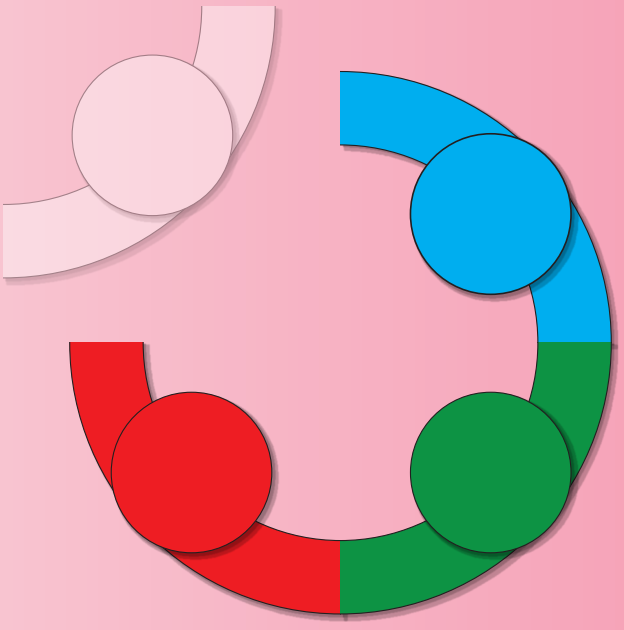
אגודת היועצים החינוכיים בישראל
رابطة المستشارين التربويين في إسرائيل
Israel Association of Educational Counselors

הייעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל



כרך כא
אדר א' תשע"ט -פברואר 2019

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

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

העורכים: פרופ׳ סמדר בן אשר
פרופ׳ שרגא פישרמן

כרך כא

בהוצאת שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך

אדר א׳ תשע״ט פברואר 2019

עורכים: פרופ׳ סמדר בן אשר
פרופ׳ שרגא פישרמן

עריכת לשון: יפעת פישר

חברי המערכת:
פרופ׳ סמדר בן אשר, מכללת קיי
פרופ׳ משה טטר, האוניברסיטה העברית בירושלים
פרופ׳ יעקב יבלון, אוניברסיטת בר-אילן
פרופ׳ רבקה לזובסקי
ד״ר מירי שרף, אוניברסיטת חיפה
פרופ׳ שרגא פישרמן, שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך
פרופ׳ אורה פלג, המכללה האקדמית עמק יזרעאל
פרופ׳ חנוך פלום, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר-שבע
פרופ׳ גלי רחל צינמון, אוניברסיטת תל-אביב
פרופ׳ ישראל ריץ׳, אוניברסיטת בר אילן ; המכללה האקדמית לחינוך – מכללת אורות ישראל

רשימת סוקרים לגיליון כא:
ד״ר דנה אייזנקוט
ד״ר יניב אפרתי
פרופ׳ סמדר בן אשר
פרופ׳ יצחק גילת
ד״ר מיכל דולב כהן
ד״ר יצחק וייס
פרופ׳ שרה כ״ץ
פרופ׳ שרגא פישרמן
פרופ׳ אורה פלג
ד״ר נעם פרייהולץ
פרופ׳ רחל גלי צינמון
ד״ר חני רם
ד״ר נורית רסקין
ד״ר אביבה שמעוני

עריכה גרפית והבאה לדפוס: רבקי עמר ותמי יהושע

עיצוב כריכה: תמי יהושע ורבקי עמר

תוכן העניינים

דבר העורך **7**

מחברים **9**

בריונות רשת בקבוצות ווטסאפ של תלמידים חברים לכיתה: הערכת יעילותה של תוכנית התערבות למניעת בריונות רשת ולשיפור אקלים הכיתה בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים

דנה אייזנקוט, גלית מנחם, גבריאלה קאשי-רוזנבאום 13

רדיו סטארט: הרדיו ככלי לקידום תלמידים עם קשיי למידה

אלה בן-עטר 35

תוכניות התערבות למיניות בריאה במערכת החינוך בישראל לעומת ארצות מפותחות בעולם: מאמר סקירה

מיכל הוכהויזר, יוליה זייצב, אירנה פלדמן, סטלה קלונטרוב 57

בחינת מועילות התערבות להעלאת תחושת המסוגלות העצמית לשילוב תפקידים בקרב מתבגרים: מחקר משולב

רויטל דאבקין ורחל גלי צינמון 81

התפתחות זהות אישית ותרבותית בקרב בוגרים צעירים שעלו מברית המועצות לשעבר

אלה חמי וישראל ריצ' 107

הקשר בין פעילות גופנית והבדלי מגדר ובין רמת חרדה בקרב תלמידים עם לקויות למידה

סאאיד בשארה 129

הקשר בין תחושת הקוהרנטיות לתחושת השחיקה בקרב מורים המלמדים נוער בסיכון

שירי פרלמן-אבניאון וטלי גורפינקל 155

תשישות חמלה ומצוקה רגשית בקרב יועצים חינוכיים

ענבר לבקוביץ וצמרת ריקון 175

הקשר בין מובחנות עצמית וחרדת פרידה: השוואה בין סטודנטים יהודים לסטודנטים ערבים

מתן רוח ואורה פלג 195

היועץ החינוכי והסתגלותו של בית הספר למאה העשרים ואחת: תפקיד היועץ בהפיכת בית הספר לרלוונטי יותר בעבור הילדים

פלג דור-חיים 221

לייעץ בגאווה: עבודתן של יועצות חינוכיות עם נוער להט"ב

ענבר לבקוביץ ואופיר לקח 231

חוסן ארגוני בבתי ספר: משתנים מקדמים ותוצאות יישומיות למנהל וליועץ החינוכי

אורית שני ואנית סומך 259

סקירת ספר **295**

הנחיות לכתיבת מאמר לכתב העת "הייעוץ החינוכי" **297**

Abstracts **302**

דבר העורכים

אנחנו שמחים להביא לפניכם את הגיליון העשרים ואחד של כתב העת "הייעוץ החינוכי", כתב העת האקדמי של היועצים החינוכיים בישראל. בין אמות המידה של כתב עת אקדמי נמצא את הסקירה העיוורת בידי מומחים ואת סדירות הופעת הגיליונות. בעניין הסקירה העיוורת – זה המקום להודות לסוקרים, כולם מומחים מהאקדמיה, על עבודתם היסודית וללא לאות! בעניין סדירות הופעת הגיליון – לפני כשנה יצא לאור הכרך העשרים והנה הגיליון שאחריו יוצא לאור. לולא ההירתמות של מחברים ומחברות, חוקרים וחוקרות מהמעלה הראשונה, לא היה אפשר להוציא לאור גיליון כה עשיר. ראוי לציין כי תשעה מתריסר המאמרים שבגיליון נכתבו בידי שני מחברים ויותר, ולדעתנו נתון זה מעיד על התרומה של הגיליון לעולם המחקר והייעוץ החינוכי. בהזדמנות זו כדאי לציין את ההדים הרבים שאנו מקבלים מסטודנטים, מיועצים חינוכיים, מחוקרים וממרצים שמשתמשים שימוש מקצועי ואקדמי בתוכני המאמרים.

בגיליון שלפנינו שנים עשר מאמרים העוסקים בארבעה תחומי ידע בנושא השדה החינוכי שבו פועל היועץ החינוכי: בחלק הראשון ארבעה מחקרים על תוכניות התערבות ייעוציות: מחקרן של דנה אייזנקוט, גלית מנחם וגבריאלה קאשי-רוזנבאום מתאר תוכנית התערבות למניעת בריונות ברשת; מחקרה של אלה בן-עטר שופך אור על הפוטנציאל הגלום ברדיו לקידום תלמידים עם קשיי למידה; סקירתן של מיכל הוכהויזר, יוליה זייצב, אירנה פלדמן וסטלה קלונטרוב מתמקד בתוכניות לקידום מיניות בריאה בארץ ובעולם; ומאמרן של רויטל דאבקין ורחל גלי צינמון מציג מחקר על תוכנית התערבות להעלאת תחושת המסוגלות העצמית של מתבגרים.

בחלק השני שלושה מחקרים על קבוצות ייחודיות המעסיקות את היועץ החינוכי: מחקרם של אלה חמי וישראל ריץ' עוסק בזהות אישית ותרבותית של בוגרים צעירים יוצאי חבר העמים; מחקרו של סאאיד בשארה מתאר את הקשר בין פעילות גופנית, הבדלי מגדר וחרדה בקרב תלמידים עם לקויות למידה; ומחקרן של שירי פרלמן-אבניאון וטלי גורפינקל מתאר קשר בין תחושת קוהרנטיות ובין שחיקה בקרב מורים המלמדים נוער בסיכון.

בחלק השלישי ארבעה מאמרים על יועצים חינוכיים או סטודנטים לפסיכולוגיה, חינוך וכדומה: מחקרן של ענבר לבקוביץ וצמרת ריקון מתאר תשישות חמלה ומצוקה רגשית של יועצים חינוכיים; מחקרם של מתן רוח ואורה פלג עוסק בקשר בין מובחנות עצמית וחרדת פרידה בקרב סטודנטים יהודים וערבים; מאמרו של פלג דור-חיים בוחן את הסתגלותו של היועץ החינוכי למאה העשרים ואחת; ומאמרם של ענבר לבקוביץ ואופיר לקח מציג מחקר על עבודתן של יועצות חינוכיות עם נוער להט"ב.

החלק הרביעי כולל את מאמרן של אורית שני ואנית סומך על חוסן ארגוני בבתי ספר והשלכותיו על המנהל והיועץ החינוכי.

את הגיליון חותמת סקירתה של סמדר בן אשר על הספר שכתב אילון היימן: "מורה (והורה) נבוכים: מפת דרכים לעוסקים באתגר החינוך ובהקניית ערכים למתבגרים".

לקראת חתימת הגיליון נפרדנו בצער רב מאדריאנה פלדמן, אחת הכוהנות הגדולות של הייעוץ החינוכי בישראל וממובילות הפסיכותרפיה ההומניסטית. אלפי הסטודנטים שחינכה והכשירה, מטופליה, חבריה ועמיתיה משתתפים באבלה הכבד של המשפחה ונוצרים את זכרה בליבנו. אנו מבקשים להקדיש את אחד הגיליונות הבאים לפסיכותרפיה ההומניסטית של היועצים החינוכיים, נושא שפיתחה והובילה אדריאנה ומזמינים את החוקרים להגיש מאמרים לגיליון מיוחד שיעסוק בנושא זה.

תודות למחברים, תודות לסוקרים, תודות לנשיא מכללת שאנן, פרופ׳ יחיאל פריש, על נדיבותו שאפשרה את הוצאת הגיליון ותודה לצוות העורכות: העורכת הלשונית – יפעת פישר, והעורכות הגרפיות – רבקי עמר ותמי יהושע.

אנו פונים לראשי התוכניות להכשרת יועצים להירתם ולתת כתף שתאפשר המשך מפעל הוצאת כתב העת האקדמי המקצועי של היועצים החינוכיים בישראל.

להתראות בגיליון הכ״ב.

שלכם,

סמדר ושרגא

לזכרה של ד״ר אדריאנה פלדמן (7.4.1933-1.12.2018)

ד״ר אדריאנה פלדמן הייתה יועצת, מטפלת משפחתית וזוגית, מוסמכת להנחיית קבוצות, בעלת ותק בהוראת ייעוץ לתואר ראשון ושני, הנחתה תזות רבות, בעלת קליניקה פרטית בכרמי יוסף, יו״ר אגודת אי.ל.״ט (אגודה ישראלית לייעוץ טיפולי), המבוססת על פסיכותרפיה הומניסטית.

אדריאנה נולדה בנאפולי שבדרום איטליה ובגיל שבע, בשנת 1940, נאלצה משפחתה לעזוב את איטליה בחופזה, בעקבות שיתוף הפעולה שבין איטליה הפשיסטית לגרמניה הנאצית. משפחתה הצליחה להגיע לישראל, וכך נחסכו ממנה זוועות מלחמת העולם השנייה.

אדריאנה לימדה ייעוץ באוניברסיטת בר-אילן, במכללה האקדמית בית ברל, במכללה לחינוך ע״ש דוד ילין, במכללה האקדמית לישראל, במכללה האקדמית אחוה ובמכללת אורות ישראל.

אדריאנה כתבה את עבודת הדוקטורט שלה בהנחייתו של פרופ׳ יוסף גלנץ. עבודתה הדנה ביחסים שבין אפק וקגניציה נחשבה כפורצת דרך והטרימה את זמנה. היא הייתה יד ימינו של פרופ׳ גלנץ בעבודות מחקר ופיתוח כלי אבחון, כמו שאלון מ״ם, שאלון מ״ן ושאלונים להערכת דימוי עצמי וחרדה. אדריאנה לימדה דורות של יועצים חינוכיים כיצד לעבוד עם כלי אבחון אלה וטבעה את חותמה הייחודי בפרשנות האיכותית והמרחיבה שנתנה לממצאיהם. היא טבעה את המונח ״אבחון דיאלוגי״ בראייתה את כלי האבחון כנקודת פתיחה ליצירת דיאלוג טיפולי עם הילד.

אדריאנה טענה כי פסיכותרפיה הומניסטית הממוקדת באדם, המבוססת על תורתו של קרל רוג׳רס היא דרך הייעוץ הנכונה, היא האמינה כי הייעוץ צריך להשתחרר מכבלי התיוג וצריך לעבור לחבלי החוויה, להימנע מהתייחסות לאדם כאובייקט ולהעריכו כסובייקט, להפסיק מעיסוק בסמכות ולהתמקד באמפתיה.

אדריאנה הדגישה כי יש להפנים בייעוץ את שלושת העיקרים:

1. משמעות במקום משמעת
2. ייעוד במקום גורל
3. הערכה עצמית כעיקר

לפי הזרם ההומניסטי, הסמכות באה מתוך האדם הנועץ עצמו ויש לעזור לו למצוא משמעות במקום משמעת. לאדם יש ייעוד חיובי ואם תהיה לו הערכה עצמית חיובית, הוא ימצא משמעות ויתרום לחברה שהוא מצוי בה ולעולם הסובב באמצעות הייעוד שלו.

אדריאנה סברה כי פסיכותרפיה הומניסטית אינה נופלת מפסיכותרפיות אחרות ואולי מבטיחה מענה מהותי יותר לבני המאה הנוכחית. היא עודדה להכיר ולהוקיר את הייעוץ כפסיכותרפיה הומניסטית הזכאית לקבלה ולאישור.

הקמת אגודת אילי"ט, אגודה ישראלית לייעוץ טיפולי, הייתה מעין הגשמת חלום בעבורה. האגודה הוקמה בשנת 2011 ורשומה במשרד המשפטים כעמותה ללא מטרת רווח, האגודה הוקמה לתועלת הציבור ומונה כיום עשרות מטפלים הומניסטיים. אדריאנה הגדירה את מטרת האגודה: להביא לחברה בישראל פסיכותרפיה ברוח הפרדיגמה של המאה העשרים ואחת, כלומר פסיכותרפיה חופשית מסטיגמות ודעות קדומות, מושתתת על כבוד לפרט ועל רגישות תרבותית. פסיכותרפיה המאמינה באדם ובכוחו להכיר, לבטא ולממש את ייחודו.

בנימה אישית: אדריאנה הייתה מרצה שלי בתואר השני בייעוץ חינוכי במכללה האקדמית לישראל, זה היה לפני 12 שנים, וסבלתי באותו זמן מחרדת קהל. בפרקטיקום של אדריאנה לא הצלחתי לומר מילה, רציתי לשתף אך פחדתי שלא אומר את הדבר הנכון בזמן הנכון.

באחת העבודות שהגשתי לה, כתבה לי אדריאנה משפט שלעולם לא אשכח: "את מדברת איתי המון דרך העיניים ואיזה דברים חכמים העיניים שלך אומרות לי". משפט זה עזר לי להתגבר על הפחד וכיום אני מרצה ומטפלת הומניסטית. לאדריאנה הייתה היכולת הזו לחזק את האדם שמולה בדיוק במקומות שהוא מרגיש חלש בהם.

לימים הקמתי עם אדריאנה וחברים אחרים את אגודת אילי"ט, ולמדתי ממנה את ההבדל בין שלושת הזרמים בפסיכולוגיה: הזרם הפסיכואנליטי (פרויד), הביהביוריסטי (סקינר) וההומניסטי (קרל רוג'רס).

בנר ראשון של חנוכה, כשנפרדתי ממנה בכאב רב, החלטתי שאקדיש את חיי להפיץ את האור של אדריאנה ולהמשיך את דרכה ההומניסטית.

דלית הלוי סטרוק

מחברים

אייזנקוט דנה ד״ר – המכללה האקדמית אשקלון.

בן-עטר אלה ד״ר – המחקלה לתקשורת, המכללה האקדמית ספיר.

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

גורפינקל טלי – בוגרת תואר ראשון בחינוך ותוכנית חותם במכללה האקדמית תל-חי. שליחת הוראה במקסיקו מטעם ההסתדרות הציונית.

גלי צינמון רחל פרופ׳ – בית הספר לחינוך ע״ש קונסטנטינר, המעבדה לחקר התפתחות קריירה, אוניברסיטת תל-אביב.

דאבקין רויטל – דוקטורנטית בבית הספר לחינוך ע״ש קונסטנטינר, המעבדה לחקר התפתחות קריירה, אוניברסיטת תל-אביב.

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.

הוכהויזר מיכל ד״ר – המחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת אריאל בשומרון.

זייצב יוליה – חדר לידה, בית חולים בלינסון.

חמי אלה – מכללת לוינסקי; סטודנטית לתואר שלישי באוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

לבקוביץ ענבר ד״ר – הפקולטה ללימודים מתקדמים, התוכנית לייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית לחינוך אורנים.

לקח אופיר – הפקולטה ללימודים מתקדמים, התוכנית לייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית לחינוך אורנים.

מנחם גלית – שירות פסיכולוגי ייעוצי (שפ״י), משרד החינוך.

סומך אנית פרופ׳ – פסיכולוגית ארגונית, החוג למנהיגות ומדיניות בחינוך, אוניברסיטת חיפה.

פלג אורה פרופ׳ – ראש החוג לתואר שני בייעוץ חינוכי והחוג לחינוך, המכללה האקדמית עמק יזרעאל.

פלדמן אירנה – חדר לידה, בית חולים בלינסון.

פרלמן-אבניאון שירי ד״ר – החוג לפסיכולוגיה, מכללה האקדמית תל-חי.

קאשי-רוזנבאום גבריאלה ד״ר – המכללה האקדמית אשקלון.

קלונטרוב סטלה – חדר לידה, בית חולים בלינסון.

רוח מתן – בוגר תואר שני בייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית עמק יזרעאל.

ריץ׳ ישראל פרופ׳ – רקטור, המכללה האקדמית לחינוך – מכללת אורות ישראל.

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

שני אורית ד״ר – לשעבר רכזת הפיקוח על הייעוץ החינוכי במשרד החינוך מחוז חיפה ומדריכת מנהלים מחוזית.

בריונות רשת בקבוצות ווטסאפ של תלמידים חברים לכיתה: הערכת יעילותה של תוכנית התערבות למניעת בריונות רשת ולשיפור אקלים הכיתה בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים

דנה אייזנקוט, גלית מנחם, גבריאלה קאשי-רוזנבאום

תקציר

רשתות חברתיות כמו ווטסאפ תופסות כיום נתח עיקרי מחייהם החברתיים של ילדים ומתבגרים. לצד ההיבטים החיוביים של רשתות אלה, הן טומנות בחובן סיכון לבריונות רשת. מערכת החינוך מודעת לסיכון זה ופועלת למניעת בריונות רשת באמצעות הפעלת תוכניות התערבות בבתי הספר, אולם, תוכניות מעטות בלבד לוו במחקרי הערכה. במחקר הנוכחי נבחנה יעילותה של תוכנית התערבות רחבת-היקף שמטרותיה היו להפחית את היקף תופעת בריונות הרשת, לשפר את נורמות השימוש ביישומון הווטסאפ כרשת החברתית הפופולארית ביותר בישראל, בקבוצות בהן משתתפים חברים לכיתה, וכן להביא לשיפור באקלים החברתי בכיתה. מדגם המחקר נאסף מ- 106 כיתות ד׳ עד ט׳, אשר נדגמו מ- 25 בתי ספר מאזור המרכז. כל בתי הספר שנדגמו למחקר השתתפו בתוכנית התערבות שהועברה בפיקוחה של מפקחת על הייעוץ מטעם שפ״י. התלמידים ענו על שאלון מקוון לבחינת תדירות חשיפתם האישית לבריונות בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות, אפיון נורמות השימוש ביישומון הווטסאפ בכיתה ואקלים חברתי כיתתי. השאלונים הועברו פעמיים: לפני ההתערבות וכחודש לאחר סיומה. ממצאי המחקר הצביעו על ירידה מובהקת בשיעור הבריונות ברשת, שיפור בנורמות השימוש ביישומון הווטסאפ ושיפור מובהק באקלים הכיתה. בנוסף, נמצא כי שיפור בשיעור מקרי הבריונות בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות קשור לשיפור באקלים החברתי בכיתה. ההשלכות החינוכיות של ממצאי המחקר נדונות.

מילות מפתח: ווטסאפ; בריונות ברשת; אקלים כיתה; תוכניות התערבות; רשתות חברתיות; ילדים; מתבגרים; תלמידים.

מבוא

בשנים האחרונות, רשתות חברתיות משמשות זירה עיקרית שבה ילדים ומתבגרים מנהלים את חייהם החברתיים (Livingstone & Sefton-Green, 2016). במרחב הווירטואלי של הרשתות החברתיות הורים מתקשים לעקוב ולפקח אחר פעילות ילדיהם, וממעטים לגלות מעורבות בחיי הילדים ברשת עד כדי הימנעות מוחלטת (Minimol & Angelina, 2015). כך קורה שהרשתות החברתיות, ובמיוחד יישומון הווטסאפ, מספקים לנוער סביבה נטולת פיקוח הורי, מאפיין ההופך רשתות אלה לפגיעות לסכנות רבות, שאחת מהן היא בריונות ברשת (אייזנקוט, 2017 ; Minimol & Angelina, 2015).

אומנם בריונות רשת מתרחשת מחוץ לכותלי בית הספר ולאחר שעות הלימודים (Cross et al., 2016) ולמעשה היא עשויה להתרחש בכל מקום וזמן (Cantone et al., 2015), ואולם ילדים המעורבים בבריונות ברשת משני צידי המתרס, בדרך כלל מכירים זה את זה מבית הספר (Hinduja & Patchin, 2008, 2009). מאפיין זה נכון במיוחד בפעמים שבהן בריונות רשת מתרחשת בקבוצות ווטסאפ של חברים לכיתה, כלומר קבוצות ווטסאפ שבהן חברים תלמידים מאותה הכיתה בלבד. כיוון שכך, קיימת המשכיות בין אירועי בריונות בין שני המרחבים: המרחב הממשי והמרחב הווירטואלי, כך שאירועי בריונות ברשת המתחילים לאחר שעות הלימודים, ממשיכים בחצר בית הספר כאירועי בריונות, ולהפך (אייזנקוט, 2017). מתוך כך, בריונות ברשת נתפסת כסוגיה בית ספרית ולכן לטיפול בה ולמניעתה נדרשות תוכניות התערבות שיופעלו בבית הספר (Smith et al., 2008; Wölfer et al., 2014). דבר זה נכון במיוחד על סמך ממצאיה של מטה-אנליזה שנערכה בשנים האחרונות, המעידים על התוצאות הקשות של בריונות ברשת מעל ומעבר לאלה של בריונות פנים-אל-פנים (Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014).

השפעתה הקשה של בריונות ברשת על רווחתם הנפשית של תלמידים מעלה צורך דחוף לפתח תוכניות מניעה ולהעריך את יעילותן (Stauffer, Heath, Coyne, & Ferrin, 2012). עם זה ישנו מחסור במחקרים להערכת יעילותן של תוכניות כאלה (Kowalski et al., 2014; Patchin & Hinduja, 2012; Scheithauer & Tsorbatzoudis, 2016). המחקר הנוכחי שואף לתת מענה על מחסור זה ולהעריך את יעילותה של תוכנית התערבות למניעת בריונות ברשת, שיושמה בהיקף רחב בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים בארץ. ממצאי מחקר זה עשויים לתרום בהגדרת קווים מנחים לתוכניות התערבות בית ספריות.

ווטסאפ כרשת חברתית

רשת חברתית מוגדרת כאתר או יישומון שתומך ומעודד אינטראקציות בין-אישיות ברשת האינטרנט ואפשר להגיע אליו באמצעות המחשב, הטלפון הנייד ומכשירים אלקטרוניים אחרים. משתמשיהן של רשתות חברתיות פעילים בקהילות משתמשים וירטואליות, המדמות אינטראקציות בין-אישיות מחוץ לרשת (Margo, Ryan, & Prybutok, 2013). רשתות חברתיות שונות חולקות מאפיינים משותפים, בהם פרופיל אישי, אמצעים ליצירה ולניהול של רשימת אנשי קשר וגישה לאמצעים מגוונים ויצירתיים לתקשורת עם אנשי הקשר ועם קהילת המשתמשים הרחבה (Margo et al., 2013).

ההשתתפות הפעילה של בני נוער בישראל ברשתות חברתיות היא מהגבוהות בעולם. מסקר ארגון הבריאות העולמי עולה כי ישראל מדורגת במקום הרביעי מתוך 41 מדינות שנבדקו בשימוש יומי בן ארבע שעות ומעלה של מתבגרים באינטרנט (Inchley et al., 2016). ל-83% מהילדים הישראלים יש טלפון נייד ומרביתם מקבלים אותו לראשונה כבר בגיל 8 (המועצה הלאומית לשלום הילד, 2017).

מבין הילדים והמתבגרים שבבעלותם טלפון נייד, 99% פעילים ביישומון הווטסאפ (אייזנקוט, 2017). ווטסאפ נחשב לרשת החברתית הפופולרית ביותר בארץ, הנתמכת בטלפון הנייד, הן בקרב מתבגרים והן בקרב מבוגרים (93% ו-87%, בהתאמה), יותר מהאינסטגרם (72%, 38%), מהפייסבוק (63%, 80%) ומהסנאפצ'ט (50%, 9%) (אייזנקוט, 2017, בזק, 2017; Fiadino, Schiavone, & Casas, 2014). מתבגר ישראלי חבר בכ-27 קבוצות ווטסאפ בממוצע (המועצה הלאומית לשלום הילד, 2017). דו"ח עדכני של הנציבות האירופאית שהגדיר את גבולותיהן של הרשתות חברתיות, קבע כי יישומון הווטסאפ עונה על ההגדרות של רשת חברתית משום שהוא כולל את כל מרכיבי הליבה של רשתות חברתיות (Cetinkaya, 2017; Giannino, 2016).

בריונות רשת ואקלים כיתה

בריונות ברשת מוגדרת כהתנהגות תוקפנית מכוונת וחזרתית, שמטרתה לפגוע באדם אחר ברשת חברתית באמצעות מכשירים דיגיטליים נתמכי אינטרנט (Hinduja & Patchin, 2015). בשל השימוש הנרחב בווטסאפ וברשתות חברתיות אחרות בישראל, אין זה מפתיע שאף שיעור הבריונות ברשתות החברתיות בארץ הוא מהגבוהים בעולם (Inchley et al., 2016). אייזנקוט (2017) מצאה כי קבוצות ווטסאפ של חברים לכיתה משמשות זירה לבריונות ברשת. במחקרה של אייזנקוט (2017) שבוצע בקרב 1111 תלמידי כיתות ד' עד י"ב נמצא כי 31% מהתלמידים דיווחו על קורבנות לבריונות רשת בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות. ביטויי הבריונות כללו עלבונות (15%), קללות (14%), הוצאה כפויה מקבוצה (13%) ופרסום תמונות פוגעות (10%). אייזנקוט (2017) סיווגה את ביטויי הבריונות בקבוצות ווטסאפ כיתתיות לארבעה סוגי בריונות: א. אלימות מילולית המתבטאת בלעג, קללות, עלבונות, שמות גנאי, איומים וכן הלאה; ב. אלימות קבוצתית, כגון פתיחת קבוצה נגד אדם מסוים, חרם קבוצתי וכיוצא בזה; ג. סלקטיביות קבוצתית, לדוגמה פתיחת קבוצה בלי משתמש מסוים חרף רצונו להשתתף בה, מניעת כניסה לקבוצה, הוצאה כפויה מקבוצה, או פתיחת קבוצה ל"חברים נבחרים" בלבד; ד. אלימות חזותית, למשל, פרסום או הפצה של תמונות וסרטונים פוגעניים, תיוג פוגע לתמונות או סרטונים וכן הלאה.

תופעת הבריונות של ילדים ברשתות החברתיות מופנית בדרך כלל, כאמור, כלפי ילדים המכירים זה את זה מבית הספר (Hinduja & Patchin, 2008, 2009), מאפיין הכרוך בהמשכיות בין אירועי אלימות במרחב הווירטואלי של שעות אחר הצהריים וזה הממשי של שעות הלימודים (אייזנקוט, 2017). לפיכך ישנן עדויות מחקריות רבות באשר לקשר בין בריונות ברשת לאקלים כיתה שלילי (Della Cioppa, O'Neil, & Craig, 2015; Smith et al., 2008). מחקרים רבים הראו שתחושת השייכות והמעורבות בכיתה של קורבנות לבריונות רשת נמוכה במידה ניכרת מזו של עמיתיהם שלא חוו בריונות רשת (Ortega-

(Barón, Buelga, & Cava, 2016) ושהם תופסים את אקלים בית הספר והכיתה כשלילי יותר (Hinduja & Patchin, 2012).

ממצאי מחקרים רבים מהשנים האחרונות מלמדים על השפעותיה הקשות של בריונות ברשת על רווחתם הנפשית של התלמידים (Hinduja & Patchin, 2013; Schultze-Krumbholz, Jakel, Schultze, & Scheithauer, 2012) ולסקירה רחבה בנושא ראו: (Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014). הבנת עוצמת פוטנציאל הפגיעה של בריונות ברשת על הרווחה הנפשית של תלמידים, לצד השיעור הגבוה שבו היא מתרחשת ופוטנציאל הפגיעה שלה באקלים החברתי בכיתה ובבית הספר, מעלה צורך דחוף בפיתוח תוכניות מניעה והתערבות בית ספריות והפעלתן וגם במחקר מלווה לתוכניות אלו שיוסיף לידע הקיים אסטרטגיות מבוססות נתונים למניעת התופעה (Cross et al., 2016; Scheithauer & Tsorbatzoudis, 2016; Smith et al., 2008; Stauffer, Heath, Coyne, & Ferrin, 2012; Wölfer et al., 2014), להערכת יעילות התוכניות ולעיצובן (Kowalski et al., 2014; Patchin & Hinduja, 2012; Scheithauer & Tsorbatzoudis, 2016).

תוכניות התערבות בית ספריות

בשנים האחרונות פורסמו לא מעט מחקרים בנושא בריונות ברשת. עם זה מחקרים מועטים בלבד בדקו את יעילותן והשפעתן של תוכניות התערבות למניעת בריונות רשת (Cross et al., 2016; Patchin & Hinduja, 2012; Scheithauer & Tsorbatzoudis, 2016). המחקרים המעטים שאכן בדקו את יעילותן של תוכניות כאלה הראו ירידה מובהקת בשיעור בריונות הרשת לאחר ההתערבות, הן ברמת הכיתה (Aizenkot & Kashy-Rosenbaum, 2018; Palladino, Nocentini, & Menesini, 2016; Wölfer et al., 2014) והן ברמה הבית ספרית (Cross et al., 2016; Ortega-Ruiz, Del Rey, & Casas, 2012). כמו כן נמצא כי תוכניות התערבות שנועדו להפחית בריונות ברשת, הצליחו אף להביא לידי שיפור האקלים החברתי בכיתה, זאת משום שתוכניות אלה כללו מרכיבים תוך-אישיים ובין-אישיים שהביאו לידי שיפור הקשרים החברתיים ברשת ומחוץ לה (Durlak & DuPre, 2008).

מחקרי הערכה של תוכניות התערבות לטיפול בתופעת הבריונות ברשתות חברתיות זיהו מספר נושאים שתוכנית התערבות יעילה עשויה לכלול. בין נושאים אלה נמצא את העלאת מודעות התלמידים לבריונות ברשת והשלכותיה, הפחתת הניתוק המוסרי בין התוקף לקורבן שיש בה כדי לתרום להפחתת ההצדקה של ההתנהגות הפוגעת וההתנערות מאחריות, פיתוח אמפתיה, עידוד מעורבות הורית, שינוי עמדות, פיתוח נורמות של תקשורת מיטבית ברשת והגדרת כללי התנהגות (Barkoukis, Lazuras, Ourda, & Tsorbatzoudis, 2016; Kowalski et al., 2014; Stauffer et al., 2012). וולפר ואחרים (Wölfer et al., 2014) הציגו מודל של עקרונות יסוד לתוכנית התערבות למניעת בריונות ברשת: א. פיתוח כישורים חברתיים וידע חברתי; ב. פיתוח מודעות ועמדות כלפי השפעותיה הקשות של בריונות רשת; ג. פיתוח אחריות חברתית ואקלים חינוכי מיטבי בכיתה; ד. פיתוח אסטרטגיות להתמודדות יעילה עם בריונות רשת ומיומנויות לתקשורת מיטבית ברשת. תוכנית ההתערבות המוצגת במחקר הנוכחי תוכננה באופן הכולל את כל הנושאים הללו. הרחבה בנושא מופיעה בפרק השיטה שבו מתוארת תוכנית ההתערבות.

המחקר הנוכחי

המחקר הנוכחי משמש מחקר מלווה לתוכנית התערבות בית ספרית רחבת היקף שהופעלה בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים מאזור המרכז כדי לטפל בתופעת הבריונות ברשתות החברתיות בכלל ובתופעת הבריונות בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות בפרט, וכן להביא לשיפור בנורמות השימוש בקבוצות אלו ובאקלים הכיתה. מטרתו של המחקר הנוכחי הייתה להעריך את יעילותה של תוכנית ההתערבות מתוך התמקדות בקבוצות של חברים לכיתה הפעילים ביישומון הווטסאפ בשל הפופולריות הרבה של השימוש ביישומון זה בארץ, וכן על סמך השיעורים הגבוהים של בריונות שנצפו בקבוצות ווטסאפ אלה (אייזנקוט, 2017). למחקר עשויה להיות תרומה רבה בפיתוח תוכניות בית ספריות למניעת בריונות ברשת.

להלן השערות המחקר: 1. תוכנית ההתערבות תביא לירידה בשיעורי בריונות הרשת בקבוצות ווטסאפ של חברים לכיתה; 2. תוכנית ההתערבות תביא לשיפור בנורמות השימוש בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות; 3. תוכנית ההתערבות תביא בעקיפין לשיפור האקלים הכיתתי באמצעות השפעה ישירה על הפחתת הבריונות ושיפור נורמות השימוש בקבוצות הווטסאפ.

שיטת המחקר

משתתפים והליך

הנתונים נאספו מ-106 כיתות ד׳ עד ט׳, שנדגמו מתוך 25 בתי ספר ממלכתיים. מתוכם, 82 כיתות מ-21 בתי ספר יסודיים ו-24 כיתות מארבע חטיבות ביניים. כל בתי הספר שנדגמו במחקר השתתפו בתוכנית התערבות להפחתת תופעת הבריונות ברשתות חברתיות בקרב תלמידים מתוך דגש בבריונות בקבוצות ווטסאפ כיתתיות ושיפור נורמות השימוש בקבוצות אלו. תוכנית ההתערבות והמחקר המלווה לתוכנית פותחו למטרות פנימיות, בפיקוחה ובאחריותה של מפקחת על הייעוץ מטעם שפ״י. בסך הכול ענו על שאלון המחקר $N = 2,518$ תלמידים במדידה ראשונה, לפני תחילת ההתערבות (54% בנות) ו- $N = 2,216$ במדידה שניה, כחודש לאחר סיום ההתערבות (53% בנות).

שאלוני המחקר הופצו לתלמידים בדרך מקוונת במהלך שיעור בכיתה. המענה על השאלונים נעשה בסמארטפון ובמחשבים שהיו בבית הספר באמצעות קישור לשאלון. תלמידים שלא סיימו את מילוי השאלון בזמן המוקצב בכיתה או שנעדרו מהכיתה באותו יום, יכלו למלא את השאלון (או להמשיך ולמלאו) בביתם באמצעות כניסה לקישור. במהלך העברת השאלונים בכיתה, היה נוכח מורה שתפקידו היה לפקח על הסדר ולשמור על פרטיות ממלאי השאלון. המורה התבקש לכבד את פרטיות התלמידים ולא הורשה לעבור בין התלמידים במהלך מילוי השאלון.

המענה על השאלון נעשה באנונימיות כשנאספו רק פרטים מזהים של שם בית הספר, שכבת גיל, מספר כיתה ומגדר התלמיד. לתלמידים ניתנה בחירה מלאה אם להשתתף בסקר ולא ננקטו סנקציות כלפי תלמידים שבחרו שלא להשתתף, אם כי יש לציין שההיענות למילוי השאלון הייתה כמעט ומלאה לחלוטין. מכן יש מקום להניח שהשאלונים מולאו מתוך הסכמה חופשית מלאה. כמו כן יש לציין כי לא נכללו בשאלון

שאלות חובה, כך שהתלמידים יכלו לדלג על שאלות או לבחור שלא להשלים את מילוי השאלון עד סופו. אחוז קטן מאוד של תלמידים (פחות מ- 1%) ענו על השאלונים תשובות לא רציניות והושמטו מהמדגם.

מאחר שהתלמידים ענו על שאלון המחקר באנונימיות ובלי מספר מזהה, לא היה אפשר לבצע התאמה מזווגת בין השאלונים לפני התערבות ולאחריה – ברמת התלמיד. אי לכך, יעילות התערבות נבחנה ברמת הכיתה בלבד, באמצעות חישוב של ממוצעים מאוגדים לכיתה (aggrigate means).

תוכנית ההתערבות

בתי ספר שנדגמו במחקר השתתפו בתוכנית התערבות רחבת היקף שנועדה להפחית בריונות רשת ולשפר את נורמות השימוש בקבוצות ווטסאפ של חברים לכיתה ואת אקלים הכיתה. תוכנית ההתערבות נשענת על מספר תוכניות קיימות של משרד החינוך. מתוכניות אלה נלקחו נושאים נבחרים, שבהם נעשו שינויים לפי תוכניות ההתערבות שתוארו בסקירת הספרות (Barkoukis et al., 2016; Stauffer et al., 2012; Wölfer et al., 2014). פירוט בנושא יוצג בהמשך. ככל הידוע, התוכנית שפותחה לצורך ההתערבות הנוכחית היא תוכנית ההתערבות הראשונה בארץ הנשענת על ספרות מחקרית עדכנית ומחקרי הערכה.

תוכנית ההתערבות מורכבת משמונה מערכי שיעור שבועיים שעוסקים בנושאים האלה: הבנת המושג "בריונות ברשת", ביטוייו והשלכותיו בכלל וביישומון הווטסאפ בפרט; תפקידם של העומדים מהצד, לרבות פיתוח אחריות אישית והדדית; הכרת החוקים הרלוונטיים האוסרים על בריונות ברשת; פיתוח כישורי שיפוט וניטור עצמי לפני הפצת תכנים ברשת; ופיתוח אמנה בית ספרית במפגשים סדנאיים בהשתתפות תלמידים, מורים והורים. כל נושא יוצג באמצעות מערך שיעור אחד או שניים שפותחו בהתאמה לדרגת הכיתה. כך למשל במערך שיעור שעסק בבריונות ברשת בכלל, השתמשו בסרטון וידאו. לתוכניות המיועדות לבית הספר היסודי ולחטיבת הביניים נבחרו סרטונים למיניהם ופותחו הנחיות שונות לתלמידים. מערך שיעור אחר שעסק בתפקידם של העומדים מהצד, כלל סיפור קצר. עבור בית הספר היסודי והחטיבה פותחו סיפורים מגוונים ולפיהם כתבו שאלות ומשימות לסוגיהן, אם כי הגרסאות המגוונות העבירו את אותם מסרים.

את תוכנית ההתערבות הפעיל הצוות החינוכי בבית הספר (יועצים חינוכיים ומחנכי הכיתות). לפני הפעלת התוכנית, היועצים החינוכיים קיבלו הכשרה ממדריכת שפ"י שפיקחה על הפעלת התוכנית מטעם הפיקוח במשרד החינוך. היועצים התבקשו להעביר הכשרה זו למחנכים בבית ספרם, שבכיתותיהם הופעלה התוכנית, ואלה העבירו את התוכנית בשיעורי "כישורי חיים" שעה בשבוע למשך כחודשיים.

נושאי התוכנית

1. ידע וכישורים: העלאת מודעות התלמידים לחוקים רלוונטיים ולהפרת החוק הכרוכה בבריונות ברשת; פיתוח ואימון בכישורים חברתיים כדי לפתח אווירה ותקשורת מיטביים בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות.
2. עמדות כלפי בריונות רשת בווטסאפ: השפעה על עמדות תלמידים כלפי בריונות ברשת, באמצעות הצגת מידע על ביטויי בריונות הרשת בווטסאפ ותוצאותיה הקשות.

3. נורמות אישיות וחברתיות: פיתוח אחריות חברתית של חברים לכיתה בכלל ושל העומדים מהצד העדים לפגיעה ברשת בפרט; פיתוח אמנה בית ספרית לתקשורת מיטבית בווטסאפ, הגדרת נורמות לשימוש בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות (לרבות מספר קבוצות הווטסאפ בכיתה, תדירות התחלופה בקבוצות אלה, והרכב החברים בקבוצות); ועידוד מעורבות הורית.
4. שליטה עצמית בהתנהגות: פיתוח אסטרטגיות לניטור עצמי של התנהגות ושליטה בה ולתגובה נכונה במקרה של בריונות ברשת.

מערכי השיעור הועברו לתלמידים באמצעים מגוונים, כגון סרטים קצרים, סיפורים הכוללים דילמות, פעילויות מתוקשבות, כרטיסים לדיון קבוצתי וקטעי מידע (קטעי חדשות, חוקים רלוונטיים וכדומה). כל השיעורים חולקו לשלושה חלקים: חלק מידעי בתחילת השיעור, לאחר מכן פעילויות בקבוצות ולבסוף דיון במליאה.

כלים

יעילות ההתערבות הוערכה באמצעות שלושה מדדים: (1) היקף הבריונות בקבוצות ווטסאפ כיתתיות; (2) נורמות השימוש בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות; (3) תפיסת התלמידים את האקלים הכיתתי. שלושת המדדים נמדדו ברמת הכיתה לפני ההתערבות ואחריה.

1. בריונות בקבוצות ווטסאפ כיתתיות

שאלון זה מורכב מ-10 פריטים המייצגים ביטויים אפשריים של בריונות ברשתות חברתיות. השאלון מבוסס על שאלונים קודמים שבחנו את בריונות ברשתות חברתיות (אייזנקוט, 2017; Heiman & Olenik-Shemesh, 2015; Willard, 2007). מהימנותו הפנימית של השאלון הייתה $\alpha = .90$ ו- $\alpha = .81$, למדידה 1 ו-2, בהתאמה. החשיפה לבריונות בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות נמדדה בחלוקה לארבעה סוגי בריונות: (1) אלימות מילולית, כלומר עלבונות, קללות, איומים, לעג, הודעות פוגעניות; (2) אלימות חזותית, כלומר פרסום תמונות אישיות ללא הסכמת הפרט; (3) אלימות וסלקטיביות קבוצתית, כלומר מניעת כניסה לקבוצת ווטסאפ, הוצאה כפויה מקבוצה קיימת וחרם; (4) הימנעות, כלומר הימנעות מהשתתפות בשיח בקבוצת הווטסאפ בשל חשש מתגובות פוגעניות.

חלוקה זו התבססה על טקסונומיה שהציע לראשונה וילארד (Willard, 2007) ותוקפה מבנית במחקרים שביצעו לאחרונה בקבוצות ווטסאפ כיתתיות אייזנקוט (2017) ואייזנקוט וקאשי-רוזנבאום (Aizenkot & Kashy-Rosenbaum, 2018). בעת מילוי השאלונים התבקשו התלמידים לדווח כמה פעמים הם נפגעו בחודש האחרון מכל אחת מהתנהגויות הבריונות המוצגות בשאלון והמתבטאות בקבוצות הווטסאפ בכיתותיהם בלבד. לדוגמה: "האם בחודש האחרון קרה לך שהעליבו אותך בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות?". סולם תשובות בן ארבע אפשרויות שימש לאפשרויות התגובה, החל מ-0 = "זה לא קרה לי"; 1 = "זה קרה לי פעם"; 2 = "זה קרה לי כמה פעמים"; ו-3 = "זה קרה לי פעמים רבות".

ציוני החשיפה לבריונות בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות חושבו על פי סכום הדירוגים עבור כל פרטי השאלון ועבור כל אחד מארבעת סוגי הבריונות. ציוני מדדי הכולל נע

בין 0 ל-30, ככל שהציון גבוה יותר, כך עולה החשיפה לבריונות בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות. ציוני תת-המדדים הומרו לציונים באחוזים כדי לאפשר השוואה בין התנהגויות הבריונות לסוגיהן.

2. נורמות השימוש בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות

כדי למדוד את נורמות השימוש בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות התבקשו התלמידים לענות על שלוש שאלות בהתבסס על מחקר איכותני קודם שזיהה פרמטרים אלה (אייזנקוט, 2017): (1) "כמה קבוצות ווטסאפ קיימות בכיתתך (בערך)?". התשובות לשאלה זו היו: 1 = יותר מ 10 קבוצות; 2 = 5 עד 10 קבוצות; 3 = בין 2 ל 4 קבוצות; 4 = רק קבוצה אחת. ככל שהערך הגבוה יותר המעיד על פחות קבוצות כיתה, כך נורמת השימוש חיובית יותר.

(2) "האם קבוצות הווטסאפ בכיתתך נשארות יציבות יחסית, או משתנות לעתים קרובות?". התשובה לשאלה זו נעשתה על סולם מדורג מסוג ליקרט בן חמש תשובות: מ-1 (נשאר יציב יחסית) ל-5 (משתנה בתדירות גבוהה). ככל שהערך נמוך יותר, כלומר יש פחות תחלופה של קבוצות בכיתה, כך נורמת השימוש חיובית יותר.

(3) "מי הם בדרך כלל הילדים הפעילים בקבוצת הווטסאפ הכיתתית?". התשובות לשאלה זו היו: 1 = בדרך כלל אותה קבוצה קטנה של ילדים; 2 = קבוצות משתנות של ילדים; 3 = בדרך כלל רוב הילדים בכיתה. ככל שהערך גבוה יותר, כלומר יש השתתפות קבועה יותר של ילדים בקבוצות, כך נורמת השימוש חיובית יותר.

ניתוח גורמים (principal component factor analysis) שבוצע במחקרם של אייזנקוט וקאשי-רוזנבאום (Aizenkot & Kashy-Rosenbaum, 2018) הראה כי שלושת הפריטים מתכנסים לגורם כללי אחד המסביר 62% מהשונות (Eigenvalue = 1.85, עם טעינויות הנעות בין .51 ל- .89). במחקר הנוכחי נתקבל גורם אחד המסביר 54% מהשונות בין הפריטים (Eigenvalue = 1.62, עם טעינויות הנעות בין .55 ל- .82). מדד לבחינת נורמות השימוש בקבוצות הווטסאפ הכיתתית נבנה על פי חישוב סכום דירוגי שלושת הפריטים (לאחר היפוך פריט 2). ציון המדד האפשרי נע בין 3 ל-12, עם ציון גבוה המצביע על נורמות שימוש חיוביות יותר. כדי להקל על הפרשנות, ציונים אלו הוסבו לאחוזים.

3. אקלים חברתי בכיתה

האקלים החברתי בכיתה נבדק באמצעות המדד "יחסים חיוביים בין תלמידים לחבריהם לכיתה" מתוך מיצ"ב אקלים (ראמ"ה, 2015). מתוך מדד זה נלקחו שני פריטים ($r = .88$, $p < .001$, $r = .78$, $p < .001$, זמן 1 & 2, בהתאמה). הרשות הלאומית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) שקיבלה הרשאה מטעם משרד החינוך לערוך סקרים ומבחנים ארציים במערכת החינוך, משתמשת רבות במדד זה. השימוש בשני פריטים מתוך חמשת הפריטים הכלולים במדד נעשה כדי לצמצם את ההסתברות לאי-היענות במילוי שאלון ארוך מדי. הפריטים שכלולים במדד: "בכיתה שלי יש אווירה טובה בין התלמידים"; "הכיתה שלי מלוכדת ומגובשת"; אפשרויות התגובה עבור כל משפט היו מבוססות על סולם תשובות מסוג ליקרט בן 5 דרגות, החל מ-1 (כלל לא מסכים) ועד ל- 5 (מסכים מאוד). ניתוח גורמים (principal component factor analysis) תיקף את התכנסות שני פריטים לגורם אחד, המסביר 89% מהשונות

(Eigenvalue = 1.78, עם טעינות של .94 עבור כל אחד משני הפריטים). מדד האקלים החברתי בכיתה נבנה על פי חישוב ממוצע לשני הפריטים, עם ציונים גבוהים יותר המעידים על אקלים כיתה חיובי יותר.

4. רמת הפעילות של קבוצת הווטסאפ הכיתתית

שאלה על רמת הפעילות של קבוצת הווטסאפ הכיתתית שימשה במחקר הנוכחי כמשתנה בקרה. מתוך הנחה שכמות הפעילות בקבוצה עשויה לשמש גורם ממתן לכמות הבריונות המתרחשת בקבוצה בפועל ולשמש משום כך קונפאונדינג אפשרי להשפעת ההתערבות. התשובות לשאלה זו ניתנו על סולם דירוג מסוג ליקרט בן חמש דרגות, החל מ-1 (כמעט ללא פעילות עד לפעם בשבוע) ל-5 (פעיל מאוד – לפחות פעם ביום או אפילו יותר מפעם אחת ביום). נמצאה ירידה מובהקת ברמת הפעילות של קבוצת הווטסאפ הכיתתית מלפני ההתערבות ($M = 4.32, SD = 0.45$) ולאחריה ($M = 4.22, SD = 0.47, t = 2.58, p = .011$). אולם לא נתקבלו מתאמים מובהקים בין כמות הפעילות בקבוצת הווטסאפ הכיתתית לבריונות לפני ההתערבות ($r = -.01, p > .05$) ולאחריה ($r = -.04, p > .05$). אי לכך לא היה צורך לפקח על משתנה זה במהלך העיבוד הסטטיסטי.

עיבודים סטטיסטיים

מבחן Shapiro-Wilk שימש לבחינת מידת הנורמליות של התפלגות מדדי החשיפה לבריונות לפני ההתערבות (Shapiro & Wilk, 1965). רוב תוצאות הבדיקה היו מובהקות ($p < .05$) והעידו על כך שהתפלגויות מדדי הבריונות במדגם המחקר אינן מתפלגות במידה נורמלית. לכן ניתוחים נון-פרמטרים מסוג Wilkoxon-Mann-Whitney שימשו במחקר הנוכחי לצורך בחינת ההבדלים במדדי החשיפה לבריונות בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות לפני ההתערבות ולאחריה (Fay & Proschan, 2010&) (ערכים ראו לוח 1). תוצאות מבחני Shapiro-Wilk למשתני המחקר האחרים – אקלים חברתי בכיתה ונורמות השימוש בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות לפני ההתערבות ולאחריה – לא נמצאו מובהקות ($p > .05$), דבר המעיד על התפלגות נורמלית של משתנים אלו במדגם המחקר. לפיכך בדיקת ההבדלים במשתנים אלו מלפני ההתערבות לאחריה נעשתה באמצעות מבחני t לקבוצות תלויות (paired sample t-test). נוסף על כך, כדי לבחון האם השינוי במדדי הבריונות תורם לשינוי במדדי המחקר האחרים, חושבו ציוני פער מלפני ההתערבות לאחריה במדדי המחקר. מתאמי פירסון שימשו לבחינת הקשרים בין מידת השיפור בחשיפה לבריונות ובין מידת השיפור במדדי האקלים החברתי הכיתתי ונורמות השימוש בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות (ציוני הפער מלפני ההתערבות לאחריה).

לוח 1: תוצאות מבחני Shapiro-Wilk למדידת צורת ההתפלגות של פרטי ומדדי השאלון למדידת תופעת הבריונות בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות (N = 54)

	Shapiro-Wilk test			
	מדידה 1		מדידה 2	
התנהגויות ביריוניות בחודש האחרון	W	p	W	p
1. האם העליבו אותך בקבוצות הווטסאפ של כיתתך?	0.79	.000	0.83	.000
2. האם קיללו אותך בקבוצות הווטסאפ של כיתתך?	0.62	.000	0.75	.000
3. האם איימו עליך בקבוצות הווטסאפ של כיתתך?	0.61	.000	0.68	.000
4. האם צחקו עליך בקבוצות הווטסאפ של כיתתך?	0.76	.000	0.77	.000
5. האם הוציאו אותך מקבוצות הווטסאפ של כיתתך כנגד רצונך?	0.77	.000	0.68	.000
6. האם בכיתה פתחו קבוצה בווטסאפ בלעדיך אף שרצית להיות שייך אליה?	0.86	.000	0.89	.000
7. האם העלו תמונות מביכות שלך בקבוצות הווטסאפ של כיתתך ללא רשותך?[a]	0.52	.000	0.46	.000
8. האם עשו עליך חרם בקבוצות הווטסאפ של כיתתך?	0.50	.000	0.58	.000
9. האם קיבלת תגובות פוגעות לדברים שכתבת בקבוצות הווטסאפ של כיתתך?	0.91	.000	0.86	.000
10. האם בזמן האחרון בחרת שלא להשתתף בהתכתבויות קבוצתיות בווטסאפ של כיתתך כיוון שפחדת מתגובות פוגעות?[b]	0.94	.000	0.94	.000
סוגי בריונות הרשת				
1. אלימות מילולית[c]	0.79	.000	0.86	.000
2. אלימות וסלקטיביות קבוצתית[d]	0.76	.000	0.84	.000
חשיפה לבריונות רשת (ציונים כוללים)				
1. עוצמת החשיפה לבריונות רשת	0.83	.000	0.88	.000

a אלימות חזותית – פריט אחד (מס׳ 7).

b הימנעות – פריט אחד (מס׳ 10).

c אלימות מילולית – חמישה פריטים (מס׳ 1, 2, 3, 4, 9).

d אלימות וסלקטיביות קבוצתית – שלושה פריטים (מס׳ 5, 6, 8).

ממצאים

תרומת ההתערבות

תרומת התערבות נבדקה מתוך השוואת ציוני המדדים מלפני ההתערבות לאחריה במדדים האלה: (1) חשיפה לבריונות בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות – ציון חשיפה כולל;

(2) ציוני חשיפה לאלימות על פי סוגי אלימות ולפי התנהגויות פרטניות; (3) ציון מדד נורמות השימוש; (4) ציון אקלים חברתי בכיתה.

(1) חשיפה לבריונות בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות:

ציון כולל. נמצא שיפור מובהק במידת החשיפה לבריונות בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות מלפני ההתערבות לאחריה, $z = -5.62$, $p = .000$ (ראו לוח 2). לפיכך רצוי לומר כי מידת החשיפה לאלימות פחתה במובהק לאחר ההתערבות.

(2) חשיפה לבריונות בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות:

ציוני תת-מדדים לפי סוג ההתנהגות הבריונית. נמצא שיפור מובהק במידת החשיפה לבריונות בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות מלפני ההתערבות לאחריה באלימות מילולית, $Z = -4.90$, $p = .000$, באלימות וסלקטיביות קבוצתית, $Z = -4.64$, $p = .000$, ובהימנעות מהשתתפות (בחירה שלא להשתתף מחשש לתגובות תוקפניות), $Z = -4.13$, $p = .000$, בעוד שלא נמצא שיפור מובהק באלימות חזותית, $Z = -0.01$, $p = .998$ (ערכים ראו לוח 2). אם כן, אפשר לומר כי ציוני החשיפה לאלימות מילולית, אלימות וסלקטיביות קבוצתית והימנעות מהשתתפות ירדו במובהק מלפני ההתערבות לאחריה.

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן ושגיאות תקן של ציוני חשיפה לבריונות בקבוצות ווטסאפ כיתתיות a (מדידה ראשונה ושנייה) ותוצאות מבחני Wilcoxon-Mann-Whitney לבחינת מובהקות השינויים שחלו בין המדידות לפני ההתערבות ואחריה (N = 106)

האם ילדים מכיתתך בקבוצת ווטסאפ?		M	SD	SE	Z	p
1. העליבו אותך	מדידה 1	3.80	4.37	0.42	-3.54	.000
	מדידה 2	2.19	2.47	0.24		
2. קיללו אותך	מדידה 1	3.37	5.50	0.53	-3.44	.001
	מדידה 2	1.67	2.36	0.23		
3. איימו עליך	מדידה 1	2.31	4.12	0.40	-3.64	.000
	מדידה 2	1.00	1.61	0.16		
4. לעגו לך	מדידה 1	3.52	4.42	0.43	-2.87	.004
	מדידה 2	2.20	2.83	0.28		
5. הוציאו אותך	מדידה 1	6.40	7.44	0.72	-4.73	.000
	מדידה 2	4.02	6.27	0.61		
6. פתחו קבוצה בלעדיך	מדידה 1	6.35	5.98	0.58	-2.96	.003
	מדידה 2	4.90	4.64	0.45		
7. העלו תמונות מביכות שלך[c]	מדידה 1	1.77	3.53	0.34	-2.72	.006
	מדידה 2	1.06	2.57	0.25		
8. עשו עליך חרם	מדידה 1	1.69	3.79	0.37	-2.09	.037
	מדידה 2	0.92	1.84	0.18		
	מדידה 1	6.13	5.32	0.52	-4.41	.000

האם ילדים מכיתתך בקבוצת ווטסאפ?		M	SD	SE	Z	p
9. תגובות פוגעות	מדידה 2	3.63	3.80	0.37		
10. בחרת שלא להשתתף בהתכתבויות[d]	מדידה 1	11.41	8.29	0.81	-4.13	.000
	מדידה 2	8.17	5.97	0.58		
סוגי בריונות הרשת						
אלימות מילולית	מדידה 1	3.83	3.93	0.38	-4.90	.000
	מדידה 2	2.14	1.95	0.19		
אלימות וסלקטיביות קבוצתית	מדידה 1	4.81	4.80	0.47	-4.64	.000
	מדידה 2	3.28	3.45	0.33		
חשיפה לבריונות רשת (ציון כולל)						
חשיפה לבריונות רשת	מדידה 1	4.68	3.90	0.38	-5.62	.000
	מדידה 2	2.97	2.26	0.22		

הערה: השערה חד-זנבית. M = ממוצע, SD = סטיית תקן, SE = שגיאת תקן.

a כדי לפשט ולאפשר השוואה בין הסולמות, כל הסולמות הומרו לאחוזים.

b t-test pairs

c אלימות חזותית

d הימנעות

(3) נורמות השימוש בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות:

נמצאו הבדלים מובהקים מלפני ההתערבות לאחריה בנורמות השימוש בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות, $t = 8.12, p = .000$ (ערכים ראו לוח 3). על סמך זאת אפשר לומר, כי לאחר ההתערבות נמצא שיפור מובהק בנורמות השימוש בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות מלפני ההתערבות לאחריה.

(4) אקלים חברתי בכיתה:

נמצא שיפור מובהק מלפני ההתערבות לאחריה באקלים החברתי בכיתה, $t = 1.76, p = .042$ (ערכים ראו לוח 3). לפיכך אפשר לומר כי לאחר ההתערבות האקלים החברתי הכיתתי הניכר באווירה חברתית ובלכידות בכיתה השתפר במובהק מלפני ההתערבות לאחריה.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן ושגיאות תקן של מדדי נורמות השימוש בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות ואקלים חברתי בכיתה (מדידה ראשונה ושנייה) ותוצאות מבחני t-test pairs לבחינת מובהקות השינויים שחלו בין המדידות לפני ההתערבות ואחריה (N = 106)

מדדים		M	SD	SE	t	p
נורמות השימוש בווטסאפ הכיתתי	מדידה 1	67.77	8.94	0.87	8.11	.000
	מדידה 2	72.51	8.37	0.82		
אקלים חברתי בכיתה	מדידה 1	3.36	0.52	0.05	1.76	.042
	מדידה 2	3.42	0.54	0.52		

הערה: השערה חד-זנבית. M = ממוצע, SD = סטיית תקן, SE = שגיאת תקן.

מתאמים בין מדדי הפער מלפני ההתערבות לאחריה

בחלק זה נבחנו הקשרים בין ציוני הפער שחושבו למדידת השינויים שחלו לאחר ההתערבות בחשיפה לבריונות בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות, נורמות השימוש בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות והאקלים החברתי בכיתה. התוצאות הראו מתאם חיובי מובהק בין מידת השיפור בחשיפה לבריונות בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות ובין מידת השיפור באקלים החברתי הכיתתי. אם כן, ראוי לומר כי ככל שגברה מידת השיפור בחשיפה לבריונות, כך גבר השיפור באקלים החברתי בכיתה (מתאמים ראו לוח 4).

לוח 4: מתאמי פירסון בין ציוני הפער מלפני ההתערבות לאחריה במשתני המחקר (N = 106)

ציוני פער		1	2	3
1. עוצמת בריונות הרשת	r	1		
	p	-		
2. נורמות השימוש	r	.06	1	
	p	.288	-	
3. אקלים כיתה	r	-.25**	.05	1
	p	.006	.308	-

הערה: השערה חד-זנבית. **p < .001; ***p < .01.

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את יעילותה של תוכנית התערבות להפחתת בריונות רשת בקבוצות ווטסאפ של חברים לכיתה, לשיפור נורמות השימוש בקבוצות אלה ולשיפור האקלים החברתי בכיתה. התוכנית הופעלה בבתי ספר יסודיים וחטיבות ביניים באזור המרכז והתבססה על עקרונות התערבות שהוצעו במחקרים קודמים והותאמו ישירות לטיפול בתופעת הבריונות בווטסאפ (Barkoukis et al., 2016; Stauffer et al., 2012; Wölfer et al., 2014). בכך מחקר זה עונה על המחסור במחקרי הערכה אמפיריים של תוכניות התערבות המושתת על בסיס אמפירי רחב לטיפול בתופעות הבריונות ברשת כדי להביא למיגור התופעה (Barkoukis et al., 2016; Cross et al., 2016; Stauffer et al., 2012; Wölfer et al., 2014).

ממצאי המחקר הראו שמטרותיה העיקריות של תוכנית ההתערבות הושגו. לאחר הפעלת תוכנית ההתערבות חלה ירידה מובהקת במידת החשיפה לבריונות בקבוצות הווטסאפ של חברים לכיתה. בפרט הושגה ירידה מובהקת בכל ההתנהגויות הביריוניות שנמדדו. לדוגמה נמצאה ירידה מובהקת במידת החשיפה לאלימות מילולית הניכרת בפחות שימוש בקללות, עלבונות, לעג, איומים ותגובות פוגעניות, ירידה בכמות האלימות והסלקטיביות הקבוצתית הניכרת בפחות מקרים של הוצאה כפויה מקבוצה, מניעת כניסה לקבוצת ווטסאפ למרות רצונו של תלמיד להשתייך אליה ופחות מקרים של חרם. כמו כן נמצאה ירידה מובהקת באלימות חזותית, כלומר פרסום תמונות בקבוצה בלי רשות המצולם, וכן ירידה מובהקת בשיעור ההימנעות מהשתתפות בשיח בקבוצות עקב חשש מתגובות

פוגעות. כמו כן נמצא שיפור מובהק בנורמות השימוש בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות. ממצאי מחקר זה שתמכו בהשערות המחקר, מספקים תמיכה אמפירית ליעילותה של תוכנית התערבות בית ספרית להפחתת בריונות רשת ולשיפור בנורמות השימוש בקבוצות ווטסאפ כיתתיות. ממצאים דומים הושגו אף במחקרים קודמים שעסקו בהפחתת בריונות ברשת (Aizenkot & Kashy-Rosenbaum, 2018; Hinduja & Patchin, 2012). חשיבות ממצאי המחקר מודגשים על סמך הידע הקיים בספרות הנוגע להשפעות הנפשיות, החברתיות והאקדמיות הקשות האפשריות הנובעות מקורבנות לבריונות רשת על ילדים ומתבגרים בין כותלי בית הספר ומחוץ להם (Hinduja & Patchin, 2013; Schultze-Krumbholz et al., 2012, ולסקירה רחבה בנושא ראו: Kowalskiet al., 2014). כמו כן ממצאי המחקר מרחיבים את הידע הספרותי המועט הקיים על אודות תוכניות התערבות בית ספריות למניעת בריונות ברשת (Aizenkot & Kashy-Rosenbaum, 2018; Cross et al., 2016; Durlak & DuPre, 2008; Hinduja & Patchin, 2012; Ortega-Barón et al., 2016; Ortega-Ruiz et al., 2012; Palladino et al., 2016; Roberto, Eden, Savage, Ramos-Salazar, & Deiss, 2014; Wölfer et al., 2014). בהינתן שבריונות רשת בקבוצות ווטסאפ של חברים לכיתה נתפסת כסוגיה בית ספרית בשל ההיכרות בין התלמידים המעורבים בה ובשל ההמשכיות של אירועי בריונות בין המרחב הווירטואלי והממשי (אייזנקוט, 2017), השגת הפחתה בבריונות רשת מצריכה הפעלת התערבויות בתוך בית הספר (Smith et al., 2008; Wölfer et al., 2014).

אף שתוכנית ההתערבות תוכננה לצורך טיפול ישיר בתופעת הבריונות בווטסאפ, נמצא כי היא תורמת לשיפור האקלים החברתי בכיתה. עוד נמצא בעניין זה, כי השיפור במידת החשיפה למקרי בריונות בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות קשור קשר חיובי למידת השיפור באקלים החברתי בכיתה. תרומת ההתערבות לשיפור אקלים החברתי בכיתה היא בעלת חשיבות עליונה בהתחשב בקשרים המדווחים בספרות המחקרית בין אקלים הכיתה לרווחה הנפשית ולתפקוד הלימודי של תלמידים בכיתה ומחוצה לה (לדוגמה Freiberg, 1999; Somersalo, Solantaus, & Almqvist, 2002). מאחר שעקרונות הפעולה שעליהם הושתתה תוכנית ההתערבות, כאמור, לא נגעו ישירות בסוגיית אקלים הכיתה החברתי, נציע כי השינוי בשיעור מקרי הבריונות והשיפור בנורמות השימוש בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות תרמו לשינוי בנורמות התקשורת בכיתה בדרך כלל, מה שייתכן שהביא לשיפור באקלים הכיתה. נוסף על כך, ייתכן שהירידה המובהקת בקורבנות תלמידים לבריונות ברשת בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות הייתה קשורה לתפיסות חיוביות יותר של האקלים החברתי בכיתה. ממצאים אלו עומדים בהלימה עם ממצאי מחקרים קודמים שהראו מתאמים שליליים בין בריונות ברשת לאקלים כיתה (Della Cioppa et al., 2015; Hinduja & Patchin, 2012; Ortega-Barón et al., 2016; Smith et al., 2008).

לאורך הספרות המחקרית ניכרת הסכמה כי תוכניות התערבות מכסות טווח רחב של גורמים תוך-אישיים ובין-אישיים, ולכן הן מעודדות קשרים בין-אישיים חיוביים ברשת ובמרחב הממשי (Durlak & DuPre, 2008). לכן מוצע כי תוכניות התערבות עתידיות שמטרתן להביא לצמצום תופעת הבריונות בכלל ובריונות ברשת בפרט תתמקדנה ב: (1) מתן ידע וכישורים; (2) שינוי עמדות כלפי בריונות ברשתות חברתיות מקוונות; (3) פיתוח יכולת לראיית האחר כסובייקט ונורמות לתקשורת חברתית מיטבית; (4) פיתוח

מיומנויות לוויסות התנהגות חברתית (Barkoukis et al., 2016; Stauffer et al., 2012; Wölfer et al., 2014). יתרה מזו, יעילות תוכנית ההתערבות בהפחתת בריונות רשת ובשיפור באקלים החברתי בכיתה מדגישה את הצורך להרחיב את היריעה של מחקרי ליווי והערכה של תוכניות התערבות מבוססות-נתונים בזירה הבית ספרית.

חשוב לציין כי השיפור המובהק בשיעור בריונות הרשת ובאקלים החברתי הכיתתי הושג חרף המגבלות הנובעות מהעומס השגרתי המוטל על יועצים חינוכיים ומחנכים ומהיעדר תרגול והתנסות מספקת בהעברת תוכני ההתערבות וידע בנושא הבריונות ברשתות חברתיות. קרוס ועמיתים (Cross et al., 2016) עסקו בסוגיה זו בהציגם את דיווחי המורים על אודות חוסר הביטחון שהם חשים בהוראת נושאים הקשורים לרשתות החברתיות והמחסור בשעות מערכת להפעלת התוכנית שאינה כלולה בתוכנית הלימודים. נראה אפוא כי קיים צורך בהכשרה מקצועית ואימון למורים בנושאים הקשורים לבריונות ברשת ולמניעתה. בד בבד מוצע לשקול שינויים והתאמות בתוכנית הלימודים, כך שתכלול את נושא תקשורת וירטואלית בקרב התלמידים כמרכיב חיוני בנושאי הלימוד, בהלימה לאתגרי המאה העשרים ואחת.

תוצאה נוספת של ממצאי המחקר הנוכחי קשורה לקשר החיובי שנתקבל לאחר ההתערבות בין מידת השיפור בחשיפה לבריונות ברשת לשיפור באקלים הכיתה, וכן לשיפור בנורמות השימוש בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות ובאקלים החברתי הכיתתי. יועצים חינוכיים ומחנכים השואפים להביא לשיפור באקלים הכיתה, עשויים למצוא ערך בפיתוח מדיניות בית ספרית בנושא תקשורת מיטבית ושינוי נורמות השימוש בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות באמצעות צמצום מספר קבוצות הווטסאפ בכיתה מתוך עידוד ליצירת קבוצה כיתתית אחת פעילה. במיוחד רצוי שהמדיניות תראה בצורך לפתוח קבוצות כיתתיות מעטות ככל האפשר, כדי לעודד את התלמידים להשתתף בשיח בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות ולשמור על יציבות בהרכב הקבוצות. ארמפילד, ארמפילד ופרנקלין (Armfield, Armfield, & Franklin, 2016) ראו בחוויה של "להיות בתוך קבוצה" קשורה לאווירה חברתית חיובית, מעמד חברתי חיובי ותחושת שייכות לקבוצת השווים. לפיכך כותבים אלה מעודדים מורים לגבש כללי התנהגות הנוגעים להכללת כל תלמידי הכיתה בקבוצה הכיתתית ברשת החברתית ולבסס ציפיות הדדיות לתקשורת מכבדת ובטוחה. כך אפשר להשיג הן הפחתה בבריונות הרשת והן שיפור באקלים החברתי בכיתה.

מגבלות והמלצות למחקר עתידי

יש לדון בממצאי המחקר הנוכחי בזהירות עקב מגבלותיו המתודולוגיות. חולשתו העיקרית של המחקר נובעת מהיעדרה של קבוצת ביקורת. כיוון שתוכנית ההתערבות הופעלה בכל בתי הספר שהשתתפו בפרויקט כחלק מתוכנית הלימודים וממדיניות הממונה על יישום ההתערבות, לא הייתה בנמצא קבוצת השוואה שלא השתתפה בתוכנית ההתערבות ושיכלה לשמש כקבוצת ביקורת. לכן חסר כאן היבט חשוב של הערכת יעילות התערבות. מומלץ שמחקר עתידי יטפל בחסר זה כדי לתת תוקף פנימי לממצאי המחקר מתוך פיקוח על משתנים מתערבים שעשויים לספק הסברים חלופיים לממצאי המחקר הנוכחי. לדוגמה ייתכן בשילה בקרב התלמידים שעשויה להיות קשורה לשינויים טבעיים במשתני המחקר ושאינם קשורים ישירות להתערבות. ייתכן, למשל, שבקבוצת הביקורת היינו עדים לעלייה או לירידה טבעית במדדי הבריונות או לשינויים באקלים החברתי

במהלך השנה בלי קשר להתערבות. יתר על כן, ייתכן שהשתתפותם של התלמידים בתוכנית התערבות החורגת משגרת הלימודים בבית הספר היא כשלעצמה בעלת אפקט משפיע על השינוי במדדים, מעבר לתוכני ההתערבות עצמם. במחקר המשך מומלץ להציע תוכנית חלופית לקבוצת הביקורת העשויה לנטרל השפעות אלו. מגבלה אחרת של המחקר הנוכחי נוגעת לתופעה הנקראת היסטוריה מקומית. ייתכן שחלק מבתי הספר שהשתתפו במחקר ביצעו תוכניות התערבות אחרות בזמן המחקר. למרות ההנחיה שניתנה לבתי הספר שלא לעשות זאת, עורכי המחקר לא עקבו בשיטתיות אחר סוגיה זו. חולשה מתודולוגית אחרת של המחקר הנוכחי נעוצה באי יכולת לבצע התאמה מזווגת של הנבדקים לפני ההתערבות ואחריה, אלא ברמת הכיתה בלבד. קושי זה עלה בשל הרצון של עורכי המחקר להבטיח היענות גבוהה למילוי שאלוני המחקר באמצעות שמירה מלאה על האנונימיות של ממלאי השאלון. אי לכך, מילאו התלמידים את שאלוני המחקר בלי כל שימוש בנתון מזהה. מומלץ לבצע מחקר המשך כדי לבחון את תרומת ההתערבות להפחתת בריונות רשת שיהיה רגיש לשינויים החלים בחשיפה לבריונות רשת ברמת הנבדק. ליקוי מחקרי אחר קשור להכשרת היועצות הבית ספריות בהעברת התוכנית. אף על פי שהיועצות הבית ספריות קיבלו הכשרה בהפעלת תוכנית ההתערבות טרם העברתה, לא נערכה בקרה מספקת על איכות ההכשרה למורים ועוד יותר מכך – על האיכות והעקיבות של מהלך הפעלת התוכנית. מחקר עתידי עשוי לשקול הכשרה ממושכת יותר של כל חברי הצוות החינוכי בבית הספר ודרישה ליישום תוכני ההתערבות והעברתם בכיתות מתוך שאיפה כי תכנים אלו יהפכו לחלק משגרת השיח בבית הספר. לבסוף, ייחודו של המחקר הנוכחי הוא במדידת בריונות ברשת בקבוצות ווטסאפ, המשמש תחום חקירה חדש יחסית. אי לכך, עדיין לא קיימת הסכמה מלאה בין החוקרים בתחום בעניין הגדרת הבריונות ברשת, וכן אין ביסוס מחקרי לכלי המחקר והמדידה בתחום (Kowalski et al., 2014). אומנם כלי המדידה שפותחו לצורך המחקר הנוכחי נשענו על הצעותיהם של וילארד (Willard, 2007) ואייזנקוט (2017) ותוקפו במחקרים קודמים שביצעו בארץ אייזנקוט (2017) ואייזנקוט וקאשי-רוזנבאום (Aizenkot & Kashy-Rosenbaum, 2018), אך עדיין דרושים עוד מחקרים שירחיבו ויבססו את ההגדרה של המושג "בריונות ברשת", למשל באמצעות הבחנתו מהמושג "ביוש" (שיימינג), וכן יבחנו את התוקף התאורטי והמבני של כלי המדידה. למשל ייתכן שכדאי לבחון את הצורך בהתאמת המדידה להגדרת הבריונות ברשתות חברתיות שנתנו הינדוג'ה ופטשין (Hinduja & Patchin, 2015), ולפיה בריונות ברשת נתפסת כהתנהגות החוזרת על עצמה פעמיים לפחות. שינויים אלה בשיטת המדידה עשויים לחזק את תקפות הממצאים במחקרים עתידיים. לבסוף, המלצה נוספת למחקר עתידי נוגעת ליכולת השוואה בין-תרבותית ובין-גילית, מתוך דיון בנושא הבריונות ברשת בווטסאפ וברשתות חברתיות אחרות, כגון פייסבוק, והן במרחב החברתי הממשי, כאשר חשוב לחקור את הנושא בו בזמן באמצעות מחקרים אמפיריים כמותיים ואיכותניים.

סיכום ומסקנות

המחקר הנוכחי הראה כי מניעת בריונות בקבוצות ווטסאפ כיתתיות באמצעות תוכנית התערבות שמיישמים אנשי חינוך בבית הספר, יכולה להניב תוצאות חיוביות לטיפול בבעיה במרחב הבית ספרי וייתכן שאף מחוצה לו. ממצאים אלה עשויים לעודד מנהלי

בתי ספר ואנשי חינוך ליישם התערבויות ברמת הכיתה, כמו לפתח מדיניות בית ספר הקובעת נורמות שימוש ביישומון הווטסאפ כדי להביא לצמצום החשיפה לבריונות ברשת ולשיפור האקלים החברתי בכיתה. כאמור, נמצאו משתנים בעלי חשיבות מכרעת לתפקוד הלימודי, לתחושת השייכות החברתית, לרווחה ולבריאות הנפשית של ילדים ומתבגרים (Hinduja & Patchin, 2013, 2015).

השגת המטרה של תקשורת בטוחה ברשת דורשת מאמץ קבוע ומתמשך מצד הצוות החינוכי בבית הספר ומן הראוי שתהפוך לחלק מהשיח ושגרת החיים החינוכית בבית הספר. נוסף על כך, חשוב לשלב תוכניות התערבות בית ספריות בנושא איכות התקשורת המקוונת עם תוכניות אחרות למניעת אלימות בתוך בית הספר ומחוצה לו. חשוב לשים את נושא התקשורת המיטבית ברשת בראש סדר היום הציבורי והחינוכי ולתת לו מקום בתוכנית הלימודים, כחלק מנושאי ההוראה המותאמים לחברה המשתנה של מאה העשרים ואחת.

רשימת מקורות

אייזנקוט, ד׳ (2017). שיימינג בווטסאפ בקרב ילדים ובני נוער בישראל: מחקר חלוץ. **הייעוץ החינוכי, כ,** 357-389. אוחזר מתוך http://www.shaanan.ac.il/wp-content/uploads/2018/08/Laor/Ktav_Et/Yeutz_chinuchi/K20/20-izenkut.pdf

בזק. (2017). **החיים בעידן הדיגיטלי: דוח האינטרנט של בזק 2017.** אוחזר מתוך https://www.bezeq.co.il/media/PDF/internetreport_2017.pdf

המועצה הלאומית לשלום הילד. (2017). **ילדים בישראל: שנתון 2017**. ירושלים: המחבר. אוחזר מתוך http://go.ynet.co.il/pic/news/shnaton2017.pdf

ראמ״ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך. (2015). **מיצ״ב תשע״ה – מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית: חלק ב׳ – נתוני אקלים וסביבה פדגוגית.** רמת-גן: המחבר. אוחזר מתוך http://meyda.education.gov.il/files/Rama/2015/Aklim_Report_2015_f2.pdf.

Aizenkot, D., & Kashy-Rosenbaum, G. (2018). Cyberbullying in WhatsApp classmates' groups: Evaluation of an intervention program implemented in Israeli elementary and middle schools. *New Media & Society, 20*(12), 4709-4727. doi:10.1177/1461444818782702

Armfield, S. W. J., Armfield D. M., & Franklin, L. O. (2016). The shaming: Creating a curriculum that promotes socially responsible online engagement. In R. Papa, D. M. Eadens, & D. W. Eadens (Eds.), *Social justice instruction: Empowerment on the chalkboard* (pp. 271-280). Cham: Springer.

Barkoukis, V., Lazuras, L., Ourda, D., & Tsorbatzoudis, H. (2016). Tackling psychosocial risk factors for adolescent cyberbullying: Evidence from a

school-based intervention. *Aggressive Behavior, 42*(2), 114-122. doi: 10.1002/ ab.21625

Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., Preti, A., Daníelsdóttir, S., D'Aloja, E., Lesinskiene, S., Angermeyer, M. C., Carta, M. G., & Bhugra, D. (2015). Interventions on bullying and cyberbullying in schools: A systematic review. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health, 11*(Suppl 1 M4), 58-76. Retrieved from https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4378064/pdf/CPEMH-11-58.pdf

Cetinkaya, L. (2017). An educational technology tool that developed in the natural flow of life among students: WhatsApp. *International Journal of Progressive Education, 13*(2), 29-47. doi:10.1007/s11274-015-1903-5

Cross, D., Shaw, T., Hadwen, K., Cardoso, P., Slee, P., Roberts, C., Thomas, L., & Barnes, A. (2016). Longitudinal impact of the cyber friendly schools' program on adolescents' cyberbullying behavior. *Aggressive Behavior, 42*(2), 166-180. doi:10.1002/ab.21609

Della Cioppa, V., O'Neil, A., & Craig, W. (2015). Learning from traditional bullying interventions: A review of research on cyberbullying and best practice. *Aggression and Violent Behavior, 23,* 61-68. doi:10.1016/j.avb.2015.05.009

Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*(3-4), 327-350. doi:10.1007/s10464-008-9165-0

Fay, M. P., & Proschan, M. A. (2010). Wilcoxon-Mann-Whitney or t-test? On assumptions for hypothesis tests and multiple interpretations of decision rules. *Statistics Surveys, 4,* 1-39. doi:10.1214/09-SS051

Fiadino, P., Schiavone, M., & Casas, P. (2014). Vivisecting WhatsApp through large-scale measurements in mobile networks. *Computer Communications Review, 44*(4), 133-134. doi:10.1145/2740070.2631461

Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments. London: Falmer Press.

Giannino, M. (2016). The social network: The European commission' decision on the Facebook/WhatsApp merger case. Journal of Internet Law, 19(7), 1-20. Retrieved from https://search-proquest-com.ezproxy.aac.ac.il/docview/17604 45622?accountid=40472

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. doi:10.1177/0022219413492855

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior, 29*(2), 129-156. doi:10.1080/01639620701457816

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2009). Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2012). School climate 2.0: Preventing cyberbullying and sexting one classroom at a time. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2013). Social influences on cyberbullying behaviors among middle and high school students. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(5), 711-722. doi:10.1007/s10964-012-9902-4

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2015). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., . . . Barnekow, V. (Eds.). (2016). Health Policy for Children and Adolescents, 7: Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being: Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey. Retrieved from http://alkoholdialog.dk/wp-content/uploads/2016/08/HBSC-2016.pdf

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin, 140*(4), 1073-1137. doi:10.1037/a0035618

Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The class: Living and learning in the digital age*. New York, NY: New York University Press.

Margo, M. J., Ryan, S., & 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. Received from https://pdfs.semanticscholar.org/21fd/ee6407ca7e88cb900f8297079c2313ec9e3e.pdf

Minimol, K. T., & Angelina, J. M. (2015). Balancing social network sites usage among teenagers with parental involvement: Effects on academic motivation. *Indian Journal of Positive Psychology, 6*(1), 57-62.

Ortega-Barón, J., Buelga, S., & Cava, M. (2016). The Influence of school climate and family climate among adolescent's victims of cyberbullying. *Comunicar, 24*(46), 57-65. doi: 10.3916/C46-2016-06

Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A (2012). Knowing, building and living together on internet and social networks: The ConRed cyberbullying prevention program. *International Journal of Conflict and Violence, 6*(2), 303-312. doi: 10.4119/UNIBI/ijcv.250

Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! Program in two independent trials. *Aggressive Behavior, 42*(2), 194-206. doi:10.1002/ab. 21636

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2015). Measuring cyberbullying: Implications for research. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 69-74. doi:10.1016 /j.avb.2015.05.013

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (Eds.). (2012). Cyberbullying: An update and synthesis of the research. In J. Patchin, & S. Hinduja, (Eds.), *Cyberbullying prevention and response: Expert perspectives* (pp. 13-35). New York, US: Routledge/Taylor & Francis Group.

Roberto, A. J., Eden, J., Savage, M. W., Ramos-Salazar, L., & Deiss, D. M. (2014). Outcome evaluation results of school-based cybersafety promotion and Cyberbullying prevention intervention for middle school students. *Health Communications, 29*(10), 1029-1042. doi:10.1080/10410236.2013.831684

Scheithauer, H., & Tsorbatzoudis, H. (2016). Guest editorial: Efficacious and effective preventive interventions to tackle cyberbullying in the school environment. *Aggressive Behavior, 42*(2), 111-113. doi:10.1002/ab.21640

Schultze-Krumbholz, A., Jakel, A., Schultze, M., & Scheithauer, H. (2012). Emotional and behavioral problems in the context of cyberbullying: A longitudinal study among German adolescents. *Emotional & Behavioral Difficulties, 17*(3-4), 329-345. doi:10.1080/13632752. 2012.704317

Shapiro, S. S., & Wilk, B. (1965). An Analysis of variance test for normality (Complete Samples). *Biometrika, 52*(3-4), 591-611. doi:10.2307/2333709

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. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x

Somersalo, H., Solantaus, T., & Almqvist, F. (2002). Classroom climate and the mental health of primary school children. *Nordic Journal of Psychiatry*, *56*(4), 285-290. doi:10.1080/08039480260242787

Stauffer, S., Heath, M. A., Coyne, S. M., & Ferrin, S. (2012). High school teachers' perceptions of cyberbullying prevention and intervention strategies. *Psychology in the Schools*, *49*(4), 352-367. doi:10.1002/pits.21603

Willard, N. E. (2007). Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress. Champaign, IL: Research Press.

Wölfer, R., Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Jäkel, A., Göbel, K., & Scheithauer, H. (2014). Prevention 2.0: Targeting cyberbullying @ school. *Prevention Science 15*(6), 879-887. doi:10.1007/s11121-013-0438-y

רדיו סטארט:
הרדיו ככלי לקידום תלמידים עם קשיי למידה

אלה בן-עטר

תקציר

המחקר על מיזם "רדיו סטארט" עוקב אחר תרומת תוכנית חינוכית חדשנית וייחודית המשתמשת בפלטפורמה של הרדיו להעצמה וחיזוק של תלמידים עם קשיי למידה, הפרעות קשב וריכוז וקשיים רגשיים.

מאמר זה מתאר מחקר חלוץ (פיילוט) שנעשה בעת מיזם בתיכון הסמוך לתחנת רדיו חינוכי. מטרות המיזם היו לימוד מיומנויות תפעול אולפן רדיו הדורשות מיקוד ופיצול קשב וקידום תחושת הערך העצמי והמסוגלות של תלמידים עם הפרעות קשב וריכוז. יתרה מזו, השאיפה הייתה כי המיומנויות הנלמדות בעת המיזם ישמשו את התלמידים גם בשאר תחומי הלימוד וכישורי החיים. תוכנית הפיילוט נבנתה בשעות לימוד ותרגול כיתתי ובשעות תרגול פרטניות שניתנו לכל תלמיד לפי צרכיו בליווי סטודנטים חונכים הלומדים בחוג לתקשורת במכללה. ההנחה הייתה כי רכישה וחיזוק בתחום התקשורת השפתית ושיפור ביכולת תכנון וארגון הזמן יחד עם משוב מיידי יאפשרו הרחבה וביסוס של כישורי התלמידים בתחומים אלה נוסף על העצמה רגשית וחברתית.

שאלת המחקר עוסקת ביכולתו של הרדיו לקדם תחושת מסוגלות עצמית ומיומנויות לימודיות וחברתיות של תלמידים עם קשיי קשב וריכוז וקשיים רגשיים. המחקר הוא איכותני-תיאורי ומתמקד בניתוח טקסטים שעלו מהשטח.

הממצאים מעלים כי בקרב כל התלמידים שהשתתפו במחקר ניכר שיפור של ממש במיומנויות היסוד שהוגדרו כמטרותיו, וכי הצירוף של אפיק תפעול מקצועי-טכני של אולפן הרדיו ומודל העצמה אישית גם יחד הביא לידי העצמת התלמידים ושיפר את תחושת המסוגלות שלהם.

מילות מפתח: רדיו חינוכי ; הפרעות קשב וריכוז ; תפעול אולפן רדיו ; העצמה רגשית.

מבוא

תפעול תחנת רדיו נחשב למיומנות מקצועית הנרכשת בלמידה עיונית ומעשית באולפן השידור. לבד ממיומנויות אוריינויות ומילוליות, תפעול אולפן רדיו דורש תכנון זמן ובנייה של רצף פעולות. מהירות המחשבה הופכת ליתרון, משום שיש לפעול בו בזמן בכמה ערוצי קשב: התוכן המשודר, פורמט התוכנית והצד הטכני של תפעול המכשור באולפן. חלוקת

הקשב בין הערוצים האלה היא מובנית בעבודת הרדיו, והבידוד של האולפן מהעולם שבחוץ (כלומר האקוסטיקה) הוא מרכיב המסייע בחלוקת קשב זו.

רק לאחרונה החלו לקשר את הטיפול בהפרעות קשב וריכוז עם תפעול אולפן רדיו. להלן תובא סקירה קצרה על קשיי קשב וריכוז ועל הניסיונות לטפל בהפרעה זו באמצעות הרדיו. לאחר מכן יתואר מיזם הרדיו החינוכי הפועל בבתי ספר בישראל ויוצג מיזם חינוכי חדש המשלב רדיו חינוכי עם קידום של תלמידים עם קשיי קשב וריכוז.

קשיי קשב וריכוז

יכולת ריכוז היא אחד הגורמים המשפיעים ביותר על רכישת ידע ועל הישגים לימודיים. הפרעת קשב היא הפרעה התנהגותית נירו-התפתחותית המתבטאת בקושי להתעלם ממסיחים, בפעלתנות יתר ובאימפולסיביות (American Psychiatric Association, 2013). הפרעה זו זוהתה עוד במאה התשע-עשרה ומאז היא נחקרת בתחומי הרפואה, הפסיכיאטריה והחינוך. השינויים בהגדרת התסמונת במרוצת השנים מעידים על מורכבותם של גורמים התפתחותיים, נירוביולוגיים וחברתיים המעורבים בה ועל המאמץ המחקרי והטיפולי שנעשה כדי להבין אותה ולהתמודד עימה (אפטר, הטב, ויצמן וטיאנו, 1999). ההערכה היא כי שכיחות התופעה בקרב ילדים ומתבגרים נעה בין 5 ל-15 אחוזים (Lecendreux, Konofal, & Faraone , 2011).

הפרעת הקשב מאופיינת בקשת רחבה של קשיים תפקודיים, לימודיים וחברתיים. ילדים עם הפרעות קשב וריכוז מתאפיינים בטווח קשב קצר, בקשיים בריסון דחפים המתבטאים באימפולסיביות התנהגותית וקוגניטיבית ובאי-שקט פסיכומוטורי. קשיים אלו פוגמים גם בקשרים החברתיים ובעמידה בנורמות התנהגות חברתית. בדרך כלל ההפרעה בולטת במערכת החינוך יותר מאשר בבית (Klassen, Miller, & Fine, 2004), והיא מאתגרת את התלמידים הלוקים בה ואת מי שאמון על קידום הישגיהם (מנור וטיאנו, 2005 ; פליק, 2012 ; שפירא, 2004 ; Lee et al., 2017; Newcorn et al., 2001). הפרעה זו היא אחת ההפרעות המאובחנות ביותר בגיל הילדות לא רק בגלל שכיחותה, אלא גם בשל היותה גורם מפריע להתנהגות המצופה מהילד במסגרות שהוא נוכח בהן (Lee et al., 2017; Southall & Davies, 2018; Veenman, Luman, & Oosterlaan, 2017).

בעבר האמינו שהפרעת הקשב נעלמת עם ההתבגרות, ואולם כיום יודעים שהיא קיימת גם אצל מתבגרים ומבוגרים עם נטייה להיחלשות המרכיב ההיפראקטיבי, אך הפגיעה בקשב נותרת בעינה (אפטר ואחרים, 1999). הילדים והמתבגרים גדלים ונהיים מבוגרים עם הפרעת קשב וריכוז המתמודדים לאורך שנים עם קשיי תפקוד יומיומיים (Daley & Birchwood, 2010). מטלות הנתפסות בעיני אחרים כקלות לביצוע וככאלה שאינן תובעות התגייסות מיוחדת, הן בבחינת מאבק ממשי אצל מבוגרים אלה. לאט ובעקיבות מתמדת ימצאו עצמם התלמידים המאופיינים בהפרעות קשב וריכוז מעורבים בקרב אחר קרב, מערכה אחר מערכה, עד שמתעוררות בקרבם תחושה של חוסר אמונה בעצמם, ביטחון עצמי נמוך ותחושת כישלון המלווה אותם גם בבגרותם (קורת, 2008 ; Wojciechowski, 2017).

הטיפול המקובל כיום מתחלק לתרופתי, התנהגותי ופסיכותרפי. טיפול חינוכי חלופי הוא הטיפול המאתגר את הפדגוגיה החדשה הנשענת על הזרמים האקזיסטנציאליסטיים,

הליברליים וההומניסטיים, והוא דוגל במתן סיוע לילד להסתגל ולהשתלב בסביבה תוך מתן פתרונות ייחודיים ויצירתיים (מיטשל ובלאק, 2006).

טיפול בקשיי קשב וריכוז בקרב אסירים באמצעות רדיו

החל בשנות התשעים של המאה העשרים מצאו מחקרים בתחום הקרימינולוגיה קשר בין הפרעות קשב וריכוז ובין התנהגות עבריינית (Lund, 1990; Krueger et al., 1994). המחקרים הראו כי צעירים שהראו סימנים של קשיי קשב וריכוז ופיתחו נטיות התנהגותיות אנטי-חברתיות בגיל ההתבגרות היו מיוצגים בקרב אוכלוסיות עברייניות בשכיחות גבוהה בהרבה מאשר באוכלוסיות שאינן לוקות בבעיות אלו (עינת ועינת, 2006 ; Silbernagl et al., 2018; Taşkıran, Mutluer, Tufan, & Semerci , 2017). מרבית האסירים (למעלה מ-70 אחוזים) השוהים בבתי הסוהר אובחנו כבעלי ליקויי למידה, ומחציתם אובחנו כבעלי הפרעות קשב וריכוז (חרותי-סובר, 2016 ; עובדיה-ראפ, 2017).

יכולתו של הרדיו לשפר את תפקודי הקשב והריכוז נבחנה בעשור האחרון בתחום הקרימינולוגיה. בפרק זמן זה החל להתפתח גוף מחקר הבוחן את השפעת תפעולן של תחנות רדיו בבתי סוהר על תפקודם של אסירים. הרציונל בהקמת תחנת רדיו בבתי סוהר הוא שהרדיו משמש הן כלי תקשורתי המחייב אימוץ של כללי תקשורת חברתיים מקובלים והן אמצעי לביסוס כישורים בתחום למידת התוכן, עיבוד המידע לשידור והפקתו, כל זאת באינטראקציה בין-אישית בין בעלי התפקידים ברדיו ובין קהל המאזינים. יתרה מזו, המשוב ברדיו הוא מיידי ומאפשר שיפור מתמיד של מכלול המיומנויות הנדרשות לטיפול באסירים ולשיקומם.

מיזם "רדיו בבית סוהר" (PROP) הושק לראשונה בבריטניה בשנת 2004 (McDermott, 2004) ומאז התבסס ונמצא כמשפיע על התנהגות האסירים ותהליך שיקומם. מאז התפתח המחקר לארצות אחרות. דוח הערכת תוכנית PROP שפורסם זמן קצר לאחר הקורס הראשון הציג בין השאר ממצאים שהעידו על שיפור בביטחון העצמי ללמידה בקרב האסירים ועל שיפור במיומנויות ובביטחון לעבוד בצוות. הלכה למעשה, שיקום אסירים באמצעות רכישת מיומנויות הקשורות בעבודה בתחנת השידור נמצאה כמקדמת לא רק בתחום הקשב והריכוז, אלא גם בתחומי הדימוי העצמי, ההערכה העצמית, מתן האמון ותחושת המסוגלות (Anderson & Bedford, 2017; Wilkinson & Davidson, 2008).

בישראל הוקם לראשונה המיזם השיקומי "רדיו פוקוס" באחד מבתי הכלא בשנת 2017, והוא נועד לתת מענה שיקומי כוללני עבור אסירים. העשייה הרדיופונית בכלא מתמקדת בעיקר בעידוד המוטיבציה האישית של האסירים באמצעות תכנים חינוכיים ומעוררי השראה בנושא של לקיחת אחריות אישית, וכן באמצעות עיסוק יומיומי בנושאי אתיקה וקוד התנהגות נורמטיבי (עובדיה-ראפ, 2017).

הרדיו החינוכי במוסדות חינוך

בעקבות הישגיו של מיזם "רדיו פוקוס" בכלא הורחבה החשיבה על אפשרות יישום מותאם של תהליכי העבודה בתחנת השידור גם במערכת החינוך בישראל.

הרדיו כאמצעי תקשורת משמש זירה חברתית ותרבותית המאפשרת הזדמנות לחינוך לערכים, סובלנות, פלורליזם, קבלת האחר, דמוקרטיה וערבות הדדית. לימודי הרדיו הם מרכיב חשוב בעיצוב אישיותו של התלמיד, לא רק בצריכה נבונה של תקשורת אלא באזרחות פעילה, בעבודת צוות, בשאיפה להישגים טובים ובשיפור השפה (לאור, 2018).

יתרה מזו, הלימוד באמצעות רדיו ויישומו בתפעול האולפן הוא חוויה רב-ערוצית הכוללת ידע טכני ותוכני. כל שעת שידור דורשת מהתלמידים הכנות רבות המתחילות במציאת נושא לתוכנית ונמשכות לתחקיר מעמיק, לשיחות עם אנשים הקשורים בעניין, לעריכה, לכתיבת שאלות, ליצירת רצף ולשילוב מוזיקלי מותאם. המיומנויות הנדרשות לתפעול אולפן הרדיו מוציאות לאור את היכולות האינטרדיסציפלינריות של התלמידים במהלך חשיפת הפוטנציאל האישי הגלום בכל תלמיד (הפיקוח על לימודי קולנוע ותקשורת במשרד החינוך, 2016).

מאחר שהרדיו הוא מדיום שמיעתי, הוא מושתת בראש ובראשונה על מרכיב השפה (לביא, 2011). השפה המילולית היא רבת חשיבות במבנה הרדיו, והדבר ניכר בסגנון השיח, באינטונציה, בבחירת המילים ואף בשקט שביניהן (לאור, 2018). העבודה בתחנת שידור מחייבת שימוש בידע תוכן נרחב, ברמה ורבלית גבוהה, בצפייה והאזנה ביקורתיות ובזיהוי של אינטרסים אידאולוגיים, מקצועיים וכלכליים של מרואיינים העולים לשידור או של מי שמדווח עליו בשידור (משרד החינוך, 2018).

"רדיו חינוכי" הוא כינוי כולל לתחנות רדיו ייעודיות וייחודיות שמוסדות חינוך מפעילים (Norman, 1993). הרדיו החינוכי הוקם לראשונה בארצות הברית בשנת 1917 באוניברסיטת מדיסון שבוויסקונסין, ובמהלך שנות העשרים והשלושים של המאה העשרים הוקמו עוד תחנות באוניברסיטאות במדינה, ואלה זכו לכינוי "College Radio". במרוצת השנים קמו תחנות רדיו חינוכי במקומות אחרים בעולם, בהם בריטניה (Crisell, 1994), אוסטרליה (Barnard, 2000) ומדינות אחרות ברחבי אירופה. סטודנטים מפעילים את תחנות אלו בלי תמורה כספית בעת לימודיהם וכחלק מההתנסות המעשית.

התחנות החינוכיות הן ציבוריות ופועלות ללא שיקולי רייטינג או רווח כלכלי. תכלית קיומן ופעולתן של תחנות אלו היא חינוכית-לימודית ומטרתן להקנות ידע ומיומנויות בתחום הרדיו (טובי, 2013). תחנות הרדיו החינוכי מאפשרות לתלמידים ולסטודנטים לרכוש ניסיון מעשי בתחום התקשורת ולשפר את רמת המקצועיות שלהם, והן תורמות תרומה רבה לביטחון העצמי של הלומדים (לאור, 2018). שידוריהן של התחנות החינוכיות מצומצמים ברדיוס השידור מבחינה גאוגרפית, והם מופנים לקהל מאזינים ספציפי שהתחנה ואנשיה נמנים עימו (סופר, 2011; בן-עטר, 2016ב), אך עם התפתחות הטכנולוגיה והיכולת לשדר באינטרנט יש תחנות רדיו חינוכי שהחלו לשדר גם ברשת או באפליקציה, ובאופן זה הן הגדילו במידה רבה את קהל היעד הפוטנציאלי. מבחינת תכנים, התחנות החינוכיות לא אימצו לעצמן תבנית שידור (פורמט) קבועה אלא תבנית חופשית שמקנה לשדרן מידה רבה מאוד של חירות לשדר כמעט כל סוג של תוכנית ומוזיקה בלי התחשבות בשיקולים מסחריים. ההנחה הבסיסית היא שתפקידו של רדיו

חינוכי להעניק שירות לקהילה שסביבו, ועל כן עליו לשדר תכנים הנוגעים לנושאים הקרובים לליבה של הקהילה.

מיזם הרדיו החינוכי החל בישראל בתחילת שנות התשעים. למיזם חברו שלושה גופים: רשות השידור, משרד התקשורת ומשרד החינוך (לאור, 2018; לימור, אדוני ומן, 2007). התחנות החינוכיות שהוקמו בישראל דומות למודל האמריקני של ה-College Radio שנבנו במוסדות חינוך למען תלמידים וסטודנטים. מטרותיהן המוצהרות של תחנות הרדיו החינוכי בישראל הן מתן חוויית לימוד מעשית וחברתית, קירוב עולם התקשורת לבתי הספר בפריפריה, שיפור השפה המדוברת והכתובה, פיתוח מיומנויות למידה עצמית וחיזוק הדימוי העצמי של התלמידים (לימור ונוה, 2007), אך מלבד זאת העבודה בתחנות הרדיו החינוכיות מקנה ערך של עבודת צוות בין התלמידים, מקדמת מטרות חברתיות שאינן פוליטיות ומגבירה את המוטיבציה ללמידה ולקישור בין תחומי דעת (לביא, 2011; משרד החינוך, 2016).

עד כה עסקו מחקרים מעטים ברדיו חינוכי בישראל. מחקר אחד (טובי, 2013) השווה בין חמש תחנות רדיו חינוכי ומצא כי תחנות אלו משתתפות בעיצוב אופייה החברתי והתרבותי של הקהילה שהן משדרות אליה. מחקר אחר (לאור, 2018) בחן גם את הקשר בין לימוד תפעול שידור בתחנת רדיו של סטודנטים באקדמיה ובין פיתוח ביטחון עצמי. במחקר רואיינו סטודנטים לתואר ראשון בתקשורת המתמחים ברדיו באשר לתרומת הלימודים לפיתוח ביטחונם העצמי ותחושת המסוגלות שלהם. הסטודנטים העידו על עצמם כי הלימודים בתחנת הרדיו העלו את הביטחון העצמי ואת תחושת המסוגלות שלהם לאחר פעילותם בשידורי הרדיו החינוכי והניסיון המקצועי שרכשו במהלך השידורים. כמו כן הם דיווחו כי הפעילות השוטפת בתחנה העניקה להם תחושת סיפוק רב והגשמה עצמית גבוהה מאוד. הצלחות אלו נקשרו למשוב המיידי ולמשוב החברתי שהסטודנטים קיבלו אחרי פרקי זמן קצרים, משובים שאפשרו בנייה של חוויית הצלחה, וכן ל"תיקון הכשלים" שהתאפשר באמצעות הזדמנויות חוזרות ואימון קבוע והביא לידי שיפור ביצועים (שם). מחקר אחר שנערך בישראל בחן את תרומתו של הרדיו החינוכי לחוסן קהילתי בימי חירום (בן-עטר, 2016א; Ben-Atar, 2018). עד היום טרם נעשו מחקרים על השפעתו של הרדיו כמקצוע לימוד בבתי הספר ועל ההשפעות שיש לו על תלמידים בתחומי התפקוד, הקשב והלמידה. כמו כן נראה ששדה המחקר בתחום זה עדיין פתוח ללמידה מעמיקה על מערכת היחסים בין השדרנים לקהל המאזינים, על התכנים והשפעתם ועל תחנת הרדיו כגורם משפיע בבניית הקהילה ובניהולה.

מיזם חינוכי חדש: "רדיו סטארט"

במשך שנים טופלו בעיות הקשב והריכוז (ADHD, ADD) במערכת החינוך בעיקר כתגובה רה-אקטיבית לליקוי באמצעות אבחונים והקלות בבחינות. ההתמודדות הזו עולה בקנה אחד עם המטרות המתנגשות של מערכת החינוך בישראל: הראשונה – מניעת נשירה של תלמידים המתקשים לעמוד בדרישות המסגרת החינוכית; והשנייה – שיפור ההישגים הלימודיים של התלמידים בבית הספר (Graves, 2018; Tannock et al., 2018). הקשיים התפקודיים, הלימודיים והחברתיים של תלמידים עם הפרעות קשב וריכוז ושאר לקויות למידה הניעו את מערכת החינוך לחפש אחר דרכי הוראה וחינוך מגוונות שיאפשרו מתן מענה לאוכלוסייה הטרוגנית (Veenman et al., 2017).

פיתוח המיזם החינוכי החדש שיוצג במאמר זה, "רדיו סטארט", נבע מתוך ראיית הפוטנציאל הגלום בפלטפורמת הרדיו החינוכי לקידום מיומנויות לימודיות וחברתיות של תלמידים עם קשיי למידה, הפרעות קשב וריכוז וקשיים רגשיים. ההנחה הייתה כי רכישה וחיזוק בתחומי התקשורת השפתית, המיומנויות המוטוריות והטכניות הקשורות לציוד האלקטרוני ותכנון הזמן וארגונו, בד בבד עם משוב מיידי, יאפשרו הרחבה וביסוס של כישורי התלמידים בתחומים אלו נוסף על העצמה רגשית וחברתית.

המיזם הופעל לראשונה בבית הספר התיכון האזורי שער הנגב, הממוקם בסמיכות לתחנת הרדיו החינוכי "קול הנגב", כמחקר חלוץ (פיילוט). מטרת המיזם הייתה שילוב יתרונותיה של פלטפורמת ההכשרה והתפעול של תחנת השידור עם התמודדות של תלמידים עם הפרעות קשב וריכוז וקשיי למידה. הנחת הבסיס של התוכנית הייתה כי רכישה וחיזוק של מיומנות שילוב ערוצי קשב באולפן הרדיו מתוך העצמה אישית יאפשרו הרחבה של כישורים אלו גם ללמידה השוטפת בבית הספר.

תחנת הרדיו החינוכי "קול הנגב" מופעלת בשיתוף פעולה של המחלקה לתקשורת במכללת ספיר והרשות המקומית. תחנת הרדיו שימשה מאז הקמתה מקום לימוד עבור סטודנטים מהחוג לתקשורת במסלול רדיו במכללת ספיר. הלימודים כוללים בין השאר התמחות בתפעול תחנת רדיו (שידור, הפקה, עריכה וטכנאות). בד בבד התחנה פותחת את שעריה לתלמידי התיכון הסמוך, ואנשי הקהילה המתגוררים בשדרות וביישובי עוטף עזה מוזמנים אף הם להשתתף בתפעול התחנה. תרומתה של תחנת הרדיו באה לידי ביטוי הן בימי שגרה הן בעיתות חירום (בן-עטר, 2017).

תוכנית הפיילוט של מיזם "רדיו סטארט" נבנתה במסגרת מערכת הלימודים בתיכון, והיא כללה שעות לימוד ותרגול בהרכב כיתתי ושעות תרגול פרטניות שניתנו לכל תלמיד בהתאם לצרכיו, כדלקמן:

1. **פגישות פרטניות** – סטודנטים לתקשורת שליוו כחונכים תלמידי תיכון לאורך השנה לפי תוכנית אישית שהותאמה לצרכיו של כל תלמיד ולמאפיינים האישיותיים והלימודיים שלו.
2. **לימודי רדיו לכיתה ח'** – שיעור שבועי קבוע (2 ש"ש) הועבר ל-12 תלמידי כיתה ח' שאותרו על ידי הצוות החינוכי כסובלים מקשיים לימודיים ורגשיים.
3. **לימודי ליבה באמצעות הרדיו** – 50 תלמידים בכיתות י"א וי"ב הלומדים בתוכניות מב"ר ואי"ל (תלמידים עם לקויות למידה בסיכון לנשירה) למדו את מקצועות הליבה ספרות ותנ"ך באמצעות פלטפורמת הרדיו והגישו מטלת הערכה חלופית (30% מהציון) כטקסט רדיופוני.

מטרותיה העיקריות של תוכנית הפיילוט היו לימוד דרכים למיקוד ולפיצול קשב באמצעות למידה יזומה ויעילה בהתאם לדרישות תפעול אולפן הרדיו וקידום תחושת מסוגלות והתמודדות של תלמידים עם הפרעות קשב וריכוז. יתרה מזו, לתוכנית חינוכית זו חשיבות בהשפעה האפשרית על כל תלמיד גם מחוץ לאולפן הרדיו. השאיפה הייתה שהמיומנויות הנרכשות בעת תפעול אולפן הרדיו ישמשו את הלומדים גם מחוץ לאולפן בלימודיהם השוטפים ובכישורי חיים.

המחקר הנוכחי מבקש לחבר את הידע המצטבר של תרומת השימוש ברדיו כפלטפורמה לפיתוח מיומנויות קשב וריכוז עם סיוע פרו-אקטיבי לתלמידים המתמודדים עם קשיי

למידה. שאלת המחקר היא על תרומתו של לימוד תפעול אולפן ושידור ברדיו לשיפור מיומנויות למידה, להתמודדות עם קשיי קשב וריכוז ולהעצמה אישית ורגשית. מחקר זה בודק אך ורק את החלק בתוכנית הפיילוט "רדיו סטארט" שהופעל באמצעות **פגישות פרטניות**.

מתודולוגיה

סוגת המחקר

המחקר הנוכחי הוא מחקר איכותני-תיאורי (qualitative research). המחקר יוצא מהפרדיגמה הפנומנולוגית העוסקת בחקר מהות החוויה האנושית באמצעות מידע שנאסף משדה המחקר; החוקר מנסה להפיק משמעות או לפרש את התופעה ששאלת המחקר התמקדה בה (חזן, 2001). דנזין ולינקולן (Denzin & Lincoln, 2008) מתארים את המחקר האיכותני כפעולה ממוצבת המורכבת ממערך פרקטיקות מעשיות שבאמצעותן נצפה העולם הנחקר. פרקטיקות אלה כוללות ראיונות, יומנים ואיסוף נתוני שדה המאפשרים למידה על הסביבה הטבעית שהמחקר מתרחש בה. מחקר זה מתבסס על ניתוח תוכן של הדיווחים והמשובים שהפיקו התלמידים, הסטודנטים וצוות ההוראה שהשתתפו בחלק החניכה הפרטנית של המיזם לאחר הפעילות בתחנת הרדיו, והוא אינו עוסק בניתוח שידורי הרדיו.

המשתתפים במחקר

התלמידים שהשתתפו במחקר ובהם יעסוק מאמר זה הם אלו שהשתתפו במפגשים פרטניים עם סטודנטים חונכים – תלמידי כיתות ט' עד י"א בבית ספר תיכון התיישבותי. בחירת התלמידים לתוכנית המפגשים הפרטניים נעשתה באמצעות הצגתו ופרסומו של המיזם בכיתות על ידי רכזת מגמת תקשורת-רדיו, ללא פנייה ישירה לתלמידים שזוהו אצלם קשיי למידה או קושי בדימוי עצמי. הסיבה להליך זה הייתה הימנעות מהצמדת תווית של חריגות למשתתפי המיזם, שכן התלמידים המתקשים בלימודים מוכרים ככאלה משום שדרך קבע הם יוצאים מהכיתה לשיעורי תגבור ולקבוצות לימוד מותאמות. הכוונה הייתה שמי שמגיע למיזם ראה בו מטלת אתגר והעשרה ולא אמצעי לטיפול בקשיים.

לאחר הצגת המיזם ופרסומו נמצאו עשרה תלמידים שהתאימו לו כמאתגר את קידומם: שבעה מהם היו עם קשיי למידה, כמה מהם מאובחנים בהפרעות קשב וריכוז; שניים התמודדו עם ביטחון עצמי ודימוי עצמי נמוכים ובלי הפרעות קשב וריכוז; ותלמיד אחד היה עם קשיי למידה ודימוי עצמי נמוך, וכן בסכנת נשירה מבית הספר. בישיבות הפדגוגיות תיאר את רובם הסגל העובד איתם כתלמידים עם קשיים חברתיים או עם קשיים בדימוי העצמי ובביטחון העצמי.

שלושה סטודנטים חונכים השתתפו במיזם. הם למדו לתואר ראשון במחלקה לתקשורת במסלול רדיו במכללת ספיר ופעלו במיזם לצורך קבלת מלגת לימודים. סטודנט אחד חנך שני זוגות של תלמידים, סטודנט שני חנך תלמיד אחד והסטודנט השלישי חנך שני זוגות ותלמיד אחד.

מהלך המחקר

לכל תלמיד הוצמד סטודנט חונך, ולאחר מכן החלו הצמדים להיפגש דרך קבע אחת לשבוע כדי לתכנן יחד את נושא התוכנית, לאסוף מידע ולכתוב את התוכן, וכן כדי ללמוד דרכי הפעלת התחנה ואימון קול, קריינות ואינטונציה לקראת שידור.

הסטודנטים הונחו להיות לתלמידים מעין "אח בוגר" וללמד אותם מיומנויות שידור רדיו במהלך תרגול שוטף, הקלטות ומתן משוב מיידי על דרך ביצוע המשימות של התלמידים. בכל פגישה התבקשו הסטודנטים להעצים את התלמידים באמצעות מתן חיזוקים, עידוד והתפעלות אמיתית מהצלחות קטנות כגדולות.

פעם בחודש התקיימה שיחת ייעוץ וליווי לסטודנטים עם צוות מקצועי. בפגישה זו שיתפו הסטודנטים בעשייתם ובאתגרים שניצבו לפניהם, והצוות המקצועי נתן להם כלים להמשך העבודה. כמו כן הסטודנטים, רכזת המיזם והממונה על "רדיו סטארט" היו שותפים בפורום מקוון שבו הועלו קשיים וניתנה תמיכה שוטפת.

בעת בניית התוכנית האישית המותאמת לכל תלמיד עמדו לפני מרכזת התוכנית שלוש נקודות מוצא: (1) תחומי העניין של התלמיד; (2) כישורי הלמידה שלו וקשייו; (3) מאפייני אישיותו. בעוד המטרה היישומית הוגדרה כיצירת שעת שידור שתעלה לאוויר בזמן אמת, הרי שהמטרות החינוכיות היו קשורות לשיפור תהליכי למידה, מיומנויות למידה ויכולת קשב וריכוז וליצירת חוויה אישית חיובית שתתרום לביטחון העצמי ולדימוי עצמי גבוה.

כלי המחקר

ארבעה כלי מחקר שימשו לאיסוף הנתונים במחקר זה:

1. משוב שבועי שכתב הסטודנט לאחר כל פגישה אישית עם התלמיד שהוא חונך.
2. משוב מסכם שכלל את "ממדי ההצלחה" שמילאו הסטודנטים בסוף שנת הלימודים. "מדדי הצלחה אישית" הוגדרו על פי פרמטרים חינוכיים, לימודיים ואישיים (סולם גובר ועובדיה-ראפ, 2017) שמהם הורכב שאלון משוב לדיווח תקופתי שהתאימה החוקרת למערכת החינוכית.
3. רפלקציה אישית שכתבו בסיום שנת הלימודים התלמידים שהשתתפו בתוכנית. הרפלקציה נכתבה בחופשיות, בלי הנחיות ונקודות ספציפיות לדיון.
4. דיווח של מחנכי התלמידים באשר לשינוי שחל בתפקודו של התלמיד במרחב הכיתתי. הדיווח נמסר בריאיון חצי מובנה עם החוקרת.

הסטודנטים החונכים דיווחו על התקדמות התלמידים על פי ארבע קטגוריות של מיומנויות: למידה (כתיבה, הבעה בעל פה ומוטיבציה ללמידה), רגשיות (התמודדות עם כעס, אכזבה, כישלון והצלחה), חברתיות (כישורים חברתיים וגילוי יוזמה) וניהוליות (ניהול סדר יום, עבודה בתחנת הרדיו על פי פרוטוקולים מובנים).

אתיקה

המחקר הנוכחי התקיים כאמור בד בבד עם הפעלת התוכנית המורחבת של מיזם "רדיו סטארט" בבית הספר. הנהלת בית הספר אישרה את קיומו של מחקר הערכה על המיזם והתנתה אותו בשמירה על אנונימיות התלמידים ובהסכמה שהשתתפות התלמידים בתוכנית הפרטנית היא וולונטרית. הסטודנטים המלווים התחייבו לשמור על סודיות

ודיסקרטיות בכל הנוגע למידע שהם נחשפים אליו בהקשר של עבודתם במיזם החינוכי. מאחר שהמיזם כלל משתתפים מעטים, לא יפורט מגדרם של התלמידים ושל הסטודנטים כדי לסייע בשמירת האנונימיות שלהם.

ממצאים

תחילה יוצגו ממצאי ההערכה של המחקר כולו (כלומר ממצאי ההערכה של החניכה הפרטנית) ולאחר מכן יובא בפירוט תיאור מקרה אחד כהדגמה.

א. מיומנויות למידה

הסטודנטים דיווחו על התקדמות לימודית בעיקר בתחום השפה הדבורה. התלמידים השתפרו בדרך ההגייה, בהבחנה בין עיקר לטפל ובכתיבה, בעיקר בפיסוק של המשפט ואינטונציה נכונה. השימוש בקול השתפר ממפגש למפגש, ככל הנראה מפני שכל מטלה הוקלטה באולפן. הסטודנט השמיע את הקטע המוקלט לתלמיד, ובזמן ההאזנה המשותפת ניתן משוב בונה ומקדם שאפשר לתקן טעויות ולזהות אותן לבד. נראה שהלמידה הפכה למהותית הרבה יותר: ברגע שהתלמידים זיהו בעצמם היכן הם טועים בזמן הקריינות, גברה בהם המוטיבציה ללמידה והם הרגישו כי בכוחם וביכולתם להתקדם. אחד החונכים דיווח: "הרצון של התלמידים והנכונות שלהם ללמוד הדהימה אותי. נראה היה שהם להוטים להכיר ולגלות עולם חדש".

מלבד הבעה בעל פה התמקדו במפגשים ביכולת ההבעה בכתב. כמה מהתלמידים התקשו להתנסח בכתב, והדיבור בעל פה היה בעבורם קל יותר. ברדיו יש לתכנן מראש את המלל שרוצים להעביר בשידור, ולכן נדרשת מיומנות גבוהה ביותר כדי להיכנס לאולפן בלי טקסט כתוב. הסטודנטים אפשרו לתלמידים "לקפוץ למים העמוקים" ולגלות בעצמם את הקושי של כניסה לשידור בלי הכנה מראש. לאחר ההתנסות הבינו התלמידים טוב יותר את חשיבות ההכנה לשידור והחלו לתכנן מראש את הטקסטים. אחד החונכים תיאר את הרגע שאותו כינה "רגע מכונן": "לאחר השיר השני התלמיד זרק את האוזניות ואמר שהוא לא רוצה לשדר יותר. ניכר היה שהוא חש בחוסר אונים כאשר הדברים לא כתובים מראש. אני גאה בו שלמד את חשיבות ההכנה המקדימה לשידור". ממפגש למפגש ניכרה ההבנה שיש חשיבות להכנה טקסטואלית מוקדמת של התוכן שמעוניינים להעביר למאזינים.

כל החונכים דיווחו כי התרגול עם המיקרופון העלה לתלמידים את הביטחון העצמי, וממפגש למפגש הם הרשו לעצמם לדבר בקול רם יותר ובבהירות רבה יותר ולהביע דעה בנושאים שהכינו לשידור: "התלמיד החל לפתוח את הפה ולדבר בצורה ברורה בניגוד לפעמים הקודמות. הקלטתי אותו והשמעתי לו איפה טעה, והוא שיפר בצורה מהירה". לעיתים עלה גם קושי הפוך: שני תלמידים ידעו להתבטא בעל פה טוב מאוד, אך בכל פעם שהתבקשו להביע את רצונם ודעתם בכתב, הם התקשו מאוד. במצבים אלו עלה צורך לשבת איתם ישיבה ממוקדת ו"לדובב" אותם כדי להפוך את המחשבות ואת הדעות שלהם לטקסט כתוב.

ב. התנהגות רגשית

בתחום המיומנויות הרגשיות האישיות – ההתמודדות עם כעס, אכזבה וכישלון, וכן עם תחושת הצלחה – דיווחו הסטודנטים על התייחסות רבה של התלמידים לביקורת ולמשוב

שניתנו להם. העבודה ברדיו המאפשרת משוב מהיר על ביצועים מספקת תהליך למידה רציף וספירלי של תרגול, משוב, תיקון טעות ותרגול נוסף. אחד הסטודנטים דיווח על תלמיד שהתמודד היטב עם הביקורת וניסה כל הזמן לשמר את הביצועים החיוביים ולשפר את הטעון שיפור.

לעומת זאת, אחת התלמידות נראתה בעלת ביטחון עצמי נמוך ונזקקה לחיזוקים שוטפים. כאשר היא הפיקה תוצר לא מושלם, היה לה קשה מאוד לקבל משוב ביקורתי על כך. היא פירשה את הסיטואציה ככישלון עצמי גדול והצהירה: "אני פשוט לא טובה בזה". עם תלמידה זו עבד הסטודנט באמצעות ריבוי חיזוקים והעצמה ובתוך כך נתן פרופורציה לתחושת הכישלון והאכזבה, וסייעה לכך העובדה שאפשר לשפר ולתקן את הביצועים במהירות ובמיידיות.

תלמידה אחרת שאופיינה בבעיות קשב וריכוז נמשכה פעמים רבות במהלך המפגשים לעיסוק בטלפון הנייד. הסטודנט שוחח איתה שוב ושוב על הצורך בדחיית סיפוקים ובהתמקדות במשימה הניתנת לה בלי הסחות דעת. בתחילה היה לה קושי רגשי רב לקבל ביקורת על התוצרים ועל התנהלותה, והיא סירבה להקשיב. הסטודנט החונך דיווח: "אני מרגיש שהיא נמצאת במרד הנעורים שלה כעת, וחבל לי שזה פוגע בה חברתית ולימודית". בחלוף הזמן נפתחה התלמידה והבינה כי הסטודנט רוצה לסייע לה ולקדם אותה, וכי כל הערותיו נועדו לטובתה: "אני מפרגן לה על דברים שהיא עושה טוב, ואני רואה שזה נותן לה 'דרייב' להמשיך הלאה". בהמשך נראה שיפור בתחום המיומנויות הרגשיות, והיכולת שלה לקבל כישלון או אכזבה השתפרה. עדיין היו רגעים של תסכול כאשר לא ביצעה כראוי מטלה, אך הסטודנט שם דגש רב ברגעים המוצלחים והעצים אותם, וכל אימת שהיה רגע מוצלח פחות, הוא דאג להזכיר לה את ההצלחות. אט-אט החלה התלמידה להאמין ביכולותיה. היא המלילה את מחשבותיה, אמרה לסטודנט: "אל תדאג, בסוף אני אצליח", ואכן, לרוב היא עמדה בהצלחה במטלות הרדיופוניות. סטודנט זה, כמו שאר הסטודנטים החונכים, יצר קשר אישי עם התלמידה באמצעות שיחות חולין שכביכול אינן קשורות לעבודה ברדיו: "עצרתי את העבודה ודיברתי איתה על גיל ההתבגרות ועל זה שהיא לא מבינה כמה כיף לה עכשיו ושתנצל את התקופה היפה הזו".

