אגודת היועצים החינוכיים בישראל

Israel Association of Educational Counselors

رابطة المستشارين التربويين في اسرائيل

הייעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

בשיתוף עם:

השרות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך והתרבות

האגף להכשרה ולפיתוח כוח אדם, משרד העבודה והרווחה

אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך, המגמה לייעוץ חינוכי



העורכת:

פרופ' ציפורה שכטמן

כרך י"א אד-אלול תשס"ב - אוגוסט 2002

הייעוץ החינוכי

כתב־עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

בשיתוף עם:
השרות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך והתרבות
האגף להכשרה ולפיתוח כוח אדם, משרד העבודה והרווחה
אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך, המגמה לייעוץ חינוכי

עורכת: **פרופ' ציפורה שכטמן**

כרך י"א
אב-אלול תשס"ב, אוגוסט 2002

9.2.03
מכללת שאנן
הספריה
28018

אגודת היועצים החינוכיים בישראל
ISRAEL ASSOCIATION OF EDUCATIONAL COUNSELORS
מען למכתבים: רח' מבצע קדש 53, תל־אביב, מיקוד 69988

עורכת
פרופ׳ ציפורה שכטמן
אוניברסיטת חיפה, המגמה לייעוץ חינוכי

עוזרת עריכה
יהודית ליכטנטריט, יועצת חינוכית

ועדת המערכת
ד״ר משה טטר
האוניברסיטה העברית, ירושלים, המגמה לייעוץ חינוכי

ד״ר משה ישראלאשוילי
אוניברסיטת תל־אביב, המגמה לייעוץ חינוכי

ד״ר רבקה לזובסקי
מכללת בית־ברל, המגמה לייעוץ חינוכי

ד״ר דוד צוקרמן
אוניברסיטת בר־אילן, המגמה לייעוץ חינוכי

ד״ר מוטי שרצר
מכללת בית ברל, המגמה לייעוץ חינוכי

סודר והודפס: דפוס ׳אחוה׳ ירושלים

תוכן העניינים

דבר יושבת ראש אגודת היועצים 5
דבר העורכת 9
הוראות להגשת מאמר לכתב־העת 11

עיון

מושג התרבות בהקשר של הייעוץ החינוכי: מבט על פי הגישה ההבנייתית
צבי בקרמן ומשה טטר 13

״ללכת לאימון? ללמוד למבחן? עם מי אני יכול להתייעץ?״: ייחודיות העבודה של היועץ החינוכי עם תלמידים־ספורטאים
רוני לידור ובן שחר 24

התאמות בבחינות לתלמידים עם ליקויי למידה: סקירת המחקר והשלכותיו
מלכה מרגלית, מאירה אפרתי ומלי דנינו 48

ראיית השונות כאתגר מקדם צמיחה בבית הספר: טיפוח קהילה אכפתית למען תלמידים עם ליקויי למידה
חיה קפלן ומלי דנינו 64

מחקר

תדירות המפגש עם אירועי חיים לוחצים בקרב תלמידים בישראל
משה ישראלאשוילי 88

משמעותיות המורים עבור תלמידיהם: תפיסות מורים והשלכות לייעוץ
משה טטר 100

הבדלים בתפיסת המושג מוטיבציה בין מורים לבין יועצים
זיסה שירם וישראל ריץ׳ 123

תפיסתם של משתמשים את התועלות מהדו־שיח עם מערכת ״משיב״ — מערכת לסיוע בבחירת מסלול לימודים ומקצוע באינטרנט
איתמר גתי, טלי קליימן, נועה סקה ואלון זכאי 146

תפיסותיהם של מתבגרים עם פיגור שכלי את עולם העבודה וישומן בתוכנית התערבות
רחל גלי צינמון ולימור גיפש 167

אוריינטצית עתיד של מתבגרים עולים חדשים מברה״מ לשעבר, בהשוואה למתבגרים ילידי הארץ
נורית קפלן־תורן 179

טיפול אישי אצל יועצים חינוכיים
הדס ויסמן ושרון אגוזי 198

מן השדה

כתיבת ׳תפילה אישית׳ ככלי לאבחון וייעוץ
רות וולף 218

אסיפת הורים אחרת
משה ישראלאשוילי וחיה לבבי 230

תקצירים באנגלית 237

דבר יו״ר אגודת היועצים החינוכיים בישראל

בימים של כתיבת שורות אלה, אני מסיימת את כהונתי בתפקיד יו״ר אגודת היועצים החינוכיים בישראל. במהלך תקופה זו, נפלה בחלקי הזכות לפעול להמשך תנופת הפיתוח של הייעוץ החינוכי בישראל. הייעוץ החינוכי בארץ הוא מקצוע עשיר ומגוון, הן בפני עצמו והן בהשוואה למקבילותיו בארצות אחרות. על כך יעיד תוכנה של חוברת זו, כמו גם של קודמותיה, של שנתון ״הייעוץ החינוכי״. היועצים החינוכיים עוסקים בטיפוח הפרט ובפיתוח המערכת; בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד; בהתפתחותו של היחיד בטווח החיים; בהיבטים תרבותיים ובין־תרבותיים בהתפתחות היחיד ובמערכת החינוך; בהתמודדות עם קשיים ובפיתוח כשרים ומצויינות; וקצרה היריעה מלפרט הלאה.

אגודת היועצים החינוכיים היא הגוף המייצג את היועצים החינוכיים בארץ, ומטרתה העיקרית לקדם את המקצוע ואת העוסקים בו בהתאם לגופי הידע המתפתחים ולעקרונות האתיים, אשר מייחדים אותו כפרופסיה.

הוצאת כתב העת **״הייעוץ החינוכי״** היא אחד המפעלים החשובים של האגודה, שכן כתב־העת מביא בפני קוראיו מחקרים ומאמרים עדכניים מתוך גופי הידע המקצועי על־פי קריטריונים מדעיים בין־לאומיים. תודתנו העמוקה **לפרופ׳ צפורה שכטמן**, מן החוג לחינוך באוניברסיטת חיפה, העומדת בראש המערכת של כתב־העת זו השנה הרביעית, ולצידה גב׳ יהודית ליכטנטריט וכל חברי המערכת. כמו כן ברצוני להודות לכל השותפים שסייעו לנו בהוצאת הכרך הנוכחי: השירות הפסיכולוגי־ייעוצי (שפ״י) במשרד החינוך; האגף להכשרה ולפיתוח כח־אדם במשרד העבודה והרווחה; והמגמה לייעוץ חינוכי, הפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה.

בנוסף להוצאת כתב־העת, יש לאגודה תחומי פעילות רבים ומגוונים, ואציג כאן אחדים מהם:

- האגודה מוציאה, בנוסף לשנתון ״הייעוץ החינוכי״, גם **עלון מידע רבעוני**, הכולל מידע על הפעילות השוטפת, מדורים מקצועיים, ודיווחים מעבודת השדה.
- האגודה יזמה ומקיימת קשר שוטף עם ועדת החינוך של הכנסת, שם מייצגים חברינו את הפן המקצועי הייעוצי בחקיקת חוקים שונים (כגון חוק זכויות התלמיד, חוק זכויות התלמיד לקוי הלמידה, חוק חינוך מיוחד) ובדיונים בנושאי חינוך אקטואליים.
- האגודה יזמה והכינה את **הצעת חוק ״הייעוץ החינוכי״**, שהוגש לכנסת באמצעות ח״כ זבולון אורלב, יו״ר וועדת החינוך של הכנסת. האגודה מקיימת קשר עם גופים שונים, ובראשם שפ״י, לקידום החקיקה של חוק חשוב זה.
- האגודה יזמה **ביטוח אחריות מקצועית** לחבריה והגיעה להסכם ייחודי בתנאים מועדפים עם חברת ״מדנס־רפופורט בע״מ״, המתמחה בביטוחים לאנשי המקצועות הטיפוליים והפארא־רפואיים. הסדר זה הוא עבור יועצים חברי האגודה בלבד.

- **ועדת האתיקה** של האגודה פועלת לשכלול, הפצה והטמעה של הקוד האתי של היועצים החינוכיים בישראל. כמו־כן היא מהווה כתובת להתייעצות במקרים של דילמות אתיות, וכתובת לבירור שאלות ותלונות לגבי התנהגות אתית (או לא אתית) של יועצים חינוכיים.

- **הוועדה הפרופסיונאלית** של האגודה מהווה כתובת לשאלות ולבירורים בנושאים פרופסיונאליים, תוך שהיא מקיימת קשר שוטף עם ארגוני המורים ועם הגופים המעסיקים.

- האגודה מקיימת קשר הדוק ושוטף עם **המעסיק** העיקרי של היועצים שפ"י משה"ח, וכן עם הגופים האחרים המעסיקים יועצים כגון משרד העבודה והרווחה. כמו־כן עומדת האגודה בקש/ר עם יועצים העובדים במסגרות אחרות כגון מוסדות להשכלה גבוהה, בתי־חולים, מתנ"סים ועוד, ופועלת לקידום התמחויות בייעוץ.

- האגודה מקיימת קשר שוטף עם **המוסדות המכשירים יועצים** בישראל אוניבר־סיטאות ומכללות. היא מהווה חוליה מקשרת בין האקדמיה ובין העבודה בשטח, מה שמאפשר התעדכנות הדדית מתמדת: מערכת ההכשרה מתעדכנת לגבי ההתפתחויות המעשיות, והעובדים בשטח מתעדכנים בחידושים המקצועיים האקדמיים. שיתוף פעולה פורה זה הוליד בין השאר את ההכרה בצורך בתואר שני בייעוץ חינוכי כדי לעבוד כיועץ חינוכי; וכן את גרעין הידע התיאורטי הנדרש כבסיס להכשרת יועצים חינוכיים והסמכתם וכן להכשרה והסמכה של מדריכים בייעוץ חינוכי; ועוד.

- האגודה מקיימת קשר עם **אגודות אחרות בארץ** של בעלי מקצועות טיפוליים ועם וועדות האתיקה שלהן, וכן עם מכונים שונים העוסקים בהכשרה ופיתוח של מטפלים.

- האגודה מקיימת קשרים עם **גופים מקבילים בחו"ל**, כגון ACA (ארגון היועצים בארה"ב) ו־IAC (ארגון היועצים הבין־לאומי). באמצעות קשרים אלה אנו מייצגים את הנעשה בייעוץ החינוכי בישראל בפני מדינות העולם, ומתעדכנים בנעשה במדינות אחרות.

- האגודה מקיימת **כנסים שנתיים** סביב נושאים מרכזיים בייעוץ החינוכי. הכנס השנתי משלב ידע מדעי עדכני עם התנסויות חווייתיות, ומזמן מפגש הדדי מעשיר בין יועצים מכל אזורי הארץ. כמו־כן מקיימת האגודה פעילויות העשרה נוספות ליועצים כדוגמת **"קפה־יועץ"**, המשמש במה להצגות של נושאים ספציפיים על־ידי חברים שהתמחו בנושאים שונים ומגוונים.

- האגודה מעניקה מדי שנה את **"פרס הייעוץ החינוכי"** ליועצים אשר תרמו תרומה ייחודית להתפתחות המקצוע, או היוו דוגמא ומופת בעבודתם בשטח.

- האגודה פועלת להעמקת המעורבות של היועצים החינוכיים **בחברה ובקהילה**. זו השנה השנייה שאנו ממשיכים בקיום סדיר של מפגשי הידברות בקבוצת יועצים יהודים וערבים. אנו פועלים להקמת "קו חם" שייתן מענה לפניות הציבור. אנו מגיבים בתקשורת לנושאים חינוכיים אקטואליים. ועוד.

אני גאה על הזכות שנפלה בחלקי להוביל במשך שנתיים את העשייה הענפה והחשובה הזו, ומאחלת הצלחה לגב' **כרמית כהן**, היו"ר הבאה של האגודה. האגודה שלנו מבוססת על כוחות פנימיים והתנדבותיים. אני שבה וקוראת לכל היועצים החברים באגודה להיות שותפים פעילים, ולאלה שאינם חברים עדיין למהר ולהצטרף לשורותינו.

זכרו: **האגודה היא שלנו ובשבילנו!**

בברכת שנה טובה

עירית יניר

רשימת המשתתפים בחוברת

שרון אגוזי, אוניברסיטת חיפה
מאירה אפרתי, אוניברסיטת תל־אביב
בקמן צבי, האוניברסיטה העברית בירושלים
פרופ׳ איתמר גתי, האוניברסיטה העברית בירושלים
מלי דנינו, השרות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך והתרבות
ד״ר הדס וייסמן, אוניברסיטת חיפה
ד״ר רות וולף, מכללת אפרתה, ירושלים
אלון זכאי, האוניברסיטה העברית בירושלים
ד״ר משה טטר, האוניברסיטה העברית בירושלים
ד״ר משה ישראלאשוילי, אוניברסיטת תל־אביב
חוה לבבי, משרד החינוך והתרבות
ד״ר רוני לידור, אוניברסיטת חיפה: המכללה לחינוך גופני ולספורט ע״ש זינמן
פרופ׳ מלכה מרגלית, אוניברסיטת תל־אביב
נועה סקה, האוניברסיטה העברית בירושלים
טלי קליימן, האוניברסיטה העברית בירושלים
ד״ר רחל גלי צינמון, אוניברסיטת תל־אביב
ד״ר חנה קפלן, אוניברסיטת בן־גוריון
נורית קפלן־תורן, אוניברסיטת חיפה
פרופ׳ ישראל ריץ, אוניברסיטת בן־אילן
פרופ׳ בן שחר, מכללת ספרינגפילד, מסצ׳וסטס, ארה״ב
זיסה שירם, אוניברסיטת בר־אילן

דבר העורכת

כרך י״א של ״היועץ החינוכי״ מבטא בראש ובראשונה את הרב־גוניות של עבודת היועץ/היועצת. היועצים עובדים עם כלל התלמידים סביב אירועי חיים מלחיצים וכאלו יש לנו בשפע בשנה האחרונה. הם עובדים עם תלמידים במסגרות תרבותיות שונות, המחייבות התייחסות מבוססת על ידע והבנה. היועצים גם עובדים עם מורים וחשוב שיגיעו להבנה עמם לגבי נושאים משותפים. כמו־כן, עובדים היועצים עם אוכלוסיות ייחודיות וחריגות (ספורטאים, תלמידים עם ליקויי למידה, תלמידים עם פיגור שכלי), ואלו מעמידים בפני היועצים אתגרים מיוחדים. גם הכלים העומדים לרשות היועצים הולכים ומתרבים ואלו כוללים כלים אלטרנטיביים לשיחה המילולית, דוגמת האינטרנט.

מגוון זה של תפקידי היועץ בבית־הספר בא לביטוי במאמרים המופיעים בחוברת זו, ואלו עשויים להעשיר את ידיעותיהם, להרחיב את אופקיהם, ולהרחיב את תובנתם של היועצים.

עם זאת, מגוון התפקידים והעמימות בתפקיד היועץ יוצרת לחצים על היועצים החינוכיים ומעוררת את השאלה כיצד ניתן לעזור להם. מאמר אחד עוסק בשאלת הקשר בין טיפול פסיכולוגי ותפקוד היועץ. מצבו של היועץ עצמו בתוך מגוון העיסוקים והתפקודים, ללא ספק, ראוי ליותר מחקר.

שנית, כרך זה מבטא את הצמיחה במחקר בתחום הייעוץ. ככלל, תחום הייעוץ סובל מחוסר במחקר אמפירי ולכן מספרם המרשים של מאמרי המחקר מבטא התפתחות חשובה בתחום הייעוץ בארץ. מחקר מהווה מקור חשוב לפיתוח מקצועי; השלכותיו עשויות לתרום לפיתוח תפקודם היעיל של היועצים החינוכיים.

שלישית, הכותבים הם ממיטב החוקרים בתחום הייעוץ בארץ, ומייצגים את רוב המוסדות להכשרת יועצים. בחוברת זו מופיעים כותבים מהאוניברסיטה העברית בירושלים, אוניברסיטת בר־אילן, אוניברסיטת תל־אביב ואוניברסיטת חיפה. אני שמחה במיוחד לציין שאינני צריכה ״לרדוף״ עוד אחר מאמרים וכותביהם. עבורי, זו אינדיקציה לכך שהחוברת נמצאת ראויה למאמץ האדיר שכרוך בכתיבת מאמר. אנחנו גאים במיוחד בסיוע שאנו מגישים לכותבים צעירים ובלתי מנוסים שלעיתים זהו מאמרם הראשון. כמו־כן, לא קשה יותר לגייס קוראים ומעריכים למאמרים המוגשים. כל מאמר עובר הערכה עיוורת על ידי איש מקצוע בתחום (peer-review), אשר אמנם מקשה על תהליך הפרסום אך מתבטא בתוצר משופר.

בהזדמנות זו ברצוני להודות לכל התורמים לחוברת זו, על הנכונות, ההשקעה, ובעיקר על גילוי פתיחות לביקורת שבעקבותיה נדרש לרוב, מאמץ נוסף.

עם זאת, על אף ההתקדמות החיובית, יש מקום לשיפור. ישנם נושאים שאינם מטופלים דיים. אנו נמצאים בעידן של משברים, לחצים, אי־שקט; היה מצופה שיותר יועצים יעסקו בנושאים אלו ברמה מחקרית ומעשית. חוסר סובלנות, קונפליקטים בין קבוצות ותוקפנות בין־אישית מאפיינים אף הם את חיינו בימים אלו, גם לכך אין ביטוי

מספיק. חסרה לנו מאוד כתיבה מן השדה אשר תביא רעיונות, כלים, טכניקות טיפוליות ליועצים המתמודדים מדי יום עם מגוון רב של קשיים. אנו מזמינים את הציבור האקדמי והיועצים החינוכיים להמשיך ולתרום לקידום הפרופסיה של הייעוץ החינוכי.

תודה רבה ליושבת ראש אגודת היועצים הגב' עירית יניר ולאמרכלית האגודה הגב' חוה מנדל על תמיכתם בחוברת. ותודה מקרב לב לחברי המערכת ולקוראים אחרים המקדישים מזמנם לשיפור חוברת זו. ולבסוף, תודה מיוחדת ליהודית ליכטנטריט על עזרתה הרבה בהכנת החוברת לדפוס.

בברכת שנה טובה

ציפי שכטמן

הוראות להגשת מאמר לכתב העת

כתב העת "הייעוץ החינוכי" מיועד ליועצים חינוכיים להרחבת הדעת וההבנה בתחום פרופסיונאלי זה ולרכישת רעיונות וכלים להתערבות ייעוצית. יתפרסמו מאמרי עיון ומחקר בתחום הייעוץ; תיאורים של התערבויות ייעוציות; דוגמאות להפעלות מענינות מהשדה וסקירת ספרות.

הגשת המאמר

יש לכתוב את המאמר בסגנון APA מהדורה חמישית. על המאמר להיות מודפס ברווח כפול ואורכו לא יעלה על 25 עמודים.

בעמוד הראשון של המאמר יש לרשום בעברית ובאנגלית את שם המחבר, תואר אקדמי ומקום עבודה, כתובת, מספר טלפון ודואר אלקטרוני.
המאמר יכלול תקציר באורך עד 150 מילים בעברית ובאנגלית.

הליך הבדיקה

מאמרים שיתקבלו במערכת ישלחו להערכה אנונימית, ולאחר מכן יובאו לאישור המערכת. במקרה וידרשו תיקונים יוחזר המאמר לכותב. המערכת שומרת לעצמה את הזכות לערוך תיקוני עריכה קלים.

הגשה

רצוי לשלוח את המאמר באמצעות דואר אלקטרוני לכתובת —
Ziporas@construct.haifa.ac.il.
באין אפשרות לשלוח מאמר בדואר אלקטרוני יש לשלוח את המאמר בשני עותקים ודיסקט לכתובת —

פרופ' ציפי שכטמן
החוג לחינוך
אוניברסיטת חיפה.

העיתון יוצא אחת לשנה. המועד להגשת מאמרים לעיתון של 2003 סוף ינואר.

עיון

מושג התרבות בהקשר של הייעוץ החינוכי: מבט על פי הגישה ההבנייתית

צבי בקרמן ומשה טטר

בית הספר לחינוך האוניברסיטה העברית ירושלים

תקציר

מאמר זה בוחן את הופעתה החדשה יחסית של שפת התרבות במסגרת הרטוריקה העכשווית של תיאוריות הייעוץ. נתאר ראשית את הגישות השונות למושג התרבות בספרות הייעוצית; שנית, תוך ציון הסכנות הטמונות בכל ניסיון בלתי ביקורתי לכלול את שפת התרבות בתיאוריות אלו, נציג את ההתפתחויות האחרונות בהבנת התרבות במסגרת הגישה ההבנייתית. לבסוף, נרמוז לכיוון חדש להכשרת יועצות: היועצת כסוכנת תרבות.

> "אין לראות את התרבות כמטבע זהב אשר כמות מוגבלת ממנו צריכה להספיק לכל. דומה הדבר יותר לפונולוגיות, כאשר משמעותו של כל הגה, או של כל תנוחה בתוך הפה, מוגדרת על פי הצלילים האחרים, ואין צליל אמיתי יותר, עשיר יותר או מטופח יותר מכל צליל אחר". (McDermott, 1993)

מעמד התרבות בגישות בייעוץ

מסקירת ספרות הייעוץ עולות שתי גישות מרכזיות שונות למושג התרבות כפי שמתייחסים אליו בייעוץ. על פי הגישה הראשונה, יש לבחון את החיים באמצעות התייחסות להקשר רחב וזאת על מנת לקדם את הבנתנו את האדם ותפקודו. דהיינו, הסביבה הופכת להקשר הרחב שבו מתרחשת ובו מתגבשת פעילותה של היועצת. על פי גישה זאת, על היועצות לזהות את התרבות הארגונית המאפיינת את מסגרת עבודתן בכדי להתאים את התערבותן הטיפולית לתרבות של הסביבה בה הן עובדות. הגישה השניה נגזרת מהגישה הרב־תרבותית הדוגלת בהכרה במגוון התרבויות, ברקע האתני של הלקוחות, ובהכרח להתייחס לגיוונים אלה בניסיונות הייעוץ. אנו מכנים זאת הגישה הרב־תרבותית בייעוץ.

תרבות ארגונית

גישה זאת שמה דגש על הסביבה בה מוענקים שירותי הייעוץ. בספרות מושג התרבות הארגונית הפך לנפוץ ומקובל מאד, במיוחד כמתמקד בתרבותם של ארגונים יחידים. תרבות ארגונית היא רוחו ואמונותיו האופייניות של הארגון, המשתקפות בנורמות ובערכים לגבי היחס אשר ראוי שיהא בין אנשים ולגבי טיבם הרצוי של יחסי עבודה. נהוג לשער כי תרבות ארגונית מעוצבת מקלה בהשגת מטרותיו של הארגון (Mitchell & Willower, 1992). למעשה, התרבות הארגונית משרטטת את הנורמות הבלתי רשמיות אשר מנחות פעולות והתנהגות (Burrelo & Reitzug, 1993). ניתן להבחין ברמות שונות

של תרבות ארגונית: החל מן ההיבטים המוחשיים של הארגון, הנורמות והערכים, וכלה בהנחות היסוד ובאמונות המובנות מאליהן (Lundberg, 1985). כיצד מתגבשות תרבויות ארגוניות? שיין (Schein, 1985) הציע הבחנה בין הדרכים בהן ארגון מפתח את תרבותו כך שיתאפשרו הן התאמה לסביבה משתנית (מנגנונים ראשוניים) והן בנייה עצמית ושמירה על הארגון באמצעות מנגנונים פנימיים (מנגנונים משניים). בין המנגנונים הראשוניים נמצאים: מיקוד תשומת לבם של המנהיגים; תגובתם של מנהיגים אלה למשברים ולאירועים קריטיים. כמו כן, ניתן להתמקד בהשפעת המנהיגים על הארגון כמודלים לחיקוי, כמדריכים וכמנחים. נכללים גם במנגנונים הראשוניים: הקריטריונים להענקת הטבות ולקביעת מעמד, והקריטריונים לקידום ופיטורין. לתרבות הארגונית נחוצים גם מנגנוני חיזוק מעבר למבנה הארגוני הבסיסי, דהיינו, מנגנונים משניים. ביניהם, הפירושים הנובעים מן המבנים ומן החללים בהם מתקיים הארגון, וההצהרות הרשמיות המחוללות את הפילוסופיה והנהלים הארגונים.

אנו סבורים כי לניתוח עבודתן של היועצות והאסטרטגיות בהן הן משתמשות, חשיבות מכרעת להכרת ולהבנת "הערכים המפורשים על פיהם מתנהל ארגון או סביבת עבודה ספציפית" (Ibrahim, 1991, p. 17). בפועל התרבות הארגונית הינה לרוב מוסכמת על הכל (כולם שותפים ומסכימים, "ברצון או בעל כורחם"), חד־כיוונית (סידורים נורמטיביים לרוב זורמים מלמעלה למטה), ונתונה לכוחות הגמוניים (כל המשתתפים מעורבים בשמירה על יחסי הכוח בתוך התרבות של הארגון). מסברה זאת עולות שתי פרספקטיבות לגבי התנהגויותיהן של היועצות. על פי הראשונה, עליהן לאבחן את התרבות הארגונית על כל רמותיה, על מנת להציע טקטיקות להפעלה ו\או לשינוי של הארגון. על פי השנייה, היועצות נוטות להתחשב בציפיות של בעלי תפקידים שונים בארגון ומשקפות בהתנהגויותיהן את הציפיות הללו (Sue, 1995; Tatar, 1998).

הגישה הרב־תרבותית בייעוץ

ההשקפה המסורתית על הרב-תרבותיות בייעוץ מתייחסת למפגש שבין היועצות לבין הלקוחות הבאים מרקע תרבותי ו\או אתני שונה. בהקשר זה, צפוי שהיועצות יפעלו בגדר היכולות הרב־תרבותית שלהן. יכולות אלו כוללות את מודעותן, אמונותיהן, הידע והמיומנויות של היועצות. יכולות אלו נוגעות בסוגיות כגון הכרתה של היועצת בלגיטימיות של התרבות כחלק מסביבת הייעוץ (Fukuyama, 1990); האמונות והידע של היועצות לגבי תרבות המקור של הנועץ (Sue, Arredondo & McDavis, 1992); ומידת ה"מיומנות התרבותית" שלהן (Fretz, 1992).

הרב־תרבותיות בייעוץ תוארה בצורה כוללנית ככוח הרביעי בפסיכולוגיה (Pedersen, 1991). על אף ריבוי ההגדרות של המונח, לוק סבור כי "הרב־תרבותיות מושתתת על האמונה כי לכל תרבות ערכים, אמונות, מנהגים, שפה, ידע והשקפות עולם בעלי תוקף..." (Locke, 1998, p. xii). בנוסף, הייעוץ הרב־תרבותי נובע מן ההכרה כי הן היועצות והן הלקוחות הינם יצורים תרבותיים החשופים להשפעות תרבותיות הפועלות

על נסיבות חייהם ועל השקפות עולמם (Lewis & Arnold, 1998). הייעוץ הרב תרבותי מציב בפני העוסקים בבריאות הנפש אתגרים רבים, כגון פיתוח תמידי של רגישות לשונות תרבותית, מעבר מן התיאוריה אל המעשה הייעוצי ואימוץ של תפקידים חדשים. הספרות מתייחסת למספר תפקידים חדשים של היועצות, וביניהם התפקיד של סוכני תרבות המקדמים הבנה רב־תרבותית; ליד אחריותם למעורבות חברתית פעילה (social action) (Lee & Walz, 1988).

אי־לכך, על היועצת המקצועית להכיר תחילה ברקע התרבותי של מגוון לקוחותיה תוך כדי מתן לגיטימציה להבדלים התרבותיים בקרב לקוחותיה ולציפיות התרבותיות שלהם. וזאת, מבלי להתעלם מן התרבות של היועצת עצמה, על ערכיה, ושפתה. מרכיבים אלה מהווים חלק אינטגרלי בסיטואציה הייעוצית ועלולים לעוות את ה"כאן ועכשיו" בתהליך הייעוצי.

■ מבט בקורתי

מאמצינו הביקורתיים התיאורטיים מתבססים על התפתחויות במגוון תת־תחומים במדעי החברה הנתמכות בפרספקטיבה ההבנייתית. במונחים כלליים, ניתן לייחס להבנייתיות עמדה ביקורתית כלפי ידע כמובן מאליו, ונטייה לפקפק בהשקפות הקובעות מהו "טבעי" העולם. ההבנייתיות מצביעה על הצורך להבין את האופי ההיסטורי ואת היחסיות התרבותית של כלל תופעות האנוש. היא גם מתייחסת למוחשיות של פעילות האדם, המעצבת ומשמרת את הפירושים השונים של הידע באמצעות האינטראקציה החברתית היומיומית. בהשוואה לחשיבה המסורתית המערבית, ההבנייתיות מציגה השקפה אנטי־מהותנית על יסודות האדם והמציאות. עמדתה פוסלת כל אפשרות ל"השקפה אובייקטיבית" הבאה מ"שום מקום". כיוונה המחקרי אינו מתמקד בתופעות של הפרט הבודד וגם לא ביצירותיו שהומחשו על ידו. אלא, מתמקד בדו־שיח מתמשך ובתהליכים אינטראקטיביים בין בני האדם וסביבתם (Burr, 1995).

התרבות והפרט בהקשר המשותף לשתי ההתייחסויות בספרות הייעוצית למושג התרבות הינה הראיפיקציה של התרבות כתכונה בבעלותם של אנשים ומוסדות (תרבות ארגונית) ושל לקוחות מקבוצות אתניות־תרבותיות (הרב־תרבותיות בייעוץ). או לחילופין, ניתן לומר שיחידים, מוסדות וקבוצות אתניות נמצאים תחת "בעלותה" של התרבות. הבנתן של שתי גישות אלו את התרבות מתיישרת עם ההמשגה המסורתית של התרבות כפי שזו מופיעה במדעי החברה והוצגה על ידי טיילור (Tylor, 1891) קרי: "השלם המורכב שכולל ידע, אמונות, אומנות, מוסר, חוקים, מנהגים, וכל יכולות והרגלים הנרכשים ע"י האדם בחברה," או על פי המשגתו המאוחרת יותר של ברגר (Berger, 1969), תרבות היא "מכלול תוצר האדם". בקיצור, גישות אלו רואות את התרבות כמערכת כוללת ומקיפה, כחומר מוחשי או בלתי מוחשי הקיים "אי־שם" במצב נייח. גישות אלו אינן נותנות את הדעת לסברה של וראן ומקדרמוט (Verenne & McDermott, 1998) כי לתרבות קשר מועט עם ההרגלים אותם אנו מקנים לאנשים,

וקשר הדוק עם הסביבות אשר אנו בונים עבורם. לאמור, האינטראקציות שלנו והקשרן יוצרים באופן מתמשך את התרבות.

מנקודת מבט הבנייתית, בהקשרה ההיסטורי־חברתי, מומשגת התרבות כסך כל האינטראקציות בזמן ובמקום נתון. הן משקפות את התנאים המוחשיים של חברה שלמה. השערה זו מאושרת ומחוזקת ע״י התפתחויות במגוון תת־תחומים במדעי החברה: באתנו־מתודולוגיה (Hilbert, 1993); בסוציו־לינגויסטיקה (Gee, 1992); ובפסיכולוגיה ההיסטורית הדיאלוגית (Vygotsky, 1962). במסגרת תת־תחומים אלה פותחו דוקטרינות המכירות בעולם החברתי כתופעה מתפתחת חסרת כל קיום בנפרד מן המנהגים המוכרים, המתוארים, המיוחסים והנקבעים ע״י המשתתפים בה. על פי השקפות אלו, ידע על המציאות אינו נגלה אלא מפורש. המציאות נבנית ומשומרת ע״י החברה. הפירוש איננו כלל בראש. הוא נמצא בעולם (Putnam, 1990).

בהתאם להתפתחויות עכשוויות בגישות ההבנייתית והפרשנית (Schwandt, 1994; Shotter, 1993), אנו מתייחסים ל׳אני׳ כדבר בתהליך מתמיד של בריאה, של יצירת פירושים, ושל התהוות בתוך עולם אינטר־סובייקטיבי באמצעות דו־שיח ונרטיבה (Burner, 1987; Fischer-Rosenthal, 1996). התפתחויות אלו מגבות את הראייה של ה׳אני׳ כמשתייך ומתקשר, כמשפיע ומושפע בתוך עולם המאוכלס באנשים אחרים (Sampson, 1993). האוריינטציה המחודשת של החשיבה הפסיכולוגית להבנת הפרט כמושפע על ידי (וכמשפיע על) התפתחויות היסטוריות וכחברתי ביסודו, שאבה את השראתה ממספר תחומי מחקר שונים. בין אלה: גישות קוגניטיביות בזירה האמריקאית (Cole, 1996; Valsiner, 1998) אשר מוצאות את שורשם במסורת הרוסית החברתית־תרבותית־היסטורית, של ויגוטסקי, לוריה וליונטייב (Shotter, 1989), וגישות הוליסטיות יותר בפסיכולוגיה האירופאית (Engelsted, Hedegaard, Harpatschof, & Mortensen, 1993). כמובן, יש לציין את תחום הסוציו־לינגוויסטיקה, המביא לתודעתנו כי אנו מנווטים את דרכנו בעולם באמצעות השפה, שפה המשקפת את ההיסטוריה החברתית שלנו (Billig, 1993; Shotter, 1993).

מתוך תחומים אלה צמחו גישות חדשות בנושא התרבות והפרט. גישות אלו מעמידות את הפרט על הבמה החברתית, תוך תשומת לב מיוחדת לכלים התקשורתיים שבאמצעותם הוא מפרש את המציאות. גישות אלו מציעות קשר הדוק בין המצבים החברתיים של כל תרבות לבין התפקידים הפסיכולוגיים של החברים בה — לאמור, בין התרבות לבין הקוגניציה האינדיבידואלית.

התרבות אינה שייכת לאנשים, לקבוצות או למוסדות. התרבות (מן השרש הלטיני ״לעבוד״) נוצרת ע״י הביצועים והפרקטיקות הממשיים והמפורטים של אנשים בהקשרם. יש לנטוש את הדיכוטומיה המסורתית בין הפרט לבין החברה לטובת המושג של התהוות בהרמוניה ובהקשר. לכן, יחידים ותרבויות אינם קיימים בצורה ״טרומית״ אלא נמצאים ב״סיכון״ תמידי של ניראות. במקרים שתיארנו קודם לכן הניראות תתבטא בהתהוותם של חברים בארגון (במקרה של תרבות ארגונית); או של יועצות

או של לקוחות המשתייכים לקבוצה אתנית/גזעית/לאומית/דתית (במקרה של רב־תרבותיות בייעוץ).

התרבות והפרט עוברים תהליך של ניסוח מחדש המתרחק מן הדיכוטומיה של חוץ (תרבות) / פנים (אני/הפרט). הם מכוונים אל הקשר התפתחותי תרבותי־היסטורי. בהתאם לכך, להלן יוצגו שני מושגים מרכזיים בעבודתן של יועצות הנגזרים מתוך השקפה זו: הקשר (context) ופרקטיקה (practice).

■ הקשר ופרקטיקה

בעבודתנו זו חוזר ונשנה ניסיוננו למקם מחדש את הפרט ואת התרבות מחוץ לראיפיקציה המסורתית של פנים־חוץ. מיקום חדש זה מאפשר זיהוי של יחידת הניתוח שנשתמש בה בבחינת פעילות האדם. ההקשר הוא המונח המתאים ביותר להגדרת מיקוד תשומת לבנו בניסיוננו להבין עולם כה מורכב.

מושג ההקשר הולך ותופס מקום נכבד במחקרים חינוכיים ופסיכולוגיים (Bekerman, 1993; Cole, 1996; Lave, 1966; Wertsch, 1991). בירדוויסל מתאר את ההקשר באומרו: ״אני אוהב לראות אותו כחבל. הסיבים מהם מורכב החבל אינם המשכיים. קליעתם אינה מאחדת אותם כהמשך אחד, אך יוצרת את ההמשכיות של החבל. לחבל אין סיבים, אך בעת פירוקו ניתן לגלות שוב את הסיבים. כך שעל אף שנראה כאילו היה לאורך כל החבל סיב בודד מתמשך, אין זאת האמת.״ (McDermott, 1980, p. 4)

קול (Cole, 1996) מבחין בין שתי מטפורות העשויות לסייע בהבנתו את מושג ההקשר. בראשונה, מתואר ההקשר כמעגלים קונצנטריים, ואילו בשנייה ישנה התייחסות לאטימולוגיה של אחת משתי מילים בלטינית המרכיבות את המילה קונ־טקסט (טקסט מהלטינית — לשזור). חשיבותה של המטפורה הראשונה — המעגלים הקונצנטריים — בכך שהיא מזכירה לנו כי כל תופעה מורכבת מתופעות נוספות. ההקשר אמנם מרכיב ומגביל, אך אין להבינו כרקע שלא ניתן לשינוי (Cole, 1996). כפי שהעיר בייטסון (Bateson, 1972), להקשר תמיד יש הקשר. המטפורה השנייה זו של ה״שיזור״ מזכירה לנו את שילובם של סיבים שונים, או של אלמנטים שונים, במערכת. הסיבים המתהווים נוצרים ומתעצבים כל פעם מחדש וביחד הם יוצרים צורות חדשות, בלתי מוכרות עד כה. על מנת לשמר את אופייה הדיאלוגי והאינטר־סובייקטיבי של הפעילות האנושית, חשוב להבין כי כל חלקיה של המערכת תורמים להגדרת כל החלקים האחרים. מלאכת בנייה זאת של הרכבת המערכת נעשית על ידי הפרקטיקה.

מושג הפרקטיקה מתועד היטב במגוון תחומי מחקר ותופס מקום מרכזי כיום בשיח החינוכי והפסיכולוגי (Wenger, 1998). התעניינות מוקדמת בפרקטיקות מתגלה בשימושו של מרקס במונח ״פרקסיס״ (praxis) כמפתח בהבנת הפרספקטיבות החומרניות להיסטוריה ולמודעות בהקשר החברתי־היסטורי. במונח ״פרקטיקות״ אנו מתייחסים לדרכים באמצאותן התרבות המקומית (local) והכללית מכוונות את

הפעילות האנושית. תוך שימוש במונח הפרקטיקה אנו שואפים להימנע מן הטעויות הטמונות בגישות הקוגניטיביות לניתוח החינוך והייעוץ. טעויות אלו משתקפות למשל בראייה של לקוח בייעוץ רב־תרבותי כמחזיק בתרבות אתנית מסוימת או כמוחזק על ידיה. ניתן אפוא לשער כי גישה מועילה להבנת המורכבות של הפעילות החברתית היא הלימוד המדויק של הפרקטיקות החברתיות (Lave & Wenger, 1991). באמצעות מושג זה אנו משתדלים להתגבר על ההשקפות הדטרמיניסטיות לגבי תפקודם של מערכות או סוכנים בתוך מערכות חברתיות ולאפשר התנגדות ושינוי במסגרת מבנים הגמוניים (Bourdieu, 1998). כמוכן במושג הפרקטיקה אנו מתייחסים ליצירתן ולשחזורן של דרכים ספציפיות שבהן אנשים עושים שימוש בהבנייתם את העולם. בפועלם כך, אנשים יוצרים מגוון פירושים ופרשנויות. דרך השתתפותם בפרקטיקות אלו, בני אדם לומדים את העולם, נהפכים לעולם, מהווים את העולם, ומשמרים את העולם בו הם חיים.

■ השלכות יישומיות ראשוניות עבור הכשרת יועצות

ברצוננו לשקול מספר השלכות אפשריות של הפרספקטיבות שתוארו על הפרקטיקה בייעוץ ועל הכשרת היועצות. ברור כי הבחנותינו התיאורטיות טרם פותחו להמלצות מפורטות לקביעת דרכי פעולה; הן מוצעות כהצעות להתחלת דו־שיח והחלפת רעיונות בעתיד. תוהים אנו מה ניתן לעשות על מנת לספק במסגרת הכשרת היועצות בסיס להתייחסות "נאותה" לתרבות. אין בכוונתנו לשלול את הרלוונטיות של תוכנה של ההכשרה המקובלת, אך מבקשים לשקול אלו תוספות עשויות לקדם את האפשרות להקנות הבנה מורכבת של מושג התרבות. אנו קוראים למדריכות מקצועיות ולמרצים לוודא כי תוענק ליועצות מודעות לתהליכים היסטוריים, ליחסי הגומלין של תופעות חברתיות ולהשתתפותם של מגוון רחב של כוחות ואינטרסים בעיצוב פירושים כללים ומקצועיים עכשוויים. סביר להניח כי מודעות זאת תוביל אותן לראות את "המציאות" במבט אחר, ולחפש אחר שינוי. אם אמנם מחפשים אחר שינוי, עליהן לשקול מחדש, הן את האסטרטגיות שעליהן לפתח והן את מעשיות יישומן. יש לקחת בחשבון את ריבוי המציאויות בהן נאבקים הכוחות האינטרסנטים על השליטה בתחום הייעוץ, בין אם מדובר במוסדות חינוך או במוסדות להסמכה ולהכשרה.

עלינו לזכור כי הגישה לגבי התרבות והפרט על פי התפישה הרווחת בתיאוריה הייעוצית עלולה לשמר את ההגמוניה התרבותית הדומיננטית (LeCompte, Millroy, & Preissle, 1992; Cole, 1996). הסתכלות דרך עדשה רב־תרבותית תוביל להבנה כי אנו תלויים בכוחות היסטוריים וחברתיים הסובבים אותנו. לכולנו (הן כיועצות והן כלקוחות) מורשת של ערכים והשקפות עולם. יש להבין מורשות אלו כתוצרים של התפתחותן בהקשרים, ולא כתיאורים בלתי תלויים של "אני" ללא מגבלות. יחד עם הקניית הרקע ההיסטורי והקונטקסטואלי למתלמדות, עלינו להבהיר כי קבלת הנחות יסוד אלו, משמעה איננה אימוץ של פרספקטיבה דטרמיניסטית על החיים. על כולנו לזכור כי ההיסטוריה וההקשר יוצרים את הפרקטיקה. פרקטיקות אלו יסייעו לנו

בעיצוב מחדש של ההווה ושל העתיד. עיצוב זה יתאפשר אך ורק לאחר זיהויים של הפרקטיקות וההקשרים אשר סייעו בעבר ביצירת ובשימור העולם אותו אנו מבקרים. אמנם שחקנים אנחנו מעל במות שבנו אחרים, ובכל זאת אנו משחקים ומשפיעים על תפאורתה. יש לעודד יועצות לבחון את מגוון המושגים המקומיים הספציפיים לגבי היחס בין ה"אני" לבין ה"אחר", תוך דגש על שונות בין תרבויות ובתוך התרבות עצמה. יש לנטוש את הגישה המהותנית כבסיסם המרכזי של הידע וההבנה. אם נראה לנו שהתרבות ו"אמיתותיה" מובנות מאליהן, אין הדבר נכון. חשוב לציין כי ארגוננו ומוסדותינו לא היו קיימים ללא יסוד וללא מהות בסיסית. המטרה איננה לשלול כל קביעה מוחלטת, אלא לצמצם את המוחלט למינימום המוסכם, במסגרת של דיון פתוח.

יועצות צריכות להכיר מגוון גישות ביקורתיות לתרבות ולרב־תרבותיות על מנת לעודד את פיתוחן של השקפות עצמאיות. תהליך ההכשרה יוביל את המשתתפות לניתוח של רטוריקות, טקסטים, תכניות לימוד ופעילויות רב־תרבותיות, תוך הדגשת הניסיון המתמשך לחשוף את הנחות היסוד ואת הערכים הטמונים בהם. לימוד ביקורתי יעלה סוגיה חשובה של נטייתנו להסתיר את הקשרים העמוקים בין אנשים באמצעות שפה "נייטרלית". לכל מקצוע, כולל הייעוץ, שפה מקצועית עשירה בסיווגים. קטגוריות אלו עלולות להציג את הפרט ואת הסביבה התרבותית כמופשטים ולא כישויות קונקרטיות הנוצרות והמשוחזרות בתהליכים של זמן אמת. יש לחשוף את התוויות ואת הסיווגים כמבנים (constructs) מופשטים, כקיצורי דרך סטטיים במקום לתאר אנשים אמיתיים. תוויות אמנם מפחיתות את מורכבות התמונה, אך אינן בהכרח תורמות לתחום החינוך או לתחום הייעוץ, תחומים העוסקים במלאו המורכבות של בני אדם. אם כן, שפת הייעוץ צריכה להיות מותאמת לנסיבות ספציפיות, ולתאר את נסיבות ה"כאן ועכשיו". היא צריכה להיות שפה שקופה וברורה לכולם, ליועצות, וללקוחות.

יש להזמין את הסטודנטיות לעשות שימוש בחוויות חייהן ובדרכים אשר סייעו להן בעיצוב סביבתן. ניתוח סיפורים אישיים אלה עשוי לסייע להן בהבנת מגוון האלמנטים המעצבים את הפירושים אשר נתפשו על ידן עד כה כאישיים ומקצועיים כאחד. תובנות אלו ירחיבו את הערכתן לגורמים הסוציו־אקונומיים, מין, גיל, רשתות תמיכה חברתיות, ערכים אתניים ודתיים, והדרכים בהן כל אלה יוצרים את המציאות שלהן.

ברצוננו להתייחס באופן ספציפי לשתי הגישות לתרבות כפי שתוארו קודם לכן.

"תרבות ארגונית" אינה מערכת נתונה של סביבות מופשטות בהן עובדות היועצות. למרבה המזל, או חוסר המזל, כולנו יוצרים באופן פעיל את ה"תרבות" של ההקשרים בהם אנו שוהים. לא מנהיגים בלבד מגבשים תרבויות ארגוניות, והנורמות הרשמיות והבלתי רשמיות אינן זורמות מלמעלה עד למטה בלבד. לכולנו אחריות משותפת לפרקטיקות המשמרות את המערכות הקיימות.

ניתן להשיג שינוי ארגוני ברצף המתחיל משיפור בתהליכים ובמנגנונים הקיימים,

וכלה בשינוי במנהיגות הנוכחית או בסביבה הארגונית. בהתאם להמשגות המוצגות בעבודה זאת, השינוי תלוי גם בנטילת אחריות ברמה האישית ובהכרה כי הדרכים לשינוי הן רב־כיווניות, ומאפשרות גם ל"תחתית" להפעיל את השפעתה כלפי מעלה. על היועצות להיות מודעות לכך שהפרקטיקות שלהן משקפות, אך גם מעצבות, תרבות ארגונית. על היועצות להוביל תהליכים שיאפשרו לאחרים להבין כיצד הפרקטיקות שלהן מעצבות ומשמרות את המצב הנוכחי. ולבסוף, על אף הבנתנו כי התרבות מתעצבת ונוצרת באופן מתמיד, עלינו להיות מודעים לאפשרות של שינוי, ולדעת עד כמה קשה לגרום לשינוי כנגד כוחו של העיצוב הסוציו־היסטורי המגביל את האינטראקציות החברתיות. הרב־תרבותיות בייעוץ הוא התחום האחרון בו עלינו להדגיש שוב כי אין תרבות לכשעצמה. אין פירוש הדבר כי אין הבדלים בין קבוצות תרבותיות; אלא כי הבדלים אלה אינם בהכרח המשנים דבר (make a difference). כאשר הם אומנם משנים דבר, השוני נובע מאינטרסים מוסדיים או הקשרים הנהנים מההבחנות עצמן. ליועצות חלק ב"משחק" זה של התרבות, ברגישותן, בחלקן בראיפיקציה ובשחזור של תוויות, של סיווגים ושל הבחנות, ובהתאמת הטכניקות היעילות ביותר לקבוצות תרבותיות ספציפיות. על היועצות להימנע משיפוטיות מוקדמת בהתייחסותן לשוני תרבותי. יתר על כן, יועצות צריכות להתאמץ בכדי לזהות את ההקשרים והפרקטיקות המעניקים להבדלים את הרלוונטיות ואת כוחם. יועצות צריכות לא רק להפגין סובלנות והבנה כלפי שוני תרבותי, אלא ליישם אמות מידה זהות לגבי יחידים שאינם מתנהגים על פי הרקע התרבותי המשוער שממנו באו. כך אנו מביעים את הסכמתנו עם דבריו הביקורתיים של אפיה כנגד גישות מסוימות בתיאוריה הרב תרבותית (Appiah, 1994) כי "בין הפוליטיקה של ההכרה לבין הפוליטיקה של הכפייה, אין קו ברור" (p. 163). הייעוץ הוא מקצוע דינאמי המתנהל בעולם מורכב. המסגרת התיאורטית והנחות העבודה שהצגנו לעיל אינן מוצעות כתחליף לפרקטיקה ולהכשרה המקובלות כיום בייעוץ. בחינתן כאלטרנטיבה אפשרית עשויה לרחיב את אופקיו של המקצוע. הן עשויות לסייע ביצירת גישות כוללניות יותר בייעוץ, תוך התחשבות באופיו המשתנה של ההקשר התרבותי.

מקורות

Appiah, K. A. (1994). Identity, authenticity, survival: Multicultural societies and social reproduction. In A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism* (pp. 149–163). Princeton, New Jersey: Princeton Universioty Press.

Bateson, G. (1972). The logical categories of learning and communication. In G. Bateson (Ed.), *Steps to and ecology of mind* (pp. 279–308). New York: Ballantine Books.

Baumeister, R. F., & Muraven, M. (1996). Identity as adaptation to social, cultural, and historical context. *Journal of Adolescence, 19*, 405–416.

Bekerman, Z. (1993). The context of context. In A. Shkedi (Ed.), *The meeting of cultures: On education, Judaism and the Kibbutz* (Vol. In Hebrew, pp. 101–113). Haifa: Ach Publishers.

Berger, P. (1969). *A rumor of angels*. Garden City N.Y.: Doubleday.

Billig, M. (1993). Studying the thinking society: Social representations, rhetoric, and attitudes. In G. M. Breakwell & D. V. Canter (Eds.), *Empirical approaches to social representations* (pp. 39–62). Oxford: Oxford University Press.

Bourdieu, P. (1998). *Practical reason*. Stanford, California: Stanford University Press.

Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Work, 54*, 11–32.

Burr, V. (1995). *Introduction to social constructionsim*. London: Routledge.

Burrello, L. C., & Reitzug, U. C. (1993). Transforming context and developing culture in schools. *Journal of Counseling and Development, 71*, 669–677.

Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Belknap.

Engelsted, N., Hedegaard, M., Karpatschof, B., & Mortensen, A. (1993). *The societal subject*. Denmark: Aarhus University Press.

Fischer-Rosenthal. (1996). The problem with identity: Biography as solution to some (post) modernist dilemmas. In Y. Kashti, F. Eros, D. Schers, & D. Zisenwine (Eds.), *A quest for identity: Post war biographies* (pp. 9-20). Tel Aviv: Tel Aviv University.

Fukuyama, M. A. (1990). Taking a universal approach to multicultural counseling. *Counselor Education and Supervision, 30*, 6–17.

Gee, J. P. (1992). *The social mind: Language, ideology and social practice*. New York: Bergin & Garvey.

Gelso, C. J., & Fretz, B. R. (1992). *Counseling psychology*. Philadelphia: Harcourt Brace Jonanovich.

Hilbert, R. (1993). *The classic roots of ethnomethodology*. Chapell Hill, NC: The University of North Carolina Press.

Ibrahim, F. A. (1991). Contribution of cultural worldview to generic counseling and development. *Journal of Counseling and Develpment, 70*, 13–19.

Inglehart, R. (1990). *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton: Princeton University Press.

Lave, J. (1996). Teaching as learning in practice. *Mind, Culture, and Activity, 3*, 149–164.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripherial participation*. New York: Cambridge University Press.

LeCompte, M. D., Millroy, W. L., & Preissle, J. (Eds.). (1992). *The handbook of qualitative research in education*. New York: Academic Press Inc.

Lee, C. C., & Richardson, B. L. (1991). *Multicultural issues in counseling: New approaches to diversity*. Alexandria VA: American Counseling Association.

Lee, C. C., & Walz, G. R. (1998). *Social action: A mandate for counselors*.

Alexandria, VA & Greensboro, NC: American Counseling Association & the ERIC Counseling and Student Services Clearinghouse.

Lewis, J. a., & Arnold, M. S. (1998). From multiculturalism to social action. In C. C. Lee & G. R. Walz (Eds.), *Social action: A mandate for counselors* (pp. 51–65). Alexandria, VA & Greenbore, NC: American Counseling Association & the ERIC Counseling and Student Services Clearinghouse.

Locke, D. C. (1998). *Increasing multicultural understanding: A comprehensive model.* (2nd ed.). Thousand Oaks CA: Sage.

Lundberg, C. C. (1985). On the feasibility of cultural intervention in organizations. In P. J. Frost, L. S. Moore, M. R. Louis, C. C. Lundberg, & J. Martin (Eds.), *Organizational culture* (pp. 169–185). London: Sage.

McDermott, R. (1980). Profile: R. L. Birdwhistell. *Kinesis Report, 2*, 1–16.

McDermott, R. (1993). The acquisition of a child by a learning disability. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice* (pp. 269-306). Cambridge: Cambridge University Press.

Mitchell, J. T., & Willower, D. J. (1992). Organizational culture in a good high school. *Journal of Educational Administration, 30*, 6–16.

Pedersen, P. B. (1991). Multiculturalism as a generic approach to counseling. *Journal of Counseling and Development, 70*, 6–12.

Putnam, H. (1990). *Realism with a human face.* Cambridge: Harvard University Press.

Sampson, E. E. (1993). *Celebrating the other: A dialogic account of human nature.* Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.

Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.

Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In N. K. Dezdin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 118-137). Thousand Oaks, California: Sage.

Shotter, J. (1989). Social accountability and the social construction of 'You'. In J. Shotter & K. J. Gergen (Eds.), *Texts of identity,* Inquiries in social construction series, Vol 2. (pp.133–151). London: Sage.

Shotter, J. (1993). *Conversational realities: Constructing life through language.* London: Sage.

Sue, D. W. (1995). Multicultural organizational development. In J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (pp. 474–492). housand Oaks CA: Sage.

Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling and Development, 70*, 477-486.

Tatar, M. (1998). Counseling immigrants: School contexts and emerging strategies. *British Journal of Guidance and Counseling, 26*, 337–352.

Tylor, E. B. (1891). *Primitive culture.* London: John Murray Publishers.

Valsiner, J. (1998). *The guided mind.* Cambridge: Harvard University press.

Verenne, H., & McDermott, R. (1998). *Successful failure: The schools America builds.* USA: Westview Press.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language* (E. Hanfmann & G. Vakar, Trans.). Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning , meaning, and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind.* Cambridge: Harvard University Press.

"ללכת לאימון? ללמוד למבחן? — עם מי אני יכול להתייעץ?": ייחודיות העבודה של היועץ החינוכי עם תלמידים־ספורטאים

רוני לידור, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה; המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן
בן שחר, מכללת ספרינגפילד, מסצ'וסטס, ארצות הברית

תקציר

בעשור האחרון, עקב חדירת הספורט לבתי־הספר והקמתה של התאחדות הספורט לבתי־ספר, הולכת וגדלה אוכלוסיית התלמידים־ספורטאים, בעיקר, בבתי־ספר תיכוניים. בתי־ספר תיכוניים רבים ברחבי הארץ מפעילים נבחרות ייצוג המשתתפות בליגות תחרותיות המאורגנות על ידי התאחדות הספורט לבתי־הספר. התלמידים־ספורטאים נדרשים לא רק לשמור על רמה אקדמית נאותה אלא אף להצטיין על מגרש הספורט; הם נדרשים לעמוד הן בציפיות סגל ההוראה של בית־הספר והן בציפיותיהם של מאמניהם ובני משפחותיהם. הרצון לשמור על הישגים הולמים בלימודים ובמקביל להקדיש שעות אימון רבות לטיפוח יכולתם הספורטיבית הוא רק אחד מהקונפליקטים העומדים בפני אוכלוסיית התלמידים־ספורטאים. שתי מטרות למאמר זה. האחת, לתאר את הקשיים הפסיכולוגיים והפסיכו־חברתיים העומדים בפני תלמידים־ספורטאים. השנייה, לבדוק באיזו מידה היועץ החינוכי בבית־הספר יכול לספק לתלמיד־ספורטאי את מערכת התמיכה שתסייע לו להתמודד ביעילות עם הקשיים העומדים בפניו. המאמר מציג מודל המתבסס על ההנחה שבית־הספר אמור לספק לתלמיד־ספורטאי את שירותי הייעוץ שלהם הוא זקוק. המודל מתאר את מערכת היחסים בין היועץ החינוכי לבין התלמיד־ספורטאי, וכן בין היועץ החינוכי לגורמים נוספים המעורבים בטיפוח התלמיד־ספורטאי כמו, מורים, הורים ומאמנים.

הספורט הפך במהלך שלושת העשורים האחרונים לתופעה תרבותית, חברתית, כלכלית ופוליטית מקובלת ביותר (Coakley, 1998). יותר ויותר אנשים מכל שכבות האוכלוסייה מצטרפים לתכניות טיפוח כושר גופני ותכניות להרזיה ולשמירה על אורח חיים בריא. תופעה זו מתרחשת עקב המודעות ההולכת וגוברת לחשיבות שבעיסוק בספורט או בפעילות גופנית. נוסף לכך, הצפייה באירועי ספורט הולכת ותופסת מקום מרכזי בשעות הפנאי של צעירים ובוגרים כאחד. מצד אחד, ניכרת עלייה במספר תכניות הטלוויזיה שעוסקות בספורט ומשודרות לצופה בבית. מצד שני, מספר האנשים שמגיע לצפות באירועים לאומיים ובינלאומיים בענפי ספורט אישיים כמו, אתלטיקה, שחייה והתעמלות וקבוצתיים כמו, כדורגל, כדורסל וכדורעף, עולה מאירוע לאירוע.

התעניינות רבת־היקף זו מוצאת לאחרונה את ביטוייה לא רק בקרב אלו המנהלים מועדוני ספורט מקצועניים המשתייכים לליגות בכירות, אלא גם בקרב אלו העוסקים בטיפוח של ספורטאים צעירים באגודות ספורט ובבתי־ספר (Lidor & Lavyan, in

press). פריחת הספורט בקרב האוכלוסייה חדרה גם לבתי־הספר, בעיקר בתי־ספר תיכוניים, שהחלו לגלות עניין בתלמידים־ספורטאים. ועדת דקל (דקל, 1993) שהוקמה כדי לבחון היבטים שונים הקשורים בחינוך גופני וספורט בישראל המליצה על הקמת התאחדות ספורט לבתי־ספר. המטרה העיקרית של התאחדות הספורט לבתי־ספר היא להרחיב את התשתית של כמה ענפי ספורט כדי לעודד יותר ויותר ילדים לעסוק בפעילות גופנית ובספורט (מרידן, 1998). מנהלים של בתי־ספר רבים החלו לשתף פעולה עם התאחדות הספורט לבתי־ספר, בעיקר, על ידי הקצאת משאבים אנושיים וכלכליים להקמת נבחרות ייצוג בית־ספריות. נבחרות אלו כוללות תלמידים מבית־הספר שהם גם ספורטאים מצטיינים. בדרך כלל, המאמנים של נבחרות אלו הם אנשי מקצוע מובילים בספורט הישראלי, ולאו דווקא המורים לחינוך גופני הנמנים על סגל ההוראה של בית־הספר.

התלמידים־ספורטאים זוכים למעמד מיוחד בקרב עמיתיהם התלמידים, סגל המורים והנהלת בית־הספר. הישגי התלמידים־ספורטאים בתחרויות ספורט ארציות ובינלאומיות מקנים לבית־הספר כבוד, מעמד ו"שם" בקהילה המקומית. עם זאת, אוכלוסייה זו נדרשת לא רק להצטיין על המגרש אלא אף לשמור על רמה אקדמית נאותה, כפי שנדרש מכלל אוכלוסיית התלמידים הבית־ספרית. קונפליקט זה, קרי, להיות תלמיד וספורטאי בו־זמנית, הוא רק אחד מכמה שמאפיינים את אוכלוסיית התלמידים־ספורטאים. הצטיינות של תלמיד על מגרש הספורט לא גוררת בהכרח הצטיינות גם בתחום האקדמי. לעתים קרובות, העיסוק בספורט מהווה מכשול אצל התלמיד־ספורטאי להגיע להישגים בתחומי עיסוק אחרים.

שתי מטרות למאמר זה. האחת, לתאר את הקשיים הפסיכולוגיים והפסיכו־חברתיים של אוכלוסיית התלמידים־ספורטאים בבית־הספר. השנייה, לבדוק באיזו מידה היועץ החינוכי בבית־הספר יכול לספק לתלמיד־ספורטאי את מערכת התמיכה שתסייע לו להתמודד עם קשיים אלו. מכיוון שהתלמיד־ספורטאי הוא חלק מכלל אוכלוסיית התלמידים הבית־ספרית, על בית־הספר לספק לו את שירותי הייעוץ המתאימים.

■ תלמידים־ספורטאים בבית־הספר: קשיים פסיכולוגיים ופסיכו־חברתיים

השתתפות במסגרות ספורט בגיל ההתבגרות מעניקה יתרונות רבים הקשורים להתפתחות פסיכולוגית, חברתית, ומקצועית תקינה (Danish, Petitpas, & Hale, 1993; Larson, 2000; Petitpas, Van Raalte, & Presbrey, 2002). היא מאפשרת לילדים צעירים להתנסות בחוויות של שליטה בסביבה, לרכוש מיומנויות חדשות ולהגביר באמצעותן את הביטחון העצמי והדימוי העצמי (Danish et al., 1993). למעשה, פעילות ספורטיבית היא אחת הפעילויות הבולטות המונעות על ידי הנעה פנימית ודורשות מהמבצע מיקוד קשב לאורך זמן, תוך התמודדות עם אתגרים סביבתיים, כל זאת כדי לעמוד ביעדי ביצוע ברורים שהוגדרו מראש (Larson, 2000). מאפייני ביצוע אלה נחוצים כדי להגיע למצב הכרתי המכונה על ידי צ'יקסנטמיאלי

(Csikszentmihalyi, 1990) זרימה (flow). להבדיל מהזמן המוקדש ללימודים בבית־הספר, מזמן צפייה בטלוויזיה ומזמן בילוי בשעות הפנאי עם חברים, פעילות ספורטיבית מאורגנת כוללת בתוכה מאפייני ביצוע אלו ולכן תרומתה חשובה ביותר להתפתחות תקינה של מתבגרים (Larson, 2000).

עם זאת, היבטים מסוימים הקשורים בהשתתפות בספורט בגיל ההתבגרות, בעיקר אלה הקשורים בספורט תחרותי הדורש השקעה מרבית והתמקדות בלעדית בענף הספורט עלולים לחשוף את התלמיד־ספורטאי לקשיים רבים הקשורים בהתפתחות תקינה (Ferrante, Etzel, & Lants, 1996; Greenspan & Anderson, 1995; Goldberg, 1991; Goldberg & Chandler, 1995) ואף לקשיים פסיכולוגיים קליניים (קרי, לפסיכופתולוגיות כמו, דיכאון, קשיי הסתגלות, הפרעות חרדה, הפרעות אכילה ושימוש בסמים (Brewer & Petrie, 1996; Hinkle, 1996). ניתן לסווג את הקשיים המאפיינים תלמידים־ספורטאים בבית־הספר לכמה סוגים: קשיים הנובעים מריבוי תפקידיהם (לדוגמה, תלמיד וספורטאי), קשיים הקשורים בהתפתחותם הפסיכוחברתית, פסיכופתולוגיות וקשיים הייחודיים לתלמידות־ספורטאיות.

■ קשיים הנובעים מריבוי תפקידים

תלמידים־ספורטאים עומדים בפני מספר רב של אתגרים ולחצים עקב היותם מתבגרים, תלמידים וספורטאים. הקונפליקט בין תפקיד הספורטאי ותפקיד התלמיד הוא אחד האתגרים הבולטים איתו מתמודדת אוכלוסייה זו (Ferrante et al., 1996; Goldberg, 1991; Goldberg & Chandler, 1995; Greenspan & Anderson, 1995). כתלמידים, עליהם לעמוד בכל המשימות האקדמיות הדורשות השקעת זמן רב, זמן שבדרך כלל אינו נמצא בשפע עקב התחייבויותיהם למסגרת הספורטיבית. לעתים, בתי־הספר מקבלים תלמידים על סמך יכולתם הספורטיבית מתוך תקווה שיובילו את בית־הספר להישגים ספורטיביים. במקרים רבים הנהלת בית־הספר אינה בודקת אם יכולתם האקדמית של תלמידים אלה אכן מתאימה לרמה האקדמית הנדרשת בבית־הספר. בהיבט זה, על המערכות הממונות על הספורט בבתי־הספר לדאוג מראש כי התופעה בה בתי־הספר "מנצלים" את התלמידים־ספורטאים לטובת צרכי המוסד (Ferrante et al., 1996) לא תחדור למערכת הספורט הבית־ספרית בארץ.

לעתים קרובות תלמידים־ספורטאים מרגישים מחויבות ראשונית כלפי תפקידם הספורטיבי לעומת תפקידם כתלמידים. המוטיבציה שלהם להצליח על מגרש הספורט גדולה בהרבה מהמוטיבציה שלהם להצליח על ספסל הלימודים (Greenspan & Anderson, 1995). יתרה מזו, חבריהם לכיתה מעריכים יותר הישגים ספורטיביים מאשר הישגים אקדמיים (Goldberg, 1991). ספורטאים רבים בונים שאיפות לא־ריאליות להגיע לרמה המקצוענית (שחר וזך, 2000; Finch & Gould, 1996) וסבורים כי הצלחתם בספורט תאפשר להם להצליח ולהתקדם בחיים מבלי להגיע להישגים לימודיים בבית־הספר. תופעות אלה עלולות ליצור פער משמעותי בין היכולת האקדמית של תלמידים־ספורטאים לבין זו של תלמידים שאינם ספורטאים: פער זה עלול לפגוע

בעתידם של התלמידים־ספורטאים כיוון שהם עלולים למצוא את עצמם קרחים מכאן ומכאן. הווה אומר, הסיכוי להתחרות ברמה המקצוענית הגבוהה ביותר הוא נמוך מאוד; קבלת ציונים נמוכים בתיכון תקשה בצורה משמעותית על סיכויי הקבלה ללימודים גבוהים.

גרינספן ואנדרסון (Greenspan & Anderson, 1995) מציינים כי למרות שהניגוד בין תפקיד התלמיד לתפקיד הספורטאי עלול להיות מזיק, ניגוד זה מהווה, לעתים רחוקות בלבד, את הבעיה המרכזית אותה מעלים תלמידים־ספורטאים כאשר הם זקוקים לייעוץ. לטענתם, ברוב המקרים הבעיות קשורות בתחום האקדמי, ביחסי מאמן־שחקן ובדרכי התמודדות עם לחץ.

תלמידים־ספורטאים מתמודדים עם מערכת הלחצים הכרוכה בהשתתפות בספורט תחרותי (Ferrante et al., 1996; Parham, 1993). השתתפות זו יוצרת עומס גופני רב על המבצע הנגרם מן האימונים הרבים והלחץ נפשי הנובע מן הרצון לנצח ולעמוד בציפיות של המאמנים, הורים ולעתים גם של מנהלי בית־הספר. הפסדים, אי־עמידה בציפיות וחוסר בדקות משחק עלולים ליצור אצל התלמיד־ספורטאי תחושות של תסכול ולחץ. תלמידים־ספורטאים הם דמויות מפורסמות בקהילה הבית־ספרית הנתונות בבדיקה מתמדת של ציבור התלמידים, המורים והמנהלים בבתי־הספר בהן תכניות הספורט זוכות לפופולריות רבה. השבחים והביקורות להם זוכים תלמידים־ספורטאים בעקבות ביצועיהם הספורטיביים מהווים מקור חשוב להערכה העצמית של התלמיד־ספורטאי (Ferrante et al., 1996).

פציעות ספורט הן חלק בלתי נפרד מעולמם של ספורטאים (Tunick, Etzel, Leard, & Lerner, 1996). הצורך להתמודד עם פציעות הוא גורם נוסף שעל התלמיד־ספורטאי להתמודד איתו במסגרת סדר יומו העמוס ממילא. פציעה "תופסת", במקרים רבים, את התלמיד־ספורטאי לא מוכן ומביאה אותו להפסקה מאולצת מפעילות ספורטיבית. הפוטנציאל של הפציעה להביא למצוקות רגשיות הוא גדול יותר, בעיקר אם התפקיד הספורטיבי תופס חלק משמעותי בזהות העצמית של הספורטאי (Brewer, 1993). במקרים אלו, תפקידו של היועץ החינוכי יהיה לעזור לתלמיד־ספורטאי להרחיב את הזהות העצמית שלו אל תחומים שמעבר לספורט ולהגדיל את מעורבותו בהתנהגות חוקרת (exploratory behavior). הווה אומר, היועץ החינוכי יכוון אותו למצוא אפיקי התעניינות אחרים המתאימים לתכונותיו ולרצונותיו. משום שהספורט לא מהווה עוד בסיס עליו נשענת הזהות העצמית, התלמיד־ספורטאי והיועץ החינוכי יכולים לשתף פעולה בתהליך מציאת מקורות אחרים מעבר לספורט.

התוצאות הפסיכולוגיות הנובעות מפציעה (ראה Petitpas & Danish, 1995), המשאבים הפיזיים והמנטליים הרבים הנדרשים בתהליך השיקום מהפציעה והרצון העז לחזור ולשחק במהירות האפשרית עלולים להסיח את דעתו של התלמיד־ספורטאי מן המשימות האחרות (למשל, לשמור על רמת לימודים נאותה) בסדר יומו. התלמיד־ספורטאי עלול להיעדר ממסגרת האימונים, המשחקים והתחרויות בשל הצורך לטפל בפציעה; לעתים, הוא מעוניין לשמור על נוכחותו באימונים כדי "להיות בעניינים" ולכן,

נדרש לטפל בפציעתו על חשבון הזמן שאותו אמור היה להקדיש לעשיית שיעורי בית, הכנה למבחנים וכדומה.

פטיטפס ודניש (Petitpas & Danish, 1995) מצביעים על כמה סימנים מקדימים המעידים כי קשיי הסתגלות לפציעה עלולים לצוץ: גילויים של כעס, דיכאון, בלבול ויאוש; הכחשה; רגשות אשם הנובעים מהאכזבה אותה מפגינה הקבוצה; עיסוק אובססיבי בשאלת מועד החזרה לפעילות; היסטוריה של חזרה מוקדמת מדי לפעילות; התנתקות מחברי הקבוצה, ממעגל החברים, מהמאמן או מחברי המשפחה והצהרות המשקפות חוסר אונים וחוסר תקווה במהלך השיקום. המודעות שעל היועצים החינוכיים לפתח לסימנים אלה יכולה לעזור להם לאתר את התלמידים־ספורטאים הזקוקים לעזרה ותמיכה בעקבות פציעה.

