא [...] כשההורים הם יותר חזקים ויותר פה, אפשר לצפות מהם ליותר שיתוף פעולה."

לעיתים תפיסת ההורים כחסרי משאבים בתחום החברתי כלכלי הזמין יועצות לתת מענה פרקטי בדמות כרטיסיות, הנחות ומלגות. הציפייה לסיוע כלכלי של ממש גורמת ליועצות לחוות את ההורים כמצפים לטפל בהם במונחים של רווחה ובפרקטיקות של עובדים סוציאליים:

אורלי: "קודם כל יש כאלה עם קשיים כלכליים, הצורך הוא התחשבות בתחום הזה [...] שניתן כמה שיותר עזרה [...] כל אחד במה שהוא צריך."

עדינה: "הם מצפים שאני אעזור להם שאני אתן לילד שלהם כרטיסיות."

לילי: "הרבה הורים באים בגלל בעיות כלכליות ורוצים לראות בי עובדת סוציאלית. משאב כלכלי"

כאמור, נמצא שלמשאב החברתי-כלכלי מצטרפים משאבי ידע, כוח וזמן, הקשורים למצב החברתי-כלכלי של המשפחה.

משאבי ידע

גלי: "יש הורים שהם בעצם יותר יודעים, שהם מראש פונים מראש יודעים מה הם רוצים. ודווקא שם העבודה יותר מכוונת על ידם."

משאבי ידע הוריים כפי שעלו מן הראיונות קשורים לידע על אודות מערכת החינוך, לידע על אודות ילדם המתבגר ולידע על אודות הורות. ההורים היודעים נתפסו בקרב יועצות כאקטיביים יותר ביחסיהם עמה ובניסיון לכוון את עבודתה.

גל: "גם להורים אליטיסטיים יש ילדים עם לקויות למידה, אבל הם באים ממקום אחר, [...] הם באים ממקום שיותר מנסה להכתיב ופחות מנסה לשמוע ולקבל, ואיתם צריך לעשות תהליך אחר, לפעמים לאזן את הדברים."

לעומת זאת הורים חלשים כלכלית וכן חברתית כמו הורים עולים, יודעים פחות על המערכת החינוכית ונתפסים אצל יועצות חינוכיות גם כיודעים פחות על המקור לקושי של ילדם וכן על הדרך שבה הם יכולים להשפיע על הפתרון עבור ילדם. גלי מתארת אותם ב'עיוורון'.

גלי: "יש הורים שצריך לבקש מהם שייקחו את הילד לאבחון או משהו כזה, וצריך לעשות איתו עבודה וככה הם בסוג של עיוורון [...] לפעמים ההורים מהרקע הסוציו-אקונומי הנמוך יש שם איזושהי דלות, הם לא תמיד שמים לב [...] הם אולי טרודים בעניינים כלכליים. ואז המקום שלי הוא הרבה יותר לעורר אותם לעשייה, לראות את הילד ולא רק להאשים אותו הוא לא מצליח, צריך יותר להניע אותם לעשייה."

מעניין לציין כי הורים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך שנחוו כחסרי ידע לעניין הפרמטרים שצוינו, נחוו כהורים מעורבים יותר. הם תוארו כהורים שמקיימים קשרים רצופים יותר עם המערכת ועם היועצות מתוך צורך להיעזר ומתוך עמדה שהם לא יודעים מספיק. גל מתארת אותם כמכבדים ומעריכים יותר את בית הספר:

גל: "ההורים של הילדים שהולכים למב"ר יותר רוצים לשמוע, יותר מקבלים. מהם יש יותר הורים שיבואו אליי וישאלו, מאשר ההורים של הכיתות האחרות [...] בהכללה אולי הם יותר מרגישים שיש להם מה ללמוד, למרות שאני חושבת שגם לאחרים יש מה ללמוד. אבל הם לא רואים את זה. ההורים של ילדי מב"ר יותר מכבדים את בית הספר, יותר יגידו שהם מעריכים את בית הספר."

בהיבט של הידע עלה בשני ראיונות נושא היבטים תרבותיים. ידיעת קודים תרבותיים מאפשרת הבנה טובה יותר של הסיטואציה ואף מתן מענה הולם. אביבה מתארת הורים יוצאי חבר העמים כחסרי ידע ומודעות לעניין צרכים הרגשיים של ילדיהם המתבגרים והענקת ערך גדול יותר להיבטים לימודיים:

אביבה: "שם העבודה היא אחרת כי הם רואים במרכז את ההישגים הלימודיים, זה משהו שאתה צריך להתאים בתור יועץ להתאים את עצמך עם ההורה שאתה עובד."

שרה מביאה לדוגמה את עבודתה עם ההורים יוצאי אתיופיה ומציינת את קוד הכבוד בתוך המשפחה:

שרה: "ואני עובדת גם עם הורים אתיופים שזה קטע תרבותי לא פשוט בכלל, העניין של הכבוד להורים מאוד חשוב . זה דווקא נושא נורא מעניין שהילד עם ההורים הוא בכלל לא מדבר, יש קטע שהוא לא יכול להגיד מה הוא רוצה ליד ההורים."

הנחת היעדר ידע בקרב הורים מזמינה יועצות חינוכיות ללמד הורים. בין הפרקטיקות הייעוציות הן תיארו גם פרקטיקה של הוראה וניהול ההורים.

חלי: "אני חושבת שהיום דווקא משום שהרבה הורים חווים תחושה של חוסר אונים. כאילו אנחנו צריכים ללמד את ההורים איך להיות הורים, לפעמים הם חברים יותר מדיי, ולפעמים הם לוחצים מדיי [...] נראה לי שההורים מאוד צמאים לשמוע מבית הספר ולקבל כלים."

הורים חסרי ידע נחווים כהורים המצפים מבית הספר למלא את תפקידם ההורי, כלומר להעמיד את ילדם במקומו, לנזוף בו ולהורות לו במקום שהם כהורים מתקשים או נכשלים:

עדינה: "אני חושבת שיש גם הרבה הורים ששמחים בזה, חלק מאוד רוצים שמישהו יגיד להם, שמישהו ינזוף אפילו בבן שלהם במקומם. כאילו הם רואים הרבה פעמים עוד פונקציה הורית בבית ספר."

משאבי כוח

משאבים אלה נמצאו קשורים לתחושת המסוגלות ההורית. הורים חסרי כוח נחוו כמיואשים, חסרי אונים, חסרי כוחות וחסרי יכולת השפעה על ילדיהם המתבגרים. נמצא כי המערכת: מורים, תלמידים וההורים עצמם מגיבים על חוויית חוסר הכוחות. תחושת המסוגלות ההורית שמתקיימת ומתעצבת במרחב החינוכי כפונקציה של משאבי הכוח, נמצאה כמעצבת את יחסה של היועצת כלפי ההורים. יועצות תיארו מורים מגיבים בביטול כלפי ההורים הנחווים כחסרי כוחות ובהתעלמות מהם. המורים מבססים את עמדתם המיואשת והמוותרת על ההורים בשלוש דרכים:

1. תפיסה הנוגעת לזהות המקצועית שלהם:

"אנחנו לא עובדים עם ההורים אנחנו עובדים עם הילדים, זה לא התפקיד שלנו לחנך אותם."

2. האשמת ההורים כמחוללי הבעיה:

"אם הילד מפריע והיפר אקטיבי ומתחצף אז כנראה שההורים הם לא בסדר."

3. עמדה המדגישה את אוזלת היד של ההורים וחוסר היכולת שלהם להשפיע על ילדיהם המתבגרים:

"בין כך וכך זה לא מוביל לכלום וההורים הם כאלה וכאלה, הם לא מקשיבים, הם דפוקים, הם [...]."

המורים נוהגים לכעוס על ההורים ולתקוף אותם על הורותם הנעדרת. נילי מתארת את תפקידה לנוכח עמדה זו לסייע למורים לגלות אמפתיה כלפי ההורים:

נילי: "לא לחנך את ההורים ולא להתנפל עליהם."

למעגל הביטול מצטרפים לדברי היועצת גם ההורים. הם מחזקים את טענות המורים על אוזלת ידם וחוסר ההשפעה שלהם על ילדיהם בהנכחת חוסר אונים וקושי להשפיע או להניע את המתבגרים שלהם לתפקוד לימודי או התנהגותי טוב יותר.

מרים: "ההורים בעצמם אומרים 'מה, הוא ילד גדול, מה אני יכול? אני לא יכול להעיר אותו, אני לא יכולה להכריח אותו, הוא כבר גדול [...].' זה מן תחושת חוסר אונים כזאת."

מתוך הראיונות עולה תפיסת היועצת את המתבגרים כמצטרפים להלך רוח זה:

מרים: "הילדים גם אומרים 'די, מה אתם רוצים, בשביל מה אתם מביאים את ההורים. אני כבר עצמאי, אני עובד'."

בעצם נוצר מעגל קסמים של הזנה הדדית בייאוש ובחוסר התקווה שגורמים לריחוק בין שתי המערכות המשמעותיות שמטפלות בתלמיד, המשפחה ובית הספר. תוארה דינמיקה של מעגל סגור שמחזק את החלשת ההורים החלשים ממילא.

בראיונות עלו שתי עמדות מנוגדות של יועצות חינוכיות לנוכח האקלים החינוכי המתהווה כתוצר של תחושת חוסר כוחות וחוסר מסוגלות הורית. עמדה מעצימה ועיקשת המכוונת לגיוס הכוחות של ההורה והאמונה של המערכת בו (מרים) לעומת עמדה אחרת הנטמעת ומוותרת על ההורה החלש ובכך מחלישה אותו יותר (נילי). מרים נוהגת בפרקטיקה של 'עקשנות' שתוארה כמנגנון ההתערבות שבאמצעותו היא בוחרת להתמודד לנוכח הייאוש וחוסר האמון הכללי בין המערכות.

מרים: "[...] ואני הרבה פעמים מתעקשת שלא נורא אז עוד פעם נדבר ועוד פעם, ובסוף משהו יהיה [...] אני, אני דווקא מאוד מאמינה שצריך לחבר את ההורים וצריך להיות בקשר איתם."

עמדה עקבית של היועצת שמתעקשת על הזמנת ההורים נושאת פרי בשני מובנים:

בהיבט ראשון ההורים מקבלים "פנים", ההיכרות עמם מסירה את הביטול ואת הסטריאוטיפים שהמורים נוהגים כלפיהם.

מרים: "פתאום יש לא רק חמלה, אלא לפעמים זה מקרב אותנו להורים ואת ההורים אלינו. פתאום אני אומרת לפעמים הם לא מה שחשבנו עליהם, הם לא שונים מאתנו כהורים ואז זה עושה משהו אחר."

בהיבט שני ההורים מועצמים ומקבלים חיזוק על תחושת המסוגלות ההורית שלהם.

מרים: "ואם אנחנו מזמינים ומזמינים עוד פעם, ומתעקשים שהמצב הוא חמור ומסבירים לה שהמצב הוא [...] אז בסופו של דבר ההורים מתגייסים."

העמדה שנילי מדגימה נראית כהיטמעות. בתפיסה זו להורים חלשים אין יכולת השפעה על ילדיהם וממילא ילדיהם כבר לא ממש זקוקים להם. על סמך עמדה זו נילי מתארת את עצמה כמתנהלת בערוצי שיתוף מינימליים עם ההורים מתוך תחושה שאינה רוצה להטריח אותם ולהסיט אותם מהתמודדות בקשיי היומיום. נילי הצטרפה להלך הרוח המבטל התמודדות עם הורים מדולדלי כוחות. היא מסבירה את עמדתה כנובעת מהזדהות עם תהליכי ההתבגרות של תלמידיה הדוחים את מעורבות הוריהם:

נילי: "הרבה פעמים התלמידים בגילאי י"א-י"ב מאוד לא רוצים שנשתף את ההורים, מאוד רוצים לגלות עצמאות."

עוד היא מתארת את ההורים כחסרי כוחות, חסרי מוטיבציה ונעדרות הורית כל כך חריפה שגורמת לה להרגיש שהיא וצוות בית הספר:

נילי: "הופכים להורים, להורים השניים של הילדים."

עמדה מוותרת זו מחלישה מאוד את הנוכחות ההורית כך שלנוכח מציאות זו ההורים מראש חסרים בכוחות ומוחלשים עוד יותר בידי המערכת החינוכית שמבטלת אותם. בתפיסה זו רמת הציפיות של היועצת מעצמה ומההורים נמוכה מאוד. היא מסתפקת ביידוע ההורים ומצפה מהם לבצע מטלות כמו להעיר את התלמידה ולדאוג שתגיע בזמן.

משאבי זמן

מן הראיונות עם מירב, מרים וגל עולה דיון על מושג הזמן ההורי במובן של פניות רגשית ופיזית עבור ילדיהם:

מירב: "הורים היום עובדים שעות מטורפות והמושג של זמן תופס את המקום של זמן איכות ולהיות עם הילד, והרבה פעמים ממקום של תחושת אשמה, שהילד עובר לבד את התהליך אז הרבה יותר קל להגיד תעבירו אותו כיתה ויהיה בסדר, או לחפש איזה שהם פתרונות אינסטנט שהם לא תמיד נכונים [...] אין אורך נשימה ואין אמון בתהליך."

בהעדר זמן להורים, מירב חווה את ההורים כמשחררים את ילדם מאחריות ומתנדבים לקבל עליהם את כל האחריות בשל רגשות האשם והתחושה שהם אינם פנויים מספיק

עבור ילדיהם. היא מתארת התערבות ייעוצית המכוונת להגדלת המסוגלות ההורית להכיל את התסכול ולגדל לאחריות:

> **מירב:** "המון הורים מקבלים עליהם אחריות על הלמידה של התלמידים. הם נורא בלחץ על המבחנים והם נורא בלחץ על שיעורי הבית והילד לא לומד לקבל עליו אחריות."

תפיסת הורים כנעדרי זמן פיזי כדי להגיע למפגשים עם בית הספר מעוררת אצל גל ביקורת כלפי סדרי העדיפות ההוריים. הם נתפסים בעיניה אדישים, לא מתעניינים ולא מתאמצים.

> **גל:** "קשה בייחוד שיש הורים שלא יפסידו יום עבודה בשביל זה ואז זו בעיה. בעיה של מה יותר חשוב – הילד, בית הספר, העבודה?"

בהעדר זמן הורי חוות היועצות את ההורים כמצפים מבית הספר למלא את החסר בקשר שבין המתבגר להוריו. יועצות מתארות לחץ גדול של ההורים כלפיהן לפנות זמן ולדבר עם הילדים שלהם ולהיענות לכל הצרכים העולים, ומיד! מרים רואה בהורים קרייריסטים הורים שעסוקים בעצמם וזונחים את ילדיהם. על שאלתי מה ההורים הללו מצפים ממנה, ענתה:

> **מרים:** "שאדבר עם הילדים שלהם, כל הזמן ולאורך זמן וכן שאענה לכל צורכיהם כולל אבחונים, צרכים רגשיים, חברתיים וכדומה."

עולה תחושה שהיועצת המבקרת את ההורים, מרגישה שהם מצפים ממנה למלא את החסכים שנוצרו אצל ילדיהם בשל תפקודם הלקוי של הוריהם. היא חשה שההורים משדרים כלפי בית הספר שעליו להיענות מיד לצורכי ילדיהם כי הם כנראה חשים החמצה על חוסר הפניוּת שלהם ואי יכולתם לספק את צורכי ילדיהם. ההורים מתוארים כמצפים מבית הספר לפצות על החסך.

דיווחים אלה עומדים בהלימה לממצאי המחקר של לארו (Lareau, 2012). אפשר לראות כיצד מצב חברתי-כלכלי של משפחות מעצב את כלל התקשורת שלהם עם ילדיהם ואת הדרך שבה הם יוצרים קשר עם בית הספר בעניין סוגיית הלמידה של ילדיהם. בנושא המעמד החברתי-כלכלי, ניסו חוקרים למיניהם לקשר בין מעורבות ההורים למעמד חברתי-כלכלי (Dauber & Epstein, 1993; Smoke & McCormick, 1995). אולם ממצאי המחקרים הללו לא הצליחו להסביר את השונות הגדולה במעורבות הורים מאותה שכבה חברתית-כלכלית. נראה שיש לדון דיון מורכב יותר על היבטים של מאפייני ההורים. ממצאי מחקר זה מתיישבים עם המודל שפיתחו הובר-דמפסי וסנדלר (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997) ועיצבו מחדש הובר-דמפסי ועמיתיה (Hoover-Dempsey et al., 2005). מודל זה מתאר מכלול גורמים שמשפיעים על מעורבות ההורים. לבנדה (2009) בחנה את המודל בארץ בעניין מעורבות הורים בבתי ספר קהילתיים על-יסודיים. במחקרה היא מאוששת את המודל כך שנמצא קשר מובהק בין מעורבות הורים ובין תפיסת המשאבים העומדים לרשות ההורה (זמן וכוח, ידע ויכולת), ההזמנה למעורבות מצד כל הגורמים

(בית הספר, המחנכת והילד הפרטי) ותפיסת תפקיד הורי (האמונות המניעות הורים ותחושת המסוגלות ההורית).

במחקר זה היה אפשר לראות שיועצות מזכירות את משאבי זמן, ידע וכוח, היבטי חיים הקשורים למעורבות ושותפות הורים. על אף שנעשה שימוש בטיפולוגיה מתוך המודל של הובר-דמפסי ועמיתיו אפשר לראות שמחקר זה מציע פרשנות אחרת לאותם מונחים, וכן תובנות באשר ליחסים ולדפוסי העבודה המתעצבים כנגזרת של משאבים אלה. משאב הזמן, כמו במודל של הובר-דמפסי ועמיתיו (2005), נמצא שיש בו זמינות ופניות הורים למען ילדם ולצורך קשר עם בית הספר. יועצות חוות את היעדר זמינות ופניות הורים כגורם להורים להאיץ בצוות החינוכי לתת פתרונות ולדלג על תהליך. לדעת יועצות, הורים נמצאים בתחושת החמצה ביחסים שלהם עם ילדיהם בגלל העדר זמן ולכן הם מצפים מבית הספר לתת מענים מהירים ומפצים לילדיהם. משאב הידע, במובן של תפיסת ההורה כבעל ידע ומיומנויות רלוונטיות, קשור לנטייה של הורים ליזום יותר מעורבות וכן להיותם מושא אטרקטיבי יותר לפניות הצוות מאשר הורה התופס עצמו או נתפס כמי שאין לו ידע ומיומנויות הנדרשות לצורכי מעורבות וקשר עם בית הספר ועם הילד. מחקר זה מצדד במחקר של הובר-דמפסי ועמיתיו בהיבט של האטרקטיביות לקשר, כלומר יועצות החוות הורים כבעלי ידע ייטו ליזום עמם קשר יותר מהרגיל. מחקר זה מוסיף את תפיסת היועצות החינוכיות את משאב הידע שקשור לשלושה היבטים: ידע על אודות המערכת החינוכית, ידע על אודות המתבגר וצרכיו וידע בהורות. ככל שההורים יודעים יותר בכל אחד מתחומי אלה, כן הם נחווים כהורים המתייצבים למען ילדיהם ואקטיביים כלפי המערכת החינוכית והכוונתה. היעדר ידע הקשור לעיתים גם להגירה, נחווה כמציב הורים ב'עיוורון' כלפי צורכי ילדיהם, בחוסר יכולת לנצל את משאבי המערכת החינוכית לטובת ילדם ולבסוף בהיעדר מסוגלות הורית שמזמינה יועצות לפתח פרקטיקות שנועדו ללמד ואולי אף לחנך הורים.

משאב הכוח נמצא שונה מן המודל שהציעו הובר-דמפסי ועמיתיו (2005), כמשאב ייחודי הנוגע לתפיסתן של יועצות חינוכיות את המסוגלות ההורית לעומת חוסר האונים והייאוש ההורי. נמצא שיועצות חינוכיות מבחינות בין הורים לעניין כמות הכוחות שעומדים לרשותם. משפחות הנחוות כחסרות כוחות, חסרות אונים ומיואשות, נחוות כמשפחות שזוכות לתגובה דומה מהצוות החינוכי וגם מילדיהם המתבגרים שמשקפים את חוסר האונים שלהם ולפיכך גם את "חוסר הרלוונטיות" שלהם בקשר עם בית הספר. מתקיים מעגל הזנה סגור בין בית הספר להורים ולתלמיד המנציח את חוסר האונים ותחושת חוסר הכוחות של ההורים. ממצא זה הולם את המחקר של טטר והורנציק (Tatar & Horenczyk, 2000) שמצאו שהורים מושפעים מיחס המורים כלפיהם, וגם מיחס ילדיהם כלפי מעורבותם. כך גם את ממצאיה של אשכנזי (2005) באשר ל"מסר הגלוי והסמוי של ימי הורים", מצאה אשכנזי כי לעומת המסר הגלוי שיום ההורים נועד להעברת מידע על התלמיד להוריו, הרי שבסמוי ימי ההורים משמשים כטקס המאשר כל פעם מחדש את חלוקת הכוח בין הורים למורים ומציג את מדיניות בית הספר באשר למעורבות הורים בענייניו (ראה גם ישראלאשווילי ולבבי, 2002).

במחקר זה נמצא כי ליועצת יש בהיבט של הכוח והמסוגלות ההורית יכולת להצטרף לתהליכים המקבעים תפיסות כלפי משפחה או ליזום שינוי תפיסתי כלפי הורים. ההבדל בין היועצות קשור לרמת המובחנות שלהן בתוך המערכת ולתחושת המסוגלות העצמית המקצועית שלהן. ככל שיועצות הביעו תחושת מסוגלות עצמית מקצועית גבוהה יותר ויכולת להביע עמדות "אני" מובחנות בתוך הארגון, הן הצליחו להיות תגובתיות פחות ויוזמות ואקטיביות יותר ביחסים עם הורים שנחוו כחסרי כוחות וחסרי אונים. לעומתן, יועצות עם תחושת מסוגלות מוגבלת ביחסים עם הורים הביעו עמדות נטמעות ופסיביות כלפי הורים חסרי כוחות וחסרי אונים. ממצא זה חשוב במובן של המנהיגות הייעוצית החברתית שיכולה להניע צוותי חינוך להעצים הורים ולהגביר את מעורבותם כלפי ילדיהם. הספרות המחקרית מראה כי בבתי ספר שאוכלוסייתם חלשה יותר, צוות המורים אינו מנסה להיעזר בהורים ולעודד את מעורבותם עקב התחושה שלהורים אלה יש קשיים רבים משלהם, והצוות אינו מעריך את יכולותיהם לתרום לקידום ילדם (Griffith, 1998). למחקר זה עשויה להיות משמעות רבה הנוגעת למנהיגות יועצות ליצירת יחסים אחרים עם הורים הנחווים כחלשים מאוד וחסרי אונים. לשם כך יש לדון ברמת המובחנות של היועצת וביכולת שלה להשמיע את קולה המובחן בתוך המערכת הארגונית וכן מול המשפחה (פלשמן, 2005).

תמה ב' – תפיסת היועצת את הארגון כמעצב את עבודת היועצת עם הורים

ממצאי מחקר זה מראים כי דפוסי עבודתן של יועצות עם הורים קשורה גם לתפיסתן את בית הספר כארגון. ראשית נמצא כי יועצות תופסות את ארגון בשני היבטים: היבט של ציפיות ועמדות המנהל והיבט של אקלים בית הספר לעניין טיפול בפרט. שנית נמצא כי תפיסת היועצת את הארגון בשני ההיבטים שצוינו לעיל, קשורה להיקף העבודה ולטיב היחסים של היועצות החינוכיות עם הורים. עמדה אוהדת ומעריכה של הנהלת בית הספר ואקלים המכוון לטיפול בפרט יוצרים מרחב המאפשר קשרי עבודה של יועצות חינוכיות עם הורים.

להלן הממצאים בשני היבטים אלה:

1. תפיסת היועצת את עמדת המנהל כלפי עבודה עם הורים ואת הערכתו כלפיה

מנהלי בתי הספר מעצבים את התרבות הארגונית של המוסד החינוכי. מתרבות זו נגזרות השלכות רבות על העבודה עם הורים. במפתיע רוב היועצות במחקר זה אמרו שמעולם לא שמעו את עמדתה המוצהרת של מנהל בית ספרם כלפי עבודה עם הורים:

חלי: "אני לא חושבת שנאמר פעם משהו מאוד ברור [...] אני חושבת שכמו כל מה שמנהל מצפה מיועצת, אני לא זוכרת איזה משהו מיוחד בעניין עם הורים."

רובן הניחו שהמנהל מעוניין בעבודה עם הורים. מאחר שהייעוץ כפרופסיה הוא תחום מקצועי פתוח היועצות מוצאות בו מרחב ליצירה וליוזמה. העבודה עם הורים נתפסת כיוזמה פרטית שלהן וכמרחב יצירה שלהן. בעיקר כאשר אין קול ברור של המערכת ושל ההנהלה.

ורה: "אני חושבת שאנחנו מעצבות את התפקיד שלנו על פי תפיסת העולם שלנו, סדרי העדיפויות שלנו, התנסויות והדגשים מאוד מאוד אישיים."

נעמי: "כן שזה ייאמר לזכותה של ההנהלה שהם נותנים לך לעשות את הפרשנות שלך. הם לא יושבים לך על הראש ואומרים צריך א', ב', ג'."

ממצא זה הולם את תפיסת מקצוע הייעוץ כמאופיין בעמימות, הן בעיני היועצים עצמם והן בקרב מקבלי השירות (דשבסקי, 2009). עמימות זו מאפשרת ליועץ, לפחות בעיני עצמו, להיות בעל דרגות חופש רחבות בעבודתו עם לקוחות מגוונים בבית הספר. אין הוא חייב בברית אינטרסים קבועה עם אחת מהקבוצות בבית הספר וביכולתו לפעול בגמישות בבחירת מעורבותו (טטר, 1997). במונחים של מיקרו-פוליטיקה, את היועצים מכוונים היחסים שהם מניחים שקיימים בין האמצעים שהם מפעילים (זיהוי לקוחות ודרכי פעולה) ובין המטרות שקבעו לעצמם.

במחקר זה נמצא שיועצות המניחות שמנהל בית הספר מעודד קשר עם הורים ותומך ביחסי שותפות עמם, וכן כאשר הן מתארות את המנהל כמקיים שיח קרוב, מכבד ומוקיר את ההורים, הן חוות מרחב גדול לפעולתן עם ההורים. היועצות מצטרפות בשמחה להלך רוח זה ומשייכות למנהל תפיסות ייעוציות. בתיאור שלהן את עצמן בתוך הארגון, הן מדברות בלשון רבים והן מרגישות נוח להיות חלק מהלך רוח ממסדי שמנהיג המנהל. יועצות שעובדות באקלים ההולם את תפיסותיהן הערכיות והחינוכיות מרגישות חלק מהנהגת בית הספר. הן מתארות תחושת שייכות גדולה לבית הספר והעצמה מקצועית שלהן בתוך המרחב החינוכי.

ורה: "המנהל רואה את ההורים כשותפים לדרך [...] אני רואה איך הוא מדבר יפה ונכון עם הורים [...] הגישה הייתה כל כך מכוונת וכל כך, אם אפשר לומר ייעוצית, שאפילו לא היה לי מקום."

איריט: "המנהל מאוד מעודד את זה, גם הוא עובד עם הורים. זו האג'נדה הבית ספרית שלנו ומנהל בית הספר הוא חלק מזה והוא גם מוביל את זה."

גלי: מנהל שמאוד מאמין בעבודה עם הורים [...] הוא מאמין בלכבד את ההורים בלהקשיב להם. הוא בעצמו מקסים! הוא חצי יועצת [...] זה מאוד משפיע עליי, כי זה מאוד עוזר שמדברים בקול דומה."

לעומת זאת, כאשר עמדת המנהל היא שלילית או אדישה, היועצת מרגישה תסכול וחוסר סיפוק בעבודה ולעיתים נמצאה השתקפות של תפיסת המנהל בעבודתה בפועל עם הורים. יועצות המזהות חוסר עניין או אדישות בעמדת הנהלת בית הספר כלפי עבודה עם הורים, מתארות קושי בעבודה כנגד הזרם. היועצות נעות בין נחישות להמשיך ולעבוד עם הורים ובין היטמעות בהלך הרוח הבית ספרי והצדקת חוסר הנחיצות לזמן הורים ולערב אותם בתהליכים החינוכיים. יועצות המתארות את נחישותן להמשיך ולעבוד עם ההורים מתארות תחושות קשות המלוות מהלך זה. לתחושתן, יכולת ההשפעה שלהן בתנאים אלה מוגבלת. לילי מתארת כיצד עמדותיה החיוביות כלפי עבודה עם הורים ממשיכות להנחות אותה אך היא ערה לכך שמנהלת בית הספר לא מעניקה ערך לעבודה עם הורים ולכן היא

כיועצת מרגישה חוסר סיפוק, תסכול ואוזלת יד לנוכח התנהלות בית הספר בסוגיית ההורים:

לילי: "[...] אני מבינה ולומדת שלא בטוח שהמנהלת רואה בזה ערך עצום."

מרי מוסיפה שחילוקי דעות בינה למנהל בית הספר באשר לשיתוף הורים זיכו אותה בביקורת מהמנהל והיא נאלצה להיכנס למאבקים מתוך נאמנות לעמדותיה.

מרי: "אז יש טענות מצד ההנהלה."

עדנה מתארת את עמדת המנהלת כלפי ההורים:

עדנה: "שמה את ההורים במקום יותר נמוך מהתלמידים."

הורידה לה את המוטיבציה לפתוח קבוצת הורים:

עדנה: "אז קודם כל אני לא אפתח קבוצת הורים כשזו ההרגשה. זה מוריד את המוטיבציה לעבודה מערכתית עם הורים."

לעיתים היועצות מתארות מסר כפול היוצא מן ההנהלה כלפי עבודה עם הורים. לצד שחרור הצוות הפדגוגי מעבודה עם הורים הן חשות שעדיין מצופה מהן לשתף הורים ולערב אותם. עדינה משמשת דוגמה טובה למצב מורכב זה בעמדת מנהלת בית הספר. אפשר לראות כיצד ציפיותיה הנמוכות של המנהלת כלפי עבודת הצוות עם הורים משתקפות גם בעבודתה של עדינה כיועצת. אמנם עדינה קיימה קשר עם הורים אבל נראה כי מטרתו הסמויה הייתה לאשרר את עמדת בית הספר כלפי חוסר המסוגלות ההורית. העמדות המוצהרות של בית הספר המייתרות את ההורים חלחלו גם לתוך עבודתה והיא תיארה כיצד פגשה את ההורים טעונה, חסרת אמונה, מאשימה ושיפוטית.

עדינה: "בבית הספר חרטו שבתיכון לא עובדים עם הורים. עובדים עם הילד [...] אני מאמינה במעורבות וקשה לי עם זה שלא מערבים הורים [...]."

בהמשך עדינה מתארת מפגש שלה עם הורים:

עדינה: "אם אחרי הפגישה שלי עם ההורים אני לא אצליח למצוא לה בית ספר אחר, או שהיא לא תהיה מוכנה, או שההורים לא יתמכו, מבחינתי זה יהיה **כת (cut)** ואני אדע שמבחינתי עשיתי את הכול. אני לא מתכוונת להזמין יותר את ההורים האלה."

מעניין לציין שבמדגם זה לא עלתה כלל עמדה של יועצות כלפי השפעה שלהן על מנהלים. יש להניח שיועצת הנמצאת בעמדה מרצה ומווסתת ביחסיה עם המנהל, תעסוק בתהליך מקביל גם עם ההורים בוויסות ולא בשותפות. כלומר המובחנות של בית הספר כארגון קשורה למובחנות של עבודת היועצות החינוכיות עם הורים.

באשר לתפיסת המנהל את מקצועיותה של היועצת ויכולתה לפגוש הורים, נמצא כי תפיסת המנהל משתקפת בערך העצמי המקצועי של היועצת וכן בחששות שלה מביקורת הורים שתגיע למנהל בית הספר.

גל: "האם המנהל סומך עליי? או שההורים יגיעו למנהל ואז הם יצעקו ואז מה המנהל יחשוב עלי כיועצת."

עמדת המנהל נוגעת לא רק לתפיסה הכללית כלפי עבודת בית הספר עם הורים, אלא גם לתפיסתו את מסוגלות היועצת לפגוש הורים.

אביבה: "היינו יועצות מאוד חדשות שנה א' ושנה ב' ופחות סמכה עלינו כיועצות."

מעניין לראות כיצד עמדת המנהל משתקפת גם בדימוי העצמי המקצועי של היועצת. אורלי מדגימה הפנמה של עמדת חוסר המסוגלות ואף השלכה הזדהותית בתחושה שהיא עומדת למבחן מקצועי הן בקרב ההנהלה והן בקרב ההורים. תפיסה זו גורמת לה להרגיש חוסר רצון לעבוד עם ההורים:

אורלי: "אני לא מתה על זה! על להיפגש עם הורים. אני יותר אוהבת את העבודה עם התלמידים [...] עם ההורים אני יותר נבחנת, כל מילה שאני אומרת היא צריכה להיות במקום. וגם בגלל שאני חדשה במערכת אז גם חוסר ביטחון לעמוד מול ההורים [...] אני לא אוהבת את זה ובכלל הייתי מעדיפה לא לעבוד בכלל עם הורים."

נראה כי קיימת תפיסה עצמית וגם תפיסה מערכתית שלפיה עבודה עם הורים דורשת הרבה יותר מקצועיות. במובן זה ההורים נחווים כשופטים את סמכותן המקצועית המתהווה והמתגבשת של יועצות בכלל ויועצות צעירות בפרט.

הקשר שנמצא בין דפוסי עבודתן של יועצות עם הורים ובין תפיסתן את עמדת מנהל בית הספר, נמצא בהלימה למחקר של טטר (1997) שבחן את הפרספקטיבה המיקרו-פוליטית של היועצים באשר לתפקידם. כיצד יועצים מושפעים בהגדרת תפקידם מהדרך שבה הם מנתחים, מבינים ומגדירים את מה שהם עושים במובן של ציפיות עצמיות שלהם. וכן כיצד הציפיות של ההנהלה והמורים מהיועצים מעצבות את תפיסת התפקיד של היועץ בבית הספר. על פי תפיסה זו יועצים יתפקדו בהתאם לתרבות הארגונית ויגיבו לדרישות הספציפיות המעוצבות במוסד שהם פועלים בו. לעומת זאת יועצים פרו-אקטיביים יחתרו להשפיע ולשנות את הנדרש והמתבקש בתוך התרבות הבית ספרית (Sandhu & Portes, 1995).

2. תפיסת היועצת את האקלים החינוכי של הארגון לעניין הטיפול בפרט

באשר לתפיסת האקלים החינוכי נמצא כי יועצות שעובדות בבית ספר שבו יש תפיסה ארגונית המכוונת לקידום רווחת הפרט, ירחיבו את עבודתן עם הורים; לעומת זאת בתי ספר שבהם היועצות חשות כי הם מזניחים את התלמידים שלהם, יכולים לצפות לפחות יוזמה ייעוצית ליצירת מעורבות הורים ועבודה עם הורים. מן הראיונות עולה תפיסה ייעוצית המניחה שהעבודה עם הורים נתפסת אצל יועצות כחלק מרצף העבודה הפסיכו-פדגוגית עם תלמידים ומורים. בתי ספר המשקיעים בתלמידים, המאמינים ביכולתם להניע תלמידים מסיכון לסיכוי ואלה החדורים מוטיבציה ואמונה ביכולתם להשפיע על שיפור התפקוד של התלמידים, ישקיעו יותר בעבודה עם הורים. בבתי ספר אלה המורים מצופים לתוצרים גבוהים ולהשקעה מרובה. הם מקבלים מסר מההנהלה שמאמינים בהם

כאנשי מקצוע שיכולים להניע את המתבגרים ולקדם אותם. באווירה כזו ההורים מרוצים ומחזקים את הקשר והמעורבות שלהם עם בית הספר. למעשה נוצר משולש יחסים עם קשרים סינרגטיים בין מורים, הורים ותלמידים. ורה וחנה מדגימות תפיסה בית ספרית המושקעת מאוד בפרט.

ורה: "זה בית ספר שלשמחתי מאוד מכוון לפרט [...] המכוונות היא להיבטים רגשיים ואישיותיים."

חנה: "מעצם זה שכל כך הרבה שיחות עם הורים מתקיימות עם המנהל [...] אני רואה את החשיבות שהוא רואה בזה כמנהל."

לעומת זאת הנהלה שמוותרת למורים ואינה דורשת מהסגל החינוכי מחויבות כלפי תלמידים יוצרת אקלים של התעלמות מהורי התלמיד.

עדינה: "העבודה מול הורים היא חלק אחד בפזל, יש פה הרבה דברים שההנהלה מוותרת למורים, לא רק בעבודה מול הורים, העבודה מול הורים זה רק נקודה אחת יש עוד הרבה דברים שלא דורשים ממורה [...] אין פה ציפיות! מה שעשית תודה רבה [...] מגלגלת עלייך את האחריות."

ממצא זה הולם את מחקרם של רוזנפלד ופלד (2003). חוקרים אלה מצאו שהורים בישראל נוטים לתת יותר אמון במערכות המאופיינות באקלים אתי (אכפתיות מול חוק וקוד) ומגלים יותר מעורבות במובן של שיתוף במסגרות אלה. ממצאיהם מראים שהורים בארץ נוטים לתת אמון רק במערכות אתיות המעניקות להם סמכויות, תורמות לתחושת השפעתם ומגבירות את מעורבותם. עוד נמצא כי מסרים שמעבירים צוותים חינוכיים מסמנים את רמת המעורבות המצופה מההורים. אקלים אתי ארגוני נוגע לאכפתיות ולדאגה של העובדים בו לרווחתם של האחרים. באקלים כזה מתקיימים שני עקרונות: עקרון הדאגה, החמלה והאכפתיות ועקרון הצדק. פגיעה בעקרון הראשון יוצרת תחושה של חוסר אכפתיות ופגיעה בעיקרון השני מייצרת תחושה של חוסר הגינות (אילת, 2008). לסיכום, במחקר זה נמצא שיועצות שחוות את בית הספר כאכפתי כלפי תלמידיו וכמכוון למימוש טובת התלמיד יגבירו את פעילותן למעורבות הורים ושותפותם.

תמה ג' – תפיסת היועצת את התלמיד המתבגר כמעצבת את עבודתה עם הורים

מממצאי מחקר זה עולה כי תפיסת היועצת את היחסים שבין המתבגר להוריו וכן את משימות גיל ההתבגרות מעצבים את עבודתה עם הורי המתבגר. נמצא שיועצות נעות בין 'הזדהות' עם המתבגר ובין 'ערות' למשימת ההתבגרות. היועצות המזדהות מניחות שמתבגרים אמורים בשלב התפתחותי זה להיפרד מהוריהם ולהעביר את ההשקעה הרגשית לדמויות קרובות אחרות מחוץ למשפחה:

חלי: "בגלל העניין שהם בשלב שהם רוצים קצת לשכוח את ההורים שלהם, יש ריחוק שמכניס גם אותנו לריחוק. וגם יש תחושה שהילד גדול, מבין, אפשר לדבר איתו והוא לא צריך את ההורים."

לעומתן, יועצות שהביעו יחס של ערות לתהליכי ההתבגרות, מניחות שבתהליך האינדיבידואציה הקשור למשימות הגיל, המתבגר והוריו מגדירים מחדש את יחסי הכוחות במערכת היחסים ביניהם. בתפיסה זו המתבגר גדל לאוטונומיה ועצמאות מתוך שמירה על קשר רגשי פתוח, מקבל וחם עם הוריו.

לילי: "עבודה של הורה ממש לא נגמרת לעולם, הורים מאוד משמעותיים בגיל הזה 16, 17, 18 ומאוד קשה לי כשהורים אומרים: 'הוא כבר גדול', 'אני לא יכול להגיד לו' [...] הורים הם בהחלט מודל [...] אני חושבת שבית הספר צריך להשקיע הרבה יותר בעבודה עם ההורים. ללמד את המורים לדבר עם הורים. ואני גם שומעת את הילדים עד כמה דעתם של ההורים חשובה להם, עד כמה הם לא שמים פס על מה שההורים אומרים, אני מרגישה שהילדים צריכים את ההורים. זה נותן לי מוטיבציה. הילדים מחפשים קומוניקציה עם ההורים [...] אני חושבת שככל שההורים יהיו חזקים יותר גם הילדים שלהם יקבלו יותר ביטחון."

גיליגן (2005) מציינת את חשיבותם של הורים ומבוגרים אחרים בליווי התפתחותם של מתבגרים ושההתפתחות האישית אמורה להיות מלווה בהתפתחות גם של הקשרים בבית.

במדגם זה נמצא כי עמדת היועצות הנעה בין הזדהות לערות מעצבת את יחסן לשיתוף הורי המתבגרים. יועצות "מזדהות" נטו לשתף פחות את הורי המתבגרים לעומת יועצות בעמדת "ערות" שעודדו מעורבות הורים ומצאו בהם שותפים. נראה שיועצות שתופסות את משימת ההתבגרות כמעבר מתלות לעצמאות ולנפרדות, הביעו עמדה מזדהה עם המתבגרים וצמצמו את הקשר ואת השיתוף עם הורי המתבגרים. הזדהות היועצות עם תהליכי הנפרדות והחתירה לעצמאות בגיל ההתבגרות נמצאה קשורה למיעוט ולעיתים אפילו להימנעות מעבודה עם ההורים. ההנחה המכוונת את היועצות היא שמתבגרים צריכים ורוצים להשתחרר ולהתרחק מהוריהם.

חנה: "כאילו כל גיבוש הזהות – אני מרגישה חזק מכיתה י"ב [...] אני כן רואה בגיל הזה גיל שאני צריכה הרבה פעמים להיות קשובה לילד שמעדיף שזה יהיה בלי ההורים ולפעמים אני חושבת שזה דברים שקשורים לגיל, דברים שקשורים לפרטיות של הילד, וכאילו אני מרגישה שזה גיל שבו הוא רוצה את העצמאות שלו. שאני כן צריכה גם להיות שם במקום הזה."

מירב: "זה מורכב בגיל ההתבגרות מבחינתי כי העבודה שלנו בבית הספר היא קודם כל מול הילד. ואז אנחנו שוקלים איפה להכניס את ההורים ואיפה לא וגם ברמת החיסיון כמה הילד מוכן להכניס את ההורים ועד כמה פחות [...] אני לא חושבת שצריך לשתף את ההורים בכל דבר ודבר בשיח עם הילד."

מתבגרים הבאים מרקע סוציו-אקונומי נמוך, מצופים במשפחותיהם וכפי הנראה גם בבית הספר, להאיץ את תהליכי ההתבגרות שלהם. מצבי חיים אלה נותנים ליועצת תחושה שהתלמיד בוגר, עצמאי ועומד על דעתו. התחושה המתגבשת היא שאין ליועצת שותפים במערכת המשפחתית. כך מתעצבת עבודה ישירה עם התלמיד מתוך תחושת ייאוש וויתור על הוריו.

נילי: "הרבה פעמים התלמידים בגילאי י"א-י"ב מאוד לא רוצים שנשתף את ההורים, מאוד רוצים לגלות עצמאות, חלק מהם כבר עובדים ומפרנסים את עצמם ואפילו מסייעים להורים שלהם כלכלית. הם לא רוצים לשתף את ההורים כי לא רוצים להטריח את ההורים."

יועצות התופסות קיומו של מרחק וחוסר קשר בין הורים למתבגרים מתארות את ההורים מאשרים זאת. כלומר גם הורים למתבגרים ערים לדפוסי תקשורת מורכבים יותר בינם ובין ילדיהם ומנסים לגייס את היועצות, לפגוש את נבכי נפשו של המתבגר המסתגר לפני הוריו. מצטיירת מעין קואליציית סתרים בין היועצת להורי המתבגר כאשר היועצת נחוות כאדם במערכת שלפתחו יגיעו דברים שנסתרים או מוסתרים מההורים.

עדינה: "הרבה פעמים הורה אומר לי תיקחי, תיקחי אותו לשיחה כאילו אני אצליח להוציא ממנו מידע שלהם הוא נסתר כי אני חושבת שכנראה הם חושבים שיש לי השפעה, כזאת או אחרת שלהם אין."

בדרך כלל מחקרים מראים ירידה ברמת המעורבות של הורים החל מבית הספר היסודי, בהמשך חטיבת הביניים וכלה בבית הספר התיכון (Drummond & Stipek, 2004; Green & Hoover-Dempsey, 2007; Griffith, 1998). הספרות אינה מסבירה מדוע קיימת ירידה זו. מחקר זה אינו מתיימר לחקור סוגיה זו אך הוא מציע דרך להבין תופעה זו מנקודת מבטן של היועצות החינוכיות בבתי הספר העל-יסודיים. יועצות פוגשות מתבגרים ומתבגרות המיטלטלים בין תלות לעצמאות, בין בוגר לילד זקוק, בין גבר או אישה מלאי תשוקה ובין בני נוער חסרי יכולת לקשר אינטימי מובחן, ועוד טלטלות המאפיינות את תקופת ההתבגרות. אפשר להסביר ולפרש את הבחירה של יועצות לא לזמן הורים לקשר, ולעבוד במישרים עם בני הנוער, בדרך שבה הן תופסות את משימות גיל ההתבגרות. יועצות שמניחות שבני נוער מממשים את הבחירה בעצמאות ובנפרדות באמצעות ניתוק מההורים, ימצאו את הורי המתבגרים מיותרים בקשר ויחתרו לקשר אישי וישיר עם המתבגרים. לעומתן, יועצות הערות למתח ולדיאלקטיקה המתקיימים בגיל זה יאפשרו להורים להיות נוכחים בחיי ילדם בבית הספר. העמדה הלא מתפשרת על מעורבות הורים מחזירה להורים את כוחם וסמכותם כלפי המתבגרים שלהם ומעצימה את ההורות:

גל: "זה שאנחנו מערבים אותם זה נותן להורים כוח, מן סוג של לגיטימציה לסמכות שלהם."

נמצאה מגמה של קשר בין ותק היועצת ובין תפיסת משימת ההתבגרות וטיב הקשר ההולם הורי מתבגרים. כאשר יועצת צעירה לא מזמינה הורים למתבגרים היא מניחה שהמתבגרים לא מעוניינים בנוכחות הוריהם בחייהם. לעומת זאת כאשר היועצת הוותיקה לא מזמינה הורים היא מנמקת זאת בשיקולים מקצועיים של חובת סודיות. היועצת הצעירה הולכת עם החתירה לעצמאות של המתבגר מתוך הנחה שעליו להיפרד מקשרי התלות בהוריו. היועצת הוותיקה מניחה שההורים חשובים בכל גיל ואינה משתפת פעולה עם הניסיון של המתבגרים לבטל או לטשטש את הסמכות ההורית. היא חותרת להעצמת ההורים ולמתן מקום לנוכחות ההורית בחיי המתבגרים. יתכן כי

ליועצות הוותיקות ילדים גדולים יותר והן מזדהות יותר עם ההורים והצורך שלהם בקשר לעומת היועצות הצעירות שקרובות יותר בגילן לבני הנוער ומזדהות עמם.

הפרקטיקות שאימצו היועצות בעבודתן עם הורי המתבגרים נעו בהתאמה בין הוראה להנחיה של הורים באשר לסוגיות הקשורות לגיל ההתבגרות ולהורות. כלומר יועצות מזדהות המניחות נתק בין המתבגר להוריו נוהגות ללמד הורים את מהותו ומשמעויותיו של גיל ההתבגרות:

רננה: "אני יודעת שבגיל ההתבגרות יש המון קונפליקטים. אנחנו עושים פרויקט בשכבת י' שנקרא 'פרויקט יחסי הורים מתבגרים' [...] ההורים צריכים לדעת איך להתמודד עם זה."

נעמי: "אני כן חושבת שעבודת היועץ מול ההורים בגיל הזה זה כן להבהיר את המשמעות של הגיל, את הסכנות, מה זה הגיל הזה."

חלי: "אני חושבת שהיום דווקא משום שהרבה הורים חווים תחושה של חוסר אונים. כאילו אנחנו צריכים ללמד את ההורים איך להיות הורים."

לילי: "יש הרבה מה ללמד הורים בתקשורת שלהם עם הילדים שלהם שזה לא יהיה בצורה של פייט פלייט פריז. אלא ללמוד לנהל דיאלוגים."

לעומתן יועצות הנוהגות מתוך ערות ינחו את הורים ויפעלו מתוך שותפות והדדיות בקשר.

לדעתנו, ממצאים אלה חשובים להבנת תפקיד היועצות בעידוד מעורבותם של ההורים בנעשה במערכת החינוכית לטובת ילדיהם המתבגרים. התפיסה הרווחת לגבי הנכונות של בני נוער בגיל בית ספר על-יסודי, באשר למעורבות של הוריהם במערכת החינוך היא שמתבגרים דוחים אותה ומתנערים ממנה. לעומת זאת, במחקר שערכו טטר, ברק ויאסין (2007) על דמויות משמעותיות בגיל ההתבגרות, ציינו המתבגרים שהוריהם ובעיקר האם במשפחה, הם דמויות עיקריות בחייהם. כך גם לבנדה (2009) שחקרה סוגיה זו מנקודת מבטם של ההורים, מצאה שמעל מחצית מההורים מדווחים כי ילדם מזמין אותם להיות מעורב בענייניו שלו כמעט מדי יום. במחקר זה ההורים דיווחו על מעורבות פסיבית גבוהה (כלומר לשאול את המתבגר איך עבר היום שלו בבית הספר או להתעניין בשיעורי הבית ובתוצאות המבחנים) לעומת מעורבות אקטיבית נמוכה (כלומר להכין עם הילד שיעורי בית או לסייע בהכנה למבחנים). לבנדה מסבירה ממצא זה כנובע מתהליך פיתוח הזהות העצמית של המתבגרים. בתהליך זה המתבגרים מרגישים צורך לשדר לסביבתם מידה רבה יותר של עצמאות ולכן מפנים רמות נמוכות יותר של הזמנת ההורים למעורבות אקטיבית. הסבר אחר נוגע לתחושת המסוגלות העצמית של ההורה לסייע לילדו המתבגר בתחומי הלמידה.

במחקר ארצי שנערך בשנת 2011 בקרב בני נוער בישראל תלמידי כיתות ו', ח' ו-י' (הראל-פיש ואחרים, 2013), נמצאה ישראל במקום ראשון עם שיעור של כ-95% מהתלמידים שדיווחו שקל להם לשוחח עם אחד מהוריהם לפחות על נושאים המטרידים אותם. באשר למידת המעורבות של ההורים בחייהם של ילדיהם, עולה שמרבית התלמידים דיווחו על כך שהוריהם יודעים מה קורה בחייהם (כ-77% בנות וכ-66% בנים בקטגוריות למיניהן).

כיוון שכלל המחקרים העוסקים במעורבות הורים מדגישים את תרומתה של המעורבות לקידום התלמידים בכל ההיבטים של חייהם בבית הספר – לימודית, חברתית ורגשית, הרי שיש משמעות ליחסן של יועצות כלפי צורכי המתבגרים וליחסן כלפי מעורבות הוריהם בבית הספר. יש לתת את הדעת על דרכים לשינוי התפיסות והפרקטיקות המצמצמות ומגבילות עידוד ויצירה של שותפות הורי מתבגרים ומעורבותם במערכת החינוכית.

תמה ד' – ידע ועמדות של יועצות חינוכיות כלפי עבודה עם הורים

ממצאי המחקר מלמדים על שני גורמי מוטיבציה בקרב יועצות חינוכיות לעבודה עם הורים: 1. תפיסת מקורות הידע והמיומנויות העומדים לרשותן; 2. העמדות של יועצות כלפי עבודתן עם הורים. ניכר כי העמדות ובעיקר הידע מעניקים ליועצות תחושת מסוגלות עצמית כלפי עבודה עם הורים.

ידע ומיומנויות של יועצות חינוכיות בעבודה עם הורים

בדרך כלל ידע משמש מסד למשענת פרופסיונלית של היועצת כאשת מקצוע. מחקרים קודמים עמדו על כך שהתערבות פסיכו-חינוכית עם הורים ויצירת קשר ושותפות מחייבת את היועץ להיות בעל ידע תאורטי וכישורים מקצועיים שיגדירו את תחומי פעילותו ואת מגוון הדפוסים של פעולותיו עם ההורים (גרינבאום ופריד, 2011).

ראשית עולה מן הראיונות שהיועצות מזכירות שלושה מקורות ידע: ידע הנובע מההורות של היועצת – היותה אם או לא, וכן מההורות שהיא חוותה כבת להוריה; ידע הנובע מניסיון מקצועי שצברה לאורך שנות עבודתה כיועצת; וידע הנובע מלימודים פורמליים ולימודי הכשרה בתחום העבודה עם הורים. בכלל נמצא שכל ידע העומד לרשות היועצת קשור לתחושת המסוגלות שלה לעבוד עם הורים ואילו תחושת חוסר ידע קשורה להימנעות מעבודה עם הורים. שנית נמצא כי מרבית היועצות נסמכות על ניסיונן בעבודה ועוד יותר על ניסיון החיים שלהן כאימהות. משתנה הוותק נמצא כמתערב בהיבט של ידע בכלל ובעיקר בהיבט של ידע אקדמי וידע הנסמך על ניסיון בעבודה, ולבסוף נמצא כי הידע הנובע מתחומים מגוונים מכוון את עבודתה של היועצת עם הורים.

אף שבשום ריאיון לא נשאלה שאלה ישירה או עקיפה על ההורות של היועצות, בכל הראיונות נגעו היועצות בחוויית ההורות שלהן כאימהות, ולעיתים אף כבנות להוריהן, והדגישו את המשמעות של אלה למפגש שלהן כיועצות עם הורים. כך נמצא שהחוויה ההורית של היועצת רלוונטית מאוד בעבודתה עם הורים. העבודה עם הורים יוצרת מפגש בין זהויות – הזהות של היועצת כאימא, הזהות של היועצת כבת להורים והזהות של היועצת כאשת מקצוע הפוגשת הורים:

גלי: "כאימא מאוד חזק, אולי דברים שאני בעצמי חוויתי שמזכירים לי, גם כילדה גם בכלל."

מירב: "ההורים שלי לא העזו להתקשר למורים שלי ופה יש תחושה שההורים בודקים או שטוב לילדים שלהם או שהם דורשים משהו אחר."

המפגש בין הזהויות יוצר הזנה הדדית ומכוון את היועצת במפגש עם הורים. דפוסי העבודה המתעצבים נמצאו קשורים לידע המתגבש לאחר המפגש בין זהויות אלה. יועצות שאינן אימהות הביעו תחושת חוסר מסוגלות וחוסר לגיטימציה לייעץ להורים.

עדנה: "ניסיתי לחשוב על זה שאני צעירה, חדשה, חסרת ניסיון וחסרת ביטחון לפעמים וגם חסרת ילדים שאני חושבת שזה מאוד קשור בדברים שאני יכולה להדריך הורים או לתת כל מיני עצות."

חלי: "עצם זה שאני לא הייתי במקום שלהם כי אני לא אימא לילדים מתבגרים אז אני כאילו לא בדיוק יודעת מה עובר עליהם."

יועצות שהן אימהות בכלל ואימהות למתבגרים בפרט, הרגישו שהנכס העיקרי שזהות זו יוצרת אצלן במפגש עם הורים הוא היכולת להיות יותר אמפתיות כלפי ההורים:

גל: "זה שאני אימא מאפשר לי יותר אמפתיה ופחות כעס. כאילו אני מבינה שזה קשה להיות הורה, אני מבינה את זה."

ורה: "בעבודה עם ההורה חשוב לי לשים את עצמי במקום של ההורה. אני גם הורה."

רננה: "כן, אני גם מביעה את דעתי. תראי גם אני עברתי דברים עם הילדים שלי."

להימנעות משיפוטיות כלפי הורים, לנכונות להיות יותר זמינה וגמישה:

מירב: "כאימא אני לא מתקשרת כמעט לבית הספר, זה נדיר שאני הרמתי טלפון ככה למחנכת, ככה לשאול אותה ולשתף אותה [...] והמחנכת אמרה לי אני נורא עייפה עכשיו אני לא יכולה לדבר אתך וזה משפט שאף פעם לא אמרתי להורה. דווקא זה שאני מאוד זמינה גורם להם לחשוב פעמיים אם להתקשר אלי או לא כי הם יודעים שאני זמינה לכולם."

וליחסים של שותפות:

מירי: "אני יש לי ילדים יותר גדולים מ-18, ואני רואה כמה התפקיד שלי כאימא הוא לא נגמר. זה בא ממני מהתפיסה שלי כאימא של עד כמה להורים יש תפקיד שאני מאמינה בו באמת."

גם ההורים חשים כי נושא הורות היועצת הוא נתון בעל משמעות בקשר ובנכונות לקבל ממנה הכוונה ועצה. חנה מתארת כיצד הורים שללו ממנה את הלגיטימציה לייעץ להם על רקע חוסר הניסיון שלה בהורות.

חנה: "והאימא אמרה לי: 'אני לא מוכנה שמישהי שאין לה ילדים בכלל תלמד אותי להיות אימא' וקמה ויצאה."

בספרות המחקרית יש מעט מחקרים בנושא השפעת הזהות ההורית של אנשי מקצוע מתחום בריאות הנפש על עבודתם עם הורים. בן אורי (2013) חקרה את הקשר שבין הוראה להורות אצל מורים גברים ומצאה שקיימת הזנה הדדית בין שני התפקידים.

במחקר זה נמצאו עוד שני מקורות ידע חשובים לעבודת היועצת עם הורים: ידע הנובע מניסיון וידע הנובע מלימודים. נמצא כי יועצות צעירות רואות בניסיון דבר המקנה להן בקיאות במידע פורמלי שחשוב להן במפגש עם הורים:

אורלי: "אני חושבת שהניסיון שלי, ככל שיעבור יותר זמן ואני ארגיש יותר בטוחה בדברים שיש לי לומר, בידע שלי ובמקצועיות שלי ואני חושבת שכשאני מתקשרת להורים ויותר ברור לי מה אני רוצה לומר, אז זה גם עוזר לי."

לעומת זאת יועצות ותיקות ראו בניסיון דבר המקנה להן עמדה מקצועית יותר ואף מעמד של מומחיות:

גל: "ואני רואה שאנשים בכל זאת מקשיבים ושיש לי איזה שהוא מעמד מקצועי שאנשים יכולים לקבל."

ורה: "אני חייבת להגיד שאני באתי למקרה הזה ממקום מאוד מנוסה. אני אישית כיועצת כבר עבדתי עם ילדים שהיו בחרדות, לא נכנסתי ללחץ או לחרדה."

מרי: "זה ניסיון וביטחון עצמי כאילו ביטחון מקצועי [...] כאילו ביכולת כאילו להרגיש בטוחה יותר בעצמי בלהיות עם אמירה יותר ברורה, רק ניסיון ועכשיו אני מרגישה עם הניסיון שההורים צמאים."

באשר לידע הנובע מהכשרה פרופסיונלית, הקול הדומיננטי של היועצות החינוכיות, כפי שעלה מן ראיונות במחקר זה, הלין על אי קבלת הכשרה בנושא העבודה עם הורים בלימודי תואר שני בייעוץ חינוכי:

עדנה: "לא קיבלתי הכשרה ספציפית לעבודה עם הורים. ממש לא! בעיקר אינסטינקטים. כמו הרבה דברים בייעוץ שחסרים בלימודים האקדמיים. חסר לי ידע מסודר."

תחושת החסר בידע אקדמי מסודר בנושא גרמה ליועצות בכלל ולצעירות בפרט להרגיש חוסר ביטחון, בהלה ופחד שהביאו לידי הימנעות מעבודה עם הורים. נמצא כי כלל היועצות מוצאות ידע זה כקשור לתחושת המסוגלות העצמית המקצועית שלהן:

עדינה: "לדעתי אם אני אלמד עקרונות בסיסיים בצורה טובה של הדרכת הורים, של תקשורת עם הורים, זה יעזור לי בעבודה עם הורים [...] אני חושבת שזה ישדרג אותי חבל על הזמן."

חלי: "אני כן מרגישה בזה חסר גדול בעניין הזה ואני כן חושבת על לימודים בתחום, אולי הנחיית הורים."

ככל שהיועצות הרחיבו את ידיעותיהן הפורמליות, אם במערך ההשתלמויות המקצועיות של שפ"י אם בפרטי, הן הרחיבו והעמיקו את הקשרים והמגעים שלהן עם הורים:

ורה: "חוץ מזה הייתי בהמון השתלמויות כולל נוער בסיכון – השתלמות של שנתיים שהייתה מאוד חשובה ומשמעותית."

אירית: "אני חושבת שהיו הרבה השתלמויות בייעוץ לאורך השנים שלקחתי [...] בעצמי לקחתי השתלמות של אדלר סביב עבודה עם הורים ופעם אחת אני לקחתי הדרכה כהורה באדלר ובעצם ראיתי כמה הדברים האלה מאוד מאוד חשובים ובעצם הכלים האלה מאוד עזרו לי."

מרי: "אני חושבת שהדבר הכי משמעותי היה השתלמות בנושא של נוער בסיכון שהעשירה את היכולות שלי."

גלי: "אני חשובת שככל שלמדתי יותר, ועשיתי במיוחד את ההשתלמות של נוער בסיכון קיבלתי ידע על העבודה עם הורים, אז הדברים משתלבים גם הפרקטיקה וגם התאוריה ביחד."

הקשר בין דפוסי עבודתן של יועצות עם הורים לתחושת הידע העומד לרשותן, עומד בהלימה לממצאיה של דור (Dor, 2012) שקושרת בין תחושת המסוגלות העצמית של יועצות חינוכיות הנובעת מהכשרה מקצועית לנינוחות והביטחון לעבוד עם הורים. דור מציינת כי יועצות עוברות בתהליך הכשרתן לייעוץ פיתוח מקצועי שמאפשר להן להתייצב עם מחויבות ואחריות כלפי כלל באי המערכת החינוכית – תלמידים, הורים ומורים.

עמדות של יועצות חינוכיות כלפי הורים

לפי דיווחי היועצות, עמדותיהן כלפי הורים נמצאו אף הן קשורות למוטיבציה שלהן לעבוד עם הורים. הממצאים מראים כי כל היועצות מביעות עמדות חיוביות כלפי עבודה עם הורים. מקצתן ובעיקר הצעירות שביניהן מביעות לצד עמדות אלה גם עמדות שליליות סותרות לכאורה.

עמדות חיוביות – בדרך כלל היועצות שרואיינו הביעו עמדה הגמונית כלפי חשיבות העבודה שלהן עם הורים. מחקרים קודמים שבדקו עמדות כלפי עבודה עם הורים טוענים לחשיבות עמדות חיוביות כלפי הורים בקידום הקשר המיטבי איתם (Epstein, 2008; Koutrouba et al., 2009; Molland 2004; Poulou & Matsagouras, 2007). ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1986) מתאר בתאוריה האקולוגית את התקשורת הטובה בין בית הספר להורים כמבוססת על "אמון הדדי, גישה חיובית, הסכמה על מטרות ואיזון בחלוקת הכוח" (שם, עמ' 214). עמדותיהן החיוביות של היועצות ניכרו בתפיסת ההורה כטוב דיו:

גלי: "אני יוצאת מנקודת הנחה שההורה הילד שלו חשוב לו, ושהוא ירצה לקדם אותו ושהוא יעשה הכול בשבילו והוא הורה טוב דיו."

בהוקרת הידע המצוי אצל ההורה:

חלי: "אני מתייחסת להורה כבעצם המומחה, אני לא מרגישה שיש לי את כל התשובות, והוא מבחינתי גם זה שנותן את המידע."

ובהבעת כבוד, מחויבות ואכפתיות כלפי ההורה וילדו:

רננה: "התפיסה שלי קודם כל אני מכבדת את ההורים מאוד ומכבדת גם את הילדים."

עמדות חיוביות נתפסו כמעצבות יחסי אמפתיה:

גלי: "להגיע למקום האמפתי שלו להבין אותו מנקודת המבט שלו, להבין מה גרם לו לעשות את הדברים, מה הוא חושב, ורק אחר כך אני מנסה לעשות אולי איזה שהוא איזון להראות את הדברים אחרת גם את הצד השני."

הדדיות בקשר ושותפות:

שרה: "קודם כל אני שואלת אותם איך הם רואים את הילד, איך הוא בבית."

ופרסונליזציה של ההורה:

עדנה: "תמיד אני אומרת להם 'אני יודעת שאתם באים מעבודה ביום עמוס, כל הכבוד!'"

לעומת דור (Dor, 2012) שמציינת עמדות חיוביות של יועצי בתי הספר היסודי כלפי עבודה עם הורים כנגד עמדות מורים שנמצאו אמביוולנטיות, ארהרד (2014) מסכמת את ממצאיהם של חוקרים אחרים שראיינו למעלה מעשרים יועצים בחינוך העל-יסודי, בתיאור של אמביוולנטיות עמוקה של יועצים כלפי הורי התלמידים. לצד ההבנה המקצועית העמוקה של משמעות יחסי הורים-ילדים וחשיבות שיתוף הפעולה עמם, מביעים יועצים הסתייגויות ההופכות הצהרות אלה על פיהן. גם במחקרים אלה כמו במחקר זה, יועצים בעלי ותק מקצועי מועט העלו חששות כלפי מעורבות יתר של הורי התלמידים וכן להעברת אחריות יתר למתרחש בבית הספר להורים. יועצים צעירים העדיפו עבודה ישירה עם התלמידים על פני עבודה עם הוריהם. כמו כן העלו היועצים הימנעות מכל קשר עם הורים או מעט קשר כאשר נחווה חוסר שיתוף פעולה. נראה כי יועצים חשים רגשות סותרים כלפי הורים – אמפתיה וביקורת.

עמדות שליליות – במחקר זה עמדות שליליות כלפי הורים הובעו במונחים של האשמה, כעס ושיפוטיות. הורים הואשמו בהרעלה:

אביבה: "ההורים שהם המרעילים [...] בהם צריך לטפל."

הזנחה:

עדינה: "אבל הקושי שלי בעבודה מול הילד זה עם ההורה, כי אם ההורה לא דוחף את הילד ולא עוזר לו ולא נוכח בחיים שלו, ולא מקדם את הילד שלו אני לא חושבת שאני אצליח להשפיע על הילד."

אטימות:

עדנה: "באמת יש הורים שלא רוצים בכלל לשמוע [...] היה מן מקובעות כזאת של – הילד שלי מושלם ואתם לא בסדר, אתם תמיד נטפלים אליו ופה מאוד מאוד קשה לעשות איזו שהיא עבודה, אז ויתרנו."

ובחוסר רלוונטיות עבור ילדיהם המתבגרים:

חנה: "קודם כל קשר של מתבגרים והורים הוא מורכב בגיל הזה, יש כבר מעבר לחיים עצמאיים וכאילו לאט לאט לחיות את חיי. היום אני הרבה יותר אעבוד מול התלמיד יותר זמן. יש לי הרגשה שמולו אני צריכה לעבוד."

עמדות אלה ביטאו יחסי ריחוק, ויתור ומתח:

חנה: "וגם בתוכי הרגשתי כעס. האימא כנראה הרגישה נכון את תחושת הביקורתיות שלי כלפיה."

יש לציין כי עמדות שליליות הובעו רק בקרב מעט יועצות צעירות ונמצאו כמייצרות מורכבות בראיונות, שכן גם יועצות אלה הביעו בו בזמן עמדות חיוביות. הן בקרב יועצות צעירות הן בקרב יועצות וותיקות נמצאה לעיתים חוסר הלימה בין האמירות ההצהרתיות על עמדות חיוביות כלפי עבודה עם הורים ובין תיאור התנהלותן בפועל עם הורים. עדינה משמשת דוגמה מעניינת משום שעל דרך הצהרה היא הביעה עמדה חיובית מאוד כלפי עבודת יועצים עם הורים.

עדינה: "מבחינתי הורים הם גורם משמעותי במשוואה הזאת של הטיפול בילד, מאוד!"

בהמשך סיפרה עדינה על נערה הכועסת על הוריה. הנערה עוררה בה הזדהות רבה שגרמה לה להצטרף להאשמות ולכעסים כלפי הוריה. עמדה זו גורמת לה כיועצת לאבד עניין במפגש עם ההורים. כאשר נפגשה עם ההורים הצליחה כמובן להוכיח את אשמתם ואת חוסר מסוגלותם, ויצאה בתחושה שהיא עשתה כל שביכולה והם לא עשו דבר:

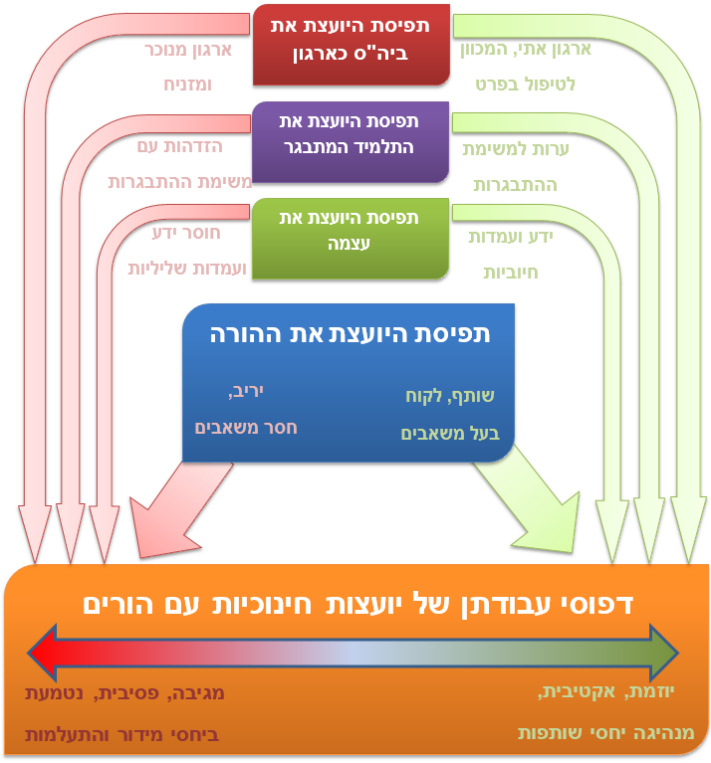
עדינה: "(ההורים), חשובים? לא! כי לא אכפת להם ממנה ולאורך כל השנים היא הייתה מספרת שלא אכפת להם ממנה שהם לא מעודדים אותה, שהם משפילים אותה, שיורדים עליה, שלא נותנים לה עידוד, והנה עכשיו היא לא מגיעה וההורים לא דוחפים, זאת אומרת אין הורים נוכחים בחיים שלה."

סיכום

מחקר זה מספק תמונת מצב מורכבת על הדרך שבה מתעצבים דפוסי עבודתן של יועצות חינוכיות בבתי ספר על-יסודיים ממלכתיים יהודיים עם הורים. מחקרים רבים שנערכו בשנים האחרונות הראו שוב ושוב כי למעורבותם של הורים בחיי ילדיהם יש חשיבות רבה להתפתחותם התקינה ולהגעתם להישגים גבוהים. עם זה עדיין לא ידוע מה מביא הורים להיות מעורבים, או מה אפשר לעשות כדי להביא הורים שאינם מעורבים בחינוך ילדם להיות מעורבים (לבנדה, 2009). המחקר תומך בתפיסה שהיועצות החינוכיות משמשות דמויות מפתח ליצירת אפיקי תקשורת עם המשפחה ולהגברת המעורבות ההורית. בהיותן בעלות תפיסה מערכתית, רואות היועצות את הפרט כחלק ממערכות השפעה רבות ומעניקות משמעות ליחסי הגומלין שבין הפרט לסביבתו (קפלן תורן, 2007). הבנת עולמות התוכן שעליהם מתעצבת עבודת היועצת החינוכית עם הורים יש בה כדי לעודד תהליכי הכשרה מקצועיים שיכוונו את היועצות להתערבות מיטבית לקידום השותפות עם הורים. כמו כן מחקר זה מחדש בהיותו מכוון לדיווחי יועצות מהחטיבה העליונה העובדות עם

בני נוער בעוד שמרבית המחקרים שנערכו בנושא מעורבות הורים עסקו בגילאים צעירים יותר.

התבוננות מתמירה על הממצאים אפשרה להציע מודל המבנה את התובנות הנגזרות מן הממצאים.



מודל לתיאור רצף דפוסי עבודתן של יועצות חינוכיות עם הורים

ממצאי המחקר מלמדים על התמקמות יועצות חינוכיות על רצף הנע בין שתי מגמות כלליות אשר לדפוסי עבודתן עם הורים. בקצה האחד יימצאו יועצות יוזמות, אקטיביות ומנהיגות מודל עבודה של שותפות עם הורים. לעומת זאת, בקצה האחר יימצאו יועצות מגיבות, פסיביות הנטמעות במודל עבודה של היענות, ולעיתים אף התעלמות מהורים. המחקר מראה שדמותו הנתפסת של ההורה במובן של משאבי הורות (יכולת כלכלית חברתית הנוגעת גם לזמן, ידע וכוח), ודימוי ההורה (לקוח, שותף, יריב) מספקת את הגורם המכריע בעיצוב דפוסי עבודתן של יועצות חינוכיות עם הורים. לממד זה של דמות ההורה מתווספים עוד שלושה היבטים: האחד נוגע לתפיסת היועצת את הארגון (עמדת המנהל כלפי עבודה עם הורים ועמדת בית הספר כלפי הטיפול בפרט); השני נוגע לתפיסת היועצת את צורכי התלמיד המתבגר (בין הזדהות לערות); והשלישי נוגע לתפיסות המוטיבציוניות

של היועצת החינוכית (ידע ועמדות). שלושת אלה קשורים לתפיסת היחסים עם הורי התלמידים ולתפיסתן המקצועית של יועצות כלפי עבודתן עם הורים.

כאשר ההורים נתפסים על ידי היועצות כבעלי משאבים הוריים, ומדומים ללקוחות ובעיקר לשותפים, הם נתפסים כהורים בעלי מסוגלות הורית, אקטיביים ומעורבים בחיי ילדם בבית הספר. היחסים הנרקמים עמם הם יחסי אמון המושתתים על תפיסת כלל השותפים כמכוונים לטובת הילד. אלה מובילים לשותפות המתבטאת בחלוקה של האחריות בין המערכת החינוכית למערכת המשפחתית. הפרקטיקות שיועצות נוהגות עם הורים אלה הן הנחייה והדרכת הורים מתוך תפיסה פרסונלית של ההורה ויחסים הדדיים עמו. לעומת זאת, כאשר ההורים נתפסים כחסרי משאבים הוריים, פסיביים וחסרי מסוגלות הורית, היחסים הנרקמים עמם הם יחסי כוח המובילים להעברה ולהטלת האחריות בין המערכות. הפרקטיקות שיועצות נוהגות עם הורים אלה הן הוראה וחינוך הורים מתוך תחושת ״פטרונות״ והערכת חסר אצל ההורים.

במחקר זה נמצאו שלושה גורמים אחרים המקשרים בין תפיסת היועצת את ההורים לדפוסי ההתערבות שלה איתם. ידע ועמדות חיוביות של היועצת כלפי הורים, אקלים חינוכי המטפח טיפול בתלמיד כפרט, וערות היועצת החינוכית לאתגרי ההתפתחות של המתבגר. אלה מעצבים דפוסי עבודה ייעוציים המגבירים שותפות הורים במערך החינוכי. לעומת זאת חוסר ידע ועמדות שליליות, אקלים של ניכור והזנחה, והזדהות עם אתגרי ההתפתחות של מתבגרים, מעצבים דפוסי עבודה המסתפקים בהיענות להורים ולעיתים מתבטאים אף בהדרה והתעלמות מהורים. מובחנות היועצת במערכת החינוכית הנובעת מתחושת המסוגלות העצמית המקצועית, מאפשרת לה לבטא מנהיגות לעומת היטמעות בהלכי רוח מוסדיים הנמנעים מטיפוח מעורבות הורית. במקרים אלה יועצות יוכלו להביע עמדות המכוונות את הצוות החינוכי לערב גם הורים הנחווים כחסרי משאבים הוריים. עמדת מנהיגות זו חשובה בנושא הגברת המעורבות של כלל ההורים בחיי ילדם בבית הספר כגורם המביא לידי רווחה ותפקוד מיטבי של תלמידים.

השלכות יישומיות על הייעוץ החינוכי

תוצאות מחקר זה יכולות לשמש בסיס לשינוי בדפוסי התערבות, בהיקף הידע ובעיצוב העמדות של יועצות חינוכיות בנושא בכמה תחנות מקצועיות. ראשית, רצוי ליצור תהליכי הכשרה מסודרים הן בלימודים לתואר והן במסגרת ההתפתחות המקצועית ששפ״י אמון עליה לעבודת היועצות עם הורים בבתי הספר. שנית, על היועצות להיות מודעות ליכולתן ליצור שינוי בתפיסת בית הספר את ההורים חסרי הכוחות והמשאבים ההוריים האחרים ליצירת קשר עם בית הספר למען ילדם. מיקומן המובחן של היועצות בין כלל אנשי המקצוע בבית הספר, נותן להן מקום ייחודי באפשרות להניע את השותפים האחרים מתפיסות מקבעות, מדירות ומתעלמות לתפיסות המאפשרות מוביליות, משתפות ומגייסות הורים החשים חוסר מסוגלות הורית. שלישית, כדאי לעודד השתלמויות למנהלי בתי הספר בתחום הקשר עם ההורים ולהדגיש את חשיבותו להצלחת התלמידים. ממצאי המחקר מעידים על התלות המקצועית המתקיימת בין היועצות למנהלי בתי הספר במובנים המיקרו-פוליטיים המתקיימים בבית הספר כארגון. פיתוח של כלל אנשי הסגל

האמונים על הנהגת התפיסות החינוכיות בבית הספר יאפשר ליועצות לפעול בתוך קונטקסט ומתוך יצירת שותפויות. רביעית, על היועצות להכניס לתוך הקוריקולום החבוי והגלוי של הצוותים החינוכיים תורת עבודה המכוונת לקידום רווחת התלמידים בהגברת הנוכחות החינוכית המגדלת של המבוגרים המשמעותיים ובמיוחד הוריהם. כמו כן העברת השתלמויות בית ספריות שיסייעו למחנכים ולמורים מקצועיים להתייצב כמבוגרים משמעותיים למען מתבגרים בכלל ומתבגרים בסיכון בפרט, תרחיב ותעמיק בהמשך את הקשר שבין בית הספר לבין ההורים. חמישית, בהכשרת היועצות יש לתת מקום לידע על אודות השונות במשימות ההתפתחות של התלמידים ובאתגרי ההורות כפונקציה של גיל הילדים. באשר למחקר זה חשוב שיועצות יעסקו בסדנאות בשלבי ההתבגרות שלהן וכן בהורות המופנמת והפעילה שלהן. ולבסוף, האתגר שהעבודה עם הורים מציב לאנשי חינוך ובכלל זה ליועצות הוא להחזיק בו בזמן גבולות לצד הכלה ואהבה. נראה כי יש לתת את הדעת לאתגר זה בפרקטיקה של יועצים חינוכיים כנציגי בריאות הנפש במרחב החינוכי.

מגבלות המחקר ומחקרי המשך

ברור כי המדגם שנבחר למחקר זה אינו מייצג את כלל היועצות משום שנגע רק ליועצות החטיבות העליונות בבתי הספר יהודיים ממלכתיים וכן בגלל האזור שממנו הגיעו רוב היועצות (ירושלים וסביבתה). לכן אי אפשר להכליל את התוצאות לכלל היועצות החינוכיות בישראל. במחקרים עתידיים מומלץ ליצור רשת משתתפות רחבה יותר וכן להכליל יועצות מבתי ספר יסודיים וממגזרים אחרים, דבר העשוי להעשיר את תובנותינו על דפוסי קשר אחרים בין יועצות חינוכיות לקבוצות הורים אחרות. עם זה ניתוח הממצאים מעיד על השוני הרב בין מוסדות החינוך שבהן עובדות היועצות ושוני בקרב היועצות.

מגבלה אחרת למחקר היא התמקדות בנקודת מבטם של יועצות חינוכיות בלבד. מחקר זה התמקד בעיצוב דפוסי עבודתן של יועצות חינוכיות עם הורים ולפיכך התמקד בדיווחיהן של היועצות עצמן. מחקרים אחרים בדקו את מעורבות ההורים מנקודת מבטם של הורים, של צוותי חינוך או של תלמידים. עם זה יש צורך במחקר שיכלול את כלל השותפים במרחב החינוכי – הורים, מורים ותלמידים בסביבה נתונה. יש להמשיך ולחקור את סוגיית דפוסי העבודה עם הורים מנקודת מבטם של כל השותפים: צוותי חינוך-מנהלים ומורים, תלמידים והורים. וכן לבדוק את מידת ההתאמה ביניהם, באשר לדפוסי העבודה הרצויים והמצויים בין בית הספר להורים.

במחקר זה כלי המדידה היחיד במחקר זה היה הריאיון החצי מובנה. ריאיון הוא בעל מגבלת תוקף משל עצמו, שכן בעצם הצגת השאלה האתנוגרפים "כופים מבנה מסוים על הסביבה" (צבר בן-יהושע, 2001, עמ' 121). מן הראוי להוסיף כל מיני מדדים של איסוף מידע מחקרי, כגון תצפיות על יועצות במפגשים עם הורים, ועדויות אחרות על עבודתן של יועצות חינוכיות עם הורים, למשל ממנהלים או מההורים עצמם.

מקורות

אילת, ד' (2008). **אבחנה בין תרבות ארגונית לאקלים ארגוני ואקלים אתי-ארגוני והשלכות לתוכניות אתיקה ארגוניות.** אוחזר מתוך https://www.articles.co.il/article/16606/אבחנה בין תרבות ארגונית לאקלים ארגוני ואקלים אתי-ארגוני והשלכות לתוכניות אתיקה ארגוניות

ארהרד, ר' (2008). **היוועצות מעצימה: תאוריה ומעשה**. תל-אביב: רמות.

ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

ארהרד, ר' וקלינגמן, א' (עורכים). (2004). **ייעוץ בבית-ספר בחברה משתנה**. תל-אביב: רמות.

אשכנזי, א' (2005). המסר הגלוי והמסר הסמוי של "ימי ההורים". **הד החינוך**, **79**(10), 44-47.

בן אורי, א' (2013). **זהו מגרש משחקים מוכר: תפיסות אודות אבהות וגבריות בקרב אבות שהינם מורים** (עבודת דוקטור). האוניברסיטה העברית בירושלים.

בן-יוסף, ש' (2008). **בנית שותפויות – מפתח לפעולה קהילתית: מקרה לדוגמא שותפות, הורים-מחנכים-תלמידים.** אוחזר מתוך https://shayby.co.il/2008/11/10/88/

גבתון, ד' (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 343-368). לוד: דביר.

גיליגן, ק' (2005). ההתפתחות הפסיכולוגית של נשים: השלכות לגבי הטיפול. בתוך א' פלשמן וח' אבנט (עורכים), **תקשורת טיפולית עם מתבגרים: לקט מאמרי יסוד** (עמ' 117-140). ירושלים: משרד הרווחה, האגף לשירותים חברתיים ואישיים.

גרינבאום, ז"צ ופריד, ד' (עורכים). (2011). **קשרי משפחה – מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג'): תמונת-מצב והמלצות**. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

דויטש, ח' (2010). העובד החינוכי-טיפולי: תהליכים, דילמות וגבולות. **מניתוק לשילוב**, **16**, 210-216.

דושניק, ל' וצבר-בן יהושע, נ' (2001). אתיקה של המחקר האיכותי. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 343-368). לוד: דביר.

דשבסקי, ע' (2009). **סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית בייעוץ חינוכי**. ירושלים: משרד החינוך.

הראל-פיש, י', וולש, ס', בוניאל-ניסים, מ', דז'אלובסקי, א', אמית, ש', טסלר, ר' וחביב, ג' (2013). **נוער בישראל – בריאות, רווחה נפשית וחברתית, ודפוסי התנהגויות סיכון בקרב בני נוער בישראל: סיכום ממצאי המחקר הארצי השישי (2011) : ניתוח מגמות בין השנים 1994-2011 והשוואה בינלאומית.**

רמת-גן: תכנית המחקר הבינלאומי על רווחתם ובריאותם של בני הנוער, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.

ונקרט, ע' (2010). **מחדר היועצת החינוכית: היוועצות להורים** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב.

וקסמן, א' ובלאנדר, ד' (2002). **דגמים של שיתוף אזרחים**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

טטר, מ' (1997). תפיסות וציפיות של יועצים בבתי ספר לגבי תפקידיהם. **הייעוץ החינוכי, 6**, 48-71.

טטר, מ' וגוזלן, ע"א (2000). היקף ההיוועצות והחשיבות המיוחסת לה בקרב יועצים חינוכיים. **הייעוץ החינוכי, 9**, 13-35.

טטר, מ', ברק, מ' ויאסין, ר' (2007). דמויות משמעותיות בגיל ההתבגרות: מקומם של ההורים. בתוך א' כהן (עורכת), **חוויית ההורות: יחסים, התמודדויות והתפתחות** (עמ' 119-139). קרית ביאליק: "אח".

ישראלאשווילי, מ' ולבבי, ח' (2002). אסיפת הורים אחרת. **הייעוץ החינוכי, 11**, 230-236.

לבנדה, א' (2009). מעורבות הורים בבתי הספר הקהילתיים העל-יסודיים: **בדיקת מודל של השפעת התפיסות של תפקיד הורי, מסוגלות עצמית, הזמנה למעורבות מצד בית הספר, מצד המחנכת ומצד הילד, ומשאבי זמן, כוח, ידע ויכולת של ההורים** (עבודת דוקטור). האוניברסיטה העברית בירושלים.

עמית, ח' (2005). מעורבות בעירבון מוגבל: האם ההורים הם אויב, לקוח, משאב או שותף? תלוי איך בית הספר מנהל את היחסים איתם. **הד החינוך, 79**(10), 40-43.

פישר, י' (2010). **אפשר גם אחרת: סיפורי הצלחה של שותפויות הורים בבית הספר**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

פלשמן, א' (2005). המתבגר בתוך משפחתו: סיכונים ומובחנות. בתוך א' פלשמן וח' אבנט (עורכים), **תקשורת טיפולית עם מתבגרים: לקט מאמרי יסוד** (עמ' 143-177). ירושלים: משרד הרווחה, האגף לשירותים חברתיים ואישיים.

פרידמן, י' (2010). יחסי בית ספר הורים בישראל. **היזמה למחקר יישומי בחינוך**. אוחזר מתוך http://education.academy.ac.il/

צבר בן-יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. גבעתיים: מסדה.

צבר-בן יהושע, נ' (2001). אתנוגרפיה בחינוך. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 101-139). לוד: דביר.

קפלן תורן, נ' (2007). הורים, תלמידים והיועץ החינוכי. **פנים, 38**, 59-64.

רוזנפלד, ז' ופלד, ד' (2003). אקלים אתי ומעורבות הורים בבית-הספר. **עיונים במינהל ובארגון החינוך, 27**, 177-204.

שטיין, מ' והרפז, י' (עורכות). (1995). **בית הספר הקהילתי: רב-שיח משתף**. כפר סבא: החברה למתנ"סים, מרכזים קהילתיים בישראל, המינהל לחינוך קהילתי בבתי ספר.

Amatea, E. S., Daniels, H., Bringman, N., & Vandiver, F. M. (2004). Strengthening counselor-teacher-family connections: The family-school collaborative consultation project. *Professional school counseling, 8*(1), 47-55.

Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research, 100*(5), 311-323.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology, 22*(6), 723-742.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson.

Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany: State University of New York Press.

Dor, A. (2012). Parents' involvement in school: Attitudes of teachers and school counselors. *US-China Education Review, B*(11), 921-935.

Drummond, K. V., & Stipek, D. (2004). Low-income parents' beliefs about their role in children's academic learning. *The Elementary School Journal, 104*(3), 197-213.

Epstein, J. L. (2008). Improving family and community involvement in secondary schools. *The Education Digest, 73*(6), 9-12.

Epstein, J. L., Simon, B. S., Sanders, M. G., Salinas, K. C., & Coates, L. (1997). *School, family, and community partnerships: Your Handbook for Action.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Green, C. L., & Hoover-Dempsey, K. V. (2007). Why do parents homeschool? A systematic examination of parental involvement. *Education and Urban Society, 39*(2), 264-285.

Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent Involvement in elementary schools. The *Elementary School Journal, 99*(1), 53-80.

Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic Assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, *45*(3), 740-763.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, *67*(1), 3-42.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, *106*(2), 105-130.

Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C., & Ice, C. L., (2010). Motivation and Commitment to family-school Partnerships. In S. L. Christenson, & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 30-60). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An Explanatory model. *Educational Review, 63*(1), 37-52.

Hornby, G., (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. New York: Springer.

Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative research: Principles and practicalities. In D. J Calandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 537-566). London: Sage.

Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E., (2009). An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education. *School Psychology International, 30*(3), 311-328.

Kubanyiova, M. (2008). Rethinking research ethics in contemporary applied linguistics: The tension between Macroethical and Microethical perspectives in .situated research. *The Modern Language Journal, 92*(4), 503-518.

Lareau, A. (2012, March 30). *Unequal childhoods and unequal adulthoods* [Video file]. Retrieved from http://www.youtube.com/watch?v=2xq_iCMgP2Q

Mapp, K. L., & Hong, S. (2010). Debunking the myth of the hard-to-reach parent. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships for* (pp. 345-361). New York, NY: Taylor & Francis Group.

Molland, J. (2004). We're all welcome here. *Scholastic Instructor, 11*5(1), 22-26.

Poulou, M., & Matsagouras, E. (2007). School-family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement. *International Journal About Parents in Education*, *1*, 83-89.

Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2000). Data management and analysis methods. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 769-802). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Sandhu, D. S., & Portes, P. R. (1995). The proactive model of school counselling. *The International Journal for the Advancement of Counseling*, *18*(1), 11-20.

Smoke, S. M., & McCormick, S. M. (1995). Assessing parents' involvement in their children's schooling. *Journal of Urban Affairs*, *17*(4), 395-411.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). London: Sage Publications.

Tatar, M., & Horenczyk, G. (2000). Counseling students on the move: The effects of culture of origin and permanence of relocation among international college students. *Journal of College Counseling*, *3*(1), 49-62.

Weiss, H. B., Dearing, E., Mayer, E., Kreider, H., & McCartney, K. (2005). Family educational involvement: Who can afford it and what does it afford? In C. R. Cooper, C. T. Garcia, W. T. Bartko, H. M. Davis, & C. Chatman (Eds.), *Developmental pathways through middle childhood: Rethinking contexts and diversity as resources* (pp. 17-39). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Wester, K. L. (2011). Publishing ethical research: A step-by-step overview. *Journal of Counseling & Development*, *89*(3), 301-307.

דילמות חברתיות ומוסריות בעבודתם של היועצים החינוכיים בבתי ספר על-יסודיים לתלמידים עם לקויות למידה

סאאיד בשארה

תקציר

במחקר זה נבחנו הבדלים בדרכי התמודדות של יועצים חינוכיים עם דילמות חברתיות ומוסריות בבתי ספר על-יסודיים לתלמידים עם לקויות למידה. דילמות חברתיות ומוסריות הן שאילות שמעורבים בהן ערכים ועקרונות המתנגשים זה בזה. כדי ליישם ערכים אלה, אדם יהיה מוכן לוותר על עקרונות או מטרות חשובות אחרות. במחקר נערכה השוואה בין יועצים חינוכיים בעלי עמדות פתוחות ליועצים חינוכיים בעלי עמדות שמרניות באשר לתפיסותיהם את דרכי ההתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות. עמדה פתוחה היא עמדה שמעמידה את חינוכו של התלמיד במרכז, ועל בית הספר והמורים להתאים את עצמם למאפייני התלמיד ולצרכיו באמצעות שינויים והתאמות בתכנית הלימודים, שיטות הוראה או אמצעי עזר מתאימים. לעומת זאת עמדה שמרנית היא גישה סגורה שלפיה תפקידם של היועץ, המורים ובית הספר הוא לקבוע את המשך התפתחותו של התלמיד קביעה ממוסדת.

במחקר עלו שתי שאלות: 1. מהן דרכי ההתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות בקרב יועצים ויועצות חינוכיים המאמצים עמדות פדגוגיות פתוחות? ; 2. מהן דרכי ההתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות בקרב יועצים ויועצות חינוכיים המאמצים עמדות פדגוגיות שמרניות?

המשתתפים במחקר היו חמישה עשר יועצים ויועצות חינוכיים המועסקים בבתי ספר על-יסודיים לתלמידים עם לקויות למידה. היועצים התבקשו לתאר דילמה שנתקלו בה במהלך עבודתם. הממצאים הראו שהיועצים החינוכיים נחלקו לשתי קבוצות מבחינת טיפול בדילמות, כאשר כמה מהם נקטו בגישה הפתוחה, ואחרים נקטו בגישה השמרנית. בשל כך מומלץ בעת טיפול בדילמות חברתיות ומוסריות לאתר מוקדי קושי בעבודת היועץ החינוכי ומתוך כך לתכנן דרכי פתרון או התמודדות יעילים יותר בסיטואציות המערבות דילמות מסוג זה.

מילות מפתח: דילמות חברתיות ; דילמות מוסריות ; לקויות למידה ; עמדה פתוחה.

מבוא

בית הספר העל-יסודי משמש את החטיבה העליונה במערכת החינוך הבסיסית הניתנת לילדים ולנוער במדינת ישראל במסגרת חוק לימוד חובה (מדינת ישראל, 1949) וחוק חינוך ממלכתי (מדינת ישראל, 1953).

ברפורמה במבנה החינוך שהחלה בשנת 1968, הוקמו בהדרגה חטיבות הביניים (כיתות ז' עד ט'), וחטיבה עליונה (בית ספר תיכון) בת שלוש כיתות (כיתות י' עד י"ב). המאפיין העיקרי של בית הספר התיכון לעומת בתי הספר היסודי וחטיבת הביניים הוא החלוקה למגמות לימוד. לתלמידי בית הספר התיכון מוצעים מסלולי לימוד אחדים וכל תלמיד בוחר את המסלול המתאים לו. מסלולים אלה מאורגנים לפי מקצועות הלימוד שבהם ייבחנו התלמידים בבחינות הבגרות.

מטרת בית הספר העל-יסודי היא לפתח את אישיות התלמידים, את יצירתיותם ואת כישרונותיהם המגוונים למיצוי מלוא יכולתם כבני אדם, ולבסס את ידיעותיהם בתחומי הדעת והמדע למיניהם, ביצירה האנושית לסוגיה ולדורותיה ובמיומנויות היסוד שיידרשו להם בחייהם כבני אדם בוגרים בחברה חופשית (מדינת ישראל, 1953). כלומר יש לקדם את יכולותיו וכישוריו של התלמיד בתחומים מגוונים, ולשפר את תפקודו הגופני, הנפשי, ההתנהגותי, ולהקנות לו ידע, מיומנויות והרגלים מקובלים בחברה (הראל, 2001 ; מדינת ישראל, 1953).

מטרתו העיקרית של המחקר הייתה לבחון את דרכי ההתמודדות של יועצים חינוכיים עם דילמות חברתיות ומוסריות בבתי ספר על-יסודיים לתלמידים עם לקויות למידה. נושא זה לא נבדק בעבר עם תלמידים עם לקויות למידה וכאן תרומתו הייחודית של המחקר. במחקר נערכה השוואה בין יועצים חינוכיים המאמצים עמדות פדגוגיות פתוחות ליועצים המאמצים עמדות פדגוגיות שמרניות באשר לתפיסותיהם את דרכי ההתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות.

חקר ההבדלים האפשריים בין היועצים החינוכיים בדרכי התמודדותם עם דילמות חברתיות ומוסריות, עשוי לאפשר הבנה מעמיקה יותר של מאפייני עבודתם ולהביא לידי תכנון יעיל יותר של שילובם במערכת החינוך העל-יסודית. נוסף על כך, ייתכן שממצאי מחקרים בתחום יוכלו לסייע בזיהוי ספציפי של מוקדי קושי בעבודת היועצים החינוכיים בבתי הספר (אבו-עסבה, 2001 ; עאזם, 2004). במחקר מושם דגש בתרומתו המעשית ובהשלכותיו הפדגוגיות האפשריות.

דילמות חברתיות ומוסריות בחינוך העל-יסודי

דילמה חברתית ומוסרית היא שאילה מעשית המחייבת החלטה ולה שתי דרכי פעולה אפשריות ואף סותרות זו את זו. יש הכרח לבחור באחת מן הדרכים ולא בשתיהן. דילמה זו קשורה בערכים, באמונות, במוסר ובהתנהגות, כגון יושר, צדקה, אמת ושקר, קדושת חיים ושמירה על החוק. לדילמה אין פתרון אחד מובהק שהוא נכון, אלא קיימים שיקולים

חברתיים ומוסריים התומכים בכל אחת מהדרכים האפשריות. בני אדם מעצבים לעצמם מדרג של ערכים. כדי ליישם ערכים אלה שבעיניהם הם חשובים, הם יהיו מוכנים לוותר על עקרונות אחרים החשובים בעיניהם פחות (דושניק וצבר בן-יהושע, 2000; פישרמן, 2008).

יש לחלק את הדילמות מסוג זה לשני סוגים: דילמות שבהן האינטרס של היחיד מתנגש עם האינטרס של כלל הציבור, ודילמות שבהן מתנגש האינטרס של הכלל עם האינטרס של הכלל שבו היחיד יצטרך להצטרף לאחד משני הצדדים. דילמות אלו עולות בחיי היום-יום, למקצתן אנו מודעים ואף מקדישים זמן לחשיבה, ולמקצתן אין אנו מודעים, אף שהן משפיעות על כולנו במידה זו או אחרת (מסלובטי, 2000).

אוזר ואלטהוף (Oser & Althof, 1993) טענו שדיון בדילמה פרופסיונלית המתרחשת בהקשר החינוכי והמורה מגיב בה כבעל מקצוע ולא כאדם פרטי, עשוי להביא את המורה לידי מצב של חוסר איזון בתהליך של בחירת דרכי ההתנהגות בפתרון דילמות מוסריות: התנהגות דואגת ואכפתית, התנהגות של יושר ופתרון צודק. תהליך מקצועי של קבלת החלטות על ידי המורה קשור בחיפוש אחר שיווי משקל בין הצדדים השותפים למצב המעורר חוסר שיווי משקל ודילמה, במיוחד במסגרת הרב-תרבותית הקיימת בבתי הספר. אפשר לציין כי אוזר ואלטהוף העדיפו את השיח הריאליסטי המציאותי כדרך לפתרון דילמות חברתיות ומוסריות של מורים על פני השיח האתי.

אוזר ואלטהוף (Oser & Althof, 1993), הגדירו חמישה מודלים נבדלים של תהליכי קבלת החלטות בקונפליקטים בין-אישיים. מודלים אלה מציגים את ממד המבנה של תהליך קבלת ההחלטות של המורים. ההתמקדות היא באחריות לתהליך ולפעולה. ואלה המודלים: מודל 1 – הימנעות, כלומר המורה נמנע מקבלת החלטה ואחריות לפתרון הבעיה; מודל 2 – העברת סמכויות, כלומר המורה יעביר את האחריות לקבלת ההחלטות לבעל תפקיד אחר בבית הספר, כמו מנהל, יועץ, מורה עמית וכדומה; מודל 3 – קבלת החלטות חד-צדדיות. במקרה כזה המורה מקבל החלטות חד-צדדיות, מסתמך על המיומנויות והמקצוענות שלו ונמנע מקיום משא ומתן עם הנוגעים בדבר; מודל 4 – השיח הלא שלם. במקרה הזה המורה מאפשר קיום משא ומתן בין כל השותפים, ואולם המורה מקבל את ההחלטה לבדו מעבר להבנתו את המשתתפים בסיטואציה; מודל 5 – השיח השלם. המורה מאפשר קיום משא ומתן כולל בין כל הנוגעים בדבר ולהיות שותפים באחריות לקבלת ההחלטות ולביצוען (מסלובטי, 2000; Oser & Althof, 1993). מסלובטי (2000), הרחיבה את המודל ופיתחה שני מודלים אחרים: 1. העברת הסמכות להורי התלמיד; 2. שיחה אישית – דיאלוג: 2.1 דיאלוג חד-צדדי; 2.2 דיאלוג לא שלם; 2.3 דיאלוג שלם.

צבר בן יהושע, דושניק וביאליק (2007) ממקדים את הדילמות האתיות של המורים בשאלה: מי אני שאחליט על גורלם? הם מצאו בניתוח דילמות של מורים את התחומים הבאים כשכיחים בתוכני הדילמות: הערכת תלמידים, אכיפת כללי התנהגות, טובת היחיד מול טובת הכלל בכיתה, זכות התלמיד לפרטיות, מפגש בין השקפות עולם אחרות, יחסי צוות חינוכי-הורים ויחסי מורים-עמיתים. מסלובטי (2000) מיקדה את תוכני

הדילמות בשני נושאים עיקריים, מצד אחד אלימות ויושרה מצד אחר. היא מצאה (Maslovaty, 2007) קשר בין תוכני הדילמות לאסטרטגיות שהמורים מתמודדים עמן.

מחקר אחר שערכה מסלובטי (Maslovaty, 2007), נוגע לדרכים ומתודות שהמורים בבית הספר צריכים לאמץ לצורך התמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות ופתרון בעיות. המחקר מציין שראשית כול המורה צריך להבין את הבעיה, לפרק את גורמי הבעיה ליחידות קטנות, ולאחר מכן להציע כיווני מחשבה שמסתמכים על הרקע והניסיון העשיר של המורה.

דילמות חברתיות מאופיינות בגישה פתוחה ודמוקרטית, מאפייניה הכנת תכניות טיפול הולמות המותאמות לצרכיהם הייחודיים של התלמידים. הגישה מאמינה ביכולותיו של התלמיד, ומאפשרת פתרונות הולמים ויצירתיים. לעומת זאת דילמות מוסריות מתאפיינות בגישה שמרנית וסגורה, המתאפיינת בדרכי עבודה שגרתיים, נמנעת מלעסוק בחידושים או שינויים, וטובת המערכת ובית הספר קודמות לטובתו של התלמיד (מסלובטי ועירם, 2002 ; פישרמן, 2008).

לפי התאוריה הקוגניטיבית-התפתחותית, החינוך לערכים מפתח את החשיבה וההתנהגות החברתיות-מוסריות, ביצירת הזדמנות לתלמידים לחשוב חשיבה עקבית ומקיפה באשר להתנסויות היוצרות חוסר איזון ערכי במצבים חברתיים. ההתפתחות שבשלבים היא תהליך שבו הפרט חווה סדרה של התלבטויות ולומד להסביר לעצמו את העולם שמסביבו ולארגנו במידה ניכרת, מתוך שילוב ואיזון בין הכרה, רגשות והתנהגויות ממשיות (מסלובטי, 2000 ; רביב, 2002 ; Maslovaty & Iram, 1995).

בשנות התשעים של המאה הקודמת עלתה ההכרה בחשיבותם של המורים כמקדמים, מטפחים ומפתחים את החשיבה, הרגשות וההתנהגויות החברתיות-מוסריות של התלמידים. אוזר (Oser, 1996) הגדיר "אתוס" כצורה של הליך מוסרי בעיסוק עם עימותים בין-אישיים בחיי היום-יום של בית הספר. במצבים אלה המורה צריך להכיר את דרך הפתרון של "מודל השולחן העגול" שסביבו נערכים דיונים. המורה צריך להנחות דיונים אלה בדרך שכל הדרישות, הצרכים והרגישויות "יועלו על השולחן" והשיחה תתקיים באווירה פתוחה ומשרה אמון. לבסוף, המורה צריך לתמוך בכל הניסיונות למצוא את הפתרון המוסרי הטוב ביותר (פרידמן, 2006).

תפיסות שונות של אנשי חינוך: שמרנות מול פתיחות

ג'ון דיואי (1859-1952), פילוסוף והוגה חינוכי, היה אחד האישים הבולטים המובהקים שצידד בגישת החינוך הפתוח. הוא קרא להעמיד את הלומד במרכז התהליך החינוכי, לערוך פעילויות חקירה ופתרון בעיות וללמד תכניות לימודים אינטגרטיביות (גלבוע, 1995 ; עאזם, 2004). גם פריירה (1981) צידד בגישת החינוך הפתוח ויצא כנגד החינוך השמרני שהגדיר כ"חינוך בנקאי", המאפיין יחסי תפקיד של תלמיד ומורה שבו טווח הקבלה והפעולה של התלמיד מצומצם. פריירה מציין מאפיינים שכיחים לחינוך השמרני, למשל המורה מלמד והתלמידים לומדים, המורה יודע הכול והתלמידים אינם יודעים

דבר, המורה מדבר והתלמידים מקשיבים, המורה משליט משמעת והתלמידים מצייתים, המורה בוחר את תכנית הלימודים והתלמידים נענים לבחירתו.

צבי לם (1990) תקף את המבנה הנוכחי של בית הספר, שעיקר דאגתו היא להישגיות של התלמיד ולא מתחשב בפיתוח אישיותו ופועלו (עאזם, 2004). הוא טוען שבית הספר המצוי הגיע לסוף דרכו. בבית הספר העתידי הלמידה תושתת על פעילותו העצמית של הלומד, ועל פרסונאליזציה של הלמידה (לם, 1990).

מורים דמוקרטיים מקבלים יותר אחריות על תלמידיהם, אוהבים ללמד ומוכנים לתת חופש לתלמידים. לעומתם, מורים סמכותיים חשים פחות אחריות כלפי תלמידים, אוהבים ללמד פחות ואינם נוטים לתת חופש לתלמידים. נוסף על כך, בית ספר שדוגל בסמכות, האקלים החינוכי ששולט בו סגור. באקלים מסוג זה המורה הוא מנהיג הכיתה והסמכות העליונה מצפה לתשובות מסוימות, אינו מעודד חשיבה ביקורתית ואינו יוצר יחסים הדדיים עם תלמידיו. מנגד, בית הספר שדוגל בדמוקרטיה האקלים החינוכי השורר בו פתוח, והוא מאופיין ביחסים של כנות, אמפתיה, חום וקבלה בין מורים ותלמידים (מסלובטי ועירם, 2002 ; עאזם, 2004).

האישים והתנועות שהעמידו את הילד במרכז וגזרו מכך שיטות הוראה ראו את אישיות הילד כמובילה ופסלו את כפיית תוכני החברה ומושגיה על הפרט. לצורך זה יש ליצור סביבה פדגוגית טבעית שתכלול פעילות חברתית, אמנותית ותרבותית שתאפשר התפתחות טובה. מגמה זו יוצאת כנגד התפיסה שרואה כתפקידו העיקרי של בית הספר את טיפוח מיומנויות היסוד : קריאה, כתיבה וחשבון, ולימוד מקצועות הוראה אחרים (גלבוע, 1990).

גישת החינוך המסורתי-שמרני מעמידה את המחנך במרכז, והתלמיד נדרש להתאים את עצמו למטרות החברה ולערכיה. ערכים אלה מועברים מדור לדור על פי עקרונות המסורת המסמלת המשכיות (בודנרו, 1994 ; פלג וברנהולץ, 2003).

מקומו ותפקידו של היועץ החינוכי בטיפול בתלמידים עם לקויות למידה

תלמידים לקויי למידה הם תלמידים עם הפרעה נוירו-התפתחותית שיש לה בסיס ביולוגי והשלכות קוגניטיביות. הרקע הביולוגי ניכר באינטראקציה בין גורמים גנטיים סביבתיים המשפיעים על יכולת המוח לתפקד ביעילות ובדייקנות בפעילויות קוגניטיביות, כגון תפיסה, עיבוד מידע מילולי ולא מילולי. זוהי הפרעה מתמשכת הפוגעת בתפקודי למידה, כגון קריאה, הבנת הנקרא, הבעה בכתב, כתיב ומתמטיקה (השירות הפסיכולוגי ייעוצי, 2016 ; American Psychiatric Association, 2013).

נדרשים ארבעה קריטריונים לקביעת אבחנה של הפרעת למידה ספציפית (Specific Learning Disorder) : 1. קריטריון A – קושי בלמידה ובשימוש בכישורי למידה כפי שמתבטאים בנוכחות לפחות אחד מהסימפטומים (חוסר דיוק או איטיות בקריאת מילים, קושי בהבנת הנקרא, קשיים באיות, קשיים בהבעה בכתב, קשיים בשליטה במושג המספר, עובדות מספריות וחישובים וקשיים בהסקה מתמטית) שמתמידים לפחות שישה

חודשים, למרות מתן התערבויות וטיפולים לבעיה ; 2. קריטריון B – התחום הפגוע במידה מהותית וכמותית מתחת למצופה על פי הגיל הכרונולוגי וגורם להפרעה בתפקוד הלימודי ; 3. קריטריון C – הקשיים מתחילים בשנות הלימודים בבית הספר, אך ייתכן שמלוא היקפים יבואו לידי ביטוי רק לאחר מכן כאשר הדרישות לכישורים אקדמיים עולים ; 4. קריטריון D – אין הגורמים הבאים מספקים הסבר עדיף לקשיי הלמידה: לקויות אינטלקטואליות, איחור התפתחותי גלובלי, קשיים בראייה או שמיעה, הפרעות מנטליות או נוירולוגיות, מצוקה פסיכוסוציאלית, העדר מיומנות בשפת הלמידה או הוראה לא מספקת (American Psychiatric Association, 2013).

השפעת לקות הלמידה על חייו של התלמיד אינה מוגבלת לבית הספר בלבד, אלא היא נרחבת ומקרינה על תחומי חיים רבים. עם זה ראוי לומר כי בשנות הלמידה במוסדות החינוך הפורמליים הלומד נתקל בקשיים במידה ניכרת ביותר. התחומים שבהם נתקל הם תחומי הלימוד המגוונים בבית הספר: קריאה, כתיבה, כתיב וחשבון (מדינת ישראל, 1988 ; Bishara, 2015).

השליחות המקצועית של הייעוץ החינוכי בחינוך המיוחד מכוונת לשיפור רווחתם של כל באי בית הספר ולהתפתחות המיטבית של הפרט והארגון, והוא מכוון ליצירת תרבות בית ספרית המכבדת את זכויותיהם של כל התלמידים (צדיק, 2003).

עבודת היועץ החינוכי במוסדות חינוך מיוחד ולקויות למידה מסתכמת בתחומים האלה:

1. **עבודה עם ההנהלה**

היועץ החינוכי שותף להנהלה בבית הספר בתהליך קבלת ההחלטות, במהלך איתור וזיהוי כוחות ואוכלוסיות יעד. היועץ אחראי גם על ארגון המידע והצגתו לפני הגורמים הרלוונטיים, כדי להגביר מודעות או לרתום לפעילות התערבות חינוכית.

2. **עבודה עם צוותים**

היועץ החינוכי פעיל בהדרכה אישית או קבוצתית, הכשרה ופיתוח חוסן של צוותים חינוכיים וטיפוליים (מחנכים, סייעות, צוות טיפולי, מתנדבים) בגישה המיטבית ובתחומי התפתחות ומניעה. נוסף על כך, היועץ משתף פעולה ופותח ערוצי תקשורת עם גורמים חינוכיים טיפוליים וקהילתיים מחוץ למערכת הבית ספרית.

3. **השמה, קליטה ומעברים**

היועץ החינוכי עוסק בתהליכי הפנייה, אבחון, השמה ושיבוץ, כדי להתאים את המסגרות החינוכיות והטיפוליות המתאימות לאפיון התלמידים.

4. **תכניות התפתחותיות מגן עד גיל 21 – כישורי חיים**

היועץ החינוכי מקדם הפעלת תכניות התפתחותיות ומגמות של שירות פסיכולוגי ייעוצי לצרכים הייחודיים של בית הספר.

5. **התערבות במצבי לחץ ומשבר**

היועץ החינוכי פועל לפיתוח חוסן של הצוות החינוכי ושל התלמידים, כדי להבטיח תפקוד מקצועי במצבי משבר מתמשכים. הוא מקיים קשר אישי תומך עם התלמידים בזמן משבר ומשתמש באמצעים המותאמים לאוכלוסיות המגוונות.

6. עבודה עם הורים

היועץ החינוכי מקדם תפיסה בית ספרית שבה ההורה הוא שותף חינוכי ומרכזי בתהליך החינוכי של התלמיד והוא מקדם ויוצר אקלים של הידברות עם ההורים. הוא גם מסייע ומדריך את ההורים בפרטני או בקבוצתי, בהתמודדות עם התלמידים עם הצרכים המיוחדים (השירות הפסיכולוגי ייעוצי, 2017).

בבתי ספר על-יסודיים, נוסף לכל התפקידים שהוזכרו, על היועץ החינוכי לבדוק האם כישוריו, נטיותיו ותחומי התעניינותו של כל תלמיד תואמים את משאלותיו ללימוד מקצועות אחרים ברמות לימוד מסוימות, או ללימוד במגמה המקצועית או במסלול שברצונו לבחור. היועץ החינוכי צריך להדריך ולכוון את התלמיד בהתאם לנתוניו האישיים, בבחירת המקצועות שילמד או בבחירת המגמה והמסלול המתאימים לו. נוסף על כך, היועץ החינוכי עוקב אחר התקדמותו של כל תלמיד בלימודיו ומייעץ לו בעת הצורך לשנות את מקצועות הלימוד, את רמות הלימוד, את המגמה או את מסלול הלימודים (השירות הפסיכולוגי ייעוצי, 2017).

כאשר מתעוררת דילמה אתית בעבודתו של היועץ החינוכי, עליו להפעיל שיקול דעת מקצועי למען קבלת החלטה נכונה. זה תהליך מורכב שלפעמים לא מכוון לפתרונות חד-משמעיים. הרצון להבין מהם מניעיו ושיקוליו של היועץ החינוכי בהכרעותיו עם דרכי טיפול בדילמות, והצורך להיות בין צורכי המערכת ובית הספר מצד אחד ובין צורכי התלמיד והוריו מצד אחר, הביא לידי מתן דגש בניתוח סוג הדילמות שבהן היועץ החינוכי עוסק בשוטף, לרבות בחינוך העל-יסודי שבו דילמות אלה מופיעות בתדירות גבוהה יותר. במילים אחרות, להתמקד בדרך הטיפול בדילמות, האם היועץ נוקט גישה פתוחה ודמוקרטית או נוקט גישה סגורה ושמרנית.

בן עזרא וזילברמן (2001) מציינים שתמיד היועצים החינוכיים פועלים מתוך ניסיונם ובכל התרחישים נטו היועצים למצוא את האיזון בין צורכי הפרט לצורכי המערכת. עם זה כאשר הנושא רחב מדי ושייך לכלל, נטו היועצים החינוכיים לפעול לטובת המערכת ונקטו גישה שמרנית ומסורתית. וכאשר הנושא התמקד בתלמיד לבדו, פעלו היועצים החינוכיים לצורכי הפרט ונקטו גישה פתוחה ודמוקרטית.

שמחי (2010) טוען כי השקפתם של היועצים החינוכיים מבוססת על תפיסותיהם האישיות, כלומר הגישה שבה נוקט אינה בהקשר האירוע עצמו, אלא הדבר תלוי יותר במערכת תפיסותיו ואמונותיו ומתוך ניסיון העבר וההכשרה האישית שקיבל.

התלות במעסיק, הרצון לצבור ותק והצורך להתפרנס, עלולים לגרום ליועצים החינוכיים לשים את צורכיהם לפני צורכי הנוער ולהחליש את נכונות היועצים לקחת סיכון ולפעול במנותק לשיקולי קריירה. במצב כזה, הרצון להיטיב עם הנוער ולפעול בדרכים יצירתיות וחדשניות, עלול להפוך למטרה משנית (קלינגמן, 1982). אף שעל פי הקוד האתי ומהות הפרופסיה, מחויבותם של היועצים החינוכיים לפעול במקצועיות.

רביב (2002) מוסיף כי טיב הדילמה הוא שקובע את דרך הפעולה של היועץ החינוכי, והוא מאלץ את היועץ לפעול בהתאם לעקרונות אתיים מסוימים ובה בעת להתעלם מעקרונות אתיים אחרים חשובים לא פחות.

קיימת סברה כי היועצים החינוכיים מתנהגים ופועלים על פי מה שהם מאמינים, אך הדבר אינו כך תמיד עקב אופי הדילמות שעמן נפגשים היועצים החינוכיים וההשלכות של כל פעולה ופעולה שינקטו בה. הכוונה היא לפעולת היועץ החינוכי כנגזרת של האוטונומיה הפרופסיונלית והעמדה הסובייקטיבית.

כדי שבית הספר יוכל למלא את כל משימותיו, יש לאפשר ליועצים החינוכיים למלא את יעדיהם ולהתמודד בזהירות עם הבעיות העולות בבתי הספר. מכאן חשיבותו של המחקר הנוכחי שנועד לבדוק את דרכי ההתמודדות של היועץ החינוכי עם דילמות חבריות ומוסריות שהתלמידים נפגשים עמן במהלך שנות עבודותיהם, ודרכי טיפול מתאימות.

על סמך הדברים מטרתו העיקרית של המחקר הייתה לבחון את דרכי ההתמודדות של יועצים חינוכיים עם דילמות חברתיות ומוסריות בבתי ספר על-יסודיים לתלמידים עם לקויות למידה. במחקר נשווה בין יועצים חינוכיים בעלי עמדות פתוחות ליועצים בעלי עמדות שמרניות באשר לתפיסותיהם את דרכי ההתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות.

שאלות המחקר

להלן שאלות המחקר:

1. מהן דרכי ההתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות בקרב יועצים ויועצות חינוכיים המאמצים עמדות פדגוגיות פתוחות?
2. מהן דרכי ההתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות בקרב יועצים ויועצות חינוכיים המאמצים עמדות פדגוגיות שמרניות?

מדגם המחקר

במחקר השתתפו חמישה עשר יועצים ויועצות חינוכיים, מרביתם נשים (66%) והשאר גברים (33%). כל היועצים היו מועסקים בבתי ספר על-יסודיים לתלמידים עם לקויות למידה במרכז הארץ. בחירתם הייתה אקראית מתוך רשימה של בתי ספר על-יסודיים, נבחרו אלה שהסכימו להשתתף במחקר.

שנים עשר יועצים (80%) היו בעלי תואר ראשון והשאר (20%) היו בעלי תואר שני. כל היועצים היו בעלי תעודת הוראה. טווח שנות הוותק בהוראה היה 1-30 שנים (M=11.50, SD=7.49).

שישה יועצים (40%) ציינו שהם מחנכים והשאר (60%) מילאו תפקידי רכזים או תפקיד אחר נוסף לעבודתם כיועצים חינוכיים בבתי הספר.

כלי המחקר

המרואיינים התבקשו לתאר דילמה אחת בעלת עניין גבוה שהתרחשה בפועל בשנות עבודתם בייעוץ חינוכי. כל אחד מחמישה עשר היועצים החינוכיים תיאר דילמה אחת

בתחום החברה והמוסר. המרואיינים נשאלו בקשר לעבודה שלהם ולגבי סוג הדילמות שנפגשים עמן במהלך עבודתם. הם התבקשו לתאר כל דילמה במלואה ובפירוט מתוך שימת דגש בדרכי טיפול בה, ומהם השיקולים שעמדו לנגד עיניהם בעת קביעת חוות דעתם על אודות הדילמה.

דרכי ההתמודדות של היועצים החינוכיים עם הדילמות נחלקו לשני סוגים עיקריים: דרכי התמודדות פתוחות (לדוגמה: להעלות את הבעיה לדיון בכיתה, להקשיב לתלמידים ולהציע דרכי התמודדות ראויות שיש לנהוג על פיהן) ודרכי התמודדות שמרניות (לדוגמה: לומר לתלמידים כיצד לנהוג ובדרך זו לפתור את הבעיה).

הליך

המחקר נערך בשבעה בתי ספר על-יסודיים לתלמידים עם לקויות למידה במרכז הארץ שבהם לומדת אוכלוסיית תלמידים הטרוגנית מבחינה סוציו-אקונומית, שהוריהם באים ממעמד בינוני עד גבוה. עורך המחקר הגיע לשבעת בתי הספר, נפגש עם המנהלים ועם היועצים והחתים אותם על טופסי הסכמה להשתתפות במחקר, וכל אחד מהם התבקש להשיב על השאלונים. מקצתם ביקשו להשיב בזמנם החופשי לצורך חשיבה מעמיקה יותר. לאחר מכן עורך המחקר חזר שוב לבתי הספר כדי לאסוף את השאלונים.

גישת ניתוח הנתונים

מחקר זה הוא איכותני, ובו בודקים את דרכי ההתמודדות של היועצים החינוכיים עם דילמות חברתיות ומוסריות. הממצאים שהתקבלו, נותחו בהתאם לשאלות המחקר עם דגש באופי עבודתו הייחודית ואת הגישה שנקט בעת התמודדות עם דילמות מוסריות וחברתיות (שקדי, 2007).

לאחר איסוף הנתונים באמצעות שאלוני המחקר, זוהו אמירות החוזרות על עצמן ונערך קידוד ראשוני של מכלול הנתונים שהצטברו. לאחר מכן נערכה חלוקה לתמות עיקריות שאיפשרה הכוונה לשאלות המחקר. הראיונות קובצו לקטגוריות תוכן. בוצעה קריאה חוזרת ונבדקו הקשרים בין הקטגוריות. נעשה ניסיון לאיתור תכנים שאינם מתאימים לשאלות המחקר והם סוננו. לאחר סיום איסוף הממצאים, היה אפשר לראות אם הנתונים עונים על צורכי המחקר.

הממצאים נותחו ניתוח אינדוקטיבי, כלומר על פי הממצאים שנמצאו בשדה המחקר. שאלות המחקר נבחנו על פי דפוס הממצאים ועלו שאלות אחרות למחקרי המשך (שקדי, 2007).

הממצאים

להלן מוצגים תיאורים של הדילמות המגוונות ודרך ההתמודדות עמן בהתאם לסיווגן על פי הגישה הפדגוגית שהנחתה את דרך ההתמודדות: גישה פתוחה ודמוקרטית לעומת גישה מסורתית ושמרנית. חלוקה זו התקבלה בהסתמך על הרקע התאורטי וגם לפי סוג

הדילמות שהתקבלו מפי היועצים והיועצות, כאשר כל הדילמות שהתקבלו, היה אפשר למיינן לפי שתי גישות אלו: דילמות חברתיות ודילמות מוסריות, והטיפול בהן אף הוא נחלק לשתי גישות: טיפול פתוח לעומת טיפול מסורתי.

אפיונים של הגישה הפתוחה והדמוקרטית להתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות מתיישבים עם המודל החמישי – השיח השלם – על פי התאוריה של אוזר ואלטהוף (Oser & Althof, 1993), ואילו אפיונים של הגישה המסורתית והשמרנית להתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות מתיישבים עם המודלים 1-4 על פי התאוריה של אוזר ואלטהוף (Oser & Althof, 1993).

בנספח א' מוצג הנוסח המלא שמספק ציטוט מדויק של תיאור הדילמות ודרך ההתמודדות עמן כפי שעלתה בראיונות שנערכו במחקר זה.

א. גישה פתוחה ודמוקרטית להתמודדות עם דילמות מוסריות

הדילמה הראשונה עסקה בתלמיד שנחשב לליצן הכיתה המפריע בתדירות גבוהה במהלך השיעורים. בית הספר, באמצעות היועצת החינוכית, נמנע מעירוב ההורים מכיוון שההורים מתקשים בהתמודדות עם הנושא ומעניש את בנם עונשים קשים מאוד, דבר שפוגע בהתפתחותו ובאישיותו של התלמיד. הדילמה היא האם היועץ החינוכי יתמודד עם קשייו של התלמיד לבד, או לערב את ההורים?

ציטוט מדברי היועצת:

> נושא הילד הזה ידוע לי, הוריו לא מוכנים לשמוע שהוא מפריע בבית הספר, ובכל פנייה אליהם הם מעניש אותו בשיא החומרה, וזה פוגע בו רבות, באישיותו ובהתפתחותו הנפשית, דבר שמונע ממני לפנות ולערב את הוריו.

אם כן, באירוע זה היועץ החינוכי ובית הספר השתדלו להסתדר לבד עם התלמיד למרות קשייו הרבים. הוכנו בעבורו תכניות טיפול הולמות עם מעקב צמוד. בכל מעשה של ליצנות וונדליזם מצד התלמיד, הובהרה לו חומרת מעשיו.

הדילמה השנייה עסקה בהתנהגות אלימה של תלמיד במהלך יום הלימודים כי הוא עובר אירוע טרגי לפי תפיסתו. התלמיד התנהג בבוטות ולכן הוא הרשה לעצמו לעבור על הכללים הנהוגים בבית הספר, להמציא סיפורים ולהתעמת עם המורים. הדילמה היא האם להעניש את התלמיד לפי חומרת מעשיו, או לנסות ולהבין מה עומד מאחורי התנהגות זו, ומדוע הוא אכן מתנהג בצורה זו?

ציטוט מדברי היועצת:

> ופתאום פרץ בצעקות וכמעט תקף אותי. ויתרתי וחזרתי לכיתה.

במקרה זה יועצת בית הספר החליטה לדעת מה עומד מאחורי התנהגותו של התלמיד, ולצורך זה שיתפה גם את מחנך הכיתה שנפגש עם ההורים והתברר שהתלמיד לא דובר אמת והם ביקשו סליחה בשם בנם. יועצת בית הספר החליטה לשמור על קשר הדוק עם התלמיד, כדי להמשיך ולעודד אותו ולהסביר לו איך לקבל את המציאות ולצאת לדרך חדשה.

הדילמה השלישית עסקה בתלמיד שביקש לא להשתתף בפרויקט לימודי בשל מצב כלכלי חמור, ולכן לא היה יכול לעמוד בדרישות ההשתתפות בפרויקט כיוון שהוא נדרש להצטייד במחשב אישי בשעות אחר צהריים לצורך פתרון השאלות הנדרשות. הדילמה הייתה, האם לוותר על השתתפותו של התלמיד בפרויקט הלימודי עקב חוסר מחשב אישי, או לנסות ולמצוא דרכים חלופיות להשתתפותו של התלמיד ולדאוג לטובתו הלימודית.

ציטוט מדברי היועצת:

> ...התברר כי אין לתלמיד מחשב בבית והמצב הסוציואקונומי של משפחתו קשה מאוד. ביקשתי ממנו שיגיע לישיבה איתי, והוא הסביר לי בפגישה על המצב הכלכלי הקשה והביע נכונות להשתתף אם אני אמצא פתרון אחר.

דרך הטיפול של יועצת בית הספר הייתה שיתופו של התלמיד בפרויקט, על ידי שילובו עם תלמיד אחר שיש לו בבית מחשב. יועצת בית הספר פתרה את הבעיה בדרכי שכנוע והסכמה בין שני התלמידים, ובזכות זאת התלמיד שמצבו הכלכלי קשה, השתתף בפרויקט בעל חשיבות לימודית רבה.

הדילמה הרביעית עסקה בתלמיד שיחסו כלפי המורה שהיא גם היועצת, היה יחס מזלזל ופוגעני בעת שהחזירה לתלמידים את דפי המבחנים. הדילמה היא, איך להגיב לתלמיד בשל התנהגותו הפוגענית. האם להעניש אותו, או לנסות ולהסביר לתלמיד שתגובתו והתנהגותו אינן ראויות.

ציטוט מדברי היועצת:

> אחד התלמידים קם ממקומו וצעק, "המורה טעית בחישוב הציון שלי, מגיע לי ציון מלא".

התלמיד ראה שהיועצת טעתה בחישוב הציון שהוא קיבל. בתגובה, היועצת ניסתה להוכיח לתלמיד שהתנהגותו אינה ראויה. התלמיד קיבל את הערת היועצת והבין שהוא התנהג התנהגות בלתי ראויה.

הדילמה החמישית נוגעת למקרה של תלמידה שהתפרצה על המשגיחה שהיא גם היועצת, בעת הבחינה. הדילמה היא, איך להתנהג עם התלמידה, האם להענישה על התפרצותה לעבר המשגיחה, או תחילה לנסות ולהסביר לה את חומרת התנהגותה הלא ראויה ומהי הדרך הנכונה.

ציטוט מדברי היועצת:

> כשהתקרבתי לאחת התלמידות שלי, היא התפרצה והחלה לצעוק בלי סיבה. ניסיתי להשתיק אותה בצורה נחמדה, לצערי אני גם לא הצלחתי להבין או לעכל את התנהגותה.

לאחר סיום הבחינה וקיום ישיבה משותפת בין היועצת, מנהל בית הספר והתלמידה, היא נאלצה להתנצל. אמנם התלמידה התנצלה, אך עשתה זאת שלא מתוך שכנוע פנימי והבנה. היועצת החליטה להמשיך לטפל במקרה בסדרת מפגשים כדי לנסות ולהבהיר לתלמידה את הטעות שאכן עשתה, וכדי שטעות זו לא תחזור על עצמה שנית. היועצת נקטה דרך של שכנוע והסכמה.

הדילמה השישית עסקה בתלמידה עם לקות למידה שהתבקשה על ידי התלמידים ומחנכת הכיתה, שהיא גם יועצת בית הספר, לקנות בסכום כסף שהם אספו מתנה עבור תלמיד ששבר את רגלו ובשל כך נאלץ להיעדר מבית הספר לתקופה ממושכת. התלמידה קנתה רק בחלק מהסכום, ואת שאר הכסף לקחה לעצמה. הדילמה היא האם להודיע לתלמידה במישרין מה עשתה, דבר שייתכן שיפגע בה מבחינה נפשית רבות, או לגרום לה לדעת בעקיפין את חומרת מעשיה.

ציטוט מדברי היועצת:

> נודע לי לאחר מכן שהמתנה נקנתה על ידי חברתה הטובה של התלמידה, שהיא נטלה לעצמה חלק מהסכום ולא כל מה שהיא קיבלה מאתנו הוציאה תמורת המתנה שקנתה.

יועצת בית הספר החליטה לא לפגוע בתלמידה, אלא לגרום לה להבין את המסר בהצגה ודיון על מקרים דומים בכיתה. היועצת העבירה את המסר החינוכי לתלמידה בדרך לא פוגענית וללא השפלתה לפני כל הכיתה, אך גרמה לה להבין את גודל הטעות שעשתה.

הדילמה האחת עשרה עסקה בתלמידה פופולרית ואהובה בין בנות כיתתה, וככל הנראה מתנשאת על תלמידות אחרות ולא מוכנה שייהפכו לחברותיה. הדילמה היא האם להתערב ולשוחח עם התלמידה הפופולרית על אודות התנהגותה הלא נכונה, או לאפשר לזמן להוכיח לתלמידה שהתנהגותה אכן אינה נכונה.

ציטוט מדברי היועצת:

> ...דנה דוחה אותה מחשש שאם תתחבר איתה, רמת הפופולריות שלה בכיתה תרד. טלי מתלוננת שדנה שומרת על מרחק ממנה ולא מוכנה להתחבר אליה.

נושא זה הובא לידיעת יועץ בית הספר, והוא החליט לא להתערב. הוא האמין שברבות הימים התלמידה המתנשאת תדע את הערך המוסף של כל התלמידות בכיתה ומידת החשיבות לשמור על קשרים טובים עם כולם. יועץ בית הספר הציג לפני הכיתה סיפורים שעניינם בערכים וקבלת האחר, כדי לתת מודלים של התנהגות ראויים במיוחד לפני התלמידה הדוחה.

הדילמה הארבע עשרה היא בהיותו יועץ חינוכי וחבר בסגל ההוראה, האם לגלות סולידריות והזדהות ולהשתתף בשביתה שקראו לה ועדי הורים וארגונים ציבוריים אחרים, דבר שיסייע לקבל את דרישותיהם מהשלטונות. או ללכת בגישה הפוכה והיא לציית להוראות של השלטונות ולא לגלות שום הזדהות או תמיכה עם השביתה.

ציטוט מדברי היועץ:

> לשביתה יש גם צדדים שליליים, התלמידים ובמיוחד שלומדים בבתי ספר על-יסודיים מפסידים חומר חשוב והשביתה במידה והתארכה תמנע מהם למידת החומר הדרוש. מצד שני, חשוב לשתף פעולה עם ועדי ההורים והוועדים הציבוריים כדי שיצליחו במאבקם.

במקרה הזה החליט יועץ בית הספר להשתתף בשביתה ולחזק את ידי הנאבקים, וכך הוא נקט גישה פתוחה ולא ציית להוראות שמונעות ממנו להשתתף בשביתה.

ב. גישה מסורתית ושמרנית להתמודדות עם דילמות מוסריות

הדילמה השביעית עסקה בתלמיד שלעג לתלמיד אחר בכיתה עקב טעותו בהגיית מילים במהלך דבריו.

ציטוט מדברי היועצת:

> הדילמה היא האם להעניש בחומרה את התלמיד שלעג לתלמיד שטעה בהגייה כי הוא פגע בו בצורה קשה או להתעלם מהמקרה.

במקרה הזה יועץ בית הספר החליט להעניש את התלמיד ולשוחח אתו על הטעות שעשה והפגיעה הנפשית שגרם לצד השני. הנושא לא עלה לדיון לפני הכיתה, אלא היועץ הוכיח לתלמיד את הטעות שלו בקביעת ענישה הולמת לחומרת מעשיו ודבריו.

הדילמה השמינית עסקה בתלמידה שהעתיקה בזמן בחינה. המשגיחה בבחינה שהיא גם היועצת, הבחינה שהתלמידה השתמשה בחומר שאסור לשימוש. הדילמה היא האם לגשת לתלמידה לפני כולם ולהודיע לה על נושא ההעתקה, או לשוחח עמה בנפרד על המקרה אחרי סיום הבחינה.

ציטוט מדברי היועצת:

> במהלך הבחינה הבחנתי בתלמידה המשתמשת בחומר נוסף – דפים נוספים תוך כדי הכתיבה [...] ורק אחרי שהייתי משוכנעת שהיא מרמה ניגשתי אליה וביקשתי שתיגש אלי עם הדפים.

המשגיחה שהיא יועצת בית הספר, עירבה את רכזת הבחינות ובהסתמך על העדות שלה, בחינתה של התלמידה נפסלה.

הדילמה התשיעית עסקה בתלמיד שחסך סכום כסף עבור השתתפות בטיול השנתי של הכיתה. לפני הטיול אביו של התלמיד נזקק לכסף וביקש מבנו את כל הסכום שהוא חסך. משמעות הדבר הייתה שהתלמיד לא יוכל להשתתף בטיול. הדילמה היא האם לוותר על השתתפותו של התלמיד בטיול כי אביו לקח בחזרה את כל הסכום ששילם, או בכל זאת לנסות ולמצוא מקורות חלופיים לתשלום ולגרום להשתתפותו של התלמיד בטיול.

ציטוט מדברי היועצת:

> אביו של התלמיד נזקק לכסף באופן פתאומי וכתוצאה מכך הוא ביקש מבנו שייתן לו את כל הכסף שכבר חסך ולוותר על ההשתתפות בטיול.

דעתה של היועצת הייתה שהתלמיד אכן ייקח את כל הכסף ששילם לבית הספר בחזרה וייתן אותו לאביו ובכך יוותר על השתתפותו בטיול. במקרה זה לא בוצעה הערכה של גודל הנזק הנפשי והחברתי שצעד כזה עלול לגרום לתלמיד עם לקויות למידה. היועצת לא ניסתה למצוא פתרון אחר לדילמה כדי לאפשר לתלמיד להשתתף בטיול ולתרום לשילובו בכיתה.

הדילמה העשירית עסקה בקבוצת תלמידים שהחליטו להפתיע את המורה שלהם בעשיית מסיבה לכבוד יום ההולדת שלו. ההכנות למסיבה נעשו ללא שיתוף פעולה או בלי ידיעתו של המורה. הדילמה הייתה האם להמשיך במסיבה שהכינו התלמידים מתוך מתן כבוד

והערכה לפועלם, או להפסיק את המסיבה עקב סירובו הקשה של המורה שעבורו נערכה יום ההולדת.

ציטוט מדבריה של היועצת:

> תגובתו של המורה הייתה קשה מאוד, בטענה שהכול נעשה ללא ידיעתו, מה גם שלפי דבריו דבר כזה מנוגד לנוהל יום עבודה תקין בבית ספר על-יסודי [...] המורה הביע חשש גדול, וביקש שהמסיבה תבוטל.

תגובת המורה הייתה קשה והעידה על אי מוכנות לחרוג מהנהלים וממערכת הלימודים הקבועה. המורה ביקש מהתלמידים לבטל את המשך המסיבה, אף שיועצת בית הספר תמכה בקיום אירוע מצומצם וקצר.

הדילמה השתיים עשרה עוסקת בשתי תלמידות חברות, כאשר אחת מהן תלויה ונגררת אחרי השנייה עד כדי שאחת מהן מנצלת את השנייה ומבקשת ממנה לשרת אותה בענייניה האישיים. הדילמה היא האם להתערב בנושא ולמנוע ניצול אחת את השנייה, או להתנהג כרגיל, בתקווה שהתלמידה המנוצלת תמצא את הדרך להשתחרר מהתלות שלה עם השנייה.

ציטוט מדבריו של היועץ:

> אחת מהן נגררת אחרי השנייה, כאשר השנייה מנצלת אותה לענייניה האישיים.

במקרה זה יועץ בית הספר כן התערב. הוא נפגש עם כל אחת מהתלמידות, ולאחר מכן קיים מפגש משותף עם שתיהן והסביר להן דרכי התנהגות ראויים בין חברות בבית הספר. הוא גם איים על שתיהן בענישה קשה במידה שהמצב לא השתנה.

הדילמה השלוש עשרה היא בדבר קיום אירוע חברתי בביתו של אחד התלמידים. האירוע מוגדר כבעייתי כיוון שיש חשש שכמה תלמידים בעייתיים שאמורים להשתתף בו יכולים לחבל ברכוש של הבית המארח. הדילמה היא האם על היועץ להתערב באירוע ולמנוע את קיומו מחשש שהתלמידים הבעייתיים יחבלו בביתו של התלמיד המארח או שהוא יתנהג כאילו לא ידע, ולהשאיר את התלמיד המארח להתמודד לבד עם התלמידים הבעייתיים.

ציטוט מדבריו של מחנך הכיתה שהוא גם יועץ בית הספר:

> בכיתה יש קבוצה של תלמידים שמוכרים כבעייתיים מאוד ועלולים לחבל ולהשחית חפצים בבית התלמיד המארח שבו נערכת המסיבה.

כאן יועץ בית הספר החליט להתערב ואסר על התלמידים לקיים את האירוע, ולא נתן לתלמיד המארח ולכל השאר לקיים את האירוע. הוא דיבר איתם ישירות, והסביר להם את הסכנה בנושא, ונתן להם הוראה מפורשת בדבר איסור קיום האירוע.

הדילמה החמש עשרה עוסקת בתלמידה שלומדת בבית הספר שניגשה לבחינת בגרות בהיסטוריה ואביה משמש מורה להיסטוריה באותו בית ספר. בזמן הבחינה אביה של התלמידה נכנס לכיתה ונתן לה את הפתרונות לשאלות. הדילמה היא האם יועץ בית הספר ידווח לממונים על האירוע ויסכן את עתידו ופרנסתו של המורה להיסטוריה בבית הספר, או להתנהג כרגיל, דבר שייחשב לא חינוכי ולא מוסרי ולאפשר לתופעות אלו של אי שמירה

על טוהר הבחינות להישנות בבית הספר ובחברה.

ציטוט מדבריו של היועץ:

...המורה להיסטוריה נכנס לכיתה שבו לומדת בתו ונתן לה חומר כתוב עבור השאלות שמופיעות בטופס הבחינה כדי שתעתיק אותן על מחברה הבחינה.

במקרה זה יועץ בית הספר החליט לא לדווח לאיש, ונקט בגישה המסורתית, והיא שמירה על האינטרס האישי הקודמת לשמירה על האינטרס הציבורי.

דיון וסיכום

מטרתו העיקרית של מחקר זה הייתה לבחון את דרכי ההתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות בקרב יועצים ויועצות חינוכיים בבתי ספר על-יסודיים לתלמידים עם לקויות למידה.

במחקר השדה רואיינו חמישה עשר יועצים ויועצות חינוכיים שהתבקשו לספר על דילמות חברתיות ומוסריות שפגשו בשנות עבודתם. נוסף על כך, הם התבקשו לתאר דרכי ההתמודדות שנקטו עם הדילמות המגוונות.

מניתוח הדילמות שנבדקו במחקרנו, עולים שני סוגים של תפיסות: האחת מביאה לידי התמודדות פתוחה ודמוקרטית עם הדילמה, והשנייה לידי התמודדות סגורה ושמרנית.

ההתמודדות עם דילמות בגישה פתוחה ודמוקרטית אופיינה בהכנה של תכניות טיפול הולמות המותאמות לצרכיהם המיוחדים של התלמידים מתוך ניהול מעקב צמוד מצד יועצת בית הספר. כמו כן, גישת התמודדות זו ערבה למציאת פתרונות יצירתיים לבעיות שהתעוררו במהלך הפעילות השוטפת בבית הספר. גישה זו שמה דגש בהפנמה מצד התלמידים של תוצאות התנהגותם החריגה והפוגענית בפגישה אישית עם היועצת או בהעלאת הנושא לדיון בכיתה בהצגת מקרים דומים ודיון במקרים אלה (מסלובטי, 2000).

אפיונים אלה של הגישה הפתוחה והדמוקרטית להתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות מתיישבים עם המודל החמישי – השיח השלם – על פי התאוריה של אוזר ואלטהוף (Oser & Althof, 1993). על פי מודל זה, המורה מאפשר קיום משא ומתן כולל בין כל הנוגעים בדבר ושותפות באחריות לקבלת ההחלטות ולביצוען (מסלובטי, 2000).

כמו כן הגישה הפתוחה והדמוקרטית להתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות מתיישבת עם גישת "הילד במרכז". גישה זו צמחה מתוך תאוריות חינוך פרוגרסיביות.

ג'ון דיואי היה ממפתחיה הבולטים של הגישה בספרו "דמוקרטיה וחינוך". דיואי (בתוך Jonas, 2011; Pieratt, 2010) שאף ליצור תהליך חינוכי המבוסס על התנסויות למידה רלוונטיות עם הסביבה שערכן ארוך טווח. על פי דיואי, החינוך צריך להיות מכוון לתחומי העניין של הילד, לצרכיו ולהתפתחותו. בעוד שהחינוך המסורתי מבוסס על העברת אמות מידה וכללי התנהגות, מסירת ידע וכללים מעולם המבוגרים אל עולם הילדים, החינוך הפרוגרסיבי דוגל בטיפוח אישיותי של הילד, פעילות חופשית ולימוד מתוך התנסות.

לעומת זאת הטיפול בדילמות בגישה מסורתית ושמרנית אופיין בקביעת ענישה הולמת לחומרת המעשים של התלמידים, באמצעות היועץ עצמו או באמצעות עירובם של גורמי סמכות בית ספריים אחרים. זאת בלא מתן הזדמנות לתלמידים להפנים את חומרת מעשיהם ולפעול לתיקונם. כמו כן ההתמודדות עם הדילמות בגישה זו אופיינה בהיענות לעקרונות המסורת בלי התחשבות בצורכי התלמידים מתוך היצמדות לנהלים.

אפיונים אלה של הגישה המסורתית והשמרנית להתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות מתיישבים עם מודלים 1-4 על פי התאוריה של אוזר ואלטהוף (Oser & Althof, 1993) הכוללים הימנעות, העברת סמכויות, קבלת החלטות חד-צדדיות וניהול שיח לא שלם.

על פי הטיפולוגיה ששימשה במחקר זה נבחנו דרכי התמודדות של יועצים חינוכיים עם דילמות חברתיות ומוסריות לפי שתי גישות מנוגדות: גישה פתוחה ודמוקרטית או גישה מסורתית ושמרנית. בספרות המחקרית מוצעות גישות פדגוגיות אחרות שבאמצעותן אפשר לבחון את דרכי ההתמודדות עם דילמות אלה. נתמקד בשלוש גישות עיקריות: א. הגישה הביהביוריסטית; ב. הגישה הקונסטרוקטיביסטית; ג. הגישה הקוגניטיביסטית (Ertmer & Newby, 2013).

על פי הגישה הביהביוריסטית, התהליך החינוכי הוא שינוי בהתנהגות הניתן לצפייה, ומתרחש דרך גירוי ותגובה. הדגש הוא בחיזוק התגובה הרצויה המגדיל את הסיכויים שתגובה זו תחזור על עצמה בהופעת הגירוי המתאים (Ertmer & Newby, 2013).

דרכי התמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות על פי הגישה הביהביוריסטית תכלולנה תרגול שינון וחזרה, יצירת רצף הדרגתי ומתן משוב מיידי. ההתמודדות עם הדילמות תכוון להקניית מיומנויות שגרתיות ואוטומטיות כאשר תפקידו של היועץ החינוכי יתמקד באימון, העברת ידע ומתן משוב (Raina, 2011).

בתהליך ההתמודדות עם הדילמות אין ניסיון לקבוע את מבנה הידע של התלמיד או לקבוע אילו תהליכים מנטליים הכרחיים עבורו. התלמיד מאופיין כמגיב לתנאים הסביבתיים ואין לו תפקיד אקטיבי בגילוי הסביבה. הפקטור העיקרי הוא ארגון הגירויים והתוצאות בתוך הסביבה. אסטרטגיות ההתמודדות תהיינה מכוונות לבנייה וחיזוק של קשרי גירוי תגובה מתוך שימוש בחיזוקים. הדגש הוא בתוצאות התנהגותיות שאפשר לצפות בהן ולמדוד אותן. היועץ החינוכי מצופה לארגן את התנאים הסביבתיים כך שהתלמיד יגיב תגובה הולמת לגירויים המוצגים לו.

תיאור זה תואם לכמה מהדילמות שנזכרו, כמו התלמיד שלעג לתלמיד אחר עקב טעות בהגיית מלים במהלך דבריו, או התלמידה שנתפסה בהעתקה בזמן הבחינה. במקרים אלה היועץ הגיב בענישה כלפי התלמידים ללא עריכת דיונים מקדימים. כלומר היועץ לא נתן הזדמנות שהתלמידים יבינו את הטעות שלהם וייתכן שבעצמם יחזרו ממעשיהם, אלא הוא נקט דרך של ענישה עקב טעות שהם עשו.

על פי הגישה הקונסטרוקטיביסטית, התהליך החינוכי הוא תהליך אקטיבי שבו תרומות התלמיד אינן פחותות מתרומות המורה. הלמידה מתבצעת בתהליך של עשייה, בדרך של הבניית ידע ואחריותו של הלומד על הידע. יכולותיו של התלמיד בלמידה מתפתחות לצד

התפתחות הקוגניציה וכל אחד מהשלבים מתבסס על השלב הקודם מתוך אינטראקציה עם סביבתו בתהליך פעיל (Richardson, 1997).

על פי הגישה הקונסרוקטיביסטית הידע הוא פונקציה של האופן שבו התלמיד יוצר משמעות מתוך התנסויותיו. התלמיד מסנן מידע מהעולם כדי ליצור מציאות ייחודית משלו. התנסות אינדיבידואלית ישירה עם הסביבה היא בעלת חשיבות מכרעת בהבניית הידע. התלמיד יוצר משמעות ולא רוכש אותה. אין משמעות "נכונה" קבועה מראש. התלמיד לא מעביר מידע מהעולם החיצון לתוך זכרונו, אלא בונה פרשנות אישית מהעולם המבוססת על התנסות אישית ואינטראקציה עם הסביבה. לפיכך הייצוג הפנימי של ידע ניתן לשינוי. אין מציאות אובייקטיבית שהתלמיד צריך לדעת (Richardson, 1997).

כדי להבין את הלמידה, יש לבחון את ההתנסות הממשית. פקטורים של התלמיד ושל הסביבה הם בעלי חשיבות, שכן האינטראקציה ביניהם יוצרת את הידע. ההתנהגות נקבעת על פי המצב, וכל פעולה נתפסת כפרשנית של הסיטואציה הנוכחית המבוססת על היסטוריה שלמה של אינטראקציות קודמות. לכן חשוב שהלמידה תתרחש במצבים מציאותיים ושמשימות הלמידה תהיינה רלוונטיות להתנסויות חיים של התלמיד.

דרכי ההתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות על פי הגישה הקונסטרוקטיביסטית תכלולנה פעילות הבנייתית הדרגתית הממוקדת בהקשר ומערבת היבטים חברתיים מתוך תפיסת היסוד שידע איננו מנותק מהיודע. הפוקוס הוא על יצירת כלים קוגניטיביים המשקפים את הקונטקסט התרבותי, התובנות וההתנסויות של התלמיד. אין צורך בהקניית מושגים או פרטים קבועים או מופשטים. היועץ צריך להשתמש בפעילות (פרקטיקה), מושג (ידע) ותרבות (קונטקסט). יש להשתמש במשימות אותנטיות הצומחות מתוך קונטקסט בעל משמעות (Richardson, 1997).

היועץ החינוכי יזהה תפיסות שגויות ראשוניות והטיות שנרכשו בשלב מוקדם, ויעשה דיון בתפיסות אלה ובמידת הצורך הן ישונו.

תפקידו של היועץ החינוכי לסייע לתלמיד לבחון בחינה אקטיבית סביבות או נושאים מורכבים שיגרמו לו לחשוב כמומחה בתחום. הידע איננו מופשט אלא קשור לסביבה ולהתנסויות שהתלמיד מביא עמו. יש לעודד את התלמיד להבנות את הידע ולתקף אותו בדיון חברתי (משרד החינוך, 2017).

היועץ ישתמש במשימות תלויות הקשר מציאותי, במודילינג ובאימון התלמיד לביצוע מתוך מומחיות, בהצגה של פרספקטיבות מרובות, בדיון חברתי מתוך הדגמה ממצבי חיים, שימוש במודעות רפלקטיבית ומתן הדרכה לגבי שימוש בתהליכים קונסטרוקטיביים.

לסוג זה של דיון, ראוי ליידע כמה מהדילמות שנזכרו, כמו התלמיד שנחשב לליצן הכיתה ומפריע בתדירות גבוהה במהלך השיעורים או התלמיד שהתנהג בבוטות בבית הספר. בשני המקרים קיימה יועצת בית הספר דיונים עם התלמידים, שיתפה את מחנכי הכיתות ואת הורי התלמידים, כדי שהתלמידים יפנימו את הטעות שלהם, והלמידה היא בונה עם אזכור דוגמאות מהחיים. היא הצליחה לפתור את שני המקרים מתוך שימת דגש בבעיה

והעלאת מידת חומרתה לפני התלמידים. היועצת ניהלה כמה דיונים כדי לוודא שהתנהגויות אלה לא יחזרו על עצמן שוב.

על פי הגישה הקוגניטיביסטית, התהליך החינוכי מתבסס על תהליכים מנטליים-קוגניטיביים מורכבים, כגון חשיבה, פתרון בעיות, שפה, יצירת מושגים ועיבוד מידע. הדגש הוא ברכישת ידע כתהליך מנטלי הכולל קידוד פנימי. התלמיד נתפס משתתף אקטיבי מאוד בתהליך החינוכי.

דרכי ההתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות על פי הגישה הקוגניטיביסטית תכלולנה הסבר, הדגמה, פרקטיקה ומתן משוב. הדגש הוא בפעילות המנטלית של התלמיד המביאה לידי תגובה ולכן יש לפעול לתכנון מנטלי, הצבת מטרות וארגון אסטרטגיות יעילות של עיבוד מידע. חשוב לשים לב כיצד התלמיד מקודד, מעבד, מתרגל, מאחסן ושולף את המידע. ההתמקדות היא במחשבות של התלמיד, באמונותיו, בעמדותיו ובערכיו כבעלי השפעה על התהליך החינוכי. המטרה היא לשנות את התנהגות התלמיד ולהרגיל אותו להשתמש באסטרטגיות הולמות. הבנתו של התלמיד נתפסת מורכבת מבסיס ידע בצורת חוקים, מושגים והבחנות. בשל הדגש במבנים מנטליים, הגישה הקוגניטיביסטית מתאימה יותר להסבר צורות מורכבות של למידה (חשיבה, פתרון בעיות, עיבוד מידע) (Lemmens, Derubeis, Arntz, & Peeters, 2016).

על פי הגישה הקוגניטיביסטית, יתמקד היועץ החינוכי בפרה-דיספוזיציה של התלמיד (כיצד התלמיד מפעיל, משמר ומכוון את תהליך הלמידה), יתכנן את הלמידה כך שתכלול הפנמה מתוך התמקדות במבנים המנטליים של התלמיד וינסה להפוך את הידע לבר-משמעות עבור התלמיד. היועץ יסייע לתלמיד לארגן מידע חדש ולקשור אותו למידע קיים השמור בזיכרונו. היועץ יתבסס על מבנים מנטליים או סכמות ויארגן את המידע כך שהתלמיד יהיה מסוגל לקשר מידע חדש עם מידע קיים באופן שיהיה בעל משמעות בעבורו. על פי הגישה הקוגניטיביסטית התלמיד מביא התנסויות למידה רבות לסיטואציה החינוכית שיכולות להשפיע על תוצאותיה. בתהליך החינוכי נקבע האופן היעיל ביותר שלפיו יש לארגן מידע חדש כך שישתלב עם הידע הנרכש הקודם של התלמיד, יכולותיו והתנסויותיו וייטמע במבנה הקוגניטיבי של הלומד (Lemmens, Derubeis, Arntz, & Peeters, 2016).

תיאורים אלה מתיישבים עם חלק מהדילמות שהוצגו, כמו התלמיד שביקש לא להשתתף בפרויקט לימודי עקב מצב כלכלי חמור, או התלמידה שלקחה חלק מהכסף לכיסה האישי שהכיתה אספה לצורך קניית מתנה עבור תלמיד ששבר את רגלו. במקרים אלה יועצת בית הספר חשבה חשיבה יצירתית, מתוך התבססות על תהליכים מנטליים ויצירתיים, ללא העלבת התלמידים לפני כולם.

הטיפולוגיה ששימשה במחקר זה להבחנה בין שתי הגישות הפדגוגיות המנוגדות (גישה פתוחה ודמוקרטית לעומת גישה מסורתית ושמרנית) מייצגת את דרכי ההמשגה הרחבות ביותר מתוך עיסוק בהתפתחויות ובשינויים שחלו בתחום החינוך ומכילה בתוכה את שלוש הגישות הפדגוגיות שתוארו לעיל (הגישה הביהביוריסטית, הגישה הקונסטרוקטיביסטית והגישה הקוגניטיביסטית). ראוי לייצג את שלוש הגישות הללו על גבי ציר רצף: ביהביוריסטי – קוגניטיביסטי – קונסטרוקטיביסטי, כאשר הפוקוס משתנה

לאורך ציר זה מהעברה פסיבית של עובדות ורוטינות ליישום אקטיבי של רעיונות ופתרון בעיות. עקרונות הגישה הקונסטרוקטיביסטית והגישה הקוגניטיביסטית תואמים את הגישה הפתוחה והדמוקרטית ואילו עקרונות הגישה הביהביוריסטית תואמים את הגישה המסורתית והשמרנית (Maslovaty, 2007).

נשאלת השאלה האם הגישות הפדגוגיות המגוונות להתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות נבדלות מבחינת יעילותן? בהינתן כי התהליך החינוכי מורכב ומושפע מידע קודם של התלמיד, נראה כי יעילות הגישה היא תלוית מצב. התהליך החינוכי דינמי ומושפע מפקטורים רבים. זהו תהליך של שינוי מתמשך. גישה פדגוגית מסוימת עשויה להיות יעילה עבור לומד חדש הפוגש בגוף ידע מורכב בפעם הראשונה, אך היא אינה אפקטיבית או מאתגרת עבור לומד המכיר יותר את התכנים הנלמדים. נוסף על כך, הוראת עובדות שונה מהקנייה של מושגים או דרכי פתרון בעיות.

במקום לשאול מהי הגישה הטובה ביותר, יש לבחור מבין הגישות האחרות בהתאם למצבי ההתמודדות השונים עם הדילמות החברתיות והמוסריות, וזאת בהתאם לעקרון האקלקטיציזם השיטתי (Systematic Eclecticism). במצבי התמודדות עם דילמות המערבים הפרה של כללים וקודים התנהגותיים, הבהרה של הכללים יכולה להיעשות בדרך של שינון, חזרה, ומתן משוב מיידי המאפיינים את הגישה המסורתית והשמרנית. במצבי התמודדות עם דילמות המערבים פתרון בעיות הקשורות להתנסויות אישיות של התלמיד, הבניית ידע ועיון בתהליכים מנטליים מורכבים, הגישה הפדגוגית הפתוחה והדמוקרטית עשויה להתאים יותר (Tirri, 1997).

עקרון האקלקטיציזם השיטתי נתמך גם בספרות המחקרית. במחקרה של מסלובטי (2000) נמצא כי מורים מעדיפים אסטרטגיות התמודדות מסוימות עם דילמות חברתיות ומוסריות בהתאם לאפיון הדילמה. בנושאי יושר והגינות מרבים בשיח אישי ובנושאי אלימות מרבים בשיח כיתתי.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

המחקר הנוכחי הסתייע בשיטת מחקר איכותנית בלבד. על כן מסקנותיו תלויות הקשר ומבוססות על הסובייקטיביות ופרשנותה שהן עצם מהותה של מתודולוגיה זו. הכללה, תוקף ומהימנות שמשמשים מדדים לאיכות המחקר הם בעלי משמעות במחקר האיכותני רק בקשר לפרספקטיבה המוצהרת של החוקר (שקדי, 2007).

במחקר הנוכחי בחרו המשתתפים לחשוף התנסויות ועמדות מסוימות וייתכן שלא חשפו אחרות. כמו כן הניתוח התרכז בתמות שבחרו עורכי המחקר ובשל כך לא היה ייצוג מלא לכלל התמות האפשריות.

במחקרי המשך מומלץ לבדוק את שאלות המחקר גם באמצעות שיטות מחקר כמותיות ולהרחיב את היקפה של אוכלוסיית המחקר. כמו כן, מומלץ לבדוק את הקשר בין דרכי ההתמודדות עם דילמות חברתיות ומסורתיות לגורמי רקע אישי ומקצועי של היועצים והיועצות החינוכיים.

המלצות והשלכות פדגוגיות

באמצעות הידע הנצבר יהיה אפשר לפתח תכניות התערבות ממוקדות שיביאו לידי פיתוח דרכי התמודדות יעילות יותר עם דילמות מסוג זה. כמו כן יהיה אפשר להכשיר את היועצים והיועצות החינוכיים מתוך חשיפתם למגוון רחב של דילמות חברתיות ומוסריות העשוי לעלות במהלך עבודתם המקצועית בבתי הספר. בעת הכשרה זו יוכלו המשתתפים לשקול היטב את עמדתם המוקדמת מתוך העמדות החדשות שנחשפו אליהן ולפתח חשיבה מחודשת לנוכח מורכבות הבעיה ונימוק העמדות הנגדיות.

מקורות

אבו-עסבה, ח' (2001). דילמות וסוגיות בחינוך ערכי בבית-הספר הערבי בישראל. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 441-479). ירושלים: משרד החינוך.

בודנרו, ד' (1994). **האווירה הדמוקרטית כפי שהיא נתפסת על ידי מורים ותלמידים במסגרות שונות של החינוך העל יסודי** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

בן עזרא, ג' וזילברמן, ד' (2001). **הייעוץ החינוכי והגישה המערכתית**. ירושלים: משרד החינוך.

גלבוע, א' (1990). **מחשבת חינוך מאלף עד תו**. תל אביב: איתאב וזמורה ביתן.

גלבוע, א' (1995). **אחרי הצלצול: מדריך אנציקלופדי ליסודות החינוך**. תל אביב: איתאב.

דושניק, ל' וצבר בן-יהושע, נ' (2000). בין כוונה ליכולת: דילמות אתיות של מורים בישראל של שנות ה-90. **מגמות**, **מ**(3), 442-465.

הראל, א' (2001). **תפיסת ה"אקלים" הדמוקרטי הבית-ספרי המצוי והרצוי והנטייה לאישיות סמכותנית של מורים ותלמידים במסגרת החינוך העל-יסודי הממלכתי והממלכתי דתי** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

לם, צ' (1990). **ההגיונות הסותרים בהוראה: מבוא לדידקטיקה**. מרחביה: ספרית פועלים.

מדינת ישראל. (1949). **חוק לימוד חובה, תש"ט – 1949.**

מדינת ישראל. (1953). **חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג – 1953.**

מדינת ישראל. (1988). **חוק חינוך מיוחד, התשמ"ח-1988**. (כולל התיקונים שנערכו בשנים: 1989, 1990, 2000, ו-2002).

מסלובטי, נ' (2000). דרכי התמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות בבית הספר היסודי הממלכתי-דתי: העדפות המורים ואפיוני המורים. **מגמות**, **מ**(4), 617-635.

מסלובטי, נ' ועירם, י' (עורכים). (2002). **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים**. תל-אביב: רמות.

עאזם, א' (2004). **הקשר בין משתני רקע אישי ומקצועי ותפיסת הקונטקסט הבית ספרי לבין שמרנות ופתיחות בקרב מורים ערביים בבתי-ספר יסודיים בישראל** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

פריירה, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים** (כ' גיא, מתרגמת). ירושלים: מפרש.

פישרמן, ש' (2008). התמודדות עם קונפליקטים בכיתה. בתוך ש' צדקיהו, ש' פישרמן, נ' עילם וח' רונן (עורכים), **חינוך כיתה** (עמ' 120-144). תל אביב: מכון מופ"ת.

פלג, ח' וברנהולץ, י' (2003). **ניהול דיוני דילמה לקידום החשיבה המוסרית: על פי התיאוריה של לורנס קולברג להתפתחות החשיבה המוסרית**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, מינהל חברה ונוער.

פרידמן, י' (2006). אתיקה במחקר החינוך: החוקר, הנחקר והמדע. **שבילי מחקר, 13**, 17-27.

צבר בן יהושע, נ', דושניק, ל' וביאליק, ג' (2007). **מי אני שאחליט על גורלם? דילמות אתיות של מורים**. ירושלים: מאגנס.

צדיק, י' (2003). **תרומת תפיסת דמות ה"תלמיד הרצוי", ההקשר הבית-ספרי והרקע האישי והמקצועי של מורים בחטיבה העליונה להסבר אסטרטגיות ההוראה המיושמות בכיתה** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

קלינגמן, א' (1982). **הייעוץ החינוכי בבית הספר**. ירושלים: השרות הפסיכולוגי-יעוצי במשרד החינוך והתרבות.

רביב, ע' (2002). **הקשר בין משתני הרקע האישי והמקצועי של המורים ותפיסת הקונטקסט הבית ספרי לבין השימוש בשיטות הערכה חלופיות ומידת שביעות הרצון מהמקצוע** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

השירות הפסיכולוגי ייעוצי. (2016). לקות למידה – הגדרה. **שפ"ינט**. אוחזר מתוך http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/LikuyeyLemida/lakutlemida.htm

השירות הפסיכולוגי ייעוצי. (2017). יועץ חינוכי בבית ספר של החינוך המיוחד. **שפ"ינט**. אוחזר מתוך http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/gapim/yeutz/YoetzSpecial.htm

שקדי, א' (2007). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. תל אביב: רמות.

שמחי, ל' (2010). **תפיסת תפקיד הייעוץ החינוכי בגיל הרך בקרב גננות ומפקחות** (עבודת גמר). מכללת בית ברל, כפר סבא.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Arlington, VA: Author

Bishara, S. (2015). Active and traditional teaching of mathematics in special education. *Creative Education, 6*, 2313-2324.

Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly, 26*(2), 43-71.

Jonas, M. E. (2011). Dewey's conception of interest and its significance for teacher education. *Educational Philosophy and Theory, 43*(2), 112-129.

Lemmens, L. H., Derubeis, R. J., Arntz, A., Peeters, F. P., & Huibers, M. J. (2016). Sudden gains in cognitive therapy and interpersonal psychotherapy for adult depression. *Behaviour Research and Therapy, 77*, 170-176.

Maslovaty, N. (2007). Negotiation in school. In H. Biedermann, F. Oser, & C. Quesel (Eds.), *Vom gelingen und scheitern politischer bildung: Studien und entwurfe* (pp. 283-298). Zurich: Ruegger Verlag.

Maslovaty, N., & Iram, Y. (1995). Studen`s images as perceived by practicing and prospective teachers. *Magister, 4*, 48-57.

Pieratt, J. R. (2010). Advancing the ideas of John Dewey: A look at the high teach schools. *Education and Culture, 26*(2), 52-64.

Osar, F. (1996). Kohlberg`s dormant ghosts: The case of education. *Journal of Moral Education, 25*(3), 253-275.

Oser, F., & Althof, W. (1993). Trust in advance: On the professional morality of teachers. *Journal of Moral Education, 22*(3), 253-275.

Raina, V. (2011). Between behaviourism and constructivism: Quality education in a multicultural context. *Cultural Studies, 25*(1), 9-24.

Richardson, V. (1997). *Constructivist teacher education*. London: Falmer.

Tirri, K. (1997). *Development a finish version of the just community approach*. Paper presented at the 7th EARLI conference, Athens, Greece.

נספח – הנוסח המלא של תיאור הדילמות ודרך ההתמודדות עמן כפי שעלה בראיונות

דילמה 1

אחד המורים פנה אלי לגבי אחד מתלמידיו שנחשב לליצן הכיתה. תלמיד זה מרבה לדבר ולהתלוצץ ובשל כך הוא גורם לשיבוש המהלך התקין של השיעורים. המורה מציין כי בהתחלה הוא העיר לו מספר פעמים, עד שהדבר הפך למטרד בלתי נסבל.

האמת היא שנושא הילד הזה ידוע לי, הוריו לא מוכנים לשמוע שהוא מפריע בבית הספר, ובכל פנייה אליהם הם מענישים אותו בשיא החומרה, וזה פוגע בו רבות, באישיותו ובהתפתחותו האישית, דבר שמונע ממני לפנות ולערב את הוריו. הודעתי למורה את הנסיבות שמונעות ממני לערב את ההורים, ועם זאת, נשתדל אנו בבית הספר להתמודד עם האירוע לבד ללא מעורבות ההורים, אפילו שמידת ההצלחה עדיין נמוכה.

הדילמה היא האם להמשיך ולחיות עם התלמיד בהתנהגותו המפריעה בבית הספר, ולנסות להסתדר אתו לבד בתחום ההתנהגותי וגם בתחום הלימודי או לחלופין לערב את הוריו אף שהם מענישים אותו בחומרה ובאכזריות רבה.

עד עכשיו העדפתי את הפתרון הראשון שאני וצוות המורים בבית הספר, נמשיך ללמד ולחנך את התלמיד ללא מעורבות ההורים בשל העובדה שהוא תלמיד עם לקות למידה, ולהבהיר לו את חומרת מעשיו ככל שיתרחשו.

דילמה 2

נכנסתי לכיתה אחרי ההפסקה הראשונה, אחרי שכל התלמידים חזרו וישבו במקומותיהם. נשאר בחוץ תלמיד אחד, אוכל ומדבר בפלאפון בקול רם, צעקני, ביקשתי ממנו לשתוק ולהיכנס לכיתה, כי השיעור עומד להתחיל. ופתאום פרץ בצעקות וכמעט תקף אותי. ויתרתי וחזרתי לכיתה. אחרי חמש דקות, ביקש התלמיד להיכנס ועוד הוא לועס ומדבר, ויתרתי על הוויכוח והעימות לטובת השיעור ושאר התלמידים והרשיתי לו להיכנס. ואני מרגישה כשהוא עצבני מאוד. במשך השיעור, המשיך לשלוח sms בצורה מוזרה. ושאר התלמידים צוחקים ושמחים.

בסיום השיעור, יצאתי מן הכיתה, והזמנתי אותו לבוא לפגישה כדי לברר את העניין וסיבות התנהגותו המוזרה, בפגישה הוא סיפר שחבר קרוב שלו חולה והוא עומד למות. ובכל זאת לא הצטער ולא ביקש סליחה. הרגעתי אותו בכוס מים, דיברנו על החיים והמוות והסברתי לו שהיה חייב לבקש סליחה, אבל במקרה זה אני מוותרת, והוא חזר לכיתה תוך הרגשה שהוא לא דובר אמת והוא לא נרגע. אז העברתי את העניין למחנך הכיתה, וביקשתי ממנו לדבר איתו ולהזמין את הוריו, המחנך נפגש איתו, שמע ממנו אותו סיפור על חברו. הזמנו את ההורים לפגישה, ואז התברר שאכן התלמיד לא דובר אמת, וכל הסיפור הוא שחברתו עומדת לעזוב אותו ולהגר לחו״ל. נפגשנו אני, המחנך וההורים עם התלמיד, ההורים ביקשו סליחה בשם בנם.

הדילמה היא איך לעודד את התלמיד ולהסביר לו אפילו שהוא נקשר לבחורה מסוימת ורצה אותה מאוד, אך לפעמים הדברים לא מסתדרים ביחד, ונאלצים להיפרד ולחפש אהבה חדשה. המשכתי אני, יועצת בית הספר, בטיפול בתלמיד כדי להבהיר לו שהוא חייב לקבל את המציאות החדשה, וממנה לצאת לקראת חיים חדשים עם כוחות מחוזקים.

דילמה 3

מקרה זה הועבר אלי על ידי אחד המורים להיסטוריה בבית הספר. באחד השיעורים שלו במקצוע ההיסטוריה בכיתה י', בנושא פרויקט משותף עם האוניברסיטה העברית בירושלים, לצורך הפרויקט יש להשתמש במחשב ובאינטרנט, כדי לענות על שאלות היסטוריות לגבי אירועים שקרו במהלך מלחמת העולם השנייה.

במהלך השיעור התלמידים נחלקים למספר קבוצות וכל קבוצה מקיימת שני מפגשים. המפגש הראשון הוא בנוכחות המורה כדי להסביר את השאלות ההיסטוריות, והמפגש השני, כל תלמיד עובד מביתו כשהוא צמוד למחשב ואינטרנט כדי לענות על השאלות ולשלוח את תשובותיו לאתר האוניברסיטה העברית.

אחד התלמידים ניגש אל המורה וביקש ממנו לא להשתתף בפרויקט. לאחר שהנושא הועבר אלי ונבדקה סיבת ההתנגדות להשתתף בפרויקט, התברר כי אין לתלמיד מחשב בבית והמצב הסוציו-אקונומי של משפחתו קשה מאוד. ביקשתי ממנו שיגיע לישיבה איתי, והוא הסביר לי בפגישה על המצב הכלכלי הקשה והביע נכונות להשתתף אם אני אמצא פתרון אחר.

הדילמה היא האם לקבל את בקשתו של התלמיד היות ואין לו מחשב בבית וכך לא יוכל להשתתף בפרויקט למרות הפסדו מבחינת לימודים, או לנסות ולמצוא פתרון יצירתי כדי שהתלמיד ילמד עם כולם וייהנה מהפרויקט.

הצעתי הייתה, כאשר ביקשתי מתלמיד אחר שיש לו מחשב בבית לארח אצלו את התלמיד שאין לו מחשב, ומשם יענה על השאלות וישלח לאתר האוניברסיטה העברית. התלמיד הסכים והשתתף בפרויקט וגרם להצלחה וגאווה לעצמו ולכל קבוצת כיתתו.

דילמה 4

לאחר שהחזרתי מבחנים ועברנו על התשובות הנכונות הודעתי לתלמידים שיש באפשרותם לגשת לבירורים אישיים.

אחד התלמידים קם ממקומו וצעק "המורה טעית בחישוב הציון שלי, מגיע לי ציון מלא".

הדילמה הייתה האם לקבל את בקשתו של התלמיד והתנהגותו המזלזלת ולתקן לו את הציון, או מיד לדחות את בקשתו עקב התנהגותו הלא ראויה כלפי.

אני בתורי, חייכתי אליו ואמרתי "איך אתה חושב שאתה יכול להעביר לי את אותו מסר בצורה שתגרום לי להסכים להקשיב לך?" (במהלך השנה אני תמיד מדברת על דרך ארץ ונימוס – מהו כבוד ואיך לכבד את הדעה של האחר).

התלמיד חייך ואמר: "סליחה, המורה אני חושב שטעית בחישוב הציון שלי".

דילמה 5

בתקופת המבחנים המורים מתבקשים על ידי הנהלת בית הספר להשגיח על התלמידים בנאמנות וברצינות. משימה זו נחשבת בעיניי לאחת המשימות הקשות ביותר, כי אתה חייב לשמור על טוהר בחינתך מצד אחד ועל יחסים טובים עם התלמידים מצד שני.

באחת הבחינות בכיתה י״ב, עברתי בין התלמידים לשאול לשלומם ולהשכין אווירה נוחה בחדר בזמן הבחינה.

כשהתקרבתי לאחת התלמידות שלי, היא התפרצה והחלה לצעוק בלי סיבה. ניסיתי להשתיק אותה בצורה נחמדה, לצערי אני גם לא הצלחתי להבין או לעכל את התנהגותה. לאורך כל השנה שלימדתי אותה, לא נתקלתי בשום בעיה איתה. האחראים בבית הספר העבירו אותה לכיתה אחרת והמנהל ביקש שנשב ביחד עם התלמידה לאחר סיום הבחינה.

לפי הטענות שלה אני העלבתי אותה באחד המבחנים הקודמים. האמת היא שלא היה שום עלבון מצדי, והתלמידים נדהמו מההתנהגות שלה.

התלמידה התנצלה לפניי בלי להיות משוכנעת בטעות שבהתנהגות שלה. היא עירבה את ההורים, ורכז השכבה הזמין אותם. האם התקשרה אלי הביתה והסברתי לה את התנהגות בתה בכיתה, והיא קיבלה את ההסברים שלי. הזמנתי אותה שתגיע לבית הספר. ישבנו והצגתי לפניה שוב את התרחשות האירועים. האם נדהמה לשמוע מה באמת קרה ואיך הבת שלה התפרצה והעליבה אותי במילים הגסות שהשתמשה בהן. האם ביקשה מהבת כמה פעמים להתנצל, הבת אכן התנצלה בלי שתהיה משוכנעת בטעות שלה.

הדילמה היא איך לגרום לה להבין את חומרת מעשיה וגודל הטעות שעשתה, כדי שהתנהגויות כאלו לא יחזרו שוב. יש לציין גם כי מדובר בתלמידה חכמה ופיקחית מאוד.

לאחר האירוע, אחרי שהדברים נרגעו, הזמנתי אותה לסדרה של מפגשים איתי, כדי להבהיר לה את פרטי האירוע וההתנהגות הפסולה שלה. בסוף התברר שהתחילה להשתכנע בדבריי ולהבין מדוע היה עליה להתנצל.

דילמה 6

נוסף לעבודתי כיועצת חינוכית בבית הספר, אני משמשת גם מחנכת כיתה י׳. אחד התלמידים בכיתה שבר את רגלו ובשל כך הוא נעדר תקופה ממושכת מבית הספר, והחלטנו, אני ותלמידי כיתתו, לבקר אותו בבית. התלמידים אספו סכום מסוים שניתן לאחת התלמידות לקנות בו מתנה בחנות בשכונתה. נודע לי לאחר מכן שהמתנה נקנתה על ידי חברתה הטובה של התלמידה, והיא נטלה לעצמה חלק מהסכום ולא כל מה שהיא קיבלה מאתנו הוציאה תמורת המתנה שקנתה.