העיסוק התדיר בטלפון הנייד אפיין שני תלמידים אחרים שנראה שהם נמשכים למכשיר משיכה כמעט בלתי נשלטת: "כשנתתי לו חופש לערוך ויצאתי מחדר העריכה, הוא לא ערך ושיחק בסלולרי. אמרתי לו שיבחר – או שהוא עובד או שנוותר ונלך. הוא בחר לעבוד". הסטודנטים שיקפו לשני התלמידים את המצב ושוחחו איתם על חשיבותה של דחיית סיפוקים וכיצד המיומנות של דחיית סיפוקים יכולה להוביל אותם להצלחה בלימודים. עם התקדמות המיזם החלו הטלפונים הניידים להישאר בכיסים במהלך המפגשים. בנושא זה נדרשו הסטודנטים לנקוט עמדה עקבית הרואה בריכוז ובקשב (ללא ההסחה של הטלפונים הניידים) חלק מרכישת המיומנויות המקצועיות.

התלמיד שעמד על סף נשירה התמודד בהומור עם אכזבות וכישלונות. ניכר היה שהוא מלא מוטיבציה להצליח וללמוד את תחום הרדיו. דווקא תלמיד זה קיבל בהבנה כל ביקורת שניתנה לו על ביצועיו, והוא שאף להשתפר עוד ועוד. תלמיד זה החל להרגיש כי הרדיו מאפשר לו להביא לידי ביטוי את האני העצמי שלו ללא דעות קדומות. הוא יצר קשר אישי עם הסטודנט החונך והחל לשתף אותו בחיים שמחוץ לרדיו, למשל באכזבות שהוא חווה מהמסגרת הבית ספרית. הסטודנט שימש לתלמיד זה אוזן קשבת, נתן לו זווית

ראייה המספקת פרופורציה לדברים וסייע לו להתמודד עם אכזבות. התלמיד החל להרגיש תחושת שייכות לתחנת הרדיו. באחד הימים הוא עבר ליד האולפן וראה כי הדלת אינה נעולה אך אין איש בפנים. מתוך תחושת שייכות ואחריות הוא התקשר למורה הממונה על הרדיו ודיווח לה על הדבר. מקרה זה מעיד על תחושת השייכות שנוצרה בתלמיד במקום שבו הצליח לבסס את עצמו ללא חוויית שיפוט של הישגים נמוכים. התלמיד החל להקליט קטעים לשידור, והמורה הממונה על הרדיו שלחה קטעים אלו למחנכת שלו, לרכזת השכבה ולמנהלת חטיבת הביניים. קטעי הסאונד האלה הופצו לשאר אנשי הסגל בבית הספר וגרמו לאנשי הסגל להסתכל על התלמיד בדרך אחרת מזו שהורגלו לה, והם החלו לפרגן לו בפני שאר התלמידים. תשומת הלב החיובית שהתלמיד החל לקבל השפיעה מאוד על תחושת השייכות שלו לבית הספר. הוא החל לחוש חלק מהמסגרת ולהיות פעיל יותר בפעילויות השכבתיות. המורות החלו לפנות אליו בבקשה לעזרה בתפעול ציוד טכני בהפסקות ובאירועים בית ספריים, והוא קיבל יחס חיובי שהעצים אותו ושימש כמעגל שמזין את עצמו ומגביר את המוטיבציה שלו להצליח במיזם הרדיו. הסטודנט החונך תיאר את השינוי: "הוא הבין שהוא צריך לקחת אחריות, והוא לקח 'ביג טיים', בעיקר כשנתתי לו לעבוד לבד".

שני התלמידים שאופיינו כבעלי קשיים בדימוי עצמי התגלו כתלמידים מבריקים מבחינה קוגניטיבית. נראה שכל שהם נזקקו לו היה אדם שיאמין בהם ויאמר להם שהם מוצלחים. שני התלמידים האלו הגיעו עם מוטיבציה ברורה ללמידה ולגילוי של עולם חדש שבדרך כלל אינו נגיש לתלמידי תיכון. ממפגש למפגש נפתחו התלמידים בפני הסטודנט, והיה ניכר שהם מתחילים "להרגיש בבית" באולפן הרדיו. עם תלמידים אלו הסטודנטים שמו דגש רב בדיבור בעל פה, בצורך בביטוי אישי מול המיקרופון וביצירת תוכן רדיופוני שיביא אותם לידי ביטוי.

ניכר כי המוטיבציה של התלמידים להשתתף במיזם גברה עוד ועוד במהלך השנה בד בבד עם ההתקדמות במיומנויות הרדיופוניות. כאשר נבצר מאחד הסטודנטים החונכים להגיע למפגש השבועי, התאכזבו התלמידים: "לעיתים לא יכולתי להיפגש וזה אכזב אותם, כי הם חיכו שבוע שלם בכדי שנתראה. זה היה חשוב להם". שיא המיזם הגיע בסוף השנה, כאשר כל זוג תלמידים עלה לשידור חי ברדיו בהתרגשות גדולה. אחד החונכים סיכם את החוויה: "האושר שלהם, החיוך שלהם כשאמרתי להם מילה טובה והמיומנות שרכשו בתפעול האולפן היו חוויה מדהימה".

ג. מיומנויות חברתיות

אצל כל התלמידים שהשתתפו במיזם ניכר שיפור במיומנויות החברתיות. על שיפור זה דיווחו הסגל החינוכי בבית הספר של התלמידים והסטודנטים החונכים. התלמידים שהתחילו את המיזם כתלמידים חסרי הביטחון ובמעמד ה"שקופים" של הכיתה, החלו לבלוט באולפן הרדיו. כך למשל תיארה מחנכת את אחד התלמידים: "הוא ילד דעתן, ורואים אותו יותר בדיונים בכיתה. הוא מגיב, הרבה פחות יושב לבד בהפסקות, יותר מדבר ליד אנשים, נכנס לפעילויות של השכבה. במהלך השנה ניכר שיפור בנראות של התלמיד". גם תלמיד אחר שהיה ביישן מאוד ומסוגר החל להיפתח ולהשתתף יותר בנעשה בכיתה. המחנכת תיארה את המגמה החיובית שראתה: "ניכר שיפור בביטחון העצמי שלו, הוא הוריד את הכובע מהראש, עדיין לא פתוח במאה אחוז, אך בהחלט יש שיפור בביטחון העצמי שלו".

יתר על כן, התלמידים עם הפרעות הקשב נראו כבעלי יכולת קשיבות (mindfulness) רבה יותר עם התקדמות המיזם. במיוחד בלט השיפור בקשב ובריכוז אצל אחת התלמידות שבתחילת השנה לא הצליחה להישאר קשובה במהלך השעתיים של המפגש. אט-אט עלתה יכולת הריכוז שלה, והיא הייתה נרגזת פחות ו"קפיצית" פחות והצליחה להקשיב לאורך פרקי זמן ממושכים יותר. שני תלמידים אחרים שהיו מלאי מרץ והיפראקטיביים הצליחו לתעל את האנרגיה לאולפן הרדיו עצמו, לאנרגיה של שידור ושל שיח מול המיקרופון.

ד. מיומנויות ניהוליות ומקצועיות

בקרב התלמידים שהשתתפו במיזם ניכר שיפור בארגון סדר היום ובניהול הזמן שלהם. אפשר לומר בכלליות שהתלמידים גילו מחויבות גדולה למפגשים עם הסטודנטים, ולמעט מקרים חריגים המפגשים השבועיים היו רצופים וסדירים. תלמידים שמוריהם העידו עליהם כי יש להם בעיית נוכחות בכיתה, הקפידו להיות נוכחים דרך קבע במפגשים. גם בהתנהלות בכיתה חל שיפור מבחינת היעדרויות ואיחורים. אחת המחנכות העידה על תלמיד: "עדיין יש לו הרבה היעדרויות ואיחורים, אבל העניין במגמת שיפור משנה שעברה". התלמידים באו בזמן למפגשים וכמעט שלא דווח על איחורים. חשוב לציין כי המפגשים התקיימו מחוץ לשעות בית הספר, לרוב בין השעות ארבע עד שש אחר הצוהריים, וזה אילץ את התלמידים להישאר לאחר יום לימודים ארוך בבית הספר ולדאוג להסעה הביתה לאחר סיום מפגש הלמידה באולפן הרדיו.

ברמה הפרטנית תלמידה שאופיינה עם בעיות קשב ומצאה את עצמה פעמים רבות "נתקעת" במשך למעלה מעשרים דקות במשימה קצרה, השתפרה בתחום של העריכה הטכנית ברדיו וקיבלה שיקוף ועידוד של ההצלחה להתארגן בזמן קצוב. החיזוקים שנתן לה הסטודנט החונך היו בעבורה גורם מוטיבציוני שעודד אותה להמשיך ולהשתפר כדי לשחזר את ההצלחות.

לסיכום, יש מקום לומר כי מדיווחי הסטודנטים החונכים ומדיווחי המחנכות עולה שבקרב כל התלמידים שהשתתפו במיזם ניכר שיפור של ממש בארבע מיומנויות היסוד שהוגדרו כמטרותיו. אחת המחנכות אמרה: "התהליך שהתלמיד עבר לאורך השנה הוא חשוב ביותר, אבל יש לזכור שזה תהליך שגרם לילד גם לחשוב על דברים קצת אחרת, יש לו הרבה על הלב, ולא פשוט אבל זה עוזר לו להציף ולחשוב דברים על עצמו ולהתקדם". אף על פי שההתקדמות אינה ניתנת למדידה כמותית ושקשה לדעת מה היה משקלו היחסי של כל גורם, מורגשת אצל כל התלמידים התקדמות ניכרת במיומנויות, וזו השפיעה לטובה גם על ההישגים, כפי שהעידה אחת המחנכות: "בשאר המקצועות הוא השתפר מבחינת ציונים, בעיקר השתפר בתקשורת".

עדן – תיאור מקרה

בחלק זה אדגים את התהליך החינוכי שחל אצל תלמידה אחת. תיאור המקרה מאפשר התבוננות עומק בתהליך האישי, שכמובן, קיבל אופי מיוחד ושונה אצל כל אחד מהתלמידים.

עדן, תלמידת כיתה י"א בת 17 הלומדת במגמת תקשורת-רדיו, אובחנה כתלמידה עם ליקויי למידה והתקשתה במרבית מקצועות הלימוד. הישגיה במתמטיקה ובלשון היו נמוכים במיוחד, וממוצע הישגיה במקצועות האחרים היה בינוני. עדן כמעט שלא הגישה

מטלות מעשיות הקשורות ללימודי המגמה. המורים דיווחו על קשיי ריכוז וקשב בלי תנועתיות יתר (בדומה להגדרות של ADD). המטלות המעטות שהיא הגישה העידו על קשיי למידה בתחום הגרפו-מוטורי ועל רמה נמוכה של מיומנויות למידה. בשיעורים נראתה עדן מנותקת, והמורים תיארו אותה כ"נערה מופנמת היושבת בקצה הכיתה עם הכובע של הקפוצ'ון על הראש", ממעטת להשתתף בשיעור ומאחרת בקביעות לשיעורים. התחושה ששידרה לסובבים אותה הייתה שאינה מתעניינת בנעשה סביבה. היה ברור למורים שהיא קולטת דווקא את כל מה שמתרחש בכיתה אך שומרת לעצמה את הזכות להחליט מתי ואיך להצטרף לשיח, משום שכאשר דיברה בכיתה, הייתה זו בדרך כלל אמירה דעתנית ומתריסה. לעדן היה ידע עולם נרחב בתחום המוזיקה, היכרות מעמיקה עם ז'אנרים רבים ועם שירים מכל הסגנונות והתקופות. בבית הספר הובע חשש מפני התנהגות סיכונית של עדן. ההורים עמדו בקשר קבוע עם בית הספר, אך נראה כי קשיים ביחסים בין ההורים ואיום קבוע בפרדה ובגירושין הקשו עליהם לפנות משאבים רגשיים למתן מענה לצרכיה ולקשייה של עדן.

עדן ביקשה להצטרף למיזם "רדיו סטארט", והיעד שהוצב עבורה היה שידור חי ברדיו, שבו תפיק ותגיש תוכנית מוזיקה עם שירים לבחירתה. מטרת העל של המפגשים הייתה לסייע לה בשיפור מיומנויות הלמידה, הגברת המוטיבציה ללימודים וחיזוק הדימוי העצמי והביטחון העצמי. משימות הביניים היו עריכת מוזיקה, כתיבת טקסטים ולבסוף הכנתה של עדן לשדר שידור חי. הסטודנטית החונכת הונחתה לשמש לתלמידה מעין "אחות בוגרת", להיות לה אוזן קשבת ולפעול להגברת הביטחון העצמי והאמונה ביכולותיה. הסטודנטית התבקשה לכתוב משוב שבועי שיתאר את המפגשים, וכן לדון בארבעת הקריטריונים להתקדמות שהוגדרו במיזם. במהלך שנת הלימודים התקיימו 22 מפגשים אישיים בני שלוש שעות כל מפגש. בחינת ההתקדמות של עדן נעשתה באמצעות סיכום כלל המשובים לשלוש תקופות: תחילת שנה, אמצע שנה וסוף שנה.

יחידה ראשונה (שמונה מפגשים ראשונים): מדיווח הסטודנטית החונכת עולה כי במפגשים הראשונים היא התרשמה כי עדן נערה נבונה וביישנית המתקשה ליצור קשר. עדן הביעה חשדנות מסוימת כלפי התועלת שתצמח מהמפגשים המשותפים וכמעט שלא שיתפה פעולה. השינוי החל במפגש החמישי: עדן נפתחה יותר ויותר והחלה לשתף את הסטודנטית במתרחש בחייה מחוץ למפגש ולבית הספר, ונראה שנוצר קשר של אמון בין השתיים. במהלך העבודה המשותפת עלה קושי במיומנות הביטוי השפתי של עדן. בכיתה י"א על תלמידי המגמה להגיש תוכנית רדיו אישית, והתעורר חשש שמא הביטחון העצמי הנמוך שלה והקושי להתמודד עם מטלות הדורשות מיומנויות הבעה בכתב ובעל פה לא יאפשרו לעדן לעמוד במשימה.

יחידה שנייה (שבעה מפגשים): עדן התחילה להגיע למפגשים מתוך מוטיבציה ודיווחה שהמפגשים עוזרים לה להתקדם במטלות הלימודיות. היא התחילה ליזום ולהציע רעיונות חדשים למרואיינים שאפשר לראיין על רקע המטלות שניתנו בכיתה. ניכר שהיא החלה להאמין יותר בעצמה וביכולותיה ללמוד ולהתקדם. היא יצרה קשר עם הסטודנטית גם מחוץ לשעות המפגש באמצעות מסרונים כדי לתאם ולשאול שאלות. באחת הפגישות ביקשה הסטודנטית מעדן לכתוב טקסט פתיחה לשידור ולאחר מכן להקריא אותו במיקרופון. אומנם עדן כתבה את הפתיח אך התקשתה להבין את כתב היד שלה עצמה. הסטודנטית החונכת תיארה את הקושי: "היא כמעט ולא כותבת, כתב היד שלה דומה

לכתב חרטומים, שאין לי מושג איך היא מבינה את מה שכתבה״. הסטודנטית דיווחה גם על קושי לדבר מול מיקרופון: עדן ״בלעה את המילים״, דיברה כאילו לעצמה, והיה קשה מאוד להבין אותה. ניכר פער בין שיח ספונטני מחוץ לאולפן לחוסר יכולתה להבעה מול המיקרופון – דיבורה הספונטני היה ברור מעט יותר. ברמת מערכת היחסים חל שיפור: הקשר האישי הביא לידי תחושת מחויבות רבה יותר למפגשים. לעיתים נעדרה עדן מהלימודים בבית הספר, ואף על פי כן באה אחר הצוהריים למפגש בתחנת הרדיו עם הסטודנטית החונכת. תגובות חוסר הביטחון המשיכו להתבטא באופן שכל משימה חדשה הייתה נענית בתגובה הראשונה: ״לא יודעת, לא יכולה״. ההתנסויות המשותפות והשיחות שנלוו אליהן הדגישו את ההצלחות ואת היכולות המוכחות שהתקבלו על ידי שמיעה חוזרת של התוצרים שהוקלטו. עדן עבדה על הקלטת פתיח לשידור מתוך האזנה חוזרת עד שהגיעה לרמה טובה של פתיח. בשלב זה היא התחילה לגלות עניין ומוטיבציה ללמוד את תוכנת העריכה ולערוך קטעי סאונד עם מוזיקה ואפקטים. תהליך החזרה של הקלטה, האזנה ושוב הקלטה עזרה לעדן לשפר את הביטחון העצמי שלה. המשוב המיידי אפשר לה לתקן את הדרוש תיקון בתוך זמן קצר ולשמוע את השיפור, וכל התהליך לווה בעידוד מתמיד של החונכת ובהעברת מסר של אמונה ביכולתה. ואולם לקראת סוף המחצית הראשונה חוותה עדן ״נפילה״: היא שיתפה את החונכת בהרגשתה שהמורים מתנכלים לה ושמסיבה זו נפגעה המוטיבציה שלה בביצוע משימות לימודיות. עדן חשה כי המורים מרכלים עליה ואינם מעריכים אותה. רגשות קשים אלה הופנו גם אל הסטודנטית. דווקא בפרק זמן זה הציעה הסטודנטית לעדן להכין לשידור תוכנית שבה תראיין דמות ציבורית העומדת במרכז העשייה הקהילתית, וקשיים בקשר עם המרואיין ובתיאום זמן השידור עימו תרמו אף הם לירידה במוטיבציה. אף על פי כן, כשבלימודי המגמה התבקשה עדן לראיין עורך מוזיקה, היא הביעה התרגשות מהמשימה, כתבה שאלות והצליחה לקיים ריאיון טוב למרות המתח וההתרגשות שבמעמד זה. המרואיין שלא הכיר קודם לכן את עדן, שיתף פעולה, ונוצרה ביניהם שיחה ידידותית שחיזקה את הביטחון העצמי של עדן שהרגישה שהיא מסוגלת לראיין ״אנשים מפורסמים״. היא עצמה העידה לפני הסטודנטית: ״הריאיון הזה הוריד לי אבן מהלב״. על אותו אירוע כתבה הסטודנטית: ״בריאיון ניכר כי עדן הבינה משהו על עצמה במהלך הריאיון, וניכר כי היא מרוצה מההזדמנות״.

יחידה שלישית (שבעה מפגשים): הגיית המילים של עדן החלה להשתפר, והיא ״בלעה״ פחות את המילים כשדיברה מול המיקרופון. היא התחילה להביע מסרים של אמון בסטודנטית וסיפרה לה שהיא מרגישה שהמפגשים איתה עוזרים לה להשתפר. נוסף על כך היא סיפרה כי היא נהנית מעצם העשייה הרדיופונית. היא התחילה לגלות אחריות בעבודת העריכה ברדיו: הקליטה, שמרה וארגנה את החומרים המוקלטים: ״היא מבינה שאני כאן בשבילה, והיום היא גילתה אחריות ורצינות. אני מקווה שתמשיך כך״. עצותיה של הסטודנטית התקבלו בלא תגובה הגנתית או תחושת שיפוט כלפיה, והיא הביעה הערכה כלפי הידע המקצועי של הסטודנטית. הסטודנטית תיארה את התפתחות תחושת האמון: ״יש שיפור ביכולת ההקשבה וגם באמפתיה שהיא מגלה כלפיי. באמת אני מרגישה שהיא נושאת עיניים אליי״. יתר על כן, היחסים בין השתיים התהדקו, והתלמידה סיפרה לה על הקשר שלה עם הוריה ועם חבריה מהקיבוץ. בשלב זה ניתנה לתלמידה מטלה להקליט קטע בן 60 שניות על נושא שמעניין אותה ולאחר מכן לכתוב, להקליט ולערוך את הגשת התוכן שנבחר באמצעות כלים הרדיופוניים. נראה שעדן נהנית

מהעבודה, והיא גילתה אחריות, אכפתיות ומוטיבציה להשלמת המשימה. הסטודנטית תיארה את החוויה: "היא לא מתלהבת יותר מדי ברגע שהיא מצליחה, אבל שומעים בקול שלה שהיא זקופה יותר".

במשוב הסיכום כתבה הסטודנטית על העבודה עם עדן: "העבודה איתה היא כמו 'רכבת הרים' – פעם למעלה, פעם למטה, פעם מגלה אחריות, פעם מאכזבת. אם לא 'יושבים' לה על הראש, היא לא תמיד תעשה מה שצריך". כלומר, הסטודנטית תיארה מצבי רוח משתנים, התנערות מאחריות לעומת קבלת אחריות, אכזבה וסיפוק לסירוגין. באחת השיחות ביניהן לקראת סוף השנה עלה נושא החשיבות לסיים תיכון עם בגרויות, ואז אמרה עדן בגילוי מודעות עצמית: "אני מקווה שאני מספיק חזקה לא להפיל את עצמי". לאורך כל השנה נראה כי שני עמודי התווך שסייעו להתקדמות היו הקשר האישי והפלטפורמה של הרדיו. אפשרות קבלת משוב מיידי לעבודתה של עדן ברדיו יחד עם עידוד, התמודדות עם חוויות תסכול, אמפתיה ודרישה להישג קידמו את עדן מסף נשירה לסיום מוצלח של חובותיה ואף היבחנות בבחינות הבגרות.

בסוף השנה התקבל משוב על עדן מהמחנכת שציינה כי השיפור הבולט ביותר אצל עדן הוא בתחום התקשורת הבין-אישית. עדן מוכנה יותר לשוחח, להביע את דעתה, להגיב לדיונים בכיתה ולהשתתף בפעילויות חברתיות; מנערה "שקופה", כמעט לא נוכחת גם כשהייתה יושבת פיזית בכיתה ועל אחת כמה וכמה כאשר הייתה נעלמת או לא מגיעה לכיתה כלל – היא החלה להיות שותפה במרבית השיעורים; והקפוצ'ון שכיסתה בו את ראשה דרך קבע הורד. עדיין אומנם עדן אינה מוכנה להיכנס לשיעורי תנ"ך משום שלטענתה המורה פגעה בה באחד השיעורים, ובמתמטיקה היא מאובחנת כלקוית למידה (דיסקלקוליה) ואינה מאמינה ביכולתה להתגבר על הקושי, אך בשאר המקצועות ניכר שיפור בציונים, והיא מגלה עניין רב יותר במצבה הלימודי ואף ביקשה לשמוע את דיוני הוועדה הפדגוגית שדנה במצבה הלימודי. עוד ציינה המחנכת כי לאורך כל השנה לא שיתפה אותה עדן בכל הנוגע למפגשים עם הסטודנטית בתחנת הרדיו, אך נראה שהיא רואה במפגשים אלו חשיבות רבה.

אחד התלמידים סיכם את השנה במיזם "רדיו סטארט": "היה לי כיף ומעניין, למדתי הרבה דברים חדשים על הרדיו, איך להפעיל אותו ואיך לדבר נכון. זה מהנה לעסוק שעתיים בשבוע במשהו שאתה אוהב". תלמיד אחר כתב: "היה לי ממש כיף בפגישות, במעשים ובדיבורים. כל פעם היו לנו גם צחוקים ואחר כך נכנסנו לעבוד ברצינות. היה כיף להקליט. כשעלינו לשידור התרגשתי מאוד. הסטודנט הרגיע אותנו. אתגעגע לפגישות".

דיון

המחקר הנוכחי בחן מיזם לימודי חינוכי חדשני המצטרף לתוכניות אחרות המנסות לקדם תלמידים מתקשים. המייחד תוכנית זו הוא השימוש באולפן הרדיו כפלטפורמה חדשה ואטרקטיבית. הרדיו החינוכי לא הוקם ככלי טיפולי והוא אינו מתיימר להיות כזה, אך נראה כי חוץ מן המטרות המקוריות והיעדים שהוצבו למיזם, אפשר להשתמש ברדיו ככלי להעצמה וקידום של תלמידים.

מערכת החינוך בישראל במהותה אינה מערכת טיפולית. תלמידים המאובחנים בקושי רגשי, התנהגותי או קוגניטיבי המשפיע על הישגיהם הלימודיים, מופנים לקבלת סיוע

בדרך כלל מחוץ לכותלי בית הספר, ומקבלים שעות עזרה פרטניות מצומצמות בתוך המערכת. במהלך השנים נשמעים קולות רבים הקוראים למערכת החינוך לקבל עליה אחריות נרחבת יותר לתת מענים דיפרנציאליים מותאמים לתלמידים עם קשיי למידה או קשיים רגשיים. ברמה הארצית ניסו כמה רפורמות להקצות שעות עזרה פרטניות (למשל "אופק חדש" בשנת 2008 ו"עוז לתמורה" בשנת 2011), ומדי שנה בשנה נבחנות עשרות תוכניות טיפוח וקידום, בהן תוכנית "עמותת אי"ל – מסיכון לתיקון" שתלמידיה השתתפו במיזם "רדיו סטארט".

ממצאי מחקר החלוץ מראים כי צירוף חדש של אפיק תפעול אולפן הרדיו עם מודל להעצמה אישית של תלמידים ועם עבודה על מיומנויות לימודיות וחברתיות מביא לידי העצמת התלמידים בתחושת מסוגלות, במיומנויות תקשורת בעל פה ובכתב ובהישגים לימודיים. אחד הממצאים העולים מן המחקר קשור ברכישת מיומנויות תפעול רדיו כדי לסייע לתלמידים עם הפרעות קשב וריכוז. הפרעות קשב וריכוז מאופיינות כאמור באימפולסיביות, היפראקטיביות, חוסר מנוחה, יכולת ירודה לתכנן מראש וקושי בדחיית סיפוקים (Taşkıran et al., 2017). תפעול אולפן רדיו דורש מהשדרן חלוקת קשב, ארגון ושליטה עצמית, וקושי בתכונות אלו מאפיין ילדים עם הפרעות קשב וריכוז (Feldman et al., 2017). במחקר זה נמצא כי עצם הישיבה באולפן הרדיו וההכנה וההפקה של שידור מחייבים את התלמידים לפתח מיומנויות של תכנון מראש, למשל בחירת רצף השירים שיושמעו וקבלת החלטה על הראיונות והכתבות שייכנסו לשידור ועל סדר הופעתם. יתר על כן, מיומנויות הרדיו מאלצות את התלמיד לשלוט באימפולסיביות שלו. לדוגמה, כאשר תלמיד מתבקש לראיין אדם, הוא חייב לשלוט בדחף שלו ולהקשיב למרואיין בלי להתפרץ לדבריו. האימון השבועי באולפן הרדיו הביא את התלמידים לידי שיפור ניכר במיומנויות אלו, משום שהשימוש באולפן והלימוד הפעיל של תפעול שידור עם קבלת משוב מיידי ומהיר אִפשר לתלמידים לשפר את יכולת הארגון העצמי שלהם ואת השליטה העצמית.

מממצאי המחקר אפשר להסיק כי כדי להקטין את תדירותן של התנהגויות אנטי-חברתיות אפשר לבצע התערבויות הממוקדות בהקניית כלים לוויסות רגשי ולשליטה בכעסים, מכוונות להגברת כישורים של אינטראקציה בין-אישית ושימוש הולם בשפה כמכשיר קומוניקטיבי וחותרות להגברת המוטיבציה ללמידה, ואכן במיזם שולב היבט אישי עם תפיסות חברתיות, וזה התבטא בכך שתוכנית הרדיו מופקת עבור המאזינים מתוך הבנת צורכיהם. על השדרן לחתור לביסוס הבנה זו בשילוב עם טעמו האישי, אמונותיו ודעותיו שאותן הוא מבנה מבחינה קומוניקטיבית עבור המאזינים. ממצאים אלה מחזקים טענות וממצאים ממחקרים קודמים שנערכו בתחנות רדיו בבתי סוהר (Allan, 2006; Anderson & Bedford, 2017; Bedford, 2014), שלפיהם שילוב האסירים כשדרנים הביא לידי שיפור ניכר במיומנויות תקשורת פרו-חברתיות וביכולת להתמודד עם הפרעות קשב שרבים מהאסירים מאופיינים בהן (McDermott, 2004; Wilkinson & Davidson, 2008).

מחקרים קודמים הראו קשר בין הפרעות קשב וליקויי למידה ובין נשירה מבית הספר והתפתחות של התנהגות סיכונית או עבריינית (Graves, 2018; Wojciechowski, 2017). במיזם החינוכי המתואר במאמר זה אחד התלמידים היה בסיכון לנשירה, והצוות החינוכי חשש פן יחדל מלימודיו בבית הספר. לאחר הצטרפותו למיזם נוצר קשר אישי חזק בינו

ובין הסטודנט החונך, התלמיד קיבל משובים חיוביים על הצלחותיו בתחום הרדיו, ונראה כי הרדיו היה למעין בית שני עבורו, מקום שהרגיש שייך אליו. בהשפעת חוויה חדשה זו פחתו במידה ניכרת היעדרויותיו של התלמיד מבית הספר, והוא החל להיות מעורב יותר בשאר הפעילויות החינוכיות והחברתיות. הוא זכה למשוב מחזק מאנשי הצוות החינוכי שהאזינו דרך קבע לקטעי הרדיו ששידר. הדלקת הזרקור החיובי על התלמיד לעיני שאר תלמידי השכבה הביאה לידי כך שהוא זכה למקום נכבד בהוויה השכבתית והתבקש לסייע בקביעות בהפעלת מערכת ההגברה באירועי בית הספר ובהפסקות. היה ניכר שההשתתפות במיזם תרמה לו הרבה מעבר לשיפור יכולות לימודיות והתבטאה גם בהעצמה אישית ובהגברת תחושת המסוגלות.

תוכניות תגבור רבות המופעלות במערכת החינוך שמות דגש בעבודה בקבוצות קטנות ונפרדות כדי להגיע לשיפור של ממש בהישגים. מחקרים שנעשו על קידום תלמידים עם הפרעות קשב וריכוז בתוכניות הוראה הכוללות קבוצה של שניים עד שלושה תלמידים ומורה הראו כי ניכר שיפור בהישגים בזכות ההוראה הפרטנית (Tannock et al., 2018). גם מיזם זה, שכלל סטודנטים חונכים שעבדו עם קבוצות קטנות של תלמידים, השפיע לטובה על הצלחתם של התלמידים ובעיקר על ההעצמה הרגשית ועל העלאת הדימוי העצמי שלהם.

במיזם "רדיו סטארט" השתתף חלק מצוות בית הספר ובכלל זה היועצת החינוכית שסייעה "מאחורי הקלעים" בהבנת הקושי של כל אחד מהתלמידים ובמתן כלים לסיוע לצוות שעבד עם התלמידים. ארהרד וקלינגמן (2004) טוענים כי אחד התפקידים העיקריים של היועץ החינוכי הוא סיוע בהידוק יחסי הגומלין במרקם המערכות שהוא פועל בהן, כדי שיפעלו בהתאמה ובתרומה הדדית. על השיח הייעוצי לאמץ את הפרדיגמה הרב-מערכתית ולפעול במגוון דרכים ושיטות הכוללות תפיסות ליברליות רחבות והבנת אקולוגיה חברתית, ובתוכה ראיית הפרט כיחיד ובעל ערך בהתאם לעקרונות שהציע ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979). השימוש בתחנת השידור ובמיומנויות הנרכשות בה הולם תפיסה זו: ליועץ החינוכי יכולת ראיית-על של כל המערכת ושל התלמידים המתקשים להסתגל אליה. בתוך מערכת אילוצים של מסגרות חינוכיות נתונות, שלפעמים חסרה משאבים שיספקו את כל הצדדים, יכול היועץ לסייע לפיתוח תוכנית שיש בה ניצול משאב אטרקטיבי קיים של אולפן רדיו בצירוף כוחות רעננים של סטודנטים מתאימים ויצירת אפקט מלהיב ומעורר סקרנות ועניין אצל התלמידים. בצוות הניהול של מיזם "רדיו סטארט" ובמחקר העוקב אחר האפקטיביות שלו, ליועץ החינוכי יכול להיות תפקיד חשוב כסוכן שינוי וכמי שפועל מבחינה פרו-אקטיבית למען סיוע לתלמידים עם קשיי למידה או עם קשיים אישיותיים וחברתיים.

מגבלות המחקר

במחקר שדה קשה מאוד לבודד משתנים ולבחון את האפקטיביות של כל אחד בנפרד. כך למשל בהערכת הפגישות הפרטניות שנועדו לתת מענה מותאם לכל תלמיד לפי צרכיו הייחודיים – התקדמות התלמיד יכולה להיות קשורה בחוויה הבין-אישית עם הסטודנט, בלמידה המותאמת או באפקט המיוחד של הפדגוגיה הלימודית של הכשרה למיומנויות הפעלת תחנת שידור. מגבלה אחרת היא מספרם הקטן של התלמידים שהשתתפו במחקר החלוץ. כדי לאשש את ממצאי המחקר, יש להרחיב את התוכנית, לשלב בה תלמידים

רבים יותר ולבחון אותה לאורך זמן. כמו כן רצוי לבנות כלי הערכה ומשוב מפורטים יותר עבור צוות המורים שמחוץ לתחנת השידור ואולי אף עבור התלמידים.

מלבד מקרה הבוחן שתואר במאמר זה, כָּלל המיזם שתי פעילויות אחרות שלא נאספו עליהן די נתונים כדי לבחון אותן בעין מחקרית ביקורתית. הראשונה – כיתת לימוד בשכבה ח׳ שבמשך שנה שלמה למדה שעתיים בשבוע באולפן הרדיו והתנסתה בהפקה, בעריכה ובשידור תוכניות רדיו עם מורה לרדיו; הפעילות השנייה הייתה לימוד מקצועות הליבה ספרות ותנ״ך באמצעות הרדיו לתלמידים בכיתות הגבוהות במסלול מב״ר. אומנם שתי הפעילויות נעשו בלי הערכה אמפירית, אך היה אפשר להתרשם כי הלימודים בתחנת הרדיו, ובכלל זה המיומנויות הנדרשות לתפעולה, תרמו ללומדים, ולפיכך מומלץ להרחיב את המחקר ולהחילו גם על תוכניות התערבות אלו.

לסיכום, מחקר זה המתאר את מיזם ״רדיו סטארט״, מציג פלטפורמה ללמידה אתגרית הדורשת פיתוח מגוון כישורים בד בבד עם ליווי אישי ועם ניצול היסודות המקצועיים הנדרשים בתפעול תחנת רדיו. המיזם הוא בבחינת הזמנה לפדגוגיה חדשה שבה מתקבצים עקרונות של למידה פעילה באמצעות אולפן הרדיו. על סמך ממצאי מחקר החלוץ, נראה כי יש חשיבות לביצוע מחקר המשך שיבדוק מגוון מסגרות ודרכי הוראה לפיתוח מיומנויות אפקטיביות ללמידה ולתחושת מיטביות של התלמיד בבית הספר בעזרת משאבי אולפן הרדיו החינוכי ואופיו הייחודי.

רשימת מקורות

אפטר, א׳, הטב י׳, ויצמן, א׳ וטיאנו, ש׳ (1999). **פסיכיאטריה של הילד והמתבגר**. תל-אביב: דיונון.

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

בן-עטר, א׳ (2016א). תרומת כלי התקשורת לבניית החוסן הקהילתי: תפקיד הרדיו החינוכי במצבי חירום (עבודת דוקטור). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

בן-עטר, א׳ (2016ב). רדיו חינוכי-קהילתי. **לקסי-קיי, 6**, 22-23.

בן-עטר, א׳ (2017). ״שמרו על עצמכם שם בדרום״: היפוך תפקידים בשיח שבין שדרני הרדיו החינוכי והמאזינים בזמן חירום. **מסגרות מדיה, 16**, 61-84.

גובר, א׳ ועובדיה-ראפ, ק׳ (2017). **מדדי הצלחה טיפולית של אסירים בתכנית רדיו פוקוס** (מסמך פנימי). ח״מ: חמו״ל.

חזן, ח׳ (2001). קול אחר: על הצליל האיכותי במחקר. בתוך נ׳ צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ׳ 9-12). לוד: דביר.

חרותי-סובר, ט׳ (2016, 1 באוגוסט). המסלול המהיר לבית הכלא: 57% מהאסירים סובלים מהפרעות קשב וריכוז. **דה מרקר**. אוחזר מתוך https://www.themarker.com/career/1.3024223

טובי, א׳ (2013). **רדיו חינוכי בישראל כמדיום אלטרנטיבי** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת חיפה.

לאור, ט' (2018). **קול אחר: הרדיו החינוכי במוסדות האקדמיים בישראל**. אריאל: אוניברסיטת אריאל בשומרון.

לביא, י' (2011). **רדיו אחר.** ירושלים: משרד החינוך.

לימור, י' ונוה, ח' (2007). **הרדיו הפיראטי בישראל**. חיפה: פרדס.

לימור, י', אדוני, ח' ומן, ר' (2007). **לקסיקון לתקשורת**. תל-אביב: ידיעות אחרונות וספרי חמד.

מיטשל, ס"א ובלאק, מ"ג (2006). **פרויד ומעבר לו: תולדות החשיבה הפסיכואנליטית המודרנית** (ע' פכלר, מתרגם). תל-אביב: תולעת ספרים.

מנור, א' וטיאנו, ש' (עורכים). (2005). **לחיות עם הפרעת קשב ADHD**. תל-אביב: דיונון.

משרד החינוך. (2016). **תכנית הלימודים לתשע"ה**. אוחזר מתוך http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Tikshoret/ChativaElyonaTikshoret

משרד החינוך. (2018). **חוזר מפמ"ר תקשורת חט"ע – תשע"ח (1)**. אוחזר מתוך https://en.calameo.com/books/004872498a4e41a4211d7

משרד החינוך. הפיקוח על התקשורת והקולנוע (2014). קריטריונים לפתיחת תחנת רדיו. **תכנית הלימודים בהתמחות רדיו.** אוחזר מתוך http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Tikshoret/ChativaElyonaTikshoret/HfakatRdyo/

סופר, א' (2011). **תקשורת המונים בישראל** (ב' פירסט, עורכת). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

עובדיה-ראפ, ק' (2017). **מיזם רדיו פוקוס אסירים למען אסירים** (מסמך פנימי). ח"מ: חמו"ל.

עינת, ע' ועינת, ת' (2006). **כתב אישום: ליקויי למידה, נשירה ועבריינות.** תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

פליק, ג"ל (2012). כיצד לחנך וללמד בני נוער עם ADHD: מדריך רב-שלבי שיסייע להתגבר על התנהגויות קשות בבית הספר ובבית (א' ברוורמן, מתרגמת). קריית ביאליק: אח.

קורת, ע' (2008). הפרעת קשב וריכוז אצל מבוגרים – מלחמת "יש ברירה". **פסיכולוגיה עברית**. אוחזר מתוך https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=1711

שפירא, א' (2004). הפרעת קשב וריכוז (ADHD). **פסיכולוגיה עברית**. אוחזר מתוך https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=235

Allan, T. (2006). Prison radio versus panopticism. *Variant, 26*, 21-22. Retrieved from http://www.variant.org.uk/index.html

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).Washington, DC: Author.

Anderson, H., & Bedford, C. (2017). Theorising the many faces of prisoner radio: developing a holistic framework through process and product. *Media International Australia, 164*(1), 92-103. doi: 10.1177/1329878X17697829

Barnard, S. (2000). *Studying radio*. London: Arnold.

Bedford, C. (2014). Can alternative media redefine public service broadcasting? Prison radio and the BBC. In *Proceedings of the 2014 annual international conference on journalism and mass communication* (pp. 22-23). Singapore.

Ben-Atar, E. (2018). On-air under fire: Media and community resilience in post-heroic wars. *Israel Affairs, 24*(4), 593-614. doi: 10.1080/13537121.2018.1478781

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Crisell, A. (1994). *Understanding radio*. London: Routledge.

Daley, D., & Birchwood, J. (2010). ADHD and academic performance: Why does ADHD impact on academic performance and what can be done to support ADHD children in the classroom? *Child: Care, Health and Development, 36*(4), 455-464.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds). (2008). *Strategies of qualitative inquiry* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.

Feldman, J. S., Tung, I., & Lee, S. S. (2017). Social skills mediate the association of ADHD and depression in preadolescents. *Journal of Psychopathology & Behavioral Assessment, 39*(1), 79-91. doi:10.1007/s10862-016-9569-3.

Graves, L. (2018). The Impact of refusal of accommodations by high school students with learning disabilities, emotional disturbance, or other health impairment on their attendance and discipline referral rates (Doctoral dissertation). Liberty University, Lynchburg, VA.

Klassen, A. F., Miller, A., & Fine, S. (2004). Health-related quality of life in children and adolescents who have a diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics, 114*(5), e541-e547.

Krueger, R. F., Schmutte, P. S., Caspi, A., Moffitt, T. E., Campbell, K., & Silva, P. A. (1994). Personality traits are linked to crime among men and women: Evidence from a birth cohort. *Journal of Abnormal Psychology, 103*(2), 328-338.

Lecendreux, M., Konofal, E., & Faraone, S. V. (2011). Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder and associated features among children in France. *Journal of Attention Disorders, 15*(6), 516-524.

Lee, H., Li, Y., Yeh, S. C., Huang, Y., Wu, Z., & Du, Z. (2017). ADHD assessment and testing system design based on virtual reality. In *Proceedings of the 2017 2nd International Conference on Information Technology (INCIT 2017)* (pp. 129-133). Nakhonpathom, Thailand.

Lund, J. (1990). Mentally retarded criminal offenders in Denmark. *The British Journal of Psychiatry, 156*(5), 726-731.

McDermott, N. (2004). The 'word' on education in prison: Radio Wanno. *Criminal Justice Matters, 56*(1), 38-39.

Newcorn, J. H., Halperin, J. M., Jensen, P. S., Abikoff, H. B., Arnold, L. E., Hechtman, L., . . . Vitiello, B. (2001). Symptom profiles in children with ADHD: Effects of comorbidity and gender. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40*(2), 137-146.

Norman, D. (1993). *Interactive radio as a component of distance education in third world countries*. Paper presented at the national third world studies conference, Omaha, NE.

Silbernagl, M., Slamanig, R., Stegemann, M., Sterzer, M., Mayer, L., & Fischer, G. (2018). P.2.017- ADHD and related aspects in a standardised investigation in Austrian prisons–incarcerated patients with substance use disorders. *European Neuropsychopharmacology, 28,* S33-S34.

Southall, A., & Davies, A. (2018). The other side of ADHD: The epidemiologically based needs assessment reviews, palliative and terminal care-second series. New York: CRC Press.

Tannock, R., Frijters, J. C., Martinussen, R., White, E. J., Ickowicz, A., Benson, N. J., & Lovett, M. W. (2018). Combined modality intervention for ADHD with comorbid reading disorders: A proof of concept study. *Journal of Learning Disabilities, 51*(1), 55-72.

Taşkıran, S., Mutluer, T., Tufan, A. E., & Semerci, B. (2017). Understanding the associations between psychosocial factors and severity of crime in juvenile delinquency: A cross-sectional study. *Neuropsychiatric Disease and Treatment, 13,* 1359-1366.

Veenman, B., Luman, M., & Oosterlaan, J. (2017). Further insight into the effectiveness of a behavioral teacher program targeting ADHD symptoms using actigraphy, classroom observations and peer ratings. *Frontiers in Psychology, 8,* 1157. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01157

Wilkinson, K., & Davidson, J. (2008). An evaluation of the prison radio association's activity: The west midlands prison radio taster project (Project Report). Sheffield Hallam University, UK.

Wojciechowski, T. W. (2017). The role of ADHD in predicting the development of violent behavior among juvenile offenders: Participation versus frequency. *Journal of Interpersonal Violence.* doi: 10.1177/0886260517734225

תוכניות התערבות למיניות בריאה במערכת החינוך בישראל לעומת ארצות מפותחות בעולם: מאמר סקירה

מיכל הוכהויזר, יוליה זייצב, אירנה פלדמן, סטלה קלונטרוב

תקציר

מיניות היא מרכיב חיוני בהתפתחותם התקינה של ילדים ובני נוער. הנושא של מיניות בריאה של הנוער מעסיק אנשי מקצוע מתחום הבריאות והחינוך, המשפחה, הקהילה וקובעי המדיניות. סקירה זו מתארת תוכניות התערבות למיניות בריאה בעלות גישות מגוונות הקיימות במערכת החינוך בארה״ב ובאירופה ואת התוכנית העיקרית הקיימת בישראל. כמו כן סקירה זו מתארת את השפעתם החיובית של הורים על מיניות בריאה של הנוער ואת חשיבות שילובם של ההורים בתוכניות התערבות. נוסף על כך, מתוארת בעיה של חשיפת רוב המתבגרים לתכנים מיניים מוטים באינטרנט וברשתות החברתיות שבאמצעותם רוכשים את הידע על מיניות בריאה. מאמר זה דן בסוגיות של בחירת תוכנית התערבות למיניות בריאה במערכת החינוך, דרכי יישום והתמודדות עם תכנים אינטרנטיים והחשיבות בפיתוח דרכי מדידה, איכות ובקרה של תוכניות התערבות למיניות בריאה.

מילות מפתח: מיניות ; התנהגות מינית של בני נוער ; תוכניות למיניות בריאה.

מבוא

מיניות היא מרכיב חיוני ומהותי בהתפתחותם הבריאה של ילדים ובני נוער. עמדותיו של האדם בנושא מיניות והתנהגותו המינית מתגבשות בתהליך ארוך המתחיל בינקות ונמשך בילדותו והתבגרותו. למידה זו מושפעת ממנהגים, מהנורמות ומהחוקים המקובלים בחברה שבה הוא חי (וייסבלאי, 2010). לפי ההגדרה של ה-World Health Organization (WHO), מיניות בריאה היא מצב של רווחה פיזית, רגשית, נפשית וחברתית המכוונת למיניות ולא רק היעדר של מחלה, תפקוד לקוי או חולשה. מיניות בריאה דורשת גישה חיובית ומכבדת כלפי מיניות האדם ויחסי מין, ומאפשרת לחוות חוויות מיניות מהנות ובטוחות, ללא כפייה, אפליה ואלימות (World Health Organization, 2002).

תהליך של סוציאליזציה מינית של תינוקות וילדים מתחיל מהבית כאשר להורים יש הזדמנות להשריש בילדיהם את הערכים הכי עמוקים שלהם, נוסף על הנורמות החברתיות. שיחות בנושאים של שוני פיזי בין המינים, כמו תגובות ההורים לשימוש של הילדים בביטויים מיניים, מפתחת מודעות למיניות אצל הילדים. סוציאליזציה מינית מתרחשת גם מחוץ לבית, כאשר ילדים ומתבגרים נחשפים לנורמות של הקהילה, למסרים

בערוצי תקשורת וכאשר משתתפים בפעילות תרבותית ודתית (Hirsch, 2003). חינוך מיני פורמלי המבוסס על תוכניות לימוד בבתי הספר ושלא בבתי הספר הוא הדרך העיקרית לקידום התנהגות מינית בריאה ובטוחה בקרב מתבגרים ובוגרים צעירים (Lindberg & Maddow-Zimet, 2012).

ההיסטוריה של התפתחות תוכניות לחינוך מיני בבתי ספר בארה״ב, היא ארוכת שנים ותחילתה בסוף המאה התשע-עשרה והיא מחולקת לארבע תקופות: התקופה של המהפכה התעשייתית, תקופת ימי הביניים, התקופה של המהפכה המינית והתקופה המודרנית (Huber & Firmin, 2014). כיום בחינוך הציבורי בארה״ב קיימות מגוון תוכניות לחינוך מיני הנשענות בעיקר על שתי גישות: הראשונה, הימנעות מחיי המין עד הנישואים, שנועדה למנוע הריונות בקרב המתבגרות; השנייה, שילוב של הימנעות מחיי מין בשילוב עם דחיית הגיל של קיום יחסי מין לראשונה, מניעת מחלות מין וירידה בשיעור הריונות לא רצויים באמצעות שימוש באמצעי מניעה (Millner, Mulekar, & Turrens, 2015).

בישראל, עם קום המדינה, מה שהחל כשיח בלתי רציף על חינוך מיני ועסק בהגברת הילודה וחיזוק יישוב יהודי, הפך בשנות השבעים של המאה הקודמת לממוסד ומקצועי ועסק בוויסות של דפוסי יילוד בעיקר בקרב אוכלוסיות החלשות, התנהגות מינית ומניעת מחלות מין (קאבאליון, 1997). כיום, משרד החינוך הוא הגורם העיקרי המופקד על החינוך המיני בבתי ספר באמצעות היחידה לחינוך למיניות, זוגיות וחיי המשפחה.

למרות ההסכמה והקבלה הרחבה של חשיבותה של בריאות מינית, החינוך למיניות שהיה אמור להבטיח זאת, עדיין נשאר סוגיה רגישה ושנויה במחלוקת. אלה הקונפליקטים החברתיים הקשורים בחינוך מיני: חוסר הסכמה על תפקיד הממשלה בחיי המשפחה ובחינוך למיניות; פיקוח הורים על התוכן של תוכניות חינוך למיניות; ערכי ליבה הנכללים בתוכנית לחינוך מיני, כמו שוויון בין המינים ואחריות אישית (Shtarkshall, Santelli, & Hirsch, 2007). נוסף על כך, אף שתוכניות לחינוך מיני בבתי ספר משמשות כלי חשוב העוזר לשפר את המדדים של בריאות מינית של המתבגרים, דרושים מאמצים נוספים וחדשניים. מספר לא מבוטל של התוכניות של היום המבוססות על העיקרון התאורטי של קבלת החלטות רציונליות, לא מצליחות להגיע ליעדן מפני שהן לא מביאות בחשבון את הגורמים הרגשיים וההנעתיים שמשפיעים על קבלת החלטות בקרב מתבגרים. השינויים הקוגניטיביים, ההורמונליים, הפיזיים והרגשיים שאופייניים לגיל של הבשלה מינית, קריטיים בהשפעתם על התנהגויות סיכון בקרב מתבגרים (Suleiman & Bindis, 2014).

התנהגות מינית בקרב מתבגרים

הסוגיה של התנהגות מינית בקרב בני נוער מעסיקה חוקרים וקובעי מדיניות רבים. על פי הנתונים של ה-CDC (Centers for Disease Control and Prevention) משנת 2017, כ-40% מתלמידי תיכון בארה״ב קיימו יחסי מין, כ-46% מהם לא השתמשו בקונדום בפעם אחרונה שקיימו יחסי מין ול-10% היו ארבעה פרטנרים או יותר (Kann et al., 2018). על פי הערכות ארגון הבריאות העולמי בארה״ב, 67% מהחולים החדשים במחלות מין מדי שנה הם בני נוער וצעירים עד גיל 24. אף שצעירים בגילים 15-24 שנים הם 25% מאוכלוסייה פעילה מינית, הם אחראים לחצי מהחולים החדשים במחלות המועברות בדרכי המין (Weinstock, Berman, & Cates, 2004). בישראל, בסקר של ה-Health

Behaviors in School-Aged Children (HBSC) בנושא התנהגות בריאות של בני נוער, נמצא שכ-44% מן הבנים ו-46% מן הבנות קיימו יחסי מין בגיל 15 (נבדק רק בקרב מגזר יהודי, בני נוער הלומדים בבתי ספר ממלכתיים), ומהנחקרים שקיימו יחסי מין, 68% מן הבנות ו-81% מן הבנים ציינו שהשתמשו בקונדום (הראל-פיש ואחרים, 2016). על פי משרד הבריאות, 17% מן הבנות ו-15% מהבנים ציינו שהשתמשו בגלולה למניעת היריון. ועוד במשרד הבריאות מעריכים כי משנת 1981 ועד שנת 2009 היו בארץ כ-6,900 חולי איידס ונשאי נגיף, בהם 4,870 שדווחו למשרד. מכלל נשאי ה-HIV וחולי האיידס שהיו בישראל בסוף שנת 2009, 142 נדבקו בהיותם בני נוער בגילי 15-19. בשנים 2000-2009 נפטרו מאיידס 14 בני נוער שגילם 15-19 (מור, 2010 כפי שצוטט בתוך רבינוביץ', 2010).

מדד נוסף להתנהגות מינית של מתבגרים הוא הריונות ולידות מתחת לגיל נישואין החוקי במדינה. על פי מכון גוטמאכר (www.guttmacher.org), למרות הירידה הניכרת שחלה בעשור האחרון בארה"ב בשיעור ההריונות של מתבגרות, עדיין הוא גבוה לעומת מדינות מפותחות אחרות. ב-2013 שיעור ההריונות בחתך האוכלוסייה בגילי 15-19 שנים עמד על 43 מכל 1000 מתבגרות, כאשר 11 מתוך 1000 מתבגרות שנכנסו להיריון לא מתוכנן עברו הפלה (Kost, Maddow-Zimet, & Arpaia, 2017). בישראל, על פי הנתונים של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, בשנת 2007 ביצעו 1,109 נערות עד גיל 18 הפסקת היריון לפי החוק (שיעור נמוך לעומת מרבית מדינות אירופה). בשנת 2010, ב-66% מההריונות בקרב נערות עד גיל 19 הייתה פנייה לוועדות להפסקת היריון (2,498) כאשר 2.1 (3,786) מסך התינוקות שנולדו בישראל, נולדו לנערות עד גיל 19. בשנת 2014 1,845 (כ-42%) נשים מתחת לגיל 19 פנו לוועדה להפסקת היריון (משרד הבריאות, 2016).

בדרך כלל להריונות בגיל ההתבגרות יש השפעות שליליות במיוחד על נערות מתחת לגיל 18. הן נוטות לנשור מהלימודים הפורמליים, להיות אימהות למספר רב של ילדים ולהיות אימהות חד-הוריות. ועוד נמצא שלילדים במשפחות האלה, לעומת ילדים שנולדו לאימהות מעל גיל 18, ישנה סביבה תומכת פחות עם מעט גירויים התפתחותיים, הישגים לימודיים נמוכים יותר, שיעור גבוה של הפרעות התנהגות, שיעור גבוה של מעורבות בפלילים בקרב זכרים ולידות בגיל נערות בקרב נקבות (Finer & Zolna, 2016).

העובדה שרוב הנוער נמצא במסגרת בית ספרית גם זמן רב לפני קיום יחסי מין לראשונה ובזמן זה, נותן למסגרת בית ספרית הזדמנות ייחודית להפחתה של התנהגות מינית מסוכנת בקרב בני הנוער. השקעה בלימודים, אווירה בית ספרית תומכת, שייכות לקבוצה ושאיפה להצלחה אקדמית, נמצאו כגורמים המעלים את הגיל של המגע המיני הראשון, מפחיתים את התדירות של יחסי מין ומורידים את השיעור של הריונות ולידות בקרב מתבגרות (Lammers, Ireland, Resnick, & Blum, 2000). מחנכים רבים סבורים שהסיבות לכך הן אלה: הזמן הנותר המוגבל מהפעילות הלימודית מגביל את העיסוק בפעילות מינית; תכנון המשך השכלה כרוך בתכנון משפחה; עצם זה שבתי הספר מעלים את ההערכה עצמית של מתבגרים מקדם כשירות בקבלת החלטות שקולות ויכולות תקשורתיות; רכישת מיומנויות חברתיות ובריאותיות התומכות בנורמות של התנהגות מינית בריאה מסייעות במניעת הריונות; מחלות המועברות בדרכי המין. נמצא שמיומנויות אלה הנרכשות במערכת החינוך מונעות את יחסי המין הלא מוגנים (Kirby, 2002). אכן, הנוער בסיכון ובמצוקה שנפלט ממערכות החינוך הפורמליות נמצא בקבוצת

אוכלוסייה בסיכון הגבוה ביותר להדבקה ולהידבקות במחלות מין (דוידוביץ', שוחט ודן, 2005).

בעבר, היחס הציבורי למיניות והתנהגות מינית של בני הנוער היה שלילי ברובו ודן בנושא במונחים של התנהגויות סיכון, מניעת הריונות לא רצויים ומחלות המועברות בדרכי מין ודחיית מועד של קיום יחסי מין עד הנישואים. במהלך 15 שנים האחרונות בארה"ב ובמדינות המפותחות, היחס של קובעי המדיניות של חינוך מיני השתנה לאחר חקר מבוסס ראיות של בריאות מינית של מתבגרים. המיניות של המתבגר כוללת רגשות, זהויות, יחסים ואינטראקציות שמייצרים את הבסיס להתפתחות מינית ומגוון של התנסויות מיניות. הנקודות החשובות בהתפתחות מינית של המתבגרים כוללות דימוי גוף חיובי, מסוגלות עצמית בקבלת החלטות ואינטראקציות מיניות, בנייה של כבוד הדדי ביחסים רומנטיים והתנהגויות שמקדמות את הבריאות או מאיימות עליה (Shalet, 2011).

הנוער רוכש ידע ומידע בנושאים הקשורים במיניות גם בערוצים פורמליים, כמו תוכניות לחינוך מיני ואתרים רשמיים של משרד הבריאות או משרד החינוך, ובערוצים בלתי פורמליים, כמו שיחות עם ההורים, חברים, צפייה בסרטים פורנוגרפיים וגלישה באינטרנט. דווקא בנושא אמצעי מניעה עדיין המתבגרים נוטים לסמוך על הידע שהם מקבלים מתוכניות הלימוד הפורמליות ושיחות עם ההורים והחברים יותר ממידע שהם מוצאים ברשת. בשל כך אנשי מקצוע ממליצים לשלב את האתרים המותאמים לגיל ולתכנים עם תוכניות לחינוך מיני למתבגרים (Jones & Biddlecom, 2011). מחקר המבוסס על מודל ההתנהגות המתוכננת (Ajzen, 1985) בדק את הקשר בין גורמים בין-אישיים מנבאים (כגון עמדות, ביטחון עצמי וידע בנושאים הקשורים למין, איכות הקשר הורה-מתבגר, תחושת שייכות לבית הספר וחינוך מיני) ובין התוצרים של התנהגות ובריאות מינית (כגון קיום יחסי מין בגיל צעיר (מתחת לגיל 15), שימוש בקונדום ביחסי המין האחרונים, קיום יחסי מין בהשפעת אלכוהול וסמים ואבחנה של מחלה מועברת בדרכי מין). נמצא קשר הפוך בין יחסי הורה-מתבגר חיוביים וחשיפה לחינוך מיני בנושא מניעת היריון ובין תחילת קיום יחסי מין בגיל צעיר, קשר חיובי חזק לשימוש בקונדום ואמצעי מניעה אחרים, קשר חיובי חזק בין יחסי הורה מתבגר טובים וביטחון עצמי בשימוש בקונדום ביחסי מין, וקשר הפוך בין קבלת חינוך מיני וקשר טוב של הורה-מתבגר ועמדות מיניות ובין קיום יחסי מין בהשפעת אלכוהול וסמים (Shneyderman & Schwartz, 2012).

תוכניות התערבות לבריאות מינית בארה"ב

סקירה היסטורית של התפתחות החינוך המיני בארה"ב מספקת בסיס חיוני להבנה של תמונת מצב העכשווית וקבלת החלטות זהירות שישפיעו על עתידה של תוכניות לחינוך מיני. עד לשנת 1900 אין כמעט עדויות לחינוך מיני בבתי הספר מפני שרוב ילדים התחנכו בביתם. עם פרוץ תקופה הפרוגרסיבית נשבר הסטטוס קוו. התפרצות חמורה של עגבת וזיבה דרשה מהממשלה לנקוט צעדים דרסטיים כדי להגן על האומה האמריקאית. חולי חברתי, מחלות מין וסטנדרטים מיניים הישנים והכפולים שימשו מטרות תקיפה הראשונות שגרמו לקידום החינוך המיני. מתחילת דרכו חינוך מיני היה שנוי במחלוקת והתמקד בעיקר בהתנזרות מיחסי המין עד מועד הנישואים – Abstinence Only Until Marriage Education (AOUM) והימנעות מבגידות לאחר הנישואים. בימי הביניים השתנתה המטרה של חינוך מיני ממניעת המחלות ל"הכנה לחיי המשפחה" כדי לחזק את

הקשרים בתוך המשפחה. בימים של המהפכה המינית, באמצע המאה הקודמת, תוכניות לחינוך מיני השתנו מהתנזרות ממין למניעת הריונות לא רצויים. הגלולה למניעת היריון ומתן תוקף חוקי להפלות סיפקו הזדמנות להתנסות במין ללא חששות מהתוצאות הלא רצויות שהיו בעבר. השינויים התרבותיים האלה בעידוד ארגונים פרו-מיניים ובמימון ממשלתי היו התחלה של יצירת תוכניות מקיפות למניעת היריון (Huber & Firmin, 2014). תוכניות מקיפות בחינוך מיני כוללות תהליך לימודים המבוסס על הוראה ולמידה של ההיבטים הקוגניטיביים, הרגשיים, הפיזיים והחברתיים של המיניות. מטרתן לצייד צעירים בידע, מיומנויות, עמדות וערכים שיעצימו אותם לממש את בריאותם, רווחתם וכבודם; לפתח יחסים חברתיים ומיניים מכובדים; לשקול כיצד הבחירות שלהם משפיעות על רווחתם ועל זה של אחרים; להבין ולהבטיח את ההגנה על זכויותיהם לאורך חייהם (UNESCO, 2018).

החששות הגוברים מהריונות של מתבגרות שהחלו בשנות השישים וממגפת ה-HIV/AIDS לאחר 1981 הראו שיש חיוניות בחינוך מיני פורמלי למתבגרים הכולל נושאים מצילי חיים, כגון אמצעי מניעה, קונדומים ומחלות המועברות במגע מיני. מסוף שנות השמונים ועד 1995 קיבל הנוער בארצות הברית חינוך מיני ברמה משופרת. בשנות התשעים המאוחרות עם הכנסה של רפורמת הרווחה, קיבלה ממשלת ארה״ב תוכנית של התנזרות מיחסי מין עד הנישואים – Abstinence Only Until Marriage Education (AOUM), לשמירה על בריאות מינית של המתבגרים. מעט מחקרים מראים עדות ליעילות גישה זו, כגון מחקר שבו התלמידים דיווחו על תדירות נמוכה יותר בקיום יחסי מין ויחס חיובי כלפי התנזרות וכוונה גדולה להישאר מתנזר (Denny & Young, 2006). הנתונים שעולים ממחקר מטה-אנליזה שבוצע לאחרונה (Marseille et al., 2018) הראו את היעילות הנמוכה של תוכנית AOUM בהורדת שיעור ההריונות בקרב המתבגרות ואף חוסר עלייה בשימוש בקונדום או דחיית גיל תחילת קיום יחסי מין. מחקרם של דונלי, הורן, יאנג ואיוונסו (Donnelly, Horn, Young, & Ivanescu, 2016) שבדק את היעילות של תוכנית חינוך מיני התומכת בהתנזרות, מצא שהשפעתה על הידע וכוונות מיניות בדבר תחילת יחסי מין בקרב המתבגרים לא הייתה שונה מהתוכניות המקיפות במדידה של 18 חודשים בערך לאחר סיום התוכנית. זאת ועוד, מחקרים הראו שהתוכנית המקיפה של חינוך מיני מעלה את שיעור השימוש בקונדום ואמצעי המניעה אחרים וירידה במספר הלידות בקרב המתבגרות (Boonstra, 2009). כמו כן התוכנית המקיפה מעודדת צעירים, בעיקר בנות ושאר בני הנוער בשוליים, לראות את עצמם שווי ערך בחברה ומסוגלים להגן על בריאותם (Haberland & Rogow, 2015). אף שמומחים בנושא מיניות וארגונים לזכויות אדם טענו שהתוכנית של התנזרות מחיי המין (AOUM) מונעת מהמתבגרים מידע על אמצעי מניעה ושימוש בקונדומים, ומקדמת אידאולוגיית דת וסטראוטיפים על מינים הקונגרס אמריקני המשיך לסבסד את התוכנית ברמה פדרלית (Douglas & Fenton, 2013). עם כניסתו של ברק אובמה לתפקיד נשיא ארה״ב, התוכנית המקיפה זכתה לתמיכה כלכלית נדיבה ולעדיפות על תוכניות אחרות כמו AOUM (Huber & Firmin, 2014), ואולם ב-2017 הוערכו ממצאים מ-60 מחקרים שבחנו תוכניות התערבות לחינוך מיני מהמרכזיים והעדכניים ביותר בארה״ב. הם העריכו את האפקטיביות של התוכניות המקיפות בבתי הספר בארה״ב על פי קריטריונים של האגודה למחקר מניעתי (Society of Prevention

Research – SPR). החוקרים לא מצאו עדויות מספיקות לאפקטיביות בהורדת היריון בקרב מתבגרות (או STD) או הגדלת התנזרות בני נוער ממין או שימוש בקונדום (Weed & Ericksen, 2017). ממצאים אלו נתמכים לפי הנתונים של המועצה הלאומית למחקר (National Research Council & Committee on Population, 2013), המוכיחים שלמרות השקעה פיננסית ועיסוק רב שנים בתחום חינוך ובריאות מינית של מתבגרים וירידה כללית בשיעור הריונות ולידות בקרב המתבגרות, עדיין ארה״ב נמצאת במקום ראשון בין המדינות המפותחות בלידות בקרב מתבגרות. בתוך האזורים הכפריים, העניים והמאוכלסים במיעוטים אתניים בתוך ארה״ב, שיעור ההריונות והלידות בקרב מתבגרות גבוה במיוחד (Goesling et al., 2014).

על פי הנתונים של ה-CDC (Centers for Disease Control and Prevention) משנת 2012, לעומת תוכניות חינוך הדוגלות בהתנזרות עד הנישואים (שלא הצליחו להוריד את הגיל של התחלת קיום מגע מיני, להוריד את מספר הפרטנרים ולהעלות את מידת השימוש בקונדום), התוכניות המקיפות הראו השפעה חיובית על תדירות של קיום יחסי מין, צמצום מספר פרטנרים מיניים, ירידה בשכיחות של קיום מין לא מוגן ושימוש באמצעי הגנה (גם קונדומים וגם תכשירים הורמונליים). עם זאת, באותו דוח של CDC נמצא ששינוי בהתנהגות לאחר התוכניות המקיפות לא היה מספיק חזק לעומת תוכניות של התנזרות מחיי מין עד הנישואים (Chin et al., 2012).

יש אי נוחות בעניין מיניות של המתבגרים האופיינית למגוון רחב של מוסדות בארה״ב ומשתקפת בשיח פוליטי וקביעת מדיניות. האי נוחות הזו והשפעתה על המדיניות היא לא בלתי נמנעת. מדינות מפותחות אחרות, כמו הולנד ודנמרק, שינו את הגישה כלפי מיניות המתבגרים מאי נוחות היסטורית לטיפוח השיח הלאומי ומדיניות ששמה לה למטרה לתמוך בהתפתחותו המינית וחברתית-כלכלית של הנוער. השינוי בגישה מתבטא בשיפור של המדדים הלאומים של בריאות מינית בקרב הצעירים (Rose, 2005). לטענת כמה מקובעי מדיניות, ההתמקדות הצרה של תוכניות לחינוך מיני במחלות ומניעת הריונות, מנעה את הגישה ההוליסטית לבריאות מינית של המתבגרים והתעלמה מראיות מדעיות בתחום של התנהגות מינית של מתבגרים והתנהגויות בסיכון (Anderson et al., 2005).

בשל ביקורת זו הממשלה הפדרלית מספקת כיום מימון להערכת גישות מניעה חדשות וחדשניות למניעת היריון, הן מבית הספר והן מחוץ לו, וכן ניסיון לשכפל תוכניות קיימות. כיום בארה״ב ישנם שלושה סוגי תוכניות לחינוך מיני שנתמכות בידי קרנות ברמה פדרלית או מדינית: תוכנית מקיפה לחנוך מיני, התנזרות עד גיל נישואים או ללא תוכנית לימוד של חינוך מיני בבית הספר. עם זה במהלך העשור האחרון חל מעבר לאיתור תוכניות התערבויות מבוססות ראיות. המימון הראשון שהוקם היה במימון הפדרלי להערכת תוכניות לבריאות מינית של מתבגרים בשנת 2010 ותרם לשיפור באיכות ובכמות של מחקר הערכה (Goesling et al., 2014).

כיום בארצות הברית האחראים על הוראת התחום של בריאות מינית הם מורים (התמחות כללית והתמחות בחינוך לבריאות) או אחיות. במחקר שהשווה הוראת תוכנית זהה באמצעות כל אחת מהדיסציפלינות, תלמידים שלמדו אצל מורים נטו יותר לדווח על המורה שלהם כמורה מוכן, נוח עם החומר ומאתגר בחשיבה על הבריאות שלהם לעומת תלמידים שלמדו אצל אחות בית הספר. אלה שלמדו אצל האחות דיווחו על שינויים

ניכרים ומתמשכים (עד 12 חודשים לאחר ההתערבות) בעמדות, אמונות ויעילות, ואילו אלו שלמדו אצל מורים לחינוך לבריאות דיווחו על שינויים מעטים, עם שיפור בידע על שימוש בקונדום בלבד (Borawski et al., 2015).

בשנים האחרונות, כחלק מקידום התוכניות המקיפות פרסמו חוקרים ואנשי מקצוע מסמך הנחיות בשיתוף עם סוכנויות בין-לאומיות , כמו קרן האומות המאוחדות (United Nations Population Fund (UNFPA) וארגון החינוך, המדע והתרבות של האו״ם (אונסק״ו UNESCO) (UNFPA, 2014). המסמך קורא לכלול בתוכניות הלימוד אספקטים מגדריים וחברתיים המעצימים במיוחד בנות ונוער שוליים.. כמו כן המסמך מגדיר גישות הוראה אפקטיביות ומשתפות, המאפשרות הפנמה של התכנים, חיזוק מיומנויות תקשורת, קבלת החלטות וחשיבה ביקורתית שנמצאו כתורמים לבניית מערכות יחסים והגנה עצמית על הבריאות המינית (Haberland & Rogow, 2015).

תוכניות התערבות לבריאות מינית במדינות מפותחות אחרות: הולנד, צרפת, גרמניה

בתי הספר בהולנד החלו ללמד חינוך מיני כנושא חובה משנת 1993 בתחום קידום הבריאות. תוכניות לחינוך מיני בבתי ספר הן האמצעי העיקרי שבאמצעותו מתבגרים בהולנד רוכשים מידע ומיומנויות הקשורות למין בטוח, תקשורת מינית וניהול מערכות יחסים (Weaver, Smith, & Kippax, 2005). הגישה של חינוך מיני בהולנד מתוארת כליברלית, פתוחה, חיובית ומקיפה. תוכנית לימוד הלאומית הנקראת Long Live Love (LLL) מועברת לתלמידי תיכון בגילים 13-18 בתוכנית הלימודים. צוות המורים עובר הכשרה במחלקות בריאות העירוניות שאחראיות ללמד את המורים איך לעבוד עם התוכנית, להעריך את הביצוע ולפתח את המשך התוכנית. הגישה של החינוך המיני ההולנדי נובעת מההבנה שהנוער מגלה סקרנות טבעית כלפי נושאי מין ומיניות ולכן זקוק, רוצה ואף יש לו זכות למידע מדויק ומקיף על בריאות מינית. הנושאים הנלמדים הם מין בטוח, מניעת מחלות המועברות בדרכי מין, HIV/AIDS. המסר העיקרי הוא ״אם אתה מעוניין במגע מיני, תעשה את זה בצורה בטוחה״. החינוך המיני בהולנד מעודד את הנוער לחשיבה ביקורתית על בריאותם המינית, פיתוח ידע ומיומנויות תקשורתיות ויכולת לקבל החלטה האם הם בשלים לקיים יחסי מין (Schutte et al., 2014). בהשוואה לנוער האמריקאי לא נמצאו הבדלים בין המדינות בפעילות מינית, אך התגלה שוני בהתנהגות מניעתית, במיוחד שימוש בקונדום לטובת מתבגרים הולנדיים. בשנים האחרונות חלה עלייה קלה בשיעור הריונות של המתבגרות ובשיעור הידבקות במחלות המועברות בדרכי מין, אך בשיעור נמוך יותר ממדינות מפותחות אחרות. נוסף על חינוך בבתי הספר, מתבגרים בהולנד מקבלים מידע וחומרים הקשורים למיניות מהורים, מרפאות, רופאי משפחה ואמצעי תקשורת. אף שחינוך מיני בהולנד עדיין מתמקד בהורדת התנהגויות מיניות מסוכנות, הנושאים הנלמדים מועברים בנקודת מבט חיובית המציגה את המיניות של המתבגרים כנורמטיבית ונמנעת מהעברת מסרים שיכולים לגרום לנוער לתחושת דחייה, פחד או אשמה. הנושאים שהם בדרך כלל טאבו בתוכניות חינוך מיני במדינות אחרות, כמו אוננות וזהות מינית, שכיחים גם כן בהולנד (Ferguson, Vanwesenbeeck, & Knijn, 2008). כיום, התוכנית הלאומית Long Live Love היא מודל ארצי לחינוך מיני

המונגש בדרך מקוונת. התוכנית מבוססת ראיות ומובנית, עם מטרות ברורות ומדידות. היא כוללת אימון פרטני ומפגשים פרונטליים עם המורים בנושאים השונים. כעת התוכנית עוברת הערכת איכות ויעילות במדדי יחסים ללא כפייה, שימוש באמצעי מניעה ומניעת מחלות מין (Mevissen et al., 2018).

בדומה להולנד, החל מ-1996 כל בתי ספר הצרפתיים נדרשו להקדיש לפחות שעתיים לחינוך מיני לתלמידים בגילי 12-14. החוק חל גם על תלמידים מעל גיל 13 שנדרשים לקבל 20-40 שעות של חינוך מיני על פני פרק זמן של ארבע שנים. תוכנית הלימודים ממוקדת לרוב בהתפתחות מינית, רבייה, מחלות המועברות במגע מיני ואמצעי מניעה. את האנטומיה מלמד מורה לביולוגיה ומומחים מוזמנים לבוא וללמד שיעורים בתחומי ידע שלהם. בצרפת, קונדומים ואמצעי מניעה מוצעים בחינם לבני נוער. ביטוח בריאות ממלכתי מכסה את הוצאות הבריאות המינית והפוריות עבור נוער מתחת לגיל 18. הפלות הן גם בחינם עד השבוע העשירי להיריון. בצרפת, בתי ספר, התקשורת והקהילה משתפים פעולה כצוות כדי לעודד התנהגות מינית בריאה בגיל התבגרות (Bell, 2009).

גם בגרמניה החינוך המיני מאופיין בשיתוף פעולה בין ממשלה, בתי ספר, קהילה ומוסדות בריאות. התוכניות הן מקיפות ותלויות בגיל ההתפתחותי. חינוך מיני נלמד לא רק בחטיבות ביניים ובתיכונים, אלא בכל התהליך של חינוך הילדים מגיל הגן. המטרה של מערכת חינוך הגרמני היא לא רק ללמד על שינויים מיניים התפתחותיים ועל מחלות המועברות בדרכי המין, אלא גם ללמד על התפתחות מינית של הפרט, זהות מינית, תפקידי מגדר, יחסים בין-אישיים, היריון וסגנונות מיניים אחרים, כמו הומוסקסואלים, לסביות וטרנסג׳נדרים. בין התכנים הנלמדים: סובלנות, שימוש באמצעי הגנה וקבלת החלטות מיניות אחראיות. כמו כן מקובלת שיטת הוראה חיובית. גרמניה מספקת בחינם לצעירים ולצעירות עד גיל 20 גלולות למניעת היריון, התקנים וחוצצים למיניהם. הפלות הן חוקיות בשליש הראשון של ההיריון. קונדומים נמצאים בזמינות גבוהה במכולות, חנויות, מסעדות, מועדוני לילה, בתי מרקחת, מכונות אוטומטיות ושירותים ציבוריים (Brockschmidt & Hessling, 2015).

תוכניות התערבות לבריאות מינית בישראל

משנת 2010 בבתי הספר בחינוך הממלכתי בישראל ניתן חינוך מיני על רקע תוכנית ״כישורי חיים״, שהיא תוכנית לימוד חובה. לתוכניות חינוך מיני מוקצות במערכת החינוך הממלכתית כ-100 שעות סך הכול. נושאים כגון מחלות מין, איידס, אמצעי מניעה וזהות מינית מיועדים ללמידה בחטיבות ביניים, ומוקצות לנושא כ-30 שעות שנתיות. בחינוך מיני על-יסודי נלמדים נושאים, כגון זוגיות ללא אלימות וזהות מינית. אף שהתוכנית ״כישורי חיים״ היא תוכנית חובה בבתי ספר יסודיים וחטיבות ביניים, לפי בדיקה של משרד החינוך היא פועלת ב60%-70% מבתי ספר ממלכתיים בלבד (וסבלאי, 2010). גם כאשר תוכנית מיושמת, לא תמיד נכללים בה שיעורים הממוקדים בחינוך מיני. חינוך מיני בכלל ומניעת מחלות מין בפרט מטופלים במסגרת הפעילות של היחידה המקצועית של המשרד למיניות, מגדר ומשפחה של שירות פסיכולוגי-ייעוצי (שפ״י). היחידה עוסקת במגוון נושאים שקשורים למיניות האדם, מגבשת מדיניות, מפתחת תוכניות מניעה ועוסקת בהכשרת צוותים מקצועיים – פסיכולוגים ויועצים חינוכיים – כדי שהם יוכלו להעביר את התוכניות האלה בקרב המורים והתלמידים בבתי הספר. המחלקה לחינוך

ולקידום בריאות במשרד הבריאות עוסקת אף היא בבניית תוכניות לימודים בנושא זוגיות ומיניות ובהעברתן. צוות המחלקה נותן מענה לבתי ספר הפונים אליו לצורך סיוע בהעברת הנושא, הן במקרים מסוימים והן במסגרת תוכניות רחבות, ומשתף פעולה עם השירות הפסיכולוגי-ייעוצי במשרד החינוך בעניין זה. המעורבות של המחלקה נעשית באמצעות לשכות הבריאות המחוזיות ליחידה. אין סמכויות פיקוח ואכיפה בכל הנוגע להעברתיות בבתי הספר, ונמצא שככל שהקהילה שמרנית יותר, כך העיסוק הרשמי בנושאים המיניים ובנטייה המינית פחות (רבינוביץ', 2010). בשנת 2007 בתוכנית של חינוך מיני נכלל הנושא של "זהות הומו-לסבית". אירועי האלימות כנגד הקהילה הגאה (רצח בבר נוער ורצח של נערה שהשתתפה במצעד הגאווה בירושלים), חיזקו את הצורך של מערכת החינוך במאבק באלימות, בהסתה ובגזענות בבתי הספר ובחברה כולה.

התוכנית העיקרית בנושא החינוך המיני המכוונת לחינוך ממלכתי-דתי נקראת "בית ומשפחה – חינוך להתמודדות בעולם משתנה". הפעילות היא אינה חובה ומיועדת לכיתות ז-יב לבנים ולבנות. בשנת 2015 נכלל בה לראשונה עיסוק בנושא הומוסקסואלי שהוצג כנושא שאסור להתעלם ממנו וחשיבותו מוגדרת "פיקוח נפש", בשל סכנת האובדנות של בני נוער על רקע שאלות של זהות ונטייה מינית (בקר, 2015). עד לא מזמן הנושאים הקשורים בחינוך מיני בפרט ובמיניות בכלל היו בגדר "טאבו" חברתי במגזר החרדי. אם היו מתעוררים קשיים חברתיים-רגשיים-התנהגותיים אצל תלמידים, הרבנים היו מטפלים בהם ב"דלתיים סגורות". לאחרונה מתעורר שיח חדש בקרב המגזר החרדי והציוני דתי שתוכנו משתקף בעמדה סובלנית המבוססת על "עקרון כבוד הבריות" ולפיה יהודים עם נטיות הומוסקסואליות הם חלק בלתי נפרד מהקהילה היהודית האורתודוקסית וחל איסור חמור מהתורה להביך, להטריד או להשפיל אדם בשל נטייתו ההומוסקסואלית או מפני שהוא נמשך לבני מינו (Helfgot et al., 2010). בחברה הערבית בישראל בכלל ובקרב מוסלמים בפרט, השיח הציבורי על מין נדיר ביותר. בבתי הספר במגזר הערבי כמעט ולא קיים מערך הסברה מסודר על מיניות (כמו כן כמעט ולא נהוג במשפחות המוסלמיות המוסריות לשוחח על מין (ג'יבראן, 2008). בשנת 1996 הוצאה לאור בפעם הראשונה תוכנית לחינוך מיני בשפה הערבית "אנו וגיל ההתבגרות". תוכנית זו כוללת חומר תאורטי והפעלות בנושאים, למשל החינוך המיני והחינוך לחיי המשפחה, גיל ההתבגרות, הקשר בין הורים למתבגרים, מושג "העצמי" ושינויים גופניים, גופי שלי, קבלת החלטות, חברות, דעות קדומות, החינוך לאסרטיביות, לחץ קבוצתי, מסורת והרגלים, איידס והמחלות המועברות במגע מיני (שדמי, 2007).

תוכניות לחינוך מיני המבוססות ראיות מדעיות *– Evidence-Based Intervention (EBI)*

ככל הנראה הסיבה העיקרית שהתוכניות לחינוך מיני בבתי הספר לא מצליחות להשיג את יעדן, נובעת מהעובדה שהן בנויות על הבסיס התאורטי של ההבנה שקבלת ההחלטות המיניות היא רציונלית. קבלת ההחלטות של המתבגרים רחוקה מלהיות רק רציונלית, היא מושפעת מהגורמים הרגשיים (אמוציונליים ומוטיבציוניים). השינויים הקוגניטיביים, ההורמונליים, הרגשיים והפיזיים המתרחשים בגיל ההתבגרות, ממלאים תפקיד חשוב בקבלת סיכונים מיניים בקרב המתבגרים. חוקרים מתחום מדעי המוח מסבירים את השוני בתהליך של קבלת ההחלטות המיניות בתהליכים עצביים השונים

משל אדם בוגר במערכת העצבים המרכזית של המתבגרים. גם כאשר מתבגר מפעיל תהליך רציונלי בקבלת החלטות, הוא נותן משקל ליתרונות מיידיים של התנהגות מינית (עוררות מינית וסיפוק מיני) על פני סיכונים ותוצאות השליליות. הכרה ושילוב של הרכיב הרגשי, שימוש בזיכרונות וייצוג מנטלי של האנשים או האירועים הקשורים לסיכון נוסף על הרכיב הקוגניטיבי, נחוצים ביישום והערכה של תוכניות לחינוך מיני, שמטרתם לשפר את התוצאות של הבריאות המינית של המתבגרים (Suleiman & Brindis, 2014). הפער מתבטא בכך שלא תמיד תוכניות התערבות נשענות על ראיות ואינן משקפות את הגורמים שהספרות המדעית הרחבה מזהה כמשפיעים על התנהגות בריאותית ועל נטילת סיכונים, וגם לא נוגעות להתנהגות אישית בנושא הרחב של חיי המתבגרים. לכן לעיתים יש נתק בין מסקנות המחקרים והיתרונות התאורטיים ובין המדיניות והתוכניות לחינוך מיני (Romero, Galbraith, Wilson-Williams, & Gloppen, 2011). החוקרים מהתחום החברתי וההתנהגותי מדגישים את החשיבות של התייחסות לנטייה מינית של הנוער, אמונות כלפי תפקידי מגדר, אי שוויון כלכלי וגזענות שמעצבים את הזהות המינית, מקדמים או מצמצמים את ההתפתחות האישית של המתבגרים. למרות ההסכמה הנרחבת שלמגדר, לגזענות, לסטיגמטיזציה של הנוער הומו-לסבי ולעוני יש השפעה מכרעת על בריאות המתבגרים, מעט תוכניות עוסקות באי-שוויוניות זו (Schalet et al., 2014). עדות לכך היא, שנמצא שבבתי הספר בארה״ב שבהם שיטת חינוך המיני היא התנזרות (AOUM) הייתה כמות גבוהה יותר של הטרדה מינית כלפי הנוער ההומו-לסבי או נוער מתלבט בדבר הזהות המינית שלו. בדומה לכך בקצה השני קיימת גם התעלמות ממיעוטים המיניים (או במקרים מסוימים מתן מידע מטעה ומזלזל), כך שתוכניות AOUM עלולות לייצר תחושת דחייה ובידוד חברתי בבתי הספר (Kosciw, Greytak, Bartkiewicz, Boesen, & Palmer, 2012). לכן החקר המדעי והשיטות המדעיות המשמשים לזיהוי בעיות הבריאות בקרב מתבגרים ולפיתוח והערכה של תוכניות לחינוך למיניות בריאה של המתבגרים והערכתן, צריכים לכלול תחומים מגוונים, כגון רפואה, מדעי בריאות, ביולוגיה, מדעי החברה וההתנהגות (Schalet et al., 2014). זאת ועוד, עליהם לעסוק באוכלוסיות היעד מבחינה סוציואקונומית ובמעגלי התמיכה הקיימים בקהילה (Coyle et al., 2016; Kirby & Laris, 2009). עמדה זו משותפת לחוקרים, קובעי המדיניות, המשפטנים והאזרחים.

השפעת הורים ומחנכים על בריאותם המינית של מתבגרים

להורים יש תפקיד חשוב וראשוני בתהליך ההתפתחות המינית של ילדיהם באמצעות תהליך של סוציאליזציה מינית שבה הילדים סופגים את הנורמות החברתיות הקשורות להתנהגות המינית, לתפקידים מגדריים ולמסרים כתגובה להתנהגות המינית של הילדים, כגון אוננות, שפה מינית וכדומה. ההורים אמורים להנחיל לילדיהם ערכים תרבותיים ולעיתים דתיים בעניין יחסים אינטימיים ומיניים. במהלך ההתבגרות גם למחנכים יש תפקיד חיוני בטיפוח אוריינות ובריאות מינית ובמתן תמיכה ברכישת מיומנויות מיניות-חברתיות. בתי ספר ואנשי מקצוע מתחום הבריאות חייבים לתמוך בתפקיד ההורים, וההורים חייבים לתמוך בבתי הספר בקידום חינוך מיני לילדיהם המתבגרים (Starkshall et al., 2007). מתבגרים שתיארו קשר עם הורים או לפחות אחד מהם כחם ותומך לעומת חבריהם שלא תיארו כך את הקשר, דחו את הגיל של מגע מיני ראשון והיו להם פחות פרטנרים מיניים (Aronowitz, Rennells, & Todd, 2005). במחקר אחר (De Graaf, Van

de Schoot, Woertman, Hawk, & Meeus, 2012), שבדק את הקשר בין הלכידות במשפחה לתחילת קשרים רומנטיים ומיניים בקרב מתבגרים הצעירים (עד גיל 15), נמצא קשר חזק בין הלכידות הנמוכה של המשפחה לתחילת קיום יחסים רומנטיים ומיניים בקרב בנות. לעומת זאת, בקרב בנים עד גיל 17 לא נמצא קשר בין תחילת היחסים רומנטיים ומיניים ללכידות המשפחה. מחקר אחר (Schalet, 2011) המשווה בין הגישה של הורים אמריקאים למיניות של ילדיהם המתבגרים ובין הגישה של הורים הולנדיים, מתאר את ההורים האמריקאיים כבעלי עמדה שלילית כלפי ההתפתחות המינית של המתבגרים ומרגישים שחובתם מניעת תוצאות שליליות כגון הריונות ומחלות. לפיו, הם מדכאים את המיניות של ילדיהם. ההורים האמריקאיים מאמינים שלמתבגרים אין די ידע וכלים כדי לקבל את ההחלטות האחראיות להתנהגות המינית. לעומתם, להורים הולנדיים אופיינית גישה חיובית למיניות של המתבגרים. הם מאמינים ששיח פתוח עוזר להכין את הנוער לפעילות מינית ואינם מנסים לדכא או לדחות את תחילת פעילות המינית של המתבגרים. הורים למתבגרים בהולנד עדיין שמים גבולות לפעילות המינית של ילדיהם אך אלו מבוססים על מערכת של אמון ושליטה עצמית של המתבגרים (Deaton, 2013). מחקר אחר (Etzkin, Barnett, Smith, Schwartz, & Baugh, 2010) שבדק את ההשפעה של סגנון ההורות על גיל תחילת קיום יחסי מין בקרב מתבגרים יהודים, מצא שסגנון של ההורות הסמכותית הצליח לדחות את הגיל של תחילת יחסי מין לעומת סגנונות הורות האחרים. במשפחות שדגלו בסגנון הורות נמנעת, הגיל של תחילת יחסי המין היה נמוך במידה ניכרת יותר מהממוצע (Etzkin et al, 2010). היבט אחר הוכיח כי שילובם של הורים בתוכניות לחינוך מיני בבתי הספר והשתתפות הורית בפעילויות של הכנת שיעורי בית בנושאים הקשורים לחינוך מיני משפרים את התקשורת בנושאים הנוגעים למיניות ומורידים התנהגויות סיכון בקרב מתבגרים (Grossman, Frye, Charmaraman, & Erkut, 2013). במחקר שבוצע בישראל התבקשו בני הנוער לדרג את ההעדפה של אחד מארבעה מקורות של קבלת חינוך מיני: בית, בתי הספר, מרפאות, תנועת הנוער/מרכזים חברתיים. נמצא שרוב הנוער משני המינים בחרו בבית הספר כמקום מועדף לקבלת חינוך מיני ודירגו את הבית במקום הרביעי. ברם, כרבע מהנשאלים בחרו בהורים כמקור הראשוני לחינוך מיני. לפיכך ראוי להסיק שתמיכה של ההורים היא אחד המשתנים החשובים להצלחה של החינוך המיני הפורמלי (Shtarkshall, Carmel, & Woloski-Wruble, 2002). במחקר שנעשה במדינת פלורידה (ארה"ב) שבדק את התמיכה של ההורים בקבלת חינוך מיני פורמלי בבתי ספר, נמצא שרוב ההורים (79.3%) תמכו במתן חינוך מיני מותאם לגילם ולצרכים האישיים של התלמידים. מתוכם 40.4% תמכו בתוכנית מקיפה הנשענת על עובדות מדעיות, 36.4% תמכו בתוכנית התנזרות מיחסי מין וסכנות בהידבקות במחלות מין (AOUM Plus) ו-23% תמכו בתוכנית של התנזרות מיחסי מין (AOUM) עד גיל הנישואים (Barr, Morre, Johnson, Forrest, & Jordan, 2014). כפי שתואר לעיל, הגישות הרווחות כלפי תוכניות התערבות בחינוך המיני סותרות עד היום, אך ניכר ששילוב ההורים תורם ליעדים ומקדם שינוי.

השפעת האינטרנט על חינוך למיניות בריאה ועל ההתנהגות המינית של מתבגרים

רוב המתבגרים בארה״ב ובמדינות המפותחות מקבלים חינוך מיני פורמלי. אומנם התוכניות לחינוך מיני שונות זו מזו בנושאים הנלמדים, אך המשותף ביניהן שהן מעודדות את המתבגרים להתעניין ולהמשיך לחקור את הנושאים הקשורים במיניות, מניעת היריון וזהות מינית וכן הלאה. נוסף על כך, בקרב מתבגרים קיימת המוטיבציה הפנימית והטבועה להתעניין ולחפש מידע על הנושאים מין ויחסים רומנטיים. המידע שהמתבגרים מחפשים מתקבל בדרך כלל משני מקורות: מקורות חינוכיים ומקורות פורנוגרפיים. לעיתים המידע עלול להיות לא יעיל ואף מסוכן (Lenhart, 2009). במחקר שבדק קשר בין סוג התוכנית לחינוך מיני בבתי הספר בארה״ב ובין מקורות המידע שבהם מתבגרים מחפשים את המידע בנושאים הקשורים למין, נמצא שלא היה הבדל בין המתבגרים שקיבלו חינוך מיני לפי תוכנית AOUM (התנזרות מיחסי מין עד הנישואים) למתבגרים שלמדו לפי התוכנית המקיפה, בחיפוש אחרי המידע במקורות החינוכיים והאתרים הרשמיים (Kleinert, 2016). אולם מתבגרים שלמדו חינוך מיני לפי תוכנית AOUM חיפשו מידע מיני פורנוגרפי יותר מהמתבגרים שלמדו לפי תוכנית המקיפה (Kleinert, 2016). רוב המתבגרים משתמשים שימוש רציף ויומיומי באינטרנט, אך מעטים מהם מחפשים ברשת מידע על מיניות בריאה, כגון אמצעי מניעה. נמצא שאלה שכן חיפשו מידע בריאותי ברשת עשו זאת בחשש ובחוסר אמון לעומת מידע שקיבלו בבית ספר, מההורים ומהחברים (Jones & Biddelcom, 2011). לעלייה החדה בשימוש בטלפונים הסלולריים החכמים ובאינטרנט באוכלוסייה בכלל ובקרב המתבגרים בפרט, יש משמעות חברתית בעת חשיפה למסרים מיניים ותמונות עם תוכן מיני המועברים זה לזה במכשיר הסלולרי. לעיתים השימוש בטכנולוגיה בדרך זו מטרתו לבודד חברתית, לאיים, להעליב או להביך את הזולת. הממצאים על שימוש בטלפונים סלולריים במאה העשרים ואחת מראים שיותר מ-50% מהמתבגרים משתמשים בהודעות טקסט כערוץ התקשורת המועדף. רבים מהם מקבלים גם הודעות עם תוכן מיני כולל תמונות. הסיבות העיקריות לשליחת הודעות עם תוכן מיני הן התחלה וחיזוק של קשרים מיניים ורומנטיים ולמטרת פנאי ובידור שאינם תמיד תואמי גיל (Korenis & Billick, 2014). ההשפעה השלילית של הבריונות ברשת על ההתנהגות המתבגרים כוללת פחד ומבוכה וגורמת להימנעות משימוש באינטרנט, אי יכולת להפסיק לחשוב על האירוע, עצבנות או לחלופין במקרה הפחות רע היעדר עניין בנעשה וריחוק. הקורבנות של הבריונות ברשת מדווחים על דימויי עצמי נמוך, תחושת בדידות, אובדן תקווה ועל שיעור גבוה יותר של דיכאון ואובדנות לעומת קורבנות של בריונות מסוג אחר. על מחנכים קיימת חובה להיות ערניים לביטויים התנהגותיים ורגשיים בקרב המתבגרים המעורבים חשד שהם הפכו קורבנות לבריונות ברשת (Patchin & Hinduja, 2011).

ברחבי העולם ידוע על התרומה של התוכניות המקיפות של חינוך מיני פורמלי (למרות ביקורות) בהפחתת שיעור הריונות של המתבגרות ומניעה של הדבקה במחלות המועברות במגע מיני. עם זה לא מעט ממשלות, כגון בריטניה, אינן משלבות חינוך מיני פורמלי כנושא של לימוד חובה בבתי הספר הממלכתיים, ולעיתים את הנישה שנוצרה ממלא החינוך המיני באינטרנט (Macdowall et al., 2015). פלטפורמות לחינוך מיני דיגיטלי התפתחו ברוב המדינות ביבשות מסוימות, מקצתן במימון וניהול מדיני, ואחרות במימון

ארגונים לא ממשלתיים או בעלות פרטית. כל התוכניות האלה נועדו לקדם חינוך מיני וכוללות מידע על אנטומיה, מניעת מחלות ותכנון משפחה. למרות הכניסה של מיליוני משתמשים לאתרים של חינוך מיני דיגיטלי, מספר כניסות לאתרים פורנוגרפיים מסחריים גדול פי 650 (1.6 מיליארד מבקרים בחודש). המתבגר שיקיש על מילות מפתח הקשורות למין יועבר בדרך כלל לאתר עם תכנים פורנוגרפיים ולא לאתר העוסק בחינוך מיני. דיווחים של תקשורת דיגיטלית מראים כי יש נשים בכל רחבי העולם הנתונות ללחצים מצד בני זוגן לפרסם את תמונותיהן עם תוכן מיני או שמצולמות במהלך קיום יחסי מין בלי ידיעתן או בלי הסכמתן. ניסיונות של הממשלות להגביל את השימוש לגיל מסוים או לצנזר את האתרים עם תוכן פורנוגרפי באמצעות חקיקה, נכשלות בדרך כלל. קובעי מדיניות ומחנכים חייבים להתמודד עם מציאות רוויה מסרים מיניים, לרבות שימוש בפורנוגרפיה, ולשמש שומרי הסף כדי שתוכניות חינוך המיני ושיפור הבריאות המינית יצליחו להשיג את היעד של הורדת שיעור ההריונות בקרב הצעירות, הפחתת תחלואה במחלות מין ואף תמותת האימהות והתינוקות (Oosterhoff, Gilder, & Mueller, 2016).

דיון

במשך עשרות שנים נושא החינוך למיניות בריאה מעסיק את המחנכים, עובדי בריאות הציבור וקובעי המדיניות, כאחד האמצעים העיקריים במניעת התנהגות מינית לא בריאה (Gowen & Winges-Yanez, 2014; Lindberg & Waddow-Zimet, 2012; Suleiman & Brindis, 2014;). במחקרים שמשווים בין התוכניות לחינוך מיני לסוגיהן, נמצא שתוכניות AOUM הדוגלות בהתנזרות ממין עד הנישואים לא יעילות בשינוי התנהגויות, כגון דחיית הגיל של תחילת קיום יחסי מין או הורדת מספר פרטנרים מיניים, וכן לא שינו דפוסים בנושא אמצעי מניעה כגון שימוש בקונדום. עבודה אחת הראתה עדות חלשה של דחיית יחסי מין בקרב מתבגרים בני 14-15 שנים (Denny & Young, 2006). שלא כתוכניות AOUM, לתוכניות מקיפות היו ראיות חזקות בהעלאת גיל של תחילת קיום יחסי מין, הורדת תדירות של יחסי מין, הורדת מספר הפרטנרים המיניים ועלייה בשימוש בקונדומים ובאמצעי מניעה אחרים בקרב המתבגרים (Chin et al., 2012; Kirby & Laris, 2009). במחקר של דונלי ואחרים (Donnelly et al., 2016) שבדק את היעילות של תוכנית חינוך מיני התומכת בהתנזרות, נמצא שהשפעתה על הידע וכוונות מיניות כלפי תחילת יחסי מין בקרב המתבגרים לא הייתה שונה מהתוכניות המקיפות במדידה של כ-18 חודשים לאחר סיום התוכנית. זאת ועוד, נמצא שקהילות שמרניות שלא מאמצות את התוכניות המקיפות של החינוך המיני ותומכות בהתנזרות מקיום יחסי מין עד הנישואים אך מסתמכות על ראיות מדעיות, תורמות לבריאות מינית של הצעירים, כגון סכנות של מחלות המועברות בדרכי מין והריונות בגיל צעיר. לעומת זאת, יש הטוענים שנכון להיום מחקרים לא מצאו שום הוכחה לנזק האפשרי לבריאות המתבגר הנגרם דווקא מיחסי מין לפני הנישואים (Ballonoff Suleiman, Johnson, Shirtcliff, & Galvan, 2015). זאת ועוד, מבחינה מסורתית רוב התוכניות לחינוך מיני תמכו ביחסים הטרוסקסואלים שמובילים לזוגיות מונוגמית בלבד, במניעת היריון לא רצוי ובמניעת מחלות המועברות ביחסי מין הלא מוגנים. עם זה חשפו את הנוער בעל נטייה מינית שונה לאיידס ולמחלות האחרות

המועברות ביחסי מין הומוסקסואליים אך מעט מדי (Schalet et al., 2014). התוכניות האלה בכלל ותוכניות התנזרות ממין עד הנישואים בפרט התעלמו מהנוער בעל נטייה מינית שונה (הומוסקסואלים, לסביות, ביסקסואליים, טרנסג׳נדרים ונוער המתלבט באשר לנטיות המיניות שלו) והתעלמו ממיעוטים מיניים ואף לפעמים נתנו מידע מוטעה עליהם. ועוד נמצא כי תוכניות התנזרות אלה עלולות להביא לידי תחושת דחייה וניכור בבית הספר והתחושות האלה מעלות את הסיכון לתחלואה נפשית, כגון דיכאון, חרדה ואף עלייה בהתנהגויות של נטילת סיכונים (Kosciw et al., 2012; Almeida, Johnson, Corliss, Molnar, & Azrael, 2009). צירוף מידע על מיניות נוער הלהט״ב אל התוכניות לחינוך מיני עשוי להביא לידי מגמה של התנסויות מיניות בטוחות גם באמצעות התנזרות מיחסי מין בשלב מוקדם מדי וגם באמצעות יחסי מין בטוחים ואף עשוי להקנות תחושה של בטיחות ושייכות לבית הספר, להפחית אלימות ועוינות כלפי המיעוטים המיניים ולבטל את הדעות הקדומות (Gowen & Winges-Yanez, 2014). לסיום, ייתכן שתוכניות התנזרות שיש בהן עמדות מגדריות מסורתיות, קושרות לעיתים קרובות את הגבריות עם פעילות מינית הטרוסקסואלית, דחף מיני, יוזמה מינית והיעדר מעורבות רגשית, ואת הנשיות עם פסיביות מינית, איפוק מיני, אחריות ושליטה על תשוקה של בנים ומעורבות רגשית יתרה (Allen, 2003; Bay-Cheng, 2003). הסטנדרטים הכפולים האלה עלולים לפגוע בביטחון העצמי המיני של הבנות, כמו כן לגרום להן להיות מעורבות ביחסי מין שלא ברצונן ובלי שימוש בקונדום (Schalet et al., 2014; Pettifor, MacPhail, Anderson, & Maman, 2012).

מכל מקום, גם כאשר תוכניות התערבויות מבוססות ראיות מועתקות ומיושמות כמה שקרוב ביותר לפרוטוקול המקורי שלהן, יש צורך בהתאמות כדי להבטיח שתוכן ההתערבות, השפה, דוגמאות והשיטות רלוונטיים מבחינה תרבותית. כך יגדילו את ההיענות, יעילות התוכנית והשפעתה לאורך זמן (Catalano et al., 2012).

הדבר החשוב הנוסף המשפיע על חינוך מיני הפורמלי והבלתי פורמלי של הנוער, הוא מעורבות ההורים. החינוך המיני שההורים נותנים משתקף בערכים הקשורים לבחירות של המתבגרים בעניין הקשרים הזוגיים ומועד תחילת יחסי המין (Longmore, Eng, Giordano, & Manning, 2009). במחקר מטה-אנליזה (Widman, Chaucas-Bradley, Noar, Nesi, & Garrett, 2016), נמצא קשר חיובי מובהק בין תקשורת של ההורה עם המתבגר בנושאים הקשורים למין ובין התנהגות מינית בטוחה של המתבגר. זאת ועוד, מלבד תקשורת טובה של ההורים עם המתבגרים נמצא שפיקוח הורי על חיי החברה של המתבגרים עשוי לדחות את גיל תחילת קיום יחסי מין בקרב מתבגרים הצעירים (Grossman et al., 2013; Etzkin et al., 2010).

עלייה בשימוש בטכנולוגיה דיגיטלית ואינטרנט בתוך הכיתה ומחוץ לה כאמצעי לחינוך מיני, עשויה לשפר ולהעשיר את הידע של המתבגרים (Kleinert, 2016; Jones & Biddlecom, 2011). נמצא ששימוש בטכנולוגיה וירטואלית יכול לתמוך בלמידה חברתית ורגשית באמצעות יצירת מצבים דמיוניים, באווירה בית ספרית תומכת, שבהם מתבגרים מתבקשים לקבל החלטות בנוגע להתנהגות מינית והתמודדות עם בריונות מינית, וכן משפרים ביטחון עצמי בעניין החלטה על שימוש בקונדום בעת קיום יחסי מין במציאות (Suleiman & Brindis, 2014; Sapouna et al., 2010). נוסף על כך, אינטרנט יכול לשמש

ערוץ למידע נוסף בנושא בריאות מינית, אך נחשב בטוח ואמין פחות מחינוך מיני הנלמד בבית הספר (Gowen et al., 2013; Gones et al., 2011). כמו כן האינטרנט רווי בתכנים מיניים שעלולה להיות להם השפעה שלילית על המתבגרים, כגון בריונות ברשת, שליחה וקבלת מסרים ותמונות עם תוכן פורנוגרפי, המסכנים את המתבגרים בניצול מיני, ולכן קיים צורך חיוני של פיקוח על המידע המיני שבני נוער נחשפים אליו מתוך שילוב מאמץ מדיני של מערכת חינוך ושל ההורים (Korenis & Billick, 2014; Patchin & Hinduja, 2011). בסופו של דבר, טכנולוגיות חדשניות ידידותיות לנוער שהן חוד החנית, נגישות, רחבות, משולבות, מדורגות ונגישות אל מעבר הכיתה, מסוגלות להביא לידי שינוי הפרדיגמות התרבותיות של מיניות בריאה, לקדם את מצב החינוך המיני ולשפר את תוצאות הבריאות המינית והפריון בעבור מתבגרים (Hall, Sales, Komro, & Santelli, 2016).

עוד עולה הצורך בהכשרתם של אנשי מקצוע בתחום החינוך והייעוץ בעניין שיטות העברת תוכניות התערבות למיניות בריאה כדי לאפשר לתלמידים להתאים אישית את מה שהם לומדים וליישם אותו בחייהם. שיטות אלה כרוכות לא רק בלמידה קוגניטיבית, אלא בתהליכי התבוננות פנימית, שיקוף עצמי, חשיבה ביקורתית (למשל, נורמות מגדריות) ותרגול מיומנויות חדשות (לדוגמה, תקשורת אסרטיבית). פיתוח מיומנויות אלה מעלות סוגיות מורכבות הקשורות להקצאת משאבים הן בהכשרת מורים ויועצים והן בעבודה עם התלמידים במהלך הלימודים (Haberland & Rogow, 2015).

כיום בישראל רוב מערכות החינוך אמורות להפעיל תוכנית אחת המשמשת בסיס להוראת התוכנית לחינוך מיני. מן השטח עולה שישנם פערים בין המדיניות של משרד החינוך ובין היישום בפועל. הסיבות לכך טמונות באקלים הדתי, הפוליטי והתרבותי בישראל, כמו היעדר משאבים ומנגנון הערכת איכות ובקרה של התוכניות. יש מקום להמליץ על השקעה במחקרים להערכת תוכניות התערבות למיניות בריאה עם תוצאות מדידה, כגון גיל קיום יחסי מין, שימוש באמצעי מניעה, היריון, STIs או HIV. נוסף על כך, להרחיב את המדדים ולכלול משתנים קונטקסטואליים, כגון בית הספר והסביבה, גורמים דמוגרפיים וגורמי סיכון העלולים להשפיע על תוצאות המדידה של יעילות התוכנית.

מגבלת סקירת הספרות הנוכחית היא שאינה סקירה שיטתית, דבר שעלול להטות את הצגת הנושא. זאת ועוד, מתוך דיונים רבים בין מדינות בנושא תוכניות התערבות לבריאות מינית, כמו הבדלי המינוח בין מדינות, קיים הצורך לבנות גוף ידע בסיסי ראשוני ומכאן להרחיב את היריעה.

סיכום

מאמר זה בוחן את השפעת התוכניות למיניות בריאה בבתי הספר על ההתנהגות והבריאות המינית של המתבגרים בישראל, ארה״ב ובכמה מדינות אחרות, כמו צרפת, הולנד וגרמניה. ברוב המדינות המפותחות נושא ההתנהגות והבריאות המינית של בני הנוער מעסיק אנשי בריאות וחינוך, קהילה ומשפחה, פוליטיקאים וקובעי מדיניות. תוכניות התערבות למיניות בריאה הנלמדות בבתי הספר במדינות רבות כוללות ברמות מגוונות נושאים בחינוך מיני החל ממחלות המועברות בדרכי המין והריונות של המתבגרות ואמצעי מניעה, דרך מתירנות מינית והתנהגות מינית מסוכנת ואלימה וכלה

בסובלנות למיעוטים מיניים ויחס חיובי למיניות בריאה של המתבגרים. נמצא שלמשפחה יש השפעה מכרעת על סוציאליזציה וחינוך מיני של המתבגרים, ולכן יש חשיבות גדולה לשיתוף פעולה בין בתי הספר למשפחה בקידום מיניות בריאה בקרב מתבגרים. עם ההשפעה ההולכת וגדלה של אינטרנט על חיי המתבגרים בכלל ובתחום המיני בפרט, מתבגרים מציינים כי מידע שהם מקבלים בבתי ספר הוא אמין ובטוח יותר בעבורם. ישנה חשיבות לקדם חינוך מיני מותאם גם לאוכלוסיות שלא הייתה להן חשיפה לתוכניות מסוג זה בעבר, כגון המגזר החרדי והמגזר הערבי. תוכניות לחינוך מיני חייבות להיות מבוססות על ראיות מדעיות הנתונות לפיקוח ובקרה של משרד הבריאות ומשרד החינוך. נוסף על כך, יש צורך לערוך מחקרי אורך בתחום איכות ובקרה בעניין השפעתן של תוכניות התערבות בחינוך למיניות בריאה על התנהגותם ובריאותם המינית של מתבגרים בישראל.

רשימת מקורות

בקר, א׳ (2015). **תוכניות להכרה וללימוד של זהות מגדרית שונה במערכת החינוך.** ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע. אוחזר מתוך https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/f1f133d5-3177-e511-80cf-00155d6ffed6/2_f1f133d5-3177-e511-80cf-00155d6ffed6_11_10175.pdf

ג׳ובראן, ס׳ (2008). **עמדות לגבי חינוך מיני אצל אימהות נוצריות ומוסלמיות** (עבודת סמנריון). אורנים – המכללה האקדמית לחינוך, קריית טבעון.

דוידוביץ׳, נ׳, שוחט, ת׳ ודן, מ׳ (2005). מחלות המועברות ביחסי-מין – עידכון. **הרפואה, 144**(4), 272-278.

הראל-פיש, י׳, וולש, ס׳, שטיינמץ, נ׳, לובל, ש׳, רייז, י׳, טסלר, ר׳ וחביב, ג׳ (2016). נוער בישראל: בריאות, רווחה נפשית וחברתית ודפוסי התנהגויות סיכון בקרב בני נוער בישראל: סיכום ממצאי המחקר הארצי השביעי 2014 ניתוח מגמות בין השנים 1994-2014, והשוואה בינלאומית. רמת-גן: תכנית המחקר הבינלאומי על רווחתם ובריאותם של בני נוער, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.

וייסבלאי, א׳ (2010). **חינוך מיני במערכת החינוך.** ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

משרד הבריאות. (2016). הפסקות היריון יזומות. בתוך **דוח שנתי 66ג** (עמ׳ 679-708). ירושלים: המחבר. אוחזר מתוך http://www.mevaker.gov.il/he/Reports/Report_537/8ba5b24f-a7d6-418f-986a-4177c623898d/214-abortions.docx

קאבאליון, ג׳ (1997). **השיח המקצועי בחינוך מיני בישראל** (עבודת דוקטור). האוניברסיטה העברית בירושלים.

רבינוביץ׳, מ׳ (2010). **חינוך למניעת מחלות מין בקרב בני נוער בישראל.** ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע. אוחזר מתוך https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/48bd8d55-f7f7-e411-80c8-

00155d010977/2_48bd8d55-f7f7-e411-80c8-00155d010977_11_7712.pdf

שדמי, ח' (2007). כישורי חיים: מתווה לתכנון ולהפעלת תכנית בית-ספרית, לגן ולכיתות א'-י"ב: בחינוך הממלכתי, ממלכתי-דתי הערבי והדרוזי. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 11-39). Berlin: Springer.

Allen, L. (2003). Girls want sex, boys want love: Resisting dominant discourses of (hetero) sexuality. *Sexualities, 6*(2), 215-236. doi:10.1177/1363460703006002004

Almeida, J., Johnson, R. M., Corliss, H. L., Molnar, B. E., & Azrael, D. (2009). Emotional distress among LGBT youth: The influence of perceived discrimination based on sexual orientation. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(7), 1001-1014. doi:10.1007/s10964-009-9397-9

Anderson, L. M., Brownson, R. C., Fullilove, M. T., Teutsch, S. M., Novick, L. F., Fielding, J., & Land, G. H. (2005). Evidence-based public health policy and practice: Promises and limits. *American Journal of Preventive Medicine, 28*(5), 226-230. doi:10.1016/j.amepre.2005.02.014

Aronowitz, T., Rennells, R. E., & Todd, E. (2005). Heterosocial behaviors in early adolescent African American girls: The role of mother-daughter relationships. *Journal of Family Nursing, 11*(2), 122-139. doi:10.1177/1074840705275466

Ballonoff Suleiman, A., Johnson, M., Shirtcliff, E. A., & Galván, A. (2015). School-Based sex education and neuroscience: What we know about sex, romance, marriage, and adolescent brain development. *Journal of School Health, 85*(8), 567-574. doi:10.1111/josh.12285

Barr, E. M., Moore, M. J., Johnson, T., Forrest, J., & Jordan, M. (2014). New evidence: Data documenting parental support for earlier sexuality education. *Journal of School Health, 84*(1), 10-17. doi:10.1111/josh.12112

Bay-Cheng, L. Y. (2003). The trouble of teen sex: The construction of adolescent sexuality through school-based sexuality education. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning, 3*(1), 61-74. doi:10.1080/1468181032000052162

Bell, K. J. (2009). Wake up and smell the condoms: An analysis of sex education programs in the United States, the Netherlands, Sweden, Australia, France, and Germany. *Inquiries Journal, 1*(11), 1-3.

Boonstra, H. D. (2009). Advocates call for a new approach after the era of "abstinence-only" sex education. *Guttmacher Policy Review*, *12*(1), 6-11.

Borawski, E. A., Tufts, K. A., Trapl, E. S., Hayman, L. L., Yoder, L. D., & Lovegreen, L. D. (2015). Effectiveness of health education teachers and school nurses teaching sexually transmitted infections/human immunodeficiency virus prevention knowledge and skills in high school. *Journal of School Health*, *85*(3), 189-196. doi:10.1111/josh.12234

Brockschmidt, L., & Hessling, A. (2015). Sexuality education in Germany: An effective intervention to support the sexual and reproductive health (SRH) of people across the lifespan. *Entre Nous, 82*, 20-21. Retrieved from http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0018/292203/Sexuality-education-in-Germany.pdf?ua=1

Catalano, R. F., Fagan, A. A., Gavin, L. E., Greenberg, M. T., Irwin Jr, C. E., Ross, D. A., & Shek, D. T. (2012). Worldwide application of prevention science in adolescent health. *The Lancet*, *379*(9826), 1653-1664. doi:10.1016/S0140-6736(12)60238-4

Chin, H. B., Sipe, T. A., Elder, R., Mercer, S. L., Chattopadhyay, S. K., Jacob, V., . . . & Chuke, S. O. (2012). The effectiveness of group-based comprehensive risk-reduction and abstinence education interventions to prevent or reduce the risk of adolescent pregnancy, human immunodeficiency virus, and sexually transmitted infections: two systematic reviews for the Guide to Community Preventive Services. *American Journal of Preventive Medicine*, *42*(3), 272-294. doi:10.1016/j.amepre.2011.11.006

Coyle, K., Basen-Engquist, K., Kirby, D., Parcel, G., Banspach, S., Collins, J., . . . & Harrist, R. (2016). Safer choices: Reducing teen pregnancy, HIV, and STDs. *Public Health Reports*, *116*(Suppl. 1), 82-93.

De Graaf, H., Van de Schoot, R., Woertman, L., Hawk, S. T., & Meeus, W. (2012). Family cohesion and romantic and sexual initiation: A three wave longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, *41*(5), 583-592. doi:10.1007/s10964-011-9708-9

Deaton, D. L. (2013). Amy T. Schalet: Not under my roof: Parents, teens, and the culture of sex. *Journal of Youth and Adolescence*, *42*(1), 157-163. doi:10.1007/s10964-012-9851-y

Denny, G., & Young, M. (2006). An evaluation of an abstinence-only sex education curriculum: An 18-month follow-up. *Journal of School Health, 76*(8), 414-422. doi:10.1111/j.1746-1561.2006.00135.x

Donnelly, J., Horn, R. R., Young, M., & Ivanescu, A. E. (2016). The effects of the Yes You Can! Curriculum on the sexual knowledge and intent of middle school students. *Journal of School Health, 86*(10), 759-765. doi:10.1111/josh.12429

Douglas, J. M., & Fenton, K. A. (2013). Understanding sexual health and its role in more effective prevention programs. *Public Health Reports, 128*(Suppl. 1), 1-4. doi:10.1177/00333549131282S101

Etzkin, R., Barnett, R. V., Smith, S., Schwartz, S. E., & Baugh, E. J. (2010). Parenting style and the timing of Jewish adolescents' sexual debut. *Journal of Youth Development, 5*(2), 1-13.

Ferguson, R. M., Vanwesenbeeck, I., & Knijn, T. (2008). A matter of facts… and more: An exploratory analysis of the content of sexuality education in The Netherlands. *Sex Education, 8*(1), 93-106. doi:10.1080/14681810701811878

Finer, L. B., & Zolna, M. R. (2016). Declines in unintended pregnancy in the United States, 2008–2011. *The New England Journal of Medicine, 374*(9), 843-852. doi:10.1056/NEJMsa1506575

Goesling, B., Colman, S., Trenholm, C., Terzian, M., & Moore, K. (2014). Programs to reduce teen pregnancy, sexually transmitted infections, and associated sexual risk behaviors: A systematic review. *Journal of Adolescent Health, 54*(5), 499-507. doi:10.1016/j.jadohealth

Gowen, L. K., & Winges-Yanez, N. (2014). Lesbian, gay, bisexual, transgender, Queer, and questioning youths' perspectives of inclusive school-based sexuality education. *The Journal of Sex Research, 51*(7), 788-800. doi:10.1080/00224499.2013.806648

Grossman, J. M., Frye, A., Charmaraman, L., & Erkut, S. (2013). Family homework and school-based sex education: Delaying early adolescents' sexual behavior. *Journal of School Health, 83*(11), 810-817. doi:10.1111/josh.12098

Haberland, N., & Rogow, D. (2015). Sexuality education: Emerging trends in evidence and practice. *Journal of adolescent health, 56*(1), S15-S21. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.08.013

Hall, K. S., Sales, J. M., Komro, K. A., & Santelli, J. (2016). The state of sex education in the United States. *The Journal of adolescent health, 58*(6), 595-597.

Helfgot, N., Adler, Y., Allen, D., Alpert, H., Amaru, J., Anscelovitz, E., . . . Zweiter, S. (2010). *Statement of principles on the place of Jews with a homosexual orientation in our community*. Retrieved from http://statementofprinciplesnya.blogspot.com/

Hirsch, J. S. (2003). A courtship after marriage: Sexuality and love in Mexican transnational families. Berkeley, US: University of California Press.

Huber, V. J., & Firmin, M. W. (2014). A history of sex education in the United Statessince 1900. *International Journal of Educational Reform*, *23*(1), 25-51.

Jones, R. K., & Biddlecom, A. E. (2011). Is the internet filling the sexual health information gap for teens? An exploratory study. *Journal of Health Communication*, *16*(2), 112-123. doi:10.1080/10810730.2010.535112.

Kann, L., McManus, T., Harris, W. A., Shanklin, S. L., Flint, K. H., Queen, B., . . . Ethier, K. A. (2018). Youth risk behavior surveillance—United States, 2017. *MMWR Surveillance Summaries*, *67*(8), 1-114.

Kirby, D. (2002). The impact of schools and school programs upon adolescent sexual behavior. *Journal of Sex Research*, *39*(1), 27-33. doi:10.1080/00224490209552116

Kirby, D., & Laris, B. A. (2009). Effective curriculum-based sex and STD/HIV education programs for adolescents. *Child Development Perspectives*, *3*(1), 21-29. doi:10.1111/j.1750-8606.2008.00071.x

Kleinert, P. D. (2016). Sex education programs, motivation, and the seeking of educational versus erotic material: A Comparison of Abstinence Only Until Marriage and Comprehensive Programs (Doctoral dissertation). University of northern Colorado, Greeley, Colorado.

Korenis, P., & Billick, S. B. (2014). Forensic implications: Adolescent sexting and cyberbullying. *Psychiatric quarterly*, *85*(1), 97-101. doi:10.1007/s11126-013-9277-z

Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Bartkiewicz, M. J., Boesen, M. J., & Palmer, N. A. (2012). The 2011 national school climate survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools. New York: Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN) Retrieved from https://www.glsen.org/sites/default/files/2011%20National%20School%20Climate%20Survey%20Full%20Report.pdf

Kost, K., Maddow-Zimet, I., & Arpaia, A. (2017). Pregnancies, births and abortions Among adolescents and young women in the United States, 2013:

national and state trends by age, race and ethnicity. Retrieved from https://www.guttmacher.org/sites/default/files/report_pdf/us-adolescent-pregnancy-trends-2013.pdf

Lammers, C., Ireland, M., Resnick, M., & Blum, R. (2000). Influences on adolescents' decision to postpone onset of sexual intercourse: A survival analysis of virginity among youths aged 13 to 18 years. *Journal of adolescent health*, *26*(1), 42-48.

Lenhart, A. (2009, December 15). Teens and sexting. *Pew internet & American life project*. Retrieved from http://www.pewinternet.org/2009/12/15/teens-and-sexting/

Lindberg, L. D., & Maddow-Zimet, I. (2012). Consequences of sex education on teen and young adult sexual behaviors and outcomes. *Journal of Adolescent Health*, *51*(4), 332-338. doi:10.1016/j.jadohealth.2011.12.028

Longmore, M. A., Eng, A. L., Giordano, P. C., & Manning, W. D. (2009). Parenting and adolescents' sexual initiation. *Journal of Marriage and Family*, *71*(4), 969-982. doi:10.1111/j.1741-3737.2009.00647.x

Macdowall, W., Jones, K. G., Tanton, C., Clifton, S., Copas, A. J., Mercer, C. H., . . . Field, N. (2015). Associations between source of information about sex and sexual health outcomes in Britain: findings from the third National Survey of Sexual Attitudes and Lifestyles (Natsal-3). *BMJ open*, *5*(3), e007837. doi:10.1136/bmjopen-2015-007837

Marseille, E., Mirzazadeh, A., Biggs, M. A., Miller, A. P., Horvath, H., Lightfoot, M., . . . Kahn, J. G. (2018). Effectiveness of school-based teen pregnancy prevention programs in the USA: A systematic review and meta-analysis. *Prevention Science*, *19*(4), 468-489. doi:10.1007/s11121-017-0861-6.

Mevissen, F. E., van Empelen, P., Watzeels, A., van Duin, G., Meijer, S., van Lieshout, S., & Kok, G. (2018). Development of long live love+, a school-based online sexual health programme for young adults. An intervention mapping approach. *Sex Education*, *18*(1), 47-73. doi:10.1080/14681811.2017.1389717

Millner, V., Mulekar, M., & Turrens, J. (2015). Parents' beliefs regarding sex education for their children in southern Alabama public schools. *Sexuality Research and Social Policy*, *12*(2), 101-109.