■ קשיים הקשורים בהתפתחות הפסיכו־חברתית

ההתפתחות הפסיכו־חברתית של התלמיד־ספורטאי היא הנחקרת ביותר מבין תהליכי ההתפתחות שהוא מעורב בהם (Goldberg & Chandler, 1995; Petitpas & Champagne, 1988). תקופת ההתבגרות היא תקופה רוויית מעברים ואתגרים התפתחותיים בקרב כל בני הנוער ואינה ייחודית רק לאלה העוסקים בספורט תחרותי. משום שאחת המשימות החשובות העומדת בפני מתבגרים בשנות התיכון (ואחריהן) היא גיבוש זהות־עצמית, ההשפעות הפוטנציאליות של ההשתתפות בספורט תחרותי על גיבוש הזהות העצמית בתקופת התפתחות זו תוסברנה בהרחבה.

אריקסון (Erikson, 1968) היה מבין החוקרים והתאוריטיקנים הראשונים שבחן משימות התפתחותיות של נערים בגיל ההתבגרות. לטענתו, המשימה המרכזית בגיל ההתבגרות היא גיבוש הזהות העצמית. אריקסון טען שתהליך גיבוש הזהות העצמית כולל משבר זהות כחלק אינטגרלי ואדפטיבי של תהליך ההגדרה העצמית. התאוריה של אריקסון הורחבה בצורה משמעותית על ידי מרסיה ועמיתיו (Marcia, Waterman, Matteson, Archer, & Orlofsky, 1993). באמצעות ראיונות עם מספר רב של מתבגרים הם הסיקו שתהליך גיבוש הזהות העצמית כולל ארבעה מצבים זהותיים המבוססים של שני תהליכים מרכזיים. התהליך הראשון כולל חקירה של ערכים, אמונות ואידיאולוגיות שונות; סקירה, חיפוש והתנסות במספר רב של תפקידים חברתיים ומקצועיים שונים. בתהליך השני המתבגר מתחייב לאותם ערכים ותפקידים המשקפים את מערכת האמונות שגיבש (commitment). כמו כן, המתבגר מגבש לעצמו כיוון מקצועי מסוים בתחום הקריירה.

בהתבסס על שני תהליכים אלו ניתן לסווג כל מתבגר לאחד מארבעת מצבי הזהות הבאים: הראשון, משיגי זהות (identity acheivement): כאלו שלקחו חלק בשני התהליכים, כלומר גיבשו את זהותם העצמית לאחר שבחנו היטב את כל האפשרויות הפוטנציאליות וחוו את משבר הזהות; השני, בעלי זהות המאופיינת בסגירות מוקדמת (identity foreclosure): כאלו שהתחייבו למקצוע ולערכים מסוימים מבלי לקחת חלק בתהליך החיפוש והחקירה. מתבגרים אלה מאמצים, בדרך כלל, את המקצוע ואת

מערכת האמונות של הוריהם; השלישי, אלה החווים תקופת־דחייה (moratorium): אלו החווים את משבר הזהות ונמצאים במרכזו של תהליך החיפוש אך עדיין לא התחייבו לתפקיד או למקצוע מסוימים; הרביעי, בעלי זהות מבולבלת (identity diffusion): אלו שאינם לוקחים חלק באף אחד משני התהליכים של חיפוש והתחייבות.

חוקרים, יועצים ופסיכולוגים של הספורט סבורים כי העיסוק המאסיבי בספורט בגיל ההתבגרות הכולל הקדשת שעות רבות לאימונים ולתחרויות הבאות על חשבון תהליך ההתנסות בתפקידים אחרים חושפת את המתבגר למצב זהותי של סגירות מוקדמת. דהיינו, מתבגרים אלה התחייבו לתפקיד הספורטיבי בחייהם ורואים בו מטרה מקצועית מבלי שלקחו חלק בתהליך החקירה, הבדיקה וההתנסות של תפקידים אחרים ומבלי לחוות את משבר הזהות (שחר וזך, 2000; Brewer, Van Raalte, & Petitpas, 2000; Danish et al., 1993; Greenspan & Anderson, 1995; Murphy, Petitpas, & Brewer, 1996; Pearson & Petitpas, 1990; Petitpas & Danish, 1995; Shachar, Brewer, Cornelius, & Petitpas, 2002). מאמנים וספורטאים, הן בענפי ספורט אישיים כמו אתלטיקה, שחייה והתעמלות, והן בענפי ספורט קבוצתיים כמו, כדורגל, כדורסל וכדורעף, מאמינים כי ההתמקדות הבלעדית בספורט נחוצה כדי להגיע להישגים גבוהים. גישה זו מחוזקת לרוב על ידי מאמנים המדגישים את חלום המקצוענות ומחנכים את ספורטאיהם כי יש "לתת את הכל" על מנת להצליח בספורט (Murphy et al., 1996).

חשיבותה של ההתנהגות החוקרת בקרב נערים מתבגרים ובוגרים נבחנה, בעיקר, על ידי חוקרים מתחום הקריירה (פלום, 1995א; Blustein, 1997; Flum & Blustein, 2000). חוקרים אלה מציינים כי גישה פתוחה וגמישה כלפי האפשרות לחקור מספר רב של תפקידים ולהתנסות בהם מאפשרת רכישה של ידע עצמי המחזק את הדימוי העצמי של היחיד. בלוסטיין (Blustein, 1997) מציין כי יחידים בעלי מוטיבציה גבוהה לחקור מגוון רחב של אלטרנטיבות ולהתנסות בהם הלכה למעשה מסוגלים להתאים עצמם לדרישות המשתנות של הסביבה בצורה יעילה יותר. דניש ועמיתיו (Danish et al., 1993) מציינים כי באמצעות התנהגות חוקרת מתבגרים רוכשים כישורים חברתיים על ידי יצירת אינטראקציות עם אחרים. הם מקבלים משוב לגבי הנקודות החזקות והחלשות שלהם על ידי העמדתן למבחן במגוון רחב של סיטואציות. פלום (1995א) טוען שהתנהגות חוקרת היא לא רק תהליך חשוב בתקופת ההתבגרות אלא גם בנקודות זמן אחרות במהלך החיים. הוא טוען כי תהליך זה אינו חשוב רק בשלב של בחירת המקצוע אלא הוא אמור להיות מיושם כגישה כללית כלפי החיים הנחוצה בתהליכים שבהם היחיד מתמודד עם שינויים ומעברים. לעומת זאת, יחידים המפתחים גישה נוקשה וסגורה לאפשרויות חדשות מסוגלים פחות להתמודד עם חוסר ודאות ונוטים להתחייב מוקדם מדי ובאופן לא בשל להחלטות חיים חשובות (Blustein, Ellis, & Devenis, 1989).

למרות זאת, דווקא בתקופת החיים שבה התנהגות חוקרת והתמודדות עם מצבים של חוסר וודאות חשובים כל כך בתהליך גיבוש הזהות העצמית, מרבית הספורטאים

המתבגרים נמצאים בסיטואציות המעודדות תלות בקבלת החלטות. כך למשל, המסגרת הספורטיבית התחרותית בנויה כך שהמאמן אומר לספורטאי מה לעשות, וזה מבצע את ההוראות מבלי לקבל, בדרך כלל, את האפשרות לשאול שאלות (Goldberg & Chandler, 1995; Martens & Cox, 2000; Shachar et al., 2002). מצב זה שכיח במיוחד בענפי כדור קבוצתיים כמו, כדורסל וכדורגל. שכיחותו נמוכה בענפים אישיים כמו, אתלטיקה והתעמלות. פלום (1995ב) מציין כי מתבגרים המאופיינים בסגירות מוקדמת נוטים להעדיף שסמכויות חיצוניות יכתיבו להם את הדרך ויקבלו במקומם החלטות חשובות. הסכנה במצב זה היא שהדימוי העצמי של התלמיד־ספורטאי יושפע מגורם אחד בלבד (במקרה שלנו, התפקיד הספורטיבי), כך שכישלון או כל דבר אחר המאיים על גורם זה עלולים להביא לקשיי הסתגלות ומצוקות רגשיות.

יחידים בעלי זהות המאופיינת בסגירות מוקדמת נוטים להיות יותר אוטוריטנים (סמכותי במובן החיובי או רודני במובן השלילי), פחות בוגרים בכל הקשור להתפתחות האגו ולהתפתחות המוסר ופחות עצמאיים (Marcia et al., 1993). הם נוטים לקבל החלטות מקצועיות, קרי, החלטות בתחום הקריירה, בצורה תלותית ופחות שיטתית (Blustein & Phillips, 1990). זהות עצמית, המאופיינת בסגירות מוקדמת, נמצאה קשורה אף עם רמות נמוכות יותר של חוללות עצמית (self-efficacy), בכל הקשור לקבלת החלטות בתחום הקריירה בקרב סטודנטים־ספורטאים בארצות הברית (Brown, Glastetter-Fender, & Shelton, 2000). בהקשר זה, חוללות עצמית מוגדרת כיכולתו של הפרט לחולל (ליצור) פעולות באופן עצמאי (Bandura, 1997). יתכן כי זו הסיבה לכך שספורטאים שפרשו והיו בעלי נטייה חזקה יותר לסגירות מוקדמת, הקשורה לקבלת החלטות בתחום הקריירה שלהם, העדיפו לבחור במקצוע האימון. מקצוע זה מאפשר להם להישאר קרובים לסביבה אותה הם מכירים היטב ולהימנע מחוסר הוודאות והחרדה הכרוכים בחיפוש אחר אפשרויות קריירה בתחומים אחרים (Shachar et al., 2002).

משתנה אחר הקשור בהתפתחות הזהות העצמית בגיל ההתבגרות הוא מידת ההזדהות של התלמיד־ספורטאי עם התפקיד הספורטיבי שהוא ממלא (athletic identity) (Brewer, Van Raalte, & Linder, 1993). משתנה זה מבטא את חלקה של הזהות הספורטיבית בזהות העצמית הרב־ממדית של התלמיד־ספורטאי (Brewer et al., 2000). ממחקרים עולה שזהות ספורטיבית גבוהה ובלעדית קשורה גם היא בהתמקדות בלעדית בספורט על חשבון פעילויות אחרות (Brewer et al., 2000). במחקר שנערך לאחרונה על אוכלוסייה של כדורסלנים מתבגרים בישראל, דיווחו הנבדקים, שנמצאו כבעלי זהות ספורטיבית גבוהה, על פחות שעות שבועיות המוקדשות לפעילויות שאינן קשורות לכדורסל (שחר וזך, 2000). הספרות העוסקת בזהות הספורטיבית קושרת משתנה זה עם מצבים בהם הספורטאי נאלץ לסיים את תפקידו כספורטאי ולוותר על חלום המקצוענות. במצבים אלה, זהות ספורטיבית חזקה ובלעדית חושפת את הספורטאי לקשיי הסתגלות קשים ואף לסימפטומים דיכאוניים (Alfermann, Stambulova, & Zemaityte, 2001; Brewer, 1993; Cecic Erpic, 2001;

Grove, Lavallee, & Gordon, 1997; Lavallee, Gordon, & Grove, 1997; Webb, Nasco, Riley, Headrick, 1998).

תלמידים־ספורטאים בעלי זהות ספורטיבית חזקה ובלעדית מבססים את ההערכה העצמית שלהם על בסיס ההשתתפות בספורט. הרגשתם הכללית עלולה להיות תלויה יתר על המידה בביצועיהם בספורט. בקרב תלמידים־ספורטאים אלה, ביצועים לא מוצלחים המתבטאים בהפסדים או בחוסר דקות משחק עלולים לגרום לדימוי עצמי נמוך ואף לסימפטומים דיכאוניים. גולדברג (Goldberg, 1991) טוען כי ספורטאים צעירים הלומדים להסתמך על גמולים מידיים וקצרי־טווח המבוססים על הצלחות בספורט, יתקשו לפתח דימוי עצמי וביטחון עצמי גבוהים.

זהות המאופיינת בסגירות מוקדמת וזהות ספורטיבית חזקה ובלעדית הם שני משתנים שונים. למרות זאת, לשניהם מכנה משותף הקשור בהתפתחות התלמיד־ספורטאי. שני המשתנים, כאשר הם מופיעים אצל התלמיד־ספורטאי, קשורים בהתמקדותו הבלעדית בספורט תוך הזנחת משימותיו האחרות, בעיקר אלו האקדמיות וההתפתחותיות. חוקרים אחדים הניחו שכתוצאה מכך תלמידים־ספורטאים נמצאים בפיגור יחסי בתחומי התפתחות מסויימים ובעיקר בכל הקשור לגיבוש תכניות לעתיד בתחום הקריירה/ההשכלה (Ferrante et al., 1996; Kennedy & Dimmick, 1987).

מכיוון שרמות גבוהות של זהות ספורטיבית וסגירות מוקדמת עלולים לחשוף את התלמיד־ספורטאי לקשיי הסתגלות בבואו להתמודד עם מעברים שונים, היועץ החינוכי נדרש להיות ער ומודע למשתנים אלה. סביר להניח שמעט תלמידים־ספורטאים יגיעו אל היועץ החינוכי במטרה לקבל עזרה בגלל זהות ספורטיבית חזקה ובלעדית או זהות המאופיינת בסגירות מוקדמת. אולם, משתנים אלה גורמים, בדרך כלל, לבעיות אחרות בגללן באים תלמידים־ספורטאים לייעוץ כמו, קושי בבחירת מגמה או מקצוע, קושי ביצירת קשרים חברתיים וקשיי הסתגלות הנובעים מפגיעה בתפקיד הספורטיבי עקב פציעה, ירידה משמעותית בדקות משחק או פרישה מהעיסוק בספורט.

סביר להניח כי ספורטאי בעל זהות ספורטיבית חזקה ובלעדית וזהות עצמית המאופיינת בסגירות מוקדמת לא יתקל בקשיים כל עוד תפקידו הספורטיבי לא נפגע. עם זאת, מעטים הם הספורטאים שתפקידם הספורטיבי לא נפגע בצורה כזו או אחרת על ידי פציעה, ניפוי מן הקבוצה או סיום הקריירה בגיל מוקדם מהצפוי. יתכן כי משתנים אלה קשורים אף באימוץ גישה כללית יותר לחיים, גישה המאופיינת בחוסר גמישות ופתיחות לסביבה משתנה. גישה כזו קשורה לאי־יכולתו של היחיד להתמודד עם סוגים שונים של מאורעות חיים שליליים (כמו גירושין או פיטורין), ולא רק עם מאורעות חיים שליליים הפוגעים בתפקיד הספורטיבי (Linville, 1985). כלומר, יתכן כי לרמות גבוהות של זהות ספורטיבית חזקה ובלעדית, וזהות עצמית המאופיינת בסגירות מוקדמת המתפתחות בגיל ההתבגרות בעקבות ההשתתפות בספורט, יש השפעה עקיפה גם על תחומי חיים שמעבר לספורט. על היועץ החינוכי להיות מודע למשתנים אלה, לאבחן אותם (בעזרת כלי מדידה מתאימים או בעזרת ראיונות), ולהתערב על מנת

להפחית את רמתם כדי לעזור לתלמיד־ספורטאי להתפתח בתחומים אחרים מעבר לספורט.

■ פסיכופתולוגיות בקרב תלמידים־ספורטאים

למרות שספורטאים הם בריאים, בדרך כלל, מבחינה קלינית, ישנם תלמידים־ספורטאים החווים קשיים פסיכולוגיים בעלי רקע קליני (Brewer & Petrie, 1996; Greenspan & Anderson, 1995; Hinkle, 1996). הינקל (Hinkle, 1994) מציין כי 5 עד 15 אחוזים מן הספורטאים בארצות־הברית סובלים מבעיות פסיכולוגיות המצריכות עזרה נפשית קלינית. בין אם שורש הבעיה קשור בהשתתפות בספורט ובין אם הוא קשור בגורמים אחרים (כגון, גורמים גנטיים, סביבתיים, או כאלו הקשורים למערכת היחסים התוך־משפחתית), על היועץ החינוכי בבית־הספר להיות מודע לבעיות אלו, ובמקרים מסוימים גם להפנות את אלו הזקוקים לייעוץ קליני לגורמים המתאימים.

אחת המטרות המרכזיות של היועץ החינוכי היא להגביר את המודעות של הורים ומאמנים לסימפטומים קליניים ולספק להם מידע על התהליכים הדרושים להתמודד אתם כאשר אלה מופיעים. הינקל (Hinkle, 1996) מציין ארבעה אבחונים פסיכאטריים המופיעים בשכיחות גבוהה בקרב תלמידים־ספורטאים: דיכאון (major depression), חרדה כללית (generalized anxiety), קשיי הסתגלות (adjustment disorders) וצריכת סמים (substance abuse or dependence). מצב פתלוגי אחר, הפרעות אכילה, מופיע בשכיחות גדולה יותר בקרב ספורטאיות צעירות ובוגרות בהשוואה לספורטאים צעירים ובוגרים ואף בהשוואה לאוכלוסייה הרגילה. מצב זה ראוי לתשומת לב מיוחדת מצד היועץ החינוכי והסביבה התומכת בתלמידה־ספורטאית (Cogan & Petrie, 1996; Greenspan & Anderson, 1995). חלק ניכר ממקרי הדיכאון ורוב המקרים של קשיי ההסתגלות באוכלוסייה הרגילה מופיעים בעקבות אירועי חיים שליליים (negative life events) או אירועים מלחיצים (stressors) כמו, קשיים ביצירת יחסים בין אישיים ואבדן. אירועים אלו דומים לאירועים העלולים להתרחש במסגרות ספורטיביות. כך לדוגמה, בעיות ביחסי מאמן־ספורטאי והלחץ המופעל על התלמיד־ספורטאי לעמוד בציפיות ההורים והמאמנים עלולים לגרום למצוקות רגשיות המתאימות לקריטריוני האבחון של דיכאון קליני או של קשיי הסתגלות (Hinkle, 1996). גורמים הקשורים באבדן התפקיד הספורטיבי כמו, ירידה משמעותית בדקות משחק, פציעה או פרישה מהעיסוק בספורט קשורים במיוחד עם מצוקות רגשיות, בייחוד כאשר הזהות הספורטיבית היא חזקה (Brewer, 1993; Brewer et al., 2000).

ספורטאים רבים סובלים מתופעות של חרדה הקשורה בביצוע הספורטיבי. חרדה זו דומה לחרדת בחינות המוכרת היטב ליועצים חינוכיים (יערי, 1993), ומתבטאת בחרדה קוגניטיבית (קרי, דאגות, קושי להתרכז לאורך זמן) וחרדה סומטית (קרי, מתח שרירי, הזעה). לכן, יועצים חינוכיים עשויים להגביר את מודעותם של המאמנים לתופעה זו וללמד אותם טכניקות שונות של הרפיה, הדמיה ושינוי תבניות מחשבתיות

שליליות במטרה לסייע לספורטאיהם להתמודד ביעילות עם החרדה (אורבך, לידור ובר־אלי, בדפוס; לידור, 1999; Weinberg & Gould, 1999). נראה כי בתחום זה בולטת ביותר החפיפה בין הפסיכולוגיה של הספורט והמאמץ הגופני לבין הייעוץ החינוכי. יש להדגיש כי חרדת ביצוע (הן ביצוע בתחרויות ספורט והן בבחינות) אינה חרדה במובן הקליני אך אם אין היא תטופל כראוי, הסימפטומים שלה עלולים להחמיר ולהגיע לרמה המאפיינת קריטריונים של אבחון קליני (Hinkle, 1996).

בכל הקשור לצריכה של סמים, הינקל (Hinkle, 1996) מבחין בצריכת אלכוהול ושימוש בסטרואידים אנאבוליים (תכשירים בוני שריר האסורים לשימוש בספורט) כשתי בעיות מרכזיות בקרב סטודנטים־ספורטאים באוניברסיטאות בארצות הברית. קשה לדעת אם צריכת סמים בכלל וצריכת אלכוהול וסטרואידים אנאבוליים בפרט מופיעה בשכיחות גדולה בקרב ספורטאים מתבגרים בישראל. אנו סבורים כי על יועצים חינוכיים בבתי־הספר לאסוף נתונים על תופעות שליליות אלו כדי לאמוד את היקף התופעה בקרב תלמידים־ספורטאים בישראל.

■ קשיים פסיכולוגיים האופייניים לתלמידות־ספורטאיות

לתלמידות־ספורטאיות, נוסף לכל הקשיים הפסיכולוגיים והמשימות ההתפתחותיות שהוזכרו קודם לכן, מתמודדות עם מספר בעיות הייחודיות בעיקר להן (Cogan & Petrie, 1996). אחת התופעות הבולטות הקשורות לנשים בספורט, אם כי לא בלעדית לנשים, היא הפרעות אכילה (בולימיה נרבוזה ואנורקסיה נרבוזה). למרות שהפרעות אכילה בקרב ספורטאיות צעירות וספורטאיות בגיל ההתבגרות היא בעיה ששכיחותה ומרכזיותה בחברה הולכת וגדלה, אנו נדון בה במאמר זה בקצרה. (התייחסות מלאה לתופעה, בעיקר מההיבט הפסיכולוגי־חברתי שלה, דורשת כתיבה של מאמר נפרד שיוקדש אך ורק לבעיה זו).

אנורקסיה נברוזה מאופיינת, בין השאר, בהרעבה עצמית, ירידה משמעותית במשקל ותפיסה מעוותת של דימוי גוף (Davison & Neale, 1994). בנות אנורקסיות חושבות שהן שמנות למרות שמידת הרזון שלהן בולטת מאד. בולימיה נברוזה מאופיינת בהתקפות של אכילה לא מבוקרות (binge eating), בד בבד עם נסיונות להיפטר מן המזון הרב שנצרך על ידי הקאות או בעזרת צריכה של חומרים משלשלים (Davison & Neale, 1994). שני סוגי ההפרעות הללו מאופיינים בהתעסקות אובססיבית במשקל. התרבות המערבית מעודדת שמירה על משקל נמוך כערך חשוב של אסתטיות בקרב נשים ומציבה את הדוגמניות והשחקניות הרזות כמודלים לחיקוי. בספורט, בענפים מסויימים כמו, התעמלות, התעמלות אומנותית והחלקה על קרח, בהם ההופעה החיצונית ומבנה הגוף מהווים כלי חשוב להצלחה, מופעל לחץ על הספורטאיות לשמור על משקל גוף מסויים, בדרך כלל נמוך. כתוצאה מכך, הפרעות אכילה שכיחות יותר בקרב ספורטאיות בהשוואה לאוכלוסייה הרגילה (Swoap & Murphy, 1995).

סווופ ומרפי (Swoap & Murphy, 1995) טוענים כי הפרעות אכילה בספורט

מתפתחות עקב ניהול לא תקין של המעקב אחר משקל הספורטאיות. חוקרים אלה מציינים כי פיתוח הרגלים לא תקינים של ניהול המעקב אחר משקל הספורטאיות עלולים להתפתח עקב הגבלות משקל חמורות הקשורות בענף הספורט. הדבר נובע עקב רצון הספורטאיות ומאמניהן להרשים את צוות השופטים בענפים שבהם איכות הביצוע נקבעת על ידי שיפוט סובייקטיבי, קרי, חוות הדעת שלהם (כמו בהתעמלות, שחייה אומנותית והחלקה על קרח). נוסף לכך, משקל נמוך ואחוזי שומן נמוכים נדרשים על מנת להגיע לרמות ביצוע גבוהות, בעיקר בענפים כמו שחייה וריצה למרחקים ארוכים. זאת ועוד, הלחץ המופעל על ידי המאמנים עלול לעודד ניהול משקל לא תקין ולזרז את תהליך ההתהוות של הפרעות האכילה. לחץ של החברים למסגרת הספורטיבית מהווה גורם נוסף שעלול לזרז את התהליך (Swoap & Murphy, 1995). כך למשל, ספורטאיות רבות לומדות מחברותיהן לקבוצה על שיטות שונות המאפשרות להן להיפטר מן המזון שהן צרכו במהירות וללא מאמץ מיוחד.

למרות שקיימים קריטריונים ברורים הדרושים על מנת לאבחן אנורקסיה או בולימיה (American Psychiatric Association [APA], 1994), סימפטומים של תופעות אלו יכולים להופיע ברמות שאינן מספיקות לאבחנה. לדוגמה, פטרי וסטובר (Petrie & Stoever, 1993) ערכו מחקר על אוכלוסייה של מתעמלות צעירות ומצאו כי רק 4.1% מן המתעמלות במחקרם אובחנו כבולמיות; 57% דיווחו על פעילות יתרה על מנת לאבד משקל, 28% דיווחו על צום או על דיאטה חריפה ו־6% דיווחו על הקאות. ברואר ופטרי (Brewer & Petrie, 1996) מציינים כי חשוב להתייחס בכובד ראש לסימפומים אלה למרות שלא תמיד הם מספיקים על מנת להגיע לאבחנה של הפרעת אכילה. סימפטומים אלה מעידים כי המתעמלות עשויות לפתח הפרעות אכילה בעתיד. כמו כן סימפטומים אלה קשורים לגורמים פסיכולוגיים שליליים אחרים כמו דימוי עצמי ודימוי גוף נמוכים.

הטרדה מינית מהווה קושי נוסף איתו מתמודדות ספורטאיות במסגרות הספורט השונות בארץ ובכללן תלמידות־ספורטאיות בתיכון. תופעות של הטרדה מינית עלולות להשפיע על הנערה/בוגרת בלימודיה, בעיסוקה הספורטיבי ובתפקודה היומיומי (Cogan & Petrie, 1996). קוגן ופטרי (Cogan & Petrie, 1996) מציינים בסקירתם הספרותית כי נשים שהיו קורבן להטרדה מינית מגלות נטייה חזקה יותר להשתמש בסמים, לבצע ניסיונות התאבדות, לחוות קשיי שינה, להרגיש בדידות וחרדה, להתקשות בשליטה על כעסים ולחוות קשיים מיניים בהשוואה לנשים שלא היו קורבן להטרדה מינית. נוסף לכך, נשים רבות סובלות מסימפטומים הקשורים לתעוקה פוסט־טראומתית.

תופעה נוספת המאפיינת ספורטאיות ותלמידות־ספורטאיות קשורה בזהותן המינית. בשנים האחרונות אנו עדים לפרסומים בספרות (כגון, Griffin, 1994) המתעדים קשיים של ספורטאיות לסביות בקבוצות ספורט. זהותן המינית של ספורטאיות לסביות עלולה להקשות עליהן לא רק במסגרת הספורטיבית אלא גם במסגרות חיים רחבות יותר. למרות הפתיחות ההולכת וגוברת בחברה המערבית

לשונות בין אנשים ולרב־תרבותיות, נושא זה עדיין רגיש ויש לטפל בו בזהירות רבה בקרב תלמידות־ספורטאיות.

תלמידים־ספורטאים הם אוכלוסייה הזקוקה לתשומת לב רבה ממורי בית־הספר, הוריהם, מאמניהם והיועצים החינוכיים. נוסף ללחצים הכבדים איתם מתמודדת אוכלוסיית המתבגרים בחברה הישראלית באופן כללי, תלמידים־ספורטאים מתמודדים עם לחצים רבים הנובעים מהשתתפותם במסגרות ספורטיביות תחרותיות. תפקיד התלמיד ותפקיד הספורטאי עלולים ליצור קונפליקטים וסדרי עדיפויות שגויים בקרב תלמידים־ספורטאים, תופעה שעלולה לגרום להזנחת המשימות הלימודיות ולקשיים רבים בהתפתחות המקצועית בעתיד. התמקדות בלעדית במסגרת הספורטיבית עלולה אף לפתח בקרב תלמידים־ספורטאים זהות ספורטיבית חזקה ובלעדית וזהות עצמית המאופיינת בסגירות מוקדמת. אלו עלולות לחשוף את היחיד לקשיי הסתגלות כאשר התפקיד הספורטיבי נפגע. יתכן כי קשיים אלו ילוו את התלמיד־הספורטאי גם בעת הצורך להתמודד עם מעברי חיים שאינם קשורים לתפקידו הספורטיבי.

■ היועץ החינוכי והתלמיד־ספורטאי

הטענה המרכזית בה אנו מעוניינים לדון במאמר זה היא שמערכות תמיכה המיועדות לתלמידים־ספורטאים בבית־ספר תיכון צריכות להתבסס על משאבי התמיכה הקיימים בבית־הספר (Bailey, 1993; Goldberg, 1991; Goldberg & Chandler, 1995). אמנם, מערכות תמיכה המבוססות על ניצול של גורמים חיצוניים בעלי הכשרה ייחודית במדעי הספורט והחינוך הגופני כמו, פסיכולוגים של ספורט (ראה למשל, Petitpas et al., 2002) עשויות להיות יעילות יותר, אך קשה ביותר, אם לא בלתי אפשרי, לפתח מערכות כאלה ללא תמיכה כספית של גורמים חיצוניים כגון, משרד החינוך, רשויות מקומיות ועוד. מכאן עולה, שהיועץ החינוכי הוא הדמות שצריכה להוביל את המערכת התומכת בתלמיד־ספורטאי.

למרות שליועצים חינוכיים אין, בדרך כלל, הכשרה ספציפית הקשורה בעבודה עם ספורטאים (קרי, השתתפות בכינוסים ובסדנאות העוסקים, לדוגמה, בפסיכולוגיה של הספורט), אנו סבורים כי הם יכולים לעשות שימוש נרחב בידע שנרכש בתהליך הכשרתם ולהתאים אותו לצרכים המיוחדים של תלמידים־ספורטאים. עיון בספרות המקצועית, המחקרית והיישומית, העוסקת בצרכים המיוחדים של תלמידים־ספורטאים ובטכניקות המתאימות לטיפול באוכלוסייה זו עשוי לספק ליועצים החינוכיים רעיונות כיצד יש להתמודד עם האתגרים הכרוכים בעבודה עם תלמידים־ספורטאים.

■ שיווק נכון

מכיוון שתלמידים־ספורטאים נוטים פחות להשתמש בגורמי תמיכה חיצוניים (Ferrante et al., 1996), אחת המשימות הראשוניות של יועצים חינוכיים בבית־

הספר תהיה לחשוף את עצמם ו"לשווק" את עצמם כגורמים המסוגלים להציע עזרה משמעותית לאוכלוסיית התלמידים־ספורטאים הנמנית על נבחרות הספורט הייצוגיות של בית־הספר. מטרה זו תוכל להיות מושגת, בעיקר, בעזרת הרצאות וסדנאות המיועדות לתלמידים־ספורטאים שיעסקו בנושאים כמו (א) התמודדות עם לחצים, (ב) הצבת מטרות, (ג) זיהוי מיומנויות הניתנות להעברה (transferable skills); לדוגמה, כאלו הנלמדות בכיתה ומיושמות באימוני הספורט, (ד) ניהול יעיל של זמן, וכדומה.

אחת הסיבות העיקריות לכך שתלמידים־ספורטאים נמנעים מלהשתמש בשירותי הייעוץ החינוכי בבית־הספר היא החשש להיראות כחלש בעיני אחרים משמעותיים (Ferrante et al., 1996). יש לציין שחשש זה מופיע גם אצל אוכלוסיות אחרות של תלמידים. עם זאת, אצל תלמידים־ספורטאים ואצל חבריהם לקבוצה השימוש בשירותי ייעוץ עלול להתפרש כחוסר יכולת לתפקד תחת לחץ וכחוסר יכולת לתפקד כמנהיג על המגרש ומחוצה לו (Linder, Brewer, Van Raalte, & DeLange, 1991). יש עדיין ספורטאים המאמינים כי רק אנשים חלשים זקוקים לייעוץ והם, כספורטאים המייצגים אוכלוסייה בריאה, בגופה ובנפשה, צריכים לפתור את בעיותיהם בעצמם. למרות זאת, הדימוי השלילי הקשור בקבלת ייעוץ פסיכולוגי הולך וקטן כאשר הגורם המספק את שירותי הייעוץ מוצג כיועץ ספורטיבי או פסיכולוג ספורט (Van Raalte, Brewer, Brewer, & Linder, 1992). נראה כי המונחים יועץ, פסיכולוג או תירפיסט מרתיעים את התלמידים־ספורטאים עקב דעות קדומות הקשורות במונחים אלה. היועץ החינוכי יכול להוסיף את המונח "ספורטיבי" לתארו ובכך להגדיל את מידת אמינותו המקצועית בעיני התלמיד־ספורטאי ולהקל עליו בבואו לייעוץ. במקרה כזה התלמיד־ספורטאי מסכן פחות את מעמדו ואת הצורה בה חבריו תופסים אותו. נוסף לכך, מהלך כזה עשוי לסייע ליועצים לשפר את מעמדם ומידת אמינותם המקצועית גם בקרב המאמנים הנוטים, לעתים קרובות, לגלות חשדנות כלפי גורמים חיצוניים העובדים עם ספורטאים. נוכחות היועץ במספר אימונים או נוכחות באימון אחד בשבוע על בסיס קבוע של נבחרות הייצוג השונות של בית־הספר, יכולה להגדיל באופן משמעותי את יחסי הקרבה בין היועץ, התלמיד־ספורטאי והמאמן.

אחד הצעדים הנוספים שעל היועץ החינוכי לנקוט בבואו לעבוד עם תלמידים־ספורטאים הוא איסוף מידע על אוכלוסייה ייחודית זו בבית־הספר (Denson, 1996; Petitpas & Chamagne, 1988). מידע זה כולל, בין השאר, את ממוצע הציונים של התלמיד־ספורטאי, היעדרויותיו המוצדקות והלא־מוצדקות מן השיעורים, מידת החוזק והבלעדיות של הזהות הספורטיבית, מידת הסגירות המוקדמת, מספר השעות השבועיות המוקדש לפעילות במסגרת הספורטיבית הפורמלית והלא־פורמלית, המידה בה התלמידים־ספורטאים לוקחים חלק בתכנון עתידי (כמו, תכניות להמשך לימודים או תכניות הקשורות בפיתוח קריירה אחרת), שיעור השימוש בסמים ואלכוהול (בעזרת סקרים אנונימיים), שיעור הניגשים לבחינות הבגרות ועוד. נתונים אלה יושוו לנתונים שיאספו על תלמידים שאינם ספורטאים על מנת לאתר את הנקודות בהן ההתערבות היא הנחוצה ביותר, כמו אצל תלמידים־ספורטאים בעלי זהות

ספורטיבית חזקה ובלעדית או בעלי זהות המאופיינת בסגירות מוקדמת. כמו כן, נתונים אלה יאפשרו ליועץ החינוכי להעריך האם תלמידים־ספורטאים נמצאים בפיגור ביחס לעמיתיהם שאינם ספורטאים בתכנית הלימודים הבית־ספרית ובהיבטים נוספים הקשורים אליה.

הקשר של היועץ החינוכי עם התלמיד־ספורטאי, מוריו, הוריו ומאמנו

איור 1 מתאר את היועץ החינוכי כחוליה מקשרת בין התלמיד־ספורטאי לבין הדמויות הקשורות להתפתחותו: מוריו, הוריו ומאמנו. אנו נתאר את תפקידו של היועץ החינוכי כדמות המובילה את מערכת התמיכה בתלמיד־ספורטאי תוך התבססות על המסגרת הרעיונית של המודל המוצג באיור 1.

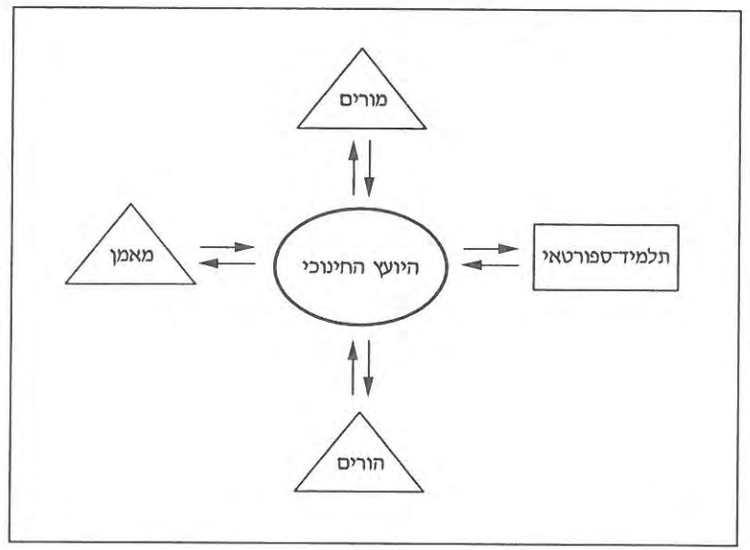
גולדברג (Goldberg, 1991) מציין כי התפקיד המרכזי של היועץ החינוכי הוא לשמש כמתאם בין התלמיד־ספורטאי לבין מוריו, הוריו ומאמניו ולספק להם שירותי יעוץ, במידת הצורך. העובדה כי המאמנים אינם שייכים לסגל ההוראה בבית־הספר מגדילה את החשיבות של היועץ החינוכי כמתאם ביניהם לבין סגל המורים בבית־הספר (Goldberg, 1991; Goldberg & Chandler, 1995). זאת ועוד, משום שאין המאמן מכיר היטב את הצדדים הנוספים בחייו של התלמיד־ספורטאי כמו, הישגיו בלימודים וקשריו החברתיים עם בני כיתתו, על היועץ החינוכי לספק לו את המידע הקשור בהם. אולם, העברת המידע מהיועץ החינוכי למאמן תיעשה אך ורק בהסכמת התלמיד־ספורטאי. הסכמה זו היא חיונית לשם יצירת מערכת יחסים הבנויה על אמון הדדי בין היועץ החינוכי לבין התלמיד־ספורטאי. ללא הסכמה זו עלול התלמיד־ספורטאי להירתע מלפנות ליועץ החינוכי עקב החשש שכל מידע שהוא מוסר לו מועבר למאמן.

גולדברג (Goldberg, 1991) מציין כי מרבית תפקידיו של היועץ הם מניעתיים מטבעם. באמצעות סדנאות שונות המיועדות לתלמידים־ספורטאים, למאמנים ולהורים היועץ יכול לדון בנושאים שעלולים להתפתח לבעיות מהותיות יותר, במקרה ויוזנחו. דניש, פטיטפס ועמיתיהם (Danish et al., 1993; Danish, Petitpas, & Hale, 1995; Danish, Nellen, & Owens, 1996; Petitpas, 2000) פיתחו מודל פסיכו־חינוכי שבו הם מדגישים את תפקידו של היועץ כמסייע להתפתחות, גדילה ושימוש בנקודות החזקות של היחיד ובמשאבים שכבר קיימים אצלו בהתמודדותו עם מעברים ושינויים, וזאת בניגוד לתפקיד היועץ במודלים קליניים המדגישים זיהוי ואבחנה של פסיכופתולוגיות וטיפול בהן. מודל זה אינו ייחודי אך ורק לאוכלוסייה של תלמידים־ספורטאים. הוא ניתן ליישום גם באוכלוסיות אחרות של תלמידים.

מערכת היחסים המקצועית של היועץ החינוכי עם כל אחד מן הגורמים המתוארים באיור 1 מפורטת בחלק הבא של המאמר.

הקשר עם התלמיד־ספורטאי. הקשר של היועץ החינוכי עם תלמידים־ספורטאים מתקיים באמצעות שני תהליכים מרכזיים: ייעוץ אישי וארגון הרצאות וסדנאות.

ייעוץ אישי. במצב אופטימלי, תלמידים־ספורטאים יוכלו להיפגש עם היועץ בכל עת על פי רצונם. במצבים מציאותיים יותר, תקבע פגישה מראש על בסיס קבוע בהתאם



איור 1

היועץ החינוכי כחוליה מקשרת בין התלמיד־ספורטאי, מוריו, הוריו ומאמנו

למערכת השעות של בית־הספר וללוח הזמנים של היועץ החינוכי. דנסון (Denson, 1996) מציין כי הבעיות בגללן באים תלמידים־ספורטאים לייעוץ הן מגוונות: החל מבעיות אישיות של התלמיד־ספורטאי שאינן קשורות בספורט וכלה בבעיות הנובעות מכעס ותיסכול הקשורות בביצוע הספורטיבי וביחסים שלו עם המאמן ושאר השחקנים. היכרות מוקדמת של היועץ עם אופי עולם הספורט בכלל וענף הספורט הספציפי של התלמיד־ספורטאי בפרט עשויה לסייע בבניית מערכת יחסים של אמון הדדי ושל שיתוף פעולה בין היועץ והתלמיד־ספורטאי. מערכת יחסים כזו עשויה לשפר את תהליך הייעוץ.

אחת המטרות המרכזיות של היועץ החינוכי היא ללמד את התלמידים־ספורטאים להתייחס לעיסוקם הספורטיבי בפרספקטיבה מתאימה (Finch & Gould, 1996). החשיבות של הצלחה בלימודים כמנוף לפיתוח קריירה מקצועית תודגש בפגישות שיקיים היועץ החינוכי עם התלמידים־ספורטאים. על היועץ החינוכי לצאת כנגד האמונה הרווחת בקרב ספורטאים בגיל ההתבגרות כי קריירה מקצוענית "תציל" אותם מהצורך להתמודד עם התחרות הקיימת בשוק המקצועי. היועץ חייב להדגיש כי הסיכוי להגיע לרמה המקצוענית הוא נמוך ביותר (במציאות, כמעט ולא קיים) והתלמידים־ספורטאים חייבים לבחון אלטרנטיבות נוספות ולהשקיע בתפקידים נוספים על מנת להיות מוכנים לרגע בו יאמצו כיוון חדש מלבד עיסוקם הספורטיבי. הצגת נתונים סטטיסטיים על היחס בין מספר הספורטאים שהחלו לעסוק בספורט לבין

אלו שהגיעו לקצה פירמידת ההצלחה, קרי, להתחרות ברמה הגבוהה ביותר, תסייע ליועץ החינוכי לחזק את עמדתו. היועץ החינוכי עשוי לזמן לבית־הספר ספורטאים, שהחלום המקצועני שלהם התנפץ בגיל צעיר, לדבר עם התלמידים־ספורטאים על חוויותיהם. גם הזמנת ספורטאים מפורסמים, שהגשימו את חלום המקצוענות, לדבר על חשיבות ההצלחה בלימודים יכולה להועיל (Finch & Gould, 1996). חשוב לציין כי אין הכוונה לדרבן את היועץ החינוכי לנפץ בשלב כה מוקדם את חלום המקצוענות של התלמידים־ספורטאים; עליו להדגיש בפניהם את ההסתברות הנמוכה שחלום זה יתגשם תוך הדגשת החשיבות של ההשקעה בלימודים ופיתוח תפקידים ותחומי עניין נוספים. שימוש בדוגמאות של ספורטאים מקצועניים המשקיעים מזמנם גם בלימודים על־תיכוניים בנוסף לפעילותם הספורטיבית הוא דוגמה לכך ששני התחומים לא בהכרח גורמים לקונפליקט.

טיפול בנושא של מיומנויות הניתנות להעברה הוא מטרה נוספת שעל היועץ החינוכי להתמקד בעבודתו עם תלמידים־ספורטאים. מיומנויות הניתנות להעברה הן מיומנויות הנלמדות במסגרת העיסוק בספורט וניתנות ליישום גם בתחומים אחרים (Bailey, 1993; Petitpas & Schwartz, 1989). כך למשל, מיומנויות כמו, הצבת מטרות לטווח־קצר ולטווח־ארוך, התמודדות עם לחצים, התגברות על מכשולים, התמדה, דבקות במטרה, קבלת החלטות, תכנון ולמידה של אסטרטגיות מנטליות הנחוצות בספורט, עשויות לשמש את התלמיד־ספורטאי הן בתחום האקדמי והן בתהליך הפיתוח של קריירה מחוץ לעולם הספורט. היועץ החינוכי עשוי להעלות בפני התלמיד־ספורטאי בשיחות שהוא מקיים עמו, שאלות כמו, "אילו תכונות אישיות מוערכות לדעתך על ידי מאמנים?", "אילו תכונות ויכולות עזרו לך להגיע להצלחות בספורט?", "אילו תכונות תרצה לקחת איתך בהמשך הדרך לתחומי עיסוק אחרים?" דיון בשאלות אלו ודומות להן עשוי לפתח את המודעות של תלמידים־ספורטאים לאפשרות השימוש במיומנויות מסויימות שנרכשו בעת עיסוקם הספורטיבי גם בתחומי עיסוק אחרים.

תלמידים־ספורטאים, בעיקר אלה שהתפקיד הספורטיבי משמש אצלם חלק מכריע ובלעדי בזהות העצמית, סבורים כי ללא הספורט הם "לא שווים כלום". יחידים אלה נוטים להימנע מראש מהתמודדות עם אתגרים בתחומי עיסוק אחרים. הידיעה כי מיומנויות ותכונות שנרכשו במסגרת ההשתתפות בספורט הן שימושיות גם בתחומים אחרים תגדיל את מידת ההערכה העצמית שלהם כבני אדם, לאו דווקא כספורטאים.

ארגון הרצאות וסדנאות. סדנאות המטפלות בהתמודדות עם לחצים תהיינה מרכיב חשוב בעיצוב מערכת היחסים המקצועית בין היועץ החינוכי לבין תלמידים־ספורטאים, הנדרשים להתמודד עם לחצים כבדים בעקבות היותם גם תלמידים וגם ספורטאים (Finch & Gould, 1996; O'Bryant, 1993). על היועץ החינוכי לספק לתלמידים־ספורטאים במסגרת סדנאות אלו הן טכניקות קוגניטיביות כמו, מיקוד קשב והדמיה והן טכניקות התנהגותיות כגון הרפייה, נשימה נכונה ומדיטציה על מנת להתמודד עם מחשבות שליליות או לא־רציונליות (Finch & Gould, 1996; Weinberg & Gould, 1999). הספרות עשירה מאד בכל הקשור לטכניקות אלה והיועץ החינוכי יכול להיעזר

בה בבניית הסדנאות (Weinberg & Gould, 1999; Williams & Harris, 1998; Williams & Leffingwell, 1996; Zinsser, Bunker, & Williams, 1998).

הקשר עם המורים. הקשר עם מורי בית־הספר מבטא את תפקידו של היועץ החינוכי במעקב אחר מצבו האקדמי של כל תלמיד בבית־הספר, כולל תלמידי־ספורטאים. דנסון (Denson, 1996) טוען כי מעקב אקדמי אחר הישגיו הלימודיים של התלמיד־ספורטאי הוא הבולט ביותר מבין תפקידיה של מערכת התמיכה הבית־ספרית בתלמידים־ספורטאים. נראה כי נתון זה רלוונטי יותר במסגרות בית־ספריות המונעות מתלמידים־ספורטאים להשתתף במסגרות ספורטיביות כל עוד רמתם האקדמית אינה מספקת. כל עוד חוקים כאלה אינם ישימים בבתי־הספר התיכוניים בארץ, מידת המעקב של היועץ החינוכי אחר הישגיהם הלימודיים של התלמידים־ספורטאים רלוונטית פחות אך עדיין בעלת חשיבות. בכל מקרה, מעקב זה מתבצע על ידי דוחות המועברים מהמורים אל היועצים החינוכיים כל פרק זמן קבוע בהתאם למבנה לוח הזמנים הספציפי של בית־הספר. דוחות אלה מתמקדים בקצב התקדמותו של התלמיד־ספורטאי במהלך שנת הלימודים. במקרה והמורה מדווח על קשיים לימודיים או אי־הגעה לשיעורים, על היועץ החינוכי ומחנך הכיתה, ולעתים עם התלמיד, להיפגש על מנת לדון בדרכים אפשריות לפתור את הבעיה.

הקשר עם ההורים והמאמנים. הקשר של היועץ החינוכי עם ההורים והמאמנים מבוסס, ברובו, על פגישות הנערכות בתחילת השנה ובמהלכה. התפקיד המרכזי של היועץ החינוכי הוא לדאוג שאפיקי התקשורת בין התלמיד־ספורטאי, ההורה והמאמן (Smith & Smoll, 1996) יהיו פתוחים והציפיות מכל גורם תהיינה ידועות (Goldberg, 1991). טיפוח הקשר עם מאמן הספורט הוא ייחודי לעבודתו של היועץ החינוכי עם תלמידים־ספורטאים. זהו גורם נוסף שעל היועץ החינוכי לתקשר עמו כאשר הוא מייעץ לתלמיד־ספורטאי.

ההורים הם חוליה חשובה ביותר בטיפוח הקריירה הספורטיבית של התלמיד־ספורטאי (Lidor & Lavyan, in press). לעיתים, אין ההורים יודעים את מקומם בתהליך טיפוח זה. כך למשל, התנהגות ההורים בתחרויות מהווה מכשול משמעותי בדרך להשגת מטרות חינוכיות בספורט. במקרים מסויימים התנהגות ההורים אף מבישה; ישנם הורים הנוטים לצעוק על ילדיהם במהלך תחרויות, לתת להם הוראות מקצועיות, לצעוק על השופט ויש אפילו מביניהם שצועקים על המאמן, נותנים לו "עצות" מקצועיות ומתלוננים על כך שאינו משתף מספיק את ילדם. התנהגויות אלו הן מקור נוסף של לחץ המופעל על הספורטאי, הפוגעות באיכות הביצוע שלו ופוגמות במידת ההנאה שלו מן הפעילות הספורטיבית (Smith & Smoll, 1996; Smoll, 1998).

על מנת להפחית, עד כמה שניתן, התנהגויות אלו, על היועץ החינוכי לקיים פגישה עם ההורים והמאמנים בתחילת העונה, שבה יוסברו התפקידים והמחוייבויות של ההורים במהלך העונה. סמול (Smoll, 1998) מציין כי אחת הבעיות המרכזיות של הורים היא חוסר יכולתם להבחין בין האופי החינוכי וההתפתחותי של ההשתתפות בספורט לבין האופי המקצועני שלה. הורים ומאמנים מייחסים למסגרות ספורט של

ילדים ומתבגרים אופי מקצועני, מטפחים את גישת ה"ניצחון בכל מחיר" וגורמים ללחץ מיותר שאיתו צריכים להתמודד הספורטאים הצעירים. לכן, המטרות המנחות את מסגרת הספורט הבית־ספרית, המבוססות על המודל החינוכי וההתפתחותי של השתתפות בספורט (כגון, Siedentop, 1994) צריכות להיות מוצגות בפני ההורים. על היועץ להסביר להורים מה זה אומר להיות תלמיד־ספורטאי, להדגיש כי ריבוי התפקידים של התלמיד־ספורטאי גורם ללחצים כבדים ולכן תמיכתם בו חשובה ביותר. הורים רבים מתקשים להבחין בין מעורבות בקבוצה לבין התערבות בקבוצה. המעורבות כוללת מעשים כמו עזרה בהסעות ונוכחות במשחקים ומביעה תמיכה, בעיקר, מנטלית ורגשית בתלמיד־ספורטאי; התערבות כוללת צעקות ומתן הוראות מן היציע ומשמשות כמקור לחץ נוסף על התלמיד־ספורטאי.

סמול (Smoll, 1998) וסמית וסמול (Smith & Smoll, 1996) מציינים תופעה נוספת האופיינית להורים רבים המגלים מעורבות אקטיבית במיוחד בקבוצה, שעלולה להגביר את הלחץ המופעל על ספורטאים צעירים. הם מכנים תופעה זו בשם "מלכודת התלות ההפוכה" (reversed-dependency trap). תופעה זו מתייחסת להורים המזדהים יתר על המידה עם פעילות ילדם בספורט, כאשר מידת הערכתם העצמית מבוססת על מידת ההצלחה של הילד: הם מנצחים כאשר ילדם מנצח והם מפסידים כאשר הוא מפסיד. לעיתים, הורה שבעצמו לא הגשים את חלום המקצוענות רוצה להגשיכ אותו באמצעות בנו או בתו, או הורה שהיה ספורטאי מפורסם רוצה להנציח את הצלוזותיו באמצעות ילדיו. במקרים אלה, אהבת ההורה קשורה ואף תלויה באיכות הביצוע הספורטיבי של הילד, עובדה המוסיפה לחצים כבדים על התלמיד־ספורטאי, שחשוף ממילא לעומס אקדמי בבית־הספר ולמשימות התפתחותיות שהוא ניצב בפניהן בגיל ההתבגרות. הורים המודעים להשפעות השליליות של התנהגויות אלה יגלו, סביר להניח, רגישות רבה יותר לאופן בו הם מתנהגים בעת משחקים ותחרויות.

גולדברג (Goldberg, 1991) מציע חמישה כללים המדריכים את ההורים והמאמנים בכל הקשור לעיצוב מערכת יחסיהם עם תלמידים־ספורטאים: (א) ליצור אווירה בה התלמידים־ספורטאים יודעים כי הם מוערכים ללא קשר לאיכות הביצוע הספורטיבי שלהם, (ב) לעזור לתלמידים־ספורטאים להציב מטרות ריאליות בתחום הספורטיבי, האקדמי והמקצועי, (ג) להדגיש את החשיבות של שיפור איכות הביצוע בנוסף לחשיבות הניצחון על ידי מתן חיזוקים חיוביים המתייחסים לתהליך של ביצוע המיומנות ולא רק לתוצר הסופי שלו, (ד) להפגין שליטה רגשית במשחקים ובתחרויות, קרי, לא לצעוק על שחקנים, מאמן או שופטים ו־(ה) להתייחס בכבוד אחד לשני ולהיות מסוגל לבטא קשיים ובעיות שונות באופן פתוח ועניני.

נושא נוסף שמן הראוי להעלות אותו בפגישות המתקיימות בין היועץ החינוכי, ההורים והמאמנים הוא מידת החוזק והבלעדיות של הזהות הספורטיבית של התלמידים־ספורטאים. על היועץ להסביר להורים ולמאמנים את כל המשמעויות וההשלכות של הזדהות חזקה מדי ובלעדית עם התפקיד הספורטיבי כדי למנוע מצב של זהות המאופיינת בסגירות מוקדמת, פיתוח ציפיות לא־ריאליות להתחרות ברמה

המקצוענית הגבוהה ביותר והזנחת תחומי עיסוק אחרים בחייו של התלמיד־ספורטאי. על היועץ להדגיש כי פיתוח תחומי עניין נוספים הוא חשוב מאד בתהליך העיצוב של הזהות העצמית.

■ סיכום

תפקידו המרכזי של היועץ החינוכי בעבודתו עם התלמיד־ספורטאי, הוריו, מוריו ומאמניו הוא לתרום לפיתוח אפיקי תקשורת חיוביים ופתוחים בין כל אחד מגורמים אלו. עליו לדאוג שכל גורם יבין את תפקידיו ואת הציפיות ממנו. על כל גורם להבין כי המטרה היא לסייע להתפתחותו התקינה של התלמיד־ספורטאי כאדם ולא רק כספורטאי. היועץ החינוכי עשוי לפתח מודעות בקרב הורים ומאמנים לקשיים שעלולים לצוץ במהלך הטיפוח של הכשרון הספורטיבי של התלמיד־ספורטאי וכיצד להתמודד איתם באמצעות פעולות חינוכיות מניעתיות. הוא יכול לפתח את מודעותם להתנהגויות שלהם התורמות להתפתחות תקינה ולאלו המשמשות מכשול ליצירת אווירת טיפוח הולמת. אנו סבורים שהיועץ החינוכי נמצא בעמדה המתאימה ביותר לבצע את התפקידים שנדונו במאמר זה ולעזור למאמנים ולהורים ליצור סביבת טיפוח חיובית ומהנה בה לספורט יש השפעות חיוביות על תהליך ההתפתחות של התלמידים־ספורטאים. זאת משום שהוא בעל הידע והניסיון בכל הקשור למתן ייעוץ והתפתחות תקינה של מתבגרים.

מקורות

אורבך, א., לידור, ר., בר־אלי, מ. (בדפוס). היבטים קוגניטיביים בהכנה מנטלית. בתוך ר. לידור (עורך), *התנהגות מוטורית: היבטים פסיכולוגיים וסוציולוגיים*. ירושלים: מאגנס.

דקל, י. (1993). המלצות ועדת דקל לקידום החינוך הגופני והספורט. *החינוך הגופני והספורט*, 3, 16–18.

יערי, א. (1993). חרדת בחינות, מקצועות ומורים. *הייעוץ החינוכי*, *א*, 68–78.

לידור, ר. (1999). *חשיבה וקבלת החלטות בספורט*. תל אביב: משרד הביטחון.

מרידן, ק. (1998). התאחדות הספורט לבתי ספר: מהקמה לביסוס. *החינוך הגופני והספורט*, 3, 12–14.

פלום, ח. (1995א). התפתחות קריירה והתבגרות. בתוך ח. פלום (עורך), *מתבגרים בישראל: היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים* (עמ' 201–223). קדימה: רכס.

פלום, ח. (1995ב). סגנונות תצורת הזהות בהתבגרות. בתוך ח. פלום (עורך), *מתבגרים בישראל: היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים* (עמ' 123–145). קדימה: רכס.

שחר, ב., וזך, ס. (2000). השפעת ההזדהות עם התפקיד הספורטיבי על התפתחות הזהות העצמית של ספורטאים מתבגרים. *בתנועה*, 4, 409–430.

Alfermann, D., Stambulova, N., & Zemaityte, A. (2001). Causes and consequences of career termination: A comparison between German, Russian, and Lithuanian athletes. In A. Papaioannou, M. Goudas, & Y. Theodorakis (Eds.), *International Society of Sport Psychology 10th World Congress: Programme & Proceedings—*

In the dawn of a new millennium (Vol. 4, pp. 26–28). Thessaloniki, Greece: Christodoulidi.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.

Bailey, S. J. (1993). Issues in counseling athletes at the high school level. In W. D. Kirk & S. V. Kirk (Eds.), *Student athletes: Shattering the myths and sharing the realities* (pp. 25–34). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Blustein, D. L. (1997). A context-rich perspective of career exploration across the life roles. *Career Development Quarterly, 45*, 260–274.

Blustein, D. L., Ellis, M. V., & Devenis, L. E. (1989). The development and validation of a two-dimensional model of the commitment to career choices process. *Journal of Vocational Behavior, 35*, 342–378.

Blustein, D. L., & Phillips, S. D. (1990). Relation between ego identity status and decision-making styles. *Journal of Counseling Psychology, 37*, 160–168.

Brewer, B. W. (1993). Self-identity and specific vulnerability to depressed mood. *Journal of Personality, 61*, 343–364.

Brewer, B. W., & Petrie, T. A. (1996). Psychopathology in sport and exercise. In J. L. Van Raalte & B. W. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (pp. 317–3342). Washington, DC: American Psychological Association.

Brewer, B. W., Van Raalte, J. L., & Linder, E. D. (1993). Athletic identity: Hercules muscles or Achilles heel. *International Journal of Sport Psychology, 24*, 237–254.

Brewer, B. W., Van Raalte, J. L., & Petitpas, A. J. (2000). Self-identity and sport career transitions. In D. Lavallee & P. Wylleman (Eds.), *Career transitions in sport: International perspective* (pp. 29-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Brown, C., Glastetter-Fender, C., & Shelton, M. (2000). Psychological identity and career control in college student-athletes. *Journal of Vocational Behavior, 56*, 53–62.

Cecic Erpic, S. (2001). Athletic identity and adjustment to sport career termination and post-sport life among Slovenian athletes. In A. Papaioannou, M. Goudas, & Y. Theodorakis (Eds.), *International Society of Sport Psychology 10th World Congress of Sport Psychology: Programme & Proceedings- In the dawn of a new millennium* (Vol. 4, pp. 32–34). Thessaloniki, Greece: Christodoulidi.

Coakley, J. (1998). *Sport in society: Issues and controversy* (6th ed.). New York: Mostby.

Cogan, K. D., & Petrie, T. A. (1996). Counseling college women student-athletes. In E. F. Etzel, A. P. Ferrante, & J. W. Pinkney (Eds.), *Counseling college student-athletes: Issues and interventions* (2nd ed.) (pp. 3-26). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper-Collins.

Danish, S. J., Nellen, V. C., & Owens, S. S. (1996). Teaching life skills through sport: Community-based programs for adolescents. In J. L. Van Raalte & B. W. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (pp. 205-228). Washington, DC: American Psychological Association.

Danish, S. J., Petitpas, A. J., & Hale, B. D. (1993). Life development intervention for athletes: Life skills through sports. *Counseling Psychologist, 21,* 352–385.

Danish, S. J., Petitpas, A. J., & Hale, B. D. (1995). Psychological interventions: A life development model. In S. M. Murphy (Ed.), *Sport psychology interventions* (pp. 19–38). Champaign, IL: Human Kinetics.

Davison, G. C., & Neale, J. M. (1994). *Abnormal psychology* (6th ed.). John Wiley & Sons.

Denson, E. L. (1996). An integrative model of academic and personal support services for student-athletes. In E. F. Etzel, A. P. Ferrante, & J. W. Pinkney (Eds.), *Counseling college student-athletes: Issues and interventions* (2nd ed.) (pp. 247-279). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

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

Ferrante, A. P., Etzel, E., & Lantz, C. (1996). Counseling college student-athletes: The problem, the need. In E. F. Etzel, A. P. Ferrante, & J. W. Pinkney (Eds.), *Counseling college student-athletes: Issues and interventions* (2nd ed.) (pp. 3–26). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Finch, L. M., & Gould, D. (1996). Understanding and intervening with the student-athlete-to-be. In E. F. Etzel, A. P. Ferrante, & J. W. Pinkney (Eds.), *Counseling college student-athletes: Issues and interventions* (2nd ed.) (pp. 223–246). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Flum, H., & Blustein, D. L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior, 56,* 380–404.

Goldberg, A. D. (1991). Counseling the high school student-athlete. *The Scool Counselor, 38,* 332–339.

Goldberg, A. D., & Chandler, T. (1995). Sports counseling: Enhancing the development of the high school student-athlete. *Journal of Counseling and Development, 74,* 39–44.

Greenspan, M., & Anderson, M. B (1995). Providing psychological services to student-athletes: A developmental psychology model. In S. M. Murphy (Ed.), *Sport psychology interventions* (pp. 177-191). Champaign, IL: Human Kinetics.

Griffin, P. (1994). Homophobia in sport: Addressing the needs of lesbian and gay high school athletes. *The High School Journal, 77,* 80–87.

Grove, J. R., Lavallee, D., & Gordon, S. (1997). Coping with retirement from sport: The influence of athletic identity. *Journal of Applied Sport Psychology, 9,* 191–203.

Hinkle, J. S. (1994). Integrationg sport psychology and sports counseling: Developmental programming, education, and research. *Journal of Sport Behavior, 17,* 52–59.

Hinkle, J. S. (1996). Depression, adjustment disorder, generalized anxiety, and substance abuse: An overview for sport professionals working with college student-athletes. In E. F. Etzel, A. P. Ferrante, & J. W. Pinkney (Eds.), *Counseling college student-athletes: Issues and interventions* (2nd ed.) (pp. 109-136). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Kennedy, S. R., & Dimmick, K. M. (1987). Career maturity and professional sports expectations of college football and basketball players. *Journal of College Student Personnel, 28,* 293-297.

Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist, 55,* 170–183.

Lavallee, D., Gordon, S., & Grove, R. (1997). Retirement from sport and the loss of athletic identity. *Journal of Personal and Interpersonal Loss, 2,* 129–147.

Lidor, R., & Lavyan, N.Z. (in press). A retrospective picture of early sport experiences among elite and near-elite Israeli athletes: Developmental and psychological perspectives. *International Journal of Sport Psychology.*

Linder, D., Brewer, B. W., Van Raalte, J. L., & DeLange, N. (1991). A negative Halo for athletes who consult sport psychologists: Replication and extention. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 11,* 133–148.

Linville, P. W. (1985). Self-complexity and affective extremity: Don't pull all of your eggs in one cognitive basket. *Social Cognition, 3,* 94–120.

Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L., & Orlofsky, J. L. (1993). *Ego identity: A handbook for psychological research*. New York: Springer-Verlag.

Martens, M. P., & Cox, R. H. (2000). Career development in college varsity athletes. *Journal of College Student Development,* 41, 172–180.

Murphy, G. M., Petitpas, A. J., & Brewer, B. W. (1996). Identity foreclosure, athletic identity, and career maturity in intercollegiate athletes. *Sport Psychologist, 10,* 239–246.

OBryant, B. J. (1993). School counseling and the student athlete. In W. D. Kirk & S. V. Kirk (Eds.), *Student athletes: Shattering the myths and sharing the realities* (pp. 13–24). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Parham, W. D. (1993). The intercollegiate athlete: A 1990s profile. *Counseling Ps, 21,* 411–429.

Pearson, R. E., & Petitpas, A. (1990). Transitions of athletes: Developmental and preventive perspectives. *Journal of Counseling and Development, 69,* 7–10.

Petitpas, A. J. (2000). Managing stress on and off the field: The littlefoot approach to learned resourcefulness. In M. B. Anderson (Ed.), *Doing sport psychology* (pp. 33–43). Human Kinetics.

Petitpas, A. J., & Champagne, D. E. (1988). Developmental programming for

intercollegiate athletes. *Journal of College Student Development, 29,* 454-460.

Petitpas, A. J., & Danish, S. J. (1995). Caring for injured athletes. In S. M. Murphy (Ed.), *Sport psychology interventions* (pp. 255-282). Champaign, IL: Human Kinetics.

Petitpas, A.J., & Schwartz, H. (1989, Fall). Assisting student athletes in understanding and identifying transferable skills. *Academic Athletic Journal, 11,* 37–42.

Petitpas, A. J., Van Raalte, J. L., & Presbrey, J. (2002). A life skills development program for high school student-athletes. Manuscript submitted for publication. *Journal of Counseling and Development.*

Petrie, T. A., & Stoever, S. (1993). The incidence of bulimia nervosa and pathogenic weight control behaviors in female collegiate gymnasts. *Rsearch Quarterly for Exercise and Sport, 64,* 218–226.

Siedentop, D. (Ed.) (1994). *Sport education.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Shachar, B., Brewer, B. W., Cornelius, A. E., & Petitpas, A. J. (2002). Career decision-making among retired athletes: A comparison between coaches and noncoaches. Manuscript submitted for publication. *Australian Journal of Career Development.*

Smith, R. E., & Smoll, F. L. (1996). Psychological interventions in youth sport. In J. L. Van Raalte & B. W. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (pp. 287-316). Washington, DC: American Psychological Association.

Smoll, F. L. (1998). Improving the quality of coach-parent relationships in youth sports. In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (pp. 63-73). Mountain View, CA: Mayfield.

Swoap, R. A., & Murphy, S. M. (1995). Eating disorders and weight management in athletes. In S. M. Murphy (Ed.), *Sport psychology interventions* (pp. 307–330). Champaign, IL: Human Kinetics.

Tunick, R., Etzel, E., Leard, J., & Lerner, B. (1996). Counseling injured and disabled student-athletes: A guide for understanding and intervention. In E. F. Etzel, A. P. Ferrante, & J. W. Pinkney (Eds.), *Counseling college student-athletes: Issues and interventions* (2nd ed.) (pp. 157-184). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Van Raalte, J. L., Brewer, B. W., Brewer, D., & Linder, D. (1992). NCAA Division II college football players perceptions of an athlete who consults a sport psychologist. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 14,* 273–282.

Webb, W. M., Nasco, S. A., Riley, S., & Headrick, B. (1998). Athletic identity and reactions to retirement from sports. *Journal of Sport Behavior, 21,* 338–361.

Weinberg, R.S., & Gould, D. (1999). *Foundations of sport and exercise psychology* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Williams, J. M., & Harris, D. V. (1998). Relaxation and Energizing techniques for regulation of arousal. In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (pp. 219–236). Mountain View, CA: Mayfield.

Williams, J. M., & Leffingwell, N. (1996). Cognitive strategies in sport and exercise

psychology. In J. L. Van Raalte & B. W. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (pp. 51-74). Washington, DC: American Psychological Association.

Zinsser, N., Bunker, L., & Williams, J. M. (1998). Cognitive techniques for building confidence and enhancing performance. In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (pp. 270–295). Mountain View, CA: Mayfield.

התאמות בבחינות לתלמידים עם ליקויי למידה: סקירת המחקר והשלכותיו

מלכה מרגלית, מאירה אפרתי, בית הספר לחינוך אוניברסיטת תל אביב

מלי דנינו, שרות פסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך

תקציר

במאמר הוצגו דילמות העולות מסקירת המחקר בארה"ב ומתוצאות הסקר שנערך בשנת 2001 בישראל, במטרה לאפיין את ההתאמות שנתנו לתלמידים עם לקויי־למידה בבחינות בגרות. בחינת נושא ההתאמות בסקירת המחקרים נעשתה תוך התמקדות בשלוש שאלות מרכזיות: שאלת המדיניות: מהם המשתנים המשפיעים על בחירת ההתאמות במקומות השונים. שאלת ההשוואה: עד כמה תורמות ההתאמות לשוויון בהישגים בין קבוצות תלמידים ללא ליקויי למידה לתלמידים עם לקויי למידה. שאלת הקריטריון: בחינת תקפות של התוצאות. ממצאי המחקרים מצביעים באופן חד משמעי על החשיבות להמשך מחקר בישראל, הבוחן את ההשלכות של ההתאמות על המובחנות בין קבוצות התלמידים ועל ההתאמה לקשיים יחידניים. בסקר השתתפו 241 בתי־ספר על־יסודיים בחטיבה העליונה מכל חלקי הארץ ומכל המגזרים, והוא הקיף 97,790 תלמידים — 51,738 בנים ו־46,052 בנות. תוצאות הסקר הדגישו את השונות בין בתי הספר והחשיבות הנודעת להתייחסות הן לתפיסות מערכתיות בטיפול בתלמידים, והן להכשרת היועצים והמורים בתחום. יש צורך במחקרים נוספים שיתמקדו בשאלת ההשוואה ובשאלת הקריטריון.

קיימת הסכמה ציבורית כללית בהתייחס לצורך להבטחת שוויון הזדמנויות בלמידה ובבחינות לתלמידים עם ליקויי למידה. תלמידים עם ליקויי למידה הם הקבוצה הגדולה ביותר של תלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים, ומרביתם לומדים במסגרות חינוכיות רגילות. על פי סקרים בין־לאומיים לכ־10% מהתלמידים יש ליקויי למידה ספציפיים בדרגות חומרה שונות ובעלי אפיונים שונים. על כן בכל כיתה המונה כ־30 תלמידים צפוי שימצאו 2–4 תלמידים עם ליקויי למידה. בשנים האחרונות גדל מספר התלמידים עם ליקויי הלמידה בכל שכבות הגיל — החל ממסגרות קדם יסודיות ועד החטיבה העליונה בתיכון (מרגלית, 2000). מתן התאמות בתנאי בחינה העלה את שיעור התלמידים הניגשים לבחינות בגרות, והממשיכים את לימודיהם במוסדות להשכלה גבוהה. המחקר החינוכי מעורר בשנים האחרונות תהיות לגבי הדרך בה נקבעות ההתאמות בלמידה ובמבחנים וכיצד הן מיושמות במערכת החינוכית, ומהי התקפות של המבחנים הניתנים עם התאמות בהשוואה למבחנים ללא התאמות (Pitoniak & Royer, 2001) .