הדילמה היא האם להודיע לה במעשיה ובכך לגרום לה תסכול ובושה גדולה לפניי ולפני תלמידי הכיתה ולהרבות בקשייה מעבר לכך שהיא תלמידה עם לקויות למידה, או להתעלם מהידיעה.

לאחר מחשבה רבה, החלטתי לא להודיע לה ולגרום לה מבוכה גדולה עד כדי שבירה. אך במקביל נתתי לכל הכיתה שיעורים בערכים ומוסר, והצגתי לפניהם מקרים דומים מאוד למקרה של התלמידה שלנו, עד שהבינה את המסר אך לא הצבעתי עליה במישרין.

דילמה 7

באחד השיעורים שלי, תלמיד מצוין שלומד בכיתה י' מדעית מוגברת, לעג למישהו כאשר טעה בהגיית מילים במהלך הדיבור.

הדילמה היא האם להעניש בחומרה את התלמיד שלעג לתלמיד שטעה בהגייה כי הוא פגע בו בצורה קשה או להתעלם מהמקרה.

אחרי התלבטות החלטתי כן לדבר אתו ביחידות על העניין תוך כדי מתן ענישה הולמת. נראה לי שהוא הבין את גודל הטעות שהוא עשה ונרתע גם מהענישה שקיבל, וכעת הוא לא חוזר על התנהגויות מסוג אלה שוב, כמו ללעוג לתלמידים שטועים בדיבור או בדבר אחר. נוסף על כך, כעת הוא מרגיש יותר בנוח מבחינה חברתית ויחסיו עם האחרים השתפרו.

דילמה 8

מקרה מסוים שבו השגחתי בבחינה לא במקצוע שלי. במהלך הבחינה הבחנתי בתלמידה המשתמשת בחומר נוסף – דפים נוספים במהלך הכתיבה. כיוון שהיה מותר להם להשתמש בחומר עזר לא מיהרתי לגשת אליה, אלא עקבתי אחר התנהלותה ורק אחרי שהייתי משוכנעת שהיא מרמה, ניגשתי אליה וביקשתי שתיגש אליי עם הדפים. לאחר כמה ניסיונות הכחשה מצדה וסירוב להודות בהעתקה היא נשלחה לרכזת השכבה ובעקבות זאת בחינתה נפסלה.

הדילמה בהתחלה הייתה אם לסיים את הנושא ביני לבינה בלי לגרום לפסילת בחינתה. אך כשהדברים לא הסתיימו בינינו או עקב חוסר נכונות מצידה לשיתוף פעולה, החלטתי כן לשלוח אותה למי שאחראית עליה במישרין, ובהסתמך על עדותי בחינתה נפסלה.

דילמה 9

במסגרת הטיול השנתי הארוך של שני ימים, התבקשו התלמידים לחסוך סכום מסוים למטרת השתתפות בטיול עבור נסיעה, לינה ואוכל וגם עבור הוצאות נלוות. אחד התלמידים סיפר לי, אחרי שהוא חסך את כל הסכום הדרוש וכבר שילם את כל הכסף למזכירות של בית הספר כדי להשתתף בטיול של שני ימים, שאביו של התלמיד נזקק לכסף פתאום ובשל כך הוא ביקש מבנו שייתן לו את כל הכסף שכבר חסך ולוותר על ההשתתפות בטיול. התלמיד ביקש את עצתי במקרה זה.

הדילמה היא האם התלמיד יתעלם מדרישות אביו ולהמשיך בהכנות הטיול וליהנות עם שאר התלמידים וחבריו לכיתה, או לוותר על הטיול לטובת אביו וצרכיו שהוגדרו כחשובים מאוד.

אני בתורי, ייעצתי לתלמיד לתת להורה את כל הכסף שכבר חסך ולוותר על הטיול, כי כבוד ההורה עולה על כל דבר אחר. וכך התלמיד שמע בקולי ונהג בעצתי.

דילמה 10

תלמידי הכיתה רצו להכין למורה שלהם מסיבת יום הולדת בהפתעה. הם קישטו את הכיתה וניפחו בלונים, וכשהגיע המורה לכיתה הופתע מגודל ההכנות שהתלמידים עשו. תגובתו של המורה הייתה קשה מאוד, בטענה שהכול נעשה ללא ידיעתו, מה גם שלפי דבריו, דבר כזה מנוגד לנוהל יום עבודה תקין בבית ספר על-יסודי. באותה עת, המורה עירב אותי (היועצת) וביקש את עזרתי.

הדילמה היא האם להעריך את היוזמה וההכנות של התלמידים ולהמשיך במסיבת יום ההולדת שארגנו למורה. או להבהיר להם, שדברים כאלה בבתי ספר על-יסודיים לא נעשים על חשבון שיעורים, והיה ראוי שיתייעצו תחילה עם המורה או עם גורם אחר מוסמך מטעם בית הספר.

דעתי הייתה להמשיך באירוע אך במתכונת קצרה, ולחזור למערכת הלימודים הקבועה, אבל מנגד, המורה הביע חשש גדול וביקש שהמסיבה תבוטל.

דילמה 11

תלמידה בשם דנה, נתפסת כתלמידה פופולרית ואהובה מאוד על שאר התלמידות בכיתה. תלמידה אחרת בשם טלי שלומדת בכיתה שלה מתגרה בה ומעוניינת להיות חברתה, אלא שדנה דוחה אותה מחשש שאם תתחבר איתה, רמת הפופולריות שלה בכיתה תרד. טלי מתלוננת שדנה שומרת על מרחק ממנה ולא מוכנה להתחבר אליה.

הדילמה היא האם להיכנס לתוך עניינים אישיים של שתי התלמידות, דבר שייתפס לפחות על ידי אחת מהן כלא נוח, או להשאיר את הדברים להתפתח ולהסתדר במשך הזמן. אני החלטתי לא להתערב, והאמנתי שבמשך הזמן ושהותן המשותפת ביחד בכיתה ובבית הספר היחסים ילכו וישתפרו. עוד סיבה לחוסר התערבותי היא כדי לא לתת לתלמידה את הרגשה שהיא מבוקשת ורצויה על ידי אחרים, דבר שיגרום לה להרגיש שהיא עדיפה מכולם.

דילמה 12

שתי תלמידות בכיתה שהן חברות טובות ומעבירות את רוב זמנן בבית הספר ביחד. אחת מהן נגררת אחרי השנייה, כאשר השנייה מנצלת אותה לענייניה האישיים.

הנושא הובא לידיעתי, והדילמה היא האם להניח להן את הדבר או להתערב ביניהן ולהסביר מהם יחסי חברות תקינים.

החלטתי כן לזמן אותן לשיחה איתי, תחילה זימנתי כל אחת בנפרד, ופעם שלישית זימנתי את שתיהן ביחד ושוחחנו איך אפשר לראות יחסים חברתיים תקינים בין שתי תלמידות. הנחיתי אותן בבירור ואיימתי עליהן בענישה קשה במידה שהדברים לא השתנו.

דילמה 13

תלמידי הכיתה שאני מחנך וגם יועץ, החליטו לערוך מסיבה באחד מימי שישי בערב באחד הבתים של תלמיד מהכיתה. בכיתה יש קבוצה של תלמידים שמוכרים כבעייתיים מאוד

ועלולים לחבל ולהשחית חפצים בבית התלמיד המארח שבו נערכת המסיבה.

הדילמה היא האם להתערב ולשוחח עם התלמידים ועם התלמיד המארח, או לא להתערב ולהשאיר את העניינים לשיקול דעתו של התלמיד המארח אף שהוא מודע לבעיה. החלטתי כן להתערב ושוחחתי עם כל הכיתה. למרות ההבטחות שלהם, לא הסכמתי ואסרתי עליהם לקיים את האירוע.

דילמה 14

לאחרונה התבקשנו יותר מפעם אחת על ידי ועדי הורים והרשויות המקומיות להשבית את הלימודים עקב אירועים שונים שקורים בחברה, ובשל כך הם מבקשים את הזדהות כל סגלי ההוראה להזדהות עם מאבקם בשלטונות. הדילמה היא האם לשתף פעולה עם השביתה. לשביתה יש גם צדדים שליליים, התלמידים ובמיוחד אלה שלומדים בבתי ספר על-יסודיים, מפסידים חומר חשוב והשביתה במידה שהתארכה תמנע מהם למידת החומר הדרוש. מצד שני, חשוב לשתף פעולה עם ועדי ההורים והוועדים הציבוריים כדי שיצליחו במאבקם.

אני החלטתי כן לשתף פעולה עם השביתה, כך גם סיפרתי לכל עמיתיי בבית הספר. ברור שכל אחד יחליט בחופשיות על אודות עצמו.

דילמה 15

באחת הבחינות של בגרות להיסטוריה, נודע לי שהמורה להיסטוריה נכנס לכיתה שבו לומדת בתו ונתן לה חומר כתוב עבור השאלות שמופיעות בטופס הבחינה כדי שתעתיק אותן על מחברת הבחינה.

הנושא הובא לידיעתי על ידי המשגיח הראשי של הבחינות. הדילמה היא מה לעשות במקרה זה? האם לשמור על ערכי האמת, שוויון בין התלמידים ולדווח לממונים, או לא לומר דבר ולהעדיף לשמור על החברות עם עמיתים ולקבל את נושא חוסר הצדק וחוסר השקיפות ואי-טוהר הבחינות. במקרה כזה העדפתי להתנהג כאילו אני לא יודע, מחשש שאם אדווח לגורם כלשהו, יהיו השלכות אישיות קשות על עבודתו של המורה שסיפק חומר בחינה לבת שלו.

להיות יועצת?
סיפור מסלול התפתחות הקריירה של גברים שבחרו בייעוץ חינוכי

רונן סלע ומירית סיני

תקציר

מטרת המחקר הזה הייתה ללמוד על התפתחות קריירה ותפיסות תפקיד של גברים שבחרו ללמוד ולעסוק בייעוץ חינוכי. לצורך כך נערכו ראיונות עומק עם שישה גברים, שבמהלכם נחשפו תפיסות עולם, עמדות, אמונות ונרטיבים אישיים בבחירת הקריירה הייעוצית. מתוך הממצאים עולה כי לחוויות הילדות והנערות תפקיד ניכר בעיצוב תפיסת הזהות המקצועית של הגברים. הליך בחירת המקצוע של המשתתפים כלל תהליכים אקספלורטיביים, ונשען אצל רבים מהם על ניסיון עבר בעבודה עם ילדים ונוער בסיכון. הממצאים מראים עוד כי כל משתתפי המחקר מעניקים חשיבות רבה להשתלבותם של גברים בחינוך בכלל ובייעוץ חינוכי בפרט. הם רואים בעצמם דוגמה לגברים שלא פוחדים לגעת בשיח רגשי ולחשוף יכולות "נשיות", כמו אינטליגנציה רגשית גבוהה, אמפתיה, הקשבה, הכלה. הם אף מאמינים כי מודל מאוזן כזה יכול לתרום במידה ניכרת לתלמידים ולתלמידות. ברם, למרות ההבנה באשר לחשיבות השתלבותם של גברים כיועצים חינוכיים, הרי שכמה מהנחקרים הראו התלבטות האם להמשיך ולעסוק בייעוץ חינוכי. למחקר יש השפעות יישומיות בגיוס ובהכשרת גברים למקצוע הייעוץ.

מילות מפתח: התפתחות קריירה; גברים בחינוך; ייעוץ חינוכי.

מבוא

בספרות המחקר ובקרב המנהיגות המקצועית של הייעוץ החינוכי בארץ ובעולם, רווחת כיום תפיסת "היועץ החינוכי כסוכן שינוי חברתי", המשקפת את העמדה כי תפקידם של יועצים הוא לקדם ולטפח חברה נאורה, מכבדת והוגנת, הפועלת למען קידום שוויון הזדמנויות ככלל, ובתוך מערכת החינוך בפרט. בתוך כך מצופה מן היועצים להיות מודעים להבחנה המגדרית הקיימת בבית הספר ולפעול לצמצום ביטויי מיניות (sexism), כדי שבבית הספר תינתן לתלמידים ולתלמידות כאחד הזדמנות לימודית וחברתית שווה (זץ וארהרד 2013; ASCA, 2012; Evans & Marcheta, 2013). ברם, למרות השאיפה לקידום

שוויון מגדרי בקרב התלמידים, הרי שבפועל ממצאי מחקרים מראים כי רק כ-8% מאוכלוסיית היועצים החינוכיים בארץ הם גברים (ארהרד, 2008).

מטרתו העיקרית של המחקר הזה היא להשמיע את קולה של אוכלוסיית שוליים זו, ולפתוח צוהר אל עולמם האישי והמקצועי של גברים שבחרו בשלב מסוים של התפתחות הקריירה שלהם ללמוד ולעסוק בייעוץ חינוכי. המחקר בוחן לעומק את מסלול התפתחות הקריירה של המשתתפים, את תפיסות עולמם, השקפותיהם ועמדותיהם באשר למקצוע הייעוץ המזוהה בישראל מקצוע נשי.

תאוריות בהתפתחות קריירה

בחירת מסלול לימודים ובחירת תחום עיסוק הן מההחלטות המהותיות ביותר שמקבל אדם בימי חייו. להחלטות אלה השפעה ישירה על תפקודו הכלכלי, החברתי והפסיכולוגי של הפרט ועל התפתחותו. חוקרים אחרים אף עמדו על רכיבים אישיותיים ותהליכים עיקריים שמשפיעים על בחירת הקריירה (Ginzberg, 1972; Hall & Mirvis, 1995; Holland, 1985; Inkson ,Dries, & Arnold, 2007; Super, 1992). בעשורים האחרונים אנו עדים לשינוי גדול בתפיסת משמעות המושג קריירה ובמאפייני ההתפתחות שלו. נדמה כי העולם המערבי חווה מעבר מקריירות ארגוניות, שבהן נהגו בני אדם לעבוד באותו ארגון או בארגונים בתחומים משיקים לאורך עשרות שנים, לקריירות דינמיות, שמאופיינות בדינמיות גדולה, בשינויים תכופים ובגבולות ברורים פחות (Baruch, 2006; Sullivan & Arthur, 2006). שינויים אלה הביאו גם לידי הבניית תאוריות חדשות בהבנת התפתחות הקריירה. כך הוקסטרה (Hoekstra, 2011) מציע מודל מבוסס תוכן לניתוח התפתחות קריירה, המתמקד בתהליך רכישת תפקידי קריירה ("Career Role"), שנמשך לאורך חייו של האדם. "תפקיד קריירה" הוא מקבץ קוהרנטי מתמשך של מאפיינים הנוגעים לתפיסה כלפי הדרך שבה אדם מבצע את עבודתו, המכוון הן לרמת הפרט והן לרמת הארגון, והוא תוצר אינטראקטיבי של תהליכים אישיים וסביבתיים המתרחשים בו בזמן. לטענתו, החברה בכלל ומקומות העבודה בפרט מעודדים ומתגמלים עובדים שמסוגלים להציג שליטה ומיומנות גבוהה בשלושה-ארבעה תפקידי קריירה.

ג'קסון, רייט ופרון-מקגוברן (Jackson, Wright, & Perrone-McGovern, 2010) דנים בשינויים שחווה החברה המערבית בעשורים האחרונים בהגדרת תפקידי החיים של נשים וגברים, ובמתחים תפקידיים שמחריפים או מתמתנים בשל שינויים אלה. לטענתם, אף שתהליכי הסוציאליזציה הנוגעים בתפקידים מגדריים נורמטיביים, מביאים בנות ובנים לידי בחירה בתחומי קריירה שמתאימים להם או מצופים מהם מבחינת החברה והתרבות, הרי שבשנים האחרונות אפשר להבחין גם במעבר של נשים וגברים לתחומי קריירה המשויכים מסורתית לבני המגדר השני (Sobiraj ,Korek, Westeler, & Mohr, 2011).

בחירת קריירה של גברים במקצועות "לא מסורתיים" מבחינה מגדרית

משרד העבודה האמריקאי מגדיר "עיסוק לא מסורתי" עבור מגדר מסוים כאשר 25% או פחות מהעוסקים בתחום שייכים לאותו מגדר (United States Department of Labor, 2007). קוסמיר (Chusmir, 1990) הציע מודל לבחינת בחירתם של גברים במקצועות "לא מסורתיים". לטענתו, בחירה בקריירה "נשית" מאפשרת לגברים: א. חופש פעולה לסגנון חיים אגרסיבי פחות ומלחיץ פחות; ב. יכולת להביא לידי ביטוי כישורים אישיותיים ולהגיע למימוש עצמי, שלא מתקיימים במקצועות "גבריים"; ג. יציבות גדולה ויכולת להתקדם כלפי מעלה בהיררכיה הארגונית; ד. אינטראקציה עם בנות המגדר השני. קוסמיר (שם) גורס כי תהליך בחירת קריירה "נשית" על ידי גברים מקורו באינטראקציה בין אלמנטים אישיים (הרקע של האדם, הגישות והערכים שלו וצרכיו הפנימיים), משפחתיים (גישות לגבי תפקידים במשפחה, יחסים עם ילדים והסטטוס המשפחתי) וחברתיים (תפקידים מגדריים נורמטיביים, תמיכה חברתית וייעוץ תעסוקתי).

ממצאי מחקרים אחרים הראו כי גברים שבחרו בקריירה "נשית" מקבלים ניקוד גבוה יותר מאלה שעוסקים במקצועות "גבריים" במדדים של אסתטיקה ואינטליגנציה רגשית, ומקבלים ניקוד נמוך מחבריהם במדדים של גישה כלכלית, כישורים פוליטיים ותחרותיות. גברים אלה מתגלים גם בעלי מקור הנעה פנימי גבוה יותר ובעלי צורך גדול בתחושת ביטחון. הם מעורבים יותר בגידול הילדים, ומדווחים כי קיבלו תמיכה מדמויות בעלות משמעות בחייהם לבחירתם במקצוע "נשי" (Lemkau, 1984; Levinson, Darrow, Klein, Levinson, & McKee, 1978). כמו כן ממצאי מחקרים מראים כי הגברים מושפעים פחות מהסטטוס החברתי של הקריירה, הם מעניקים חשיבות רבה לערכים כמו קולגיאליות ואלטרואיזם בעבודתם, והם אף מדווחים על רמת שביעות רצון גבוהה מעבודתם (Bagilhole & Cross, 2006; Dodson & Borders, 2006; Lease, 2003; Lupton, 2006). סימפסון (Simpson, 2005) בדקה את סיפוריהם של 40 גברים שבחרו לעסוק בשדות מקצועיים המזוהים חברתית עם נשים ומציעה טיפולוגיה של חלוקה לשלוש קבוצות: 1. "מחפשים" (seekers) – גברים שבחרו במכוון מקצועות "נשיים"; 2. "מוצאים" (finders) – גברים שלא חיפשו ביוזמתם מקצוע "נשי", אלא מצאו אותו בתהליך שגרתי של קבלת החלטות לבניית קריירה; 3. "מתיישבים" (settlers) – גברים שחשו חוסר סיפוק במקצועות "גבריים", בחרו ביוזמתם "לחצות את הקווים" ולעסוק במקצוע "נשי", ובהמשך "התיישבו" בתחום עיסוקם החדש ו"הלא מסורתי".

גברים במערכת החינוך

תופעת הפמיניזציה (התנשיות) של מערכות חינוכיות הייתה לאחד המאפיינים הבולטים ביותר שלהן לאורך השנים. מגמה זו מתפתחת בעקביות, אם כי בשיעור ובקצב שונים בחלקים שונים של העולם, לאורך מאה השנים האחרונות. בישראל למשל שיעור הנשים בהוראה עלה מ-39% בשנות השלושים של המאה שעברה ל-78% בשנת 2000 (הרצוג,

2010). שלא כרוב הנשי במערכות החינוך, את עמדות הניהול מאיישים בשיעור גבוה יחסית גברים. כך למשל בישראל בשנת תשס"א, הגברים היו 22% בקרב כלל המורים ו-40.9% בקרב המנהלים במערכת החינוך. גלבריית' (Galbraith, 1992) בחנה את ההבדלים בין מורים גברים בבתי ספר יסודיים למורות נשים באותם בתי ספר, ובינם לגברים שעוסקים במקצועות הנחשבים "גבריים" כדוגמת מהנדסים. ממצאי המחקר מראים כי גברים המלמדים בבתי ספר יסודיים מעניקים חשיבות רבה יותר בקריירה שלהם לרכיבים בעלי אוריינטציה של תקשורת בין-אישית לעומת גברים שעוסקים במקצועות ההנדסה. מעניין לציין כי בהשוואה בין גברים מורים לגברים מהנדסים, עולה כי בכל הנוגע לחשיבות שהם מעניקים לרכיבים כמו כסף, כוח ויוקרה, לא מתגלים פערים ניכרים בין הקבוצות.

ממצאי מחקרו האיכותני של נווה (2010) על מורים גברים, העובדים במערכת החינוך העל-יסודי בישראל, מראים כי מרבית המשתתפים דיווחו על חוויות עבר מוצלחות בהדרכה, בין שהיו בתנועות הנוער ובין שהיו בצבא, והעניקו חשיבות לתמיכה ולחשיפה המשפחתית לדמויות העוסקות בהוראה בהליך בחירת הקריירה. כלל הנחקרים סיפרו כי בחרו בחינוך בלב שלם, ולא לאחר שחשו כישלון או תסכול מעיסוק מקצועי קודם. נווה (2010) אף מאפיין את תגובותיהם של נחקריו לדומיננטיות הנשית בבית הספר בכמה דפוסים: הימנעות מעימותים וממתחים; הדגשת תכונות גבריות ועמידה על חשיבותן לבית הספר; זלזול סמוי בתרבות הרוב הנשית בבית הספר. הוא מוצא שתגובה מן הסוג האחרון היא טיפוסית יותר למורים הצעירים, המפלסים את דרכם במסגרת ניהולית.

בדומה, בן אורי (2013) בדקה תפיסות על אודות אבהות וגבריות בקרב אבות שהם מורים בחינוך העל-יסודי. הממצאים העיקריים מציגים את היכולת לשהות זמן רב יותר עם הילדים הפרטיים אחר הצהריים, כאחד השיקולים העיקריים לבחירה במקצוע. כמו כן, מובעת בדרך כלל תחושת סיפוק עצמי מהמקצוע ומודגשת החשיבות שביצירת קשרים טובים עם התלמידים. תחושת חוסר שביעות הרצון המודגשת ביותר בבחירת מקצוע ההוראה, נוגעת לקושי הממשי לפרנס את המשפחה כראוי. ממצא זה, עם היותה של סביבת העבודה נשית בעיקרה, מאתגר את תפיסת הזהות הגברית שלהם. ממצאי המחקר מראים סגנונות מגוונים של התנהלות לשמירה על זהותם הגברית בסביבת עבודה נשית. התנהגויות אלה מקוטלגות לדרכי התמודדות חיצוניות, הכוללות השתלבות בתפקידים בבית הספר הנתפסים כ"גבריים", עמידה בקשרים קרובים עם גברים בארגון ושיחה על אודות נושאים הוריים, ולדרכי התמודדות פנימיות, הכוללות "התחברות לצד הנשי" ותחושה של קִרבה לנשים עם התנהגויות "גבריות".

התפתחות קריירה בייעוץ חינוכי

הייעוץ החינוכי הוא הצעיר מבין מקצועות בריאות הנפש המסורתיים: פסיכולוגיה, עבודה סוציאלית ופסיכיאטריה. היועצים החינוכיים בבתי הספר אמונים על קידום מיטביות רגשית, והם מעורבים במגוון רחב של תפקידים, הן ברמת הטיפול הפרטני בתלמיד, והן ברמה מערכתית או אסטרטגית. מחקר היועצים החינוכיים בישראל (ארהרד, 2008) מלמד כי שיעורם של היועצים הגברים עומד על פחות מ-8% מכלל

אוכלוסיית היועצים, כאשר רובם המכריע משתייכים למגזר הממלכתי-דתי והממלכתי-ערבי. בישראל נערכו מעט מחקרים הבוחנים את התפתחות הקריירה של יועצים חינוכיים. צינמון והלמן (Cinamon & Hellman, 2004) מציעות ארבעה שלבים מובחנים בהתפתחות הקריירה על פי תפיסות היועצים את הייעוץ: (1) שלב החקירה, האקספלורציה, שבו נתפס הייעוץ תפקיד ולא מקצוע; (2) שלב ההתבססות שבו מתגבשת הזהות המקצועית, אך הייעוץ עדיין נתפס תפקיד; (3) שלב התחזוקה שבו הייעוץ עדיין נתפס תפקיד, אך יש כבר פרספקטיבה רחבה יותר של המקצוע; (4) שלב המומחיות שבו מוגדר הייעוץ מקצוע.

ממצאי מחקרים אחרים שנערכו בארץ בקרב סטודנטים לייעוץ חינוכי הראו כי רכיב הפשרה הוא רכיב מהותי בבחירת לימודי הייעוץ, כשרוב הנחקרים שהיו בעיקר סטודנטיות, דיווחו כי בחרו בלימודי הייעוץ החינוכי לאחר שוויתרו על חלומם לעסוק בפסיכולוגיה קלינית או בתרפיה (ארהרד, 2014; פישמן, 2002; רוטברגר, 2011).

ראוי לסכם ולומר כי הספרות המחקרית שנסקרה עד כה שופכת אור על חשיבותם ומרכזיותם של תהליכי בחירת קריירה בחיי הפרט. המחקרים בתקופה המודרנית אף מדגישים את תפיסותיהם ועמדותיהם של גברים שבוחרים בקריירה המוגדרת שייכת לתחומי עיסוק "נשיים", בעיקר בהוראה ובחינוך. בה בעת מסקירת הספרות עולה כי המחקר הבוחן את בחירתם של גברים לעסוק בייעוץ חינוכי שמוגדר אף הוא מקצוע "נשי" – כמעט ואינו קיים.

שאלות המחקר

מטרתו העיקרית של המחקר הזה היא לפתוח צוהר אל עולמם האישי והמקצועי של גברים שבחרו בשלב מסוים של מסלול התפתחות הקריירה שלהם ללמוד ולעסוק בייעוץ חינוכי. המחקר מנסה ללמוד על מסלול התפתחות הקריירה של אותם גברים שבחרו במקצוע, שמזוהה כל כך עם נשים במערכת החינוך בישראל, וללמוד על עמדותיהם ותפיסותיהם.

1. מהו סיפורם האישי של גברים שבחרו בשלב מסוים בהתפתחות מסלול הקריירה שלהם ללמוד ולעסוק בייעוץ חינוכי? מהן החוויות האישיות וסיפורי החיים שעיצבו את מסלול התפתחות הקריירה שלהם?
2. מהן תפיסות התפקיד והזהויות התפקידיות של יועצים חינוכיים העובדים במסגרות חינוכיות, שבהן קיים רוב נשי?

שיטת המחקר

מחקר זה מבקש ללמוד על החוויה האישית שחווים גברים שבחרו בייעוץ חינוכי, להבין את מסלול התפתחות הקריירה שלהם ואת תפיסותיהם כלפי משמעות השתלבותם של גברים בתחום הייעוץ. לכן בחרנו להשתמש במתודולוגיה האיכותנית (Clandinin & Connely, 1994; Creswell, 2011), שאינה מתיימרת לגלות את המציאות לפי ההיגיון

הקונסטרוקטיביסטי, אלא מבקשת להתחקות אחר פרשנויות אחרות של אותה מציאות באמצעות בניית זיכרון חווייתי, שמסייע לנו לתאר ולהסביר את הדברים על ריבוי פניהם (צבר בן-יהושע, 1990), וללמוד על תפיסות העולם וחוויותיהם של היועצים החינוכיים, כפי שמשתקפים מבעד לעיניהם.

נבדקים

במחקר השתתפו שישה גברים בני 33-47, שעוסקים בייעוץ חינוכי בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי בישראל. מכיוון שהמדגם במחקר איכותני הוא "מדגם מכַוון" (purposeful sample), התמקדנו בבחירת משתתפים המייצגים בדרך הנאותה ביותר את השונות באוכלוסיית משתתפי במחקר. שלושה מהנחקרים חיים בגפם ושלושה הם בעלי משפחות עם ילדים. הנבדקים סיימו לימודי תואר שני בייעוץ חינוכי, שלושה למדו במכללות לחינוך ושלושה בכל מיני אוניברסיטאות בארץ. שנות הוותק שלהם בעבודה הייעוצית נעות בין שנה לשמונה שנים. יש לציין כי שניים מהנבדקים שוקלים בימים אלה את המשך עבודתם בייעוץ חינוכי.

כלי המחקר

כלי המחקר העיקרי הוא ריאיון עומק פתוח חצי מובנה המאפשר למשתתפי המחקר לבטא בספונטניות ובהרחבה מחשבות, רגשות, עמדות, תובנות וסיפור חיים (שקדי, 2003). כל הראיונות החלו בשאלה הפתוחה: "ספר לי את סיפור התפתחות הקריירה שלך". נדמה כי שאלה זו הביאה את משתתפי המחקר למסע בזמן ולהזדמנות לחוות מחדש, ומתוך התבוננות של מבט לאחור, את מסלול התפתחות הקריירה שלהם ואת הדרך שהביאה אותם לבחירה בייעוץ חינוכי.

הליך

הליך גיוס משתתפי המחקר התבצע בשיטת "כדור שלג", כלומר לאחר יצירת קשר ראשוני עם יועץ חינוכי לאחר סיוע שקיבלו החוקרים ממרצים במכללת בית ברל ולאחר פרסומים ברשתות החברתיות, הרי שגם משתתפי המחקר עצמם הפנו את החוקרים לעוד נבדקים. הראיונות נערכו והוקלטו בפגישות אחד על אחד, בבתי המרואיינים, או בכל מקום שבהם חשו בנוח (בית קפה שקט וכדומה). כל הראיונות הוקלטו ושוקלטו לאחר מכן.

ניתוח הנתונים

המסגרת התאורטית שהתבסס עליה הניתוח האיכותני של תכתוב הראיונות נבנתה על פי הגישה הפנומנולוגית (קסן וקרומר-נבו, 2010; Giorgi, 1975) המספקת קווים מנחים לזיהוי תֵמות בתיאורים מילוליים. הראיונות נותחו באמצעות "ניתוח תוכן" (thematic analysis), המאפשר לחוקר לזהות ולקודד תֵמות ודפוסים הנובעים מן הנתונים (Huberman & Miles, 1994). הניתוח התבצע באמצעות שאילת שאלות בעניין משמעותו של החומר העולה מן הממצאים, ואפשר לדַמותו לתנועת אנליזה מתמדת וספירלית בתוך כל ריאיון ובין כל הראיונות, וכן בין קטגוריות של משתתף אחד לקטגוריות של משתתף

אחר, מתוך חיפוש מתמיד אחר משמעויות הקושרות בין התָמות ומשמעויות המבדילות ביניהן.

ממצאים

סיפורי החיים, העמדות והתפיסות של משתתפי המחקר נותחו ומוינו לשלוש תמות עיקריות, המשקפות את תהליכי התפתחות הקריירה של המרואיינים ואת תפיסותיהם וחוויותיהם בבחירת המקצוע: א) ילדות ונעורים; ב) הדרך לייעוץ החינוכי; ג) העיסוק בייעוץ חינוכי הלכה למעשה.

א. הילדות והנעורים

מניתוח ממצאי המחקר עולה כי חוויות הילדות והנעורים הטביעו את חותמן על תהליך ההתפתחות האישית, כמו על תהליך בחירת הקריירה של המרואיינים. נדמה כי חוויות אלה משמשות בסיס להבניית תפיסת העולם החינוכית-ייעוצית שלהם. בתמה זו נכללות שלוש קטגוריות.

1. תקשורת עם ההורים

שלושה מהמרואיינים מתארים חוסר תקשורת ניכר בינם ובין ההורים שלהם. הם מספרים על משפחה, שבה שום דבר לא דובר בפתיחות ובטבעיות, ומציינים כי הוריהם לא שימשו בעבורם אוזן קשבת או כתובת להתייעצות. נדמה כי חלק מהמרואיינים אף קושרים בין חוויות הקושי שחוו בילדותם בתקשורת עם הוריהם לבחירה בייעוץ חינוכי.

- "היינו משפחה שלא מדברת, שלא כל כך משתפים במה שקורה. הייתה גם די ציניות בבית. זה כמובן מחשבות של בדיעבד, אבל הייתה תחושה של כאילו אם משהו מפריע לי, זה לא מובן מאליו שאלך ואתייעץ עם ההורים. אני חושב שגם חלק מהתהליך של כניסה לתפקיד ייעוצי, או להיות דמות ייעוצית, או דמות שמקשיבה, זה איזושהי קונטרה לזה במידה מסוימת." (י')
- "אני לא ממש קרוב להורים שלי. לא סיפרתי להם כלום. לא הייתי משתף." (נ')

לעומתם, מרואיינים אחרים מספרים על מערכת יחסים פתוחה במשפחה, על אווירה מכילה ומאפשרת, על תחושה נעימה, ויכולת התמודדות עם משברים במשפחה.

- "גדלתי בבית מאוד ליברלי [...] היה מקום לשיח, לדיאלוג. לא תמיד השיח היה כיפי. אם כעסתי על ההורים שלי, הייתי מביע את הכעס והיינו רבים [...] אבא שלי תמיד היה אומר: אני חייב לתת לך מיטה, אוכל, קורת גג, בגדים. מכאן, זה פתוח למשא ומתן." (ש')
- "אני מחובר לאימא שלי בנימי נפשי. היא תמיד קיבלה אותנו כשהגענו הביתה וספגה מאתנו המון [...] לא הייתי צריך לשתף. היא ידעה הכול. היא קראה אותי כמו קלף פתוח." (מ')

2. תחושות של זרות ובדידות במסגרות חינוכיות

ארבעה מבין משתתפי המחקר מספרים על חוויות של זרות ובדידות במסגרת לימודיהם במערכת החינוך. המשתתפים תולים חוויות אלה בסיבות למיניהן: חזרה למסגרת לימודית לאחר שהייה בחו"ל, ריחוק גאוגרפי בין ילדי הכיתה, או שונות עדתית.

- "כשחזרתי לארץ (משליחות בחו"ל), החוויה הזאת של הזרות נשארה בי לאורך שנים. היא עדיין משהו מרכזי אצלי [...] אני יודע שזה משהו שמאוד עיצב אותי. אני מניח שיש משהו מתוך תחושת הזרות הזאת, שהוא גם מאפשר לך להתבונן אחרת על דברים, וגם להתבונן, אולי, על מי שלא מתבוננים." (י')
- "לא היו לי הרבה חברים בבית הספר. הייתי זאב בודד הרבה פעמים. אני תמיד אהבתי חברים מעליי [...] גם בבית הספר שלי הרבה תלמידים היו באים מבחוץ, זאת אומרת היה מרחק גאוגרפי. בכיתה שלי הייתי היחיד שבא מהגן. לא עליתי עם חברים מהגן." (מ')
- "הגעתי ילד מושב לחטיבת הביניים. אני הייתי חיצוני, הייתי אאוטסיידר. הם שמו בית ספר חלש עם בית ספר חזק, אשכנזים עם מזרחיים, כל השסעים יחד. ואני כאילו מגיע, מושבניק. ואני לא פה ולא פה." (ל')

3. תחושות של קושי כאב ומחסור לעומת תחושות של מסוגלות בילדות ובנעורים

המרואיינים תיארו חוויות ילדות שכמה מהן נתפסו על ידם קשות וכואבות, ובמקרים אחרים הביאו לידי ביטוי תחושות של מסוגלות. שניים מהמשתתפים מעידים על עצמם עם לקויות למידה מהותיות, אך מתארים חוויות אחרות של התמודדות:

- "בעיית הקשב שלי הביאה לפער גדול בין הידיעות שלי לבין ההבעה שלי בכתב במבחן. תמיד הייתי מתוסכל. הרגשתי שאני יודע, אבל המבחנים היו על הפנים. לא ידעו מה לעשות עם ילדים כמוני. הפרעת הקשב שלי התבטאה בהמון חיסורים בכיתה יוד. היה לי משעמם וזה עשה אותי חולה. באתי והייתי משתחרר מוקדם." (מ')
- "גם כשגילו שאני לקוי למידה, אז כאילו תמכו [...] אימא שלי ישבה על המדרגות של משרד החינוך, אמרה: אני לא מוותרת. אני הייתי מדבר עם מפקחים של מקצוע כדי שיאשרו לי התאמות לבגרויות. מבחינתי, התמודדות הזאת הייתה מחזקת". (ש')

נוסף על כך, כמה מהמרואיינים הזכירו חוויות ילדות כואבות שעיצבו את בחירתם בייעוץ.

- "יש לי סיפורים עצובים מהילדות. זה לא שהתעללו בי כשהייתי ילד. יש לי הורים אוהבים והכול, אבל משהו בפנים רוצה לתת, מה שאני לא קיבלתי. כנראה אני רוצה שיאהבו אותי. כמו בתוך כל יועץ, יש בי איזושהי פנייה לאהבה." (ד')

- "להורים שלי לא היה כסף. בקריטריונים של היום הייתי צריך להיות ברווחה. אני זוכר שלא היו לי בגדים לבית ספר. אני זוכר שבתיכון הייתי מתבייש. היו לי רק שני זוגות מכנסיים לכל השנה. אף אחד לא עזר. לא שמעו על זה. הייתי מקבל מדודים שלי בגדים [...] ללכת לסרט לא היה כסף, לצאת עם חברים לא היה כסף. היום, בראייה לאחור, זה מקרה קלסי שיועץ היה צריך לראות. אבל אף אחד לא ראה כלום". (מ')

ב. הדרך לייעוץ החינוכי

מניתוח הראיונות עולה כי בקרב כל המרואיינים תהליך בחירת הקריירה בייעוץ התבסס בעיקר על ניסיון תעסוקתי בעברם. בד בבד קבלת ההחלטה על לימודי המקצוע הייתה מלווה בהתלבטויות, שאילת שאלות ופשרות. בתמה זו נציג שלוש קטגוריות עיקריות:

1. ניסיון תעסוקתי עם ילדים ונוער בסיכון

אחת הנקודות הבולטות שעוברת כחוט השני בחמישה מתוך ששת הסיפורים, היא ניסיון תעסוקתי מהותי שחוו המרואיינים בעבודה עם נוער בסיכון. נדמה כי ניסיון זה השפיע גם על בחירתם במקצוע טיפולי.

- "הייתי שלוש שנים במשפחתון של ילדים לנוער בסיכון, מסגרת חוץ ביתית. זאת הייתה עבודה מאוד משמעותית מבחינת התהליכים שעברתי. אני כל הזמן אומר שלמדתי באוניברסיטה, ולמדתי בכל מיני מקומות, ומשהו כמו 70% ממה שאני יודע על עבודה עם ילדים זה משם. העבודה מצאה חן בעיניי כי היה בה היבט טיפולי. זו עבודה עם פסיכולוגים ועובדים סוציאליים..." (י')
- "די חטפתי חרדה ביום הראשון (בבית ספר לתלמידים עם הפרעות נפשיות), שמו אותי אחראי על חדר האוכל, ופתאום נזכרתי בקן הקוקייה [...] היה לי טוב עם הילדים, הם אהבו אותי [...] זה הכין אותי לעבודה כיועץ מהבחינה של להכיר כל מיני מחלות והפרעות, לקויות למידה. דברים כאלה". (ד')
- "עבדתי כסייע בכיתת אומץ לילדים בסיכון, ושם עבדתי באופן ישיר עם כמה יועצות, והחלטתי ללכת ללמוד ייעוץ חינוכי." (מ')

2. בחירה בלימודי ייעוץ – בין הגשמת חלום לפשרה

מעניין לציין שמבין ששת הנחקרים רק שניים הגיעו ללימודי הייעוץ מתוך מסלול התפתחות טבעי ובלב שלם. שלושה מהנחקרים שקלו מסלולי לימוד טיפוליים יותר, אך לא הצליחו להתקבל אליהם, והרביעי, אחרי שנים ארוכות בהוראה, חיפש אפשרויות גיוון, ומצא את דרכו לייעוץ חינוכי. מ' ו-ש' הם השניים שעבורם ההגעה לייעוץ הייתה שלב טבעי ומתבקש בהתפתחות הקריירה שלהם. הם לא שקלו חלופות אחרות לקראת לימודי התואר השני. מבחינתם ייעוץ חינוכי היה האופציה היחידה. כך מ' סיפר: "כשהמנהל שלי היה בשבתון, זו הייתה בשבילי שנה של הרבה תהפוכות,

הרבה משברים, שנה של חשבון נפש. מהמשבר הזה צמחתי. אמרתי לעצמי: אתה הולך להגשים את החלום שלך, אתה הולך ללמוד ייעוץ חינוכי."

שניים מהמרואיינים חשבו על מסלולי לימודים עם אוריינטציה טיפולית יותר. משלא הצליחו להתקבל אליהם, החליטו ללמוד ייעוץ.

- "עשיתי מתאם פעמיים, שזה להתקבל לתואר שני בפסיכולוגיה. קיבלתי ציון לא מספק מבחינת קבלה, אז כבר לא הלכתי לכיוון, וחשבתי מה לעשות עם תואר ראשון בפסיכולוגיה. אחת האפשרויות הייתה ייעוץ חינוכי." (נ')
- "זה היה או ללמוד מדעי ההתנהגות בבאר שבע או ללמוד פסיכולוגיה. לפסיכולוגיה לא התקבלתי. היו חסרות לי 10 נקודות. לא הלכתי על מדעי ההתנהגות, כי הייתה חסרה לי שם המילה פסיכולוגיה. אז הכי קרוב לפסיכולוגיה היה נראה לי ייעוץ חינוכי." (ל')

3. תכונות אישיות שהובילו והשפיעו על הבחירה בייעוץ חינוכי

- כל המרואיינים התכוונו בדבריהם לתכונות ולמאפיינים אישיים שהביאו אותם לידי החלטה לבחור בייעוץ חינוכי כמקצוע. התבוננות מדוקדקת באותם מאפיינים אישיים מעלה נגיעה וזיקה בעלת משמעות לתכונות, לקווי אישיות ולתחומי עניין, שנחשבים מבחינה סטריאוטיפית לנשיים. אפשר אף לומר שחלק מהנחקרים מתחברים בטבעיות רבה לצד הנשי שלהם.
- י' מספר שהוא מתחבר טוב יותר לנשים. יש לו הרבה ידידות, הוא מרגיש נוח איתן ויכול להתנהג בחברתן בטבעיות. לדבריו: "אני חושב שבאיזשהו מקום אני מתחבר טוב יותר עם נשים. יש לי הרבה ידידות, באיזשהו מקום זה טבעי לי. תחומי העניין שלי הם לא גבריים במובהק. אני בתחומי עניין של טבע וספרות, יכול להיות שזה יותר נוטה לנשי [...] אח שלי ואני, אנחנו די הפכים [...] יש לו רישיון טיס, הוא מתעסק בכל מיני דברים פאליים כאלה, מצלמה ענקית (צוחק)."
- גם נ' משווה בינו לאחותו התאומה, ומספר כי היא בעלת תכונות גבריות סטריאוטיפיות יותר ממנו. לדבריו: "היא יצאה עם תכונות הרבה יותר גבריות ממני. למשל, יש לה הרבה פחות סבלנות ממני, אין לה סנטימנטים, לא אכפת לה. היא יכולה לריב עם אימא שלי, ושזה לא יזיז לה, ממשיכה הלאה. אני, לעומת זאת, לוקח את זה קשה אם אני רב עם אימא שלי."

בדומה, כל המרואיינים ציינו תכונות כמו אינטליגנציה רגשית גבוהה, תקשורת בין-אישית טובה, יכולת יצירת קשר, אמפתיה, הכלה וקבלת השונה, כתכונות נשיות סטריאוטיפיות שמאפיינות גם אותם.

- "יכול להיות שנשים הן בעלות אינטליגנציה רגשית גבוהה יותר, ויותר קל להן להתחבר. זו הרבה עבודה עם הרגש, וזה פחות מעניין גברים [...] אבל אני מרגיש שאני כזה." (ד')

- "יש משהו בדימוי של ייעוץ, שנתפס כמקצוע שהוא רך. אפילו בתוך החינוך, שהוא מקצוע רך ונשי, יש לייעוץ דימוי יותר רך. לפחות בדימוי, אתה פחות מתעסק במשמעת. אתה מתעסק ברגש, אתה מרכך. להיות מרכך זה משהו, כאילו, נשי." (ל')
- "אני מחשיב את עצמי פמיניסט. השתתפתי בקבוצת מגדר שנה שעברה, וגם בקבוצה של הנשים יצא שאני הכי פמיניסט. אני כל כך פמיניסט, שאני אומר שהפמיניזם עדיין לא הצליח לשחרר את הגבר." (ש')
- "החשיבה הבסיסית שאישה יכולה להיות יותר אמפתית, יותר אכפתית, יותר רכה, יותר מכילה [...] ולמרות שאני לא אישה, אני מרגיש שאני מתאים למקצוע." (מ')

ג. העיסוק בייעוץ חינוכי הלכה למעשה

הבחירה בלימודי הייעוץ החינוכי, ולאחריהם שלב הכניסה לעבודה וגיבוש הזהות התפקידית כיועצים, הם שלבים רבי משמעות במסלול התפתחות הקריירה של המרואיינים. התמה הבאה מתמקדת בתפיסות התפקיד ובהתנהגויות תפקידיות של המרואיינים, החל משלב הלימודים האקדמיים וכלה בימים אלה, שבהם מקצתם מתלבטים האם להמשיך ולעסוק בייעוץ חינוכי. בתמה זו נמצאו חמש קטגוריות עיקריות.

1. לימודי הייעוץ כחוויה מעצימה

כל המרואיינים סיפרו כי הם נהנו מאוד מהלימודים ומצאו בהם עניין רב. הם דיווחו כי חוו חוויות טובות, מעשירות ומעצימות הן מהלימודים האקדמיים והן ממפגש עם מרצים, שהיו דמויות בעלות משמעות בעבורם.

- "אני מאוד נהניתי מהלימודים [...] אני זוכר את הריאיון שאמרו לי, אתה יודע שאתה בא ל"בית גירל". אחרי הרבה שנים אני הייתי הבן היחיד מבין 32 בנות [...] אבל זה לא הטריד אותי אני יודע, שדווקא בתור גבר אתה יכול להביא את הדברים המאוד מיוחדים שלך, ואף אישה לא יכולה להגיע לזה, בעיניי." (מ')
- "התואר היה לי מרתק, מעניין. כי אתה לומד הרבה דברים, זה פותח לך את הראש. זה חברים, זה חברות, זה כיף. אתה שוב מגלה מה שעשית בתואר הראשון, אבל פה הרמה יותר גבוהה ואנשים יותר נחמדים, וזה כיף ללמוד [...] התחברתי למרצים ולנושאים." (ד')
- "התחברתי מאוד ללימודים, למדתי באמת. למדתי שמונה חודשים בלי לעבוד. לומד, בא לאוניברסיטה, בא לשתיים עשרה שעות, מבלה בספריות, מבלה על הדשא, כותב בהרצאות. אני מאלה שתשאל אותם על קורס מסוים מי היה המרצה ומה למדו, אני יודע עד היום. אני לא יודע למה, אבל באמת הקשבתי." (ל')

2. שיקולים כלכליים בבחירת המקצוע

הנושא הכלכלי עלה ברוב הראיונות כאבן בוחן מהותית בבחירת הקריירה של המרואיינים ובהחלטה שלהם להישאר בעבודתם כיועצים חינוכיים. כמה מהמרואיינים ציינו כי השכר הנמוך משפיע על תחושת המחויבות שלהם למקצוע, בעוד שאחרים ציינו כי לצד המשכורת הנמוכה יש לעיסוק בייעוץ יתרונות אחרים, כגון יציבות וביטחון כלכליים ויכולת להשקיע זמן במשפחה בכלל ובגידול הילדים בפרט.

- "אותי, אישית, מגיל קטן, פחות מעניין כסף, אבל אני נורא כועס על הייעוץ עכשיו, שמנצלים אותי, וקשה לחיות. מבחינה כלכלית זה לא שווה. יש לי 85 אחוזי משרה, שמונה שעות ייעוץ והשאר שלוש כיתות אנגלית לבגרות. אני לא מספיק לעשות את הייעוץ. הייעוץ הוא בין שיעור לשיעור, בין הפסקה להפסקה. לגברים, במיוחד אם הם נשואים עם ילדים, זה לא שווה מבחינה כלכלית. אני מרוויח מעט מאוד, עובד יותר מתמיד, זה לא שווה [...] הסיבה העיקרית שיש פחות גברים בייעוץ, היא כלכלית. זה לא שווה." (ד')
- "אני אמרתי לך שאני לא עושה את זה בשביל הכסף. אני לא כזה אחד, שעובד גם באופן פרטי אחר הצהריים. אני עובד מעט מאוד. אני חוזר הביתה וחשוב לי להיות עם הילדים שלי. חשוב לי להשקיע במשפחה. זו קריירה חשובה לא פחות מהקריירה המקצועית." (ש')
- "כשהגעתי לבית הספר, התחיל תהליך החיטוב, הרפורמה, וחיפשו מורים. אני ניצלתי את הגל הזה לעבור למשרד החינוך. ירדתי לחטיבה מתוך בחירה לעבוד במשרד החינוך ולא בבעלות. ב-1 לחודש נכנסת משכורת של משרד החינוך, ואתה לא תלוי בקפריזות של הבעלות. כל מה שמגיע לך, מגיע לך. כל מה שלא, לא. אני גם משלם מחיר, למשל שאני לא מגיש לבגרויות, זה האדרנלין שחסר." (מ')

3. תפיסת תפקיד היועץ מנקודת מבט גברית

תיאור תפיסת התפקיד הייעוצית כפי שעלתה מדברי המרואיינים נראית נטועה ושזורה בתוך ההקשר הבית-ספרי שבו הם עובדים. המרואיינים מודעים לעובדה שהם עובדים בארגונים חינוכיים שבהם קיים רוב נשי של מורות, וכי כגברים יש להם תפקיד משמעותי וייחודי הן עבור הצוות והן עבור התלמידים וההורים.

- "אני יודע שבתור גבר אתה יכול להביא את הדברים שלך, המאוד מיוחדים, שאף אישה לא יכולה להגיע אליהם, בעיניי. קודם כול, דמות גברית בבית ספר, זה לא מובן מאליו. דמות גברית שהיא רכה יותר, מקשיבה יותר, מכילה יותר, זה גם לא מובן מאליו. למשל, בבית ספר דתי, כשהנחיתי כישורי חיים, עלו עם הבנים נושאים של מיניות, שאי אפשר לדבר עליהם עם יועצת." (נ')
- "יש לגברים יתרון של סמכותיות. כגבר אולי יותר קל לפעמים לשלוט, במירכאות, בחדר מורים, להנחות צוות גדול של חדר מורים [...] יש בנים שיותר נוח להם להתייעץ עם גבר. אני יודע לגשת אליהם בצורה רכה, כמו יועצת, אבל

העובדה שאני גבר, מאפשרת לי להתחבר אליהם. אני משחק אתם כדורגל, כדורסל, תופסת. לא תראה יועצות שעושות את זה [...] יש גם בנות בוגרות, שההתחברות הרגשית שלהן לגבר, לפעמים קלה להן יותר. אפשר לעבוד עם החומרים האלה. הדמות השונה, לפעמים היא יתרון. כמו אבא שמדבר עם נערה על דברים שהיא לא רגילה אליהם, פתאום נותן לה נקודת מבט אחרת." (מ')

- "אני חושב שחשוב שיהיה איזון. אם אתה לומד בבית ספר שכל הצוות הוא נשים, אתה מקבל את המסר שהוראה זה מקצוע לנשים בלבד. ברמה של מודל לתלמידים ולתלמידות, חשוב להראות להם, שגברים יכולים לעסוק בתחום הרגש, ויכול להיות להם אוצר מילים רגשי עשיר. הייתי מאוד שמח אם היו עוד יועצים גברים כדי לתת את המודל הזה. אני רואה איך זה משפיע גם על המורים. כשאני מתחיל שיח עם מורה גבר, הוא יכול לפתוח שנה עם עמדות מסוימות, ולסיים אותה עם עמדות אחרות, מרוכך יותר, עם אוצר מילים רגשי רחב יותר." (ש')
- "קודם כל, זה משמעותי לבנים לראות דמויות גבריות מסוג אחר. במובן מסוים, זה משמעותי גם לבנות לראות דבר כזה. אם אני חושב על הבנות במשפחתון, שבסופו של דבר הייתה לי חוויה של איזשהו תיקון איתן, הן באות מעולם שבו גבריות היא משהו אחר ממה שאני מייצג. זה מאוד משמעותי שהן יראו דגם נוסף. אותו דבר גם כיועצים. זה יכול להיות מאוד משמעותי. בכלל, אני חושב, שהשאיפה היא שיהיה איזון מגדרי בחברה במקצועות השונים." (י')

4. התנהגות בתפקיד – עבודה פרטנית מול עבודה מערכתית

כל המרואיינים נתנו דעתם לנושא הפרטני ולנושא המערכתי בעבודתם כיועצים, כאשר נראה כי מרביתם מציגים נטייה ברורה לעבודה הפרטנית בחדר או בלשונם ה"אחד על אחד" עם הילדים. מדבריהם נראה מעין רצף הנע מהעדפת העבודה הפרטנית ועד להעדפת העבודה המערכתית.

- "כניסה לכיתה נראתה לי מפחידה, אז חשבתי שאעבוד פרטני. יש את הדימוי הזה של ייעוץ כעבודה פרטנית בעיקר. הייתה לי מחשבה שבדינמיקה של אחד על אחד, אני אהיה יותר טוב. זה יהיה לי יותר מעניין, יותר תורם ויותר משמעותי [...] בדברים מערכתיים יותר, למשל, בכל מה שקשור באבחונים, לא הבנתי מה רוצים ממני. לא הבנתי כלום, לא הייתה לי אמירה." (י')
- "אני נולדתי לגעת באנשים, להשאיר חותם, לעשות איזה שינוי קטן [...] היום התקשרה אליי פקידת סעד, וביקשה שאכתוב דו"ח על תלמיד. זאת לא עבודה מול התלמיד אלא עבודה מול עובדים סוציאליים ופקידות סעד, וזה לא ממש מעניין אותי. העבודה המערכתית פחות מעניינת אותי, היא ביורוקרטית מדי. הרבה טפסים, ולכתוב דוחות, וללכת לכל מיני ועדות בעירייה. חבל על הזמן שלי. שם אני לא יכול לגעת באנשים ולעשות את השינוי." (ד')
- "גם בלימודים עצבנו אותי כל הגישות המערכתיות. מבחינתי, ייעוץ חינוכי היה שווה – שב אתו בחדר ותעשה שיחות ייעוץ. לא הכוון ולא כלום, ייעוץ. ייעוץ

שרואה אותו, את הילד, את האדם השני שמולך. לא ראיתי את עצמי מנחה מורים [...] כשנכנסתי לתפקיד של יועץ, זאת הייתה עבודת השמה, המון דיונים, ביורוקרטיה. לא הרגשתי שזה מספיק משמעותי." (ל')

ש' ומ' מביעים תפיסה שונה באשר למשמעותה של העבודה המערכתית בהתנהגותם בתפקיד:

- "בתור יועץ אתה עומד לפעמים במצבים שבהם ישנה התנגשות עם אנשי צוות אחרים, בין אם זה ברמה של התנגשות ערכית, בין אם זה ברמה של חשיבה אחרת, רעיונות אחרים, כל מיני דברים כאלה. אני חושב שאחד הדברים שלדעתי הופכים יועץ חינוכי ליועץ טוב, זה יועץ שלא מוותר על הערכים שלו. למשל, אתה בתור יועץ עובד בצמוד עם צוות חינוכי." (מ')
- "בעבודה המניעתית אנחנו עושים הרבה מאוד דברים. אנחנו מדברים הרבה מאוד על אלימות, על בריאות, על סמים, על אלכוהול, על עישון. מערכתית, אנחנו גם עושים הרבה מאוד עבודה, מהרבה מאוד כיוונים. למשל, פיתחתי תכנית למניעת שימוש בסמים. מדובר בתכנית תלת-שנתית, שחלק ממנה זה לחשוף אותם בתמונות לנרקומנים פעילים." (ש')

5. ההתלבטות – להישאר או לא להישאר בייעוץ החינוכי

בהסתכלות על מסלול התפתחות הקריירה של המרואיינים בתחום הייעוץ החינוכי עולה כי חלקם נמצאים כעת בשלב שבו הם מתלבטים האם להישאר במקצוע או לחפש לעצמם דרך מקצועית חדשה:

- "החיים המקצועיים שלי התפתחו מתוך מקום של נוחות ושל צו השעה. הילדים שלי היו צריכים מישהו שיגדל אותם, ואשתי לא יכלה לעשות את זה כי היא עובדת במשמרות. הקרבתי את עצמי אבל גם הרווחתי המון. בזמן האחרון הבנתי שזה לא מתאים לי יותר. אני צריך לעשות משהו גם בשבילי, וזאת ההבנה שגרמה לי להחליט לעזוב. אמרתי לאשתי חד-משמעית, אני לא מתחשב בך, לא מתחשב בילדים, אני צריך למצוא מקום שארגיש בו טוב. והיא, כמובן, תומכת בי." (נ')
- "המשכתי שנה שעברה, והשנה אני מסיים איתם, אבל אני כנראה לא רוצה להמשיך. כלכלית זה לא שווה לי. אני חושב שאעשה הפסקה בייעוץ, נראה לי. אני נפשית כבר מותש. יכול להיות שאני צריך להיות יועץ בבית ספר אחר. בבית הספר שלנו כולם מאוד מיוחדים ומצליחים, ובייעוץ, הכול מעורבב. לפעמים המורים והרכזים הם קצת גם יועצים טיפה, אז יכול להיות שאני צריך בית ספר שבו אוכל להביא משהו חדש, שלא קיים." (ד')

בה בעת יש מבין המשתתפים גם מי שמרגיש שמצא את ייעודו המקצועי, כדוגמת מ':

- "אני מרגיש שאני נמצא במקום הנכון, פשוט במקום הנכון. אני עושה דברים שכיף לי לעשות, שאני מתחבר אליהם."

דיון

במחקר שלפנינו ניסינו לפתוח צוהר אל עולמם של גברים, שבחרו בייעוץ חינוכי כחלק ממסלול התפתחות הקריירה שלהם. מתוך סיפוריהם של המשתתפים נלמד על תהליכי הבחירה שלהם, וגם על תפיסות והתנהגויות בתפקיד הייעוצי שנחשב מקצוע נשי.

רבות מהתאוריות שעוסקות בבחירת מקצוע ובהתפתחות קריירה של אדם, מתארות תהליך מתמשך שמשקף את מערכת הצרכים וההעדפות של הפרט, ואת הניסיון שלו למצוא התאמה אופטימלית בין נטיותיו וכישוריו בתחום המקצועי לסביבת העבודה שבה הוא חי (Ginzberg, 1972; Holland, 1985; Super, 1992; Roe, 1957). תהליך זה מתעצב מתוך אינטראקציה בין גורמים גנטיים להשפעות של המשפחה, הסביבה הקרובה, החברה והתרבות, כאשר להורים יש לעיתים קרובות תפקיד מכריע בתהליך (Hancock, 2012). כאשר מתבוננים בשנות הילדות והנעורים של המשתתפים במחקר, מגלים שתי תמונות שונות של מציאות כמעט מנוגדת מבחינת מאפייני התקשורת עם ההורים. מקצתם מדווחים כי נהנו מתקשורת פתוחה ואותנטית עם הוריהם, וגדלו בבית שהכול דובר בו והיה על השולחן, ואילו האחרים התחנכו במציאות הפוכה כמעט לחלוטין, ומספרים על חוסר תקשורת עם ההורים ועל היעדר לגיטימציה להציף דילמות או קשיים, על כך שההורים מעולם לא שימשו בעבורם אוזן קשבת או כתובת להתייעצות. מעניין לציין כי הנסיבות המנוגדות הביאו את הנחקרים לאותה מסקנה. אלו שגדלו בסביבה משפחתית של תקשורת פתוחה, הבינו את חשיבותה של תקשורת כזו בין הורים לילדים או בכלל בין ילדים למבוגרים הבולטים בחייהם, וגם אלו שגדלו במשפחה שנעדרה תקשורת כזו, הבינו את המשמעות של חסרונה כבר בילדותם. כך או כך, הגיעו כולם לעסוק בתחום כמו ייעוץ חינוכי, שתקשורת בין בני אדם עומדת בבסיסו.

ממצא אחר במחקר זה מלמד על קשר בין מאפייני התקשורת בבית בשנות הילדות, ליציבותם התעסוקתית לאורך התפתחות הקריירה שלהם. מניתוח הממצאים עולה כי המרואיינים שגדלו במשפחות שאפשרו וזימנו תקשורת פתוחה ומכילה עם ההורים, מתארים התפתחות בריאה ויציבה של הקריירה ומוצאים סיפוק גדול בעבודתם כיועצים חינוכיים, ולעומתם האחרים שסיפרו שגדלו באווירה שונה לחלוטין, שלא אפשרה להם מעולם להציף קשיים, כאבים ואתגרים מול ההורים שלהם, נמצאים כבר שנים בחיפוש מתמיד אחר המקום המתאים להם מבחינה תעסוקתית, והם היו גם אלה שבחרו בלימודי הייעוץ החינוכי כפשרה. ממצא זה מקבל תימוכין מממצאי מחקרים אחרים שמראים את ההשפעה של ציפיות הורים מילדיהם על בחירות הקריירה של הצאצאים בבגרותם (Drudy, Martin, Woods, & O'flynn, 2005; Jacobs, Chhin, & Bleeker, 2006). אם כך יש להניח כי במצבים שבהם קיימים חסמים בתקשורת המשפחתית, הרי שגם ההכוונה של ההורים בנושא הקריירה אינה מועברת בבירור, והעמימות שנוצרת מקשה בהמשך על מציאת יציבות תעסוקתית.

ממצאי המחקר מלמדים כי רבים ממשתפי המחקר חוו חוויות של זרות, בדידות וניכור, שליוו את שנות ילדותם, כשאצל כמה מהם תחושות אלה המשיכו ללוות אותם גם בבגרותם. נדמה כי ההתנסות הממושכת בחוויה של זרות והשתייכות למיעוט, תרמה

לפיתוח רגישותם של הנחקרים כלפי סביבתם, ובכך העניקה להם את אחד הכישורים החיוניים ביותר הנדרשים מיועץ חינוכי. בדומה, ממצאי מחקרו של קוסמיר (Chusmir, 1990) הראו את השתייכותם של גברים רבים, הבוחרים בתחומי עיסוק "נשיים", לקבוצות מוחלשות בחברה או למיעוטים.

מסלול התפתחות הקריירה של מרבית משתתפי המחקר כולל התנסות מעמיקה, בדרך כלל של כמה שנים, של עבודה עם נוער בסיכון. יש לציין כי שניים מבין היועצים אף עובדים כיום כיועצים חינוכיים בתיכונים שבהם לומדים בני נוער עם מורכבות רגשית והתנהגותית וגם האחרים ראו חשיבות בעבודתם של יועצים עם תלמידים בסיכון. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם טענותיהם של סימפסון (Simpson, 2005) ונווה (2010), שלפיהם אחת מהאסטרטגיות של גברים להתמודדות עם תגובות סטריאוטיפיות לבחירתם במקצוע "נשי" כמו חינוך, היא התמקדות בנישות "גבריות" יחסית בתוך תחום העיסוק. בה בעת ממצאי המחקר מפנים גם אל רמת מודעות גבוהה של הגברים בכל הנוגע לתכונותיהם האישיות, כדוגמת אמפתיה, הכלה, תקשורת בין-אישית וכדומה, שנחשבות סטראוטיפית כתכונות נשיות. מקצתם אף מעידים על עצמם שהם בעלי אוריינטציה נשית מבחינת צורת החשיבה, תחומי העניין ונטיות הלב, ומספרים כי הם מרגישים נוח יותר בסביבת נשים. ממצא זה מתיישב עם ממצאי מחקרים אחרים (Lease, 2003; Lemkau, 1984), שבהם מקבלים גברים שבחרו בקריירה "נשית" ניקוד גבוה יותר מחבריהם שעוסקים במקצועות "גבריים", במדדים של אינטליגנציה רגשית ואלטרואיזם. מתוך הממצאים נלמד כי אחד ממשתתפי המחקר שלפנינו לא רואה חיסרון בעבודה בסביבה נשית. מקצתם אף מוצאים בכך כמה יתרונות, כמו שעות עבודה נוחות וחופשות מרובות, היעדר תחרותיות יחסי, יכולת להביא לידי ביטוי כישורים אישיותיים ולהגיע למימוש עצמי, שלא מתקיימים במקצועות "גבריים" ואפשרויות טובות יותר להתבלט ולהתקדם. ממצאים דומים מופיעים במחקרים של היאס (Hayes, 1986), קוסמיר (Chusmir, 1990) ונווה (2010).

מעניין לציין שמבין משתתפי המחקר רק שניים הגיעו ללימודי הייעוץ מתוך מסלול התפתחות טבעי ובלב שלם. שלושה מהאחרים שקלו מסלולי לימוד טיפוליים יותר, אך לא הצליחו להתקבל אליהם, והרביעי, לאחר שנים ארוכות בהוראה, חיפש אפשרויות גיוון, ומצא את דרכו לייעוץ חינוכי. בלא מפתיע, השניים שבחרו בייעוץ כהעדפתם הראשונה, עוסקים בייעוץ למעלה מחמש שנים, ומתכוונים להמשיך בתחום גם בשנים הבאות, בעוד שהאחרים נמצאים כעת בשלבים מגוונים של התלבטות באשר לעתידם המקצועי. גוטפרדסון (Gottfredson, 2002) משתמשת במושגים של ויתור ופשרה המתרחשים בתהליך קבלת ההחלטות בתחום הקריירה. לשיטתה, שאיפות פנטזיונריות ומגיות בתחום התעסוקתי המאפיינות את גיל הילדות, הופכות לריאליות יותר בגיל ההתבגרות. בתקופה זו מתעצמת האוריינטציה ל"עצמי" הפנימי והייחודי, מתעצבות העדפות אישיות ונוצרת סינתזה או אינטגרציה בינן למעגל הקריירה בחיים, לעיתים מתוך ויתור ופשרה מכאיבים. גני-גונן (2002), פישמן (2002) ורוטברגר (2011) מראים בשלושה מחקרים למיניהם שבהם השתתפו סטודנטיות לייעוץ חינוכי בכמה אוניברסיטאות ובמכללה אחת, כי רבות מהן ויתרו על פנטזיות שלהן בתחומים אחרים

של בריאות הנפש ובחרו בייעוץ כברירת מחדל. מרבית הסטודנטיות מביעות את כוונתן לעסוק בעתיד בטיפול או בתרפיה, ורואות בייעוץ תחנה זמנית ו״קרש קפיצה״ לקריירה בתחום אחר.

ממצאי המחקר מלמדים גם על מידת החשיבות הגבוהה שמעניקים כל משתתפי המחקר להשתלבותם של גברים בחינוך בכלל ובייעוץ חינוכי בפרט. הם הדגישו נושאים מסוימים, למשל חינוך מיני, שלגביהם ירגישו הבנים נוח יותר לפנות ליועץ גבר מאשר לאישה, על יתרון בסמכותיות בניהול כיתה, על גישה משוחררת יותר, הניכרת לעיתים בשימוש בהומור שתורם להעברת מסרים ולהפנמתם, ועל יכולת גבוהה יותר של יועצים גברים להנהיג ולהביא לידי שינויים בארגון הבית ספרי. נקודת אחת משותפת שעוברת כחוט השני בין כולם, היא החשיבות העצומה שהם מעניקים למודל חינוכי מאוזן מול הבנים והבנות. הם רואים בעצמם דוגמה לגברים שלא מפחדים לגעת בשיח רגשי ולחשוף יכולות ״נשיות״, כמו אינטליגנציה רגשית גבוהה, אמפתיה, הקשבה והכלה. הם מאמינים כי מודל כזה הוא חיוני ויכול לתרום במידה ניכרת גם לילדים ולילדות וגם לצוות החינוכי. ממצאים אלה מקבלים תימוכין גם במחקריהן של רש וארהרד (Resh & Erhard, 2002) וזץ וארהרד (2013), שמראים את תרומתן הלא מודעת של יועצות חינוכיות בשימורה של ה״אחרות המגדרית״ הקיימת במערכת הבית-ספרית. נדמה כי השתלבותם של יותר ויותר גברים בתפקידים בעלי משמעות במערכת, כדוגמת ייעוץ חינוכי, יכולה לסייע להנחלתה של שפה חינוכית אחת לכולם. לא עוד ״שפת נשים״ רגשית עם הבנות ו״שפת גברים״ שכלתנית עם הבנים, אלא שפה אחת, מאוזנת ואחידה, שפה שכוללת בתוכה אלמנטים אמוציונליים ורציונליים כאחד, ומכוונת לכלל התלמידים ללא קשר למגדר.

מסקנות יישומיות, מגבלות המחקר והמלצות למחקר עתידי

בטרם תוצגנה ההמלצות העולות מהמחקר, אנו מבקשים להזכיר כי מדובר במחקר חלוץ, שמגבלתו העיקרית נובעת מהמספר המצומצם של משתתפי המחקר, וכי מדובר ביועצים שעובדים ברובם במערכת החינוך הממלכתית. מגבלה זו יכולה להצטמצם באמצעות מחקרי המשך, כמותניים ואיכותניים, שיגבו ויחזקו את ממצאי מחקר זה. כיוון שבמחקר זה השתתפו רק גברים יהודיים (חילוניים ודתיים), אנו ממליצים להמשיך ולחקור את הנושא בהיבטים רב-תרבותיים מגוונים, ולשמוע גם את סיפוריהם של גברים המשתייכים לקבוצות תרבותיות אחרות בחברה הישראלית: ערביים, בדואיים, חרדים וכדומה.

כמו כן ראוי להעמיק את המחקר הנוגע להשקפת עולמם של יועצים חינוכיים גברים בנושאים של מגדר ו״אחרות מגדרית״ בכל הנוגע לתפיסת התפקיד שלהם, והן בהתנהגותם בתפקיד הלכה למעשה.

מן המחקר הזה עולות מסקנות יישומיות והמלצות אחדות: ראשית, מתוך ממצאי המחקר נלמד על חשיבות השתלבותם של גברים בפרופסיית הייעוץ החינוכי בישראל. אם כך, מומלץ לנסות ולסייע לגברים לבחור את הלימודים והעבודה בייעוץ כבחירת הקריירה הראשונית שלהם. אחת הדרכים להגדלת אחוז הגברים בייעוץ חינוכי היא ״שיווק״ נכון יותר של המקצוע. כאמור, הייעוץ החינוכי במגזר היהודי החילוני עדיין נתפס כמקצוע ״נשי״ מובהק. כשמתבוננים לעומק על התמורות במאפייניו של הייעוץ בעשורים

האחרונים ועל המעבר מהגישה הפרטנית לגישה המערכתית, הרי שנמצא במגמות אלה יסודות רבים שגם גברים יכולים למצוא בהם עניין. חשיפת המגמות החדשות במקצוע הייעוץ בישיבות צוות בית ספריות, בכנסים ובימי עיון של משרד החינוך ובכתבי עת חינוכיים, עשויה לעורר עניין בקרב גברים ולמשוך אותם לתחום.

שנית, ממצאי המחקר יכולים לתרום גם להבניית תכניות הכשרה פרופסיונליות שיעסקו, באופן תאורטי ומעשי, בקידום האג׳נדה המגדרית ובסיוע בהבניית זהות מקצועית מיטבית. לכן אנו ממליצים להעשיר את תכניות הלימודים בקורסים שיאפשרו הן לגברים והן לנשים לבחון את מסלול התפתחות הקריירה שלהם ולגבש את תפיסת התפקיד בהיבט המגדרי, מתוך חיזוק תחושת המחויבות למקצוע.

כמו כן מומלץ גם להיעזר בממצאי המחקר כדי לבחון אפשרויות כיצד לסייע לגברים, שכבר עובדים כיועצים חינוכיים להישאר בתפקידם. אחת הדרכים יכולה להיות מציאת תפקידים ספציפיים בתוך הייעוץ, שיאפשרו לאותם גברים להביא לידי ביטוי כישורים ״גבריים״ שדורש התפקיד, שיאפשרו להם תחושת סיפוק ושביעות רצון מהמקצוע. גם מומלץ לשקול את ההיבט הכלכלי כרכיב עיקרי שעשוי לשמש תמריץ לגברים, שעדיין רואים את עצמם מפרנסים העיקריים במשפחה, להישאר במקצוע.

מקורות

ארהרד, ר׳ (2008). **מחקר היועצים החינוכיים בישראל**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, השירות הפסיכולוגי-ייעוצי.

ארהרד, ר׳ (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות.** תל אביב: מכון מופ״ת.

בן אורי, א׳ (2013). ״**זהו מגרש משחקים מוכר״: תפיסות אודות אבהות וגבריות בקרב אבות שהינם מורים** (עבודת דוקטור). האוניברסיטה העברית בירושלים.

גני-גונן, א׳ (2002). **רגע לפני ... הבחירה במקצוע הייעוץ החינוכי בקרב נשים צעירות** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל אביב.

הרצוג, א׳ (2010). הפוליטיקה של מגדור החינוך: למי מועילה הפמיניזציה של ההוראה? בתוך א׳ הרצוג וצ׳ ולדן (עורכות), **על גב המורות: כוח ומגדר בחינוך** (עמ׳ 37-72). ירושלים: כרמל.

זץ, י׳ וארהרד, ר׳ (2013). שיח ושיחה? מאפייני מגדר בייעוץ הפרטני. בתוך ב׳ אלפרט וש׳ שלסקי (עורכים), **הכיתה ובית הספר במבט מקרוב: מחקרים אתנוגרפיים על חינוך** (עמ׳ 475-504). תל אביב: מכון מופ״ת.

נווה, נ׳ (2010). ״זה לא קשור למין אלא למורות״ – מורים גברים במערכת החינוך העל-יסודי בישראל. בתוך א׳ הרצוג וצ׳ ולדן (עורכות), **על גב המורות: כוח ומגדר בחינוך** (עמ׳ 247-266). ירושלים: כרמל.

פישמן, ע׳ (2002). **הפשרה בתהליך קבלת ההחלטה התעסוקתית בקרב סטודנטיות לייעוץ חינוכי** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל אביב.

צבר בן-יהושע, נ׳ (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ולמידה**. גבעתיים: מסדה.

קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (2010). (עורכות). **ניתוח נתונים במחקר איכותני**. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

רוטברגר, מ' (2011). **המניעים לבחירה בייעוץ החינוכי כמקצוע והשפעת השחיקה ממקצוע ההוראה על הבחירה** (עבודת מוסמך). המכללה האקדמית בית ברל.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. תל אביב: רמות.

American School Counselor Association (ASCA). (2012). *ASCA national model: A framework for school counseling programs* (3rd ed.). Alexandria, VA: Author.

Baruch, Y. (2006). Career development in organizations and beyond: Balancing traditional and contemporary viewpoint. *Human Resource Management Review, 16*, 125-138.

Bagilhole, B., & Cross, S. (2006). 'It never struck me as female': Investigating men's entry into female-dominated occupations. *Journal of Gender Studies, 15*(1), 35-48.

Chusmir, L. H. (1990). Men who make nontraditional career choices. *Journal of Counseling and Development, 69*(1), 11-16.

Cinamon, R. G., & Hellman, S. (2004). Career development stages of Israeli school counsellors. *British Journal of Guidance and Counselling, 32*(1), 39-55.

Clandinin, D. J., & Connely, F. M. (1994). Personal experience methods. In K. N Denzine & S. Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 413-427). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson Press.

Dodson, T. A., & Borders, L. D. (2006). Men in traditional and nontraditional careers: Gender role attitudes, gender role conflict and job satisfaction. *The Career Development Quarterly, 54*(4), 283-296.

Drudy, S., Martin, M., Woods, M., & O'flynn, J. (2005). *Men and the classroom: gender imbalances in teaching*. London: Routledge.

Evans, M. D., & Marcheta, P. (2013). Men in counseling: A content analysis of the *Journal of Counseling and Development and Counselor Education and Supervision* 1981-2011. *Journal of Counseling and Development, 91*, 467-474.

Galbraith, M. (1992). Understanding career choices of men in elementary education. *Journal of Educational Research, 85*(4), 246-253.

Ginzberg, E. (1972). Toward a theory of occupational choice: A restatement. *Vocational Guidance Quarterly, 20*(3), 169-176.

Giorgi, A. (1975). An application of phenomenological method in psychology. In A. Giorgi., C. Fischer, & E. L. Murray (Eds.), *Duquesne in phenomenological psychology* (Vol. 2, pp. 82-103). Pittsburgh, PA: Duqesne University Press.

Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 85-148). San Francisco: Jossey-Bass.

Hall, D. T., & Mirvis, P. H. (1995). The new career contract: Developing the whole person at midlife and beyond. *Journal of Vocational Behavior, 47*(3), 269-289.

Hancock, A. N. (2012). 'It's a macho thing, innit?' Exploring the effects of masculinity on career choice and development. *Gender, Work and Organization, 19*(4), 392- 415.

Hoekstra, H. A. (2011). A career roles model of career development. *Journal of Vocational Behavior, 78*, 159-173.

Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Hayes, R. (1986). Men's decisions to enter or avoid nontraditional occupations. *The Career Development Quarterly, 35*(2), 89-101.

Inkson, K., Dries, N., & Arnold, J. (2015). *Understanding careers* (2nd ed.). Thousand Oakes, CA: Sage Publications.

Jackson, Z. V., Wright, S. L., & Perrone-McGovern, K. M. (2010). Work-family interface for men in nontraditional careers. *Journal of Employment Counselling, 47*(4), 157-166.

Jacobs, L. E., Chhin, C. S., & Bleeker, M. M. (2006). Enduring links: Parents' expectations and their young adult children's gender-typed occupational choices. *Educational Research and Evaluation, 12*(4), 395-407.

Lease, S. H. (2003). Testing a model of men's nontraditional occupational choices. *Career Development Quarterly, 51*(3), 244-258.

Lemkau, J. P. (1984). Men in female-dominated professions: Distinguishing personality and background features. *Journal of Vocational Behavior, 24*(1), 110-122.

Levinson, D. J., & Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H., & McKee, B. (1978). *The seasons of man's life*. Toronto: The Random House Publishing Group.

Lupton, B. (2006). Explaining men's entry into female-concentrated occupations: Issues of masculinity and social class. *Gender, Work and Organization, 13*(2), 103-128.

Resh, N., & Erhard, R. (2002). "Pushing-up" or "cooling-out"? Israeli counselors guidance on track placement. *Interchange, 33*(4), 325-349.

Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology, 4*(3), 212-217.

Simpson, R. (2005). Men in nontraditional occupations: Career entry, career orientation and experience of role strain. *Gender, Work & Organization, 12*(4), 363-380.

Sobiraj, S., Korek, S., Westeler, D., & Mohr, G. (2011). When men norms don't fit: Do traditional attitudes of female colleagues challenge men in non-traditional occupations. *Sex Roles, 65*, 798-802.

Sullivan, S. E., & Arthur, M. B. (2006). The evolution of the boundary less career concept: Examining physical and psychological mobility. *Journal of Vocational Behavior, 69*(1), 19-29.

Super, D. E. (1992). Toward a comprehensive theory of career development. In D. H. Montross & C. J. Shinkman (Eds.), *Career development: Theory and practice* (pp. 35-64). Springfield, IL: Charles C. & Thomas.

United States Department of Labor. (2007). *Quick facts on nontraditional occupations for women*. Retrieved from https://www.dol.gov/wb/factsheets/nontra2007.htm

השלכות למידה בשפת אם על תהליך החִברות למקצוע ייעוץ חינוכי בקרב סטודנטים ערבים

לודמילה קריבוש

תקציר

המחקר בחן את תהליכי החברות למקצוע בקרב הסטודנטים לייעוץ חינוכי מהחברה הערבית, שבעת לימודיהם במכללה הדוברת עברית נחשפו ללמידה בשפה הערבית. התחום אינו נחקר דיו, במיוחד בתנאים הייחודיים של שילוב שפות הלמידה במוסד אקדמי אחד.

במחקר השתתפו 38 משתתפים דוברי ערבית כשפת אם: 35 סטודנטים לתואר שני בתכנית לייעוץ חינוכי ושלושה מרצים שלימדו בשנת הלימודים תשע״ו ארבעה קורסים בערבית. המחקר בוצע כחקר מקרה איכותני. כלי המחקר העיקריים שימשו ראיונות עומק מובנים למחצה ושאלונים פתוחים.

מתוך הממצאים עולה כי הלמידה בשתי השפות העצימה את הסטודנטים ושימשה עבורם מקור להבניית זהותם המקצועית. בשל הדו-לשוניות, תהליך החברות שלהם למקצוע כלל הן את מרכיביו האוניברסליים (כגון העמקת המודעות העצמית ופיתוח המודעות המקצועית), והן את המרכיבים הייחודיים, בהיותם מתרחשים בהקשר חברתי-תרבותי מיוחד (כגון הגישור בין הקודים התרבותיים למקצועיים והבחירה בשפה מתאימה).

מילות מפתח: דו-לשוניות; זהות מקצועית; חברות למקצוע; ייעוץ חינוכי; רב-תרבותיות; שפה מקצועית.

מבוא

תהליכי החברות למקצוע הם הקשריים. מצד אחד הם מתפתחים במהלך יחסי הגומלין בין הלומד למוריו ולאנשי המקצוע, התקשורת הבין-אישית עמם והלמידה במהלך ההתנסות המעשית (Arnett, 2007). מצד אחר תהליך החברות המקצועי בחברות רב-תרבותיות אינו שלם אילולא עוסק בשוני במנטליות, בשפת האם ובמנגנונים וקודים תרבותיים הן של רוכש המקצוע והן של הקהילה שהוא עתיד לפעול בה (Cooley, 1922; Mead, 1934; 2001; Kunnen, 2006).

חוקרי תהליך החברות המקצועי קושרים אותו לשפת המקצוע, שיש בה סט מושגים, הנחות ורעיונות ייחודיים לפרופסיה (Creese, Bhatt, Bhojani, & Martin, 2006). שפת

המקצוע מבנה את ההשתייכות לפרופסיה, תורמת לגיבוש הזהות המקצועית ומשרתת את התקשורת בין אנשי המקצוע באמצעות ביטויים, מונחים וערכים ייחודיים משלו (Korovushkin, 2005; Malyuga, 2012). זאת כאשר בחברה רב-תרבותית השימוש בשפה המקצועית מחייב דיון בהקשר החברתי-תרבותי שהמקצוע פועל בו, ואף לימוד טרמינולוגיה אחרת, אם זו שנרכשה קודם אינה תואמת את המאפיינים התרבותיים של קהילת היעד (נבו ואולשטיין, 2007).

בשל חשיבות שפת המקצוע בתהליך רכישת הפרופסיה ומתוך עיסוק בהקשרים שבהם היא מתפתחת בחברה מרובת תרבויות, בוחן מחקר זה את תהליך החברות המקצועי בקרב סטודנטים לייעוץ חינוכי מהמגזר הערבי, שבמהלך לימודיהם במכללה הדוברת עברית נחשפו ללמידה בשפת האם בכמה קורסים בסיסיים למקצוע. התחום אינו נחקר דיו, במיוחד בתנאים הייחודיים של שילוב שפות הלמידה באותו מוסד אקדמי.

סקירת ספרות

הקשרים תרבותיים של הבניית חברות למקצוע בקרב מורים ויועצים חינוכיים

מבחינת מקצוע ההוראה, מחקרים רבים מראים השפעות שליליות של השונות התרבותית על תהליך החברות המקצועי. לפי המחקרים, תהליך החברות המקצועי של מורים הבאים מרקע תרבותי שונה זה מזה, נפגע מהלחצים החברתיים בסביבה האחרת, בהם עמדות גזעניות כלפי מורים אלה מצד התלמידים והעמיתים (Viete, 1999), הבדידות שלהם בקרב הקולגות (Santoro, Kamler, & Reid, 2001), ושליטתם המצומצמת בשפת המקצוע, השונה משפת הלימוד או שפת האם שלהם (Seah & Bishop, 2001). בכלל, השליטה בשפה נמצאה כאחד הקריטריונים החשובים ביותר בתהליך החברות התקין של המורה הזר. כך נמצא כי הבניית הזהות המקצועית של מורים באוסטרליה ששפת האם שלהם אינה אנגלית, תלויה בבקיאות שלהם בשפת ההוראה – במושגים המקצועיים ואף במבטא – וזו משפיעה על יחסי הגומלין בינם ובין עמיתיהם ותלמידיהם (Peeler & Jane, 2005).

מעטים מחקרים הרואים בשונות תרבותית תרומה חיובית לחברות המורה. עם זה מחקרה של אלבז-לוביש (Elbaz-Luwisch, 2004) שבחן את תהליך החברות המקצועי של מורים עולים בישראל על בסיס סיפורי החיים שלהם, מצא כי מעברם לתרבות אחרת מזו שבה הם התחנכו ורכשו מקצוע, והשפה החדשה שלמדו בארץ, הן כשפת המקום והן כשפת המקצוע, העשירו אותם ושימשו יתרון עצום בהבניית זהותם המקצועית. המורים הראו מודעות תרבותית גבוהה יותר מזו המאפיינת את עמיתיהם הוותיקים, ואת היכולת להשוות בין הגישות החינוכיות בארץ ובחו״ל, שהרחיבה את זוויות הראיה שלהם כאנשי מקצוע.

על רקע ממצאים אלה מעניין לציין כי גם בלי אזכור אפיונים תרבותיים, ניכר חוסר אחידות בין החוקרים בעניין הגדרתה של החברות להוראה ומדידתה של זהות המורה (קוזמינסקי וקלויר, 2010; Gee, 2000-2001; Zembylas, 2003). עם זה על אף אי-ההסכמה בין החוקרים באשר להגדרת המושג, עולה מהספרות מסקנה משותפת

שלפיה אין לדבר על זהות מקצועית אחת של מורה, אלא על תת-זהויות לסוגיהן המרכיבות אותה. בין הסיבות לכך מופיע מגוון הקשרים דינמיים בתהליך החברות המקצועי של מורים. לפי רוג׳רס וסקוט (Rodgers & Scott, 2008), מדובר בהקשרים חברתיים, תרבותיים, היסטוריים ופוליטיים, המלווים את יחסי המורים עם הזולת. כמו כן מדובר בהקשרים מוסדיים (סוג בית ספר שהמורה עובד בו, גיל ילדים שמלמד, תחום ההוראה שלו, תפקידיו בבית ספר ובמקומות אחרים); הקשרים מולדים (גזע, מין, גובה, מנת משכל); הקשרי השיח (תכונות האופי); והקשרים סוציו-תרבותיים (תרבות ודת המורה, השפה והשייכות לפי נקודת מבטו) (Gee, 2000-2001; Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000). להקשרים האחרונים יש השפעה גבוהה במיוחד בחברות רב-תרבותיות.

להבדיל מהספרות בתחום ההוראה המתרכזת בזהות המורה, הספרות בתחום הייעוץ החינוכי עוסקת בעיקר בחברות למקצוע, כלומר בדרך לקראת גיבוש הזהות המקצועית. יש להדגיש כי הייעוץ החינוכי הוא מקצוע צעיר יחסית, ועדיין מחפש אחר זהותו (ארהרד, 2014). לצד היותו בעל הגדרות פרופסיה רבות, כגון בסיס תאורטי שיטתי, סמכות מקצועית, מסורת מקצועית, תרבות מקצועית, קוד אתי ואוטונומיה פרופסיונלית (רוזנאו וגילת, 2010), הייעוץ החינוכי עוסק בשאלה האם מדובר בהרחבת פרופסיית ההוראה או בחברות מקצועית חדשה (בן אשר וקוזמינסקי, 2008).

החוקרים מרבים לציין כי תהליך החברות למקצוע הייעוץ מורכב אף יותר מהחברות למקצוע ההוראה. תהליך זה דורש מהסטודנטים שרובם מורים במקור, לפתח זהות מקצועית כפולה – הן של יועץ והן של מורה (מור ולוריא, 2006). לצורך כך על הלומדים לבטל כמה מהלמידות הקודמות כבסיס להבניית זהותם בהוראה, ולקדם למידות חדשות בתחומי ידע, ערכים, אתיקה ומיומנויות של המערך המסייע (קוזמינסקי, 2008).

המחקרים בתחום מבחינים בכמה מרכיבי חברות עיקריים למקצוע הייעוץ, בהם פיתוח כישורי הדאגה למיטביות (well being) של תלמידים, מודעות אישית ומקצועית, ידע תאורטי ויישומי, מנהיגות וחשיבה מקצועית ביקורתית (בן אשר וקוזמינסקי, 2008; רוזנאו וגילת, 2010). באמצעות מרכיבים אלה מגבש הלומד את זהותו המקצועית ואת ה׳מקצועיות׳, בהיותה כוללת ידע שיטתי, מיומנות שיטתית, השתכללות מתמדת, הבנה, ואתיקה מקצועית (כשר, 2007).

בכמה מחקרים הזהות המקצועית המתגבשת מתוארת כאוניברסלית ולא קשורה להבדלים בין הסטודנטים בגיל, תחום ההוראה או שפת האם (בנימין, 2013; רוזנאו וגילת, 2010). לעומתם, לא מעטים המחקרים אשר בעולם המרובה תרבויות של היום מבחינים בקונפליקט בין הקוד האתי של המקצוע לקוד התרבותי של היועץ או הנועץ. כך ה׳הבנה׳ – אחד מרכיבי המקצועיות בתחום – בהיותה נוגעת לתכלית המקצוע, עוסקת לא רק בשאלה מדוע המקצוען עושה כך ולא אחרת במקצוע שלו (שץ-אופנהיימר, 2008), אלא גם בדרכו לפתור בעיות לא שגרתיות בהקשר התרבותי. גם ׳האתיקה המקצועית׳ – הרכיב האחר של מקצועיות – מעבר לבחינת רף ההתנהגות הראויה שנגזרת מהבנת מהות המקצוע, מביאה בחשבון את הקודים התרבותיים של המקצוען לעתיד ושל קהילתו (כשר, 2007).

מחקרים אלה מחדדים את שאלת הדמיון והשוני בין עבודת היועצים במגזרים תרבותיים למיניהם (בן אשר, 2001, 2016; Vinson & Neimeyer, 2000). מהם עולה ההמלצה למערכת ההכשרה וההדרכה של יועצים במוסדות להשכלה גבוהה לסייע לרוכשי המקצוע בחיפוש אחר אזורי ההשקה והגישור בין זהויות תרבותיות לסוגיהן (בן אשר, 2001). כמו כן החוקרים מציינים את הצורך בייעוץ רב-תרבותי ומראים את החשיבות של שפת האם כראי החברה והתרבות וככלי לחברות למקצוע הייעוץ (Chao & Nath, 2011).

הקשרים תרבותיים של רכישת שפה מקצועית במוסדות להשכלה גבוהה

גישת החינוך לרב-תרבותיות רואה את המוסדות להשכלה גבוהה כמספקים סביבת חברות ומרחב להתנסויות רב-תרבותיות, במיוחד כשמדובר בצעירים מרקע תרבותי אחר שכמעט לא נפגשים בחיי היום-יום (בן-רפאל, 2008; יוגב, 2001). הספרות בתחום, בקביעתה את המטרות והדרכים בחינוך לגישה רב-תרבותית, מבדילה בין 'ריבוי תרבויות' ל'רב-תרבותיות'. לפי הספרות, ריבוי תרבויות הוא מונח טכני, תיאורי, המייצג חברה שיש בה תרבויות רבות, ואילו רב-תרבותיות הוא "מושג נורמטיבי, המביע תפיסה ערכית, אידאית, הרואה בריבוי התרבותי ערך חיובי, רצוי, המבטא את רוח האדם על כל גווניה ואת ערכי החירות, השוויון, הכבוד לאדם והצדק" (תדמור, 2003, עמ' 170). החוקרים מפנים אל מגוון כיווני גישור בין-תרבותי (בר שלום, 2004; גוטליב, 2002; Lev-Ari & Hasisi-Sabek, 2016) וקוראים להעצמת קולות מודרים ומוחלשים באמצעות הכרת הנרטיב האישי של הלומד והנרטיב של קהילתו (דיאב, בר שלום ורוסו, 2008; יונה, 2007).

ההשכלה הגבוהה בקרב המיעוט הערבי בישראל, על אף התרחבותה המשמעותית משנות השבעים, מצד אחד היא כלי עיקרי למוביליות חברתית, כלכלית ופוליטית בעבור הלומדים הערבים (בן-דוד, 2014; פניגר, איילון ומקדוסי, 2013; פרי, 2007; ראזר, מיטלברג, מוטולה ובר-חושן, 2013), ומצד אחר מכשול להשגת מטרות אלה (מוסטפא, 2015). המכשול מוסבר בחסמים למיניהם הן מבניים, כגון תנאי הסף בעת הקבלה, תפוקות לימודיות והכוון תעסוקתי, והן תרבותיים ובהם קשיי שפה ופערי תרבות (הנדין, 2009; Arar & Mustafa, 2011).

לצד פערי התרבות שמוצגים בשל היעדר התאמה בערכים, נורמות ומנטליות בין התרבות הערבית לזו המערבית, קשיי השפה מתוארים כבעיה עיקרית. מבחינה זו, הספרות מעלה לפחות שלוש נקודות בעייתיות. הראשונה היא שיטת לימוד העברית בבתי הספר הערביים, שעוסקת בדקדוק יותר משיחה ואינה מספקת לידיעת השפה בפועל; השפה שמלמדים אינה שפה מדוברת, אלא שפה ספרותית (מרום, 2014). השנייה – בהיעדר השימוש היום-יומי בשפה העברית בחברה הערבית, במיוחד בקרב נשים (מוסטפא, 2015). והשלישית – בלימוד בערבית בלבד במכללות המכשירות לתואר ראשון ביישובים הערביים, שבוגריהן אינם שולטים בעברית גם לאחר סיום הלימודים (מרום, 2014). לפיכך בתהליך רכישת מקצוע בידי הלומדים הערבים במוסדות אקדמיים דוברי עברית, הפערים בידיעת השפה משבשים את קריאת המאמרים בעברית, את הבנת השיעורים ואת כתיבת העבודות, ומביאים לידי תחושת אי-ביטחון ואי-נעימות מהתבטאות בעל פה בשפה שאינה שפת אם (ברדוגו קליין וגרינגראס, 2014; הנדין, 2009).

כדי להיטיב לחברות המקצועית ולסייע ברכישת שפת המקצוע הנרכש והקודים המקצועיים בקרב הלומדים הערבים, עולות בתחום שתי המלצות מנוגדות זו לזו. הראשונה מציינת את ההכרח של ידיעת השפה העברית על בוריה (מרום, 2014), זאת לצורך הצלחה בלימודים ובשוק התעסוקה לאחר מכן, והשנייה קוראת להקמת מוסד אקדמי בשפה הערבית, על אף שהיא מסכימה שההכשרה בערבית בלבד עלולה להגדיל את הפערים החברתיים והתרבותיים (ברדוגו קליין וגרינגראס, 2014; עראר וחאג'-יחיא, 2013). על רקע המלצות אלה, מעניינים ממצאי המחקר שהשווה בין ההתפתחות הלשונית של סטודנטים ערבים לשל סטודנטים יהודים העוסקים בהוראה לאורך זמן (עזר, שלום וקציר, 2007). המחקר הראה השפעה של החברות המקצועית על יכולותיהם השפתיות של הסטודנטים. נמצא כי לימודים במוסד אקדמי דובר עברית מקדמים את יכולותיהם השפתיות של סטודנטים גם בהיבט האורייני וגם בהיבט הלשוני.

לסיכום, ההכשרה למקצוע דורשת מעבר לרכישת גוף ידע מקצועי ומיומנויות מקצועיות, גם חברות לתחום הפעילות הנרכש. מדובר בתהליך שהלומד רוכש את שפת המקצוע, מפנים את העמדות, האמונות, דרכי ההתנהגות והערכים המקובלים בפרופסיה, ובכך מגבש את זהותו המקצועית. בחברות מרובות תרבויות, וישראל היא אחת הדוגמאות לכך – רוכשי המקצוע באים ממגזרים למיניהם ולאחר סיום לימודיהם פועלים לרוב בקהילותיהם התרבותיות.

במצב זה שפת הלימוד ושפת האם של הלומד שתיהן משמשות מקור לכינון זהותו המקצועית, במיוחד בשל הקשיים בשפה העברית ופערי המנטליות והתרבות, כפי שהם מתגלים בקרב הסטודנטים הערבים במסגרות ההשכלה הגבוהה בישראל. מכאן מטרתו של המחקר הזה לבחון את השלכות הלמידה בשפת אם על תהליכי החברות למקצוע ייעוץ חינוכי בקרב סטודנטים דוברי ערבית. זאת על סמך הניסיון של שנת הלימודים תשע"ו, שבה הועברו במכללה הדוברת עברית כמה קורסים לייעוץ חינוכי בשפה הערבית.

שאלות המחקר

על בסיס סקירת הספרות, שאלת המחקר העיקרית נוסחה כך: מהן השלכות הלמידה בשפת אם על חברות סטודנטים ערבים למקצוע ייעוץ חינוכי?

שאלות המשנה נוסחו בהתאם לעולמות התוכן שעלו מתוך הספרות המחקרית:

1. מהו ההקשר החברתי והתרבותי של ההוראה או הלמידה בערבית במכללה דוברת עברית?
2. איך מתפתחת המודעות האישית של הסטודנטים לאחר השימוש במושגי הייעוץ החינוכי בשפה הערבית?
3. איך מתגבשת המודעות המקצועית של הסטודנטים לאחר השימוש במושגי הייעוץ החינוכי בשפה הערבית?
4. איך נוצר הגישור בין הקודים התרבותיים לקודים המקצועיים באמצעות השימוש בשפת האם?

שיטת המחקר

המחקר בוצע כחקר מקרה איכותני. סוג מחקר זה נבחר כדי להדגיש את ערכו של הפירוש האנושי בהערכת השלכות הלמידה בשפת אם על חברות הלומדים למקצוע (שקדי, 2003), וכדי להעלות את אמינות הנתונים המאפיינים את ניסיון הלמידה החדש בעיני המשתתפים בו – הסטודנטים והמרצים (Yin, 2009).

שדה המחקר

ההחלטה על הוראת כמה קורסי ליבה בערבית בתכנית לייעוץ חינוכי התקבלה לאחר דיונים רבים בקרב הסגל, כאשר הסוגיה שהעסיקה את המרצים, התמקדה בחיפוש הדרך הרלוונטית ביותר ללימוד שפת המקצוע והקודים המקצועיים. בהמשך לקבלת ההחלטה, נשלח מכתב לכל הסטודנטים דוברי ערבית בתכנית ובו הוצגה האופציה ללמוד מקצת הקורסים בשפה הערבית, ניתנה יכולת לבחור באיזו שפה – עברית או ערבית – מעדיפים הסטודנטים ללמוד את הקורסים והוסבר איך להירשם. לקראת תחילת שנת הלימודים התברר כי רוב הסטודנטים הערבים, פרט לסטודנטית אחת, העדיפו להירשם לקורסים בערבית, אך מסיבות טכניות (התנגשות בקורסים אחרים או הגבלת מספר הלומדים בקבוצה) לא כולם הצליחו להיכנס.

המשתתפים

במחקר השתתפו 38 איש: 35 סטודנטים ערבים – 77% מסך הכול לומדים לתואר שני בתכנית לייעוץ חינוכי (שנה א׳, שנה ב׳ ולימודי קדם), ושלושה מרצים שלימדו בשנת הלימודים תשע״ו ארבעה קורסים בערבית: הריאיון המסייע (שנה א׳), פרקטיקום ייעוצי א׳ (שנה א׳), פרקטיקום ייעוצי ב׳ (שנה ב׳), מניעת התעללות ופגיעה בילדים (קורס קיץ, לימודי קדם). בין הסטודנטים משתתפי המחקר גבר אחד ו-34 נשים, גילם הממוצע 34 שנים; 12 סטודנטים הם מלימודי קדם (קורס קיץ בערבית) ו-23 סטודנטים סדירים: 16 סטודנטים שנה א׳ ו-7 סטודנטים שנה ב׳. כל הסטודנטים מתגוררים בכפרים ועירים בצפון הארץ. המרצים (גבר אחד ושתי נשים) מלמדים בתכנית הן בעברית והן בערבית. המרצים עוסקים בתחומי העניין שלהם בשתי השפות גם מחוץ למכללה – בטיפול, בליווי ייעוצי ובהעברת הרצאות, ימי עיון והשתלמויות.

איסוף הנתונים והליך המחקר

בהתאם למקובל במחקר מסוג חקר מקרה, נבנה במהלכו מין ׳פאזל׳ נתונים מתוך מקורות מידע מרובים (Baxter & Jack, 2008): מפגשי הכנה עם ראש התכנית; מכתבי פנייה לסטודנטים שנה א׳ ושנה ב׳ המציגים את יכולת הבחירה בין הקורסים בעברית לאלה בערבית; חוות דעת הסטודנטים באמצע הסמסטר באשר להוראה בערבית; תשובות הסטודנטים בסוף שנת הלימודים על השאלות הפתוחות באשר להשלכות הלמידה בערבית; וראיונות עומק חצי מובנים עם המרצים.

בשלב הראשון נשלחה באמצעות ה-Outlook הזמנה למרצים ולסטודנטים הערבים של

התכנית להתראיין למחקר, אך ההיענות הייתה נמוכה. שלא כמרצים שהסכימו להתראיין וקבעו את מועדי הראיונות, טענו הסטודנטים כי הם לא פנויים להגיע למכללה במיוחד, זאת בשל לחצי הזמן והמרחק. אי לכך בשלב השני הוחלט לשנות את שיטת איסוף הנתונים ולהשתמש בשאלונים פתוחים. השאלונים נשלחו ל-45 סטודנטים במייל, והתשובות של 35 סטודנטים שהסכימו להשתתף במחקר, התקבלו בחזרה באותה הדרך. בו בזמן העבירו מרצי הקורסים לחוקרת את חוות הדעת של 28 סטודנטים שאספו באמצע הסמסטר או באמצע השנה בקורסים שלהם. שבע חוות הדעת היו בשפה הערבית והמרצים עצמם תרגמו אותן לעברית.

כלי המחקר

ראיונות עומק מובנים למחצה ושאלונים פתוחים שימשו כלי המחקר העיקריים. לצורך ביצועם נבנו מדריך ראיון עבור המרצים (נספח 1) ושאלון המורכב משאלות פתוחות עבור הסטודנטים (נספח 2).

מדריך הריאיון נבנה בהתאם לעולמות התוכן של המחקר וכלל שאלות רקע (כמו באילו תכניות את/ה מלמד/ת במכללה? אילו קורסים את/ה מלמד/ת בתכנית לייעוץ חינוכי? אלו מהם בערבית? מהו הוותק שלך בהוראה?) ושאלות בסיס אחרות לכל אחד מעולמות התוכן: הקשר חברתי ותרבותי של ההוראה בערבית (שאלות כמו איך הגבת להחלטת המכללה לפתוח קורסים בערבית?); תפקיד שפת אם בגיבוש זהות מקצועית (שאלות כמו מה ייחודי בתכנית לייעוץ חינוכי שדורש את ההוראה בערבית?); ודרכי גישור בין הזהות המקצועית והתרבותית (שאלות כמו איך בוחרים במושגים אם הם חסרים בשפת אם?). השאלון לסטודנטים כלל שבע שאלות פתוחות לאותם עולמות התוכן שעליהם נבנה מדריך הריאיון.

ניתוח הנתונים

כל הראיונות הוקלטו, בהסכמת המרואיינים, ולאחר מכן תומללו במלואם. ניתוח תמלילי הראיונות, חוות הדעת של הסטודנטים, התשובות על השאלונים ומכתבי הפנייה אל הסטודנטים מטעם החוג נערך באמצעות תהליך קטגוריזציה תלת-שלבי, בהתאם למקובל בניתוח הנתונים האיכותני (שקדי, 2003). בשלב הראשון חולקו התמלילים לקטעים נפרדים וניתנו כותרות פרשניות לכל אחד מקטעים אלו. בשלב השני נערך קידוד או שיוך הקטעים לקטגוריות (הנושאים) מתוך השוואה של נתון לנתון וזיהוי משמעויות משותפות ודפוסים ('הסמיכות'). בשלב השלישי, לאחר הקידוד והמיון שהתבססו על הבנת החוקרת את התהליכים וכן על המסגרות התאורטיות הפרשניות שנשען עליהן המחקר ('הרגישות התאורטית'), סודרו הנושאים שעלו בתמלילים, לתוך עץ הקטגוריות (נספח 4). כדי להגביר את אמינות הניתוח (שקדי, 2003), נדון עץ הקטגוריות בקבוצת מיקוד באחת מישיבות החוג. ארגון הנושאים, תתי-הנושאים והקטגוריות שימש תהליך רפלקטיבי מתוך המודעות לצורך הבנת מיצוב החוקרת אל מול המציאות הנחקרת ('רפלקסיביות'), ומתפתח כאשר בכל שלב גדלה עצמת הפרשנות וההפשטה של הנתונים ('התמשכות וריבוי').

אתיקה במחקר

במחקר נשמרו בקפידה נוהלי האתיקה המקובלים במדעי החברה (שקדי, 2003). למשתתפים הובטחה סודיות מוחלטת באשר לזהותם ותפקידם. לצורך כך הציטוטים בפרק הממצאים מובאים בליווי האזכורים ללא שם, עם ציון היותם של משתתפי המחקר מרצים או סטודנטים בלבד, ובין הסטודנטים – האם מדובר בתלמידי שנה א׳, שנה ב׳ או לימודי קדם.

ממצאים

ניתוח נתוני המחקר (מפגשי החוקרת עם ראש התכנית ותמלילי הראיונות, חוות הדעת של הסטודנטים, התשובות על השאלונים ומכתבי הפנייה אל הסטודנטים מטעם החוג) העלה חמישה נושאים עיקריים, שבאמצעותם אפשר ללמוד על השלכות הלמידה בשפת אם על חברות הסטודנטים הערבים למקצוע ייעוץ חינוכי: ההקשר החברתי והתרבותי של ההוראה והלמידה בערבית במכללה הדוברת עברית; שיפור המודעות העצמית של הסטודנטים לאחר למידה זו; פיתוח המודעות המקצועית בקרב הסטודנטים; הבניית דרכי גישור בין הקודים התרבותיים לקודים המקצועיים; ובחירה בשפה המתאימה לסיטואציה. הממצאים מוצגים בהתאם לעץ הקטגוריות (נספח 4), המארגן את הנושאים ותתי-הנושאים על בסיס דברי משתתפי המחקר – המרצים והסטודנטים.

הקשר חברתי ותרבותי

הפרדה מול מפגש בין שני עולמות

לפי ממצאי המחקר, הסוגיה שמעסיקה רבות הן את המרצים והן את הסטודנטים היא האם הלמידה בערבית, אמנם חלקית, לא מביאה במכללה המתנהלת בעברית, לידי הפרדה בין הערבים ליהודים. דעותיהם של המרצים חלוקות – החל מהתמיכה המוחלטת ו״השותפות לרעיון״ (מרצה) וכלה בחששות מפני התיוג והסגרגציה:

> ״אני נגד הסגרגציה... ממילא יש הפרדה במציאות, אז לפחות שיהיה טיפה משהו אחר.״ (מרצה)

ואף מפני מצב אבסורדי שבו ילמד כל מגזר בשפתו שלו:

> ״אפשר לעשות פרקטיקום לרוסים, פרקטיקום לדתיים, פרקטיקום לתימנים, אפשר לעשות לכולם.״ (מרצה)

מנגד רואים המרצים כיתרון את המפגש בין העולמות התרבותיים שמתרחש בעת הלמידה בקבוצות מעורבות:

> ״יש רווח לכולם ביחד... יש בזה משהו מעניין, שכולם לומדים עם כולם, יש הצצה לתרבות אחרת. בכלל, זה להרחיב את ממד הקבלה והכלה שזה מתבקש בייעוץ.״ (מרצה)

מבחינת הסטודנטים, ההתלבטויות באות לרוב מצד הלומדים של שנה א', שמדגישים כי חסרות להם האינטראקציה עם היהודים והחשיפה לניסיון ולתרבות של האחר:

"אני לא נחשפת מספיק לצד השני, הסטודנטים מהמגזר היהודי. זה לא מאפשר אינטראקציה." (סטודנטית ל', שנה א')

הסטודנטים טוענים כי יש לכך גם השלכות על חיי הקמפוס, כאשר האינטראקציה עם היהודים ביום-יום מצטמצמת:

"אתה מפסיד היכרות מעמיקה יותר עם החברות מהצד השני (היהודיות), אתה פחות נפגש איתן, וזה היה גלוי השנה, זה השפיע גם על היחס, זה נהיה רק 'שלום' בדרך." (סטודנטית מ', שנה א')

מצד אחר, רואים משתתפי המחקר גם את הצורך בהפרדה, כאשר הלמידה נוגעת בניואנסים האישיים והתרבותיים של הלומדים:

"ישנו שוני עצום בין שתי התרבויות. הצרכים של התרבות הערבית שונים לחלוטין מתרבויות אחרות." (סטודנטית, שנה א')

המרצים מבחינים גם ביחסי כוח בין הקבוצות שמונעים מהסטודנטים להוציא החוצה, לאוזני היהודים, את הדברים הבעייתיים אם קורים במגזר:

"מתברר גם כי השפה היא שונה, וגם יחסי כוח בין העמים זה אחרת. ומה ששמעתי מהסטודנטיות, יש את הכיוון לרצות את ה"אחר", היהודי, שהוא מעליהן, במעמד יותר גבוה. ויש צורך לייפות את החברה ולא להוציא את הלכלוך החוצה." (מרצה)

שוויון הזדמנויות עם המגזר היהודי

לעומת הדמיון בין המרצים לסטודנטים בהתלבטויות סביב עניין הסגרגציה מול יתרונות המפגש בין שני העולמות, מביעים הסטודנטים נקודה אחרת שלפיה החלטת המכללה לאפשר למידה דו-לשונית מספקת בעבורם את מימוש הערך של שוויון הזדמנויות ומגבירה את תחושת השייכות שלהם:

"זה נותן תחושת רוגע ושייכות, מאפשר הבעת דעת גלויה יותר, ונותן הרגשה של שוויון הזדמנויות עם המגזר היהודי." (סטודנטית, שנה ב').

הסטודנטים חשים כי המכללה מכירה בשונות ובקול האחר שלהם:

"מכירים בשפה שלי, יש לי קול, שומעים אותי." (סטודנטית, שנה א')

"מרגישים שיש ערך לשפת האם שלי." (סטודנט, לימודי קדם)

תזמון השילוב של הוראה דו-לשונית

בתוך ההקשר החברתי והתרבותי עלתה במחקר גם החשיבה לגבי התזמון הנכון של שילוב הדו-לשוניות בלימודי הייעוץ החינוכי. נושא זה עלה בעיקר במהלך מפגשי החוקרת עם

ראש התכנית ובראיונות עם המרצים.

מצד אחד המרצים מתרשמים כי הסטודנטים של שנה ב׳ כבר אימצו את עקרונות המקצוע שנלמדו בקבוצה המעורבת בשנה א׳, ולכן ישנה השפעה חיובית על עבודתם בקבוצה ההומוגנית (דוברי הערבית בלבד):

״לקבוצה המעורבת של שנה א׳ הייתה השפעה... למדו, ראו שאפשר לדבר על הכול. נוצרה בתוכם ההבנה שזה המקום לפתוח הכול.״ (מרצה)

מצד אחר מומלץ על שילוב הלמידה בשפת אם דווקא בשנה א׳ – שנה שבה עולים לראשונה הן קשיי ההיכרות של הסטודנטים עם עולמם הפנימי והן קשיי השפה:

״בשנה א׳, הכול – גם הקושי השפתי, וגם הקושי בכלל. העולם הזה שאני נכנס פנימה לתוך עצמי ומדבר – שיהיה בערבית, אבל בשנה ב׳ שתהיה להם הזדמנות ללמוד בקבוצה מעורבת. שלא יהיה שנתיים בערבית.״ (מרצה)

גם הסטודנטים שמים לב לחשיבות התזמון ומעדיפים כי שילוב שפת האם יתחיל בשנה א׳ כדי ש״בשנה ב׳ זה יתפתח יותר מבחינת העומק בדברים״ (סטודנטית, שנה א׳).

קושי להיפתח לפני הכיתה

כל משתתפי המחקר מדווחים על הקושי של סטודנטים ערבים להיפתח לפני הכיתה, דבר שעלול לעכב את התפתחותם כאנשי טיפול. המרצים מציינים שלושה סוגים של קושי זה, כאשר הסטודנטים מבחינים באחד בלבד.

לטענת המרצים, הסטודנטים הערבים מתקשים להיפתח **בכיתה מעורבת** ומשאירים את הבמה לסטודנטים היהודים. לדעתם של המרצים, בין הסיבות לכך – ׳המכשולים התרבותיים׳, או החוויות שבדרך הטבע אינן מובנות לנציגי תרבות אחרת, וכן תחושת הסטודנטים כי הסוגיות שברצונם להביא לדיון, לא חשובות מספיק לעומת סוגיות שמביאים היהודים:

״לפעמים הסטודנטיות נמנעות מלהביא סוגיות, שזה כאילו ילדותי מדי, שזה לא שווה להציג בפני שאר הקבוצה. כאילו רואות שביחס לסטודנטים היהודים, הן מביאות סוגיות לא משמעותיות, או שחוששות שישפטו אותן, כאילו ׳מה, כן, עדיין ככה אצלכם?׳.״ (מרצה)

עם זה הן המרצים והן הסטודנטים ציפו כי גם **בכיתה ההומוגנית** עלולה להיווצר חסימה, זאת בשל התרבות הקולקטיביסטית והתחושה כי ״כולם מכירים את כולם״. הסטודנטים חשו לא מוכנים להפוך ל׳ספר פתוח׳ לפני המכרים או בני משפחותיהם וחבריהם וחששו לשמש מוקד הדיונים גם בבית ובקהילה לאחר יום הלימודים:

״אתה נהפך להיות כמו ספר פתוח לכולם, והדיונים מתמשכים לאחר החזרה הביתה, ואני אישית לפעמים אין לי כוח לזה, כי אם הגעת הביתה זהו, כל הלימודים מאחוריי.״ (סטודנטית, שנה א׳)

נוסף על כך, התברר כי גם **הכיתה ההומוגנית היא בעצם הטרוגנית**. בכיתה כזאת יש הן מוסלמים, הן נוצרים והן דרוזים. לכל אחת מהקבוצות הערכים, נושאי ה׳טאבו׳ והחגים

משלה:

"חשבתי שזאת קבוצה הומוגנית, אבל זו קבוצה של מוסלמים, נוצרים, דרוזים... היום הגעתי – לא שאלתי אף אחת אם חגגה פסחא, כי אין לי מושג למי להגיד חג שמח." (מרצה)

זווית ראיה מותאמת תרבות

עם הזמן עלו בקרב הסטודנטים תחושות שחיזקו אותם והראו כי יש בכיתות ההומוגניות זווית ראיה המותאמת לתרבותם הקולקטיביסטית. הורגש כי 'כולם באותה סירה', דבר המאפשר הבנה הדדית, הכלה ותמיכה:

"מצאתי כי האדם ממול מבין על מה מדובר, זה לא זר בשבילו – התרבות, המשפחה וכל המרכיבים. למרות כי בהתחלה היו לי חששות, איך להביא את עצמי, איך אדבר, כי זה משהו אישי, כולנו בקבוצה בנות ערביות, אחת מכירה את השנייה – אבל כולנו באותה סירה. אני מצאתי כי המרצים, חברות הקבוצה, כולנו – יש את ההכלה, האחת לשנייה, כי כולנו סובלות מאותם מנהגים, כל אחת מבינה על מה השנייה מדברת ואיך זה משתקף." (סטודנטית, שנה א')

זווית ראיה זאת פותחת עבור הסטודנטים פרספקטיבה של ייעוץ רגיש תרבות:

"הציפייה שלי מהמרצים הייתה ללמד את התאוריות עם זווית ראיה תרבותית שמותאמת לחברה הערבית, וזה אכן קרה. והיה לי חשוב ללמוד קורסים בערבית כי אני בסוף אעבוד עם החברה הערבית ואני רוצה שתהיה היכולת להיות קשובה לצרכים המיוחדים של אוכלוסייה זו, וקורסים בשפה הערבית עוזרים לקבל פרספקטיבה על הייעוץ בחברה הערבית." (סטודנטית, שנה ב')

בין השאר מתאפשר לחדד את הייחודי והמשותף בין נציגי תרבויות מגוונות:

"ההוראה בערבית פותחת את הדלתות לדון במה שמייחד את המגזר הערבי." (סטודנטית, שנה ב')

"אפשר לדון בבעיות (הרגלים) המשותפות במגזר הערבי" (סטודנטית, לימודי קדם).

הסטודנטים מלימודי קדם מדגישים במיוחד עד כמה חשוב להם כי המרצים הם בני אותה התרבות ומדברים את אותה השפה. בשיעורים נוצרת תקשורת פתוחה ואחידה:

"יש תקשורת אחידה, השפה לא מהווה מכשול, וקל יותר להתקדם כי אין צורך להסביר את הסיטואציות והנסיבות של הקונטקסטים השונים." (סטודנטית, לימודי קדם)

ויש הבנה באשר לדילמות וסיפורי החיים שהסטודנטים מעלים לדיון:

"מרצה ערבי אשר דן בדילמות וסוגיות בחברה הערבית, מיומן יותר מאשר מרצה דובר שפה אחרת. העניין של האפקט התרבותי מאד חשוב בהתייחסות לסוגיות אלו." (סטודנטית, לימודי קדם)

מחסור בחומר תאורטי בערבית

המצב שמקשה על הסטודנטים את הלמידה בשפת האם, הוא מחסור בחומר התאורטי בערבית. אמנם לדברי המרצים יש אפשרות לשלב בין החומרים בעברית, אנגלית וערבית, ואולם הסטודנטים טוענים כי המקורות האקדמיים דלים:

"אין מספיק מקורות אקדמיים בשפה הערבית, העבודות לא נחשפות לקהל רחב כמו העבודות בעברית." (סטודנטית, לימודי קדם)

מכאן ההקשר שבו התרחשה לראשונה ההוראה והלמידה בערבית במכללה הדוברת עברית, מורכב ויש בו הן את המסרים החברתיים (כמו השאיפה לשילוב ולשוויון הזדמנויות בין ערבים ויהודים), הן את המאפיינים התרבותיים של ההוראה בשפת אם והן את היתרונות והחסרונות האקדמיים של הלמידה הדו-לשונית.

העמקת מודעות עצמית

לפי הממצאים, הלמידה בשפת האם, בהיותה נוגעת עמוק בנפש, והקבוצה התומכת שמורכבת מאנשים עם מנטליות דומה, מביאות את הסטודנטים לידי שיפור מודעותם העצמית, ומתוך כך **לצמיחתם האישית**. את תהליך זה מתארים הן הסטודנטים והן המרצים:

"הייחודי הוא העבודה האישית על מודעות עצמית וצמיחה אישית. לכן שפת האם מגיעה עמוק בנפש." (מרצה)

"הצלחתי לבטא את עצמי בצורה יותר משמעותית בזכות שפת האם שלי ובזכות המרצה והקבוצה התומכת." (סטודנטית, שנה א')

המרצים רואים חשיבות בהרחבת היכולת של הסטודנטים לחשוף ולעבד דברים אישיים, והסטודנטים מדווחים על כך שהדברים התאפשרו הודות להוראה מתאימה:

"קיבלנו מרצה מדהימה, בעלת ידע מקצועי מאוד גבוה, אשר הצליחה להביא את כולן להתחיל תהליך אישי עם עצמה ועם הקבוצה." (סטודנטית, שנה א')

נוסף על כך, הסטודנטיות מציינות כי הקבוצות ההומוגניות כללו לרוב נשים בלבד, דבר שקידם את הפתיחות והדיון בנושאים אישיים ורגשיים.

גם בראיונות עם המרצים מתוארת היכולת החדשה של הסטודנטים **לדון בנושאי 'הטאבו'**, שרכשו בכיתות ההומוגניות דוברות שפת האם. זאת למרות החשש שהיה למרצים בהתחלה כי בכיתות אלה לעומת הכיתות המעורבות, הנושאים לא יעלו בגלל הרגישות התרבותית והיעדר הניסיון לדון בהם דווקא:

"היה לי חשש שתהיה נורמה של 'טאבו' – שעל זה לא מדברים, לא דנים בו, לא פותחים. בתוך הקבוצה – לא. דבר שני שאמרתי – יש פספוס: כל עוד שהם לא שומעים את הסטודנט היהודי שחושף, מדבר על הקשיים, על התכנים הרגשיים, שמותר לכעוס על ההורים, מותר את זה, מותר לדבר על זה – מאיפה ידעו שכן מותר?" (מרצה)

הנושאים שעלו היו קשים וכואבים, ומקצתם, מניסיון המרצים, אף פעם לא עלו בקבוצות המעורבות. בין הנושאים – פגיעות מיניות, גילוי עריות, טיפול בהורים אלימים, בעיות בזוגיות, ניצול, יחסים בתוך המשפחה, אשמה כלפי הילדים:

"למרות שגם בקבוצות אחרות עניין פגיעות מיניות, טיפול בהורים אלימים והדיווח לגבי זה מעלה כל מיני קשיים – בחברה הערבית זה יותר מורכב." (מרצה)

לדברי משתתפי המחקר, הדיונים משפרים את המודעות העצמית של הסטודנטים, אך גם מעלים בהלה ותחושות קשות בקרב הלומדים. מכאן לדעת המשתתפים, התהליך בקבוצות ההומוגניות לוקח זמן ואיטי יותר מהקבוצות המעורבות, אך מביא לידי למידה משמעותית ומיוחדת:

"אמנם זה לקח זמן, אך אני מאמינה שכולנו הפקנו למידה משמעותית ומיוחדת שלא הייתה קוראת בקורס אחר אשר הוא מעורב." (סטודנטית, שנה ב')

לדברי המרצים, אחת התוצאות המעניינות בתום התהליך היא הסכמת הסטודנטים לפנות לטיפול של אנשי מקצוע אם יש צורך:

"בהתחלה אם הסטודנטיות היו שומעות בקבוצה ההומוגנית הצעה ללכת לאנשי מקצוע, היו מגיבות: 'מה, אני משוגעת?'. היום שלוש סטודנטיות עכשיו מתחילות טיפולים, וזה עלה מתוך הקבוצה." (מרצה)

פיתוח מודעות מקצועית

בהשפעת הלמידה בשפת אם מפתחים הסטודנטים את המודעות המקצועית שלהם כיועצים לעתיד. המרצים רואים זאת **בהגברת המוטיבציה** של הלומדים, ומציינים כי בקבוצה המעורבת זה היה מורגש פחות, והסטודנטים מציינים שלושה תהליכים מקבילים: למידה משמעותית, חיבור לשטח ופיתוח תפיסה מקצועית.

למידה משמעותית

לדברי הסטודנטים, הלמידה בערבית הפכה את הלמידה למשמעותית, מרתקת ומשתפת. אמנם זוהי למידה לא קלה: "למידה כבדה – לא משתחרר לי, לא נושמת טוב." (סטודנטית, שנה א'), אך היא מעמיקה בהשפעת ההוראה המיומנת והשימוש בשפת האם:

"הדיבור בשפת אם מאפשר הבעה ודיון שותף יותר. מאפשר היכרות עם סגל הוראה בערבית מקצועי ומיומן; מאפשר הבנת החומר בצורה יותר מעמיקה; מאגר מידע שישמש אותנו בהוראה." (סטודנטית, שנה ב')

חיבור לשטח

מבחינת הסטודנטים, הלמידה בערבית, בהיותה מותאמת תרבות, מחברת אותם לשטח המקצועי ומאפשרת להתחיל לפעול בו לצד למידה:

"קבלה ההדרכה בשפת האם מקדמת מאוד בשטח." (סטודנטית, שנה א')

"אחרי שלמדתי את הריאיון המסייע בשפת האם, זה נתן לי לעשות ריאיון עם נועץ בצורה יפה ומעניינת. וגם בפרקטיקום נתן לי אפשרות להתחבר עם 'הפנימי' בצורה הכי טובה. וגם הייעוץ לגיל הרך, פעילות ההעצמה לגננת, אפשרו לי להעביר פעילות בשפת האם." (סטודנטית, שנה א')

החיבור לשטח והבנת התהליכים המקצועיים מתוארים כפועל יוצא של האווירה הנוחה בתוך הקבוצה ההומוגנית והקשר הקרוב שנוצר בין כל המשתתפים המביאים את המקרים לדיון:

"מה שמעלה את הראיה המקצועית – האינטימיות של הקבוצה ההומוגנית, הקשר היפה שהתגבש דרך הקורס עם חברי הקבוצה ועם המרצה, הלמידה מכל אחת מחברות הקבוצה דרך הדילמות והסיפורים שהן מביאות." (סטודנטית, שנה א')

תפיסה מקצועית

הסטודנטים מדגישים כי תפיסת היועץ במגזר הערבי שונה מזו שבמגזר היהודי. ההוראה בערבית חידדה את הנקודה וסייעה בפיתוח מודעות מקצועית רגישת תרבות:

"ההוראה בערבית אפשרה לדון במקרים לפי תפיסתה של החברה הערבית. הרי לכל חברה תפיסה מקרים אחרת מחברות שונות, מנטליות אחרת, בנוסף הפרשנות לפי תפיסת החברה בה חיים." (סטודנטית, שנה ב')

גישור בין קודים תרבותיים לקודים מקצועיים

הממצאים מראים כי לאחר הלמידה בשפת האם, מחודדים בקורסים בערבית ההבדלים בין התרבויות והצורך בגישת ייעוץ תואמת תרבות. המרצים עוסקים רבות בדרכי הגישור בין הקודים התרבותיים למקצועיים, כאשר בקרב הסטודנטים, בהיותם נמצאים בתחילת התהליך של רכישת המקצוע, עדיין העניין לא עולה.

היכרות השטח

המרצים משתדלים לפתח אצל הסטודנטים את יכולת הראיה המגשרת בין ערכי המקצוע המערביים ובין ערכי התרבות הערבית. לצורך כך נדרש, לדבריהם, להכיר את השטח, לבחון את הדילמות והסוגיות האתיות שעשויות לעלות, ולהתאים אליהן את תכניות ההתערבות:

"חושב להכיר את השטח – את הדילמות ואת הסוגיות האתיות שקיימות בו. נגיד, יועצת מלמדת כיתות ח' כישורי האסרטיביות, ותלמידה שלמדה "זה אסרטיבי, וזה זכותך, ותעמדי על שלך", תלך עם זה הביתה – יגידו שהיא חוצפנית. יתנהגו אליה כאל מורדת, כחוצפנית, כאילו מה זה עכשיו. אז אני ביקשתי מהסטודנטים שתכניות ההתערבות לא יתנגשו עם ערכים תרבותיים – ואיך בכל זאת להעביר אותן." (מרצה)

המרצים מבססים את ההוראה על ניסיונם כאנשי טיפול:

"לקח לי המון כוחות לבחון את הקודים התרבותיים של המטופלים, היה משהו שמאוד מעייף. לפעמים לא הייתי משנה מדריך כי לא בא לי להסביר עוד פעם... ומשהו קורה בקבוצה שממש מפתיע: 'מה קשור – לסגור או לא לסגור את הדלת? לבוש צנוע – מה זה?'" (מרצה)

לדבריהם, היועץ חייב לדעת 'לתרגם' את התאוריה לשטח התרבותי ולהתחשב בערכים ובנורמות של הנועצים:

"אני לקחתי את הסילבוס בעברית והתאמתי אותו. עשיתי שינוי בתכנים. קודם כל, להכיר את המאפיינים הפסיכו-תרבותיים של החברה הערבית, את המשפחה הערבית. כשלומדים תאוריית המשפחה, אז איך בוחנים בהתאם למשפחה הערבית, הרי יש לה מבנה אחר וערכים אחרים, נורמות אחרות. איך עושים את ההתאמה של התאוריות המערביות. ואחרי זה על המערכת הבית ספרית. גם בוחנים אותה על כל המורים, איך עושים דיאלוג, מה זה דיאלוג, איך עושים דיאלוג עם מישהו שהוא מתרבות קולקטיביסטית." (מרצה)

רמת הדתיות

הלמידה בכיתה הומוגנית מיועדת להעצמת היועץ לעתיד, כדי שימצא את עצמו מוכן הן לפרופסיה והן לייחודה בקהילה התרבותית. אחת הסוגיות בדרך זו – מפגש בין רמות דתיות שונות של רוכשי המקצוע ושל הנועצים שלהם – כמעט ולא עולה בכיתות מעורבות:

"אם מישהי אומרת בקבוצה איזה עניין חילוני-דתי, מסורתי-לא מסורתי – בקבוצה המעורבת זה לא תופס מקום כזה. בקבוצה שהיא הומוגנית ויש סטנדרטים תרבותיים, זה יוצר מקום לתייג מישהו 'אהה זאתי...'" (מרצה)

מציאת המשותף

בהתחשב בהבדלים בין התרבויות, ואף בהבדלים בקרב הקבוצות ההומוגניות, המרצים

עומדים על הצורך למצוא את המשותף:

"אם לומדים גם על תרבויות של מגזרים אחרים, בסוף לומדים שהתרבות הקולקטיביסטית היא נמצאת גם אצל הרוסים, גם אצל היהודים הדתיים. יש חלקים משותפים." (מרצה)

זאת כאשר מציאת המשותף אפשרית באמצעות שאלת השאלות והתעניינות אמיתית:

"יש קבוצה מאוד מגובשת. הן יכולות לשאול, לשקף ולהעיר ב-'ע' וב-'א' בצורה לא פוגעת ומכוונת. זה לא לחייך ולהגיד 'אהה, חמודה, יפה אמרת'. הן שואלות שאלות מאוד לא פשוטות שגורמות למישהי מולן להיות מסוגלת לחשוב על הדברים. שזה מבחינתי תהליך." (מרצה)

בחירה בשפה מתאימה

שפת אם – הבעת רגשות ותחושות

לדעת הסטודנטים, למידה בערבית מקילה על ביטוי הרגשות והתחושות ומאפשרת הבעה חופשית גם כשהשליטה בעברית מספקת:

"אין לי בעיה או קושי בהבעה בשפה העברית, אבל בשפת האם אפשר להביע רגשות ותחושות באופן יותר קל. שיח רגשי קל יותר." (סטודנטית, שנה א')

"הדבר החשוב שאפשרה לי הוראה בערבית הוא הבעת רגשות וגם הבעת דעה אישית." (סטודנטית, שנה א')

מודגשת הספונטניות, הטבעיות והדיוק של ההבעה בעת השימוש בשפת האם:

"ערבית זו שפת האם שלי, ואני מביעה את עצמי בצורה ספונטנית וטבעית, מדברת בנוחיות רבה ומביעה את עצמי הכי נכון." (סטודנטית, שנה א')

השימוש בשפת האם גם מגן מפני התחושה הלא נעימה בשל אי-הבנת החומר בעברית או אי-היכולת להתבטא בה התבטאות תקינה:

"בקורסים בערבית, אין הפחד הזה מבפנים, הפחד כי צריך לסדר את המשפט לפני שאני מדברת מחשש שהאחרים לא יבינו אותי נכון. הרבה מילים בעברית יש להן משמעות אחרת בערבית." (סטודנטית, שנה א').

שפת האם – הסרת חסמים

המרצים והסטודנטים רואים בשימוש בשפת האם לא רק אפשרות להתבטא בחופשיות, אלא גם כלי להסרת חסמים שפתיים ורגשיים. הסטודנטים מציינים את הפתיחות שמתאפשרת לאחר הלמידה בשפת האם:

"זה עוזר, מכיוון שטבעו של המגזר הוא מאוד עצור וקשה לו להיפתח בכל פורום. ועצם העובדה שהלומדים רק מהמגזר, זה נותן מקום להתבטא בלי

מכשולים וביישנות, וכמובן אין את מחסום השפה שיכול להקשות." (סטודנטית, שנה ב')

הן הסטודנטים והן המרצים מתארים תהליך פנימי משמעותי המתרחש בעת למידה זו:

"עובר משהו אישי, תהליך פנימי, אני מביאה את עצמי יותר, אין משהו שחוסם אותי, אין חששות." (סטודנטית, שנה א')

"זה משהו תהליכי, פנימי, כשלהחסיר את החסמים, לנטרל גורמים מעכבים – זה מתבקש." (מרצה)

שפת אם – שפת זהות ושייכות

השימוש בשפת האם, לצד הסרת החסמים השפתיים והרגשיים, משמש בקרב הסטודנטים רכיב של זהותם ושייכותם האישית והתרבותית, ובכך מעצים אותם – הן כפרטים והן כאנשי מקצוע:

"הערבית היא שפת הזהות הפרטית, התרבותית והלאומית של התלמיד הערבי, לכן חשיבותה אינה רק היותה אמצעי לתקשורת, אלא היותה מרכיב זהותי, אשר משתתף בעיצוב זהותי המקצועית." (סטודנטית, שנה ב')

"אני אוהבת את השפה הערבית ומרגישה שייכות רבה." (סטודנטית, שנה ב')

הלמידה בערבית מתקבלת גם כמסר חברתי מעצים:

"היה כל כך כיף לשמוע שיש קורס בערבית, הופתעתי והתרגשתי מאוד, הייתי שמחה שסוף סוף אני, הערבייה, מכירים בשפה שלי, והיא קיימת בקורס בערבית!" (סטודנטית, שנה א')

שפת למידה לעומת שפת אם – התאמת מושגים

מממצאי המחקר עולה כי למרות השליטה החלשה יותר בעברית, בשפת האם של הסטודנטים קיים חוסר במושגים המקצועיים:

"להפתעתי, רוב הדיבור למרות שזה סטודנטים ערבים ומדברים יותר ערבית מאשר עברית, רוב המושגים המקצועיים נגישים להם בשפה העברית. יש לנו שפה מאוד עשירה ואפשר להעמיק בה, אבל מקצועית הם מבינים יותר טוב בעברית מאשר בערבית". (מרצה)

כמה מהסטודנטים שומעים את המושגים פעם ראשונה בחיים:

"נתקלתי במושגים שזו הייתה פעם ראשונה ששמעתי איך אומרים בערבית. התביישתי מעצמי שלא ידעתי מה זה אומר." (סטודנטית, שנה א')

ואחרים מוצאים שלא כל מושג אפשר לתרגם, במיוחד בהקשר הרגשי:

"אני חושבת שישנם מושגים שקשה לתרגם במדויק, לכן מחליפים מושג במושג קרוב, במיוחד מושגים שקשורים להתבטאות רגשית." (סטודנטית, שנה ב')

בשל חוסר השפה המקצועית בערבית, מעדיפים הסטודנטים, על אף היותם עובדים ותיקים במערכת החינוך הערבית, להשתמש במושגים המקצועיים בעברית:

"שימוש במושגים בעברית לפעמים יותר קל" (סטודנטית, שנה א')

"אני אישית, בתור עובדת משרד החינוך, מעדיפה למלא את הטפסים של התלמידים שלי בשפה העברית, משום שקל לי יותר לשלוף את המושג המתאים בעברית מאשר בערבית." (סטודנטית, לימודי קדם)

הסטודנטים שואפים ללמוד את השפה המקצועית בשפת האם כי יצטרכו להשתמש בה במקומות עבודה עתידיים בחברה הערבית:

"הדבר הכי חשוב שאפשרה לי ההוראה בשפה הערבית, היא היכולת לדבר במונחי ייעוץ בשפה הערבית, ולא בשפה העברית. זה חשוב מאוד, כי כאשר רוצים לתת ייעוץ לאוכלוסייה הערבית, חשוב לדבר במושגים שהנועצים יבינו אותם." (סטודנטית, שנה ב')

"יש את השאלות, השפה, הכלים, ההשתקפות שאתה צריך לבצע מול נועץ, ואני בעתיד אעבוד רק בחברה הערבית. זה היסוד בעבודה הייעוצית, וזה מאוד תורם לשיחה האישית בין היועץ והנועץ." (סטודנט, שנה ב')

בקרב המרצים עולות דעות דומות. במיוחד שמים המרצים דגש בתהליכים התוך-אישיים הן של היועץ והן של הנועץ, שאי אפשר להבין אותם לעומק בלי הידע המקצועי בשפת האם. עם זה מציינים הן המרצים והן הסטודנטים כי גם עם שליטה מצוינת בשפת האם כשפת המקצוע, עלולה להיווצר מורכבות. זאת משום שעברית כעוד שפה יוצרת מרחק, וערבית יכולה לפגוע בשל הקרבה שלה:

"בעברית אני יכולה להביע את העמדה שלי בצורה חופשית יותר. כי בחברה הערבית לפעמים לא נוח לגלות סודות. לפעמים הדבר נכנס לפרטיות ואינטימיות, וזה לא ממש משביע רצון." (סטודנטית, שנה א')

"כשנותנים משוב בשפת האם, זה לא קל. עברית זו שפה אחרת. כשמדברים בשפה שלנו (ערבית), דברים כאלה נשמעים... קרובים מדיי." (מרצה)

מכאן שהלמידה הדו-לשונית, בהיותה מאפשרת ליועצים לעתיד לפתח את שפת המקצוע הן בעברית והן בערבית, מרחיבה את רפרטואר הכלים המקצועיים שלהם, מסייעת בהבניית זהותם האישית, התרבותית והמקצועית, סוללת את דרכם לקראת הייעוץ הרב-תרבותי, ומעלה את מודעותם כלפי מורכבות הגישה רגישת התרבות.

דיון

המחקר בחן את השלכות ההוראה הדו-לשונית על תהליך החברות למקצוע הייעוץ החינוכי בקרב סטודנטים ערבים. מהממצאים עולה כי הלמידה בשתי השפות העצימה את הסטודנטים ושימשה בעבורם מקור להבניית זהותם המקצועית. בהשפעת הדו-לשוניות, תהליך החברות שלהם למקצוע כלל הן את מרכיביו האוניברסליים (כגון העמקת המודעות העצמית ופיתוח המודעות המקצועית), והן את המרכיבים הייחודיים, בהיותם מתרחשים בהקשר חברתי-תרבותי מיוחד (כגון הגישור בין הקודים התרבותיים והמקצועיים והבחירה בשפה מתאימה). בכמה מהרכיבים המרצים והסטודנטים ראו את התהליך בדומה, ובאחרים שמו דגש במאפיינים ספציפיים, בהתאם להבנתם וניסיונם.

למידה בשפת אם על רקע המפגש בין שני עולמות

ממצאי המחקר מראים כי ההקשר החברתי והתרבותי, שבו החלה הלמידה בערבית במכללה המתנהלת בעברית, משקף את המצב המורכב בחברה הישראלית, בהיותו מאופיין בפערים חברתיים ואף בהפרדה בין יהודים לערבים (בן-דוד, 2014; מוסטפא, 2015; פניגר ואחרים, 2013; פרי, 2007). הן הסטודנטים והן המרצים מודאגים מאפשרות להפרדה אחרת, שעלולה להיווצר בהשפעת הלמידה בכיתות הומוגניות ובשפת אם של כל קבוצה תרבותית. הסטודנטים מדווחים כי בשל הלמידה בקבוצות נפרדות, האינטראקציות בינם ובין עמיתיהם היהודים נחלשו או נהיו מרוחקות יותר. משתתפי המחקר מציעים כי הלמידה בערבית תתקיים בכמה מהקורסים בלבד ורק בשנה הראשונה של הלימודים. זאת כדי להקל על הסטודנטים דוברי הערבית בתחילת הלמידה, ובשביל לשמור על המפגש בינם ליהודים בכיתות המעורבות בהמשך.

את המפגש בין שני העולמות התרבותיים והמנטליים בכיתות לימוד מעורבות מתארים משתתפי המחקר כמעשיר, מלמד ומקדם. הממצא תואם את מסקנות המחקרים בתחום הייעוץ הרב-תרבותי, שלפיהם יש חשיבות גדולה בהיכרות הדמיון והשוני בין התרבויות כדי לבנות את 'עצמי המקצועי' בחברה בעלת ריבוי תרבויות (בן אשר, 2001, 2016; Vinson & Neimeyer, 2000).

ממצאי המחקר מנוגדים לכמה מהמחקרים הטוענים כי הלמידה בכיתות הומוגניות היא הפתרון לבעיית נציגי קבוצות המיעוט להיפתח רגשית בכיתות מעורבות (ברדוגו קליין וגרינגראס, 2014; הנדין, 2009). לפי הממצאים התופעה קיימת אך היא מאפיינת גם את הכיתות ההומוגניות. התחושה כי 'כולם מכירים את כולם' גורמת לחשש כי הדיונים בנושאים אישיים יפרצו את גבולות הכיתה ויגיעו לאוזני בני המשפחה והקהילה הרחבה. כמו כן עלה במחקר כי הכיתות ההומוגניות הן הומוגניות מבחינת השפה בלבד. עוד הן יכולות לכלול נציגי קבוצות מיעוט למיניהן, ששפת האם שלהם ערבית: מוסלמים, נוצרים ודרוזים. לפי הממצאים, יכולת הסטודנטים להיפתח מתאפשרת אם נוצרת בכיתת הלימוד אווירה תומכת ומקבלת, וזה לא בהכרח קשור לתרבות ולשפת האם של הלומדים.

עם זה מעלה המחקר מכשול אמיתי מבחינת התשתית האקדמית ללמידה בשפה הערבית במכללה הדוברת עברית. מדובר במחסור בספרות התאורטית בערבית, ממצא העולה

בקנה אחד עם ממצאי המחקרים בתחום השילוב האקדמי של נציגי קבוצות המיעוט בכלל. לפי מחקרים אלה, על אף החקיקה בשני העשורים האחרונים באשר לשילובם החברתי והתרבותי, עדיין הסטודנטים מקבוצות המיעוט נתקלים במחסומים למיניהם, בהם המחסומים האקדמיים (טבקמן, 2008; מלאך, כהנר ורגב, 2016). אמנם לדעת המרצים, יש חומר תאורטי בערבית אך הם מסכימים כי רוב הספרות היא בעברית ובאנגלית.

לצד ההבחנה המשותפת של המרצים והסטודנטים במאפייני ההקשר החברתי-תרבותי של ההוראה הדו-לשונית, הראו ממצאי המחקר כי עבור הסטודנטים האפשרות ללמוד בערבית במכללה הדוברת עברית סיפקה עוד מסר חברתי. מצד אחד זה סימל בעבורם מימוש הערך של שוויון הזדמנויות, ומצד אחר נתן לגיטימציה לזווית ראיה מותאמת תרבות גם כאשר מדובר במקצוע המבוסס על התאוריות המערביות. מסר חברתי זה העצים את הסטודנטים והעניק להם תחושה כי השינויים קורים לא רק בשיח הישראלי של השנים האחרונות, אלא גם במציאות האקדמית השגרתית (בולוטין-צ'אצ'אשווילי, שביט ואיילון, 2002; שפרמן, 2007; Ayalon & Yogev, 2005). הראיה החברתית של היוצאים לעתיד מחזקת את המחקרים העוסקים בתחום החברות למקצוע הייעוץ החינוכי, בהיותם מציינים את מרכיבי 'המנהיגות' ו'החשיבה הביקורתית' כמגבשים את הזהות המקצועית של היועץ (בן אשר וקוזמינסקי, 2008; רוזנאו וגילת, 2010).

פיתוח תחושת שייכות והזדהות עם מקצוע הייעוץ החינוכי

בדומה למחקרים בתחום (בן אשר וקוזמינסקי, 2008; רוזנאו וגילת, 2010), עולים במחקר זה שני רכיבי חברות אוניברסליים למקצוע הייעוץ החינוכי: 'המודעות העצמית' ו'המודעות המקצועית'. לפי ספרות המחקר, בהשפעת רכיבים אלה נוצרת תחושת שייכות והזדהות עם מקצוע טיפולי. עם זה הממצאים מראים כי השינויים שהסטודנטים חווים – הצמיחה האישית והגברת המוטיבציה ללמידה – מתרחשים בתנאים מיוחדים של הלמידה הדו-לשונית: בערבית כשפת אם בקבוצות ההומוגניות, ובעברית כשפת למידה בקבוצות המעורבות. בשל השונות והרגישות התרבותית, בקבוצות ההומוגניות תהליכי הפתיחות האישית והמוכנות לדיונים ביקורתיים בערכי הפרופסיה דורשים זמן ואיטיים יותר מהקבוצות המעורבות.

המרצים מחדדים את עניין המודעות העצמית והמקצועית של הסטודנטים באמצעות פירוט נושאי 'הטאבו' שהלומדים מביאים עמם לדיון בקבוצות ההומוגניות. מדובר בנושאים קשים, שמקצתם אף לא עולים בקבוצות המעורבות: פגיעות מיניות, גילוי עריות, טיפול בהורים אלימים, בעיות בזוגיות, ניצול, יחסים מורכבים בתוך המשפחה, אשמה כלפי הילדים. ממצא זה מעשיר את ספרות המחקר שעדיין לוקה בחסר מבחינת נושאי 'הטאבו' בחברה הערבית (ג'מאל ודיאב, 2006; עזאיזה, אבו-בקר, הרץ-לזרוביץ וגאנם, 2009). הממצאים מראים כי הדיונים בנושאים אלה משפרים את המודעות העצמית של הסטודנטים, וכן מפתחים את מודעותם המקצועית, כאשר עוסקים בהתמודדות עם הבהלה והתחושות הקשות שעולות מתוך סיפורי החיים.

לעומת המרצים שפרט להגברת המוטיבציה, לא מבחינים בתהליכי מודעות מקצועית אחרים בקרב הלומדים, הסטודנטים מציינים שלושה רבדים מקבילים בתחום זה: למידה משמעותית, חיבור לשטח ופיתוח תפיסה מקצועית. ממצאים אלה תואמים את הספרות בנושאי המודעות המקצועית (Auxier, Hughes, & Kline, 2003), אך מוסיפים את זווית הראיה התרבותית, שלרוב נשכחת בשלבים הראשונים של ההכשרה (Coleman, 2006; Seward, 2007). מדובר בלמידה מעמיקה ורגישת תרבות לאחר השימוש בשפת האם וראיית המחסומים האפשריים בפעילותם העתידית של הלומדים בשטח התרבותי הספציפי.

הבניית ה'עצמי המקצועי' בייעוץ חינוכי רגיש תרבות

ממצאי המחקר מעלים את שאלת הבחירה בשפה מתאימה הן לצורכי הלמידה והן לצורכי השימוש בפרופסיה בקהילה תרבותית מיועדת. התברר כי השימוש בשפת האם אפשר לסטודנטים להביע את רגשותיהם ותחושותיהם בפתיחות יותר מהקבוצות המעורבות, וסייע בהסרת חסמים הן שפתיים והן רגשיים. ממצאים אלה תואמים את ממצאי המחקרים בתחום הדו-לשוניות (Geipela, Hadjichristidisb, & Suriana, 2015; Sedivy, 2014; Walters, 2005), שלפיהם שפת האם משפיעה על היחיד הדו-לשוני בלא מודע ומאפשרת לו להביע את עצמו ואת משאלות ליבו בטבעיות ובפתיחות יותר מכל שפה אחרת. לעומת זאת השימוש בשפת למידה או שפת מקצוע בשפה אחרת גורם ליחיד להיות שקול ומדויק יותר בהחלטותיו המקצועיות. במחקר זה נמצא כי למרות שליטתם הלא שלמה בעברית, העדיפו הסטודנטים להשתמש בה כשפת המקצוע – לא רק מפני שלא הכירו את המושגים בשפת האם, אלא גם כי בתחושתם עברית כשפה אחרת יוצרת מרחק, מגינה עליהם מפני קרבת יתר והרגשות המעורבים ושומרת על אובייקטיביות.

חשוב לציין שהסטודנטים שואפים ללמוד את השפה המקצועית בשפת האם כי הם מבינים שיצטרכו להשתמש בה במקומות עבודה בעתיד. אך יותר מכול, שפת האם עבור הסטודנטים היא שפת זהות ושייכות. ממצאי המחקר עולים בקנה אחד עם מסקנות חוקרי החברה הערבית (מוסטפא, 2015; Arar & Mustafa, 2011) ומראים כי השימוש בערבית מעצים את דוברי השפה הן כפרטים והן כאנשי מקצוע.

לפי ממצאי המחקר, הראייה המקצועית של הסטודנטים עדיין לא רחבה מספיק ולא ממוקדת ביתרונות הנובעים מהשילוב בין השפות ומהגישור בין הקודים התרבותיים של החברה הערבית המסורתית לערכי הפרופסיה המערביים. לעומתם, המרצים רואים בגישור זה את הרחבת הרפרטואר של כלי הייעוץ המקצועיים ואת סלילת הדרך אל הייעוץ הרב-תרבותי. זאת בדומה למחקרים העוסקים בעבודת היועצים במגזרים תרבותיים למיניהם (בן אשר, 2001, 2016; Vinson & Neimeyer, 2000). המרצים שואפים לפתח אצל הסטודנטים את היכולות של הכרת השטח, בחינת הדילמות והסוגיות האתיות שעשויות לעלות, ומציאת המשותף בין ערכי המקצוע לערכי התרבות.

מסקנות והמלצות יישומיות

על סמך הממצאים נסיק כי ללמידה בכיתות הומוגניות צדדים חזקים רבים, אך גם לא מעט מאפיינים מאתגרים. כך למידה זו מסירה כמה מהחסמים השפתיים והרגשיים שמדווחים הסטודנטים הערבים בקבוצות מעורבות. בד בבד נוצרים בקבוצות ההומוגניות חסמים אחרים הדורשים תגובה: יכולת מוגבלת להיפתח מול נציגי התרבות הקולקטיביסטית, חוויית ההפרדה בין היהודים לערבים שמחלישה את האינטראקציות ביניהם ומחסור בספרות התאורטית בערבית. על רקע זה המפגש בין התרבויות בכיתות המעורבות נתפס כחשוב, מעשיר, מלמד ומקדם.

מצד אחר המחקר מראה כי השימוש בערבית מעצים את דוברי השפה הן כפרטים והן כאנשי מקצוע. על סמך זה מתאפשרים הבעת רגשות ותחושות של הדוברים בפתיחות ובטבעיות ואף דיונים בנושאי 'הטאבו' הלא מדוברים.

המחקר מראה כי הלמידה הדו-לשונית מרחיבה את תהליכי החברות למקצוע הייעוץ החינוכי ומעשירה אותם בראייה מותאמת תרבות. בשל למידה זו החברות המקצועית מתבססת על חמישה רכיבים עיקריים: המרכיבים האוניברסליים, בהם 'העמקת מודעות עצמית' ו'פיתוח מודעות מקצועית', והמרכיבים הספציפיים, כגון 'הקשר חברתי-תרבותי', 'גישור בין קודים תרבותיים ומקצועיים', ו'בחירה בשפה מתאימה'. כמו כן עולים במחקר שני רכיבי חברות משלימים: 'מנהיגות' ו'חשיבה מקצועית ביקורתית'. רכיבים אלה נתמכים באמצעות ראיית הסטודנטים הערבים את שילוב הלמידה בשפת האם כמסר חברתי – של שוויון הזדמנויות וקבלת השונה, ותרבותי – של לגיטימציה להתאמת ערכי המקצוע לתרבות האם.

מכאן רכישת שפת המקצוע הן בשפת הלמידה והן בשפת האם מרחיבה את רפרטואר הכלים המקצועיים בחברה מרובת תרבויות. הלמידה הדו-לשונית מחדדת את 'היתרונות הרגשיים' של שפת האם וכן את 'היתרונות הקוגניטיביים' של שפת הלמידה. מתוך כך ההוראה הדו-לשונית מכינה את הסטודנטים להבניית דרכי הגישור בין הקודים התרבותיים והמקצועיים, ובהמשך – לייעוץ חינוכי רב-תרבותי.

על בסיס ממצאי המחקר עולה כמה המלצות יישומיות כדרך לחיזוק היתרונות של ההוראה הדו-לשונית וכן ההתמודדות עם האתגרים במהלכה. כך בתחילת כל קורס בערבית מומלץ להגדיר במדויק מהן המטרות והציפיות מהלמידה הדו-לשונית הן בקרב המרצים והן בקרב הסטודנטים. חשוב למנוע הפרדה בין הסטודנטים הערבים הלומדים בקבוצות ההומוגניות לסטודנטים הערבים והיהודים הממשיכים ללמוד בקבוצות המעורבות. אפשר לארגן כמה ימי עיון או מפגשי העשרה הדדית במהלך שנת הלימודים. יש המלצה העולה מקרב משתתפי המחקר לערוך קורסים בערבית בשנת הלימודים הראשונה בלבד, ובשנת הלימודים השנייה להמשיך את הלימודים בקבוצות המעורבות. זאת לצד האפשרות שהסטודנטים הערבים יתנסו בפרקטיקום הייעוצי הן במסגרות החינוך הערבי (בשנת הלימודים הראשונה), והן במסגרות החינוך העברי (בשנת הלימודים השנייה). הפרקטיקום המשולב יסייע לתרגל את שפת המקצוע בשתי השפות וכן להבנות את דרכי הגישור בין הקודים התרבותיים למקצועיים. לבסוף חשוב להעשיר את ספריית

המכללה בחומרים תאורטיים בשפה הערבית. אפשר לבקש מהנהלת הספרייה לבדוק את העניין.

מקורות

ארהרד, ר׳ (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות.** תל-אביב: מכון מופ״ת.

בולוטין-צ׳אצ׳אשווילי, ס׳, שביט, י׳ ואיילון, ח׳ (2002). התרחבות ההשכלה הגבוהה והשלכותיה הריבודיות בישראל: 1980-1996. **סוציולוגיה ישראלית, ד**(2), 317-345.

בן אשר, ס׳ (2002). מפגש הייצוגים החברתיים של היועצים בחברה הערבית מסורתית עם הייצוגים החברתיים של החברה המערבית. **הייעוץ החינוכי, י**, 187-203.

בן אשר, ס׳ (2016). השפה כראי המציאות השבורה: תפיסת ילדים בדווים את המלחמה. **עיונים בשפה וחברה, 8**(1-2), 64-90.

בן אשר, ס׳ וקוזמינסקי, ל׳ (2008). המעבר מזהות המורה לזהות היועץ החינוכי: הרחבת הפרופסיה או סוציאליזציה מקצועית חדשה. **ירחון מכון מופ״ת, 34,** 11-12.

בן-דוד, ד׳ (2014). **דוח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות 2014**. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

בן-רפאל, א׳ (2008). ישראל: מפלורליזם לרב-תרבותיות. **סוגיות חברתיות בישראל, 6,** 94-120.

בנימין, ד׳ (2013). **דילמות אתיות של היועץ החינוכי: בין מחויבות לצרכי הפרט (תלמיד, הורה, מורה, מנהל) לבין צרכי המערכת (בית ספר)** (עבודת מוסמך). מכללת אורנים.

ברדוגו קליין, ר׳ וגרינגראס, ק׳ (2014). **האם יש צורך בהקמת מוסד אקדמי בישראל בשפה הערבית בכדי להתגבר על בעיית תעסוקת הנשים הערביות בישראל? נייר מדיניות** (עבודת סמינר). המרכז הבין תחומי הרצליה. אוחזר מתוך
http://portal.idc.ac.il/he/schools/economics/programs/ugrad/documents/23.pdf

בר שלום, י׳ (2004). **אידאה של תיקון: יזמות חינוכית בחברה רב-תרבותית.** תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

גוטליב, ת׳ (2002). פער תרבותי ושפת אם זרה כמקור לכשלים בהנחיית קבוצות. בתוך ל׳ קסן ור׳ לב-ויזל (עורכות), **עבודה קבוצתית בחברה רב-תרבותית** (עמ׳ 117-128). תל-אביב: צ׳ריקובר.

ג׳מאל, א׳ ודיאב, א׳ (2006). **ייצוג נשים בעיתונות הערבית המסחרית בישראל**. נצרת: אעלאם – מרכז תקשורת לחברה הערבית פלסטינית בישראל.

דיאב, ח', בר שלום, י' ורוסו, א' (2008). הרחבת המפגש והלמידה בין בני תרבויות שונות בחברה הישראלית: חקר מקרה במסגרת הכשרת מורים במכללה אקדמית לחינוך. **במכללה, 21,** 211-251.

הנדין, א' (2009). **השתלבות סטודנטים ערבים במערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית** (עבודת מוסמך). האוניברסיטה העברית בירושלים.

טבקמן, מ' (2008). נגישות השירות בהשכלה גבוהה – מהלכה למעשה. **עניין של גישה, 8,** 35-41.

יוגב, א' (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן ואי שכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 355-379). ירושלים: משרד החינוך.

יונה, י' (2007). חינוך רב-תרבותי בישראל: אתגרים וקשיים. בתוך פ' פרי (עורכת), **חינוך בחברה רבת תרבויות: פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים** (עמ' 39-66). ירושלים: כרמל.

כשר, א' (2007). אתיקה מקצועית. בתוך ג' שפלר, י' אכמון וג' וייל (עורכים), **סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי** (עמ' 15-29). ירושלים: מאגנס.

מוסטפא, מ' (2015). תפיסת השפה העברית כחסם להסתגלותם של סטודנטים ערבים. בתוך ח' עראר וע' קינן (עורכים), **זהות, נרטיב ורב-תרבותיות בחינוך הערבי בישראל** (עמ' 335-364). חיפה: פרדס.

מור, פ' ולוריא, א' (2006). **כוחו של היועץ החינוכי.** ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, שירות פסיכולוגי ייעוצי.

מלאך, ג', כהנר, ל' ורגב, א' (2016). **תוכנית החומש של מל"ג-ות"ת לאוכלוסיה החרדית לשנים תשע"ב-תשע"ו: מחקר הערכה והמלצות לחומש הבא (תשע"ז-תשפ"א).** אוחזר מתוך

http://che.org.il/wp-content/uploads/2016/04/מחקר-חרדים.pdf

מרום, ש' (2014). חשיבות השפה העברית לשילוב ולקידום האוכלוסייה הערבית בשוק התעסוקה. **גדיש, 14,** 120-146.

נבו, נ' ואולשטיין, ע' (2007). **השפה העברית בעידן הגלובליזציה.** ירושלים: מאגנס.

עזאיזה, פ', אבו-בקר, ח', הרץ-לזרוביץ, ר' וגאנם, א' (עורכים). (2009). **נשים ערביות בישראל: תמונת מצב ומבט לעתיד**. תל-אביב: רמות.

עזר, ח', שלום, צ' וקציר, י' (2007). **השפה העברית בקרב סטודנטים ערבים ויהודים במכללה להוראה דוברת עברית**. אוחזר מתוך

http://www.mofet.macam.ac.il/infocenter/Pages/StudyRes/63464230446 8542068.aspx

עראר, ח' וחאג'-יחיא, ק' (2013). הגירה לצורך רכישת השכלה גבוהה: ערבים מישראל הלומדים באוניברסיטאות בירדן. **מגמות, מח**(3-4), 656-680.

פניגר, י', איילון, ח' ומקדוסי, ע' (2013). **נגישות להשכלה גבוהה בקרב צעירים מהפריפריה החברתית בישראל (דו"ח מחקר)**. אוחזר מתוך http://www.gandyr.com/wp-content/uploads/2013/11/דוח-נגישות-להשכלה-גבוהה.pdf.

פרי, פ' (2007). **חינוך בחברה רבת תרבויות: פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים**. ירושלים: כרמל.

קוזמינסקי, ל' (2008). זהות מקצועית בהוראה. **שבילי מחקר, 15**, 13-17.

קוזמינסקי, ל' וקלויר, ר' (2010). הבניית זהות מקצועית של מורי מורים במציאות משתנה. **דפים, 49**, 11-42.

ראזר, מ', מיטלברג, ד', מוטולה, מ' ובר-חושן, נ' (2013). הכלה והישגים בחינוך: יעדים סותרים או משלימים? **דברים, 6**, 11-27.

רוזנאו, ש' וגילת, י' (2010). זהות מקצועית של סטודנטים לייעוץ כפי שעולה מאירועי למידה משמעותיים. **דפים, 50**, 106-136.

שפרמן, ק"ת (2007). אי-שוויון בהשכלה הגבוהה בישראל. **פרלמנט, 54**. אוחזר מתוך https://www.idi.org.il/parliaments/8618/8620

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום.** תל-אביב: רמות.

שץ-אופנהיימר, א' (2008). נרטיב, זהות וזהות מקצועית. **שבילי מחקר, 15**, 27-33.

תדמור, י' (2003). עקרונות בחינוך לגישה רב-תרבותית, **אקדמות, יג**, 169-182.

Arar, K., & Mustafa, M. (2011). Access to higher education for Palestinians in Israel education, business and society. *Contemporary Middle Eastern issues, 4*(3), 207-228. doi 10.1108/17537981111159975

Arnett, J. J. (2007). Socialization in emerging adulthood: From the family to the wider world, from socialization to self-socialization. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 208-231). New York: Guilford Press.

Auxier, C. R., Hughes, F. R., & Kline, W. B. (2003). Identity development in counselors-in training. *Counselor Education & Supervision, 43*(1), 25-38.

Ayalon, H., & Yogev, A. (2005). Field of study and students' stratification in an expanded system of higher education: The case of Israel. *European Sociological Review, 21*(3), 227-241.

Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report, 13*(4), 544-559. Retrieved from http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and TeacherEducation, 16*(7), 749-764.

Chao, R. C., & Nath, S. R. (2011). The role of ethnic identity, gender roles, and multicultural training in college counselors' multicultural counseling competence: A mediation model. *Journal of College Counseling, 14*(1), 50-64.

Coleman, M. N. (2006). Critical incidents in multicultural training: An examination of student experiences. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 34*(3), 168-182.

Cooley, C. H. (1922). *Human nature and the social order* (Rev. ed.). New York: Charles Scribner's Sons.

Creese, A., Bhatt, A., Bhojani, N., & Martin, P. (2006). Multicultural, heritage and learner identities in complimentary schools. *Language and Education, 20*(1), 23-43. doi: 10.1080/09500780608668708

Elbaz-Luwisch, F. (2004). Immigrant teachers: Stories of self and place. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 17*(3), 387-414.

Gee, J. P. (2000-2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education, 25*, 99-125.

Geipela, J., Hadjichristidisb, C., & Suriana, L. (2015). How foreign language shapes moral judgment. *Journal of experimental social psychology, 59*, 8-17. doi: 10.1016/j.jesp.2015.02.001

Korovushkin, V. P. (2005, April). *Contrastive social dialectology as an autonomous linguistic discipline*. Paper presented at the International scientific conference, Nizhniy Novgorod, Russia.

Kunnen, E. S. (2006). Are conflicts the motor in identity change? *Identity*: *An International Journal of Theory and Research, 6*(2), 169-186. doi: 10.1207/s1532706xid0602_3

Lev-Ari, L., & Hasisi-Sabek, R. (2016). *Encounter with the other in institutions of higher education (between Jewish and Arab students): Towards intercultural competence?* (Working paper). doi: 10.13140/RG.2.1.4821.9120

Malyuga, E. N. (2012). Professional language in formal and business style. *Global Journal of Human Social Science, 12*(3). Retrieved from https://globaljournals.org/GJHSS_Volume12/2-Professional-Language-in-Formal-and-Business-Style.pdf

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Mead, G. H. (2001). *Essays in social psychology* (M. J. Deegan, Ed.). New Brunswick: Transaction Books.

Peeler, E., & Jane, B. (2005). Mentoring: Immigrant teachers bridging professional practices. *Teaching Education, 16*(4), 325-336.

Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., pp. 732-755). New York: Routledge.

Santoro, N., Kamler, B., & Reid, J. (2001). Teachers talking difference: Teacher education and the poetics of anti-racism. *Teaching Education, 12*(2), 191-212.

Seah, W.T., & Bishop, A. (2001). *Cultural value differences and conflicts: Role of sociocultural experiences of migrant teachers*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference, Perth, Western Australia.

Sedivy, J. (2014). *Language in mind: An introduction to psycholinguistics*. Sunderland, MA: Sinauer Associates.

Seward, D. X. (2007). *Multicultural training: Did we forget about our racial minority students?* Retrieved from http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas07/Seward.htm

Viete, R. (1998). Culturally sensitive and equitable assessment of oral English for overseas-qualified teacher trainees. *Journal of Intercultural Studies, 19*(2), 171-185.

Vinson, T. S., & Neimeyer, G. J. (2000). The relationship between racial identity development and multicultural counseling competency: A second look. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 31*(4), 262-277.

Walters, J. (2005). *Bilingualism: The Sociopragmatic-Psycholinguistic Interface.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed). Los Angeles, Calif.: Sage Publications.

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and teaching: Theory and Practice, 9*(3), 213-238.

נספח 1: פנייה אל סטודנטים שנה א׳

לכבוד, סטודנט/ית בשנה א׳_____

הנדון: **סדנת פרקטיקום וקורס הריאיון המסייע בשפה הערבית**

סטודנט/ית יקר/ה,

תכנית הלימודים בייעוץ החינוכי מתעתדת להכשיר אנשי מקצוע לעסוק במקצוע הייעוץ החינוכי בבתי הספר.

חלק מרכזי בתכנית הוא הנחלת שפה ייעוצית, שתהפוך להיות "שפת הדיבור" של היועצים לעתיד במערכת החינוך.

במהלך הלימודים אנחנו מקיימים קורסים אקדמיים העוסקים בעיקר בהנחלת ידע, כלים ותפיסות מקצועיות. כמו כן מתקיימות סדנאות המיועדות לפיתוח כישורי הריאיון, ליכולות הנחייה בקבוצות ולפיתוח עצמנו כדמויות טיפוליות.

עד כה, כל הקורסים התנהלו בשפה העברית. בעקבות פניות של הסטודנטים הערבים שלנו, חשבנו לנכון לאפשר לכם לבחור ללמוד את סדנת הפרקטיקום ואת קורס הריאיון המסייע בשפה הערבית.

אנחנו מאמינים, שלפחות לחלקכם, השימוש בשפתכם, בשפה בהם תעבדו בפועל בבתי הספר, בשפה בה אתם מדברים על עצמכם, תתרום לפיתוח שלכם כאנשי מקצוע בחברה הערבית. תאפשר לכם להתאמן בריאיון וליצור את החיבורים הנדרשים עם הווייתכם הפנימית בשפתכם.

את סדנת הפרקטיקום תעביר _____

את קורס הריאיון המסייע יעביר _____

את הקורסים המוצעים תוכלו למצוא בין מגוון הקורסים בתכנית.

אתם מוזמנים להירשם לקורסים אלה **על-פי בחירתכם.**

זוהי אופציה בלבד.

אם אינכם מעוניינים בלימוד נושאים אלה בשפה הערבית, אתם מוזמנים להירשם לסדנאות המקבילות, שכמובן פתוחות בפניכם.

הקורסים, שמוצעים לעיל ייפתחו על-פי מספר משתתפים. כל הקודם זוכה.

בברכה _____

נספח 2: מדריך ריאיון עם מרצה המלמד/ת בערבית

עולמות תוכן	שאלות אפשריות
שאלות רקע	באילו תכניות את/ה מלמד/ת במכללה? אילו קורסים את/ה מלמד/ת בתכנית לייעוץ חינוכי? אלו מהם – בערבית? מהו הוותק שלך בהוראה? האם את/ה לימדת או מלמד/ת בערבית במקומות אחרים?
הקשר חברתי ותרבותי של ההוראה בערבית	איך הגבת על החלטת המכללה לפתוח קורסים בערבית? תסביר/י את דעתך בבקשה. מה נדרש ממך על מנת להתכונן לקורסים בערבית? מה שונה בין קורסים אלה לקורסים באותו הנושא בכיתות מעורבות? אילו ציפיות היו לך מההוראה בערבית? מהסטודנטים? מעצמך? אילו מהן יתגשמו? אילו – לא? איך את/ה מסביר/ה את זה?
תפקיד שפת אם בגיבוש זהות מקצועית	בהשוואה לתכניות אחרות לתואר שני, מה לדעתך ייחודי בתכנית לייעוץ חינוכי שדורש את ההוראה בערבית? איך זה משליך על המודעות האישית של הסטודנטים? על המודעות המקצועית שלהם? האם ישנה התאמה מלאה בין העברית והערבית מבחינת המושגים המקצועיים? איך בוחרים במושגים אם הם חסרים בשפת אם?
דרכי גישור בין הזהות המקצועית והתרבותית	איך את/ה מעריך/ה את חצי הסמסטר הראשון של ההוראה בערבית מבחינת היתרונות חידוש זה? אילו קונפליקטים בין הקוד האתי והקוד התרבותי זה מעלה? איך נוצר הגישור בין הקודים התרבותיים והמקצועיים? מה עוד ניתן לעשות?

נספח 3: שאלות לסטודנט/ית

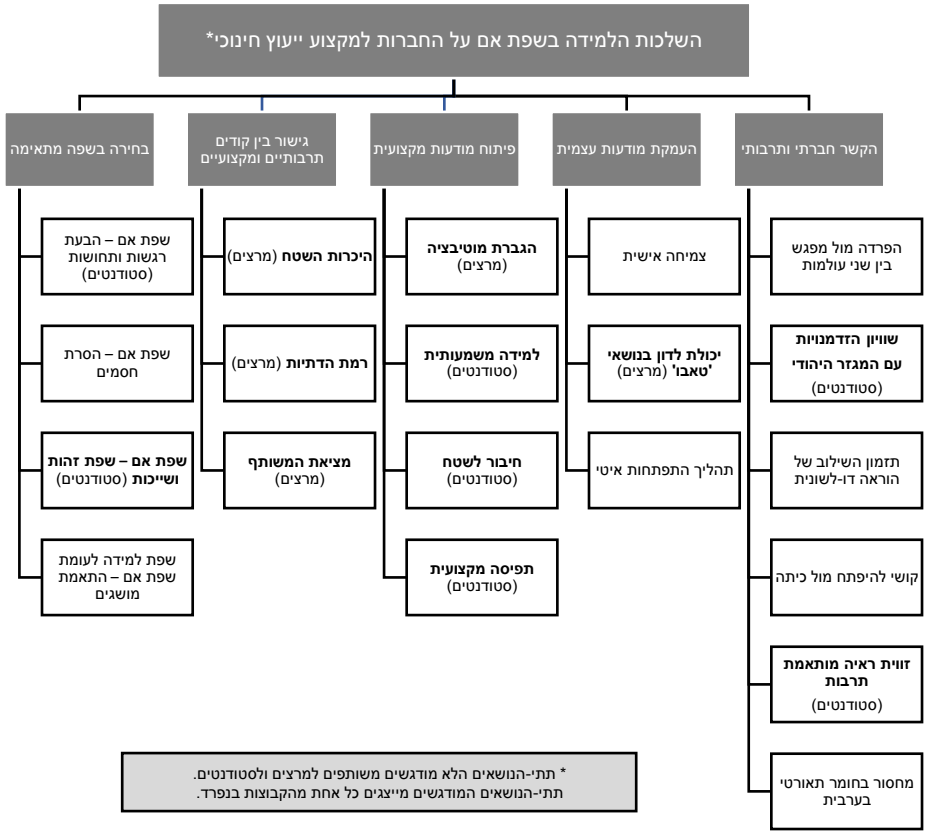
סטודנטית יקרה, שלום רב.

בימים אלה אני עורכת מחקר העוסק בהשלכות הלמידה בשפת האם. אודה לך מאוד אם תוכל/י לענות על כמה שאלות בנושא. המידע הוא חסוי, לצורכי המחקר בלבד, ושום פרט מזהה לא יופיע בדו״ח המחקר.

בתודה על שיתוף הפעולה, ד״ר לודמילה קריבוש.

שאלות	תשובות
1. אילו קורסים את/ה לומד/ת בערבית?	
2. אצל אילו מרצים?	
3. איך הגבת על החלטת המכללה לפתוח קורסים בערבית? **הסביר/י את דעתך בבקשה**.	
4. בהשוואה לקורסים שהנך לומד/ת בעברית, מה הדבר החשוב ביותר עבורך שאפשרה לך ההוראה בערבית? **איך את/ה מסביר/ה את זה?**	
5. רשום/י בבקשה **בערבית** 5 מושגים מקצועיים אשר נראים לך חשובים ביותר. **האם יש להם תרגום מדויק בעברית? מהו? אם אין מדויק – איך ניתן לתרגם?**	
6. מהם **היתרונות** של הלמידה בערבית?	
7. מהם **החסרונות** של הלמידה בערבית?	

נספח 4: עץ קטגוריות



תפיסת היועצת את תפקידה בקידום נושא החינוך המיני בחברה הערבית

מירית סיני ופרידה שחאדה

תקציר

מטרת המחקר לבחון כיצד תופסות יועצות חינוכיות בחברה הערבית בישראל את תפקידן בתחום החינוך המיני. לצורך כך נערכו ראיונות עומק עם 12 יועצות, שעובדות בבתי ספר באזור "המשולש" ובערים מעורבות. כפועל יוצא של ניתוח הראיונות, מתמקד המחקר בארבע תמות מרכזיות, שמהן נלמד על תפקיד היועצות כמנהיגות וסוכנות שינוי, המעוניינות להוביל תהליכים מערכתיים להטמעת החינוך המיני. מהממצאים עולה כי לצד החשיבות שמעניקות היועצות לנושא ורצונן לקדמו, הן נאלצות להתמודד עם דילמות הנובעות מערכים ואיסורים הקיימים במסורת הערבית וכן עם קשיים ייחודיים, הן מצד המורים והן מצד ההורים. כדי להתמודד עם הדילמות והקשיים הללו, נוקטות היועצות אסטרטגיות מגוונות. תרומתו של מחקר זה נעוצה בהשמעת קולן האותנטי של יועצות בחברה הערבית, בבחינת הצרכים הייחודיים הנוגעים להכשרתן המקצועית ולהשתלמויות במהלך עבודתן, וכן בהדגשת הצורך בבניית תכניות ייחודיות לחינוך מיני לבני נוער, המבוססות על ערכי התרבות הערבית.

מילות מפתח: חינוך מיני למתבגרים; ייעוץ חינוכי וחינוך מיני; חברה ערבית בישראל; ייעוץ חינוכי בחברה הערבית.

מבוא

גיל ההתבגרות מאופיין בתמורות פיזיות, התנהגותיות, פסיכולוגיות וקוגניטיביות. אחד הביטויים העיקריים ביותר של תקופה זו הוא הבשלות המינית. על כן בתקופת גיל ההתבגרות יש חשיבות רבה לחינוך להתנהגות מינית ולתפיסות מין בריאות ומיטביות (Berk, 2001; Chilman,1983; McKay,1998; Steinberg, 2002). מקובל להגדיר את החינוך המיני כפעולה להקניית חשיבה, עמדות, מידות, התנהגויות והרגלים בכל הקשור למין.