National Research Council & Committee on Population. (2013). *US health in international perspective: Shorter lives, poorer health* (S. H. Woolf &

A. Laudan, Eds.). Washington, District of Columbia: The National Academies Press

Oosterhoff, P., Gilder, L., & Mueller, C. (2016). Is Porn the New Sex Education? *IDS Rapid Response Briefing, 15*, 1-4. Retrieved from https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/123456789/12676/RRB15_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2011). Traditional and nontraditional bullying among youth: A test of general strain theory. *Youth & Society*, *43*(2), 727-751. doi:10.1177/0044118X10366951

Pettifor, A., MacPhail, C., Anderson, A. D., & Maman, S. (2012). 'If I buy the Kellogg's then he should [buy] the milk': Young women's perspectives on relationship dynamics, gender power and HIV risk in Johannesburg, South Africa. *Culture, Health & Sexuality*, *14*(5), 477-490. doi:10.1080/13691058.2012.667575

Romero, L. M., Galbraith, J. S., Wilson-Williams, L., & Gloppen, K. M. (2011). HIV prevention among African American youth: How well have evidence-based interventions addressed key theoretical constructs? *AIDS and Behavior*, *15*(5), 976-991. doi:10.1007/s10461-010-9745-5

Rose, S. (2005). Going too far? Sex, sin and social policy. *Social Forces*, *84*(2), 1207-1232. doi:10.1353/sof.2006.0032

Sapouna, M., Wolke, D., Vannini, N., Watson, S., Woods, S., Schneider, W., . . . Dautenhahn, K. (2010). Virtual learning intervention to reduce bullying victimization in primary school: a controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *51*(1), 104-112. doi:10.1111/j.1469-7610.2009.02137.x

Schalet, A. T. (2011). Beyond abstinence and risk: A new paradigm for adolescent sexual health. *Women's Health Issues*, *21*(3), S5-S7. doi:10.1016/j.whi.2011.01.007

Schalet, A. T., Santelli, J. S., Russell, S. T., Halpern, C. T., Miller, S. A., Pickering, S. S., . . . & Hoenig, J. M. (2014). Invited commentary: Broadening the evidence for adolescent sexual and reproductive health and education in the United States. *Journal of Youth and Adolescence*, *43*(10), 1595-1610. doi:10.1007/s10964-014-0178-8

Schutte, L., Meertens, R. M., Mevissen, F. E., Schaalma, H., Meijer, S., & Kok, G. (2014). Long live love. The implementation of a school-based sex-education program in the Netherlands. *Health education research*, *29*(4), 583-597. doi:10.1093/her/cyu021

Shneyderman, Y., & Schwartz, S. J. (2012). Contextual and intrapersonal predictors of Adolescent risky sexual behavior and outcomes. *Health Education & Behavior*, *40*(4), 400-414. doi:10.1177/1090198112447800

Shtarkshall, R. A., Carmel, S., & Woloski-Wruble, A. (2002). *Survey on sexual knowledge: Attitudes and practices in the general educational system in Israel*. Jerusalem: Israeli Ministry of Health.

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. doi:10.1363/3911607

Suleiman, A. B., & Brindis, C. D. (2014). Adolescent school-based sex education: Using developmental neuroscience to guide new directions for policy and practice. *Sexuality Research and Social Policy*, *11*(2), 137-152. doi:10.1007/s13178-014-0147-8

UNESCO. (2018, February 15). *Why comprehensive sexuality education is important.* Paris: Author. Retrieved from https://en.unesco.org/news/why-comprehensive-sexuality-education-important

UNFPA. (2014). Operational guidance for comprehensive sexuality education: A focus on human rights and gender. New York: Author.

Weaver, H., Smith, G., & Kippax, S. (2005). School-based sex education policies and indicators of sexual health among young people: a comparison of the Netherlands, France, Australia and the United States. *Sex Education*, *5*(2), 171-188. doi:10.1080/14681810500038889

Weed, S. E., & Ericksen, I. H. (2017). *Re-examining the evidence: School-based comprehensive sex education* (Part one). Salt Lake City, UT: The Institute for Research & Evaluation. Retrieved from https://www.comprehensivesexualityeducation.org/wp-content/uploads/Reexamining_the_Evidence-CSE_in_USA_6-1-18FINAL.pdf

Weinstock, H., Berman, S., & Cates Jr, W. (2004). Sexually transmitted diseases among American youth: Incidence and prevalence estimates, 2000. *Perspectives on sexual and reproductive health*, *36*(1), 6-10. doi:10.1363/3600604

Widman, L., Choukas-Bradley, S., Noar, S. M., Nesi, J., & Garrett, K. (2016). Parent-adolescent sexual communication and adolescent safer sex behavior: A meta-analysis. *JAMA pediatrics*, *170*(1), 52-61. doi:10.1001/jamapediatrics.2015.2731

World Health Organization. (2002). The world health report 2002: Reducing risks, promoting healthy life. Geneva: Author.

בחינת מועילות התערבות להעלאת תחושת המסוגלות העצמית לשילוב תפקידים בקרב מתבגרים: מחקר משולב

רויטל דאבקין ורחל גלי צינמון

תקציר

המחקר הנוכחי בוחן את מועילותה (effectiveness) של תוכנית התערבות לקריירה שנועדה להעלות את תחושת המסוגלות העצמית לשלב תפקידי עבודה ומשפחה בקרב מתבגרים. תוכנית ההתערבות מתבססת על מודל הסינרגיה .התוכנית הועברה ל-78 בני נוער, מתוכם 45 משתתפים בקבוצת הניסוי (M=14.83; SD=0.79) ו-33 בקבוצת ביקורת (M=14.68; SD=0.79). הערכת התוכנית נעשתה בשילוב גישות כמותיות ואיכותניות. המחקר הכמותי הראה כי תלמידים המשתייכים לקבוצת הניסוי דיווחו על רמה גבוהה יותר של מסוגלות עצמית בקבלת החלטות קריירה לאחר ההתערבות בהשוואה לקבוצת הביקורת. ניתוח משובים בסיום התוכנית וניתוח הראיונות שנעשו עם תשעה משתתפים שבועיים לאחר התוכנית הראו שהמשתתפים מצאו את נושאי התוכנית חשובים ורלוונטיים בעבורם ואת ההתערבות מהנה. המשתתפים דיווחו על הבנה מעמיקה של מערך התפקידים החברתיים שהם ממלאים בזכות ההשתתפות בתוכנית, ועל עלייה בעיסוק בעניין תכנון העתיד. ממצאים אלה מראים את מועילות ההתערבות ואת הפוטנציאל של התערבויות דומות לטיוב התפתחות תפיסות עתיד של מתבגרים.

מילות מפתח: ניהול תפקידי עבודה-משפחה; תוכניות התערבות בהתפתחות קריירה; מסוגלות עצמית; קבלת החלטות קריירה; נוער בסיכון.

מבוא

תפקידי עבודה ומשפחה הם תחומים עיקריים בתוכניות העתיד של מתבגרים ומבוגרים צעירים (Cinamon & Rich, 2014; Seginer, 2009). שילוב תפקידים מרכזיים ותובעניים של עבודה ומשפחה הוא משימה מאתגרת הכוללת היבטים של קונפליקטים אפשריים בין התפקידים וגם היבטים של העשרה בין התפקידים (Whiston & Cinamon, 2015). מחקרים מראים שמתבגרים מודעים לאתגר השילוב ולעובדה שהממשק בין עבודה למשפחה כולל היבטים של קונפליקט והעשרה, והם מתייחסים למורכבות זו בתוכניות העתיד שלהם (Cinamon & Hasson, 2009; Cinamon & Rich, 2014). עם זאת, בחינת ממשק עבודה-משפחה בעת תוכנית התערבות מקצועית עם מתבגרים ומבוגרים צעירים זכתה לתשומת לב והערכה מועטות (Cinamon, 2015). לפיכך המחקר הנוכחי בדק את המועילות (effectiveness) של תוכנית ההתערבות לשילוב תפקידי עבודה ומשפחה –

פרויקט הסינרגיה של צינמון (Cinamon, 2015) – שנועדה להכין את המתבגרים לשלב תפקידי עבודה ומשפחה עתידיים ולהגביר את תחושת המסוגלות העצמית בניהול שני התפקידים באמצעות שיטות מחקר מעורבות (mixed methods).

יחסי עבודה-משפחה ותוכניות עתיד של מתבגרים

מודלים תאורטיים למיניהם מדגישים את ההקשרים הרחבים של התפתחות הפרט. מודלים אלה טוענים כי ההתפתחות והתפקוד של הפרט בתחום חיים אחד (למשל בית הספר או עבודה) מושפעים ומשפיעים על מערכות חברתיות אחרות שהוא קשור בהן (כמו משפחה או קהילה) (Bronfenbrenner, 1989; Super, 1990). מודלים אלה הם בסיס לאחד מתחומי המחקר הענפים בתחום התפתחות הקריירה, הממשק של עבודה ומשפחה. כאמור, בממשק זה המקשר בין שני תפקידים מרכזיים, יש יחסים קונפליקטואליים ויחסים מעשירים (להרחבה ראו Whiston & Cinamon, 2015). קונפליקט עבודה-משפחה הוגדר כקונפליקט בין תפקידים הנובע מדרישות סותרות המוצבות בו בזמן מתפקיד בעבודה ומתפקיד במשפחה (Greenhaus & Beutell, 1985). העשרה עבודה-משפחה מתרחשת כאשר השתתפות באחד התפקידים מעשירה או מקילה על ההשתתפות בתפקיד השני (Voydanoff, 2004). יחסים של קונפליקט בין שתי המערכות נמצאו קשורים לתופעות שליליות רבות, כגון חוסר שביעות רצון מחיי העבודה, שחיקה גבוהה, מתח, לחץ, מוטיבציה פחותה, תשישות, עומס קוגניטיבי, בעיות בריאותיות ושביעות רצון נמוכה מחיי הזוגיות. יחסי העשרה קשורים עם תופעות חיוביות רבות, כגון שביעות רצון מן העבודה ומחיי המשפחה, מחויבות רגשית לעבודה, בריאות נפשית ופיזית, הערכה עצמית גבוהה (Whiston & Cinamon, 2015). ממצאים אלה מחזקים את הצורך והחשיבות במתן הדרכה וכלים לניהול נכון של שני תפקידים אלה כך שיהיו פחות קונפליקטים ויותר ומעשירים.

מחקרים מראים כי מתבגרים ומבוגרים צעירים מודעים למורכבות היחסים של הממשק עבודה-משפחה, וכי הם שוקלים היבטים אלה בתוכניות העתידיות שלהם (Cinamon, 2006; Cinamon & Rich, 2014). מחקרים הראו כי ציפיות לקונפליקט בין תפקידים משפיעות על תוכניות הקריירה של הצעירים באמצעות צמצום השאיפות התעסוקתיות לטובת תוכניות משפחתיות, או זניחת תוכניות משפחתיות לטובת שאיפות תעסוקתיות דורשניות (Barnett, Gareis, James, & Steele, 2003; Weer, Greenhaus, Colakoglu & Foley, 2006). נוסף על כך, מתבגרים, ובעיקר מתבגרות ממשפחות מרקע סוציו-אקונומי נמוך, מתכננים בדרך כלל את עתידם לתוך ייחוס חשיבות גבוהה לתפקידים המשפחתיים לעומת התפקידים התעסוקתיים, ומפגינים שאיפה נמוכה להתקדמות בתפקידי העבודה, כאשר המודעות שלהם ליחסי קונפליקט אפשריים בין התפקידים נמוכה יחסית. מחקרן של צינמון וחסון (Cinamon & Hason, 2009) שהתמקד במחסומים ובמשאבים בתוכניות הקריירה של מתבגרים בסיכון, הראה כי צעירים אלה מודעים למורכבות של ניהול משפחה ועבודה בו בזמן, אך אסטרטגיות ההתמודדות שהם בוחרים היא של חלוקת תפקידים מסורתית שבה האב יהיה בעיקר ה"מפרנס" והאם תהיה אחראית על גידול הילדים. לא תמיד אפשר להשתמש באסטרטגיות אלה בימינו, לנוכח הצורך בשני מפרנסים כדי להתקיים. מה גם שמודל זה מצמצם את ההתפתחות המקצועית של נשים,

שכן הוא משאירן בעיקר בבית. מודל כזה עלול לפגוע גם בקשר של האב עם ילדיו, שכן הוא מקדיש את רוב מרצו לפרנסתם. מחקרה של עייש (2008) בחן את תפיסות העתיד של נערות בסיכון כלפי עולם העבודה, המשפחה והשילוב ביניהם. ממצאי מחקרה מלמדים על מסוגלות עצמית נמוכה של ניהול שני התפקידים, ידע מועט על עולם העבודה וחקירה עצמית מצומצמת. תוצאות אלו מדגישות את החשיבות שבהכנת מתבגרים בכלל ומתבגרים מרקע כלכלי נמוך בפרט לשלב תפקידי עבודה עם תפקידי משפחה ואת הצורך ללמד ולתרגל את היכולת לנהל וליהנות מחוויות מעשירות של שני התפקידים בו בזמן.

תוכניות התערבות לקריירה

תוכניות התערבות לקריירה בתוך בית הספר הן חלק מתוכניות החינוך לקריירה. בעבר היו תוכניות אלה ממוקדות בעיקר בהכנת תלמידי תיכון למעבר מבית הספר לעולם העבודה, בסוגיות תעסוקתיות, כגון בחירות מקצועיות, בגרות מקצועית, ידע על עולם ההשכלה הגבוהה, על עולם העבודה ושיפור יכולות בחירה וקבלת החלטות (לסקירה ראו Cinamon, 2015).

שינויים בעולם העבודה ובתפיסות התאורטיות של תחום התפתחות הקריירה הביאו לידי שינוי גישה גם בהתערבויות בתחום החינוך לקריירה. מדו"ח סיכום של מדיניות ה-OECD (Career Guidance and Public Policy, 2004) על תוכניות ההדרכה לקריירה הניתנות בתוך בתי הספר עולה כי השירות הפרטני שניתן בדרך של ריאיון אישי הוא יקר, מוגבל ומתמקד בעיקר בתהליכי קבלת החלטות בתחום החינוכי ובבחירות תעסוקתיות לטווח הקצר. לפיכך יש חשיבות לעבור לגישה רחבה יותר, המנסה גם לפתח מיומנויות אישיות לניהול קריירה, ומיומנויות של קבלת החלטות ויישומן. לצורך זה יש לפתח גישה שתהיה מוטמעת בתוך תוכנית הלימודים ותשלב למידה מתוך התנסות. גישה זו מצריכה מעורבות מלאה של בתי הספר והקצאת משאבים לצורך הכשרת מורים ופיתוח תוכניות מתאימות.

התערבויות חדשות אלה מתמקדות בדרך כלל בבנייה וליווי של תהליכי הבניית זהות באמצעות התנסויות למיניהן ועיבודן החל מגיל הגן (לסקירה ראו: Watts, 2001). מנור (2010), למשל, הציעה תוכנית התערבות לפיתוח ניצני קריירה בגיל הרך. מטרות התוכנית כללו הרחבת ידע הילדים על אודות עולם העבודה, הפחתת סטראוטיפים מגדריים תעסוקתיים ופיתוח חקירה עצמית של כישורים ותחומי עניין בזיקה לעולם העבודה. דוד (2003) הציעה תוכנית התערבות העוסקת בחינוך לקריירה לכיתות גבוהות של בית הספר היסודי הממלכתי בישראל. מטרות התוכנית הן הרחבת הידע של התלמידים בעולם העבודה, הבנת הדינמיות בעולם העבודה, הבנת ערכה של העבודה לפרט, העלאת המודעות העצמית להעדפות ונטיות אישיות וערעור על תפיסת עולם סטראוטיפית באשר לעולם העבודה. מיטנדורף, ברוק וביג'ארד (Mittendorff, Brok, & Beijaard, 2011) הציעו תוכניות התערבות חינוך לקריירה עבור תלמידי תיכון בהולנד, הכוללות תוכנית פיתוח אישי, בניית פורטפוליו ושיחות אישיות. מטרת תוכניות אלה לסייע לתלמידים לבנות את זהותם המקצועית ולדרבן אותם לחקר עצמאי בתחום התפתחות קריירה. במחקרם של אלי, יאנג, בוטון ומקווי (Ali, Yang, Button, & McCoy, 2012) נבחנה מועילותה של תוכנית העוסקת בחינוך לקריירה בשלושה בתי-ספר תיכוניים במדינת איווה בארצות-הברית. מטרות התוכנית היו בין השאר פיתוח חקירה עצמית בקרב התלמידים, קידום ידע על עולם העבודה, העלאת תחושת המסוגלות העצמית בתחום הקריירה ובהתמודדות

עם קשיים וזיהוי מקורות תמיכה מתאימים. ייחודיות התוכנית הייתה ביכולתה לכונן שינוי ברמת הפרט, בית הספר והקהילה כאחד. ממצאי המחקר הראו קשר בין התוכנית לעלייה בתחושת המסוגלות העצמית והשאפתנות המקצועית בקרב התלמידים.

תוכנית אחרת ששמה "Towards Working Life" מתוארת במאמרם של קויוויסטו, וינקור וואורי (Koivisto, Vinokur, & Vuori, 2011). התוכנית מבוצעת במבנה של סדנה, והיא מבוססת על שני רכיבים עיקריים: היערכות לבחירת קריירה ועמדות כלפי תכנון קריירה. מועילות התוכנית נבחנה בקרב 11 חטיבות ביניים בפינלנד. התוכנית כללה מתן מידע על עולם העבודה ועל התפתחות קריירה, דיונים על תכנון קריירה, הצגת סיפורים אישיים של סטודנטים ושל מנחי הקבוצות על החלטות שקיבלו בתחום הקריירה ופעילויות חווייתיות מגוונות המעודדות חקירה עצמית, איתור מוקדי חוזק ובחינת תחומי עניין אישיים. הגישה הכוללת של התוכנית היא למידה חווייתית בשילוב שיח. ממצאי המחקר הראו שיש השפעה ישירה של התוכנית על שיפור בהיערכות לבחירת התחום המקצועי בקרב התלמידים, שגרם לעלייה בעמדה חיובית כלפי תכנון קריירה.

דיק, סטגר, גיבסון ופיסנר (Dik, Steger, Gibson, & Peisner, 2011) הציגו תוכנית העוסקת במציאת משמעות בתחום המקצועי – "A purpose-centered career education intervention". מטרת התוכנית הייתה לאפשר למשתתפים לגלות משמעות בבחירת מקצוע באמצעות חקירה של יכולות, תחומי עניין, זהות, מסוגלות עצמית, מודעות עצמית, אפיונים תרבותיים ייחודיים ושירות לקהילה. הממצאים הראו שקבוצת הניסוי דיווחה על עלייה בתכנון הקריירה, מודעות רבה לתחומי עניין, חוזקות וחולשות והרגישו מוכנים יותר לתכנון העתיד. ניתוחי ראיונות שנעשו עם משתתפים הראו שלוש תמות מרכזיות: ביטחון עצמי בהחלטות קריירה, עלייה במודעות לערכים החשובים ולגילוי של חוזקות וחולשות ומיקוד במסלולי קריירה והתאמתם לידע על עצמי.

סוגיית ההבדלים המגדריים ניכרת גם בתוכניות החינוך לקריירה. מחקר באוסטרליה (Cassie & Chen, 2012) בחן את מועילותה של תוכנית חינוכית לפיתוח קריירה מתוך בחינת הבדלים מגדריים. התוכנית יושמה בשמונה בתי ספר תיכוניים. מטרות התוכנית היו יצירת הערכה של תכונות אישיות ותחומי עניין לצד שילובם עם מטרות בתחום הקריירה, פיתוח היכולת לחיפוש מידע בתחום הקריירה בדרך מושכלת, היערכות לשינויי חיים ופיתוח יכולת בקבלת החלטות. מועילות התוכנית נבחנה באמצעות בחינת ההשתנות בחמשת המדדים האלה: הלימה (בין בחירת תחום מקצועי לבין תכונות אישיות); ביטחון בתחום הקריירה (Career certainty); הססנות (indecision) בתחום הקריירה; מסוגלות עצמית בקבלת החלטות; חקירה בתחום הקריירה. הממצאים הראו שהיה שוני בין בנים לבנות: בקרב בנות שהשתתפו בתוכנית נצפה הבדל מהותי במדד ההלימה בהשוואה לבנות בקבוצת הביקורת. כמו כן בקרב בנות חלה ירידה במדד ההססנות לאחר התוכנית. בקרב בנים נמצאה עלייה במדד מסוגלות עצמית בקבלת החלטות בהשוואה לבנים בקבוצת הביקורת. ממצאים אלו מלמדים על הצורך לכוון לסוגיית המגדר בעת תכנון, והעברת תוכניות התערבות בתחום הקריירה, שכן ייתכן שהצרכים של בנים ובנות בתחום פיתוח הקריירה אינם זהים.

מערכת החינוך ושירותי הייעוץ החינוכי מטפלים בתחום החינוך לקריירה בישראל כחלק מתוכנית "כישורי חיים" – תוכנית התפתחותית מכיתה א' עד י"ב, הפועלת לפיתוח

כשירות רגשית-חברתית של תלמידים ולחיזוק יכולתם להתמודד עם מצבי חיים מסוימים. בתוכנית יש נושאים הקשורים להתפתחות ולמניעה, בכללם נושאים הקשורים לפיתוח קריירה בעולם משתנה על פי שלבי גיל כמו מיומנויות של קבלת החלטות (שדמי, 2007). התוכנית אינה מתמקדת בהכנה למעבר מבית הספר לעולם העבודה, בהיכרות עם עולם העבודה המשתנה ולא במושגים מרכזיים אחרים של חינוך לקריירה המקובלים בעולם, כמו הבניית זהות תעסוקתית, פיתוח מודעות לתהליכי בחירה מתמשכים וחיזוק מסוגלות עצמית בבחירת תפקידים וניהולם. זאת ועוד, באתרי שפ"י ואגודת היועצים החינוכיים הישראלית לא רואים בחינוך לקריירה חלק פורמאלי מן תפקיד היועץ החינוכי, וסוגיית הכנת התלמידים לעולם ההשכלה הגבוהה, העבודה והמשפחה אינה מהותית ומרכזית בתוכנית העבודה של משרד החינוך (Cinamon, 2017).

הערכת תוכניות התערבות לקריירה ובדיקת מועילותן

הערכת תוכניות והתערבויות בכלל ובתחום החינוך לקריירה בפרט חשובה והכרחית לנוכח הקריאה לבסס התערבויות המבוססות על תאוריה ומוכחות אמפירית. רוזי, ליפסי ופרימן (Rossi, Lipsey, & Freeman, 2004) הגדירו הערכה כפעילות מדעית חברתית המכוונת לאסוף, לנתח, לפרש ולתקשר מידע על פעולתם ויעילותם של תוכניות חברתיות. הערכה, בדרך כלל, כרוכה בהערכה של אחד או יותר מחמשת תחומי התוכנית: (1) הצורך בתוכנית; (2) עיצוב התוכנית; (3) יישום התוכנית; (4) השפעת התוכנית או תוצאותיה; (5) מועילות התוכנית.

מסקירת הספרות עולה כי מרבית המחקרים שבחנו את מועילותן של תוכניות התערבות בקריירה העריכו את השפעת התוכנית או את תוצאותיה (evidence-based career interventions) (לסקירה ראו: Becker, 2017; Brown, 2017). מחקרים אחרים, מעטים יותר, בדקו אילו רכיבים בתוך התוכנית נמצאו משפיעים על ההתערבות (לדוגמה: Brown & Ryan-Krane, 2000; Whiston, Sexton, & Lasoff, 1998).

היבט נוסף לבחינת הערכת תוכניות התערבות ומועילותן קשור לשיטות המחקר שבהן השתמשו החוקרים. מסקירת הספרות שעוסקת בתחום של מחקרי הערכה בתוכניות התערבות לקריירה, נמצא כי מחקרים אלו נבדקים בעיקר באמצעות מתודות כמותיות (Mcilveen, Mcgregor-Bayne, Alcock, & Hjertum, 2003). יאנג וואלאך (Young & Valach, 2009), טוענים כי הערכה שמתמקדת רק בתוצאות אינה מספקת דיה, מאחר שהיא לא מאפשרת התבוננות בדינמיקה שנוצרת בתהליך הייעוץ. זאת ועוד, היא בדרך כלל נסמכת על הערכה כמותית בלבד ובכך לא נותנת מקום למשמעות ולערך שאפשר להפיק באמצעות הערכה איכותית. כלומר הערכת תוכניות התערבות בתחום מתמקדת בבחינת מועילות ההתערבות וחסרה פרקטיקות מחקריות להבנת תהליך ההתערבות, וכן חסרה את נקודת המבט של המשתתפים עצמם.

מבין חוקרי ההערכה המובילים בתחום תוכניות התערבות חינוכיות ישנם חוקרים שמדגישים את חשיבות אימוץ גישה כוללת, שבודקת ומנתחת את היעדים והמודלים של ההתערבות, מתוך שילוב שיטות מחקר מעורבות (mix method) ובשיתוף קהלי היעד של תוכניות ההתערבות. הנסון, קרסוול, פלאנו קלארק, פטסקה וקרסוויל (Hanson, Creswell, Plano Clark, Petska, & Creswell, 2005) טענו כי שימוש בשיטות מחקר

מעורבות מאפשר לחוקרים לבחון מודלים תאורטיים ולשנות או להתאים אותם באמצעות משובים של משתתפי המחקר. הנסון ועמיתיו עמדו על כמה יתרונות בשימוש בשיטות מעורבות: 1. להביא לידי עדכון מחודש של המודל התאורטי; 2. להגדיל את הממצאים הכמותיים או האיכותניים; 3. לסתור את הממצאים הכמותיים או האיכותניים; 4. להשלים ולהתמזג עם התוצאות האיכותיות או הכמותיות; 5. להציג ולהמחיש את הצרכים של קבוצות שקולן לא נשמע או שאינן מיוצגות. טענות אלה בזכות היתרונות של שיטות מתודות מחקר רלוונטיות מאוד גם להערכת מועילות של תוכניות התערבות.

מתוך מחקרים שביצעו OECD, הנציבות האירופית והבנק העולמי (Watts & Sultana, 2004) עולה כי יש להתמקד בסוגיות איכותניות בכל הקשור לייעוץ קריירה וליישם אותן בממשק שבין הפרקטיקה לקובעי המדיניות. פרי (Perry, 2009) טען שהחזון המיטבי של מחקרי מועילות היא לא רק לציין שתוכנית ההתערבות אכן יעילה, אלא לוודא כי התוכנית יכולה להשפיע ולגרום לשינוי גם בטווח הרחוק. למשל למנוע נשירה מבית ספר או למנוע אבטלה וגם להראות כיצד קהילות, קבוצות ומדיניות ציבורית משתנות לאורך זמן בשל ממצאי התוכנית. לטענתו, שימוש בשיטות מחקר מעורבות ובמחקרי פעולה חברתית יכולות להביא לידי שינוי גם ברמת המיקרו וגם ברמת המקרו.

פרי, דיווין, דאפי וואנס (Perry, DeWine, Duffy, & Vance, 2007), בחנו את מועילותה של תוכנית התערבות (school to work program) על מסוגלות עצמית אקדמית באמצעות שיטות מחקר מעורבות. בעוד שניתוח הממצאים הכמותיים לא הראה שינוי במסוגלות העצמית האקדמית, ניתוח הממצאים האיכותיים באמצעות CQR – שיטת ניתוח ההסכמה הקבוצתית – הראה שיפור במסוגלות העצמית האקדמית (שימוש במיומנויות אקדמיות ובביטוי של מטרות). לטענת החוקרים, השימוש בשיטות מחקר מעורבות מאפשר הבנה רחבה ועשירה יותר של נתוני המחקר.

ספוקאן ונויין (Spokane & Nguyen, 2016) הציעו פרדיגמות חלופיות להערכת תוכניות התערבות בקריירה. החוקרים המליצו על פרדיגמת שרשרת (chain paradigm) שלפיה יש לערב את הלקוחות בבניית תוכנית ההתערבות (מטרות, מבנה, אינטנסיביות וכדומה). היברט (Hiebert, 2002) ובורגן והיברט (Borgen & Hiebert, 2006) ציינו שיש חשיבות רבה לתכנן תוכניות התערבות שמביאות בחשבון את הצרכים שמתבגרים מדברים עליהם וזקוקים להם. לטענתם, כדי לייעל תוכניות התערבות יש לגייס את הצעירים להיות חלק ממעצבי התוכניות והשירותים בתחום הקריירה הנבנים עבורם. לסיכום, נמצא כי יש חשיבות רבה לשימוש בשיטות מחקר מעורבות כדי להגיע להבנה רחבה ועשירה יותר של נתוני המחקר.

עוד עולה מסקירת הספרות כי ישנם רכיבים מסוימים שנמצאו משפיעים יותר על מועילותן של תוכניות ההתערבות, למשל ויסטון, סקסטון ולאסוף (Wiston, Sexton, & Lasoff, 1998) מצאו כי מרבית ההתערבויות היו מוצלחות עם רוב קבוצות הגיל, אך ההשפעה הגדולה ביותר נמצאה בהתערבויות עם תלמידי חטיבת הביניים. כמו כן התערבויות על בסיס ייעוץ פרטני נמצאו יעילות יותר, והתערבויות שיש בהן השפעה גדולה מאוד היו אלה שהתמקדו במיומנויות ספציפיות הקשורות לקריירה, ולא "בהכנה לקריירה" בדרך כלל.

דוגמה נוספת היא עבודתם של יוז וקארפ (Hughes & Karp, 2004). החוקרים מצאו כי מבחינת סוגי ההתערבויות, התערבויות על בסיס ייעוץ פרטני (individual counseling interventions) נמצאו בעלות השפעה רבות יותר. מגניוסון ורוסט (Magnusson & Roest, 2004) מצאו כי בכל תוכניות התערבויות בקריירה שהם סרקו הייתה השפעה ניכרת בשני תחומים עיקריים: פעילות החקירה וקבלת החלטות. המשתתפים בתוכנית ההתערבות נוטים יותר לעסוק בפעילויות חקירה של יכולות הקריירה שלהם. שנית, המשתתפים נוטים יותר לקבל החלטות בקריירה לאחר ההתערבות.

בראון וריאן-קריין (Brown & Ryan-Krane, 2000) הגיעו למסקנה שתוכניות התערבות יעילות יותר במידה ניכרת אם ההתערבויות כוללות את חמשת הרכיבים הקריטיים האלה: א). לאפשר למשתתפים להבהיר את מטרותיהם באמצעות כתיבה; ב). מתן פרשנויות ומשובים אישיים; ג). מתן מידע עדכני על נתיב הקריירה הנבחר; ד). מודלים לחיקוי; ה). סיוע למשתתפים בפיתוח רשתות תמיכה חברתית שיטפחו את שאיפות הקריירה שלהם. ויסטון, לי, גודריץ' מיטס ורייט (Whiston, Li, Goodrich Mitts, & Wright, 2017) מצאו כי מסוגלות עצמית בקבלת החלטות קריירה הייתה בעלת השפעה גדולה מאוד ונמדדה במרבית המחקרים. רכיב אחר שנמצא חשוב ושהוזכר גם בחמשת הרכיבים של בראון וריאן-קריין (שם) היה תמיכה של יועצים. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הממצאים האחרונים של יוסטון, רוסייה וברון (Whiston, Rossier, & Baron, 2016) בעניין החשיבות של ברית עבודה בייעוץ הקריירה והצורך במערכת יחסים תומכת בתהליך ייעוץ קריירה. נוסף על כך, החוקרים מצאו תמיכה להתערבויות הקשורות בהבהרת ערכים ולתהליכים של השגת מטרות ברורות, כמו ללמד את המשתתפים שיטות לקבלת החלטות בתחום הקריירה.

לסיכום, ישנה הסכמה כללית בקרב החוקרים שלפיה מרבית תוכניות התערבות לקריירה נמצאו בעלות פוטנציאל טיוב של התפתחות בעיקר בקרב תלמידי חטיבות הביניים, וכי תוכניות התערבות בקריירה מגדילות את פעילות החקירה ואת המסוגלות העצמית בקבלת החלטות. השימוש בחוברות עבודה ובתרגילי כתיבה מסייע לתהליך, ויש חשיבות גדולה לברית הייעוצית. כמו כן יש לעודד שימוש בשיטות מחקר מעורבות ושיתוף קהלי היעד של תוכניות ההתערבות. לפיכך תוכנית ההתערבות שנבחנה במחקר הנוכחי נבנתה על בסיס המלצות אלה ומועילותה נבחנה באמצעות שילוב גישות כמותיות ואיכותניות מתוך נקודת המבט של המשתתפים ובדיקתן לאורך זמן.

המודל הסנרגי

תוכניות התערבות בתחום החינוך לקריירה שנבנו על בסיס פרספקטיבה רחבה ונוגעות גם לממשק שבין עבודה למשפחה, כמעט שלא קיימות (Cinamon, 2015). מחסור זה בולט בייחוד לנוכח ההסכמה הקיימת באשר למרכזיותו של הממשק עבודה-משפחה להתפתחות הקריירה של הפרט, תהליך הנמשך לכל החיים (Amundson, 2005), ולנוכח הממצאים המדגישים את המחיר הכבד שמשלמים מבוגרים עובדים החווים קונפליקטים בין התפקידים (Whiston & Cinamon, 2015). הכנתם של מתבגרים לאתגר זה נראית הכרחית ומתבקשת.

צינמון וריץ (Cinamon & Rich, 2004) הציעו פרספקטיבה רחבה לתחום הקריירה שאינה מתמקדת בתפקיד המקצועי בלבד, אלא זו הכוללת את העבודה ואת ממשקיה כמו השילוב בין עבודה למשפחה. גישתם מדגישה את החשיבות שבהכנת מתבגרים גם למטלת השילוב בין שני תפקידים תובעניים אלו. צינמון (Cinamon, 2006, 2017) אף הציעה מודל התערבות אחר המתמקד בהכנתם של מתבגרים בני מיעוטים למטרה מורכבת זו, מתוך בחינת מאפיינים התרבותיים הייחודים של ערביי ישראל. מודל הסינרגיה שפיתחה צינמון (Cinamon, 2015) מרחיב את רעיונותיה הקודמים ומתאר התערבות הממוקדת בהגברת המסוגלות העצמית לשלב תפקידי עבודה משפחה בקרב צעירים ומתבגרים.

מודל זה נשען על שלושה בסיסי ידע מרכזיים: התאוריה החברתית-קוגניטיבית לקריירה, מודלים העוסקים בשילוב בין תפקידי עבודה למשפחה ומחקרים העוסקים במועילות של תוכניות התערבות. משתנה חשוב בהדרכת צעירים לקראת שילוב בין תפקידים המשמש מוקד לתוכניות התערבות רבות, הוא משתנה המסוגלות העצמית. התאוריה החברתית-קוגניטיבית (SCCT) (Lent, Brown, & Hackett, 1994) רואה במסוגלות העצמית משתנה אישי חשוב להבנת עניין, בחירות ותפקוד לימודי ומקצועי של הפרט. מסוגלות עצמית מוגדרת אמונתו של הפרט באשר ליכולתו לבצע בהצלחה משימות או התנהגויות מסוימות (Bandura, 1986). מסוגלות עצמית לניהול תפקידי עבודה-משפחה מוגדרת אמונה של הפרט ביכולתו לנהל ביעילות תפקידים של עבודה ומשפחה מתוך התמודדות עם קונפליקטים אפשריים ויצירת העשרה בין התפקידים (Cinamon, 2006a). מחקרים מצאו כי אנשים עם מסוגלות עצמית גבוהה בניהול תפקידי עבודה משפחה מדווחים פחות על קונפליקט עבודה-משפחה (Erdwins, Buffardi, Casper, & O'Brien, 2001). עוד נמצא כי צעירים עם תחושת מסוגלות גבוהה להתמודד עם קונפליקטים בין עבודה למשפחה, מצפים לחוות מעט קונפליקטים בין תפקידים אלה (Cinamon, 2006b).

מודל ההתערבות שהציעה צינמון (Cinamon, 2015) מתמקד בהעלאת המסוגלות העצמית לנהל תפקידי עבודה ומשפחה של מתבגרים באמצעות שלוש יחידות: (1) **ידע על עצמי** – יחידה זו ממוקדת בהבהרת ערכים, משמעות אישית וציפיות של תפקידי העבודה והמשפחה; (2) **ידע על הסביבה** – יחידה זו מתמקדת במתן ידע על ממשק עבודה-משפחה ועל המשתנים המשפיעים על היווצרותם של יחסי קונפליקט ויחסי העשרה בין התפקידים למיניהם; (3) **מיומנויות** – יחידה זו מאפשרת תרגול של מיומנויות כמו ניהול זמן וקבלת תמיכה, מיומנויות החיוניות לניהול יעיל של הממשק עבודה-משפחה. מטרותיה של תוכנית ההתערבות הן לאפשר לתלמידים לרכוש מצד אחד מיומנויות של חקירה אישית הנוגעות לכלל התפקידים בחייהם, לברר לעצמם ערכים, נטיות ועמדות כלפי כל תפקיד שהם ממלאים כעת ובד בבד לדמיין את עצמם בתפקידי עבודה ומשפחה עתידיים. כמו כן ההתערבות מאפשרת לבחון האם המחשבות המקצועיות שיש להם מתיישבות עם התוכניות המשפחתיות שלהם, לבחון את החשיבות והמשמעות האישית שהם זוקפים לכל אחד מהתפקידים ולהתנסות במיומנויות החיוניות לניהול בו בזמן של תפקידים תובעניים, כמו ניהול זמן ובקשת תמיכה. לטענתה של צינמון, (Cinamon, 2015) מודל התערבות זה עשוי להגביר את תחושת המסוגלות העצמית לשלב תפקידים, את המסוגלות העצמית בקבלת החלטות קריירה, וכן להגביר את יכולת המשתתפים לתכנן תמונת עתיד בהירה יותר.

מתוך מטרות תוכנית ההתערבות ותיאור הספרות יעלו השערות אלה:

1. יימצא הבדל בין תלמידי קבוצת הניסוי לתלמידי קבוצת הביקורת במסוגלות העצמית לשילוב תפקידי עבוד-משפחה: תלמידי קבוצת הניסוי ידווחו על מסוגלות גבוהה יותר במדידה השנייה, ואילו משתתפי קבוצת הביקורת לא ידווחו על מסוגלות גבוהה יותר.
2. יימצא הבדל בין תלמידי קבוצת הניסוי לתלמידי קבוצת הביקורת במסוגלות העצמית בקבלת החלטות קריירה: תלמידי קבוצת הניסוי ידווחו על מסוגלות גבוהה יותר במדידה השנייה, ואילו משתתפי קבוצת הביקורת לא ידווחו על מסוגלות גבוהה יותר.

להלן שאלות המחקר:

1. כיצד המשתתפים תופסים את תוכנית ההתערבות?
2. מה המשתתפים למדו על עצמם לאחר תוכנית ההתערבות ?
3. אילו פעילויות מהותיות הם זוכרים?
4. מה דעתם של המשתתפים על התוכנית שעברו?

כדי לענות על שאלות אלה נעשה שימוש בשיטות מעורבות של שאלונים וראיונות.

שיטה

משתתפים

התוכנית של מודל הסינרגיה (Cinamon, 2015) הועברה לתלמידי תיכון מצפון הארץ הלומדים בבית ספר שמפעיל תוכנית של חינוך לקריירה כבית ספר ניסויי בתחום זה. התוכנית הועברה לקבוצת ניסוי שהשתתפה בהתערבות זו כתוספת לשיעורים שמקבלים תלמידי בית הספר על רקע שיעורי חינוך לקריירה. תלמידי קבוצת הביקורת לא קיבלו את ההתערבות מלבד השיעורים שהם עוברים בבתי הספר בעת הניסוי. הנתונים הכמותיים נאספו מ-78 תלמידי תיכון יהודים ישראלים (45 קבוצת ניסוי ו-33 קבוצות ביקורת) מצפון הארץ. השכבה הבית ספרית שנבחרה להשתתף בפרויקט ולנסוע לאוניברסיטת תל-אביב נבחרה משיקולים ארגוניים. חלוקת המשתתפים לקבוצות נעשתה באקראי. קבוצת הניסוי כללה 37 בנות ו-8 בנים בטווח הגילים 13 עד 16 שנים (M=14.83, SD=0.79) ובקבוצת הביקורת כללה 14 בנות ו-19 בנים בטווח הגילים 14 עד 15 שנים (M=14.68, SD=0.46). המשתתפים הגיעו ממשפחות עם רקע סוציו-אקונומי נמוך ולמדו בבית ספר תיכון הממוקם בצפון הארץ בעיר המדורגת נמוך במדרג הסוציו-אקונומי של הלמ"ס.

החלק האיכותני של הערכת ההתערבות כלל ראיונות חצי מובנים עם תשעה תלמידים (6 בנות ו-3 בנים). חמישה תלמידים מכיתה ט' (4 בנות ובן אחד) וארבעה תלמידים מכיתה י' (2 בנות ו-2 בנים) בטווח הגילים 14 עד 16 שנים. ראיונות אלה התקיימו שבועיים לאחר ההתערבות.

כלים

מסוגלות עצמית לניהול תפקידי עבודה ומשפחה: נמדדה בגרסה המקוצרת של השאלון שפיתחה צינמון (Cinamon, 2012). שאלון זה בוחן את אמונתו של הפרט ביכולתו להתמודד עם קונפליקטים וליצור העשרה בין תפקידי העבודה למשפחה. גרסה זו הורכבה מארבעה פריטים על גבי סולם ליקרט בן 5 דרגות (1- כלל לא בטוח/ה, 5- בטוח/ה מאוד). לדוגמה: "שתצליח/י לשלב בהצלחה בין תפקידי עבודה ומשפחה". הציון חושב בממוצע התשובות של ארבעת הפריטים, והטווח הוא 1-5. במחקר הנוכחי ציוני המהימנות היו α=.77 ו-α=.87 לפני הסדנה ואחריה, בהתאמה.

שאלון מסוגלות עצמית בקבלת החלטות בקריירה: המסוגלות העצמית בקבלת החלטות בקריירה נמדדה באמצעות הגרסה העברית המקוצרת (Gati, Osipow, & Fassa, 1994) לשאלון המסוגלות העצמית בקבלת החלטות בקריירה (Taylor & Betz, 1983). השאלון המקוצר כולל 11 פריטים המתארים פעולות מגוונות הקשורות בקבלת החלטה מקצועית (למשל: "לבחור במקצוע שיתאים לסגנון החיים שלי", "למצוא מקום עבודה המתאים למקצוע שאבחר"). המשתתף מוזמן לדרג את מידת בטחונו לבצע מטלות אלה על גבי סולם ליקרט בן 5 דרגות (1- כלל לא בטוח/ה, 5- בטוח/ה מאוד). כל הפריטים מודדים משתנה אחד של מסוגלות עצמית בקבלת החלטות בקריירה. הציון ניתן בחישוב הממוצע של 11 הפריטים והטווח של הציונים הוא 1-5. מהימנות פנימית מדווחת בעבור הגרסה המקוצרת בעברית היא α=.94. במחקר הנוכחי ציוני המהימנות היו α=.87 ו-α=.90 לפני הסדנה ואחריה, בהתאמה.

שאלון להערכת הסדנה בידי המשתתפים: השאלון חובר לצורך המחקר הנוכחי. השאלון כלל ארבע שאלות סגורות ושאלה אחת פתוחה. שתי שאלות עסקו במידת שביעות הרצון של המשתתפים מהפעילויות של הסדנה על סקלה בת חמש דרגות (1- במידה מעטה ו-5 במידה רבה) (לדוגמה: "הפעילויות היו מעניינות", "הפעילויות היו משעממות") ושתי שאלות על הידע שהם רכשו מהשתתפותם בסדנה על סקלה בת חמש דרגות (1- במידה מעטה ו-5 במידה רבה) (לדוגמה: "הנושאים עליהם דיברנו בסדנאות היו חשובים עבורי", "למדתי היום דברים חשובים על עצמי"). הציון חושב באמצעות ממוצע הפריטים והטווח הוא 1-5. השאלה הפתוחה הייתה "נשמח לקרוא על החוויה האישית שלך מהיום".

ראיון חצי מובנה חובר לצורך המחקר הנוכחי כדי להעריך את תפיסותיהם של המשתתפים את הסדנה שבועיים לאחר שהתקיימה. ריאיון זה כלל את השאלות האלה:

1. מה אתה זוכר מהיום הזה?
2. מה הייתה המטרה שלו?
3. אילו פעילויות אהבת בסדנה ואילו לא אהבת?
4. מה היית מציע לנו לעשות אחרת?
5. האם חשבת על התחום של שילוב תפקידים לפני הסדנה?
6. מה אתה חושב שעוזר לך היום לשלב תפקידים בחייך? מה יעזור לך בעתיד?
7. מה לקחת לעצמך מהיום הזה?

הליך

המשתתפים במחקר הם תלמידי בית ספר ניסויי מצפון הארץ המפעיל תוכנית חינוכית העוסקת בתפיסת עתיד ובהתפתחות קריירה. כל תלמידי בית הספר משתתפים בשיעורים העוסקים בתחום של חינוך לקריירה, בעוד שפעילויות מיוחדות אחרות, כגון ביקור במעבדה להתפתחות קריירה באוניברסיטת תל-אביב, ביקור במפעלים ובמקומות עבודה ניתנים לכיתות מסוימות ולקבוצות מצומצמות של תלמידים. ההתערבות שמתוארת במחקר הנוכחי התקיימה לאחר קבלת האישורים המתאימים מוועדת האתיקה ולאחר קבלת אישורי ההורים והסכמת הילדים. ההתערבות התקיימה באוניברסיטת תל-אביב שהגיעו אליה תלמידי קבוצת הניסוי. רכזת התוכנית חילקה באקראי את הילדים לקבוצת הניסוי ולקבוצת הביקורת לאחר שנבחרו הכיתות שישתתפו בפרויקט.

סטודנטיות לתואר שני ושלישי מהמעבדה להתפתחות קריירה עשו את ההתערבות בעת הניסוי. לכולן ניסיון קודם בהעברת סדנאות בתחום של התפתחות קריירה. המשתתפים בקבוצת הניסוי חולקו לארבע קבוצות אקראיות (n=10-12). כל קבוצה מילאה את השאלונים לפני התחלת התוכנית (pre) ובסיומה (post). המשתתפים בקבוצת הביקורת מילאו את השאלונים בבית הספר. מילוי השאלונים נעשה לבד, באנונימיות ובלי לחץ של זמן. הנשאלים התבקשו לרשום קוד מזהה כדי לאפשר השוואה בין התשובות של כל משיב בשתי נקודות הזמן.

את הראיונות עשתה הכותבת הראשונה של מאמר זה, חברת המעבדה לחקר התפתחות קריירה ובעלת ניסיון ייעוצי ובביצוע ראיונות. הריאיון נבנה בהלימה עם מטרת המחקר. הריאיון ארך בין 30 ל-60 דקות, התקיים בבית הספר בחדר שקט, הוקלט ושוקלט.

ממצאים

לצורך בחינת השערות ושאלות המחקר נעשה שימוש בניתוחי שונות עם מדידות חוזרות ובניתוח תוכן של הראיונות. השערת המחקר הראשונה טענה כי המשתתפים בקבוצת הניסוי יבטאו במדידה השנייה רמות גבוהות יותר של מסוגלות עצמית לשילוב תפקידי עבודה-משפחה בהשוואה לקבוצת הביקורת. הממצאים הראו כי גם המשתתפים בקבוצת הניסוי וגם המשתתפים בקבוצת הביקורת ביטאו במדידה השנייה רמות גבוהות יותר של מסוגלות עצמית לשילוב תפקידי עבודה-משפחה בהשוואה למדידה הראשונה.

השערת המחקר השנייה טענה כי המשתתפים בקבוצת הניסוי יבטאו במדידה השנייה רמות גבוהות יותר של מסוגלות עצמית בקבלת החלטות קריירה בהשוואה לקבוצת הביקורת. על פי השערת המחקר, המשתתפים בקבוצת הניסוי ביטאו במדידה השנייה רמות גבוהות יותר של מסוגלות עצמית בקבלת החלטות קריירה בהשוואה למדידה הראשונה, בעוד שלא נמצאו הבדלים בין זמני המדידה השונים ברמת המסוגלות העצמית בקבלת החלטות קריירה בקרב משתתפי קבוצת הביקורת.

לצורך בחינת ההבדלים בין שתי קבוצות המחקר (מחקר, ביקורת) כתלות בזמן המדידה (לפני ההתערבות ולאחריה), נערכו מבחני שונות ANOVA עם מדידות חוזרות דו-כיווני (2x2) למדוד מסוגלות עצמית בקבלת החלטות קריירה. המשתנים הבלתי תלויים הם זמן המדידה (לפני ההתערבות ולאחריה) ושתי קבוצות המחקר (מחקר וביקורת). המשתנה התלוי שנבחן בהשערה זו היה רמת המסוגלות העצמית בקבלת החלטות קריירה.

ממצאי ניתוח זה הראו כי קיים אפקט עיקרי מובהק לזמן המדידה: $F(1,76)=12.49$, $p<.01$, $\eta 2=.14$. כמו כן לא קיים אפקט עיקרי מובהק לקבוצות המחקר: $F(1,76)=2.07$, $p=.15$, $\eta 2=.03$. לעומת זאת, קיימת אינטראקציה מובהקת של זמן המדידה x קבוצות המחקר, $F(1,76)=4.91$, $p<.05$, $\eta 2=.06$ (לוח 1).

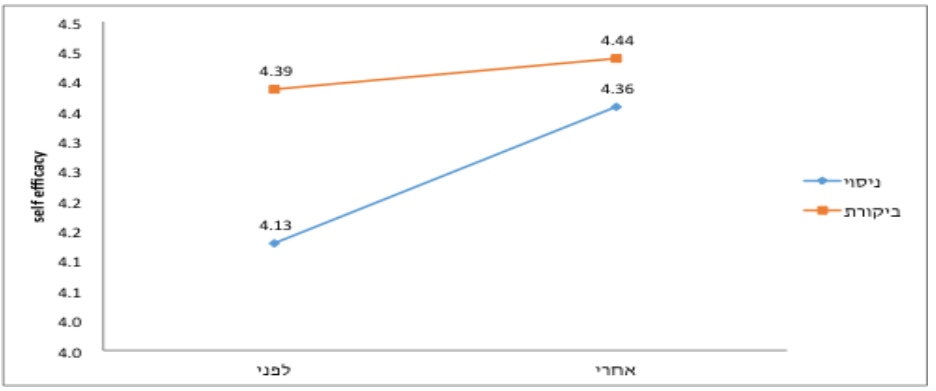
לוח 1: ממוצעים וסטיות תקן של רמת המסוגלות העצמית בקבלת החלטות קריירה לפני ההתערבות ולאחריה על פי קבוצות המחקר (מחקר, ביקורת)

קבוצות המחקר	לפני ההתערבות		לאחר ההתערבות	
	M	SD	M	SD
ניסוי (N = 45)	4.13	.52	4.36	.52
ביקורת (N = 33)	4.39	.55	4.44	.58

מן הטבלה עולה כי לפי המשוער, תלמידים שהשתתפו בתוכנית ההתערבות ביטאו במדידה השנייה רמות גבוהות יותר של מסוגלות עצמית בקבלת החלטות קריירה, בהשוואה למדידה הראשונה, בעוד שלא נמצאו הבדלים בין שני זמני המדידה ברמת המסוגלות העצמית בקבלת החלטות קריירה בקרב תלמידים המשתייכים לקבוצת הביקורת. עם זה נמצאו הבדלים מובהקים במדד זה בעבור קבוצת הביקורת לפני ההתערבות.

כדי לבדוק את מקור האינטראקציה, בוצע ניתוח פוסט-הוק עם תיקון בונפרוני. נמצא הבדל לפני הבדיקה בין קבוצת הביקורת לקבוצת הניסוי ($p<.001$, $M=.26$). לא נמצא הבדל ניכר בין שני זמני המדידה ברמת המסוגלות העצמית בקבלת החלטות קריירה בקרב תלמידים המשתייכים לקבוצת הביקורת. עם זה נמצאו הבדלים מובהקים בין שני זמני המדידה ברמת המסוגלות העצמית בקבלת החלטות קריירה בקרב תלמידים המשתייכים לקבוצת הניסוי ($p<.001$, $M=.23$). משמעות הדבר היא כי למרות ההבדלים הלא רצויים שנמצאו בין קבוצת הביקורת לקבוצת הניסוי במדד המסוגלות העצמית בקבלת החלטות קריירה לפני ההתערבות, עדיין השיפור במסוגלות העצמית בקבלת החלטות קריירה של קבוצת הניסוי לאחר תוכנית ההתערבות היה בעל משמעות (תרשים 1).

תרשים 1: אינטראקציה של זמן המדידה x קבוצות המחקר ברמת המסוגלות העצמית בקבלת החלטות קריירה



מן התרשים עולה כי לפי המשוער, תלמידים שהשתתפו בתוכנית ההתערבות ביטאו במדידה השנייה רמות גבוהות יותר של מסוגלות עצמית בקבלת החלטות קריירה בהשוואה למדידה הראשונה. לא נמצאו הבדלים מובהקים במדד זה בין שתי המדידות בקרב קבוצת הביקורת.

הערכת הסדנה נבדקה גם באמצעות מדידת שביעות הרצון של המשתתפים באמצעות שתי שאלות הנוגעות למידת שביעות הרצון של המשתתפים מהפעילויות של הסדנה ושתי שאלות על הידע שהם רכשו מההשתתפות בסדנה.

לוח 2: ממוצעים וסטיית תקן של שביעות הרצון של המשתתפים מפעילויות הסדנה ומהידע שהם רכשו מהשתתפותם בעבור כל שאלה

	M	SD
הפעילויות היו מעניינות מאוד	3.98	1.02
הנושאים שדיברנו עליהם בסדנאות היו חשובים עבורי	4.11	1.13
הפעילויות לא היו משעממות	3.75	1.26
למדתי היום דברים חדשים על עצמי	3.43	1.32

לוח 3: מדד שביעות רצון כללית מהסדנה

M	SD	ערך מינימלי	ערך מקסימלי
3.82	0.30	3.43	4.11

לסיכום, רמת שביעות הרצון של המשתתפים מהסדנה הייתה גבוהה יחסית, ועמדה על 3.82 בסולם של 1-5, וממוצע שביעות הרצון מהידע על עצמם שהם רכשו לאחר ההשתתפות בסדנה היה 3.77 בסולם של 1-5.

ניתוח החלק האיכותי של 9 הראיונות החצי מובנים וניתוח תגובותיהם של 33 המשתתפים לשאלה הפתוחה "תאר את החוויה האישית שלך מהיום?", נעשו בשיטת ניתוח המבוססת על טכניקת ההסכמה הקבוצתית (Rich & Cinamon, 2007). לאחר זיהוי והסכמה על התמות העיקריות, נעשתה בדיקה של שכיחות הופעתן. בדרך כלל מרבית המשתתפים ציינו כי הם נהנו מאוד להשתתף ביום העיון וזכרו את הפעילויות כמהותיות ומהנות, הנסיעה לתל-אביב והביקור באוניברסיטה היו מהותיים בעבורם גם כן. להלן כמה ציטוטים שנלקחו מתוך המשובים: "הנושא היה חשוב ולמדתי דברים חדשים על עצמי, נהניתי ממש"; "החוויה האישית שלי שהיה לי כיף ולמדתי דברים חדשים ואני יודע שאני צריך להכין לי אנשים שאפשר לסמוך עליהם ומה התפקידים שלי בחיים שלא ידעתי שהם בכלל תפקיד. מאוד נהניתי בפעילות".

להלן ניתוח התחומים והקטגוריות המרכזיות שעלו מניתוח התמלילים.

לוח 4: התחומים והקטגוריות המרכזיות שעלו מניתוח התמלילים

תחום	קטגוריה	שכיחות
1. ידע על עצמי	1א. תפקידים חברתיים	8 משתתפים (4 בנים, 4 בנות)
	1ב. משמעות אישית	בת אחת
2. תפיסות עתיד	2א. קושי לחזות את העתיד	3 משתתפים (1 בן, 2 בנות)
	2ב. רעיונות ראשוניים של העתיד	17 משתתפים (3 בנים, 14 בנות)
3. רכישת מיומנויות	3א. ניהול זמן	12 משתתפים (2 בנים, 10 בנות)
	3ב. בקשת עזרה	5 משתתפים (2 בנים, 3 בנות)
4. הנאה וכיף	4א. הנאה כללית מהיום	9 משתתפים (2 בנים, 7 בנות)
	4ב. הנאה מהפעילות ומהאינטראקציה המשותפת עם המורים והחברים	14 משתתפים (4 בנים, 10 בנות)

להלן תיאור ארבע תמות שעלו מניתוח התמלילים:

1. **ידע על עצמי** – המשתתפים זיהו את תפקידי החיים שהם ממלאים כיום ומרכיבים את זהותם החברתית. הזהות היא מכלול של רכיבים שבאמצעותם האדם מגדיר את עצמו. תאוריית הזהות החברתית נוגעת למערכת היחסים הפנימית שמתרחשת בין ה"אני", "התפקיד" ו"החברה" (Tajfel & Turner, 1986). המשתתפים ציינו כי לאחר השתתפותם בסדנה הם יודעים לציין שיש להם כמה תפקידים חברתיים בכל מיני תחומי חיים: בית ספר, משפחה קרובה, משפחה מורחבת, חברים ועוד. הם תיארו את עצמם באמצעות התפקידים והגדרה עצמית רחבה זו הייתה בעלת משמעות רבה בעבורם. תמה זו מורכבת משתי קטגוריות:

   א) תפקידים חברתיים – כמעט כל המשתתפים ציינו כי לאחר הסדנה הם הצליחו לזהות ולהגדיר את התפקידים החברתיים שהם ממלאים כיום. כמו כן הם למדו כי להיות אח/נכד/חבר/תלמיד וכדומה זה גם תפקיד חברתי בעוד שטרם הסדנה הם לא החשיבו או הגדירו זאת כתפקיד חברתי. הציטוט להלן של מרואיינת בת 14, ממחיש היבט זה: "במהלך הסדנה הגעתי למסקנה שיש לי תפקידים חברתיים רבים, שאותם לא ממש הגדרתי כתפקיד קודם, למשל, יש לי אחיות קטנות שאני צריכה לדאוג להן, הורים שאני צריכה להיות בת טובה שלהם, חברות ועוד כל מיני תפקידים".

   ב) משמעות אישית – החשיבות האישית שהם מעניקים לתפקידים אלה, למשל ציטוט של מרואיינת בת 14.5: "נהניתי מאוד מהתרגילים של התפקידים השונים, זה גרם לי להבין שלכולנו יש תפקידים דומים אבל אנו מתייחסים אליהם באופן שונה, למשל אני ועוד חברה דיברנו על ריקוד אבל אני רואה את זה בתור עבודה לחיים והיא לא. היא רואה את זה כתחביב..."

2. **תפיסות עתיד** – תחום זה נוגע לתפיסות העתיד של המשתתפים. במחקר הנוכחי המושג "תפיסות עתיד" מתמקד בתחום הקריירה בהגדרתו הרחבה ונוגע הן לתפקידים תעסוקתיים והן לתפקידים משפחתיים ולשילוב ביניהם.

   זוהו שתי קטגוריות: (א) קושי לחזות את העתיד; (ב) רעיונות ראשוניים של העתיד. בסדנה המשתתפים התבקשו לדמיין את עצמם בתפקידי עבודה ומשפחה עתידיים. בריאיון שנעשה כשבועיים לאחר הסדנה נשאלו המשתתפים מה הם חושבים שיעזור

להם להצליח לשלב את תפקידי העבודה עם תפקידי המשפחה העתידיים שלהם. כמה מהמשתתפים ציינו כי היה קשה להם לדמיין את העתיד שלהם, וכי הם בדרך כלל לא חושבים על העתיד שלהם. עם זה כולם ציינו כי משפחה עם ילדים היא חלק הארי של תוכניות העתיד שלהם, למשל מרואיינת בת 16: "אני לא יודעת מה הולך לקרות בעתיד... אני יודעת שאני רוצה ילדים... אבל אני לא יודעת מה אני רוצה לעשות בעתיד." ציטוט אחר של מרואיינת בת 15: "התפקידים שלי עכשיו לא ממש מתנגשים... יש לי הרבה זמן פנוי... ובאשר לעתיד זה לא ממש מפריע לי כי אין לי את זה עדיין..."

הקטגוריה השנייה של תחום זה היא רעיונות ראשוניים של העתיד. כאשר המשתתפים נשאלו מה הם זוכרים מהשתתפותם בסדנה, הם דיברו על תמונת עתיד ועל חלומות, למשל מרואיינת בת 14: "דיברנו על תמונת עתיד וזה טוב כי יש ילדים שאין להם את זה וצריך שיהיה להם כי ככה מתקרבים לחלום יותר..." ציטוט אחר של מרואיינת בת 14: "הסדנה עזרה לי להבין מי אני ומה אני רוצה להיות", ומרואיין בן 15: "בסדנה דיברנו על להתחיל כאילו פחות או יותר ללכת לכיוון החלום". ציטוטים דומים נלקחו מתוך התשובות לשאלה הפתוחה במשוב שלאחר הסדנה: "תאר/י את החוויה האישית שלך מהיום": "למדתי דברים חדשים על עצמי ובמה אני ארצה להתמקצע כשאהיה גדולה"; "היה לי היום מאוד מהנה, למדתי כיצד לשלב קריירה עם משפחה ודברים נוספים"; "היה ממש כיף למדתי עוד דברים על עצמי, והבנתי שתמיד אני צריכה לחשוב על העתיד שלי ותמיד יהיו ברירות והתלבטויות"; "לאחר הסדנאות התחלתי ממש לנסות לחשוב על העתיד שלי ואני מאוד מקווה שיהיה לי עתיד מוצלח".

3. **רכישת מיומנויות** – המשתתפים עסקו בהיבט זה של רכישת מיומנויות מתוך השאלה מה למדת מהשתתפותך בסדנה, וציינו שתי מיומנויות עיקריות שהם למדו לאחר ההשתתפות בסדנה: א) ניהול זמן; ב) בקשת עזרה. כמעט כל המשתתפים ציינו כי ניהול זמן והיכולת לבקש עזרה הם מיומנויות חשובות לשילוב תפקידים בהווה ובעתיד. מרואיינת בת 15 אמרה "למדתי מהסדנה דברים חדשים שיעזרו לי לתכנן את העתיד שלי כמו איך לנהל את הזמן שלי נכון וגם למדתי שחשוב לדעת איך לבקש עזרה ולא להסתמך רק על עצמי...", מרואיין אחר בן 15 טען "כדי להצליח בעתיד אני צריך לנהל את הזמן שלי נכון, אני רוצה להיות שחקן כדורגל בעתיד, אבל גם חשוב לי להיות תלמיד טוב כדי שאצליח למצוא עבודה טובה במקרה שלא אהיה שחקן כדורגל...". הוא גם הסביר שלאחר הסדנה הוא הצליח לנהל את התפקידים החברתיים שלו בדרך טובה יותר באמצעות הגדרת סדרי עדיפויות כפי שהוא ציין בציטוט זה: "אבא שלי ביקש ממני לעזור לו לעשות משהו, והיה לי גם אימון כדורגל חשוב מאוד שלא רציתי להחמיץ, אז עזרתי לאבא שלי בהתחלה כשהייתי בבית והמשכתי לעזור לו אחרי שחזרתי מהאימון... הצלחתי לעשות את שני הדברים עם תכנון נכון".

4. **הנאה וכיף** – המשתתפים ציינו את החוויה שלהם מהיום. לתחום זה שתי קטגוריות: א) הנאה כללית מהיום, לדוגמה ציטוט של משתתף בן 16 ומשתתפת בת 16: "נהניתי מאוד מהיום"; "זה היה כיף גדול אין לי מילים לתאר את זה!"; ב) הנאה מהפעילות ומהאינטראקציה המשותפת עם המורים והחברים. לדוגמה מרואיינת בת 16: "זאת

הייתה חוויה מהנה, ללמוד דברים חדשים על עצמי יחד עם החברים שלי ועם המורה שלי, דברים שיעזרו לי לתכנן את העתיד שלי״. דוגמה אחרת של משתתפת בת 15: ״נהניתי מאוד מהיום, אני שמחה מאוד על ההזדמנות לבוא לכאן לאוניברסיטת תל-אביב והייתי רוצה לחזור לסדנאות נוספות כאלה״.

דיון ומסקנות

המחקר הנוכחי בחן את מועילותה של תוכנית התערבות בתחום חינוך לקריירה שפיתחה צינמון (Cinamon, 2015) מתוך שימוש בפרספקטיבה רחבה של המושג קריירה הנוגע הן לתפקידי העבודה והן לתפקידי המשפחה באמצעות מתודות כמותיות ואיכותניות.

ממצאי המחקר הכמותי הראו כי לפי המשוער, המשתתפים בתוכנית ההתערבות הביעו רמות גבוהות יותר של מסוגלות עצמית בקבלת החלטות קריירה בהשוואה למשתתפים בקבוצת הביקורת. כלומר משתתפים שעברו את התוכנית היו בטוחים יותר מחבריהם שלא עברו את התוכניות ומילאו בהצלחה את הפעילויות הקשורות בבחירת תחום מקצועי. ההשתתפות בתוכנית ההתערבות אפשרה למשתתפים לעבור חוויה של חקירה והבניה של הזהות הנוכחית והעתידית. יש מקום לטעון כי המשתתפים הצליחו לזהות כי הם ממלאים בו בזמן תפקידים רבים בכל מיני תחומים (בית ספר, משפחה, פעילות פנאי וחברים). הם בחנו את החשיבות שהם מעניקים לתפקידים המגוונים, מתוך התבוננות בערכים ובסדרי העדיפויות שלהם והעריכו בהצלחה את יכולתם להתמודד עם התפקידים המגוונים בחייהם. פעילויות אלה אפשרו להם לענות בביטחון רב יותר על שאלות הקשורות בקבלת החלטה מקצועית כמו ״עד כמה אתה בטוח שתוכל לבחור במקצוע שיתאים לסגנון החיים שאתה רוצה, או להתמיד בלימודים או במקצוע שיתאים לתחומי העניין שלך?״ אף שהסדנה עצמה לא התמקדה בתחום קבלת ההחלטות המקצועיות, אלא ביכולת להגדיר עצמם בהרחבה ולנהל כמה תפקידים בו בזמן.

לפיכך נראה שהתהליך שעברו המשתתפים בתוכנית ההתערבות השפיע גם על המסוגלות העצמית הכללית שלהם. מסוגלות עצמית (SSE) מוגדרת כאמונתו של הפרט באשר ליכולתו לבצע בהצלחה משימות או התנהגויות מסוימות (Bandura, 1986), בעוד שהמושג מסוגלות עצמית כללית (general self efficacy) משקף בחינה כללית של יכולות ההתמודדות של הפרט בסיטואציות למיניהן, לדוגמה הערכתו של הפרט להצליח לבצע מטלות רבות בהצלחה או להצליח בביצוע של מטרות חדשות (Chen, Gully, & Eden, 2001). שלטון (Shelton, 1990) טען שמסוגלות עצמית כללית היא מכלול של הצלחות או כישלונות הקשור לעצמי, לפיכך מסוגלות עצמית כללית עשויה להשפיע גם על מסוגלות עצמית ספציפית בגלל נטייה להרגיש יעיל יותר בדרך כלל. קריין, ברבזון, ג׳וציארדי, לובדי וויגיס (Crane, Brabazon, Gucciardi, Loveday, & Wiggins, 2017) הראו שמשתתפים עם מסוגלות עצמית כללית גבוהה שיפרו את יכולת הלמידה של מיומנות חדשה בתנאי לחץ בהשוואה למשתתפים עם מסוגלות עצמית נמוכה. מכאן יש מקום לשער כי עבודה על התחום של שילוב תפקידי עבודה ומשפחה עשויה להגביר את אמונתו של הפרט במסוגלות העצמית הכללית שלו וזו עשויה להיות בעלת אפקט השפעה על מסוגלות עצמית בקבלת החלטות קריירה. הסבר אחר לעלייה במשתנה המסוגלות העצמית בקבלת החלטות קריירה בשל תוכנית ההתערבות הנוכחית, קשור לממצאים

קודמים שהתקבלו ממחקרי מטה-האנליזה על תוכניות התערבות בקריירה, שלפיהם ההשתתפות בתוכנית התערבות לקריירה מעלה את המסוגלות העצמית בקבלת החלטות קריירה גם אם לא עובדים על מסוגלות זו במישרין (Magnusson & Roest, 2004).

שתי הקבוצות (הניסוי והביקורת) הביעו רמות גבוהות יותר של מסוגלות עצמית לשלב תפקידי עבודה ומשפחה במדידה השנייה כאשר קבוצת הניסוי הציגה תוצאות גבוהות יותר, אך ההבדל לא היה מובהק. ייתכן שממצא זה נובע מכך שכל התלמידים במחקר זה לומדים בבית ספר המפעיל תוכנית לחינוך בקריירה בהדרכת פרופ' צינמון ולפי גישתה ההתפתחותית הרחבה (Cinamon,2015). במהלך התוכנית כל התלמידים משתתפים לאורך השנה בפעילויות מגוונות שמטרתן הקניית היכולת ליצירת תמונת עתיד הכוללת את תפקידי העבודה, המשפחה, הקהילה והפנאי מתוך תרגול של יצירת כל מיני חלופות של תמונות עתיד מגוונות ורחבות וחיזוק תחושת מסוגלות מקצועית באמצעות חשיפה למודלים לחיקוי ועידוד מתמשך מצד המורים. כך שגם קבוצת הביקורת שלא השתתפה בתוכנית ההתערבות הנוכחית זכתה למעשה לחשיפה למודלים אלה במהלך השנה הלימודית. ממצא זה מרמז על מועילותה של תוכנית הניסוי המופעלת בבית הספר ואת החשיבות שיש לתוכניות חינוך לקריירה המופעלות בתוך בתי הספר ולהכנתם של מתבגרים לתכנן שילוב מאוזן ומהנה בין תפקידי החיים החשובים, עבודה ומשפחה, שיתאים לערכיהם ולתפיסת עולמם.

יחסם של המשתתפים לתוכנית ההתערבות מלמד על חשיבות התוכנית בעיניהם ועל הלמידה העצמית שהם הפיקו לאחר השתתפותם בתוכנית. מניתוח הראיונות נמצא כי המשתתפים דיווחו על הבנה של תפקודם החברתי הרחב. במהלך הראיונות מרבית המשתתפים הצליחו לראות את עצמם ראייה רחבה ולא רק כתלמידים, כפי שעולה מציטוטים נבחרים מתוך הראיונות: " הביאו לנו דף כזה עם עיגולים והבנתי שיש לי מלא תפקידים שאני עושה"; "גיליתי שאני לא רק תלמיד ויש לי עוד תפקידים..."; " למדתי שכל דבר אצלי הוא תפקיד, למשל לא ידעתי שאח זה תפקיד". מטרת התרגיל הייתה לאפשר למשתתפים לעבור תהליך של חקירה כדי ללמוד על העמדות, הערכים, העניין והיכולת שלהם בתפקידים מסוימים בחייהם. לאחר מכן התנסו המשתתפים במיומנות של רפלקציה שהתבטאה בין השאר בשאילת שאלות, כמו מה החשיבות שהם מעניקים לכל תפקיד כרגע? איך הם מרגישים עם התפקידים המסוימים? בהמשך המשתתפים דמיינו את עצמם בתפקידי עבודה-משפחה עתידיים ודנו בשאלות אחרות, כמו כיצד הם הצליחו לשלב את התפקידים השונים? כיצד זה הרגיש? מאחר שזהות הפרט מורכבת מזהויות תפקיד שמשתנות בחשיבותן בכל מיני שלבי חיים, ומאחר שההתנסויות המגוונות בכל אחד מהתפקידים ובשילובם מזמנות בחינה מחודשת של הזהות, יש צורך במיומנות של בדיקה ובירור עצמי של התחושות והעמדות הקשורות להתנסויות אלה פעמים רבות במהלך החיים (צינמון וריץ, 2004). הקניית מיומנות זו אצל מתבגרים היא חיונית כדי לפתח תודעה רפלקטיבית כדי שיוכלו להמשיך את החקירה בכל חייהם. לאחר תוכנית ההתערבות התנסו המשתתפים בתהליך של חקירה ורפלקציה של התפקידים המגוונים בהווה ובעתיד ודיווחו על הבנה רחבה ומעמיקה יותר של התפקידים למיניהם.

כמו כן המשתתפים דיווחו על הבנה רחבה יותר של משמעות השילוב בין תפקידים, וכן רכשו מיומנויות להתמודדות עם קונפליקטים בין תפקידים. במהלך תוכנית ההתערבות הבינו המשתתפים כי כבר מגיל צעיר מאוד הם מתמודדים עם מתחים ולחצים הנובעים

מדרישות סותרות של התפקידים החברתיים שהם ממלאים היום, למשל אחד המשתתפים ציין את הקושי להיות תלמיד ובד בבד להיות שחקן כדורגל בליגה מקצועית. כל המשתתפים ציינו כי התרגול של מיומנויות של ניהול זמן ובקשת עזרה היא מיומנות חשובה לשילוב תפקידים בהווה ובעתיד, להלן נראה ציטוטים נבחרים מתוך הראיונות: "...למדתי לעשות לוח זמנים, תכנון עצמי – באיזו שעה אני לומדת, באיזו שעה אני הולכת לחברה, מתי מתחיל האימון..."; "בעתיד יהיה לי קל כי אני אדע לנהל את עצמי, איך לחלק את עצמי שתהיה לי משפחה, עבודה, פנאי לטיולים ועוד...". מיומנויות לניהול תפקידים מרובים ותכנון חיים הן קריטיות כדי לסייע למתבגרים לקבוע סדרי עדיפויות בתפקידי עבודה ומשפחה וללמוד לנהל תפקידים אלה ביעילות (Cinamon, 2015). לאחר תוכנית ההתערבות המשתתפים הצליחו לזהות את מקורות הקונפליקט ובו בזמן רכשו מיומנויות שעשויות לסייע להם להפחית את הקונפליקט ולנהל את תפקידי החיים המגוונים שלהם באופן מאוזן ויעיל.

ממצא מעניין אחר שנלמד מממצאי המחקר האיכותני קשור בתפיסות העתיד של המשתתפים. מניתוח הראיונות והמשובים שמילאו בתום תוכנית ההתערבות, נראה כי תפיסות העתיד של המשתתפים נעו בין אלה שהצליחו לדמיין את עצמם בתפקידי עבודה ומשפחה עתידיים ובין אלה שהיה להם קושי לחזות את העתיד. היכולת לדמיין את עצמם בתפקידי עבודה ומשפחה עתידיים הייתה מאתגרת בעבור כמה מהמשתתפים. לדוגמה כשנשאלו המשתתפים מה יעזור להם בעתיד לשלב תפקידי העבודה עם תפקידי המשפחה שלהם, התקבלו תשובות כמו "זה לא ממש מפריע לי כי אין לי את זה עדיין... והיום אני כן יודעת לנהל את עצמי פחות או יותר"; "לא ממש חשבתי על הקריירה שלי"; "בגיל הזה זה לא כזה מעניין כי לא חושבים על זה...". מחקרים אחרונים שעסקו באוריינטציית עתיד של מתבגרים מצאו כי בזמנים שבהם עולם התעסוקה כבר לא בטוח, העתיד לא ברור ומאיים, היכולת של המתבגרים לחשוב על העתיד מתערערת. מצב זה מגדיל את הנטייה של מתבגרים לחפש סיפוק מידי במקום להתחייב להגיע למטרה מקצועית עתידית, ולהתמקד יותר בהתפתחותם האישית ובזמן הפנאי שלהם ולא בהכרח להתמקד בבחירות הקשורות לקריירה שלהם (לסקירה ראו: Ginevra, Pallini, Vecchio, Nota, & Soresi, 2016). אם כך ייתכן שהשונות ביכולתם של המשתתפים לחזות את העתיד קשורה לנקודת המבט האישית שלהם על העתיד. עם זה ייתכן שעצם התרגיל וההתנסות בהתערבות מאפשרים את התרגול של פיתוח תמונת עתיד.

הסבר אפשרי נוסף לשונות בתפיסות העתיד קשור לעובדת היותם מתבגרים שרובם גדלו במצבי סיכון. המשתתפים במחקר הגיעו ממשפחות עם רקע סוציו-אקונומי נמוך יחסית, ולמדו בבית ספר תיכון הממוקם בצפון הארץ בעיר המדורגת נמוך במדרג הסוציו-אקונומי. מקצתם הם דור שני ושלישי למשפחות שאינם פנויות לחשיבה על העתיד. כמו כן הראיונות עם כמה מהמשתתפים חשפו דלות שפתית וקושי שלהם לדמיין את עצמם במקומות אחרים במקום "כאן ועכשיו". יש מקום להניח כי מתבגרים במצבי סיכון שחשופים פחות לעולם העבודה או למודלים של משפחות כפולות קריירה ויש להם הישגים לימודיים נמוכים יותר וקושי במיומנויות חשיבה ביקורתית, יחוו קשיים רבים ביכולת שלהם לחזות את העתיד (להרחבה ראו: Cinamon & Rich, 2014). ממצא זה מחזק את הצורך להמשיך ולחשוף תלמידים אלו לתוכניות חינוך לקריירה, ללמד אותם ידע ומיומנויות הקשורים לעולם העבודה, לאפשר להם לפתח תודעת עתיד מתוך

התבוננות רחבה על תפקידי העבודה והמשפחה ולהוביל אותם לכיווני מחשבה שמעולם לא נתנו עליהם את הדעת.

תובנה נוספת שנלמדה מניתוח החלק האיכותני קשורה למידת ההנאה שחוו המשתתפים מתוכנית ההתערבות. תפיסת העתיד מורכבת מתוכניותיו, שאיפותיו, ציפיותיו וחששותיו של הפרט באשר לאירועים אפשריים בכל מיני תחומי חיים בעתידו הקרוב והרחוק (Seginer & Halabi-Kheir, 1998). צעירים נבדלים במידת העיסוק בעתיד, במידת הבהירות של תמונת העתיד שלהם, ברגשות המעורבים בתהליך ובדרך שהם עוסקים בה, כאשר שלב זה עשוי להיות מלווה בתחושות של לחץ וחשש. המשתתפים ציינו שהם נהנו מאוד מההשתתפות בתוכנית ההתערבות ושהם למדו הרבה על עצמם ועל תוכניות העתיד שלהם. עוד הם ציינו שהם נהנו לעבור תהליך משותף של למידה והתנסות עם החברים והמורים שלהם. מכאן נסיק כי תוכניות התערבות בתחום של חינוך לקריירה המתנהלות בסביבה מהנה ומרגיעה עשויה להיות דרך יעילה מאוד לעזור למתבגרים להתמודד עם תחושות הלחץ המתלווה לתכנון עתידי, ממצא זה אף עומד בהלימה עם מחקרה של שמואלי (2015) בדבר מרכזיותם של המורים בתוכניות התערבות קריירה בבתי הספר, ועל הכשרה ייחודית של מורים וצוות בית הספר להנחיה בתחום.

על פי סקירת הספרות בדבר מועילותן של תוכניות חינוך לקריירה, גם תוכנית זו נמצאה בעלת פוטנציאל טיוב של התפתחות בקרב תלמידי חטיבות הביניים, התוכנית הגדילה את פעילות החקירה וסייעה בתהליכים של קבלת החלטות. כמו כן נמצאה תמיכה לתרומתם של רכיבים חיוניים להצלחה של תוכניות התערבות כפי שציינו בראון וריאן-קריין (Brown & Ryan-Krane, 2000): תרגילי כתיבה, תהליכי רפלקציה ומשוב, חקירה אישית ומידע על עולם העבודה והמשפחה. כמו כן השימוש במידע האיכותני הראה כי המשתתפים מצאו את נושאי התוכנית חשובים להם, תרמו להעלאת המודעות העצמית, לתפיסות העתיד, להנאה ולרכישת מיומנויות לשלב בין התפקידים המגוונים. ניכר כי יש לשים את הדגש בהתנסות וחקירת העצמי ועולם העבודה והמשפחה כחלק מתוכניות חינוך לקריירה.

מגבלות המחקר

ראוי לציין כמה מגבלות למחקר הנוכחי. ראשית, קבוצת הביקורת במחקר: כל משתתפי המחקר (קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת) הם תלמידים מבית ספר ניסויי בצפון הארץ שעוסק בתפיסות עתיד וחינוך לקריירה. במהלך השנה כל התלמידים משתתפים בשיעורים העוסקים בתחום של התפתחות קריירה וכוללים את הנושאים האלה: היכרות עצמית בכל מיני תחומי חיים מתוך הדגשת חוזקות והעצמה אישית, הקניית ידע על עולם העבודה וממשקיו ותרגול מיומנויות כמו ניהול זמן, יזמות ופיתוח כמה תמונות עתיד מתאימות בעבור כל תלמיד. כך שגם קבוצת הביקורת שלא השתתפה בתוכנית ההתערבות הנוכחית זכתה למעשה לחשיפה למודלים אלה במהלך השנה הלימודית ומלכתחילה צמצמה את ההבדלים שבין הקבוצות, ולכן במחקרים עתידיים יש לבחור בקבוצת ביקורת שלא חשופה לתכנים אלה.

שנית, במחקר הנוכחי השתתפו מספר מצומצם יחסית של תלמידים בכל אחת מהקבוצות. בחירת השכבה נעשתה בהתאם לשיקולים ארגוניים (שקבעו מי השכבה שתשתתף), ואילו החלוקה של התלמידים לניסוי וביקורת מתוך השכבה שנבחרה הייתה אקראית. שיטה זו

שנכפתה עלינו יצרה חוסר איזון בולט בחלוקה של המגדרים בשתי הקבוצות. ייתכן שמדגם גדול יותר ומאוזן יותר מבחינה מגדרית היה עשוי להניב ממצאים אחרים.

מגבלה אחרת קשורה לשאלון הדיווח העצמי. הסתמכות על שאלונים של דיווח עצמי מעלה שאלות הנוגעות לדיוק ומהימנות הנתונים הנובעת מרצייה חברתית.

משמעויות פרקטיות והמלצות למחקרי המשך

התערבויות עתידיות בפרספקטיבה רחבה הכוללת תפקידי עבודה ומשפחה ואת היחסים ביניהם, יכולות להפריד בין מתבגרים העוסקים בעתידם באינטנסיביות רבה ובין אלה הממעיטים לעשות כן. נראה שיש לראות בהבדלים אלה תכנון ההתערבות או הפרדת הקבוצות או שימוש בשונות הקיימת כמנוף שבו אלה שיש להם תוכניות ברורות "מלמדים" ומשתפים את חבריהם שאין להם עדיין תוכניות ברורות. כמו כן מומלץ לשמור על רצף ולהיפגש עם המשתתפים לאורך זמן כדי לאפשר דיאלוג ושיח פורה הסובבים על נושאים אלה של זהות ואוריינטציית עתיד.

כאמור ממצאי המחקר הראו כי תוכניות חינוך לקריירה המתנהלות בסביבה תומכת ובליווי של צוותי ההוראה עשויים לסייע למתבגרים להתמודד עם תחושות הלחץ המתלווה לתכנון עתידי. אם כן, מומלץ לפתח תוכניות התערבות קריירה בתוך בתי הספר ואף להטמיע אותן כחלק ייחודי ובלתי נפרד מהמערכת. נוסף על כך, יש להכשיר את צוות המורים להנחיה של תוכניות אלו ואולי אף לשקול להטמיע את תחום חינוך לקריירה כחלק אינטגרלי מהכשרתם של מורים.

סוגיית ההבדלים המגדריים לא נבחנה במחקר זה, ואולם הבדלים אלה קיימים ודורשים דיון מחקרי ויישומי. מניתוח הראיונות שבמחקר זה נמצא הבדל בין המינים הקשור לראיית חשיבות בתפקידי העבודה והמשפחה. כאשר המרואיינות נשאלו על שילוב התפקידים בעתיד, הן היו מודעות לקונפליקט העתידי בין התפקידים אך חזרו לתאר שוב את החשיבות של המשפחה בחייהן: "...אני לא יודעת מה אני רוצה להיות בעתיד, אבל אני יודעת שאני רוצה ילדים"; "כשיהיו לי ילדים אני ארצה להיות איתם כל היום"; "אני אקדיש את השבתות לילדים ואם צריך אקח חופשים כדי להיות איתם". ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאיהם של צינמון וריץ (Cinamon & Rich, 2014) בעניין הענקת חשיבות לתפקידי עבודה ומשפחה בקרב מתבגרים ישראלים בסיכון. חוקרים אלה הראו כי מתבגרות ממשפחות עם רקע סוציו-אקונומי נמוך מתכננות בדרך כלל את עתידן באופן שהן מעניקות חשיבות גבוהה לתפקידים המשפחתיים ומפגינות שאיפה נמוכה להתקדמות בתפקידי העבודה. עייש (2008) הראתה כי צעירות ממשיכות להעניק חשיבות גבוהה לתפקידי המשפחה שלהן ומתכננות להשקיע זמן רב בגידול הילדים ובתפקידי הבית. יתרה מזו, בלי התערבות ניכרת יש מקום להניח כי נשים צעירות אלו לא יחוו ניידות חברתית בעלת משמעות או הגשמה עצמית מחוץ לחיי המשפחה. אומנם תוכנית התערבות זו לא עסקה בהבדלים מגדריים, אך העלתה את הצורך להישען עליהם בעת תכנון תוכנית התערבות ולפתח תוכניות המשך שיביאו בחשבון את מדרג החשיבויות של תפקידי העבודה והמשפחה על בסיס מגדרי, במיוחד בשל הפערים בין המינים בשכר ובהליכי האיוש של משרות בכירות במשק.

לסיכום, ממצאי המחקר המשולב מצביעים על תרומתה הייחודית של תוכנית התערבות לקריירה לפיתוח יכולתם של מתבגרים לתכנן את עתידם מתוך נקודת מבט רחבה הכוללת

את תפקידי העבודה והמשפחה. הכנה הולמת של מתבגרים לקראת העתיד הכוללת תהליך של חקירה עצמית, ידע על התחום והקניית מיומנויות עשויה להגביר את תחושת המסוגלות בבחירת מקצוע, ולהגדיל את המסוגלות לשלב בין תפקידי עבודה ומשפחה. נוסף על כך, בדיקת מועילותה של התוכנית מתוך נקודת מבטם האישית של המשתתפים על התוכנית מראה הנאה מהתוכנית, מספקת הבנה טובה יותר של השלב ההתפתחותי של מתבגרים ממצב סוציו-אקונומי נמוך ומעלה את הצורך בפיתוח התערבויות קריירה אחרות המביאות בחשבון היבטים אחרים, כגון גיל, מגדר ומעמד סוציו-אקונומי לטיוב התפתחות אישית וחברתית של מתבגרים.

רשימת מקורות

גלי צינמון, ר' וריץ, י' (2004). עבודה ומשפחה: הכנת מתבגרים לשילוב בין תפקידי החיים. בתוך ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית ספר בחברה משתנה** (עמ' 159-180). תל-אביב: רמות.

דוד, ע' (2003). **חינוך לקריירה לתלמידי כתה ו' בבי"ס יסודי ממלכתי** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב.

מנור, מ' (2010). **משחקים קריירה: תכנית התערבות בפיתוח ניצני קריירה בגיל הרך** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב.

עייש, א' (2008). **על עבודה, משפחה והשילוב בתפיסות עתיד של נערות בסיכון** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב.

שדמי, ח' (2007). **כישורי חיים: מתווה לתכנון ולהפעלת תכנית בית ספרית – לגן ולכיתות א'-י"ב בחינוך הממלכתי, הממלכתי-דתי, הערבי והדרוזי**. ירושלים: מעלות.

שמואלי, ע"א (2015). **תהליך הטמעת תכנית התערבות: חינוך לקריירה: חקר מקרה** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב.

Ali, S. R., Yang, L. Y., Button, C. J., & McCoy, T. T. H. (2012). Career education programming in three diverse high schools: A critical psychology-case study research approach. *Journal of Career Development, 39*(4), 357-385. doi:10.1177/0894845311398131

Amundson, N. (2005). The potential impact of global changes in work for career theory and practice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *5*(2), 91-99. doi:10.1007/s10775-005-8787-0

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Barnett, R. C., Gareis, 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. doi:10.1016/S0001-8791(02)00028-3

Becker, B. J. (2017). Improving the design and use of meta-analyses of career interventions. In J. P. Sampson, E. Bullock-Yowell, V. C. Dozier, D. S. Osborn, & J. G. Lenz (Eds.), *Integrating theory, research, and practice in vocational psychology: Current status and future directions* (pp. 95-107). Tallahassee, FL: Florida State University. doi:10.17125/svp2016.ch10

Borgen, W., & Hiebert, B. (2006). Career guidance and counselling for youth: What adolescents and young adults are telling us. *International Journal for the Advancement of Counseling, 28*(4), 389-400. doi:10.1007/s10447-006-9022-5

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of child development, 6*, 187-249.

Brown, S. D. (2017). Meta-analysis and evidence-based career practice: Current status and future directions. In J. P. Sampson, E. Bullock-Yowell, V. C. Dozier, D. S. Osborn, & J. G. Lenz (Eds.), *Integrating theory, research, and practice in vocational psychology: Current status and future directions*. (pp. 82-89). Tallahassee, FL: Florida State University.

Brown, S. D., & Ryan-Krane, N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed., pp. 740-766). New York: Wiley.

Cassie, D. V. W., & Chen, C. P. (2012). The gender-mediated impact of a career development intervention. *Australian Journal of Career Development, 21*(1), 3-13. doi:10.1177/103841621202100102

Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods, 4*(1), 62-83. doi:10.1177/109442810141004

Cinamon, R. G. (2006a). Anticipated work-family conflict: Effects of gender, self-efficacy, and family background. *The Career Development Quarterly, 54*(3), 202-215. doi:10.1002/j.2161-0045.2006.tb00152.x

Cinamon, R. G. (2006b). Preparing minority adolescents to blend work and family roles: Increasing work-family conflict management self-efficacy. *International Journal for the Advancement of Counselling, 28*(1), 79-94. doi:10.1007/s10447-005-9006-x

Cinamon, R. G. (2015). "The synergy project": A group career counseling intervention to enhance work-family management. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention, Vol. 2*:

Applications (pp. 413-425). Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/14439-030

Cinamon, R. G. (2017). Exploration process and future plans of Arabs and Jewish Israeli young adults. In R. G. Sultana (Ed.), *Career guidance and livelihood planning across the Mediterranean: challenging transitions in South Europe and the MENA Region* (pp. 187-202). Rotterdam: Sense Publishers. doi:10.1007/978-94-6300-992-8_12

Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2004). A model counseling intervention program to prepare adolescents for coping with work-family conflict. In E. Frydcnberg (Ed.), *Thriving, surviving, or going under: Coping with everyday lives* (pp. 227-254). Greenwich, CT: Information Age Publication.

Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2014). Work and family plans among at-risk Israeli adolescents: A mixed-methods study. *Journal of Career Development*, *41*(3), 163-184. doi:10.1177/0894845313507748

Cinamon, R. G., & Hason, I. (2009). Facing the future: Barriers and resources in work and family plans of at-risk Israeli youth. *Youth & Society*, *40*(4), 502-525. doi:10.1177/0044118X08328008

Crane, M. F., Brabazon, G., Gucciardi, D. F., Loveday, T., & Wiggins, M. (2017). General self-efficacy and psychological resilience promote skill acquisition rate under psychological pressure. *The Australasian Journal of Organizational Psychology, 10*, e3. doi:10.1017/orp.2017.3

Dik, B. J., Steger, M. F., Gibson, A., & Peisner, W. (2011). Make your work matter: Development and pilot evaluation of a purpose centered career education intervention. *New Directions for Student Leadership, 2011*(132), 59-73. doi:10.1002/yd.428.

Erdwins, C. J., Buffardi, L. C., Casper, W. J., & O'Brien, A. S. (2001). The relationship of women's role strain to social support, role satisfaction, and self-efficacy. *Family Relation, 50*(3), 230-238. doi:10.1111/j.1741-3729.2001.00230.x

Gati, I., Osipow, S. H., & Fassa, N. (1994). The scale structure of multi-scale measures: Application of the split-scale method to the task-specific occupational self-efficacy scale and the career decision-making self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment, 2*(4), 384-397. doi:10.1177/106907279400200405

Ginevra, M. C., Pallini, S., Vecchio, G. M., Nota, L., & Soresi, S. (2016). Future orientation and attitudes mediate career adaptability and decidedness.

Journal of Vocational Behavior, *95-96*, 102-110. doi:10.1016/j.jvb.2016.08.003

Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *The Academy of Management Review, 10*(1), 76-88.

Hanson, W. E., Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Petska, K. S., & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 224-235. doi:10.1037/0022-0167.52.2.224

Hiebert, B. (2002). Listening to students: Empowering life direction. *The Alberta Counselor, 27*(2), 27-31.

Hughes, K. L., & Karp, M. M. (2004). *School-Based career development: A synthesis of the literature*. Columbia: Institute on Education and the Economy, Columbia University. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498580.pdf

Koivisto, P., Vinokur, A. D., & Vuori, J. (2011). Effects of career choice intervention on components of career preparation. *The Career Development Quarterly, 59*(4), 345-366. doi:10.1002/j.2161-0045.2011.tb00074.x

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. doi:10.1006/jvbe.1994.1027

Magnusson, K., & Roest, A. (2004). *The efficacy of career development interventions: A synthesis of research* (Unpublished paper). Ottawa: Human Resources and Skill Development Canada.

Mcilveen, P., Mcgregor-Bayne, H., Alcock, A., & Hjertum, E. (2003). Evaluation of a semi-structured career assessment interview derived from systems theory framework. *Australian Journal of Career Development, 12*(3), 33-41. doi:10.1177/103841620301200306

Mittendorff, K., den Brok, P., & Beijaard, D. (2011). Students' perceptions of career conversations with their teachers. *Teaching and Teacher Education, 27*(3), 515-523. doi:10.1016/j.tate.2010.10.005

Organisation for economic co-operation and development (OECD). (2004). *Career guidance and public policy: Bridging the gap.* Paris: Author. Retrieved from https://www.oecd.org/education/innovation-education/34050171.pdf

Perry, J. C. (2009). A combined social action, mixed methods approach to vocational guidance efficacy research. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 9*(2), 111-123. doi:10.1007/s10775-009-9158-z

Perry, J. C., DeWine, D. B., Duffy, R. D., & Vance, K. S. (2007). The academic self-efficacy of urban youth: A mixed-methods evaluation of a school-to-work program. *Journal of Career Development, 34*(2), 103-126. doi:10.1177/0894845307307470

Rich, Y. & Cinamon, R. G. (2007). Conceptions of spirituality among Israeli Arab and Jewish late adolescents. *The Journal of Humanistic Psychology, 47*(1), 7-29. doi:10.1177/0022167806291324

Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach* (7th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Seginer, R., & Halabi-Kheir, H. (1998). Adolescent passage to adulthood: Future orientation in the context of culture, age, and gender. *International Journal of Intercultural Relations, 22*(3), 309-328. doi:10.1016/S0147-1767(98)00010-8

Seginer, R. (2009). *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. New York: Springer.

Shelton, S. H. (1990). Developing the construct of general self-efficacy. *Psychological Reports, 66*(3), 987-994. doi:10.1177/003329419006600301

Spokane, A. R., & Nguyen, D. (2016). Progress and prospects in the evaluation of career assistance. *Journal of Career Assessment, 24*(1), 3-25. doi:10.1177/1069072715579665

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

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W.G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago, IL: NelsonHall.

Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior, 22*(1), 63-81. doi:10.1016/0001-8791(83)90006-4

Voydanoff, P. (2004). The effects of work demands and resources on work to family conflict and facilitation. *Journal of Marriage and family, 66*(2), 398-412. doi:10.1111/j.1741-3737.2004.00028.x

Watts, A. G. (2001). Career education for young people: Rationale and provision in the UK and other European countries. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 1*(3), 209-222. doi:10.1023/A:1012231803861

Watts, A. G., & Sultana, R. G. (2004). Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 4*(2-3), 105-122. doi:10.1007/s10775-005-1025-y

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), 535-544. doi:10.1007/s11199-006-9107-y

Whiston, S. C., Li, Y., Goodrich Mitts, N., & Wright, L. (2017). Effectiveness of career choice interventions: A meta-analytic replication and extension. *Journal of Vocational Behavior, 100*, 175-184. doi:10.1016/j.jvb.2017.03.010

Whiston, S. C., Rossier, J., & Barón, P. M. H. (2016). The working alliance in career counseling: A systematic overview. *Journal of Career Assessment, 24*(4), 591-604. doi:10.1177/1069072715615849

Whiston, S. C., Sexton, T. L., & Lasoff, D. L. (1998). Career-intervention outcome: A replication and extension of Oliver and Spokane (1988). *Journal of Counseling Psychology, 45*(2), 150-165. doi:10.1037/0022-0167.45.2.150

Whiston, S., & Cinamon, R. G. (2015). The Work-family interface: Integrating research and practice. *The Career Development Quarterly, 63*(1), 44-56.

Young, R. A., & Valach, L. (2009). Evaluating the processes and outcomes of vocational counselling: An action theory perspective. *Orientation Scolaire et Professionnelle, 38*(38/3), 281-306. doi:10.4000/osp.1944

התפתחות זהות אישית ותרבותית בקרב בוגרים צעירים שעלו מברית המועצות לשעבר

אלה חמי וישראל ריץ׳

תקציר

המחקר הנוכחי בחן קשרים בין זהות אישית, זהות תרבותית ותמיכה חברתית בקרב בוגרים צעירים שעלו לישראל מברית המועצות לשעבר. מחקר רב מראה שבקרב מהגרים אימוץ משולב של תרבות המוצא והתרבות המקבלת וגם זהות אישית מפותחת, קשורים להסתגלות טובה כולל מיעוט התנהגויות סיכון, כגון שימוש בסמים והתנהגות מינית מסוכנת. אולם המחקר הבוחן יחסי גומלין בין משתנים אלה דל מאוד. מאה ושבעה צעירים בני 18 עד 30 מילאו שאלונים שבדקו זהות תרבותית, זהות אישית ותמיכה חברתית. הזהות האישית של בעלי זהות תרבותית אינטגרטיבית או נפרדת נמצאה מפותחת יותר מבעלי זהות תרבותית מוטמעת או שולית. גיל עלייה צעיר יותר נמצא קשור לזהות אישית מפותחת פחות. נוסף על כך, גיל העלייה של בעלי זהות אינטגרטיבית או נפרדת היה גבוה יותר מגיל העלייה של בעלי זהות שולית. ממצאי ניתוח bootstrap תמכו במודל שלפיו הזהות התרבותית מתווכת בין תמיכה חברתית לזהות אישית. המאמר דן במשמעות הממצאים למחקר עתידי וכן השלכות לתחום החינוך. בפרט, הקשר בין זהות תרבותית לזהות אישית מתמקד בחשיבות שימור תרבות המקור בבית הספר על פני מדיניות היטמעות. כמו כן הממצאים הנוגעים לגיל עלייה נדונו בעניין תוכניות התערבות שנועדו לעזור לתלמידים מהגרים לפתח זהות תרבותית ואישית חזקות.

מילות מפתח: זהות אישית ; זהות תרבותית ; תמיכה חברתית ; הגירה.

מבוא

תהליך ההגירה כולל בתוכו הגדרה מחודשת של הזהות האישית והתרבותית של הפרט הגדרה כמעט בלתי נמנעת. מיינס (Maines, 1978) ציין שממש כמו שהגוף מהגר, כך גם הזהות (Ben-Shalom & Horenczyk, 2003). כאשר המהגר בא במגע עם התרבות החדשה ונחשף לערכים ונורמות חדשים, זהותו צפויה להשתנות. אומנם גיבוש זהות הוא משימה בסיסית ונורמטיבית בהתבגרות ובבגרות (Schwartz, Zamboanga, & Weisskirch, 2008), אך משימה זו יכולה להיות מאתגרת במיוחד בעבור מהגרים צעירים, המחפשים את מקומם בין שתי תרבויות, בניסיון לשמור על תחושה עקבית של עצמי במהלך שקילת אימוץ מרכיבי זהות חדשים (Schwartz, Montgomery & Briones, 2006).

לפי אריקסון (Erikson, 1968), במהלך פרק הזמן שמתרחשת בו אקספלורציה של הזהות העצמית, רצויה סביבה חברתית יציבה ותומכת. בעת זו המתבגר או הבוגר הצעיר צריך להיות חופשי מהצורך לקבל החלטות הרות גורל באשר לעתידו. עבור צעירים מסוימים, בעיקר במשפחות מבוססות מתרבות הרוב, תנאים אופטימליים אלה לחקירת זהותם אכן מתקיימים. לעומת זאת, לצעירים ממשפחות מהגרים לרוב אין תנאים אופטימליים כאלה משום שהם מתמודדים עם לימוד שפה חדשה ויצירת קשרים חברתיים חדשים, ונתקלים בקשיים כלכליים, דעות קדומות ואפליה (Tartakovsky, 2009). במחקר הנוכחי התמקדנו בעולים מברית המועצות לשעבר לישראל, קבוצה שיש בה כ-15% מאוכלוסיית ישראל, ורבים מהם מרגישים כי התרבויות הישראלית והרוסית הן בעלות ערכים סותרים, דבר הגורם לעולים להעדיף זהות תרבותית אחת על פני האחרת (Benish-Weisman & Horenczyk, 2010; Eisikovits, 2014; Phinney, Horenczyk, Liebkind, & Vedder, 2001; Remennick, 2015).

חשוב שמהגרים צעירים יפתחו זהות אישית ותרבותית שברורה דייה להם ולאחרים, משום שלזהויות מפותחות היטב בקרב בוגרים צעירים יש קשר חיובי לשביעות רצון מהחיים (Schwartz, Zamboanga, Weisskirch, & Wang, 2010). מעבר לכך, נמצא כי אופי תהליך התפתחות הזהות קשור לבריאות פיזית ונפשית והסתגלות פסיכולוגית של המהגר (Phinney et al., 2001; Walsh, Shulman, & Maurer, 2008). ראוי לציין כי חוקרים התמקדו בזהות תרבותית של מהגרים, ואילו זהותם האישית לא זכתה לתשומת לב דומה, והקשר בין הזהויות התרבותית והאישית זכה אפילו לפחות התייחסות (Schwartz, Zamboanga et al., 2010).

מטרת מחקר זה היא לבדוק את הקשר בין זהות תרבותית לזהות אישית בקרב מהגרים צעירים, וכן לבדוק אם תמיכה חברתית מתווכת את הקשר בין זהות תרבותית לזהות אישית.

זהות אישית

זהות אישית כוללת את ההגדרות העצמיות של הפרט, והיא מייצגת את מערכת הערכים, האמונות והמטרות של היחיד. זהות אישית כוללת שאיפות בתחום המקצועי, העדפות בתחום הזוגי והיבטים אחרים של העצמי שעוזרים לזהות אדם כמישהו ייחודי שונה מאנשים אחרים (Schwartz, 2001). בשנים האחרונות הופיעה ספרות תאורטית ומחקרית נרחבת בנושא התפתחות זהות אישית (למשל, Luyckx, Schwartz, Goosens, Byers, & Missotten, 2011).

רוב הספרות המתמקדת בזהות אישית מבוססת על עבודתו של אריקסון (Erikson, 1968). לדעתו, יצירת זהות היא משימה מרכזית בהתפתחות האדם במהלך חייו אבל היא נמצאת בחזית ההתפתחותית בגיל ההתבגרות. בעת זו המתבגר עובר תהליך של ארגון מחדש של ההזדהויות מהילדות, וכן גיבוש מערכת של התחייבויות מקצועיות, ערכים והשקפות אידאולוגיות ופוליטיות. תהליך זה מושפע מיחס הגומלין ההדדי שבין המתבגר לחברה, התורם להקניית המשכיות וזהות (צוריאל, 1990). חקירת הזהות האופיינית לשלב זה, יכולה להביא לידי מחויבות בתחום המקצועי והאינטימי או לבלבול זהות (Tartakovsky, 2009). יש חשיבות מיוחדת למידה שבה מערכת זו עקבית ויוצרת תחושת עצמי לכידה

וקוהרנטית. קיומה של זהות אישית מגובשת מנבא מספר תוצאות חיוביות בבגרות, כגון יצירתיות ויצרנות (Schwartz et al., 2008), וכן מגן מפני מצוקה פסיכולוגית. בלבול זהות מקושר לבעיות התנהגות בגיל ההתבגרות (Schwartz, Zamboanga et al., 2010).

על סמך התאוריה של אריקסון הציעו פסיכולוגים וסוציולוגים גישות תאורטיות אלטרנטיביות להבנת מהותה של זהות אישית. המסורת הניאו-אריקסונית תורמת רבות למחקר העוסק בהבנת התפתחות הזהות והיתרונות הפסיכולוגיים של זהות מפותחת היטב (Rich & Schachter, 2012). מרשיה (Marcia, 1966) העלה את המודל הניאו-אריקסוני הראשון, גישת סטטוס הזהות, שעורר בעקבותיו ספרות מחקרית בעלת משמעות. מרשיה חילץ מהתאוריה של אריקסון את הממדים של חקירה ומחויבות ואת ההנחה שממדים אלו בלתי תלויים זה בזה. חקירה (אקספלורציה) מוגדרת כהתנהגות של פתרון בעיות המכוונת להפקת מידע על הפרט או סביבתו כדי לקבל החלטה על בחירה חשובה בחיים. מחויבות מייצגת את הדבקות במערך מסוים של מטרות, ערכים ואמונות. לפיכך חקירה היא בדיקה של מגוון אלטרנטיבות, בעוד שמחויבות היא הפעולה של בחירת אלטרנטיבה אחת או יותר והוצאתה לפועל (Schwartz, 2001).

מודל סטטוס הזהות בוסס מחקרית כמודל פורה ורבגוני (Marcia, 1994). עם זאת חוקרים לא מעטים (Côté & Levine, 1988; van Hoof, 1999) טענו כי המודל אינו מייצג במלואו את הממדים הרבים במושג הזהות האישית של אריקסון (Erikson, 1968). מגבלות אחרות של המודל שצוינו הן חוסר תיקוף בין-תרבותי והשימוש בקטגוריות סטטוס מובחנות ולא רציפות לצורך ייצוג זהות (Schwartz, 2001). בדומה לביקורות קודמות (Côté & Levine, 1988; van Hoof, 1999), גם שוורץ ועמיתיו (Schwartz et al., 2008) מציינים שגישת סטטוס הזהות בודקת תחומי תוכן קבועים מראש כך שאין ביטחון שהם הגורמים המרכזיים לזהות האישית של כלל המשתתפים. לכן הם ממליצים להתבסס גם על תפיסות אחרות. גישת מרכיבי הזהות של צוריאל (1990) אימצה את גישתו של מרשיה אך תופסת את הזהות כמורכבת מגורמים שבכל אחד מהם קיים רצף, וגם כמבנה גלובלי, דמוי גשטלט (גבריאל-פריד וטייכמן, 2008). צוריאל בנה שאלון זהות בהסתמך על תאוריית אריקסון, המורכב משבעה גורמי זהות נפרדים: תחושת מחויבות ומטרתיות, תחושת סולידריות והמשכיות, הכרה חברתית, משמעותיות, זהות פיזית, אמיתיות וטבעיות ותפיסת שליטה עצמית.

זהות תרבותית

לצד זהות אישית, התפתחה ספרות נפרדת סביב זהות תרבותית והגדרה עצמית. זהות חברתית מוגדרת כתחושת השתייכות לקבוצות חברתיות מסוימות, יחד עם הערכים והרגשות הנלווים להשתייכות זו (Schwartz et al., 2006). זהות תרבותית היא מקרה מיוחד של זהות חברתית והיא משקפת את ההתנהגויות, התפיסות וההגדרה העצמית של חבר בקבוצה תרבותית כלשהי (Tartakovsky, 2009) בהתאם לאותה קבוצה. בעקבות אריקסון, פיני טוענת כי רכישת זהות תרבותית נעשית בדרך של חקירה ומחויבות. לדעתה, זהות תרבותית מגובשת מאפשרת לפרט גישה מאוזנת לחיים, מעניקה תחושה של משמעות ומגנה מפני איומים שונים על הבריאות הנפשית. הספרות עוסקת בהיבטים שונים של זהות תרבותית, כגון התנהגות תרבותית (שימוש בשפה, קשרים חברתיים,

מנהגים תרבותיים), ערכים תרבותיים (מערכת אמונות המקושרת לקבוצה מסוימת), והזדהות תרבותית (קשר לקבוצות תרבותיות ורגשות כלפיהן) (Schwartz, Unger, Zamboanga, & Szapocznik, 2010).

זהות תרבותית נחקרה עד כה בעיקר בקרב מהגרים וילדיהם (Schwartz, Zamboanga et al., 2010). לזהות תרבותית חשיבות מיוחדת בעת הגעת מהגר למדינה חדשה (Phinney et al., 2001) כאשר הוא נאלץ להתמודד עם הדילמה של הטמעת המנהגים של תרבות חדשה מול שימור המנהגים של התרבות הוותיקה. לחקר הזהות התרבותית בקרב מהגרים צעירים יש חשיבות תאורטית מיוחדת. הגירה משמשת מעבדה טבעית לחקר תהליכים בין-קבוצתיים (Deaux, 2000) ולחקר יחסי הגומלין בין התפתחות אישית לאינטראקציות עם חברי קבוצות חוץ. לפיכך יש לנושא זה פוטנציאל לתרום לפיתוח תאוריה פסיכולוגית חברתית תקפה. במישור המעשי זהות תרבותית נמצאת במוקד הדיון הציבורי במדינות הקולטות מהגרים, מפני שזהות תרבותית של מהגרים צעירים נתפסת כקובעת את ההרכב התרבותי של המדינה הקולטת.

זהות תרבותית של קבוצות מיעוט ובהן קבוצות מהגרים נידונה לעיתים בספרות כמקור לכל מיני קשיים אישיים במישור הפסיכולוגי (בן-שלום והורנצ'יק, 2000), כגון הערכה עצמית נמוכה בשל אפליה ודעות קדומות (Tajfel, 1978), תחושות ניכור ושוליות (Blackwell & Hart, 1982) או תחושת בלבול זהות (Erikson, 1968). טענות אלה אינן מאוששות חד-משמעית במחקרים (Hutnik, 1991). פיני (Phinney, 1995) קושרת את הממצא שהטענות אינן מאוששות להימצאותה של זהות תרבותית מגובשת ומובחנת בקרב חלק מהמהגרים הצעירים, שנוצרת לאחר תהליך של חיפוש ועיצוב.

כיום מקובל לראות בהטמעה (acculturation) תהליך דו-ממדי, המנוגד לתהליך ליניארי של שינוי הדורש ויתור על התרבות המקורית של הפרט ואסימילציה בתרבות החדשה (Phinney et al., 2001). מודלים דו-ממדיים המבוססים בעיקר על עבודתו של ברי (Berry, 1997), מניחים כי שני ההיבטים העיקריים של הטמעה, שימור תרבות המקור והסתגלות לתרבות החדשה שונים מבחינה קונספטואלית ויכולים להשתנות בלי להיות תלויים זה בזה. על בסיס הבחנה זו יכולות להתפתח ארבע זהויות תרבותיות אלה: זהות **אינטגרטיבית** (רצון לשמר את תרבות המקור, רצון לאמץ את התרבות החדשה); זהות **נפרדת** (רצון לשמר את תרבות המקור, חוסר רצון לאמץ את התרבות החדשה); זהות **מוטמעת** (חוסר רצון לשמר את תרבות המקור, רצון לאמץ את התרבות החדשה); וזהות **שולית** (חוסר רצון לשמר את תרבות המקור, חוסר רצון לאמץ את התרבות החדשה) (Berry, 1997).

במחקרם על מהגרים מתבגרים בארבע ארצות שונות זו מזו, פיני ועמיתיה (Phinney et al., 2001) מצאו כי בעלי זהות תרבותית אינטגרטיבית הפגינו רמה גבוהה של הסתגלות פסיכולוגית יותר ממתבגרים בעלי זהויות אחרות. מתבגרים בעלי זהות שולית הפגינו את הרמה הנמוכה ביותר של הסתגלות פסיכולוגית. גם בעלי זהות מוטמעת נמצאו בעלי סיכון מוגבר לשימוש בסמים והתנהגות מינית מסוכנת (Schwartz et al., 2006). מחקרים אחרים תומכים בטענה כי הזהות האינטגרטיבית היא האדפטיבית ביותר והיא קשורה לרמות

גבוהות של בריאות פיזית ונפשית יותר מקטגוריות אחרות של זהות (Berry, 1997; Schwartz, Unger et al., 2010; Walsh et al., 2008).

בספרות נידון קשר בין מספר זהויות תרבותיות לאיכות חיים. פרט שיש לו זהויות תרבותיות מרובות יכול להתאפיין בשני מצבים שונים זה מזה. מצד אחד ייתכן שקיומה של זהות אחת בלי הענקת חשיבות לכל הזהויות האחרות מונע קונפליקטים ולכן תורם לרווחתו האישית של הפרט. מצד אחר קיום כמה זהויות תרבותיות, שהפרט רואה אותן בחיוב, עשוי לשמש מקור לעוצמה ולמשאבים חברתיים, תרבותיים וחומריים. הפרט יכול לבחור בזהות המתאימה למקום שבו הוא פועל בחיי היום-יום, מתוך גיוס מערכות תמיכה חברתיות רלוונטיות באופן המסייע להסתגלות נפשית (בן-שלום והורנצ'יק, 2000).

אינטגרציה בין זהות אישית לתרבותית

שוורץ ועמיתיו (Schwartzet, Zamboanga al., 2010) משערים כי בחברה רב-תרבותית ישנה השפעה הדדית בין התפתחות הזהות האישית לזהות חברתית. הקבוצות שאליהן אדם משתייך, מבחירה או שלא מבחירה, מכוונות ומגבילות את אלטרנטיבות הזהות האישית הזמינות לו. עם זה מערכת המטרות, האמונות והערכים שאדם מאמץ לעצמו מעצבת את הדרכים שבהן הוא בא במגע עם הסביבה החברתית ואת ההזדמנויות שהוא בוחר בהן. למשל, השתייכות הפרט לקבוצה תרבותית מסוימת יכולה להגביל את מבחר האפשרויות הזמינות לו עבור זהותו האישית. כמו כן זהות אישית מתגבשת בחלקה באמצעות ערכים המופנמים מהקבוצות התרבותיות שאליהן היחיד משתייך. לעיתים לחץ ובלבול באשר לזהות תרבותית בשל הגירה, יכולים להביא איתם לחץ ובלבול באשר להיבטים שונים של זהות אישית, במיוחד כאשר התכתיבים של שתי התרבויות מתנגשים (Schwartz et al., 2006).

יש חשיבות למחקר אינטגרטיבי לבדיקת קשר בין זהות תרבותית לזהות אישית משום ששתיהן קשורות לתופעות בריאותיות חשובות, כגון בעיות התנהגות, שימוש בסמים והתנהגות מינית מסוכנת. אימוץ משולב של מנהגים הן של התרבות המורשת והן של התרבות המקבלת, וכן זהות אישית מפותחת יותר, קשורים לפחות התנהגויות מסוכנות לבריאות (Schwartz et al., 2008). עוד טרטקובסקי (Tartakovsky, 2009) מציין עניין מיוחד בחקר זהות של מהגרים צעירים. צעירים אלה מתמודדים בו בזמן עם יצירת זהות תרבותית לצד יצירת זהות אישית וחקר זהותם מאפשר לבחון את הקשרים ההדדיים בין זהויות אלה.

שוורץ ועמיתיו (Schwartz, Zamboanga et al., 2010) מאמינים כי בחברה רב-תרבותית, הזדהות עם מערך אחד או יותר של ערכים תרבותיים יכול לתרום לגיבוש זהות אישית במהלך ההתבגרות והבגרות הצעירה. כלומר הם משערים כי זהות תרבותית חזקה תורמת להתפתחות זהות אישית. כמו כן שוורץ ועמיתיו (Schwartz et al., 2008) מאמינים כי איזון בין זהות תרבות המקור ובין זהות התרבות החדשה (במילים אחרות, זהות אינטגרטיבית) יכול להוביל לזהות אישית מפותחת יותר. ייתכן שהשפעה זו מתווכת על ידי תמיכה חברתית, כפי שיתואר להלן.

תמיכה חברתית

תמיכה חברתית היא מקור של הון חברתי שמצטבר מתוך קשרים חברתיים איכותיים. חוקרים זיהו שלושה מקורות עיקריים של תמיכה חברתית בקרב צעירים: משפחה, מוסדות ציבוריים (כגון צוות בית הספר, מדיניות בית הספר ומשאבי בית הספר) ותמיכה בלתי פורמלית מחברים ומבוגרים אחרים. מחקרים מראים כי לתמיכה חברתית השפעה חיובית על תפקוד אקדמי והתנהגותי, וכן היא מגינה מפני השפעות שליליות של מצבי חיים מלחיצים (DeGarmo & Martinez, 2006).

מפני שהגירה יוצרת לחץ (מאנע, אור ומאנע, 2008), יש מקום להניח כי תמיכה חברתית עשויה לסייע להסתגלות טובה בעת זו (Slonim-Nevo, Mirsky, Rubinstein, & Nauck, 2009). הגירה לעיתים קרובות מביאה איתה נתק ממוסדות ציבוריים שהיו מוכרים, פרידה מבני משפחה ובידוד ממקורות תמיכה בחברה החדשה (Schwartz et al., 2006). היפרדות זו מהמוכר עלולה ליצור תחושות של בידוד, זרות ואובדן. לעיתים קרובות, חברי קהילת המהגרים הופכים למקור העיקרי של תמיכה חברתית זה לזה, אך הידע שלהם כיצד להתמודד עם המצב החדש עלול להיות חסר (Mirsky, Baron-Draiman, & Kedem, 2002).

נמצא כי מהגרים בעלי מעגל חברים מגוון תרבותית היו יותר שבעי רצון באשר להגירה (Sapeha, 2015). עם זאת תמיכה מחברי התרבות החדשה אינה תמיד בנמצא. במחקר שנעשה בישראל נמצא כי למרבית העולים אין חברים ילידי הארץ בין חבריהם הקרובים (הורוביץ ולשם, 1998; כהן, 2006; מנחם וגייסט, 1999).

סביבה תומכת ויציבה חשובה במיוחד בגיל ההתבגרות והבגרות הצעירה כאשר מתרחשת חקירת הזהות. עבור מתבגרים מהגרים סביבה כזו לרוב אינה קיימת, משום שהם נאלצים להתמודד בו בזמן עם לימוד שפה חדשה ומציאות תרבותית חדשה, קשיים בבית הספר, עזרה בפרנסה, ויצירת קשרים חברתיים חדשים (Tartakovsky, 2009). גם קבלת תמיכה משפחתית החיונית להתפתחות זהות אישית יציבה אצל המתבגר, אינה משימה פשוטה בהגירה. ההורים שנעקרו מסביבתם המוכרת, עלולים לאבד את תחושת המסוגלות ההורית ואת היכולת לתמוך בילדיהם. יתרה מזו, הצעירים בדרך כלל לומדים את השפה ומתחילים להתמצא בחברה החדשה מהר יותר מהמבוגרים, וכך עלול להיווצר מצב שבו ההורים נתמכים בעזרת ילדיהם, במקום להפך (כהן, 2006; Remennick, 2015). לבסוף, המפגש עם התרבות החדשה יכול לחתור תחת מבנים משפחתיים קיימים וליצור עימותים ופערים בין-דוריים שבתורם עלולים לחבל בתפקידה התומך של המשפחה (Mirsky et al., 2002).

היחסים הקונפליקטואליים במשפחה לרוב גורמים למתבגרים לפנות לקבוצת השווים לקבל תמיכה. קבוצת השווים מקילה על התהליך הכואב של השתחררות מהתלות הילדית. היא מספקת למתבגר תחושת שייכות וקבלה ולעיתים קרובות הופכת לסוג של משפחה חלופית (Erikson, 1968). אך גם תמיכת קבוצת השווים אינה פשוטה בהגירה. המתבגרים מאבדים את קבוצת השווים שהייתה להם לפני ההגירה וכך נשלל מהצעירים מקור תמיכה עיקרי ויציבות הנדרשת להשלמה מוצלחת של התהליך הפסיכולוגי של ניתוק מההורים (Mirsky et al., 2002).

מחקר ניסויי (Levine, Prosser, Evans, & Reicher, 2005) הראה כי תמיכה חברתית ניתנת ומתקבלת בסבירות גדולה יותר על ידי מי שתופסים עצמם כחולקים זהות חברתית משותפת (Haslam, Jetten, Postmes, & Haslam, 2009). כנגד זה ויתור על זהות המקור, עלול להוביל לאובדן תמיכת קהילת המהגרים ואפילו המשפחה. גם לסירוב להתחבר לתרבות החדשה יכול להיות מחיר מבחינת היכולת לקבל תמיכה חברתית. למשל, חוסר שליטה של מהגרים בשפה החדשה יכול להיראות בעיני החברה הקולטת כזלזול בתרבות הקולטת בכללותה ולגרום לה למנוע משאבים ממהגרים כאלה בשל כך (Schwartz et al., 2006).

יש מקום לשער גם שתמיכה חברתית קשורה להתפתחות זהות אישית בקרב מהגרים. שוורץ ועמיתיו (Schwartz et al., 2006) משערים כי קיים קשר בין הגירה לזהות אישית משום שגורמים המקושרים להגירה, כמו נחיתות כלכלית, הבדלים בין תרבות המוצא לתרבות המקבלת ומחסור בתמיכה חברתית, עלולים לשמש מכשול להתפתחות זהות אישית. הם טוענים כי מוסדות חברתיים פורמליים ובלתי פורמליים בתוך תרבות מסוימת, מספקים תמיכה רבה יותר לפרטים המחזיקים בערכים המאפיינים את התרבות לעומת אלה המחזיקים בערכים זרים לתרבות. למשל, בארצות הברית, פרטים המעריכים תחרות ומאמינים כי הצלחה מגיעה לאחר עבודה קשה, הם בעלי הסיכויים הגדולים ביותר להתקבל לעבודות מבוקשות, להיבחר לתפקידים פוליטיים ולהרוויח משכורות גבוהות. לעומתם פרטים בעלי ערכים אחרים עלולים למצוא את עצמם בלי תמיכה ממוסדות חברתיים. כך מחסור בתמיכה ממוסדות חברתיים הופך את משימת בניית הזהות האישית לקשה יותר עבור פרטים מרקע תרבותי שונה מתרבות הרוב.

תמיכה חברתית קשורה תאורטית לזהות תרבותית ולקשר זה יש ביסוס אמפירי (Haslam et al., 2009; Haslam, Reicher, & Levine, 2012). תאורטית תמיכה חברתית קשורה גם לזהות אישית (Schwartz et al., 2006). מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את הקשר בין זהות תרבותית לזהות אישית בקרב מהגרים צעירים, וכן לבחון האם תמיכה חברתית מתווכת את הקשר בין זהות תרבותית לזהות אישית. לשם כך בדקנו עולים שעלו לישראל מברית המועצות לשעבר.

אוכלוסיית המחקר – עולים מברית המועצות לשעבר בישראל

בשנת 2016 אוכלוסיית ישראל מנתה 8.7 מיליון נפשות. מעל 95% מהאוכלוסייה היהודית הם דור ראשון, שני או שלישי למהגרים מיותר מ-70 מדינות (Remennick, 2013). רבים ממהגרים אלה, מעל מיליון אנשים, עלו מברית המועצות לשעבר לישראל מאז 1990, וכיום קבוצה זו מונה כ-10% מאוכלוסיית ישראל (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2017).

אומנם עולים מבריה"מ לשעבר נכנסו לתחומים רבים בחברה הישראלית, כגון התחום הפוליטי או תחום התרבות, אופי השתלבותם בחברה הישראלית נשאר פתוח לדיון (Benish-Weisman & Horenczyk, 2010). ישנם חוקרים הטוענים כי העולים מפרידים את עצמם מהחברה הישראלית, בשומרם על השפה הרוסית, מוסדות תרבות וארגונים קהילתיים משלהם (בניש-וייסמן, 2007 ; Al-Haj, 2002).

לעומתם, חוקרים אחרים מצאו כי העולים משתמשים בעיקר באסטרטגיה דו-תרבותית, כלומר משמרים את הזהות הרוסית ובו בזמן מאמצים גם זהות ישראלית (טרייסטר, 2005 ; Horenczyk & Ben-Shalom, 2006).