■ תלמידים עם ליקויי־למידה במערכת החינוך הרגילה

"הקשיבו למה שיש לנו לומר — במשך השנים למדנו — ולעתים בדרך הקשה — מה עוזר לנו, ומה לא עוזר" — אמרה נערה עם ליקויי למידה הלומדת בתיכון. "דברו

אתנו כי מתעוררות שאלות שיש לדון בפתרונות להן." — אמר מורה להיסטוריה המלמד בבית ספר על־יסודי בדיון על ההמלצות ועל יישום ההתאמות לתלמידים עם ליקויי למידה. מטרת המאמר היא לדון בדילמות שמעוררות ההתאמות, בהתבסס על משוב מבחינות בגרות, וממצאי מחקרים בארה"ב. ראוי להדגיש כי הבקשות להתאמות משתלבות עם המספר הגדול של תביעות מהמערכת החינוכית להיענות לצרכים מיוחדים של תלמידים. מספר גדול זה עשוי לשקף את הציפיות הגבוהות מחד, אך בו זמנית גם את הקושי של המערכת להתאים את שיטות האבחון לצרכים של תלמידים, ולפתח גישות טיפול בפרטים השונים הנמצאים בה (נוי, 1996).

תלמידים עם ליקויי למידה והוריהם מתלוננים כי העמדה הבסיסית של גורמים במערכת החינוך כלפיהם היא כאל מי שבא לנצל את המערכת, ואולי אף נחשד ברמאות. ואילו מערכת החינוך טוענת כי היא מתקשה לאתר את אלו המקבלים זכויות שאינן מגיעות להם, ובכך נפגעות זכויותיהם של כלל התלמידים לתנאים שווים למבחן. מטרת הסקירה הנוכחית אינה להציג אמיתות חד משמעותיות, אלא לעורר דיון, להצביע על הדילמות החינוכיות המתעוררות בבחינה של סוגיית ההתאמות, למקד עניין בנושאים מעוררי מחלוקת, שראוי לבחון אותם במציאות החינוכית הישראלית באמצעות מחקרים שיסייעו לגיבוש מדיניות חינוכית שוויונית וצודקת: במטרה שינתן מענה לצרכים מיוחדים של התלמידים, ובו זמנית לא תפגע תקפות המבחנים.

■ מטרת ההתאמות

מקובל להניח כי התאמות בתנאי בחינות מקדמות את סיכויי ההצלחה של התלמידים עם ליקויי למידה. "המונח לקות למידה מתייחס לקבוצת הפרעות הטרוגניות המתבטאת בקשיים משמעותיים ברכישה ובשימוש בהקשבה, דיבור, קריאה, כתיבה המשגה ו/או יכולות מתמטיות... על אף שלקות למידה יכולה להתרחש בו־זמנית עם תנאים מגבילים נוספים (פגיעה חושית, פיגור שכלי, הפרעה רגשית וחברתית), או תנאים חיצוניים (הבדלים תרבותיים, הוראה לא מספיקה או לא מתאימה) אין לקות הלמידה תוצאה ישירה של תנאים אלו" (משרד החינוך בישראל; חוזר המנהל הכללי, 2000; National Joint Committee on LD,1994). הגדרת לקות הלמידה נעשית בדרך השלילה, דהיינו, יותר משהיא מגדירה מהי לקות למידה היא מגדירה מה היא אינה. מבחינה אופרטיבית דורשת הגדרה זו שלילה של מספר רב של גורמים פוטנציאליים היכולים להסביר את הקשיים התפקודיים. עובדות אלה יש בהם כדי להנחות את המערכת במתן התאמות לתלמידים עם קשיי למידה ולתלמידים עם לקוי למידה.

אנשי החינוך שואפים לפתח הליכי אבחון מבוקרים וסטנדרטיים שיבטיחו קביעה של התאמות תקפות. מטרת ההתאמות היא לאפשר שינויים בביצוע המבחנים המאפשרים לתלמידים עם ליקויי למידה לבטא את ידיעותיהם על אף הלקות, על מנת להבטיח להם סיכוי להגיע לאותם הישגים כמו תלמידים ללא ליקויי למידה. בשנים האחרונות, יש גידול משנה לשנה של מספר התלמידים המקבלים התאמות בבחינות סטנדרטיות שונות, כגון; בחינות הבגרות בישראל, ובחינות SAT בארה"ב. במאמר

יוצגו דילמות העולות מסקירת המחקר בארה"ב ומתוצאות הסקר שנערך בשנת 2001 בישראל על מנת לאפיין את ההתאמות שנתנו לתלמידים עם ליקויי למידה בבחינות בגרות. השתתפו בסקר 241 בתי ספר על יסודיים בחטיבה העליונה מכל חלקי הארץ ומכל המגזרים. הסקר הקיף כ־100,000 תלמידים (97,790 תלמידים — 51,738 בנים ו־46,052 בנות), ואותרו מתוכם 4,576 תלמידים בכיתות י"א שמקבלים התאמות מתוך כלל 334,000 תלמידים הלומדים בכיתות י"א בתי הספר שהשתתפו בסקר (2,881 בנים עם ליקויי למידה מתוך 16,500 בנים; 1,695 בנות מתוך 16,900).

■ מהן התאמות

מקובל להגדיר התאמות כשינויים בתנאים הסטנדרטים של בחינות, המסירים מאפיינים שאינם רלוונטיים להצגת הידע של התלמידים, אך מהווים מכשול בביצועם בשל לקותם (Thompson, 1999; Thompson & Thurlow, 2001). אין הכוונה להעניק לתלמידים עם ליקויי למידה הקלות שיעניקו להם יתרון על חבריהם, אלא התאמות בתנאי למידה ובחינה שיאפשרו להם עקיפה של תחומי הקושי ומתן ביטוי הולם לידע שרכשו ללא המגבלות הנובעות מהלקות. בנוסף לכך, ההתאמות חייבות להיות סבירות — כלומר לא תקבענה התאמות העומדות בניגוד למטרת הלימוד והבחינה. לדוגמא — לא תקבענה התאמות של תוספת זמן בבחינה שמטרתה לבדוק איך עומד התלמיד בלחץ של זמן, ולא תינתן התאמה "בחינה בעל־פה" לבחינה שמטרתה לעמוד על יכולת התלמיד בהבעה בכתב. ראוי להדגיש כי לקביעה הולמת של ההתאמות יש השלכות רחבות לא רק על תקופת הלמודים והבחינות, אלא בנוסף לכך, על תקופות חיים נוספות של התלמידים בעתיד, כגון השירות הצבאי וקבלה להמשך הלימודים במסגרות להשכלה גבוהה ו/או הכשרה מקצועית. כמו כן, לקביעת ההתאמות עשויות להיות השלכות לא רק על סיכויי ההצלחה של תלמידים עם ליקויי למידה, אלא על כלל האקלים הכיתתי במערכות החינוכיות. ראוי לזכור כי מערכת החינוך היא מערכת מורכבת ואינטראקטיבית, ולכל פעילות ושינוי באחד מחלקיה עשויות להיות השלכות על תחומים נוספים. על כן יש חשיבות רבה לזיהוי המגמות בתהליכים הבית ספריים הקובעים את ההתאמות לבחינות בגרות.

העיקרון המנחה את מערכות החינוך בישראל, כבארצות אחרות, במסגרת השמירה על עיקרון שוויון הזדמנויות חינוכיות, הוא כי אופי ההתאמות של תלמידים עם ליקויי למידה ייקבע על פי הקשיים היחידניים המאובחנים של התלמידים, בהנחה שקשיים אלו יהוו אבני נגף להצלחה בביצוע בחינות הבגרות, ויפגעו ביכולתם של התלמידים לבטא את הישגיהם, וללא התאמות אלו יתקשו התלמידים לממש את יכולתם (Fuchs & Fuchs, 2001). אנשי חינוך שואפים לפתח הליכים מבוקרים וסטנדרטיים שיאפשרו קביעה של התאמות תקפות לתלמידים, כלומר לאפשר שינויים בביצוע המבחנים המאפשרים לתלמידים עם הלקות להגיע לאותם הישגים כמו התלמידים ללא לקות (Fuchs & Fuchs, 2001). כוונתם של מעצבי המדיניות היא לאפשר לתלמידים מדד

ביצוע (ציון) תקף על ידי נטרול ההשפעה של המכשולים הקשורים ללקות שאינם רלוונטים לנושא שאותו בודקת הבחינה (Koretz & Hamilton, 2000). בחינת ההצלחה באה לביטוי בפיזור הציונים בבחינה. בבחינות סטנדרטיות ניתן לצפות שהציונים של תלמידים עם ליקויי למידה יהיו דומים לציוניהם של תלמידים ללא ליקויים בעלי יכולת אינטלקטואלית, רקע משפחתי והיסטוריה לימודית תואמים (Fuchs et al., 2000). בסיוע ההתאמות יוכלו תלמידים עם ליקויי הלמידה להציג את ידיעותיהם על אף הקשיים הספציפיים הכרוכים בלקות ממנה הם סובלים, וכך יהיו ציוניהם בבחינות חופשיים מטעויות המדידה הנובעות מקשיים אלה (Koretz & Hamilton, 2000). אי מתן ההתאמות יפגע בהישגיהם של תלמידים עם לקויי למידה. עם זאת, מדיניות של יתר פרמסיביות במתן ההתאמות יביא לצמצום הפיזור בהישגים של התלמידים ויפגע בתקפות המבחנים.

א. סוגי מיון של התאמות

ההתאמות בתנאי המבחנים המקובלות בארה"ב מתבטאות בחמש קבוצות של שינויים:

- **שינויים בממדי זמן** — לתלמיד שקצב הביצוע שלו איטי ניתנת תוספת זמן (Koretz & Hamilton, 2000).
- **שינויים במיקום הבחינה** — התלמיד יושב במקום מיוחד על מנת להימנע מגורמים להיסח הדעת, כגון בפינת החדר, או בחינה בחדר נפרד.
- **שינויים בצורת ההצגה של הבחינה** — הבחינה מוצגת בצורה שונה, כך שתאפשר לתלמיד עם ליקויי למידה להבין מה נדרש ממנו, על אף מגבלות הלקות.
  לדוגמא: לתלמידים המתקשים לקרוא את הבחינה או שקריאתם איטית — הקראה של שאלות.
  אפשרויות נוספות — מתן קלטת, או בחינה עם דפוס מוגדל.
- שינויים בצורת ההגשה של התשובות לבחינה — התלמיד מציג את תשובותיו לשאלות ותפקידי הבחינה בדרך שהלקות לא תפגע בהערכת ידיעותיו.
  לדוגמא תלמידים עם שגיאות כתיב רבות — העלולות להשפיע על הערכת הבוחן — מקבלים התאמה "התעלמות משגיאות כתיב".
  תלמיד שיש לו כתב בלתי קריא — מקבל התאמה של "שיעתוק" כלומר הוא מקריא את התשובות לכותב ניטראלי, או מדפיס אותן לאחר זמן הבחינה. במקרים קיצוניים של דיסגרפיה — מאפשרים לתלמיד בחינה בעל פה.
- בחינה אלטרנטיבית, כגון שאלון בחינה מותאם, בחינה בעל־פה, או המרת בחינה.

ב. זהות בין המבחנים המותאמים למבחנים המקוריים

דרך נוספת למיון ההתאמות מתייחסת למידת הזהות בין הבחינות המקוריות לבחינות הניתנות עם התאמות.

ב1. התאמות השומרות באופן כללי על מתכונת הבחינות ואופיין:

- **תוספת זמן לבחינה** — התאמה הניתנת לתלמידים שבעייתם המרכזית היא קצב איטי של קריאה וכתיבה בהשוואה לבני גילם. התלמידים מקבלים תוספת זמן, המשתנה באורכה על פי אורך הבחינה ודרגת הקושי של הלקות.
- **התעלמות משגיאות כתיב** — התאמה הניתנת לתלמידים עם שגיאות כתיב מרובות, הנובעות מלקות בתפיסת התבנית של המלים. הבוחן מתבקש להתעלם מהשגיאות בעת הערכת הבחינה ומתן הציון.
- **הגדלת השאלון, הקראת השאלון** — התאמה הניתנת לתלמידים המתקשים בקריאה, מחשש שהקושי הטכני בתהליך הקריאה יפגום באיכות תשובותיהם, הבנתם או קצב הכתיבה של התשובות.
- **קלטת באנגלית** — הקלטת משמיעה את השאלון בדומה להקראת השאלון לתלמידים עם קשיי קריאה.
- **שעתוק בחינה** — התאמה הניתנת לתלמידים אשר כתב ידם לא קריא. התלמידים כותבים את הבחינה בכיתתם, ולאחר מכן הם מכתיבים את הבחינה לאדם הכותב בכתב ברור או מגישים אותה מודפסת.
- **הכתבה לבוחן נייטרלי** — התאמה הניתנת לתלמידים שאינם מסוגלים להתארגן לכתיבה. התלמיד מכתיב את התשובות לשאלות לאדם הכותב בכתב ברור.

ב2. התאמות המשנות את מתכונת הבחינה הן:

- **בחינה בעל פה** — בחינה זו שונה מהבחינה הסטנדרטית, הן במיקום הבחינה, והן בתהליך האינטראקציה שבין הבוחן לנבחן. מאחר והיא תלויה באינטראקציה בין אישית, לעתים יש שינוי בניסוח השאלות. כמו כן ההתארגנות והביצוע בבחינה בעל פה שונים באופן בסיסי מההתארגנות בבחינה בכתב.
- **שאלון בחינה מותאם** — בחינה דומה, אך לא זהה, לבחינה שמקבלים שאר התלמידים. הבחינה אינה כוללת חלקים הקשורים לתחומי הלקות אותם יתקשה התלמיד לבצע.
- **המרת בחינה במתמטיקה או בתחום מדעי אחר** — במקרים קיצוניים של לקות בתחום ספציפי. לדוגמא, תלמיד שיש לו לקות במתמטיקה (דיסקלקוליה) יבצע בחינה בתחום מדעי אחר.

מאחר והתאמות אלו נועדו למקרים קיצוניים ביותר, מחשש לפגיעה בתקפות הבחינה, מקובל כי ההמלצה תתבסס על אבחון משולב ומקיף שיכלול מבחנים פסיכולוגיים ודידקטיים. התאמות המחייבות הכנסת שינויים מהותיים במתכונת הבחינה מחריפות את התהיות של אנשי החינוך לגבי תקפות הציונים המתקבלים עם ההתאמות. לעומת זאת, התאמות אחרות, שאינן מכניסות שינוי במתכונת הבחינה,

כגון דפוס בחינה שונה (למשל מוגדל, או עם רווחים), ותוספת זמן מעוררות פחות תהיות.

■ תהליכים לקביעת התאמות בארה"ב ובישראל

בשנים האחרונות עולה מספר התלמידים עם ליקויי הלמידה שמקבלים התאמות ומתעוררות שאלות מחקריות רבות לגבי התהליכים המשפיעים על קביעת ההתאמות (Chard, 1999). בסקר שנערך בארה"ב נמצא כי ההתאמה בצורת ההגשה של הבחינה, וכן "תוספת זמן" היו שתי ההתאמות השכיחות והמקובלות ביותר. בעיתון *US News & World* שהתפרסם ב־5 במרץ 2001 (ע"מ 50) דווח כי במשך 7 שנים, מספר התלמידים המקבלים תוספת זמן הוכפל, ובשנת 2000 קבלו כ־25,000 סטודנטים התאמות מיוחדות ומתוכם בולטת בשכיחותה קבוצת התלמידים ממשפחות מבוססות מבחינה כלכלית. בסקר שנערך בישראל נמצאו ממצאים דומים: "תוספת זמן" קבלו 87.0% מהתלמידים שאותרו עם ליקויי למידה (3,983 תלמידים), "התעלמות משגיאות כתיב" קבלו 44.1% מהתלמידים (2,017 תלמידים); "בחינה בעל פה" קבלו 28.4% מהתלמידים (1,291 תלמידים); "הקראת השאלון" (התאמה בצורת ההגשה) קבלו 26.0% מהתלמידים (1,192 תלמידים). שאר ההתאמות היו בשיעור פחות מ־20% מהתלמידים עם ליקויי הלמידה.

ראוי כמו כן להדגיש, כי בסקרים בארה"ב דווח על חוסר עקביות בקביעה של סוגי ההתאמות שהוכרו כלגיטימיות במדינות שונות בארה"ב. לדוגמה "שכתוב" (תלמיד עם כתב יד בלתי קריא מקריא את העבודה לאדם שלישי שכותב אותה בצורה שניתן לקרוא אותה) היא התאמה מקובלת בחלק מהמדינות ובאותה עת נאסרה לשימוש במדינות אחרות (Thurlow et al., 2000) בדומה לכך, השימוש במחשבון הותר בחלק מהמדינות, אך נאסר באחרות. על־כן לא מפתיע כי התעוררו בארה"ב שאלות ותהיות בהתייחס להליכים לקביעת ההתאמות (Tindal et al., 1998). תוצאות המחקרים מצביעות על מגמות מנוגדות בקביעת ההתאמות, וממקדות עניין בבעיה נוספת הקשורה לביצוע ההתאמות.

■ שאלות מרכזיות בחקר ההתאמות:

בשנים האחרונות בוצעו מספר מחקרים שבדקו את נושא ההתאמות תוך התמקדות בשלוש שאלות מרכזיות (Thurlow et al., 2000; Zurcher & Bryant, 2001).

א. **שאלות המדיניות:** מהם המשתנים המשפיעים על בחירת ההתאמות במקומות השונים.

ב. **שאלות ההשוואה:** עד כמה תורמות ההתאמות לשוויון בהישגים בין קבוצות תלמידים ללא ליקויי למידה לתלמידים עם ליקויי למידה.

ג. **שאלות הקריטריון:** בחינת התקפות של התוצאות, ועד כמה ניתן לסמוך על תוצאות הבחינות עם ההתאמות שהן מנבאות את רמת ההישגים בהמשך הלימודים (בעקר מבחני כניסה למערכות סלקטיביות).

א. שאלות מדיניות:

ההתאמות מצופות לשקף פיצוי לתחומי קושי יחידניים על פי מערכת קריטריונים ברורה ואחידה. מחקרים בארה"ב הצביעו על ביטויי חוסר עקביות בבחירת התאמות, מחד (לא רק בין מדינות אלא אף בין בתי ספר (Thurlow et al., 2000), ועל אחידות יתר בקביעת התאמות בחלק ממערכות החינוך, במידה שאינה משקפת שונות יחידנית של קשיי התלמידים, מאידך. תלמידים רבים קבלו את אותה מערכת של התאמות, על אף שממצאי האבחון שלהם שקפו שונות בקשייהם. כמו־כן נמצא כי תלמידים קבלו יותר התאמות לבחינות בזמן הבחינות, מאשר בזמן הלימודים, על אף שניתן היה לצפות כי ישתמשו באותן התאמות בצורה זהה בזמן הלימודים והבחינות. ההתאמות השכיחות ביותר היו תוספת זמן, קריאת הבחינה בקול, בחינה בקבוצות קטנות או בחינה אינדיבידואלית.

בישראל נבדקה המדיניות הבית־ספרית במתן ההתאמות בהתייחס למאפיינים בית־ספריים כגון, רמה סוציו־אקונומית וגודל בית־הספר (מספר התלמידים). ניתן היה להתרשם כי גורמים מערכתיים משפיעים על מדיניות בתי־הספר המתבטאת בשכיחות שונה של התאמות. משתנים כגון גודל בית־הספר, הרמה הסוציו־אקונומית של המשפחות, והמגדר של התלמיד מסבירים חלק מהשונות בקביעת סוגי ההתאמות ובהיקף ההתאמות שנתנו לתלמידיהם, בנוסף להיותן תשובות לצרכים חינוכיים מיוחדים של התלמידים (מרגלית ועמיתות, 2000; מרגלית ואפרתי, 2001). למשל בבתי־ספר קטנים אובחנו תלמידים רבים עם ליקויי למידה. הממצא כלל הן בתי־ספר שתלמידיהם באים ממשפחות עם מצוקה כלכלית, והן בתי־ספר שהמשפחות מוערכות כמייצגות רווחה כלכלית. ניתן היה להתרשם כי בבתי־ספר קטנים ננקטה יוזמה חינוכית מיוחדת שמגשרת על פערים חברתיים, ומבטיחה שוויון הזדמנויות לתלמידים עם ליקויי למידה ללא קשר לרמה הכלכלית של משפחותיהם. לעומת־זאת, בבתי ספר גדולים שבהם למדו תלמידים מאוכלוסיות עם מצוקה כלכלית וחברתית, נמצא מספר ההתאמות הקטן ביותר.

מורים בארה"ב שרואיינו בנושא קביעת ההתאמות על פי ההמלצות של מאבחנים, ציינו את קשייהם וספקותיהם ביכולתם לקבוע את ההתאמות לתלמידים הזקוקים להם. רק אחרי השתלמות מקיפה בה ניתן אימון מתאים למורים, בהבנה מהם ליקויי למידה, וכיצד ראוי לקבוע ולבצע התאמות המיישמות את המלצות האבחון, הם ביטאו יותר בטחון ביכולתם לקבוע ולבצע את ההתאמות, ונתנו התאמות שונות תוך הקפדה על הלימה בין צרכי התלמידים וסוגי ההתאמות שקבלו (Chard, 1999; Fuchs & Fuchs, 2001; L.S. Fuchs et al., 2000; Tindal et al., 1998).

בישראל. בדיקה של שאלות האבחון משקפת היבט נוסף של המדיניות הבית־ספרית. הסקרים הצביעו על המשמעות של בחירת המאבחן ושיטת האבחון — על ההמלצות, מבלי להפחית במשקל של אפיוני התלמיד וקשייו על התוצאות. ההליך המקובל בבחירת סוג האבחון נקבע עם איתור הקשיים. ההורים ו/או היועץ החינוכי במערכת הבית־ספרית קובעים האם יופנו התלמידים לאבחון דידקטי (המבוצע על ידי

מורה מוסמך שהתמחה בהשתלמות למאבחנים דידקטיים, ומשתמש במבחנים חינוכיים; האבחון מתמקד בהערכת התפקודים הלימודיים של התלמיד), לאבחון פסיכולוגי (מבוצע על ידי פסיכולוג המוכר על ידי חוק הפסיכולוגים כמומחה, והמשתמש במבחנים פסיכולוגיים. האבחון מתמקד בהערכת התפקודים הפסיכולוגיים של התלמיד, ושלילת קשיים פסיכולוגיים אלטרנטיביים כסיבה לקשיים הלימודיים), לאבחון משולב (הכולל את האבחון הפסיכולוגי ואת האבחון החינוכי) או אבחון אחר (קטגוריה שבמחקר זה כללה בדיקת נוירולוג, הערכת מרפא בעיסוק, וכיוב'). לא תמיד מודעים הגורמים המפנים כי הסקרים הורו על קשר בין סוגי ההתאמות שנתנו לתלמידים, והיקף ההתאמות שקבלו לסוג האבחון, כפי שניתן להתרשם מלוח 1 ומלוח 2.

לוח 1

ארבע סוגים של התאמות בהתייחס לסוג האבחון

התאמה	דידקטי		פסיכולוגי		משולב		אחר		χ^2 df
תוספת זמן	1566	**(93.3%)**	1383	(86.3%)	759	(87.5%)	702	(88.4%)	39.58** 3
שגיאות כתיב	821	(48.2%)	363	(39.3%)	619	(47.7%)	121	(25.1%)	69.18** 3
בחינה בעל פה	134	(7.9%)	330	(35.7%)	674	**(52.0%)**	40	(11.4%)	794.52** 3
בחינה בית ספרית	85	(5.0%)	182	(19.7%)	388	(29.9%)	31	(8.8%)	362.38** 3

הערה: האחוז של ההתאמה נקבע מתוך סה"כ מספר האבחונים בסוג האבחון המוצג בלוח. ראוי לזכור כי תלמידים רבים קבלו יותר מאשר התאמה אחת.

לוח 2

מספר ההתאמות* שהתלמיד מקבל לפי סוג האבחון

	דידקטי	%	פסיכולוגי	%	משולב	%	אחר	%	סה"כ	%
1	620	**44.1**	297	21.1	268	19.1	221	15.7	1406	100
2	589	**46.2**	256	20.1	345	27.1	180	6.7	1545	100
3	322	39.2	194	23.6	281	34.2	24	2.9	821	100
4	125	30.7	100	26.4	173	**42.5**	9	2.2	407	100
5	47	12.8	77	21.0	230	**62.8**	12	3.3	366	100
סה"כ	1703	39.8	924	21.6	1297	30.3	351	8.2	4275	100

* לצורך ההשוואה אוחדו 5–8 ההתאמות.

ניתן להתרשם כי בישראל תלמידים המקבלים מספר התאמות קטן (1–2) וכן "תוספת זמן" מאובחנים בשיעור גבוה באבחון דידקטי, ותלמידים המקבלים 4–5 התאמות וכן התאמה של "בחינה בעל־פה" מאובחנים בשיעור גבוה באבחון המשולב.

כלומר קיים קשר בין סוג האבחון והרכב ההמלצות, עובדה הממקדת עניין מיוחד בבחינת התהליך של בחירת סוג האבחון.

הסקר הצביע על כך כי גורמים שונים עשויים להשפיע על הבחירה של סוג האבחון. בראש ובראשונה יש לחומרת הבעיות של התלמיד השלכה על בחירת האבחון. לדוגמא, לאבחון משולב מופנים על פי רוב התלמידים עם קשיים בדרגת חומרה גבוהה. ממצא זה מסביר את השכיחות הגבוהה של ההתאמות. עם זאת, מרכיב נוסף שעלול להשפיע על בחירת האבחון הוא מחירו. ראוי לזכור כי ברוב המקרים מבוצעים האבחונים על חשבון ההורים. בשנים האחרונות הוקצו תקציבים למלגות עבור אבחון תלמידים שהמצב הכלכלי של משפחותיהם עלול למנוע את אבחונם, אך המדובר במספר קטן יחסית של אבחונים.

בנוסף לשיקולים הקשורים בתלמיד ובקשייו, לגורמים הבית ספריים המפנים את התלמידים לאבחון יש תפקיד חשוב בקביעת סוג האבחון, הן כמדיניות בית ספרית מוצהרת, והן כהעדפה אישית או מערכתית של מאבחן מסוים או מרכז אבחון ספציפי. בממצא זה יש ליועץ החינוכי בבית־ספר תפקיד חשוב. עד עתה לא נבדקה השאלה עד כמה לתפיסות המורים והיועצים ולידיעותיהם יש השלכה על בחירת התהליך האבחוני שיש לו השלכות על סוגי ההמלצות המתקבלות (בבחינת נבואה המגשימה את עצמה). שאלות נוספות שלא ניתן להן עדיין מענה מוסכם, מתייחסות לעצם הבחירה של מערכת האבחונים הדרושה לקביעת ההתאמות, לשכיחות של סוגי מבחנים, לדרך הדיווח על תוצאות, והקשר בין הקשיים היחידניים המאובחנים והמלצות בתחום ההתאמות. ניתן היה לצפות כי בנוסף לקשיי התלמיד, לשילוב הגורמים הבאים תהיה השפעה על האבחונים: המצב הכלכלי של המשפחות, רמת המודעות והידע של מערכת החינוך ונגישות השירותים באזור המגורים. יש תפקיד מרכזי לגורמים המפנים, למדיניות החינוכית ולידע בתחום לקות למידה.

הטיפול בסוגיה זו מחייב תכנון מערכתי מפורט שיבחנו בו השיקולים השונים לדרכי האיתור והאבחון של תלמידים עם לקויי למידה, וגישות לטיפול בהם. העובדה כי תלמידים רבים אינם מגיעים לאבחון וכי המערכות הציבוריות אינן ערוכות לאבחון באופן אינדיבידואלי מחייב מציאת פתרונות משולבים של אבחון מערכתי שבאמצעותו יזהו את התלמידים בשלב המתאים לצורכיהם, ויבוצע איבחון יחידני במקרים בהם הוא חיוני לתכנון חינוכי. כן יש חשיבות רבה לביצוע מעקב ובדיקה מערכתית בנקודות זמן שונות.

ב. שאלות השוואה

הבדיקה ההשוואתית עוסקת בשלוש סוגיות הבוחנות את תרומת ההתאמות על ההישגים, ומתייחסות הן לתלמידים עם לקויי הלמידה והן לתלמידים שאין להם לקויי למידה:

1. **השפעת לקויי הלמידה ללא התאמות בבחינות על ההישגים**

המחקר התמקד בשאלה האם התלמידים עם לקויי הלמידה ללא התאמות, בתנאי

בחינה סטנדרטים, מגיעים להישגים נמוכים במידה מובהקת מקבוצת התלמידים ללא לקויים?

2. **השפעת ההתאמות על ההישגים של תלמידים עם לקויי למידה**

2.1 האם מתן ההתאמות מביא לשיפור משמעותי בהישגיהם של תלמידים עם לקויי למידה.

2.2 האם אין הבדל מובהק בין הישגי תלמידים עם לקויי למידה לבין ההישגים של שאר התלמידים לאחר מתן ההתאמות.

3. **השפעת ההתאמות על ההישגים של תלמידים ללא לקויי למידה**

האם ההתאמות משפרות את הישגיהם של תלמידים ללא לקויי למידה בדומה לשיפור בהישגים של תלמידים עם לקויי למידה?

תחום זה עדיין לא נחקר בישראל, אך מחקרים בארה"ב בחנו את ההשפעות של ההתאמות על שתי קבוצות של תלמידים: תלמידים עם לקויי למידה ותלמידים ללא לקויי למידה (Tindal et al., 1998), וכל אחת מהקבוצות נבחנה בשני תנאי בחינה — עם התאמות ובלעדיהן. נמצא כי ללא ההתאמות, התלמידים עם לקויי למידה השיגו ציונים נמוכים בצורה מובהקת מעמיתיהם בקבוצות ההשוואה. בשעה שהקריאו את שאלות הבחינה לתלמידים עם לקויי למידה היה שיפור בהישגיהם. שיפור זה לא נמצא בהישגי התלמידים התת־משיגים שאינם שייכים לקבוצת התלמידים עם לקויי הלמידה. עם זאת, לא כל ההתאמות שיפרו את הישגי התלמידים, ולא כל התלמידים הפיקו תועלת מההתאמות.

לדוגמא — לדפוס בחינה מוגדל ולהקראה בעל פה הייתה השפעה על הישגי תלמידים עם לקויי למידה, ולא הייתה השפעה על הישגיהם של התלמידים ללא לקויי למידה. ממצא זה נבדק במבחנים במקצועות שונים כמתמטיקה וקריאה. ובאופן עקבי חל שיפור משמעותי בהישגי התלמידים עם לקות למידה, אך לא היה בהתאמה זו יתרון ולעתים היא אף פגמה בביצוע של התלמידים ללא הלקות.

מצב שונה דווח בנושא ההתאמה "תוספת הזמן". ראוי להדגיש כי זו ההתאמה השכיחה ביותר לתלמידים עם לקויי למידה (Alster, 1997), ומרבית המורים "יחשו בנוח" עם מתן התאמה זו. מתן ההתאמה — "תוספת זמן" מבוסס על ההנחה כי בעייתם של חלק מהתלמידים מתמקדת בשאלות הקצב והתזמון של עיבוד הגירויים הבסיסיים. בשעה שתלמידים עם לקויי למידה מקבלים תפקידים המחייבים אותם לתגובות מהירות לגירויים אודיטוריים או ויזואליים (אות כתובה, משבצת צבע או צליל) הם פועלים בקצב יותר איטי מאשר בני גילם (Merzenich et al., 1996; Tallal et al., 1996). על פי גישה זו, מקור הקושי של הילדים בתפקידים השונים הוא במהירות עיבוד המידע של התפקיד הבסיסי (פענוח מלים) המשפיע על התהליכים המורכבים. לקות זו, לדעת החוקרים, משתמרת בביצוע תפקידים המחייבים קריאה וכתיבה לאורך כל שנות הלימודים, וקושי בביצוע מהיר של מטלות קוגניטיביות שמאפיין תלמידים עם

ליקויי למידה בכל שלבי התפתחותם. מחקרים אלו תיארו ממצאים נוירופסיכולוגיים המבוססים על גישות הדמייה מתקדמות (fMRI) שתמכו בחשיבות של תוספת הזמן להבטחת שוויון הזדמנויות.

גישה תיאורטית משלימה רואה את הבסיס לקצב האיטי של התלמידים בלקות שלהם בתהליכי רכישת האוטומטיזציה. גישה זו מתייחסת ליכולת הפגומה של תלמידים עם ליקויי למידה לפתח כישורים אוטומאטיים של קריאה. על פי גישה זו, בעת רכישת הקריאה — התהליך הוא איטי ומאומץ ככל שהתלמידים ללא ליקויי למידה משתמשים במיומנות, הם רוכשים אוטומאטיות — כלומר תהליך המאופיין בביצוע מהיר ומדויק, ללא השקעת מאמץ הכרתית, ולכן יש לו דרישות מינימאליות ממשאבי הקשב והריכוז שלהם. לעומתם תלמידים עם ליקויי למידה מתקשים לפתח קריאה אוטומאטית (Gersons-Wolfensberger & Ruijssenaars, 1997) והדבר מתבטא בקצב ביצוע איטי ומאומץ של מטלות לימודיות שונות (Nicolson et al., 1995). למעשה ביישום המדיניות של מתן "תוספת זמן" אין כל ניסיון הכרעה בויכוח המדעי האם מקור הקצב האיטי של התלמידים הוא בקשיים פונולוגיים של התלמידים, באי שליטה מספקת בפענוח מילים, בקושי ברמה של רכישת עיבוד מידע אוטומאטי או במודלים תיאורטיים אחרים. יש בקביעת מדיניות זו מענה ישיר ופרקטי למציאות הפנומנולוגית בה פועלים תלמידים לאט בהשוואה לבני גילם.

הבסיס למתן התאמה זו מבוסס על ההנחה כי תלמידים עם ליקויי למידה מפיקים תועלת מתוספת הזמן מאחר והיא מאפשרת להם ביצוע תקין, תוך מיצוי הפוטנציאל שלהם (Runyan, 1991). לעומת זאת, במצבים של לחץ זמן אין להם אפשרות וסיכוי לבטא את ידיעותיהם. בסקר שבחן באלו משתנים נמצאו הבדלים מובהקים בין תלמידים עם ליקויי למידה לקבוצות השוואה, נמצא שמבחנים מוגבלים בזמן תרמו במידה רבה ביותר לשונות מובהקת בין הקבוצות (Fuchs et al., 2001).

ההנחה העומדת בבסיס מתן ההתאמות היא כי תלמידים ללא ליקויי למידה מבטאים את מכסימום הפוטנציאל שלהם גם במבחנים מוגבלים בזמן — ועל כן תוספת הזמן לא תביא לשיפור משמעותי בהישגיהם. עם זאת, מורים לא מעטים בטאו חוסר שקט ממדיניות זו, ותהו האם מתן ההתאמות אינו יוצר "אי שוויון" חדש בין תלמידים עם ליקויי למידה, ותלמידים איטיים שאין להם ליקויי למידה (כגון תלמידים עם חרדת בחינות, או תלמידים עם רמה אינטלקטואלית למטה מבינונית), אך קצב עבודתם אינו שונה עקרונית מהקבוצה הראשונה, לא היו מפיקים תועלת מתוספת הזמן בדומה לקבוצת תלמידים עם ליקויי למידה.

במחקר שבדק באופן אמפירי את ההישגים הן בקריאה ובהבנת הנקרא (Runyan, 1991), והן במבחן אלגברה (Alster, 1997) נמצא כי בבחינות עם הגבלת זמן היו לתלמידים עם ליקויי למידה הישגים נמוכים יחסית לבני גילם. לעומת זאת, לא היו להם הישגים שונים משמעותית מתלמידים ללא ליקויי למידה במבחנים בהם נתנה להם תוספת זמן. ממצאים אלו ממחישים את הטענה כי הציונים של תלמידים עם ליקויי למידה, המושגים במבחנים עם הגבלת זמן, אינם מאפשרים להם לבטא את

מלוא יכולתם, ושמניעת ההתאמה "תוספת זמן" מהווה פגיעה בסיכוייהם להצלחה, שביטוייה המעשי הוא הישגים יותר נמוכים, על אף שרמת ידיעותיהם אינה שונה. בנוסף לכך, Runyan (1991) הדגימה בממצאיה את קיומה של שונות בשיפור בהישגים בין קבוצות תלמידים עם ליקויי למידה ולא כולם הפיקו תועלת במידה שווה מתוספת הזמן.

ממצאים דומים עולים מסדרת מחקרים שנערכו באוניברסיטת Vanderbilt (Fuchs et al., 2000; Fuchs et al., 2000). במחקרים אלו השוו 200 תלמידים עם ליקויי למידה ל־200 תלמידים ללא ליקויי למידה בכיתה ד' שכל אחד בצע מבחני קריאה ומבחנים לקריאה ולמתמטיקה עם תוספת זמן ובלעדיה. נמצא כי בחלק מהבדיקות לא הייתה השפעה משמעותית לתוספת הזמן — בעקר בבעיות מתמטיקה פשוטות. עם זאת, נמצאה השפעה דומה על שתי הקבוצות בבחינות הקריאה, והיה שיפור בבעיות ברמת מורכבות גבוהה. ממצאים אלו מדגימים את העובדה כי תוספת הזמן לא תמיד תורמת לשיפור ההישגים של תלמידים עם ליקויי למידה. הממצאים מדגישים את החשיבות של משוב בית־ספרי על השפעת ההתאמות על תלמידים ובחינת דרכים למעבר למשוב יחידני, בו יינתן ביטוי לתפיסת התלמיד והמורה אלו התאמות מסייעות, ואלו חסרות משמעות.

במחקרים בארה"ב שבדקו האם תוספת הזמן תרמה לשיפור ההישגים של תלמידים ללא ליקויי למידה, דווח על ממצאים לא אחידים. בחלק מהמחקרים נמצא כי תוספת הזמן לא תרמה לשיפור משמעותי בהישגים של התלמידים ללא ליקויי למידה (Runyan, 1991) ובמחקרים אחרים דווח כי תוספת הזמן שיפרה בצורה משמעותית את הישגי כל התלמידים, כולל קבוצת התלמידים ללא לקות למידה. בסקר שבחן חמישה מחקרים שונים, הצביע (Zuriff, 2000) על קשיים בקבלת התיאוריה של "מימוש מכסימום הפוטנציאל". ניתוח המאמרים מצביע על התרומה של תוספת הזמן לקבוצות שונות של תלמידים. לכן אי אפשר להתעלם מהשאלה הנוקבת המתעוררת, האם תוספת הזמן שומרת על השוויון, או יוצרת "אי שוויון" חדש, והיא מחייבת המשך בדיקות ובחינה של מדיניות הבחינות הסטנדרטיות, ובדיקה מעמיקה באשר לקבוצות שראוי לתת להן "תוספת זמן" וכן לגבי הפרוצדורה לקביעה של התאמה זו, המופיעה בשכיחות גבוהה בארצות רבות (Fuchs et al., 2000).

לסיכום, תוצאות הסקירה הספרותית של המחקרים הדגישו את החשיבות הנודעת למתן ההתאמות ההולמות את צורכיהם של תלמידים עם ליקויי למידה, ויש בכך הדגש לצורך בפיתוח מחקר בתחום זה בישראל. השוואה עם ציוני שאר התלמידים גילתה כי לפני קבלת התאמות היו במחקרים השונים ציוני התלמידים עם ליקויי הלמידה נמוכים מציוניהם של התלמידים ללא ליקויי למידה. ביצוע מבחנים עם התאמות תרם לשיפור בציוני התלמידים עם ליקויי הלמידה וגרם לכך שלא היו שונים עקרונית מציוני התלמידים ללא ליקויים בתנאי מבחן סטנדרטיים. ממצאים אלו מאוששים את התפיסה המצדדת במתן ההתאמות ומדגישה את חיוניותם עבור התלמידים. עם זאת, לא ניתן להתעלם מתהיות שמעוררים מחקרים ספציפיים המורים כי התאמות שכיחות

כגון "תוספת זמן" תורמות לעליה בציונים של קבוצות נוספות של תלמידים ללא ליקויי למידה, ואין בהן יתרון ייחודי לתלמידים עם ליקויי למידה בדומה להתאמה "הקראת השאלות". יש צורך במחקר מקיף בשאלות אלו במבחנים הסטנדרטים כבחינות הבגרות בישראל.

ג. שאלות הקריטריון

שאלה חשובה לא פחות, שעדיין לא נבדקה בישראל היא האם המבחנים עם ההתאמות ממלאים את המטרה שלשמה נערך המבחן. לדוגמא — מבחני כניסה למוסדות להשכלה גבוהה נערכים על מנת לנבא הצלחה בלימודים במסגרות אלו. סטודנטים עם ליקויי למידה בממוצע קבלו ללא התאמות ציונים נמוכים מעמיתיהם. הציונים עם ההתאמות היו יותר גבוהים מאשר ציוני אותם תלמידים ללא התאמות, ולעתים אפשרו את קבלתם של התלמידים ללימודים, בעוד שללא ההתאמות לא היו הסטודנטים מתקבלים למוסדות להשכלה גבוהה. בעת שנתנו התאמות, שיעור ההצלחה של הסטודנטים עם ליקויי הלמידה לא היה שונה משל עמיתיהם. עם זאת, המחקרים שבחנו את הקריטריון לתקפות האבחון הראו כי לציונים עם התאמות היה מתאם נמוך יחסית עם המדד אותו היו אמורים הציונים לנבא, בהשוואה למבחנים ללא התאמות. הקשר בין מבחני כניסה למוסדות להשכלה גבוהה לבין ההישגים כפי שמתבטאים בציונים בלימודים בקולג' היה נמוך בהשוואה לקשר שנמצא במבחנים ללא ההתאמות (Zurcher & Bryant, 2001).

עם זאת ראוי לזכור כי הבדיקה התייחסה להישגי הסטודנטים בלימודים, ללא קבלת התאמות במערכת ההשכלה הגבוהה. ייתכן שלו היו הסטודנטים לומדים ונבחנים בלימודים הגבוהים תוך הקפדה על המשך מדיניות התאמות — הייתה נשמרת תקפות האבחון למטרות ניבוי. על כן, כל עוד ההשוואה היא בין תנאי למידה רגילים, לבחינת כניסה בתנאים מיוחדים, לממצאי מחקר זה יש ערך מוגבל. האנלוגיה למציאות הישראלית מתייחסת ליכולת הניבוי של בחינות הבגרות. על כן יש חשיבות רבה למחקר בעתיד שיבדוק האם חל שינוי ביכולת הניבוי של בחינות הבגרות או המבחנים הפסיכומטריים עם התאמות, את ההצלחה בלמודים במסגרות להשכלה גבוהה.

■ אבחון דינמי ומקומו של היועץ החינוכי

בתשובה על הביקורת, שפעמים לא מעטות אין בקביעת ההתאמות מענה הולם לצרכים המיוחדים של התלמידים, וכמענה על הלבטים מהי הדרך ההולמת לבחירת ההתאמות שמסייעות לתלמידים לפצות את תחומי הקושי שלהם ולבטא את ידיעותיהם, הציעו Fuchs ו־Fuchs (2001) את הגישה המבוססת על אבחון דינאמי המאפשרת הן לתלמיד והן למורה לבחון מהן ההתאמות המסייעות לו ומהן הדרכים להשתמש בהן. אין גישה זו תחליף לאבחון מעמיק — במקרים בהם הוא דרוש. גישה זו מצביעה על הקושי במערכת החינוכית לפרש את ממצאי האיבחונים, ומציגה דרך לתרגום מערכתי בית

ספרי את שאלת ההתאמות, ובכך לתת מענה לחלק מהדילמות המתעוררות. על פי גישה זו מבצע המורה או היועץ החינוכי אבחון כיתתי קצר המוגש לתלמידים בגרסה עם התאמות ובלעדיהן. באמצעות אבחון מוקדם של תלמידים ללא ליקויי למידה עם ההתאמות ובלעדיהן, נקבע קריטריון מהו הקידום הממוצע המתקבל כתוצאה מתוספת הזמן או ממתן כל התאמה אחרת. רק באם התלמיד עם ליקויי הלמידה מקדם את הישגיו במבחן סטנדרטי זה במידה משמעותית בהשוואה לקריטריון שקבע בכתה התלמיד ללא ליקויי הלמידה — ראוי לתת לו את ההתאמה המוצעת. גישה זו מאפשרת משוב על הערך הייחודי של "ההתאמות" עבור תלמידים עם ליקויי למידה. בגישה זו יש גם מענה לדיווח המורים על תחושת אי הנחת שלהם כי נקבעות התאמות על ידי גורמים שאינם מכירים את המציאות הבית ספרית, ואת המבחנים בכיתתם. כמו־כן, מרבית המורים ציינו את חוסר ההכשרה שלהם לתת את ההתאמות, לפרש את המלצות האבחונים, ולתת מענה לצרכים המיוחדים. גישה זו מחייבת הכשרה מעמיקה למורים, שלאחריה יחושו יתר בטחון בקביעה וביישום ההמלצות וההתאמות בבית הספר. יש בה, בגישה זו, כדי להעמיד את היועץ החינוכי במקום מרכזי בקידום הדיאלוג המתמשך בין המורים והתלמידים, שמטרתו הפחתת מכשולים ללמידה יעילה, זאת על־ידי שילוב של תפיסה מערכתית והתייחסות יחידנית, המעמיקה את הבנתם של המורים להבדלים יחידניים בדרכי בחינה והתמודדות עם קשיים.

■ מה אומרים תלמידים

במפגש עם תלמידים עם ליקויי למידה ובראיונות תלמידים בחטיבה העליונה, וסטודנטים באוניברסיטה הם הדגישו כי במרבית התהליכים של אבחונים וקביעת ההתאמות — אין הם נשאלים מה מסייע להם. התלמידים ציינו כי הם התנסו בשנים לא מעטות של מבחנים מסוגים שונים ועם מורים שונים, והתאמות שונות. לעתים רק לאחר ויכוח ועימות עם הגורמים קובעי ההתאמות — מוכנים להתייחס למשוב שלהם. חלק מהתלמידים ציינו כי למדו במשך השנים שתוספת הזמן אינה מסייעת להם. עובדה זו מתייחסת בעיקר לתלמידים עם קשיי קשב. אחרים ציינו כי תוספת זמן קצרה מסייעת להם — אך התוספת הממושכת שקבלו מיותרת. מאידך, ציינו חלק מהתלמידים שקבלו "תוספת זמן" כי להקראת השאלות או שכתוב התשובות יש השפעה משמעותית על ביצועם. למעשה בהצעת גישת Data יש יתרון הן באישוש התועלת שבהתאמה, הן בהכשרת המורה למתן ההתאמות, והן בקבלת משוב מהתלמידים.

לסיכום, ניתן להתרשם כי על אף הגידול השיטתי במספר התלמידים המקבלים התאמות בבחינות סטנדרטיות ובמבחני כניסה למוסדות להשכלה גבוהה, נמצא בישראל המחקר בתחום זה בשלביו הראשוניים. הביקורת החריפה שעלתה בארה"ב הן על המדיניות של מתן ההתאמות והן על השלכותיהן לגבי הישגי התלמידים מחייבת לא רק המשך מחקרים מעמיקים אלא גם פיתוח השתלמויות הולמות למורים וליועצים החינוכיים.

הסקר אמנם תעד באופן שיטתי את חשיבות ההתאמות עבור חלק מהתלמידים עם ליקויי למידה. עם זאת, ממצאי המחקרים מצביעים באופן ברור על החשיבות הנודעת להמשך בדיקות מעמיקות ומתמשכות לבחינת ההשלכות של ההתאמות על המובחנות בין קבוצות התלמידים, ועל ההתאמה לקשיים יחידניים. בהכרה כי השותפים בתהליך הם לא רק המאבחנים והפסיכולוגים שהמפגש שלהם עם התלמיד הוא קצר־מועד, אלא שיש בו תפקיד מתמשך ומכריע למורים במקצועות השונים, ליועצים החינוכיים ולתלמידים, הדגישו החוקרים את החשיבות הנודעת הן להכשרת המורים, לקביעה שיטתית של ההתאמות בדרך מבוססת וכן למתן ההתאמות לא רק בעת הבחינות אלא במשך כל תקופת הלימודים, והן לקבלת משוב מהתלמידים. הן התלמידים עם ליקויי הלמידה ומשפחותיהם והן המורים והיועצים שותפים בהתמודדות רבת שנים. למציאות הבית ספרית במדינות שונות יש השפעה מובחנת על קביעת ההתאמות והשפעותיהן על הישגי התלמידים וסיכוייהם. חשוב לפתח בישראל מחקר שיטתי שיתייחס לממצאים אובייקטיביים כציונים והישגים מדידים, ובו זמנית יאזין גם לקולם של התלמידים והמורים, ייקח בחשבון את המשוב שלהם, ויפתח דרכים תקפות שיאפשרו להם לקחת חלק בתכנון התהליך החינוכי המתמשך.

מקורות

מרגלית, מ (2000). ליקויי למידה בכיתה: דילמות חינוכיות במציאות חדשה. מכון מופת, תל־אביב.

נוי, ב. (2001). על מה מתלוננים תלמידים: זכויות הילד במערכת החינוך בראי תלונות התלמידים. *מגמות*, מאי (1-2), 260–295.

Alster, E. H. (1997). The effects of extended time on Algebra test scores for college students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 30*(2), 222–227.

Chard, D. J. (1999). Case in point: Including students with disabilities in large-scale testing. *Journal of Special Education Leadership, 12,* 39–42.

Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., Lipsey, M. W., & Roberts, P. H. (August, 2001). *Is learning disabilities just a fancy term for low achievement? A meta-analysis of reading differences between low achievers with and without labels.* Paper presented at the Learning Disabilities Summit: Building a foundation for the future., Washington.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Eaton, S. B., Hamlett, C., Binkley, E., & Crouch, R. (2000). Using objective data sources to enhance teacher judgments about test accommodations. *Exceptional Children, 67,* 67–81.

Fuchs, L. C., Fuchs, D., Eaton, S. B., Hamlett, C. L., & Karns, K. (2000). Supplementing teachers' judgments of mathematics test accommodations with objective data sources. *School Psychology Review, 29,* 65–85.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2001). Helping teachers formulate sound test accommodation decisions for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 16*(3), 174–181.

Geary, D. C., & Brown, S. C. (1991). Cognitive addition: Strategy choice, and speed of processing differences in gifted, normal and mathematically disabled children. *Developmental Psychology, 27,* 398–406

Gersons-Wolfensberger, D. C. M., & Ruijssenaars, A. J. M. (1997). Definition and treatment of Dyslexia: A report by the committee on Dyslexia of the Health Council of the Netherlands. *Journal of Learning Disabilities, 30*(5), 552–559.

Koretz, D., & Hamilton, L. (2000). Assessment of students with disabilities in Kentuckey: Inclusion, student performance and validity. *Educational Measurement and Policy Analysis, 22*(3), 255–272.

Merzenich, M., Jenkins, W., Johnston, P., Schreiner, C., Miller, S., & Tallal, P. (1996). Temporal processing deficits of language-learning impaired children ameliorated by training. *Science, 271,* 77–81.

Nicolson, R. I., & Fawcett, A. J. (1995). Dyslexia is more than a phonological disability. *Dyslexia, 1*(1), 19–36.

Pitoniak, M. J., & Royer, J. M. (2001). Testing accomodations for examinees with disabilities: A review of psychometric, legal and social policy issues. *Review of Educational Research, 71*(1), 53–104.

Tallal, P., Miller, S., Bedi, G., Byma, G., Wang, X., Nagarajan, S., Schreiner, C., Jenkins, W., & Merzenich, M. (1996). Language comprehension in language impaired children improved with acoustically modified speech. *Science, 271,* 81–84.

Thompson, M. E. (1999). Subtypes of dyslexia: A teaching artifact. *Dyslexia, 5,* 127–137.

Thompson, S., & Thurlow, M. (2001). *2001 State special education outcomes: A report on state activities at the beginning of a new decade.* (Vol.: Retrieved [18.11.01], from the World Wide Web: http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/2001StateReport.html). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.

Thurlow, M., House, A. L., Scott, D. L., & Ysseldyke, J. E. (2000). Students with disabilities in large-scale assessment: State participation and accomodation policies. *Journal of Special Education, 34*(3), 154–163.

Tindal, G., Heath, B., Hollenbeck, K., Almond, P., & Harniss, M. (1998). Accomodating students with disaabilities on a large scale tests: An experimental study. *Exceptional Children, 64,* 439–450.

Zurcher, R., & Bryant, P. (2001). The validity and comparability of entrance examination scores after accomodations are made for students with LD. *Journal of Learning Disabilities, 34*(5), 462–471.

Zuriff. (2000). Extra examination time for students with learning disabilities: An examination of the maximum potential thesis. *Applied Measurement in Education, 13*(1), 99–105.

ראיית השונות כאתגר מקדם צמיחה בבית הספר: טיפוח קהילה אכפתית למען תלמידים עם ליקויי למידה

חיה קפלן ומלי דנינו
אוניברסיטת בן־גוריון ושפ"י משרד החינוך

תקציר

המאמר דן בסוגיות שילובם של תלמידים עם ליקויי למידה בכיתה רגילה. הגישה המוצעת להתערבות חינוכית היא גישת הקהילה האכפתית הלומדת. הכרה בשונות הנובעת מהבדלים ברקע הסוציו־אקונומי, החברתי, האתני תרבותי וכמובן מההבדלים בכשרים וביכולות, מהווה אתגר מקדם צמיחה. טיפוח ביה"ס כקהילה אכפתית, בה השונות הנה ערך מרכזי, יאפשר התבוננות מזווית ראיה אחרת בתלמידים עם ליקויי למידה כמו גם בתלמידים אחרים. תפיסת עולם וגישה חינוכית הנותנת מקום לשונה ולייחודי הטמון בכל לומד, תסייע לבתי הספר לפתח דרכים חדשות להתערבויות חינוכיות אפקטיביות, וזאת ללא תחושת הכישלון או הסטיגמה הנלווים כיום, פעמים רבות, לתהליכים אלה בכיתה. תלמידים עם ליקויי למידה, לא עוד קבוצת שוליים, אלא חלק מכלל הצבעים הייחודיים המרכיבים את הפסיפס ששמו בית ספר.

בשנים האחרונות הולכת וגוברת המודעות במערכת החינוכית לצרכים הייחודיים של תלמידים עם ליקויי למידה. המגמה לשילובם של תלמידים בעלי צרכים חינוכיים מיוחדים במערכת החינוך הרגיל, הגבירה מודעות זו. על פי סקרים שונים מדובר באומדן של כ־10% תלמידים עם ליקויי למידה, הלומדים במסגרות חינוכיות רגילות (מרגלית, 2000), אך הדורשים התייחסות יחודית ופיתוח דרכי הוראה. יחד עם זאת, ההתייחסות לתלמידים אלה, במקרים רבים, הנה עדיין כאל קבוצה ייחודית ושונה.

המפגש של בית הספר עם התלמידים המתקשים כרוך לא אחת ברגשות מורכבים. מחד, הבנה, מחויבות ורצון לעזור ומאידך, תחושות תסכול וחוסר אונים, המלוות בהאשמות כלפי התלמיד ומשפחתו. מורים רבים וגם יועצים מגלים קושי להכיל ולהתמודד רגשית עם קשיי התלמיד ונוטים לשלוח אותו לאבחון ולטיפול של גורמים חוץ בית ספריים, במקום להתמודד "בבית פנימה", תוך ניצול מאגר הכוחות והידע שקיים בבית הספר.

בקרב התלמידים, המאכלסים את מערכת החינוך, קיימת שונות גדולה הנובעת מהבדלים ברקע הסוציו־אקונומי, החברתי, האתני־תרבותי וכמובן מהבדלים בכשרים וביכולות, עמם הם מגיעים למערכת החינוך. תלמידים רבים מתקשים בלימודיהם בבית הספר מסיבות שונות ומגוונות, כגון: חסך חינוכי, שונות תרבותית, לקות למידה, בעיות רגשיות, מגבלות פיזיות, בעיות בריאות ויכולת קוגניטיבית כללית נמוכה.

מבין כל הקבוצות לעיל בולט במיוחד מאבקה של אוכלוסיית התלמידים עם ליקויי הלמידה להכרה בצורכיהם הייחודיים. מספר גורמים תרמו לתופעה זו:

1) התפתחות המחקר בתחום, דבר המאפשר לזהות כשלים בתפקודם של מנגנונים קוגניטיביים, נירולוגים, ואחרים, המקשים על תלמידים ליקויי למידה למצות את יכולתם ולבטא אותה (מרגלית, 2000).

2) העדר יכולת של המערכת להתאים את מערך ההוראה לקשיים הספציפיים של תלמידים אלה והעדר יכולתה להעריך באופן מהימן ותקף את יכולתם האמיתית של התלמידים, תוך עקיפת הלקות הספציפית.

3) דיפוזיות רבה בהגדרת הסינדרום של לקות למידה, דבר המאפשר לאוכלוסיות תלמידים עם קשיים שונים ומגוונים להסתופף תחת הגדרה זו.

על פי הגדרה מקובלת בארץ "המונח לקות למידה מתייחס לקבוצת הפרעות הטרוגניות המתבטאות בקשיים משמעותיים ברכישה ובשימוש בהקשבה, דיבור, קריאה, כתיבה המשגה ו/או יכולות מתמטיות... על אף שלקות למידה יכולה להתרחש בו זמנית עם תנאים מגבילים נוספים (פגיעה חושית, פיגור שכלי, הפרעה רגשית וחברתית), או תנאים חיצוניים (הבדלים תרבותיים, הוראה לא מספיקה או לא מתאימה), אין לקות הלמידה תוצאה ישירה של תנאים אלו" (ראה — National Joint Committee on Learning Disabilities, 1994; ומשרד החינוך בישראל, חוזר המנהל הכללי, 2000).

למרות העיסוק הרב בתחום לקות הלמידה על ידי מומחים מדיסציפלינות שונות במרוצת השנים, עדיין, הסתום ואף המסתורין, רב מן הידוע והגלוי. די להתבונן בשינויים שחלו בהגדרת המושג "לקות למידה" בארץ ובעולם כדי להאיר על הערפול וחוסר הבהירות.

תופעת לקות הלמידה משקפת את ההתרוצצות הפנימית של התרבות בתוך עצמה בהתייחסות לתלמידים עם ליקויי הלמידה (אורנשטיין, 1999). מבוכה זו באה לידי ביטוי גם בשינויים שחלו בהדגשים טיפוליים בתחום במהלך השנים (לוין, 2001).

בתחילה ניתן הדגש על מיקוד בליקוי עצמו, מתוך הנחה שככל שהפער הלימודי יצטמצם ישתפרו התפקודים הסוציו־אמוציונליים. בהמשך, שולב טיפול פרא־רפואי והופיעו תוכניות חינוכיות ופסיכו־חינוכיות, אשר חיברו בין אמצעים דידקטיים ובין אספקטים רגשיים והדגישו לימוד של כישורים חדשים, תוך תקווה שאלה יבואו במקום הדפוסים הלא מסתגלים ויוכללו לתפקוד היום יומי. כיום הולכת ומתבססת הגישה שטיפול בתלמידים עם ליקויי למידה חייב להיות מולטי דיסציפלינרי. תוכנית טיפולית מלאה תכלול סיוע חינוכי לימודי בתחומי הקושי, תוכניות העשרה ומניעה ובמידת הצורך טיפול פסיכו דינאמי אינטגרטיבי, פרטני ומשפחתי (לוין, 2001).

מרגלית וטור כספא (1998) מציגות מודל התפתחותי רב ממדי להבנת תפקודם של תלמידים עם ליקויי למידה. המחברות טוענות כי "מתקיימות התייחסויות גומלין הדדיות בין מאפייני הפרט, על קשייו ונקודות החוזק שלו, לבין מאפייני הסביבה (המשפחה והסביבה החינוכית) ולקשרי גומלין אלה תרומה לניבוי או להבנת תפקודם וקשייהם של תלמידים עם ליקויי למידה...".

בשנים האחרונות התחוללו שינויים רבים בתחום החינוך. אך למרות זאת, המערכת החינוכית מבוססת, עדיין, על התנהגויות ודרישות נורמטיביות, לפיהן מוערך הפרט. מכאן שילדים שאינם מסוגלים להסתגל לדרישות ולנורמות הקיימות מוצאים עצמם כמתקשים או לקויים ובמפה הבית ספרית מקומם בשוליים. מעניין לציין בהקשר זה כי תפיסת ה"הכלה" (Inclusion) מניחה כבסיס לדיון את הדמיון בין התלמידים וקוראת לפתח מערכות חינוכיות, המכילות את כלל תלמידיהן. המציאות בהרבה בתי ספר, מאופיינת ב"הוצאה" של התלמידים עם ליקויי הלמידה מן הכלל ולא בהכלתם.

הבמה לכישלונם של תלמידים עם ליקויי למידה היא הכיתה וקשייהם מתגלים במצבים המחייבים למידה פורמלית. על פי המודל הנוירו התפתחותי, ליקויי למידה מתגלים בצורה ברורה במפגש של התלמידים עם הלמידה הפורמלית (מרגלית וטור כספא, 1998). ככל שרמת הקושי ומורכבות הדרישות הלימודיות עולות, גוברים קשייו של התלמיד לקוי הלמידה. בבית הספר היסודי מודגשת הערכה חינוכית מגוונת, הלוקחת בחשבון התנהגויות, כגון, שקדנות ושיתוף פעולה. אופי בית הספר היסודי מאפשר לחלק מן התלמידים עם ליקויי הלמידה לתפקד בצורה תקינה. התלמיד לקוי הלמידה בבית הספר העל יסודי מתמודד עם השינויים במטלות ובתנאי הלמידה וקשייו מתעצמים לנוכח שינויים הקשורים בגיל ההתבגרות.

נתבונן לרגע במציאות בתוכה חיים תלמידנו. מחקרים בארץ ובעולם גילו כי במהלך שנות הלימוד בבית הספר המוטיבציה הפנימית של התלמידים פוחתת והם חשים יותר ויותר מנוכרים מהלמידה (קפלן ועשור, 1998). שנות ההתבגרות המוקדמות מאופיינות בירידה חדה בתפקודים אקדמיים (עמדות, הישגים, ערכים, התנהגויות, עליה בתפיסות עצמיות שליליות, ועוד) ובאוריינטציות מוטיבציוניות (Hartehr, 1981; Skinner and Belmont, 1993; קפלן, 2002). אחד ההסברים לשינויים הפסיכולוגים השליליים, הקשורים בהתפתחות של מתבגרים, מתייחס ל"חוסר התאמה התפתחותי", אי התאמה בין הצרכים ההתפתחותיים של המתבגר ובין הסביבה החינוכית אותה הוא חווה, וההזדמנויות המוצעות לו בכיתה ובבית הספר (ראה למשל: קפלן, 2002; Eccles et al, 1993; Midgley, Aderman and Hinks, 1995).

סקרים שונים מצביעים על היקפה החמור של תופעת האלימות בבתי הספר בארץ (בנבנישתי ואחרים, 1999; הראל, 1999) ועל קשר בין שכיחות האלימות בבתי הספר ובין משתנים הקשורים באקלים בית הספר, תחושות השתייכות, לחצים בלמידה ובתפיסת התלמידים את המורים כדמויות תומכות (חוזר מנכ"ל, סא/4 (ג), דצמבר 2000, עמ' 4).

נסיבות אלה הופכות את חייהם של כלל התלמידים לקשים. הפגיעה באיכות החיים של התלמידים לקויי הלמידה קשה עוד יותר. המצב הקיים מצביע על צורך בשינוי.

במציאות שבה התלמידים מתמודדים עם תחושות ניכור, העדר רלבנטיות ועניין, ירידה במוטיבציה פנימית, אלימות גוברת וחוסר התאמה בין המערכת החינוכית ובין הצרכים ההתפתחותיים של המתבגר, מתחדדת בעיתם של תלמידים עם לקוי למידה בבית הספר בכלל, ובכיתה בפרט. חשיבה על כיוון התערבות אפשרי מובילה

להתמקדות מערכתית שתאפשר את שילובם השלם של התלמידים לקויי הלמידה בקהילה הבית ספרית. מאמר זה מתמקד במאפייני הסביבה הבית ספרית ועוסק בשאלה — מהם האפיונים של בית ספר המאפשר צמיחה אישית וחברתית לכלל חבריו, או בניסוח אחר — כיצד נהפוך את בית הספר לחממה להתפתחות וגדילה עבור התלמידים, כמו גם עבור המורים?. לא נתייחס, במאמר זה, לבית ההורים ולהשפעתו על תפקוד הילד, כמו כן, לא נתייחס לעבודה ברמה פרטנית (לימודית, רגשית, ואחר) עם התלמיד לקוי הלמידה, לתכנים ולשיטות הוראה. כל אלה הם חשובים, אך אינם מודגשים בחיבור זה.

נתמקד בגישה חינוכית מערכתית־קהילתית, תוך התייחסות לשני מעגלים — בית הספר והכיתה. נציע התבוננות מזווית אחרת בתופעת לקות הלמידה, תוך הדגשת התפיסה הרואה בתלמידים עם ליקויי למידה חברים שווים בקהילת בית הספר. נשרטט תיאור אופטימלי של בית הספר כקהילה אכפתית לומדת*, תוך שזירת עקרונות גישת שת"ל (שיפור תהליכי למידה).

ראיית השונות כאתגר

בבסיס גישת "הקהילה האכפתית" מערכות יחסים המבוססות על אכפתיות, אמפתיה והתחשבות. יחסים אלה מאפיינים את כלל הקהילה ובמהותם ראית השונות כחלק טבעי במכלול אפיוני הקהילה.

הנחות יסוד

- בית הספר הנו קהילה המאופיינת ברב גוניות ורב תרבותיות, תלמידים עם ליקויי למידה הנם קבוצה אחת מבין קבוצות ייחודיות שונות, גלויות וסמויות, המרכיבות את אוכלוסיית בית הספר.
- התייחסות אל התלמיד כפרט, תוך ניסיון להכיר את עולמו הפנימי, תגלה את השונות גם בקרב תלמידים שאינם מזוהים כ"שונים" או כבעלי צרכים ייחודיים.
- עבודה בראייה מערכתית, המתייחסת לשונות כערך, תקדם את כלל אוכלוסיית התלמידים, ללא התייחסות מתייגת העשויה להיות כרוכה בבניית תוכנית התערבות המיועדת לקבוצה ספציפית (ליקויי למידה, עולים חדשים, וכו').
- מיהו "התריג"? זאת הנה החלטה תרבותית. תפיסה בית ספרית המכילה את השוני בין התלמידים ורואה בשוני אתגר, תצמצם את השוליים של הנורמה ותאפשר מקום מכבד לכלל החברים בקהילה.

בית הספר והכיתה כקהילייה אכפתית לומדת

קהילה אכפתית הנה קבוצה (כיתה, בית ספר, ארגון) של אנשים הפועלת באופן

---

* גישת הקהילה האכפתית פותחה במרכז למוטיבציה ורגש, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן־גוריון (עשור, קפלן, פייברג, בן צוק, שני ונוטע, 2000, 2001, 2002).

שכל חבריה יכולים להגיע לסיפוק אופטימלי של הצרכים הפסיכולוגים הבסיסיים שלהם, תוך גילוי התחשבות ואמפטיה זה כלפי זה (עשור, קפלן, פיינברג, בן צוק ונוטע, 2001).

גישת "הקהילה האכפתית" מכוונת לפתח את בתי הספר כקהילות אכפתיות של לומדים, המאופיינות במערכות יחסים תומכות ובשיתוף בין התלמידים, המורים וההורים (בתוך ובין הקבוצות השונות), בקיום מטרות משותפות (אקדמיות וחברתיות) ובמחויבות ברורה לנורמות ולערכים של אכפתיות, צדק, אחריות, בהיענות לצרכים ההתפתחותיים, התרבותיים והחברתיים של התלמידים, ובבניית תשתית של תוכנית לימודים משמעותית עבור התלמידים (לסקירה ראה: Battistisch, Schaps, Watson, Solomon, and Lewis, 2000; Battistich, Solomon, Kim, & Watson, 1995; Solomon, Watson, Battistisch, Schaps, & Delucchi, 1992; Battistisch & Hom, 1997; Battistisch, 2001; Solomon, Battistich, Watson, Schaps, & Lewis, 2000).

הגישה מתמקדת בקידום התפתחות חברתית, רגשית ומוסרית של הילדים, תוך הפנמה של ערכים פרו־סוציאליים ודמוקרטיים, כמו גם, התפתחות אינטלקטואלית, בקהילייה לומדת, המאפשרת סיפוק צרכים פסיכולוגים בסיסיים. על פי גישה זאת, תהליכי הלמידה הוראה השגרתיים, כמו גם החיים החברתיים של התלמיד, מחוץ ללמידה הפורמלית, מהווים חממה להתנסות, למידה והתפתחות של התלמידים.

"קהילה אכפתית לומדת" מאופיינת בשותפות ובהדדיות. התלמידים מעורבים בחיי הכיתה, הן מבחינה לימודית והן מבחינה חברתית. הם שותפים בעיצוב ובניהול חיי הכיתה (חוקים, נורמות, מטרות, תהליכי למידה, דרכי הערכה ומשוב, ועוד), עוסקים בעבודה שיתופית (הצבת מטרות למידה משותפות, חלוקת תפקידים, קבלת החלטות אודות דרכי למידה, ועוד), מסייעים לאחרים ומקבלים עזרה, מנהלים דיאלוג פתוח אודות מצבים חברתיים ולימודיים ונורמות חברתיות, עורכים רפלקציה אודות רגשות, התנהגויות, התנסויות וצרכים אישיים ומפתחים כישורים חברתיים. בבסיס הגישה טמונה האמונה כי לתלמידים יש מוטיבציה פנימית להבין את העולם החברתי, להסתגל אליו וליצור מערכות חברתיות אכפתיות עם אחרים (Deci & Ryan, 2000).

קהילות אכפתיות לומדות מאופיינות בתחושת קהילתיות גבוהה של התלמידים, שנמצאה מצדה קשורה לעמדות חיוביות כלפי הלמידה, תחושות חיוביות ביחס לבית הספר, הנאה מלמידה, מוטיבציה פנימית, עמדות וערכים חברתיים, כמו: דאגה וכבוד כלפי אחרים, מיומנויות בפתרון בעיות, מחויבות לערכים דמוקרטיים, הסתגלות חברתית, הפחתה של בעיות התנהגות, שימוש בסמים ואלכוהול, ועוד (Battistisch et al., 2000; Battistich, 2001; Salomon et al., 2000; Watson, Battistich and Solomon, 1997).

סיפוק צרכים פסיכולוגים בסיסיים — תשתית לקהילה אכפתית

בתשתית הקהילייה האכפתית — סיפוק משמעותי של צרכים פסיכולוגיים. על פי מודל

ההכוונה העצמית, העומד ביסוד גישה זו (Deci & Ryan, 1985, 1991, 2000; Ryan & Deci, 2000a,b), מוטיבציה פנימית, הסתגלות חברתית ומיטביות (Well Being) הנם תוצר של שרשרת סיבתית המונה שני מרכיבים עיקריים:

1. הערכת התלמיד כי הלמידה או המצב החברתי מאפשרים סיפוק של שלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים: הצורך בקשר, שייכות ובטחון, הצורך בתחושת מסוגלות והצורך באוטונומיה.
2. אפיוני סביבה חינוכית ו/או חברתית, בעיקר התנהגויות מורה, אך גם התנהגויות חברים, בהקשר ללמידה (או אפיוני סביבת העבודה עבור המורה) המשפיעים על המידה בה הלמידה והסביבה החברתית נתפסים כמספקים את שלושת הצרכים.