בשנות השבעים עלתה חשיבותו של החינוך המיני, לנוכח שכיחותן הגבוהה של מחלות מין ויראליות, הריונות בלתי רצויים בקרב בנות, התנהגויות מיניות מסוכנות ופגיעות מיניות בקרב בני נוער (Harries, 1974; Stayton, 1978; Ward & Taylor, 1991). בזמן האחרון הגדיר ארגון האומות המאוחדות (United Nations Educational, Scientific and Cultural

Organization [UNESCO], 2009) כמה מטרות עיקריות לחינוך מיני: א) העלאת רמת הידע וההבנה; ב) מתן הסברים והבהרה של רגשות, ערכים ועמדות; ג) פיתוח וחיזוק של מיומנויות; ד) קידום ופיתוח של התנהגויות חיוביות בנושא. נדמה כי למרות הציפייה שמתבגרים יקבלו את חינוכם המיני מהוריהם, הרי שממצאי מחקרים מתרבויות מגוונות מלמדים כי ההורים מספקים מעט מאוד ידע על מיניות לילדיהם (Foster, Byers, & Sears, 2011; Jennings, 2012; Jerves et al., 2014; Shtarkshall, Santelli, & Hirsch, 2007). לכן מדגישים חוקרים רבים את מקומו של בית הספר ותפקידו בקידום החינוך המיני, ומציינים את יעילותן של תכניות לחינוך מיני והשפעתן החיובית בצמצום תופעות שליליות הקשורות למיניות ולחיזוק תחושת המיטביות של בני הנוער (Constantine et al., 2015; Measor, 2004; Newby, Wallace, Dunn, & Brown, 2012; Wight & Abraham, 2000). על כן מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את סוגיית החינוך המיני בבתי ספר מנקודת מבטן של יועצות חינוכיות, שאמונות על הטמעת הנושא. זאת ועוד, בחרנו במחקר זה להתרכז בקבוצת ייחודית של יועצות שעובדות בבתי ספר במגזר הערבי בישראל, ולבחון את תפיסות התפקיד והתנהגויות התפקיד שלהן בקידום החינוך המיני בבתי הספר.

חינוך מיני במדינת ישראל – סקירה היסטורית

שילוב החינוך המיני במערכת החינוך בישראל באופן ממוסד החל בשנות השבעים, בניסיון לפתור בעיות חברתיות ומוסריות מגוונות בקרב בני הנוער במדינה (בירנבוים, 1981). ההנחה של מערכת החינוך באותה העת הייתה כי תכניות לחינוך מיני יכולות לפתור ביעילות בעיות חברתיות, כגון קיום יחסי מין לפני הנישואין ומחלות מין, ובו בזמן לקדם השכלה בנושא מיניות ואושר (קאבאליון, 2007; Portuguese, 1998).

במדינת ישראל הופקד החינוך המיני על שני גופים מרכזיים האחראים על התחום אך אינם בעלי סמכות פיקוח ואכיפה: 1) **משרד החינוך** הממונה על הכנת תכניות לימודים והטמעתן. את תכניות כמו 'כישורי חיים' בונה היחידה לחינוך למיניות, זוגיות וחיי משפחה בשירות הפסיכולוגי הייעוצי; 2) **משרד הבריאות** הפועל באמצעות היחידה לקידום הבריאות האחראית על מסירת מידע לתלמידים בנושא התפתחות ומיניות (וייסבלאי, 2010). בהיבט החינוכי, אגף השירות הפסיכולוגי הייעוצי, שם דגש בחיזוק המיניות הבריאה, כדרך לקידום בריאות מינית. גישה זו מבוססת על תפיסה מניעתית ופרואקטיבית. תפיסה זו משמשת תשתית עיקרית לתכנית "כישורי חיים" (השירות הפסיכולוגי הייעוצי [שפ"י], 2016).

כלומר בישראל נתפס החינוך המיני כהתערבות המכוונת לצייד את התלמידים במידע הקשור למין ומיניות ובעמדות וערכים בריאים, לרבות מיומנויות התנהגותיות שיאפשרו לתלמידים להימנע מבעיות ולחוות שביעות רצון ותפקוד בריא בתחום המיני. המטרה היא שהתלמידים ירכשו ידע לאחר התערבות זו, כשם שהם רוכשים ידע בכל מיני התנסויות לימודיות, כמו למשל פיתוח הבנה מעמיקה של מנגנון הרבייה, מהות המחזור החודשי של האישה, פיתוח זהויות מיניות ועוד (ברוש, 2007; Ben-Ami & Erhard, 2015; Elia, 2000).

תפקידם של יועצים חינוכיים בהטמעת החינוך המיני בבתי הספר

החינוך המיני בבתי הספר בישראל הופקד בידיהם של יועצים חינוכיים, תחילה באמצעים ישירים, כמו ייעוץ פרטני או קבוצתי, ובהמשך גם באמצעות הדרכת מורים (שפ״י, 2016). בישראל קיים מגוון רחב של תכניות לחינוך מיני כשהמרכזית מביניהן היא 'כישורי חיים', המוגדרת כתכנית התפתחותית מכיתה א' עד י״ב, הפועלת לפיתוח כשירות רגשית-חברתית של תלמידים, לדיון ערכי, לגיבוש זהות אישית ומינית, להתמודדות עם מצבי סיכון ועוד (שדמי, 2004). לתכנית זו קיימות התאמות ייחודיות עבור תלמידי החינוך המיוחד, והן עבור תלמידים בחינוך הממלכתי-דתי.

לתכניות לחינוך מיני במערכת החינוך הממלכתית בישראל מוקצות כ-100 שעות, המחולקות כך: 1) לחינוך היסודי מוקצות כ-40 שעות שבהן לומדים התלמידים נושאים מגוונים, כמו הגוף שלי וגבולותיו, חברות בין בנים לבנות, סטריאוטיפים ומגדר, התבגרות הורמונלית וכדומה; 2) לחטיבות הביניים מוקצות 30 שעות בכיתות ח' ו-ט', שבהן נלמדים הנושאים הבאים: אמצעי מניעה, זהות מינית, איידס ומחלות מין; 3) לחינוך העל-יסודי מוקצות כ-32 שעות, מהן 20 שעות לסדנה בת 10 מפגשים בנושא זוגיות ללא אלימות ו-12 שעות ללימוד נושא הזהות המינית. יש לציין כי תכנית 'כישורי חיים' אינה מיועדת לבתי ספר תיכוניים ולמרות השעות המוקצות, לימודי חינוך מיני בתיכון אינם בגדר חובה (וייסבלאי, 2010; סמט, 2005).

לצד ההצלחות הניכרות של התכניות לחינוך מיני בארץ ובעולם, נשמעים גם קולות ביקורתיים הנותנים דעתם לחוסר הרלוונטיות של התכניות הללו בעידן הרשתות החברתיות והאינטרנט ולמחסור בשעות המוקצות להעברת פעילויות מותאמות לתלמידים (Fields, 2008; Kirby & Coyle, 1997; Kontula ,2010). ממצאי מחקרים בישראל מראים כי על אף קיומן של תכניות בתחום, חלק ניכר מהתלמידים בחינוך הממלכתי, בגילאי בית הספר היסודי ושיעור גבוה אף יותר בגילאי תיכון, אינם משתתפים בתכניות מסודרות ומובנות, אלא זוכים רק לפעילויות מזדמנות שלרוב מתקיימות כתגובה על אירועים ספציפיים (וייסבלאי, 2010; פרל-אולשוונג, 2008). עוד עולה מהממצאים שאם בחינוך הממלכתי בישראל יישומן של תכניות לחינוך מיני הוא חלקי בלבד, הרי שבחינוך הממלכתי-דתי ובמגזר הערבי המצב קשה אף יותר (סמט, 2005; מזרחי-טרייסטמן, 2013).

החברה הערבית בישראל

האוכלוסייה הערבית במדינת ישראל היא קבוצת מיעוט לאומי ותרבותי, המונה כ-17 מיליון איש, שהם כחמישית מכלל האוכלוסייה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2015). אוכלוסייה זו מתגוררת באזורי ״המשולש״ (טירה, טייבה וכדומה), בגליל ובנגב, בערים ערביות, בערים מעורבות ובכפרים (רודניצקי, 2014). שלא כמו מיעוטים רבים בעולם, המיעוט הערבי אינו מיעוט של מהגרים אלא של בני המקום. אזרחי ישראל הערבים מתמודדים עם קונפליקט מתמיד של זהויות המורכב מארבעה מרכיבים עיקריים: אזרחות (ישראלית), לאום (פלסטיני), אתניות (ערבית) ודת (מוסלמית, דרוזית וכדומה)

(כנאענה, 2005; סמוחה, 2008). החברה הערבית עוברת בשנים האחרונות שינויים ותמורות, הן בפן הפוליטי והן בפן הכלכלי-חברתי, לצד תהליכים של קידום מודרניזציה והשכלה, בעיקר בקרב נשים (שפירא ושראר, 2015; Al-Malki, Kaufer, Ishizaki, & Dreher, 2012). ואולם למרות העלייה ברמת ההשכלה, הבריאות והחינוך, הפער בין האוכלוסייה הערבית לזו היהודית נשאר ללא שינוי ניכר (רביע, 2007; רודניצקי, 2014; Aburabia-Queder, 2006). כמו כן בשנים האחרונות אפשר לראות בקרב האוכלוסייה הערבית מגמה של התחזקות דתית, המשפיעה על תפיסות משפחתיות, חברתיות, פוליטיות וביטחוניות (סואן, 2012; רמסיס, 2013). לטענת אבו-עבסה (2007), השינויים שחווה החברה הערבית בישראל בשנים האחרונות לא רק שאינם פוסחים על בני הנוער, אלא אף משתקפים בחייהם במידה ניכרת. נדמה כי חוויית ההתבגרות של בני הנוער מבטאת את הקונפליקטים הרבים בחברה, בין מסורתיות לחילוניות ובין ערכי החברה הישראלית המערבית שהם חשופים אליה, לערכי התרבות הערבית. בני הנוער הערבים בישראל מתמודדים עם אותם אתגרי גיל שמוכרים למתבגרים בכלל החברה, אולם עומד לפניהם אתגר אחר – מציאת דרך לשלב בין עולם מודרני, אינטראקטיבי ודינמי, לעולמם המסורתי שנטוע בתרבות הערבית (איילון ושגיא, 2010; שראר ואבו-עבסה, 2007; Abu-Saad, 2005; Ghanem, 2001).

חינוך למיניות בחברה הערבית

האסלאם נותן למין חשיבות גדולה, ורואה בו נושא בסיסי בחיי האדם. השריעה קובעת נורמות לסיפוק האינסטינקט המיני אצל האדם, והיא כוללת חוקים הנוגעים למין ומיניות, לנישואין, לזכויות הבעל והאישה, לגירושין ועוד. מטרתם של חוקים אלו לארגן את חיי המין והנישואין, לטפל בבעיות שהפרט נתקל בהן ולהנחותו כיצד הוא יכול לממש את הזכויות שקיבל מהאל (Barakat, 1993). מעיון בכתבי האסלאם אנו למדים שעל הורים מוסלמים מוטלת החובה להדריך את ילדיהם ולכוון אותם לכל המשמעויות של ההתנהגות המינית ולשוחח עמם על השינויים המיניים שחלים בגיל ההתבגרות (אבו בקר, 2002; רביע, 2004). ברם, השיח הציבורי על מין בחברה הערבית בכלל, ובקרב המוסלמים בפרט, דל ביותר, ורוב השיח מתנהל הרחק מאור הזרקורים (Cok & Gray, 2007). לטענת ג'ובראן (2008), לא נהוג שהורים ישוחחו עם בניהם על מין, בוודאי לא בפתיחות המאפיינת משפחות רבות בחברה היהודית. ממצאי מחקרים מראים כי את עיקר החינוך המיני רוכשים המתבגרים הערבים "מפה לאוזן", באמצעות שיחות בינם ובין עצמם, או עם נערים בוגרים מהם ובהצצה לאתרים בעלי תכנים מיניים באינטרנט, או בחוברות פורנוגרפיות, בעוד התכנית לקידום החינוך המיני בבתי הספר כמעט שאינה מיושמת (גנאים, רפאל ועזיאיזה, 2009; שראר ואבו-עבסה, 2007).

ייעוץ חינוכי בחברה הערבית

הייעוץ החינוכי בבתי הספר הערביים החל בתחילת שנות השבעים, כדי להגביר את שוויון ההזדמנויות החינוכיות בין מערכות החינוך בישראל (ארהרד, 2014; קלאליאן, 2012).

מארי (Mar'i, 1982) טוען כי אחד הקשיים בעבודתו של היועץ החינוכי הערבי הוא חוסר התאמה בין התאוריות שלמד בהכשרה המקצועית ובאקדמיה ובין המציאות המסורתית של החברה הערבית. לטענתו, התאוריות במדעי החברה וההתנהגות, כמו גם בייעוץ חינוכי, נגזרות מנקודת מבט מערבית שמניחה כי הפרט הוא ישות אוטונומית, והוא זכאי לחשיבה ייחודית ופרטית ואחראי על עצמו ועל מעשיו. הנחות אלה אינן תואמות את מערכת הערכים בתרבות הערבית המסורתית הרואה בפרט ישות התלויה בקולקטיב, בכל רובדי החיים. התנגשות תרבותית זו יוצרת שלושה פרופילים של יועצים ערבים: 1) היועץ המנוכר המתנער מכל ערכיה של התרבות הערבית ואינו מתחשב בהם במפגש עם מקבלי השירות; 2) היועץ הנאבק שמתאמץ להגיע לפתרון הדילמה; 3) היועץ "הלומד בלבד" שנמנע מלעבור בעצמו תהליך של התפתחות. בדומה ממצאי מחקריהן של בן אשר (2001) וקאלאליאן (2012) מדגישים את תפקידם של יועצים חינוכיים בחברה הערבית כמגשרים וכסוכני שינוי חברתי. תפקידים אלה נובעים בעיקר מהקונפליקט הקיים בין זהותם המקצועית של היועצים הערבים המושתתת על ייצוגים מערביים, לזהותם התרבותית המסורתית.

ראוי לסכם ולומר כי הספרות המחקרית שנסקרה עד כה, שופכת אור על חשיבותו של החינוך המיני בבית הספר בעידן המודרני, ואולם בפועל יישומן של התכניות בתחום זה חלקי. מצב זה מקבל משנה תוקף בחברה הערבית בישראל, שבה נושא החינוך המיני נתפס כסוגיה רגישה מבחינה תרבותית וערכית. נדמה כי בעוד שממצאי מחקרים מלמדים על תפקידם של יועצים חינוכיים בקידום החינוך המיני בבתי ספר, הרי שמחקר העוסק בתפיסת התפקיד של יועצות חינוכיות ערביות את הנושא – כמעט איננו.

מטרות המחקר ושאלותיו

מטרתו העיקרית של המחקר לבחון כיצד תופסות יועצות חינוכיות בחברה הערבית את תפקידן בתחום החינוך המיני וכיצד הן מתפקדות בתחום זה הלכה למעשה.

שאלות המחקר הן:

1. כיצד תופסות היועצות את תפקידן כ"סוכנות חינוך מיני"?
2. מה הם האתגרים הייחודיים בעבודתן?
3. מה הם הגורמים והמאפיינים, האישיותיים והסביבתיים, שמעניקים ביטחון ליועצת להטמיע את החינוך המיני?

שיטת המחקר

מחקר זה מבקש ללמוד על האופן הסובייקטיבי שחוות היועצות את תפקידן. לכן בחרנו להשתמש במתודולוגיה האיכותנית (Clandinin & Conney, 1994; Creswell, 2011), שאינה מתיימרת לגלות את המציאות לפי ההיגיון הקונסטרוקטיביסטי, אלא מבקשת להתחקות אחר פרשנויות שונות של אותה מציאות באמצעות בניית זיכרון חווייתי, המסייע לנו לתאר ולהסביר את הדברים על ריבוי פניהם (צבר בן-יהושע, 2001). המחקר

הנוכחי התבסס על הגישה הפנומנולוגית, שמתמקדת בהבנת המשמעות שמעניקים האנשים למאורעות בחייהם (Moustakas, 1994).

נבדקים

במחקר השתתפו 12 יועצות חינוכיות העובדות במגזר הערבי. כיוון שהמדגם במחקר איכותני הוא "מדגם מכַוון" (purposeful sample), התמקדנו בבחירת משתתפות המייצגות בדרך הנאותה ביותר את השונות באוכלוסייה הנחקרת: חמש יועצות עובדות בחטיבות ביניים, אחת בבית ספר יסודי ושש עובדות בבתי ספר תיכוניים. היועצות כולן עובדות ביישובים עירוניים – שמונה באזור "המשולש" וארבע ביישובים מעורבים במרכז הארץ. כולן מוסלמיות, מהן שמונה מגדירות עצמן דתיות. גיל היועצות נע בין 25 ל-53. שנות הוותק בהוראה נעות בין שנה ל-26 שנה, וטווח הוותק בייעוץ נע בין שש שנים ל-20 שנה. כל היועצות סיימו לימודי תואר שני בייעוץ במכללות ובאוניברסיטאות. רובן עובדות במשרה מלאה בייעוץ וכולן, למעט שתיים, נשואות ואימהות לילדים.

כלי המחקר

כלי המחקר העיקרי הוא ראיון עומק פתוח, חצי מובנה, המאפשר למשתתפות המחקר לבטא בספונטניות ובהרחבה מחשבות, רגשות, עמדות, תובנות ותפיסות עולם. כל הראיונות החלו בשאלה הפתוחה: "ספרי לי כיצד את רואה את תפקידך בתחום החינוך המיני בבית הספר". נדמה כי שאלה זו אפשרה למשתתפות המחקר לבחון לעומק את עמדותיהן ואת התנהגותן בכל הנוגע לתפקידן בתחום זה, שהוא רגיש ומורכב בחברה הערבית.

הליך

לפני שלב הראיונות עם היועצות, נערך ריאיון מקדים עם מדריכה מחוזית לחינוך למיניות במגזר הערבי. מטרת הריאיון הייתה ללמוד על מדיניות משרד החינוך ושפ"י בנושא זה, כמו גם על תכניות לחינוך מיני הקיימות כיום במגזר הערבי. הליך הגיוס של משתתפות המחקר התבצע בשיטת "כדור שלג". המדריכה המחוזית הפנתה את החוקרות לכמה יועצות וכן נעשתה פנייה לאיתור יועצות ברשתות החברתיות. לפני הראיונות הובהרו ליועצות מטרות המחקר, אופיו ומהותו, האתיקה המחקרית ותנאי הריאיון. הראיונות נערכו והוקלטו בפגישות אישיות עם היועצות, ושוקלטו לאחר מכן.

ניתוח הנתונים

המסגרת התאורטית שהתבסס עליה הניתוח האיכותני של שקלוט הראיונות, נבנתה על פי הגישה הפנומנולוגית (Giorgi, 1975), המספקת קווים מנחים לזיהוי תֵמות בתיאורים מילוליים. הראיונות נותחו באמצעות "ניתוח תוכן" (thematic analysis), המאפשר לחוקר לזהות ולקודד תֵמות ודפוסים הנובעים מן הנתונים (Huberman & Miles, 1994). הניתוח התבצע בהצגת שאלות באשר למשמעות החומר העולה מהממצאים. אפשר לדַמותו לתנועת אנליזה מתמדת וספירלית בתוך כל ריאיון ובין כל הראיונות, וכן בין קטגוריות

של משתתף אחד לקטגוריות של משתתף אחר, מתוך חיפוש מתמיד אחר משמעויות הקושרות בין התֵמות ומשמעויות המבדילות ביניהן.

ממצאים

העמדות, התפיסות והייחוסים של היועצות החינוכיות נותחו ומוינו לקטגוריות שאורגנו לארבע תמות עיקריות, המשקפות את תפיסות העולם של היועצות ואת האתגרים העומדים לפניהן בתחום החינוך המיני.

א. תפיסת תפקיד היועצות

מניתוח הממצאים אפשר ללמוד על התפיסה המערכתית של היועצות באשר לעבודתן עם אוכלוסיות מגוונות – מורים, הורים ותלמידים.

תמה זו כוללת חמש קטגוריות שיוצגו להלן:

א1. חשיבות הנושא ומורכבותו

כל היועצות מעניקות חשיבות מרובה להטמעת נושא החינוך המיני בבתי הספר.

"חינוך מיני הוא לא חלק מתפקידי, הוא כבר חלק מהחיים שלי. בחינוך המיני לא לקחתי הכשרה מעבר להכשרה שלוקחים יועצים אחרים, אבל עבדתי עם עצמי הרבה על הנושא, פיתחתי את עצמי, פיתחתי חומרים וסדנאות, הייתי יצירתית. בכיתות ועם ההורים עבדתי הרבה על הנושא. לכן פיתחתי יכולת להתמודד עם הנושא בכול מקום." (מ')

"המציאות גם מכתיבה שזה התפקיד של היועצת [...] פעמים רבות שואלים אותי: 'למה לפקוח לילדים את העיניים ולתת להם לחשוב על דברים שלא חשבו עליהם, וכאילו ללמד אותם לעשות את הדברים האסורים?' תשובתי תמיד, שכל הילדים מפוקחים ומודעים, רק שאנחנו באשליה שהילדים לא מבינים, ותפקידנו פשוט לאפשר שיח ולהתקרב אליהם, כך שנהיה כתובת ומענה לשעת הצורך." (ס')

"יש לי תפקיד חשוב בהובלת שינוי בכל הנושא של החינוך המיני לנוער שלנו. זה נושא שקשה לדבר עליו אצלנו, אבל חייבים להוביל כאן שינוי..." (ז')

א2. היועצת כמנחת תלמידים

תשע יועצות מאמינות כי המהות העיקרית של עבודתן כמחנכות למיניות נסובה על עבודתן עם התלמידים.

"אני יועצת צעירה ואני שומעת מהתלמידים כמה הם נמצאים באינטרנט. הם צופים בכל מיני סרטים פורנוגרפיים ואז הם חושבים שהם כבר בוגרים [...] ומדובר בילדים בני 14. יש לנו כאן משימה חשובה ללמד אותם איך נכון להתנהג בזוגיות ובכל מה שקשור ליחסים." (ו')

"אני עובדת הרבה עם הילדים, גם בעבודה פרטנית, אבל אני גם הרבה בכיתות [...] שם אני מעבירה שיעורים ויש לי יכולת להגיע להרבה תלמידים. הם מחכים לשיעורים האלה, כי בבית לא מדברים איתם." (ק')

"השנה, אני כיועצת טיפלתי בשלוש בנות והוריהן, שנפגעו מינית דרך הרשת על ידי שלושה תלמידים בבית הספר [...] וזה מאוד קשה בתרבות שלנו." (א')

"אני עובדת עם ילדים בכיתות ו' ומבינה שהיום הם חושבים שהם יודעים הכול [...] וזה האתגר שלי [...] ללמד אותם מהי הדרך הנכונה בנושא של זוגיות, אהבה וכל מה שקשור לזה." (ח')

א3. היועצת כמנחת הורים

עשר יועצות הדגישו את החשיבות שהן מעניקות לקשר עם ההורים ולהדרכתם בתחום החינוך למיניות. בעניין זה אפשר להבחין שיועצות העובדות בערים מעורבות מקיימות בעקביות סדנאות להורים, בעוד שהאחרות אמנם מודעות לחשיבות הנושא, אך עדיין נמנעות לערוך מפגשים כאלה.

"בבית הספר שלי יש לי חלום לעשות סדנאות להורים [...] במקביל, שיהיו גם סדנאות להורים וגם לילדים, אבל אני עוד לא מעזה [...] אני לא חושבת שההורים יגיעו וישתפו פעולה. למרות זאת, אני מקווה שבקרוב אנסה לעשות סדנה אחת." (פ')

"אני כבר כמה שנים מעבירה קבוצות להורים על גיל ההתבגרות ומיניות. בינתיים מגיעות רק אימהות [...] עם האבות זה עדיין קשה. הם עצמם לא קיבלו חינוך מיני [...] בסדנאות האלה עולה צורך חזק של האימהות להכוונה מה לעשות עם כל הנושא הזה של האינטרנט והטלפונים והמידע שהמתבגרים חשופים אליו [...] ואיך להעז ולדבר בפתיחות עם הילדים." (ת')

א4. היועצת כמגייסת מורים

כל היועצות מעניקות חשיבות לגיוסם של מורים לקידום החינוך המיני, מתוך אמונה וידיעה שהן לא יכולות להגיע לתוצאות מספקות ללא שיתוף הפעולה של המורים.

"אני מקפידה שאפילו אם המורה מתקשה, שיהיה איתי ויצפה בי, כדי שיוכל בעתיד להעביר בעצמו. איננו רוצה לחנך מורים תלויים, אני רוצה שיהיה איתי, אני והוא, ואני גם מעבירה סדנאות למורים. נושא כזה אני לא יכולה להעביר לבד ולהגיע לכול תלמיד ותלמיד. המורים חייבים לשתף פעולה." (ס')

"המורים הם השותפים שלנו. זה לא תמיד קל, אבל הם (בעיקר המחנכים) רואים את התלמידים הרבה יותר מאיתנו, אז הם גם יכולים ללמוד איך לנהל שיח נכון עם ילדים." (ז')

א5. היועצת כמתאמת תכניות

שבע מרואיינות מתארות את תפקיד היועצת גם כמתאמת תכניות וכמי שמסננת תכנים של משרד החינוך, שאינם מותאמים לחברה הערבית.

"כשמתקשרים להציע לי תכנית בנושא, אני מבקשת שישלחו אלי את התכנים, וזה לא מוצא חן בעיניהם [...] אני בודקת. אם לא מתאים, אני דוחה. בפעם האחרונה שלחו אלי מישהו ממשרד החינוך. ראיתי שתרבותית הוא לא מתאים לנו, אז לא הסכמתי." (א')

"כמובן נדרש מאיתנו לתרגם ולהתאים תכניות [...] אנחנו מביאים אירועים מחיי המגזר הערבי ומשתמשים בחומרים מאתרים באינטרנט, שבמקור הם בשפה הערבית." (ד')

ב. קשיים ואתגרים בהוראת החינוך המיני

מתמה זו עולים פערים ערכיים ותרבותיים בין האופן שבו תופסות היועצות את תפקידן לתפיסותיהם של ההורים והמורים, כמו גם פערים בין תפיסותיהן התרבותיות לתפיסות ערכיות המשתקפות בתכניות שכותב משרד החינוך.

ב1. פערים בין תפיסות תרבותיות אחרות

שמונה יועצות תיארו פערים בין-תרבותיים המשפיעים על תפיסת התפקיד שלהן.

"אנו לא כמו היהודים. יש הרבה נושאים שאני לא יכולה לאפשר לתלמידים לעשות [...] כמו כל העניין הזה של קשר בין בנים לבנות. אצלנו זה לא מקובל. נקודה! אני צריכה להסביר לבן ולבת שאני מבינה את הרגשות שלהם [...] אבל בבית הספר זה אסור." (נ')

"יש אחת שפעם נכנסה להיריון, ופה את כיועצת בדילמה גבוהה, מה לעשות, זה מאוד רגיש. מצד אחד את לא יכולה לשתף את ההורים, ומצד שני את לא יודעת מה הם יעשו, איך הם יגיבו? ברור לי שאצל היהודים ההתנהלות של היועצת היא אחרת לגמרי." (מ')

ב2. מחסור בתכניות ייחודיות שמותאמות תרבותית

מרבית היועצות מאמינות שתכנית 'כישורי חיים' היא עוגן מקצועי מהותי, המאפשר להן לעסוק בחינוך מיני. ואולם כמה מהן דנות בעובדה שהתכניות שכתב משרד החינוך בתחום זה אינן מותאמות לחברה הערבית מבחינה תרבותית.

"אפילו שאני נעזרת הרבה ב'כישורי חיים', זה מגוחך שנותנים לנו מראש תכנים שאינם מתאימים לדת שלנו, ומצפים ממנו להעבירם. זה מזלזל במסורת שלנו." (א')

"כל התכניות שמתורגמות לא מותאמות לתרבות שלנו, למשל נושא הקשרים והאהבה. למה לתת לנושא כזה לגיטימיות? הקשר מחוץ למסגרת הנישואין אצלנו לא מקובל בדת, ולדעתי זה זלזול בנו שיתנו לנו משהו לא מתאים תרבותית. אמרתי למפקחת שהתכניות צריכות להיות מותאמות ומתורגמות. זה יותר מכבד. עוד דוגמה זה נושא החיזור. אצלנו בחברה לא מקובל שאני אלמד ילדה או ילד איך לחזר. זה מנוגד לערכים, לדת ולתרבות שלנו." (ל')

ב3. מחסור בתשתיות פיזיות שמאפשרות שיעורים שונים זה מזה לבנים ולבנות

מלבד מחסור בחומרים פדגוגיים, חסרות גם תשתיות פיזיות כדי להעביר את ההוראה כפי שנדרש.

"המנהל שלי רוצה שאני אלמד רק את הבנות את הנושא של חינוך מיני, אבל במערכת הוא לא מוצא פתרון לבנים, כי אין מספיק כיתות." (ז')

"אצלנו בית הספר מאוד צפוף, אין מספיק כיתות, אז קשה לעשות הפרדה בין בנים לבנות. לפעמים אני רוצה לעשות שיעור רק עם הבנות [...] אבל אין לי איפה לשבת איתן [...] אז יושבים בחוץ, ושם קשה לדבר על נושאים אישיים כאלה. זו בעיה שמנסים להתגבר עליה, אבל צריך לתכנן הרבה זמן מראש". (ח')

ב4. קושי בתפקוד הורי – פערים בין תפיסות מסורתיות של ההורים לתפיסותיהן של היועצות

כל היועצות נותנות דעתן לתפקידם הנכבד של ההורים בתחום החינוך המיני של ילדיהם. בה בעת הן ערות לעובדה שכמה מההורים עדיין נמנעים לשוחח עם בני הנוער על הנושאים הללו.

"החברה שלנו נמצאת בסכנה גדולה. אנו לא ערים למה שקורה בין הילדים, שאלוהים ייתן לנו את הדרך לתקשר איתם [...] כלומר, היועצת לא יכולה להיות במקום האם. כך אני מאמינה. אף פעם היועצת איננה יותר טובה מהאם [...] וההורים, בתרבות שלנו, לא תמיד קרובים לילדים ולא מבינים מה עובר עליהם. לפעמים אני מאוד קרובה לילד ומרגישה בבעייתו יותר מההורים שלו. זה מאוד כואב לי." (ס')

"אני עם התלמידים, ובמיוחד עם הבנות, מרגישה שבכלל אין מישהו שיכוון אותן. לא אימהות ולא אבות. מעטים אלה שמוצאים מישהו שידבר איתם, והן מרגישות שאם היועצת מדברת איתן על הנושא, זה אומר שיש לגיטימציה לנושא, ולא כמו שמעבירים לנו בבית, שזה לא לגיטימי. הבנות מרגישות בודדות, כי ההורים נמנעים מלדבר על הנושאים האלה [...] כי ככה זה במסורת." (ד')

ב5. התנגדות מצד המורים

מרבית היועצות מתארות התנגדות וקושי מצד המורים בכל הנוגע להעברת תכניות לחינוך מיני.

"אני מתקשה עם המחנכים. הם תמיד טוענים שאינם יכולים ויודעים לדבר על הנושא. הם רוצים לזרוק את האחריות ליועצת. זה נושא שאחד זורק אותו לשני." (ד')

"המורים אצלי בבית הספר לא מוכנים לדבר על הנושא. הם מפחדים ומהססים. לדוגמה: יש מורה שביקשתי ממנה פעילות בנושא הפורנוגרפיה.

היא אמרה שהעבירה, אבל לא בדיוק כמו שאני רציתי. לא נכנסה לעומק. אני הבנתי שלא דיברה על ניצול והתנהגויות מיניות מוטעות. אני הייתי אומרת לילדים: 'אני לא רוצה שאתם תצפו בסרטים, כיוון שכול אחד מכם בעתיד יגיע למקום שהוא רוצה להינשא, ויבנה יחס מיני עם בת זוגו ורוצה שהיחס הזה יהיה בריא ומהנה...' אני, לא נראה לי שיש מחנך אצלי, שמוכן להגיד מילים אלו. המורים, כמו חלק מההורים, הם מאוד שמרנים." (מ')

ג. נושאים שעוסקים בהם ונושאים שנמנעים מהם

תמה זו כוללת שתי קטגוריות: נושאים מגוונים בתחום החינוך המיני שבהם עוסקות היועצות ונושאים שהן נמנעות במודע מדיון בהם. תמה זו משקפת גם את הדילמות המוסריות והערכיות שהיועצות מתמודדות עמן בתחום זה.

ג1. נושאים המועברים על ידי היועצות

היועצות תיארו מגוון רחב של נושאים, שחשוב להן להעביר לתלמידים.

"תלמידי החטיבות, מעסיק אותם ההופעה החיצונית. הם אוהבים לשלוח מתנות אחד לשני ומכתבים. לעומתם, תלמידי התיכון מעסיק אותם נושאים שקשורים לקשרים שונים: מה זאת אהבה, התשוקה המינית ומה קורה ביחס המיני, סיפורי אהבה, קשר, אירוסין, פרידות. אני אוהבת לדבר איתם על הנושאים הללו בפתיחות." (פ')

"אני מדברת עם התלמידים על נושאים רבים: זהות אישית ודימוי גוף ודימוי עצמי, יחסים בין אישיים. דיברנו קצת על החברות והיחסים עם המין האחר, שינויים פיזיולוגיים, דימוי גוף, חברות והיחס עם המין האחר, האהבה, מחלות מיניות, אבל את כל השיחות אני עושה בעדינות [...] מכבדת את הדת ואת המקום שלי כאישה. יש גם תלמידים שמתביישים לדבר על הנושאים האלה, אז אני עוזרת להם להרגיש בנוח." (ו')

"אני דנה בנושא הזנות, פורנוגרפיה, שמירת בתולין, התעללות מינית ומילולית, מערכות יחסים אלימות, חברות ואהבה, תפיסות לגבי משמעות קשר, קשר בריא, נורות אדומות בקשר, ההתפתחות המינית בגילאים השונים, מחלות מין, אמצעי מניעה ואלימות מינית דרך האינטרנט. לפעמים זה לא קל לפתוח עם התלמידים את הנושאים האלה, אז אני מאוד שומרת על הכבוד שלי ושלהם." (ל')

ג2. נושאים שהיועצות נמנעות מהם

למרות הרצון של היועצות לדון בבעיות ובשאלות שרלוונטיות לתלמידים, הרי שמניתוח הראיונות עולה כי קיימים גבולות ברורים בין נושאים שאפשר לדון בהם לנושאים שלא מתאימים לדיון, אם מבחינת גיל התלמידים או משום שהם סותרים את הערכים החברתיים. בנושאים כגון נטיות מיניות ואוננות, אין היועצות דנות מול הכיתה, אלא מול הפרט בלבד.

"ההומואים, הלסביות, הטרנס מיניים, למרות שאני אומרת לילדים שיש אנשים שנולדים והמין שלהם אינו ידוע, זה מעורר משהו אצל הילדים, אבל אני יודעת שאינני רוצה להיכנס לנושאים אלו, כיוון שאין לי ידע והכשרה מתאימה לדון בהם, ואינני רוצה לעורר סקרנות אצל התלמיד. לפעמים יש נושאים שאנו אומרים שעדיף לא לגעת בהם, כדי לא לעורר סקרנות [...] זה אסור מבחינה דתית ואסור שאני אתן לזה לגיטימציה." (א')

"אם יבוא אלי תלמיד וירצה לדבר איתי על הנטייה המינית שלו, זה יהיה לי קשה [...] אבל אעשה את זה איתו לבד בחדר. לא אפתח את הנושא לדיון מול כל הכיתה. זו כבר חציית גבול מבחינת הערכים שלי. אסור לי לדבר על הנושאים האלה בכלל." (פ')

"תראי [...] אנו עדיין חברה מסורתית ולא מדברים על נושאים עמוקים, כמו נטיות מיניות ואוננות. אפילו בין המורים אנו לא מדברים על נושאים הללו. נושא הנטיות, לדוגמה, בחברתנו הוא עדיין שמור. אם אני אעלה נושאים כאלה, זה יקומם נגדי את ההורים, המורים וההנהלה, ואני אתפס בעיניהם כמעודדת את הנושאים הללו." (ק')

ד. משאבי חוסן ודפוסי התמודדות

מניתוח הראיונות עולים שישה מרכיבים עיקריים, שמסייעים ליועצות החינוכיות להתמודד עם הקשיים והאתגרים העומדים לפניהן.

ד1. ידע והכשרה

עשר יועצות מתארות את הידע המקצועי שיש בידיהן ואת תהליך ההכשרה שעברו, כמשאב בעל משמעות שמסייע להן בעבודתן.

"גם בנושא החינוך מיני תמיד אני מתייחסת לפן הדתי, נותנת להם את דעת הדת בנושא, וכך שאת מציגה מה הדת אומרת, יש לך חיסיון. זה תואם את המסורת ולא מנוגד לערכים, לכן אין התנגדות. החינוך המיני נמצא כולו בקוראן (لا حياء في الدين) (אין בושה בדת), כול החינוך נמצא בקוראן, ואם נלך לפיו הכול יהיה תקין. אפילו הקוראן מכבד את האישה ונותן לה הרבה זכויות." (מ')

"אני למדתי הרבה על החינוך למיניות בלימודים שלי בייעוץ [...] ואני משתמשת בידע הזה שלי. זה נותן לי תחושה של ביטחון שאני יודעת מה נכון לעשות [...] יש לי גם ליווי של המפקחת." (ל')

ד2. תמיכה מהסביבה

גם אם רוב היועצות מזכירות חוויות של התנגדות שהן חוות מצד הצוות החינוכי בבית הספר ומההורים – הרי ששלוש מהן דווקא מדגישות את חשיבות התמיכה שהן זוכות לה ממנהל בית הספר ומצוות המורים, כמקור כוח בולט בעבודתן.

"הסביבה התומכת של הצוות החינוכי, ההנהלה וההורים ושיתוף הפעולה כן נותן ביטחון להמשיך ולקדם תכניות מסוג זה. אצלנו בבית הספר אף מורה לא מתנגד. המנהל מאוד תומך. האווירה, באופן כללי, היא בעד דיבור בנושאים הללו, כי הם מכירים בחשיבותם." (ס')

"בנוגע לסביבה, אין לי בעיה. כל המורים בעד הדבר. המנהל מאשר, כיוון שהוא יודע שזה במסגרת כישורי חיים. יש לנו האוטונומיה בעבודה זו, מה שנותן לי כוח להמשיך ולדון בנושא." (ל')

חמש יועצות אף הזכירו את התמיכה שהן מקבלות מבני משפחותיהן, שמסייעת להן להתמיד ולעסוק בנושא, על אף ההתנגדויות שמבחוץ. כך מספרת א':

אני לא הייתי יכולה להמשיך ולהתעסק בנושא הזה, אם לא הייתה לי את התמיכה של המשפחה שלי. הבעל שלי מעורב בכל מה שקורה בעבודה שלי, ואני מתייעצת איתו. הוא אומר לי שחשוב לדבר עם התלמידים על הנושאים האלה, כי איתו כמתבגר אף אחד לא דיבר [...] וזה מחזק אותי ונותן לי כוח.

ד3. תכנית 'כישורי חיים' כמשאב המאפשר לגיטימציה

תשע יועצות מציינות כי למרות הפערים הבין-תרבותיים, תכנית 'כישורי חיים', כתכנית מרכזית של שפ"י, מסייעת להן בהעברת תכנים מגוונים בחינוך למיניות ומשמשת להן מעין עוגן תאורטי.

"תכנית 'כישורי חיים' היא התכנית המרכזית שלנו לחינוך מיני [...] אני יכולה להראות למורים או להורים שמתנגדים, שאנחנו חייבים לדבר על מיניות כי זו הנחייה של משרד החינוך." (נ')

"אנחנו לומדים את תכנית 'כישורי חיים' בהרבה השתלמויות של יועצות [...] ככה יש לי לגיטימציה לבוא למורים ולהורים ולומר להם שזו תכנית של משרד החינוך, שחייבים להעביר. ככה העברתי תכנית מצוינת של זוגיות ללא אלימות, שלמדתי בהשתלמות." (פ')

ד4. אמונה בחשיבות החינוך למיניות – כמשאב חוסן

מרבית היועצת תיארו את האמונה האישית שלהן בחשיבותו של החינוך המיני כמניע עיקרי בתפיסתן המקצועית.

"מה שנותן לי הכוח זאת הידיעה שאף אחד לא מדבר על הנושא. אפילו אני, בהיותי מתבגרת, אף אחד לא דיבר איתי על הנושא, למרות שאימא שלי הייתה אישה עם ראש פתוח. אבל נושא זה עד היום נחשב כטאבו. אני מרגישה שזו האחריות שלי לדבר על נושאים שלא מדברים עליהם, ובנוסף אני עברתי השתלמויות בנושא, הקורסים היו מעניינים ומלמדים, מה שנותן לי ביטחון עצמי". (ד')

"יש לי ביטחון בדרך שבה אני הולכת [...] יש לי אמונה בעצמי. אני יודעת שזה נושא שחסר לתלמידים, הם צמאים לו ואני, כיועצת וכאחראית על המיטביות

והרווחה הנפשית בתוך בית הספר, חייבת לספק להם צורך זה [...] זה נותן לי את הכוח, למרות כל הקשיים שאני פוגשת בדרך.״ (א׳)

ד5. אסטרטגיות לקידום החינוך למיניות

עשר יועצות הזכירו אסטרטגיות שהן נוקטות כדי להנגיש את נושא החינוך למיניות לכלל אוכלוסיית התלמידים.

שינוי שם נושא – כך מספרת אחת היועצות:

״אני משנה את השם ׳חינוך מיני׳ בצורה עדינה לשם אחר, שהוא ׳היחסים בין בני המין השונים׳. למרות שאני בפועל דנה בנושאים שהם חינוך מיני נטו, רק את השם אני משנה כדי לא לעורר מהומות [...] אני מדברת על הנושא, אבל לא בפומבי ולא בפתיחות רבה, כיוון שהמנהל לא רוצה התנגדויות [...] והשינוי של השם של התכנית עוזר לי. זה מקל על ההתנגדויות.״

שימוש בדת כגיבוי – כמה יועצות עושות שימוש בדת האסלאם ובקוראן כבסיס מוסרי להעברת התכניות. לדברי מ׳:

״גם בנושא החינוך מיני תמיד אני מתייחסת לפן הדתי, נותנת להם את דעת הדת בנושא, וכך שאת מציגה מה הדת אומרת, יש לך חיסיון. זה תואם המסורת ולא מנוגד לערכים, לכן אין התנגדות. החינוך המיני נמצא כולו בקוראן (لا حياء في الدين) (אין בושה בדת). כל החינוך נמצא בקוראן, ואם נלך לפיו הכול יהיה תקין. אפילו הקוראן מכבד את האישה, ונותן לה הרבה זכויות.״

ד6. גורמים אישיותיים שמסייעים בקידום הנושא

מרבית המרואיינות דנו במאפיינים אישיותיים, שמסייעים להן בהתמודדות עם הקשיים והאתגרים המקצועיים בתחום החינוך המיני.

נחישות ואופטימיות

״אני מאוד נחושה ובטוחה ברצון שלי לעבוד עם ההורים, ולשנות את כל המצב הזה של החינוך המיני בחברה שלנו. אני יודעת שזו שליחות שאני צריכה לעשות.״ (ל׳)

״לפעמים יש ימים שאני שואלת את עצמי למה אני צריכה את כל הבלגן הזה [...] עם המורים וההורים [...] אבל אז אני מזכירה לעצמי כמה הנושא הזה חשוב [...] אני רוצה לתת לילדים שלנו את כל הכלים הנכונים להתמודדות.״ (א׳)

״לפעמים מה שעוזר לי, כשאני מרגישה מתוסכלת, זה לצחוק... תמיד אומרים לי שיש לי חוש הומור וזה עוזר״. (ל׳)

פרואקטיביות

״אם אני חושבת על עצמי [...] אז אני יודעת שאני כזו אחת שיוזמת. אני לא

מחכה שיקרה שינוי, אלא שאני פועלת בכול הכוח להשיג מה שאני רוצה. למדנו בלימודים על היכולת של היועצת להוביל ולהנהיג, אז אני מנסה ליישם את זה." (מ')

"גם כששולחים אלי תכניות שלא מותאמות לתרבות שלנו, אני לא מתייאשת. אני כל הזמן מחפשת פתרונות, כי הנושא הזה של חינוך מיני חשוב לי. אני מנסה להיות יצירתית ולחשוב על דברים שמתאימים לתלמידים שלי." (ד')

דיון

בשנים האחרונות נמצאת החברה הערבית בתהליך של מעבר ממסורתיות למודרניות (חיידר, 2005; שפירא ובראר, 2015). למרות תהליכי השינוי הללו, מראים ממצאי מחקרים על שוני בין חוויית ההתבגרות של בני נוער ערבים לעומת בני נוער יהודים (רכס ורודניצקי, 2008; Arar & Rigby, 2010). נראה כי אחד הביטויים לשוני קשור לעיסוק בנושאים של מיניות, ומכאן נובע הצורך בחיזוק הטמעתן של תכניות לחינוך מיני בבתי הספר בחברה הערבית.

ממצאי המחקר שלפנינו מראים כי כל היועצות שרואיינו רואות בחינוך מיני נושא חשוב והכרחי לתלמידים, בעיקר משום שההורים והמורים אינם מעבירים לבני הנוער את הידע הנדרש. נוסף על כך, רוב היועצות תופסות את תפקידן כמנהיגות וכסוכנות שינוי, שעשויות להביא לידי שינוי בתודעה של צוות המורים וההורים באשר לחשיבות הנושא. אפשר אפוא לומר כי מרבית היועצות במחקר תואמות את דפוס הפעולה של היועצות שתיאר מארי (Mar'i, 1982), כמי שנאבקות כדי לפתור דילמות ולקדם את הנושא. ממצא זה עולה בקנה אחד גם עם ממצאי מחקרים אחרים, שמראים על תפקידם הניכר של יועצים חינוכיים בקידום תכניות לחינוך מיני וביישומן (Elia, 2000; Pietrofesa, 1976; Rocha, Leal, & Duarte, 2016; Tabatabaie, 2015; Thompson, 2012).

ממצאי המחקר הנוכחי מדגישים את מידת החשיבות הרבה שמעניקות היועצות להקניית חינוך מיני דווקא בעידן המודרני. לטענתן, חוסר המעורבות של מרבית ההורים בחברה הערבית בהעברת ידע בתחום זה, גורם לתלמידים רבים לשאוב ידע ממקורות, כמו האינטרנט וסרטים פורנוגרפיים. ממצא זה מצטרף לממצאי מחקרים אחרים, המראים על חשיבותו של החינוך המיני בבית הספר בעידן המודרני, ולקשיים של הורים להתמודד עם הנושאים הללו (Adams Tucker, George, Reardon, & Panday, 2016; Fields, 2008; Figen & Gray, 2007; Macintero, Vega, & Sabakken, 2015; Simon & Daneback, 2013). יש לציין כי ממצאי המחקר הראו הבדל במידת הפרואקטיביות של היועצות בעבודתן עם הורים, כאשר יועצות העובדות בערים מעורבות דיווחו על קיום סדנאות ועבודה שיתופית עם הורים, בעוד שיועצות באזור ה"משולש" אמנם מודעות לחשיבות העבודה עם ההורים, אולם בפועל, הן נמנעות מלקיים סדנאות אלה.

אחד האתגרים העומדים לפני יועצים חינוכיים בתחום החינוך המיני הוא ליצור תכניות מתאימות ורלוונטיות לתלמידים. ממצאי המחקר מלמדים כי רוב היועצות נשענות על תכנית 'כישורי החיים' של השירות הפסיכולוגי-ייעוצי, שכתב משרד החינוך. תכנית זו

משמשת להן כעין עוגן מקצועי, המעניק להן תחושת ביטחון ומספק להן לגיטימציה לעסוק בנושא. בה בעת כל היועצות ציינו כי בתכניות של 'כישורי חיים' חסר מרכיב של רגישות תרבותית לערכים ולמסורת הנהוגים בחברה הערבית. לפיכך הן נאלצות להתאים בעצמן את החומר להלך הרוח בבית הספר, לעמדות ההורים והמורים ובהתבסס על ערכי הדת והמסורת. ממצא זה נמצא בהלימה לממצאי מחקרים אחרים, המדגישים את חשיבותם של ערכים, כדוגמת רגישות רב-תרבותית בעבודת היועצים החינוכיים בכלל ובפיתוח תכניות מניעה בפרט (McCaughtry, Dillon, Jones, & Smigell, 2005; Yeh & Kwan, 2010).

עוד ממצא מעניין שעולה מן המחקר, הוא הימנעותן של היועצות החינוכיות מעיסוק פומבי בנושאים שלגביהם קיים איסור דתי, או נושאים הנחשבים כטאבו בחברה הערבית (ג'יבראן, 2008 ; Sa'di, 2004). ליועצות ברור מהו "הקו האדום" שהן לא יעברו. לכן הן לא ילמדו בכיתות נושאים כמו פיתוח זהות מינית של אנשים שנמשכים לבני מינם או אוננות. במקרים שבהם תלמידים חווים קושי בנושאים אלה, יערכו עמם היועצות שיחות אישיות ופרטניות.

ממצאי המחקר מראים גם את הקשיים שהיועצות מתמודדות עמם בחברה הערבית, בניסיון להטמיע תכניות לחינוך מיני בבתי הספר. נראה כי עיקר ההתנגדות באה מצד מורים והורים, המתקשים לקיים שיח רלוונטי עם התלמידים בנושא זה. מצב זה מעמיד את היועצות במקום אמביוולנטי הנובע מהפער התרבותי בין ערכי החברה חילונית לזו המסורתית, כאשר הראשונה רואה בחינוך המיני מעשה של קדמה ונאורות והשנייה רואה בו ביטוי להשחתת המידות (קאבאליון, 2007). ממצא זה מקבל תימוכין גם ממחקרים אחרים ברחבי העולם, המראים על קשיים מגוונים של מורים ויועצים חינוכיים בהעברת תכנים הקשורים לחינוך מיני (Cohen, Byers, & Sears, 2012; Francis & DePalma, 2014; Garcia, 2015; Sorring, Hallberg, Bohlin, & Skoog, 2015).

לצד הקשיים שהיועצות מתמודדות עמם, מלמדים ממצאי המחקר על אסטרטגיות אישיות ומערכתיות שהיועצות נוקטות כדי לקדם ולהטמיע תכניות רבות ומגוונות לחינוך מיני. אחת האסטרטגיות המרכזיות היא שימוש בדת האסלאם כמקור של לגיטימיות, המאפשר להן לשוחח עם התלמידים על נושאים רגישים. ממצא זה מתכתב עם עמדותיהם של חוקרים הטוענים כי על פי האסלאם מחובתם של ההורים ואנשי החינוך לשוחח עם בני הנוער על השינויים המיניים שחלים בגיל ההתבגרות (אלג'זאירי, 1992 ; علوان, 2002).

לסיכום, מחקר זה שופך אור על הדרך שבה תופסות יועצות חינוכיות בחברה הערבית את תפקידן כסוכנות שינוי, המעוניינות להנהיג ולהוביל תהליכים מערכתיים בבתי הספר בתחום הרגיש של חינוך מיני. הדרך ליישום תפקיד זה מציבה לפני היועצות קשיים ומהמורות, שרובם קשורים לפערים בין-תרבותיים וערכיים בין החברה הערבית לחברה היהודית בישראל.

מסקנות והמלצות

בטרם יוצגו ההמלצות, ברצוננו להדגיש כי המגבלה המרכזית של המחקר טמונה במספר המשתתפות בו. מגבלה זו יכולה להצטמצם באמצעות מחקרי המשך, כמותניים ואיכותניים, שיגבו ויחזקו את ממצאיו. אנו ממליצות להמשיך ולחקור יועצות חינוכיות בחברה הערבית והבדואית בכל מיני אזורים בארץ, וללמוד על תפיסת עולמן, כמו גם על ההתנהגויות התפקידיות שלהן בתחום החינוך המיני.

להלן המלצותינו העולות ממחקר זה, לקידום עבודתן של היועצות בהטמעת החינוך המיני בחברה הערבית:

פיתוח תכניות ייחודיות לחינוך מיני לתלמידים בחברה הערבית – מתוך הקשבה לקולן האותנטי של היועצות החינוכיות, אפשר ללמוד על תחושת התסכול שלהן לנוכח המחסור בתכניות לחינוך מיני המותאמות לחברה ולתרבות הערבית. לכן אנו ממליצות לשלב יועצות חינוכיות מהחברה הערבית בפיתוח תכניות ייחודיות בנושא, שיותאמו לערכי הדת והמסורת.

ארגון השתלמויות ייעודיות ליועצות – השתלמויות שיסייעו להן בהתמודדות עם הקשיים שבהם הן נתקלות בבואן להטמיע תכניות לחינוך מיני בבתי הספר. בהשתלמויות אלה אף יוכלו היועצות להתעדכן בנושאים חדשים בתחום החינוך המיני לבני הנוער.

סדנאות להורים ולמורים – מהמחקר עולה בבירור צורך בשיתוף פעולה בין הצוותים החינוכיים להורים בכל הקשור לחינוך מיני. נראה כי היועצות יכולות לארגן סדנאות להורים, אולי אף בשיתוף עם אנשי דת, שיעניקו לפעילות לגיטימיות וחסות מוסרית. מטרת הסדנאות להעלות בקרב ההורים את המודעות לחשיבות הקשר שלהם עם ילדיהם בכלל ובתחום החינוך המיני בפרט, וכן להגביר את מעורבותם במתרחש בבית הספר. בדומה לסדנאות המיועדות להורים, יכולות היועצות לקיים סדנאות למורים, שבהן ינחו אותם כיצד להעביר תכניות לחינוך מיני ולקיים עם בני הנוער שיח רלוונטי ומיטבי על מין ומיניות.

מקורות

אבו בקר, ח' (2002). נשים ערביות, מין ומיניות: נוכחות החברה הערבית ותרבותה בטיפול פסיכולוגי וזוגי בקרב נשים פלסטיניות. **המזרח החדש**, **43**, 229-245.

אבו-עבסה, ח' (2007). **מערכת החינוך הערבית בישראל: דילמות של מיעוט לאומי**. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

איילון, א' ושגיא, ש' (2010). דפוסי תִרבות בקרב מתבגרים פלסטינים אזרחי ישראל: ההיבט המגדרי. בתוך ס' אבו-רביעה-קווידר ונ' וינר-לוי (עורכות), **נשים פלסטיניות בישראל: זהות, יחסי כוח והתמודדות** (עמ' 55-73). ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

אלג'זאירי, ע' (1992). **החינוך המיני אצל המוסלמים**. מצריים: דאר אלנשר. (בערבית)

ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות.** תל-אביב: מכון מופ"ת וכליל.

בירנבוים, מ׳ (1981). **סקר פעילות בתי-הספר הממלכתיים בתחום החינוך לחיי משפחה והחינוך המיני – תש״ם**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

בן אשר, ס׳ (2001). מפגש הייצוגים החברתיים של היועצים בחברה הערבית מסורתית עם הייצוגים החברתיים של החברה המערבית. **הייעוץ החינוכי, 10**, 187-203.

ברוש, א׳ (2007). חינוך מיני? כן בבית ספרנו! **החינוך וסביבו, 29**, 91-107.

ג׳ובראן, ס׳ (2008). **עמדות לגבי חינוך מיני אצל אמהות נוצריות ומוסלמיות**. המכללה האקדמית אורנים.

גנאים, א׳, רפאל, ש׳ ועזאיזה, פ׳ (2009). פער דיגיטלי: השימוש באינטרנט בחברה הערבית בישראל. **מגמות, מו** (1-2), 164-196.

וייסבלאי, א׳ (2010). **חינוך מיני במערכת החינוך**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

חידר, ע׳ (עורך). (2005). **החברה הערבית בישראל: כלכלה, חברה, אוכלוסייה**. ירושלים: מכון ון ליר.

כנאענה, י׳ (2005). **המשכיות וחדשנות בכפר הערבי בישראל: בין תרבות החמולה לבין התרבות האקדמית: חקר מקרה בכפר עראבה** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2015). **דו״ח שנתי 2014**. ירושלים.

מזרחי-טרייסטמן, ז׳ (2013). **דילמות מקצועיות של יועצות חינוכיות דתיות-לאומיות: התמודדותן עם סוגיות הקשורות למיניות תלמידותיהן באולפנות** (עבודת מוסמך). האוניברסיטה העברית בירושלים.

סואן, ד׳ (2012). מוצא והדרה: ערביי ישראל בתחתית הפירמידה. **סוגיות חברתיות בישראל, 13**, 6-31.

סמוחה, ס׳ (2008). **חשיפת מדד יהודים – ערבים בישראל 2008**. הרצאה שהוצגה בכנס חיפה השני לאחריות חברתית בנושא ״של מי האחריות הזאת? המדינה, החברה האזרחית, המגזר העסקי – מי אחראי לצדק החברתי בישראל״, אוניברסיטת חיפה.

סמט, ב׳ (2005). **תפיסות מחנכים דתיים בנושא ״חינוך לחיי משפחה״** (עבודת דוקטור). האוניברסיטה העברית בירושלים.

עראר, ח׳ ואבו עסבה, ח׳ (2007). השכלה ותעסוקה כהזדמנות לשינוי מעמדן של נשים ערביות בישראל. בתוך ח׳ עראר וק׳ חאג׳ יחיא (עורכים), **האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל: סוגיות ודילמות** (עמ׳ 73-103). תל-אביב: רמות.

צבר בן-יהושע, נ׳ (עורכת). (2001). **מסורות וזרמים במחקר האיכותני**. לוד: דביר.

פרל-אולשוונג, ד׳ (2008). **מדיניות החינוך המיני בישראל התמודדות עם שינויים ומצבי לחץ** (עבודת דוקטור). ירושלים: האוניברסיטה העברית.

קאבאליון, ג׳ (2007). הרקע למיסוד החינוך המיני וההסברה המינית בישראל. **במכללה – מחקר עיון ויצירה**, **19**, 105-146.

קלאליאן, ה׳ (2012). **הייעוץ החינוכי במגזר הערבי** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב.

רביע, ח׳ (2007). תפיסת החמולה בעיני האקדמאים הערבים בישראל. בתוך ח׳ עראר וק׳ חאג׳-יחיא (עורכים), **האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל: סוגיות ודילמות** (עמ׳ 171-188). תל-אביב: רמות.

רביע, ח׳ (2004). **החמולה הערבית בישראל: בין המסורת למודרניזציה**. ג׳ת המשולש: מכון מסאר – מכון מחקר, תכנון וייעוץ חברתי. (בערבית)

רודניצקי, א׳ (2014). **הערבים אזרחי ישראל המאה העשרים ואחת: מזכר 139.** תל-אביב: המכון למחקרי ביטחון לאומי.

רכס, א׳ ורודניצקי, א׳ (עורכים). (2008). **נוער ערבי בישראל: בין סיכוי לסיכון.** תל-אביב: אוניברסיטת תל אביב ומרכז משה דיין ללימודי המזרח התיכון ואפריקה וקרן קונרד אדנאואר: תכנית קונרד אדנאואר לשיתוף פעולה יהודי-ערבי.

רמסיס, ג׳ (עורך). (2013). **החברה הערבית בישראל (6): אוכלוסייה, חברה כלכלה.** ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

שדמי, ח׳ (2004). היועץ וקידום מיטביות. בתוך ר׳ ארהרד ואי קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית-ספר בחברה משתנה** (עמ׳ 343-366). תל-אביב: רמות.

השירות הפסיכולוגי ייעוצי (שפ״י). (2016). מיניות זוגיות ומגדר. **שפ״ינט**. אוחזר מתוך http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/Hitpatchut/

שפירא, ת׳ ועראר, ח׳ (2015). **סיפורי חיים של מנהלות ערביות בישראל: מבט חברתי, תרבותי, פוליטי ומקצועי**. חיפה: פרדס.

Aburabia-Queder, S. (2006). They felt I raped a role that was not supposed to be mine: First woman principal in a Bedouin tribal society. In I. Oplatka & R. Hertz-Lazarowitz (Eds.), *Women principals in a multicultural society* (pp. 123-138). The Netherlands: Sense Publishers.

Abu-Saad, I. (2005). Education and identity formation among indigenous Palestinian Arab youth in Israel. In D. Champagne & I. Abu-Saad (Eds.), *Indigenous and minority education: International perspectives on empowerment* (pp. 235-256). Beer-Sheva: Negev Centre for Religion, Ben-Gurion University of the Negev Development.

Adams Tucker, L. A., George, G., Reardon, C., & Panday, S. (2016). "Learning the basics": Young people's engagement with sexuality education at secondary schools. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, *16*(4), 337-352.

Al-Malki, A., Kaufer, D., Ishizaki, S., & Dreher, K. (2012). *Arab women in Arab news: Old stereotypes and new media.* London: Bloomsbury Academic.

Arar, K. H., & Rigby, A. (2010). "To participate or not to participate?" – Status and perception of physical education among Muslim Arab–Israeli secondary school pupils. *Sport, Education and Society*, *14*(2), 183-202.

Barakat, H. (1993). *The Arab world: Society, culture, and state*. Berkely, CA: University of California.

Berk, L. E. (2001). *Development through the lifespan*. Boston MA: Allyn and Bacon.

Chilman, C. S. (1983). *Adolescent sexuality in a changing American society: Social and Psychological Perspectives*. Washington, DC: U.S. Government Printing.

Clandinin, D. J., & Connely, F. M. (1994). Personal experience methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 413-427). Thousand Qaks, CA: Sage.

Cohen, J. N., Byers, E. S., & Sears, H. A. (2012). Factors affecting Canadian teachers' willingness to teach sexual health education. Sex Education: Sexuality, Society and Learning, *12*(3), 299-316.

Cok, F., & Gray, L. A. (2007). Development of a sex education program for 12-year-old to 14-year old Turkish adolescents. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, *7*(2), 127-141.

Constantine, N. A., Jerman, P., Berglas, N. F., Angulo-Olaiz, F., Chou, C. P., & Rohrbach, L. A. (2015). Short-term effects of a rights-based sexuality education curriculum for high-school students: a cluster-randomized trial. *BMC Public Health, 15*(1), 293-306. Retrieved from https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-015-1625-5

Creswell, J. W. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson Press.

Elia, J. E. (2000). Democratic sexuality education: A departure from sexual ideologies and traditional schooling. *Journal of Sex Education and Therapy*, *25*(2-3), 122-129.

Erhard, R. L., & Ben-Ami, E. (2016). The schooling experience of lesbian, gay, and bisexual youth in Israel: Falling below and rising above as a matter of social ecology. *Journal of Homosexuality, 63*(2), 193-227.

Fields, J. (2008). *Risky lessons: Sex education and social inequality*. London: Rutgers University Press.

Foster, L. R., Byers, E. S., & Sears, H. A. (2011). Middle school students' perceptions of the quality of the sexual health education received from their parents: *The Canadian Journal of Human Sexuality, 20*(3), 55-65.

Francis, D. A., & DePalma, R. (2014). Teacher perspectives on abstinence and safe sex education in South Africa. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning, 14*(1), 81-94.

Garcia, C. K. (2015). Sexual health education in Quebec schools: A critique and call for change. *The Canadian Journal of Human Sexuality, 24*(3), 197-204.

Ghanem, A. (2001). *The Palestinian-Arab minority in Israel, 1984-2000: A political study*. Albany, NY: State University of New York.

Giorgi, A. (1975). An application of phenomenological method in psychology. In A. Giorgi., C. T. Fischer, & E. L. Murray (Eds.), *Duquesne studies in phenomenological psychology* (Vol. 2, pp. 82-103). Pittsburgh: Duqesne University Press.

Harries, A. (1974). What does sex education mean? In R. S. Rogers (Ed.), *Sex education: Rational and reaction* (pp. 18-26). Cambridge: Cambridge University Press.

Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Jennings, T. (2012). Sexual orientation topics in educational leadership programmes across the USA. *International Journal of Inclusive Education, 16*(1), 1-23.

Jerves, E., López, S., Castro, C., Ortiz, W., Palacios, M., Rober, P., & Enzlin, P. (2014). Understanding parental views of adolescent sexuality and sex education in Ecuador: A qualitative study. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning, 14*(1), 14-27.

Kirby, D., & Coyle, K. (1997). School-based programs to reduce sexual risk-taking behavior. *Children & Youth Services Review, 19*(5-6), 415-436.

Kontula, O. (2010). The evolution of sex education and students' sexual knowledge in Finland in the 2000s'. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning, 10*(4), 373-386.

Macintyre, A. K., Montero Vega, A. R., & Sagbakken, M. (2015). From disease to desire, pleasure to the pill: A qualitative study of adolescent learning about sexual health and sexuality in Chile. *BMC Public Health, 15*, 945-969.

Mar'i, S. K. (1982). Cultural and socio-political influences on counseling and career guidance: The case of Arabs in the Jewish state. *International Journal for the Advancement of Counseling, 5*(4), 247-263.

McCaughtry, N., Dillon, S., Jones, E., & Smigell, S. (2005). Sexuality sensitive schooling. *Quest, 57*(4), 426-443.

McKay, A. (1998). *Sexual Ideology and Schooling: Towards Democratic Sexuality Education.* Albany, NY: State University of New York Press.

Measor, L. (2004). Young people's views of sex education: Gender, information and knowledge. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning, 4*(2), 153-166.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Newby, K., Wallace, L. M., Dunn, O., & Brown, K. E. (2012). A survey of English teenagers' sexual experience and preferences for school-based sex education. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning, 12*(2), 231-251.

Pietrofesa, J. J. (1976). The school counselor in sex education. *Personnel and Guidance Journal, 54*(7), 358-361.

Portuguese, J. (1998). *Fertility policy in Israel: The politics of religion, gender and Nation*. Westport, Conn.: Praeger.

Rocha, A. C., Leal, C., & Duarte, C. (2016). School-based sexuality education in Portugal: Strengths and weaknesses. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning, 16*(2), 172-183.

Sa'di, A. H. (2004). Representing national identity in conditions of conflict. In A. Kemp, U. Ram, D. Newman, & O. Yiftachel (Eds.), *Israelis in conflict: Hegemonies, identities and challenges* (pp. 101-122). Eastbourne, UK: Sussex Academic Press.

Shtarkshall, R. A., Santelli, J. S., & Hirsch, J. S. (2007). Sex education and sexual socialization: Roles for educators and parents. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health, 39*(2), 116-119.

Simon, L., & Daneback, K. (2013). Adolescents' use of the internet for sex education: A thematic and critical review of literature. *International Journal of Sexual Health, 25*(4), 305-319.

Sorbring, E., Hallberg, J., Bohlin, M., & Skoog, T. (2015). Parental attitudes and young people's online sexual activities. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning, 15*(2), 129-143.

Stayton, W. R. (1978). The core curriculum: What can be taught and what must be taught. In N. Rosenzweig & F. P. Pearsall (Eds.) *Sex education for the health professional: A curriculum guide* (pp. 51-61). New York: Grune & Stratton.

Steinberg, L. (2002). *Adolescence* (6th ed.). Boston: McGraw-Hill.

Tabatabaie, A. (2015). Constructing the ideal Muslim sexual subject: Problematics of school-based sex education in Iran. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning, 15*(2), 204-216.

Thompson, R. A. (2012). *Professional school counseling: Best practices for working in the schools* (3rd ed.). New York: Routledge.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2009). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach for schools, teachers and health educators: Vol. I: The rationale for sexuality education*. Paris: Author. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281e.pdf

Ward, J. V., & Taylor, J. M. (1991). Sexuality education in a multicultural society. *Educational Leadership, 49*(1), 62-64. Retrieved from http://202.116.42.39/kcyjxl/jxtj/pdf/8/3.Sexuality%20Education%20in%20a%20Multicultural%20Society.pdf

Wight, D., & Abraham, C. (2000). From psycho- social theory to sustainable classroom practice: Developing a research-based teacher-delivered sex education program. *Health Education Research, 15*(1), 25-38. Retrieved from https://academic.oup.com/her/article/15/1/25/775698/From-psycho-social-theory-to-sustainable-classroom

Yeh, C. J., & Kwong-Liam, K. K. (2010). Advances in multicultural assessment and counseling with adolescents: An ecological perspective. In J. G. Ponterotto, M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (pp. 637-648). London: Sage.

علوان (2002). تربية الاولاد في الاسلام. المجلد الثاني. دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة مصر (ص 427).

אמונות כלפי גוף האישה מבעד לעיניהם של סטודנטים לחינוך ולהוראה ערבים ויהודים: השלכות על העבודה החינוכית

נורית קפלן תורן, רונית שלזינגר ודרה מושר-איזנמן

תקציר

בתרבות המערבית קיימת נטייה לייחס לאישה תכונות ספציפיות על סמך מאפיינים פיזיים והופעה חיצונית. נטייה זו משפיעה במידה ניכרת על תפקודן של נשים. בעבר נחקרו דעות קדומות כלפי נשים עם משקל יתר, אולם למיטב ידיעתנו לא נחקרו עמדות כלפי גוף האישה בקרב סטודנטים ישראלים ערבים ויהודים (חילוניים וחרדים). מטרות מחקר זה לבחון הבדלים תרבותיים בתפיסה של גוף האישה בקרב סטודנטים לחינוך ולהוראה בישראל, ולבדוק האם קיימות אמונות ותפיסות סטראוטיפיות כלפי גוף האישה על בסיס מראה חיצוני בלבד בקרב סטודנטים אלו. המחקר פונה אל פרחי הוראה וחינוך מאחר שלקבוצה זו נודעת חשיבות רבה בהתחשב בתפקידם בעתיד כמחנכי הדורות הבאים. ייחודו של המחקר בכך שהשתמשו בשאלות פתוחות שאפשרו למשתתפים במחקר להביע עמדות רבות ומגוונות כלפי גוף האישה.

במחקר השתתפו 558 סטודנטים (145 ערבים ו-413 יהודים), שהתבקשו להגיב על שתי תמונות: האחת של אישה בעלת משקל יתר, והשנייה של אישה בעלת משקל ממוצע.

השוואה בין שלוש קבוצות הנחקרים (ערבים, יהודים חילונים ויהודיות חרדיות) הראתה הבדל תרבותי אחד בלבד הנוגע לתחום הנישואים. סטודנטים ערבים בשונה מהסטודנטים היהודים (חילוניים וחרדיות) שייחסו לאישה המלאה מצב משפחתי – נשואה. כיוון שלא נמצאו הבדלים אחרים איחדנו את שלוש הקבוצות (ערבים, יהודים חילוניים ויהודיות חרדיות) ובדקנו עבור כלל המדגם הבדלים בייחוס מאפיינים תעסוקתיים, אישיותיים, בריאותיים וכלכליים לאישה בעלת משקל יתר לעומת אישה בעלת משקל ממוצע. נמצא כי המשתתפים במחקר ייחסו תכונות שליליות לאישה בעלת משקל יתר ותכונות חיוביות לאישה בעלת משקל ממוצע.

הדיון יעסוק בשתי סוגיות עיקריות: 1. ייחוסים לגוף הנשי בהקשר החברתי תרבותי; 2. תפיסות סטראוטיפיות בקרב סטודנטים לחינוך ולהוראה שיהיו דמויות מפתח בעתיד בחינוך בישראל.

מילות מפתח: סטראוטיפים כלפי גוף האישה; הבדלים תרבותיים; פרחי הוראה.

מבוא

דימוי גוף נוגע למחשבות והרגשות של היחיד כלפי גופו ומאפייניו הפיזיים (כגון גודל וצורה) ולתחושות, שיפוטיות ומודעות להופעה החיצונית (Cash, 2004). דימוי הגוף מושפע מאינטראקציות חברתיות, המשפחה וציפיות תרבותיות (Cash & Fleming, 2002), ומשתנים אחרים, כגון מדיה, מגדר (Grosick, Talbert-Johnson, Myers, & Angelo, 2013) בגרות מינית, משקל, פופולריות וקבלה חברתית (Weinshenker, 2002).

האסתטיזציה של הגוף הרזה משמשת ערך מרכזי בתרבות המערבית בת זמננו במיוחד בכל הנוגע להתייחסות לנשים. בשיח הפופולרי ובמחקר מוקדשת תשומת לב רבה לאסתטיזציה של הגוף הרזה שמקושרת להצלחה אישית, מקצועית וחברתית, יכולת שליטה עצמית ובריאות, בעוד שגוף שמן משמעו עצלות, חוסר רצון ומשמעת עצמית ובריאות לקויה (לירן-אלפר וקמה, 2007), כל אלה מלמדים על הנטייה לתפיסה סטראוטיפית כלפי הגוף. פסיכולוגים חברתיים מגדירים סטראוטיפ כמבנה קוגניטיבי המכיל מידע כללי, ציפיות ואמונות כלפי קבוצה מסוימת (Hamilton & Trolier, 1986). הסטראוטיפ משמש בסיס להתרשמות ולפיתוח ציפיות מהפרטים המשתייכים לאותה קבוצה. מבנה קוגניטיבי זה מכיל כל דבר הקיים בתודעתו של האדם באשר לקבוצה זו, כגון תכונות פסיכולוגיות, מאפיינים פיזיים ועמדות שהקבוצה מחזיקה בהן. מושגים סטראוטיפים מתעוררים בנו באופן אוטומטי ולא מודע ומשמשים אותנו כשאנו מגבשים רושם על אנשים אחרים (Macrae, Bodenhausen, Milne, & Jetten, 1994).

מחקרים מראים על חשיבות ההקשר התרבותי בעיצוב תפיסת הגוף בקרב נשים ובדרך שבה מלמדים אותן לראות את גופן (McKinley, 1999; McKinley & Hyde, 1996). התרבות המערבית 'סימנה' את בעלי המשקל הגבוה שהוגדרו שמנים, כבלתי מושכים וקשרה את משקלם אל מגוון תכונות שליליות (גולדין, 2002). הסטיגמה כלפי אנשים עם משקל יתר מלווה אותם לאורך כל מעגל החיים, בתחומי חיים רבים (חיי חברה, פרנסה, בריאות) ומופנית כלפיהם בגלוי הן מצד זרים, מכרים ובני משפחה והן מצד אנשי מקצוע במערכת החינוך ובמערכת הבריאות (Carr & Friedman, 2005).

מחקר זה בחן תפיסות וסטראוטיפים של סטודנטים לחינוך והוראה – מחנכים בעתיד – כלפי גוף האישה על פי מראה חיצוני. מורים הם דמויות בעלות משמעות בחייו של הילד, ותקשורת מורים-תלמידים והתמיכה הרגשית חיוניים להתפתחות תחושת ההערכה העצמית של התלמידים (Wentzel, 2002). אף על פי שמורים הם דמויות מפתח המשמשות מודלים לחיקוי, לעמדות וסטיגמות שליליות של מורים כלפי מראה חיצוני של התלמידים (בעלי משקל יתר ובעלי משקל ממוצע) יש השפעה עיקרית עליהם, והן עשויות לעצב אווירה חברתית המקשה על ילדים בעלי משקל יתר (Jimenez-Cruz, Castellon-Zaragoza, Garcia-Gallardo, Bacardi-Gascon, & Hovell, 2008). יתרה מזו, תפיסות סטראוטיפיות ודעות קדומות של מחנכים כלפי תלמידים (לא רק בקשר למראה חיצוני) עשויות לפגוע במרקם היחסים בין המחנך לתלמיד ובאווירת הכיתה.

מתוך כך מחקר זה ביקש לבחון האם לסטודנטים להוראה ולחינוך יש תפיסות סטראוטיפיות כלפי גוף האישה, ובאיזו מידה הבדלים אלה הם תלויי תרבות.

סקירת ספרות

עמדות כלפי מראה חיצוני

בחברות שבהן רזון הוא אידיאל, נשים שאינן עומדות בקריטריונים אלו, חוות תחושה של אפליה ודחייה. נמצא שנשים בעלות משקל יתר נתפסות בעלות מאפיינים אישיותיים שליליים שאינם קשורים כלל למשקל (למשל עצלנות, רוע, וטיפשות) (Puhl & Brownell, 2001). בשל הטיות אלה, נשים בעלות משקל יתר לעומת נשים בעלות משקל ממוצע, זוכות להזדמנויות מעטות יותר בתחום התעסוקתי, ולהצעות תעסוקתיות נחותות יותר בהשוואה להשכלתן (Rudolph, Wells, Weller, & Baltes, 2009 ; Fowler-Brown, Ngo, Phillips, & Wee, 2010). כבר בתקופת ימי הביניים נצפו עמדות שליליות כלפי השמנת יתר בשל התפיסה שהשמנת יתר היא תוצר של עצלות או גרגרנות (Hovell, Zakarian, Wahlgren, & Matt, 2000). כמה מהדעות הקדומות של ילדים באשר להשמנת יתר מגיעות במישרין ממודלים לחיקוי, כמו אנשי מקצוע בתחום הבריאות, הורים ומורים (Latner & Stunkard, 2003).

הדרך שבה אנשים מגיבים לאחרים מבוססת במידה מסוימת על המראה החיצוני שלהם, כלומר אנשים מייחסים לאחרים יכולות ותכונות אישיות בהתאם למבנה הפיזי שלהם (Villimez, Eisenberg, & Carroll, 1986).

הקשרים תרבותיים של דימוי גוף בעולם ובישראל

בעשורים האחרונים מחקרים מראים שבחברות מערביות גובר והולך היחס לרזון כאידיאל היופי הנשי, דבר המביא לידי הפרעות בדימוי הגוף והפרעות אכילה בקרב נשים ונערות (Phares, Steinberg, & Thompson, 2004).

אחת הבעיות העיקריות במחקרים הנוגעים לדימוי הגוף בקרב נשים ונערות היא עצם הדבר שמיעוטם עסקו בהבדלים בין קבוצות אתניות למיניהן, אף שנשים מרקע אתני או תרבותי אחר נבדלות בתפיסתן את 'אידיאל הרזון הנשי', בשל אמונות, תפיסות וקשרים תרבותיים (Crago & Shisslak, 2003). לדוגמה במחקרים שנעשו בקרב נשים אפרו-אמריקאיות, נמצאה תפיסה חיובית יותר לגבי דימוי הגוף ושביעות רצון גבוהה יותר ממשקל הגוף, לעומת לנשים לבנות (Miller et al., 2000).

נראה כי אידיאל היופי של נשים אפריקאיות אינו מוכתב על פי סממנים חיצוניים, אלא דווקא על פי ייחודיות ויצירתיות (Collins, 1990). מחקר אחר (Grabe & Hyde, 2006) הציע כי הבדלים תרבותיים באשר לאידיאל היופי בין קבוצות נערות (הבדלים בין נערות לבנות לנערות אפרו-אמריקאיות, היספניות ואסיאתיות), כמעט שאינם. מלבד זאת, מחקרים באשר להטיה תלוית משקל, מציעים כי הטיה זו נמצאת בעיקר בתרבויות המקדשות את אידיאל הרזון של הגוף הנשי, ואת החובה של נשים לשלוט ולווסת את משקל גופן (Crandall et al., 2001). בהשוואה בין-תרבותית זו, הטיה תלוית משקל נמצאה בבולטות גבוהה בארה"ב, אוסטרליה ופולין, לעומת הודו, טורקיה וונצואלה. על סמך

ממצאים סותרים אלה יש להרחיב את המחקר ולנסות להבין כיצד הבדלים בין-תרבותיים בישראל משפיעים על תפיסת אידיאל היופי ועל הטיות כלפי נשים בעלות משקל יתר.

כרבע מהאוכלוסייה היהודית בישראל מגדירים עצמם דתיים או מסורתיים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2005). מחקרים שנעשו בישראל ובארה"ב מצאו שיעורים נמוכים יותר של הפרעות אכילה בקרב נשים דתיות לעומת האוכלוסייה הכללית (Gluck & Geliebter, 2002). ההסבר להבדלים אלה נעוץ בתפיסה כי ערכים ואמונות דתיות משמשים חוצץ כנגד ההשפעות של החברה המערבית בכל הנוגע לדימוי הגוף הנשי האידיאלי (Latzer, Vander, & Gilat, 2008).

ישראל היא חברה מרובת תרבויות המאגדת בתוכה בין השאר מהגרים מקבוצות אתניות ותרבותיות מגוונות.

במחקר זה נבחנו שלוש קבוצות: ערבים, יהודים חילונים ויהודיות חרדיות. בעניין ערבים ישראלים, מחקר זה נתן את הדעת על שלושה מאפיינים עיקריים: (1) במהלך ששת העשורים האחרונים, החברה הערבית בישראל עברה תהליכי שינוי עיקריים בכל הנוגע לאורח החיים, מחברה העוסקת בעיקר בחקלאות לחברה עירונית. תהליכי העיור המהירים הביאו בין השאר לירידה בפעילות פיזית, ובו בזמן לחשיפה ולזמינות רבה יותר למזון (Galal, 2002); (2) החברה הערבית היא בעלת מאפיינים מסורתיים קולקטיביים המדגישים את התלות ההדדית והמחויבות המשפחתית ורמה נמוכה של תחרותיות (Flum & Cinamon, 2006); (3) בחברה הערבית הגוף הנשי המלא נתפס כסמל לנשיות, הזנה, מיניות ופוריות (Nasser, 1997).

מחקרים שנעשו בישראל על דימוי גוף בעניין תרבותי, התמקדו בעיקר בסיכונים בריאותיים והפרעות אכילה. מחקרים אלה הראו רמה נמוכה של פנייה לטיפול בגין הפרעות אכילה בקרב ערבים ישראלים לעומת האוכלוסייה הכללית (Latzer, Vander, & Gilat, 2008). החוקרים הציעו כי ממצאים אלו משקפים הבדלים תרבותיים בתפיסת הסטנדרטים לגוף האידיאל, בדומה לנטייה הגבוהה למשקל יתר בקרב נשים בחברה הערבית (Kalter-Leibovici et al., 2007). עם זה במחקרים שנעשו בקרב נשים בערב הסעודית, נמצא כי שליש מהנשים בעלות משקל יתר תפסו את עצמן כבעלות משקל תקין (Rasheed, 1998).

על רקע התפתחויות הנהגתיות, תרבותיות וכלכליות משנות השמונים של המאה העשרים, ניכרת השתתפות גוברת והולכת של החברה החרדית בחיים המודרניים בישראל, והיא ניכרת בין השאר בתא המשפחתי, בתחומי השכלה, קריירה ותעסוקה, במעמד האישה ובמודעות לתחומים של בריאות הנפש שהיו מוצנעים עד כה (שלג, 2000). השינויים במעמד האישה, והחשיפה של נשים חרדיות לחברה החילונית, הביאה גם לידי שינויים ביחס כלפי סוגיות של טיפוח אישי, לבוש המאפשר להיות יפה אך צנועה, וכן סוגיות של משקל ודיאטות.

מחקר שבחן את הקשר בין דת (אמונה דתית) למשקל גוף מראה קשר בין מעורבות דתית להיבטים בריאותיים פיזיים ומניח שהדת ממתנת ומגינה מפני עלייה קיצונית במשקל

(Kim, Sobal, & Wethington, 2003). למיטב ידיעתנו לא נעשו מחקרים שבדקו את הקשר בין גורם הדת לאמונות כלפי גוף האישה על פי מראה חיצוני. מחקרים שדנו בקשר בין גורם הדת לעמדות החברה הרגילה כלפי חריגות אף הם מועטים ותוצאותיהם אינן אחידות. בישראל מצא פלוריאן (1977) שתלמידי תיכון חילוניים (ערבים ויהודים) הציגו עמדות חיוביות כלפי אנשים נכים יותר מתלמידים דתיים. לעומת זאת, מחקרים שבדקו קבוצות מיעוטים באוכלוסייה, כגון קבוצות אתניות למיניהן וכן אנשים דתיים, מצאו שקבוצות אלו מגלות יחס חיובי יותר כלפי אנשים חריגים לעומת כלל האוכלוסייה (Barker, 1948). בדומה נמצא שככל ששמירת הדת בידי הסטודנטים גבוהה יותר, כך יחסם כלפי חריגות היה חיובי יותר (Lifshitz & Glauberman, 2002).

עמדות אנשי חינוך כלפי מראה חיצוני

תשומת לב מיוחדת ניתנה להטיות תלויות משקל בקרב דמויות סמכותיות המעמידות סטנדרטים אופטימליים לתפקוד והסתגלות (כגון מעסיקים, אנשי רפואה ומורים). מכיוון שלמורים תפקיד מכריע בכל הנוגע לחינוכם ורווחתם של התלמידים, להטיות בשל משקל וצורת הגוף בקרב מורים ואנשי חינוך יש משמעות נרחבת.

עוד נמצא כי התכונות של דמות "התלמיד הרצוי" כפי שתופסים אותן סטודנטים פרחי הוראה ומורים, מושפעות בין השאר ממערכת האמונות האישית והחברתית שלהם (Richardson, 1996). בדומה, גם המפגש בין מורים לתלמידים בהדרה מושפע מהאמונות ודרכי הפעולה של המורה שמשפיעות במידה ניכרת על יכולתו של המורה להכיל את התלמיד (ליכטינגר, 2013). משתמע מכך שליחסי מורה-תלמיד חשיבות מרכזית לתפקוד התלמיד בבית הספר. יחסים אלה נגזרים מהעמדות, האמונות וההערכה של המורה את התלמיד.

עמדות מורים כלפי מאפיינים של השמנת יתר קשורות הן לדאגה לילד והן לאמונות כלפי השליטה העצמית (או העדרה) בקרב ילדים בעלי השמנת יתר.

מחקרים קודמים (Carmona, Tornero-Quiñones, & Sierra-Robles, 2015; Neumark-Sztainer, Story, & Harris, 1999) שנעשו בקרב מורים (כולל מורים לחינוך גופני), אחיות בתי ספר וסטודנטים לרפואה בארה"ב ובאנגליה, הראו הטיה תלוית משקל. לעומת זאת, בישראל נמצאה תפיסה סטראוטיפיות כלפי משקל דווקא בקרב דיאטניות (Stone & Werner, 2012).

מאחר שילדים זקוקים לתמיכה בטיפוח דימוי גוף חיובי, כמו חשיפה וקבלה לרב-גוניות במבנה הגוף הקיימים בחברה (Osadan & Safir, 2014), יש לבית הספר תפקיד ניכר בסיוע בתמיכה בילדים בפיתוח דימוי גוף בריא. אירועים מסוימים בבית הספר עשויים לקדם דימוי גוף שלילי או חוסר שביעות רצון ממבנה הגוף, לדוגמה כאשר מקניטים ילדים ובמיוחד מתבגרים באשר להופעתם ובמיוחד למידה או משקל גוף (Su & Aurelia, 2012). יש מעט מאוד מחקרים שבדקו עמדות מורים או סטודנטים להוראה כלפי המראה החיצוני של תלמידים (DeCastro-Ambrosetti & Cho, 2011; Jimenez-Cruz et al., 2008). במחקר שנערך בקרב סטודנטים להוראה בדרום קליפורניה הוצגה לפני המשתתפים

במחקר סדרת תמונות של מתבגרים בנים ובנות מתוך קבוצות למיניהן (אפריקאים אמריקאים, לבנים, אסיאתיים והיספנים) ועשר אמירות שמעוררות מחשבה עמוקה והשקפות עולם. המשתתפים במחקר נתבקשו לקשר בין אמירה לתמונה, מהי התמונה שמייצגת בצורה הטובה ביותר את האמירה. האמירות נחלקו לחמש תמות: הצלחה בלימודים, הצלחה בספורט, נתפס כאדם זר, מצוקה לימודית ודמות מאתגרת בכיתה. נמצא שהמשתתפים במחקר ייחסו תכונות ומאפיינים לתמונות המתבגרים על סמך מראה בלבד. לדוגמה, רוב המשתתפים במחקר הצביעו על תמונות המתבגרים האסיאתיים כתלמידים שיגשימו את הציפיות הלימודיות, ואילו למתבגרים האפריקאים אמריקאים וההיספנים ייחסו הצלחה בספורט (DeCastro-Ambrosetti, & Cho, 2011).

הקשר בין עמדות סטראוטיפיות ויחסי מורה-תלמידים

יחסי מורה-תלמידים הוא מרכיב אחד מבין שלושת המרכיבים העיקריים של אקלים כיתה (שני המרכיבים האחרים הם אווירה לימודית ואווירה חברתית) (Kaplan Toren & Seginer, 2015). הדגש ביחסי מורה-תלמידים מופנה לדאגה ולתגובות של המורה לתהליכים לימודיים ורגשיים שחווה התלמיד ונתינת דעת המורה על נקודת המבט של התלמיד (Pianta, La Paro, & Hamre, 2008). לאיכות היחסים בין המורה לתלמידים יש תרומה רבה לרווחתם הרגשית של התלמידים ולתפקודם הלימודי כפי שהם ניכרים ברמת המוטיבציה והמחויבות ללמידה (גיני, שגיא-שורץ, מרק ואביעזר, 2014). המחקר מלמד שיחסים חיוביים בין מורים לתלמידים מסייעים לתלמידים להסתגל לבית הספר ומחזקים בקרב התלמידים את תחושת הביטחון, את הנכונות לאתגרים ואת ההישגים בלימודים (Hamre & Pianta, 2001). יחסי מורים-תלמידים המאופיינים בקרבה, תחושת ביטחון, אמון, תקשורת חיובית, ציפיות גבוהות להצלחה בלימודים, יחסים שמעודדים קהילתיות ודאגה לכיתה תומכים בהתפתחות הרגשית של התלמידים ומעוררים תחושות חיוביות כלפי ההערכה העצמית, מוטיבציה חברתית ולימודית ומיומנויות חברתיות ולימודיות בפועל (Wentzel, 2010).

יחסים אלו קשורים בין השאר להערכת המורה את מסוגלות התלמיד (Stuhlman & Pianta, 2002). מחקרים שעסקו בציפיות אקדמיות של מורים מתלמידים, מצאו שמבנה פיזי ובעיקר משקל גופני משפיע על תפיסת המורה את התלמיד במונחים של יכולת אקדמית, יכולת חברתית, קבלה, עידוד והכוונה (Peterson, Puhl, & Luedicke, 2012; Lynagh, Cliff, & Morgahn, 2015). ייחוסים שליליים הנובעים ממשקל יתר הם בעלי משמעות בעיקר בקשר לבנות הן בגלל הסטנדרט המערבי ליופי המדגיש רזון, והן בשל המודעות הגבוהה של בנות לענייני משקל ויופי והדגש שהוריהן נותנים בעניינים אלו. המחקר של ווילימז ועמיתיה (Villimez et al., 1986) שעסק בעמדות מורים ובדק את הקשר בין משקל גוף להיבטים אקדמיים (סקרנות, מוטיבציה ללמידה, מעורבות בשיעורים), יכולת אתלטית, מסוגלות חברתית (שיתוף פעולה חברתי, גמישות חברתית) ועצמאות (תחושת מסוגלות, בגרות נפשית, גמישות מחשבתית) מצא כי מורים נטו לייחס לתלמידות בעלות משקל עודף תכונות שליליות, כגון רמה נמוכה של מסוגלות עצמית

ומסוגלות חברתית. לעומת ממצאים אלו, לא מצאו החוקרים קשר בין משקל עודף של בנים לייחוסים שליליים באותן קטגוריות.

ממצאים דומים נמצאו גם במחקרם של פטרסון ועמיתיו (Peterson et al., 2012) שבדק את ההשפעה של משקל הגוף של התלמידים על תפיסותיהם וציפיותיהם של מורים לחינוך גופני. מחקר זה ומחקרים אחרים (Greenleaf & Weiller ,2005 ; Taylor, 2011) מצאו כי מורים נוטים לייחס תכונות שליליות, כגון עצלנות ורמה נמוכה של שיתוף פעולה חברתי, לתלמידים בעלי משקל עודף. גם מחקרים אלו הראו כי לעומת בנים, בנות חשופות יותר לייחוסים שליליים וסטראוטיפים כלפי יכולות אקדמיות, פיזיות וחברתיות על בסיס משקל עודף בלבד.

כמו כן נמצא כי הדימוי העצמי והישגיהם הלימודיים של תלמידים בעלי משקל עודף בבית הספר היסודי נמוכים יותר בשל היחס של המורים כלפיהם ולא בשל יכולת קוגניטיבית נמוכה יותר (MacCann & Roberts, 2013).

לסיכום, קשרי מורה-תלמיד מהותיים להתפתחות ותפקוד תלמידים בבית הספר. למורים יש תפקיד בטיפוח דימוי גוף חיובי בקרב התלמידים. חלק מהקושי של המורים נובע מהעמדות והאמונות של המורה כלפי חריגים כמו מראה חיצוני, ואלה עשויות להשפיע השפעה שלילית על הערכת המורה את מסוגלות התלמיד ולפגוע בקשר בין המורה לתלמיד. בקרב אנשי חינוך קיימות תפיסות סטראוטיפיות והן עשויות להשפיע בין השאר גם על היחסים בין המורים לתלמידיהם. כדי להעלות למודעות את נושא הסטראוטיפים ובמיוחד סטראוטיפים כלפי גוף, ובעיקר כלפי גוף האישה בקרב אנשי חינוך – מחקר זה ביקש לבדוק סטראוטיפים או העדר סטראוטיפים של סטודנטים לחינוך והוראה כלפי גוף האישה. מאחר שנמצא שסטראוטיפים כלפי גוף האישה הם תלויי תרבות, השתתפו במחקר זה סטודנטים לחינוך והוראה מתרבויות שונות (ערבים ויהודים חילוניים ודתיים).

שאלת והשערות המחקר

על סמך סקירת הספרות שאלת המחקר היא:

האם המשתתפים במחקר (סטודנטים להוראה ולחינוך) ייחסו תכונות שליליות לאישה בעלת משקל יתר ותכונות חיוביות לאישה בעלת משקל ממוצע?

השערות המחקר הן:

1. יימצאו הבדלים בין סטודנטים ערבים לסטודנטים יהודים במאפיינים שייחסו לנשים בעלות משקל יתר ונשים בעלות משקל ממוצע.
2. יימצאו הבדלים בין סטודנטים יהודים חילוניים לסטודנטיות חרדיות במאפיינים שייחסו לנשים בעלות משקל יתר ונשים בעלות משקל ממוצע.
3. בקרב סטודנטים יהודים וערבים יימצאו הבדלים בייחוס מאפיינים לאישה בעלת משקל יתר לעומת ייחוס מאפיינים לאישה בעלת משקל ממוצע.

שיטה

משתתפים

במחקר השתתפו 558 (391 נשים ו-167 גברים) סטודנטים בפקולטה לחינוך, מתוכם 145 ערבים ודרוזים ו-413 יהודים (124 סטודנטיות חרדיות). הסטודנטים היהודים החילוניים והסטודנטים הערבים והדרוזים היו סטודנטים להוראה, בעוד שהסטודנטיות החרדיות שהשתתפו במחקר למדו תואר שני במגמה לייעוץ חינוכי.

נתוני המחקר נאספו באוניברסיטה בצפון הארץ, שבה 13.7% מהסטודנטים הם ערבים מוסלמים ו-5.1% הם דרוזים. רוב (61.9%) הסטודנטים לתואר ראשון באוניברסיטה זו הם נשים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2012).

כלי המחקר

הסטודנטים שהשתתפו במחקר השתתפות אנונימית נתבקשו לראות שתי תמונות של נשים, אישה שמשקלה ממוצע (BMI Body Mass Index בין 20 ל-25) ואישה שנייה מלאה (משקל יתר BMI מעל 40), ולענות על שני סוגים של שאלונים:

1. **שאלון סגור:** עבור כל תמונה נתבקשו המשתתפים במחקר לענות על שתי שאלות "בת כמה האישה?" (בשנים) ו"מה מצבה המשפחתי?" (נשואה או לא נשואה). המשתנים: גיל ומצב משפחתי.
2. **שאלון פתוח:** עבור כל תמונה נתבקשו המשתתפים במחקר לענות על השאלות "מה אתה חושב על האישה?" ו"מה לדעתך המקצוע שלה?". המטרה הייתה לבחון האם קיימים סטראוטיפים כלפי הגוף הנשי והאם קיימים הבדלי תרבות ביחסם של סטודנטים לחינוך והוראה לגוף הנשי. כמו כן ביקשנו לחשוף את הסטודנטים לנטייה של אנשים להסיק מסקנות על מאפייני אישיות של אדם על יסוד הופעה חיצונית בלבד.

הליך איסוף הנתונים

במהלך שנת הלימודים תשע"ד פנינו לסטודנטים שלומדים בחוג להוראה ובחוג לייעוץ חינוכי וביקשנו מהם לענות על השאלונים. הובהר לסטודנטים שההשתתפות במחקר היא אנונימית ובהתנדבות. אישור לעריכת המחקר התקבל מוועדת האתיקה באוניברסיטת Bowling Green State University.

הליך ניתוח הנתונים

את הכנת השאלון והליך תיקופו עשו עורכות המחקר. ניתוח הנתונים כלל שלושה שלבים. בשלב הראשון כל אחת מהחוקרות בנפרד עשתה ניתוח תוכן עבור כל ההיגדים שכתבו הסטודנטים. בשלב השני בחנו החוקרות תאוריות שרלוונטיות לתחומים שעלו בשלב הראשון, והוכן מחוון לקידוד ההיגדים. המחוון כולל את התחומים האלה: מאפיינים מקצועיים, אישיותיים, רגשיים, חברתי, מעמד חברתי, דימוי גוף ודימוי עצמי, מצב

בריאותי ומצב כלכלי חברתי (ראה פירוט הכלי בהמשך). בשלב השלישי כל אחת מהחוקרות בנפרד מיינה וסיווגה את ההיגדים על סמך המחוון (מהימנות בין בודקים α=.93).

המחוון לשאלון הפתוח נכתב על סמך התחומים שעלו מההיגדים שרשמו הסטודנטים בתשובה על השאלות הפתוחות ועל יסוד תאוריות רלוונטיות. כל הדוגמאות הרשומות בסוגריים לקוחות מההיגדים שרשמו הסטודנטים.

מאפיינים מקצועיים סווגו על פי תאוריית ההכוונה המקצועית של הולנד (Holland, 1973) הכוללת שישה טיפוסי בחירה מקצועית: ריאליסטי (היי-טק, מהנדסת); חקרני (סטודנטית לדוקטורט, מבקרת ספרות); אומנותי (ארכיטקטית, צלמת); חברתי (רופאה, עובדת סוציאלית, יועצת חינוכית); יוזמתי (עורכת דין, אשת עסקים, שיווק); קונבנציונלי (מלצרית, פקידה). על סמך תשובות הסטודנטים הוספנו עוד שתי קטגוריות: מובטלת ועובדת משק בית.

מאפייני אישיות: הסתמכנו על תאוריית חמש התכונות הגדולות ("Big Five Personality Traits") (Norman, 1963). תאוריה הממפה את מאפייני האישיות על פי חמש תכונות בעלות השפעה ניכרת על אישיות האדם ועל הדרך שבה הוא מתנהג:

1. פתיחות לחוויות – כושר המצאה/סקרנות (יצירתית, אוהבת לטייל, יש לה עניין בנושאים רבים) לעומת עקבית/זהירה (לא אוהבת לשמוע דעות של אחרים עליה, מתרכזת בחיים של עצמה).
2. מצפונית – יעילה/מאורגנת (אסרטיבית, ערנית, נמרצת, אינטליגנטית, פרפקציוניסטית) לעומת רגועה/אדישה (מבולבלת, עצלנית, לא אחראית).
3. מוחצנת – חברותית/אנרגטית (סימפטית, פתוחה, בעלת חוש הומור) לעומת בודדה/מאופקת (שקטה).
4. נעימות – ידידותית/רחומה (נעימה, חביבה) לעומת אנליטית/מנותקת (ביישנית, מתכנסת בעצמה).
5. נוירוטיות – רגישה/עצבנית (כעוסה, רוטנת, מדוכאת) לעומת מוגנת/בטוחה בעצמה (בשליטה, בטוחה בעצמה, רגועה בטבעיות).

מאפיינים רגשיים סווגו על פי סולם דיפרנציאל סמנטי לרגשות ותחושות (המר-שמש, 1997). הסולם כולל חמישה זוגות של מצבים מנוגדים:

1. שמחה (צוחקת, אופטימית, עליזה) ועצובה (אומללה, לא מאושרת).
2. פעילה (מלאת חיים, חיונית) ופסיבית (משועממת, חסרת שליטה).
3. מתוחה (חסרת סבלנות, נתונה למצבי רוח) ורגועה (אין לה דאגות, שלווה).
4. קבלה עצמית (מרגישה נוח עם עצמה) וביקורתית כלפי עצמה (מרגישה נחותה ואשמה).
5. שבעת רצון מהחיים (מלאת אנרגיות) וחוסר שביעות רצון מהחיים (נואשת, מרירה, מתוסכלת).

מעמד חברתי קודד עבור תיאורים שציינו פופולריות (חברותית, יוצרת קשרים חברתיים) וחוסר פופולריות (מסתייגת מחברה, אין לה הרבה חברים); **דימוי גוף ודימוי עצמי** – הבחנו בין היגדים שנגעו לדימוי גוף חיובי או שלילי נמוך או גבוה; **מצב בריאותי** קודד עבור היגדים שנגעו לאורח חיים בריא (שומרת על גופה, עוסקת בספורט) או בעיות בריאות (מחלות, הפרעות אכילה); **ומצב כלכלי-חברתי** קודד עבור תיאורים שנגעו למצב חברתי גבוה (עשירה) או נמוך (ענייה, נתמכת על ידי ביטוח לאומי).

ממצאים

תחילה נבדקו שתי ההשערות הראשונות הדנות בהבדלי תרבות. על פי ההשערות יימצאו הבדלים בין ערבים ליהודים והבדלים בין יהודים חילונים לסטודנטיות יהודיות חרדיות במאפיינים שייחסו לנשים בעלות משקל יתר ולנשים בעלות משקל ממוצע. עבור כל תמונה בנפרד (אישה בעלת משקל יתר ואישה בעלת משקל ממוצע) נערך מבחן $\chi 2$ לבחינת הקשרים בין רקע תרבותי (ערבים, יהודים חילוניים ויהודיות חרדיות) ומגדר ובין עמדותיהם של המשתתפים על פי התחומים שתוארו במחוון. נמצא הבדל תרבותי מובהק אחד עבור התמונה של אישה בעלת משקל יתר ומצב משפחתי ($\chi 2(2, n=250)=12.43, p=.002$). על פי תפיסתם של 71% מהסטודנטים הערבים האישה בעלת משקל יתר נשואה, לעומת 58% מהסטודנטיות החרדיות ו-44% מהסטודנטים היהודים החילוניים.

לסיכום, השערת המחקר הראשונה שיימצאו הבדלים בין סטודנטים ערבים לסטודנטיות חרדיות והשערת המחקר השנייה שיימצאו הבדלים בין סטודנטים יהודים חילוניים לסטודנטיות יהודיות חרדיות במאפיינים שייחסו לנשים בעלות משקל יתר ונשים בעלות משקל ממוצע, אוששו חלקית; לא נמצאו הבדלים על רקע תרבותי פרט להבדל אחד שסטודנטים ערבים בשונה מן הסטודנטים היהודים (חילוניים וחרדיות) שייחסו לאישה המלאה מצב משפחתי – נשואה.

כדי לבדוק את השערת המחקר השלישית, כי יימצאו הבדלים בקרב סטודנטים ערבים וסטודנטים יהודים ביחד במאפיינים שייחסו לאישה בעלת משקל יתר לעומת מאפיינים שייחסו לאישה בעלת המשקל הממוצע נערך מבחן $\chi 2$ עבור כל המדגם, לבדיקת קשרים בין הדמות בתמונה (אישה בעלת משקל יתר ואישה בעלת משקל ממוצע) ובין מאפיינים מקצועיים (לוח 1), מאפיינים אישיותיים (לוח 2), מאפיינים רגשיים (לוח 3), מעמד חברתי, דימוי גוף ודימוי עצמי, מצב משפחתי, מצב בריאותי ומצב חברתי כלכלי.

לוח 1: הבדלים ($\chi 2$) במאפיינים מקצועיים
בין אישה בעלת משקל עודף לאישה בעלת משקל ממוצע

מאפייני מקצוע	אישה בעלת משקל יתר	אישה בעלת משקל ממוצע	$\chi 2$	P
מובטלת	92 43.4%	3 1.2%	185.83	.000
עקרת בית	16 7.5%	33 13.7%		
מקצוע ריאליסטי	5 2.4%	1 .4%		
מקצוע חברתי	20 9.4%	31 12.9%		
מקצוע קונבנציונלי	66 31.1%	50 20.7%		
מקצוע יוזמתי	4 1.9%	74 30.7%		
מקצוע אמנותי	9 4.2%	49 20.3%		

לוח 2: הבדלים ($\chi 2$) במאפיינים אישיותיים (חמש הגדולות)
בין אישה בעלת משקל עודף לאישה בעלת משקל ממוצע

מאפייני אישיות	אישה בעלת משקל יתר	אישה בעלת משקל ממוצע	$\chi 2$	P
מוחצנת			7.84	.005
חברותית/אנרגטית	2 16.7%	7 77.8%		
בודדה/מאופקת	10 83.3%	2 22.2%		
מצפונית			72.81	.000
רגועה/אדישה	41 93.2%	0		
יעילה מאורגנת	3 6.8%	40 100%		
נוירוטית			28.70	.000
רגישה/עצבנית	48 82.8%	3 15.8%		
מוגנת/בטוחה	10 17.2%	16 84.2%		
פתיחות לחוויות			8.86	.003
עקבית/זהירה	9 69.2%	1 9.1%		
כושר המצאה/סקרנות	4 30.8%	10 90.9%		

לוח 3: הבדלים ($\chi 2$) במאפיינים רגשיים בין אישה בעלת משקל עודף לאישה בעלת משקל ממוצע

מאפיינים רגשיים	אישה בעלת משקל יתר	אישה בעלת משקל ממוצע	$\chi 2$	P
שמחה/עצובה			67.20	.000
שמחה	23 29.1%	65 95.6%		
עצובה	56 70.9%	3 4.4%		
רגועה/מתוחה			21.09	.000
רגועה	4 13.3%	15 78.9%		
מתוחה	26 86.7%	4 21.1%		
שבעת רצון מהחיים /איננה שבעת רצון מהחיים			30.94	.000
שבעת רצון מהחיים	5 26.3%	30 100%		
איננה שבעת רצון מהחיים	14 73.7%	0		

ניתוח הנתונים הראה הבדלים בין המאפיינים שמייחסים הסטודנטים לאישה בעלת משקל יתר ובין המאפיינים שמייחסים הסטודנטים לאישה בעלת משקל ממוצע. השערת המחקר אוששה. המשתתפים במחקר ייחסו תכונות שליליות לאישה בעלת משקל יתר ותכונות חיוביות לאישה בעלת משקל ממוצע.

בבחינת המאפיינים המקצועיים נמצא שאחוז גבוהה של הסטודנטים תופסים את האישה בעלת משקל יתר כמובטלת, ואילו אישה בעלת משקל ממוצע נתפסת כעובדת במקצועות הדורשים יוזמה ומקצועות אומנותיים (לוח 1).

בבחינת מאפיינים אישיותיים הסטודנטים תופסים את האישה בעלת משקל יתר כבודדה/מאופקת, רגועה/אדישה, רגישה/עצבנית, עקבית/זהירה, לעומת אישה בעלת משקל ממוצע שנתפסת כחברותית/אנרגטית, יעילה/מאורגנת, מוגנת/בטוחה בעצמה ובעלת כושר המצאה/סקרנית (לוח 2).

בבחינת מאפיינים רגשיים הראו הממצאים שלושה הבדלים מובהקים: הסטודנטים תופסים את האישה בעלת משקל יתר כאישה עצובה, מתוחה שאינה שבעת רצון מהחיים לעומת אישה בעלת משקל ממוצע שנתפסת כאישה שמחה, רגועה ושבעת רצון מהחיים (לוח 3).

בבחינת המעמד החברתי נמצאו הבדלים מובהקים בין הייחוס לאישה בעלת משקל יתר לעומת אישה בעלת משקל ממוצע ($\chi 2(2, n=183)=113.78, p=.001$). 81.3% תפסו את האישה בעלת משקל יתר כלא פופולרית בעוד ש-97.6% תפסו את האישה בעלת משקל ממוצע כפופולרית.

הבדלים מובהקים נמצאו בבחינת הן דימוי גוף ($\chi 2(2, n=99)=83.89, p=.001$), והן דימוי

עצמי ($\chi2(2, n=145)=129.40, p=.001$). 93.2% דירגו בציון נמוך את האישה בעלת משקל יתר בדימוי גוף ו-93.5% ייחסו לה דימוי עצמי נמוך. לעומת זאת, 100% מההיגדים שעסקו בדימוי גוף חיובי יוחסו לאישה בעלת משקל ממוצע, כמו כן 100% מההיגדים שעסקו בדימוי עצמי גבוה יוחסו לאישה בעלת משקל ממוצע.

נמצאו הבדלים מובהקים בבחינת מצב משפחתי ($\chi2(2, n=538)=80.75, p=.001$). 53.3% מהסטודנטים תופסים את האישה בעלת משקל יתר כנשואה ו-83.4% מהסטודנטים תופסים את האישה בעלת משקל ממוצע כלא נשואה.

נמצאו הבדלים מובהקים בבחינת המצב הבריאותי ($\chi2(2\ n=132)=114.93, p=.001$). 99% מהסטודנטים תופסים את האישה בעלת משקל יתר כאישה שיש לה בעיות בריאות לעומת 93.3% מהסטודנטים שתופסים את האישה בעלת משקל ממוצע כאישה בעלת סגנון חיים בריא.

נמצאו הבדלים מובהקים בבחינת מצב חברתי-כלכלי ($\chi2(2, n=46)=46, p=.001$). 100% מההיגדים שיוחסו למעמד חברתי-כלכלי נמוך יוחסו לאישה בעלת משקל יתר בעוד ש-100% מההיגדים שיוחסו למעמד חברתי-כלכלי גבוה יוחסו לאישה בעלת משקל ממוצע.

לבחינת הבדלי גיל בין שתי התמונות נערך מבחן t test ונמצא שהאישה בעלת משקל גוף יתר ($M=42.25$ $SD=7.12$) לעומת אישה בעלת משקל גוף ממוצע ($M=33.82$ $SD=5.47$) נתפסה מבוגרת יותר במובהק $t(507)=14.83, p<.001$.

חשוב לנו לציין שמתוך כל המדגם של המשתתפים במחקר, 18 סטודנטים הביעו חוסר נכונות לתאר מאפיינים אישיים על סמך הופעה חיצונית בלבד (דוגמאות, "לא ניתן לצפות ממראה עיניים באופייה של האישה הזו...", "קשה לי להניח הנחות לגבי אופייה אך ורק על פי התמונה").

לסיכום לא נמצאו הבדלים תרבותיים באופן שתופסים סטודנטים ערבים, יהודים חילוניים ויהודיות חרדיות את המאפיינים התעסוקתיים, האישיותיים, הבריאותיים והכלכליים של האישה בעלת משקל יתר לעומת האישה בעלת משקל ממוצע. כל הסטודנטים שהשתתפו במחקר ייחסו תכונות חיוביות לאישה בעלת משקל ממוצע (יוזמת בתחום התעסוקה, סקרנית, אנרגטית) ותכונות שליליות לאישה בעלת משקל יתר (מובטלת, בודדה, עצובה).

מכאן עולה שבקרב הסטודנטים להוראה לא קיימים הבדלים תרבותיים בדרך שהם תופסים את גוף האישה והסטראוטיפים שהם מייחסים לגוף האישה הם מעבר לקשר התרבותי.

דיון

סטראוטיפים כלפי אנשים עם משקל יתר מלווים אותם לכל אורך מעגל החיים החל מגיל הגן ובית הספר היסודי, וכלה בגיל ההתבגרות ובמוסדות להשכלה גבוהה. מחקר זה התמקד בתפיסות של סטודנטים לחינוך והוראה את גוף האישה על סמך מראה חיצוני בלבד. בבחינת ההבדלי התרבות בין ערבים ליהודים חילוניים ודתיים נמצא הבדל אחד

בלבד, סטודנטים ערבים לעומת הסטודנטים היהודים (חילוניים וחרדיות) ייחסו לאישה המלאה מצב משפחתי – נשואה. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים אחרים שבחנו הבדלים תרבותיים והראו הבדלים תרבותיים בהערכת דמויות קיצוניות, למשל משתתפים מאוגנדה לעומת משתתפים מבריטניה העריכו דמויות של נשים בעלות משקל גבוה וגברים רזים מושכים יותר (Furnham & Baguma, 1994). במחקר אחר, תלמידים אמריקאים לעומת תלמידים אוסטרלים דיווחו על תדירות גבוהה של דיאטות ודאגה למשקל גופם (Tiggemann & Rothblum, 1988). במחקר זה נמצא ספציפית הבדל בין תפיסה של סטודנטים ערבים לעומת סטודנטים יהודים. תמיכה בהבדלים בין ערבים ויהודים בהקשר של דימוי גוף נשי נמצאה במחקר שנערך בישראל ובחן בין השאר הבדלי תרבות בין סטודנטים ערבים ליהודים בשביעות הרצון ממבנה גופם. במחקר זה נבדקו כמה ממדים של דימוי גוף ושביעות רצון ממבנה הגוף ונמצא הבדל אחד: סטודנטיות יהודיות משקיעות את מרב מאמציהן לשנות את משקל גופן לעומת הסטודנטיות הערביות (Safir, Flaisher-Kellner, & Rosenmann, 2005). ממצאים אלה מחזקים את הטענה בדבר השפעה תרבותית על תפיסת הגוף הנשי. בחברות לא מערביות קושרים לנשים מלאות ייחוסים חיוביים של בריאות פיזית, פוריות ונשיות (Furnham & Baguma, 1994; Tiggemann & Rothblum, 1988).

שאר ממצאי מחקר זה מציינים טווח רחב של מאפיינים סטראוטיפיים שייחסו מרבית הסטודנטים, פרחי ההוראה וסטודנטיות לייעוץ חינוכי לגוף האישה. הסטודנטים במחקר זה ייחסו תכונות שליליות לאישה בעלת משקל יתר ותכונות חיוביות לאישה בעלת משקל ממוצע. ממצאים אלו נמצאים בהלימה עם ממצאי מחקרים קודמים שעסקו בבחינת דעות קדומות וסטראוטיפים כלפי גוף האישה (Puhl & Heuer, 2009; Hawkins, Richards, Granley, & Stein, 2004). יתרה מזו, אף שהסטודנטים שהשתתפו במחקר באים מתרבויות שונות והביאו עמם ללימודים באוניברסיטה ערכים, אמונות ועמדות למיניהן, לא אוששו השערות המחקר שיימצאו הבדלים תרבותיים בייחוס תכונות ומאפיינים לאישה בעלת משקל יתר לעומת אישה בעלת משקל ממוצע, אלא נמצא דמיון רב בין הסטודנטים בייחוסים הסטראוטיפיים לגוף האישה מלבד הרקע התרבותי או הבדלי מגדר. ראוי לשער כי הדמיון בין ערבים ליהודים (יהודים חילוניים ויהודיות חרדיות) ביחס הסטראוטיפי לגוף האישה, טמון בעובדה שכל הסטודנטים נחשפו במהלך לימודיהם לאידיאל הגוף הנשי המערבי. תמיכה להנחה זו אפשר למצוא במחקרים קודמים שמצאו אף הם, שנשים ערביות שלמדו באוניברסיטאות מערביות אימצו נורמות מערביות. לדוגמה נשים ערביות שלמדו באוניברסיטה האמריקאית בקהיר, חשו שמבנה גוף רזה ממבנה הגוף שלהן כיום זהו האידיאל שלהן (Ford, Dolan, & Evans, 1990). יתרה מזו, במחקר שהשתתפו בו שתי קבוצות של נשים ערביות שלמדו באוניברסיטאות באנגליה ובקהיר, נמצא כי לנשים הערביות שגרו באנגליה לפחות ארבע שנים, היו יותר עמדות חריגות כלפי אכילה ורמה גבוהה של בעיות אכילה לעומת סטודנטיות שגרו בקהיר (Nasser, 1986). לבסוף במחקר שנערך לאחרונה בישראל, לא נמצאו הבדלים בין סטודנטים ערבים ליהודים באשר לדימוי הגוף האידיאלי (Safir et al., 2005). יש חוקרים שטוענים שייתכן שחשיפה לתקשורת מערבית תורמת אף היא לתפיסות אלו כלפי משקל

ודימוי גוף (Musaiger & Al-Mannai, 2014). כך על אף שמחקרים בין-תרבותיים מציינים שהמניע לרזון או הסטיגמה כלפי אנשים שמנים אינו אוניברסלי, חשיפה לאידיאל הגוף בתרבות המערבית יכולה להביא לידי הפנמה של תפיסות מערביות כלפי גוף האישה. יש חוקרים שטוענים שבשל התרחבות הגלובליזציה, דגש רב מושם בגודל ובמבנה הגוף גם בקרב אלו שבאופן מסורתי-תרבותי לא צידדו בערכים אלו (Mahmud & Crittenden, 2007).

ממצאי מחקר זה מדגישים את הממצא שדעות קדומות וסטראוטיפים כלפי נשים בעלות משקל יתר הם שכיחים. המשתתפים במחקר זה למדו בפקולטה לחינוך וכולם עתידים לעבוד עם תלמידים בבתי הספר. מתוך ממצאי מחקר זה מתחדדים הצורך והחשיבות להפגיש את הסטודנטים פרחי ההוראה עם החשיבות בכיבוד הופעה חיצונית ומודעות למגוון רחב בקרב התלמידים ושוני ביניהם, כמו הקשבה לצרכים הלימודיים והפסיכולוגים למיניהם של תלמידיהם. משימה זו חשובה במיוחד לנוכח העובדה שמרבית המורים בישראל מלמדים בבתי ספר פלורליסטים ובכיתות הטרוגניות. השכיחות הטבעית של דעות קדומות מעוררת את השאלה כיצד מורים יצליחו לספק שוויון הזדמנויות בחינוך לכל התלמידים בלי קשר להופעתם החיצונית. מתוך המחקרים עולה הטענה כי לדעות קדומות שהמורה מאמין בהן יש השפעה ניכרת על התלמידים. לדוגמה מחקרים הראו שהופעה פיזית של התלמידים נמצאה קשר ישיר לציפיות המורים כלפי האינטליגנציה של התלמיד, מידת המקובלות החברתית ומוטיבציה ללמידה (Clifford & Walster, 1973). כמו כן נמצא כי בקרב פרחי הוראה קיימות דעות קדומות על בסיס הופעה חיצונית, מין וגזע (DeCastro-Ambrosetti & Cho, 2011), עוני ושייכות לקבוצות מיעוט (Kumar & Hamer, 2013).

על סמך ממצאי מחקר זה, אי אפשר להתעלם מסטראוטיפים של פרחי הוראה בישראל כלפי הופעה חיצונית, תופעה שיכולה להביא לידי יחס לא שוויוני בכיתה ובעקבותיה חוסר שוויון הזדמנויות בחינוך. ממצאים אלו מדגישים עד כמה חשוב לסייע לפרחי ההוראה בתהליך הכשרתם בהתמודדות עם דעותיהם הקדומות. אכן, מעט מאמצים נעשים בכיוון זה ותוצאותיהם מוגבלות. אולם בבדיקה שנערכה בתחילת הכשרת מורים ובתום ההכשרה, מצאו החוקרות קומר והמר (Kumar & Hamer, 2013) ירידה בדעות קדומות של פרחי הוראה. בדומה נמדדו הצלחה והפחתה בדעות קדומות כלפי מראה חיצוני לאחר התערבות שיועדה לפרחי הוראה ומורים בפועל מתוך פעילות אינטרנטית (Hague & White, 2005).

כיוון שכך, בהכשרה להוראה אנחנו ממליצות לטפח בקרב הסטודנטים פרחי ההוראה מודעות גבוהה לתפיסות ועמדות שלהם כלפי הגוף וכלפי ההבדלים במראה חיצוני ולהגביר את מודעותם לשונות בקרב התלמידים.

מגבלות המחקר והצעות למחקר בעתיד

- מרבית הסטודנטים שהשתתפו במחקר זה הם סטודנטים להוראה במהלך המחצית הראשונה ללימודיהם בהכשרת מורים וחינוך (סמסטר שלישי ללימודיהם). מאחר

שהכשרת מורים ואנשי חינוך כוללת קורסים בפסיכולוגיה חינוכית וחברתית, כמו קורסים בניווט כיתה, חשוב לבדוק את העמדות של הסטודנטים בתום ההכשרה. ייתכן שלאחר ההכשרה יהיה שינוי בתפיסות הסטראוטיפיות של הסטודנטים.

- מכיוון שהמורים הם דמויות בעלות משמעות בחיי התלמידים ומשמשות מודל לחיקוי, יש לבדוק באיזו מידה הנטייה של המורה לסטראוטיפים משפיעה על הגישה של התלמידים כלפי האחר / השונה.
- במחקר זה נבדקו תפיסות של סטודנטים להוראה ולחינוך, גברים ונשים ערבים ויהודים (חילוניים ודתיים) כלפי הגוף הנשי. בשל המגמה המתחזקת באשר לשוויון בין המינים חשוב במידה שווה לבדוק האם קיימות תפיסות דומות גם כלפי הגוף הגברי.

השלכות על העבודה החינוכית של מורים ויועצים חינוכיים

ממצאי מחקר זה מעידים על כך שקיימת בחברה הישראלית (ערבים, יהודים חילוניים ויהודים דתיים) נטייה לייחס לגוף האישה תכונות בעלות אופי סטראוטיפי. מאחר שהתפיסה הסטראוטיפית חוצה גבולות של תרבויות ומעמדות, לבית הספר ולמערכת החינוכית יש תפקיד עיקרי הן במניעה והן בהתערבות בכל הנוגע לתפיסות ועמדות סטראוטיפיות כלפי האחר וספציפית כלפי תלמידים בעלי משקל עודף. מתוך כך אנחנו ממליצות להדגיש את החשיבות להגברת המודעות בשלושה עניינים: הכשרת מורים, התפתחות מקצועית של מורים בעבודה בבית הספר ועבודה עם תלמידים.

- בתוכניות להכשרת מורים מומלץ לשים דגש בשלושה נושאים עיקריים: 1. הגברת המודעות של הצוות החינוכי לאמונות כלפי משקל וההשפעות ההתנהגותיות של המורים; 2. הגברת הידע לגבי הנסיבות להשמנת יתר; 3. שיפור מיומנויות להתמודדות עם השמנת יתר בקרב מתבגרים (Neumark-Sztainer et al., 1999). בראיה רחבה יותר יש להגדיר מחדש את חזון הכשרת המורים כדי לקדם את כלל התלמידים, יש לגבש את תוכנית ההכשרה כך שתעודד ותחזק את יכולת המורים לקבל את כלל התלמידים כפי שהם, ולטפח את מיומנויות המורים למודעות ורפלקציה באשר ליחסם עם התלמידים (Kumar & Hamer, 2013).
- במהלך העבודה כמורים בבית הספר חשוב שאנשים שעוסקים בחינוך ועובדים עם תלמידים יהיו רגישים ויטפחו מודעות לדעות קדומות וסטראוטיפים. בתי הספר צריכים לפתח תוכניות שמטרתן לזהות מודעות לסטיגמות כלפי משקל ולהקנות למורים מיומנויות הן להפחת התפיסה הסטראוטיפית והן להתמודדות כלפי תגובות לילדים עם משקל יתר (Lynagh et al., 2015).
- תלמידים – מכיוון שנמצא שחוסר שביעות רצון ממבנה הגוף משפיע על הרווחה הנפשית ועל הבריאות הפיזית של ילדות ומתבגרות (Skemp-Arlt, 2006), ובשל הקשר בין דימוי גוף שלילי לפתולוגיה הקשורה באכילה ולתחושת קוהרנטיות נמוכה (לצר, ספיבק וצ׳ישינסקי, 2013), יש חשיבות רבה לתכנית מניעה הממוקדת בדימוי גוף, זיהוי מקורות החוסן הנפשי של תלמידים ותלמידות מתוך דגש בפיתוח יכולת

העמידה שלהם בפני לחצים חברתיים. חשוב לזכור שהמורים הם דמויות לחיקוי עבור התלמידים ולכן יחסם השוויוני כלפי כלל התלמידים ישתקף גם בתפיסות של התלמידים כלפי עצמם וכלפי האחר.

מקורות

גולדין, ס' (2002). אנורקסיה בישראל או "אנורקסיה ישראלית"? כמה הערות על "תסמונת תלות-תרבות" בהקשר גלוקלי. **סוציולוגיה ישראלית, ד**(1), 105-141.

ג'יני, מ', שגיא-שורץ, א', מרק, צ' ואביעזר, א' (2014). יחסי מורה-תלמיד חיוביים כ"בסיס-בטוח" לרווחתו הרגשית של הילד, למחויבותו הלימודית ולתפקודו בבית הספר. **מגמות, מט**(3), 480-512.

המר-שמש, ר' (1997). **תגובות רגשיות לציורים של סכיזופרנים ונורמליים** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת חיפה.

לירן-אלפר, ד' וקמה, ע' (2007). **עיצוב הגוף וחיטוב הזהות: ייצוגי הגוף בטלויזיה המסחרית**. תל אביב: מכון חיים הרצוג לתקשורת, חברה ופוליטיקה, הפקולטה למדעי החברה, אוניברסיטת תל-אביב.

ליכטינגר, ע' (2013). המפגש עם "האחר" בכיתה: פדגוגיה מותאמת לתלמידים בהדרה. בתוך י' פויס (עורכת), **ספר המאמרים של הכנס "דרך האחר"** (עמ' 119-110). קרית טבעון: ביה"ס ללימודי מוסמך, הפקולטה ללימודים מתקדמים, אורנים - המכללה האקדמית לחינוך.

לצר, י', ספיבק, ז' וצ'ישינסקי, א' (2013). הקשר בין תחושת קוהרנטיות לבין פתולוגיה הקשורה באכילה ודימוי גוף בקרב מתבגרות בישראל: זיהוי קבוצות סיכון. **מפגש לעבודה החינוכית-סוציאלית, 38**, 31-54.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2005). **ישראל במספרים**. ירושלים: המחבר. אוחזר מתוך http://www.cbs.gov.il/publications/isr_in_n05h.pdf

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2012). **השכלה גבוהה בישראל**. ירושלים: המחבר.

פלוריאן, ו' (1977). עמדות כלפי אנשים עם נכות פיזית – השוואה בין נוער יהודי לערבי בישראל. **מגמות, כג**, 184-192.

שלג, י' (2000). **הדתיים החדשים: מבט עכשווי על החברה הדתית בישראל**. ירושלים: כתר.

Barker, R. G. (1948). The social psychology of physical disability. *Journal of Social Issues*, *4*(4), 28-38.

Brown, T. A., Cash, T. F., & Mikulka P. J. (1990). Attitudinal body-image assessment: Factor analysis of the body-self relations questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, *55*(1-2), 135-144.

Carmona, J., Tornero-Quiñones, I., & Sierra-Robels, A. (2015). Body image avoidance behaviors in adolescence: A multilevel analysis of contextual effects associated with the physical education class. *Psychology of Sport and Exercise, 16*(3), 70-78.

Carr, D., & Friedman, M. A (2005). Is obesity stigmatizing? Body weight, perceived discrimination and psychological well-being in United States. *Journal of Health and Social Behavior, 46*(3), 244-259.

Cash, T. F. (2004). Body image: Past, present, and future. *Body Image, 1*(1), 1-5.

Cash, T. F., & Fleming, E. C. (2002). The impact of body image experiences: Developmental of body image quality of life inventory. *International Journal of Eating Disorders, 31*(4), 455-460.

Clifford, M. M., & Walster, E. (1973). The effect of physical attractiveness on teacher expectation. *Sociology of Education, 46*(2), 248-258.

Collins, P. H. (1990). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment.* Boston: Unwin Hyman.

Crandall, C. S., D'Anello, S., Sakalli, N., Lazarus, E., Nejtardt, G. W., & Feather, N. T. (2001). An attribution-value model of prejudice: Anti-fat attitudes in six nations. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(1), 30-37.

Crago, M., & Shisslak, C. M. (2003). Ethnic differences in dieting, binge eating, and purging behaviors among American females: A review. *Eating Disorders, 11*(4), 289-304.

DeCastro-Ambrosetti, D., & Cho, G. (2011). A look at "lookism": A critical analysis of teachers' expectations based on students appearance. *Multicultural Education, 18*(2), 51-54.

Flum, H., & Cinamon, R. G. (2006). Socio-cultural differences between Jewish and Arab teachers' attitudes toward career education in Israel. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 6*(2), 123-140.

Ford, K. A., Dolan, B. M., & Evans, C. (1990). Cultural factors in the eating disorders: A study of body shape preferences of Arab students. *Journal of Psychosomatic Research, 34*(5), 501-507.

Fowler-Brown, A. G., Ngo, L. H., Phillips, R. S., & Wee, C. C. (2010). Adolescent obesity and future college degree attainment. *Obesity, 18*(6), 1235-1241.

Furnham, A., & Baguma, M. A. (1994). Cross-cultural differences in the evaluation of male and female body shape. *International Journal of Eating Disorders, 15*(1), 81-89.

Galal, O. M. (2002). The nutrition transition in Egypt: Obesity, under nutrition and the food consumption context. *Public Health Nutrition, 5*, 141-148.

Gluck, M. E., & Geliebter, A. (2002). Body image and eating behaviors in orthodox and secular Jewish women. *Journal of Gender Specific Medicine, 5*(1), 19-24.

Grabe, S., & Hyde, J. S. (2006). Ethnicity and body dissatisfaction among women in the United States: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 132*(4), 622-640.

Greenleaf, C., & Weiller, K. (2005). Perceptions of youth obesity among physical educators. *Social Psychology of Education, 8*(4), 407-423.

Grosick, T. L., Talbert-Johnson, C., Myers, M. J., & Angelo, R. (2013). Assessing the landscape: Body Image values and attitudes among middle school boys and girls. *American Journal of Health Education, 44*(1), 41-52.

Hague, A. L., & White, A. A. (2005). Web-based intervention for changing attitudes of obesity among current and future teachers. *Journal of Nutrition Education and Behavior, 37*(2), 58-66.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and trajectory of children's school outcomes through eighth-grade. *Child Development, 72*(2), 625-638.

Hamilton, D. L., & Trolier, T. K. (1986). Stereotypes and stereotyping: An overview of the cognitive approach. In J. F. Dovidio & S. L. Gaerther (Eds.), *Prejudice, discrimination and racism* (pp. 127-163). Orlando, FL: Academic Press.

Hawkins, N., Richards, P. S., Granley, H. M., & Stein, D. M. (2004). The impact of exposure to thin ideal media image on women. *Eating Disorders, 12*(1), 35-50.

Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Hovell, M. F., Zakarian, J. M., Wahlgren, D. R., & Matt, G. E. (2000). Reducing children's exposure to environmental tobacco smoke: The empirical evidence and directions for future research. *Tob Control, 9*(suppl. 2), ii40–ii47.

Jimenez-Cruz, A., Castellon-Zaragoza, A. M., Garcia-Gallardo, J. L., Bacardi-Gascon, M., & Hovell, M. F. (2008). Strong beliefs on personal responsibilities

and negative attitudes towards the child obesity among teachers and parents. *Rev Biomed, 19,* 84-91.

Kalter-Leibovici, O., Atamna, A., Lubin, F., Alpert, G., Gillon Keren, M., Murad, H., . . . Goldbourt, U. (2007). Obesity among Arabs and Jews in Israel: A population-based study. *The Israel Medical Association Journal, 9*(7), 525-530.

Kaplan Toren, N., & Seginer, R. (2015). Classroom climate, parental educational involvement, and student school functioning in early adolescence: A longitudinal study. *Social Psychology of Education, 18*(4), 811-827.

Kim, K. H., Sobal, J., & Wethington, E. (2003). Religion and body weight. *International Journal of Obesity, 27*(4), 469-477.

Kumar, R., & Hamer, L. (2013). Preservice teachers' attitudes and beliefs toward student diversity and proposed instructional practices: A sequential design study. *Journal of Teacher Education, 64*(2), 162-177.

Latner, J. D., & Stunkard, A. J. (2003). Getting worse: The stigmatization of obese children. *Obesity Research, 11*(3), 452-456.

Latzer, Y., Vander, S., & Gilat, I. (2008). Socio-Demographic characteristics of eating disorder patients in an outpatient clinic: A descriptive epidemiological study. *European eating disorders review, 16*(2), 139-146.

Lifshitz, H., & Glauberman, R. (2002). Religious and secular students' sense of self-efficacy and attitudes towards inclusion of pupils with intellectual disability and other types of needs. *Journal of Intellectual Disability Research, 46*(5), 405-418.

Lynagh, M., Cliff, K., & Morgan, P. J. (2015). Attitudes and beliefs of nonspecialist and specialist trainee health and physical education teachers toward obese children: Evidence for "Anti-Fat" bias. *Journal of School Health, 85*(9), 595-603.

MacCann C., & Roberts, R. D. (2013). Just as smart but not as successful: Obes students obtain lower school grades but equivalent test scores to nonobese students. *International Journal of Obesity, 37*(1), 40-46.

Macrae, C. N., Bodenhausen G. V., Milne A. B., & Jetten J. (1994). Out of mind but back in sight: Stereotypes on the rebound. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*(5), 808-817.

Mahmud, N., & Crittenden, N. (2007). A comparative study of body image of Australian and Pakistani young females. *British Journal of Psychology, 98*(2), 187-197.

McKinley, N. M. (1999). Women and objectified body consciousness: Mothers' and daughters' body experience in cultural, developmental, and family context. *Developmental Psychology, 35*(3), 760-769.

McKinley, N. M., & Hyde, J. S. (1996). The objectified body consciousness scale: Developmental and validation. *Psychology of Women Quarterly, 20*(2), 181-215.

Miller, K. J., Gleaves, D. H., Hirsch, T. G., Green, B. A., Snow, A. C., & Corbett, C. C. (2000). Comparisons of body image dimensions by race/ethnicity and gender in university population. *International Journal of Eating Disorders, 27*(3), 310-316.

Musaiger, A., O., & Al-Mannai, M. (2014). Association between exposure to media and body weight concern among female university students in five Arab countries: A preliminary cross-cultural study. *Journal of Biosocial Science, 46*(2), 240-247.

Nasser, M. (1997). *Culture and weight consciousness.* London, New York: Routledge.

Nasser, M. (1986). Comparative study of the prevalence of abnormal eating attitudes among Arab female students of both London and Cairo Universities. *Psychological medicine, 16*(3), 621-625.

Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 66*, 574-583.

Neumark-Sztainer, D., Story, M., & Harris, T. (1999). Beliefs and attitudes about obesity among teachers and school health care providers working with adolescents. *Journal of Nutrition Education, 31*(1), 3-9.

Osadan, R., & Safir, Y. (2014). The importance of establishing primary school programs to form positive body image. *Journal of Educational and Human Development, 3*(4), 167-170.

Peterson, J. L., Puhl, R. M., & Luedicke, J. (2012). An experimental assessment of physical educators' expectations and attitudes: The importance of student weight and gender. *Journal of School Health, 82*(9), 432-440.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS): Manual, K-3.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Phares, V., Steinberg, A. R., & Thompson, J. K. (2004). Gender differences in peer and parental influences: Body image disturbance, self-worth, and psychological functioning in preadolescent children. *Journal of Youth and Adolescence, 33*(5), 421-429.

Puhl, R., & Brownell, K. D. (2001). Bias, discrimination, and obesity. *Obesity Research, 9*(12), 788-805.

Puhl, R. M., & Heuer, C. A. (2009). The stigma of obesity: A review and update. *Obesity, 17*(5), 941-964.

Rasheed, P. (1998). Perception of body weight and self-reported eating and exercise behavior among obese and non-obese women in Saudi Arabia. *Public Health, 112*(6), 409-414.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.) *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102-119). New York: Macmillan.

Rudolph, C. W., Wells, C. L., Weller, M. D., & Baltes, B. B. (2009). A meta-analysis of empirical studies of weight bias in the workplace. *Journal of Vocational Behavior, 74*(1), 1-10.

Safir, M. P., Flaisher-Kellner, S., & Rosenmann, A. (2005). When gender differences surpass cultural differences in personal satisfaction with body shape in Israeli college students. *Sex Roles, 52*(5-6), 369-378.

Skemp-Arlt, K. M. (2006). Body image dissatisfaction and eating disturbances among children and adolescents. *Journal of Physical Education, Recreation and dance, 77*(1), 45-51.

Stone, O., & Werner, P. (2012). Israeli dietitians' professional stigma attached to obese patients. *Qualitative Health Research, 22*(6), 768-776.

Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review, 31*(2), 148-163.

Su, W., & Aurelia, D. S. (2012). Preschool children's perceptions of overweight peers. *Journal of Early Childhood Research Quarterly, 10*(1), 19-31.

Tiggemann, M., & Rothblum, E. D. (1988). Gender differences in social consequences of perceived overweight in the United States and Australia. *Sex Roles, 18*(1-2), 75-86.

Taylor, N. L. (2011). "Guys, she's Humongous!": Gender and weight based teasing in adolescence. *Journal of Adolescent Research, 26*(2), 178-199.

Villimez, C., Eisenberg, N., & Carroll, J. L. (1986). Sex differences in the relation of children's height and weight to academic performance and others' attributions of competence. *Sex Roles, 15*(11-12), 667-681.

Weinshenker, N. (2002). Adolescence and body image. *School Nurse News, 19*(3), 12-16.

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and students adjustment in early adolescence. *Child Development, 73*(1), 287-301.

Wentzel, K. R. (2010). Students' relationships with teachers. In J. L. Meece & J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of research on school, schooling, and human development* (pp. 75-91). New York: Routledge.

משאבי התמודדות בתחום קידום בריאות והפחתה במשקל בקרב סטודנטים להוראה

אילת סימן טוב

תקציר

בשנים האחרונות חלה עלייה מתמדת בממדי ההשמנה בארץ ובעולם וארגון הבריאות האמריקאי הגדיר אותה מגיפה.

מטרות המחקר היו לבחון את התרומה של משאבי התמודדות להצלחה בהפחתה במשקל ולאימוץ התנהגויות בריאות, להתחקות אחר ההשלכות של הצלחה זו ולשפוך אור על משמעותה בתחומים אישיים ומקצועיים-חינוכיים.

המסגרת התאורטית למחקר הייתה גישת הפסיכולוגיה החיובית וחקר הצלחות. המדגם כלל עשר סטודנטיות להוראה ואיסוף המידע התבצע באמצעות ראיון עומק פתוח. מניתוח ממצאי המחקר עולה התרומה של משאבים אישיים-פנימיים ומשאבים חברתיים-חיצוניים להפחתה במשקל ולאימוץ התנהגויות בריאות. כמו כן עולה כי משתתפות המחקר חוו צמיחה אישית שבאה לידי ביטוי בהכללת הכוחות והמשאבים שרכשו בתחום ההפחתה במשקל ויישומם בתחום האקדמי ובתחום ההוראה. כל אלה תרמו לרווחתן הנפשית ואיכות חייהן.

תרומתו הייחודית של המחקר היא בזיהוי המנגנונים התורמים למימוש המשאבים להתנהגויות מקדמות בריאות בפועל ובהבנת הפוטנציאל של שינוי בהפחתה במשקל לטיוב מערכות תפקוד הסתגלותיות. למחקר חשיבות יישומית בפיתוח גישות חינוכיות לקידום בריאות ורווחה נפשית של אנשי חינוך.

מילות מפתח: השמנה ; חקר הצלחות ; התנהגויות בריאות ; משאבים.

מבוא

העלייה המתמדת בשכיחות ההשמנה הפכה תופעה זו לאחד מגורמי הסיכון למחלות כרוניות קשות ולתמותה מוקדמת והיא כיום ההפרעה המטבולית השכיחה ביותר בעולם המערבי (מבקר המדינה, 2008 ; שליטין ופילים, 2010 ; Caballero, 2007; Golan & Crowt, 2004; Haslam, Sattar, & Lean, 2006; James, 20084).

בשל מגמת ההשמנה בקרב מבוגרים, בני נוער וילדים החליטה ועדת השרים לענייני חברה וכלכלה בשנת 2011 ליזום תכנית לאומית לקידום אורח חיים פעיל ובריא בשיתוף משרד הבריאות, משרד החינוך ומשרד התרבות והספורט. התכנית הלאומית עוסקת ביצירת

סביבה מתאימה לפרט המאפשרת בחירה קלה יותר באורח חיים פעיל ובריא ובמתן כלים לשיפור אורחות חיים, עם דגש בתזונה נבונה וביצוע פעילות גופנית קבועה. התכנית הלאומית מופעלת בכמה רבדים: ברובד הלאומי (לדוגמה: תכנית ארצית של "בית ספר מקדם בריאות"), ברובד המקומי (לדוגמה "עיר פעילה ובריאה") וברובד חקיקתי באמצעות חוקים ותקנות הקשורים לצריכת מזון בריא והנגשת מתקני ספורט ופעילות ותגמול קופות החולים להשקיע בקידום בריאות ורווחה נפשית (משרד הבריאות, 2011).

בשל הגדרת תפקיד מערכת החינוך בקידום רווחה נפשית ובפיתוח החוסן של התלמידים והארגון מהצד האחד (משרד החינוך, 2011) והציפייה מהיועץ החינוכי לסייע לצוות החינוכי לפעול ליישום רכיבי התכנית הלאומית לקידום אורח חיים בריא בקרב התלמידים מהצד האחר, יתמקד מחקר זה בגילוי מקורות הכוח והמשאבים בתחום התנהגויות בריאות והפחתה במשקל, התורמים לחיזוק בריאותם ורווחתם הנפשית של סטודנטים להוראה, שעל כתפיהם מוטלת האחריות לקדם תכניות לקידום אורח חיים בריא ולשמש מודל ודוגמה עבור תלמידיהם.

רקע תאורטי

תופעת ההשמנה בארץ ובעולם נמצאת במגמת עלייה בשנים האחרונות (מזרחי, 2004; James, Leach, Kalamara, & Shayeghi, 2001; Mokdad et al., 2003) וארגון הבריאות העולמי (World Health Organization) הגדיר אותה מגיפה של המאה העשרים ואחת (Wickelgren, 1998).

אחת הדרכים המקובלות להגדרה אובייקטיבית של השמנה היא באמצעות מדד ה- BMI (Body Mass Index). את מדד מסת המשקל מחשבים לפי הנוסחה משקל/גובה במטרים בריבוע. ארגון הבריאות העולמי (World Health Organization) קבע ארבע קטגוריות של BMI למבוגרים מעל גיל 20: (1) BMI<18.5 נחשב לתת-משקל; (2) 18.5<BMI<25 נחשב למשקל נורמלי; (3) 25.5<BMI<30 נחשב לעודף משקל; (4) BMI>30 נחשב להשמנה. בקרב ילדים ומתבגרים האבחנה נעשית לפי אחוזונים. השמנה מוגדרת כ- BMI> אחוזון 95 בקבוצת הגיל ועודף משקל מוגדר BMI > אחוזון 85 בקבוצת הגיל (Reilly, 2002).

האטיולוגיה של השמנה היא רב-סיבתית כשגורמים גנטיים, משפחתיים, חברתיים, רפואיים, סביבתיים והתנהגותיים קשורים בהיווצרותה (World Health Organization, 2000). מבחינה פיזיולוגית השמנה נגרמת בשל מאזן קלורי חיובי, כלומר ההכנסה הקלורית (אנרגיה) גדולה מן ההוצאה (Dishman, Washburn, & Heath, 2004). הסיכונים הטמונים בהשמנה כוללים סיבוכים גופניים, נפשיים, חברתיים ותפקודיים. בין הסיבוכים הגופניים אפשר למנות תמותה מוקדמת, התקפי לב ומחלות סכרת מסוג 2, יתר לחץ דם, יתר שומנים בדם, שבץ מוחי, מחלת כיס מרה, בעיות נשימה, מחלות שלפוחית השתן, הפרעות שינה כגון דום נשימה בשינה, אוסטאופורוזיס, מחלות אורתופדיות כמו דלקות מפרקים, מחלות סרטן לסוגיהן ונכות פיזית. ההשמנה אף משפיעה לרעה על מצבו הנפשי של האדם הלוקה בה ועלולה לגרום להערכה עצמית ודימוי

עצמי נמוכים ולתיוג חברתי שלילי (Faw, 2014; Hiller, 1981; Ogden, 2000; Speiser et al., 2005).

באשר לשכיחות ההשמנה בעולם, ההערכה היא כי כ-250 מיליון (7%) אנשים בעולם סובלים מהשמנה. בין 500 ל-750 מיליון (14%-21%) סובלים מעודף משקל. בארצות הברית יותר מ-65% מהאוכלוסייה מעל גיל 18 מוגדרים בעלי משקל עודף (BMI <30> 25.5) ויותר מ-30% (36 מיליון נשים ו-30 מיליון גברים) נחשבים לשמנים (BMI >30) (Mokdad et al., 2003; Ogden et al., 2006).

תופעת ההשמנה בישראל נמצאת גם היא במגמת עלייה. 50% מהנשים ו-60% מהגברים מוגדרים בעלי עודף משקל (מזרחי, 2004). בסקר מצב הבריאות והתזונה בישראל (מב"ת) שנערך בשנים 1999-2000, עולה כי למעלה מ-62% מהנבדקים סובלים מעודף משקל ומהשמנה (BMI >25) (כ-39% סובלים מעודף משקל (BMI=25-29.9) וכ-23% סובלים מהשמנה (BMI >30)). כמו כן נמצא ששיעור הגברים הסובלים מעודף משקל גבוה משל הנשים (45.8% לעומת 33%). לעומת זאת, שיעור הנשים הסובלות מהשמנה גבוה משל הגברים (25.8% לעומת 19.9%) (משרד הבריאות, 2003).

בסקר בריאות לאומי שנערך בשנים 2003-2004 והוא חלק מן פרויקט EUROHIS של ארגון הבריאות העולמי, נבחר מדגם מייצג של האוכלוסייה – 10.000 איש שענו על ריאיון טלפוני. נמצא כי שיעור ההשמנה (BMI >30) בקרב נשים עמד על 15.5% ובקרב הגברים על 13.2%. כאשר השוו בין ערבים ליהודים, נמצא כי שיעור ההשמנה גבוה יותר בקרב הערבים, הן גברים והן נשים (משרד הבריאות, 2006א). ממסמך שהוכן בכנסת עולה כי ההשמנה שכיחה יותר בקרב מעמד סוציו-אקונומי נמוך. אחוז ההשמנה בקרב אנשים שחיים מתחת לקו העוני גבוה יותר מאחוז ההשמנה בקרב אנשים שחיים מעל קו העוני (כספי, 2004).

בסקר טלפוני שערך המרכז הלאומי לבקרת מחלות בשנים 2004-2005 והשתתפו בו 3.356 יהודים – 43.3% גברים ו-56.7% נשים, נמצא כי 31.1% מהמשתתפים היו בעלי עודף משקל (BMI=25-29.9) ו-11.3% מהמשתתפים סבלו מהשמנה (BMI >30) (משרד הבריאות, 2006ב).

בסקר הבריאות הלאומי INHIS (Israel National Health Interview Survey), שנערך בשנים 2007-2010 נמצא כי יותר מ-30% מכלל המבוגרים בישראל סובלים מעודף משקל, וכ-15% מכלל המבוגרים בישראל סובלים מהשמנת יתר. שיעור הגברים הסובלים מעודף משקל גבוה משיעור הנשים (39.8% לעומת 29% בהתאמה). שיעור הגברים הסובלים מהשמנת יתר דומה לזה של הנשים (15.1% ו-14.9% בהתאמה). בשני המינים שיעורי עודף המשקל והשמנת היתר גבוהים בקרב הערבים יותר מקרב היהודים (רבינוביץ, 2009).

השמנה בקרב ילדים ובני נוער אף היא נתונה בעלייה מתמדת ברחבי העולם. כיום על פי ההערכות כ-18 מיליון ילדים בעולם שגילם פחות מחמש הם שמנים. יש סבירות גבוהה שילדים שמנים יהיו מבוגרים שמנים ויש סבירות גבוהה שיסבלו בעתיד מהשמנת יתר. כך לדוגמה שיעור הילדים הסובלים מעודף משקל הוכפל ושיעור המתבגרים שולש בין השנים 1980-2000 (Speiser et al., 2005).

מתוצאות סקר שנערך בשנים 1997-1998 בקרב נערים ונערות מ-21 מדינות ובכללן ישראל, עולה כי ישראל נמצאת במקום השלישי אחרי ארה"ב ויוון מבחינת אחוז בני הנוער הסובלים מהשמנה. בדרך כלל נמצא כי במדינות בצפון אירופה שיעורי ההשמנה נמוכים יותר מאלו שנמצאו במערב אירופה (Speiser et al., 2005). עלייה בשכיחות ההשמנה ועודף משקל נמצאה גם באוסטרליה (Magarey, Daniels, & Boulton, 2001) ובמדינות מתפתחות (De Onis & Blossner, 2000).

המסגרת התאורטית למחקר היא גישת הפסיכולוגיה החיובית וחקר הצלחות. גישת הפסיכולוגיה החיובית מבוססת על לימוד רגשות חיוביים ותכונות אישיות חיוביות בעיקר חוזקות, מעלות וכישורים (Seligman, 2002; Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005). היא נתפסת תחום ייחודי של חוזקות אנושיות שמספקות מסגרת לקונספציות, כמו רווחה נפשית, סיפוק אישי, עמידות, מסוגלות אישית והגשמה עצמית. לפי גישה זו יש לראות בתופעות אלו מקורות אנושיים פנימיים שיכולים לסייע בשיפור איכות חייו ורווחתו של הפרט (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). לפיכך הפסיכולוגיה החיובית שמה לה למטרה לפתח גישה מניעתית שתסייע לאנשים לפתח חוסן נפשי וחיים בעלי משמעות באמצעות זיהוי משאבים פנימיים, כישרונות וחוזקות. גישה זו מפיקה תועלת ממתודולוגיות מדעיות המאפשרות ליצור גוף ידע מוכח שיביא לידי תוצאות יישומיות בתחומים מגוונים של ההתנהגות האנושית. פן חשוב ביישום הפסיכולוגיה החיובית הוא קידום בריאות ורווחה נפשית. המושג בריאות נפשית נשען על תפיסה הוליסטית הרואה את האדם השלם ביחסים דינמיים עם סביבתו ואת בריאותו הנפשית אחד הביטויים לאיכות חייו בהנחה שאיכות חיים מייצגת תפיסת-על רחבה יותר (פלוריאן ודרורי, 1990; Brown, Renwick, & Nagler, 1996). בהתאם לתפיסה זו בריאות נפשית (Mental health or psychological well being) מוגדרת מושג רחב ורב-ממדי הכולל נוכחות או ההיעדרות של סימפטומים לחולי גופני או נפשי ורכיבים חיוביים המציינים פוטנציאל לרווחה נפשית (Diener, Lucas, & Kesebir, 2008; Veit & Ware, 1983). הערכת מצבו הנפשי של הפרט כוללת שני ממדים: ממד מצוקה נפשית (Psychological Distress) וממד רווחה נפשית (Psychological Well-Being) (Veit & Ware, 1983). המושג מצוקה נפשית נוגע להיבטים השליליים בבריאותו הנפשית של האדם וכולל שלושה רכיבים עיקריים: חרדה, דיכאון ואובדן שליטה רגשית והתנהגותית (שם). יש להגדיר את המושג רווחה נפשית על פי קיומם של גורמים חיוביים ולא רק על פי היעדרם של גורמים שליליים כשהדגש הוא בשיפוט אינטגרלי וכולל של החיים (Diener et al., 2008). ממצאי מחקרים מראים שנשים הסובלות מהשמנת יתר נמצאות בסיכון גבוה יותר לחוות דיכאון ומצוקה נפשית (Carpenter, Hasin, Allison, & Faith, 2000; Istvan, Zavela, & Weidner, 1992).

גישת חקר הצלחות נוגעת לתפיסת עולם המתמקדת בניתוח תוצרים חיוביים, בשיטות ובפעולות הנתפסות מוצלחות כדי לחשוף את התהליכים שהביאו לידי הצלחה ולנסח לפיהם ידע מכוון לפעולה (Actionable Knowledge). ידע זה מכוון בבירור ובשיטתיות לדרך שבה יש לפעול כדי להגיע לתוצאה הרצויה (שמר ורוזנפלד, 2016; Schon, 1983, 1987). המוקד של חקר הלמידה מהצלחות הוא זיהוי הידע הסמוי הקיים מן העבר

והמרתו לידע גלוי, מעובד ומכוון לפעולה (רוזנפלד, גילת וטל, 2010). תפיסה זו מבטאת את גישתם של חוקרים העוסקים בחקר הידע הסמוי, שלפיה פעולותיהם של אנשים נסמכות על תאוריות סמויות הקיימות בראשם של הפועלים ושמכוונות אותם לפעולה (Schon, 1983, 1987). המרת ידע סמוי לגלוי ולמידה מהצלחות, מתבססת על התבוננות רטרוספקטיבית, חילוץ ידע ועיבודו. באמצעות התבוננות רטרוספקטיבית בלמידה מהצלחות העבר, אפשר לזהות דרכי עשייה מועילות שיאפשרו לפרט לפעול לשינוי תפקודו בשיטתיות, במכוון וביעילות ויביאו לתוצאות רצויות (רוזנפלד, גילת וטל, 2010).

משאבים

המושג משאבים עוסק בסך כל המיומנויות, הכישורים, האמצעים בפועל והכוחות הגלומים בכל פרט במערכת המשפחתית ובקהילה המסייעים להתמודדותו עם מצבי חיים שונים (Hobfoll, 2001). הספרות המחקרית בתחום הבריאות מציגה קשת רחבה של משאבים פסיכולוגיים שנמצאו קשורים לבריאות פיזית ולרווחה נפשית. בין המשאבים האישיים ראוי למנות הערכה עצמית (Sowislo & Orth, 2013), תחושת מסוגלות עצמית (Kitsantas, 2000; Ricman, Loughnan, Droulers, Steinbeck, & Caterson., 2001; Roach et al., 2003), תפיסת שליטה עצמית (Konttinen, Haukkala, Sarlio-Lahteenkorva, Silventoinen, & Jousilahti, 2009) ותמיכה חברתית (Blaine, Rodman, & Newman, 2007; Blazer, 1982; Bryan & Tiggerman, 2001; Canetti, Berry, & Elizur, 2009; Chronister, 2009; Kennedy, Kiecolt-Glaser, & Glaser, 1990; Lakey & Cassady, 1990; Mahon, Yarcheski, & Yarcheski, 1998; Yarcheski, Mahon, & Yarcheski, 2003).

התנהגויות בריאות

התנהגויות בריאות בעניין הרגלי אכילה כוללות התנהגויות של אכילה בריאה מוגבלת בקלוריות, הורדת צריכת שומנים, ביצוע הרגלי פעילות גופנית וזיהוי אזורי סיכון (Nauta, Hospers, & Jansrn, 2001). נמצא כי להיבטים התנהגותיים אלה הייתה השפעה חיובית בולטת וממושכת על מדדים המציינים רווחה נפשית ועל ירידה במשקל בקרב אנשים בעלי עודף משקל ובקרב אנשים בעלי עודף משקל עם הפרעות אכילה (שם).

במחקר זה בחרתי להתמקד בתרומה של משאבים פסיכולוגים לרווחתם הנפשית של סטודנטים להוראה על סמך התמודדויות וחוויות מוצלחות באימוץ התנהגויות בריאות והפחתה במשקל. ההנחה העומדת בבסיס מחקר זה היא כי הדרך שבה מבנה האדם את סיפור חייו מעידה על עולם המשמעות הפנימי שלו, על תפיסת עולמו, על משאביו הפנימיים ועל הדרך שבה הוא תופס את מערכת היחסים בינו ובין העולם (Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber, 1998; Sarbin, 1986). על פי הנחה זו יש לשער כי התובנות שיעלו במחקר יוכלו לסייע בהעמקת ההבנה של טיב המשאבים, המנגנונים והגורמים המקדמים רווחה ובריאות נפשית וחוויות הצלחה בתחום התנהגויות בריאות, הפחתה במשקל ומניעת השמנה.

שאלות המחקר

המחקר התבסס על מתודולוגיה איכותנית והוא בחן את השאלות האלה:

א. מהם המשאבים התורמים להצלחה בהפחתה במשקל ובאימוץ התנהגויות בריאות?

ב. מהן ההשלכות של תהליך מוצלח בהפחתה במשקל ובאימוץ התנהגויות בריאות כפי שהמשתתפים תופסים אותן?

ג. כיצד תופסים סטודנטים להוראה את משמעות התהליך בהפחתה במשקל ואימוץ התנהגויות בריאות באשר לעולמם המקצועי?

שיטת המחקר

משתתפים

במחקר השתתפו עשר סטודנטיות הלומדות במכללה לחינוך שהתאימו לקריטריונים של המחקר. הקריטריונים להשתתפות במחקר היו סטודנטים להוראה בעלי BMI > 25.5 שהפחיתו ממשקלם לפחות 10 ק״ג במהלך שנה והצליחו לשמר את משקלם לפחות למשך שלוש שנים באמצעות ניהול של אורח חיים בריא המבוסס על הרגלי אכילה תקינים.

כלל משתתפי המחקר הן נשים הלומדות לקראת תואר ראשון בהוראה. טווח הגילאים נע בין 22 ל-39 עם ממוצע של 26.5. כל הסטודנטיות תושבות מרכז הארץ. רוב הסטודנטיות סבלו מהשמנה (8) והשאר סבלו מעודף משקל (2). כל הסטודנטיות הפחיתו ממשקלן מעל 13 ק״ג במשך שנה, מרביתן (8) הפחיתו בין 17 ל-25 ק״ג ומעט מהן (2) הפחיתו בין 14 ל-16 ק״ג. שבע סטודנטיות דיווחו על בריאות פיזית המתבטאת במדדי בדיקות דם תקינים ושלוש סטודנטיות דיווחו על בעיות רפואיות שהן סובלות מהן לאורך כל השנים. שתיים מתוכן סובלות מאנמיה ואחת מהן סובלת מהפרעה בבלוטת התריס. רוב הסטודנטיות נעזרו באנשי מקצוע והשתתפו בקבוצות תמיכה וליווי בקידום בריאות (6) והשאר ביצעו את השינוי בהתנהגויות בריאות והפחתה במשקל בעצמן (4). תיאור המאפיינים של משתתפות המחקר מופיע בלוח 1.

לוח 1: מאפייני משתתפות המחקר

שם	גיל	ארץ מוצא	מצב משפחתי	מקצוע הוראה	שנת לימודים
אורית	28	ישראל	נשואה	חינוך גופני	רביעית
קרן	22	ישראל	רווקה	גיל הרך	שנייה
גומא	39	ישראל	נשואה	גיל הרך, חינוך מיוחד (הסבה)	שלישית
לימור	26	ישראל	רווקה	גיל הרך, חינוך מיוחד	שנייה
ירדן	26	דרום אפריקה	רווקה	גיל הרך, חינוך מיוחד	שנייה
סיגל	23	ישראל	רווקה	גיל הרך, חינוך מיוחד	שנייה
נירה	27	ישראל	רווקה	חינוך מיוחד, רב-גילאי	שנייה
רונית	27	ישראל	רווקה	חינוך מיוחד, רב-גילאי	שנייה
דנה	23	רוסיה	רווקה	חינוך מיוחד, רב-גילאי	ראשונה
נועה	24	ישראל	רווקה	חינוך מיוחד, רב-גילאי	ראשונה

כלים

איסוף הנתונים התבצע באמצעות ראיון עומק פתוח (שקדי, 2003), שבו התבקשה המרואיינת "לספר על אודות חוויית ההשמנה בחייה". בהמשך הריאיון התבקשה המרואיינת להשיב על שאלות אחרות שהתפתחו במהלך הריאיון. השימוש בראיון עומק פתוח אפשר למרואיינות מרחב פתוח ולא מונחה להעלות נושאים, משאבים ותפיסות הקשורים בחוויה הסובייקטיבית של הצלחה וסייע בהבנת המשמעות שהן מעניקות לה. הראיונות נערכו במשך שעתיים, הוקלטו בהסכמתה של המרואיינת ותומללו. נוסף לריאיון כל מרואיינת מילאה טופס פרטים אישיים שכללו מאפיינים סוציו-דמוגרפיים ונתונים על משקל ומצב בריאותי.

הליך המחקר

בשלב הראשון של המחקר נשלח מכתב פנייה לכלל הסטודנטים הלומדים לקראת תואר ראשון במכללות לחינוך באמצעות דיקן הסטודנטים. סטודנטים שהביעו הסכמה להשתתף במחקר שלחו לחוקרת מכתב שכלל את פרטיהם האישיים ואת הסכמתם להשתתף במחקר. בשלב השני של המחקר, יצרה החוקרת קשר טלפוני עם הסטודנטים שהביעו הסכמה להשתתף במחקר וקבעה עם כל אחד מהם מועד לקיום הריאיון. בעת קיום הריאיון הוסברה לסטודנטיות מטרת המחקר והובטחה שמירה על אנונימיות ושימוש בלעדי בנתונים לצורכי מחקר בלבד.

ניתוח הנתונים

ניתוח הראיונות התמקד בניתוח התכנים שעלו מתוך הראיונות. ניתוח התוכן התבצע באמצעות ניתוח תוכן קטגוריאלי על פי מוקדי המחקר:

א. משאבים אישיים וחברתיים

ב. השלכות השינוי

ג. משמעות השינוי

ניתוח התוכן כלל בידוד של חלקים מהטקסט, סיווגם, קיבוצם לקטגוריות וניתוחם. כל ריאיון נותח בנפרד ולא היה תלוי בראיונות האחרים. ניתוח התוכן התבצע בכמה שלבים באופן שאפשר ללמוד על עולמן הפנימי והחיצוני של המרואיינות ובלי שלחוקרת יהיו הנחות מקדימות (Smith, Flowers, & Larkin, 2009). בשלב ראשון התבצעה קריאה מעמיקה, חוזרת ונשנית של הריאיון וכתיבת הערות בשולי הטקסט של כל דבר שנראה בעל משמעות בדבריו של המרואיין. בשלב שני התבצע איתור וקיבוץ תכנים ואמירות בטקסט לקבוצות לשם יצירת רשימה ראשונית של קטגוריות (Charmaz, 2003). בשלב שלישי בוצע איחוד של קטגוריות בעלות משמעות דומה ועוצבה רשימה סופית של הקטגוריות. בשלב רביעי נערך דיון ומתן פרשנויות לתוצאות שעלו מממצאי הראיונות, בלוויית מחקרים תאורטיים ומחקריים הקיימים (Smith et al., 2009).

ממצאים

מתוך ניתוח הראיונות התגבשו הקטגוריות האלה:

משאבים אישיים וחברתיים	תוצאות השינוי	משמעות השינוי
מיקוד שליטה פנימי	קבלה עצמית	שינוי בפילוסופיית חיים ובסדרי עדיפויות
תחושת חופש בחירה	הכללת תחושת מסוגלות עצמית	שינוי בתפיסת המערכות הסביבתיות-חינוכיות
הגדרת ציפיות והצבת יעדים מציאותיים וקצרי טווח	הכללת יכולות ויסות	
פיתוח שיח פנימי בונה	שינוי בתפיסת הגוף כביטוי לשינוי זהות	
למידה מהתנסויות מוצלחות בעבר	רווחה נפשית ופיזית	
התמדה		
שינוי משמעות תהליך ההפחתה במשקל		
תמיכה חברתית (פורמלית ובלתי פורמלית)		

משאבים אישיים-חברתיים

בניתוח התוכן של **המשאבים האישיים החברתיים** עלו שמונה קטגוריות שמייצגות כל מיני משאבים כפי שבאו לידי ביטוי בתיאור המשתתפות:

1. **מיקוד שליטה פנימי:** ההצלחה בהפחתה במשקל ובשינוי הרגלי האכילה התרחשה בזכות האמונה פנימית ביכולת של משתתפות המחקר לפעול להשגת התוצאות הרצויות, בפעולות שנקטו ובתפיסה כי שינוי לאורך זמן נובע מתוך תחושת ריבונות אישית וקבלת החלטות אוטונומית ללא תלות בתכתיבים, מסרים ולחצים חיצוניים. שינוי זה התאפשר לדבריהן בעזרת תכונות ויכולות של אחריות אישית, עצמאות, אקטיביות ויוזמה. דוגמאות:

> "התחושה שלי היא שההצלחה בביצוע השינוי תלויה אך ורק בי, בהחלטות שאקבל ובבחירות שאעשה. אני לא מאמינה באמרה 'הכול יהיה בסדר', אלא מאמינה שאם אני אעשה שיהיה בסדר, אז יהיה בסדר. אני מרגישה שההצלחה בירידה במשקל התרחשה הודות לאמונה שלי בעצמי."

> "כל החיים הונעתי על-ידי ציפיות חברתיות וחברה בכלל ובעבר, כל קבלת ההחלטות בנוגע להפחתה במשקל נבעה מתוך מסרים חיצוניים ולחצים שהופעלו עליי מהסביבה הקרובה לי. מה שמייחד את חוויית ההצלחה שלי הוא שהפעם נכנסתי לכל התהליך מתוך החלטה פנימית עמוקה שאני

עושה את השינוי עבור עצמי, שהנושא חשוב לי ולהרגשה שלי עם עצמי וזה היה המפתח להצלחת התהליך."

2. **תחושת חופש בחירה:** חוויית ההצלחה התאפשרה בזכות חופש בחירה של סוג המזון, כמות המזון וזמני האכילה. מתן הבחירה אפשר גמישות, גיוון והתאמה למצבי חיים מגוונים. התרומה של חופש הבחירה להצלחת התהליך התבטאה בחיזוק העצמאות בקבלת החלטות, בחיזוק תחושת השליטה על דחפים לא צפויים ובניהול תכנית תזונתית מתוך תחושת ריבונות אישית.

"מה שעוזר לי הפעם לחוות הצלחה בהפחתה במשקל הוא מתן בחירה, בניגוד לעבר שבו פעלתי מתוך תפריטים ותכתיבים חיצוניים. מתן הבחירה של סוג המזון וזמני האכילה מאפשר לי מצד אחד עצמאות ואוטונומיה על הבחירות שלי ומצד שני מעביר אליי את האחריות האישית לתוצאות. הבחירה גם מכניסה לתהליך גמישות, גיוון, עניין, סיפוק וחוויה של שליטה שלא חוויתי בניסיונות קודמים בירידה במשקל [...]. יש מצבים שבהם אני חווה דחף למאכל מסוים כמו פיצה, לאחר שכבר אכלתי ארוחה מזינה ואני לא חווה רעב פיזי. במצב זה אני בוחרת לאפשר לעצמי לאכול את המאכל המסוים בשבת שתחול בעוד יומיים מתוך תכנון. הבחירה מאפשרת לי להחזיר לעצמי את תחושת הריבונות על ניהול התכנית התזונתית שלי. זו מיומנות שאני לאט לאט מעבירה אותה גם לתחומים אחרים בחיי, כמו סיטואציות חברתיות כלשהן שבהן אני נדרשת להשהות תגובות ולווסת דחפים ורגשות."

3. **הגדרת ציפיות והצבת יעדים מציאותיים וקצרי טווח:** הצלחת המרואיינות נובעת מהיכולת להגדיר ציפיות ולהציב מטרות המאופיינות בכך שהן מציאותיות, קצרות טווח ונמדדות ביחידות מידה קטנות. מאפיינים אלה יוצרים הבנייה קוגניטיבית, ארגון וסדר פנימיים המאפשרים חיזוי חוויית הצלחה, יכולת בקרה על התהליך, תחושת שליטה וסיפוק מיידיים. כלל מרכיבים אלה משמשים גורם מוטיבציוני המניע לצבירת חוויות הצלחה אחרות.

"מה שמאוד עוזר לי לחוות הצלחה היא היכולת שלי להציב מטרות צנועות, מציאותיות ובטווחי זמן קצרים. המטרה תוחמת בזמן את השגת היעד, יוצרת עבורי סדר וארגון, מעניקה לי תחושת הנאה מהיכולת שלי לנבא את ההישג ונוסכת בי סיפוק מיידי מחוויית ההצלחה. השימוש באמצעים כמו הגדרה ברורה ומדידה של מטרות ורישום תכנית אכילה בטבלה מארגנת, מסייע לי להרגיש שליטה וביטחון שממתנים את רמת הלחץ שאני חווה ותורמים לתחושת רוגע פנימית [...]. תהליך זה מאפשר לי לבצע בקרה ולהעריך את השגת המטרות ואת המאמצים שאני משקיעה בו."

4. **פיתוח שיח פנימי בונה** משמש משאב קוגניטיבי המסייע למרואיינות להחזיר את האמון בעצמן ובתחושת המסוגלות שלהן. שיח זה מבוסס על שינוי שפה פנימית הנותנת משקל רב יותר לגילוי מקורות הכוח מאשר למקורות הקושי.

> "פיתחתי לעצמי שיח פנימי בונה, למשל, בכל שקילה שבועית שבה חוויתי ירידה קטנה ביותר במשקל, אמרתי לעצמי שזאת הצלחה קטנה שתניב הצלחה גדולה לאורך זמן. בכך חיזקתי את היכולת שלי להמשיך לבצע את תכנית האכילה שתכננתי וגם החזרתי לעצמי עוד קצת את האמון בעצמי. האמירות הללו עזרו לי להמשיך בתהליך ומנעו ממני מלהתייאש ולחזור לתפיסות של קושי ונכשלות שאפיינו אותי בעבר. בעבר, ירידות קטנות במשקל נתפסו ככישלון והביאו אותי לייאוש ולאכילת יתר."

5. **למידה מהתנסויות מוצלחות בעבר:** חוויות ההצלחה מתרחשות בזכות התבוננות רטרוספקטיבית בהתנסויות מוצלחות בעבר והפקת למידה יעילה מהן.

> "הגעתי לתהליך הנוכחי עם הרבה תובנות אישיות שלמדתי מניסיונות קודמים בירידה במשקל שביצעתי, תובנות שמבוססות על מה עובד וגם מה לא עובד עבורי ובאיזה מרכיבים עליי לטפל בתוך עצמי כדי שהשינוי הפעם יהיה מוצלח, משמעותי ואיכותי יותר. כך לדוגמה אני יודעת על בסיס העבר שירידות מאוד קטנות במשקל 200-300 גרם בשבוע, משמעותן שיש סבירות גבוהה שהשינוי יישמר לאורך זמן. חלק מהתובנות נוגעות גם לבחירה של סביבה וחברים שמאמינים ביכולת שלי ומהווים תשתית בריאה להצלחת התהליך הן בשיח מקדם בריאות והן בהפחתת החשיפה למאכלים מזיקים שיחבלו בתהליך."

6. **התמדה:** ההצלחה בתהליך נובעת גם בעזרת יכולת התמדה. ההמשגה של משאב זה כוללת היבט התנהגותי ותפיסתי. בהיבט ההתנהגותי ההתמדה מתבטאת ביישום יומיומי ועקבי של הרגלי אכילה בריאים. בהיבט התפיסתי, משאב זה מתבטא באימוץ תפיסת עולם חדשה הרואה את תהליך ההפחתה במשקל כרצף שיש בו עליות ומורדות. תפיסה זו מגבירה את מידת המחויבות לתהליך ומסייעת למרואיינות להצליח להתמיד בתהליך גם במצבים שבהם התרחשו אירועי אכילה לא מתוכננים.

> "אחד השינויים החשובים שתרמו לחוויית ההצלחה שלי בהפחתה במשקל היא יכולת ההתמדה שלי. ההתמדה מתבטאת בשינוי יומיומי של הרגלי אכילה ובתפיסה חדשה שרואה את החיים בכלל וההתמודדות עם השמנה בפרט כרצף ולכן גם אם יהיו לי בולמוסי אכילה, הם ייתפסו על ידי כחלק מתהליך שינוי שיש בו עליות וירידות, התקדמויות ונסיגות, בניגוד לעבר שבו דגלתי בתפיסה של 'זבנג וגמרנו'. למעשה, ההצלחה הגדולה שלי היא ביכולת להתמיד בתפיסה החדשה שגיבשתי לעצמי ובהתנהגות מאוזנת עם האכילה, גם אם התרחשו בתוך התהליך אירועי אכילה לא מתוכננים."

7. **שינוי עמדות כלפי תהליך ההפחתה במשקל:** חוויית ההצלחה התרחשה בזכות אימוץ תפיסת עולם חדשה המפיקה הנאה מהתהליך שלא כבעבר שבו נחווה התהליך כסבל. הנאה זו מושגת באמצעות היכולת לחזות הצלחה. חיזוי ההצלחה משמש תגמול וחיזוק חיובי על המאמץ המתמשך באימוץ הרגלי אכילה בריאים ומשמש גורם מניע להמשך ביצוע השינוי.

> "חוויית ההצלחה שלי היא גם הודות לשינוי תפיסה שמאופיין בראיית התהליך מקור הנאה ולא סבל. כל השנים תפסתי את תהליך שינוי הרגלי האכילה וההפחתה במשקל במונחים של סבל, ויתור וקיפוח (...). בנוסף, אני מפיקה הנאה מהיכולת שלי לחזות הצלחה בתהליך ההפחתה במשקל. לדוגמה, אני רושמת את היעד המספרי של המשקל שאליו אני שואפת להגיע לאחר שבוע (94.5 – חצי קילו פחות). בכל פעם שאני מצליחה להגיע ליעד המוגדר, אני חווה הנאה והיא מהווה עבורי מעין תגמול על המאמצים שאני משקיעה ומדרבנת אותי להמשיך להשקיע מאמצים להשגת היעד הבא. למעשה, ההנאה מניבוי ההצלחה הוא פתרון אלטרנטיבי להנאה מאכילת היתר שנהגתי בה בעבר."

8. **משאבים חברתיים**: התמיכה החברתית נחלקת לשני סוגים עיקריים: תמיכה חברתית פורמלית הכוללת אנשי מקצוע או השתתפות בקבוצות תמיכה וליווי בקידום בריאות ותמיכה חברתית בלתי פורמלית הכוללת בני משפחה, בני זוג וחברים.

א. תמיכה חברתית פורמלית: תרומתה של התמיכה החברתית הפורמלית לחוויות ההצלחה מתבטאת בהיבטים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים. בהיבטים קוגניטיביים – באמצעות העלאת מודעות ומתן מידע על תזונה בריאה ופעילות גופנית; בהיבטים רגשיים – באמצעות שיתוף, שיקוף תהליכים ורגשות וחיזוק תחושת שייכות; בהיבטים התנהגותיים – באמצעות מתן כלים התנהגותיים לניהול עצמאי של אורח חיים בריא ולביצוע מעקב ובקרה על המשקל ועל יישום הרגלים מקדמי בריאות.