בישראל נערכו מספר מחקרים שבדקו זהות תרבותית בקרב עולים מבריה"מ (Benish-Weisman & Horenczyk, 2010; Phinney et al., 2001). פיני ועמיתיה (Phinney et al., 2001) מצאו כי לעומת מהגרים במדינות אחרות, עולים מרוסיה בישראל מחולקים במידה די שווה בין ארבע קטגוריות הזהות של ברי (Berry, 1997), עם אחוז נמוך במיוחד של בעלי זהות אינטגרטיבית. לפי פיני ועמיתיה (Phinney et al., 2001), ייתכן שזה קשור למידע כי הרבה עולים מרוסיה רואים את התרבויות והערכים של רוסיה ושל ישראל כמתנגשים אלה באלה. ייתכן גם שמספר העולים הגדול מאפשר להם לקיים תרבות נפרדת בתוך קהילת העולים לצד התרבות הישראלית.

לפי מחקרם של בניש-וייסמן והורנצ'יק (Benish-Weisman & Horenczyk, 2010) שבדקו מהגרים שעלו לישראל מרוסיה ושהו בארץ בעת המחקר 15 שנים בממוצע, החלוקה בין הקטגוריות די שווה גם בשנים האחרונות. רמניק (Remennick, 2015) טוענת שרבים מהעולים מרוסיה בישראל מרגישים מנותקים תרבותית מהזרם התרבותי המרכזי בישראל. הם נוטים לשמר קשרים בתוך קהילת המהגרים גם כאשר הם מטפסים בסולם החברתי הישראלי. אף שרבים שולטים בשתי השפות, הם לא בהכרח הופכים לדו-תרבותיים. לדוגמה, איזיקוביץ' (Eisikovits, 2014) תיאר את הדור השני של עולים מרוסיה בישראל כ"יותר אמביוולנטיים מאשר דו-תרבותיים".

מחקר זה מתמקד בבוגרים צעירים. בשל תהליכים בחברה המערבית שהביאו להתארכות משך הזמן בין גיל ההתבגרות ובין גיל הבגרות, בשנים האחרונות החלה המשגתו של שלב התפתחותי מיוחד, גיל הבגרות המתהווה, שבו הזהות מתגבשת (Arnett, 2000). אומנם ענייני זהות חשובים עבור כל המהגרים, אך הם חשובים במיוחד עבור הבוגרים הצעירים שבהם, אשר מתמודדים עם האתגר של יצירת זהות תרבותית העשויה לשלב מרכיבים של תרבות המוצא והתרבות המקבלת, נוסף על התמודדות עם יצירת זהות אישית האופיינית לשלב התפתחותי זה (Schwartz et al., 2006). יש חשיבות מכרעת לכך שהמהגר הצעיר יגיע לזהות ברורה לו ולאחרים, הן הזהות האישית והן הזהות התרבותית, כדי שהמעבר שלו לבגרות יהיה חלק למדי ומוצלח (Schwartz, Zamboanga et al., 2010).

השערות

יימצא קשר בין זהות תרבותית לזהות אישית.

1.א. הזהות האישית של משתתפים בעלי זהות תרבותית אינטגרטיבית תהיה מפותחת יותר משל משתתפים בעלי זהויות תרבותיות אחרות (נפרדת, מוטמעת או שולית).

1.ב. הזהות האישית של בעלי זהות תרבותית שולית תהיה מפותחת פחות משל משתתפים בעלי זהויות תרבותיות אחרות (נפרדת, מוטמעת, אינטגרטיבית).

2. תמיכה חברתית תשמש גורם מתווך בקשר בין זהות תרבותית לזהות אישית. ככל שהתמיכה החברתית נתפסת כגבוהה יותר, כך הקשר בין זהות תרבותית וזהות אישית יהיה חזק יותר.

שיטה

משתתפים

במחקר השתתפו 107 צעירים, מתוכם 31 גברים ו-76 נשים, בני 18-30 (M=23.78, SD=3.90), שעלו מבריה"מ לשעבר בטווח ה-15 השנים האחרונות (*M*=9.2; *SD*=4.9). הצעירים גויסו להשתתף במחקר במרכזים שבהם יש עולים צעירים, כמו מכינות לעולים באוניברסיטאות, שכונות שבהן יש עולים רבים, פרויקט "למרחב" העוזר לצעירים, בהם עולים רבים ועוד. ההשתתפות הייתה בהתנדבות ובאנונימיות.

כלים

זהות תרבותית: מטרת שאלון זה היא בדיקת הזהות התרבותית של המשתתף, על פי יחסו לתרבות המקור ולתרבות הקולטת. את השאלון חיבר ברי (Berry, 1997) והגרסה בעברית ששימשה מחקר זה לקוחה מעבודתה של דרוקין (2005). עשרים וארבעת הפריטים בשאלון מחולקים לארבעה סוגי זהות תרבותית, שישה פריטים לכל סוג: זהות מוטמעת (α=.83), זהות אינטגרטיבית (α=.66), זהות נפרדת (α=.79) וזהות שולית (α=.71).

זהות אישית: את השאלון פיתח צוריאל (1990) והשתמשו בו במחקרים אחדים בישראל (למשל, יוסיפוף, 2007). השאלון כולל 38 פריטים שבהם הנחקר מתבקש לציין את מידת הסכמתו עם כל היגד בסולם הנע מ-1 ("לגמרי לא נכון") עד 5 ("לגמרי נכון"). שאלון זה בוחן מדד כללי של זהות אישית, וכן שבעה מרכיבים נבדלים של זהות.

בעבודה זו נעשה שימוש במדד הכללי שחושב כממוצע של כלל הפריטים בשאלון, וכן בשבעת המרכיבים הנפרדים שחושבו כממוצע הפריטים בכל גורם. בשל מהימנות נמוכה של שניים מהגורמים (משמעותיות, טבעיות ואמיתיות) לא נעשה שימוש בשני גורמים אלה במחקר הנוכחי. מהימנויות חמשת הגורמים האחרים היו .63, .76, .62, .72. ו-.60. מהימנות המדד הכללי הייתה .89. ערכי מתאמי פירסון בין חמשת הגורמים מופיעים בלוח 1, כל הערכים חיוביים מתונים ומובהקים.

לוח 1: מתאמים בין חמשת גורמי שאלון הזהות האישית (*N*=107)

	תפיסת שליטה עצמית	התחייבות ומטרתיות	תחושת סולידריות והמשכיות	הכרה חברתית
התחייבות ומטרתיות	.49***			
תחושת סולידריות והמשכיות	.49***	.62***		
הכרה חברתית	.40***	.64***	.43***	
זהות פיזית	.34***	.43***	.34***	.52***

*** p<.001

תמיכה חברתית: גרסת השאלון בעברית ששימשה מחקר זה נלקחה מעבודתו של סורוצקי (1996) שהתבסס על שאלון של סרסון, סרסון, שירין ופירס (Sarason, Sarason, Shearin & Pierce, 1987). השאלון כולל שישה פריטים, לדוגמה: "על מי אתה יכול לסמוך

(באמת) שישכיח ממך את דאגותיך, כשאתה תחת לחץ?". באשר לכל פריט הנבדק מציין את שמות האנשים שמספקים לו תמיכה ואת מידת הסיפוק מהתמיכה הכוללת (מכל האנשים שציין יחד) בסולם ליקרט בעל שש דרגות, מ-1 ("מאוד לא מסופק") עד 6 ("מאוד מסופק"). לכל נבדק נבדקו שני ציונים: גודל הרשת החברתית (α=.89) וממוצע הסיפוק מהתמיכה (α=.91).

שאלון פרטים דמוגרפיים: נאספו נתונים על מגדר, גיל, שנת עלייה, השכלה, מצב משפחתי וכלכלי של המשיב.

הליך

השאלונים הועברו ל-107 משתתפים שגויסו להשתתף במחקר במרכזים שבהם יש עולים צעירים, כגון מכינות לעולים ומרכזים שעוזרים לעולים צעירים, באמצעות פנייה אישית של החוקרת לנוכחים במקום או באמצעות מודעות שהושארו במקום. ההיענות למילוי הייתה גבוהה, כ-80% החזירו שאלון מלא. מילוי השאלון ארך כעשרים דקות. למשתתפים נאמר כי המחקר עוסק בעולים מבריה"מ לשעבר, שאין תשובות נכונות או לא נכונות ושתשובותיהם יישמרו בסודיות.

תוצאות

הבדלים בזהות אישית לפי סוגי זהות תרבותית

כדי לבדוק האם קיימים הבדלים בזהות אישית בקרב משתתפים בעלי סוגי זהות תרבותית שונים נערך ניתוח שונות ANOVA חד-כיווני. בניתוח נמצא כי קיימים הבדלים מובהקים בזהות האישית על פי סוג הזהות התרבותית, $F(3,103)=29.59$, $p<.001$, $\eta^2=0.463$. בניתוחי המשך מסוג Scheffe נמצא כי ממוצע הזהות האישית בקרב משתתפים בעלי זהות תרבותית אינטגרטיבית (M=3.83, SD=.41) או זהות תרבותית נפרדת (M=3.71, SD=.31) גבוה במובהק בהשוואה למשתתפים בעלי זהות תרבותית מוטמעת (M=3.31, SD=.24) או שולית (M=2.74, SD=.13). ממוצע הזהות האישית בקרב משתתפים בעלי זהות תרבותית שולית נמצא נמוך במובהק בהשוואה למשתתפים בעלי כל סוגי הזהות התרבותית האחרים.

קשר בין ארבעת סוגי הזהות התרבותית לחמשת הגורמים של זהות אישית

מתאמי פירסון בין חמשת הגורמים של שאלון הזהות האישית (תפיסת שליטה עצמית, התחייבות ומטרתיות, תחושת סולידריות והמשכיות, הכרה חברתית וזהות פיזית) לארבעת הגורמים של שאלון הזהות התרבותית (זהות נפרדת, זהות מוטמעת, זהות אינטגרטיבית וזהות שולית) מוצגים בלוח 2. נראה כי קיים קשר חיובי מובהק בין זהות אינטגרטיבית לתפיסת שליטה עצמית, תחושת סולידריות והמשכיות והכרה חברתית, קשר שלילי מובהק בין זהות נפרדת לתפיסת שליטה עצמית וזהות פיזית, וכן קשר שלילי מובהק בין זהות שולית לכל חמשת הגורמים של זהות אישית.

לוח 2: מתאמים בין חמשת הגורמים בשאלון הזהות האישית לבין ארבעת הגורמים של שאלון הזהות התרבותית (*N*=107)

	זהות נפרדת	זהות מוטמעת	זהות אינטגרטיבית	זהות שולית
תפיסת שליטה עצמית	-.20*	-.13	.39***	-.36***
התחייבות ומטרתיות	-.10	-.14	.18	-.51***
תחושת סולידריות והמשכיות	.09	-.09	.25*	-.23*
הכרה חברתית	-.14	-.16	.33***	-.51***
זהות פיזית	-.19*	-.08	-.03	-.54***

* p<.05, *** p<.001

נמצאו דפוסים שונים של קשרים בין ארבעת גורמי הזהות התרבותית לחמשת גורמי הזהות האישית. זהות אינטגרטיבית נמצאה במתאם חיובי עם שליטה עצמית, תחושת סולידריות והמשכיות והכרה חברתית, ואילו זהות נפרדת נמצאה במתאם שלילי עם תפיסת שליטה עצמית וזהות פיזית. נוסף על כך, נמצא מתאם שלילי בין זהות שולית לכל חמשת הגורמים של זהות אישית.

גיל עלייה

נמצא מתאם פירסון חיובי מובהק בין זהות אישית לגיל עלייה, $r(107)=.25$, $p<.01$. משתתפים שעלו בגיל מבוגר יותר קיבלו ציון כללי גבוה של זהות אישית יותר מאלה שעלו בגיל צעיר יותר. כמו כן, בניתוח שונות חד-כיווני נמצא כי קיימים הבדלים מובהקים בגיל העלייה לארץ על פי סוג הזהות התרבותית, $F(3,103)=3.79$, $p<.05$, $\eta^2=0.10$. בניתוחי המשך מסוג scheffe נמצא כי ממוצע גיל העלייה לארץ בקרב משתתפים בעלי זהות אינטגרטיבית (*M*=15.15, *SD*=3.64) וזהות נפרדת (*M*=15.18, *SD*=3.80) גבוה במובהק בהשוואה למשתתפים בעלי זהות תרבותית שולית (*M*=11.00, *SD*=4.27). לא נמצאו הבדלים מובהקים בגיל העלייה לארץ בין משתתפים בעלי זהות תרבותית מוטמעת (*M*=13.29, *SD*=4.39) ובין משתתפים בעלי שאר סוגי הזהות התרבותית. נוסף על כך, נמצאו מתאמים חיוביים מובהקים בין גיל עלייה לשני גורמים של זהות אישית: תחושת סולידריות והמשכיות, $r(107)=.32$, $p<.001$, והכרה חברתית, $r(107)=.24$, $p<.05$.

ממצאים אלה מראים קשר חיובי בין עלייה בגיל מבוגר יותר לסוגים של זהות תרבותית ומרכיבים של זהות אישית המקושרים לתפקוד פסיכולוגי חיובי.

תמיכה חברתית

ניתוח ראשוני של משתני התמיכה החברתית (מספר התומכים ומידת הסיפוק מהתמיכה) הראה כי לא נמצאו מתאמים מובהקים בין מספר התומכים למשתני המחקר האחרים (ראו לוח 3). לפיכך בהמשך ניתוח הנתונים נעשה שימוש בציוני מידת הסיפוק מהתמיכה בלבד. מתאמי פירסון בין גורמי תמיכה חברתית ובין ארבעת סוגי זהות תרבותית וזהות אישית מוצגים בלוח 3. נמצאו מתאמים מובהקים חיוביים בין סיפוק מתמיכה חברתית ובין זהות אישית וזהות נפרדת, ומתאמים שליליים בין סיפוק מתמיכה חברתית לזהות אינטגרטיבית ושולית.

לוח 3: מתאמים בין שני גורמי תמיכה חברתית, ארבעת גורמי זהות תרבותית וזהות אישית (*N*=107)

	זהות נפרדת	זהות מוטמעת	זהות אינטגרטיבית	זהות שולית	זהות אישית
מספר תומכים	-.14	-.10	.12	-.07	.00
	-.14	-.10	.12	-.07	.00
סיפוק מתמיכה חברתית	.25**	-.12	-.25**	-.25**	.29**

** p<.01

מודל תיווך

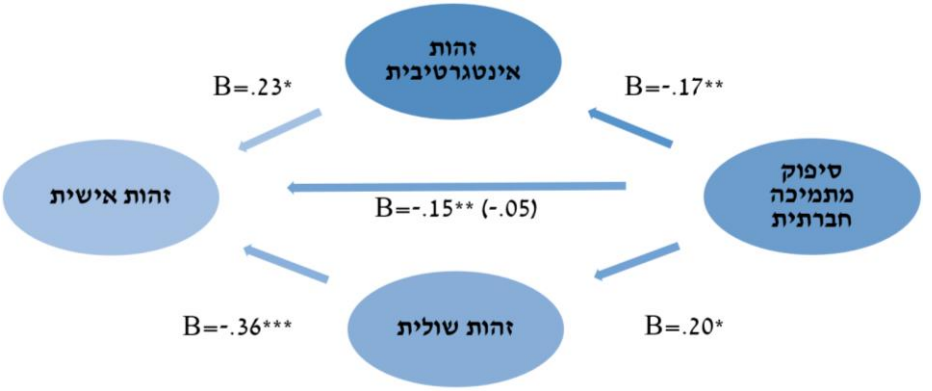
בדיקת התיווך לפי המודל המוצע בהשערה השנייה של מידת הסיפוק מהתמיכה בקשר בין זהות תרבותית לזהות אישית נערכה במספר שלבים, על פי שלבי הבדיקה שהמליצו עליהם קים, קיי ורייט (Kim, Kaye, & Wright, 2001). תחילה נבדקו קשרים בין כל משתני המודל (זהות תרבותית, מידת הסיפוק מהתמיכה וזהות אישית) באמצעות מתאם פירסון. בשלב השני בוצעו שלושה ניתוחי רגרסיה: ניבוי מידת הסיפוק מהתמיכה על ידי זהות תרבותית, ניבוי זהות אישית על ידי זהות תרבותית וניבוי זהות אישית על ידי סיפוק מתמיכה חברתית וזהות תרבותית. ניתוחים אלו הראו כי סיפוק מתמיכה חברתית אינו מתווך בקשר בין זהות תרבותית לזהות אישית. עם זאת מניתוח הנתונים עלה מודל תיווך חלופי שבו זהות תרבותית מתווכת את הקשר בין סיפוק מתמיכה חברתית לזהות אישית.

מודל תיווך זה נבחן לפי שיטת ה-bootstrap של פריצ'ר והייס (Preacher & Hayes, 2008) לחישוב טעויות תקן ורווחי סמך (confidence intervals) ברמת ביטחון 95% של האפקט של מידת הסיפוק מהתמיכה על זהות אישית על ידי זהות תרבותית. שיטה זו נבחרה משום שהיא מאפשרת לבחון מספר משתנים מתווכים בו בזמן (זהות אינטגרטיבית, זהות נפרדת, זהות מוטמעת וזהות שולית), לעומת השיטה שתיארו קים ועמיתותיה (Kim et al., 2001), ושלפיה אפשר לבחון רק משתנה מתווך אחד בבת אחת.

תוצאות ה-bootstrap מראות כי האפקט הכללי של מידת הסיפוק מהתמיכה החברתית על זהות אישית (total effect=-.15, p<.01) הפך לחסר משמעות סטטיסטית כאשר גורמי הזהות התרבותית נכללו במודל (direct effect =-.05, p>.05). כמו כן הניתוח הראה, ברמת ביטחון של 95%, שהאפקט העקיף (כלומר ההפרש בין האפקט הכללי לאפקט הישיר) של מידת הסיפוק מהתמיכה על זהות אישית על ידי שני המתווכים הוא מובהק (Mediated Effect = -.09, 95% Confidence Interval (CI) = -.1629 to -.0416). כלומר זהות אינטגרטיבית וזהות שולית מתווכות את הקשר בין מידת הסיפוק מהתמיכה לזהות אישית. האפקט העקיף של המתווך זהות אינטגרטיבית היה 03.- (95% CI = -.0685 to -.0038) והאפקט העקיף של זהות שולית היה 06.- (95% CI = -.1376 to -.0232).

משום שרווח הסמך לא כולל אפס, ראוי להסיק שישנו אפקט תיווך מהותי בקשר בין מידת הסיפוק מהתמיכה לזהות אישית על ידי זהות אינטגרטיבית וזהות שולית. לסיכום, ניתוח ה-bootstrap מראה שזהות אינטגרטיבית וזהות שולית מתווכות את הקשר בין מידת הסיפוק מהתמיכה לזהות אישית (ראו תרשים 1 למודל התיווך המלא).

תרשים 1: גורמי זהות תרבותית מתווכים בקשר בין סיפוק מתמיכה חברתית לזהות אישית



הערכים מייצגים מקדמי רגרסיה לא מתוקננים (b). הערך מחוץ לסוגריים מציין את האפקט הכללי של מידת הסיפוק מהתמיכה על זהות אישית לפני שהמשתנים המתווכים נכללו במודל. הערך בסוגריים מייצג את האפקט הישיר, מניתוחי bootstrap, של מידת הסיפוק מהתמיכה על זהות אישית לאחר שהמשתנים המתווכים נכללו.

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

המודל שהוצע בהשערה השנייה לא אומת ; הממצאים אינם תומכים בכך שמידת הסיפוק מהתמיכה היא משתנה מתווך בקשר בין זהות תרבותית לזהות אישית. עם זאת מן הממצאים עלתה הדרך של מודל חלופי שלפיו זהות תרבותית מתווכת את הקשר בין מידת הסיפוק מהתמיכה לבין זהות אישית. סיפוק רב יותר מהתמיכה מגביר את הסיכוי לזהות תרבותית שולית, ואילו חוסר סיפוק מהתמיכה מגביר את הסיכוי לזהות תרבותית אינטגרטיבית. בתורן, זהות שולית קשורה לזהות אישית מפותחת פחות, ואילו זהות אינטגרטיבית קשורה לזהות אישית מפותחת יותר. לפיכך הקשר בין מידת סיפוק מהתמיכה לזהות אישית הוא שלילי, כלומר ככל שמידת הסיפוק מהתמיכה גבוהה יותר, כך הזהות האישית מפותחת פחות.

דיון

מחקר זה מצא קשר בעל משמעות בין זהות תרבותית לזהות אישית בקרב עולים מבריה"מ לשעבר. ציוני הזהות האישית של בעלי זהות אינטגרטיבית וזהות נפרדת היו דומים וגבוהים יותר משל בעלי זהות מוטמעת או שולית. מחקרים קודמים מצאו את הזהות האינטגרטיבית כאדפטיבית יותר מכל קטגוריות הזהות התרבותית וקשורה לרמות גבוהות יותר של בריאות פיזית ונפשית, וזהות שולית כאדפטיבית פחות (Schwartz, Unger et al., 2010; Walsh et al., 2008).

בדומה לממצאי המחקר הנוכחי, סאם (Sam, 2000) מצא כי בקרב מהגרים בנורבגיה יש לזהות נפרדת ולזהות אינטגרטיבית קשר חיובי עם בריאות נפשית. מהגרים מתבגרים עם ציונים גבוהים יותר בזהות נפרדת או זהות אינטגרטיבית הפגינו נטייה פחותה לדיכאון,

חרדה ותסמינים פסיכו-סומטיים. ממצאים אלה תומכים בחשיבות שימור זהות המקור של מהגרים צעירים שמתבטאת בזהות תרבותית אינטגרטיבית או נפרדת.

אפשר להסביר ממצא זה בכך שהפגיעה בזהות האישית בקרב מהגרים מתרחשת לאחר איבוד או התנתקות מן הזהות התרבותית הראשונית, זו שהייתה קיימת לפני ההגירה. כיוון שזהות אישית וזהות תרבותית קשורות זו לזו (Schwartz et al., 2013) וזהות אישית מושפעת מן הזהות התרבותית כפי שמשתמע מתוצאות מחקר זה וממחקרים קודמים (Schwartz et al., 2008), הרי סביר מאוד שהזהות האישית מתחילה להתעצב כאשר היא מתבססת ביסוס חלקי על הזהות התרבותית הקיימת. אם כן, נראה שעל הזהות התרבותית להיות מפותחת מספיק כדי שהזהות האישית תוכל להתפתח התפתחות נאותה ולהסתמך עליה. לדברי צ'רצ'יל, "אם נפתח מריבה בין העבר להווה, נגלה שאיבדנו את העתיד" (Lomas, 1958). אי לכך, ייתכן שהתנערות מן הזהות התרבותית הראשונית מפריעה לזהות האישית להתפתח.

מחקרים עדכניים תומכים בחשיבות של שימור הזהות התרבותית המקורית (למשל, Brinkerhoff, 2016). אומנם במחקר הנוכחי השתתפו בוגרים צעירים, אך הממצאים חשובים גם לקביעת מדיניות קליטה של מתבגרים במסגרות חינוכיות. אף על פי שבשנים האחרונות ישנה הסכמה גורפת של אנשי חינוך ומחקר בדבר היתרונות של זהות תרבותית אינטגרטיבית, ממחקרים למיניהם נראה כי החברה הישראלית עדיין מעדיפה כי העולים ייהפכו מהר ככל האפשר לישראלים (בן-שלום והורנצ'יק, 2000 ; מאנע ועמיתיה, 2008). גם בחינה מדוקדקת של הגישות החינוכיות בפועל מגלה כי חינוך רב-תרבותי אינו מיושם בעקיבות. הורנצ'יק וטטר (Horenczyk & Tatar, 2002) מצאו כי למורים בישראל יש דעות שונות זו מזו על הטמעת עולים בחברה בדרך כלל, אך כאשר נשאלו שאלות ממוקדות יותר על התחום החינוכי, הביעו גישות של אסימילציה. במחקר אחר (Tatar, 1998) שבדק אסטרטגיות שנוקטים יועצים חינוכיים בעבודתם עם עולים מרוסיה, נמצא כי יותר ממחצית מן היועצים מעודדים אסימילציה ורואים בה דרך הסתגלות טובה ביותר בעבור העולה כדי להקטין את עוצמתם של קונפליקטים פנימיים אפשריים בין זהויות, נורמות וערכים סותרים. אך כפי שמראה המחקר הנוכחי, אסימילציה טומנת בחובה דחייה של תרבות המקור שעלולה להחריף קונפליקטים פנימיים ולא למנוע אותם.

לפי ממצאי המחקר הנוכחי, מדיניות אסימילטיבית מביאה לידי תוצאות מוצלחות אף פחות עבור הזהות האישית של הפרט, מהיבדלות מהחברה המארחת, ובוודאי מוצלחות פחות ממדיניות המעודדת אינטגרציה. אומנם מדיניות אינטגרטיבית כבר מקובלת על קובעי המדיניות אך נראה כי עדיין אינה מיושמת מספיק בשטח. כדאי לעודד את יישומה בפועל כדי לעזור לעולים לפתח זהות תרבותית מוצלחת שיכולה לתרום גם להתפתחות זהותם האישית.

מודל התיווך – זהות תרבותית כגורם מתווך בין תמיכה חברתית לזהות אישית

לפי המודל החלופי שהתקבל, תחושת סיפוק רב יותר מתמיכה חברתית מגבירה את הסיכוי לזהות תרבותית שולית, ואילו חוסר סיפוק מהתמיכה מגביר את הסיכוי לזהות תרבותית אינטגרטיבית. בתורן, זהות שולית מובילה לזהות אישית מפותחת פחות ואילו זהות אינטגרטיבית מובילה לזהות אישית מפותחת יותר. כך הקשר בין מידת סיפוק מהתמיכה לזהות אישית הוא שלילי, כלומר ככל שמידת הסיפוק מהתמיכה גבוהה יותר,

כך הזהות האישית מפותחת פחות. מודל התיווך אושר סטטיסטית והוא מסקרן, אך מיעוט הספרות המחקרית בנושא אינו מאפשר לעגן אותו היטב בתאוריה. מחקר המשך מבוסס תאוריה נדרש כדי להגיע למסקנות. אנו מציעים שני הסברים לממצאים אלה שאפשר לשקול.

הקשר השלילי בין סיפוק מתמיכה חברתית לזהות אישית הוא מפתיע. ייתכן שחוסר שביעות רצון מהתמיכה הוא אחד הגורמים לאדם לנסות להתחבר לתרבות החדשה. מי שמרגיש מאוד שבע רצון מהתמיכה שהוא מקבל, אולי אינו חש צורך להשקיע מאמצים כדי להתחבר לתרבות אחרת, חדשה. לעומתו, אדם שאינו שבע רצון עסוק בחיפוש מקורות תמיכה וקשר מתאימים, ותרבות חדשה יכולה לשמש בעבורו הזדמנות למציאת החום והתמיכה שהוא זקוק להם. לחלופין, מירסקי ועמיתיה (Mirsky et al., 2002) מצאו כי צעירים עולים מרוסיה בישראל פונים לקבל תמיכה בעיקר ממשפחתם, זאת למרות דיווחים רבים על החמרת הקונפליקטים הבין-דוריים במשפחות מהגרים ובמיוחד במשפחות של עולים מברית המועצות לשעבר (Mirsky et al., 2002; Zicht, 1993). נוסף על כך, בתרבות הרוסית, בשל סיבות אידאולוגיות וכלכליות, תלות ארוכה ומהותית של ילדים, מתבגרים ובוגרים בהוריהם נחשבה לנורמטיבית (Remennick, 2015). התלות של צעירים מרוסיה מתבטאת בצורך רגשי עז בהוריהם, כמו גם קשר רגשי שלילי חזק אליהם. אמביוולנטיות זו גומעת אנרגיות רגשיות גדולות ומשאירה את המתבגרים עם פחות כוחות להתפתחות אישית וליצירת קשרים בעלי משמעות מחוץ למשפחה (Mirsky et al., 2002). כלומר תמיכת המשפחה שצעירים אלה זוכים לה, עלולה לעכב את התפתחותם האישית ובכלל זה את התפתחות זהותם. התמיכה העזה גם מונעת מהם ליצור קשרים חדשים, בפרט עם התרבות החדשה, ולכן לא מאפשרת להם לפתח זהות אינטגרטיבית.

חשוב לציין שישנם הבדלים תרבותיים בהערכת תמיכה חברתית; דטון (Dutton, 2012) מצא כי רוסים מפרשים תמיכה בלי הזמנה מהמשפחה בדרך חיובית הרבה יותר מאמריקאים אירופאיים, והרקר (Harker, 2001), שלא לפי הממצאים שלנו מצא כי תמיכה חברתית רבה יותר קשורה לרמות גבוהות יותר של רווחה בקרב מהגרים (בעיקר ממקור מקסיקני, קובני ואסיאתי). כלומר ממצאים על תמיכה חברתית בקרב מהגרים צריכים להיות מפורשים ספציפית לקבוצה התרבותית הרלוונטית ולא מוכללים בהרחבה.

גיל עלייה

נמצא קשר חיובי מובהק בין גיל העלייה לארץ לזהות אישית. הזהות האישית של מי שעלה לארץ בגיל צעיר נמצאה מפותחת פחות מהזהות האישית של מי שעלה בגיל בוגר יותר. קשר זה נשמר גם בפיקוח על משתנה הגיל, הקשור גם לגיל עלייה וגם לזהות אישית. נוסף על כך, נמצאו גם הבדלים בגיל העלייה בין בעלי זהות תרבותית שונה; גיל העלייה של בעלי זהות אינטגרטיבית או נפרדת היה גבוה במובהק מגיל העלייה של בעלי זהות שולית. ממצאים אלו מתקשרים לממצאים בנושא הקשר בין זהות תרבותית לזהות אישית ולאפשרות כי הפגיעה בזהות האישית מתרחשת לאחר איבוד או התנתקות מן הזהות התרבותית הראשונית, זו שהייתה קיימת לפני ההגירה.

יש מקום להניח שככל שהעולה היה צעיר יותר בזמן העלייה, כך לזהותו התרבותית היו פחות הזדמנויות להתפתח, וזאת מכמה סיבות. הסיבה הראשונה והישירה ביותר היא משום שהיה לו פחות זמן לכך, פחות שנים שבהן היה יכול לחוות את העולם התרבותי המקורי ולבנות זהות תרבותית. הסיבה השנייה היא שהוא היה עסוק בכך פחות, משום שהעיסוק בחקירה לקראת בניית הזהות מתחיל בעיקרו בגיל ההתבגרות (Erikson, 1968). בגיל ההתבגרות לחצים חברתיים להגדיר את העצמי הופכים לבולטים יותר, כמו חקירת הזהות הנדרשת למתבגרים כדי להבין מי הם ולהגדיר את עצמם (McAdams & McLean, 2013), ואילו מילדים אין ציפייה כזו.

נוסף על כך, הכושר הקוגניטיבי להתמודד עם השינוי התרבותי מפותח בגיל ההתבגרות יותר מגיל הילדות ועוזר למתבגר להתמודד עם התנגשויות בין שתי התרבויות, ואילו הילד הצעיר יותר מתקשה בכך. כך כאשר העולה בילדות מגיע לשלב ההתפתחותי שבו זהותו האישית מתחילה להתגבש, חסר לו בסיס של זהות תרבותית יציבה – זהות תרבות המקור מעולם לא התפתחה מספיק, ואילו זהות התרבות החדשה עדיין זרה לו ואינה מפותחת (גולצמן ופרוג, 2010).

כאן מעניין לציין שמבין גורמי הזהות האישית, הגורם שנמצא בקשר המהותי ביותר עם גיל עלייה הוא תחושת סולידריות והמשכיות. ככל שגיל העלייה היה גבוה יותר כך תחושת הסולידריות וההמשכיות הייתה חזקה יותר. גם ממצא זה תומך בסברה שאצל מי שעלה בגיל מבוגר יותר, הייתה הזדמנות לבסיס תרבותי יציב יותר להיבנות לפני העלייה, וייתכן מאוד שבסיס זה, קשור בזהות תרבותית יציבה.

הממצאים בנושא גיל העלייה מעניינים גם מבחינה מעשית, משום שלרוב מערכות חינוכיות מתמקדות בבני נוער כגיל המועד ביותר להתפתחות קשיים בשל הגירה. על סמך ממצאי מחקר זה מתברר כי יש להקדיש תשומת לב מיוחדת דווקא לאלו שמהגרים בגיל הילדות. לדברי יגאל אלון, "עם שאינו יודע את עברו, ההווה שלו דל ועתידו לוט בערפל". כך לגבי העולים בגיל הילדות שלא הספיקו להכיר ולחוות את תרבות המקור כדי לבנות זהות תרבותית יציבה. לכן משימת בניית זהות אישית יציבה קשה הרבה יותר עבורם משום שחסר להם הבסיס, ומשום שזהות אישית פחות מפותחת מקושרת לבעיות שונות, כגון מצוקה פסיכולוגית ובעיות התנהגות (Schwartz, Zamboanga et al., 2010). בשל הזהות התרבותית הרופפת, צפויים להם קשיים גם בעתיד. לכן חשוב בעתיד לעסוק גם בקבוצה זו של עולים בגיל הילדות, ולפתח תוכנית התערבות כדי לעזור להם לפתח זהות תרבותית ואישית מוצלחת יותר.

ראוי לציין כי מטרת המחקר הייתה לבדוק תמיכה חברתית, אך בפועל עסקנו רק במידת הסיפוק מהתמיכה. משתנים אלה אינם זהים וכדאי להשתמש בעתיד בכלי אחר לבדיקת תמיכה חברתית כדי לוודא שמסקנות המחקר נכונות גם לתמיכה חברתית ולא רק למידת הסיפוק מהתמיכה. נוסף על כך, במחקר זה לא נבדק האם מקור התמיכה הוא מתרבות המקור או מהתרבות המקבלת (או משתיהן). יש מקום להניח כי המוצא והזהות התרבותית של התומכים יכולים להשפיע על הזהות התרבותית המתפתחת אצל המהגר. במחקרים עתידיים כדאי לבדוק לאיזו קבוצה תרבותית משתייכים התומכים, לקבלת תמונה מלאה יותר. המחקר הנוכחי החל בבחינת הקשרים החשובים בין זהות אישית, זהות תרבותית ותמיכה חברתית, וכדאי להמשיך לבחון אותם כדי לבנות תאוריה אינטגרטיבית בנושא.

רשימת מקורות

בן-שלום, ע' והורנצ'יק, ג' (2000). זהות תרבותית והסתגלות בקרב נערים עולים בפרויקט נעל"ה 16. **מגמות, 40**(2), 199-217.

בניש-וייסמן, מ' (2007). **עליה, האמנם? סיפורי הצלחה ואי-הצלחה בהגירת שנות ה-90 מרוסיה לישראל** (עבודת דוקטור). האוניברסיטה העברית בירושלים.

גבריאל-פריד, ב' וטייכמן, מ' (2008). זהות האני אצל מתבגרים ילדי אלכוהוליסטים. **חברה ורווחה, 28**(2-3), 311-328.

גולצמן, ל' ופרוג, א' (2010). ניתוח קבוצת נערים יוצאי חבר המדינות השייכים לדור שני או "דור וחצי" בראייה רב תרבותית. **מניתוק לשילוב, 16,** 181-200.

דרוקין, י' (2005). הקשר בין רשת תמיכה חברתית, משתנים סוציו-דמוגרפיים (Acculturation strategy) ואסטרטגיות התירבות הנכונות לבקש עזרה טיפולית פורמלית בקרב עולי בריה"מ לשעבר (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

הורוביץ, ת' ולשם, א' (1998). יוצאי ברית המועצות במרחב התרבותי בישראל. בתוך מ' סיקרון וא' לשם (עורכים), **דיוקנה של עלייה (תהליכי קליטתם של עולי ברית-המועצות לשעבר 1990-1995** (עמ' 291-333). ירושלים: מאגנס.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2017). **שנתון סטטיסטי לישראל 2016.** ירושלים: המחבר.

טרייסטר, ע' (2005). בחינת תהליך של "אימוץ תרבות זרה" תוך בחינת שלושה היבטים שונים בקרב אוכלוסיית סטודנטים ישראלים ותיקים וסטודנטים עולים חדשים מחבר העמים (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.

יוסיפוף, ר' (2007). זהות אישית ותהליך האקספלורציה: הבדלים בין מתבגרים דתיים וחילוניים (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

כהן, ש' (2006). מקומה של המשפחה בתהליכי הקליטה וההסתגלות של נוער עולה לחברה הישראלית. **גדיש, 10**, 67-82.

מאנע, ע', אור, א' ומאנע, י' (2008). מיהו עולה שנקלט היטב בארץ? ייצוגי היקלטות מוצלחת של עולים בעיני מתבגרים יוצאי אתיופיה, יוצאי חבר המדינות העצמאיות וחברי הקבוצה הקולטת. **מגמות, 45**(4), 637-668.

מנחם, ג' וגייסט, ע' (1999). שפה, תעסוקה וזיקה לישראל בקרב עולי חה"ע בשנות ה-90. **מגמות, 40**(1), 131-148.

סורוצקי, ח' (1996). **הקשר בין ערכים להסתגלות במצבי לחץ בקרב דתיים וחילוניים** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

צוריאל, ד' (1990). "זהות האני" לעומת "פזירות זהות" בגיל ההתבגרות: היבטים התפתחותיים והשלכות חינוכיות. **מגמות, 32**(4), 484-509.

Al-Haj, M. (2002). Identity patterns among immigrants from the former Soviet Union in Israel: Assimilation vs. ethnic formation. *International Migration, 40*(2), 49-70.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*, 469-480.

Benish-Weisman, M., & Horenczyk, G. (2010). Cultural identity and perceived success among Israeli immigrants: An emic approach. *International Journal of Intercultural Relations, 34*(5), 516-526. doi:10.1016/j.ijintrel.2009.11.010

Ben-Shalom, U., & Horenczyk, G. (2003). Acculturation orientations: A facet theory perspective on the bidimensional model. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 34*(2), 176-188. doi:10.1177/0022022102250249

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review, 46*(1), 5-34. doi:10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x

Blackwell, J. E., & Hart, P. S. (1982). Cities, suburbs, and blacks: A study of concerns, distrust and alienation. Bayside, NY: General Hall.

Brinkerhoff, J. M. (2016). Assimilation and heritage identity: Lessons from the Coptic diaspora. *Journal of International Migration and Integration, 17*(2), 467-485. doi:10.1007/s12134-015-0418-0

Côté, J. E., & Levine, C. (1988). A critical examination of the ego identity status paradigm. *Developmental Review, 8*(2), 147-184. doi:10.1016/0273-2297(88)90002-0

Deaux, K. (2000). Surveying the landscapes of immigration: Social psychological perspectives. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 10*(5), 421-431. doi:10.1002/1099-1298(200009/10)10:5<421::AID-CASP598>3.0.CO;2-Y

DeGarmo, D. S., & Martinez, C. R. (2006). A culturally informed model of academic well-being for Latino youth: The importance of discriminatory experiences and social support. *Family Relations, 55*(3), 267-278. doi:10.1111/j.1741-3729.2006.00401.x

Dutton, Y. E. (2012). Butting in vs. being a friend: Cultural differences and similarities in the evaluation of imposed social support. *Journal of Social Psychology, 152*(4), 493-509. doi:10.1080/00224545.2011.642025

Eisikovits, R. A. (2014). Second generation identities: The case of transnational young females of Russian descent in Israel. *Ethnicities, 14*(3), 392-411. doi:10.1177/1468796813501166

Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis.* New York: W.W. Norton.

Harker, K. (2001). Immigrant generation, assimilation, and adolescent psychological well-being. *Social Forces, 79*(3), 969-1004. doi:10.1353/sof.2001.0010

Haslam, S. A., Jetten, J., Postmes, T., & Haslam, C. (2009). Social identity, health and well-being: An emerging agenda for applied psychology. *Applied Psychology: An International Review*, *58*(1), 1-23. doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00379.x

Haslam, S. A., Reicher, S. D., & Levine, M. (2012). When other people are heaven, when other people are hell: How social identity determines the nature and impact of social support. In J. Jetten, C. Haslam, & S. A. Haslam (Eds.), *The social cure: Identity, health, and wellbeing* (pp. 157-174). New York, NY: Psychology Press.

Horenczyk, G., & Ben-Shalom, Y. (2006). Acculturation in Israel. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 294-310). Cambridge, UK: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511489891.023

Horenczyk, G., & Tatar, M. (2002). Teachers' attitudes toward multiculturalism and their perceptions of the school organizational culture. *Teaching and Teacher Education, 18*(4), 435-445. doi:10.1016/S0742-051X(02)00008-2

Hutnik, M. (1991). Ethnic minority identity: A social psychological perspective. Oxford: Clarendon Press.

Kim, J. S., Kaye, J., & Wright, L. K. (2001). Moderating and mediating effects in causal models. *Issues in Mental Health Nursing, 22*(1), 63-75.

Levine, M., Prosser, A., Evans, D., & Reicher, S. (2005). Identity and emergency intervention: How social group membership and inclusiveness of group boundaries shapes helping behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *31*(4), 443-453. doi:10.1177/0146167204271651

Lomas, C. W. (1958). The British orators, III: Winston Churchill: Orator-historian. *Quarterly Journal of Speech, 44*(2), 153-160. doi:10.1080/00335635809382290

Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goosens, L., Byers, W., & Missotten, L. (2011). Processes of personal identity formation and evaluation. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 77-98). New York, NY: Springer Science + Business Media. doi:10.1007/978-1-4419-7988-9_4

Maines, D. R. (1978). Bodies and selves: Notes on a fundamental dilemma in demography. In N. K. Denzin (Ed.), *Studies in Symbolic Interaction*, (Vol. 1, pp. 241-265). Greenwich, CT: Jai Press.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*(5), 551-558. doi:10.1037/h0023281

Marcia, J. E. (1994). The empirical study of ego identity. In H. A. Bosma, T. L. G. Graafsma, H. D. Grotevant, & D. J. de Levita (Eds.), *Sage focus editions, Vol. 172. Identity and development: An interdisciplinary approach* (pp. 67-80). Thousand Oaks, CA: Sage.

McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science, 22*(3), 233-238. doi:10.1177/0963721413475622

Mirsky, J., Baron-Draiman, Y., & Kedem, P. (2002). Social support and psychological distress among young immigrants from the former Soviet Union in Israel. *International Social Work, 45*(1), 83-97. doi:10.1177/0020872802045001321

Phinney, J. S. (1995). Ethnic identity and self-esteem: A review and integration. In A. M. Padilla (Ed.), *Hispanic psychology: Critical issues in theory and research* (pp. 57-70). Thousand Oaks, CA: Sage. doi:10.4135/9781483326801.n5

Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind K., & Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration and well-being: An interactional perspective. *Journal of Social Issues, 57*(3), 493-510.

Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*(3), 879-891. doi:10.3758/BRM.40.3.879

Remennick, L. (2013). Professional identities in transit: Factors shaping immigrant Labour market success. *International Migration, 51*(1), 152-168. doi:10.1111/j.1468-2435.2011.00733.x

Remennick, L. (2015). "We Do Not Own Our Children": Transformation of parental attitudes and practices in two generations of Russian Israelis. *Journal of International Migration and Integration, 16*(2), 355-376. doi:10.1007/s12134-014-0345-5

Rich, Y., & Schachter, E. P. (2012). High school identity climate and student identity development. *Contemporary Educational Psychology, 37*(3), 218-228. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.06.002

Sam, D. L. (2000). Psychological adaptation of adolescents with immigrant backgrounds. *Journal of Social Psychology, 140*(1), 5-25. doi:10.1080/00224540009600442

Sapeha, H. (2015). Explaining variations in immigrants' satisfaction with their settlement experience. *Journal of International Migration and Integration*, *16*(4), 891-910. doi:10.1007/s12134-014-0371-3

Sarason, I. G., Sarason, B. R., Shearin, E. N., & Pierce, G. R. (1987). A brief measure of social support: Practical and theoretical implications. *Journal of Social and Personal Relationships, 4*(4), 497-510. doi:10.1177/0265407587044007

Schwartz, S. J. (2001). The evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian identity theory and research: A review and integration. *Identity, 1*(1), 7-58. doi:10.1207/S1532706XSCHWARTZ

Schwartz, S. J., Kim, S. Y., Whitbourne, S. K., Zamboanga, B. L., Weisskirch, R. S., Forthun, L. F., ... & Luyckx, K. (2013). Converging identities: Dimensions of acculturation and personal identity status among immigrant college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, *19*(2), 155-165. doi:10.1037/a0030753

Schwartz, S. J., Montgomery, M. J., & Briones, E. (2006). The role of identity in acculturation among immigrant people: Theoretical propositions, empirical questions, and applied recommendations. *Human Development*, *49*(1), 1-30. doi:10.1159/000090300

Schwartz, S. J., Unger, J. B., Zamboanga, B. L., & Szapocznik, J. (2010). Rethinking the concept of acculturation: Implications for theory and research. *American Psychologist, 65*(4), 237-251. doi:10.1037/a0019330

Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., & Weisskirch, R. S. (2008). Broadening the study of the self: Integrating the study of personal identity and cultural identity. *Social and Personality Psychology Compass*, *2*(2), 635-651. doi:10.1111/j.1751-9004.2008.00077.x

Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Weisskirch, R. S., & Wang, S. C. (2010). The relationships of personal and cultural identity to adaptive and maladaptive psychosocial functioning in emerging adults. *The Journal of Social Psychology, 150*(1), 1-33. doi:10.1080/00224540903366784

Slonim-Nevo, V., Mirsky, J., Rubinstein, L., & Nauck, B. (2009). The impact of familial and environmental factors on the adjustment of immigrants: A Longitudinal study. *Journal of Family Issues*, *30*(1), 92-123. doi:10.1177/0192513X08324575

Tajfel, H. (Ed.). (1978). Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations. London: Academic Press.

Tartakovsky, E. (2009). Cultural identities of adolescent immigrants: A three-year longitudinal study including the pre-migration period. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(5), 654-671. doi: 10.1007/s10964-008-9370-z.

Tatar, M. (1998). Counseling immigrants: School contexts and emerging strategies. *British Journal of Guidance & Counseling, 26*(3), 337-352. doi:10.1080/03069889800760301

Van- Hoof, A. (1999). The identity status field Re-Reviewed: An update of unresolved and neglected issues with a view on some alternative approaches. *Developmental Review, 19*(4), 497-556. doi:10.1006/drev.1999.0484

Walsh, S., Shulman, S., & Maurer, O. (2008). Immigration distress, mental health status and coping among young immigrants: A 1-year follow-up study. *International Journal of Intercultural Relations, 32*(5), 371-384. doi:10.1016/j.ijintrel.2008.06.007

Zicht, G. (1993). The effects of emigration on Soviet children: Latency to adolescence. *Journal of Jewish Communal Service, 71*(2), 57-63.

הקשר בין פעילות גופנית והבדלי מגדר ובין רמת חרדה בקרב תלמידים עם לקויות למידה

סאאיד בשארה

תקציר

במחקר זה נבדקו הבדלים ברמת החרדה לפני ביצוע פעילות גופנית ואחריה בחלוקה מגדרית בקרב תלמידים עם לקויות למידה. ההנחה היא כי לאחר ביצוע פעילות גופנית תימצא הפחתה ברמת החרדה בקרב תלמידים עם לקויות למידה.

שאלות המחקר נועדו לבדוק האם יימצא הבדל ברמות החרדה (התכונתית והמצבית) לאחר ביצוע פעילות גופנית. כמו כן, המחקר בדק האם ההבדל הצפוי ברמות החרדה (התכונתית והמצבית) לאחר ביצוע פעילות גופנית, ישתנה בהתאם לשיוכם המגדרי של המשתתפים.

במחקר השתתפו 80 תלמידים עם לקויות למידה הלומדים בשמונה כיתות שילוב (כיתות ט׳) בחטיבות ביניים בבתי ספר בחינוך הרגיל, מתוכם 55 בנים (69%) ו-25 בנות (31%). נתוני המחקר נאספו באמצעות שאלון STAI. השאלון כלל 40 תיאורים של מצבים רגשיים שבהם התבקש הנבדק לתאר את הרגשתו ברגע נתון והוא הועבר פעמיים : פעם אחת לפני תחילת האימון הגופני והשנייה לאחר האימון הגופני.

מתוך ממצאי המחקר עולה כי חלו שינויים ברמת החרדה בקרב תלמידים עם לקויות למידה לאחר ביצוע פעילות גופנית. הממצאים הראו כי ביצוע פעילות גופנית קשורה בהפחתת החרדה התכונתית, בעוד שבחרדה המצבית הייתה ירידה מובהקת בקרב הבנים בלבד. לפיכך מומלץ לעודד ביצוע פעילות גופנית בבתי הספר. כמו כן מומלץ לגבש תוכניות התערבות מותאמות לאוכלוסיות התלמידים עם לקויות למידה שיתמקדו בהקניית מיומנויות של פעילות גופנית שיתרמו להפחתת חרדה.

מילות מפתח: חרדה ; פעילות גופנית ; ליקויי למידה ; מגדר.

מבוא

כולם מבצעים פעילויות גופניות, אך כמות הפעילות שונה ותלויה במידה רבה בבחירה אישית (שגיב, 2004). בשנים האחרונות גוברת ההתעניינות ביתרונותיה ובתועלתה של הפעילות הגופנית כאמצעי התורם לבריאותם של בני האדם. אט-אט, התפיסה שלפיה הרווחים הנלווים לפעילות הגופנית עשויים לתרום לאיכות החיים, משתרשת בקרב הציבור (Morgan, 1985), כאשר היתרונות הבריאותיים הטמונים בפעילות גופנית הם נרחבים (Costigan, Eather, Plotnikoff, Taaffe, & Lubans, 2015). רווחים אלה טמונים

בראש ובראשונה ביכולתה של הפעילות הגופנית לסייע בתפקוד יעיל יותר בחיי היומיום. רווחים נלווים אחרים הם בין השאר הפחתת מתחים וחרדה ו"התאוררות" נפשית-רוחנית (Morgan, 1985).

חרדה (Anxiety) פירושה סערת נפש הנובעת מאירוע בלתי ודאי. תחושה זו שכיחה בחברה האנושית והיא לרוב ספונטנית וטבעית (גולדברג, 2005; מארקס, 1990; Kouchaki & Desai, 2015). יש מקום להבחין בין חרדות לסוגיהן, כאשר המחקר הנוכחי מבקש להתמקד בשני סוגים: חרדה תכונתית וחרדה מצבית. החרדה התכונתית נוגעת לתכונות האישיות של האינדיווידואל באשר לחרדה והיא כוללת נטייה יציבה של האינדיווידואל לחוש חרד בכל מיני מצבים בחייו (Craig & Tran, 2014), לעומת חרדה מצבית המושפעת בעיקר מהמצב שבו שרוי האינדיווידואל ומהשפעות הסביבה החיצונית שבה הוא נמצא. היא תלוית הקשר ומצב והיא אינה כרונית (Biddle, Fox, & Boutcher , 2000).

עדויות רבות בספרות מלמדות שלעיסוק בפעילות גופנית יש אפקט אנטי-חרדתי (Herring, Hallgren, & Campbell, 2017; Jayakody, Gunadasa, & Hosker, 2014; Morgan, 1984; Rebar et al., 2015). מאמר זה מבקש להתמקד בקשר בין פעילות גופנית ובין חרדה ולבחון אותו בקרב אוכלוסיית תלמידים עם לקויות למידה, אוכלוסייה המאופיינת לרוב בשיעורים גבוהים יותר של חרדה בהשוואה לתלמידים ללא לקויות למידה (Mammarella et al., 2016).

לפיכך מטרת המחקר הנוכחי היא לבדוק את הקשר בין רמת פעילות גופנית והבדלי מגדר ובין הפחתה ברמת חרדה בקרב תלמידים עם לקויות למידה, המאופיינים לרוב בשיעורים גבוהים יחסית של חרדה, מתוך הבחנה בין חרדה תכונתית ובין חרדה מצבית.

סקירת ספרות

פעילות גופנית: מרכיביה וסוגיה

מערכת התנועה האנושית מורכבת מחמישה מרכיבים שבלעדיהם לא יהיה אפשר לבצע את הפעילות הגופנית ולא תתרחש תנועה. להלן מרכיבים אלה: עצמות השלד המשמשות מנופים לתנועה; מפרקי השלד המשמשים צירי תנועה; שרירי השלד המשמשים כוח המניע; מערכת העצבים המוטורית המפעילה את שרירי השלד ומפקחת עליהם; מערכת לב-ריאות המספקת אנרגיה לפעולת שרירי השלד. פעילות גופנית היא תנועה גופנית המופקת על ידי שרירי השלד, ותוצאתה היא פירוק אנרגיה. נדמה כי כולם מבצעים פעילויות גופניות, אך כמות הפעילות שונה ותלויה במידה רבה בבחירה אישית (שגיב, 2004).

פעילות גופנית מאופיינת במאמצים גופניים הנבדלים זה מזה במשכם ובעצימותם (רמת הכוח הנדרשת לביצועם). פעולות הדורשות כוח לזמן קצר נקראות אנ-אירוביות, כדוגמת ריצת ספרינט, קפיצה וזריקה. כלומר, פעילות אנ-אירובית היא פעילות גופנית אינטנסיבית למשך זמן קצר מאוד, כאשר בעת ביצוע פעילות מעין זו, השרירים מייצרים אנרגיה ללא ניצול חמצן. לעומתן, ריצת מרתון, ריקוד, טיפוס, שחייה, רכיבה על אופניים למרחק רב והליכה, הן פעילויות הדורשות כוח מועט יחסית, אך למשך זמן ארוך ומקור האנרגיה שלהן הוא בשימוש בחמצן מהאוויר באמצעות נשימה מוגברת. פעולות אלו

נקראות אירוביות. אפשר להגדיר פעילות אירובית ככל פעילות שבה משתמשים בקבוצות שרירים גדולות, שאפשר לבצעה ולשמרה ברציפות והיא בעלת קצב מטבעה (Patel et al., 2017). בין שני קצוות אלו ישנן פעילויות גופניות שבהן משולבות מיומנויות הדורשות כוח רב וכאלו הדורשות כוח מועט. כך, למשל, במשחקי כדור שנמשכים זמן ממושך, משולבים מאמצים הדורשים כוח רב לפרקי זמן קצרים לצד מאמצים שבהם נדרש כוח מועט, כמו הליכה וריצה קלה (פנחס, 2004; שגיב, 2004). סרוואן-שרייבר (2003) מצא שפעילות גופנית אירובית היא בעלת אפקט אנטי-חרדתי מהותי יותר מפעילות אנ-אירובית כדוגמת יוגה והרפיה. עם זאת, ממחקרים אחרים עולה שעיסוק בפעילות של יוגה ממתן טרדות, כמו חרדה, מתח ודיכאון. כמו כן קיימת טענה שלפיה השפעתה של הפעילות האירובית על הפחתה ברמות של חרדה ובתחושת הדיכאון לא הוכחה חד משמעית כעדיפה על פני ההשפעה של פעילות אנ-אירובית (בר-אלי וטננבאום, 1996). גם במחקר עדכני יותר לא נמצא הבדל מובהק בין פעילות אירובית ובין פעילות אנ-אירובית בהפחתת רמות חרדה, אך שתיהן נמצאו כמסייעות בכך. כלומר, אי אפשר לקבוע איזו מהן עדיפה יותר לצורך מטרה זו (Jayakody et al., 2014).

קיימת שיטת אימון המשלבת בין פעילות אירובית לאנ-אירובית, המכונה "שיטת האימון המחזורי". שיטה זו מורכבת לרוב ממקטעי אימון קצרים אך אינטנסיביים המופרדים באמצעות פרקי מנוחה קצרה והיא משלבת בין אימון אירובי לאנ-אירובי. את סוג זה של אימון אפשר להשלים בזמן קצר יחסית והוא אינו דורש ציוד מסוים או הכנה מראש (Costigan et al., 2015). שיטת האימון המחזורי מפתחת מרכיבים של סיבולת, כוח, כוח מתפרץ וחוזק שריר והיא מבוססת על אימון בתחנות. בשיטה זו קיימים מספר משתנים: זמן העבודה, זמן המעבר מתחנה לתחנה, עוצמת ההתנגדות ומספר המחזורים. אפשר לעשות את האימון ללא מכשור – כנגד משקל הגוף, או באמצעות מכשירי עזר (גומייה, משקולת, כדור וכדומה). אפשר להתאים את השיטה בקלות לכל מתאמן על פי צרכיו האישיים, רמת כושרו הגופני, מינו או גילו. מגוון האפשרויות רחב מאוד בשיטה זו (פנחס, 2004).

דוגמה להתאמה מעין זו של השיטה למינו של המתאמן היא שיטת האימון המחזורי על פי "ליידיס פיטנס" ('Ladies Fitness'). שיטת האימון של "ליידיס פיטנס", המיועדת לנשים בלבד, היא שיטת אימון מחזורי בן שלושים דקות. האימון בנוי לסירוגין מתחנת כוח ותחנה אירובית. שיטת האימון ב"ליידיס פיטנס" מתאימה לכל גיל או דרגה של כושר גופני כאשר כל אחת מתאמנת לפי היכולת שלה. המכשירים ההידראוליים של "ליידיס פיטנס" שאינם עובדים באמצעות משקולות, אלא באמצעות לחץ אוויר, בנויים כך שהם עובדים על שתי קבוצות שרירים מנוגדות בעת ובעונה אחת. כך, למשל, כאשר עובדים על חיזוק שרירי הבטן (abdominal) עובדים בו בזמן גם על חיזוק שרירי הגב (erector Spinae). בין כל התחנות ההידראוליות ממוקמים לסירוגין משטח אירובי או מדרגה אירובית, התורמים לחיזוק פעילות סיבולת לב-ריאה לצד ויסות רמת הדופק לתחום המומלץ (ויינגרטן ובר-אלי, 1993). האימון מתבצע באינטרוולים (פרקי זמן קצובים) כך שבכל זמן קצוב עוברים לתחנת האימון הבאה. הציוד ההידראולי מדמה את פעילות הגוף בזמן שחייה, כלומר ככל שהפעילות מהירה יותר, כך גדלה התנגדות המכשיר והאימון הופך אינטנסיבי יותר.

ב"לוידיס פיטנס" מתקיימת הדרכה צמודה של צוות אימון אישי ומקצועי המדריך בעת שימוש במכשירים, מעודד במהלך האימון ומסייע להשיג יעדים וכל זאת באווירה נשית תומכת. מחקרים מלמדים כי ההמלצה היא לשלב בין שני סוגי הפעילות הגופנית-אירובית ואנ-אירובית כדי לזכות ביתרונות הבריאותיים הפיזיים ואף המנטליים (הקלה בלחצי היומיום, ירידה ברמת החרדה והדיכאון, שיפור במצב הרוח, שיפור בדימוי העצמי ועוד) (Hardy, 2006).

התועלת בפעילות גופנית

בשנים האחרונות גוברת ההתעניינות ביתרונותיה ובתועלתה של הפעילות הגופנית כאמצעי התורם לבריאותם של בני האדם. אט-אט התפיסה שלפיה הרווחים הנלווים לפעילות הגופנית עשויים לתרום לאיכות החיים, משתרשת בקרב הציבור (Morgan, 1985), כאשר היתרונות הבריאותיים הטמונים בפעילות גופנית הם נרחבים (Costigan et al., 2015). רווחים אלה טמונים, בראש ובראשונה, ביכולתה של הפעילות הגופנית לסייע בתפקוד יעיל יותר בחיי היומיום, המאפשר בתורו לעשות יותר במאמץ מופחת. רווחים נלווים אחרים הם התאוששות מהירה יותר לאחר מאמצים ועבודה פיזית או נפשית קשה; שיפור היעילות והחיוניות בעבודה ובחיים הפרטיים; האטת תהליכים ניווניים המתרחשים עם הגיל; שיפור היציבה ומניעת כאבי גב; הגברת המודעות ליכולת הגופנית ולמגבלות הגוף; מניעה ושיקום של בעיות בריאות שונות, כגון מחלות לב וכלי דם, השמנה וסוכרת; שיפור פעילותם התקינה של הלב, כלי הדם ומערכת הנשימה; הפחתת הסיכויים ללקות במחלות סרטן מסוימות; חיזוק וחיטוב הגוף; הגברת תחושת הנאה; הפחתת מתחים ו"התאוררות" נפשית-רוחנית; וככלל, שיפור הסיכויים לחיות חיים ארוכים ואיכותיים יותר (Morgan, 1985).

כעת יפורטו הרווחים והיתרונות הטמונים בביצוע פעילות גופנית:

מערכת הלב, כלי הדם והנשימה – ביצוע פעילות גופנית מסייע לחיזוק הלב ובכך לאספקה טובה יותר של דם למערכת, מאט את הדופק (פעימות לדקה), מפחית את לחץ הדם ושומני הדם, מעלה את רמת הכולסטרול "הטוב" (HDL), משפר תפקודי ריאה, מפחית סיכויים ללקות בהתקף לב, וכן מעלה את הסיכויים להישרדות והחלמה אם וכאשר מתרחש התקף לב.

מערכת השרירים – ביצוע פעילות גופנית תורם לשיפור בכוח השריר והסבולת השרירית, מפחית את הסיכויים לפציעות ופגיעות בשריר, מחזק את המערכת השרירית, מפחית מכאובי גוף, משפר את יכולות הגוף הספורטיביות ומשפר את היכולת לבצע פעולות בעת מצבי חירום.

מערכת המפרקים – ביצוע פעילות גופנית מאפשר הגדלת טווחי תנועה במפרקים (הגוף יהיה פחות נוקשה וגמיש יותר), וכן מפחית את הסיכון ללקות בכאבי מפרקים ולהיפצע.

הרכב רקמות הגוף – ביצוע פעילות גופנית משפר את המראה החיצוני וההופעה כי עוזר לשמור על משקל תקין, משנה את הרכב הרקמות כיוון שישנה ירידה באחוזי שומן ועלייה במסת השריר, מפחית תחלואה ואת הסיכון ללקות בהשמנת יתר ובמחלות הקשורות בה (כגון סוכרת, לחץ דם גבוה ושומנים בדם), תורם לעלייה בצפיפות העצם ומפחית את הסיכויים לאוסטיאופורוזיס (בריחת סידן מהעצמות) (Landers & Petruzzello, 1994).

התועלת בשיפור הכושר הגופני אינה רק בתחום הפיזי, אלא גם בהיבט הרגשי-חברתי: בהפחתת העייפות והמתח, הפחתת חרדות וטרדות, הגברת הביטחון העצמי ועלייה בתחושת הנאה (קניץ, 2004; שגיב, 2004). העיסוק בפעילות גופנית תורם לשיפור מצב הרוח בשל הפרשת הורמונים הנקראים אנדורפינים ובעיקר באמצעות הפרשתו של ההורמון בתא-אנדורפין, חומר שזכה לכינוי "האופיום הטבעי של הגוף", מכיוון שבדומה לסם האופיום ותוצריו (כגון מורפיום והרואין), הימצאותו בזרם הדם מלווה בתחושה של רוממות רוח, התעלות ואופוריה (תחושת high) לצד ירידה בתחושת הכאב (Morgan, 1984). בעוד שצריכה מוגברת של אופיום ותוצריו גורמת להסתגלות הקולטנים במוח ולירידה ברמת הרגישות של הקולטנים/הרצפטורים (תופעה הגורמת להתמכרות מכיוון שיש צורך להעלות את מינון החומרים כדי להשיג את אותו האפקט ואת אותה התחושה), הרי שבעקבות הפרשת האנדורפינים לאחר פעילות גופנית מתרחשת פעולה הפוכה ממש; לאחר פעילות גופנית קבועה, לא רק שלא חלה פגיעה במידת הרגישות של הקולטנים, אלא שאלו נעשים רגישים יותר לנוכח הפרשת האנדורפינים. מכאן שאלו העוסקים בפעילות גופנית דרך קבע זוכים לשיפור המנגנון האחראי על מרכז ההנאה במוח ונהנים יותר מחיי היומיום וחרדים פחות (שפירו, 1998). מבחינה חברתית, ביצוע פעילות גופנית מסייע ביצירת הזדמנויות לקשירת קשרים חברתיים עם מתאמנים אחרים בעת פעילות קבוצתית ובשיעורים משותפים (קניץ, 2004).

ככל שמתמידים בביצוע פעילות גופנית, כך נגלה את השינויים הפיזיולוגיים המתרחשים בגוף ובהתנהגות, כאשר נראה כי המפתח להצלחה הוא התמדה ועקיבות בביצוע הפעילות לאורך זמן (גולדברג, 2005).

חרדה מהי?

המילה חרדה (anxiety) – מקורה במילה הלטינית Anxious, שפירושה סערת נפש הנובעת מאירוע בלתי ודאי והיא קרובה לשורש ביוונית שפירושו ללחוץ או לחנוק (מארקס, 1990). חרדה היא רגש הקשור לפחד ולרגשות דומים: דאגה, טרדה, אי נוחות, עצבנות, חשש, לחץ, כעס ועוד – כל אלו רגשות הדומים לתחושת חרדה. תחושות אלו הן תחושות שכיחות בחברה האנושית והן ספונטניות וטבעיות (למשל לקראת ראיון עבודה, בחינה חשובה, לפני ניתוח ואפילו פגישה רומנטית) (גולדברג, 2005; מארקס, 1990; Kouchaki & Desai, 2015).

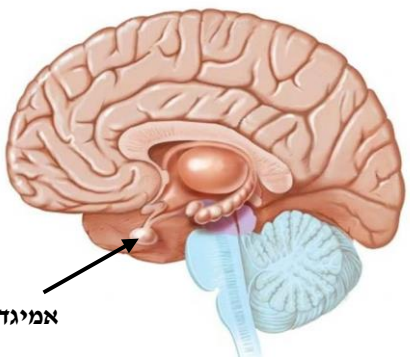
חוקרים אחרים הגדירו את החרדה כסובייקטיבית. כלומר מצב החרדה עולה בהתאם לתגובתו של האינדיווידואל בהיתקלו עם מצב מאיים. כאשר האינדיווידואל חווה חרדה, הוא אינו בטוח בעצמו וביכולתו העצמית להתמודד עם הגורם המאיים. תחושת החרדה מלווה לרוב במצב רוח רע ובעיסוק יתר עצמי (Petruzzello, Landers, Hatfield, Kubitz, & Salazar, 1991).

יש להבחין בין חרדה ובין רגשות אחרים, שעשויים להיתפס אף הם כחרדה: פחד ומתח. פחד הוא רגש בסיסי הקשור למערכת העצבים הסימפתטית, דבר המאפשר להגיב במהירות לאיום מתקרב. יש הקושרים את רגש הפחד לרגש ששירת את האבות הקדמונים של האנושות, שהיו צריכים להגיב מהר כדי לשרוד במהלך הציד ובעת היתקלות בחיות טורפות (קרסון, בוצ'ר ומיניקה, 2001). כשגורם הדאגה ברור והסכנה ממשית, כלומר ישנו

איום על שלמות הגוף (כגון התקלות בנמר), נהוג לשייך את התחושה למושג פחד (בסט, 2000). שלא כמו הפחד, חרדה היא תערובת סבוכה של רגשות וקוגניציות, מעורפלת וסבוכה יותר מפחד. הנטייה הרווחת לשימוש במושג חרדה היא כתגובה רגשית וגופנית לאיום או סכנה שמקורם מעורפל, אירוע שאי אפשר לצפות אותו או לשלוט בו. ההרגשה המלווה היא שמשהו נורא עומד להתרחש, אך לא ידוע ולא ברור מהו הדבר (בסט, 2000; מארקס, 1990). בנושא מתח, מקובלת בספרות האבחנה בין מצב של סטרס (stress) (מתח ואי שקט) ובין מצב של חרדה. מתח הוא תהליך הכולל אירועים ספציפיים שמעוררים או דורשים את יכולת ההתמודדות של האינדיווידואל, אך אינם מסכנים את חייו, בעוד שחרדה היא תגובה רגשית של האינדיווידואל לגורמי מתח שנתפסים כמאיימים לפגוע או כמזיקים לתחושת הרווחה הכללית של האינדיווידואל (Nguyen-Michel, Unger, Hamilton, & Spruijt-Metz, 2006).

יש להדגיש כי תחושת חרדה יכולה להיתפס כחיובית. כאשר היא אינה פוגעת בהתנהלות היומיומית, היא עשויה לעורר מוטיבציה, לקדם ביצוע מטלות ואף עשויה לשמש כלי להיערכות ודריכות מסוימת לקראת מצב של איום ממשי (כמו ערנות ודריכות בעת נהיגה בכביש כדי להימנע מתאונה) (Kouchaki & Desai, 2015). אולם, כאשר רמת החרדה גבוהה ובמינון גבוה, וכן מבוססת על פחד או חרדה לא מציאותיים ולא רציונליים, התחושות עלולות להפריע בתפקוד היומיומי ולגרום למצב נפשי ירוד (עצבנות, חוסר מנוחה וכדומה). מצב זה מכונה "הפרעת חרדה" (מארקס, 1990). נהוג לראות בהפרעת החרדה מצב שנובע מהפרעה תפקודית של אזור במוח הנקרא אמיגדלה, המאפשר לזכור ולעבד אינפורמציה ובזאת להשתמש בדרכים מתוחכמות לשם הישרדות (כגון טיפול בצאצאים). האמיגדלה אוצרת את הזיכרון המשמש לצרכים הישרדותיים ותפקידיה קשורים למצבי רוח, אינסטינקטים, רגשות וזיכרון של אירועים מאוחרים (פלד, 2005; קרסון ואחרים, 2001). כך ההפרעות הרגשיות הן תוצאה של הפרעות תפקוד של האמיגדלה. בעבור רבים הפרעות אלו נובעות מחוויות כואבות מהעבר בלי קשר להווה, חוויות שנחקקו במוח הרגשי ולעיתים קרובות הן שולטות בתחושות ובהתנהגות (סרוואן-שרייבר, 2003).

תרשים 1: חתך פנימי למוח



לתחושת חרדה יש מאפיינים וביטויים שונים. החרדה תהיה מאופיינת במצב רוח רע, בדאגה מפני איום או סכנה אפשריים, בעיסוק יתר בעצמי ובתחושה של חוסר יכולת

לחזות מראש את האיום או לשלוט בו. החרדה עלולה להתבטא בהתנהגות נירוטית, שפירושה הפרזה בהתנהגות נמנעת. יחידים אלה, למשל, לא יהיו מסוגלים לעזוב את ביתם בשל הביטחון שהוא מקנה להם, או ינהגו רוב הזמן בהתנהגות לא מסתגלת (התנהגויות אובססיביות כגון נטילת ידיים בלתי פוסקת). השימוש במנגנוני הגנה נפוץ גם הוא כחלק מההתנהגות הנירוטית (למשל להסביר שנסיעה במכונית "נוחה יותר" מהתמודדות עם טיסה מפחידה) (קרסון ואחרים, 2001).

זאת ועוד, החרדה ניכרת בתגובות פיזיולוגיות הקשורות במערכת העצבים האוטונומית (מערכת העצבים אחראית לשמירה ולהגנה על הגוף ותפקידה הוא בוויסות פעילותן של כל המערכות בגוף). מערכת העצבים מחולקת לשתי מערכות שונות זו מזו: האחת היא המערכת הסימפתטית והשנייה המערכת הפרה-סימפתטית. כאשר אינדיווידואל מצוי במצב מאיים, המערכת הסימפתטית נכנסת לפעולה אוטומטית של עוררות יתר, מצב של "לחימה או בריחה" ('fight or flight'), כחלק מתגובה של האורגניזם למצבי חירום. כשהמערכת הסימפתטית נכנסת לפעולה, לחץ הדם, קצב פעולת הלב וקצב הנשימה עולים, האישונים נעשים מורחבים, הזיעה והפרשת הרוק מוגברות, פעילות מערכת העיכול יורדת ועוד. אין לאינדיווידואל יכולת לשלוט במערכת זו שליטה מוחלטת. לעומת זאת, המערכת הפרה-סימפתטית אחראית על ויסות המערכות, כמו האטת קצב הלב והאטת קצב הנשימה לנשימה סדירה. מערכת זו נכנסת לפעולה לאחר שהמערכת הסימפתטית מסיימת את השפעתה. המערכות אינן פועלות יחדיו וכל מערכת מגיבה בהתאם למצב הסכנה (נוי, 2000 ; שפירו, 1998).

במקום להפעיל את תגובת המאבק או הבריחה, כפי שעושה הפחד, החרדה כרוכה בהיערכות לקראת תגובה זו, אם תידרש ("משהו נורא יכול לקרות ומוטב שאהיה מוכן לקראתו אם יקרה"). במישור הפיזיולוגי תתבטא החרדה במצב של עוררות יתר כרונית, כאשר יחידים החשים בחרדה יחושו בתסמינים גופניים, כמו בחילה, הזעה, תחושת מחנק, קוצר נשימה, סחרחורות, אובדן תיאבון וכיוצא בזה. יחידים הנוטים להיות חרדים עשויים לדאוג בעניין התופעות האלה: התקף לב, איבוד השפיות, איבוד השליטה, מוות, מחלה, פגיעה בעצמם או באחרים, התעלפויות, קשיי נשימה. סימני החרדה עצמם עלולים לעורר ולהגביר את רמת החרדה וכך חווים יותר התראות שווא ונכנסים למעין "מעגל קסמים". הגוף מגיב בהתאם למצב החרדה בלי יכולת להבחין אם החרדה מוגזמת ולא פרופורציונלית או שהיא מצב של איום ממשי; כלומר כך או כך היא מעוררת את הגוף (שפירו, 1998). נוסף על כך, חרדה מרובה יכולה להיות מלווה בצורך להתנועע גופנית. מצב זה מכונה אי שקט פסיכומוטורי (קניץ, 2004).

סוגי חרדה

יש מקום להבחין בין חרדות לסוגיהן. מחקרים רבים בנושא חרדה התמהמהו בשלב הביצוע בשל חוסר ההבחנה וההבדלה בין המונחים הבסיסיים לחץ, עוררות וחרדה. רק לאחר מכן היה אפשר להתגבר על הקושי באמצעות ההבחנה בין חרדה מצבית לחרדה תכונתית; בין חרדה קוגניטיבית (נפשית) לחרדה סומטית (גופנית); ובין מרכיבים אחרים של תגובות החרדה למצבים מאיימים (Hardy, 2006).

חרדה כללית (= Generalized Anxiety Disorder G.A.D): יחידים הסובלים מהפרעת חרדה כללית חרדים כל הזמן, מתוחים ודואגים יתר על מידה – דאגנות יתר כרונית בלי

קשר למציאות. הם דואגים בהגזמה ובלי פרופורציות (לבריאות, למשפחה, לעבודה וכדומה), אפילו שהסיכויים שיתקיימו תרחישים אלו, נמוכים ביותר. הם יחששו תמיד מהגרוע מכל ומחשבות טורדניות ילוו אותם כל הזמן (כמו מחשבה על תרחיש שעלול לקרות – "מה יקרה אם..."). כך כל העת הם יטרידו את עצמם שלא לצורך . הם מצויים באי שקט מתמיד, נוטים לסבול מכאבים גופניים ובעיות שינה ועלולים להגיב בעצבנות ובפעילות יתר. ברמה זו החרדה מוגדרת כהפרעה, כאשר הפרעת חרדה כללית מתחילה בגיל הילדות או הבגרות. ילדים שסובלים מהפרעה זו עלולים להתלונן על כאבי ראש, בעיות שינה, חוסר שקט או הפרעות בקשב וריכוז. כאשר החרדה מאובחנת לתקופה הנמשכת יותר משנה, היא מאובחנת כחרדה כרונית. קשה מאוד לטפל בחרדה כללית מכיוון שהגורם לחרדה לא תמיד ברור וידוע (ויינגרטן ובר-אלי, 1993). חרדה כללית שכיחה יותר בקרב נשים (Herring et al., 2017).

חרדה תכונתית (Trait Anxiety): החרדה התכונתית נוגעת לתכונות האישיות של האינדיווידואל כלפי חרדה. כלומר, חרדה תכונתית נוגעת להבדלים בין-אישיים באופן שבו חרדה נחווית לאורך זמן ומעבר למצבים שונים והיא כוללת נטייה יציבה של האינדיווידואל לחוש חרד בזירות מסוימות בחייו (Craig & Tran, 2014). בתכונות אלו יש מרכיב אישיותי יציב יחסית, האמור להשפיע ולכוון תגובות התנהגותיות שונות מסוימות, לרוב תגובות צפויות וקבועות. יש מקום להניח שבעל רמת החרדה התכונתית הגבוהה יגיב תגובה קיצונית יותר מבעל רמת החרדה הנמוכה לאותם גירויים. לפי הסבר זה, ייאמר כי אנשים שונים יגיבו בדרך אחרת לאותו האיום מעצם מרכיבי אישיותם השונים; יש כאלו הנוטים להיות חרדים יותר ולהגיב ברמה קיצונית על איום, בעוד אחרים מגיבים על איום בדרך מתונה יותר, שכן הם אינם חווים עוררות פיזיולוגית ומנטלית קבועה המעוררת בהם חרדה (Maertin, Bishop, Poon, & Johnson, 2006).

חרדה מצבית (State Anxiety): חרדה מצבית מושפעת בעיקר מהמצב שבו שרוי האינדיווידואל ומהשפעות הסביבה החיצונית שהוא נמצא בה (Biddle et al., 2000). החרדה המצבית היא תגובה ריגושית המורכבת מתחושה תודעתית לא נעימה של מתח וחשש, המלווה בעוררות יתר של מערכת העצבים האוטונומית על תפקודיה הרבים. החרדה המצבית היא תגובה סובייקטיבית המבטאת את האינטראקציה שבין פוטנציאל החרדה (כתכונת אישיות) ובין גורמים סביבתיים שונים. כלומר, היא תלוית הקשר ומצב והיא אינה כרונית. כאשר האינדיווידואל תופס גורם מסוים כמאיים על שלמותו הגופנית או הנפשית – הוא חרד (לדוגמה ספורטאי שחשוב לו לנצח בתחרות וחושש להיפצע ולהיפגע). אם המצב היה שונה והאינדיווידואל לא היה דואג לשלמותו הגופנית או הנפשית – הוא לא **היה** חרד (לדוגמה ספורטאי המתחרה אך לא מעניק חשיבות גבוהה לניצחון ולא חושש להיפצע). לאזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 2005) טענו שחרדה מצבית היא שם כוללני ויש מקום להבדיל בין כמה השפעות ספציפיות: תחושה סובייקטיבית על שלמות ה"אגו", חוסר ודאות וחוסר בהירות, טרדות היומיום, תוצאה של חוסר הערכה חברתית או פחד מפני כאב.

הקשר בין פעילות גופנית ובין חרדה בקרב תלמידים עם לקויות למידה

במהלך המאה העשרים ולתוך המאה העשרים ואחת, עם התפתחות הטכנולוגיה, יש מגמת ירידה ניכרת בשכיחות ובעוצמה של הפעולות הגופניות שהאינדיווידואל מבצע

ולירידה משמעותית זו יש השפעה מכרעת על התנהגותו ובריאותו. לפי הערכות, בין 12% ל-32% מהאוכלוסייה במדינות המפותחות סובלים מדיכאון או חרדה (Rebar et al., 2015). נמצא שאנשים שסבלו מהפרעות אלו, לרבות לקויות למידה, שעסקו בפעילות גופנית, הרגישו הקלה רבה בסימפטומים המאפיינים הפרעות אלו, לעומת אנשים שלא עסקו בפעילות גופנית ולא טופלו באמצעים אחרים וחשו בהתעצמותם של הסימפטומים המדכאים (Maertin et al., 2006; Weinstein, Maayan, & Weinstein, 2015).

כפי שהוצג לאורך סקירת ספרות זו, פעילות גופנית משפיעה על המצב הנפשי, וכן משפיעה על המצב הבריאותי. כך, למשל, החברה הבין-לאומית לפסיכולוגיה של הספורט (ISSP) מציגה עמדה המבוססת על הקשר בין פעילות גופנית ובין בריאות נפשית. עמדתה נובעת ממחקרים רבים שהראו כי פעילות גופנית תורמת לשיפור בביטחון העצמי, בתחושת הערנות, ביכולת הריכוז והחשיבה, להתנהגות נמרצת יותר ולהעצמת היכולת להתמודד עם הפעולות היומיומיות (בר-אלי וטננבאום, 1996). ממחקר שבדק את ההשפעות של פעילות גופנית במסגרת קהילתית של מבוגרים (בשלבי אמצע החיים ואף מבוגרים יותר) בהתבסס על דיווחים עצמיים של המשתתפים במחקר, נמצא כי ישנה עלייה ניכרת בהתנהגות נמרצת בעקבות העיסוק בפעילות גופנית, הפחתה בסימפטומים של דיכאון ומצבי דחק, עלייה בסיפוק מההופעה החיצונית והתפקוד והפחתה במדד המשקל (Maertin et al., 2006).

עדויות רבות בספרות מלמדות שלעיסוק בפעילות גופנית יש אפקט אנטי-חרדתי, ואולם יש לציין כי מרביתן עוסקות באוכלוסיות קליניות ולא באוכלוסיות שאינה קליניות (Rebar et al., 2015). מורגן (Morgan, 1984) היה בין החוקרים הראשונים שהראו שיש בכוחו של אימון גופני יחיד להפחית את מידת החרדה המצבית. במחקר שבוצע על אוכלוסייה מבוגרת (בשלב המאוחר של החיים), נבדק הקשר בין משתנים בריאותיים ופסיכולוגיים ובין עייפות בטווח הארוך (ההשפעות ארוכות הטווח של התנהגות בריאותית – הרגלי חיים בריאים – לעומת התנהלות לקויה בהתמודדות עם לחץ ותזונה לא מאוזנת על עייפות). נמצא כי אלו שהיו בסיכון בריאותי גבוה יותר הנובע מתזונה לקויה, הראו לרוב סימנים ברורים יותר ברמת העייפות. כמו כן, מהמחקר עלתה הבחנה נוספת שלפיה נבדקים שדיווחו על עצמם כחרדים יותר, נטו להשתתף פחות בפעילות גופנית (Landers & Petruzzello, 1994).

מחקרים אחרים הראו כי פעילות גופנית ברמה, במשך ובעוצמה המתאימה, מסייעת להפחית חרדה מצבית ומתח סומטי (גופני). נמצא כי די ב-20-30 דקות כדי לגרום להתרחשותם של שינויים פסיכולוגיים, אך אף על פי כן, מומלץ להמשיך בפעילות במשך שעה אחת, שלוש פעמים בשבוע לפחות (בר-אלי וטננבאום, 1996). נוסף על כך, בביצוע פעילות גופנית לאורך זמן טמון פוטנציאל רב יותר להורדת מתחים לעומת פעולות גופניות מקריות, שלהן לא נמצאה השפעה ניכרת. מקובל לחשוב שכדי להשיג ירידה ברמות החרדה באמצעות פעילות גופנית, האימון צריך להיות בדופק של 70%-80% לפחות מרמת הדופק המקסימלית ובמשך 20 דקות לפחות. זאת ועוד, נמצא שפעילות גופנית בינונית עד מאומצת גורמת לירידה במתח השרירי ובלחץ הדם עד חמש שעות לאחר הפעילות. חוקרים סבורים שעוצמה ברמה זו היא הסיבה לירידה בתחושות החרדה, מכיוון שפעילות גופנית קצרה וקלה לא גרמה לאותו האפקט של ירידה ברמת החרדה (O'connor, Raglin, & Martinsen, 2000).

תרומה גדולה עלתה ממחקר של פטרוזלו ועמיתיו (Petruzzello et al., 1991), שסקר סדרה של מעל מאה דיווחים עצמיים של משתתפים. מחקר זה בחן את האפקט של פעילות גופנית קצרה וקלה לעומת פעילות גופנית בינונית עד מאומצת. נמצא שהאפקט להפחתת החרדה תלוי באינטנסיביות של האימון, התדירות, המשך ובסוג האימון (אירובי/אנ-אירובי). על פי המחקר עלה כי רמות החרדה המצבית הופחתו במידה ניכרת כשסוג האימון היה אירובי ונמשך יותר מ-21-30 דקות. מחקר אחר (בר-אלי וטננבאום, 1996) חיזק את הטענה שפעילות גופנית סדירה במשך כ-20 דקות מפחיתה חרדה. מחקר שבדק את רמת החרדה המצבית בין שתי קבוצות שחולקו לנשים וגברים, לפני אימון אירובי אחד שארך 45 דקות ולאחריו, נמצאה ירידה ניכרת ברמת החרדה המצבית בהשוואה לדיווח ההתחלתי. חזרה על הבדיקה כארבע-חמש שעות לאחר האימון העלתה ששתי הקבוצות חזרו לרמת החרדה שהייתה לפני האימון. לאחר 24 שעות רמת החרדה הייתה זהה לרמת החרדה לפני תחילת האימון (Morgan, 1984). ממצא זה מדגיש את החשיבות בעיסוק בפעילות גופנית סדירה, לשם שימור ההשפעה החיובית על רמות החרדה. מחקר עדכני בחן, בין השאר, את השפעות ביצוע פעילות גופנית אירובית על חרדה מצבית בקרב נשים צעירות. ממצאיו העלו כי לביצוע פעילות גופנית אירובית בעצימות גבוהה יש השפעה חיובית על רמת חרדה מצבית בקרב הנבדקות (Herring et al., 2017).

אף שמקובל לחשוב שההשפעות המפחיתות את רמת החרדה קשורות ברמת עצימות גבוהה, נמצא כי גם לפעילות שאינה אירובית יש אפקט אנטי-חרדתי. ממצאים אלו מעידים כי גם לבחירה לעסוק בסוגי פעילות גופנית מתונים בעלי עצימות נמוכה יותר, דוגמת יוגה, יש אפקט אנטי-חרדתי מסוים. כשמדובר באימון קצר ובעצימות גבוהה, די ב-15-30 דקות כדי להשיג את אותו האפקט, אך לעומת זאת, כשהאימון בעצימות נמוכה יש להגיע למשך זמן אימון ארוך יותר, כ-30-45 דקות (פלד, 2005). מחקרים עומדים על כך שלעיסוק בפעילות גופנית יש השפעות דומות לשיטות הטיפול המקובלות להפחתת חרדה מצבית ובהן הטיפול התרופתי (Morgan, 1984).

יש לציין כי אומנם פעילות גופנית קבוצתית עוזרת ליצור קשרים משותפים חדשים, אך כאשר קיים אלמנט של תחרות, רמת החרדה עלולה להתגבר ובכך להחליש את האפקט האנטי-חרדתי הטמון בפעילות גופנית (בר-אלי וטננבאום, 1996). זאת ועוד, עיסוק מוגזם בפעילות גופנית, כמו התמכרות לספורט, עלול להביא לידי השפעות שליליות ואף עשוי להגביר סימפטומים של חרדה ודיכאון (Weinstein et al., 2015).

עדויות רבות אלו מלמדות על הקשר בין פעילות גופנית ובין חרדה. מאמר זה מבקש להתמקד בקשר זה ולבחון אותו בקרב אוכלוסיית תלמידים עם לקויות למידה. לקות למידה מכוונת לקבוצת הפרעות הטרוגניות, המתבטאות בקשיים ניכרים ברכישת קריאה, כתיבה או חשבון ויכולות השימוש בהם. הפרעות אלו הן פנימיות לפרט, כאשר ההנחה הרווחת היא שהן נובעות מדיספונקציה של המוח, לקות שמתקיימת לאורך כל חייו של הפרט (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2001). לפי מודל ICF של ארגון הבריאות העולמי לשנת 2001, המובא במאמרן של שרפי ורוזנבלום (2014), קיימת הסכמה כי מקור הלקות הוא במבנה הגוף ותפקודו, כאשר ההגדרה נתמכת על ראיות מחקריות באשר למקור הנוירולוגי של לקויות הלמידה. לפי קוריטאלה והורוביץ (Cortiella & Horowitz, 2014), ההגדרה הרווחת ביותר ללקויות למידה בקרב תלמידים בגילי בית ספר רואה בלקויות למידה הפרעה באחד או יותר מהתהליכים הפסיכולוגיים

הבסיסיים המעורבים בהבנה או בשימוש בשפה כתובה או מדוברת, המובילה ליכולת לקויה של הקשבה, חשיבה, דיבור, קריאה, כתיבה, איות או חישובים מתמטיים. יודגש כי יכולות לקויות אלו יוגדרו כלקויות למידה בתנאי שהן אינן נובעות ממגבלות ראייה, שמיעה או תנועה, וכן אינן נובעות מפיגור שכלי, הפרעה נפשית או חסך תרבותי, סביבתי וכלכלי.

על פי המדריך האמריקאי לאבחון וסטטיסטיקה של הפרעות נפשיות (DSM-V: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), אדם מאובחן כלקוי למידה כאשר הישגיו במבחנים סטנדרטיים בקריאה, בחשבון או בהבעה בכתב, המועברים לו בעצמו, נמוכים במידה ניכרת מהמצופה על פי גילו, רמת השכלתו ורמת המשכל שלו, ובעיות הלמידה גורמות להפרעות מהותיות בהישגיו האקדמיים או בפעילויות יומיומיות אחרות הדורשות מיומנויות קריאה, חשבון או כתיבה (American Psychiatric Association, 2013). הוועדה הלאומית המשותפת של לקויות למידה המעוגנת בחוק האמריקאי מוסיפה כי הפרעות אלה הן פנימיות, ומניחים שהן נובעות מדיספונקציה נוירולוגית מרכזית, ויכולות להתגלות לאורך מעגל החיים. אף שלקות למידה יכולה להתרחש בו בזמן עם תנאים מגבילים אחרים (פגיעה חושית, פיגור שכלי, הפרעה רגשית או חברתית או תנאים חיצוניים – הבדלים תרבותיים, הוראה לא מספיקה או לא מתאימה) – לקויות הלמידה אינן תוצאה ישירה של תנאים אלו (American Psychiatric Association, 2013).

מתוך שילוב ההגדרות האלה ראוי לדון במספר ממדים בבואנו להגדיר לקות למידה. ראשית, מקור הלקות הוא ראשוני (נוירולוגי-קוגניטיבי) ולא תוצאה של השפעת הסביבה. שנית, הפרעות תחושתיות, רגשיות, מגבלות פיזיות ופיגור שכלי אינם נחשבים כגורם ללקות. שלישית, יש מקום לדון בקיומם של פערים ניכרים אצל התלמיד בין מנת המשכל שלו ובין הישגיו הלימודיים (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2001).

קויפמן (לזראה) ותובל (2015) סקרו במאמרן מחקרים רבים שבחנו את הקשיים וההתמודדות עימם בקרב תלמידים עם לקויות למידה. כך, למשל, נמצא כי תלמידים עם לקויות למידה מתמודדים עם דימוי עצמי נמוך, חוויית כישלון חוזרת ונשנית, חוויות למידה שליליות, רמות גבוהות של דיכאון, מוטיבציה לימודית נמוכה, פסימיות כלפי הצלחתם בעתיד, וכן מתקשים בתחום החברתי לצד בדידות חברתית. יש מקום להניח שקשיים והתמודדויות אלו ילוו גם תלמידים עם לקויות למידה המשולבים בחינוך הרגיל וייתכן שאף ביתר שאת. זאת ועוד, תלמידים עם לקויות למידה מדווחים לרוב על רמות גבוהות יותר של חרדה בהשוואה לתלמידים ללא לקויות למידה. עם הזמן תחושת החרדה הממושכת בקרב תלמידים אלו עלולה להביא לידי תוצאות לימודיות שליליות, כמו כישלון בבחינות הבגרות ונשירה (Mammarella et al., 2016).

מחקרים למיניהם התמקדו בסטודנטים ותלמידים עם לקויות למידה בעיקר במדדים של לחץ, חרדה ופעילות גופנית. כך, למשל, במחקר שבדק סטודנטים עם לקות למידה בזמן לימודיהם במכללה (תקופה הנחשבת למעוררת לחץ, שכן במהלכה מתרחש פעמים רבות המעבר בין הנעורים לבגרות, לצד הלחץ הנובע מהלימודים האקדמיים), נמצא כי נשים דיווחו על רמות לחץ גבוהות מעבר למצופה (יובל, 2001). במחקר שנעשה לאחר מכן במכללות בארצות הברית, נדגמו 814 סטודנטים עם לקות למידה משני המינים. המחקר

בוצע כדי לבדוק את הקשר בין פעילות גופנית ובין מדדים של לחץ, כאשר הסתייעו בשאלון כדי להעריך מספר גורמים פסיכולוגיים-חברתיים ומבנים התנהגותיים: לחץ מתמשך, טרדות וזמן פנאי לפעילות גופנית. הממצאים הראו קשר שלילי חזק בין פעילות גופנית ובין מטרדים (Nguyen-Michel et al., 2006).

בסיכומה של סקירת הספרות נראה כי פעילות גופנית מאופיינת במאמצים גופניים הנבדלים זה מזה במשכם ובעצימותם, כמו פעילות אירובית ואנ-אירובית. אט-אט, התפיסה שלפיה הרווחים הנלווים לפעילות הגופנית עשויים לתרום לאיכות החיים, משתרשת בקרב הציבור כאשר היתרונות הבריאותיים הטמונים בפעילות גופנית הם נרחבים. אחד מהרווחים המהותיים הוא הפחתת תחושת חרדה לסוגיה, כאשר המחקר הנוכחי מבקש להתמקד בשני סוגים: חרדה תכונתית הקשורה לתכונות האישיות של האינדיווידואל ולנטייתו היציבה לחוש חרדה, וחרדה מצבית המושפעת בעיקר מהמצב שבו שרוי האינדיווידואל ומהשפעות הסביבה החיצונית שהוא נתון בה. עדויות רבות בספרות, מקצתן הוצגו בסקירת ספרות זו, מלמדות שלעיסוק בפעילות גופנית יש אפקט אנטי-חרדתי. מחקרים עדכניים לא מצאו הבדל מובהק בין פעילות אירובית ובין פעילות אנ-אירובית בהפחתת רמות חרדה, אך שתיהן נמצאו כמסייעות בכך. מאמר זה מבקש להתמקד בקשר זה ולבחון אותו בקרב אוכלוסיית תלמידים עם לקויות למידה, שכן תלמידים אלו מדווחים לרוב על רמות גבוהות יותר של חרדה בהשוואה לתלמידים בלי לקויות למידה.

מתוך הכתוב לעיל, מטרת המחקר הנוכחי היא לבדוק את הקשר בין פעילות גופנית והבדלי מגדר ובין רמת חרדה בקרב תלמידים עם לקויות למידה. הבנת קשרים אלה עשויה לאפשר הבנה טובה יותר ותכנון יעיל יותר של מערכת הלימודים, שייקחו בחשבון את ההשפעות האפשריות של פעילות גופנית על תלמידים אלו בהתמודדותם עם הקשיים למיניהם ועם רמות החרדה הגבוהות יחסית שהם חווים. נוסף על כך, ייתכן שיהיה אפשר לסייע בזיהוי ספציפי של מוקדי קושי בנושא זה במערכת החינוך.

שאלות המחקר

1. האם יימצא הבדל ברמות החרדה התכונתית לאחר ביצוע פעילות גופנית? והאם ההבדל הצפוי ישתנה בהתאם לשיוכם המגדרי של המשתתפים?
2. האם יימצא הבדל ברמות החרדה המצבית לאחר ביצוע פעילות גופנית? והאם ההבדל הצפוי ישתנה בהתאם לשיוכם המגדרי של המשתתפים?

שיטת המחקר

משתתפים

במחקר נדגמו שמונה כיתות שילוב (כיתות ט'): ארבע כיתות שימשו לקבוצת הניסוי ועוד ארבע אחרות שימשו לקבוצת הביקורת. בכל אחת מהן למדו כ-10 תלמידים עם לקויות למידה לצד תלמידים בלי לקויות למידה בחטיבות ביניים בבתי ספר בחינוך הרגיל, כך שבסך הכול המחקר כלל 80 תלמידים עם לקויות למידה ששימשו מדגם סופי. מתוכם נדגמו לקבוצת הניסוי 26 בנים (65%) ו-14 בנות (35%), ולקבוצת הביקורת 29 בנים (73%)

ו-11 בנות (27%). בסך הכול השתתפו במחקר 55 בנים (69%) ו-25 בנות (31%). התפלגות הבנים והבנות הייתה דומה בכל אחת מהכיתות ($\chi^2_{(1)}=0.52,\ p=0.47$). המצב הסוציו-אקונומי של משפחות הנחקרים היה בינוני, רוב האימהות היו עקרות בית והאבות הועסקו בעבודות שהכנסתן ממוצעת (הנתונים התקבלו מבית הספר).

המשתתפים שאובחנו עם לקויות למידה (אובחנו באמצעות אבחון דידקטי בבית הספר) מאופיינים כבעלי יכולת חשיבה בטווח הנורמה, אך מציגים קשיים בקשב ובריכוז, היסח דעת, מצב רוח משתנה, הרגשה גבוהה של חרדה וחוסר יכולת, וכן מגלים קושי ואיטיות רבה בביצוע מטלות ובסיומן. מבחינת כישורי שפה, אוצר המילים שלהם דל ומצומצם יחסית, הם מכירים את האותיות והמילים הקצרות, אך לא שולטים בקריאת מילים עם מבנה אורתוגרפי מורכב. במקצוע המתמטיקה הם שולטים בפעולות חיבור וחיסור אך מתקשים בכפל ובחילוק, וכמו כן מתקשים בחשיבה מופשטת ובפתרון בעיות מילוליות. תלמידים אלה מתאמנים בחינוך גופני בשיעורי ההתעמלות בבית ספר בהיקף של שני שיעורים בשבוע.

כלי המחקר

נתוני המחקר נאספו באמצעות שאלון הערכה עצמית: חרדה מצבית ותכונתית (STAI: State-Trait Anxiety Inventory), שפיתח ספילברגר (Spielberger, 1966). השאלון כולל 40 תיאורים של מצבים רגשיים שבהם הנבדק מתבקש לתאר את הרגשתו ברגע נתון, כאשר מצד אחד הפריטים מתמקדים בתיאור רגשי הנוגע לאפיוני חרדה, כגון מתח, דאגה ועצבנות, ומצד אחר ברגשות הנעדרים במצב חרדה, כגון רגיעה, שלווה וביטחון. הנבדק מתבקש לתאר את מצבו הרגשי ברגע נתון ולדרגו בהתאם לארבע רמות עוצמה.

20 פריטים בשאלון זה מעריכים חרדה תכונתית (Trait anxiety), שהיא הנטייה הקבועה והיציבה של האדם לחוות חרדה תדיר. פריטים לדוגמה: "אני לחוץ", "אני מודאג" או "אני מרגיש בטוח ורגוע". 20 פריטים אחרים בשאלון נוגעים למאפיינים של חרדה מצבית (State anxiety), שהיא הנטייה של האדם לחוות חרדה בסיטואציות מסוימות, כלומר כתלות במצב מסוים שנתפס בעיניו כמלחיץ. פריטים לדוגמה: "אני דואג מדי מדברים שוליים", או "אני אדם יציב", שאותם יש לדרג על פי מידת התדירות שהנבדק מרגיש בהתאם למשפט. טווח ציוני המדדים בשאלון חרדה תכונתית וחרדה מצבית נע בין 1 ל-4. על פי סדר המשתנים המוצגים בלוח, ציון גבוה יותר מעיד על קיום רמה גבוהה של חרדה (תכונתית/מצבית) בקרב הנבדקים, ואילו ציון נמוך מעיד על חרדה נמוכה (תכונתית/מצבית) בקרב הנבדקים. לאחר מילוי השאלון נעשית סכמה כללית של הנקודות, כאשר עבור כל פריט ניתנות בין 1 ל-4 נקודות בהתאם לדירוג. כך אפשר לכמת את מידת החרדה המאפיינת את הנבדק כפי שהוא מדווח על עצמו ואף להשוות את התוצאה לממוצעים של אנשים הסובלים מהפרעות חרדה שונות.

טייכמן ומלינק (1979) עיבדו לעברית את השאלון על העברת שאלוני אישיות של התאמה תרבותית. מהימנות אלפא קרונבאך נמצאה 90 בערך. במחקר הנוכחי, מהימנות של חרדה תכונתית לפני עריכת המחקר נמצאה $\alpha = .97$; מהימנות של חרדה מצבית לפני עריכת המחקר נמצאה $\alpha = .95$; מהימנות של חרדה תכונתית לאחר עריכת המחקר נמצאה $\alpha = .83$; ומהימנות של חרדה מצבית לאחר עריכת המחקר נמצאה $\alpha = .88$.

הליך המחקר

המחקר נערך במהלך שנת הלימודים בשמונה כיתות שילוב (כיתות ט') שנחלקו לשתי קבוצות שוות: קבוצת ניסוי וקבוצת ביקורת שבהן לומדים תלמידים עם לקויות למידה בבתי ספר של חטיבות ביניים בחינוך הרגיל במרכז הארץ. החוקר הגיע לכל בית ספר בנפרד ונפגש עם התלמידים לצורך העברת השאלונים. השאלונים הועברו פעמיים: פעם אחת בתחילת יום הלימודים ופעם שנייה לקראת סיומו. שתי הקבוצות למדו מתמטיקה, לאחר מכן קבוצת הניסוי השתתפה בשיעורים של חינוך גופני וקבוצת הביקורת השתתפה בשעת מחנך. זאת כדי לבדוק את מידת השינוי שחל בקרב התלמידים ברמת החרדה לאחר ביצוע פעילות גופנית.

שיטת עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים כלל חישוב ממוצעים וסטיות תקן לכל קבוצות המחקר בהתאם לרמת חרדה תכונתית ולרמת חרדה מצבית. ההבדלים ברמת החרדה התכונתית והמצבית נבדקו באמצעות ניתוח שונות תלת-כיווני מלווה בניתוח של אפקטים למיניהם. כל העיבודים נעשו בתוכנת SPSS גרסה 21.

ממצאים

בעת ניתוח מקדים נבדקה סטטיסטיקה תיאורית של משתני המחקר המרכזיים. בלוח 1 מוצגים הממוצעים וסטיות התקן של קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת בשתי המדידות – לפני ביצוע פעילות גופנית ואחריה – בחלוקה לפי מגדר.

לוח 1: ממוצעים וסטיות תקן של מדדי החרדה בקבוצת הביקורת והניסוי לפני ההתערבות ואחריה (=ביצוע פעילות גופנית), לפי מגדר (n=80)

	מגדר	קבוצת המחקר	זמן	M	SD	N
חרדה תכונתית	בנים	ביקורת	לפני התערבות	51.43	3.84	14
			אחרי התערבות	56.56	5.97	16
		ניסוי	לפני התערבות	52.67	2.81	12
			אחרי התערבות	54.92	4.52	13
	בנות	ביקורת	לפני התערבות	50.50	3.33	6
			אחרי התערבות	52.25	2.22	4
		ניסוי	לפני התערבות	52.25	2.96	8
			אחרי התערבות	54.86	1.77	7
חרדה מצבית	בנים	ביקורת	לפני התערבות	49.79	2.91	14
			אחרי התערבות	52.88	11.56	16
		ניסוי	לפני התערבות	48.50	3.34	12
			אחרי התערבות	45.00	8.49	13

מגדר	קבוצת המחקר	זמן	M	SD	N
בנות	ביקורת	לפני התערבות	46.83	3.82	6
		אחרי התערבות	39.25	5.25	4
	ניסוי	לפני התערבות	49.13	3.44	8
		אחרי התערבות	47.86	5.30	7

מהתבוננות בממוצעים המוצגים בלוח 1 עולה כי בעניין החרדה תכונתית אומנם הערכים הממוצעים עלו לאחר ביצוע פעילות גופנית בקרב בנים ובנות, אך בקבוצת הניסוי הערכים עלו עלייה מתונה יותר ובקרב בנים גם בשיעור נמוך יותר. בעניין החרדה מצבית, בקבוצת הניסוי נצפתה ירידה בערכים הממוצעים לאחר ביצוע פעילות גופנית, בעוד שבקבוצת הביקורת הירידה נצפתה רק בקרב בנות.

לצורך בדיקת ההשפעה של פעילות גופנית על חרדה תכונתית ומצבית בוצע ניתוח שונות תלת-כיווני (MANOVA) במערך של 2 (מגדר: בנים/ בנות) X 2 (קבוצת מחקר: ניסוי/ביקורת) X 2 (זמן: לפני התערבות/אחרי התערבות), כאשר המשתנים התלויים הם רמת חרדה תכונתית ורמת חרדה מצבית. תוצאות הניתוח מלמדות על האינטראקציה המשולשת של מגדר, קבוצת מחקר וזמן טיפול שנמצאה מובהקת בחרדה מצבית בלבד ($F_{(1,72)} = 3.49$, $p<0.05$). שאר האפקטים והאינטראקציות לא נמצאו מובהקים. לצורך בדיקת מקור השונות, חושבו ניתוחי Post-Hoc לבדיקת הבדלים באינטראקציה שנמצאה מובהקת ברמת חרדה מצבית.

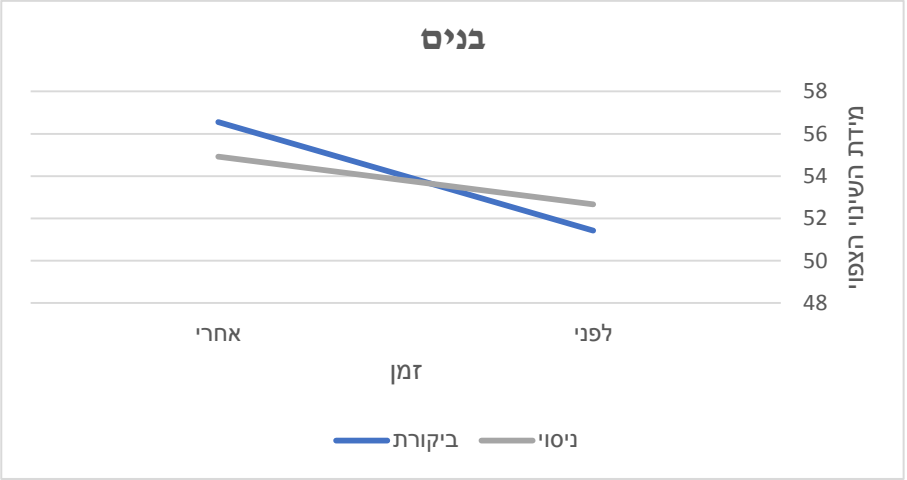
שאלת המחקר הראשונה: הבדלים ברמות החרדה התכונתית לפי מגדר וקבוצת מחקר לפני התערבות ואחריה

בלוח 2 מוצגים נתונים לחרדה תכונתית בחלוקה למגדר (בנים, בנות), קבוצות מחקר (ניסוי, ביקורת) ולפני התערבות ואחריה באומדני ממוצעי רמת החרדה התכונתית וטעות תקן (SE).

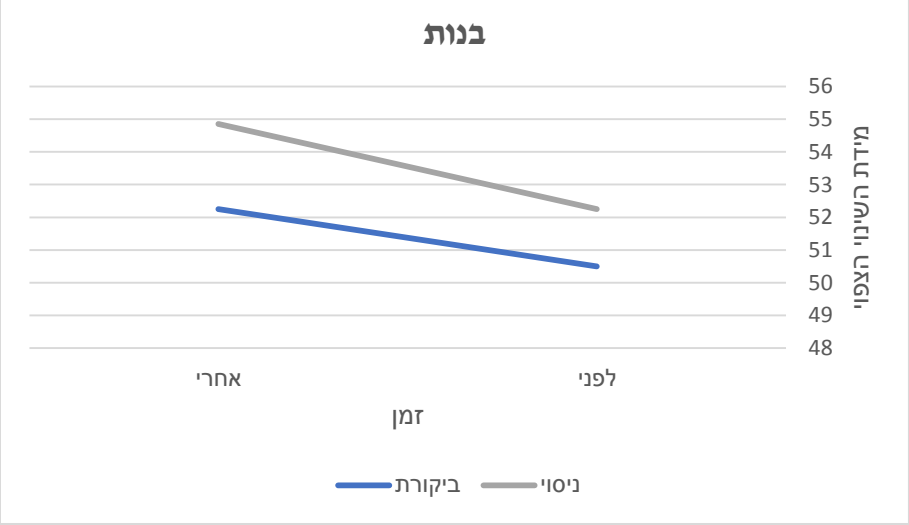
לוח 2: אומדנים של ממוצעי רמת חרדה תכונתית וטעות תקן לפי מגדר, סוג קבוצה וזמן מדידה

סוג החרדה	מגדר	קבוצת המחקר	זמן מדידה	רמת חרדה תכונתית	טעות תקן (SE)
תכונתית	בנים	ביקורת	לפני	51.42	1.09
			אחרי	56.56	1.02
		ניסוי	לפני	52.66	1.18
			אחרי	54.92	1.13
	בנות	ביקורת	לפני	50.50	1.67
			אחרי	52.25	2.04
		ניסוי	לפני	52.25	1.44
			אחרי	54.85	1.54

תרשים 2: הבדלים בין הקבוצות ברמות החרדה התכונתית בקרב בנים



תרשים 3: הבדלים בין הקבוצות ברמות החרדה התכונתית בקרב בנות



בניתוח Post-Hoc נמצא כי לפני ביצוע פעילות גופנית (ההתערבות) לא נמצא הבדל מובהק בין קבוצת ניסוי (M=52.66) לקבוצת ביקורת (M=51.42) בקרב הבנים ברמת החרדה התכונתית. אולם לאחר ביצוע פעילות גופנית נמצא הבדל מובהק בין קבוצת ניסוי (M=54.92) לקבוצת הביקורת (M=56.56) ברמת החרדה התכונתית בקרב הבנים. כלומר רמת החרדה עלתה במובהק בקבוצת הביקורת, אך לא השתנתה במובהק בקבוצת הניסוי עקב הפעילות הגופנית.

בקרב בנות לא נמצא הבדל בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת ברמת החרדה התכונתית הן לפני ההתערבות והן לאחריה. כלומר הפעילות הגופנית לא קשורה בשינויים ברמות חרדה תכונתית אצל הבנות (תרשימים 2 ו-3).

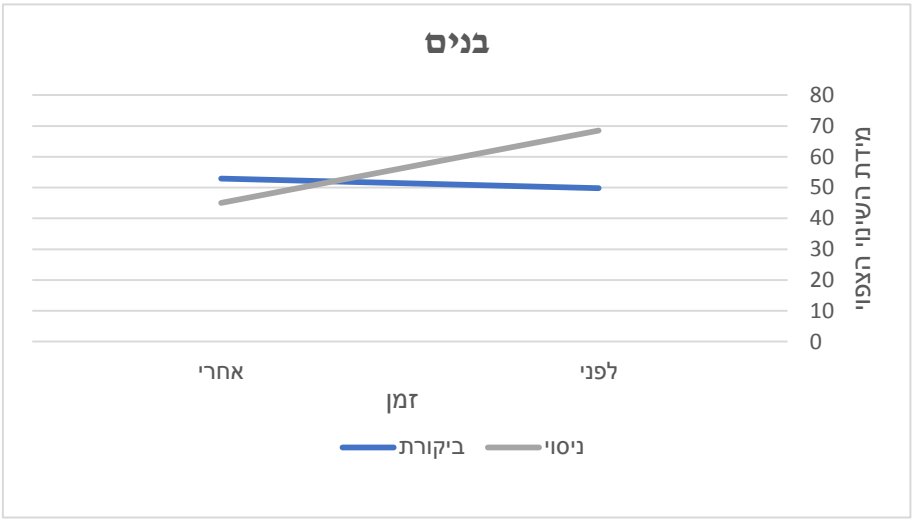
שאלת המחקר השנייה: הבדלים ברמות החרדה המצבית לפי מגדר וקבוצת מחקר לפני התערבות ואחריה

בלוח 3 מוצגים נתונים לחרדה מצבית בחלוקה למגדר (בנים, בנות), קבוצת מחקר (ניסוי, ביקורת) ולפני התערבות ואחריה באומדני ממוצעי רמת החרדה המצבית וטעות תקן (SE).

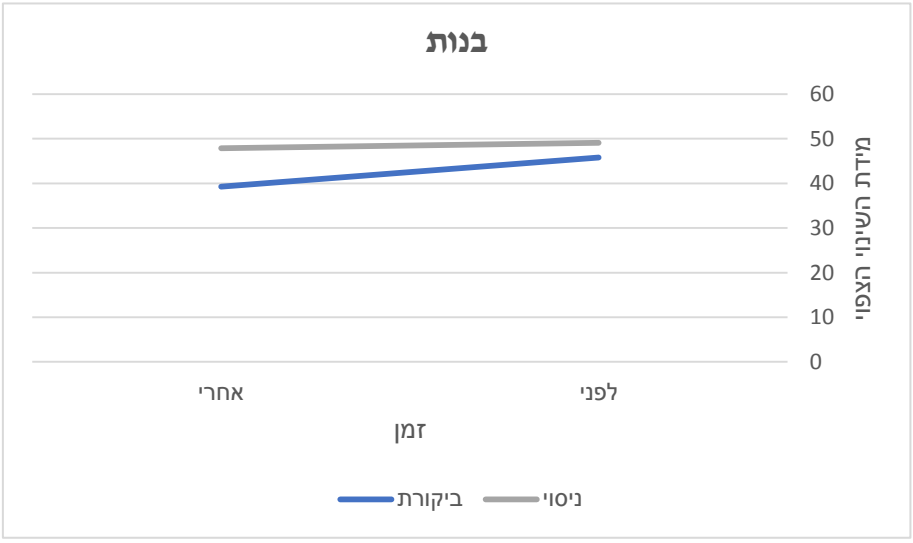
לוח 3: אומדנים של ממוצעי רמת חרדה מצבית וטעות תקן לפי מגדר, סוג קבוצה וזמן מדידה

סוג החרדה	מגדר	קבוצת המחקר	זמן מדידה	רמת חרדה מצבית	טעות תקן (SE)
מצבית	בנים	ניסוי	לפני	68.50	2.01
			אחרי	45.00	1.93
		ביקורת	לפני	49.78	1.86
			אחרי	52.87	1.74
	בנות	ניסוי	לפני	49.12	2.65
			אחרי	47.85	2.63
		ביקורת	לפני	45.83	2.85
			אחרי	39.25	3.49

תרשים 4: הבדלים בין הקבוצות ברמות החרדה המצבית בקרב בנים



תרשים 5: הבדלים בין הקבוצות ברמות החרדה המצבית בקרב בנות



ניתוח Post-Hoc אחר בדק הבדלים בין בנים לבנות ברמת חרדה מצבית. נמצא כי בקרב בנים בקבוצת הניסוי הייתה ירידה מובהקת ברמת החרדה בעקבות ההתנסות בחינוך גופני, מ-(M=68.50) ל-(M=45.00), ($F_{(1,75)} = 12.19, p<0.05$).

בקרב הבנות בקבוצת הניסוי לא נרשמה ירידה מובהקת ברמת החרדה המצבית, הן לפני ההתערבות (M=49.12) והן לאחריה (M=47.85) (תרשימים 4 ו-5).

דיון וסיכום

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את ההבדלים ברמות החרדה (התכונתית והמצבית) לאחר ביצוע פעילות גופנית בקרב תלמידים עם לקויות למידה, וכן לבחון אם הבדלים אלו משתנים כפונקציה של מגדר.

כפי שהוצג בסקירת הספרות, בשנים האחרונות גוברת ההתעניינות ביתרונותיה ובתועלתה של הפעילות הגופנית כאמצעי התורם לבריאותם של בני האדם. אט-אט התפיסה שלפיה הרווחים הנלווים לפעילות הגופנית עשויים לתרום לאיכות החיים, משתרשת בקרב הציבור. רווחים אלו טמונים, בראש ובראשונה, ביכולתה של הפעילות הגופנית לסייע בתפקוד יעיל יותר בחיי היומיום. רווחים נלווים אחרים בעלי משמעות הם בין השאר הפחתת מתחים ו"התאוררות" נפשית-רוחנית וככלל, שיפור הסיכויים לחיות חיים ארוכים ואיכותיים יותר (Morgan, 1985). בשנים האחרונות עם התפתחות הטכנולוגיה, יש מגמת ירידה ניכרת בשכיחות ובעוצמה של הפעילות הגופנית שהאינדיווידואל מבצע ולירידה ניכרת זו יש השפעה מכרעת על התנהגותו ובריאותו. לפי הערכות, בין 12% ל-32% מהאוכלוסייה במדינות המפותחות סובלים מדיכאון או חרדה (Rebar et al., 2015). נמצא שאנשים שסבלו מהפרעות אלו, לרבות לקויות למידה, ועסקו בפעילות גופנית, הרגישו הקלה רבה בסימפטומים המאפיינים הפרעות אלו, לעומת אנשים שלא עסקו בפעילות גופנית ולא טופלו באמצעים אחרים וחשו בהתעצמותם של הסימפטומים המדכאים (Maertin et al., 2006).

ייאמר אפוא שביצוע פעילות גופנית משפיע על המצב הנפשי. עדויות רבות בספרות מלמדות שלפעילות גופנית יש אפקט אנטי-חרדתי (Rebar et al., 2015) וכי היא תורמת להפחתת רמות חרדה, הן זו המצבית והן זו התכונתית (בין השאר בר-אלי וטננבאום, Landers & Petruzzello, 1994; Morgan, 1984; O'connor et al., 2000 ; 2001). ממצאיהם של המחקרים האלה הדגישו את החשיבות בעיסוק בפעילות גופנית סדירה לשם שימור ההשפעה החיובית על רמות החרדה. אף שמקובל לחשוב שההשפעות המפחיתות את רמת החרדה קשורות ברמת עצימות גבוהה, נמצא כי גם לפעילות שאינה אירובית יש אפקט אנטי-חרדתי. בהתמקדות באוכלוסיית בעלי לקויות למידה, מחקר קודם מצא כי קיים קשר שלילי חזק בין פעילות גופנית ומטרדים נפשיים, כמו חרדה, בקרב אוכלוסייה זו (Nguyen-Michel et al., 2006).

הבדלים ברמת החרדה התכונתית לפי מגדר וקבוצת מחקר לפני ביצוע פעילות גופנית ואחריו

שאלת המחקר הראשונה עסקה בהבדלים ברמת החרדה התכונתית לאחר ביצוע פעילות גופנית ובחנה אם הבדל זה ישתנה בעקבות השיוך המגדרי. ממצאי המחקר הנוכחי הראו כי לאחר ביצוע פעילות גופנית נמדדה הפחתה מובהקת ברמת החרדה התכונתית בקרב הבנים בלבד, כאשר בקרב הבנות לא נצפה שינוי מובהק ברמת החרדה התכונתית.

ממצאים אלה מתיישבים עם ממצאי מחקרים קודמים, שמהם עולה כי קיים קשר שלילי בין רמת חרדה תכונתית לביצוע פעילות גופנית. כלומר ככל שמבצעים יותר פעילות גופנית, כך רמת החרדה התכונתית נמוכה יותר.

מחקרים עמדו על כך שפעילות גופנית עוזרת ליצירת קשרים משותפים חדשים, אך כאשר היא נערכת על רקע תחרות או משלבת היבט תחרותי, רמת החרדה עלולה לעלות (בר-אלי וטננבאום, 1996). נוסף על כך, עיסוק יתר בפעילות גופנית כמו משחקי ספורט למיניהם, עלול להביא לידי השפעות שליליות ואף עשוי להגביר סימפטומים של חרדה ודיכאון (Weinstein et al., 2015). ייתכן שבמסגרת הבית-ספרית היה היבט של תחרותיות לפעילות הגופנית שבוצעה, דבר שעשוי להשפיע על התוצאות.

הבדלים ברמת החרדה המצבית לפי מגדר וקבוצת מחקר לפני ביצוע פעילות גופנית ואחריה

שאלת המחקר השנייה עסקה בהבדלים ברמת החרדה המצבית לאחר ביצוע פעילות גופנית והאם הבדל זה ישתנה בעקבות השיוך המגדרי. ממצאי המחקר הנוכחי הראו כי לאחר ביצוע פעילות גופנית נמדדה הפחתה ברמת החרדה המצבית בקרב הבנים, אך לא בקרב הבנות. ממצאים אלה מתיישבים עם ממצאי מחקרים קודמים שמהם עולה כי קיים קשר שלילי בין רמת חרדה מצבית לביצוע פעילות גופנית. כלומר ככל שמבצעים יותר פעילות גופנית, כך רמת החרדה המצבית נמוכה יותר, זאת בעיקר בקרב הבנים.

מחקר קודם בדק את רמת החרדה המצבית בין קבוצת נשים ובין קבוצת גברים לפני אימון אירובי אחד שארך 45 דקות ואחריו. נמצאה ירידה ניכרת ברמת החרדה המצבית בהשוואה לדיווח ההתחלתי. כאשר נערכה מדידה חוזרת של הבדיקה ארבע-חמש שעות לאחר האימון, נמצא ששתי הקבוצות חזרו לרמת החרדה שהייתה לפני האימון. לאחר 24 שעות רמת החרדה הייתה זהה לרמת החרדה לפני תחילת האימון (Morgan, 1984). ממצא זה הולם את ממצאי המחקר הנוכחי, וכן מדגיש את החשיבות בפעילות גופנית שוטפת וקבועה לשם הפחתת חרדה ולא רק פעילות חד-פעמית; על כן, פעילות גופנית צריכה להיות מהנה עבור האדם העוסק בה כדי שיוכל להתמיד בפעילות ולהפיק תועלת רבה לאחר שימוש בה (בר-אלי וטננבאום, 1996).

במחקר אחר שבדק סטודנטים עם לקות למידה בזמן לימודיהם במכללה (פרק זמן הנחשב למעורר לחץ, שכן במהלכו מתרחש פעמים רבות המעבר בין הנעורים ובין הבגרות, לצד הלחץ הנובע מהלימודים האקדמיים), נמצא כי נשים דיווחו על רמות לחץ גבוהות מעבר למצופה (יובל, 2001), בדומה לנמצא במחקר הנוכחי שבו עלה שתלמידות עם לקויות למידה דיווחו על רמות חרדה מצבית גבוהות יותר מתלמידים עם לקויות למידה.

מסקנות והשלכות פדגוגיות

ממצאי המחקר הנוכחי מרמזים על כך שבנים מושפעים במידה ניכרת יותר הן ברמת החרדה התכונתית והן ברמת החרדה המצבית, דבר שאינו זהה בקרב הבנות. נתונים אלו מעידים שהבנים רגישים יותר לשינויים בסביבה הקרובה ומושפעים רבות ממנה, קל וחומר כאשר מדובר על תלמידים עם לקויות למידה, שמגלים יכולת עמידה נמוכה כלפי השינויים החברתיים, הסביבתיים והבית-ספריים.

לממצאים אלה עשויה להיות תרומה תאורטית ומעשית. מבחינה תאורטית, תרומת המחקר מתבטאת בכך שהוא עשוי לסייע להעמקת הידע התאורטי הקיים ולהבנת דפוסי הקשרים המבניים בין פעילות גופנית, מגדר ורמת חרדה בקרב תלמידים עם לקויות למידה. בכך המחקר עשוי לתרום להרחבת נקודות המבט של השיח המדעי והמחקרי בתחום הוראת ביצוע פעילות גופנית בקרב תלמידים עם לקויות למידה. מבחינה מעשית, תרומת המחקר מתבטאת בכך שהוא מעודד פיתוח וקידום ביצוע פעילות גופנית במהלך שהותם של התלמידים בבית הספר על בסיס יומי כמסייע בשיפור תחושת המסוגלות העצמית ובהפחתת רמת החרדה. רצוי לעודד ביצוע פעילות גופנית בבתי הספר ולגבש תוכניות התערבות מותאמות לאוכלוסיית התלמידים עם לקויות למידה, שיגרמו לחיזוק הדימוי העצמי ולהפחתת חרדה. זאת ועוד, בהיבט הפדגוגי, מומלץ לפתח תוכנית התערבות המותאמת לאוכלוסיית התלמידים עם לקויות למידה שתתמקד בהקניית מיומנויות של פעילות גופנית ובכך תתרום לשיפור תחושת העצמי ולהפחתה ברמת החרדה.