התלמיד יפתח מוטיבציה פנימית ללמידה ולפעולה כאשר הוא חושב (ומרגיש) כי הוא:

א. לומד/פועל מתוך תחושה של וויסות עצמי, בחירה, חופש וביטוי עצמי אותנטי, ולא מתוך כפייה. הלימוד או הפעולה מאפשרים מימוש נטיות עניין ויכולות (פוטנציאליים), גיבוש אקספלורטיבי של אידיאלים, מטרות, תוכניות וערכים מכונני זהות (ראה עשור, 2002) — סיפוק הצורך באוטונומיה.

ב. המשימה הלימודית/הפעילות מאתגרת במידה מתאימה ומאפשרת לפרט לממש רצונות ותוצאות חיוביות, גם כאלה שלא קל להשיגם ולהימנע מתוצאות שליליות ולכן תוכל לחזק את תחושת היכולת האישית — סיפוק הצורך בתחושת מסוגלות.

ג. המשימה הלימודית/הפעילות מאפשרת לפתח קשרים בטוחים ומספקים עם אנשים קרובים ומקנה תחושת בטחון (פיסית ופסיכולוגית) בסביבה החברתית. השהות בבית הספר ובכיתה אינם מסכנים את המעמד ואת המקובלות החברתית של הפרט, גם אם יטעה ולא יצליח. הפרט חש כי יש בחייו אנשים קרובים, המחבבים אותו, המקבלים אותו כמו שהוא, אשר יחלצו להגנתו בעת הצורך. הוא חש ראוי לאהבה, חלק ממקום ומקבוצה של אנשים הנותנים לו תחושה של הגנה ושייכות — סיפוק הצורך בקשר, שייכות וביטחון.

המודל מניח כי לסביבה החברתית יש השפעה רבה על המידה שבה הלמידה או הפעילות נתפסת כתהליך המסוגל לספק את הצרכים האישיים או לתסכולם. כאשר מדובר בתלמידים, מאפיין חשוב במיוחד הוא התנהגות המורה בכיתה. אפיוני התנהגות מורה, העשויים לתמוך בכל אחד מן הצרכים ובאמצעותם במוטיבציה פנימית ללמידה מתוארים במאמרים שונים (Connell, 1990; Deci & Ryan, 1985, 1991, 2000; Deci, Vallerand, Pelletier, Grolnick & Ryan, 1987; Skinner and Belmont, 1993).

בעקבות מחקרים שנערכו בעולם ובארץ וניסיון חינוכי שנצבר בעבודה עם בתי ספר,

למשל, ישומי קהילה אכפתית בעיר פתח תקווה (עשור, קפלן, פיינברג, בן צוק ונוטע, 2001, עשור, 2001), וישומי גישת הצמיחה בבתי ספר בדרום (ראה למשל — עשור, קפלן, רוט, אלפי, כץ וצולנג, 2000), ניתן להדגים התנהגויות מורה (אפיוני סביבה) התומכות בצרכים השונים.

תמיכה בצרכים הפסיכולוגים — הדגמת אפיוני סביבה חינוכית (התנהגויות מורה)

סיפוק הצורך ביכולת

- סיוע בבחירת מטלות למידה מאתגרות.
- קבלה ומתן של משוב אינפורמטיבי, מיידי וברור ולא השוואתי, מן המורה ומעמיתים.
- חיזוק תהליכים של אבחון עצמי אישי וקבוצתי (באמצעות רפלקציה, משוב, ועוד).
- סיוע בהתמודדות עם קשיים ועם כישלון, הן בהקשר למטלה הלימודית והן בהקשר לתהליכים הרגשיים והחברתיים.
- דיאלוג/מתן מפת דרכים ברורה ללמידה (מטרות, יעדי משנה, דרכי עבודה), לצד חיזוק כישורי הלומד להכוונה עצמית של תהליך הלמידה (הצבת מטרות, תכנון, וכו').
- שדר של אמונה ביכולת הלומדים.

סיפוק הצורך באוטונומיה

- אפשור בחירה של מטלות מעניינות, בעלות משמעות וערך ברור הן לפרט והן לקבוצה. הנושאים נקבעים על ידי הכיתה או הקבוצה.
- שתוף התלמידים בקבלת החלטות הנוגעות לתהליכי הלמידה, דרכי הערכה ומשוב, הצגת תוצרים, ועוד.
- עידוד הבעה חופשית וביקורתית של רעיונות ודעות, הקשורים לתהליכי ותכני הלמידה.
- חיזוק רלבנטיות ומשמעות הלמידה עבור הלומד (חיבור בין הלמידה ובין החיים).
- עידוד תהליכי בחירה ודיאלוג אודות תהליכים אלה.
- העדר שימוש בחיזוקים ובתגמולים חיצוניים (ציונים לשבח, פרסים).

סיפוק הצורך בקשר ושייכות

- תהליכי למידה המעודדים שיתוף פעולה והתחשבות בין התלמידים, למשל: עבודה שתופית (בזוגות, קבוצות קטנות).
- הנחייה ותרגול מעשי ורפלקטיבי של מיומנויות חברתיות, מיומנויות תקשורת וכישורי דיאלוג.
- הפחתת תחרותיות והשוואה חברתית (בין ילדים בקבוצה, בין קבוצות תלמידים).
- הימנעות מביוש והפגנת חיבה.

- שיחות אודות רגשות וצרכים של האחר והשונה ממני, פיתוח אמפתיה.
- פיתוח הנורמה של קבלה ומתן עזרה (בזמן השיעורים, פעולות בית ספריות כחונכות, סיוע בקהילה, ועוד).

המידה שבה המשימה הלימודית והאקלים החברתי שמאפיין אותה, נתפסים על ידי הילד כמסוגלים לספק את צרכיו (או לתסכל אותם) משפיעה, על פי המודל, על מידת ההשקעה (Engagement) שלו במשימה הלימודית (או בפעילות החברתית). למשל: חווית כישלון חוזרת ונשנית (פגיעה בצורך למסוגלות), תוביל לכך שהתלמיד יירתע מביצוע המשימה או שמידת ההשקעה שלו תהיה נמוכה.

השקעה בלמידה, מתוך מוטיבציה פנימית, מתייחסת לעוצמה ולאיכות האמוציונלית, ההתנהגותית והקוגניטיבית של מעורבות התלמידים כאשר הם יוזמים ומבצעים פעילויות למידה שונות (Connell & Wellborn, 1991; Skinner, 1991). השקעה מתוך מוטיבציה פנימית באה לידי ביטוי בהתנהגויות, כמו: יוזמה, מאמץ, קשב וריכוז, התמדה ומאמצים נמשכים לנוכח כישלון או קושי ורגשות חיוביים, כמו: התלהבות, אושר, סקרנות ועניין (Connell & Wellborn, 1991). תסכול הצרכים על ידי הסביבה יוביל להתנהגויות כמו: הימנעות, פסיביות, התנגדות, תוקפנות, ויתור ולרגשות שליליים כמו: שעמום, כעס וחרדה (Miserandino, 1996).

קיים אם כן, קשר בין תהליכי העצמי, בהם מגבש התלמיד בכיתה עמדות ותפיסות, בזיקה לכל אחד מן הצרכים ובין ההשקעה וההתנהגות (לימודית, חברתית) שלו בכיתה. כאשר הצרכים הפסיכולוגיים מסופקים, הדבר משפיע על תהליכי העצמי, שמשפיעים מצדם על איכות הלמידה וההשקעה, ההסתגלות החברתית ועל תחושות הקשורות למיטביות (Well Being) של התלמיד.

המודל של דסי ועמיתיו מספק מסגרת תיאורטית מקיפה, המשלבת כיוונים מרכזיים של המחקר על מוטיבציה ומתבססת על ממצאים עדכניים בתחום. למודל יש תמיכה אמפירית משמעותית בתחום החינוך. כך נמצא במחקרים בעולם כי שלושת הצרכים ואפיוני מורה, האמורים לספק אותם, אכן קשורים בהשקעה לימודית, בהישגים ובהסתגלות רגשית טובה לבית הספר (Connell & Wellborn, 1991; Deci et al. 1991, 1996; Deci and Ryan, 2000; Grolnick, Ryan & Deci, 1991; Skinner & Belmont, 1993; Miserandino, 1996).

גם מחקרים שנערכו בארץ תומכים במודל. מחקר שנערך על ידי קפלן ועשור (1998) הצביע על ירידה במוטיבציה הפנימית במהלך שנות הלימוד בבית הספר ועל עליה של למידה מתוך מוטיבציה חיצונית (קפלן ועשור, 1998). בנוסף, ניתן להצביע על פערים מובהקים בין תפיסות מורים ותלמידים בהקשר לתהליכים מקדמי למידה בכיתה (קפלן, אורנשטיין ואחרים, 2000). למשל, בעוד מורים חושבים כי הם מעניקים לתלמידים אפשרויות בחירה מספקות בלמידה, התלמידים תופסים את רמת הבחירה, שניתנת על ידי המורה, כנמוכה.

באוכלוסייה ישראלית נמצא כי דווחי תלמידים על תמיכת מורים בשלושת הצרכים

הבסיסיים מנבאים תחושת בחירה של התלמידים, השקעה בלמידה, רגשות חיוביים והיעדר רגשות שליליים (Assor & Kaplan, 2001; Assor, Kaplan & Roth, 2001). כמו כן, נמצא כי תלמידים מבחינים בין סוגים שונים של התנהגויות מורה התומכות באוטונומיה: קידום רלבנטיות, אפשור ביטוי ביקורתי, ומתן בחירה ובין סוגים שונים של התנהגויות מורה המדכאות אוטונומיה: דיכוי ביטוי וכפיית רצף התנהגות (Assor, Kaplan & Roth, 2001; Assor & Kaplan, 2001). תפיסות תלמידים בנוגע לכפיית אוטונומיה נמצאו קשורות לרגשות שליליים בלמידה בכל הגילאים. תפיסות תלמידים, הנוגעות לרלבנטיות הנלמד ומתן בחירה על ידי המורה, נמצאו קשורות לרגשות חיוביים של עניין והנאה בלמידה. באופן מיוחד נמצאה השפעה חזקה של קידום רלבנטיות הנלמד על רגשות חיוביים ועל השקעה (Assor, Kaplan & Roth, 2000). מחקר עדכני נוסף אישש ממצאים אלה והוסיף מידע חשוב תמיכת הסביבה החינוכית, קרי התנהגויות מורה התומכות בצרכים, נמצאה כמנבאה גם הישגים לימודיים (ציונים במתמטיקה והיסטוריה) והשקעה בלמידה, כפי שדווח על ידי מורים. כמו כן, מחקר זה סיפק אישוש חזק להנחה בדבר חשיבות תמיכת המורה בצורך של התלמיד לאוטונומיה, גם כאשר נלקחה בחשבון ההשפעה של תמיכת המורה בצרכים האחרים (עשור וקפלן, 2001, דוח מחקר למדענית הראשית, משרד החינוך).

מהם התהליכים החינוכיים המאפשרים היווצרות קהילה מתחשבת ואכפתית?

מה מאפיין קהילה אכפתית?

על פי גישת הקהילה האכפתית, שגובשה בעבודה חינוכית במסגרת תוכנית "צמיחה אישית בקהילה אכפתית" (להלן, "צמיחה בקהילה") בעיר פתח תקווה (ראה — עשור, קפלן, פיינברג, שני, בן צוק ונוטע, 2000, 2001) על מנת לבסס קהילה אכפתית, יש ליצור תחילה בבית הספר תשתית או מסגרת שתמנע פגיעה חזקה בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים ותבטיח רמה מינימאלית של התחשבות. מסגרת זו כוללת את המרכיבים הבאים (ראה סילבוס להשתלמות בתי ספר בגישת "צמיחה בקהילה", עשור, קפלן, ואחרים, 2000, 2001).

א. הגבלת אלימות

בית ספר המקדם ערכי קהילה אכפתית חייב לתת את הדעת לגילויים של אלימות ולפתח דרכים למניעתה. מכאן שיש לשדר מסרים וציפיות ברורים ועקביים ביחס להתנהגויות רצויות. על פי גישת הקהילה האכפתית, חוקים ונורמות נדונים ונקבעים במשותף עם התלמידים. יחד עם זאת, כתשתית, על מנת ליצור קרקע של אמון ובטחון, על המורה לשדר באופן ברור "קווים אדומים" ביחס להתנהגויות הרצויות בכיתה ובבית הספר. בהמשך, עם ביסוס הנורמות של שיתוף תלמידים, יתקיים דיאלוג גם על נושאים הקשורים לאלימות ויוחלט יחד על דרכי התנהגות רצויות בכיתה ובבית הספר. מרכיב זה חיוני לביסוס תחושת ביטחון ושייכות בסיסית.

ב. נוכחות דמות אכפתית (Caring) קרובה (היעדר בידוד)

ברמה מינימאלית מדובר בקיום של לפחות דמות אחת קרובה לתלמיד ומניעת בידוד חברתי, כמו חרם כיתתי. מתחום ההתקשרות ידוע כי לאדם יש צורך בקיומה של לפחות דמות אחת אשר מחבבת אותו ותחלץ להגנתו במצבים של מצוקה פיזית או רגשית. ברמה אופטימאלית מדובר בביסוס של מערכות יחסים אישיות ותומכות של המורים עם התלמידים, בסביבה מוגנת ובטוחה (סיפוק הצורך בקשר ושייכות). הדבר מחייב יצירת תשתית ארגונית (זמן ומקום), המאפשרת אינטראקציה בין אישית בין המורים לתלמידים ורכישת כישורים מתאימים (כישורי דיאלוג ותקשורת, ראה בהמשך).

ג. שליטה מינימלית ותחושת יכולת בסיסית במיומנויות יסוד

כאשר תלמיד נכשל שוב ושוב בנושאים ובמיומנויות המוערכים כחשובים וחיוניים על ידי סביבתו הקרובה (מורים, הורים, חברים) נפגעת באופן יסודי תחושת היכולת שלו והוא אינו פנוי להקשיב ולהתחשב באחר. מכאן שעל המורה לאתר תלמידים הסובלים מכישלונות חוזרים ו/או מתחושת חוסר יכולת ולסייע להם. ברמה אופטימלית. מדובר בבניית תוכנית כיתתית המכוונת לפיתוח תחושת מסוגלות בקרב תלמידי הכיתה, כנגזר מהיכרות המורה עם התלמידים ומצרכיהם. תהליכים פנימיים הקשורים לתחושת יכולת או מסוגלות עצמית תוארו על ידי בנדורה (1977) ועל ידי קונל, סקינר ואחרים (Skinner, Wellborn, & Connell, 1990).

ד. צמצום תחרות והשוואה חברתית

חלק גדול משיטות הלימוד, ההערכה וההנעה בבית הספר, מעודדות כיום השוואה ותחרות בין תלמידים מבחינת ביצועיהם ויכולתם. על פי גישת הקהילה האכפתית, שיטות אלה מאיימות על תחושת היכולת ולעיתים גם השייכות של חלק מהילדים, שאינם בטוחים ביכולתם או בהצלחתם.

פעמים רבות מאמצים ילדים אלו אסטרטגיות הגנתיות, למשל: הימנעות מכל מאמץ (Work avoidance), במיוחד אם הוא פומבי, או שהם בוחרים מטרות קלות מאוד או קשות מאוד ומוותרים על ניסיון להתמודדות אחרי אי־הצלחה ראשונית (מטרת אגו־הימנעות).

אוירה תחרותית השוואתית בכיתה פוגעת בהתפתחותה של אמפטיה והתחשבות באחר. אווירה כזאת מחזקת את תפיסת הפרט כי האחרים מאיימים על מעמדו (ומכאן שכאב היריב הוא האחר, אינו מעורר הזדהות, אלא סיפוק ושמחה לאיד (עשור, 2002). דוגמא להליכים ולשיטות המעודדים השוואה ומאיימים על תחושת היכולת הם: ציון התלמידים או העבודות המצטיינות; הצבעה על תלמיד "טוב" כדוגמא לאחרים; שיטת הערכה ומשוב המתבססת על הערכות וציונים גלובליים, במיוחד מספריים (בטלר, 1996), המעודדת השוואה בין תלמידים ואינה מספקת אתגרי שיפור ספציפיים;

דיונים בהם התלמידים מתחרים ביניהם על מציאת התשובה ה"נכונה" (עשור ואחרים, 2002, עשור, 2002), ועוד.

ה. ביטוי והתייחסות לכולם

מרכיב זה חיוני לתמיכה בתחושת השייכות והאוטונומיה. ישנן לא מעט כיתות בהן יש מספר תלמידים שאין להם שום הזדמנות לביטוי עצמי חיובי, להשפעה או לבולטות. אין להם כל תפקיד, עבודותיהם אינם מוצגות, במהלך דיונים בכיתה המורה אינו פונה אליהם או שכמעט אינו מגיב לדבריהם, כך שדעותיהם אינן נשמעות. אם אינם מפריעים או פוגעים באחר אזי הם בחזקת נוכחים נפקדים. יתכן כי במסגרת תהליכי דיון ושיתוף ניתן יהיה לאפשר לתלמידים אלו להתחיל להתבטא בכיתה. עם זאת, על מנת לסייע להם להתחיל לתפוס "מקום" רצוי שהמורה יזום פעולות ושינויים שיתנו להם הזדמנויות מסוג זה.

ו. הימנעות משליטה, ענישה בוטה ומתן תגמולים ופרסים חיצוניים

עקרון זה מודגש עקב חשיבותו הרבה ועקב השימוש הרב הקיים כיום בהרבה בתי ספר בתגמולים ובפרסים חיצוניים, כמו גם בדפוסים של שליטה וענישה. שיטות ענישה חזקות, סמכותיות יתר והתחשבות נמוכה בצרכי הילדים עשויים להפחית את הערך העצמי של הילדים ולפגוע בתחושת היכולת, ליצור חרדה וכעס, לפגום במערכות היחסים של המורה עם הילדים, לגרום להפחתת המוטיבציה הפנימית ולהגברת למידה מתוך תחושת כפייה ורציה (מוטיבציה חיצונית) ולהוביל לתגובת נגד של התנגדות והתנהגות תוקפנית. בית ספר אכפתי נמנע משימוש בשיטות כאלה להגברת למידה, מוטיבציה והסתגלות.

מרכיבים חיוניים להשגת רמה אופטימלית של אמפטיה, התחשבות וסיפוק צרכים למירב התלמידים (עשור, 2002; עשור ואחרים, 2001)

סיפוק צרכים בסיסיים מהווה תשתית לקהילה אכפתית, אבל איננו מספק. כדי להביא את התלמיד להתחשבות רבה יותר בצורכי האחר וברגשותיו, אין להסתפק רק במניעת פגיעה חזקה בצרכים, אלא יש לחזק בתלמיד גורמים נפשיים שיסייעו לפיתוח מוטיבציה פנימית או הכרתית (סיבות פנימיות) לאכפתיות והתחשבות. על פי עשור 2002, מדובר בארבעה גורמים נפשיים:

- תחושת קבלה היוצרת פניות לאחר.
- סיפוק עמוק מסיוע ומהתחברות לרגשות ולרצונות אותנטיים של האחר.
- קשב אמפטי לסבלם של אחרים.
- הפנמה אינטגרטיבית של ערך ההתחשבות בזולת כערך מרכזי בזהות האישית המתגבשת.

במסגרת חייו והתנסויותיו בבית הספר חשוב שהתלמיד יבין מדוע כדאי וחשוב לו

להתעניין באחרים ולעזור להם. על מנת להוביל להשגת רמה אופטימלית של אמפטיה, התחשבות וסיפוק צרכים למירב התלמידים, יש לפתח מרכיבים נוספים, שיוכלו להתפתח על בסיס התשתית שתוארה למעלה. אפיונים אלה תומכים בגורמים הנפשיים, המביאים להתחשבות אופטימלית ובכך מאפשרים היווצרות קהילה אכפתית של ממש.

א. חיזוק היכרות משמעותית עם העולם האישי והרקע החברתי של כל תלמיד, תוך דגש על אספקטים ייחודיים ומעשירים (התחברות לעצמי ולאחר). שיחות ופעילויות, המאפשרות היכרות בין התלמידים ובינם לבין המורה, מחזקות את תחושת הקבלה של התלמידים וזאת באווירה של קבלה ועניין, דבר שמאפשר לכל תלמיד להציג את עצמו כמות שהוא ולהתייחס בכבוד לאחר. המורה, כחלק מן הקהילה מאפשרת, אף היא לתלמידיה להכיר אותה, בפעילויות שונות, המשתלבות בחיי הכיתה.

ב. שיתוף של אחרים (sharing) ברגשות, קשיים ורצונות, הנעשה במסגרת מקבלת ובטוחה. שיתוף מקדם התחשבות ואמפתיה תוך חיזוק תחושת הקבלה היוצרת פניות לאחר. הוא מדגים את הסיפוק הרגשי הנובע מהתחברות לרגשות הכואבים של האחר ושל עצמך, וכן מחזק קשב אמפטי לקשיי האחר (עשור, 2002). לשם כך יש להקצות זמן לדיאלוג רפלקטיבי ולאפשר לתלמידים לפתח מודעות לרגשות ומחשבות, כמו גם כישורים לרפלקציה ושיתוף אחרים בתוצרי תהליך פנימי זה. תהליכים אלה מתקיימים בהקשר לתהליכי הלמידה ולתהליכים החברתיים בכתה.

ג. חיזוק שיטתי ומזדמן של כישורים המקדמים קשר, אמפטיה ועבודה משותפת בונה. בין כישורים אלה ניתן לציין, למשל: הקשבה אמפטית, ויסות רגשות, פתרון קונפליקטים, קשב פנימי, נוהל דיון וויכוח בונה, מתן משוב, ספציפי, לא השוואתי, אמפטי מבחינת מטרות האחר ויכולתו לקבל ביקורת, ועוד. מדובר בכישורים בסיסיים שיאפשרו קיום המרכיבים השונים של קהילה אכפתית. כישורים אלה יפותחו, כמובן, גם בקרב מורים וגם בקרב תלמידים. למשל, פיתוח גישה אמפתית אצל המורה, פיתוח כישורי המורים לאמפתיה והבנה של צרכי התלמידים, הן במצבי למידה והן במצבים חברתיים. לדוגמא — במקרה של התנהגויות מפריעות יוכל המורה לנתח את הסיבות להתנהגות התלמידים למשל, אילו צרכים פסיכולוגיים מתוסכלים עומדים מאחורי ההתנהגות, ולבסס את תגובותיו על הבנות אלה.

תחום חשוב של כישורים הנו תחום הדיאלוג. קהילה אכפתית של ממש מאופיינת בקיום דיאלוג פתוח המאפשר ביטוי עצמי, הבעת דעות ורעיונות, רגשות, חששות וספקות. בהקשר זה ניתן ליישם את עקרונות שת"ל לפיתוח דיאלוג משמעותי בין התלמידים והמורה (אורנשטיין, 1990) ואת מודל "דיאלוג מקדם צמיחה", שמבוסס על גישת ההכוונה העצמית (ראה — קפלן, 2002).

בהקשר לפיתוח סיבות פנימיות להתחשבות חשוב למקד את הדיאלוג גם בסיבות להתנהגויות רצויות ובמתן הסבר ורציונאל לדרישות ולציפיות. תפקיד המורה הנו לעזור לתלמידים להבין את הסיבות לנורמות ולחוקים הרצויים בקהיליית הכיתה. מתן רציונאל או פיתוח הרציונאל תוך כדי דיאלוג עם תלמידים, נמצא כמפתח מוטיבציה הכרתית והנו בעל חשיבות רבה בתחום הדיאלוג.

ד. השתתפות (Participation) תלמידים בעיצוב וניהול הכיתה ובית הספר, על בסיס עקרונות דיון ועבודה של כבוד הדדי, התחשבות ורציונליות (שינוי ארגוני, ערכי ותוכני). מדובר בתהליך המחייב יצירת מבנים סדירים ופורמליים בכיתה ובבית הספר. לדוגמא, הקמת וועדות שונות שתאפשרנה שיתוף התלמידים בתהליכי תכנון, קבלת החלטות ופתרון בעיות, הן בתחום הלמידה (דרכי הערכה, בחירת תכני לימוד), והן בתחום החיים החברתיים (חוקים, נורמות, ועוד), תוך מעקב משותף אחר תהליכים ויישום ההחלטות שהתקבלו. תהליכים אלה יתבססו על עקרונות קומר ועמיתיו (Comer, Haynes, Joyner, & Ben Avie, 1996) — קונצנזוס, שיתוף כל הנוכחים, ואי האשמה. התהליכים שתוארו יאפשרו סיפוק צרכים בסיסיים ופיתוח חשיבה על ערכים מנחים ויתרמו בכך לקידום ההפנמה של ערך ההתחשבות ולהפיכתו למרכיב מרכזי של הזהות המתגבשת (עשור, 2002). בהקשר זה ניתן ליישם דרכים שפותחו בשת"ל בתחום של יצירת אמנת למידה המקדמת תהליכי בחירה ושיתוף פעולה בכיתה (אורנשטיין ואחרים, 1990).

ה. קידום תהליכי למידה שיתופית — מורים רבים משתמשים בשיטה של עבודה בקבוצות. יחד עם זאת, התבוננות מעמיקה באופי העבודה הקבוצתית בהרבה כיתות מגלה בעייתיות רבה בתהליכי הלמידה ובאופי התהליכים הקבוצתיים המתקיימים בסוג זה של למידה. בכיתות רבות מאופיינת העבודה בקבוצות בתחרותיות, העדר שיתופיות, שליטה של חברים מסוימים על הלמידה וניהולה, ומכאן גם ברגשות ובהתנהגויות שליליות כלפי חברים מסוימים. תלמידים עשויים לצאת מחוויה זאת בתחושת עלבון וחוסר ערך. מורים רבים המשתמשים בעבודה בקבוצות מחמיצים את הערך הגלום בעבודה השיתופית להתפתחות חברתית ומוסרית, ולתרגול מיומנויות חברתיות, העשויות להקרין גם על החיים שמחוץ לכיתה.

תווך מתאים על ידי מבוגר של תהליכים חברתיים הכרוכים בעבודה שיתופית קבוצתית יכול לסייע בפיתוח הבנת התהליכים הנחוצים לאינטראקציה חברתית אפקטיבית וחשיבות העבודה המשותפת להשגת מטרות חשובות לפרט ולקבוצה. עבודה שיתופית יכולה להוביל לכבוד הדדי, לסולידריות ולעקרונות של צדק (קולברג, 1981), לשדר את חשיבות הערך של התחשבות באחר וכיבודו, להוות הזדמנות לגיבוש הערכה לתרומת האחר ולתרגול מיומנויות חברתיות ומוסריות. דרך זו של למידה מזמנת משא ומתן בין תלמידים, הזדמנויות ליישוב מחלוקות, תרגול ברפלקציה, ופיתוח דרכים לשיתוף פעולה.

חלק ניכר מהמצדדים בעבודה שיתופית רואים את עיקר ההשפעה של דרך זו על הישגים אקדמיים. גישת הקהילה האכפתית מדגישה גם מטרות חברתיות־ערכיות וקיים גוף מחקרי שאכן מוכיח כי עבודה שיתופית מובילה לתוצרים חברתיים וערכיים, כמו: הבנת האחר, סיוע הדדי, שיתוף, הבנת המשמעות של צדק חברתי, כבוד הדדי והתחשבות בין ילדים, פיתוח נטיות לשיתוף עם אחרים גם מחוץ לסיטואציות הלמידה.

ו. פעולות חונכות ו/או סיוע מודרכות (בכיתה, בי"ס ו/או בקהילה), המדגימות את הערך הרגשי העמוק של פעולות סיוע מוצלחות ומחזקות מוטיבציה פנימית לעזרה

לאחר. אחת מתוכניות הקהילה האכפתית הנה תוכנית "חברים", בה חונכות כיתות גבוהות כיתות צעירות יותר, בתהליכים המשלבים תכנון ורפלקציה מתמדת.

ז. חיזוק אמפטיה והפנמה אינטגרטיבית של עקרונות ההתחשבות על ידי עיסוק רגשי וקוגניטיבי (שיטתי ומזדמן) בתכנים שונים (נושאים לימודיים ואקטואליים). מדובר בעיבוד חומרים ספרותיים, לימודי תנ"ך ושאר לימודים הומניים ובחומרים אקטואליים וקישורם לתהליכים רגשיים (כיצד מרגישה הדמות בסיפור?) וקוגניטיביים (כיצד ראוי והגון להתנהג במקרה המסוים?).

בהקשר זה ניתן להשתמש בסיטואציות חברתיות כאמצעי לקידום אמפטיה, להפנמה של ערכי התחשבות ולתרגול משמעותי של כישורים חברתיים. חיי הכיתה גדושים במצבים חברתיים, המתרחשים בזמן הלמידה הפורמלית ומחוצה לה. סיטואציות אלה מהוות הזדמנויות ללמידה מן הניסיון.

ח. שיתוף הורים בעיצוב בי"ס ובקידום ערך ההתחשבות והאמפטיה בבי"ס. מדובר בשיתוף ההורים במטרות ובתהליכים החינוכיים המתקיימים בכיתה ובבית הספר, ובפעולות משותפות של הורים, מורים ותלמידים, המכוונות לחיזוק הערכים והעקרונות העומדים ביסוד תהליך השינוי.

פעולות כלל בית ספריות המקדמות ערכי אכפתיות וקהילתיות

גישת הקהילה האכפתית שמה דגש על שני מעגלי "קהילתיות". האחד, טיפוח הכיתה כקהילה אכפתית לומדת, והשני, טיפוח תרבות ארגונית — קהילה אכפתית ברמה מערכתית, המתחברת גם עם הקהילה שמחוץ לבית ספר. אפיוני הקהילה האכפתית, שתוארו קודם לכן, באים לידי ביטוי במעגלים השונים.

הניסיון והמחקר מלמדים כי על מנת לפתח אקלים וערכים של קהילתיות בבית הספר יש לבסס את העקרונות ברמה מערכתית. מחקרים שנערכו על ידי המרכז להתפתחות הילד באוקלנד, קליפורניה, העלו כי הממצאים החיוביים של יישום גישת הקהילה האכפתית, התקיימו בבתי ספר בהם יושמה התוכנית ברמה מערכתית (Battistisch et al., 2000; Battistich, 2001; Salomon et al., 2000; Watson et al., 1997).

עבודה מערכתית לפיתוח קהילה אכפתית לומדת מזמנת התבוננות בבית הספר תוך שימוש בעדשות של שלושת הצרכים וערך ההתחשבות באחר ובהמשך, גיבוש תוכניות התערבות להתפתחות וצמיחה. על מנת לבסס את העבודה ברמה מערכתית ולהוביל להפנמת הגישה, קיימת חשיבות רבה ואף הכרח לעבודה על פי עקרון מעגלי ההקבלה. על מנת לפתח קהילה אכפתית בכיתה, יש לבסס תחילה קהילה אכפתית בקרב צוות המורים וההנהלה. לשם כך יש לתת למורים הזדמנות לעבור תהליכים משמעותיים של למידה, התנסות והתפתחות כצוות, תוך שילוב תהליכי אינטרוספקציה, ולרכוש תוך כדי כך הבנות וכלים לעבודה מקבילה בכיתות.

העבודה המערכתית תכלול לימוד ועיבוד עקרונות המוטיבציה הפנימית, דרכים לסיפוק צרכים, ולהפנמה של אמפתיה והתחשבות באחר, כמו גם גישת הקהילה

האכפתית ועקרונותיה. לאחר מכן (או תוך כדי), יערכו חברי הקהילה הבית ספרית אבחון עצמי מערכתי — באיזה מידה מבנה הארגון הקיים (חלוקת תפקידים, נהלים, דפוסי קבלת החלטות, דרכים לקביעת מדיניות, ועוד), חזון בית הספר, תהליכי למידה — הוראה, ופעילויות שונות (חברתיות, ערכיות, קהילתיות, וכו'), המתקיימות בבית הספר, אכן מקדמים סיפוק צרכים פסיכולוגים בסיסיים, התחשבות באחר וערכי קהילה אכפתית. מדובר בתהליך של אבחון פנימי שיאפשר זיהוי נקודות כוח לצד נקודות הראויות לשיפור. תהליך האבחון הרצוי יתקיים בשיתוף מורים, תלמידים, והורים. דגם העבודה יקבע על ידי בית הספר. למשל, הקמת צוותי שיפור, הפעלת צוות היגוי ובאמצעותו עבודה עם מורים, תלמידים והורים, ועוד.

תהליך האבחון המערכתי ותוכניות ההתערבות הנגזרות ממנו, מתבססים גם על מודל ההכוונה העצמית ומכאן שעשויים לכלול את המרכיבים הבאים: אפיוני סביבה (התנהגויות מורה ומנהל) התומכים בכל אחד מן הצרכים, תהליכי עצמי (תחושת מסוגלות, תחושת שייכות וביטחון, תחושת אוטונומיה) ותוצרים התנהגותיים (השקעה בלמידה) ורגשיים (רגש חיובי, העדר רגש שלילי), כמו גם סוג המוטיבציה ללמידה — מוטיבציה פנימית, מוטיבציה הכרתית, מוטיבציית ריצוי, מוטיבציה חיצונית (עשור, 2001).

עבודה מסוג זה מובילה, כמובן, להתייחסות לצרכים של כלל הקהילה ומכאן שדיון כזה יוביל גם לבירור צרכי מורים ודרכים לסיפוקם. כמו כן, כוללת גישת הקהילה האכפתית התייחסות למעגלים קהילתיים נוספים, כמו ההורים (למשל, תוכניות להגברת מעורבות הורים, בעיקר על ידי פעולות מתוכננות שוטפות של הורים וילדים, הנערכות בבית ובבית הספר).

קהילה אכפתית לומדת ברמה מערכתית משמעותה בית ספר הפועל כארגון לומד, בו תהליכי הערכה, אבחון עצמי ומשוב הנם חלק מאורח החיים ותרבות בית הספר. מדובר בבית ספר שאבני היסוד שלו הנם ערכי קהילה אכפתית ועל תשתית זו נבנים תהליכי הלמידה הוראה, החיים החברתיים והקהילתיים.

■ תהליכים רגשיים ומוטיבציונים בקרב תלמידים

מודל ההכוונה העצמית עשוי לשמש עבור המורה כעוגן לתהליכי ההוראה — למידה בכיתה ולסייע לו בגיבוש דרכי למידה והתייחסות שיסייעו להתפתחות התקינה של תלמידים עם צרכים ייחודיים. מחקרים שונים מספקים מידע אודות תהליכים מוטיבציוניים ורגשיים בקרב אוכלוסיות שונות של תלמידים מן הפרספקטיבה של גישת ההכוונה העצמית (נשירה מבית הספר, לקויות למידה, ועוד) ומפרספקטיבות נוספות.

למשל, במחקר שערכו Grolnick & Ryan (1990) נמצא כי ילדים לקויי למידה תפסו עצמם כפחות קומפיטנטיים, בהשוואה לתלמידים ללא לקות למידה בעלי מנת משכל דומה (קבוצת ביקורת). התלמידים עם ליקויי הלמידה ייחסו את תוצרי הלמידה שלהם, הצלחה ככישלון, לאחרים משמעותיים ולא לעצמם, כלומר, רמת ההכוונה

העצמית שלהם נמצאה נמוכה. תפיסות העצמי האקדמיות של תלמידים אלה היו דומות לאלה של תלמידים תת משיגים. כמו כן, נמצא כי המורים דווחו על נטייה להפעיל שליטה רבה יותר בעבודה עם תלמידים עם ליקויי למידה, זאת בהשוואה לחבריהם שאינם לקויי למידה, תוך אמונה כי תלמידים אלה זקוקים להבניה רבה יותר. גרולניק וראיין מצאו כי תפיסה כזו משפיעה על פגיעה בתחושת האוטונומיה של תלמידים עם ליקויי למידה ומכאן על יצירת דפוסי תלות בגורמי סמכות חיצוניים בתהליך הלמידה, תוך הפחתה של תהליכי הכוונה עצמית.

במחקר שנערך על ידי Renick & Harter (1989) נמצא כי תלמידים לקויי למידה הושפעו באופן חזק מאד מתהליכים של השוואה חברתית. 84% מן התלמידים לקויי הלמידה השוו עצמם באופן ספונטני לחבריהם בכיתות הרגילות. תפיסת המסוגלות האקדמית של תלמידים אלה נמצאה כהולכת ופוחתת עם העלייה בגיל וזאת בעיקר בכיתות הרגילות, בהן היו התלמידים משולבים. תפיסת המסוגלות של תלמידים אלה, בהשוואה לתלמידים עם ליקויי למידה אחרים, בכיתות של לקויי למידה, נמצאה דומה (כלומר, השילוב לא קידם ואף פגם בתחושת המסוגלות עקב תהליכים של השוואה חברתית).

מחקר שנערך על ידי Deci, Hodges, Pierson & Tomassone (1992), בקרב תלמידים לקויי למידה ותלמידים בעלי בעיות התנהגות, מביא סימוכין לתקפות מודל ההכוונה העצמית גם בקרב תלמידי חינוך מיוחד. המחברים יוצאים נגד הגישה, השוררת לטענתם בחינוך המיוחד, לפיה התלמידים זקוקים להבניה, כמו זו המיושמת בשיטות של עיצוב התנהגות, המדגישות שליטה. מורים משתמשים בשיטות אלה מתוך רצון טוב להגביר את ההישגים וההסתגלות של התלמידים לבית הספר. אולם, שיטות אלו נמצאו כמפחיתות מוטיבציה פנימית והכוונה עצמית בקרב תלמידים בחינוך הרגיל ולכך סימוכין מתחום המחקר והתיאוריה (ראה אזכורים קודמים).

במחקר שערכו דסי ועמיתיו (1992) נמצא כי תמיכת הסביבה (בית, בית ספר) בצרכי התלמידים לאוטונומיה ומסוגלות, כפי שנמדד בתפיסות התלמידים, נמצאה קשורה לתפיסות עצמי ואלה נבאו מוטיבציה פנימית, הסתגלות והישגים בקריאה ובמתמטיקה, גם בקרב תלמידי חינוך מיוחד.

הידע הרב שנצבר בתחום המוטיבציה, עשוי לספק מפת דרכים לעבודה עם תלמידים עם ליקויי למידה בבית הספר — ועל פי הגישה המוצהרת במאמר זה — עבור כלל התלמידים.

למשל, בתחום של תחושת היכולת ניתן להתבסס על עבודתם של בנדורה (1977) וסקינר (1995) ולטעון כי תחושת היכולת או המסוגלות העצמית הנה תוצר של שני סוגי אמונות או הנחות שיש לתלמיד: אמונות ביחס לגורמי הצלחה בתחום מסוים (התלמיד יודע מה נדרש או מה עשוי לקדם הצלחה במתמטיקה), ואמונות ביחס לשליטה בגורמי הצלחה אלה (התלמיד מאמין כי הוא שולט בגורמים המובילים להצלחה (למשל — אני מכיר אסטרטגיות הנחוצות לפתרון בעיות מילוליות). סקינר (1995) טוענת כי אמונות אלה סובבות סביב השקעת מאמץ (על מנת להצליח צריך להשקיע מאמץ; אני יכול

להשקיע מאמץ), תפיסת מקום היכולת כגורם בהצלחה או בכישלון (על מנת להצליח צריך להיות חכם; אני לא חכם בהיסטוריה), ולהשפעתם של אחרים משמעותיים על הצלחה או כישלון בתחום (הצלחתי בגלל שהמורה עזרה לי).

עבודתו של ווינר (1986) מספקת ידע אודות ייחוסי סיבתיות להצלחה וכישלון (פנימי לעומת חיצוני, קבוע לעומת זמני, ועוד). ממד מיקום הסיבתיות משפיע על תגובות רגשיות להצלחה ולכישלון. ייחוס ההצלחה לסיבות פנימיות מוביל לגאווה במצבי הצלחה ולחוסר שביעות רצון במצבי כישלון ומכאן ללקיחת אחריות ולעשייה. ייחוס הכישלון לגורם חיצוני מוביל לתחושה מעטה של גאווה לנוכח הצלחה, אך גם לבושה מעטה לנוכח כישלון ולאי לקיחת אחריות. כשתלמיד מייחס את הסיבה להצלחה או כישלון לגורם קבוע הצפייה הנה שתוצאה זו תחזור בעתיד. אם התוצאה מיוחסת לגורם זמני או לא קבוע קיימת צפייה נמוכה שהתוצאה תחזור בעתיד. ייחוס התוצאה לגורם פנימי זמני, כמו, היעדר מאמץ יכול להוביל להשקעת מאמץ רב יותר, בהבחנה מייחוס הסיבה לגורם פנימי קבוע, העשוי במצב של כישלון להרפות את ידי התלמיד.

חוויות ההצלחה והיסטוריית ההצלחה או אי ההצלחה יכולים להסביר מצבים של א־מוטיבציה. בהקשר זה ניתן להזכיר את תיאורית "חוסר אונים נלמד" של זליגמן (1975). הצפייה לחוסר שליטה יוצרת הפחתה במוטיבציה וגורמת לרגש שלילי. כאשר הפרט חווה מאורעות שאינם ניתנים לשליטה וכאשר הוא לומד כי תגובותיו אינן יעילות, נוצרת בו אמונה במישור הקוגניטיבי כי תגובותיו אינן יעילות, ומבחינה רגשית גוברים חרדה ודיכאון. הצפייה לאי שליטה מובילה לחוסר אונים, לירידה בהערכה העצמית ולהפחתה בהשקעה של ההתנהגות המסוימת.

דוויק (1999) טוענת שבני אדם מפתחים אמונות שמארגנות את עולמם ונותנות משמעות לחוויות שלהם. היא מכנה אמונות אלה בשם "מערכות משמעות". דוויק מתמקדת בתיאוריות שילדים מפתחים אודות האינטליגנציה — עד כמה הילד תופס את האינטליגנציה שלו כתכונה קבועה ובלתי ניתנת לשינוי או עד כמה האינטליגנציה נתפסת על ידי הילד כגורם אותו הוא יכול לפתח תוך כדי למידה.

סך כל האמונות, בהן מחזיק הילד, יוצרות תיאורית הצלחה אישית שמנווטת את הילד בתהליכי הלמידה שלו. אמונות פנימיות אלה, שהנן סמויות מעיני המורה, עשויות להסביר מדוע עבור ילד מסוים כישלון הנו גורם ממריץ להשקעת מאמץ נוספת (זה רק מבחן... ההצלחה תלויה במאמץ שאשקיע... אני יכול לפתח את היכולת שלי אם אשקיע מאמץ... אני צריך לתרגל אסטרטגיה לפתרון בעיות מילוליות), בעוד שעבור ילד אחר אפילו הצלחה איננה גורם מעודד (הצלחתי נובעת מכך שהמבחן היה קל... המורה התחשב בי... זה רק מזל כי אני ממילא חלש במתמטיקה...).

מורים אינם מודעים בדרך כלל לאמונות שיש לתלמידים אודות עצמם כלומדים ומכאן גם שאינם משוחחים עמם בהקשר זה או אינם פועלים בכיתה בדרך העשויה לפתח בילד תיאוריה אדפטיבית של גורמי הצלחה (סקינר, 1995). במקרים רבים דרכי ההוראה והתקשורת של מורים עם תלמידים מחזקים דווקא תיאוריות עצמיות שאינן

אדפטיביות (ראה, למשל, עבודתו של ווינר (1986) המתארת כיצד מורים מסייעים לעיצוב ייחוסי הסיבתיות של התלמיד). קידום מודעות התלמיד לגורמים שמקדמים או בולמים אותו בלמידה, באמצעות דיאלוג רפלקטיבי, שיחות אישיות עם תלמידים, זימון חוויות הצלחה, חיזוק תיאורית הצלחה המתייחסת ליכולת כניתנת לפיתוח (חיזוק האמונה באינטליגנציות מרובות), הקניית דרכי התמודדות עם אי הצלחה, דיאלוג סביב ניתוח סיבות להצלחה או כישלון, ועוד — כל אלה ועוד הנן דרכי יישום של ידע פסיכולוגי, העשויות לקדם את התפתחות התלמידים כלומדים.

קהילה אכפתית לומדת — ראיית השונות כאתגר מקדם צמיחה בבית הספר

המחקרים שתוארו ואחרים מלמדים על כך כי המבנה השכיח במערכת החינוכית יוצר אקלים הבולם את התפתחותם של התלמידים לקויי הלמידה, כמו גם את התפתחות כלל התלמידים — פגיעה בתחושת הקומפיטנטיות שלהם, הגברת תהליכים שליליים של השוואה חברתית, הפחתת מכוונות עצמית בלמידה ופיתוח לומד בעל דפוסי תלות במבוגר, למידה מתוך מוטיבציה חיצונית ותחושת כפייה. תלמידים רבים מאופיינים באמונות שליליות ולא אדפטיביות ביחס ל"עצמי כלומד", ומגלים "מוטיבציה של הימנעות" (אליוט, 1999), כלומר, מנסים להימנע ממצבים בהם יופגן חוסר היכולת שלהם או מגלים דפוסים של א־מוטיבציה. ספרות העוסקת בתיאור עולמם הפנימי של התלמידים עם ליקויי הלמידה מציירת תמונה עגומה של בדידות, דחייה חברתית ומצוקה רגשית (מרגלית, 1999), כלומר פגיעה חזקה בתחושת הקשר והשייכות. האם לכך פיללנו?

אנו מציעים דרך אחרת, בניית סביבה לימודית־חברתית שתאפשר צמיחה וסיפוק צרכים פסיכולוגים בסיסיים, באקלים של אכפתיות והתחשבות, עבור כל באי בית הספר. אימוץ גישת הקהילה האכפתית, יכול לסייע בהבניית גישה מערכתית הרואה בשונות אתגר מקדם צמיחה.

מודל ההכוונה העצמית של דסי, ראיין ואחרים (1985, 1996, 2000) הנו מודל אוניברסלי, המתייחס לגורמי סביבה, לגורמי עצמי ולזיקה ביניהם. זהו מודל רב ממדי, בלשונן של מרגלית וטור כספא (1998), המשלב היבטים רגשיים, חברתיים ומוטיבציוניים בזיקה ללמידה ובזיקה לחיים בכלל. מדובר בראש ובראשונה בתפיסה חינוכית בסיסית העשויה לשמש עוגן לכל הפעולות החינוכיות.

על פי תפיסתנו, חשוב לשלב את העבודה החינוכית עם תלמידים בעלי צרכים ייחודיים בבית הספר, כמו: תלמידים לקויי למידה, עם מדיניות בית הספר ועם תהליכים חינוכיים המתאימים לכלל האוכלוסייה. כך טיפוח ערכים של התחשבות באחר, בתהליכי למידה שיתופית או בתהליכי הלמידה השגרתיים בבית הספר, כמו גם בחיים החברתיים בבית הספר, יוביל להתחשבות בצרכים של אוכלוסיות שונות ולקבלת השונה. אקלים של קהילתיות יהווה חממה להתפתחותם של תלמידים ליקויי למידה, כמו גם להתפתחותם התקינה של כלל התלמידים.

עבור התלמידים לקויי הלמידה, כמו גם עבור תלמידים רבים אחרים, הפיכת בית

הספר לקהילה אכפתית הנו שאלת חיים. בית הספר הנו מקום המרכז את מכלול החוויות של התלמידים — חוויות חברתיות, לימודיות ורגשיות, מקום הם מעצבים את זהותם, מגבשים את ערביהם ומתכוננים לחיים עצמאיים כאנשים בוגרים. ומכאן שמגרש זה, בו מתחוללות האפיזודות החשובות בחיי התלמיד, חשוב שיקבל אופי של קהילה אכפתית העשויה לשמש חממה להתפתחות.

התשובה ההולמת למצוקתם של התלמידים לקויי הלמידה הנו טיפול במכלולים השונים — בית הספר, הבית, הפרט. בחיבור זה התמקדנו בבית הספר כקהילה אכפתית. שינוי בתפיסת העולם והפיכת בית הספר לקהילה אכפתית, הנו תשתית בסיסית עליה יבנו תחומי עזרה שונים, אותם מרבים כיום לקבל התלמידים ליקויי הלמידה, לעיתים קרובות ללא הואיל. במסגרת בטוחה ואכפתית קבלת עזרה תתקבל בברכה על ידי התלמיד לקוי הלמידה, וזאת ללא תחושת הכישלון או הסטיגמה, הנלווים כיום, פעמים רבות, לתהליכים אלה. בכתה, בה ההתחשבות הנה ערך מופנם, תהליכי עזרה הדדית יהיו מובנים מאליהם. לשוחח עם חבר או עם המורה על קושי אישי לא יחשב כחשיפה של חולשה או טיפשות, לצאת לשיעור תגבור לא יפחית ממעמד הילד בכיתה, תלמיד שמתקשה בקריאה ייעזר בחבריו ללא חשש מתגובות לועגות. בעיקר חשובים המסרים הסמויים העוברים פעמים רבות בחלל הכיתה — במקום מסרים של "אתה לא מצליח בחשבון משמע אתה טיפש... או עצלן", יתחזקו מסרים המתייחסים לאמונה ביכולת הלומדים, חשיבות השקעת המאמץ ולא רק התוצר, ועוד.

טיפוח הכיתה כקהילה אכפתית, בה השונות הנה ערך מרכזי, יאפשר התבוננות מזווית אחרת בעבודה עם תלמידים ליקויי למידה, כמו גם עם כל התלמידים, ופיתוח דרכים חדשות להתערבות, למשל:

- לצד תהליך האבחון הסטנדרטי של לקות למידה, ניתן לשלב גם אבחון דיאלוגי, בו האבחון נתפס כתהליך דינאמי מתמשך, המתקיים כדיאלוג רפלקטיבי בין לומד ומלמד. בדרך זו ניתן לעודד אבחון עצמי של הלומד כבסיס לבניית תוכנית אישית ולחזק תהליכים וכישורים של הכוונה עצמית אצל התלמידים.
- התחשבות במכלול של עמדות ותפיסות הקיים בקרב לומדים ומלמדים ובחינת ההשפעה של עמדות אלה על הלמידה (למשל — דיאלוג סביב משמעות הלמידה). תפקודו של התלמיד לקוי הלמידה מושפע ממערכת של אמונות ותפיסות, אותן גיבש במהלך השנים אודות "עצמי כלומד" ואודות "למידה" ומתפיסות המורה, העוברות אליו במסרים גלויים או סמויים. יש מקום להעלות תפיסות אלה למודע ולנתח את משמעותן והשפעתן על תהליכי הלמידה ועל ההישגים.
- מתן לגיטימציה למגוון של דרכי למידה בקרב לומדים. הכיתה הנה מעבדה בה ניתן ללמוד אודות רפרטואר רחב של דרכי למידה באמצעות דיאלוג בין לומדים ומלמדים. אין דרך אחת "נכונה" ללמידה. השונות בדרכי הלמידה יוצרת עושר ומאפשרת יצירתיות.

- הארה של מכלול הכוחות הקיים בכיתה. בכיתה אכפתית תהיה התייחסות לנקודות החוזק של התלמידים. המסר בדבר ריבוי אינטליגנציות, מאפשר לכל לומד לגלות את תחומי החוזק שלו ולגייס אותם לדרכי התמודדות עם נקודות החולשה.

קיים גוף מחקרי ותיאורטי עדכני, כמו גם ניסיון שנצבר בעבודה עם בתי ספר בארץ, המספק מידע אודות אפיוני סביבה חינוכית, העשויים לתמוך בכל אחד מן הצרכים ולסייע בכך לגיבוש תהליכי עצמי חיוביים תחושת אוטונומיה, תחושת מסוגלות ותחושת שייכות — ולטיפוח מיטביות בקרב התלמידים, ומכאן גם למוטיבציה פנימית, ולהשקעה איכותית בלמידה, שמשפיעה מצדה גם על הישגים.

אימוץ גישת הקהילה האכפתית ברמה המערכתית עשוי לסייע בקבלת השונות כחלק מן הכוח של בית הספר. הטיפול בלקות הלמידה — לא עוד שיטה לעבודה ברמה פרטנית, אלא תפיסת עולם וגישה חינוכית, הנותנת מקום לשונה ולייחודי הטמון בכל לומד. ליקויי למידה, כיתת החינוך המיוחד, התלמידים המשולבים, עולים חדשים, ועוד — לא עוד קבוצות שוליים, אלא חלק מכלל הצבעים הייחודיים המרכיבים את הפסיפס ששמו בית ספר.

■ מילות סיום

במאמר זה הצגנו גישה חינוכית שמגמתה טיפוח בית הספר כקהילה אכפתית לומדת. לנגד עינינו עמדו תלמידי בית הספר, הראויים לפי תפיסתנו, ללמוד באקלים אכפתי, המכבד ותומך בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים שלהם. אין זו משימה קלה. מדובר בתהליך שינוי ממושך בו יהיו שותפים כל באי בית הספר — מורים, תלמידים והורים.

המאמר התמקד בהצגת הגישה. בתי ספר המעוניינים באימוץ וביישום העקרונות של קהילה אכפתית לומדת, יכולים לפנות לכותבות המאמר.

מקורות

אורנשטיין, א. ואחרים (עורכים), (1990). *בין לומדים ומלמדים, מזווית ראיה אחרת*, חלק א', משרד החינוך והתרבות, ירושלים.

אורנשטיין, א. (עורכת), (1996). *בין לומדים ומלמדים, קהילה לומדת חוקרת*, חלק ב', משרד החינוך והתרבות, י"ם.

אורנשטיין, א.; בנימיני, ד., בן גלים, נ.; מאיר הדרי, ע.; בלשר, א.; בן צוק, נ.; וקפלן, ח. (1999). *קידום תרבות הלמידה בבית הספר על פי עקרונות שתי"ל*, תרומת שתי"ל לעשייה הלימודית בבית הספר, נייר עמדה לדר' בלהה נוי, מנהלת שפי"י.

בטלר, ר. (1996). הרצון ללמוד: המוטיבציה ללימודים והשלכותיה על העבודה הפסיכולוגית־ייעוצית בבית הספר). בתוך: א. לסט וס. זילברמן (עורכים), *סוגיות בפסיכולוגיה של בית הספר*, מאגנס.

בנבנישתי, ר., אסטור, ר. וזעירה, ע. (1999). *אלימות במערכת החינוך*, בית הספר לעבודה סוציאלית, האוניברסיטה העברית בירושלים.

הראל, י. (1999). *אלימות בני נוער בישראל, 1994–1998*. ממצאי הסקר הרב לאומי על התנהגויות סיכון והיפגעות בקרב בני נוער 1998, המגמה לסוציולוגיה של הבריאות, אוניברסיטת בר אילן, המרכז לילדים ולנוער גוינט-מכון ברוקדייל.

חוזר המנהל הכללי סא. 4 (ג), 2000. *יצירת אקלים בטוח וצמצום האלימות במוסדות החינוך*, ירושלים, משרד החינוך.

חוזר המנהל הכללי, תשי"ס/9 (א), מאי 2000. *הוראות קבע, התאמת דרכי ההיבחנות בבחינות הבגרות לתלמידים עם ליקויי למידה*, ירושלים, משרד החינוך.

לוין, ג. (2001). *היבטים בטיפול בבעיות התנהגותיות, רגשיות וחברתיות של ילדים לקויי למידה*, הרצאה ביום עיון של שפ"י, מארס.

מרגלית, מ. (1999). מגמות פיתוח בחינוך המיוחד: קידום התמודדות עם בדידות, קשרי חברות ותחושת קוהרנטיות, בתוך: ט. היימן (עורכת), *ליקויי למידה*, האוניברסיטה הפתוחה.

מרגלית, מ. וטור כספא, ח. (1998). ליקויי למידה: מודל נוירו-התפתחותי רב ממדי, *פסיכולוגיה*, ז (1), 64–76.

מרגלית, מ. (2000). *לקות למידה בכיתה, דילמות חינוכיות במציאות החדשה, השתמעויות בהכשרה ובהשתלמויות מורים*, נייר עמדה מספר 4, מכון מופ"ת.

עשור, א. (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר. בתוך: קפלן, א. ועשור, א. (עורכים), הנעה ללמידה: תפיסות חדשות של מוטיבציה, *חינוך החשיבה*, 20, ירושלים: מכון ברנקו וייס.

עשור, א. (2002). בית ספר מצמיח. בתוך ר. אבירם (עורך), *בתי ספר עתידניים*, בדפוס, ת"א: מסדה.

עשור, א. (1995). *הפסיכולוג החינוכי כשותף בעיצוב מחדש של בית הספר*, הרצאה, כנס הפסיכולוגים, הפ"י.

עשור, א. וקפלן, ח. (2001). *גורמים המנבאים מוטיבציה פנימית ללמידה — מודל ההכוונה העצמית במבט התפתחותי*. דוח מחקר, הוגש לפרופ. זמירה מברך, המדענית הראשית, משרד החינוך והתרבות. המחקר נתמך על ידי מענק מחקר מטעם המדענית הראשית בעקבות זכייה בתחרות המדענית הראשית, שנת תשנ"ט.

עשור, א., קפלן, ח., פיינברג, ע., שני, צ., פיקרסקי, ת., ובן-צוק, נ. (2000). *קידום צמיחה אישית בקהילה אכפתית*. המחלקה לחינוך, יחידה למוטיבציה ורגש, אוניברסיטת בן גוריון וגף שת"ל, משרד החינוך.

עשור, א., קפלן, ח., פיינברג, ע., שני, צ., פיקרסקי, ת., ובן-צוק, נ. (2000). *תנאים בסיסיים ומתקדמים ליצירת קהילה אכפתית תומכת צרכים בביה"ס*. סילבוס להשתלמות בתי ספר גישת הקהילה האכפתית, המחלקה לחינוך, היחידה למוטיבציה ורגש, אוניברסיטת בן גוריון, משרד החינוך.

עשור, א., אלפי, א., קפלן, ח., כץ, ע., רוט, ג., קפלן, א., צולנג, ק. (אוקטובר 2000). *שימוש בתיאוריות מוטיבציה עדכניות לקידום רפורמות מקיפות בבתי ספר*. סימפוזיון בכנס האגודה הישראלית למחקר חינוכי (אילי"ה), ת"א.

קפלן, ח., עשור, א., וצולנג, ק. (2002). תיאוריית ההכוונה העצמית כמפתח להבנת התנגדות ללמידה בקרב מורים, התקבל לפרסום בספר: *בין לומדים ומלמדים, מוטיבציה פנימית בין תיאוריה ומעשה*, בהוצאת שפ"י, שת"ל.

קפלן, ח. (2002). *דיאלוג מקדם צמיחה*, דוח סיכום תהליך הערכת תוכנית שת"ל בשנים תשי"ס-תשס"א, הוגש לגף תוכניות מניעה וסיוע בשפ"י, ולמשרד החינוך מחוז דרום.

Assor, A. & Kaplan, H. (2001). Mapping the domain of autonomy support: Five important ways to enhance or undermine student's experience of autonomy in learning. In: A. Effklides, J. Kuhl, & R. Sorrentino(Eds). *Trends and prospects in motivational research*. Kluwer Academic Publications.

Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2001). Choice is good but relevance is excellence: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*,

Assor, A., Alfi, O., Kaplan, H., Roth, G., Katz, I., & Zuleng, C. (2000). *The Autonomy-Relatedness-Competence (ARC) program: Goals, implementation principles, description and some results*. Paper presented at the 7th workshop on achievement and task motivation, Lueven University, Belgiun, May.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral Cange. *Psychological Review, 84*, 191–215.

Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., & Watson, M. (1995). Schools as Communities, Poverty Levels of Students Populations, and Students' Attitudes, Motives and Performance: A Multilevel Analysis. *American Educational Research Journal, 32*, 627–658.

Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., & Lewis, C. (2000). Effects of the Child Development Project on student' drug use and other problem behaviors, *The Journal of Primary Prevention, 21*, 75–99.

Battistich, V. & Hom, H. (1997). The relationship between students' sense of their school as community and their involvement in problem behaviors, *American Journal of Public Health, 87*.

Battistich, V. (2001). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. Symposium conducted at the AERA, Seattle, April.

Comer, J. P., Haynes, N. M., Joyner, E. T., & Ben Avie, M. (1996). *Rallying the whole village*. New York: Teachers College Press.

Connell, J.P. (1990). Context, self and action: A Motivational analysis of self system processes across the life span. In D. Cicchetti (Ed.), *The Self in transition: From infancy to childhood* (pp. 61–97). Chicago, University of Chicago Press.

Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1987). Development within the context of schools. *International Society for the Study of Behavioral Development Newsletter*. (2, Serial No. 12).

Connell, J. P., & Wellborn, J. P. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self system processes. In M. R. Gunnar and L. A. Sroufe (Eds.). *Self processes in development: Minnesota Symposium on child psychology*, (43–77), Hillsdale, N.J. Erlbaum.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New-York: Plenum.

Deci, E.L., Hodges, R, Pierson, L, & Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps, *Journal of Learning Disabilities, 25*, 457–471.

Deci, E. L., & Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation*, (pp. 237–288). Lincoln: University of Nebraska Press.

Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of Learning. *Learning and Individual Differences, 8*, 165–183.

Deci, E. L., Ryan, R. M.(2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227–268.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L.G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The Self Determination perspective. *Educational Psychologist, 26*, 325–346.

Dweck, C. S. (1999). *Self theories, their role in motivation, personality and development*, Lillington, NS.: Edwards Brothers.

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Miller Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescent's experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48*, 90–101.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 890–898.

Grolnick, W. C., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). The inner resources for school achievement: motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology, 83*, 508–517.

Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec, & L. Kuczynski, (Eds.). *Parenting and Children's Internalization of Values, A Handbook of Contemporary Theory*, Wiley & Sons, Inc.

Grolnick, W. & Ryan, R. (1990). Self-Perceptions, motivation and adjustment in children with learning disabilities: a multiple group comparison study, *Journal of Learning Disabilities, 23*,

Harter, S. (1981). A model of mastery motivation in children: Individual differences and development change. In W.A. Collins (Eds.). *The Minnesota Symposium on Child Psychology* (215–255). Hillsdal Nj: Erlbaum.

Kaplan, H., Orenstien, E. (2000). *The call for dialogue: Exploring the qualities of meaningful dialogue between students and teachers concerning needs, satisfaction and its effect on students' intrinsic motivation*, Paper presented at the 7th WATM, at Lueven University, Belgian.

Kaplan, H., & Assor, A. (1998a). *Teachers Response to Students needs as a predictor of Internalization of the Value of Learning*. Paper presented at the International Research Workshop, Values, Psychological Structure, Behavioral Outcomes and Inter Generalization Transmission, Israel, January.

Kaplan, H., & Assor, A. (1998b). *The meaning and consequences of autonomy related*

teachers-actions for students: A developmental perspective. Paper presented at the 6th international workshop on achievement and task motivation. Saloniki, Greece.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development*. Harper & Row.

Midgley, C., Anderman, E., & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *Journal of Early Adolescence, 15*, 90–113.

Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above children. *Journal of Educational Psychology, 88*, 203–219.

Renick & Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self perceptions of Learning Disabled students, *Journal of Educational Psychology, 81*, 631–638.

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000a). Self Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist, 55*, 68–76.

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions, *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54–67.

Skinner, E. A. (1991). Developmental of perceived control: A dynamic model of action in context. In R. Gunner & L.A. Sroufe (Eds.). *Self processes in development: Minnesota Symposium on child psychology* (167–216). Chicago, University of Chicago Press.

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 571–581.

Skinner, E. A., Wellborn, J. G. & Connell, J. P. (1990). What is takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology, 82*, 22–32.

Skinner, E. A. (1995). *Perceived Control, Motivation & Coping*. Sage Publications.

Seligman, M. E. (1975). Helplessness: *On depression development and death*. SF: W.H. and Company.

Solomon, D., Watson, M., Battistisch, V., Schaps, E., & Delucchi, K. (1992). Creating a caring community: Educational practices that promote children's pro-social development. In F. K. Oser, A. Dick, & J. Patry (Eds.): *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis*. San Fransisco. CA: Josey-Bass.

Solomon, D, Battistich, V., Wotson, M., Schaps, E. & Lewis, C. (2000). A six district study of educational change: direct and mediated effects of the child development project, *Social Psychology of Education, 4*, 3–51.

Watson, M., Battistich, V., & Solomon, D., (1997). Enhancing student' social and ethical development in schools: An intervention program and its effects. *International Journal of Educational Research, 27*, 571–586.

Weiner, B. (1986). *An attribution theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

מחקר

תדירות המפגש עם אירועי חיים לוחצים בקרב תלמידים בישראל

משה ישראלאשוילי

אוניברסיטת תל אביב

תקציר

בשני מחקרים נבדקה שכיחות המפגש הישיר ו/או העקיף של תלמידים עם אירועים לוחצים. הממצאים מעידים על שכיחות רבה של מפגשים עם אירועים לוחצים. תדירות המפגש הייתה גבוהה יותר בקרב בנים, וככל שעלה גיל התלמיד. בין השאר שעם העלייה בגיל עולה תדירות המפגש עם לחצים הנוגעים למשפחה; כמו כן התברר שבנים יותר נתקלים בלחצים על רקע קשרים בין־אישיים עם בני גילם ואילו בנות ביותר לחצים על רקע בעיות הנוגעות לחייהן ולמצבם האישי. ממצאים אלה קוראים ללימוד יסודי וכולל של הנושאים המעסיקים את בני הנוער בישראל, ולהתאמת תוכן וסגנון עבודת היועץ החינוכי למול ההוויה הלוחצת בה חיים בני הנוער.

המפגש עם אירוע חיים משמעותי מקשה על כל אדם להמשיך בשגרת חייו. בדרך כלל, ובמיוחד באירועים המעוררים תחושת לחץ ומתח, האדם יעצור אז את רצף פעולותיו ויקדיש אנרגיה נפשית ו/או מעשית להתמודדות עם האירוע. כשמדובר בילד בגיל ההתבגרות, הטרוד ממילא בשאלות של גיבוש זהותו ובחינת מערכת יחסיו עם העולם, על אחת כמה וכמה. במקרים מסוימים עלול המתבגר להיות כה עסוק בהתמודדות עם האירוע המסוים אליו נחשף באקראי, עד כי יזנח לחלוטין משימות אחרות המוטלות עליו ובכללן הלימודים הסדירים בבית הספר. בספרות העולמית מוצגות דוגמאות של אירועי חיים משמעותיים בהם נפגשים מתבגרים ומתוארות השלכות שונות של מפגשים אלה. מנגד, לגבי מתבגרים בישראל אין ידע מסודר ושיטתי על התוכן, ההיקף והעיתוי של המפגש עם אירועים מסוג זה. המחקר הנוכחי הינו מחקר גישוש המנסה לשרטט תמונה ראשונית של לחצים וטרדות בחיי מתבגרים בישראל.

■ אירועי חיים משמעותיים

עבודתם החלוצית של הולמס וריי (Rahe & Holms, 1967) הציתה פעילות מחקרית ענפה וניסיונות רבים שתכליתם הבנה טובה יותר של המפגש בין אנשים לבין אירועי חיים שונים. כזכור, מחברים אלה טענו כי עצם המפגש עם אירועים שונים בחיי בני אדם (לדוגמא: גירושין, פשיטת רגל, לידת תינוק, וכד) מעורר תחושת לחץ אצל כל מי שניפגש עימם, וזה מוליך למצבי קושי ומצוקה. יתרה מזו, בסולם שפיתחו העניקו הולמס וריי שקלול לכל אחד מהאירועים שהגדירו כאירועי חיים לוחצים (Stressful Life Events) וטענו שלמפגש עם מספר אירועים, ביחידת זמן נתונה יש אפקט מצטבר על הפרט. לדבריהם, אם נאתר ונמדוד את כמות האירועים שאדם פגש במהלך חצי

השנה האחרונה, מתוך רשימת האירועים שמופיעים ברשימה, ונתרגמן ליחידות לחץ נוכל לאתר מראש מי האדם הגולש למצב של מועדות לפורענות גופנית או נפשית. לחיזוק דבריהם הולמס וריי מציגים תוצאות מחקרים קורלטיבים בין כמות יחידות הלחץ שהאדם צבר לבין ההסתברויות שיפנה בבקשה לסיוע נפשי, שיסבול מלחץ דם גבוה, שיקבל התקפת לב, שיחלה בסרטן, ועוד. אחת הסיבות לתהודה הרבה של גישת הולמס ורה הייתה העמדה האובייקטיבית, לכאורה, בה נקטו והתעלמותם מהבדלים בין־אישיים. דהיינו, על פי גישתם אין חשיבות למטען שהאדם מביא למצב או להערכה הקוגניטיבית והסובייקטיבית של האדם את האירוע אליו נחשף; עצם החשיפה לאירוע וצפיפות האירועים ביחידת זמן נתונה הם הקובעים את תחושת הקושי שיחווה האדם.

■ אירועי חיים משמעותיים בקרב ילדים ובני נוער

בצד עדויות מחקריות הרומזות על תרומה מסוימת של גישת האירועים הקריטיים בחיים להסבר מגוון תופעות לא מסתגלות (Dohrenwend, Krasnoff, Askenasy & Dohrenwend, 1982; Perkins, 1982; Ullman & Siegel, 1994) היא זכתה גם לשפע של ביקורות והסתייגויות (לדוגמא: Rabkin & Struening, 1976). בין השאר הועלתה הטענה שגם טירדות היום־יום הקטנות והמעוגנות במצב בו נמצא האדם ברגע נתון, ולא רק אירועים גדולים בחיים, עלולות להיות מקור משמעותי לתחושת לחץ שיחווה הפרט (Bruks & Barclay, 1985; Delongis, Coyne, Dakof, Folkman & Lazarus, 1982) Flett & Blankstein, 1995; Holahan, Holahan & Beck, 1994; Ivancevich, 1986; Kanner, Coyne, Scheffer & Lazarus, 1981; Kohn, Hay & Legere, 1994; Monroe, 1983; Pearlstone & Russell, 1994; Rahe, McKean, & Arthur, 1967; Wagner & Compas, 1988; Weinberger, Hiner & Tierney, 1987).

דומה כי ביקורת זו הייתה בין הסיבות המרכזיות שהובילו לזניחת הרשימה האוניברסאלית של אירועים, אותה הציעו הולמס וריי (1967), ולהתגברות הניסיונות לעצב רשימות ספציפיות של אירועים המעוגנים בתוכן ובנסיבות החיים של אוכלוסיית היעד. בין הסולמות הייחודים שפותחו יש המתמקדים בעובדים בתחילת דרכם במפעל (Gundry & Rousseau, 1994) בחיילים (Israelashvili, 2002), אירועים בחיי המשפחה (Walker & Garber, 1994) ובמיוחד סולמות המופנים לבני נוער וילדים במגוון הקשרים: אירועים משמעותיים בקרב ילדים בבית הספר ובגן (Zitzow, 1992; Heisel, 1973), אירועים הייחודיים למתבגרים (agner, Compas, Davis, Forsythe & Wagne, 1987), לילדים מאזורי מצוקה (Attar & Guerra, 1994), לילדים מרקע תרבותי שונה (Prelow & Guarnaccia, 1997) ועוד. באופן טבעי, בסולמות שפותחו עבור ילדים ובני נוער מופיעים אירועים השייכים לתרבות בני גילם ולנסיבות חייהם הייחודיות (למול עולם המבוגרים).