> "במסגרת קבוצת התמיכה מוענק לי מידע תאורטי ביחס למזונות בריאים ומומלצים, הרכבי מזון ותכונותיהם ומידע על חשיבות הפעילות הגופנית לבריאות. ברמה הרגשית ההגעה למפגשים מעניקה לי תחושת שייכות לאנשים המתמודדים עם בעיה דומה לשלי, משקפת לי את המניפולציות שאני עושה על עצמי במצבים שבהם אני מרפה מהרגלי האכילה הבריאים שרכשתי ומחזקת אותי באמצעות תמיכה רגשית. ברובד ההתנהגותי אני מקבלת כלים להתמודדות עם מצבי משבר באכילה, מעקב ובקרה על הירידה במשקל."

ב. תמיכה חברתית בלתי פורמלית: התרומה של תמיכת בני משפחה וחברים להצלחת התהליך מתבטאת בהיבטים האלה: בקבלה והכלה, בהבניית שיח משותף בנושא קידום בריאות, בתמיכה רגשית המגבירה את ההתנגדות לדחפים

אימפולסיביים ואירועי אכילה לא מתוכננים, בביטויי הערכה, אמפתיה ועידוד מילוליים ובמתן תמיכה מעשית בפועל בהכנת מאכלים בריאים ובצריכתם.

"מאז ומתמיד חוויתי קבלה ואהבה גדולה מהוריי. ההורים שלי מאמינים ביכולות שלי להצליח יותר ממה שאני האמנתי ובמובן הזה הם היוו בסיס איתן להצלחה שלי. בעלי, שהוא העוגן שלי, תומך בי מאוד גם מבחינה פיזית וגם מבחינה רגשית. כל דמעה שלי הוא מבין ורגיש ואמפתי ואוהב ומכיל את הכאב שלי. התמיכה שלו בי בתהליך ההתמודדות, מעניקה לי הרגשה שאני לא לבד בסיפור הזה [...]. אמי התגייסה לתהליך גם בהיבט הטכני. היא מבשלת עבורי מאכלים בריאים שמתאימים לתכנית שהגדרתי ומסייעת לי בעריכת הקניות [...]. גורם תמיכה חשוב נוסף היא הסביבה של החברים שנמצאים בתהליך זהה של שינוי הרגלי אכילה והפחתה במשקל ומהווים מסגרת תמיכתית בעלת תודעה של בריאות היוצרת שיח בריא על נושא התזונה. התמיכה מבחוץ עוזרת לי בעיקר במצבי סיכון שבהם מתעורר בי דחף לאכילה ומסייעת לי להגביר בתוכי קול פנימי שמהווה משאב נגדי המווסת את דחף האכילה שהתעורר. השהייה שלי במחיצת אנשים עם תודעת בריאות, עוזרת לי גם להפחית את החשיפה שלי למזונות לא בריאים."

ג. **מתן עזרה לאחרים המתמודדים עם בעיית השמנה:** יכולת הנתינה לאחרים הסובלים מבעיה דומה משמשת משאב המסייע במיתון תחושת הכאב והסבל שנחווה בתקופת ההשמנה, מעניק תחושת משמעות, מחזק יכולות ומשאבי התמודדות ונותן תוקף להצלחת התהליך ולתוצאותיו.

"מתן העזרה לאחרים הסובלים מהשמנה בהתמודדות שלי מעניק לי תחושת משמעות וסיפוק. הוא גם נותן תוקף להצלחת התהליך, נוסך בי תחושת גאווה וסיפוק בהשמעת התוצאות ומחזק בי את המוטיבציה להמשיך בשימור ההצלחה."

תוצאות השינוי

בניתוח הנתונים העוסק בתוצאות השינוי זוהו חמש קטגוריות. להלן מוצגות הקטגוריות בליווי דוגמאות:

1. **קבלה עצמית:** חוויות ההצלחה הביאו לידי גילוי יכולות של קבלה והערכה עצמית. משאב זה מאופיין בקבלה של החלקים שאינם מושלמים באישיות לצד הערכה כנה של המאמצים, המסירות והמחויבות לתהליך. מאפיינים אלה סייעו במיתון התנהגויות הרסניות ופתחו מרחב פנימי לסליחה עצמית.

"תהליך ההפחתה במשקל חשף בי את היכולת לחיות בשלמות עם עצמי לקבל ולהעריך את עצמי על הדרך שעשיתי, על המאמצים, על הרגעים והקשיים עמם התמודדתי באופן מיטיב, על ההתמדה שלי למרות הקשיים, על חוסר הוויתור, על המסירות והמחויבות שלי לתהליך.

הראייה הכנה על הטוב ועל הפחות טוב מייחדת את התהליך הנוכחי לעומת העבר שבו נשאבתי לביקורת עצמית, רגשות אשם אינסופיים ולתחושת ערך עצמי נמוך וחוסר סיפוק מעצמי. נדמה לי שזהו הפירוש הרחב לכוח הזה שנקרא קבלה עצמית" [...]. תחושות הקבלה וההערכה מפחיתות בולמוסי אכילה, מסייעות לי להפחית התנהגויות הרסניות כלפי עצמי ועוזרות לי לסלוח לעצמי ולא להחמיר מדי עם עצמי כשאירועים אלה מתרחשים."

2. **הכללת תחושת מסוגלות עצמית לתחומי חיים אחרים:** ההצלחה בהפחתה במשקל ובאימוץ התנהגויות בריאות תוארה חוויה שחישלה את המשתתפות וחיזקה בהן את האמונה כי יוכלו להתמודד עם אתגרים אחרים בעלי משמעות בחייהן. שינוי זה מתבטא באימוץ תפיסת עולם הרואה בכל קושי אתגר שאפשר להתמודד עמו ובתחושת ביטחון בסיסית כי יהיה מצב הלחץ אשר יהיה, תימצא הדרך להתמודד עמו.

"חווייית ההצלחה בהפחתה במשקל, תחום שבו נחלתי כישלונות במשך שנים רבות, חיזקה בי את תחושת המסוגלות והביטחון להתמודד גם עם תחום הלמידה שבו גיליתי קשיים משמעותיים. מאז ומתמיד אמרו לי: 'את לעולם לא תצליחי לרזות' והוכחתי לעצמי ולאחרים שהשינוי אפשרי. גם בתחום הלימודים אמרו לי: 'יש לך פוטנציאל אבל אולי לא כדאי שתפני ללימודים אקדמיים'. אני זוכרת את ההחלטה לפנות ללימודים אקדמיים ואני זוכרת את התחושה שליוותה אותי בימים הראשונים ללימודי במכללה. הרגשתי מעין תחושת יכולת. פיתחתי מעין שיח פנימי עם עצמי שבו אמרתי לעצמי שאם הצלחתי לעשות כזה שינוי גדול בתחום ההשמנה, אז אוכל לעשות העברה של המסוגלות הזו גם לתחומים נוספים ואכן הגעתי לרמת הישגים אקדמיים ברמה שגם הפתיעה אותי ואת סביבתי."

"חוויות ההצלחה בהפחתה המשמעותית במשקל חיזקה בי תחושת יכולת בסיסית במובן הזה שכשיגיעו מכשולים, אני אדע להתייחס אליהם כאתגר שניתן לפרוץ אותו או כמשוכה שניתן לעבור אותה. יש לי מעין ידיעה פנימית שכמו שהאמנתי שאני מסוגלת לבצע את השינוי הכה משמעותי בהפחתה במשקל, כך אצליח לבצע עוד שינויים בתחומי חיים נוספים שפחות נוחים ונעימים לי."

3. **הכללת יכולות ויסות:** ההצלחה בהפחתה במשקל הביאה לידי שיפור מיומנויות ויסות קוגניטיביות רגשיות והתנהגותיות. היכולת לפתח מיומנות של שליטה על דחפים ועל תגובות אימפולסיביות באכילה, יושמה גם בתחומי חיים אחרים ותרמה לשיפור ניכר בתפקודיהן ובאיכות חייהן של המרואיינות.

"בעבר, הייתי אדם שמונע על ידי רגשות וחשקים וכיום אני הרבה יותר מווסתת מחשבתית, רגשית והתנהגותית. בתהליך ההפחתה במשקל,

הבנתי שאני רוכשת מיומנות שלא רק תסייע לי בעמידה בדחף לאכול מזון כזה או אחר, אלא תסייע לי לפתח יכולת לעמוד בדחפים האימפולסיביים שלי להגיב על כל אירוע שמתרחש בחיי. בתחום התזונה למדתי להתבונן על דחפי האכילה, לנתחם ולא להגיב מיידית באכילה על כל דחף שהתעורר. בדומה לכך לימדתי את עצמי שאני לא חייבת להגיב באופן מיידי על סיטואציות בין-אישיות המעוררות בי רגשות שליליים. למדתי להשהות לרגע את התגובה, לגלות איפוק ולחשוב באופן שקול מה יהיה יעיל יותר עבורי והאם כדאי להגיב או לא להגיב ובאיזו דרך? תוך כדי התהליך נוכחתי לראות שיכולות הוויסות שאני רוכשת הן דרך יעילה יותר עבורי לקבלת החלטות ולפתרון בעיות באירועי חיים שונים בחיי. אם מבינים את זה, אז מבינים שהנושא של שליטה על כמות המזון שאתה צורך הוא תהליך שתורם לגילוי יכולות של האדם הרבה מעבר לדבר עצמו.״

4. **שינוי בזהות:** שינוי זה ניכר הן ברובד ספציפי שמתואר בשינוי בדימוי גוף והן ברובד מוכלל של שינוי זהות. בשני רבדים אלה ננקטות פעולות הקשורות בבגד המייצג תהליך פנימי של שינוי בזהות.

א. **שינוי בדימוי גוף:** השינוי במידות הבגדים שהלכו והצטמצמו בהדרגה משמש כלי לשינוי זהות ולקבלה עצמית. הבגד מסמל מודל להגשמת חלום שאליו שואפות המרואיינות ובו בזמן מגדיר קונקרטיות לגבולות הגוף הממשיים. באמצעות תהליך מדידת הבגד, הקנייה וההתבוננות בגוף מתבצעת בדיקה מתמדת של גבולות הגוף. היכולת לבחור בגדים משמשת כלי להכרת הדמות החדשה ובדיקתה דרך המדידה וההתאמה של הבגדים, להגשמת החלום ולדרך שבה מוצגת התדמית החדשה. השינויים ההדרגתיים במידות הבגדים משמשים אבני דרך משתנות המאפשרות למשתתפות המחקר לבצע מעבר מזהות ישנה לחדשה ולהתמזג בהדרגה עם דמות ה״אני״ החדשה.

״כשאני נכנסת לחנות בגדים ומודדת בגד ובמקום המידה הענקית שהייתה לי בעבר, אני מגלה שמידת הבגד מצומצמת יותר והוא מחמיא לגוף שלי, אני חווה הרגשה נפלאה. התדמית החדשה שאני מבקשת להציג כתוצאה מהשינוי בתפיסת דימוי הגוף שלי היא כמו חלום שהתגשם. בתקופת ההשמנה היה לי קשה למצוא בגדים. כל בגד שקניתי נראה כמו סחבה ולא הלם אותי. גם כילדה חוויתי את הקושי במציאת בגדים ששודרה אליי מהסביבה בשל ממדי גופי הגדולים. כיום אני עומדת מול המראה, מתבוננת על עצמי ואומרת: ׳הנה ירדתי מידה במכנסיים׳, ׳ירדתי שתי מידות במכנסיים׳ וכך הלאה. כל פעם שאני נכנסת לחנות, אני תוהה בתוך עצמי, מה תהיה המידה שתעלה עליי? ככל שאני חווה את היכולת למצוא בגדים מתאימים ללא בעיה, כך אני מסירה מהתודעה הפנימית שלי את החוויה שהייתה לי כאדם עם זהות של שמן שמתקשה למצוא בגדים במידות רגילות. לאט לאט אני מתחילה להפנים את החוויה של

אדם שיש לו אפשרות לבחור את הבגדים שהוא באמת רוצה ולא מתפשר על כל בגד שעולה [...]. שיניתי את כל מלתחת הבגדים שלי ואת סגנון הלבוש שלי, מבגדים רחבים לבגדים צמודים המדגישים את הגזרה האסתטית המתהווה."

ב. **שינוי בזהות:** ההצלחה בהפחתה במשקל הביאה לידי יצירת זהות חדשה שיש בה לא רק שינוי מראה חיצוני, אלא מהות פנימית המעידה על ביטחון והנכחה אחרת של העצמי, לצד הכרזה על שימור השינוי לאורך זמן. שינוי זה מתבטא בפעולות הקשורות בבגד כגון פרידה מבגדים ישנים מתקופת ההשמנה. פעולות אלו שוברות את הזהות הישנה, מעניקות אישור ותוקף לזהות החדשה ומאפשרות למשתתפות המחקר לאמץ את התדמית החדשה בלי לחשוש מחזרה למצב הקודם.

"אני נוקטת בפעולות מוחשיות שמסמלות עבורי את המצב הקיים, את מה ומי שאני כיום ואת הפרידה מהמצב הקודם [...] זרקתי את הבגדים הישנים ובניתי מלתחה של בגדים חדשים במידה הנוכחית. לא השארתי אף בגד ישן אחד כי עבורי זריקת הבגדים הישנים ובנייה של מלתחת בגדים חדשה, מסמלת שחרור מהמקום הקודם שלי ויצירה של תדמית חדשה. חזות זו מייצגת עבורי זהות חדשה שמגלמת בתוכה סוג של ביטחון, נראות והנכחה של העצמי שלי, על התכונות, והיכולות החדשות שגליתי בעצמי. בפרידה מהבגדים הישנים יש גם הצהרה פנימית וחיצונית שאני לא חוזרת למצב הקודם. זה נותן תוקף לזהות החדשה שלי. פעם היה לי קשה לזרוק את הבגדים היותר גדולים והייתי משאירה אותם בארון למקרה ש [...] כי באמת פחדתי שאחזור להיות שמנה ושלא יהיה לי מה ללבוש אם אעלה במשקל שוב. כיום אני מצליחה לשחרר את הפחד הזה וזה לכשעצמו מאוד מחזק אותי [...]"

5. **רווחה:** ההצלחה בהפחתה במשקל הביאה לידי תחושת רווחה בקרב משתתפות המחקר. המונח רווחה כולל היבטים נפשיים ופיזיים.

א. **רווחה נפשית:** הרווחה הנפשית מתבטאת בתחושות של שלמות, רוגע, סיפוק ונינוחות פנימית המגלמת בתוכה יכולת לחיות באיזון נפשי ופיזי, בחיבור בין גוף לנפש ובהשלמה עם תזונה בריאה.

"בתקופת ההשמנה חשתי מנותקת מהגוף ומהנפש שלי ותלושה. תחושת ניתוק זו הסבה לי עצבות ודכדוך עמוקים. זה היה סיוט. פשוט לא יכולתי לראות את עצמי כפי שהייתי. החיים התנהלו לידי. חייתי לידם ולא בתוכם. הצלחת התהליך הובילה לחיבור המיוחל בין הגוף לנפש שלי שנוסך בי תחושת שלמות, רוגע וסיפוק פנימיים [...]. הרווחה הנפשית נובעת גם מהיכולת שלי להצליח לאכול בריא, ליהנות מעצם האכילה המאוזנת והבריאה ולקבל את סוג המזון הבריא שאני צורכת. מעין התפייסות עם סוג האוכל הזה והשלמה עמו [...]."

ב. **רווחה פיזית:** תחושת הרווחה הפיזית מתבטאת בשיפור ביכולות **ובתפקודים** פיזיים, בתפוקות גבוהות יותר, בשיפור המראה והאסתטיקה ובתחושת רעננות וכוחות פיזיים מחודשים.

"מבחינה פיזיולוגית אני מרגישה קלה יותר בניגוד לתחושת הכבדות שאפיינה את המצב הקודם. אני חווה גם שיפור בנשימה למשל, אני מצליחה לבצע פעולות פיזיות כמו עלייה במדרגות, הליכה מהירה וארוכה הרבה יותר מבעבר וחווה שיפור הדרגתי במדדי הכושר שלי. יש לי יותר הספקים ותפוקות גבוהות יותר בביצוע פעולות ומטלות שבעבר הייתי דוחה או נמנעת מהן כמו לימודים, עבודה ותחזוקת הבית. אני פחות עייפה ואיכות השינה שלי טובה יותר."

משמעות השינוי

בניתוח התוכן העוסק בתוצאות השינוי זוהו שתי הקטגוריות האלה:

1. **שינוי בערכים ובסדרי העדיפויות בחיים:** שינוי זה מתבטא בהצבת ערך הבריאות כאורח חיים בסדר עדיפות עליון. לא עוד "דיאטה להרזיה" זמנית ותחומה בזמן אלא תפיסה מקדמת בריאות המתבטאת ביכולת לנהל דרך חיים רציפה, יציבה, מאוזנת וקבועה המושתתת על ערכים והתנהגויות בריאות.

"הצלחת השינוי שביצעתי במצב ההשמנה שלי מתבטאת גם בשינוי סדר העדיפויות שלי בחיים. אימצתי תפיסה שאינה מאמינה במונח דיאטה למטרות הרזיה אלא באימוץ הרגלי אכילה והתנהגויות בריאות כאורח חיים קבוע, רציף, מאוזן ושגרתי. המייחד את התהליך כיום הוא שהצלחתי להבין באופן מעמיק לשם מה אני עושה את השינוי בהפחתה במשקל – לא רק כדי להיות רזה ובמשקל תקין אלא באמת כדי להיות בריאה."

2. **שינוי בתפיסת המערכות הסביבתיות-חינוכיות:** התובנות שנרכשו לאחר חוויות ההצלחה בשינוי מצב ההשמנה הביאו לידי שינויים בתפיסת תפקידן המקצועי של המרואיינות. תהליך קידום הבריאות סייע להן לצקת משמעות אחרת לעולמן המקצועי ולהגדיר את תפקידו של איש החינוך כמקדם בריאות פיזית ורווחה נפשית בקרב תלמידיו. תפיסה זו מתבטאת ברמת הכלל בבניית תכניות התערבות בין-תחומיות המדגישות את חשיבות הבריאות בקשר שבין גוף לנפש ובחיזוק יכולות אישיות של התלמיד ויישומן בתחומים שהוא מתקשה בהם.

"הייתי רוצה להוות דמות מודל לקידום בריאות עבור תלמידיי. חשוב לי לייצג אדם בריא עם משקל גוף תקין ולהיות דמות שמייצגת אכילה בריאה. בימים אלה אני שוקדת על בניית תכנית חינוכית בין-תחומית העוסקת בקידום בריאות פיזית ונפשית בקרב תלמידי כיתתי. בריאות פיזית פירושה הקניית ידע על תזונה והרגלי אכילה וידע על תרומת הפעילות גופנית לבריאות. בריאות נפשית משמעותה תפיסה והלך רוח

הכולל מרכיבים של קבלה, הקשבה לעצמי ולסביבתי, גמישות מחשבתית ורוגע נפשי. התכנית לקידום בריאות היא בגישה מערכתית הכוללת תלמידים והורים כשלם [...]. בעקבות חוויות ההצלחה המשמעותית שחוויתי בהפחתה במשקל, גיבשתי תפיסה חינוכית השמה לעצמה מטרה – להקנות לכל ילד את היכולת לזהות בתוך עצמו את החוזקות שלו ולסייע לו לגייס אותן לתחומים בהם הוא מתקשה. היכולת לבצע הכללה של הכוחות בתחומים בהם הילד מתקשה, היא תובנה שחוויתי על עצמי ואני מיישמת אותה על תלמידי כמשאב מרכזי שמקדם בריאות ואיכות חיים.״

דיון

בפרק זה ינותחו הממצאים בהתאם לשלוש מטרות המחקר שהוגדרו:

1. מטרת המחקר הראשונה והעיקרית הייתה לבחון את טיבם של המשאבים התורמים להצלחה יוצאת דופן בהפחתה במשקל ובאימוץ התנהגויות בריאות בקרב סטודנטים להוראה.

מניתוח של ממצאי המחקר העוסקים במטרה זו, ראוי לזהות שני מקורות כוח שהמרואיינות קשרו אותם להצלחה יוצאת הדופן בהפחתה במשקל. אפשר להמשיג שני מקורות אלה כמשאבים אישיים-פנימיים ומשאבים חברתיים-חיצוניים. המשאבים האישיים העיקריים שזוהו הם **מיקוד שליטה פנימי ותחושת מסוגלות עצמית**.

המושג מיקוד שליטה פותח על עיקרון תאוריית הלמידה והוא מוגדר תכונת אישיות המבטאת את המידה שבה הפרט תופס את עצמו שולט במאורעות המתרחשים בחייו, או עד כמה הוא נתון לשליטת כוחות חיצוניים (Rotter, 1975). מיקוד שליטה פנימי מוענק לאדם התופס אירועים או חיזוקים חיוביים ושליליים שחווה, הנתונים לשליטתו האישית ומאמין שהם מתרחשים עקב התנהגותו, פעולותיו ותגובותיו. את המונח מיקוד שליטה הרחיבו והתאימו וולסטון ווולסטון (Wallston & Wallston, 1982) גם למצבי בריאות והוא הוצג באמצעות המודל הרב-ממדי של מיקוד שליטה בבריאות (MHLC) (Wallston, Wallston, Kaplan, & Maides, 1976). מתוך הממצאים עולה כי מיקוד השליטה הפנימי של משתתפות המחקר מתבטא באמונה ביכולת שלהן לפעול ולהביא לידי תוצאות בהפחתה במשקל ובשינוי בהרגלי האכילה שלהן. מיקוד השליטה מתבטא בעצמאות מחשבתית, אחריות אישית, חופש בחירה וקבלת החלטות אוטונומיות מתוך תפיסה של ריבונות אישית. יכולות אלו תורמות לקידום בריאותן ואיכות חייהן. מיקוד שליטה פנימי נמצא קשור לתוצאות חיוביות של בריאות פיזית (Wrightson & Wardle, 1997), של בריאות נפשית (Soskolne, Bonne, Kaplan De-Nour, & Shalev, 1996) ואף לתפיסת בריאות (Carmel & Lazar, 1998).

תחושת מסוגלות עצמית מוגדרת אמונה או ביטחון של הפרט ביכולתו להתמודד עם אתגרים ועם מצבים קשים כדי לייצר את התוצאה הרצויה (Bandura, 1986;

Schwarzer, 2014). אפשר לנבא שהפרט יבצע התנהגויות מסוימות מתוך מגוון התנהגויות אפשרי כאשר הוא מצפה ומאמין שביכולתו לבצע את המשימה ושהביצוע יביא לידי תוצאות המצופות (Bandura, 1986).

מיקוד שליטה פנימי הוא תנאי הכרחי לקיומה של תחושת מסוגלות עצמית. אדם בעל מיקוד שליטה פנימי יכול להאמין שביכולתו לקדם את בריאותו ולקבל החלטה אוטונומית לשינוי הרגלי האכילה שלו ועם זאת לחוות מסוגלות עצמית נמוכה באשר לביצוע משימות הנדרשות לשינוי המצב בפועל. מתוך ניתוח הממצאים נראה כי קיימת זיקה בין תחושת מסוגלות עצמית ובין מיקוד שליטה פנימי כשני משאבים פנימיים המקדמים יחדיו את השגת המטרות בהפחתה במשקל. תחושת מסוגלות עצמית תורמת להיבט של שיפוט והערכה של המרואיינות באשר ליכולתן לבצע בהצלחה פעולה או התנהגות שיביאו לידי תוצאה רצויה. במחקרים נמצא כי מסוגלות עצמית גבוהה מנבאת ירידה במשקל (Teixeira, Going, Sardinha, & Lohman, 2005).

בספרות המחקרית תחושת מסוגלות עצמית היא תכונה המאפשרת שליטה על יכולות קוגניטיביות הגורמות להתנהגות לצאת מן הכוח אל הפועל ושליטה על מקורות רגשיים ומוטיבציוניים הנדרשים כדי להפוך פוטנציאל להתנהגות (Bandura, 1993). ממצאי המחקר הזה פותחים צוהר להבנה מעמיקה של טיב המשאב – תחושת מסוגלות עצמית. הבנה זו מתבטאת בזיהוי המנגנונים התורמים למימוש תחושת מסוגלות עצמית להתנהגויות מקדמות בריאות בפועל. במנגנונים אלה יש הגדרת ציפיות ויעדים מציאותיים, פיתוח שיח פנימי בונה, למידה מהתנסויות מוצלחות בעבר ויכולת התמדה. ההצלחה בעמידה בשינוי הרגלי האכילה כפי שעולה מממצאי המחקר מתרחשת בעזרת הגדרת ציפיות מציאותיות והצבת מטרות ממוקדות המוגדרות לטווחי זמן קצרים ומושגות בצעדים קטנים. נמצא שאנשים בעלי תחושת מסוגלות עצמית גבוהה יציבו לעצמם מטרות מציאותיות, ילכו בכיוון המטרה שהציבו לעצמם ויתמודדו עם הקשיים והמכשולים בדרך להשגת המטרות (Bandura, 1997). כמו כן נמצא כי אנשים עם ציפיות ריאליות כלפי הפחתה במשקל הראו רמות נמוכות יותר של רגישות לרעב ורמות גבוהות של ריסון גמיש באכילה, שהם שני משתנים הקשורים לשמירה על משקל לאורך זמן (Provencher et al., 2007). האמונה במסוגלות העצמית משפיעה על איכות התפקוד של האדם באמצעות תהליכים קוגניטיביים, רגשיים ומבוססי החלטה. ממצאי המחקר מלמדים כי התרומה של תחושת המסוגלות להצלחה בהפחתה במשקל התבטאה בהעברת כובד המשקל אל תהליכים קוגניטיביים פנימיים, כמו למשל פיתוח שיח פנימי בונה שחיזק במרואיינות תחושת יכולת והשפיע על ביצוע התנהגויות רצויות ומקדמות בריאות.

יישום המסוגלות העצמית כפי שעולה מממצאי המחקר מתרחש גם בעזרת למידה מהתנסויות מוצלחות או לא מוצלחות במצבים ספציפיים או במצבים דומים (Bandura, 1986). הטענה המחקרית היא כי הצלחות חוזרות ונשנות מעלות את תחושת המסוגלות העצמית של הפרט, ואילו כישלונות מפחיתים תחושה זו

(Bandura, 1977). גישת חקר הצלחות המתמקדת בלמידה מהתנסויות בעבר שנתפסות כמוצלחות, מלמדת כי למידה זו מאפשרת זיהוי הידע הסמוי הקיים מן העבר והמרתו לידע גלוי, מעובד ומכוון לדרך שבה יש לפעול כדי להגיע לתוצאה הרצויה (שמר ורוזנפלד, 2016; Schon, 1983, 1987). ממצאי המחקר מעידים כי הלמידה שהפיקו המרואיינות מהתנסויות מוצלחות בשינוי הרגלי אכילה בעבר, חיזקה בהן את תחושת המסוגלות ותרמה להצלחה שלהן בהפחתה במשקל, בשינוי הרגלי אכילה ובהטמעתם. ממצאים אלה מצטרפים לטענת החוקרים, שלפיה התבוננות רטרוספקטיבית בהצלחות העבר מסייעת בזיהוי דרכי עשייה מועילות שמאפשרות לפרט לפעול לשינוי תפקודו בשיטתיות, במכוון וביעילות המביאים לתוצאות רצויות (רוזנפלד ואחרים, 2010). נמצא גם כי ניסיונות חוזרים ונשנים להפחתה במשקל המעידים על חוסר הצלחה רבה יותר, קשורים בהפחתה נמוכה יותר במשקל (Teixeira et al., 2002).

עוד מנגנון העולה מהמחקר הזה ותורם למימוש תחושת מסוגלות עצמית הוא יכולת התמדה. ממצא זה מתיישב עם מחקרים שבהם נמצא קשר חיובי בין תחושת מסוגלות עצמית ובין התמדה בתכניות לשינוי הרגלי אכילה וקידום התנהגויות בריאות (Bernier & Avard, 1986; Byrne, Barry, & Perty, 2012).

ממצא מעניין שעלה בקרב המרואיינות כמשאב שסייע לחוויות ההצלחה בהפחתה במשקל הוא שינוי המשמעות שהעניקו המרואיינות לתהליך ההפחתה במשקל. שינוי זה נע מתפיסת התהליך כחוויה של סבל לחוויה של הנאה. לפי ההסברים שהוצגו, נראה כי מרכיב ההנאה שהפיקו משתתפות המחקר מתהליך זה תורם לחוויית תחושת שליטה. לדברי המרואיינות, ההנאה נובעת מתחושת השליטה הנרכשת מביצוע פעולות הננקטות להשגת התוצאות הרצויות ומהיכולת שלהן לחזות הצלחה. כך יוצא שההנאה מתחושת השליטה משמשת בעבורן חלופה להנאה שהפיקו בעבר מאירועי אכילת יתר ובכך היא מעלה את הסבירות לצבירת חוויות הצלחה אחרות. תהליך שינוי הרגלים מלווה בהחלפת הרגל ישן בהרגל חדש. שימור סימן ההרגל ושימור הגמול תמורת ביצוע ההרגל, מאפשר החדרת פעולה רוטינית חדשה ביניהם (דוהיג, 2013). על פי הממצאים ייתכן שהתגמול החדש שהניע את משתתפות המחקר לוותר על התגמול שקיבלו מההתנהגות המזיקה הישנה (הנאה מאכילת יתר), הוא היכולת להפיק הנאה מתחושת השליטה. נתאר תהליך זה בדרך זו: תחילה נוצר שינוי במשמעות תהליך ההפחתה במשקל – מחוויה של סבל להנאה. שינוי המשמעות משמש מנגנון המחזק אמונה כללית ביכולת (מיקוד שליטה פנימי). אמונה זו מביאה לידי תחושת מסוגלות עצמית שמאפשרת יכולת לבצע פעולות להשגת התוצאות הרצויות.

באשר למשאבים חיצוניים-חברתיים, ממצאי המחקר הזה עומדים על תרומתם של שני סוגי תמיכה לחוויות הצלחה בהפחתה במשקל: תמיכה חברתית פורמלית ותמיכה חברתית בלתי פורמלית. תמיכה חברתית פורמלית היא תמיכה מוסדית וכוללת אנשי מקצוע (דיאטנים, רופאים, עובדים סוציאליים, נטורופטיים), סוכנויות וארגונים, הפועלים על יסוד חוקים ונהלים (Dunst, Trivette, & Deal,

1988). התמיכה החברתית הפורמלית במחקר זה מתאפיינת בהיעזרות בקבוצת תמיכה לירידה במשקל המלוות באנשי מקצוע או בקבלת תמיכה פרטנית מאיש מקצוע. תרומתה של התמיכה הפורמלית להצלחת השינוי בהרגלי אכילה ובהפחתה במשקל מתבטאת בהקניית ידע על תזונה והרגלי אכילה בריאים, חיזוק תחושת המסוגלות והשליטה העצמית, חיזוק תחושת השייכות והלכידות, עידוד שינוי ומתן משוב חיובי בקידום התנהגויות בריאות. תמיכה זו על פי דברי משתתפות המחקר מחזקת בהן את האמונה ותחושת היכולת שלהן להמשיך לבצע את השינוי ולהטמיעו כאורח חיים. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם המידע בספרות על תרומתה ויעילותה של התמיכה החברתית הפורמלית לירידה במשקל ולשמירה על ירידה זו לאורך זמן (Algazi, 2000; Byrne et al., 2012; Canetti et al., 2009; Elfhag & Rossner, 2005; Fisher & Schauer, 2002; Lambert, 2013). תמיכה חברתית פורמלית אף נמצאה מנבאת שמירה על ירידה במשקל לאחר פרק זמן של בין חצי שנה עד ארבע שנים (Canetti et al., 2009; Elfhag & Rossner, 2005).

תמיכה חברתית בלתי פורמלית נוגעת לקבוצות תמיכה בלתי מקצועיות וממסדיות המספקות סיוע שוטף ויומיומי כמו שכנים, חברים, בני משפחה וקבוצות חברתיות (Dunst et al., 1988). תמיכה חברתית בלתי פורמלית במחקר זה כללה תמיכה של בני משפחה, בני זוג וחברים. מממצאי המחקר עולה כי תרומתה של תמיכה זו להצלחת התהליך התבטאה בשלושה רכיבים: תמיכה רגשית שכללה שיתוף, הקשבה, עידוד ומתן מחמאות וכדומה; תמיכה אינסטרומנטלית שכללה סיוע בהכנת ארוחות בריאות, צריכת מזון בריא ובניית סביבה בריאה המושתתת על תודעת בריאות; תמיכה אינפורמטיבית שהתבטאה בשיתוף במידע בנושאי בריאות ובפיתוח שיח המתמקד בקידום התנהגויות בריאות. לדברי משתתפות המחקר, רכיבי תמיכה אלה תרמו לחיזוק ביטחון והערכה עצמית, תחושת מסוגלות, שליטה ורווחה הנפשית שהגבירו בהן את המוטיבציה להמשיך ולהתמיד בתהליך. במחקרים נמצאה תרומתה של תמיכה חברתית מצד משפחה וחברים לירידה במשקל ושמירה על הירידה במשקל לאורך זמן (Wing & Jeffery, 1999). תמיכה חברתית אף נמצאה יעילה להסתגלות לאורח חיים בריא. תרומה זו התבטאה בשינוי הרגלי בישול, שינוי הרגלי צריכת מזון וסירוב לפיתויים זמינים (Ahlgren et al., 2016).

היבט תמיכתי אחר שעלה מממצאי המחקר הוא שיתוף אחרים הסובלים מבעיית השמנה וסיוע להן. לדברי משתתפות המחקר, השיתוף בסיפור ההתמודדות ומתן סיוע לאנשים המתמודדים עם מצב דומה, משמש בעבורן כלי תמיכה שמחזק בהן את משאבי ההתמודדות ואת המוטיבציה שלהן להמשיך במאמצים לשימור ההישגים. מחקרים העוסקים בחקר האושר (בן שחר, 2010, 2013) רואים בנתינה גורם עיקרי ביצירת תחושת אושר, רווחה וסיפוק באדם. העזרה לאחר והעזרה לעצמי שזורות זו בזו; אדם העוזר לחברו עוזר לעצמו. זהו מעגל הנובע ומתגבר

מתוך עצמו: ככל שאדם מרבה לסייע לאחר, גדל אושרו; וככל שהאדם מאושר יותר, הוא נוטה לסייע לזולתו.

2. מטרתו השנייה של המחקר הייתה להתחקות אחר התוצאות של תהליך מוצלח בהפחתה במשקל ובאימוץ התנהגויות בריאות כפי שהמשתתפים תופסים אותן.

ממצאי המחקר מלמדים שמשתתפות המחקר חוו צמיחה אישית. המונח צמיחה שאוב מתוך גישת הפסיכולוגיה החיובית והוא עוסק בחוויה של התפתחות אישית של הפרט לעומת הרמה הקודמת שבה תפקד ופעל או לעומת הדרך שבה הוא תפס את העולם (Zoellner & Maercker, 2006). מונח זה נוגע לשלושה תחומים עיקריים של צמיחה: שינוי בתפיסת היכולות של העצמי, שינוי בתפיסת מערכות יחסים והמערכות הסביבתיות ושינוי בפילוסופיית החיים וסדרי העדיפויות בחיים (Tedeschi & Calhoun, 2004).

מרבית המרואיינות מספרות על גילוי כוחות חדשים בעצמן ושיפור בתפקוד בתחומי חיים מגוונים. לדבריהן לאחר הצלחת התהליך הן חשו כי נחשפו לחלקים באישיותם שלא התגלו בשנים קודמות. ממצאי המחקר עולה כי יכולות של קבלה עצמית היו תנאי לצמיחה אישית. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרים קודמים שבהם קבלה והערכה עצמית נמצאו קשורות למדדים של הסתגלות פסיכולוגית כגון אושר, השפעה חיובית גבוהה על מצב הרוח והיעדר סימפטומים פסיכולוגיים או מעט מהם כמו דיכאון והפרעות אכילה (Sowislo & Orth, 2013). הצמיחה האישית במחקר זה התבטאה ביכולת של המרואיינות לבצע הכללה של הכוחות והמשאבים שרכשו בתחום ההפחתה במשקל כמו תחושת מסוגלות ויכולות ויסות וליישמם בתחומים אחרים בחייהן (תחום העבודה, לימודים ויחסים בין-אישיים). הכללת המשאבים על תחומי חיים אחרים הביאה לידי יצירת חוויות הצלחה אחרות שתרמו לרווחתן הנפשית ולאיכות חייהן.

ממצא חשוב של המחקר נוגע לשינוי שחוו משתתפות המחקר בתפיסת דימוי הגוף שלהן משאב ספציפי המסייע לשימור חוויות ההצלחה בהפחתה במשקל. מתוך ממצאי המחקר עולה כי ההפחתה במשקל והשינוי בתפיסת דימוי הגוף כרוכים בשינוי זהות. המרואיינות דיווחו על השינוי במצב ההשמנה שלהן נקודת מפנה בחייהן שממנה חל שינוי בזהותן החדשה לעומת זהותן הקודמת. אריקסון (Erikson, 1958) הגדיר את זהות האני אינטגרציה של הזדהויות מהילדות עם התנסויות והתמחויות שהתפתחו במשך החיים. זהות היחיד מוגדרת גם במערך תפקידיו של היחיד והתקשורת בינו לאחרים נעשית בדרך כלל באמצעות תפקידיו החברתיים (ברגר, 1976). שינוי זהות, כמו יצירת זהות, מתרחש בפעילות גומלין מתמדת בין הפרט לסביבה. בתהליך יחסי הגומלין בין היחיד לסביבה, הוא זקוק לאחרים כדי שיעניקו תוקף לזהותו. מכאן כי הזהות של האדם שסבל מהשמנה ורזה, נקבעת במידה רבה לא רק על פי מספר הקילוגרמים שהשיל מגופו, אלא בתגובה של הסביבה על השינוי שחל בו וקבלתו. המעבר מזהות ה"שמן" לזהות ה"רזה" במחקר זה מתבצע באמצעות מערכת פעולות שביצעו המרואיינות בשימוש בדימוי הבגד המסמל בעבורן את השינוי בתפיסת דימוי הגוף ואת המעבר

מהזהות הישנה אל הזהות החדשה. ההבניה של הזהות החדשה בהווה באמצעות הנגדה לעבר, אפשרה למשתתפות המחקר להתבונן בתהליך שחוו התבוננות רטרוספקטיבית ולערוך חשבון נפש עם עברן ואף לשכתב ולבנות קטעים ממנו כדי שיתאימו להצגה החדשה של ה"אני" ויסבירו את משמעות השינוי בעבורן. כך לדוגמה הן הדגישו את המראה הטוב בבגדים בהווה שונה מן המראה בעבר מתוך שינוי בסגנון הלבוש וביטאו יחס כלשהו כלפי בגדיהן הישנים. היחס אל הבגדים מציין את מידת היכולת או הרצון להתנתק סופית מדימוי העבר. הפרידה מכל הבגדים הישנים עד האחרון שבהם ובניית מלתחת בגדים חדשה מבטאת ניתוק מוחלט מזהותן הקודמת כי הן לא טרחו להשאיר אפילו פריט יחיד למזכרת.

הבגד גם מגדיר קונקרטית את גבולות הגוף. כל ירידה במידת הבגד היא עוד צעד עבור משתתפות המחקר בשינוי הזהות. באמצעות מדידת בגד ותהייה פנימית "יעלה או לא יעלה" מגדירות המרואיינות את גבולות גופן החדשים ומאמתות אותם. נראה שמידת הבגד משמשת עבורן אמצעי יעיל להמחשת הירידה במשקל יותר מהמאזניים, זאת מפני שהבגד מעיד על כך פומבית ובהתמדה, בעוד שהשקילה נעשית לעיתים מזומנות ובצנעה.

בגדים מבטאים סטטוס חברתי, מעמד כלכלי, זהות פוליטית ואמונה דתית. הם משמשים אמצעי לשליטה ולהתבלטות (Douglas, Rasmussen, & Flanagan, 1977). אנשים הסובלים מהשמנה אינם יכולים לנצל את הפוטנציאל הזה הטמון בבגדים ונשארים בתחושה של נשלטים ופסיביים. לאחר שהפחיתו ממשקלן המרואיינות מעידות כי התחילו להרגיש כאחד האדם שבידיו משאבים לשליטה מעצם היכולת לבחור בגדים שהן רוצות ומתאימים להן, לעומת בעבר שנאלצו להתפשר על "הבגד שיש" בחנות. אם כן, לא עוד פסיביות וקבלת הדין, אלא נטילת אקטיביות ויוזמה. תכונות אלה של אקטיביות ויוזמה מקרינות לדבריהן על כל תחומי חייהן.

3. מטרת המחקר השלישית עסקה במשמעות תהליך ההפחתה במשקל ואימוץ התנהגויות בריאות באשר לעולמם המקצועי-חינוכי של סטודנטים להוראה.

מתוך ניתוח ממצא המחקר עולה כי המשמעות שהפיקו משתתפות המחקר מתהליך ההפחתה במשקל ואימוץ התנהגויות בריאות אפשרה להן לבצע התבוננות מחודשת בעולם. התבוננות זו הביאה לשני ממדים אחרים של צמיחה אישית: שינוי בפילוסופיית חיים ובסדרי העדיפויות בחיים ובשינוי בתפיסת המערכות הסביבתיות-חינוכיות.

באשר לשינוי בפילוסופיית חיים ובסדרי העדיפויות בחיים, ממצאי המחקר מראים כי כל המרואיינות ביצעו שינוי במערכת הערכים שלהן בדרך שבה הציבו את ערך הבריאות בראש סולם העדיפויות, בהצגת הרציונל וההנמקות העומדים בבסיס שינוי זה. לתפיסתן, המונח בריאות כולל תפיסה מאוזנת וגמישה הרואה בשינוי הרגלי אכילה וקידום התנהגויות בריאות אורח חיים, שלא כתפיסות קודמות שבהן הציבו את ההרזיה במרכז מטרותיהן והגדירו את השינוי בהרגלי האכילה נקודתי ותחום בזמן. שינוי זה לדבריהן הביא לידי שינוי בתפיסת

המערכות הסביבתיות-חינוכיות ובהרחבת זהותן החינוכית המתמקדת בתפיסה מקדמת בריאות כלפי תלמידיהן. תפיסה זו רואה את התלמיד ישות שלמה המציבה את הכוחות, את החוזקות שלו ואת ההתנסויות הנתפסות מוצלחות, במרכז העשייה החינוכית. היא מאפשרת להן לראות את זהותו הייחודית של הילד, לזהות את יכולותיו האישיות ולהיות בעבור הילד גורם מתווך שמסייע לו לבצע הכללה של משאביו וליישם אותם בתחומים שהוא מאותגר בהם. הבנת החשיבות של נושא הבריאות ותרומתו לרווחת האדם באשר הוא, סייעו למרואיינות גם לצקת משמעות מקדמת בריאות בתכנים הנלמדים וליישמם הן בקרב התלמידים, הן בקרב הוריהם והן בקרב כלל צוות אנשי החינוך. בדרך זו הן משמשות מודל לקידום בריאות עבור סביבתן ובו בזמן מחזקות את המוטיבציה האישית שלהן להמשיך ולייצר חוויות הצלחה אחרות בקידום בריאותן.

ממצאי המחקר כשלם מאירים על יחסי הגומלין בין מערכות תפקוד למיניהן כחלק בלתי נפרד מתהליך השינוי. אחד מהמשאבים הנרכשים בתכנית ההכשרה להוראה הוא פיתוח יכולת רפלקטיבית. מתוך הראיונות בלטה תרומתה של היכולת הרפלקטיבית לתהליך ההפחתה במשקל. נראה אפוא שהתפתחה תפיסה הוליסטית שבה קיימת הזנה הדדית בין מערכות חיים מגוונות ובהן היכולות שנרכשו בתחום הבריאות (כמו תחושת מסוגלות ויכולות ויסות), מנוצלות לצורך קידום מערכות תפקודיות אחרות כמו מערכת קוגניטיבית של למידה ומערכת רגשית, חברתית ובין-אישית. היכולות שפותחו בתכנית ההכשרה להוראה כמו יכולת רפלקטיבית יושמו גם בתחום הבריאות ותרמו לחוויות הצלחה בה. יחסי הגומלין בין המערכות למיניהן מתורגמות לפרקטיקה בפועל שפותחת ערוצי תקשורת בין התחומים המגוונים בחיי האדם, תורמים לרווחתו הנפשית ומשפרים את תפקודיו כישות שלמה.

תוצאות המחקר

תרומתו התאורטית של המחקר היא בהרחבת בסיס הידע על תרומתם של משאבי התמודדות בתחום התנהגויות בריאות לרווחתם הנפשית וצמיחתם של אנשי חינוך עתידיים, שעל כתפיהם מוטלת האחריות לקדם את בריאותם ורווחתם הנפשית של תלמידיהם. תרומתו הייחודית של מחקר זה היא בזיהוי המנגנונים התורמים למימוש תחושת מסוגלות עצמית להתנהגויות מקדמות בריאות בפועל.

תרומה ניכרת אחרת מתבטאת בהבנת המשמעות ההוליסטית של תהליך השינוי בהפחתה במשקל ואימוץ התנהגויות בריאות. למשמעות זו יש שני היבטים: האחד, זיקת גומלין הדדית בין המערכות למיניהן בחיי הפרט המקדמת שינוי רצוי; השני, יכולת הכללה של המשאבים המקדמים בריאות לתחומים אחרים בחיי האדם: למידה, תעסוקה ותחום חברתי. בדרך זו אפשר לקדם תפקודים הסתגלותיים ומקצועיים שמיטיבים רווחה נפשית ואיכות חיים.

התוצאות המעשיות של המחקר הזה לייעוץ החינוכי מתבטאות בחשיבות העלאת המודעות של היועצות לתופעת ההשמנה ולמורכבות התהליכים האישיים שחווים אנשי חינוך (עתידיים) בהתמודדותם עם שינוי בתחום זה. היועץ החינוכי מייצג את תחום בריאות הנפש במערכת החינוך. עבודתו מבוססת על גישה מערכתית המאפשרת דיון בו בזמן הן בתהליכי ההתפתחות של הפרט בתוך הארגון והן בתהליכים התפתחותיים של הארגון עצמו. לפיכך ראייתו המקצועית מכוונת לשיפור רווחתם הנפשית של כל הפרטים בארגון ובכללם מורים ותלמידים. כחלק מתפקידו זה, מופקד היועץ החינוכי על פיתוח והפעלת תכניות התערבות וטיפוח כישורים של הפרט והארגון לקידום רווחה, איכות חיים וצמיחה. מתוך הבנה כי לאנשי חינוך יש משמעות בקידום רווחתם הנפשית של התלמידים, ובהתאם לתפיסה חינוכית הרואה את היועץ יוזם (פרואקטיבי) השואף להצעיד את בית הספר לסביבה בריאה ומכוונת לתוצאות (Sandhu & Portes, 1995), מומלץ כי היועץ החינוכי ייזום פיתוח תכניות התערבות למניעת השמנה. ההתערבות תיעשה בשלושה מעגלים: הצוותים החינוכיים בבית הספר, התלמידים וההורים.

באשר לצוותים החינוכיים בבית הספר, מומלץ לפתח תכניות הכשרה והשתלמויות לאנשי החינוך שיתבססו על גישת הפסיכולוגיה החיובית הרואה חשיבות רבה בחיזוק משאבים פנימיים ותפיסות מסוגלות. התכניות יכללו שילוב בין פיתוח תהליכים מובנים ושיטתיים לחיזוק המשאבים הפנימיים הנחוצים להצלחה באימוץ אורח חיים בריא בכלל ומניעת השמנה בפרט, והקניית כישורים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים להתמודדות אפקטיבית עם אימוץ התנהגויות בריאות וקידום אורח חיים בריא.

באשר לתלמידים, מוצע ליישם את עקרונות תכנית ההכשרה למניעת השמנה והפחתה במשקל בקרב תלמידים שאותרו עם עודף משקל והשמנה והביעו נכונות לבצע שינוי בתחום זה. את תכניות אלה יפעילו הצוותים החינוכיים בבית הספר, בהדרכת היועץ החינוכי ובהכוונתו.

בעת התכנית ילווה איש החינוך את התלמידים בהצבת יעדים מציאותיים מתוך בניית תשתית רגשית ולימוד כישורים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים להתמודדות עם האתגרים העומדים בבסיס שינוי בהרגלי אכילה ואימוץ התנהגויות בריאות. על פי ממצאי המחקר הזה, תכלול התכנית את הרכיבים האלה:

א. הקניית מידע על תופעת ההשמנה ועל המשאבים שנמצאו במחקר תורמים לאימוץ התנהגויות בריאות ורווחה נפשית ולהתנסויות של הצלחה בהפחתה במשקל.

ב. העברת מסרים של חינוך לבריאות, תזונה נכונה ופעילות ספורטיבית מבוקרת.

ג. אימון במיומנויות קוגניטיביות, רגשיות והתנהגותיות מקדמות בריאות.

ד. תרגול התלמיד בהצבת מטרות קצרות טווח וארוכות טווח בקידום התנהגויות בריאות ותכנון הנתיבים להשגתם.

ה. פיתוח תחושת האחריות של התלמיד למימוש מטרות העוסקות בשינוי הרגלי אכילה וקידום אורח חיים בריא.

ו. זיהוי משאביו האישיים של התלמיד בתהליך אימוץ התנהגויות בריאות.

ז. הקניית כלים להתמודדות במצבים של הצלחה וחוסר הצלחה בתהליך.

באשר להורים, מוצע לקיים הדרכה לכלל הורי התלמידים בבית הספר והורי התלמידים הסובלים מעודף משקל ומהשמנה. ההדרכה תעסוק במתן מידע והסבר פסיכו-חינוכי על המשמעויות (חברתיות, פסיכולוגיות ובריאותיות) של ניהול אורח חיים בריא והתנהגויות בריאות של התלמידים (תזונה נכונה ופעילות גופנית מבוקרת) מצד אחד ובטיפוח משאבי התמודדות (תחושת מסוגלות, מיקוד שליטה פנימי) מצד האחר, מתוך חיזוק ערוצי התקשורת בין התלמידים להוריהם ובין ההורים לבית הספר.

כלל מרכיבים אלו עשויים לקדם משאבים אישיים וחברתיים כך שאנשי החינוך והתלמידים ירגישו בעלי ערך, יחוו תחושת מסוגלות עצמית ומוטיבציה להשגת מטרותיהם ויפתחו מערך נרחב של יכולות קוגניטיביות ורגשיות שיסייעו להם בקידום בריאותם ורווחתם הנפשית.

דיון בפורומים מקצועיים כמו הדרכה אישית וימי עיון, עשוי לחזק את יישומן של תכניות ההתערבות המערכתיות בפרקטיקה של עבודת היועצים החינוכיים ולשפר את איכותה.

מגבלות המחקר

מגבלת המחקר היא ביכולת ההכללה על אוכלוסיות דומות. המדגם שנבחר מתאים למחקר איכותני אך הוא קטן לצורך הכללה מתוך ידיעה מראש כי הוא מוותר על ייצוגיות לטובת תיאור עשיר של התופעה הנחקרת.

המלצות למחקר המשך

מחקר זה יכול לשמש בסיס ראשוני למחקרים אחרים עתידיים איכותניים וכמותיים שיחקרו את הנושא הנבדק במדגמים רחבים יותר. כמו כן מוצע להעמיק בחקר המשאבים שנמצאו במחקר תורמים לחוויות הצלחה בהפחתה במשקל ובקידום בריאות ולהרחיב את המדדים והכלים לבחינתם.

רשימת מקורות

בן שחר, ט׳ (2009). **אושר אפשרי: איך להפסיק לרדוף אחר השלמות ולהתחיל לחיות חיים מאושרים יותר** (ע׳ שורר, מתרגמת). תל-אביב: מטר.

בן שחר, ט׳ (2013). **לבחור באושר: 101 דרכים להשיג את החיים שאנחנו רוצים** (ע׳ שורר, מתרגמת). תל-אביב: מטר.

ברגר, פ״ל (1976). **הזמנה לפגישה (עם הסוציולוגיה)** (י׳ עוזיאל, מתרגם). תל-אביב: עם עובד.

דוהיג, צ׳ (2013). **כוחו של הרגל** (מ׳ גרינפלד, מתרגמת). אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.

כספי, מ׳ (2004). **מסמך רקע בנושא השמנת יתר.** ירושלים: הכנסת, מרכז מחקר ומידע.

מבקר המדינה. (2008). מניעת השמנה. בתוך **דוח שנתי 58 ב: לשנת 2007 ולחשבונות שנת הכספים 2006** (כרך ראשון, עמ' 519-547). ירושלים: המחבר.

מזרחי, א' (2004). **כל מה שרצית לדעת על השמנת יתר.** רמת גן: פוקוס.

משרד הבריאות. (2003). **מב"ת - סקר מצב בריאות ותזונה לאומי ראשון 1999-2001** (חלק א – ממצאים כלליים). תל השומר: המרכז הלאומי לבקרת מחלות, משרד הבריאות.

משרד הבריאות. (2006א). **סקר בריאות לאומי בישראל 4-2003 (INHIS 1): פרויקט של ארגון הבריאות העולמי, האזור האירופאי European Health Interview Surveys (EUROHIS).** תל השומר: המרכז הלאומי לבקרת מחלות, משרד הבריאות.

משרד הבריאות. (2006ב). **סקר KAP – ידע, עמדות והתנהגות בריאותית בישראל 2004-2005**. תל השומר: המרכז הלאומי לבקרת מחלות, משרד הבריאות.

משרד הבריאות. (2011). **התכנית הלאומית לקידום אורח חיים פעיל ובריא**. אוחזר מתוך http://www.health.gov.il/NewsAndEvents/SpokemanMesseges/Pages/161111_2.aspx

משרד החינוך. (2011). "אורח חיים בריא ופעיל" במערכת החינוך. **חוזר מנכ"ל, תשעב/3**(א).

פלוריאן, ו' ודרורי, י' (1990). שאלון הבריאות הנפשית (MHI) תכונות פסיכומטריות ונתונים נורמאטיביים באוכלוסייה הישראלית. **פסיכולוגיה, ב,** 26-35.

רבינוביץ, מ' (2009). **השמנת יתר ועודף משקל: סקירת המצב בישראל.** ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

רוזנפלד, י', גילת, מ' וטל, ד' (עורכים). (2010). **למידה מהצלחות בעבודתם של קציני מבחן לנוער.** ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים ומאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

שליטין, ש' ופיליפ, מ' (2010). מערכת ההפרשה הפנימית (אנדוקרינולוגיה). בתוך מ' שוחט וש' אשכנזי (עורכים), **רפואת ילדים** (מהדורה שמינית, עמ' 681-741). תל-אביב: דיונון.

שמר, א' ורוזנפלד, י' (2016). מסע הלמידה מהצלחות של מנהלות מרכזי התמיכה. בתוך א' שמר, י' רוזנפלד, א' דהן וא' דניאל-הלוינג עורכים), **מה בעצם עשינו? סיפורי הצלחה ממרכזי תמיכה לסטודנטים עם ליקויי למידה** (עמ' 52-68). תל-אביב: מכון מופ"ת.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום.** תל-אביב: רמות.

Ahlgren, C., Hammarström, A., Sandberg, S., Lindahl, B., Olsson, T., Larsson, C., & Fjellman-Wiklund, A. (2016). Engagement in new dietary habits-obese

women's experiences from participating in a 2-year diet intervention. *International Journal of Behavioral Medicine, 23*(1), 84-93.

Algazi, L. P, (2000). Transactions in a support group meeting: A case study. *Obesity Surgery, 10*(2), 186-191.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148.

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

Bernier, M., & Avard, J. (1986). Self-efficacy, outcome, and attrition in a weight-reduction program. Cognitive Therapy and Research, *10*(3), 319-338.

Blaine, B. E., Rodman, J., & Newman, J. M. (2007). Weight loss treatment and psychological well-being: A review and meta-analysis. *Journal of Health Psychology*, *12*(1), 66-82.

Blazer, D. G. (1982). Social support and mortality in an elderly community population. *American Journal of Epidemiology, 115*(5), 684-694.

Brown. I., Renwick, R., & Nagler, M. (1996). The centrality of quality of life in health promotion and rehabilitation. In R. Renwick, I. Brown & M. Nagler (Eds.), *Quality of life in health promotion and rehabilitation* (pp. 3-13). Thousand Oaks, CA: Sage.

Bryan, J., & Tiggerman, M. (2001). The effect of weight-loss dieting on cognitive performance and psychological well-being in overweight women. *Appetite, 36*(2), 147-156.

Byrne, S., Barry, D., & Petry, N. (2012). Predictors of weight loss success: Exercise vs. dietary self-efficacy and treatment attendance. *Appetite, 58*(2), 695-698.

Caballero, B. (2007). The global epidemic of obesity: An overview. *Epidemiologic Reviews, 29*(1), 1-5.

Canetti, L., Berry, E. M., & Elizur, Y. (2009). Psychosocial predictors of weight loss and psychological adjustment following bariatric surgery and a weight-loss program: The mediating role of emotional eating. *International Journal of Eating Disorders, 42*(2), 109-117.

Carmel, S., & Lazar, A. (1998). Health and well-being among elderly persons in Israel: The role of class and immigration status. *Ethnicity & health, 3*(1-2), 31-43.

Carpenter, K. M., Hasin, D. S., Allison, D. B., & Faith, M. S. (2000). Relationship between obesity and DSM-IV major depressive disorder, suicide ideation, and suicide attempts: Results from a general population study. *American Journal of Public Health, 90*(2), 251-257.

Charmaz, K. (2003). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies for qualitative inquiry* (2nd ed., pp. 249-291). Thousand Oaks, CA: Sage.

Chronister, J. (2009). Social support and rehabilitation: Theory, research and measurement. In F. Chan, E. Da Silva Candoso, & J. A. Chronister (Eds.), *Understanding psychosocial adjustment to chronic illness and disability: A handbook for evidence-based practitioners in rehabilitation* (pp. 149-183). New York, N.Y.: Springer.

De Onis M., & Blossner, M. (2000). Prevalence and trends of overweight among preschool children in developing countries. *American Journal of Clinical Nutrition, 72*(4), 1032-1039.

Diener, E., Kesebir, P., & Lucas, R. (2008). Benefits of account wellbeing for societies and for psychological sciences. *Applied Psychology, 57*(1), 37-55.

Dishman, R. K., Washburn, R. A., & Heath, G. W. (2004). *Physical Activity Epidemiology*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.

Douglas, J., D., Rasmussen, P. K., & Flanagan, C. A. (1977). *The nude beach.* Beverly Hills: Sage.

Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Deal, A. G. (1988). *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice*. Cambridge, MA: Brookline Books.

Elfhag, K., & Rossner, S. (2005). Who succeeds in maintaining weight loss? A conceptual review of factors associated with weight loss maintenance and weight regain. *Obesity Reviews, 6*(1), 67-85.

Erikson, E. H. (1958). *Young Man Luther*. New York: Norton.

Faw, M. H. (2014). Young adults' strategies for managing social support during weight-loss attempts. *Qualitative Health Research, 24*(2), 267-278.

Fisher, B. L., & Schauer, P. (2002). Medical and surgical options in the treatment of severe obesity. *The American Journal of Surgery, 184*(6), 9-16.

Golan, M., & Crowt, S. (2004). Targeting parents exclusively in the treatment of childhood obesity: Long-term results. *Obesity Research, 12*(2), 357-361.

Haslam, D. W., Sattar, N., & Lean, M. (2006). Obesity – time to wake up. *BMJ, 333*, 640-642.

Hiller, D. V. (1981). The salience of overweight in personality characterization. *Journal of Psychology, 108*, 233-240.

Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology, 50*(3), 337-421.

Istvan, J., Zavela, K., & Weidner, G. (1992). Body weight and psychological distress in NHANES I. *International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders, 16*(12), 999-1003.

James, P. T., Leach, R., Kalamara, E., & Shayeghi, M. (2001). The worldwide obesity epidemic. *Obesity Research, 9*(11), 228-233.

James, W. P. T. (2008). The epidemiology of obesity: the size of the problem. *Journal of Internal Medicine, 263*(4), 336-352.

Kennedy, S., Kiecolt-Glaser, J. K., & Glaser, R. (1990). Social support, stress, and the immune system. In B. R. Sarason, I. G. Sarason, & G. R. Pierce (Eds.), *Social support: An international view* (pp. 253-266). New York: Wiley

Kitsantas, A. (2000). The role of self-regulation strategies and self-efficacy perceptions in successful weight loss maintenance. *Psychology and Health, 15*(6), 811-820.

Konttinen, H., Haukkala, A., Sarlio-Lahteenkorva, S., Silventoinen, K., & Jousilahti, P. (2009). Eating styles, self-control and obesity indicators: The moderation role of obesity status and dieting history on restrained eating. *Appetite, 53*(1), 131-134.

Lakey, B., & Cassady, P. B. (1990). Cognitive processes in perceived social support. *Journal of personality and Social Psychology, 59*(2), 337-343.

Lambert, M., J. (2013). The efficacy and effectiveness of psychotherapy. In M. J. Lambert (Ed.), *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change* (6th ed., pp. 169-218). Hoboken, N.J.: Wiley.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Magarey, A. M., Daniels, L. A., & Boulton, T. J. (2001). Prevalence of overweight and obesity in Australian children and adolescents: Reassessment of 1985 and 1995 data against new standard international definitions. *Medical Journal of Australia, 174*(11), 561-564.

Mahon, N. E., Yarcheski, A., & Yarcheski, T. J. (1998). Social support and positive health practices in young adults: Loneliness as a mediating variable. *Clinical Nursing Research, 7*(3), 292-308.

Mokdad, A. H., Ford, E. S., Bowman, B. A., Dietz, W. H., Vinicor, F., Bales, V. S., & Marks, J. S. (2003). Prevalence of obesity, diabetes, and obesity-related health risk factors, 2001. *Journal of the American Medical Association, 289*(1), 76-79.

Nauta, H., Hospers, H., & Jansrn, A. (2001). One-year follow-up effects of two obesity treatments on psychological well-being and weight. *British Journal of Health Psychology, 6*(3), 271-284.

Ogden, C. L., Carroll, M. D., Curtin, L. R., McDowell, M. A., Tabak, C. J., & Flegal, K. M. (2006). Prevalence of overweight and obesity in the United States, 1999-2004. *Journal of the American Medical Association, 295*(13), 1549-1555.

Ogden, J. (2000). *Health psychology*: *A textbook* (2nd ed.). Buckingham: Open University Press.

Provencher, V., Begin, C., Gagnon-Girouard, M., Gagnon, H. C., Tremblay, A., Boivin, S., & Lemieux, S. (2007). Defined weight expectations in overweight women: Anthropometrical, psychological and eating behavioral correlates. *International Journal of Obesity, 31*(11), 1731-1738.

Reilly, J. J. (2002). Assessment of childhood obesity using the body mass index: National reference data or "International" approach? *Obesity Research, 10*(8), 838-840.

Ricman, R. M., Loughnan, G. T., Droulers, A. M., Steinbeck, K. S., & Caterson, I. D. (2001). Self-efficacy in relation to eating behavior among obese and non-obese women. *International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders, 25*(6), 907-913.

Roach, J. B., Yadrick, M. K., Johnson, J. T., Boudreaux, L. J., Forsythe, W. A., & Billon, W. (2003). Using self-efficacy to predict weight loss among

young adults. *Journal of the American Dietetic Association, 103*(10), 1357-1359.

Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43*(1), 56-67.

Sandhu, D. S., & Portes, P. R. (1995). The proactive model of school counseling. *International Journal for the Advancement of Counselling, 18*(1), 11-20.

Sarbin, T. R. (1986). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. New York: Praeger.

Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.

Schwarzer, R. (2014). *Self-efficacy: Thought control of action*. London: Routledge.

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14.

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist, 60*(5), 410-421.

Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis*. London: Sage.

Soskolne, V., Bonne, O., Kaplan De-Nour, A., & Shalev, A. Y. (1996). Depressive symptoms in hospitalized patients: A cross-sectional survey. *International Journal of Psychiatry in Medicine, 26*(3), 271-285.

Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin, 139*(1), 213-240.

Speiser, P. W., Rudolf, M. C. J., Anhalt, H., Camacho-Hubner, C., Chiarelli, F., Eliakim, A., . . . & Hochberg, Z. (2005). Consensus statement: Childhood obesity. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism, 90*(3), 1871-1887.

Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry, 15*(1), 1-18.

Teixeira, P. J., Going, S. B., Houtkooper, L. B., Cussler, E. C., Martin, C. J., Metcalfe, . . . & Lohman, T. G. (2002). Weight loss readiness in middle-aged women: Psychosocial predictors of success for behavioral weight reduction. *Journal of Behavioral Medicine*, *25*(6), 499-523.

Teixeira, P. J., Going, S. B., Sardinha, L. B., & Lohman, T. G. (2005). A review of psychosocial pre-treatment predictors of weight control. *Obesity Reviews*, *6*(1), 43-65.

Veit, C. T., & Ware, J. E. (1983). The structure of psychological stress and well-being in general populations. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *51*(5), 730-742.

Wallston, K. A., & Wallston, B. S. (1982). Who is responsible for your health? The construct of health locus of control. In G. Sanders & J. Suls (Eds.), *Social psychology of health and illness* (pp. 65-95). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Wallston, K. A., Wallston, B. S., Kaplan, G., & Maides, S. (1976). Development and the validation of the health locus of control (HLC) scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *44*(4), 580-585.

Wickelgren, I. (1998). Obesity: How big a problem? *Science*, *280*, 1364-1367.

Wing, R. R., & Jeffery, R. W. (1999). Benefits of recruiting participants with friends and increasing social support for weight loss and maintenance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *67*(1), 132-138.

World Health Organization. (2000). *Obesity: Preventing and managing the global epidemic*. Geneva: Author

Wrightson, K. J., & Wardle, J. (1997). Cultural variation in health locus of control. *Ethnicity & Health*, *2*(1-2), 13-20.

Yarcheski, T. J., Mahon, N. E., & Yarcheski, A. (2003). Social support, self esteem, and positive health practices of early adolescents. *Psychological Reports*, *92*(1), 99-103.

Zoellner, T., & Maercker, A. (2006). Posttraumatic growth in clinical psychology: A critical review and introduction of a two-component model. *Clinical Psychology Review*, *26*(5), 626-653.

רווחה נפשית ואיכות חיי נישואין בקרב אבות ואימהות לילדים עם אוטיזם

אילת סימן טוב

תקציר

מטרתו העיקרית של המחקר הייתה לבחון את ההבדלים בין אבות ובין אימהות לילדים עם אוטיזם לעניין משאביהם האישיים והחברתיים, חוויית הלחץ, תפיסת ההורות לילד עם אוטיזם והסתגלותם למצב.

במחקר השתתפו 88 אבות ו-88 אימהות לילדים בני 6 עד 16 שנים שאובחנו כילדים עם אוטיזם. ממצאי המחקר מראים הבדלים בין אבות לילדים עם אוטיזם ובין אימהות לילדים עם אוטיזם בתפיסת ההורות לילד עם אוטיזם ובמדדי בריאות נפשית ואיכות חיי נישואין. נמצא כי תפיסת ההורות לילד עם אוטיזם כאיום גבוהה בקרב האימהות מזו של האבות. הבריאות הנפשית של האבות נמצאה גבוהה מזו של האימהות ואיכות חיי הנישואין של האימהות נמצאה גבוהה מזו של האבות. בקרב האימהות נמצאה תרומה של מיקוד שליטה פנימי כמשאב הממתן את השפעת הלחץ על בריאותן הנפשית. בקרב האבות נמצאה תרומה של תפיסת ההורות כאתגר להסבר השונות של בריאותם הנפשית. תרומה זו התבטאה בעיקר בקרב אבות בעלי תחושת קוהרנטיות נמוכה. המאמר דן במשמעויות התאורטיות והיישומיות של ההבדלים בין האימהות לאבות.

מילות מפתח: הורים לילדים עם אוטיזם ; משאבים ; בריאות נפשית ; איכות חיי נישואין.

מבוא

בעשורים האחרונים מוקדשת תשומת לב רבה לחשיבות רווחתם והסתגלותם של הורים לילדים עם אוטיזם. ממחקרים עולה כי הורים לילדים עם אוטיזם חווים רמה גבוהה של לחץ המשפיעה על הסתגלותם (Shapiro & Accardo, 2008). המחקר הנוכחי מבקש לבחון משתנים העשויים להיות בעלי משמעות בהטבת הרווחה הנפשית ואיכות חיי הנישואין של הורים אלה. המסגרת התאורטית למחקר מתבססת על שילוב בין תאוריות העוסקות במגדר (Barnett & Hyde, 2001; Ostrov & Godleski, 2010) ותאוריות קוגניטיביות העוסקות בהתמודדות עם מצבי לחץ(Lazarus, 2001; Lazarus & Folkman, 1984).

תאוריות העוסקות במגדר מניחות כי גברים ונשים שונים בתגובותיהם למצבי לחץ ואלו משפיעות אחרת על הסתגלותם (Kurdek, 2005). תאוריות העוסקות בהתמודדות עם מצבי לחץ מתבססות על ההנחה כי האדם הוא אורגניזם המחפש גירויים ורמזים בסביבתו ומעריך את מידת הרלוונטיות שלהם לגביו. על פי גישה זו, הערכה קוגניטיבית של מצב הלחץ על ידי הפרט תקבע את מידת הלחץ שיחווה ותשפיע על הסתגלותו (Lazarus, 2001; Lazarus & Folkman, 1984). במחקר המתואר במאמר זה נבדקו ההבדלים בין אבות לאימהות במערכת הקשרים בין משאביהם (תחושת קוהרנטיות, מיקוד שליטה ותמיכה חברתית), הלחץ שהם חווים, תפיסתם את ההורות לילד עם אוטיזם והסתגלותם (בריאות נפשית ואיכות חיי נישואין). זיהוי המשתנים התורמים להסתגלות מוצלחת של אבות ואימהות לילדים עם אוטיזם והבנתם יסייעו באיתור הצרכים המגוונים של כל אחד מהמינים ויתרמו לעבודתם של צוות היועצים החינוכיים והמטפלים בקידום הטיפול בילד ואיכות חייהם של כלל בני המשפחה (שולמן, 2007; Mak, Ho, & Law, 2007; Saloviita, Itälinna, & Leinonen, 2003). להלן תובא סקירה העוסקת במשתנים העשויים להיות בעלי משמעות בתרומתם להסתגלות של אבות ואימהות לילדים עם אוטיזם.

משאבים

המושג משאבים נוגע לסך כל המיומנויות, הכישורים, האמצעים בפועל והכוחות הגלומים בכל פרט במערכת המשפחתית ובקהילה המסייעים להתמודדותו עם מצבי לחץ (Hobfoll, 2001). הספרות המחקרית מלמדת כי מבין קשת רחבה של משאבים אישיים וחברתיים, תחושת קוהרנטיות, מיקוד שליטה ותמיכה חברתית הם גורמים מהותיים בהערכת מצב לחץ ובהשפעה על הסתגלות הורים לילדים עם אוטיזם והסתגלות הורים לילדים עם מוגבלויות אחרות (Al-Yagon & Margalit, 2009; Hastings et al., 2005; Jones & Passey, 2005; Pakenham, Samios, & Sofronoff, 2005; Pallant & Lae, 2002).

תחושת קוהרנטיות (Sense of Coherence) מוגדרת תפיסת עולם כללית המשקפת את הטווח שבו הפרט חש ביטחון בשלושה רכיבים: מובנות, נהילות ומשמעותיות. מובנות (Comprehensibility) מבטאת את המידה שבה תופס הפרט את הגירויים (פנימיים וחיצוניים) בעולם ניתנים להבניה, לניבוי ולהסבר. ניהוליות (Manageability) מבטאת את המידה שבה חש הפרט שמשאביו הפנימיים והחיצוניים מתאימים ומאפשרים לו להתמודד עם הדרישות המוצבות לפניו ואת האמונה כי יש ביכולתו לגייס את המשאבים החיוניים להתמודד עם דרישות אלו. משמעותיות (meaningfulness) נוגעת למידה שבה האדם תופס את דרישות החיים – אתגר המצדיק השקעת אנרגיה ומאמץ (Antonovsky, 1993). אדם בעל תחושת קוהרנטיות גבוהה אפוא תופס את העולם כבר-הבנה, חש מוטיבציה להתמודד ולכן יעריך את מצב הלחץ כאתגר ויגייס משאבים המספיקים להתמודדות מוצלחת. תחושת קוהרנטיות נמצאה קשורה קשר שלילי למצוקה נפשית, דיכאון וחרדה וקשר חיובי לבריאות נפשית, הסתגלות פסיכולוגית, סיפוק מהחיים

ורווחה נפשית (Eriksson & Lindström, 2006; Johnson, 2004; Mak et al., 2007; Pallant & Lae, 2002). תחושת הקוהרנטיות היא משתנה חשוב ביכולת ההתמודדות וההסתגלות של הורים לילד עם אוטיזם או מוגבלויות התפתחותיות אחרות. במחקרים נמצא קשר שלילי בין תחושת קוהרנטיות ללחץ (Al-Yagon & Margalit, 2009; Hedov, Anneren, & Wikblad, 2002; Hintermair, 2004; Mak et al., 2007; Oelofsen & Richardson, 2006; Olsson & Hwang, 2002) וקשר חיובי בין תחושת קוהרנטיות לתמיכה חברתית (Olsson & Hwang, 2002). עוד נמצא כי אימהות לילדים עם מוגבלויות התפתחותיות דיווחו על תחושת קוהרנטיות ובריאות נפשית נמוכה לעומת אבות (Oelofsen & Richardson, 2006).

מיקוד שליטה מוגדר נטייה אישיותית המבטאת את המידה שבה הפרט תופס את עצמו שולט במאורעות המתרחשים בחייו או עד כמה הוא נתון לשליטת כוחות חיצוניים (Rotter, 1975). מיקוד שליטה פנימי נוגע לאדם התופס מאורעות או חיזוקים חיוביים ושליליים שחווה, והם נתונים לשליטתו האישית ונובעים מהתנהגותו, פעולותיו ותגובותיו. בדרך זו הוא רואה עצמו משפיע על מהלך חייו. לעומת זאת מיקוד שליטה חיצוני מיוחס לאדם התופס מאורעות או חיזוקים חיוביים או שליליים שמתרחשים בלי קשר להתנהגותו ומצויים מחוץ לשליטתו. אדם זה מאמין כי הוא נתון לשליטת כוחות חיצוניים-סביבתיים (מזל, מקריות, גורל או אנשים אחרים), חש פחות שליטה וסובל יותר מתחושות לחץ ודיכאון (Konstantareas & Papageorgiou, 2006; Kormanik & Rocco, 2009; Lefcourt, 1991). במחקרים נמצא כי הורים לילדים עם אוטיזם בעלי מיקוד שליטה פנימי מתאפיינים בלכידות משפחתית גבוהה, באופטימיות וחווים פחות תחושות לחץ, בעוד הורים בעלי מיקוד שליטה חיצוני מתאפיינים בלכידות משפחתית נמוכה, בתחושות פסימיות ובדיכאון (Kormanik & Rocco, 2009).

תמיכה חברתית מוגדרת מערכת חליפין המספקת לחברים בה עזרה חומרית ופיזית, מידע על הסביבה ומשאביה, קשר חברתי, רגשי ותחושת דאגה ואכפתיות (House, 1981). מונח זה מתאר את התרומה הרגשית והאינסטרומנטלית של הסביבה החברתית לתפקוד תקין של הפרט (סדן, בראלי ורובין, 1998; Schwarzer, Knoll, & Rieckmann, 2004). חוקרים מדגישים את החשיבות של הממד הסובייקטיבי בתמיכה זו ואת חשיבות תפיסתה של מערכת התמיכה כמתאימה, זמינה ומסייעת לפרט בתהליך התמודדותו עם לחץ (Dunst, Trivette, & Jodry, 1997). תמיכה חברתית נחשבת למשאב משמעותי הקשור להסתגלות טובה, בריאות נפשית, איכות נישואין טובה ולפיתוח רגשות הוריים חיוביים בקרב הורים לילדים עם אוטיזם ומוגבלויות התפתחותיות (Altiere & von Kluge, 2009; Armstrong, Birnie-Lefcovitch, & Unger, 2005; Benson, 2012; Kurdek, 2005; Pozo & Sarriá, 2014a; Pozo & Sarriá, 2014b). נמצא כי אימהות לילדים עם אוטיזם דיווחו על תמיכה חברתית גבוהה מצד בני משפחה וחברים (Gray, 2003; Tehee, Honan, & Hevey, 2009). עוד מקור תמיכה הם הורים אחרים לילדים עם אוטיזם (Braunstein, Peniston, Perelman, & Cassano, 2013; Karst & Van Hecke, 2012). חוויית השיתוף עם הורים אחרים וההתייחסות אל ההורים כקבוצת השווים, מאפשרת למידה מניסיונם של אחרים,

קבלת מידע מעודכן, שיפור בכישורים הוריים, הסתגלות לזהות ההורית והחברתית החדשה ולתפקידים החדשים המתחייבים ממנה. סוג תמיכה זה מחזק את תחושת השייכות של ההורה ומקל על תחושת הבידוד האופיינית למשפחות אלו (לוינגר, Braunstein et al., 2013; Dyches, Smith, Korth, Roper, & Mandleco, 2012; ; 2014 Gardiner & Larocci, 2012; Karst & Van Hecke, 2012; Werner & Shulman, 2013). נמצא כי אימהות לילדים עם אוטיזם דיווחו על רמת תמיכה חברתית גבוהה לעומת אבות. שלא כאבות הדגישו אימהות את תרומתה וחשיבותה של התמיכה החברתית שניתנה מצד אימהות אחרות שפגשו בקבוצות תמיכה להורים לילדים עם אוטיזם, להתמודדותן ולתפקודן (Altiere & von Kluge, 2009; Peters-Scheffer, Didden, & Korzilius, 2012).

לחץ הורי

במחקר זה הגדרת המושג לחץ מתבססת על הגישה האינטראקציונית ללחץ, שלפיה לחץ הוא מצב דינמי של חוסר איזון בין תביעות ובין משאבים נתפסים במצב מסוים. הלחץ הוא סובייקטיבי והיחיד רואה בו מסכן את רווחתו ומעמיס או גובר על משאביו (לזרוס ולזרוס, 2001; Lazarus & Folkman, 1984). נסיבות היווצרות לחצים מכונות אירועי חיים (life events) ואלה מוגדרים מקרים ושינויים ניכרים (שליליים או חיוביים) המתרחשים בחייו של אדם (לזרוס ולזרוס, 2001). המחקר הזה יעסוק בהורות לילד עם אוטיזם כאירוע לחץ.

אלה הקריטריונים לאבחנה של אוטיזם (Autism Spectrum Disorder):

א. חסך קבוע ומתמיד בתקשורת חברתית ובאינטראקציה בין-אישית.

ב. דפוס חזרתי מצומצם ומוגבל של התנהגויות, תחומי עניין או פעילויות.

ג. הסימפטומים חייבים להופיע בתקופת הילדות המוקדמת.

ד. הסימפטומים גורמים ללקות קלינית מובהקת בתחום החברתי, התעסוקתי והתפקודי של הנבדק.

ה. ההפרעה אינה מוסברת על ידי לקות אינטלקטואלית או איחור התפתחותי גלובלי (American Psychiatric Association [APA], 2013).

במחקרים נמצא שהורות לילד עם אוטיזם היא אחד ממצבי הלחץ הבולטים ביותר עבור המשפחה (Abbeduto et al., 2004; Lee, 2009). הורות זו כרוכה במגוון רגשות בעוצמות שונות (כמו צער, כאב, כעס, בושה ואשמה), בשינוי באורחות החיים של ההורים, בערכיהם האישיים, בנטל פיזי וכלכלי ובהערכות מחודשת של משאבים (Solomon & Chung, 2012). מישורי (2014) מוסיפה כי לידת ילד עם אוטיזם "היא נקודת שבירה – נקודה שממנה ואילך שום דבר לא יהיה עוד דומה למה שהיה" (עמ' 46). ההכרה בלקותו של הילד יוצרת שינוי מוחלט במהלך החיים המתוכננים של ההורה ומסיטה אותו אל מסע אישי המלווה בשינויים פנימיים ופסיכולוגיים ובתהליך אינסופי של מעברים הדורשים התמודדות חוזרת ונשנית עם לחצים והסתגלות. במחקרים נמצא כי רמת הלחץ של הורים

לילדים עם אוטיזם גבוהה לעומת הורים לילדים ללא מוגבלות ולעומת הורים לילדים עם מוגבלויות התפתחותיות אחרות, כמו תסמונת דאון, הפרעות התפתחותיות ומוגבלויות נפשיות (Eisenhower, Baker, & Blacher, 2005; Estes et al., 2009; Hastings et al., 2005; Montes & Halterman, 2007; Pisula, 2007; Rao & Beidel, 2009; Schieve, Blumber, Rice, Visser, & Boyle, 2007).

הורות לילד עם אוטיזם מציבה לפני ההורים אתגר גדול יותר מזה שמציבות לקויות אחרות ויוצרת קשיי התמודדות מתמשכים שהשפעותיהם לעיתים מיידיות וגלויות ולעיתים סמויות, נחוות לאורך הזמן והרסניות (מישורי, 2014). מחקרים בתחום מגדר, לחץ והורים לילדים עם אוטיזם מביאים את הממצאים האלה:

1. אירועי חיים לוחצים הקשורים לתחום המשפחה ובני המשפחה גורמים לרווחה נפשית נמוכה, מצוקה ודיכאון בקרב נשים לעומת גברים. שלא כנשים, גברים מוטרדים רגשית מאירועי חיים לוחצים הקשורים לתחום העבודה ולתחום הכלכלי (Gray, 2003).
2. נשים חשות רמה גבוהה יותר של מצוקה נפשית ומדווחות על איכות חיי נישואין טובה יותר לעומת בעליהן (Kiecolt-Glaser & Newton, 2001; Kurdek, 2005).
3. אימהות לילדים עם מוגבלויות ואימהות לילדים עם אוטיזם דיווחו על רמת לחץ גבוהה לעומת אבות (Gray, 2003; Oelofsen & Richardson, 2006; Tehee et al., 2009).
4. אימהות מושפעות ישירות ממצב הילד הלוקה באוטיזם בעוד האבות דיווחו כי הם רואים את מוגבלות ילדם משפיעה עליהם בעקיפין באמצעות החרדה והלחץ שחווה האם (Gray, 2003).

הערכה ותפיסה

על פי תאוריית הלחץ וההתמודדות, האלמנט העיקרי בקביעת ההסתגלות של הפרט הוא קיומם של תהליכי הערכה קוגניטיביים ושיפוט (Lazarus, 1993, 2001; Lazarus & Folkman, 1984; McCubbin & Patterson, 1983). תהליך הערכה קוגניטיבית כולל שלושה שלבים: הערכה ראשונית, הערכה משנית והערכה מחדש (Lazarus & Folkman, 1984).

1. הערכה ראשונית (Primary Appraisal) מתאפיינת בשיפוט שמבצע הפרט לגבי משמעות האירוע עבורו באחת מבין שלוש הקטגוריות האלה: האם האירוע רלוונטי, חיובי או לוחץ. אירוע מוערך לא רלוונטי כאשר לא מצופה רווח או הפסד מהמצב, אם אינו אמור להזיק לשלמות הגופנית, הנפשית ולתחושת הרווחה של הפרט ואם אין לו עניין בתוצאותיה. הערכה חיובית של האירוע מתרחשת כאשר קיימת ציפייה להפיק תועלת מהמצב ואם הוא נתפס יוצר משמעויות חיוביות עבור האדם. הערכת האירוע כמעורר לחץ נבחנת בשלוש רמות: פגיעה – כאשר האירוע קשור באובדן ובנזק שכבר נגרם בעבר; איום – כאשר קיים פוטנציאל לפגיעה ונזק

בעתיד; אתגר – כאשר יש באירוע פוטנציאל לצמיחה, רווח, התפתחות ושיפור (לזרוס ולזרוס, 2001). הערכה של נזק, פגיעה או אובדן מעוררת רגשות של כעס או אבל. הערכה של איום מעוררת רגשות של חרדה והערכה של אתגר מעוררת רגשות חיוביים של התרגשות והתלהבות.

2. הערכה משנית (Secondary Appraisal) מתקיימת במצבים מעוררי לחץ שנתפסים כרוכים בפגיעה, איום או אתגר. באמצעות הערכה משנית בוחן הפרט מה אפשר לעשות כדי למנוע פגיעה או להתגבר עליה? מהם המשאבים העומדים לרשותו כדי להסתדר עם המצב? והאם אפשר ליישם אסטרטגיות מסוימות? (Lazarus, 1999).

3. הערכה מחדש (Reappraisal) מבטאת את השינוי בהערכה הבסיסית הנובע ממידע חדש (מהאדם או מסביבתו). הערכה זו היא לעיתים תוצאה של מאמצי התמודדות קוגניטיביים (Lazarus, 1999, 2006).

במהלך ההערכה הקוגניטיבית נקבעים צורת ההתמודדות ודפוס הפעולה של הפרט כדי להפחית את תחושת הלחץ. במחקרים נמצא כי הורים שראו אתגר בהורותם לילדם עם המוגבלות, הסתגלו טוב יותר למצב; לעומת זאת הורים שראו איום בהורותם לילדם עם המוגבלויות הרבו לציין את תחושת השחיקה שלהם וגילו מעורבות נמוכה יותר בחיי ילדיהם (Levy-Shiff, 1999). הורים שהעריכו מחדש את המצב, דיווחו על רמה גבוהה יותר של רווחה נפשית; לעומת זאת בקרב הורים שבחרו בדפוס התמודדות שהתאפיין בבריחה ובהימנעות מלהתמודד עם המצב, נמצאו רמות נמוכות יותר של רווחה נפשית סובייקטיבית (Glidden, Billings, & Jobe, 2006). עוד נמצא כי אי שימוש בהערכה מחדש חיובית בקרב הורים לילדים עם אוטיזם היה קשור לקשיים זוגיים (Dunn, Burbine, Bowers, & Tantleff-Dunn, 2001) ומתן משמעות חיובית היה קשור לפחות דיכאון (Hastings et al., 2005). ממחקרים אחרים עולה כי גברים רואים באירועי לחץ יותר אתגר, בעוד נשים רואות באירועי לחץ יותר איום (Mak, Blewitt, & Heaven, 2004).

הסתגלות

הסתגלות מוגדרת מצב של איזון והתאמה (balance & fit) בין השינויים והדרישות הנובעים מגורמי הלחץ ובין המשאבים הקיימים. ההסתגלות מתבטאת על רצף שקצהו החיובי הוא "הסתגלות טובה" ("bonadjustment") וקצהו השלילי הוא "הסתגלות לקויה" ("maladjustment"). "הסתגלות טובה" מוגדרת התאמה בין דרישות המשפחה ליכולתה לקיים דרישות אלה. הסתגלות לקויה מוגדרת חוסר שיווי משקל מתמשך בין הדרישות ליכולת המשפחתית והפרטים בה למלא אחר דרישות אלה (Lazarus & Folkman, 1984; McCubbin & Thompson, 1987). מחקר זה יסתייע בשני מדדי הסתגלות מקובלים בספרות: בריאות נפשית ואיכות חיי נישואין (McCubbin & Thompson, 1987).

בריאות נפשית: הגדרת המושג בריאות נפשית במחקר זה נשענת על תפיסה הוליסטית הרואה את האדם השלם ביחסים דינמיים עם סביבתו ואת בריאותו הנפשית אחד

הביטויים לאיכות חייו בהנחה שאיכות חיים מייצגת תפיסת-על רחבה יותר (פלוריאן ודרורי, 1996; Brown, Renwick, & Nagler, 1996). לפי תפיסה זו בריאות נפשית (Mental health or psychological well being) היא מושג רחב ורב-ממדי הכולל נוכחות או היעדרות של סימפטומים לחולי גופני או נפשי ורכיבים חיוביים המציינים פוטנציאל לרווחה נפשית (Psychological Well-Being) (Diener, Lucas, & Kesebir, 2008; Veit & Ware, 1983). הערכת מצבו הנפשי של הפרט כוללת שני ממדים: ממד מצוקה נפשית (Psychological Distress) וממד רווחה נפשית (Psychological Well-Being) (Veit & Ware, 1983). המושג מצוקה נפשית נוגע להיבטים השליליים בבריאותו הנפשית של האדם וכולל שלושה רכיבים עיקריים: חרדה, דיכאון ואובדן שליטה רגשית והתנהגותית (Veit & Ware, 1983). המושג רווחה נפשית מוגדר על פי קיומם של גורמים חיוביים ולא רק על פי העדרם של גורמים שליליים כשהדגש הוא בשיפוט אינטגרלי וכולל של החיים (Diener et al., 2008). במחקרים נמצא כי הורים לילד עם אוטיזם דיווחו על לחץ, מצוקה ודיכאון שנמשכו לאורך זמן (Benson, 2006; Brobst, Clopton, & Hendrick, 2009; Bromley, Hare, Davison, & Emerson, 2004; Lee, 2009). מתוך ממצאי מחקרים אחרים עולה כי אימהות לילדים עם אוטיזם מדווחות על רמה גבוהה של מצוקה ודיכאון ועל בריאות נפשית נמוכה לעומת אבות (Oelofsen & Richardson, 2006; Pakenham et al., 2005).

איכות חיי הנישואין הוא עוד מדד הסתגלות עיקרי המופיע בספרות בעניין משפחה לילד עם מוגבלות התפתחותית (Florian & Findler, 2001). מונח זה מוגדר הערכה סובייקטיבית של טיב היחסים בין בני הזוג. הערכה זו מורכבת מרצף המשקף אפיונים של האינטראקציה הזוגית ותפקוד בני הזוג. טיב הנישואין מתקשר להסתגלות, תקשורת מתאימה, אושר בנישואין ושביעות רצון מהם (Florian & Findler, 2001). איכות נישואין גבוהה משתקפת בנוכחותם של מאפיינים כמו ידידות, תקשורת טובה, דרגה גבוהה של אושר בנישואין ושל סיפוק מהיחסים עם בן הזוג או בת הזוג. איכות נישואין נמוכה קשורה בחלוקת תפקידים נוקשה, בילוי נפרד של כל אחד מבני הזוג בשעות הפנאי, התחלקות מועטה בחוויות אישיות יומיות, ניתוק רגשי, חוסר סובלנות לקשיי בן הזוג או בת הזוג, אי הסכמה לעניין חינוך הילדים ופעילות משפחתית משותפת פחותה (Kotler, 1985). במחקרים נמצאו השפעות שליליות של הורות לילד עם אוטיזם על חיי נישואיהם של ההורים. ההשפעות השליליות על חיי הנישואין התבטאו בעיקר בעלייה ברמת הרגשות השליליים והקונפליקטים בין בני הזוג ובתנודות רגשיות שהשפיעו על שביעות רצון מהקשר ועל התקשורת בין בני הזוג (Bristol, Gallagher, & Schopler, 1988; Risdal & Singer, 2004; Schulz, Cowan, Pape Cowan, & Brennan, 2004; Stoneman & Gavidia-Payne, 2006; Umberson, Williams, Powers, Liu, & Needham, 2005). כמו כן איכות חיי נישואין גבוהה נמצאה בקרב נשים לעומת גברים (Kurdek, 2005).

שאלות המחקר והשערותיו

מטרת המחקר העיקרית היא לבחון את ההבדלים בין אימהות לאבות לילדים עם אוטיזם לעניין משאבים אישיים וחברתיים, חוויית לחץ תפיסת ההורות ומדדי ההסתגלות.

עוד מטרה של המחקר היא לבחון את תרומתם של משאבים אישיים וחברתיים, חוויית לחץ ותפיסת ההורות להסתגלות אימהות ואבות לילדים עם אוטיזם.

השערות המחקר הנגזרות מהמטרה העיקרית:

1. אבות לילדים עם אוטיזם ידווחו על רמת קוהרנטיות גבוהה יותר מאימהות לילדים עם אוטיזם.
2. אימהות לילדים עם אוטיזם ידווחו על תמיכה חברתית גבוהה יותר מאבות לילדים עם אוטיזם.
3. אימהות לילדים עם אוטיזם ידווחו על רמת לחץ גבוהה יותר מאבות לילדים עם אוטיזם.
4. תפיסת ההורות כאיום תהיה גבוהה בקרב אימהות לילדים עם אוטיזם יותר מאבות לילדים עם אוטיזם.
5. אימהות לילדים עם אוטיזם ידווחו על איכות חיי נישואין גבוהה יותר מאבות לילדים עם אוטיזם.
6. אבות לילדים עם אוטיזם ידווחו על רמה גבוהה של בריאות נפשית יותר מאימהות לילדים עם אוטיזם.

באשר למשתנה מיקוד שליטה, הרקע התאורטי אינו מספק ממצאים חד-משמעיים ולכן משתנה זה ייבחן בשאלה הזאת: האם יימצאו הבדלים בין אימהות ובין אבות במיקוד השליטה?

שאלת המחקר הנגזרת מהמטרה הזאת: באיזו מידה המשאבים, הלחץ, האתגר או האיום יתרמו להסבר השונות של מדדי ההסתגלות (איכות חיי נישואין ובריאות הנפשית), בקרב אימהות לילדים עם אוטיזם לעומת אבות לילדים עם אוטיזם?

שיטת המחקר

משתתפים

במחקר השתתפו 88 אימהות ו-88 אבות לילדים שאבחנו אצלם אוטיזם (ASD) (APA, 2013) רופאים ופסיכיאטרים. המדגם שנבחר כלל הורים שנענו לפנייה של ארגונים, אגודות ועמותות המטפלים במשפחות לילד עם אוטיזם להשתתף במחקר (אלו"ט – אגודה לאומית לילדים אוטיסטים, בית לורן – המרכז למשפחה המתמודדת עם אוטיזם ומרכז מפנה – התערבות טיפולית מוקדמת באוטיזם). ההורים היו בני 22-50 (M=35.39, SD=6.22). רובם (79.3%) גרו בעיר והיו ילידי ישראל (86%). 67.8% מהאבות הם בעלי השכלה אקדמאית, כ-31% מהם בעלי השכלה מקצועית ומעטים מהם (1.1%) בעלי

השכלה תיכונית. בקרב האימהות, 71.3% מהן בעלות השכלה אקדמאית, כ-25.3% מהן בעלות השכלה מקצועית ומעט מהן (3.4%) בעלות השכלה תיכונית. מרבית המשתתפים – 86.2% מקרב האבות ו-67.8% מקרב האימהות היו מועסקים בעת עריכת המחקר והשאר – 13.8% מקרב האבות ו-31.8% מקרב האימהות לא עבדו. המצב הכלכלי של רוב משתתפי המחקר הוא מעל הממוצע (66.7%), 28.7% מהם דיווחו על מצב כלכלי בינוני ומעט מהם (4.6%) הצהירו על מצב כלכלי נמוך. על בסיס השכלתם ורמת הכנסתם משתייכים המשתתפים לרמה סוציו-אקונומית של מעל הממוצע. מרבית האבות (43.7%) הגדירו עצמם חילוניים, 29.9% מהם הגדירו עצמם מסורתיים ו-26.4% מהם הגדירו עצמם דתיים. רוב האימהות (41.4%) הגדירו עצמן מסורתיות, 37.9% מהאימהות הגדירו עצמן חילוניות ו-26.4% מהן הגדירו עצמן דתיות.

טווח גילי הילדים המאובחנים עם אוטיזם נע בין 6 שנים ל-16 שנה (M=10.3, SD=3.1). רוב הילדים הם בנים (86.4%) והשאר (13.6%) הן בנות. כמחצית מהם (46.6%) היו בני 6-9, כרבע מהם (26.1%) היו בני 10-12 והשאר (27.3%) היו בני 13 ומעלה. 43.7% מהילדים הם בכורים. לרוב הילדים (88.5%) יש שניים או שלושה אחים. מספר הילדים במשפחה נע בין שניים (46%) לשלושה ילדים (43.7%). כ-3.4% מהמשתתפים הם הורים לילד אחד ו-6.9% מהמשתתפים הם הורים לארבעה ילדים ויותר. מרבית הילדים טופלו בגישות טיפול משולבות (65.1%) והשאר (34.9%) טופלו בגישת טיפול ספציפית. רמת התפקוד של כמחצית מהילדים (49.4%) הייתה בינונית, של כשליש מהם (31%) הייתה נמוכה ושל השאר (19.5%) הייתה גבוהה. כשליש מילדי המדגם (33.3%) נזקקו ל"השגחה" ברוב שעות היום, 29.9% מהם נזקקו לה שעות סבירות ביממה, 24.1% נזקקו לה בכל שעות היממה ו-12.6% מהילדים נזקקו לה שעות מעטות ביממה.

כלים

1. משאבים

שאלון קוהרנטיות: השאלון – Sense of Coherence Scale(Antonovsky, 1987) שימש במחקר הנוכחי למדידת תחושת קוהרנטיות של הפרט. בשאלון זה מבטא המשתתף את מחשבותיו, רגשותיו ומעשיו כלפי כל מיני מקורות מגוונים על פי שלושה ממדים המספקים את רכיבי המושג "תחושת קוהרנטיות": מובנות (לדוגמה: "כשאתה מדבר עם אנשים, האם יש לך הרגשה שהם לא מבינים אותך?"); ניהוליות (לדוגמה: "האם קורה שיש לך הרגשות שאתה לא בטוח שתוכל לשלוט בהם?"); משמעותיות (לדוגמה: "אתה מצפה שחייך האישיים בעתיד יהיו מלאי משמעות ותכלית או לגמרי בלי משמעות ותכלית?").

שאלון לדיווח עצמי זה כולל 29 פריטים. הערכת כל פריט נמדדת בסולם תשובות בן 7 דרגות (1 – במידה נמוכה מאוד; 7 – במידה רבה מאוד). הציון הוא בכיוון חיובי כאשר ציון גבוה מציין תחושת קוהרנטיות גבוהה ולהפך. ה-SOC הוא סכום ציוני הפריטים, כך שציון גבוה מציין רמה גבוהה של תחושת קוהרנטיות ולהפך. מהימנות גבוהה ורמת

תקפות טובה של השאלון נמצאו במחקרים רבים המראים עקיבות פנימית לפי מקדם אלפא של קרונבך בטווח של 88. עד 91. (דנגור, 1993;Antonovsky, 1993). במחקר זה נמצאה עקיבות פנימית גבוהה, 90. הציון מחושב על ידי סכום ההיגדים הכלולים בשאלון.

שאלון מיקוד שליטה: מחקר זה מסתייע בשאלון CILC (Child Improvement Locus of Control) (Rotter, 1975) לבחינת מיקוד שליטה. השאלון כולל 14 פריטים המרכיבים חמישה גורמים של מיקוד שליטה הורי: מקריות, כוח עליון, מאמצי אנשי המקצוע, מאמצי הילד ומאמצי ההורה. אפשר לחלק את השאלון לשני גורמים עיקריים: מיקוד שליטה חיצוני הכולל גורם מקריות וכוח עליון (לדוגמה: "אם המצב של בני או בתי ישתפר או יורע, זו רק שאלה של מזל") ומיקוד שליטה פנימי הכולל את מאמצי הילד, מאמצי אנשי מקצוע ומאמצי ההורה (לדוגמה: "למאמצים שאני משקיע בבני או בתי ההשפעה המכרעת ביותר על השיפור במצבם"). המשתתף מתבקש להשיב באיזו מידה הוא מסכים עם כל אחד מההיגדים על סולם בן 5 דרגות מ-0 (לא מסכים בכלל) עד 4 (מסכים בהחלט). ציון גבוה משקף מיקוד שליטה פנימי וציון נמוך משקף מיקוד שליטה חיצוני נמוך ולהפך. תקפות הכלי ומהימנותו נבחנו במחקר שנערך ל-145 הורים לילדים עם אוטיזם ונמצאה מהימנות של אלפא הנעה בין 71. ל-83. (Wallston, Wallston, & Devellis, 1978). מחקרים קודמים הראו רמה גבוהה של תוקף וכן רמה גבוהה של מהימנות כפי שנמדדה על ידי מקדם אלפא של קרונבך הנע בין 78. ל-84. (ספנגלט, 1996). במחקר זה נמצא מקדם מהימנות גבוה בגורם מיקוד שליטה חיצוני, 80. ובגורם מיקוד שליטה פנימי, 74.

שאלון תמיכה חברתית: המחקר מסתייע בשאלון FSS (Family Support Scale) (Dunst, Jenkins, & Trivette, 1984). באמצעות 20 פריטים נבדקה מידת התמיכה החברתית שההורה מקבל על פי תפיסתו מרשת תמיכה פורמלית ומרשת תמיכה בלתי פורמלית. מקורות תמיכה חברתית לא פורמליים כוללים קבוצות חברתיות לא מקצועיות (שכנים, חברים, קרובי משפחה, מועדונים חברתיים) העשויות לספק תמיכה יומיומית (לדוגמה: "מהי מידת הסיוע שקיבלת מחברים שלך?"). מקורות תמיכה חברתית פורמליים כוללים אנשי מקצוע (רופאים, עובדים סוציאליים ותרפיסטים) המאורגנים במידה פורמלית שמטרתה לספק עזרה לאנשים הזקוקים לה (לדוגמה: "מהי מידת הסיוע שקיבלת ממטפלים מקצועיים כמו עו"ס, גננות?"). המשתתף מתבקש להעריך את כל אחד מהפריטים בשאלון על סולם בן 5 דרגות, הנע בטווח מ-1 (לא מסייע כלל) ועד 5 (מסייע במידה רבה מאוד). ציון גבוה משקף תפיסה סובייקטיבית של רמת תמיכה חברתית גבוהה. אפשר לסכם את התשובות בציון כולל, כלומר ככל שהציון גבוה יותר כן עולה מידת שביעות הרצון של האדם מן התמיכה החברתית שקיבל. מהימנות הכלי נמצאה גבוהה הן בבדיקה של עקיבות פנימית, אלפא=77., הן בבדיקה של Test retest P<.01, r=.75, והן בבדיקה של Split half r=.75 (Dunst et al., 1984). במדגם הישראלי שנבדק על הורים לילדים עם מוגבלות שכלית התקבלה עקיבות פנימית גבוהה, אלפא= 92. (Raif & Rimmerman, 1993). במחקר זה התקבלה עקיבות פנימית גבוהה, אלפא= 86. נבנה מדד כללי של תמיכה שחושב על פי ממוצע הערכות של המשתתף ב-20 פריטי השאלון.

2. לחץ

שאלון תפיסת לחץ הנובע מהורות לילד עם נכות: השאלון QRS-F (Questionnaire of Resources & Stress) (Raif & Rimmerman, 1993), שימש במחקר זה להערכת רמת הלחץ של הורה לילד עם אוטיזם כמקרה פרטי של מוגבלות התפתחותית. בשאלון יש 51 היגדים המתארים השפעות חיוביות ושליליות של הילד או המתבגר עם המוגבלות על משפחתו (לדוגמה: "אני מודאג ממה שיקרה ל... כאשר הוא יגדל"). המשתתף מתבקש להשיב באיזו מידה הוא מסכים עם כל אחד מההיגדים בסולם בן חמש דרגות, מ-1 (מאוד לא מסכים) עד 5 (מסכים במידה רבה מאוד). מהשאלון הופק ציון יחיד על פי ממוצע 51 הפריטים. ציון גבוה מציין רמת לחץ גבוהה ולהפך. מהימנות השאלון נבחנה באמצעות עקיבות פנימית ונמצאה גבוהה גם במחקר קודם – .93 (Raif & Rimmerman, 1993) ובמחקר הנוכחי – .94.

3. הערכה ותפיסה (אתגר או איום)

שאלון הערכה קוגניטיבית: המחקר מסתייע בשאלון הערכה קוגניטיבית (Folkman & Lazarus, 1985) בגרסה העברית שהותאמה ותוקפה באוכלוסיות מגוונות, כמו באוכלוסיית אימהות לילד עם מום לב מולד (ברנט, 1998). השאלון נועד לספק דיווח על הערכותיהם הקוגניטיביות של המשתתפים על פי שני ממדים: הערכת ההורות לילד עם אוטיזם כאתגר (לדוגמה: "באיזו מידה אתה מעריך שתצליח להתמודד עם תפקידך כהורה לילד עם אוטיזם?") או כאיום (לדוגמה: "באיזו מידה אתה מעריך שההורות לילד עם אוטיזם תפגע בקשריך החברתיים כיום?"). השאלון כולל 19 פריטים. המשתתף מתבקש לספק דיווח על הערכותיו לגבי ההורות לילד עם אוטיזם ותפיסתו את המצב כאתגר או כאיום באמצעות סולם בן חמש דרגות (1="כלל לא" ו-5="במידה רבה מאוד"). ככל שהציון גבוה יותר, המצב מאתגר יותר או מאיים יותר או שניהם. במחקרים קודמים נמצאה עקביות פנימית טובה, הן באתגר, α=.76, והן באיום, α=.76 (ברנט, 1998). במחקר הנוכחי נמצאה עקיבות פנימית באתגר, אלפא= .76. באיום, אלפא= .76. הציון הכללי חושב באמצעות ממוצע הציונים להיגדים בשאלון.

4. הסתגלות

שאלון בריאות נפשית: המחקר מסתייע בשאלון בריאות נפשית MHI (Mental Health Inventory). את שאלון זה פיתחו וויט וור (Veit & Ware, 1983). ראוי לנתח את השאלון בשלוש רמות: (א) גורמי מצוקה נפשית: חרדה, דיכאון ואובדן שליטה; (ב) גורמי רווחה נפשית: רגש חיובי וקשרים רגשיים; (ג) מדד כללי של הבריאות הנפשית (Mental Health Index) (פלוריאן ודרורי, 1990). בשאלון 38 פריטים הנוגעים לרגשות מצוקה נפשית או רווחה נפשית שחווה המשתתף היום. המשתתף מתבקש לדרג באמצעות סולם ובו שש דרגות (מ-1="כל הזמן" עד 6="אף פעם לא") באיזו מידה הוא סובל מהתסמינים הנזכרים בחודש האחרון. הציון הכללי מחושב על פי סכום ההערכות של כל הפריטים. ככל שעולה הציון, כן תחושת הבריאות הנפשית טובה יותר. הציון הכולל הוא מדד כללי

של בריאות נפשית (Mental Health Index), המבטא את תחושת הרווחה הנפשית של המשתתף ומספק ממוצע של דירוגיו בהיגדים המגוונים. מהשאלון אפשר להפיק עוד שני מדדים: תחושת רווחה נפשית ותחושת מצוקה נפשית על פי חישוב של סכום ההערכות. במחקרים קודמים נמצאה מהימנות פנימית של שאלון הבריאות הנפשית בציוני אלפא של קרונבך בטווח שבין 83. ל-92. ; למדד הרווחה הנפשית התקבל ציון אלפא של קרונבך – 92. ; למצוקה נפשית – 94. ; למדד הבריאות הנפשית – 96. (Veit & Ware, 1983). השאלון תורגם לעברית ותוקף בישראל לאוכלוסייה ישראלית נורמטיבית. בניתוח גורמים נמצא השאלון בעל תוקף מבני למדדים מצוקה נפשית ורווחה נפשית. בבדיקת מהימנות הכלי התקבלו ציוני אלפא של קרונבך בטווח שבין 82. ל-91. ; לרווחה נפשית – אלפא = 91. ; למצוקה נפשית – אלפא = 95. ; למדד הבריאות הנפשית – אלפא = 96. (פלוריאן ודרורי, 1990). במחקר זה התקבלו ציוני אלפא של קרונבך בטווח שבין 92. ל-96. (92. = α במדד הרווחה הנפשית, 95. = α במדד המצוקה הנפשית ו-96. = α במדד הכולל של בריאות הנפשית).

שאלון להערכת חיי נישואין: המחקר מסתייע בשאלון ENRICH (Evaluating & Nurturing Relationship Issue Communication & Happiness) שהופיע בספרם של אולסון, פורנייר ודרוקמן (Olson, Fournier, & Druckman, 1987) לפי עיבודו של לביא (1995) ותרגומו לעברית. שאלון זה נועד להעריך את איכות חיי הנישואים, את מידת שביעות הרצון ואת ההתאמה במערכת הזוגית כדי לזהות את הכוחות ואת התחומים בחיי הנישואים שאפשר להעשיר ולפתח (Olson et al., 1985). בשאלון יש 95 היגדים הבוחנים תשעה ממדים: תכונות אישיות, תקשורת בין בני הזוג, פתרון קונפליקטים, ניהול כספי, בילוי שעות הפנאי, קשר מיני וחיבה, הורות וטיפול בילדים, יחסים עם חברים והמשפחה המורחבת ושוויון בחלוקת התפקידים. המשתתף מתבקש לציין באיזו מידה הוא מסכים עם היגדים המתארים את שביעות רצונו או את מידת ההתאמה עם בן הזוג באשר למגוון היבטים במערכת הזוגית. ציון 5 מעיד על שביעות רצון גבוהה מאיכות הנישואין וציון 1 מעיד על שביעות רצון נמוכה מאיכותם. ציון גבוה בסולם הכללי ובכל אחד מהממדים מלמד על איכות יחסים גבוהה יותר. שאלון זה שימש במחקרים בארץ ובעולם ונמצא בעל עקביות פנימית שנעה בטווח שבין 68. =α ל-86. =α. בדיקת מהימנות חוזרת (test- retest) נערכה בהבדלי זמן של ארבעה שבועות וטווח ציוני אלפא של קרונבך לקטגוריות השונות נע מ-77. =r ל-92. =r (Olson & Fowers, 1993). במחקר זה נמצאה העקביות הפנימית של הממדים השונים בציוני אלפא של קרונבך שנעה מ-70. = α ל-87. = α.כמו כן נבדקה העקביות הפנימית של השאלון כולו. נמצאה עקביות פנימית גבוהה, 92. = α.

5. שאלון פרטים אישיים

השאלון נבנה לצורכי מחקר זה והוא כולל משתני רקע הקשורים להורים (לדוגמה מין, גיל והשכלת המשתתף) ומשתנים שעניינם קשייו של הילד (לדוגמה מין, גיל מיקום במשפחה ורמת תפקוד).

הליך

כדי לערוך את המחקר פנתה החוקרת לאגודות ולארגונים המטפלים במשפחות של ילדים עם אוטיזם. באמצעות ארגונים אלה נשלח מכתב לכל המשפחות הרלוונטיות שכלל מידע כללי על אודות המחקר ומטרותיו. הורים שהסכימו להשתתף במחקר טלפנו לחוקרת או שלחו לה מכתב שכלל את פרטיהם האישיים ואת הסכמתם להשתתף במחקר. בהתאם להתחייבות הארגונים לשמור על חיסיון פרטיהם האישיים של המשתתפים ולהבטיח את האנונימיות שלהם, לא התאפשרה לחוקרת "גישה ישירה" להורים לפני קבלת הסכמתם בכתב. לאחר שהתקבלה הסכמה של המשפחות להשתתף במחקר, נקבעה פגישה בין החוקרת למשתתפים. הפגישה כללה היכרות, הסבר נרחב של החוקרת על אודות המחקר ומטרותיו, הצגת השאלונים והתחייבות לשמור על חיסיון פרטיהם האישיים של המשתתפים. פגישה נוספת עם המשתתפים נקבעה בסיום מילוי השאלונים לצורך הבהרת שאלות שלא היו מובָנות בשאלונים ולהבעת תודה על השתתפותם במחקר.

ניתוח הנתונים

בשלב ראשון של המחקר נבדקו מקדמי המהימנות של כל כלי המחקר. בשלב שני חושבו הממוצעים וסטיות התקן של כל משתני המחקר. לצורך בדיקת מטרת המחקר העיקרית, הבדלים בין אימהות ובין אבות לילדים עם אוטיזם נערכו ניתוחי t test. בהמשך נבדקו רמות הקשרים בין המשתנים השונים באמצעות מתאמי פירסון. לבסוף, באמצעות ניתוחי רגרסיות מרובות לפי צעדים (Multiple Stepwise Regression) לאימהות ואבות בנפרד, נבדקה מטרת המחקר הנוספת – באיזו מידה המשתנים המנבאים (תחושת קוהרנטיות, מיקוד שליטה פנימי וחיצוני, תמיכה חברתית, לחץ, אתגר או איום) תורמים להסבר השונות של מדדי ההסתגלות (איכות חיי נישואין והבריאות הנפשית) בקרב אימהות ואבות לילדים עם אוטיזם.

ממצאים

הבדלים בין אבות לאימהות לילדים עם אוטיזם

בניתוח t test לבדיקת ההבדלים בין אבות לאימהות לילדים עם אוטיזם במדדי המחקר נמצא הבדל מובהק בין אבות לאימהות, $Eta\ F\ (9,79)=4.05;\ P<.001;\ ^2=.32$. הממוצעים וסטיות התקן וכן תוצאות t test שנעשו לכל מדד בנפרד, מוצגים בלוח 1.

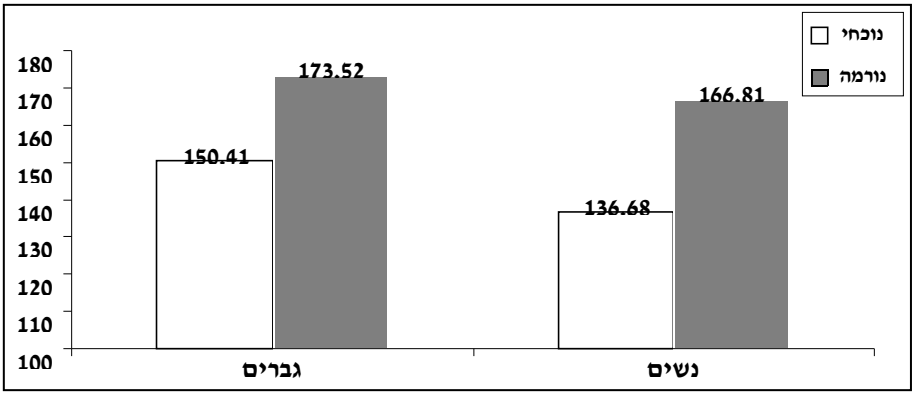
לוח 1: ממוצעים, סטיות תקן ותוצאות t test
של מדדי המחקר בקרב אבות ואימהות לילדים עם אוטיזם (N=88)

		אבות		אימהות			
המשתנה		M	SD	M	SD	F(1,87)	Eta ²
משאבים	תמיכה חברתית	2.30	.58	2.32	.63	.43	.00
	תחושת קוהרנטיות	137.00	21.45	136.71	22.24	.10	.00
	מיקוד שליטה פנימי	2.60	.55	2.70	.61	1.41	.02
	מיקוד שליטה חיצוני	1.12	.71	1.12	.68	.04	.00
לחץ	לחץ הנובע מהורות	3.00	.59	3.03	.66	1.30	.01
הערכה	אתגר	3.20	.58	3.30	.58	1.15	.01
קוגניטיבית	איום	3.00	.64	3.20	.74	2.57*	.07
הסתגלות	איכות חיי נישואין	3.51	.50	3.61	.55	2.05*	.05
	בריאות נפשית	150.82	26.91	137.61	29.19	4.08***	.16

*P<.05 **P<.01 ***P<.001

הממצאים המוצגים בלוח 1 מראים הבדלים מובהקים בין אימהות לאבות בשלושה משתנים: איום, איכות חיי נישואין ובריאות נפשית. במשתנה איום נמצא כי הערכת ההורות לילד עם אוטיזם כאיום בקרב אימהות לילדים עם אוטיזם גבוהה משל האבות. אשר למדדי ההסתגלות, הבריאות הנפשית נמצאה גבוהה יותר בקרב האבות לעומת האימהות, בעוד שאיכות חיי הנישואין נמצאה גבוהה יותר בקרב האימהות לעומת האבות. כדי להבין היטב לעומק את משמעות ההבדלים שנמצאו בין אבות לאימהות לילדים עם אוטיזם במדדי ההסתגלות, בוצעה השוואה במדדי ההסתגלות בין נתונים של קבוצת המחקר לנתוני הנורמה של אוכלוסיית גברים ונשים בישראל (לביא, 1995; פלוריאן ודרורי, 1990). מדדי ההסתגלות של אבות ואימהות לילדים עם אוטיזם לעומת נורמה של אוכלוסיית גברים ונשים בישראל מוצגים בתרשימים 1 ו-2.

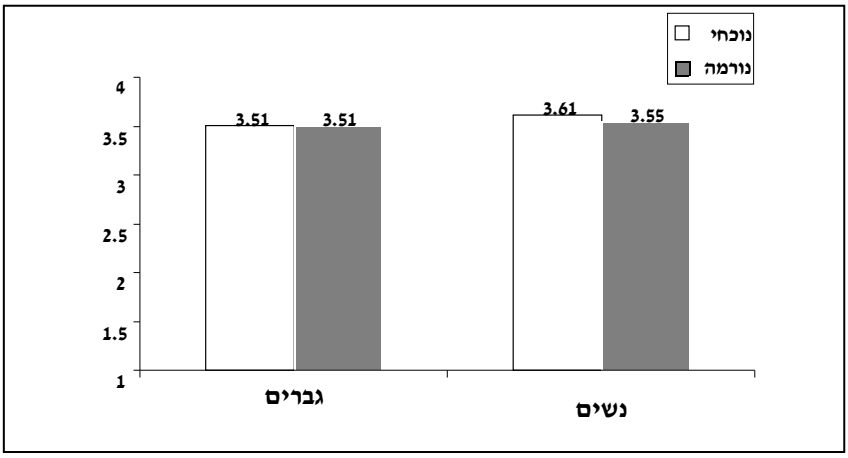
תרשים 1: ממוצעי הבריאות הנפשית של קבוצת המחקר
לעומת מדדי הנורמה של גברים ונשים בישראל



מעיון בתרשים 1 נלמד כי רמת הבריאות הנפשית של אבות (גברים) ואימהות (נשים) לילדים עם אוטיזם במדגם הנוכחי נמצאה נמוכה מהנורמה. בניתוחי שונות להשוואה בין המדגם הנוכחי לנורמה, נמצא בקרב הגברים הבדל של ($F(1,87)=62.62;\ p<.001,\ Eta^2=.42$) ובקרב הנשים נמצא הבדל של ($F(1,87)=90.20\ ;\ p<.001,\ Eta^2=.51$).

לעומת זאת באשר לאיכות הנישואין (ראו תרשים 2), לא נמצא הבדל מובהק בין משתתפי המחקר למדדי הנורמה: בקרב הגברים ($F(1,86)=.00;\ p>.05$) ובקרב הנשים ($F(1,86)=1.06\ ;\ p>.05$).

תרשים 2: ממוצעי איכות חיי נישואין של קבוצת המחקר לעומת מדדי הנורמה של גברים ונשים בישראל



הקשר בין משאבים, לחץ, הערכה קוגניטיבית ומדדי ההסתגלות בקרב אבות ואימהות לילדים עם אוטיזם

הקשרים בין מדדי המחקר חושבו באמצעות מתאמי פירסון והם מוצגים בלוח 2.

לוח 2: מתאמי פירסון בין משאבים, לחץ, הערכה קוגניטיבית ומדדי ההסתגלות של אבות ואימהות לילדים עם אוטיזם (N=88)

מדדים	לחץ	איום	אתגר	איכות נישואין	בריאות נפשית
			אבות		
תחושת קוהרנטיות	-.17	-.37***	-.02	.35***	.58***
מיקוד שליטה פנימי	-.41***	-.06	.36***	-.02	.00
מיקוד שליטה חיצוני	.34***	.24*	.07	-.01	-.14
תמיכה חברתית	-.21*	-.17	.02	.15	.04

	לחץ	איום	אתגר	איכות נישואין	בריאות נפשית
לחץ מהורות		.42***	-.12	-.25*	-.37***
אתגר	-.12	.13		-.11	.10
איום	.42***		.13	-.47***	-.46***
איכות נישואין	-.25*	-.47***	-.11		.62***
בריאות נפשית	-.37***	-.46***	.10	.62***	
		אימהות			
תחושת קוהרנטיות	-.32**	-.47***	.03	.58***	.51***
מיקוד שליטה פנימי	-.37***	-.06	.20*	-.16	.04
מיקוד שליטה חיצוני	.26*	.13	-.08	-.24*	-.13
תמיכה חברתית	-.24*	-.30**	-.08	.21*	.20*
לחץ		.67***	-.07	-.39***	-.54***
אתגר	-.07	.14		-.14	.03
איום	.67***		.14	-.47***	-.67***
איכות נישואין	-.39***	-.47***	-.14		.48***
בריאות נפשית	-.54***	-.67***	.03	.48***	

*P<.05 **P<.01 ***P<.001

הממצאים המופיעים בלוח 2 מלמדים על התופעות האלה:

תחושת קוהרנטיות: בקרב אבות ואימהות לילדים עם אוטיזם נמצא כי ככל שלמשתתפים הייתה תחושת קוהרנטיות גבוהה יותר, הם העריכו פחות את ההורות לילדם הלוקה באוטיזם כאיום ודיווחו על איכות חיי נישואין ובריאות נפשית גבוהות יותר. נוסף על כך, בקרב האימהות בלבד נמצא שככל שתחושת הקוהרנטיות שלהן הייתה גבוהה יותר, רמת הלחץ שחוו הייתה נמוכה יותר.

מיקוד שליטה: בקרב שני המינים (אבות ואימהות) נמצא כי ככל שהמשתתפים התאפיינו במיקוד שליטה פנימי, כך רמת הלחץ שחוו הייתה נמוכה יותר ותפיסת ההורות לילד עם אוטיזם כאתגר הייתה גבוהה יותר. ככל שהמשתתפים התאפיינו במיקוד שליטה חיצוני, כך רמת הלחץ הייתה גבוהה יותר. בקרב האימהות בלבד נמצא כי ככל שהמשתתפות התאפיינו במיקוד שליטה חיצוני, איכות חיי הנישואין הייתה נמוכה יותר. לעומת זאת בקרב האבות נמצא כי ככל שהמשתתפים התאפיינו במיקוד שליטה חיצוני, כך הם העריכו יותר את מצב הלחץ הנובע מההורות לילדם הלוקה באוטיזם כאיום.

תמיכה חברתית: בשתי הקבוצות (אבות ואימהות) נמצא כי ככל שלמשתתפים הייתה תמיכה חברתית רבה יותר, כך רמת הלחץ שחוו הייתה נמוכה יותר. לעומת זאת בקרב האימהות בלבד נמצא כי ככל שלמשתתפות הייתה תמיכה חברתית רבה יותר, כך הן העריכו פחות את מצב הלחץ הנובע מההורות לילדן הלוקה באוטיזם כאיום ודיווחו על איכות חיי נישואין ובריאות נפשית גבוהות יותר.

לחץ: בקרב האבות והאימהות נמצא שככל שלמשתתפים רמת לחץ גבוהה יותר, כך הם העריכו יותר את ההורות לילדם עם האוטיזם כאיום ודיווחו על איכות חיי נישואין ובריאות נפשית נמוכות יותר.

הערכה קוגניטיבית (אתגר או איום): בקרב שני המינים (אבות ואימהות) נמצא כי ככל שהמשתתפים דיווחו יותר כי הם מעריכים את ההורות לילדם הלוקה באוטיזם כאיום, כך רמת הלחץ שחוו הייתה גבוהה יותר ואיכות חיי נישואיהם ובריאותם הנפשית היו נמוכות יותר.

מדדי ההסתגלות: בשתי הקבוצות (אבות ואימהות) נמצא כי משתתפים שאיכות חיי נישואיהם גבוהה יותר, בריאותם הנפשית גבוהה יותר.

התרומה המשולבת של המשתנים משאבים, לחץ והערכה קוגניטיבית (אתגר או איום) למדדי ההסתגלות

כדי לאמוד את התרומה המשולבת של המשתנים המנבאים (משאבים, לחץ והערכת מצב ההורות (אתגר או איום) להסבר השונות באיכות חיי נישואין ובבריאות נפשית של אבות ואימהות לילדים עם אוטיזם, נערכו ניתוחי רגרסיה היררכית בצעדים לאבות ולאימהות בנפרד.

רגרסיה היררכית להסבר השונות של איכות חיי נישואין בקרב אבות ואימהות לילדים עם אוטיזם

בצעד הראשון של ניתוחי הרגרסיה ההיררכית הוכנסו המשאבים כדי לבחון את תרומתם להסבר השונות באיכות חיי הנישואין בקרב האבות ובקרב האימהות. בצעד השני הוכנס מדד הלחץ הנובע מהורות לילד עם אוטיזם. בצעד השלישי הוכנסו משתני הערכה קוגניטיבית: אתגר ואיום. יש לציין שהכנסת המשתנים לרגרסיה בשלושת הצעדים הראשונים הייתה כפויה (Forced) ואילו בצעד הרביעי הוכנסו האינטראקציות בין המשתנים הבלתי תלויים השונים. הכללת האינטראקציות בניתוח הרגרסיה הייתה על פי רמת המובהקות, כלומר רק אינטראקציות שתרומתם להסבר השונות באיכות חיי הנישואין הייתה מובהקת סטטיסטית, נכללו בניתוחי הרגרסיה. מקדמי רגרסיה היררכית להסבר השונות באיכות חיי נישואין בקרב האבות מוצגים בלוח 3.

לוח 3: מקדמי β של רגרסיה היררכית להסבר השונות של איכות חיי הנישואין בקרב אבות לילדים עם אוטיזם (N=88)

משתנים מנבאים		צעדים			
		צעד ראשון	צעד שני	צעד שלישי	צעד רביעי
משאבים	תמיכה חברתית	.18*	.11	-.07	.07
	תחושת קוהרנטיות	.38***	.35***	.24*	.24*
	מיקוד שליטה פנימי	.00	-.09	-.03	-.04
	מיקוד שליטה חיצוני	.03	-.09	-.14	-.22*
לחץ	לחץ הנובע מהורות		-.23*	-.12	-.21*

משתנים מנבאים		צעדים			
		צעד ראשון	צעד שני	צעד שלישי	צעד רביעי
הערכה	אתגר			-.06	-.09
קוגניטיבית	איום			-.34**	-.31**
	קוהרנטיות X אתגר				.19*
	מיקוד שליטה פנימי X אתגר				.34**
	R^2	.16**	.20**	.29***	.40***
	$R^2\Delta$	.16**	.04*	.09**	.11***

*P<.05 **P<.01 ***P<.001

עיון בלוח 3 מלמד כי המשתנים המנבאים מסבירים 40% מהשונות באיכות חיי הנישואין של האבות. בצעד הראשון של הרגרסיה שבו הוכנסו המשאבים, נמצאה תרומה מובהקת סטטיסטית של 16% להסבר השונות. מבין המשאבים שהוכנסו (תמיכה חברתית, תחושת קוהרנטיות ומיקוד שליטה) נמצאה תרומה מובהקת סטטיסטית לשני משאבים: תחושת קוהרנטיות ומיקוד שליטה חיצוני – ככל שתחושת הקוהרנטיות של האבות הייתה גבוהה יותר או מיקוד השליטה החיצוני היה נמוך יותר או שניהם, איכות חיי הנישואין שלהם הייתה גבוהה יותר. המשתנה לחץ הנובע מהורות לילד עם אוטיזם הוכנס בצעד שני והוא הצליח להסביר 4% להסבר השונות: ככל שהלחץ הנובע מהורות לילד עם אוטיזם היה גבוה יותר, איכות חיי הנישואין הייתה נמוכה יותר. בצעד זה חלה ירידה במקדם הביתא של התמיכה החברתית, אולם בניתוח sobel לבדיקת תיווך, תיווך זה לא נמצא מובהק. 9% נוספים מהשונות הצליחו להסביר שני מדדי הערכה קוגניטיבית, אתגר ואיום, שהוכנסו בצעד שלישי. מבין שני משתנים אלה נמצאה תרומה מובהקת סטטיסטית למשתנה האיום בלבד: ככל שהמשתתפים העריכו יותר את ההורות לילדם הלוקה באוטיזם כאיום, כך איכות חיי נישואיהם הייתה נמוכה יותר. נראה שעם הכנסת משתני הערכה קוגניטיבית חלה ירידה במקדם הביתא של משתני הקוהרנטיות והלחץ הנובע מהורות לילד עם אוטיזם. בניתוח sobel לבדיקת תיווך נמצא שמשתנה האיום מתווך הן את תחושת הקוהרנטיות, $Z=2.65;\ p<.01$, והן את משתנה הלחץ, $Z=2.94;\ p<.01$. ככל שתחושת הקוהרנטיות הייתה גבוהה יותר ורמת הלחץ נמוכה יותר, כך המשתתפים העריכו פחות את ההורות לילדם עם האוטיזם כאיום ואיכות חיי נישואיהם הייתה גבוהה יותר. בצעד רביעי הוכנסו האינטראקציות בין המנבאים השונים. אינטראקציות אלה הצליחו להסביר 11% נוספים להסבר השונות. נמצאה תרומה מובהקת סטטיסטית לשתי אינטראקציות שקשורות לתפיסת ההורות כאתגר: האחת – אינטראקציה בין תחושת קוהרנטיות לתפיסת ההורות לילד עם אוטיזם כאתגר, והשנייה – אינטראקציה בין מיקוד שליטה פנימי לבין תפיסת ההורות לילד עם אוטיזם כאתגר. באשר לאינטראקציה שבין תחושת קוהרנטיות לבין תפיסת ההורות לילד עם אוטיזם כאתגר, חולקו המשתתפים לפי חציון רמת הקוהרנטיות ובכל אחת מהקבוצות חושב המתאם שבין אתגר לאיכות חיי נישואין. נמצא מתאם שלילי מובהק בין האתגר לאיכות חיי נישואין בקרב משתתפים הנמוכים בתחושת קוהרנטיות, $r=-.28;\ p<.05$, אך לא בקרב משתתפים הגבוהים בתחושת קוהרנטיות, $r=.09;\ p>.05$. על פי מתאמים אלה, נראה שבקרב משתתפים הנמוכים

בתחושת קוהרנטיות, ככל שהם העריכו את ההורות לילדם עם האוטיזם כאתגר, איכות חיי הנישואין שלהם הייתה נמוכה יותר. אשר לאינטראקציה הנוספת שנמצאה בין מיקוד שליטה פנימי לתפיסת ההורות לילד עם אוטיזם כאתגר, חולקו המשתתפים על פי חציון מיקוד שליטה פנימי לשתי קבוצות ובכל קבוצה נבדק המתאם בין אתגר לאיכות חיי נישואין. נמצא מתאם שלילי מובהק בקרב משתתפים הנמוכים במיקוד שליטה פנימי, r=-.28; p<.05, בעוד שבקרב משתתפים הגבוהים במיקוד שליטה פנימי נמצא מתאם חיובי אך לא מובהק, r=.18; p>.05. על פי מתאמים אלה, נראה כי בקרב משתתפים המתאפיינים במיקוד שליטה פנימי נמוך, ככל שהם תופסים את הורותם לילדם הלוקה באוטיזם כאתגר, איכות חיי הנישואין שלהם יותר נמוכה. מקדמי רגרסיה היררכית להסבר השונות באיכות חיי נישואין בוצעו גם בקרב האימהות והם מוצגים בלוח 4.

לוח 4: מקדמי β של רגרסיה היררכית להסבר השונות של איכות חיי הנישואין בקרב אימהות לילדים עם אוטיזם (N=88)

משתנים מנבאים		צעדים			
		צעד ראשון	צעד שני	צעד שלישי
משאבים	תמיכה חברתית	.11	.07	.04
	תחושת קוהרנטיות	.53***	.44***	.43***
	מיקוד שליטה פנימי	.09	.21*	.17*
	מיקוד שליטה חיצוני	-.14	-.08	-.10
לחץ	לחץ		-.29**	-.24*
הערכה	אתגר			.12
קוגניטיבית	איום			-.07
		.38***	.43***	.45***
	$R^2\Delta$	.38***	.05**	.02

*P<.05 **P<.01 ***P<.001

מעיון בלוח 4 אפשר לראות כי המשתנים המנבאים מסבירים 45% מהשונות באיכות חיי הנישואין של האימהות. בצעד הראשון של הרגרסיה שבו הוכנסו המשאבים, נמצאה מרבית התרומה של השונות: 38%. מבין שלושת המשאבים שהוכנסו בלטה התרומה של שניים מהם: תחושת קוהרנטיות ומיקוד שליטה פנימי. המשאב העיקרי שתרם להסבר שונות זה הוא תחושת הקוהרנטיות: ככל שתחושת הקוהרנטיות של האימהות הייתה גבוהה יותר, איכות חיי הנישואין שלהן הייתה גבוהה יותר. עוד משאב שתרם להסבר השונות באיכות חיי הנישואין של האימהות הוא מיקוד שליטה פנימי: ככל שהמשתתפות התאפיינו במיקוד שליטה פנימי, כך איכות חיי נישואיהן הייתה גבוהה יותר. 5% נוספים מהשונות באיכות חיי הנישואין של האימהות הסביר משתנה הלחץ: ככל שהלחץ הנובע מהורות לילד עם אוטיזם היה גבוה יותר, איכות חיי הנישואין הייתה נמוכה יותר. בצעד השלישי לא נמצאה תרומה מובהקת סטטיסטית של מדדי הערכה קוגניטיבית: אתגר ואיום להסבר השונות וכך גם בצעד הרביעי שבו הוכנסו האינטראקציות.

רגרסיות היררכיות להסבר השונות של בריאות נפשית בקרב אבות ואימהות לילדים עם אוטיזם

כדי לבדוק באיזו מידה נסביר את הבריאות הנפשית בקרב אבות ואימהות, נערכו ניתוחי רגרסיה היררכית. בניתוחים אלה הוכנסו המשתנים המנבאים בחמישה צעדים. שלושת הצעדים הראשונים היו זהים לצעדים שנערכו ברגרסיה ההיררכית להסבר השונות באיכות חיי הנישואין. בצעד רביעי הוכנס עוד משתנה: איכות חיי נישואין. בצעד החמישי הוכנסו האינטראקציות בין המשתנים המנבאים השונים. בקרב האבות נמצא שהמשתנים המנבאים הצליחו להסביר 60% מהשונות בבריאות הנפשית. אחוז דומה נמצא גם בקרב האימהות – 58% (ראו לוח 6). מקדמי הרגרסיה להסבר השונות בבריאות הנפשית בקרב האבות מוצגים בלוח 5.

לוח 5: מקדמי β של רגרסיה היררכית להסבר השונות של הבריאות הנפשית בקרב אבות לילדים עם אוטיזם (N=88)

משתנים מנבאים		צעדים				
		צעד ראשון	צעד שני	צעד שלישי	צעד רביעי	צעד חמישי
משאבים	תמיכה חברתית	.09	-.00	-.04	-.08	-.05
	תחושת קוהרנטיות	.60***	.55***	.48***	.37***	.32***
	מיקוד שליטה פנימי	.03	.15	.20*	.21*	.17*
	מיקוד שליטה חיצוני	-.04	.04	.03	-.02	-.01
לחץ	לחץ הנובע מהורות		-.32**	-.24*	-.24*	-.20*
הערכה	אתגר			.20*	.24**	.26**
קוגניטיבית	איום			-.22*	-.18*	-.22*
הסתגלות	איכות חיי נישואין				.29***	.32***
	קוהרנטיות X אתגר					-.21*
	R^2	.36***	.43***	.49***	.55***	.60***
	$R^2\Delta$	.36***	.07**	.06*	.07**	.04*

*P<.05 **P<.01 ***P<.001

מלוח 5 נראה כי בצעד ראשון של הרגרסיה הוכנסו המשאבים והם הצליחו להסביר 36% מהשונות בבריאות הנפשית של האבות. מבין המשאבים שהוכנסו נמצאה תרומה מובהקת סטטיסטית לשני משאבים: תחושת קוהרנטיות ומיקוד שליטה פנימי. המשאב העיקרי שתרם להסבר שונות זה הוא תחושת הקוהרנטיות: ככל שתחושת הקוהרנטיות של האבות הייתה גבוהה יותר, בריאותם הנפשית הייתה גבוהה יותר. עוד משאב שתרם להסבר השונות בבריאות הנפשית של האבות הוא מיקוד שליטה פנימי: ככל שהמשתתפים התאפיינו במיקוד שליטה פנימי, כך איכות חיי נישואיהם הייתה גבוהה יותר. תרומה מובהקת סטטיסטית הייתה למשתנה הלחץ שהוכנס בצעד השני. משתנה זה הצליח להסביר 7% נוספים מהשונות בבריאות הנפשית של האבות: ככל שהלחץ הנובע מהורות לילד עם אוטיזם היה גבוה יותר, הבריאות הנפשית הייתה גבוהה יותר. 6% נוספים מהשונות בבריאות הנפשית של האבות הסבירו מדדי ההערכה קוגניטיבית, אתגר ואיום – ככל שהמשתתפים העריכו יותר את ההורות לילדם עם האוטיזם כאתגר ופחות

כאיום, כך בריאותם הנפשית הייתה נמוכה יותר. למשתנה איכות חיי נישואין שהוכנס בצעד הרביעי נמצאה תרומה מובהקת של 7% להסבר השונות: ככל שאיכות חיי הנישואין הייתה גבוהה יותר, הבריאות הנפשית הייתה גבוהה יותר. בצעד החמישי נמצאה תרומה מובהקת סטטיסטית לאינטראקציה בין תחושת קוהרנטיות לבין תפיסת ההורות לילד עם אוטיזם כאתגר. אינטראקציה זו הסבירה 4% נוספים מהשונות בבריאות הנפשית של האבות. כדי להבין את המשמעות של אינטראקציה זו, חולקו המשתתפים לגבוהים ונמוכים על פי חציון הקוהרנטיות ובכל אחת מהקבוצות שהתקבלה חושב המתאם בין תחושת קוהרנטיות ובין הבריאות הנפשית. נמצא מתאם מובהק בקרב משתתפים הנמוכים בתחושת קוהרנטיות $r=.31;\ p<.05$, אך לא בקרב משתתפים בעלי תחושת קוהרנטיות גבוהה, $r=.10;\ p<.05$. נראה אם כך, שתרומת תפיסת ההורות לילד עם אוטיזם כאתגר להסבר השונות בבריאות הנפשית של האבות היא בעיקרה בקרב הנמוכים בתחושת קוהרנטיות. לוח 6 מציג את מקדמי רגרסיה היררכית להסבר השונות בבריאות נפשית בקרב האימהות.

לוח 6: מקדמי β של רגרסיה היררכית להסבר השונות של הבריאות הנפשית בקרב אימהות לילדים עם אוטיזם (N=88)

משתנים מנבאים		צעד ראשון	צעד שני	צעדים צעד שלישי	צעד רביעי	צעד חמישי
משאבים	תמיכה חברתית	.11	.03	-.02	-.02	-.03
	תחושת קוהרנטיות	.48**	.34***	.22*	.18*	.17*
	מיקוד שליטה פנימי	.07	.12	.07	.06	.15
	מיקוד שליטה חיצוני	-.04	.06	.03	.04	.10
לחץ	לחץ הנובע מהורות		-.48**	-.18	-.17	-.21*
הערכה	אתגר			.09	.01	.06
קוגניטיבית	איום			-.47***	-.47***	-.53***
הסתגלות	איכות חיי נישואין				.09	.11
	מיקוד שליטה פנימי X לחץ					.19*
	מיקוד שליטה חיצוני X לחץ					-.21*
	R^2	.26***	.42***	.51***	.51***	.58***
	$R^2\Delta$	.26***	.15***	.09**	.01	.06**

*P<.05 **P<.01 ***P<.001

מטבלה 6 עולה כי בצעד הראשון שבו הוכנסו המשאבים, נמצאה תרומה סטטיסטית מובהקת של 26% להסבר השונות בבריאותן הנפשית של האימהות. מבין המשאבים שהוכנסו, תרומה מובהקת סטטיסטית הייתה רק לתחושת קוהרנטיות: ככל שתחושת הקוהרנטיות הייתה גבוהה יותר, הבריאות הנפשית הייתה גבוהה יותר. תרומה מובהקת סטטיסטית נמצאה גם למשתנה הלחץ שהוכנס בצעד שני. משתנה זה הסביר 15% מהשונות בבריאות הנפשית של האימהות: ככל שהלחץ הנובע מהורות לילד עם אוטיזם היה גבוה יותר, הבריאות הנפשית הייתה נמוכה יותר. משתני ההערכה, אתגר ואיום, שהוכנסו בצעד שלישי הצליחו להסביר 9% נוספים מהשונות. מבין שני מדדי ההערכה קוגניטיבית שהוכנסו בצעד זה, נמצאה תרומה מובהקת סטטיסטית רק למשתנה תפיסת ההורות לילד עם אוטיזם כאיום: ככל שהמשתתפות העריכו יותר את ההורות לילדן

הלוקה באוטיזם כאיום, בריאותן הנפשית הייתה נמוכה יותר. בצעד רביעי הוכנס המשתנה של איכות חיי נישואין. לא נמצאה תרומה של משתנה זה להסבר השונות בבריאות הנפשית של האימהות. בצעד החמישי, נבדקה תרומתן של האינטראקציות בין המשתנים המנבאים להסבר השונות. נמצאה תרומה מובהקת סטטיסטית לשתי אינטראקציות: אינטראקציה בין מיקוד שליטה פנימי לבין לחץ ואינטראקציה נוספת בין מיקוד שליטה חיצוני לבין לחץ. שני משתנים אלה הסבירו 6% מהשונות. כדי להעמיק בהבנת האינטראקציות שהתקבלו, חולקו המשתתפות על פי חציוני המדדים של מיקוד שליטה פנימי וחיצוני ובכל תת-קבוצה שהתקבלה חושבו המתאמים בין לחץ לבריאות נפשית. באשר לאינטראקציה בין מיקוד שליטה חיצוני לבין לחץ, נמצאו מתאמים שליליים מובהקים, הן בקרב אלו המתאפיינות במיקוד שליטה חיצוני נמוך, r=-.46; p<.001, והן בקרב אלו המתאפיינות במיקוד שליטה חיצוני גבוה, r=-.62; p<.001. בשתי הקבוצות נמצא שככל שהלחץ הנובע מהורות לילד עם אוטיזם גבוה יותר, הבריאות הנפשית נמוכה יותר, אלא שתרומת הלחץ הייתה גדולה יותר בקרב משתתפות שמיקוד שליטה החיצוני שלהן גבוה יותר. אשר לאינטראקציה בין מיקוד שליטה פנימי ללחץ, התקבלו ממצאים הפוכים: בקרב משתתפות הנמוכות במיקוד שליטה פנימי נמצא מתאם שלילי גבוה יותר בין לחץ לבריאות נפשית, r=-.75; p<.001, מאשר בקרב אלו הגבוהות במיקוד שליטה פנימי, r=-.50; p<.001. לפי מתאמים אלה בשתי תתי-הקבוצות, ככל שהלחץ הנובע מהורות לילד עם אוטיזם גבוה יותר, הבריאות הנפשית נמוכה יותר, אלא שתרומת הלחץ הייתה גדולה יותר בקרב משתתפות הנמוכות במיקוד שליטה פנימי. על פי שתי אינטראקציות אלו נאמר שאימהות המתאפיינות במיקוד שליטה חיצוני או פנימי נמוך או שניהם, התרומה של משתנה הלחץ להסבר השונות של בריאותן הנפשית גדולה יותר מאימהות המתאפיינות במיקוד שליטה חיצוני נמוך או במיקוד שליטה פנימי גבוה או שניהם. שני ממצאים אלה מלמדים על כך שמיקוד שליטה פנימי ממתן את השפעת הלחץ על הבריאות הנפשית.

דיון, סיכום ומסקנות

מטרתו העיקרית של המחקר הייתה לבחון את ההבדלים בין אבות ובין אימהות לילדים עם אוטיזם באשר למשאביהם האישיים והחברתיים, לחוויית הלחץ, לתפיסת ההורות לילד עם אוטיזם ולהסתגלותם.

אחד הממצאים הבולטים מראה הבדלים מובהקים סטטיסטית בין אבות לאימהות בתפיסת ההורות לילד עם אוטיזם. בהתאם למשוער נמצא שאימהות רואות בהורות לילדן הלוקה באוטיזם איום יותר מהאבות. ממצא זה מצטרף למחקרים שבהם נמצאו הבדלים בין אימהות לאבות כך שאימהות מעריכות אירועי לחץ יותר כאיום לעומת אבות (Mak et al., 2004). אפשר למצוא הסבר לממצא זה במחקרים שמהם עולה כי הורים לילדים עם אוטיזם נוטים לאמץ דפוסי הורות מסורתיים שבהם האימהות נושאות בנטל רב, פיזי ונפשי בכל הקשור לטיפול בילדן הלוקה באוטיזם ובתחזוקת הבית לעומת האבות. זאת בשל הנסיבות המיוחדות והאתגרים הכרוכים בטיפול בילד עם אוטיזם (לוי-

שיף ושולמן, 1998; Gray, 2003; Li-Tsang, Yau, & Yuen, 2001; Moes, Koegel, Schreibman, & Loos, 1992; Rodrigue, Morgan, & Geffken, 1990). ייתכן שחשיפה מתמשכת של האימהות ללקות הילד ולקשיים בטיפולו לאורך זמן, מגבירה את תחושת האיום מסוג הורות זה ואת החששות הנלווים לעתידו.

במחקר זה ובהתאם למשוער נמצאו הבדלים בין אבות לאימהות לילדים עם אוטיזם בשני מדדי ההסתגלות: בריאות נפשית ואיכות חיי נישואין. נמצא כי בריאותם הנפשית של האבות גבוהה לעומת אימהות ואיכות חיי הנישואין של האימהות גבוהה משל האבות. השאלה העולה באשר לשני ממצאים אלה היא האם ההבדלים בין המינים במדדי ההסתגלות שנמצאו במחקר זה נובעים מהמצב הספציפי של הורות לילד עם אוטיזם או שהבדלים בין המינים במדדים אלה קיימים גם כך באוכלוסייה הכללית בקרב גברים ונשים? כדי לבחון סוגיה זו השוו חוקרים מדדי ההסתגלות בין נתונים של קבוצת המחקר למדדי הנורמה לגברים ונשים באוכלוסייה הכללית (לביא, 1995; פלוריאן ודרורי, 1990). מתוך ניתוח הממצאים עולה כי באשר למדד ההסתגלות – בריאות נפשית, הן האימהות והן האבות לילדים עם אוטיזם מדווחים על בריאות נפשית נמוכה יותר לעומת מדדי הנורמה לגברים ונשים באוכלוסייה הכללית. עם זה הפער בקרב האימהות נמצא גדול יותר מקרב האבות. ממצאים אלה מראים שההתמודדות עם גידול ילד עם אוטיזם משפיעה לרעה על הבריאות הנפשית של שני המינים, אך פוגעת יותר באימהות מאשר באבות. ממצאים אלה תואמים מחקרים שבהם נמצאו רמות נמוכות של רווחה נפשית ורמות גבוהות של מצוקה ודיכאון בקרב הורים לילדים עם אוטיזם לעומת הורים לילדים ללא מוגבלות (Bromley et al., 2004; Gray, 2003; Lee, Harrington, Louie, & Newschaffer, 2008). אימהות לילדים עם אוטיזם דיווחו על בריאות נפשית נמוכה במידה ניכרת לעומת האוכלוסייה הכללית (Abbeduto et al., 2004; Eisenhower et al., 2005; Montes & Halterman, 2007). באשר למדד ההסתגלות – איכות חיי הנישואין, לא נמצא הבדל מובהק בין משתתפי המחקר למדדי הנורמה בקרב הגברים ובקרב הנשים. לממצאי המחקר הזה באשר להבדלים שנמצאו בין האבות לאימהות במדדי ההסתגלות יש הסבר שגורס כי החשיפה הישירה של האימהות ללקות הילד בכל שעות היום (מתוקף היותן נושאות עיקריות בנטל הטיפול בילד) ולקשיים מהותיים המאפיינים את הלקות בתחום הקשר, התקשורת, השפה וההתנהגות (לוי-שיף ושולמן, 1998; Gray, 2003; Li-Tsang et al., 2001; Moes et al., 1992; Rodrigue et al., 1990), עשויה לפגוע ברווחתן ובבריאותן הנפשית ברמות גבוהות יותר מאבות. ממצאי מחקר זה עולים בקנה אחד עם מחקרים שבהם נמצא כי אימהות לילדים עם אוטיזם ואימהות לילדים עם מוגבלויות התפתחותיות דיווחו על רמה גבוהה של מצוקה ודיכאון ועל בריאות נפשית נמוכה לעומת אבות (Oelofsen & Richardson, 2006; Pakenham et al., 2005). במחקרים אחרים נמצאה איכות חיי נישואין גבוהה בקרב נשים לעומת גברים (Kurdek, 2005).

במחקר שוער כי יימצאו הבדלים בין אבות לאימהות לילדים עם אוטיזם באשר למשאבים תחושת קוהרנטיות ותמיכה חברתית, כך שהאבות ידווחו על רמת קוהרנטיות גבוהה יותר מהאימהות והאימהות ידווחו על תמיכה חברתית גבוהה יותר מהאבות. השערות אלה לא תוקפו. ייתכן שהעדר ההבדלים במשתנים אלה נובע משינויים חברתיים-תרבותיים

המתבטאים הלכה למעשה במעורבות האבות ובמידת האחריות שהם מקבלים עליהם בטיפול ישיר בגידול ילדיהם. ייתכן שתהליכים אלה תורמים לצמצום הפער בין אבות לאימהות לילדים עם אוטיזם ומחזקים את משאבי האם. השערה אחרת עסקה בהבדלים בין אבות לאימהות לילדים עם אוטיזם ברמת הלחץ. שוער כי האימהות ידווחו על רמת לחץ גבוהה יותר מאבות לילדים עם אוטיזם. השערה זו לא תוקפה. יתרה מזו, לנוכח הדרישות הבלתי פוסקות הכרוכות בטיפול האינטנסיבי בילד עם אוטיזם היה אפשר לצפות לרמות לחץ גבוהות בקרב שני המינים. שלא כצפוי ממצאי המחקר הראו רמות לחץ ממוצעות הן בקרב האבות והן בקרב האימהות. הסבר לכך יכול להיות קשור לפרופיל משתתפי המחקר. המשתתפים כללו אבות ואימהות לילדים עם אוטיזם בטווח גילים 6-16 המתמודדים לאורך זמן עם הטיפול בילד. ייתכן שהחיים עם ילד הלוקה באוטיזם הופכים במשך הזמן לבלתי נפרדים מהאיזון הנפשי והתפקודי של ההורים בחיי היומיום. ייתכן שההתמודדות עם גידול ילד עם אוטיזם משקפת בעבור ההורה שמצבים שונים עלולים להקשות ולהכאיב אך בעת ובעונה אחת עשויים להיתפס כמצבים שאפשר לחיות עמם בלי שייצרו הפרה של האיזון הנפשי והתפקודי שלו בחיי היומיום.

עוד מטרה של המחקר עסקה במידת תרומת משתני המחקר למדדי ההסתגלות של אבות ואימהות לילדים עם אוטיזם. באשר לממד ההסתגלות – איכות חיי נישואין, נמצא כי קיים דמיון בין האבות לאימהות בתרומה של הלחץ (הנובע מהורות לילד עם אוטיזם) ובתרומה של המשאב תחושת קוהרנטיות להסבר השונות באיכות חיי נישואיהם, בעוד שקיים שוני בתרומה של המשאב מיקוד שליטה להסבר שונות זה. ככל שהאימהות התאפיינו במיקוד שליטה פנימי והאבות התאפיינו במיקוד שליטה חיצוני נמוך, איכות חיי הנישואין שלהם הייתה טובה יותר. במחקר זה המשתנה מיקוד שליטה פנימי נגע ספציפית לתחום הורות לילד עם אוטיזם. ייתכן שבתחום ההורות האם מתוקף תפקידה כנושאת דומיננטית בנטל גידול הילד נאלצת להפעיל משאב זה בתדירות ובעקיבות יותר מהאב.

עוד הבדל בין המינים שנמצא במחקר התבטא בתרומת המשתנה תפיסת ההורות לילד עם אוטיזם כאיום להסבר השונות באיכות חיי הנישואין של האבות והאימהות. מממצאי המחקר עולה כי תפיסת ההורות כאיום קשורה לאיכות נמוכה יותר של חיי נישואין, ברמה חזקה אצל האבות יותר מהאימהות. אפשר להסביר ממצא זה במידת המוכרות של המצב ובמידת הערפול של המצופה ממצב הורות מיוחד זה, רכיבים שמשפיעים על הערכת הפרט את האירוע כמאתגר או מאיים. תהליך גידול ילד עם אוטיזם חושף את ההורים למצבים ולהתנסויות לא מוכרות. המשימות ההתפתחותיות החדשות שמציבה כל תקופה מחייבות התמודדות רציפה עם חששות בלתי פתורים, אי-וודאות ועתיד עמום. אי-בהירות ועמימות ניכרות במעברים בין שלבי התפתחות למיניהם משום שבדרך כלל הם אינם מציינים השלמה של משימה, אלא מדגישים את הקשיים הכרוכים במימושה. קשיים אלה חושפים את המשפחה שוב ושוב לחששות המלווים בתחושת לחץ ואיום מהבאות (Turnbull & Turnbull, 2001). ייתכן שהאבות מתקשים לבצע הפרדה בין שתי תת-מערכות משפחתיות: המערכת ההורית והמערכת הזוגית ותחושות האיום המצויות במערכת ההורית של האב מוקרנות ומחלחלות פנימה לתוך מערכת הזוגית, בעוד

שהאימהות מצליחות לשמור על הגבולות בין שתי המערכות המשפחתיות ובדרך זו לשמור על האיזון הקיים במערכת הזוגית. לכך מצטרפים מחקרים שבהם נמצא כי אימהות מדווחות על איכות חיי נישואין טובה יותר לעומת אבות (Kiecolt-Glaser & Newton, 2001; Kurdek, 2005).

עוד הבדל בין האימהות לאבות במדד איכות חיי נישואין בולט באינטראקציות שנמצאו בקרב האבות, אך לא נמצאו בקרב האימהות. בקרב האבות נמצאה תרומה מובהקת של שתי אינטראקציות הקשורות להערכת ההורות כאתגר: אינטראקציה בין תחושת קוהרנטיות להערכת ההורות לילד עם אוטיזם כאתגר ואינטראקציה בין מיקוד שליטה פנימי להערכת ההורות לילד עם אוטיזם כאתגר. נראה שקיים דמיון בין אינטראקציות אלו שלפיהן בקרב אבות בעלי תחושת קוהרנטיות נמוכה או מיקוד שליטה פנימי נמוך או שניהם, ככל שהם מעריכים את הורותם לילדם הלוקה באוטיזם כאתגר, איכות חיי הנישואין שלהם נמוכה יותר. התמודדות עם גידול ילד עם אוטיזם דורשת גיוס משאבים רבים. ייתכן שאבות בעלי משאבים נמוכים סובלים ממשאבים מדולדלים שאינם מאפשרים להם להשקיע מאמץ בטיפוח של שתי המערכות המשפחתיות (המערכת ההורית והמערכת הזוגית) בו בזמן ולאורך זמן (Neff & Karney, 2009). מפני שהם תופסים את המערכת ההורית – טיפול בילד כתחום שבו עליהם לפעול "כאן ועכשיו" ומעניקים לה חשיבות "מסדר עדיפות ראשון", הם בוחרים להשקיע את סך המשאבים המועט שלהם במערכת משפחתית זו. בשל כך המערכת הזוגית נזנחת ועשויה להיפגע. הירידה בטיפוח הזוגיות עם העייפות והפגיעות המלווים את ההורים בגידול ילדם הלוקה באוטיזם, יוצרים קרקע נוחה להתפתחות קונפליקטים בין בני הזוג. ייתכן שאבות בעלי משאבים גבוהים יותר מצליחים (הודות למשאבים אלה) להשקיע מאמץ בטיפוח שתי מערכות משפחתיות אלה בלי לפגוע או להפר את האיזון ביניהם. חיזוק לממצאים אלה עולה מתאוריות העוסקות בהתמודדות עם מצבי לחץ הטוענות כי חשיפה ללחץ מתמשך גורמת לדלדול משאבי הפרט ועשויה לפגוע בתפקוד החברתי-זוגי במישרין ובעקיפין על ידי גריעה הדרגתית ממשאבי ההתמודדות שלו (לזרוס ולזרוס, Lazarus & Folkman, 1984). נוסף על כך, ריבוי הדרישות ואינטנסיביות הטיפול בילד עם אוטיזם לצד התמודדות מורכבת הקשורה לאופייה הייחודי של ההפרעה, עשויים ליצור בקרב אלה הסובלים ממשאבים אישיים נמוכים מצב מתמשך של חוסר איזון בין לחצים, דרישות ותביעות ובין המשאבים הנתפסים (Lazarus & Folkman, 1984). רמת הלחץ העולה מתוך כך יוצרת מצב של פגיעות המסכנת את רווחתם הזוגית (Higgins, Bailey, & Pearce, 2005; Levy-Shiff, 1999).

באשר לתרומת משתני המחקר לממד ההסתגלות – בריאות נפשית, נמצא בקרב האבות כי כל המנבאים למעט תמיכה חברתית תורמים במובהק להסבר השונות בבריאותם הנפשית. לעומת זאת בקרב האימהות נמצאה תרומה מובהקת של תחושת קוהרנטיות, לחץ ואיום בלבד להסבר השונות של בריאותן הנפשית. יש מקום להניח כי הלחץ והערכת האימהות את ההורות לילד עם אוטיזם כאיום נובעים מהחשיפה שלהן לחומרת הלקות בשל היותן האחראיות הדומיננטיות לטיפול בילד. ממצא מעניין אחר מציין הבדל בין האבות לאימהות בתרומה של המשתנה איכות חיי נישואין להסבר השונות בבריאותם

הנפשית. נמצא כי איכות חיי הנישואין תורמת להסבר השונות בבריאות הנפשית של האבות. לעומת זאת לא נמצאה תרומה של איכות חיי הנישואין להסבר השונות בבריאות הנפשית של האימהות. נראה כי איכות חיי נישואין משמשת משאב ניכר עבור האבות ופחות עבור האימהות. ייתכן שהאבות רואים בדומיננטיות של האם בטיפול בילד משאב המקנה להם ביטחון נפשי ותורם לבריאותם הנפשית.

עוד הבדל בין האבות לאימהות בולט באינטראקציות שנמצאו בין המינים במדד הבריאות הנפשית. בקרב האבות נמצאה תרומה מובהקת של אינטראקציה בין תחושת קוהרנטיות להערכת ההורות כאתגר. על פי אינטראקציה זו התרומה של תפיסת ההורות לילד עם אוטיזם כאתגר להסבר השונות בבריאות הנפשית של האבות מתבטאת בעיקר בקרב אבות בעלי תחושת קוהרנטיות נמוכה. ייתכן שבקרב האבות מתקיימים בין תחושת קוהרנטיות לתפיסת ההורות כאתגר יחסי גומלין של פיצוי או חליפין (Trade of Relationship), שבהם תפיסת ההורות כאתגר מפצה על תחושת קוהרנטיות נמוכה. כלומר פעולתו של האחד חזקה ואפקטיבית יותר ככל שהאחר חלש יותר. כל זאת מתוך ניגוד לאבות בעלי תחושת קוהרנטיות גבוהה. לעומת זאת בקרב האימהות נמצאה תרומה מובהקת של שתי אינטראקציות, האחת אינטראקציה בין מיקוד שליטה חיצוני ללחץ והשנייה אינטראקציה בין מיקוד שליטה פנימי ללחץ. שני ממצאים אלה יחד מלמדים על כך שמיקוד שליטה פנימי ממתן את השפעת הלחץ הנובע מהורות לילד עם אוטיזם על הבריאות הנפשית. המודעות לתופעת המיתון התפתחה בד בבד עם המודעות לנושא התיווך. לפי טענת החוקרים (Baron & Kenny, 1986) המנסים להסביר את ההבדלים בין מיתון לתיווך: "משתנים ממתנים מפרטים את התנאים תחתיהם תתרחש ההשפעה ומשתנים מתווכים מסבירים איך ומדוע תתרחש ההשפעה". במחקר זה, מיקוד השליטה קובע את התנאים שבהם תתרחש ההשפעה. כלומר בקרב אימהות המאופיינות במיקוד שליטה פנימי נמוך, ההשפעה של הלחץ על הבריאות הנפשית שלהן תהיה גדולה יותר מאימהות עם מיקוד שליטה פנימי גבוה. ממצאים אלה תואמים לממצאים שבהם נמצא מיקוד שליטה כמשתנה ממתן בקרב הורים לילדים עם מוגבלויות אינטלקטואליות (Hassall, Rose, & McDonald, 2005) ועולים בקנה אחד עם ממצאי הספרות הטוענת כי מיקוד שליטה משפיע על מיתון תחושת הלחץ, על בריאות פיזית ונפשית טובה יותר ועל פחות דיכאון (נוי, 2000).

לסיכום, ממצאי המחקר מראים הבדלים בין אבות ואימהות לילדים עם אוטיזם ובין נשים וגברים באוכלוסייה הכללית בבריאות הנפשית. אבות ואימהות לילדים עם אוטיזם מדווחים על בריאות נפשית נמוכה לעומת גברים ונשים באוכלוסייה הכללית, כאשר הפער בקרב האימהות נמצא גדול יותר מאבות. הבדלים בין אבות לאימהות לילדים עם אוטיזם נמצאו בתפיסת ההורות לילד עם אוטיזם ובמדדי בריאות נפשית ואיכות חיי נישואין. נמצא כי תפיסת ההורות לילד עם אוטיזם כאיום גבוהה בקרב האימהות משל האבות. הבריאות הנפשית של האבות נמצאה גבוהה משל האימהות ואיכות חיי הנישואין של האימהות נמצאה גבוהה משל האבות. ממצאים אחרים של המחקר מראים תרומה של המשתנה תפיסת ההורות כאתגר להסבר השונות בריאותם הנפשית של האבות. תרומה זו התבטאה בעיקר בקרב אבות בעלי תחושת קוהרנטיות נמוכה. בקרב האימהות נמצאה

תרומה מובהקת של מיקוד שליטה פנימי כמשאב הממתן את השפעת הלחץ על בריאותן הנפשית.

מגבלות המחקר

אחת ממגבלות המחקר נובעת מאיתור המשתתפים: ההתבססות רק על הורים שנענו לבקשת החוקרת להשתתף במחקר עלולה ליצור הטיה במחקר. ייתכן שהנכונות של הורים להשתתף במחקר ולהשקיע מזמנם מלמדת על נכונותם לגלות מעורבות ולסייע לילדם יותר מהורים אחרים לילדים עם אוטיזם. נוסף על כך יש לציין כי דרך ה"גיוס" למחקר לא אפשרה לקבל מידע על אודות אלה שסירבו להשתתף בו. קשה לדעת בוודאות כיצד מגבלה זו השפיעה על תוצאות המחקר, או אם קיימים פתרונות שאינם פוגעים בכללי האתיקה המקצועית. עם זה עצם אישוש הממצאים במדגם גדול כמו זה של המחקר הנוכחי, מעיד על כך שאם אירעה פגיעה, היא מזערית. לנוכח ממצא זה, יש לנקוט זהירות שלא לעסוק בהכללה של הממצאים ובד בבד לבצע מחקרים אחרים שיתקפו את ממצאי המחקר הזה. עוד מגבלה של המחקר היא התבססותו אך ורק על גישה כמותית ועל שימוש בשאלונים מובְנים. מתודולוגיה זו נבחרה כדי לבחון את השערות המחקר, שהתמקדו בהבדלים בין אבות לאימהות לילדים עם אוטיזם, בקשרים בין משתני המחקר ובתרומתם לניבוי ממדי ההסתגלות. עם זה גישה זו אינה מאפשרת "לבחון לעומק" את גורמי הלחץ, המשאבים ותפיסות ההורות לילד עם אוטיזם כפי שהן מתבטאות בחוויה ובתחושות הסובייקטיביות של ההורים. כדי לבחון תחושות אלה נדרשים מחקרי המשך שיתבססו גם על מתודולוגיה איכותנית.

השלכות בתחום הייעוץ החינוכי והמחקר

תרומתו הייחודית של מחקר זה היא בגישתו הרחבה לבחינת הסתגלות אימהות ואבות לילדים עם אוטיזם מנקודת מבט משפחתית מערכתית כוללת ובחינה בו בזמן של קשת רחבה של משתנים היכולים להסבירם.

ההשלכות המעשיות של המחקר הזה לייעוץ החינוכי מתבטאות בחשיבות העלאת המודעות של היועצות לצורך בפיתוח תכניות התערבות לקידום רווחתם של הורים לילדים עם אוטיזם ובביצוען. הספרות המקצועית מדגישה את החוסר במערכות טיפול כוללניות ויעילות להורים לילדים עם אוטיזם (לוינגר, 2014; מישורי, 2014). הורים מדווחים שככל שגדלים הילדים עם אוטיזם, כך קיימות פחות אופציות לתמיכה. עבור הורים אלו הזקוקים לתמיכה במישור המעשי והרגשי, קבוצות הורים עשויות לתת מענה חשוב על צורכיהם (לוינגר, 2010). עבודתו של היועץ החינוכי מבוססת על גישה מערכתית המקנה חשיבות רבה להבנה של תהליכי התמודדות לא רק ברמת היחיד החווה במישרים את הלחץ, אלא גם ברמת המערכת הרחבה שבה הוא מתמודד. הגישה המערכתית רואה במשפחה מכלול שלם, היכול להסביר את התפקוד של כל רכיב שבו ואת יחסי הגומלין שבין הרכיבים. המשפחה היא מערכת הבנויה מאינטראקציה דינמית בין חבריה התלויים זה בזה, ולכן שינוי אצל אחד מהם, ובכלל זה לחץ על אחד מבני המשפחה ועלייה בכמות

הדרישות המוטלות עליו, מביא לידי שינויים במערכת כולה ומחייב התייחסות לכל אחד מהפרטים בה (Senapati & Hayes, 1988). המחקר העוסק בהורות לילד עם אוטיזם מלמד על השפעה ניכרת של סוג הורות זה על המערכת המשפחתית ככלל ועל חברי המשפחה כפרטים (Hastings & Brown, 2002; Hastings & Johnson, 2001; Montes & Halterman, 2007). היועץ החינוכי מייצג את תחום בריאות הנפש במערכת החינוך. כחלק מתפקידו זה, הוא מופקד על פיתוח והפעלת תכניות התערבות וטיפוח כישורים של הפרט והארגון לקידום רווחה, איכות חיים וצמיחה. מתוך הבנה כי ההורה משמש חוליה עיקרית ומשאב ניכר בקידום ילדו ובהתאם לממצאי המחקר, מומלץ לפתח תכנית התערבות לתמיכה באבות ותכנית התערבות לתמיכה באימהות בהתאם לצרכים המגוונים בין המינים ועם דגש בחיזוק התחושה של ההורה כבעל יכולות לשפר הן את איכות חייו והן את איכות חיי ילדו. בשל ממצאי המחקר המעידים על מצב סיכון ממשי שבו שרויות אימהות לילדים עם אוטיזם לעומת אבות ולעומת אוכלוסיית הנשים והגברים הכללית, ראוי לייחד מקום מיוחד לפיתוח תכנית התערבות ספציפית לתמיכה באימהות לילדים עם אוטיזם ולהסתייע בתהליך בניית התכנית מתוך הממצאים שעולים מהמחקר כדי לענות על צורכי אוכלוסייה זו. את תכניות אלה יפעיל היועץ החינוכי ובשיתוף הצוותים החינוכיים בבית הספר, בהדרכתו ובהכוונתו. דיון בפורומים מקצועיים, כמו הדרכה אישית וימי עיון, עשוי לחזק את יישומן של תכניות ההתערבות המערכתיות בפרקטיקה של עבודת היועצים החינוכיים ולשפר את איכותה.

השלכה יישומית אחרת עולה בדבר חשיבותו של שיתוף פעולה מערכתי. מן הראוי כבר בשלב ההכשרה, לעודד מתכשרים לייעוץ מראשית דרכם למסד קשרים עם מקורות בקהילה כדי ליצור תשתית איתנה של שיתוף פעולה שיקדם את הרווחה של משפחות לילדים עם אוטיזם.

בשנים האחרונות קיימת תפיסה במערכת החינוך הרואה ביועץ יוזם (פרואקטיבי) השואף להצעיד את בית הספר לסביבה בריאה ומכוונת לתוצאות (Sandhu & Portes, 1995). בהתאם לתפיסה זו, מומלץ כי היועץ החינוכי ייזום השתלמויות וימי עיון לאנשי חינוך שיעסקו בהעלאת המודעות לחוויית הלחץ המיוחדת של הורים לילדים עם אוטיזם, בהקניית מידע על זיהוי משאבים התורמים להסתגלות אבות ואימהות לילדים עם אוטיזם ובמתן כלים לחיזוקם.

בתחום המחקר מוצע להרחיב את המחקר הזה לאוכלוסיית הורים לילדים עם צרכים מיוחדים בכלל ולבדוק את ההבדלים בין אימהות לאבות במשתנים שנבדקו במחקר זה.

מקורות

ברנט, א' (1998). **דפוסי Attachment והתמודדות עם מצוקה אצל אמהות לילד עם מום לב מולד** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

דנגור, נ' (1993). **הקשר בין גורמי לחץ, מתח ומשאבים להתמודדות לבין ההסתגלות הנפשית והמשפחתית של נשים עם ובלי נכות גופנית** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

לביא, י׳ (1995). **סולם הערכת איכות הנישואין (סא״ן): שימושים קליניים ומחקריים**. חיפה: אוניברסיטת חיפה, המרכז לחקר ולימוד המשפחה, בית ספר לעבודה סוציאלית.

לוי-שיף, ר׳ ושולמן, ש׳ (1998). משפחות עם ילד הסובל מנכות התפתחותית: תפקוד הורי, זוגי ומשפחתי. בתוך א׳ דבדבני, מ׳ חובב א׳ רימרמן וא׳ רמות (עורכים), **הורות ונכות התפתחותית בישראל** (עמ׳ 15-34). ירושלים: מאגנס.

לוינגר, ס׳ (2010). הפרספקטיבה של ההורים. בתוך ס׳ לוינגר (עורכת), **תיקשורת: טיפול בילדים עם בעיות תקשורת בגילאי בית הספר יסודי** (עמ׳ 79-107). קריית ביאליק: אח.

לוינגר, ס׳ (2014). עדים והדים: קבוצות הורים של ילדים עם ASD. בתוך ס׳ לוינגר (עורכת), **מעבר לקשת: חידושים באבחון ובטיפול של ילדים על הספקטרום האוטיסטי** (עמ׳ 32-49). קריית ביאליק: אח.

לזרוס, ר״ס ולזרוס, ב״נ (2001). **רגש והיגיון: להבין את הרגשות שלנו** (מ׳ קראוס, מתרגמת). חיפה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה.

מישורי, ע׳ (2014). **מסע החיים עם אוטיזם – סיפור חייהם של הורים**. תל-אביב: מכון מופ״ת.

נוי, ש׳ (2000). **מצבי לחץ טראומתיים.** ירושלים: שוקן.

סדן, ק׳, בראלי, ח׳ ורובין, נ׳ (1998). מחלה כרונית ותפקוד משפחתי: המקרה של חולי סוכרת נעורים. **מגמות, לט,** 97-115.

ספנגלט, ג׳ (1996). **הורים שומעים של ילדים חרשים בגיל הרך – הקשר בין מיקוד שליטה והסתגלותם לעצם היותם הורים לילד חרש** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

פלוריאן, ו׳ ודרורי, י׳ (1990). שאלון הבריאות הנפשית (MHI): תכונות פסיכומטריות ונתונים נורמאטיביים באוכלוסייה הישראלית. **פסיכולוגיה, ב,** 26-35.

שולמן, ק׳ (2007). שיתוף פעולה בין הורים לבין אנשי מקצוע באבחון אוטיזם ובטיפול בו. בתוך א׳ כהן (עורכת), **חוויית ההורות: יחסים, התמודדויות והתפתחות** (עמ׳ 277-301). קריית ביאליק: אח.

Abbeduto, L., Seltzer, M. M., Shattuck, P. Krauss, M. W., Orsmond, G., & Murphy, M. M. (2004). Psychological well-being and coping in mothers of youths with autism, Down syndrome, or Fragile X syndrome. *American Journal on Mental Retardation, 109*, 237-254.

Altiere, M. J., & von Kluge, S. (2009). Family functioning and coping behaviors in parents of children with autism. *Journal of Child and Family Studies, 18*, 83-92.

Al-Yagon, M., & Margalit, M. (2009). Positive and negative affect among mothers of children with intellectual disabilities. *The British Journal of Developmental Disabilities, 55*, 109-127.

American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed.). Arlington, VA: Author.

Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well.* San Francisco: Jossey-Bass.

Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science and Medicine, 36*, 725-733.

Armstrong, M. I., Birnie-Lefcovitch, S., & Unger, M. T. (2005). Pathways between social support, family wellbeing, quality of parenting, and child resilience: What we know. *Journal of Child and Family Studies, 14*, 269-181.

Barnett, R. C., & Hyde, J. S., (2001). Women, men, work, and family. An expansionist theory. *American Psychologist, 56*, 781-796.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173-1182.

Benson, P. R. (2006). The impact of child symptom severity on depressed mood among parents of children with ASD: The mediating role of stress proliferation. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(5), 685-695.

Benson, P. R. (2012). Network characteristics, perceived social support, and psychological adjustment in mothers of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*, 2597-2610.

Braunstein, V. L., Peniston, N., Perelman, A., & Cassano, M. C. (2013). The inclusion of fathers in investigations of autistic spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7*(7), 858-865.

Bristol, M. M., Gallagher, J. J., & Schopler, E. (1988). Mothers and fathers of young developmentally disabled and non-disabled boys: Adaptation and spousal support. *Developmental Psychology, 24*, 441-451.

Brobst, J. B., Clopton, J. R., & Hendrick, S. S. (2009). Parenting children with autism spectrum disorders: The couple's relationship. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 24*(1), 38-49.

Bromley, J., Hare, D. J., Davison, K., & Emerson, E. (2004). Mothers supporting children with autistic spectrum disorders: Social support, mental health status and satisfaction with services. *Autism*, *8*(4), 409-423.

Brown, I., Renwick, R., & Nagler, M. (1996). The centrality of quality of life in health promotion and rehabilitation. In R. Renwick, I. Brown, & M. Nagler (Eds.), *Quality of life in health promotion and rehabilitation* (pp. 3-13). Thousand Oaks, CA: Sage.

Diener, E., Lucas, R., & Kesebir, P. (2008). Benefits of account wellbeing for societies and for psychological sciences. *Applied Psychology: An International Review, 37*, 37-55.

Dunn, M. E., Burbine, T., Bowers, C. A., & Tantleff-Dunn, S. (2001). Moderators of stress in parents of children with autism. *Community Mental Health Journal, 37*(1), 39-52.

Dunst, C. J., Jenkins, V., & Trivette, C. M. (1984).The family support scale: Reliability & validity. *Journal of Individual, Family, and Community Wellness, 1*(4), 45-52.

Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Jodry, W. (1997). Influences of social support on children with disabilities and their families. In M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 499-522). Baltimore: Brookes.

Dyches, T. T., Smith, T. B., Korth, B .B., Roper, S. O., & Mandleco, B. (2012). Positive parenting of children with developmental disabilities: A meta-analysis. *Research in Developmental Disabilities, 33*(6), 2213-2220.

Eisenhower, A. S., Baker, B. L., & Blacher, J. (2005). Preschool children with intellectual disability: Syndrome specificity, behavior problems and maternal well-being. *Journal of Intellectual Disability Research, 49,* 657-671.