מומלץ לעודד ביצוע פעילות גופנית בבתי הספר. כמו כן מומלץ לגבש תוכניות התערבות מותאמות לאוכלוסיות התלמידים עם לקויות למידה שיתמקדו בהקניית מיומנויות של פעילות גופנית שיתרמו להפחתת חרדה.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

במחקר זה, בדומה למחקרים רבים אחרים מסוגו, קיימות מגבלות למיניהן. המחקר בדק דפוס הבדלים ברמות החרדה לאחר ביצוע פעילות גופנית בהתאם לשיוך המגדרי בקרב תלמידים עם לקויות למידה. החלוקה המגדרית של המשתתפים במחקר אינה שוויונית, ועל כן רצוי שבמחקרי המשך ייעשה מאמץ לשמור על חלוקה שוויונית יותר בין בנים לבנות, שתוביל לתוצאות מייצגות יותר. כמו כן אוכלוסיית המשתתפים במחקר נבחרה מתוך בתי הספר במרכז הארץ; רצוי שהבחירה תכלול בתי ספר עם חלוקה גאוגרפית רחבה יותר ומכך גם מייצגת יותר.

נוסף על כך, שיטת המחקר ששימשה במחקר הנוכחי היא כמותית. יש צורך בהוספת שיטת מחקר איכותנית, כגון ראיונות עומק עם תלמידים ומוריהם, שתאפשר ראייה מקיפה ושלמה יותר ותגרום לתיקוף הממצאים העולים ממחקר זה באשר לקשר בין רמת חרדה ובין רמת פעילות גופנית ושיוך מגדרי בקרב תלמידים עם לקויות למידה, וכן תסייע לשפוך אור על קשרים אלו.

זאת ועוד, המחקר הנוכחי התמקד בחקר תלמידים עם לקויות למידה. לפיכך חשוב לבדוק במחקרי המשך את הקשר בין המשתנים גם בקרב אוכלוסיית תלמידים בלי לקויות למידה מתוך השוואת דפוסי הקשר בין שתי האוכלוסיות. לבסוף, מעניין לבדוק את דפוסי הקשר בין המשתנים האלה למשתנים אחרים, כגון תפקודים ניהוליים אחרים, מוקד שליטה, ידע מטה-קוגניטיבי ועוד.

רשימת מקורות

בסט, ל׳ (2000). **מלחץ להצלחה: כיצד להשתחרר מלחץ, מתח וחרדה ולהשיג שליטה מלאה על חייך** (א׳ גורוחובסקי-בוטל, מתרגמת). רמת-גן: פוקוס.

בר-אלי, מ׳ וטננבאום, ג׳ (1996). **הפסיכולוגיה של הספורט והפעילות הגופנית** (מהדורה שנייה מורחבת, חלק ב). נתניה: מכון וינגייט לחינוך גופני וספורט.

גולדברג, י׳ (2005). **חרדה ופאניקה**. קרית ביאליק: אח.

ויינגרטן, ג׳ ובר-אלי, מ׳ (1993). **הפסיכולוגיה של הספורט והפעילות הגופנית** (מהדורה שנייה מורחבת, חלק א). נתניה: מכון וינגייט לחינוך גופני וספורט.

טייכמן, י׳ ומלינק, ח׳ (1979). **שחמ״ת – שאלון להערכת חרדה מצבית ותכונת חרדה: מדריך עברי לבוחן**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

יובל, י׳ (2001). **סערת נפש**. תל-אביב: קשת.

מארקס, א״מ (1990). **לחיות עם הפחד** (ש׳ תמרי, מתרגמת). תל-אביב: ביתן.

נוי, ש׳ (2000). **מצבי לחץ טראומתיים**. ירושלים: שוקן.

סרוואן-שרייבר, ד׳ (2003). **ללא פרויד, ללא פרוזאק** (ל׳ איון-ברדוגו, מתרגמת). תל-אביב: מטר.

פלד, ט׳ (2005). **הכול חרדות**. מושב בן-שמן: מודן.

פנחס, י׳ (2004). **המדריך השלם לפעילות בחדר הכושר**. רמת-גן: פוקוס.

קויפמן (לזראה), מ׳ ותובל, ס׳ (2015). ״אף אחד ממילא לא יקשיב לי״: סיפור בית הספר של צעיר בעל לקות למידה ששולב במערכת החינוך הכללית. **עיונים בשפה וחברה, 7**(1-2), 126-143.

קניץ, מ׳ (2004). **כושר וגוף**. תל-אביב: מנטור.

קרסון, ר׳, בוצ׳ר, ג׳ ומינקה, ס׳ (2001). **פסיכופתולוגיה והחיים המודרניים** (א׳ פרידלנדר, מתרגמת). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

שגיב, מ׳ (2004). **פיזיולוגיה כללית ופיזיולוגיית המאמץ**. ח״מ: חמו״ל.

שפירו, ד׳ (1998). **גוף-נפש: כיצד מחשבותיך ורגשותיך משפיעים על בריאותך**. תל-אביב: אור-עם.

שרפי, כ׳ ורוזנבלום, ש׳ (2014). לקויות למידה בקרב בוגרים: יישום מודל הבריאות העולמי (ICF) כמפתח להבנה של צורכי הפרט – מאמר עמדה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 39**, 205-220.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder: DSM-V* (5th ed.). Arlington, Va.: Author.

Biddle, S. J. H., Fox, K. R., & Boutcher, S. H. (Eds.). (2000). *Physical activity and psychological well-being*. New York: Routledge.

Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues* (3rd ed.). New York: National Center for Learning

Disabilities. Retrieved from https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2014/11/2014-State-of-LD.pdf

Costigan, S. A., Eather, N., Plotnikoff, R. C., Taaffe, D. R., & Lubans, D. R. (2015). High-intensity interval training for improving health-related fitness in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine, 49*(19), 1253-1261. doi:10.1136/bjsports-2015-095379

Craig, A., & Tran, Y. (2014). Trait and social anxiety in adults with chronic stuttering: Conclusions following meta-analysis. *Journal of fluency disorders, 40*, 35-43. doi:10.1016/j.jfludis.2014.01.001

Hardy, L. (2006). *Understanding psychological preparation for sport: Theory and practice of elite performers*. New York: Wiley.

Herring, M. P., Hallgren, M., & Campbell, M. J. (2017). Acute exercise effects on worry, state anxiety, and feelings of energy and fatigue among young women with probable Generalized Anxiety Disorder: A pilot study. *Psychology of Sport and Exercise, 33*, 31-36. doi:10.1016/j.psychsport.2017.07.009

Jayakody, K., Gunadasa, S., & Hosker, C. (2014). Exercise for anxiety disorders: systematic review. *British Journal of Sports Medicine, 48*(3), 187-196. doi:10.1136/bjsports-2012-091287

Kouchaki, M., & Desai, S. D. (2015). Anxious, threatened, and also unethical: How anxiety makes individuals feel threatened and commit unethical acts. *Journal of Applied Psychology, 100*(2), 360-375. doi:10.1037/a0037796

Landers, D. M., & Petruzzello, S. J. (1994). Physical activity, fitness, and anxiety. In C. Bouchard, R. J. Shephard, & T. Stephens (Eds.), *Physical activity, fitness, and health: International proceedings and consensus statement* (pp. 868-882). Champaign, IL: Human Kinetics.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (2005). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

Maertin, P., Bishop, A., Poon, L., Johnson, M. A. (2006). Influence of personality and health behaviors on fatigue in late and very late life. *The Journals of Gerontology, 61B*(3), 161-166. doi:10.1093/geronb/61.3.P161

Mammarella, I. C., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F., & Nacinovich, R. (2016). Anxiety and depression in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, or typical development. *Journal of learning disabilities, 49*(2), 130-139. doi:10.1177/0022219414529336

Morgan, W. P. (1984). Physical activity and mental health. In H. M. Eckhert & H. J. Monotoye (Eds.), *Exercise and health* (pp. 132-145). Champaign: Human Kinetics Publishers.

Morgan, W. P. (1985). Selected psychological factors limiting performance: A mental health model. In D. H. Clarke & H. M. Eckert (Eds.), *Limits of human performance* (pp. 70-80). Champaign, IL: Human Kinetics.

National Joint Committee on Learning Disabilities. (2001). *Collective perspective on issues affecting learning disabilities* (2nd ed.). Austin, TX: PRO-ED.

Nguyen-Michel, S. T., Unger, J. B., Hamilton, J., & Spruijt-Metz, D. (2006). Associations between physical activity and perceived stress/hassles in college students. *Stress and Health, 22*(3), 179-188. doi:10.1002/smi.1094

O'connor, P. J., Raglin, J., & Martinsen, E. W. (2000). Physical activity, anxiety and anxiety disorders. *International journal of sport psychology, 31*(2), 136-155.

Patel, H., Alkhawam, H., Madanieh, R., Shah, N., Kosmas, C. E., & Vittorio, T. J. (2017). Aerobic vs anaerobic exercise training effects on the system. *World Journal of Cardiology, 9*(2), 134-138. doi:10.4330/wjc.v9.i2.134

Petruzzello, S. J., Landers, D. M., Hatfield, B. D., Kubitz, K. A., & Salazar, W. (1991). A meta-analysis on the anxiety-reducing effects of acute and exercise. *Sports Medicine, 11*(3), 143-182.

Rebar, A. L., Stanton, R., Geard, D., Short, C., Duncan, M. J., & Vandelanotte, C. (2015). A meta-meta-analysis of the effect of physical activity on depression and anxiety in non-clinical adult populations. *Health psychology review, 9*(3), 366-378. doi:10.1080/17437199.2015.1022901

Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior* (pp. 3-20). New York: Academic Press.

Weinstein, A., Maayan, G., & Weinstein, Y. (2015). A study on the relationship between compulsive exercise, depression and anxiety. *Journal of behavioral addictions, 4*(4), 315-318. doi:10.1556/2006.4.2015.034

נספח – שאלון הערכה עצמית: חרדה תכונתית ומצבית

1. שם / כינוי (לצורך זיהוי בלבד): _____
2. גיל: ____
3. מין: זכר / נקבה

להלן מספר משפטים, בהם משתמשים אנשים כדי לתאר את עצמם. קרא/י כל משפט ותן/י את התשובה הנראית לך כמתארת בצורה הטובה ביותר את רגשותיך ברגע זה.

אין כאן תשובה נכונה או לא נכונה; אל תבזבז/י יותר מדי זמן על אף אחד מהמשפטים, אלא תן/י את התשובה המדויקת ביותר, המתארת את רגשותייך כעת.

סמן/י רק תשובה אחת לכל שאלה. ענה/י על כל השאלות.

	1 ככלל לא	2 במקצת	3 במידה בינונית	4 מאוד
1. אני מרגיש שלו/ה				
2. אני מרגיש/ה בטוח/ה				
3. אני דרוך/ה				
4. אני מרגיש/ה מתוח/ה				
5. אני מרגיש רגוע/ה				
6. אני מרגיש/ה מוטרד/ת				
7. אני חושש/ת עכשיו מאסונות שעלולים להתרחש				
8. אני מרגיש/ה שביעות רצון				
9. אני מרגיש/ה מבוהל/ת				
10. אני חש/ה בנוח				
11. אני מרגיש/ה בטוח/ה בעצמי				
12. אני מרגיש/ה עצבני/ת				
13. אני מרגיש/ה חרד/ה				
14. אני מרגיש/ה חסר/ת יכולת להחליט				
15. אני רגוע/ה				
16. אני חש/ה סיפוק				
17. אני מודאג/ת				
18. אני חש/ה בלבול				
19. אני חש/ה יציבות				
20. יש לי הרגשה נעימה				

	1 כמעט אף פעם	2 לפעמים	3 לעיתים קרובות	4 כמעט תמיד
21. יש לי הרגשה נעימה				
22. אני מרגיש/ה עצבני/ת וקצר/ת רוח				
23. אני חש/ה סיפוק מעצמי				
24. הייתי רוצה להיות מאושר/ת כמו שאחרים נראים				
25. אני כישלון				
26. אני מרגיש/ה נינוח/ה				
27. אני רגוע/ה, קר/ת רוח ושולט/ת בעצמי				
28. אני מרגיש/ה שאינני מסוגל/ת להתגבר על הקשיים ההולכים ונערמים בדרכי				
29. אני מודאג/ת יותר מדי בגלל דבר שבעצם אינו חשוב				
30. אני מאושר/ת				
31. יש לי מחשבות טורדניות				
32. חסר לי בטחון עצמי				
33. אני מרגיש/ה בטוח/ה				
34. אני מחליט/ה החלטות בקלות				
35. אני מרגיש/ה חסר/ת תועלת				
36. אני חש/ה סיפוק				
37. מחשבה מסוימת, בלתי חשובה, מתרוצצת בראשי ומטרידה אותי				
38. אני מקבל/ת אכזבות בצורה כל כך חריפה שאינני מסוגל/ת להרחיק אותן ממחשבתי				
39. אני אדם יציב				
40. כאשר אני חושב/ת על הדברים המעניינים והמעסיקים אותי בזמן האחרון, אני נכנס/ת למתח ולאי שקט				

תודה על שיתוף הפעולה!

הקשר בין תחושת הקוהרנטיות לתחושת השחיקה בקרב מורים המלמדים נוער בסיכון

שירי פרלמן-אבניאון וטלי גורפינקל

תקציר

הספרות המחקרית מציינת משתנים למיניהם המביאים לתחושת שחיקה בקרב מורים, ועל הבדל מהותי בין הדרישות, הציפיות וההכוונה של מורים המלמדים בחינוך הרגיל, לבין אלו המלמדים בחינוך המיוחד. המחקר הנוכחי הוא מחקר גישוש (פיילוט) כמותי, שבדק אם תחושת הקוהרנטיות של מורים המלמדים נוער בסיכון קשורה לתחושת השחיקה שלהם. נבדק מדגם מצומצם של 50 מורים המלמדים בבתי ספר תיכון, 25 מהם מורים לנוער בסיכון, ו-25 מורים בתיכון בחינוך הרגיל, שמילאו שאלון להערכת תחושת המורה בעבודה (שאלון הבודק תחושת שחיקה), ושאלון הבודק את תחושת הקוהרנטיות. מורים שלימדו נוער בסיכון נמצאו בעלי תחושת קוהרנטיות גבוהה יותר (עם גודל האפקט גדול), ממצא שקושר לכך שהגיעו לתפקיד מתוך אידיאלים, אמונה ביכולתם ומתוך נכונות להשקיע. עם זה תחושת השחיקה של מורים אלו נמצאה גבוהה יותר מתחושת השחיקה של מורים בחינוך הרגיל, וגודל האפקט שנמצא היה מובהק אך קטן, דבר המעיד דווקא על חפיפה רבה יותר בין הקבוצות בתחום זה. מעבר לכלל אוכלוסיית המורים (n=50), נמצא קשר שלילי בין תחושת הקוהרנטיות לתחושת השחיקה. ממצאי המחקר עולה כי תחושת הקוהרנטיות הגבוהה אינה משמשת גורם חוסן מפני שחיקה, ולכן יש חשיבות להמשך ההבנה של המנגנון העומד בבסיס השחיקה של מורים בחינוך המיוחד בכלל, ובקרב מורים של מתבגרים בסיכון בפרט. לממצאים חשיבות רבה בתהליך ההכלה והתמיכה של היועצים החינוכיים בבית הספר בקרב מורים בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד בכלל, ובקרב מורים המלמדים נוער בסיכון בפרט.

מילות מפתח: קוהרנטיות ; שחיקה ; מורים ; נוער בסיכון.

מבוא

הוראה היא מקצוע המלווה בלחץ, הגורר עימו שחיקה (Kokkinos, 2007). שחיקה היא תהליך מתמשך ההולך ומתעצם לאורך זמן ומאופיין בתשישות נפשית, דה-פרסונליזציה, וירידה בתחושת ההישג האישי. קיימים ביטויים רבים לשחיקה, כגון חוסר יכולת של העובד "לתת מעצמו" ברמה הפסיכולוגית, תחושה של עייפות ותסכול, תחושה של העובד שאינו משיג הישגים ממשיים בעבודתו, לחץ, דיכאון ועוד (פריצקר וחן, 2010). תפקיד המורים במערכת החינוך מורכב ורב קונפליקטים (אופלטקה, 2012 ; Day, 2007). מורים בבית הספר היסודי, חטיבת הביניים והתיכון עובדים עם אנשי מקצוע רבים בתוך הארגון

וגם מחוצה לו (הדרכה ופיקוח). הדרישות בתוך הארגון ודרישות ההדרכה והפיקוח עשויות להיות שונות במהותן, ולעיתים אף עשויות לעמוד בסתירה. על אף שההוראה מאז ומעולם לא חפה מתנאים וממצבים לוחצים, נראה כי בעשורים האחרונים הפכה תובענית יותר ויותר, ומושג השחיקה הפך להיות רלוונטי לה יותר מכל מגזר תעסוקתי אחר (Farber, 2000). ככלל, תפקידי המורה בחינוך המיוחד נראים מורכבים אף יותר: על המורים להיות מעורבים במידה ניכרת מאוד בחייהם של הילדים, לעזור להם להתמודד עם היסטוריה של חוויות שליליות שחוו, עם קשיים המחייבים יכולת הכלה וסגנון עבודה שהוא פרטני יותר במהותו. "נוער בסיכון" מוגדר ככזה לאחר שאנשי מקצוע אבחנו שיש סכנה להתפתחות הפיזית והנפשית של הילד (או הנער), והעריך שקיימת לגביו סכנת נשירה תמידית ממערכת החינוך. לנערים אלו יש צורך רב בחיזוקים, קידום ופיתוח כישורים שעד כה לא פותחו בקרבם, ועבודה פרטנית וממוקדת. מאפיינים אלו דורשים מן המורה שמלווה נוער בסיכון מעורבות רבת משמעות, עבודה מתוך מניע פנימי ואמונה בדרך, המחייבים משאבי התמודדות. מאמר זה יתרכז במשאב ההתמודדות של תחושת קוהרנטיות (Antonovsky, 1979, 1983, 1987) והקשר שלו לשחיקה בקרב אוכלוסיית המורים שנבדקה – מורים המלמדים נוער בסיכון ועמיתיהם בחינוך הרגיל. לנושא השחיקה והבנת התנאים המקדמים את התרחשותה ותנאים המגנים מפניה, יש חשיבות רבה בתהליך ההכלה והתמיכה של היועצים החינוכיים בבית הספר בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד.

סקירת ספרות

שחיקה

את המושג השחיקה הנפשית והשפעותיה השליליות על תפקודו של האדם, על בריאותו ועל הנזק הנגרם למקבלי השירות של האדם השחוק הציג לראשונה פרוידנברגר (Freudenberger, 1974). פרוידנברגר – אבי מושג השחיקה – הגדיר אותה כמצב של עייפות ושל התרוקנות כוחות פיזיים ונפשיים, מצב של התבלות. לדעתו, הגורם לשחיקה הוא שאיפה מוגזמת להשיג דבר שאינו מציאותי. אחרים, למשל מסלאח וג'קסון (Maslach & Jackson, 1981) ומסלאח (Maslach, 1982) המשיכו לפתח את המושג והבחינו בין שלושה רכיבים של שחיקה: תשישות נפשית, אי הגשמה ותהליך של דה-פרסונליזציה. הם תיארו כי מקצועות "העזרה" שבהם קיים מגע מהותי והדוק עם מקבלי השירות, משפיעים על תחושה של "תשישות נפשית" המופיעה בקרב עובדים שעבודתם דורשת מעורבות בין-אישית רבה, ומאפיינת עובדים שהגיעו לעבודתם מתוך עניין רב ואכפתיות וחווים לעיתים תשישות השונה לחלוטין מן העייפות המאפיינת יותר עבודות חדגוניות (Jackson, Schwab, & Schuler, 1986). מקצועות "העזרה" משפיעים גם על תחושת אי ההגשמה – תחושה של היעדר הישג ממשי למרות המאמצים הרבים, המביאה לכך שהעובד מפתח סימנים של דיכאון ולחץ. ה"דה-פרסונליזציה" מתבטאת בתחושה של חוסר מעורבות ואכפתיות כלפי הבעיות של מקבלי השירות, עד כדי התייחסות "מחפיצה" במקום להתייחס למקבלי השירות כבני אנוש.

שחיקה היא תופעה תהליכית המתפתחת לאורך זמן ונובעת מתנאי לחץ שלא ניתן להם מענה והסיבות לכך רבות. הדעה הרווחת היא שהסיבות אישיות ואי אפשר להכלילן. עד זה אפשר לומר כי שחיקה היא תוצר של עומס רגשי ופיזי מתמשך שמקשה על משאבי האנרגיה של הפרט, דבר המביא לידי מתח ותסכול (גביש ופרידמן, 2007). אלה הם מרכיביה העיקריים של התופעה: תחושה של כישלון, תשישות נפשית ופיזית, סחיטה נפשית ותחושה של בליה נפשית. כל אלה מביאים את האדם לעומס יתר שמכביד על מקורות האנרגיה ומכביד על העוצמות הנפשיות של איש המקצוע (פייגין, טלמור וארליך, 2004). אחרים הוסיפו וראו בשחיקה מקבץ של תחושות של תשישות נפשית, חוסר אכפתיות לאחר ותחושה של היעדר הגשמה עצמית למרות המאמצים הרבים שהעובד משקיע, המביאות את האדם לידי לחץ ודיכאון (הלל-לביאן, 2008ב). שחיקה מתבטאת בשינוי לרעה בעמדות ובהתנהגות של העובד עקב לחץ בעבודתו. זהו תהליך פסיכולוגי של התרחקות של העובד מעבודתו, והיא ניכרת במוטיבציה נמוכה שבה נראה אובדן התלהבות, אובדן התרגשות ואובדן תחושת שליחות בעבודה. שחיקה היא חוויה שלילית שגורמת לעובד להעלות ספקות באשר לכישוריו האישיים, והיא נתפסת כתופעה כרונית (פריצקר וחן, 2010).

תופעת השחיקה במקצוע ההוראה

במקרו-קוסמוס הבית ספרי ההשפעה של שחיקה חשובה גם ברמת המורה עצמו, ומעבר לכך גם ברמת כלל המורים המלמדים בבית הספר, משום שמורה שחוק משפיע על תרבות בית הספר ואף עלול להשפיע על תחושת הסיפוק של עמיתיו (פישרמן, 2014; פרידמן וגביש, 2003). יש הרואים בסביבה הארגונית סיבה עיקרית לכך שהשחיקה במקצוע ההוראה גבוהה לעומת מקצועות חברתיים אחרים, וזאת מכיוון שהמציאות בבית הספר רוויה בקונפליקטים, עמומה, אינה תומכת ובדרך כלל נעדרת תגמולים מיידיים מספקים. כבר ביומו הראשון של מורה בבית הספר הוא נדרש להתמצא בדרישות הארגון ולהראות בקיאות בתהליכי העבודה (גביש ופרידמן, 2007). הסביבה הארגונית משפיעה על האווירה השורה במקום העבודה ועל אוסף התפיסות שמשקפות את התנהלות המקום. אקלים בית-ספרי מכוון לאיכות הפנימית בארגון כפי שחווים אותה המורים שעובדים בו. לדבריה של הלל-לביאן (2008ב), ארבעה משתנים משפיעים על שחיקתם של מורים: יחסי הגומלין בין המורה לתלמידיו, יחסי הגומלין בין המורה לבני ביתו, יחסי הגומלין בין סביבתו החברתית לסביבתו הארגונית בבית הספר ותפיסת המורה את תפקידו. תפיסה זו של מושג השחיקה משקפת את ההשפעה האינטראקטיבית של מעגלי חיים שונים של המורה כאשר המעגל הראשוני (משפחה) נוגע במעגלים שונים בחיי העבודה.

השחיקה מפתחת בקרב מורים רבים תפיסה הישרדותית, המעלה את השיעור של אלו השוקלים לעזוב את המקצוע ואף עוזבים אותו בפועל (Goddard & Goddard, 2006; Leung & Lee 2006). המורה מתמודד עם לא מעט קונפליקטים המוסיפים למורכבות תפקידו. מספר אפיוני עבודה ארגוניים נמצאו כמקור עיקרי לשחיקה: אי בהירות התפקיד – כאשר לעובד אין מידע עקיב וברור דיו על זכויות, חובות ואחריות כלפי המערכת ועל הדרך שבה המשימות יכולות להתבצע היטב; קונפליקט תפקיד – כאשר קיימות בו בזמן שתי מערכות של התנהגויות תפקיד (או יותר) המצופות מן העובד, והן אינן עקיבות; קונפליקט של עומס יתר – המתרחש כאשר האדם נדרש למלא מטלות רבות

שאין ביכולתו למלא את כולן (הלל-לביאן, 2008א). מחקרים אחרים מצאו כי הסיבה השכיחה לשחיקה בקרב מורים היא האינטראקציה בין המורה לסביבתו. בתי הספר מגייסים אנשים איכותיים ובעלי מוטיבציה גבוהה, אך אינם יודעים לספק להם סביבה תומכת שבה יוכלו להרגיש חוויית הצלחה, וכך המורים נעשים מאוכזבים ושחוקים (פריצקר וחן, 2010). אף על פי שתחושות של לחץ הן לעיתים בלתי נמנעות, ועשויות אף לשמש כוח מניע להישג, הצלחה, התנסות באתגרים חדשים ויעילות בכל מיני מצבים, כאשר הפרט מרגיש שהלחץ איננו בשליטתו, והוא מתמשך ובעוצמה גבוהה, עולה ההסתברות שהלחץ יהפוך לחוויה שלילית. במצבים אלו הלחץ לא יקדם את הפרט, ואף יביא לידי תחושת שחיקה (גביש ופרידמן, 2000).

תפקיד המורה ודמותו מכילים כיום ממדים נוספים – על המורה להיות מחויב לשונות ולרב-תרבותיות, בעל יכולת להשתנות ולהתפתח, לחקור ולשתף פעולה עם עמיתיו בקהילת לומדים (לוי-פלדמן ונבו, 2011). על המורה לשמש מקור השראה של דעות, אמונות והשקפות, ונוסף על הכול – להיות אדם בעל חשיבה ביקורתית ויצירתית שתביא אותו למימוש עצמי ולהכנה להתמודדויות חברתיות בעתיד. החברה הישראלית הופכת בשנים האחרונות למורכבת יותר וכך תפקידו של המורה הופך קשה יותר, המשימות מתרבות, הפערים החברתיים גדלים, הכיתות גדלות ותנאי העבודה נעשים קשים ולוחצים יותר (הלל-לביאן, 2008א).

מראשית שנות השמונים חלה עלייה בדרישות התעסוקתיות מן המורים, תפקידי המורים הקשורים לכלל בית הספר הורחבו וההתמקדות בכיתה החלה מפנה מקום הולך וגדל להתמקדות בכלל בית הספר. לוח הזמנים בבית הספר הפך מובנה יותר ותומך בעבודה שיתופית, חלה הקצנה בארגון של השתלמויות מורים, נוצרו תפקידים חדשים, כגון יועצים, מדריכים וכיוצא באלה, ולמורים מוצעים בבית הספר עוד תפקידים כמו מנהיגים ומקבלי החלטות. ראוי לומר כי ההוראה הפכה לבירוקרטית יותר ממקצועית (מלאך-פיינס, 2011 ;Farber, 1999, 2000). תפקיד המורה שהתמקד עד כה בכיתתו התרחב לכלל בית הספר. המורה נדרש לראות עצמו כחלק מהמערכת הארגונית הכללית של בית הספר, להיות בעל ידע רחב עליה ולתפקד בתוכה ביעילות (גביש ופרידמן, 2007).

תחושת שחיקה בקרב מורים בחינוך הרגיל לעומת השחיקה בחינוך המיוחד

מחקרים רבים מראים שעובדי הוראה בחינוך המיוחד סובלים משחיקה ולחץ ברמות גבוהות יותר מעובדי הוראה בחינוך הרגיל (Brunsting, Sreckovic, & Lane, 2014; Lee, Patterson, & Vega, 2011). לחינוך המיוחד מאפיינים ייחודיים השונים מאלו של החינוך הרגיל. בעוד שהמורים בחינוך הרגיל מכוונים להישגים קולקטיביים מתוך השקפה שדגם אחד שנקבע בידי קובעי המדיניות מתאים לכולם, בחינוך המיוחד ישנה התמקדות במטרות ובהישגים של התלמיד הבודד (ובהשוואה לעצמו). בחינוך המיוחד השיקולים הכלכליים הם משניים לתוצאות החינוכיות. להורים ישנה אפשרות חוקית להיות שותפים בהחלטות, בהתערבות ובפיתוח התוכנית החינוכית (גביש ופרידמן, 2000).

על הבדל אחר בין צוותי החינוך הרגיל לצוותי החינוך המיוחד נלמד ממחקרה של הלל-לביאן (2009) על המוטיבציה שמנחה את פרחי ההוראה בחינוך המיוחד. אחת התופעות הבולטות במכללות להוראה היא ריבוי הסטודנטים הבוחרים ללמוד הוראה בחינוך המיוחד לעומת מסלולי לימוד אחרים. מחקר שנערך בקרב סטודנטיות לחינוך מיוחד

העלה כי אלו הבוחרות מסלול לימודי זה היו חדורות מוטיבציה, ומרביתן הגיעו לתחום החינוך המיוחד ממקום אישי מאוד – מתוך שונות אישית או משפחתית. מקצתן היו לקויות למידה או אחיות לילדים הזקוקים למענים מיוחדים. הן באו מתוך כוונה לשנות את המערכת, לעיתים גם מתוך רצון לחוויה מתקנת בעבור עצמן. כולן העידו על עצמן כבעלות תכונות ויכולות אישיות שיאפשרו להן להצליח במקצוע. הן מנו תכונות כמו גמישות, יצירתיות, מחויבות, סבלנות, אמפתיה ועוד. מרביתן רואות בחינוך המיוחד בעל משמעות רבה יותר מהחינוך הרגיל (הלל-לביאן, 2009). לכן הגדרות של שחיקה השמות את הדגש בפער הגדול מדי בין ה"מצופה" ל"נצפה" הניבו מסקנות חשובות: כאשר מורים הנכנסים לתוך מערכת החינוך הם חדורי אידיאלים ורצון להביא לשינוי, הם עושים זאת מתוך אמונה ביכולתם להביא לשינוי המבורך. במיוחד המורים של החינוך המיוחד יודעים שעבודתם תהיה מאתגרת, אך הם בוחרים בה מתוך רצון וכוונה לעזור לילדים עם קשיים למיניהם. לכן מורה שנכנס לתפקידו עם ציפיות גבוהות ובפועל אינו יכול לממש אותן, עשוי לפתח תחושות של לחץ וחרדה המשפיעות על מחויבותו למקצוע (הלל-לביאן, 2008ב). שחיקה בתחושת המשמעות, והפער המתגלה לאיש החינוך בין המוטיבציה שבשלה בחר במקצוע ובין יכולת התיקון בפועל מוסיפה רובד מורכב בעניין זה.

נוסף על ההבדלים שהוזכרו בין החינוך המיוחד לחינוך הרגיל, גם תחושת הלחץ שונה. הסיבות ללחץ בקרב מורים בחינוך המיוחד קשורות גם בקשיי התנהגות של תלמידים הנחשבים לפרקים קשים לשליטה או לצמצום, ופוגעים בתהליך החינוכי. הקשר של המורה עם התלמיד בחינוך המיוחד מורכב מבחינת האינטנסיביות, הקרבה, הפגיעות והמחויבות. נוסף על כך, על המורה לתת מענה למכלול צורכיהם ההוראתיים, הפיזיים, החברתיים והמשפחתיים של תלמידי החינוך המיוחד גם לאחר שעות העבודה. ישנו חוסר הסכמה בקרב חוקרים מסוימים אם מורים שעובדים בחינוך המיוחד חווים רמות לחץ גבוהות או נמוכות יותר ממורי החינוך הרגיל, מכיוון שמורי החינוך הרגיל מכוונים יותר להתמודדויות השונות, והם מקבלים תמיכה רחבה יותר (גביש ופרידמן, 2000).

תהליך הלחץ מורכב ממשתנים אלה: (1) מקורות הלחץ – אלו אירועי החיים והדרישות המקצועיות מהפרט; (2) תגובה ללחץ – הפרשנות שהפרט נותן לסיטואציות מסוימות והתגובות הפיזיות, ההתנהגותיות והפסיכולוגיות שלו. יש הבדל בין הסביבה ה"אובייקטיבית" שהיא מקור הלחץ ובין התגובה ה"סובייקטיבית" שהיא חוויית הלחץ האישית של הפרט (גביש ופרידמן, 2000).

במחקר שבדק כיצד תופסות מורות בחינוך המיוחד את תפקידן נמצא כי הן חשות שתפקידן הוא מורכב, אך ההתמודדות עם מורכבות זו תלויה באקלים הארגוני של בית הספר. בבתי ספר שבהם נמצא אקלים תומך המורות חשו שהן יכולות להתמודד עם מורכבות התפקיד, ואילו בבתי ספר שבו האקלים נמצא בלתי תומך, מורכבות התפקיד הביאה אותן לידי תחושת שחיקה (הלל-לביאן, 2008א). מחקר אחר שבדק כיצד האקלים הארגוני משפיע על שחיקת המורים של החינוך המיוחד לעומת החינוך הרגיל ועל נטייתם לעזוב את המקצוע, מצא כי ככל שהמורה תופס את אקלים בית הספר כתומך פחות, כך גוברת אצלו תחושת הלחץ, דבר העלול להביא לידע עזיבתו את המקצוע (הלל-לביאן, 2008ב).

מנגד, תמיכה ושיתוף של צוות בית הספר (למשל שיתוף בחומרי למידה, בשיטות הוראה, והתייעצות עמיתים) ושל הממונה (המנהל) הם בין המשאבים המגינים על המורה מפני

שחיקה. תמיכת עמיתים היא משאב המקנה למורה בסיס לעבודתו, ומסייע לו להתגבר על הקשיים הרבים בעבודה (Certo & Fox, 2002). היעדר תמיכה של עמיתים עשויה לעורר תחושות של תסכול ודחק, ומחזק את הנטייה לעזוב את המקצוע, בעיקר בקרב המורים לחינוך המיוחד, בשל החשיפה האינטנסיבית למקרים קשים ומורכבים (Billingsley, 2004). תמיכה של הגורם הממונה, למשל המנהל, עשויה לשמש משאב בעל משמעות בעבור המורה: מורים שקיבלו תמיכה מן הסוג הזה נטו יותר להישאר במערכת (Skaalvik & Skaalvik, 2010). מתברר כי ישנן דרכים אחרות כדי להפחית את השחיקה – למשל, סיוע בקידום ההתפתחות המקצועית, כמו סיוע בציוד ובמשאבים, מקדם את ההישארות במקצוע, ואילו דרכי קידום מועטות מחזקות את העזיבה של תחום ההוראה ופנייה לתחומים מקצועיים הטומנים בחובם דרכים טובות יותר לקידום מקצועי (Certo & Fox, 2002).

מחקרים אחדים בדקו כיצד משתנים דמוגרפיים כגון ותק משפיעים גם הם על תחושת השחיקה. רוב המחקרים מדווחים כי מורים עם ניסיון רב יותר רגישים פחות להשפעות הלחץ התעסוקתי, ואילו מורים ותיקים פחות מראים רמות גבוהות יותר של תשישות ודה-פרסונליזציה מצד אחד, ומצד אחר רמות גבוהות יותר של הגשמה אישית (גביש, 2002). כיצד ייתכן שמי שחווה יותר תשישות ודה-פרסונליזציה יחווה תחושה של הגשמה אישית? לכאורה הממצאים האלה נראים סותרים ולכן מחייבים הסבר: גביש (2002) מביאה שני הסברים לממצאים: האחד הוא הסברם של קראנס ולווניקי (Crance & Iwanicki, 1986) התולים את תחושת ההגשמה האישית הגוברת בבגרות פסיכולוגית הממתנת את השפעתם השלילית של הקשיים והלחצים. ההסבר השני מעוגן בדבריהם של וובר וטופלר (Webber & Toffler, 1989), הטוענים כי אנשים מבוגרים ומנוסים הם בעלי ציפיות ריאליות יותר כלפי השפעות החינוך ולכן מושפעים פחות מגורמי לחץ. כך נמצא שככל שמורה בחינוך המיוחד הוא צעיר יותר ומנוסה פחות, כך הסיכון שלו לחוות שחיקה הוא גבוה יותר (Zabel & Zabel, 2001).

לאחרונה עולה עניין במשתנים העשויים לתרום לחוסן, ובהם הגנה על המורה מפני תחושת השחיקה ואף מפני הרצון לעזוב את המקצוע. גורם חוסן זה הוא תחושת הקוהרנטיות, שבה יושם דגש בעבודה הנוכחית. אנטונובסקי (1998) טבע את המושג "תחושת קוהרנטיות", הנוגע בשלושה תחומים בתפיסת החיים של האדם: נהילות (Manageability), מובנות (Comprehensibility) ומשמעות (Meaningfulness). אדם עם תחושת קוהרנטיות הוא אדם המודע ליכולותיו ומסוגל לנווט את יכולותיו להתמודדות נכונה שלא תביא אותו לידי מצבי לחץ ודחק המלווה בתחושת שחיקה בכל דבר שהוא בוחר לעשות. תחושת הקוהרנטיות נחשבת לתכונה יציבה, העשויה להשתנות בשל אירועים טראומתיים בחייו של אדם אך אפשר לראות בה מדד עצמאי וכללי להשקפת החיים שמגלה האדם (Schnyder, Büchi, Sensky, & Klaghofer, 2000). חלק מן הפריטים של שאלון הקוהרנטיות חופפים לפריטי הרווחה הנפשית (Well-Being), ולכן משקפים למעשה את ההסתגלות של אנשים למקצועם (Larsson & Kallenberg, 1996).

לסיכום, לחינוך המיוחד והרגיל מאפיינים ספציפיים המקדמים ומעכבים את רמות הלחץ הנחווה בהן, ומשפיעים על השחיקה בהן בדרך אחרת. אחד מן המודלים המעניינים המדברים על גורמי הלחץ הוא המודל הסלוטוגני (אנטונובסקי, 1998), שלפיו גורמי לחץ

שייכים לעצם קיומו של האדם, וחוסר איזון כאן הוא נורמטיבי. מאחר שבמחקרים רבים תחושת קוהרנטיות נמצאה כמנבאת את ההסתגלות במצבי לחץ, וכתורמת לבריאות ורווחה (שגיא ואנטונובסקי, 1998), נראה כי תחושת הקוהרנטיות רלוונטית ביותר לסוגיית שחיקת המורים בכלל, ולזו של החינוך המיוחד בפרט. קוהרנטיות היא משאב העשוי לספק את הקו המאזן בין תפיסת הלחץ הטמון במקצוע מאתגר ובעל משמעות או לחלופין שוחק ומתיש. על המודל הסלוטוגני ותחושת הקוהרנטיות יורחב בפרק הבא.

תחושת קוהרנטיות

אנטונובסקי טבע את המושג "קידום הבריאות", שלפיו בריאות היא מצב של רווחה פיזית, נפשית וחברתית. כמו כן הוא טען כי לכל סבל אנושי יש היבט פיזי והיבט פסיכולוגי. במישור המעשי של קידום הבריאות מדובר בכך ששמירה על בריאות משמעה לא רק להיות מחוסנים, אלא גם להיות מאושרים (אנטונובסקי, 1998). האדם שרוי במהלך חייו במתח שמלווה אותו ועשוי להיפתר באמצעות שימוש במשאבי התמודדות פנימיים, כגון ויסות רגשות, ומשאבי התמודדות חיצוניים, כגון תמיכה חברתית (גולדברג וויסמן, 2010). "המודל הסלוטוגני" הוא תאוריה שמלמדת את היתרונות והחסרונות של רעיונות ופעילויות בקידום הבריאות – מניעה, ריפוי ושיקום.

"האורגניזם האנושי הוא מערכת מצוינת, בעלת מבנה מכני מופלא, אשר מדי פעם מותקפת בידי פתוגן וניזוקה באופן אקוטי, כרוני או קטלני" (אנטונובסקי, 1998, עמ' 173). במילים אחרות, בהוויה האנושית ישנה מועדות לנזקים שהם בלתי נמנעים. עם זה התאוריה הסלוטוגנית רואה את האדם כבריא ב"אופן טבעי", ולכן כל שעליו לעשות כדי להישאר כזה הוא להתמקד בגורמים המקדמים את בריאותו. לפי גישה זו האדם מצוי על רצף של "נוחות – אי נוחות" במשך חייו (גולדברג וויסמן, 2010), ותפקיד המרפא הוא לגרום לאדם להגיע כמה שיותר קרוב לכיוון קוטב הבריאות (הנוחות) עם תשומת לב למשאבי ההתמודדות של הפרט (אנטונובסקי, 1998).

"תחושת קוהרנטיות" היא המשאב שעומד במרכז המודל הסלוטוגני, והוא הקובע את מיקומו של הפרט על רצף של בריאות – חולי (דרורי, פלוריאן וקרביץ, 1991). תחושת קוהרנטיות היא תפיסה כללית של העולם שלפיה העולם הוא מובן, נהיל ובעל משמעות (אנטונובסקי, 1998). מובן – הפרט תופס את הגירויים העומדים לפניו כראויים לחיזוי ויש במציאות סדר והיגיון; נהיל – הפרט יודע מהם המשאבים העומדים לרשותו והוא מסוגל להתמודד עם המציאות ולנהל אותה; בעל משמעות – יש ערך להתמודדות עם המציאות, וההתמודדויות היומיומיות הן אתגר ולא עול. כל אלה יוצרים באדם את תחושת הקוהרנטיות המאפשרת לאדם לראות כי אירועי החיים הם חלק מהחיים, יש לראות בהם אתגר ולבחור בדרך ההתמודדות הטובה ביותר (גולדברג וויסמן, 2010). כדי שלאדם תהיה תחושת קוהרנטיות גבוהה הוא צריך לשלב בין תחושות מוטיבציוניות, קוגניטיביות והתנהגותיות. לדעת אנטונובסקי (1998), עוצמתה של תחושת הקוהרנטיות נקבעת באמצעות שלושה סוגי חוויות במהלך החיים: 1. עקיבות – קונסיסטנטיות (מערכת נטולת סתירות, המניבה בכל פעם מסקנות דומות ועקיבות); 2. איזון בין עומס חסר לעומס יתר; 3. שותפות בקבלת החלטות בעלות ערך חברתי. החוויות הן תוצר של עבודתו, משפחתו, מוצאו העדתי, מגדר, גנטיקה ואף מקריות (אנטונובסקי, 1998). אנטונובסקי הניח כי קיים קשר חיובי בין תחושת קוהרנטיות ובין בריאות פיזית ונפשית.

אנשים עם תחושת קוהרנטיות גבוהה תופסים מצבים בחייהם כמאיימים פחות, ומתמודדים ביעילות עם מצבים אלה. משתני רקע כגון מעמד חברתי-כלכלי, רמת השכלה וערכים יציבים הקשורים לדת או אידאולוגיה יכולים להגביר את תחושת הקוהרנטיות (דרורי ואחרים, 1991).

מחקרים מצאו כי אנשים מתמודדים עם מצבי דחק בדרך אחרת. יש אנשים שמסוגלים לעמוד במצבי דחק ללא תגובות בריאותיות וירידה באיכות חייהם. חוקרים רבים ניסו להגדיר את משאבי ההתמודדות העוזרים לפרט להתמודד ביעילות במצבי דחק ולשמור על בריאותו הפיזית והנפשית. תחושת קוהרנטיות נמצאה כמשאב שעוזר להתמודדות במצבי דחק למיניהם (דרורי ואחרים, 1991). מחקרים מעטים שעסקו בקשר בין שחיקה לתחושת קוהרנטיות בקרב מורים בדרך כלל, מצאו למשל כי תנאי העבודה של המורה אינם מנבאים לכשעצמם קשיים פסיכולוגיים וסומטיים, ואילו היחס בין מאמץ ובין תמורה ומשתנים אישיים של המורות שנבדקו, בין השאר – תחושת הקוהרנטיות שלהן, הם השחקנים המרכזיים בשמירה מפני שחיקה ויש בהם סיבות למניעה (Seibt, Spitzer, Druschke, Scheuch, & Hinz, 2013). מחקרים אחרים שחקרו את הקשר הזה בעקיפין מלמדים על קשר מורכב בין תחושת קוהרנטיות לתחושת השחיקה בקרב מורים (Randler, Luffer, & Müller, 2015). יש חשיבות רבה לעיון המבחין בין החינוך המיוחד ולרגיל, כמו במחקר הנוכחי.

נוער בסיכון

המושג "נוער בסיכון" ("youth at risk") מתאר אוכלוסיות נוער הנמצאות או עלולות להימצא במצבי סיכון פיזיים, נפשיים או רוחניים (להב, 2000; עשירי-דביר, 2005). יש המאבחנים נוער בסיכון כ"בני נוער שרגלם האחת עדיין נמצאת בתוך מסגרות החינוך והחברה של בני גילם, אך רגלם השנייה כבר מחוצה להן – בעולם של שוטטות או עבריינות ותת-תרבות של רחוב וסטייה חברתית" (להב, 2000). יש כמה תאוריות מהו ומיהו נוער בסיכון. ישנם חוקרים הכוללים את כלל המתבגרים כאוכלוסייה שנמצאת בסיכון עתידי, מאחר שגיל ההתבגרות הוא שלב התפתחותי סוער הטומן בחובו מצבים שעלולים להיות מסוכנים. לעומתם יש הכוללים רק כמה מהמתבגרים על פי מאפייני הסיכון הקשורים לרקע שלהם. על פי הגדרה זו רמת הסיכון עולה כשמדובר במתבגרים המגיעים ממשפחות במצוקה המאופיינות בהכנסה נמוכה, רמה נמוכה של השכלה, תקשורת מילולית לקויה בין ההורים לעצמם ובין ילדיהם, תופעות של דחייה ואף גילוי עריות (ברגר ושכטר, 1987).

ברט ורזניק (Burt & Resnick, 1996) מגדירים את המילה "סיכון" המבחינה בין ארבעה מרכיבים: גורמי סיכון – כוחות בסביבתו הקרובה של המתבגר שיש להם השפעה שלילית על התפתחותו (עוני, סביבה עבריינית, משפחה לא מתפקדת וכדומה); סימני סיכון – התנהגות של מתבגר שבשילוב עם מאפייני הסיכון מגבירה את הסבירות לפגיעות ולהתנהגות שלילית (תפקוד לקוי בבית הספר, מעורבות או סיכון למעורבות בפעילות פלילית/עבריינית, שימוש בסמים וכדומה); התנהגויות סיכון – התנהגויות המובחנות כבעלות פוטנציאל לפגיעה בנער המתבגר (היעדרויות תכופות מבית הספר, מין בגיל מוקדם, שימוש מוקדם בסיגריות, אלכוהול וסמים, התחברות לקבוצות עבריניות וכדומה); תוצאות סיכון – תוצאות כלל הסיבות שצוינו לדוגמה: היריון מוקדם, הורות בגיל צעיר, חסרי בית, מעורבות בזנות, ניצול מיני, מחלות מין, מעורבות בשימוש בסמים

ואלכוהול, מעורבות בפעילות פלילית ועבריינית, וכן נשירה וניתוק ממערכות חינוך (להב, 2000).

ועדת שמיד (2006) שהתכנסה לאחר החלטה של ממשלת ישראל ב-2003 על הקמת ועדה ציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה, אימצה את ההגדרה של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה כ"ילדים ובני נוער חיים במצבים המסכנים אותם במשפחתם ובסביבתם, וכתוצאה מכך נפגעה יכולתם לממש את זכויותיהם על פי אמנת האו"ם לזכויות הילד בתחומים האלה: קיום פיזי, בריאות והתפתחות; השתייכות למשפחה; למידה ורכישת מיומנויות; רווחה ובריאות רגשית; השתייכות חברתית והשתתפות חברתית; הגנה מפני אחרים ומפני התנהגויות מסכנות שלהם עצמם". בהתאם להגדרה זו נבנה "סרגל סיכון" שעל פיו יהיה אפשר לערוך מיפוי של הילדים הנמצאים בסיכון בכל יישוב.

תלמידים המוגדרים כבעלי סיכון במערכות חינוכית עוברים בדרך כלל תהליך ארוך של ניכור, נסיגה וניתוק מהמערכת ולפיכך התנאי המקדים לעבודתם של מורים לתלמידים אלו הוא יצירת תחושת שייכות בקרב התלמידים. כדי לפתח בקרב התלמידים שייכות לבית הספר על המורה לפתח בהם זיקה, מחויבות, מעורבות, אמון וכבוד (קרסין, 2010). המורה צריך להרחיב את האחריות שלו על הילד, להיות אחראי להסתגלותו של התלמיד בבית הספר, ולגרום לו לחוות חוויות למידה חיוביות (כהן-נבות ואחרים, 2001). כדי להצליח ללמד תלמיד בסיכון חיוני שהמורה יהיה מחויב לעבודתו ויגיע לתפקיד מתוך בחירה אישית או תחושת שליחות. המורה צריך להאמין שתלמידיו יכולים ללמוד ולהצליח. מורה בעל מוטיבציה גבוהה יהיה בעל דאגה אמיתית לתלמיד ויקבע עבורו סטנדרטים גבוהים של הצלחה, וציפיותיו מהתלמיד יהיו גבוהות. הצלחתו של המורה תלויה במשאביו של המורה ובאחריות שהוא מקבל על תלמידיו (קרסין, 2010).

בסקירה זו תוארה תופעת השחיקה בקרב מורי החינוך המיוחד לעומת שחיקה בקרב מורי החינוך הרגיל, ותוארו תנאים מוקדמים המעכבים את השחיקה. בהמשך תואר המשאב של תחושת קוהרנטיות, שלפיו אנשים בעלי תחושת קוהרנטיות גבוהה תופסים מצבים בחייהם כמאיימים פחות ומתמודדים ביעילות עם מצבים אלה, ולכן הם מסוגלים לעמוד במצבי דחק ללא תגובות בריאותיות וירידה באיכות חייהם. מדובר על משאב התמודדות המסייע לפרט להתמודד ביעילות במצבי דחק ולשמור על בריאותו הפיזית והנפשית. החלק האחרון של הסקירה עסק במאפיינים המיוחדים הנדרשים ממורים המלמדים נוער בסיכון. המחקר הנוכחי בחן באיזו מידה קשורה תחושת הקוהרנטיות לתחושת השחיקה בקרב מורים לנוער בסיכון לעומת מורים בחינוך הרגיל.

שאלות המחקר

1. האם תחושת השחיקה בקרב מורים המלמדים נוער בסיכון דומה לזו של מורים בחינוך הרגיל?
2. האם תחושת הקוהרנטיות שלהם דומה?
3. האם קיים קשר בין קוהרנטיות לתחושת שחיקה בקרב מורים?

השערות המחקר

1. תחושת השחיקה בקרב מורים לנוער בסיכון תהיה גבוהה יותר מזו של מורים בחינוך הרגיל. מחקרים רבים מראים שעובדי הוראה בחינוך המיוחד סובלים משחיקה ולחץ ברמות גבוהות יותר מעובדי הוראה בחינוך הרגיל (Brunsting el al., 2014; Lee el al., 2011).
2. תחושת הקוהרנטיות בקרב מורים לנוער בסיכון תהיה גבוהה מזו של מורים בחינוך הרגיל, זאת בשל הסיבות לבחירה בחינוך המיוחד (ראו למשל אצל הלל-לביאן, 2009).
3. שוער קשר שלילי בין תחושת השחיקה לתחושת הקוהרנטיות: ככל שלמורה תהיה תחושת קוהרנטיות גבוהה יותר, כך תחושת השחיקה שלו תקטן.

שיטה

המחקר הנוכחי היה מחקר כמותני שבדק את תחושת הקוהרנטיות ותחושת השחיקה בקרב מורים לנוער בסיכון, לעומת מורים בחינוך הרגיל בבית הספר התיכון. הבחירה במחקר כמותי נעשתה מטעמי נוחות, וגם משום שמדובר במחקר גישוש שמטרתו איתור כיוונים לחקירה, מתוך כוונה שלאחריו יהיה אפשר להרחיב ולהעמיק את השאלה באמצעות כלים איכותניים. המחקר התבסס על שאלונים ועל ניתוח סטטיסטי המבוסס על מבחן T למדגמים בלתי תלויים, ובדיקת הקשר בין המשתנים (מתאמי פירסון). המשתנים התלויים במחקר הם תחושת קוהרנטיות ותחושת השחיקה. המשתנה הבלתי תלוי היה סוג האוכלוסייה בבית הספר התיכון – נוער טיפוסי לעומת נוער בסיכון.

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 50 מורים: 25 מורים המלמדים בבית ספר תיכון לנוער בסיכון שנמצא בצפון הארץ, ו-25 מורים המלמדים בבתי ספר תיכון רגילים בצפון. שיטת הדגימה הייתה באמצעות חלוקת שאלונים למורים, כאשר הובטחה להם דיסקרטיות בשאלון הפרטי שמילאו. חצי מהשאלונים חולקו בבית ספר תיכון לנוער בסיכון והחצי האחר חולק בבתי ספר תיכון רגילים. 78% מהמשתתפים במדגם היו נשים ו-22% היו גברים. הגיל הממוצע של המורים המשתתפים במדגם היה 40.86 (SD=7.51). הותק הממוצע של המשתתפים היה 12.7 שנה (SD=7.61). 60% מהמשתתפים היו בעלי תואר ראשון, 38% היו בעלי תואר שני, ו-2% (אדם אחד) עם תואר שלישי.

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בכלים האלה:

שאלון פרטים אישיים: שאלון זה כולל פרטים דמוגרפיים: מין, גיל, ותק בהוראה, סוג האוכלוסייה, השכלה ותפקיד בבית הספר.

שאלון להערכת תחושת המורה בעבודה: השאלון בודק את תחושת השחיקה של מורים בסביבת עבודתם (פרידמן, 1999). בשאלון 14 פריטים המחולקים לשלושה משתנים עיקריים: תשישות, אי הגשמה ודה פרסנוליזציה. ניתוח המשתנים נעשה בשתי שיטות,

Varimax בהטיית צירים ישרת זווית, ובשיטת Oblimin בהטיית צירים זוויתית. במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות הפנימית גבוהה α= 0.936 (ראו לוח 2).

שאלון תחושת קוהרנטיות (Sense of Coherence Scale, SOC): השאלון בודק את מידת הביטחון של הנחקרים בעצמם ובעולם, את תחושת המסוגלות והשליטה שלהם ואת מידת יכולתם להבין את המציאות שבה הם חיים (Antonovsky, 1987). במחקר זה נעשה שימוש בגרסה קצרה של השאלון הכוללת 14 פריטים המדורגים בסולם ליקרט בן 7 דרגות, מ- 1 = 'אף פעם', עד 7 = 'תמיד'. הציון מורכב מסכום ציוני הפריטים, כאשר ציון גבוה מציין רמת קוהרנטיות גבוהה. השאלון כולל שלושה מרכיבים של תחושות אישיות: 1. מובנות – למשל "האם קורה שיש לך הרגשה שאת/ה במצב לא מוכר ולא יודע מה לעשות"? ; 2. ניהוליות – למשל "האם קורה לך שיש לך הרגשות שאת/ה לא בטוח/ה שתוכל/י לשלוט בהם"? ; 3. משמעותיות – למשל "האם קורה שיש לך הרגשות שאין הרבה משמעות לדברים שבהם את/ה מעורב/ת בחיי היום יום"?

מהימנותו של השאלון נבדקה במחקרים למיניהם. למשל במחקרם של דרורי ואחרים (1991) דווחו מהימנויות (אלפא של קרונבך) בין 0.82 ל-0.95. במחקר הנוכחי המהימנות פנימית שהתקבלה α= 0.968 (ראו טבלה מספר 1). תקפות השאלון נבדקה באמצעות תוקף ניבוי ונמצא כי השאלון מנבא תוצאות עתידיות באמצעות תוקף מבנה. גם נמצא מתאם גבוה בין השאלון למבחנים סטנדרטיים אחרים (Eriksson & Lindstrom, 2006).

טבלה מספר 1
סיכום פריטי שאלוני תחושת המורה בעבודה ותחושת קוהרנטיות לפי תחומים ומהימנויות

שם הסולם	מספר פריט	טווח	טווח הציונים בפועל	מהימנות Cronbach's Alpha	ממוצע	סטיית תקן
שאלון להערכת תחושת המורה בעבודה						
תשישות	1, 2, 6, 8, 12, 14	1-6	2.77-3.20	0.936	3.02	1.23
אי הגשמה	4, 7, 9, 10, 13	1-6	2.63-3.20	0.881	2.88	1.27
דה-פרסונליזציה	3, 5, 11	1-6	3.12-3.67	0.825	3.42	0.95
שאלון תחושת קוהרנטיות						
ניהוליות	2, 3, 6, 7, 8, 11, 12, 14	1-7	3.81-4.95	0.958	4.46	1.50
משמעות	4, 10, 13	1-7	4.67-5.02	0.909	4.90	1.71
מובנות	1, 5, 9	1-7	4.16-5.06	0.884	4.75	1.71

הליך המחקר

השאלונים חולקו בבתי ספר שונים בגליל העליון במהלך החודשים מרץ-אפריל. בעת חלוקת השאלונים הוסבר לנבדקים כי השאלונים אנונימיים ופרטיותם תישמר לאורך כל המחקר. השאלונים נאספו מיד עם תום מילויים, קודדו לתוך תוכנה סטטיסטית (SPSS V.17), ונותחו בעזרת מבחן T למדגמים בלתי תלויים.

תוצאות

שוער כי תחושת השחיקה בקרב מורים בתיכון רגיל תהיה גבוהה מזו של מורים לנוער בסיכון, וכי תחושת הקוהרנטיות בקרב מורים לנוער בסיכון תהיה גבוהה יותר משל מורים בתיכון רגיל. השערה זו נבדקה באמצעות מבחן *t* למדגמים בלתי תלויים (ראו טבלה מספר 2).

טבלה מספר 2
הממוצעים וסטיות התקן של תחושת קוהרנטיות ותחושת שחיקה
בקרב מורים בחינוך רגיל לבין מורים לנוער בסיכון

	סוג אוכלוסייה						
	חינוך רגיל (n=25)		נוער בסיכון (n=25)		$t_{(48)}$	p	Cohen's *d*
	M	SD	M	SD			
שחיקה	3.63	0.99	3.72	1.5	4.71	0.00	0.07
קוהרנטיות	2.46	0.73	5.55	0.82	-5.24	0.00	0.54

בטבלה מספר 2 נראה כי נמצא הבדל קטן ומובהק סטטיסטית בתחושת השחיקה בין מורים לנוער בסיכון ובין מורים בחינוך הרגיל ($t_{(48)} = 4.71$; $p<.01$), כך שבקרב מורים המלמדים נוער בסיכון נמצאה תחושת שחיקה גבוהה יותר משל מורים בחינוך הרגיל. בדומה נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בתחושת הקוהרנטיות בין מורים בחינוך הרגיל למורים לנוער בסיכון ($t_{(48)} = -5.24$; $p<.01$), כך שתחושת הקוהרנטיות נמצאה גבוהה יותר בקרב מורים לנוער בסיכון מאשר בקרב מורים בחינוך הרגיל. גודל האפקט בתחושת השחיקה נמצא נמוך (Cohen's $d = 0.07$), ממצא המעיד על חפיפה גדולה יותר בין הקבוצות בתחום זה, ואילו גודל האפקט בתחושת הקוהרנטיות נמצא גבוה (Cohen's $d = 0.54$), ממצא המלמד על פערים ניכרים בין הקבוצות בתחושת הקוהרנטיות.

ההשערה השלישית הייתה כי יימצא קשר שלילי בין תחושת השחיקה ובין תחושת הקוהרנטיות, כך שככל שלמורה תהיה תחושת קוהרנטיות גבוהה יותר, כך תחושת השחיקה שלו תקטן. השערה זו נבדקה באמצעות מקדם המתאם של פירסון. אכן, נמצא כי קיים קשר שלילי חזק בין תחושת שחיקה ובין תחושת קוהרנטיות ($r = -0.898$; $p < .001$): ככל שתחושת הקוהרנטיות נמצאה גבוהה יותר, כך תחושת השחיקה נמוכה יותר, וכן להפך.

דיון

העבודה הנוכחית משמשת מחקר גישוש בנושא הקשר בין תחושת קוהרנטיות לתחושת השחיקה בקרב מורים לנוער בסיכון לעומת מורים בחינוך הרגיל, והקשר הכללי בין תחושת שחיקה לתחושת קוהרנטיות. שוער הבדל בתחושת השחיקה ותחושת הקוהרנטיות בין קבוצת מורי החינוך המיוחד לתחושות מורי החינוך הרגיל, בהסתמך על השוני שנמצא בעבר בין התפקידים והאחריות השונה שיש למורים בחינוך הרגיל לעומת מורים בחינוך המיוחד (גביש ופרידמן, 2000 ; הלל-לביאן, 2008א ; הלל-לביאן, 2008ב ; פריצקר וחן, 2010). בהתאם להשערת המחקר הראשונה, תחושת השחיקה בקרב מורים לנוער בסיכון נמצאה גבוהה (במעט) מזו שבחינוך הרגיל. ממצאים אלו מתיישבים עם ממצאים מוקדמים יותר שהראו כי תפקידו של המורה של נוער בסיכון מורכב ואינטנסיבי יותר, והוא צריך לתת מענה למכלול צרכים רחב שדורש ממנו שעות רבות של עבודה גם לאחר שעות העבודה (גביש ופרידמן, 2000). במחקרה של הלל-לביאן (2008) רמת השחיקה בקרב מורים בחינוך המיוחד נמצאה זהה לרמת השחיקה בקרב מורים בחינוך הרגיל, על אף שמצאה שמורים שבאים ללמד בחינוך המיוחד מגיעים לבחירה זו מתוך אידיאלים ומתוך אמונה ביכולתם של התלמידים להצליח. בפועל, תפקידם מתגלה כקשה, והמציאות טופחת על פניהם. לפי שוורצר וגרינגלס (Schwarzer & Greenglass, 1999) שחיקה נוצרת בשל הצבת מטרות לא מתאימות, תכנון לקוי וייחוס סיבתי מוטעה. מורה המגיע ללמד בבית ספר לנוער בסיכון מגיע מתוך תחושת שליחות ומוטיבציה גבוהה (קרסין, 2010). ייתכן שהפער בין המוטיבציה והרצון להשפיע ובין המציאות הלא פשוטה שעימה מורה של נוער בסיכון צריך להתמודד, יוצרים אצלו פער בין ה"נצפה" ל"מצופה", ובעקבותיו מתגברת במידת מה תחושת השחיקה. מסלאח ולייטר (Maslach & Leiter, 1999) מצאו כי שחיקה מושפעת ממשתנים רבים הנעים מאיכות הסביבה הארגונית והחברתית שקיימת בבית הספר ועד התכונות הספציפיות של המורים. מחקרים אחרים ניסו לבודד את מקורות המתח וחוסר שביעות הרצון העלולים להביא לידי שחיקה, ומצאו כי קיימת חשיבות גדולה לאופי של האדם, מכיוון שאוכלוסיית המורים מורכבת ממדגם מעורב, ואי אפשר להניח שכולם חווים את אותו סוג לחץ באותו תפקיד (Guglielmi & Tatrow, 1998). משתנים אישיותיים כלל לא נכללו במחקר הנוכחי, וייתכן שיש להם השפעה ניכרת גם בתחומים שנבדקו.

ההשערה השנייה, שמורים לנוער בסיכון יימצאו בעלי תחושת קוהרנטיות גבוהה יותר ממורים בחינוך הרגיל, נתמכה במחקר זה ומחזקת את ההשערה שאנשי חינוך שבוחרים לעבוד עם נוער בסיכון אכן מונעים ממחויבות עמוקה ודאגה אמיתית לתלמידיהם, ורואים בעבודתם שליחות בעלת משמעות. קרסין (2010) למשל, מסביר כי הצלחתו של המורה תלויה במשאביו. כדי שיצליח בתפקידו המורה צריך להגיע אליו מבחירה אישית או מתחושת שליחות. תחושת הקוהרנטיות היא משאב העומד לרשות המורה ועוזר לו לתפוס את המצב שעימו הוא מתמודד כמאיים פחות, ולהתמודד ביעילות רבה יותר במצבים למיניהם (דרורי ואחרים, 1991). אנטונובסקי עצמו (Antonovsky, 1987) תיאר את תחושת הקוהרנטיות במונחים של ייחוס פשר לעולם. תחושת הקוהרנטיות נחשבת לתכונה יציבה. שניידר ואחרים (Schnyder et al., 2000) ראו בה תכונה העשויה להשתנות בשל אירועים טראומתיים בחייו של אדם, ועם זה ראו בתכונה זו מדד עצמאי במידת מה וכללי להשקפת החיים שמגלה האדם. אחרים אף הציעו כי אפשר לראות בתוכנם של חלק

מן הפריטים של שאלון הקוהרנטיות חופפים לפריטי הרווחה הנפשית (Well-Being), ולכן הם משקפים את ההסתגלות של אנשים למקצועם (Larsson & Kallenberg, 1996). ממצאי מחקרים קודמים מציעים כי תחושת קוהרנטיות גבוהה מעניקה עמידות בפני תלאות החיים, כגון מחלות כרוניות ועוד (Surtees, Wainwright, Luben, Khaw, & Day, 2003). במדגם השוודי תחושת קוהרנטיות גבוהה נמצאה בקשר הדוק עם תחושת רווחה נפשית ושיעור נמוך של סימפטומים נפשיים, הרבה מעבר לקשר שלה למשתנים אחרים, כגון בריאות פיזית (Larsson & Kallenberg, 1996). לכן הממצאים האלה המלמדים על קוהרנטיות גבוהה יותר במידה ניכרת בקרב מורים המלמדים נוער בסיכון, מרמזת על גורם מובהק של חוסן. ברמה המעשית יש מקום לחשוב כיצד כלפי האתגרים המקצועיים הרבים שמורה כזה ניצב, היועץ החינוכי יכול לפנות למורה ולהפנות אותו אל המשאב הפנימי של קוהרנטיות גבוהה כדי לאזן בין השניים – אתגרים ותסכולים מצד אחד ותחושת הקוהרנטיות מצד אחר.

הקשר השלילי והמובהק בין קוהרנטיות לשחיקה בקרב כלל אוכלוסיית המורים מאשש את ההשערה השלישית, אך אין די בו כדי להסביר את השחיקה הרבה של מורי החינוך המיוחד (הגבוהה במעט מזו של מורי החינוך הרגיל) המנוגדת לתחושת הקוהרנטיות הגבוהה שלהם. מעט מחקרים עסקו בקשר בין שחיקה לתחושת קוהרנטיות בקרב מורים. למשל סיבט ואחרים (Seibt et al., 2013) בדקו מורים שסבלו מקשיים פסיכולוגיים וסומטיים בשיעור גבוה מן הממוצע בשל מתח מקצועי. לשם כך אספו תחילה בקפידה את המדגם המתאים, ובדקו את תנאי העבודה של המשתתפות שלהם במובן של היסטוריה מקצועית, היחס בין מאמץ לתמורה, בדיקה באמצעות שאלון, מדדים פיזיולוגיים של תפקודים לבביים ושאלוני דיווח עצמי, כמו חוסר היכולת להחלים או תחושת קוהרנטיות. נמצא כי היחס בין מאמץ לתמורה היה המנבא החזק ביותר של הקשיים המדווחים, ואילו מדדי הדיווח עצמי, כמו חוסר היכולת להחלים ותחושת קוהרנטיות, שימשו הסברים חשובים גם הם. מסקנות החוקרים היו כי תנאי העבודה כשהם לעצמם אינם מנבאים קשיים פסיכולוגיים וסומטיים, ואילו היחס בין מאמץ לתמורה ומשתנים אישיים של המורות, בין השאר תחושת הקוהרנטיות שלהן, הם השחקנים המרכזיים בשמירה. יתרה מזו, הם המליצו לתת את הדעת כי הגורמים האלה הם גורמי מניעה, ולכן חשוב מאוד להביא אותם בחשבון בשמירה ארוכת הטווח של רווחתם של המורים.

במחקר לאחר מכן שבדק מורים שהם "אנשי בוקר" ("Morningness") לעומת "אנשי ערב" ("Eveningness"), תכונה הנחשבת ממשפחת ההבדלים הבין-אישיים הקשורה לממדי אישיות רבים וקשורה גם לריתמוס הביולוגי, בדקו רנדלר ואחרים (Randler et al., 2015) את הקשר בין תכונה זו לתחושת הקוהרנטיות של המורים ולתחושת השחיקה שלהם. במחקר זה שימשה תחושת השחיקה משתנה המעריך את הניהול הנכון של מתח ואת היכולת להישאר בריא. תחושת השחיקה נמדדה באמצעות שלושת המשתנים של עייפות רגשית, דה-פרסונליזציה ותחושת חוסר הצלחה אישית. שניים ממדדי תחושת הקוהרנטיות (מובנות וניהוליות) נמצאו בקשר חיובי עם התכונה של "אנשי בוקר". במחקר אחר שפורסם במאמר זה נמצא כי מורים בעלי "אוריינטציית בוקר" גילו פחות עייפות רגשית, אחד מן הגורמים לתחושת שחיקה. הישגים אישיים נמצאו במתאם גבוה עם "אוריינטציית בוקר". המחקר הזה חשוב משום שהוא מלמד בעקיפין על הקשר המורכב בין תחושת קוהרנטיות לתחושת השחיקה בקרב מורים. ממצאים קודמים אלו

עולים בקנה אחד עם ההשערה השלישית שאוששה, המלמדת על קשר שלילי בין שחיקה לתחושת קוהרנטיות, אבל מקשים על הפענוח של הממצא העיקרי של המחקר הנוכחי – כיצד אפשר להסביר מדוע נמצא קשר שלילי בין שחיקה לקוהרנטיות באוכלוסייה הכללית, כאשר שני המשתנים האלה נמצאו גבוהים יותר בקרב המורים של נוער בסיכון (לעומת מורי החינוך הרגיל)? כדי להבין את הממצא הזה – נכון להתבונן במאפיינים הייחודיים של נוער בסיכון. ייתכן שלמרות המאפיינים הראשוניים של המורים, למשל תחושת הקוהרנטיות הגבוהה שלהם, שהייתה כזו עוד בטרם בחרו בהוראה של ילדים בסיכון ואולי אף הביאה אותם למקצוע, חשים שחיקה מהותית הקשורה לאינטנסיביות וריבוי התפקידים הקשורים בעבודה עם נוער בסיכון, עייפות מן החמלה (Compassion Fatigue) ועוד, המביאים לידי תחושת שחיקה גוברת. במובן זה חשוב להביא בחשבון את מגבלות המחקר ולשקול כיווני מחקר המשכיים.

מגבלות המחקר וכיווני המשך

אוכלוסיית המורים שנבדקה במחקר הגישוש הייתה קטנה יחסית, ובקבוצת הביקורת נמצאו מורים מן החינוך הרגיל. יש חשיבות רבה להשוות השוואה דומה בין שחיקה לבין קוהרנטיות בתוך כל אחת מן הקבוצות (קבוצת הניסוי – מורים המלמדים נוער בסיכון) לעומת קבוצת הביקורת (חינוך רגיל) שתוקפה היה נמוך במדגם קטן שכזה. נוסף על כך, היה חשוב להשוות בין שחיקה לקוהרנטיות בתוך כל אחת מן הקבוצות בנפרד, כאשר קבוצת הביקורת היא מורים המלמדים נוער בסיכון מסוג אחר, למשל מורים של לקויי למידה, מורים של נערים הנמצאים בסכנת נשירה מבית הספר וכדומה. לצד המדגם הקטן יחסית וההעברה בבית ספר אחד לנוער בסיכון, לעומת שלושה בתי ספר אחרים בחינוך רגיל, נעשה שימוש בשאלונים כמותיים שהשאלות בהם סגורות, ממצא ההופך את הנתונים למייצגים עמדה מסוימת – בלי יכולת להרחיב ולהסביר את העמדה. השוואת קשר בין שחיקה לתחושת קוהרנטיות בין מורים לנוער עם גורמי סיכון למיניהם הייתה מאפשרת הבנה טובה יותר וחידוד של מערך המחקר כדי להבין מה ייחודי לשחיקה ולגורמי החוסן מפניה בקרב מורים של נוער בסיכון.

סיכום ומסקנות

נראה כי נושא השחיקה בקרב מורים נבחן ונבדק בידי חוקרים בארץ ובחו״ל. במחקר זה שוער כי לתחושת הקוהרנטיות תפקיד עיקרי בהשפעתו על תחושת שחיקה: מורה שרואה סיבתיות ומשמעות בעבודתו, יימצא שחוק פחות. כאמור בתי הספר מגייסים אנשים איכותיים ובעלי מוטיבציה גבוהה, אך מתקשים לספק להם סביבה תומכת שבה יוכלו להרגיש חוויית הצלחה, וכך המורים נעשים מאוכזבים ושחוקים (פריצקר וחן, 2010). תחושות של לחץ הן לעיתים בלתי נמנעות בעיקר בעניין ליווי של נערים בסיכון, אך תמיכה מערכתית, למשל תמיכתו של היועץ החינוכי, עשויה לתגבר ולשפר את השימוש בתחושת הקוהרנטיות של המורה. משתנים אחרים העשויים להשפיע על תחושת השחיקה לא הובאו במחקר זה, כגון הסביבה הארגונית, התנהגותם של התלמידים, עומס הדרישות, השפעות הוותק, השכר ומשתנים אישיותיים מגוונים, עשויים להסביר הסבר מעמיק וממצה יותר את התמונה. חקירה איכותנית יכולה להאיר זוויות אחרות של העבודה עם נוער בסיכון כפי שהמורים רואים אותה כדי להבין למה הם זקוקים, ואולי כיצד היועצים

החינוכיים המלווים את אוכלוסיית המורים המלמדים נוער בסיכון יכולים לרתום את תחושת הקוהרנטיות שלהם הגבוהה ממילא לטובת מזעור נזקי השחיקה וסיבותיה.

רשימת מקורות

אופלטקה, י׳ (2012). **עומס בעבודת המורה – פרשנות, גורמים, השפעות ותוכנית פעולה** (דו״ח מחקר). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

אנטונובסקי, א׳ (1998). המודל הסלוטוגני כתיאוריה מכוונת בקידום הבריאות. **מגמות, 39**, 170-181.

ברגר, ר׳ ושכטר, י׳ (1987). נערות במצוקה קבוצה בצומת של סיכונים. **חברה ורווחה, ז**(4), 344-356.

גביש, ב׳ (2002). הלימה ופערים ביו ציפיות ופערים בין ציפיות התפקיד ותפיסת התפקיד בפועל כמנבאי שחיקה בקרב מורים מתחילים (עבודת דוקטור). האוניברסיטה העברית בירושלים.

גביש, ב׳ ופרידמן י׳ (2000). פערים בתפיסת התפקיד של מורים והקשרם לחוויית הלחץ בהוראה. **עיונים במנהל ובארגון החינוך, 24**, 27-56.

גביש, ב׳ ופרידמן, י׳ (2007). המורה כאדם ארגוני: תרומתה של סביבת העבודה הנתפסת על ידי המורה המתחיל לניבוי השחיקה בתחילת שנת ההוראה הראשונה ובסיומה. **עיונים במנהל ובארגון החינוך, 29**, 55-87.

גולדברג, א׳ וויסמן, ה׳ (2010). תחושת קוהרנטיות של הורים והשלמתם עם מחלתו הכרונית של המתבגר כתורמים לבריאותו. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 32**, 31-51.

דרורי, י׳ , פלוריאן, ו׳ וקרביץ, ש׳ (1991). תחושת קוהרנטיות: אפיונים סוציו-דמוגרפיים ותפיסת בריאות נפשית-גופנית. **פסיכולוגיה, ב**(2), 119-125.

הלל-לביאן, ר׳ (2008א). אומני האריגה: מורכבות תפקיד המורה בחינוך המיוחד. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 23**(1), 37-51.

הלל-לביאן, ר׳ (2008ב). השפעת האקלים הארגוני על שחיקתם של מחנכי כיתות ומורים לחינוך מיוחד בביה״ס הרגיל. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 23**(1), 23-36.

הלל-לביאן, ר׳ (2009). ״אני ואתה נשנה את העולם״: מניעי פרחי הוראה לבחירה בחינוך המיוחד. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 24**(2), 49-66.

כהן-נבות, מ׳ , אלנבורגן-פרנקוביץ, ש׳ וריינפלד, ת׳ (2001). **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער דוח מחקר.** ירושלים: מאיירס-ג׳וינט-ברוקדייל.

מלאך-פיינס, א׳ (2011). **שחיקה בעבודה: גורמים, תוצאות ודרכי התמודדות** (ט׳ וישנה, עורכת). בן שמן: מודן .

להב, ח׳ (2000). נוער בסיכון – תופעה בפרספקטיבה (תשקופת). **מניתוק לשילוב, 10**, 8-16.

לוי-פלדמן, א׳ ונבו, ד׳ (2011). דמות המורה הראוי לפי תפיסותיהם של מרצים במכללות לחינוך ובאוניברסיטאות בישראל. **דפים, 52**, 214-233.

עשירי-דביר, ל׳ (2005). נערים, נערות והתנהגויות מסתכנות: הקשר בין רמת קוהורנטיות, מגדר, תפיסת הקשר עם ההורים ועמדותיהם לבין התנהגויות מסתכנות בקרב נערים ונערות בסיכון (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב.

פייגין, נ׳, טלמור, ר׳ וארליך, א׳ (2004). השילוב השוחק: גורמי שחיקה בעבודתם של מורים לחינוך גופני בכיתות המשלבות תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. **מגמות, 43**(3), 519-545.

פישרמן, ש׳ (2014). שחיקה וזהות מקצועית בקרב מורים המשתתפים ב״אופק חדש״ ומורים שאינם משתתפים ב״אופק חדש״. **הייעוץ החינוכי, 18,** 295-316.

פרידמן, י׳ (1999). **שחיקת המורה: המושג ומדידתו.** ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

פרידמן, י׳ וגביש, ב׳ (2003). **שחיקת המורה – התנפצות חלום ההצלחה: סקירת ספרות מקצועית.** ירושלים: מכון הנרייטה סולד.

פריצקר, ד׳ וחן, ד׳ (2010). גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות. **עיון ומחקר בהכשרת מורים, 12,** 94-131.

קרסין, א׳ (2010). תפקידי המורה של הנוער הנושר והקשר שלהם לאפקטיביות עבודתו ושביעות רצונו. **מניתוק לשילוב, 16,** 99-125.

שגיא, ש׳ ואנטונובסקי, א׳ (1998). תחושת קוהרנטיות במערכת המשפחתית: הגישה הסלוטוגנית. **מגמות, 39** (2-1), 80-96.

שמיד, ה׳ ואחרים (2006). **דין וחשבון הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה (דו״ח המוגש לראש ממשלת ישראל ולשר הרווחה).** ירושלים: מדינת ישראל. אוחזר מתוך http://wiki.sheatufim.org.il/w/upload/sheatufim/f/fa/%D7%93%D7%95%D7%97_%D7%A9%D7%9E%D7%99%D7%93.pdf

Antonovsky, A. (1979). Health, stress, and coping: New perspective on mental and physical well-being. San Francisco, California: Jossey-Bass.

Antonovsky, A. (1983). The sense of coherence: Development of a research instrument. (Newsletter and Research Reports, 1, 1-11). Tel Aviv: Tel Aviv University, W.S. Schwartz Research Centre for Behavioural Medicine.

Antonovsky, A. (1987). The Jossey-Bass social and behavioral science series and the Jossey-Bass health series. Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

Billingsley, S. B. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of special Education, 38*(1), 39-55. doi:10.1177/00224669040380010401

Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children, 37*(4), 681-711. doi:10.1353/etc.2014.0032

Burt, M. R., & Resnick, G. (1996). Youth at risk: Definitions and implications service delivery. *American Journal of Orthopsychiatry, 66*(2), 172-188. doi:10.1037/h0080169

Certo, J. L., & Fox, J. E. (2002). Retaining quality teachers. *High School Journal, 86*(1), 57-75. doi:10.1353/hsj.2002.0015

Crance, S. J., & Iwanicki, E. F. (1986). Perceived role conflict, role ambiguity and burnout among special education teachers. *Remedial and Special Education, 7*(2), 24-31. doi:10.1177/074193258600700206

Day, C. (2007). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. In T. Townsend & R. Bates (Eds.), *Handbook of teacher education* (pp. 597-612). Dordrecht: Springer.

Eriksson, M., & Lindstrom, B. (2006). Validity of Antonovsky's Sense of Coherence Scale: A systematic review. *Epidemiology and Community Health, 59*, 460-466. doi: 10.1136/jech.2003.018085

Farber, B. A. (1999). Inconsequentiality – The key to understanding teacher burnout. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A Sourcebook of International Research and Practice* (pp. 159-165). Cambridge, UK: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511527784.009

Farber, B. A. (2000). Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Journal of Clinical Psychology, 56*(5), 675-689. doi:10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:53.0.CO;2-D

Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues, 30*(1), 159-165. doi:10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x

Goddard, R., & Goddard, M. (2006). Beginning teacher burnout in Queensland schools: Associations with serious intention to leave. *The Australian Educational Researcher, 33*(2), 61-75. doi:10.1007/BF03216834

Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research, 68*(1), 61-99. doi:10.2307/1170690

Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuller, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology, 71*(4), 630-640. doi:10.1037/0021-9010.71.4.630

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77*(1), 229-243.doi:10.1348/000709905X90344

Larsson, G., & Kallenberg, K. O. (1996). Sense of coherence, socioeconomic conditions and health interrelationships in a nation-wide Swedish sample. *The European Journal of Public Health, 6*(3), 175–180. doi:10.1093/eurpub/6.3.175

Lee, Y., Patterson, P. P., & Vega, L. A. (2011). Perils to self-efficacy perceptions and teacher-preparation quality among special education intern teachers. *Teacher Education Quarterly, 38*(2), 61-76.

Leung, D. Y. P. & Lee, W. W. S. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: Differential predictability of components of burnout. *Anxiety, Stress & Coping, 19*(2), 129-141. doi:10.1080/10615800600565476

Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Teacher Burnout: A Research Agenda. In R. Vandenberghe & A. Huberman (Eds.), Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice: The Jacobs Foundation Series on Adolescence (pp. 295-303). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511527784.021

Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2,* 99-113.

Randler, C., Luffer, M., & Müller, M. (2015). Morningness in teachers is related to a higher sense of coherence and lower burnout. *Social Indicators Research, 122*(2), 595-606. doi:10.1007/s11205-014-0699-2

Schwarzer, R., & Greenglass, E. (1999). Teacher burnout from a social-cognitive perspective: A theoretical position paper. In R. Vandenberghe & A. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 238-246). New York, NY: Cambridge University Press.

Schnyder, U., Bŭchi, S., Sensky, T., & Klaghofer, R. (2000). Antonovsky's sense of coherence: Trait or state? *Psychotherapy and Psychosomatics, 69,* 296-302. doi:10.1159/000012411

Seibt, R., Spitzer, S., Druschke, D., Scheuch, K., & Hinz, A. (2013). Predictors of mental health in female teachers. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health, 26*(6), 856-869. doi:0.2478/s13382-013-0161-8

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. Teaching and Teacher Education, 26 (4), 1059-1069. doi:10.1016/j.tate.2009.11.001

Surtees, P., Wainwright, N., Luben, R., Khaw, K. T., & Day, N. (2003). Sense of coherence and mortality in men and women in the EPIC-Norfolk United Kingdom prospective cohort study. *American Journal of Epidemiology, 158*(12), 1202-1209. doi:10.1093/aje/kwg272

Webber, D. B., & Toffler, J. D. (1989). Burnout among teachers of students with moderate, severe or profound mental retardation. *Teacher Education and Special Education, 12*(3), 117-125. doi:10.1177/088840648901200306

Zabel, R. H., & Zabel, M. K. (2001). Revisiting burnout among special education teachers: do age, experience, and preparation still matter? *Teacher Education and Special Education, 24*(2), 128-139. doi: 10.1177/088840640102400207

תשישות חמלה ומצוקה רגשית בקרב יועצים חינוכיים

ענבר לבקוביץ וצמרת ריקון

תקציר

יועצים חינוכיים נחשפים יום-יום למצבי לחץ של תלמידים, הורים והצוות החינוכי. "תשישות חמלה" מתוארת כטראומה עקיפה וכפגיעה משנית המתפתחת בתהליך מעורבותו של היועץ החינוכי במצבי לחץ של נועציו. נעשו מחקרים מעטים לבחינת השפעתה של תשישות חמלה בקרב יועצים חינוכיים. המחקר הנוכחי בחן את תשישות חמלה על שלושת מרכיביה: שחיקה, טראומטיזציה משנית וסיפוק מהענקת עזרה בקרב יועצות חינוכיות בישראל כדי לאמוד את התופעה ולבחון השפעות של גורמים דמוגרפיים וגורמים מקצועיים על התופעה. במחקר נבדק מדגם של 116 יועצים חינוכיים שמילאו שאלון פרטים דמוגרפיים, שאלון תשישות חמלה, שאלון תפיסת דחק ושאלון מצוקה רגשית. ממצאי המחקר מעידים כי רמות תשישות החמלה היו בינוניות, רמות השחיקה בינוניות, רמות סיפוק מהענקת עזרה גבוהות ורמות הטראומה המשנית נמוכות. ככל שרמות סיפוק מהענקת עזרה נמצאו גבוהות יותר, כך רמות השחיקה והטראומטיזציה המשנית נמצאו נמוכות. עוד נמצא קשר חיובי מובהק בין תחושת תשישות חמלה לתחושת מצוקה רגשית. יועצים העובדים בבתי ספר יסודיים דיווחו על רמות גבוהות יותר של תשישות חמלה לעומת יועצים העובדים בחטיבה העליונה. המסקנה שעולה מממצאי המחקר היא כי חוויית הסיוע לתלמיד עם טראומה עשויה לזלוג אל חייו האישיים של היועץ החינוכי.

מילות מפתח: יועצים חינוכיים; תשישות חמלה; טראומטיזציה משנית; שחיקה; מצוקה רגשית.

סקירת ספרות

תשישות חמלה בקרב יועצים חינוכיים

המושג תשישות חמלה (compassion fatigue) מתאר נוכחות תסמינים פוסט-טראומטיים בקרב אנשי החינוך ומטפלים, הקשורה בראש ובראשונה למעורבות יתר בחוויות התלמידים. המושג "תשישות חמלה", שטבע לראשונה ג'ויסון (Joinson, 1992), הבחין כי תחושות של חמלה וצער כלפי האחר וניסיון למגר את כאבו עלולים לפגוע ביכולת המסייע להיות אמפתי ולשאת בעוצמת הסבל. כמה שנים לאחר מכן הציע פיגלי (Figley, 1995) המשגה אחרת של המונח, ובה מתואר מצב שמטפלים מדיסציפלינות למיניהן נחשפים בהדרגה לסבל, למצוקה ולטראומה של מטופליהם. פיגלי (שם) טען כי יש מחיר לאכפתיות

וכי אנשי מקצוע המאזינים לסיפורים של פחד, כאב וסבל עשויים להרגיש רגשות דומים משום שאכפת להם. מכאן הוגדר המונח טראומה משנית כתגובה טבעית התנהגותית ורגשית לחשיפה לאירועים טראומטיים שחוו אחרים (Figley, 1995).

מרבית הספרות המחקרית על תשישות חמלה עסקה בהתחלה בטיפול בנפגעי קרב ובהמשך במטפלים בנפגעי אסונות טבע ופיגועי טרור (Cieslak et al., 2014; Figley, 2002). כיום המחקר נרחב ובוחן מטפלים בקורבנות של אלימות במשפחה, נפגעי גילוי עריות, חולים במחלות כרוניות ומחלות מסכנות חיים ועוד (Davis & Palladino, 2011; Mashego, Nesengani, Ntuli, & Wyatt, 2016; Sorenson, Bolick, Wright, & Hamilton, 2016). מחקרים רבים בתחום תשישות חמלה נעשו על אנשי מקצועות הבריאות (רופאים ואחיות) (Sinclair, Raffin-Bouchal, Venturato, Mijovic-Kondejewski, & Smith-MacDonald, 2017; Sorenson et al., 2016), עובדי בריאות הנפש (פסיכולוגים ועובדים סוציאליים) (Adams, Boscarino, & Figley, 2006; Rothschild & Rand, 2006), ויש מחקרים מעטים על אנשי חינוך ויועצים חינוכיים בפרט.

במחקר בקרב מטפלים ממקצועות הסיוע (בהם מורים ויועצים), נמצא כי רבים מהם חשו שהם יכולים לסייע בדרך טובה לזולת, אך דיווחו על רמות תשישות חמלה של כ-60% (Tehrani, 2007). במחקר שנעשה בקרב 1000 יועצים, מתוכם 78 יועצי בית ספר, נמצאו רמות גבוהות של תשישות חמלה ורמות נמוכות של טראומטיזציה משנית. יועצים בבתי הספר דיווחו על רמות נמוכות יותר של שחיקה לעומת יועצים פרטיים (Lawson, 2007). מחקר שבחן את רמות השחיקה בקרב 533 יועצים חינוכיים בארה״ב מצא רמות בינוניות עד גבוהות (Butler & Constantine, 2005). עוד נמצא כי השפעת רמות תשישות החמלה על היועצים החינוכיים נבעה מכמות התלמידים שחוו טראומה (Simpson & Starkey, 2006). ככל שהיועצים סייעו ליותר תלמידים שחוו אירועים טראומטיים, כך רמות תשישות החמלה היו גבוהות יותר. ממצאים אלו חוזקו במחקר שבחן סימפטומים של טראומה משנית בקרב מורים ונמצא כי 81.4% מהמורים דיווחו על סימפטום אחד או יותר של פוסט-טראומה (מחשבות חודרניות, עוררות יתר והימנעות), 55.1% דיווחו על שני סימפטומים ו-39% מהמורים דיווחו כי הם חווים את שלושת הסימפטומים (Hatcher, Bride, Oh, King, & Catrett, 2011). עם זה נטען כי כמה מהמחקרים בנושא נעשו בבתי ספר שבהם האלימות גבוהה ואירועי הטראומה תדירים יותר, אך בהם הצוות מקבל יותר משאבי תמיכה וסיוע להתמודדות (Hill, 2011).

מקובל לחלק את ביטויי תשישות חמלה לביטויים רגשיים, גופניים, קוגניטיביים והתנהגותיים. אחד הביטויים הוא תחושת ניתוק וריחוק מהתלמיד. תחושות של חרדה, חוסר אונים, עצב, דיכאון ופחד אף הן יכולות להתעורר בקרב המסייע. ביטויים גופניים כוללים תלונות סומטיות רבות, כגון כאבי ראש, כאבי שרירים, כאבי בטן, תחושת חולשה ועייפות. ביטויים התנהגותיים כוללים עצבנות, ריחוק מהאחרים, ירידה בתפקוד, התפרצויות, הסתגרות, קשיים ביחסים בין-אישיים, הפרעות שינה ובידוד חברתי. ביטויים קוגניטיביים כוללים חוסר ריכוז, מחשבות טורדניות ועוד (ריקון ולבקוביץ, 2018; Gray, 2008).

מרכיבי תשישות חמלה

בתשישות חמלה יש שלושה מרכיבים: שחיקה, טראומטיזציה משנית וסיפוק מהענקת העזרה.

שחיקה מתוארת כתהליך שבו המורה מאבד בהדרגה עניין בעבודתו, משאביו מתרוקנים והתלהבותו פגה. אט אט הוא מפתח עמדה שלילית כלפי עצמו וציניות כלפי הסובבים אותו. ככל שהשחיקה מעמיקה, כך מתפתחות תחושות חוסר האונים, הייאוש מכרסם בו ובו בזמן עבודת המורה מתאפיינת בזלזול, מוטיבציה נמוכה ואדישות (Freudenberger, 1974). בשחיקה יש כמה מרכיבים: 1. תשישות רגשית – תחושת חוסר אנרגיה, עומס יתר, עייפות; 2. דה-פרסונליזציה – גישה שלילית ועמדה צינית כלפי הלקוחות; 3. היעדר הגשמה עצמית – תחושות שליליות של העובד כלפי עצמו וכלפי עבודתו (Maslach & Jackson, 1981).

במחקר שבחן שחיקה בקרב יועצים חינוכיים בגילי 25-66 בארה״ב נמצא כי המרכיבים תשישות רגשית ודה-פרסונליזציה היו ברמות בינוניות, בעוד היעדר הגשמה עצמית נמצא ברמות גבוהות (Butler & Constantine, 2005). מחקר אחר שנעשה בקרב כ-200 יועצים חינוכיים בתורכיה, תומך בממצאים אלה (Gunduz, 2012). לעומת זאת, במחקר שנעשה בקרב כ-200 יועצים חינוכיים בארה״ב נמצא כי ממד התשישות הרגשית היה הדומיננטי ביותר, ושאר הממדים היו ברמה בינונית (Wilkerson, 2009). מחקרים שנערכו בקרב יועצים חינוכיים מעידים על הפוטנציאל הגבוה לשחיקה על סמך מגע בין-אישי אינטנסיבי ותנאי עבודה מורכבים. נמצא כי רמת השכלת היועץ החינוכי, מחויבות למקצוע, ותק בייעוץ חינוכי ורמה סוציואקונומית של התלמידים לא השפיעו על רמות השחיקה, אלא עמימות התפקיד ולחצים יומיומיים. מחקרים על עובדים בפנימיות לילדים ונוער בסיכון מחזקים את הממצאים ומתארים כי עבודה בסביבה רוויית לחצים, בעמימות תפקיד ובעומס יתר משפיעה על רמות השחיקה (דביר ובן-דוד, 2012).

טראומטיזציה משנית (secondary trauma) היא תהליך שבו אדם שלא נחשף ישירות לטראומה מפתח מתוך הזדהות עם הנפגע תסמינים פוסט-טראומטיים משניים הנובעים מחשיפה עקיפה לאירוע הטראומטי באמצעות הנפגע הישיר. במחקר שנעשה בקרב יועצים בארה״ב העובדים עם ילדים ונוער שחוו התעללות, נמצא כי יועצים שדיווחו על רמת טראומה משנית גבוהה יותר דיווחו גם על שביעות רצון נמוכה ומחויבות נמוכה יותר למקום עבודתם (Bride & Kintzle, 2011). עוד נמצא כי 40% מהעובדים הסוציאליים העוסקים באלימות במשפחה תיארו כי המקצוע פוגע ברווחה הנפשית שלהם (בן-פורת, 2007). תהליך השחיקה של היועץ החינוכי עלול לפגוע בתחושת השליחות והנאמנות שלו, בתחושת המסוגלות שלו לחולל שינוי וביכולתו להתמודד עם מצבי עמימות וחוסר ודאות (Skovholt, Grier, & Hanson, 2001).

סיפוק מהענקת העזרה (satisfaction compassion) הוא אחד המרכיבים של תשישות חמלה, והוא עוסק בתוצאות חיוביות של תחושת סיפוק מיכולתו של האדם להעניק עזרה ולהתחבר לאדם אחר באמצעות אמפתיה (Stamm, 1999), בעוד ששחיקה וטראומה משנית הן מרכיבים שליליים בחוויה, סיפוק מהענקת עזרה מגן על המסייע (Stamm, 2012). במחקר ישראלי בקרב מטפלות במעונות חירום לילדים בסיכון נמצאו רמות

גבוהות של סיפוק מהענקת עזרה (Zerach, 2013). במחקרים שנעשו בקרב אנשי חינוך נמצא כי כאשר רמות סיפוק מהענקת עזרה גבוהות, כך רמות תשישות החמלה והשחיקה נמוכות יותר (Bozgeyikli, 2012; Van Hook & Rothenberg, 2009). מחקרים מציעים כי הן תנאי הארגון (כגון תנאי העסקה, תחושת נאמנות לארגון) והן משאביו האישיים של העובד (כגון תחושת שליטה, אופטימיות, קוהרנטיות) משפיעים על רמות סיפוק מהענקת עזרה (Van Hook & Rothenberg, 2009; Zerach, 2013). חיזוק לממצאים אלו נמצא בסקר בקרב 1,280 יועצים חינוכיים בארה״ב שדיווחו על שביעות רצון גבוהה וסיפוק מהענקת עזרה, אך מטלות בלתי הולמות ורמות דחק גבוהות דווחו כמפחיתות את נאמנותם לתפקיד (Baggerly & Osborn, 2006).

מצוקה רגשית בקרב יועצים חינוכיים

מצוקה רגשית מוגדרת כתחושה לא נעימה מתמשכת, שיש בה בעיקר סימפטומים של דיכאון וחרדה ושונה מתחושה נורמטיבית של עצבות ופגיעות, ומפריעה לפרט להתמודד עם מהלך חייו. למצוקה רגשית מתמשכת השפעות ניכרות על יחסים בין-אישיים, תעסוקה ומגוון היבטים בחייו האישיים והמקצועיים (Desrumaux et al., 2015; Kidger et al., 2016).

הייעוץ החינוכי הוא פרופסיה בתחום המערך המסייע בתוך בית הספר. תפקידו לסייע לתלמיד ולבית הספר כמערכת חברתית ארגונית כדי להביא לידי תפקוד מיטיבי ומיצוי מרבי של הכוחות הטמונים בהם, באווירה תומכת מקבלת. במחקר שעשתה ארהרד (2008) נמצא כי 73% מהיועצים החינוכיים מדווחים כי הם מרוצים מאוד מעבודתם. לצד ממצאים אלו נמצאו עדויות במחקר איכותני (ארהרד, 2014), המעידים על אפקטים שליליים בעבודת היועצים החינוכים ובהם רגשות של מתח, תסכול, איום, בדידות, חרדה, כעס ועוד. בקרב יועצים מתואר קושי מכפילות התפקיד של מורה-יועץ, היועצים החינוכיים עובדים בממוצע כשמונה שעות הוראה שבועיות. מחקרים מראים כי בפועל כ-80% מהיועצים עוסקים גם בהוראה לפחות כשליש ממשרתם, ורק 20% עוסקים בייעוץ בלבד – מציאות שמביאה לידי ניגוד אינטרסים מובהק (אלבז, 2000). אי התאמה בין התקן למספר המטלות הנדרשות מהיועצים החינוכיים, נוצר עומס רב וצורך במתן מענה מיידי פעמים רבות מעבר לזמן העבודה בבית הספר (ארהרד, 2014).

נוסף על כך, לייעוץ החינוכי לא נלווה סטטוס גבוה, הכרה או גמול כלכלי בעל משמעות. מספר שעות התקן מצומצם, המערכת תובענית ומצפה מיועץ חינוכי לעבוד מעבר לשעות המערכת (טייכמן ובר-אל, 2004). עבודת היועץ החינוכי עשויה להיות כרוכה בקונפליקטים רבים על אודות זהותו המקצועית, יחסיו עם ההנהלה ועמיתיו, קשרים עם התלמידים והוריהם ומהות יחסיו עם אנשים בקהילה (מור ולוריא, 2014). קושי אחר קשור לחיי המשפחה, יועצים דיווחו על פגיעה בזמינות לבני המשפחה, לרבות ילדים, בני זוג ומשפחת המוצא. בשל אופי התפקיד הייעוצי כתפקיד נשי, יועצות רבות ראו בתפקידן הכפול כאימהות ומטפלות סיבה המקשה עליהן פיזית ונפשית (דניאלס-בלטוש וגוטמן, 2010). כמו כן נמצא כי מקורות לחץ רבים עשויים להשפיע על המצב הרגשי: עומס יתר, קונפליקט תפקידים, חוסר התעניינות מצד ההנהלה, תנאים פיזיים ועוד (Desrumaux et al., 2015).

תפיסת דחק בקרב יועצים חינוכיים

הדחק משמש חלק בלתי נפרד מהחיים האנושיים. לפי התאוריות למיניהן, במושג דחק נמצאים דחק פיזיולוגי הפוגע ברקמות הגוף ומעורר שינויים פיזיולוגיים (Selye, 1956), דחק חברתי העוסק בפגיעה בשלמות המערכת החברתית (Smelser, 1963) ודחק פסיכולוגי העוסק בסיבות המאיימות על שלמותו הנפשית והאיזון הרגשי של הפרט ותוצאותיו הרגשיות (Lazarus, 1966). הגישה הפסיכולוגית הקוגניטיבית מגדירה את הדחק כיחסי גומלין בין האדם לסביבתו, כאשר האדם תופס אינטראקציות אלו כמכבידות או חורגות בהתאם למשאבים שברשותו, ולכן מסכנות את רווחתו הנפשית (Lazarus & Folkman, 1984).

מודל הדחק משלב בין מאפייני רקע (כגון גיל), משאבים אישיים, תפיסות קוגניטיביות ודרכי התמודדות המשפיעים על התוצאות הנפשיות והבריאותיות של הדחק (Lazarus & Folkman, 1984). משאבי ההתמודדות הפנימיים הם משאבים אישיותיים (מיקוד שליטה, הערכה עצמית, אופטימיות, ניסיון חיים), בעוד שבמשאבי ההתמודדות החיצוניים יש תמיכה פורמלית (שירותי בריאות) ותמיכה בלתי פורמלית (משפחה וחברים) (Lazarus & Folkman, 1984). הערכת אירוע או מצב היא הערכת דחק של מידת האיום, הנזק או האתגר במצב (Lazarus, DeLongis, Folkman, & Gruen, 1985). התמודדות היא מאמץ לשינוי קוגניטיבי והתנהגותי שנוצר לאחר תגובה לדרישות חיצוניות או פנימיות שמוערכות כחורגות ממשאביו של האדם (Lazarus & Folkman, 1984).

תפיסת הדחק (cognitive appraisal) היא תהליך שבאמצעותו האדם מעריך את מידת הנזק, האיום או האתגר במצב הנתון. האדם מעריך מה אפשר לעשות, אם בכלל, כדי להתגבר או למנוע את הנזק ולהיטיב את רווחתו הנפשית (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis, & Gruen, 1986). ההערכה מגדירה במידה רבה את דרכי ההתמודדות שיבחר ואת תוצאות ההתמודדות (Lazarus, 1966). מחקר בקרב 205 יועצים חינוכיים, מתוכם 33 בבתי ספר יסודיים ו-172 בחטיבות ביניים, מצא כי אין הבדל ברמות דחק בין יועצים חינוכיים בבתי ספר יסודיים לעומת חטיבות ביניים (Ahmad, Khan, & Mustaffa, 2015). נמצא כי 37% מהמורים דיווחו על רמת דחק גבוהה (Kyriacou, 2001). במחקר שנערך בסין ובחן את הקשר בין דחק למצוקה רגשית בקרב 1,200 מורים באקדמיה, נמצאו רמות דיכאון של 58.9% ו-22.3% מהמורים דיווחו על רמות גבוהות של דחק (Shen et al., 2014).

המחקר הנוכחי

חשיפה ארוכת טווח לאירועי טראומה של תלמידים ומתן חמלה ומשאבים נפשיים עשויים ליצור מתח ומצוקה רגשית בקרב אנשי החינוך עצמם. תשישות חמלה מתארת נוכחות תסמינים פוסט-טראומטיים בקרב אוכלוסיית אנשי החינוך והמטפלים, הקשורה בראש ובראשונה לחוויות התלמידים ולא לחוויות אנשי החינוך עצמם. האמפתיה מאפשרת ליועצים החינוכיים להגיע אל התלמידים, ליצור דיאלוג, אך היא עלולה גם לפגוע בהם. התכנים הרגשיים הקשים עלולים לזלוג אל עולמם באופן שיפגע במידה ניכרת בחייהם האישיים והמקצועיים (ריקון ולבקוביץ, 2018). יש גוף ידע רחב העוסק בתשישות

חמלה בהקשר של מטפלים, אך קיים מחסור בידע אמפירי על אודות תופעת שכיחות החמלה בקרב יועצים חינוכיים. מחקר זה בוחן את תשישות חמלה על שלושת מרכיביה בקרב יועצים חינוכיים כדי לאמוד את התופעה ולבחון את הקשר בין תשישות חמלה לתפיסת דחק ומצוקה רגשית. תגובתו של הפרט על חוויות קושי או משבר תלויה במשמעות הסובייקטיבית שהוא נותן לאירוע ולא במאפיינים האובייקטיביים של האירוע (Lazarus & Folkman, 1984). ניתוח מצבם הרגשי של יועצים חינוכיים ובחינת רמות תשישות חמלה, תפיסת דחק ומצוקה רגשית עשוי לקדם את רווחתם הרגשית והפיזית.

השערות המחקר

1. יימצא קשר חיובי בין תשישות חמלה גבוהה למצוקה רגשית גבוהה.
2. ימצא קשר חיובי בין תפיסת דחק נמוכה ומצוקה רגשית נמוכה ובין תחושת סיפוק מהענקת עזרה גבוהה.
3. יימצא קשר שלילי בין סיפוק מהענקת עזרה ובין שחיקה וטראומטיזציה משנית. ככל שרמות סיפוק מהענקת עזרה יהיו גבוהות יותר, כך רמות השחיקה והטראומטיזציה המשנית יהיו נמוכות.
4. יימצא הבדל בין יועצים חינוכיים ברמת תשישות חמלה, מצוקה רגשית ותפיסת דחק, כך שיועצים ותיקים יותר ידווחו על רמות גבוהות יותר של תשישות חמלה לעומת היועצים החדשים.
5. יימצא הבדל בין יועצים חינוכיים ברמת תשישות חמלה, כך שיועצים בבתי ספר בחטיבה עליונה ידווחו על רמות גבוהות יותר של תשישות חמלה לעומת יועצים בבתי ספר בחטיבות ביניים ובבתי ספר יסודיים.

שיטת המחקר

משתתפי המחקר

במחקר הנוכחי השתתפו 116 יועצים חינוכיים, מתוכם 115 נשים (99.1%) וגבר אחד (0.9%). קריטריונים להכללה: יועצים חינוכיים העובדים במערכת החינוך. קריטריונים לאי הכללה: אינם בעלי שליטה מספקת בעברית. גיל המשתתפים נע בין 21 ל-61 (M=41.9, SD=7.7), ותק בהוראה נע בין 0 ל-35 שנים (M=15.47, SD=8.95). ותק בייעוץ חינוכי נע בין 0 ל-29 שנים (M=9.1, SD=7.24). מרבית המשתתפים (96.6%) היו בעלי תואר שני. 45 משתתפים עובדים בבתי ספר יסודיים (38.8%), 30 בחטיבת ביניים (25.9%) ו-41 בחטיבה עליונה (35.3%). 81 מהמורים עובדים בבתי ספר מהמגזר היהודי-ממלכתי (69.8%), 3 מהמגזר היהודי ממלכתי-דתי (2.6%), 29 מהמגזר הערבי (25%) ו-3 ממגזרים אחרים (2.6%).

כלי המחקר

שאלון פרטים אישיים נבנה לצורך המחקר וכלל פרטים על אודות גיל, מין, ותק בהוראה ובייעוץ חינוכי וכדומה.

שאלון תשישות חמלה (Pro-QOL, Stamm, 2010), כולל שלושה 30 פריטים הנוגעים לשלושה תתי-סולמות: שחיקה, טראומה משנית וסיפוק מקבלת עזרה. בכל תת-סולם יש עשרה פריטים. המשתתפים מתבקשים לדרג את עוצמת החוויה שלהם כמסייע לאחר בשבוע האחרון על פני סולם מ-0=אף פעם ועד 6=לעיתים קרובות מאוד. לאחר היפוך ההיגדים השליליים חושב הממוצע, כאשר ציון גבוה מציין רמת תשישות חמלה גבוהה יותר. שאלות לדוגמה: סיפוק מקבלת עזרה – "אני מוצא סיפוק מיכולתי לעזור לאחרים"; שחיקה – "אני מרגיש מותש בשל עבודתי כעוזר לאנשים"; טראומה משנית – אני קופץ או נבהל בגלל רעשים בלתי צפויים. מהימנות הפנימית במחקר הנוכחי הייתה α=.0.72. מהימנות עבור סיפוק מקבלת עזרה: α=0.86; מהימנות עבור שחיקה: α=0.72; מהימנות עבור טראומטיזציה משנית: α=0.82.

תפיסת דחק נבדקה באמצעות פריט בודד המבקש להעריך את חוויית הדחק הסובייקטיבית של המשתתפים ("דרג את מידת הלחץ שלך בשבוע האחרון?"). נעשה בעבר שימוש נרחב בפריט זה לצורך תפיסת דחק סובייקטיבי (Levkovich et al., 2018; Lutynski, Lee-Baldassini, Briones, Egide, & Kurtzman, 2012). כן נמצא מתאם חיובי בין פריט בודד לתפיסת דחק ובין שאלוני הערכת מידת האיום של גורם דחק (Pakenham, Chiu, Bursnall, & Cannon, 2007). התשובות נעות על פני סולם 1=במידה מועטה מאוד ל-10=במידה רבה מאוד, כאשר ציון גבוה משמעו תפיסת דחק גבוהה.

שאלון מצוקה רגשית (Brief Symptom Inventory, BSI, Derogatis & Melisaratos, 1983), בוחן שלוש קבוצות סימפטומים פסיכולוגיים: חרדה, דיכאון וסומטיזציה. הוא משמש גרסה מקוצרת לשאלון BSI שכולל 53 פריטים ומעריך תשעה סימפטומים פסיכולוגיים: סומטיזציה, אובססיביות-קומפולסיביות, רגישות בין-אישית, דיכאון, חרדה, עוינות, חרדה פובית, חשיבה פרנואידית, ניכור חברתי. את השאלון תרגמו ותיקפו קאנטי, שלו ודי-נור (Canetti, Shalev, & De-Nour, 1994). המשתתפים התבקשו לדרג את עוצמתו של כל סימפטום בשאלון על פני סולם מ-0=כלל לא חשה בסימפטום, ועד 4=חשה בסימפטום במידה ניכרת. שאלות לדוגמה: "באיזו מידה סבלת בשבוע האחרון מעילפון או סחרחורת?"; באיזו מידה הרגשת בשבוע האחרון חוסר ערך?". כפי שנהוג במחקרים קודמים מחושב ממוצע התשובות כאשר ציון גבוה מציין רמה גבוהה של הסימפטום (Benedict et al., 2015; Kwak et al., 2013). מהימנות הפנימית במחקר הנוכחי הייתה α=.0.91. מהימנות עבור דיכאון: α=0.77; מהימנות עבור חרדה: α=0.80; מהימנות עבור סומטיזציה: α=0.83.

הליך המחקר

השאלון הועבר לפורמט מקוון, וכלל מכתב פנייה וכתב הסכמה שצריך לאשר כדי להגיע לשאלון. המשתתפים מילאו שאלון מקוון אנונימי שנשלח באמצעות הדואר האלקטרוני ברשתות החברתיות. פרטים על אודות המחקר בצירוף קישורית (לינק) עם השאלון הופיעו

ברשתות החברתיות בין אוגוסט 2018 לספטמבר 2018 והמשתתפים מילאו בעילום שם את השאלון המקוון.

ניתוח נתונים

ניתוח הנתונים נעשה באמצעות תוכנת SPSS (גרסה 20). חושבו התפלגויות, ממוצעים וסטיות תקן של משתני המחקר. לבדיקת הקשרים בין משתני המחקר חושבו מתאמי פירסון, הבדלים בין קבוצות המחקר במשתנים הדמוגרפיים ומשתני המחקר נבדקו באמצעות מבחן t למדגמים בלתי תלויים ומבחני אנובה.

ממצאים

רמת תשישות החמלה הייתה בינונית בקרב המשתתפים, כאשר רמות השחיקה בינוניות, רמות סיפוק מהענקת עזרה גבוהות ורמות הטראומה משנית נמוכות. עוד נמצא כי תפיסת הדחק הסובייקטיבית בינונית ורמת המצוקה הרגשית נמוכה מאוד (לוח 1).

לוח 1: ממוצעים וסטיות תקן של משתני המחקר (N=116)

משתנה	ממוצע	סטיית תקן	טווח שאלון
תשישות חמלה	2.63	0.32	6-1
א. סיפוק מהענקת עזרה	4.20	0.52	6-1
ב. שחיקה	2.13	0.55	6-1
ג. טראומטיזציה משנית	1.72	0.75	6-1
תפיסת דחק	4.75	2.55	10-1
מצוקה רגשית	0.78	0.63	4-0
א. חרדה	0.92	0.68	4-0
ב. דיכאון	0.77	0.66	4-0
ג. סומטיזציה	0.66	0.76	4-0

כדי לבדוק את ההשערה על קשר בין תשישות חמלה למצוקה רגשית נערך מבחן פירסון. כפי שעולה מלוח 2, נמצא קשר חיובי בינוני מובהק בין תחושת תשישות חמלה לתחושת מצוקה רגשית ($r=0.486$, $p<0.001$). כלומר ככל שרמת תשישות החמלה גבוהה יותר, כך רמת המצוקה הרגשית של היועץ החינוכי גבוהה יותר.

לוח 2: מתאמי פירסון בין תשישות חמלה למצוקה רגשית (N=116)

	טראומטיזציה משנית	שחיקה	חרדה	דיכאון	סומטיזציה
סיפוק מקבלת עזרה	-.303**	-.603**	-.337**	-.441**	-.368**
טראומטיזציה משנית	-	.567**	.516**	.530**	.503**
שחיקה		-	.467**	.523**	.443**
חרדה			-	.696**	.750**
דיכאון				-	.692**

***p<0.001, ** p<0.01

לבדיקת הקשר בין תפיסת דחק, מצוקה רגשית ותחושת סיפוק מקבלת עזרה נעשה מבחן פירסון.

לפי ההשערה נמצאו קשרים מובהקים בין המשתנים, קשר חיובי-בינוני בין תפיסת דחק למצוקה רגשית ($r=0.55$, $p<0.001$), קשר שלילי-בינוני בין תפיסת דחק לסיפוק מהענקת עזרה ($r=-0.38$, $p<0.001$) וקשר שלילי-בינוני בין מצוקה רגשית לסיפוק מהענקת עזרה ($r=-0.42$, $p<0.001$). כלומר ככל שתחושת הסיפוק מהענקת העזרה גבוהה יותר בקרב היועצים, כך רמות תפיסת הדחק והמצוקה הרגשית נמוכות יותר.

לבדיקת הקשר בין סיפוק מהענקת עזרה לשחיקה וטראומטיזציה משנית נעשה מבחן פירסון. נמצאו קשרים מובהקים. קשר שלילי בינוני-חזק בין סיפוק מהענקת עזרה לשחיקה ($r=-0.603$, $p<0.001$) וקשר שלילי בינוני-חלש בין סיפוק מהענקת עזרה לטראומטיזציה משנית ($r=-0.303$, $p<0.01$). כלומר ככל שרמות סיפוק מהענקת עזרה נמצאו גבוהות יותר, כך רמות השחיקה והטראומטיזציה המשנית נמצאו נמוכות. עוד נמצא במבחן פירסון כי שחיקה וטראומטיזציה משנית נמצאו בעלות קשר חיובי בינוני מובהק ($r=0.567$, $p<0.001$).

כדי לבחון את ההשערה שיימצא הבדל בין יועצים ותיקים ליועצים חדשים, חולקו היועצים לפי ותק בייעוץ חינוכי לשלוש קבוצות: יועצים חדשים עם ותק של 3 שנים ומטה, יועצים עם ותק של 4-9 שנים ויועצים עם מעל 10 שנות ניסיון ותק בייעוץ חינוכי. ברמת תשישות חמלה, מצוקה רגשית ותפיסת דחק בוצעו מבחני אנובה חד-כיווני. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות.

כדי לבחון האם יש הבדל ברמת תשישות חמלה בין יועצים בחטיבה עליונה ליועצים בחטיבת ביניים וביסודי נערכו מבחני אנובה לניתוח שונות. נמצא הבדל מובהק במדד החמלה הכללי ובמדד הטראומטיזציה המשנית. מניתוחי המשך מסוג scheffe נמצא כי ההבדלים בשני המדדים נובעים מההבדל בין יועצי החטיבה העליונה ובין יועצי בתי ספר היסודיים. סיפוק מהענקת עזרה ושחיקה לא נמצאו שונים במובהק (לוח 3).

לוח 3: הבדלים בין יועצים בחטיבה עליונה ליועצים בחטיבת ביניים ובית ספר יסודי במדדי תשישות חמלה (N=116)

משתנה	F	יועצים בחטיבה עליונה M(sd) n=41	יועצים בחט״ב M(sd) n=30	יועצים בבית ספר יסודי M(sd) n=45
א. תשישות חמלה	3.769*(2,113)	2.54 (0.29)	2.63 (0.29)	2.72 (0.33)
ב. שחיקה	1.089(2,113)	2.02 (0.61)	2.15 (0.50)	2.20 (0.51)
ג. טראומטיזציה משנית	3.539*(2,113)	1.5 (0.69)	1.72 (0.67)	1.92 (0.81)

* $p<0.05$

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את הקשר בין תשישות חמלה לתפיסת דחק ומצוקה רגשית בקרב יועצים חינוכיים. ממצאי המחקר מראים כי רמת תשישות החמלה הייתה בינונית, כאשר בבחינת ממדי תשישות החמלה רמות סיפוק מקבלת עזרה נמצאו גבוהות, רמות השחיקה בינוניות ורמות הטראומה המשנית נמוכות.

במחקר הנוכחי נמצא שככל טראומטיזציה משנית ושחיקה ברמות גבוהות, כך המצוקה הרגשית (דיכאון, חרדה וסומטיזציה) ותפיסת הדחק ברמות גבוהות. העבודה השוטפת של היועצים טומנת בחובה דחק וקשיים רבים. יש עדויות מחקריות לכך שחשיפת היועצים ללחץ ומצוקה רגשית עשויה לפגוע בתפקודן, בשביעות רצונן וברווחה הנפשית והבריאותית שלהן (Bryant & Constantine, 2006; Culbreth, Scarborough, Banks-Johnson, & Solomon, 2005; Lambie, 2006). מחקר קנדי עומד על השפעות ההדחק והשחיקה ומראה קשר לדמורליזציה, סימפטומים פיזיולוגיים ורווחה נפשית (Wang, Hall, & Rahimi, 2015). ברמת הפרט, תופעת השחיקה נמצאה קשורה לתחלואה פיזית ונפשית, וברמה המערכתית השחיקה מובילה למוסר עבודה ירוד ורמת ביצוע נמוכה (Skaalvik & Skaalvik, 2016; Yu, Wang, Zhai, Dai, & Yang, 2015). במחקר שנעשה בקרב יועצים בארצות הברית נמצא ששני שליש מהם הגדירו את המקצוע כמעורר לחץ במידה בינונית או במידה רבה (Sears & Navin, 1983). עוד נמצא כי יועצים מדווחים על רמות גבוהות של שחיקה לעומת אנשי מקצוע ממקצועות בריאות הנפש (פסיכולוגיים ועובדים סוציאליים) (Gündüz, 2012; Wallace, Lee, & Lee, 2010). תהליכי שחיקה ואיבוד מוטיבציה פוגעים דווקא ביועצים עם רמת מחויבות גבוהה ושאיפה לעזור לזולת. ההתגייסות בזמן אירועים טראומטיים, הטיפול בתלמידים רבים ותמיכה באנשי הצוות החינוכי ובהורים גורמים לעומס יתר (מור, לוריא, חן-גל, וסימן טוב, 2008). פעמים רבות היועצים חשים כי המורים אינם יכולים להתפנות לקשיי התלמידים בשל העומס הרב שהם נתונים בו. במצבים אלה היועצים מקבלים את הימנעות הצוות מלהיכנס לעולמו של התלמיד וממלכדים את עצמם בהימנעות משיתוף הצוות. הדרת הצוות החינוכי

מהטיפול בתלמיד מעצימה את שחיקת היועץ ואת תחושות התסכול, הבדידות וחוסר האונים (מור ואחרים, 2008 ; Wilczenski, Schumaher, & Cook, 2010).

במחקר הנוכחי נמצאו רמות גבוהות של סיפוק מהענקת עזרה. ככל שרמות סיפוק מהענקת עזרה נמצאו גבוהות יותר, כך רמות השחיקה והטראומטיזציה המשנית נמצאו נמוכות. סיפוק מהענקת עזרה הוא תחושת ההנאה והסיפוק שחש הפרט כאשר הוא מסייע לזולת (Decker, Brown, Ong, & Stiney-Ziskind, 2015; Stamm, 2010). במחקר שנעשה בארה״ב כמחצית מהמורים דיווחו על תשישות חמלה, ורמות סיפוק מהענקת עזרה היו 70% (Conrad & Kellar-Guenther, 2006). נסביר ממצאים אלו בכך שלצד דרישות המערכת וקשיי היועצים החינוכיים מעבודתם, מופיעות גם תחושות של סיפוק וגאווה הממלאות אותם ביכולתם לסייע לתלמידיהם הנמצאים במצבי דחק. ייתכן שתחושות אלה מאזנות את ההשפעות השליליות הרבות של העבודה החינוכית. ייתכן שלמרות הקשיים הרבים, תחושת הסיפוק ממלאת ומעניקה הערכה ונראות לעבודת המורה ותמריץ להמשך עבודתו לצד הקשיים הקיימים. מחקרים בתחום הפסיכולוגיה מראים כי עם הרווחים האישיים העולים מאירועים מלחיצים, יש משמעויות חדשות לחיים וגילוי כוחות פנימיים (Folkman & Moskowitz, 2000). נמצא כי אנשי מקצועות הבריאות מדווחים על תחושת סיפוק מעבודתם, גם כאשר הם מדווחים על חרדה ולחץ ממאפייני התפקיד וממקום התעסוקה (Hegney et al., 2014).

המחקר הנוכחי מראה כי שכאשר רמות מסיפוק עזרה גבוהות, כך רמות השחיקה והטראומטיזציה המשנית נמוכות. עומס העבודה וקונפליקט התפקידים הם קרקע להחרפת תחושת המצוקה (Robins, Meltzer, & Zelikovsky, 2009). נראה כי יועצים חינוכיים נדרשים לבצע עבודה רבה מדי בזמן קצר מדי, ואילו עומסי העבודה האלה גוזלים משאבים אישיים הפולשים אל החיים האישיים ומשפיעים על רמת האנרגיה והחיוניות. תנאי העבודה, מדיניות הארגון, רמת השכר, הקונפליקט התפקודי ועמימות התפקיד תורמים להתפתחות שחיקה בקרב יועצים חינוכיים ולירידה בשביעות רצונם (Robins et al., 2009).

בבחינת המשתנים הדמוגרפיים, שלא כמשוער, לוותק היועצים לא היה השפעה על רמות תשישות החמלה, תפיסת דחק או מצוקה רגשית. זאת שלא כמו מחקרים בקרב מורים, עובדים סוציאליים ואנשי רפואה המראים בעקיבות כי גיל צעיר גורם לפיתוח תשישות חמלה (Conrad & Kellar-Guenther, 2006; Decker et al., 2015; Kariuki, Chege, Adeli, & James, 2017). במחקר בקרב אנשי רפואה לרבות יועצים נמצא כי הרמות הגבוהות ביותר של תשישות חמלה דווחו בקרב אנשים בני 20-30 (Kariuki et al., 2017). עם זה לא כל האנשים הנחשפים לטראומה מפתחים סימפטומים פוסט-טראומטיים, בדומה יש מקום לדון בהתפתחות תשישות חמלה ומצוקה רגשית בקרב המסייעים. בעוד שאנשים מסוימים יגלו עמידות להשפעות הטראומה, אחרים יציגו פגיעות בצורת תשישות חמלה, דחק או מצוקה רגשית. מחקרים מציעים כי מצוקת עובדים קשורה לחשיפה מצטברת לטראומה, למספר המטופלים, לוותק ולניסיון מקצועי. עובדים סוציאליים צעירים שאין להם ותק ממושך ושחוו טראומה בעבר היו בעלי סיכון גבוה יותר לטראומטיזציה משנית (בן-פורת, 2007). גם בקרב צוותי הצלה, הכשרה מועטה יחסית ניבאה תחושות מצוקה רגשית (Bush, 2009). נמצא כי המשאבים האישיים שעומדים לרשות המסייע וגורמי

הפגיעות, עשויים להשפיע על רמות תשישות החמלה והמצוקה הרגשית. כלומר רמות הערכה עצמית, תפיסת יעילות בטיפול, תחושת בדידות, ניסיון, רמת התפתחות מקצועית, היסטוריה אישית עם טראומה (Adams, Figley, & Boscarino, 2008). ייתכן שמשתנים אלו ואחרים השפיעו על רמת העמידות להשפעות הטראומה ויש מקום לבחון אותם במחקר המשך.