מעבר להבנת נסיבות חייהם היחודיות של ילדים ובני נוער, הפנייה וההתעסקות הגוברים באירועים לוחצים בחיי ילדים ובני נוער באה גם על רקע ההכרה הגוברת בהיקף ובשכיחות הרבה של אירועים אלה ובהשלכתם על תפקוד הילד. במהלך תקופת

הלימודים בבית הספר, בתוך בית־הספר או מחוץ לכותלי בית־הספר (Kuh, 1993), ילדים ובני נוער נחשפים למגוון מצבי לחץ (Bagley, 1992; Boldero & Fallon, 1994; Stein & Marton, 1994; Sweeting & West, 1994) המעצבים את המשך חייהם. בחלק מהמיקרים המפגש עם אירועים משמעותים (חיוביים או שליליים) ישפיע באופן מיידי על תפקוד התלמיד בבית הספר בהקשרים שונים (Goodyer, 1990; Reynolds & Weissberg, 1992; Slee, 1993; Thompson & Morris, 1994; Vinnick & Erickson, 1992), ובמקרים מסויימים יחלחל למגוון רחב של הקשרים תוך־אישיים ובין־אישיים (Bagley, Bolitho & Bertrand, 1997; DuBois & Felner, 1992; Thompson & Morris, 1994) עד העמדתו במצב של סיכון גבוה לבעיות התנהגותיות שונות (Campbell, 1993; Coie et al., 1996).

קומפס (Compas, 1987, 1988) קורא גם הוא לפתח את חקר מקומם של אירועים קריטיים בחיי בני נוער וילדים, ובמיוחד על רקע הקושי להכליל לגבי ילדים ובני נוער ממידע שנצבר לגבי מבוגרים, בנושא הנדון, וזאת על רקע הצורך: (א) לנתח את משמעותם והשפעת האירועים השונים תוך ערנות לגיל או לשלב ההתפתחותי בו נמצא הילד/ה (לדוגמא: גירושי הורים); (ב) לבחון את השפעת האירוע לא רק במובנים של פגיעה אלא גם במובנים של תרומה להתפתחותו התקינה (ארוכת השנים) של הילד/ה.

בישראל חקר המפגש של ילדים ובני נוער עם מצבי לחץ זכה למגוון התייחסויות מחקריות ועיוניות (ראה סקירה אצל Raviv & Klingman, 1985). יחד עם זאת רוב המחקרים עסקו באירועי חיים חריפים וייחודים למציאות הישראלית (לדוגמא: טרור, מלחמה, התקפות טילים וכיוב') ורק מיעוטם בחנו את המפגש בין ילדים ובני נוער בישראל לבין אירועי חיים (לוחצים) אוניברסאליים וטרדות היום־יום. יתרה מזו, אותם מחקרים שבחנו אירועי חיים לוחצים עסקו בדרך כלל בבדיקת מקומם של משתנים מתווכים שונים — דוגמת אקסטרוברטיות (ריס וזיידרנרוס־קובט, 1971), גמישות קוגנטיבית (אבנת, 1993), ונוירוטיות (מלינסקי, 1988) — אך לא בחנו באופן שיטתי את ההיקף, התדירות, המאפיינים וההשלכות של מפגשים אלה בקרב ילדים בישראל. המחקר הנוכחי התמקד בהערכה ראשונית של שכיחות המפגש הישיר והעקיף של ילדים ובני נוער ממגזרים ושכבות לימוד שונות בישראל, עם אירועי חיים לוחצים (אח"ל).

■ שיטה

נבדקים

מלבד קבוצת תלמידים שהשתתפה בשלב בניית השאלון (ראה להלן), במחקר השתתפו שתי קבוצות של משיבים שנבדלו רק באופן העברת השאלון:

מדגם א': 170 תלמידים, מהם 44.6% היו בנים ו־55.4% בנות. גילם הממוצע היה 15.1 (טווח 10–18), כולם יהודים ורובם ילידי ישראל (92.3%). המשתתפים לומדים בבתי

ספר שונים בישראל, במגוון של אזורים ושכונות. תלמידים אלה נענו לפנייה ישירה של מראיינים, אשר פנו אליהם באקראי — לרוב על בסיס הכרות כללית מוקדמת עם משפחת התלמיד/ה — וביקשו לראיין אותם על נושאים הקשורים לגיל ההתבגרות. בסיום הראיון הפתוח התבקשו המרואיינים לענות גם על השאלון הנוכחי, העוסק באירועי חיים לוחצים. רוב התלמידים (למעלה מ־90%) אליהם פנו החוקרים הסכימו להתראיין ובתוך כך גם לענות על השאלון הנוכחי.

מדגם ב': על השאלון ענו 500 תלמידים, מהם 33.7% בנים ו־66.3% בנות, גילאי 9–18, כמחציתם מהמגזר היהודי ורובם ילידי ישראל (92.3%). מדגם זה כלל תלמידים ממסגרות חינוך מגוונות, חלקן שש־שנתיות וחלקן שמונה או ארבע שנתיות. סה"כ השתתפו תלמידים מ־12 בתי ספר, הממוקמים באזורים שונים ברחבי ישראל. ההגעה לתלמידים הייתה באמצעות יועצות חינוכיות, שעובדות בבתי ספר אלה ושנדגמו באקראי מתוך רשימת יועצות העוסקות בכישורי חיים. כל היועצות אליהן פנינו הסכימו להעביר את השאלונים. באופן כללי התלמידים מוינו לשלוש רמות של גיל, המקביל לשלוש רמות של מסגרות חינוכיות, והן: בתי ספר יסודים (35.5% מהמשיבים), חטיבות ביניים (36.3%) וחטיבות עליונות (28.2%). השאלון הועבר באופן קבוצתי, בכתה בה לומדים התלמידים, והם התבקשו לענות עליו במקום. בעת העברת השאלונים היועצות אמרו במפורש לתלמידים שהשאלון מועבר למטרת סקר ואין חובה לענות עליו. כל התלמידים הסכימו לענות.

יש לציין איסוף הנתונים התקיים בסוף שנות התשעים.

כלים

שאלון מפגש עם אירועי לחץ: לצורך גיבוש רשימת אירועים שהחשיפה אליהם עלולה לעורר תחושת לחץ נערכה סקירת ספרות ואותרו אירועים שונים בהם השתמשו חוקרים בעולם (דוגמת Zitzaw, 1992). לאחר מיון ראשוני הועברה רשימה בת 12 אירועים למדגם של 201 תלמידי ביס על־יסודי, המשרת את כלל האוכלוסייה של עיר הטרוגנית מבחינה סוציו אקונומית וחברתית. הרשימה נכללה בתוך שאלון שעסק בשביעות רצונם של התלמידים מבית הספר ומהפעילויות המוצעות בו והתלמידים שענו נבחרו באופן אקראי וייצגו את כל השכבות בבית הספר. לגבי כל אחד מהאירועים שהוצגו התבקש המשיב לציין האם הוא עבר אירוע זה "...במהלך חייך עד כה". שיעור המפגש עם האירועים שפורטו נע בין 0.5% (הורים מכים, שימוש קבוע בסמים) ו־10% (אלימות גופנית חריפה, מחלה קשה) לבין 13% (מוות במשפחה) ו־24% (מעבר מקום מגורים). בסך הכל 55.8% מהמשיבים ענו בחיוב על לפחות אירוע אחד מהאירועים שהוצגו להם.

בהמשך לרשימת האירועים הופיעה שאלה (פתוחה) נוספת: "האם עברת אירוע משמעותי אחר, במהלך השנים האחרונות, שהשפיע על חייך?". בתשובה לשאלה זו ציינו התלמידים מיוזמתם עוד 28 אירועים שונים ומגוונים, ובהם: "התאהבתי", "נפתח לי תיק במשטרה", "אמא חולה", "התאכזבתי מאבא", ועוד.

מתוך רשימת האירועים הנוספים שצוינו נבחרו אותם אירועים שהועלו ביוזמה של לפחות 3 מהמשיבים, ובעקבות כך גדלה הרשימה ל־21 אירועים. מתוך כוונה להתמקד רק באירועים שיש להם נקודת התחלה ברורה, ולאור ראיונות אישיים שבוצעו עם מדגם מצומצם של תלמידים בבתי ספר על יסודיים באזור המרכז, להם הוצגה הרשימה, נבחרו לבסוף 16 אירועים שהופיעו בגרסא הסופית של השאלון. אירועים אלה מייצגים מצבים אשר באופן עקרוני עלולים לעורר תחושה שלילית של דחק בקרב בני נוער אשר נחשפים אליהם (להלן: אח״ל, אירועי חיים לוחצים).

כמפורט להלן, השאלון הועבר לשני מדגמים, ובהבדל עקרוני אחד של נוסח: למשיבים ממדגם א׳ הוצגה רשימת האירועים והם התבקשו לסמן ״...את המצבים בהם נתקלת אי פעם (באופן אישי או אצל תלמיד/ה אחר מכיתתך.״ לעומתם למשיבים ממדגם ב׳ הוצגה רשימת האירועים (בשינוים קלים) והם התקשו לציין לגבי כל אירוע בנפרד ״האם אני נפגשתי במצב כזה״, ״אני מכיר מישהו שנפגש במצב כזה״, או ״לא מכיר מישהו שנפגש במצב כזה.״ דהיינו, בעוד המשיבים במדגם א׳ ענו ברמה הכללית של מודעות לקיומו של המצב, משיבי מדגם ב׳ הבחינו בין מפגש אישי (התמודדות) עם המצב למפגש עקיף (מודעות) עם כל מצב ומצב.

הליך

המשיבים הנכללים במדגם א׳ הנם תלמידים שנענו (בבית הספר) לפנייה אישית של סטודנטיות לייעוץ חינוכי. סטודנטיות אלה הודרכו לבחור באופן אקראי תלמידים בבתי ספר כלשהם ולהעביר להם שאלון שבוחן היבטים שונים של מקום היועץ החינוכי בבית הספר. הסטודנטיות הציגו עצמן בפני התלמידים וביקשו שיתוף פעולה ״...כדי לדעת על נושאים בהם תלמידים מעונינים או לא מעונינים לקבל יעוץ או הדרכה בבית הספר״. כאמור, בשאלון נכללו שאלות רבות, על פנייה בעבר ליועץ החינוכי, על מידת הנכונות לפנות ליועץ בבעיות שונות, וגם השאלות שהן במוקד המחקר הנוכחי — על תדירות המפגש עם אירועי לחץ. השאלון הועבר בעילום שם.

למדגם ב׳ הועבר השאלון באופן קבוצתי, בכתה בה הם לומדים. השאלון הועבר על ידי מורה או יועץ מבית הספר, ונאמר להם שהכוונה לאתר נושאים שמציקים לבני נוער ונושאים שראויים להתערבות יזומה של היועץ החינוכי. גם במקרה זה השאלון הועבר בעילום שם. יש לציין כי בשני המדגמים אחוז המקרים בו משיבים לא ענו על אח״ל זה או אחר (קרי, missing data) לא עלה על 3% מהמשיבים לאח״ל המסוים.

■ ממצאים

בלוח 1 מוצגים תדירות ועיתוי מפגש עם אירועי חיים לוחצים, תוך הבחנה על פי מין המשיב, כפי שעלו מתשובות מדגם א׳. ובצידם שיעורי המפגש הישיר (״אני ניפגשתי״) והעקיף (״מכיר מישהו שניפגש״) עם כל אחד מהאח״ל שנבדקו, כפי שעולה מתשובות מדגם ב׳.

לוח 1

תדירות ועיתוי המפגש עם אירועי חיים לוחצים, הבחנה על פי מין או גיל

אירוע	מדגם א׳ (הבחנה על פי מין) % מכלל המשיבים	בנים (n = 75) %	בנים (n = 75) גיל*	בנות (n = 93) %	בנות (n = 93) גיל*	מדגם ב׳ (הבחנה על פי גיל) חט״י (% מפגש ישיר או עקיף)	חט״ב	חט״ע	סכ״ה
גניבה בביה״ס	49.4	37.3	16	59.1	17	49.0	57.4	74.7	56.3
אלימות בביה״ס	67.6	76.0	14	60.2	17	75.5	86.1	56.4	81.1
מחוץ לביה״ס			ל.נ.			74.0	78.7	82.0	76.6
הורים מכים	8.8	6.7	—	10.8	15	13.6	15.9	25.0	17.6
התנסות בסמים**	15.9	16.0	17	15.1	16	0.0	3.9	50.0	12.3
הריון לא צפוי**	6.5	6.7	17	6.5	18	0.0	11.9	9.5	9.0
סחיטה מילדים	14.6	16.0	13	12.9	13	40.8	41.1	20.3	38.9
אונס או הטרדה	7.1	4.0	—	9.7	17	12.8	14.1	26.2	14.7
בעיות נפש/דיכאון	17.6	10.7	—	23.7	17	33.9	46.8	58.4	41.4
חרדת מבחנים	58.2	48.0	16	65.6	17		ל.נ.		
נסיון התאבדות	28.8	26.7	16	31.2	16	9.7	25.0	31.0	19.2
הלשנה למורה	49.4	44.0	14	53.8	17		ל.נ.		
מוות במשפחה	62.9	62.7	16	62.4	17	68.6	72.2	81.9	72.9
גירושי הורים	67.6	60.0	17	73.1	17	60.9	58.4	65.5	60.8
תאונת דרכים			ל.נ.			70.5	72.2	58.4	70.4
שימוש באלכוהול			ל.נ.			9.0	19.8	53.6	17.8
בעיות עם המשטרה			ל.נ.			22.1	45.8	45.3	35.7
תחושת בדידות			ל.נ.			61.0	56.0	67.0	58.4

* הגיל השכיח (אם יש) של רוב יחסי מבין אותם המציינים שנפגשו עם מצב זה.
ל.נ. לא נשאל.
** בבתי ספר מסוימים לא הופיעו מצבים אלה ברשימה שהוצגה למשיבים.

ככלל, 97% מהמשיבים במדגם א׳ ו־99% מהמשיבים ממדגם ב׳ ענו בחיוב על לפחות אח״ל מהרשימה שהוצגה בפניהם. כ־15% בשני המדגמים נחשפו ל־1–4 אח״ל, כ־55% נחשפו ל־5–9 אח״ל וכ־29% נחשפו ל־10 ויותר אח״ל, מתוך הרשימה המפורטת בלוח 1. לשון אחר, האירועים שהוצגו למשיבים אכן רלוונטיים לחייהם. יחד עם זאת, מלוח 1 מתברר כי קיימים הבדלים ניכרים בשיעור החשיפה, הן הישירה והן העקיפה, לאירועים השונים. לדוגמא, מקרב מדגם ב׳ רוב יחסי של המשיבים (82.1%) ניפגש עם אלימות בביהס, אך רק מיעוטם היחסי ניפגש עם אלימות במשפחה (17.5%). מבין האירועים להם נחשפו המשיבים באופן ישיר ראוי לציון השיעור הגבוה של משיבים המדווחים על מפגש עם מוות במשפחה (המורחבת) ועל מפגשים עם אלימות לסוגיה (בבית הספר או מחוצה לו). מבין המפגשים להם נחשפו המשיבים באופן עקיף ראויים

להדגשה נושא הגירושין של הורים ותופעת תאונות הדרכים. בנוסף, על אף שכיחותם הנמוכה באופן יחסי, חשוב לשים לב להיקף הלא מבוטל של תופעת הסחיטה מצד ילדים אחרים ולהיקף הכולל של המפגש (הישיר או העקיף) עם הדיכאונות וההתנהגות האובדנית.

כדי לבחון את מידת החשיפה הכוללת לאח״ל ומידת התמיכה לה זוכים ילדים שונים, לגבי מדגם בי בוצע ניתוח שונות רב־משתני דו־כיווני (MANOVA) בו מין המשיבים וגילם שימשו כמשתנים בלתי תלויים ואילו כמות האח״ל בהם ניפגש המשיב באופן אישי, והכמות הכוללת של אח״ל אותם פגש המשיב באופן ישיר או עקיף שימשו כמשתנים תלויים. ניתוח זה הצביע על אפקט עיקרי של גיל המשיב, לפיו קימת עלייה הדרגתית בהיקף ההיחשפות הכוללת (ישירה או עקיפה) לאח״ל השונים [$F(2,294) = 12.53$; $p < .001$], מגיל החטיבה היסודית (ממוצע כמות אח״ל להם נחשפו: 5.99), לגיל חטיבת הביניים (ממוצע: 7.07), ולגיל החטיבה העליונה (ממוצע: 8.09) כמו כן, התגלה אפקט עיקרי של מין המשיב ביחס לכמות המפגש האישי עם אח״ל, לפיו בנים (ממוצע: 2.47) יותר מבנות (ממוצע: 1.91) נחשפו באופן אישי לאח״ל [$F(2,294) = 7.70$; $p < .006$].

כדי לקבל תמונה כוללת על מאפייני החשיפה לאח״ל הוחלט למיין את רשימת האח״ל שהוצגה למשיבים לארבעה תחומים כלליים: (1) **שווים:** בעיות הקשורות לקבוצת השווים (אלימות בבית הספר, אלימות מחוץ לביס, גניבה בביס, סחיטה מצד ילדים אחרים), (2) **משפחה:** בעיות הקשורות למשפחה (הורים מכים, מוות של קרוב משפחה, גירושין של ההורים), (3) **חוק:** בעיות הקשורות לחוק (תאונת דרכים, בעיות עם המשטרה), ו־(4) **אישיים:** בעיות אישיות (כל השאר). יש לציין כי הקיבוץ לתחומים השונים מתבסס יותר על שכיחותם וקירבתם למשיבים מאשר על תוכנם (וניתן להציע דרכים אחרות למיונם).

כדי לזהות את דפוסי ההתפתחות של תדירות החשיפה לאח״ל חושבו לכל משיב במדגם בי ארבעה ציונים כוללים, המייצגים את סכום האירועים בהם ניפגש המשיב, בין אם באופן אישי ובין אם עקב הכרות עם מישהו שניפגש באירוע המסוים, בכל אחד מארבעת התחומים שהוגדרו לעיל. על ארבעה ציונים אלה (אירועי שווים, אירועי משפחה, אירועי חוק, ואירועים אישיים) בוצע ניתוח שונות רב־משתני דו־כיווני (MANOVA), בו המשתנים הבלתי תלויים היו מין המשיב (בן, בת) והשכבה בה לומד (חטיבה יסודית, חטיבת ביניים, וחטיבה עליונה). תוצאות ניתוח השונות הצביעו על אפקט עיקרי של גיל המשיבים, לפיו גילאי חט״ב וחט״ע נתקלים ביותר אירועי ״משפחה״ [$F(2,294) = 4.96$, $p < .01$], ביותר אירועי ״חוק״ [$F(2,294) = 3.84$, $p < .02$] וביותר אירועים ״אישיים״ [$F(2,294) = 26.08$, $p < .001$] עוד התגלה אפקט עיקרי של מין המשיב לפיו בנים יותר מבנות נתקלים באירועי ״שווים״ [$F(2,294) = 14.85$, $p < .001$] ואילו בנות יותר מבנים נתקלים באירועים ״אישיים״ [$F(2,294) = 10.40$, $p < .02$].

■ דיון

ממצאי המחקר הנוכחים מעידים על מפגש נרחב בין ילדים ובני נוער בישראל לבין מצבי חיים המוגדרים בספרות העולמית כמעוררי תחושת לחץ. בחלק מהמיקרים המפגש הוא ישיר (״אני נפגשתי בזה״) בחלק מהמיקרים הדיווח הוא על מפגש עקיף (״אני מכיר מישהו שנחשף לזה״); כך או אחרת מדובר באירועים שהילד אינו יכול לעבור עליהם לסדר היום.

מלבד התביעות הלימודיות המופנות לבני הנוער על ידי מורים והורים, ובצד לחצים אקוטים הקשורים לעצם חייהם במדינת ישראל עם כל המשתמע מכך, כ־97% מהנשאלים בשני המדגמים ענו בחיוב על לפחות אירוע אחד וכמחציתם דיווחו על מפגש עם 5 אירועים ויותר. בחינה לאורך ציר הזמן של אחוזי השתנות הדיווח על מפגש עם מצבים שונים מעלה תמונה משולבת. בצד הבדלים מובהקים שהתגלו בין משיבים מקבוצות גיל שונות, לפיהם יש עלייה במפגש עם מצבים שונים, ובמיוחד מצבים ״אישיים״ (כגון: הורים מכים; אונס; וכד׳), ניתן להתרשם שהעלייה בגיל קשורה לעיתים דווקא לירידה מסוימת בשיעור המפגש עם אירועים לא אישיים (כגון: אלימות בבית הספר; תאונות דרכים; וכד׳). בכל מקרה, בולט חוסר המונוטוניות בעלייה עם הגיל, של הדיווח על תופעות שונות. משמעות תמונה זו היא שיש להתייחס לניתוח על פני ממד הזמן בזהירות מסוימת. יתכן וההבדלים שהתקבלו מייצגים הבדלים בנכונות לחשוף את עצמם או הבדלים במודעות לקיומן של תופעות שונות ולאו דווקא הבדלים בעצם קיומן של תופעות שונות. אם כך פני הדברים אפשר וגם ההבדלים בין מי שניפגש למי שמכיר מישהו שניפגש אינם מייצגים הבדלים אמיתיים בשיעורי המפגש אלא הבדלים בשיעורי הנכונות לדווח על תופעות שונות. יש להדגיש כי נקודה זו, קרי — ההכרה בכך שילדים יירתעו מ״להפלילי״ את עצמם או את משפחתם, הייתה הסיבה המקורית לכך שלמשיבים ניתנה האפשרות לדווח או על עצמם או על מישהו אחר. וכך, בראייה כוללת של הנתונים יתכן ויש לתת משקל דווקא לאחוז המשותף של ידע על קיומן של תופעות שונות יותר. לשון אחר, אולי אין מקום — בשלב הנוכחי — לגלוש לדיון מפורט על משמעות ההבחנות שהתגלו בין שיעורי הדיווח לשאלה על המפגש הישיר לעומת המפגש העקיף, ואולי גם לא קבוצות גיל, מין השונות.

כך או אחרת, ממצאי המחקר הנוכחי תומכים בממצאי מחקרים (לדוגמא Kuh, 1993; Zitzow, 1992) שהצביעו על כך שבצד ההתמודדות עם נושאים לימודיים בני נוער עסוקים בהתמודדות עם מגוון רחב יחסית של נושאים ובעיות. יתרה מזו, קשה שלא לציין כי לנוכח היקף ההתמודדות עם בעיות שונות דומה שההתמודדות עם בעיות לימודיות מייצגת פן קטן ממכלול הבעיות עימן נדרשים בני הנוער בישראל להתמודד. לדברים אלה יכולה להיות משמעות חשובה לעבודת היועץ החינוכי כגון: (1) **הרחבת מישורי המיפוי של אוכלוסיית התלמידים:** ידוע כי בעת קבלת אחריות ייעוצית על שכבה מסוימת של תלמידים היועץ/ת החינוכי/ת נדרש/ת למפות באופן כללי את אוכלוסיית התלמידים, מבחינת ההיסטוריה הלימודית והאישית, כפי שידועה

לאנשי בית הספר. ממצאי המחקר הנוכחי מחזקים את הדרישה למיפוי שיטתי ורחב יותר של מצב התלמידים. בפועל על היועצ/ת החינוכי/ת לאתר כלי, או דרך, שיסייע לזהות מי התלמידים שחשופים כרגע למגוון רחב יחסית, או משמעותי, יחסית של לחצים בתוך ומחוץ לבית הספר. לעיתים מיפוי זה יהיה חיוני לצורך עבודה תקינה בהדרכת התלמיד, הוריו או מוריו. השאלון שפורט לעיל עשוי להיות כלי אחד אפשרי לשימוש היועץ החינוכי. (2) **קידום מודעות בית הספר ללחצים בחיי התלמידים:** במיקרים לא מעטים בתי הספר (מורים והנהלה) נוטים להעריך תלמידים דרך תפקודם הלימודי בלבד. לכן לא מפתיע שבמיקרים מסוימים סגל בית הספר מופתע כשתלמיד ש"נראה בסדר" עושה מעשה שלא ייעשה. אין דמות רלוונטית יותר מהיועצ/ת החינוכי/ת שיכול/ה לקדם שינוי תפיסתי באופן בו חלק מהמורים והמנהלים חושבים. קידום מודעות הסגל החינוכי לשפע הלחצים בחיי תלמידים עשוי להיות בסיס קריטי לגישה אחרת ובונה כלפי תלמידם מתקשים. (3) **מניעת מצבי משבר:** תלמידים החשופים למצבי קושי משמעותיים עלולים לגלוש להתנהגויות לא מסתגלות, ובכללן התנהגות אלימה, שימוש לרעה בסמים וכיוב'. באמצעות איתור תלמידים הנתונים תחת צבת של לחצים עשוי היועץ החינוכי למנוע גלישה להתנהגויות לא רצויות, דרך התערבויות פרטניות עם התלמיד/ה ו/או משפחתם. (4) **עדכון וחיזוק תוכנית "כישורי חיים":** ממצאי המחקר הנוכחי מציבים את הנושא "כישורי חיים" בסדר קדימות דחוף אף יותר מזה המקובל כיום. יחד עם זאת, ממצאי המחקר מעודדים את הצורך בבדיקה יסודית של תכני התוכנית "כישורי חיים" לצרכים המתפתחים של תלמידים, דוגמת ההבדלים שהתגלו במחקר הנוכחי בין תלמידים בגילאים (שכבות שונות).

ביקורת מסוימת אשר אפשר ותעלה נוגעת למהימנות הדיווח: האם יתכן שילדים מסוימים הגזימו בדיווח על תופעות שונות כדי להתל בחוקרים או כדי למשוך תשומת לב? ובכן, על אף הבדלים מסוימים שהתקבלו בבדיקה בקרב מדגם א ובקרב מדגם ב נראה מתוך לוח 1 כי באופן כללי יש דמיון בפרופורציות של הדיווח על האירועים השונים. ממצא זה מקנה מידה מסוימת של תוקף לנתוני המחקר. יחד עם זאת אין הם שוללים לחלוטין ביקורת זו. מנגד, ביקורת מעין זו מטילה בעצם את חובת המענה על המבקר עצמו: מדוע ירצו ילדים בבתי ספר לדווח על מפגש עם תופעות שונות רק בשביל לזכות בתשומת לב? מה המסר שהם מנסים להעביר באמצעות הדיווח המוגזם על מפגש עם אירועים?

לסיכום, המחקר הנוכחי פנה לשני מדגמים ספציפים ובחן רשימה מוגדרת של נושאים, ומבחינה זו אפשר ואינו מייצג את מצב בני הנוער בישראל בכללותו. כמו כן לא נמצאת במחקר עדות כלשהי להשפעה, שלילית או חיובית, של היקף ותוכן המפגש עם אח"ל על אופי התפקוד או מצבם הסובייקטיבי של ילדים ובני נוער בישראל. יחד עם זאת, ממצאי המחקר הנוכחי מבליטים את הצורך בהעלאה לסדר היום החינוכי והמחקרי כאחד את מכלול חייהם של ילדים ומתבגרים בישראל, ולא רק את הישגיהם הלימודיים.

מקורות

אבנת, ת. (1993). הקשר בין אינטליגנציה וגמישות קוגנטיבית לבין התמודדות ילדים עם אירועי חיים ולחצים. עבודת מ.א., החוג לפסיכולוגיה, אוניברסיטת בר אילן.

מלינסקי, ד. (1988). השפעת אקסטרוברטיות ונוירוטיות על הקשר בין אירועי חיים מעוררי לחץ ובעיות התנהגות אצל ילדים. עבודת מ.א., החוג לפסיכולוגיה, אוניברסיטת תל אביב.

קליינמן, א. (1993). השפעת משתנים משפחתיים, אירועי לחץ ותושייה נלמדת על הפרעות ריגשיות והתנהגותיות בילדות. עבודת מ.א., החוג לפסיכולוגיה, אוניברסיטת תל אביב.

רים, י., וזיידנרוס־קובט, ה. (1971). אישיותם והתנהגותם החברתית של ילדים בתגובה ללחץ מצד קבוצת השווים ומצד המבוגרים. *מגמות, י"ח*, 187–195.

Attar, B. K., & Guerra, N. G. (1994). Neighborhood disadvantage, stressful life events, and adjustment in urban elementary-school children. *Journal of Clinical Child Psychology, 23*, 391–400.

Bagley, C., Bolitho, F., & Bertrand, L. (1997). Sexual assault in school, mental health and suicidal behaviours in adolescent women in Canada. *Adolescence, 32*, 361–366.

Bagley, C. (1992). Development of an adolescent stress scale for use byschool counsellors. *School Psychology International, 13*, 31–49.

Boldero J., & Fallon, B. (1995). Adolescent help seeking: what do they get help for and from whom? *Journal of Adolescence, 18*, 193–209.

Bruks, N., & Barclay, M. (1985). Every day problem and life change events: Ongoing vs. acute sources of stress. *Journal of Human Stress, 9*, 27–35.

Campbell, S. B. (1996). Introduction to the special section young children at risk for psychopathology: Developmental and family perspectives. *Journal of Clinical Child Psychology, 25*, 372–375.

Compas, B. E. (1987). Stress and life events during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review, 7*, 275–302.

Compas, B. E., Davis, G. E., Forsythe, C. J., & Wagner, B. M. (1987). Assessment of major and daily stressful events during adolescence: The adolescence perceived events scale. *Journal of Consulting and Clinical psychology, 55*, 534–541.

Coie, et al. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist, 48*, 1013–1022.

Dohrenwend, B. S., Krasnoff, L., Askenasy, A. R., & Dohrenwend, B. P. (1982). The psychiatric epidemiology research interview life events scale. In M. Goldberger & S. Breznitz (Eds.). *Handbook of stress* (pp. 332-345). New York: Free Press.

Delongis, A., Coyne, J. C., Dakof G., Folkman S., & Lazarus, R. D. (1982). Relationship of daily hassles, uplifts, and major life events to health status. *Health Psychology, 1*, 119–136.

DuBois, D. L., & Felner, R. D. (1992). A prospective study of life stress, social support, and adaptation in early adolescence. *Child development, 63*, 542–557.

Flett, G. L., & Blankstein, K. R. (1995). Social support and help seeking in daily hassles versus major life events stress. *Journal of Applied Social psychology, 25*, 49–58.

Gundry, L. K., & Rousseau, D. M. (1994). Critical incidents in communicating culture to newcomers: The meaning is the message. *Human relations, 47*, 1063–1088.

Heisel, J. S. (1973). The significance of life events as factors in the disease of children. *Journal of Pediatrics, 83*, 119.

Holahan, C. K., Holahan, C. J., & Belk, S. S. (1984). Adjustment in aging: The roles of life stress, hassles and self-efficacy. *Health Psychology, 3*, 315–328.

Holms, T. H., & Rahe, R. H.(1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research, 11*, 213–218

Israelashvili, M (1998). Preventive school counseling: A stress inoculation perspective. *Professional Schoòl Counselor, 1*, 44–52.

Israelashvili, M (2002). Daily hassles in basic training. Paper submitted for publication.

Ivancevich, J. M. (1986). Life events and hassles as predictors of health symptoms, sob performance and absenteeism. *Journal of Occupational Behavior, 7*, 39–51.

Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C., & Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine, 4*, 1–39.

Kohn, P. M., Hay, B. D., & Legere, J. J. (1994). Hassles, coping styles, and negative well-being. *Personality and Individual Differences, 17*, 169–179.

Kuh, G. D. (1993). In their own words: what students learn outside the classroom. *American Educational Research Journal, 30*, 277–304.

Monroe, S. M. (1983). Major and minor life events as predictors of psychological distress: Further issues and findings. *Journal of Behavioral Medicine, 6*, 189-205.

Perkins, D. V. (1982). The assessment of stress using life events scales. In M. Goldberger & S. Breznitz (Eds.). *Handbook of stress* (pp. 332–345). New York: Free Press.

Perlow, H. M., & Guarnaccia, C. A. (1997). Ethnic and racial differences in life stress among high school adolescents. *Journal of Counseling and Development, 75*, 442–447.

Pearlstone, A., & Russlle, R. J. H. (1994). A re-examination of the stress/illness relationship: How useful is the concept of stress. *Personality & Individual Differences, 17*, 577–580.

Rabkin, J. G., & Struening, E. L. (1976). Life events, stress and illness. *Science, 194*, 1013–1120.

Rahe, R. H., McKean, J. D., & Arthur, R. J. (1967). A longitudinal study of life change and illness patterns. *Journal of Psychosomatic Research, 10*, 355–366.

Raviv, A., & Klingman, A. (1985). Children under stress. In S. Breznitz (Ed.). *Stress in Israel* (pp. 138–162). New York: Van Nostrand Reinhold.

Slee, P. T. (1993). Children stressful life events and school adjustment: An Australian study. *Educational Psychology, 13*, 3–10.

Stein, B. A., & Marton, P. (1994). The relationship between life events during adolescence and affect and personality functioning. *Canadian Journal of Psychiatry, 39*, 354–357.

Sweeting, H., & West, P. (1994). The patterning of life events in mid- to late adolescence: Markers for the future ? *Journal of Adolescence, 17*, 283–304.

Thompson, N. J., & Morris, R. D. (1994). Predicting injury risk in adolecent football players: The importance of psychological variables. *Journal of Pediatric Psychology, 19*, 415–429.

Ullman, S. E., & Siegel, J. M. (1994). Predictors of exposure to traumatic events and posttraumatic stress sequelae. *Journal of Community Psychology, 22*, 328-338.

Vinnick, L. A., & Erickson, M. T. (1994). Social skill in third and six grade children: A moderator of lifetime stressful life events and behavior problems? *Journal of Child & Family Studies, 3*, 263–282.

Wagner, B. M., & Compas, B. E. (1988). Daily and major life e vents: A test of an integrative model of psychological stress. *American Journal of Community Psychology, 16*, 189–205.

Walker, L. S., & Garber, J. (1994). Somatic complains in pediatric patients: A prospective study of the role of negative life events, child social and academic competence, and parental somatic symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62*, 1213–1221.

Weinberger, M., Hiner, S. L., & Tierney, W. M. (1987). In support of hassles as a measure of stress in predicting health outcomes. *Journal of Behavioral Medicine, 10*, 19–31.

Zitzow, D. (1992). Assessing student stress: School adjustment rating by self report. *The School Counselor, 40*, 20–23.

משמעותיות המורים עבור תלמידיהם: תפיסות מורים והשלכות לייעוץ

משה טטר

האוניברסיטה העברית, ירושלים

תקציר

המורים ממלאים תפקיד מרכזי כמקדמים את התלמידים מבחינה אקדמית־לימודית והן כדמויות אשר בכוחן להיות משמעותיות עבור תלמידותיהם ותלמידיהם. בכוח התייחסותם אל התלמידים, המורים יכולים לשמר, להחמיר או לשפר את מצבן של התלמידות בבתי הספר. המחקר הנוכחי בחן את עמדותיהם של 248 מורים לגבי המובנים בהם מעריכים המורים עצמם שהם יכולים לשמש כדמויות משמעותיות עבור התלמידות והתלמידים. המורים דיווחו שמשמעותיותם לגבי כלל התלמידים מתבטאת (בסדר יורד) במורה כמסיע/ת לתלמידים, המהווה דוגמא אישית, המאמין/ה בתלמידים, המגביר/ה את המוטיבציה ללימודים של תלמידים, המורה המלמד/ת, המכבד/ת את תלמידיו/יה ולבסוף המורה האנטגוניסט (הקטגוריה השלילית היחידה של משמעותיות). הסדר נשמר גם כאשר המורים התייחסו בנפרד למשמעותיותם עבור התלמידות הבנות ועבור התלמידים הבנים. יחד עם זאת, המורים ייחסו לעצמם משמעותיות רבה יותר עבור הבנות בקטגוריות של המורה כדוגמא אישית, המורה כמסייע/ת לתלמידים, המורה המכבד/ת את תלמודיו/יה, והמורה המאמין/ה בתלמידים. ב־2 קטגוריות המורים ייחסו לעצמם משמעותיות רבה יותר עבור הבנים: המורה המגביר/ה את המוטיבציה ללימודים והמורה כאנטגוניסט. המורים המשמשים כמחנכים, אלה המלמדים בבתי ספר יסודיים ואלה החשים פחות שחוקים מעריכים שהם יותר משמעותיים עבור תלמידיהם (במובנים של סיוע, שימוש כדוגמא אישית וכמעוררי אמון בתלמידיהם) מאשר הקולגות המשמשים כמורים מקצועיים, המלמדים בבתי ספר תיכון, והיותר שחוקים.

משמעותיות המורים עבור תלמידיהם

המגע האינטנסיבי בין מורים ותלמידים בבית הספר פותח הזדמנויות רבות של היכרות וקשר אשר עשויות להביא את המורים או לפחות את חלקם, לתפוס מעמד מרכזי בחייהם של התלמידים. לצד הספרות המאוד רחבה המבליטה את השפעותיהם של הורים (ר׳ למשל Kenny, 1994; Vilhjalmsson, 1994) ושל עמיתים (Coleman & Hendry, 1990; Hartup, 1993) על חייהם של ילדים ומתבגרים, מחקרים מועטים יחסית בוחנים במישרין את משמעויותיהם של המורים עבור תלמידיהם (Galbo,

מחקר זה מומן על־ידי מענק מחקר מהמכון לחקר הטיפוח בחינוך, בית־הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.

1989; Pianta, 1994). יש הסוברים שאי המיקוד במידת משמעותיותם של מורים בקרב תלמידיהם נובעת משני מאפיינים של הקשר בינהם. מצד אחד, במונחים של המוסד החינוכי, מהות היחסים בין תלמידים למורים היא בלתי שוויונית ואסימטרית במונחים של כוח וסמכות (Lackovic-Grgin & DeKovic, 1990), ובנוסף הדגש המסורתי ביחסי מורים ותלמידים ניסוב במונחים של העברת מידע בתוך מסגרות לימוד כאלה ואחרות (Galbo, 1984).

הבנתנו את מובני המשמעותיות של המורים עבור תלמידיהם ניזונה ממידע שהצטבר בשני תחומים: מצד אחד, מן המאפיינים של "המורה הטוב" כפי שנתפס על ידי התלמידים. תחום זה מלמד אותנו על מסגרת הציפיות שיש לתלמידים לגבי מוריהם. מצד שני, יש לבחון את הגורמים המקלים והמעודדים את המפגש בין מורים ותלמידים. מתחום זה אנו עשויים לזהות התחומים ו/או הנסיבות בהם המפגש עם המורה הוא משמעותי עבור התלמיד.

באופן כללי, תלמידים מעריכים באופן חיובי את מוריהם במידה שבה הם מסוגלים ללמד את המקצוע לצד מידת הרגישות של המורים לצורכיהם האישיים של התלמידים (Cullingford, 1987). בנוסף לכך, לצד יכולתם וכישוריהם המקצועיים כמורים, תלמידים בוחנים את המידה בה המורים מסוגלים לפתח יחסים אישיים עמם (Kutnick & Jules, 1993). תחומים אלה באו לידי ביטוי נוסף במחקר שנערך בארץ לאחרונה אשר בחן את הציפיות שיש לתלמידיהם ממוריהם. באופן כללי, התלמידים מצפים ממוריהם (בסדר יורד) להיות: הוגנים, קומפטנטיים כמורים ושיסייעו להם. הגינות של המורה פירושה בעיקר העדר אפליות בין התלמידים (Tatar & Horenczyk, 1996). אפליות עלולות להבחין בין תלמידים מעדות שונות, בין תלמידים המצליחים או לא בלימודים, ובוודאי גם בין בנות ובנים.

מורים, באופן פוטנציאלי משמשים כמקור נוסף לפנייה לעזרה עבור התלמידים. תלמידים עשויים לפנות אליהם לצורכי הכוונה (Dubow, Lovko & Kausch, 1990), או בכדי לקבל תמיכה (Cauce, Reid, Landesman & Gonzales 1990). יש הטוענים שהמורים עשויים להיות משמעותיים במיוחד עבור תלמידים שאין בקרבתם מבוגרים שהם מספיק קרובים אליהם והמסוגלים לכוון אותם (Galbo, 1986), או לתלמידים החסרים משאבים חברתיים או רגשיים (Pianta & Walsh, 1996). במחקר שנערך לאחרונה בארץ בקרב כ־300 תלמידי תיכון נבחנו המימדים שבהם תופסים התלמידים את מוריהם כמשמעותיים. נמצא שמורים הנתפסים כמאמינים בתלמידים וכאלה המאתגרים אותם להתקדם לימודית ואישית הם המשמעותיים עבורם (Tatar, 1998a). האם יש הבדל בין בנים ובנות לגבי המידה בה הם תופסים את המורים כמשמעותיים עבורם? התשובה אינה חד משמעית. ליד מחקרים (למשל, Hendry, Glendining, Roberts & Coleman, 1992) שמצאו שיותר בנים מאשר בנות תופסים את מוריהם כמשמעותיים עבורם. מחקרים אחרים (למשל Tatar, 1998a), מצאו את ההפך.

במחקר הנוכחי הכוונה הינה לחקור את תפיסותיהם של המורים לגבי משמעותיותם עבור תלמידיהם. יתר על כן, הדגש יהיה במובנים בהם תופסים את

עצמם כמשמעותיים עבור התלמידות והתלמידים. האם המורים מבחינים בהשפעתם הפוטנציאלית על התלמידות לעומת התלמידים? באלו מובנים רואים את עצמם משמעותיים עבור תלמידיהם בני שני המינים? בירור סוגיה זו עשוי לסייע לנו להבין את המידה בה המורים משמשים כמשמרי אי השוויון בין המינים או כסוכנים חברתיים העשויים לתקן את המצב של אי השוויון הקיים.

■ ייעוץ ומשמעותיות

בעולם המורכב בו חיים המתבגרים בתקופה הנוכחית, מציאתן של דמויות משמעותיות עבורם חשוב הן מבחינת בריאותם הנפשית והן כדמויות העשויות להשפיע על עיצוב אישיותם. במחקר הנוכחי ייבחנו תפיסותיהם של המורים לגבי המובנים בהם הם משמעותיים עבור תלמידיהם. מחקר זה מצטרף למחקרים אחרים אשר הראו שעבור חלק מהתלמידים המורים אכן משמשים כדמויות משמעותיות עבורם.

הרלוונטיות של הסוגייה עבור היועצים החינוכיים גדולה: היועצים מדווחים שעבודה עם מורים (באמצעות היוועצות, ישיבות צוות, ייעוץ ישיר) מהווה אחד העיסוקים העיקריים שלהם (הן מבחינת שכיחות בפועל והן מבחינת החשיבות שהם מייחסים לה, ר' טטר וגוזלן, 2000). מודעותם של היועצים לגבי מובני המשמעותיות של המורים עבור התלמידים יכולה לכוון את היועצים בעבודתם עם המורים. למשל, היועצים יכולים להבליט עבור המורים את השפעתם לפחות הפוטנציאלית בעולמם האקדמי, החברתי והרגשי־פסיכולוגי של תלמידיהם. המורים הם השותפים הטבעיים של היועצים החינוכיים במסגרות החינוכיות. על כן, ככל שהמורים יחושו שיש להם גם אחריות ואפשרות להשפיע על רבדים חוץ־לימודיים בקרב תלמידיהם, ניתן יהיה ביתר קלות ועוצמה לקדם את העבודה הייעוצית־פסיכולוגית בבית הספר. כמו כן, מובני המשמעותיות שיובלטו, יכולים לשמש כמנוף של גדילה ושל התפתחות מקצועית עבור המורים עצמם. לא מעט פעמים מוצאים את עצמם היועצים בעבודתם עם עובדי ההוראה עוסקים בהתמודדות עם שחיקתם ועם מצבי משבר ("נמאס", "מעייף", "קשה לי").

סדנאות ועבודות קבוצתיות עם מורים, בהם ידונו על מובני המשמעותיות שלהם עבור תלמידיהם, יכולות להשיג מספר מטרות: להעלות את תחושת הערך האישי והמקצועי בקרב המורים בעבודתם במסגרות כה שוחקות כגון בתי ספר; לקדם למידה של מורה מעמיתיו לגבי הדרכים בהן ניתן לבטא משמעותיות (כיצד לשמש "דוגמא" עבור התלמידים, איך לעזור לתלמידים בעת הצורך וכו') וגם אפשרי יהיה לקבוע ולפתח דרכי שותפות נוספות בין היועצים למורים לשם קידומם האקדמי והאישי של תלמידיהם.

סוגייה נוספת שעשויה להיות חשובה הינה האם, עבור מי, ובאלו מובנים היועצים החינוכיים **עצמם** משמעותיים עבור תלמידיהם. האם היועצים משמעותיים רק עבור התלמידים שקיבלו במישרין את שירותיהם (שפנו בעצמם, הופנו אליהם)? או, האם ישנה השפעה עקיפה באמצעות עבודתם עם מורים, הורים, וחברי הנהלה? הכוונה היא

להתחקות ולברר את שדות המשמעותיות של היועצים לא במובן של תחרות (מי יותר משמעותי) אלא כנתיב נוסף לבחון את המידה בה בעבודתם, היועצים החינוכיים מספקים את הצרכים הפסיכולוגיים והרגשיים של התלמידים. נקודה מעניינת נוספת יכולה להיות באיזו מידה היועצים משמעותיים (ובאילו מובנים) עבור תלמידות ותלמידים. מתוך הספרות אנו למדים שיותר בנות פונות, מאשר בנים, לאנשי בריאות נפש (ר' למשל, Eiser et al., 1995; Komiya et al., 2000, Nadler, 1991). האם זה עשוי להביא את היועצים להיות משמעותיים במיוחד עבורן? האם עבודת היועצים משמרת את אי השיוויון בין המינים או מנסה לתרום לשיוויון? האם בפעילויותיהם (הכוון, תוכניות מניעה וכו') היועצים מודעים להשפעתם הדיפרנציאלית האפשרית?

■ המחקר הנוכחי

במחקר הנוכחי נבחן את עמדותיהם של המורים לגבי המובנים בהם הם רואים את עצמם כמשמעותיים עבור התלמידות והתלמידים שלהם. המשתנים שלדעתנו עשויים להיות קשורים לתפיסות אלו של המורים ליד משתני הרקע (מין המורים, המסגרת הלימודית בה הם מלמדים והתפקיד העיקרי שהם ממלאים בבית־הספר) הם: עמדותיהם של המורים לגבי תפקידיהם הלימודיים והחינוכיים של בנות ובנים ושחיקת המורים.

הבדלים בין המינים במערכת החינוכית: עמדות מורים

למורים השפעות פוטנציאליות רבות ורחבות בהרבה אל מול התלמידים, מאשר במילוי תפקידיהם כמספקי מידע, מעבירי חומרים לימודיים וכמעניקים ציונים ותעודות. תפקידם של המורים כמעמיקים את אי השוויון בין המינים בחינוך, כמשמרים אותו, או להבדיל כמאזנים את מסריהם בנידון אל תלמידיהם, ייבחן במחקר הנוכחי.

ההבדלים בין המינים בין כותלי מוסדות החינוך רבים, וההשלכות שלהם עשויים לקבוע את המעמד התעסוקתי והלימודי (במוסדות להשכלה גבוהה) של בוגרי ובוגרות בית הספר. בתחומי לימוד יוקרתיים ונחשבים כגון פיסיקה, המעמד הגבוה של השיוך לקבוצות אלו ניתן כמעט באופן בלעדי לבנים (Gillborn, 1990). Shamai (1994) מצא שבישראל הסטריאוטיפים החברתיים לגבי בנים ובנות מחזקים את בחירתן של התלמידות במגמות הומניות ומעשיות, לעומת הבחירה במדעים ובטכנולוגיה של הבנים. שיבוצן המועט של תלמידות בהקבצות הגבוהות במתמטיקה ובמדעים הוא לא פרופורציונאלי למספרן באוכלוסיית התלמידים (Ayalon & Yogev, 1994). הטענה המרכזית הינה שהשיבוץ השונה של בנות ובנים אינו נובע מהבדלים ביכולות של שתי הקבוצות הללו, אלא ב"דימויים הגבריים" של מקצועות המדע והמתמטיקה. יש הטוענים שבתי ספר באמצעות מוריהם ויועציהם מפעילים מדיניות שונה של מיון ובחירה עבור תלמידות ותלמידים. המסרים של בית הספר מחזקים את ה"דימויים הגבריים" או "הנשיים" של המקצועות השונים (Oakes, 1990).

להתנהגויותיהם המבחינות, ולפעמים מפלות, של מורים כלפי בנות ובנים, אפקט

הרסני לגבי הישגיהם השונים של התלמידים. פעמים רבות התלמידים מודעים להבדלים בהתנהגויות ובעמדות של המורים כלפיהם (MacIntosh, 1990). יתכן שהציפיות של המורים מתלמידיהם (Babad, 1993) מופנמות על ידי התלמידים ובהתנהגויותיהם ובעמדותיהם הם בעצמם מגשימים את הציפיות והמסרים הללו.

כיצד ההבדלים בין המינים באים לידי ביטוי?

Eccles (1989) ו־Sadker & Sadker (1986) טוענים שבנים תופסים את רוב זמנם באינטראקציות שבין המורים לתלמידים. Eccles (1989) מצאה, למשל, שלבנים מסויימים היו 14 או יותר אינטראקציות ביום עם המורה שלהם, בהשוואה לכמחצית מן התלמידים (רובן בנות) להם לא היתה אפילו אינטראקציה אחת במשך עשרה ימים.

Abrahami (1993) השוותה את ההערות שקיבלו בתעודות תלמידות לעומת תלמידים. הבנים קיבלו עצות והערות ספציפיות, וברורות לגבי עבודתם והישגיהם והדרכים לשפר אותם. לעומת זאת, בנות קיבלו יותר הערות הקשורות להתנהגות הטובה, למיומנויות החברתיות שלהן ולכתב היד היפה שלהן. חשוב לציין שבסקירתם של מחקרים רבים מצאו Golombok & Fivush (1994) שבנים מקבלים חיזוקים רבים יותר מבנות על ידיעותיהם ומקבלים הערות על אי ציות של כללים. לעומת זאת, הבנות מקבלות חיזוקים רבים על ציות של הוראות והערות על היעדר בקיאותן בנושאים לימודיים.

במחקר אחר נמצא שלדעת המורים התלמידות הן יותר מצפוניות ובעלות מוטיבציה גבוהה יותר מאשר הבנים. לבנים לעומתן, דמוי עצמי ובטחון עצמי רב יותר (Elwood & Comber, 1996). בבתי ספר יסודיים בארץ מצאו Ben Tzvi-Mayer et al. (1989) שמורים זוכרים הרבה יותר בנים מאשר בנות כתלמידים אשר הצטיינו בלימודיהם. בנים הוזכרו כתלמידים הטובים ביותר בחשבון וכבעלי הפוטנציאל האקדמי הגבוה ביותר. בנות הוזכרו כמצטיינות במיומנות החברתית שלהן וביכולתן במקצועות ההומניים. כנראה שתפיסות אלו של המורים מחלחלות אל תפיסותיהם של התלמידים עצמם: כשהתבקשו לציין את התלמידים המצטיינים והמובילים בכיתה, יותר בנים צויינו כמובילים מאשר בנות, שלהן לפחות אותם ההישגים. בנים רבים התעלמו מהבנות שבכיתתם (Safir, Ben Tzvi-Mayer & Kupermintz, 1992).

שחיקת מורים

תפקודו של המורה בכיתה מהווה את אחד המקורות העיקריים לתפיסתו העצמית כבעל מקצוע ולדרך בה מתייחסים אליו תלמידיו. מורים רבים בוחרים במקצוע ההוראה בגלל רצונם לעבוד עם אנשים, לחנך, ללמד ולחוש כי הם משפיעים על אחרים. במידה ונוצר פער בין השאיפות והציפיות של האדם לבין המציאות בחדר הכיתה, עלולים להתלוות אליו רגשות שליליים של תסכול, עייפות ושחיקה.

שחיקה מוגדרת בדרך כלל כתהליך המתרחש אצל עובדים בתחום השרות אשר כולל מרכיבים שונים, כמו תשישות רגשית וגופנית, דה־פרסונליזציה כלפי הלקוח,

היעדר תחושת הישג אישי או תחושה של כשלון בעבודה (שירום, 1987). בספרות קיימים דגשים שונים לגבי מרכיבי השחיקה: לצד המתמקדות במימדים ארגוניים קיימת גם התמקדות בהיבטים האישיים של העובד — רקע, גיל, מין תכונות אישיות ומאפיינים אישיים אחרים.

אציג להלן שלוש גישות עיקריות בתחום המחקר והתאוריה על שחיקה. ישנן גישות הרואות בשחיקה תשישות מתמשכת אשר איננה חולפת בעזרת מנוחה. תפיסות אלה בדרך כלל מתמקדות באישיותו של היחיד. אחרות, מתארות את השחיקה כתהליך התפתחותי המתרחש כאשר קיים שילוב של גורמים אישיותיים וארגוניים. באופן עקרוני, הסיבות לשחיקה כוללות, מצד אחד, חוסר אפשרות להגשים את המטרות האישיות ומצד שני חוסר אפשרות לעמוד בלחצים הסביבתיים (Tatar & Yahav, 1999). גישה נוספת בודקת את השחיקה כתופעה ארגונית וקשורה למבנים ולאירועים שונים בחיי הארגון.

חקר השחיקה בעשורים האחרונים הינו נרחב ומתפתח (ר' מלאך־פיינס, 1984; פרידמן, 1992; Friedman, 1991). רוב החוקרים משתמשים בדיווח עצמי של העובדים, ומדגישים היבטים אישיים, ארגוניים או תהליכיים בשחיקה. רוב החוקרים מסכימים על כך שמרכיבי השחיקה העיקריים הם תחושה של חוסר סיפוק אישי ומקצועי, תשישות ונטייה לדה־פרסונליזציה ולדה־מוראליזציה בקרב העובדים. חשוב לציין שמידת השחיקה של המורים עשויה להיות קשורה ליכולתם ו/או למוכנותם להיות משמעותיים עבור תלמידיהם. ניתן לצפות שככול שהמורה שחוק/ה יותר כך הוא/היא ת/יתפוס את עצמו/ה כפחות משמעותי/ת.

נושאי המחקר

1. תפיסותיהם של המורים את המובנים בהם הם משמעותיים עבור כלל התלמידים, ובנפרד עבור התלמידות ועבור התלמידים הבנים.
2. השפעתם של המסגרת הלימודית בה המורה מלמד (יסודי מול על־יסודי) ושל התפקיד העיקרי שהוא ממלא (מחנך מול מורה מקצועי) על תפיסותיהם של המורים.
3. הקשרים בין שחיקת המורים, צידוד בדעות שוויוניות לגבי תפקידיהם הלימודיים והחינוכיים של בנות ובנים, וצידוד "ביתרונות" בנים על פני בנות לבין מובני המשמעותיות של המורים עבור תלמידיהם.

■ שיטה

מדגם

התקבלו שאלונים מ־256 מורים המלמדים ב־25 בתי־ספר ממלכתיים בעלי מגוון של אוכלוסיות תלמידים מבחינת רקע חברתי וכלכלי. בשמונה שאלונים היו חסרים פרטים רבים מאוד ועל כן הוצאו מן המדגם. בסופו של דבר, השתתפו 248 מורים במחקר.

מתוכם, 124 (50%) מלמדים ב־12 בתי ספר יסודיים ו־124 מלמדים ב־13 בתי ספר על־יסודיים. במחקר השתתפו 208 מורות (83.8%) ו־40 מורים (16.2%). 127 מורים (51.2%) הינם מחנכים ו־117 (47.1%) הם מורים מקצועיים (4 מורים לא השיבו לשאלה זאת). ממוצע הותק של המורים הוא 14 שנים ו־7 חודשים (ס.ת.: 8 שנים ו־8 חודשים).

שאלון

השאלון כלל ארבעה חלקים:

1. פרטי רקע.
2. משמעותיות המורים לגבי תלמידיהם.
3. עמדות המורים לגבי תפקידיהם הלימודיים של בנות ובנים.
4. שחיקת מורים.

פרטי רקע

מין, ותק של המורה במקצוע, מסגרת חינוך בה הוא עובד, ותפקיד עיקרי שהוא ממלא בבית־הספר.

משמעותיות המורים לגבי תלמידיהם

השאלון כלל 28 היגדים המתארים התנהגויות של מורים המשמעותיות עבור תלמידיהם ופותח במיוחד עבור המחקר הנוכחי. המורים התבקשו לציין את המידה בה לדעתם כל אחד מן ההיגדים מתאר מורה משמעותי עבור תלמידיהם. הוסבר שמדובר במורה המשפיע באופן משמעותי לטוב או לרע על תלמידי/יה. על המורים היה להשתמש בסולם בן 5 דרגות מ־"1" (אף פעם לא) ועד "5" (תמיד) בכדי לתאר את המידה בה כל היגד מתאר התנהגות של מורה משמעותי.

רשימת ההיגדים הוצגה למורים 3 פעמים: פעם אחת היו צריכים להתייחס למורה משמעותי עבור כלל התלמידים; פעם שנייה היו צריכים להתייחס למורה משמעותי עבור התלמידות; ופעם נוספת היו צריכים להתייחס למורה משמעותי עבור התלמידים הבנים.

רשימת ההיגדים הורכבה על סמך שלושה מקורות: א) מחקר חלוץ שבו התבקשו 133 מורים לענות על שאלה פתוחה שהתייחסה למאפיינים של מורה משמעותי עבור תלמידי/יה; ב) מתוך רשימת הציפיות שיש לתלמידים (Tatar& Horenczyk, 1996) ולהורים (Tatar & Horenczyk, 2000) מהמורים בבית הספר; ו־ג) מתוך רשימת ההיגדים בהם השתמשו תלמידים לתאר מורים משמעותיים (Tatar, 1998a). מתוך מחקר החלוץ למדנו שהמאפיין השכיח ביותר (40% מן התשובות) של מורה משמעותי כפי שהמורים מדווחים הוא היותו/ה **דוגמא אישית** עבור תלמידי/יה (מורה המשמש כדמות לחיקוי וכדמות הזדהות, מורה אשר משמש כמודל ומדגים בהתנהגויותיו מופת אישית, מורה הדואג לעצב נורמות ולהקנות ערכים לתלמידיו). צירפנו לקטגוריות המשמעותיות גם את שלושת הצפיות המרכזיות שיש לתלמידים ושיש להורים

מהמורים. קטגוריות אלו כללו את ההיבט של **סיוע** ותמיכה לתלמידים הזקוקים לכך, מרכיב הקומפטנטיות במונחים של הוראה: המורה כ**מלמד, והתייחסות מכבדת** של המורה כלפי תלמידיו. שלוש קטגוריות נוספות נלקחו מתפיסותיהם של תלמידים את מובני המשמעותיות של מוריהם: המורה כ**מאמין** וסומך על התלמידים, המורה המשמש כמניע את תלמידיו ללמוד ואף מאתגר אותם (מורה כ**מגביר את המוטיבציה** ללימודים של התלמידים) והמורה כ**אנטגוניסט** לתלמידיו (כזה שמאכזב אותם ואף מפריע להם בהתפתחותם).

28 ההיגדים קובצו ל־7 קטגוריות של משמעותיות לפי תוכנם ועל סמך המחקרים הקודמים. כל אחת מן הקטגוריות מורכבת מארבעה היגדים (מצוינים מקדמי המהימנות קרונבך לכל קטגוריה):

1. מורה המסייע/ת לתלמידיו (מוכן/ה לעזור להם כשהם צריכים, מתעניין/ת כשקשה להם, מקשיב/ה לבעיות של התלמידים, מתחשב/ת בקשיי התלמידים). מקדם מהימנות קרונבך $\alpha = 0.70$.
2. מורה המלמד/ת (מעביר/ה שיעורים מעניינים, מסביר/ה טוב את חומר הלימוד, מעביר/ה בשיעורים מידע רב, מקל/ה עליהם להבין את חומר הלימוד). מקדם מהימנות קרונבך $\alpha = 0.63$.
3. מורה כדוגמא אישית (משמש/ת דוגמא אישית, מהווה דמות לחיקוי, מהווה דמות להזדהות, מעצב/ת נורמות וערכים). מקדם מהימנות קרונבך $\alpha = 0.75$.
4. מורה המאמין/ה בתלמידי/יה (מאמין/ה בתלמידים ולא חושד/ת בהם, סומך/ת עליהם, מתייחס/ת אליהם ברצינות, מבין/ה את ה"ראש" שלהם). מקדם מהימנות קרונבך $\alpha = 0.62$.
5. מורה המעודד את המוטיבציה ללמידה (גורם/ת ללמוד מרצון, דוחף/ת אותם להצליח, בוחן/ת את רעיונותיהם ומבקש/ת מהם לחשוב שוב, מאפשר/ת להם לחוות חוויות והתנסויות חדשות). מקדם מהימנות קרונבך $\alpha = 0.64$.
6. מורה המכבד/ת את תלמידי/יה (לא מעיר/ה הערות על בגדין והופעה, לא נותן/ת לתלמידים לצחוק על אחרים, לא עושה אפליות בין תלמידים, לא מעליב/ה תלמידים בכיתה). מקדם מהימנות קרונבך $\alpha = 0.65$.
7. מורה אנטגוניסט לתלמידיו (מאכזב/ת אותם בתקופה חשובה בחייהם, מתעמת/ת איתם סביב ענייני משמעת, מגלה מעט עניין בהם, צוחק/ת עליהם ומעניש/ה אותם). מקדם מהימנות קרונבך $\alpha = 0.62$.

עמדות המורים לגבי תפקידיהם הלימודיים של בנות ובנים

חלק זה כלל 21 היגדים המתייחסים לתפיסותיהם של המורים לגבי תפקידיהם במערכת החינוכית של בני שני המינים. הפריטים הותאמו מתוך השאלון Teacher Gender Role Attitudes Questionnaire שפותח על ידי Christensen & Massey (1989). חלק זה הותאם לעברית ונבחן במחקר קודם בקרב מורים בארץ (Tatar & Emmanuel, 2001). המורים יתבקשו לסמן באמצעות סולם הנע בין "1" (במידה

מועטה מאוד) ל־"5" (במידה רבה מאוד) את המידה בה הם מסכימים עם כל אחד מן ההיגדים.

לצורך המחקר הנוכחי נשתמש בשני מדדים:

א. האחד מתייחס **לעמדותיהם של המורים לגבי שוויון בין המינים** כפי שעשוי להתבטא בהתנהגויותיהם. בניתוח גורמים נמצא ש־4 ההיגדים המתארים סוגייה זו מתקבצים לגורם אחד (מסבירים כ־54% מן השונות, עם מקדם מהימנות קרונבך של $\alpha = 0.71$). ההיגדים הם: על המורים להשתמש במידה דומה בדוגמאות זכריות ונקביות בכל הדיונים הכיתתיים, חשוב שהמורה ירתגיד "הוא"/"היא" כאשר הוא/היא משתמש/ת בדוגמא שיכולה להתייחס לזכר או לנקבה, יש לבדוק את כל ספרי הלימוד ביחס לסטריאוטיפים של בנים ובנות, יש לדון בשיעורים בסוגיות הסטריאוטיפים על המינים.

ב. הגורם השני מתייחס ל**"תרונות" שיש לבנים על הבנות** בכיתה ובבית הספר. בניתוח גורמים נמצא שמתוך 11 ההיגדים המתארים סוגייה זו, 9 מתקבצים לגורם אחד (מסבירים כ־57% מן השונות, עם מקדם מהימנות קרונבך $\alpha = 0.90$). ההיגדים הם: לבנים חשוב יותר ללמוד באוניברסיטה בהשוואה לבנות, לבנים מתאים יותר לבצע תפקידים בעלי אופי פיזי בכיתה ובטיולים, לימודי המתמטיקה בדרך כלל קלים יותר לבנים מאשר לבנות, בנים באופן טבעי טובים מבנות בחשיבה לוגית, לבנים קל יותר להשתמש במחשבים בהשוואה לבנות, כשבנים מתגרים ומציקים לבנות, זו רק בעצם "התנהגות של בנים", לבנים יש בדרך כלל את הרעיונות המקוריים בלימודים, בנים מתמודדים עם בעיות לימודיות טוב יותר מבנות.

שחיקת מורים

הגישה הנפוצה ביותר בספרות המקצועית לבדיקת השחיקה הינה זו של מסלך: Maslach Burnout Inventory — MBI (פרידמן, 1992). לטענתם יש לשחיקה שלושה מרכיבים בסיסיים:

1. תשישות רגשית — עייפות, תשישות, חוסר אנרגיה ותחושות של עומס יתר ועבודה קשה בתפקיד.
2. היעדר תחושת הישג אישי ותחושת כשלון אישי בעבודה.
3. דה־פרסונליזציה — התייחסות לא אישית, צינית ולא אכפתית אל הלקוחות או המטופלים.

ישנה בעייתיות עם מרכיב הדה־פרסונליזציה ומדידתו בשאלונים. Shirom (1989) הגיע למסקנה כי מרכיב הדה־פרסונליזציה מערפל את מושג השחיקה ומערב את הגדרת התופעה עם דפוסי התנהגות המהווים, למעשה, תגובות נגד של עובדים שחוקים. פרידמן ולוטן (1985) דיווחו כי מורים בבית ספר יסודי מסרבים להתייחס למרבית הפריטים בסולם השחיקה המבטאים דה־פרסונליזציה, בטענה כי תגובה כזאת אינה קיימת אצל מורים מסורים המכבדים את מקצועם.

השאלון הורכב מתוך השאלון של פרידמן (1991) אשר עיבד את השאלון של מסלך והתאימו למחקר על מורים בישראל. במחקר הנוכחי השתמשנו בששת ההיגדים שנמצאו כמתקבצים לגורם אחד בתפיסת התלמידים את שחיקת מוריהם (Tatar & Yahav, 1999). במחקר הנוכחי ששת ההיגדים הסבירו כ־56% מן השונות עם מקדם מהימנות קרונבך $\alpha = 0.84$. ההיגדים שנכללו היו: מרגיש/ה כי הוראה ועבודה עם תלמידים גורמים לי לשחיקה, מרגיש/ה כי עבודת ההוראה מתסכלת אותי, מרגיש/ה כי אני עובד/ת קשה מדי בהוראה, מרגיש/ה שעבודה עם תלמידים באופן צמוד יוצרת אצלי מתי רב מדי, שוקל/ת לעזוב את עבודת ההוראה, מרגיש/ה שעבודת ההוראה הופכת אותי לחסר/ת סבלנות. המשיבים התבקשו לסמן את מידת התדירות בה הם מרגישים כך לפי סולם הנע בין "1" (אף לא פעם) ל־"5" (תמיד).

מהלך

לאחר בחירת בתי־הספר נשלחו מכתבים לכל המורים בו הוסבר להם מטרת המחקר ובקשה לשיתוף פעולה. השאלונים הועברו למורים במהלך ההפסקות בבתי הספר. חלק מן המורים לקח את השאלונים הביתה והחזיר אותם במהלך אותו שבוע. המורים דיווחו על כך שנזקקו לכ־25 דקות למילוי השאלון.

■ ממצאים

המאפיינים של מורה משמעותי

כפי שניתן לראות בלוח 1 לדעת המורים המאפיינים הבולטים ביותר של מורה משמעותי לגבי כלל התלמידים מתבטאים במוכנות לעזור לתלמידים כשהם צריכים,

לוח 1

ממוצעים וסטיות תקן של המאפיינים של מורה משמעותי עבור תלמידיו

מאפיין של מורה משמעותי	ממוצע	ס.ת.
1. מוכן/ה לעזור להם כשהם צריכים	4.70	0.50
2. מתייחס/ת אליהם ברצינות	4.69	0.58
3. משמש/ת דוגמא אישית	4.67	0.59
4. מקשיב/ה לבעיות של התלמידים	4.55	0.59
5. מסביר/ה טוב את חומר הלימוד	4.54	0.56
6. מתעניין/ת כשקשה להם	4.50	0.58
7. דוחף/ת אותם להצליח	4.49	0.63
8. מתחשב/ת בקשיי התלמידים	4.45	0.66
9. מעצב/ת נורמות וערכים	4.43	0.69

(המשך)

לוח 1 — המשך

מאפיין של מורה משמעותי	ממוצע	ס.ת.
10. מעבירה שיעורים מעניינים	4.36	0.55
11. גורמת להם ללמוד מרצון	4.32	0.64
12. מקלה עליהם להבין את חומר הלימוד	4.27	0.73
13. מאמינה בתלמידים ולא חושדת בהם	4.26	0.65
14. סומכת עליהם	4.23	0.63
15. מהווה דמות לחיקוי	4.22	0.80
16. מהווה דמות להזדהות	4.18	0.77
17. בוחנת את רעיונותיהם ומבקשת מהם לחשוב שוב	4.17	0.69
18. מאפשרת להם לחוות חוויות והתנסויות חדשות	4.16	0.70
19. מביעה את ה"ראשי" שלהם	4.12	0.70
20. לא עושה אפליות בין התלמידים	3.89	1.51
21. מעבירה בשיעורים מידע רב	3.76	0.88
22. לא נותנת לתלמידים לצחוק על אחרים	3.45	1.69
23. לא מעליבה תלמידים בכיתה	3.40	1.71
24. מתעמתת איתם סביב ענייני משמעת	3.21	0.97
25. לא מעירה הערות על בגדים והופעה	2.92	0.99
26. צועקת ומענישה אותם	2.53	0.95
27. מאכזבת אותם בתקופה חשובה בחיים	2.04	1.27
28. מגלה מעט עניין בהם	1.99	1.27

בהתייחסות הרצינית אליהם, בכך שהמורה משמש דוגמא אישית ובהקשבה לבעיות של התלמידים. במונחים של קטגוריות של משמעותיות של מורים (לוח 2) ניתן לציין שהסדר הוא: (מהתדיר ביותר לפחות): המורה כמסיעת לתלמידים, המורה המהווה דוגמא אישית, המורה המאמינה בתלמידים, המורה המגבירה את המוטיבציה ללימודים של תלמידים, המורה המלמדת, המורה המכבדת את תלמידיה ולבסוף המורה האנטגוניסט, הסדר נשמר בשלמותו גם כאשר המורים התייחסו בנפרד למשמעותיותם כלפי התלמידות ולזו כלפי התלמידים הבנים.

כדי לבחון את האפקטים של מסגרת הלימודית בה מלמדים המורים ולתפקיד העיקרי שממלאים לגבי המובנים השונים של משמעותיות ביצענו ניתוח שונות רב־משתני (MANOVA) עם class (מסגרת לימודים: יסודי מול על־יסודי) ו־role (תפקיד עיקרי: מחנכים מול מורים מקצועיים) כגורמים בין נבדקים וה־scale (קטגוריות המשמעותיות של המורה עבור כלל התלמידים) כגורם תוך נבדקים (השוואה בין שבעת הקטגוריות). (ר' לוח 3). התקבלו שתי אינטראקציות מובהקות: זו של class x scale ($F(6,219)=5.00,\ p<0.001$) וזו של role x scale ($F(6,219)=4.02,\ p<0.001$).

האינטראקציה המשולשת class x role x scale לא הייתה מובהקת ($F(6, 219)=1.53$, N.S.).