Eriksson, M., & Lindström, B. (2006). Antonovsky's sense of coherence scale and the relation with health: A systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health, 60*(5), 376-381.

Estes, A., Munson, J., Dawson, G., Koehler, E., Zhou, X. H., & Abbott, R. (2009). Parenting stress and psychological functioning among mothers of preschool children with autism and developmental delay. *Autism, 13*(4), 375-387.

Florian, V., & Findler, L. (2001). Mental health and marital adaptation among mothers of children with cerebral palsy. *American Journal of Orthopsychiatry, 71*(3), 358-367.

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*(1), 150-170.

Gardiner, E., & Larocci, G. (2012). Unhappy (and Happy) in their own way: A developmental psychopathology perspective on quality of life for families living with developmental disability with and without autism. *Research in Developmental Disabilities, 33*(6), 2177-2192.

Glidden, L. M., Billings, F. J., & Jobe, B. M. (2006). Personality, coping style and well-being of parents rearing children with developmental disabilities. *Journal of intellectual Disability Research, 50*, 949-962.

Gray, D. E. (2003). Gender and coping: The parents of children with high functioning autism. *Social Science & Medicine, 56*(3), 631-642.

Hassall, R., Rose, J., & McDonald, J. (2005). Parenting stress in mothers of children with an intellectual disability: The effects of parental cognitions in relation to child characteristics and family support. *Journal of Intellectual Disability Research, 49*, 405-418.

Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Behavior problems of children with autism: Parental self-efficacy and mental health. *American Journal of Mental Retardation, 107*(3), 222-232.

Hastings, R. P., & Johnson, E. (2001). Stress in UK families conducting intensive home-based behavioral intervention for their young child with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31*(3), 327-336.

Hastings, R. P., Kovshoff, H., Ward, N. J., Ward, N. J., Espinosa, F. D., Brown, T., & Remington, B. (2005). Systems Analysis of Stress and Positive Perceptions in mothers and fathers of preschool children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 35*, 635-644.

Hedov, G., Annerén, G., & Wikblad, K. (2002). Swedish parents of children with Down's syndrome: Parental stress and sense of coherence in relation to employment rate and time spent in child care. *Scandinavian Journal of Caring Sciences, 16*(4), 424-430.

Higgins, D. J., Bailey, S. R., & Pearce, J. C. (2005). Factors associated with functioning style and coping strategies of families with a child with an autism spectrum disorder. *Autism, 9*(2), 125-137.

Hintermair, M. (2004). Sense of coherence: A relevant resource in the coping process of mothers of deaf and hard-of-hearing children? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 9*(1), 15-26.

Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology, 50*(3), 337-421.

House, J. S. (1981). *Work stress and social support.* Reading, Mass: Addison-Wesley.

Johnson, M. (2004). Approaching the salutogenesis of sense of coherence: The role of 'active' self-esteem and coping. *British Journal of Health Psychology, 9*(3), 419-432.

Jones, J., & Passey, J. (2005). Family adaptation, coping and resources: Parents of children with developmental disabilities and behavior problems. *Journal on Developmental Disabilities, 11*(1), 31-46.

Karst, J. S., & Van Hecke, A. V. (2012). Parent and family impact of autism spectrum disorders: A review and proposed model for intervention evaluation. *Clinical Child Family Psychology Review, 15*(3), 247-277.

Kiecolt-Glaser, J. K., & Newton, T. L. (2001). Marriage and health: His and hers. *Psychological Bulletin, 127*(4), 472-503.

Konstantareas, M. M., & Papageorgiou, V. (2006). Effects of temperament, symptom severity and level of functioning on maternal stress in Greek children and youth with ASD. *Autism, 10*(6), 593-607.

Kormanik, M. B., & Rocco, T. S. (2009). Internal versus external control of reinforcement: A review of the locus of control construct. *Human Resource Development Review, 8*(4), 463-483.

Kotler, T. (1985). A balanced distance: Aspects of marital quality. *Human Relations, 38*(5), 391-407.

Kurdek, L. A. (2005). Gender and marital satisfaction early in marriage: A growth curve approach. *Journal of Marriage and Family, 67*(1), 68-84.

Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine, 55*(3), 234-247.

Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.

Lazarus, R. S. (2001). Relational meaning and discrete emotions. In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 37-67). New York: Oxford University Press.

Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality, 74*(1), 9-46.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

Lee, G. K. (2009). Parents of children with high functioning autism: How well do they cope and adjust? *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 21*(2), 93-114.

Lee, L. C., Harrington, R. A., Louie, B. B., & Newschaffer, C. J. (2008). Children with autism: Quality of life and parental concerns. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(6), 1147-1160.

Lefcourt, H. M. (1991). Locus of control. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 413-499). San Diego: Academic Press.

Levy-Shiff, R. (1999). Father's cognitive appraisals, coping strategies and support resources as correlates of adjustment to parenthood. *Journal of family psychology, 13*(4), 554-567.

Li-Tsang, C. W. P., Yau, M. K., & Yuen, H. K. (2001). Success in parenting children with developmental disabilities: Some characteristics, attitudes, and adaptive coping skills. *The British Journal of Developmental Disabilities, 47*, 61-71.

Mak, A. S., Blewitt, K., & Heaven, P. C. (2004). Gender and personality influences in adolescent threat and challenge appraisals and depressive symptoms. *Personality and Individual Differences, 36*(6), 1483-1496.

Mak, W. W. S., Ho, A. H. Y., & Law, R. W. (2007). Sense of coherence, parenting attitudes and stress among mothers of children with autism in Hong Kong. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 20*(2), 157-167.

McCubbin, H. I., & Patterson, J. M. (1983). Family transitions: Adaptation to stress. In H. I. McCubbin & C. R. Figley (Eds.), *Stress and the family* (Vol. 1: Coping with normative transitions, pp. 5-25). New York: Brunner /Mazel.

McCubbin, H. I., & Thompson, A. I. (1987). *Family assessment inventories for research and practice.* Madison: University of Wisconsin-Madison.

Moes, D., Koegel, R. L., Schreibman, L., & Loos, L. M. (1992). Stress profiles for mothers and fathers of children with autism. *Psychological Reports, 71*(3), 1272-1274.

Montes, G., & Halterman, J. S. (2007). Psychological functioning and coping among mothers of children with autism: A population-based study. *Pediatrics, 119*(5), 1040-1046.

Neff, L. A., & Karney, B. R. (2009). Stress and reactivity to daily relationship experiences: How stress hinders adaptive processes in marriage. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*(3), 435-450.

Oelofsen, N., & Richardson, P. (2006). Sense of coherence and parenting stress in mothers and fathers of preschool children with developmental disability. *Journal of Intellectual and developmental Disability, 31*(1), 1-12.

Olson, D. H., & Fowers, B. J. (1993). Five types of marriage: An empirical typology based on enrich. *The family Journal, 1*(3), 196-207.

Olson, D. H., Fournier, D. G., & Druckman, J. M. (1987). *Counselors' manual for Prepare/Enrich* (rev. ed.). MN: Prepare/Enrich.

Olson, D. H., McCubbin, H. I., Barnes, H., Larsen, A., Muxen, M., & Wilson, M. (1985). *Family inventories*. Minneapolis St. Paul: University of Minnesota.

Olsson, M. B., & Hwang, C. P. (2002). Sense of coherence in parents of children with different developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 46*(7), 548-559.

Ostrov, J. M., & Godleski, S. A. (2010). Toward an integrated gender-linked model of aggression subtypes in early and middle childhood. *Psychological Review, 117*(1), 233-242.

Pakenham, K. I., Samios, C., & Sofronoff, K. (2005). Adjustment in mothers of children with Asperger syndrome: An application of the double ABCX model of family adjustment. *Autism, 9*(2), 191-212.

Pallant, J. F., & Lae, L. (2002). Sense of coherence, well-being, coping and personality factors: Further evaluation of the sense of coherence scale. *Personality and Individual Differences, 33*(1), 39-48.

Peters-Scheffer, N., Didden, R., & Korzilius, H. (2012). Maternal stress predicted by characteristics of children with autism spectrum disorder and intellectual disability. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*(2), 696-706.

Pisula, E. (2007). A comparative study of stress profiles in mothers of children with autism and those of children with Down's syndrome. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 20*(3), 274-278.

Pozo, P., & Sarriá, E. (2014a). A global model of stress in parents of individuals with Autism spectrum disorders (ASD). *Anales de Psicología, 30*(1), 180-192.

Pozo, P., & Sarriá, E. (2014b). Prediction of stress in mothers of children with autism spectrum disorders. *The Spanish Journal of Psychology, 17*, 1-12.

Raif, R., & Rimmerman, A. (1993). Parental attitudes to out-of-home placement of young children with developmental disabilities. *International Journal of Rehabilitation Research, 16*(2), 97-105.

Rao, P. A., & Beidel, D. C. (2009). The impact of children with high-functioning autism on parental stress, sibling adjustment, and family functioning. *Behavior Modification, 33*(4), 437-451.

Risdal, D., & Singer, G. H. S. (2004). Marital adjustment in parents of children with disabilities: An historical review and meta-analysis. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 29*(2), 95-103.

Rodrigue, J. R., Morgan, S. B., & Geffken, G. (1990). Families of autistic children: Psychological functioning of mothers. *Journal of Clinical Child Psychology, 19*(4), 371-379.

Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43*(1), 56-67.

Saloviita, T., Itälinna, M., & Leinonen, E. (2003). Explaining the parental stress of fathers and mothers caring for a child with intellectual disability: A double ABCX model. *Journal of Intellectual Disability Research, 47*(4-5), 300-312.

Sandhu, D. S., & Portes, P. R. (1995). The proactive model of school counseling. *International Journal for the Advancement of Counselling, 18*(1), 11-20.

Schieve, L., A., Blumber, S. J., Rice, C., Visser, S. N., & Boyle, C (2007). The relationship between autism and parenting stress. *Pediatrics, 119,* 114-121.

Schulz, M. S., Cowan, P. A., Cowan, C. P., & Brennan, R. T. (2004). Coming home upset: Gender, marital satisfaction, and the daily spillover of workday experience into couples' interactions. *Journal of Family Psychology, 18*(1), 250-263.

Schwarzer, R., Knoll, N., & Rieckmann, N. (2004). Social support. In A. A. Kaptein & J. Weinman (Eds.), *Health psychology* (pp. 158-182). Oxford, UK: Blackwell.

Senapati, R., & Hayes, A. (1988). Sibling relationships of handicapped children: A review of conceptual and methodological issues. *International Journal of Behavioral Development, 11*(1), 89-115.

Shapiro, B. K., & Accardo, P. J. (2008). *Autism frontiers: Clinical issues and innovations.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Solomon, A. H., & Chung, B. (2012). Understanding autism: How family therapists can support parents of children with autism spectrum disorders. *Family Process, 51*(2), 250-264.

Stoneman, Z., & Gavidia-Payne, S. (2006). Marital adjustment in families of young children with disabilities: Associations with daily hassles and problem-focused coping. *American Journal on Mental Retardation, 111*(1), 1-14.

Tehee, E., Honan, R., & Hevey, D. (2009). Factors contributing to stress in parents of individuals with autistic spectrum Disorders. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 22*(1), 34-42.

Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (2001). *Families, professionals and exceptionality: Collaborating for empowerment* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Umberson, D., Williams, K., Powers, D. A., Liu, H., & Needham, B. (2005). Stress in childhood and adulthood: Effects on marital quality over time. *Journal of Marriage and Family, 67*(5), 1332-1347.

Veit, C. T., & Ware, J. E. (1983). The structure of psychological stress and well-being in general populations. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 51*(5), 730-742.

Wallston, K. A., Wallston, B. S., & DeVellis, R. (1978). Development of the multidimensional health locus of control (MHLC) scales. *Health Education Monographs, 6*(2), 160-170.

Werner, S., & Shulman, C. (2013). Subjective well-being among family caregivers of individuals with developmental disabilities: The role of affiliate stigma and psychosocial moderating variables. *Research in Developmental Disabilities, 34*(11), 4103-4114.

הקשרים בין הערכה עצמית, סגנון התקשרות וסגנון התמודדות עם מצבי לחץ לנישואין מוקדמים בקרב מתבגרות מוסלמיות-פלסטיניות במזרח-ירושלים

סלוא קויוקס חלבי, משה טטר ויאסמין אבו פול

תקציר

תופעת נישואי קטינות אינה תופעה נדירה בקרב תרבויות מסוימות. המחקר החלוץ הזה מבליט את חשיבותה של הגישה הקונטקסטואלית התרבותית, ומתמקד בנערות מוסלמיות-פלסטיניות ממזרח ירושלים בנות 15-18 שנים – מאורסות (N=110) ורווקות (N=110). במחקר זה נבחן קשר אפשרי שבין שלושה מאפיינים אישיותיים – הערכה עצמית, סגנון התקשרות וסגנון התמודדות עם מצבי לחץ – להיותן של המשתתפות מאורסות או רווקות. למשתתפות הועבר שאלון דיווח עצמי שכלל חמישה חלקים: שאלון התקשרות, שאלון הערכה עצמית, שאלון לזיהוי סגנון התמודדות, שאלון פרטים אישיים ודמוגרפיים ושאלון עמדות פתוח שאמור לתרום להבנת המשמעויות שהמשתתפות מעניקות להיבטים מסוימים הקשורים לסוגיית נישואי קטינות. נמצא שציון ההערכה העצמית הממוצע היה גבוה יותר בקבוצת המאורסות לעומת קבוצת הרווקות. באשר לדפוסי התמודדות, הדפוס האקטיבי נמצא שכיח יותר בקבוצת הרווקות מאשר בקבוצת המאורסות, בעוד שדפוס ההתמודדות של התנתקות מנטלית נמצא שכיח יותר בקבוצת המאורסות. באשר לשאר דפוסי ההתמודדות, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות. באשר לדפוסי התקשרות, אף שנמצאה נטייה להבלטת סגנון ההתקשרות הבטוח בקרב הרווקות ונטייה להבלטת סגנון ההתקשרות הנמנע בקרב המאורסות, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות. מממצאי המחקר עולות המלצות מעשיות לפיתוח וליישום תכניות התערבות מניעתיות ייחודיות בבתי ספר תיכוניים במגזר הערבי, שבמרכזן חיזוק ההערכה העצמית של התלמידות, הרחבת רפרטואר התגובות שלהן למצבי לחץ והעלאת המודעות שלהן לסוגיית סגנונות ההתקשרות. המורכבות הכרוכה בנישואי קטינות מזמינה מחקרי המשך, הלוקחים בחשבון את מצבן הייחודי של מתבגרות בתוך הקונטקסט המשפחתי-תרבותי שבו פועלים מוסדות החינוך.

מילות מפתח: הערכה עצמית; סגנון התקשרות; מצבי לחץ.

מבוא

הייעוץ החינוכי הבית ספרי עוסק במנעד רחב של סוגיות, ובהן סוגיות הקשורות לגיל ההתבגרות, כגון גיבוש זהות ויחסים בין המינים וסוגיות הקשורות לתכנון עתידם האישי והמקצועי של התלמידים (ארהרד, 2014). ההתבוננות הפסיכולוגית-ייעוצית מחייבת ייחוס חשיבות ייחודית לקשרים התרבותיים שבהם מתרחשות התופעות החברתיות בעלות משמעויות התפתחותיות, זהותיות ואישיות (טטר, 2004). על הייעוץ החינוכי לאמץ גישה אקולוגית-קונטקסטואלית, שעיקרה ייחוס המשמעויות של התופעות החברתיות לסוגיהן, הבנתן וזיהוי האתגרים שהן מעמידות למקצוע מפרספקטיבה רחבה הלוקחת בחשבון את הייחודיות התרבותית, על כל היבטיה, של האנשים המעורבים בהן ושל הזירות שאנשים אלה פועלים בהן. אימוץ גישה זו יאפשר לייעוץ החינוכי להתמודד היטב עם הפרדיגמות המקצועיות המשתנות מעת לעת (Tatar, 2012).

המחקר הזה הוא מחקר חלוץ, הבוחן סוגיה ייחודית מתוך פרספקטיבה זו, ועוסק בנישואין מוקדמים בקרב מתבגרות פלסטיניות מוסלמיות, מתוך התמקדות במקומם של מאפיינים פסיכולוגיים-אישיותיים בתזמון ההחלטה על הנישואין, ואף במהות ההחלטה. נקודת המבט שנבחנות בה שאלות המחקר הזה היא זו של מתבגרות פלסטיניות מוסלמיות ממזרח ירושלים, מאורסות ורווקות.

להלן תובא סקירת ספרות המתמקדת בסוגיות העיקריות הקשורות לנושא המחקר. ראשית, יובא דיון קצר בנושא נישואין בגיל ההתבגרות ולתופעת נישואי קטינות בעולם בכלל ובחברה הפלסטינית בפרט. לאחר מכן יידונו בקצרה שלושת המשתנים האישיים-אישיותיים שנכללו במחקר הזה: הערכה עצמית, התמודדות עם מצבי לחץ והתקשרות.

נישואין בגיל ההתבגרות

נישואין המתבטאים בין השאר בעזיבת משפחת המוצא ובכניסה לחיים עצמאיים (שטייר, 1995), הם אחד מ"כרטיסי הכניסה" החשובים ביותר לעולם המבוגרים. לפי התפיסה המסורתית, נישואין הם ביטוי לקשר בין גבר לאישה שערכו ביניהם חוזה חוקי בהתאם לדת שהם משתייכים אליה (או לחלופין חוזה נישואין אזרחי), שמקנה להם את היכולת לחיות יחד כמשפחה, לקיים יחסי מין ולהביא ילדים לעולם (אלתרמאניני, 2000).

אף שהגיל המקובל לנישואין השתנה ממקום למקום ומתקופה לתקופה, הרי שבמאות רבות בעבר הוא היה נמוך מהמקובל כיום בעולם המערבי. בחברות "מסורתיות-פטריארכליות" בעבר ובהווה, הנישואין המוקדמים מבטיחים את הימצאותה של האישה בשליטה גברית ואת השמירה על כבוד המשפחה (לוטן, 2006; מסרי, 2011). היוזמה לנישואין הללו היא לפעמים מצד ההורים ולעיתים אף בכפייה (Ouis, 2009). חשוב לציין כי גם בפעמים שבהן המתבגרות מצהירות על הסכמתן להינשא, לא תמיד מדובר בהסכמה מבחירה, שכן לעיתים ההסכמה מתקבלת לאחר הפעלת אמצעים פסיכולוגיים מתוחכמים (כגון לחץ פסיכולוגי) או הסכמה מהסיבות ה"לא נכונות" (שעמום בבית הספר או חלומות רומנטיים נאיביים בכל הנוגע לנישואין) (Ouis, 2009). תמורות ותהליכים חברתיים הביאו לדחיית גיל הנישואין בעולם המערבי. במדינת ישראל, על אף שהחוק קבע את גיל 18 כגיל

המינימלי לנישואין (מדינת ישראל, 2013), עדיין קיימת תופעת נישואי קטינות בקרב אוכלוסיות מסוימות. קשה לאמוד את ממדיה, מכיוון שפעמים רבות הנישואין נערכים באופן לא רשמי ונרשמים רק אחר כך (בולוס, 2006).

תוצאות נישואין בגיל צעיר נחקרו החל מאמצע המאה הקודמת. מחקרים סוציולוגיים ודמוגרפיים בנושא שאלת העיתוי להקמת משפחה שנערכו בארצות הברית בארבעים השנים האחרונות מצאו כי לנישואין בגיל מוקדם השלכות סוציו-אקונומיות שליליות רבות וארוכות טווח על מסלול חייהם של הצעירים, ובפרט של צעירות, במנעד רחב של תחומים:

בתחום ההשכלה והתעסוקה – רמות ההשכלה והניסיון התעסוקתי בקרב גברים ונשים הנישאים בגיל צעיר תהיינה נמוכות יותר (Klepinger, Lundberg, & Plotnick, 1999); ההזדמנויות התעסוקתיות שלהם (בעיקר בקרב נשים) תהיינה מצומצמות יותר (Smit, Stone, & Kahando, 2012), ויימצאו אצלם שיעורי אבטלה גבוהים יותר (Katz & Autor, 1999). עם זה יש המסייגים וגורסים כי ההישגים הנמוכים הללו אין מקורם בהכרח בנישואין מוקדמים אלא במאפיינים שהיו קיימים מראש (Dahl, 2010).

בתחום הפסיכולוגי – נישואין בגיל ההתבגרות מקצרים את שלב המורטוריום והדבר משפיע במידה ניכרת על הזהות העצמית ועל הבריאות הנפשית. רבים מהם יחוו את "סינדרום המתבגר האבוד" ("Lost Adolescence Syndrome") (Jurich & Jurich, 1975), המתאפיין בתחושת המתבגר כי הוא מפסיד משהו בגלל נישואיו המוקדמים ובדחף שלו לחזור לחיים החופשיים מאחריות. נוסף על כך, נמצא קשר בין נישואי קטינות ובין רמות גבוהות של לחץ נפשי, המגביר את הסיכון שלהן לדיכאון (Turner, Sorenson, & Turner, 2000).

בתחום הדמוגרפי והבריאותי – מספר ההריונות והילדים בקרב נשים שנישאו בגיל ההתבגרות גבוה יותר (Dahl, 2010; Smith, Paulson Stone, & Kahando, 2012); כמו כן מצבן הבריאותי יהיה ירוד יותר בשל סיבוכי היריון הנובעים מגילן הצעיר (Smith et al., 2012); וסיכוייהן להתגרש יהיו גבוהים יותר (Moffitt, 1992).

סיבה אחרת שזוהתה כקשורה לנישואין מוקדמים היא מעמדה הסוציו-אקונומי של משפחת המוצא. במחקר שנערך בקרב מדגם בריטי נמצא כי נערות שנישאו בגיל ההתבגרות מגיעות לרוב ממשפחות שמצבן הכלכלי ירוד וכי בדרך כלל נערות שנישאו בגיל ההתבגרות מגיעות ממשפחות שבהן ההורים התעניינו פחות בהישגיהם הלימודיים-אקדמיים של ילדיהם (Kierman, 1986). נמצא גם קשר בין השכלת ההורים לגיל הנישואין. מחקר שנערך בנפאל העלה כי בקרב הורים שרכשו השכלה גבוהה נמצאה נטייה נמוכה יותר להשיא את ילדיהם בגיל צעיר (Choe, Thapa, & Mishra, 2005). ממצא מעניין אחר בעניין זה, שעלה במחקר שנערך בארצות הברית, נוגע למתאם חיובי בין רמת השכלת האם (בלי קשר להשכלת האב) לגיל הנישואין בקרב בנות (Smith et al., 2012). ממצאים אלה מחזקים את הסברה שלפיה רמת ההשכלה משפיעה על תזמון הנישואין והיא נתפסת כ"גורם מגן" שביכולתו למתן ולבלום את מגמת נישואי הקטינות (Smith et al., 2012).

נוסף על כך, נמצא כי ככל שהחברה שמרנית יותר, כך קיימת בה נטייה רבה יותר להקדמת גיל הנישואין. בחברות שמרניות, נישואין מוקדמים נתפסים כמכשיר לשימור הסדר החברתי (Heaton, 1991) ולשמירה על כבוד המשפחה (לוטן, 2006 ; מסרי, 2011). מחקר הממחיש מגמה זו, נערך באיראן בשתי נקודות זמן מסוימות לפני מהפכת 1978 ולאחריה – האחת בראשית שנות השבעים והשנייה בשנת 1987. בשתי נקודות הזמן הללו הועברו שאלונים לבנים ובנות תלמידי כיתות י"ב, והם נשאלו על גיל הנישואין המועדף עליהם. נמצא כי בעוד שלפני המהפכה רק 2% מקרב הגברים ו-10% מקרב הנשים הביעו העדפה להינשא לפני גיל 20, הרי שבשנת 1987 הנתונים עמדו על 5% ו-24% בהתאמה. כמו כן נמצאה גם ירידה ניכרת בשיעור המשיבים שהביעו העדפה להינשא אחרי גיל 25 (Tashakkori, Thompson, & Mehryar, 1987).

תשקורי ועמיתיו (Tashakkori et al., 1987) ממליצים לקחת בחשבון לא פחות מאשר את משתני הרקע הכלליים שהוזכרו קודם לכן, גם את המשתנים הרלוונטיים ברמה האינדיבידואלית הפסיכולוגית בניבוי הכוונות וההתנהגויות בפועל באשר לתזמון הנישואין.

אחד המניעים האינדיבידואליים הנחקרים ביותר לנישואין מוקדמים הוא היריון מחוץ לנישואין (Blum & Resnick, 1982). עוד מניע אישי לנישואי קטינים שנמצא בקשר לנשים מוסלמיות במזרח בתיכון, הוא פנטזיות רומנטיות נאיביות באשר לנישואין (Ouis, 2009). מניעים אישיים אחרים שזוהו בספרות המחקרית הם הרצון לקיים קשר מיני, הצורך בתחושת ביטחון ובהתקשרות והשאיפה לברוח ממציאות משפחתית מעיקה, נורמות משפחתיות וחברתיות "חונקות", חוסר הצלחה בלימודים, שעמום בבית הספר וקשיים אישיים פנימיים אחרים (מסרי, 2011 ; Ireland, 1972; Ouis, 2009). עוד מניע אישי הנזכר בספרות המחקרית האמריקנית הוא "אפקט העגלה" ("Bandwagon effect") – הרצון להינשא בהשפעת נישואין של חברים בני גילם (Burchinal, 1965). ברם, במחקר אמריקני אחר מאותה העת לא נמצאו ממצאים ברורים המראים שכל אחד מבין המניעים הללו שכיחים יותר בנישואי קטינים, לעומת נישואין בקבוצות גיל בוגרות יותר (Ireland, 1972).

נישואין מוקדמים נמצאו קשורים גם למאפייני אישיות מסוימים, בפרט לאימפולסיביות ולחיפוש אחר ריגושים. רשימת ההתנהגויות שנמצאו כקשורות לשני מאפייני אישיות אלה בקרב מתבגרים, לצד הנישואין המוקדמים, כוללת גם עישון סיגריות וצריכת אלכוהול וסמים (Martino, Collins, & Ellickson , 2004) ; כל אלה נתפסים, במידה זו או אחרת, כאימוץ של התנהגויות ותפקידים "של מבוגרים" טרם הגעה לבשלות המתאימה. עקב היעדר בשלות זו, החלטה דוגמת נישואין מוקדמים "מתקבלת" בהיעדר מוכנות נפשית וחשיבה מספקת על השלכותיה העתידיות (Menasco & Blair, 2014). מעניין להוסיף באשר לבריאות הנפשית, שמתבגרים שאובחנו כסובלים מהפרעות פסיכיאטריות נוטים להתחתן בגיל העשרה יותר מעמיתיהם שאינם מתמודדים עם הפרעות כאלו (Forthofer, Markman, Cox, Stanley, & Kessler, 1996).

נישואין קטינות בחברה הפלסטינית במזרח ירושלים

החברה הפלסטינית שהיא חלק מן התרבות המוסלמית-ערבית, היא חברה פטריארכלית והיררכית המטפחת את הסדר המשפחתי המורחב ושומרת עליו. על אף השינויים הכלכליים, החברתיים, הפוליטיים והתרבותיים שפקדו את האוכלוסייה הפלסטינית וההשפעות של השינויים הללו על מבנה החברה והמשפחה, נשארה המשפחה כמוסד החברתי והכלכלי החשוב והעיקרי ביותר והיא נתפסת כיחידה שיש לשמור על שלמותה (Haj-Yahia, 1995).

אידיאולוגיית "כבוד המשפחה" שעיקרה שמירה והגנה על נשות המשפחה, השמירה על הבתולין עד לנישואין ומניעת כל פגיעה במיניותה של האישה, משמשת קוד מוסרי במערכת פטריארכלית זו ומשמשת למעשה ככלי לשמירה על האינטרס הגברי (Ouis, 2009). כל חריגה מצד נשים מן הקודים של המוסריות המינית ושל ההתנהגות הכללית עלולה לגרור "עאר" (בושה, shame), שיש בה לתייג את המשפחה ולגרום לתגובה חברתית חריפה, כגון נישואין מוקדמים ובמקרים קיצוניים אף רצח על רקע כבוד המשפחה.

החברה הפלסטינית במזרח ירושלים נמצאת בשלבי מעבר מחברה מסורתית לחברה מודרנית. חברה זו העוברת שינויים מואצים כחלק מן תהליך המודרניזציה והגלובליזציה, מתאפיינת בשילוב של מאפיינים דתיים, מסורתיים ומודרניים. בשל כך, הצעירים והצעירות חווים יותר מעולם תכנים אחד. במציאות זו נושאים הנתפסים בתרבות זו כטעונים רגשית, כגון יחסים אינטימיים, זוגיות ונישואין, מספקים אתגר גדול, שכן הם מתקיימים ומתנהלים בעולמות שונים זה מזה ולפעמים אף מנוגדים זה לזה. עם כל זה עדיין הנישואין נחשבים בחברה הפלסטינית כמוסד החברתי המרכזי וכדרך הלגיטימית היחידה להקמת משפחה, כשדפוסי התקשרות בין המינים וקשרי הזוגיות נקבעים בהתאם לכללים וקודים תרבותיים ודתיים-מסורתיים (חיטיב ואיזיקוביץ, 2012).

חשוב לציין כי השריעה אינה מגבילה את גיל הנישואין למינימום מסוים (אל-נאבלסי, 2005). אף שהחקיקה במדינות מסוימות קבעה גיל מינימלי לנישואין, הרי שבפועל בפעמות רבות היא אינה נאכפת ונישואי קטינות עדיין נשארו בגדר תופעה שכיחה בעולם הערבי ובכלל זה בחברה הפלסטינית (לוטן, 2006 ; מסרי, 2011).

בדרך כלל מסתמנת מגמה של עלייה בגיל הנישואין בקרב האוכלוסייה המוסלמית במדינת ישראל לצד המגמה באוכלוסייה היהודית. עם זה גיל הנישואין הממוצע של כלות מוסלמיות שנישאו לראשונה הוא עדיין הנמוך ביותר לעומת נישאות יהודיות, נוצריות ודרוזיות (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2013). כמו כן רובן המוחלט של הנערות שנישאו בישראל עד גיל 18 הן מוסלמיות, כששיעורן הולך ועולה בפרט בקרב תושבות מזרח ירושלים (מדינת ישראל, 2013). מסרי (2011) זיהתה מאפיינים סוציולוגיים משותפים למשפחות המוצא של כלות מוסלמיות קטינות : משפחות מרובות ילדים, מעמד סוציו-אקונומי נמוך ורמת השכלה נמוכה בקרב ההורים. לרוב האם אינה עובדת מחוץ לבית והאב מועסק בעבודות "לא מקצועיות". בעבור נערות פלסטיניות ממשפחות ממעמד סוציו-אקונומי נמוך, הנישואין נתפסים כחלופה בטוחה יותר מדחיית גיל הנישואין והמשך לימודים גבוהים. לרוב אחרי החתונה הן אינן שבות לבית הספר כדי להשלים את

השכלתן התיכונית ובפועל אין להן הזדמנות לפתח קריירה משלהן, שכן רבות מהן אינן יוצאות לעבוד ואלה העובדות מועסקות בעבודה "לא מקצועית". כמו כן בדרך כלל הנערות נכנסות להיריון מיד אחרי החתונה (מסרי, 2011 ; מי-עמי, 2004). נוסף על כך, יש לציין גם שחלק מן המתבגרות הנישאות בגיל ההתבגרות משתמשות בנישואין כדרך הלגיטימית בתרבות הערבית לעזוב את בית ההורים (מסרי, 2011).

מכל האמור לעיל עולה כי רוב המחקרים בתחום נישואי קטינות בחברה הערבית והפלסטינית מתמקדים בניתוח גורמי הרקע הקונטקסטואליים הקבועים של המשפחות ושל הצעירות המתארסות והמתחתנות בגיל צעיר במיוחד. במחקרים שבהם נבחנו מאפיינים אינדיבידואליים מושם הדגש בעיקר במאפיינים ההתנהגותיים בפועל ופחות יחסית במאפיינים אישיותיים. ההחלטה לבחון במחקר זה מאפיינים אישיותיים בקרב שתי קבוצות של מתבגרות פלסטיניות במזרח ירושלים (מאורסות ורווקות), מתבססת על ההנחה שלפיה רכיבי התרבות מופנמים אחרת בהתאם לאופי החוויות שחוֹוה הפרט בקונטקסט המיידי שלו, ועל כן גם השפעתם על ההתנהגות היא דיפרנציאלית ברמת הפרט (El-Sheikh & Klaczynski, 1993).

מחקר זה בוחן את מקומם של שלושה משתנים פסיכולוגיים-אישיותיים – הערכה עצמית, דרכי התמודדות וסגנון התקשרות – מתוך בחינת הקשרים שבין כל אחד מן המשתנים הללו ובין קבלת ההחלטה להינשא בגיל ההתבגרות. משתנים אישיים-אישיותיים אלה נבחרו כמייצגים היבטים היכולים להיות רלוונטיים לקבלת ההחלטה להינשא בגיל צעיר: מהו מקומה של הקבלה או אי הקבלה העצמית? (הערכה עצמית); כיצד הצעירות מתמודדות עם המשאבים שיש להן כלפי מצבים מלחיצים? (דרכי התמודדות); והאם רלוונטיים להחלטה זו דפוסי ההתקשרות בהיותם נושא הנוגע למערכות יחסים קרובות אחרות? (סגנון התקשרות). להלן סקירה קצרה של כל אחד משלושת המשתנים האלה.

הערכה עצמית

הערכה עצמית מבטאת את מידת הקבלה או חוסר הקבלה העצמית של האדם ומלמדת על מידת אמונתו ביכולותיו, בייחודו, בהצלחתו ובערכו (Coopersmith, 1967). להערכה העצמית השפעה ניכרת על המצב הרגשי של הפרט, כלומר בעלי הערכה עצמית גבוהה יהיו לרוב שמחים ובעלי הערכה עצמית נמוכה ייטו יותר לדיכאון (Harter, 1987). עוד נמצא כי הערכה עצמית גבוהה קשורה לתוצאות עתידיות חיוביות כגון הצלחה מקצועית (Elliot, 1996) וכי הערכה עצמית נמוכה קשורה לתוצאות עתידיות שליליות כגון בעיות בריאות (Halvorsen & Heyerdahl, 2006) והתנהגות אנטי-סוציאלית (Owens, 1994).

ממחקרים עולה כי בקרב בעלי הערכה עצמית גבוהה ונמוכה פועלים מנגנונים מסוימים, כשהאחרונים ייטו להפגין גמישות התנהגותית (behavioral plasticity), המתבטאת בנטייה להתאים את עצמם להערכות אחרים, והם יהיו נתונים יותר להשפעה חברתית לעומת בעלי הערכה עצמית גבוהה (Brockner, 1988). נמצא כי ככל שההערכה העצמית יותר חיובית, אינטגרטיבית ומציאותית, כך יתפקד הפרט טוב יותר בכל הנוגע ליצירת קשרים

בין-אישיים תקינים ולבניית מערכות יחסים בריאות (Judge & Bono, 2001), ובכללם קשרים אינטימיים וזוגיים (גונר-שילה, 2008). אדם עם הערכה עצמית גבוהה צפוי ליהנות ממערכות יחסים אינטימיות משמעותיות יותר (Rosenberg, 1965). לעומתו, אדם עם הערכה עצמית נמוכה ייטה לגשת למערכות יחסים בחשדנות, מתוך בחינה מתמדת של בני הזוג ושל מידת הדאגה כלפיהם (Murray, Rose, Bellavia, Holmes, & Kusche, 2002).

הערכה עצמית גבוהה נמצאה כמשתנה ממתן משמעותי על תפקודו של הפרט במצבים יומיומיים ובמצבי לחץ כאחד (McNair, Carter, & Williams, 1998). נמצא כי נבדקים שדיווחו על הערכה עצמית גבוהה נטו לנקוט סגנונות התמודדות יעילים יותר, כגון הרגעות, פתרון הבעיה, פנייה לעזרה מקצועית, התמקדות בחיובי, הפחתת מתח, פעילות גופנית, חברים ותמיכה חברתית. הערכה עצמית גבוהה קשורה באופן חיובי לשימוש באסטרטגיות התמודדות הממוקדות בבעיה, והן נמצאו יעילות יותר מן האחרות לצורך מניעת מתח ודיכאון (Dumont & Provost, 1999; Gershon, Tschann, & Jemerin, 1999). לעומת זאת, נבדקים שדיווחו על הערכה עצמית נמוכה נטו לנקוט אסטרטגיות התמודדות של הימנעות וניתוק (Chapman & Mullis, 1999), כגון הסתגרות, האשמה עצמית, דאגה, התעלמות מהבעיה ואי-התמודדות, שנחשבו כפחות יעילות וכפחות מכוונת לפתרון הבעיה (נחאס, 2005). במחקר זה נבחנת מקומה של ההערכה העצמית מתוך פרספקטיבה תרבותית ייחודית (לסקירה כללית ראה Farruggia, Chen, Greenberger, Dmitreiva, & Macek, 2004).

התמודדות עם מצבי לחץ

המושג **התמודדות** במובנו הרחב נוגע למחשבות ולהתנהגויות המשמשות לתמרון ולהתגברות על דרישות חיצוניות ופנימיות של מצבים המוערכים כמצבי לחץ. לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984) מגדירים התמודדות כניסיון להפחתת הלחץ על ידי אסטרטגיות לפתרון בעיות או על ידי ויסות המרכיבים הסובייקטיביים הכרוכים במצב הדחק, או שניהם גם יחד. תהליכי ההתמודדות מודעים והשימוש בהם נעשה מתוך רצון וכוונה ונובע מתוך מאפייני הסיטואציה (Cramer, 2000).

ממחקרים רבים עולה כי אסטרטגיות התמודדות מסוימות מקדמות רווחה נפשית טובה יותר מאחרות. לדוגמה, אספינוול וטיילור (Aspinwall & Taylor, 1992) הראו כי שימוש עקבי באסטרטגיית ההימנעות עלול להיות גורם סיכון פסיכולוגי לתגובות שליליות במצבי לחץ. כנגד זה אסטרטגיות התמודדות פעילות כגון השימוש בהתמודדות ממוקדת בעיה וחיפוש תמיכה חברתית, נמצאו קשורות להסתגלות טובה לאירועי לחץ.

במחקר זה נעזרנו במודל שפיתחו קרבר, שהייר ווינטראוב (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989), שמיפו אסטרטגיות התמודדות מגוונות שנמדדו בשאלון ה-COPE וקיבצו אותן לארבע קבוצות: (1) אסטרטגיות הממוקדות בבעיה (למשל התמודדות פעילה, תכנון, דיכוי והעלמה של פעילויות מתחרות וכדומה); (2) אסטרטגיות הקשורות לרגש ולתמיכה (למשל תמיכה חברתית, חיפוש עצה, סיוע או מידע, חיפוש אחר תמיכה

חברתית מסיבות רגשיות וכדומה); (3) אסטרטגיות הקשורות בהימנעות וניתוק (למשל ניתוק התנהגותי, ניתוק רגשי, הכחשה, שימוש בחומרים ממכרים וכדומה); (4) אסטרטגיות של קבלת המצב (למשל שחזור ותפיסה חיובית, קבלה, פנייה לדת וכדומה).

התקשרות

"תאוריית ההתקשרות" היא תאוריה התפתחותית העוסקת בקשרים רגשיים הנוצרים בין ילדים לדמויות המטפלות בהם. חזן ושייבר (Hazan & Shaver, 1987), שהניחו כי הדינמיקה של דפוסי ההתקשרות היא רלוונטית לנושא של מערכות יחסים קרובות גם במַעבר לבגרות, מצאו הבדלים באפיון חיי האהבה של המבוגרים בהתאם לדפוס ההתקשרות. מבוגרים המתאפיינים בסגנון התקשרות בטוח הוגדרו על ידם כ"שמחים, ידידותיים ובטוחים. הם הדגישו את יכולתם לקבל ולתמוך בבני זוגם, חרף טעויותיהם" (שם, עמ' 515). באשר לקשר שבין סגנון התקשרות לדפוסי התמודדות במצבי לחץ, בולבי (Bowlby, 1980) מצא כי סגנון התקשרות בטוח מחזק את אופן תפקודו, התמודדותו ויכולותיו של האדם במצבי לחץ, לצד תחושת ביטחון עצמי והערכה אישית. טענה זו נתמכה לאחר מכן במחקרים אחרים. לדוגמה במחקר של סיפיג-קרנקה (Seiffege-Krenke, 2004) חודד הקשר שבין סגנון ההתקשרות הבטוח לדרך התמודדות אקטיבית, לעומת בעלי סגנון חרד שתרו אחר תמיכה חברתית לצד התקשרות בתהליכי חֲברות. לעומת זאת, מחקרים אחרים (לדוגמה פטל, 1994) לא מצאו קשר בין השניים.

מודל שלוש הקטגוריות של חזן ושייבר (Hazan & Shaver, 1987) הוא הדומיננטי ביותר בספרות המחקרית בנדון ולכן הוא יֻיכַּל במחקר הנוכחי. המודל מלמד על שלושה דפוסי ההתקשרות: (1) בטוח (Secure Attachment Style) – מתקרב לאחרים בקלות, מרגיש בנוח להיות תלוי באחרים ושהם יהיו תלויים בו ואין לו דאגות שמא יינטשו אותו או יתקרבו אליו יתר על המידה; (2) נמנע (Avoidant Attachment Style) – לא מתקרב לאחרים בקלות, לא בוטח באחרים, מרגיש מתח כשמתקרבים אליו יתר על המידה; (3) חרד/אמביוולנטי (Anxiously/Ambivalent Attachment Style) – מתאפיין ברצון חזק להתקרב לאחרים, לרוב יותר ממה שהם מעוניינים להתקרב אליו, מפחד שיעזבו אותו.

מחקר זה מתמקד בשלוש שאלות עיקריות: (1) האם יימצא קשר בין ההערכה העצמית של המשתתפות להיותן רווקות או מאורסות? (2) האם יימצא קשר בין סגנון ההתקשרות שהמשתתפות מדווחות עליו להיותן מאורסות או רווקות בעודן קטינות? (3) האם יימצא קשר בין סגנונות ההתמודדות המאפיינים את שתי קבוצות המשתתפות למצבן?

השערת המחקר הראשונה גורסת כי קבוצת המאורסות תדווח על הערכה עצמית נמוכה יותר לעומת קבוצת הרווקות, מתוך הנחה שנערות שטרם השיגו זהות עצמית מגובשת (ועל כן הערך העצמי שלהן נמוך) סוברות כי הנישואין יעלו את הערך העצמי שלהן. השערת המחקר השנייה גורסת כי בקבוצת המאורסות תימצא נטייה לסגנון התקשרות חרד, בעוד שבקבוצת הרווקות תימצא נטייה לסגנון התקשרות בטוח. הסבר אפשרי להשערה זו נעוץ בכך שחיפוש יתר של קרבה ומעורבות במערכות יחסים מאפיין אנשים עם סגנון התקשרות חרד. השערת המחקר השלישית גורסת כי הבנות המאורסות ייטו

יותר לאמץ אסטרטגיות התמודדות של הימנעות וניתוק, בעוד שהבנות הרווקות ייטו יותר לאמץ אסטרטגיות התמודדות ממוקדות בעיה וממוקדות רגש. יש יסוד לשער כי ה"בחירה" של המאורסות להינשא מוקדם משקפת את הנטייה שלהן לבריחה מן המצוקה והתסכול במקום להתמודד ישירות עם הבעיה, בכך שהן רואות בנישואין מפלט מהמציאות המעיקה – מבית וממשפחה לא מתפקדים, נורמות משפחתיות וחברתיות "חונקות", חוסר הצלחה בלימודים, שעמום בבית הספר וקשיים אישיים פנימיים אחרים.

שיטה

משתתפות

במחקר השתתפו 220 מתבגרות פלסטיניות (N=220) תלמידות כיתות י'-י"ב בנות 15-18 שנים (M=16.8, SD=0.76) המתגוררות באזור מזרח ירושלים (העיר העתיקה, השכונות הערביות במזרח העיר ומחנות הפליטים והכפרים הערביים הסמוכים). מקצתן (N=110) לומדות בבית הספר תיכון לבנות שבפיקוח עיריית ירושלים והאחרות (N=110) לומדות בארבעה בתי ספר תיכוניים לבנות שבפיקוח הרשות הפלסטינית. כל התלמידות מוסלמיות. 102 מן המשתתפות היו מאורסות העומדות על סף חתונה (N=102), שמונה נשואות (N=8) ו-110 רווקות (N=110).

כלים

הועבר לתלמידות שאלון לדיווח עצמי, בגרסה מתורגמת לערבית שהוכנה לצורך מחקר זה. הנוסח העברי של כלי המחקר תורגם לערבית ובחזרה לעברית ולאחר מכן נעשתה השוואה בין הנוסחים שהתקבלו ונמצאו קבילים (Back Translation).

שאלון המחקר כלל חמישה חלקים:

1. שאלון הערכה עצמית

שאלון ההערכה העצמית של קופרסמית (Coopersmith, 1967, 1975), בתרגומו לעברית של קולקר (Kolker, 1980), משמש מדד להערכת האדם את עצמו. השאלון המקורי כולל 58 פריטים המתארים התנהגויות או מחשבות מגוונות, כגון "לעיתים קרובות הייתי רוצה להיות מישהו אחר" או "קשה להיות כמוני". במחקר זה נעשה שימוש בנוסח מקוצר הכולל 25 פריטים מן השאלון המלא. הנבדקות התבקשו לציין (ב"כן" או ב"לא") האם ההיגד נכון לגביהן. מהשאלון אפשר להפיק מדד כללי של הערכה עצמית, שחושב כסכום כל הציונים המעידים על הערכה עצמית גבוהה והוגדר כגבוה או נמוך על פי הציון החציוני.

2. שאלון סגנונות ההתמודדות במצבי לחץ

דפוסי ההתמודדות נמדדים במחקר זה באמצעות הנוסח העברי ל**שאלון התמודדות COPE**, שהציעו קארבר ועמיתיו (Carver et al., 1989) ותרגם לעברית בן-צור (Ben-Zur,

1999). השאלון תורגם מהנוסח העברי לערבית ובחזרה לעברית ולאחר מכן נעשתה השוואה בין הנוסחים שהתקבלו ונמצאו קבילים. השאלון כולל 60 פריטים הבודקים 13 אסטרטגיות התמודדות לסוגיהן: (1) התמודדות פעילה; (2) תכנון; (3) דיכוי פעילויות מתחרות; (4) חיפוש תמיכה חברתית בשל סיבות אינסטרומנטליות; (5) חיפוש תמיכה רגשית בשל סיבות רגשיות; (6) מיקוד ברגשות ואוורורם; (7) פירוש מחדש חיובי וגדילה; (8) קבלה; (9) התמודדות מאופקת; (10) הכחשה; (11) התנתקות על ידי התנקות מעיסוק; (12) התנתקות מנטלית; (13) פנייה לדת. בכל אחת מן האסטרטגיות הללו יש תת-סולם בפני עצמו המורכב מארבעה פריטים, כשכל פריט מתאר במשפט אחד את ההתמודדות הספציפית (לדוגמה: "אני קובעת תכנית פעולה"). המשתתפת מתבקשת לדרג בסולם ליקרט שבין 0 ("כלל לא") ל-3 ("במידה רבה") את המידה שהיא נוהגת לנקוט בכל אחת מדרכי ההתמודדות כאשר היא מתנסה באירועים לוחצים. לצורך העיבוד הסטטיסטי הומרו הנתונים לסולם שבין 1 ל-4, בדומה למקור (Carver et al., 1989). הציון עבור כל תת-סולם חושב לפי ממוצע משוכלל של תשובות הנבדקת לפריטים המרכיבים אותו. הנתונים הפסיכומטריים, כפי שדיווחו המחברים, משביעי רצון. נמצא כי המהימנות פנימית (מדד אלפא של קרונבך) נעה בין 0.62 ל-0.96 (למעט תת-סולם ההתנתקות המנטלית, שבו המהימנות הפנימית עומדת על 0.45), ובמבחן חוזר המהימנות נעה בין 0.46 ל-0.86, כאשר ברוב הסולמות היא עמדה על 0.6 (Carver et al., 1989; Deisinger, Cassisi, & Whitaker, 1996). במחקר הנוכחי מקדמי אלפא של קרונבך של הקטגוריות השונות נעו בין 0.40 ל-0.74.

3. שאלון התקשרות

שאלון זה שפיתח טולמץ (1988) הוא הרחבה לשאלון קודם שפיתחו חזן ושייבר (Hazan & Shaver, 1987), הבוחן את דפוס ההתקשרות המאפיין את הפרט. השאלון מורכב מ-15 היגדים: חמישה היגדים המאפיינים את בעלי סגנון ההתקשרות הבטוח (לדוגמה, "אני מוצאת את המשימה של יצירת יחסים עם אנשים כקלה יחסית"), חמישה המאפיינים את בעלי סגנון ההתקשרות החרד-אמביוולנטי (לדוגמה, "לעיתים קרובות אני מפחדת שלא ירצו להישאר איתי") וחמישה המאפיינים את בעלי סגנון ההתקשרות הנמנע (לדוגמה, "אני מרגישה לא נוח להתקרב לאחרים"). לגבי כל אחד מחמישה-עשר ההיגדים הללו, התבקשה כל משתתפת לדרג עצמה על פי סולם ליקרט שבין 1 ("לגמרי לא נכון") ל-7 ("נכון מאוד").

בדיקת מהימנות אלפא של קרונבך העלתה כי קיימת עקביות פנימית בין המשפטים המתארים דפוס התקשרות מסוים. נמצא כי המהימנות לפריטים המתארים דפוס התקשרות בטוח היא 0.83, לפריטים המתארים דפוס התקשרות חרד – 0.73 ונמנע – 0.75 (לנס, 1991). במחקר זה נמצאו מקדמי אלפא בינוניים-נמוכים שנעו בין 0.42 ל-0.55.

4. שאלון פתוח

חלק זה מורכב משמונה היגדים שהתבקשו המשתתפות להשלים. היגדים אלו הועלו בשלב התכנון של המחקר ומטרתם לאפשר ביטוי של הפרשנויות והמשמעויות שהנערות

מייחסות לכמה היבטים של הנישואין המוקדמים. רשימת ההיגדים: (1) נישואין בשבילי הם... ; (2) נישואין מוקדמים בשבילי הם... ; (3) בחורה שמתחתנת מוקדם מרגישה... ; (4) בחורה שמתחתנת מוקדם חושבת... ; (5) בחורה שמתחתנת מוקדם מתנהגת... ; (6) בחורה שמתחתנת מוקדם מרוויחה... ; (7) בחורה שמתחתנת מוקדם מפסידה... ; (8) מניעים המביאים בחורה להתחתן מוקדם...

התכנים שעלו בכל אחת מן התשובות קובצו בקטגוריות תוכן שנקבעו בהתאם לתשובות השכיחות ביותר לכל שאלה. במקרים של תשובות שלא השתייכו לאף אחת מקטגוריות התוכן הללו, הן קובצו בקטגוריה "אחר".

5. שאלון פרטים דמוגרפיים

חלק זה נוגע לרקע הסוציו-דמוגרפי של המשתתפות וכולל פרטים אישיים ונתוני הרקע של המשתתפת: גילה, הכיתה שלומדת בה, מצבה המשפחתי, מספר נפשות במשפחתה, השכלת ההורים, עיסוקי ההורים, והישגיה הלימודיים לפי דיווחי התלמידה.

הליך

בשלב ראשון, התקבל אישור להעברת השאלונים ממנהלת המגזר הערבי במנח"י (בכל הנוגע להעברת שאלונים בתיכון שבפיקוח משרד החינוך) ומרשות החינוך הפלסטינית בבית לחם (בכל הנוגע להעברת שאלונים בתיכונים שבפיקוח הרשות הפלסטינית).

איסוף הנתונים התבצע בשני גלים. בגל הראשון נאספו נתונים בבית ספר תיכון שבפיקוח עיריית ירושלים. 130 שאלונים הועברו לתלמידות בכיתות י'-י"ב ומתוכם הוחזרו 121 שאלונים. לאחר פסילת 11 שאלונים שמולאו חלקית, נשארו 110 שאלונים מלאים והם נכללו במחקר. בגל השני חולקו 140 שאלונים בארבעה בתי ספר במזרח ירושלים הנתונים לפיקוח הרשות הפלסטינית. מבין 124 השאלונים שהוחזרו, לאחר פסילת שאלונים שמולאו חלקית, נשארו 110 שאלונים מלאים שנכללו במחקר.

השאלון חולק לנבדקות בכיתותיהן בנוכחות החוקרת או מחנכת הכיתה או היועצת החינוכית. בעת חלוקת השאלונים הוסבר לתלמידות על מערך המחקר ומטרותיו. כמו כן הובהר להן כי אין תשובות "נכונות" או "לא נכונות". הובטחו להן אנונימיות בשאלונים וחופש ההחלטה האם למלא את השאלון. התלמידות התבקשו להקדיש חצי שעה מזמנן למילוי השאלונים. סדר השאלונים היה כדלקמן; שאלון דמוגרפי, השאלון הפתוח, שאלון הערכה עצמית, שאלון התקשרות ושאלון ההתמודדות עם מצבי לחץ.

ממצאים

להלן תיאור ממצאי המחקר: בשלב הראשון נעשתה השוואה בין קבוצת המאורסות לקבוצת הרווקות בכל אחד משלושת המשתנים הבלתי תלויים (הערכה עצמית, התקשרות, התמודדות עם מצבי לחץ). בשלב השני נותחו התכנים שהועלו בשאלון האיכותני ברמת ההיגדים.

הערכה עצמית

נמצא הבדל מובהק בין קבוצת המאורסות לקבוצת הרווקות במשתנה הערכה עצמית (F (1,195)=7.52, p=.007), כאשר ממוצע ההערכה עצמית בקבוצת המאורסות נמוך יותר מממוצע הערכה עצמית של הרווקות (M=1.65, SD=0.16, M=1.59, SD=0.16, בהתאמה). הממוצע של כלל הנבדקות בהערכה עצמית היה 1.63, SD=0.16.

סגנונות התקשרות

חושבו ממוצעים בכל אחד משלושת סגנונות ההתקשרות (ראה לוח 1).

לוח 1: ממוצעים וסטיות התקן של סגנונות ההתקשרות של המשתתפות

	סגנון התקשרות	ממוצע	סטיית התקן
כלל המשתתפות	בטוח	3.99	0.98
	אמביוולנטי	3.37	1.03
	נמנע	4.16	1.12
רווקות	בטוח	4.08	1.01
	אמביוולנטי	3.26	0.93
	נמנע	4.06	1.14
מאורסות	בטוח	3.89	0.94
	אמביוולנטי	3.49	1.13
	נמנע	4.26	1.09

סגנון ההתקשרות המאפיין את כלל הנערות, על פי דיווחיהן, הוא סגנון ההתקשרות הנמנע, כאשר הרווקות מבליטות יותר את סגנון ההתקשרות הבטוח, ולעומתן, המאורסות מבליטות את סגנון ההתקשרות הנמנע. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצת המאורסות לקבוצת הרווקות בשלושת סגנונות ההתקשרות: סגנון ההתקשרות הבטוח (F (1,201)=1.82 n.s), סגנון ההתקשרות החרד (F (1,200)=2.66, n.s), וסגנון ההתקשרות הנמנע (F (1,198)=1.54, n.s).

דפוסי התמודדות

לוח 2 מתאר את שלושה-עשר דפוסי התמודדות. לבדיקת ההבדל בדפוסי ההתמודדות בין קבוצות המחקר נערכו ניתוחי שונות חד-גורמיים. ברוב דפוסי ההתמודדות לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות (לאחר תיקון בונפרוני) אך במקצת הדפוסים נמצאו הבדלים מובהקים (p<.005) בין שתי הקבוצות: (1) "התמודדות אקטיבית" (F(1,194)=10.28, p=.002) – נראה כי ממוצע קבוצת הרווקות גבוה יותר מממוצע קבוצת המאורסות; (2) "התנתקות מנטלית" (F (1,201)=11.82, p=.001) – כאשר ממוצע קבוצת המאורסות גבוה יותר לעומת ממוצע קבוצת הרווקות.

לוח 2: ממוצעים וסטיות התקן של סגנונות התמודדות במצבי לחץ לפי דיווח המשתתפות

קבוצת המחקר / סגנונות התמודדות	כללי		רווקות		מאורסות	
	מ.	(ס.ת)	מ.	(ס.ת)	מ.	(ס.ת)
התמודדות אקטיבית	2.89	(0.69)	3.02	(0.62)	2.72	(0.73)
התנתקות מנטלית	2.12	(0.6)	1.99	(0.54)	2.27	(0.62)
מיקוד ברגשות וביטויים	2.37	(0.67)	2.35	(0.63)	2.39	(0.70)
חיפוש תמיכה חברתית מסיבות אינסטרומנטליות	2.62	(0.72)	2.57	(0.78)	2.67	(0.62)
הכחשה	2.13	(0.67)	2.02	(0.67)	2.26	(0.70)
דיכוי פעילויות מתחרות	2.39	(0.61)	2.44	(0.60)	2.3	(0.61)
תכנון	3.06	(0.71)	3.17	(0.66)	2.9	(0.73)
פירוש חיובי וגדילה	2.92	(0.63)	2.8	(0.65)	2.95	(0.59)
קבלה	2.54	(0.70)	2.47	(0.71)	2.61	(0.67)
פנייה לדת	2.96	(0.58)	2.94	(0.58)	2.97	(0.59)
התמודדות על-ידי התנתקות מעיסוק	1.97	(0.69)	1.85	(0.63)	2.09	(0.73)
התמודדות מאופקת	2.73	(0.61)	2.79	(0.61)	2.65	(0.60)
חיפוש תמיכה חברתית רגשית וביטוי רגשות	2.66	(0.83)	2.5	(0.84)	2.82	(0.77)

קשר בין משתני המחקר

בדרך כלל ומלבד שתי הקבוצות, נמצא מתאם שלילי מובהק בין סגנון התקשרות "בטוח" לדפוס של "הכחשה" בהתמודדות עם מצבי לחץ (r =-.26, p<.001) ולדפוס של "התנתקות מנטלית" (r =-.20, p=.004). נמצא שיש מתאם חיובי בין סגנון התקשרות אמביוולנטי לקטגוריות ההתנתקות המנטלית בהתמודדות עם מצבי לחץ (r =.24, p=.001). אמנם נמצא קשר שלילי בין סגנון התקשרות זה להערכה עצמית (r =-.25, p=.001). נמצא גם מתאם שלילי בין הערכה עצמית לסגנון ההתקשרות נמנע (r =-.27, p<.001).

כמו כן נבחנו המתאמים בין ההערכה עצמית לדפוסי התמודדות עם מצבי לחץ. נמצא מתאם חיובי בין הערכה עצמית ל"פירוש חיובי וגדילה" (r =.26, p<.001). לעומת זאת, נמצאו מתאמים שליליים בין הערכה עצמית לדפוסי ההתמודדות האלה: "הכחשה" (r =-.35, p<.001); "התמודדות על ידי התנתקות מעיסוק" (r =-.41, p<.001); "התנתקות מנטלית" (r =-.35, p<.001).

בניתוח לפי קבוצות לא נמצאו מתאמים מובהקים בין משתני המחקר בקרב קבוצת הרווקות. הממצאים הבאים נוגעים לקבוצת המאורסות: נמצא מתאם שלילי בין הערכה עצמית לסגנון התקשרות אמביוולנטי (r =-.32, p=.001) וסגנון התקשרות נמנע (r =-.34, p=.001). נוסף על כך, נמצא מתאם חיובי בין דפוס התמודדות "הכחשה" לסגנון

התקשרות אמביוולנטי (r =.30, p=.001). נוסף על כך, נמצאו מתאמים שליליים בין הערכה עצמית לסגנון התמודדות "הכחשה" (r =-.34, p<.001); "התמודדות על ידי התנתקות מעיסוק" (r =-.47, p<.001); "התנתקות מנטלית" (r =-.33, p=.001).

פרק איכותני – השלמת משפטים

בטבלאות האלה מוצגת התפלגות התשובות שהתקבלו בשמונה היגדים פתוחים לפי דיווחי המשתתפות הן הרווקות והן המאורסות.

לוח 3: שכיחות והתפלגות התשובות לגבי היגד "נישואין בעיניי הם...."

קטגוריות			שכיחות בקרב כלל המשתתפות	אחוזים%	שכיחות בקרב בנות מאורסות (N=95)	שכיחות בקרב בנות רווקות (N=106)
יציבות, מחויבות, אחריות והבנה הדדית			64	30.9	28	36
דתי-תרבותי			32	15.5	13	19
מימוש רגשי-אהבה			24	11.6	15	9
עמדה שלילית			18	8.7	6	12
אינסטרומנטלי			11	5.3	5	6
אחר			52	25.1	28	24

מן הממצאים בלוח 3 עולה כי התפיסה השכיחה ביותר לגבי נישואין בקרב הנשאלות היא מצב המתאפיין ביציבות, מחויבות, אחריות והבנה הדדית. כמו כן נראה כי מספרן של הנשאלות הרואות את הנישואין כדבר אינסטרומנטלי, נמוך יחסית (רק 5% מכלל המשתתפות). לא נמצאו הבדלים מובהקים בין עמדות הרווקות לעמדות המאורסות לגבי היגד זה (χ^2 (5,201)=5.44 ,n.s).

לוח 4: שכיחות והתפלגות התשובות לגבי היגד "נישואין מוקדמים הם, בעיניי..."

קטגוריות	שכיחות	אחוזים %	שכיחות בקרב בנות מאורסות (N=95)	שכיחות בקרב בנות רווקות (N=106)
עמדה שלילית	106	51.2	38	68
קבלת החלטות והתמודדות עם לחצים	18	8.7	6	12
עמדה חיובית	18	8.7	15	3
דתי-תרבותי	14	6.8	7	7
אמצעי לקיום יחסי-מין ולמימוש פנטזיות לגבי נישואין	12	5.8	21	7
אחר	32	15.5	5	11

מן הממצאים בלוח 4 עולה כי כמחצית מכלל הנשאלות רואות בנישואין מוקדמים דבר בלתי רצוי. נמצא הבדל מובהק בין עמדות הרווקות לעמדות המאורסות לגבי היגד זה (χ^2 (5,200)=20.8, p=0.04). אפשר לראות שכשני שליש (63%) מן הרווקות מצדדות בעמדות שליליות לגבי נישואין מוקדמים (לעומת 40% מקרב המאורסות).

לוח 5: שכיחות והתפלגות התשובות לגבי היגד
"בחורה שמתחתנת מוקדם חושבת ש..."

קטגוריות	שכיחות	אחוזים %	שכיחות בקרב בנות מאורסות (N=90)	שכיחות בקרב בנות רווקות (N=102)
הנישואין יביאו למימוש הפנטזיות שלה	84	40.6	36	48
אינסטרומנטלי	41	9.8	15	26
הנישואין המוקדמים הם פתרון, אך יש להם גם מחיר	38	18.4	27	11
היכולת למצוא בן זוג מתאים	17	8.2	7	10
הנישואין ישפרו את מעמדה החברתי	5	2.4	2	3
אחר	7	3.4	3	4

נמצא הבדל מובהק בין שתי הקבוצות (χ^2 (5,192)=11.57, p=0.04) בתשובות המאורסות בהיגד זה. הרווקות מדגישות יותר את הפנטזיות לגבי נישואין (47% לעומת 40% בקרב המאורסות), ואת ההיבט האינסטרומנטלי (25% לעומת 17% בקרב המאורסות) כמניעים את הבחורות להינשא מוקדם. המאורסות רואות יותר בנישואין מוקדמים סוג של פתרון הכרוך במחיר (30% לעומת 11% בקרב הרווקות).

לוח 6: שכיחות והתפלגות התשובות לגבי היגד
"התנהגותה של בחורה המתחתנת מוקדם היא..."

קטגוריות	שכיחות	אחוזים%	שכיחות בקרב בנות מאורסות (N=86)	שכיחות בקרב בנות רווקות (N=104)
התנהגות בלתי הולמת	95	45.9	39	56
התנהגות המלמדת על ערך עצמי נמוך ושיקול דעת מוטעה	34	16.4	9	25
התנהגות הולמת	32	15.5	21	11
אחר	30	14.5	17	13

מלוח 6 עולה כי יש הבדל בין האופן שבו רואות המאורסות לעומת הרווקות את התנהגות הבחורה שמתחתנת מוקדם (χ^2 (4,192) =13.29 ,p=0.01). הרווקות רואות את התנהגותן של נערות הנישאות מוקדם יותר כבלתי הולמת (54% לעומת 45% בקרב המאורסות),

לעומתן, המאורסות נוטות יותר לראות את התנהגותן כהולמת (20% לעומת 13% בקרב הרווקות).

לוח 7: שכיחות והתפלגות התשובות לגבי ההיגד
"בחורה שמתחתנת מוקדם מרגישה..."

קטגוריות	שכיחות	אחוזים %	שכיחות בקרב בנות מאורסות (N=93)	שכיחות בקרב בנות רווקות (N=109)
רגשות שליליים	70	33.8	25	5
רגשות אמביוולנטיים	52	5.1	20	32
רגשות חיוביים	30	14.5	6	14
תחושת ערך עצמי נמוך ואי-יכולת עמידה בלחצים	20	9.7	12	8
התחושה כי מצאה גבר הולם	10	4.8	7	3
אחר	20	9.7	13	7

נבחין בהבדלים בין שתי הקבוצות לגבי היגד זה. שיעור הרווקות המייחסות רגשות שליליים לבחורה המתחתנת מוקדם (41%) גבוה לעומת שיעור המאורסות המצדדות בכך (27%), (χ^2 (5,202)=11.62, p=0.04). עם זה עדיין שכיחות התשובות המייחסות לבנות הנישאות מוקדם רגשות שליליים בקרב הנערות המאורסות היא השכיחה ביותר מכלל התשובות שהתקבלו אצלן.

לוח 8: שכיחות והתפלגות התשובות לגבי היגד
"בחורה שמתחתנת מוקדם מפסידה..."

קטגוריות	שכיחות	אחוזים%	שכיחות בקרב בנות מאורסות (N=94)	שכיחות בקרב בנות רווקות (N=111)
את ילדותה, התבגרותה, חום הוריה והחופש שלה	96	46.4	48	48
את שאיפותיה, לימודיה, תעסוקתה וחלומותיה	83	40.1	29	54
לא מפסידה שום דבר	11	5.3	9	2
גם מרוויחה וגם מפסידה (אמביוולנטי)	4	1.9	4	0
אחר	11	5.3	4	7

מלוח 8 עולה הבדל בין עמדות שתי הקבוצות (χ^2 (4,205)=15.5, p=0.004): שכיחותה של העמדה שלפיה בחורה הנישאת מוקדם מפסיקה את שאיפותיה, לימודיה, תעסוקתה וחלומותיה גבוהה יותר בקרב הרווקות (49% לעומת 31% בקרב המאורסות). לעומת

זאת, שכיחות העמדה שלפיה הבחורה אינה מפסידה דבר שכיחה יותר בקרב המאורסות (10% לעומת רק כ-2% בקרב הרווקות).

לוח 9: שכיחות והתפלגות התשובות לגבי ההיגד
"בחורה שמתחתנת מוקדם מרוויחה..."

קטגוריות	שכיחות	אחוזים%	שכיחות בקרב בנות מאורסות (N=93)	שכיחות בקרב בנות רווקות (N=109)
מרוויחה אבל גם מפסידה (אמביוולנטי)	82	39.6	23	59
גבר מתאים, יציבות, ילדים	72	34.8	36	36
שום דבר	21	10.1	14	7
רווח במישור דתי-תרבותי	12	5.8	9	3
מילוי צורך שהיה לה (אינסטרומנטלי)	7	3.4	4	3
אחר	8	3.9	7	1

נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות (χ^2(5,202)=24.67, p=0.001). שכיחותה של העמדה שלפיה בחורה הנישאת מוקדם לא מרוויחה שום דבר גבוהה יותר בקרב המאורסות (15% לעומת 6% בקרב הרווקות). נוסף על כך, שיעור המאורסות הגורסות כי נישואין מוקדמים כרוכים ברווח ובהפסד בו בזמן (25%) נמוך יותר משל הרווקות (54%).

לוח 10: שכיחות והתפלגות התשובות
לגבי המניעים המביאים בחורה להתחתן מוקדם

קטגוריות	שכיחות	אחוזים%	שכיחות בקרב בנות מאורסות (N=93)	שכיחות בקרב בנות רווקות (N=107)
רקע משפחתי סוציו-אקונומי	65	31.4	29	36
התמודדות עם מצב לחץ	48	23.2	25	23
חתן מתאים, קיום יחסי מין ופנטזיות לגבי נישואין	48	23.2	25	23
הישגים לימודיים נמוכים	8	13.5	7	21
מניעים תרבותיים-דתיים	9	4.3	7	2
אחר	2	1.0	0	2

מהממצאים לעיל ניכר כי יש הבדל מהותי בין דיווחיהן של הבנות משתי הקבוצות לגבי מניעים המביאים בחורה להתחתן מוקדם (χ^2(5,200)=11.78, p=0.038). המאורסות צידדו יותר בכך שהמניע לנישואין מוקדמים הוא הישגים לימודיים נמוכים מאשר הרווקות (21% ו-7%, בהתאמה).

ניתוח של השלמת המשפטים של השאלות הפתוחות

באשר לתפיסת נישואין (בדרך כלל לאו דווקא נישואין בגיל צעיר), נמצא כי הנשאלות – רווקות ומאורסות כאחת – תופסות נישואין כדבר המביא ליציבות וכרוך במחויבות ואחריות:

"יציבות והנאה בחיים חדשים מלאים אושר ועצב, נוחיות ועייפות, לקיחת אחריות."

"אם זה בגיל המתאים אז זה יציבות, סותרה (שמירה על כבוד האישה), ביטחון. זה שומר על בחורים מניאוף."

יש שהדגישו את הנישואין כמצווה דתית חשובה:

"השלמת מצוות דתיות. באסלאם להתחתן משתווה לקיום חצי מהמצוות הדתיות לכן זה נקרא חצי דת."

אף שרוב הנשאלות הביעו עמדות עקרוניות חיוביות כלפי נישואין בדרך כלל, בולטות כמה עמדות עקרוניות שליליות כלפי נישואין (בעיקר מפי רווקות):

"זה נזק לאדם כמו עישון שמזיק לבריאות, במיוחד אם זה לפני גיל 18."

"בעיניי זה לקבור את האדם בחיים כי העומס כבד והעצב והסבל גדולים."

לעומת זאת, באשר לדבריהן של הנשאלות במישרין על נישואין מוקדמים, מרבית הנשאלות הרווקות ציינו כי מדובר בדבר בלתי רצוי:

"החלטות כושלות לאנשים שפועלים מלחץ או מכריחים אותם או שזה החברה והמנטליות."

"טעות רצינית. אני עדין לא גיבשתי זהות אז איך אבחר שותף לחיים כל עוד לא גיבשתי זהות, זה עוול לשני הצדדים."

"החלטה פזיזה של נערה שיש לה חלום או שהיא במצוקה ורוצה לברוח מהמצב."

"בית-קברות לנערים ונערות."

עמדות דומות נמצאו גם בקרב חלק מן המשתתפות מקבוצת המאורסות:

"זה תסביך נפשי שבן-אדם שפוי לא היה מאפשר את זה לעומת בן-אדם לא שפוי שכן בעד."

"בכנות, זוהי טעות גדולה כי האחריות היא גדולה וכבדה, לא מדובר ביום ויומיים, זה קשר לכל החיים. אני אומרת את זה מניסיוני (כמאורסת)."

בין התשובות נמצאו גם היגדים הנוגעים לפנטזיות הקשורות לנישואין מוקדמים:

"חולשה באישיות הנערה, הבדידות והרצון שלה לקיים חיי אישות ומין, הרצון שלה בנוכחות גבר בחייה גורמת לה לחשוב שנישואין הם הדרך היחידה לאושר".

כמה מהמשתתפות ראו בנישואין מוקדמים אמצעי נתפס להתמודדות עם מצבי לחץ ולבריחה. להלן כמה היגדים מפי רווקות:

"אולי הבחורה סובלת מבעיות משפחתיות והיא רוצה להיפטר מזה לכן היא בורחת לנישואין."

"גיל שבו הבחורה מרגישה צורך בשינוי בחיים שלה לכן היא מתחתנת בלי לחשוב או אפילו להיות מודעת שהנישואין הללו עלולים להזיק לה ולילדיה."

בהקשר זה, היגד ברור מפי מאורסת:

"להיפטר מהכבלים המשפחתיים ולקבל החלטות בעצמי."

עם זה, כצפוי, רוב המאורסות מביעות עמדות חיוביות יותר כלפי הנישואין המוקדמים:

"אם יש מודעות ושביעות רצון אז אין שום בעיה."

"חיי אושר ועושר ונוחיות לחלק מן האנשים."

באשר לתפיסות הנשאלות לגבי מחשבות הנוגעות לנערות הנישאות מוקדם, מן הממצאים עולה כי הרווקות מעניקות לבחורות הנישאות בגיל צעיר את התפיסה שלפיה הנישואין יביאו לידי מימוש פנטזיות שלהן בתחום המיני והרגשי, בעוד שרק כשליש מהמאורסות חושבות כן. להלן דוגמאות מהיגדי הרווקות:

"שאביר על סוס לבן יגאל אותה מייסוריה וייקח אותה לעולם שכולו אושר."

"עסוקה בלצאת לטייל, להתלבש, באיך לא ללמוד ולעזוב את בית הספר. היא מתעניינת בדברים שלא מתאימים לגיל שלה ואולי גם היא עסוקה במין."

"שהנישואין יצילו אותה מהאחריות, מהסבל והחסך שמאפיין את חייה ועוברת לחיים שאין בהם אחריות ונטל."

"חתן, שמלה לבנה, זהב, להשתחרר מהכבלים של ההורים, להיות עצמאית."

דוגמאות מהיגדי המאורסות בהקשר זה:

"חופש, טיולים ואהבה."

"שהיא בדרך להקים את הממלכה הפרטית שלה."

כרבע מן המאורסות סבורות כי בחורות הנישאות בגיל צעיר חוות התפכחות-מה ורואות בנישואין מוקדמים פתרון הכרוך במחיר ובאחריות:

"שהנישואין הם תענוג והנאה, היא לא חושבת על גודל האחריות."

"לפעמים (נערה אחרת) חושבת על הבגדים והתכשיטים אבל אני חושבת אחרת, חושבת על לגדל ילדים."

באשר לתפיסת התנהגותן של נערות הנישאות בגיל צעיר, המאורסות והרווקות כאחת ציינו כי מדובר בהתנהגות בלתי הולמת. להלן דוגמאות מפי הרווקות:

"(מתנהגת) בצורה לא הולמת כי היא בוגרת."

"מעשים שטותיים של גיל ההתבגרות שנובעים מחוסר מחשבה."

"עוזבת את בית הספר, מוותרת על חלומותיה, האחריות כבדה על כתפיה ולכן היא מאבדת את הדרך."

"כל הזמן מדברת על הארוס או על הבעל."

"תציית להוראות של הבעל, מושפעת מאד מהסביבה והביקורת."

עם זה בקרב חלק מהמאורסות יש הרואות את התנהגותן של נערות הנישאות מוקדם כהולמת:

"ניסיון להיות בשליטה בכל התחומים ולחיות בשלום עם בעלה."

"תיקח אחריות ולא תזלזל."

באשר לדרך שבה הנשאלות תופסות את רגשותיהן של נערות הנישאות מוקדם, בשתי הקבוצות (אם כי בעיקר אצל הרווקות), התשובה השכיחה ביותר הייתה כי הן חשות ברגשות שליליים. דוגמאות להיגדים מפי הרווקות:

"בדידות, חוסר יכולת לשאת את האחריות."

"ייאוש ואובדן חום ההורים."

"תרגיש חרטה אחרי הנישואין למרות שבהתחלה היא תרגיש אושר."

דוגמאות מפי המאורסות:

"שאין לה שקט נפשי ושנגזלו ממנה זכויות בסיסיות."

"שמחה, אבל מניסיוני לפעמים גם פחד ולפעמים ייאוש ודיכאון, אני כל הזמן חוששת שלא נבין אחד את השני."

כמה מהמאורסות מעניקות לנערות הנישאות מוקדם תחושה של ערך עצמי נמוך ואי-יכולת עמידה בלחצים:

"שהחיים הם ימים חולפים והיא סתם מכונה להולדת ילדים, לשרת את בעלה."

"שהיא צועדת בסולם החיים בלי סדר או דירוג ואולי המדרגות הללו הן לא מסודרות או חסר בהן מדרגות אז היא מתחתנת כדי לברוח."

"שהיא אובייקט למכירה."

מנגד העניקו להן המאורסות גם תחושות חיוביות:

"גאווה, היא חושבת שהיא יפה ויש לה משהו מיוחד."

"שהיא כבשה את העולם ולא בזבזה את עצמה."

באשר להפסד שנוצר לאחר נישואין מוקדמים, כמחצית מן הנשאלות בכל אחת מן הקבוצות ציינו כי בנות הנישאות בגיל צעיר מפסידות את ילדותן, את התבגרותן, את חום הוריהן ואת החופש שלהן. להלן דוגמאות מפי הרווקות:

"הימים היפים בהתבגרות והילדות."

"חופש, נעורים, זמנים של השתטות כמו חברותיה עם כל מה שמשתמע מהדבר: עצב ושמחה, אהבה ושנאה, צחוק ובכי."

"החופש להיות רווקה, חופש הביטוי, חום הוריה, מימוש היכולות שלה."

דוגמאות מפי המאורסות:

"היכולת להתנער מהאחריות, להשתטות, להגיד מה שהיא חושבת."

"החום של הוריה ואהבת האחים והאחיות."

"הימים היפים ביותר בחייה, הנעורים והיא מפקידה את גורלה בידי מישהו שלא מבין את הרגשות הילדותיים שלה."

מנגד כשנשאלו לגבי הרווח שמתקבל מן נישואין מוקדמים, התשובה השכיחה ביותר אצל המאורסות מפנה אל הרווח של גבר מתאים, יציבות וילדים:

"ילדים שהיא תגדל בזמן שהיא צעירה וחזקה."

"חום הבעל ומשפחתו, אהבת ילדיה, היכולת להיות עצמאית בניהול ענייניה."

בקרב הרווקות התשובה השכיחה ביותר הייתה כי בחורה שמתחתנת מוקדם מרוויחה ומפסידה בו בזמן:

"כלום, אבל כן סיפוקים מיניים."

"שתי משפחות – משפחתה ומשפחת בעלה, אבל בכל זאת לפני הזמן."

באשר למניעים המביאים בחורה להינשא מוקדם, התשובה השכיחה ביותר בשתי הקבוצות הייתה הרקע הסוציו-אקונומי הנמוך שלהן:

"העוני."

"המצב הכלכלי."

"העול הכלכלי."

"חמדנות של ההורים והצורך שלהם להיפטר מהעול הכלכלי הכרוך בגידול הנערה."

גם הישגים נמוכים בבית הספר צוינו כמניע לנישואים מוקדמים, אם כי בקרב הרווקות שיעור המצדד בעמדה זו זה גבוה יחסית ואפשר לראותם בהקשר הרחב יותר של תפיסת הנישואין כאמצעי להתמודדות עם מצבי לחץ באמצעות בריחה. לדברי הרווקות:

"ההורים, לברוח מהבעיות שלה, השעמום שהיא מרגישה בגיל ההתבגרות, הישגים נמוכים."

"אולי מגבילים אותה בבית הוריה, או האבא עצבני ומתוסבך והיא לא יכולה לסבול את הבית, אולי כדי לברוח מעול הלימודים והבית."

"היחס הרע של ההורים והאחים, מצב כלכלי קשה, מנטליות מיושנת של ההורים שחושבים שהיא חייבת להתחתן כדי שלא תהיה מופקרת מינית."

לדברי המאורסות:

"לברוח מאנשים במשפחתה, לשמור את עצמה מרכילויות סביב התנהגותה המינית אפילו אם זה לא נכון."

"לברוח ממציאות קשה או אהבה נכזבת, אבל היא נופלת בבעיה קשה יותר."

"התערבות כולם, האחים, בהתנהגותה. אם זה היה תלוי בהם היו מפעילים אותה על שלט רחוק, כדי שתתאים לכל אחד ואחד."

"בשבילי זה האהבה, לעומת האחרות שזה לברוח מההורים והלחצים."

ולבסוף כמה מהרווקות ומהמאורסות ציינו את הפנטזיות הרבות מנישואין כמניע המעודד נישואין מוקדמים. לדברי הרווקות:

"הרצון לצאת ולטייל."

"הגשמת החלומות בהקיץ והפנטזיות של גיל ההתבגרות, הצורך להתבלט."

לדברי אחת המאורסות:

"התאהבות בבחור שיגשים את חלומותיה."

אצל כמה מהמשתתפות עלתה התמה של הלחץ החברתי והקנאה בחברות שהתארסו כמניע לנישואין מוקדמים. כך לדוגמה אחת המאורסות מציינת:

"מְקֻנאה, בגלל שהחברות התארסו."

דיון

לצד הספרות המחקרית המקיפה והנרחבת הדנה במאפיינים התרבותיים, הדתיים, החברתיים והכלכליים העומדים בבסיס תופעת הנישואין של קטינות כפי שסוכמו במבוא, במחקר החלוץ הנוכחי נבחן הקשר בין משתנים אישיים-אישיותיים (הערכה עצמית, סגנון התמודדות וסגנון התקשרות) להחלטה לגבי נישואין מוקדמים וזאת בקרב מתבגרות פלסטיניות במזרח ירושלים.

השערת המחקר הראשונה הייתה כי יימצא קשר בין ההערכה העצמית של המתבגרות לדחיית גיל הנישואין וכי תימצא הערכה עצמית נמוכה יותר יחסית בקרב המאורסות בפועל. הבחירה במשתנה ההערכה עצמית וחקר הקשר שבינו לנישואין מוקדמים באוכלוסייה הנדונה מבוססת גם על הטיעון של גיליגן (1995), המדגישה את "משבר

הדימוי העצמי" המאפיין בנות בגיל ההתבגרות שהתפתחות הזהות העצמית שלהן מוגבלת ומתאפשרת רק באמצעות אחרים, ביניהם ההורים, החברה ובני המין השני, ובמשקל העצום שהן מעניקות למערכות יחסים אלו. ייתכן שזהו אחד ההסברים לקשר האפשרי שבין ההערכה העצמית לתזמון הנישואין, כלומר כשהן יתפסו את הנישואין כאמצעי להעלאתה של ההערכה העצמית שלהן (Leary, 1999).

ועוד זאת, מחקרים קודמים מצאו מתאם חיובי בין בריאות נפשית לתזמון הנישואין והראו נטייה גבוהה יותר לנישואין מוקדמים בקרב מתבגרים המתאפיינים ברמות נמוכות של בריאות נפשית (Forthofer et al., 1996). לפיכך במחקר זה נמצא כי ממוצע ההערכה עצמית בקבוצת המאורסות לפי דיווחיהן, היה נמוך יותר מבקרב הרווקות. חיזוק לממצא זה התקבל גם מהמחקר האיכותני, שבו עלו היגדים הקושרים לנערות הנישאות מוקדם ערך עצמי נמוך.

תאוריות פמיניסטיות מציעות נדבך אחר להסבר הממצאים. הן גורסות כי מתבגרות נוטות להשאיר אופציות פתוחות וגמישות יחסית של זהות, כך שזהותה של האישה תושלם עם הנישואין והאימהות. אם נראה ממצאי מחקרים שלפיהם רבות מן הנשים הנישאות מוקדם הן אלה שמצליחות פחות בבית הספר, אזי נמצא כי רבות ממשתתפות המחקר הזה ראו בכישלון בלימודים מניע אפשרי לנישואין מוקדמים. אי-הצלחה בלימודים מעידה על הערכה עצמית אקדמית נמוכה (Gaughan, 2002; Tashakkori, et al., 1987), המשפיעה בתורה על ההערכה העצמית הגלובלית של הנערות (Alsaker, 1989).

מכאן ייתכן שהחלטתן של נערות אלה להקדים את נישואיהן נתפסת אמצעי להעלאת ההערכה העצמית שלהן באמצעות השלמת גיבוש זהותן. היטיבה לבטא זאת משתתפת מאורסת: "שהיא (זו שנישאת מוקדם) צועדת בסולם החיים בלי סדר או דירוג ואולי המדרגות הללו הן לא מסודרות או חסר בהן מדרגות."

הדבר מחזק את טענתו של לוי (2011) שלפיה נישואין בגיל שבו הזהות טרם התעצבה עלולים לטמון בחובם פוטנציאל רב לדיסהרמוניה ולהפרעה בסדר ההתפתחות התקינה כפי שהיא מקובלת בתרבות המערבית המודרנית. נערה רווקה משלימה ומבארת זאת במונחים של גיבוש זהות: "אני עדיין לא גיבשתי זהות, איך אבחר שותף לחיים כל עוד לא גיבשתי זהות?". כלומר מדובר בנערות שטרם השיגו זהות עצמית מגובשת, ועל כן הערך העצמי שלהן נמוך ומשום כך הן חושבות שנישואין יעלו את הערך העצמי שלהן.

מנגד יש יסוד להניח כי הבנות המאורסות תפסו את האירוסין והנישואין כמעין "כרטיס כניסה חברתי" לנשיות המקובלת ולחברה בכלל. עקב כך הן תופסות את האירוסין והנישואין כאמצעי שיוציא אותן מן המצב הסיפי (לימינלי) ויביא אותן לשלב ההתפתחות הגבוה ביותר שהן יכולות להגיע אליו – שלב המעורבות במערכות היחסים (גיליגן, 1995). כדברי אחת המשתתפות: "(נישואין הם) עולם וחברה חדשה, מהווה תקופת מעבר מההתבגרות והחופש לתקופת המחויבות והמגבלות, אולי ליציבות".

השערת המחקר השנייה הייתה כי יימצאו קשרים בין סגנונות התמודדות עם מצבי לחץ לתזמון הנישואין, כשדפוסי התמודדות ממוקדי בעיה וממוקדי רגש יהיו שכיחים בקבוצת

הרווקות יותר מקבוצת המאורסות, בעוד שדפוסים הקשורים בהימנעות וניתוק יהיו שכיחים בקבוצת המאורסות יותר מקבוצת הרווקות. השערה זו אוששה חלקית.

נמצא כי דפוס ההתמודדות האקטיבי שכיח בקבוצת הרווקות יותר מקבוצת המאורסות, בעוד שדפוס ההתמודדות של התנתקות מנטלית שכיח בקבוצת המאורסות יותר מקבוצת הרווקות. באשר לשאר דפוסי ההתמודדות לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות. תמיכה להשערה זו התקבלה גם מן התשובות על השאלון הפתוח, כשרווקות ומאורסות כאחת ראו בבריחה ממציאות מעיקה ומלחצים מניע לנישואין מוקדמים: בריחה מלחצים בבית מצד ההורים או האחים או שניהם ("אם זה היה תלוי בהם – היו מפעילים אותה על שלט רחוק, כדי שתתאים לכל אחד ואחד"); בריחה מהגבלות על המיניות; בריחה מנורמות משפחתיות חונקות ("מנטליות מיושנת של ההורים"); בריחה מרכילויות ("לשמור את עצמה מרכילויות סביב התנהגותה המינית אפילו אם זה לא נכון"); בריחה משעמום בבית הספר; בריחה ממצב כלכלי קשה.

ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם כמה מחקרים המחדדים את ה"פנטזיה הכפולה" שבנישואין: מצד אחד "בריחה מ..." – הפנטזיה כי הנישואין הם מתכון בטוח לפתרון כל הבעיות (חיטיב ואיזיקוביץ', 2012; מסרי, 2011), ומצד אחר "בריחה אל" – הציפייה כי הנישואין יביאו לידי מימוש של כל הפנטזיות הרומנטיות הנאיביות (Ouis, 2009). התָמה של "בריחה אל" בלטה בתשובות הפתוחות: "הגשמת החלומות בהקיץ והפנטזיות של גיל ההתבגרות"; "בדרך להקים את הממלכה הפרטית"; "שהאביר על סוס לבן יגאל אותה מייסוריה וייקח אותה לעולם שכולו אושר"; "חופש, טיולים ואהבה"; "הבגדים והתכשיטים".

מניע אחר שקיבל ביטוי בתשובות המשתתפות הוא הצורך לברוח מהדיכוי המיני שנוצר לאחר הסודיות והטאבו האופפים את נושא המין בכלל וקיום יחסי מין בפרט (שראבי, 1973). כמה מהנשאלות ראו בנישואין מפלט מן האפשרות לניאוף, הן באזכור נושא ה"סוֹתָרָה" (שמירה על כבוד המשפחה), והן בציטוטים, כמו "זה שומר על בחורים מניאוף", "שהיא חייבת להתחתן כדי שלא תהיה מופקרת מינית". הסבר אפשרי מנקודת מבט סוציו-תרבותית קשור לכך שחלק מן ההתפתחות של הבת בחברות מסורתיות היא ההכרה בכך שאינה מורשית או יכולה "לפרוש כנפיים" ולפתח עצמאות, ובשל כך האופציה הלגיטימית היחידה שלה לבריחה ממציאות קשה ואף מעיקה היא באמצעות נישואין (גונר-שילה, 2008).

השערת המחקר השלישית הייתה כי יימצא מתאם חיובי בין סגנון התקשרות בטוח לנטייה לדחיית הנישואין ומתאמים חיוביים בין סגנון ההתקשרות הנמנע והחרד לנטייה להינשא בעודן קטינות. הבחירה במשתנה של דפוסי התקשרות מבוססת על כך שאחד המניעים הבולטים לנישואין מוקדמים הוא הרצון בהתקשרות ובקִרבה (Burchinal, 1965; Ireland, 1972). בעניין זה חשוב להבחין בין דפוסי ההתקשרות למיניהם ובהתנהגויות האופייניות להן בכל הנוגע לחיפוש קִרבה זו (Hazan & Shaver, 1987; Mikulincer & Shaver, 2003), כשאפשר לצפות כי הנטייה להקדמת הנישואין תימצא בעיקר בקרב נערות המתאפיינות בדפוס התקשרות חרד, המתאפיין בחיפוש יתר של

קרבה, פחד מעצמאות, תלות יתר באחרים ומעורבות אובססיבית במערכות יחסים הגובלת בקנאה ובתגובות רגשיות קיצוניות משתנות.

המחקר הנוכחי לא הצליח לאשש השערה זו. אמנם נמצאה נטייה להבלטת סגנון ההתקשרות הבטוח בקרב הרווקות ונטייה להבלטת סגנון ההתקשרות הנמנע בקרב הנשואות, אולם לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות (רווקות ומאורסות) בכל הנוגע לסגנונות ההתקשרות שלהן.

במחקר זה גם חושבו המתאמים בין שלושת המשתנים הבלתי תלויים מעבר לקבוצות. בקרב כל המשתתפות נמצא מתאם שלילי מובהק בין סגנון התקשרות בטוח לדפוס ההכחשה בהתמודדות עם מצבי לחץ ולדפוס ההתנתקות מנטלית ומתאם חיובי בין סגנון התקשרות אמביוולנטי להתנתקות המנטלית בהתמודדות. ממצא זה מחזק את ממצאי המחקר של סיפיג-קרנקה (Seiffege-Krenke, 2004), שחידד את הקשר שבין סגנון ההתקשרות הבטוח לדרך התמודדות אקטיבית.

באשר לקשר שבין סגנון התקשרות להערכה עצמית, נמצא קשר שלילי בין סגנונות ההתקשרות האמביוולנטי והנמנע להערכה עצמית. באשר לקשר שבין הערכה עצמית לדפוסי התמודדות עם מצבי לחץ, נמצא מתאם חיובי בין הערכה עצמית ל"פירוש חיובי וגדילה" ומתאמים שליליים בין הערכה עצמית לדפוסי ההתמודדות הבאים; "הכחשה", "התמודדות על ידי התנתקות מעיסוק" ו"התנתקות מנטלית". ממצאים אלה מחזקים ממצאים קודמים (נחאס, 2005; Chapman & Mullis, 1999; Dumont & Provost, 1999; Gershon et al., 1999) שלפיהם הערכה עצמית גבוהה קשורה באופן חיובי לשימוש באסטרטגיות התמודדות הממוקדות בבעיה (Dumont & Provost, 1999; Gershon et al., 1999) והערכה עצמית נמוכה קשורה לשימוש באסטרטגיות התמודדות של הימנעות וניתוק (Chapman & Mullis, 1999).

בקבוצת המאורסות נמצא מתאם שלילי בין הערכה עצמית לסגנון התקשרות אמביוולנטי וסגנון התקשרות נמנע. נוסף על כך, נמצא מתאם חיובי בין דפוס ההתמודדות "הכחשה" לסגנון התקשרות אמביוולנטי. כמו כן נמצאו מתאמים שליליים בין הערכה עצמית לסגנון התמודדות "הכחשה", "התמודדות על ידי התנתקות מעיסוק" ו"התנתקות מנטלית". לעומת זאת, בקרב הרווקות לא נמצאו מתאמים מובהקים בין משתני המחקר.

מן השאלון הפתוח עולה תמה שאינה קשורה במישרין לשאלת המחקר, ואולם יש בה כדי להציג זווית אחרת של תופעת הנישואין המוקדמים. בתשובותיהן של המאורסות עלו היגדים שמצד אחד קשרו לנערות הנישאות מוקדם כל מיני מחשבות, התנהגויות ורגשות שליליים והפגינו עמדות שליליות כלפי נישואין מוקדמים, בעוד שאת אירוסיהן המוקדמים הן ראו באור חיובי וסיפקו לכך צידוקים, מתוך יצירת חיץ בין המקרה הפרטי שלהן לתופעת הנישואין המוקדמים בכללותה. בין ההיגדים הללו:

"בשבילי זה האהבה, לעומת האחרות שזה לברוח מההורים והלחצים."

"נישואין כושלים במידה מסוימת כי זה לא מתבסס על מחשבה עמוקה וחשוב שאנחנו לא נעודד נישואין לפני גיל חמש עשרה."

ובכללם גם היגדים שהמאורסות קושרות לאלה הנישאות מוקדם (להוציא את עצמן...) התנהגות שטותית. ייתכן שהסבר לכך טמון ב"תאוריית הדיסוננס הקוגניטיבי", שלפיה אדם המאמין בעמדה מסוימת אך פועל בעמדה שונה מעמדה זו, יחוש תחושה בלתי נעימה של דיסוננס, חוסר הרמוניה. תחושה זו תדרבן אותו לשנות את עמדותיו או להתחיל להאמין בעמדה חדשה כדי להקטין את הדיסוננס (הקונפליקט) בין העמדה להתנהגות, כך שהתנהגותו תיראה בעיניו הכרחית וצודקת.

השלכות מעשיות בתחום הייעוץ החינוכי

שכיחות תופעת האירוסין הפורמליים במהלך שנות התיכון משקפת שינוי חברתי ותרבותי שמתחולל בחברה הערבית במעבר מחברה מסורתית לחברה מודרנית. בחברה הערבית קיימת מידה רבה מאוד של תמימות דעים באשר לתפקידו של בית הספר ואחריותו בגיבוש זהותם החברתית, האישית והתרבותית של התלמידים. עם זה העיסוק בנושאים, כגון זוגיות, קשר בין המינים, נישואין, הורות וחיי משפחה בבתי הספר הערביים מספק אתגר לא פשוט, בפרט במציאות שבה המתבגרות המאורסות עדיין נמצאות במסגרת הבית ספרית. קיימת מידה רבה של דו-ערכיות בקרב אנשי החינוך באשר לערכים ולנורמות ולאמונות שעל פיהן נדרשים לחנך תלמידים. בעיה זו מתעצמת עוד יותר על רקע המשבר שפוקד את מערכת החינוך בכלל ואת מערכת החינוך הערבי בפרט ועל רקע אחוזי הנשירה "מרקיעי השחקים" במזרח ירושלים (אבו-עסבה, 2001). על כן יש לקחת בחשבון את המורכבות בעבודה הייעוצית החינוכית בקהילות מסורתיות במונחים של מערכי אמונות ושל פרקטיקות חברתיות. הייעוץ עשוי להיתפס כמקדם ערכים מערביים ובהם חופש הרצון ואינדיבידואליות (העשויים "להתנגד" לנישואין בגיל צעיר), וכך מאיים על הערכים והנורמות של החברות הללו. המתח התמידי נע בין מתן כבוד למנהגים של החברה המסורתית, ובעצם בין ההבדלים התרבותיים הקיימים לשאיפה לקידומה של הרווחה האישית של היחידים ושל החברה וזאת בהתחשב בקונטקסט התרבותי הספציפי (Erhard & Erhard-Weiss, 2007).

בהתחשב במשתנים אלה אנו ממליצים להכין תכניות התערבות מניעתיות בית ספריות להכנה לחיי זוגיות ומשפחה ולחינוך מיני הייעודיות למגזר הערבי. בשל ממצאי מחקר זה, מומלץ כי התכניות הללו תתמקדנה לא רק בהיבטים התרבותיים של התופעה, אלא ברבדים האישיותיים שבמרכזם ההיבט הקוגניטיבי (עמדות ומחשבות), הרגשי (רגשות ופנטזיות) והתנהגותי (החלטות והוצאתן לפועל). חשוב שלתכנית זו תהיה אופי ספירלי, שראשיתה בכיתות בית הספר היסודי והמשכה עד לסיום התיכון. תכניות ההתערבות יופעלו בהנחיית היועצים והפסיכולוגיים הבית ספריים, שילוו את המחנכים והמורים המופקדים על היישום בפועל של התכנית בכיתותיהם. חשוב להדגיש כי אפשר לכוון גם לפוטנציאל של העבודה הייעוצית עם המשתנים שנכללו במחקר זה ובוודאי לאפשר חיזוק והעלאת ההערכה העצמית ושל פיתוחן של דרכי התמודדות פרודוקטיביות מתוך תרגול של המיומנויות הרלוונטיות בקרב הצעירות. בד בבד מומלץ לקיים סדנאות הורים שיועברו בתוך בית הספר ויכוונו להעלאת מודעות ההורים למורכבות סוגיית הנישואין

המוקדמים והשלכותיה, ולציידם בכלים לזיהוי מבעוד מועד של "נורות אדומות" אצל בנותיהם.

מחקרי המשך

אף שהמחקר הזה מתמקד במשתנים פסיכולוגיים-אישיותיים מסוימים ובקשר בינם ובין ההחלטה על תזמון הנישואין, חשוב לתת את הדעת על הקשר הסוציו-תרבותי של הנשאלות. חשוב לזכור כי ההשתייכות החברתית והתרבותית הדומה והבחירה הדומה שעשו באשר לנישואין מוקדמים אינם מקהים את השוני האישיותי ביניהן. ואולי דווקא נקודת המבט האישית-האישיותית היא זו שאפשרה התבוננות בדפוס או בדפוסים המאפיינים אחוז לא מבוטל של אוכלוסייה זו מתוך ביטוי גם לשונות הבין-אישית.

השאלה העולה מתוך הקשרים למיניהם היא האם ההחלטה להתחתן מוקדם היא בגדר סיפור של אוטונומיה, שבו הצורך בקשר ובאינטימיות מוצג כחלק מתהליכי חיפוש הזהות ואולי אף כאלמנט חתרני ופורץ גבולות, או לחלופין, כסיפור של שמרנות וסגירות. שאלה מעניינת זו מזמינה מחקר המשך.

על אף התפתחות המחקר בַּתחום ועל אף שהמחקר הזה הוסיף נדבך בהבנת התהליך, יש מקום להרחבת החקר, שכן מדדים הנוגעים לתחומי חיים אחרים כגון מערכת היחסים עם ההורים והישגים לימודיים יכולים לסייע בהבנה רחבה יותר של התופעה ובפיתוח תכניות חינוכיות מניעתיות ותכניות הכנה אפקטיביות יותר. לשם העלאת יכולת ההכללה של תוצאות המחקר, מומלץ לערוך מחקר דומה בקרב מדגם מקיף יותר שיכלול בתוכו אוכלוסייה רחבה יותר ומגוונת יותר מבחינת מאפייניה הסוציו-דמוגרפיים (רמות סוציו-אקונומיות למיניהן, רמת דתיות ומסורתיות, השתייכות למגזרים בעלי מאפיינים תרבותיים דיפרנציאליים וכדומה).

במחקר עתידי יש מקום לבחון גם משתנים סוציו-דמוגרפיים אחרים, כמו הישגים לימודיים, השכלת הורים, מצב סוציו-אקונומי וכדומה. מעניין יהיה לחקור אם בעניינים דומים, כגון מתבגרות מוסלמיות באזור גאוגרפי אחר, יתקבלו תוצאות דומות או אחרות. כמו כן יש מקום לבחון עמדות ההורים באשר לנישואי קטינות כגורם המשפיע על החלטת בנותיהם המתבגרות להתחתן מוקדם. מעניין יהיה גם לערוך מחקר אורך בקרב נשים שנישאו בהיותן בגיל ההתבגרות ויבחן על ציר הזמן תמורות אפשריות בעמדותיהן כלפי נישואין מוקדמים. ולבסוף, מבחינה מתודולוגית יש חשיבות רבה לפיתוח של כלים התקפים מבחינה תרבותית. השאלונים שלנו "תורגמו" ו"הותאמו" תרבותית אבל לא במידה מספקת (על כך יעידו מקדמי האלפא הבינוניים הנמוכים). ייתכן שיש אף צורך בפיתוחם של שאלונים ייחודיים לאוכלוסיות אחרות ובוודאי בסוגיות רגישות ברמה האישית והתרבותית.

לסיכום, מחקר זה מצטרף לסדרה של מחקרים אחרים העוסקים בנישואין מוקדמים בקרב מתבגרים. תרומתו בכך שהוא שופך אור מזווית אחרת על תופעת הנישואין של קטינות ותורם להבנת המניעים שעומדים מאחורי התופעה, כדי לעזור ליועצים ואנשי

מקצוע לפתח ולבנות ראייה מניעתית תהליכית ומדגיש את חשיבות ההתערבות המוקדמת כתחליף להתערבות מסוג של "כיבוי שריפות" בשעת משבר.

מקורות

אבו-עסבה, ח' (2001). דילמות וסוגיות בחינוך ערכי בבית הספר הערבי בישראל. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן, וא' שכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 441-479). ירושלים: משרד החינוך.

אל-נאבלסי, ר"פ (2005). **המשפחה המוסלמית בישראל: הקשר בין חלוקת תפקידים ויחסי-כוח לבין איכות חיי הנישואין בקרב בני-זוג בחברה הערבית המוסלמית בישראל** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב.

אלתרמאניני, ע' (2000). **הנישואין אצל ערבים לפני האסלאם ואחריו**. חאלב: דאר אלקלם אלערבי. (ערבית)

ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

בולוס, ס' (2006). **ההתמודדות החוק הישראלי עם תופעת נישואי קטינות**. אוחזר מתוך http://www.acri.org.il/he/1439

גונר-שילה, ד' (2008). **יחסי אבות-בנות: יכולת לאינטימיות, דימוי עצמי ורגישות לדחייה בבגרות הצעירה** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב.

גיליגן, ק' (1995). **בקול שונה** (נ' בן-חיים, מתרגמת). תל-אביב: ספרית פועלים.

ח'טיב, מ' ואיזיקוביץ', ר' (2012). יחסים אינטימיים, זוגיות ונישואין בקרב צעירים ערבים בישראל. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כ**(35), 201-226.

טולמץ, ד' (1988). **פחד ממוות וסגנונות התקשרות.** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

טטר, מ' (2004). הייעוץ בקהילות חינוכיות קולטות עלייה. בתוך ר' ארהרד וא' קליגנמן (עורכים), **הייעוץ בבית ספר בחברה משתנה** (עמ' 209-228). תל-אביב: רמות.

לוטן, א' (2006). **גיל הנישואין: סקירה משווה**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע. אוחזר מתוך http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m01745.pdf

לוי, א' (2011). **נישואין מוקדמים – התבגרות וזהות: התבוננות בנרטיבים של נשים דתיות שנישאו מוקדם** (עבודת מוסמך). האוניברסיטה העברית בירושלים.

לנס, ה' (1991). **הקשר בין סגנונות Attachment לאמון בקשר זוגי** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2013). **האוכלוסייה המוסלמית בישראל – נתונים לרגל חג הקורבן (הודעה לעיתונות)**. ירושלים: המחבר. אוחזר מתוך http://www.cbs.gov.il/reader/newhodaot/hodaa_template.html?hodaa=201311283

מדינת ישראל (2013). חוק גיל הנישואין (תיקון מס' 6), התשע"ד-2013. **ספר החוקים 2416**. אוחזר מתוך http://fs.knesset.gov.il/19/law/19_lsr_301240.pdf

מי-עמי, נ' (2004). **נישואי קטינות: מסמך רקע מוגש לוועדה לזכויות הילד**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע. מתוך https://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m00860.pdf

מסרי, נ' (2011). **נישואי קטינות: חוויית הנישואין של בנות צעירות במגזר הערבי**. (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר-שבע.

נחאס, ע' (2005). **ההבדל בדימוי העצמי, בהתמודדות ובהסתגלות בין ילדי גירושין לבין ילדי משפחות שלמות במגזר הערבי** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב.

פטל, ק' (1994). **הקשר בין סגנונות התקשרות לבין תגובות לחץ ודפוסי התמודדות של מתבגרים בזמן מלחמת המפרץ** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

שטייר, ח' (1995). דפוסי כניסה לנישואין ולהורות של נשים צעירות בישראל. **מגמות, לו**(4), 388-404.

שראבי, ה' (1973). **הקדמות לחקר החברה הערבית**. ביירות: אלדאר אלמתחדה ללנשר. (ערבית)

Alsaker, F. D. (1989). School achievement, perceived academic competence and global self-esteem. *School Psychology International, 10*(2), 147-158.

Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual difference and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*(6), 989-1003.

Ben-Zur, H. (1999). The effectiveness of coping meta-strategies: Perceived efficiency, emotional correlates and cognitive performance. *Personality and Individual Differences, 26*(5), 923-939.

Blum, R. W., & Resnick, M. D. (1982). Adolescent sexual decision-making: Contraception, pregnancy, abortion, motherhood. *Pediatric Annals, 11*(10), 797-805.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss* (Vol. III). New York: Basic Books.

Brockner, J. (1988). *Self-esteem at work: Research, theory, and practice*. Lexington, MA: Lexington Books.

Burchinal, L. G. (1965). Trends and prospects for young marriages in the United States. *Journal of Marriage and the Family, 27*(2), 243-254.

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*(2), 267-283.

Chapman, P. L., & Mullis, R. L. (1999). Adolescent coping strategies and self-esteem. *Child Study Journal, 29*(1), 69-77.

Choe, M. K., Thapa, S., & Mishra, V. (2005). Early marriage and early motherhood in Nepal. *Journal of Biosocial Science, 37*(2), 143-162.

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

Coopersmith, S. (1975). *Coopersmith self-esteem inventory, technical manual.* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Cramer, P. (2000). Defence mechanisms in psychology today: Further processes for adaptation. *American Psychologist, 55*(6), 637-646.

Dahl, G. B. (2010). Early teen marriage and future poverty. *Demography, 47*(3), 689-718.

Deisinger, J. A., Cassisi, J. E., & Whitaker, S. L. (1996). Relationships between coping style and PAI profiles in a community sample. *Journal of Clinical Psychology, 52*(3), 303-310.

Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress depression. *Journal of Youth and Adolescence, 28*(3), 343-363.

Elliot, M. (1996). Impact of work, family, and welfare receipt on women's self-esteem in young adulthood. *Social Psychology Quarterly, 59*(1), 80-95.

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

Erhard, R. L., & Erhard-Weiss, D. (2007). The emergence of counseling in traditional cultures: Ultra-Orthodox Jewish and Arab communities in Israel. *International Journal for the Advancement of Counselling, 29*(3-4), 149-158.

Farruggia, S. P., Chen, C., Greenberger, E., Dmitrieva, J., & Macek, P. (2004). Adolescent self-esteem in cross-cultural perspective: Testing measurement equivalence and a mediation model. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 35*(6), 719-733.

Forthofer, M. S., Markman, H. J., Cox, M., Stanley, S., & Kessler, R. C. (1996). Associations between marital distress and work loss in a national sample. *Journal of Marriage and Family, 58*(3), 597-605.

Gaughan, M. (2002). The substitution hypothesis: The impact of premarital liaisons and human capital on marital timing. *Journal of Marriage and Family, 64*(2), 407-419.

Gershon, T. D., Tschann, J. M., & Jemerin, J. M. (1999). Stigmatization, self-esteem, and coping among adolescent children of lesbian mothers. *Journal of Adolescent Health, 24*(6), 437-445.

Haj-Yahia, M. M. (1995). Toward culturally sensitive intervention with Arab families in Israel. *Contemporary Family Therapy, 17*(4), 429-447.

Halvorsen, I., & Heyerdahl, S. (2006). Girls with anorexia nervosa as young adults: Personality, self-esteem, and life satisfaction. *International Journal of Eating Disorder*, *39*(4), 285-293.

Harter, S. (1987). The determinants and mediational role of global self-worth in children. In N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary topics in developmental psychology* (pp. 219-242). New York: John Wiley.

Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*(3), 511-524.

Heaton, T. B. (1991). Time-related determinants of marital dissolution. *Journal of Marriage and Family, 53*(2), 285-295.

Ireland, R. (1972). American teen-age marriages: Some facts and fallacies. *Indian Journal of Social Research, 13*(1), 37-49.

Judge, T. A. & Bono, G. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits - self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability - with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 86*(1), 80-92.

Jurich, A. P., & Jurich, J. A. (1975). Lost adolescence syndrome. *The Family Coordinator, 24*(3), 357-361.

Katz, L. F., & Autor, D. H. (1999). Changes in the wage structure and earnings inequality. In O. C. Ashenfelter & D. Care (Eds.), *Handbook of labor economics* (Vol. 3A, pp. 1463-1555). Amsterdam: North-Holland.

Kierman, K. E. (1986). Teenage marriage and marital breakdown: A Longitudinal Study. *Population Studies a Journal of Demography, 40*(1), 35-54.

Klepinger, D., Lundberg, S., & Plotnick, R. (1999). How does adolescent fertility affect the human capital and wages of young women? *The Journal of Human Resources, 34*(3), 421-448.

Kolker, S. (1980). *The effects of the centrality of the task, similarity between helper and helped, and self-esteem on help seeking behavior* (Unpublished manuscript). Tel-Aviv University.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

Leary, M. R. (1999). Making sense of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science, 8*(1), 32-35.

Martino, S. C., Collins, R. L., & Ellickson, P. L. (2004). Substance use and early marriage. *Journal of Marriage and Family, 66*(1), 244-257.

McNair, L. D., Carter, J. A., & Williams, M. K., (1998). Self-esteem, gender, and alcohol use: Relationships with HIV risk perception and behaviors in college students. *Journal of Sex & Marital Therapy, 24*(1), 29-36.

Menasco, M. A., & Blair, S. L. (2014). Adolescent substance use and marital status in adulthood. *Journal of Divorce and Remarriage, 55*(3), 216-238.

Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2003). Attachment styles and patterns of self-disclosure. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*(2), 321-331.

Moffitt, R. (1992). Incentive effect of the U.S. welfare system: A review. *Journal of Economic Literature, 30*(1), 1-61.

Murray, S. L., Rose, P., Bellavia, G. M., Holmes, J. G., & Kusche, A. G. (2002). When rejection stings: How self-esteem constrains relationship-enhancement processes. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(3), 556-573.

Ouis, P. (2009). Honourable traditions? Honour violence, early marriage and sexual abuse of teenage girls in Lebanon, the occupied Palestinian territories and Yemen. *International Journal of Children's Rights, 17*, 445-474.

Owens, T. J. (1994). The dimensions of self-esteem: Reciprocal effects of positive self-worth and self-deprecation on adolescent problems. *American Sociological Review, 59*(3), 391-407.

Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image.* New Jersey: Princeton University Press.

Seiffege-Krenke, I. (2004). Die langfristige Bedeutung von funktionalen und dysfunktionalen Copingstilen zur Vorhersage von Bindungssicherheit [The long-term impact of functional and dysfunctional coping-styles for predicting attachment representations]. *Zeitschrift für Medizinische Psychologie, 13*(1), 37-45.

Smith, C. A., Paulson Stone, P., & Kahando, S. (2012). A model of women's educational factors related to delaying girls' marriage. *International Review of Education, 58*(4), 533-555.

Tashakkori, A., Thompson, V. D., & Mehryar, A. H. (1987). Iranian adolescents' intended age of marriage and desired family size. *Journal of Marriage and Family, 49*(4), 917-927.

Tatar, M. (2012). School counsellors working with immigrant pupils: Changes in their approaches after 10 years. *British Journal of Guidance and Counselling, 40*(5), 577-592.

Turner, R. J., Sorenson, A. M., & Turner, J. B. (2000). Social contingencies in mental health: A seven-year follow-up of teenage mothers. *Journal of Marriage of Family, 62*(3), 777-791.

ילדים חשופים לאלימות מצד אביהם כלפי אימם: אוכלוסיית יעד עבור מערכת החינוך

יפעת כרמל

תקציר

תופעת החשיפה לאלימות הבין-הורית, במיוחד ילדים שחשופים לאלימות מצד אביהם כלפי אימם, היא תופעה רחבת היקף ובעלת תוצאות שליליות חמורות, אישיות וחברתיות, לטווח הקצר והארוך. אף על פי כן תופעה זו לא זכתה להכרה כבעיה חברתית שיש להציבה בראש סדר היום הציבורי בישראל. מטרתו של המאמר הזה היא לחשוף לפני העוסקים במלאכת החינוך בכלל, ולפני היועצים החינוכיים המנחים תהליכים טיפוליים, ארגוניים וקהילתיים בפרט, את מאפייניה של תופעת החשיפה לאלימות בין-הורית, תוצאותיה השליליות הקשות ומורכבותה, כמו גם את הדרכים להתערבות בתחום. בהמשך יידונו בהרחבה משמעות התאוריה של גוף הידע העוסק בחשיפה לאלימות לפרקטיקה הבית ספרית ברמת האיתור, ליווי הילדים ובתחום המניעה.

מילות מפתח: אלימות נגד נשים ; ילדים חשופים לאלימות ; ייעוץ חינוכי.

מבוא

חשיפתם של ילדים לאלימות מצד אביהם כלפי אימם היא תופעה בעלת תוצאות שליליות – אישיות וחברתיות לטווח הקצר והארוך (Bedi & Goddard, 2007; McTavish, MacGregor, Wathen, & MacMillan, 2016; Øverlien, 2010). ברבות השנים תופעה זו הלכה והתרחבה והגיעה לממדים אפידמיים בעולם ובכללם גם בישראל. בשנות התשעים בארה״ב ההערכות היו כי עשרה מיליון ילדים סובלים מהבעיה (Straus, 1992). בישראל, על פי ממצאי סקר אלימות במשפחה וילדים בסיכון שנערך בשנת 2000 (איזיקוביץ, פישמן, מש וגוסינסקי, 2000), ההערכות היו כי כ-260,000 ילדים סובלים מהבעיה. האומדנים בארה״ב ובישראל מעידים שמדובר בתופעה רחבת היקף. כיום החוקרים משערים שהמספרים גדולים אף יותר מפני שמשפחות שבהן האלימות לא חמורה, אינן מדווחות על אודותיה, וכן בשל הערכות החוקרים שבין 40% ל-60% מקרב הילדים שהם קורבנות להתעללות פיזית או מינית או שניהם נחשפים גם לאלימות בין הוריהם (Graham-Bermann & Howell, 2010). בהמשך לכך, סקר לאומי אחרון שנערך בארה״ב (Finkelhor, Turner, Ormrod, & Hamby, 2009) מצא ש-16.3% מקרב הילדים בני שנתיים עד 17 היו עדים לאלימות מצד אביהם כלפי אימם בנקודה מסוימת בחייהם. מבחינת

תדירות החשיפה לאלימות, החוקרים מעריכים כי מדובר בחוויה שמתרחשת יותר מפעם אחת וקיימת בכל תקופת התפתחותו של הילד (Edleson et al., 2007; McCloskey, 2011). ממדיה המתרחבים של התופעה כמו גם תוצאותיה השליליות הן בבחינת פצצה מתקתקת שמונחת לפתחה של החברה. לפיכך יש להכיר בתופעה זו בעיה חברתית ולהציבה בראש סדר היום הציבורי בישראל.

מטרתו של מאמר זה היא לחשוף לפני העוסקים במלאכת החינוך בכלל, והיועצים החינוכיים המנחים תהליכים טיפוליים, מערכתיים וקהילתיים בפרט, את מאפייניה של תופעת החשיפה לאלימות בין-הורית, תוצאותיה הקשות ומורכבותה, כמו את הדרכים להתערבות בתחום. בהמשך יידונו בהרחבה משמעות התאוריה של גוף הידע העוסק בחשיפה לאלימות לפרקטיקה הבית ספרית ברמת האיתור, ליווי הילדים ובתחום המניעה.

סקירת ספרות

השפעת אלימות בין-הורית על ילדים

חשיפה של ילדים לאלימות בין-הורית[1] מוגדרת בספרות המדעית מגוון של דרכים שבהן הילדים חווים אירוע אלים של פגיעה מצד אביהם כלפי אימם, גם אם הם אינם נוכחים בזירת ההתרחשות וצופים ישר באירוע (פיזי, מיני, פסיכולוגי, כלכלי) (Feder & MacMillan, 2016). להלן דרכי החשיפה המגוונות: צפייה ישירה באלימות, עדויות שמיעה, שיתוף הילד בקונפליקטים עצמם לרבות הפגנות אלימות כלפי האם, צפייה בתוצאות האלימות ולא בקונפליקט עצמו (למשל, אם פצועה שזקוקה לעזרה, התערבות משטרתית, הרחקת האב מהבית), והפניית אלימות כלפי הילד כחלק מן הפגיעה באם (Gilbert et al., 2009; MacMillan & Wathen, 2014).

התחום של חשיפה לאלימות נמצא מזיק מאוד לילדים, כמו תחומים אחרים של פגיעות בילדים (MacMillan, Wathen, & Varcoe, 2013; McTavish et al., 2016). מאז 1980 המחקר בתחום ילדים חשופים לאלימות עלה עלייה דרמטית, והוא מתעד את הקשר שבין חשיפה לאלימות למגוון רחב של בעיות בתחום ההתנהגותי, הרגשי והקוגנטיבי (למשל Graham-Bermann, Cater, Miller-Graff, & Howell, 2017; Graham-Bermann & Levendosky, 2011; Holt, Buckly, & Whelan, 2008). לדוגמה נמצא כי ילדים אלה, בהשוואה לילדים ממשפחות נורמטיביות, סובלים מבעיות התנהגות כמו תוקפנות, חרדה, תנודות במצבי רוח, דיכאון, תגובות פוסט-טראומטיות והם משתמשים בסמים ואלכוהול בתכיפות גבוהה יותר (למשל Chan & Yeung, 2009; Evans, Davies, & DiLillo, 2008; Graham-Bermann et al., 2017; Graham-Bermann & Levendosky, 2011).

1. "אלימות אינטימית" ו"אלימות ביתית" הם מונחים שכיחים להגדרת התחום של אלימות מצד גברים כלפי נשים. בהגדרת האלימות כלפי הנשים, השימוש במונח "אלימות בין-הורית" מביא בחשבון את נוכחותם של הילדים בסביבת העימות.

כיום גם הולך ומתבהר הקשר שבין חשיפה לאלימות ובין פגיעות ישירות בילדים – פיזיות או מיניות או שתיהן (Carmel, 2016; Graham-Bermann & Howell, 2010). בעניין זה נמצא כי שיעורי החפיפה בין אלימות בין-הורית לפגיעה ישירה בילדים נעים בין 45% ל-70% בכל המחקרים (Holt et al., 2008). שליטה במשתנה הפגיעה הישירה הביא את החוקרים לידי מסקנה שילדים החשופים לאלימות סובלים מהתעללות כפולה. המשמעות היא שהפגיעה הישירה מעלה את עוצמת הפגיעה, שהיא תוצר של עצם החשיפה לאלימות, באוכלוסייה זו (Carlson, 2000).

חשיפה לאלימות בין-הורית כהקשר פוגע בילדים: סקירת מחקרים

כאמור, המחקרים על אודות ילדים שנחשפים לאלימות בין הוריהם מספקים עדויות על בעיות התנהגותיות, רגשיות, חברתיות וקוגניטיביות, לטווח הקצר והארוך, בקרב אוכלוסייה זו (Graham-Bermann et al., 2017; Lourenco et al., 2013; McTavish et al., 2016). הידע שהצטבר בתחום מתבסס על שיטות חקירה מגוונות ועל כלי מדידה מגוונים, ועם זה כל המחקרים מראים חד-משמעית שלחשיפה לאלימות יש השפעה מזיקה על התפתחותם של ילדים (DeBoard-Lucas & Grych, 2011; Edleson et al., 2007; Holt et al., 2008).

בתחום ההתנהגותי נמצא כי ילדים החשופים לאלימות בין-הורית מתלוננים על בעיות גופניות ומבטאים התנהגויות תוקפניות ואנטי-חברתיות, כמו התנהגויות של פחד והימנעות (למשל Baldry, 2007; Gustafsson, Brown, Mills-Koonce, & Cox, 2017; Jenny & Alaggia, 2012; Smagur, Bogat, & Levendosky, 2017).

בתחום הרגשי נמצא כי הילדים סובלים מרגשות חריפים של אובדן, כעס, עצב, בלבול, אשמה, שוק, פחד, חוסר ביטחון וערך עצמי נמוך, כמו תחושה של מתח מתמיד בשל הסיכון להיפגע בעצמם. כמו כן ילדים אלו נוטים לחוות חוסר ביטחון וחוסר וודאות באשר למה שעליהם לעשות וכיצד עליהם לנהוג. לעיתים הם חשים אחראים לאלימות עצמה (למשל D'Andreal & Graham-Bermann, 2017; Graham-Bermann et al., 2017; Hester, Pearson, & Harwin, 2007; Jenny & Alaggia, 2012). מחקרים אחרים בתחום הרגשי מצאו כי אוכלוסיית ילדים זו מפגינה יותר חרדה, דיכאון, תנודות במצבי רוח, תגובות פוסט-טראומטיות ומחשבות אובדניות (למשל Evans et al., 2008; Foy, Furrow, & McManus, 2011; Horn, Miller-Graff, Galano, & Graham-Berman, 2017) בהשוואה לילדים שאינם חשופים לאלימות בין-הורית.

החשיפה לאלימות בין-הורית נמצאה משפיעה גם על ההתפתחות החברתית של הילדים. בעניין זה המחקר מצא בעיות בכמה תחומים של אינטראקציה חברתית. בעיקר נמצא כי ילדים אלה מבודדים חברתית יותר מבני גילם וכי הם מגלים עניין מועט בפעילויות של בני גילם. ילדים שהיו חשופים לאלימות בתדירות ועוצמה גבוהות גם מתקשים ביכולתם להבין סיטואציות חברתיות ומחשבות ורגשות של אנשים שמעורבים בסיטואציות כאלה. בשל כך הם נוטים להגיב באגרסיביות. כמו כן נמצא שלאוכלוסיית ילדים זו חסרות מיומנויות לפתרון בעיות ופתרון קונפליקט, ולפיכך הילדים נוטים להשתמש

באסטרטגיות שאינן יעילות, כמו תוקפנות מילולית, אלימות פיזית והתנהגות פסיבית (Bedi & Goddard, 2007; Fong, Hawes, & Allen, 2017; Foy et al., 2011).

קבוצת מחקרים אחרת בחנה את השפעת החשיפה לאלימות על היכולת (competence) הקוגניטיבית של הילדים. הממצאים בתחום זה מלמדים שילדים אלה מצויים בסיכון לאיחורים קוגניטיביים וכי יש להם יכולות אקדמיות נמוכות. כמו כן נמצא כי הילדים נוטים להיעדר מבית ספר וכי הם סובלים מבעיות קשב וריכוז. קטגוריה אחרת של בעיות הקשורות לתחום הקוגניטיבי, היא הגישות שהילד מפתח כלפי שימוש באלימות ופתרון קונפליקטים. בעניין זה נמצא שילדים החשופים לאלימות בין-הורית עשויים לפתח גישות שמצדיקות את השימוש באלימות, למשל אלימות היא דרך מתאימה לפתרון קונפליקטים במערכת יחסים אינטימית; התנהגות פוגעת ואיומים הם אמצעים יעילים להשלטת כוח ושליטה על אחרים; אלימות היא אסטרטגיה הכרחית להפגת מתח; הקורבנות לאלימות הביאו זאת על עצמן בשל התנהגותן. נמצא כי הרבה ילדים מבטאים גישות אלה בעת "מלחמות" עם קבוצת השווים (DeBoard-Lucas & Grych, 2011; Edleson et al., 2007; Graham-Bermann et al., 2017; Holt et al., 2008).

עם זה מחקרים חדשים יותר בתחום הראו כי ההשפעות אינן דטרמיניסטיות (למשל Edleson et al., 2007; Hughes, Graham-Bermann, & Gruber, 2001; Widom & Jay, 2017). ממחקרים אלו עולה כי המשוואה שבה חשיפה שווה פגיעה התפתחותית, פועלת רק בכמה מהפעמים. יש ילדים שכישוריהם או הסביבה שלהם מספקים להם את הכוחות המאפשרים להחליש את ההשפעות ההתפתחותיות השליליות, או להתפתח התפתחות נורמטיבית למרות המציאות המשפחתית שלהם (למשל Allen, Wolf, Bybee, & Sullivan, 2003; Davies & Sturge-Apple, 2007; Martinez-Torteya, Bogat, Von Eye, & Levendosky, 2009; Widom & Jay, 2017). סיבות אלו כוללות משתנים כמו גיל, מין, סטטוס סוציו-אקונומי, תדירות האלימות וצורותיה, התעללות ישירה וחשיפה לאלימות, יחסי אם-ילד ומיומנויות התמודדות של ילדים (למשל Holt et al., 2008; MacMillan & Wathen, 2014; McTavish et al., 2016).

מעט מחקרים, בעיקר איכותניים וקליניים, התמקדו בחוויה של הילדים את האירועים האלימים. כלל הנתונים שעלו ממחקרים אלה עוזרים לנו להבין לעומק מסוים את החוויה המורכבת והרב-ממדית של הילד החשוף לאלימות (Ericksen & Henderson, 1992; Humphreys, 1991; Peled, 1993). פלד (Peled, 1997) הציעה ארבעה טיפוסי חוויה אופייניים שמסכמים חוויה זו: א) לחיות עם הסוד, משמעו שהילד מכחיש את קיום האלימות כאילו היא איננה קיימת; ב) לחיות עם קונפליקט של נאמנויות, משמעו שהילד מודע לקיום האלימות אך איננו מסוגל לנקוט עמדה לצד זה או אחר; ג) לחיות בטרור ופחד, משמעו שהילד מודע לגמרי לקיום האלימות ומזדהה עם הקורבן; ד) אימוץ מודל אלים, משמעו שהילד מודע לאלימות אך מזדהה עם התוקפן.

על בסיס טיפוסי החוויות הללו נחקרו התהליכים הקוגניטיביים שמביאים לידי הופעתן ונלמדה השפעת התהליכים על מערכת מתן המשמעות של הילד (Eisikovits, Winstok, & Enosh, 1998).

להלן שלושת התהליכים שזוהו משפיעים על אופי הטמעת האירוע האלים בידי הילד:

א. "היזכרות" – משא ומתן של הילד והוריו על השאלה מה קרה באירוע האלים. כאן הילד לומד כיצד זיכרון קולקטיבי מובנה וכיצד הוא יכול לחיות בפער בין מה שהיו עדים לו ובין מה שיש לזכור.

ב. "סיבתיות" – משא ומתן של הילד והוריו על השאלה למה האירוע קרה. בשלב זה הילד לומד כיצד לתת סיבות לתוצאות, כאשר ההסבר לאירוע האלים יכול לנוע ממצבו הרגשי או המנטלי של הקורבן עד לסיבות מיסטיות.

ג) "מוסר השכל" – משא ומתן של חברי המשפחה על משמעות האירוע. כאן הילד לומד לשפוט את האלימות לגיטימית או לא לגיטימית (Eisikovits et al., 1998).

לאחר מכן הורחבה ההמשגה התאורטית המוזכרת לכלל מודל תאורטי שכולל שלושה רכיבים: הבניית הילד את המציאות; ציפיות הוריות; השפעות חוץ-ביתיות (Eisikovits & Winstok, 2001). לפי המודל, הבניית הילד את המציאות היא במידה רבה תוצר של ציפיות הוריו שמגדירות מודעות לאלימות על פני רצף שנע מהכחשת האלימות להגזמה שלה. במידה שקיימת הבניה נורמטיבית של המציאות, היא עשויה להיות תוצר של השפעות חוץ-ביתיות מהותיות. בהמשך לכך מחקרים אמפיריים בתחום (McIntosh, 2002; Mullender et al., 2002) חשפו שהילדים הם חלק מהדינמיקה ובעצם התאמצו לתת משמעות לחוויותיהם, כאשר הם מנווטים את דרכם במורכבות ובטרור פנימי שהם חיים בתוכו.

הסלמת אלימות במערכת יחסים אינטימית

כדי להבין את חוויית הילדים בכללותה יש לבחון את תפיסתם, את המשמעות שהם מעניקים ודרך מעורבותם בתהליך הסלמתם של עימותים בין-הוריים לכלל אלימות. בספרות העוסקת בתהליך ההסלמה במערכת יחסים אינטימית, יש כמה עבודות שבחנו את הדרך שבה עימותים בין-הוריים הגיעו לידי תוקפנות מילולית ואלימות פיזית. מחקרים אלו הציגו את נקודת המבט הגברית (Winstok, Eisikovits, & Gelles, 2002) ואת נקודת המבט הנשית (Eisikovits, Winstok, & Gelles, 2002) על התהליך. לאחר מכן נבחנה גם נקודת מבטם של הילדים (כרמל, 2010).

חקירת המעבר ממציאות לא אלימה למציאות אלימה מנקודת המבט של בן הזוג הגברי (Winstok et al., 2002) העלתה שכל הגברים המרואיינים מתארים את פעולותיהם במהלך תהליך ההסלמה כתגובה על פעולות בנות זוגם. הם נוטים להתמקד באותן פעולות של בת הזוג, שעל פי תפיסתם מערערות את האיזון הבין-אישי ומאיימות על המציאות הקיומית שלהם. לפיכך הם תופסים את פעולותיהם שלהם מכוונות במישרין לבניית האיזון מחדש.

במיוחד הממצאים מלמדים שהגברים תופסים עצמם זכאים ומחויבים להגן על המסגרות הדיאדיות הקיומיות שלהם, מתוך הכרה במחירים וביתרונות שמעורבים בשימוש באלימות כדי להשיג מטרה זו. הם יוצרים חוקים, שופטים כאשר החוקים שלהם מופרים ונוקטים צעדים כדי לאכוף את החוקים. הערכתם של גברים אלה את כמות השליטה

שלהם על פעולותיהם ושיקולי היתרונות והחסרונות לעומת פעולות אלה הם בעלי השפעה גבוהה בניסיונותיהם לכונן מחדש את האיזון האבוד בחיים הזוגיים שלהם.

תהליך הבניית הפעולה מצד הגברים, כתגובה על התנהגות של בת זוגתם, מורכב משני שלבים מובחנים אך קשורים זה בזה: **האחד** נוגע לזיהוי פעולת בת הזוג והבנייתה כפעולה ששווה תגובה; **והשני** הוא הבנייה של תגובה מתאימה. שני השלבים במודל נוגעים לרמה האישית, הבין-אישית והחברתית. תגובות הגברים לבנות זוגם מובנות בתוך סט של תסריטים חברתיים מוכרים שמשרטטים את גבולות התהליך כולו. לכן ההסלמה אינה מקרית או תלוית סיטואציה אלא מופיעה בתסריטים קבועים מראש.

חקירת המעבר ממציאות לא אלימה למציאות אלימה מנקודת המבט של הנשים המוכות (Eisikovits et al., 2002) העלתה שהנשים המרואיינות רואות בשינוי תהליך. נשים אלה העריכו את האלימות כזאת שאיננה רצויה אבל עדיין כמציאות שאפשר להמשיך ולחיות עמה.

הממצאים מלמדים במיוחד שהתהליך שמוביל ממציאות לא אלימה לאלימה כפי שהנשים תופסות אותו, מסומן בצמתים מובחנים כאשר בכל אחד מהם קיימת האפשרות להסלמה לאלימות או ל"דרך מילוט", כלומר חזרה למצב של היעדר אלימות. שליטה בסיטואציה היא משתנה מפתח בניהול התהליך שעשוי להביא או לא להביא לידי אלימות. נשים שממשיכות לחיות עם בן זוגן האלים מבנות את התהליך בדרך שתאפשר להן מידת שליטה ואחריות בכל שלב בתהליך. הדבר מאפשר להן להישאר במערכת היחסים למרות האלימות. הבניית התהליך נעשית בתוך סט של תסריטים אישיים, בין-אישיים וחברתיים קבועים מראש.

תפיסתם של הילדים את התהליך שמוביל ממציאות ביתית לא אלימה לאלימה, נלמדה כחלק מפרויקט לאומי רחב, שביקש לבחון את חווייתם של הילדים בשלבי הסלמת העימותים הבין-הוריים, כמו את דרך מעורבותם בתהליך (כרמל, 2010).

ממצאי המחקר מלמדים שהחוויה העיקרית של הילדים היא חוויה של התנהלות בתוך ריק, בתוך מציאות חסרת משמעות ונעדרת כיוון, שהריקנות הפנימית, השעמום, הבדידות התהומית ותחושות של חוסר ודאות וחוסר שליטה משמשים בה בערבוביה. תחושות קשות ובלתי נסבלות אלה מביאות את הילדים לידי חיפוש אחר סט ערכים חדש, שיספק עבורם את האפשרות להבנות את המציאות הבניה קוהרנטית, ומתוך כך בעלת משמעות.

מעורבותם של הילדים באסקלציה, אותם עימותים בין-הוריים מסלימים, היא הדרך שבאמצעותה רוכשים הילדים משמעות. התוכן והעניין שמכניסים העימותים הבין-הוריים לחייהם; התפקידים המסוימים שמשמשים לצורך שירות התהליך; האינטראקציה העקיפה או הישירה שהם זוכים לה בעת התהליך עם הוריהם (אינטראקציה שנעדרת בחיי שגרת היום יום שלהם) – כל אלה צובעים את הריקנות והשעמום של מציאות שגרת יומם בצבעים של "יש" קיים. עם זה בחינת מהותו של אותו "יש" מלמדת על היותו "יש" לכאורה, וזאת מפאת הכאוס הכללי, תחושת חוסר הוודאות

והבדידות הקיומית שבה הוא משאיר את הילדים. עדיין יש בכוחה של מעורבות זו לשמש בפועל אמצעי לשבירה זמנית של אותו "כלום" תהומי שבו הילדים חיים.

פנייתם של הילדים לאסקלציה כדרך להפגת אותה חוויה קיומית של היעדר, מכתיבה עבורם שתי דרכים עיקריות להתנהלות, שהן תולדה של השלבים הספציפיים שבהם התהליך נמצא. בשלבים שהריב מתפתח בהם, שלבים שמהותם הבאת נורמות האסקלציה לכלל ביטוי, נדרשים הילדים מהוריהם להתנהל התנהלות פסיבית (באמצעות צפייה, האזנה או הרצת תסריטים באשר לריב שמתנהל בין הוריהם), ואילו בשלבים הדרמטיים מבחינת פוטנציאל הבאת הריב לכלל סיום (שלב התוקפנות המילולית שבו הריב יכול להיעצר או להסלים ושלב האלימות), נדרשים הילדים מהוריהם להתנהל התנהלות אקטיבית.

הגדרת הגבול שקובעים ההורים בין לצפות ולהשתתף כחדיר (הילדים חודרים אותו מיד עם תחילת הפעילות הדרמטית), נוסף לטקטיקות הפעולה שנוקטים הילדים בשלבים של התפתחות הריב (טקטיקות שמלמדות על התנהלות פסיבית לכאורה), מלמדים על קיומן של נורמות כפולות להבניית המציאות שמעבירים ההורים לילדים, ומטרתן לטשטש קיומה של מציאות אלימה ולעצב את הבנייתה של מציאות פסבדו-נורמטיבית. טקטיקות הפעולה שהילדים משתמשים בהן (שגם הן תוצר של תכתיבי ההורים), מלמדות על היותם משמשים בתפקיד של "ברשות התהליך" בתהליך ההסלמה. בשלבי התהוות הריב, הילדים נוקטים טקטיקות שמאפשרות לנורמות האסקלציה לבוא לידי ביטוי, ומתכוננים לקראת כניסה לזירת ההתרחשות (באמצעות הקשבה אקטיבית להתפתחות הריב, איסוף אינפורמציה, שינוי מיקום בסדר המרחבי הביתי – יציאה מהחדר, התקרבות לזירת ההתרחשות); ואילו בשלבים הדרמטיים הילדים משמשים בתפקיד אקטיבי (מתווכים, מפרידים), כך שהילדים שותפים מלאים להבניית המציאות.

אותם מסרים כפולים מטשטשים מציאות אלימה שמעבירים ההורים לילדים בהכתבת דרך המעורבות המצופה מהם בתהליך ההסלמה, ואחראים להבניית תהליך ההסלמה מנקודת מבטם של הילדים, כדינמיקה שמונעת ממוטיבציה של שני ההורים למיצוי נושא הריב, עד לשלב שבו הריב מגיע לכלל מבוי סתום – אז מופעלת תוקפנות פיזית לצורך הבאת הריב לכלל סיום. דרך הבנייה זו מלמדת על הבנת ההסלמה הרגשית כחלק מתסריט תרבותי, שבו כל צד מביע את אי שביעות רצונו מדברי האחר, לצורך עריכת שינוי בהסתגלות שני הצדדים למערכת היחסים (שינוי תפיסה או שינוי יחס).

ניתוח נקודות המבט של הגברים, הנשים והילדים על התהליך עשוי ללמד כי הדרך שבה תופסים הילדים את המעבר ממציאות ביתית לא אלימה לאלימה דומה לתפיסתן של נשים נפגעות האלימות. גם הנשים וגם הילדים לא רואים את ההקשר להסלמת הגבר כפגיעה מכוונת באישה על רקע אי ציות שלה לתכתיבים חברתיים, אלא הם רואים בהקשר נורמטיבי, כלומר ויכוחים על רקע אי הסכמות בנושאים מגוונים בין בני הזוג. בעוד תפיסת הנשים היא תוצר של הגנה, מנגנון הישרדותי, שמסייעת להן להישאר בקשר האלים (לחוות את מציאות חייהן כנורמטיבית), תפיסת הילדים היא תוצר של למידה כיצד נורמות אלימות יכולות להיתפס בהקשר נורמטיבי. גם הגבר וגם האישה מעוניינים ביצירת הקשר נורמטיבי למציאות הביתית, הגבר ממקום של צורך להכחיש את האלימות

והאישה ממקום של רצון לשמר תא משפחתי שלם עבור ילדיה בהיותה נתונה במערכת של שבי שהיא אינה מסוגלת לפרוץ.

התערבות עם ילדים חשופים לאלימות בין-הורית

על אף הביקורת שהושמעה בשני העשורים האחרונים על מיעוט תכניות ההתערבות הקיימות עם ילדים חשופים לאלימות, וההערכות שמלמדות על היעדר שיפור מספק במצבם של הילדים, גוף הידע שעוסק בתחום החשיפה לאלימות בעולם בכלל ובישראל בפרט, ממשיך להתמקד בקשר שבין חשיפה לאלימות לתוצאותיה ולא בהרחבת הלמידה לשאלה איך חשיפה לאלימות מייצרת מורכבות של פגיעה כפי שתוארה. היעדר למידה כזו אינה מאפשרת בניית תכניות ממוקדות הקשר (Goddard & Beddi, 2010; Hockenhull et al., 2015). חוקרים שעסקו בחסר זה הציעו שהדבר עשוי לנבוע מחשש מפני הטלת אחריות כלשהי על הילדים, כמי שמעורבים בתהליך הסלמת העימותים הבין-הוריים לאלימות (כרמל, 2010), או מפחד שלמידה כזו תביא לידי גילוי שטובת הילד אינה עולה תמיד בקנה אחד עם טובת האם, כשהמשמעות היא שהטיפול בילדים יצטרך להיות מחוץ למסגרת הביתית האלימה (כאשר אין בכוחה או ביכולתה של האם להיפרד מן האב האלים) (Croke, 1999; Edleson, 2004; Jenney & Alaggia, 2012).

תכניות התערבות עבור אוכלוסיית הילדים החשופים לאלימות נבנו בארה״ב וקנדה על בסיס אותם גורמים שנמצאו בספרות המדעית ככאלה שבכוחם להגביר, להחליש, או להגן מפני ההשפעות השליליות של התופעה (למשל אופי הדינמיקה הבעייתית בין הורים, גיל, מין, תמיכה חברתית, קשר אם-ילד ומיומנויות ההתמודדות של הילד). תכניות אלה, פרטניות וקבוצתיות, מתמקדות בשלושה תחומים: א) הקניית אסטרטגיות הגנה לילדים כדי להתמודד עם האירועים האלימים בבית; ב) פיתוח מודעות והבנה באשר למהי אלימות מצד בן זוג, כמו מי מקבל אחריות על האירוע האלים. נוסף לכך, בתחום זה נכללת גם עבודה הסובבת על חשיפת קוגניציות ורגשות של הילדים הסובבות על האלימות שהם חשופים אליה ונלמדת המשמעות שהם מעניקים לאלימות והדרך שבה הם תופסים את העימות; ג) הקניית מיומנויות התמודדות עם לחץ ומיומנויות לפתרון בעיות (Carlson, 2000; Graham-Bermann & Howell, 2010).

הערכת תכניות ההתערבות עם ילדים חשופים לאלימות היא מצומצמת. עם זה כל מחקרי הערכה שנעשו בתחום מלמדים שמלבד הקלה מסוימת בתחושות הילדים (Graham-Bermann & Levendosky, 2011), אין שיפור של ממש בתפקודם בכל הרמות (MacMillan et al., 2013). אחת הביקורות הקשות כלפי התכניות הקיימות היא המסרים הכפולים שהן מעגנות בתוכן: מצד אחד מסר שאלימות היא דבר אסור ופוגעני, ומן הצד האחר שאלימות היא מציאות שעל הילדים ללמוד לחיות עמה ולרכוש אסטרטגיות כדי להתגונן מפניה במסגרת הביתית. להערכת החוקרים, הנסיבות שבהן הילדים ממשיכים לחיות במציאות של שבי שבה האב מפגין טרור ואלימות כלפי האם עלולות להקשות עליהם לעשות עבודה קוגניטיבית ורגשית של ממש (Graham-Bermann & Edleson, 2001; MacMillan et al., 2013).

סוג אחר של ביקורת מופנה כלפי אותן תכניות התערבות קבוצתיות קצרות טווח, ששמות דגש ברכיב הפסיכו-חינוכי (המתמקד בהקניית מיומנויות התמודדות ומיומנויות לפתרון בעיות). בעניין זה הירידה בתחושת המצוקה הכללית של הילדים אינה משקפת בהכרח שיפור ספציפי באופי הפגיעה של החשיפה לאלימות, ולכן עשויה להיות קשורה לעבודה עם מצבי לחץ בכלל (Jourlies, McDonald, Slep, Heyman, & Garrido, 2008).

היעילות המוטלת בספק של תכניות ההתערבות הקיימות והחשש מפני אופי עבודה שאינו מכוון הקשר דיו מעלים את הצורך בעיצוב דרכי התערבות חדשות עבור אוכלוסיית הילדים החשופים לאלימות (Hockenhull et al., 2015). בהמשך לכך, לממצאי המחקר שעסק בחקר הפנומנולוגיה של חוויית החשיפה לאלימות של ילדים (כרמל, 2010), עשויים להיות השפעות על כיווני עבודה אחרים (Carmel, 2015).

הפנייה של הילדים לאסקלציה, לאותם עימותים בין-הוריים שמסלימים לכלל אלימות, נמצאה כתוצר של צורך למלא ואקום, ריק קיומי, שהילדים לא יכולים לשאת בשל עוצמתו (תחושת האין כל כך עמוקה שהיא בלתי נסבלת). לפיכך ההיאחזות באסקלציה, על הנורמות שהיא מעגנת בתוכה, עשויה להיות חזקה משני טעמים: האחד – היא משמשת כחוויית אקסטרים, שוות ערך בעוצמתה הרגשית לחוויית הריק שחשים הילדים בשגרת יומם; והשני – היא מבנה מציאות שמאפשרת תחושת התחברות לתכתיבים חברתיים נורמטיביים. באמצעות העברת מסרים מטשטשי מציאות אלימה (הגבר – ממקום של תוקף שמעוניין בהכחשת האלימות; והאישה – ממקום של קורבן), הילדים לומדים לחפש במציאות חייהם אותם רכיבים שתואמים סט תכתיבים נורמטיבי. בהקשרים אלה, עבודה קוגניטיבית שמכוונת לעימות עם אותן תפיסות מוטמעות, בלי שהילדים יוכלו לחוות אותה תחושה עוצמתית של אקסטרים, לא תחווה על ידם כתחליף הולם לזה שמספקת עבורם מעורבות באסקלציה. במקום זה, חיבור בלתי אמצעי למרחבים מטפוריים של הוויה, שבהם יוכלו הילדים לחוות תחושות של מלאות ומשמעות, עשוי לשמש תחליף של ממש למציאות האלימה של הילדים (Carmel, 2015).

אמנות לגווניה, בהציעה מרחבים אלטרנטיביים להוויה בעלי ממד חווייתי עוצמתי חיובי, עשויה לספק הקשרים מסוג זה (Carmel, Sigad, Lev-Wiesel, & Eisikovits, 2015). במרחבים אלה יוכלו הילדים לחוות ערכים, כמו שיתוף, אחריות, אמפתיה והתנהגות מכוונת מטרה בהקשר הנורמטיבי שלהם. שהות ממושכת במרחב מטפורי עוצמתי וחיובי מסוג זה, עשויה לשמש מניע מוטיבציוני לחיבור לעולם הנורמטיבי. התהליך עשוי לקרות גם בדרך בלתי אמצעית, בעצם החיבור התחושתי והקוגניטיבי עם המרחב ההווייתי המטפורי, וגם באמצעות תיווך והדגמה לילדים מה במרחב המטפורי יוצר את תחושת המשמעות והמלאות וכיצד הרכיבים הללו פועלים במרחב היום-יומי השגרתי (Carmel et al., 2015). בהיעדר אלטרנטיבה זו, ההסלמה תמשיך להיות כוח משיכה ממשי עבור הילדים, מעין "סם חיים", שהניסיון להניע את הילדים לראות בו בסיס לעיצוב המציאות, עלול להשאיר אותם בתוך הריק הקיומי, שמשמעו ייאוש עד כדי תחושת אבדון (Carmel, 2015).

בהמשך לדברים האמורים, התערבויות מן הסוג התרפויטי-קוגניטיבי (המתמקדות בתפיסת הילד את האלימות והמשמעות שהוא מקנה לה), ומן הסוג הפסיכו-חינוכי, עשויות להיות אפקטיביות רק כאשר הילד מתחיל להטמיע את קיומן של אלטרנטיבות לאלימות שקיימת בבית. כלומר כשתפיסת הילד מתגבשת בהדרגה לכלל הבנה שהאלימות אינה חלק הכרחי מן המציאות. כל עוד הילד מקבל את ההתנהגות האלימה שמתנהלים באמצעותה בבית כחלק משגרת היום-יום, הניסיון להקנות לו מיומנויות לפתרון קונפליקט ופתרון בעיות עשוי להיתפס על ידו לא רלוונטי לחיים החברתיים שלו (Carmel, 2015).

גוף הידע העוסק בחשיפה לאלימות – סיכום ואינטגרציה

ניתוח סקירת הספרות בתחום החשיפה לאלימות עשוי ללמד כי על אף ההשפעה הדיפרנציאלית שיש לחשיפה לאלימות על ילדים, בהתחשב במשתנים הנבדקים ובגורמים מגינים, לאלימות ביתית יש קשר ניכר לפגיעה בבריאותם הנפשית וברווחתם הנפשית של הילדים (McTavish et al., 2016). המחקר האיכותני המצומצם בתחום גילה שהילדים הם חלק מן הדינמיקה בעצם השקיעם מאמצים במתן משמעות לחוויותיהם, מתוך שהם מנווטים את דרכם במורכבות ובטרור פנימי שהם חיים בו (McIntosh, 2002; Mullender et al., 2002).

מחקרים שבחנו את הדרך שבה עימותים בין-הוריים מסלימים לאלימות, חשפו שקיים פער בין תפיסת הגברים את התהליך (Winstok et al., 2002), ובין הבנת הנשים (Eisikovits et al., 2002) והילדים (כרמל, 2010) את המעבר ממציאות לא אלימה לאלימה. בעוד הגברים רואים בהתנהגות האישה מערערת על האיזון הדיאדי הקיים ומסלימים כתגובה מכוונת לצורך השבת הסדר הביתי והחברתי על כנו, הנשים והילדים מבינים את התהליך בהקשר נורמטיבי, כלומר ויכוחים על נושאים שגרתיים שמעורר היום-יום. הבנת הילדים היא תוצר של הבניית מציאות פנים ביתית כפסבדו נורמטיבית, הן מצד הגבר שמעוניין בהכחשת האלימות, והן מצד האישה שמבקשת לעצב מציאות שבה היא מצליחה לשמור על ילדיה. בהמשך לכך, ממצאי המחקר (כרמל, 2010) מלמדים שעיוות תפיסתי זה הוא עמוק, הן מפני ששני ההורים אחראיים על עיצובו ובכך מטשטשים את האפשרות לקרוא את המציאות בהקשר לא נורמטיבי, והן מפני שהוא מעוגן בתוך חוויית אקסטרים שמעניקה מלאות ומשמעות לילדים.

תכניות התערבות עבור אוכלוסיית הילדים החשופים לאלימות, נבנו על בסיס אותם גורמים שנמצאו בספרות המדעית שיש בכוחם להגביר, להחליש, או להגן מפני ההשפעות השליליות של התופעה (Graham-Bermann & Levendosky, 2011). כאן הדרך שבה הילדים מפרשים את האירוע היא משתנה עיקרי שעשוי לסייע בריפויים של הילדים (Graham-Bermann & Levendosky, 2011). עם זה מחקרי הערכה שנעשו בתחום מלמדים על היעדר שיפור מספק במצבם של הילדים (Hockenhull et al., 2015). המחקר בתחום הפנומנולוגיה של חוויית הילדים מציע שעבודה קוגניטיבית יעילה תוכל להיעשות רק כחלק מהתערבות אקזיסטנציאלית שתאפשר חיבור למרחבים מטפוריים של הוויה,

מרחבים שמייצרים חוויית מלאות ומשמעות ובבסיסם עומדים ערכים שבונים מציאות נורמלית (Carmel, 2015). עדיין נדרש עוד מחקר בתחום שירחיב את הלמידה באשר לשאלה איך חשיפה לאלימות מייצרת מורכבות של פגיעה כפי שתוארה (כפי שאפשר לראות, המחקרים שעוסקים בחקר חוויית הילדים מצומצמים, והתקדמות המחקר בתחום איטית. המחקר האחרון שעסק בחקר החוויה הוא משנת 2010).

חשיפה לאלימות בין-הורית: השפעות אופי הפגיעה על הצוות הבית ספרי

אם כן, מורכבות הפגיעה מכוונת לאותם סימפטומים סמויים קוגניטיביים שקשורים להבנת הילדים את מציאות חייהם האלימה. בעניין זה יש לשים לב לנקודה מעניינת וחשובה שעולה מן הממצאים: בבסיס כל טיפוסי החוויות עומדות אותן עמדות קוגניטיביות שמצדיקות אלימות, מה שמלמד שהבניית התגובה לאלימות – כחוויית "סוד", "תוקפן" או "קורבן" – מעגנת בתוכה את תפיסת הבסיס של האלימות הפנים ביתית כלגיטימית. אופי ההבניה עשוי גם ללמד באיזו דרך חוויית "קורבן" קשורה לאלימות. בעת מצוקה או בשעת לחץ הקורבן עלול למצוא מחסה תחת כנפה של דמות חזקה, בעלת כוח ואף אלימה, שכן מניסיונו האישי של הקורבן, השימוש בכוח עוזר לאותה דמות להשיג את מטרותיה מיד וביעילות. ייתכן שדמות כזו תאפשר לו גם "מהמקום הקורבני" להפעיל תוקפנות פסיבית, כלומר תוקפנות שתבוא לידי ביטוי ברבדים רגשיים ולא פיזיים-התנהגותיים.

להבנות אלה עשויות להיות השפעות חשובות ביותר על אופי התגובה הנדרש מצד דמות חינוכית, כמו מורה ומנהלת, ומצד דמות חינוכית-טיפולית, כמו יועצת בית הספר.[2] פנייה לילד שחשוף לאלימות בין-הורית, במקרים של גילוי אלימות או תוקפנות למיניה, רק ממקום שיפוטי ששולל לגמרי אלימות, ללא הצמדת מסר אחר בדבר היות האדם תבנית נוף מולדתו, כלומר גילוי אמפתיה למניעים שהביאו את הילד לידי התנהגות בתוקפנות ואלימות (כמו דפוסי למידה, צורת חשיבה), תגרור התנגדות מצד הילד ודחייתו את הדמות החינוכית בלי יכולת להקשיב לה. במקרים של התנהגות קורבנית וחבירה לדמויות אלימות, מתוך אימוץ התנהגויות תוקפניות בהקשרים מסוימים, הפנייה לילד צריכה להיות ממקום שבוחן על איזה צרכים החיבור לאלימות נועד לענות. פנייה ממקום זה צריכה לכלול בה בעת מסר של צורך לקבל אחריות שלא לחבור לדמות פוגענית. מעבר למסרים המוזכרים, העבודה עם כלל הילדים החשופים לאלימות צריכה לכלול הקניית מיומנויות תקשורת, אסטרטגיות הבחנה בין התנהגות אסרטיבית לתוקפנות ומיומנויות לפתרון קונפליקט.

בעניין הנדון, מקומה הייחודי של היועצת כמובילת תהליכים טיפוליים ומערכתיים בבית הספר (בלשר, אלתר וגלאון, 2009 ; Dollarhide, 2003), יבוא לידי ביטוי בכמה תחומים:

א. בהקניית ידע והנגשת התחום של ילדים החשופים לאלימות למורים כדי לעזור למורים לאתר ילדים שעשויים להשתייך לקטגוריה זו. המורים, כמי שמצויים בקשר

2. הניסוח בלשון נקבה אך כמובן שהכוונה לשני המינים.

יום-יומי עם הילדים, צופים באינטראקציות תוך-כיתתיות וחוץ-כיתתיות ושומעים את דברי הילדים. כיוון שכך, יוכלו להיות להם נתונים חשובים לניתוח אופי החשיבה של הילדים ואיתור בעיות שקשורות לאינטראקציה חברתית. מקומם החשוב של המורים אינו רק בסיוע באיתור התלמידים שעלולים לסבול מאלימות במשפחה, אלא גם בגיבוש אסטרטגיות להתנהלות בכיתה מול אותם ילדים, מתוך הבנה מעמיקה של מוקדי בעיותיהם וצורכיהם. התנהלות נכונה עשויה לסייע רבות בעיצוב אקלים כיתתי מיטבי עבור כלל התלמידים. כמובן שהיועצת תלווה את המורים בכל התהליכים הללו ותשקול הקמת צוות רב-מקצועי.

ב. בעשיית אבחנה מבדלת של אותם ילדים שמבטאים סימפטומים שעשויים להיות מתאימים לילדים שחשופים לאלימות בין הוריהם. לצורך כך תיפגש היועצת עם הילדים ברמת הפרט. איתור הילדים נחוץ גם ברמת הקהילה, שאינטרס ראשון במעלה מבחינתה אמור להיות הגעה לאוכלוסייה שהיא אוכלוסייה בסיכון, במיוחד על רקע ממדי התופעה ועוצמת הפגיעה בילדים, וגם ברמת בית הספר שמעוניין ביצירת אקלים חינוכי מיטבי (שדמי וצימרמן, 2008). מתוך הדברים שהובאו אפשר להבין שההתייחסות לאוכלוסיית הילדים החשופים לאלימות בין-הורית, בדרך שבה מתייחסים לילדים שמפגינים התנהגות אלימה בנסיבות למיניהן, עלולה להחמיר את תגובתם ולהשיג תוצאות שפוגעות בהם ובסביבתם. ברמה זו תשמש היועצת כמנחה, מתאמת ומובילה את התנהלות הצוות החינוכי-טיפולי כולו.

ג. במקרים של איתור האלימות הבין-הורית וחשיפתה תשמש היועצת גורם מתווך לקהילה ותגבש תוכנית לליווי הילד במסגרת בית הספר לצד התערבות שירותי הרווחה. תכנית זו היא קריטית בחשיבותה מפני שהיא אמורה לתת מענה לילד בשעה שכל הגורמים שאמורים לתמוך בו ולטפל בו, מקבלים הנחיה שלא לדבר עמו על הנושא הקשה שחשף כדי שלא לזהם את החקירה. סוג הליווי עשוי להתמקד בהעצמת הילד, בשיתופו במשימות חברתיות ואקדמיות למיניהן בכיתה, והפיכתו לחלק מצוות. דרך אחרת היא לבחור נושא לדיון במסגרת כישורי חיים, כמו כיצד לחשוב על קושי כאתגר. באמצעות עיסוק בנושא זה, תתאפשר למידה של הגדרות מחודשות של מצבים כאמצעי להתמודדות עם מציאות מורכבת. בהמשך לכך, יהיה אפשר ללמד את הילדים מדוע לפעמים דווקא מצבי פירוק עשויים להביא לידי צמיחה בעתיד. זהו מקום ייחודי של עבודת היועץ שיכול לסייע בהבניית רציונל חברתי למקום הקשה שמוליכה החברה את הילד כשמתחיל תהליך של כניסת הגורמים האכיפתיים והמשפטיים למסגרת המשפחתית.

התערבות מזווית ראיה אקזיסטנציאלית עשויה להתאים למציאות השבי שבה חיים הילדים החשופים לאלימות בין-הורית. במקום להתמקד בהקניית אסטרטגיות הגנה לילדים כדי להגן על עצמם מפני האלימות בבית, הקנייה שעלולה לחשוף אותם למסרים סותרים (MacMillan et al., 2013), עבודה עמם על יצירת מרחבים אלטרנטיביים להוויה (באמצעות חינוך לאומנות, ספרות, חשיפה לתיאטרון, שירה) עשויה לבנות גשר שיחבר אותם לעולם הנורמטיבי, לא ממקום שמתנגד להוויה הפנים-ביתית אלא ממקום שמאפשר אופציות עתידיות להתנהלות (Carmel, 2016). עבודה זו תכין את השלב הבא

בתהליך התרפויטי – עבודה קוגניטיבית מתעמתת עם תפיסות והבנות האלימות הפנים ביתית במישרין. מפני שהעימות הישיר יהיה מעוגן בהקשר עקיף, גם הוא עשוי להיתפס באופציות עתידיות להתנהלות ומתוך כך לאפשר לילדים להשתמש במסגרת הביתית באסטרטגיות שנלמדו כיעילות ובטוחות מבחינתם (Carmel, 2016).

בהמשך לכך, אופי העבודה המוזכר עשוי להתאים במיוחד לעבודה חינוכית-טיפולית ומניעתית במסגרת הבית ספרית, שמכוונת להשגת רווחתו הנפשית של הפרט ומתמקדת בהקניית "כישורי-חיים" (משרד החינוך, 2009). הרכיב האקזיסטנציאלי, כנדבך נוסף לרכיב הפסיכו-חינוכי הקיים בתכנית, עשוי להיות קטליזטור לשינוי והעצמה אישית עבור אוכלוסיית הילדים החשופים לאלימות. יתרה מזו, הכנסת נדבך זה עשויה לתרום לכלל אוכלוסיית התלמידים במובן של הקניית סט ערכים להתנהלות בעולם פוסט-מודרני, שהיעדר המשמעות היא תולדה אינהרנטית של התהליכים שמנהלים אותו. האמנות שמעגנת בה חשיבה יצירתית מתוך התנהלות מתמדת בתוך שינוי מטרות משתנות והצבתן, עשויה לסייע רבות בהבניית אופי חשיבה מתאים לרוח התקופה.

מקורות

איזיקוביץ, צ', פישמן, ג', מש, ג' וגוסינסקי, ר' (2001). **סקר היקף ומאפיינים לתופעת האלימות כלפי נשים וילדים ונוער בסיכון.** חיפה: מרכז מינרווה לחקר הנוער, אוניברסיטת חיפה. אוחזר מתוך http://www.molsa.gov.il/CommunityInfo/ResearchAndEvaluation/tb_ResearchesAndPublications/2004-violence-children-IZIKOVITS.pdf

בלשר, א' אלתר, י' וגלאון, א' (2009). מודל לניתוח עבודת היועץ. **שפ"ינט**. אוחזר מתוך http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/gapim/yeutz/ModelMurkav.htm

כרמל, י' (2010). **הסלמתם של עימותים בין-הוריים מנקודת המבט של הילדים** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת חיפה.

משרד החינוך. (2009). **שפ"ינט: אתר השירות הפסיכולוגי ייעוצי.** אוחזר מתוך http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Shefi

שדמי, ח' וצימרמן, ש' (2008). רווחה נפשית (מיטביות) – רציונל תיאורטי. **שפ"ינט**. אוחזר מתוך http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytaviyut/yeda/RevachaNafshit.htm

Allen, N. E., Wolf, A. M., Bybee, D. I., & Sullivan, C. M. (2003). Diversity of children's immediate coping responses to witnessing domestic violence. In R. Geffner, R. S. Igleman, & J. Zellner (Eds.), *The effects of intimate partner violence on children* (pp. 123-147). New York: Haworth Maltreatment & Trauma.

Baldry, A. C. (2007). "It does affect me": Disruptive behaviors in preadolescents directly and indirectly abused at home. *European Psychologist*, *12*(1), 29-35.

Bedi, G., & Goddard, C. (2007). Intimate partner violence: What are the impacts on Childrens? *Australian Psychologist, 42*(1), 66-77.

Carlson, B. E. (2000). Children exposed to intimate partner violence: Research findings and implications for intervention. *Trauma, Violence, & Abuse, 1*(4), 321-342.

Carmel, Y. (2015). The perception of daily reality among children exposed to their father's violence against their mother: An intense bi-polar experience. *Academic Journal of Creative Art Therapies, 5*(2), 326-345.

Carmel, Y. (2016). Children exposed to their father's violence against their mother: The link between the children's perception of escalation and their experience of complex psychological physical and sexsual abuse. *Academic Journal of Creative Art Therapies, 6*(1), 356-382.

Carmel, Y., Sigad, L., Lev-Wiesel, R., & Eisikovits, Z. (2015). Pathways to resilience among Israeli child victims of abuse and neglect. *Child Indicators Research*, *8*(3), 551-570. Retrieved from http://www.researchgate.net/publication/264555771_Pathways_to_Resilience_Among_Israeli_Child_Victims_of_Abuse_and_Neglect

Chan, Y. C., & Yeung, J. W. K. (2009). Children living with violence within the family and its sequel: A meta-analysis from 1995–2006. *Aggression and Violent Behavior, 14*(5), 313-322. doi: 10.1016/j.avb.2009.04.001

Croke, M. (1999). Social workers and domestic violence: Does the rhetoric reflect the complex reality? *Irish Social Worker, 17*, 22-25.

D'Andrea, W., & Graham-Bermann, S. A. (2017). Social context and violence of internalizing symptoms in mothers and children exposed to intimate partner violence. *Journal of Family Violence, 32*(2), 145-155.

Davies, P. T., & Sturge-Apple, M. L. (2007). The impact of domestic violence on children's development. In J. Hamel & T. L. Nicholls (Eds.), *Family interventions in domestic violence: A handbook of gender inclusive theory and treatment* (pp. 165-189). New York: Springer.

DeBoard-Lucas, R. L., & Grych, J. H. (2011). The effects of intimate partner violence on school-age children. In S. A. Graham-Bermann & A. A. Levendosky

(Eds.), *How intimate partner violence affects children* (pp. 155-178). Washington, DC: American Psychological Association.

Dollarhide, C. T. (2003). School counselors as program leaders: Applying leadership contexts to school counseling. *Professional School Counseling, 6*(5), 304-308.

Edleson, J. L. (2004). Should childhood exposure to adult domestic violence be defined as child maltreatment under the law? In P. G. Jaffe, L. L. Baker, & A. J. Cunningham (Eds.), *Protecting children from domestic violence: Strategies for community intervention* (pp. 8-29). New York: Guillford.

Edleson, J. L., Ellerton, A. L., Seagren, E. A., Kirchberg, S. L., Schmidt, S. O., & Ambrose, A. T. (2007). Assessing child exposure to adult domestic violence. *Children and Youth Services Review, 29*(7), 961-971.

Eisikovits, Z., & Winstok, Z. (2001). Researching children's experience of interparental violence: Towards a multidimensional conceptualization. In S. A. Graham-Bermann & J. L. Edleson (Eds.), *Domestic violence in the lives of children* (pp. 203-218). Washington, DC: American Psychological Association.

Eisikovits, Z., Winstok, Z., & Enosh, G. (1998). Children's experience of interparental violence: A heuristic model. *Children and Youth Services Review, 20*(6), 547-568.

Eisikovits, Z., Winstok, Z., & Gelles, R. (2002). Structure and dynamics of escalation from the victim's perspective. *Families in Society, 83*(2), 142-152. doi: http://dx.doi.org/10.1606/1044-3894.29

Ericksen, J. R., & Henderson, A. D. (1992). Witnessing family violence: The children's experience. *Journal of Advanced Nursing, 17*(10), 1200-1209.

Evans, S. E., Davies, C., & DiLillo, P. (2008). Exposure to domestic violence: A meta-analysis of child and adolescent outcomes. *Aggression and Violent Behaviour, 13*(2), 131-140.

Feder, G. & MacMillan, H. L. (2016). Intimate partner violence. In L. Goldman & A. I. Schafer (Eds.), *Goldman's Cecil Medicine* (25th ed., Vol. 2, pp. 1629-1635). Philadelphia, PA: Elsevier Saunders.

Finkelhor, D., Turner, H., Ormrod, R., & Hamby, S. L. (2009). Violence, abuse, and crime exposure in a national sample of children and youth. *Pediatrics, 124*(5), 1411-1423. doi:10.1542/peds.2009 - 0467.

Fong, V. C., Hawes, D., & Allen, J. A. (2017). A systematic review of risk and protective factors for externalizing problems in children exposed to intimate partner violence. *Trauma, Violence, & Abuse: A Review Journal.* Advance online publication.

Foy, D. W., Furrow, J., & McManus, S. (2011). Exposure to violence, post-traumatic symptomatology, and criminal behaviors. In V. Ardino (Ed.), *Post-traumatic syndromes in childhood and adolescence: A Handbook of research and practice* (pp. 199-210). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

Gilbert, R., Widom, C. S., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E., & Janson, S. (2009). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *Lancet, 373*(9657), 68-81.

Goddard, C., & Bedi, G. (2010). Intimate partner violence and child abuse: A child-centered perspective. *Child Abuse Review, 19*(1), 5-20. doi:10.1002/car.1084

Graham-Bermann, S. A., & Edleson, J. L. (Eds.). (2001). *Domestic violence in the lives of children: The future of research, intervention, and social policy*. Washington, DC: American Psychological Association.

Graham-Bermann, S. A., & Howell, K. H. (2010). Child maltreatment in the context of intimate partner violence. In J. E. B. Myers (Ed.), *APSAC handbook on child maltreatment* (3rd ed., pp. 167-180). Thousand Oaks, CA: Sage.

Graham-Bermann, S. A., & Levendosky, A. A. (2011). Introduction. In S. A. Graham-Bermann & A. A. Levendosky (Eds.), *How intimate partner violence affects children* (pp. 3-16). Washington, DC: American Psychological Association.

Graham-Bermann, S. A., Cater, A. K., Miller-Graff, L. E., & Howell, K. H. (2017). Adults' explanations for intimate partner violence during childhood and associated effects. *Journal of Clinical Psychology, 73*(6), 652-668.

Gustafsson, H. C., Brown, G. L., Mills-Koonce, W. R., & Cox, M. J. (2017). Intimate partner violence and children's attachment representations during middle childhood. *Journal of Marriage and Family, 79*(3), 865-878. doi; 10.1111/jomf.12388

Hester, M., Pearson, C., & Harwin, N. (2007). *Making an impact* (2nd ed.). London, Philadelphia: Jessica Kingsley.

Hockenhull, J. C., Cherry, M. G., Whittington, R., Dickson, R. C., Leitner, M., Barr, W., & McGuire, J. (2015). Heterogeneity in interpersonal violence

outcome research: An investigation and discussion of clinical and research implications. *Aggression and Violent Behavior, 22*, 18-25.

Holt, S., Buckley, H., & Whelan, S. (2008). The impact of exposure to domestic violence on children and young people: A review of the literature. *Child Abuse and Neglect, 32*(8), 797-810.

Horn, S. R., Miller-Graff, L. E., Galano, M. M., & Graham-Bermann, S. A. (2017). Posttraumatic stress disorder in children exposed to intimate partner violence: the clinical picture of physiological arousal symptoms. *Child Care in Practice, 23*(1), 90-103. doi: 10/1080/13575279. 2015.1126229

Hughes, H. M., Graham-Bermann, S. A., & Gruber, G. (2001). Resilience in children exposed to domestic violence. In S. A. Graham-Bermann & J. L. Edleson (Eds.), *Domestic violence in the lives of children* (pp. 67-90). Washington, DC: American Psychological Association.

Humphreys, J. (1991). Children of battered women: Worries about their mothers. *Pediatric Nursing, 17*(4), 342-345.

Jenny, A., & Alaggia, R. (2012). Children's exposure to domestic violence: Integrating policy, research, and practice to address childres's mental health. In R. Alaggia, & C. Vine (Eds.), *Cruel but not unusual: Violence in Canadian families* (2nd ed., pp. 303-336). Waterloo, Ont.: Wilfrid Laurier University Press.

Jourlies, E. N., McDonald, R., Slep, A. M., Heyman, R. E., & Garrido, E. (2008). Child abuse in the context of domestic violence: Prevalence, explanations, and practice Implications. *Violence and Victims, 23*(2), 221-235.

Lourenco, L. M., Baptista, M. N., Senra, L. X., Adriana, A. A., Basflio, C., & Bhona, F. M. D. C. (2013). Consequences of exposure to domestic violence for children: A systematic review of the literature. *Paidéia, 23*(55), 263-271.

MacMillan, H. L., & Wathen, C. N. (2014). Children's exposure to intimate partner violence. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 23*(2), 295-308. doi: 10.1016/j.chc.2013.12.008

MacMillan, H. L., Wathen, C. N., & Varcoe, C. M. (2013). Intimate partner violence in the family: Considerations for children's safety. *Child Abuse and Neglect, 37*(12), 1186-1191.

Martinez-Torteya, C., Bogat, G. A., Von Eye, A., & Levendosky, A. A. (2009). Resilience among children exposed to domestic violence: The role of risk and protective factors. *Child Development, 80*(2), 562-577.

McCloskey, L. A. (2011). The impact of intimate partner violence on adolescents. In S. A. Graham-Bermann & A. A. Levendosky (Eds.), *How intimate partner violence affects children* (pp. 225-246). Washington, DC: American Psychological Association.

McIntosh, J. E. (2002). Thought in the face of violence: A child's need. *Child Abuse and Neglect, 26*(3), 229-241.

McTavish, J. R., MacGregor, C. D., Wathen, C. N., & MacMillan, H. L. (2016). Children's exposure to intimate violence: An overview. *International Review of Psychiatry, 28*(5), 504-518. doi: 10.1080/09540261.2016.1205001

Mullender, A., Hague, G., Iman, U., Kelly, L., Malos, E., & Regan, L. (2002). *Children's perspectives on domestic violence.* London: Sage.

Øverlien, C. (2010). Children exposed to domestic violence: Conclusions from the literature and challenges ahead. *Journal of Social Work, 10*(1), 80-97. doi: 10.1177/1468017309350663

Peled, E. (1993). *The experience of living with violence for preadolescent witnesses of women abuse* (Unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota, MN.

Peled, E. (1997). Intervention with children of battered women: A review of the current literature. *Children and Youth Services Review, 19*(4), 277-299.

Smagur, K. E., Bogat, G. A., & Levendosky, A. A. (2017). Gender role and gender as predictors of behavior problems in children exposed to intimate partner violence. *Journal of Family Violence, 32*(2), 157-168.

Straus, M. A. (1992). Children as witnesses to marital violence: A risk factor for lifelong problems among a nationally representative sample of American men and women. In D. F. Schwartz (Ed.), *Children and violence: Report of the Twenty-Third Ross Roundtable on critical approaches to common pediatric problems* (pp. 98-104). Columbus, OH: Ross Laboratories.

Widom, C. S., & Jay, J. (2017). Long-term impact of childhood abuse and neglect on crime and violence. *Clinical Psychology: Science and Practice, 24*(2), 186-202.

Winstok, Z., Eisikovits, Z., & Gelles, R. (2002). Structure and dynamics of escalation from the batterer's perspective. *Families in Society, 83*(2), 129-141.

שילוב מתבגרים לקויי שמיעה בכיתות רגילות כמקדם או מעכב חוויית מיטביות בבית הספר

דנית יונה וסמדר בן אשר

"לפעמים אני מרגיש כמו אורח
מכוכב אחר
כאילו באתי בכדור פורח רגע לבקר"
(מתוך השיר: "להיות שונה" / אהוד מנור)

תקציר

שאלת השילוב של תלמידים לקויי שמיעה בכיתות רגילות מלווה את מערכת החינוך שנים רבות. הזרמים החברתיים הדוגלים בשוויון הזדמנויות ובנגישות של אוכלוסייה עם צרכים מיוחדים מקדמים את השילוב ברמת החוק ויישומו במערכת החינוך. מחקרים רבים מציינים את החיוניות בשילוב עבור התפתחות מיטבית עבור ילדים ומתבגרים עם צרכים מיוחדים, ועם זאת מעט ידוע על הדרך שבה המתבגרים לקויי השמיעה עצמם תופסים את תהליך השילוב. המחקר בוחן את חוויית התלמידים לקויי השמיעה בשילוב בחברה השומעת מנקודת הראות של התלמידים לקויי השמיעה, של אימהות לתלמידים אלה ושל מורות שילוב. חמש תמות עיקריות עלו בראיונות ובקבוצת המיקוד של התלמידים לקויי השמיעה: (1) קשיים ואתגרים העומדים לפני מתבגרים לקויי שמיעה; (2) תפיסות ועמדות כלפי השילוב; (3) "אני כמו כולם", כמיהה להידמות אל הכלל; (4) גורמי חוסן; (5) חשיבות האמפתיה לשילובם של המתבגרים לקויי השמיעה.