במחקר נמצא כי רמות תשישות החמלה גבוהות יותר בקרב יועצים בבתי ספר היסודיים לעומת יועצים בחטיבה העליונה. ייתכן שבקרב יועצים בבתי ספר יסודיים עמימות התפקיד ופער ציפיות הטבועים בהגדרת התפקיד גבוהים יותר. ארהרד (2014) מציינת את הימצאותו של מקצוע הייעוץ כמקצוע עמום ולא אחיד, ולכן פוגע בזהותו של היועץ החינוכי. אי הבהירות המקצועית מחזקת את תחושת בדידותו. למרות הציפיות שמתווה משרד החינוך, היועץ מתנהל גם בהתאם לציפיות המנהל שלעיתים סותרות את ציפיות הצוות ואת ציפיותיו מעצמו. על היועץ לגשר בין הציפיות השונות ולגבש מתווה חדש מותאם לאוכלוסייה, לציפיות השונות ולסגנונו האישי כיועץ (מור ולוריא, 2006). ייתכן שלמרות האתגרים הקיימים בחטיבה העליונה, העבודה מובנת יותר, יש פחות עמימות תפקידים ויש תמיכת עמיתים (יועצים נוספים, שעות הדרכת פסיכולוג ועוד) (מילשטיין-מקל, 1999).

מגבלות מחקר

למחקר יש כמה מגבלות. המגבלה הראשונה קשורה להיותו מדגם נוחות ויש לעסוק בזהירות בהכללת הממצאים על אוכלוסייה רחבה יותר. השימוש בשאלונים מקוונים משמש מגבלה מבחינת מידע החסר על אחוז שאלונים חוזרים וסיבות סירוב. נוסף על כך, ייתכן שיש מגבלה מכיוון שחלק מאוכלוסיית המחקר אינו שותף לרשתות חברתיות אלו. מגבלה אחרת של המחקר היא היותו מחקר-חתך, ואין מקום להסיק על כיווניות או על סיבתיות בקשרים תשישות חמלה ובין משתנים דמוגרפיים או משתנים מקצועיים. על כן נחוצים מחקרי אורך עם קבוצות גדולות יותר של משתתפים, כדי ליצור הבנה נוספת של אופי הקשר שבין תשישות חמלה למשתני רקע אישיים ומקצועיים.

השלכות יישומיות

המחקר עומד על חשיבות המודעות של אנשי מקצוע להיקף ולמאפייני תשישות החמלה בקרב יועצים חינוכיים, לקשר שלה עם תפיסת דחק ומצוקה רגשית ולחשיבות לאתר ולטפל בעיקר בשחיקה ובטראומטיזציה משנית. הספרות המחקרים מראה צורך במניעה, כך במחקר שנעשה בקרב מטפלים בהוריקן בארה״ב, שדיווחו על יעילות ההכנה המקדימה לרווחתם הנפשית (Campbell, 2007). אנשי מקצוע מתחום הטיפול והחינוך נוטים לעיתים לתת את תשומת ליבם בעיקר למטופלים, אך שמים פחות דגש בצורכיהם האישיים ובמחיר שהם משלמים כאשר הם מסייעים לזולת. ממצאי מחקר זה מראים צורך של מנהלי בתי הספר לבצע הערכה כוללנית בקרב היועצים החינוכיים, כדי לבחון מי נמצא בסיכון לפיתוח תשישות חמלה ולספק התערבויות בהתאם.

המחקר הנוכחי ממליץ לא רק על מניעה אלא גם על חשיבות איתור רמות שחיקה וטראומטיזציה משנית, והכוונת משאבים לסיוע ליועצים חינוכיים בסיכון. כיום אין סטנדרט קליני מקובל לאיתור תשישות חמלה בקרב אנשי חינוך ולטיפול בהם. המחקר

מציין כי יש חשיבות בפיתוח מדדים וכלים לאיתור יועצים חינוכיים בסיכון ובמחקר הערכה נלווה. לצד ההשפעות השליליות, יש לתת את הדעת להשפעות החיוביות של מתן סיוע ולמצוא דרכים לאזן בין השניים. יש חשיבות לכך שמוסדות חינוך ימצאו דרכים להעצמת יועצים חינוכיים ולהקנות להם כלים להתמודד עם תשישות החמלה (כגון הכשרה, הדרכה מקצועית, גיוון בתפקידים, תמיכת עמיתים ומנהלים) והמחיר שהיא עשויה לגבות. יש משמעות לטיפול עצמי של יועצים בשמירה על גבולות מקצועיים ויצירת איזון בין חיים אישיים למקצועיים. פיתוח מודעות לרגשות ולצרכים אישיים חשוב לצורך שמירה על הרווחה הנפשית של היועצים החינוכיים.

רשימת מקורות

אלבז, ג׳ (2000). תפישת התלמידים את היועץ בהשוואה למורה – יועץ: ההשפעה של כפילות התפקיד. **הייעוץ החינוכי, 9,** 36-53.

ארהרד, ר׳ (2008). **היוועצות מעצימה: תיאוריה ומעשה** (ד׳ טסלר, עורכת). תל-אביב: רמות.

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

בן-פורת, ע׳ (2007). מטפלים באלימות במשפחה: תרומת המשאבים האישיים, החברתיים והארגוניים לתחושת הקומפטנטיות בתפקיד, טראומטיזציה משנית וצמיחה (עבודת דוקטור). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

דביר, א׳ ובן-דוד, ש׳ (2012). תחושת לחץ, תמיכת עמיתים ושחיקה בקרב צוותים בפנימיות לילדים ונוער בסיכון. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 36,** 111-132.

דניאלס-בלטוש, ש׳ וגוטמן, י׳ (2010). רווחים ומחירים פסיכולוגיים הנובעים מעבודתן הטיפולית של יועצות חינוכיות. **הייעוץ החינוכי, 16,** 200-223.

טייכמן, י׳ ובר-אל, צ׳ (2004). הייעוץ הפרטני במסגרת בית הספר. בתוך ר׳ ארהרד ואי קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית-ספר בחברה משתנה** (עמ׳ 273-294). תל-אביב: רמות.

מור, פ׳ ולוריא, א׳ (2006). כוחו של היועץ החינוכי: בית הספר כסביבה חינוכית מגדלת. ירושלים: אשלים.

מור, פ׳ ולוריא, א׳ (עורכים). (2014). **הדיאלוג ההדרכתי: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר**. ירושלים: ג׳וינט ישראל-אשלים.

מור, פ׳, לוריא, א׳, חן-גל, ש׳ וסימן-טוב, י׳ (2008). **משא הטראומה: התמודדות מתמשכת עם נפגעי משבר וטראומה בין כותלי בית הספר.** ירושלים: משרד החינוך.

מילשטיין-מקל, א׳ (1999). הפער בין תפיסת תפקיד מצויה לתפיסת תפקיד רצויה בקרב יועצים חינוכיים והשפעתו על שביעות רצונם מהעבודה (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב.

ריקון, צ׳ ולבקוביץ, ע׳ (2018). כולנו זקוקים לחסד: ״תשישות חמלה״ בקרב אנשי חינוך. **דברים, 11,** 47-63.

Adams, R. E., Boscarino, J. A., & Figley, C. R. (2006). Compassion fatigue and psychological distress among social workers: A validation study. *American Journal of Orthopsychiatry, 76*(1), 103-108. doi:10.1037/0002-9432.76.1.103

Adams, R. E., Figley, C. R., & Boscarino, J. A. (2008). The compassion fatigue scale: Its use with social workers following urban disaster. *Research on Social Work Practice, 18*(3), 238-250. doi:10.1177/1049731507310190

Ahmad, R., Khan, A., & Mustaffa, M. S. (2015). Self-concept and stress among junior and senior school counselors: A comparison case study in secondary schools in Malacca. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 6*(5), 593-599. doi:10.5901/mjss.2015.v6n5p593

Baggerly, J., & Osborn, D. (2006). School counselors' career satisfaction and commitment: Correlates and predictors. *Professional School Counseling, 9*(3), 197-205. doi:10.1177/2156759X0500900304

Benedict, C., Rodriguez, V. M., Carter, J., Temple, L., Nelson, C., & DuHamel, K. (2015). Investigation of body image as a mediator of the effects of bowel and GI symptoms on psychological distress in female survivors of rectal and anal cancer. *Supportive Care Cancer, 24*(4), 1795-1802. doi:10.1007/s00520-015-2976-2

Bozgeyikli, H. (2012). Self-efficacy as a predictor of compassion satisfaction, burnout, compassion fatigue: A study on psychological counselors. *African Journal of Business Management*, *6*(2), 646-651. doi:10.5897/AJBM11.2167

Bush, N. J. (2009). Compassion fatigue: Are you at risk? *Oncology Nursing Forum: Clinical Challenges, 36*(1), 24-28. doi:10.1188/09.ONF.24-28.

Bride, B. E., & Kintzle, S. (2011). Secondary traumatic stress, job satisfaction, and occupational commitment in substance abuse counselors. *Traumatology, 17*(1), 22-28. doi:10.1177/1534765610395617

Bryant, R. M., & Constantine, M. G. (2006). Multiple role balance, job satisfaction, and life satisfaction in women school counselors. *Professional School Counseling, 9*(1), 265-271. doi:10.1177/2156759X0500900403

Butler, S. K., & Constantine, M. G. (2005). Collective self-esteem and burnout in professional school counselors. *Professional School Counseling, 9*(1), 55-62. doi:10.5330/prsc.9.1.17n4415l163720u5

Campbell, L. (2007). Utilizing compassion fatigue education in Hurricanes Ivan and Katrina. *Clinical Social Work Journal, 35*(3), 165-171. doi:10.1007/s10615-007-0088-2

Canetti, L., Shalev, A. Y., & De-Nour, A. K. (1994). Israeli adolescents' norms of the Brief Symptom Inventory (BSI). *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences, 31*(1), 13-18.

Cieslak, R., Shoji, K., Douglas, A., Melville, E., Luszczynska, A., & Benight, C. C. (2014). A meta-analysis of the relationship between job burnout and secondary traumatic stress among workers with indirect exposure to trauma. *Psychological Services, 11*(1), 75-86. doi:10.1037/a0033798

Conrad, D., & Kellar-Guenther, Y. (2006). Compassion fatigue, burnout, and compassion satisfaction among Colorado child protection workers. *Child Abuse & Neglect, 30*(10), 1071-1080. doi:10.1016/j.chiabu.2006.03.009

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. doi:10.1002/j.1556-6978.2005.tb00130.x

Davis, K. C., & Palladino, J. M. (2011). *Compassion fatigue among secondary special education teachers: A case study about job stress and burnout*. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522807.pdf

Decker, J. T., Brown, J. L. C., Ong, J., & Stiney-Ziskind, C. A. (2015). Mindfulness, compassion fatigue, and compassion satisfaction among social work interns. *Social Work and Christianity, 42*(1), 28-42.

Derogatis, L. R., & Melisaratos, N. (1983). The brief symptom inventory: An introductory report. *Psychological medicine, 13*(3), 595-605. doi:10.1017/S0033291700048017

Desrumaux, P., Lapointe, D., Sima, M. N., Boudrias, J. S., Savoie, A., & Brunet, L. (2015). The impact of job demands, climate, and optimism on well-being and distress at work: What are the mediating effects of basic psychological need satisfaction? *European Review of Applied Psychology, 65*(4), 179-188. doi:10.1016/j.erap.2015.06.003

Figley, C. R. (1995). Compassion fatigue: Toward a new understanding of the costs of caring. In B. H. Stamm (Ed.), *Secondary traumatic stress: Self-care issues for clinicians, researchers, and educators* (pp. 3-28). Baltimore, MD: The Sidran Press.

Figley, C. R. (Ed.). (2002). *Treating compassion fatigue*. New York, NY: Brunner-Routledge.

Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and

encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*(5), 992-1003. doi:10.1037/0022-3514.50.5.992

Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist, 55*(6), 647-654. doi:10.1037/0003-066X.55.6.647

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues, 30*(1), 159-165. doi:10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x

Gray, R. W. (2008, March). Avoid compassion fatigue. *Tennessee Medicine*. Retrieved from https://e-tmf.org/app/uploads/2016/03/march08-compassionfatigue.pdf

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

Hatcher, S. S., Bride, B. E., Oh, H., King, D. M., & Catrett, J. F. (2011). An assessment of secondary traumatic stress in juvenile justice education workers. *Journal of Correctional Health Care, 17*(3), 208-217. doi:10.1177/1078345811401509

Hegney, D. G., Craigie, M., Hemsworth, D., Osseiran-Moisson, R., Aoun, S., Francis, K., & Drury, V. (2014). Compassion satisfaction, compassion fatigue, anxiety, depression and stress in registered nurses in Australia: study 1 results. *Journal of Nursing Management, 22*(4), 506-518. doi:10.1111/jonm.12160. Epub 2013 Nov 1

Hill, A. C. (2011). *The cost of caring: An investigation in the effects of teaching traumatized children in urban elementary settings* (Doctoral dissertation). University of Massachusetts, Amherst, MA. Retrieved from https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1396&context=open_access_dissertations

Joinson, C. (1992). Coping with compassion fatigue. *Nursing, 22*(4), 116, 118-119, 120.

Kariuki, J. N., Chege, K., Adeli, S., & James, M. K. (2017). The predictive role of age and gender in the development of compassion fatigue among health care professions in Moi Teaching and Referral Hospital Eldoret–Kenya. *African Journal of Education, Science and Technology, 4*(1), 187-194.

Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., . . . Gunnell, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross-sectional study in English secondary schools.

Journal of Affective Disorders, 192, 76-82. doi:10.1016/j.jad.2015.11.054

Kwak, M., Zebrack, B. J., Meeske, K. A., Embry, L., Aguilar, C., Block, R., . . . Cole, S. (2013). Trajectories of psychological distress in adolescent and young adult patients with cancer: A 1-year longitudinal study. *Journal of Clinical Oncology, 31*(17), 2160-2166. doi:10.1200/JCO.2012.45.9222

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*(1), 27-35. doi:10.1080/00131910120033628

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. doi:10.1002/j.2161-1939.2006.tb00003.x

Lawson, G. (2007). Counselor wellness and impairment: A national survey. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development, 46*(1), 20-34. doi:10.1002/j.2161-1939.2007.tb00023.x

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

Lazarus, R. S., DeLongis, A., Folkman, S., & Gruen, R. (1985). Stress and adaptational outcomes: The problem of confounded measures. *American Psychologist, 40*(7), 770-779. doi:10.1037/0003-066X.40.7.770

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

Levkovich, I., Cohen, M., Alon, S., Kuchuk, I., Nissenbaum, B., Evron, E., . . . Fried, G. (2018). Symptom cluster of emotional distress, fatigue and cognitive difficulties among young and older breast cancer survivors: The mediating role of subjective stress. *Journal of Geriatric Oncology, 9*(5), 469-475. doi:10.1016/j.jgo.2018.05.002

Lutynski, C., Lee-Baldassini, S., Briones, L., Egide, J., & Kurtzman, S. H. (2012). Wave motion as a stress intervention method for Stage II and Stage III breast-cancer survivors. *Alternative and Complementary Therapies, 18*(6), 301-308. doi:10.1089/act.2012.18604

Mashego, T. A. B., Nesengani, D. S., Ntuli, T., & Wyatt, G. (2016). Burnout, compassion fatigue and compassion satisfaction among nurses in the context of maternal and perinatal deaths. *Journal of Psychology in Africa, 26*(5), 469-472. doi:10.1080/14330237.2016.1219566

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior, 2*(2), 99-113. doi:10.1002/job.4030020205

Pakenham, K. I., Chiu, J., Bursnall, S., & Cannon, T. (2007). Relations between social support, appraisal and coping and both positive and negative outcomes in young carers. *Journal of Health Psychology, 12*(1), 89-102. doi:10.1177/1359105307071743

Robins, P. M., Meltzer, L., & Zelikovsky, N. (2009). The experience of secondary traumatic stress upon care providers working within a children's hospital. *Journal of Pediatric Nursing, 24*(4), 270-279. doi:10.1016/j.pedn.2008.03.007

Rothschild, B., & Rand, M. L. (2006). Help for the helper: The psychophysiology of compassion fatigue and vicarious trauma. New York: W.W. Norton.

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

Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.

Shen, X., Yang, Y. L., Wang, Y., Liu, L., Wang, S., & Wang, L. (2014). The association between occupational stress and depressive symptoms and the mediating role of psychological capital among Chinese university teachers: A cross-sectional study. *BMC Psychiatry, 14*(1), 329. doi:10.1186/s12888-014-0329-1

Simpson, L. R., & Starkey, D. S. (2006). *Secondary traumatic stress, compassion fatigue, and counselor spirituality: Implications for counselors working with trauma*. Retrieved from https://www.counseling.org/Resources/Library/Selected%20Topics/Crisis/Simpson.htm

Sinclair, S., Raffin-Bouchal, S., Venturato, L., Mijovic-Kondejewski, J., & Smith-MacDonald, L. (2017). Compassion fatigue: A meta-narrative review of the healthcare literature. *International Journal of Nursing Studies, 69*, 9-24. doi:10.1016/j.ijnurstu.2017.01.003

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education, 7*(13), 1785-1799. doi:10.4236/ce.2016.713182

Skovholt, T. M., Grier, T. L., & Hanson, M. R. (2001). Career counseling for longevity: Self-care and burnout prevention strategies for counselor

resilience. *Journal of Career Development, 27*(3), 167-176. doi:10.1023/A:1007830908587

Sorenson, C., Bolick, B., Wright, K., & Hamilton, R. (2016). Understanding compassion fatigue in healthcare providers: A review of current literature. *Journal of Nursing Scholarship, 48*(5), 456-465. doi:10.1111/jnu.12229

Smelser, N. J. (1963). *Theories of collective behavior*. New York: Free Press of Glencoe.

Stamm, B. H. (Ed.). (1999). Secondary traumatic stress: Self-care. Issues for clinicians, researchers, & educators (2nd ed.). Lutherville, Md: Sidran Press

Stamm, B. H. (2010). *The ProQOL: Professional quality of life scale: Compassion satisfaction and compassion fatigue* (2nd ed.). Pocatello, ID: ProQOL. Retrieved from https://www.proqol.org/uploads/ProQOL_Concise_2ndEd_12-2010.pdf

Stamm, B. H. (2012). Helping the helpers: Compassion satisfaction and compassion fatigue in self-care, management, and policy of suicide prevention hotlines. In A. D. Kirkwood & B. H. Stamm (Eds.), *Resources for Community Suicide Prevention* (pp. 1-4). Meridian and Pocatello, ID: Idaho State University.

Tehrani, N. (2007). The cost of caring – The impact of secondary trauma on assumptions, values and beliefs. *Counselling Psychology Quarterly, 20*(4), 325-339. doi:10.1080/09515070701690069

Van Hook, M. P., & Rothenberg, M. (2009). Quality of life and compassion satisfaction/fatigue and burnout in child welfare workers: A study of the child welfare workers in community-based care organizations in central Florida. *Social Work and Christianity, 36*(1), 36-54.

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. doi:10.1002/j.2161-1920.2010.tb00096.x

Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education, 47*, 120-130. doi:10.1016/j.tate.2014.12.005

Wilczenski, F. L., Schumacher, R. A., & Cook, A. L. (2010). *School counseling principles: Mentoring and supervising*. Alexandria, VA: American School Counselor Association.

Wilkerson, K. (2009). An examination of burnout among school counselors guided by stress-strain-coping theory. *Journal of Counseling & Development, 87*(4), 428-437. doi:10.1002/j.1556-6678.2009.tb00127.x

Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job burnout among teachers: The mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research, 122*(3), 701-708. doi:10.1007/s11205-014-0716-5

Zerach, G. (2013). Compassion fatigue and compassion satisfaction among residential child care workers: The role of personality resources. *Residential Treatment for Children & Youth, 30*(1), 72-91. doi:10.1080/0886571X.2012.761515

הקשר בין מובחנות עצמית וחרדת פרידה: השוואה בין סטודנטים יהודים לסטודנטים ערבים

מתן רוח ואורה פלג*

תקציר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון הבדלים מגדריים ותרבותיים ברמות חרדת הפרידה והמובחנות העצמית בקרב סטודנטים בישראל. מטרה נוספת הייתה לבחון את הקשר בין משתנים משפחתיים (מובחנות עצמית וסדר הלידה במשפחה) לחרדת הפרידה. במחקר השתתפו 408 סטודנטים יהודים וערבים בטווח הגילים 18-51. מתוכם 275 יהודים (68%): 79 גברים, 196 נשים ו-133 ערבים (32%), 27 גברים, 106 נשים. המשתתפים ענו על שאלוני המחקר: שאלון מובחנות עצמית DSI-R ושאלון חרדת פרידה. ממצאי המחקר הראו בשתי הקבוצות התרבותיות קשרים שליליים בין שלושת ממדי חרדת הפרידה (תוך-אישי, בין-אישי ועל-אישי) ובין תגובתיות רגשית ומיזוג עם אחרים, וכן קשר חיובי בין שלושתם לעמדת האני. לא נמצאו הבדלים בין בכורים לשאר האחים בסדר הלידה, אך נמצא אפקט של אינטראקציה בין השתייכות תרבותית לסדר לידה בעמדת האני: בקרב המשתתפים היהודים רמת עמדת האני של הבכורים הייתה גבוהה יותר לעומת האחרים, ואילו בקרב המשתתפים הערבים לא נמצא הבדל בין בכורים לאחרים. נמצאו שלושה הבדלים בין-תרבותיים: משתתפים יהודים דיווחו על רמות נמוכות יותר של חרדת פרידה (ממד תוך-אישי) וניתוק רגשי ורמה גבוהה יותר של מיזוג עם אחרים לעומת משתתפים ערבים. נוסף על כך, נמצאו שלושה הבדלים מגדריים: נשים דיווחו על רמות גבוהות יותר של תגובתיות רגשית ומיזוג עם אחרים ורמה נמוכה יותר של ניתוק רגשי לעומת גברים. המסקנה העיקרית שעולה מהמחקר היא באשר לתרומתה המרכזית של המובחנות העצמית לחרדת הפרידה: אנשים המיטיבים להתמודד עם מצבי פרידה הם בעלי מובחנות עצמית גבוהה המסוגלים ליצור מערכות יחסים המאפשרות איזון בין אינטימיות לאוטונומיה. הם מתמודדים עם מצבי פרידה בעוצמה רגשית מאוזנת ומבטאים את עמדותיהם ורגשותיהם. למחקר הנוכחי כמה תרומות. זהו מחקר ראשון בישראל הבוחן לעומק את הגורמים המשפחתיים לחרדת פרידה, תוך התייחסות מגדרית ובין-תרבותית. תוצאות המחקר מציעות הסתכלות מחודשת בעניין ייעוץ להורים ולתלמידים הסובלים מחרדת פרידה.

מילות מפתח: מובחנות עצמית; עמדת אני; תגובתיות רגשית; ניתוק רגשי; מיזוג עם אחרים; חרדת פרידה; יהודים; ערבים.

---

* המאמר מוקדש לזכרה של אימי ז"ל, אדלה פופקו, שנפטרה בימים האחרונים. בזכותה למדתי על יחסים משפחתיים, ועל היכולת להפחית חרדות באמצעות שיפור המובחנות העצמית.

סקירת ספרות

בעשור האחרון גובר העניין בחקר תאוריית המערכות המשפחתיות שהגה בואן (Bowen, 1978; Kerr & Bowen, 1988), כאשר אחד ממושגי המפתח בה הוא המובחנות העצמית. בכמה מחקרים נמצא כי אנשים שאינם מובחנים היטב מתקשים להתמודד עם מצבי דחק וחווים רמות גבוהות יותר של חרדה, ובעיקר חרדת פרידה (Peleg, Miller, & Yitzhak, 2015). נוסף על כך, בכמה מחקרים שבהם נבחנו הבדלים ברמות החרדה כתלות בסדר הלידה במשפחה, דווחו רמות פחד וחרדה גבוהות יותר בקרב נבדקים בכורים בהשוואה לאחרים (לדוגמה Peleg-Popko & Dar, 2003), אם כי הממצאים אינם חד-משמעיים. מאחר שחרדת פרידה נפוצה ופוגעת בתפקודם ובאיכות חייהם של אנשים בכל מיני גילים, החל מגיל הינקות וכלה בגיל הזקנה, חשוב לבחון לעומק את הגורמים העשויים להפחיתה או להגבירה. על כן מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את תרומתם של משתנים משפחתיים (מובחנות עצמית וסדר הלידה במשפחה) לחרדת הפרידה. מטרה אחרת היא לבחון לראשונה את ההבדלים המגדריים והתרבותיים ברמות חרדת הפרידה והמובחנות העצמית בקרב סטודנטים יהודים וערבים בישראל. תוצאותיו של המחקר הנוכחי עשויות לשפוך אור על הגורמים לחרדת פרידה בקרב סטודנטים בישראל.

חרדת פרידה

חרדת פרידה (separation anxiety disorder) היא אחת החרדות הנפוצות באוכלוסייה המערבית (Eisen & Schaefer, 2005; Farbstein et al., 2010). במרוצת השנים הספרות המחקרית שעסקה בחרדה זו שמה את התינוקות והילדים הצעירים במוקד תשומת הלב (לדוגמה Schlarb, Jaeger, Schneider, In-Albon, & Hautzinger, 2016). ניכר כי חרדת הפרידה יכולה להופיע כבר בגיל מוקדם, אך עם זה שכיחה גם בזמנים התפתחותיים מאוחרים יותר (Kins, Soenens, & Beyers, 2013; Nguyen & McAloon, 2018), כאשר שכיחות החרדה בקרב אוכלוסיית המבוגרים נאמדת ב-7% בערך (Silove, Marnane, Wagner, Manicavasagar, & Rees, 2010).

לפי המהדורה החמישית של מדריך האבחנות הפסיכיאטריות האמריקאי (DSM-V) הפרעה זו מוגדרת פחד או חרדה באשר לפרידה (צפויה או ממשית) מדמויות שאליהן הפרט קשור, כאשר הפחד מופרז ואינו מותאם למצבו מבחינה התפתחותית. התסמינים הקליניים של חרדת הפרידה מבוטאים בהיבטים אלה: פיזי, מחשבתי וההתנהגותי. בהיבט הפיזי היא ניכרת בתלונות חוזרות ונשנות על כאבי ראש, כאבי בטן והקאות. בהיבט הקוגניטיבי עלולים להתפתח סיוטי לילה חוזרים ונשנים המכילים את נושא הפרידה, וכן דאגה חוזרת מאירוע שעלול להביא לידי פרידה מדמות ההתקשרות (עקב אירוע דחק, כגון תאונה וחטיפה). בהיבט ההתנהגותי נבחין בהימנעות חוזרת משינה מחוץ לבית, אי רצון לצאת מהבית לשם הגעה למקום העבודה או לבית הספר (APA, 2013).

בכמה מחקרים שבהם נבחנו הבדלי מגדר בנושא חרדת פרידה נצפו ממצאים לא עקיבים. ברובם דווח כי רמתה של חרדת הפרידה גבוהה יותר אצל נשים לעומת גברים (Jurbergs & Ledley, 2005; Scaini, Ogliari, Eley, Zavos, & Battaglia, 2012), בעוד שבמחקרים מעטים לא נמצאו הבדלים בין המינים (Eisen & Schaefer, 2005; Peleg et al., 2015).

מבדיקת הגורמים לחרדת פרידה עולה כי היא קשורה לדפוסים גנטיים ומשפחתיים (לדוגמה Thorberg & Lyvers, 2006). נטען כי לדפוסים המשפחתיים השפעה מכרעת על חרדת הפרידה, ועם השנים משקלם גובר (Eley, Rijsdijk, Perrin, O'Connor, & Bolton, 2008). אחד הגורמים שנטען כי הוא קשור לחרדה ולחץ בדרך כלל הוא סדר הלידה במשפחה (Kerr & Bowen, 1988; Titelman, 2015).

לטענת אדלר (Adler, 1964) הבכורים במשפחה עלולים לסבול מנוירוזות עקב השאיפה המתמדת להצלחה. לאחר מכן טענו קר ובואן (Bowen, 1978; Kerr & Bowen, 1988) כי הבכורים הם הראשונים הנחשפים למערכת הרגשית הזוגית. כאשר זו מלווה במתחים הקשורים לזוגיות או בתהליכי העברה בין-דוריים, כגון חרדה ומובחנות עצמית נמוכה, הבכורים עלולים לספוג אותם במידה רבה יותר לעומת שאר אחיהם ולהגיב אליהם ברמת חרדה מוגברת.

תוצאות מחקרים מראות שבכורים הם בעלי סיכון גבוה יותר לפתח בעיות רגשיות (Carballo et al., 2013) והפרעת קשב וריכוז (ADHD) לעומת שאר האחים בסדר הלידה (Marin et al., 2014). נוסף על כך, בכמה מחקרים נצפה כי ילדים בכורים הציגו רמות גבוהות יותר של פחד וחרדה לעומת ילדים אמצעיים או צעירים (לדוגמה Peleg-Popko & Dar, 2003; Eisenman Schwar & Mahony, 2012 בתוך). יש לציין כי הממצאים אינם אחידים ולצידם נמצאו כמה ממצאים סותרים שלפיהם לא נמצא הבדל ברמת החרדה בין האחים הבכורים לאחרים (Eisen & Schaefer, 2005; Li & Zhang, 2008).

מובחנות עצמית והקשר שלה לחרדת פרידה

דפוס משפחתי מרכזי נוסף הקשור לסדר הלידה (Kerr & Bowen, 1988) הנמצא קשור לחרדות ובכללן לחרדת פרידה הוא מובחנות עצמית (Peleg et al., 2015). מובחנות עצמית היא מאפיין אישיותי ומשפחתי המשקף את יכולתו של הפרט לאזן בין מידת האינטימיות למידת האוטונומיה וזאת מתוך שמירה על זהותו העצמית במערכת המשפחתית ובמערכות יחסים בעלות משמעות אחרות. יש בה שני היבטים המשלימים זה את זה: הבין-אישי והתוך-אישי. ההיבט הבין-אישי משקף את מידת האיזון בין אינטימיות ובין אוטונומיה במערכות יחסים בין-אישיות. דפוס זה מתגבש במשפחת המוצא ומועבר בשלבים מאוחרים אל מערכות יחסים בעלות משמעות. ההיבט התוך-אישי משקף את מידת האיזון בין התפקוד השכלי לתפקוד הרגשי במצבי דחק. במובחנות העצמית יש ארבעה ממדים: 1. תגובתיות רגשית, המתארת את העוצמות הרגשיות שבהן מגיב הפרט לאירועי דחק; 2. עמדת אני, המתארת את יכולתו של הפרט לבטא את מחשבותיו ואת רגשותיו ולדבוק בהם; 3. נתק רגשי המתאר את הקושי להכיל יחסים סבוכים וממוזגים ואת הנטייה להגיב עליהם בניתוקים רגשיים או פיזיים; 4. מיזוג עם אחרים המבטא את מערכת היחסים המשפחתית המאופיינת בטשטוש גבולות ובתלות רבה. לטענת בואן (Kerr & Bowen, 1988), אנשים המובחנים היטב נוטים להתמודד ביעילות עם מצבי דחק, בעוד שאנשים בעלי רמת מובחנות עצמית נמוכה מתפקדים בדרך לא יעילה ועלולים לסבול מסימפטומים פיזיים ופסיכולוגיים, כגון חרדה ודיכאון (Kerr & Bowen, 1988; Titelman, 2015).

מחקרים שבוצעו בשנים האחרונות דיווחו על הבדלי מגדר בחלק ממדדי המובחנות העצמית. כך, למשל, דווח על רמות גבוהות יותר של תגובתיות רגשית ומיזוג עם אחרים בקרב נשים לעומת גברים (למשל, פלג וביטון-עידן, 2017 ; Bogels, Bamelis, & Bruggen, 2008), בעוד שגברים דיווחו על רמות גבוהות יותר של ניתוק רגשי (Ford, Nalbone, Wetchler, & Sutton, 2008) ועמדת אני (Lampis, Busonera, Cataudella, Tommasi, & Skowron, 2017; Skowron, 2000).

המובחנות העצמית נמצאה קשורה לחרדות אחרות, כגון חרדת תכונה (Skowron & Friedlander, 1998; Peleg, Yaniv, Katz & Tzischinsky, in press), חרדה כללית (Johnson, Buboltz & Seemann, 2003) , חרדת בחינות (Peleg, Deutch & Dan, 2016), וכן לחרדת פרידה (Peleg et al., 2015). במחקר שבוצע בישראל, נמצא קשר שלילי בין רמות המובחנות העצמית לרמת החרדה שהתעוררה במצבי פרידה קשים בקרב בני זוג. כמו כן נמצא בקרב הנשים קשר חיובי בין רמת התגובתיות הרגשית לרמת חרדת הפרידה, ואילו בקרב הגברים נמצא קשר חיובי בין רמת המיזוג עם אחרים לרמת חרדת הפרידה (יצחק-גוטמן ופלג, 2012). במחקר אחר שבוצע בישראל נבחן הקשר בין רמות חרדת הפרידה ובין המובחנות העצמית של הורים וילדיהם המתבגרים. מתוצאותיו עלה כי קיים קשר שלילי בין רמות המובחנות העצמית של ההורים ובין רמת חרדת הפרידה שלהם, כך שככל שהמובחנות העצמית של ההורים הייתה גבוהה יותר, כן רמת חרדת הפרידה של ילדיהם המתבגרים הייתה נמוכה יותר. במיוחד נמצא כי רמת חרדת הפרידה של המתבגרים נמצאה קשורה לרמת עמדת האני של האימהות והאבות ולרמת הניתוק הרגשי של האבות בלבד (Peleg et al., 2015).

למרות ההתעניינות ההולכת וגוברת בשנים האחרונות בנושא זה, מרבית המחקרים שבחנו את ממדי המובחנות העצמית בוצעו בקרב אוכלוסיות אינדיווידואליסטיות-מערביות (לדוגמה Lampis, Busonera, Cataudella, Tommasi, & Skowron, 2017) לעומת מספר מועט באוכלוסיות קולקטיביסטיות-מזרחיות (לדוגמה Isik & Bulduk, 2015) בעולם בכלל ובישראל בפרט. בכמה מחקרים דווחו מספר הבדלים במדדי המובחנות העצמית בין נבדקים מתרבויות למיניהן. במחקר בין-תרבותי שבוצע בארה״ב נמצא שהקשר בין רמת המובחנות העצמית לרווחתם הנפשית של סטודנטים אמריקאים היה חזק יותר מזה של עמיתיהם הקוריאנים. אחת המסקנות העיקריות של המחקר הייתה שהמובחנות העצמית חיונית להבנת ההסתגלות הפסיכולוגית בשתי הקבוצות התרבותיות, ואולם יש שונות תרבותית מסוימת בחלק ממדדיה (Chung & Gale, 2009). במחקר עדכני אחר (Peleg & Messerschmidt-Grandi, 2018) שנעשה בקרב סטודנטים מישראל ומאירופה (גרמניה ואיטליה) נמצא כי המובחנות העצמית בעלת חשיבות בהפחתת תלונות סומטיות והתמודדות עם חרדת תכונה בקרב שתי הקבוצות התרבותיות. כלומר אדם המובחן היטב יתמודד ביעילות יותר במצבי דחק ויחוש פחות תסמינים סומטים לעומת אדם בעל מובחנות עצמית נמוכה.

בישראל נבחנו בשלושה מחקרים ההבדלים התרבותיים במובחנות העצמית והקשר שלה לחרדות. הראשון (Peleg & Rahal, 2012) דיווח כי ממדי המובחנות העצמית שתרומתם הייתה הגבוהה ביותר לסימפטומים הפיזיולוגים היו תגובתיות רגשית בקרב נשים יהודיות וערביות וניתוק רגשי בקרב גברים יהודים. במחקר השני שבוצע בקרב אימהות

דרוזיות וילדיהן בגיל גן, נמצא קשר שלילי בין רמת חרדת הפרידה של ילדי גן לרמת המובחנות העצמית של אימהותיהם (Peleg, Halaby, & Whaby, 2006), כלומר ככל שרמת המובחנות של האימהות הייתה גבוהה יותר, כך רמת חרדת הפרידה של ילדיהם הייתה נמוכה יותר. במחקר אחר (Peleg & Zoabi, 2014) נמצא שמשתתפים יהודים דיווחו על רמה גבוהה יותר של עמדת אני ורמה נמוכה יותר של ניתוק רגשי לעומת משתתפים ערבים-מוסלמים. כלומר היהודים ביטאו ונהגו על פי עמדה אוטונומית ואותנטית המשקפת את אמונותיהם והרגשותיהם והשתמשו פחות בניתוק הרגש בעת קושי רגשי לעומת עמיתיהם המוסלמים. כמו כן רמת החרדה החברתית נמצאה קשורה למובחנות העצמית. יש לציין כי לא נמצא הבדל בין הקבוצות האתניות למיניהן בעוצמת הקשר בין ממדי המובחנות העצמית לחרדה החברתית. למיטב ידיעתנו זהו אחד המחקרים ההשוואתיים העדכניים היחידים הבוחן הבדלים בין-תרבותיים ומגדריים ברמות חרדה ומובחנות עצמית בקרב סטודנטים ישראלים.

הקשר התרבותי

המחקר הנוכחי בוצע בקרב סטודנטים יהודים וערבים החיים בישראל. על פי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2017) כ-74.6% מאוכלוסיית ישראל הם יהודים ו-20.9% הם ערבים המוגדרים כקבוצת מיעוט. המיעוט הערבי בישראל מורכב משלוש קבוצות אוכלוסייה עיקריות: ערבים מוסלמים (17.8%), ערבים דרוזים (1.6%) וערבים נוצרים (1.5%) (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2017). החברה הערבית בישראל מתוארת כקולקטיבסטית ונבדלת מהרוב היהודי בהיבטים שונים ובהם שפה, תרבות, התיישבות גאוגרפית, מנהגים, מערכות השכלה ותעסוקה. כמו כן הדת, המסורת והמשפחה הם ערכים מרכזיים בחברה הערבית, ולפיכך נמצאים כמה היבטים ומאפיינים ייחודיים לקבוצה זו, כגון סיפוק הצרכים של פרטיה באמצעות הרשת המשפחתית המורחבת, דגש רב בנאמנות, כבוד המשפחה ופטריארכיה משפחתית-מגדרית. דווח כי הדימוי העצמי של הפרט מושפע משמה הטוב וממעמדה של משפחתו יותר מהישגיו האישיים. נוסף על כך, יש תלות הדדית כך שהתנהגותו וקבלת החלטותיו של בן משפחה אחד עשויות להשפיע על משפחה שלמה ועל שמה הטוב (אבו עסבה, 2007; אבו בקר, 2012).

במרוצת השנים בוצעו מחקרי השוואה בין שתי הקבוצות התרבותיות בנושאים למיניהם ובהם נושא התמודדות עם מצבי דחק ומשבר. נמצא כי במצבי משבר מבוגרים ערבים נטו לפנות לסיוע במסגרת המשפחה, ואילו היהודים פנו לסיוע מקצועי (Malach-Pines & Zaidman, 2003), כמו כן קבוצות מיעוט מתרבויות קולקטיביסטיות בישראל ובעולם דיווחו על כמה סוגי חרדה ברמות גבוהות יותר, לדוגמה חרדת בחינות (Peleg-Popko, Klingman, & Nahhas, 2003) וחרדת תכונה (Tuason & Friedlander, 2000; Peleg & Messerschmidt-Grandi, 2018).

סיכום והשערות

מסקירת הספרות עולה כי הנחתו התאורטית של בואן באשר לקשר שבין מובחנות עצמית לחרדה כרונית (Kerr & Bowen, 1988, P. 117), נבדקה בכמה סוגי חרדה. בעיקר נמצא כי חרדת פרידה קשורה לדפוסים הוריים ומשפחתיים ובכללם מובחנות עצמית (Peleg et

al., 2015). נמצאו הבדלים בין-תרבותיים בחלק מממדי המובחנות העצמית בקרב נבדקים מתרבויות למיניהן וכן בקרב נבדקים ישראלים (Peleg & Messerschmidt-Grandi, 2018; Peleg & Zoabi, 2014). כמו כן דווח שבני החברה הערבית בישראל הציגו רמות גבוהות יותר של חרדה לעומת יהודים (לדוגמה Peleg-Popko et al., 2003). טרם נבחנו ההבדלים בין יהודים לערבים בחרדת הפרידה ובקשר שלה למובחנות העצמית. כמו כן עדיין לא נבדק סדר הלידה בקשר למדדים אלו. יש לציין כי יש צורך במחקרי השוואה עדכניים לשם העמקת הידע על הגורמים העשויים להפחית או להגביר חרדת פרידה בקרב נשים וגברים, יהודים וערבים (Lancu et al., 2011). על כן מטרת המחקר העיקרית היא לבחון את ההבדלים התרבותיים והמגדריים ברמות חרדת הפרידה והמובחנות העצמית בקרב סטודנטים יהודים וערבים בישראל. לפיכך שוער שסטודנטים יהודים ידווחו על רמת חרדת פרידה נמוכה יותר לעומת סטודנטים ערבים, וכן שסטודנטים יהודים ידווחו על רמות גבוהות יותר של עמדת אני ומיזוג עם אחרים ורמות נמוכות יותר של ניתוק רגשי ותגובתיות רגשית לעומת סטודנטים ערבים.

בבחינת הבדלי המגדר בחרדת פרידה נצפו ממצאים לא עקיבים (למשל, Scaini et al., 2012; Peleg et al., 2015). כמו כן בכמה מחקרים נמצאו הבדלי מגדר בחלק ממדדי המובחנות העצמית (לדוגמה פלג וביטון-עידן, 2017). על פי התוצאות שדווחו במחקרים רבים, שיערנו שסטודנטים יציגו רמת חרדת פרידה נמוכה יותר לעומת הסטודנטיות, ושסטודנטיות תצגנה רמות גבוהות יותר של תגובתיות רגשית ומיזוג עם אחרים ורמות נמוכות יותר של ניתוק רגשי ועמדת אני לעומת הסטודנטים.

על סמך תוצאות מחקרים המראות קשרים בין מובחנות עצמית וסדר הלידה לחרדות (Peleg et al., 2015; Peleg & Dar, 2003), מטרה אחרת היא בחינת תרומתם של משתנים משפחתיים לחרדת הפרידה. שוער כי יימצא קשר שלילי בין רמת המובחנות העצמית (תגובתיות רגשית, עמדת אני, ניתוק רגשי, מיזוג עם אחרים) ובין רמת חרדת הפרידה (ממד תוך-אישי, על-אישי, בין-אישי). כמו כן שנבדקים בכורים ידווחו על רמה נמוכה יותר של מובחנות עצמית, וכן רמה גבוהה יותר של חרדת פרידה לעומת אחרים.

שיטה

משתתפים

במחקר הנוכחי השתתפו 408 סטודנטים יהודים וערבים (מוסלמים, נוצרים, דרוזים) בני 18-51, מתוכם 275 יהודים (68%): 79 גברים, 196 נשים ו-133 ערבים (32%): 27 גברים, 106 נשים. 119 משתתפים הם בכורים ו-289 אחרים בסדר הלידה. כל המשתתפים נדגמו בדגימת אשכולות ממכללה בצפון הארץ: כל הסטודנטים לומדים בשנים א'-ב' בחוגים שאישרו השתתפותם: פסיכולוגיה, חינוך, מדעי ההתנהגות, כלכלה, מערכות מידע, סיעוד, תקשורת ומדעי המדינה. מתוך 439 שאלונים שחולקו, הוחזרו 428, 20 שאלונים נפסלו מפני שהיו חסרים בהם פרטים רבים או שלא מולאו כראוי. סך הכול נשארו 408 שאלונים שנכללו בבדיקת ההשערות. הקריטריון להכללה: סטודנטים הדוברים עברית על בוריה, שולטים בקריאה ובכתיבה ואין להם לקויות המשפיעות על הבנת הנקרא.

כלי המחקר

שאלון פרטי רקע: שאלון זה נבנה במיוחד לצורך מחקר זה. השאלון כולל פריטים שנועדו להשיג נתוני רקע אישיים על אודות המשתתפים, מתוך דגש על מדדים משפחתיים רלוונטיים העשויים להשפיע על משתני המחקר, כגון גיל, סדר הלידה במשפחה, מספר אחים, מצב משפחתי של הנבדקים והוריהם.

שאלון חרדת פרידה: את השאלון בנתה ורטהים-מזרחי (1995). השאלון כולל 36 פריטים הבודקים את יחס הנבדק לפרידה בשלושה ממדים אלה: ממד תוך-אישי, בין-אישי ועל-אישי. לדוגמה "הפרידה מפחידה אותי מפני שלא תהיה לי שליטה על מה שקורה לי" (ממד תוך-אישי). התשובות לשאלות מדורגות על פני סולם ליקרט הנע בין 1 (=נכון מאוד) ל-7 (=לגמרי לא נכון), כאשר הציון מחושב לפי מיצוע הציונים של כל הפריטים בכל ממד. ציון גבוה יותר מראה רמת חרדה נמוכה יותר בכל ממד. במחקר הנוכחי המהימנות בבדיקת עקיבות פנימית (אלפא לפי קרונבאך) שנמצאה בקרב הנבדקים היהודים עבור הציון הכללי של השאלון הייתה α=0.96, ממד תוך-אישי α=0.93, ממד בין-אישי α=0.89, ממד על-אישי α=0.94. בקרב הנבדקים הערבים המהימנות שנמצאה עבור הציון הכללי של השאלון הייתה α=0.97, ממד תוך-אישי α=0.92, ממד בין-אישי α=0.91, ממד על-אישי α=0.94.

שאלון מובחנות עצמית *DSI-R Differentiation of Self Inventory Revised* – **(***Skowron & Friedlander, 1998***)**

פלג (Peleg, 2002, 2008) תרגמה לעברית את השאלון לדיווח עצמי. השאלון בוחן את רמת המובחנות העצמית על ידי 46 פריטים הבוחנים אינטראקציות במשפחת המוצא ובמערכות יחסים בעלות משמעות. השאלון מחולק לארבעה סולמות: תגובתיות רגשית, עמדת אני, ניתוק רגשי ומיזוג עם אחרים. פריט לדוגמה מסולם תגובתיות רגשית: "אנשים טוענים שאני יותר מידי רגשן". התשובות לשאלות מדורגות על פני סולם ליקרט הנע בין 1 (בכלל לא נכון עבורי) ל-6 (מאוד נכון עבורי). ניקוד השאלון מחושב כניקוד הממוצע של כל אחד מארבעת הסולמות, כאשר פריטים 35 ו-37 הם הפוכים. במחקר הנוכחי מהימנות בבדיקת עקביות פנימית (אלפא לפי קרונבאך) שנמצאה בקרב הנבדקים היהודים עבור הציון הכולל הייתה α= 0.77, עבור תגובתיות רגשית α=0.87, עבור עמדת אני α= 0.79, עבור ניתוק רגשי α=0.76 ועבור מיזוג עם אחרים α=0.78. בקרב הנבדקים הערבים עבור הציון הכולל הייתה α= 0.82 עבור תגובתיות רגשית α= 0.76, עבור עמדת אני α= 0.72, עבור ניתוק רגשי α= 0.77 ועבור מיזוג עם אחרים α=0.66. בסולם מיזוג עם אחרים שאלות 25 ו-37 הוסרו עקב רמות מהימנות נמוכות ולא נכללו בבדיקת השערות המחקר.

הליך

לצורך ביצוע המחקר נבחרה מכללה בצפון הארץ. לאחר קבלת האישורים לביצועו החל תהליך גיוס המשתתפים באמצעות דגימת אשכולות: נבחרו כל הסטודנטים הלומדים בשנים א'-ב' מהחוגים שאישרו השתתפותם. לאחר בחירת המשתתפים וביצוע התיאום עם מרכזות החוגים והמרצים השונים התבצעה חלוקת השאלונים שהועברו בקורסים

הספציפיים שאושרה השתתפותם. הוצגו לפני כלל המשתתפים מטרות המחקר הנוכחי, הובטחה אנונימיות והוצגה האפשרות לפרוש מהמחקר בכל שלב . זמן מילוי השאלונים ארך 25 דקות בערך.

תוצאות

ממצאים מקדימים

במחקר הנוכחי נבדקו ההבדלים ברמות חרדת הפרידה והמובחנות העצמית על פי תרבות, מגדר וסדר הלידה במשפחה, וכן הקשרים בין דפוסים משפחתיים לחרדת פרידה. בטרם נבחנו השערות המחקר מוצגים בלוח 1 נתונים תיאוריים של כלל משתני המחקר.

לוח 1: ממוצעים, סטיות תקן וטווחים של כלל משתני המחקר על פי תרבות, מגדר וסדר הלידה במשפחה (N=408)

			חרדת פרידה (כללי)	ממד תוך-אישי	ממד בין-אישי	ממד על-אישי	מובחנות עצמית (כללי)	תגובתיות רגשית	עמדת אני	ניתוק רגשי	מיזוג עם אחרים
יהודים n=27) 5)	נשים n=19) 6)	ס.תקן	1.15	1.30	1.23	1.39	0.45	0.98	0.76	0.80	0.75
		ממוצע	4.19	4.82	3.91	3.83	3.65	3.84	4.11	2.54	4.18
		טווח	1.00-6.94	1.00-7.00	1.00-6.83	1.00-7.00	2.50-4.64	1.55-5.82	2.18-6.00	1.00-4.89	2.11-5.80
	גברים n=79)	ס.תקן	1.19	1.41	1.22	1.29	0.42	0.97	0.80	0.80	0.76
		ממוצע	4.50	5.04	4.08	4.39	3.57	3.30	4.42	2.88	3.71
		טווח	1.92-6.69	1.83-7.00	1.17-6.92	1.92-6.67	2.34-4.67	1.20-5.82	2.00-5.82	1.25-5.20	2.13-5.80
ערבים n=13) 3)	נשים n=10) 6)	ס.תקן	1.18	1.32	1.29	1.26	0.51	0.84	0.73	0.84	0.76
		ממוצע	4.24	4.71	4.01	4.00	3.68	3.72	4.17	2.99	3.84
		טווח	1.94-6.78	2.00-7.00	1.50-6.83	1.75-7.00	1.98-4.95	1.55-5.80	2.64-6.00	1.00-5.25	1.70-5.75
	גברים n=27)	ס.תקן	1.29	1.37	1.26	1.45	0.39	0.73	0.75	0.71	0.77
		ממוצע	4.06	4.28	3.79	4.12	3.70	3.50	4.09	3.40	3.71
		טווח	1.75-6.44	1.67-6.50	1.67-6.50	1.75-6.75	3.00-4.59	2.00-4.91	2.91-5.45	1.86-4.83	2.20-5.20
בכורים n=11) 9)	נשים n=87)	ס.תקן	1.09	1.19	1.22	1.27	0.48	0.89	0.70	0.87	0.83
		ממוצע	4.14	4.72	3.93	3.78	3.72	3.89	4.18	2.74	4.14
		טווח	2.06-6.78	2.17-6.83	1.33-6.83	1.33-6.83	2.50-4.68	1.91-5.73	2.82-6.00	1.08-4.83	1.78-5.75
	גברים n=32)	ס.תקן	1.28	1.53	1.37	1.30	0.45	0.96	0.81	0.79	0.76
		ממוצע	4.23	4.65	3.95	4.10	3.60	3.30	4.43	3.00	3.68
		טווח	1.92-6.69	1.83-6.92	1.17-6.92	1.92-6.33	2.34-4.57	1.20-5.82	2.91-5.82	1.25-4.25	2.13-5.80
		ס.תקן	1.19	1.35	1.26	1.38	0.47	0.94	0.76	0.83	0.74
		ממוצע	4.23	4.80	3.95	3.93	3.64	3.76	4.11	2.69	4.03

			חרדת פרידה (כללי)	ממד תוך-אישי	ממד בין-אישי	ממד על-אישי	מובחנות עצמית (כללי)	תגובתיות רגשית	עמדת אני	ניתוק רגשי	מיזוג עם אחרים
אחרים (n=28) 9)	נשים (n=21) 5)	טווח	1.00-6.94	1.00-7.00	1.00-6.83	1.00-7.00	1.98-4.95	1.55-5.82	2.18-6.00	1.00-5.25	1.70-5.80
	גברים (n=74)	ס.תקן	1.20	1.39	1.18	1.34	0.40	0.90	0.80	0.82	0.76
		ממוצע	4.46	4.94	4.03	4.42	3.60	3.37	4.30	3.01	3.73
		טווח	1.75-6.61	1.67-7.00	1.67-6.50	1.75-6.75	2.66-4.67	1.45-5.80	2.00-5.64	1.58-5.20	2.20-5.22

הערה: במדדי חרדת פרידה ציון גבוה מראה רמה נמוכה ולהפך.

בהמשך נבחנו המתאמים בין משתני המחקר למשתני הרקע. בלוח 2 מוצגים מתאמי ספירמן בין משתני המחקר למשתני הרקע הקטגוריאליים (מצבם המשפחתי של המשתתפים, מצבם המשפחתי של ההורים, זיקה לדת ומספר אחים) ומתאמי פירסון בין משתני המחקר לבין גיל.

לוח 2: מתאמי ספירמן ופירסון לבדיקת הקשרים בין משתני הרקע לרמות חרדת הפרידה והמובחנות העצמית

	תוך-אישי	בין-אישי	על-אישי	תגובתיות רגשית	עמדת אני	ניתוק רגשי	מיזוג עם אחרים
מצב משפחתי (נשוי/אחר)	rs=0.04	rs=0.10*	rs=0.06	rs=-0.10	rs=-0.01	rs=0.01	rs=-0.11*
מצב משפחתי הורים (נשואים/אחר)	rs=0.00	rs=-0.01	rs=0.01	rs=-0.05	rs=0.04	rs=0.06	rs=-0.07
זיקה לדת	rs=0.00	rs = 0.04	rs = 0.04	rs=-0.07	rs=0.01	rs=0.07	rs=-0.11
מספר אחים (1-3/ 4 ומעלה)	rs=-0.03	rs=0.02	rs=-0.02	rs=-0.02	rs=-0.06	rs = 0.01	rs=-0.06
גיל	rp=0.10	rp=0.09	rp=0.12*	rp=-0.15**	rp=0.11*	rp=0.01	rp=-0.17**

* p< 0.05, ** p< 0.01

לוח 2 מראה כי גיל המשתתפים נמצא בקשר חיובי עם רמת עמדת האני (מובחנות עצמית) והממד העל-אישי (חרדת פרידה) ובקשר שלילי עם תגובתיות רגשית ומיזוג עם אחרים (מובחנות עצמית). נוסף על כך, נמצא קשר שלילי בין מצבם המשפחתי של המשתתפים (נשוי/אחר) למיזוג עם אחרים (מובחנות עצמית) וקשר חיובי עם הממד הבין-אישי (חרדת פרידה). בהמשך נבדקו ההבדלים במשתני המחקר לפי מצבם המשפחתי של המשתתפים (נשוי /אחר) באמצעות ניתוחי t-test שהעלו הבדלים מובהקים בחלק ממשתני המחקר בין

משתתפים נשואים לאלה שמצבם המשפחתי אחר: רמות החרדה בממד הבין-אישי ($t_{(406)}=-2.01$, $p<0.05$), תגובתיות רגשית ($t_{(406)}=1.97$, $p<0.05$) והמיזוג עם אחרים ($t_{(406)}=2.10$, $p<0.05$) בקרב הנשואים היו נמוכות יותר לעומת האחרים. לפיכך השערות המחקר נבדקו בפיקוח על גיל ומצבם המשפחתי של המשתתפים (נשוי/אחר).

בדיקת ההשערות

כדי לבדוק את השערת המחקר הראשונה והשנייה באשר להבדלים ברמות חרדת הפרידה והמובחנות העצמית על פי מגדר והשתייכות תרבותית, נערך ניתוח שונות רב-משתני (Mancova). נבדקו ההבדלים בממדי חרדת הפרידה והמובחנות העצמית לפי קבוצה, בפיקוח על גיל ומצבם המשפחתי של המשתתפים. התוצאות מוצגות בלוח 3.

לוח 3: ניתוח שונות רב משתני בפיקוח על גיל ומצב משפחתי (Mancova) לבדיקת ההבדלים ברמות חרדת הפרידה והמובחנות העצמית על פי מגדר והשתייכות תרבותית (N= 408)

	על פי מגדר (n=408)	על פי השתייכות תרבותית (n=408)	אינטראקציה
חרדת פרידה (כללי)	$F_{(1,402)}= 0.13$	$F_{(1,402)}= 1.00$	$F_{(1,402)}= 2.07$
ממד תוך-אישי	$F_{(1,402)}= 0.54$	$F_{(1,402)}= 5.05$ *	$F_{(1,402)}= 3.08$
ממד בין-אישי	$F_{(1,402)}= 0.04$	$F_{(1,402)}= 0.20$	$F_{(1,402)}= 1.05$
ממד על-אישי	$F_{(1,402)}= 3.40$	$F_{(1,402)}= 0.01$	$F_{(1,402)}= 1.15$
מובחנות עצמית (כללי)	$F_{(1,402)}=0.38$	$F_{(1,402)}= 1.36$	$F_{(1,402)}= 0.48$
תגובתיות רגשית	$F_{(1,402)}= 9.88$ **	$F_{(1,402)}= 0.00$	$F_{(1,402)}= 1.25$
עמדת אני	$F_{(1,402)}= 0.76$	$F_{(1,402)}= 0.78$	$F_{(1,402)}= 3.46$
ניתוק רגשי	$F_{(1,402)}=12.56$ ***	$F_{(1,402)}= 21.90$ ***	$F_{(1,402)}= 0.14$
מיזוג עם אחרים	$F_{(1,402)}= 8.26$ **	$F_{(1,402)}= 5.11$ *	$F_{(1,402)}= 1.91$

* $p< 0.05$, ** $p< 0.01$, *** $p<0.001$

ניתוח השונות מלמד על הבדלים תרבותיים מובהקים סטטיסטית בחלק מממדי חרדת הפרידה והמובחנות העצמית: רמת חרדת הפרידה בממד התוך-אישי הייתה נמוכה במובהק בקרב הסטודנטים היהודים לעומת הסטודנטים הערבים. כמו כן, סטודנטים יהודים דיווחו על רמה נמוכה יותר של ניתוק רגשי ורמה גבוהה יותר של מיזוג עם אחרים לעומת סטודנטים ערבים. לא נמצאו הבדלים מובהקים עבור הממדים הבין-אישי והעל-אישי (חרדת פרידה), וכן עבור עמדת אני ותגובתיות רגשית. לפיכך השערת המחקר הראשונה אוששה חלקית.

כמו כן תוצאות ניתוח השונות מלמדות על הבדלים מגדריים מובהקים בחלק מסולמות המובחנות העצמית. נמצא כי רמות התגובתיות הרגשית והמיזוג עם אחרים נמוכות במובהק בקרב הגברים לעומת נשים, ואילו רמת הניתוק הרגשי גבוהה במובהק בקרב הגברים לעומת נשים. לא נמצא הבדל מובהק עבור עמדת אני, וכן עבור שלושת ממדי

חרדת הפרידה (בין-אישי, תוך-אישי, על-אישי). לפיכך השערת המחקר השנייה אוששה חלקית.

השערת המחקר השלישית באשר לקשר בין רמות המובחנות העצמית וחרדת הפרידה נבחנה באמצעות מתאמים חלקיים (partial correlations) בפיקוח על גיל ומצבם המשפחתי של המשתתפים עבור כלל המדגם ובחלוקה לשתי קבוצות ההשתייכות התרבותיות (ראו לוח 4).

לוח 4: מתאמי פירסון חלקיים לבדיקת הקשרים בין רמות המובחנות עצמית וחרדת הפרידה על פי השתייכות תרבותית

	ממד תוך-אישי	ממד בין-אישי	ממד על-אישי
כלל המדגם			
תגובתיות רגשית	-0.31***	-0.30***	-0.28***
עמדת אני	0.36***	0.27***	0.26***
ניתוק רגשי	-0.12*	-0.03	-0.05
מיזוג עם אחרים	-0.23***	-0.28***	-0.24***
סטודנטים יהודים			
תגובתיות רגשית	-0.35***	-0.33***	-0.29***
עמדת אני	0.38***	0.28***	0.26***
ניתוק רגשי	-0.09	-0.02	0.06
מיזוג עם אחרים	-0.23***	-0.27***	-0.22***
סטודנטים ערבים			
תגובתיות רגשית	-0.22*	-0.24**	-0.24**
עמדת אני	0.33***	0.25**	0.22*
ניתוק רגשי	-0.15	-0.06	-0.02
מיזוג עם אחרים	-0.28**	-0.28**	-0.26**

* $p< 0.05$, ** $p< 0.01$, *** $p<0.001$

המתאמים בלוח 4 מראים כי עבור המדגם כולו – כלל הקשרים נמצאו מובהקים סטטיסטית מלבד הקשרים בין הניתוק הרגשי לממדים הבין-אישי והעל-אישי (חרדת פרידה) שלא נמצאו מובהקים. דפוס דומה נמצא גם בבחינת הקשרים עבור כל אחת מהקבוצות התרבותיות: נמצא קשר חיובי בין שלושת ממדי חרדת הפרידה לעמדת האני, וכן קשרים שליליים בין שלושתם לתגובתיות רגשית ומיזוג עם אחרים. לא נמצאו קשרים מובהקים בין הניתוק הרגשי לשלושת ממדי חרדת הפרידה, הן בקרב הסטודנטים היהודים והן בקרב הסטודנטים הערבים. לפיכך השערת המחקר השלישית אוששה בחלקה.

בהתבסס על הקשרים שנמצאו בין המובחנות העצמית לחרדת הפרידה וכדי לאמוד את השונות המוסברת של רמת חרדת הפרידה באמצעות מובחנות עצמית, נערכו ניתוחי רגרסיה היררכית לכל אחד מממדי חרדת הפרידה בנפרד. שלושת ממדי חרדת הפרידה

שימשו משתנים תלויים וארבעת סולמות המובחנות העצמית שימשו משתנים בלתי תלויים. בצעד הראשון הוכנסו משתני הגיל ומצבם המשפחתי של המשתתפים שהוחזקו קבועים ובצעד השני הוכנסו כלל סולמות המובחנות העצמית. תוצאות הניתוחים מוצגות בלוח 5.

לוח 5: רגרסיה היררכית לחיזוי רמות חרדת הפרידה באמצעות רמות המובחנות העצמית

משתנים תלויים - ממדיה של חרדת פרידה	צעד	משתנים בלתי תלויים	β	t	F	R^2
ממד תוך-אישי	1	מצב משפחתי משתתף	0.01	0.20		
		גיל	0.10	1.84	1.92	
	2	מצב משפחתי משתתף	-0.00	-0.12		
		גיל	0.30	0.56		
		תגובתיות רגשית	-0.15	2*-2.3	14.03***	16.1%
		עמדת אני	0.28	0***5.7		
		ניתוק רגשי	05-0.	7-0.9		
		מיזוג עם אחרים	06-0.	1.00-		
ממד בין-אישי	1	מצב משפחתי משתתף	-0.07	-1.35	2.58	
		גיל	0.06	1.06		
	2	מצב משפחתי משתתף	-0.08	-1.52		
		גיל	-0.01	-0.24		
		תגובתיות רגשית	0.15-	27*-2.	11.19***	13.1%
		עמדת אני	180.	64***3.		
		ניתוק רגשי	0.41	860.		
		מיזוג עם אחרים	4-0.1	33*-2.		
ממד על-אישי	1	מצב משפחתי משתתף	-0.01	-0.17		
		גיל	0.12	*2.11	2.94	
	2	מצב משפחתי משתתף	-0.01	-0.24		
		גיל	0.05	0.95		
		תגובתיות רגשית	-0.19	79**-2.	10.66***	13.7%
		עמדת אני	0.18	47**3.		
		ניתוק רגשי	0.13	1**-2.6		
		מיזוג עם אחרים	09-0.	52-1.		

* p< 0.05, ** p< 0.01, *** p<0.001

כפי שנראה בלוח 5 ברמת חרדת הפרידה בממד התוך-אישי נמצא קשר שלילי לתגובתיות רגשית וקשר חיובי לעמדת אני. רמות המובחנות העצמית (כלל הסולמות) מסבירות 16.1% מהשונות ברמת החרדה בממד זה. ברמת חרדת הפרידה בממד הבין-אישי נמצא קשר שלילי לתגובתיות רגשית ומיזוג עם אחרים וקשר חיובי לעמדת אני. רמות המובחנות העצמית (כלל הסולמות) מסבירות 13.1% מהשונות בממד חרדה זה. ברמת חרדת הפרידה בממד העל-אישי נמצא קשר שלילי לתגובתיות רגשית וניתוק רגשי וקשר חיובי לעמדת אני. רמות המובחנות העצמית (כלל הסולמות) מסבירות 13.7% מהשונות בממד חרדה זה.

לשם בדיקת השערת המחקר הרביעית והחמישית באשר להבדלים ברמת חרדת הפרידה והמובחנות העצמית על פי סדר הלידה במשפחה (בכור לעומת אחרים בסדר הלידה) נעשה ניתוח שונות רב-משתני (Mancova). נבדקו ההבדלים בממדי חרדת הפרידה והמובחנות העצמית לפי קבוצה, בפיקוח על גיל ומצבם המשפחתי של המשתתפים. התוצאות מוצגות בלוח 6.

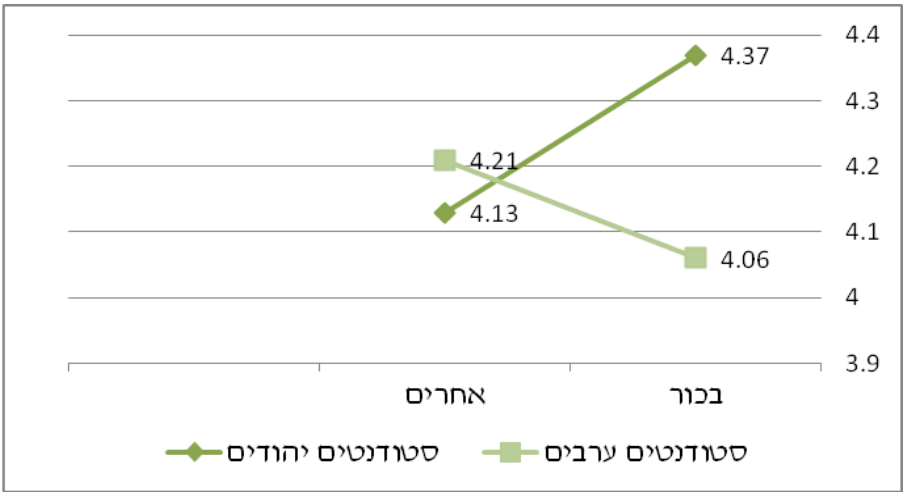
לוח 6: ניתוח שונות רב-משתני בפיקוח על גיל ומצב משפחתי (Mancova) לבדיקת ההבדלים ברמות חרדת הפרידה והמובחנות העצמית על פי השתייכות תרבותית וסדר הלידה במשפחה (N=408)

	על פי השתייכות תרבותית (n=408)	על פי סדר הלידה במשפחה (n=408)	אינטראקציה
חרדת פרידה (כללי)	$F_{(1,402)}$= 0.27	$F_{(1,402)}$= 0.93	$F_{(1,402)}$= 0.85
ממד תוך-אישי	$F_{(1,402)}$= 2.84	$F_{(1,402)}$= 0.85	$F_{(1,402)}$= 0.89
ממד בין-אישי	$F_{(1,402)}$= 0.01	$F_{(1,402)}$= 0.02	$F_{(1,402)}$= 0.03
ממד על-אישי	$F_{(1,402)}$= 0.05	$F_{(1,402)}$= 2.23	$F_{(1,402)}$= 1.77
מובחנות עצמית (כללי)	$F_{(1,402)}$= 0.28	$F_{(1,402)}$= 0.42	$F_{(1,402)}$= 0.76
תגובתיות רגשית	$F_{(1,402)}$= 0.12	$F_{(1,402)}$= 0.39	$F_{(1,402)}$= 0.24
עמדת אני	$F_{(1,402)}$= 0.69	$F_{(1,402)}$= 0.25	$F_{(1,402)}$=5.42*
ניתוק רגשי	$F_{(1,402)}$= 22.31***	$F_{(1,402)}$= 0.03	$F_{(1,402)}$= 0.04
מיזוג עם אחרים	$F_{(1,402)}$= 10.41**	$F_{(1,402)}$= 0.63	$F_{(1,402)}$= 0.01

* p< 0.05, ** p< 0.01, *** p<0.001

ניתוח השונות מלמד כי לא נמצאו הבדלים ברמות המובחנות העצמית וחרדת הפרידה בין בכורים לאחרים בסדר הלידה. לפיכך השערת המחקר הרביעית והחמישית הופרכו. נוסף על כך, נמצא אפקט מובהק של אינטראקציה בין סדר הלידה להשתייכות התרבותית ברמת עמדת האני ($F_{(1,402)}$=5.42, P<0.05). לצורך בדיקת טיב האינטראקציה נערך ניתוח אפקטים פשוטים שהעלה הבדל בקרב הסטודנטים היהודים ברמת עמדת האני ($t_{(273)}$=2.24, P<0.05), הבכורים דיווחו על רמת עמדת אני גבוהה יותר, M=4.37 (SD=0.71) לעומת אחרים בסדר הלידה (M=4.13, SD=0.80), ואילו בקרב הסטודנטים הערבים לא נמצא הבדל בין הבכורים לאחרים בסדר הלידה ($t_{(131)}$= -1.16, n.s). תרשים 1 ממחיש את ההבדלים שנמצאו.

תרשים 1: התפלגות רמת עמדת אני לפי סדר הלידה והשתייכות תרבותית



דיון

מטרתו העיקרית של המחקר הנוכחי הייתה לבחון את הגורמים המשפחתיים, התרבותיים והמגדריים לחרדת פרידה. תוצאות המחקר העלו הבדלים תרבותיים ומגדריים בחלק ממדי חרדת הפרידה והמובחנות העצמית, וכן קשרים שליליים בין המובחנות העצמית וחרדת הפרידה בקרב המשתתפים משתי התרבויות.

השערת המחקר הראשונה שהניחה כי יימצאו הבדלים תרבותיים ברמת חרדת הפרידה והמובחנות העצמית, אוששה חלקית. משתתפים יהודים הציגו רמת חרדת פרידה נמוכה בממד התוך-אישי בלבד לעומת משתתפים ערבים. ממד זה נוגע לחרדת פרידה בקשר לאדם עצמו מתוך דגש בשימור הערך העצמי ורווחתו הנפשית והפיזית (פחד שהפרידה תביא עימה תחושות של דחייה, חוסר ערך, חוסר מסוגלות עצמית ואף תחושות פיזיות של מוות). אפשר להסביר ממצא זה בכך שהמשפחה בחברה הקולקטיביסטית-ערבית היא חלק מרכזי בהגדרה העצמית של הפרט. כך למשל לנשים המשתייכות לחברה הקולקטיביסטית יש נטייה להשתמש בנישואיהן להגדרת זהותן ולהגשמה עצמית (Ng, Loy, Gudmunson, & Cheong, 2009), בעוד שבחברות אינדיווידואליסטיות הגדרה עצמית והגשמה עצמית תלויות במשתנים רבים אחרים, כגון פיתוח קריירה, תחביבים וקשרים חברתיים (Chang, Yang & Yu, 2017; Dwairy & Achoui, 2010). נוסף על כך, בחלק מהחברות הקולקטיביסטיות המשפחה המורחבת ממשיכה למלא תפקידים כלכליים וחברתיים בחייו של הפרט גם בבגרותו (קימרלינג, 2004). בשל כך יש מקום להניח שפרידה בעניין המשפחתי היא איום על הרווחה הפיזית-אישית במידה ניכרת ועוצמתית יותר בחברה הקולקטיביסטית מאשר האינדיווידואליסטית. עוד סיבה היא שמעבר להיותה של החברה הערבית בישראל קולקטיביסטית היא משמשת גם קבוצת מיעוט, ועקב קשיים להיטמע בתרבות הדומיננטית היא עלולה לסבול מרמות חרדה גבוהות יותר לעומת קבוצת הרוב (Dwairy, 2009; Daoud, Shankardass, O'Campo, Anderson, & Agbaria, 2012).

בשני הממדים האחרים של חרדת הפרידה לא נמצאו הבדלים תרבותיים: הממד הבין-אישי, הנוגע לחרדה מפרידה בעניין אינטראקציות בין-אישיות והקשר של האדם עם סובביו (פחד שהפרידה תגרום לחוסר יכולת לשוחח, לנחם, לקבל אהבה וחיבה בעת הצורך מהאדם שנפרדים ממנו), והממד העל-אישי העוסק בהיבטים של ודאות, יכולת ניבוי ושינוי (פחד שהפרידה תביא עימה שינוי בהרגלי החיים, חשיפה לאירועים חדשים ובלתי מוכרים, עתיד מעורפל). הסיבה לחוסר ההבדל בשני ממדים אלו בין הקבוצות התרבותיות עשויה לנבוע מהשינוי שעוברת החברה הערבית בשל חשיפתה לתרבות היהודית המערבית. שאראבי (Sharabi, 1988) ראה בשינויים שעוברת החברה הערבית בישראל תהליך של מודרניזציה מעוותת שנוצר מתוך המפגש בין המסורת למודרניות והמערביות בחברה היהודית בישראל. תהליך זה הביא לידי התחזקות האוריינטציה האינדיווידואליסטית בעיקר בקרב צעירים משכילים ולהיחלשות ממדים קולקטיביסטיים. כיום, לצד קיומם של מוטיבים קולקטיביסטיים, כמו שמירת קשרים משפחתיים והיחסים ההיררכיים-פטריארכליים בחברה ובמשפחה, קיימים שינויים בתחומים רבים, כגון שיפור במעמד האישה ובהשכלה גבוהה. כך אפשר לציין את העלייה באחוזי ההשתלבות בתעסוקה ובלימודים האקדמאיים בקרב האוכלוסייה הערבית בישראל בכלל ובקרב הנשים בפרט. תהליך זה יכול לסייע בגיבוש תמונת עתידן ולהגביר את מידת הוודאות ברמה האישית, ובד בבד להפחית את החשש מאובדן התלות ומהפרידה מהמשפחה (אבו בקר, 2012). ייתכן שזו הסיבה לכך שיש דמיון בין יהודים לערבים בשני ממדים אלה של חרדת הפרידה.

משתתפים ערבים דיווחו על רמת ניתוק רגשי גבוהה יותר לעומת משתתפים יהודים. ממצא זה מחזק ממצאים ממחקרים קודמים שבהם דווח על רמות גבוהות יותר של ניתוק רגשי בקרב נבדקים מחברות קולקטיביסטיות (Tuason & Friedlander, 2000) ובפרט בקרב ערבים בישראל (Peleg & Rahal, 2012). נסביר זאת בכך שהפרט המשויך לחברה הקולקטיביסטית מתקשה להביע את רגשותיו בפומבי או מול אחרים בעלי משמעות עקב הנורמות המשפחתיות והחברתיות. כאמור, החברה הערבית נמצאת בעשורים האחרונים בשלבי מעבר והטמעת נורמות ודפוסים אינדיווידואליסטיים-מערביים, אך עם זה ביטוי רגשות, בעיקר אצל גברים, עלול להיחשב כחולשה, ועל כן הגברים מעודדים לדכא ולהדחיק את רגשותיהם (אבו בקר, 2012). לטענת בואן (Kerr & Bowen, 1988), דפוס זה של הדחקת רגשות בדרך מתמשכת גורם לחיזוק העצמי המזויף (pseudo self) ובשל כך לפגיעה במובחנות העצמית של האדם. רמת המיזוג עם אחרים נמצאה גבוהה יותר דווקא בקרב משתתפים יהודים לעומת משתתפים ערבים, ממצא הסותר את השערת המחקר אך תואם כמה מחקרים קודמים (לדוגמה Peleg et al., 2006). ייתכן שהממד מיזוג עם אחרים מקבל משמעות שונה בחברה הערבית עקב הנורמה של שמירת קשרים חברתיים וציפייה לשמור על יחסי קרבה (אבו-עסבה, 2007; Dwairy, 2006). הסבר אחר נשען על רקע היסטורי-חברתי: יהודים בגולה נאלצו לחיות יחד, לעיתים בצפיפות ובתנאי קיצון כדי לשרוד. כמו כן רבות מן המשפחות בחברה היהודית שעלו ארצה בעשורים שלאחר הקמת המדינה מנהלות אורח חיים קולקטיביסטי המושפע מארצות מוצאן, מדגיש חיים בקבוצה, יחסים פנים משפחתיים הדוקים ודמוקרטים פחות. ייתכן שאלה מבוטאים ברמת מיזוג גבוהה יותר בקרב הנבדקים היהודים.

בבחינת ההבדלים המגדריים עלה כי לא נמצא הבדל בין נשים לגברים ברמת חרדת הפרידה (ממד תוך-אישי, בין-אישי, על-אישי). ממצא זה מפתיע ומפריך את השערת המחקר השנייה, כמו ממצאי מחקרים קודמים שדיווחו על רמות גבוהות יותר של חרדת פרידה בקרב נשים (לדוגמה Scaini et al., 2012). ייתכן שהסיבה לכך נובעת מהשינוי שחל בציפיות המגדריות של החברה המודרנית כיום, כאשר אחוז גבוה של נשים משתלב בתחומים מגוונים שבעבר נתפסו כ"גבריים", כגון איוש תפקידים בכירים בשוק העבודה ואיוש משרות אקדמאיות בכירות רבות. היות שהמדגם הנוכחי כלל סטודנטים, ההשתלבות בהשכלה הגבוהה היא גורם מרכזי המשפיע על העצמה נשית ואישית, שעשויה להתבטא במרחב הפרטי, וכן במרחב הזוגי והמשפחתי (גילת, 2010 ; גילת והרץ-לזרוביץ', 2009). ייתכן שהעצמה זו תורמת לעלייה בביטחון העצמי ובמסוגלות העצמית של נשים. נשים עצמאיות שיכולות להתקיים ולשרוד בלי תמיכה משפחתית, עשויות לחוש ביטחון רב יותר להתקיים בכוחות עצמן, ועל כן לחוש רמה נמוכה יותר של חרדת פרידה.

שלא כחרדת הפרידה, העלו ממצאי המחקר, כמשוער, הבדל מגדרי במרבית ממדי המובחנות העצמית: תגובתיות רגשית, מיזוג עם אחרים וניתוק רגשי. נשים הציגו רמות גבוהות יותר של תגובתיות רגשית ומיזוג עם אחרים לעומת גברים, ממצא שתומך במחקרים קודמים שהעלו תוצאות דומות (פלג וביטון-עידן, 2017 ; Bogels et al., 2008). ייתכן שהסיבה לכך היא שלמרות השינויים ההתנהגותיים של נשים בחברה המודרנית, עדיין קיימים הבדלי מגדר פיזיולוגיים. אזור ההיפוקמפוס האחראי על ביטוי רגשות גדול יותר אצל נשים לעומת גברים. כמו כן ריכוז הורמוני האוקסיטוצין, פרוגסטרון והאסטרוגן (שנמצאו קשורים לביטוי רגשי) גבוה יותר אצל נשים מאשר גברים. לפיכך עוצמת תגובתן של נשים לאירועים רגשיים היא גבוהה יותר (מעוז וניב, 2011).

בהיבט החברתי נמצא כי דפוס ההתנהגות הרגשית שונה: נשים נוטות להשתמש בתמיכה משפחתית בזמנים של לחץ, מצוקה ומשבר (Trute, Worthington, & Hiebert-Murphy, 2008), בעוד שהתהליך המקביל אצל גברים מתאפיין בגיבוש נפרדות, אי-שיתופיות, עצמאות ואוטונומיה (Kim-Appel, Appel, Newman, & Paar, 2007). נוסף על כך, נמצא כי רמת הניתוק הרגשי גבוהה יותר בקרב גברים לעומת נשים. ייתכן שהדבר נובע בשוני המגדרי בדרך ההתמודדות עם סיטואציה רגשית מורכבת. הסבר זה עשוי להתבסס על הטענה כי התמודדות נמנעת מאפיינת בעיקר גברים (Gomez & McLaren, 2006; Seiffge-Krenke & Klessinger, 2000), בעוד שנשים מאופיינות בדרך כלל בדפוס התמודדות הממוקד ברגש ובביטויו (Hendry & Reid, 2000; Peleg-Popko, 2004).

השערת המחקר השלישית אוששה חלקית. נמצאו קשרים שליליים בין כלל ממדי חרדת הפרידה (תוך-אישי, בין-אישי, על-אישי) לשניים מממדי המובחנות העצמית, תגובתיות רגשית ומיזוג עם אחרים, וכן קשר חיובי עם עמדת אני. ממצאים אלה תומכים בממצאי מחקרים קודמים שדיווחו על קשרים שליליים בין מובחנות עצמית לחרדות שונות (למשל חרדת תכונה [Skowron & Friedlander, 1998], חרדה חברתית [Peleg & Zoabi, 2014]). ממצא זה מניח שאנשים בעלי רמת מובחנות עצמית גבוהה יצליחו לאזן את הרגש והמחשבה ובשל כך יצליחו להתמודד היטב עם מצבי לחץ למיניהם ובכללם פרידות. מנגד, אנשים בעלי רמת מובחנות עצמית נמוכה ייפגעו ביתר קלות ממצבי לחץ, ועל כן יחוו חרדה גבוהה יותר. מעניין לציין כי ממד הניתוק הרגשי לא נמצא קשור במובהק לחרדת

הפרידה וזאת בשתי הקבוצות התרבותיות. ייתכן שהוא קשור לאופי החיים בישראל המאופיין בתדירות גבוהה של אירועים ביטחוניים-צבאיים באזורים למיניהם שמגבירה את רמת החרדה של התושבים. לפיכך ייתכן שהשימוש בניתוק הרגשי משמש דפוס להתמודדות עם מציאות יום-יומית מורכבת בלי קשר להשתייכות התרבותית או לרמת המובחנות העצמית של האדם.

שלא כמשוער, לא נמצאו הבדלים בין בכורים למשתתפים אחרים בסדר הלידה במשפחה הן ברמת חרדת הפרידה (ממד תוך-אישי, בין-אישי, על-אישי) והן ברמת המובחנות העצמית (תגובתיות רגשית, עמדת אני, ניתוק רגשי, מיזוג עם אחרים) ולפיכך ההשערה הרביעית והחמישית הופרכו. כאמור, הממצאים בספרות המחקרית על אודות ההבדלים בחרדה בין בכורים לאחרים בסדר הלידה אינם עקיבים, כאשר בכמה מהם בכורים הציגו רמות פחד וחרדה גבוהות יותר (Peleg-Popko & Dar, 2003) לצד מחקרים שבהם לא נמצא הבדל ברמת החרדה (Eisen & Schaefer, 2005). ייתכן שסדר הלידה קשור למשתני רקע אחרים, כגון המצב הסוציו-אקונומי, רמת ההשכלה של ההורים, גיל ההורים והאחים בעת הלידה, השלב ההתפתחותי של המשפחה, קשרים עם משפחות המוצא (Bonesronning & Sandgren Massih, 2011; Damian, & Roberts, 2015), מידת החרדה של ההורים, העברה בין-דורית (Peleg et al., 2015), משולשים משפחתיים (Peleg, 2014).

ממצא חדש מעניין ומפתיע שנמצא הוא אפקט האינטראקציה בין סדר לידה להשתייכות תרבותית ברמת עמדת האני. בקרב המשתתפים היהודים, רמת עמדת האני של בכורים הייתה גבוהה יותר לעומת משתתפים אחרים בסדר הלידה, ואילו בקרב המשתתפים הערבים לא נמצא הבדל בין בכורים לאחרים ברמת עמדת האני. הסבר לכך נשען על ממצאי מחקר שבחן הבדלים בין אמריקאים אירופאים לאמריקאים-אסייתיים. דווח כי הבכורים האסייתיים חשו צורך לשמש מודל חיקוי לאחיהם, לדאוג, לטפל בהם ולקבל אחריות משפחתית. הם דיווחו על רמת לחץ גבוהה מעצם היותם בכורים במשפחה אסיאתית מהגרת, הנאלצים לשמש מודל לחיקוי במקום להתנהל על פי רגשותיהם (Wu, Kim, Nagata, & Kim, 2018). בשל כך ייתכן שגודל האחריות של הבכורים בחברה הקולקטיביסטית לשמור על משפחתם ולציית לערכיה מבוטאת ברמה נמוכה יותר של עמדת אני לעומת בכורים בחברה האינדיווידואליסטית.

עוד ממצא לא צפוי מעניין הוא שמשתתפים נשואים הציגו רמות נמוכות יותר של חרדת פרידה (ממד בין-אישי), תגובתיות רגשית ומיזוג עם אחרים לעומת משתתפים ממצבים משפחתיים אחרים (רוב המשתתפים היו רווקים). ייתכן שאנשים נשואים חשים ביטחון רב יותר עקב התמיכה והיציבות שמספקת המסגרת הזוגית, ועל כן פחות חרדים ומופעלים רגשית. בעניין זה דווח כי רמת המובחנות העצמית בעלת חשיבות רבה בחיי הנישואין, שכן האיזון בין ריחוק לקרבה מספק בסיס אופטימלי לפגוש את הצרכים של בן הזוג ובכך עשוי לקדם את הבריאות ושביעות הרצון של חיי הנישואין (Javadi, Abadi, Lashgari, & Ahangrkani, 2015; Peleg, 2008). יהיה מעניין להמשיך ולחקור נושא זה במחקרי המשך.

למחקר הנוכחי מספר מגבלות. ראשית, המדגם מבוסס על דגימת אשכולות וכלל נבדקים מצפון הארץ, ועל כן אי אפשר להכליל את הממצאים לכלל אוכלוסיית הסטודנטים בישראל. שנית, המדגם היה מצומצם יחסית ולא שוויוני, משום שמספר הגברים הערבים

היה קטן לעומת שאר קבוצות המחקר. במחקרי המשך מומלץ לכלול מדגמים רחבים ומאוזנים יותר תוך ביצוע דגימה שיטתית. שלישית, בחברה הערבית המוגדרת כקולקטיביסטית יש משפחות המנהלות אורח חיים מודרני ואינדיווידואליסטי ומנגד בחברה היהודית משפחות רבות מנהלות אורח חיים קולקטיביסטי המושפע מארצות מוצאן. אי לכך, במחקר עתידי מומלץ לעסוק ברמת הקולקטיביזם והאינדיווידואליזם בקרב המשתתפים בכל תרבות. רביעית, עקב רגישותו של משתנה סדר הלידה למשתנים מתערבים רבים, מומלץ במחקרי המשך לבחון אותו בקבוצות הומוגניות יותר או לבקר משתנים אחרים.

על אף מגבלות המחקר הנוכחי, עשויות להיות לו תרומות תאורטיות ומעשיות. ברמה התאורטית תוצאותיו מחזקות חלק מממצאי מחקרים קודמים ומעמיקות את ההבנה על אודות תרומת המובחנות העצמית לחרדת הפרידה בקרב סטודנטים בישראל. יש בכך תמיכה בהנחותיו התאורטיות של בואן ובחיזוק האוניברסליות שלהן (Bowen, 1978). ברמה היישומית, תוצאות המחקר עשויות לתרום להגברת המודעות לנושא זה בקרב הורים, אנשי חינוך ויועצים חינוכיים. יהיה אפשר לסייע לתלמידים או סטודנטים הסובלים מרמות גבוהות של חרדת פרידה באמצעות שיפור המובחנות העצמית. מומלץ שיועצים חינוכיים המסייעים לתלמידים בעלי רמה גבוהה של חרדת פרידה, ישלבו טיפול מערכתי אחר, כגון הדרכת הורים והעלאת תכנים משפחתיים בטיפול קבוצתי. יש לציין כי טיפול המבוסס על התאוריה המשפחתית הבין-דורית יוכל לסייע בשינוי היחסים בין בני המשפחה ובהגברת רמת המובחנות העצמית, וכפועל יוצא מכך יוכל להפחית את רמת החרדה (Messina, Kolbert, Bundick, Crothers, & Strano, 2018). כמו כן בבואם של יועצים חינוכיים ואנשי מקצוע לטפל בחרדת פרידה, רצוי להתאים את הטיפול לאוכלוסייה המטופלת. כך לדוגמה בהתבסס על תוצאות המחקר הנוכחי, יש להתחשב ברמת התגובתיות הרגשית הגבוהה של נשים כאשר הן מתמודדות עם מצבי פרידה שונים ולהתמקד בטכניקות מסייעות למיתונה, ואילו אצל הגברים יש מקום לסייע באמצעות שיפור היכולות לניהול דיאלוג והשיתוף רגשי. כמו כן יש להתחשב ברקע התרבותי, כאשר בקרב יהודים מומלץ לדון במידת המיזוג הגבוהה, ובקרב ערבים רצוי להקנות טכניקות לשיפור תקשורת וביטוי רגשי.

לנוכח הבדלי המגדר והתרבות במדדי המובחנות העצמית, מומלץ שיועצים חינוכיים המטפלים בתלמידים או בסטודנטים בעלי חרדת פרידה גבוהה, ישימו דגש במדדים הרלוונטיים לכל קבוצה. כך, למשל, בקרב נשים מומלץ לשלב טכניקות של הרפיה ודמיון מודרך המתמקדות בסיטואציות של פרידה לשם הפחתת העוררות הרגשית והגופנית. בטיפול בגברים, ובעיקר גברים ערבים, מומלץ להשתמש בטכניקות המקדמות ביטוי רגשי ומילולי. נוסף על כך, בקרב ערבים מומלץ לדון בסדר הלידה במשפחה ולברר את הציפיות המשפחתיות המופנות לבכורים לצד הצורך שלהם להגשים את עצמם ללא ריצוי. נוסף לטיפול בתלמידים ובסטודנטים, מומלץ שיועצים חינוכיים יקיימו סדנאות הדרכה להורים בנושאים אלו.

רשימת מקורות

אבו-עסבה, ח' (2007). **החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי** (ש' קרין, עורכת). ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

גילת, ע' (2010). דוח מחקר: נשים חוות העצמה דרך הלימודים הגבוהים. סיפורן של סטודנטיות יהודיות וערביות לא דתיות ודתיות. **עיון ומחקר בהכשרת מורים, 12,** 135-165.

גילת, ע' והרץ-לזרוביץ', ר' (2009). נשים מוסלמיות ודתיות מעצימות את עצמן באמצעות לימודים באוניברסיטה: העצמה בפעולה במרחב הפרטי. בתוך פ' עזאיזה, ח' אבו-בקר, ר' הרץ-לזרוביץ' וג' אסעד (עורכים), **נשים ערביות בישראל: תמונת מצב ומבט לעתיד** (עמ' 211-238). תל-אביב: רמות.

ורטהים-מזרחי, צ' (1995). **הקשר בין סגנונות התקשרות Attachment וממדים טכניים של חרדת פרידה** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

יצחק-גוטמן, מ' ופלג, א' (2012). חרדת פרידה: כיצד היא קשורה לרמת המובחנות של בני הזוג? **עיונים בחינוך, 6,** 171-187.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2017). בפתחה של שנת 2018 – כ-8.8 מיליון תושבים במדינת ישראל. **הודעה לתקשורת 31.12.2017,** אוחזר מתוך https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/Pages/2017/אוכלוסיית-ישראל-בפתחה-של-שנת-2018.aspx.

מעוז, ד' וניב ד' (2011). זוגיות: מדריך למשתמש: דרכים חדשות לשיפור הזוגיות. תל-אביב: מטר.

פלג, א' וביטון-עידן, מ' (2017). שאלון השלכתי לבדיקת המובחנות העצמית (שמ"ע): נתונים ראשונים לגבי תוקפו של הכלי. **הייעוץ החינוכי, כ,** 440-465.

אבו בקר, ח' (2012). המשפחה הפלסטינית. בתוך **החברה הערבית בישראל: כרך ב יחידה 5.** רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

קימרלינג, ב' (2004). מהגרים, מתיישבים, ילידים: המדינה והחברה בישראל – בין ריבוי תרבויות למלחמות תרבות (ד' מרקון, עורכת). תל-אביב: עם עובד.

Adler, A. (1964). The origin of the neurotic disposition. In H. L. Ansbacher & R. Ansbacher (Eds.), *The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation selections from his writings* (pp. 376-383). New York: Harper & Row.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Arlington, Va.: Author.

Bogels, S. M., Bamelis, L., & Bruggen, C. V. D. (2008). Parental rearing as a function of parent's own, partner's, and child's anxiety status: Fathers make the difference. *Cognition and Emotion, 22*(3), 522-538. doi:10.1080/02699930801886706

Bonesronning, H., & Sandgren Massih, S. (2011). Birth order effects on young students' academic achievement. *The Journal of Socio-Economics*, *40*(6), 824-832. doi:10.1016/j.socec.2011.08.010

Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. New York: J. Aronson.

Carballo, J. J., Garcia-Nieto, R., Alvarez-Garcia, R., Caro-Canizares, I., Lopez-Castroman, J., Munoz-Lurenzo, L., . . . Baca-Garcia, E. (2013). Sibship size, birth order, family structure and childhood mental disorders. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 48*(8), 1327-1333. doi:10.1007/s00127-013-0661-7

Chang, E. C., Yang, H., & Yu, T. (2017). Perceived interpersonal sources of life satisfaction in Chinese and American students: Cultural or gender differences? *The Journal of Positive Psychology, 12*(4), 414-424. doi:10.1080/17439760.2016.1198925

Chung, H., & Gale, J. (2009). Family functioning and self-differentiation: A cross-cultural examination. *Contemporary Family Therapy, 31*(1), 19-33.doi:10.1007/s10591-008-9080-4

Damian, R. I., & Roberts, B. W. (2015). The associations of birth order with personality and intelligence in a representative sample of U.S high school students. *Journal of Research in Personality, 58*, 96-105. doi:10.1016/j.jrp.2015.05.005

Daoud, N., Shankardass, K., O'Campo, P., Anderson, K., & Agbaria, A. K. (2012). Internal displacement and health among Palestinian minority in Israel. *Social, Science & Medicine, 74*(8), 1163-1171. doi:10.1016/j.socscimed.2011.12.041

Dwairy, M. (2006). Counseling and psychotherapy with Arabs and Muslims: A culturally sensitive approach. New York, NY: Teacher's College Press.

Dwairy, M. (2009). Cultural analysis and metaphor psychotherapy with Arab-Muslim clients. *Journal of Clinical Psychology, 65*(2), 199-209. doi:10.1002/jclp.20568.

Dwairy, M., & Achoui, M. (2010). Parental control: A second cross-cultural research on parenting and psychological adjustment of children. *Journal of Child and Family Studies, 19*(1), 16-22. doi:10.1007/s10826-009-9334-2

Eisen, A. R., & Schaefer, C. E. (2005). Separation anxiety in children and adolescents: An individualized approach to assessment and treatment. New York, US: Guilford Press.

Eley, T. C., Rijsdijk, F. V., Perrin, S., O'Connor, T. G., & Bolton, D. (2008). A multivariate genetic analysis of specific phobia, separation anxiety and

social phobia in early childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*(6), 839-848. doi:10.1007/s10802-008-9216-x

Farbstein, I., Mansbach-Kleinfeld, I., Levinson, D., Goodman, R., Levav, I., Vograft, I., . . . Apter, A. (2010). Prevalence and correlates of mental disorders in Israeli adolescents: Results from a national mental health survey. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(5), 630-639. doi:10.1111/j.1469-7610.2009.02188.x

Ford, J. J., Nalbone, D. P., Wetchler, J. L., & Sutton, P. M. (2008). Fatherhood: How differentiation and identity status affect attachment to children. *The American Journal of Family Therapy, 36*(4), 284-299. doi:10.1080/01926180701647074

Gomez, R., & McLaren, S. (2006). The association of avoidance coping style and perceived mother and father support with anxiety/depression among late adolescents: Applicability of resiliency models. *Personality & Individual Differences, 40*(6), 1165-1176. doi:10.1016/j.paid.2005.11.009

Hendry, L. B., & Reid, M. (2000). Social relationships and health: The meaning of social "connectedness" and how it relates to health concerns for rural Scottish adolescents. *Journal of Adolescence, 23*(6), 705-719. doi:10.1006/jado.2000.0354

Isik, E., & Bulduk, S. (2015). Psychometric properties of the differentiation of self-inventory- revised in Turkish adults. *Journal of Marital and Family Therapy, 41*(1), 102-112. doi:10.1111/jmft.12022

Javadi, S. B., Abadi, H. R. H., Lashgari, M., & Ahangrkani, M. (2015). A study of the relationship of self-differentiation and emotional intelligence with martial satisfaction of married women in Tehran. *Indian Journal of Positive Psychology, 6*(2), 149-154. doi:10.15614/ijpp%2F2015%2Fv6i2%2F73837

Johnson, P., Buboltz, W. C., & Seemann, E. (2003). Ego identity status: A step in the differentiation process. *Journal of Counseling & Development, 81*(2), 191-195.

Jurbergs, N., & Ledley, D. R. (2005). Separation anxiety. *Psychiatric Annals, 35*(9), 728-735.

Kerr, M. E., & Bowen, M . (1988). *Family evaluation: An approach based on Bowen theory*. New York, US: WW Norton & Co.

Kim-Appel, D., Appel, J., Newman, I., & Parr, P. (2007). Testing the effectiveness of Bowen's concept of differentiation in predicting psychological distress

in individuals age 62 years or orders. *The Family Journal, 15*(3), 224-233. doi:10.1177/1066480707301291

Kins, E., Soenens, B., & Beyers, W. (2013). Separation anxiety in families with emerging adults. *Journal of Family Psychology, 27*(3), 495-505. doi: 10.1037/a0032869

Lampis, J., Busonera, A., Cataudella, S., Tommasi, M., & Skowron, E. A. (2017). Psychometric properties of an Italian version of the differentiation of self inventory-revised (It-DSI-R). *Journal of Adult Development, 24*(2), 144-154. doi:10.1007/s10804-016-9253-6

Lancu, L., Sarel, A., Avital, A., Abdo, B., Joubran, S., & Ram, E. (2011). Shyness and social phobia in Israeli Jewish vs. Arab students. *Comprehensive Psychiatry, 52*(6), 708-714. doi:10.1016/j.comppsych.2010.11.011

Li, H., & Zhang, Y. (2008). Factors predicting rural Chinese adolescents' anxieties, fears and depression. *School Psychology International, 29*(3), 376-384.

Malach-Pines, A., & Zaidman, N. (2003). Israeli Jews and Arabs: Similarities and differences in the utilization of social support. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 34*(4), 465-480. doi:10.1177/0022022103034004006

Marin, A. M., Seco, F. L., Serrano, S. M., Garcia, S. A., Gaviria Gomez, A. M., & Ney, I. (2014). Do firstborn children have an increased risk of ADHD? *Journal of Attention Disorders, 18*(7), 594-597. doi:10.1177/1087054712445066

Mellanby, J., & Zimdars, A. (2011). Trait anxiety and final degree performance at the University of Oxford. *Higher Education, 61*(4), 357-370. doi:10.1007/s10734-010-9335-5

Messina, K. C., Kolbert, J. B., Bundick, M. J., Crothers, L. M., & Strano, D. A. (2018). The impact of counseling on Bowen's differentiation of self. *The Family Journal, 26*(2), 150-155. doi:10.1177/1066480718776197

Ng, K. M., Loy, J. T.-C., Gudmunson, C. G., & Cheong, W. (2009). Gender differences in marital and life satisfaction among Chinese Malaysians. *Sex Roles: A Journal of Research, 60*(1-2), 33-43. doi:10.1007/s11199-008-9503-6

Nguyen, S. A., & McAloon, J. (2018). A cross-cultural comparison of parental of childhood separation anxiety disorder symptoms and likelihood to seek help. *Journal of Cross – Cultural Psychology, 49*(3), 453-469. doi:10.1177/0022022118754722

Peleg, O. (2008). The relation between differentiation of self and martial satisfaction: What can be learned from married people over the course of life? *The*

American Journal of Family Therapy, 36(5), 388-401. doi:10.1080/01926180701804634

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. doi:10.1002/ijop.12054

Peleg, O., Deutch, C., & Dan, O. (2016). Test anxiety among female college students and its relation to perceived parental academic expectations and differentiation of self. *Learning and Individual Differences, 49*, 428-436. doi:10.1016/j.lindif.2016.06.010

Peleg, O., Halaby, E., & Whaby, E. (2006). The relationship of maternal separation anxiety and differentiation of self to children's separation anxiety and adjustment to kindergarten: A study in Druze families. *Journal of Anxiety Disorders, 20*(8), 973-995. doi:10.1016/j.janxdis.2006.01.008

Peleg, O., & Messerschmidt-Grandi, C. (2018). Differentiation of self and trait anxiety: A cross cultural perspective. *International Journal of Psychology*. doi: 10.1002/ijop.12535

Peleg, O., Miller, P., & Yitzhak, M. (2015). Is separation anxiety in adolescents and parents related to parental differentiation of self? *British Journal of Guidance & Counseling, 43*(3), 413-428. doi:10.1080/03069885.2014.974021

Peleg, O., & Rahal, A. (2012). Physiological symptoms and differentiation of self: A cross-cultural examination. *International Journal of Intercultural Relations, 36*(5), 719-727. doi:10.1016/j.ijintrel.2012.04.001

Peleg, O., Yaniv, I., Katz, R., & Tzischinski, O. (In press). Does trait anxiety mediate the relationship between differentiation of self and quality of life? *American Journal of Family Therapy.*

Peleg, O., & Zoabi, M. (2014). Social anxiety and differentiation of self: A comparison of Jewish and Arab students. *Personality and Individual Differences, 68*, 221-228. doi:10.1016/j.paid.2014.04.032

Peleg-Popko, O. (2004). Differentiation and test anxiety in adolescents. *Journal of Adolescence, 27*(6), 645-662. doi:10.1016/j.adolescence.2004.06.002

Peleg-Popko, O., & Dar, R. (2003). Ritual behavior in children and mothers' perceptions of family patterns. *Journal of Anxiety Disorders, 17*(6), 667-681. doi:10.1016/S0887-6185(02)00235-9

Peleg-Popko, O., Klingman, A., & Nahhas, I. A- H. (2003). Cross-cultural and familial differences between Arab and Jewish adolescents in test anxiety.

International Journal of Intercultural Relations, 27(5), 525-541. doi:10.1016/S0147-1767(03)00052-X

Scaini, S., Ogliari, A., Eley, T. C., Zavos, H. M., & Battaglia, M. (2012). Genetic and environmental contributions to separation anxiety: A meta-analytic approach to twin data. *Depression and Anxiety, 29*(9), 754-761. doi:10.1002/da.21941

Schlarb, A. A., Jaeger, S., Schneider, S., In-Albon, T., & Hautzinger, M. (2016). Sleep problems and separation anxiety in preschool-aged children: A path analysis. *Journal of Child and Family Studies, 25*(3), 902-910. doi:10.1007/s10826-015-0262-z

Schwar, G., & Mahony, A. (2012). Birth order position and prosocial tendencies. *Journal of Psychology in Africa, 22*(1), 56-60. doi:10.1080/14330237.2012.10874521

Seiffge-Krenke, I., & Klessinger, N. (2000). Long-term effects of avoidant coping on adolescents depressive symptoms. *Journal of Youth and Adolescence, 29*(6), 617-632. doi:10.1023/A:1026440304695

Sharabi, H. (1988). Neopatriarchy: A theory of distorted change in Arab society. New York: Oxford University Press.

Silove, D. M., Marnane, C. L., Wagner, R., Manicavasagar, V. L., & Rees, S. (2010). The prevalence and correlates of adult separation anxiety disorder in an anxiety clinic. *BMC Psychiatry, 10,* 21-28. doi:10.1186/1471-244X-10-21

Skowron, E. A. (2000). The role of differentiation of self in marital adjustment. *Journal of Counseling Psychology, 47*(2), 229-237.doi:10.1037/0022-0167.47.2.229

Skowron, E. A., & Friedlander, M. L. (1998). The differentiation of self-inventory: Development and initial validation. *Journal of Counseling Psychology, 45*(3), 235-246. doi:10.1037/0022-0167.45.3.235

Thorberg, F. A., & Lyvers, M. (2006). Attachment, fear of intimacy and differentiation of self among clients in substance disorder treatment facilities. *Addictive Behaviors, 31*(4), 732-737. doi:10.1016/j.addbeh.2005.05.050

Titelman, P. (2015). The concept of differentiation of self in Bowen theory. In P. Titelman (Ed.), Differentiation *of self: Bowen family systems theory perspectives* (pp. 3-64). New York: Routledge.

Trute, B., Whortington, C., & Hiebert-Murphy, D. (2008). Grandmother support for parents of children with disabilities: Gender differences in parenting

stress. *Families, Systems & Health*, *26*(2), 135-146.doi:10.1037/1091-7527.26.2.135

Tuason, M. T., & Friedlander, M. L. (2000). Do parents' differentiation levels predict those of their adult children? And other test of Bowen theory in a Philippine sample. *Journal of Counseling Psychology*, *47*(1), 27-35. doi:10.1037/0022-0167.47.1.27

Wu, K., Kim, J. H. J., Nagata, D. K., & Kim, S, I. (2018). Perception of sibling relationships and birth order among Asian American and European American emerging adults. *Journal of Family Issues*, *39*(13), 3641-3663. doi:10.1177/0192513X18783465

היועץ החינוכי והסתגלותו של בית הספר למאה העשרים ואחת: תפקיד היועץ בהפיכת בית הספר לרלוונטי יותר בעבור הילדים

פלג דור-חיים

תקציר

בתי הספר מתמודדים עם משברים תכופים וקשים הבאים לידי ביטוי באלימות ובבעיות משמעת של ילדים מצד אחד ובשחיקת הסמכות של המורים מצד אחר. ספרות מקצועית ענפה מביאה כל מיני הסברים למצוקה של תלמידים ומורים בבתי הספר. מאמר זה מביא נקודת מבט ייחודית למצוקה המאפיינת בתי ספר רבים מתוך התבוננות ביקורתית בהנחות היסוד של מערכת בתי הספר. המאמר מנסה להסביר הנחות יסוד אלו ולזהות את הצעדים היישומיים שהיועץ החינוכי יכול לנקוט כדי להשפיע על הנחות היסוד של בית הספר, לשפר את האקלים החינוכי ולקדם שינוי מערכתי.

מילות מפתח: בית ספר ; המאה העשרים ואחת ; הסתגלות בית ספר, בית ספר בראי העתיד. עבודת היועץ החינוכי.

מבוא

בתי הספר מתמודדים עם משברים תכופים וקשים הבאים לידי ביטוי באלימות ובבעיות משמעת של ילדים מצד אחד ובשחיקת הסמכות של המורים מצד אחר. מאפיינים אלו מקבלים ביטוי במחקרים שמצאו כי מורים ומנהלים מדווחים על תחושת מצוקה לנוכח גילויים של אלימות מילולית ופיזית של תלמידים (Doud & Keller, 1998) ובעיות משמעת (טייטלבאום, צווייג ושור, 2003). כמו כן מורים ומנהלים מדווחים על שחיקה, תשישות גופנית, תשישות נפשית, אי שביעות רצון ותחושת ריחוק מהתלמידים, מההורים ומהמורים (פרידמן, 1998). מאמר זה מביא נקודת מבט חלופית למצוקה המאפיינת בתי ספר רבים מתוך התבוננות ביקורתית בהנחות היסוד של מערכת בית הספר. ספרות עשירה מביאה את הטענה כי הנחות יסוד רבות באשר למבנה בית הספר, להתנהלותו ולתכנים שלו נשארו דומות לאלו שעלו בראשית המהפכה התעשייתית (Clinchy, 1993; Leland & Ksten, 2002; Serafini, 2002). לפי טענה זו, בתי הספר לא הצליחו להתפתח עם השינויים התכופים שמתרחשים בעולם הסובב אותנו ופעמים רבות מתאפיינים בחדשנות לכאורה, ללא שינוי ניכר בתוך בית הספר עצמו (Tubin & Regev-Ofek, 2010).

עם זאת, על אף הנחות יסוד בלתי סתגלניות של בית הספר, לבעלי תפקיד ולהנהלה יש השפעה רבה על התרבות הארגונית של בית הספר ועל שינוי האקלים שלו (אופלטקה,

2015). כאן היועץ החינוכי הוא דמות מפתח, בעל ערך מוסף מהותי בהשפעה על המדיניות של בית הספר ועל המתרחש בין כותליו (ארהרד, 2014). השפעה זו של היועץ החינוכי נובעת מתפיסת תפקידו המערכתית של היועץ החינוכי.

אם כן, המאמר הנוכחי מאמץ את הגישה המערכתית כתפיסת עבודה עיקרית בעבודתו של היועץ החינוכי. הגישה המערכתית מעניקה מקום מרכזי לעבודה של היועץ עם מערכת בית הספר הכוללת ייעוץ למנהל ולצוותים החינוכיים, הדרכת מחנכים, הפעלת תוכניות מניעתיות בבית הספר ועוד (ארהרד ודשבסקי, 1999 ; מור ולוריא, 2006). גישה זו רואה את בית הספר כבנוי מישויות ממשיות וסמליות התורמות לעיצוב דפוסי התנהגות למיניהם וכוללת תלות הדדית בין הישויות המרכיבות את בית הספר וגבולות פתוחים המפרידים בין בית הספר לסביבתו (אופלטקה, 2015).

לפי הגישה המערכתית, הייעוץ מתמקד בסיוע לבית הספר בטווח הארוך ומעבר לקשיים נקודתיים. גישה זו נמצאת בהלימה עם הגישה הסלוטוגנית המתמקדת בקידום מיטביות ומניעה ראשונית המכוונת למימוש אנושיותו של האדם והחוזקות שלו לשם התפתחות ויצירה. לפי גישה זו, עיקר העבודה של היועץ החינוכי אינה להתמקד בהתערבויות פרטניות בעת משבר ומצוקה, אלא לקדם את מערכת בית הספר כמקום המעניק ערכים המתקשרים לאושר, לתקווה ולבריאות (Lee & Na, 2013).

משרד החינוך מזכיר את הגישה המערכתית בייעוץ החינוכי כגישה המרכזית לשם קידום מיטביות בית הספר (שדמי, 2004). ואולם מקצוע הייעוץ החינוכי מתואר כנמצא בדואליות בין אימוץ הצהרתי של הגישה המערכתית ובין שמירה על מאפייניו המסורתיים במתן ייעוץ פרטני. כך נמצא כי מצד אחד היועצים החינוכיים מבינים ששינוי מהותי בייעוץ החינוכי הכרחי כדי שהמקצוע יתאים את עצמו לצרכים העכשוויים של התלמידים, ומצד אחר עדיין יועצים רבים מעדיפים לעסוק במתן שירותי היוועצות פרטניים לתלמידים, להורים ולמורים (ברוש, 2009). אם כן, המאמר הנוכחי בא מתוך הגישה המערכתית כדי להרחיב את הדיבור בעניין דרכי פעולה אפשריות של היועץ החינוכי בקידום בית הספר לרלוונטי יותר בעבור התלמידים.

המאמר מתחיל בהתבוננות תאורטית הרואה במצוקה ובמשברים שעימם מתמודד בית הספר חלק מהקושי של בית הספר לשמר את הרלוונטיות שלו במאה העשרים ואחת. בחלק זה מובא דיון בהנחות היסוד של בית הספר והאתגרים הניצבים לפני מערכת החינוך במאה העשרים ואחת. לבסוף מוזכרים כמה צעדים יישומיים שהיועץ החינוכי יכול לנקוט כדי להשפיע על הנחות היסוד של בית הספר, לשפר את האקלים החינוכי ולקדם שינוי מערכתי.

מודל בית החרושת – רקע למבנה הארגוני של בית הספר

בית הספר נבנה במודל של בית חרושת והשפיע כך הן על דרכי הלמידה של התלמידים והן על המבנה הארגוני שלו. בית הספר במודל בית החרושת התפתח במהלך המאה השמונה-עשרה והתשע-עשרה באירופה ובאמצע המאה התשע-עשרה בצפון ארה״ב. המרכיב המרכזי המאפיין את מערכת החינוך במודל בית החרושת הוא ניהול היררכי, הפרדה בין בית הספר לקהילה, דגש בתהליכי ניהול ותכנון ריכוזי, מתוך מתן מקום לסטנדרטים ברורים ודגש בתוצאות (Serafini, 2002). יש מקום להשוות זאת למודל הייצור בתעשייה כפי שהיא התעצבה במהלך המהפכה התעשייתית. בשנים אלו התעצבה התאוריה

הארגונית הקלסית שהושפעה מהניהול המדעי ומהניהול האדמיניסטרטיבי. מי שהשפיע במיוחד בעיצוב תורת הניהול המדעי היה פרדריך טיילור שפעל בראשית המאה העשרים. טיילור (Taylor, 2003) המשיג את רעיונותיו על רקע הייצור ההמוני שאפיין ארגונים תעשייתיים גדולים בארה״ב ובמערב אירופה בסוף המאה התשע-עשרה. הוא ניסה לקדם שיטות ייצור שיסייעו להגברת יעילות הארגון, כלומר כיצד להגדיל את כמות הייצור ולצמצם את העלויות ככל האפשר. התאוריה הארגונית הקלסית התבססה על ההנחה כי על מנת לקדם את הפרודוקטיביות של העובדים יש להגדיר משימות מראש, להכפיף את הפועלים לממונה אחד ולפעול בהתאם לסטנדרטים ברורים של תהליכים ותפוקות בעבודה (אופלטקה, 2015). לפי תפיסה זו, הידע החברתי מסודר בשיטתיות מלמעלה כלפי מטה מבחינה מדרגית ומוטמע במכונות בידי המתכננים. הגישה של הניהול המדעי מפרידה הפרדה דקדקנית בין תכנון לביצוע, בין יוזמה למילוי הוראות, בין חופש לציות, בין המצאה ליישום הקיים.

טיילור מצא כי שתי דרכים מסייעות להגביר את פריון העבודה של העובדים. האחת היא לעורר בעובדים מוטיבציה באמצעות הענקת תגמול מתאים. האחרת היא לפתח מנגנונים של בקרה ופיקוח כדי לוודא שכל אדם בארגון עושה את המוטל עליו. לפי תאוריית הניהול הרציונלי, טיילור הציע לפרק את המשימה למקטעים, מתוך כוונה שכל עובד יתמחה במקטע אחד, יבצע אותו בלבד ויגיע ליעילות מרבית ולפריון גבוה בתחום שלו. גישה זו הצריכה להתאים תנאי עבודה לעובד, לקבוע נורמות עבודה רצויות ולהגדיר מדדים לשם בדיקת העמידה בהן. העובדים נמדדו על פי נורמות עבודה רצויות אלו, וניתנה תשומת לב לפער שבין המצופה מן העובד לתפוקה שלו בפועל (Taylor, 2003).

מודל בית החרושת כפי שתוכנן והתעצב בתחילת המהפכה התעשייתית מושרש היטב במבנה הארגוני של בית הספר. בדומה למודל הניהול הקלסי, גם בית הספר מתאפיין בהתמחויות, כמו התמחויותיהם של המורים לפי מקצועות הלימוד וחלוקת התלמידים על פי יכולותיהם האקדמיות. בדומה לבית החרושת, העבודה בבית הספר מתחלקת גם היא לתתי-משימות, למפרקים ולמקטעים, כגון הוראת חשבון, הוראת עברית, הוראת ספורט והוראת אנגלית. כל איש מקצוע עושה את המוטל עליו ומתמקצע בתחום התמחותו, ויש גבולות ברורים בין בעלי המקצוע לסוגיהם. לכך מתלווה גם מדידת הישגי התלמידים, קריטריונים להצלחתם והקמת מרכזי הערכה ומדידה של בתי ספר (אופלטקה, 2015). עם זאת, על אף השפעת התעשייה ובתי החרושת על המבנה הארגוני של מערכות חינוך, בית הספר שונה מאוד במאפייניו מארגוני תעשייה, הוא מתאפיין ברופפות מבנית, במטרות מרובות הסותרות זו את זו, וריבוי גורמים סביבתיים, חברתיים ויועצים הנמצאים מחוץ להשפעתו של המורה (Weick, 1976).

התאמתו של בית הספר למאפייני המאה העשרים ואחת

היבט מרכזי להיעדר הרלוונטיות של מודל בית החרושת והשפעתו על בית הספר הם השינויים החברתיים והארגוניים המהותיים שהתרחשו בסוף המאה העשרים ותחילת המאה העשרים ואחת (Serafini, 2002). התקופה שאפיינה את השנים שלאחר המהפכה התעשייתית הצריכה הכשרה של מיומנויות לעבודת ייצור במפעלים. בית הספר נבנה מתוך ניסיון לחקות את הבירוקרטיה שאפיינה את מפעלי התעשייה באותה העת. אלווין טופלר (1978) מתאר את התעצבותה של מערכת החינוך כרעיון של ריכוז המוני תלמידים

כחומרי גלם, לשם עיבוד באמצעות מורים המשמשים פועלים בבית ספר מרכזי המשמש כבית חרושת. לדברי טופלר (שם), חיי בית הספר שימשו פרוזדור יעיל לחיים בחברה התעשייתית ומכשיר יעיל להכשרת התלמידים לדרישות של אותו הזמן, כגון משטור, סדרי ישיבה נוקשים, מיון לכיתות, חלוקת ציונים, תפקיד סמכותי של המורה והמנהל.

המאה העשרים ואחת מצריכה התאמה לדרכי חשיבה אחרות לגמרי. לתקופה המאפיינת את המאה העשרים ואחת יש מאפיינים רבים ולפיכך גם מגוון של שמות המתארים אותה. לצורך מאמר זה אאמץ את השם שנתן לה זיגמונט באומן: "מודרניות נזילה" (Bauman & Donskis, 2013). שם זה מבוסס על מטפורה של נוזל, שלא כמו מוצק הוא אינו שומר על הצורה שלו ומשנה אותה בכל רגע ורגע. המודרניות הנזילה משקפת ניידות מתמדת חסרת גבולות גאוגרפיות. זהו עידן של שינויים מתמידים, דהירה טכנולוגית קדימה ואימוץ פרקטיקות ארגוניות המתאפיינות בתקשורת בין-אישית חדשה מתמידה. כך לדוגמה, השיח הבין-אישי אינו תלוי עוד בקרבה גאוגרפית. התארגנות קבוצתית נעשית בדרכים וירטואליות שבהן גם לא תמיד אפשר להבחין בין אדם אמיתי ובין ישות פיקטיבית. הקשר שבין המנהיג לציבור נעשה בדרכים חדשות, פעמים רבות מתוך דילוג על התקשורת המסורתית לטובת רשתות חברתיות שאינן תלויות בעיתונות כמתווכת.

אתגרים הניצבים לפתחה של מערכת החינוך

מתוך ניתוח ביקורתי זה של זמננו, ראוי לזקק כמה אתגרים הניצבים לפתחה של מערכת החינוך. אם כן, יש מקום לטעון שהמאפיינים הישנים של בית הספר הופכים אותו לרלוונטי פחות עבור המאה העשרים ואחת. אין עוד צורך להכשיר לצייתנות, להשלים עם משימות שגרתיות, לעבוד בעבודה מונוטונית ומשעממת ולבלות בישיבה ממושכת בתוך חללים סגורים כפי שהמודל התעשייתי עיצב את בית הספר. כמו כן נבחין בהתפוררותן של הדיכוטומיות שאפיינו את העידן התעשייתי, כגון הבחנה שבין עבודה להפסקה, בין פעילות למנוחה, בין סדר לאי סדר (כץ, 2012). מצב זה מביא לאובדן קנה מידה ערכי של מה נכון ומה אינו נכון ומקשה על מערכת החינוך לעמוד על "מודל רצוי" שיש הסכמה עליו. מצד אחד יש לבית הספר חירות ליצירת שינויים בסדרי עדיפויות ומצד אחר בית הספר נחשף למגוון של לחצים חברתיים מצידם של הורים, מוסדות, משרד החינוך ורשויות מקומיות (למפרט, 2008).

לטענתי, ההורים והילדים מצידם חווים את בית הספר כפי שעוצב ב"מודל המפעל" כרלוונטי פחות לעולם שהם חיים בו, לשוק התעסוקה הנזיל, להתמודדות עם אי ודאות מתמדת ולצמיחתם של מקורות מידע רבים שאינם קשורים לידע שנלמד בבית הספר. עקרונות יסוד שעליהם מושתת המבנה הארגוני של בית הספר, אינם מעניקים לילדים חוויה של הכנה לעולם התעסוקה ונתפסים כמנוכרים לעולם שהילדים חיים בו. כך למשל, דגש על שינון של תכנים ומידע נתפס כרלוונטי פחות בעולם של מידע הזמין כל העת והוא אינו נותן מענה למצוקה של התלמידים הנובעת מקושי להתמצא בסבך מקורות המידע וחוסר יכולת להבחין בין מידע אמין לזה שאינו אמין. האופן שהידע מועבר מהמורה לתלמיד בדרך ליניארית והיררכית, מושתת על הנחת היסוד שהידע כולו נמצא אצל המורה. לפי הנחת יסוד זו, התלמיד נתפס כפסיבי ולכן יש להשקות אותו בידע באמצעות פעולת השיעור. פרקטיקה ליניארית זו של העברת ידע סותרת את המציאות הנזילה של

שינויים מתמידים המצריכים מהילדים להיות פעילים באיסוף הידע, לפתח סקרנות עמוקה לעולם הסובב אותם וללמוד באופן עצמאי.

נוסף על כך, בית הספר משמש לילדים מקום שבו הם יוצרים מערכת חברתית. ילדים המגיעים לבית הספר עסוקים בהשגת תחושת שייכות ומתאמצים כדי לחוש שהם מקובלים על בני גילם. העיסוק בשייכות בתוך כותלי בית הספר מתעצם ככל שהילד מקבל פחות שייכות מחוץ לבית הספר, כלומר הניכור במקום מגוריו של הילד מתעצם ומקום המגורים והמשפחה פחות מצליחים לשמש מקום לשייכות חברתית. לטענתי, פעמים רבות מצב זה יוצר מתח סמוי בין היחס של המבוגרים לבית הספר ובין היחס של הילדים אליו. המבוגרים רואים את בית הספר כמקום לרכישות ידע, כישורים והכנה לחיים המקצועיים בעתיד, ואילו הילדים תופסים את בית הספר כמקום לרכישת חברים, לתיוג חברתי, כמענה לצורך בשייכות ולרכישת מעמד בין-אישי בתוך קהילת הילדים. ככל שהפעולות של הילדים אחר הצהריים מתרחשות יותר במרחב הווירטואלי, כך המצוקה לשייכות מקבלת פחות מענה והצורך של הילדים לקשר בין-אישי בזמן בית הספר מתעצם. המבנה הפרונטלי של השיעור הדורש מהילדים להיות שקטים ופסיביים נתפס מתסכל יותר ונותן פחות מענה לצורך בשייכות.