לוח 2

ממוצעים וסטיות תקן של קטגוריות המשמעותיות של המורה כלפי: כלל התלמידים, התלמידות והתלמידים הבנים

	כלל התלמידים		תלמידות		תלמידים	
קטגוריות	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.
מורה כמסייע	4.55	0.43	4.49	0.46	4.44	0.52
דוגמא אישית	4.37	0.54	4.40	0.55	4.34	0.61
מאמין בתלמידים	4.32	0.44	4.39	0.46	4.35	0.46
מוטיבציה ללימודים	4.29	0.44	4.30	0.50	4.32	0.49
המורה כמלמד	4.23	0.45	4.26	0.52	4.25	0.54
מכבד את תלמידיו	3.41	1.04	3.39	1.06	3.35	1.06
אנטגוניסט	2.45	0.73	2.40	0.79	2.51	0.81

לוח 3

ממוצעים וסטיות תקן של קטגוריות המשמעותיות של המורה לפי תפקיד עיקרי ומסגרת לימודים

	תפקיד עיקרי				מסגרת לימודית			
	מחנך		מקצועי		יסודי		על־יסודי	
קטגוריות	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.
המורה המסייע	4.63	0.38	4.43	0.46	4.64	0.39	4.45	0.45
דוגמא אישית	4.48	0.47	4.25	0.60	4.53	0.45	4.22	0.58
מאמין בתלמידים	4.39	0.39	4.24	0.47	4.46	0.39	4.18	0.44
מוטיבציה ללימודים	4.30	0.43	4.25	0.44	4.38	0.41	4.19	0.44
המורה המלמד	4.23	0.45	4.25	0.46	4.29	0.44	4.18	0.46
מכבד את תלמידיו	3.54	0.98	3.24	1.12	3.43	1.05	3.39	1.03
אנטגוניסט	2.47	0.74	2.46	0.75	2.32	0.65	2.58	0.77

האינטראקציה הראשונה (class x scale) אומרת שההבדלים בין קטגוריות המשמעותיות שונים במסגרות הלימוד השונות. מבחני t הראו שמורים בבתי הספר היסודיים לעומת עמיתיהם בעל־יסודי מייחסים תדירות רבה יותר למשמעותיות ב־4 מתוך 7 הקטגוריות: למורה כמאמין בתלמידיהם ($t(245)=5.27,\ p<0.001$), למורה כמשמשת דוגמא אישית ($t(245)=4.60,\ p<0.001$), למורה כמסייעת לתלמידים ($t(245)=3.63,\ p<0.001$), ולמורה כמגבירה את המוטיבציה הלימודית של התלמידים ($t(245)=3.63,\ p<0.001$). לעומת זאת, לדעת המורים העל־יסודיים

המורה האנטגוניסט לתלמידיו תדיר יותר ($t(245) = -2.49,\ p < 0.01$) כמאפיין של משמעותיות לעומת דיווחיהם של המורים במסגרות היסודיות.

האינטראקציה השניה (role x scale) מציינת שההבדלים בין קטגוריות המשמעותיות שונים לפי התפקיד העיקרי שממלאים המורים. מבחני t הראו שמחנכים ציינו יותר בהשוואה למורים המקצועיים את הקטגוריות הבאות כמשמעותיות עבור התלמידים: המורה כמסייע/ת לתלמידים ($t(226) = 3.52,\ p < 0.001$), המורה המשמש/ת דוגמא להם ($t(226) = 3.37,\ p < 0.001$) והמורה המאמין/ה וסומך/ת על תלמיד/יה ($t(226) = 2.68,\ p < 0.01$).

בכדי לבחון האם יש הבדלים בהתייחסות של המורים למשמעותיותם כלפי התלמידות וכלפי התלמידים הבנים חישבנו ציוני הפרש עבור כל אחת מקטגוריות המשמעותיות לגבי ההערכות שהמורים נתנו כאשר התייחסנו לתלמידות ולתלמידים הבנים בנפרד. הציון חושב כך שערכים חיוביים משקפיים ייחוס רב יותר של תדירות הקטגוריות כמשמעותיות עבור בנות מאשר עבור הבנים.

ביצענו ניתוח שונות רב־משתני (MANOVA) עם class (מסגרת הלימודים: יסודי ועל־יסודי) ו־role(תפקיד עיקרי: מחנכים מול מורים מקצועיים) כגורמים בין נבדקים ו־difscale (ציון ההפרש בכל הקטגוריות של משמעותיות) כגורם תוך נבדקים.

נמצא אפקט עיקרי של difscale ($F(6,214) = 3.24,\ p < 0.01$), כלומר ההפרשים בין דיווחי המורים את תדירות הקטגוריות כמשמעותיות עבור הבנות והבנים מובהקים בקטגוריות מסויימות בהשוואה לקטגוריות אחרות. לפי הסדר, המורים מייחסים תדירות רבה יותר של משמעותיות עבור הבנות מאשר לגבי הבנים בקטגוריות של המורה כדוגמא אישית, המורה כמסייע/ת לתלמידים, המורה המכבד/ת את תלמוד/יה, והמורה המאמין/ה בתלמידים. ב־2 קטגוריות המורים מייחסים תדירות רבה יותר של משמעותיות עבור הבנים מאשר הבנות: המורה המגביר/ה את המוטיבציה ללימודים והמורה כאנטגוניסט.

בנוסף התקבל אפקט עיקרי של class ($F(6,214) = 8.47,\ p < 0.01$) המציין שבמסגרות לימודיות שונות הפערים בהתייחסות למשמעותיות המורים כלפי התלמידות וכלפי התלמידים הבנים שונים. מבחני t הראו לנו שרק לגבי הקטגוריה של המורה המכבד/ת את תלמידי/יה הפער לטובת הבנים בהתייחסות למשמעותיות של קטגוריה זו גדול יותר בעל־יסודי מאשר ביסודי ($t(240) = -2.90,\ p < 0.01$).

שחיקת מורים, שוויון בין המינים והעדפת בנים על פני בנות

השחיקה הכללית שדווחה על־ידי המורים הייתה בינונית־נמוכה (ממוצע = 2.56, ס.ת. = 0.73). מתוך ששת הפריטים שנכללו, ההיגד השכיח ביותר היה: מרגיש/ה כי אני עובד/ת קשה מדי בהוראה (ממוצע = 3.21, ס.ת. = 0.95), ובסדר יורד הוזכרו: מרגיש/ה כי הוראה ועבודה עם תלמידים גורמים לי לשחיקה (ממוצע = 2.86, ס.ת. = 0.89); מרגיש/ה כי עבודת ההוראה מתסכלת אותי (ממוצע = 2.40, ס.ת = 0.94); מרגיש/ה שעבודה עם תלמידים באופן צמוד יוצרת אצלי מתח רב מדי

(ממוצע = 2.31, ס.ת = 1.01; שוקל/ת לעזוב את עבודת ההוראה (ממוצע = 2.29, ס.ת = 1.08). ו־מרגיש/ה שעבודת ההוראה הופכת אותי לחסר/ת סבלנות (ממוצע = 2.27, ס.ת = 1.02).

סך הכל נמצא צידוד כללי מעל לבינוני בעד שוויון בין תלמידים ותלמידות בכיתה ובבית הספר (ממוצע = 3.86, ס.ת = 0.85) והיעדר תמיכה ביתרונות הבנים על פני הבנות בבית־הספר (ממוצע = 2.13, ס.ת = 0.86). לא נמצאו הבדלים בין המורים לגבי דיווחיהם על שחיקתם, צידוד בעד שוויון בין המינים וצידוד ביתרונות בנים לעומת בנות לא לפי המסגרת הלימודית בה הם מלמדים ולא לפי תפקידיהם העיקריים שהם ממלאים.

בכוונתנו לבחון את המידה בה שלושת המשתנים האלה מנבאים את מידת האזכור של המורים את הקטגוריות השונות של משמעותיות המינים כלפי כלל התלמידים, וכלפי התלמידות והתלמידים הבנים. סידרה של ניתוחי רגרסיה מרובים בוצעו לשם ניבוין של קטגוריות המשמעותיות של המורים לגבי כלל התלמידים. לוח 4 מציג את הסיכום של ניתוחי הרגרסיה של שחיקת המורים, צידוד בשוויון בין המינים, וצידוד בהעדפת בנים על בנות כמנבאים כל אחת משבעת הקטגוריות של משמעותיות של המורים כלפי כלל התלמידים. העמדות בעד שוויון בין המינים בכיתה וביי"ס ניבאו את הקטגוריות הבאות: המורה כמאמין/ת בתלמידים, המורה כמגביר/ה את המוטיבציה

לוח 4

ניתוחי רגרסיה של שחיקת מורים, עמדות כלפי שוויון בין המינים ויתרון לבנים על קטגוריות המשמעותיות של המורים

	שחיקת מורים			שוויון בין המינים			יתרון לבנים		
	B	SE		B	SE		B	SE	
המורה המסייע	−.12	.04	−.20 ***	.08	.03	.15 *	−.05	.03	−.12
דוגמא אישית	−.09	.05	−.12	.08	.04	.14 *	−.05	.04	−.09
מאמין בתלמידים	−.06	.04	−.10	.11	.03	.21 ***	−.04	.03	−.07
מגביר מוטיבציה	−.07	.04	−.12	.09	.03	.18 **	−.05	.03	−.10
מלמד	−.11	.04	−.18 **	.09	.03	.16	−.00	.03	−.01
מכבד את תלמידיו	−.21	−.09	−.15 *	.11	.08	.09	−.12	.08	−.10
אנטגוניסט	.08	.06	.09	−.05	.05	−.06	.20	.05	.24 ***

$^{*}p < 0.05$ $^{**}p < 0.01$ $^{***}p < 0.001$

המורה המסייע	$R^2 = .09,\ F(3,240) = 7.57,\ p < .001$
דוגמא אישית	$R^2 = .05,\ F(3,240) = 3.72,\ p < .05$
מאמין בתלמידים	$R^2 = .06,\ F(3,240) = 5.40,\ p < .001$
מגביר מוטיבציה	$R^2 = .06,\ F(3,240) = 5.20,\ p < .01$
מלמד	$R^2 = .06,\ F(3,240) = 5.01,\ p < .01$
מכבד את תלמידיו	$R^2 = .04,\ F(3,240) = 3.48,\ p < .05$
אנטגוניסט	$R^2 = .07,\ F(3,240) = 6.23,\ p < .001$

ללימודים, המורה כמסייע/ת והמורה המהווה דוגמא אישית. כמו כן, נמצא שככול שהמורה שחוק יותר כך הוא מזכיר פחות את קטגוריות המשמעותיות הבאות: המורה כמסיע/ת, המורה כמלמד/ת, והמורה המכבד/ת את תלמידיו/יה.

בוצעו שתי סדרות נוספות של ניתוחי רגרסיה מרובים: פעם לגבי קטגוריות המשמעויות של המורים עבור התלמידות ופעם נוספת עבור התלמידים הבנים. נמצא שצידוד בעמדה בעד שוויון בין המינים מנבא, גם לגבי התלמידות וגם לגבי התלמידים הבנים: 6 מתוך 7 הקטגוריות של משמעותיות (מלבד המורה כאנטגוניסט/ית). צידוד של המורים בהעדפות בנים על בנות נמצא כמנבא גם לגבי התלמידות וגם לגבי התלמידים את המורה האנטגוניסט/ית כמשמעותי/ת. רק לגבי התלמידות נמצא שככול שהמורה מצדד יותר בעמדות הללו כך הוא מזכיר פחות את המורה כמסיע/ת לתלמידות וכמגביר/ה את המוטיבציה הלימודית שלהן. השחיקה נמצאה בקורלאציה שלילית עם שלוש קטגוריות (המורה כמסייע/ת, המורה כמלמד/ת, והמורה כמגביר/ה את המוטיבציה ללימודים) גם לגבי תלמידות וגם לגבי תלמידים בנים.

■ דיון

הממצאים העיקריים במחקר מבליטים:

א. את המובנים של משמעותיות המורים כפי שהמורים עצמם מדווחים ואת ההבדלים בדיווחי המורים לפי המסגרות הלימודית (יסודי לעומת על־יסודי) והתפקיד העיקרי שלהם (מחנך לעומת מורה מקצוע);

ב. את ההבדלים במובני משמעותיות המורים לגבי תלמידות והתלמידים הבנים;

ג. את האפקטים שיש לשחיקת המורים ולתפיסותיהם את "יתרונות" הבנים על בנות על מובני המשמעותיות שלהם עבור התלמידים.

מובני משמעותיות המורים

מצאנו במחקר שמורים תופסים את משמעותיותם אל מול תלמידיהם בראש ובראשונה במובנים של סיוע לתלמידים; כדוגמא אישית וכמעצבי נורמות וערכים; וכמאמינים בתלמידים. ממצאים אלה מחזקים תוצאות של מחקרים אחרים שמצאו שהורי התלמידים מצפים במיוחד שהמורים יהיו מוכנים לסייע לבניהם/בנותיהן (Tatar & Horenczyk 2000), התלמידים עצמם מציינים שהמורים המשמעותיים עבורם הם אלה המתייחסים אליהם ברצינות, המאמינים בהם והדוחפים אותם להצליח (Tatar 1998a).

חשוב לציין שמבין שבעת הקטגוריות של משמעותיות המורים, הקטגוריות הקשורות להיבטים ההוראתיים (המורה כמגביר מוטיבציה לימודית והמורה כמלמד) תפסו רק את המקומות הרביעי והחמישי. ישנה הבלטה מצד המורים עצמם שמשמעותיותם כלפי התלמידים מתבטאת במיוחד במימד הפסיכולוגי (סיוע לתלמידים, מאמין בתלמידים) ואישי (משמש כדוגמא אישית). ממצאים אלה חשובים

על רקע היחסים האסימטריים של כוח וסמכות המשמשים כגורמים המתווכים בין מורים לתלמידיהם (Lackovic-Grign & Dekovic, 1990). התבוננות זו של המורים על ההיבטים הרגשיים של התלמידים מצטרפת למחקרים אשר הבליטו את השלכותיהן ההתפתחותיות החיוביות שיש להשקעה רגשית ביחסים עמם (Howes, 1999) ולקירבה האמוציאונלית (Birch & Ladd, 1997) על התלמידים. המטלה של המורים הינה יצירתם של תנאים אשר יאפשרו לפתח, לפחות עם חלק מתלמידיהם, קשר אישי־רגשי (מעבר לתכנים הלימודיים). בחברה תחרותית המעודדת את בתי הספר ואת מוריהם בהבלטתם של הישגים אקדמיים של תלמידיהם, מציאת הזמן, המקום והמוכנות להשקעה בהיבטים הרגשיים־פסיכולוגיים של התלמידים מהווים אתגר ראוי אך מורכב. השוואה בין תפיסות המורים בסוגייה זו לבין התנהגויותיהם בפועל מהווה נושא חשוב ומעניין למחקר המשך.

תפקיד עיקרי ומסגרת העבודה

מורים המשמשים כמחנכים ואלה המלמדים בבתי ספר יסודיים ציינו יותר עוצמה של משמעותיות עבור תלמידיהם (במובנים של סיוע, שימוש כדוגמא אישית ואמון בתלמידיהם) מאשר הקולגות המשמשים כמורים מקצועיים ואלה המלמדים בבתי ספר תיכון.

תפקיד המחנך הוא ייחודי בישראל. הוא כולל בתוכו ניהול הכיתה, מעקב אחר התקדמות התלמידים, העברת תכנים פדגוגיים־חינוכיים בשעות חינוך ודיווח ותיווך בין גורמים שונים בתוך (מורים מקצועיים, רכז שכבה, יועצת חינוכית) ומחוץ (הורים, מוסדות אחרים) לבית הספר סביב הישגיהם והתנהגותם של כ"א מן התלמידים שתחת אחריות המחנך. לרוב, המחנכים גם משמשים כמורים מקצועיים לאותם תלמידים. תפקיד המוסיף להם הכרות אישית עם התלמידים וקבוצתית עם הכיתה. מחקרים רבים מראים שמצופה ממחנכים לא רק ללמד את תלמידיהם אלא גם לסייע להם, להדריך אותם ולתמוך בהם מבחינה רגשית ואישית (ר' סקירתם של כהן־פרידמן, 2000; רן ובנימיני, 1990). מחקרים מראים שתלמידים אכן פונים למחנכיהם עם בעיות אישיות, בינאישיות ולימודיות יותר מאשר לכל גורם אחר בבית הספר (נשרי, 2001; רן בנימיני 1990). יתכן שדרגות החופש היחסיות המוקנות למחנכים הן המאפשרות להם להתייחס לרובדים מגוונים של תלמידיהם (מעבר לתחומים הלימודיים). האם מדובר בתהליך של ברירה עצמית? קרי, המורים המתאימים ביותר הם הנבחרים כמחנכים? או, האם הגדרת גבולות התפקיד היא המאפשרת התייחסויות אלו כלפי התלמידים? התשובה אינה חד־משמעית. יחד עם זאת, נראה לי שמרכזיותם של המחנכים אל מול התלמידים, האחריות הכוללת הניתנת להם ומחויבותם להסתכלות הוליסטית על התלמידים הם המאפיינים הממקמים אותם במימד אשר מאפשר להם קירבה הרבה יותר גדולה, גילויי אכפתיות רבים יותר ומשמעותיות מגוונת יותר כלפי תלמידיהם. בהיותם מקשרים בין התלמיד למוסד החינוכי חשוב לציין שלאכפתיות ולתמיכה הניתנות על־ידי המחנכים

לתלמידיהם חשיבות רבה גם לתחושת השייכות של התלמידים לבתי הספר שלהם (Osterman, 2000).

מורים המלמדים בבתי ספר יסודיים דיווחו על משמעותיות רבה יותר של המורים עבור תלמידיהם (מאמין בתלמידים, דוגמא אישית, מתן סיוע וכמגבירי המוטיבציה הלימודית) מאשר דיווחו המורים בעל־יסודיים. יתר על כן, יחסית המורים בעל־יסודי מוצאים את עצמם יותר מאשר ביסודי כאנטגוניסטיים לתלמידים. מחקרים מתארים את ההבדלים בתרבויות הארגוניות של שתי המסגרות הללו (ר׳ למשל, Shaw & Reyes, 1992; Tatar, 1998b). במסגרות העל־יסודיות התפקיד ההוראתי של המורים מובלט יותר (Harter, et al., 1990); התלמידים פונים למוריהם יותר לשם קבלת מידע מאשר תמיכה אמוציאונאלית (Soodak & Podell, 1994); ובמיוחד פונים למורים בעניינים לימודיים מאשר בעניינים אישיים אן בין־אישיים (Tatar 1998b). דרישות לימודיות קיימות בשתי המסגרות, אלא שסביר להניח שהלחץ שנגזר במיוחד ממבחני המתכונת והבגרות (בתיכון) ומהמסגרות ההומוגניות (בהקבצות ובהסללות בחטיבת הביניים) גורמות לכך שהאינטראקציות בין תלמידים למוריהם במסגרות העל־יסודיות יהיו סביב ענייני לימודים. בית הספר היסודי מהווה כנראה מסגרת שמאפשרת מגוון רחב יותר של מגע בסוגיות אישיות וחברתיות בין התלמידים למוריהם. מישרותיהם של המורים ביסודי מחייבות אותם לעבוד יותר שעות בשבוע בבית הספר (למשרה מלאה 30 ש״ש לעומת 24 ש״ש בעל־יסודי). הימצאותם הרבה יותר של המורים בבית הספר עשוי להפוך אותם לדמויות זמינות ונגישות יותר מאשר בעל־יסודי.

בגלל הפרופורציה הגבוהה מאוד של מורות בקרב המורים שבמדגם לא השוונו בין דיווחיהם של המורים לבין דיווחיהן של המורות.

משמעותיות המורים עבור תלמידות ותלמידים בנים

מורים דיווחו על משמעותיות רבה יותר עבור תלמידות במובן של דוגמא אישית, סיוע להן, מכבד אותן ומאמין להן לעומת הבלטה של היבטים של הגברת מוטיבציה לימודית ואנטגוניזם עבור התלמידים הבנים. המורים, כפי שהוזכר במבוא, מתייחסים שונה לתלמידות ולתלמידים הבנים. יתכן שהמובנים הרבים יותר בהם המורים רואים את משמעותיותם עבור התלמידות מאשר עבור התלמידים הבנים משקפים את התייחסותם של התלמידות, באופן כללי, לבית הספר ולמורים. לבנות אורינטציה מובהקת יותר כלפי יצירת יחסים אישיים מאשר לבנים (Gilligan, 1982), ותפיסת דמויות משמעותיות אישיות יותר כמקור לתמיכה אמוציונלית (Greenberg, et al., 1998; Howes, 1999) מאשר כמקור לתמיכה אינסטרומנטלית. ליד מאפיינים אלה יש לקחת בחשבון שגם בנים ובנות כאחד נוטים יותר להזדהות עם דמויות משמעותיות בני מינם (Tatar, 1998c). בקונטקסט הבית־ספרי הישראלי שבו הרוב המוחלט של עובדי ההוראה הן מורות הקרקע ניראת כמזמינה ומאפשרת ביתר קלות את התפתחותם של יחסים משמעותיים בין המורות לתלמידותיהן. אכן, מחקרים מצאו שתלמידות מבליטות יותר אלמנטים חיוביים אישיים ורגשיים של משמעותיות מאשר הבנים

(Hendry, et al., 1992; Tatar, 1998a). מעניין לציין שיחסית, גם המורים במחקר שלנו מודים שאלמנטים שליליים של משמעותיות קיימים (למשל אנטגוניזם) הרבה יותר עבור התלמידים הבנים מאשר עבור התלמידות (אגב, זהו ממצא שמחזק את דיווחיהם של התלמידים הבנים בתיכונים בארץ, Tatar, 1998a). כנראה שלמרות שהמורים מקדישים יותר זמן לבנים מאשר לבנות בכיתותיהם (Sadker & Sadker, 1986), האינטראקציות עם הבנים נסובות יותר מאשר עם הבנות סביב בעיות התנהגות ומשמעת (Borg & Falzon, 1990; Keenan & Show, 1997) ומכינות את הקרקע להתפתחותו של אנטגוניזם בין המורים לחלק מהתלמידים הבנים.

שחיקה ומשמעותיות

למערכת היחסים בין מורים לתלמידיהם השפעה רבה הן על מידת שחיקתם של המורים והן על סוג המובנים בהם המורים משמעותיים עבור תלמידיהם. שחיקת המורים מושפעת באופן משמעותי ע״י התנהגויותיהם של התלמידים כלפיהם (ר׳ למשל Woods, 1999). שחיקת המורים עולה בהתאם לבעיות ההתנהגות עמן הם צריכים להתמודד (Borg, et al., 1991) ולמידת אכיפת המשמעת שהם נדרשים לממש (McCormick, 1997). שחיקת המורים מגלמת גם התמודדות עם מוטיבציה לימודית נמוכה של התלמידים וניסיונות המורים לעזור בשיפור הישגיהם הלימודיים של התלמידים (Burke & Greenglass, 1993; Byrne, 1994).

הפחתת ההתלהבות של המורה בתפקידיו המגוונים מביא אותו לחשיפה רבה יותר לשחיקה (Zehm & Kottler, 1993). המורה השחוק יטה על כן, לתת פחות חיזוקים ופחות תשומת לב לתלמידי/יה ויהיה פחות פתוח לרעיונותיהם (Capel, 1987). העבודה עם התלמידים הופכת להיות כזו שאינה מאפשרת מציאה של משמעות או הגשמה אישית (הן ברמה האינדיבידואלית והן ברמה המקצועית). כפי שנטען ע״י Farber (2000) השחיקה היא בעצם בטוי של ״inconsequentiality״ (עמ׳ 589): תפיסה שהמאמצים של המורה לסייע לאחרים הם בלתי מתאימים ושהמטלות נתפסות כאינסופיות. במחקר זה נמצא שהמורים השחוקים — אשר מאבדים בעצמם את המשמעות בעבודתם — מדווחים על היותם פחות משמעותיים עבור תלמידיהם במובן של מתן סיוע להם, הוראה אפקטיבית והענקת יחס של כבוד כלפי התלמידים. כלומר, המורה המפסיק למצוא בהוראה וביחסיו עם התלמידים משמעותיות, חש בעצמו כפחות משמעותי עבור תלמידיו. עלייתה של מודעותם של המורים לגבי הפוטנציאל של השפעתם על תלמידיהם והמידה בה הם אכן משמשים כדמויות משמעותיות עבור תלמידיהם (Tatar 1998a) עשויה לעזור להם למצוא שוב משמעותיות בתפקידיהם למרות היותם עובדים בסביבה מתוחה ודורשת (Pines, 1993).

עמדות מורים לגבי תפקידיהם הלימודיים של בנות ובנים

באופן כללי צידדו המורים במחקר בעד שוויון תלמידים ותלמידות ובהיעדר תמיכה בהעדפת (או במציאות יתרונות של) בנים על פני בנות בבית הספר. ממצא זה תואם את

דיווחיהם של אחרים (Massey & Christensen, 1990; McKinney, 1987) המתארים את נטיותיהם של המורים ושל החברה בכלל לביטוי של עמדות שוויוניות יותר לגבי ההבדלים בין המינים. ובכל זאת, המורים שנטו לצידוד יחסי "ביתרונות" הבנים על הבנות ציינו כלפי התלמידות פחות משמעותיות במובנים של סיוע להן והגברת המוטיבציה הלימודית שלהן. יש להיזהר מהסקת מסקנות גורפת מכיוון שעל אף שהממצאים מובהקים השונויות המוסברות נמוכות יחסית. כמו כן, יש צורך בהוספה של כלים אשר יצמצמו את הרצייה החברתית בעת מילוי השאלונים.

■ סוף דבר

המחקר הנוכחי מבליט את המרכיבים הלא־לימודיים במשמעותיות הפוטנציאלית של המורים עבור תלמידיהם. מורים מדווחים על משימות מרכזיות המוטלות עליהם הסובבות את חיי תלמידיהם. ליד קידומם האקדמי של התלמידים, המורים עשויים למלא תפקידים נוספים של תמיכה ואמון, של דוגמא אישית וכו'. עמידה במטלות הללו מהווה אתגר רציני לעובדי ההוראה. בסופו של דבר המרוויחים אינם רק התלמידים. מורים המצליחים לשמש דמויות משמעותיות עשויים בעצמם למצוא (או לגלות מחדש) משמעותיות בעבודתם, להישחק פחות ואף ללמד בצורה טובה, מעניינת ומשמעותית יותר.

מקורות

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

כהן־פרידמן, א. (2000). *תהליכי ההתקשרות, הפרידה וההתמודדות הרגשית והתפקידית של מחנך עם כיתתו מנקודת מבטו של המחנך*. עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך, האוניברסיטה העברית בירושלים, בית־הספר לחינוך.

מלאך פיינס, א. (1984). *שחיקה נפשית: מהותה ודרכי ההתמודדות עמה*. תל־אביב: צ'ריקובר.

נשרי, ת. (2000). *חיפוש אחר־עזרה של מתבגרים דתיים*. עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך, האוניברסיטה העברית בירושלים, בית־הספר לחינוך.

פרידמן, י. (1992). *התנהגות תלמידים השוחקת את המורה*. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

פרידמן, י. ולוטן א. (1985). *השחיקה הנפשית של המורה בישראל*. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

רן, ג., ובנימיני, ק. (1990). פניות מתבגרים אל מחנכים בבעיות אישיות. בתוך ד. בר־טל וא. קלינגמן (עורכים), *סוגיות נבחרות בפסיכולוגיה וייעוץ בחינוך* (עמ' 78–106). ירושלים: משרד החינוך והתרבות, השרות הפסיכולוגי ייעוצי.

שירום, א. (1987). שחיקת מורים. *פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך*, 45–65.

Avrahami, E. J. (1993). *Latent messages: Gender interactions in Israeli schools.* Doctoral Dissertation presented at London University.

Ayalon, H. & Yogev, A. (1994). *Curricular inequality in Israeli high schools: Do the sciences prevail?* Paper presented at the Annual Conference of the Comparative and International Society, San Diego, California.

Babad, E. (1993). Pygmalion: 25 years after interpersonal expectations in the classroom. In P. D. Blanck (Ed.). *Interpersonal expectations: Theory, research, and applications*. New York: Cambridge University Press.

Ben Tsvi-Mayer, S., Hertz-Lazarowitz, R. & Safir, M. P. (1989). Teachers' selections of boys and girls as prominent pupils. *Sex Roles, 21*, 231–245.

Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*, 61–79.

Borg, M. G. & Falzon, J. M. (1990). Teachers' perception of primary school children's undesirable behaviours: The effects of teaching experience, pupils' age, sex and ability stream. *British Journal of Educational Psychology, 60*, 220–226.

Borg, M. G., Riding, R. J., & Falzon, J. M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology, 11*, 59–75.

Burke, R. J., & Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support and psychological burnout among teachers. *Psychological Reports, 73*, 371–380.

Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, and invariance of causal structure across elementary, intermediate and secondary teachers. *American Educational Research Journal, 31*(3), 645–673.

Capel, S. A. (1987). The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology, 57*, 279–288.

Cauce, A. M., Reid, M., Landesman, S. & Gonzales, N. (1990). In B. R. Sarason, I. G. Sarason, & G. R. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view*. New York: John Wiley.

Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human services organizations*. New York: Prager.

Christensen, C., Massey, D. R. (1989). Perpetuating gender inequality: Attitudes of teacher education students. *Australian Journal of Education, 33*, 256–266.

Coleman, J.C. and Hendry, L.B. (1990). *The nature of adolescence*, 2nd Ed. London: Routledge.

Cullingford, C. (1987). Children's attitudes to teaching styles. *Oxford Review of Education, 13*, 331–339.

Dubow, E. F. , Lovko, K. R. & Kausch, D. F. (1990). Demographic differences in adolescents' health, concerns and perceptions of helping agents. *Journal of Clinical Child Psychology, 19*, 44–54.

Eccles, J. (1989). Bringing young women to maths and science, In M. Crawford and M. Gentry (Eds), *Gender and thought: Psychological perspectives*. New York: Springer-Verlag, 36–58.

Edelwich, J. , &Brodsky, A. (1980). *Burnout stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Services Press.

Eiser, C., Havermans, J., & Eiser, J. R. (1995). The emergence during adolescence of gender differences in symptom reporting. *Journal of Adolescence, 18*, 307–316.

Elwood, J., & Comber, C. (1996). *The gender differences in examinations at 18+ Project*. Nuffield Foundation/Ofsted/Equal Opportunities Commission Report.

Farber, B. A. (2000). Introduction: Understanding and treating burnout in a changing culture. *Journal of Clinical Psychology, 56* (5), 589–594.

Friedman, I. (1991). High and low burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research, 84*, 325–333.

Galbo, J.J. (1984). Adolescents' perceptions of significant adults: A review of the literature. *Adolescence, 19*, 951–970.

Galbo, J.J .(1986).Adolescents' perceptions of significant adults: Implications for the family, the school and youth serving agencies. *Children and Youth Services Review, 8*, 37–51.

Galbo, J.J.(1989).The teacher as significant other: A review of the literature. *Adolescence, 24* 549-556.

Gillborn, D. (1990). Sexism and curricular "choice". *Cambridge Journal of Education, 20*, 161–173.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Golombok, S. & Fivush, R. (1994). *Gender development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Greenberger, E., Chen, C., & Beam, M.R. (1998). The role of "very important" nonparental adults in adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence, 27*, 321–343.

Harter, S., Whitesell, N. R., & Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescents' perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal, 29*, 777–807.

Hartup, W.W. (1993). Adolescents and friendships. In B. Laursen (Ed.), *Close friendships in adolescence*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hendry, L. B., Roberts, W., Glendinning, A., and Coleman, J. C. (1992). Adolescents' perceptions of significant individuals in their lives. *Journal of Adolescence, 15*, 255–270.

Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In Cassidy, & R. P. Shaver (Eds), *Handbook of attachment*. New York: The Guilford Press.

Keenan, K., & Shaw, D. (1997). Developmental and social influences on young girls' early problem behavior. *Psychological Bulletin, 121*, 95–113.

Kenny, M.E. (1994). Quality and correlates of parental attachment among late adolescents. *Journal of Counseling and Development, 72*, 399–403.

Komiya, N., Good, G. E., & Sherrod, N. B. (2000). Emotional openness as a predictor of college students' attitudes toward seeking psychological help. *Journal of Counseling Psychology, 47*, 138–143.

Kutnick, P. & Jules, V. (1993). Pupils' perceptions of a good teacher: A developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology, 63*, 400–413.

Lackovic-Grgin, K., and Dekovic, M. (1990). The contribution of significant others to adolescents' self-esteem. *Adolescence, 25*, 839–846.

MacIntosh, M. (1990). Caught between the two: Gender and race in the Scottish school. In F. M. S. Patterson and J. Fewell (eds.), *Girls in their prime: Scottish education revisited*. Edinburgh: Scottish Academic Press.

Massey, D. R., Christensen, C. A. (1990). Student teacher attitudes to sex role stereotyping: Some Australian data. *Educational Studies, 16*, 95–107.

McCormick, J. (1997). Occupational stress of teachers: Biographical differences in a large school system. *Journal of Educational Administration, 35*(1), 18–38.

McKinney, K. (1987). Age and gender differences in college students' attitudes toward women: A replication and extension. *Sex Roles, 17*, 353–358.

Nadler, A. (1991). Help-seeking behavior: Psychological costs and instrumental benefits. In M.S. Clark (Ed.), *Prosocial behavior* (pp. 290–311). Newbury Park: Sage.

Oakes, J. (1990). Opportunities, achievement and choice: Women and minority students in science and mathematics. *Review of Research in Education, 16*, 153–222.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*, 323–367.

Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology, 32*,15–31.

Pianta, R. C. & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York & London: Routledge.

Pines, A. (1993). Burnout: An existential perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 33–51). Washington D. C.: Taylor & Francis

Sadker, D., Sadker, M. (1986). Sexism in the classroom: From grade school to graduate school. *Phi Delta Kappan, 68*, 512–515.

Safir, M. P., Ben Tzvi-Mayer, S., Kupermintz, H. (1992). Prominence of girls and boys in the classroom: School children's perceptions. *Sex Roles, 27*, 439–453.

Shamai, S. (1994). Possibilities and limitations of a gender stereotypes intervention programme. *Adolescence, 29*, 665–680.

Shaw, J. , & Reyes, P. (1992). School cultures: Organizational value orientation and commitment. *Journal of Educational Research, 85*, 295-302.

Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. In C. L. Cooper and I. Robertson

(Eds.). *International review of industrial and organizational psychology*, 25–48. New York: John Wiley.

Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1994). Teachers' thinking about difficult-to-teach students. *Journal of Educational Research, 88*, 44–51.

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

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

Tatar, M. (1998c). Significant individuals in adolescence: Adolescent and adult perspectives. *Journal of Adolescence, 21*, 691–702.

Tatar, M. & Emmanuel, G. (2001). Teachers' perceptions of their students' gender roles. *Journal of Educational Research, 94*, 215–224.

Tatar, M., and Horenczyk, G. (1996). Immigrant and host pupils' expectations of teachers. *British Journal of Educational Psychology, 66*, 289–299.

Tatar, M. & Horenczyk, G. (2000) Parental expectations of their adolescents' teachers. *Journal of Adolescence, 23*, 487–495.

Tatar, M., and Yahav, V. (1999). Secondary school pupils' perceptions of burnout among teachers. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 457–468.

Vilhjalmsson, R. (1994). Effects of social support on self-assessed health in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 23*, 437–452.

Woods, P. (1999). Intensification and stress in teaching. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A source book of international research and practice* (pp. 115–138). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Zehm, S. J., & Kottler, J. A. (1993). *On being a teacher: The human dimension*. Newbury Park, CA: Corwin Press.

הבדלים בתפיסת המושג מוטיבציה בין מורים לבין יועצים

זיסה שירם וישראל ריץ'
אוניברסיטת בר אילן

תקציר

מחקר זה עוסק בבחינת השוני בין יועצים לבין מורים לגבי הבנת מושג יסוד חינוכי, "מוטיבציה". הנחנו כי קיימים הבדלים ביניהם עקב השוני במהות שני המקצועות, ובסוציאליזציה המקצועית השונה שלהם הכוללת את ההכשרה המקצועית והניסיון בעבודה. בהתייחסותנו למוטיבציה אימצנו את תיאורית המטרות (למשל, Urdan, 1997) כמסגרת קונספטואלית מנחה. במחקר השתתפו 69 מורים ו־77 יועצים מבתי־ספר יסודיים, חטיבות ביניים ותיכונים, שענו על 4 שאלונים. בנוסף 10 מורים ו־10 ויועצים עברו גם ראיון מובנה למחצה. נמצא כי: 1) יועצים מעריכים אוריינטציה למשימה של תלמידים כמקדמת למידה יותר מאשר מורים מעריכים אותה; 2) מורים מעדיפים פעילויות מסוג אוריינטציה להפגנת יכולת, כמקדמות מוטיבציה, יותר מאשר יועצים; 3) יועצים מעריכים אסטרטגיות אישיות לקידום מוטיבציה יותר מאשר מורים, אך אין הבדל ביניהם בהערכת אסטרטגיות לימודיות וחברתיות כמקדמות מוטיבציה; 4) בקרב היועצים נמצא כי ככל שהיועצים הם בעלי רקע מוגבר בהוראה הם דומים יותר למורים בתפיסותיהם; 5) התייחסותם של יועצים להבנת מוטיבציה, לסיבות לקשיים ולדרכים לשיפורה יותר רב ממדית מזו של מורים. מודעות בקרב מורים ויועצים לגבי ההבדלים ביניהם בתפיסתם את מוטיבציית התלמיד עשויה לשפר את איכות עבודתם המשותפת.

■ רקע תיאורטי

עבודת היועץ בביה"ס עוסקת בחלקה במפגש בין יועץ למורה, בישיבות צוות בין־מקצועיות, במפגשי הדרכה והיוועצות בין יועץ למורה ובשיחות מקצועיות לא פורמליות. במפגשים אלה משתמשים היועצים והמורים במושגי יסוד חינוכיים. כדי שהעבודה המשותפת תהיה יעילה חשוב שתשרור ביניהם תקשורת ברורה המבוססת על הבנות משותפות לגבי מושגי יסוד חינוכיים. לתקשורת ברורה והבנות משותפות יש השפעה ישירה על קידום מטרות העבודה וטובת התלמידים. המחקר מראה שגיבוש שיתוף פעולה מקצועי אמיתי מחייב התייחסות לאמונות ולתפיסות של המשתתפים בנוסף להתבטאויותיהם המילוליות וזאת מפני שעשוי להיות פער בין המישור הגלוי לבין המישור הסמוי בעמדותיהם (Little,1990).

הספרות העוסקת בחשיבת מורים, באמונות ובתפיסות שלהם, רומזת על אפשרות של דרכי הבנה שונות בין מורים לבין בעלי מקצוע אחרים בביה"ס (Little & McLaughlin, 1993). הנחתנו היא כי בין מורים לבין יועצים יש הבדלים בהתייחסות למושגים חינוכיים מסוימים הנובעים בעיקר מהשוני במהות שני המקצועות, בהכשרה

ובהתנסות המקצועית. הספרות העוסקת במהות שני המקצועות מראה כי מטרותיהם העיקריות של רוב המורים בישראל מעוגנות במישור הלימודי־קוגניטיבי (אלמוזלינו, 1996; Rich, 1993). העיסוקים המרכזיים של המורה מתמקדים בקידום האינטלקטואלי של תלמידיו ותכניות הלימוד מדגישות את הצד הקוגניטיבי בעיקר. לעומת זאת הייעוץ אמור לראות את התלמיד כאישיות שלמה על כל מרכיביה — הקוגניטיביים, החברתיים, הרגשיים, ההתנהגותיים וההתפתחותיים (לזובסקי, 1990; קלינגמן ואייזן, 1990).

הכשרת המורה מתמקדת בעיקר בהקניית ידע דיסציפלינרי ודידקטי בתחומי דעת שונים (קרמר, 1997). ההיבט הקוגניטיבי בהכשרת המורה תופס מקום עיקרי (קלינגמן, 1973). הכשרת היועץ רחבה ורב ממדית יותר. ליועצים יש רקע בחינוך ולרובם הכשרה פדגוגית אך גם ייעוצית ופסיכולוגית. ההכשרה הספציפית בייעוץ כוללת מגוון של מיומנויות סיוע, החל מאבחון והתערבות ארגונית, והמשך בהנחיית קבוצות ואסטרטגיות טיפול משפחתי ופרטני (ארנון ומגן, 1995). כמו כן בהכשרת היועץ מושם דגש על מודעות עצמית, תקשורת תוך אישית ובין אישית (חיימוביץ, 1995; לזובסקי ובכר, 1995). הכשרת היועץ מכינה אותו להתמודד עם מגוון מקיף של תפקידים ומקנה לו ראייה רחבה לגבי התלמיד.

זירת העבודה העיקרית של המורה היא הכיתה. המורה בכיתה נתון ללחצים רבים והוא נדרש לשלוט במספר רב של אירועים המתרחשים בו זמנית (Sabers, Cushing, & Berliner, 1991), להגיב מיד ולהציג פתרונות מידיים וחדים. לעומתו, התנסותו של היועץ כוללת תפקידים בתחום הטיפולי, הפדגוגי והמערכתי, שכל אחד מהם מצריך גישה שונה ופתרונות מגוונים. ליועץ יש בד"כ זמן לשקול דברים ולא להחליט מיד. לכן הוא עשוי לפתח חשיבה מקצועית מורכבת ורב ממדית. מכאן גם יטה היועץ לראות דרכי התמודדות ופתרונות כתהליך ולא כפעולה חד ממדית ומיידית. לכן סביר שגישתו לתלמיד תהיה רחבה ומתייחסת למרכיביו השונים.

אנו מניחים לכן כי מהות המקצועות, ההכשרה השונה וההתנסות המקצועית של המורה והיועץ עשויים להשפיע על הבנה דיפרנציאלית של מושגים חינוכיים, כגון "מוטיבציה". צפוי שהמורה יתייחס בעיקר להיבט הקוגניטיבי־אקדמי של המושג ואילו היועץ יתייחס באופן יותר רב ממדי למושג, כולל למרכיבים התפתחותיים, חברתיים ורגשיים.

למרות ההבדלים המקצועיים שצוינו ישנם גם תחומי חפיפה רבים בין היועץ והמורה. למשל יועצים רבים עוברים סוציאליזציה גם בתחום ההוראה. אחד הדברים הבולטים בהקשר זה היא החובה שמטיל משרד החינוך על יועצים לעבוד גם בהוראה בפועל, במקביל לעבודתם כיועצים. בגלל השוני מחד גיסא ובגלל תחומי ההשקה מאידך גיסא, מעניין עוד יותר לבחון אם קיימות הבנות שונות בין מורים לבין יועצים לגבי מושגים חינוכיים בסיסיים.

כדי לבחון הבדלים אפשריים בהבנת מושגי יסוד בין יועצים לבין מורים בחרנו להתמקד במושג "מוטיבציה" כי: 1) מוטיבציה הוא מושג חינוכי חשוב הן למורים והן

ליועצים; 2) הספרות הפדגוגית והמחקר החינוכי עוסקים רבות בנושא המוטיבציה; 3) מוטיבציה הוא נושא שעולה תדירות במפגש יועץ — מורה לגבי תלמידים מתקשים. לכן להבנת המושג יש השלכות חשובות לעשייה החינוכית המשותפת של מורים ושל יועצים.

יש דרכים שונות להתייחס למוטיבציה כמושג. אנו אימצנו את "תיאוריית המטרה" (Ames, 1992; Anderman & Maeher, 1994) כמסגרת מנחה לצורך המחקר הנוכחי. תיאוריית המטרה במוטיבציה מניחה שתי הנחות. על פי ההנחה הראשונה המטרות שמאמץ התלמיד משפיעות על איכות השקעתו בלימודים ועל דרכי הלמידה ותוצאותיה. על פי ההנחה השניה למטרות של בית־הספר ושל המורה בכיתה, לדרכי ההוראה ולאקלים הבית ספרי, יש השפעה על המטרות החינוכיות שיאמץ התלמיד. תיאוריית המטרה מתמקדת בשני סוגים מרכזיים של מטרות למידה בקרב תלמידים: אוריינטציה למטרות משימה ואוריינטציה למטרות הפגנת יכולת (Anderman & Maehr, 1994; Midgley & Edelin, 1994). *אוריינטציה למשימה* פירושה למידה לשם שפור הכישורים וההבנה, שליטה בידע חדש ובמיומנויות חדשות. לעומתה אוריינטציה להפגנת יכולת פירושה הפגנת "אני יותר חכם" במצבי למידה.

האבחנה בין שתי האוריינטציות מתמקדת במספר אפיונים כמו משמעות ההצלחה, תפיסת שגיאות, מקור לשביעות רצון וקריטריונים להערכת הצלחה וכישלון (Anderman & Maehr, 1994). עפ"י אוריינטציה למשימה הצלחה מוגדרת כשיפור, התקדמות, שליטה ויצירתיות בביצוע המשימה. שגיאות נתפסות כחלק מתהליך הגדילה וכמקור לשיפור ולמידע. הבסיס לשביעות רצון הוא התקדמות ושליטה. יכולת נתפסת כמתפתחת תוך מאמץ והקריטריון להערכה הוא הוכחה להתקדמות ממשית שלא בהשוואה לאחרים. על־פי אוריינטציה ליכולת הצלחה מוגדרת כציונים גבוהים, ביצוע מוצלח יחסית לאחרים והישגים יחסיים גבוהים במדידות סטנדרטיות. שגיאות נתפסות ככישלון, הוכחה לחוסר יכולת וחוסר ערך. הבסיס לשביעות רצון הוא להיות הטוב ביותר. היכולת נתפסת כמורשת וקבועה והקריטריונים להערכה הם נורמות והשוואה חברתית.

נראה לנו כי לפי תאור זה אפשר לדבר על מוטיבציה על פי שתי משמעויות שונות. אנו מניחים שבגלל השוני בין מורים ויועצים במהות המקצועות, בהכשרה ובניסיון בעבודה, התייחסותם למוטיבציה תתמקד במשמעויות שונות.

מסקירת הספרות מסתבר כי המורה מתייחס לילד בעקר בתפקודו כתלמיד ואילו היועץ מתייחס להיבטים השונים של הילד. המורה בהתייחסו לתלמיד נאלץ להשתמש הרבה בהשוואות חברתיות ואילו היועץ מרבה להתייחס לתלמיד כיחיד ומתרכז בייחודי שבו. מכאן, סביר שמורים, יותר מאשר יועצים, יטו להבין מוטיבציה מקדמת למידה כאוריינטציה להפגנת יכולת, בעוד שיועצים, בהשוואה למורים, יתמקדו יותר במוטיבציה מקדמת למידה כאוריינטציה למשימה.

היבט נוסף הבוחן הבדלים בין מורים ויועצים בהבנת המושג מוטיבציה התמקד בהעדפות שלהם לגבי דרכי פעולה ואסטרטגיות הננקטות על־ידי המורים עצמם לקידום

מוטיבציה ולפתרון בעיות מוטיבציה של תלמידים. נתייחס תחילה לפעילויות המורה הממוקדות באוריינטציה ליכולת מול אוריינטציה למשימה ובהמשך לאסטרטגיות לימודיות, חברתיות ואישיות.

הספרות והמחקר העוסקים בפעילויות המורה בכתה הממוקדות באוריינטציה למשימה מול אוריינטציה ליכולת מניחים, כאמור, שהמטרות של המורה בכיתה, וכן המטרות של בית הספר, כפי שהן באות לידי ביטוי במדיניות ובפעילויות החינוכיות, משפיעות גם על תפישת המטרות של התלמידים (Ames, 1992; Anderman & Maehr, 1994; Urdan & Maehr, 1995). על פי הנחה זו תלמידים הלומדים בבית ספר שהפעילויות הננקטות בו הן בעיקר ממוקדות יכולת, יאופיינו באוריינטציה להפגנת יכולת. לעומתם, תלמידים הלומדים בבית ספר שהפעילויות הננקטות בו הן בעיקר ממוקדות משימה, יאופיינו באוריינטציה למשימה (Anderman & Maehr, 1994; Midgley & Edelin, 1998).

כשמדובר בפעילויות המורה למשימה, המיקוד הוא בפעילויות המעודדות התמודדות עם מטלות אתגריות, מדגישות את הרלבנטיות של המשימות לחיים, מבליטות את המסר שטעויות הן חלק מתהליך הלמידה ומעריכות את התלמיד ביחס לשיפור עצמי. כשמדובר על פעילויות המורה ליכולת, המיקוד הוא בפעילויות המבליטות מצטיינים, מעודדות תחרות, מדגישות את חשיבות הציונים ומעריכות תלמידים בהשוואה לאחרים.

מהספרות והמחקר המתמקדים במקורות להבדלים בין יועצים ומורים במהות המקצוע, בהכשרה ובניסיון בעבודה, ומתוך הספרות והמחקר העוסקים בפעילויות המורה לאוריינטציה למשימה מול אוריינטציה ליכולת, אנו סוברים שמורים ויועצים בהתייחסם לפעילויות מורים כמקדמות מוטיבציה יתמקדו במשמעויות שונות של המושג.

בספרות המחקרית ראינו כי זירת העבודה העיקרית של המורה היא הכיתה בה הוא נתון ללחצים רבים. עליו לנהל כיתה, להעביר ידע ולהעריך הישגים לימודיים. המורה בד"כ לחוץ ע"י ציפיות המערכת וההורים להישגים. כמו־כן הוא מוערך גם על־פי הישגי תלמידיו. Brophy ו־McCaslin (1992) טוענים שאי אפשר שמורים יהיו בלתי שיפוטיים בכתה, כפי שממליצים "מטפלים" שונים. עצם המהות של עבודת המורה בכתה מחייבת אותו, לדעתם, להיות קודם כל דמות בעלת סמכות. בעוד המורה נדרש להעריך את התלמיד על־פי ציוניו והתנהגותו בהשוואה לאחרים בכתה (אמיר ואחרים, 1978; Covington,1992), הכשרת היועץ מכוונת אותו לפיתוח יכולת לאמפתיה וקבלה של הנועץ. לכן, גישתו של היועץ מתוקף המהות המקצועית שלו, מאופיינת בפחות שפיטה ופחות ביקורתיות (לזובסקי ובכר, 1995; קלינגמן, 1990), ומעריכה את התקדמות התלמיד וצמיחתו יחסית לעצמו. לפי תאור זה סביר כי מורים ויועצים בהתייחסם לפעילויות של מורים כמקדמות מוטיבציה של תלמידים, יעריכו אותן באופן שונה. לכן אנו משערים כי מורים יעדיפו פעילויות מסוג אוריינטציה להפגנת יכולת כמקדמות מוטיבציה יותר מאשר יועצים, ולעומתם יועצים יעדיפו

פעילויות מורים מסוג אוריינטציה למשימה כמקדמות מוטיבציה יותר מאשר מורים.

בבדיקת הבדלים אפשריים בין מורים לבין יועצים בהערכת אסטרטגיות של מורים כמקדמות מוטיבציה של תלמידים התמקדנו עד כה בפעילויות של מורים מסוג אוריינטציה ליכולת ואוריינטציה למשימה. היות ופעילויות אלה ממוקדות בעיקר בתחום הלימודי, ומורים משתמשים באסטרטגיות לקידום מוטיבציה גם מתחומים נוספים (אלמוזלינו, 1996; Brophy & McCaslin, 1992; Wentzel, 1999), בחרנו לבדוק הבדלים אפשריים בין מורים לבין יועצים גם בהיבט של הערכת אסטרטגיות מורים מהתחום הלימודי, החברתי והאישי לפתרון בעיות מוטיבציה של תלמידים.

בהתייחסותנו לאסטרטגיות המורה לפתרון בעיות מוטיבציה בתחום הלימודי נתמקד באסטרטגיות מכוונות אוריינטציה למשימה, כגון גיוון חומר לימודי, מתן דגש לחומר חדש ועדכני, משימות חקר, פיתוח למידה עצמאית וכד'. בתחום החברתי נתמקד בפעולות כגון העברת תכניות לשיפור אקלים חברתי, הפעלת תלמידים בנושאים חברתיים, הקדשת זמן לגיבוש חברתי ושיפור אווירה חברתית. באסטרטגיות מהתחום האישי נתמקד בפעולות כגון ריבוי שיחות אישיות עם התלמיד, הכרת הכוחות של התלמיד, בדיקת הבנת הבעיה עם התלמיד ושיתוף הורים בחשיבה לגבי בעיית התלמיד.

ההכשרה, מהות המקצוע והניסיון המקצועי של המורים והיועצים עשויים למקד את התייחסותם לשלוש האסטרטגיות באופן שונה. כאמור מהספרות מסתבר כי המורה רואה בתחום הקוגניטיבי לימודי את מטרתו העיקרית ואילו היועץ יתייחס גם להיבטים התפתחותיים חברתיים ורגשיים ויראה אותם בצורה רחבה ורב ממדית יותר (אלמוזלינו, 1996; לזובסקי, 1990).

מתוך הספרות והמחקר העוסקים באסטרטגיות המורה בכתה לפתרון בעיות מוטיבציה לימודית, ומתוך ההבדלים בין יועצים ומורים במהות המקצוע, בהכשרה ובניסיון בעבודה, אנו משערים כי בהתייחסות לאסטרטגיות מורים לפתרון בעיות מוטיבציה, מורים יעריכו אסטרטגיות לימודיות לפתרון בעיות מוטיבציה יותר מאשר יועצים, ויועצים יעריכו אסטרטגיות אישיות וחברתיות לפתרון בעיות מוטיבציה יותר מאשר מורים.

לסיכום, שערנו שמורים יעריכו אוריינטציה להפגנת יכולת של תלמידים, כמקדמת למידה, יותר מאשר יועצים. לעומתם יועצים יעריכו אוריינטציה למשימה, כמקדמת למידה, יותר מאשר מורים. כמו כן שערנו כי מורים יעדיפו פעילויות מסוג אוריינטציה להפגנת יכולת כמקדמות מוטיבציה יותר מאשר יועצים, ולעומתם יועצים יעדיפו פעילויות מסוג אוריינטציה למשימה כמקדמות מוטיבציה יותר מאשר מורים. כן שערנו שמורים יעדיפו אסטרטגיות מהתחום הלימודי לפתירת בעיות מוטיבציה, יותר מאשר יועצים, ואלה יעדיפו אסטרטגיות מהתחום האישי והחברתי יותר מאשר מורים. לבסוף שערנו כי התייחסות המורים למושג מוטיבציה תהיה יותר חד ממדית מאשר התייחסות היועצים ותתמקד בעיקר בתחום הלימודי, בעוד שהתייחסות היועצים למושג מוטיבציה תהיה יותר רב ממדית ותכלול גם את התחום האישי, החברתי והמערכתי.

שאלה נוספת שנשאלה במחקר זה היא האם משתני רקע כמו וותק בהוראה וותק בייעוץ, המשפיעים על היבטים שונים של החשיבה של מורים ושל יועצים, אכן קשורים להבדלים ביניהם בתפיסת מוטיבציית התלמיד והערכת פעילויות ואסטרטגיות המורה. מחקרים רבים לגבי מורים עוסקים בקשר בין משתנים כמו ניסיון בהוראה ואמונות מורים. לדוגמה, אלמוזלינו (1996) מצאה שמורים טירונים העדיפו מטרות לימודיות יותר ממורים מנוסים. במחקר בתחום הייעוצי נמצאו קשרים בין משתנים כמו וותק בייעוץ וציפיות עצמיות של יועצים לגבי תפקידי הייעוץ (טטר, 1997), וכן קשר בין וותק בייעוץ וניסיון בהוראה לבין סגנון העבודה של היועץ (לזובסקי, 1990).

אחת הסוגיות השנויות במחלוקת בקרב אנשי ייעוץ בארץ ובעולם היא שילוב ההוראה בייעוץ. לדעת חסידי "הייעוץ בלבד", לשילוב הייעוץ עם ההוראה בפועל יש השפעה שלילית על פיתוח הזהות והמובחנות המקצועית של היועץ (לזובסקי, 1998). לדעת אוהדי כפל התפקידים השילוב בין ייעוץ והוראה יעזור בהבנה משותפת כי היועץ "יבין את הראש" של המורה. חשוב לבחון את ההשפעה שיש לכפל התפקידים של היועץ (מורה־יועץ) על הבנת מושגי יסוד. ניתן להניח שככל שהיועץ עוסק יותר בהוראה, או שעסק בכך לפני הפיכתו ליועץ, תהיינה לו הבנות קרובות יותר לאלו של מורים, מאשר יועץ שאין לו כמעט ניסיון בהוראה או יועץ שמקדיש מעט שעות מעבודתו להוראה.

■ שיטת המחקר

משתתפים

במחקר השתתפו 69 מורים ו־77 יועצים. המורים נבחרו מתוך שבעה בתי ספר; מדגם היועצים היה ממספר רב של בתי ספר. גם המורים וגם היועצים נבחרו מבי"ס יסודיים, חטיבות ביניים ותיכונים, באזור ת"א והמרכז, כשליש מכל סוג בית־ספר. מתוך כלל הנבדקים 10 מורים ו־10 יועצים עברו גם ראיון מובנה למחצה.

מנתוני הרקע המקצועיים של משתתפי המחקר עולה כי ממוצע שנות וותק בהוראה למורים הוא 14.65 (סטיית תקן 8.58). בקרב היועצים ממוצע שנות וותק בהוראה הוא 17.29 (סטיית תקן 10.21). ממוצע שנות הוותק בייעוץ של היועצים הוא 11.55 (ס"ת 6.54). ניתן לראות שהוותק בהוראה אצל יועצים גבוה מהוותק בייעוץ. ממוצע שעות הייעוץ הוא 16.3 (ס"ת 4.57; מינימום 8 שנים ומקסימום 27 שנים ייעוץ), וממוצע שעות הוראה של יועצים הוא 593. (ס"ת 5.06).

כלים

היות ונושא המחקר לא נבדק בעבר, ניסינו לבחון אותו ממספר היבטים. נעשה שימוש בשני סוגים של כלי מחקר: שאלונים וראיון מובנה למחצה.

השתמשנו בארבעה שאלונים: 1) שאלון "PALS"; 2) שאלון "מוטיבציית התלמיד" (מ"ת); 3) שאלון "פעילות המורה" (פ"מ); 4) שאלון "אסטרטגיות המורה" (אס"מ).

שאלון "PALS" הוסב משאלון שנבנה ע"י מיגילי ועמיתיה (Midgley et al., 1997) בארה"ב לשאלון שהותאם לצורכי מחקרנו. שלושת השאלונים הנוספים נבנו על ידינו במיוחד למחקר זה. נפרט כעת את השאלונים.

שאלון PALS

השתמשנו בשאלון זה לבדוק הבדלים בין מורים לבין יועצים בהערכת אוריינטציה למשימה מול אוריינטציה להפגנת יכולת של תלמידים, כמקדמות למידה. שאלון זה הורכב מפריטים אשר נלקחו מתוך כלי מחקר שנקרא Patterns of Adaptive Learning Survey (להלן PALS), שנבנה ע"י מיגילי ועמיתיה (Midgley et al., 1997). מתוך הכלי נבחרו שני סולמות, שנראו רלבנטיים למחקרנו: סולם "אוריינטציה להפגנת יכולת" (עקביות פנימית של $\alpha = .83$) וסולם "אוריינטציה למשימה" (עקביות פנימית של $\alpha = .86$). הפריטים תורגמו והותאמו לישראל ע"י אלפסי (1998). הפריטים מנוסחים כהיגדי תלמיד בגוף ראשון, לדוגמה, "חשוב לי להצליח יותר מתלמידים אחרים בכתה" (פריט יכולת), או "אני אוהב את העבודות בכתה כשהן באמת גורמות לי לחשוב" (פריט משימה). המורים והיועצים נתבקשו להעריך באיזו מידה משקפים ההיגדים מוטיבציה שמובילה לקידום לימודי, על סולם בן 6 דרגות מ־1 "בכלל לא מקדם" עד 6 "מקדם במידה מרבית".

בשאלון 11 פריטים, שישה פריטי אוריינטציה להפגנת יכולת וחמישה פריטי אוריינטציה למשימה. במטרה לבדוק האם גם עפ"י המדגם הישראלי ניתן לחלק את פריטי השאלון לשני גורמים נעשה ניתוח גורמים לפי Principal Components Analysis. בניתוח זה נמצאו שני גורמים המתחלקים לפי הצפוי עפ"י השאלון המקורי ומסבירים 72.7% מהשונות. תוכן הפריטים בגורם הראשון הוא אוריינטציה להפגנת יכולת, ותוכן הפריטים בגורם השני הוא אוריינטציה למשימה. נמצאה עקביות פנימית גבוהה בשני הגורמים (α =.90 ו־.91).

שאלון "מוטיבציית התלמיד" (מ"ת)

מאחר והסולמות שנלקחו מ־PALS נועדו במקורם לתלמידים והמחקר הנוכחי עוסק בהבנות של מורים ויועצים, הוחלט לנסח שאלון חדש שיתאים במיוחד למורים וליועצים. מטרתו של שאלון זה לבדוק הבדלים בין מורים לבין יועצים בהערכת אוריינטציה למשימה וליכולת של תלמידים כמקדמות מוטיבציה לימודית. מהספרות העיונית והמחקרית של תיאוריות המטרה להסבר מוטיבציה (למשל, Ames, 1992), נאספו משפטים המתייחסים לשני סוגי האוריינטציות. בנוסף, נתבקשו שלושה מורים, שלושה יועצים ופסיכולוגית להציע פריטים המתייחסים לאפיונים המבחינים בין שני סוגי האוריינטציות. מתוך ההצעות והמשפטים שנלקחו מהספרות התגבשו 20 פריטים, שהועברו לשלושה מורים ולשלושה יועצים אחרים, שהתבקשו לענות על כל פריט תוך כדי חשיבה בקול רם כולל התייחסות לבהירות הפריטים ולתוכן שלהם. השיחות הוקלטו ושוקלטו ומתוך החומר הזה נבדקה הבהירות של הפריטים

השונים, התאמתם לתוכן המצופה והבחנתם בין יועצים למורים. מתוך החומר המשוקלט חוברו מס׳ פריטים חדשים. בסוף שלב זה השאלון הורכב מ־15 פריטים. בשלב הבא הועבר השאלון ל־60 מורים ויועצים. בעקבות תוצאות ניתוח גורמים וניתוח פריטים חלק מהפריטים הוצאו מהשאלון וחלק נוסחו מחדש. בגרסה האחרונה של השאלון 10 פריטים, ששה פריטי אוריינטציה למשימה וארבעה פריטי אוריינטציה להפגנת יכולת. בכל אחד מהפריטים מוצג היגד על תלמיד, לדוגמא, פריט מכוון אוריינטציה למשימה: ״התלמיד בוחר מטלות שיש בהן אתגר״ ופריט מכוון אוריינטציה ליכולת: ״התלמיד מנסה להראות שהוא הטוב ביותר״. לגבי כל היגד מתבקש הנבדק להעריך עד כמה הוא משקף את רצון הילד ללמוד, על סולם בן 6 דרגות מ־1 ״בכלל לא״ עד 6 ״במידה מרבית״. דרוג גבוה לפריט משמעו הערכת הפריט כמקדם מוטיבציה ללמידה. בניתוח גורמים נמצאו שני גורמים המסבירים 63.6% מהשונות ועקביות פנימית טובה בשני הגורמים (α = .86 ו־.83). משאלון זה הופקו שני מדדים לכל נבדק עפ״י ממוצע הערכים בפריטים המשתייכים לכל גורם: משימה ויכולת.

בעוד ששני השאלונים הראשונים מתמקדים בתפיסת מוטיבציית התלמיד, מטרתם של שני השאלונים הבאים לבדוק את תפיסת המורה והיועץ לגבי פעילויות ואסטרטגיות המורה הרצויות לקידום מוטיבציית התלמיד. הראשון מציג דרכי פעולה המדגישות אוריינטציה למשימה ולהפגנת יכולת והאחרון מציג אסטרטגיות חינוכיות לפתרון בעיות מוטיבציה המדגישות את ההיבט הלימודי, החברתי והאישי.

שאלון ״פעילות המורה״ (פ״מ)

מטרת שאלון זה לבדוק הבדלים בין מורים לבין יועצים בהערכת *פעילויות המורים* כמקדמות מוטיבציה של התלמיד. הפעילויות נחלקות לפעילויות מסוג אוריינטציה ליכולת מול פעילויות מסוג אוריינטציה למשימה.

תהליך בניית שאלון זה דומה לבניית שאלון מ״ת (ראה לעיל). בשלב הראשון התגבשו 20 פריטים. מתוכם (בתהליך המתואר לעיל) גובשו 12 פריטים. בשלב הבא הועבר השאלון בן 12 הפריטים ל־60 מורים ויועצים. בוצעו ניתוח גורמים וניתוח פריטים. בניתוחי העקביות הפנימית נמצאו פריטים, שהמתאם ביניהם לבין הפריטים האחרים בתחום היה נמוך ביותר, וכן כאלה שבניתוחי הגורמים נמצאו בעלי טעינות נמוכה בכל הגורמים. אלה הוצאו מהשאלון וחלקם נוסחו מחדש על מנת למקדם יותר מבחינת התוכן.

בגרסתו האחרונה השאלון מורכב מ־12 פריטים. ששה פריטי אוריינטציה למשימה וששה פריטי אוריינטציה להפגנת יכולת. בכל אחד מהפריטים מוצג היגד המתאר פעילות הנהוגה ע״י מורים להעלאת מוטיבציה של תלמידים. לדוגמא, פריט מכוון אוריינטציה ליכולת: ״עידוד תחרות לימודית בין התלמידים״ ופריט מכוון משימה: ״ריבוי במתן עבודות הרלבנטיות לחיים״. לגבי כל פריט מתבקש הנבדק להעריך עד כמה יעילה הפעילות המוצגת להעלאת רמת מוטיבציה, על סולם בן 6 דרגות מ־1 ״בכלל לא״ עד 6 ״באופן מרבי״.

בניתוח גורמים נמצאו שני גורמים המסבירים 48.4% מהשונות. תוכן הפריטים בגורם הראשון מתייחס לפעולות המורה באוריינטציה להפגנת יכולת ותוכן הפריטים בגורם השני מתייחס לפעולות המורה באוריינטציה למשימה. בשאלון זה הופקו שני מדדים לכל נבדק עפ״י ממוצע הערכים בפריטים המשתייכים לכל גורם. נמצאה עקביות פנימית מספקת בשני הגורמים (α = .74 ו־.76).

שאלון ״אסטרטגיות המורה״ (אס״מ)

בודק את העדפת אסטרטגיות המורה לפתרון בעיות מוטיבציה של התלמיד. תהליך בניית שאלון זה דומה לבניית שאלון מ״ת (ראה לעיל). נבנה שאלון ממאגר של כ־30 פריטים. הפריטים נלקחו מהספרות התיאורטית והמחקרית העוסקים במוטיבציה וכן משיחות עם מורים ויועצים לגבי הבנתם את האסטרטגיות הנהוגות לפתרון בעיות מוטיבציה של התלמיד. 10 מורים ו־10 יועצים התבקשו לדרג כל היגד כשייך לאסטרטגיה בתחום האישי, הלימודי או החברתי. היגדים שצוינו כמתאימים ליותר מתחום אחד, או שלא הייתה הסכמה לגבי השתייכותם, הורדו. נשארו 19 פריטים מתוכם חמישה פריטים מייצגים את התחום החברתי, שמונה את התחום הלימודי ושישה את התחום האישי. בניתוח גורמים נמצאו שלושה גורמים המסבירים 60% מהשונות. הוצאו שני פריטים שלא נכללו בגורמים להם היו אמורים להשתייך.

בכל אחד מהפריטים מוצג היגד המתאר אסטרטגיה הנהוגה לפתרון בעיות מוטיבציה של תלמידים. הנבדק מתבקש להעריך לגבי כל פריט עד כמה האסטרטגיה המוצגת יעילה לדעתו בסולם מ־1 ״בכלל לא״ עד 6 ״באופן מרבי״. דוגמא לפריט המייצג את התחום החברתי ״להקדיש זמן לפעילויות התורמות לגיבוש חברתי״; פריט המייצג את התחום הלימודי ״ללמד חומר עדכני״; ופריט המייצג את התחום האישי, ״לבדוק עם התלמיד כיצד הוא מבין את הבעיה שלו״. בשלב הבא הועבר השאלון בן 17 הפריטים ל־60 מורים ויועצים. בוצעו ניתוח גורמים וניתוח פריטים. בניתוח גורמים נמצאו שלושה גורמים המסבירים 61.9% מהשונות. בבדיקת הטעינות של הפריטים על שלושת הגורמים נמצאו חמישה פריטים בעלי טעינות גבוהה על הגורם הראשון, שתוכנו אסטרטגיות המורה בהיבט החברתי, שבעה על הגורם השני, שתוכנו אסטרטגיות המורה בהיבט הלימודי וחמישה פריטים על הגורם השלישי, שתוכנו אסטרטגיות המורה בהיבט האישי. נמצאה עקביות פנימית ברמה טובה בשלושתם (חברתי: α = .91; לימודי: α = .85; אישי: α = .77). מהשאלון הופקו שלושה מדדים לכל נבדק עפ״י ממוצע הערכות בפריטים המשתייכים לכל גורם.

ראיון

השתמשנו גם בראיון מובנה למחצה שהוקלט ושוקלט. מטרת הראיונות הייתה להעשיר את הממצאים שקבלנו מהחומר הכמותי ולאפשר להבינם יותר לעומק. בנוסף, בקשנו לראות את הדברים על־פי עולמו של המורה ושל היועץ. בעזרת

הראיון שאפנו, למשל, להעמיק את ההבנה לגבי תפיסת המורה והיועץ את הסיבות לחוסר מוטיבציה של תלמידים, וגם לגבי תפיסתם את תפקידם בשיפור המוטיבציה של התלמידים. כמו כן התאפשר בעזרת הראיונות להשלים אינפורמציה לגבי הממדים שלא ניתן היה למצותם בשאלונים, כמו רב ממדיות מול חד ממדיות בראיית המורה והיועץ.