ממצאי המחקר מראים שלמרות ההנחה הרווחת בקרב גורמי חינוך כי יש לפעול לשילובם של מתבגרים לקויי שמיעה בסביבה לימודית לצד תלמידים שומעים, התלמידים אינם רואים סביבה זאת כמיטבית לקידום התפקוד הלימודי, החברתי והרגשי. הממצאים מציינים במפתיע כי דווקא סביבה בעלת מאפיינים דומים של מתבגרים לקויי שמיעה, משמשת בעבור התלמידים קרקע פורייה להתפתחות מיטבית ולגיבוש זהות עצמית חיובית. ממצאי המחקר עשויים לתרום להגברת המודעות לפיתוח מערכות חברתיות ולימודיות של תמיכה במתבגרים לקויי השמיעה וגמישות במדיניות השילוב.

מילות מפתח: לקויי שמיעה; שילוב; מתבגרים; מערכת החינוך.

פרולוג אישי[1]

נולדתי בקיבוץ, בת בכורה להוריי. בגיל שלוש אבחנו אצלי ליקוי שמיעה בשתי האוזניים. התאימו לי מכשירי שמיעה והתחלתי תהליך ארוך וממושך עם קלינאיות תקשורת שטיפלו בי. אני זוכרת את הילדות כתקופה של התמודדות בלתי פוסקת עם אתגרים וקשיים שנגעו לכל תחומי החיים. חשתי בדידות וקושי להשתלב בחברת הילדים השומעים. הלימודים חייבו אותי למאמץ רב ולתסכול נוכח הישגיי לעומת שאר ילדי הכיתה. בילדותי ובנעורי חשבתי שהאחריות על השילוב מוטלת עליי, ונראה שזו גם הייתה התפיסה של הוריי. לאחר סיום לימודי ההוראה במסלול החינוך המיוחד וכניסתי לעבודה בבית הספר, לחמתי בכל מקום שבו יכולתי לשילובם של התלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות. לימודי התואר השני בייעוץ חינוכי פתחו לפניי אפשרות לבחון את עמדתי הנחרצת כלפי שילוב מלא של לקויי שמיעה בחברת השומעים באמצעות עבודת הגמר שהגשתי בסיום התואר השני. להפתעתי, ממצאי המחקר שהתקבלו חייבו אותי לעמוד מול אמת אחרת שערערה את האמת המוחלטת שדבקתי בה לפני לכן. עדויות המתבגרים לקויי השמיעה עצמם, ההורים והמורים המלווים אותם במסע הצמיחה וההתבגרות המיוחד להם מעלים מחדש את שאלת השילוב באשר לתחושת המיטביות שלהם בבית הספר והם תמכו דווקא במסגרות נפרדות עבורם. החשיבה הפדגוגית והייעוצית הנוגעת לסוגיית שילובם של הילדים לקויי השמיעה בכיתות הרגילות שעלתה מתוך הממצאים נראתה מורכבת יותר מאותה עמדה חד-משמעית באשר לשילוב המלא כפי שהאמנתי בה עד שהגיעו עדויות שסתרו אותה. היום אני מודעת לכך כי לקות שמיעה אינה רק תופעה פיזיולוגית, אלא לפעמים היא היעדרה של ההקשבה מצד אלו ששומעים היטב צלילים אך אינם מאזינים.

סקירת ספרות

לקות שמיעה

לקות בשמיעה מוגדרת כירידה בשמיעה באחת או בשתי האוזניים (World Health Organization, 2006). לקות זו יכולה להופיע בדרגות מסוימות, החל מירידה קלה בשמיעה וכלה בחירשות עמוקה. מידת החומרה של הליקוי מתבטאת בעוצמה הנדרשת לאדם כדי שיוכל לשמוע צלילים מגוונים. אובדן השמיעה יכול להופיע כבר מלידה או בגיל מבוגר עקב מחלה, תאונה או פגיעה באחת ממערכות השמע. השמיעה נחשבת עיקרית ביכולת התקשורת הבין-אישית ולכן ללקות שמיעה יש השפעה ניכרת על כל תחומי השפה, על התחום הקוגניטיבי ועל התחום החברתי (אנדרסן, 2001).

אנשים עם ליקוי בשמיעה נחלקים לשתי קבוצות עיקריות: חירשים וכבדי שמיעה. חלוקה זו היא תפקודית: החירשים אינם יכולים כלל להיעזר בערוץ השמיעה לצורך תקשורת

1. הפרולוג מתאר את חוויית הכותבת הראשונה.

ואילו כבדי השמיעה מתמודדים עם הלקות בעזרת מכשירי שמיעה או שתל קוכליארי (Cochlear Implants).[2]

נהוג להבחין בין שלושה סוגי לקות שמיעה עיקריים: (1) **לקות שמיעה הולכתית** (קונדוקטיבית) הקשורה לליקוי באוזן החיצונית או התיכונה; (2) **לקות שמיעה תחושתית-עצבית** (סנסורית-גיורלית) הקשורה לרוב לליקוי באוזן הפנימית ובעצב השמיעה; (3) **לקות שמיעה מעורבת** (הולכתית ותחושתית-עצבית) הכוללת ירידה הולכתית וירידה תחושתית-עצבית בשמיעה (דרומי ורינגוולד-פרימרמן, 1996).

שמיעה תקינה מאפשרת לילד לרכוש ולפתח מיומנויות שפה ודיבור. לעומת זאת לקות שמיעה עלולה להשפיע על איכות התקשורת הבין-אישית, על פיתוח כישורים ומיומנויות חברתיות, על ביטחון עצמי ועל מימוש פוטנציאל הלימוד האישי ואף להפריע להן (אנדרסן, 2001). לוטרמן (Luterman, 1997) הבחין בין חירשות מולדת לחירשות נרכשת. לטענתו, ילדים שאיבדו את שמיעתם לאחר הלידה יחוו את החירשות חוסר או אובדן של דבר שהיה קיים קודם. לעומת זאת, ילדים חירשים מלידה שלא איבדו דבר שהיה ברשותם, אינם חווים חוסר זה.

ילד לקוי שמיעה מתמודד עם חסך שמיעתי מתמשך ולפיכך עם מערך חווייתי ורגשי אחר ומורכב משל ילדים שומעים. מידת יכולתו של הילד לתקשר עם סביבתו משפיעה בעיקר על פיתוח הדימוי העצמי שלו (Desselle, 1994). אצל ילד לקוי שמיעה קיים קושי לתרגם רגשות למושגים מופשטים ולבטא אותם מילולית. לעיתים יהיה קושי בהבחנה בין מגוון רגשות, בעוצמה שלהם ובהתאמה שלהם לחיי היומיום. כמו כן ילד לקוי שמיעה מוגבל ביכולתו ללמוד ולרכוש ידע מסביבתו ומחיי היומיום. לקות השמיעה גם מגבילה את יכולת הסביבה להכיר את הילד ועולמו האישי והפנימי. איחור בהתפתחות השפה והיעדר מיומנויות תקשורתיות באינטראקציה עם הסביבה גורמים לקשיים חברתיים ולפגיעה ביכולת לרכוש כישורים חברתיים בטבעיות ובספונטניות, כפי שמתרחש אצל ילדים שומעים בדרך כלל (Desselle, 1994). ילדים לקויי שמיעה הם אמנם בעלי יכולת קוגניטיבית בסיסית זהה לזו של ילדים שומעים, אולם תהליך עיבוד המידע איטי יותר ובמיוחד בכל הקשור לחשיבה מופשטת (King & Quigley, 1985).

אם בתקופת בית הספר היסודי האתגר הגדול הוא ההשתלבות הלימודית והחברתית, הרי שבגיל ההתבגרות המעורבות עם קבוצת השווים נהיית דומיננטית, חיונית וחשובה יותר. בני קבוצת השווים תורמים להתפתחות הזהות האישית. קבוצת החברים שהמתבגר משתייך אליה מסייעת לו להבין מי הוא, ומערכות היחסים עם קבוצת השווים בגיל ההתבגרות מורכבות יותר (סולברג, 2007). לקות שמיעה מגבילה את היכולת של התלמידים לקויי השמיעה לקלוט גירויי שפה מדוברת. מתוך כך הם מתקשים להבין את חוקי השפה בספונטניות, ומקבלים מידע חלקי ובלתי עקבי הפוגם ביכולתם לבנות

2. שתל שבלול הוא אביזר אלקטרוני שמסייע בהעלאת איכות השמיעה בקרב לקויי שמיעה וחירשים שמכשירי שמיעה רגילים אינם מועילים עבורם. שתל השבלול עוקף את תאי השיער הפגועים בשבלול ומעביר גרייה חשמלית ישר לשארית סיבי עצב השמע. המידע שנקלט בהם מועבר למוח לשם פענוח תחושת שמע (Kral, Hubka, & Tillein, 2015).

תקשורת יעילה עם הסביבה השומעת (דרומי ורינגוולד-פרימרמן, 1996). המתבגר לקוי השמיעה עלול להימצא בעמדת נחיתות בכל הקשור ליכולות בין-אישיות ושפתיות, ולכן הוא עלול לחוות ולהתנסות בקשיים רבים יותר בקבלת החלטות ובהתנסויות המובילות לכך, לעומת מתבגר בעל שמיעה תקינה (Schroedel, 1992). מתבגרים לקויי שמיעה חווים קשיים בהתמודדות עם אינטראקציות חברתיות ונראה כי בעיות אלו הולכות וגוברות במעבר מילדות לבגרות (Ita & Friedman, 1999; O'brien, 2015). מידואו וטריבוס (Meadow & Trybus, 1980, as cites in van Eldik, 1994) דיווחו בסקירתם על שכיחות גבוהה של בעיות רגשיות אצל ילדים לקויי שמיעה לעומת ילדים שומעים בני גילם. וון אלדיק (van Eldik, 2005) בחן במחקרו את שכיחות הבעיות ההתנהגותיות והרגשיות בקרב בני נוער לקויי שמיעה בהולנד (גיל 11-18 שנים). ממצאי המחקר הראו כי שכיחות הבעיות ההתנהגותיות והרגשיות הייתה בשיעור של פי שניים-שלושה יותר מהמדגם הנורמטיבי. מחקרים למיניהם תיארו את לקויי השמיעה בעלי מאפייני אישיות, כמו אימפולסיביים, היפראקטיביים, אגרסיביים, חסרי יכולת אמפתיה ובעלי יכולת חברתית דלה לעומת ילדים שומעים (למשל Garberoglio, Schoffstall, Cawthon, Bond, & Ge, 2014; Polat, Kalambouka, & Boyle, 2013). ממחקרים שנערכו בעת האחרונה עולה כי המדיניות הקיימת באשר לקידום הסתגלותם החברתית של לקויי שמיעה עדיין לוקה בחסר ולא ניתן די דגש בבעיות ההסתגלות ובבעיות ההתנהגות של לקויי שמיעה (O'brien, 2015; Snoddon & Underwood, 2014).

גליקמן (Glickman, 1996) הציע מודל המתאר ארבעה שלבים שעוברים המתבגרים לקויי השמיעה בגיבוש זהותם העצמית. בשלב הראשון, "זהות שומעת", הם מפנימים את הצורך להיות **כמו** אנשים שומעים; בשלב השני, "זהות שוליים", המתבגרים לקויי השמיעה עלולים לחוות בלבול כלפי ה"עולם" שהם משתייכים אליו, עולם החירשים או השומעים; בשלב השלישי, "שלב ההטמעה", מתפתחת הזהות החירשת ולעיתים קרובות מופגן בשלב זה זלזול בערכים של עולם השומעים; בשלב הרביעי, לאחר עיבוד האישיות והזהות העצמית, מתפתחת הזהות הדו-תרבותית. בשלב זה יחווה לקוי השמיעה התמצאות והשתלבות גם בעולם השומעים וגם בעולם החירשים. גליקמן (שם) הכיר בכך שתהליך גיבוש הזהות אינו מתפתח בקו ישר משלב אחד של זהות לשלב אחר וציין כי ככל שיכולת התקשורת טובה יותר, כך יופיע מוקדם שלב ההטמעה. מקסוול-מקאוו (Maxwell-McCaw, 2001) מצאה כי קבלה חברתית שחווים מתבגרים לקויי שמיעה בתוך קבוצת השווים מיטיבה עם תהליך גיבוש הזהות העצמית שלהם. מחקרה הראה כי לקויי שמיעה שהתפתחו בתוך עולם החירשים או שהיו בעלי זהות דו-תרבותית היו בעלי תחושת מיטביות כללית חיובית. מחקרים אחרים (למשל Israelite, Ower, & Goldstein, 2002) ציינו כי אחד המניעים לגיבוש זהות עצמית חזקה בקרב לקויי שמיעה הוא הצורך בקשר עם בני גילם כבדי שמיעה. בניית הזהות של לקויי שמיעה עשויה להיות מואצת בקרב בעלי מאפיינים זהים לשלהם.

אחד הדברים שנמצאו משפיעים על כישוריהם החברתיים של מתבגרים הוא הימצאותו או אי הימצאותו של שתל לעומת מכשיר שמיעה (Gordon, Jiwani, & Papsin, 2013). בעוד

מכשיר שמיעה נראה לעין, שתל שבלול (שתל קוכליארי) הוא נסתר ומפחית את הנוכחות והנראות של לקות השמיעה. על כן פעמים רבות ילדים ומתבגרים לקויי שמיעה מעדיפים להרכיב שתל שבלול לעומת מכשיר שמיעה ויזואלי (למשל Gordon et al., 2013; O'brien, 2015; Watson, Hardie, Archbold, & Wheeler, 2007). נראה כי אחד היתרונות המובהקים של שתל שבלול הוא בקידום איכויות הלמידה והביצועים האקדמיים של בעלי לקות שמיעה. יתרון אקדמי לעצמו עשוי לתרום לגיבוש זהות עצמית חיובית בקרב לקויי שמיעה. על כן ממצאים אלה גם יחד מראים שהימצאותו או אי הימצאותו של שתל בקרב מתבגרים לקויי שמיעה עשוי להשפיע על גיבוש זהותם העצמית ופיתוח יכולותיהם החברתיות, באמצעות תקשורת בין-אישית ואיכות שפתית ושמיעתית גבוהות יותר (למשל Dorman, Cook, & Zeitler, 2015).

עמדות כלפי שילוב

חוק החינוך המיוחד (1988) הביא לידי מגמה בולטת של עלייה בשילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי ספר ובכיתות חינוך מיוחד והגביר את המודעות לשילובם. עיקרון השילוב מדגיש את זכותם של אנשים עם צרכים מיוחדים לחיות חיים רגילים ולזכות להשכלה בסביבה שאיננה מגבילה. למעשה זה הביטוי לגישה חינוכית ערכית הדוגלת בהתנסות משותפת ובונה שיכולה להביא הן את המתבגר והן את המתבגר עם לקות לידי התבוננות אינטגרטיבית עשירה של עצמו ושל הזולת. ראיה זו תורמת לרגישות כלפי האחר ומפתחת מודעות עצמית המסייעת בקידום מיטביות וערכיות. כמו כן היא מסייעת להבניית חברה בריאה, אכפתית ובטוחה.

בעשרים השנים האחרונות הולך וגובר אימוץ המדיניות של שילוב ילדים עם לקויות בחברה. שילוב מתבגרים לקויי שמיעה בבית הספר העל-יסודי משמעו קיומו של מסלול המאפשר לתלמידים לגשת לבחינות הבגרות, מסלול המקדם סיום הלימודים בהישגים גבוהים, בהתאם ליכולתם של לקויי שמיעה (פלאוט, 2007; Slee, 2001). גורם אחר למוטיבציה לשילוב מתבגר לקויי שמיעה במסגרות רגילות נובע ממחקרים שהראו כי תלמידים לקויי שמיעה המשולבים בבתי ספר רגילים מקובלים חברתית על כלל התלמידים, ללא השפעה של יכולת השמיעה, וכי הישגיהם האקדמיים של תלמידים לקויי שמיעה הלומדים בכיתות רגילות גבוהים יותר משל תלמידים לקויי שמיעה הלומדים במסגרות מיוחדות (רייטר, 2007). עם זה ייתכן שהסיבה לכך נעוצה בכך כי חלוקת התלמידים בין הכיתות המשלבות לנפרדות נעשית מלכתחילה על בסיס הערכה של יכולת לימודית והישגים.

המחקרים בנושא שילובם של בעלי מוגבלויות מראים כי עמדות מכבדות ותומכות בשילוב מצד החברה הרחבה שבה משתלבים האנשים עם הצרכים המיוחדים הן תנאי חשוב והכרחי להעצמה של איכות חייהם (Mittler, 2000; Slee, 2001). איכות חיים בעלת משמעות מבוססת על עקרונות שהמכנה המשותף ביניהם הוא קיומה של אינטראקציה חברתית חיובית בין הסביבה לאדם עם הצרכים המיוחדים. אינטראקציה מסוג זה יכולה להתאפשר רק כאשר בחברה רווחות עמדות מכבדות ותפיסה מקבלת ולא מתייגת של מאפייני האדם, בלי קשר למוגבלותו הפיזית (Reiter & Schalock, 2008). מדיניות השילוב

חרתה על דגלה את זכות הילד "עם הצרכים המיוחדים" לחינוך מיוחד ולמסגרת חינוכית המתאימה לצרכיו. חוק השילוב עבר בבית המחוקקים בישראל בשנת 1988, והוא מכונה "חוק החינוך המיוחד" (שכטמן, 1991; Bennett, DeLuca & Burns, 1997; Friend & Bursuck, 2002). עמדות חיוביות כלפי שילוב מתבגרים עם צרכים ייחודיים נמצאו בסיס להצלחת ההשתלבות בלימודים ובעבודה (Mastropieri & Scruggs, 1996). עם זה נראה כי אין זה מספיק שהמוסד החינוכי יאחז בעמדות ברורות ומדיניות קוהרנטית המכוונת לשילוב, או שימצאו בו מגוון עזרים וכלים לשם סיוע תפקודי לתלמיד המשולב. כל עוד אנשי החינוך לא מאמינים בשילוב יהיה קושי ליישם את שילוב התלמידים לקויי השמיעה (Leyser & Tappendorf, 2009; Reiter & Schalock, 2008).

מאז חוקק חוק החינוך המיוחד מערכת החינוך הייתה מכוונת למציאת דרכי השילוב המגוונות של הילדים לקויי השמיעה במסגרות החינוכיות אולם האם התלמידים לקויי השמיעה חווים את שילוב זה מקדם או מעכב? האם השילוב מגביר את חוויית המיטביות שלהם בבית הספר או פוגע בה? **מטרת המחקר** הזה לבחון שאלה זו מנקודת המבט של התלמידים וממעגל המבוגרים הקרוב אליהם. המחקר ינסה לזהות אילו גורמים עשויים לסייע בתהליך שילובם של מתבגרים לקויי שמיעה וכיצד אפשר לסייע להם לעמוד לפני אתגר השילוב.

שיטת המחקר

מחקר זה נשען על הפרדיגמה הקונסטרוקטיביסטית המדגישה את חשיבותם של ההיבטים הסובייקטיביים בחקר התנהגותם החברתית של בני האדם (שלסקי ואלפרט, 2007). בשיטה זו, חוקרים איכותניים-קונסטרוקטיביסטיים מתחקים אחר התופעות הנחקרות כפי שהן מובנות על ידי אלו החווים אותן (שקדי, 2003). הבחירה בפרדיגמה זו מאפשרת את בחינת המשמעויות שנותנים מתבגרים לקויי שמיעה, אימהות למתבגרים לקויי שמיעה ומורות למתבגרים לקויי שמיעה, לאתגרים ולקשיים הניצבים לפני מתבגרים לקויי שמיעה בתהליך שילובם בחברה השומעת.

אוכלוסיית המחקר

המחקר כלל 13 מתבגרים לקויי שמיעה שמרביתם לומדים בתיכון המשלב תלמידים לקויי שמיעה. אחת המרואיינות לומדת בתיכון נפרד ללקויי שמיעה ואחת לומדת במסגרת שילוב בבית ספר רגיל. כמו כן רואיינו שלוש אימהות למתבגרים לקויי שמיעה ושלוש מורות המתמחות בלקויי שמיעה. בסך הכול השתתפו במחקר 19 מרואיינים.

כלי המחקר

כלי המחקר היו ראיונות עומק אישיים מובנים למחצה וקבוצת מיקוד. כל הראיונות וקבוצת המיקוד הוקלטו ותומללו במלואם. השאלה שהופנתה כלפי התלמידים בראיונות האישיים ובקבוצת המיקוד עסקה בחוויה הלימודית, החברתית והרגשית שלהם בכיתות המשלבות ובכיתות המופרדות שבהם לומדים רק תלמידים לקויי שמיעה.

הליך המחקר

בקבוצת המיקוד התנהלה השיחה מקצתה בשפה מילולית אוראלית ומקצתה בשפת סימנים. בעת השיחה כאשר התלמיד העדיף להשתמש בשפת סימנים, דבריו לוו בתרגום קולי של מורה המתמחה בשפת סימנים וזאת לצורך תיעוד מוקלט. החוקרת הדוברת שפת סימנים ניהלה פרוצדורה זו נוסף לתיעוד פרוטוקול במהלך השיחה.

ניתוח הממצאים

בניתוח הראיונות וקבוצת המיקוד היה שימוש בשיטת ניתוח תוכן באמצעות חלוקה לתמות. הניתוח נוגע למילים ולתיאורים של המרואיינים במחקר המשקפים את רגשותיהם, את מחשבותיהם, את האמונות ואת הידע מתוך קשב לנתונים הרבים ובלי לכפות הבנות קיימות מראש (שקדי, 2003).

היבטים אתיים

לכל המרואיינים ניתנה הבטחה בכתב ובעל-פה באשר לשמירת האנונימיות שלהם. כל המרואיינים קיבלו הסבר על המחקר והתבקשו לחתום על טופס הסכמה מדעת טרם הריאיון. מכתב הסבר ובקשה לחתימה על טופסי הסכמה מדעת נשלחו גם להורים. הסכמה על המחקר התקבלה גם מהנהלת בית הספר. בשל הנושא הרגיש של העברת מסרים למתבגרים לקויי שמיעה ביעילות ובהבנה, נעזרה חוקרת מס׳ 1 ביכולתה לדבר בשפת הסימנים, לקרוא שפתיים ולהדגיש מילים או משפטים כאשר נדרש הצורך לכך וזאת מתוך רגישות יתרה לתחושות המתבגרים כי הם אכן מרגישים בנוח עם הליך הריאיון. כל השמות המופיעים במאמר הם בדויים ונשמר החיסיון וכל פרטי מידע אישיים.

ממצאים

ממצאי המחקר נוגעים לאתגרים וגורמי חוסן בשילובם של מתבגרים לקויי שמיעה בקרב אוכלוסייה שומעת. הממצאים מוצגים על פי חלוקה לחמש תמות: (1) קשיים ואתגרים שעומדים לפני מתבגרים לקויי שמיעה: קשיים חברתיים, רגשיים, לימודיים ובירוקרטיים; (2) תפיסות ועמדות של הורים, מתבגרים ומורים כלפי השילוב; (3) כמיהה להידמות אל הכלל ״אני כמו כולם״; (4) גורמי חוסן; (5) חשיבות האמפתיה לשילובם של מתבגרים.

להלן יובא תיאור הממצאים העיקריים שעלו בכל אחת מן התמות.

קשיים ואתגרים שעומדים לפני מתבגרים לקויי שמיעה

במהלך ניתוח הראיונות וקבוצת המיקוד עלו קשיים חברתיים, רגשיים, קשיי תקשורת ותפיסת מציאות וקשיים לימודיים.

כל המרואיינים (מתבגרים, אימהות ומורות) ציינו בראיונות כי האתגר העיקרי שעומד בחייהם של מתבגרים לקויי שמיעה נוגע לתפקוד החברתי שלהם ולצורך שלהם להתמודד

עם חוויה של זרות, ניכור ותופעות של דחייה חברתית על רקע מוגבלות בתקשורת בין-אישית וחברתית. המתבגרים טענו כי לקות השמיעה נתפסת בעיני החברה דבר חריג המביאה לניכור ודחייה:

"בתור ילדה, האנשים היחידים שהם לא אני שהיו להם מכשירי שמיעה היו זקנים, קשישים, כפופים, בני תשעים [...] לא יודעים לאכול אותך, להכיר אותך, להתחבר אליך או לא להתחבר איתך. והם התעללו בי [...] הפיצו עליי שמועות [...] עשו עליי חרם [...] הרסו לי את היום הולדת, פוצצו את המסיבה [...] אני מצאתי את עצמי בעשר בלילה יושבת ובוכה [...]" (מיכל)

בקרב כל האימהות נשמעו עדויות דומות על הקשיים החברתיים שחוו ילדיהן:

"הרבה פעמים לבנות הכיתה שלה, לבנות השכבה שלה, היה להן מאוד קשה לקבל את הלקות כל הזמן היא ניסתה והתחברה ונפגעה, התחברה ושוב נפגעה." (אילנה)

גם המורות תיארו קשיים דומים:

"כל פעילות שהיא נחשבת בעינינו כמשהו מהנה כמו לצאת להפסקה ולשחק – בעיניהם זו פעילות שהיא לא ברורה [...] הם מתכסחים עם חברים [...]" (ענת)

מרבית המרואיינים תיארו קשיים הנובעים מכשלים בתקשורת הבין-אישית, ביכולת להעביר מסר לאחר בהתחשב בלקות השמיעה. מרבית התלמידים לקויי השמיעה העדיפו חברים לקויי שמיעה או חירשים:

"ויותר כיף לי עם חברים בשפת הסימנים, אני יותר מתחברת." (מיכל)

האימהות אישרו את ההעדפה בפועל של הילדים להתחבר לחברים לקויי שמיעה. אחת המורות תיארה את הקושי התקשורתי-חברתי של התלמידים לקויי השמיעה:

"הם מתכסחים בקטעים של חוסר הבנה של הסיטואציה."

הקשיים רגשיים התבטאו בתחושת בושה, דימוי עצמי נמוך, תחושת בדידות וצורך בשייכות. בקרב מחצית מהמתבגרים תוארו תחושות של אשמה ובושה העולים בסיטואציות למיניהן ונובעים מתחושת הזרות והחריגות בהיותם לקויי שמיעה. כך תיארה לימור, כשנשאלה אם היא פונה לבקש עזרה כשאינה מבינה דבר מה:

"לפעמים אני שואלת, לא תמיד [...] אני מפחדת לעצבן אותן (את בנות הכיתה) בגלל שאני לא שומעת [...] לפעמים כשהמורים מדברים ואני לא שומעת, אני קצת מתביישת כי כל הכיתה [...] לא רציתי שירחמו עליי."

אחת האימהות מסבירה מדוע בתה לקוית השמיעה לא פונה לבקש את עזרת הסביבה השומעת:

"היא נבוכה, היא חוששת לעצבן." (אילה)

מרבית המתבגרים תיארו חוויות נחיתות הגורמות להם לירידה בערך העצמי:

"אני מרגישה שאני לא שם. אני מרגישה ששם צוחקים עליי, בגלל שאני לא מתאימה שם [...]" (מיכל)

המורות והאימהות אישרו את הפגיעה בדמוי העצמי של התלמידים וקשרו אותה לחוויה של הילדים שהמורים בכיתות המשלבות אינם מבינים את הקושי שעמו הם מתמודדים:

"הם מרגישים שהמורה לא מבינה אותם, היא תמיד תופסת רק אותם. התלמידים לקויי השמיעה טוענים שהם התנהגו כמו כולם אבל רק הם קיבלו עונש. יש מין הרגשה כזאת, שמלווה אותם שהם דפוקים, ושהם נתפסים לא נכון [...] הם מרגישים שהם תלמידים טובים ויכולים ללמוד, ובכל זאת, הם מקבלים ציון שנראה להם פחות ממה שהם יודעים. זה נכון, זה כמובן משפיע על הדימוי [...] ואז הם מתוסכלים [...]" (אילה)

הקושי הרגשי הנוגע לבדידות וצורך בשייכות נתפס נובע מהמגבלות הנובעות מלקות השמיעה:

"הרגשתי שאני לבד [...] לקות שמיעה היא לקות תפיסתית, היא לקות שאת יודעת את זה בעצם לבד. שאת יכולה להיות בתוך ולהרגיש בחוץ. היא לא נראית, היא כביכול שקופה [...]" (דורין)

המורות מתארות איך במצבים שבהם מתרחשים אירועים שאינם בשגרה, כמו טיולים או אירועים חברתיים, נמצאים התלמידים לקויי השמיעה מבודדים חברתית. אחת האימהות מתארת את הקשיים החברתיים היום-יומיים:

"כל פעילות שהיא נחשבת בעינינו כמשהו כיפי, לצאת להפסקה, לשחק, בעיניהם זו פעילות שהיא לא ברורה [...] הם מתכסחים עם חברים [...]" (נטע)

התלמידים סיפרו על קשיים במסיבות שיש בהן מוזיקה חזקה, על הצגות בלי תרגום לשפת הסימנים וימי כיף הכוללים אטרקציות עם מים שבהם מכשיר השמיעה עלול להיפגע.

כל המרואיינים (מתבגרים, אימהות ומורות) תיארו קשיים לימודיים בשל לקות השמיעה. הם ייחסו את הקשיים לאי הבנה של השומעים אותם ופעמים רבות לאי הבנה שלהם את השומעים. קשיים בתקשורת נקשרו גם למורים הרגילים בכיתה שאינם מבינים או יודעים שפת סימנים ולעיתים אף אינם מודעים לצורך של לקויי השמיעה בקריאת שפתיים ובדיבור ברור ואיטי יותר. כמו כן הועלו טענות כי לעיתים הכלים הלימודיים שבהם משתמש המורה אינם מתאימים לצורכי התלמידים לקויי השמיעה כמו למשל הסבר הניתן בחושך בעת הצגת מצגת בכיתה.

האימהות מתארות בבהירות את הקושי של התלמידים בכך שלקות השמיעה אינה לקות נראית:

"מורה שאינה מכירה את הלקות עלולה לא להבין את הסימנים המראים שהבת שלי לא שומעת ושהיא לא מצליחה לעקוב אחרי המתרחש בכיתה [...]" (נטע)

"[...] הרבה פעמים היא לא שומעת מה אומרים לה, או לא שומעת את ההסברים עד הסוף, ואז היא נורא נלחצת." (אפרת)

מורות השילוב רואות גם הן את הקשיים הלימודיים וטוענות כי הבעיה עוד הולכת ומחריפה במעבר מבית הספר היסודי לתיכון:

"כשהם הולכים לתיכון, המערכת היא כל כך גדולה, המחנך פוגש אותם שעתיים בשבוע, אין מישהו שבאמת מכיר את הילד ואת הצרכים שלו ומלווה אותו, ואז איכשהו הוא אבוד [...] אני חושבת שהם מרגישים שהם תלמידים טובים ויכולים ללמוד, ובכל זאת, הם משתתפים פחות מאחרים בשיח בעל-פה בכיתה. הם מקבלים ציון שנראה להם פחות ממה שהם יודעים." (ענת)

נראה כי הקשיים שתיארו התלמידים, האימהות והמורות כרוכים זה בזה והם מציינים התמודדות יום-יומית הדורשת משאבי כוח מצד התלמידים ועזרה רבה מצד הסביבה השומעת. הממצאים מראים מעורבות גבוהה של צדדים רגשיים, כמו אשמה, בושה, תסכולים, פער בין ציפייה להישגים גבוהים לציונים ובעיקר תחושה של היעדר הבנה, עידוד ותמיכה מצד המורים הרגילים בכיתות המשלבות.

תפיסות ועמדות כלפי שילובם של מתבגרים לקויי שמיעה בחברה השומעת

סוגיית השילוב היא שאלה פילוסופית, ערכית, חברתית ואולי יותר מכול גם פרקטית. קיומה של מערכת משלבת דורשת התארגנות פיזית של הנגשת הכיתות לתלמידים לקויי השמיעה והבנייה מערכתית פדגוגית וחינוכית מותאמת של תכניות לימוד. טווח השילוב יכול להיות מלא (כיתה רגילה בבית ספר רגיל), חלקי (כיתות נפרדות ושילוב חלקי בבית ספר רגיל) ומערכת נפרדת. הבחירה במסגרת מתאימה תלויה לא רק ברמת היכולת של התלמיד לקויי השמיעה להשתלב בכיתה רגילה, אלא גם בקיומן של מסגרות מתאימות באזור המגורים של התלמיד.

מרבית המתבגרים שרואיינו במחקר זה הציגו עמדה ברורה התומכת במסגרת נפרדת ללקויי שמיעה, שבה הם יכולים לחוש יותר נוחות על בסיס תחושת הזדהות ודמיון וכן יותר הבנה. ההסבר לכך לא היה מתוך עמדה עקרונית אלא מתוך ביטוי לקשיים בשילוב בכיתה הרגילה. התלמידים לקויי השמיעה התלוננו לא רק על היעדר מודעות לצורכיהם מצד המורים, אלא גם על הרעש בכיתות הרגילות שמביא לידי קושי לסנן בין רעשי הרקע לדברי המורה. קשה מאוד לדעת אם עמדת זו גובשה בדיעבד כדי לחוש נוח עם המבנה המערכתי של הכיתות הנפרדות בתיכון רגיל או שהיא פרי העדפה מתוך בחירה ממשית.

דורין למדה בבית הספר היסודי במסגרת משולבת, ובתיכון עברה למסגרת נפרדת ללקויי שמיעה:

"עברתי שילוב אינדיבידואלי, זאת אומרת זורקים אותך במערכת השומעת, תמותי [...] לא צוות מלווה, לא תמיכה. הייתי היחידה בכל בית הספר שהייתה לקוית שמיעה [...] פתאום אני מגיעה לכיתה נפרדת ורואה לא אחד, לא שניים (לקויי שמיעה), לא שמונה, שמונים! שמונים חבר'ה, כולם בגילאים שלך,

ופתאום פעם ראשונה בחיים שלך את לא צריכה להסביר מי את [...] סוג של התפכחות, של הבנה חדשה."

תחושת הנוחות היחסית שחווים התלמידים לקויי השמיעה בכיתות הנפרדות עולה וחוזרת בכל הראיונות עם התלמידים לקויי השמיעה:

"זה יותר נוח – להיות עם מישהו שדומה לך." (דליה)

"פה יותר קל לי, יש תרגום ומתאים לי לומדים יותר. **אני מעדיפה** יותר להיות עם חירשים [...] כי נוח לי לדבר איתם." (מיכל)

בקרב האימהות בולטת עמדה אמביוולנטית באשר לשילוב ילדן בחברה השומעת. האימהות מודעות למשאלת הלב שלהן לשלב את הילדים בחברה השומעת אך בה בעת גם למחיר הגבוה ולקשיים שלקויי השמיעה נדרשים לעמוד בהם באינטראקציה לא מתווכת בחברת השומעים:

"המזל שלנו שהבת שלי לומדת בבית ספר שבו יש כיתות קטנות יחסית – בערך 25 תלמידים. אבל אני מרגישה שהמורים לא עושים מספיק כדי שהבת שלי תוכל להשתלב והם גם אינם מעבירים לחבריה לכיתה את המסר של הצורך לסייע לה. אני מרגישה שאני כל הזמן נלחמת ומתעקשת על זה. הייתי רוצה שהסביבה הרחבה תבין יותר ותתמוך יותר כך שהילדה שלי לא תרגיש עד כדי כך שונה [...]" (נטע)

אפרת, שבנה למד במסגרת חינוכית רגילה, מציגה גם היא עמדה אמביוולנטית בנושא ואף מביעה חרטה מסוימת שבנה לא היה במסגרת החינוך המיוחד הכולל כיתה נפרדת:

"השארנו אותו בסביבה הטבעית שלו. אני חושבת שבדיעבד שבבית הספר היסודי זה היה נכון. למרות שגם בתיכון הוא מאוד מאוד הצליח אני חושבת שמבחינת הגיבוש של הזהות האישית שלו, אם הוא היה עושה את אותו דבר בבית ספר עם עוד מתבגרים לקויי שמיעה, הוא היה מקבל גם סוג של תמיכה והסתכלות, נניח הכישורים החברתיים שלו והמודעות העצמית שלו היו טובים יותר."

המורות הביעו עמדה התומכת בעיקר בשילוב האינדיבידואלי. לדעתן, מתבגרים לקויי שמיעה זקוקים לתמיכה ייחודית עבורם שתשרת את מאפייניהם וצורכיהם של לקויי השמיעה כדי שיוכלו להפיק את התועלת המרבית מן המסגרת החינוכית. המורות הדגישו את חשיבות תמיכת המערכת החינוכית אולם ציינו גם גורמים אחרים בסביבת הילד לרבות תמיכת המשפחה:

"אני מאמינה גדולה בעניין של השילוב, אני חושבת שהוא לוקח אותם גבוה, הוא חושף בפניהם התנסויות עם עולם. אם התהליך נעשה נכון ויש הכנה מתאימה גם לילדים בכיתות לשילוב ויש תהליך נכון של גישור בין שני עולמות השילוב הוא נכון [...]" (דניאלה)

כפי שאפשר ללמוד מהראיונות, האימהות והמורות אינן מציגות דפוס אחיד אך נוטות לכיוון השילוב. לעומת זאת מרבית המתבגרים הציגו עמדות התומכות תמיכה מוחלטת

בלימודים במסגרת לא משולבת שבה יוכלו לחוות תחושת שייכות, נינוחות והזדהות עם קבוצת הגיל שלהם.

הכמיהה של המתבגרים לקויי השמיעה לשוויון חברתי ולתחושה ש"אני כמו כולם"

הכמיהה של התלמידים לקויי שמיעה להיות כמו המתבגרים השומעים עלתה כמעט בכל הראיונות. הרצון להיות "כמו כולם" מקבל ביטוי בשלושה מישורים: הסתרת מכשיר השמיעה או העדפת השתל הקוכליארי המסווה, שאיפה להתגייס לצה"ל או לשירות לאומי והשתלבות בפעילות חברתית. רצונם של המתבגרים להיות "שווים" מעורר הערכה ותמיכה בקרב האימהות והמורות המלוות אותם.

מתבגרים רבים תיארו כיצד הם מסירים את מכשיר השמיעה בחברה שומעת מאחר שנדמה להם שהמכשיר יוצר זרות וניכור בינם ובין השומעים. בכל הראיונות של המתבגרים עלתה העדפה ברורה לשתל בנימוק שהוא גלוי פחות לעין:

> "למרות שהמכשיר עוזר לי, לפעמים לא בא לי עליו. התחלתי ללמוד השנה בבית ספר חדש ואני לא כל כך מכירה את הילדים. ובהתחלה חששתי שאולי ירחמו [...] הייתי רוצה שיקרה שהשמיעה שלי בין רגע תהפוך להיות כמו של כולם, שאני לא אצטרך להיות כל הזמן עם המכשיר." (מיכל)

אחת האימהות שבנה כבר סטודנט מספרת:

> "הוא הוריד את המכשיר כי הוא רצה להיות כמו כולם. הייתה לו איזושהי הרגשה שזה מסמן אותו." (אפרת)

תמונה דומה עולה בדבריה של אם אחרת:

> "הבעיה הגדולה היא שהבת שלי לא אוהבת להרכיב מכשיר שמיעה. היא אומרת שזה מציק לה ומעצבן אותה. היא גם שונאת להרכיב אותו באוזן [...] זה מתסכל אותה וגורם לה להרגיש שונה." (נטע)

מתוך הראיונות עם המורות מתקבל חיזוק לתמונה שמעלות האימהות כי הרכבת המכשיר יוצרת בעיה בדימוי של התלמידים את עצמם כשווים ודומים לשאר התלמידים:

> "יש קושי שצריך להסתובב עם מכשיר שרואים אותו. הידיעה שלה שיש מכשיר ושכולם יכולים לראות אותו הובילה הרבה פעמים את התלמידים לכך שהם "שכחו" את המכשיר בבית [...]" (ציפי)

מחצית מהמתבגרים המרואיינים העידו כי היו רוצים להיות כמו כולם ולהתגייס לשירות צבאי או שירות לאומי:

> "אם זה היה תלוי בי, הקריירה שלי הייתה צבאית עד היום. אני הקצינה החירשת הראשונה בירוקים." (דורין)

המורות מאשרות את הרצון של התלמידים להשתלב בחברה, להתגייס לצה"ל או לשירות לאומי ואת ההתמודדות הרגשית הקשה כאשר הם עומדים מול מדיניות הצבא שלא לגייסם:

"האתגר הוא להיות כמו כולם. האתגר בשביל אלו שבשילוב זה להירפא, אני אומרת במירכאות. זה לעשות הכול, ואז הבומבה מגיעה, כמובן בצבא, בתהליך הגיוס [...]" (אפרת)

לימור מתארת את הרצון של התלמידים לקויי השמיעה להשתלב בחברה באמצעות פעילויות חברתיות:

"אני מאוד פעילה בבית בדיוק כמו כולם, אני הולכת למרכז החברתי, לכדורעף, לשומר הצעיר, אני מאוד עמוסה [...]"

דורין מספרת:

"התנדבתי, הייתי פעילה, השתתפתי בלהקה של התיכון."

תמה זו הציגה תמונה שלפיה תלמידים לקויי השמיעה אוחזים בצורך עז להידמות לכלל החברה וליצירת שוויון חברתי. נראה להלן את האמצעים העיקריים שהמתבגרים משתמשים כדי לספק צרכים אלה: הימנעות ממכשיר שמיעה שיכול להבליט את לקות השמיעה ובכך את חריגותם, השתלבות בפעילויות חברתיות מגוונות בדומה לחבריהם השומעים, וכן שאיפה להשתלב בתפקידים בצבא ובשירות הלאומי כמו שאר מסיימי התיכון בני גילם.

גורמי חוסן בקרב מתבגרים לקויי שמיעה

בראיונות זוהו ארבעה גורמי חוסן המסייעים למתבגרים לקויי שמיעה בתהליך השילוב בחברה ובגיבוש הזהות העצמית שלהם: תמיכה חברתית, תמיכה משפחתית, מוטיבציה פנימית ונכונות להשלים עם לקות השמיעה כחלק מן הזהות האישית.

התמיכה החברתית הופיעה כגורם בעל משמעות להתפתחות חוסן ועמידה בקשיים אצל כל המתבגרים, וכן עלתה בראיונות עם האימהות והמורות. ניכר כי הימצאות עם חברים קרובים מסייעת מאוד בתהליכי ההשתלבות בחברה, וכן בתהליכים של גיבוש זהות עצמית באמצעות קשר עם האחר:

"יש לי חברות אמתיות שמצאתי לי ועברתי דרך מאוד ארוכה כדי להגיע לחברות שלי האמתיות [...]" (לימור)

"הייתה לי חברה אחת הכי טובה, אחת מאוד טובה, שכאילו בכלל לא הייתה מהכיתה שלי והייתה שומעת [...] ויש לי חברה אחת שנשארה מהתיכון של חירשים ולקויי שמיעה, שהיא כמוני. כשאנחנו מדברות אנחנו עוברות, כמו שאנשים מדברים ועוברים בין עברית ואנגלית לעיברינגליש, אנחנו עוברות בין שפת סימנים ועברית תוך כדי דיבור." (דורין)

אילנה, אחת האימהות, מתארת את הקשרים החברתיים:

"יש לה חברות שומעות, שאוהבות אותה, שמכילות אותה, מקסימות, שמזמינות אותה, שתומכות בה, שמודעות לקשיים שלה, הן מכילות אותה. הן יודעות, הן אומרות: יש לך קושי, אנחנו נהיה איתך שם, אנחנו נעזור לך. ואחת עוזרת לשנייה, כל אחת מהמקום שלה [...]"

התמיכה משפחתית עלתה גם היא כגורם חוסן בולט בעיקר מצד המורות:

"אין ספק שככל שהסביבה תומכת, זאת אומרת גם משפחה תומכת, גם מסגרת חינוכית תומכת [...] ילדים שנשארים בשילוב ומצליחים הם בדרך כלל אלו שיש מאחוריהם משפחה מאוד חזקה, שדוחפת, שמתעניינת ודואגת." (ענת)

המוטיבציה הפנימית מקבלת ביטוי ברצון אישי של התלמיד להצליח. לימור מתארת זאת:

"המטרה שלי היא להצליח בחיים, להשתפר כמה שיותר. לצאת טובה ממה שאני למדתי. אני ילדה שלא מוותרת, אני רוצה להגיע למטרה שלי עד הסוף."

ומוסיפה דורין:

"בשלב מאוד מאוד מוקדם למדתי שאם אין אני לי, אין אף אחד אחר [...] מי שעסוק במה שהוא לא יכול, הרבה מאוד פעמים הוא יושב על התחת, אוסף את הדמעות, לא מתקדם לשום מקום, וזה ממש לא משנה מה הוא מסוגל, הוא בכלל לא יעשה עם זה כלום [...] לעומתו, מי שעסוק במה שהוא כן יכול הרבה מאוד פעמים לא עוצר לבדוק מסוגל לא מסוגל [...] הוא כל הזמן מתקדם [...]"

בקרב האימהות עלו עוד היבטים המעידים על חשיבות המוטיבציה הפנימית של מתבגרים לקויי שמיעה כבסיס להצלחה בשילוב ובגיבוש הזהות העצמית. כך למשל תיארה אפרת את המוטיבציה הפנימית של בנה:

"ברמה העקרונית, אם יש קיר ויש שביל שהולך ליד, אם אפשר לעבור דרך הקיר להגיע לאותה מטרה, הוא לא ילך על השביל הרגיל [...] זה מעורר הערכה, כי הוא בעל מוטיבציה, ויכולת התמדה וכוח רצון, שאם היה לי רבע ממה שיש לו אני בטח הייתי היום פרופסורית באוניברסיטה..."

גם אצל אילנה עלו תיאורים המעידים על הדרך שבה מוטיבציה פנימית סייעה לבתה להתגבר על הקשיים:

"היא ילדה שלא מוותרת, היא ילדה שמתאמצת. תמיד יהיה לה קשה, אבל הרצון שלה להצליח, ולהוכיח את עצמה שהיא מסוגלת."

רכיב אחר בחוסן הוא ההשלמה עם לקות השמיעה:

"אז לא נשמע מוזיקה, וואלה, אובדן, לא אומרת שזה לא אובדן, אבל לפני זה, זה היה פחד תהומי. זה הדבר שהכי הפחיד אותי בעולם [...] עכשיו כשאני פוגשת אנשים אני שמה את זה על השולחן דבר ראשון, הנה יש בעיית שמיעה

וזהו. לא עושה מזה אישיו, ומי שמנסה לעשות מזה אישיו, אני לא נותנת לו. אז יוצא מלא פעמים, שמהר מאוד גם בגלל התפקוד הכול כך טוב שלי, מהר מאוד אנשים שוכחים שאני לא שומעת. ואני יודעת שהתפקוד שלי מטעה [...]״ (דורין)

גם אפרת, אם לילד לקויי שמיעה, תיארה את חשיבות המודעות למצב והשלמה עמו בקרב בנה המתבגר:

״ככל שאתה מודע לדברים האלה זה בסדר. כשהוא (המתבגר) נכנס לריאיון הוא אומר 'אני לקוי שמיעה, בבקשה לבוא אליי ככה וככה', והוא מציג את עצמו כמו שצריך. כשיושבים סביב השולחן, 'סליחה, לא שמעתי מה אמרת, תחזור'. הוא למד לסנגר על עצמו, וזה אף אחד לא לימד אותו, הוא למד לבד. זה סוג של אסטרטגיות תיקון, שזה בסדר ומצוין...״

המורות תיארו את חשיבות קבלת המצב והשלמה עמו בקרב מתבגרים לקויי שמיעה כגורם חוסן:

״שני התלמידים שחינכתי אחד מהם לא היה מודע, לא הייתה קבלה, לא של הילד ולא של ההורים שהייתה בכלל בעיית שמיעה ולכן התהליך איתו היה שונה. ותלמידה שנייה כן הייתה מודעות (והצליחה מאוד) וזה אני חושבת מה שעשה את ההבדל [...] וברגע שיש מודעות לילד לבעיית השמיעה הוא גם יגייס את המבוגרים לעשות את זה [...]״ (ציפי)

ראוי לסכם כי ארבעת הגורמים שתוארו מסתמנים כתורמים במידה ניכרת לגיבוש זהותם העצמית של מתבגרים לקויי שמיעה ולקבלת הלקות כחלק מהם. מתמה זו עולה כי סביבת המתבגרים, הן המשפחתית והן החברתית, היא בעלת משמעות רבה לשם גיבוש הזהות העצמית, כפי שניכר מתיאורים על אודות המשמעות של קשרים חברתיים איכותיים בחייהם של המתבגרים וכן על אודות סביבה משפחתית עוטפת ומכילה. כמו כן ניכר כי גורמים פנימיים בקרב המתבגרים ובהם מוטיבציה פנימית וכן גישה של קבלה והשלמה של המצב משמשים אף הם היבטים חיוניים המקדמים את תהליך גיבוש הזהות העצמית של המתבגרים.

תרומת האמפתיה של הסביבה השומעת לקידום השילוב של המתבגרים לקויי השמיעה בחברה

מתוך עדויות המרואיינים עולה כי הבנת מצבם של התלמידים לקויי השמיעה וגילוי אהדה כלפיהם וכלפי הקשיים שהם מתמודדים איתם, חשובה ביותר עבור המתבגרים בתהליך השילוב.

״אני מבקשת שהשומעים יבינו את הקושי שלהם להבין את השפה ומבקשת התחשבות מצד השומעים. קשה לי עם השומעים שהם לא מבינים אותו ואני מרגישה שהם לא עושים הרבה מאמץ כדי להבין אותי [...] אני רוצה שהם ידברו לאט, שידברו עם הפנים קדימה. שלחו אותי לפסיכולוגים, כי חשבו שאני לא מכירה מספיק חברים. לא עצרו אותי לשאול אם הפסיכולוגים

> עוזרים לי. תעצרו ותבדקו מה צריך הילד [...] מה היכולות שלו, לבדוק מה הצרכים שלו, ולבדוק מה יועיל לו [...] כשאני מבקשת מהם, הם לפעמים מקשיבים ולפעמים לא כי אין להם סבלנות בשבילי [...]״ (דורין)

כמה מהתלמידים אינם מספיקים לעמוד במטלות הניתנות בכיתה בגלל הקושי להבין את מה שהמורה מכתיב או את ההוראות שנתן. התלמידים מצפים שהמערכת תבין את הקשיים שלהם, תהיה אמפתית כלפיהם ותתחשב בהם. במיוחד עולה הבקשה להבנת ההתמודדות היום-יומית שהם עוברים כבסיס לבניית כבוד והערכה כלפיהם. הקריאה לאמפתיה מצד המורים עולה גם בריאיון עם אם אחרת:

> ״אני רוצה את הרגישות של המורים, תהיה במודעות שלהם, לא בתת-מודע.״ (אילנה)

תמה זו של אמפתיה מצטרפת לארבע תמות אחרות, שהתמונה הכוללת העולה מכולן יחד מעידה על כך שכדי לשלב מתבגרים לקויי שמיעה בחברה השומעת יש צורך לתת מענה על הקשיים החברתיים, הרגשיים, קשיי התקשורת, וכן הקשיים הלימודיים שהעלו המתבגרים, האימהות והמורות גם יחד. התמות השלישית והרביעית מחזקות את הסברה כי המענה על קשיים אלו ועל שילובם של המתבגרים עשוי להיות דרך חיזוק האמפתיה מצד החברה השומעת, וכן חיזוק של גורמי חוסן חיצוניים.

שילוב או למידה נפרדת?

הקולות המגוונים שעלו בראיונות בעניין סוגיית השילוב, יתרונותיה וקשייה הביאו אותנו לקראת סיום המחקר לכנס קבוצת מיקוד של מתבגרים לקויי שמיעה בסוף כיתה י״א בבית הספר תיכון שבו מתקיימת כל קשת השילוב: משילוב מלא ועד כיתות נפרדות, כדי לדון בשאלה של ״השורה התחתונה״: לשלב שילוב מלא או ליצור כיתות נפרדות?

התלמידים העלו כמה קשיים שהם מתמודדים איתם בשילוב: החל מהתנאים הסביבתיים של רעש בכיתות הרגילות, קשיים בתקשורת עם המורה המלמד (כמו הסבר שהמורה נותן כשפניו ללוח ואי אפשר לקרוא את השפתיים כאשר הוא מדבר) וכלה ביחס התלמידים האחרים אליהם. בקבוצת המיקוד כמעט הייתה הסכמה מוחלטת שהשילוב מעכב את ההתקדמות הלימודית לעומת שיעורים הניתנים בכיתות נפרדות שבהם הלמידה מותאמת.

התלמידים לקויי השמיעה דיברו על ההקלה הרבה בלמידה שבה המורה מסתייעת בשפת סימנים וקשובה לתקשורת איתם ולשאלות שהם מעלים. קבוצת השווים תוארה כאמצעי לחיזוק תהליך גיבוש הזהות העצמית שלהם באמצעות תחושת שייכות, והנוחות בשהייה עם אחרים דומים ומורים המבינים את קשייהם ועירים לצרכים שלה:

> ״בכיתה הקטנה יש תמיכה והרבה עידוד. אנחנו מבינים יותר. כאן יושבים בחדר קטן והמורה מדברת וגם מסמנת שפת בסימנים.״[3]

3. הציטוט מתוך קבוצת המיקוד. אי אפשר לזהות בהקלטה את שם הדובר.

נראה כי לקראת השנה האחרונה בתיכון התלמידים עייפים ומותשים מאוד מהשילוב והם מבקשים להתרכז במטלות הלימודיות ובאתגר של ההתמודדות עם הבחינות שההצלחה בהן היא המדד מבחינתם להישג האישי.

עבודת המחקר הזאת בחנה את משמעות הקשיים והאתגרים הניצבים לפני מתבגרים לקויי השמיעה בתהליך שילובם בחברה השומעת מנקודות ראות של שלושה שותפים בתהליך: התלמידים, האימהות[4] ומורות השילוב. במטריצת השילוב נמצאים גם שותפים אחרים שלא נכללו במחקר זה: המורים בכיתות הרגילות, התלמידים שאינם לקויי שמיעה וכמובן הנהלת בית הספר המתווה את מדיניות השילוב. הדיון הזה עוסק בקשיים ובאתגרים שעומדים לפני מתבגרים לקויי השמיעה, בתפיסות ועמדות של הורים, מתבגרים ומורים כלפי השילוב, ובדרך שבה מתבגרים לקויי שמיעה מבטאים כמיהה להידמות אל הכלל. כמו כן מוצג דיון בגורמי חוסן חשובים בתהליך גיבוש הזהות העצמית של מתבגרים לקויי שמיעה וחשיבותה של אמפתיה לשילובם של מתבגרים.

סיכום הממצאים ודיון

התמונה העולה מתוך התבוננות כוללת על ממצאי הראיונות מראה **שלמרות ההנחה הרווחת של גורמי חינוך כי יש לפעול לשילובם של מתבגרים לקויי שמיעה** בסביבה לימודית לצד תלמידים שומעים, אין זו בהכרח הסביבה המיטבית לקידום התפקוד הלימודי, החברתי והרגשי של מתבגרים לקויי שמיעה. הממצאים מראים במפתיע כי דווקא סביבה בעלת מאפיינים דומים של מתבגרים לקויי שמיעה יכולה לשמש קרקע פורייה להתפתחות מיטבית ולגיבוש זהות עצמית חיובית. נראה כי סביבה משולבת תוכל לתת מענה אפקטיבי על קשיים ואתגרים הניצבים לפני מתבגרים לקויי שמיעה רק כאשר יתקיימו כמה תנאים מקדימים לכך. התנאי הראשון הוא שימת דגש בהבנת עולמם וחווייתם של מתבגרים לקויי השמיעה. כלומר אמפתיה היא תנאי הכרחי להצלחת שילובם של מתבגרים לקויי שמיעה בחברה השומעת. אמפתיה זו ובכלל תמיכה סביבתית צריכות לבוא לידי ביטוי הן מצד המורים וגורמי חינוך, הן מצד התא המשפחתי והן מצד העמיתים של המתבגרים בבתי הספר המשולבים. כמו כן נראה כי יש גורמים פנימיים שאפשר לפתחם בקרב מתבגרים לקויי שמיעה, כמו מוטיבציה פנימית וגישה מקבלת המשלימה עם הלקות, כאמצעי לשילוב יעיל שלהם בחברה ולמנף תהליך של גיבוש הזהות העצמית שמשמשת אתגר בעבורם.

הממצאים שעלו מן התמה הראשונה, "קשיים ואתגרים", עומדים על כך שלפני מתבגרים לקויי שמיעה ניצבים לא מעט קשיים ואתגרים ובפרט בהיבטים חברתיים, רגשיים, שפתיים-תקשורתיים ולימודיים. כל אחד מהקשיים מגלם אתגר בפני עצמו אך בלי ספק כולם קשורים יחד ומזינים האחד את האחר. כלומר להיות תלמיד לקוי שמיעה משמעו צורך להתמודד יום-יום עם אתגר השילוב בחברה שומעת, שלעיתים קרובות מגלה עוינות ודחייה כלפי האחר. ממצאים אלו מתיישבים עם מחקרים המראים כי יש קושי חברתי בקבלת החריג (Weisel & Kamara, 2005). פעמים רבות האחר מגלם פחדים מן הלא מוכר

4. מסיבות למיניהן לא השתתפו במחקר אבות לילדים לקויי שמיעה ואנחנו ממליצות לשלבם בכל מחקר עתידי.

ומעורר תחושת אי נוחות, ולכן לעיתים אנשים ובפרט מתבגרים עם צרכים מיוחדים חווים תחושות של דחייה, ניכור וזרות (Stirling & McHugh, 1998) כפי שניכר בתפיסת עולמם של המתבגרים לקויי השמיעה במחקר זה. ממצאי התמה הראשונה מחזקים את הממצא שיש קושי עיקרי עבור מתבגרים לקויי שמיעה בתקשורת הבין-אישית, ונראה כי מעבר לכך שללקות שמיעה יש השפעה ניכרת על כל תחומי השפה, ללקות זו השפעה רחבה על התחום הקוגניטיבי ועל התחום החברתי (אנדרסן, 2001). בפן הלימודי, כפי שעלה מתוך ממצאי המחקר הזה התלמידים לקויי השמיעה חווים לא מעט אתגרים ובפרט עקב קשיים בהבנת הנשמע ובקליטת מסרים קוהרנטיים והעברתם. פערים אלו בתקשורת יוצרים תסכול רב, תחושת אשמה ואף בושה המקשה עליהם לבטא את אשר על ליבם. קשיים רגשיים אלה משפיעים על תחושת דימוי עצמי נמוכה ופוגעים ביכולת לגבש זהות עצמית קוהרנטית ובריאה (אפטר, הטב, ויצמן וטיאנו, 1998 ; O'brien, 2015).

הממצאים שעלו מהתמה השנייה, "תפיסות ועמדות כלפי השילוב", עומדים על כך שמתבגרים לקויי שמיעה מעדיפים להימצא עם עמיתים דומים להם. זאת מתוך ניגוד לאמונה הרווחת בקרב הורים, גורמי חינוך ואף גורמי טיפול כי הם מעדיפים להיות משולבים במסגרת הרגילה. ממצאים אלה מעלים סוגיה מהותית באשר להשלכות השילוב עבור מתבגרים לקויי שמיעה ועד כמה שילוב זה הוא חיוני בעבורם, שהרי כפי שעולה במחקרים למיניהם השילוב הוא משתנה עיקרי בהצלחתם של לקויי שמיעה להשתלב בקהילה, במקומות תעסוקה ולקיים מערכות יחסים בריאות בחיים הבוגרים (Mittler, 2000; Slee, 2001). ממצאינו מחזקים דווקא את התפיסה הרווחת פחות שלפיה **אמנם השילוב הוא אמצעי להכרה ואינטגרציה עם החברה השומעת, אך עלול להביא לידי חסרונות לא מעטים עבור לקויי שמיעה הניכרים בתחושות ניכור וזרות, חוסר אמפתיה ובתוך כך עלולים לפגוע בתפקודים חיוניים למתבגרים, כלומר תפקוד רגשי, לימודי וחברתי.**

נראה כי מתבגרים לקויי שמיעה עשויים להרוויח תועלת חשובה משהייה בחברת בעלי מאפיינים דומים לשלהם. בהלימה למחקר זה נראה כי עבור מתבגרים לקויי שמיעה, לימודים במסגרת המאפשרת הימצאות עם בני גיל לקויי שמיעה גם כן יכולה לשמש אמצעי לפיתוח תחושת זהות עצמית קוהרנטית. אחד האמצעים החשובים לגיבוש זהות עצמית הוא חוויית הפרט שהוא אינו לבד בעולם כי הוא שייך לקבוצה ויכול להבין את העצמי ולפתח אותו בהבנת הזולת (סרוף, קופר ודהארט, 2004). ממצאים אלה מתאימים למחקרים בעולם המדווחים על כך שהחירשים רואים עצמם קהילה חברתית. ההשתייכות לקהילה מגדירה את זהותם של חבריה ויוצרת ותחושת הזדהות של הפרטים עם הקהילה מתוך סיפוק תחושות רגשיות המעצבות את הזהות האישית בתוך הזהות הקולקטיבית. הקהילה נותנת לחבריה תחושה של שייכות והמשכיות, היסטוריה משותפת וסולידריות. הזהות הקולקטיבית מעוצבת באמצעות נרטיבים ואתוס קולקטיבי (פלאוט, 2007 ; Gor Ziv, 2015)

הממצאים שעלו מהתמה השלישית, "'אני כמו כולם', כמיהה להידמות אל הכלל", מחדדים את האמור לעיל. כפי שעלה מתוך תמה זו מתבגרים לקויי שמיעה מבטאים כמיהה עזה להידמות לחבריהם השומעים ובתוך כך מסתייגים מן ה"החריגות" שמביאה

עמה לקות השמיעה. כלומר קיימת בתוכם כמיהה למצוא נקודות השקה בינם ובין האחר. במקרה שהם נמצאים במסגרת שילוב, נוצרת סתירה, כיוון שהאחר הוא "החברה השומעת" והניסיון להידמות אליו מועד לכישלון ובסופו של דבר פוגע במתבגר לקויי השמיעה, שכן המתבגרים רוצים להידמות לכלל החברה, אך הם עושים זאת מתוך ויתור על ההנגשה או על האמצעים החיצוניים החזותיים (מכשיר שמיעה ושתל) ולמעשה מחדדים את החריגות שלהם משום שלקות השמיעה מחריפה. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים התומכים בהשתלת שבלול בגיל צעיר, כדי למנוע פערים תקשורתיים וחברתיים בין לקויי שמיעה לחברת השווים בלי לקות שמיעה, לפחות עד כמה שאפשר (Gordon et al., 2013; Kral et al., 2015). במיוחד ממצאים אלו מחוזקים על ידי האתגרים התקשורתיים, חברתיים ולימודיים שנמצאו במחקר זה, המלווים את המתבגרים בחיי היומיום. לכן כפי שהוצע במחקרי עבר, אמצעים כמו אביזרי שמיעה ובפרט אלו המוסווים מן העין, עשויים לסייע להפחתת הקשיים הנובעים ממאפייני לקות השמיעה (למשל Dorman et al., 2015).

לצד זה נראה כי יש גורמים העשויים למתן כמה מהקשיים והאתגרים שעמם מתמודדים מתבגרים לקויי שמיעה ובפרט במסגרת שילוב. כך עלה בתמה הרביעית, "גורמי חוסן", שהראתה כי תמיכה משפחתית לצד תמיכה חברתית, משמשת רכיב עיקרי בתהליך גיבוש הזהות העצמית של מתבגרים ובפרט של מתבגרים לקויי שמיעה.

נראה כי המתבגר זקוק לתמיכה ואישור מצד הסובבים אותו, לעזרה בחיפושים ובהתלבטויות בדרך לגיבוש זהותו העצמית (למשל Garberoglio et al., 2014; Polat et al., 2013). לעיתים קרובות המתבגרים פונים אל קבוצת החברים ונפרדים מהתלות בהוריהם. מצד אחר עדיין המתבגר זקוק לתמיכה של בני משפחתו בהכוונה, ייעוץ, הדרכה ותשומת לב (סולברג, 2007 ; פלום, 1995). ראוי להבין מתוך כלל הראיונות שנאספו במחקר זה כי המשתתפים שדיווחו על תמיכה משפחתית וחברתית, דיווחו גם על תחושת חוסן. כמו כן נראה כי יש גורמי חוסן פנימיים הטבועים במתבגרים לקויי שמיעה, שהם חיוניים עבור ההתמודדות עם קשיים ואתגרי היומיום. חשיבות רבה נמצאה למוטיבציה הפנימית, ולרצונם של המתבגרים להצליח בזכות עצמם, לממש את עצמם ולהגיע להישגים.

ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים רבים שהראו כי מוטיבציה פנימית מקדמת התפתחות מיטבית של הפרט, שהיא חיונית עבור מתבגרים בשלב זה של חייהם ובפרט עבור גיבוש תחושת זהות עצמית קוהרנטית (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000). נראה שעבור מתבגרים לקויי שמיעה, חשובה במיוחד התחושה האישית כי יש בידיהם המסוגלות להצליח בזכות עצמם ויש לשים דגש בחיזוק תחושות אלו כחלק מהליך שילובם בחברה השומעת. יתרה מזו, נראה כי לגישה שהפרט מאמץ כלפי לקות השמיעה יש חשיבות יתרה בגיבוש הזהות העצמית. כפי שעלה מן הראיונות תחושות של קבלה והשלמה עם לקות השמיעה מסייעות בקבלה העצמית של מתבגרים ובגיבוש הזהות העצמית שלהם. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרים שהראו כי גישתו של הפרט והשקפתו הן רכיב חשוב בעיצוב המציאות (Crum & Lyddy, 2014). כמו כן אופטימיות משמשת גורם חוסן, שכן היא מביאה לידי עלייה ברגשות חיוביים המסייעים בהתמודדות עם קשיים (Luthans, Luthans, & Luthans, 2004). האופטימיות

יכולה לעזור בהתמודדות עם האתגרים הלא מעטים שמייצרת השונות החברתית והצרכים הייחודיים ללקות השמיעה.

נוסף על כך, הממצאים שעלו מהתמה החמישית, "חשיבות האמפתיה לשילובם של מתבגרים", מציינים כי רכיב זה הוא מפתח להצלחה או כישלון בשילוב מתבגר לקוי שמיעה. ממצא זה עולה בד בבד עם ממצאי מחקר זה על אודות חשיבות התמיכה החברתית והמשפחתית, וכן חשיבותה של תחושת הזדהות עבור מתבגרים לקויי שמיעה. שכן אמפתיה עומדת בבסיסה של הבעת תמיכה מצד הזולת ובדומה לתחושת הזדהות, מבוססת אף היא על הבנת נקודת מבטו של האחר (Masten, Morelli, & Eisenberger, 2011). ממצאים אלו דומים למחקרים שהראו כי מתן יחס אמפתי תורם לשילובם של בעלי מוגבלויות, הן במוסדות לימודיים (Shade & Stewart, 2001) והן במקומות תעסוקה (Colella, 2001). לכן כפי שעלה במחקרים קודמים (למשל O'brien, 2015; Snoddon, & Underwood, 2014), פיתוח התערבויות שישימו דגש באמפתיה כנדבך עיקרי לעידוד שילובם של מתבגרים לקויי שמיעה עשוי להיות אפקטיבי בתהליך השילוב בחברה השומעת ולשם עידוד ערכים חיוניים, כמו סובלנות, הזדהות וקבלת האחר. ממצאי המחקר הזה מציגים תמונה אינטגרטיבית באשר לקשיים והאתגרים שעמם מתמודדים מתבגרים לקויי שמיעה מכל מיני נקודות מבט.

למחקר כמה מגבלות המצריכות התייחסות. ראשית, שיטת המחקר האיכותנית שנעשתה במחקר זה, מתעמקת במקרה הייחודי של הפרט. יש לומר בזהירות הראויה כי למחקר זה אין יכולת הכללה על כלל האוכלוסייה. כמו כן הממצאים שעולים במחקר איכותני ניתנים לפרשנות החוקר, וזו עלולה להיות סובייקטיבית. מגבלה אחרת נוגעת לשימוש בריאיון חצי מובנה. בחירה בכלי זה בעוד מועד עלולה להגביל את איסוף הנתונים על ידי החוקר ולא להתאים לסביבה הספציפית הנחקרת. מגבלה משמעותית אחרת קשורה לכך שלרוב המרואיינים יש יכולת שפתית לקויה המקשה על כושר הביטוי וההבעה שלהם. כדי לתת מענה על מגבלות אלו במחקרים עתידיים, אפשר להגדיל את מדגם המשתתפים, להשתמש בכלי מחקר אחרים לרבות איסוף מסמכים, תצפיות וכדומה, או לחלופין לעשות מחקר כמותי-אמפירי ולהרחיב את ממצאי המחקר למדגמים גדולים שיאפשרו הכללת הממצאים לאוכלוסיות רחבות.

המחקר הזה מדגיש את החשיבות של התאמת מערכות הלימוד לצורכיהם של מתבגרים לקויי שמיעה. כך למשל נראה כי הפיכת שפת הסימנים לשפה לגיטימית במערכת החינוך עשויה להיות צעד חיוני בקידום השילוב של מתבגרים לקויי שמיעה. כמו כן יש חשיבות עליונה לכך שהצוות החינוכי בבתי ספר שבהם משולבים ילדים עם לקויי שמיעה יכיר את שפת הסימנים לשם יצירת תקשורת בין-אישית איכותית יותר ומיגור קשיים לימודיים, חברתיים ורגשיים בקרב תלמידים לקויי שמיעה. בפרט ליועץ החינוכי תפקיד עיקרי בשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בבית ספר רגיל וחשיבותה של העבודה הזאת היא בהעלאת המודעות של היועץ החינוכי כך שיוכל להציע את הכלים הרלוונטיים עבור מתבגרים לקויי שמיעה וגורמים בסביבתם, כדי לסייע למתבגר כפרט ולבית הספר כמערכת חברתית. פיתוח עמדות חיוביות כלפי שילוב מתבגרים לקויי שמיעה והבנת האתגרים הניצבים לפניהם, יוכל להעניק למתבגרים מענה רחב בכל ההיבטים החל

בהנגשה מותאמת וכלה בהיבט הלימודי, החברתי וההתנהגותי. כמו כן שימוש בממצאי המחקר בקרב היועץ החינוכי יוכל לסייע בקידום תחושה של אמפתיה ומעורבות של הסביבה ובני המשפחה של המתבגרים לקויי השמיעה בקשייהם ובדרכי ההתמודדות שלהם.

מקומו של היועץ החינוכי בתהליך שילובם של מתבגרים לקויי שמיעה

מתוך ממצאי המחקר עולה כי הסוגיה העיקרית המעסיקה מתבגרים לקויי שמיעה היא ההתמודדות היומיומית עם הקשיים והאתגרים הניצבים הן לפניהם והן לפני הסביבה שמשתלבים בה. סוגיה זו מעוררת תחושות של חשש, חוסר ביטחון, פחד ועוד (למשל Weisel & Kamara, 2005). על פי חוזר המנכ"ל מ"א/1 (משרד החינוך, תשמ"א) חלק מתפקידי היועץ בבית הספר הוא לסייע לצוות החינוכי בבית-הספר לקדם סביבה חברתית-לימודית מיטבית, המקדמת צמיחה רגשית תוך-אישית ובין-אישית, המעניקה תחושת ביטחון, שייכות ומסוגלות ומפתחת אוטונומיה בקרב תלמידים, מורים והורים. יש חשיבות לפיתוח תהליך ייעוצי שבאמצעותו יוכל הפרט לחוות תהליך גיבוש עצמי מיטבי, להכיר ביכולותיו, נטיותיו ושאיפותיו מתוך שליטה וניווט עצמי. כמו כן היועץ החינוכי עשוי להיות חיוני בפיתוח כישורים וטיפוחיהם שיעניקו כלים ויכולת התמודדות פעילה עם מצבי חיים מגוונים מעולמו של המתבגר לקראת צמיחה אישית ואורח חיים בעל משמעות בעתיד. פיתוח כישורי חוסן (resiliency) של פרט ומערכת חברתית בהתמודדות עם תהליכים התפתחותיים ומשברים בלתי צפויים, וכן עם מצבי לחץ ומשבר שהם חלק ממהלך החיים. נוסף על כך, מתוך החשיבות של היועץ החינוכי בקידום עמדות חיוביות ושוויון בין כלל תלמידי בית הספר, היועץ יוכל לקדם פיתוח מודעות, רגישות, אמפתיה ואחריות לזולת, מתוך הדגשת ערך התרומה והנתינה. כמו כן היועץ החינוכי עשוי להיות חיוני בסיוע בפיתוח קשר המבוסס על מעורבות ושיתוף פעולה בין ההורים לבית הספר כיסוד לקיום אקלים מיטבי (משרד החינוך, 2009). חשוב שהיועץ החינוכי יבין את הקשיים ואת האתגרים הניצבים הן לפני המתבגר לקוי השמיעה והן לפני הסביבה שבה הם משתלבים כדי לסייע למתבגר כפרט ולבית הספר כמערכת חברתית. כמו כן, יש חשיבות לכך שהיועץ החינוכי יהיה מודע לצורכיהם של מתבגרים לקויי שמיעה כדי לאפשר למתבגר להצליח למצות את יכולותיו ותפקודו היטב. בד בבד היועץ החינוכי, מתוך הכרתו בחשיבות פיתוח עמדות חיוביות כלפי שילוב מתבגרים לקויי שמיעה והבנת האתגרים הניצבים לפניהם, יוכל להעניק למתבגרים מענה רחב החל בהנגשה מותאמת בהיבט הלימודי, החברתי וההתנהגותי וכלה בסיוע ברמת הפרט, ואף מתוקף תפקידו גם לתת כלים ומענה למשפחות ולמערכת החינוך בכללותה (משרד החינוך, 2009).

עוד תפקיד של היועץ החינוכי הוא קידום תחושה של אמפתיה ומעורבות של הסביבה ובני המשפחה של המתבגרים לקויי השמיעה בקשייהם ובדרכי ההתמודדות שלהם. ליועץ החינוכי יש תפקיד בעל משמעות וחשוב בשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בבית ספר רגיל וחשיבותה של העבודה הזאת היא בקידום ופיתוח המודעות של היועץ החינוכי ובכלל באשר לקשיים ואתגרים הניצבים לפני מתבגרים לקויי שמיעה, מתוך רצון לסייע בשילובם בחברה השומעת.

ולבסוף, לאורך כל המחקר עוברת כחוט השני האמונה הערכית, החינוכית והמקצועית כי התאמתן של מסגרות לימוד לתלמידים עם צרכים ייחודיים, צריכה להיעשות בדיאלוג מתמיד איתם. לקות השמיעה הפיזיולוגית של התלמידים אינה צריכה לקבל תמונת ראי של "לקות שמיעה" או היעדר האזנה של מערכת החינוך. ההקשבה ההדדית היא מפתח לשיפור מתמיד של הנגשת מכלול חיי בית הספר הלימודיים והחברתיים, גם לתלמידים המתמודדים עם לקות השמיעה.

מקורות

אנדרסן, ק' (2001). קשר בין רמת ירידה ממושכת בשמיעה לבין היבטים פסיכולוגיים-חברתיים וצרכים חינוכיים. **לראות את הקולות, 1,** 78-80.

אפטר, א', הטב, י' , ויצמן, א' וטיאנו, ש' (1998). **פסיכיאטריה של הילד והמתבגר**. תל-אביב: דיונון.

דרומי, א' ורינגוולד-פרימרמן, ד' (1996). **התערבות תקשורת ושפה לילדים לקויי שמיעה: השלב הקדם-מילי**. תל-אביב: רמות.

משרד החינוך. (תשמ"א). תיאור תפקיד הייעוץ החינוכי בבית הספר. **חוזר המנהל הכללי, מ"א/1**.

משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי ייעוצי. (2009). **תיאור תפקיד הייעוץ החינוכי בבית הספר.** ירושלים: המחבר. אוחזר מתוך

http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/תיאורתפקידהייעוץהחינוכיבביתהספר.doc.

סולברג, ש' (2007). **פסיכולוגיה של הילד והמתבגר: מבוא לפסיכולוגיה התפתחותית** (מהדורה שנייה מתוקנת ומורחבת). ירושלים: מאגנס.

סרוף, א', קופר, ר' ודהארט, ג' (2004). **התפתחות הילד: טבעה ומהלכה** (ה' יעקובסון ונ' לנדסברגר, מתרגמות, מהדורה שלישית, כרך ב). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

פלאוט, א' (2007). **מה נשתנה? ההיסטוריה של מסגרות החינוך לתלמידים עם ליקוי בשמיעה בישראל 1932-2005**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

פלום, ח' (1995). סגנונות תצורת הזהות בהתבגרות. בתוך ח' פלום (עורך), **מתבגרים בישראל: היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים** (עמ' 123-145). אבן יהודה: רכס.

רייטר, ש' (2007). 'נרמול' השילוב או: השילוב כאורח חיים. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך** (עמ' 57-87). חיפה: אחוה.

שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט.** תל-אביב: מכון מופ"ת.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.

שכטמן, צ' (1991). שינוי עמדות של מורים בחינוך הרגיל כלפי שילוב החריג במסגרות רגילות: ממצאים אמפיריים ותכנית התערבות. **דפים, 13**, 54-59.

Bennett, T., DeLuca, D., & Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children, 64*(1), 115-131.

Colella, A. (2001). Coworker distributive fairness judgments of the workplace accommodation of employees with disabilities. *The Academy of Management Review, 26*(1), 100-116.

Crum, A., & Lyddy, C. (2014). De-stressing stress: The power of mindsets and the art of stressing mindfully. In A. Ie, C. T. Ngnoumen, & E. J. Langer (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness* (Vol. 11, pp. 948-963). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

Desselle, D. D. (1994). Self-esteem, family climate and communication patterns in relation to deafness. *American Annals of the Deaf, 139*(3), 322-328.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist, 26* (3-4), 325-346.

Dorman, M., Cook, S., & Zeitler, D. (2015). The sound of a cochlear implant: Lessons learned from unilaterally deaf patients fit with a cochlear implant. *The Journal of the Acoustical Society of America, 137*(4), 2264.

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2002). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Garberoglio, C. L., Schoffstall, S., Cawthon, S., Bond, M., & Ge, J. (2014). The role of self-beliefs in predicting postschool outcomes for deaf young adults. *Journal of developmental and physical disabilities, 26*(6), 667-688.

Glickman, N. S. (1996). The development of culturally deaf identities. In N. S. Glickman & M. A. Harvey (Eds.), *Culturally affirmative psychotherapy with Deaf persons* (pp. 115-153). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gor Ziv, H. (2015). Education of deaf children in Israel: A case of marginalizing a minority group. *Journal for Critical Education Policy Studies, 13*(1), 268-290.

Gordon, K. A., Jiwani, S., & Papsin, B. C. (2013). Benefits and detriments of unilateral cochlear implant use on bilateral auditory development in children who are deaf. *Frontiers in Psychology, 4*, 1-14. Retrieved from http://www.readcube.com/articles/10.3389/fpsyg.2013.00719

Israelite, N., Ower, J., & Goldstein, G. (2002). Hard-of-hearing adolescents and identity construction: Influences of school experiences, peers, and teachers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *7*(2), 134-148.

Ita, C. M., & Friedman, H. A. (1999). The psychological development of children who are deaf or hard of hearing: A critical review. *The Volta Review*, *101*(3), 165-182.

Kral, A., Hubka, P., & Tillein, J. (2015). Strengthening of hearing ear representation reduces binaural sensitivity in early single-sided deafness. *Audiology and Neurotology, 20*(Suppl. 1), 7-12.

King, C. M., & Quigley, S. P. (1985). *Reading and deafness*. London: Taylor & Francis.

Leyser, Y., & Tappendorf, K. (2009). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education, 121*(4), 751-761.

Luterman, D. (1997). Emotional aspects of hearing loss. *The Volta Review*, *99*(5), 75-84.

Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business horizons*, *47*(1), 45-50.

Masten, C. L., Morelli, S. A., & Eisenberger, N. I. (2011). An fMRI investigation of empathy for 'social pain'and subsequent prosocial behavior. *Neuroimage*, *55*(1), 381-388.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Hamilton, S. L., Wolfe, S., Whedon, C., & Canevaro, A. (1996). Promoting thinking skills of students with learning disabilities: Effects on recall and comprehension of expository prose. *Exceptionality*, *6*(1), 1-11.

Maxwell-McCaw, D. L. (2001). *Acculturation and psychological well-being in deaf and hard-of-hearing people* (Doctoral dissertation, George Washington University, 2001). *Dissertation Abstracts International, 61*(11-B), 6141.

Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education: Social contexts*. London: D. Fulton Publishers.

O'brien, D. (2015). Transition planning for deaf young people from mainstream schools: Professionals' views on the implementation of policy. *Disability & Society*, *30*(2), 227-240.

Polat, F., Kalambouka, A., & Boyle, B. (2013). After secondary school, what? The transition of deaf young people from school to independent living. *Deafness & Education International*, *6*(1), 1-19.

Reiter, S., & Schalock, R. L. (2008). Applying the concept of quality of life to Israeli special education programs: A national curriculum for enhanced autonomy in students with special needs. *International Journal of Rehabilitation Research*, *31*(1), 13-21.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, *55*(1), 68-78.

Schroedel, J. (1992). Helping adolescents and young adults who are deaf make career decisions. *The Volta Review*, *94*(1), 37-46.

Shade, R. A., & Stewart, R. (2001). General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, *46*(1), 37-41.

Snoddon, K., & Underwood, K. (2014). Toward a social relational model of deaf childhood. *Disability & Society*, *29*(4), 530-542.

Stirling, C., & McHugh, A. (1998). Developing a non-aversive intervention strategy in the management of aggression and violence for people with learning disabilities using natural therapeutic holding. *Journal of advanced nursing*, *27*(3), 503-509.

Slee, R. (2001). 'Inclusion in practice': Does practice make perfect? *Educational review*, *53*(2), 113-123.

van Eldik, T. T. (1994). Behavior problems with deaf Dutch boys. *American Annals of the Deaf*, *139*(4), 394-399.

van Eldik, T. (2005). Mental health problems of Dutch youth with hearing loss as shown on the youth self-report. *American Annals of the Deaf*, *150*(1), 11-16.

Weisel, A., & Kamara, A. (2005). Attachment and individuation of deaf/hard-of-hearing and hearing young adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *10*(1), 51-62.

Watson, L. M., Hardie, T., Archbold, S. M., & Wheeler, A. (2007). Parents' views on changing communication after cochlear implantation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *13*(1), 104-116.

World Health Organization. (2006). *Deafness and hearing loss*. Retrieved from http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/

שיימינג בווטסאפ בקרב ילדים ובני נוער בישראל: מחקר חלוץ

דנה אייזנקוט

תקציר

הרשתות החברתיות הן חלק אינטגרלי של מרחב החיים החברתיים של ילדים ומתבגרים. יישומון הווטסאפ נתפס כרשת החברתית החדשה, שזוכה לפופולריות עצומה בקרב ילדים ובני נוער. עם זה הולכת וגוברת תופעת השיימינג ברשת. שיימינג, או ביוש, מוגדר כפעילות תוקפנית מכוונת, שמטרתה לפגוע באדם אחר באינטרנט ובאמצעי תקשורת טכנולוגיים. מחקר זה הוא מחקר חלוץ שמטרתו ללמוד על המאפיינים ועל ההיקף של תופעת השיימינג בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות בקרב ילדים ומתבגרים בישראל. כמו כן שואף המחקר לפתח כלי מהימן ותקף למדידת שיימינג בווטסאפ. במחקר השתתפו 1111 משיבים הלומדים בכיתות ד׳-י״ב בארץ. המשיבים מילאו שאלון במתכונת של סקר, שיש בו שני חלקים, סגור ופתוח, והוא חובר לצורך מחקר זה. ממצאי המחקר מראים כי לרוב המכריע של המשתתפים יש קבוצת ווטסאפ כיתתית אחת או יותר וחשוב להם להשתייך אליה. עם זה מרבית המשיבים חווים שיימינג בווטסאפ הכיתתי, כקורבנות או כעדים, כאשר מחציתם חווים יותר מביטוי אחד של שיימינג בו בזמן. הביטוי הנפוץ ביותר של שיימינג הוא עלבונות, לאחר מכן קללות, הוצאה כפויה מקבוצה והעלאת תמונות מביכות, כאשר עדות לשיימינג בווטסאפ שכיחה יותר לעומת קורבנות לשיימינג. כמו כן נמצאו הבדלים בביטויי השיימינג בווטסאפ הכיתתי על פי גיל המסגרת החינוכית. לממצאים אלה יש משמעות לתפקידם של בתי ספר והורים, לרבות פיתוח מדיניות חינוכית, פיתוח תכנית לימודים וקידום מעורבות הורית.

מילות מפתח: ווטסאפ; קבוצות ווטסאפ; שיימינג; רשתות חברתיות; תקשורת וירטואלית; ילדים; מתבגרים.

רקע תאורטי

מבוא

בשנים האחרונות הופכות הרשתות החברתיות לחלק בלתי נפרד מהמרחב שבו מנהלים ילדים ומתבגרים קשרים חברתיים. החשיפה הבלתי מבוקרת לתכנים מגוונים במרחב החברתי הווירטואלי עלולה לחשוף ילדים ובני נוער לסוגי פגיעה של אלימות ברשת (Mishna, Cook, Gadalla, Daciuk, & Solomon, 2010; Sommers, 2008). יישומון

הווטסאפ כרשת חברתית פופולרית ביותר בקרב ילדים ומתבגרים, משמש זירה מהותית לתקשורת חברתית מגוונת, לרבות תקשורת פוגענית (המועצה הלאומית לשלום הילד, 2015). ככל הידוע, מחקר זה הוא מחקר ראשון מסוגו בארץ, הבוחן את תופעת השיימינג בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות של ילדים ומתבגרים ומבקש לקבל תמונה עדכנית על אודות ההיקף והביטויים של תופעה זו. כמו כן המחקר שואף לפתח כלי מחקרי תקף למדידת שיימינג בווטסאפ.

בשל מחקרים מעטים על תקשורת של ילדים ומתבגרים בווטסאפ (Sánchez-Moya, & Cruz-Moya, 2015), מחקר זה עשוי לשפוך אור על נושא חשוב זה ולשמש בסיס לפיתוח אמצעים להתמודדות חינוכית והורית עם התופעה.

רשתות חברתיות כמרחב חיים עיקרי עבור ילדים ומתבגרים

כיום מנהלים ילדים ומתבגרים את חייהם החברתיים בשני מרחבים מקבילים המשלימים זה את זה: המרחב הממשי והמרחב הווירטואלי. במרחב השני הרשתות החברתיות, דוגמת פייסבוק וְווטסאפ, משמשות קשרים עיקריים לפעילות חברתית ענפה (היימן, אולניק-שמש ועדן, 2014; טרבלוס, היימן ואולניק-שמש, 2011).

רשת חברתית היא אתר אינטרנט המאפשר לחברים בה להיפגש, לתקשר ולשתף בתקשורת וירטואלית וליצור קהילות ברשת (Brennan, 2006). הרשתות החברתיות זוכות לפופולריות רבה בשנים האחרונות, במיוחד עם הופעתן כיישומונים לטלפונים סלולריים חכמים, באופן המאפשר להתחבר אליהן מכל מקום ובכל עת, באמצעות יישומון מותאם לסלולר (Margo, Ryan, & Prybutok, 2013).

שלא כיישומים אחרים באינטרנט שבהם האנונימיות של המשתמש נשמרת במידה רבה, רשתות חברתיות כגון פייסבוק וְווטסאפ מבוססות על מידע אישי ועל קשרים אישיים הקיימים לעתים גם מחוץ לרשת. החברים ברשת מוזמנים ליצור פרופיל אישי, ובו הם מספקים מידע אישי נרחב, ובכללם שם, כינוי, תמונה, סטטוס, תאריך לידה, מקום מגורים, מקום לימודים ותחביבים שבהם הם מגדירים את עצמם (וייסבלאי, 2011; Bouhnik & Deshen, 2014; Thorne, Sauro, & Smith, 2015).

בשנים האחרונות השימוש ברשתות חברתיות משמש פעילות נפוצה ביותר בקרב ילדים ומתבגרים (O`keefe & Clarke-Pearson, 2011). סקר ה-HBSC (Health Behavior in School-aged Children) מטעם ארגון הבריאות העולמי (WHO) שמשווה בין התנהגויות של ילדים ומתבגרים ב-41 מדינות, מראה כי ישראל מדורגת במקום הראשון בשימוש יום-יומי בן ארבע שעות ומעלה במחשב, בסלולר ובאינטרנט בקרב תלמידים בני 11, 13 ו-15. 31% מהתלמידים גולשים באינטרנט, לעומת 9% בלבד מתלמידים בני גילם בארצות הברית. השימוש של תלמידים באינטרנט כולל פעילות חברתית מגוונת, לרבות תקשורת ברשתות חברתיות וביישומונים למסרים מיידיים (הראל-פיש ואחרים, 2013).

לאחרונה נערך באיחוד האירופאי מחקר מקיף במסגרת המיזם "ילדים אירופאיים מקוונים" (EU Kids Online), בקרב כ-25,000 ילדים ומתבגרים בני 9-16 ב-33 מדינות באירופה, כדי לבדוק את התנהגותם של ילדים, בני נוער והורים באינטרנט, לזהות

סיכונים ברשת ולהציע מדיניות. נמצא כי 28% מהילדים בני 9-12 ו-60% מהמתבגרים בני 13-16 משתמשים יום-יום באינטרנט ופעילים ברשתות חברתיות באמצעות טלפונים סלולריים חכמים. סוגי הפעילות העיקריים שבהם הם עוסקים כוללים צפייה בפרופילים ברשת החברתית (63%), צפייה בסרטונים (59%), שימוש ביישומונים למסרים מיידיים (49%), שימוש באינטרנט למשימות לימודיות (33%) ומשחק עם אחרים ברשת (28%) (Stald et al., 2014).

בישראל היקף השימוש של מתבגרים ברשתות חברתיות רחב אף יותר. כ-83% מהתלמידים בכיתות ד'-י"א משתמשים באינטרנט לפחות פעם ביום, כאשר היקף השימוש היומי הממוצע באינטרנט עומד על 2.8 שעות (היימן ואחרים, 2014) וכ-48% מהם בודקים מה חדש ברשת האינטרנט עד 15 דקות מהרגע שהם קמים (המועצה הלאומית לשלום הילד, 2015).

עיקר הגלישה של ילדים ומתבגרים ברשת נעשית בטלפון הסלולרי החכם. ל-83% מהילדים ובני הנוער בני 8-15 יש טלפון סלולרי חכם, כאשר רוב הילדים מקבלים טלפון חכם בגיל 9. 65% מהבנות ו-71% מהבנים משתמשים בטלפון החכם עד ארבע שעות ביום, ומשך השימוש בטלפון החכם לאורך היום גדל עם עליית הגיל. העלייה בשימוש בטלפונים סלולריים חכמים מספקת לילדים ולמתבגרים גישה ישירה לרשתות החברתיות בכל שעה ומכל מקום (בוניאל-נסים ודולב-כהן, 2012; Stald et al., 2014). ואכן, ילדים ובני נוער משתמשים ברשתות אלה בעיקר לצורך תקשורת עם מכרים וחברים – תקשורת המשמשת כלי חשוב ביותר בניהול קשריהם החברתיים ובתחזוקתם (Steinfield, Ellison, Lampe, & Vitak, 2012). השימוש השכיח ביותר שילדים ומתבגרים עושים בטלפון החכם הוא תקשורת בווטסאפ, משחק ודיבור. 88% מבני הנוער בני 13-18 משתמשים ביישומון ווטסאפ, כאשר 49% מהם מדווחים כי הם מקבלים כל יום יותר מ-100 הודעות בווטסאפ (המועצה הלאומית לשלום הילד, 2015).

יישומון הווטסאפ – הרשת החברתית החדשה

ווטסאפ הוא יישומון סלולרי להעברת מסרים מיידיים. נוסף ליכולת לשלוח הודעות טקסט, משתמשי ווטסאפ יכולים ליצור קבוצות ולשלוח זה לזה קובצי קול, תמונות, סרטונים, קישורים לאתרי אינטרנט ואף לשוטט בטלפון באמצעות האינטרנט (Bouhnik & Deshen, 2014; http://www.whatsapp.com), כך שלמעשה הודות לשילוב בין מידע טקסטואלי, ויזואלי ואקוסטי, נחשב היישומון לאמצעי המאפשר תקשורת רב-אופנית (Sánchez-Moya & Cruz-Moya, 2015; Thorne et al., 2015). כאמור, האפשרות להגדיר פרופיל אישי, ליצור קבוצות חברתיות ולתקשר עם משתמשים אחרים ממתגת את ווטסאפ כרשת חברתית (Bouhnik & Deshen, 2014).

כאמור, אחד המאפיינים הייחודיים של ווטסאפ ניכר ביכולת ליצור קבוצות ולפעול בהן. המשתמש היוצר את הקבוצה הוא "מנהל הקבוצה", מעמד הנותן לו את הכוח להוסיף משתמשים ולהסירם מהקבוצה בלי צורך באישורם (Bouhnik & Deshen, 2014).

את היישומון אפשר להוריד בחינם בכל המכשירים הסלולריים החכמים, המחשבים ומחשבי הלוח, אך משתמשים בו בעיקר בטלפון הסלולרי החכם (Sánchez-Moya & Cruz-Moya, 2015 ; http://www.whatsapp.com). את היישומון פיתחה חברת ווטסאפ בשנת 2009 וחברת פייסבוק רכשה אותו ב-2014. כיום זוכה ווטסאפ לפופולריות עצומה ברחבי העולם והיא הולכת וגדלה (Bouhnik & Deshen, 2014; Sánchez-Moya & Cruz-Moya, 2015). נכון לשנת 2017 יש כ-990 מיליון משתמשים פעילים ביישומון והוא נחשב לתוכנת העברת מסרים הפופולרית ביותר בעולם (http://www.whatsapp.com).

אף על פי שהיישומון פופולרי ביותר, המחקר על אודותיו מועט מאוד. הדבר בולט במיוחד בשל המחקר הרחב שיש ברשת החברתית המתחרה – פייסבוק (Bouhnik & Deshen, 2014; Montag et al., 2015).

שיימינג ברשת – הגדרה ומאפיינים

עם התפתחות הטכנולוגיה והעלייה בשימוש של ילדים ומתבגרים במחשב ובטלפון הסלולרי החכם, הופכת אף תופעת השיימינג ברשת לנפוצה יותר (היימן ואחרים, 2014 ; Kowalski, Morgan, & Limber, 2012; Stald et al., 2014). שיימינג או ביוש מוגדר כפעילות תוקפנית מכוונת של יחיד או קבוצה, שמטרתה לפגוע באדם אחר ולביישו באינטרנט ובאמצעי תקשורת טכנולוגיים אחרים, לרבות מחשב, טלפון סלולרי, רשתות חברתיות וצ'טים, שבהם נשלחים ומתקבלים מסרים מאיימים, משפילים ופוגעניים (Kowalski et al., 2012; Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, & Russell, 2008). מסרים אלה עשויים לכלול:

> תוכן מילולי פוגעני – לרבות לעג, השמצה, הפחדה, קללות, מילות גנאי, עלבונות, איומים, סחיטה, השפלות, הפצת שמועות, מילים בעלות אופי מיני, הטרדה (שליחת מסרים פעמים רבות לצורך הטרדה), דירוגים חברתיים (רשימות של דירוג משתמשים על פי קריטריונים מסוימים) וחרם.
>
> תוכן ויזואלי פוגעני – כולל הפצת תמונות וסרטונים בעלי אופי מיני, פוגעני או משפיל. מצולמים בהם אחרים או הנמען עצמו בלא אישורו ולרוב בלי ידיעתו.
>
> התחזות – שימוש בשם או בתמונה של אדם אחר, כגון פרסום פרופיל מזויף ברשת החברתית בשמו, ובו מופיע מידע מביך (מילולי או ויזואלי) על אודותיו (היימן ואולניק-שמש, 2015 ; לוק, זכריה וברג, 2015 ; Tokunaga, 2010).

לביטויים השונים של שיימינג ברשת יש דרגות חומרה לסוגיהן. ילדים ומתבגרים תופסים תוכן ויזואלי פוגעני יותר מתוכן מילולי (Smith, Mahdavi, Carvalho, & Tippett, 2006). בהתאם לכך, אלימות מילולית נפוצה יותר מאלימות ויזואלית. 96% מתוך הילדים והמתבגרים שחוו פגיעה ברשת דיווחו על אלימות מילולית שהופנתה כלפיהם בערוצי האינטרנט המגוונים. לעומת שבעה אחוזים מהנפגעים שדיווחו על פגיעה באמצעות

תמונות או סרטוני וידאו (יש שחוו יותר מסוג אחד של אלימות כלפיהם) (היימן ואולניק-שמש, 2015).

לתופעת השיימינג ברשת יש כמה מאפיינים המייחדים אותה והופכים אותה לקלה, פשוטה ועוצמתית יותר ממאפיינים אחרים של אלימות: ראשית, התקשורת ברשת מאפשרת שליחת הודעות פוגעניות אנונימיות (Heirman & Walrave, 2008), מאפיין המקשה על זיהוי הפוגע, מפחית את חששו מפני זיהוי (Heirman & Walrave, 2008) ואף מפחית את נכונותו של הקורבן לדווח על הפגיעה (המועצה הלאומית לשלום הילד, 2015; Heirman & Walrave, 2008). כמו כן הרשת מאפשרת תיעוד של הפגיעה (לוק ואחרים, 2015) והפצתה למשתמשים רבים ולקהל רחב. ריבוי הצופים ויכולתם להיות אקטיביים עשוי לעודד את הפוגע ולהגדיל את עוצמת הפגיעה ואת היקפה (Heirman & Walrave, 2008). אפשר אף להתחבר לרשת מכל מקום ובכל שעה (Shariff & Hoff, 2007). מאפיין זה, שעיקרו רצף זמן ומקום, הופך את הפגיעה לרציפה על פני כל שעות היממה ואת הקורבן לזמין (Tokunaga, 2010). מאפיין אחר נוגע לאפשרויות המגוונות הרבות של הפצת המסרים הפוגעניים בערוצים מקוונים לעומת המרחב הפיזי (אבני ורותם, 2009; Heiman & Olnik-Shemesh, 2015). כמו כן דמויות סמכות, שיש בכוחן להרתיע ולהפחית פגיעה, כמעט אינן נוכחות במרחב הווירטואלי וכך נוצר מצב של חוסר ההשגחה במרחב זה המעודד פגיעה (Tokunaga, 2010). נוסף על אלה, אי נראות של הצדדים לשיח והיעדר קשר עין ביניהם גורם לתופעה של "אפקט הסרת עכבות מקוון", שמגביר את הנטייה להגיב תגובה ישירה, בוטה ופוגעת (לוק ואחרים, 2015). לבסוף, פגיעה מקוונת לעתים איננה ניתנת להסרה ועשויה להישמר ללא הגבלת זמן (אבני ורותם, 2009; Heiman & Olnik-Shemesh, 2015).

מכלול מאפיינים אלה יוצרים מציאות וירטואלית שבה לשיימינג ברשת יש השפעות חמורות על הנפגע. הוא מתקשה להגן על עצמו ועלול לחוות מצוקה נפשית המתבטאת בתחושות של תסכול, דיכאון, כעס, פגיעה בהערכה עצמית, חרדה חברתית ושינוי בהתנהגות, כגון התבודדות או תוקפנות. הדחייה החברתית הנחווית לאחר השיימינג אף עלולה להביא לידי תוצאות ארוכות טווח שישפיעו על הנפגע בהמשך חייו (אבני ורותם, 2009; Heiman & Olnik-Shemesh, 2015).

קורבנות ועדות לשיימינג ברשת – שכיחות ומאפיינים

התפתחות הטכנולוגיה והשימוש הרב של תלמידים ברשת הגבירו גם את תופעת השיימינג ברשת (היימן ואחרים, 2014; Kowalski et al., 2012). מחקרים מלמדים על עלייה באלימות ברשת בקרב תלמידים ממדינות אחרות בארץ ובעולם. לדוגמה, במחקר שנערך בארץ שהתמקד בקורבנות לאלימות ברשת בקרב תלמידים בחטיבות הביניים, נמצא כי 27% מהתלמידים דיווחו כי היו קורבנות לאלימות ברשת (היימן ואחרים, 2014; Heiman, Olenik-Shemesh, & Eden, 2014). על פי השנתון הסטטיסטי של המועצה הלאומית לשלום הילד (2015), 23.9% מבני הנוער חוו פגיעה ברשת וכ-25% מבני הנוער קיבלו תמונה חושפנית של אדם המוכר להם בטלפון הנייד או בדואר האלקטרוני. אחוז

זה גבוה בקרב בני 16-18 יותר בקרב בני 13-15. 43% מבני הנוער בני 12-17 עשו שיתוף, לייק או הפיצו תמונה ברשת החברתית נגד מישהו, אך רק 3% מהנשאלים דיווחו כי הם הפיצו תמונה חושפנית של מישהו שהם מכירים.

דוח ניטור רמת האלימות בבתי הספר על פי דיווחי התלמידים של הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה, 2011) מבוסס על ממצאי מיצ"ב אקלים שבו השתתפו כ-25,000 תלמידים מ-463 בתי ספר. מהדוח עולה כי שיעור התלמידים שדיווחו על קורבנות לאלימות והשתמשו באמצעי תקשורת דיגיטליים בבתי ספר דוברי עברית היה 7%, כאשר בקרב תלמידי כיתות ד'-ו' 8% דיווחו על קורבנות לאלימות, בקרב תלמידי כיתות ז'-ט' – 7% ובקרב תלמידי י'-י"א – 6%.

נתוני מיצ"ב אקלים תשע"ה שבו נבדקה אלימות דיגיטלית ברשתות החברתיות באינטרנט, מראים ירידה ועומדים על 3%, 4% ו-4% בהתאמה (ראמ"ה, 2017). יש לשער כי השיעור הנמוך של נפגעים מאלימות מקוונת לעומת מחקרים אחרים עשוי לנבוע מכך שהשאלות בשאלוני המיצ"ב נגעו רק ל"חודש האחרון" סמוך למועד העברת השאלונים, ואילו שאלוני מחקרים אחרים לא הגבילו את מועד האירועים (גולדשמידט, 2014).

ממצאים דומים נמצאו במחקרים אחרים בעולם. לדוגמה, המחקר המקיף "ילדים אירופאיים מקוונים" מדווח על עלייה מהותית בהיקף הקורבנות לפגיעה ברשת שחווים ילדים ומתבגרים בני 11-16, מ-7% בשנת 2010 ל-12% ב-2014 (Stald et al., 2014). בארצות הברית נמצא כי בקרב ילדים ומתבגרים, 29% ציינו שהיו קורבנות לפגיעה ברשת (Patchin & Hinduja, 2011). בדומה לכך, באוסטרליה ובקנדה ציינו 14% ו-25% מהתלמידים בהתאמה כי היו קורבנות לפגיעה ברשת (Campbell, 2007; Li, 2007).

לעתים קרובות, שיימינג ברשת מתרחש בנוכחות עדים. העדים עשויים להיות היחידים שיודעים על הפגיעה ברשת משום שהקורבנות ממעטים לשתף מבוגרים בנעשה, ולכן לתגובתם נודעת חשיבות רבה (Willard, 2005). העדים עשויים להגיב בדרכים מגוונות, הנעות בין עידוד הפגיעה להיפגעות ממנה בעצמם. עידוד הפגיעה עשוי לבוא לידי ביטוי בתמיכה סבילה או פעילה במעשה הפגיעה, בצפייה בנעשה בקבוצה, עידוד הפוגעים, העברת המסרים הפוגעניים הלאה, או התערבות מאחורי הקלעים (היימן ואחרים, 2014; Willard, 2005). לעומת זאת, הפגיעה הכרוכה בעדות לשיימינג עשויה להתבטא הן באפשרות שהחשיפה לתקשורת אלימה תעודד עדים לסגל לעצמם מאפיינים של תקשורת כזו והן בחשש של העדים להיפגע בעצמם, או להיות מטרה חדשה לבריונים – חשש הגורם שיהיו קורבנות בעצמם (Druck & Kaplowitz, 2005). משמעות הדבר היא כי ילדים ומתבגרים עשויים לחוות שיימינג ברשת כעדים, גם אם אינם קורבנות ישירים לשיימינג.

שיימינג ברשת בנוכחות עדים נתפס פוגע יותר מאלימות שלא בנוכחות עדים. ילדים ובני נוער חוששים שבהשפעת מעשי תקיפה בנוכחות עדים ייפגע מעמדם החברתי והמידע על הפגיעה יופץ ברבים. לפיכך פגיעה ברשת בנוכחות עדים נתפסת כפוגענית וחמורה יותר מפגיעה שלא בנוכחות עדים (Sticca & Perren, 2013).

למחקר זה יש שתי מטרות: ראשית, המחקר שואף לקבל תמונה עדכנית על אודות היקף וביטויים של שיימינג שחווים ילדים ומתבגרים בווטסאפ, כקורבנות או כעדים, לרבות

עלבונות, קללות, הוצאה כפויה מקבוצה והעלאת תמונות מביכות. שנית, מטרת המחקר היא לפתח כלי מחקרי תקף למדידת שיימינג בווטסאפ.

שיטת המחקר

מחקר זה משמש סקר שדגם עדויות מסדר ראשון ושני על תופעת השיימינג בווטסאפ הכיתתי.

משתתפים

בסקר השתתפו (*N*=1111) תלמידים מכיתות ד׳-י״ב, הלומדים בבתי ספר מהמגזר היהודי ומתגוררים בכל מיני יישובים ברחבי הארץ. המשתתפים משתייכים למעמד סוציו-אקונומי בינוני. לוח 1 מציג את התפלגות משתתפי המחקר לפי שכבת הגיל. משתתפי המחקר נדגמו בדגימה לא הסתברותית מסוג דגימת נוחות, כאשר במהלך איסוף הנתונים הוקפד על שיטת דגימה מסוג מכסה. זאת כדי לדגום מספר מספק ודומה של נבדקים מכל שכבת גיל, כדי לייצג את כל שכבות הגיל, מד׳ עד י״ב.

לוח 1 - התפלגות המשתתפים על פי שכבת גיל

דרגת הכיתה	n	%
כיתה ד׳	116	11
כיתה ה׳	130	12
כיתה ו׳	156	14
סה״כ יסודי	412	37
כיתה ז׳	101	9
כיתה ח׳	111	10
כיתה ט׳	100	9
סה״כ חטיבת ביניים	312	28
כיתה י׳	102	9
כיתה י״א	108	10
כיתה י״ב	177	16
סה״כ תיכון	387	35
N	1111	100

עשרה תלמידים (0.9%) שדיווחו כי אין בכיתתם קבוצת ווטסאפ (שישה תלמידים מהיסודי, שלושה תלמידים מחטיבת הביניים ותלמיד אחד מהתיכון) הוצאו מהמדגם. הניתוחים הסטטיסטים בוצעו בפועל על מדגם של (*N*=1101) תלמידים.

כלי המחקר

כלי המחקר הוא שאלון בן שני חלקים: חלק סגור וחלק פתוח. השאלון חובר לצורך סקר זה ובחן את תופעת השיימינג בווטסאפ הכיתתי. השאלון מתבסס על שאלונים קודמים

הבודקים פגיעה ברשת (היימן ואולניק-שמש, 2014 ; היימן ואחרים, 2014). שאלונים אלה סיפקו בסיס לפריטים העוסקים בתוכן מילולי פוגעני (עלבונות וקללות) ובתוכן ויזואלי פוגעני (העלאת תמונות מביכות). עם זה לשאלון שחובר לצורך מחקר זה נוסף פריט העוסק במאפייניו הייחודיים של יישומון הווטסאפ, "הוצאה מקבוצה נגד רצון המשיב". זאת ועוד, שכיחות ביטוי התופעה והיקפה נמדדו בשאלון מתוך הבחנה בין דיווח ממקור ראשון – פגיעה אישית (קורבנות) ובין דיווח ממקור שני – עדות.

בחלק הסגור יש שלושה סוגי שאלות:

1. שאלות רקע שמטרתן לקבל מידע על הכיתה שבה לומד המשיב, על קיומה של קבוצת ווטסאפ כיתתית אחת או יותר וכן על מידת החשיבות של המשיב להשתייך לקבוצת הווטסאפ הכיתתית.
2. שאלות הבודקות קורבנות לשיימינג בווטסאפ, ובכללן שאלות המבקשות ללמוד האם השנה תלמידים מכיתתו של המשיב העליבו / קיללו / הוציאו מקבוצת ווטסאפ או העלו תמונות מביכות של המשיב עצמו.
3. שאלות הבודקות עדות לשיימינג בווטסאפ, ובכללן שאלות המבקשות ללמוד האם השנה תלמידים מכיתתו של המשיב העליבו / קיללו / תקשרו בדרך לא מכבדת או הוציאו מקבוצת ווטסאפ תלמידים אחרים או העלו תמונות מביכות של תלמידים אחרים.

השאלות הסגורות (פרט לכיתה) בנויות על פי סולם בן שלוש רמות: 0 = לא מסכים/ה; 1 = לא בטוח/ה; 2 = מסכים/ה. לסולם זה נבנה סולם דיכוטומי 1 (התופעה קיימת) ו-0 (התופעה אינה קיימת או לא בטוח שקיימת).

ניתוח הנתונים שנתקבלו עבור השאלות מהשאלון הסגור שעסקו בשיימינג נעשה בשני אופנים: (1) ניתוח התפלגות התשובות עבור הסולם הדיכוטומי; (2) בניית שני מדדים אינטרוולים עבור שיימינג כיתתי ושיימינג אישי על פי סיכום המקרים. בכל תת-מדד יש ארבעה ביטויים של שיימינג. מדדים אלו הראו את עוצמת השיימינג בכיתה ונעו בין 0 ל-4.

כדי להבטיח את מיצוי מדידת כל ביטויי התופעה, נוסף לכלי הסגור חלק פתוח. בחלק זה נכללה שאלה פתוחה, שבה נתבקש המשיב לספר בכתב על מקרה שבו תלמיד מכיתתו פגע בו בקבוצת הווטסאפ. ניתוח תשובות המשתתפים על השאלה הפתוחה נעשה בניתוח תוכן איכותני (שקדי, 2003). מטרת הניתוח הייתה לאתר תמות עיקריות שעלו מתשובות המשתתפים. תהליך הניתוח בוצע בארבעה שלבים: בשלב הראשון החוקרת קראה את תשובות המשתתפים כמה פעמים לשם יצירת תמונה רחבה ואיתור תמות משמעותיות; בשלב השני הוגדרו תמות שעלו מן התשובות; בשלב השלישי סומנו התמות לסוגיהן בטקסטים ונעשתה קריאה חוזרת וביקורתית של הביטויים הנוגעים לכל אחת מהתמות, כדי לחדד את ההבחנה בכל תמה; בשלב הרביעי התקיים מעקב אחר תוצאות הניתוח.

הליך

העברת השאלונים נעשתה בשתי דרכים: 95% מהשאלונים הופצו למשתתפים בתפוצה מקוונת באמצעות הווטסאפ האישי או הדואר האלקטרוני ושאר השאלונים מולאו בעותק קשיח. המשתתפים אותרו בעזרת נסיינים שפנו אליהם בשעות אחר הצהריים, בבקשה להשתתף במחקר. נאמר למשתתפים כי מטרת המחקר היא ללמוד על מאפייני קבוצות הווטסאפ הכיתתיות שלהם. לכל המשתתפים הוסבר כי השאלון אנונימי ושלא ישתמשו בנתונים, אלא לצורך המחקר בלבד. כמו כן הוסבר למשתתפים שאין תשובות נכונות או שגויות לשאלות המופיעות בו, שאין חובת השתתפות במחקר ושביכולתם להפסיק את השתתפותם בכל שלב שירצו. היענות המשתתפים הייתה גבוהה ועמדה על 94%.

לפני שליחת השאלון למשתתפים, נשלחה הודעת ווטסאפ להוריהם שיידעה את ההורים באשר להשתתפות ילדם במחקר וביקשה את אישורם לכך. כמו כן נשלח להם קישור לשאלון כדי שיוכלו לעיין בו לפני שילדם משיב. אף אחוז ההיענות בקרב ההורים היה גבוה מאוד ועמד על 91%.

בסך הכול מילאו 1111 תלמידים את השאלונים. משך מילוי השאלון ארך כ-7 דקות בממוצע. לא נצפו קשיים מיוחדים בעת מילוי השאלונים. בפועל נשארו 1101 משתתפים, לאחר שהוצאו מהמדגם 10 תלמידים (0.9%) שציינו כי אין בכיתותיהם קבוצת ווטסאפ.

ממצאים

פרק הממצאים שיוצג להלן נחלק לשני חלקים עיקריים: בחלק הראשון יוצג הניתוח הכמותי של החלק הסגור בשאלון. בחלק השני יוצגו ממצאי הניתוח האיכותני של השאלה הפתוחה.

ניתוח כמותי

קבוצות ווטסאפ כיתתיות

מתוך כלל המשיבים על הסקר, 99.1% (N =1101 מתוך N = 1111) דיווחו כי יש בכיתתם קבוצת ווטסאפ אחת או יותר. זאת ועוד, 87% מהתלמידים (N = 957 מתוך N = 1101) דיווחו כי בכיתתם יש יותר מקבוצת ווטסאפ אחת. הרוב המוחלט של התלמידים (93%) דיווחו כי חשוב להיות שייכים לקבוצת הווטסאפ הכיתתית.

שיימינג בווטסאפ הכיתתי

הממצאים שהתקבלו בחלק הכמותי של סקר זה מוצגים להלן לפי הסדר הזה: (א) נתונים כללים על היקף התופעה; (ב) נתונים בחלוקה לסוג ביטויי השיימינג – עלבונות, קללות, הוצאה מקבוצה והעלאת תמונות מביכות; (ג) נתונים בחלוקה לעדות מול קורבנות אישית לפי סוג ביטויי השיימינג; (ד) נתונים על היקף התופעה לפי גיל התלמידים (לפי גיל מסגרת חינוכית: בית ספר יסודי, חטיבת ביניים ותיכון) בדרך כלל ולפי סוג ביטויי השיימינג.

א. היקף התופעה בדרך כלל

יותר משליש מהמשיבים על הסקר (N = 429, 39%) דיווחו על תקשורת מכבדת בקבוצת הווטסאפ בכיתתם. אולם בחינה ממוקדת יותר לפי סוגי ביטויי שיימינג העלתה כי 70% מהתלמידים (N = 771) ציינו לפחות ביטוי שיימינג אחד שהתרחש בקבוצת הווטסאפ בכיתתם. סיכום תשובות התלמידים לפי סוגי ביטויי השיימינג הראה כי ל-17.6% מהמשיבים היה ידוע רק על ביטוי אחד של שיימינג בווטסאפ הכיתתי, ל-19.5% היה ידוע על שני ביטויים בו בזמן, ל-20.4% היה ידוע על שלושה ביטויים בו בזמן ול-12.5% מהתלמידים היה ידוע כי כל ארבעת ביטויי השיימינג התרחשו בו בזמן בווטסאפ בכיתתם.

מלבד דיווח על עדות לתופעת השיימינג, התבקשו התלמידים לציין בסקר האם חוו שיימינג אישי כקורבנות. נמצא כי 30.7% מהתלמידים (N = 338) דיווחו כי היו קורבנות של שיימינג בווטסאפ הכיתתי. מתוכם, 16.3% חוו תופעה אחת של שיימינג, 8% חוו שתי תופעות, 6.4% חוו שלוש תופעות של שיימינג בווטסאפ הכיתתי בו בזמן או יותר. נראה אפוא כי כמעט מחצית (43.8%) מהתלמידים שדיווחו על תופעת השיימינג בווטסאפ בכיתתם היו קורבנות לאלימות זו בעצמם.

ב. היקף התופעה על פי סוג הביטוי

בלוח 2 מוצגת התפלגות תשובות המשתתפים על פי סוג ביטוי השיימינג. התפלגות התשובות מראה כי הביטוי הנפוץ ביותר בשיימינג הכיתתי הוא עלבונות, לאחר מכן קללות, הוצאה מקבוצה ולבסוף העלאת תמונות מביכות. ממצאים אלו נמצאו דומים לקורבנות ולעדות. 51.6% מהתלמידים דיווחו כי היו עדים להעלבת ילדים אחרים בקבוצת הווטסאפ, 47.1% היו עדים לקללות, 39.3% היו עדים להוצאת ילדים מכיתתם מקבוצת ווטסאפ כנגד רצונם ו-28.8% היו עדים להעלאת תמונות מביכות של אחרים לקבוצת הווטסאפ הכיתתית. 15.3% מהמשיבים חוו אישית עלבונות בווטסאפ, 14.1% ספגו קללות, 13% הוצאו מקבוצת ווטסאפ כנגד רצונם ו-10.4% חוו טענו שהועלו לקבוצת ווטסאפ תמונות מביכות שלהם.

לוח 2 - התפלגות התשובות על פי ביטויי השיימינג (N = 1101)

			לא מסכים	לא בטוח	מסכים	סך הכול	χ^2
קורבנות שיימינג	השנה ילדים מכיתתי העליבו אותי בקבוצת "ווטסאפ".	n	755	177	169	1101	615.39***
		%	68.6	16.1	15.3	100	
	השנה ילדים מכיתתי קיללו אותי בקבוצת "ווטסאפ".	n	801	137	155	1101	785.49***
		%	72.8	12.4	14.1	100	
	השנה הוציאו אותי מקבוצת "ווטסאפ" כנגד רצוני.	n	841	117	143	1101	919.22***
		%	76.4	10.6	13.0	100	
	השנה תלמידים מכיתתי העלו לקבוצת "ווטסאפ" תמונות מביכות שלי.	n	871	116	114	1101	1038.21***
		%	79.1	10.5	10.4	100	

			לא מסכים	לא בטוח	מסכים	סך הכול	χ^2
עדות	השנה ילדים מכיתתי העליבו ילדים אחרים בקבוצת "ווטסאפ".	n	262	271	568	1101	165.24***
		%	23.8	24.6	51.6	100	
	השנה ילדים מכיתתי קיללו ילדים אחרים בקבוצת "ווטסאפ".	n	317	261	519	1101	100.73***
		%	28.8	23.7	47.1	100	
	השנה הוציאו ילד מכיתתי מקבוצת "ווטסאפ" כנגד רצונו.	n	421	247	433	1101	59.05***
		%	38.2	22.4	39.3	100	
	העלו לקבוצת "ווטסאפ" תמונות מביכות של תלמידים אחרים.	n	559	225	317	1101	162.20***
		%	50.8	20.4	28.8	100	

***$p < .001$

ג. היקף התופעה על פי סוג הביטוי וקורבנות מול עדות

בלוח 3 להלן מוצגת התפלגות סוגי השיימינג על פי קורבנות ועדות. מעיון בלוח עולים הממצאים האלה:

1. עלבונות בווטסאפ הכיתתי – קורבנות ועדות

היקף תופעת העלבונות בווטסאפ הכיתתי לפי דיווח התלמידים הוא 51.6%: 15.3% מהתלמידים דיווחו שהעליבו אותם אישית בווטסאפ הכיתתי, 38.7% תלמידים אחרים היו עדים לתופעה של עלבונות בווטסאפ בכיתתם, אף שלא חוו זאת אישית. לעומתם, 46% תלמידים אחרים שלא חוו עלבונות אישיים לא מודעים כלל לקיומה של התופעה בכיתתם.

2. קללות בווטסאפ הכיתתי – קורבנות ועדות

היקף תופעת הקללות בווטסאפ הכיתתי לפי דיווח התלמידים עומד על 47.1%. מתוכם, 14.1% מהתלמידים דיווחו שקיללו אותם אישית; 34.8% תלמידים אחרים היו עדים לקללות בווטסאפ בכיתתם אף שלא חוו זאת אישית. לעומתם, 51.1% מהתלמידים שלא חוו קללות אישיות כלל אינם מודעים לקיומה של התופעה.

3. הוצאת ילדים מהווטסאפ הכיתתי כנגד רצונם – קורבנות ועדות

היקף תופעת הוצאת ילדים מקבוצת הווטסאפ הכיתתי כנגד רצונם, לפי דיווח התלמידים הוא 39.3%: 13% מהתלמידים דיווחו שהוציאו אותם מהווטסאפ הכיתתי כנגד רצונם. 28.9% תלמידים אחרים טענו שתופעה זו קיימת בכיתתם, אף שלא חוו זאת אישית. לעומתם, 58.1% מהתלמידים כלל לא מודעים לקיומה של התופעה בכיתתם.

4. העלאת תמונות מביכות לווטסאפ הכיתתית – קורבנות ועדות

היקף תופעת העלאת תמונות מביכות לווטסאפ הכיתתי לפי דיווח התלמידים הוא 28.8% : 10.4% מהתלמידים דיווחו שהעלו תמונות מביכות שלהם לווטסאפ הכיתתי ללא אישורם, 20.3% תלמידים אחרים היו עדים לתופעה זו בכיתתם, אף שלא חוו זאת אישית. לעומתם, 69.4% תלמידים אחרים כלל לא מודעים לקיומה של התופעה בכיתתם.

לוח 3

היקף תופעת השיימינג על פי סוג הביטוי וקורבנות מול עדות (N = 1101)

		עדות לשיימינג			
		לא	**כן**	**סה"כ מתוך קורבנות**
עלבונות	לא	n	506	426	932
		%	46.0	38.7	84.7
	כן	n	27	142	169
		%	2.5	12.9	15.3
	סה"כ מתוך עדות	n	533	568	1101
		%	48.4	51.6	100.0
קללות	לא	n	563	383	946
		%	51.1	34.8	85.9
	כן	n	19	136	155
		%	1.7	12.4	14.1
	סה"כ מתוך עדות	n	582	519	1101
		%	52.9	47.1	100.0
הוצאה מקבוצה	כן	n	640	318	958
		%	58.1	28.9	87.0
	לא	n	28	115	143
		%	2.5	10.4	13.0
	סה"כ מתוך עדות	n	668	433	1101
		%	60.7	39.3	100.0
העלאת תמונות מביכות	כן	n	764	223	987
		%	69.4	20.3	89.6
	לא	n	20	94	114
		%	1.8	8.5	10.4
	סה"כ מתוך עדות	n	784	317	1101
		%	71.2	28.8	100.0

ד. היקף התופעה לפי גיל מסגרת חינוכית

היקף תופעת השיימינג בווטסאפ לפי גיל המסגרת החינוכית נבדק בשני שלבים. בשלב הראשון נבדקה תופעת השיימינג בדרך כלל ולאחר מכן נבדקה התופעה לפי סוגי ביטויי השיימינג. הממצאים יוצגו על פי סדר זה.

1. היקף התופעה בדרך כלל

כדי לבדוק האם קיימים הבדלים בין מסגרות חינוכיות למיניהן לפי גיל התלמידים בעניין היקף תופעת השיימינג בוצעו ניתוחי שונות חד-כיווניים במערך של 1X3. המשתנה הבלתי תלוי בניתוח היה גיל המסגרת החינוכית (3: בית ספר יסודי, חטיבת ביניים, תיכון) והמשתנה התלוי בכל ניתוח היה ציון כולל לכמות ביטויי השיימינג של קורבנות ועדות, בנפרד.

תוצאות הניתוחים לא הראו הבדלים מובהקים בין המסגרות החינוכיות בעדות לשיימינג, $F(2, 1098) = 0.87$, $p = .421$ ואף לא בקורבנות לשיימינג, $F(2, 1098) = 2.26$, $p = .105$.

2. היקף התופעה לפי סוג הביטוי

כדי לבדוק האם קיימים הבדלים בין מסגרות חינוכיות למיניהן לפי גיל התלמידים בעניין היקף התופעה עבור סוג ביטוי השיימינג בוצעו ניתוחי חי בריבוע, עבור כל ביטוי שיימינג בנפרד ולפי מקור הדיווח. המשתנה הבלתי תלוי בניתוח היה גיל המסגרת החינוכית (3: בית ספר יסודי, חטיבת ביניים, תיכון) והמשתנה התלוי בכל ניתוח היה שכיחות דיווח עבור כל אחד מביטויי השיימינג ולפי קורבנות ועדות. ההתפלגויות שנתקבלו ותוצאות מבחני החי בריבוע מוצגות להלן בלוח 4.

תוצאות הניתוחים מראות הבדלים בין המסגרות החינוכיות בעניין עלבונות, הוצאה מקבוצה והעלאת תמונות מביכות. אשר לעלבונות בווטסאפ הכיתתי, נמצא כי שכיחות הקורבנות לתופעה הולכת ופוחתת ככל שגיל המסגרת החינוכית עולה. תמונה דומה עולה אף בעניין הוצאת תלמיד מקבוצת ווטסאפ כנגד רצונו, הן בקורבנות לתופעה והן בעדות לה. לעומת זאת, מתרחש תהליך הפוך בעניין העלאת תמונות מביכות של עליה בשכיחות התופעה עם עליה בגיל המסגרת החינוכית, הן בעדות לתופעה והן בקורבנות לה.

לוח 4

שכיחות עדות וקורבנות לביטויי שיימינג בווטסאפ על פי גיל המסגרת החינוכית ותוצאות ניתוחי χ^2

			בית ספר יסודי (N = 406)	חטיבת ביניים (N = 309)	תיכון (N = 386)	$\chi^2_{(2)}$
עלבונות	קורבנות	n	79	40	50	8.36*
		%	19.5	12.9	13.0	
	עדות	n	225	151	192	3.83
		%	55.4	48.9	49.7	
קללות	קורבנות	n	65	39	51	1.88
		%	16.0	12.8	13.3	
	עדות	n	191	151	177	0.80
		%	47.0	49.3	46.0	
	קורבנות	n	73	38	32	16.62***
		%	18.0	12.3	8.3	

						$\chi^2_{(2)}$
		בית ספר יסודי (*N* = 406)	**חטיבת ביניים (*N* = 309)**	**תיכון (*N* = 386)**		
הוצאה מקבוצה	עדות	200 49.3	120 38.8	113 29.3	n %	33.17***
העלאת תמונות מביכות	קורבנות	29 7.1	32 10.4	53 13.7	n %	9.25***
	עדות	85 20.9	86 27.8	146 37.8	n %	27.72***

*$p < .05$; **$p = .01$; ***$p < .002$

ניתוח איכותני

ניתוח דברי המשתתפים בחלקו הפתוח של השאלון מעלה קשת רחבה של אירועי שיימינג הניכרים בערוצים מגוונים.

בדרך כלל מתארים משתתפי המחקר תרבות של שיח פוגעני ולא מכבד בקבוצות בווטסאפ הכיתתיות. תרבות זו ניכרת הן בשיח הכללי בקבוצות הווטסאפ:

"בדרך כלל מדברים בחוסר כבוד אחד אל השני."

"לפעמים מקללים שם (בקבוצת הווטסאפ הכיתתית) ושולחים תמונות לא מכבדות."

והן באירועים של פגיעה אישית, שהמשתתפים מעורבים בהם:

"כתבתי בקבוצה שיסתמו קצת ואז אחת הילדות התחילה לקלל אותי."

"כל הכיתה דיברה בווטסאפ ואז, בצחוק, ילד מהכיתה אמר לי 'שמנה' ונעלבתי, למרות שזה בצחוק."

"פעם אחת ילד אמר משהו ולא הסכמתי אתו, אז הוא קילל אותי."

המשתתפים מתארים אירועים רבים של קורבנות לשיימינג בקבוצות ווטסאפ. אירועים אלה כוללים מגוון ביטויים של פגיעה, ובהם לעג:

"מישהו צחק עליי בקבוצת הווטסאפ כי נפלתי."

"צחקו לי על הבגדים בקבוצה."

עלבונות:

"חברה לכיתה דיברה איתי בקבוצת ווטסאפ עם עוד חברות והעליבה אותי בפניהן. לאחר מכן הוצאתי את כולן ומחקתי את הקבוצה."

קללות:

"צחקו עליי ועל החסרונות שלי וקיללו את בני משפחתי."

השפלות:

"ילד אחד גבוה בכיתה שלי קרא לי 'גמד'."

העלאת תמונות וסרטונים מביכים:

"ילדה מכיתתי שלחה תמונה שלי וזו לא הייתה סתם תמונה, אלא תמונה מביכה."

"'חברתי' חיברה את כל התמונות המביכות שלי ושמה בפרופיל שלה ובפרופיל של קבוצת ווטסאפ כלשהי."

"ילד מהכיתה שלח סרטון מעליב ורשם שזה אני בסרטון."

תיוג פוגע לתמונות:

"שלחתי תמונה לחברה שלי ונראיתי בה זוועה. היא שלחה את זה לידיד שלה והוא רשם בקבוצת ווטסאפ 'זהירות קופה לפניך' ועוד דברים כאלה."

ואף אירועי חרם:

"היה מקרה שלא רצו לדבר איתי ועשו עליי סוג של חרם בווטסאפ בגלל ילדה אחת."

נראה כי שימוש פוגעני באפשרות לבחירת הרכב קבוצות ווטסאפ נחווה כפגיעה קשה לא פחות משיימינג. שימוש זה ניכר בכמה דרכים, לרבות הוצאה כפויה מקבוצה:

"ילד אחד התחיל לרדת עליי ואז לקלל והוציא אותי מהקבוצה."

אי מתן אישור להיכנס לקבוצה:

"אמרו לי שאני לא יכולה להיות בקבוצה הזאת וזה מאוד פגע בי."

"יש כמה קבוצות בשכבה שלא מכניסים את כולם ונפגשים רק עם מי שבקבוצה."

פתיחת קבוצה שאינה כוללת את המשיב:

"פתחו קבוצה של מסיבת הפתעה של חברה שלי ולא צירפו אותי."

או פתיחת קבוצה נגד תלמיד:

"ילד מהכיתה שלי קילל בקבוצה ילד אחר ופתח נגדו קבוצה, למרות שהילד לא עשה לא כלום. הילד הזה נפגע מאוד."

לצד קורבנות לשיימינג, מתארים משתתפי המחקר עדות לאירועי שיימינג כיתתיים בכל התחומים, שמופנים כלפי ילדים מכיתתם. אירועי השיימינג מקבלים ביטויים למיניהם, כגון עלבונות וקללות:

"פעם אחת ילד מכיתתי קילל ילד אחר וחשב שזה מצחיק לקרוא לו 'צפרדע'. יום למחרת הילד הפגוע לא הגיע לבית הספר."

"מישהו מהכיתה לא הסכים לרצונו של מישהו אחר ואז קיללו אותו."

הוצאת ילדים מקבוצת ווטסאפ כנגד רצונם:

"מישהו קילל חברה שלי. הוא כתב לה שמות גנאי ולאחר מכן הוא הוציא חברה אחרת שלי מהקבוצה."

וכן העלאת תמונות מביכות של חברים לכיתה:

"ילד אחד העלה תמונה מביכה של ילד אחר מהכיתה ולא היה לו נעים."

מדברי המשתתפים נראה כי הם חווים פגיעה והיעדר מוגנות בקבוצת הווטסאפ גם כאשר השיימינג אינו מופנה כלפיהם ישירות:

"היה ילד שגם בכיתה תמיד פגעו בו והעליבו אותו והשפילו אותו. ואני עמדתי בצד ושתקתי. ואז התחילו לקלל אותו בווטסאפ וזה היה בהתחלה מצחיק ואחרי זה כבר לא. אמרתי להם 'מה הבעיה שלכם, תפסיקו' ופשוט יצאתי מהקבוצה מרצוני כי זה לא היה נעים."

"בי לא פגעו באופן אישי אך יש לי ילדה בכיתה שלפעמים מעליבים אותה וקוראים לה בשמות בקבוצת הווטסאפ וזה מעליב."

נראה כי ישנה המשכיות בין פגיעה המתרחשת במרחב הממשי וזו שבמרחב הווירטואלי. כך עימותים המתחילים באחד המרחבים עשויים להמשיך במרחב האחר:

"פעם אחת רבתי עם ילדה מהשכבה שלי ובקבוצה של השכבה העליבו אותי בגלל זה."

"ילד מהכיתה שלי קילל ילדה בווטסאפ באמצע שיעור ופגע בה. היא בכתה ויצאה מהכיתה."

"ילדה אחת עשתה איתי ברוגז בכיתה. היא שכנעה עוד ילדים לא לדבר איתי והוציאה אותי מהקבוצה."

לסיכום, הן מחלקו הכמותי והן מחלקו האיכותני של המחקר עולה תמונה מדאיגה של קורבנות ועדות לשיימינג, המתבטאת בביטויים מגוונים, לרבות לעג, העלבה, השפלה, קללות, העלאת תמונות וסרטונים מביכים ושימוש לרעה ביכולת לבחור חברי קבוצות. נראה כי יש המשכיות באירועי פגיעה בין המרחב הווירטואלי והממשי, וכן עולה כי בין שהשיימינג ישיר, כקורבן, ובין שהוא עקיף, כעד, הוא נחווה כפוגעני ומאיים על המשתתפים.

בפרק הדיון תיעשה אינטגרציה של הממצאים ומשמעותם.

דיון

פרק הדיון יוצג בכמה חלקים. ראשית ייסקרו הממצאים העיקריים ויידונו משמעותם והקשר שלהם לידע הקיים. לאחר מכן יידונו השפעות הממצאים על תפקיד היועץ החינוכי. בהמשך ייבחן כלי המחקר על סמך ממצאי החלק האיכותני ולסיכום יוצגו מגבלות המחקר ויוצעו המלצות למחקרי המשך.

א. סיכום הממצאים ומשמעותם

מחקר זה מבוסס על סקר שבחן שיימינג בווטסאפ הכיתתי בקרב ילדים ובני נוער בישראל. ממצאי המחקר מלמדים על תמונה מדאיגה של קורבנות ועדות לשיימינג בווטסאפ הכיתתי, שניכרת במגוון ערוצים.

הרוב המכריע של המשיבים מדווחים על קיומה של קבוצת ווטסאפ כיתתית אחת (99.1%) או יותר (87%) בכיתתם, שחשוב להם להשתייך אליה (93%). ממצאים אלה מספקים תיקוף נוסף להיותו של הווטסאפ רשת חברתית פופולרית ביותר ומרחב חיים מהותי עבור ילדים ומתבגרים (Bouhnik & Deshen, 2014).

אף על פי שהווטסאפ הוא זירה חברתית שכיחה ביותר, מראים ממצאי המחקר כי מרבית התלמידים (70%) חווים שיימינג בווטסאפ הכיתתי, כקורבנות (30.7%) או כעדים (39.3%), כאשר מעל מחציתם חווים יותר מביטוי אחד של שיימינג בו בזמן. הביטוי הנפוץ ביותר של שיימינג הוא עלבונות (51.6%), לאחר מכן קללות (47.1%), הוצאה כפויה מקבוצה (39.3%) ולבסוף העלאת תמונות מביכות (28.8%). ממצאים אלה עומדים בהלימה עם הידע הקיים על ביטויי שיימינג ברשת, שלפיו אלימות מילולית שכיחה יותר ונתפסת כחמורה פחות מאלימות ויזואלית (היימן ואולניק-שמש, 2015 ; Smith et al., 2006). היקף הקורבנות לשיימינג בווטסאפ במחקר זה גבוה מעט מממצאי מחקרים קודמים שנערכו בארץ ובעולם (היימן ואחרים, 2014 ; המועצה הלאומית לשלום הילד, 2015 ; Campbell, 2007; Li, 2007; Stald et al., 2014).

הבדלים אלה עשויים לנבוע מהעלייה בפופולריות של הווטסאפ בקרב ילדים ומתבגרים מצד אחד (היימן ואחרים, 2014 ; טרבלוס ואחרים, 2011), ומהיעדר פיקוח הורי ברשת זו מצד אחר, לעומת רשת הפייסבוק שבה יכולת הפיקוח ההורי גבוהה יותר, הן בשל האפשרות של הורים להיות חברים של ילדיהם בפייסבוק והן משום שלעתים קרובות פעילותם של ילדים ומתבגרים ברשת הפייסבוק מתנהלת במחשב הביתי, בעוד שהפעילות בווטסאפ מתנהלת בטלפון הסלולרי החכם, מכשיר פרטי שלעתים קרובות מוגן בקוד סודי (ששון, ארז ואלגלי, 2011 ; Boyd, 2014).

בעניין זה נטען בספרות כי שליטתם של ילדים ומתבגרים במרחב הווירטואלי עולה על זו של הוריהם. בדומה לתהליכי קליטה בקרב מהגרים, הילדים הם הראשונים להיטמע ולהסתגל לתרבות החדשה ואף לשמש מדריכים להוריהם (אלגלי, 2010). מצב זה, שבו הילדים נתפסים כבעלי עליונות טכנולוגית, מערער את הסמכות ואת יכולת הפיקוח של הורים וגורם להם חוסר אונים וחרדה (למיש, ריב״ק ואלוני, 2009 ; Ribak, 2001). במצב שבו יכולת הפיקוח ההורי ביישומון הווטסאפ המותקן, כאמור, בטלפון הסלולרי של הילד, מועטה אף יותר, ילדים ומתבגרים עשויים להיות חשופים לסכנות בווטסאפ יותר מברשת הפייסבוק. עם זה כדי להעריך האם ההבדלים בהיקף הקורבנות לשיימינג בווטסאפ לעומת רשתות חברתיות אחרות מובהקים, מומלץ לבחון נושא זה במחקרי המשך.

ממצאי המחקר הזה מראים כי עדות לשיימינג בווטסאפ שכיחה יותר מקורבנות לשיימינג בכל ביטויי השיימינג. ממצאים אלה עומדים בהלימה עם ממצאים קודמים, המראים כי

עדות לפגיעה ברשת שכיחה יותר מקורבנות לפגיעה (46% ו-27%, בהתאמה) (היימן ואחרים, 2014). כיוון שעדות לשיימינג מתרחשת בפורומים קבוצתיים, ושותפים להם משתמשים רבים, בעוד שקורבנות לשיימינג היא אישית, ממצא זה הגיוני וצפוי. עם זה ייתכן שמשתתפים שציינו כי הם קורבנות לשיימינג בווטסאפ, ציינו גם כי הם אף עדים לשיימינג – משתנה העשוי להשפיע על ההבדלים בין שכיחות קורבנות ובין עדות לשיימינג.

בדיקת תופעת השיימינג בווטסאפ הכיתתי בדרך כלל על פי גיל המסגרת החינוכית, לא הראתה הבדלים מובהקים בין המסגרות החינוכיות למיניהן. עם זה כאשר נבדק כל ביטוי של שיימינג בנפרד, נמצאו הבדלים בביטויי שיימינג למיניהם בין המסגרות החינוכיות: עלבונות (קורבנות) והוצאה כפויה מקבוצת ווטסאפ (קורבנות ועדות) פוחתים בשכיחותם ככל שעולה גיל המסגרת החינוכית. לעומת זאת, העלאת תמונות מביכות (קורבנות ועדות) דווקא עולה בשכיחותה עם העלייה בגיל המסגרת.

כיוונים הפוכים אלה של שכיחות ביטויי השיימינג לסוגיהם על פי גיל המסגרת החינוכית, עשויים להסביר את היעדר הבדלים מובהקים בין המסגרות החינוכיות בעניין תופעת השיימינג הכוללת. זאת משום שהתהליכים ההפוכים שנצפו כלפי הביטויים המגוונים "ניטרלו" למעשה אלה את אלה בניתוח משתנה השיימינג הכולל.

ממצאי המחקר הזה עומדים בהלימה עם נתוני המועצה הלאומית לשלום הילד (2015), המראים כי שיעור המתבגרים שקיבלו ברשת תמונה חושפנית של אדם מוכר להם גבוה בגילים 16-18 יותר מגילים 13-15. עם זה בספרות קיים אי-עקביות בקשר בין גיל לפגיעה ברשת. בכמה מחקרים נמצא כי הקורבנות לאלימות ברשת מאופיינת בעקומת "פעמון", המגיעה לשיא בין גיל 12 ל-15, בעוד שבגילים צעירים ובוגרים יותר שכיחות התופעה פחותה (Álvarez-García, Núñez Pérez, Dobarro González, & Rodríguez Pérez, 2015; Sevcikova & Smahel, 2009; Smith et al., 2008; Williams & Guerra, 2007). לעומת זאת, יש מחקרים המדווחים על קשר שלילי בין גיל וקורבנות לפגיעה ברשת (היימן ואחרים, 2014; Schneider, O`Donnell, Stueve, & Coulter, 2012), ואילו מחקרים אחרים מדווחים על קשר חיובי בין המשתנים (Del-Rey, Elipe, & Ortega-Ruiz, 2012; Mark & Ratllife, 2011). יש אף מחקרים שלא נמצא בהם קשר בין גיל וקורבנות לפגיעה ברשת (לפידות-לפלר וחוסרי, 2016; Hinduja & Patchin, 2008; Tokunaga, 2010).

מתוך כך עשויים ממצאי המחקר הזה לשפוך אור על השתנות ביטויי השיימינג עם העלייה בגיל. נראה כי בגילים הצעירים השיימינג בווטסאפ מאופיין בעלבונות ובהוצאה כפויה מקבוצה, בעוד שהעלאת תמונות מביכות מאפיינת מתבגרים. לעומת זאת, קללות בווטסאפ – ביטויי שיימינג שלא נצפו בהם הבדלים בין המסגרות החינוכיות למיניהן – שכיחות במידה דומה בכל הגילים.

לסיכום, ממצאי המחקר מראים כי תלמידים חשופים לשיימינג במרחב החיים הכיתתי הווירטואלי, הווטסאפ. קבוצות הווטסאפ הכיתתיות משמשות זירה לשיימינג לסוגיו. בהיעדר פיקוח של הורים ומורים (ששון ואחרים, 2011; Boyd, 2014), עלולים אירועי השיימינג להתרחש כמעט באין מפריע. מצב זה מעלה שאלות מהותיות באשר לדרכים המגוונות שבהן אפשר להגביר את המעורבות ויכולת הפיקוח של מבוגרים. במשרד החינוך

קיימת הנחיה ברורה המעוגנת בחוזר מנכ"ל, כי למורים ולתלמידים אסור להיות חברים ברשתות החברתיות ולקיים בהן אינטראקציות בין-אישיות (משרד החינוך, 2011), פרט לשימוש ברשתות חברתיות למטרות לימודיות (משרד החינוך, 2013). זאת משום שהמרחב הווירטואלי יוצר מצב שעלול לטשטש את גבולות היחסים בין הצדדים ומעלה דילמות מקצועיות ואתיות (משרד החינוך, ח"ת). הנחיה זו שוללת ממורים את האפשרות לפקח "מבפנים" על התקשורת בווטסאפ של תלמידיהם ומאלצת אותם להסתמך על דיווחי תלמידים והורים. מצב דברים זה מעלה את הצורך בבחינת חלופות למעורבות ופיקוח של מבוגרים על התקשורת של תלמידים בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות.

ב. השפעות הממצאים על תפקיד היועץ החינוכי

לממצאי המחקר הזה עשויות להיות השפעות מהותיות על תפקיד היועץ החינוכי. הממצא כי מרבית הילדים והמתבגרים בארץ חשופים לשיימינג בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות, כקורבנות או כעדים, מעלה תמונה מדאיגה בעניין הסיכון הכרוך בתקשורת בווטסאפ ומראה כי שומה על יועצים חינוכיים לפעול למען קידום מוגנות התלמידים בווטסאפ.

היועץ החינוכי שהוא איש בריאות הנפש בבית הספר, האמון על מיטביות ורווחה של התלמיד והמערכת החינוכית, נתפס כמוביל בית ספרי טבעי של תחום האקלים החינוכי והמוגנות (דשבסקי, 2009). בשל תפיסה זו מצופה מהיועץ לפעול פעולה מערכתית-פרואקטיבית כדי לקדם את תחום התקשורת המיטבית בווטסאפ, ולא להסתפק בטיפול ראקטיבי באירועי שיימינג.

מוצע כי היועץ יפעל בשני מישורים מערכתיים בו בזמן: פיתוח תכנית לימודים ופיתוח מדיניות ארגונית. זאת בעת גיוס משלימי תפקיד מתוך המערכת, דוגמת מנהל בית הספר ורכז התקשוב. במישור האחד יפעל היועץ כדי לבנות תכנית לימודים ספירלית, על יסוד תכנית "חיים ברשת" שהיא חלק מתכנית "כישורי חיים", לשם קידום תקשורת מיטבית בווטסאפ בהלימה לצורכי בית הספר. ממצאי המחקר הזה שופכים אור על מאפייני השיימינג בווטסאפ בקרב תלמידים, ולפיכך הם עשויים לספק תשתית לפיתוח תכנית מתאימה. על פי ממצאי המחקר, התכנית אמורה לעסוק במניעת כל ביטויי השיימינג שנמצאו: עלבונות, קללות, הוצאה כפויה מקבוצה והעלאת תמונות מביכות. בבית הספר היסודי התכנית אמורה להתמקד בעיקר במניעת אלימות מילולית בווטסאפ, בעוד שבבית הספר העל-יסודי היא אמורה לעסוק במניעת אלימות ויזואלית בהרחבה יותר. עם זה כדי לתת מענה מותאם למאפיינים הייחודיים של התקשורת בווטסאפ בקרב תלמידי בית הספר, מומלץ כי פיתוח התכנית יתבצע בכמה שלבים: בשלב הראשון מומלץ לאבחן את מאפייני התקשורת וביטויי השיימינג של תלמידי בית הספר בווטסאפ. בהתאם לממצאים מוצע לפתח תכנית התערבות שתפעל על יסוד תכנית "כישורי חיים" ולאחר הפעלת התכנית, מוצע לערוך אבחון חוזר.

בשלב השני מומלץ כי היועץ החינוכי יפעל לפיתוח מדיניות חינוכית בית ספרית כלפי תקשורת של תלמידים בווטסאפ, שתהיה חלק מתקנון בית הספר. בתהליך פיתוח המדיניות מומלץ לכלול את כל אוכלוסיות בית הספר: תלמידים, מורים והורים, לשם יצירת מחויבות ואחריות משותפת למדיניות. מדיניות זו אמורה לעסוק במאפיינים, כגון

נהלים וכללים לתקשורת כיתתית בווטסאפ (לדוגמה, כמה קבוצות מותר, שעות פעילות הקבוצות, הכנסה והוצאה של תלמידים מקבוצות); שיח מכבד והימנעות משיימינג מילולי בקבוצות הווטסאפ; ערבות הדדית ותפקידם של עדים לשיימינג; וכן הימנעות משיימינג ויזואלי בקבוצות הווטסאפ.

ג. בחינת כלי המחקר על סמך הממצאים בחלק האיכותני

המחקר שאף לפתח כלי מחקרי תקף למדידת שיימינג בווטסאפ. לשם כך יוצגו בקצרה ממצאי החלק האיכותני במחקר ועל פיהם ייבחן הכלי.

ממצאי החלק האיכותני של המחקר עומדים על תרבות של שיח פוגעני בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות. המשיבים מתארים קשת רחבה של אירועי שיימינג, הן כקורבנות והן כעדים. אירועים אלה מלווים בתחושה של פגיעות והיעדר מוגנות בקבוצות הווטסאפ, שמקבלים משנה תוקף ונחווים כפוגעים ביותר בשל הימצאותו של קהל העדים בקבוצה. אירועי השיימינג כוללים ארבעה סוגים של שיימינג, כאשר בכל סוג קיימים ביטויים למיניהם:

- אלימות מילולית – לעג, קללות, עלבונות, שמות גנאי.
- אלימות קבוצתית – חרם, פתיחת קבוצה נגד תלמיד.
- אלימות ויזואלית – העלאת תמונות וסרטונים פוגעניים, תיוג פוגעני לתמונות וסרטונים.
- סלקטיביות בבחירת חברים בקבוצה – הוצאה כפויה מקבוצה, מניעת כניסה לקבוצה, פתיחת קבוצות ל"משתתפים נבחרים" שאין לאחרים כניסה אליהן.

ממצאים אלה מעלים צורך להרחיב את כלי המחקר. השאלון הסגור כולל, כאמור, שאלות הנוגעות לארבעה ביטויי שיימינג: עלבונות, קללות, הוצאה מקבוצה נגד רצון המשיב והעלאת תמונות מביכות. הדיווח על ביטויי השיימינג נשען על קורבנות ועדות של המשיב. ממצאי החלק האיכותני בשאלון נותנים ביטוי למגוון רחב ועשיר יותר של סוגים וביטויים של שיימינג. בשל כך מומלץ לכלול בשאלון עתידי שאלות שייתנו ביטוי לארבעת סוגי השיימינג שנמצאו: אלימות מילולית, אלימות קבוצתית, אלימות ויזואלית וסלקטיביות בבחירת חברים בקבוצה, מתוך דיון בקורבנות ובעדות. מאחר שמדברי המשיבים עולה כי עדות לשיימינג היא בעלת משמעות, מומלץ אף להרחיב את הדיון למשמעויות של עדות לשיימינג לסוגיהן, לרבות תחושת פגיעות והיעדר מוגנות, העצמת הפגיעה וההשפלה בשל הימצאותו של קהל צופים וכן תחושת היפגעות אישית לאחר חשיפה לפגיעה באחרים.

ד. מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

מחקר זה הוא, כאמור, מחקר חלוץ. בשל כך נדונו מגבלותיו של כלי המחקר והוצע להרחיבו בהתאם לממצאי החלק האיכותני.

מגבלה אחרת של המחקר קשורה להיעדר מגדר המשיבים ובחינת שיימינג בווטסאפ על פי מגדר. בספרות קיים חוסר עקביות כלפי קשר בין מגדר וקורבנות לפגיעה ברשת. בכמה מחקרים נמצאו הבדלי מגדר בין קורבנות לפגיעה ברשת, אך בעוד שבכמה מחקרים נמצא כי בנות נוטות יותר מבנים ליפול קורבן לפגיעה ברשת (Beckman, Hagquist, & Hellstrom

2013; Heiman & Olenik-Shemesh, 2015; Walrave & Heirman, 2011), מראים מחקרים אחרים כי נטייתם של בנים לקורבנות ברשת גבוהה יותר (Chapell et al., 2006; Huang & Chou, 2010). עם זה רוב המחקרים לא מצאו קשר בין מגדר וקורבנות לפגיעה ברשת (לפידות-לפלר וחוסרי, 2016; Álvarez-García et al., 2015; Mishna, Khoury-Kassabri, Gadalla, & Daciuk, 2012; Schneider et al., 2012; Swearer, Wang, Maag, Siebecher, & Frerichs, 2012; Tokunaga, 2010). מתוך כך מומלץ לכלול במחקר עתידי דיון במגדר המשיבים באופן שיאפשר ללמוד על הבדלי מגדר בקורבנות ובעדות לשיימינג בווטסאפ.

מגבלה אחרת של המחקר קשורה לשיטת הדגימה וליכולת הייצוגיות וההכללה הנגזרות ממנה. המשתתפים נדגמו, כאמור, בשיטת דגימה לא הסתברותית מסוג נוחות, כאשר במהלך מילוי השאלונים הוקפד על דגימת מכסה, כדי לדגום מספר מספק ודומה של נבדקים מכל שכבת גיל, מ-ד' עד י"ב. אף שדגימת מכסה משפרת את ייצוגיות משתתפי המחקר ואת יכולת ההכללה של הממצאים, דגימת נוחות פוגעת ביכולת הייצוגיות של המשתתפים ומכך – ביכולת ההכללה של הממצאים. מתוך כך מומלץ במחקרים עתידיים להקפיד על שיטות דגימה ייצוגיות יותר.

חלקו הפתוח של המחקר מראה המשכיות בין פגיעה המתרחשת במרחב הממשי וזו של קבוצות הווטסאפ הכיתתיות. כך עימותים המתחילים באחד המרחבים עשויים להמשיך במרחב האחר. כיוון שכך, מוצע לבחון במחקר המשך את ההמשכיות באירועי שיימינג בין שני המרחבים.

עוד המלצה עולה מתוך ממצאי המחקר הזה בעניין היקף הקורבנות לשיימינג בווטסאפ, לעומת מחקרים קודמים. במחקר זה היקף הקורבנות גבוה מעט לעומת ממצאי מחקרים קודמים שנערכו בישראל ובמדינות אחרות, שבחנו פגיעה ברשתות חברתיות. לפיכך מוצע לערוך מחקר השוואתי שיבחן את היקף תופעת השיימינג ברשתות חברתיות למיניהן וכן בישראל לעומת מדינות אחרות.

מקורות

אבני, ע' ורותם, א' (2009). פגיעה מקוונת – Cyberbullying. **מתקוונים לאתיקה**. אוחזר מתוך http://ianethics.com/wp-content/uploads/2009/10/cyberBullying_IA_oct_09.pdf

אלגלי, צ' (2010). אינטרנט כתרבות: מפגש בין-תרבותי בין מהגרים לילידים דיגיטליים. **עט השדה, 5**, 4-10.

בוניאל-ניסים, מ' ודולב-כהן, מ' (2012). ילדים כותבים... על קירות: תרבות הפייסבוק. **עיון ומחקר בהכשרת מורים, 13**, 207-231.

גולדשמידט, ר' (2014). **אלימות מקוונת בקרב בני נוער**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע. אוחזר מתוך https://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m03602.pdf

דשבסקי, ע׳ (2009). **סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית בייעוץ החינוכי**. ירושלים: משרד החינוך.

היימן, ט׳ ואולניק-שמש, ד׳ (2014). אלימות ובריונות באינטרנט בקרב בני נוער: גורמי סיכון וגורמי הגנה. בתוך ע׳ גרופר וש׳ רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל** (כרך א, עמ׳ 413-446). תל-אביב: מכון מופ״ת.

היימן, ט׳, אולניק-שמש ד׳ ועדן, ס׳ (2014). **אלימות ופגיעות ברשת האינטרנט: מאפיינים, דפוסים, גורמי סיכון וגורמים מגנים בקרב ילדים ובני נוער: דוח מחקר למשרד החינוך**. אוחזר מתוך

http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/5B2E6358-A9D7-4F8B-83A2-E1F46CB4DF94/185400/Unnamed6.pdf

היימן, ט׳ ואולניק-שמש, ד׳ (2015). הקול ברשת או הכול ברשת? פגיעות ועדות להטרדות ברשת של תלמידים עם לקות למידה, הפרעת קשב ולקויות חושיות. **עיונים בשפה וחברה, 7** (1-2), 88-104.

הראל-פיש, י׳, חביב, ג׳, וולש, ס׳, בוניאל-נסים, מ׳, דז׳אלובסקי, א׳, אמית, ש׳, . . . טסלר, ר׳ (2013). **נוער בישראל: בריאות, רווחה נפשית וחברתית, ודפוסי התנהגויות סיכון בקרב בני נוער בישראל: סיכום ממצאי המחקר הארצי השישי 2011, ניתוח מגמות בין השנים 1994-2011 והשוואה בינלאומית.** רמת-גן: תכנית המחקר הבינלאומי על רווחתם ובריאותם של בני הנוער, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן ומאיירס-ג׳וינט-מכון ברוקדייל.

וייסבלאי, א׳ (2011). **ילדים ברשתות חברתיות באינטרנט**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע. אוחזר מתוך

https://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m02856.pdf

טרבלוס, ת׳, היימן, ט׳ ואולניק-שמש, ד׳ (2011). אלימות באינטרנט מול אלימות פנים-אל-פנים בקרב בני נוער. בתוך י׳ עשת-אלקלעי, א׳ כספי, ס׳ עדן, נ׳ גרי וי׳ יאיר (עורכים), **ספר כנס צ׳׳יס למחקרי טכנולוגיות למידה 2011: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי** (עמ׳ 175-180). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

לוק, ע׳, זכריה, מ׳ וברג, א׳ (2015). **פיתוח אחריות אישית וחברתית והתמודדות עם בריונות**. ירושלים: גף הפרסומים, משרד החינוך.

למיש ד׳, ריב״ק ר׳ ואלוני, ר׳ (2009). ילדים ישראלים גולשים באינטרנט: מפאניקה מוסרית להורות אחראית. **מגמות, מו** (1-2), 137-163.

לפידות-לפלר, נ׳ וחוסרי, ח׳ (2016). תופעת ההצקה המקוונת בקרב תלמידי בית הספר במגזר הערבי: הצקה מקוונת בקרב בני-נוער ערביים בישראל לפי מגדר ושכבת גיל. **הייעוץ החינוכי, יט**, 198-218.

המועצה הלאומית לשלום הילד (2015). **ילדים בישראל: שנתון סטטיסטי 2015**. ירושלים: המחבר.

משרד החינוך (2011). אתיקה ומוגנות ברשת האינטרנט. **חוזר מנכ"ל תשעב/4(א)**. אוחזר מתוך
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/9/9-4/HoraotKeva/K-2012-4-1-9-4-10.htm

משרד החינוך (2013). שימוש ברשתות החברתיות ובקהילות שיתופיות ברשת במערכת החינוך. **חוזר מנכ"ל תשע"ג/8.** אוחזר מתוך
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/6/6-1/HodaotVmeyda/H-2013-8-6-1-1.htm

משרד החינוך (ח"ת). **מורה או חבר? על יחסי מורים-תלמידים ברשתות החברתיות**. אוחזר מתוך
http://edu.gov.il/owlHeb/CHativa/LiveiVTmichaRighsit/Internet/Pages/Teacher-or-friend-The-teacher-student-relationships-on-social-networks.aspx

ראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (2011). **ניטור רמת האלימות בבתי הספר על-פי דיווחי תלמידים: נתונים מתוך סקרי ניטור אלימות תשע"א ותשס"ט: דוח ביניים**. אוחזר מתוך
http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/9DEB836A-7B74-4BCF-A21C-5921D5D2784D/170808/Nitur_Alimut_Report_f1.pdf

ראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (2017). **נתוני אקלים וסביבה פדגוגית – תשע"ה**. אוחזר מתוך
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/Meitzav/Aklim_2015.htm

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.

ששון, ח', ארז, ר' ואלגלי, צ' (2011). **סכנות ברשת: תפיסות ומנגנוני התמודדות של מתבגרים.** אוחזר מתוך
http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/937CB224-4AB4-4EC0-B764-AEBBDD9F22B1/156239/Unnamed.pdf

Álvarez-García, D., Núñez Pérez, J. C., Dobarro González, A., & Rodríguez Pérez, C. (2015). Risk factors associated with cybervictimization in adolescence. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 15*(3), 226-235.

Beckman, L., Hagquist, C., & Hellstrom, L. (2013). Discrepant gender patterns for cyberbullying and traditional bullying – An analysis of Swedish adolescent data. *Computers in Human Behavior, 29*(5), 1896-1903.

Bouhnik, D., & Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education: Research, 13*, 217-231.

Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens.* New Haven: Yale University Press.

Brennan, M. (2006). *Understanding online social network services and risk s to youth*. London: Child Exploitation and Online Protection Centre. Retrieved from https://www.ceop.police.uk/Documents/socialnetwork_serv_report_221206.pdf

Campbell, M. A. (2007). *Cyber bullying and young people: Treatment principles not simplistic advice*. Retrieved from http://eprints.qut.edu.au/14903/1/14903.pdf

Chapell, M. S., Hasselman, S. L., Kitchin, T., Lomon, S. N., MacIver, K. W., & Sarullo, P. L. (2006). Bullying in elementary school, high school, and university. *Adolescence, 41*(164), 633-648.

Del Rey, R., Elipe, P., & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema, 24*(4), 608-613.

Druck, K., & Kaplowitz, M. (2005). Setting up a no-bully zone. *Virginia Journal of Education, 98*, 11-13.

Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2015). Cyberbullying experience and gender differences among adolescents in different educational settings. *Journal of Learning Disabilities, 48*(2), 146-155.

Heiman, T., Olenik-Shemesh, D., & Eden, S. (2014). *Face to face and cyberbullying: Prevalence, patterns, and risk factors in children and adolescents*. Scientific research for the Israeli Ministry of Education.

Heirman, W., & Walrave, M. (2008). Assessing concerns and issues about the mediation of technology in cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 2*(2), article 1. Retrieved from https://cyberpsychology.eu/article/view/4214/3256

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior, 29*(2), 129-156.

http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/MobileReport.pdf

Huang, Y., & Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior, 26*(6), 1581-1590.

Kowalski, R. M., Morgan, C. A., & Limber, S. P. (2012). Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying. *School Psychology International, 33*(5), 505-519.

Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimization. *Australasian Journal of Educational Technology, 23*, 435-454.

Margo, M. J., Ryan, S. D., & Prybutok, V. R. (2013). The Social Network Application Post-Adoptive Use Model (SNAPUM): A model examining social capital and other critical factors affecting the post-adoptive use of Facebook. *Informing Science, 16*, 37-69.

Mark, L., & Ratliffe, K. T. (2011). Cyber worlds: New playgrounds for bullying. *Computers in the Schools, 28*(2), 92-116.

Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J., & Solomon, S. (2010). Cyber bullying behaviors among middle and high school students. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*(3), 362-374.

Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T., & Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullied and bully-victims. *Children and Youth Review, 34*, 63-70.

Montag, C., Błaszkiewicz, K., Sariyska, R., Lachmann, B., Andone, L., Trendafilov, B., Eibes, M., & Markowetz, A. (2015). Smartphone usage in the 21st century: who is active on WhatsApp? *BMC Research Notes, 8*(1), 331.

O`keefe, G. S., & Clarke-Pearson, K. (2011). The impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics, 127*(4), 800-804.

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2011). Traditional and nontraditional bullying among youth: A test of general strain theory. *Youth and Society, 43*(2), 727-751.

Ribak, R. (2001). 'Like immigrants': Negotiating power in the face of the home computer. *New Media & Society, 3*(2), 220-238.

Sánchez-Moya, A., & Cruz-Moya, O. (2015). "Hey there! I am using WhatsApp": A preliminary study of recurrent discursive realisations in a corpus of WhatsApp statuses. *Procedia, 212*, 52-60.

Schneider, S. K., O`Donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. W. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, *102*(1), 171-177.

Ševčíková, A., & Šmahel, D. (2009). Online harassment and cyberbullying in the Czech Republic comparison across age groups. *Zeitschrift Fur PsychologieJournal Of Psychology*, *217*(4), 227-229.

Shariff, S., & Hoff, D. L. (2007). Cyber bullying: Clarifying legal boundaries for school supervision in cyberspace. *International Journal of Cyber Criminology*, *1*, 76-118.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying and its forms, awareness and impact and the relationship between age and gender in cyberbullying*. A report to the Anti-Bullying Reasons why adolescents bully 19 Alliance. Unit of School and Family Studies, Goldsmith College: University of London. Retrieved from https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RBX03-06.pdf

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*(4), 376-385.

Sommers, M. (2008). *The dangers of online predators: Cyber citizenship and cyber safety*. New York, NY: Rosen Publishing Group Inc.

Stald, G., Green, L., Barbovski, M., Haddon, L., Mascheroni, G., Ságvári, B., . . . Tsaliki, L. (2014). *Online on the mobile: Internet use on smartphones and associated risks among youth in Europe*. London: EU Kids Online, LSE. Retrieved from

Steinfield, C., Ellison, N., Lampe, C., & Vitak, J. (2012). Online social network sites and the concept of social capital. In F. L. Lee, L. Leung, J. S. Qiu, & D. Chu (Eds.), *Frontiers in new media research* (pp. 115-131). New York: Routledge.

Sticca, F., & Perren, S. (2013). Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of Youth Adolescence*, *42*(5), 739-750.

Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecher, A. B., & Frerichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology, 50*(4), 503-520.

Thorne, S. L., Sauro, S., & Smith, B. (2015). Technologies, identities, and expressive activity. *Annual Review of Applied Linguistics, 35*, 215-233.

Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior, 26*(3), 277-287.

Walrave, M., & Heirman, W. (2011). Cyberbullying: Predicting victimisation and perpetration. *Children & Society, 25*(1), 59-72.

Willard, N. (2005). *Educator's guide to cyberbullying addressing the harm caused by online social cruelty*. Retrieved from https://www.chino.k12.ca.us/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=3695&dataid=23989&FileName=EducatorsGuidetoCyberbullying.pdf

Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*, S14-S21.

סקסטינג בקרב מתבגרים בישראל

מיכל דולב-כהן וצמרת ריקון

תקציר

המחקר הנוכחי בדק את הרגלי הסקסטינג (תכתובות מיניות) של מתבגרים בישראל, כפי שדיווחו עליהם 547 תלמידים (113 בנים ו-434 בנות) מכיתה ז׳ ועד י״ב, מכל רחבי הארץ, מתוך ניסיון לבחון את הקשר שבין סגנונות ההורות ותחושת הפיקוח החברתי כפי שחווים אותם הצעירים, לשימוש שלהם בסקסטינג.

מממצאי המחקר עולה כי כרבע מהנבדקים דיווחו על משלוח סקסטינג לאחר ושליש מהם דיווחו כי התבקשו מאחרים לשלוח תמונות עירום שלהם, ומחצית מהבקשות הללו התקבלו מזרים. נוסף על כך, נמצא כי סקסטינג שכיח יותר בקרב בנים, תלמידי תיכון ותלמידים בבתי ספר ממלכתיים, לעומת בנות, תלמידים בחטיבת הביניים ותלמידים בבתי ספר ממלכתיים-דתיים, וגם נמצא כי ככל שמידת הפיקוח החברתי נתפסה על ידי הצעיר כמעטה יותר, כך עלה הסיכון שישלח הודעות מיניות. ממצאים אלו שופכים אור על תופעת הסקסטינג שנפוצה בקרב צעירים בישראל ובעולם, אך זוכה להתייחסות מועטה מצד המבוגרים המשמעותיים בחייהם. על סמך הממצאים יוצגו במאמר ההשלכות לאנשי החינוך והייעוץ.

מילות מפתח: סקסטינג ; סגנונות הורות ; פיקוח חברתי.

מבוא

בעידן שבו הטכנולוגיה מוטמעת בכל היבט בחייו של המתבגר (Lenhart, Ling, Campbell, & Purcell, 2010) ורוב המתבגרים נושאים עמם סמארטפון המאפשר להם מרחב חברתי זמין בכל עת ובכל מקום (Anderson & Rainie, 2010), נראה אך טבעי שלתהליכים ההתפתחותיים שעוברים על הצעיר יהיה ביטוי במרחב המקוון ושהוא ירתום את שלל האפליקציות המוצעות באינטרנט לצרכיו. הפרטיות המתאפשרת בסמארטפון הזמין, תהליך הסרת העכבות (Suler, 2004), החשיבות העולה של קבוצת השווים והשינויים החלים במתבגר (Steinberg, 2008), מביאים אותו לבחון גם את המיניות שלו בסייברספייס (Gordon-Messer, Bauermeister, Grodzinki, & Zimmerman, 2013).

המחקר הנוכחי מתמקד בתופעת הסקסטינג שבהגדרתה עוסקת בשליחה ובקבלת הודעות טקסטואליות בעלות גוון מיני בין משתמשים בטלפון נייד. זוהי תופעה שזוכה לבחינה

מחקרית ברחבי העולם (למשל: Daneback, Træen & Månsson, 2009; Lenhart, 2009), אך כמעט ולא נחקרה בישראל. מטרתו של מחקר זה היא לבחון את שכיחות התופעה, מתוך בחינת הקשר בין העיסוק בסקסטינג למידת הפיקוח ההורי וסגנון ההורות כפי שנחווים בעיני בני הנוער עצמם. המחקר מנסה לשפוך אור על התופעה כפי שבאה לידי ביטוי בעיני הצעירים ועל האתגרים שהיא מציבה ליועצים חינוכיים בתיווך ובהסברה.

סקירת ספרות

מתבגרים מתקשרים אונליין

המחקר בארץ ובעולם עומד על אחוזי שימוש נרחבים בסמארטפונים בקרב צעירים. כך למשל סקר שערך בארה״ב מכון PEW מצא כי 88% בני 13-17 הם בעלי טלפונים סלולריים (Duggan, Ellison, Lampe, Lenhart, & Madden, 2015) ומחקר שבחן מעל 1000 מתבגרים בני 13-17 בארה״ב מצא כי 73% מהם בעלי סמארטפון, 15% בעלי טלפון סלולרי ללא פונקציות מתקדמות ורק ל-12% אין כלל טלפון סלולרי (Anderson, 2015). חשוב לציין שהסמארטפונים הם לא רק טלפון, אלא למעשה מחשבים הכוללים גם אופציות בידוריות וכן מצלמה שגם ילדים צעירים יכולים להפעילה (Arcabascio, 2010). כיוון שכך, אין זה מפתיע שהמתבגר הטיפוסי מבלה זמן רב במרחב המקוון ואכן, סקר שערך איגוד האינטרנט הישראלי מצא ש-46% מהילדים גולשים למעלה מ-30 שעות בשבוע (איגוד האינטרנט הישראלי, 2015). נוסף על כך, נמצא כי צעירים בעלי גישה לאינטרנט ממכשיר הסלולרי הנייד שלהם נוטים לבלות במרחב המקוון יותר מאלו שאין להם אינטרנט זמין (Duggan et al., 2015). צעירים שברשותם סמארטפונים, העידו כי הדרך המועדפת לתקשר מבחינתם היא בהודעות טקסט, לעומת תקשורת ברשתות חברתיות או שיחות טלפון (Anderson, 2015). נראה כי המתבגר עושה שימוש נרחב בסמארטפון לצרכים חברתיים המאפיינים גיל זה, הן בתחזוקה של המארג החברתי שלו והן ביצירת קשרים חדשים (בוניאל-נסים ודולב-כהן, 2013; Valkenburg & Peter, 2009), כמו גם שימוש לצרכים רומנטיים (Daneback et al., 2009), כך שתחושת הפרטיות, הסרת העכבות והיעדר קשר עין מזמנים נוסף לחשיפת הרגשות, גם חשיפה פיזית-גופנית. ואכן, נמצא כי השימוש בתכתובות בעלות תמונות חושפניות מאפיין זוגות בני נוער שנמצאים בקשר רומנטי, זוגות המעוניינים להיות בקשר רומנטי או זוגות המשתפים בתמונותיהם אחרים שנמצאים בקשר זוגי איתם (Lenhart, 2009). תכתובות אלו המיועדות לעורר מינית את הצד השני, נקראות סקסטינג.

סקסטינג

סקסטינג בהגדרתו הצרה מתייחס לשליחת תמונות בעירום מלא או בעירום מרומז לאחר כדי לייצר תקשורת מינית, ובהגדרתו הרחבה יותר הוא מתייחס גם לשליחה ולקבלת הודעות טקסטואליות בעלות גוון מיני שמטרתן לעורר את הצד השני (Cooper, Quayle, Jonsson, & Svedin, 2016). תופעת הסקסטינג מוצגת בספרות המחקרית כשלב

התפתחותי שבו הצעיר מתנסה במיניות שלו ולמעשה רותם את הטכנולוגיה לצורך אותו ביטוי של מיניות כחלק משלב התפתחותי נורמטיבי (Dir, Coskunpinar, Steiner, & Cyders, 2013; Henderson & Morgan, 2011). צעירים דיווחו כי שלחו תמונות חושפניות שלהם כי בני הזוג שלהם ביקשו (Englander, 2012) או כי ניסו לשמר אינטימיות בתקופה של מרחק פיזי מבן הזוג (Drouin, Vogel, Surbey, & Stills, 2013). נראה כי פעמים רבות זו דרכם לייצר מתח מיני, להשתעשע באופן בלתי מזיק ולחוש טוב עם עצמם ועם המיניות שלהם (Dir et al., 2013; Lenhart, 2009). עם זה יש מחקרים הקושרים בין סקסטינג להתנהגות מינית בלתי מבוקרת ולעביינות מין, כגון סחר או אחזקה של תמונות פורנוגרפיות (Arcabascio, 2010).

סקסטינג מתאפשר בקלות באמצעות אפליקציות למסרים מיידיים המאפשרות משלוח תמונות וסרטונים. הוא נפוץ, וידועניים, פוליטיקאים ודמויות לחיקוי עושים בו שימוש ציבורי (Davidson, 2015), ולא פעם אנו נחשפים לעדויות על התופעה באמצעות התקשורת (Curnutt, 2012). למשל דווח בתקשורת בישראל על סרטונים של כדורסלן ידוע שצילם את עצמו ואת חבריו בשעת קיום יחסי מין והפיץ את הסרטונים לקומץ חברים, אך הסרטונים נחשפו ברבים בקבוצות ווטסאפ; תמונות אינטימיות של מגישת ספורט שנגנבו ממכשיר הסלולרי שלה, הופצו אף הם ברשתות חברתיות; תמונות אינטימיות של מורה שהופצו לאחר פריצה לחשבונה וכדומה. נראה אם כן, שסקסטינג בקרב ידועניים מדווח באמצעי התקשורת והתופעה מוכרת גם בקרב מתבגרים בארץ ובעולם (Curnutt, 2012; Lenhart, 2009). שכיחותה של התופעה הולכת ועולה, כך למשל מחקר שנערך בקרב תלמידים בכיתות ו'-י"ב מצא כי 17% עסקו בסקסטינג, כאשר בקרב בני ה-12 שיעור התופעה עמד על 3% ובקרב בני ה-18 על 32% (Dake, Price, Maziarz, & Ward, 2012). מחקר אחר שבחן 1839 תלמידים בכיתות ז'-י"ב בלוס אנג'לס, ארה"ב, מצא כי מבעלי הסמארטפונים, 15% עשו סקסטינג (Rice et al., 2012), ובקרב 3503 תלמידי תיכון בשבדיה נמצא כי שיעור המתבגרים שבחרו לחשוף עצמם בעירום במרחב המקוון עמד על 20.9% (Jonsson, Priebe, Bladh, & Svedin, 2014).

מגדר וסקסטינג

השימוש במדיה מאופיין בהבדלים מגדריים. נראה כי בנות צופות יותר בתכניות ראיונות ובנים משחקים יותר במשחקי מחשב (Davidson, 2015). באשר לסקסטינג, נראה כי ספרות המחקר מראה מחלוקת בעניין המגדרי. מחקרים אחדים מדווחים שלא נמצא הבדל מגדרי (Lenhart, 2009), אחרים מדווחים שיותר בנות מעורבות בסקסטינג (Mitchell, Finkelhor, Jones, & Wolak, 2012; Reyns, Henson, & Fisher, 2014), ואילו מחקר עדכני מדווח על מעורבות גדולה יותר בקרב בנים (Morelli, Bianchi, Baiocco, Pezzuti, & Chirumbolo, 2016).

על אף שניכר כי סקסטינג הוא שלב נורמטיבי בהתפתחות המינית או החברתית של המתבגר, לא פעם הוא עולה לכותרות כאשר נעשה שימוש לא חוקי בתמונות פרטיות או הפצתן, ונראה כי הוא מייצר דאגה גדולה בקרב הורים (Campbell & Park, 2014). כיוון

שכך, יש לבחון האם יש ביכולתם של ההורים להשפיע על שכיחות התופעה והאם לסגנון ולפרקטיקות ההוריות יש קשר למידת השימוש ודרכו בסקסטינג בקרב בני נוער?