ייתכן שהמורים גם הם חווים את היעדר הרלוונטיות של בית הספר כפי שעוצב ב"מודל המפעל" ומתמודדים עם דואליות מבנית, היוצרת סתירה בין ההיבטים הגלויים ובין ההיבטים הסמויים בהתנהלות בית הספר. מחקרים למיניהם מראים שיש ניתוק בין מנהל בית הספר לנעשה בפועל בכיתה (אופלטקה, 2015). המורים פועלים בגלוי בסביבה היררכית שבה הוראות ניתנות ממשרד החינוך, מועברות למנהלת בית הספר ומשם מגיעות אל המורה. ואילו בפועל המורים פועלים בסביבה נזילה, משתנה ולא ברורה. על המורה להתמודד עם קבלת החלטות מתמדת בהקשר להתנהגותם של התלמידים, לקשיים שהם מגלים ולדינמיקה הקבוצתית שמתאפיינת בכיתה. הייחודיות של כל ילד בהתנהלותו דורשת מהמורה לחרוג מהוראות שניתנות מגבוה ולקבל החלטות בעצמו (Weick, 1976). משרד החינוך והרשות המקומית נתפסים פעמים רבות בלתי רלוונטיים לדילמות היום-יומיות שעימן המורים מתמודדים. כך ככל שההנהלה מנסה להנדס יותר את עבודת ההוראה של המורה, המתח שבין הגלוי לסמוי מובלט ונוצרות פרקטיקות של חיץ (Meyer & Rowan, 1977). בגלוי בית הספר מתואר כהיררכי ומתנהל התנהלות "הנדסית" ובסמוי הוא מתאפיין בהיבטים "אנרכיים", בחוסר ארגון ובניתוק מהפיקוח או ההנהלה של בית הספר (אופלקטקה, 2015).

תפקיד היועץ בעידוד בית הספר להשתנות ולחזק את הרלוונטיות שלו לילד

התפקידים וסמכותו המקצועית של היועץ החינוכי הם רחבים ומגוונים וכוללים היבטים כמו ייעוץ פרטני לתלמידים והורים, ייעוץ למחנכים וליווי ההנהלה ובעלי תפקידים בבית הספר (מור ולוריא, 2006). בד בבד למגוון התפקידים הרחב ישנם הטוענים לחשיבות העבודה המערכתית של היועץ, כמו ייעוץ למערכת, תגבור היוועצות לצוותים חינוכיים, הדרכת מחנכים, עבודה מניעתית ועוד (ארהרד ודשבסקי, 1999). מתוך גישה זו, ליועץ החינוכי יש תפקיד מרכזי בעבודה עם מערכת בית הספר ובליווי צוות הניהול בעבודתם הניהולית והפדגוגית. תפקיד זה נעשה מרכזי יותר ויותר עם השנים והגביר את יכולתו של היועץ להשפיע על המדיניות ועל המתרחש בין כותלי בית הספר (ארהרד, 2008).

אם כן, יש מקום להניח כי היועץ יכול לסייע לבית הספר להיתפס כרלוונטי יותר לתלמיד ולסביבה שלו באמצעות עבודה עם מערכת בית הספר וסיוע לצוות המוביל לקדם למידה המותאמת לעידן המודרניות הנזילה. ובכך לסייע לבית הספר להיתפס כרלוונטי יותר בשביל התלמידים.

לטענתי, צעד מרכזי בעבודת היועץ הוא לסייע לצוות המוביל של בית הספר לקדם למידה המותאמת לעידן המודרניות הנזילה. הילדים בעידן המודרניות הנזילה עשויים להפיק ערך מיכולת ללמידה עצמאית, מכוונת ליצירתיות, לגמישות מחשבתית ולהתמודדות עם אי ודאות. מרכיב מרכזי בכך נוגע לתובנה שהלמידה היא חלק טבעי ממהלך חיי היום-יום ואי אפשר להפריד אותה מהיבטים רגשיים וחברתיים העוברים על הילד במהלך חייו. כך הילד יכול לראות בהתמודדויות ובקשיים שלו תהליך למידה הנמצא בזיקה עם הזולת והסביבה. היועץ יכול לעודד תפיסות אלו באמצעות קידום היווצרותה של קהילה לומדת התומכת במודל של למידה כהשתתפות.

ראוי להבחין בין מודל של למידה כהשתתפות ובין מודל רכישת ידע. מודל רכישת הידע הוא אחד המרכיבים הבסיסיים בלמידה בכיתה המתקיימת כיום, והוא מתבסס על תהליכים קוגניטיביים הנוגעים ללמידת מושגים, להגדרתם ולייצוגם בדוגמאות מהחיים. בלמידה על פי מודל זה יש יכולת לנסח הגדרה למושג, לזהות תכונות כלליות אופייניות למושג, לזהות דוגמאות המייצגות אותו וכדומה (Herron, Agbebi, Cattrell, & Sills, 1976). במודל הלמידה כהשתתפות אדם לומד בכך שהוא מצטרף לקהילה ולומד לאט את השפה של הקהילה, את הדרך שבה הקהילה רואה, מפרשת ומבינה את המציאות מתוך יצירת זהות חדשה (Wenger, 1998). תהליך של למידה כהשתתפות בקהילה מדמה את חוויית הלמידה הטבעית בחיינו. חוויית הלימוד אינה נשענת על טהרת האינטלקט, אלא היא בלתי נפרדת מרגשותינו, מתחושותינו ומאמונתנו. למידה מוצלחת מתקשרת לרגישות חברתית ולפיתוח של מערכת יחסים בין-אישית בריאה ובונה. הקהילה הלומדת יכולה לבוא לידי ביטוי הן בלמידתם של התלמידים והן בלמידת המורים. היועץ יכול לסייע לצוות המוביל של בית הספר לקדם למידה כהשתתפות באמצעות כמה היבטים:

היבט אחד הוא מקומו הפעיל של הילד בכיתה. היבט זה מתקשר לאופי הקשר שבין היועץ החינוכי למורי בית הספר. המעבר של מקצוע הייעוץ לפרדיגמת עבודה מערכתית (ראו למשל שמחה-פרלברג, 2005) מדגיש את חיוניותם של יחסי גומלין תכופים בין היועץ למורים והופך אותם לבעלי ברית בקידום העשייה החינוכית (Tatar & Beckerman, 2009). לפיכך היועץ החינוכי מוזמן לאתגר את המורים בבחינת מקומו הפעיל של הילד בלמידה, בניסיון של הילד להתמודד עם אתגרים וקשיים, לשאול שאלות, לנסח השערות ולחפש אחר פתרונות באמצעות חיפוש עצמאי של ידע. הכיתה היא קבוצה שבה חולקים את הידע הקיים, מאתגרים זה את זה וקובעים נוהלי עבודה משותפים. דוגמה ללמידה המדגישה את המקום הפעיל של התלמיד היא למידה מבוססת פרויקטים (Bell, 2010), שבמהלכה התלמידים רוכשים את הידע שלהם באמצעות חקירה, עבודה משותפת ומחקר כדי לייצר פרויקטים מגוונים.

היבט שני הוא מבנה של שיעור המסתמך על דיונים, החלפת דעות והיעדר הסכמות, ומסתמך פחות על הוראה פרונטלית.

היבט שלישי נוגע להתבוננות של המורה בכיתה כקבוצה חברתית שבה מתרחשים תהליכים רגשיים והתנהגותיים. במהלך הלימודים בבית הספר, הילדים מתנסים בתהליכים בין-אישיים המתרחשים במהלך השיעור ובהפסקה. תהליכים אלה כוללים עבודה בצוות, התפתחות וצמיחה של קבוצות והתבססות של תפקידים חברתיים (שמאק ושמאק, 1978). כך, למשל, ראוי להבחין בין קבוצת ילדים המצפים מהמורה לומר להם כיצד להתנהל, ובין ילדים המגלים יכולת בריאה להפנים נורמות וערכים בין-אישיים. התפתחות בריאה של הכיתה כקבוצה נוגעת להצלחתם של הילדים לפתח יכולת לעבודה משותפת טובה ברמת השווים, עם תלות נמוכה במבוגרים (דור-חיים, 2012). לשם כך על המורה לפתח יכולת לקרוא את הדינמיקה הקבוצתית של הכיתה ולדעת כיצד להתערב בקבוצה ולקדם אותה לתקשורת בין-אישית בריאה.

לתפיסתי, בתי הספר צריכים להיות מסוגלים להיפרד מהקבלתם לארגון תעשייתי ולחדול מהתנהלות לפי פרדיגמה של בית הספר כמפעל. את החלופה יש למצוא בארגונים אחרים ובפרדיגמות המעודדות חדשנות ויצירתיות. תהליך של למידה כהשתתפות מאחה את הדיכוטומיות הקיימות ובכך שם דגש בתהליך הלמידה עצמו ופחות בתוצאות מבחני בקיאות ובתיוג המצטרף לכך. בלמידה המאפיינת את עידן המודרניות הנזילה, הגבול שבין הצלחה לכישלון אינו כה ברור, הנחייה נכונה של מורה יכולה לסייע לתלמידים לראות בקשיים וב"כישלונות" שלהם תהליך המביא להתפתחות אישית ולתובנות בעלות משמעות. כמו כן תהליכי למידה בעידן המודרניות הנזילה הם היררכיים פחות ומתאפיינים בלמידה סימטרית שבה הידע אינו נמצא אצל המורה ומועבר ממנו לילדים, אלא הקבוצה עצמה לומדת ורוכשת ביחד ידע חדש. לפיכך היועץ יכול לעודד את המורה לשמש מנחה המכוון את הילדים בלמידתם ובכך לקדם למידה עצמית הנעשית בזיקה בין-אישית.

תהליכים אלה עשויים לסייע לילדים לרכוש אסטרטגיות המתאימות יותר לעידן הנוכחי הדורש למצוא מקורות מידע לבד, להבחין בין מקורות מידע אמינים לבלתי אמינים ולהיות מסוגלים לחלוק משימות עם אנשים אחרים ולעבוד בצוות. קידום היבטים אלה יכול להיעשות בעיקר כאשר המורים עצמם צועדים לקראת תהליך של קהילה לומדת, שיש בה שיח קבוצתי בין המורים המתמקד בתהליכי העבודה בין-אישיים. תהליך מסוג זה עשוי לקדם העשרה הדדית, למידה והתפתחות עצמית של המורים, התבוננות רפלקטיבית, יצירת יוזמות חדשות וחשיבה יצירתית.

סיכום

המבנה המאפיין את מערכת בית הספר התעצב לפני כמאתיים שנה, והשפיע על התנהלות מערכת בית הספר ודרכי הלמידה של התלמידים כפי שהם מתנהלים היום. מערכת החינוך התעצבה לפי מודל בית החרושת שאפיין את המבנה הכלכלי והתעשייתי של המאה התשע-עשרה. לפיכך בית הספר התאפיין בניהול היררכי, בהפרדה בין בית הספר לקהילה מתוך דגש לתהליכי ניהול ותכנון ריכוזי ומתן מקום לסטנדרטים ברורים ודגש לתוצאות. עם זה המאה העשרים ואחת מצריכה התאמה לדרכי חשיבה אחרות לגמרי, הכוללת שוק תעסוקה נזיל המתאפיין באי ודאות, התמודדות עם שינויים מתמידים וצמיחתם של מקורות מידע רבים שאינם קשורים לידע שנלמד בבית הספר. השינוי שחל בחברה ובכלכלה מצד אחד והקיפאון שמאפיין את מערכת בית הספר מצד אחר, מחזקים את

התחושה שבית הספר אינו רלוונטי לעולם שהילדים חיים בו. הורים וילדים מבטאים תחושה שבית הספר אינו מעניק חוויה של הכנה לעולם החברתי והתעסוקתי המאפיין את המאה העשרים ואחת, וכן נתפס כמנוכר לעולם שהילדים חיים בו. בשל כך נוצרת בבית הספר מצוקה רבה המתאפיינת במשבר בסמכות המורים כלפי הורים ותלמידים.

ליועץ תפקיד מהותי בהפיכת בית הספר לרלוונטי יותר בעבור הילדים הלומדים בו ומותאם יותר למאפיינים המגוונים של המאה העשרים ואחת. היועץ יכול לסייע לבית הספר לקדם התבוננות עצמית בריאה ולבחון את דרכי הפעולה של בית הספר ואת התאמת המערכת לצורכי הילדים. כך, למשל, בית הספר עשוי להבין כי מצוקה או קושי העולים מילד או מהורה, מלמדים משהו גם על מוגבלותה של המערכת. פעמים רבות תלמיד שמתקשה להשתלב במערכת בית הספר, משקף את מוגבלותה של המערכת ואת חוסר האונים הקיים בה. היועץ יכול להשתמש באירועים כמו היעדר משמעת, אלימות ותוקפנות של הורים כהזדמנות ללמוד על דרך פעולתו של בית הספר, על התרבות הבית ספרית ועל תהליכי הלמידה שמתקיימים בו. לעיתים המצוקה הקשה העולה מתוך חוסר האונים של בית הספר עשויה לייצר נוקשות הפוגעת ביכולתו להשתנות ולהיות מותאם לצורכי התלמידים. בפעמים אלו הורדת החרדה בבית הספר והעלאת תחושת היכולת הן מרכיבים חשובים לקידום ראייה רפלקטיבית בבית הספר. בהמשך לטענתם של אנשי חינוך ואקדמיה שטענו לבחירה בדיאלוג כמרכיב חינוכי מרכזי בבית הספר (אלוני, 2008), אני רואה את תפקיד היועץ בעידוד יצירתה של למידה כחלק מהשתתפות בקהילה לומדת. למידה המתקשרת לחוויה הרגשית, החברתית והבין-אישית המעודדת חשיבה עצמית ומקדמת יכולת להתמודד עם חוסר הוודאות והשינויים המתמידים המאפיינים את זמננו. כך מקומו של בית הספר הוא פחות בהענקת הידע, אלא יותר בעידוד רכישתו העצמית, ביכולת להבחין בין עיקר לתפל ובכלים ביקורתיים להתבוננות בעולם המשתנה.

רשימת מקורות

אופלטקה, י׳ (2015). **יסודות מינהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון החינוכי** (מהדורה שלישית). חיפה: פרדס.

אלוני, נ׳ (עורך). (2008). **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

ביון, ו״ר (1992). **התנסויות בקבוצות ומאמרים נוספים** (י׳ כפרי, מתרגמת). תל-אביב: דביר.

באומן, ז׳ (2007). **מודרניות נזילה** (ב״צ ברמן, מתרגם). ירושלים: י״ל מאגנס.

ארהרד, ר׳ (1997). **משחקי הימורים של ילדים ובני נוער** (מקראה). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

ארהרד, ר׳ ודשבסקי, ע׳ (1999). הייעוץ החינוכי בישראל – במסע מייגע מקוטב לקוטב. **עיונים בחינוך, 4**(1), 9-31.

ארהרד, ר׳ (2008). **היוועצות מעצימה: תיאוריה ומעשה** (ד׳ טסלר, עורכת). תל-אביב: רמות.

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

ברוש, ז׳ (2009). **הייעוץ החינוכי בתהליך מעבר מהפרדיגמה הפרטנית לפרדיגמה המערכתית** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב.

דור-חיים, פ׳ (2012). בין ייחודיות לידיעה מראש: על שלבים בהתפתחותה של קבוצה. **פסיכולוגיה עברית**. אוחזר מתוך https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2780

טייטלבאום, ר׳, צוייג, ח׳ ושור, ד׳ (2003). **סקר צרכי מידע של מנהלי בתי ספר.** ירושלים: מכון הנריטה סאלד.

טופלר, א׳ (1978). **הלם העתיד** (י׳ שדה, מתרגם). תל-אביב: עם עובד.

כץ, י׳ (2012). **ארגונים בעולם פוסטמודרני**. תל-אביב: רסלינג.

למפרט, ח׳ (2008). **חינוך אמפתי כביקורת הניאו-קפיטליזם**. תל-אביב: רסלינג.

מור, פ׳ ולוריא, א׳ (2006). **כוחו של היועץ החינוכי – בית הספר כסביבה חינוכית מגדלת**. ירושלים: אשלים.

מיטשל, ס״א ובלאק, מ״ג (2006). **פרויד ומעבר לו: תולדות החשיבה הפסיכואנליטית המודרנית** (ע׳ פכלר, תרגם). תל-אביב: תולעת ספרים.

פרידמן, י׳ (1998). **השחיקה של מנהל בית-הספר: שאלון לדיווח עצמי** (מהדורה שנייה). ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

שדמי, ח׳ (2004). היועץ וקידום מיטביות. בתוך ר׳ ארהרד וא׳ קלינגמן (עורכים), ייעוץ בבית-הספר בחברה משתנה (עמ׳ 343 – 366). תל-אביב: רמות.

שטיינברג, י׳ (2014). האישיות הבית ספרית. **קשר משפחתי, 9**, 10-14. אוחזר מתוך https://www.hebpsy.net/books/Iy1dD6QHlEcENOzjHDJe.pdf

שמאק, א״ש ושמאק, פ״א (1978). **תהליכים קבוצתיים בכיתה** (ר׳ גוטליב, מתרגם). חיפה: אח.

שמחה-פרלברג, ל׳ (2005). **משמעויות ״עבודה מערכתית״ בעיני יועצים** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב.

Bauman, Z., & Donskis, L. (2013). *Moral blindness: The loss of sensitivity in liquid modernity*. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity Press.

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House, 83*(2), 39-43. doi:10.1080/00098650903505415

Clinchy, E. (1993). Needed: A Clinton crusade for quality and equality. *Phi Delta Kappan, 74*(8), 605-608, 610-612.

Doud, J. L., & Keller, E. P. (1998). The K-8 Principal in 1998. *Principal, 78*(1), 5-6, 8, 10-12.

Herron, J. D., Agbebi, E., Cattrell, L., & Sills, T. W. (1976). Concept formation as a function of institutional procedure or: What results from ineffective teaching. *Science Education, 60*(3), 375-388. doi:10.1002/sce.3730600313

Leland, C. H., & Kasten, W. C. (2002). Literacy education for the 21st century: It's time to close the factory. *Reading &Writing Quarterly*, *18*(1), 5-15. doi:10.1080/105735602753386315

Lee, C. C., & Na, G. E. (2013). The Global Context of Counseling in the 21 st Century. *Journal of Asia Pacific Counseling*, *3*(1), 1-7. doi:10.18401/2013.3.1.1

Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology, 83*(2), 340-363. doi:10.1086/226550

Serafini, F. W. (2002). Dismantling the factory model of assessment. *Reading &Writing Quarterly, 18*(1), 67-85. doi:10.1080/105735602753386342

Taylor, F. (2003). *Scientific management*. London: Routledge. (This volume comprises three works originally published separately as Shop Management (1903), The Principles of Scientific Management (1911) and Testimony Before the Special House Committee (1912).)

Tatar, M., & Bekerman, Z. (2009). School counsellors' and teachers' perceptions of their students' problems: Shared and divergent views. *Counselling and Psychotherapy Research Journal*, *9*(3), 187-192. doi:10.1080/14733140903031093

Tubin, D., & Ofek-Regev, N. (2010). Can a school change its spots? The first year of transforming to an innovative school. *Journal of Educational Change, 11*(2), 95-109. doi:10.1007/s10833-008-9100-z

Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly, 21*(1), 1-19. doi:10.2307/2391875

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

לייעץ בגאווה: עבודתן של יועצות חינוכיות עם נוער להט״ב

ענבר לבקוביץ ואופיר לקח

תקציר

מחקר זה בוחן את חוויית ההתמודדות של יועצות בבתי ספר עם סוגיות הקשורות באוכלוסיית הלהט״ב (הומוסקסואלים, לסביות, טרנסג׳נדרים וביסקסואלים). המחקר מבוסס על מתודה איכותנית פנומנולוגית. לצורך המחקר נערכו ראיונות חצי מובנים עם 18 יועצות בחטיבה העליונה. כאשר רובן עבדו במגזר היהודי ממלכתי ויועצת אחת עבדה במגזר הערבי. הראיונות הוקלטו, תוכתבו ונותחו ניתוח תוכן.

מממצאי המחקר עולה כי יועצות בבתי ספר תופסות את המתבגרים הלהט״בים כאוכלוסייה בעלת מאפיינים ייחודיים: צורך בהסתרה, תחושות בדידות ובלבול, חוסר קבלה בקבוצת השווים ובמשפחה ותחושת מצוקה רגשית. היועצות תיארו רצון עז לסייע למתבגרים לצד תחושת תסכול גדולה וחוסר אונים בשל חוסר ידע, מקורות תמיכה ותחושה שהן לבד במערכה. נוסף על כך, תוארה מורכבות העבודה עם ההורים אשר פעמים רבות מתקשים בקבלת הזהות המינית של ילדיהם. ממצאים אחרים עומדים על קושי רב לעסוק בנושא מבחינה מערכתית, משום שבתי הספר חוששים לעסוק בנושא בגלוי ולנקוט עמדה מוצהרת, זאת בשל החשש מתגובות הורים ומערכת החינוך.

מילות מפתח: להט״ב; מתבגרים; נטייה מינית; זהות מינית; יועצים חינוכיים.

מבוא

הומוסקסואליות קיימת משחר ההיסטוריה, אך קיבלה את הגדרתה רק במאה התשע-עשרה בגרמניה (שביידל, 2010). מאז ועד היום מתרחב העיסוק של הספרות המחקרית בנושא ההומוסקסואליות וקהילת הלהט״ב (הומוסקסואלים, לסביות, טרנסג׳נדרים וביסקסואלים). שכיחות ההומוסקסואליות בחברה היא נושא שנוי במחלוקת, הן בשל קשיים מתודולוגיים למדידה מהימנה של התופעה בחברה, ברמה הארצית וברמה בין-לאומית, והן בשל דיווחים שאינם מלאים בשל הסתרת הזהות הלהט״בית. מחקרים מדווחים על אחוזים של בין 2% ל-5.7% להט״בים באוכלוסייה. אחוזי הנוער הלהט״בי המשוערים בחברה דומים להערכות הלהט״בים המבוגרים בחברה (גולן, פנחסי, חיימוב-איילי, שפירו וזסלבסקי, 2007; Gates, 2017).

מחקרים מוצאים מאפיינים ייחודיים למתבגרים להט״בים באשר לתהליך גיבוש הזהות המינית להט״בית (Cass, 1979) ובאשר למאפייני סיכון הנובעים מעצם קיומו של תהליך זה, לפי רמת הסיכון מצד החברה (Bregman, Malik, Page, Makynen, & Lindahi , 2013;

Shilo & Savaya, 2012). מתבגרים להט״בים נמצאים בסיכון גבוה יותר ממתבגרים אחרים בשל הלחץ בפסיכולוגי המופעל עליהם מצד החברה (פרדס, קובלסקי וכץ, 2011; Heck, Flentje, & Cochran, 2011), התעללות של המשפחה והסביבה הקרובה (Heck et al., 2011; Topper, 2017), ומתוך כך נמצא כי שיעור הנוער הלהט״ב המשתמש בחומרים מסוכנים ומבצע ניסיונות אובדניים גבוה יותר לעומת נוער שאינו להט״ב (Heck et al., 2011; Shilo & Savaya, 2012; Topper, 2017).

לעבודת היועץ החינוכי בבתי הספר עשוי להיות תפקיד חשוב בהפגת המתחים שבהם שרויים מתבגרים להט״בים רבים, זאת בעבודה פרטנית עם המתבגרים, עבודה עם משפחות המתבגרים לקבלת זהותם הלהט״בית ועבודה מערכתית להפחתת הלחצים הסביבתיים בתוך בית הספר וקירוב אוכלוסיית בית הספר לנושא (פרדס, קובלסקי וכץ, 2011). עם זה יועצים רבים מביעים חוסר ביטחון בעבודה עם מתבגרים להט״בים בשל הכשרה אקדמית מעטה וחוסר היכרות עם הנושא מקרוב (Beck, 2017).

מטרת עבודה זו לבחון את חוויית ההתמודדות של יועצות בחטיבה העליונה עם סוגיות הקשורות באוכלוסיית הלהט״ב. קיימים מחקרים רבים שעוסקים בחוויית ההתבגרות של להט״בים, אך לא נמצאו מחקרים שעוסקים בחוויה האישית של היועץ בהתמודדות עם סוגיות הקשורות באוכלוסייה הלהט״בית. מחקר זה יוכל להוסיף לספרות המחקרית את תפיסת היועצים בעבודתם, וישפוך אור על הרגשות, הקשיים והמגבלות שחווים יועצים חינוכיים.

סקירת ספרות

גיבוש הזהות המינית בקרב מתבגרים להט״בים

הספרות המחקרית העוסקת באוכלוסייה הלהט״בית (Lesbian, Gay, Bisexual and Trasgender – LGBT) כוללת אנשים המזהים עצמם כהומוסקסואלים, לסביות, טרנסג׳נדרים, ביסקסואלים, וכן אנשים המתלבטים בעניין זהותם המינית, והיא נוטה להגדיר אוכלוסייה זו ״מיעוטים מיניים״ (sexual minorities) (Craig & McInroy, 2014; Glover, Galliher, & Lamere, 2009). כיום יש הגדרות אחרות לקבוצות המתבססות על מאפיינים מיניים ומגדריים בתוך הקהילה הגאה, כגון א-מיניים, קוויר, ג׳נדר-קוויר ועוד.

מודל גיבוש הזהות המינית של קאס (Cass, 1979), מתאר את התהליכים שלהט״בים עוברים בגיבוש נטייתם המינית מבחינה פסיכולוגית: השלב הראשון הוא **בלבול בזהות** – תהליך גיבוש הנטייה המינית מתחיל כשמתבגר חש כי התנהגויותיו, מחשבותיו או תחושותיו יכולות להיות מזוהות עם הומוסקסואליות. ההתמודדות עם שלב זה מתאפיינת בחיפוש מידע על הומוסקסואליות בניסיון לענות על השאלות המתעוררות; בשלב השני, **שלב השוואת הזהות**, המתבגר מתחיל להכיר בהיותו הומוסקסואל. בשלב זה משקיע המתבגר אנרגיה רבה בהסתרת הנטייה המינית מאחרים; בשלב השלישי, **שלב סובלנות בזהות**, יחוש המתבגר מחויבות גדולה יותר לנטייתו המינית ויחפש סביבת אחרים כמוהו. מסגרות חברתיות מעין אלה מאפשרות היווצרות וחיבור אל הקהילה הגאה; בשלב הרביעי, **שלב קבלת הזהות**, יחוש המתבגר כי הוא חלק מהקהילה הגאה

ויגביר את המחויבות האישית שלו לזהותו ההומוסקסואלית. בשלב זה יספר המתבגר לסובבים אותו על זהותו, מהלך הידוע כ"יציאה מהארון"; בשלב החמישי, **שלב הגאווה בזהות,** יש הפחתת ערך ההטרוסקסואליות באמצעות אידיאליזציה של ההומוסקסואליות. מבחינת המתבגר ישנה חלוקה דיכוטומית בין "אנחנו" (קהילת הלהט"ב ותומכיה) ל"הם" (שוללי קהילת הלהט"ב ומתנגדיה); בשלב השישי והאחרון, **שלב הסינתזה,** המתבגר יצליח לעשות סינתזה בין חלקי הזהות השונים שלו, ובהם נטייתו המינית, וזו תהפוך להיות מרכזית פחות (שילה, 2007; Cass, 1979). המודל ישמש מסגרת תאורטית של מחקר זה, על אף הטענות כנגדו כי השלבים לינאריים וכי אדם מוכרח לעבור את כל השלבים (Bregman et al., 2013; Craig & McInroy, 2014).

מודלים אחרים עסקו בתהליכי גיבוש הזהות של המתבגר, אך עסקו גם באינטראקציה עם סביבתו. כך על פי אריקסון (Erikson, 1968), גיל ההתבגרות מתאפיין בשינויים חברתיים ורגשיים רבים וכולל את גיבוש הזהות האישית והחברתית. הזהות המינית היא מרכיב בגיבוש הזהות בגיל ההתבגרות. המיניות היא אחד התחומים שעימם מתמודד המתבגר בדרכו אל השגת היכולת לאינטימיות ולאהבה. גם לדידו של מרסייה (Marcia, 1966), גיבוש הזהות הוא תהליך דינמי מורכב ורב פנים. תהליך זה כולל את התנסויות הפרט, התמודדות עם מטלות התפתחותיות ודרישות חברתיות. מרסייה (Marcia, 1966) מציין ארבע תצורות זהות ובהן ערפול זהות, זהות משועבדת, מורטוריום והשגת זהות. כחלק מגיבוש הזהות האישית והמינית, נכלל שלב של מורטוריום, שבו המתבגר מחפש ערכים שיוכל להזדהות עימם, למצוא את זהותו, אך עדיין לא להתחייב לה או לפתח מחויבות זמנית (Kroger & Marcia, 2011). כלומר ייתכן שהיציאה מהארון היא חלק מתהליך המורטוריום או כאשר המתבגר כבר גיבש את זהותו המינית.

גורמי סיכון בתהליך גיבוש הזהות המינית של נוער להט"ב

מחקרים מראים כי נוער להט"ב נמצא ברמת סיכון גבוהה יותר מבני נוער שאינם להט"בים בשל לחץ פסיכולוגי שנובע מהמתח בין החברה ההטרו-נורמטיבית ובין זהותם של בני נוער להט"בים שאינם הטרו-נורמטיבים (פרדס, קובלסקי וכץ, 2011; Heck et al., 2011). אוכלוסיית הלהט"ב חווה לחצים ייחודיים שיכולים להשפיע על הבריאות הגופנית ועל הבריאות הנפשית, בעיקר בגיל ההתבגרות (Meyer, 2015). בקרב אוכלוסייה זו נמצאו עדויות רבות יותר של התעללות מצד המשפחה והסביבה הקרובה לעומת בני נוער שאינם להט"בים (Heck et al., 2011; Topper, 2017), וכן שיעורים גבוהים יותר של ניסיונות אובדניים, דיכאון ושימוש בחומרים מסוכנים (Heck et al., 2011; Shilo & Savaya, 2012; Topper, 2017). בגיל ההתבגרות בני הנוער חווים מתחים רבים ולבני נוער להט"בים נוסף מתח הנובע מקבלת הזהות המינית וחשיפתה, והוא גובר בגיל ההתבגרות (Bregman et al., 2013; Shilo & Savaya, 2012).

הסיבות לרמת הסיכון הגבוהה בקרב אוכלוסייה בני נוער להט"בים הן התעללות מצד הסביבה הקרובה, תמיכה משפחתית מעטה ותופעות חברתיות, כגון תיוג ובידוד חברתי (Mustanski & Liu, 2013; Shilo & Savaya, 2012). מחקרים מראים כי אחד המשתנים המשפיעים על התנהגויות מסכנות של בני נוער להט"בים הוא תגובת הסביבה לנטייתם המינית. תגובות של דחייה חברתית ומשפחתית הן בעלות סבירות גבוהה יותר להשפעה

שלילית על מתבגרים להט״בים והן עלולות להגביר אצל אוכלוסייה זו את השימוש בחומרים ממכרים, את תסמיני הדיכאון ואת הניסיונות האובדניים (Heck et al., 2011). נמצא כי בקרב בני נוער להט״בים מתעוררות מחשבות אובדניות פי שלושה לעומת בני נוער שאינם להט״בים (Topper, 2017).

מחקר שנעשה בארצות הברית בשנת 2013 בנושא אקלים בית ספרי, שבו השתתפו 7,898 מתבגרים בגילים 13-21 מבתי ספר בעלי אקלים בית ספרי שלילי ומבתי ספר בעלי אקלים בית ספרי חיובי עבור להט״בים, מצא כי 71.4% מהמשתתפים שמעו הערות הומופוביות, 74.1% מהמשתתפים הוטרדו מילולית, 36.2% חוו הטרדות פיזיות ותקיפות, ו-49% הוטרדו דרך הודעות מיידיות ברשתות החברתיות ובמסרונים (Kosciw, Palmer, Kull, & Greytak, 2013). נמצא כי 5%-10% מהמתבגרים בבתי הספר מזהים את עצמם כלהט״בים, אך בלי קשר לכמות המזדהים נמצא כי אוכלוסייה זו חשופה יותר לאלימות פיזית, לאפליה ולסיכון גבוה יותר מבחינה נפשית (Beck, 2017).

בסקר שפזמוני-לוי ושילה (2012) ערכו בישראל בקרב 372 משתתפים בני 12-18, נמצא כי 84% ציינו כי הביטוי ״הומו״ נאמר כקללה בתדירות גבוהה עד גבוהה מאוד ו-20% ציינו כי הביטוי ״לסבית״ נאמר כקללה בתדירות גבוהה מאוד. מן הסקר עולה כי השימוש במונחים אלה כקללה אינו תופעה שולית (פזמוני-לוי ושילה, 2012).

תגובת ההורים והמשפחה לתהליך היציאה מהארון משפיעה גם היא על גורמי הסיכון במידה ניכרת. יש רמות גבוהות יותר של דיכאון, בדידות ואובדנות בקרב בני נוער שחוו תגובות שליליות מצד המשפחה בתהליך היציאה מהארון, וכמו כן נטייה להרס עצמי, קיום יחסי מין לא מוגנים, שימוש בסמים אסורים ותפיסה שלילית כלפי עתידם (פרדס, קובלסקי וכץ, 2011).

לפי מרציאנו (2009), הקושי הבסיסי ביותר כרוך בתהליך החֲברות ההטרוסקסואלי שבצילו גדלים בני הנוער. מתבגרים להט״בים סובלים מהיעדר סוכני חֲברות דומים, שכן הוריהם, מוריהם וחבריהם, על פי רוב, אינם להט״בים או שאינם מציגים עצמם ככאלה. משום כך זהות ברירת המחדל שהם מאמצים היא הטרוסקסואלית. תהליך היציאה מהארון מחייב אותם להחליף את זהות ברירת המחדל המובנת מאליה בזהות חדשה, זרה ומתויגת ולהסתגל לתהליך חֲברות מחדש. תהליך זה מתואר בספרות המחקרית כאובדן המציב את המתבגרים הלהט״בים במצב של פגיעות פסיכולוגית המצריכה תמיכה וסיוע (מרציאנו, 2009).

בקרב אוכלוסיות דתיות ובעלות אופי שמרני עלולה להתעורר עוד סיבה מסכנת המתבטאת באיסור הדתי על קיום יחסים אינטימיים בין בני אותו המין. בקרב אוכלוסייה זו בני נוער להט״בים יהיו בעלי סבירות נמוכה לחקירה וחשיפה של זהותם המינית (Shilo & Savaya, 2012).

גורמי חוסן בתהליך גיבוש הזהות המינית של נוער להט״ב

על אף גורמי הסיכון הרבים שלעיתים מלווים מתבגרים להט״בים, יש גם גורמים שמפחיתים את ממד הסיכון ומייצרים אצל המתבגרים חוסן פנימי המאפשר להם התמודדות בריאה יותר עם מצבי הדחק והסיכון. חוסן, על פי מאייר (Meyer, 2015), הוא

מידת המסוגלות לשרוד ולהתפתח מכוח המצוקה, וכן כל דבר שמוביל לתפיסה חיובית יותר של המציאות (Meyer, 2015).

גורם חוסן מרכזי הוא מידת התמיכה שזוכים לה מתבגרים להט״בים מצד משפחותיהם. תמיכת ההורים בתהליך גילוי הנטייה המינית של ילדיהם היא אחד הגורמים הממתנים במידה ניכרת את התוצאות השליליות של חשיפה למצבי דחק הקשורות בדיכוי הזהות המינית להט״בית: הפחתת דיכאון ואובדנות, שיפור הדימוי העצמי והשפעה חיובית על מערכות זוגיות לאחר גיל ההתבגרות (פרדס, קובלסקי וכץ, 2011).

גורם חוסן אחר הוא תמיכה חברתית. קשרים חברתיים הם גורם חשוב עבור בני נוער בגיל ההתבגרות ומתבגרים להט״בים לעיתים אינם מוצאים את מקומם בקרב קבוצות חברתיות הטרוסקסואליות, שכן הן חסרות במודלים לחיקוי, קשה לצפות את תגובת הסביבה החברתית לגילויי נטייה מינית שונה והם יכולים להיות חשופים להטרדות והתעללות נפשית ופיזית. על פי שילה וסויה (2011), השתתפות של מתבגרים להט״בים בקבוצות חברתיות להט״ביות מסייעת בתהליך גיבוש הזהות המינית ובקבלה העצמית. ביסוס קשרים חברתיים עם להט״בים אחרים מאפשר למתבגרים להט״בים ממד של ביטחון חברתי וביכולתם למתן את הלחצים הסביבתיים הקשורים בזהות המינית והם אף יכולים להעלות את תחושת הערך והדימוי העצמי (שילה וסויה, 2011). נמצא כי בני נוער בישראל זקוקים למענה חברתי כגון מסגרות חברתיות ללהט״בים וארגונים תומכים להם ולהוריהם (פזמוני-לוי, שילה ופנחסי, 2011).

פלטפורמה אחרת ליצירת קשרים חברתיים בין להט״בים היא רשת האינטרנט שמאפשרת מפגש אנונימי, מיידי, חסר עכבות ומהיר (מרציאנו, 2009). בני נוער להט״בים חושפים את זהותם באינטרנט לפני חשיפת זהותם בעולם הפיזי, דבר המאפשר חקירת זהות וחשיפה מדודה לסביבתם (Craig & McInroy, 2014). הטכנולוגיה מאפשרת לנוער הנמצא בשוליים לתקשר במקום להתמודד עם בידוד חברתי ודיכאון (Varjas, Meyers, Kiperman, & Howard, 2013).

חיפוש המידע האנונימי באינטרנט מונע ממתבגרים להט״בים קשיים הכרוכים בשיטות חיפוש מסורתיות, כגון מבוכה וקשיי נגישות ומאפשר להם להתייעץ עם אנשים עם ניסיון חיים שונה ומגוון שיכולים לייעץ להם בדרכם. נוסף על יתרונות אלה מודגשת חשיבותה של קהילה אינטרנטית בתהליך עיצוב הזהות המינית של בני נוער להט״בים, שמטרותיה הן יצירת תודעה משותפת, עידוד העצמה וגיבוש קהילתיים המספקים הרגשת שייכות, מתן תוקף עצמי וסיוע בהתמודדות עם ניכור חברתי. קהילות אלה משמשות סוכן חֲברות המסייע בגיבוש זהות להט״בית חיובית, הודות לתחושת השחרור משיפוטיות שבני הנוער חווים אותן (מרציאנו, 2009).

עבודת הייעוץ החינוכי עם אוכלוסיית הלהט״ב

מדיניות משרד החינוך בנושא הלהט״ב

מדיניות משרד החינוך כלפי העיסוק בתכנים להט״בים השתנתה במהלך השנים מאז הקמת המדינה ועד היום. בשנת 1973 החל משרד החינוך לדון בנושא החינוך המיני, כיוון ששר החינוך אז, יגאל אלון, הקים את היחידה לחינוך מיני ולחינוך לענייני משפחה.

היחידה הוקמה מתוך מענה לבעיית הידרדרות מוסרית וקיום יחסי מין לפני גיל 18. בשנות השמונים של המאה העשרים הפכה היחידה לחלק מהשירות הפסיכולוגי-ייעוצי (שפ"י) (ידיד, רימון וצימרמן, 2011).

הדיון בעניין הומואים ולסביות החל בשנות התשעים של המאה העשרים בשל הופעת נגיף האיידס, שנקשר באותה עת עם אוכלוסייה זו, וכמו כן התפיסה הרווחת בחברה הייתה שהומוסקסואליות היא מחלה שאפשר להירפא ממנה. תפקיד החינוך המיני בבתי הספר היה להתמודד עם תפיסות חברתיות אלה ובשנת 1996 הוציאה היחידה את החוברת "נטייה חד-מינית (הומוסקסואליות ולסביות)", שנועדה לתת מידע לאנשי החינוך וזכתה להתנגדות רבה מצד חברי כנסת חרדים (ידיד, רימון וצימרמן, 2011).

בשנת 1997 שודרה התוכנית "קלפים פתוחים" ובה התארחו צעירים להט"בים שסיפרו על חייהם. שר החינוך אז, זבולון המר, עיכב את שידור התוכנית בשל בקשת חבר כנסת מהמפד"ל, אך התוכנית הותרה לשידור לאחר עתירה של "האגודה לזכויות האזרח" ופסק דין של בית המשפט שהורה לשר החינוך להתיר את שידור התוכנית (ידיד, רימון וצימרמן, 2011).

החל משנת 2001 החל משרד החינוך לשלב פעילויות של ארגון חוש"ן, שמפגיש בני נוער עם צעירים להט"בים, ושל ארגון הנוער הגאה ("איגי"), המפעיל קבוצות לנוער גאה ברחבי הארץ. שיתוף פעולה זה נתן מענה לתלמידים ולאנשי חינוך באמצעות ימי עיון ייחודיים בנושא הלהט"ב ליועצים בבתי הספר. בשנת 2006 קבעה שרת החינוך, פרופ' יולי תמיר, מדיניות כלפי היום הבין-לאומי נגד הומופוביה ובד בבד פורסמה תוכנית חינוכית הממוקדת באוכלוסיית הלהט"ב ומותאמת לגילים שונים במערכת החינוך. בשנת 2011 פרסם שר החינוך, גדעון סער, חוזר מנכ"ל הקורא למנהלי בתי הספר לציין את יום המאבק בהומופוביה (ידיד, רימון וצימרמן, 2011).

למרות תוכניות ההתערבות הקיימות, בית הספר מעצים את התחושות שחווה נוער להט"בי במרחב הציבורי ועל אף שמטרתו לחנך לקבלת האחר, מתבגרים להט"בים רבים אינם מוצאים את מקומם בשיח החינוכי (שלם, 2015). מורים אינם ערים ומודעים די הצורך לחוויות המתבגרים הלהט"בים ואינם מטפלים די במקרי אלימות ובאמירות פוגעניות כלפי להט"בים, ועל כן חווים מתבגרים להט"בים אפליה ודיכוי במסגרות החינוך למיניהן (שלם, 2015).

לסיכום, הדיון בנושאי מיניות במשרד החינוך שהחל בשנות השבעים והשמונים היה על אודות מיניות הדורשת התערבות וטיפול, כמו יחסי מין מוקדמים. החל משנות התשעים השיח על אודות להט"ב במשרד החינוך, כבבואה חברתית היה על נגיף האיידס. החל משנות האלפיים, בשיתוף עם ארגוני נוער גאה, פותחו תוכניות למתן מענה לתלמידים ולאנשי חינוך וצוין יום ההומופוביה. עדיין מתבגרים להט"בים רבים חשים מודרים במסגרות חינוך ואינם זוכים לתמיכה מספקת.

עבודת היועץ החינוכי עם תלמידים להט"בים

איגוד היועצים החינוכיים בארה"ב רואה ביועצים החינוכיים דמויות מפתח מובילות שביכולתן לדאוג לרווחתם של תלמידים להט"בים. איגוד זה רואה ביועצים החינוכיים סוכני שינוי שכישוריהם מסייעים להם לפתח תוכניות התערבות מתאימות ולדאוג

להתפתחות התלמידים הלהט״בים, וכמו כן ביכולתו לפתח כישורי מנהיגות שישפיעו על התרבות הבית ספרית (Beck, 2017).

על פי הצהרת העמדות של איגוד היועצים החינוכיים בארה״ב על היועצים לקדם הזדמנויות שוות וכבוד לכל הפרטים בבתי הספר, בלי קשר לנטייה מינית, זהות מגדרית או ביטוי מגדרי. יועצי בתי הספר צריכים לפעול בכדי להסיר מכשולים העומדים בדרכם של תלמידים להטב״ים להתפתחות ולהישגים (American School Counselor Association [ASCA], 2016). על פי ארגון זה, חשיפה מעטה לענייני האוכלוסייה הלהט״בית והכשרה מעטה לעיסוק בנושא במהלך שנות ההכשרה של יועצים חינוכיים מביאה לידי תחושה של חוסר מסוגלות להתמודדות עם נושאים הקשורים בתלמידים להט״בים בבית הספר (ASCA, 2016). לפי מחקר שנערך בארצות הברית בשנת 2013, כתשעים אחוזים מהיועצים מתמודדים עם תלמידים להט״בים, אולם רק כעשרים אחוזים מתוכם הביעו ביטחון בדרכי ההתמודדות עם הנושא (Abreau, Black, Fedewa, Mosley, & Fedewa, 2016).

על פי בירד והייס (Byrd & Hays, 2012), כדי שהיועץ יוכל לתת מענה מקצועי למתבגרים להט״בים עליו להישען על שלושה עקרונות: א) מודעות עצמית של היועץ – על היועץ להיות מודע לגישות שלו כלפי קבוצות מיעוט ואוכלוסיות מודרות. מחסור במודעות עצמית של היועץ כלפי האוכלוסייה שהוא פוגש עלולה לגרום נזק. יועצים יכולים לגלות התנגדות פנימית לעיסוק בנושא הלהט״בי משלל סיבות, כגון קונפליקט דתי המתעורר בשל עיסוק בנושא זה או קונפליקט תרבותי שעלול לעורר תגובות שליליות אצל היועץ. על כן החוקרים מציעים תרגיל במודעות עצמית שכל יועץ יתרגל בשלבי הכשרתו ויסייע לו להכיר את הרגשות שעולים בו בעת המפגש עם נושאים שמייצרים אצלו קונפליקט; ב) היכרות עם תהליכי גיבוש הזהות המינית של להט״בים – היכרות מעמיקה עם התאוריות הרווחות על תהליכי גיבוש זהות מינית להט״בית יכולה ליצור הבנה טובה יותר של ההתמודדות של המתבגרים הלהט״בים, הקשיים שעימם הם מתמודדים ותפיסת עולמם בנקודות שונות בתהליך. כמו כן היכרות עם גורמי הסיכון שיכולים להשפיע עליהם והגורמים שיכולים להפחית את הסיכון. נוסף על כך, היכרות עם גורמים ייעוציים, כגון קבוצות ייעודיות ללהט״בים ואנשי טיפול מוסמכים ש היועץ יוכל להפנות אליהם את הנוערים ומשפחותיהם – כל אלה עשויים לסייע ליועץ בהכוונת התהליך הייעוצי; ג) יצירת אקלים מיטבי בבית הספר לעידוד ותמיכה במתבגרים להט״בים – אקלים חיובי בבית הספר מסייע בהפחתת המתחים והחרדות הקשורים בגיבוש הזהות המינית, ולפיכך פוחת הסיכון בשימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים אסורים, פוחתת ההתמודדות החברתית המדירה והמדכאת ומתגברות תחושות של ביטחון עצמי, דימוי עצמי ומסוגלות חברתית ואקדמית (Byrd & Hays, 2012).

עבודת היועץ החינוכי עם הורים לתלמידים להט״בים

תמיכת המשפחות של מתבגרים להט״בים מסייעת בהפחתת לחצים, מייצרת התמודדות טובה יותר עם אתגרים הקשורים בזהות המינית, מפחיתה את הסיכוי לשימוש בחומרים אסורים, וכן מפחיתה ניסיונות אובדניים בקרב מתבגרים להט״בים. עם זאת בתהליך החשיפה של הזהות המינית לפני ההורים עלולים להתגלות מתחים רבים שמשפיעים גם הם על היחסים בתוך המשפחה ומייצרים לחצים נוספים על המתבגרים הלהט״בים, כגון

פחד מלאכזב את ההורים, חשש למצב הבריאותי של ההורים לאחר הגילוי, השקעת אנרגיות בשמירת הסוד, שיתוף אחדים מבני המשפחה בסוד ובכך מייצרים קואליציות בתוך המשפחה (פרדס, קובלסקי וכץ, 2011).

בק (Beck, 2017) מציע כמה דרכים שבהן היועצים יכולים לסייע למתבגרים ולבני משפחותיהם לתמוך במתבגרים הלהט״בים: יצירת רשימת ארגונים ואנשי מקצוע שיכולים לתמוך במשפחות של מתבגרים להט״בים, הפנייה לקבוצות תמיכה למשפחות וחברים של להט״בים ולהפנות משפחות לגורמים מייעצים בעיתות משבר, תמיכה נפשית והתערבויות משפחתיות. בק רואה חשיבות רבה בפיתוח שותפות בין בית הספר ומשפחת המתבגר הלהט״ב ומטיל את האחריות לכך על היועץ (Beck, 2017).

תוכניות התערבות בנושא מיניות, מין ומגדר בבית הספר

בק (Beck, 2017) מציין כמה דרכים שלטענתו יש ביכולתן לתרום לאווירה המיטיבה עם אוכלוסיית הלהט״ב בבית הספר, ובכלל עם התלמידים האחרים. למשל, פעילות קבוצתית למתבגרים להט״בים ומתבגרים שאינם להט״בים יכולה להפחית את האווירה העוינת בבית הספר, ליצור מרחבים בטוחים בעבור מתבגרים להט״בים, להפחית את תחושת הקורבנות ולהגביר את תחושת החיבור לבית הספר (Beck, 2017; Heck et al., 2011); הימצאות צוות חינוכי המזוהה כתומך בקהילת הלהט״ב יכול להביא לידי תחושת מוגנות רחבה יותר ומתוך כך לעלייה בציוני תלמידים להט״בים; הכנסת תכנים העוסקים בנטיות מיניות, זהויות מגדריות וביטויי מגדר לתוכנית הלימודים יכולים להפחית את תופעת הבריונות נגד אוכלוסייה זו (Beck, 2017).

שלם (2015) מציג במחקרו כמה תוכניות התערבות חיצוניות שפעלו בארץ ובעולם שמטרתן הפחתת האלימות כלפי להט״בים בבית הספר, הגברת המודעות של הסגל החינוכי בבית הספר, העצמת קבוצות מיעוטים מיניים בבית הספר ומפגש בין תלמידים להט״בים לתלמידים שאינם להט״בים. בין התוכניות נמצא את תוכנית Project 10, שפעלה בלוס אנג׳לס ומטרתה הייתה להעניק מידע על אודות המצוקות והצרכים של נוער להט״ב באמצעות סדנאות לאנשי חינוך ויועצים, יצירת קבוצות העצמה של להט״בים בתוך בית הספר וגיבוש קוד התנהגות בית ספרי לסובלנות בתוך בית הספר; Gay-Straight Allience, שפועלת גם היא בארצות הברית ומפגישה בין תלמידים להט״בים לתלמידים שאינם להט״בים כדי ליצור העצמה משותפת; נמצא גם את תוכנית ניר, שהחלה לפעול בישראל ומטרתה ליצור קבוצות בתוך בתי ספר שעוסקות בנושא הלהט״בי, בסובלנות, בזהויות, בקבלת השונה ומייצרות אקלים מיטבי לקבלת השונה. שלם אף מציע תוכנית התערבות להכשרת מורים להתמודדות בריאה יותר עם הנושא הלהט״בי (שלם, 2015).

במחקרם של ארהרד ובן עמי (2017) נמצא כי מערך של תמיכה קהילתית ובית ספרית יכול לצמצם את תחושת העקה שחווים מתבגרים להט״בים, וכמו כן נמצא צורך בהתערבות בית ספרית שמטרתה ליצור ולקדם דיאלוג מהותי בין תלמידים הטרוסקסואלים ובין תלמידים להט״בים בבית הספר. התערבות מעין זו יכולה להקל על התמודדות המתבגרים הלהט״בים בבית הספר. דוגמה לתוכנית מעין זו היא ״תוכנית ניר״ שהחלה לפעול בארץ כדי להרחיב את הידע על הקהילה הגאה בקרב תלמידי תיכון.

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את התמודדות יועצות חינוכיות בחטיבה העליונה עם מתבגרים להט״בים. מחקרים רבים בחנו את חוויית ההתבגרות של להט״בים, אך לא נמצאו מחקרים שעוסקים בחוויה האישית של יועצים חינוכיים בהתמודדות עם סוגיות הקשורות באוכלוסייה הלהט״בית. מחקר זה יוכל להוסיף לספרות המחקרית את הפן האישי המתבטא בקרב יועצים, וישפוך אור על הרגשות, הקשיים והמגבלות שהיועצים חווים. שאלות המחקר בחנו את טיבה של חוויית היועצים החינוכיים בבתי ספר העל-יסודיים עם סוגיות הקשורות באוכלוסיית הלהט״ב. נבחנו גם תפיסות של יועצים את התופעה, הדילמות ודרכי התמודדותם.

שיטת המחקר

משתתפות המחקר

במחקר השתתפו 18 יועצות בחטיבה העליונה שעבדו עם מתבגרים להט״בים, רובן מאזור צפון הארץ. גיל היועצות הוא 29-61 שנים, ותק המרואיינות בייעוץ חינוכי נע בין שנתיים ל-34 שנים, כולן עובדות בבתי ספר ממלכתיים. כאשר 17 יועצות חינוכיות עובדות בבתי ספר השייכים למגזר היהודי ממלכתי ויועצת אחת עובדת במגזר הערבי. שפת האם של רוב המרואיינות היא עברית, רואיינה גם יועצת אחת ששפת אימה ערבית ויועצת אחת ששפת אימה רוסית. כל היועצות הן עם תואר שני בייעוץ חינוכי. בתי הספר שבהם עובדות היועצות מתפלגים בין בתי ספר בערים גדולות, בתי ספר בערים קטנות ובתי ספר אזוריים במרחב ההתיישבותי.

לוח 1: נתונים דמוגרפים על משתתפי המחקר

	שם בדוי	גיל	ותק בייעוץ חינוכי*	אזור גאוגרפי	מצב משפחתי
1	אילנית	36	9	צפון	נשואה +3
2	אפרת	37	9	מרכז	נשואה + 4
3	גאולה	35	6	מרכז	נשואה + 2
4	ויקטוריה	46	19	צפון	נשואה + 2
5	תמר	40	7	צפון	נשואה
6	לאה	35	2	צפון	נשואה + 2
7	סיגל	34	3	מרכז	רווקה
8	שושנה	39	2	צפון	נשואה + 2
9	יפעת	43	17	צפון	נשואה+1
10	שרון	34	7	צפון	נשואה + 2
11	יעל	45	18	צפון	נשואה + 4
12	שיר	49	15	צפון	נשואה + 2
13	לירון	44	9	צפון	נשואה +3
14	ליאת	42	15	צפון	נשואה +3

	שם בדוי	גיל	ותק בייעוץ חינוכי*	אזור גאוגרפי	מצב משפחתי
15	ענבל	35	4	צפון	גרושה+1
16	שחר	48	24	צפון	נשואה +3
17	חנאן	29	6	צפון	רווקה
18	רחל	61	34	צפון	נשואה + 2

* ותק בייעוץ מצוין בשנות עבודה כיועצת חינוכית.

כלי המחקר

המחקר האיכותני הנוכחי נשען על הגישה הפנומנולוגית. פנומנולוגיה היא גישה פילוסופית מנקודת השקפתו של האדם החווה אותו (Creswell & Poth, 2018). במרכז הגישה הבניית המשמעות של תופעות עבור האדם, המציאות נחשבת לרבת פנים ולסובייקטיבית, היא מיוצגת בתפיסות האדם המתבונן (Brinkman & Kvale, 2015). נקודת המוצא היא יחסי הגומלין בין האדם לעולמו, לאדם אין קיום בלי עולמו ולעולם אין קיום או משמעות בלי בני אדם החווים אותו, האדם והעולם בונים זה את זה ותלויים זה בזה מבחינה הדדית (Creswell & Poth, 2018).

איסוף הנתונים האיכותניים במחקר זה נעשה בראיון עומק חצי-מובנה פנים אל פנים (in depth semi structured interview). הריאיון משמש אמצעי ללמידה ולהבנת חוויותיהם של הנשאלות, ונערך לפי מדריך ריאיון הכולל תחומי מפתח בעלי משמעות אך הוא גמיש ומאפשר דיאלוג בין המראיין למרואיינת וביטוי אישי מהותי (Creswell & Poth, 2018). הריאיון נשען על עולמות התוכן שהוצגו בסקירת הספרות: תפיסות היועץ כלפי עבודה עם תלמידים להט״בים, לדוגמה: ״ספרי לי על מקרה שבו התמודדת עם תלמיד להט״ב?״; מאפיינים וצרכים ייחודיים לתלמידים להט״בים, לדוגמה: ״כיצד לדעתך החוויה של להט״ב שונה מהחוויה של הטרוסקסואל בגיל ההתבגרות?״; דרכי התמודדות של בית הספר עם צרכים של תלמידים להט״בים, לדוגמה: ״אילו קשיים עלולים להתעורר בעבודה עם אוכלוסיית להט״ב בבית הספר שבו את עובדת?״; הפעלת תוכניות התערבות בנושאים להט״בים בבית הספר, לדוגמה: ״ספרי לי על מקרה שבו הפעלת תוכנית התערבות הקשורה לאוכלוסייה להט״בית בבית הספר״; עבודה עם הורים לתלמידים להט״בים, לדוגמה: ״מה סייע לך בעבודה עם בני המשפחה?״; המלצות לעבודה עם נוער להט״ב, לדוגמה: ״אילו המלצות היית מעניקה ליועצים חינוכיים המתמודדים עם נוער להט״ב בבית ספרם?״.

לוח 2: מדריך ריאיון

תחום תוכן	שאלות
צרכים של תלמידים להט״בים	• כיצד את מגדירה להט״ב? • כיצד לדעתך החוויה של להיות להט״ב שונה מהחוויה של הטרוסקסואלים בגיל ההתבגרות? • לדעתך, מהם הצרכים שעולים בקרב תלמידים להט״בים?
תפיסת היועץ כלפי עבודה עם תלמידים להט״בים	• ספרי לי על מקרה שבו התמודדת עם תלמיד/ה להט״ב. (רגשות, מחשבות, התנהגות) • אילו צרכים עולים אצל תלמידים להט״בים מצד היועץ ומצד בית הספר? • אילו קשיים התעוררו אצלך אישית במקרה שהצגת? • אילו גורמים סייעו לך אישית במקרה שהצגת? • אילו דברים היית עושה אחרת?
התמודדות בית הספר עם תלמידים להט״בים	• אילו גורמים מקדמים קיימים בבית הספר שמסייעים לעבודה עם אוכלוסייה זו בבית הספר שבו את עובדת? • אילו קשיים עלולים להתעורר בעבודה עם אוכלוסייה זו בבית הספר שבו את עובדת?
תוכניות התערבות בבית הספר	• האם קיימות תוכניות התערבות הקשורות לאוכלוסייה הלהט״בית בבית הספר שבו את עובדת? אילו? איך החוויה של העברת תוכנית ההתערבות? • ספרי לי על מקרה שבו הפעלת תוכנית התערבות הקשורה לאוכלוסייה הלהט״בית בבית הספר. • מה היו התגובות של מורים ותלמידים לתוכנית ההתערבות? (רגשות, מחשבות, התנהגות) • אילו השפעות היו לדעתך לתוכנית ההתערבות על התלמידים ועל בית הספר?
עבודה עם משפחות של תלמידים להט״בים	• ספרי לי על התמודדות שלך עם משפחה של תלמיד/ה להט״ב. • אילו צרכים עלו מצד המשפחה? מה הקשיים שעלו מצד המשפחה? • כיצד בחרת את דרך הפעולה במקרה שהצגת? (פרטני, משפחתי, הורים) • אילו דברים סייעו לך בעבודה עם המשפחה? אילו דברים הקשו עליך בעבודה עם המשפחה?
התבוננות רפלקטיבית	• אילו המלצות היית נותנת ליועצים המתמודדים עם נוער להט״ב בבית ספרם? • כיצד לדעתך אפשר לסייע לתלמידים להט״בים בתוך בית הספר ומחוצה לו? • אילו גורמים את מכירה שיכולים לסייע ליועצים בעבודתם עם נוער להט״ב?
שאלות דמוגרפיות	• מגדר • גיל • מצב משפחתי • ותק בייעוץ חינוכי

הליך המחקר

המרואיינות גויסו במדגם נוחות, באמצעות קשרים חברתיים ישירים ועקיפים של החוקרים. הראיונות בוצעו במסגרת עבודת גמר לתואר שני בייעוץ חינוכי וכללו הכשרת המראיין על ידי מרצה בכירה בייעוץ חינוכי. הקשר ראשוני נוצר עם המרואיינים בשיחת טלפון ולאחריה מפגש במקום ובזמן המתאימים למרואיינות. כמה מהמרואיינות בחרו להתראיין בבתיהן וכמה מהן בחרו להתראיין בבית הספר שבו הן עובדות. כמה מרואיינות בחרו להתראיין בריאיון טלפוני. משך כל ריאיון כשעה. הראיונות הוקלטו, תומללו ונותחו ניתוח תוכן.

ניתוח נתונים

בהליך ניתוח הנתונים במחקר איכותני-פנומנולוגי מניחים כי יש תמצית לחוויות אנושיות משותפות והתמצית כוללת משמעויות עיקריות של התופעה, כפי שהן מתגלות מניתוח חוויות של אנשים שונים זה מזה באותו נושא. הראיונות נותחו ניתוח תוכן (thematic analysis) על פי השלבים האלה: קריאת הריאיון במלואו, זיהוי יחידות בעלות משמעות, סימון תמות, כתיבת הערות וקיבוץ התמות לרשימה. בתום ניתוח הראיונות נעשה דיון בממצאים וסיכום הנושא על בסיס הממצאים של המחקר האיכותני (Creswell & Poth, 2018).

אתיקה

הראיונות בוצעו בהסכמה מלאה, לאחר שהחוקרים הסבירו את כל תנאי הריאיון. למרואיינות ניתנה רשות להפסיק את הריאיון בכל עת ולעשות זאת באמצעות פנייה אל המראיין גם לאחר ביצוע הריאיון בטלפון או בדואר האלקטרוני. שם המרואיינות ופרטיהן נשמרו בסודיות מוחלטת ובמהלך התמלול הוחלפו בשם בדוי. כל פרט מזהה שנמסר במהלך הריאיון נשמר בסודיות מוחלטת ונמחק מהתמלול.

תקפות ומהימנות

אמינות המחקר הושגה באמצעות התייעצות עם אנשי מקצוע החשופים לתופעה במהלך עבודתם, לשם קבלת משוב והרחבת הפרשנויות שנתנו. לצורך המחקר ביצעו החוקרים רפלקציה אישית ובחינה של עמדותיהם, אמונותיהם ותחושותיהם כלפי להט״ב. מראיין המשתתפות מִסגר היבטים אלו כדי להימנע ככל האפשר מהטיית המשתתפות. נוסף על כך, באמצעות ציטוטים המובאים כלשונם יוצגו הנתונים בקולן האותנטי של היועצות החינוכיות. כדי להבטיח תקפות במחקר איכותני זה, תמלולי הראיונות ניתנו לחוקרת אחרת שלא הייתה מעורבת במישרין בביצוע הראיונות ושימשה מומחית מן החוץ למחקר. זאת כדי לספק תובנות ויכולת ניתוח אחרות לטקסטים. ערך זה שווה לתוקף פנים (Creswell & Poth, 2018).

ממצאים

מטרת מחקר זה הייתה לבחון את התמודדות יועצות חינוכיות בחטיבה העליונה עם מתבגרים להט״בים. מממצאי המחקר עלו ארבע תמות עיקריות:

1. התמה הראשונה, **״הם בעצם אמורים להתמודד עם זה לבד״: תפיסת היועצת את מאפייני המתבגרים הלהט״בים ואת צורכיהם בבית הספר**, עוסקת בתפיסת היועצות על אודות מאפיינים ייחודיים לאוכלוסייה זו, הצורך בהסתרה, תחושות הבדידות והבלבול, חוסר קבלה בקבוצת השווים ובמשפחה ותחושות מצוקה רגשית.
2. התמה השנייה, **״רוצה לשמור ולהגן עליהם״: התמודדות היועצת החינוכיות עם מתבגרים להט״בים״**, מביאה תיאור חוויות מורכבות של היועצות מעבודתן עם מתבגרים להט״בים. היועצות תיארו רצון עז לסייע להם לצד תחושת תסכול גדולה וחוסר אונים מחוסר ידע, מקורות תמיכה והתחושה שהן לבד במערכה. נוסף על כך, יש מורכבות בעבודה עם ההורים שפעמים רבות מתקשים בקבלת הזהות המינית של ילדיהם.
3. התמה השלישית, **״יועצת לבד לא יכולה להנחיל נורמות בבית ספר״: אתגרים ותמיכה בעבודה הבית ספרית**, מתארת את אנשי המקצוע, מתוך המערכת ומחוץ לה, שסייעו למרואיינות בעבודתן עם מתבגרים להט״בים, לצד קשיים שעלו בעבודה המערכתית.
4. התמה הרביעית, **״זה טבוע בי, זה חלק ממני״: זיקה לנושא בשל היכרות עם אדם קרוב בחיי היועצות**, מבטא כיצד חוויות עבר של התמודדות מתבגרים להט״בים במעגל המשפחה והחברים האישיים של היועצות השפיעו על תפיסתן את הנושא ועל דרך ההתמודדות עימו כיועצות חינוכיות בהווה.

תמה 1: ״הם בעצם אמורים להתמודד עם זה לבד״: תפיסת היועצת את מאפייני המתבגרים הלהט״בים ואת צורכיהם בבית הספר

בבואן לעסוק בנושא מתבגרים להט״בים היועצות החינוכיות הציגו את תפיסתן בנושא ההתמודדות של מתבגרים להט״בים. חלק מן היועצות גילו התנגדות עקרונית להגדרת התלמידים כלהט״ב בשל החשש מתיוג עצמי וחברתי שימנע התפתחות נוספת וגילוי עצמי נוסף. אותן יועצות ראו בהגדרת הלהט״ב הבלטה של מרכיב מסוים בזהות שמאפיל על מכלול המרכיבים שמגדירים את האדם, ולכן לשיטתן יש לשמור על איזון בין המרכיבים ותמיד לקחת בחשבון את מכלול המרכיבים ולא להגדיר אדם על בסיס נטייתו המינית:

> אני לא חושבת שצריך להגדיר אדם כלהט״ב. אני חושבת שבן אדם הוא בן אדם, כמו שהוא עם מי שהוא ומה שהוא והנטיות שהוא מביא. למה צריך לתייג? למה צריך לתייג קבוצה של ילדים או נערים ונערות שמרגישים אחרת? אני חושבת שלאהוב או להרגיש זה לא משהו שהוא נרכש, זאת נטייה מולדת ואני לא חושבת שצריך להסתכל על זה כהגדרות. (שושנה, 39)

על אף ההתנגדות לעסוק בהגדרות, מרבית המרואיינות הגדירו מאפיינים ייחודיים לאוכלוסיית התלמידים הלהט״בים שהן פוגשות בעבודתן: הצורך בהסתרה, תחושות הבדידות והבלבול:

> זה בין להחצין ובין להדחיק לגמרי... אפשר לאפיין את הלהט״ביות בגיל הזה כבלבול מוחלט... הם יותר מתביישים והם יותר מבולבלים (אפרת, 37)

רוב היועצות תיארו כי לתפיסתן המתבגרים הלהט״ב עוברים חוויה של התלבטות, בלבול ודאגה. לבטים תוך-אישיים ובין-אישיים, כפי שמתארת זאת ליאת (42):

> אני יכולה רק לתאר לעצמי שזו חוויה קשה ולא פשוטה של אולי פחד או חשש, שמא לא יקבלו אותי, או מה אני עושה עם זה בכלל? למי אני מספר? איך אני מתמודד? אולי זה לא בסדר מה שאני מרגיש, או מרגישה, כמובן? אולי זה יעבור? כלומר, המון שאלות.

היועצות תיארו את הקשיים המגוונים שעוברים מתבגרים להט״בים והדגישו חוסר קבלה בקבוצת השווים ובמשפחה, אלימות, מחשבות אובדניות ותחושות מצוקה רגשית, ייאוש ובדידות:

> תלמיד בכיתה י׳ פנה אלי וסיפר על הסבל הרב והבדידות שהוא מרגיש בבית עם משפחתו... אבא שלו העיר לו הערות עוקצניות והקניט אותו בגלל ההתעסקות שלו עם מראהו החיצוני... הוא סיפר על התעלמות מתמשכת ממנו וגם על מקרים של אלימות... הוא סיפר שההורים לא רואים אותו, הוא הגיע לפגישה (עם היועצת) רעב מאוד ובמראה מוזנח. הוא סיפר על מקרים שניסה לפגוע בעצמו מול אימא שלו, שלא התרגשה והתייחסה לכך בקור רוח (חנאן, 29)

לצד המאפיינים, המרואיינות תיארו צרכים שהן מזהות בקרב מתבגרים להט״בים, כגון צורך בהקשבה בלי שיפוטיות, אמון במבוגר משמעותי, מרחב בטוח לשיתוף אמיתי ופתוח, אנשי חינוך שיהיו להם כתובת לשיתוף, צורך בהרגשת שייכות חברתית, אישור מהחברה לזהותם, וכן צורך חברתי בקבוצת שווים בעלי מאפיינים דומים שיוכלו לחלוק עימם חוויות, מחשבות וחקר הזהות הלהט״בית – דבר שאינו מתאפשר בקרב בני גילם שאינם חווים גיבוש זהות הטרו-נורמטיבית:

> תלמידי הקהילה זקוקים למקום שבו יכילו אותם, יקבלו אותם ללא שיפוט, יתווכו בינם לבין ההורים שלהם ויעזרו להם לשבור סטיגמות (יפעת, 43)

תמה 2: ״רוצה לשמור ולהגן עליהם״: התמודדות היועצת החינוכית עם מתבגרים להט״בים

היועצות החינוכיות תיארו את עבודתן עם תלמידים להט״בים כרכבת הרים רגשית, הנעה בין חיבור רגשי חזק כלפי התלמידים להט״בים ורצון עז להגן ולשמור עליהם, ובין תחושת תסכול גדולה וחוסר אונים:

> היה לי איזשהו חוסר אונים שהרגשתי שהיא לבד ואני לא יכולה לעזור לה (לאה, 35)

היועצות החינוכיות הסבירו כי תחושת חוסר האונים נובעת ממחסור בידע ובכלים שיוכלו לענות על צורכי התלמידים:

> פתאום ראיתי שהוא מרגיש לא נוח להתאמן בחינוך גופני לצד קבוצתו כי הוא מושא ללעג, לא ידעתי מה אני אמורה לעשות במקרה כזה (ליאת, 42)

לצד תחושת הבדידות שהציגו רבים מהמתבגרים הלהט״בים, תיארו גם יועצות רבות תחושה מתסכלת שהן לבד במערכה. למרות המוטיבציה לסייע, התחושה שעלתה הייתה כי קשה מאוד לבצע שינוי בלי תמיכת אנשי מקצוע אחרים:

> הוא (המתבגר), ידע שאני אקבל אותו כמו שהוא ושלא אדחה אותו או אשפוט אותו בשל נטייתו המינית... לצערי, לפקידת הסעד לא היה פשוט לקבל את זה ולדעתי התלמיד הרגיש את זה מהפגישה הראשונה (חנאן, 29)

העבודה עם התלמידים הלהט״בים כוללת עבודה עם הוריהם שמציבים אתגרים אחרים בתהליך הקבלה וההשלמה עם זהות המתבגרים. יועצות רבות תיארו את העבודה עם הורי המתבגרים הלהט״בים כחלק רגשי ומורכב בעבורן שבו מצד אחד עליהן לראות את המתבגר ומצד אחר את הוריו המתקשים לקבל את זהותו המינית של בנם. כמה מהיועצות תיארו כי גם ההורים ״יוצאים מהארון״ בדומה לילדיהם, אך בשלב שבו הילד כבר יותר מגובש באשר לנטייתו המינית. מצב זה מאלץ אותן לעמוד לעיתים במרכז המתחים המשפחתיים, בין המתבגר ובין הוריו:

> הקונפליקט הזה בין הבית אליך הוא נוראי... להורים מאוד מאוד קשה לקבל את העובדה שהילד שלהם כל השנים הסתיר מהם סוד מאוד גדול (שושנה, 39)

חנאן, יועצת ערבייה, תיארה את היחס החברתי והמשפחתי לנושא, כפי שהיא רואה בבית ספרה. לדבריה, להט״ב הוא נושא שמוסלמים, אפילו הרפורמים שבהם, בדרך כלל נמנעים לדבר עליו. אם נושא זה מוזכר, עוסקים בו בלעג, בבוז או כתקלה, כמשהו לא טבעי, דוחה או כסטייה מערבית. הזהות הלהט״בית נתפסת כמאפיין מערבי וסממן לגלובליזציה ובכך מאיימת על התרבות המוסלמית המשפחתית השונה מתרבות המערב:

> האימא והדודה הגיעו לפגישה, הכחישו הכול ואמרו שהוא מבולבל, שהוא מגזים בתיאורים, האשימו את המנטליות המערבית שהוא אוהב ושהוא נחשף אליה ברשתות החברתיות. האימא אף ניסתה להוכיח שבנה לא הומו ואמרה שיש לו חברה (חנאן, 29)

תמה 3: ״יועצת לבד לא יכולה להנחיל נורמות בבית ספר״: אתגרים ותמיכה בעבודה הבית ספרית

היועצות החינוכיות תיארו כי הן מאמינות שמתפקידן להנחיל נורמות חדשות ותרבות סובלנית בבית הספר, ולשם כך הן מסתייעות באנשי מקצוע אחרים. לצד העבודה המורכבת עם המורים, המרואיינות ציינו את חשיבות העבודה עם מנהלי בית הספר ורתימתם לתהליך העבודה עם האוכלוסייה הלהט״בית בבית הספר. בעזרתם תוכלנה היועצות להנחיל ולהטמיע את התרבות הסבלנית והמקבלת שבה ישתמשו בבית הספר. הן תיארו את הפער בין תפיסת היועצות ובין ההתנהלות של בית הספר בנושא הלהט״ב:

> אני חושבת שבעבודה המאוד מאוד רגישה מול המנהל שלי, שמצד אחד לכבד את המקום ואת העולם הפנימי שלו, את המקום שממנו הוא מגיע, אבל מצד שני גם להגיד יש פה עוד עולמות (שושנה, 39)

מלבד המנהל, ציינו מרואיינות מהמגזר היהודי כי צוות צעיר עם תפיסה חינוכית ליברלית מחזק את תחושת הכוח של היועצות בבית הספר ומקדם תהליכים של שינוי לטובת הכנסת תכנים להט״בים בבית הספר. אמירה זו למעשה מדגישה כי לצד הקושי והאכזבה יש להן תקווה:

> בין המורים יש גם מורים, יש קבוצה של מורים צעירים יותר שככה הרגשתי שיותר באים עם האג׳נדה החינוכית שלי (סיגל, 34)

עבודת היועצות אינה מסתכמת במפגש עם תלמידי בית הספר, אלא נעשית גם במישור המערכתי, בעבודה עם צוות המורים שמבטאים לעיתים הערות פוגעניות כלפי התופעה. היועצות תיארו כי הן מופתעות שגם מורים שותפים להתבטאויות אלו, אך ההתמודדות עימם קשה במיוחד, כאשר הם עמיתים לעבודה ויש תחושת נאמנות למערכת וקושי להתעמת איתם:

> אין מורה שיוצאת מהכיתה ולא אומרת לי ׳ברור ששני אלה הומואים׳ (אפרת, 37)

בעבודתן בכיתות לא הוזכרו תוכניות התערבות מיוחדות, מלבד ההמלצות של שפ״י לעבודה עם תלמידים בכיתות בנושאים כלליים של מיניות, אך המרואיינות ציינו הערות פוגעניות שנשמעות במרחב בית הספר מצד תלמידים. בין השאר הן ציינו כל מיני הערות הן מצד התלמידים והן הערות מצד הורים שמוחים על החלטת היועצת לפתוח את הנושא בכיתה. היועצות תיארו קושי רב בהתמודדות עם ביטויים שגורים ועם דעות של תלמידים והורים שמנסים להשתיק את העיסוק בנושא:

> ברמה שילד אומר אחד לשני ׳יא הומו, סתום ת׳פה׳ וכל מיני כאלה... אני עוצרת בנקודה הזאת, או אם מתפתח על זה דיון אני גם עוצרת ואני נותנת לזה הרבה מקום... קיבלתי טלפון מהאבא שלו יום למחרת... לא הצלחתי לשכנע אותו, לא את הילד ולא את האבא. ואני באמת לא דיברתי על זה יותר בכיתה... לא הרשיתי לעצמי עוד פעם להיכנס איתו ככה לעימות (אפרת, 37)

מרבית היועצות הביעו תרעומת על כך שאין די עיסוק בנושא הלהט״בים בבית הספר, דבר שעלול להגביר את תחושת הבדידות של מתבגרים להט״בים שאינם מקבלים את המענה הייעוצי שהם זקוקים לו בתהליך שהם עוברים. נוסף על כך, כמה מהמרואיינות תיארו את סביבת המגורים של המתבגרים כסביבה שאינה סובלנית כלפי זהות להט״בית, שמרנית ומיושנת, ובכך למעשה הביעו תסכול מכך שהתנאים הסביבתיים בבית ובמערכת החינוך אינם משתנים:

> כשנכנסתי לבית ספר הייתי בטוחה שדברים השתנו והם לא כמו שהיה פעם, והופתעתי לגלות שדברים די נשארו אותו הדבר (סיגל, 34)

לצד אנשי מקצוע מתוך בית הספר, ציינו מעט מרואיינות ארגונים קהילתיים חיצוניים, כגון איגי – ארגון הנוער הגאה וחוש״ן – ארגון הסברה להט״בי הפעיל במערכת החינוך, שהן נעזרות בהם בהתייעצות, בהפניה אליהם ובהדגשת מסרים באמצעות סמלים ויזואליים, כגון מדבקות, דגלי גאווה ודפי מידע. יועצות אחרות ציינו כי הן מכירות את הארגונים אך הן לא מצאו בהם שותפים לעבודה בנושא:

> היה חשוב לי לשים דברים בחדר אצלי, לתלות דברים של איגי וחוש״ן וככה להראות שאצלי זה נוכח וקיים ואפשר לדבר על זה... כי הם יכולים לתת מידע ולעזור (סיגל, 34)

תמה 4: ״זה טבוע בי, זה חלק ממני״: זיקה לנושא בשל היכרות עם אדם קרוב בחיי היועצות

לאורך הראיונות עלו אצל כמה יועצות חינוכיות סיפורים אישיים שקירבו אותן אל הנושא במידה ניכרת. מסיפוריהן עלה כי קשר בעל משמעות עם אדם קרוב שחווה תהליך גיבוש זהות מינית להט״בית ויציאה מהארון, מחזק אצלן את הכרת הנושא, את הקרבה אליו ואת החשיבות שלו בעיני המרואיינות. מרואיינות ששיתפו בסיפורי קרוביהן רואות בתפקידן המקצועי נתון בעל חשיבות רבה ששואף לקדם את השיח על הקהילה הגאה בתוך מערכת החינוך. מרואיינות אחרות שלא ציינו סיפורים אישיים שנוגעים להן, הביעו ריחוק מסוים מהנושא ודנו בו כמו בכל נושא אחר שעולה בחדרן:

> בגלל הסיפור האישי שלי, שבעצם אח שלי הוא הומוסקסואל שיצא מהארון... הנושא הזה הוא מאוד קרוב אליי, הוא מאוד נוגע בי (אילנית, 36)

לצד זאת, המרואיינות ביטאו היבט אישי אחר – ההיבט האימהי. כמה מרואיינות ציינו את הקושי שיכול להיווצר בקרב הורים שנחשפים לזהות המינית הלהט״בית של ילדיהם, אך לצד זאת הצהירו שיתמכו בילדיהן אם יצאו מהארון. המרואיינות ביטאו אמפתיה כלפי הורים שמתמודדים עם חשיפת הזהות המינית של ילדיהם והביעו הבנה והכלה לתחושות ההורים. יש מורכבות בעבודתן: מצד אחד הן צריכות לתמוך במתבגר ומצד אחר הן מבינות את תחושת ההורים, את החשש, את הבלבול והתסכול:

> כאמא אני לא אגיד שאני מאחלת את זה לילדים שלי... אם זה יקרה והילד שלי יבוא ויגיד לי 'אמא אני הומו, אמא אני לסבית', אני לא יכולה להגיד שאני אקפוץ מאושר אבל אני אקבל את זה (אפרת, 37)

לסיכום, מהממצאים עולה כי יועצות מוצאות מאפיינים ייחודיים למתבגרים להט״בים, אך רובן נמנעות מתיוג ומתעוררת רתיעה משימוש בהגדרות. היועצות תיארו מאפיינים של נוער להט״ב, כגון תחושת בלבול ודחק רגשי, צורך בהסתרה וקושי בקבלה בקבוצת השווים ובמשפחה. היועצות תיארו רצון לגונן על המתבגרים לצד תחושת תסכול וחוסר אונים בשל חוסר ידע, מחסור במקורות תמיכה והתחושה שהן לבד במערכה. אתגר אחר שעלה הוא העבודה עם הורי המתבגרים, שפעמים רבות מתקשים בקבלת הנטייה המינית של ילדיהם. יועצות שתיארו חיבור אישי לנושא באמצעות אדם קרוב, תיארו כי היכרות זו מסייעת להן בחיבור ובהבנה טובה יותר לקשיים שהמתבגר מתמודד עימם. עוד עולה מן המחקר כי היועצות מרגישות שבתי ספר רבים נמנעים לעסוק בנושא בשל רגישותו וחשש מתגובות הורים. נתון זה גורם ליועצת לעיתים קרובות לחוש בדידות גדולה והרגשה שהיא נאבקת במערכת ערכים מיושנת. שותפות של אנשי צוות מייצרת אצל היועצות תחושת אופטימיות ותקווה.

לוח 3: סיכום ממצאים

תמה	נושאים עיקריים
"הם בעצם אמורים להתמודד עם זה לבד": תפיסת היועצת את מאפייני המתבגרים הלהט"בים בבית הספר ואת צורכיהם	• רוב היועצות התנגדו לתייג ולהגדיר מהו נוער להט"ב • יועצות זיהו מאפיינים ייחודיים לתלמידים להט"בים: הצורך בהסתרה ותחושות בדידות, דאגה, התלבטות ובלבול. • היועצות תיארו את הקשיים שלדעתן חווים מתבגרים להט"בים: חוסר קבלה בקבוצת השווים ובמשפחה, אלימות ותחושות מצוקה רגשית. • היועצות זיהו צורך בהרגשת שייכות חברתית, אישור מהחברה לזהותם, וכן צורך חברתי בקבוצת שווים עם מאפיינים דומים להם. • צרכים אחרים עלו בקשר עם היועצות, צורך בהקשבה ללא שיפוטיות, אמון במבוגר מהותי, אמפתיה, מרחב בטוח לשיתוף אותנטי.
"רוצה לשמור ולהגן עליהם": התמודדות היועצת החינוכיות עם מתבגרים להט"בים	• יועצות תיארו רצון לסייע למתבגרים הלהט"בים לצד תחושות תסכול וחוסר אונים. • מחסור בידע על תהליך גיבוש הזהות המינית הלהט"בית • אתגר בעבודה עם הורים שמתמודדים עם נטייתו המינית של ילדיהם. כמה מהיועצות תיארו כי ההורים בעצמם עוברים תהליך דומה של "יציאה מהארון".
"יועצת לבד לא יכולה להנחיל נורמות בבית ספר": אתגרים ותמיכה בעבודה הבית ספרית	• יועצות תפסו את תפקידן כיוצרות תרבות סבלנית ומקבלת בבית הספר כלפי תלמידים להט"בים • יש חשיבות לגיוס ההנהלה והמורים ליצירת אווירה מיטבית זו • תוארה תחושת תסכול מהסטיגמה ומהשמרנות של חלק מהצוות החינוכי • יועצות תיארו הערות פוגעניות שנשמעות כלפי מתבגרים להט"ב במרחב הבית ספרי • מעט יועצות תיארו שיתופי פעולה עם ארגונים בקהילה – איגי, חוש"ן ועוד
"זה טבוע בי, זה חלק ממני": זיקה לנושא בשל היכרות עם אדם קרוב בחיי היועצות	• כמה מהיועצות חינוכיות תיארו זיקה לנושא באמצעות היכרות עם אדם קרוב בחייהן (קרוב משפחה או חבר). • היועצות תיארו בהיבט אישי-הורי לבטים אישיים כיצד הן היו מתייחסות לילדיהן הפרטיים במידה שילדיהן היו להט"בים. • מחשבות אלו עוררו אמפתיה כלפי הורי התלמידים הלהט"בים.

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את חוויית התמודדותן של יועצות בחטיבה העליונה עם סוגיות הקשורות במתבגרים להט״ב. בראיונות ביטאו היועצות חמלה ורצון עז להכיל ולתמוך במתבגרים הלהט״בים. עם זה יועצות רבות הביעו הסתייגות מתהליכים פנימיים שמתרחשים אצל המתבגרים המבטאים את תהליכי גיבוש הזהות הלהט״בית, ונחוצים להם לצורך הרגשת השלמה עם זהותם. על פי מודל גיבוש הזהות המינית של קאס (Cass, 1979), בשלב קבלת הזהות ובשלב הגאווה בזהות (השלב השלישי והרביעי), יתחיל המתבגר לקבל את זהותו הלהט״בית ואף ישתף את סביבתו בהגדרתו את עצמו (שלב קבלת הזהות). לאחר מכן, בשלב הגאווה בזהות, תתפתח אצל המתבגר אידיאליזציה של הזהות הלהט״בית ובתפיסת עולמו הוא יזהה את עצמו כחלק מן קבוצת מיעוט המדוכא בידי הרוב ההטרוסקסואלי (Cass, 1979).

היועצות תיארו מאפיינים ייחודיים לתפיסתן כלפי מתבגרים להט״ב. תחושות הניכור, חוסר השייכות והבדידות היו עיקריות. פעמים רבות תחושת הבדידות כפולה, גם מחשש לדחיית המשפחה וגם מחשש לדחייה ועוינות מקבוצת השווים. החשיפה לדימויים שליליים וסטראוטיפיים ולביטויי הומופוביה בסביבת המתבגר עלולים לגרום להפנמת תחושות של בושה, אשמה ושנאה עצמית (Varjas, Kiperman, & Meyers, 2016). גם החשיפה של המתבגר לאחרים על נטייתו המינית מורכבת וכוללת פעמים רבות תחושות של בלבול, לבטים וחששות. החשיפה אינה חד-פעמית, המתבגר שבוחר לחשוף את זהותו המינית יצטרך לעשות זאת שוב ושוב במעגלים למיניהם: המשפחה הקרובה, משפחה מורחבת, חברים וכדומה (Kosciw, Palmer, & Kull, 2015). היועצות החינוכיות במחקר זה תיארו בעיות רגשיות שמהן סובלים מתבגרים להט״ב. תמיכה לממצאים אלו נמצא במחקרים המתארים מגוון בעיות בריאותיות ונפשיות המאפיינות נוער להט״ב: דיכאון, אלימות מצד בני משפחה, אחוזי התאבדות גבוהים, שימוש בחומרים ממכרים והפרעות אכילה (Ahuja, 2016; Craig & McInroy, 2014; Goodenow, Watson, Adjei, Homma, & Saewyc, 2016; Hall, 2018; Huebner, Thoma, & Neilands, 2015; Rivers; Gonzales, Nodin, Peel, & Tyler, 2018; Wood, Schott, Marshal, & Akers, 2017). בשל גורמי הסיכון, העבודה המערכתית של היועץ החינוכי עם המתבגר ובני משפחתו חשובה.

במחקר הנוכחי תיארו היועצות את מורכבות העבודה עם הורים למתבגרים להט״בים שנחשפים לזהות המינית של בנם. הספרות המקצועית מציינת כי תמיכת הורים במתבגרים להט״בים חיונית ליצירת תחושת מוגנות אצל המתבגר המגבש זהות מינית להט״בית (Bebes, Samarova, Shilo, & Diamond, 2015). שילוב הורים בתהליך והבעת תמיכה מצד המשפחה נחשבת לנתון המחזק את המתבגרים הלהט״בים (פרדס, קובלסקי וכץ, 2011; Thomeer, Paine, & Bryant, 2018). מתבגרים עלולים לחוות מצוקה בשל התחושה שהם מאכזבים את הוריהם וזה עלול לפגוע במערכת היחסים ביניהם, וגם חשש שהחשיפה המינית תפגע מבחינה בריאותית בהוריהם או תגרום לנזק אחר במערכת היחסים במשפחה (Schmitz & Tyler, 2018). עם זה המחקר מצא כי על המידע הקיים על חשיבות שיתוף ההורים, ישנו תיעוד מועט בנושא שילוב הורים בתהליך היציאה מהארון על ידי היועצים החינוכיים. ממצאי המחקר מעידים גם הם על עבודה מעטה שביצעו המרואיינות עם המשפחות. העדויות של מרואיינות על עבודה עם הורים למתבגרים

להט״בים היו מעטות ולעיתים הרגישו המרואיינות חוסר אונים בעבודה עימם. היועצות החינוכיות תיארו כי לא היו בידן הכלים המתאימים לסייע להורים בתהליך ארוך טווח של קבלת ילדיהם וזהותם המינית (Goodrich & Luke, 2009).

במחקר הביעו רוב היועצות מידה של חוסר ביטחון בעיסוק בנושא הלהט״בי, ייתכן בשל מחסור במידע בתחום, חוסר היכרות עם תהליכים שעוברים מתבגרים להט״בים או נורמות סביבתיות (דתיות או שמרניות). נקודה זו מחזקת את הנתון כי רק עשרים אחוזים מהיועצים מרגישים בטוחים לעסוק בנושא זה (Abreu, Black, Mosley, & Fedewa, 2016). ראוי להוסיף על כך את החשיפה המעטה של יועצים חינוכיים לנושא ואת המחסור בהכשרה אקדמית לעבודה עם נוער להט״ב במערכת החינוך, כפי שביטאו זאת המרואיינות. מחסור זה מורגש בשל נטייתן של היועצות המרואיינות לזקוף רגישות רבה לתהליכים שהן עוברות עם המתבגרים הלהט״בים, אך מעט מאוד שיח מקצועי הנוגע לתחום (Shi & Doud, 2017). לצד זאת, בכמה מחקרים שבחנו מתבגרים להט״בים נמצא כי המתבגרים מרגישים נוח יותר לשוחח עם היועצת החינוכית על זהותם המינית, לעומת שאר אנשי הצוות החינוכי בבית הספר (Hall, McDougald, & Kresica, 2013; Kosciw, Greytak, Giga, Villens, & Danischewski, 2016). לדוגמה, במחקר של קוסקיו ועמיתיו (Kosciw et al., 2016), נמצא כי 51.7% מהמתבגרים הלהט״בים ציינו שהם מעדיפים לשוחח עם היועצת החינוכית. למרות הקושי לעסוק בנושא, יש צורך במענה למתבגרים ובני משפחותיהם.

מרבית המרואיינות ציינו כי הן מגיעות עם תפיסת עולם ליברלית וסובלנית כלפי הנושא ותפיסה זו מסייעת להן במודעות עצמית וברגישויות שהנושא הלהט״בי מעלה בהן. בירד והייאס (Byrd & Hays, 2012) הגדירו שלושה עקרונות שעליהם יועץ צריך להישען בעבודתו עם מתבגרים להט״בים: מודעות עצמית של היועץ באשר לעיסוק בנושא, היכרות עם שלבי גיבוש הזהות המינית הלהט״בית ויצירת אקלים מיטבי לעידוד ותמיכה במתבגרים להט״בים. נראה כי משתתפות המחקר ציינו את העיקרון הראשון מבין השלושה כנתון מסייע בעבורן. העיקרון השני נעדר כמעט מכל הראיונות. יש מודעות נמוכה כלפי שלבי גיבוש הזהות הלהט״בית, ועל כן חסרה שפה מקצועית שתדע לראות את ההתפתחות האישית של המתבגרים לעומת הזהות שהם מגבשים, במקום לראות את התפתחותם לעומת שאר המתבגרים בבית הספר. מחסור זה גורם ללקות של היועץ בראייה הכוללת של המתבגרים הלהט״בים כלפי עצמם, משום שנוצרת השוואה לא מדויקת של המתבגרים הלהט״בים לעומת מתבגרים שאינם להט״בים. מרבית היועצות תיארו שהן מעוניינות ביצירת נורמות חדשות בבית הספר. נתון זה מעניין במיוחד בשל תחושת חוסר הביטחון שתיארו רוב היועצות. ייתכן שהיועצות מכירות בחשיבות הנושא, אך מרגישות צורך בידע ובכלים נוספים. לכן רוב היועצות ציינו כי העיקרון השלישי, יצירת אקלים מיטבי לעידוד ותמיכה במתבגרים להט״בים, הוא נושא שעליו הן נאבקות כנגד המערכת.

על פי דיווחי היועצות, הנושא הלהט״בי נחשב נושא רגיש, ועל כן נמנעים בתי ספר לעסוק בו בגלוי בשל החשש מתגובות של הורים או אנשים אחרים. על כן מתבגרים להט״בים רבים אינם מקבלים את המענה שהם זקוקים לו בתוך מערכת החינוך, ועדיין חשופים להערות הומופוביות, הן מצד תלמידים והן מצד מורים, בתוך שטח בית הספר. על פי רוב היועצות יש מקום להבין כי יש קושי גדול במערכת החינוך להביע תמיכה מוצהרת

בתלמידים להט״בים, ועל כן גם אנשי ההנהלה מהססים לבטא את תמיכתם הגלויה בנושא, ככל הנראה בשל חוסר רצון לזעזע את המערכת או חשש מתגובות של הורים ומעגלים אחרים של בית הספר. על אף שילוב ארגוני הקהילה הלהט״בית בבתי ספר אחרים (ידיד, רימון וצימרמן, 2011), עדיין בתי ספר רבים נמנעים לעסוק בתחום ואינם נותנים מענה למתבגרים הלהט״בים שבתוכם. התמיכה המהוססת של המערכת בנושא תורמת במידה ניכרת לתחושת הבדידות של יועצות בתוך המערכת, וכן לתחושת הבושה שנושאים עליהם מתבגרים להט״בים בתוך המערכת (Beck, 2017). מציאות זו תואמת את טענתו של שלם (2015) שבית הספר מעצים את החוויה המאיימת שחווים מתבגרים להט״בים בחברה, משום שהמניעה וההתערבות אינן מבטיחות מרחב בטוח ועבודת היועצים החינוכיים אינה משגת את התוצאות המיוחלות. כמה מהיועצות סיפרו כי הן בוחרות לראות בתפקידן מפתח לשינוי חברתי, ובאחריותן לעזור למערכת החינוך להביא לידי שינויים החיוניים לאווירה החינוכית המיטבית בבית הספר. הספרות המחקרית עומדת על כך שהימצאות צוות חינוכי המביע תמיכה בקהילת הלהט״ב יכולה לייצר תחושת מוגנות גבוהה יותר בקרב מתבגרים להט״בים (Beck, 2017; Kull, Kosciw, & Greytak, 2017). הנהלת בית הספר בשיתוף היועץ החינוכי צריכה לדון בערכים שהם מעוניינים לקדם ולעודד סביבה המקבלת זהויות למיניהן בגלוי (Heck et al., 2011; Kull et al., 2017).

הספרות המחקרית מעידה על כך שהפעלת תוכניות התערבות בבתי ספר שעוסקות בזהות מינית ומגדרית יכולות להגביר את תחושת המוגנות ומתוך כך לשפר את ההישגים הלימודיים של תלמידים להט״בים בבית הספר (Beck, 2017; Heck et al., 2011). חיזוק אווירה סובלנית ומקבלת בבית הספר משפרת את רמת הישגי התלמידים ותורמת לרווחתם הרגשית והבריאותית (Goodrich & Luke, 2009).

מגבלות המחקר

יתרונות המחקר הפנומנולוגי האיכותני, מאפשר העמקה, וכנגד זה, שיטה זו אינה מאפשרת הכללה על אוכלוסיות רחבות. מגבלה נוספת היא כי המחקר נעשה בקרב יועצות חינוכיות, בעיקר בצפון הארץ, שרובן המכריע עובדות במגזר היהודי. מכיוון שרואיינה רק יועצת חינוכית ערבייה אחת למחקר, אין דיון נפרד בראיונה. כמו כן, לא רואיינו יועצות חינוכיות ממוצא אתיופי או מתרבויות אחרות המתגוררות בישראל, זאת בשל מדגם נוחות.

המלצות למחקרי המשך

מומלץ שמחקרי המשך יבחנו את יועצות חינוכיות העובדות בבתי ספר אחרים ברחבי הארץ, במגוון תרבויות ויבוצעו ראיונות עם אנשי חינוך אחרים. חשוב לבחון יועצות חינוכיות העובדות בחברות שמרניות או דתיות כדי לעמוד על טיב חווייתן בסביבה זו. כמו כן חשוב לבחון את חוויית המתבגרים הלהט״בים בבית הספר, וכן את תפיסות בני משפחתם וקבוצת השווים. כדי להעמיק יותר בתהליכים, מומלץ לשלב במחקרים ניהול יומנים של המשתתפים ולהשתמש במתודה משולבת של מחקר כמותני ואיכותני.

המלצות יישומיות

להתמודדות היועץ החינוכי עם מתבגרים להט״ב יש תפקיד בעל משמעות במתן מענה פרטני למתבגר ולבני משפחתו ומענה מערכתי בבית הספר. תחושת המסוגלות, הרלוונטיות והיכולת של היועץ במפגש עם המתבגרים הלהט״בים עשויה להשפיע רבות על תהליכי גיבוש הזהות שבהם מצויים המתבגרים. שיתוף הפעולה שהיועץ יכול ליצור עם הורי המתבגר, וכן גיוס המערכת להפגת מתחים ויצירת סביבה בטוחה בעבורו יכולים להשפיע לטובה על הדרך שבה תופסים מתבגרים להט״בים את עצמם בתוך החברה בתהליך גיבוש הזהות שהם עוברים.

כדי לסייע למתבגר ולבני משפחתו מומלץ שהיועץ החינוכי יכיר קבוצות ייעודיות להורים למתבגרים להט״בים, כגון ארגון תהל״ה – תמיכה להורים למתבגרים להט״בים כדי שיוכל להפנות את ההורים לקבלת מידע ותמיכה. נוסף על כך, להפנות את המתבגרים הלהט״בים עצמם לקבלת סיוע נוסף בקרב ארגונים ייעודיים, כגון ארגון ״איגי״ (Israel Gay Youth) הפעיל בכל הארץ ובחתכי אוכלוסייה מגוונים, מפעיל קבוצות לנוער להט״ב וגם קבוצות ספציפיות יותר (קבוצות לטרנסג׳דרים, קבוצות לדתיים, קבוצות לאתיופים, קבוצות לערבים ועוד) ו״בית דרור״ – מעון זמני לנוער להט״בי שנזרק מהבית. כמו כן שיתוף הפעולה עם ארגונים מהקהילה הגאה יגדיל את הידע של היועצות החינוכיות ויעניק למתבגרים תמיכה מלאה בבית הספר ובקהילה.

מומלץ להקנות ידע ליועצות החינוכיות בתהליכי הכשרתן על אודות גיבוש זהות מינית, מצבי סיכון בתהליך גיבוש הזהות המינית של נוער להט״ב, התהליך שעוברים בני המשפחה וארגוני הקהילה הגאה. מומלץ כי היועצות יוכלו לבחון את עמדותיהן בנושא, נורמות חברתיות או דתיות שהתחנכו עליהן ולבחון דילמות שעשויות לעלות בעבודתן. עוד מומלץ כי יועצות חינוכיות יקבלו תמיכה קבועה בתחום זה. בשירות הפסיכולוגי-ייעוצי (שפ״י) יש יחידה למיניות בריאה ומניעת פגיעה, הכוללת מדריכות מחוזיות. מומלץ לארגן סדנאות לאנשי החינוך בבית הספר, כדי להפחית אמירות הומופוביות ולשפר את הנורמות הבית ספריות.

היכולת של היועץ לגייס שותפים לעבודה והיותו שותף לבניית החזון הבית ספרי הם תנאי בסיסי להגדרת הכיוון שבית הספר שואף לצמוח אליו, שכן יש לו היכולת לזהות תהליכים ומצבים בתוך בית הספר ועליו לעמוד איתן כנגד גורמים שעלולים להוליך את המערכת לכיוונים אחרים בשל שיקולים שאינם לטובת התלמידים. על כן יש לראות את תפקיד היועץ בעל משמעות בשמירה על הרווחה הנפשית של כלל באי בית הספר, ושל האוכלוסייה הלהט״בית בפרט, שעל פי המחקרים סובלת יותר מהתעמרות החברה, מתגובות שליליות בקרב חבריהם ומדחייה. ככל שיגבר העיסוק במיניות ובזהות מינית, כן יקבלו המתבגרים מענה לצורכיהם ותהיה פניות רבה יותר ללמידה בעלת משמעות. ככל שתעמוד המערכת החינוכית לצד תלמידיה ותתמוך בהם, כך תגבר תחושת המוגנות הבית ספרית.

רשימת מקורות

בן עמי, א׳ וארהרד, א׳ (2017). נוער גאה במערכת החינוך: גורמי חוסן ומנגנוני התמודדות עם הומופוביה. **חברה ורווחה, לז**(2),317-342.

גולן, מ׳, פנחסי, ב׳, חיימוב-איילי, ר׳, שפירו, ש׳ וזסלבסקי, ט׳ (2007). **״דרור״: מקלט חירום לבני נוער הומולסביים**. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי ואוניברסיטת תל-אביב. אוחזר מתוך https://www.btl.gov.il/SiteCollectionDocuments/btl/Publications/MifalimMeuchadim/mifal_111.pdf

ידיד, נ׳, רימון, י׳ וצימרמן, ש׳ (2011). מדיניות משרד החינוך בנושא הלהט״בי: בין ״קלפים פתוחים״ לבין חוזר מנכ״ל כנגד ההומופוביה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 33,** 211-221.

מרציאנו, א׳ (2009). תפקיד הפורומים הווירטואליים בהתמודדותם של נערים הומואים עם תהליך היציאה מהארון. **מסגרת מדיה, 4,** 1-28.

פזמוני-לוי, א׳ ושילה, ג׳ (2012). **מחקר אקלים בית ספרי 2012 – תקציר מנהלים.** תל-אביב: איגי – ארגון נוער גאה. אוחזר מתוך https://bit.ly/2UvPWQ7

פזמוני-לוי, א׳, שילה, ג׳ ופנחסי, ב׳ (2011). בעקבות הזמן הוורוד: השוואה בין-דורית בין צרכים של נוער להט״בי לבין צורכיהם של להט״בים בוגרים. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 33,** 103-122.

פרדס, א׳ קובלסקי, ש׳ וכץ, א׳ (2011). ההורים כבסיס בטוח למתבגר בתהליך ה״יציאה מהארון״ בראי תאוריית ההתקשרות. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 33,** 17-38.

שבייידל, ז׳ (2010). למה אני הוא אני? הזהות ההומולסבית – ביולוגיה, פסיכולוגיה, פוליטיקה. **מעגלי נפש, 2,** 64-91.

שילה, ג׳ (2007). החיים בוורוד: בני נוער וצעירים הומואים, לסביות, ביסקסואלים וטרנסג׳נדרים. תל-אביב: רסלינג.

שילה, ג׳ וסויה, ר׳ (2011). קשרים חברתיים, בריאות נפשית וגיבוש הנטייה המינית בקרב בני נוער וצעירים לסביות, הומואים וביסקסואלים. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 33,** 39-60.

שלם, א׳ (2015). **תוכנית התערבות: המפגש של אנשי חינוך עם נוער להט״ב** (עבודת מוסמך). מכללת אורנים, קריית-טבעון.

Abreu, R. L., Black, W. W., Mosley, D. V., & Fedewa, A. L. (2016). LGBTQ youth bullying experiences in schools: The role of school counselors within a system of oppression. *Journal of Creativity in Mental Health, 11*(3-4), 325-342. doi:10.1080/15401383.2016.1214092

Ahuja, A. (2016). LGBT adolescents in America: Depression, discrimination and suicide. *European Psychiatry, 33,* S70. doi:10.1016/j.eurpsy.2016.01.981

American School Counselor Association (ASCA). (2016). *The professional school counselor and LGBTQ youth*. Alexandra, VA: Author.

Bebes, A., Samarova, V., Shilo, G., & Diamond, G. M. (2015). Parental acceptance, parental psychological control and psychological symptoms among sexual minority adolescents. *Journal of Child and Family Studies, 24*(4), 882-890. doi:10.1007/s10826-013-9897-9

Beck, M. J. (2017). Exploring the experiences of school counselor-administrator teams in their work with LGBT students: A phenomenological study (Doctoral dissertation). University of Iowa, Iowa City. doi:10.17077/etd.0031mra4

Bregman, H. R., Malik, N. M., Page, M. J., Makynen, E., & Lindahi, K. M. (2013). Identity profiles in lesbian, gay, and bisexual youth: The role of family influences. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(3). 417-430. doi:10.1007/s10964-012-9798-z

Brinkman, S., & Kvale, S. (2015). Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing (3rd ed.). Los Angeles: Sage.

Byrd, R., & Hays, D. G (2012). School counselor competency and lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning (LGBTQ) youth. *Journal of School Counseling, 10*(3). Retrieved from http://jsc.montana.edu/articles/v10n3.pdf

Cass, V. C. (1979). Homosexual identity formation: A theoretical model. *Journal of Homosexuality, 4*(3), 219-235. doi:10.1300/J082v04n03_01

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry research methods: Choosing among five approaches* (4th ed.). Los Angeles, California: Sage.

Craig, S. L., & McInroy, L. (2014). You can form a part of yourself online: The influence of new media on identity development and coming out for LGBTQ youth. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health, 18*(1), 95-109. doi:10.1080/19359705.2013.777007

Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis.* New York: W.W. Norton.

Gates, G. J. (2017). LGBT data collection amid social and demographic shifts of the US LGBT community. *American Journal of Public Health, 107*(8), 1220-1222. doi:10.2105/AJPH.2017.303927

Glover, J. A., Galliher, R. V., & Lamere, T. G. (2009). Identity development and exploration among sexual minority adolescents: Examination of a multidimensional model. *Journal of Homosexuality, 56*(1), 77-101. doi:10.1080/00918360802551555

Goodenow, C., Watson, R. J., Adjei, J., Homma, Y., & Saewyc, E. (2016). Sexual orientation trends and disparities in school bullying and violence-related

experiences, 1999–2013. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, *3*(4), 386-396. doi:10.1037/sgd0000188

Goodrich, K. M., & Luke, M. (2009). LGBTQ responsive school counseling. *Journal of LGBT Issues in Counseling, 3*(2), 113-127. doi:10.1080/15538600903005284

Hall, W. J. (2018). Psychosocial risk and protective factors for depression among lesbian, gay, bisexual, and queer youth: a systematic review. *Journal of Homosexuality, 65*(3), 263-316. doi:10.1080/00918369.2017.1317467

Hall, W. J., McDougald, A. M., & Kresica, A. M. (2013). School counselors' education and training, competency, and supportive behaviors concerning gay, lesbian, and bisexual students. *Professional School Counseling, 17*(1). doi:10.1177/2156759X0001700108

Heck, N. C., Flentje, A., & Cochran, B. N. (2011). Offsetting risks: High school gay-straight alliances and lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) youth. *School Psychology Quarterly, 26*(2), 161-174. doi:10.1037/a0023226

Huebner, D. M., Thoma, B. C., & Neilands, T. B. (2015). School victimization and substance use among lesbian, gay, bisexual, and transgender adolescents. *Prevention Science, 16*(5), 734-743. doi:10.1007/s11121-014-0507-x

Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Giga, N. M., Villenas, C., & Danischewski, D. J. (2016). The 2015 national school climate survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools. New York, NY: Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN). Retrieved from https://bit.ly/2DpboOr

Kosciw, J. G., Palmer, N. A., Kull, R. M., & Greytak, E. A. (2013). The effect of negative school climate on academic outcomes for LGBT youth and the role of In-School supports. *Journal of School Violence*, *12*(1), 45-63. doi:10.1080/15388220.2012.732546

Kosciw, J. G., Palmer, N. A., & Kull, R. M. (2015). Reflecting resiliency: Openness about sexual orientation and/or gender identity and its relationship to well-being and educational outcomes for LGBT students. American *Journal of Community Psychology, 55*(1-2), 167-178. doi:10.1007/s10464-014-9642-6

Kroger, J., & Marcia, J. E. (2011). The identity statuses: Origins, meanings, and interpretations. In S. Schwartz, K. Luyckx & V. Vignoles (Eds.),

Handbook of Identity Theory and Research (pp. 31-53). New York, NY: Springer. doi:10.1007/978-1-4419-7988-9_2

Kull, R. M., Kosciw, J. G., & Greytak, E. A. (2017). Preparing school counselors to support LGBT youth: The roles of graduate education and professional development. *Professional School Counseling, 20*(1a), 13-20. doi:10.5330/1096-2409-20.1a.13

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology, 3*(5), 551-558. doi:10.1037/h0023281

Meyer, D. (2015). Violence against queer people: Race, class, gender, and the persistence of anti-LGBT discrimination. Piscataway, NJ, US: Rutgers University Press.

Mustanski, B., & Liu, R. T. (2013). A longitudinal study of predictors of suicide attempts among lesbian, gay, bisexual, and transgender youth. *Archives of Sexual Behavior, 42*(3), 437-448. doi:10.1007/s10508-012-0013-9

Rivers, I., Gonzalez, C., Nodin, N., Peel, E., & Tyler, A. (2018). LGBT people and suicidality in youth: A qualitative study of perceptions of risk and protective circumstances. *Social Science & Medicine, 212,* 1-8. doi:10.1016/j.socscimed.2018.06.040

Schmitz, R. M., & Tyler, K. A. (2018). The complexity of family reactions to identity among homeless and college lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer young adults. *Archives of Sexual Behavior, 47*(4), 1195-1207. doi:10.1007/s10508-017-1014-5

Shi, Q., & Doud, S. (2017). An examination of school counselors' competency working with lesbian, gay and bisexual and transgender (LGBT) Students. *Journal of LGBT Issues in Counseling, 11*(1), 2-17. doi:10.1080/15538605.2017.1273165

Shilo, G., & Savaya, R. (2012). Mental health of lesbian, gay, and bisexual youth and young adults: Differential effects of age, gender, religiosity, and sexual orientation. *Journal of Research on Adolescence, 22*(2), 310-325. doi:10.1111/j.1532-7795.2011.00772.x

Thomeer, M. B., Paine, E. A., & Bryant, C. (2018). Lesbian, gay, bisexual, and transgender families and health. *Sociology Compass, 12*(1), e12552. doi:10.1111/soc4.12552

Topper, A. R. (2017). *A Proposed Suicide Prevention Intervention for LGBTQ Youth: Addressing an Unmet Need* (Master's thesis). University of Pittsburgh,

Pittsburgh, PA. Retrieved from http://d-scholarship.pitt.edu/31234/1/Topper_MPH%20Thesis_April2017.pdf

Varjas, K., Meyers, J., Kiperman, S., & Howard, A. (2013). Technology hurts? Lesbian, gay, and bisexual youth perspectives of technology and cyberbullying. *Journal of School Violence, 12*(1), 27-44. doi:10.1080/15388220.2012.731665

Varjas, K., Kiperman, S., & Meyers, J. (2016). Disclosure experiences of urban, ethnically diverse LGBT high school students: Implications for school personnel. *School Psychology Forum, 10*(1), 78-92.

Wood, S. M., Schott, W., Marshal, M. P., & Akers, A. Y. (2017). Disparities in body mass index trajectories from adolescence to early adulthood for sexual minority women. *Journal of Adolescent Health, 61*(6), 722-728. doi:10.1016/j.jadohealth.2017.06.008

חוסן ארגוני בבתי ספר: גורמים מקדמים והשלכות יישומיות למנהל וליועץ החינוכי

אורית שני ואנית סומך

תקציר

בתי ספר נאלצים כיום להתאים עצמם לסביבה מורכבת המשתנה בקצב מהיר. בשל כך התרחבה ההכרה בחשיבות החוסן הארגוני. מטרת המחקר להבין את תפקידו המתווך של חוסן ארגוני בין המשתנים המקדימים: מאפייני הצוות (הון חברתי והעצמה צוותית), הניהול (הון פסיכולוגי של המנהל) וסביבת העבודה (גמישות ארגונית ותלות הדדית במטרה) ובין משתני התוצאה (תפקוד בית ספרי במצבי משבר וחדשנות בית ספרית).

שיטה: הנתונים נאספו באמצעות שאלונים שתוקפו ממדגם של 98 בתי ספר, שכלל 1,132 אנשי חינוך: מורים, יועצים חינוכיים, מנהלים ומפקחים.

ממצאים: ממצאי ניתוח SEM הראו קשרים חיוביים מובהקים בין המשתנים המקדימים: הון חברתי, העצמה צוותית ותלות הדדית במטרה ובין חוסן ארגוני; וקשר חיובי מובהק בין חוסן ארגוני לתפקוד בית ספרי במצבי משבר. החוסן הארגוני מתווך בין שלושת המשתנים המקדימים האלה ובין תפקוד בית ספרי במצבי משבר, ותפקוד בית ספרי במצבי משבר מתווך בין חוסן ארגוני לחדשנות בית ספרית.

השלכות יישומיות: המחקר מסב את תשומת ליבם של קובעי המדיניות, מנהלי בתי ספר ויועצים חינוכיים במערכת החינוך לחשיבות פיתוח חוסן ארגוני, לרבות הגורמים המקדמים אותו; למען שיפור התפקוד הבית ספרי בשגרה ובמצבי משבר, ובעקיפין למען קידום חדשנות בית ספרית.

מילות מפתח: חוסן ארגוני; חוסן בית ספרי; הון חברתי; העצמה צוותית; תלות הדדית במטרה; תפקוד במצבי משבר; חדשנות בית ספרית.

---

* המחקר הוא עיבוד מתוך עבודת דוקטור של ד"ר אורית שני בהנחיית פרופ' אנית סומך.

** תודות למורים, ליועצים החינוכיים, למנהלים ולמפקחים שהשתתפו במחקר.

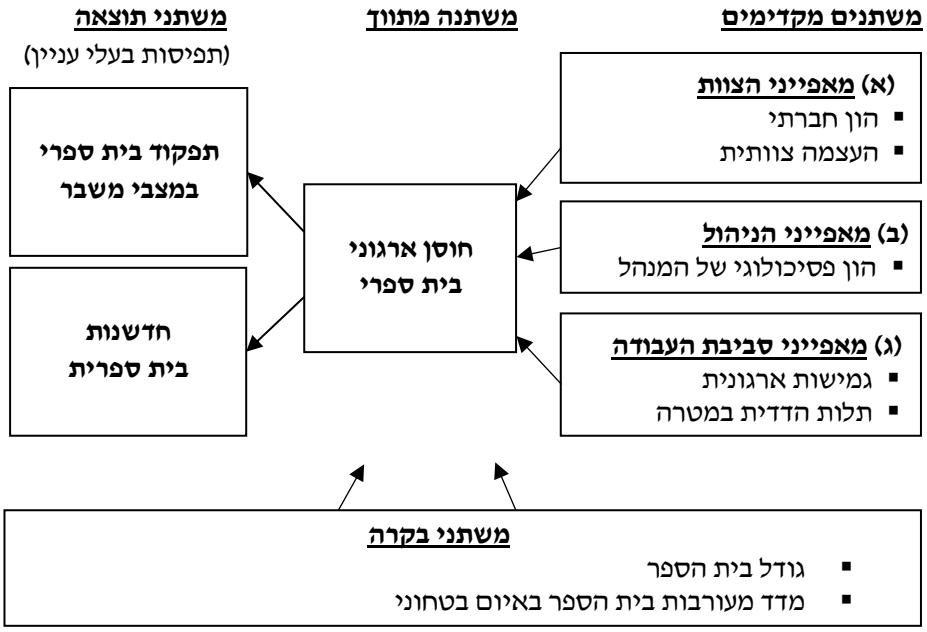
*** תודות לגב' חנה שדמי – לשעבר מנהלת שפ"י, לגב' אלה אלגרסי – מנהלת אגף הייעוץ החינוכי, לגב' שוש צימרמן – לשעבר מנהלת אגף תוכניות סיוע ומניעה, ולשעבר מפקחות על הייעוץ ומדריכות שפ"י – שהיו שותפות בחשיבה הראשונית על אודות חוסן ארגוני בבתי ספר ותפקוד בית ספרי במצבי משבר.

מבוא

"זו אינה שאלה של האם, אלא זו שאלה של מתי ארגונים יזדקקו לחוסן ארגוני, כדי שיוכלו להתמודד עם אירועים מורכבים, מצבי מצוקה או שינוי, שייקרו בדרכם" (King, Newman, & Luthans, 2016, p. 782). המודעות הגוברת באשר לנחיצות חוסן ארגוני בשנים האחרונות, נובעת בחלקה מקצב חיים דינמי ומשתנה, המשפיע על כלל הארגונים ובהם בתי ספר (Sutherland, 2017). בתי ספר נדרשים לחוסן ארגוני כדי לתפקד היטב לא רק בעת משבר אלא גם בחיי היום-יום (Day, 2014), שכן הם מתנהלים בסביבה מאתגרת (Flores, 2017), שבה לכל משבר או כישלון בית ספרי יש תהודה רחבה יותר מבעבר, המשפיעה על התפקוד הבית ספרי (Boniel-Nissim et al., 2015). זאת ועוד, בעידן הנוכחי הלחץ היום-יומי מוגבר בשל בקרה קפדנית ומדידה אובייקטיבית של כל היבט בחינוך, ודרישה לאחריותיות של בית הספר כארגון ושל הצוות החינוכי על ציוני התלמידים, ערכיהם והתנהגותם (Rosenblatt, 2017). לכן ברמה הארגונית יש ציפייה שמנהלים ומורים ינהגו מעבר לנדרש מהם בדרך פורמלית (Somech, 2016). בשל לחץ זה יש חשיבות רבה לחוסן הארגוני, שכן היחס אליו הוא כאל תהליך דינמי *state-like* (King et al., 2016), שאפשר לשפרו (Gu, 2014).

למיטב ידיעתנו, אומנם המחקר בתחום החוסן הארגוני התרחב בשנים האחרונות (Day, 2018; Gu, 2018), אולם עדיין קיים חסר במחקר על אודותיו בארגונים ככלל (Tarba et al., 2017) ובבתי ספר בפרט (Hoy & Tarter, 2011). מחקרים מעטים ניסו לענות על שאלות מרכזיות באשר לזיהוי המשתנים שיכולים לקדם את החוסן בבית הספר, וזיהוי השלכותיו על התפקוד הבית ספרי (Flores, 2018). החסר הוא בהבנה מעמיקה מהם הגורמים שעשויים לחזק ולבסס את החוסן הבית ספרי בהיבטים של תפקוד ההנהלה והצוות, ומהן ההשפעות של החוסן על ההתנהלות והתפקוד הבית ספרי. המחקר הנוכחי מבקש לענות על חסרים אלו ולבחון כיצד עשויים לתרום לחוסן בית ספרי משתנים מקדימים אלה: מאפייני הצוות (הון חברתי והעצמה צוותית), הניהול (הון פסיכולוגי של המנהל) וסביבת העבודה (גמישות ארגונית ותלות הדדית במטרה); ומה ההשפעות של החוסן על משתני התוצאה: תפקוד בית ספרי במצבי משבר וחדשנות בית ספרית. לבסוף, המודל מציע כי חוסן ארגוני יתווך בקשר שבין המשתנים המקדימים למשתני התוצאה. כלומר, המודל המוצע הוא מודל המבקש לבחון את תפקידו המתווך של החוסן הארגוני בבתי ספר (ראו להלן תרשים 1).

תרשים 1: מודל המחקר



רקע תאורטי והשערות המחקר

חוסן ארגוני

חקר תופעת החוסן החלה בשנות השבעים של המאה הקודמת, כמושג פסיכולוגי הבוחן את חוסנו של הפרט (Curtis & Cicchetti, 2003). חוסנו של האדם מוגדר כמערכת עמדות וכישורים שעשויים להקל על תחושותיו ותפקודו, לאחר שאירוע הרסני או קונפליקט כרוני החלישו את יכולת ההתמודדות שלו (Maddi, 2002). על פי גישה זו מחויבות, שליטה ואתגר הם רכיבי החוסן של הפרט (Kobasa, 1979). בשנות התשעים החלה חקירת החוסן כתופעה ארגונית (Horne & Orr, 1998). על פי אחת מהגישות הראשוניות בתחום, גם חוסנו של הארגון מאופיין בממדים האלה וכולל שלושה רכיבים: מחויבות, שליטה ואתגר ברמה הארגונית (Maddi, Khoshaba, & Pammenter, 1999).

בהמשך התפתחו גישות אחרות על אודות חוסן ארגוני. במחקר הנוכחי בחרנו להתבסס על גישתם של ווייק וסאטקליף (Weick & Sutcliffe, 2007, 2015), שהתאימו למערכת החינוך הוי, גאיג׳ וטרטר (Hoy, Gage, & Tarter, 2006). על פי גישה זו, חוסן ארגוני מוגדר כך:

> קיומה של הסתגלות ארגונית חיובית במצבים מאתגרים שבהם הארגון יוצא ממצבים אלו מחוזק יותר ובעל תושייה רבה יותר. ׳מצבים מאתגרים׳ כוללים טעויות מובחנות, משברים, זעזועים, שיבוש השגרה המוכרת, וכן סיכונים מתמשכים (Vogus & Sutcliffe, 2007, p. 3418).

בהגדרה זו מודגשים כמה היבטים: ההיבט של צמיחה, שיש ציפייה שיופיע כחלק מהחוסן הארגוני; נוסף על כך, חוסן ארגוני הוא יותר מדרך הסתגלות מסוימת אחת; כמו כן כישורי חוסן בזמן כלשהו בארגון לא יראו בוודאות שהארגון יהיה חסין גם בזמן אחר או במצב אחר; חוסן בזמן מסוים מגדיל את ההסתברות לתפקוד ארגוני חסין גם בזמן אחר. הגדרה זו אף מדגישה שלהיות ארגון חסין זה להיות במצב של מוכנות ודריכות למצבי מצוקה בארגון שמצריכים שיפור ביכולת הכוללנית של הארגון, למשל יכולת מוכללת לחקור, ללמוד ולתפקד, בלי לדעת מראש למה בדיוק יהיה צורך לתת מענה (Wildavsky, 1991 cited as Vogus & Sutcliffe, 2007, p. 3418). כך חוסן נשען על למידה שהוטמעה בעבר, ולמידה שתצמח בעתיד, במהלך התמודדויות בפועל. כל אלו מניבים תובנות ללא פעילויות למידה מתוכננות (Weick & Sutcliffe, 2007). עם זה ארגונים שעוסקים בתהליכי למידה מתוכננים, במגוון גדול של תמונות עתיד מפתיעות אפשריות, ומנסים לתת פתרונות מהותיים המרחיבים את הרבגוניות של התגובות, וככל הנראה יסתגלו בדרך טובה יותר, ויהיו בעלי חוסן ארגוני (Vogus & Sutcliffe, 2016). בדומה גם ארגונים שלומדים מניסיונם, ובשל הלמידה מודעים יותר לכל ההיבטים בארגון – יהיו בעלי חוסן ארגוני ברמה גבוהה יותר (Weick, 2016). מודעות ארגונית והתהליכים שבאמצעותם נוצרת מודעות זו, מספקים את הכוח לחוסן הארגוני (Williams, Gruber, Sutcliffe, Shepherd, & Zhao, 2017).

גישה זו רואה במודעות ארגונית מדד לחוסנם של ארגונים (Vogus & Sutcliffe, 2007), ובעיקר מדד לחוסנם של בתי ספר (Hoy et al., 2006). במודעות הארגונית נכללים חמישה ממדים: 1) עיסוק מוקדם בטעויות וכישלונות – ניהול הארגון מתוך ערנות קבועה לאפשרות שאירועים מסכנים ובלתי צפויים עלולים לקרות. בארגון קיימות מיומנויות לזיהוי מוקדם של טעויות קטנות, לפני שהן הופכות לבעיות גדולות. ניתנת קדימות לדיונים וניתוחים פרואקטיביים של תהליכים וכשלים; 2) היעדר נטייה לפשטנות – ננקטים בארגון צעדים שקולים כדי לבחון השערות, ללמוד את המתרחש לעומק ולהבחין בכל הדקויות, מתוך ניסיון להתחקות אחר היבטים מוסווים הנמצאים מתחת לפני השטח. יש מקום להתבוננות על המצב מפרספקטיבות מרובות; 3) רגישות לתהליכים ולכל חריגה בתפקוד – קיימים היכרות, מעקב וקשב רב בפועל בכל האינטראקציות והתהליכים הצפויים במערכת. קשב זה כולל גם רגישות ליחסים בין-אישיים (במערכת החינוך, לדוגמה, קשרים בין המורים ובין הנהלה, הורים ותלמידים); 4) מחויבות לחוסן – בשעה שטעויות מתרחשות, מפותחות בארגון יכולות שליטה, חקירה והתאוששות מהירות ככל האפשר כדי למנוע את החמרתן וגרימת נזק רב יותר. החוסן מעודד את חברי הארגון לתפקד במהירות ולא לוותר על התמודדות עם תוצאות שליליות בלתי צפויות; 5) כבוד למומחיות – בזמנים לחוצים כאשר מנסים לפתור משברים, מתקיים בארגון שיתוף בקבלת החלטות. באירועים אלה יכולת החיפוש אחר פתרון ניתנת לאדם שהוא בעל המומחיות בתחום, בלי קשר למעמדו של אדם זה בהיררכיה הארגונית (Sutcliffe, Vogus, & Dane, 2016).