השאלות לראיון המובנה למחצה חוברו על־פי מספר עקרונות שמדגיש Lortie (1975): שאלות שמובילות להתייחסות קונקרטית, למתן דוגמאות ממשיות ולהעלאת מטען רגשי. השאלות נבחרו גם מתוך סוגיות שעלו בספרות העוסקת במוטיבציה של תלמידים (למשל, Nolen & Nicholls, 1994) וכן מתוך נושאים שהעלו מורים ויועצים במהלך שיחות שהתקיימו אתם בתהליך בניית השאלונים לגבי תפיסותיהם אודות מוטיבציה. נערכו שני ראיונות מקדימים (עם יועצת ועם מורה) כדי להתרשם האם סדר השאלות "נכון", האם השאלות מפיקות תשובות משמעותיות והאם מתקבל מידע מספיק ורלבנטי. שני המרואיינים התבקשו גם להביע את דעתם על הראיון: אורכו, תוכן השאלות ועוד. לאחר הראיונות המוקדמים נעשו תיקונים בחלק מהשאלות, עפ"י הערות המרואיינים ועל־פי הבנתנו. כמו כן חוברו שאלות נוספות שהיה לנו עניין לקבל עליהן מידע, בעיקר לגבי חלקים שלא מצאנו לגביהם מענה בשאלונים, וכן על מנת לחדד ולהבהיר את תפיסת המרואיין. בתחילה תבקשו המרואיינים לספר על תלמידים שהיה להם קשר אתם עקב בעיות של מוטיבציה. כמו כן הם התבקשו לנתח את הסיבות לחוסר המוטיבציה של התלמיד ולהציע דרכים להתמודדות. תחילה ניתן למרואיין לדבר באופן חופשי כדי לאפשר ביטוי חופשי לאסוציאציות, לדוגמאות אותנטיות, לתפיסות ולהבנות האישיות שלו. בהמשך שולבו השאלות הנוספות ככל האפשר על־פי סדר קבוע. הפקת המידע נעשתה ע"י התייחסות ברמה התרשמותית, ללא כימות התשובות, תוך כדי קריאה חוזרת ונשנית של הפרוטוקולים, תוך חיפוש התייחסויות לנושאים שנקבעו מראש.

בראיונות השתתפו 10 מורים ו־10 יועצים מבתי־ספר יסודיים, חטיבות ביניים ותיכונים. הם גויסו מתוך המורים והיועצים שענו על השאלונים במפגש הישיר והביעו נכונותם להתראיין. במידת האפשר נבחרו כאלה שהמנהל, או יועצת בי"ס העידו עליהם שהם בעלי יכולת להביע עצמם בראיון. המחברת הראשונה במחקר הנוכחי ראיינה את הנבדקים. כל נבדק עבר ראיון אישי אחד שנמשך כשעה. הראיונות התקיימו ברובם בבית המרואיין, וחלקם האחר בבי"ס.

■ ממצאים

בדקנו אם קיימים הבדלים בין מורים לבין יועצים בהתייחסותם למושג מוטיבציה בשני מישורים: א. תפיסת האוריינטציה להפגנת יכולת והאוריינטציה למשימה של התלמידים כמקדמות למידה; ב. העדפת סוג הפעילויות והאסטרטגיות הננקטות על־ידי

המורים לשיפור המוטיבציה של התלמידים. לבדיקת ההבדלים בין המורים והיועצים בתחומים הללו נערכו ניתוחי שונות MANOVA ולבדיקת מקור ההבדלים נעשו ניתוחי ANOVA. לבדיקת הקשרים בין משתני רקע העשויים להשפיע על ההבדלים בין מורים לבין יועצים בהתייחסות למושג מוטיבציה חושבו מתאמי פירסון. כמו כן בוצעו ניתוחי רגרסיה היררכית בצעדים לבדיקת הקשר בין משתני רקע כמו השכלה וותק בהוראה לבין אסטרטגיות המורה לקידום המוטיבציה.

אוריינטציית התלמיד למשימה וליכולת

השערת המחקר הראשונה כי מורים יעריכו אוריינטציה להפגנת יכולת של תלמידים כמקדמת למידה יותר מאשר יועצים ויועצים יעריכו אוריינטציה למשימה של תלמידים כמקדמת למידה יותר מאשר מורים, נבדקה עפ"י שני שאלונים, מ"ת ו־"PALS". בניתוח MANOVA שנעשה במטרה לבדוק אם קיימים הבדלים בין מורים לבין יועצים בתפיסת אוריינטציות אלה, נמצא הבדל מובהק $F(4,137)=4.85,\ p<.001$. הממוצעים, סטיות התקן וכן תוצאות ניתוחי השונות (ANOVA) שנעשו לכל מדד בנפרד מוצגים בלוח 1.

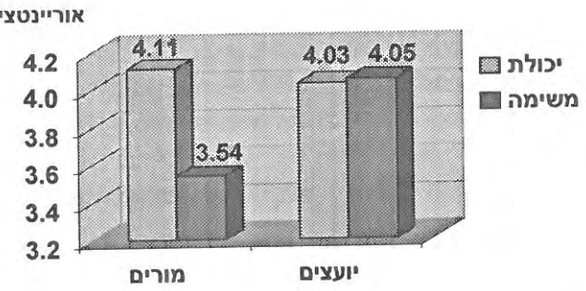
לוח 1

ממוצעים, סטיות תקן וערכי F של המורים והיועצים בשאלוני "מ"ת" ו־"PALS" במרכיבי אוריינטציה ליכולת ואוריינטציה למשימה

	מורים		יועצים		
מדדים	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	$F(1,140)$
מ"ת משימה	3.54	.62	4.05	.89	15.26***
מ"ת יכולת	4.11	.69	4.03	.79	.47
PALS משימה	4.45	.88	4.62	.89	1.26
PALS יכולת	3.84	.79	3.68	.85	1.35

*** $P<.001$

כפי שנראה מהלוח נמצאו הבדלים מובהקים רק בשאלון מ"ת. לגבי שאלון ה"PALS" לא נמצא הבדל מובהק אך ניתן לראות שסדר הממוצעים לגבי משימה ויכולת הוא באותו כוון שנמצא בשאלון מ"ת ובהתאם להשערה. נתייחס בהמשך לממצאי שאלון מ"ת בלבד. מתברר כי יועצים מעריכים אוריינטציה למשימה של תלמידים כמקדמת לימודים יותר מאשר מורים מעריכים אותה. בניתוח MANOVA נמצאה אינטראקציה מובהקת של תפקיד סוגי אוריינטציה, $F(3,138)=6.98,\ p<.001$. בניתוחי השונות עם מדידות חוזרות שנעשו לכל מדד בנפרד נמצאה אינטראקציה מובהקת רק בהתייחס לשאלון "מ"ת", $F(3,140)=10.18,\ p<.01$. אינטראקציה זו מוצגת בתרשים מס' 1.



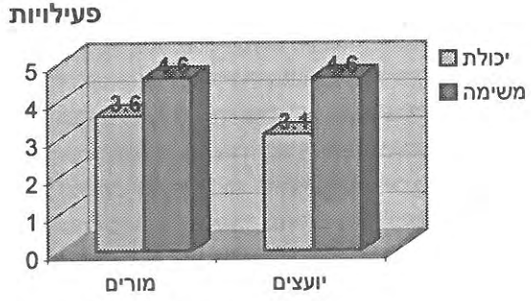
תרשים 1

ממוצעי דרוג האוריינטציה ליכולת ומשימה עפ"י "מ"ת" בקרב מורים ויועצים

מהתרשים ניתן לראות שההבדל בתפיסת שני סוגי האוריינטציה נובע בעיקר מהפער ביניהם אצל המורים בנושא משימה. המורים מעריכים אוריינטציה להפגנת יכולת כמקדמת למידה יותר מאשר אוריינטציה למשימה בעוד שאצל היועצים ההערכה דומה לגבי שתי האוריינטציות.

פעילויות המורה למשימה וליכולת

השערת המחקר השניה קבעה כי בהתייחסות לפעילויות מורים כמקדמות מוטיבציה, מורים יעדיפו פעילויות מכוונות אוריינטציה להפגנת יכולת יותר מאשר יועצים, ויועצים יעדיפו פעילויות מכוונות אוריינטציה למשימה יותר מאשר מורים. לבדיקת השערה זו שימש שאלון "פ"מ". בניתוח MANOVA נמצא הבדל מובהק בין המורים לבין היועצים, $F(2,142)=13.05,\ p<.001$ לגבי פעילויות ליכולת. נראה כי המורים מעדיפים פעילויות המבטאות אוריינטציה ליכולת להעלאת מוטיבציה של תלמידים יותר מאשר היועצים. בניתוח שונות עם מדידות חוזרות נמצאה גם אינטראקציה מובהקת של תפקיד סוג אוריינטציה, $F(1,140)=14.01,\ p<.001$. תרשים מס' 2 מציג אינטראקציה זו.



תרשים 2

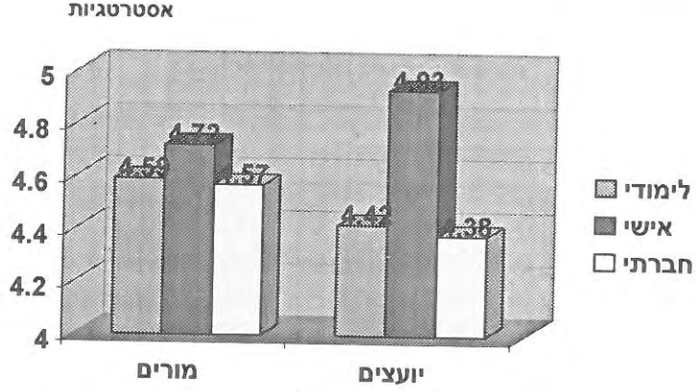
ממוצעי העדפת פעילויות מורה (פ"מ) ליכולת ולמשימה בקרב מורים ויועצים

מעיון בתרשים ניתן לראות כי אצל שני בעלי התפקיד מועדפות פעילויות לקידום מוטיבציה מסוג אוריינטציה למשימה יותר מאשר פעילויות מסוג אוריינטציה ליכולת. יחד עם זאת, ההבדל בהעדפת שני סוגי הפעילויות גדול יותר בקרב היועצים מאשר בקרב המורים. נראה שהפער בין פעילויות אוריינטציה למשימה לבין פעילויות אוריינטציה ליכולת גדול יותר בקרב היועצים מאשר אותו הפער בקרב המורים.

אסטרטגיות לימודיות אישיות וחברתיות

השערת המחקר השלישית הייתה שמורים יעריכו אסטרטגיות לימודיות לפתרון בעיות מוטיבציה יותר מאשר יועצים ויועצים יעריכו אסטרטגיות אישיות וחברתיות לפתרון בעיות מוטיבציה יותר מאשר מורים. השערה זו נבדקה באמצעות שאלון " אס"מ". בניתוח MANOVA נמצא הבדל מובהק בין מורים ליועצים, $F(3,142)=6.62,\ p<.001$.

במטרה לבדוק האם קיימים הבדלים בקרב מורים ובקרב יועצים בהתייחסות לשלושת תחומי האסטרטגיות: הלימודי, האישי והחברתי, וכן לבדוק אם ההבדלים בהתייחסות לאסטרטגיות שונים בקרב היועצים בהשוואה למורים נעשה ניתוח שונות 2×3 (תפקיד $\times$ אסטרטגיות) עם מדידות חוזרות לגבי האסטרטגיות. בניתוח זה נמצא הבדל מובהק בהעדפת שלוש האסטרטגיות בין מורים לבין יועצים, $F(2,228)=28.74$, $p<.001$. יחד עם זאת נמצאה גם אינטראקציה מובהקת של תפקיד $\times$ אסטרטגיות, $F(2,228)=9.90,\ p<.001$. תרשים מס' 3 מציג את ממוצעי שלוש האסטרטגיות בכל אחת מקבוצות המחקר.



תרשים 3

ממוצעי העדפת האסטרטגיות הלימודיות, אישיות וחברתיות (ע"פ אס"מ) בקרב מורים ויועצים

מעיון בתרשים ניתן לראות כי אצל שני בעלי התפקיד האסטרטגיה האישית גבוהה יותר מאשר האסטרטגיה הלימודית והאסטרטגיה החברתית, אך הפער בין האסטרטגיה

האישית לשתי האחרות בקרב היועצים גדול יותר מאשר אותו הפער בקרב המורים. בניתוח Simple main effects נמצא הבדל מובהק בין שלוש האסטרטגיות רק בקרב היועצים, $F(2,152) = 37.25$, $p < .001$. כלומר, יועצים אך לא מורים, מעריכים יעילות של אסטרטגיות אישיות לפתרון בעיות מוטיבציה יותר מאשר אסטרטגיות לימודיות וחברתיות. אין הבדל בין מורים לבין יועצים בהערכת אסטרטגיות לימודיות וחברתיות לפתרון בעיות מוטיבציה.

לסכום, מהממצאים אנו לומדים שיועצים מעריכים אוריינטציה למשימה של תלמידים כמקדמת לימודים יותר מאשר מורים מעריכים אותה. מורים מעדיפים פעילויות מסוג אוריינטציה ליכולת כמקדמות מוטיבציה יותר מאשר יועצים. כמו כן נמצא, שיועצים מעריכים אסטרטגיות אישיות לפתרון בעיות מוטיבציה יותר מאשר מורים. לא מצאנו הבדלים בין מורים לבין יועצים בהערכת אוריינטציה ליכולת כמקדמת למידה, בהעדפת פעילויות המורה למשימה מקדמות מוטיבציה, ובהערכת אסטרטגיות לימודיות וחברתיות.

קשר בין המשתנים המקצועיים לבין הערכת אוריינטציית התלמיד

במטרה לבדוק אם קיים קשר בקרב היועצים בין משתנים אישיים־מקצועיים (שעות יעוץ, שעות הוראה, וותק בהוראה, וותק בייעוץ ווותק בהוראה לפני הכניסה לייעוץ) לבין הערכת אוריינטציית התלמיד למשימה וליכולת כמקדמות למידה, חושבו מתאמי פירסון המוצגים בלוח מס' 2.

לוח 2

מתאמים בין משתני רקע מקצועיים אצל יועצים לבין ציוני מ"ת על פי אוריינטציה ליכולת ולמשימה

	מ"ת	
	משימה	יכולת
שעות יעוץ	.30 **	−.38 ***
שעות הוראה	−.04	.19
וותק בהוראה	−.24 *	.20 *
וותק בייעוץ	−.18	.09
וותק בהוראה לפני ייעוץ	−.30 **	.21

* $P < .05$ ** $P < .01$ *** $P < .001$

מהלוח ניתן לראות כי בקרב היועצים נמצאו מתאמים מובהקים בין שעות ייעוץ, וותק בהוראה, וותק בהוראה לפני ייעוץ, לבין הערכת אוריינטצית התלמיד למשימה וליכולת על פי שאלון מ"ת. ככל שליועץ יש יותר שעות ייעוץ, כך הוא מעריך יותר את אוריינטציית התלמיד למשימה כמקדמת למידה, ומעריך פחות את אוריינטציית

התלמיד ליכולת כמקדמת למידה. כמו כן ככל שליועץ יש יותר וותק בהוראה וכן וותק בהוראה לפני ייעוץ, כך הוא מעריך פחות את אוריינטציית התלמיד למשימה כמקדמת למידה ומעריך יותר את אוריינטציית התלמיד ליכולת כמקדמת למידה.

ממצא זה מבליט את ההבדלים בתוך קבוצת היועצים בין יועצים בעלי רקע מוגבר בהוראה ובין יועצים שיש להם פחות סממני הוראה. כלומר, ככל שליועץ יש פחות סממני הוראה כגון יותר שעות ייעוץ ופחות שנות וותק בהוראה, הוא מגלה העדפה רבה יותר לאוריינטציה למשימה. ככל שיש ליועץ ריבוי בסממני הוראה, תפיסת האוריינטציות שלו היא בכוון יותר "מוריי", הוא מגלה העדפה רבה יותר לאוריינטציה ליכולת.

בהמשך יוצגו ממצאי הבדיקה האיכותית שערכנו.

חד־ממדיות מול רב־ממדיות

השערתנו הרביעית הייתה כי התייחסותם של יועצים להבנת הסיבות למוטיבציה ולחוסר מוטיבציה של תלמידים, ולדרכי המורה להתמודדות ולשיפור מוטיבציה תהיה יותר רב ממדית מזו של מורים, עקב השוני ביניהם במהות שני המקצועות, בהכשרה ובהתנסות המקצועית. שיערנו כי מורים יתייחסו בעיקר לתחום הלימודי ואילו יועצים יתייחסו גם לתחום ההתפתחותי, האישי, החברתי והמערכתי.

היה קשה להגיע למידע לגבי נושא רב ממדיות מול חד ממדיות כראיית המורה והיועץ ולמצותו במסגרת הבדיקות הכמותיות. לכן הדגשנו סוגיה זו במסגרת הראיונות. הראיונות אפשרו למרואיין להביא דוגמאות מהמפגש האישי שלו עם בעיות מוטיבציה בעבודתו וכן להעלות מחשבות, התלבטויות ותחושות להמחשת הבנתו את המושג מוטיבציה. כמו כן התאפשר לו להשתמש בשפתו, בעולם המושגים שלו ובמטפורות שלו. בנוסף, הראיונות המובנים למחצה אפשרו לחוקר, לבקש הבהרות והרחבות שנראו לו חשובות להשלמת התמונה. ניתוח הראיונות התמקד בעיקר בחיפוש סוגיות ויחידות שלמות המתייחסות להיבטים של חד־ממדיות מול רב־ממדיות בשני תחומים: הסיבות למוטיבציה ולחוסר מוטיבציה ללמידה, ודרכי הפעולה לשיפור המוטיבציה. נציג את הממצאים בסדר זה.

מצאנו כי התייחסותם של היועצים לסיבות לבעיות במוטיבציה יותר רב ממדית מאשר של המורים, דבר שבא לידי ביטוי בכמות הסיבות המוצעות לכל מקרה, בגיוון הסיבות ובמורכבותם. מרבית המורים ציינו הסבר אחד או שניים לבעיות המוטיבציה של התלמיד. אצל היועצים לא היה מקרה שהיועץ הסביר משהו ולא העלה לפחות מספר סיבות אפשריות. ניתן בהחלט להתרשם שרוב המורים מתרכזים בעיקר בתיאור המקרים והסימפטומים בעוד כל היועצים בנוסף לתיאור המקרה נוטים לנתח, להעלות מגוון של השערות והסברים שונים למקור הבעייתיות. בנוסף, רוב המורים מדברים על קשר ישיר בין סיבה ותוצאה ואילו רוב היועצים מתייחסים יותר לסיבות תוך אישיות ולגורמים מתווכים כהסבר.

בהתייחס לסוג הסיבות שהוצעו לבעיות מוטיבציה מצאנו שסיבות משפחתיות

תפסו מקום מרכזי הן אצל מורים והן אצל יועצים. אצל שניהם המשפחה נתפסת כגורם משמעותי ביותר הן לחוסר מוטיבציה של התלמיד והן כגורם מניע. ההבדל הגדול ביותר ביניהם בסוג הסיבות היו הסיבות התוך אישיות, כגון כוחות התמודדות, דימוי עצמי, רמת חרדה. סיבות אלה עלו רק אצל מעט מורים בעוד אצל יועצים עלו בכל מקרה ומקרה ויוחס להן משקל רב.

נמצא גם שהתייחסותם של היועצים לדרכי פעולה לשיפור מוטיבציה יותר רב ממדית מאשר של המורים. מצאנו שמורים מתמקדים במספר קטן של פתרונות למקרה, בד"כ מהתחום הלימודי והאישי, או לעיתים במספר דרכי פעולה רבות יותר אך מאותו תחום, בעיקר לימודי. בהשוואה למורים, יועצים מציעים בכל מקרה יותר פתרונות ומתחומים רבים יותר. לא היה מקרה שיועץ לא הציע פתרונות המשלבים לפחות מספר תחומים (לימודי, חברתי, אישי, מערכתי).

בבדיקת העדפת אסטרטגיות לפתרון בעיות מוטיבציה של התלמיד מצאנו כי פתרונות מהתחום האישי מופיעים אצל מורים וגם אצל יועצים. הן המורים והן היועצים בכל הרמות דברו על קשר אישי בין המורה לתלמיד כגורם מוטיבציוני חשוב. אך המשמעות שמורים מייחסים לקשר האישי עם התלמיד, למשל לשיחה אישית, שונה מזו של היועצים. כאשר המורה מדבר על מפגש אישי עם התלמיד, תוכן המפגש ממוקד בעיקר במישור הלימודי. דוגמה מדברי ר' מורה ביסודי: "הוא יודע שהוא ייפגש איתי במשך היום לשיחה בארבע עיניים על נושא למידה... אין דבר כזה שאנחנו לא נפגשים במשך היום לשיחה אישית... סביב ספרים, הכל סביב ספרים". כאשר היועץ מתייחס לקשר אישי הוא מדגיש בנוסף לתחום הלימודי גם את התחום הרגשי, כגון חידוד המודעות של התלמיד לכוחות שלו, עיבוד רגשות וסיוע לתלמיד להבין את הבעיה ולמצוא לה פתרון. דוגמה מדברי מ' יועצת ביסודי "יש לי אתו שיחות שהן יותר לקבל את עצמו... תמיד בשביל לתפוס את הקשב שלו אני מתחילה מהלימודים שלו, מאיך הוא עבד... ואז דרך זה אני מראה לו מה הדרך שבה הוא יכול לפתור לעצמו את הדברים... הוא מכשיל את עצמו מרוב להיטות להצליח... חשוב לי לעבוד אתו על המודעות שלו, למצוא יחד אתו את הכוחות".

ממצא זה מהניתוח האיכותי מאפשר לנו להבין את המתאם הגבוה ($r=.73$) שנמצא בקרב המורים בין העדפת אסטרטגיות לימודיות לבין העדפת אסטרטגיות אישיות. ניתן לומר שהאסטרטגיות שונות אך התוכן שמתייחסים אליו בשתיהן הוא מאותו תחום, כלומר, לימודי. גם אצל היועצים נמצא מתאם בין שתי האסטרטגיות אך נמוך יותר מאשר אצל המורים ($r=.42$). גם זאת ראינו בבדיקה האיכותית שאומנם היועצים עוסקים בתכנים לימודיים בשיחות האישיות, אך הם עוסקים גם בהיבטים נוספים.

התייחסות רב ממדית גם לתחום המערכתי מייחדת את היועצים בהשוואה למורים. התייחסות היועצים לגורמים מערכתיים בהקשר למוטיבציה הייתה חלק בלתי נפרד מהתייחסותם לבעיה ולפתרונה. היועצים דיברו כמעט תמיד על היבטים מערכתיים, על מדיניות בי"ס, על עבודת צוות ועל שיתוף פעולה תוך התייחסות גם לקשיים שבפעולה המערכתית. מורים כמעט ולא עסקו בהיבטים מערכתיים

בהתייחסותם לבעיות מוטיבציה ולפתרונות; מרביתם היו ממוקדים בהתמודדות האישית שלהם כמורים עם הבעיה ובהקשר הכיתתי. הם דברו מעט על עבודת צוות או על עבודה משותפת עם היועץ או על היוועצות עם גורם אחר במקרים קשים.

■ דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק אם קיימים הבדלים בין מורים לבין יועצים בהבנת מושגי יסוד חינוכיים. לבדיקת ההבדלים התמקדנו במושג "מוטיבציה" בגלל חשיבותו כמושג חינוכי הן למורים וליועצים, והן בספרות ובמחקר החינוכי . התייחסנו למושג מוטיבציה על־פי תפיסת תיאוריית המטרה, המבחינה בין שתי אוריינטציות מרכזיות, אוריינטציה למשימה ולהפגנת יכולת. בדקנו תחילה אם יש הבדלים בין מורים לבין יועצים בהתייחסות למוטיבצייית התלמיד, על־פי שתי האוריינטציות. כמו כן בדקנו אם יש הבדלים בין מורים ליועצים בהתייחסות שלהם לפעילויות ולאסטרטגיות הננקטות על־ידם כדי לקדם מוטיבציה. בפעילויות התייחסנו לממדים אוריינטציה ליכולת ולמשימה ובאסטרטגיות התייחסנו לתחום הלימודי, האישי והחברתי.

ממצאי מחקרנו מראים כי יש הבדלים מובהקים בין מורים לבין יועצים בהבנת המושג מוטיבציה בחלק מהממדים. נסביר תחילה ממדים אלה ואח"כ נסביר את המדדים בהם לא נמצאו הבדלים ביניהם.

בתחום של הערכת מוטיבציית התלמיד בולט הבדל ביניהם בהערכת אוריינטציה למשימה, כאשר יועצים מעריכים אוריינטציה למשימה של תלמידים כמקדמת לימודים יותר מאשר מורים מעריכים אותה. בתחום ההתייחסות לפעילויות המורה נמצא שמורים מעדיפים פעילויות מסוג אוריינטציה ליכולת כמקדמות מוטיבציה יותר מאשר יועצים. בהתייחסות להערכת אסטרטגיות מורים כמקדמות מוטיבציה נמצא הבדל ביניהם בהערכת אסטרטגיות אישיות, כאשר יועצים מעריכים אסטרטגיות אישיות כמקדמות למידה יותר מאשר מורים.

ההסבר המרכזי שלנו להבדלים ביניהם נעוץ בהבדלים שמקורם בשוני במהות שני המקצועות ובסוציאליזציה המקצועית שלהם (Lortie, 1975).

יועצים מעריכים אוריינטציה למשימה של תלמידים כמקדמת למידה יותר מאשר מורים מעריכים אותה כי הם נוטים יותר להתייחס לתלמיד כפרט ולהתמקד בייחודי שבו (קלינגמן ואייזן, 1990). הם נוטים להתייחס להתקדמות בשיפור עצמי ופחות בהשוואה לאחרים. לכן, אוריינטציה למשימה, בה המשמעות של הצלחה היא שיפור, התקדמות, ושליטה בביצוע המשימה בלי השוואה לאחרים (Anderman & Maehr, 1994; Midgley & Edelin, 1998), מוערכת על ידי יועצים יותר כמקדמת למידה. מורים שעבודתם בכתה מאלצת אותם לעסוק בהשוואות, להתייחס להצלחה על־פי תוצאות במבחנים ולמדוד הישגים יחסית לאחרים (אמיר ואחרים, 1978; Covington, 1992), תופסים פחות כמקדמת למידה אוריינטציה למשימה של תלמידים, אוריינטציה

המאופיינת בעיקר בהשקעה כדי להגיע לשליטה במשימה ופחות בהשגת ציונים בהשוואה לאחרים.

גם ההסבר לכך כי מורים מעדיפים פעילויות מסוג אוריינטציה להפגנת יכולת יותר מאשר יועצים, נעגן בהבדלים ביניהם במהות המקצוע, בהכשרה ובניסיון.

פעילויות המורה המכוונות לאוריינטציה ליכולת מבליטות את התלמידים המצטיינים בלימודים, מעודדות תחרות, מדגישות את חשיבות הציונים ומעריכות תלמידים בהשוואה לאחרים. עבודת המורה בכתה מחייבת שיפוט והערכת הישגי התלמיד. בבתי ספר רבים תנאי העבודה של המורה בכתה מקשים מאוד על מתן הערכה חלופית אישית, ולא בהשוואה לאחר (Urdan, 1997). לכן טבעי שהמורה יעדיף פעילויות המכוונות להפגנת יכולת כמקדמות למידה. לעומתו, גישתו של היועץ, מתוקף המהות המקצועית שלו, הכשרתו והנסיבות בהן הוא עובד, מכוונת להדגיש פחות "שפיטה" (לזובסקי ובכר, 1995; קלינגמן, 1990), ולהעריך את התקדמות התלמיד וצמיחתו יחסית לעצמו, ולאו דווקא בהשוואה לאחרים. לכן סביר שפעילויות המדגישות השוואה בין תלמידים מועדפות פחות על היועץ מאשר על המורה.

עידוד תחרות הוא חלק מרפרטואר ההוראה של המורה ומורים רבים רואים בתחרות תמריץ חשוב ללמידה (Maehr & Anderman, 1993; Urdan, 1997). לכן מורים מעריכים פעילויות ליכולת כמקדמות מוטיבציה; ואילו אצל יועצים אסטרטגיות ליכולת כמו הגברת תחרות או ריבוי בהשוואות בין תלמידים, עשויות להיתפס כפוגעות בתלמידים חלשים. סביר שהיועץ בגלל תפיסתו המקצועית הרחבה ועיסוקיו במניעת בעיות ובזיהוי ילדים בסיכון (קלינגמן, 1997), ייחס חשיבות גם להשלכות השליליות של למידה להפגנת יכולת. לכן היועץ יעדיף פחות פעילויות ליכולת מאשר המורה.

נמצא כי יועצים מעריכים אסטרטגיות מהתחום האישי לפתרון בעיות מוטיבציה של תלמידים יותר מאשר מורים. גם את ההסבר לממצא זה נעגן בהבדלים בין המורים לבין היועצים במהות המקצוע, בהכשרה ובניסיון.

הכשרת היועץ מציידת אותו, בצד ראייה כוללנית לגבי התלמיד, גם בגישות וכלים לעבודה פרטנית (לזובסקי, 1998). הייעוץ הפרטני מוגדר באופן מסורתי כמאפיין הקלאסי של הייעוץ בעיני היועצים (ארהרד ורש, 1998), ולקידום ההתפתחות האישית והחברתית של התלמידים יש חשיבות מרובה. לכן מובן שיועצים מעדיפים אסטרטגיות מהתחום האישי יותר מאשר מורים.

בראיונות מצאנו שהמשמעות שיועצים מייחסים לקשר האישי עם התלמיד היא יותר רב ממדית מהמשמעות שמייחסים לו המורים. כאשר המורה מדבר על קשר אישי עם התלמיד, למשל שיחה אישית, הוא מדבר על תוכן מפגש ממוקד בעיקר במישור הלימודי. כאשר היועץ מתייחס לקשר אישי הוא מדגיש בנוסף לתחום הלימודי גם את התחום הרגשי, חידוד המודעות של התלמיד לכוחות שלו וסיוע לתלמיד להבין את הבעיה ולמצוא לה פתרון.

אחת השאלות הנוספות שבדקנו התייחסה לקשר בין המשתנים האישיים־מקצועיים לבין הערכת האוריינטציה ליכולת מול האוריינטציה למשימה של תלמידים, כמקדמות למידה.

בקרב היועצים ככל שהיועץ עובד יותר שנים בהוראה ופחות שעות בייעוץ, תפיסתו והבנתו נוטים להיות יותר "מוריים" ופחות "יעוציים". למשל, ככל שליועץ יש יותר וותק בהוראה וכן יותר וותק בהוראה לפני הכניסה לייעוץ, כך הוא מעריך פחות את אוריינטציית התלמיד למשימה כמקדמת למידה ומעריך יותר את אוריינטציית התלמיד ליכולת כמקדמת למידה. ההבדלים שמצאנו בתוך קבוצת היועצים בין יועצים בעלי רקע נרחב בהוראה לבין יועצים שיש להם פחות "סממני" הוראה, מחזקים את ההשערה המרכזית בדבר ההבדלים בהבנת המושג מוטיבציה בין מורים לבין יועצים.

נסביר כעת את הממדים בהם לא נמצא הבדל בין המורים לבין היועצים. לא נמצאו הבדלים בין מורים לבין יועצים בהערכת אוריינטציה ליכולת של תלמידים כמקדמת למידה. גם המורים וגם היועצים העריכו אוריינטציה ליכולת של תלמידים כמקדמת למידה במידה לא מבוטלת.

ההסבר הראשון לכך, שלא נמצאו הבדלים בין מורים לבין יועצים בהערכת אוריינטציה ליכולת של תלמידים כמקדמת למידה, מתמקד בפריטי אוריינטציה ליכולת בהם השתמשנו בשאלוני מ"ת ו־PALS. פריטים אלה תארו תלמידים משקיעים שחשוב להם להצליח בבית הספר. במערכת חינוך בה תלמידים נדרשים בעיקר להצלחות לימודיות על־פי ציונים, ועקב כך נוצרת תחושת ערך עצמי ויכולת (Covington, 1992), טבעי שתלמידים המתוארים כמשקיעים ותחרותיים ייתפסו הן על־ידי מורים והן על־ידי יועצים כתלמידים בעלי מוטיבציה גבוהה. לדוגמא, נצטט את היועצת פי מתיכון, "כל עוד יש לך מוטיבציה להישגים, לציונים טובים, לא משנה מסיבה זו או אחרת, אם ההורים לוחצים, אם אתה רוצה להראות לחבר שלך שאתה יותר טוב ממנו, או שהמורה מוצאת חן בעיניך, כל זמן שהמוטיבציה הזאת קיימת, היא תניע אותך ללמוד. זו הגישה שלי".

במחקרים המאוחרים יותר במסגרת תיאוריית המטרות מתחזקת מגמה הטוענת, שההבחנה המסורתית בין אוריינטציה למשימה ואוריינטציה ליכולת רחבה מדי, ושניתן יהיה להבין טוב יותר מוטיבציה ללמידה אם תעשה הבחנה גם בתוך אוריינטצייה ליכולת בין תלמידים הלומדים כדי להפגין יכולתם, לבין אלה הנמנעים מלמידה כדי לא להפגין חוסר יכולת, או להיתפס כנכשלים (Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998; Hidi & Harackiewicz, 2000; Skaalvik, 1997). לפי חלוקה זו למידה להפגנת יכולת נתפסת כמסוגלת לקדם מוטיבציה ולמידה, בעוד שלהימנעות מלמידה יש השפעה שלילית על מוטיבציה וביצוע. גם מחקרים בין תרבותיים מצביעים על כך שאוריינטציה ליכולת מוערכת בחברות מסוימות כמקדמת למידה (Urdan, 1997; Kaplan,1998).

היות ובשאלונים הצגנו רק בעלי אוריינטציה ליכולת הלומדים כדי להרשים

את המורים או להצטיין יחסית לחבריהם, סביר שהאוריינטציה ליכולת כפי שהוצגה נתפסה על־ידי המורים והיועצים כמקדמת למידה. חיזוק לטענה זו ניתן למצוא בראיונות שערכנו. מצאנו כי הן המורים והן היועצים התייחסו בעיקר לתלמידים הנמנעים מלמידה כבעלי בעיות במוטיבציה, אך תלמידים שהציגו מוטיבציה להפגנת יכולת בדרך כלל לא נתפסו כבעייתיים. חשוב להתייחס למשמעותו המורכבת של המושג שכן היא עשויה לעורר בעיות הבנה ותקשורת בין בעלי מקצועות שונים.

הסבר לכך שלא נמצא הבדל בין מורים לבין יועצים בהערכת פעילויות מכוונות אוריינטציה למשימה ושניהם דרגו גבוה פעילויות מכוונות אוריינטציה למשימה, ניתן למצוא אולי בהשפעתן של תכניות פדגוגיות המעודדות הערכת התלמיד על־פי התקדמותו האישית. דוגמאות לכך כוללות שיטות הערכה חלופיות ותכניות כמו הוראה אותנטית המדברות על הוראה רלבנטית לתלמיד כלומד ייחודי. בדומה, מורגשת השפעת החדרת תפישת E.Q וגישת האינטליגנציות המרובות (למשל, Gardner, 1993). כל אלה מדגישים את ההתייחסות לתלמיד כפרט. גם התכניות הרבות של שפ"י ותכניות מניעה ייעוציות, המופעלות כיום בבתי ספר רבים על ידי המורים עצמם, בהדרכת היועצים, מדגישות את הייחודי בכל תלמיד ומבליטות מתן מענה לא רק לצרכים קוגניטיביים אלא גם לצרכים רגשיים וחברתיים. קרוב לודאי שלחשיפה לתכניות אלה יש תרומה להערכה רבה יותר של פעילויות כאלה, המאפיינות פעילויות למשימה גם בקרב מורים.

הסבר לכך שלא נמצא הבדל בין מורים לבין יועצים בהעדפת אסטרטגיות מהתחום החברתי כמקדמות מוטיבציה ניתן למצוא במורכבות התחום החברתי ובאמביוולנטיות שיש בספרות ובמחקר בהתייחסות למטרות חברתיות כמקדמות מוטיבציה. החוקרים מדברים על סוגים שונים של מטרות חברתיות ועל מורכבות השפעתן על מוטיבציה ללמידה (Urdan, 1997; Urdan & Maehr, 1995; Wentzel, 1999). מטרות חברתיות נתפסות מחד כמקדמות הישגים לימודיים ומאידך עלולות גם לפגוע בהישגים אלו (Urdan & Maehr, 1995). השתייכות התלמיד לקבוצה שמטרותיה הן חברתיות בעיקר, עלולה לפגוע במוטיבציה שלו ללמידה, בעיקר אם רווחות בין התלמידים נורמות של אי־השקעה. לאחרונה ונצל (Wentzel, 1999) דנה בתהליכים שגורמים לתחום החברתי להשפיע על מוטיבציה ללמידה, והציגה מספר מודלים המחדדים את מורכבות הקשר בין שני התחומים. אורדן (Urdan, 1997) מדגיש שרק אם יש הלימה בין דרישות המורה בכתה, מטרותיו (משימה, יכולת) והערכים שלו לבין המטרות החברתיות של התלמידים בכתה, ניתן לקדם הישגים ומוטיבציה ללמידה.

הסבר נוסף לכך שלא נמצא הבדל בהעדפת אסטרטגיות מהתחום החברתי בין מורים לבין יועצים נעוץ באסטרטגיות החברתיות אותן הצענו בשאלון אס"מ. האסטרטגיות מחייבות ברובן הפעלת תכניות התערבות. תכניות מניעה והתערבות יעוציות בנויות כתכניות בעלות תפיסה הוליסטית המדגישות אספקטים קוגניטיביים,

חברתיים ורגשיים. יתכן שבהתייחסות היועצים לאסטרטגיות החברתיות כשלעצמן, אין הן נתפסות כבעלות "כוח" מניע מספיק, אלא רק כשהן באות יחד עם האסטרטגיות האחרות, בעיקר האישית. יתכן גם שהמיקוד שלנו באסטרטגיות החברתיות המכוונות בעיקר לפעילויות המורה לשיפור אווירה חברתית לא בטא דיו את טווח הפעולות החברתיות לקידום מוטיבציה, ולכן לא נמצאו הבדלים בין מורים לבין יועצים בהערכת אסטרטגיות חברתיות כמקדמות מוטיבציה.

■ השלכות למחקר ולחינוך

מהממצאים ראינו כי למורים וליועצים יש ראייה שונה של המושג מוטיבציה במספר היבטים ודומה באחרים. ההסבר שלנו לממצאים אלה הוא כי הבדלים במהות המקצוע, בהכשרה למקצוע ובניסיון בעבודה משפיעים על הבנה שונה בין מורים ויועצים וגורמים להתמקדות בדברים שונים. אולם, העובדה שלמרות ההבדלים המקצועיים יש גם תחומי חפיפה רבים בין שני בעלי המקצוע, משפיעה על ראייה דומה בהיבטים מסוימים.

בבדיקת המושג "מוטיבציה" הראנו שחלק מ"העולמות החינוכיים" של מורים ושל יועצים דומה וחלק שונה. לאור ממצאי מחקרנו אנו ממליצים לבצע מחקרים נוספים הבודקים הבדלים בין מורים לבין יועצים בהבנת מושגי יסוד אחרים כגון "הישגים". בדיקת ההבנה של מושגי יסוד חינוכיים נוספים תאפשר להגיע לתובנה מעמיקה יותר לגבי ההבנות, השפה והתקשורת של מורים ושל יועצים.

בתחום הייעוץ אנו ממליצים להעמיק ולחקור את ההשפעה שיש לכפל התפקידים של היועץ (מורה־יועץ) על הבנת מושגי יסוד. ההצמדה להוראה נחשבת לאחת הסוגיות השנויות במחלוקת בקרב אנשי ייעוץ בארץ, מפני שהשפעה אפשרית היא פגיעה בפיתוח הזהות והמובחנות המקצועית של היועץ (לזובסקי, 1998). אנו מצאנו שככל שליועצים יש יותר "סממני הוראה", הם קרובים יותר בהבנת המושג מוטיבציה למורים מאשר יועצים שיש להם פחות שנות וותק בהוראה ויותר שעות ייעוץ. לשילוב של הייעוץ עם ההוראה בפועל יש השלכות הן על יכולת היועץ לראות פנים שונות של סוגיה לעומת יועץ עם פחות סממני הוראה והן השלכות מסוימות על טשטוש הזהות המקצועית של היועץ. לממצאי מחקרנו אלה עשויה להיות תרומה לדיון בסוגייה מורה־יועץ או יועץ חינוכי. כמו כן הם עשויים לסייע למעצבי מדיניות הייעוץ בסוגייה זו.

רצוי כי תהיה מודעות בקרב מורים ויועצים לגבי ההבדלים ביניהם בתפיסתם את מוטיבציית התלמיד. המודעות לכך כי יתכן וכל אחד מהם מתמקד באספקטים שונים בהתייחסם למוטיבציה של התלמיד עשויה לשפר את איכות העבודה המשותפת של מורים ויועצים. הבהרת מושגים במהלך העבודה המשותפת עשויה להביא לתקשורת ברורה ולהבנות משותפות לשם קידום מטרות העבודה וטובת התלמידים. בנוסף הבהרת המושגים תאפשר לשני בעלי המקצוע לתרום את תרומתם הייחודית להכנת תכניות עבודה וטיפולים לתלמידים חסרי מוטיבציה.

מקורות

אלמוזלינו, מ' (1996). *העדפת מטרות חינוכיות בקרב מורים טירונים ומנוסים המלמדים מקצועות הומניים או מדעיים בכתות הטרוגניות*. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך", בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר־אילן.

אלפסי, מ' (1998). תרגום שאלון PALS. בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר אילן, רמת־גן.

אמיר, י', ריצ', י', בן־ארי, ר' (1978). בעיות באינטגרציה חברתית בחטיבות הביניים. *עיונים בחינוך*, 18, 15–36 .

ארהרד, ר' ורש, נ' (1998). תפקיד היועץ במעבר מבית־ספר לבית־ספר: מיתוס ומציאות. *הייעוץ החינוכי*, ו', 15–36.

ארנון, ח' ומגן, צ' (1995). תהליך ההדרכה בייעוץ החינוכי: בחינת השונות בתפיסת מובחנות התפקיד בין מקבלי הדרכה לעמיתיהם.*הייעוץ החינוכי*, ה', 63–82.

חיימוביץ, ש' (1995). אמונות הנתפסות כאמיתות: המודעות העצמית של היועץ כתנאי לרגישות שלו לנועציו. *הייעוץ החינוכי* ה', 26–81.

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

לזובסקי, ר' (1990). *סגנונות עבודה של יועצים חינוכיים בהכוון מקצועי בחטיבת־הביניים ובבית־הספר היסודי בישראל*. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת תל־אביב.

לזובסקי, ר' (1998).אוטונומיה וייחודיות בייעוץ חינוכי. בתוך לזובסקי, ר' ופלדמן, ש' (עורכות), *מרחב ונחלה בייעוץ חינוכי*, 39–74. בית־ברל: הוצאת רכס.

לזובסקי, ר' ובכר, ש' (1995 א). *מהוראה לייעוץ חינוכי — השתלבות בעבודה והתמדה בעיסוק של בוגרי המגמה לייעוץ במכללת בית ברל: מחקר אחר שנים־עשר מחזורים (תשמ"א–תשמ"ג)*. כפר סבא: מכללת בית ברל, יחידת המחקר.

משרד החינוך והתרבות (1994) . דף עמדה: *היועץ החינוכי בביה"ס היסודי*, ירושלים..

קלינגמן, א' (1973). הייעוץ כמערכת שירותים. *החינוך*, ג, 247–251.

קלינגמן, א' ואייזן, ר' (1990). *עקרונות ודרכים בייעוץ חינוכי*. תל־אביב: רמות.

קלינגמן, א' (1997). ייעוץ חינוכי. בתוך י' קשתי, מ' אריאלי ושי שלסקי (עורכים), *לקסיקון החינוך וההוראה*, 225–226. תל־אביב: רמות.

קרמר, לי ח' (1997). הכשרת מורים. בתוך י' קשתי, מ' אריאלי ושי שלסקי (עורכים), *לקסיקון החינוך וההוראה*, 141–142. תל־אביב: רמות.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals,structures,and students motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261–271.

Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research, 64*, 287–309.

Brophy, J. & McCaslin, M. (1992). Teachers' report of how they perceive and cope with problem students. *The Elementary School Journal, 93*, 3-68.

Covington, M.V.(1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. NY: Cambridge University Press.

Gardner, H. (1993). *Multiple Inteligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievment

goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist, 33*, 1–21.

Hidi, S. & Harackiewicz, J. M.(2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research, 70*, 151–179.

Kaplan, A. (1998). *The goal orientation and adaptive social interaction among students of diverse cultural backgrounds*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San-Diego, CA.

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record, 91*, 504–536.

Little, J.W., & Mclaughlin, M. (1993). *Teacher's work: Individuals, colleagues, and contexts*. New York, NY: Teachers College Press.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*.Chicago: University of Chicago Press.

Maehr, M.L., & Anderman, E. M. (1993). Reinventing schools for early adolescents: Emphasizing task goals. *The Elementary School Journal, 93*, 593–610.

Midgley, C., & Edelin, K. C. (1998). Middle school reform and early adolescent well-being: The good news and the bad. *Educational Psychologist, 33*, 195–206.

Midgley, C., Maehr, M., Hicks, L., Roser, R., Urdan , T., Anderman, E., Kaplan, A., Arunkumar, R., & Middleton, M. (1997). Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS). University of Michigan.

Nolen, B. S., & Nicholls, G. S. (1994). A place to begin (again) in research on student motivation: Teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education, 10*, 57–69.

Rich, Y. (1993). Educational goals of teachers in heterogeneous classes and homogeneous classes in elementary and junior high school. *Teacher and Teaching Education, 9*, 81–83.

Sabers, D., Cushing, K., & Berliner, D. (1991). Differences among teachers in a text characterized by simultaneity, multi-dimensionality and immediacy. *American Educational Research Journal, 28*, 63–88.

Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement ,self-perception, and anxiety. *Journal of Educational Psychology, 89*, 71–81.

Urdan, T. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. *Advances in Motivation and Achievement, 10*, 99–141.

Urdan, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research, 65*, 213–243.

Wentzel, R.K. (1999). Social- motivational processes and interpersonal relationship: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology, 91*, 76–97.

תפיסתם של משתמשים את התועלת מהדו־שיח עם מערכת "משיב"

מערכת לסיוע בבחירת מסלול לימודים ומקצוע באינטרנט

איתמר גתי, טלי קליימן, נועה סקה ואלון זכאי

האוניברסיטה העברית, ירושלים

תקציר

משיב היא מערכת ממוחשבת שפותחה כדי לסייע למתלבטים בבחירת מסלול לימודים ומקצוע, והוסבה לאחרונה לאינטרנט. מטרת המחקר הנוכחי היתה לבחון את התועלות המופקות מהדו־שיח עם **משיב**, על־ידי ניתוח תפיסותיהם של 712 משתמשים לגבי תרומת הדו־שיח לתהליך קבלת ההחלטה בבחירת מקצוע שלהם, ואיתור המשתנים הקשורים לתפיסות אלה. שאלון לפני הדו־שיח עם **משיב** ושאלון אחרי הדו־שיח שימשו לאיסוף תפיסותיהם של המשתמשים את התועלות ולמדידת השינוי בגיבוש תוכניותיהם המקצועיות. מדד התועלות הנתפסות נבנה מדירוגיהם של המשתמשים את מידת התקדמותם בתהליך בחירת המקצוע, את מידת היכרותם עם שיקולים נוספים שיש לקחת בחשבון, מידת הסיוע בהבהרה של ההעדפות הקשורות לבחירת מקצוע, וכן דירוגם את איכותה של רשימת "המקצועות המבטיחים" שהוצגה להם בתום הדו־שיח. המדד המשולב של התועלות הנתפסות, המבוסס על ארבעת הדירוגים הללו, נמצא קשור חיובית למידת גיבוש התוכניות המקצועיות של המשתמשים בתום הדו־שיח עם **משיב**, כמו גם למידת העליה ברמת הגיבוש של התוכניות המקצועיות. שביעות הרצון של המשתמשים מאורכה וגיוונה של רשימת "המקצועות המבטיחים" שלהם היתה גם היא קשורה לתועלת נתפסת גבוהה יותר. תלמידי תיכון מתחילים להתלבט לגבי בחירת מקצוע או תחום לימודים בעודם בתיכון, ראשית לגבי מקצועות הלימוד המוגברים ואחר־כך בהקשר לשירות הצבאי. שימוש ב**משיב** עשוי לסייע לתלמידים במשימות אלה, וכן להדריכם בתהליך שיטתי של קבלת החלטה שעשוי לשמש גם במעברי קריירה עתידיים. לאור נגישותו של האינטרנט, ומספרם ההולך וגדל של תלמידים הגולשים בו בכלל, ובאתרים הקשורים לקריירה בפרט, חשוב שיועצי בית הספר יכירו אתרים מסוג זה ויכוונו תלמידים רק לאותם אתרים איכותיים שהם רואים כיעילים במתן מענה לצרכיהם של התלמידים.

הערות המחברים

אנו מודים לתמי אמיר, בני בנימין, ליאת ברקאי־גודמן, תמי ברש, משה טטר, לינדה יעקב, אליענה מאיירס, אלחנן י. מאיר, טלי עבר־הדני, עדנה ענבל, ואביבה שמעוני, על הערותיהם לגרסה מוקדמת של מאמר זה. תכתובת הנוגעת למאמר זה תופנה לאיתמר גתי, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים 91905.

דואר אלקטרוני ניתן לשלוח ל־itamar.gati@huji.ac.il.

בחירת מסלול לימודים ומקצוע הינה החלטה חשובה בעלת השלכות על המוטיבציה הלימודית של התלמיד בהווה ועל נכונותו להשקיע בעתידו. בנוסף, יותר ויותר תלמידים, בהגיעם לכיתות הגבוהות בבית הספר התיכון מתלבטים הן לגבי שירותם הצבאי והן לגבי מקצוע או תחום לימודים עתידי. פרידמן (1989) מצא כי בחירת מסלול לימודים ומקצוע מהווה את אחד הנושאים המרכזיים המעסיקים תלמידי תיכון בישראל. כבר במהלך שנות הלימוד בבית הספר, נדרשים התלמידים לקבל החלטות שעשויות להשפיע על עתידם ועל עתידם המקצועי. לבחירת בית הספר התיכון, מגמת הלימוד, ומספר יחידות הלימוד במקצועות השונים ישנה חשיבות רבה בהקשר למסלולי הלימודים וההכשרה שיהיו פתוחים בפני התלמידים בצבא, ובהמשך גם בחיים האזרחיים.

גורם מרכזי המשפיע על קבלת ההחלטות של התלמידים בפתח המאה ה־21 הוא ההתפתחות המואצת של טכנולוגית המחשבים והחשיפה הגוברת והולכת של התלמידים לאינטרנט. התלמידים הופכים להיות יותר ויותר מודעים לכך שהאינטרנט יכול לשמש לא רק "לכיף" אלא גם לקבלת מידע וסיוע בתחומים שונים. אכן, האינטרנט הוא מקור חדש של שירותים אישיים, בעל טווח נרחב של אתרים המיועדים ל"עזרה עצמית" (Barak, 1999; Chang, Yeh, & Krumboltz, 2001). הנגישות לאינטרנט הולכת וגוברת מדי יום, כמו גם מודעותם של אנשים לכך שהוא יכול לשמש ככלי לעזרה עצמית. עם זאת, אתרי העזרה העצמית המוצעים באינטרנט נבדלים זה מזה בצורה משמעותית לא רק בתוכנם אלא גם באיכותם. יותר מכך, המידע הדרוש על מנת שהגולשים באתר יוכלו להעריך את איכותו הוא מועט או שאינו קיים כלל. אנו צופים כי מספר הולך וגדל של מתלבטים יגיעו אל יועצים חינוכיים ויועצים בבחירת מקצוע לאחר שביקרו באתרים מסוג זה, ושיועצים ישתמשו בכלים מבוססי אינטרנט בתדירות הולכת וגוברת. לכן, ישנה חשיבות לכך שהיועצים יכירו אתרים רלוונטיים ויוכלו להעריך את איכותם, כדי להפנות את התלמידים רק לאותם אתרים שהם מעריכים כאיכותיים. שאלת האיכות של אתרים לסיוע עצמי היא בעלת חשיבות רבה, מפני שלאנשים (ובפרט לתלמידים) הגולשים באינטרנט אין את הכלים הדרושים כדי להעריך את איכותו של האתר והם עלולים לקבל רושם מוטעה המבוסס בעיקר על גימיקים (לדוגמא, גרפיקה ומוסיקה).

שיפוטיהם והערכותיהם של יועצים חינוכיים בנוגע לאיכות והתועלת הפוטנציאלית של אתר המיועד לסייע בבחירת מסלול לימודים ומקצוע יכולים להתבסס על שלושה גורמים. ראשית, היועצים יכולים להסתמך על השיפוט המקצועי שלהם עצמם את האתר לאחר ביקורם בו. שנית, הם יכולים להשתמש במידע המיועד ליועצים המסופק על־ידי האתר (כלומר, הרציונל העומד מאחורי האתר, רשימה של פרסומים מקצועיים ומחקרים רלוונטיים). לבסוף, היועצים יכולים לפרש את המשוב של התלמידים לאחר ביקורם באתר.

לנט (Lent, 2001) טוען כי האינטרנט צפוי לשנות בצורה משמעותית הן את אופן מתן שירותי הייעוץ בבחירת מסלול לימודים ומקצוע והן את אופן ניהול המחקר

בנושא. בעוד שישנה מודעות יחסית לצורך לפקח על איכותם של אתרים הקשורים לסיוע בבחירת מקצוע (Clark, Horan, Tompkins-Bjorkman, Kovalski, & Hackett, 2000; Oliver & Zack, 1999; Prince, Chartrand, & Silver, 2000; Sampson & Lumsden, 2000), מחקרים אמפיריים הנוגעים לנושא הם עדיין נדירים למדי. מטרת המחקר הנוכחי היתה לבחון אמפירית את תפיסותיהם של משתמשים ב**משיב**, מערכת לסיוע בבחירת מסלול לימודים ומקצוע באינטרנט. לצורך כך, נאספו הערכותיהם של מתלבטים שהשתמשו ב**משיב** באשר לתועלות שהפיקו מהדו־שיח עם המערכת, ונותחו היחסים בין הערכות אלו למשתני תהליך ותוצאה.

קבלת החלטות בבחירת מקצוע

בחירת מקצוע היא בין ההחלטות החשובות ביותר שהאדם מקבל במהלך חייו, משום שהיא בדרך־כלל משפיעה על מעמדו הסוציו־אקונומי, כמו גם על הסיפוק האישי והמקצועי שלו. תדירות ההחלטות בבחירת מקצוע צפויה לעלות במאה ה־21. ההחלטות הראשונות מתקבלות עוד במהלך הלימודים התיכוניים (בחירת חטיבה עליונה, מגמה, שירות צבאי/לאומי מועדף). החלטות נוספות מתקבלות לאחר השירות הצבאי או לאחר סיום התיכון; החלטות קריירה בשלב מאוחר יותר נעשות בדרך־כלל לאחר תואר ראשון שאינו מאפשר עבודה במקצוע מסוים (לדוגמא: יחסים בינלאומיים) או כאשר האדם שוקל הסבה מקצועית הנובעת מסיבות אובייקטיביות (למשל, פיטורין, מעבר בעקבות בן/בת זוג) או סובייקטיביות (למשל, סיפוק מקצועי נמוך).

בחירת מסלול לימודים ומקצוע היא תהליך של קבלת החלטה (Gellat, 1962; Katz, 1966; Mitchell & Krumboltz, 1984; Walsh & Osipow, 1988). בעוד שישנם אנשים המקבלים החלטות אלה ללא כל קושי נראה לעין, ישנם רבים אחרים המתמודדים עם קשיים לפני או במהלך תהליך בחירת המקצוע (Gati, Krausz, & Osipow, 1996; Slaney, 1988). קשיים אלו עלולים להוביל את האדם להעברת האחריות לקבלת ההחלטה למישהו אחר, לדחיית ההחלטה, או אפילו להימנעות מקבלתה. במקרים אחרים, קשיים אלו עלולים להוביל לתהליך קבלת החלטה שאינו אופטימלי, ולכן גם להחלטה שאינה אופטימלית. כדי להתגבר על קשיים אלו, אנשים מחפשים לעיתים קרובות עזרה מקצועית בקבלת החלטות בבחירת מקצוע. בעבר, סיוע כזה ניתן לתלמידי תיכון על־ידי יועצים חינוכיים, ועל־ידי יועצים בבחירת מקצוע שהשתמשו במגוון מבחנים ושאלונים לבוגרים. בשני העשורים האחרונים נעשה שימוש גם במערכות ממוחשבות לסיוע בבחירת מקצוע; לאחרונה, הפך האינטרנט למקור סיוע נוסף בקבלת החלטות בבחירת מקצוע.

ייעוץ בבחירת מקצוע באינטרנט. האינטרנט הופך כלי מרכזי להשגת מידע, הן לאור כמות המידע העצומה שהוא מכיל, והן בשל הנגישות ההולכת וגוברת שלו לחלקים גדולים של האוכלוסיה (Gore & Leuwerke, 2000; Robinson, Meyer, Prince, McLean, & Low, 2000; Sampson & Lumsden, 2000). ישנן ארבע דרכים

בהן מתלבטים יכולים לקבל סיוע בבחירת מסלול לימודים ומקצוע באינטרנט. ראשית, המתלבט יכול להתקשר עם יועץ אנושי בבחירת מקצוע בעזרת הודעות כתובות (chat, e-mail; Boer, 2001) ובעתיד הקרוב, סביר שגם באמצעות ועידת וידאו (Sampson & Bloom, 2001). שנית, המתלבט יכול לקבל מידע רלוונטי על מקצועות, הכשרות ואפשרויות תעסוקה ממקורות שונים (לדוגמא, אתר **מידעת** meidaat.co.il). שלישית, ישנם אתרים לאבחון עצמי, המבוססים על מטרות שונות, החל מ"כיף" לשמו וכלה באתרים המכילים כלים מתוקפים. חלק מהאתרים אף כוללים מדריך (manual) מקצועי מקוצר, המסביר את הרציונל העומד מאחורי האתר ומספק מידע על המהימנות והתוקף של הכלים הנכללים באתר, כמו גם מחקר רלוונטי (לדוגמא, http://kivunim.huji.ac.il). לבסוף, ישנן מערכות לייעוץ אינטראקטיבי באינטרנט (מלא"ב), אשר דומות למערכות ממוחשבות לייעוץ והכוון "מסורתיות" (כלומר, מבוססות מחשב אישי), אבל הן מאפשרות אינטראקציה דינמית יותר. במחקר הנוכחי, נתמקד במערכת לייעוץ וסיוע בבחירת מסלול לימודים ומקצוע אינטראקטיבי באינטרנט, ונדווח על תוצאות המחקר המיועד לאתר גורמים הקשורים לתועלות נתפסות של מערכת כזו.

מערכות לייעוץ אינטראקטיבי באינטרנט לעומת מערכות ייעוץ והכוון ממוחשבות מסורתיות. למערכות באינטרנט, שניתן להתייחס אליהן כדור החמישי של מערכות ממוחשבות לייעוץ (Carson & Cartwright, 1997), ישנם מספר יתרונות על־פני מערכות ממוחשבות מסורתיות. בעוד שמערכות באינטרנט מעודכנות לעיתים קרובות, מערכות מסורתיות מעודכנות בתדירות נמוכה יותר לאור האמצעים בהם משתמשים כדי לעדכן מערכות אלה (כלומר, דיסקטים או תקליטורים). מערכות באינטרנט הן נגישות ביותר וניתן להשתמש בהן בכל שעה וכמעט בכל מקום, לעומת המערכות המסורתיות שנגישותן מוגבלת יותר (לדוגמא, רק בשעות העבודה של מרכזי הייעוץ או רק בשעות הפתיחה של בתי הספר). השליטה של צוות הפיתוח של המערכת על המידע ועל תהליך ההכוון בשני סוגי המערכות הוא גבוה. באופן דומה, האינטראקציה של המשתמש עם שני סוגי המערכות היא מובנית למדי ושני סוגי המערכות מאפשרים שמירה של נתוני המשתמשים לשימוש עתידי ולמחקר. עם זאת הגישה למערכות באינטרנט בדרך כלל אינה נמצאת תחת פיקוח ובקרה של צוות מקצועי "מקומי" (כלומר, מרכז ייעוץ או בית הספר) בעוד שהגישה למערכות מסורתיות נמצאת לרוב תחת פיקוח כזה (לדוגמא, כחלק מתהליך הייעוץ).

משיב — מערכת לסיוע בבחירת מסלול לימודים ומקצוע. לאור היתרונות של מערכות ייעוץ באינטרנט, **משיב**, המערכת שבמוקד המחקר הנוכחי, הוסבה לאחרונה לאינטרנט. מטרת מערכת **משיב** היא לסייע למשתמשים בה בתהליך קבלת ההחלטות בבחירת מקצוע שלהם (Gati, 1996). כדי להשיג מטרה זו המערכת מנהלת דו־שיח אינטראקטיבי עם המשתמש (לתאור המערכת ראו פרק *השיטה*), במהלכו המשתמש מדווח על העדפותיו בשיקולים שונים הקשורים לבחירת מקצוע (לדוגמא, רמת הכנסה, משך ההכשרה). המערכת מציגה מידע רלוונטי, המותאם לכל משתמש, על חלופות

לימודיות ומקצועיות המתאימות להעדפותיו, והמשתמש מודרך בתהליך שיטתי המבוסס על שלושת השלבים של מודל הסחל"ב (Gati & Asher, 2001). מטרת השלב הראשון של מודל הסחל"ב — שלב הסינון הראשוני — היא לאתר מספר קטן של "חלופות מבטיחות" המתאימות להעדפותיו של הפרט, ולכן ראויות לבדיקה נוספת בשלבים הבאים. מטרת השלב השני של מודל הסחל"ב — שלב החקירה לעומק — היא לאסוף מידע מקיף על החלופות המבטיחות, כדי לאתר אילו מהן אכן מתאימות. מטרת השלב השלישי — שלב הבחירה — היא לדרג את החלופות המתאימות, מהמתאימה ביותר למתאימה פחות. הרציונל והתהליך העומדים מאחורי מודל הסחל"ב מוצגים בפירוט אצל גתי (2002).

לקידום תהליך קבלת ההחלטה, שהוא המטרה המרכזית של ייעוץ בבחירת מסלול לימודים ומקצוע, ישנם שני פנים. ראשית, הייעוץ עוסק בהפחתת הקשיים הקשורים לתהליך הבחירה, ושנית, הוא מקדם את הפרט בתהליך הבחירה. ההנחה המובלעת מאחורי מערכות ייעוץ והכוון ממוחשבות ומערכות ייעוץ באינטרנט בכלל, והעומדת באופן גלוי מאחורי **משיב** בפרט, היא שמערכות אלו יכולות הן להפחית קשיים הקשורים לבחירת מקצוע והן לסייע למשתמשים בהן להתקדם בתהליך בחירת המקצוע שלהם. בהקשר להיבט הראשון, גתי, סקה וקראוס (2001) מצאו כי רמת הקשיים בבחירת מקצוע של 417 צעירים, כפי שנמדדו בעזרת שאלון הקשיים בבחירת מקצוע (קב"מ, Gati, Krausz, & Osipow, 1996), ירדה במידה ניכרת לאחר שהשתמשו בגירסא הממוחשבת של משיב. בפרט, נמצאה ירידה בקשיים הקשורים ב*חוסר מידע על תהליך קבלת ההחלטות בבחירת מקצוע*, *חוסר מידע על עצמי*, *וחוסר מידע על החלופות*, כולן תת־קטגוריות של הקטגוריה *חוסר מידע*. נצפתה גם ירידה משמעותית ב־*אי החלטיות* כללית, תת־קטגוריה הכלולה ב*חוסר מוכנות*, כתוצאה משימוש במשיב. ההיבט השני קשור בהתקדמות בתהליך קבלת ההחלטות עצמו. מדד אחד להתקדמות כזו הוא עליה במידת הגיבוש של התוכניות המקצועיות של הפרט. ניתן לבחון גיבוש זה בעזרת דיווח ישיר של המשתמשים לגבי התוכניות המקצועיות שלהם. התשובות עשויות לנוע מ"אין לי אפילו כיוון כללי" ל"אני יודע באיזה מקצוע אני מעוניין ולחלוטין בטוח בבחירתי" (כמובן, שאנשים מעטים בלבד עם רמת ביטחון כזו יחפשו סיוע מקצועי בתהליך בחירת המקצוע). לכן, ההתקדמות בתהליך בחירת המקצוע יכולה להשתקף בעליה במידת הגיבוש של התוכניות המקצועיות של הפרט. במחקר הנוכחי נעשה שימוש בדיווחים העצמיים של המשתמשים בנוגע למידת הגיבוש של תוכניותיהם המקצועיות. שינויים במידת הגיבוש של תוכניותיהם המקצועיות של המשתמשים הופקו על ידי השוואה בין דיווחיהם העצמיים של המשתמשים על השלב בו הם נמצאים בתהליך קבלת ההחלטה בבחירת מקצוע לפני ואחרי הדו־שיח עם **משיב**. למשל, משתמשים שדיווחו בשאלון לפני הדו־שיח כי יש להם כיוון כללי בלבד, ודיווחו בשאלון אחרי הדו־שיח כי הם מתלבטים בין מספר קטן של חלופות, נחשבו כמי שהתקדמו בשלב אחד בתהליך.

■ מטרת המחקר הנוכחי

כפי שנטען על־ידי מספר חוקרים (Harris-Bowlsbey, Riley Dikel, & Sampson, 1997; Offer & Sampson, 1999; Oliver & Chartrand, 2000; Oliver & Zack, 1999), על אף שקיים מספר לא מבוטל של אתרי אינטרנט הקשורים לייעוץ והכוון בבחירת מקצוע, נערכו רק מספר מצומצם של מחקרים בנושא. המחקר הנוכחי, לכן, מתמקד בגירסת האינטרנט של **משיב**, ועושה שימוש במערך של שאלון לפני ושאלון אחרי הדו־שיח. המשתתפים היו פרטים שנכנסו לאתר "כיוונים לעתיד", אתר כללי המיועד למתלבטים בבחירת מסלול לימודים ומקצוע, ובחרו להשתמש ב**משיב**, שהיא אחת האופציות באתר, ביוזמתם הם. המטרה היתה לבחון את תרומת הדו־שיח עם **משיב** ל: (א) התקדמות בתהליך בחירת המקצועות כפי שמשתקפת במידת הגיבוש של התוכניות המקצועיות, (ב) תועלות המופקות מהדו־שיח, כפי שנתפסות על־ידי המשתתפים, ו־(ג) איתור המשתנים התורמים לתועלות הנתפסות של גירסת האינטרנט של **משיב**.

נבחנו ההשערות הבאות: (א) התועלות הנתפסות נמצאות במתאם חיובי עם מידת הגיבוש של התוכניות המקצועיות לאחר הדו־שיח; (ב) ככל שהעליה במידת הגיבוש של התוכניות המקצועיות בעקבות הדו־שיח גדולה יותר, כך גם עולות התועלות הנתפסות; (ג) משתמשים שתפסו את רשימת החלופות המתקבלת בתום הדו־שיח כמתאימה הן מבחינת אורכה והן מבחינת הגיוון ידווחו על רמות גבוהות יותר של תועלת.

■ שיטה

משתתפים

712 משתמשים ב־**משיב** (247 גברים ו־465 נשים) השתתפו במחקר. המשתתפים קיימו דו־שיח עם מערכת **משיב** באינטרנט ומילאו הן שאלון לפני הדו־שיח (להלן שאלון "לפני") והן שאלון לאחר הדו־שיח (להלן שאלון "אחרי"). הדו־שיח היה אנונימי, אולם הנבדקים התבקשו לציין מספר נתוני רקע. גילם הממוצע של המשתתפים, היה 22.8 (חציון 21, סטית תקן 5.84), וממוצע שנות ההשכלה היה 12.59 (חציון 12, סטיית תקן 3.57). מבין המשתתפים, 3.7% זיהו עצמם כתלמידי תיכון, 6.0% סיימו זה עתה את בית הספר התיכון והתלבטו לגבי בחירת מקצוע, 57.9% מהמשתתפים סיימו את שירותם הצבאי והתלבטו לגבי בחירת המשך לימודים ומקצוע, 9.0% תארו עצמם כלא מרוצים מהחוג בו הם לומדים ולכן שוקלים אלטרנטיבות אחרות, 3.4% זיהו עצמם כבעלי תואר ראשון המתלבטים בנוגע לעבודה, 8.1% דיווחו שהם שוקלים הסבה מקצועית, ו־11.9% ציינו "אחר". בניתוח נכללו אותם 712 משתתפים (21% מתוך 3443 משתתפים בסך הכל שהשתמשו במשיב במהלך 18 השבועות של איסוף המידע) שמילאו הן את השאלון "לפני" והן את השאלון "אחרי".

כלים

אתר "כיוונים לעתיד" באינטרנט. "כיוונים לעתיד" (http://kivunim.huji.ac.il) הוא אתר אינטרנט שפותח כשירות לציבור (הגלישה בו היא חינם והוא אינו מכיל פרסומות), ומטרתו לסייע למתלבטים בבחירת מקצוע. האתר כולל מידע על תהליך קבלת ההחלטות בבחירת מקצוע (המבוסס על מודל הסחל"ב), מקורות של מידע תעסוקתי כמו גם מידע על מקורות נוספים לסיוע (לדוגמא, רשימה של מכונים לייעוץ בבחירת מקצוע). מילוי שאלון הקשיים בבחירת מקצוע (Gati, Krausz, & Osipow, 1996) הוא אחת מהאופציות המוצעות באתר; שימוש **במשיב** היא אופציה נוספת; לפני השימוש במשיב המשתמש יכול לקבל מידע על המערכת ועל מטרותיה.

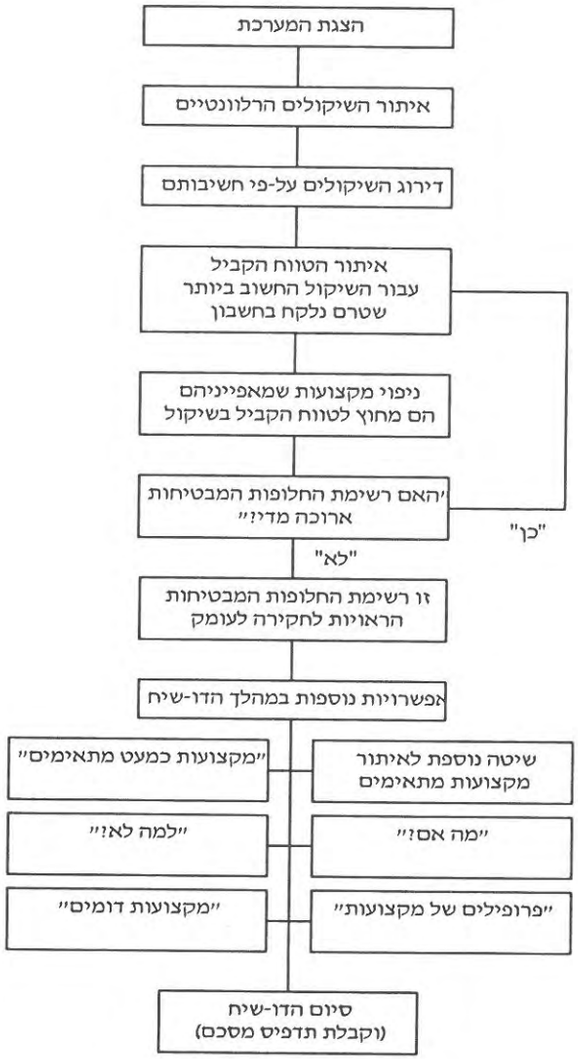
שאלון לפני הדו־שיח. השימוש **במשיב** בתקופת המחקר לא היה כרוך בתשלום, אולם מילוי שאלון קצר היווה דרישת קדם לקבלת קוד עבור דו־השיח עם **משיב**. ראשית, המשתתפים התבקשו לזהות את עצמם (האם הם תלמידי תיכון, חיילים משוחררים וכו'; ראה התפלגות לעיל **במשתתפים**). לאחר מכן התבקשו המשתתפים לדווח על מידת הגיבוש של תוכניותיהם המקצועיות על־ידי סימון אחת מהאפשרויות הבאות: (א) "עדיין אין לי אפילו כיוון כללי" (ב) "יש לי כיוון כללי בלבד" (ג) "אני מתלבט בין מספר קטן של מקצועות ספציפיים" (ד) "אני חושב על מקצוע מסוים, אך מעונין לבחון מקצועות נוספים לפני ההחלטה" (ה) "אני יודע באיזה מקצוע אני מעונין אך רוצה להיות בטוח".