הורות וסגנונות הורות

להורים תפקיד עיקרי בתהליך הסוציאליזציה של מתבגרים (Boyd, 2008). ההורות עצמה נתפסת באופנים שונים ומאופיינת בהגדרות רבות, ויתרה מזו, ילדים והוריהם רואים אותה לעיתים אחרת (Korelitz & Garber ,2016). דרלינג וסטיינברג (Darling, & Steinberg, 1993) הציעו הפרדה חשובה בין סגנונות הורות לפרקטיקות הוריות. סגנון ההורות נוגע למגוון הרגשות שההורה יוצר לילדו לצורך סוציאליזציה, ואילו הפרקטיקות מוקדו להתנהגויות בתגובה למטרות של סוציאליזציה (Padilla-Walker, Christensen, & Day, 2011).

סגנון הורות הוא מונח מרכזי שטבעה לראשונה באומרינד (Baumrind, 1977), המבטא מאזן משתנה בין שני ממדים עיקריים: תגובתיות הורית (Parental responsiveness) ודרשנות הורית (Parental demandingness). התגובתיות מכוונת לזיקה של התנהגות הילד להתנהגות ההורה ומדגישה את הכוונה שבתגובת ההורה, כלומר המידה שבה ההורים מעודדים במכוון ייחודיות, ויסות עצמי והדגשת ה"אני" של הילד. כל זאת בעודם משמשים מקור לתמיכה והם נענים לצרכים של ילדיהם. הורים בעלי תגובתיות הורית גבוהה פתוחים לדון עם ילדיהם על צורכיהם ובקשותיהם ומתוארים כחמים ותומכים. דורשנות הורית היא מכלול הדרישות שהורים מציבים לילדיהם כדי שיוכלו להשתלב במבנה המשפחתי וזאת בקביעת סטנדרטים ופיקוח על התנהגותם (Maccoby & Martin, 1983). הורים בעלי שליטה הורית גבוהה יציבו סטנדרטים גבוהים ויצפו כי ילדיהם יגיבו להם. באומרינד אפיינה שלושה סגנונות משמעת הוריים שנגזרו משני ממדים אלו (Baumrind, 1991):

א. סגנון מתירני (Permissive): הורים בעלי רמה נמוכה של דורשנות והצבת גבולות ולעומת זאת תגובתיות גבוהה. הורים אלו נוטים לדרוש פחות מילדיהם ומרשים להם לווסת בעצמם את פעילותיהם ומתוך כך נמנעים מהצבת גבולות הוריים. הם משדרים לילדיהם חום וקבלה ונוטים להשתמש בעונשים מועטים.

ב. סגנון סמכותני (Authoritarian): הורים אלו מציבים רמה גבוהה של דרישות לילדיהם, בעוד שהתגובתיות ההורית שלהם מועטה. הם משדרים רמה נמוכה של חום וקבלה ונוטים להיות דעתנים ונוקשים עם ילדיהם, מציבים גבולות ברורים ומעדיפים ענישה במקרה של אי-ציות. הורים הנוקטים סגנון הורות סמכותני מאמינים בכוח הסמכות והמשמעת, ומתנהלים מול ילדיהם בהחלטיות ובביטחון (Rea & Rossman, 2005; Reitman, Rhode, Hupp, & Altobello, 2002). ביחסים עם ילדם בולטת היררכיה וצייתנות ללא מתן הסבר. הורים אלה מאמינים שלילדיהם יש יכולת גבוהה לשליטה עצמית ולקבלת אחריות (Scott-Little &

Holloway, 1994), ולא יהססו לנקוט לשם כך בפעולות אקטיביות לצורך בקרה וחינוך (לדוגמה החרמת מכשיר הטלפון).

ג. סגנון סמכותי (Authoritative): הורים בעלי דורשנות הורית ותגובתיות הורית מאוזנות. הורים אלו מאופיינים במתן הנחיות ברורות לילדיהם, בהצבת דרישות מובנות ובפיקוח על התנהגות הילדים. עם זה המשמעת מתווכת בחום, הנמקה, גמישות ומוכנות למשא ומתן מילולי לשם התאמת הדרישה לצרכים ולהבנה של הילד (Baumrind, 1991). ההורות הסמכותית מפתחת עצמיות, ערכיות ואחריות בקרב הילד בהתנהלות דורשנית לא חודרנית חמה ומגדלת.

סגנונות הורות והקשר שלהם לרווחת הילדים

ממחקרים שבדקו את הקשר שבין סגנון הורות ובין התנהגות הילדים ועמדותיהם, עולה כי סגנון הורים סמכותי היה קשור בתפקוד נורמטיבי של ילדים במידה רבה יותר לעומת סגנונות האחרים (Rossman & Rea, 2005; McKinney, Donnelly, & Renk, 2008).

ניכר כי סגנון הורות סמכותי משמש גורם חוסן עבור ילדים מאוכלוסייה רגילה ואפילו עבור ילדים באוכלוסיית סיכון (עומר, 2000). הסגנון הסמכותי מבוסס על מידה רבה של קבלה לצד מידה רבה של פיקוח הדוק. כך, לדוגמה, באשר למתבגרים, הורים המאופיינים בסגנון הורות סמכותי, יציבו סטנדרטים ברורים להתנהגות המתבגר, יהיו אסרטיביים אולם לא חודרניים או מגבילים. הם ינסו להדריך את המתבגר, אולם גם ימנעו מלהגן הגנת יתר. המשמעת שהם נוקטים היא תמיכתית ולא עונשית. סגנון זה מעודד אוטונומיה ואינדיווידואציה (עומר, 2000 ; Querido, Warner, & Eyberg, 2002; Reitman et al., 2002). נראה כי ילדים להורים סמכותיים מציגים כשירות רגשית חברתית ולימודית טובה במידה ניכרת יותר מילדים שגדלו עם הורים שאימצו סגנונות הורות אחרים (עומר, 2000). הם מגלים יכולת אמפתיה בין-אישית גבוהה וכישורים חברתיים מגוונים אחרים. הם נוטים פחות לפתח הפרעות התנהגות או הפרעות מפנימות, כמו דיכאון ותלות בחומרים ממכרים. הממצאים מראים שילדים אלה משתמשים באסטרטגיות התמודדות יעילות כאשר הם נתקלים בקושי ומגיעים להישגים לימודיים גבוהים (עומר, 2000).

התפיסה של ההורות המתירנית היא כי יש לאפשר לילד חופשיות רבה בהתנהלותו וכי הורים טובים צריכים לבוא לקראת הילד ולהתחשב ברצונותיו (סולברג, 2007; Robinson, Mandleco, Olsen, & Hart, 1995), כך לדוגמה ההורים נענים במידה רבה מאוד לצורכי ילדיהם, מאפשרים להם ויסות עצמי, נמנעים מעימותים וממעטים להציב דרישות. סגנון הורות זה נובע לעיתים קרובות מקושי ומהימנעות של ההורים לעמוד במשימותיהם ההוריות, כגון התמודדות עם קונפליקטים (עומר, 2000). מנגד, הורות סמכותנית מאופיינת ברמה גבוהה של דרישות וסטנדרטים של ההורים מילדיהם, בעוד התגובתיות ההורית שלהם חלשה יחסית (פחות דיון והתחשבות בצורכי הילדים). הורים אלו נוטים להיות דעתנים, מכוונים ונוקשים עם ילדיהם, מציבים להם גבולות ברורים ומעדיפים ענישה במקרה של אי-ציות. המחקר מראה השלכות שליליות של סגנון הורות זה על פני הסמכותי בכל מה שקשור ליכולות חברתיות ויכולות אמפתיות (Guyer et al.,

2015). מחקר שבחן את הקשר בין סגנון ההורות ובין מצבם הנפשי של מתבגרים, מצא כי מתבגרים שדיווחו על חודרנות ופיקוח הדוק, מבטאים סימפטומים רבים יותר של מצוקה, של דיכאון ושל בעיות התנהגות לעומת מתבגרים שחווים סגנון הורות סמכותי, הכולל יחסים חמים (Jacobson & Crockett, 2000).

הורות ברשת

בכל הנוגע למפגש שבין ההורות לאינטרנט, ניכר שהמרחב המקוון, הזמין והנגיש מאפשר להורה להיעזר בו, כך שהורים נוטים להשתמש במדיה הדיגיטלית ובמכשירי הסמארטפון הזמינים והנגישים כדי להעסיק את ילדיהם הצעירים (Chiong & Shuler, 2010), עם זה מרחב זה טומן בחובו סכנות רבות והורים רבים חוששים לשלום ילדיהם הגולשים באינטרנט שעות ארוכות (Sorbring, 2014) וחשים שאין להם יכולת שליטה על התכנים שילדיהם נחשפים אליהם (Erickson et al., 2016). על אף החשש, סקר שערך המרכז לאינטרנט בטוח של איגוד האינטרנט הישראלי בקרב 500 בני נוער בני 12-17 ובקרב 500 הורים מצא כי 21% מההורים העידו שאינם יודעים מה ילדיהם עושים ברשת, אך על אף זאת, 32% מההורים אינם מגבילים את ילדיהם בשימוש במחשב או בסמארטפון (איגוד האינטרנט הישראלי, 2015). ייתכן שהתנהלות זו מובילה את ההורים להפריז בהערכת הניטור והמעקב על פעילות ילדיהם בסייברספייס באמצעות תוכנות מעקב ולצד זאת, יש להם נטייה לחשוב שילדיהם מעורבים פחות בהתנהגויות שעלולות לסכן אותם או אחרים במרחב המקוון (Liau, Khoo, & Ang, 2008). ואכן, הורים רבים אינם מודעים להתנהגויות אלו של ילדיהם ונחשפים אליהן רק כאשר מדובר במקרה של הפצת מידע רגיש ובעייתי (Ahern, Kemppainen, & Thacker, 2016). ניכר כי אסטרטגיה הורית של פיקוח ישיר, שבה ההורה עוקב אחר ההתנהלות של ילדו באינטרנט וברשתות החברתיות, יכולה להפחית חשיפה של ילדים להתנהגויות סיכון, אך מנגד לא מאפשרת לילד תקשורת חופשית ולמידה עצמית של דרכי התמודדות עם סיכונים במרחב המקוון (Jia, Wisniewski, Xu, Rosson, & Carroll, 2015). המחקר הנוכחי ניסה לעמוד על הקשר בין סגנונות ההורות ותחושת הפיקוח החברתי כפי שדיווחו מתבגרים ובין השימוש שלהם בסקסטינג, מתוך הנחה כי יש קשר בין סגנון ההורות, כפי שהצעיר תופס אותו, למידת ההשתתפות שלו בסקסטינג וכן שיש קשר בין פיקוח הורי לשימוש בסקסטינג בקרב מתבגרים.

שיטה

נבדקים

המחקר מסוג סקר כלל 547 מתבגרים: 434 בנות (79.3%) ו-113 בנים (20.7%) מכל רחבי הארץ, בטווח הגילים 12-18 (ממוצע=15.57 שנים, ס"ת=1.51). 206 ממשתתפי המחקר (37.7%) היו תלמידי חטיבות ביניים ו-341 תלמידי תיכון (62.3%). 440 למדו בבתי ספר

חילוניים (80.4%) ו-89 בבתי ספר דתיים (16.3%). כל התלמידים דיווחו כי הם בעלי סמארטפון.

הנבדקים גויסו למחקר באמצעות מודעה ברשתות חברתיות באינטרנט, פייסבוק ואינסטגרם, שפורסמה בכרטיסים של דוברי עברית, שבעליהם הוגדרו בני 13-18 והציעה להם למלא שאלון אנונימי מקוון לטובת מחקר אקדמי. אלה מהם שבחרו להיכנס לקישור של המודעה, הגיעו לעמוד המפרט שמדובר בשאלונים לצורך איסוף נתונים למחקר אקדמי ושהם יכולים לפרוש בכל שלב ולא להשלים את מילוי השאלון. הנבדקים בחרו להשתתף במחקר, הם אינם מזוהים והנתונים מוצגים באופן קבוצתי ולא אישי. המתבגרים מילאו שאלונים לדיווח עצמי על הרגלי הסקסטינג שלהם, סגנון ההורות של הוריהם ופיקוח חברתי.

כלים

שאלון כללי ושימוש בסקסטינג

השאלון כלל פרטים כלליים בלבד באשר לגיל הנבדק, כיתת הלימוד, מגדר, שימוש באפליקציות שיחה וכן שאלות הנוגעות ישירות לסקסטינג: שליחת הודעות מיניות טקסטואליות, שליחת הודעות עם תמונת בעירום מלא או מרומז, בקשה של הנבדק לקבל הודעות כאלו מאחר, בקשה מאחר לקבל תמונות בעירום מלא או מרומז מהנבדק וגם נשאלו שאלות באשר לדיווח ושיתוף על קבלה ושליחה של הודעות סקסטינג. השאלון חובר לצורך מחקר זה, אך התבסס על מחקרים אחרים בתחום (למשל Lenhart, 2009).

שאלון סגנון הורות - *Parental authority questionnaire* (*Buri, 1991*)

השאלון מורכב מ-30 פריטים המסווגים את סגנונות ההורות לשלושה סוגים: מתירני, סמכותני וסמכותי, כאשר לכל סולם 10 פריטים. הפריטים מדורגים בסולם ליקרט בטווח של 1-5, כאשר 1 מייצג "לא מסכים כלל" ו-5 מייצג "מסכים מאוד". סגנון ההורות נמדד לשני ההורים גם יחד.

במחקר הנוכחי רמת העקיבות הפנימית נמצאה α=.72 לסגנון המתירני, α=.86 לסגנון הסמכותני ו-α=.87 לסגנון הסמכותי.

שאלון פיקוח חברתי - *Control Theory* (*Hirschi, 1972*)

השאלון בוחן את רמת הפיקוח החברתי המופנה כלפי מתבגרים בארבעה ממדים:

1. התקשרות (attachment) – קשר בעל משמעות עם סוכני חיברות: הורים, חברים ומורים.
2. מחויבות (commitment) – המידה שבה הפרט משקיע בפעילות קונבנציונלית ומידת המוטיבציה שלו להצליח.

3. מעורבות (involvement) – הזמן המוקדש לפעילות קונבנציונלית, מעורבות עם הורים ומעורבות עם חברים.
4. אמונה (belief) – הסכמה עם ערכים מוסריים.

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בנוסח מקוצר ונבחן הפיקוח בהיבט ההורי בלבד. רמת העקיבות הפנימית נמצאה α=.92.

ממצאים

מממצאי המחקר עולה כי כל המתבגרים משתמשים באפליקציות למסרים מיידיים, כאשר 100% מהם משוחחים באמצעות ווטסאפ ולאחר מכן בסנאפצ'ט (66.5%), בצ'אט של פייסבוק (61.4%), בווייבר (7.1%) ובטנגו (2.4%).

מלוח 1 עולה כי בכל הנוגע למשלוח סקסטינג וקבלתו, 22% מהמתבגרים דיווחו כי שלחו הודעות מיניות ו-18% דיווחו כי שלחו תמונות בעירום מלא או מרומז, כלומר כרבע מהנבדקים (n=145, 26.5%) דיווחו על משלוח הודעות סקסטינג עם תמונות או בלעדיהן (עם תמונות: n=97, 66.9%, בלי תמונות: n = 48, 33.1%). כחצי מהמשתתפים שלחו את ההודעות הללו לבן/בת הזוג, אחרים שלחו לתלמידים אחרים מהשכבה, לאחרים שהיו רוצים להיות איתם בקשר ולזרים. 71% לא שיתפו אף אחד באשר למשלוח ההודעות הללו ו-27% שיתפו עם חבר. כ-11% מהמתבגרים הודו שביקשו תמונת עירום (מלא או מרומז) מאחר. רובם ביקשו מבן/בת זוג (45%) ואחרים ביקשו מתלמיד אחר מהשכבה, ממישהו שהיו רוצים שיהיה בן/בת הזוג שלהם או ממישהו שאינם מכירים. כמעט שליש מהמתבגרים (31%) דיווחו כי התבקשו מאחרים לשלוח תמונות עירום שלהם. כחצי מהבקשות הגיעו מזרים (49%) ובקשות אחרות התקבלו מבני זוג, חברים ומכרים. 53% מהם לא סיפרו לאף אחד על המקרה ואלו שבחרו לשתף, דיווחו לחבר (44%), אח או אחות, יועץ בית הספר, מורה, שכן והורה.

לוח 1: שכיחות הסקסטינג (N=547)

	תשובה חיובית N (%)	**למי / על ידי מי** N (%)		**שיתוף / דיווח** N (%)	
שליחת סקסטינג	121 (22.1)	בן/בת זוג	64 (52.9)	אף אחד	103 (71.0)
		חברים לשכבה	15 (12.4)	חבר	39 (26.9)
		מישהו שהייתי רוצה שיהיה בן זוג	19 (15.7)	אח / אחות	4 (2.7)
		זר	20 (16.5)	יועץ, מורה, הורה, מבוגר	3 (2.1)
		אחר	3 (2.5)	אחר	4 (2.8)
שליחת תמונות עירום מלא או חלקי	97 (17.7)	בן/בת זוג	48 (49.5)		
		חברים לשכבה	13 (13.4)		
		מישהו שהייתי רוצה שיהיה בן זוג	11 (11.3)		

	תשובה חיובית N (%)	למי / על ידי מי	N (%)	שיתוף / דיווח	N (%)
		זר	17 (17.5)		
		חבר טוב	5 (5.2)		
		אחר	3 (3.1)		
		בן/בת זוג			
		חברים לשכבה			
		מישהו שהייתי רוצה שיהיה בן/זוג			
		זר			
		אחר			
בקשת תמונת עירום מאחר	60 (11.0)	בן/בת זוג	27 (45.0)		
		חברים לשכבה	11 (18.4)		
		מישהו שהייתי רוצה שיהיה בן זוג	8 (13.3)		
		זר	12 (20.0)		
		אחר	2 (3.3)		
נתבקש לשלוח תמונת עירום שלו על ידי אחר	171 (31.3)	בן/בת זוג	26 (15.2)	אף אחד	90 (52.6)
		חברים לשכבה	39 (22.8)	חבר	76 (44.4)
		מישהו שהייתי רוצה שיהיה בן זוג	17 (10.0)	אח/אחות	8 (4.7)
		זר	84 (49.1)	יועץ, מורה, הורה, מבוגר	10 (5.8)
		אחר	5 (2.9)	אחר	12 (7.0)

לוח 2: שכיחות הסקסטינג לפי משתנים (N=547)

משתנה	קטגוריה	N	%
שליחת הודעות סקס עם תמונה ובלעדיה	תשובה חיובית	145	26.5
שליחת הודעות סקס מילוליות בלבד או עם תמונה	טקסט בלבד	48	8.8
	עם תמונה	97	17.7
בקשת תמונת עירום מאחר	תשובה חיובית	60	11.0
נתבקש על ידי אחר לשלוח תמונת עירום	תשובה חיובית	171	31.3
שיתף ששלח הודעות סקס	תשובה חיובית	42	29.0 (of n = 145)
שיתף שנתבקש לשלוח הודעות סקס	תשובה חיובית	81	47.4 (of n = 171)

סקסטינג לפי מגדר, קבוצת גיל ומסגרת חינוכית

סקסטינג (העברת מסרים מיניים עם תמונות או בלעדיהן) נמצא שכיח יותר בקרב בנים, תלמידי תיכון ותלמידים בבתי ספר ממלכתיים, לעומת בנות, תלמידים בחטיבת הביניים

ותלמידים בבתי ספר ממלכתיים-דתיים (לוח 3). יש לנקוט זהירות בפירוש הממצאים באשר לסוג מסגרת החינוך, שכן רק 16% מן המשיבים במחקר למדו בבתי ספר ממלכתיים-דתיים. ההבדל שנמצא בסקסטינג לפי קבוצת גיל וסוג מסגרת החינוך הוא בעיקר תוצר של הבדל בשליחת תמונות, ולא של הבדל בשליחת טקסט. בדומה, בקשת תמונה מינית מאדם אחר הייתה שכיחה יותר בקרב בנים, תלמידי תיכון ותלמידים בבתי ספר ממלכתיים. לא נמצאו הבדלי מגדר, קבוצת גיל או סוג מסגרת החינוך עבור בקשה של אדם אחר לשלוח לו תמונה מינית, וכן עבור השיתוף בסקסטינג.

לוח 3: התפלגות סקסטינג לפי מגדר, קבוצת גיל וסוג מסגרת החינוך (N=547)

משתנה	בנים N (%)	בנות N (%)	χ^2	חטיבת ביניים N (%)	תיכון N (%)	χ^2	חינוך ממלכתי N (%)	חינוך ממלכתי דתי N (%)	χ^2
העברת מסרים מיניים עם או ללא תמונות	39 (34.5)	106 (24.4)	$\chi^2(1) = 4.69^*$	33 (16.0)	112 (32.8)	$\chi^2(1) = 18.66^{***}$	129 (29.3)	13 (14.6)	$\chi^2(1) = 8.16^{**}$
העברת מסרים מיניים עם טקסט בלבד	13 (11.5)	35 (8.1)	$\chi^2(2) = 4.69$	15 (7.3)	33 (9.7)	$\chi^2(2) = 20.86^{***}$	40 (9.1)	7 (7.9)	$\chi^2(2) = 9.81^{**}$
העברת מסרים מיניים עם תמונות	26 (23.0)	71 (16.4)		18 (8.7)	79 (23.2)		89 (20.2)	6 (6.7)	
בקשת תמונה מינית מאדם אחר	26 (23.0)	34 (7.8)	$\chi^2(1) = 21.14^{***}$	13 (6.3)	47 (13.8)	$\chi^2(1) = 7.34^{**}$	53 (12.0)	4 (4.5)	$\chi^2(1) = 4.39^*$
בקשה של אדם אחר לשלוח לו תמונה מינית	29 (25.7)	142 (32.7)	$\chi^2(1) = 2.08$	55 (26.7)	116 (34.0)	$\chi^2(1) = 3.20$	141 (32.0)	25 (28.1)	$\chi^2(1) = 0.54$
שיתוף בהעברת מסרים מיניים (n = 145)	9 (23.1)	33 (31.1)	$\chi^2(1) = 0.90$	10 (30.3)	32 (28.6)	$\chi^2(1) = 0.04$	36 (27.9)	5 (38.5)	$\chi^2(1) = 0.64$
שיתוף בבקשה של אדם אחר לשלוח לו תמונה מינית (n = 171)	11 (37.9)	70 (49.3)	$\chi^2(1) = 1.25$	31 (56.4)	50 (43.1)	$\chi^2(1) = 2.63$	69 (48.9)	9 (36.0)	$\chi^2(1) = 1.43$

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

סגנון הורות ופיקוח חברתי

חושבו רגרסיות לוגיסטיות לניבוי סקסטינג באמצעות מגדר, קבוצת גיל, סוג מסגרת חינוך, סגנון הורות ופיקוח חברתי (לוח 4). משתני הסקסטינג הוגדרו באופן דיכוטומי (1 – קיים, 0 – לא קיים), והמנבאים הדיכוטומיים היו מגדר (1 – בנים, 0 – בנות), קבוצת גיל (1 – תיכון, 0 – חטיבת ביניים), סוג מסגרת חינוך (1 – ממלכתי, 0 – ממלכתי דתי).

לוח 4: רגרסיות לוגיסטיות לניבוי סקסטינג על ידי מגדר, קבוצת גיל, סוג מסגרת חינוך, סגנון הורות ופיקוח חברתי (*N* = 547)

	העברת מסרים מיניים עם או ללא תמונות		בקשת תמונה מינית מאדם אחר		בקשה של אדם אחר לשלוח לו תמונה מינית	
	B (SE)	OR (CI 95%)	B (SE)	OR (CI 95%)	B (SE)	OR (CI 95%)
מגדר	0.45 (0.24)	1.56 (0.97-2.52)	1.17*** (0.31)	3.21 (1.76-5.85)	-0.36 (0.25)	0.70 (0.42-1.15)
קבוצת גיל	0.92*** 0.23)	2.51 (1.59-3.95)	0.85* (0.35)	2.33 (1.17-4.67)	0.32 (0.20)	1.38 (0.92-2.06)
סוג מסגרת חינוך	1.00** (0.33)	2.71 (1.42-5.16)	0.94 (0.55)	2.55 (0.87-7.46)	0.33 (0.27)	1.39 (0.82-2.35)
הורות-סמכותי	0.12 (0.17)	1.12 (0.80-1.58)	-0.23 (0.24)	0.79 (0.49-1.28)	0.15 (0.16)	1.17 (0.85-1.60)
הורות-מתירני	-0.08 (0.19)	0.92 (0.63-1.34)	0.59* (0.28)	1.81 (1.05-3.13)	-0.07 (0.18)	0.93 (0.66-1.33)
הורות-סמכותני	-0.09	0.91	-0.10	0.90	0.08	1.08

	העברת מסרים מיניים עם או ללא תמונות		בקשת תמונה מינית מאדם אחר		בקשה של אדם אחר לשלוח לו תמונה מינית	
	B (SE)	OR (CI 95%)	B (SE)	OR (CI 95%)	B (SE)	OR (CI 95%)
	(0.14)	(0.69-1.20)	(0.20)	(0.61-1.33)	(0.13)	(0.84-1.39)
פיקוח חברתי	-0.53* (0.22)	0.59 (0.38-0.90)	-0.51 (0.31)	0.60 (0.33-1.10)	-0.54** (0.20)	0.58 (0.39-0.87)
χ^2 (9)	40.56***		40.51***		24.53**	

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

העברת מסרים מיניים עם תמונות או בלעדיהן נובאה באופן חיובי ומובהק על ידי קבוצת גיל וסוג מסגרת החינוך, ובאופן שלילי ומובהק על ידי פיקוח חברתי. נמצא כי ככל שמידת הפיקוח החברתי נתפסה כמעטה יותר, כך רב יותר הסיכון להעברת מסרים מיניים עם תמונות או בלעדיהן, מעבר למשתני הרקע. כזכור, העברת מסרים מיניים עם תמונות או בלעדיהן הוגדר גם כמשתנה בעל שלוש רמות: ללא סקסטינג, סקסטינג עם טקסט בלבד, סקסטינג עם תמונות. משתנה זה נבחן באמצעות רגרסיה לוגיסטית מולטינומיאלית (Multinomial Logistic Regression). בבחינה זו נמצאו מובהקים קבוצת הגיל χ^2 (2) = 19.18, p < .001, סוג מסגרת החינוך χ^2 (2) = 13.30, p < .001, וכן פיקוח חברתי χ^2 (2) = 6.60, p = .037, כאשר בכולם ההבדל נעוץ בין ללא סקסטינג ובין סקסטינג עם תמונות. לא נמצאו הבדלים בין ללא סקסטינג ובין סקסטינג עם טקסט בלבד, או בין סקסטינג עם טקסט בלבד ובין סקסטינג עם תמונות. כלומר ההבדל המרכזי, בהתאם לממצאים שתוארו בלוח 3, נמצא בין מסרים ללא סקסטינג ובין מסרים עם תמונות. מעבר למשתני הרקע, פיקוח חברתי מועט נמצא קשור עם מידת סיכון מוגברת לסקסטינג עם תמונות.

בקשת תמונה מינית מאדם אחר נובאה באופן חיובי ומובהק על ידי מִגדר וקבוצת גיל, כמוצג בלוח 3, וכן על ידי הורות מתירנית, כך שתפיסה של הורות מתירנית נמצאה קשורה עם סיכון מוגבר לבקשת תמונה מינית מאדם אחר.

בקשה של אדם אחר לקבל מהצעיר תמונה מינית נובאה באופן שלילי ומובהק על ידי פיקוח חברתי. ככל שנתפסה מידת הפיקוח החברתי כמעטה יותר, כך רב יותר הסיכון להתבקש על ידי אדם אחר לשלוח לו תמונה מינית, מעבר למשתני הרקע.

שני המודלים עבור שיתוף בסקסטינג נמצאו לא מובהקים. שיתוף בהעברת מסרים מיניים (χ^2 (9) = 5.95, p = .745, n = 145), ושיתוף בבקשה של אדם אחר לשלוח לו תמונה מינית (χ^2 (9) = 8.63, p = .472, n = 171).

דיון ומסקנות

המחקר הנוכחי בחן את תופעת הסקסטינג בקרב מתבגרים בישראל, מתוך התייחסות למגדר, לסגנון ההורות ולפיקוח ההורי כפי שחווה הצעיר.

מממצאי המחקר עולה כי התופעה רווחת בקבוצת הגיל שנבדקה והיא באה לידי ביטוי אצל בנים ובנות במגזר החילוני, כמו גם במגזר הדתי, כאשר 26.5% מהנבדקים דיווחו כי שלחו הודעות מיניות או הודעות המכילות תמונות עירום מלא או מרומז. הדבר מקבל חיזוק גם במחקרים אחרים מהשנים האחרונות שמצאו כי שכיחות התופעה מגיעה לעד

32%, כאשר בקרב הבוגרים יותר התופעה רווחת יותר מבקרב הצעירים (Cooper et al., 2016; Dake et al., 2012; Mitchell et al., 2012; Rice et al., 2012).

בכל הנוגע למגדר, במחקר הנוכחי נמצא כי סקסטינג שכיח בקרב בנים יותר מבנות. ממצא זה שונה ממחקרים אחרים שבהם לא נמצא הבדל מגדרי בשליחת הודעות סקסטינג (Dake et al., 2012) או שממצאיהם מעידים על מעורבות גדולה יותר בסקסטינג בקרב בנות (Lenhart, 2009). ייתכן שהסיבה לכך היא שבנות מעידות כי הן חוששות יותר לשמן הטוב אם תיתפסנה לאחר סקסטינג (Spencer, Olson, Schrager, Tanaka, & Belzer, 2015), ואולי בשל כך הן נוטות לשלוח פחות תמונות עירום שלהן לעומת בנים (Jonsson et al., 2014). ייתכן שהדבר גם נובע מכך שסרטוני ההסברה על סקסטינג המיועדים לצעירים, בדרך כלל מציגים מתבגרות ששלחו תמונות חושפניות שלהן שהופצו ולמעשה אינם מציגים בנים, ובכך לא מאפשרים להם הזדהות.[1]

מחקרים שמאירים על ממצאים אלו בדקו את ההבדלים בין בנים לבנות באשר להבנת הסקסטינג והשימוש בו כחלק מתקשורת לגיטימית (Davidson, 2015). נמצא כי בנות תופסות את הסקסטינג כתופעה רווחת בקרב בני נוער, אך הן חוות אותו כנבזי או כתקין – תלוי הקשר ושימוש. המוטיבציה לשימוש בסקסטינג נחוותה על ידן בשלוש דרכים: 1. כחלק ממערכת יחסים רומנטית; 2. לצורך סקס; 3. לחיזוק קשרים חברתיים. הבנות רואות בסקסטינג גם אמירה של כוח ופופולריות. כמו הבנות, גם הבנים רואים בסקסטינג מאפיין במערכת יחסים אינטימית, כך שמבחינתם השימוש בסקסטינג הוא חלק מתקשורת שיש בה הבעת חיבה. נראה כי על פי התפיסה שלהם, השימוש בסקסטינג הוא לצורך סקס, קשרים חברתיים, קשרים רומנטיים ובהשפעת המדיה. שני המינים דיווחו שבנים קיבלו ניקוד על גבריות בין ששלחו תמונות עירום של עצמם ובין שהפיצו את תמונות חברותיהן. מנגד, הן הבנים והן הבנות תפסו את הבנות ששלחו תמונות עירום של עצמן כזולות וחסרות הערכה עצמית (Ringrose, Harvey, Gill, & Livingstone, 2013). ניכר אם כן, כי לממצאים אלו חשיבות בתפיסת העצמי על ידי המתבגרים ובהתנהגות החברתית שהם מסגלים לעצמם בהתאם לנורמות החברתיות הנהוגות.

נוסף לשליחת הודעות בעלות גוון מיני, צעירים רבים נחשפים לסקסטינג ללא רצונם. ממחקר שנערך בקרב 480 צעירים עולה כי חמישית מהם העידו כי היו מעורבים בסקסטינג ללא רצונם (Drouin, Ross, & Tobin, 2015), ואילו במחקר הנוכחי קרוב לשליש מהנבדקים דיווחו כי אחרים ביקשו מהם לשלוח תמונות עירום שלהם וכחצי מהבקשות הגיעו מזרים. לממצא זה חשיבות רבה כיוון שנמצא קשר בין שהייה ממושכת באינטרנט להטרדות מיניות, ניצול מיני ופניות לבקשות לא הולמות במרחב המקוון (Jonsson, Priebe, Bladh, & Svedin, 2014; Baumgartner, Valkenburg, & Peter, 2010) וכן נמצא קשר בין אינטראקציה מינית במרחב המקוון לקורבנות ברשת (Kerstens & Stol, 2014). נושא הפגיעות והקורבנות חשוב כיוון שבמחקר הנוכחי נמצא כי למעלה ממחצית מהנבדקים לא דיווחו לאף אחד על הפנייה אליהם ורק מעטים מהם בחרו לספר למבוגר.

1. ראו דוגמה לסרטון הסברה מהעולם. אוחזר מתוך https://www.youtube.com/watch?v=LnGLbyIUdzA

ואכן, נראה כי הורים אינם מודעים להיקף החשיפה של ילדיהם ולחומרתה. במחקר רחב היקף באירופה נמצא כי רק 21% מההורים שילדיהם נחשפו לסקסטינג היו מודעים לכך, 52% מההורים חשבו שילדיהם כלל לא נחשפו לסקסטינג ו-27% ענו שאינם יודעים (Livingstone, Haddon, & Gorzig, 2012). ניכר כי אחוזי הדיווח להורים על סקסטינג הם נמוכים ומאפיינים את תקופת ההתבגרות, שבה מתרחק המתבגר מהוריו ומתקרב לקבוצת השווים (Steinberg, 2008); הם מאפיינים גם את אחוזי הפנייה הנמוכים של קורבנות ברשת (Heirman & Walrave, 2008). נראה כי הצעירים חשים שהם נמצאים במרחב הווירטואלי בלי הדרכה מספקת ובלי הכוונה הורית (D'Antona, Kevorkian, & Russom, 2010). נתון זה בעייתי כיוון שיש חשיבות רבה לתקשורת של הורים ולתמיכתם בילדיהם המתבגרים והיא נמצאה גורם ממתן מהשפעות שליליות של השימוש ברשת האינטרנט (Boniel-Nissim et al., 2015). שיח בנושא סקסטינג עלול להיות מביך עבור הורים רבים ולכן ייתכן שהכשרה מתאימה של יועצים בבתי הספר תאפשר לצעיר לשתף את היועץ החינוכי, שהוא דמות מבוגרת בעלת משמעות מחוץ לתא המשפחתי, בתקופה מורכבת ביחסים בין הורים לילדיהם המתבגרים (Liddle, 2013). שיח מכיל ולא שיפוטי שיזמן את הצעירים לשתף בחוויותיהם ובהתנסויותיהם, יאפשר להם מרחב בטוח ללמידה חינוכית.

המחקר הנוכחי נוגע לשכיחות התופעה ולתיאורה מנקודת מבטם של המתבגרים בישראל. עם זה קשה להתעלם מממצאיו באשר לפיקוח הורי, המעידים על כך שהעדר פיקוח קשור למידת סיכון מוגברת לשליחת תמונות עירום. נוסף על כך, תפיסת ההורות כמתירנית נמצאה בהלימה עם בקשות לקבל מאחר תמונות בעירום מלא או מרומז. נראה כי לשני ממצאים אלו יש אישוש במחקרים אחרים, כך למשל נמצא קשר בין סקסטינג להעדר פיקוח הורי (Temple et al., 2014), וכן שיש ביכולתה של הגבלה הורית על מספר ההודעות שנשלחות ביום לצמצם במידה ניכרת את הסיכוי שילדיהם המתבגרים ישלחו הודעות המכילות תמונות בעירום מלא או מרומז (Lenhart, 2009). עם זה נראה כי למרות הגבלות הוריות שונות, רבע מהמתבגרים מוצאים את הדרך לעקוף הגבלות אלו (Cox Communications, 2009), כך שכדי להיות משמעותיים ומחנכים, על ההורים להעדיף אסטרטגיה של שיח מקבל, מכיל ומסביר על פני הגבלות ומעקב (Shin & Li, 2017). נוכחות הורית כזו תעניק לצעיר את היכולת ללמוד להתנהג באחריות במרחב המקוון וכן תאפשר לו לפנות לעזרה בעת הצורך.

המחקר הנוכחי מתמקד בפרספקטיבות המתבגרים, בנים ובנות, דרך עדשת הסקסטינג. חשיבותו היא בחשיפת התופעה של סקסטינג כביטוי של ההתפתחות המינית של המתבגר במרחב המקוון, מרחב שנתפס כפרטי ומשולל נוכחות הורית. מתוצאותיו נראה כי סקסטינג רווח בקרב מתבגרים, אך אינו תמיד מוכר או מפוקח במסגרת הביתית ובמסגרת החינוכית ומכאן הדגשת נחיצותה של מעורבות הורית פעילה ותקשורת ישירה בתיווכם של היועצים החינוכיים. זאת ועוד, התייחסות לתופעה כאל ביטוי של שלב התפתחותי נורמטיבי ולא עיסוק בפורנוגרפיה, עשויה לסייע לחנך בני נוער לחשיבה על תקשורת מותאמת, על וויסות פעולתם, על הנאות וריגושים, לצד סכנות אפשריות

שבתקשורת במרחב המקוון, מרחב נטול פרטיות. על היועצים החינוכיים הלוקחים חלק בחינוך למיניות במסגרת התכנית הבית-ספרית, להבין כי מרחב הלמידה של המתבגרים כולל מדיות ואינטראקציות מגוונות שבהן מעורבים חבריהם, הוריהם, מחנכיהם וכן מעגלים מרוחקים יותר ומוכרים פחות ולעיתים אף זרים לחלוטין. כל אלה הם רכיבים בלמידה שלהם על אודות מיניות ומערכות יחסים (Davidson, 2015) ויש לכוון לכל המרחבים שבהם מתרחשת הלמידה. זאת ועוד, על המתבגר ללמוד להכיר בצרכיו של מקבל הודעת הסקסטינג ולבדוק האם הוא מעוניין בקבלתה, שכן קבלה של תמונת עירום של אחר, אינה בהכרח מתקבלת באופן החיובי שהתכוון אליו שולח ההודעה.

הבנת התופעה והמניעים לה יאפשרו לבסס תכניות חינוכיות ייעוציות ותכניות התערבות מותאמות גיל, שיביאו לידי ביטוי התנסויות מקוונות אלו כחלק נורמטיבי מהתפתחות המיניות בקרב מתבגרים, מתוך שמירה על פרטיותם וכבודם – שלהם ושל זולתם.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

המחקר הנוכחי התבסס על דגימה של מתבגרים משתי רשתות חברתיות: פייסבוק ואינסטגרם. כאמור, המשתתפים נענו למודעה בפייסבוק שפורסמה בחשבונם של צעירים בני 13-18 שהציעה להם להשתתף במחקר. עם זה כיוון שהמשתתפים נשארו אנונימיים ולא נפגשו עם החוקרות, קיים סיכוי שכמה מהמשתתפים אינם בגיל המתאים, אך סביר להניח שגם אם היו משתתפים כאלו, הם בודדים וזניחים והם אינם משנים את תוצאות המחקר המובהקות.

תוצאות המחקר הנוכחי מחזקות את הצורך לבדוק במחקרי המשך כיצד המבוגרים המשמעותיים (הורים, מחנכים, יועצים וכדומה) של המתבגר תופסים את תופעת הסקסטינג, מכירים בקיומה ומתמודדים עמה. נוסף על כך, חשוב לנסות ולבחון את הסיבות לשימוש בסקסטינג בקרב מתבגרים גם מבחינה איכותנית, כך שתתאפשר הצגה ברורה של המניעים של מתבגרים לבקש מאחרים תמונות עירום או הסיבות שבגינן הם שולחים את תמונותיהם לזרים.

לסיכום, המחקר הנוכחי מרחיב את הבנתה של תופעה שכיחה, אך לא מדוברת דיה: סקסטינג. פיתוחה של תכנית חינוכית שתלווה את התלמידים מגיל צעיר לאורך כל שנת הלימודים, תביא לידי מודעות גבוהה יותר של הצעירים להשלכותיה של התופעה, הן בשליחת סקסטינג והן בקבלתו ממוכרים או מזרים ותאפשר להם למצוא כתובת לפנייה לעזרה בעת הצורך. זאת ועוד, ניכר כי ישנו צורך גם בהכשרת הצוות החינוכי כדי לאפשר לו התמודדות מיטבית עם התופעה על כל היבטיה.

מקורות

איגוד האינטרנט הישראלי (2015). **איגוד האינטרנט הישראלי – סקר קיץ: סקר בקרב הורים לבני נוער**. אוחזר מתוך http://data.isoc.org.il/data/580

בוניאל-נסים, מ' ודולב-כהן, מ' (2013). פנים אל פנים (face-to-face) עם" ילדי הפייסבוק" (Facebook): כיצד ילדים תופסים את השימוש ברשת החברתית פייסבוק. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 38**, 79-93.

סולברג, ש' (2007). **פסיכולוגיה של הילד והמתבגר: מבוא לפסיכולוגיה ההתפתחותית** (מהדורה שנייה). ירושלים: מאגנס.

עומר, ח' (2000). **שיקום הסמכות ההורית** (ד' גרין, מתרגם ועורך). תל-אביב: מודן.

Ahern, N. R., Kemppainen, J., & Thacker, P. (2016). Awareness and knowledge of child and adolescent risky behaviors: A parent's perspective. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 29*(1), 6-14.

Anderson, J. Q., & Rainie, L. (2010). The future of social relations. *Pew Research Center's Internet & American Life Project*, 2. Retrieved from http://www.pewinternet.org/2010/07/02/the-future-of-social-relations/

Anderson, M. (2015). Technology device ownership: 2015. *Pew Research Center*. Retrieved from http://www.pewinternet.org/2015/10/29/technology-device-ownership-2015/

Arcabascio, C. (2010). Sexting and teenagers: Omg r u going 2 jail??? *Richmond Journal of Law and Technology*, *16*(3), 1-43. Retrieved from http://scholarship.richmond.edu/jolt/vol16/iss3/4

Baumgartner, S. E., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2010). Unwanted online sexual solicitation and risky sexual online behavior across the lifespan. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *31*(6), 439-447.

Baumrind, D. (1977). What research is teaching us about the differences between authoritative and authoritarian child-rearing styles. In D. E. Hamachek (Ed.), *Human dynamics in psychology and education* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence, 11*(1), 56-95.

Boniel-Nissim, M., Tabak, I., Mazur, J., Borraccino, A., Brooks, F., Gommans, R., . . . Finne, E. (2015). Supportive communication with parents moderates the negative effects of electronic media use on life satisfaction during adolescence. *International Journal of Public Health, 60*(2), 189-198.

Boyd, D. (2008). Why youth (heart) social network sites: The role of networked publics in teenage social life. In D. Buckingham (Ed.), *Youth, identity, and digital media* (pp. 119-142). Cambridge, MA: The MIT Press.

Buri, J. R. (1991). Parental authority questionnaire. *Journal of personality assessment, 57*(1), 110-119.

Campbell, S. W., & Park, Y. J. (2014). Predictors of mobile sexting among teens: Toward a new explanatory frame work. *Mobile Media & Communication, 2*(1), 20-39.

Chiong, C., & Shuler, C. (2010). *Learning: Is there an app for that? Investigations of young children's usage and learning with mobile devices and apps.* New York: The Joan Ganz Cooney Center.

Cooper, K., Quayle, E., Jonsson, L., & Svedin, C. G. (2016). Adolescents and self-taken sexual images: A review of the literature. *Computers in Human Behavior, 55*, 706-716.

Cox Communications. (2009). *Teen online & wireless safety survey: Cyberbullying, sexting, and parental controls*. Retrieved from http://www.scribd.com/doc/20023365/2009-Cox-Teen-Online-Wireless-Safety-Survey-Cyberbullying-Sexting-and-Parental-Controls

Curnutt, H. (2012). Flashing your phone: Sexting and the remediation of teen sexuality. *Communication Quarterly, 60*(3), 353-369.

Dake, J. A., Price, J. H., Maziarz, L., & Ward, B. (2012). Prevalence and correlates of sexting behavior in adolescents. *American Journal of Sexuality Education, 7*(1), 1-15.

Daneback, K., Traeen, B., & Månsson, S. A. (2009). Use of pornography in a random sample of Norwegian heterosexual couples. *Archives of Sexual Behavior, 38*(5), 746-753.

D'Antona, R., Kevorkian, M., & Russom, A. (2010). Sexting, texting, cyberbullying and keeping youth safe online. *Journal of Social Sciences, 6*(4), 523-528.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 1113*(3), 487-496.

Davidson, J. (2015). *Sexting: Gender and teens*. Rotterdam: SensePublishers.

Dir, A. L., Coskunpinar, A., Steiner, J. L., & Cyders, M. A. (2013). Understanding differences in sexting behaviors across gender, relationship status, and

sexual identity, and the role of expectancies in sexting. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *16*(8), 568-574.

Drouin, M., Ross, J., & Tobin, E. (2015). Sexting: A new, digital vehicle for intimate partner aggression? *Computers in human behavior*, *50*, 197-204.

Drouin, M., Vogel, K. N., Surbey, A., & Stills, J. R. (2013). Let's talk about sexting, baby: Computer-mediated sexual behaviours among young adults. *Computers in Human Behavior*, *29*(5), A25-A30.

Duggan, M., Ellison, N. B., Lampe, C., Lenhart, A., & Madden, M. (2015). Social Media Update 2014. *Pew Research Center*. Retrieved from http://www.pewinternet.org/2015/01/09/social-media-update-2014/

Englander, E. (2012). Low risk associated with most teenage sexting: A study of 617 18-year-olds. Bridgewater, MA: Massachusetts Aggression Reduction Center, Bridgewater State University.

Erickson, L. B., Wisniewski, P., Xu, H., Carroll, J. M., Rosson, M. B., & Perkins, D. F. (2016). The Boundaries between: Parental involvement in a teen's online world. *Journal of the Association for Information science and Technology*, *67*(6), 1384-1403.

Gordon-Messer, D., Bauermeister, J. A., Grodzinki, A., & Zimmerman, M. (2013). Sexting among young adults. *Journal of Adolescent Health*, *52*(3), 301-306.

Guyer, A. E., Jarcho, J. M., Pérez-Edgar, K., Degnan, K. A., Pine, D. S., Fox, N. A., & Nelson, E. E. (2015). Temperament and parenting styles in early childhood differentially influence neural response to peer evaluation in adolescence. *Journal of abnormal child psychology*, *43*(5), 863-874.

Heirman, W., & Walrave, M. (2008). Assessing concerns and issues about the mediation of technology in cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, *2*(2). Retrieved from https://cyberpsychology.eu/article/view/4214/3256

Henderson, L., & Morgan, E. (2011). Sexting and sexual relationships among teens and young adults. *McNair Scholars Research Journal, 7*(1), 31-39. Retrieved from http://scholarworks.boisestate.edu/mcnair_journal/vol7/iss1/9

Hirschi, T. (1972). *Causes of Delinquency*. Berkeley: University of California.

Jacobson, K. C., & Crockett, L. J. (2000). Parental monitoring and adolescent adjustment: An ecological perspective. *Journal of Research on Adolescence, 10*(1), 65-97.

Jia, H., Wisniewski, P. J., Xu, H., Rosson, M. B., & Carroll, J. M. (2015). Risk-taking as a learning process for shaping teen's online information privacy behaviors. In *Proceedings of the 18th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing* (pp. 583-599). New York: ACM.

Jonsson, L. S., Priebe, G., Bladh, M., & Svedin, C. G. (2014). Voluntary sexual exposure online among Swedish youth-social background, Internet behavior and psychosocial health. *Computers in human behavior*, *30*, 181-190.

Kerstens, J., & Stol, W. (2014). Receiving online sexual requests and producing online sexual images: The multifaceted and dialogic nature of adolescents' online sexual interactions. *Cyberpsychology, 8*(1). Retrieved from https://cyberpsychology.eu/article/view/4299/3347

Korelitz, K. E., & Garber, J. (2016). Congruence of parents' and children's perceptions of parenting: A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 45*(10), 1973-1995.

Lenhart, A. (2009). Teens and Sexting: How and why minor teens are sending sexually -suggestive nude or nearly nude images via text messaging. *Pew Internet & American Life Project*. Retrieved from http://www.pewinternet.org/2009/12/15/teens-and-sexting/

Lenhart, A., Ling, R., Campbell, S., & Purcell, K. (2010). Teens and mobile phones: Text messaging explodes as teens embrace it as the centerpiece of their communication strategies with friends. *Pew Internet & American Life Project*. Retrieved from http://www.pewinternet.org/2010/10/06/teens-mobile-phones-texting-rises-sharply-as-mobile-phones-become-the-communication-hub-for-american-teens/

Liau, A. K., Khoo, A., & Ang, P. H. (2008). Parental awareness and monitoring of adolescent Internet use. *Current Psychology, 27*(4), 217-233.

Liddle, H. A. (2013). Engaging adolescents in family therapy: Some early phase skills. In T. S. Nelson & T. S. Trepper (Eds.), *101 Interventions in Family Therapy* (pp. 389-398). New York: Routledge.

Livingstone, S., Haddon, L., & Gorzig, A. (Eds.). (2012). *Children, risk and safety on the Internet: Research and policy challenges in comparative perspective*. Bristol: Policy Press.

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1-101). New York: Wiley.

McKinney, C., Donnelly, R., & Renk, K. (2008). Perceived parenting, positive and negative perceptions of parents, and late adolescent emotional adjustment. *Child and Adolescent Mental Health*, *13*(2), 66-73.

Mitchell, K. J., Finkelhor, D., Jones, L. M., & Wolak, J. (2012). Prevalence and characteristics of youth sexting: A national study. *Pediatrics*, *129*(1), 13-20.

Morelli, M., Bianchi, D., Baiocco, R., Pezzuti, L., & Chirumbolo, A. (2016). Sexting, psychological distress and dating violence among adolescents and young adults. *Psicothema*, *28*(2), 137-142.

Padilla-Walker, L. M., Christensen, K. J., & Day, R. D. (2011). Proactive parenting practices during early adolescence: A cluster approach. *Journal of adolescence*, *34*(2), 203-214.

Querido, J. G., Warner, T. D., & Eyberg, S. M. (2002). Parenting styles and child behavior in African American families of preschool children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *31*(2), 272-277.

Rea, J. G., & Rossman, B. R. (2005). Children exposed to interparental violence: Does parenting contribute to functioning over time? *Journal of emotional abuse*, *5*(1), 1-28.

Reitman, D., Rhode, P. C., Hupp, S. D., & Altobello, C. (2002). Development and validation of the parental authority questionnaire-revised. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *24*(2), 119-127.

Reyns, B. W., Henson, B., & Fisher, B. S. (2014). Digital deviance: Low self-control and opportunity as explanations of sexting among college students. *Sociological Spectrum*, *34*(3), 273-292.

Rice, E., Rhoades, H., Winetrobe, H., Sanchez, M., Montoya, J., Plant, A., & Kordic, T. (2012). Sexually explicit cell phone messaging associated with sexual risk among adolescents. *Pediatrics*, *130*(4), 667-673.

Ringrose, J., Harvey, L., Gill, R., & Livingstone, S. (2013). Teen girls, sexual double standards and 'sexting': Gendered value in digital image exchange. *Feminist Theory, 14*(3), 305-323.

Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports, 77*(3), 819-830.

Rossman, B. R., & Rea, J. G. (2005). The relation of parenting styles and inconsistencies to adaptive functioning for children in conflictual and violent families. *Journal of Family Violence, 20*(5), 261-277.

Scott-Little, M. C., & Holloway, S. D. (1994). Caregivers' attributions about children's misbehavior in child-care centers. *Journal of Applied Developmental Psychology, 15*(2), 241-253.

Shin, W., & Li, B. (2017). Parental mediation of children's digital technology use in Singapore. *Journal of Children and Media, 11*(1), 1-19.

Sorbring, E. (2014). Parents' concerns about their teenage children's internet use. *Journal of Family Issues, 35*(1), 75-96.

Spencer, J., Olson, J., Schrager, S., Tanaka, D., & Belzer, M. (2015). 40. Sexting and adolescents: A descriptive study of sexting and youth in an urban population. *Journal of Adolescent Health, 56*(2), S22.

Steinberg, L. (2008). *Adolescence* (8th ed.). Boston: McGraw-Hill.

Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology & Behavior, 7*(3), 321-326.

Temple, J. R., Le, V. D., van den Berg, P., Ling, Y., Paul, J. A., & Temple, B. W. (2014). Brief report: Teen sexting and psychosocial health. *Journal of Adolescence, 37*(1), 33-36.

Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Social consequences of the internet for adolescents a decade of research. *Current Directions in Psychological Science, 18*(1), 1-5.

התערבות בבית הספר מתוך גישה נרטיבית

פלג דור-חיים

תקציר

הגישה הנרטיבית לארגונים מעודדת את היווצרותן של תובנות על המתרחש בבית הספר, ובכך פותחת אפשרויות חדשות לפעולה ולהבאת תוצאות. המאמר מתאר כיצד אפשר לקדם שינוי בנרטיב של בית הספר בהקשבה ובהתערבות בסיפור שבית הספר מספר על עצמו. לשם כך מוצעים ארבעה היבטים ליצירת שינוי מערכתי הלקוחים מתוך המחקר והטיפול הנרטיבי: תרגום נרטיב בית ספרי מבולבל וקטוע לנרטיב קוהרנטי; הזזת מוקד הקשב של הדמויות במערכת כדי לקדם סיפור חלופי; שינוי מבנה השיח הבית ספרי; החצנה. המאמר משתמש בסיפורי מקרה כדי להדגים תהליך של יצירת שינוי ארגוני בגישה נרטיבית.

מילות מפתח: נרטיב; ארגונים; שינוי נרטיב.

מבוא

הגישה שלפיה אנו מתבוננים בארגון, משפיעה גם על ההבנה שלנו את מטרות הארגון, על התנהלותנו בתוכו ועל אופי ההתערבות הייעוצית שנבחר לבצע בארגון (Bolman & Deal, 2008). הגישה הנרטיבית לארגונים משתייכת לגישה הסימבולית לארגונים. הגישה הסימבולית רואה את הארגון כתוצר של תרבות, המתנהל על פי טקסים, פולחנים, סיפורים, גיבורים ומיתוסים. עובדי הארגון נתפסים כשחקנים בעלי תפקיד וקהל המתבונן בהם (Goffman, 1959). ההתייחסויות, ההסברים והמשמעויות שבני האדם מעניקים לארגון מעצבים ומעוצבים על ידי התרבות של הארגון.

תרבות ארגונית היא סט של הנחות משותפות המשפיעות על מה שמתרחש בארגון, המגדירות את ההתנהגות המתאימה בארגון עבור סיטואציות למיניהן וכן את האופן שחושבים ומרגישים בתוך הארגון (Ravasi & Shultz, 2006). התרבות הארגונית משפיעה על האופן שבני אדם מתקשרים אחד עם השני ומזדהים עם הארגון (Schrodt, 2002). תרבות ארגונית מייצגת את הערכים הקולקטיביים של הארגון, את האמונות ואת העקרונות של חברי הארגון. התרבות כוללת את הערכים של הארגון, את הנורמות, החזון, הסמלים הארגוניים, השפה הארגונית, הנחות היסוד, האמונות וההרגלים של העובדים ושל ההנהלה בארגון. תרבות ארגונית היא תוצר של ההיסטוריה של הארגון, של הסביבה

שבתוכה פועל הארגון, של הטכנולוגיה שמשמשת את הארגון, של מאפייני העובדים וההנהלה ושל סגנון המנהיגות (Needle, 2004).

הגישה הנרטיבית לארגונים רואה בנרטיב צורה בסיסית של חיפוש אחר משמעות הנוצרת באמצעות איסוף מעשים ומאורעות לאפיזודה המובילה לתוצאה. הנרטיב מעורר זיכרונות, מעביר רגשות ומכיל לא רק את האירועים שקרו, אלא גם את חשיבותם למספר ואת התחושות של המספר כלפי האירועים (Riessman, 2008). הפעולה האנושית בתוך הארגון מקבלת את משמעותה באמצעות הנרטיב הממקם אותה ברצף הסיפור של המספר ובהקשר של החברה, הארגון והמסורת שבהם חי מספר הסיפור. הנרטיב מכיל בתוכו תיאור של השפעה באמצעות שפה שתופסת זיכרונות חושיים, דימויים, מטפורות, אנלוגיות וכדומה (Tuval-Mashiach, 2014). נוכל להגדיר נרטיב גם כתוצר מילולי, בעל-פה או בכתב שנוצר במהלך ריאיון, פגישת ייעוץ, מחקר או שיחה ספונטנית בין אנשים. בכל אחת מסיטואציות אלו, הנרטיב יכול לכלול סיפור קצר וממוקד, סיפור מורחב בעל משמעות מחיי המספר או סיפור הכולל מהלך חיים שלמים (Chase, 2005). הנרטיב מעצב את היחסים בין בני אדם ומשמש נקודת מפגש בין הפרט ובין החברה והתרבות (תובל-משיח וספקטור-מרזל, 2010).

התערבות נרטיבית מוכרת ליועצים בעיקר בהיבט של טיפול יחידני בפרט, מתוך עיסוק בהנחות יסוד ששמות במרכז את הקשרים בין האדם, החוויה הרגשית והנועץ (Riessman, 2007). עם זה יש ספרות מקצועית מגוונת המדגישה התערבות נרטיבית שנוגעת לארגון ולמערכת. למשל גובריום והולסטיין (Gubrium & Holsein, 2012) נעזרו בגישה קונסטרוקטיביסטית שתרמה רבות לחשיבה של הבנייה חברתית המתרחשת בתוך ארגונים. הם פיתחו מערכת אנליטית לחקירת סיפורים הממוקדת בשיח מוסדי ושוזרת בתוכה גם סיפורים יום-יומיים של השחקנים בארגון. זאת כדי להבין את ההתנסות של העובדים בארגון מתוך התקשורת הבין-אישית בארגון. גישה אחרת כוללת פיתוח מנהיגות ועובדים בארגונים בסדנאות באמצעות שיתוף בסיפורים מן העולם המקצועי (Story telling) (ראה לדוגמה: Brown, Denning, Groh, & Prusak, 2005).

פורד (Ford, 1999) פיתח גישה ליצירת שינוי בארגונים באמצעות שינוי השיח הארגוני. לדעתו, תהליך יצירת השינוי אינו מגיע לשם היכרות גבוהה יותר עם האמת האובייקטיבית, אלא כדי להבנות מחדש את המציאות הקיימת ולהעניק לה משמעויות חדשות. תובנות מחודשות פותחות אפשרויות חדשות לפעולה ולהבאת תוצאות. על אף הספרות הרבה והמגוונת שנכתבה בנושא של התערבות מערכתית מגישה נרטיבית, מעט מאוד נכתב על גישה זו העוסקת בייעוץ למערכות חינוך מתוך הזווית של פסיכולוגיה חינוכית.

במאמר יוצג כיצד בדומה להבנת הנרטיב העצמי של הפרט, אפשר גם לנסות להקשיב לנרטיב שמביא בית הספר כלפי עצמו. יודגם כיצד אפשר להקשיב לסיפור שבית הספר מספר על עצמו, כיצד אפשר לקדם שינוי בנרטיב של השחקנים במערכת וכיצד אפשר לקדם מתוך כך שינוי במערכת הבית ספרית. לשם כך יתורגמו מושגים מרכזיים מהטיפול הנרטיבי לתפיסות בהתערבות מערכתית. כאמור, בית הספר מורכב מישויות או

משחקנים רבים שכל אחד מהם מביא נרטיב ייחודי ושונה. אם כן, ההקשבה לנרטיב הבית ספרי עשויה לכלול ילדים הלומדים בבית הספר, הורים, מורים, הנהלה וגם הקהילה. ההתערבות הנרטיבית נוגעת למפגש שבין הנרטיבים של השחקנים למיניהם ולהשתתפות של היועץ ביצירת פרשנות חדשה לסיפור העל שמתהווה בבית הספר. בטרם תוצג התערבות נרטיבית במערכת הבית ספרית, תוצג התבוננות בתרבות הארגונית של בית הספר.

התבוננות בתרבות הארגונית של בית ספר

התבוננות בארגונים מגלה לנו רבדים מגוונים של דרכים להיכרות ולבחינת התרבות שלהם. מקצת רבדים אלו גלויים ונמצאים על פני השטח והאחרים מוסתרים ודורשים התבוננות מעמיקה יותר. הקשבה לנרטיב של בית הספר משתלבת עם התבוננות בתרבות הארגונית שלו והיא דורשת לבחון את הסמלים, הטקסים, הערכים והנחות היסוד של בית הספר. כדי לדון בהקשבה ובהתבוננות בסיפורים המרכיבים את התרבות הארגונית של בית הספר, יעשה שימוש במודל שיצר אדגר שיין (Schein, 1990) לניתוח הסממנים, הערכים והנחות היסוד של ארגונים.

אדגר שיין (שם) עוסק בסממנים של הארגון (Artifacts) המייצגים את הבסיס הפיזי וההתנהגותי של התרבות הארגונית. ארטיפקטים אלו מושפעים מהמיקום הפיזי של הארגון, מהחפצים הבולטים בו, מסימני העיצוב המגוונים ומחלוקת השטח. כך למשל אפשר ללמוד על ההיבטים הארגוניים של בית הספר מתוך החלוקה לחדרים, המיקום של חדר מורים ושל חדר המנהלת, מראה החצר והמסדרונות. הארטיפקטים לפי שיין כוללים את כל הדברים הגלויים שאפשר לצפות להם בארגון וכוללים גם היבטים של התנהגות אנושית גלויה.

היבט אחר המרכיב את התרבות הארגונית על פי שיין הוא הערכים של הארגון. אלו כוללים את הנורמות, את המטרות ואת דרכי ההתנהגות הרצויות המוצהרות בארגון. אפשר ללמוד על ערכי בית הספר בשיח עם מנהל בית הספר, שמספר על החזון ועל האידיאלים שלו ושל המורים. כמו כן אפשר ללמוד על ערכי בית הספר מתוך הניירת והמסמכים הפורמליים שיוצאים מבית הספר. כך למשל אתר בית הספר מלמד אותנו כיצד בית הספר מעוניין להציג את עצמו לפני הקהילה: מכתבים שנכתבו להורים, דוחות רשמיים המיועדים למשרד החינוך וגם תקנונים שונים הנתלים על קירות בית הספר.

מעבר לערכים הפורמליים, שיין (Schein, 1990) עוסק גם בהנחות היסוד של הארגון. אלו הן אמונות לא בהכרח מודעות המשותפות לעובדי הארגון. פעמים רבות אמונות אלו כל כך מובנות מאליהן, ולכן העובדים אינם מודעים להן ואינם יודעים להמשיג ולציין את קיומן. הנחות היסוד של בית הספר נוגעות לסוגיות, כמו מה קורה כאשר מורה או תלמיד נכשל; האם מותר לסתור את דעתו של המנהל או לא להסכים עמו; היכן ומתי אפשר להתלונן ולשתף באי-שביעות רצון; איזו התנהגות מעוררת כעס ועל אילו פעולות מכירים תודה. לעיתים אפשר ללמוד על הנחות היסוד של הארגון מהסיפורים בארגון, מאירועי

מפתח ומהיחס לדמויות אחרות. פעמים רבות שומעים בבית הספר בדיחות, אנקדוטות וגם סיפורים המעוררים פחד על פיטורים של מורה.

היבט אחר המלמד על התרבות הארגונית של בית הספר, הם האירועים החברתיים והטקסים השונים בארגון. כך למשל מעניין לבחון כיצד המורים וההנהלה מסמנים שלבים בחיים באירועים, כמו ימי הולדת, חתונות ובר-מצוות. כיצד הם מציינים קבלה של מורה חדש או פרישה של מורה שיוצא לגמלאות. גם מפגשים עם הורים עשויים להיכלל בטקסי בית הספר. כך למשל יש בתי ספר שמציינים מפגש עם הוריו של ילד כפגישה אינטימית ויש שהופכים אותה לפגישה פומבית ופורמלית הכוללת נוכחים רבים.

הסיפורים המגוונים המאפיינים את בית הספר יוצרים את הערכים ואת הנחות היסוד של בית הספר. הם מלמדים את המורים, את ההנהלה ואת התלמידים מה מערכת בית הספר מצפה מהם. השחקנים למיניהם בבית הספר לומדים כיצד מצפים מהם להתנהג בכל מיני מקרים, כמו בעת איחור, מפגש עם דמות סמכות או מפגש קבוצתי. הסיפורים הארגוניים מלמדים גם כיצד מותר להביע רגשות, כגון כעס, עצב, תסכול או שמחה. הם מלמדים את השחקנים למיניהם בבית הספר מה הציפיות מהם כמורה, כתלמיד, כמזכירה או כאב בית – כיצד נכון להתנהג, מה נכון לומר ומה אסור לעשות.

ההתבוננות בערכים ובהנחות היסוד של בית הספר מלמדת על הפוטנציאל הטמון בגישה הנרטיבית. זאת מכיוון שיצירת שינוי במשמעות ובהנחות היסוד של בית הספר, עשויה לייצר שינוי בסיפורים שמרכיבים את בית הספר ובכך להביא לידי שינוי בהתנהלות המערכת עצמה. לפיכך המפגש של היועץ עם בית הספר משמש מפגש בין עלילות מסוימות המרכיבות סיפור-על. קידום שינוי בפרשנות, בקשב או במבנה של העלילות למיניהן, עשוי לקדם שינוי במערכת הבית ספרית. אם כן, היועץ אינו מתמקד במוצרי הגלם שבתוך בית הספר, אלא בפרשנויות, בהסברים ובמשמעויות שהמורים והתלמידים מעניקים למוצרי הגלם הללו. היועץ יבחר לעזור למורה לשזור מהאפיזודות המגוונות המרכיבות את תודעתו לסיפור המעניק לעבודה שלו היגיון ומשמעות. הוא ינסה להקשיב לתחושותיו של ילד ויבקש לשמוע כיצד הכאב, העצב, השמחה וההתרגשות נפגשות ביחד לעלילה הכוללת בתוכה דמויות משנה, דמויות מרכזיות, תפאורה, מטפורות והאנשה. היועץ יתעניין באופן שאנשים בוחרים לספר לנו את סיפורם. הוא יתעניין במבנה הסיפור, באופן שהוא מתחיל, בהתפתחותו, בהתמקמויות מסוימות של הדמויות בעלילה, בנקודות המפנה ובדרכים המגוונות לסיים את הסיפור.

התערבות נרטיבית בארגון

מרבית הספרות העוסקת בהתערבות ארגונית מתבססת על תפיסה מבנית פונקציונליסטית. לדעת גישה זו, תפקידו של היועץ לארגון הוא להתערב במציאות האובייקטיבית של הארגון (Mintzberg, 2004). יצירת שינוי מסוג זה בארגון, תלויה ביכולת לשקף או לייצג את המציאות ולבחור את ההתערבות המתאימה. ואולם, הגישה הנרטיבית רואה בארגון כתוצר של הבניה חברתית שהמציאות שבו מפורשת ומובנית

באמצעות השיח (Weick, 2012). בדרך זו הידע על הארגון והמציאות המתרחשת בתוך הארגון נוצרים מתוך תהליך של הענקת משמעות והיגיון להתרחשויות הקורות בו.

לפי גישה זו תפקיד היועץ לייצר מציאויות חדשות שבהן בני אדם וארגונים הם אפקטיביים יותר בהשגת התוצאות הרצויות. המציאות קיימת בתוך המילים, המשפטים והאמירות שלנו שיוצרים ביחד תיאור, הסבר והבנה שיוצרת ומבנה את הארגון (Ford, 1999). הגישה הנרטיבית טוענת שיצירת שינוי בארגון מתרחשת בד בבד עם יצירת שינוי באנשים הנמצאים בארגון. כך יצירת שינוי ארגוני כוללת בתוכה שינוי בתפיסה ובהתנהלות של העובדים וההנהלה של הארגון. עצם היכולת של אנשים לדבר ולהקשיב אחרת, מעודדת שינוי בשיח בתוך הארגון המביאה לידי השינוי הארגוני המיוחל.

על פי הגישות הנרטיביות, האמונות וההבנות של המורים והתלמידים בנויות מסיפורים המקשרים בין אירועים, חוויות, רגשות ופעולות לאורך זמן בתוך בית הספר. התערבות נרטיבית-מערכתית מדגישה את מקומם של סיפורים אלו בתרבות הארגונית של בית הספר. חשיבות מיוחדת נודעת לסיפורים על השחקנים הקיימים בארגון, כגון מורים, תלמידים, הורים, משרד החינוך, מנהל, מתנ"ס והרשות המקומית. יצירת שינוי במערכת הבית ספרית תתרחש עם יצירת השינוי בסיפורי הדמויות המרכיבים את המערכת. לפיכך היועץ שמגיע למערכת הבית ספרית, יכול לסייע למנהל, למורים ולתלמידים לשנות את הסיפור שהם מספרים על עצמם ועל אחרים. בכך הוא יסייע לייצר שינוי במערכת הבית ספרית. אם כן, בעבודה הנרטיבית-המערכתית בבית הספר יש לחשוף את הסיפורים המקשים על השחקנים לסוגיהם ולגלות כיצד אפשר לספר אותם בדרך אחרת, שמקדמת את בית הספר כפי שהשחקנים עצמם רואים לנכון.

במאמר זה יוצגו ארבעה היבטים עיקריים ליצירת שינוי במערכת הבית ספרית: 1. תרגום נרטיב בית ספרי מבולבל וקטוע לנרטיב קוהרנטי; 2. הזזת מוקד הקשב של הדמויות במערכת כדי לקדם סיפור חלופי; 3. שינוי מבנה השיח הבית ספרי; 4. החצנה. ראשית יתוארו ארבעת ההיבטים כפי שהם באים לידי ביטוי במחקר ובטיפול נרטיבי, ולאחר מכן יובאו שני סיפורי מקרה שמדגימים כיצד אפשר להשתמש בהיבטים הללו ליצירת שינוי ארגוני בבית הספר.

1. יצירת נרטיב קוהרנטי לבית הספר

המחקר הנרטיבי מתעניין בתוכן של הנרטיב ובאופן שהוא מאורגן (Spector-Mersel, 2014). הטיפול הנרטיבי מדגיש את מושג הקוהרנטיות, שהוא היכולת של האדם לפתח סיפור רציף על חייו. סיפור קוהרנטי עומד במרכזו של יצירת שינוי חיובי עבור האדם. נטען שאפילו במקרים שבהם אנשים חווים חוויות קשות ושליליות במיוחד, הם יכולים להתמודד איתן התמודדות בריאה יותר באמצעות פיתוח תיאור קוהרנטי של החוויות שלהם (דאלוס, 2006).

ברגר ומקאדמס (Baerger & McAdams, 1999) מציעים לבחון את הקוהרנטיות של הנרטיב בכמה היבטים: ההיבט הראשון הוא בחינת האוריינטציה של הנרטיב שמציג את הדמויות העיקריות וממקם את הסיפור בהקשר חברתי, זמני ואישי ספציפי; ההיבט השני

הוא מבנה הנרטיב שכולל סוגיות, כמו אירוע ראשוני, תגובה פנימית לאירוע (כגון המחשבות והרגשות של האדם), פעולה ותוצאה; ההיבט השלישי הוא הרגש של המספר. הנרטיב כאמור מלמד על מספר הסיפור ועל המשמעות של האירועים לגביו. הסיפור מציע הערכה או שיפוט של האירועים בלוויית התוכן בנימה רגשית, כגון מתח, דרמה, הומור או פתוס; ההיבט הרביעי הוא אינטגרציה שכולל את משמעות החוויות בתוך הקשר הרחב של הסיפור. בתוך כך ראוי לבחון כיצד המספר משלב בתוך הסיפור שלו סתירות, העדר עקביות וניגודים. הסיפור יכול להכיל סיבוכים, דו-משמעויות והבדלים המציינים קונפליקט, מתח, תובנות ומודעות. ספקטור-מרזל (Spector-Mersel, 2014) מזכירה אף היא את העדר עקיבות והסתירות בנרטיב. היא מתעמקת במה שמסופר ובמה שלא נכלל בסיפור בעניין נקודת הקצה שלו: השמטה היא העדר הדיווח על עובדות החיים הנתפסות לא רלוונטיות לנקודת הקצה; השתקה נוגעת לעובדות שלא סופרו כיוון שהן נתפסות כסותרות את נקודת הקצה של הסיפור; השטחה נוגעת לדחיסה של עובדות ואירועי חיים (העובדות מסופרות אך בקצרה).

2. הזזת מוקד הקשב

שינוי השיח בארגון כולל שינוי של הנושאים שבני אדם מדברים עליהם בארגון וכן שינוי מיקוד הקשב להתרחשויות בארגון. הזזת מוקדי הקשב של האנשים בארגון יוצרת גם תנועה במציאות הארגונית ומספקת הזדמנויות לפעולות חדשות בתוך הארגון (Ford, 1999). שינוי מוקדי הקשב בתוך בית הספר עשוי לייצר תהליכים מקבילים של יצירת שינוי אצל ההנהלה, אצל המורים ואצל התלמידים. סוגיות שכיחות של שינוי מוקד קשב במערכת הבית ספרית נותנות דעתן על שינוי מוקד הקשב הנוגע לכישלונות הקיימים בבית הספר, להקשבה רגישה יותר להצלחות (רוזנפלד, 1997). דוגמה אחרת היא הזזת הקשב מהחולשות והקשיים הקיימים בבית הספר לעוצמות והחוזקות של בית הספר (Smith, 2006).

3. שינוי מבנה השיח

פורד (Ford, 1999) טען ששינוי תוכן השיח אינו מספיק כדי ליצור שינוי ניכר בתוך הארגון. לטענתו, יש צורך בשינוי מבנה השיח. במיוחד לייצר מעבר משיח המתנהל במונולוג לשיח שמתנהל בדיאלוג (Bohm, 1996; Green, 2004; Heracleous & Barrett, 2001). דיאלוג הוא צורה של שיח מובנה שבו המשתתפים מעורבים בחקירה משותפת של ההנחות הנמצאות בהתנסות היום-יומית בארגון, מתוך חקירת מערכת היחסים בין הדוברים (Ford & Ford, 2008). מטרת הדיאלוג היא לייצר שיח המאפשר לצאת מהחשיבה היום-יומית המתאפיינת ב"עוד מאותו הדבר", להזדמנות לייצר מציאות חלופית המתאפיינת בפרשנות מחודשת של האירועים בארגון (Watzlawick, 1990). בשיח המתנהל בדיאלוג, נוצרים נרטיבים ומטפורות חדשים המקדמים אפשרויות חדשות לחשיבה, דיבור ופעולה.

4. החצנה

החצנה מתבססת על הניסיון להפריד את הבעיה מהאדם. במקום לראות את הבעיה כטבועה באדם ועיקרית בזהותו, היא מוצגת כמצב חיצוני לו. בדרך זו האדם לומד להתבונן בבעיה מבחוץ ולפעול כלפיה כסוכן פעיל המסוגל להשפיע עליה (White & Epston, 1990). הבעיה שנתפסת כתכונה קבועה ובלתי משתנה, מיתרגמת לנזילה, דינמית ובעלת פוטנציאל לשינוי. החצנת הבעיה כרוכה גם בחקירת סיפורים בעלי פוטנציאל מדכה לסיבות למצוקה, למשל באמצעות סיפורים אישיים המביאים לראייה פתולוגית של האנשים ושל היחסים. זאת במקום לראות את הקשר התרבותי והחברתי הרחב יותר. כאשר הבעיה הופכת להיות חיצונית לאדם, אפשר לתאר אותה, לדבר עליה ואליה (דאלוס, 2006).

אציג להלן שני סיפורי מקרה על התערבות נרטיבית בבית הספר, ולאחר מכן אביא ניתוח של המקרים הללו:

א. סיפורו של נרטיב מערכתי קטוע ומבולבל בבית הספר

בעבודתי עסקתי בקידום ובעידוד של נרטיב קוהרנטי עבור בית הספר במסגרות מסוימות. התערבות שזכורה לי במיוחד, נגעה לבית ספר שעבר שינויים ארגוניים רבים ותכופים. בין השאר הייתה תחלופה רבה של מורים ושינוי מיקומו הפיזי של בית הספר. בשיחות עם המורים וההנהלה עלתה תחושה חזקה של אי-וודאות ומצוקה שתוארה בסיפורים קטועים ומבולבלים. המנהלת חשה מתח ועומס רב, היא שיתפה בתחושה שעליה לבנות את בית הספר מחדש. המורים שנשארו בבית הספר חשו שהמורים שעזבו נטשו אותם והשאירו אותם עזובים ובודדים. הורים רבים התלוננו שלא משתפים אותם מספיק ברצף השינויים ולא מאפשרים להם להיות מעורבים בהתרחשויות. ילדים רבים בבית הספר הביעו געגועים למורים שהיו דמויות בעלות משמעות בעבורם וחשו מצוקה עקב קצב השינויים הגבוה. בשיחות עם מורים והורים למדתי על מבנה הנרטיבים המגוונים שתיארו את קורותיו של בית הספר. התרשמתי מנרטיבים קטועים ומבולבלים שהתקשו למקם את השינויים התכופים שעברו על בית הספר ברצף ובעניין חברתי מובן. מרבית הסיפורים התאפיינו בנימה רגשית שנעה בין סיפור טרגי שכלל אובדן ונטישה לסיפור מתח שהתרחש בממלכה של אי-וודאות והעדר בהירות.

מתוך השיח עם כל הדמויות בבית הספר למדתי שכמעט לא נוהל דיאלוג בין הנרטיבים לסוגיהם. כך כל אדם טווה את הסיפור שלו בבדידות שלעיתים כללה גם תחושות של כעס, מרמור ורגשות אשם. חוויות של מתח וכעס התעצמו לאחר שהגיעו המורים החדשים. ניכר היה שבית הספר כלל כמה קבוצות שחשו תחושות של עוינות אחת כלפי השנייה. האמנתי כי תחושת העוינות נגעה לדרך שבה סופר הסיפור הארגוני של בית הספר. המורים הוותיקים תיארו נרטיב הכולל מערכת בית ספרית פצועה וכואבת הנמצאת בתהליכי גסיסה. לעומתם, תיארו המורים החדשים סיפור של ארגון מנוכר שאינו מקבל לתוכו חברים חדשים. היה מעניין להבחין בכך שמתוך הסיפורים של המורים נשמטו היבטים הקשורים להצלחה בהקמת בית הספר מחדש ולהזדמנויות החדשות הטמונות בשינוי הרכב המורים. שיערתי שהשמטות אלו נוגעות הן למוצפות הרגשית ולאי-וודאות

שאפיינו את הקשר שבו פעלו המורים והן בשל הנרטיב המפורק. בשיחות עם המנהלת, הבחנתי שהסיפור שהביאה התאפיין בחששות, במתח ובלחץ. המנהלת ציינה בסיפור שלה גם גאווה על הצלחתה לגייס ולמצוא מורים חדשים במהירות והוסיפה אמירה על ההזדמנויות הטמונות במבנה החדש, אך אלו סופרו בקצרה ובהשטחה לעומת הסיפור הארוך יותר שאפיין את החששות מהשינויים התכופים. סיפור היריבות בין המורים והקונפליקטים שבין הקבוצה הוותיקה לקבוצה החדשה הושמט לחלוטין מתוך סיפורה של המנהלת. שיערתי שההשתקה של סיפור הקונפליקט הקבוצתי נבע מכך שהיא התקשתה להכיל אותו בנרטיב שלה ולכן גם לא אפשרה לו לבוא לידי ביטוי במפגשי צוות ההנהלה. השיחות הרבות עם מורים, הורים, המזכירה וההנהלה סייעו לכמה שחקנים ביצירת נרטיב רציף ונהיר יותר.

עם זה הנרטיב הבית ספרי נשאר קטוע ומבולבל. האמנתי שיש צורך בשינוי מבנה השיח, כך שיתרחש דיאלוג קבוצתי בין הנרטיבים של השחקנים הרבים הפועלים בתוך בית הספר. לשמחתי, אחת המשתתפות בצוות ההנהלה העלתה את המצוקה שחווה המורים עם רצף השינויים שעבר בית הספר. במהלך ישיבת צוות ההנהלה, הועלה הרעיון לכנס את המורים לכמה מפגשים שבהם נשוחח על ההתרחשויות בבית הספר. הנחיית המפגשים הייתה משותפת ואפשרה לי ולמנהלת בית הספר לתת מקום נרחב לנרטיבים המסוימים של כלל המורים. המפגשים עזרו למורים לייצר סדר בנרטיב שלהם, לקדם סיפור רציף מתוך כל מיני שברים שהתקשו להתחבר ביחד וגם עודדו שיח בקבוצות קטנות. מנהלת בית הספר עודדה מבני שיח פורמליים קבועים שהתנהלו בפורומים למיניהם, שבהם לחברי הקבוצה הייתה השפעה רבה על התכנים. המתיחות והמצוקה המשיכה להתקיים בחוויה של המורים. עם זה היא לא צבעה את כל הסיפור של בית הספר בכאב. במהלך השנה החל להיווצר סיפור חלופי מועדף שהעניק מקום לתוצאות ייחודיות של הצלחה. הנרטיב החלופי כלל גם תחושה של גאווה, תחושת יכולת ואופטימיות כלפי בית הספר וכלפי התמודדות של המורים.

ב. יצירתו של סיפור חלופי על ידי הסטת מוקד הקשב

סיפור הסטת הקשב למצבו הפנימי של הילד

דוגמה שלישית היא שינוי הקשב מהיבטים הנוגעים להתנהגות של האדם לתחושות או למחשבות שלו. ארחיב ואפרט את התהליכים לשינוי מוקד הקשב באמצעות היבט אחרון זה.

התודעה שלנו כבני אדם מתבוננת בהתנהגות האדם מתוך היבטים רבים ומגוונים: אנו מתבוננים בהתנהגות של הסובבים אותנו, יוצרים במוחנו תמונה של המחשבות של הזולת, מעניקים חשיבות רבה לכוונות של האדם ולרגשות המאפיינות אותו בזמנים מסוימים. אנו בוחרים להבין ולבחור את התגובה שלנו להתנהגות של אדם בהתאם לכוונות שלו. כך טפיחה של נער על גב חברו יכולה להתפרש כאמירת שלום, כאזהרה או כהבעת כעס. סביר להניח שהנער יגיב על מעשה חברו בהתאם לתאוריה שיש לו על כוונותיו של המכה. בדומה מורה מגיבה על התפרצות של ילד בתוך הכיתה בהתאם לתאוריה שיש לה על הסיבה להתפרצות שלו. התגובה של המורה על התפרצות הנער

תשתנה אם היא תאמין שכוונת התלמיד לזלזל בה ובמהלך השיעור. לחלופין היא עשויה לחשוב שהסיבה לכך קשורה להעדר יכולת של הילד להתרכז או להבין את החומר, וכמו כן היא עשויה לפרש את התפרצות הנער כאימפולסיביות רגעית שאינה טומנת בחובה כוונות זדון. לפיכך התאוריה שהמורים מפתחים כלפי הילדים וזו שהילדים מפתחים אחד כלפי השני היא מהותית לתגובות בית הספר ולהתנהלותו. בד בבד ההסברים שהמנהל מספק לעניין התנהלות המורים והביצועים שלהם היא רלוונטית לדרישות שלו כלפיהם ולתגובות שלהם. בדוגמה שאביא להלן, אתאר כיצד העמקת התאוריה של המורים על התנהגות הילדים, הביאה לידי יצירת שינוי בנרטיב של המערכת הבית ספרית.

בית ספר לילדים עם קשיי למידה התמודד עם בעיות משמעת על סמך תוכנית מפורטת לעיצוב התנהגות. התוכנית כללה הגדרת ציפיות להתנהגות רצויה, הגדרת סטנדרטים של תגובות נכונות וגם אמצעים ברורים לחיזוק חיובי של הנערים. בד בבד עם תוכנית עיצוב ההתנהגות, גם התנהגות המורים תוגמלה תגמול דומה הכולל הגדרת סטנדרטים ברורים ואמצעי חיזוק מוגדרים מראש. לאחר שנה שבה פעלה התוכנית, הבחינו המנהלת וצוות ההנהלה כי בעיות המשמעת מצד תלמידים לא פחתו, וכן התנהגות המורים כלפיהם נהייתה טכנית בלא העמקה מספקת ברקע הילדים ובתחושותיהם. המנהלת וצוות ההנהלה פנו אליי בניסיון לחשוב במשותף על יצירת שינוי בבית הספר, שיסייע למורים להתמודד עם בעיות המשמעת ובד בבד ייצר שינוי גם בקשר שנוצר בין המורים לתלמידים. מתוך הערכה משותפת שעשינו לבית הספר, הגענו למסקנה שהשיח המקצועי בין דרי בית הספר מתמקד בהתנהגות. השיח על התלמידים התמקד במעשים שלהם, מתוך הענקת פרטים מדויקים לרצף ההתרחשויות. כך למשל לאחר מריבה של שני ילדים, התערבה המחנכת על סמך בירור מפורט של ההתרחשויות ובחרה ענישה שהתאימה למעשה של כל אחד מהם. במהלך המפגשים עם צוות ההנהלה של בית הספר, הבחנתי שגם השיח על המורים התמקד במעשים שלהם ובהתנהגות הנצפית בתוך הכיתה ובהפסקות.

ביחד החלטנו לנסות ולשנות את הקשב מהתנהגות התלמידים לתחושות, רגשות ומחשבות של הילדים. בשלב הראשון קבענו כמה מפגשים של צוות ההנהלה בלבד, שבהם שוחחנו על המחשבות, על התחושות ועל הרגשות של ילדים בולטים. בד בבד כתופעת לוואי לכאורה, 'גלש' השיח גם לתאוריות על המחשבות והרגשות של המחנכות של התלמידים. מצאתי ששיח מסוג זה היה חדש לחברי צוות ההנהלה והם 'השתעשעו' בניסיונות לנחש ולשער את החוויה הפנימית של התלמידים ולאחר מכן גם של המחנכות. בסוף סדרה של מפגשים מצומצמים הועלה הרעיון שנערוך מפגשים שבהם המורים יעלו סיפורי מקרה (Study case) וננתח את החוויה הרגשית של ילדים בולטים ונעמיק את התאוריה שלנו על המחשבות של אותו הילד.

הסדנה כללה מפגשים קבועים שבהם הועלו סיפורי מקרה, בהתחלה בהנחייתי ולאחר מכן בהנחיית רכזי השכבות. במהלך המפגשים עם מליאת המורים למדתי על הערך הרב שבהרחבת אוצר המילים המקצועי של כלל חברי המליאה. כך הוכנסו מושגים מהעולם הפסיכודינמי, כמו פיצול, רציונליזציה, מנגנוני הגנה והעדר פניות רגשית. כמו כן הוכנסו מושגים מהעולם הקוגניטיבי, כמו מחשבות אוטומטיות, דימוי מנטלי, גמישות מחשבתית

ומנטליזציה. במהלך המפגשים מצאתי שהפניית הקשב משיח והתמקדות בהתנהגות של הילדים לעבר העולם הפנימי של הילדים יצר גם שינוי בקשר האנושי שבין המורים לעצמם. המורים החלו להיות ערניים יותר למצב הפנימי אחד של השני ובנו השערות מפותחות באשר לכוונות ולמחשבות של המורים העמיתים. כך לדוגמה רכזת שכבה שהתקשתה עם תפקודה הנוקשה של אחת המחנכות כלפי תלמידי הכיתה, החלה להתעניין יותר בעולם הרגשי של המחנכת ולנסות להבין את האמונות ואת הנחות הבסיס שגרמו למורה להתנהג בנוקשות. כך נוצר שינוי גם במבנה השיח וביחס של דמויות סמכות כלפי האנשים הכפופים להם בהיררכיה הארגונית. מוקד הקשב שהתאפיין בהתנהגות של הפרט, התלווה גם בשיח מונולוגי שבו מורים ותלמידים הצהירו על אירועי ההתנהגות שהיו או שלא היו. השאלות בין הפרטים בארגון נגעו לעדויות אובייקטיביות והענישה או החיזוקים התנהלו בצורת מונולוג מדמות הסמכות מטה (מונולוג של מנהל כלפי מורה ומונולוג של מורה כלפי תלמיד). הסטת מוקד הקשב לחוויה הפנימית של האדם יצרה שיח בעל מבנה דיאלוגי, המתמקד בשיח משותף בין אנשים על כל מיני פרשנויות שלהם את האירועים. כמו כן המורים וההנהלה החלו לזנוח שיח שהתאפיין בידיעה מוחלטת של האירועים ואפשר להעדר וודאות ולגרסאות אחרות של המציאות להתקיים אחת לצד השנייה.

דיון

שני סיפורי המקרה מתארים אירועים מחיי היום-יום של בית ספר. הסיפור הראשון מתאר מצוקה בהתנהלות בית הספר שבאה לאחר שינוי ארגוני מפתיע שהביא למשבר. צוות המורים, ההורים וגם המנהלת התקשו להתמודד עם המשבר ולא הצליחו לייצר נרטיב נהיר ורציף שמתאר את התחושות, הרגשות והמחשבות שלהם כלפי האירועים הרבים. הנרטיב המקוטע התאפיין במוצפות של רגשות, כגון פחד, בלבול, כעס ואשמה. על אף מאפיינים אלו של הסיפור הקטוע והכואב של המורים והמנהלת, ביקשתי לנסות ולהקשיב הקשבה כפולה. הקשבה שהעניקה מקום גם לסיפור הכואב וגם לאירועים שנוגדים או שונים מסיפור המצוקה. מצאתי שסיפור הגבורה שבהקמת בית ספר מחדש, ההזדמנויות הטמונות בו וההצלחה שבהתמודדות עם הקשיים הרבים הושתקו כמעט לגמרי. ספקטור-מרזל (Spector-Mersel, 2014) טוענת שהשתקה המתקיימת בנרטיב שמביא המספר, נוגעת לעובדות שלא סופרו מכיוון שהן נתפסות כסותרות את נקודת הקצה של הסיפור. לפיכך ההתערבות הנרטיבית בבית הספר כללה הן סיוע ביצירת נרטיב נהיר ושוטף והן זיהוי של אירועים יוצאי דופן שסותרים את הסיפור רווי הבעיה ומאפשרים לקיים נרטיב חלופי.

סיפור המקרה השני מתאר סיפור ארגוני שגרתי שהלך והשתרש בבית הספר. הסיפור כלל התמקדות בהיבטים ההתנהגותיים של הילדים והמבוגרים והענקת מקום עיקרי לנהלים, לסטנדרטים קבועים, לענישה ולחיזוקים. התוכנית ההתנהגותית צבעה את הנרטיב של בית הספר ואת התרבות הארגונית שלו וקידמה סיפור הכולל בתוכו עלילה המסופרת במושגים התנהגותיים, דמויות הנעות בין 'צדיקים' העומדים בסטנדרטים של בית הספר ל'רשעים' המפרים את חוקי בית הספר. העלילה של בית הספר נעה בין אירועי שיא שנגעו

לחיזוקים לאירועי שיא המתוארים בפעולת ענישה. במקרה זה לא התרחש אירוע מובחן שיצר את העלילה (שינוי ארגוני), אלא הסיפור של בית הספר החל לנוע לכיוונים מסוימים שבמקום לסייע לפתרון הבעיה (הפרעות משמעת), הם רק חיזקו אותה. הפתרון שנקטנו היה יצירתו של סיפור חלופי בהסטת מוקד הקשב. במקרה זה מוקד הקשב מסיפור המתאר את ההתנהגות של הילדים והמבוגרים כלפי סיפור המתאר את התחושות, הרגשות והמחשבות של הדמויות. כך הדמויות הפכו להיות עמוקות יותר, מורכבות יותר ודיכוטומיות פחות. הילדים והמורים לא נעו עוד על ציר דיכוטומי שנע בין 'טוב' ל'רע' כפי שנובע מהתוכנית ההתנהגותית. הסיפור החל להתאפיין גם בהיבטים כמו מצוקה, קושי, בלבול, מאמץ והתמודדות.

וייט ואפסטון (White & Epston, 1990) מתארים כיצד סיפורים פתולוגיים יכולים להשתלט ולעכב דרכי פעולה פוטנציאליות אצל אנשים. דיכוי מסוג זה יכול לנבוע משיח רחב יותר או מאמונות תרבותיות משותפות. שיח פתולוגי עשוי להביא בסופו של דבר לידי הרחקה של כל דיבור אחר שאינו פתולוגי ואינו כולל בעיות וקשיים, כגון שיח הכולל הצלחות, תושייה של אנשים ופתרון בעיות. מצב מסוג זה התרחש ככל הנראה בבית הספר שבו עבדתי בשני סיפורי המקרה. במקרה הראשון, הסיפור הפתולוגי התפתח עקב שינוי ארגוני והפך להיות כה חזק בבית הספר עד שהוא לא אפשר לשחקנים האחרים להבנות שיח המאפשר מקום גם להיבטים חיוביים בתוך החיים הארגוניים. במקרה השני, בעיות ההתנהגות של הילדים צבעו את כלל הנרטיב של בית הספר ויצרו נרטיב פתולוגי המתאפיין בראייה התנהגותית דיכוטומית. וייט ואפסטון (White & Epston, 1990) טוענים ששינוי הסיפור שמביא האדם יכול לשנות את המציאות לידי שינוי דרמטי. הם ממליצים לעשות זאת מתוך שימוש במציאת חריגים בסיפור קבוע של ייאוש, מצוקה וכשל, ובכך לעודד הסטה מהקשבה לכישלון ולעיבוי הסיפור לזה הכולל בתוכו הצלחות ותפקוד מיטבי. בשני המקרים שהבאתי, הצלחתי לעודד את יצירתם של סיפורים חלופיים בשיחות רבות עם המורים, ההורים וההנהלה.

עם זה הייאוש והתסכול של השחקים האחרים בבית הספר היה רב מכדי שיכולתי לייצר שינוי בשיחות פרטניות. כמה מהקושי בשני האירועים בבית הספר, היה בהיעדר הזדמנויות מספקות לשיח משתף ולמפגש בין הנרטיבים המגוונים של האנשים בארגון. מבנה השיח התאפיין במונולוגים, במתח ובזהירות יתרה. שינוי תוכני השיח לא הספיקו כדי לייצר שינוי בתרבות הארגונית של בית הספר. לכן בחרתי לנסות ולייצר שינוי במבנה השיח. בסיפור המקרה הראשון, שינוי מבנה השיח התבצע באמצעות מרחבים שהתרחשו בזמן ובמקום קבוע, אך אפשרו דיאלוג חופשי וגמישות בקשר לתכנים המובאים. בסיפור המקרה השני, שינוי מבנה השיח התבצע בסדנת 'סיפורי מקרה' (Study case) שבה נוצר דיאלוג סביב החוויה הרגשית של הילדים ופיתוח תאוריה על החשיבה של האחר. המרחב הדיאלוגי אפשר גם הכנסה של מושגים ומילים חדשות לתוך הנרטיב הבית ספרי.

לבסוף, בשני המקרים השיח הדיאלוגי אפשר החצנה של המצוקה שהורגשה בבית הספר. החצנה היא לא לראות בבעיה איכות ראשונית שטבועה באדם או שהיא חלק חיוני ממנו, אלא מוצגת כמצב חיצוני ונפרד מהאדם (דאלוס, 2006). בטרם ההתערבות הנרטיבית, התאפיינו המורים בתחושת אשמה כלפי הקשיים של בית הספר וראו את הסיפור של

המצוקה כבלתי נפרד מהסיפור האישי שלהם. במקרה הראשון, המורים הוותיקים והחדשים ראו את הבלבול והמצוקה שאפיינו את בית הספר כחלק מקונפליקט בין-אישי ומהעדר היכולת שלהם להסתגל לשינויים שהתרחשו בארגון. ההתערבות הנרטיבית אפשרה למורים לראות שהמצוקה אינה שלהם בלבד ואינה קשורה למאפיינים אישיים, אלא היא נובעת ממבנה הארגון ומההתרחשויות שבו. ההחצנה אפשרה למורים לשוחח על המצוקה בפתיחות ובכנות ובכך גם אפשרה את שינוי הנרטיב המצוקתי לנרטיב של התמודדות. במקרה השני, חוו המורים את הפרעות המשמעת של התלמידים כהיעדר המסוגלות שלהם להתמיד בנאמנות בתוכנית ההתנהגותית. ההתערבות הנרטיבית אפשרה למורים לראות במצוקה שלהם כלפי התלמידים כנובעת מחסך בשיח מעמיק בסיפור הפנימי האישי של הילדים. ההתמודדות עם הפרעות המשמעת לא נתפסה כחוסר קומפטנטיות אישי של המורים, אלא כהיבט של התרבות הארגונית. הוקעת האשמה מהסיפור של המורים אפשרה להם ללמוד דרכים חדשות להתבוננות ולפעולה כלפי הילדים.

סיכום

ראוי לתפוס את בית הספר כבנוי ממפגש של נרטיבים למיניהם שמספרים עליהם ההנהלה, המורים, התלמידים וההורים. הנרטיב כולל בתוכו את הסיפורים שיש לדמויות השונות בבית הספר על המערכת ועל הזולת, מתוך עיון בעבר, הווה ועתיד. הגישה הנרטיבית לארגונים מעודדת את היווצרותן של תובנות מחודשות על כל מיני אירועים במערכת הבית ספרית ובזאת פותחות אפשרויות חדשות לפעולה ולהבאת תוצאות. במאמר הראיתי כיצד תהליך יצירת שינוי בבית הספר אינו מגיע לשם היכרות גבוהה יותר עם האמת האובייקטיבית, אלא כדי להבנות מחדש את המציאות הקיימת בחשיבה ובשיח של הדמויות בבית הספר וכך להעניק למציאות משמעויות חדשות. כך המפגש של היועץ עם בית הספר עשוי לקדם שינוי במערכת הבית ספרית מתוך שינוי בפרשנות, בקשב או במבנה של העלילות לסוגיהן.

במאמר הצעתי ארבעה היבטים ליצירת שינוי במערכת הבית ספרית הלקוחים מתוך המחקר והטיפול הנרטיבי: תרגום נרטיב בית ספרי מבולבל וקטוע לנרטיב קוהרנטי, הזזת מוקד הקשב של הדמויות במערכת כדי לקדם סיפור חלופי, שינוי מבנה השיח הבית ספרי והחצנה. במהלך סיפורי המקרה הראיתי כיצד באמצעות ארבעת היבטים אלו, היועץ יכול לעודד את היווצרותו של שינוי ארגוני. השינוי אינו נוצר ישירות מתוך פעולות היועץ, אלא בעקיפין באמצעות הרחבת האפשרויות לחשיבה, להתבוננות ולפעולה.

לבסוף, אציין את אמירתו של ווייק (Weick, 2012) כי יצירת שינוי ארגוני מתוך היבט של שיח, מעודדת אנשים לקבל עליהם אחריות בדיבור ובהקשבה שלהם. אני מאמין שהמודעות להבניית המציאות באמצעות הנרטיבים בארגון, הופכת את התלמידים, המורים, ההורים וההנהלה בבית הספר, ליוצרים של המציאות, במקום למדווחים עליה בלבד. תובנה זו מחייבת את השחקנים לסוגיהם בבית הספר לקבל עליהם אחריות גבוהה יותר כלפי התרבות הארגונית בבית הספר והתנהלותו. כך כל קול בארגון משמש מקור לסמכות ונתפס כמשפיע ומעצב את ההתנהלות של מערכת בית הספר. אני מאמין

שאחריות על השיח בבית הספר קשורה למוכנות של מורים, הורים ותלמידים לקבל עליהם אחריות על המשמעות ועל התוצאות המתהוות מהדיבור ומההקשבה שלהם בתוך בית הספר.

מקורות

דאלוס, ר׳ (2006). **טיפול נרטיבי התקשרותי: שילוב בין גישות המערכות, הנרטיב וההתקשרות** (ת׳ שטיר, מתרגמת). קרית ביאליק: ״אח״.

רוזנפלד, י״מ (1997). לימוד מהצלחות – כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את מיועדיה. **חברה ורווחה, יז**(4), 361-377.

תובל-משיח, ר׳ וספקטור-מרזל, ג׳ (עורכות). (2010). **מחקר נרטיבי: תאוריה, יצירה ופרשנות**. תל-אביב: מכון מופ״ת.

Baerger, D. R., & McAdams, D. P. (1999). Life story coherence and its relation to psychological well-being. *Narrative Inquiry*, *9*(1), 69-96.

Bohm, D. (1996). *On dialogue*. London: Routledge.

Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1991). *Reframing organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Brown, J. S., Denning, S., Groh, K., & Prusak, L. (2005). *Storytelling in organizations: Why storytelling is transforming 21st century organizations and management*. Boston: Elsevier Butterworth Heinemann.

Chase, S. E. (2011). Narrative inquiry: Still a field in the making. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 421-434). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ford, J. D. (1999). Organizational change as shifting conversations. *Journal of organizational change Management, 12*(6), 480-500.

Ford, J. D., & Ford, L. W. (2008). Conversational profiles a tool for altering the conversational patterns of change managers. *The Journal of Applied Behavioral Science, 44*(4), 445-467.

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday.

Green, S. E. (2004). A rhetorical theory of diffusion. *Academy of Management Review, 29*(4), 653-669.

Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2012). Narrative practice and the transformation of interview subjectivity. In J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti, & K. D. McKinney (Eds.), *The Sage handbook of interview research:*

The complexity of the craft (2nd ed., pp. 27-44). Thousand Oaks, CA: Sage.

Heracleous, L., & Barrett, M. (2001). Organizational change as discourse: Communicative actions and deep structures in the context of information technology implementation. *Academy of Management Journal, 44*(4), 755-778.

Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

Needle, D. (2004). *Business in context: An introduction to business and its environment* (4th ed.). London: Thomson

Ravasi, D., & Schultz, M. (2006). Responding to organizational identity threats: Exploring the role of organizational culture. *Academy of Management Journal, 49*(3), 433-458.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences.* Los Angeles: Sage.

Riessman, C. K., & Speedy, J. (2007). Narrative inquiry in the psychotherapy professions: A critical review. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 426-456). Thousand Oaks, CA: Sage.

Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist, 45*(2), 109-119.

Schrodt, P. (2002). The relationship between organizational identification and organizational culture: Employee perceptions of culture and identification in a retail sales organization. *Communication Studies, 53*(2), 189-202.

Smith, E. J. (2006). The strength based counseling model. *The Counseling Psychologist, 34*(1), 13-79.

Spector-Mersel, G. (2014). "I was… Until… Since then…": Exploring the mechanisms of selection in a tragic narrative. *Narrative Works, 4*(1), 19-48.

Tuval-Mashiach, R. (2014). Life stories in context: Using the three-sphere context model to analyze Amos's narrative. *Narrative Works, 4*(1), 125-145.

Watzlawick, P. (1990). "*Münchhausen's pigtail, or, Psychotherapy & reality": Essays and lectures*. New York: Norton.

Weick, K. E. (2012). Organized sensemaking: A commentary on processes of interpretive work. *Human Relations, 65*(1), 141-153.

White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: Norton.

מודל לשיפוט אירועים מורכבים מהמציאות

נירית ראוכברגר, שלמה קניאל ואביה גוטמן

תקציר

מאמר זה מבוסס על ניתוח עיוני של מחקרים בתחום של שיפוט אירועים. מעיון בספרות המחקרית נמצא כי רוב המחקרים בתחום זה מאופיינים בגישה מחקרית הנוטה לכיוון מעבדתי הרחוק מהמציאות, ובודקים טווח צר של משתנים. לא נמצא בספרות המחקרית מודל הנותן מענה וביטוי לשיפוט של אירועים מורכבים מהמציאות. מאמר זה מציע מודל המציג מערכת קשרים בין מספר רב של משתנים הקשורים לתהליך של שיפוט אירועים מורכבים מהמציאות. במודל נכללים שנים-עשר משתנים; רובם נבחרו מתוך הספרות המחקרית, ומעטים נבחרו מתוך הגיון מחקרי. המשתנים מאורגנים בשתי מערכות:

א. המערכת הראשונה, **תפיסת האירוע בידי המשתתף** (השופט), כוללת את המשתנים: 1) עצמת הרגש השלילי של השופט כלפי האירוע הנשפט; 2) מאמץ המשתתף באיסוף מידע כדי להבין את הסיבה להתרחשות האירוע (על פי ההערכה הסובייקטיבית שלו לאירוע); 3) מספר הסיבות המאורגנות ברמות; 4) מספר קטגוריות התוכן של הסיבות לאירוע שציין המשתתף; 5) מספר הנשפטים.

ב. המערכת השנייה כוללת את המשתנים הקשורים ל**הכרעות הקוגניטיביות של המשתתף** (השופט) בעניינים אלה: 1) שליטה; 2) אחריות לתוצאה; 3) חיזוי; 4) כוונה; 5) האשמה.

נוסף לשתי מערכות אלה, המודל כולל גם שני משתנים אחרים: 1) תגובת המשתתף כלפי הנשפט מבחינה רגשית; 2) הכוונה של המשתתף בהתנהגותו כלפי הנשפט.

מודל זה נבחן ותוקף באמצעות שלושה אירועים מורכבים מהמציאות: רצח רבין ז"ל, פינוי גוש קטיף ומלחמת לבנון השנייה. (מפאת המסגרת המצומצמת של מאמר זה, לא מוצגים כאן הממצאים.) שלושה אירועים מורכבים אלו נלקחו מתחומי תוכן מגוונים של המציאות הישראלית, כדי שיהיה אפשר ליישם את המודל לתחומי תוכן אחרים, ובתנאי שהתחומים הנבדקים יהיו אירועים מורכבים מהמציאות שיש בהם טעינות שלילית גבוהה המפרה את האיזון ומניעה את האדם לפרשנות סיבתית.

מילת מפתח: שיפוט אירועים; אירועים מורכבים.

שיפוט אירועים מונע מהצורך באיזון

אחד מצורכי היסוד של האדם הוא הצורך באיזון ובעקיבות פנימית (Festinger, 1957; Heider, 1958). האדם שואף למבנה פשוט ועקבי של המציאות, וכאשר מתרחש אירוע המפר את המציאות הרגילה, מופרים גם האיזון והעקיבות של האדם (Feldman & Crandall, 2007). אחת הדרכים העיקריות לצמצום חוסר האיזון היא נתינת פרשנות אישית המסבירה את ההפרה שנוצרה במציאות (Fischer, Frey, Peus, & Kastenmüller, 2008). תהליך ייחוס הוא מקרה פרטי של פרשנות (שפיטה) המתמקד בקשר שבין הסיבות לאירוע לתוצאות שלו (Weiner, 1986, 2000, 2006). הבנת הסיבה לאירוע מאפשרת לאדם להבין את החוקיות שבמציאות החדשה ולפעול לפיה. מחקרים בתחום הפרשנות הסיבתית מראים כי הצורך בייחוס סיבתיות לאירועים שליליים חזק יותר מאשר לאירועים חיוביים (Gendolla & Koller, 2001; Stupnisky, Stewart, Daniels, & Perry, 2011; Weiner, 2000, 2010).

אירועים מורכבים דורשים מערך מחקרי מורכב

אירועים מורכבים מהמציאות מאופיינים במידע רב הזורם ממקורות מגוונים, וכזה המקבל פרשנויות למיניהן, למשל יציאה למלחמה והסכמי שלום. המידע המתקבל מתורגם להרבה מאוד סיבות ותוצאות שהקשר ביניהן רב-ממדי, ולא תמיד ישיר ופשוט. נוסף על כך, בני האדם השופטים אירועים מסוג זה יוצאים מנקודות מבט מגוונות המאופיינות בפוטנציאל מורכבות גבוה. ועוד זאת, אירועים מורכבים מאופיינים בריבוי משתנים, ולכן על מודל הבודק את תהליך השיפוט של אירועים מורכבים לאגד את המשתנים הרבים, דבר שיאפשר נקודת מבט מקיפה ואינטגרטיבית על תהליך השיפוט שלהם.

כאמור, בסקירת הספרות המדעית בתחום השפיטה לא נמצא מודל שלם המתאים לתיאור התהליך של שיפוט אירועים מורכבים מהמציאות. חוקרים בתחום של שיפוט אירועים, ובהם ויינר, השתמשו בשיטה מחקרית שבדקה מצבים "מעבדתיים" להבנת ההתנהגות האנושית בתהליך של שיפוט אירועים (Berndsen & Manstead, 2007; Berndsen, Van der Pligt, Doosje, & Manstead, 2004; Fumagalli et al., 2010; Petrocelli & Dowd, 2009; Slothuus, 2008; Weiner, 2006). שיטת מחקר זו התמקדה במעט משתנים בתהליך השפיטה (Bauerle, Amirkhan , & Hupka, 2002; Graham, Weiner, Cobb, & Henderson, 2001; Henry, Reyna, & Weiner, 2004), למשל כיצד פרשנות סיבתית מנבאת רגשות (Britt & Garrity, 2006); כעס כתנאי מקדים להתנהגות תוקפנית (Dijker & Koomen, 2003; Nesbit, Conger, & Conger, 2007); התבוננות במערכת היחסים שבין שליטה או אחריות לתגובה הנגזרת ממנה (Weiner, 2006); מערכת הקשרים שבין כוונה, נזק, אשמה וחומרת העונש (Cushman, 2008).

כמו כן סוג האירועים שנבדקו ואופן הצגתם הגבילו את השפיטה לטווח צר של משתנים, למשל מחלות למיניהן כמו סרטן לעומת איידס עקב יחסים לא מוגנים (Feldman &

Crandall, 2007), או תליית עוני בסיבות כמו מוגבלות המקשה על מציאת עבודה לעומת חוסר השקעה (Weiner, Osborne, & Rudolph, 2011). האירועים שנבדקו נשענו על קשרים פשוטים וחד-ממדיים בין הסיבה לתוצאה, קשרים שנגזרו מהתבנית שהציג החוקר למשתתף. לעומת זאת אירועים מורכבים מאופיינים בתפיסות למיניהן ובמורכבות שאי אפשר להכניסן לתבנית פשוטה של קשר ישיר בין סיבה לתוצאה, שכן תבנית זו אינה מתאימה לאירועים המאופיינים בהרבה סיבות ותוצאות.

ההתפתחות של שיטות סטטיסטיות מתקדמות בשנים האחרונות, כמו ניתוח נתיבים (path analysis), מאפשרת לבדוק משתנים רבים הפועלים יחד באותו מערך מחקר. אחד היתרונות הבולטים של ניתוח מסוג זה הוא היכולת לבחון בו בזמן מערכת קשרים מורכבת של כמה משתנים. נוסף על כך, ניתוח מסוג זה מאפשר לערוך השוואות סטטיסטיות בין מדגמים לסוגיהם לפי אותו מודל. עם זה לשימוש בניתוח מסוג זה עדיין קיימת מגבלה והיא החובה לשמור על יחס מינימלי של משתנה אחד לעשרה משתתפים (Weston & Gore, 2006).

במאמר זה יתואר מודל חדש שנבנה לצורכי מחקר של שיפוט אירועים מורכבים מהמציאות, מודל המשלב בין שימוש במשתנים רלוונטיים ממודלים קיימים, כמו זה של ויינר מצד אחד, ובין שיבוץ משתנים הגיוניים מתוך מחקרים אחרים מצד אחר. שילוב זה יש בו כדי לתרום לבניית מודל משודרג המתאים למחקרי שיפוט אירועים מורכבים מהמציאות.

העקרונות שהנחו את בניית המודל

בניית המודל לבדיקת אירועים מורכבים מהמציאות התבססה על העקרונות שלהלן:

1. **מורכבות האירועים במציאות מחייבת שיפוט מורכב,** ועקב כך תהליך שיפוט אירועים על פי המודל המוצע נבדק באמצעות אירועים מורכבים מהמציאות. מורכבות האירועים שנבחרו מאופיינת במידע רב הזורם עליהם ממקורות שונים, מידע המקבל פרשנות אחרת בהתאם לרקע האישי של כל אדם. המידע המתקבל מתורגם לסיבות רבות, לתוצאות רבות ולנשפטים רבים שהשתתפו באירוע.
2. **דינמיות מעגלית** – הקשר בין המערכות ובין המשתנים בשיפוט של אירועים מורכבים היא דינמית מעגלית, שכן קיים קושי למצוא עדות אמפירית לתהליך סיבתי ליניארי. בפועל יש להתייחס לאדם השופט כאל מערכת דינמית (כמו מערכות אחרות בטבע, למשל אקלים) שבה המשתנים פועלים אחד על השני לאורך זמן (Hollenstein, 2007; Lichtwarck-Aschoff, Kunnen, & van Geert, 2009).
3. **בחינת האירוע בפרספקטיבה רחבה במקום בפרספקטיבה צרה ומעמיקה** – עוד עיקרון שעמד בבסיס בניית המודל היה בחינת תהליך השפיטה בעיון רב באמצעות משתנים רבים יחסית. צירוף המשתנים למודל נעשה על סמך ממצאי מחקרים שהתמקדו בטווח צר ומעמיק של משתנים, למשל מתאם חיובי בין שליטה על הסיבה ובין אחריות לתוצאה (Weiner, 2006), וכן בין כוונה לאשמה (Lagnado &

.(Channon, 2008

4. **מרכיבי תהליך השפיטה – הצורך באיזון בין רגשות, מחשבות והתנהגויות**. המודל מתבסס על החלוקה הקלסית בין הרגשות, הקוגניציה (מחשבות) וההתנהגויות של השופט. כך למשל אירועים המערבים אחריות אישית גדולה, כמו עבירה בשל שימוש בסמים, מעוררים רגשות כעס והתנהגות המבטאת תוכחה (Weiner, 2006). לעומת זאת אחריות אישית נמוכה כמו עוני מחמת מחלה ממושכת, מעוררים רגשות אמפתיה כלפי האדם ורגשות המניעים לתמיכה ולעזרה (Weiner et al., 2011). ההנחה היא כי האדם מעריך, מרגיש ופועל היטב מאוד ליצירת התאמה בין רגשותיו, מחשבותיו והתנהגויותיו, ואי לכך האדם, שופט האירוע, יעריך את מידת האחריות של הנשפט בהתאם לצורך שלו להגיע ללכידות ולהתאמה בין שלושת המערכות המוזכרות (Simon, 2004).

על סמך האמור לעיל אפשר לסכם ולומר שהלכידות שהגיע אליה האדם השופט בתהליך של שיפוט אירוע והשאיפה שלו לצדק קובעות את תגובתו כלפי הנשפט. צדק מבוסס על התאמה בין הערכת חומרת המעשה לתגובה מתאימה. האדם מתאים בין הערכת המעשה שביצע הנשפט לתוצאה שלה, ובהתאם לדרגת האחריות או האשמה שהוא מעניק לנשפט, הוא קובע את עצמת התגובות הרגשיות והתנהגותיות שלו.

המודל המוצג במאמר זה מבוסס על ההנחה כי תימצא לכידות והתאמה בין הכרעות קוגניטיביות, הכרעות רגשיות והכרעות התנהגותיות.

המודל לשיפוט אירועים מורכבים מהמציאות

המודל המוצג כאן כולל שתי מערכות של משתנים:

במערכת הראשונה – משתנים הנוגעים לתפיסת האירוע בידי המשתתף (ראו אליפסה 1 בתרשים שלהלן). המשתנים הנכללים במערכת זו מאפיינים את נקודת העניין הראשונית של "שופט" האירוע ואת המורכבות שלה: העצמת רגש שלילי שהאירוע עורר בשופט, מאמץ השופט באיסוף מידע על האירוע, וכן ניתוח המאפיינים המקשרים בין הסיבות לאירוע לתוצאות שלו בפרשנות של שופט האירוע.

במערכת השנייה – משתנים המאפיינים את ההכרעות הקוגניטיביות של השופט לעניין מעשי הנשפט (ראו אליפסה 2 בתרשים שלהלן). הכרעות אלו מבוססות על חמישה משתנים: 1) מידת השליטה של הנשפט על הסיבה לאירוע; 2) אחריות לתוצאה – האם ובאיזו מידה תיזקף לנשפט אחריות לתוצאת האירוע; 3) חיזוי – האם ובאיזו מידה היה הנשפט יכול לחזות את הקשר בין הסיבה לאירוע לתוצאה שלו; 4) כוונה – האם ובאיזו מידה הנשפט כיוון לתוצאה של האירוע; 5) אשמה – האם ובאיזו מידה תיזקף לנשפט אשמה.

שני המשתנים האחרים הכלולים במודל – תגובה רגשית שלילית וכוונה להתנהגות – מתארים את תגובת השופט כלפי הנשפט מבחינה רגשית ואת הכוונה של השופט

בהתנהגותו כלפי הנשפט. כל אחד משני משתנים אלה מייצג תגובה אחרת, ובשל כך הם אינם נכללים במערכת מארגנת אחת.

בתרשים 1 מוצג המודל לשיפוט אירועים שבו עוסק מאמר זה. המשתנים מוצגים בתרשים בשתי מערכות מארגנות: תפיסת האירוע בידי הנבדק (אליפסה 1), הכרעות קוגניטיביות (אליפסה 2). להלן הסבר למשתנים:

1. תפיסת האירוע על ידי הנבדק

מערכת זו כוללת חמישה משתנים:

(א1) עצמת הרגש השלילי של השופט כלפי האירוע: רגשות הם חלק אינטגרלי וניכר מתהליך השפיטה (Feigenson & Park, 2006). משתנה זה מבטא את היחס המתעורר אצל האדם בשל ההשפעה הנתפסת של האירוע הנשפט. תאוריות הקושרות בין רגשות ובין הערכה מגדירות את תוכן האירוע כמדד להתעוררות הרגש (Brosch, Pourtois, & Sander, 2010; Lazarus, 1991; Moors, 2007, 2009; Scherer, 2005). על פי תפיסה זו (לזרוס ולזרוס, 2001), אחד הגורמים להתעוררות הרגש הוא ההשפעה הנתפסת של האירוע על האדם. מסיבה זו אירוע סתמי, כגון נהיגה בכביש, אינו מעורר בצופה רגש כלפי הנהג, אלא אם כן הנהיגה שלו מסכנת את האחר הנוהג בכביש. סוג הרגש, חיובי או שלילי, תלוי במשמעות שהאדם מעניק לאירוע.

כמו כן מחקרים מראים כי הצורך בפרשנות סיבתית חזק בעיקר על רקע אירועים שליליים, לעומת אירועים חיוביים (Gendolla & Koller, 2001; Stupnisky et al., 2011; Weiner, 1985, 2000, 2010). אירועים שליליים מאופיינים בכך שהם מפרים את האיזון, בעוד שאירועים חיוביים ממשיכים איזון קיים.

נבחין בין מחקרים המתמקדים ברגשות שליליים ספציפיים, כמו כעס או פחד (Angie, Connelly, Waples, & Kligyte, 2011) ובין מחקרים המתמקדים ברגשות שליליים בדרך כלל, כמו מצב רוח רע (Isen & Labroo, 2003; Lazar, Kaplan, Sterenberg, & Lubow, 2012). מחקרים המבחינים בין רגשות ספציפיים בתהליך השפיטה, מדגימים את השפעתם של רגשות למיניהם על תוצאות השפיטה. למשל משתתפים התבקשו לתאר את תחושותיהם באשר לפיגוע במגדלי התאומים בספטמבר 2011. נמצא כי משתתפים שדיווחו על רגשות עצב, נטו לקשור את האחריות למצב, ואילו משתתפים שדיווחו על רגשות כעס, נטו לקשור את האחריות לבני אדם (Small, Lerner, & Fischoff , 2006). נמצא כי רגשות שליליים כלפי האירוע נקשרו עם עיבוד מידע שיטתי ומדויק, זאת לעומת רגשות חיוביים (Blanchette & Richards, 2010; Chuang & Kung, 2005; Semmler & Brewer, 2002).

עוד מדד של הגדרת רגשות הוא עצמתם (Moors, 2009). אחד המדדים הקובע את עצמת הרגש היא החשיבות שהאדם מעניק לאירוע הנשפט, כך שככל שהאדם מעניק יותר חשיבות לאירוע, עצמת הרגשות שלו כלפיו גבוהה יותר (Frijda, Ortony, Sonnemans, & Clore, 1992; Moors, 2009; Wong & Bagozzi, 2005). למשל, מבוגרים וצעירים נחשפו

לתיאור מצבו של אדם מבוגר שלקה באלצהיימר. נמצא כי המבוגרים הביעו רגשות בעצמה גבוהה יותר מהצעירים שהאירוע רחוק מהם (Kunzmann & Grühn, 2005). בדומה נמצא מתאם חיובי בין החשיבות שהעניק המשתתף לסיטואציה החברתית ששפט ובין עצמת הרגשות שהביע (Charles & Piazza, 2007).



תרשים 1: מודל לתהליך של שיפוט אירועים מורכבים מהמציאות

(2ב) מאמץ השופט באיסוף מידע על האירוע: באירועים בעלי טעינות שלילית שסביר שגרמו לערעור הנחות יסוד, כמו ביטחון במקום מגורים, אמון בדמוקרטיה וערך האדם, עולה תחושת העמימות, ומתחזק הצורך של האדם להחזיר את הביטחון במציאות. דבר זה נעשה באמצעות איסוף מידע והבנת הסיבות לאירוע (Edwards, 2003; Weary & Edwards, 1996). במחקרים אחרים נמצא כי אנשים שחוו רמה גבוהה של חוסר ודאות לגבי הבנת הסיבה לאירוע, השקיעו מאמץ רב יותר באיסוף מידע לעומת אנשים שחוו רמה נמוכה יותר של חוסר ודאות (Edwards, 2003; Weary & Edwards, 1996).

איסוף מידע על האירוע נוטע תחושה של ביטחון בהבנת האירוע ותוצאותיו (Hall, Ariss, & Todorov, 2007; Waldmann & Hagmayer, 2005; Yopchick & Kim, 2009). בני אדם נוטים להאמין כי תוספת מידע תביא לידי החלטה נכונה יותר (Schwartz, 2004) ולידי התמודדות טובה יותר עם תוצאות האירוע (Edwards, 2003; Myers & McCaulley, 1985). במחקרם של הול ועמיתיו (Hall et al., 2007) בשל התרחשות אירוע בעל חשיבות גבוהה מתחזקת הדרישה למאמץ, זאת כדי להגיע להבנה מדויקת ונכונה של האירוע. באירועים מסוג זה יגייס האדם מאמץ כדי לבסס את הכרעותיו על בסיס רב יותר של מידע המגדיל את תחושת הביטחון שלו.

(ג1) מאפייני הקשר שבין הסיבה לאירוע ובין לתוצאה שלו: באמצעות המידע המתקבל האדם מעניק סיבתיות לאירוע, ובכך יוצר רצף הגיוני ומובן (Sloman & Lagnado, 2004). בשל מורכבות האירועים נבחרו ארבעה משתנים המאפיינים את הקשרים המורכבים שבין סיבות לתוצאות באירועים מתוך המציאות. להלן פירוט ארבעת המשתנים:

א. מספר הסיבות והתוצאות בתפיסת האירוע: מחקרים בתחום הייחוס והשפיטה קשרו למשתנה כמה סיבות ותוצאות מהיבטים למיניהם, למשל מידת הקרבה שבין הסיבה לתוצאה (causal proximity) (Hauser, Young, & Cushman, 2008; Sloman, Fernbach, & Ewing, 2009), מיקום הסיבה (location) (Alicke, 2000; Lagnado & Channon, 2008) או מידת ה"ישירות" (directness) שבין הסיבה לתוצאה (Cushman, Young, & Hauser, 2006). מחקרים אלו מראים שככל שיש יותר סיבות המפרידות בין הסיבה הראשונה לתוצאה, עצמת הקשר ביניהן יורדת. נמצא כי ייחוס התוצאה לסיבה הראשונה חלש יותר מייחוסה לסיבה האחרונה (McClure, Hilton, & Sutton, 2007). כלומר, ככל שיש יותר סיבות, כן ייחוס התוצאה לסיבה הראשונה נחלש.

יש מצבים מורכבים שבהם הקשר בין הסיבות לתוצאה אינו חד-ממדי ופשוט (כגון א הוביל ל-ב שהוביל ל-ג), אלא יש מספר סיבות המובילות לתוצאה אחת. כדי לבטא מורכבות זו, יש צורך בהגדרת מאפיין אחר שאפשר לכנותו "מספר הרמות" ועל כך להלן בסעיף הבא.

ב. מספר הסיבות שהתרחשו באותה יחידת זמן (מספר הרמות): באירוע מורכב יש סיבות רבות המקשרות בין הסיבה הראשונה באירוע לתוצאה האחרונה שלו. אולם ייתכן כי הסיבות אינן מסודרות בטור האחת אחרי השנייה, אלא בו בזמן. כלומר כמה סיבות מתקיימות בו בזמן. כך למשל תאונה שנגרמה בשל כמה סיבות: נהיגה בדרך מסוכנת, עייפות הנהג ונהיגה פראית של נהג אחר באותו כביש. כדי לבטא את הסיבתיות האלה לסוגיהן, משתמשים החוקרים בייצוג גרפי של קשרים סיבתיים שנמצא רבות בפילוסופיה, באינטליגנציה מלאכותית ובפסיכולוגיה (Lee & Holyoak, 2008). יש המסדרים את הקשרים במעין רשת (Causal bays net) המתארת את מערכת הקשרים שבין הסיבות לתוצאות באירוע (Pearl, 2000). בתרשים מסוג רשת מוצגים קשרים ישירים וקשרים עקיפים בין הסיבה לתוצאה. יש אבחנה בין סיבות הכרחיות – סיבות שהן תנאי לקיום התוצאה, בין סיבות מסייעות – סיבות המחזקות את האפשרות לקיום התוצאה, ובין סיבות מאפשרות – סיבות שאינן תנאי הכרחי לתוצאה (Pearl, 2000; Sloman & Lagnado, 2004).

חוקרים אחרים בתחום הסיבתיות לאנלוגיות (Lee & Holyoak, 2008) קבעו שתי רמות זמן בלבד. חוקרים אלה השתמשו בתרשים זרימה הירכי כדי לבטא הבחנה בין "סיבות מסדר גבוה" ובין "סיבות מסדר נמוך", אולם לא נמצא אצלם מושג שיבטא מצב שבו יש יותר משתי רמות של סדר בזמנים.

ג. **מספר קטגוריות לפי תוכן הסיבות והתוצאות:** משתנה זה נוגע למיון הסיבות והתוצאות בהתאם לתוכנן. יצירת קטגוריות מסייעת ליחיד לשלוט בכמות רבה של מידע (Barrett, 2006; Lien & Cheng, 2000; Rehder & Ross, 2001). ארגון מידע לקטגוריות נעשה במכוון כמו במחקרים המשתמשים בניתוח-על (meta-analysis), ויש שהוא נעשה בלא מודע או אינטואיטיבית (Rehder, 2003; Rosch, 1999).

בחירת הקטגוריה קשורה ביכולת השופט ליצור לכידות בתוכנן של הסיבות והתוצאות של האירוע המורכב, למשל לטעון כי הסיבות להתנהגות מסוימת היו קשורות לקשר המושחת בין הון לשלטון (Ahn, Kim, Lassaline, & Dennis, 2000; Rehder, 2003).

ד. **מספר הנשפטים באירוע:** משתנה זה נוגע למספר האנשים שלדעת השופט הניעו וכיוונו את תוצאות האירוע. משתנה זה לא מוזכר במחקרים בתחום הייחוס והשפיטה. ההבחנה הקרובה ביותר למשתנה זה היא ההבחנה בין שיפוט הנשען על סיבות אנושיות ובין שיפוט הנשען על סיבות לא אנושיות, כמו תקלה טכנית וסיבות פיזיקליות. בהבחנה זו נמצא כי בני אדם נוטים לקשור את התוצאות של אירוע לסיבות אנושיות (Hilton, McClure, & Sutton, 2010). נראה כי באירועים מורכבים, מספר הנשפטים באירוע הוא מדד חשוב ועיקרי בתהליך השפיטה. למשל באירוע מורכב כגון הידרדרות נער לפשע, משפחתו עשויה לקשור את מצבו לחבריו, למוריו ולצוות ההנהלה של בית ספרו.

2. מערכת הכרעות קוגניטיביות (אליפסה 2)

מערכת המשתנים השנייה בתהליך של שיפוט אירועים היא המערכת של ההכרעות הקוגניטיביות של השופט. הכרעות אלו מתבססות על משתנים עיקריים במודל לשיפוט אירועים של ויינר: שליטה על הסיבה ואחריות הנשפט על התוצאה (Weiner, 2006).

(2א) שליטה על הסיבה: מידת השליטה מתמקדת בשאלה האם הפעולה המזיקה שביצע הנשפט הייתה בשליטתו או שמדובר באירוע בלתי נמנע (Weiner, 1995, 2000, 2006). שליטת האדם באירוע היא המידה שבה הייתה לאדם בחירה בין חלופות להנעת שרשרת הסיבות והתוצאות של האירוע (Weiner, 1986, 1995). סיבות כמו אילוץ, חוסר יכולת או מזל מאופיינות כסיבות לא נשלטות. לעומתן, סיבות כמו מאמץ והשקעה מאופיינות כסיבות נשלטות. למשל אדם המעריך אבטלה עקב מזל רע, מייחס מידה נמוכה של שליטה למובטל מפני שהבחירה שלו מצומצמת לעומת סיבות כמו עצלנות או חוסר מאמץ המייחסות למובטל שליטה רבה יותר (Weiner et al., 2011).

(2ב) אחריות לתוצאה: אחריות מכוונת לתוצאה, כלומר עד כמה הנשפט אחראי לתקן את התוצאה עקב השתלשלות האירוע. כך למשל תלמיד ייחשב אחראי לכישלון אם לא למד, ולכן יידרש לשאת בתוצאה כמו להיבחן שוב או להכין עבודה (Weiner, 2000). ככל שעולה מידת השליטה הנוגעת לנשפט באירוע, כך עולה מידת האחריות שלו לתוצאה (Dijker &

Koomen, 2003; Greitemeyer & Weiner, 2006; Weiner, 2006; Wickens, Wiesenthal, Flora, & Flett, 2011).

למרות מרכזיותם של המשתנים שליטה ואחריות, במציאות מורכבת האדם נכפה לשיפוט המורכב ממשתנים אחרים מלבד שליטה ואחריות. מציאות מסוג זה אינה מאפשרת הכרעה בעזרת שליטה או אחריות בלבד, אלא מחייבת עיון בגורמים אחרים: חיזוי, כוונה ואשמה.

(2ג) חיזוי: מוגדר כיכולת הנשפט לצפות את התוצאה של מעשיו (Shaver, 1985), למשל היכולת של אדם לצפות תאונה עקב נהיגה פרועה. אם כן, פירושו של חיזוי הוא צפיית התוצאה, והוא נגזר מהפרשנות לסבירות הקשר שבין הסיבה לתוצאה. אחת הדרכים שבה האדם קושר בין הסיבה לתוצאה היא הסבירות שהסיבה והתוצאה יופיעו יחד (Rehder & Kim, 2006; Waldmann & Hagmayer, 2001), כלומר שופט האירוע נדרש להעריך באיזו מידה הנשפט צפה או היה יכול לצפות את התוצאה.

לעיתים אפשר לחזות באובייקטיביות את הסבירות לקשר שבין הסיבה לתוצאה עקב היגיון בסיסי (מבחן האדם הסביר) או עקב מחקרים וסקרים. דרגות מגוונות של חיזוי מבחינות בין פעולה שבוצעה בשוגג, בין פעולה שבוצעה בקלות דעת ובין פעולה שבוצעה ברשלנות. אחת הדרכים לקביעת סבירות הקשר בין סיבה לתוצאה היא מבחן "האדם הסביר". "אדם מן היישוב יכול היה, בנסיבות העניין, להיות מודע לאותו פרט" (חוק העונשין, 21א). באירוע שבו לא הייתה לנשפט כל אפשרות לצפות את התוצאה, או שהסבירות לתוצאה הייתה נמוכה מאוד, הרי שהוא ביצע את המעשה בשוגג. לעומת זאת, קלות דעת תוגדר כ"נטילת סיכון בלתי סביר לאפשרות גרימת התוצאה, מתוך תקווה להצליח למנוע" (חוק העונשין, 20ב).

(2ד) כוונה: מבטאת את רצונו של היחיד להגיע לתוצאה מסוימת (Malle, 2001). על פי תפיסתו של היידר (Heider, 1958), כוונה היא חלק מהותי מטבע האדם. בני אדם מאופיינים ברגשות, ברצונות וביכולת להביע את עצמם באמצעות התנהגות גלויה. האינטראקציה בין אנשים היא ביטוי למניעים ולכוונות המניעות את פעולות האדם, ולכן יש חשיבות רבה בהבנת המניע העומד בבסיס ההתנהגות של הנשפט (Malle, 2008).

בכל מיני מחקרים אפשר למצוא הבחנה בין אירועים שיש בהם כוונה ובין אירועים בלא כוונה. נשפטים שפעלו מתוך כוונה תוארו כאלה שהפעולה שביצעו תאמה את רצונם (עשו זאת במכוון או רצו בכך) (Cushman, 2008; Lagnado & Channon, 2008; Young, Cushman, Hauser, & Saxe, 2007). נמצא כי אירועים שיש בהם כוונה נשפטו בחומרה יותר מאירועים בלא כוונה (Sousa, 2006). במצבים פשוטים המשתנה כוונה מכיל את מידת השליטה וחיזוי תוצאות.

(2ה) האשמה: האשמת הזולת מערבת רגשות כעס והערכה קוגניטיבית של אחריות לתוצאה שלילית מצד השופט (Weiner, 1995). מידת האשמה מציינת באיזו מידה הנשפט גרם לתוצאה לדעת השופט, ומהו המחיר שעליו לשלם על המעשה שביצע. אם כן, אשמה כרוכה במידה מסוימת באחריות, כלומר הנאשם אחראי לתוצאה ונאשם בביצועה. אשמה

נוצרת במצבים מסוימים שבהם האדם חורג מהסטנדרטים המקובלים עליו או על זולתו (Lewis, 1993). אשמה מזוהה עם הערכת המעשה כמוסרי, חיובי או שלילי (Alicke, 2000).

הכרעות רגשיות והתנהגותיות

(3) תגובה רגשית שלילית: נוסף על עצמת הרגש הראשונית בתפיסת האירוע (א1), נראה כי יש מערכת אחרת של רגשות המשקפת את תגובת השופט על אירוע לאחר שהתרחשו אצלו כמה עיבודים קוגניטיביים כמו פרשנות סיבתית. בו בזמן או לאחר העיבודים הקוגניטיביים מתעוררים רגשות שליליים כלפי הדרך שבה פעל הנשפט וכלפי המעשה שביצע. בשונה מהרגש הראשוני המתעורר כלפי האירוע (א1), בחלק זה עצמת הרגש נגזרת ומתבטאת בתגובה כלפי הנשפטים באירוע.

משתתפים שחוו כעס נטו להשתמש במילים המבטאות כעס, ולעומתם משתתפים שחוו עצב נטו להשתמש במילים המבטאות עצב (DeSteno, Petty, Rucker, Wegener, & Braverman, 2004). כמו כן משתתפים שחוו כעס השתמשו במידע קיים והשקיעו פחות מאמץ באיסוף מידע (Tiedens & Linton, 2001). מחקרים אחרים הדגישו את השפעת הרגש על סוג המידע שנאסף על האירוע. למשל כעס הנקשר עם שימוש בסטריאוטיפים ובתבניות כלליות קיימות (Fredrickson, 2001). כמו כן נמצא קשר בין רגשות עצב אצל הנשפט ובין תהליך עיבוד מידע שיטתי ומסודר לעומת רגשות כעס שנקשרו בעיבוד מידע שטחי ומהיר המביא לידי הטיה (Ambady & Gray, 2002).

מחקרים רבים העוסקים בהשפעת הרגש על תהליך השפיטה מבחינים בין רגשות כלליים המתעוררים מעצם התרחשות האירוע ובין רגשות הממוקדים בתוכן מסוים (Ambady & Gray, 2002; Feigenson & Park, 2006; Lerner & Tiedens, 2006). מחקרים אלו הבחינו גם בין רגשות שהופעתם נקשרה עם תהליך השפיטה (process effects) ובין רגשות שהופעתם נקשרה עם הכרעות השפיטה (outcome effects). רגשות עולים מתוך פרשנות לגבי "הנשפטים" באירוע. אימהות שרואות בילדיהן אחראיות להתנהגות שלילית, הפגינו כלפיהם כעס והתנהגות תוקפנית (Graham et al., 2001). הכעס נובע מתליית אחריות בנשפט להתנהגות מסוימת שביצע, ומופנה כלפיו. כמו כן נמצא שהתגובה הרגשית של השופט המופנית כלפי הנשפט נקשרה גם להתנהגות השופט כלפי אותו נשפט. למשל נמצא קשר בין כעס לרמת ענישה גבוהה (Lerner, 1998), או בין כעס להתנהגות תוקפנית של השופט כלפי הנשפט (Small et al., 2006; Weiner, 2000, 2006).

(4) כוונה להתנהגות במקום התנהגות בפועל: מחקרים עמדו על פער בין התנהגות מוצהרת ובין זו שהתרחשה בפועל (Albarracín, Cohen, & Kumkale, 2003; Glasman & Albarracín, 2006). למשל משתתפים שהביעו הכרה ביעילות של חיסון, לא בהכרח בחרו להתחסן (Albarracín et al., 2003), מגבלה זו מקשה על הסקת מסקנות ברורות על ההתנהגות בפועל של המשתתפים. אחת הדרכים לצמצום פער זה הוצעה בתחום העמדות בתאוריית הפעולה השקולה – Theory of Reasoned Action (Ajzen & Fishbein, 1980),

והרחבתה – תאוריית ההתנהגות המתוכננת Theory of Planned Behavior (Ajzen, 1991).

מחקרים התקשו למצוא קשרים בין רכיבי הרגש והקוגניציה בעמדות ובין רכיב ההתנהגות (Bohner & Wänke, 2002). לעומת זאת, נמצא שכוונה להתנהגות מנבאת היטב יחסית את ההתנהגות בפועל (Sheppard, Hartwick, & Warshaw, 1988). הממצאים מראים כי מדידת הכוונה מצמצמת במידה רבה את הפער שבין הכוונה המוצהרת ובין ההתנהגות בפועל, אך עדיין חלקית בלבד. כך למשל נמצא מתאם של 44. בין כוונה להימנע מהתנהגות של סיכון ובין ההתנהגות בפועל (Albarracín, Johnson, Fishbein, & Muellerleile, 2001).

מחקרים מתחומי תוכן למיניהם בחנו גורמים המנבאים התאמה טובה בין כוונה להתנהגות ובין התנהגות בפועל. כמה מהממצאים דנו בגורמי מצב (situation factors) המתעוררים בהקשר מסוים, למשל מצב רוח המשפיע על הכוונה להתנהגות (MacDonald & Martineau, 2002). נוסף לגורמי מצב, נמצאו משתנים כלליים אחרים המגבירים עקביות והתאמה בין כוונה להתנהגות ובין התנהגות בפועל, למשל במחקר מטה-אנליטי הוצגו תוצאות מחקרים המרכזים את התנאים שבהם כוונה להתנהגות מנבאת התנהגות: 1) נגישות העמדה; 2) ארגון מידע חד-צדדי, כלומר נטייה מוחלטת ולא נטיות דו-משמעיות; 3) הערכת ההשלכה של ההתנהגות המבוצעת לראשונה; 4) ודאות הכוונה (Glasman & Albarracín, 2006).

דיון

תהליך של שיפוט אירועים הוא אחד הנושאים השכיחים ביותר במציאות ובעיקר במצבי לחץ והפרת איזון במציאות הרגילה. אנשים שופטים את עצמם ואת האחרים, ובעזרת שיפוטים אלה קובעים עמדות כלפי מאורעות חשובים. השיפוט היעיל נדרש בעיקר במצב לחץ, ואולם דווקא שם הוא מאוד בעייתי, שכן במצבי לחץ האדם מתקשה לנהל את זיכרון העבודה שלו (Baddeley, 2007) מכיוון ש"מרחב העבודה" שלו קטן, וכן כמות האנרגיה הנפשית העומדת לרשותו. עקב כך נוטה האדם הלחוץ לפעול בדפוסי תגובה קבועים ואוטומטיים שאינם צורכים מקום ואנרגיה בזיכרון העבודה. במצב לחץ האדם מתקשה ליצור את הברירה היעילה והנכונה, והוא "משועבד" לעמדות קודמות המקבלות חיזוק מכיוון שאין לו כוח מנטלי להתחיל לפתוח מחדש את כל תהליך עיצוב העמדה ולבודקה. בין שהאדם בעל עמדה ימנית ובין שהוא בעל עמדה שמאלנית, דתית או חילונית, במצב לחץ הוא יברור את העובדות התומכות בדעותיו ויתעלם מהסותרות אותן. העובדות הסלקטיביות מהעולם המורכב יחזקו את אמונותיו ואת דעותיו ויגרמו לתהליך שיפוט מהיר עם סבירות גבוהה לטעויות. בקונפליקט שפתרונו אלימות יש קביעה נחרצת של דעה על סמך עובדות מעטות ולא מהימנות. האדם "סגור" לפני מידע אחר ("אל תבלבלו אותי בעובדות"), בטוח באובייקטיביות שלו, מניח כי המציאות היא חד-ממדית (שחור או לבן), אישית, קונקרטית, ללא אסטרטגיות ומכוונת לפעולה.

המסר המרכזי של המחקר הוא שיש לשפוט אירועים מורכבים במידה מורכבת, שכן שיפוט מסוג זה יוצר יותר מתינות ברכיבי השיפוט: האשמה, רגשות וכוונה להתנהגות. במצב טבעי, ובעיקר במצבי לחץ, בני אדם לא מבצעים שיפוט מסודר כמו במודל, ולכן כדי ליישם את המודל, יש ללמוד אותו. המחקר יכול להיות אפוא בסיס לתכנית לימודים שמטרתה העיקרית היא ללמד כיצד לשפוט אירועים מורכבים מהמציאות שיפוט מסודר ושיטתי גם במצבי לחץ. יש להניח כי שיפוט זה על בסיס הרכיבים של המודל יביא למיתון השיפוטים וליתר סובלנות הדדית. תהליך למידה זה הוא חיוני בתרבות שבה מפלס האלימות הולך ועולה. יישום המודל עשוי להיות יעיל במיוחד במצבי לחץ שבהם אנשים נוטים להפעיל שיפוטים קיצוניים ומהירים, ועקב כך להגיע לשיפוטים קיצוניים המביאים לידי חוסר סובלנות ואלימות. חשוב אפוא להשקיע בתכניות לימודים המלמדות כיצד ליישם שיפוטים מורכבים מהמציאות מתוך "כניסה לנעלי הזולת", שכן חינוך לשיפוט יעיל עשוי להיות פתרון יעיל למניעת אלימות בכך שהוא מציע את הפעולות שיש לעשות בעת קונפליקט.

להלן כמה דגשים שיש לכלול בתכניות לחינוך למורכבות בשיפוט אירועים:

דגש בתהליכים ובתוצר

כדי ללמד שיפוט מורכב של אירועים יש להעמיד במרכז מטרות שעיקרן תהליכים ופחות תוצרים. הרעיון הוא לאפשר ללומד להבין את התהליכים המגוונים העוברים בראשו ולנסות להבין את התהליכים העוברים על השני (כניסה לנעלי הזולת). יש פה סבלנות רבה ואין מעמידים את פתרון הקונפליקט רק במבחן התוצאה. ההנחה היא שגם אם התוצאה לא הייתה יעילה, הרי שאם התהליך נכון יהיו בעתיד תוצאות חיוביות רבות לפתרון הקונפליקטים.

אירועים מורכבים מכל מיני תחומי חיים

עיקרון מרכזי בכל למידה קובע שיש לצמצם למינימום את המרחק בין מצב הלמידה למצב שבו הלמידה אמורה להיות מיושמת (כדי להבטיח העברה חיובית). עקב כך יש לבסס את השיפוט באירועים שיש בהם תכנים אחרים. לצפות את תכני האירועים שאותם יצטרך הלומד לשפוט ולספק מידע ותרגול בתכנים למיניהם: זוגיות בקרב דתיים ולא דתיים; שלום וגבולות ארץ ישראל; יחס למיעוטים ועוד.

שימוש בדילמות ובמשפטים מבוימים

בחינוך לשיפוט מורכב של אירועים חשוב להשתמש בניתוח דילמות ובמשפטים מבוימים. גרעין הדילמה הוא קונפליקט בין שני ערכים שנתפסים כשווים בעצמתם. כדי להמחיש את הקונפליקט אפשר להפוך את כל הכיתה (ואף את כל בית הספר) לבית משפט ולאפשר לתלמידים למלא את כל התפקידים. משפטים מבוימים יכולים לשמש אינטגרציה יעילה לכל רכיבי השיפוט.

חשוב לציין שמכיוון שהמודל שהוצג במאמר זה נבחן באמצעות שלושה אירועים מורכבים השונים זה מזה ובעלי טעינות שלילית גבוהה המפרה את האיזון ומניעה את האדם

לפרשנות סיבתית, הוא אינו מתאים ליישום בקרב שופטים הרואים אירועים באדישות או בחיוב, שכן הפרשנות חיובית שלהם לרוב לא מפרה את האיזונים הקיימים אצלם, ולכן גם לא מניעה אותם לפרשנות סיבתית.

מקורות

לזרוס, ר״ס ולזרוס, ב״נ (2001). **רגש והיגיון: להבין את הרגשות שלנו** (מ׳ קראוס, מתרגמת). חיפה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה; זמורה ביתן.

מדינת ישראל. (1977). **חוק העונשין תשל״ז-1977**.

Ahn, W., Kim, N. S., Lassaline, M. E., & Dennis, M. J. (2000). Causal status as determinant of feature centrality. *Cognitive Psychology, 41*(4), 361-416.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 179-211.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Albarracín, D., Cohen, J. B., & Kumkale, G. T. (2003). When communications collide with recipients' actions: Effects of post-message behavior on intentions to follow the message recommendation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*(7), 834-845.

Albarracín, D., Johnson, B. T., Fishbein, M., & Muellerleile, P. A. (2001). Theories of reasoned action and planned behavior as models of condom use: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 127*(1), 142-161.

Alicke, M. D. (2000). Culpable control and the psychology of blame. *Psychological Bulletin, 126*(4), 556-574.

Ambady, N., & Gray, H. M. (2002). On being sad and mistaken: Mood effects on the accuracy of thin-slice judgment. *Journal of Personality & Social Psychology, 83*(4), 947-961.

Angie, A. D., Connelly, S., Waples, E. P., & Kligyte, V. (2011). The influence of discrete emotions on judgment and decision-making: A meta-analytic review. *Cognition & Emotion, 25*(8), 1393-1422.

Baddeley, A. D. (2007). *Working memory, thought, and action.* Oxford: Oxford University Press.

Barrett, L. F. (2006). Solving the emotion paradox: Categorization and the experience of emotion. *Personality and Social Psychology Review, 10*(1), 20-46.

Bauerle, S. Y., Amirkhan, J. H., & Hupka, R. B. (2002). An attribution theory analysis of romantic jealousy. *Motivation and Emotion, 26*(4), 297-319.

Berndsen, M., & Manstead, A. S. R. (2007). On the relationship between responsibility and guilt: Antecedent appraisal or elaborated appraisal? *European Journal of Social Psychology, 37*(4), 774-792.

Berndsen, M., Van der Pligt, J., Doosje, B., & Manstead, A. S. R. (2004). Guilt and regret: The determining role of interpersonal and intrapersonal harm. *Cognition and Emotion, 18*(1), 55-70.

Blanchette, I., & Richards, A. (2010). The influence of affect on higher level cognition: A review of research on interpretation, judgment, decision making and reasoning. *Cognition and Emotion, 24*(4), 561-595.

Bohner, G., & Wänke, M. (2002). *Attitudes and attitude changes: Social psychology a modular course.* Hove, UK: Psychology Press.

Britt, T. W., & Garrity, M. J. (2006). Attributions and personality as predictors of the road rage response. *British Journal of Social Psychology, 45*(1), 127-147.

Brosch, T., Pourtois, G., & Sander, D. (2010). The perception and categorization of emotional stimuli: A review. *Cognition & Emotion, 24*(3), 377-400.

Charles, S. T., & Piazza, J. R. (2007). Memories of social interactions: Age differences in emotional intensity. *Psychology and Ageing, 22*(2), 300-309.

Chuang, S. C., & Kung, C. Y. (2005). The effects of emotions in risk-taking. *The Journal of American Academy of Business, Cambridge, 6*(2), 113-117.

Cushman, F. (2008). Crime and punishment: Distinguishing the role of causal and intentional analyses in moral judgment. *Cognition, 108*(2), 353-380.

Cushman, F., Young, L., & Hauser, M. (2006). The role of conscious reasoning and intuition in moral judgment: Testing three principles of harm. *Psychological Science, 17*(12), 1082-1089

DeSteno, D., Petty, R. E., Rucker, D. D., Wegener, D. T., & Braverman, J. (2004). Discrete emotions and persuasion: The role of emotion-induced expectancies. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*(1), 43-56.

Dijker, A. J., & Koomen, W. (2003). Extending Weiner's attribution-emotion model of stigmatization of ill persons. *Journal Basic and Applied Social Psychology, 25*(1), 51-68.

Edwards, J. A. (2003). The interactive effects of processing preference and motivation on information processing: Causal uncertainty and the MBTI in a persuasion context. *Journal of Research in Personality, 37*(2), 89-99.

Feigenson, N., & Park, J. (2006). Emotions and attributions of legal responsibility and blame: A research review. *Law and Human Behavior, 30*(2), 143-161.

Feldman, D. B., & Crandall, C. S. (2007). Dimensions of mental illness stigma: What about mental illness causes social rejection? *Journal of Social and Clinical Psychology, 26*(2), 137-154.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson.

Fischer, P., Frey, D., Peus, C., & Kastenmüller, A. (2008). The theory of cognitive dissonance: State of the science and directions for future research. In P. Meusburger, M. Welker, & E. Wunder (Eds.), *Clashes of knowledge: Orthodoxies and Heterodoxies in science and religion* (pp. 189-198). Heidelberg: Springer.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*(3), 218-226.

Frijda, N. H., Ortony, A., Sonnemans, J., & Clore, G. L. (1992). The complexity of intensity: Issues concerning the structure of emotion intensity. In M. S. Clark (Ed.), *Emotion: Review of personality and social psychology, Vol. 13* (pp. 60-89). Newbury Park, CA: Sage.

Fumagalli, M., Ferrucci, R., Mameli, F., Marceglia, S., Mrakic-Sposta, S., Zago, S., & Priori, A. (2010). Gender-related differences in moral judgments. C*ognitive Processing, 11*(3), 219-226.

Gendolla, G. H. E., & Koller, M. (2001). Surprise and motivation of causal search: How are they affected by outcome valence and importance? *Motivation and Emotion, 25*(4), 327-349.

Glasman, L. R., & Albarracín, D. (2006). Forming attitudes that predict future behavior: A meta-analysis of the attitude-behavior relation. *Psychological Bulletin, 132*(5), 778-822.

Graham, S., Weiner, B., Cobb, M., & Henderson, T. (2001). An attributional analysis of child abuse among low-income African American mothers. *Journal of Social and Clinical Psychology, 20*(2), 233-257.

Greitemeyer, T., & Weiner, B. (2006). Effects of reward and coercion for transgression compliance on judgments of responsibility and recommended

punishment. *Journal of Applied Social Psychology, 36*(12), 3015-3030. doi:10.1111/j.0021-9029.2006.00140.x

Hall, C. C., Ariss, L., & Todorov, A. (2007). The illusion of knowledge: When more information reduces accuracy and increases confidence. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 103*(2), 277-290.

Hauser, M., Young, L., & Cushman, F. (2008). Reviving Rawls's linguistic analogy: Operative principles and the causal structure of moral actions. In W. Sinnott-Armstrong (Ed.), *Moral psychology, Vol. 2*: *The cognitive science of morality: Intuition and diversity* (pp. 107-143). Cambridge, Mass. : MIT Press

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.

Henry, P. J., Reyna, C., & Weiner, B. (2004). Hate welfare but help the poor: How the attributional content of stereotypes explains the paradox of reactions to the destitute in America. *Journal of Applied Social Psychology, 34*(1), 34-58.

Hilton, D. J., McClure, J., & Sutton, R. M. (2010). Selecting explanations from causal chains: Do statistical principles explain preferences for voluntary causes? *European Journal of Social Psychology, 40*(3), 383-400.

Hollenstein, T. (2007). State space grids: Analyzing dynamics across development. *International Journal of Behavioral Development, 31*(4), 384-396.

Isen, A. M., & Labroo, A. A. (2003). Some ways in which positive affect facilitates decision making and judgment. In L. S. Schneider & J. Shanteau (Eds.), *Emerging perspectives on judgment and decision research* (pp. 365-393). Cambridge: Cambridge University Press.

Kunzmann, U., & Grühn, D. (2005). Age differences in emotional reactivity: The sample case of sadness. *Psychology and Aging, 20*(1), 47-59.

Lagnado, D. A., & Channon, S. (2008). Judgments of cause and blame: The effects of intentionality and foreseeability. *Cognition, 108*(3), 754-770.

Lazar, J., Kaplan, O., Sterenberg, T., & Lubow, R. E. (2012). Positive and negative affect produce opposing task-irrelevant stimulus preexposure effects. *Emotion, 12*(3), 591-604.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford: Oxford University Press.

Lee, H. S., & Holyoak, K. J. (2008). The role of causal models in analogical inference. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 34*(5), 1111-1122.

Lerner, J. S., & Tiedens, L. Z. (2006). Portrait of the anger decision maker: How appraisal tendencies shape anger's influence on cognition. *Journal of Behavioral Decision Making, 19*(2), 115-137.

Lerner, M. J. (1998). The two forms of belief in a just world. In L. Montada & M. J. Lerner (Eds.), *Responses to victimizations and belief in a just world: Critical Issues in Social Justice* (pp. 247-269). New York: Plenum.

Lewis, M. (1993). Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 563-573). New York: Guildford.

Lichtwarck-Aschoff, A., Kunnen, S. E., & van Geert, P. L. C. (2009). Here we go again: A dynamic systems perspective on emotional rigidity across parent-adolescent conflicts. *Developmental Psychology, 45*(5), 1364-1375. doi:10.1037/a0016713

Lien, Y., & Cheng, P. W. (2000). Distinguishing genuine from spurious causes: A coherence hypothesis. *Cognitive Psychology, 40*(2), 87-137.

MacDonald, T. K., & Martineau, A. M. (2002). Self-esteem, mood, and intentions to use condoms: When does low self-esteem lead to risky health behaviors? *Journal of Experimental Social Psychology, 38*(3), 299-306.

Malle, B. F. (2001). Folk explanations of intentional action. In B. F. Malle, L. J. Moses, & D. A. Baldwin (Eds.), *Intentions and intentionality: Foundations of social cognition* (pp. 265-286). Cambridge, MA: MIT Press.

Malle, B. F. (2008). Fritz Heider's Legacy: Celebrated insights, many of them misunderstood. *Social Psychology, 39*, 163-173.

McClure, J., Hilton, D. J., & Sutton, R. M. (2007). Judgments of voluntary and physical causes in causal chains: Probabilistic and social functionalist criteria for attributions. *European Journal of Social Psychology, 37*(5), 879-901.

Moors, A. (2007). Can cognitive methods be used to study the unique aspect of emotion: An appraisal theorist's answer. *Cognition and Emotion, 21*(6), 1238-1269.

Moors, A. (2009). Theories of emotion causation: A review. *Cognition and Emotion, 23*(4), 625-662.

Myers, I. B., & McCaulley, M. H., & Robert, M. (1985). *Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.

Nesbit, S. M., Conger, J. C., & Conger, A. J. (2007). A quantitative review of the relationship between anger and aggressive driving. *Aggression and Violent Behavior, 12*(2), 156-76.

Pearl, J. (2000). *Causality: Models, reasoning and inference*. Cambridge: Cambridge University Press.

Petrocelli, J. V., & Dowd, K. (2009). Ease of counterfactual thought generation moderates the relationship between need for cognition and punitive responses to crime. *Personality and Social Psychology Bulletin, 35*(9), 1179-1192.

Rehder, B. (2003). Categorization as causal reasoning. *Cognitive Science, 27*(5), 709-748.

Rehder, B., & Kim, S. (2006). How casual knowledge affects classification: A generative theory of categorization. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 32*(4), 659-683.

Rehder, B., & Ross, B. H. (2001). Abstract coherent categories. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 27*(5), 1261-1275.

Rosch, E. (1999). Principles of categorization. In E. Margolis & S. Laurence (Eds.), *Concepts: Core readings* (pp. 189-206). Cambridge, Mass: MIT.

Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information, 44*(4), 695-727.

Schwartz, B. (2004). *The paradox of choice: Why more is less.* New York: Harper Collins.

Semmler, C., & Brewer, N. (2002). Effects of mood and emotion on juror processing and judgments. *Behavioral Sciences & the Law, 20*(4), 423-436.

Shaver, K. G. (1985). *The attribution of blame: Causality, responsibility, and blameworthiness*. New York: Springer-Verlage.

Sheppard, B. H., Hartwick, J., & Warshaw, P. R. (1988). The theory of reasoned action: A meta-analysis of past research with recommendations for modifications and future research. *Journal of Consumer Research,* 15(3), 325-343.

Simon, D. (2004). A third view of the black box: Cognitive coherence in legal decision making. *University of Chicago Law Review, 71*(2), 511-586.

Sloman, S. A., & Lagnado, D. A. (2004). Causal invariance in reasoning and learning. In B. H. Ross (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation: Vol. 44. Advances in research and theory* (pp. 287-324). San Diego: Academic Press. doi:10.1016/S0079-7421(03)44009-7

Sloman, S. A., Fernbach, P. M., & Ewing, S. (2009). Causal models: The representational infrastructure for moral judgment. In D. M. Bartels, C. W. Bauman, L. J. Skitka & D. L. Medin (Eds.), *Psychology of Learning and Motivation: Vol. 50. Moral judgment and decision making* (pp. 1-26). Amsterdam: Elsevier. doi:10.1016/S0079-7421(08)00401-5

Slothuus, R. (2008). More than weighting cognitive importance: A dual-process model of issue framing effects. *Political Psychology, 29*(1), 1-28. doi:10.1111/j.1467-9221.2007.00610.x

Small, D., Lerner, J., & Fischoff, B. (2006). Emotion priming and attribution for terrorism: Americans' reaction in a national field experiment. Political Psychology, 27, 286-298. doi:10.1111/j.1467-9221.2006.00007.x

Sousa, D. A. (2006). *How the brain learns* (3rd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.

Stupnisky, R. G., Stewart, T. L., Daniels, L. M., & Perry, R. P. (2011). When do students ask why? Examining the precursors and outcomes of causal search among first-year college students. *Contemporary Educational Psychology, 36*(3), 201-211.

Tiedens, L. Z., & Linton, S. (2001). Judgment under emotional certainty and uncertainty: The effects of specific emotions on information processing. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*(6), 973-988. doi:10.1037/0022-3514.81.6.973

Waldmann, M. R., & Hagmayer, Y. (2001). Estimating causal strength: The role of structural knowledge and processing effort. *Cognition, 82*(1), 27-58. doi:10.1016/S0010-0277(01)00141-X

Waldmann, M. R., & Hagmayer, Y. (2005). Seeing versus doing: Two modes of accessing casual knowledge. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 31*(2), 216-227. doi:10.1037/0278-7393.31.2.216

Weary, G., & Edwards, J. E. (1996). Causal uncertainty and related goal structures. In R. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *The handbook of motivation and cognition: Vol. 3. The interpersonal context* (pp. 148-181). New York: Guilford Press.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548-573. doi:10.1037/0033-295X.92.4.548

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. New York: Guilford Press.

Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review, 12*(1), 1-14. doi:10.1023/A:1009017532121

Weiner, B. (2006). *Social motivation, justice, and the moral emotions*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist, 45*(1), 28-36. doi:10.1080/00461520903433596

Weiner, B., Osborne, D., & Rudolph, U. (2011). An attributional analysis of reactions to poverty: The political ideology of the giver and the perceived morality of the receiver. *Personality and Social Psychology Review, 15*(2), 199-213. doi:10.1177/1088868310387615

Weston, R., & Gore, P. A., Jr. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The Counseling Psychologist, 34*(5), 719-751. doi:10.1177/0011000006286345

Wickens, C. M., Wiesenthal, D. L., Flora, D. B., & Flett, G. L. (2011). Understanding driver anger and aggression: Attributional theory in the driving environment. *Journal of Experimental Psychology, 17*(4), 354-370. doi:10.1037/a0025815

Wong, N. Y., & Bagozzi, R. P. (2005). Emotional intensity as a function of psychological distance and cultural orientation. *Journal of Business Research, 58*(4), 533-542. doi:10.1ת016/S0148-2963(03)00144-9

Yopchick, J. E., & Kim, N. S. (2009). The influence of causal information on judgments of treatment efficacy. *Memory & Cognition, 37*(1), 29-41. doi:10.3758/MC.37.1.29

Young, L., Cushman, F., Hauser, M., & Saxe, R. (2007). The neural basis of the interaction between theory of mind and moral judgment. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 104*(20), 8235-8240. doi: 10.1073/pnas.0701408104

שאלון השלכתי לבדיקת המובחנות העצמית (שמ״ע): נתונים ראשונים לגבי תוקפו של הכלי

אורה פלג ומירב ביטון-עידן

תקציר

מובחנות עצמית היא מונח המתאר בגרות רגשית ויכולת להתמודד עם מצבי דחק באופן מאוזן ורגוע (Kerr & Bowen, 1988). המטרה העיקרית של המחקר הייתה לבנות כלי השלכתי שבודק את המובחנות העצמית באמצעות ציורי עיגולים המייצגים דמויות במשפחה. המחקר כלל שני שלבים: במחקר הראשון נבנה שאלון השלכתי לבדיקת המובחנות העצמית – שמ״ע. השאלון כולל שני סולמות: מובחנות עצמית ושביעות רצון מהמובחנות העצמית. השאלון הועבר ל-393 סטודנטים כדי לבדוק מהימנות ותוקף. נבדקה העקיבות הפנימית, וכדי לבדוק את תוקף המבנה, נבדק הקשר שלו עם שאלון DSI-R. בנוסף נבדקה תרומת שמ״ע ליעילות העצמית. תוצאות המחקר הראו מספר מגבלות וליקויים, ולכן בוצע השלב השני של המחקר שבו נבדקו המהימנות והתוקף של השאלון המשופר בקרב 393 סטודנטים. כדי לבדוק את תוקף המבנה נבדקה העקיבות הפנימית של השאלון, וכן הקשרים בין שאלון שמ״ע לשאלוני מובחנות עצמית (DSI-R) ומובחנות משפחתית (DIFS). נוסף על כך, נבדקה תרומת המובחנות העצמית ושביעות הרצון ממנה לחרדת בריאות (HAQ) ולהסתגלות למכללה (SACQ). ממצאי המחקר הראו קשרים בין שאלון שמ״ע לשלושה מדדים של שאלון DSI-R (תגובתיות רגשית, נתק רגשי והתמזגות עם אחרים), וכן בין שאלון שמ״ע למובחנות עם האם והאב. כמו כן נמצא שמובחנות עצמית גבוהה, כפי שנבדקה בשאלון שמ״ע, תורמת להפחתת חרדת הבריאות. ראוי להסיק כי הכלי מהימן ותקף במידה משביעת רצון. אפשר להשתמש בו לצורך אבחון שביעות הרצון מהמובחנות העצמית באופן מהיר ונוח בקרב נבדקים בני גילים שונים.

מילות מפתח: מובחנות עצמית; משולשים משפחתיים; יעילות עצמית; שאלון השלכתי.

שאלון השלכתי לבדיקת מובחנות עצמית (שמ״ע): נתונים ראשונים לגבי תוקפו של כלי השלכתי

מובחנות עצמית מתארת בגרות רגשית, יכולת לחשוב באופן רציונלי במצבי דחק, ויכולת לנהל מערכות יחסים קרובות באופן מאוזן (Kerr & Bowen, 1988). במהלך העשור האחרון מובחנות עצמית הייתה לנושא מרכזי המעורר עניין בקרב חוקרים, יועצים חינוכיים, פסיכולוגים ומטפלים משפחתיים (למשל, Ross & Murdock, 2014; Skowron, 2004a, 2004b). בשל חשיבות המושג אין זה מפתיע שנבנו והועברו כמה כלי מחקר לדיווח עצמי. לטענתם של קר ובואן (Kerr & Bowen, 1988) בדיקת מובחנות עצמית, כמו גם תהליכים משפחתיים, צריכה להתבצע באמצעות כלי הערכה מרובים ושיטתיים ולא רק באמצעות כלים לדיווח עצמי. יתרה מכך, השאלונים הקיימים כיום אינם משקפים את תחושותיהם של אנשים כלפי מערכות היחסים שלהם עם הוריהם, כמו גם את תחושות התסכול, או לחלופין שביעות הרצון מיחסים אלה. לפיכך מטרתו של המחקר הנוכחי הייתה לבנות כלי הערכה השלכתי שיעריך את המובחנות העצמית ושביעות הרצון ממנה באמצעות ציור עיגולים (שמ״ע). בוצעו שני מחקרים כאשר מטרת המחקר הראשון הייתה לבחון את המהימנות והתוקף של שאלון שמ״ע על ידי בדיקת העקיבות הפנימית, תוקף המבנה ויכולתו לנבא יעילות עצמית. בהתבסס על התוצאות שהתקבלו, מטרתו של המחקר השני הייתה לשפר את השאלון ולערוך בדיקות חוזרות של מהימנות ותוקף. מטרה אחרת הייתה לבדוק את תרומתו לחרדת בריאות והסתגלות למכללה.

מובחנות עצמית

מובחנות עצמית היא תכונה המבטאת את הבגרות הרגשית והזהות האוטונומית של הפרט. בואן הניח שמובחנות עצמית גבוהה היא אחד הדפוסים האישיותיים הקריטיים התורמים לבגרות אמוציונלית ולבריאות נפשית ופיזית (Kerr & Bowen, 1988). היא באה לידי ביטוי בשתי רמות. ברמה הבין-אישית היא מתבטאת ביכולת לשמור על איזון בין אוטונומיה לאינטימיות וברמה התוך-אישית היא מבטאת את יכולתו של הפרט לשמור על איזון בין התפקוד הרגשי לשכלי (Kerr & Bowen, 1988; Titelman, 2014).

אנשים מובחנים היטב הם בעלי רמה גבוהה יותר של תפקוד כללי, הן פסיכולוגי והן פיזיולוגי, ובעלי יכולת טובה יותר לנהל מערכות יחסים מורכבות בצורה מאוזנת. הם בדרך כלל בעלי ביטחון עצמי גבוה, שבעי רצון מחייהם ומאמינים ביכולתם להתמודד עם מצבי דחק. כאשר הם מתמודדים עם מצבי לחץ למיניהם הם מפגינים יכולת גבוהה לווסת רגשות, לחשוב בבהירות ובצלילות דעת, ולפעול באופן שקול ובהתאם לעמדותיהם. לעומתם, אנשים שרמת המובחנות העצמית שלהם נמוכה, חווים חרדות וסימפטומים פיזיולוגים, כאשר הם מתמודדים עם מצוקות למיניהן, מתקשים ביצירת מערכות יחסים יציבות ומנהלים מערכות יחסים בלתי יציבות המאופיינות בתלות יתר או בנתקים (Kerr & Bowen, 1988; Titelman, 2014).

על פי תאוריית המערכות המשפחתיות המובחנות העצמית כוללת ארבעה מדדים: 1. תגובתיות רגשית (Emotional reactivity) המתארת את עוצמת התגובות והביטויים הרגשיים של הפרט, כאשר הוא מתמודד עם אירועי דחק; 2. עמדת אני (I position) המבטאת את יכולתו של האדם לפעול על פי אמונותיו מתוך ביטוי רגשותיו וצרכיו; 3. ניתוק רגשי (Emotional cutoff) המתאר תגובות רגשיות והתנהגותיות המאופיינות בנתק והתעלמות, כאשר הפרט מתמודד עם מצבים בין-אישיים אינטימיים מאיימים; 4. התמזגות עם אחרים (Fusion with others) המשקף מעורבות רגשית יתרה במערכות יחסים של האדם עם אחרים משמעותיים (Kerr & Bowen, 1988).

בסדרת מחקרים שבחנו את הקשרים בין מובחנות עצמית לתפקודים מגוונים, דווח שאנשים מובחנים היטב נהנים מבריאות פיזית ונפשית טובה יותר (Skowron, 2004a, 2004b; Tuason & Friedlander, 2000), הם בעלי יכולת טובה יותר לפתור בעיות חברתיות, לחוש שייכות, להסתגל למצבי דחק מגוונים (Chung & Gale, 2009; Peleg & Tzischinsky, 2015), לווסת את רגשותיהם ביעילות (Skowron, Holmes, & Sabatelli, 2003) ולתפקד היטב (Peleg, 2014). הם מדווחים על רמות גבוהות יותר של שביעות רצון, הן מהחיים (ביאדסה-אשקר, פלג ובשארה, 2015), והן מהזוגיות (Peleg & Yitzhak, 2011). לעומתם, אנשים שאינם מובחנים היטב מדווחים על רמות גבוהות יותר של סימפטומים פיזיולוגים (Peleg & Rahal, 2012; Peleg & Tzischinsky, 2015; Skowron & Friedlander, 1998) וחרדות רבות יותר, כמו למשל חרדת פרידה (Peleg & Yitzhak, 2011), חרדה חברתית (Peleg & Zoabi, 2014) וחרדת תכונה (Skowron & Friedlander, 1998).

מדידת המובחנות העצמית

המובחנות העצמית נבדקה בקרב יחידים ומשפחות בשיטות איכותניות וכמותיות. אחת השיטות הנפוצות למדידה היא שאלוני דיווח עצמי שבחנו תהליכים אישיותיים ומשפחתיים. אחד הכלים העיקריים והנפוצים שבהם נעשה שימוש ב-20 השנים האחרונות הוא שאלון ה-DSI-R (Skowron & Friedlander, 1998; Skowron & Schmitt, 2003), שתורגם והותאם לעברית (Peleg-Popko, 2002; Peleg, 2008). מטרתו של שאלון ה-DSI-R לבחון את יכולתם של בוגרים לאזן בין אינטימיות לאוטונומיה, כמו גם בין הרובד הרגשי לרובד המחשבתי. הוא בודק את מערכות היחסים המשמעותיות של בוגרים עם משפחות המוצא שלהם, וכולל 46 היגדים וארבעה סולמות: תגובתיות רגשית (emotional reactivity), עמדת אני (I position), ניתוק רגשי (emotional cutoff) והתמזגות עם אחרים (fusion with others) (Skowron & Friedlander, 1998). בניתוח גורמים נמצאה תמיכה לארבעת המדדים המתקשרים למדד המרכזי, מובחנות עצמית. כל המדדים הם בעלי עקביות פנימית בינונית-טובה (73-85), מלבד מדד התמזגות עם אחרים, שעקב רמת מהימנות נמוכה תוקן ושונה הן באנגלית (Skowron & Schmitt, 2003) והן בעברית (Peleg, 2008).

שאלון ה-DIFS (Anderson & Sabatelli, 2003) הוא שאלון לדיווח עצמי הבודק את המובחנות במערכות יחסים דיאדיות בקרב חברי המשפחה הגרעינית ומשפחת המוצא. השאלון כולל 11 פריטים שבהם נבחנת יכולת הנבדק לאזן בין נפרדות ואוטונומיה לאינטימיות ומעורבות רגשית, כפי שהיא מתבטאת ביחסיו עם דמות משמעותית אחרת. דווח שרמות המהימנות כפי שנבדקו בבדיקות עקביות פנימית טובות (83-93) ושקיימים קשרים חיוביים בין מובחנות להסתגלות אישית.

עוד שאלון לדיווח עצמי הוא LDSS (Haber, 2003). הוא בוחן הן ציונים חיוביים והן ציונים שליליים של המובחנות העצמית באשר לדמות משמעותית במשפחת המוצא. הוא כולל שלושה גורמים : הבחנה בין חשיבה לרגש, בגרות רגשית ואוטונומיה רגשית. מאחר שפריטי השאלון משקפים בעיקר מרכיבים תוך-אישיים של מובחנות עצמית, ואינם כוללים את איכות היחסים עם אחר משמעותי כפי שקיים ב DSI-R, ומאחר שהתעוררו כמה קשיים בתוקף המבנה, פחת השימוש בשאלון זה בשנים האחרונות.

שאלון אחר לדיווח עצמי הוא ה-Emotional Cutoff Scale (McCollum, 1986, 1991). הוא בודק את המידה שבה המשיבים מנהלים את ההתקשרות הרגשית שלהם עם כל אחד מהורים באמצעות ניתוק רגשי. החיסרון בכלי זה הוא המדידה של יחסי הורה-ילד בלי התייחסות למערכות יחסים אחרות בעלות משמעות.

כל הכלים הללו סובלים מהטיה של שיטת מדידה יחידה, שכן כולם שאלונים לדיווח עצמי, ועל כן הם אינם יכולים לשקף נקודות מבט רחבות ועמוקות יותר. נוסף על כך, הם אינם משקפים במלואם את התפיסה המערכתית. בהתבסס על טענתם של קר ובואן (Bowen, 1978; Kerr & Bowen, 1988), שלפיה יש לבחון תהליכים משפחתיים באמצעות כלים מגוונים ורב-ממדיים, ועל כך שמבחנים השלכתיים משמשים כלי לביטוי עצמי, המאפשר לאדם, בלא מודע, לחשוף רבדים פסיכולוגיים ולהציג את מצבו הנפשי ורגשותיו (אנסטאזי, 1990), מטרתנו הייתה להשלים חסר זה ולבנות כלי השלכתי.

ניסיון קודם לבחון את נושא המובחנות העצמית בדרך ייצוגית והשלכתית בוצע על-ידי ארון ועמיתיו (Aron, Aron, Tudor, & Nelson, 1991; Aron, Aron, & Sollomon, 1992, the Inclusion of Other in the Self Scale – IOS). כלי זה הוא חצי השלכתי ומבוסס על פריט אחד הכולל דיאגרמות שמייצגות את העצמי ואת האחרים. מטרתו לבחון את מידת הקִרבה והקשר הבין-אישי. הנחת היסוד הייתה כי מידת ההכללה של העצמי בתוך האחר מתארת את המובחנות הבין-אישית של הפרט ומשקפת את מידת יחסי הקרבה עם האחרים המשמעותיים. השאלון מכיל למעשה פריט אחד, שבוחן באופן ייצוגי את מידת המובחנות העצמית של האדם במערכות יחסים מגוונות בשני עיגולים, כשהאחד מייצג את העצמי (self) והשני מייצג את האחר (other). יש שבע אפשרויות לבחירה והן מציגות רצף של מצבי קִרבה : האפשרות הראשונה מציגה מצב שבו שני העיגולים מרוחקים ביותר זה מזה, והאפשרות השביעית מציגה מצב שבו ישנה חפיפה כמעט מוחלטת של שני העיגולים.