חוסן ארגוני נחקר רבות בנושא היערכות ארגונית-קהילתית (Cohen, Goldberg, Lahad, & Aharonson-Daniel, 2016; Klingman & Cohen, 2004) ובה התמקדות בהיבטים החינוכיים בבתי הספר. מחקרים שבדקו את נושא החוסן בעניין החינוכי, התמקדו

בפיתוח חוסנם של הפרטים בארגון – התלמידים (Nolan, Taket, & Stagnitti, 2014) ובהפחתת תגובות פוסט-טראומטיות בשל אירועי דחק (Wolmer, Hamiel, Barchas, Slone, & Laor, 2011). היחס אל המורים במחקרים אלו היה כאל אנשים שבאמצעותם משפרים את חוסנם של התלמידים (Sun & Stewart, 2007). מחקרים שכן נגעו לחוסן בית ספרי, מדגישים כי בבתי ספר בעלי חוסן ארגוני קיימת הסתגלות מהירה במקרים של שינויים או בעיות מורכבות הנקרות בעבודתם, שכן הנהלת בית הספר וצוות המורים מגיבים מיד לשינוי, מקדישים זמן, מפעילים כל מומחיות אפשרית ואסטרטגיות מגוונות ומעניקים משאבים לפי הצורך כדי לטפל בבעיה בדרך בונה ולהפוך אותה מסיכון להזדמנות (Griffiths, 2014 ; Hoy & Tarter, 2011). כיום העיסוק במושג חוסן שונה מתחילת דרכו, כולל קשרים בינו למיטביות, איכות חיים וחוזקות יותר מחולשות, הן ברמת הפרט (Tait, 2008) והן ברמה הארגונית (Hamel & Valikangas, 2003; Zhang & Liu, 2012). לפיכך מודל המחקר הנוכחי בוחן את הקשר בין כמה גורמים המאפיינים חוזקות בארגונים (הון חברתי, העצמה צוותית, הון פסיכולוגי של המנהל; גמישות ארגונית ותלות הדדית במטרה) ובין חוסנו של בית הספר, כמו הקשר בין החוסן הארגוני לתפקוד בית ספרי במצבי משבר וחדשנות בית ספרית.

הקשר בין גורמים מקדימים לחוסן ארגוני

המודל במחקר זה הוא מודל מצבי (Marks, Mathieu, & Zaccaro, 2001) המתמקד במאפייני הארגון והצוות כמקדמי חוסן. כלומר החוסן אינו נבנה מתוך מאפייניהם הקבועים של הפרטים שבו, אלא ממאפייני הצוות, הניהול וסביבת העבודה שבה פועל צוות בית הספר. משמע, המודל יוצא מנקודת הנחה שיש לספק לצוות את המשאבים והתנאים המתאימים כדי שיתפתח חוסנו: 1) מאפייני הצוות הבית ספרי (הון חברתי והעצמה צוותית); 2) המאפיין הניהולי (ההון הפסיכולוגי של מנהל בית הספר) ; 3) מאפייני סביבת העבודה (גמישות ארגונית ותלות הדדית במטרה).

הקשר בין מאפייני הצוות לחוסן ארגוני

המחקר עוסק בשני מאפייני צוות שעשויים לעודד חוסן ארגוני: הון חברתי והעצמה צוותית.

הון חברתי הוא הקשרים והרשתות החברתיות בין הפרטים בתוך קהילת הארגון וחברי הארגון לאנשים מחוץ לארגון (Bourdieu, 1986; Putnam, 2000). יש בו שני רכיבים: 1) **רשתות חברתיות** – קשרים חברתיים בין המורים בבית הספר, המתאפיינים בכמות, צפיפות ועוצמת הקשרים (Siciliano, Moolenaar, Daly, & Liou, 2017); 2) **אמון** – נוגע לאיכות היחסים והקשרים החברתיים בין חברי הרשת (Liou et al., 2017). האמון של הצוות כולל נדיבות, אמינות, כישורים, יושר ופתיחות (Gray, Kruse, & Tarter, 2016). כך חברי הצוות דנים עם הרשת החברתית (הנהלה, מורים, הורים, תלמידים) בבעיות חינוכיות וארגוניות ובדרכים לשפר את ההתנהלות כדי להשיג יתרונות משותפים (Hubers et al., 2018; Leana & Pil, 2006). חיזוק רשתות התמיכה והאמון בבתי הספר, בין המורים למנהל ובין עצמם לעמיתיהם המורים, ההורים והתלמידים, עשוי לתרום לחוסנו הארגוני של בית הספר (Gu, 2014). זאת מכיוון שכשיש אמון, חברי הצוות אינם חוששים לחלוק מידע ביניהם גם בקשר לאירועים שבהם לא היו הצלחות. כשנוצר אמון וקשרים קרובים,

פוחתת הפורמליות ביחסים, ומתאפשרת חשיפת פגיעויות לפני העמיתים (Pil & Leana, 2009). הרגל זה של חילופי מידע מפחית עמימות סביבתית ואי-ודאות, שכן דנו בפתרונות מגוונים לבעיות בית ספריות ותכננו תגובות אפשריות. באופן זה יתנהלו ככל הנראה גם במצבי משבר, דבר שיתרום לחוסן הארגוני של בית הספר. מכאן נובעת השערה 1: יימצא קשר חיובי בין הון חברתי לחוסן בית ספרי.

העצמה צוותית היא האמונה של חברי הצוות שהצוות מסוגל להתמודד בהצלחה עם משימותיו, יש לו אוטונומיה ועבודתו בעלת ערך ויש לה השפעה על בית הספר והקהילה. לפיכך במושג העצמה צוותית יש ארבעה ממדים ברמת הצוות: **יכולת, משמעותיות, אוטונומיה והשפעה** (Kirkman & Rosen, 1999). בזיקה הבית ספרית נמצא כי לצוותים מועצמים יש תחושה חזקה יותר של שייכות והזדהות עם המטרות והיעדים של בית הספר (Somech, 2005). הם מחויבים יותר לארגון ומשקיעים למען הצלחת הצוות (Li, Chiaburu, & Kirkman, 2017). לפיכך בעיתות משבר, כאשר נדרשת התגייסות מהירה ופרו-אקטיבית, צוותים מועצמים בעלי ביטחון במסוגלות שלהם לתפקד באפקטיביות כצוות וגם בעלי יכולת לפעול באוטונומיות ובעצמאות – יוכלו להפגין התנהגות של התמודדות עם משברים ואתגרים, כלומר לקדם את החוסן הבית ספרי (Chen et al., 2018). תמיכה אמפירית לקשר זה ניתן למצוא במחקר של שני וסומך (2017), שנערך בבתי ספר, והראה כי העצמה צוותית של מורים קשורה קשר חיובי לחוסנו של בית הספר. מכאן נובעת השערה 2: יימצא קשר חיובי בין העצמה צוותית לחוסן בית ספרי.

הקשר בין מאפייני הניהול לחוסן ארגוני

חוקרים מציינים מאפיינים מסוימים של המנהל שעשויים לתרום לכך שהארגון יגיב באופן חסין (Sommer, Howel, & Hadely, 2016). במחקר הנוכחי נבדק הקשר בין אחד מהמאפיינים של מנהל בית הספר – ההון הפסיכולוגי שלו ובין חוסנו של בית הספר.

הון פסיכולוגי הוא מצב פסיכולוגי חיובי של האדם שעשוי להתפתח ומאופיין בארבעה ממדים: **מסוגלות עצמית** – היא האמונה של הפרט שהוא מסוגל להצליח במטלה מסוימת; **אופטימיות** – היא השקפת עולם חיובית המובילה את האדם לידי מסקנה כי בסופו של דבר הדברים יסתדרו על הצד הטוב ביותר; **תקווה** – היא הרצון והדרך לכך שתתגשם במציאות התרחשות שהאדם רוצה בקיומה; **חוסן** – התמודדות חיובית והסתגלות כאשר נקרות בדרכו של הפרט בעיות ומצוקות (Bandura, 2008; Luthans & Youssef-Morgan, 2017). את הקשר בין ההון הפסיכולוגי של המנהל לחוסן ארגוני נסביר בשתי דרכים: האחת, מנהל בית ספר בעל מסוגלות עצמית, תקווה, אופטימיות וחוסן ברמה האישית (Luthans, 2002), ידביק את המורים בגישתו ובסגנון התנהגותו. הוא ייתן לחברי הצוות השראה, יתנהל בדרכים מגוונות בהתמודדות עם בעיות בית ספריות מיד עם התרחשותן, ביסודיות ובנחישות. בכך הוא ישפיע על התנהלות חסינה של כלל הצוות והארגון הבית ספרי, בשעה שיידרשו להתמודד עם מורכבויות (Day, 2014); הדרך השנייה היא באמצעות "תאוריית ההדבקה". תאוריה זו טוענת שהדבקה חברתית היא התפשטות של רגש, עמדה או התנהגות כלשהי מאדם אחד לאנשים אחרים, מבלי שהאנשים המושפעים חווים ניסיון כלשהו של אותו אדם להשפיע במכוון (Levy & Nail, 1993). כך צוות שיהיה כולו בעל הון פסיכולוגי גבוה בעת משבר, יתפקד עם תחושת מסוגלות גבוהה יותר, עם אופטימיות ותקווה שהדברים ייפתרו ועם חוסן – יתפקד באופן חסין יותר ברמה

הארגונית (Norman, Luthans, & Luthans, 2005). מכאן נובעת השערה 3: יימצא קשר חיובי בין ההון הפסיכולוגי של המנהל ובין החוסן הבית ספרי.

הקשר בין מאפייני סביבת העבודה לחוסן ארגוני

מודל המחקר מציע כי מאפייני סביבת העבודה – גמישות ארגונית ותלות הדדית במטרה – הם משתנים המקדמים חוסן ארגוני.

גמישות ארגונית היא יכולת ארגונית המאופיינת בכישורי הסתגלות, אלסטיות וזריזות; מאפשרת אינטגרציה ותיאום בין אנשים ומשאבים בארגון, כך שייווצרו חלופות לכל מצב שנוצר (Sheffi, 2005). הספרות המחקרית עומדת על חשיבותה של גמישות בארגון כגורם בעל משמעות ביצירת חוסן ארגוני (Sheffi, 2015). משמעותה של גמישות ארגונית במצבי משבר היא שינוי והתאמה של מבנים, נהלים ותהליכים, המאפשרים לארגון להמשיך בזרימה ובתפקוד (Chan, Ngai, & Moon, 2017). גם בבתי ספר, המחקר מראה שגמישות היא אחת מהאסטרטגיות הארגוניות להתמודדות אפקטיבית עם שינויים (Rosenblatt, 2004), שכן היא מאפשרת למורים לנקוט יוזמות מותאמות למצב, גם אם הן לא תמיד עולות בקנה אחד עם הכללים הבית ספריים הקבועים (שני וסומך,2017). בדומה, וו, הוי וטרטר (Wu, Hoy, & Tarter, 2013) מצאו כי בתי ספר בעלי מבנה גמיש מצליחים להתגבר על שינויים או משברים; הם לא מתמוטטים אלא מתפקדים, מתאוששים ואף צומחים (Sinden, Hoy, & Sweetland, 2004). מכאן נובעת השערה 4: יימצא קשר חיובי בין גמישות ארגונית לחוסן בית ספרי.

תלות הדדית במטרה היא המידה שבה חברי הארגון מאמינים שייעדו להם מטרות ארגוניות משותפות; הם תלויים זה בזה בהשגת המטרות, ומקבלים משוב קבוצתי בעניין השגת המטרות הארגוניות (Van Der Vegt, Van De Vliert, & Oosterhof, 2003). תלות הדדית במטרה מעודדת את חברי הצוות לסייע זה לזה ולהשקיע למען התועלת ההדדית של כולם (Bertucci, Johnson, Johnson, & Conte, 2016). התנהלות זו של שותפויות, תקשורת מרובה, תיאום וסיוע הדדי – עשויה לתרום לחוסן ארגוני, שכן היא מחזקת את יכולת קבלת ההחלטות ומציאת פתרונות במהירות ובמיטביות, הנחוצות מאוד במצבי לחץ (Chen & Tjosvold, 2012). תהליך זה של שיתוף מאפשר קבלת החלטות המבוססת על המידע העדכני ביותר, מתוך ניצול מגוון נקודות מבט, תהליכים שמאפשרים לארגון תפקוד מיטבי במצבי משבר, כלומר פיתוח החוסן הארגוני (Weick & Sutcliffe, 2015). מחקרים הראו שצוותים שבהם הייתה מטרה משותפת, נטו להסתגל לשינויים בלתי צפויים יותר מצוותים אחרים (Unger-Aviram & Erez, 2016). מכאן נובעת השערה 5: יימצא קשר חיובי בין תלות הדדית במטרה בקרב צוות המורים ובין החוסן הבית ספרי.

הקשר בין חוסן ארגוני לתוצרים ארגוניים

טענה מרכזית שנייה של מודל המחקר קושרת בין חוסן ארגוני לתוצרים ארגוניים (תפקוד בית ספרי במצבי משבר וחדשנות בית ספרית). כלומר חוסן אינו המטרה הסופית של הארגון, אלא אמצעי כדי שבארגון יקדמו את התפקוד במצבי משבר, ויפתחו יצירתיות, חדשנות והתמודדות עם אתגרים (Valikangas & Romme, 2012).

הקשר בין חוסן ארגוני לתפקוד בית ספרי במצבי משבר

תפקוד בית ספרי במצבי משבר הוא תפקוד ארגוני של צוות בית הספר בעת התרחשות אירוע משברי כלשהו. הוא כולל: 1) התארגנות מיד עם תחילת מצב המשבר, הערכה ראשונית, קבלת החלטות, תיאום וחלוקת עבודה; 2) הדרכת הצוותים, היוועצות מתמדת וטיפול במורכבויות; 3) יישום תהליכים להפחתת התגובה הפוסט-טראומטית, שילוב בשגרה לאחר חלוף המצב האקוטי ומעקב לאורך זמן (Klingman & Cohen, 2004). במצבי משבר קיים צורך הכרחי בהערכה מיטבית של המידע הנגיש ובקבלת החלטות מהירה מתוך שיקול דעת מרבי, למרות אי-ודאות, עמימות, לחץ זמן וסיכון (Foa et al., 2005; Klingman, 2006). יכולות אלו חייבות להיות נחלת כל המנהלים והעובדים (Hadley, Pittinsky, Sommer, & Zhu, 2011). טענת המודל הנוכחי היא כי בית ספר הבונה את חוסנו בשגרה בדרך של תהליכים פרואקטיביים לחיזוק וקידום הבריאות והכוחות הארגוניים, יספק לחברי הארגון את הכישורים לתפקד בעת משבר (Antonovsky, 1979). בארגון שבו קיים חוסן ארגוני בשגרה נבנית תחושת קוהרנטיות ארגונית ומשמעותיות שמניעות את הצוות הבית ספרי להבין את האתגר שעומד לפניהם במצב הלחץ. נוסף על כך, החוסן מביא לכך שיש לצוות כישורים המאפשרים להם להשתמש בכל המשאבים העומדים לרשותם כדי להתמודד בהצלחה עם המשבר (Antonovsky, 1979; Joseph & Sagy, 2017; Mittelmark & Bauer, 2017). בשל החוסן הארגוני המערכת הבית ספרית הדינמית יכולה להסתגל במהירות למצב שנוצר, לשמור על חיוניות ותפקוד מותאם באירועי משבר (Southwick, Bonanno, Masten, Panter-Brick, & Yehuda, 2014). כלומר החוסן שאינו תופעה סטטית, יכול להיבנות בשגרה ולהגביר את קצב ההתאוששות והצמיחה במצב לחץ (Hobfoll, Stevense, & Zaltz, 2015).

נמצא כי חוסן שנבנה בשגרה, ניבא הסתגלות ותפקוד מיטבי במצבי לחץ ומשבר בקרב חיילים, בשל מחויבות האנשים, שליטה במצב וראיית אירועים חדשים כאתגרים, ומתוך כך הסתגלות ותפקוד הולם באירועים מורכבים (Bartone, Kelly, & Matthews, 2013). כמו כן לאחר התנסויות של אנשים כפרטים, חברי ארגון או קהילות בעלי חוסן בניתוח אירועים מורכבים, השתפרה מודעותם באשר למתרחש, וכך בעת משבר התאפשר תהליך קבלת החלטות ענייני ומהיר באמצעות שימוש במשאבים (גורמי המיגון העומדים לרשותם לעומת גורמי הסיכון), ובחירת פתרון מיטבי שיאפשר לתפקד באירוע החריג בו בזמן באמצעות שליטה יחסית במצב (Eshel, Kimhi Lahad, Leykin, & Goroshit, 2018; Lahad, Shacham, & Ayalon, 2013; Masten, 2015). מכאן נובעת השערה 6: יימצא קשר חיובי בין חוסן ארגוני לתפקוד בית ספרי במצבי משבר.

הקשר בין חוסן ארגוני לחדשנות בית ספרית

חדשנות בית ספרית היא הטמעה ויישום של תוצרים, תהליכים, שיטות או נהלים שחדשים בעבור הארגון או היחידה הרלוונטית. היא כוללת שני רכיבים: יצירתיות ויישום (West & Anderson, 1996). אלו הם ניסיונות להכניס דרכים משופרות לעשייה הארגונית בתהליכי פיתוח הרעיונות היצירתיים, ובהמשך הטמעה ויישום (Somech & Naamneh, 2017). את הקשר שבין חוסן ארגוני לחדשנות נסביר בכך שבתי ספר הגבוהים בחוסן ארגוני יעסקו בשגרה בתהליכים המביאים לידי מודעות ארגונית. כך הם ידונו בטעויות ויפתחו חלופות יצירתיות חדשות, לא יפשטו פרשנות של אירועים ויזהו כל התרחשות

בלתי צפויה. אם חלה בעיה כלשהי, על סמך מיומנויות שפיתחו, הם יצליחו לחקור ולהתאושש כמה שיותר מהר. כמו כן הם ישלבו עובדים מכל הדרגים בפתרון בעיות על פי מומחיותם (Weick, 1993). מאדי וקושאבה (Maddi & Khoshaba, 2005) מצאו שככל שאנשים וארגונים היו בעלי חוסן רב יותר, כך נמצאה אצלם רמה גבוהה יותר של יכולת אלתור. הם תפסו מצבים מלחיצים כמאיימים פחות, ונטו לבצע את המטלות בדרכים יצירתיות יותר. מכאן נובעת השערה 7: יימצא קשר חיובי בין חוסן ארגוני לחדשנות בית ספרית.

חוסן ארגוני כמתווך בקשר שבין גורמים מקדימים לתוצרים ארגוניים

לבסוף, הטענה העיקרית במחקר היא כי חוסן ארגוני יתווך בקשר שבין המשתנים המקדימים (מאפייני הצוות, הניהול וסביבת העבודה) לתוצרים ארגוניים (תפקוד בית ספרי במצבי משבר וחדשנות בית ספרית). המודל הקלסי העוסק בתוצרי צוות וארגון רואה בתהליכי העבודה מתווכים בקשר שבין תשומות לתפוקות (Hackman & Morris, 1975), באופן שתהליכים המתרחשים בארגון הופכים את התשומות לתוצרים (Guzzo & Shea, 1992). הרחבה של גישה זו נראית במודל שפיתחו מארקס, מאטיו וזאכארו (Marks, Mathieu, & Zaccaro 2001), הטוענים כי המכניזם המתווך בין התשומות לתפוקות לא חייב להצטמצם אך ורק לתהליכים, וכי אפשר להרחיבו גם למגוון מכניזמים, שאפשר להגדירם **מצבים מתהווים**. לתהליכים יש מאפיינים מתמשכים, קבועים יחסית. לעומתם, **מצבים מתהווים** הם מבנים בעלי מאפיינים ארגוניים דינמיים, המשתנים כפונקציה של הקשר הארגוני. חוסן ארגוני בתפקידו המתווך הוא **מצב מתהווה** (King, Newman, & Luthans, 2016). כך התשומות במודל המחקר – מאפייני הצוות, הניהול וסביבת העבודה – תורמים לחוסנו הארגוני של בית הספר, וזה בתורו משפר את האפקטיביות הארגונית (Hollnagel, 2011). כלומר הגורמים המקדימים תורמים למודעות ודריכות בארגון, ולפיתוח יכולת שליטה במצבי משבר, באמצעות פיתוח יכולת התאוששות המאפיינים חוסן ארגוני (Lengnick-Hall, Beck, & Lengnick-Hall, 2011). חוסן בית ספרי כמצב מתהווה, מקדם את התפוקות: את התפקוד הבית ספרי במצבי משבר ואת החדשנות הארגונית. החוסן תורם לתפקוד מיד עם היוודע דבר המשבר, בזמן המשבר ואף בהמשך – לאחר חלוף המצב האקוטי (קלינגמן, 2011). נוסף על כך, הוא מקדם את החדשנות בבית הספר, שכן ההתנסות הקבועה באבחון מצבים ובמציאת פתרונות מרחיבה את הפרספקטיבה של האנשים ואת הפתיחות להתמודד בדרכים לא שגרתיות כאשר בארגון רואים בתהליכים אלו הזדמנות ולא איום (Maddi et al., 1999). לפיכך החוסן הארגוני נבחר כמכניזם מתווך בקשר בין המשתנים המקדימים לתפקוד בית ספרי במצבי משבר וחדשנות בית ספרית. חוקרים אחרים (Koronis & Ponis, 2018) טוענים כי החוסן בארגוני היי-טק מתחזק בזכות אמון, קשרים בין האנשים וגמישות, והוא תורם לתפקוד מסתגל יותר במצבי משבר ומצבים שיש בהם אתגרים חדשים. מכאן נובעת השערה 8: חוסן ארגוני יהווה משתנה מתווך בין המשתנים המקדימים: הון חברתי, העצמה צוותית, הון פסיכולוגי של המנהל, גמישות ארגונית ותלות הדדית במטרה ובין משתני התוצאה: תפקוד בית ספרי במצבי משבר וחדשנות בית ספרית.

שיטת המחקר

מדגם והליך איסוף הנתונים

המדגם כלל 98 בתי ספר, 92% מהם בתי ספר יסודיים ו-8% חטיבות ביניים. בכל בית ספר מילא את השאלון מנהל בית הספר, היועץ החינוכי ובין 4 ל-19 מורים (בהתאם לגודל בית ספר). בסך הכול השתתפו במחקר 1132 אנשים, מהם 88% נשים ו-12% גברים. 81% ממשתתפי המחקר היו מורים; 9% יועצים חינוכיים, 9% מנהלי בתי ספר ו-1% מפקחים. בתי הספר נדגמו ממגוון מגזרים: 71% מהמגזר היהודי (86% בחינוך הממלכתי ו-4% בחינוך הממלכתי-דתי), 27% מהמגזר הערבי (מהם 96% ערבים-מוסלמים ו-4% ערבים-נוצרים), 2% מהמגזר הדרוזי, בהתאמה להתפלגות האוכלוסייה במחוז חיפה על פי דת (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2016). רוב בתי הספר משתייכים לחינוך הרגיל – 98%, ומעטים לחינוך המיוחד – 2%. מספר המורים המלמדים בבתי הספר נע בין 14 (בבית ספר המשתייך לחינוך המיוחד) ל-170 (M=39; SD=19), ומספר התלמידים נע בין 65 (בחינוך המיוחד) ל-759 (M=432; SD=162).

הטווח של גיל המורים נע בין 24 ל-65 (M=41.13; SD=9.02), הוותק שלהם בהוראה נע בין שנתיים ל-43 שנים (M=16.05; SD=9.60); הטווח של גיל היועצים החינוכיים נע בין 28 ל-62 (M=41.09; SD=6.79). הוותק שלהם בתפקיד נע בין שנתיים ל-26 שנים (M=9.01; SD=5.60). הטווח של גיל המנהלים נע בין 34 ל-64 (M=50.29; SD=6.88), והוותק שלהם בתפקידם כמנהלים נע בין שנתיים ל-30 שנים (M=10.14; SD=6.35). הטווח של גיל המפקחים נע בין 45 ל-62 (M=52.92; SD=5.48). הוותק בתפקיד הפיקוח נע בין 4 ל-23 שנים (M=9.23; SD=5.90). כל המפקחים האלה הם מפקחים כוללים של בתי הספר.

המחקר נערך לאחר אישורים של המדען הראשי במשרד החינוך ושל ועדת האתיקה בפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה. על פי כללי האתיקה, המשתתפים חתמו על טופס הסכמה מדעת. כמו כן הובטח להם חסיון באשר לזהות בתי הספר וזהות כל משתתף, ושימוש במידע לצורכי המחקר הנוכחי בלבד.

מדדי המחקר

כדי להימנע מהטיה של מקור אחד, פוצלו השאלונים בין קבוצות המשתתפים, כל קבוצה ענתה רק על כמה מהמשתנים (Podsakoff & Organ, 1986). כל המשתתפים (חוץ מהמפקחים) מילאו את שאלון החוסן הארגוני. נוסף על כך, המורים התבקשו למלא את השאלונים העוסקים במאפייני הצוות (הון חברתי והעצמה צוותית) ומאפייני סביבת העבודה (גמישות ארגונית ותלות הדדית במטרה); היועצים החינוכיים התבקשו למלא את השאלון העוסק בתפקוד בית ספרי במצבי משבר; המנהלים מילאו את שאלוני ההון הפסיכולוגי של המנהל, תפקוד בית ספרי במצבי משבר וחדשנות בית ספרית; והמפקחים מילאו את השאלון העוסק בחדשנות בית ספרית. נמדדה הערכת משתתפי המחקר את מידת הסכמתם על כל היגד בשאלונים בסולם ליקרט ובו 6 דרגות מ-1 (לא מסכים כלל) ועד 6 (מסכים מאוד).

הון חברתי: נבדק בעזרת שאלון העוסק בהון חברתי פנים ארגוני שהורכב משלושה מקורות (Kahne, O'Brien, Brown, & Quinn, 2001; Sun & Stewart, 2007; Van Beuningen & Schmeets, 2013) והותאם למערכת החינוך. בשאלון 5 פריטים, לדוגמה: "יש לי חברים מצוותים אחרים בבית ספרי", "אני נותן אמון בהנהלת בית ספרי". (במחקר מקדים α=.85; במחקר הנוכחי α=.87).

העצמה צוותית: נעשה שימוש בשאלון שפיתחו קירקמן ורוזן (Kirkman & Rosen, 1999) שתורגם והותאם למערכת החינוך (Somech, 2005). בשאלון 4 ממדים ברמת הצוות: **יכולת, משמעותיות, אוטונומיה והשפעה**. 3 פריטים קשורים לכל ממד. פריט לדוגמה: "צוות בית הספר מאמין שעבודתו בעלת ערך" (α=.92).

הון פסיכולוגי: זהו משתנה העונה על מאפייני האדם עצמו. לפיכך רק המנהל ענה עליו. הוא נמדד באמצעות שאלון Psychological Capital Questionaire (PCQ)שפיתחו לוטאנס, יוסף ואוולין (Luthans, Youssef, & Evolio, 2007) וכולל ארבעה ממדים: **מסוגלות עצמית, אופטימיות, תקווה וחוסן**. 3 פריטים לבדיקת כל ממד. פריט לדוגמה: "יש דרכים רבות כדי לפתור כל בעיה" (α=.82).

גמישות ארגונית: ורדו וגומז-גראס (Verdu & Gomez-Gras, 2009) בנו את השאלון לבדיקת גמישות ארגונית, ובמחקר הנוכחי הוא הותאם למערכת החינוך. יש בו 4 ממדים: **גמישות מבנית פנימית, גמישות אסטרטגית פנימית, גמישות מבנית חיצונית, גמישות אסטרטגית חיצונית**. פריט לדוגמה: "בבית הספר שלנו מרחיבים את התחומים והיקף האחריות של המורים, כך לכל אחד יש אפשרות לתפקד במגוון רחב יותר של פעילויות", (במחקר המקדים α=.91; במחקר הנוכחי α=.85).

תלות הדדית במטרה: ואן דר וגט ועמיתיו (Van Der Vegt et al., 2003) פיתחו את השאלון. הוא כולל 6 פריטים, לדוגמה: "הצוות הבית ספרי אחראי במשותף לביצועי הצוות", "באופן קבוע המורים מקבלים משוב על ביצועיהם המשותפים כצוות בית ספרי" (α=.90).

חוסן ארגוני: לצורך מדידת חוסנם של בתי הספר, נעשה שימוש בסולם מקוצר מתוך השאלון של הוי ועמיתיו (Hoy et al., 2006), בכל ממד שני פריטים, פריט אחד נוגע למנהל בית הספר, ופריט אחד נוגע למורים: 1) **עיסוק מוקדם בטעויות וכישלונות**, לדוגמה: "בבית הספר שלי המורים מסתירים טעויות" (α=.49); 2) **היעדר נטייה לפשטנות**, לדוגמה: "לעיתים תכופות מנהל בית הספר קופץ מהר מדי למסקנות" (α=.51); 3) **רגישות לתהליכים ולכל חריגה בתפקוד**, לדוגמה: "רוב המורים בבית הספר לא מעוניינים בשינוי" (α=.30); 4) **מחויבות לחוסן**, לדוגמה: "במצבי משבר לוקח למנהל שלי יותר מדי זמן לטפל במצב באופן מועיל" (α=.38); 5) **כבוד למומחיות**, לדוגמה: "מנהל בית ספר זה לא מעריך את דעות המורים" (α=.31). (מהימנות השאלון כולו α=.87).

תפקוד בית ספרי במצבי משבר: השאלון פותח במחקר הנוכחי על סמך ההמשגה הקיימת בספרות (Bonanno, 2005; Klingman & Cohen, 2004; Lahad et al., 2013) ועל סמך הניסיון הפרקטי שנצבר בשדה. השאלון תוקף במחקר (α=.91) ונערך ניתוח גורמים. נמצא כי המושג כולל שלושה גורמים: הגורם הראשון, **הפעולות שנעשו בבית הספר בעת משבר ואופן תפקוד הצוות**, מסביר 44.6% מהשונות של התפקוד הבית ספרי במצבי משבר;

הגורם השני, **תפקוד המנהל בעת המשבר**, מוסיף 9.9% לשונות המוסברת; הגורם השלישי, **תפקוד בית הספר כלפי התלמידים**, מסביר עוד 7.9% מהשונות. סך הכול 62.4% מהשונות של שאלון תפקוד בית ספרי במצבי משבר מוסברים באמצעות שלושת הגורמים האלה. השאלון כולל 15 פריטים: 8 פריטים הקשורים לגורם הראשון, לדוגמה: "כלל המורים או המורים הרלוונטיים כונסו לקבלת מידע עדכני, תדרוך והנחיות לשיחות בכיתות (בהתאם לצורך)" (α=.88); 4 פריטים הקשורים לגורם השני, לדוגמה: "מנהל בית הספר או מי שהמנהל מינה, לקח אחריות להוביל את הטיפול באירוע המשבר" (α=.80); 3 פריטים הקשורים לגורם השלישי, לדוגמה: "התקיימו שיחות קבוצתיות של היועצת או הפסיכולוגית עם תלמידים שגילו סימני מצוקה", (α=.79). (לפירוט תיקוף השאלון ראו: שני, 2018).

חדשנות בית ספרית: ווסט וואלס (West & Wallace, 1991) פיתחו את השאלון לבדיקת החדשנות הבית ספרית. בשאלון 4 פריטים, לדוגמה: "פיתוח דרכים חדשות להשגת מטרות ויעדי בית הספר". השאלון הועבר למנהלים ולמפקחים. נבדקה מידת ההסכמה ביניהם (ICC1) שהעידה על הסכמה בין שופטים, ולכן ציון הערכת החדשנות נקבע כממוצע הערכת המנהלים והמפקחים (p<.05, [.56, .01] CI 95% ; ICC=.34).

משתני בקרה

גודל בית הספר: מדד זה חושב על פי מספר המורים המועסקים בכל אחד מבתי הספר. הוא נבחר כמשתנה בקרה, שכן היקף כוח האדם המועסק בבית הספר עשוי לתרום או לעכב היבטים שונים הקשורים בצוות, בארגון בית הספר ובסביבת העבודה (אנטמן ושירום, 1987).

מעורבות בית הספר באיום ביטחוני: מדד זה אמור לספק את רמת האיום הביטחוני הקיים בסביבת בית הספר על פי תפיסת צוות המורים ורמת המוכנות מול האיום. 5 פריטים, לדוגמה: "בית הספר שלי נמצא באזור שהיה חשוף למתיחות ביטחונית בשנים האחרונות (עד 10 שנים)" (α=.82). המדד נבחר כמדד בקרה, שכן ההנחה הייתה שלמשתנה זה יש השפעה על חוסנו הארגוני של בית הספר או על תפקוד בית הספר במצבי משבר (Leykin, Lahad, Cohen, Goldberg, & Aharonson-Daniel, 2016).

ניתוח הנתונים

רמת הניתוח: המשתנים במחקר הנוכחי הם ברמת הארגון. לפיכך היה צורך לבדוק את מידת ההסכמה בין המשיבים. זאת כדי שיהיה אפשר לערוך צבירת נתונים של כל המשתתפים מכל בית ספר (אגרגציה), לכדי נתונים של ארגון אחד. לבדיקת הומוגניות תגובות המורים בכל בית ספר נערכו חישובי rwg. רמת הסכמה הגבוהה מ-0.7 היא רמה טובה של הסכמה תוך ארגונית (James, Demaree, & Wolf , 1993). עוד חושב מדד ICC: ICC(1) מספק הערכה של מהימנות תגובות הפרט כמדד להסכמה התוך קבוצתית. ערכים מתאימים מדורגים מ-0 ועד 0.5 עם חציון של 0.12 (James, 1982); ICC(2) מחושב כדי להעריך את מהימנות ההבדלים בין הממוצעים מעבר לקבוצות, כאשר ערכים מעל 0.7 נחשבים כרמה טובה של הסכמה מעבר לקבוצות (Bliese & Halverson, 1996). הממצאים של ממוצעי rwg ו-ICC במחקר התאימו לטווחים אלו, העידו על הומוגניות של כל

המשתנים, ואפשרו צבירת הנתונים של כל המשתתפים מכל בית ספר לנתונים של ארגון אחד (לפירוט, ראו: שני, 2018).

ממצאים

הממצאים העיקריים במחקר הנוכחי מראים ששלושה משתנים מקדימים תורמים לחוסנו הארגוני של בית הספר: ההון החברתי הפנים ארגוני של הצוות הבית ספרי, ההעצמה הצוותית ותלות הדדית במטרה בין חברי הצוות. עוד נמצא כי החוסן הארגוני תורם לתפקוד הבית ספרי במצבי משבר. החוסן הארגוני מתווך בין שלושת המשתנים המקדימים האלה ובין התפקוד הבית ספרי במצבי משבר. התפקוד הבית ספרי במצבי משבר הוא מתווך שני בין החוסן הארגוני לחדשנות בית ספרית.

לוח 1 מציג ממוצעים, סטיות התקן ומתאמים בין משתני המחקר.

לוח 1: ממוצעים סטיות תקן ומתאמים בין משתני המחקר ברמת הארגון (N=98)

		M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	הון חברתי	5.27	.31	1									
2	העצמה צוותית	5.27	.28	.67**	1								
3	הון פסיכולוגי של המנהל	5.24	.45	-.11	.03	1							
4	גמישות ארגונית	4.66	.36	.59**	.62**	-.07	1						
5	תלות הדדית במטרה	5.10	.38	.59**	.68**	.00	.77**	1					
6	חוסן ארגוני	474.	6.5	.67**	.66**	-.06	.48**	.58**	1				
7	תפקוד בית ספרי במצבי משבר	5.41	.53	.20	.22*	.09	.11	.20*	.19	1			
8	חדשנות בית ספרית	4.89	.73	-.07	.15	.33**	.07	.24*	.04	.22*	1		
9	גודל בית הספר	37.39	13.23	.07	-.02	.21*	-.02	.00	-.09	.28**	.15	1	
10	מדד מעורבות באיום ביטחוני	2.27	.56	-.06	.02	-.04	.17	.28**	.06	.01	.10	.11	1

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

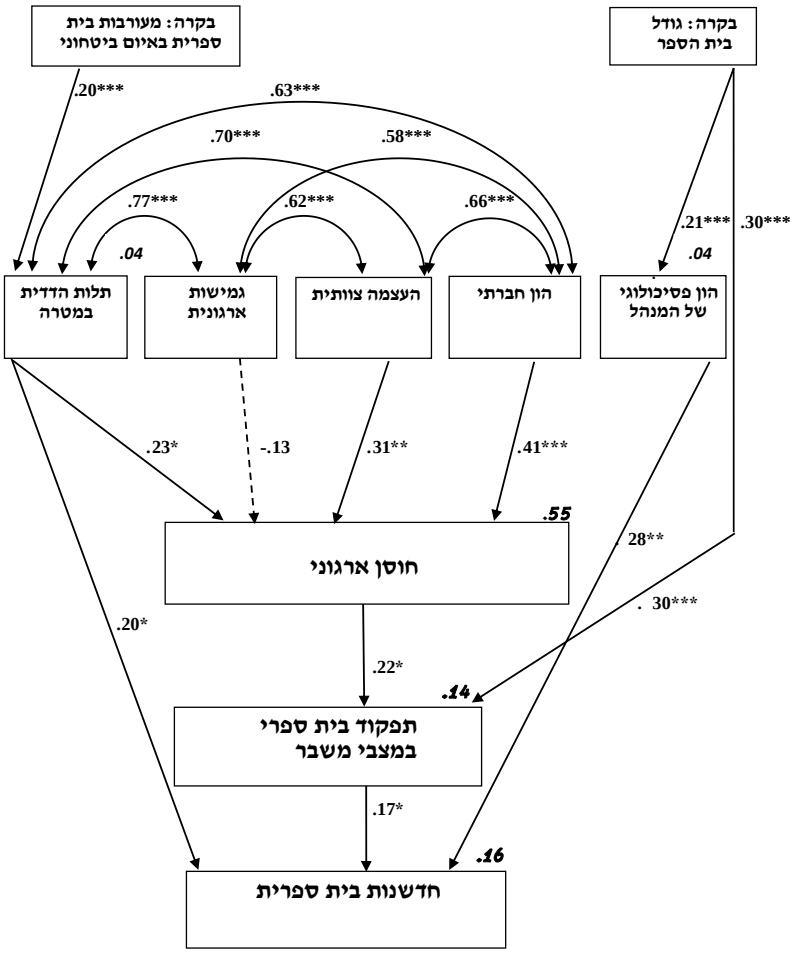
בדיקת השערות המחקר

מודל המחקר נבחן באמצעות ניתוח מודלים של משוואות מבניות SEM (Hox & Bechger, 1998). נבדקו הקשרים בין המשתנים המקדימים, המשתנה המתווך ומשתני התוצאה, קשרים ישירים וקשרי תיווך (לפירוט השוואת המודלים למיניהם, ראו: שני, 2018). מודל המחקר שנמצא בעל מדדי ההתאמה המיטביים

(χ^2/df =.93 ; CFI=.99 ; TLI=.99 ; IFI=.99 ;RMSEA=.00) כולל את המשתנים הבלתי תלויים (מאפייני הצוות: הון חברתי והעצמה צוותית, מאפיין ניהולי: הון פסיכולוגי של המנהל ומאפייני סביבת העבודה: גמישות ארגונית ותלות הדדית במטרה); חוסן ארגוני כמתווך בין המשתנים המקדימים למשתנה תפקוד בית ספרי במצבי משבר; תפקוד בית

ספרי במצבי משבר כמתווך בין חוסן ארגוני למשתנה התוצאה – חדשנות בית ספרית. נוסף על כך, במודל יש שני משתני בקרה: גודל בית הספר ומעורבות בית ספרית באיום בטחוני. במודל זה מוסברים 55% מהשונות של חוסן ארגוני, 14% מהשונות של תפקוד בית ספרי במצבי משבר ו-16% מהשונות של חדשנות בית ספרית (ראו תרשים 2).

תרשים 2: המודל בעל מדדי טיב ההתאמה המיטביים – קשרים בין המשתנים המקדימים לחוסן ארגוני ובין חוסן ארגוני למשתני התוצאה



מקרא: _____ חץ ובו קו רציף הוא קשר שנמצא מובהק
--------- חץ ובו קו מקווקו הוא קשר שלא נמצא מובהק
הערכים בצמוד לכל חץ הם ערכי β
הערך מימין מעל משתנה הוא השונות המוסברת
*p <.05 ; **p <.01 ; ***p <.001

השערות 1-5 בחנו את הקשרים שבין המשתנים המקדימים למשתנה חוסן בית ספרי ברמת הארגון. לפי השערה 1 נמצא קשר חיובי מובהק בין הון חברתי לחוסן ארגוני (β=.41 ; p<.001); לפי השערה 2 נמצא קשר חיובי מובהק בין העצמה צוותית לחוסן ארגוני

(β=.31 ; p<.01); ולפי השערה 5 נמצא קשר חיובי מובהק בין תלות הדדית במטרה לחוסן ארגוני. במודל זה לא אוששו השערות 3-4, שכן בין המשתנים הון פסיכולוגי של המנהל וגמישות ארגונית ובין חוסן ארגוני לא נמצאו קשרים מובהקים (p>.05).

בהשערות 6 ו-7 נבחנו הקשרים הישירים בין חוסן ארגוני לתפקוד בית ספרי במצבי משבר וחדשנות בית ספרית. לפי השערה 6 נמצא קשר חיובי מובהק בין חוסן ארגוני לתפקוד בית ספרי במצבי משבר (β=.22 ; p<.05), ואולם לא נמצא קשר חיובי מובהק בין חוסן ארגוני לחדשנות בית ספרית (p>.05).

בהשערה 8 נבחן התפקיד המתווך של חוסן ארגוני בין המשתנים המקדימים לשני משתני התוצאה: תפקוד בית ספרי במצבי משבר וחדשנות בית ספרית. כלומר נבחנו השאלות האם הקשרים העקיפים של כל אחד מהמשתנים המקדימים, העובר דרך המשתנה המתווך חוסן ארגוני אל כל אחד ממשתני התוצאה הוא מובהק? נמצא קשר עקיף מובהק בין הון חברתי לתפקוד בית ספרי במצבי משבר (β=.09, CI 95% [.03 .17] ; p<.01); קשר עקיף מובהק בין העצמה צוותית לתפקוד בית ספרי במצבי משבר (β=.07, CI 95% [.01 .15] ; p<.05), וקשר עקיף מובהק בין תלות הדדית במטרה לתפקוד בית ספרי במצבי משבר (β=.05, CI 95% [.01 .12] ; p<.05). כלומר נמצאה תמיכה להשערה 8 באשר לתפקיד המתווך של חוסן ארגוני בקשרים בין שלושת המשתנים המקדימים: הון חברתי, העצמה צוותית ותלות הדדית במטרה ובין תפקוד בית ספרי במצבי משבר. תיווך זה הוא תיווך מלא (לפירוט, ראו: שני, 2018).

בהשערה 8 נבחן גם התיווך של חוסן ארגוני בין כל המשתנים המקדימים ובין משתנה התוצאה חדשנות בית ספרית. במודל הנוכחי לא נמצא קשר ישיר בין חוסן ארגוני לחדשנות בית ספרית (p>.05), וחוסן ארגוני אינו מתווך ישירות בין המשתנים המקדימים לחדשנות בית ספרית (p>.05). אולם מעיון בממצאי המחקר נראה כי יש קשר עקיף מובהק בין חוסן ארגוני לחדשנות בית ספרית (β=.04, CI 95% [.01 .09] ; p<.05). כלומר שלא כצפוי נמצא תיווך של תפקוד בית ספרי במצבי משבר בקשר שבין חוסן ארגוני לחדשנות בית ספרית. מכאן שקיימים במודל הנוכחי שני משתנים מתווכים בזה אחר זה, בין המשתנים המקדימים לחדשנות בית ספרית: המתווך הראשון הוא חוסן ארגוני, ולאחריו המתווך השני – תפקוד בית ספרי במצבי משבר. כך נמצא קשר עקיף מובהק בין הון חברתי לחדשנות בית ספרית (β=.02, CI 95% [.00 .04] ; p<.05); קשר עקיף מובהק בין העצמה צוותית לחדשנות בית ספרית (β=.01, CI 95% [.00 .15] ; p<.05); וקשר עקיף מובהק בין תלות הדדית במטרה לבין חדשנות בית ספרית (β=.01, CI 95% [.00 .12] ; p<.05). הקשר העקיף בין המשתנים הון חברתי והעצמה צוותית לחדשנות בית ספרית הוא קשר של תיווך מלא, שכן אין קשרים ישירים ביניהם ובין חדשנות בית ספרית. עם זה כפי שנראה במודל הנוכחי נמצא קשר ישיר מובהק בין תלות הדדית במטרה וחדשנות בית ספרית (β=.20 ; p<.05). מכאן שבקשר בין תלות הדדית במטרה לחדשנות בית ספרית יש תיווך חלקי.

במחקר זה נמצאו כמה קשרים ישירים מובהקים אחרים: בין תפקוד בית ספרי במצבי משבר לחדשנות בית ספרית (β=.17 ; p<.05); בין תלות הדדית במטרה וחדשנות בית ספרית (β=.20 ; p<.05), וכן בין הון פסיכולוגי של המנהל לחדשנות בית ספרית (p<.01 ;

β=.28). כמו כן בין גודל בית הספר (משתנה בקרה) לתפקוד בית ספרי במצבי משבר (β=.30 ; p<.001); ובין מעורבות בית הספר באיום ביטחוני (משתנה בקרה) לתלות הדדית במטרה (β=.20 ; p<.001).

דיון

בתי ספר מוצאים עצמם במצב שבו קצב השינויים והאי-ודאות הפכו לבלתי נפרדים מחיי הארגון (Barton, Sutcliffe, Vogus, & DeWitt, 2015; Bartone et al., 2013). לכן החוסן הארגוני הופך לרכיב הכרחי לתפקוד ולאפקטיביות הארגונית בבתי הספר (Gu & Day, 2013). המחקר הנוכחי מחזק את חשיבותו של החוסן הארגוני בבתי הספר. ממצאיו עומדים בהלימה לגישתו הנרחבת של אנטונובסקי באשר לחשיבות קידום הבריאות (סלוטוגניות) בקרב אנשים כפרטים, ארגונים, קהילות ובתי ספר (Antonovsky, 1979). על פי גישה זו, בתי ספר וארגונים ככלל נדרשים להתמודד במהלך השנים עם לחצים ומשברים קטנים וגדולים. כדי לחזק את יכולת ההתמודדות, יש להשקיע בחיזוק היכולות, הכישורים וכלל המשאבים (משאבים אנושיים) בבית הספר יותר מאשר במניעת בעיות או פתרון בעיות שנוצרו (Mittelmark & Bauer, 2017). קידום ההיבטים המחזקים את חוסנו של בית הספר יגבירו את היכולת להתמודד באירועים מלחיצים ואירועי משבר, כאלה שאי אפשר למנוע אותם (Bauer & Jenny, 2017; Jensen, Dur, & Buijs, 2017). במחקר הנוכחי נמצא כי הון חברתי, העצמה צוותית ותלות הדדית במטרה תורמים ומקדמים את החוסן הארגוני הבית ספרי. החוסן הארגוני נמצא כמתווך בין שלושת המשתנים המקדימים האלה ובין תפקוד בית ספרי במצבי משבר. זאת ועוד, נמצא כי תפקוד בית ספרי במצבי משבר הוא מתווך שני בין חוסן ארגוני לחדשנות בית ספרית. כלומר המחקר מעמיק את ההבנה באשר לגורמים התורמים לחוסן ארגוני בבתי ספר, שלהם מכנה משותף של שיתופי פעולה (Meredith et al., 2017). החוסן הארגוני משמש מנגנון שמשפר ומביא לידי ביטוי משתנים אלו בעת תפקוד בית ספרי במצבי משבר. יתרה מזו, המחקר מתמקד ביתרונות של תפקוד בית ספרי מיטבי במצבי משבר ובתרומתו לחדשנות הארגונית, ועשוי לתרום לתובנות של קובעי מדיניות, מנהלי בתי ספר ויועצים חינוכיים במערכת החינוך.

כיום יש נטייה רבה במערכת החינוך לעסוק בלמידה ארגונית מעמיקה (Bouwmans, Runhaar, Wesselink, & Mulder, 2017; Gray, Kruse, & Tarter, 2016), לשתף ולהעצים כמה שיותר אנשי צוות בעשייה החינוכית, בקביעת מטרות הארגון ובהובלה (Liou, 2016). בעשור האחרון מתקיים פיתוח מקצועי מובנה, שמטרתו הטמעת תהליכים בית ספריים, מתוך שימוש בהון האנושי הפנים בית ספרי. באופן זה כולם מדברים בשפה מקצועית אחידה, מתוך למידה שיתופית ובעלת משמעות (ריינגולד ואבידב-אונגר, 2017). בלמידה הארגונית נערכים תהליכי הפקת לקחים וחיזוק יכולת ההתמודדות ופתרון הבעיות בחיי בית הספר (Seashore-Louis & Murphy, 2017), שיכולים לחזק את החוסן הארגוני (שני וסומך, 2017).

לפי התפיסה העכשווית של תפקידם, היועצים החינוכיים הם מנהיגים חינוכיים ברמה מערכתית המסייעים למנהלי בתי הספר בחיזוק תהליכים ארגוניים והטמעתם לשיפור

ופיתוח מטרות בית הספר בהם קידום חוסנו הארגוני, תפקוד מיטבי במצבי משבר ושיפור האקלים הבית ספרי (ארהרד 2008, 2014; דשבסקי, 2009; כהן, 2014; Amatea & Clark, 2005; Curry & DeVoss, 2009). ליועץ החינוכי פרספקטיבה רחבה על בית הספר, הוא שותף בדיונים רבים על התמודדות עם אירועי משבר או שינוי, וחווה את מעורבות המנהל ומעורבות שותפים אחרים באירועים אלו. לפיכך הוא תופס את חוסנו של בית הספר בדומה לתפיסתו של המנהל (Hannon, Mohabir, Cleveland, & Hunt, 2019). רוק, רמלאי ורנג' (Rock, Remley, & Range, 2017) מצאו במחקרם שיתוף פעולה ניכר בין המנהלים ליועצים החינוכיים בהובלת בית הספר, שתרם לאקלים המיטבי של כלל בית הספר. יאנג ועמיתיה (Young, 2015) הראו במחקריהם את מאפייני המנהיגות של היועצים החינוכיים, שבאה לידי ביטוי בהשפעה בין-אישית, שיתופי פעולה מערכתיים, פתרון בעיות מתוך יוזמה, תושייה ומסוגלות מקצועית (Young & Bryan, 2015; Young, Dollarhide, & Baughman, 2015) הנדרשים בהובלת חוסנו של בית הספר. גישת עבודתו של היועץ החינוכי היא מערכתית-ייעוצית ומטרותיה הן פרואקטיביות, ולא רק התייחסות ריאקטיבית כשמתרחש אירוע כלשהו בבית הספר (שדמי, 2004; Amatea & Clark, 2005; Curry & DeVoss, 2009; Erhard, & Harel, 2005). בשל תפיסות אלו, היועץ החינוכי כמנהיג עשוי לחבור למנהל בית הספר ולהוביל במשותף תהליכים פרואקטיביים (Gibson, Dollarhide, Conley, & Lowe, 2018). ממצאי המחקר, בעידן הנוכחי, עשויים לחזק קדימויות בעבודת היועץ החינוכי בהובלת חוסנו הארגוני של בית הספר.

הקשרים בין גורמים מקדימים וחוסן ארגוני

ממצאי המחקר הראו קשרים חיוביים בין שלושה משתנים מקדימים (הון חברתי, העצמה צוותית ותלות הדדית במטרה) ובין חוסנו הארגוני של בית הספר. נראה כי קיים מכנה משותף לשלושת המשתנים האלה והוא שיתוף פעולה (collaboration). כלומר יש מקום לומר שהגורמים שמעודדים חוסן ארגוני, הם אותם רכיבים שמעודדים שיתוף פעולה בין חברי הארגון (Kumar, Banerjee, Meena, & Ganguly , 2016). שיתוף פעולה הוא תהליך שבו המורים חולקים ערכים, נורמות ודרכי עבודה, דנים ביחד בסוגיות בית ספריות, חולקים מידע, מדריכים זה את זה, עורכים רפלקציה בהתנסויות משותפות ובונים יחד תוכניות בית ספריות (Meredith et al., 2017). הון חברתי מקדם שיתופי פעולה מתוך רשת הקשרים החברתיים והאמון, המביאים לידי כך שהעמיתים משתפים בשגרה את חבריהם לעבודה גם בכישלונות ובתסכולים שקורים בבית הספר (Daly, Moolenaar, Der-Martirosian, & Liou, 2014). העצמה צוותית מקדמת שיתופי פעולה, שכן בזכות האמונה שלצוות כולו יש יכולות, משמעות, אוטונומיה והשפעה בבית הספר, שיתופי פעולה בין כל חברי הצוות יביאו להישגים ברמה גבוהה (Somech, 2005). תלות הדדית במטרה יוצרת שיתופי פעולה על סמך ההבנה שאפשר להשיג מטרות משותפות, רק אם חברי הצוות האחרים ישתפו פעולה זה עם זה (Bertucci et al, 2016). כדי שייווצר חוסן ארגוני, צריכה להיות נכונות להתנסות במצבים מורכבים וביכולת אלתור, כדי למצוא פתרונות מתאימים במצבי משבר (Coutu, 2002). במצבים אלו יש חשיבות לאופן התפקוד של הצוותים: ליכולתם לעבד מידע גלוי וסמוי הקשור למשבר; לקבל החלטות מהירות מתוך התחשבות במרב ההיבטים ולפעול (Ponis & Koronis, 2012). כאשר צוות רגיל לתפקד

בשיתוף פעולה, יכולים להתפתח יחסים בעלי משמעות בין חברי הצוות; יחסים שמאפשרים להכיר את החולשות והחוזקות של האחר, להרגיש בנוח לדבר על טעויות וכישלונות ולהתייעץ במצבי קושי ומשבר (Koronis & Ponis, 2018). כל אלה הם תנאים הכרחיים לפיתוח חוסן ארגוני שדורש התמודדות עם קשיים ומשברים בתנאי אי-ודאות (Joo & Jo, 2017). גישה זו עולה בקנה אחד עם מחקרים עכשוויים, שבהם מודגשת חשיבות שיתוף פעולה בין הגורמים בתוך הארגון (למשל בתי ספר במחוז) – כדרך המקדמת חוסן ארגוני (Kumar et al., 2016; Liou, 2016).

הקשרים אל תפקוד בית ספרי במצבי משבר ואל חדשנות בית ספרית

ראשית, במחקר הנוכחי נמצא שחוסן ארגוני תורם לתפקוד הבית ספרי במצבי משבר. לפיכך ראוי להציע כי בבתי ספר שבהם קיים חוסן ארגוני תהיינה יכולות ארגוניות גבוהות יותר להתמודדות בפועל עם מצבי משבר (סימן טוב וחן-גל, 2011). נמצא תמיכה לממצא זה במחקר המקיף שנערך בעניין אסון מעבורת החלל Challenger בשנת 1986 (Vaughan, 1996). המחקר ניתח את ההתנהלות הארגונית ב-NASA באותה עת, ועמד על היעדר תרבות ארגונית של תיקון טעויות, העמקה בחריגות והיוועצות עם עובדים זוטרים במקרים מורכבים. לו הוטמעה תרבות זו בארגון, היא הייתה עשויה לקדם מודעות ארגונית וחוסן ארגוני. לפיכך ככל הנראה לא התקיים תפקוד מיטבי בפועל בעת מצב המשבר (Vaughan, 1996). יש מקום להתבונן בחוסן ארגוני כיכולת להמציא מחדש את המודלים והאסטרטגיות הארגוניות כשהתנאים משתנים, ולצפות שהארגון יתאים עצמו בתהליך מתמשך לשינויים המאיימים עליו, עוד לפני שהצורך נהיה קריטי (Hamel & Valikangas, 2003). כך בתהליך זה של בניית חוסן ארגוני מתרחשת הכחדת התנהגויות ושגרות קודמות, שאינן רצויות יותר, כדי לפנות מקום להתנהגויות חדשות המתאימות יותר למצב או לאותו זמן. המכניזם המשמש לשינוי ההרגלים האלה הוא ניסוח בעיות ותובנות מהותיות במהלך ניתוח מעמיק והקשבה למגוון דעות במקום קפיצה למסקנות (Morais-Storz & Nguyen, 2017). מכאן שככל שהמנהל וצוותו יעסקו בסימולציות וניתוח אירועים וכישלונות מן העבר (בבית ספר בעל חוסן ארגוני), כך הם יאמצו סגנון חשיבה "מחוץ לקופסה", וגם יקפידו על כל פרט ודיווח מדויק במצבי אי-ודאות. התנהלות מעין זו מגדילה את הסיכויים שבעת משבר ההיבטים הדורשים טיפול, אכן יטופלו בזמן, תצטמצם הפניקה והבלבול, ותשתפר יכולת קבלת ההחלטות וסדרי הקדימויות (Kerr & King, 2018; Williams et al., 2017).

במחקר הנוכחי הייתה ציפייה שהחוסן הארגוני יתרום לחדשנות הבית ספרית. זאת על סמך מחקרים שהראו כי ככל שאנשים, צוותים וארגונים היו בעלי חוסן רב יותר, כך נמצאה אצלם רמה גבוהה יותר של יכולת אלתור; הם תפסו מצבים מלחיצים כמאיימים פחות; נטו לבצע את המטלות בדרכים יצירתיות יותר ושגרתיות פחות; ואופן התפקוד שלהם במצבים מלחיצים ייצר אצלם ובסביבתם פחות דחק ולחץ פיזי, רגשי והתנהגותי (Maddi & Khoshaba, 2005). אולם במחקר לא נמצא קשר ישיר בין חוסן ארגוני לחדשנות בית ספרית, אלא באמצעות התיווך של תפקוד בית ספרי במצבי משבר. ככל הנראה חדשנות בית ספרית כוללת תהליכים ארוכי טווח, שדורשים משאבים ומנגנונים נוספים על אלו שפותחו בתנאי חוסן ארגוני (Somech & Drach-Zahavy, 2013). כמו כן פיתוח

חדשנות בית ספרית יכול לאיים על חברי הצוות, שכן חלקם מעדיפים להישאר באזור הנוחות. חדשנות דורשת רתימת השותפים, פיזור התנגדויות ואינטראקציה תכופה עם עמיתים וממונים (Van Geel, Visscher, & Teunis, 2017). לכן ייתכן שכדי שהחוסן הארגוני יתורגם לחדשנות, יש צורך בהתמודדות הלכה למעשה עם אירועים חריגים. ההתמודדות עם המצב המשברי יכולה לספק תמריץ לצוות המורים, להתגייס עבור שינוי וחדשנות כדי לשפר את התפקוד הבית ספרי בעתיד (Williams et al., 2017). יתרה מכך, נראה כי אפשר להסביר את הקשר שבין תפקוד במצבי משבר לחדשנות ארגונית באמצעות המכניזם של תהליכים חברתיים. גם במהלך מצב משבר וגם במהלך חדשנות ארגונית, הקשרים בין האנשים בצוות ובין הצוות וההנהלה קריטיים לתפקוד (Maddi & Khoshaba, 2005). במחקר שבחן חדשנות בית ספרית נמצא כי בבתי ספר ניסויים שבהם הפגינו רמות גבוהות של לכידות חברתית, עזרה הדדית ושיתופי פעולה – רמת החדשנות הארגונית עלתה (Gilad-Hai & Somech, 2016). כלומר ייתכן שהתנסות זו של תפקוד במצב משבר עשויה לחזק את הכישורים הנדרשים לתפקוד בית ספרי בהטמעת חדשנות, שהוא תהליך שיש בו אי-ודאות ומורכבות רבה (גלעד חי וסומך, 2017). הסבר זה עולה בקנה אחד עם מחקר שהראה כי חדשנות בית ספרית אינה צומחת בוואקום, אלא מושפעת מתהליכי חדשנות שהתרחשו בעבר, מההצלחה או אי ההצלחה בתפקוד בהם. כל אלה מטעינים את המוטיבציה של המורים, את אמונותיהם באשר להצלחת החדשנות הנוכחית, וההשפעה על נכונותם להשתתף בהטמעת החדשנות (Chung, Choi, & Du, 2017). כך בדומה ייתכן שגם תהליך של הצלחה בתפקוד באירוע משבר חדש שלא היה מוכר קודם לכן, מחזק את האמונה, את הביטחון שההתמודדות עם החדשנות תצליח ואת המוטיבציה להשקיע בתהליך (Van Geel et al., 2017).

עוד ממצא מעניין שעולה מהמחקר הנוכחי הוא כי מלבד המשתנה תפקוד בית ספרי במצבי משבר, גם ההון הפסיכולוגי של המנהל נמצא בקשר חיובי עם חדשנות בית ספרית. כיוון שהתהליכים בדרך להשגת חדשנות יוצרים בפרקי זמן מסוימים לחץ ומתח בקרב המנהל והעובדים (Gilad-Hai & Somech, 2016), נראה כי ההון הפסיכולוגי של המנהל יכול לשמש משאב שיאפשר התמודדות עם לחצים אלו. ההון הפסיכולוגי מספק למנהל מסוגלות עצמית להוביל, לנוכח ההתנגדויות והקשיים בתהליך; הוא יטה לראות בקשיים אתגרים שאפשר להתמודד איתם (Heled, Somech, & Waters, 2016); מרכיב האופטימיות בהון הפסיכולוגי יאפשר למנהל להאמין שהתהליך יצליח לאחר עבודה קשה. אף שבתחילה יירתמו אליו רק מורים אחדים, הוא יפרש זאת כתגובות זמניות; מרכיב התקווה יאפשר למנהל להאמין שהתהליך יתגשם, והוא יתכנן עם צוותו דרכים חלופיות; ולבסוף, מרכיב החוסן יאפשר התמודדות עם כישלונות המלווים את תהליך הטמעת החדשנות (Avey, Reichard, Luthans, & Mhatre, 2011).

לבסוף ממצאי המחקר עמדו על התפקיד המתווך של חוסן ארגוני בקשר שבין שלושה משתנים מקדימים (הון חברתי, העצמה צוותית ותלות הדדית במטרה) ובין משתנה התוצאה תפקוד בית ספרי במצבי משבר. בשל סגולותיו הדינמיות הייחודיות, החוסן הארגוני משמש מכניזם שמביא לידי ביטוי את יתרונות ההון החברתי, העצמה צוותית ותלות הדדית במטרה ומתרגם אותם לתפקוד בית ספרי בעת משבר. כיצד מתרחש התיווך של החוסן הבית ספרי בין שלושת המשתנים המקדימים האלה ובין תפקוד במצבי משבר? ככל הנראה הבניית משמעות ומודעות ארגונית ברמה גבוהה הם המאפיינים המצביים,

שיוצרים את המכניזמים הגורמים לשינוי בקוגניציה, ברגשות ובמוטיבציה של האנשים בארגון. כלומר מדובר בתהליך דינמי, המאפשר התבוננות מחודשת ותחושות מחודשות כלפי המצב ולתפקוד מותאם יותר במצב המשבר. ממצאים אלו עומדים בהלימה למחקר שנערך לאחרונה (Malik & Garg, 2017), ובו חוסן ארגוני היה גורם מתווך בקשרים שבין למידה ארגונית למעורבות ולתפקוד של העובדים בעבודתם. התיווך הוסבר בכך שחוסן ארגוני הוא מצב ולא תכונה יציבה, הנלמד בלמידה פרואקטיבית, בשעת תרגול ואימון. לפיכך ככל שמתקיימת למידה ארגונית, כן מתפתח משוב ואמון, ניתנת לעובדים הזדמנות לחשוב בגמישות, לפתח יכולות ומיומנויות חדשות, לצבור ביטחון, וליטול סיכונים ולנסות רעיונות חדשים במצבים של אי-ודאות. כך גובר החוסן הארגוני, שבתורו מוביל לשיפור התפקוד של העובדים.

חשוב לציין כי שניים מהמשתנים המקדימים במודל המחקר לא נמצאו קשורים לחוסן ארגוני: הון פסיכולוגי של המנהל וגמישות ארגונית. באשר להון פסיכולוגי, הספרות המחקרית מראה שיש קשר חיובי בין הון פסיכולוגי של מנהיג לחוסן ארגוני (Luthans et al., 2007; Norman et al., 2005). לכן נראה תמוה כיצד לא נמצא קשר חיובי במחקרנו. ייתכן שהייתה הומוגניות רבה בהון הפסיכולוגי של המנהלים. המשותף למנהלים אלו היא הסכמתם להשתתפות כוללנית של בתי הספר במחקר, ולחשיפת המאפיינים הארגוניים-ניהוליים. לא מן הנמנע שהומוגניות היא זו שהקשתה על מציאת קשר בין ההון הפסיכולוגי של המנהלים לחוסנם הארגוני של בתי הספר. באשר לגמישות ארגונית, נראה תמוה שלא נמצא קשר בינה לחוסן ארגוני, שכן מחקרים רבים מציינים את חשיבותה הרבה של גמישות ארגונית בקידום חוסן ארגוני (Ortiz-de-Mandojana & Bansal, 2016; Vogus, Rothman, Sutcliffe, & Weick, 2014; Williams et al., 2017). ייתכן שההקשר הייחודי של בית הספר כארגון הביא להיעדר קשר בין גמישות ארגונית לחוסנו של בית הספר. מתוך האמור לעיל, יהיה כדאי לבחון שנית את הקשרים בין המשתנים האלה לחוסן ארגוני.

מגבלות המחקר והצעות למחקרים בעתיד

החוזקה של המחקר הנוכחי היא איסוף הנתונים ממדגם גדול שכלל ארבעה מקורות (מורים, יועצים חינוכיים, מנהלים ומפקחים) (Podsakoff & Organ, 1986). עם זה יש במחקר כמה מגבלות: ראשית, איסוף הנתונים נשען על דיווח עצמי של משתתפי המחקר ולא על נתונים אובייקטיביים. יש חוקרים הטוענים כי דיווח עצמי וחשיבה רטרוספקטיבית אינם מוטים, כשם שנטו לראות זאת בעבר. על פי רוב אנשים נוטים להעריך את סביבת עבודתם במדויק (Alper, Tjosvold, & Law, 1998). עם זה ראוי לערוך בעתיד מחקר ולהשתמש בנתונים אובייקטיביים (לדוגמה בעניין תפקוד בית ספרי במצבי משבר – מדדים באשר לפעולות שנערכות בפועל בעת התרחשות אירוע משבר); שנית, יש לציין כי איסוף הנתונים הכולל וניתוח כל בית ספר כקבוצה אחת טְשטש הבדלים של קבוצות לסוגיהן ומאפייני בתי ספר למיניהם; שלישית, באשר למושג חוסן ארגוני, נראה כי קיימות בספרות מגוון גישות להבנת המושג, ולכן נדרש מחקר שבו ישתמשו בכלי מדידה אחרים (Hoy et al., 2006). זאת ועוד, ראוי לערוך מחקר נוסף בעזרת מתודולוגיה של מחקר פעולה שיתופי, שבו יחברו חוקרים מהאקדמיה ובעלי תפקידים משדה החינוך, לקבלת תמונה מקיפה יותר על אודות חוסן ארגוני (Coghlan & Shani, 2017); רביעית,

מתודולוגיית המחקר מעלה סוגיות הקשורות בסיבתיות. ממצאי המחקר אינם יכולים להראות בוודאות את כיווני הקשרים. כך למשל הקשר בין חוסן ארגוני לתפקוד בית ספרי במצבי משבר, מי קודם ומי תורם למי? במחקר הנוכחי הייתה הנחה שהחוסן הארגוני תורם לתפקוד במצבי משבר, אם כי אין להוציא מכלל אפשרות שתפקוד אפקטיבי במצבי משבר יתרום לחיזוק חוסנו של בית הספר (Williams et al., 2017).

השלכות המחקר

המחקר מבקש להסב את תשומת ליבם של קובעי המדיניות, מנהלי בתי ספר ויועצים חינוכיים במערכת החינוך, באשר לחשיבות הרבה של פיתוח חוסן ארגוני בבתי הספר. ממצאי המחקר מספקים תמיכה לכך שחוסן ארגוני מהותי לאפקטיביות הבית ספרית ולהתמודדות בעיתות משבר (Klingman & Cohen, 2004), וכן בתפקוד היום-יומי המורכב בבתי הספר (Day, 2014) מכיוון שחוסן הוא יכולת ארגונית דינמית שאפשר לפתח, יש חשיבות רבה ללמידת עקרונות החוסן כבר בשלב הפיתוח המקצועי של היועצים החינוכיים. לפיכך, היועצים החינוכיים בשיתוף עם מנהלי בתי הספר יטמיעו ויחזקו את חוסנו של הצוות הבית ספרי בתהליכים מובנים בתוך בתי הספר (ריינגולד ואבידב-אונגר, 2017). סדנאות לפיתוח החוסן הארגוני בהנחיית המנהלים והיועצים החינוכיים יכללו את הרכיבים האלה: א) למידה קבועה של כשלים בעת ניתוח ריאקטיבי ופרואקטיבי של ההיבטים הרגשיים והתנהגותיים שהתרחשו, שעלולים לקרות בבית הספר שלא כצפוי; ב) למידה רחבה של כל מקרה ומקרה המתרחשים בבית הספר ("כל מקרה לגופו"), מתוך סובלנות לתפיסות המצב מנקודות מבט מרובות; ג) מעקב וקשב רב של היועץ החינוכי וכלל הצוות החינוכי לכל האינטראקציות והתהליכים בבית הספר (למשל, תלמידים או הורים מאתגרים); ד) פיתוח יכולת שליטה ארגונית, חקירה והתאוששות מהירות ככל האפשר בשעה שטעויות מתרחשות, כדי למנוע החמרתן. פיתוח זה עשוי להתממש לאחר תהליך התנסות קבוע במגוון סימולציות של אירועי משבר (משברים הנוגעים לתלמיד כפרט, לקבוצה, למורה או לבית הספר כארגון); ה) ההנהלה והיועץ החינוכי יכירו היטב את תחומי המומחיות הספציפיים של כל אדם בצוות הבית ספרי. לפיכך ישתפו בחיפוש אחר פתרון משבר חבר צוות המתמצא בתחום, בלי קשר למעמדו בהיררכיה הבית ספרית (Hoy et al., 2006).

זאת ועוד, ממצאי המחקר משמשים סימוכין לקשר מהותי בין ההון החברתי, העצמה צוותית ותלות הדדית במטרה של צוות בית הספר ובין חוסן ארגוני. ראוי כי מנהל בית הספר והיועץ החינוכי יפתחו קשרים חברתיים הדוקים בין כל המורים בצוות בית הספר (Siciliano et al., 2017), ויחזקו את האמון בין ההנהלה למורים ובין המורים לעצמם (Tschannen-Moran & Gareis, 2015). כמו כן יחזקו את תחושת ההעצמה הצוותית של המורים והעובדים בבית הספר, שתבוא לידי ביטוי בתחושת מסוגלות, משמעותיות, אוטונומיה והשפעה שלהם כצוות (Kirkman & Rosen, 1999). המנהל והיועץ החינוכי יבססו את התלות ההדדית במטרות הבית ספריות בקרב הצוות, את האמונה שהמטרות משותפות, והם תלויים זה בזה בהשגתן ויעניקו משוב קבוצתי (Van Der Vegt et al., 2003).

סיכום ומסקנות

המחקר הנוכחי תורם במידה ניכרת לספרות המחקרית הרואה בגישה המערכתית בניהול בתי ספר גישה הוליסטית, הנוגעת בו בזמן בכל מרכיבי הארגון. אומנם לא כל החוקרים תמימי דעים באשר לממדים של חוסן ארגוני, אבל רובם מקבלים את הגישה המוצגת במחקר הנוכחי שאפשר לפתח חוסן ארגוני בתהליכים פרואקטיביים שמשנים את המשמעות של המתרחש, כלומר את הדרך שבה מתבוננים במצב ומפרשים אותו, כמכניזם המסביר את תפקידו של החוסן הארגוני. זאת ועוד, המחקר הנוכחי מחזק את חשיבותו של החוסן הארגוני כמשאב ארגוני מהותי, דינמי, היכול בזכות סגולותיו הייחודיות להתפתח ולהגביר ממדים המאופיינים בשיתופי פעולה בקרב צוות המורים. לפיכך יש חשיבות רבה לכך שמנהלי בתי הספר והיועצים החינוכיים יישמו בפועל את מסקנות המחקר למען חיזוק החוסן הארגוני, שיפור התפקוד הבית ספרי בשגרה ובמצבי משבר, ובעקיפין אף למען קידום חדשנות הבית ספרית.

רשימת מקורות

אנטמן, ש׳ ושירום, א׳ (1987). על גורמים ארגוניים, תעסוקתיים ואישיים של שחיקת עובדי הוראה בחינוך העל-יסודי. **מגמות, ל**, 349-361.

ארהרד, ר׳ (2008). **היוועצות מעצימה: תיאוריה ומעשה** (ד׳ טסלר, עורכת). תל-אביב: רמות.

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

גלעד חי, ס׳ וסומך, א׳ (2017). ״היום שאחרי״: ההשלכות הארגוניות של הטמעת חדשנות בבתי ספר ניסויים. **עיונים במינהל ובארגון החינוך, 35**, 123-156.

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

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2016, 1 בספטמבר). **2.15. אוכלוסייה, לפי מחוז, נפה ודת**. אוחזר מתוך https://www.cbs.gov.il/he/publications/DocLib/2016/2.ShnatonPopulation/st02_15x.pdf

כהן, י׳ (2014). מנהיגות בייעוץ. **הייעוץ החינוכי, 18**, 69-76.

סימן טוב, י׳ וחן-גל, ש׳ (עורכים). (2011). **לצמוח ממשבר: היערכות והתמודדות בית ספרית עם אירועי חירום ומשבר**. ירושלים: משרד החינוך.

קלינגמן, א׳ (2011). התערבות מערכתית מונעת אסון וטראומה. בתוך י׳ סימן טוב וש׳ חן-גל (עורכים), **לצמוח ממשבר: היערכות והתמודדות בית ספרית עם אירועי חירום ומשבר** (עמ׳ 15-42). ירושלים: משרד החינוך.

ריינגולד, ר׳ ואבידב-אונגר, א׳ (2017). מנהל בית הספר כמנהיג חינוכי: תפיסות מנהלים בנוגע לתפקידם ולתפקודם בהובלת הטמעת מדיניות הפיתוח המקצועי. **עיונים במינהל ובארגון החינוך, 35**, 37-63.

שדמי, ח' (2004). היועץ וקידום מיטביות. בתוך ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית-ספר בחברה משתנה** (עמ' 343-366). תל-אביב: רמות.

שני, א' (2018). **פיתוח מודל להבנת החוסן הבית ספרי: זיהוי המשתנים המקדימים ומשתני התוצאה** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת חיפה.

שני, א' וסומך, א' (2017). תופעת החוסן הארגוני בבתי ספר: מחקר איכותני. **עיונים במינהל ובארגון החינוך, 35,** 259-292.

Alper, S., Tjosvold, D., & Law, K. S. (1998). Interdependence and controversy in group decision making: Antecedents to effective self-managing teams. *Organizational behavior and human decision processes, 74*(1), 33-52. doi:10.1006/obhd.1998.2748

Amatea, E. S., & Clark, M. A. (2005). Changing schools, changing counselors: A qualitative study of school administrators' conceptions of the school counselor role. *Professional School Counseling, 9*(1), 16-27.doi:10.1177/2156759X0500900101

Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.

Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly, 22*(2), 127-152. doi:10.1002/hrdq.20070

Bandura, A. (2008). An agentic perspective on positive psychology. In S. J. Lopez (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people* (Vol. 1, pp. 167-196). Westport, CT: Praeger.

Barton, M. A., Sutcliffe, K. M., Vogus, T. J., & DeWitt, T. (2015). Performing under uncertainty: Contextualized engagement in wildland firefighting. *Journal of Contingencies and Crisis Management, 23*(2), 74-83. doi:10.1111/1468-5973.12076

Bartone, P. T., Kelly, D. R., & Matthews, M. D. (2013). Psychological hardiness predicts adaptability in military leaders: A prospective study. *International Journal of Selection and Assessment, 21*(2), 200-210. doi:10.1111/ijsa.12029

Bauer, G. F., & Jenny, G. J. (2017). The application of salutogenesis to organisations. In M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström, & G. A. Espnes (Eds.) ,*The handbook of salutogenesis* (pp. 211-224). Switzerland, Cham: Springer.

Bertucci, A., Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Conte, S. (2016). Effect of task and goal interdependence on achievement, cooperation, and support among

elementary school students. *International Journal of Educational Research, 79*, 97-105. doi:10.1016/j.ijer.2016.06.011

Bliese, P. D., & Halverson, R. R. (1996). Individual and nomothetic models of job stress: An examination of work hours, cohesion, and well-being. *Journal of Applied Social Psychology, 26*(13), 1171-1189. doi:10.1111/j.1559-1816.1996.tb02291.x

Bonanno, G. A. (2005). Resilience in the face of potential trauma. *Current Directions in Psychological Science, 14*(3), 135-138. doi:10.1111/j.0963-7214.2005.00347.x

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. doi:10.1007/s00038-014-0636-9

Bourdieu, P. (1986). The forms of social capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.

Bouwmans, M., Runhaar, P., Wesselink, R., & Mulder, M. (2017). Fostering teachers' team learning: An interplay between transformational leadership and participative decision-making? *Teaching and Teacher Education, 65*, 71-80. doi:10.1016/j.tate.2017.03.010

Chan, A. T. L., Ngai, E. W. T., & Moon, K. K. L. (2017). The effects of strategic and manufacturing flexibilities and supply chain agility on firm performance in the fashion industry. *European Journal of Operational Research, 259*(2), 486-499. doi:10.1016/j.ejor.2016.11.006

Chen, G., & Tjosvold, D. (2012). Shared rewards and goal interdependence for psychological safety among departments in China. *Asia Pacific Journal of Management, 29*(2), 433-452. doi:10.1007/s10490-010-9201-0

Chen, G., Smith, T. A., Kirkman, B. L., Zhang, P., Lemoine, G. J., & Farh, J. L. (2018). Multiple team membership and empowerment spillover effects: Can empowerment processes cross team boundaries? *Journal of Applied Psychology*, 104(3), 321-340. doi:10.1037/apl0000336

Chung, G. H., Choi, J. N., & Du, J. (2017). Tired of innovations? Learned helplessness and fatigue in the context of continuous streams of innovation implementation. *Journal of Organizational Behavior, 38*(7), 1130-1148. doi:10.1002/job.2191

Coghlan, D., & Shani, A. B. (2017). Inquiring in the present tense: The dynamic mechanism of action research. Journal of Change Management, 17(2), 121-137. doi:10.1080/14697017.2017.1301045

Cohen, O., Goldberg, A., Lahad, M., & Aharonson-Daniel, L. (2016). Building resilience: The relationship between information provided by municipal authorities during emergency and community resilience. *Technological Forecasting & Social Change, 121,* 119-125. doi:10.1016/j.techfore.2016.11.008

Coutu, D. L. (2002). How resilience works. *Harvard Business Review, 80*(5), 46-55.

Curry, J. R., & DeVoss, J. A. (2009). Introduction to special issue: The school counselor as leader. *Professional School Counseling, 13*(2), 64-67. doi:10.5330/PSC.n.2010-13.64

Curtis, W. J., & Cicchetti, D. (2003). Moving research on resilience into the 21st century: Theoretical and methodological considerations in examining the biological contributors to resilience. *Development and Psychopathology, 15*(3), 773-810. doi: 10.1017/S0954579403000373

Daly, A. J., Moolenaar, N. M., Der-Martirosian, C., & Liou, Y-.H. (2014). Accessing capital resources: Investigating the effects of teacher human and social capital on student achievement. *Teachers College Record, 116*(7), 1-42.

Day, C. (2014). Resilient principals in challenging schools: The courage and costs of conviction. *Teachers and Teaching, 20*(5), 638-654. doi:10.1080/13540602.2014.937959

Day, C. (2018). Professional identity matters: Agency, emotions, and resilience. In P. Schutz, J. Hong, & D. Cross Francis (Eds.), *Resilience in Education* (pp. 61-70). Switzerland, Cham: Springer.

Erhard, R., & Harel, Y. (2005). Role behavior profiles of Israeli school counselors. *International Journal for the Advancement of Counselling, 27*(1), 87-100. doi:10.1007/s10447-005-2252-0

Eshel, Y., Kimhi, S., Lahad, M., Leykin, D., & Goroshit, M. (2018). Risk factors as major determinants of resilience: A replication study. *Community mental health journal, 54*(8), 1228-1238. doi:10.1007/s10597-018-0263-7

Flores, M. A. (2017). Teaching and developing as a teacher in contradictory times. *Teachers and Teaching, 23*(2), 123-126. doi:10.1080/13540602.2017.1248088

Flores, M. A. (2018). Teacher resilience in adverse contexts: Issues of professionalism and professional identity. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C.

Mansfield (Eds.), *Resilience in Education*, (pp. 167-184). Switzerland, Cham: Springer.

Foa, E. B., Cahill, S. P., Boscarino, J. A., Hobfoll, S. E., Lahad, M., McNally, R. J., & Solomon, Z. (2005). Social, psychological, and psychiatric interventions following terrorist attacks: Recommendations for practice and research. *Neuropsychopharmacology*, *30*(10), 1806-1817. doi:10.1038/sj.npp.1300815

Gibson, D. M., Dollarhide, C. T., Conley, A. H., & Lowe, C. (2018). The construction and validation of the school counseling transformational leadership inventory. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, *5*(1), 1-12. doi:10.1080/2326716X.2017.1399246

Gilad-Hai, S., & Somech, A. (2016). "The day after": The organizational consequences of innovation implementation in experimental schools. *Journal of Educational Administration, 54*(1), 19-40.

Gray, J., Kruse, S., & Tarter, C. J. (2016). Enabling school structures, collegial trust and academic emphasis: Antecedents of professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership, 44*(6), 875-891. doi:10.1177/1741143215574505

Griffiths, A. (2014). Promoting resilience in schools: A view from occupational health psychology. *Teachers and Teaching, 20*(5), 655-666. doi:10.1080/13540602.2014.937954

Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching, 20*(5), 502-529. doi:10.1080/13540602.2014.937961

Gu, Q. (2018). (Re)conceptualising teacher resilience: A social-ecological approach to understanding teachers' professional worlds. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. Mansfield (Eds.), *Resilience in Education* (pp. 13-33). Switzerland, Cham: Springer.

Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, *39*(1), 22-44. doi:10.1080/01411926.2011.623152

Guzzo, R. A., & Shea, G. P. (1992). Group performance and intergroup relations in organizations. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 269-313). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Hackman, J. R., & Morris, C. G. (1975). Group tasks, group interaction processes, and group performance effectiveness: A review and proposed integration. In

L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 8, pp. 45-99). New York: Academic Press.

Hadley, C. N., Pittinsky, T. L., Sommer, S. A., & Zhu, W. (2011). Measuring the efficacy of leaders to assess information and make decisions in a crisis: The C-LEAD scale. *The Leadership Quarterly*, *22*(4), 633-648. doi:10.1016/j.leaqua.2011.05.005

Hamel, G., & Valikangas, L. (2003). The quest for resilience. *Harvard Business Review*, *81*(9), 52-63.

Hannon, M. D., Mohabir, R. K., Cleveland, R. E., & Hunt, B. (2019). School counselors, multiple student deaths, and grief: A narrative inquiry. *Journal of Counseling & Development*, *97*(1), 43-52. doi:10.1002/jcad.12234

Heled, E., Somech, A., & Waters, L. (2016). Psychological capital as a team phenomenon: Mediating the relationship between learning climate and outcomes at the individual and team levels. *The Journal of Positive Psychology*, *11*(3), 303-314. doi:10.1080/17439760.2015.1058971

Hobfoll, S. E., Stevens, N. R., & Zalta, A. K. (2015). Expanding the science of resilience: Conserving resources in the aid of adaptation. *Psychological Inquiry*, *26*(2), 174-180. doi:10.1080/1047840X.2015.1002377

Hollnagel, E. (2011). Prologue: The scope of resilience engineering. In E. Hollnagel, J. P. Dedale, D. Woods, & J. Wreathall (Eds.), *Resilience Engineering in Practice: A Guidebook* (pp. XXIX-XXXIX). Farnham, Surrey: Ashgate.

Horne, J. F., & Orr, J. E. (1998). Assessing behaviors that create resilient organizations. *Employment Relations Today*, *24*(4), 29-39. doi:10.1002/ert.3910240405

Hox, J. J., & Bechger, T. M. (1998). An introduction to structural equation modeling. *Family Science Review, 11*, 354-373.

Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2011). Positive psychology and educational administration: An optimistic research agenda. *Educational Administration Quarterly*, *47*(3), 427-445. doi:10.1177/0013161X10396930

Hoy, W. K., Gage, C. Q., & Tarter, C. J. (2006). School mindfulness and faculty trust: Necessary conditions for each other? *Educational Administration Quarterly, 42*(2), 236-255. doi:10.1177/0013161X04273844

Hubers, M. D., Moolenaar, N. M., Schildkamp, K., Daly, A. J., Handelzalts, A., & Pieters, J. M. (2018). Share and succeed: The development of knowledge

sharing and brokerage in data teams' network structures. *Research Papers in Education, 33*(2), 216-238. doi:10.1080/02671522.2017.1286682

James, L. R. (1982). Aggregation bias in estimates of perceptual agreement. *Journal of Applied Psychology, 67*(2), 219-229.doi:10.1037/0021-9010.67.2.219

James, L. R., Demaree, R. G., & Wolf, G. (1993). rwg: An assessment of within-group interrater agreement. *Journal of Applied Psychology, 78*(2), 306-309. doi:10.1037/0021-9010.78.2.306

Jensen, B. B., Du¨r, W., & Buijs, G. (2017). The application of salutogenesis in schools. In M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström, & G. A. Espnes (Eds.) ,*The handbook of salutogenesis* (pp. 225-236). Switzerland, Cham: Springer.

Joo, B. K., & Jo, S. J. (2017). The effects of perceived authentic leadership and core self-evaluations on organizational citizenship behavior: The role of psychological empowerment as a partial mediator. *Leadership & Organization Development Journal, 38*(3), 463-481. doi:10.1108/LODJ-11-2015-0254

Joseph, S., & Sagy, S. (2017). Positive psychology in the context of salutogenesis. In M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström, & G. A. Espnes (Eds.), *The Handbook of Salutogenesis* (pp. 83-88). Switzerland, Cham: Springer.

Kahne, J., O'Brien, J., Brown, A., & Quinn, T. (2001). Leveraging social capital and school improvement: The case of a school network and a comprehensive community initiative in Chicago. *Educational Administration Quarterly, 37*(4), 429-461. doi:10.1177/00131610121969389

Kerr, M. M., & King, G. (2018). *School crisis prevention and intervention* (2nd ed.). Illinois Long Grove: Waveland Press.

King, D. D., Newman, A., & Luthans, F. (2016). Not if, but when we need resilience in the workplace. *Journal of Organizational Behavior, 37*(5), 782-786. doi:10.1002/job.2063

Kirkman, B. L., & Rosen, B. (1999). Beyond self-management: Antecedents and consequences of team empowerment. *Academy of Management Journal, 42*(1), 58-74. doi:10.2307/256874

Klingman, A. (2006). Children and war trauma. In N. Eisenberg, W. Damon, R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology.* Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons. doi:10.1002/9780470147658

Klingman, A., & Cohen, E. (2004*). School-Based multisystemic interventions for mass trauma*. Boston, MA: Springer.

Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*(1), 1-11. doi:10.1037/0022-3514.37.1.1

Koronis, E., & Ponis, S. (2018). Better than before: The resilient organization in crisis mode. *Journal of Business Strategy, 39* (1), 32-42. doi:10.1108/JBS-10-2016-0124

Kumar, G., Banerjee, R. N., Meena, P .L., & Ganguly, K. K. (2016). Collaborative culture and relationship strength roles in collaborative relationships: A supply chain perspective. *Journal of Business & Industrial Marketing, 31*(5), 587-599. doi:10.1108/JBIM-12-2014-0254

Lahad, M., Shacham, M., & Ayalon, O. (Eds.). (2013). *The"BASIC Ph" model of coping and resiliency: Theory, research and cross-cultural application*. London: Jessica Kingsley.

Leana, C. R., & Pil, F. K. (2006). Social capital and organizational performance: Evidence from urban public schools. *Organization Science, 17*(3), 313-416. doi:10.1287/orsc.1060.0191

Lengnick-Hall, C. A., Beck, T. A., & Lengnick-Hall, M. L. (2011). Developing a capacity for organizational resilience through strategic human resource management. *Human Resource Management Review, 21*(3), 243-255. doi:10.1016/j.hrmr.2010.07.001

Levy, D. A., & Nail, P. R. (1993). Contagion: A theoretical and empirical review and reconceptualization. *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, 119(2), 235-284.

Leykin, D., Lahad, M., Cohen, R., Goldberg, A., & Aharonson-Daniel, L. (2016). The dynamics of community resilience between routine and emergency situations. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, *15*(1), 125-131. doi:10.1016/j.ijdrr.2016.01.008

Li, N., Chiaburu, D. S., & Kirkman, B. L. (2017). Cross-Level influences of empowering leadership on citizenship behavior: Organizational support climate as a double-edged sword. *Journal of Management*, *43*(4), 1076-1102. doi:10.1177/0149206314546193

Liou, Y-.H. (2016). Tied to the common core: Exploring the characteristics of reform advice relationships of educational leaders. *Educational Administration Quarterly*, *52*(5), 793-840. doi:10.1177/0013161X16664116

Liou, Y-.H., Daly, A. J., Canrinus, E.T., Forbes, C. A., Moolenaar, N.M., Cornelissen, F., Van Lare, M., & Hsiao, J. (2017). Mapping the social side of pre-service teachers: Connecting closeness, trust, and efficacy with performance. *Teachers and Teaching*, *23*(6), 635-657. doi: 10.1080/13540602.2016.1218329

Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, *16*(1), 57-72. doi:10.5465/AME.2002.6640181

Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *4*, 339-366.

Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital*: *Developing the human competitive edge*. Oxford: Oxford University Press.

Maddi, S. R. (2002). The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, *54*(3), 173-185. doi:10.1037/1061-4087.54.3.173

Maddi, S. R., & Khoshaba, D. M. (2005). *Resilience at work: How to succeed no matter what life throws at you*. New York, NY: AMACOM American Management Association.

Maddi, S. R., Khoshaba, D. M., & Pammenter, A. (1999). The hardy organization: Success by turning change to advantage. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 51*(2), 117-124. doi:10.1037/1061-4087.51.2.117

Malik, P., & Garg, P. (2017). Learning organization and work engagement: The mediating role of employee resilience. *The International Journal of Human Resource Management*, 1-24. doi:10.1080/09585192.2017.1396549

Marks, M. A., Mathieu, J. E. & Zaccaro, S. J. (2001). A temporally based framework and taxonomy of team processes. *Academy of Management Review*, *26*(3), 356-376. doi:10.2307/259182

Masten, A. S. (2015). Pathways to integrated resilience science. *Psychological Inquiry*, *26*(2), 187-196. doi:10.1080/1047840X.2015.1012041

Meredith, C., Moolenaar, N. M., Struyve, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S., & Kyndt, E. (2017). The measurement of collaborative culture in secondary schools: An informal subgroup approach. *Frontline Learning Research*, *5*(2), 24-35. doi:10.14786/flr.v5i2.283

Mittelmark, M. B., & Bauer, J. F. (2017). The meanings of salutogenesis. In M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström, & G. A. Espnes (Eds.) ,*The handbook of salutogenesis* (pp. 7-13). Switzerland, Cham: Springer.

Morais-Storz, M., & Nguyen, N. (2017). The role of unlearning in metamorphosis and strategic resilience. *The Learning Organization*, *24*(2), 93-106. doi:10.1108/TLO-12-2016-0091

Nolan, A., Taket, A., & Stagnitti, K. (2014). Supporting resilience in early year's classrooms: The role of the teacher. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *20*(5), 595-608. doi:10.1080/13540602.2014.937955

Norman, S., Luthans, B., & Luthans, K. (2005). The proposed contagion effect of hopeful leaders on the resiliency of employees and organizations. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *12*(2), 55-64. doi:10.1177/107179190501200205

Ortiz-de-Mandojana, N., & Bansal, P. (2016). The long-term benefits of organizational resilience through sustainable business practices. *Strategic Management Journal*, *37*(8), 1615-1631. doi:10.1002/smj.2410

Pil, F. K., & Leana, C. (2009). Applying organizational research to public school reform: The effects of teacher human and social capital on student performance. *The Academy of Management Journal*, *52*(6), 1101-1124. doi:10.5465/AMJ.2009.47084647

Podsakoff, P. M., & Organ, D.W. (1986). Self-report in organizational research: Problems and prospects. *Journal of Management*, *12*(4), 531-544.

Ponis, S. T., & Koronis, E. (2012). A knowledge management Process-Based approach to support corporate crisis management. *Knowledge and Process Management*, *19*(3), 148-159. doi:10.1002/kpm.1390

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.

Rock, W. D., Remley, T. P., & Range, L. M. (2017). Principal-Counselor collaboration and school climate. *NASSP Bulletin*, *101*(1), 23-35. doi:10.1177/0192636517698037

Rosenblatt, Z. (2004). Skill flexibility and school change: A multi-national study. *Journal of Educational Change*, *5*(1), 1-30. doi:10.1023/B:JEDU.0000022841.54071.36

Rosenblatt, Z. (2017). Personal accountability in education: Measure development and validation. *Journal of Educational Administration*, *55*(1), 18-32. doi:10.1108/JEA-10-2015-0093

Seashore-Louis, K., & Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: The leader's role. *Journal of Educational Administration, 55*(1), 103-126. doi:10.1108/JEA-07-2016-0077

Sheffi, Y. (2005). *The resilient enterprise: Overcoming vulnerability for competitive advantage*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Sheffi, Y. (2015). *The power of resilience: How the best companies manage the unexpected*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Siciliano, M. D., Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Liou, Y-. H. (2017). A cognitive perspective on policy implementation: Reform beliefs, sensemaking, and social networks. *Public Administration Review*, *77*(6), 889-901. doi 10.1111/puar.12797

Sinden, J. E, Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2004). An analysis of enabling school structure: Theoretical, empirical, and research considerations. *Journal of Educational Administration, 42*(4), 462-478.doi: 10.1108/09578230410544071

Somech, A. (2005). Teachers' personal and team empowerment and their relations to organizational outcomes: Contradictory or compatible constructs? *Educational Administration Quarterly, 41*(2), 237-266. doi:10.1177/0013161X04269592

Somech, A. (2016). The cost of going the extra mile: The relationship between teachers' organizational citizenship behavior, role stressors, and strain with the buffering effect of job autonomy. *Teachers and Teaching , 22*(4), 426-447. doi:10.1080/13540602.2015.1082734

Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2013). Organizational citizenship behaviour and Employee's strain: Examining the buffering effects of leader support and participation in decision making. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 22*(2), 138-149. doi:10.1080/1359432X.2011.633702

Somech, A., & Naamneh, M. (2017). Subject coordinators as boundary managers: The impact on team learning and organizational outcomes. *Educational Management Administration & Leadership, 47*(1), 56-73. doi:10.1177/1741143217728082

Sommer, S. A., Howell, J. M., & Hadley, C. N. (2016). Keeping positive and building strength: The role of affect and team leadership in developing resilience during an organizational crisis. *Group & Organization Management 41*(2), 172-202. doi:10.1177/1059601115578027

Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European journal of psychotraumatology*, *5*(1). doi:10.3402/ejpt.v5.25338

Sun, J., & Stewart, D. E. (2007). Development of population-based resilience measures in the primary school setting. *Health Education, 107*(6), 575-599. doi:10.1108/09654280710827957

Sutcliffe, K. M., Vogus, T. J., & Dane, E. (2016). Mindfulness in organizations: A cross-level review. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 3*(1), 55-81. doi:10.1146/annurev-orgpsych-041015-062531

Sutherland, I. E. (2017). Learning and growing: Trust, leadership, and response to crisis. *Journal of Educational Administration, 55*(1), 2-17. doi:10.1108/JEA-10-2015-0097

Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly, 35*(4), 57-75.

Tarba, S.Y., Cooper, C. L., Ahammad, M. F., Khan, Z., & Rao-Nickolson, R. (2017). Special issue - call for papers. *Applied Psychology*, *66*(1), 196-201.

Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, *53*(1), 66-92. doi:10.1108/JEA-02-2014-0024

Unger-Aviram, E., & Erez, M. (2016). The effects of situational goal orientation and cultural learning values on team performance and adaptation to change. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 25*(2), 239-253. doi: 10.1080/1359432X.2015.1044515

Valikangas, L., & Romme, A.G. L. (2012). Building resilience capabilities at "Big Brown Box Inc.". *Strategy & Leadership, 40*(4), 43- 45. doi:10.1108/10878571211242948

Van Beuningen, J., & Schmeets, H. (2013). Developing a social capital index for the Netherlands. *Social Indicators Research, 113*(3), 859-886. doi:10.1007/s11205-012-0129-2

Van Der Vegt, G., Van De Vliert, E.,& Oosterhof ,A. (2003). Informational dissimilarity and organizational citizenship behavior: The role of Intrateam interdependence and team identification. *Academy of Management Journal, 46*(6), 715-727. doi:10.2307/30040663

Van Geel, M., Visscher, A. J., & Teunis, B. (2017). School characteristics influencing the implementation of a data-based decision making intervention. *School*

Effectiveness and School Improvement, *28*(3), 443-462. doi:10.1080/09243453.2017.1314972

Vaughan, D. (1996). *The Challenger launch decision: Risky culture, technology, and deviance at NASA*. Chicago: University of Chicago Press.

Verdu, A. J. & Gomez-Gras, J-. M. (2009). Measuring organizational responsiveness through managerial flexibility. *Journal of Organizational Change Management*, *22*(6), 668-690. doi:10.1108/09534810910997069

Vogus, T. J., & Sutcliffe, K. M. (2007). *Organizational resilience: Twards a theory and research agenda*. Paper presented at 2007 IEEE International Conference on Systems, Man and Cybernetics, 3418-3422. doi:10.1109/ICSMC.2007.4414160

Vogus, T. J., & Sutcliffe, K. M. (2016). *Requisite variety and firm performance: An empirical exploration* (working paper). University of Warwick. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/8c7a/7d63951d41c5bfbdba76a746476719c18f14.pdf

Vogus, T. J., Rothman, N. B., Sutcliffe, K. M., & Weick, K. E. (2014). The affective foundations of high-reliability organizing. *Journal of Organizational Behavior*, *35*(4), 592-596. doi:10.1002/job.1922

Weick, K. E. (1993). The collapse of sensemaking in organizations: The Mann Gulch disaster. *Administrative Science Quarterly*, *38*(4), 628-652. doi:10.2307/2393339

Weick, K. E. (2016). D. Christopher Kayes: Organizational resilience: How learning sustains organizations in crisis, disaster, and breakdowns. *Administrative Science Quarterly*, *61*(1), NP8–NP10. doi:10.1177/0001839215615333

Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2007). *Managing the unexpected: Resilient performance in an age of uncertainty*. (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2015). *Managing the unexpected: Sustained performance in a complex world* (3rd ed.). Hoboken, New Jersey: Wiley.

West, M. A., & Anderson, N. R. (1996). Innovation in top management teams. *Journal of Applied Psychology*, *81*(6), 680-693 .doi:10.1037/0021-9010.81.6.680

West, M. A., & Wallace, M. (1991). Innovation in health care teams. *European Journal of social psychology*, *21*(4), 303-315. doi:10.1002/ejsp.2420210404.

Williams, T. A., Gruber, D. A., Sutcliffe, K. M., Shepherd, D. A., & Zhao, E. Y. (2017). Organizational response to adversity: Fusing crisis management and resilience research streams. *Academy of Management Annals*, *11*(2), 733-769. doi:10.5465/annals.2015.0134

Wolmer, L., Hamiel, D., Barchas, J. D., Slone, M., & Laor, N. (2011). Teacher-delivered resilience-focused intervention in schools with traumatized children following the second Lebanon war. *Journal of Traumatic Stress, 24*(3), 309-316. doi:10.1002/jts.20638

Wu, J. H., Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2013). Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism: Toward a robust model of school performance in Taiwan. *Journal of Educational Administration, 51*(2), 176-193. doi:10.1108/09578231311304698

Young, A., & Bryan, J. (2015). The school counselor leadership survey: Instrument development and exploratory factor analysis. *Professional School Counseling*, *19*(1), 1-15. doi:10.5330/2156759X1501900104

Young, A., Dollarhide, C. T., & Baughman, A. (2015). The voices of school counselors: Essential characteristics of school counselor leaders. *Professional School Counseling, 19*(1), 36-45. doi:10.5330/1096-2409-19.1.36

Zhang, R., & Liu, W. (2012). *Organizational resilience perspective: Facilitating organizational adaptation* analysis. Paper presented at the International Conference on Economics Marketing And Management, IPEDR, *28*, 55-59. Retrieved from http://www.ipedr.com/vol28/11-ICEMM2012-T00031.pdf

סקירת ספר

סקרה: פרופ׳ סמדר בן אשר

אילון היימן, **מורה (והורה) נבוכים: מפת דרכים לעוסקים באתגר החינוך ובהקניית ערכים למתבגרים**, הוצאת ספרי צמרת, אזור, 2018, 152 עמודים.

מחנכים, אנשי סגל בבית הספר, יועצים חינוכיים ומנהלים, עומדים לא אחת לפני הכרעות חינוכיות ופדגוגיות מורכבות: כיצד לנהוג בתלמידים מאתגרים. כל הכרעה המתקבלת היא תוצר של ערכים ואמונות הקודמים לפרקטיקות ומעשים. ההכרעה מתקבלת תמיד ברגע מסוים על בסיס מידע, ניסיון עבר, השקפת עולם ותקווה. רק הימים שיבואו לאחר מכן יוכלו לתת פרספקטיבה ולאפשר רפלקציה על הצדקת ההכרעה שהתקבלה או ההבנה שהייתה שגויה. הצוות החינוכי בבית הספר עסוק מדי יום ביומו בתגובה על התנהגות לא הולמת, הקניית ערכים, עידוד למוטיבציה ולהשקעה לימודית, הקניית ערכי חברות בין התלמידים ובניית מערכת אמון בין ההורים, התלמידים והצוות. מעטים הפעמים שבהן אנחנו יכולים להקשיב ולשמוע על אירועים אלה מנקודת המבט של מנהל בית הספר שהוא הראשון שמקבל עליו אחריות למתרחש במוסד החינוכי שהוא עומד בראשו. ספרו של אילון היימן פותח צוהר להתבוננות במעשה החינוכי ובאתגרים המוסריים, החברתיים והממסדיים, ובראש ובראשונה ביחסים האישיים שבין המנהל לתלמיד.

אילון היימן סיים שירות צבאי מבצעי בתפקידי פיקוד ומנהל ביחידה מובחרת. לקראת סוף שירותו הצבאי הממושך קיבל פנייה ממפקד המכללות הצבאיות בארץ, לנהל (או בתואר הפורמלי: לפקד) על פנימיית אור עציון במרכז שפירא. זו פנימייה צבאית דתית שהתלמידים בה נבחרים על סמך הישגיהם בלימודים והערכת המוטיבציה והיכולת שלהם לשלב אימונים קדם-צבאיים ומשמעת עם הוויה דתית. בוגרי הפנימייה הצבאית מיועדים לתפקידי פיקוד ביחידות מבצעיות בצבא.

במסמך גלוי לב, ישיר ומרתק, במבט רטרוספקטיבי, חושף המחבר סוגיות למיניהן משש השנים שבהן עמד בראש מוסד חינוכי בעל מאפיינים ייחודיים, אך בה בעת גם דומים למוסדות חינוך פנימייתיים או אקסטרניים הרואים את עצמם כמשלבים הוראה, חינוך והקניית דרך חיים ערכית השמה לה למטרה לתרום לכלל החברה בישראל.

הספר פותח בסיפורו של ציון שהצוות החינוכי מתקשה להחליט אם לקבלו. ציוניו נמוכים והתנהגותו אגרסיבית, אך עם זה בולטת מנהיגותו החברתית. הקושי של ציון לשתף פעולה ולקבל ביקורת העמיד במשך השנה במבחנים חוזרים את ההחלטה לקבלו. כמפקד הפנימייה עומד אילון לפני לחצים של הסגל להדיחו בשל ״הפתיל הקצר״ וההתפרצויות כלפי חבריו, המורים והמדריכים שמתריסים כנגדו: ״אנחנו לא ׳תיכון ההזדמנות האחרונה׳, אנחנו פנימייה צבאית לפיקוד״. כמו במצבים אחרים היימן בוחר בדרך של קשר אישי, של בניית מחויבות הדדית, של הקשבה לנער ומצוקותיו והתוויית דרך משותפת. ציון סיים את לימודיו בהצטיינות ושלוש שנים לאחר מכן, על מגרש המסדרים

בטקס סיום מסלול של יחידת עילית, זוכה מפקדו לשעבר בפנימייה הצבאית לראות את פירות עבודתו החינוכית.

בדרך דומה של קשר אישי נוהג היימן עם עוזי תלמיד הסובל מעודף משקל ומביטחון עצמי נמוך המתריס כלפי היימן "לך קל לדבר, אתה מצליח בכל דבר". בחשיפה אישית, בדיבור בגובה העיניים מספר המפקד-המנהל על כישלונות אישיים שלו ועל הדרך שבה הצליח להתגבר עליהם. ללא דיבור גבוה ותאוריות פסיכולוגיות קרות ומרוחקות, אלא באמפתיה, ברגישות ובתבונה הנותנים לתלמיד כוח לגייס מוטיבציה לשינוי.

אילון היימן משתף בחמישה עשר סיפורים חינוכיים. בכל אחד מהם עומד במרכז תלמיד אחר המציב לפני הצוות ומנהליו אתגרים מורכבים: אי שמירת גבולות בתחום מערכת היחסים הזוגית, ציונים נמוכים, היעדרויות, אלימות בין תלמידים, קשיים במשפחה המשפיעים על התלמיד ולא מאפשרים לו להתרכז במשימות החינוכיות והקדם-צבאיות ובעיות אמונות המיוחדות לחינוך הדתי – כל אלה נפרשים לפני הקורא בגילוי לב מרגש, בשפה פשוטה (לפעמים אפילו עממית בשימוש במילה המקובלת בז'רגון שפת היום-יום, אך אינה קבילה במעבר לספרות מקצועית כמו המילה "לברבר", כלומר לדבר מילים בלי טעם או משמעות).

אילון היימן אינו לבד בעבודתו החינוכית. לאורך כל הספר בולטת דרכו לשתף את הסגל החינוכי ולהיעזר רבות ביועץ החינוכי המסייע לו הן בדיונים המורכבים באמצעות מתן זוויות ראייה אחרות והן במפגשים האישיים עם התלמידים. עבודת היועץ החינוכי השותף לעבודת המנהל-מפקד נשזרת לאורך כל הספר. כך למשל היועץ החינוכי מציג למנהל נקודת מבט פרשנית אחרת למכתב זועם שכתב לו אחד התלמידים שהמנהל טיפח, אך גם הוכח וננזף כאשר הדבר נדרש. היועץ החינוכי הוא המציע תובנות חדשות למעשה לא מוסרי שעשה אחד התלמידים ונוסף על כך התרברב על המעשה לפני חבריו. התפיסות החינוכיות והייעוציות אינן נשארות רק בחדרו של היועץ החינוכי, אלא הן מועברות לדיון משותף של כל הצוות ובכך מוסב הדיון על סוגיה בעייתית פרטנית חד-פעמית של תלמיד בדיון עקרוני ערכי המאפשר התוויה של נורמות משותפות שהפרט מקבל על עצמו בלי שהמערכת תאבד את יכולתה להיענות גם לצרכיו הייחודים של תלמיד אם וכאשר יעלו.

בקריאת הספר יש מקום להתרשם מתפיסתו החינוכית של המחבר על ההתלבטויות המוסריות, על הצורך לסייע למתבגרים לבחון בעצמם את זהותם (כולל זו הדתית) ובעיקר להאמין בהם. גישתו הכמעט הורית של המפקד המחנך ניכרת גם בשם הספר 'מורה והורה'. לאחר קריאת הספר נראה כי אפשר להוריד את הסוגריים שבהם נמצאת המילה הורה.

בתוך הטקסט הסיפורי-עיוני משובצים מדי פעם בפעם מילות שירים או דברי חכמים ממסורת ישראל המרככים קצת את התכנים והסוגיות הלא פשוטות העומדות במרכז כל פרק. מופלא לראות שדווקא ממסגרת חינוכית דתית וצבאית בעלת כללי ברזל נוקשים עולה רוח המרטיטה ברגישות את ליבו של כל אדם שהשדה החינוכי קרוב לליבו.

הספר מומלץ למנהלים, יועצים, אנשי מקצוע העובדים בשטח בשל רוחו הליברלית, החינוכית הפועלת במרחב האחריות העצומה המוטלת על בעלי התפקידים המובילים במערכת החינוכית.

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

Cyberbullying in classmates` whatsapp groups: Assessing the effectiveness of an intervention program to reduce cyberbullying and improve classroom climate, in elementary and middle schools

Dana Aizenkot, Galit Menachem & Gabriela Kashy-Rosenbaum

Social networking sites, such as WhatsApp, constitute a major part of adolescents` social lives. Alongside the positive aspects of these sites, they can be abused as a means for cyberbullying, The education system is aware of this risk and has been fighting cyberbullying through intervention programs implemented in the schools. Few interventions, however, have been studied for their effectiveness. This study addresses WhatsApp as the most popular social network in Israel and reports the results of a wide-scale school-based intervention designed to reduce cyberbullying and improve usage norms in classmates` WhatsApp groups and classroom climate. Data was collected from 106 4th to 9th classes in 25 public schools in Israel. All schools sampled for the research had participated in an intervention program that was implemented by the responsibility of a supervisor of the school counselors on behalf of the Psychological Counseling Service in the Israeli Ministry of Education. Students answered online questionnaires to assess their exposure to cyberbullying in their classmates` WhatsApp groups, the usage norms in these groups, and classroom climate pre-intervention and one-month post-intervention. Results indicated a significant decrease of WhatsApp cyberbullying, a significant improvement of WhatsApp usage norms, and a significant improvement of classroom climate. Additionally, improvement in WhatsApp cyberbullying was positively correlated with an improvement of classroom climate. Educational implications are discussed.

Keywords: whatsApp; cyberbullying; classroom climate; intervention programs; social networks; children; adolescents; students.

Radio Start: Promoting students with learning disabilities through educational radio

Ella Ben-Atar

This study describes a pioneer experiment conducted at a high school located near an educational radio station. The program's goals were to teach learning-disabled students the skills needed to operate a radio station, which require focus and split attention, and promoting their sense of competence and self-worth. The pilot program combined classroom hours for theory and practice learning with personal practice sessions, given to each student as needed by mentors who are college students in the field of communication. We hypothesized that acquiring and strengthening linguistic communications skills, while improving time management and planning abilities by receiving immediate feedback, would allow the students to expand these skills in addition to providing them with social and emotional empowerment.

The findings indicate significant improvement in the fundumental skills of participating students. Combining the technical-professional aspect of operating a radio studio with working on the teens' self-esteem promoted their confidence, their sense of competence, and their ability to handle academic tasks.

Key words: educational radio; learning disabilities; operating a radio studio;

Sexual health interventions in Israel's education system in relation to developed countries in the world: A review

Michal Hochhauser, Irena Feldman, Julia Zaizev & Stella Kalontarov

Sexuality is an essential component in the typical development of children and adolescents. The subject of sexual behavior and the health of youth concerns health and education professionals, family, community, and policymakers. This review describes sexual health interventions with different approaches in the education system in the US and Europe and the main program in Israel, and describes the positive impact of parents on the sexual behavior and health of youth and the importance of integrating them into intervention programs. In addition, the problem of most adolescents being exposed to biased sexual content on the Internet and social networks through which they acquire knowledge about sexual health. This article discusses the issues of choosing a sexual health intervention program in the education system, ways of implementing and coping with Internet content and the importance of developing methods of measurement, quality and control.

Keywords: sexuality; sexual behavior; teenagers; sex education programs.

The synergy model career intervention - A mixed methods evaluation.

Revital Dobkin & Rachel Gali Cinamon

The current study examined the effectiveness of a career intervention program aiming to prepare adolescents to blend work and family roles, the "synergy model." Participants were 78 adolescents (n = 45 in the experimental group, Mage = 14.83; SDage = 0.79; and 33 in the control group, Mage= 14.68; SDage = 0.46). Qualitative and quantitative methods were used for evaluation of effectiveness. Repeated-measure analyses of variance between the two groups indicated higher levels of career decision-making self-efficacy following the intervention among participants in the experimental group. Qualitative analysis of interviews conducted two weeks after the intervention demonstrated participants' satisfaction regarding the intervention. They awarded high evaluations to the skills unit of the program as well as to the relevance of the intervention to their future planning.

Key words: work family management; career intervention; self-efficacy; CDMSE; at risk population.

The interplay between social support, personal and cultural identity among young adult USSR immigrants to Israel

Alla Hemi and Yisrael Rich

This study investigated relationships between personal identity and cultural identity development and social support among 107 young adults who emigrated from the former USSR to Israel. Examining these relationships is important because personal identity, cultural identity and social support are related to individuals' psychological and physical health, and research integrating these variables is scarce. Participants voluntarily responded to three questionnaires. Results indicated that the personal identity of participants with integrative or separated cultural identity was more developed than among participants with assimilated or marginalized cultural identity. Younger age at immigration was related to a less developed personal identity. Additionally, immigration age of participants with integrative or separated cultural identity was higher than among participants with marginalized cultural identity. Findings from bootstrap analysis supported a mediation model in which the relationship between social support and personal identity is mediated by cultural identity. Implications for research and identity education are discussed.

Keywords: social support; personal identity; cultural identity; migration.

The relationship between physical activity and gender differences in the level of anxiety in students with learning disabilities

Bishara Saied

This research examines differences by gender in the level of anxiety before and after physical activity in students with learning disabilities. The assumption is that after physical activity there will be a reduction of anxiety in students with learning disabilities.

The research questions will examine differences in the amount of anxiety (trait and state) after physical activity. Moreover, the research will examine if the expected differences in levels of anxiety (trait and state) after physical activity will vary by gender.

The 80 participants in this study are students with learning disabilities in a mixed ninth grade classroom in a regular junior high school. There are 55 boys (69%) and 25 girls (31%). The data was gathered by an STAI questionnaire. The questionnaire included 40 illustrations of emotional situations in which the students had to describe their feelings twice: once before the beginning of the physical workout and once afterwards.

The findings of the research indicate that there are changes in the amount of anxiety in these students after physical activity. The results show that physical activity is related to a reduction in trait anxiety, and an even more significant reduction in state anxiety among the boys only. Accordingly, we recommend encouraging physical activity in schools. We also recommend developing a program of intervention suitable to the population of students with learning disabilities, which will focus on skills that will reduce anxiety.

Kaywords: physical activity; gender; anxiety; learning disability.

The link between sense of coherence and burnout of teachers of youth at risk

Shiri Pearlman-Avnion & Tali Gurfinkel

The research literature points to various factors that cause a sense of burnout among teachers, and a significant difference between the requirements, expectations and supervision of teachers who teach in regular education, and those who teach in special education. The present study is a quantitative pilot study that examined whether the sense of coherence of teachers who teach youth at risk is related to their sense of burnout. A limited sample of 50 high school teachers, 25 of them teachers of youth at-risk, and 25 secondary school teachers in the regular education system were surveyed, who completed a questionnaire to assess the sense of burnout of teachers in their work environment, and a questionnaire that examined their sense of coherence. Teachers who taught youth at-risk were found to have a higher sense of coherence (with large effect size), which was linked to the fact that they came to the job out of ideals, belief in their ability and willingness to invest. At the same time, the burnout of these teachers was higher than that of teachers in the regular education system. However, the size of the effect found was significant but small, indicating a greater overlap between the groups in their sense of burnout. A significant negative correlation was found between sense of coherence and burnout for the overall population of teachers in the present research (n = 50). The results of the study show that a sense of high coherence does not serve as a resilience factor against burnout, and therefore it is important to continue to understand the mechanism that underlies the burnout of teachers in special education in general, and among teachers of youth at risk in particular. The findings are of great importance in the process of inclusion and support of educational counselors in the school for teachers in regular education, special education in general, and among teachers who teach youth at-risk in particular.

Keywords: Burnout; High school teachers; Youth at Risk; Sense of Coherence.

Compassion fatigue and emotional distress among educational counselor

Inbar Levkovich & Tsameret Ricon

School counselors are exposed daily to the stressfull situations of students, parents and the educational staff. “Compassion fatigue” is described as indirect trauma and secondary trauma that develops in the process of the involvement of the educational counselor in stressful situations of the people they counsel. Few studies have been conducted to examine the effect of compassion fatigue among school counselors. The present study examined compassion fatigue and its three components: burnout, secondary traumatization and satisfaction from providing assistance to educational counselors in Israel in order to assess the phenomenon and to examine the effects of the demographic factors and professional factors on the phenomenon. The study included a sample of 116 educational counselors who completed a demographic information questionnaire, the Compassion Fatigue questionnaire, the Stress Perception questionnaire and the Emotional Distress questionnaire. The findings of the study indicate that the levels of compassion fatigue and burnout were moderate, the levels of satisfaction from providing assistance were higher while the levels of secondary trauma were low. The higher levels of satisfaction from providing assistance were accompanied by the lower levels of burnout and secondary trauma. There was also a significant positive correlation between feeling compassionate and feeling emotionally distressed. Primary school counselors reported higher levels of compassion fatigue compared to middle and high school counselors. The conclusion of the research is that the experience of helping a student with trauma may spill over into the personal life of a school counselor.

Keywords: school counselors; compassion fatigue; secondary traumatization; burnout; emotional distress.

The relationship between differentiation of self and separation anxiety: Comparison of Jewish and Arab college students

Matan Ruach & Ora Peleg

The study examines cultural and gender differences in levels of separation anxiety and differentiation of self among college students in Israel. It also explores relationships between family dimensions (differentiation of self and birth order) and separation anxiety. The sample included 408 Jewish and Arab students aged 18-51, of whom 275 (68%) were Jews (79 men, 196 women) and 133 (32%) were Arabs (27 men, 106 women). Participants answered the DSI-R Differentiation of Self Questionnaire (Peleg, 2008; Skowron & Schmitt, 2003) and the Separation Anxiety Questionnaire (Wertheim-Mizrachi, 1995). Results yielded negative relationships between all three dimensions of separation anxiety (interpersonal, intrapersonal, extrapersonal), on the one hand, and emotional reactivity and fusion with others, on the other, as well as a positive relationship between the three dimensions of separation anxiety and I-position. An interaction effect was also found: the level of the firstborn's I-position was higher than that of all others in the birth order for Jewish participants, while there was no relationship between birth order and any study variables for Arab respondents. Both cultural and gender differences were revealed. Jewish students reported lower levels of separation anxiety (intrapersonal dimension) and emotional cutoff and a higher level of fusion with others than Arab students. Moreover, women reported higher levels of emotional reactivity and fusion with others and a lower level of emotional cutoff than men. The main study conclusion is the central contribution of differentiation of self to separation anxiety: people who are well-differentiated, i.e., create relationships that enable a balance between intimacy and autonomy, can cope calmly with separation situations. This is the first study in Israel to explore in depth the family dimensions that affect separation anxiety, showing cultural and gender differences.

Kaywords: differentiation of self; I position; emotional reactivity; emotional cut off; fusion with others; separation anxiety; Jewish; Arab.

School counselor and school adaptation to the 21st century: The role of the counselor in making the school more relevant for children

Peleg Dor-Haim

Schools face frequent and difficult crises that are manifested in violence and discipline problems of children on the one hand and teachers' burnout on the other. Extensive literature provide various explanations for the distress of students and teachers in schools. This article presents a unique perspective on the distress that characterizes many schools from critical observation of the founding assumptions of the school system in the historical context of their establishment. The article tries to explain these basic assumptions and identify the practical steps that the educational counselor can take in order to influence the presuppositions of the school, improve the educational climate, and promote systemic change.

Kaywords: school; school adaptation; Schools in the 21st century; the work of the educational counselor; Relevance of the school to students.

Counseling proudly: The work of school counselors with LGBT youth

Inbar Levkovich & Ofir Lekach

This study examines the experience of school counselors with issues related to the LGBT population (gay, lesbian, transgender, and bisexual). The study is based on a phenomenological qualitative method and semi-structured interviews with 18 high school counselors. The interviews were recorded and transcribed and underwent content analysis. The study findings show that school counselors perceive LGBT adolescents as a population with unique characteristics, including the need for concealment, feelings of loneliness and confusion, lack of acceptance in the peer group and family, and feelings of emotional distress. The counselors described a strong desire to help adolescents, along with a sense of great frustration and helplessness, resulting from lack of knowledge, sources of support and the feeling of being alone in the campaign. In addition, they mentioned the difficulty of working with parents who often find it hard to accept their children's sexual identity. Additional findings also point to a difficulty to deal with the issue from a systemic standpoint – schools are often afraid to deal openly with the issue and take a firm stand, as a result of fear of the parents' reactions and those of the educational system.

Keywords: LGBT; Adolescents; Sexual orientation; Sexual identity; School counselor.

Organizational resilience in schools: Antecedents and practical implications – for the principal and the school counselor

Orit Shani & Anit Somech

In the current era schools are required to adjust to a complex and rapidly changing environment. As a result, the recognition of resilience has expanded. This research suggests that organizational resilience will mediate the connections between the antecedents of team characteristics (social capital and team empowerment), management characteristic (psychological capital of the principal), work environment characteristics (organizational flexibility and goal interdependence) and between the consequences: school functioning in crises and school's innovation.

Method: In order to examine the proposed model, quantitative study has been conducted with 98 schools including 1132 educators. Data were collected from multiple sources: teachers, school counselors, principals and school inspectors.

Findings: The statistical analysis was based on Structural Equation Modeling (SEM). Positive significant relationships were found between the antecedents of social capital, team empowerment, goal interdependence and between organizational resilience. In addition, positive significant relationship was found between organizational resilience and school functioning in crises. Organizational resilience was found to be a mediator between three of the antecedents of social capital, team empowerment, goal interdependence and between school functioning in crises. School functioning in crises mediates the connections between organizational resilience and school's innovation.

Practical implications: The current study calls the attention of policy makers in the educational system, principals and school counselors to the importance of developing organizational resilience in schools. It is also important to strengthen school's social capital, increase team empowerment and goal interdependence among teachers. Such efforts that would increase organizational resilience, could achieve a better school functioning during crisis situations, and indirectly, increase school's innovation.

Keywords: organizational resilience; school resilience; social capital; team empowerment; goal interdependence; school functioning in crises; school's innovation.