השאלון תוקף בבדיקת המתאמים בינו לשאלון קִרבה במערכות יחסים (Relationship Closeness Inventory) (Aron et al., 1992) וסקלת האינטימיות (Intimacy Scale)

(Sternberg in Aron et al., 1992). תוצאות מחקרם של ארון ועמיתיו הראו כי כלי זה נמצא יעיל ומהיר בהערכת רמת ההכללה של העצמי (Aron et al., 1992; Aron & Fraily, 1999). המגבלה המרכזית של השימוש בכלי זה היא חוסר היכולת לבטא בחופשיות את קשריו של הפרט עם האחר המשמעותי, מאחר שהנבדקים אינם מתארים את הייצוגים האישיים שלהם, אלא בוחרים אפשרות אחת מתוך שבע בפריט אחד בלבד. אי לכך השאלון אינו משמש כלי השלכתי במלואו, אלא כלי לדיווח עצמי הנשען על השלכה חלקית. נוסף על כך, השאלון כולל פריט אחד בלבד, דבר שאינו מאפשר ייצוג של מערכות יחסים מגוונות במשפחה הגרעינית והמורחבת.

המחקר הנוכחי בא לענות על מגבלה זו ולשפר את החסרונות שצוינו לעיל ביצירת כלי הערכה השלכתי חדש, המאפשר למשתתפים לבטא באמצעות ציור חופשי של עיגולים קרבה ומרחק, ובכך לבטא מובחנות עצמית. הכלי החדש משפר את מגבלותיו של ה-IOS בנקודות הבאות: א. הוא כולל רשימת פריטים המעריכים כמה אינטראקציות משפחתיות (הורים ובני זוג); ב. הוא מאפשר לבחון את הפערים בין המובחנות העצמית המצויה למובחנות העצמית הרצויה; ג. הוא מאפשר לגלות פערים במידת הקרבה עם כל אחד מההורים; ד. הוא מציג אינטראקציות בהווה ובעבר, דבר המאפשר לבחון העברה בין-דורית; ה. הוא מבוסס על ציור חופשי, ובכך מאפשר ביטוי חופשי. אם כן, מצופה שהשאלון החדש יציג את תחושת הקשר של הנבדקים עם ההורים, כאשר בקרב נבדקים בוגרים אפשר לבדוק גם את הקשרים הזוגיים.

סיכום והשערות

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבנות כלי הערכה לצורך בדיקת המובחנות העצמית ושביעות הרצון ממנה. לשם כך בדקנו בשלב הראשון את המהימנות והתוקף של שאלון שמ״ע. המהימנות נבדקה באמצעות מבחני עקיבות פנימית שבדקו את הקשרים בין כל פריט לציון הכולל. תוקף מבנה נבחן בבדיקת הקשר בין הכלי החדש לשאלון לדיווח עצמי (DSI-R) (Skowron & Friedlander, 1998; Skowron & Schmitt, 2003). בשאלון הנוכחי התבקשו הנבדקים לתאר את מידת הקרבה/המרחק שלהם מכל אחד מההורים, כאשר הטווח נע בין ניתוק רגשי מוחלט להתמזגות טוטלית עם אחרים משמעותיים, המשמשים שני מדדים ב-DSI-R. נוסף על כך, בהתבסס על המחקר הרב שהצטבר ותמך בטענתו של בואן (Kerr & Bowen, 1988), שלפיה אנשים מובחנים היטב הם בעלי ביטחון עצמי רב יותר ומאמינים ביכולתם להתמודד עם מצבי לחץ ומצוקה (למשל Ross & Murdock, 2014; Skowron, 2004a), בדקנו את הקשר בין שאלון שמ״ע ליעילות עצמית (Schwarzer & Jerusalem, 1995).

לצורך בדיקת התוקף המתכנס שיערנו שרמת המובחנות העצמית, כפי שנבדקה בשאלון שמ״ע תהיה קשורה באופן חיובי לרמת המובחנות העצמית (DSI-R). כן שיערנו שיימצא קשר חיובי בין רמת שביעות הרצון מהמובחנות העצמית (שמ״ע) לרמת המובחנות העצמית (DSI-R). כדי לבחון את תרומתה של המובחנות העצמית ליעילות העצמית של הפרט, ההשערה השלישית הניחה כי יימצא קשר חיובי בין רמת המובחנות העצמית

(שמ״ע) לרמת היעילות העצמית (SEQ), וההשערה הרביעית הניחה כי יימצא קשר חיובי בין רמת שביעות הרצון מהמובחנות העצמית (שמ״ע) לרמת היעילות העצמית (SEQ).

שלב 1

שיטה

בשלב הראשון השתתפו 393 סטודנטים ישראלים. תחילה נבחרה בדגימת אשכולות מכללה אחת בצפון ישראל. אחר כך נדגמו בדגימת אשכולות כל תלמידי שנה א׳ בחוגי הלימוד במכללה. החוגים שאישרו את השתתפותם הם תקשורת, פסיכולוגיה וכלכלה. מתוך 462 סטודנטים שקיבלו את השאלונים, 402 החזירו אותם, ומתוכם הוצאו 60 שאלונים שלא מולאו בשלמותם, או לא היו תקינים, או שלא עמדו בקריטריונים של משפחות שלמות, כאשר שני ההורים מתגוררים באותו בית. במדגם נכללו 140 גברים (35.62%) ו-253 נשים (34.67%), ממוצע הגיל שלהם הוא 23.89 (SD=4.49). 78% מן המשתתפים בני 20-26. 88% מן המשתתפים רווקים (n=341), ו-11.2% נשואים (n= 44), והשאר, 2.1% (n = 8), גרושים, פרודים או אלמנים (n=8). רוב המשתתפים יהודיים (n=319, 83.1%), והשאר מוסלמים (n=44, 11.5%), נוצרים (n=14, 3.6%), דרוזים (n=4, 1.0%), ואחרים (n=3, 0.8%). כשני שליש מהם עירוניים (n=260, 67.7%), והשאר מתגוררים במושבים (n=34, 8.9%), קיבוצים (n=27, 7.0%), יישובים קהילתיים (n=21, 5.5%), וסוגי יישוב אחרים (n=42, 10.9%). רוב הסטודנטים משתייכים למעמד סוציו-אקונומי בינוני.

משתתפים

כלי הערכה

שאלון מובחנות עצמית – DSI-R Differentiation of Self- Inventory-Revised (Skowron & Friedlander, 1998; Skowron & Schmitt, 2003). שאלון לדיווח עצמי שתורגם לעברית (Peleg-Popko, 2002; Peleg ,2008), ובוחן את רמת המובחנות העצמית של הפרט באמצעות 46 פריטים העוסקים במערכות יחסים משמעותיות. הפריטים מחולקים לארבעה סולמות: תגובתיות רגשית, עמדת אני, ניתוק רגשי והתמזגות עם אחרים. התשובות מדורגות על סולם ליקרט הנע בין 1 (בכלל לא נכון עבורי) ל-6 (מאוד נכון עבורי). דוגמה לפריט מהשאלון: ״אנשים טוענים שאני יותר מדיי רגשן״. הניקוד של כל אחד מהסולמות מבוצע בחישוב הממוצע. מהימנותו הפנימית של השאלון בבדיקת עקביות פנימית במחקר הנוכחי היא: עבור הציון הכולל α=0.80, עבור תגובתיות רגשית α=0.84, עבור עמדת אני α=0.74, עבור ניתוק רגשי α=0.75 ועבור התמזגות עם אחרים: α=0.73.

שאלון מסוגלות עצמית – Self-efficacy Scale (Jerusalem & Schwarzer, 1981). שאלון לדיווח עצמי שזיידנר תרגם לעברית (בתוך ציבולסקי, 1997). השאלון מכיל עשרה

פריטים, ומטרתו להעריך אמונות חיוביות פנימיות (אופטימיזם) להתמודדות עם מגוון של דרישות קשות במהלך החיים. פריט לדוגמה: "קל לי לדבוק במטרותיי ולהשיג אותן". הנבדקים התבקשו לדרג את הפריטים על גבי סולם ליקרט בן ארבע דרגות – 1 (כלל לא מתאר אותי), 4 (מתאר אותי במידה רבה). ציון מסוגלות העצמית מחושב בממוצע התגובות לעשרת הפריטים. המהימנות בבדיקת עקביות פנימית (אלפא לפי קרונבאך) היא $\alpha=0.85$.

שאלון השלכתי לבדיקת מובחנות עצמית (שמ"ע) – Differeniation of Self – a Projectional Scale (ראו נספח 1).

מטרת השאלון שנבנה במיוחד לצורכי המחקר הנוכחי למדוד את המובחנות העצמית ברובד הבין-אישי וכן את שביעות הרצון ממנה. הוא כולל 14 פריטים המתארים את מידת הקרבה/המרחק בין הפרט לאחרים משמעותיים בשני עיגולים, כאשר האחד מייצג את הנבדק והשני מייצג אחר משמעותי (הורה, יחסים בין ההורים, ועבור בוגרים – בני זוג). הפריטים עוסקים באינטראקציות בעבר ובהווה. בכל פריט הנבדקים מתבקשים לצייר שני עיגולים המבטאים קרבה/מרחק ביחסים עם הוריהם בהווה ובעבר, ולבטא הן את המרחק המצוי והן את המרחק הרצוי. פריט לדוגמה: "אנא צייר שני עיגולים המתארים את המרחק/קרבה בינך לבין אמך, כפי שהיית רוצה שיהיה". בשמונה פריטים העיגול הראשון מייצג את הנבדק, והעיגול השני מייצג את אחד ההורים; בארבעה פריטים מיוצגים שני הורי הנבדק; ובשני פריטים, המיועדים לנבדקים בוגרים, העיגול הראשון מייצג את הנבדק והעיגול השני מייצג את בן זוגו.

השאלון כולל שני סולמות:

סולם 1: מובחנות עצמית – כולל 14 פריטים שבהם הנבדק מתבקש לצייר שני עיגולים המבטאים קרבה/מרחק בין שני אנשים. בשמונה פריטים העיגול הראשון מבטא את הנבדק עצמו והעיגול השני מבטא את אחד ההורים. בארבעה פריטים העיגולים מבטאים את שני ההורים, ושני הפריטים האחרונים מייצגים את הנבדק ובן זוגו. שני הפריטים האחרונים מיועדים לנבדקים בוגרים. פריט לדוגמה: "אנא צייר שני עיגולים המתארים את הקרבה/מרחק בינך לבין אמא כיום".

לצורך חישוב ציון המובחנות העצמית, חושבו המרחקים (בסרגל) בין העיגולים הן בילדות והן בהווה. כאשר שני עיגולים נפרדים זה מזה – הציון שלילי, וכאשר קיימת חפיפה בין העיגולים הציון חיובי, כך שציון שלילי מתאר מרחק גדול יותר וציון חיובי מתאר קרבה רבה יותר. נערך היפוך בכיוון הפריטים על ידי חיסורם מציון המקסימום, כך שככל שהציון גבוה יותר המרחק בין העיגולים רב יותר. לצורך חישוב שביעות רצון מהיחסים, נבדק ההפרש בין כל אחד משבעת הפריטים המתארים את המצב המצוי, לשבעת הפריטים המתארים את המצב הרצוי. לצורך חישוב הציון חושב הפער בין המצב הרצוי למצב המצוי (בערך מוחלט). ככל שהפער גדול יותר, רמת שביעות הרצון נמוכה יותר. נערך היפוך כיוון לפריטים, על ידי חיסורם מציון המקסימום, כך שככל שהציון גבוה יותר שביעות הרצון רבה יותר.

בדיקות מהימנות עבור כל אחד משני הסולמות בוצעו בבדיקת עקיבות פנימית. רמות המהימנות (אלפא לפי קרונבאך) הן: עבור מובחנות עצמית α=0.88, עבור שביעות הרצון מהמובחנות העצמית α=0.73. בדיקת התיקוף בוצעה באמצעות תוקף מבנה: נבדקו המתאמים בין שאלון שמ״ע ובין שאלון מובחנות עצמית (DSI-R) (תוקף מתכנס).

הליך

לאחר קבלת אישור מוועדת האתיקה לצורך ביצוע המחקר, בוצע תיאום עם מרכזות החוגים, ונמסרו רשימות מיילים של המרצים בחוגים השונים. לאחר תיאום עם מרצי הקורסים נכנסה החוקרת השנייה לכיתות הלימוד והעבירה את השאלונים לסטודנטים שנכחו בשיעור והסכימו להשתתף. לשאלונים צורף מכתב מקדים המציין את מטרת המחקר ומבטיח אנונימיות ודיסקרטיות. כמו כן ניתנה אפשרות לפרוש מהמחקר בכל שלב. זמן מילוי השאלונים ארך 30 דקות בערך.

ממצאים

בדיקות מהימנות ותוקף של שאלון שמ״ע

בשלב הראשון, לצורך בדיקת המהימנות, נבדקה העקיבות הפנימית (α לפי קרונבאך) עבור הציון הכולל של מובחנות עצמית וכן עבור הציון הכולל של שביעות הרצון מהמובחנות העצמית. תוצאות בדיקות המהימנות עבור סולם מובחנות עצמית α=0.88, ועבור סולם שביעות רצון מהיחסים המשפחתיים α=0.73.

לצורך בדיקת ההשערה הראשונה, לגבי הקשרים בין המובחנות העצמית בשאלון שמ״ע ובין המובחנות העצמית בשאלון DSI-R (תוקף מבנה), וההשערה השנייה לגבי הקשרים בין רמת שביעות הרצון מהמובחנות העצמית בשאלון שמ״ע ובין המובחנות העצמית בשאלון DSI-R (תוקף מבנה), נבחנו המתאמים בין שאלון שמ״ע לשאלון מובחנות עצמית (DSI-R). בלוח 1 מוצגים מתאמי פירסון לבדיקת הקשרים בין שאלוני שמ״ע ומובחנות עצמית (DSI-R).

לוח 1 - מתאמי פירסון לבדיקת המתאמים בין רמות המובחנות העצמית (שמ״ע, DSI-R)

שאלון השלכתי לבדיקת שביעות רצון מהמובחנות העצמית (שמ״ע)	מובחנות עצמית (DSI-R)			
שאלון השלכתי	עמדת אני	תגובתיות רגשית	התמזגות עם אחרים	ניתוק רגשי
מובחנות עצמית (n=390)	-.02	.08	-.12*	-.11*
שביעות רצון מהמובחנות העצמית (n=386)	.06	-.14**	-19*** .	-.20***

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

שמ״ע =שאלון השלכתי לבדיקת המובחנות העצמית
DSI-R – Differentiation of Self Inventory-Revised
(N = 390)

מתוך לוח 1 עולה כי קיימים קשרים שליליים מובהקים בין רמות המובחנות העצמית (שאלון השלכתי – שמ״ע) מצד אחד, ובין רמות המובחנות העצמית (DSI-R), אך עוצמת הקשר נמוכה. שמונה מתוך 15 המתאמים (53%) מובהקים, ולאחר יישום עיקרון בונפרוני (או קריטריון $r\geq.20$) נשארו שני מתאמים מובהקים סטטיסטית. בהתאם למשוער, נמצא קשר שלילי בין רמת המובחנות העצמית (שמ״ע) לרמות ההתמזגות עם אחרים ($r=-.12$, $p<.05$) וקשר חיובי בין רמת המובחנות העצמית לרמת הניתוק הרגשי (DSI-R) ($r=.11$, $p<.05$). מתוך התוצאות עולה, אם כן, כי סולם מובחנות עצמית מתוקף רק באמצעות מתאמים בינוניים על ידי שני הסולמות בשאלון DSI-R שמבטאים את המובחנות הבין-אישית. נראה, אם כן, כי שמ״ע מודד מצד אחד התמזגות עם אחרים משמעותיים ומצד שני ניתוק מהם. לא נמצאו מתאמים מובהקים בינו לסולמות עמדת אני ותגובתיות רגשית.

כמו כן עלו קשרים שליליים מובהקים בין רמת שביעות הרצון מהמובחנות העצמית (שמ״ע) לרמות התגובתיות הרגשית, ההתמזגות עם אחרים והניתוק הרגשי. לא נמצא קשר בין רמת עמדת האני לרמת שביעות הרצון מהמובחנות העצמית. בלוח 2 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן, הטווחים והתאמים בין כל משתני המחקר.

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

		M (SD) n טווח	.1	.2	.3	.4	.5	.6	.7	.8
מסוגלות עצמית	1. מסוגלות עצמית	3.19 (0.48) n=391 1.40-4.00	1.00	.50***	-.27***	-.17***	-.10	-.18***	-.02	.06
מובחנות עצמית (DSI-R)	2. עמדת אני	4.07 (0.66) n=393 2.09-6.00			-.41***	-.31***	-.03	-.18***	-.02	.06
	3. תגובתיות רגשית	3.83 (0.92) n=393 1.55-6.00				.66***	.20***	.29***	.08	-.14**
	4. התמזגות עם אחרים	3.96 (0.67) n=393 1.83-5.83					.15**	.26***	-.12*	-.19***
	5. ניתוק רגשי	2.64 (0.76) n=393 1.00-5.50						.34***	.11*	-.20***
מובחנות עצמית – שמ״ע	7. מובחנות עצמית	16.56 (1.07) n=390 13.80-21.53								-.58***
	8. שביעות רצון מהמובחנות העצמית	15.18 (0.92) n=386 9.38-15.90								

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

שמ״ע = שאלון השלכתי לבדיקת המובחנות העצמית

DSI-R – Differentiation of Self Inventory – Revised

מובחנות עצמית גבוהה מסמלת רמת עמדת אני גבוהה ורמות נמוכות של תגובתיות רגשית, ניתוק רגשי והתמזגות עם אחרים (N = 393)

מתוך לוח 2 נראה כי בשאלון מובחנות עצמית (DSI-R) נמצאו מתאמים שליליים בינוניים בין רמת עמדת האני לרמות התגובתיות הרגשית וההתמזגות עם אחרים, ומתאמים חיוביים בין רמת התגובתיות הרגשית לרמות ההתמזגות עם אחרים והניתוק הרגשי. תוצאות אלו מראות שממדי המובחנות העצמית מובחנים ביניהם אך נוגעים לאותו עולם תוכן. המתאמים בין שני הסולמות של שאלון שמ״ע הם מובהקים ובינוניים כך שנראה כי קיים קשר ביניהם, ועם זה הם מובחנים זה מזה.

קשרים אחרים שנצפו בניתוח מתאמי פירסון : רמת המסוגלות העצמית נמצאה בקשר חיובי עם רמת עמדת האני, ובקשרים שליליים עם רמות התגובתיות הרגשית וההתמזגות עם אחרים. רמת התגובתיות הרגשית נמצאה בקשר שלילי חלש עם רמת המובחנות העצמית (שמ״ע). רמת ההתמזגות עם אחרים נמצאה בקשר שלילי חלש עם רמת הנתק המשפחתי. רמת הניתוק הרגשי נמצאה בקשר חיובי חלש עם רמת המובחנות העצמית (שמ״ע), ובקשר שלילי עם רמת שביעות רצון מהמובחנות המשפחתית (שמ״ע).

לוח 3 - מתאמי פירסון חלקיים לבדיקת הקשרים בין משתני המחקר, בפיקוח על לאום ומגדר

		.2	.3	.4	.5	.6	.7	.8	.9
תפיסת מסוגלות עצמית (SE)	1. תפיסת מסוגלות עצמית	.52***	-.27***	-.15**	-.03	-.16**	-.06	.06	.07
מובחנות עצמית (DSI-R)	2. עמדת אני		-.40***	-.28***	-.07	-.24***	-.03	.07	.09
	3. תגובתיות רגשית			.62***	.25***	.32***	-.08	-.14**	-.10*
	4. התמזגות עם אחרים				.17**	.26***	-.11*	.02	-.05
	5. ניתוק רגשי					.30***	.15**	-.18***	-.13*
מובחנות עצמית (שמ״ע)	7. מובחנות עצמית							-.59***	-.54***
	8. שביעות רצון מהמובחנות העצמית								.66***

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

שמ״ע = שאלון השלכתי לבדיקת המובחנות העצמית
DSI-R – Differentiation of Self Inventory - Revised
SE- Self efficacy
(N = 393)

תרומת שאלון שמ״ע ליעילות עצמית

כדי לבחון את ההשערות השלישית והרביעית לגבי תרומת המובחנות העצמית ושביעות הרצון ממנה (שאלון שמ״ע) ליעילות העצמית, בוצעה סדרה של ניתוחי רגרסיה היררכית. השתמשנו ברמת אלפא 01. של מקדמי הביתא כדי לשלוט בטעות מסוג I. בצעד הראשון תרבות ומגדר הוכנסו כמשתני דמי כדי לשלוט בהשפעתם. בצעד השני הוכנסו מדדי המובחנות העצמית (DSI-R, שמ״ע). ניתוחי הרגרסיה העלו תוצאות מובהקות.

נמצא שמדדי המובחנות העצמית תרמו 30% לשונות של יעילות עצמית. ספציפית נמצא שעמדת האני נמצאה קשורה באופן חיובי ליעילות העצמית ($t = 9.18, \beta = .49, p < .001$),

כלומר יכולתו של אדם להיות אסרטיבי ולדבוק בדעותיו ובעמדותיו עשויה להגביר את תחושת היעילות העצמית שלו.

בנוסף נמצא קשר חיובי בין מידת שביעות הרצון מהמובחנות העצמית כפי שנמדדה בשאלון שמ״ע ובין היעילות העצמית ($t = 4.16, \beta = .21, p < .01$).

הבדלי מגדר

לבסוף נבדקו הבדלי המגדר. לשם כך בוצעה סדרת ניתוחי t למדגמים בלתי תלויים (לוח 4). מתוך הממצאים בלוח 4 עולה כי נמצאו הבדלים מגדריים מובהקים ברמת המובחנות העצמית (DSI-R). נשים דיווחו על רמות גבוהות יותר של תגובתיות רגשית והתמזגות עם אחרים. לא נמצאו הבדלי מגדר מובהקים עבור שאלון שמ״ע ועבור תפיסת המסוגלות העצמית.

לוח 4 - ממוצעים, סטיות תקן, טווחים והבדלים במשתני המחקר לפי מגדר

	משתנה (טווח)	גברים (n=78) M (SD)	נשים (n=306) M (SD)	הבדל F,t (η^2)
	תפיסת מסוגלות עצמית	3.21 (0.52) (1.40-4.00)	3.19 (0.47)	t(380)= 0.31
מובחנות עצמית (DSI-R)	עמדת אני	4.19 (0.66) (2.09-6.00)	4.04 (0.67)	F(1,382)= 3.13 (.01)
	תגובתיות רגשית	3.35 (0.87) (1.55-6.00)	3.94 (0.89)	F(1,382)= 27.83*** (.07)
	התמזגות עם אחרים	3.66 (0.67) (1.83-5.83)	4.03 (0.65)	F(1,382)= 20.04*** (.05)
	ניתוק רגשי (1.00-5.50)	2.71 (0.76) (1.00-5.50)	2.64 (0.75)	F(1,382)= 0.67 (.002)
מובחנות עצמית (שמ״ע)	מובחנות עצמית	16.42 (0.92) (13.80-21.53)	16.61 (1.10)	F(1,363)= 1.81 (.01)
	שביעות רצון מהמובחנות העצמית	15.30 (0.55) (9.38-15.90)	15.15 (0.99)	F(1,363)= 1.52 (.004)

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

שמ״ע = כלי השלכתי לבדיקת המובחנות העצמית

DSI-R – Differentiation of Self Inventory-Revised

(N = 393)

עבור מובחנות עצמית (DSI-R) ומעורבות במשולשים משפחתיים (PAFS): $F(5,378)=6.89, p<.001, \eta^2=.08$. עבור מובחנות משפחתית (FAD-PS): $F(3,361)=0.83$, ns., $\eta^2=.01$.

דיון

המטרה המרכזית במחקר הנוכחי הייתה לבנות כלי השלכתי לבדיקת המובחנות העצמית (שמ״ע). מטרה זו הושגה חלקית. נבדקו תקפותו ומהימנותו של שאלון שמ״ע. לצורך בדיקת המהימנות בוצעו בדיקות עקביות פנימית, ונמצא כי שני הסולמות מהימנים במידה משביעת רצון. לצורך בדיקת תוקף המבנה של שאלון שמ״ע, נבדקו המתאמים בינו ובין רמות המובחנות העצמית (DSI-R). רמת המובחנות העצמית כפי שנבדקה בשאלון שמ״ע נמצאה קשורה באופן שלילי לרמת ההתמזגות עם אחרים ולרמת הניתוק הרגשי (שאלון DSI-R). עם זה לא נמצאו קשרים מובהקים בין רמת המובחנות העצמית (שמ״ע) לרמות התגובתיות הרגשית ועמדת האני. הסבר אפשרי לכך שלא נמצאו קשרים מובהקים עם סולמות אלו, טמון בכך שמדדים אלו בודקים רובד תוך-אישי ולא בין-אישי, בעוד ששאלון שמ״ע בודק אינטראקציות בין-אישיות.

מבדיקת תוקף המבנה של סולם שביעות הרצון מהמובחנות העצמית עולה כי הוא מתוקף במידה רבה יותר באמצעות שלושה סולמות בשאלון מובחנות עצמית (DSI-R). תימוכין לממצאים אלו התקבלו במחקרים אחרים שמצאו כי רמת שביעות הרצון קשורה למובחנות העצמית (Skowron & Friedlander, 1998) ובמיוחד לניתוק הרגשי (McCollum, 1991).

לא נמצאו קשרים בין סולם המובחנות העצמית של שאלון שמ״ע ובין תפיסת המסוגלות העצמית. ייתכן שמדד המסוגלות העצמית מבטא תכונה תוך-אישית בעוד ששאלון שמ״ע מבטא אינטראקציות משפחתיות ומובחנות ברמה בין-אישית. עם זאת נמצא קשר עם סולם שביעות הרצון מהמסוגלות העצמית. הסיבה לכך היא ככל הנראה שסולם זה מבטא תחושה אישית עמוקה יותר ולא רק אינטראקציות בין-אישיות במשפחה. ראוי להסיק מכך כי אנשים שחשים שביעות רצון מהמובחנות העצמית שלהם, נוטים להאמין ביכולתם להתמודד עם מצבי לחץ ביעילות.

מגבלות המחקר והצעות למחקרים עתידיים

למחקר הראשון כמה מגבלות: אופן ציינון הנתונים בשאלון שמ״ע מסורבל ומורכב, ונדרשים זמן ומאמצים רבים לחשב את הנתונים. החישוב דורש שימוש בנוסחאות מתמטיות שמקשות על הציינון, ואינן מאפשרות לעשות בו שימוש רחב. שנית, הסולם הראשון, מובחנות עצמית, תוקף במידה נמוכה בלבד. לפיכך מומלץ לכלול בשאלון רק את סולם שביעות הרצון מהמובחנות העצמית, ובו בזמן לשפר ולייעל את שיטת הציינון, ביצירת סולם דירוגי פשוט ונוח יותר לחישוב. אי לכך, במחקר השני בוצעה רפליקציה של המחקר הנוכחי בניסיון להתגבר על הליקויים שהתגלו.

שלב 2

במחקר הראשון נבדקו המהימנות והתוקף של שאלון שמ״ע משופר. בהתבסס על תוצאותיו שהראו בעיה בתוקף של סולם מובחנות עצמית בשאלון שמ״ע, הוחלט לכלול רק את סולם שביעות הרצון מהמובחנות העצמית וכן לפשט את שיטת הציינון. בהתבסס

על הנתונים שעלו במחקר הראשון לגבי הקשר בין שאלון שמ״ע לשאלון מובחנות עצמית (DSI-R), ההשערה הראשונה הניחה כי רמת שביעות הרצון מהמובחנות העצמית (שמ״ע) תימצא קשורה באופן חיובי לרמת המובחנות העצמית (DSI-R). כדי לחזק את תוקף המבנה ולאפשר נקודת מבט רחבה יותר, נכלל שאלון אחר לבדיקת מובחנות משפחתית (DIFS) שבוחן אינטראקציות בין-אישיות, וההשערה השנייה הניחה כי רמת שביעות הרצון מהמובחנות העצמית (שמ״ע) תמצא קשורה באופן חיובי לרמת המובחנות המשפחתית (מובחנות מאב ומאם). מאחר שמובחנות עצמית נמצאה קשורה באופן שלילי לשורה ארוכה של חרדות, (למשל חרדת פרידה (Peleg & Yitzhak, 2011), חרדה חברתית (Peleg & Zoabi, 2014) וחרדה כללית (Skowron & Friedlander, 1998)), ובאופן חיובי להסתגלות למצב דחק שונים (Chung & Gale, 2009; Peleg, 2014), בדקנו האם המובחנות הנמדדת בשאלון שמ״ע קשורה לחרדת בריאות ולהסתגלות למכללה. בדיקה זו מאפשרת לברר האם שאלון שמ״ע מנבא חרדה ורווחה נפשית. לפיכך ההשערה השלישית הניחה כי יימצא קשר שלילי בין רמת שביעות הרצון מהמובחנות העצמית (שמ״ע) לרמת חרדת הבריאות (HAQ), וההשערה הרביעית הניחה כי רמת שביעות הרצון מהמובחנות העצמית תמצא קשורה באופן שלילי לרמת ההסתגלות למכללה (הסתגלות חברתית, רגשית ואקדמית: SACQ).

שיטה

משתתפים

השלב השני של המחקר בוצע עשרה חודשים לאחר המחקר הראשון. בשלב הראשון נבחרה בדגימת אשכולות מכללה בצפון ישראל. בשלב השני נדגמו בדגימת אשכולות כל תלמידי שנה א׳, בחוגי הלימוד במכללה שאישרו את השתתפותם: תקשורת, פסיכולוגיה וכלכלה. במחקר הנוכחי השתתפו 300 סטודנטים (מתוך 322 שקיבלו את השאלונים). במדגם נכללו 120 גברים (40%) ו-180 נשים (60%) בני 18-46 וממוצע הגיל הוא 26.88 (SD=6.84). 77% מן המשתתפים בני 20-26. 11% (33) מוסלמים, 4% (12) נוצרים ו-2% (6) דרוזים. רוב המשתתפים רווקים (n =209, 69.66%), והשאר נשואים (n=66, 22%), גרושים, פרודים או אלמנים (n=25, 8.33%). 80% מהם עירוניים (n=240), והשאר מתגוררים במושבים (n=24, 8 %), קיבוצים (n=22, 7.33%) ויישובים קהילתיים (n=14, 4.66%). רוב הסטודנטים משתייכים למעמד סוציו-אקונומי בינוני.

כלי הערכה

שאלון חרדת בריאות (HAQ - The Health Anxiety Questionnaire) (Lucock & Morley, 1996): השאלון בודק דאגה ועיסוק יתר בנושאי בריאות, פחדים ממחלות וממוות. השאלון תורגם והותאם לעברית לצורכי המחקר הנוכחי באמצעות שיטת התרגום החוזר. בשלב הראשון, שני מתרגמים בעלי שליטה מלאה בעברית ובאנגלית ומומחים בתחומי הפסיכולוגיה והחינוך, ביצעו את התרגום מאנגלית לעברית. בשלב השני, שני מתרגמים

אחרים, שגם הם שולטים היטב בעברית ובאנגלית ועוסקים בתחומי הפסיכולוגיה והחינוך, תרגמו את השאלון מעברית לאנגלית. ההשוואה בין שתי הגרסאות בעברית ובאנגלית העלתה כמה אי-התאמות שנידונו בשיחה משותפת עם המתרגמים והובילה לכמה תיקונים בניסוח. פריט לדוגמה: ״האם אתה דואג לגבי בריאותך?״. ההיגדים בשאלון מדורגים בסולם ליקרט בעל ארבע רמות: 0 (אף פעם) ו-3 (כמעט תמיד), כאשר הציון מחושב באמצעות חישוב סכום התשובות שהשיב הנבדק. טווח של 0-21 מראה רמה נמוכה של חרדת בריאות, טווח של 22-41 מראה מידה בינונית של חרדת בריאות, וטווח של 42-63 מראה רמה גבוהה של חרדת בריאות. רמת המהימנות כפי שנבדקה במחקר הנוכחי בבדיקת עקביות פנימית (אלפא לפי קרונבאך) היא 0.82.

שאלון מובחנות משפחתית (DIFS: The Differentiation in the Family System Scale) (Anderson & Sabatelli, 1992): השאלון בוחן את המובחנות במערכות היחסים הדיאדיות: המשתתף מול כל אחד מהוריו. השאלון תורגם והותאם לעברית (Peleg, 2005). פריט לדוגמה: ״אבי מכבד את הפרטיות שלי״. במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשני סולמות: מובחנות מהאב ומובחנות מהאם. ההיגדים בשאלון מדורגים בסולם ליקרט בעל חמש רמות: 1 (אף פעם) ו-5 (תמיד), כאשר הציון מחושב באמצעות חישוב הממוצע של 11 תשובות שהשיב הנבדק. הטווח הוא 1-5, כאשר ציון נמוך מעיד על רמת מובחנות נמוכה יותר, ולהפך. רמת המהימנות כפי שנבדקה במחקר הנוכחי בבדיקת עקביות פנימית (אלפא לפי קרונבאך) היא 0.83 עבור המובחנות עם האם, ו-78 עבור המובחנות עם האב.

שאלון הסתגלות למכללה (SACQ: The Student Adaptation to College Questionnaire) (Baker & Siryk, 1984). השאלון תורגם והותאם לעברית לצורכי המחקר הנוכחי בשיטת התרגום החוזר. בשלב הראשון, שני מתרגמים בעלי שליטה מלאה בעברית ובאנגלית ומומחים בתחומי הפסיכולוגיה והחינוך, ביצעו את התרגום מאנגלית לעברית. בשלב השני, שני מתרגמים אחרים, גם הם שולטים היטב בעברית ובאנגלית ועוסקים בתחומי הפסיכולוגיה והחינוך, תרגמו את השאלון מעברית לאנגלית. ההשוואה בין שתי הגרסאות בעברית ובאנגלית העלתה כמה אי-התאמות שנידונו בשיחה משותפת עם המתרגמים והובילה לכמה תיקונים בניסוח. השאלון כולל 67 פריטים ובודק את מידת ההסתגלות של הסטודנט לאוניברסיטה. כלולים ארבעה סולמות: הסתגלות חברתית, הסתגלות רגשית, הסתגלות אקדמית והסתגלות למוסד. במחקר הנוכחי נכללו שלושת הסולמות הראשונים ללא סולם הסתגלות למוסד, עקב חוסר הרלוונטיות שלו לנושא המחקר. פריט לדוגמה: ״אני מסתגל היטב למכללה״. ההיגדים בשאלון מדורגים בסולם ליקרט בעל תשע רמות (1 מתאר אותי במידה רבה מאוד ו-9 אינו מתאר אותי בכלל). הציון מחושב באמצעות חישוב הממוצע של כל אחד מארבעת הסולמות, כאשר ציון גבוה משקף מידת הסתגלות גבוהה. רמת המהימנות כפי שנבדקה במחקר הנוכחי בבדיקת עקביות פנימית (אלפא לפי קרונבאך) היא 0.88 עבור הסתגלות חברתית, 0.82 עבור הסתגלות רגשית, ו-0.88 עבור הסתגלות אקדמית.

הליך

לאחר קבלת אישור מוועדת האתיקה המכללתית, ותיאום עם מרכזות החוגים, נאספו רשימות מיילים של המרצים בחוגים השונים. תואמו מועדים עם כל אחד מהמרצים, ואת השאלונים העבירו בכיתות ארבע עוזרות מחקר. לשאלונים צורף מכתב מקדים המציין את מטרת המחקר ומבטיח אנונימיות ודיסקרטיות. כמו כן ניתנה אפשרות לפרוש מהמחקר בכל שלב. זמן מילוי השאלונים ארך כ-30 דקות.

ממצאים

מהימנות ותוקף של שאלון שמ״ע

בשלב הראשון נבדקה המהימנות של שאלון שמ״ע בבדיקת עקיבות פנימית (α לפי קרונבאך) עבור השאלון. תוצאת בדיקת המהימנות גם במחקר זה, בדומה למחקר הראשון, גבוהה (0.79). לצורך בדיקת ההשערה הראשונה באשר לקשרים בין שאלון שמ״ע לשאלון מובחנות עצמית (DSI-R), וההשערה השנייה באשר לקשר בין שאלון שמ״ע שאלון מובחנות משפחתית (DIFS) (תוקף מבנה) נבחנו המתאמים בין מדדים אלו. בלוח 5 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן, הטווחים והמתאמים בין כל משתני המחקר.

לוח 5 - ממוצעים, סטיות תקן, טווחים והבדלים במשתני המחקר

		M (SD) Range	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
חרדת בריאות	1. חרדת בריאות	.84 (0.62) 0.00-3.38	.27***	-.17**	.18**	.28***	-.11	-.02	-.15**	-.26***	-.24***	-.08
מובחנות עצמית	2. תגובתיות רגשי	3.35 (0.93) 1.00-5.00		-.22***	.28***	.68***	-.19**	-.22***	-.30**	-.34***	-.28***	-.21***
	3. עמדת אני	3.90 (0.90) 1.00-5.00			-.05	-.15**	.18**	.23***	.18**	.22***	.21***	.08
	4. ניתוק רגשי	3.82 (0.45) 1.00-4.00				.25***	-.17**	-.25***	-.20***	-.26***	-.25***	-.24***
	5. התמזגות עם אחרים	3.48 (0.69) 1.63-5.46					-.08	-.07	-.21***	-.29***	-.27***	-.15**
הסתגלות אקדמית	6. הסתגלות בלימודים	5.87 (0.80) 2.92-7.88						.37***	.39***	.29***	.25***	-.08
	7. הסתגלות חברתית	6.41(0.95) 4.00-8.20							.46***	.32***	.29***	.09
	8. הסתגלות רגשית	6.24(0.70) 3.76-8.47								.31***	.30***	.07
מובחנות משפחתית	9. מובחנות מאם	4.33 (0.72) 1.05-4.87									.72***	.40***
	10. מובחנות מאב	4.06 (0.55) 1.03-4.72										.30***
שביעות רצון מהמובחנות העצמית	11. שביעות רצון	16.34(0.84)										

DSI-R = שאלון מובחנות עצמית

DIFS-M = מובחנות מאם

DIFS- F = מובחנות מאב

שמ״ע = שביעות רצון מהמובחנות עצמית.

Acad. adapt = הסתגלות בלימודים במכללה

Soc. Adapt = הסתגלות חברתית במכללה

Emot. Adapt = הסתגלות רגשית במכללה

(N = 300)

לבדיקת המתאמים יש שתי מטרות עיקריות: הראשונה הייתה לבדוק את תוקף המבנה (מתכנס) בבדיקת הקשרים בין שאלון שמ״ע לשאלוני מובחנות עצמית (DSI-R) ומובחנות משפחתית (DIFS). המטרה השנייה הייתה לבדוק האם המובחנות העצמית, כפי שהיא

נמדדת בשאלון שמ״ע, תורמת לרמות חרדת הבריאות (HAQ) (השערה 3) וההסתגלות למכללה (SACQ) (השערה 4). השתמשנו ברמת אלפא 01, כדי לשלוט בטעות מסוג 1.

כפי שעולה מלוח 5, נמצאו מתאמים חיוביים בינוניים מובהקים בין שלושת הממדים של מובחנות עצמית, תגובתיות רגשית, ניתוק רגשי והתמזגות עם אחרים. כמו כן נמצאו קשרים שליליים מובהקים בין רמת עמדת האני לרמות התגובתיות הרגשית והניתוק הרגשי. תוצאות אלו מראות שהסולמות של שאלון DSI-R הם ממדים מובחנים של גורם אחד: מובחנות עצמית. קשרים בינוניים מובהקים נמצאו בין שלושת הסולמות של הסתגלות למכללה: הסתגלות חברתית, רגשית ואקדמית. גם בשאלון זה נראה כי שלושת הממדים הם ממדים מובחנים של גורם אחד: הסתגלות למכללה. בין שני הסולמות של מובחנות משפחתית, מובחנות עם האב ומובחנות עם האם נמצא קשר חיובי בינוני מובהק, תוצאה המלמדת גם בשאלון זה על שני ממדים מובחנים השייכים לגורם אחד: מובחנות משפחתית.

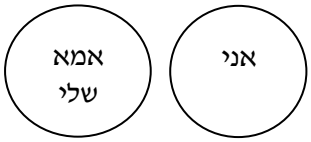
רמת חרדת הבריאות נמצאה קשורה באופן שלילי לרמות עמדת האני, המובחנות המשפחתית עם האם, המובחנות המשפחתית עם האב, וההסתגלות הרגשית למכללה, ובאופן חיובי לתגובתיות רגשית, ניתוק רגשי והתמזגות עם אחרים. לא נמצאו קשרים מובהקים בין רמת חרדת הבריאות לרמות ההסתגלות החברתית והאקדמית למכללה, ושביעות הרצון מהמובחנות העצמית.

הקשרים בין שאלון שמ״ע לשלושת הסולמות של שאלון מובחנות עצמית (DSI-R) נמצאו מובהקים (תגובתיות רגשית, ניתוק רגשי והתמזגות עם אחרים). הקשר היחיד שלא נמצא מובהק הוא עם סולם עמדת האני. אם כן, נראה כי שאלון שמ״ע מתוקף כמעט במלואו באמצעות שני שאלוני המובחנות (העצמית והמשפחתית).

נוסף על כך, כדי לבחון את הגורמים בשאלון, בוצע ניתוח גורמים (exploratory factor analyses). התוצאות מוצגות בלוח 6 שבו מפורטים כל פרטי השאלון. כפי שעולה מהלוח, 12 פריטים משתייכים לגורם הראשון (אינטראקציות עם ההורים), 2 פריטים משתייכים לגורם השני (אינטראקציות זוגיות). במילים אחרות חולצו שני גורמים: 1. אינטראקציות משפחתיות; 2. איטראקציות עם בן זוג.

לוח 6 - ניתוח גורמים של שאלון שמ״ע

את/ה מתבקש לתאר באמצעות שני עיגולים את הקרבה או המרחק בין אנשים, למשל:



		טעינות גורמים	
		I	II
1	אני ואמא כיום – מצב מצוי	.82	
2	אני ואמא כיום – מצב רצוי	.81	
3	אני ואמא בילדות – מצב מצוי	.72	
4	אני ואמא בילדות – מצב רצוי	.70	
5	אני ואבא היום – מצב מצוי	.69	
6	אני ואבא כיום – מצב רצוי	.68	
7	אני ואבא בילדות - מצב מצוי	.66	
8	אני ואבא בילדות - מצב רצוי	.64	
9	ההורים שלי כיום – מצב מצוי	.59	
10	ההורים שלי כיום – מצב רצוי	.57	
11	ההורים שלי בילדות – מצב מצוי	.56	
12	ההורים שלי בילדות – מצב רצוי	.54	
13	אני ובן זוגי – מצב מצוי		.53
14	אני ובן זוגי – מצב רצוי		.52

תרומת שאלון שמ״ע לחרדת בריאות והסתגלות למכללה

לצורך בדיקת התרומה של מדדי המובחנות העצמית לחרדת בריאות (השערה 3) ולהסתגלות למכללה (הערה 4), בוצעה סדרת ניתוחי רגרסיה היררכית. השתמשנו ברמת אלפא .01 של מקדמי הביתא, כדי לשלוט בטעות מסוג I. בצעד הראשון תרבות ומגדר הוכנסו כמשתני דמי כדי לשלוט בהשפעתם. בצעד השני הוכנסו מדדי המובחנות העצמית (DSI-R, DIFS, שמ״ע) כמשתנים בלתי תלויים, ורמות חרדת הבריאות וההסתגלות למכללה שימשו כמשתנים תלויים. משתני הרקע, תרבות ומגדר תרמו 3% לשונות של חרדת בריאות והסתגלות למכללה, ומדדי המובחנות העצמית תרמו 32%. חרדת בריאות נמצאה קשורה באופן חיובי לתגובתיות רגשית ($t = 11.23, \beta = .72, p < .001$), ניתוק רגשי ($t = 8.54, \beta = .45, p < .001$) והתמזגות עם אחרים ($t = 10.52, \beta = .61, p < .001$), ובאופן שלילי לעמדת אני ($t = -8.51, \beta = .43, p < .001$), מובחנות מהאב ($t = -12.62, \beta = .79, p < .001$) מובחנות מהאם ($t = -14.89, \beta = .94, p < .001$) ושביעות רצון מהמובחנות העצמית

(t = -5.11, β = .33, p < .05). בבדיקת ההסתגלות למכללה – הסתגלות חברתית נמצאה קשורה באופן שלילי לתגובתיות רגשית (t = -13.42, β = .85, p < 001.) וניתוק רגשי (t = -8.54, β = .44, p < .001), ובאופן חיובי לעמדת אני (t = 9.23, β = .58, p < .01) מובחנות מהאב (t = -14.12, β=.96 p < .001) ומובחנות מהאם (t = -14. 34, β = .99, p < .001).

הסתגלות רגשית נמצאה קשורה באופן שלילי לתגובתיות רגשית (t = -14.42, β = .95, p < .001,) וניתוק רגשי (t = -9.54, β = .54, p < .001) , ובאופן חיובי לעמדת אני (t = 11.23, β = .79, p < .01), מובחנות מהאב (t = -16.12, β=.99 p < .001) ומובחנות מהאם (t = -16. 34, β = .99, p < .001).

הסתגלות אקדמית נמצאה קשורה באופן שלילי לתגובתיות רגשית (t = -9.42, β = .65, p < .001,) וניתוק רגשי (t = -5.54, β = .24, p < .001), ובאופן חיובי לעמדת אני (t = 8.27, β= .62, p < .01), מובחנות מהאב (t = -10.124, β=.63 p < .001), ומובחנות מהאם (- t = 11. 48, β= .57, p < .001).

הבדלי מגדר

לבסוף נבדקו הבדלי המגדר. לשם כך בוצעו מבחני t למדגמים בלתי תלויים. מתוך תוצאות לוח 7 נראה כי נשים דיווחו על רמות גבוהות יותר של תגובתיות רגשית, התמזגות עם אחרים (DSI-R), שביעות רצון מהמובחנות העצמית (שמ״ע) וחרדת בריאות, ורמות נמוכות יותר של מובחנות משפחתית עם האם והאב לעומת גברים. לא נמצאו הבדלי מגדר ברמות עמדת האני, הניתוק הרגשי וההסתגלות למכללה.

לוח 7 - ממוצעים, סטיות תקן, טווחים והבדלים במשתני המחקר לפי מגדר

משתנה			גברים (n=78) M (SD) RANGE	נשים (n=306) M (SD) RANGE	
DSI-R	תגובתיות רגשית		3.13 (0.85) 1.35-5.45	3.57 (0.94) 1.81-5.94	t(296)=-3.58***
	עמדת אני		4.08 (0.84) 2.65-5.61	3.88 (0.67) 2.23-6.00	t(296)=1.83
	ניתוק רגשי		2.91 (0.73) 1.18-4.42	2.77 (0.79) 1.21-5.48	t(296)=1.32
	התמזגות עם אחרים		3.39 (0.80) 1.77-5.31	3.67 (0.79) 2.32-5.67	t(296)=2.65-**
DIFS	מובחנות מאם		4.39 (0.71) 1.25-4.90	4.31 (0.64) 1.12-4.87	t(296)=2.77**
	מובחנות מאב		4.22 (0.65) 1.23-4.54	3.95 (0.55) 1.34-4.02	t(296)=4.98**
שמ״ע	שביעות רצון		3.14 (2.31)	3.87 (2.32)	t(294)=-2.35**

משתנה				גברים (n=78) M (SD) RANGE	נשים (n=306) M (SD) RANGE
				0.00-6.00	0.00-6.00
הסתגלות אקדמית	הסתגלות בלימודים			5.94 0.78 2.87-7.45	5.88 0.80 2.92-7.88
	הסתגלות חברתית			6.33 (6.33) 3.29-8.12	6.41 (0.91) 3.45-7.98
	הסתגלות רגשית			6.19 (0.85) 3.56-8.23	6.24 (0.95) 3.76-8.75
חרדת בריאות	חרדת בריאות			0.84 (0.54) 0.00-4.23	1.23 (0.61) 0.00-3.38

t(294)=0.45

t(294)=0.03

t(294)=0.31

t(294)=4.76***

DSI-R- שאלון מובחנות עצמית
DIFS-M = מובחנות מאם
DIFS- F = מובחנות מאב
שמ״ע-שביעות מהמובחנות עצמית
Acad. adapt = הסתגלות בלימודים במכללה
Soc. Adapt =הסתגלות חברתית במכללה
Emot. Adapt = =הסתגלות רגשית במכללה
(N = 300)

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את המהימנות והתוקף של שאלון שמ״ע. במחקר הראשון כלל השאלון שני מדדים: מובחנות עצמית ושביעות הרצון מהמובחנות העצמית. התוצאות הראו שמידת תקפותו של מדד המובחנות העצמית נמוכה יותר, ושהוא אינו מסביר את מידת היעילות העצמית של הפרט. עוד מסקנה הייתה ששיטת החישוב מסורבלת ועלולה ליצור קשיים מתודולוגים. על כן הוחלט לשפר את תוקף הכלי, וכן לבחון האם השאלון המשופר, בדומה לשאלוני DSI-R ו-DIFS, עשוי לנבא רווחה נפשית, ובעיקר חרדת בריאות והסתגלות למכללה. לפיכך הגרסה המחודשת של הכלי שנבדקה במחקר השני, כוללת רק את מדד שביעות הרצון מהמובחנות העצמית, ומבוססת על שיטת ציינון פשוטה יותר. אכן, תוצאות המחקר השני מראות שרמת המהימנות טובה. תוצאות בדיקות התוקף מראות קשרים של שאלון שמ״ע עם שאלוני מובחנות משפחתית עם האם והאב, ועם שלושה סולמות של מובחנות עצמית: תגובתיות רגשית, ניתוק רגשי והתמזגות עם אחרים. אם כן, נראה כי שיטת הציינון הפשוטה יותר שבוצעה במחקר השני עבור סולם שביעות הרצון מהמובחנות העצמית בשאלון שמ״ע, יעילה יותר והניבה מתאמים גבוהים יותר.

מבדיקת תרומתו של שאלון שמ״ע למדדי חרדת בריאות והסתגלות למכללה עולה כי שביעות הרצון מהמובחנות העצמית, כפי שנמדדה בשאלון שמ״ע, נמצאה קשורה לחרדת הבריאות, ממצא שמחזק את הנחתם התאורטית של קר ובואן (Kerr & Bowen, 1988) וממצאי מחקרים קודמים (למשל Skowron & Friedlander, 1998), לגבי הקשר בין

מובחנות עצמית לחרדה. נראה כי שביעות הרצון מהמובחנות העצמית, אכן עשויה לנבא חרדה ובעיקר חרדת בריאות שמעולם לא נבדקה בעניין זה. תוצאה זו עולה בקנה אחד עם הנחתו התאורטית של בואן, שלפיה חרדתם של אנשים מובחנים היטב נמוכה יותר. החידוש במחקרנו הוא שהקשר נמצא עם חרדת בריאות, דבר שעשוי לציין שהמובחנות העצמית באה לידי ביטוי הן ברובד הנפשי והן ברובד הפיזיולוגי. במחקר עתידי מומלץ להמשיך ולבחון את הקשר בין מובחנות עצמית לבריאות. עוד חידוש הוא הקשר שנמצא עם שביעות הרצון מהמובחנות העצמית. נסיק מכך שהתפיסה האישית של הפרט היא קריטית בתרגום המציאות ובהשלכותיה על מצבו הנפשי ואולי אף הבריאותי של הפרט. יש בכך תמיכה בתאוריה של רוג׳רס (Rogers, 1965), שטען שכאשר קיים פער בין העצמי הריאלי לעצמי האידיאלי נוצרים תסכול ואי-שביעות רצון שמגבירים את רמת החרדה.

עם זה יש לציין כי לא נמצא קשר בין הציון הכולל בשאלון שמ״ע להסתגלות למכללה. ייתכן שהסיבה לכך נעוצה בגורמים אחרים הקשורים להסתגלות למכללה (כגון מנת משכל, תחום לימודים, ציונים, לקויות למידה, מיומנויות שפתיות). לגורמים אלו אין ביטוי בשאלון שמ״ע שבודק בעיקר קִרבה ומרחק ביחסים קרובים.

מגבלות ותרומות

למחקר הנוכחי יש כמה מגבלות. שאלון שמ״ע תוקף פעמיים ותוקן במהלך המחקר השני, עם זה מאחר שהנבדקים היו סטודנטים, מוצע להמשיך ולבדוק את רמת המהימנות והתוקף שלו במחקרים עתידיים בקרב אוכלוסיות מגוונות, גילים שונים ותרבויות אחרות. מומלץ להמשיך ולתקף אותו בבדיקת הקשר שלו עם כלי השלכתי אחר, וכן ליצור דירוג של התוצאות על פני סולם ליקרט. שינויים אלו עשויים לפשט את שיטת החישוב. יש לציין כי נושא זה נבדק כעת במחקר המשך. נוסף על כך, מומלץ להמשיך ולבחון אילו תפקודים של הפרט הוא מנבא, ולבדוק את הקשר שלו לחרדות כלליות יותר, כמו למשל חרדת תכונה וחרדה חברתית.

על אף המגבלות למחקר הנוכחי יש כמה תרומות. ברמה התאורטית, תוצאות שני המחקרים הנוכחיים מאוששות באופן אמפירי את הנחותיו התאורטיות של בואן (Kerr & Bowen, 1988; Titelman, 2014) באשר לקשרים בין מובחנות עצמית לרווחה נפשית. התוצאות מלמדות כי המובחנות העצמית היא דפוס מרכזי שקשור לתפקוד האישי של הפרט: ליעילות העצמית, לחרדת הבריאות ולהסתגלות למכללה.

ברמה המתודולוגית, שאלון שמ״ע נמצא מהימן ותקף במידה משביעת רצון. יש בכך חידוש הן למחקר והן לשדה, שכן כלי ההערכה שקיימים כיום הם שאלונים לדיווח עצמי (Skowron & Friedlander, 1998; Skowron et al., 2003), כשעד כה, להוציא שאלון IOS, הכולל פריט אחד בלבד, לא נבנה שאלון הבוחן ממדים אלה בחינה השלכתית. השאלון הנוכחי התבסס במידה מסוימת על השאלון שפיתחו ארון ועמיתיו (Aron et al., 1991), אולם יש לו כמה יתרונות. יתרון מרכזי ראשון הוא שבשימוש בטכניקה השלכתית הוא מאפשר לנבדקים לבטא את תחושותיהם ויחסיהם המשפחתיים בחופשיות וללא איום או פרשנות, ובכך הוא בא לפתור את מגבלות שאלוני הדיווח העצמי. כמו כן, שלא כ-IOS,

הוא מאפשר עיסוק באינטראקציות שונות במשפחה. יתרון אחר הוא יכולתו לאפשר לנבדקים להביע רובד עמוק יותר בשביעות הרצון מהאינטראקציות המשפחתיות. יש לציין כי כלי זה יעיל לשימוש בקרב בני גילים שונים ותרבויות מגוונות. אפשר להשתמש בו הן בקרב מבוגרים והן בקרב ילדים צעירים (ללא סולם זוגיות). עוד תרומה מתודולוגית היא תרגום שאלוני הסתגלות למכללה וחרדת בריאות. שני שאלונים אלו הותאמו לאוכלוסייה בישראל ונמצאו מהימנים, ולפיכך עשויים לשמש בסיס להערכת מדדים אלו באוכלוסייה ישראלית.

ברמה היישומית, למחקר הנוכחי יש כמה תרומות חשובות. יועצים חינוכיים ומטפלים משפחתיים יכולים להשתמש בשאלון שמ״ע ככלי דיאגנוסטי שיסייע בזיהוי ובהערכה מהירה של אינטראקציות וקשיים שיש לתלמיד בקונטקסט המשפחתי. במיוחד השימוש בכלי מאפשר לזהות את רמת המובחנות העצמית וכן תחושת שביעות רצון, או לחלופין, חוסר שביעות רצון במשפחה. כמו כן בשימוש בכלי אפשר להעריך שינויים בין-אישיים שמטופלים חווים במהלך תהליך של ייעוץ פרטני או טיפול משפחתי.

מקורות

אנסטאזי, א׳ (1990). **מבחנים פסיכולוגיים** (מהדורה שישית, ר׳ ארנון ואחרים, מתרגמים ועורכים). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

ביאדסה-אשקר, א׳, פלג, א׳ ובשארה, ר׳ (2015). מה מנבא את שביעות הרצון מהחיים של נשים בישראל? מבט משפחתי ובין-תרבותי. **חברה ורווחה, לה**(3), 371-395.

ציבולסקי, מ׳ (1997). **משתני התקוותיות והשפעתם על עיבוד חווית החרדה בקרב תלמידים חרדי בחינות בבית הספר היסודי** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת חיפה.

רבין, ק׳ ולנס, ע׳ (עורכים). (2011). **הדיפרנציאציה של העצמי: פיתוח היכולת למובחנות של העצמי ביחסים קרובים: תאוריה, מחקר וטיפול** (ל׳ ברקת, מתרגמת). אבן יהודה: אמציה.

Anderson, S. A., & Sabatelli, R. M. (1992). The differentiation in the family system scale (difs). *The American Journal of Family Therapy, 20*(1), 77-89.

Anderson, S. A., & Sabatelli, R. M. (2003). *Family interaction: A ultigenerational development perspective.* Boston: Allyn and Bacon.

Aron, A., Aron, E. N., Tudor, M., & Nelson, G. (1991). Close relationship as including other in the self. *Journal of Personality & Social Psychology, 60*(2), 241-253.

Aron, A., Aron, E. N., & Smollan, D. (1992). Inclusion of other in self scale and the structure of interpersonal closeness. *Journal of Personality & Social Psychology, 63*(4), 596-612.

Aron, A., & Fraley, B. (1999). Relationship closeness as including other in the self:

cognitive underpinning and measures. *Social Cognition, 17*(2), 140-160.

Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology, 31*(2), 179-189

Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice.* N. J.: A. Jason Aronson.

Chung, H., & Gale, J. (2006). Comparing self-differentiation and psychological well-being between Korean and European American students. *Contemporary Family Therapy, 28*(3), 367-381.

Chung, H., & Gale, J. (2009). Family functioning and self-differentiation: A cross-cultural examination. *Contemporary Family Therapy, 31*, 19-33.

Haber, J. (2003). The Haber level of differentiation of self scale. In O. L. Strickland & C. Dilorio (Eds.), *Measurement of nursing outcomes* (2nd ed., Vol. 3, pp. 141-149). New York: Springer.

Kerr, M. E., & Bowen, M. (1988). *Family evaluation*. New York: Norton.

Lucock, M. P., & Morely, S. (1996). The health anxiety questionnaire. *British Journal of Health Psychology, 1*(2), 137-150.

McCollum, E. E. (1986). Bowen's concept of emotional connectedness to spouse and family of origin as a moderator of the relationship between stress and individual *well-being* (Unpublished doctoral dissertation). Kansas State University, Manhattan.

McCollum, E. E. (1991). A scale to measure Bowen's concept of emotional cutoff. *Contemporary Family Therapy, 13*(3), 247-254.

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*(5), 1-14.

Peleg, O. (2014). The relationships between stressful life events during childhood and differentiation of self and intergenerational triangulation in adulthood. *International Journal of Psychology, 49*(6), 462-470.

Peleg, O., & Rahal, A. (2012). Physiological symptoms and differentiation of self: A cross-cultural examination. *International Journal of Intercultural Relations, 36*(5), 719-727.

Peleg, O., & Tzischinsky, O. (2015). Assessing satisfaction with differentiation of self through circle drawing: Validation of a Revised Self-Report Instrument (SFI-R). *Journal of Psychology & Psychotherapy, 5*(6), 1-10.

Peleg, O., & Yitzhak, M. (2011). Differentiation of self and separation anxiety: Is there a similarity between spouses? *Contemporary Family Therapy, 33*(1), 25-36.

Peleg, O., & Zoabi, M. (2014). Social anxiety and differentiation of self: A comparison of Jewish and Arab college students. *Personality & Individual Differences*, *68*, 221-228.

Peleg-Popko, O. (2002). Bowen theory: A study of differentiation of self, social anxiety, and physiological symptoms. *Contemporary Family Therapy*, *24*(2), 355-369.

Rogers, C. R. (1965). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.

Ross, A. S., & Murdock, N. L. (2014). Differentiation of self and well-being: The moderating effect of self-construal. *Contemporary Family Therapy*, *36*(4), 485-496.

Skowron, E. A. (2004a). Differentiation of self, personal adjustment, problems solving, and ethnic group belonging among persons of color. *Journal of Counseling and Development*, *82*, 447-456.

Skowron, E. A. (2004b). Parent differentiation of self and child competence in low income urban families. *Journal of Counseling Psychology, 52,* 337-346.

Skowron, E. A., & Friedlander, M. L. (1998). The differentiation of self inventory: Development and initial validation. *Journal of Counseling Psychology, 45*(3), 235-246.

Skowron, A. E., Holmes, S. E., & Sabatelli, R. M. (2003). Deconstructing differentiation: Self regulation, interdependent relating, and well-being in adulthood. *Contemporary Family Therapy, 25*(1), 111-129.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.

Skowron, E. A., Pincus, A. L., & Kozlowski, J. M. (2010). Differentiation, self-other representations, and rupture-repair processes: Predicting child maltreatment risk. *Journal of Counseling Psychology, 57,* 304-316.

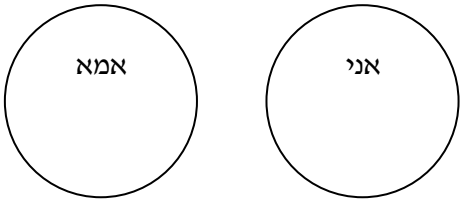
Skowron, E. A., & Schmitt, T. A. (2003). Assessing interpersonal fusion: Reliability and validity of a new DSI fusion with others subscale. *Journal of Marital and Family Therapy, 29*(2), 209-222.

Skowron, E. A., Rodríguez-González, M., & Anchía, R. J. (2015). Spanish adaptation of the Differentiation of Self Inventory-Revised (DSI-R). *Ter Psicol, 33*(1). Retrieved from http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082015000100005

Titelman, P. (Ed.). (2014). *Differentiation of self: Bowen family systems theory perspectives*. New York: Taylor & Francis

Tuason, M. T., & Friedlander, M. L. (2000). Do parents' differentiation levels predict those of their adult children? and other tests of Bowen theory in a Philippine sample. *Journal of Counseling Psychology, 47*(1), 27-35. Retrieved from http://psycnet.apa.org/fulltext/2000-13659-003.html

נספח 1

משתתף/משתתפת יקר/ה, **הנך מתבקש/ת לתאר את הקרבה/מרחק בין אנשים באמצעות ציור של שני עיגולים.**	
	למשל: 
1	אנא צייר/י שני עיגולים המתארים את הקרבה/מרחק בינך לבין **אמא כיום** (המצב המצוי)**:**
2	אנא צייר/י שני עיגולים המתארים את הקרבה/מרחק בינך לבין **אמא** – **כפי שהיית רוצה שיהיה** (המצב הרצוי):
3	אנא צייר/י שני עיגולים המתארים את הקרבה/מרחק בינך לבין **אמא בילדות.**
4	אנא צייר/י שני עיגולים המתארים את הקרבה/מרחק בינך לבין **אמא בילדות כפי שהיית רוצה שיהיה** (המצב הרצוי):
5	אנא צייר/י שני עיגולים המתארים את הקרבה/מרחק בינך לבין **אבא כיום** (המצב המצוי):
6	אנא צייר/י שני עיגולים המתארים את הקרבה/מרחק בינך לבין **אבא** – **כפי שהיית רוצה שיהיה** (המצב הרצוי):
7	אנא צייר/י שני עיגולים המתארים את הקרבה/מרחק בינך לבין **אבא בילדות:**
8	אנא צייר/י שני עיגולים המתארים את הקרבה/מרחק בינך לבין **אבא בילדות כפי שהיית רוצה שיהיה** (המצב הרצוי):
9	אנא צייר/י שני עיגולים המתארים את הקרבה/מרחק בין **הוריך כיום** (המצב המצוי):
10	אנא צייר/י שני עיגולים המתארים את הקרבה/מרחק בין **הוריך** – **כפי שהיית רוצה שיהיה** (המצב הרצוי):
11	אנא צייר/י שני עיגולים המתארים את הקרבה/מרחק בין **הוריך בילדות** (המצב המצוי):
12	אנא צייר/י שני עיגולים המתארים את הקרבה/מרחק בין **הוריך בילדות כפי שהיית רוצה שיהיה** (המצב הרצוי):
13	אנא צייר/י שני עיגולים המתארים את הקרבה/מרחק בינך לבין **בת-זוגתך/ בן זוגך כיום** (המצב המצוי):
14	אנא צייר/י שני עיגולים המתארים את הקרבה/מרחק בינך לבין **בת -זוגתך/ בן זוגך** – **כפי שהיית רוצה שיהיה** (המצב הרצוי):

נספח 2 – לצורכי חישוב

אנא סמן/ני X בעמודות כן/ לא, בהתאם לתשובות הנבדק:

בדיקת פערים בין השאלות	כן=1	לא=2
2-1		
4-3		
6-5		
8-7		
10-9		
12-11		
14-13		
ציון כללי:		

הוראות החישוב: טווח הציון נע בין 7 = רמת שביעות רצון נמוכה ביותר, 14 = רמת שביעות רצון גבוהה ביותר). Min=7- לנבדק שהציג פערים בכל השאלות {7 (שאלות)*1 (תשובה המסומנת ככן =1) שווה ל-7}, וציון מקסימום ייצג נבדק שלא הציג פערים כלל- Max=14 {7(שאלות)*2 (תשובה המסומנת כלא=2) שווה ל-14}. בהתאם לציון הכולל תיקבע רמת שביעות הרצון של ממלא השאלון מקשריו המשפחתיים, כך שככל שהציון נמוך יותר, רמת הפערים גבוהה יותר ורמת שביעות הרצון מהמובחנות המשפחתית נמוכה יותר, בעוד שציון גבוה יעיד על רמת שביעות הרצון גבוהה יותר.

תרומתן של התנסויות בגיל ההתבגרות למסוגלות העצמית לשלב בין תפקידי עבודה ומשפחה: מחקר משולב

איריס חזקיה ורחל גלי צינמון

תקציר

מחקר משולב זה מתמקד בבחינת תרומתן של התנסויות עבר בשילוב תפקידים להתפתחותה של המסוגלות העצמית לשלב בין תפקידי עבודה ומשפחה בעתיד על פי התאוריה הקוגניטיבית-חברתית לקריירה (Lent, Brown, & Hackett, 1994, 2000). אוכלוסיית המחקר כללה 599 מבוגרים צעירים ישראלים (M=24.866, SD=2.599) שהשתתפו בחלק הכמותי של המחקר ו-13 מבוגרים צעירים בטווח הגילים בין 24 ל-26 שרואיינו בחלק האיכותני. ניתוחי שונות מראים את תרומתן של ההתנסויות בגיל ההתבגרות להתפתחותה של המסוגלות העצמית לשלב בעתיד בין תפקידי עבודה ומשפחה. צעירים ששילבו תפקידים חברתיים רבים בגיל הנעורים דיווחו על הרמה הגבוהה ביותר של מסוגלות עצמית. הראיונות עומדים על מקורותיה של מסוגלות זו: המשתתפים תיארו את התנסויותיהם בגיל הנעורים ואת התנסויותיהם בהווה ובצבא בעלות משמעות בפיתוח תחושת המסוגלות העצמית. כמו כן זיהו המשתתפים מקורות ייחודיים לפיתוחה של המסוגלות העצמית כתמיכה משפחתית וגישה אופטימית לחיים. הממצאים נדונים מתוך דיון בתוצאות המחקר והפרקטיקה.

מילות מפתח: מסוגלות עצמית; תפקידי עבודה; שילוב עבודה-משפחה.

רקע תאורטי

תכניות העתיד של צעירים מערביים רבים כוללות השתתפות פעילה בתפקידי העבודה והמשפחה (Cinamon & Rich, 2014; Peake & Harris, 2002; Seginer & Noyman, 2005). השילוב בין שני תפקידי חיים עיקריים אלה הוא מאתגר ותובעני (Whiston & Cinamon, 2015). האמונה של הצעירים ביכולתם להתמודד עם הקונפליקטים הנלווים לשילוב זה, נמצאה כמשתנה הקשור עם בחירות ותכניות לעתיד שלהם (Cinamon, 2006, 2010). למרות מרכזיותה של אמונה זו בהבנת תכניות העתיד של צעירים, מקורותיה של תחושת המסוגלות לשלב בין תפקידים נבדקו מעט מאוד.

מחקר זה מתמקד בבחינת מקורותיה של תחושת המסוגלות לשלב בין תפקידים ומתבסס על התאוריה החברתית-קוגניטיבית לקריירה (SCCT) (Lent et al., 1994, 2000) ועל מרכזיותן של התנסויות בעבר להתפתחותה של המסוגלות העצמית (Bandura, 1986). היבט זה של חקר מקורות המסוגלות בזיקה להתנסות בתפקידים רבים בגיל ההתבגרות עשוי לחדד את ההבנה של התפתחות שאיפות קריירה כפי שהן מתבטאות בתכניות עבודה ומשפחה, ולסייע בתכנון תכניות התערבות לשם הגברת תחושת המסוגלות בניהול תפקידי עבודה ומשפחה.

בשל מיעוט המחקרים בנושא, ולנוכח הפוטנציאל הטמון בהבנת ההסברים האותנטיים של הצעירים עצמם למקורות אמונה זו ביכולת לנהל בהצלחה תפקידי עבודה ומשפחה, שולבו במחקר זה מתודות כמותיות ואיכותניות.

יחסי עבודה משפחה בתכניות עתיד של צעירים

שינויים כלכליים וחברתיים המעודדים ולעיתים אף מחייבים גברים ונשים להשתתף השתתפות פעילה בתפקידי עבודה והמשפחה, עוררו מחקרים רבים העוסקים בקונפליקטים הנוצרים בשל שילוב תפקידים זה (Cinamon & Rich, 2010; Whiston & Cinamon, 2015). גרינהואס וביוטל (Greenhaus & Beutell, 1985) הגדירו את קונפליקט בית-קריירה מצב שבו הלחצים בתפקידי העבודה והמשפחה מנוגדים זה לזה, כך שההשתתפות בתפקיד אחד הופכת את מילוי הדרישות של התפקיד האחר לקשה יותר. תוצאותיה של התנגשות קונפליקטואלית זו מתבטאים בתפקוד ירוד בעבודה ובמשפחה ובבריאות נפשית ירודה (Frone, 2003; Cinamon & Rich, 2010).

קיומם של ממצאים אמפיריים רבים בדבר השפעותיו השליליות של הקונפליקט בין תפקידי עבודה ומשפחה על תפקוד בשני התחומים ועל רווחה נפשית הביאו חוקרים לידי התמקדות בחקר הציפיות לקונפליקט בקרב מבוגרים צעירים (למשל Barnett, Garies, James, & Steele, 2003; Cinamon, 2006). מחקרים אלה מתבססים על ההבנה, כי שלב הבגרות הצעירה הוא שלב חיים מהותי שבו מתקבלות החלטות בתחומי חיים עיקריים, כגון עבודה ומשפחה (Arnett & Tanner, 2006; Greenhaus & Powell, 2003). במהלך הבחירה והיצירה של שני תפקידי חיים אלה מתפתחות ומתבססות גם הציפיות והאמונות של הפרט באשר ליכולתו לשלב ביניהם (Arnett, 2004; Arnett & Tanner, 2006; Barnett et al., 2003; Cinamon, 2006).

ציפיות לקונפליקט עבודה-משפחה מוגדרות כציפיות להפרעות הדדיות בין תפקידי עבודה ומשפחה (Cinamon, 2006), ואחד ההיבטים הנחקרים ביותר בתחום זה של ציפיות עתיד הוא ההשפעות של הציפיות לקונפליקט בין תפקידי עבודה ומשפחה על תכנון החיים העתידי של מבוגרים צעירים. במחקרם של ברנט ושותפיו (Barnett et al., 2003) נמצא כי סטודנטים שיש להם ציפיות גבוהות לקונפליקט עתידי תכננו לדחות את הקמת המשפחה לאחר מכן. קשר בין ציפיות לקונפליקט ובין תכניות חיים נמצא גם במחקרם של וויר, גרינהאוס, קולאקוגלו ופוליי (Weer, Greenhaus, Colakoglu, & Foley, 2006), שמצאו כי

ציפיות גבוהות לקונפליקט תאמו את דחיית גיל הנישואין וצמצום מספר הילדים המתוכנן. כמו כן כדי להימנע מקונפליקט בין עבודה למשפחה נטו משתתפי המחקר להפחית את שאיפותיהם המקצועיות לטובת שאיפות משפחתיות ולהפך.

מחקרים אלה מראים שתכניות העתיד המשפחתיות והמקצועיות של צעירים קשורות לתפיסתם את מערכת היחסים העתידית בין שני תפקידים אלה. ציפיות גבוהות לקונפליקט בין תפקידי עבודה ומשפחה קשורות להפחתת השאיפות וּויתור על תכניות. יש חשיבות רבה לפיכך בהבנת הגורמים הקשורים לעיצובן של תפיסות וציפיות אלה של הממשק עבודה-משפחה. אחד המשתנים העשוי להסביר את היווצרותן של ציפיות אלה הוא המסוגלות העצמית להתמודד עם השילוב העתידי בין התפקידים, משתנה שבו מתמקד המחקר הזה.

מסוגלות עצמית בשילוב תפקידים

תאוריית הקוגניציה החברתית לקריירה SCCT – (Social Cognitive Career Theory) נשענת על התאוריה הקוגניטיבית-חברתית של בנדורה והיא אחת מהתאוריות העיקריות בהסברת תהליכי התפתחות קריירה (Lent et al., 1994, 2000; Lent, Lopez, Sheu, & Lopez, 2011). על פי תאוריה זו בחירותיו התעסוקתיות והמקצועיות של הפרט מושפעות מאמונתו ביכולתו לבצע משימות ותפקידים בתחום זה (Lent et al., 1994, 2000). את אמונה זו תיארה התאוריה הקוגניטיבית-חברתית של בנדורה (Bandura, 1986, 1994) כמסוגלות עצמית, ורואה בתפיסתם של אנשים את יכולתם לבצע בהצלחה מטלות בעלות השפעה על חייהם. לפי תאוריה זו, מסוגלות עצמית משקפת את יכולת השליטה וההשפעה של האדם על תפקודו במשימות חייו ועל יכולתו להתמודד עם לחצים. כאשר אדם מאמין כי יוכל לפתור בעיה ביעילות הוא יחוש מחויבות ומוטיבציה גבוהות לעשות זאת ויבצע את המשימה ביעילות. אין הכוונה לאופטימיות משוללת קשר למציאות המביאה לידי נטילת סיכונים לא ריאליים, אלא לאמונה המבוססת על ניסיון.

לפי בנדורה (Bandura, 1986) מסוגלות עצמית מוערכת ספציפית ולכן השפעתה נמדדת בהקשר מתואם למשימה ספציפית. ממצאים אמפיריים למיניהם תמכו בטענה זו. לדוגמה, מסוגלות עצמית של סטודנטים לתואר ראשון בהנדסה ומדעים נמצאה קשורה להצבת מטרות מקצועיות ולנכונותם להמשיך להתמחות בתחומים אלה (Byars-Winston, Estrada, Howard, Davis, & Zalapa, 2010). מחקרם של לנט ואחרים (Lent et al., 2011) הראה כי מסוגלות עצמית של סטודנטים בתחום המחשוב מנבאת את כוונתם להמשיך ולהתמקצע בתחום. גם נמצא מתאם חיובי בין מסוגלות עצמית בתחום ההורות ובין הסתגלות גבוהה לתפקיד ההורות (Ardelt & Eccles, 2001) ומסוגלות עצמית בתחום הנישואין נמצאה מנבאת שביעות רצון מחיי הנישואין (Fincham, Harold, & Gano-Philips, 2000).

צינמון (Cinamon, 2006, 2010) התבססה על מודל תאורטי זה והתמקדה במסוגלות העצמית של צעירים להתמודד עם קונפליקט בית-קריירה עתידי. במחקריה נחקרו

הצפיות לקונפליקט בין עבודה ומשפחה בהקשר של מסוגלות עצמית להתמודד עם קונפליקט עתידי בין שני התפקידים. נמצא כי ככל שהמסוגלות העצמית של המשתתפים להתמודד עם קונפליקט עתידי בין תפקידי העבודה והמשפחה הייתה גבוהה יותר, כך הציפיות לקונפליקט היו נמוכות יותר. מחקרם של הנסי ולנט (Hennessy & Lent, 2008) אישש את המודל ומצא שגם בקרב אימהות עובדות בארצות הברית נמצא קשר שלילי בין מסוגלות עצמית להתמודד עם שילוב תפקידי עבודה ומשפחה ובין רמת הקונפליקט בין שני תחומים אלה.

מקומה של תחושת המסוגלות העצמית להתמודד עם קונפליקטים עתידיים בהסברת השונות הקיימת בבחירות תעסוקתיות ומשפחתיות מדגישה את החשיבות בהבנת המשתנים שבאמצעותם נוצרת תחושת מסוגלות עצמית גבוהה לשלב בין תפקידים. המחקר הזה יתמקד בבחינת תרומתם של מגדר והתנסויות בגיל ההתבגרות להתפתחותה של מסוגלות עצמית להתמודד עם קונפליקטים עתידיים בין עבודה למשפחה.

מגדר ושילוב בין תפקידים

הבדלים בין המינים בחוויות הקונפליקט הנלוות לשילוב בין תפקידי עבודה למשפחה משמשים מוקד במחקרים רבים בתחום זה, כאשר הידע המצטבר מלמד על העדר הבדלים ניכרים, כך שגברים ונשים מדווחים על רמות דומות של קונפליקט בין התפקידים (Whiston & Cinamon, 2015). חקירת הבדלים מגדריים במסוגלות עצמית להתמודד עם קונפליקט עתידי זכתה להתעניינות מחקרית מעטה. הבדל מגדרי בתחושת המסוגלות של מבוגרים צעירים להתמודד עם קונפליקט עתידי בין תפקידי עבודה ומשפחה נמצא במחקרה של צינמון (Cinamon, 2006) שבו גברים צעירים דיווחו על תחושת מסוגלות גבוהה יותר מנשים צעירות, להתמודד בעתיד עם קונפליקט עבודה מפריעה למשפחה.. לנוכח ממצא זה ולנוכח המידע שעדיין נשים צעירות מעניקות חשיבות גבוהה לתפקידי המשפחה יותר מגברים לצד מחויבותן הגבוהה והדומה לזו של גברים לתפקידי העבודה (Cinamon, 2010; Gatrell, 2005, 2008; Fredriksen-Goldsen & Schlarlach, 2001; Seagar, 2003), ובשל השקעתן הגבוהה יותר בתפקידי הבית (Chesters, 2011; Cinamon & Rich, 2002a, 2002b; Gatrell, 2005), נטען בהשערת המחקר הראשונה להבדלים מגדריים בתחושת המסוגלות העצמית להתמודד עם קונפליקט עתידי. **גברים ידווחו על מסוגלות עצמית גבוהה משל הנשים להתמודד עם קונפליקט עתידי.**

לפי בנדורה (Bandura, 1997) המסוגלות העצמית מתפתחת באמצעות ארבעה מקורות: א. התנסויות עבר (הצלחות או כישלונות); ב. מודל חברתי; ג. שכנוע מילולי (כגון משוב); ד. עירור רגשי.

מתוך ארבעה מקורות אלה נחשבות התנסויות העבר כמקור היעיל ביותר להתפתחות תחושת מסוגלות עצמית (Bandura, Adams, & Beyer, 1977). לפיכך נתמקד במחקר זה בתרומתן של התנסויות העבר בשילוב תפקידים למסוגלות העצמית להתמודד עם קונפליקט בית-קריירה עתידי.

התנסויות בריבוי תפקידים בתקופת גיל הנעורים

בעשור האחרון התעורר עניין מחקרי רב בהשפעות שעשויות להיות בפעילויות פנאי של בני נוער מעבר לשעות לימודיהם בבית הספר. במחקרים נמצא קשר חיובי בין השתתפות בפעילויות פנאי מובנות או פעילויות שמנחה אותן מנהיג מבוגר ובין הישגים אקדמיים (Cooper, Valentine, Nye, & Lindsay, 1999; Eccles & Barber, 1999; Marsh, 1992), סיכוי נמוך לנשירה מבית הספר (Mahoney & Cairns, 1997; McNeal, 1995), סיפוק כללי מהחיים (Gilman, 2001) ושיעור נמוך של דיכאון (Mahoney, Schweder, & Stattin, 2002) ושל עבריינות נוער (Mahoney, 2000).

ממצאים אלה הביאו לידי פיתוח גישת ההתפתחות החיובית של הנוער – Positive Youth Development, המדגישה את היכולת הפרודוקטיבית העתידית של אנשים צעירים בהתבסס על היכולת שלהם כיום לתרום לחברה (Damon, 2004). לפי גישה זו, הכרתם של בני נוער ביכולת זו עשויה לפתח את החוסן שלהם ולשמש תוואי להמשך של חיים מלאי הצלחה ותרומה (Mahoney, Larson, Eccles, & Lord, 2005).

בהתאם להיקף ההולך וגדל של מעורבות של בני נוער בפעילויות פנאי, הולכים וגדלים גם מחקרים הבודקים את ההשפעה של תחומי עיסוק למיניהם של בני נוער על התפתחותם המיטבית ולא רק האקדמית. לפי מחקרים אלה, פעילויות נוער למיניהן מספקות הזדמנויות למידה וצמיחה ייחודיות בהתאם למערך הספציפי של כל פעילות (Eccles & Barber, 1999; Hansen, Larson, & Dworkin, 2003; Larson, Hansen, & Moneta, 2006; Marsh & Kleitman, 2002). לדוגמה, פעילויות ספורט מובנות נחשבות בעלות מטרות מוגדרות ומספקות אפשרויות מאתגרות ונמצאו מקדמות התנהגות פרו-חברתית (Kavussanu, 2006; Kavussanu, Seal, & Phillips, 2006). מחקרים אחרים שבדקו את השפעת המעורבות של נוער בפעילויות התנדבותיות בקהילה מצאו כי פעילויות אלה כוללות את תכנון השירות, אחריות רבה בעת ביצוע השירות ואינטראקציה עם חברי הקהילה והן קשורות להפחתת דעות קדומות ולפיתוח קבלה ואחריות חברתית, מעורבות פוליטית ותרומה חברתית (Flanagan, 2004; Johnson, Beebe, Mortimer, & Snyder, 1998). מחקר שבדק את השפעת ההשתתפות בפעילויות פנאי מגוונות על ההתפתחות המיטבית של תלמידי כיתה י״א במרילנד, כפי שהיא מתבטאת בשנה זו ושנתיים לאחר מכן (Fredricks & Eccles, 2006) מצא כי מעורבות משולבת בכמה פעילויות פנאי הייתה קשורה להתפתחות מיטבית ולסממנים של הסתגלות בתקופת ההתבגרות והבגרות הצעירה.

מקורה של תאוריית ההתפתחות החיובית של נוער טמון בתאוריות הקשריות של התפתחות פסיכולוגית. תאוריות אלה מדגישות את הגמישות של ההתפתחות האנושית וטוענות כי הדדיות מיטבית השוררת בין הפרט ובין האקולוגיה שלו מגבירה את הסיכוי להשלכות התפתחותיות חיוביות (Lerner et al., 2005; Mahoney et al., 2005; Roth & Brooks-Gunn, 2003). בהתאם לתאוריה זו ראוי להניח כי התפתחות פסיכולוגית מיטבית

תכלול גם התפתחות של אמונה במסוגלות העצמית, אולם להבחנה ספציפית זו לא אותרו מחקרים שעסקו בעניין זה.

בעוד תפקידי החיים העיקריים של מרבית האנשים המבוגרים הם תפקידי העבודה והמשפחה, הרי שהתפקיד העיקרי עבור מתבגרים רבים הוא תפקיד התלמיד. כל תפקיד אחר המתלווה להיותם תלמידים (כמו התנדבות, השתתפות אינטנסיבית בחוג ואף מעורבות פעילה בתפקידי הבית) מצריך מהם מיומנויות של שילוב והתמודדות עם קונפליקט באשר להשקעת משאבי הזמן והאנרגיה המוגבלים לתפקידים המגוונים. לפיכך הנחנו במחקר זה כי שילוב בין תפקיד התלמיד ובין תפקידי חיים אחרים כמו פעילויות פנאי והתנדבות ישמש מצע להתפתחותן של ציפיות ואמונה באשר ליכולת העתידית להתמודד עם קונפליקטים עתידים בשל ריבוי תפקידים. לפיכך השערת המחקר השנייה טוענת כי **ריבוי תפקידים בגיל ההתבגרות** (פעילות בתנועת נוער, עבודה, פעילות התנדבותית נוסף ללימודים בתיכון), **יהיה קשור להתפתחותה של תחושת מסוגלות גבוהה בהתמודדות עם ריבוי תפקידים בעתיד, כך שמתבגרים שידווחו על שילוב תפקידים חברתיים רבים בגיל ההתבגרות** (למשל, תלמיד, מתנדב ועיסוק בפעילות פנאי) **ידווחו על מסוגלות גבוהה להתמודד עם קונפליקט עתידי לעומת חבריהם ששילבו בין תפקידים חברתיים מעטים בגיל ההתבגרות.**

רוב המחקרים העוסקים במקורותיה של מסוגלות עצמית מתבססים על המודל של בנדורה ועל ארבעת המקורות שהוא הציע. מחקר זה מבקש להתחקות אחר קיומם של מקורות אחרים להתפתחותה של אמונה זו ביכולת להתמודד עם קונפליקטים עתידיים ומתמקד בבחינת הסבריהם האישיים של הצעירים עצמם לעניין המקורות שהם חושבים שהביאו אותם להיות בעלי אמונה גבוהה ביכולתם להתמודד עם קונפליקט בית-קריירה עתידי. לפיכך יש מקום לחקור במה תולים הצעירים עצמם את התפתחות תחושת המסוגלות ומהם לדעתם הגורמים להתפתחותה.

חקירה רחבה ופתוחה בנושא תתאפשר במחקר זה בהוספת נקודת מבט קונסטרוקטיביסטית המתאפיינת ביחס הוליסטי לתופעה (Stake, 1995). הוספת מתודולוגיית מחקר איכותנית עשויה לזמן למידה ספונטנית של הנושא, שבה עמדות המשתתפים הן אותנטיות ומבטאות את השפעת סיפור חייהם האישי הכולל התנסויות מרובות. עמדות אלה עשויות להאיר נקודות שאליהן טרם הייתה התייחסות במחקר מובנה מראש.

המחקר הזה שואף להציג תמונה רחבה וכוללת של תפיסת המסוגלות העצמית לשלב בין תפקידי עבודה למשפחה בקרב מבוגרים צעירים. בשל מיעוט המחקרים העוסקים במקורות להתפתחות המסוגלות העצמית לשלב בין תפקידי חיים בכלל ובזיקה להתנסויות בגיל הנעורים בפרט, יש למחקר פוטנציאל להרחבת הידע בנושא ברמה התאורטית והפרקטית.

השערות המחקר

1. יימצאו הבדלים מגדריים ברמת המסוגלות לשלב בין תפקידי עבודה למשפחה. גברים ידווחו על רמות מסוגלות גבוהות משל נשים.
2. יימצאו הבדלים ברמת המסוגלות לשלב בין תפקידי עבודה למשפחה בין משתתפים שהתנסו ברמות מגוונות של התנסויות בשילוב תפקידים בגיל ההתבגרות. מתבגרים שהתנסו בפעילויות רבות ידווחו על רמות גבוהות של מסוגלות יותר מאלה שהתנסו בפעילויות מעטות בו בזמן.

שאלת המחקר

כיצד מעריכים צעירים את יכולתם לשלב בין תפקידים החיים העתידיים, ובמה הם תולים תפיסות אלה?

שיטה

אוכלוסיית המחקר

המשתתפים בחלק הכמותי של המחקר

599 מבוגרים צעירים ישראלים, רובם יהודים (84%), 360 נשים ו-239 גברים, לא נשואים ובלי ילדים בטווח הגיל בין 19 ל-35 ($M=24.866, SD=2.599$). רוב המשתתפים הם סטודנטים באוניברסיטה או במכללה לתואר ראשון (73.3%).

442 (73.8%) מהמשתתפים התנסו בפעילות כלשהי בגיל הנעורים, כגון השתתפות בחוג אינטנסיבי, בתנועת נוער, עבודה בשכר או התנדבות בקהילה, נוסף ללימודיהם בתיכון. מהם 274 (62%) נשים ו-168 (38%) גברים. ההבדל בין שיעור ההשתתפות של הנשים והגברים בפעילות בגיל הנעורים לא נמצא מובהק $\chi 2$ (1) =2.51, $p > .05$.

167 משתתפים (27.87%) התנסו בשלוש פעילויות ומעלה, 125 (20.86%) התנסו בפעילות אחת, 150 (25.04%) בשתי פעילויות ו-156 (26.21%) מהמשתתפים לא התנסו בכלל בפעילות פנאי בגיל הנעורים.

כמחצית מהמשתתפים עבדו בנעוריהם (50.3%), מהם 139 (63%) נשים ו-82 (37%) גברים. ההבדל בין שיעור ההשתתפות של הנשים לגברים בעבודה לא נמצא מובהק $\chi 2$ (1) =2.305 , $p > .05$.

יותר ממחצית מהמשתתפים (57.5%) היו פעילים בתנועת נוער, 177 מהם (70%) נשים ו-77 (30%) גברים. ההבדל בין שיעור ההשתתפות של הנשים והגברים בתנועת נוער נמצא מובהק לטובת הנשים $\chi 2$ (1) =15.30 , $p<.05$.

רוב המשתתפים (68.4%) היו פעילים בחוג אינטנסיבי, מהם 180 (59.6%) נשים ו-122 (40.4%) גברים. ההבדל בין שיעור ההשתתפות של הנשים והגברים בחוג אינטנסיבי לא נמצא מובהק $\chi 2$ (1) =2.548 , $p >.05$.

החלק הקטן ביותר של המשתתפים – 149 (33.7%) היה פעיל בהתנדבות לקהילה, מהם 99 (66.67%) נשים ו-50 (33.33%) גברים. ההבדל בין שיעור ההשתתפות של הנשים והגברים בהתנדבות לקהילה לא נמצא מובהק $\chi 2$ (1) =1.57 , $p >.05$.

משתתפי החלק האיכותני

שלושה עשר צעירים השתתפו במחקר: שמונה נשים וחמישה גברים בני 24-32. 11 סטודנטים, ארבעה במכללה והשאר בשלוש האוניברסיטאות הגדולות בארץ. אחד בעל השכלה תיכונית ואחת סיימה תואר ראשון במכללה. כולם למעט אחת נמצאים כעת בזוגיות. כולם ממשפחות בעלות רקע סוציו-אקונומי בינוני עד גבוה ועובדים כעת למחייתם נוסף ללימודיהם באוניברסיטה או במכללה. תשעה גרים בדירות שכורות במרכז הארץ או בעיר שהם לומדים בה. ארבעה גרים עם הוריהם במרכז הארץ.

נבחרו משתתפים שהיו פעילים בתקופת גיל ההתבגרות ועסקו בפעילות אחת לפחות, נוסף להיותם תלמידים. מאחר שמטרת המחר האיכותני הייתה ללמוד על מקורות המסוגלות לשלב בין תפקידי חיים, והתאוריה טוענת לניסיון העבר כמקור ראשון להתפתחותה של מסוגלות עצמית (Bandura, 1997), הנחנו כי צעירים שעסקו בשילוב תפקידים בגיל ההתבגרות יוכלו לספק מידע עשיר באשר למקורות המסוגלות.

כלי המחקר

כלי המחקר הכמותי

שאלון מסוגלות עצמית בהתמודדות עם קונפליקט עתידי (Cinamon, 2006)

השאלון כולל שמונה היגדים המתארים מצבי קונפליקט בין עבודה למשפחה ובין משפחה לעבודה. המשתתפים התבקשו לדרג את מידת ביטחונם להתמודד עם קונפליקטים עתידיים אלו על סולם בן 10 דרגות הנע בין (0) – "איני בטוח בכלל" ל-(9) – "בטוח מאוד". הפריטים האי-זוגיים מעריכים יעילות עצמית ביכולת של אדם להתמודד עם קונפליקט עבודה המפריעה למשפחה ("למלא ביעילות את תפקידך במשפחה, לאחר יום עבודה מעייף"), α= .85. הפריטים הזוגיים מעריכים יעילות עצמית ביכולת של אדם להתמודד עם קונפליקט משפחה המפריעה לעבודה ("להשקיע ולהתרכז במטלות בעבודה, גם כשתהיה טרוד בענייני המשפחה") α= .89.

מהימנויות אלפא קרונבך כפי שמדווחת צינמון: קונפליקט עבודה-משפחה: α= .79. קונפליקט משפחה-עבודה: α= .79. המהימנות במחקר זה לכל השאלון (שמונה פריטים):

.861 =α. קונפליקט עבודה המפריעה למשפחה: 81. =α. קונפליקט משפחה מפריעה לעבודה: 826. = α.

התנסויות בגיל ההתבגרות: נמדדו באמצעות שאלון רקע שבו נתבקשו המשתתפים לציין האם התנסו בפעילות נוספות ללימודיהם בתיכון ובאמצעות שאלה המפרטת את סוג הפעילות: עבודה בשכר, פעילות בתנועת נוער, השתתפות בחוג אינטנסיבי או פעילות התנדבותית. כיוון שהגיל הממוצע של המשתתפים עמד על 24 והם סיימו את לימודיהם התיכוניים לפחות חמש-שש שנים קודם לכן, הנחנו כי הפעילויות שהמבוגרים הצעירים דיווחו עליהן היו משמעותיות דיין כדי שייזכרו בהן ויכולתם לעסוק בהן נחוותה כמוצלחת.

המשתתפים חולקו לארבע קבוצות בהתאם למספר הפעילויות שלהם: אפס התנסויות הנוספות ללימודים, התנסות אחת, שתי התנסויות ושלוש התנסויות ומעלה.

כלי המחקר האיכותני

פרוטוקול ריאיון פותח לצורך המחקר הזה על סמך התאוריה ומטרות המחקר הזה. פרוטוקול הריאיון כלל את שאלת הרקע הכללי האם המשתתפים שילבו בין תפקידים בתקופת התיכון ובאיזו דרך, וכן את שאלת העוגן: **תאר/י את חייך בעוד שבע שנים**.

שתי שאלות אחרות שנשאלו אם המרואיינים לא ענו על נושאים אלה לבד:

1. האם וכיצד, לדעתך, תצליח/י לשלב בין כל העיסוקים העתידיים שאת/ה מתאר/ת?
2. מה גרם לך לתחושה שתצליח/תתקשה ומתוך מה זה התפתח?

הליך המחקר

המשתתפים אותרו בשיטת דגימת נוחות ברשת האינטרנט ובאמצעות איתור פיזי של משתתפים באוניברסיטה, במכללה ובמוקדי צעירים, והם ענו על השאלונים ללא הגבלת זמן ומתוך בחירה חופשית. במחקר הסופי השתתפו 599 משתתפים שענו על קריטריון הגיל (19-35) והמצב המשפחתי (רווקים וללא ילדים).

המשתתפים במחקר האיכותני: אותרו משתתפים שהתנסו בשילוב תפקידים בגיל ההתבגרות בשיטת "כדור שלג". הראיונות התקיימו בו בזמן ולאחר איסוף הנתונים הכמותיים.

לאחר ששוכתבו, נקראו הראיונות ברצף ועובדו על דרך פרשנות, מתוך איתורם וקידודם של נושאים עיקריים שעלו מתוך הטקסט. ניתוח הנתונים בוצע לפי המסורת של הניתוח הנושאי (thematic analysis), הנוגע למילים ולתיאורים של המשתתפים המשקפים את הרגשות, המחשבות, האמונות והידע שלהם (שקדי, 2003).

שתי כותבות המאמר הן אימהות למבוגרים צעירים ומתעניינות בנושא של תכניות עתיד של צעירים מבחינה מחקרית וגם מבחינה אישית.

ממצאים

נתוני המחקר הכמותי וממצאי הראיונות יוצגו בפרק זה בנפרד. תחילה יוצגו ממצאי העיבודים שנערכו כדי לבחון את השערות המחקר, לאחר מכן יוצגו התמות הקשורות לשאלות המחקר. פרק הדיון יישען על ממצאי החלקים האיכותניים והכמותיים יחד בזיקה לשאלה העיקרית של מאמר זה – מקורותיה של המסוגלות העצמית לשלב בין תפקידי עבודה למשפחה.

ממצאים כמותיים

כדי לבחון את השערות המחקר הטוענות להבדלים מגדריים בתחושת המסוגלות לשלב בין תפקידים ולהבדלים בין מבוגרים צעירים שהתנסו ברמות שונות של שילוב בין תפקידים בגיל ההתבגרות, נערך ניתוח שונות דו-כיווני מגדר X מספר התנסויות פנאי בגיל הנעורים כאשר המשתנים התלויים היו מסוגלות עצמית משפחה-עבודה ומסוגלות עצמית עבודה-משפחה. ממצאיו מוצגים בלוח 1.

לוח 1: ממוצעים וסטיות תקן של משתני המחקר לפי רמת הפעילות בהתנסויות פנאי בגיל הנעורים של נשים וגברים (חלוקה לארבע קבוצות לפי רמת הפעילות)

	אפס התנסויות (*n*=156)		התנסות אחת (*n*=125)		שתי התנסויות (*n*=150)		שלוש התנסויות ומעלה (*n*=167)		סה"כ	
	M	***SD***	***M***	***SD***	***M***	***SD***	***M***	***SD***	***M***	***SD***
מסוגלות עבודה-משפחה גברים	6.35	2.04	6.16	1.89	6.22	1.89	6.93	1.41	6.40	1.86
מסוגלות עבודה-משפחה נשים	5.97	1.81	5.79	2.10	6.38	1.78	6.42	1.75	6.18	1.85
מסוגלות עצמית עבודה-משפחה כוללת	6.16	1.92	5.97	1.99	6.30	1.83	6.67	1.58	6.29	1.85
מסוגלות משפחה-עבודה גברים	6.41	1.93	6.12	1.76	6.49	1.63	6.63	1.24	6.41	1.68
מסוגלות משפחה-עבודה נשים	5.99	1.67	5.55	1.77	6.27	1.68	6.28	1.65	6.07	1.70
מסוגלות משפחה-עבודה כוללת	6.20	1.80	5.83	1.76	6.38	1.65	6.45	1.44	6.24	1.68

בניתוח שונות רב-משתני נמצא אפקט מובהק של רמת ההתנסות $F(18,1761)=1.95$, $p<.01$ ושל מגדר $F(6,585)=6.06$, $p<.01$.

בניתוח שונות חד-משתני נמצא אפקט מובהק של מגדר על תחושת המסוגלות להתמודד עם קונפליקט משפחה-עבודה ($F(1,590)=7.50$, $p<=.01$). גברים ($M=6.41$; $SD=1.68$) מדווחים על תחושת מסוגלות גבוהה יותר להתמודד עם קונפליקט משפחה-עבודה מנשים ($M=6.07$; $SD=1.70$).

ממצאים אלה מאששים חלקית את השערת המחקר הראשונה ומעידים על הבדלים מגדריים בקונפליקט משפחה מפריעה לעבודה בלבד.

ניתוח השונות אישש גם את השערת המחקר השנייה. תחושת המסוגלות הגבוהה ביותר להתמודד עם קונפליקט עתידי נמצאה בקבוצת הצעירים שהתנסו בשילוב של תפקידים רבים בגיל ההתבגרות.

לבדיקת מקור השונות נערך ניתוח שונות חד-גורמי. בניתוח זה נמצא אפקט של רמת הפעילות בגיל הנעורים על תחושת המסוגלות העצמית להתמודד עם קונפליקט עבודה-משפחה ($F(3,590)=3.45$, $p=.016$) ועם קונפליקט משפחה-עבודה ($F(3.590)=3.51$, $p=.015$).

במבחן Bonferroni נמצא הבדל מובהק באפקט רמת ההתנסות על תחושת המסוגלות להתמודד עם קונפליקט עבודה-משפחה ועל קונפליקט משפחה-עבודה בין התנסות בפעילות אחת לבין התנסות ביותר משלוש פעילויות בגיל הנעורים ($p=.030$ ו-$p=.020$ בהתאמה). כלומר, צעירים שהתנסו בשלוש פעילויות ומעלה מדווחים על תחושת מסוגלות גבוהה להתמודד עם שני סוגי הקונפליקט לעומת צעירים שהתנסו בפעילות אחת.

לפיכך ממצאי המחקר הכמותי מראים שני מקורות למסוגלות העצמית לשלב בין תפקידים: מגדר והתנסויות קודמות בשילוב בין מספר תפקידים (תלמיד, פנאי והתנדבות) בגיל ההתבגרות.

ממצאים איכותניים

החלק האיכותני של המחקר עוצב כדי ללמוד על מקורותיה של המסוגלות לשלב בין תפקידים כפי שצעירים עצמם תופסים אותם ומבנים את מקורות יכולותיהם בהיבט זה.

כל המשתתפים שרואיינו ראו את עצמם הורים עובדים. בהלימה עם ממצאי המחקרים הקיימים בתחום (Cinamon & Rich, 2014; Seginr & Noyman, 2005) גם הצעירים שרואיינו במחקר זה רואים את עצמם משלבים בין תפקידי עבודה למשפחה (הורות וזוגיות) כאשר הם מדברים על חייהם בעוד שבע שנים. שילוב זה נראה להם טבעי ומובן מאליו. כמו כן הם מתארים בסיפורי העתיד שלהם מציאות מורכבת של שילוב זה. ברור להם כי אין זה שילוב פשוט וכי יש צורך בוויתורים למיניהם ובפיתוח אסטרטגיות מגוונות כדי לאפשר שילוב זה.

באמצעות ניתוח תוכן הוגדרו ארבע תמות עיקריות הנוגעות למקורות בהתפתחותה של המסוגלות העצמית לשלב בין תחומי עבודה למשפחה. לתמות נמצאו גם תתי-תמות, ואלה מרוכזים בלוח מס׳ 2. תמות אלה יובהרו באמצעות ציטוטים מדברי המרואיינים כאשר השמות בדויים.

לוח 2: המקורות להתפתחות המסוגלות העצמית במחקר האיכותני

התמות
התנסויות בשילוב תפקידים תתי-תמות: התנסות בפעילויות פנאי בגיל הנעורים, התנסות צבאית, התנסויות בהווה, חוויות הצלחה.
מודלים לחיקוי תתי-תמות: מודל חיובי, מודל שלילי.
מאפיינים אישיים תתי-תמות: גישה אופטימית לחיים, ביטחון עצמי.
תמיכה משפחתית
אסטרטגיות התמודדות תתי-תמות: ויתור על תפקידים ושאיפות, זוגיות טובה.

תמה א – התנסויות בשילוב תפקידים

רבים מהמשתתפים רואים בניסיונם בניהול כמה תפקידים בו בזמן מקור לפיתוח תחושת המסוגלות שלהם כאשר הם מציינים כמה התנסויות מגוונות שעסקו בהם בעבר מקור לתחושת מסוגלות זו.

התנסות בפעילויות פנאי בגיל הנעורים: השתתפותם בפעילויות פנאי נוסף על היותם תלמידים הביאה לידי רכישת ידע בניהול מערכות, כגון ניהול אנשים ולוחות זמנים, וכן לידי רכישת ביטחון ביכולותיהם. תיאוריהם ממחישים כיצד קושרים צעירים אלה בין התנסויותיהם בפעילות פנאי בעבר ובהתמודדויות עם ריבוי מטלות ובין תחושת הביטחון שלהם להמשיך ולהצליח בכך גם בעתיד.

> "תמיד רקדתי, והייתי בצופים ולמדתי, והייתי בתכנית מצטיינים של מתמטיקה [...] וחָבָר, ועשיתי את הכול [...] עשיתי והסתדרתי [...] לנהל את הכול: חניכים, הורים, תשלומים ולהכין תכניות הדרכה לכל המדריכים, וגם לך יש תכניות בבית הספר, את גם תלמידת תיכון בכיתה י"ב. הרבה עשייה ועומס. וגם אחריות. הייתי יוצאת בשמונה בבוקר וחוזרת בעשר בלילה. אז זה כן, נתן לי להרגיש שאפשר. שאפשר לעשות וגם להצליח." (סיון)

> "אני לא יודע להגיד, אם זה היה משמעותי בצופים או בריקודים או בג'ודו, אני רק יכול להגיד שכאילו איפשהו לאורך השנים כאילו הגעתי למקום או בחוגים שבהם הייתי או בעבודות שבהם עבדתי, הגעתי למצב שאני נהיה כאילו, בלי לשים לב, סוג של מיני מנהל כזה..." (עידן)

המשתתפים תיארו גם את **ההתנסות הצבאית** מהותית בעיצוב תחושת המסוגלות שלהם להתמודד עם לחצים וריבוי משימות:

> "בצבא השתתפתי בהמון סדנאות של ניהול, של תיעדוף משימות, מה עושים כשיש יותר מדיי וזה, ואני גם מאוד מסודרת, אני ממש שיטתית, ואני גם יודעת: כמה זמן דברים ייקחו לי ומתי, ו [...] ולתכנן את הזמן שלי." (אגם)

"בצבא, זאת הייתה התקופה הכי אינטנסיבית. בעיקר כמפקדת בצבא, הייתה לי אחריות מקצועית שדברים יתבצעו ומצד שני גם אחריות שיהיה בסדר לחיילים, שהם ירגישו טוב. שזה היה שיא האתגר. גם אני מספיקה הכול וגם הם בסדר. אם הצלחתי לנהל את המפעל הקטן הזה, אז אני אצליח גם במפעלים אחרים." (סיון)

מקור אחר שציינו המשתתפים הוא **ההתנסות העכשווית** שלהם, והצלחתם בניהול תפקידים מרובים בהווה רכיב חשוב בבניית תחושת המסוגלות שלהם להצליח בכך גם בעתיד:

"אני מאמינה שאם אני אמשיך בהתנהלות הזאת גם בעתיד, שוב, אני לא יכולה להשוות, לנהל מבחנים של אוניברסיטה והכשרה של עבודה במקביל זה לא כמו להתנהל עם משפחה, בית, ילדים עבודה וכל אלה. אבל, לפי דעתי זה מכשיר לי את הקרקע." (אלמוג).

נוסף לעצם ההתנסות של המשתתפים במגוון פעילויות ובשילוב תפקידים, תרמה לפיתוח תחושת המסוגלות גם **חווית ההצלחה** שלהם במילוי תפקידים אלה. הצעירים מזהים דפוס של חשש ממשימה חדשה (חשש מפני הכניסה לתיכון, חשש מפני שירות צבאי) אבל גם של עמידה בה בהצלחה. על סמך דפוס זה הם מניחים כי כך יהיה בעתיד – יש חשש, אך כמו שהיה חשש בעבר והם הסתדרו, כך הם מניחים שיסתדרו גם בעתיד:

"נראה לי שהביטחון שלי נוצר כבר אז, מההצלחות שלי [...] אז יכול להיות שתפסתי את התבנית הזאתי, של: אני יודע שיהיה רע, שיהיה לא טוב, בסוף אני יודע שנצליח." (שחר)

תמה ב – מודלים לחיקוי

המשתתפים זוקפים את פיתוח תחושת המסוגלות גם לצפייה במודל שראו בבית, כאשר הם מציינים שני מודלים שלומדים מהם – חיובי ושלילי.

מודל חיובי: ממצא מעניין הוא שגם הגברים וגם הנשים מציינים את האם כמודל העיקרי לחיקוי בהצלחתה לשלב בין תפקידי העבודה למשפחה בהצלחה יתרה:

"זה קשה, אבל הרבה מזה, זה דוגמה שראיתי בבית [...] ואימא שלי שאני רואה אותה עובדת בתחום שהוא גם יכול להיות שואב ו [...] אני חושבת שאפשר להסתדר בחיים [...] אפשר [...] 24 שעות זה המון זמן." (מיכל)

"...לנהל ולעשות הרבה דברים בבת אחת? אני משוכנע שזה מאמא שלי! [...] אני רואה אותי מנהל את הבית באותה שיטה, דרך אגב." (אסף)

מודל שלילי: חלק מהלמידה מהמודלים לחיקוי נעשתה על דרך השלילה. המשתתפים מביעים ביקורת, בעיקר על אבותיהם, ומתארים באמצעות זאת התנהגות שהם אינם רוצים לאמץ לעצמם:

"[...] היו תקופות שאני זוכרת שאבא היה מגיע בלילה נורא מאוחר [...] אז הבית שאני מסתכלת קדימה אני רוצה שהאבא יחזור יותר מוקדם. זאת

אומרת שאתה לוקח המון מהבית בתכנון עתיד הזה שלך. גם את הדברים שאתה רוצה שיהיו וגם את הדברים שאתה רוצה שלא, שיהיו אחרת." (סיון)

"אבא שלי הוא "וורקוהוליקג". אבא שלי נכנס הביתה בשמונה בערב [...] לא רואה את עצמי מגיע לרמה של אבא שלי, כן? אבל אני רואה את העבודה כמשהו כן חשוב. נראה לי." (אסף)

הצעירים שהשתתפו במחקר בוחנים בביקורתיות את סגנון החיים של הוריהם ומזכירים את דפוס מגדרי פטריארכלי שלפיו האם ממשיכה להיות אחראית על מטלות הבית גם כאשר היא עובדת מחוץ לספירה הביתית, בעוד האב ממשיך להשקיע את מרב משאביו בספירה התעסוקתית.

תמה ג – מאפיינים אישיים

המשתתפים מעניקים למאפיינים אישיים משמעות רבה בפיתוח תחושת המסוגלות להתמודד עם אתגרים עתידיים.

גישה אופטימית לחיים: ממצא מעניין וייחודי שעלה במחקר האיכותני הוא הדגש שנותנים צעירים לתפיסת העולם שלהם בהתמודדות עם קונפליקטים עתידיים. הצעירים מדווחים כי גישה אופטימית לחיים מגינה עליהם מפני קושי עתידי:

"עצם העובדה שאני אופטימית גורמת לי לחשוב שאני [...] שדברים יסתדרו כמו שאני ארצה. שהדברים יקרו נכון [...]" (מיכל)

"...הבסיס הזה האופטימי הזה כל הזמן מנחה אותי לאורך כל החיים. מה שגורם לי להפוך את החיים, או לפחות את ההחלטות שאני מקבלת ליותר קלות." (חגית)

"תמיד אני שמח [...] אם אתה בן אדם שמח ואתה רואה דברים בצורה חיובית תמיד, אבל לא שלילית. או לא יותר מדיי שלילית אז הכול יהיה בסדר." (אסף)

תפיסת העולם האופטימית מתבטאת באמונה של המשתתפים ביכולת המתפתחת של האדם להתמודד עם משימות חיים המתאימות לשלב שבו הם נמצאים בציר הזמן. בהתאם לכך מציגים הצעירים **יחס טבעי** אל תפקידי החיים ואל השילוב ביניהם. הם מציגים את המסוגלות להתמודד עם שילוב תפקידים התפתחות טבעית של החיים בבחינת יהיה בסדר, המשימה תגיע בשלב שהאדם יהיה מוכן למלאה:

"בסופו של דבר האתגר הוא, מה?! את יודעת, כאילו, זה יקרה. לא צריך לעשות תואר באוניברסיטה, ולא צריך לעשות מלא מלא כסף בשביל שיהיה לך ילד. אני רואה אנשים עושים ילדים." (עידן)

"בעיקרון, בגלל שאני לא הראשונה שהולכת להיות אימא, שגם משלבת קריירה ואני כנראה גם לא אהיה אחרונה בעולם הזה, אז זה אפשרי כנראה [...] אני יודעת גם שיהיה קשה ברגעים מסוימים, אבל זה עדיין נראה לי טבעי." (חגית)

המשתתפים תיארו את **הביטחון העצמי** כמרכיב אינהרנטי ומהותי בתחושת המסוגלות שלהם להתמודד עם תפקידי עבודה ומשפחה:

"קודם כל זה שיש לי ביטחון עצמי. אני יכולה להגיד את זה ככה, להגיד את זה בקול רם. אני מאמינה בעצמי, אני מאמינה שאני יכולה להצליח בדברים שאני עושה." (סיון)

"יש לי ביטחון, אני לא יודע להגיד מאיפה אבל יש לי נטו ביטחון עצמי. כנראה בגלל שגם כשהיה קשה קפצתי למים." (שחר)

תמה ד – תמיכה משפחתית

נוסף לתיאור הביטחון העצמי כמאפיין אישיותי המחזק תחושת מסוגלת להתמודד עם קונפליקט עתידי, מתארים המרואיינים את התמיכה ממשפחתם הקרובה כיסוד מהותי בפיתוח תחושת המסוגלות. העובדה ש"יש על מי לסמוך" חוזרת ומתוארת כאחד המאפיינים כגורם סביבתי שתורם לתחושת הביטחון שלהם כי יצליחו להתמודד עם אתגרים עתידיים:

"...הרגשה של מה שלא תעשי אנחנו פה. אנחנו פה בשבילך [...] זה גם משהו שנותן לך הרבה מאד תחושה של ביטחון." (סיון)

"אני מניח שכשיש לך על מי להישען, רגשית, הכול קטן עלייך. באמת [...]" (אסף)

"העובדה שאני יודעת שיש לי את אימא שלי, כגב, מרגיעה אותי. כי היא גורמת לי להגיד: הדברים יסתדרו, ואם לא, ממש לא, אז יש לי את אימא." (מיכל)

תמה ה – אסטרטגיות להתמודדות

המשתתפים מודעים למורכבות השילוב בין שני תפקידי חיים חשובים ותובעניים וסיפורי העתיד שלהם כוללים גם אסטרטגיות להתמודדות, המתמקדות בעיקר **בוויתור על שאיפות** כדי ליצור יכולת לשמור על תפקידי העבודה והמשפחה. אסטרטגיות עתידיות אלה משמשות מקור חשוב לתחושת המסוגלות שלהם להתמודד עם אתגר השילוב. הם מוצאים פתרון המרגיע והמספק אישור שיעמדו במשימה. בעניין ויתור עלו הבדלים מגדריים ברורים, כאשר בסיפורי כל הנשים שהשתתפו בחלק האיכותני עלה הצורך לצמצם ולהפחית את השאיפות והתכניות המקצועיות כדי לגדל את הילדים ולהיות עמם כפי שהן רוצות, ואילו בקרב הגברים הוויתור התמקד בעיקר בפנאי ובפעילויות חברתיות. הציטוטים הבאים מדגימים אסטרטגיות אלה:

"אני מאמינה שיהיו ויתורים, בין אם זה ויתורים שלי ובין אם זה ויתורים של אחרים. בין אם זה על הזמן שלי, להיות עם המשפחה (משפחת המקור), ויתורים בתחום הקריירה, לא לקחת איזה קידום [...] שיחייב אותי להיות עד שמונה בערב, בַּ [...] בעבודה [...] כאילו אני אעדיף לוותר, על הדברים הנוספים. כדי לעצב את הילדים להיות נכונים, זה מטרה נעלה." (אלמוג)

"אני מדמיינת את עצמי, זה עבודה מתשע עד שלוש, ככה 50% משרה, אה, שאני אוכל ככה רגע לעצמי בין העבודה הראשונה לבין העבודה השנייה, עם הילדים [...] אם אני למשל אפסיד קריירה, לי זה פחות קריטי. ואם אסי יצטרך להפסיד קריירה, בשבילו זה יהיה הפסד משמעותי." (חגית)

"בוא נגיד שאני אהיה יותר אשת קריירה מאשר עקרת בית. זאת אומרת שכנראה ש [...] אולי לא בגיל הזה אבל בגילאים יותר מאוחרים [...]" (סיון)

בדברי הגברים ניכר כי הם בוחרים להתפשר על העיסוקים הנלווים ולא על אחד מעיסוקי החיים העיקריים:

"אני מניח שחלק מהתחביבים שלי יפגעו בצורה זו או אחרת [...]" (אסף)

"לדעתי כאילו, בסוף, החלק החברתי יֵרֵד. אני מאמין שהוא יהיה פחות, לא כמו היום שאני ממש משקיע בזה כאילו." (שחר)

אסטרטגיה אחרת להתמודדות עם המתח שצופים המשתתפים בין תפקידי עבודה למשפחה מתוארת כיחסים טובים ותקשורת פתוחה עם בן הזוג או בת הזוג. לדעתם של שני המינים **זוגיות טובה** עשויה להפיג במידה מסוימת את הלחץ המובנה בשילוב בין תפקידי עבודה ומשפחה:

"אם אני אעשה תואר שלישי או אלוהים יודע מה ואני אצטרך שבעלי יתמוך בי, בלעזור עם הילדים [...]" (אלמוג)

"[...] אני חושב שאם אני נמצא עם האישה הנכונה, שאני אוהב והיא אוהבת אותי, אז זה תורם לי הרבה בקטע הזה של קריירה [...] אני מרגיש שזה משהו שכן תורם לי שאני כן צריך אותו בשביל להצליח. זה כן משהו שהוא, התן וקח, אני חושב שהוא תורם. בקטע נפשי. גם בעבודה שלך [...]" (עידן)

דיון

תכניות העתיד של צעירים כוללות השתתפות פעילה בתפקידי עבודה ומשפחה. כמו המבוגרים המשמעותיים בחייהם, גם הם מתכננים להתמודד עם האתגר המורכב של שילוב תפקידי עבודה ומשפחה. מחקרים מראים שהממשק עבודה-משפחה משמש רכיב מעצב בתכניות הקריירה של צעירים בכלל ושל נשים בפרט (למשל Schultheiss, 2006), ומדגישים את החשיבות בהבנת הדרך שבה ממשק זה מעצב את תכניותיהם ואת ההחלטות שהם מקבלים.

המחקר הזה מתבסס על התאוריה החברתית-קוגניטיבית לקריירה (Lent et al., 1994, 2000) ומתמקד בבחינת אחד ההיבטים החשובים בממשק שבין עבודה למשפחה, המסוגלות העצמית להתמודד עם קונפליקט בין תפקידים אלה. התחקינו במחקר זה אחר מקורותיה של המסוגלות העצמית לשלב בין תפקידי עבודה למשפחה באמצעות מערך מחקר המשלב בין מידע הנאסף באמצעות שאלונים ובין מידע שנאסף באמצעות ראיונות.

ממצאי המחקר תומכים בטענתו התאורטית של בנדורה (Bandura, 1986) בדבר מקורותיה של המסוגלות העצמית ומביאים שניים מהמקורות שציין: התנסויות עבר ומודלים לחיקוי. הממצאים מלמדים על תרומתן של התנסויות קודמות בשילוב כמה תפקידים להתפתחותה של תחושת המסוגלות להתמודד עם קונפליקטים עתידיים בין תפקידי עבודה ומשפחה. צעירים שהתנסו בשלוש פעילויות ומעלה מדווחים על תחושת מסוגלות גבוהה להתמודד עם קונפליקט עתידי לעומת צעירים שלא התנסו בכלל בשילוב תפקידים. גם משתתפי המחקר האיכותני ציינו את ההתמודדות המוצלחת עם ריבוי תפקידים בעברם כמתבגרים וכחיילים כחוויה המגבירה את תחושת המסוגלות שלהם להתמודד עם קונפליקט עתידי.

ראוי לציין כי תחושת המסוגלות של המשתתפים להתמודד עם קונפליקט בית-קריירה עתידי נמצאה גבוהה על אף שהתנסותם בשילוב תפקידים בעבר לא הייתה בשילוב תפקידי עבודה ומשפחה. מחקרים שבדקו את ההשפעה הרחבה של המסוגלות העצמית על מגוון רחב של תחומים תומכים בטענה זו (Caprara, 2002). לטענתם של בנדורה ולוק (Bandura & Locke, 2003) וקפרארה (Caprara, 2002) התנסויות קודמות משפיעות לא רק על תחושת המסוגלות בתחומים ספציפיים, אלא גם על תחומים אחרים. ממצאי המחקר הזה מצטרפים לעדויות אמפיריות אחרות המדגישות את חשיבות ההתנסויות הלא אקדמיות בגיל ההתבגרות. מחקר קודם בתחום מראה שבני נוער שהיו פעילים בתנועות נוער תיארו חוויות הקשורות למנהיגות ולנורמות פרו-סוציאליות (Hansen et al., 2003). חוויות אלה תורמות לרכישת מיומנויות הקשורות בניהול ועבודת צוות כמו אחריות על אחרים וכישורי פתרון בעיות, שיכולות להיות רבות משמעות בניהול קונפליקטים ומכך לתרום להגברת תחושת המסוגלות לנהל קונפליקט עתידי בין תפקידי חיים. כמו כן במחקר שחקר את השלכותיהן המובחנות של פעילויות נוער אחרות נמצא כי המשתתפים בתנועת נוער, יותר מכל סוגי הפעילויות האחרות (ספורט, אומנויות, מועדון אקדמי ופעילות התנדבותית), רכשו מיומנויות בתחום החברתי כיצירת רשת חברתית ענפה עם מבוגרים ויצירת יחסים חברתיים חיוביים (Larson et al., 2006).

ייתכן שכישורים חברתיים אלה תרמו לתחושת הביטחון של הצעירים במחקר זה, שהיו פעילים בתנועת נוער, כי יוכלו להסתייע ברשת החברתית שיצרו במידת הצורך, וכי יוכלו להסתמך על כישוריהם החברתיים בבואם לנווט בהצלחה בין תחומי החיים.

כמו כן המשתתפים הדגישו בסיפוריהם את חשיבות מיומנויות הניהול וקביעת סדר העדיפויות שלמדו בתפקידי ההדרכה והמנהיגות בתנועת הנוער וכן בהתנסותם הצבאית. הם תיארו מיומנויות אלה מהותיות לפיתוח תחושת המסוגלות שלהם להתמודד עם אתגרים עתידיים. החשיבות הרבה שהעניקו המשתתפים להתנסותם הצבאית כמהותית בפיתוח הביטחון העצמי והיכולת להתמודד עם לחצים אינה מפתיעה, שכן משמעותה של התנסות זו הייחודית לצעירים יהודים-ישראלים עלתה בכמה מחקרים (מייזלס, 1995; Mayseless, 1993; Liblich, 1989). בהלימה עם דברי המשתתפים במחקר זה, נמצא במחקרים אלה כי ההתנסות הצבאית אכן העצימה את תהליך ההתבגרות בהגברת מידת העצמאות, הערך העצמי והיכולת לעמוד בלחצים וכן הובילה לפרספקטיבה רחבה יותר של החיים.

דגש מיוחד הושם בחוויית ההצלחה שחוו המשתתפים בהתנסויות קודמות. חוויה זו התוותה את תחושת המסוגלות שלהם כי גם בעתיד יצליחו להתמודד עם אתגרים למיניהם. נראה כי דפוס ההתמודדות המוצלחת עם אתגרי חיים, למרות החששות הראשוניים מהם, השאיר חותם בקרב הצעירים ופיתח את הביטחון ביכולתם להתמודד גם עם אתגרים עתידיים. יש להסביר ממצא זה במרכזיותה של תחושת ההצלחה כמגבירה תחושת מסוגלות. בנדורה (Bandura, 1994) הדגיש את חוויית ההצלחה וטען כי מעבר להתנסות עצמה, התמודדות מוצלחת בתחום מסוים תניב תחושת מסוגלות גבוהה באשר להצלחה בתחום זה בהמשך.

המשתתפים זוקפים את התפתחות המסוגלות העצמית שלהם גם לצפייה במודלים של אנשים קרובים להם שהתמודדו בהצלחה עם השילוב בין תחומי העבודה למשפחה. ממצא זה עשוי להיות מוסבר בכך שצפייה במודל המבצע משימה מסוימת מסייעת ברכישת הכישורים והמיומנויות הנחוצות לביצוע אותה משימה, ורכישת מידע זה מביאה לידי תחושת שליטה במשימה ולביטחון ביכולת לבצע אותה. התאוריה הקוגניטיבית-חברתית (Bandura, 1986) מחזקת טענה זו בטענה כי הצפייה במודלים היא אחד המקורות לפיתוח תחושת מסוגלות. ממצא מעניין במחקר עלה כאשר המשתתפים ציינו גם מאפיינים שבהם צפו, אך אינם מעוניינים לרכוש אותם. אופן למידה זה על דרך השלילה יכול להיות מוסבר בהבנת השלב ההתפתחותי של הבגרות הצעירה, שבמהלכו שואבים הצעירים מידע מסביבתם, בוחנים אותו ואת מידת התאמתו אליהם ובכך מגבשים את זהותם. הדוגמה האישית נמצאה כאן בעלת משמעות באימוץ הרגלים. ייתכן שהיא מציינת שכדי לפתח מנגנוני התמודדות עלינו להגביר את המודלים החיוביים בסביבתם של בני נוער.

במחקר זה נמצאו שלושה מקורות חדשים להתפתחותה של המסוגלות העצמית: מאפיינים אישיים, תמיכה משפחתית ואסטרטגיות התמודדות. משתתפי המחקר תלו את המסוגלות העצמית שלהם בגורמים אישיים, כמו תפיסת עולם אופטימית וביטחון עצמי וכן בתמיכה המשפחתית שקיבלו בשנות ילדותם והתבגרותם. המשתתפים תיארו היבטים אלה מהותיים בפיתוח תחושת המסוגלות שלהם להתמודד עם אתגרים למיניהם הכוללים את השילוב בין עבודה למשפחה.

הסבר לכך שהשקפת חיים אופטימית תוארה כמקור מהותי בפיתוח תחושת המסוגלות, יכול להיות טמון בכך שאנשים המפגינים גישה חיובית לחיים הם בדרך כלל בעלי עמידות ורווחה נפשית גבוהות, המגבירות את יכולת ההתמודדות שלהם. חיזוק לטענה זו אפשר למצוא במחקר שבדק את השימוש בעקרונות הפסיכולוגיה החיובית בקרב חיילי ארצות הברית (Reivich, Seligman, & McBride, 2011). מחקר זה מראה כי פיתוח תכונות חוזק וערכים חיוביים הכוללים בין השאר גישה אופטימית וביטחון עצמי, נמצא מהותי בפיתוח עמידות, יכולת התמודדות ורווחה נפשית. ייתכן שתכונות אלה סייעו לצעירים בהתמודדות מוצלחת עם אתגרים בעברם, שבתורה הגבירה את תחושת המסוגלות שלהם להתמודד גם אתגרים עתידיים.

השקפת חיים אופטימית כמקור לתחושת המסוגלות להתמודד עם קונפליקט עתידי, עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים. המחקר של קרבר ושייאר (Carver & Scheier, 2003) מראה על קשר בין אופטימיות ובין הציפייה להתמודד ביעילות עם משימות

אקדמיות בקרב סטודנטים. במחקר אחר נמצא כי סטודנטים שהוגדרו במחקר כאופטימיים תפסו את לימודיהם האקדמיים כמלחיצים פחות מאלה שהציגו גישה פסימית יותר (Krypel & Henderson-King, 2010).

הגישה האופטימית שתיארו משתתפי המחקר הזה היא מהותית בפיתוח תחושת המסוגלות להתמודד עם קונפליקט עתידי בין תחומי העבודה למשפחה ולעצם ההתמודדות שלהם עמו, שכן יש יסוד להניח כי צעירים המציגים גישה אופטימית לחיים אכן יוכלו להתמודד עם אתגרי החיים ביעילות. תמיכה להנחה זו נראה בקשר בין אופטימיות המוגדרת כציפיית עתיד חיובית לתהליך ההתמודדות עם לחצים (Scheier, Carver, & Bridges, 2001). השקפת החיים האופטימית של המשתתפים התבטאה גם בהבעת גישה טבעית לחיים הכוללת את ההתמודדות עם אתגרים הקשורים בתפקידי חיים כחלק מהתפתחות האדם. לפי השקפה זו האדם צומח לקראת ההתמודדות עם תפקידי חיים המתאימים לשלב ההתפתחות שבו הוא נמצא.

גם תמיכה משפחתית נמצאה במחקר זה כמהותית בהתפתחות המסוגלות העצמית. הצעירים הבהירו כי התחושה ש״יש להם גב״ מעצימה אותם ומעניקה להם ביטחון שיסתדרו. המחקר בתחום גם הוא איננו רחב, ואולם נטען כי מערכת של תמיכה משפחתית מספקת בסיס איתן במהלך חייו של אדם, ובסיס זה מעניק תחושת ביטחון ומפחית לחצים (Lopez, Campbell, & Watkins, 1989; Miczo, Miczo, & Johnson, 2006; Ryan, Solberg, & Brown, 1996). קשר בין תמיכה משפחתית לפיתוח תחושת מסוגלות נמצא במחקרם של טורס וסולברג (Torres & Solberg, 2001) שנערך בקרב צעירים לטיניים. במחקר זה נמצא כי תמיכה משפחתית הגבירה את תחושת המסוגלות האקדמית של צעירים אלה.

השפעת המגדר על תחושת המסוגלות העצמית נמצאה מובהקת וגברים נמצאו כבעלי תחושת מסוגלות עצמית גבוהה יותר מנשים להתמודד עם קונפליקט עתידי בין תפקידי משפחה לעבודה. גם במחקרה של צינמון (Cinamon, 2006) נמצאו ממצאים דומים כאשר נשים הציגו מסוגלות נמוכה יותר מגברים לשלב בין תפקידי עבודה ומשפחה. אמנם ב-20 השנים האחרונות הנשים שותפות במידה דומה לזו של הגברים במעגל העבודה – 45.66% נשים בישראל לעומת 54.34% גברים (פלדמן, 2012), אולם תחום המשפחה ובעיקר גידול הילדים עדיין נחשב נחלתה העיקרית של האישה/האם יותר משל הגבר/האב (Gatrell, 2005, 2008; Fredriksen-Goldsen & Schlarlach, 2001; Seagar, 2003). תפיסה זו מתבטאת בכך שגם כאשר יש לנשים קריירות תובעניות הן עדיין מתמודדות יותר מגברים עם תפקידי המשפחה והבית (Gatrell, 2005; Scott, 1999; Sullivan, 1997) ומשקיעות יותר זמן מהגברים במשימות הבית (Cinamon & Rich, 2002). זאת אף שהן מרוויחות יותר מבני זוגן (Zipp, Prohaska, & Bemiller, 2004).

על רקע זה יש להבין את תחושת המסוגלות הגבוהה של גברים להתמודד עם קונפליקט בין תפקידי עבודה למשפחה, שאם הוא קיים עבורם הרי שבמידה פחותה הרבה יותר מנשים. ייתכן שנשים צעירות ערות למצב זה של המציאות, שבה עליהן נופל רוב העול של השילוב בין התפקידים, ולכן חשות במלוא כובד האחריות והקושי הנובע מכך. בהתאמה

אפשר לשער כי הסיבה לתחושת המסוגלות הגבוהה של הגברים נעוצה בכך שהם יודעים שעיקר האחריות על שילוב בין תפקידי עבודה למשפחה עדיין מוטל על נשים, ולפיכך הם מוטרדים פחות מהקושי שעשוי להתלוות לניסיון לשלב בין התחומים וחשים מסוגלים יותר לעשות זאת.

בעוד הניתוח הכמותי מראה יתרון לגברים בתחושת המסוגלות, הרי שבממצאים האיכותניים האם היא זו שהוזכרה כמודל חיובי בעלת יכולת ומסוגלות לשילוב רב בין תפקידים, ואילו האב הוזכר כמודל שלילי שאינו מסוגל בפועל לנהל היטב את מגוון תחומי האחריות שלו. אמנם הממצאים האיכותניים במחקר זה אינם בהכרח בני הכללה, אולם עצם קיומם מעלה שאלה בדבר היתכנותו של פער בין תחושת מסוגלות ובין יכולת בפועל.

ייתכן שנשים מפגינות הלכה למעשה יכולת גבוהה, אולם תחושת המסוגלות שלהן היא זו שעדיין נמוכה. ממצאים אלה מזמינים התבוננות עמוקה ובחינה מדוקדקת יותר של שאלות אלה ובחינה של הגורמים שעשויים להיות קשורים אליהן.

מקור ייחודי אחר במחקר זה לתחושת המסוגלות הוא הימצאות של אסטרטגיות התמודדות עם הלחץ המתלווה לקונפליקט בין תפקידי החיים המשמעותיים. הצעירים והצעירות תיארו את היותם במערכת יחסים זוגית טובה כרכיב מהותי המגביר את תחושת המסוגלות שלהם להתמודד עם תפקידי החיים. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הידע המחקרי המדגיש את התמיכה הזוגית כגורם הממתן את הלחץ המתלווה לקונפליקט בין עבודה למשפחה ומגביר את תחושת הרווחה הנפשית של עובדים (Cinamon & Rich, 2010; Whiston & Cinamon, 2015). יש להניח כי יחסים זוגיים טובים כוללים גם תמיכה נפשית ומאפשרים חלוקה בעול, ומכך נבין את תרומתם של יחסים אלה לתחושת המסוגלות להתמודד עם אתגרים.

אסטרטגיית התמודדות אחרת המתוארת כמקור לתחושת המסוגלות היא ויתור על שאיפות או על תפקידים. גם בממצא זה התגלו הבדלים מגדריים, כאשר ויתורן של הנשים מראש על קריירה תובענית בשלב גידול הילדים מדגיש כי נשים מוותרות על שאיפות מקצועיות. ייתכן שוויתור זה נובע מחשש שלא יוכלו לעמוד בלחצים של השילוב בין תפקידי עבודה למשפחה ומרמה הנמוכה של מסוגלות לשלב ביניהם. לעומת הנשים, צפו הגברים ויתורים בתחום העיסוקים החברתיים ועיסוקי הפנאי. אי הפגיעה בתחומי העבודה והמשפחה עשויה להסביר מדוע הם חשים מסוגלות גבוהה לנהל שני תחומים אלה.

לממצאי המחקר הזה יש השפעות על עבודתם של יועצים ומחנכים. הממצאים מדגישים את החשיבות בעידודם של מתבגרים להתנסות בכמה פעילויות ולעודד שיח שאינו מתמקד בתפקיד התלמיד בלבד. מעורבות זו עשויה לתרום להגברת תחושת המסוגלות העצמית שלהם, שבתורה תורמת להגברת יכולת ההתמודדות המאפשרת את התפתחותן של שאיפות קריירה. יש חשיבות לעיון מיוחד בגורמים העשויים לפתח את תחושת המסוגלות העצמית של צעירים, כמו תמיכה משפחתית ואופטימיות. גורמים אלה עשויים להתפתח באמצעות הדגשת תכונות חוזק ויצירת סביבה עתירת הצלחות, וכן באמצעות תמיכה משפחתית עקבית. לפיכך יש חשיבות רבה בהדגשת התיאום בין כל המערכות האקולוגיות של הפרט ובעיקר בין המערכת המשפחתית והמערכת החינוכית בכל תקופת הלימודים.

הממצא בדבר היות ההורים מודלים לפיתוח תחושת מסוגלות הוא מהותי. ייתכן שהורים אינם מודעים להשפעתם על ילדיהם בתחום זה ועד כמה הם משמשים מודלים לילדיהם בממשק בין עבודה למשפחה. יש חשיבות להבאת ממצא זה לידי מודעותם ולהעלאת תחום זה במפגשי הדרכה בבית הספר, בסדנאות הורים ובמסגרות אחרות של השתלמויות הורים.

ממצאי המחקר מדגישים את חשיבות עבודתם של מחנכים, יועצים חינוכיים ויועצי קריירה עם בני נוער ומבוגרים צעירים עם תכניות העבודה והמשפחה שלהם, מתוך נתינת דעת על הבדלים מגדריים בתפיסות המסוגלות העצמית לשלב בין תפקידי חיים. יש מקום להרחיב את נקודת המבט, בעיקר של צעירות, באשר לאפשרויות הקיימות עבורן בשילוב תפקידים עתידי ולאפשר בחירה מושכלת באסטרטגיות התמודדות. זאת בשל ממצאי המחקר כי צעירות מפחיתות שאיפות תעסוקתיות בגלל תפקידי משפחה וכי צעירים מאמינים יותר מצעירות שיוכלו להתמודד עם קונפליקטים בין תפקידי עבודה למשפחה. יש חשיבות רבה לדיון בנושא כבר בבית הספר התיכון, שכן הוא מספק את המסגרת האחרונה שבה לחברה יש זמן ומסגרת מובנים לדון ולשוחח על נושאים חשובים אלה עם הצעירים.

אי אפשר לסיים תיאור מחקר זה בלי לדון במגבלותיו. במחקר זה נמצאה, כאמור, רמה גבוהה של תחושת מסוגלות לשלב בין תפקידי חיים עתידיים בקרב צעירים שהתנסו בשילוב בין תפקידי חיים עיקריים בגיל הנעורים. אולם יש להגביל את המסקנה הנובעת מקשר זה, שכן הוא קשר מתאמי בלבד, העשוי לנבוע גם מגורמים משותפים בין שני המשתנים כגון רמת פעלתנות ואנרגטיות גבוהה.

נוסף לקשר בין ריבוי התנסויות בגיל הנעורים למסוגלות עצמית לשילוב בין תפקידי משפחה ועבודה, עשוי להיות ביטוי סיבתי דו-כיווני. ייתכן שעצם היותם של בני נוער בעלי תחושת מסוגלות גבוהה (כרכיב אישיותי) גורמת להם לבחור לעסוק בכמה פעילויות ולא רק להפך. כיוון זה מקבל חיזוק מן הממצאים האיכותניים, שהראו כי תכונות אישיות כגון אופטימיות מביאות לידי בחירה בעיסוק בכמה פעילויות. עם זה כפי שעולה מהניתוח האיכותני במחקר זה, יש יסוד סביר להניח שעיסוק בפעילויות רבות תורם לפיתוח המסוגלות.

לפיכך יש מקום להעמיק ולחקור את הסיבתיות בין שני המשתנים ואת הגורמים המבססים את הקשר ביניהם. מחקרי המשך עשויים לבחון האם צעירים בעלי תכונות כגון אופטימיות וביטחון עצמי אכן עסוקים בכמה פעילויות וכיצד התנסות רב-תחומית זו על דרישותיה ואתגריה מחזקת את תחושת המסוגלות שלהם להתמודד עם דרישות המופנות ממערכות למיניהן.

כמו כן לנוכח הממצא שרוב המשתתפים במחקר הכמותי היו סטודנטים וכן לממצא שמשתתפי המחקר האיכותני הגיעו ממרכז הארץ וממשפחות ממעמד הביניים, הרי שיש להגביל את מסקנות המחקר הזה לאוכלוסייה זו. מחקרים עתידיים שיתמקדו באוכלוסיות ממיצבים כלכליים פחות מבוססים עשויים להאיר היבטים חשובים אחרים בתהליכי התפתחות קריירה והתפתחות של מסוגלות עצמית גם בקבוצות אחרות.

מקורות

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

פלדמן, מ' (2012). נתונים מסקר כוח אדם לרבע הרביעי ולשנת 2011. **הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה: הודעה לעיתונות.** אוחזר מתוך http://www.cbs.gov.il/reader/newhodaot/hodaa_template.html?hodaa=201220050

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.

Ardelt, M., & Eccles, J. S. (2001). Effect of mother's parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of Family Issues, 22*(8), 944-972.

Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties.* New York: Oxford University Press.

Arnett, J. J., & Tanner, J. L. (Eds.). (2006). *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century*. Washington DC: American Psychological Association.

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health.* San Diego: Academic Press, 1998).

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W.H. Freeman.

Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology, 88*(1), 87-99.

Bandura, A., Adams, N. E., & Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*(3), 125-139.

Barnett, R. C., Garies, K. C., James, J. B., & Steele, J. (2003). Planning ahead: College seniors' concerns about career-marriage conflict. *Journal of Vocational Behavior, 62*(2), 305-319.

Byars-Winston, A., Estrada, Y., Howard, C., Davis, D., & Zalapa, J. (2010). Influence of social cognitive and ethnic variables on academic goals of

underrepresented students in science and engineering: A multiple-groups analysis. *Journal of Counseling Psychology, 57*(2), 205-218.

Caprara, G. V. (2002). Personality psychology: Filling the gap between basic processes and molar functioning. In C. von Hofsten & L. Bakman (Eds.), *Psychology at the turn of the Millennium: Volume 2. Social, developmental and clinical perspectives* (pp. 201-224). Hove, UK: Psychology Press.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2003). Optimism. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 75-89). Washington, DC: American Psychological Association.

Chesters, J. (2011). Gender convergence in core housework hours: Assessing the relevance of earlier approaches for explaining current trends. *Journal of Sociology, 49*(1), 78-96

Cinamon, R. G. (2006). Anticipated work-family conflict: Effects of gender, self-efficacy, and family background. *The Career Development Quarterly, 54*(3), 202-215.

Cinamon, R. G. (2010). Anticipated work-family conflict: Effects of role salience and self-efficacy. *British Journal of Guidance & Counselling, 38*(1), 83-99.

Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2002a). Profiles of attribution of importance to life roles: Implications for the work-family conflict. *Journal of Counseling Psychology, 49,* 212-220.

Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2002b). Gender differences in attributions of importance to life roles: Implications for the work family conflict. *Sex roles, 47*(11-12), 531-541.

Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2010). Work family relations: Antecedents and outcomes. *Journal of Career Assessment, 18*(1), 59-70.

Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2014). Work and family plans among at-risk Israeli adolescents: A mixed-method study. *Journal of Career Development, 41*(3), 163-184.

Cooper, H., Valentine, J. C., Nye, B., & Lindsay, J. J. (1999). Relationships between five after-school activities and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 91*(2), 369-378.

Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American academy of political and social science, 591*(1), 13-24.

Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, *14*(1), 10-43.

Fincham, F. D., Harold, G. T., & Gano-Philips, S. (2000). The longitudinal association between attributions and marital satisfaction: Direction of effect and role of efficacy expectations. *Journal of Family Psychology, 14*(2), 267-285.

Flanagan, C. A. (2004). Volunteerism, leadership, political socialization, and civic engagement. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 721-745). Hoboken, NJ: Wiley.

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Journal of Developmental Psychology, 42*(4), 698-713.

Fredriksen-Goldsen, K. I., & Schlarlach, A. E. (2001). *Families and work: New directions in the twenty-first century.* New York: Oxford University Press.

Frone, M. R. (2003). Work-family balance. In J. Campbell Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Occupational health psychology* (pp. 143-162). Washington, DC: American Psychological Association.

Gatrell, C. (2005). *Hard Labour: The sociology of parenthood.* Maidenhead: Open University Press.

Gatrell, C. (2008). *Embodying women's work.* Maidenhead: Open University Press.

Gilman, R. (2001). The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students. *Journal of Youth and Adolescence, 30*(6), 749-767.

Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Source of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review, 10*(1), 76-88.

Greenhaus, J. H., & Powell, G. N. (2003). When work and family collide: Deciding between competing role demands. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 90*(2), 291-303.

Hansen, D. M., Larson, R. W., & Dworkin, J. B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence, 13*(1), 25-55.

Hennessy, K. D., & Lent, R. W. (2008). Self-Efficacy for managing work-family conflict validating the English language version of a Hebrew scale. *Journal of Career Assessment, 16*(3), 370-383.

Johnson, M. K., Beebe, T., Mortimer, J. T., & Snyder, M. (1998). Volunteerism in adolescence: A process perspective. *Journal of Research on Adolescence, 8*(3), 309-322.

Kavussanu, M. (2006). Motivational predictors of prosocial and antisocial behaviour in football. *Journal of Sports Sciences, 24*(6), 575-588.

Kavussanu, M., Seal, A. R., & Phillips, D. R. (2006). Observed prosocial and antisocial behaviors in male soccer teams: Age differences across adolescence and the role of motivational variables. *Journal of Applied Sport Psychology, 18*(4), 326-344.

Krypel, M. N., & Henderson-King, D. (2010). Stress, coping styles, and optimism: Are they related to meaning of education in students' lives? *Social Psychology of Education: An International Journal, 13*(3), 409-424.

Larson, R. W., Hansen, D. M., & Moneta, G. (2006). Differing profiles of developmental experiences across types of organized youth activities. *Journal of Developmental Psychology, 42*(5), 849-863.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*(1), 79-122.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual support and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology, 47*(1), 36-49.

Lent, R. W., Lopez, F. G., Sheu, H-B., & Lopez, A. M. (2011). Social cognitive predictors of the interests and choices of computing majors: Applicability to underrepresented students. *Journal of Vocational Behavior, 78*(2), 184-192.

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., & Gestsdottir, S., . . . von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *Journal of Early Adolescence, 25*(1), 17-71.

Lieblich, A. (1989). *Transition to adulthood during military service: The Israeli case.* Albany: State University of New York Press.

Lopez, F. G., Campbell, V. L., & Watkins, C. E. (1989). Effects of marital conflict and family coalition patterns on college student adjustment. *Journal of College Student Development, 30*(1), 46-52.

Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development, 71*(2), 502-516.

Mahoney, J. L., & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Journal of Developmental Psychology, 33*(2), 241-253.

Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J. S., & Lord, H. (2005). Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. In J. L. Mahoney., R. W. Larson., & J. S. Eccles (Eds.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs* (pp. 3-22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Mahoney, J. L., Schweder, A. E., & Sattin, H. (2002). Structured after-school activities as a moderator of depressed mood for adolescents with detached relations to their parents. *Journal of Community Psychology, 30*(1), 69-86.

Marsh, H. W. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology, 84*(4), 553-562.

Marsh, H. W., & Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Educational Review, 72*(4), 464-514.

Mayseless, O. (1993). Attitudes toward military service among Israeli youth. In D. Ashkenazy (Ed.), *The military in the service of society and democracy* (pp. 32-36). Westport, CT: Greenwood Press.

McNeal, R. B. Jr. (1997). Are students being pulled out of high school? The effect of adolescent employment on dropping out. *Sociology of Education, 70*(3), 206-220.

Miczo, N., Miczo, L. A., & Johnson, M. (2006). Parental support, perceived stress, and illness-related variables among first-year college students. *The Journal of Family Communication, 6*(2), 97-117.

Peake, A., & Harris, K. L. (2002). Young adults' attitudes toward multiple-role planning: The influence of gender, career traditionality, and marriage plans. *Journal of Vocational Behavior, 60*(3), 405-421.

Reivich, K. J., Seligman, M. E. P., & McBride, S. (2011) Master resilience training in the U.S. Army. *American Psychologist, 66*(1), 25-34.

Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003). What is a youth development program? Identifying defining principles. In R. M. Lerner, F. Jacobs, & D. Wertlieb (Series Eds.) & F. Jacobs, D. Wertlieb, & R. M. Lerner (Vol. Eds.), *Handbook of applied developmental science: Vol. 2. Enhancing the life chances of youth and families: Public service systems and public policy perspectives* (pp. 197-223). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ryan, N. E., Solberg, V. S., & Brown, S. D. (1996). Family dysfunction, parental attachment, and career search self-efficacy among community college students. *Journal of Counseling Psychology, 43*(1), 84-89.

Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (2001). Optimism, pessimism, and psychological well-being. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 189-216). Washington, DC: American Psychological Association.

Schultheiss, D. E. P. (2006). The interface of work and family life. *Professional Psychology: Research and Practice, 37*(4), 334-341.

Scott, J. (1999). Family change: Revolution or backlash in attitudes? In S. McRae (Ed.), *Changing Britain: Families and households in the 1990s* (pp. 68-99). Oxford: Oxford University Press.

Seagar, J. (2003). *The Penguin atlas of women in the world* (3rd ed.). New York: Penguin Books

Seginer, R., & Noyman, M. S. (2005). Future orientation, identity and intimacy: Their relations in emerging adulthood. *European Journal of Developmental. Psychology, 2*(1), 17-37.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Sullivan, O. (1997). Time waits for no (wo)man: An investigation of the gendered experience of domestic time. *Sociology, 31*(2), 221-239.

Torres, J. B., & Solberg, V. S. (2001). Role of self-efficacy, Stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior, 59*(1), 53-63.

Weer, C. H., Greenhaus, J. H, Colakoglu, S. N., & Foley, S. (2006). The role of maternal employment, role-altering strategies, and gender in college

students' expectations of work-family conflict. *Sex Roles, 55*(7-8), 535-544.

Whiston, S., & Cinamon, R. G. (2015). The work-family interface: Integrating research and practice. *The Career Development Quarterly, 63*(1), 44-56.

Zipp, J., Prohaska, A., & Bemiller, M., (2004). Wives, husbands and hidden power within marriage. *Journal of Family Issues, 25*(7), 933-958.

סקירת ספר

פישרמן שרגא, זהות מקצועית ושחיקה בקרב עובדי חינוך, הוצאת שאנן - המכללה האקדמית הדתית לחינוך, חיפה, 2016

הליווי בתהליך גיבוש הזהות האישית והמקצועית הוא אחד מאבני היסוד בייעוץ החינוכי. בשנים האחרונות התרחבה ההבנה המסורתית שלפיה התמקד הייעוץ בהתפתחות מקצועית למתבגרים ובעניין הרב בשינויים החלים בקריירה של האדם במהלך חייו. תפיסה רחבה זו מתאימה לתשתית התאורטית שהחלה להתגבש כבר משנות השישים של המאה הקודמת כאשר הציג אריקסון (1960) את שמונת שלבי ההתפתחות של האדם. חוקרים אחרים כמו לוינסון (1978) תמכו והרחיבו את ההבנות כי ההתפתחות המקצועית היא תהליך מתמשך לאורך כל החיים. תהליך זה כולל משברים וצמתים עם הכרעות והחלטות המתאימות לשינויים האישיים והמערכתיים של האדם בחייו. בכך התרחב תחום העניין של היועצים לא רק בתלמידים בני הנוער, אלא גם (ואולי בעיקר) בסגל החינוכי העובד במערכת החינוך.

פרופ׳ שרגא פישרמן מחבר הספר הקים את התוכנית לייעוץ חינוכי במכללה האקדמית הדתית לחינוך - שאנן, שהיא גם המוציאה לאור של ספר חדש זה.

הספר פותח בסקירה של עשרות מאמרים, ומציג בקצרה את הדרך שבה הם מגדירים את הזהות המקצועית והמתודולוגיה שהשתמשו בה. אולם במפתיע, למרות המחקרים הרבים, עדיין קיים קושי בהגדרת זהותם המקצועית של המורים. הספר שלפנינו מתמודד עם בחינת זהות זו בהיבט ההתפתחותי הנרחב מתקופת ההכשרה ועד לפרישה מההוראה. רוב המאמרים מוקדשים לשחיקת המורים ולקשרים המגוונים בין השחיקה ובין הזהות המקצועית. בניסיון להסביר קשרים אלה, מוצגת הגישה המחפשת גורמים לשחיקה באישיות המורה וגישה המשלבת נוסף לגורמים האישיותיים גם גורמים סביבתיים וארגוניים. חשיבותו של המחקר בתחום זה נקשרת להבנה כי תחושת החוללות העצמית, המוכנות להתמודד עם שינויים ולראות בקשיים העולים אתגר והזדמנות המשפיעים גם על הפחתת תחושת השחיקה של עובדי החינוך. ממצאי המחקרים המובאים בספר מראים כי הזהות המקצועית משפיעה על האפקטיביות של המורים, על שביעות הרצון שלהם ועל יכולתם להתחדשות וצמיחה המונעים את חווית השחיקה, העייפות והיציאה המוקדמת ממעגל העבודה.

הספר הוא פרי מחקרים קודמים של המחבר (כמה מהם עם חוקרים אחרים), שבו קובצו יחד הבנות תאורטיות ומחקר אמפירי נרחב. במרכז הספר נמצאים עשרה מחקרים שהשתתפו בהם מעל 1400 מורים ומורות. המייחד את הספר היא ההתייחסות הנפרדת והמיוחדת לקבוצות מורים מגוונות במערכת החינוך: מורים בעל-יסודי, מורים בבית הספר היסודי, מורים בבתי ספר רגילים, מורים בבתי ספר לחינוך המיוחד וכן בתי ספר ניסויים. שני פרקים עדכניים הוקדשו למורים בתוכנית אופק חדש ועוז לתמורה.

המחבר עומד על כך כי הקשר בין הזהות המקצועית לשחיקה טומן בחובו פוטנציאל לשינוי בעזרת תכניות שיש להן תרומה לפיתוח זהות מקצועית ומיתון השחיקה.

הספר נפתח במכתבי מורים למחבר ומסתיים במכתב המובא באפילוג. בדרך זו מוצג גם הרעיון ברובד החבוי של הספר: ההקשבה המתמידה למורה, לצרכיו, לקשייו ולדרכים היצירתיות שהוא מוצא כדי שעבודתו תהיה משמעותית לתלמידיו אך בה בעת, גם לו עצמו. במישרין שואלת עדנה, אחת המורות, את המחבר באיזו דרך ממצאי הספר רלוונטיים בעבורה. את התשובה לשאלה היא מביאה בעצמה כשהיא מתארת כיצד הקריאה בספר פתחה לפניה הבנה של משמעויות אישיות חדשות.

זהו ספר עיון ומחקר. כתיבתו רהוטה וברורה, ונוכחותו של המחבר, מומחה בתחומי הדיאלוג והשיח הבין-אישי, מלווה את הקורא ומסייעת לו להתמודד גם עם ממצאים מורכבים. כך, בלשון בהירה ובנגישות רבה לחומרי מחקר אחרים, הופכת הקריאה בספר לזורמת ושוטפת.

הספר מומלץ קודם כל לחוקרים ולאנשי השטח העוסקים הלכה למעשה בייעוץ, לסטודנטים המכשירים עצמם למקצועות הייעוץ בתחומי מקצועות אנוש המבקשים להעמיק ולהבין את המושגים העיקריים בתחום התפתחות הזהות והשחיקה, וכן לקורא הסקרן והמתעניין הרוצה להרחיב את הדעת.

הנחיות לכתיבת מאמר לכתב העת "הייעוץ החינוכי"

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, שרגא פישרמן, shragafisherman@gmail.com

הנחיות לכתיבת המאמר:

א. כללי

- האורך הרצוי של מאמר הוא עד 25 עמודים (כולל רשימת מקורות).
- יש לכתוב תקציר בהיקף של עד 150 מילים בעברית ובאנגלית וכן תארנים (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. לדוגמה: "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
- **פסקה חדשה:** לאחר כותרת לא נדרשת כניסה של תחילת הפסקה, אך פרט לכך בכל פסקה חדשה נדרשת כניסה של שלושה רווחים וכתיבה במקום הרביעי (אפשר 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 (Title 1)
- **כותרת ראשית** בגודל 14, מודגשת, בצד (Title 2)
- **כותרת משנית** בגודל 12, מודגשת, בצד (Title 3)
- **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 התאורטי עם הכותרות הענייניות שלו (כותרת ראשית, משנית וכדומה).

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. עם זה בשל אופיו המיוחד של מאמר מסוג זה, עליו להיות בנוי מהחלקים האלה: א. מבוא קצר המתאר את חשיבות ההתערבות, מהו החידוש שבה ומה מטרתה; ב. רקע תאורטי רלוונטי לנושא המאמר. לדוגמה: אם יושמה תוכנית בנושא הפחתת האלימות בבית הספר, יש לכלול ברקע התאורטי התייחסות לנושא האלימות בבית הספר, כולל תוכניות התערבות קיימות בנושא זה בעולם, ובייחוד 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. ייתכן 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 או התרשים.

לדוגמה:

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. לדוגמה: 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 "ואחרים". לדוגמה:

בפעם הראשונה: Segal, Lowel, White, & Kerr, 2003 ובפעם השנייה: Segal et al., 2003. בעברית: כפיר, פרסקו ופאול, 2005 בפעם הראשונה, ואילו בפעם השנייה: כפיר ואחרים, 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. לדוגמה: 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...". לדוגמה: מחקרו של סגל (אצל לוי, 1996).
- **טקסט אנגלי בסוגריים בתוך טקסט עברי** – כאשר מוסיפים כיתוב אנגלי בתוך סוגריים בתוך טקסט עברי, לדוגמה: (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

על הרשימה הביבליוגרפית להיות ערוכה על פי כללי ה-APA

- שורה ראשונה של מקור מתחילה במקום הראשון בשורה, אך השורות הבאות של אותו מקור מתחילות במקום הרביעי בכל שורה. ראה דוגמאות בהמשך. אפשר לעשות זאת כך: format –> paragraph –> special –> hanging 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 הזה, יש לרשום את המספור בעברית מימין לשמאל:

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.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). 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. Pascarelli (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 from 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.

Abstracts

"I am just one person; I can't take it all…" Stress, crisis and coping strategies among school counselors: A narrative perspective

Sara Rozenau & Itzhak Gilat

School counselors are expected to fulfill many tasks and consequently may experience difficulties and stress in their daily routine. Much of the research in this domain has utilized quantitative methodologies. The present study set up to explore experience of professional difficulties, strategies of coping, and personal insights as reflected in well remembered events of counselors. Sixty-six school counselors were requested to give a written description of an event that evoked professional difficulty retrieved from their experience and reflect upon coping with the situation. They were also asked to raise personal insights that emerged from the event. Content analysis of the responses yielded a variety of sources of stress that can be organized in three concentric circles: Intra-personal, inter-personal and environmental sources of stress. Quantitative analysis provided the frequencies of each source. The most interesting finding regarding coping is the lack of avoidance, namely school counselors almost always employed active strategies of coping. It was also found that stressful experiences facilitate insights that can increase self-efficacy and raise the awareness to the professional essence of counseling. Practical implications and suggestions for further research are presented in the discussion.

Keywords: school counseling; difficulty and stress; coping strategies narratives.

"We are all in the same boat – our priority is the welfare of the child": How are shaped the working patterns of school counselors with parents?

Tatar Moshe & Katz Ronit

The theoretical literature regarding the relationship between parent involvement in their children's school life and student achievement and well-being is the background for this study. The study focuses on the ways through which the working patterns of educational counselors with parents are shaped. This study is a qualitative investigation. Eighteen school counselors from Jerusalem and the region who work at Jewish state high schools were interviewed through semi-structured interviews. The findings stress the counselors' conceptions of parents in terms of- the "parent image" and "parent resources". Counselors' reports highlight that the perception of "parental image" and "parent resources" design the actual work patterns of educational counselors, ranging from initiative and active to passive and "assimilated". Professional relationships established with the parents ranged respectively from partnership and trust to exclusion and rivalry. It was also found that a sense of high professional self-efficacy and differentiation within the organizational system among the counselors was associated with a high frequency of consultative initiatives and even encouraged more involvement vis-à-vis parents who were experienced as lacking power and resources. Moreover, we found that the perceptions of the counselors are related to three additional categories that contribute to the shape of the patterns of educational counselors' work with parents, namely, the counselor's perception of the organization, the perception of the counselor concerning the developmental needs of the adolescent student, as well as the reflections on counselor's self-perception. The discussion emphasizes practical implications for school counselors and principals and their respective training in terms of promoting a positive organizational climate for working with parents. Further investigation is needed in the field focusing on how educators in general and how other educational professionals who are connected to the counselors' work in particular, perceive and act vis-à-vis the parents of their students.

Keywords: school counselors; parent involvement; professional relationships; self-perception.

He's a School Counselor?
Career Development Stories of Men Who Choose School Counseling

Merit Sinai & Ronen Sela

The aim of the study was to learn about the career development and role perceptions of men who chose to engage in educational counseling. To this end six in-depth interviews were conducted. The findings indicate that childhood experiences play a significant role in shaping the men's professional identity. The participants' choice of profession included explorative processes, and for many of them the choice relied on past work with youth at risk. The findings further show that all the participants attribute considerable importance to the integration of men into educational counseling. They view themselves as an example of men who are not afraid of an emotional discourse and of revealing "feminine" abilities. However, despite the understanding concerning the importance of men's integration as counselors, some of them indicated deliberation on whether to continue engaging in counseling. The study bears applicative implications on the recruitment and training of men for the counseling profession.

Keywords: Career development; Men in educational context; School counseling.

Implications of learning in mother tongue on socialization in the educational counseling profession among Arab students

Ludmila Krivosh

The research examined the processes of professional socialization among Arab students of educational counseling, who studied in Arabic at a Hebrew run college. This field has yet to be thoroughly researched, and especially in the unique terms of a curriculum, that combines multiple teaching languages.

In the research, that was performed as a quality research, took part 38 participants to whom Arabic is the 1st language. 35 of them were M.A. students who studied educational consultation, and the other 3 were teachers who taught 4 courses in Arabic that year. The main tools of research were semi scripted depth interviews and open questionnaires.

The findings concluded that the studying in different languages had empowered the students and made them able to construct their professional identity. Due to the bilingualism, their socialization process to the matter included both the universal components (e.g, enrichment of self awareness and developing of a professional awareness), and the unique components, while occurring in a unique social-cultural context (e.g, the connections between cultural and professional codes, and the selection of a suitable language).

Keywords: Professional language; professional identity; multicultural counseling; bilingualism; professional socialization.

The Role of Arab Counselors in Implementing Sex Education in Schools

Mirit Sinai & Farida Shihade

The aim of the study was to learn about the professional perceptions of educational counselors in Arab society in Israel, concerning sex education. In-depth interviews were held with 12 counselors. The findings indicated the counselors' perceptions of their role as agents of change who wish to lead systemic processes to assimilate sex education in schools. In addition to the importance of the subject, a number of dilemmas emerge, centered around the desire to advance sex education on the one hand, and the values and prohibitions in Arab traditions on the other. The findings also indicate diverse coping strategies employed by the counselors in order to carry out programs. The contribution of the study stems from the fact that it presents the authentic voices of counselors in Arab society, and examines unique needs pertaining to the professional training, alongside the need to build special programs for adolescents based on the Arab culture.

Keywords: Sex education for adolescents; Sex education and counseling; Arab society in Israel; Educational counseling in Arab society.

Arabs and Jews pre-service teachers in Israel attitudes towards women's body: Implications for teacher training

Nurit Kaplan Toren, Ronit Schlesinger & Dara Musher-Eizenman

Western culture attributes specific characteristics to women depending on their body size and shape; attributions which in turn significantly influence women's functioning. Although the bias against overweight women is well documented, little is known about these attitudes among Arab and Jewish (religious and secular) Israeli students. Thus, the aim of this study was to examine cultural differences in attitudes towards women's weight among Israeli students. In particular, the students in this study were pre-service teaching students, an especially important group, given their future role as educators. Furthermore, this study used open-ended questions which allowed students to express a full range of attitudes about target individuals. The present study focused on two questions: Do Israeli students of education attribute stereotypical characteristics to women's body based on weight? And, are Arab and Jewish education students different in their attributions about women based on weight?

Participants were 145 Arab and 413 Jewish. The students were asked to respond to two pictures presenting overweight and average weight women.

Comparisons of the three groups (Arab, Jewish religious and secular) showed only one group difference. Additional analyses for the entire sample showed that attributes assigned to the overweight and average weight women differed across multiple dimensions. Discussion addresses: (1) how attributions about women's bodies extend beyond cultural and religious differences, and (2) Pre-service education students' physical appearance stereotypes.

Keywords: body size; culture differences; pre-service teachers.

The contribution of coping resources (in the field of health behavior) aiming to strengthen mental health among teachers' college students

Ayelet Siman Tov

In recent years, there has been a constant rise in the global scope of obesity, including in Israel, and it has been defined by the World Health Organization as an epidemic.

The aims of the study were to examine the contribution of coping resources for exceptional success in weight reduction and the adoption of healthy behaviors, to trace the implications of this success and to shed light on its significance in personal and professional-educational arenas.

The theoretical framework for the study was the positive psychology approach and the study of successes. The sample included student teachers and information was gathered through open in-depth interviews. Analysis of the research findings reveals the contribution of personal inner resources, and social external resources for weight reduction and the adoption of healthy behaviors. Moreover, it emerges that the research participants experienced personal growth, which expressed itself in a generalization of the strengths and resources they acquired through weight reduction and their application to academic work and teaching. All these contributed to their mental wellbeing and quality of life.

The unique contribution of this study is the identification of mechanisms that contribute to the actualization of resources for behaviors that actually promote health, and the understanding of the potential for change in weight reduction to optimize adaptive functioning systems. The study has practical importance for developing educational approaches to promote health and mental wellbeing among educators.

Keywords: Obesity; study of successes; healthy behaviors; resources.

Mental wellbeing and quality of marriage among fathers and mothers of children with autism

Ayelet Siman Tov

The main purpose of the study was to examine the differences between fathers and mothers of children with autism with regard to their personal and social resources, experience of stress and perception of parenting a child with autism and how they adapt.

Participants were 88 fathers and 88 mothers of children aged between 6 and 16 diagnosed with autism.

Findings indicate differences between fathers and the mothers: mothers had a greater tendency to see parenting a child with autism as a threat; fathers tended to have a greater sense of mental wellbeing, marriage quality was higher among the mothers. For mothers, internal locus of control was a resource mitigating the effect of stress on mental wellbeing. For fathers, seeing parenting as a challenge explained the difference in mental wellbeing. The article discusses theoretical and practical implications of these differences.

Keywords: parents of children with autism; resources; mental wellbeing; quality of marriage.

The Relationships between Self-Esteem, Attachment Style and Coping Style and Teen Marriage among Muslim Palestinian Adolescent Females in East Jerusalem

Salwa Kwekiss Halabi, Moshe Tatar & Yasmin Abofoul

The phenomenon of teen marriage is not uncommon among some cultures. This preliminary study, grounded in a cultural contextual approach, was conducted among Muslim Palestinian adolescent females in East Jerusalem aged 15 to 18 years – half of them were engaged (N=110) and half were single (N=110). The present work was aimed at examining the differences between the two groups in patterns of personality attributes – self-esteem, attachment style and coping style. The participants were administrated a self-report questionnaire consisted of five sections: An attachment questionnaire, a self-esteem questionnaire, a questionnaire aimed at identifying coping styles, a personal and demographic information questionnaire, and an open-ended questionnaire examining the participants' attitudes regarding various issues related to teen marriage. It was found that self-esteem among the engaged participants was lower than that of single ones. In addition, it was also found that and an active coping style characterizes more the single rather than the engaged respondents, while the "mental detachment" style showed an opposite pattern. As to attachment styles, single participants tended to demonstrate higher levels of secure attachment style while the engaged participants were likely to be characterized by avoidant attachment, although these differences were not statistically significant. Informed by the current study's findings, we suggested recommendations for developing preventive intervention programs in Arab high schools and junior high-schools aimed at strengthening the teenage girls' self-esteem, broadening their repertoire of responses to stressful situations and raising their awareness to the issue of attachment styles. Further research should consider the complexity of the adolescence years within the familial-cultural context where the educational institutes operate.

Keywords: self-esteem; attachment style; teen marriage; coping style.

Children exposed to domestic violence: Target population for education system

Yifat Carmel

Exposure to interparental violence, specifically children exposed to their father's violence against their mother, is a widespread phenomenon with short- and long-term personal and social implications. This notwithstanding, the phenomenon has not been recognized as a social problem to be placed high on the public agenda in Israel. The present article is intended for educators in general and educational consultants, in particular, as leaders of therapeutic, school-wide, and community processes. It aims to describe the characteristics and negative and complex implications of children's exposure to violence and possible means of intervention. Later, it broadly discusses the theoretical implications of the body of knowledge and how they influence school practices of identifying and supporting these children and improving their emotional well-being.

Keywords: violence against women; children exposed to violence; education consulting.

Adolescents with hearing impairments in regular classrooms: The wellbeing experience

Danit Yona, Smadar Ben-Asher

The integration of school students with hearing impairments into regular classrooms is an issue that has attended the education system for many years. The social schools of thought espousing equal opportunity and access for populations with special needs promote integration on a constitutional level and its implementation in the education system. Numerous studies indicate the paramount importance of integration for the optimal development of children with special needs (Mittler, 2012; Slee, 2001). However, very little is known about how the integration process is perceived by the hearing-impaired adolescents themselves.

The present study investigates the integration experience of hearing-impaired adolescents in a hearing society from the perspective of hearing-impaired school students, their mothers, and integration teachers. Five central themes emerged in interviews and a focus group of hearing-impaired students: (1) Difficulties and challenges facing hearing-impaired adolescents; (2) Perceptions and positions concerning integration; (3) Longing to be like everyone else; (4) Resilience factors; and (5) The importance of empathy for the integration of hearing-impaired adolescents.

The study findings indicate that despite the prevailing assumption among educators and education authorities that hearing-impaired adolescents should be integrated into an educational setting alongside hearing students, the students do not view this setting as optimal for promoting scholastic, social, and emotional functioning. Surprisingly, the findings indicate that in the perception of hearing-impaired adolescents an educational setting with similar characteristics, i.e., other hearing-impaired students, constitutes fertile ground for their optimal development and for constructing a positive self-identity.

The findings of the present study can contribute to increasing awareness concerning the development of social and learning systems that support hearing-impaired adolescents, and to greater flexibility in integration policies.

Keywords: hearing-impaired; integration; adolescents; education system.

WhatsApp online shaming among children and adolescents in Israel: A pilot research

Dana Izenkot

Social networks are an essential part of childrens` and adolescents` social life. WhatsApp is perceived as the new social network which enjoys tremendous popularity among children and adolescents. Nonetheless, the online shaming phenomena, defined as an aggressive action aimed to harm another human being through internet and technological means of communication, has been increasing alongside. The present study is a pilot research aimed to learn about the characteristics and the extent of online shaming in class-WhasApp groups among children and adolescents in Israel. The research also aims to develop a valid and reliable assessment instrument to measure online shaming on WhatsApp. 1111 participants who study in fourth to twelfth grades answered a survey-formatted questionnaire, consists of two parts, closed and open, which was developed for the purpose of present study. Findings indicated that the vast majority of participants have one or more class-WhatsApp groups, to which it`s important for them to belong. Alongside, most participants experience online shaming in their class-WhatsApp groups, either as victims or as witnesses, and more than half of them experience more than one expression of shaming simultaneously. Insults are the most common expression of shaming. After that swearwords, forced removal from a group and uploading embarrassing pictures. Witnessing WhatsApp shaming is more common than victimization. In addition, findings indicated of differences in shaming expressions according to age of educational institution. Implications regarding schools` and parents` roles, including developing educational policy, developing curriculum and promoting parental involvement, are discussed.

Keywords: WhatsApp; WhatsApp groups; online shaming; social networks; virtual communication; children; adolescents.

Sexting among Adolescents in Israel

Michal Dolev-Cohen & Tsameret Ricon

The current study examined sexting habits of Israeli teens As reported by 547 students (113 boys, 434 girls) participants, grades 7-12, in an attempt to examine the correlation between sexting and parenting styles and sense of social control. The findings reveal that about a quarter of the participants reported sending sexting and almost a third of the participants reported being asked for sex photos by others, mainly by unknown people. Furthermore, sexting was more common among boys (vs. girls), high school students (vs. junior high school students), and students in secular schools (vs. religious schools) and lower social control was related with an increased risk for sending sexting.

These findings shed light on the phenomena of sexting among teens in Israel, which unfortunately receives little attention from the significant adults in their life. Following the findings this paper will present implications for education and consulting professionals.

Keywords: sexting; parenting styles; sense of social control.

Intervention in school through a narrative approach

Peleg Dor-Haim

The narrative approach to organizations, encourages the creation of new insights about different events at school, and consequently opens new opportunities to act. The present article suggests different ways to promote change in the school narrative. Based on the narrative research and therapy literature, four approaches to creating change at the school system are suggested: Translating a fragmented school narrative to a coherent one; moving the focus of attention of the school staff to an alternative story; changing the structure of the discourse and use of externalization. The article uses case studies to demonstrate the process of encouraging organizational change using a narrative approach.

Keywords: narrative approach; organizations; school narrative.

Complex Events Judgment Model

Guttman Avia, Nirit Rauchbeger & Kaniel Shlomo

This article is based on a conceptual analysis of studies in the field of human judgment of events. A review of the research literature indicates that most of the studies are conducted in a laboratory, away from real life, with a limited range of variables. This article suggests a model that presents a network of connections between several major variables related to the process of judging complex real-life events. Twelve variables were selected for inclusion in the model, most having been selected from the research literature, while a few were developed according to research logic.

The variables are divided into two sets. The first set of variables – the perception of the event by the observer (the judge of the event) – includes the following: 1) the intensity of the observer's negative emotion toward the event; 2) the observer's effort to obtain information to understand the cause of the event (according to his subjective interpretation of it); 3) the various causes arranged according to levels; 4) the various content categories for the causes of the event as cited by the observer; 5) the number of actors observed.

The second set includes those variables related to cognitive decisions of the observer (the judge) with respect to: 1) control; 2) responsibility for the outcome; 3) prediction; 4) intention; 5) blame.

In addition to these two sets, the model includes two other variables: 1) the observer's emotional response to the actor, and 2) the intent of the observer's behavior towards the actor.

The model was designed and tested on the basis of three complex real-life events: the assassination of Prime Minister Rabin, the evacuation of Gush Katif, and the Second Lebanon War, none of which will be discussed in this article. The three events were taken from different content areas of a complex reality. Thus, the model may be applied to additional areas, provided the real-life events have a high negative valence that disrupts a person's balance and leads him to an interpretation of attribution.

Keywords: human judgment of events; complex real-life events.

A projectional instrument examining differentiation of self: Initial data regarding its validity

Ora Peleg & Meirav Idan-Biton

Differentiation of self is an important familial factor, that has been found to be related to the ability to cope with stressful situations (Kerr & Bowen, 1988). The research aimed to build and validate an instrument of differentiation of self through circle drawing. It comprised two studies. Study 1 examined the psychometric properties of the tool, assessing its associations with differentiation of self (DSI-R) and with self-efficacy. The sample included 393 college students. Results provided good reliability and partial construct validity for the inventory. The aim of Study 2 was to validate the instrument, this time vis-à-vis the DSI-R and family differentiation (DIFS). In addition, the associations with health anxiety and adjustment to college were examined. The sample included 300 college students. Results yielded significant high correlations between the new instruments and three of the DSI-R subscales (emotional reactivity, emotional cutoff and fusion with others), and between it and differentiation with mother and father (DIFS), as well as health anxiety. The results indicated that this instrument is reliable and valid and can be used by children, adolescents and adults.

Keywords: differentiation of self; coping; self-efficacy; family differentiation.

Roles management during adolescence and young adults' self-efficacy

Iris Heskia and Rachel Gali Cinamon

The current mixed-method study explore the contribution of past experience in adulthood on self- efficacy for blending work and family roles among Israeli young adults. The study also aims to explore antecedents of the reported self-efficacy to manage work and family roles. The participants were 599 young adults (M = 24.866, SD = 2.59) who participated in the quantitative study and 13 young adults who were interviewed. Analysis of variance demonstrated the contribution to self-efficacy of having engaged in several life roles in addition to the student role during adolescence. Young adults having engaged in several roles during their adolescence manifested greater self-efficacy for managing future work and family roles compared to their age-mates who engaged only in the student role. Interview analysis revealed the antecedents of this self-efficacy: past experiences, family support, and an optimistic attitude to life. Suggestions for future research and practice are discussed.

Keywords: self-efficacy; work-family conflict; family roles.