משיב — מערכת שירותי ייעוץ בבחירת מקצוע. בעוד שהגירסה הממוחשבת של **משיב** (שנכללה בתקליטור "כיוונים" שהופץ על־ידי המחלקה לייעוץ בשפ"י לבתי הספר) נחשבה לאחת המערכות המתקדמות ביותר מבין הדור הרביעי של המערכות הממוחשבות (Carson & Cartwright, 1997) גירסת האינטרנט של **משיב** שייכת לדור החמישי — זה של מערכות ייעוץ אינטראקטיבי באינטרנט. המטרה המרכזית של **משיב**, שהיא שילוב ייחודי של מערכת מומחה ומערכת תומכת החלטה, היא להדריך את המתלבטים במהלך שלב הסינון הראשוני ולסייע להם לאתר מספר קטן של "חלופות מבטיחות". בזמן איסוף הנתונים, בסיס הנתונים של **משיב** הכיל 305 מקצועות, שאופיינו על פני 31 שיקולים או גורמים הרלוונטיים לקבלת החלטות בבחירת מסלול לימודים ומקצוע (כולל צרכים וערכי עבודה, יכולות שהפרט מעדיף להשתמש בהן, ומאפיינים של מקצועות, לדוגמא, גמישות בשעות העבודה, סביבת העבודה, רמת הכנסה; Gati, 1998; Gati, Fassa, & Mayer, 1998). תהליך הסינון הראשוני **במשיב** מתבסס על תהליך של ניפוי בשלבים (גתי, 1986), כך שהסינון מתחיל בדיווח של המשתמש על העדפותיו בשיקול החשוב לו ביותר (לדוגמא, משתמש שציין "סביבת עבודה" כשיקול החשוב לו ביותר, יכול לציין העדפה לעבודה "רק בפנים" עם נכונות להתפשר על "בעיקר בפנים" ועל "במידה שווה בפנים ובחוץ"). חלופות שאינן תואמות את העדפות המשתמש בשיקול החשוב ביותר (כלומר, עבודה "בעיקר בחוץ" ו־"רק בחוץ", בדוגמא שלעיל) מנופות, והתהליך חוזר על עצמו בשיקול הבא בתור בחשיבותו. בהדרגה, שיקול אחר שיקול, רשימת החלופות הפוטנציאליות מצטמצמת,

ובתום שלב הסינון הראשוני המתלבט נשאר עם רשימה קצרה של "חלופות מבטיחות" (גתי, 2002; Gati, Fassa, & Houminer, 1995). תהליך זה והאופציות הנוספות **במשיב** מסוכמים בתרשים.

כדי להבטיח שרשימת החלופות המבטיחות היא אכן הרשימה הטובה ביותר האפשרית, המשתמש יכול היה לשאול את המערכת שאלות רלוונטיות, שכללו:

תרשים סכמטי של הדו־שיח עם משיב



(א) "למה לא?" — מדוע מקצוע מסוים לא נכלל ברשימת המקצועות המבטיחים? (ב) "מקצועות כמעט מתאימים" — אילו חלופות נופו בשל אי־התאמה קטנה עם העדפותיו של המשתמש בשיקול אחד בלבד? (ג) — "מה אם?" — כיצד תשתנה רשימת החלופות המבטיחות אם חלק מההעדפות ישונו? (ד) "מקצועות דומים" — המשתמש יכול היה לבקש רשימה של מקצועות שמאפייניהם דומים לאלו של מקצוע מסוים; ו־(ה) "שיטת חיפוש אלטרנטיבית" — ניתן לבקש מהמערכת ליצור רשימה נוספת של מקצועות מתאימים פוטנציאלית על־ידי שימוש בחיפוש המבוסס על מודל הפיצוי (Katz, 1966). טבעה האינטראקטיבי של **משיב** משתקף בניטור מקוון של הדו־שיח, והמשוב המיידי למשתמש. דוגמא למשוב כזה במהלך הניפוי בשלבים הינה, למשל, "העדפותיך בשיקול האחרון הובילו לירידה חדה במספר המקצועות המתאימים להעדפותיך. אנו ממליצים כי תבחן שוב את תשובותיך בשיקול זה, ותשקול טווח רחב יותר של פשרה (כלומר, סמן רמות נוספות כקבילות בנוסף לרמה המועדפת ביותר)". משוב כזה, המוצג לפני המעבר לשיקול הבא, משקף את הבקרה הצמודה של הדו־שיח, ובדוגמא זו הדגשה של הצורך להתפשר (Gati, 1993). התדפיס המתקבל בתום הדו־שיח, המסכם את התהליך ואת תוצאותיו, הוא שימושי הן עבור המתלבט עצמו והן עבור היועץ. פרטים נוספים על הרציונל העומד בבסיס **משיב**, תאור המערכת, דוגמא של התדפיס המסכם, מקורות ביבליוגרפיים, ומידע נוסף הרלוונטי ליועצים ולחוקרים ניתן למצוא ב־http://kivunim.huji.ac.il/meshiv.html.

שאלון אחרי הדו־שיח. בתום הדו־שיח (אחרי שקיבלו תדפיס מסכם), התבקשו המשתמשים "למלא שאלון קצר (2–3 דקות) המיועד לשיפור המערכת". כחמישית (21%) מהמשתתפים מילאו את השאלון, בעוד האחרים בחרו לדלג עליו. המשתתפים שמילאו את השאלון "אחרי" התבקשו שוב לציין את מידת גיבוש התוכניות המקצועיות שלהם (כפי שהתבקשו לציין בשאלון "לפני"), אבל הפעם התווספה תשובה אפשרית נוספת — "אני בטוח כעת באיזה מקצוע אני מעונין". בנוסף, נשאלו המשתתפים האם ימליצו על **משיב** לחבר המתלבט בבחירת מקצוע (כן/לא). לאחר מכן, כדי למדוד את התועלות הנתפסות מהדו־שיח עם **משיב**, המשתתפים התבקשו לציין, על סולם של 5 דרגות (1=בכלל לא, עד 5=במידה רבה מאוד) את המידה שבה: (א) הדו־שיח עם **משיב** סייע להם להתקדם בתהליך בחירת המקצוע שלהם, (ב) הדו־שיח עם **משיב** חשף בפניהם שיקולים חדשים, (ג) הדו־שיח עם **משיב** עזר להם להבהיר לעצמם את העדפותיהם ו־(ד) רשימת המקצועות סייעה להם בתהליך קבלת ההחלטות שלהם. לבסוף, התבקשו המשתתפים לציין עד כמה אורכה של "רשימת החלופות המבטיחות" (כלומר, מספר המקצועות ברשימה) היה הולם ("קצרה מדי" / "מתאימה" / "ארוכה מדי"), וכך גם לגבי מידת הגיוון של הרשימה ("ממוקדת מדי" / "מתאימה" / "מגוונת מדי").

מהלך

המשתמשים מלאו תחילה שאלון לפני הדו־שיח, לאחר מכן ניהלו דו־שיח עם משיב

(ממוצע=40 דקות, סטית תקן=25, חציון=34, טווח בין רבעוני 25–51 דקות), ולבסוף התבקשו למלא את השאלון אחרי הדו־שיח.

■ תוצאות

לא נמצאו הבדלים שיטתיים או משמעותיים סטטיסטית בין המינים או בין הקבוצות (תלמידי תיכון, חיילים וכו') במידת גיבוש התוכניות המקצועיות לפני ואחרי הדו־שיח עם **משיב**, כמו גם בדפוס השינוי במידת הגיבוש. באופן דומה, לא נמצאו כל הבדלים בתועלות הנתפסות בין המינים או בין קבוצות המשתמשים. על כן ידווחו להלן עיקרי התוצאות מעבר לכל המשתמשים.

תועלות נתפסות

המתאמים בין התועלות הנתפסות שהפיקו המשתתפים מהדו־שיח עם **משיב** כפי שדווחו בשאלון אחרי הדו־שיח (התקדמות בתהליך בחירת המקצוע, למידה של שיקולים חדשים, הבהרת ההעדפות, ומידת הסיוע של רשימת המקצועות בתהליך) היו גבוהים (נעו בין 0.4 ל־0.7); ולכן חושב הממוצע של ארבעת מדדי התועלות האלה; ממוצע זה יקרא להלן — ממוצע תועלות נתפסות. שמונים וארבעה אחוזים מהמשתתפים ציינו כי ימליצו על **משיב** לחבר המתלבט בבחירה.

לוח 1 מציג את הממוצעים של ארבעת מדדי התועלת כמו גם את ממוצע המדד הכללי עבור משתתפים שדיווחו שימליצו לחבר על **משיב** ועבור כאלה ש"לא ימליצו".

לוח 1

השוואת התועלות הנתפסות של משתמשים שהביעו נכונות להמליץ על משיב לחבר לעומת משתמשים שלא הביעו נכונות כזו

מדדים של תועלת נתפסת	ימליצו על משיב (n=597) ממוצע	ס"ת	לא ימליצו על משיב (n=115) ממוצע	ס"ת	d^1	t (df=710)
התקדמות בתהליך קבלת ההחלטות בבחירת מקצוע	3.04	0.78	1.66	0.75	1.79	17.47*
למידה של שיקולים חדשים	3.07	0.86	2.09	1.03	1.10	10.83*
הבהרת העדפות	3.08	0.81	1.97	0.86	1.35	13.24*
תפיסת מידת הסיוע של רשימת "החלופות המבטיחות"	2.91	0.89	1.70	0.85	1.38	13.44*
מת"נ — ממוצע התועלות הנתפסות	3.03	0.64	1.86	0.69	1.80	17.71*

* $p < 0.001$

d^1 מציין את גודל האפקט (הפער בין הממוצעים במונחי סטית התקן, Cohen, 1992).

כצפוי, התועלות הנתפסות מהשימוש במשיב היו גבוהות יותר עבור המשתמשים שדיווחו על נכונות להמליץ לחבר על המערכת, מאשר המשתתפים שלא דיווחו על נכונות כזו, עבור כל ארבעת מדדי התועלת כמו גם עבור ממוצע התועלות הנתפסות.

התקדמות בגיבוש של התוכניות המקצועיות

לוח 2 מציג את השכיחויות (n) של ההתפלגות המצורפת של מידת הגיבוש של התוכניות המקצועיות לפני ואחרי הדו־שיח עם **משיב** כפי שדווחה על־ידי המשתמשים. בנוסף, מציג הלוח, עבור כל שילוב, את ממוצע התועלות הנתפסות ואת אחוז המשתמשים בשילוב התשובות המסוים, שהשיבו בחיוב לשאלת ההמלצה לחבר. לדוגמא, 58

לוח 2

ממוצע התועלות הנתפסות (מת"נ) והנכונות להמליץ (המלצה) על שימוש במשיב לחבר (%) כפונקציה של מידת גיבוש ההעדפות המקצועיות לפני ואחרי הדו־שיח עם משיב *(N = 712)*

גיבוש התוכניות המקצועיות לאחר הדו־שיח עם משיב		גיבוש התוכניות המקצועיות לפני הדו־שיח עם משיב					
		1	2	3	4	5	סה"כ
1 אין אפילו כיוון כללי	מת"נ	1.84	1.61	1.58	1.36	—	1.72
	המלצה	38.0	14.3	16.7	28.6	—	31.5
	n	34	7	6	7	0	54
2 יש כיוון כללי בלבד	מת"נ	2.61	2.48	2.63	2.44	2.45	2.53
	המלצה	85.4	72.7	66.7	66.7	100	76.5
	n	41	66	15	9	5	136
3 שוקל מספר חלופות ספציפיות	מת"נ	3.06	3.04	2.64	2.9	2.83	2.85
	המלצה	100	93.1	82.1	96.7	100	90.2
	n	27	58	84	30	6	205
4 מעונין לבחון חלופות נוספות	מת"נ	3.37	3.10	3.11	2.68	3.54	3.02
	המלצה	100	92.2	100	81.5	100	91.7
	n	23	51	35	54	6	169
5 מעונין לאסוף מידע על מקצוע מסוים	מת"נ	3.25	3.3	3.32	3.24	3.23	3.27
	המלצה	100	85	90.5	97.6	89.3	92.4
	n	9	20	21	41	28	119
6 בטוח באיזה מקצוע לבחור	מת"נ	3.42	—	4.5	3.72	3.2	3.43
	המלצה	100	—	100	100	81.3	89.7
	n	3	0	1	9	16	29
סה"כ (מעבר לשורות)	מת"נ	2.69	2.85	2.80	2.86	3.15	2.84
	המלצה	80.3	82.7	83.3	86.7	90.2	83.8
	n	137	202	162	150	61	712

משתמשים דיווחו כי היה להם "כיוון כללי בלבד" לפני הדו־שיח עם **משיב**, אולם הם התקדמו ל"יאני שוקל מספר חלופות ספציפיות" לאחר הדו־שיח (מידת הגיבוש שלהם עלתה ברמה אחת); התועלת הנתפסת הממוצעת שלהם (מת"נ) היתה 3.04, ו־93.1% מהם הביעו נכונות להמליץ על **משיב** לחבר.

כצפוי, מידת הגיבוש של התוכניות המקצועיות לאחר הדו־שיח עם **משיב** היתה גבוהה משמעותית מהגיבוש לפני הדו־שיח (מבחן Wilcoxon, $Z = 11.72$, $p < .01$). תוצאה זו משקפת באופן כללי עליה בגיבוש התוכניות המקצועיות של המשתמשים בעקבות הדו־שיח עם **משיב**. לאור זאת, חולקו המשתמשים לשלוש קבוצות, בהתאם לדפוס השינוי במידת הגיבוש שלהם: אלו שמידת הגיבוש שלהם עלתה (n = 355, 50%), אלו שמידת הגיבוש שלהם לא השתנתה (n = 266, 37%) ואלו שמידת הגיבוש שלהם ירדה (n = 91, 13%). מספר המשתמשים שמידת הגיבוש שלהם עלתה היה גבוה כמעט פי שלושה ממספר המשתמשים שמידת הגיבוש שלהם ירדה ($\chi^2(1) = 156.27$, $p < .01$).

הקשר בין מידת הגיבוש של התוכניות המקצועיות לבין התועלות הנתפסות

השורה התחתונה בלוח 2 מסכמת את דפוס הגיבוש של התוכניות המקצועיות לפני הדו־שיח עם **משיב**. על אף שההבדלים בממוצע התועלת הנתפסת בין חמש הרמות של גיבוש לפני הדו־שיח עם **משיב** היו מובהקים סטטיסטית ($F(4,707) = 3.87$, $p < .01$), ההבדלים עצמם היו קטנים. יותר מכך, על אף שהנכונות של המשתמשים להמליץ על **משיב** לחבר עלתה עם רמות הגיבוש לפני הדו־שיח עם משיב, ההבדלים היו קטנים ולא מובהקים סטטיסטית ($\chi^2(4) = 4.19$, *ns*).

לעומת זאת, ההבדלים בין שש רמות הגיבוש לאחר הדו־שיח עם **משיב** היו ניכרים, וכפי ששוער, התועלת הנתפסת היתה גבוהה יותר עבור אלו שדיווחו על הרמה הגבוהה ביותר (6) של גיבוש (ממוצע התועלת הנתפסת = 3.43), לעומת אלה שרמות הגיבוש שלהם היו נמוכות יותר (רמות 1–5). קונטרסט מתוכנן הראה כי הבדל זה הוא מובהק סטטיסטית ($t(706) = 5.96$, $p < .01$). דפוס דומה התגלה גם בהשוואות בין כל רמה לרמות הנמוכות ממנה (למשל, 5 לעומת 1–4 וכו').

ההשערה השניה נגעה לקשר בין התועלות הנתפסות ודפוס השינוי במידת הגיבוש של התוכניות המקצועיות. כדי לבחון את ההבדלים בין שלושת דפוסי השינוי, נערכו שתי השוואות. ההשוואה הראשונה, הראתה, כמשוער, שמשתמשים שרמת הגיבוש שלהם עלתה תפסו את הדו־שיח כיעיל יותר (ממוצע תועלת נתפסת = 3.12) מאשר המשתמשים האחרים (ממוצע תועלת נתפסת = 2.57) עבור משתמשים שרמת הגיבוש שלהם לא השתנתה ו־2.52 עבור המשתמשים שרמת הגיבוש שלהם ירדה) ($t(709) = 9.88$, $p < .001$). לא נמצא הבדל משמעותי בהשוואה השניה בין קבוצת המשתמשים שרמת הגיבוש שלהם לא השתנתה לבין אלו שרמת הגיבוש שלהם ירדה ($t(709) = 0.53$, *ns*). בנוסף, משתתפים שרמת הגיבוש שלהם עלתה דיווחו על נכונות גבוהה יותר להמליץ על השימוש **במשיב** לחבר (93.5%) בהשוואה לשתי הקבוצות

האחרות (74.8% ו־72.5%) עבור אלה שרמת הגיבוש שלהם לא השתנתה, ועבור אלו שרמת הגיבוש שלהם ירדה, בהתאמה ($\chi^2(1) = 48.91$, $p < .01$); שוב, לא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין שתי הקבוצות האחרונות בנכונותם של המשתתפים להמליץ על **משיב** לחבר ($\chi^2(1) = 0.19$, *ns*).

על מנת לערוך השוואה ישירה בין התרומה היחסית של מידת גיבוש התוכניות המקצועיות לאחר הדו־שיח והעליה במידת הגיבוש לתועלת הנתפסת, נערך ניתוח רגרסיה מרובה עם ממוצע התועלת הנתפסת כמשתנה התלוי. המשתנה "מידת הגיבוש לאחר הדו־שיח" נכנס למשוואת הרגרסיה ראשון ($R^2 = .25$, $F(2,709) = 119.34$, $p < .01$). תוצאות אלו מצביעות על כך שהמשתנה המרכזי שתורם לתועלות הנתפסות הוא מידת גיבוש התוכניות המקצועיות לאחר הדו־שיח. העליה בגיבוש תורמת לתועלות הנתפסות גם היא, אולם תרומה זו, על אף מובהקותה הסטטיסטית, היא גבולית במונחי השונות המוסברת.

רשימת "החלופות המבטיחות"

אחת ממטרותיה של **משיב** היא להציג למשתמש רשימה "טובה" של חלופות מבטיחות שראוי להמשיך לחקור לעומק. המשתמשים התבקשו לחוות דעתם באשר לשני אספקטים של הרשימה. מידת הגיוון שלה (ממוקדת מדי, מתאימה, מגוונת מדי), ואורכה (קצרה מדי, מתאימה, ארוכה מדי). נמצא כי משתמשים שתפסו את אורך הרשימה כמתאים תפסו גם את מידת הסיוע של רשימת החלופות (אחד המדדים לתועלת נתפסת) כגבוהה יותר, וכך גם באשר לגיוון. לא נמצא הבדל בין משתמשים שתפסו את הרשימה כממוקדת מדי או כמגוונת מדי בתועלת הנתפסת, אולם, נמצא הבדל בין משתמשים שתפסו את הרשימה כארוכה מדי או קצרה מדי — לרשימה ארוכה מיוחסת תועלת גבוהה יותר מאשר לרשימה קצרה. ניתוח מפורט העלה כי המשתמשים ייחסו "אורך מתאים" בשכיחות הגבוהה ביותר (69%) לרשימה הכוללת 7 מקצועות.

יותר מכך, נמצא כי משתמשים שתפסו הן את הגיוון ברשימה והן את אורכה כמתאימים היו בעלי התועלות הנתפסות הגבוהות ביותר ($t(709) = 6.48$, $p < 0.01$), וכן, אנשים שתפסו רק אחד מהאספקטים כמתאים היו בעלי תועלת נתפסת גבוהה יותר ממשתמשים שלא תפסו אף אחד מהאספקטים (אורך או גיוון) כמתאים ($t(709) = 5.18$, $p < 0.01$).

■ דיון

Lent (2001, עמ' 219) הציע כי האתגר שמציבה טכנולוגית המידע הוא "...לא האם להשתמש בטכנולוגיות חדשות אלא כיצד לעשות זאת בצורה יעילה ואתית." מטרת המחקר הנוכחי היתה נסיון להתמודד עם אתגר זה על־ידי בחינת הגורמים המשפיעים על תפיסתם של המשתמשים ב"**משיב**" את התקדמותם בתהליך בחירת המקצוע

שלהם. ההתקדמות נבחנה באמצעות השוואת מידת הגיבוש של התוכניות המקצועיות כפי שדווחה לפני ואחרי הדו־שיח עם **משיב**. תועלת נתפסת הוגדרה כממוצע דירוגי המשתמשים של תפיסתם את מידת התקדמותם בתהליך, למידה והיכרות עם שיקולים חדשים בבחירת מקצוע, הבהרה של ההעדפות, ואיכות רשימת המקצועות המבטיחים, כמו גם הנכונות להמליץ על **משיב** לחבר.

הממצאים הצביעו על כך שהנכונות להמליץ על **משיב** לחבר, שניתן להתייחס אליה כ"שורה התחתונה" של התועלות הנתפסות, היתה גבוהה (84%). בנוסף, ממוצע התועלות הנתפסות שהיה 2.84 (בערך אמצעיתו של סולם הדירוג), משקף כי המשתמשים חשו כי הם הפיקו תועלת מהדו־שיח עם **משיב** במידה ניכרת. המתאמים בין ארבעת המדדים של התועלת היו גבוהים, והתועלות הנתפסות היו גבוהות בהרבה בקרב אלו שהביעו נכונות להמליץ על **משיב** לחבר, מאשר בקרב אלו שלא הביעו נכונות כזו.

אי קיומם של הבדלים כפונקציה של מגדר או קבוצה (בוגרי תיכון, חיילים משוחררים, וכו') בממוצע התועלת הנתפסת או בנכונות להמליץ על **משיב** לחבר, עשוי להצביע על כך שלמשתמשים ב**משיב**, לאחר שקיבלו מידע על מטרות המערכת, היו מאפיינים משותפים, כולל הנכונות להשתמש במערכת ייעוץ בבחירת מקצוע באינטרנט כדי לקדם את תהליך בחירת המקצוע שלהם.

שלושים תלמידי תיכון (מבין כלל 712 המשתתפים במחקר) הקדישו מזמנם כדי למלא גם את השאלון אחרי הדו־שיח. השוואת תגובותיהם לשאלון זה לתגובות המשתמשים בקבוצות האחרות לא העלתה כל הבדלים. תלמידי התיכון היו באופן כללי שבעי רצון מהדו־שיח, תפסו אותו כמועיל, והביעו גם הם (למרות היותם עדיין בתיכון) נכונות גבוהה (80%) להמליץ על **משיב** לחבר המתלבט בבחירת מקצוע.

התקדמות בתהליך בחירת המקצוע

מטרתה העיקרית של **משיב** היא לסייע למתלבטים להתקדם בתהליך בחירת המקצוע שלהם. אחד המדדים להתקדמות כזו הוא שינוי במידת הגיבוש של התוכניות. הממצאים מצביעים על כך שחצי מהמשתמשים דיווחו על עליה במידת הגיבוש; כפי שניתן היה לצפות, התועלות הנתפסות שדווחו על ידי המשתמשים הללו היו הגבוהות ביותר. עם זאת, "ניסיים" היו נדירים מאוד — עבור רוב המשתמשים שדיווחו על עליה במידת הגיבוש, העליה היתה של דרגה אחת (54%); עבור 30% נוספים העליה היתה בשתי דרגות; שלושה משתמשים בלבד (0.4%) שדיווחו על עצמם כ"חסרי כל תוכניות" לפני הדו־שיח, דיווחו, לאחר הדו־שיח, שהם בטוחים כעת באיזה מקצוע לבחור. העדר ה"ניסים" משתקף גם בממצא לפיו רק 29 (4%) מהמשתמשים דיווחו שהם בטוחים בבחירה המקצועית שלהם בעקבות הדו־שיח, וכן שמרבית המשתמשים בקבוצה זו (55%) היו משתמשים מגובשים למדי כבר לפני הדו־שיח עם **משיב** ("אני יודע באיזה מקצוע אני מעונין אבל אני רוצה להיות בטוח").

בנוסף, 37% דיווחו על אותה רמה של גיבוש ו 13% דיווחו על רמה נמוכה יותר של גיבוש לאחר הדו־שיח. בחינה יסודית של הנתונים (המוצגים בלוח 2) העלתה כי רבים

מהמשתתפים שהשתייכו לאחת משתי הקבוצות הללו דיווחו על תועלות חיוביות, אם כי מספרם היה מועט יותר מאלו שמידת הגיבוש שלהם עלתה. פירוש אפשרי לממצא זה הוא שהרחבת הטווח של המקצועות הנלקחים בחשבון נחשבה לרצויה על־ידי משתמשים רבים. לדוגמא, 30 משתמשים דיווחו לפני הדו־שיח כי הם "שוקלים מקצוע מסוים, אולם רוצים לבחון אפשרויות נוספות בטרם קבלת ההחלטה", ואילו לאחר הדו־שיח דיווחו כי הם "מתלבטים בין מספר קטן של מקצועות ספציפיים" — כלומר, דיווחו על ירידה במידת הגיבוש לאחר הדו־שיח. עם זאת, התועלת הנתפסת של משתמשים אלו היתה גבוהה מהממוצע ו־97% מהם דיווחו על נכונות להמליץ על **משיב** לחבר. ממצא זה מעיד על כך שעל אף הירידה במידת הגיבוש המשתמשים חשו שהפיקו תועלת מהדו־שיח.

ההבדלים בממוצע התועלות הנתפסות בין הרמות השונות של גיבוש התוכניות המקצועיות לפני הדו־שיח עם **משיב** היו קטנים ולא משמעותיים. באופן דומה, לא היו הבדלים משמעותיים בנכונות להמליץ על **משיב** לחבר בין חמש הרמות השונות של גיבוש לפני הדו־שיח. עם זאת, ההבדלים בין רמות הגיבוש השונות לאחר הדו־שיח היו משמעותיים, הן במונחי תועלות נתפסות והן במונחי נכונות להמליץ על **משיב** לחבר — ככל שרמת הגיבוש לאחר הדו־שיח גבוהה יותר כך גם התועלות הנתפסות. לבסוף, התועלות הנתפסות והנכונות להמליץ על **משיב** לחבר היו קשורות בבירור לדפוס השינוי בגיבוש. עם זאת, ניתוח הרגרסיה הצביע על כך שהתועלות הנתפסות היו קשורות בעיקר למידת הגיבוש לאחר הדו־שיח, בעוד שהעליה בגיבוש תרמה רק באופן גבולי לתועלות הנתפסות.

ממצאים אלו תומכים בטענה כי תפיסותיהם של המשתמשים את התועלות העולות מהדו־שיח תלויות בתפיסתם הסובייקטיבית את המידה שבה הם קרובים להחלטה בבחירת מקצוע בסיום הדו־שיח עם **משיב**: ככל שהם תופסים עצמם כיותר קרובים להחלטה בתום הדו־שיח, כך התועלות הנתפסות שלהם גדולות יותר. דפוס זה ניתן לפירוש כמשקף מאפייני "מכוונות מטרה" של המשתמשים **במשיב** — כפי הנראה הם השתמשו במערכת במטרה להגיע להחלטה בבחירת מקצוע, ואלו שהרגישו קרובים יותר למטרה זו לאחר הדו־שיח דיווחו כי הדו־שיח היה "שווה את זה".

רשימת החלופות המבטיחות. כפי ששוער, משתמשים שהיו מרוצים מהאורך והמגוון של רשימת החלופות שלהם תפסו אותה כיותר מסייעת ממשתמשים שדיווחו כי הרשימה היתה "קצרה מדי" או "ארוכה מדי", ו"ממוקדת מדי" או "מגוונת מדי". כאשר נבחנו שיפוטיהם של המשתמשים לגבי אורכה הנתון של הרשימה, נמצא כי רשימה של 7 "חלופות מבטיחות" נשפטה כמתאימה (כלומר, אופטימלית), על־ידי שיעור המשתמשים הגבוה ביותר. ממצא זה הוא מעניין, משום שרשימה בת 7 חלופות נמצאה אופטימלית גם בקרב יועצים (Gati & Ram, 1999). רשימה באורך כזה עשויה לסייע לאלו הניגשים לדו־שיח עם רשימת חלופות ארוכה יותר על־ידי צמצום הרשימה מחד, וכן לאלו שניגשים לתהליך עם חלופה אחת או שתיים בלבד, על־ידי הצעה של אפשרויות נוספות שלא נשקלו קודם לכן, מאידך.

באשר למידה הרצויה של גיוון, מרבית המשתמשים (62%) היו מרוצים מהרשימה שקיבלו, כאשר חצי מהנותרים (38%) שפטו את הרשימה כממוקדת מדי, והחצי השני כמגוונת מדי, ממצא המשקף הבדלים בין־אישיים. רמת גיוון אופטימלית יוחסה לרשימה בת 8־10 חלופות. ממצא זה הוא מעניין משום שהוא משקף הבדלים בין שיפוטיהם של המשתמשים לבין אלו של יועצים בבחירת מקצוע באשר למאפייניה של רשימה "טובה" של חלופות מבטיחות: יועצים בבחירת מקצוע שופטים רשימה ממוקדת כטובה יותר (Gati & Ram, 1999), משום שהיא מאפשרת למשתמש לבחון הבדלים מעודנים יותר בשלב החקירה לעומק של התהליך. השוואה בין ההתאמה בגיוון וההתאמה באורך עם העדפות המשתמש והתועלת הנתפסת של הרשימה, לא העלתה הבדלים משמעותיים. דפוס זה שונה מהדפוס הנמצא בשיפוטיהם של יועצים בבחירת מקצוע, שם המגוון של המקצועות ברשימת החלופות היה גורם חשוב יותר מאורך הרשימה, בהערכת טיב הרשימה (Gati & Ram, 1999).

השלכות

מגבלות. לפני שנדון בהשלכות המחקר הנוכחי, יש לדון במגבלותיו. ראשית, המידע על המשתמשים נאסף על־ידי דיווח עצמי. על אף שהנתונים אינם מעידים על כך שהמידע שדווח על ידי המשתמשים אינו מדויק (למשל, על גילם, שנות ההשכלה, וכד'), הדיוק של מידע כזה עשוי להיות נמוך יותר מזה הנאסף באמצעות שאלוני נייר ועיפרון בנוכחות נציגים של צוות המחקר. עם זאת, אין לנו כל סיבה מיוחדת לפקפק בתגובותיהם של המשתמשים בזמן הדו־שיח לאור העובדה שהדו־שיח היה אנונימי. מגבלה שניה היא פרופורציית המשתמשים (21%) שמילאו את השאלון אחרי הדו־שיח. שיעור זה, על אף שהוא גבוה בהרבה משיעור משובי הערכה אחרים הניתנים לאתרי אינטרנט (לדוגמא, 0.6% בלבד לאתר "כיוונים לעתיד"), הוא עדיין פחות מאופטימלי. סביר שהנטייה לדלג על השאלון אחרי היא נמוכה יותר בקרב אלו שהיו פחות מרוצים. עם זאת, השוואת המדגם של 712 המשתמשים שמילאו את השאלון "אחרי" עם אלו (2721) שלא מילאו אותו לא העלתה הבדלים באף אחד ממשתני הרקע והמשתנים בשאלון לפני הדו־שיח (כולל מין, גיל, השכלה, מידת הגיבוש לפני הדו־שיח, והאם המשתמש מילא את שאלון הקשיים בבחירת מקצוע לפני הדו שיח עם **משיב**). הבדל אפשרי אחד בין אלו שמילאו את השאלון "אחרי" לבין משתמשים שלא מילאו את השאלון עשוי להיות נכונות להקדיש זמן לדו־שיח. נמצא כי משך הדו־שיח של המשתמשים שלא מילאו את השאלון "אחרי" היה קצר בממוצע ב־10 דקות ($t(2522) = 6.12, p < .001$).

מגבלה נוספת היא העדר קבוצת ביקורת, על אף שבבירור לא קיימת קבוצת ביקורת "אידיאלית". בנוסף, ניתן לטעון שבשל העובדה שהשאלון אחרי מולא מיד לאחר הדו־שיח עם **משיב**, הוא לא בהכרח משקף תועלות ארוכות טווח. אולם, משום שהדו־שיח היה אנונימי, איתור המשתמשים לתשאול נוסף אינו אפשרי.

מחקר. 23% בלבד מהמשתמשים דיווחו בשאלון לפני הדו־שיח שהם מילאו גם את שאלון הקשיים בבחירת מקצוע הנמצא באתר **כיוונים לעתיד**. משום שהנתונים נאספו

ללא זיהוי עצמי, לא היתה בידינו האפשרות לערוך התאמה בין שני מאגרי הנתונים; לכן, הקשרים בין סוגי הקשיים שנחוו על־ידי המשתמשים (כפי שניתן לזהות בשאלון הקשיים בבחירת מקצוע), ההתקדמות ארוכת הטווח שלהם בתהליך בחירת המקצוע, והתועלות שהם הפיקו מהדו־שיח עם **משיב** לא היו ניתנים לבחינה. אם כן, מחקר עתידי ראוי שיבחן את מגוון התועלות מהדו־שיח עם **משיב** של משתמשים המפגינים דפוסים שונים של קשיים. בנוסף, ככל שמערכות ייעוץ באינטרנט הופכות להיות יותר ויותר נגישות, מחקר עתידי ראוי שישווה את התועלות הנתפסות של כל אחת מהן, וינסה לבחון אילו ממאפייני המשתמשים מתווכים את האפקטים הללו. נמצא כי שימוש בגירסא המקומית של **משיב** מפחית קשיים באספקטים מסויימים של תהליך קבלת ההחלטות (Gati, Saka , & Krausz, 2001). עידוד המשתמשים ב**משיב** למלא את שאלון הקשיים בבחירת מקצוע לפני הדו־שיח עם **משיב** עשוי לסייע למתלבטים להתמקד בסיבה לקשייהם, ומשוב רלוונטי המבוסס על נתוני שאלון הקשיים שלהם יכול למנוע פיתוח ציפיות לא־רציונליות מ**משיב** (לדוגמא, אלה שהקשיים שלהם מתייחסים לקונפליקטים פנימיים, רצוי שיפנו ליועץ ולא ל**משיב**).

מערך המחקר שנעשה בו שימוש במחקר הנוכחי בכדי לבחון את ההשפעות של דו־שיח עם **משיב**, יכול להיות מיושם גם בכדי להעריך ייעוץ אישי בבחירת מקצוע פנים־מול־פנים. התקדמות בתהליך בחירת המקצוע, כפי שמשתקפת בעליה במידת הגיבוש של התוכניות המקצועיות, והתועלות הנתפסות של המשתמשים, הם גם קריטריונים חשובים להערכת ייעוץ אישי בבחירת מסלול לימודים ומקצוע. כמובן שהמערך שהוצג כאן צריך להיות מותאם לייעוץ אישי, וארבעת המדדים לתועלת ששימשו במחקר הנוכחי צריכים לעבור שינויים והרחבות.

מחקר עתידי ראוי גם שיתמקד בסוגיה לפיה שימוש במערכת ייעוץ באינטרנט כחלק מתהליך הייעוץ יכול לסייע, אולם במקרים רבים הוא עלול שלא להספיק. הערכת צרכי המשתמש הנוגעים לייעוץ אישי בתום הדו־שיח עשוי לסייע להבחין בין פרטים שיכולים להפיק תועלת מקבלת ייעוץ אישי לבין אלו שצרכיהם יכולים להיות מסופקים במידה רבה על־ידי **משיב**.

מערכות לייעוץ בבחירת מקצוע באינטרנט. בייעוץ אישי פנים־מול־פנים, היועץ יכול להתאים את התהליך לצרכיו של הנועץ. על אף שמערכות ייעוץ באינטרנט לא מתיימרות לספק ייעוץ אישי, מערכות אלה יכולות לספק לא רק מידע לימודי ותעסוקתי, אלא גם הדרכה בתהליך קבלת ההחלטה (Gati, 1996; Katz, 1993). איתור הקשיים בבחירת מקצוע של הפרט (באמצעות שאלון הקשיים בבחירת מקצוע, Gati et al.,1996) יכול לסייע בהכוונת המתלבטים למודולים והמרכיבים הרלוונטיים להם ביותר במערכות ייעוץ באינטרנט.

יישומי מחשב הם בעלי פוטנציאל לתרום לתהליך הייעוץ על־ידי מקסימיזציה של המימד האנושי שלו (Sampson & Bloom, 2001). בפרט, שילוב מערכות לייעוץ באינטרנט בתהליך הייעוץ מאפשר ליועצים להקדיש את זמנם בעיקר לאותם חלקים בתהליך בהם רק היועצים יכולים לסייע, כמו בניית יחסי אמון וסביבה תומכת

שמאפשרת טיפול באספקטים הרגשיים של תהליך קבלת ההחלטות בבחירת מקצוע, וסיוע לנועצים להבין ולעשות אינטגרציה של כל המידע הנאסף (Gati, 1994; Robinson et. al, 2000).

הנגישות למערכות ייעוץ באינטרנט הולכת וגדלה בקרב האוכלוסיה בכלל ובקרב הצעירים בפרט. מאחר וישנם אתרים רבים לייעוץ בבחירת מקצוע, מהם בעלי איכות נמוכה, חשוב להעלות את מודעותם של המשתמשים לשונות באיכותם של אתרי אינטרנט כאלו, ולקדם את אותם אתרים שטיבם ואיכותם גבוהים יותר.

יועצים. לפני שנבחן כמה מההשלכות לגבי יועצים, חשוב לציין כי קיימים בוודאי מספר הבדלים בין נועצים טיפוסיים הפונים לייעוץ אישי בבחירת מסלול לימודים ומקצוע לבין המשתמשים במערכות ייעוץ באינטרנט. יועצים עשויים להיתקל באתרי איבחון באינטרנט או במערכות ייעוץ באינטרנט בשני אופנים. ראשית, נועצים עשויים לפנות ליועצים לאחר שביקרו באתר כזה. שנית, ביקור באתרים כאלו ושימוש במערכות ייעוץ באינטרנט יכול להיות משולב בתהליך הייעוץ. במקרה הראשון היועץ צריך להעריך את איכות התוצאה שסיפקה מערכת הייעוץ באינטרנט (לדוגמא על־ידי בחינת התדפיס המסכם), וכן, במידה והדבר אפשרי, גם את התהליך שהביא לתוצאה, ולשלב את התוצאות בתהליך הייעוץ בדרך הטובה ביותר האפשרית. במקרה השני, כאשר הנועץ לא ביקר באתר ייעוץ באינטרנט לפני שהגיע ליועץ, על היועץ להחליט האם להפנות את הנועץ לאתרים, ואם כן, לאילו אתרים ומתי.

במקרה הראשון רצוי שהיועץ יכיר את המאפיינים של אתרי אינטרנט הקשורים לבחירת מסלול לימודים ומקצוע וכן את היתרונות והחסרונות של אתרים ספציפיים. המקרה השני מצריך ידע מעמיק ומקצועי במערכות ייעוץ באינטרנט. מכיוון שאף מערכת לייעוץ באינטרנט אינה מושלמת, מודעות למאפיינים הייחודיים וליתרונות היחסיים של מערכות קיימות תאפשר ליועץ לכוון כל נועץ למערכת שתשרת בצורה הטובה ביותר את צרכיו.

שימוש במערכות ייעוץ באינטרנט דוגמת **משיב** עשוי לשמש כצעד הראשון בתהליך הייעוץ בבחירת מקצוע. במקרים רבים שימוש במערכות אלה עשוי להיות פורה במיוחד בין הפגישה הראשונה לפגישה השניה כדי לקדם את שלב הסינון הראשוני. יותר מכך, **משיב** יכולה לסייע לנועץ שכבר יש בידו רשימה קצרה של חלופות מבטיחות, על־ידי וידוא התאמתן של החלופות ברשימה להעדפותיו של הנועץ.

למסקנה, אם תקפה, לפיה המשתמשים מעוניינים יותר בתוצאת הדו־שיח מאשר בתהליך ישנן השלכות חשובות. ראשית, משום שלמשתמשים אין ידע או קריטריונים כדי להעריך את האיכות של מערכת ייעוץ באינטרנט, אין הם יכולים להבחין בין מערכות שונות, איכותיות יותר ואיכותיות פחות. המשתמשים עשויים להיות מרוצים מכל רשימה בעלת האורך (7-10 חלופות) והמגוון הרצויים. העובדה שתשומת ליבם של מרבית המשתמשים נתונה לתוצאה, מחייבת את היועצים לבחון את איכות התהליך שהביא לאותה תוצאה. שנית, עולה השאלה האם נועצים מיישמים את אותם קריטריונים שעלו במחקר הנוכחי בבואם להעריך ייעוץ אישי פנים־מול־פנים, והאם

גישתם יכולה להתמצות במשפט "אמור לי באיזה מקצוע עלי לבחור". מחקר קודם הראה כי, אכן, נועצים רבים מתעניינים בעיקר בתוצאה, ומראים עניין מועט בלבד, אם בכלל, בתהליך (Sagiv, 1999).

אין ספק כי תלמידי תיכון רבים בחטיבה העליונה מתחילים להתלבט בדבר עיסוקם העתידי, ולאור היותם חלק מ"דור האינטרנט" הם גם מחפשים מידע רלוונטי באינטרנט, בנוסף לאפשרות הקיימת בפניהם לפנות ליועץ בית הספר. מערכת משיב באינטרנט, רלוונטית לתלמידי תיכון המעוניינים להתחיל לשקול כיווני לימוד ותעסוקה אפשריים בעתיד וכן היא מספקת אפשרות להתנסות בתהליך קבלת החלטות שיטתי הנוגע לאחת הבחירות החשובות במהלך החיים. מכיוון שלבית הספר בפרט, ולמערכת החינוך בכלל, תפקיד מרכזי בהכנת התלמיד לחיי העבודה (פלדמן, 1992; נוי, 1994), נראה כי הכוונת תלמידים לאתרים הרלוונטיים באינטרנט היא דבר שראוי לעשותו. דרך אפשרית (ורצויה להערכתנו), היא הקמת "אתר בית" לכל יועץ, בו בין השאר יכללו קישורים לאתרים המיועדים לסייע בבחירת מסלול לימודים ומקצוע עליהם הוא ממליץ, מתוך התנסות שלו ולאחר ביקור באתר.

מקורות

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

גתי, א. (2002). הסחל"ב — מודל לסיוע בבחירת מסלול לימודים ומקצוע ובמעברי קריירה. פרק מתוך *ייעוץ בעתות משבר ורגיעה*. אבן יהודה: רכס.

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

פלדמן, ש. (1992). בחירת מקצוע ותכנון קריירה. הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

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

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

Boer, P. M. (2001). *Career counseling over the Internet. Mahwah, NJ: Erlbaum.*

Carson, A. D., & Cartwright, G. F. (1997). Fifth generation computer-assisted career guidance systems. *Career Planning and Adult Development Journal, 13*, 19–40.

Chang, T., Yeh, C. J., & Krumboltz, J. D. (2001). Process and outcome evaluation of an on-line support group for Asian American male college students. *Journal of Counseling Psychology, 48*, 319–329.

Clark, G., Horan, J. J., Tompkins-Bjorkman, A., Kovalski, T., & Hackett, G. (2000). Interactive career counseling on the Internet. *Journal of Career Assessment, 8*, 85–93.

Cohen, J. (1992). A power prime. *Psychological Bulletin, 112*, 155-159.

Gati, I. (1993). Career compromises. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 416–424.

Gati, I. (1994). Computer-assisted career counseling: Dilemmas, problems and

possible solution. *Journal of Counseling and Development, 73*, 51–56.

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

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

Gati, I, & Asher, I. (2001). The PIC model for career decision making: Prescreening, In-depth exploration, and Choice. In F. T. L. Leong, & A. Barak (Eds.) *Contemporary models in vocational psychology* (pp. 7–54). Mahwah. NJ: Erlbaum.

Gati, I., Fassa, N., & Houminer, D. (1995). Applying decision theory to career counseling practice: The sequential elimination approach. *Career Development Quarterly, 43*, 211–220.

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

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

Gati, I. & Ram, G. (1999). Counselors' judgments of the quality of the prescreening stage of the career decision-making process. *Journal of Counseling Psychology, 47*, 414–428.

Gati, I., Saka, N., & Krausz, M. (2001). "Should I use a computer-assisted career guidance system?" It depends on where your career decision-making difficulties lie. *British Journal of Counselling and Guidance, 29*, 301–321.

Gelatt, H. B. (1962). Decision making: A conceptual frame of reference for counseling. *Journal of Counseling Psychology, 9*, 240–245.

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

Harris-Bowlsbey, J., Riley Dikel, M. & Sampson, J. P. (1998). *The Internet: A tool for career planning. Columbus, Ohio: National Career Development Association.*

Katz, M. R., (1966). A model for guidance for career decision making. *Vocational Guidance Quarterly, 15*, 2–10.

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

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

Lent, R. W. (2001). Vocational psychology and career counseling: Inventing the future. *Journal of Vocational Behavior, 59*, 213–225, doi: 10.1006/jvbe.2001.1827.

Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1984). Research on human decision making:

Implications for career decision making and counseling. In Brown, S. D. & Lent, R. W. (Eds), *Handbook of Counseling Psychology* (pp. 238-282). New York: Wiley.

Offer, M., & Sampson, J.P. (1999). Quality in the content and use of information and communications technology in guidance. *British Journal of Guidance and Counselling, 27*, 501–516.

Oliver, L. W., & Chartrand, J. M. (2000). Strategies for career assessment research on the Internet. *Journal of Career Assessment, 8*, 95–103.

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

Prince, J. P., Chartrand, J. M., & Silver, D. G. (2000). Constructing a quality career assessment site. *Journal of Career Assessment, 8*, 55–67.

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

Sagiv, L. (1999). Searching for tools versus asking for answers: A taxonomy of counselee behavioral styles during career counseling. *Journal of Career Assessment, 7*, 19–34.

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

Sampson, J. P., Jr., & Bloom, J. W. (2001). The potential for success and failure of computer applications in counseling and guidance. *The handbook of counseling* (pp. 612–640). London: Sage.

Slaney, R. B. (1988). The assessment of career decision making. In Walsh, B. W. & Osipow, S. H. (Eds.), *Career decision making* (pp. 33–76). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Walsh, B. W. & Osipow, S. H. (1988). *Career decision making*. Hillsdale, NJ: Erlbaum

תפיסותיהם של מתבגרים עם פיגור שכלי את עולם העבודה וישומן בתוכנית התערבות

רחל גלי צינמון ולימור גיפש
אוניברסיטת תל אביב

תקציר

מאמר זה מציג מבנה של תוכנית התערבות אשר נעשתה בקרב מתבגרים בעלי פיגור שכלי בנושא של הכנה לקראת עולם העבודה. התוכנית אשר נועדה להגביר אוריינטציה לעבודה ולעורר מוטיבציה להשתלב בעבודה, מתבססת על ראיונות חצי מובנים שהתקיימו עם כל אחד מ־16 המתבגרים (10 בנים ו־6 בנות) בעלי פיגור קל שהשתתפו בה. מאמר זה כולל שני חלקים: חלקו הראשון מציג את תפיסותיהם של מתבגרים אלה את עולם העבודה כפי שעולים מניתוח הראיונות. חלקו השני של המאמר מתאר את תוכנית ההתערבות שהועברה למשתתפים והתבססה על ממצאי הראיונות והגישה ההתפתחותית לקריירה. ניתוח הראיונות וההתנסות בתוכנית מצביעים על מוטיבציה גבוהה של המשתתפים להשתלב בעולם העבודה, על הידע המועט שיש להם בנושא זה ועל החשיבות בעבודה עם מתבגרים עם פיגור שכלי בנושא של הכנה לקראת עולם העבודה.
נדנו חשיבות ההתערבויות החינוכיות־הייעוציות עם אוכלוסיות הסובלות מפיגור בתחום התפתחות הקריירה, כמו גם חשיבות העבודה המערכתית עם ההורים והקהילה בנושא זה.

רקע תיאורטי

האפשרות להשתלב בעולם העבודה היא מרכיב בסיסי בחייו של האדם והשפעתה על מעמדו ועל הדימוי העצמי שלו היא מכרעת, שכן עבודתו של האדם היא הביטוי המובהק להיותו חלק פעיל ותורם בחברה (Super, 1990). מאפיינים אלה מדגישים את מרכזיותה של העבודה בחייו של האדם הסובל מפיגור, ומבהירים מדוע השתלבות בעולם העבודה היא אחד מהמדדים המרכזיים לבחינת הצלחה של שיקום עבור אנשים הסובלים ממגבלות מנטליות כמו גם פיזיות (פלוריאן, 1982; Pumpian, Fisher, Certo, & Smally, 1997). אחד האתגרים החינוכיים הגדולים בעבודה עם אנשים הסובלים עם פיגור, לפיכך, הוא הכנתם לעולם התעסוקתי והגדלת האפשרויות התעסוקתיות האפשריות עבורם (Wasllas & Fullmer, 1997).

השמתם של אנשים הסובלים מפיגור במקומות תעסוקה ספציפיים, בעיקר במפעלים מוגנים, מספקת תשובה חלקית בלבד לצורך מרכזי זה של השתלבות בעולם העבודה. גישה זו אינה מתייחסת להעדפותיהם ונטיותיהם של הסובלים מפיגור, ומתעלמת מהדינמיות המאפיינת את עולם העבודה של תקופתנו. החלפת מקומות עבודה היא חלק אינטגרלי מהתפתחות הקריירה של הפרט, בעיקר של אנשים בעלי מגבלות (Pumpian et al., 1997; Shafer, Banks, & Kregel, 1991)

ויש להכינם להתמודד עימה. תוכניות להתפתחות קריירה המאמנות את המשתתפים בהן להכיר את נטיותיהם והעדפותיהם, ולהתאמן במיומנויות של חיפוש עבודה עשויות לתת מענה לצורך זה. תוכניות כאלה צריכות לשקוד על הכנתם המתמשכת של אנשים עם מגבלות החל ממסגרות החינוך של הגיל הצעיר ולאורך כל שלבי ההתפתחות עד לתקופה של התייצבות תעסוקתית (Bloom, 1993; Mank, Cioffi, & Yovanoff, 1998; Sandow, Olson, & Yaṅ, 1993). גישת "משך חיים" שכזו צריכה להסתמך על ידע תיאורטי בנושא של התפתחות קריירה בכלל ובקרב אנשים עם מגבלות בפרט, ולהחזיק בגישה ערכית הרואה בעבודה חלק אינטגרלי באיכות החיים של האדם הסובל מפיגור.

גישה ערכית כלפי אנשים בעלי פיגור שכלי

השנים האחרונות מתאפיינות בתמורה ניכרת בהתייחסות החברתית אל אנשים הלוקים בפיגור. הגישה המסורתית שהעדיפה טיפול והשגחה מוסדית או מוגנות, התחלפה בגישה ערכית המבוססת על ה"מודל ההתפתחותי" ו"עקרון הנורמליזציה" (שניט, 1993). גישה זו מדגישה את זכותם של אנשים אלה לחיים איכותיים ולא רק לחיים "נורמליים" (Brown, Brooks, & Associates, 1996; Giangreco & Cloninger, 1993). המונח של איכות חיים מצביע על חשיבות ההתאמה בין צרכיו, העדפותיו ואמונתו של האדם לבין הסביבה (Schalock, Stark, Snell, 1994). לפיכך, יש חשיבות רבה להיות קשובים לא רק לצרכיו ורצונותיו של האדם הלוקה בפיגור שכלי, אלא גם לערכיו ולהשקפת עולמו (רייטר ופלניצקי, 1996; Neumayer & Bleasdale, 1997). הגישה החדשה תופסת את האדם הלוקה בפיגור כאורגניזם מתפתח, ולכן מסגרות החינוך צריכות להיות מותאמות לרמת התפקוד שלו במטרה שיממש את הפוטנציאל הגלום בו בכל שלב ושלב של התפתחותו (Lancioni, Oreilly, Campodonico, & Mantini, 1998). מחקרים הצביעו על כך שמתן אפשרות לאנשים עם מגבלות לספק את רצונותיהם והעדפותיהם, משפרת את התנהגותם ואת איכות חייהם (Bambara, Koger, Katzer & Davenport, 1995; Favell, Realon, & Sutton, 1995; Felce & Perry, 1995).

כיוון שעקרון הנורמליזציה זכה להכרה רחבה, מודגשת מאוד במערכת החינוך החתירה לעצמאות תפקודית, אך מיומנויות הקשורות לאיכות חיים כמו יכולת בחירה, מוטיבציה ומעורבות בתכנון עתידי, כמעט ואינן מוזכרות (Dillon, 1993). על אף ההכרה בעקרון הנורמליזאציה, כמו גם העלייה בידע המקצועי המצטבר בתחומי השיקום, והעלייה המתמדת במגוון ומספר השירותים הניתנים לבעלי ליקויים, עדיין אין הצלחה גדולה בשילוב בעלי ליקויים בעבודה ובחברה (רייטר, 1991). למרות חשיבותו של תהליך הכנתו של האדם המוגבל לקראת השתלבות בעולם העבודה, הספרות המקצועית העוסקת בפיתוח תיאוריות ומודלים, להסברת תהליך השיקום והכוונתו למטרות מבוססות מבחינה רעיונית, מעטה מאוד. רוב המודלים המקובלים כיום עלו בעיקר מתוך ההתנסות בשדה ולא נעו מחשיבה מושגית פילוסופית. משום כך

רווח בהם שימוש לא מדויק במושגים, שהתבסס על אינטואיציה סובייקטיבית יותר מאשר על ניתוח שיטתי של רעיונות ועובדות (רייטר, 1991).

למעשה, ניתן להצביע על פער הקיים בין ההכרה בזכויותיה של אוכלוסייה זו לאיכות חיים לבין יישומה של הכרה זו בתוכניות חינוכיות התפתחותיות המדגישות מיומנויות המאפשרות איכות חיים. על מנת לצמצם פער זה יש צורך במחקרים ובתוכניות אשר יאפשרו לאנשים הסובלים מפיגור לברר את העדפותיהם, את צורכיהם ולהגדיל את הידע שלהם בנוגע לעולם העבודה. אטקינסון (Atkinson, 1989) הראה כי אנשים הסובלים מפיגור שכלי יכולים לתרום למחקר על ידי השתתפות בריאיון העוסק בסגנון החיים שלהם ובהעדפותיהם, ובכך להגדיל את הידע שלנו לגבי אוכלוסייה זו. יישומה של גישה מחקרית כזו לגבי תפיסותיהם של אנשים הסובלים מפיגור את עולם העבודה עשויה להגדיל את הידע שלנו בתחום התפתחות מקצועית והתפתחות קריירה בקרב אנשים בעלי פיגור וליישם הבנות אלה בתוכניות חינוכיות ארוכות טווח. תוכניות שכאלה צריכות להעמיד בראש סדר העדיפויות בחינוך לתעסוקה את האספקטים האישיים והחברתיים, כמו דימוי עצמי, עצמאות בתפקיד והשתלבות חברתית ולא רק את האספקטים הנוגעים לשיבוץ בעבודה קבועה או הכנסה מעבודה יצרנית (רייטר ופלניצקי, 1996; Herr, 1992).

התפתחות קריירה ופיגור שכלי

התפתחות קריירה מתוארת כתהליך התפתחותי מורכב הנמשך לאורך כל חייו של האדם, תהליך בו מפתח ומיישם הפרט תפיסה עצמית מקצועית (Super, 1992). גוף הידע הנרחב הקיים היום בנושא של התפתחות קריירה אינו מתייחס באופן מספק לייחודיותו של תהליך זה בקרב אוכלוסיות שונות כמו נשים, מיעוטים ואוכלוסיות עם צרכים מיוחדים, ואינו כולל את ההשלכות של היבטים תרבותיים על התהליך (Fitzgerald & Betz, 1994). הקשר שבין התפתחות קריירה למגבלות שיש לפרט, בעיקר מגבלות מנטליות, הוא אחד מתחומי התיאוריה והמחקר המוזנחים בתחום זה של התפתחות קריירה (Henderson & Szymanski, 1992). הידע המועט הקיים בנושא זה של התפתחות קריירה בקרב אנשים עם מגבלות, מתמקד בעיקר באוכלוסייה לה ליקויי למידה או מגבלות פיזיות (ראה סקירה אצל Enright, Conyers, Szymanski, 1996). מעט המחקרים הקיימים מצביעים על קשרים מורכבים שבין מגבלות והתפתחות קריירה (Szymanski & Hanley-Mazwell, 1996). עבור אנשים מסוימים קיומה של המגבלה או הנכות תשפיע במידה מועטה על התפתחות הקריירה שלהם, ואילו עבור אחרים, אותה מגבלה עלולה להשפיע באופן ניכר ושלילי על ההתנסויות, הערכה העצמית, ועל השאיפות המקצועיות (Szymansky & Hanley-Maxwell, 1996). תוצאות הקשר שבין התפתחות הקריירה של הפרט לבין המגבלה שיש לו תלויות באינטראקציה שבין ייחודיות הפרט וגורמים חברתיים וסביבתיים כמו אמונות, עניין, מין, גורמים משפחתיים, תפיסת יעילות עצמית, רקע חינוכי, סוציו אקונומי ותרבותי (Szymanski, Henderson, Enright, & Ettinger, 1996).

בהתחשב בידע התיאורטי המועט שיש בידנו בנושא זה של התפתחות קריירה בקרב אנשים הסובלים מפיגור שכלי, מיעוטן של התוכניות החינוכיות התפתחותיות עבור אוכלוסייה זו אינו מפתיע. למרות ההכרה הרחבה בצורך בתוכניות של התפתחות מקצועית בקרב אוכלוסייה זו, הרי שתוכניות אלה אינן מקבלות עדיפות ראשונה במערכות החינוך בכלל ואלה של החינוך המיוחד בפרט (Munson & Strauss, 1993). על מנת לשפר את המצב הקיים יש לטפח גישה חדשה המתבססת על מודלים תיאורטיים המאפשרים יישום מודל חינוכי. יש צורך בגישה המעמידה בראש סדר העדיפויות בחינוך לתעסוקה את האספקטים האישיים והחברתיים, כמו דימוי עצמי, עצמאות בתפקיד והשתלבות חברתית ולא רק את האספקטים הנוגעים לשיבוץ בעבודה קבועה או הכנסה מעבודה יצרנית (רייטר ופלניצקי, 1996; Herr, 1992). גישה שכזו צריכה להתבסס על מודלים תיאורטיים המתמקדים בייחודיות התפתחות קריירה בקרב אוכלוסיית האנשים בעלי הפיגור השכלי, כמו גם על מחקרים העוסקים בתפיסותיהם והעדפותיהם של אנשים הסובלים מפיגור את עולם העבודה.

המחקר הנוכחי מנסה לתת מענה לצורך אמפירי ויישומי זה ולפיכך מתמקד בבדיקת תפיסותיהם של מתבגרים ומבוגרים צעירים בעלי פיגור קל את עולם העבודה. לצורך השגת מטרה זו נבחרה שיטת מחקר איכותית, בשל אופייה המאפשר לחקור וללמוד תופעות שאינן ברורות ומוגדרות (Biklen & Mosely, 1988; Deniz & Lincoln, 1994), ובשל הצורך לעקוף את מגבלתם של המשתתפים לענות על שאלונים מובנים כמותיים. ניתוח הראיונות נעשה בעזרת שיטת ההסכמה הקבוצתית (consensual qualitative research — CQR) (Hill, Thompson, & Williams, 1997) בשל אופייה השיטתי והקפדני לניתוח תשובות פתוחות של מדגמים קטנים (Pearson & Bieschke, 2001). חלקו הראשון של פרק התוצאות מציג את ממצאי ניתוח הראיונות, ואילו חלקו השני מציג את יישום הממצאים בתוכנית התערבות.

■ שיטה

משתתפים

המשתתפים אשר לקחו חלק בתוכנית הם 16 מתבגרים (10 בנים ו־6 בנות) בגילאי 14–22 ($M = 17.2$, $SD = 5.3$) הסובלים מפיגור קל. המשתתפים לומדים בבתי ספר של חינוך מיוחד ומגיעים למועדון של ניצן לפעילות חברתית אחר הצהרים פעמיים בשבוע. הם עובדים כקבוצה במשך שלוש שנים. כל המשתתפים גרים במרכז הארץ וחברים במשפחות ממיצב סוציו אקונומי בינוני.

כלים

ראיון. ראיון חצי מובנה חובר לצורך המחקר, בשל הפוטנציאל המחקרי הטמון בשיטה זו להגיע למידע עשיר בפרטים על הידע, העניין והתפיסות שיש למשתתפים לגבי עולם העבודה (Miles & Huberman, 1994). הראיון כלל שבע שאלות אשר חוברו על בסיס

הגדרתו של סופר (Super, 1992) את קריירה, ועל בסיס המרכיבים השונים של תוכניות להתפתחות קריירה הקיימות עבור כלל האוכלוסייה. השאלות התייחסו לשני תחומים: (1) עולם העבודה — מה זו עבודה? מדוע אנשים הולכים לעבוד? איזה מקצועות אתה מכיר? (2) עמדות ונטיות בנוגע לעבודה — האם תרצה/י לעבוד ולמה? האם חשבת על מקצוע מסוים שתרצה לעבוד בו? מדוע דווקא במקצוע זה? כיצד אדם צריך להתנהג בעבודה?

בהתאם לשיטת הראיון החצי מובנה, הציג המראיין כל שאלה בפני המשתתפים, אך התקדם ופיתח רעיונות נוספים אשר עלו תוך כדי שיחה.

הליך

צוות מחקר. השימוש המקובל בתחום המחקרים האיכותיים בצוות של חוקרים (לדוגמא, Pearson & Bieschke, 2001) מאפשר דיוק רב בפירוש התשובות הייחודיות של כל משתתף. ארבע חברות צוות המחקר כללו את שתי כותבות המאמר, תלמידת תואר שני לייעוץ חינוכי בעלת תואר ראשון בחינוך מיוחד ודוקטורנטית בחינוך השולטת היטב בשיטות ניתוח איכותיות. חברת הצוות האחרונה שמשה כמבקרת אשר עברה על הניתוח הקבוצתית של שלושת חברות הצוות הראשונות ונתנה משוב.

איסוף מידע. הראיונות נערכו באופן אינדיווידואלי במועדון החברתי בו משתתפים כל המתבגרים אשר לקחו חלק במחקר זה. כל ראיון ארך 2–2.5 שעות כולל הפסקות ותיווך. המראיינת היתה יועצת חינוכית אשר עבדה עם קבוצת מתבגרים במשך שלוש שנים. המשתתפים נתנו את הסכמתם להשתתף במחקר לאחר שהובהרו מטרותיו ונאמר לכל אחד מהם כי יוכל להפסיק את הראיון בכל רגע שירצה. הראיונות הוקלטו ושוקלטו מילה במילה. הראיונות הכתובים נבדקו בקפדנות על ידי המראיינת.

זיהוי תחומים ורעיונות מרכזיים. כל ראיון נקרא באופן עצמאי על ידי כל אחד מחברי הצוות (מלבד המבקרת) אשר ניסה להצביע על תחומי תוכן מרכזיים העולים מתוך תשובות המשתתפים לשאלות הראיון. לאחר עבודה עצמאית זו נפגשו שלושת המנתחים לדון בתוצאות הניתוח שלהם תוך ניסיון להגיע להסכמה קבוצתית על ידי שינוי שם של תחום, הוספה או ביטול. ארבעת התחומים הנגזרים מניתוח 16 הראיונות עליהם הסכימו חברי הקבוצה הם: הגדרת עבודה, סיבות לעבודה, מודעות אישית בנוגע לעבודה וידע לגבי העבודה. לאחר ההסכמה הקבוצתית על התחומים, ניסו חברי הצוות לזהות רעיונות מרכזיים, קטגוריות, בכל תחום. על פי המלצתה של היל וחבריה (Hill et al., 1997), רעיון הוגדר **כאופייני**, אם הוא הופיע בכל הראיונות, **שכיח** — אם הוא הופיע ב־50% מהראיונות או יותר, **ונדיר**, אם הוא הופיע בפחות מ־50% של הראיונות.

המבקרת, אשר לא השתתפה בניתוח הקבוצתי, עברה על ממצאי הניתוח הקבוצתי. שאלותיה והערותיה חזרו לצוות לדיון נוסף.

■ תוצאות

לוח מס' 1 מציג את ארבעת התחומים, 12 הקטגוריות, רעיונות מרכזיים, ושכיחות הופעתם (אופייני, שכיח ונדיר).

לוח 1

תחומים, קטגוריות ושכיחות הופעתם בניתוח הראיונות

תחום	קטגוריה	שכיחות
הגדרת עבודה	תוצרי עבודה	שכיח
	עמדה אישית כלפי עבודה	שכיח
	מקום העבודה	נדיר
סיבות לעבוד	כסף	שכיח
	הנאה וחברה	שכיח
	לימוד והתקדמות אישית	נדיר
מודעות אישית ביחס לעבודה	עניין או הנאה ממקצוע מסוים	שכיח
	מיומנות במקצוע מסוים	שכיח
	מודעות למגבלות אישיות	נדיר
ידע על עולם העבודה	הורים כמקור ידע ומוטיבציה	שכיח
	לימודים כמקור לידע מקצועי	שכיח
	התנהגות בעבודה	שכיח

1. **הגדרת עבודה**

שלוש קטגוריות, רעיונות מרכזיים, זוהו כשייכים לתחום זה של "הגדרת עבודה", הנגזר משאלת החימום (Hill, et al., 1997): "מה זו עבודה"?

הקטגוריה הראשונה, **תוצרי העבודה (א1)** היתה שכיחה והופיעה ב־15 ראיונות. המשתתפים הגדירו עבודה כפעולה שכתוצאה ממנה מקבלים משהו: "עבודה זה בשביל להרויח כסף כדי שיהיה אוכל בבית ובגדים" (ראיון מס' 10), "עבודה זה כוח. כוח זה שעובדים יש כוח בידיים" (ראיון מס' 12), "עבודה זה שמקבלים משכורת, כן שאתה תוכל להרוויח כסף וזהו" (ראיון מס' 2).

קטגוריה שכיחה נוספת (11 מתוך 16 הראיונות) השייכת לתחום זה של הגדרת עבודה היתה **עמדות אישיות בנוגע לעבודה (ב1)**: "עבודה זה כייף, זה עושה לי מצב רוח טוב" (ראיון מס' 5), "עבודה זה מעניין, אני לא משועמם" (ראיון מס' 8). "אוהב עבודה. זה יפה זה טוב" (ראיון מס' 6).

הקטגוריה השלישית שהוגדרה כנדירה (4 מתוך 16) התייחסה ל**מקום העבודה (ג1)**: "עבודה זה מקום שאנשים בוגרים או צעירים עובדים בו" (ראיון מס' 1), "עבודה זה איפה שעובדים" (ראיון מס' 16).

2. **סיבות לעבודה**

התחום השני מתייחס לתשובותיהם של המשתתפים לשאלה: "האם תרצה לעבוד ולמה?" כל המשתתפים ענו כי הם רוצים לעבוד. שלוש קטגוריות אותרו גם בתחום זה.

קטגוריה שכיחה ראשונה (13 מתוך 16) מציינת **כסף (א2)** כסיבה לצאת לעבודה: "בטח, כי אני רוצה להרוויח כסף" (ראיון מס' 9), "בטח, מה זה, אני כבר גדול. אני יעזוב את הבית וכל מיני דברים שיהיו לי, אז תהיה לי פרנסה ואני יכול לקנות לי בית ואוטו" (ראיון מס' 11).

קטגוריה שכיחה שנייה (8 מתוך 16) מבטאת רצון **להנאה וחברה (ב2)** כסיבות לצאת לעבודה: "אני לא רוצה להיות לבד, אני רוצה לעבוד. זה לא טוב לא לעבוד, צריך חבריה" (ראיון מס' 7). "כן אני רוצה לעבוד... אני רוצה להיות מורה. זה כייף להיות מורה. המורה עושה הרבה דברים בחדר מורים וזה כייף" (ראיון מס' 12). "כי אז לא יהיה לי משעמם. לא יהיה לי משעמם בבית" (ראיון מס' 10).

הקטגוריה השלישית בתחום זה היתה נדירה (4 מתוך 16): **למידה והתקדמות אישית (ג2)**: "אני אעבוד וארוויח כסף, זה מאוד מעניין. בעבודה לומדים הרבה דברים" (ראיון מס' 5), "אם אני אשאר בבית אני לא אלמד שום דבר ואני לא אתקדם" (ראיון מס' 12). "אני רוצה לעבוד כי זה חשוב לביטחון העצמי שלי" (ראיון מס' 3).

3. **מודעות עצמית בנוגע לעבודה**

כאשר נשאלו המשתתפים באיזה מקצוע ירצו לעבוד, כל המשתתפים מלבד אחת ידעו לציין את שם המקצוע ולהסביר מדוע בחרו דווקא במקצוע זה. גם לתחום זה שלוש קטגוריות:

קטגוריה ראשונה ושכיחה (7 מתוך 16) מציינת **עניין או הנאה במקצוע ספציפי (א3)**: "אני אוהב כדורגל ואני רוצה להיות שחקן כדורגל" (ראיון מס' 1), "אני אוהבת ילדים קטנים ולכן אני רוצה להיות גננת" (ראיון מס' 14).

קטגוריה שכיחה שנייה (הוזכרה על ידי 11 משתתפים) מציינת **יכולת במקצוע ספציפי (ב3)**: "אני יודע לשים קופסאות המקום. אני יכול לעשות את זה אני יכול לעבוד בסופרמרקט" (ראיון מס' 8), "אני טוב מאוד במחשבים. המורה וההורים שלי אמרו לי. אני יכול לעבוד במחשבים" (ראיון מס' 15).

קטגוריה שלישית ונדירה (4 מתוך 16) מציינת **מודעות אישית למגבלה (ג3)**: "אני לא יודעת. ההורים שלי אומרים שאני לא יכולה להיות גננת. אבל אני אוהבת את זה אני אצטרך אולי ללמוד... נכון יהיה לי קשה ללמוד אולי אני אהיה עוזרת לגננת" (ראיון מס' 14). "אני רוצה להיות חייל, אבל הם לא ייקחו אותי, כי אני לא כמו כולם" (ראיון מס' 8).

4. **ידע על עולם העבודה**

כאשר נשאלו המשתתפים "אלו מקצועות אתם מכירים"? כולם הצליחו לציין, בעזרת תיווך של המראיינת, חמשה מקצועות בממוצע. המקצועות השכיחים שצוינו על ידם

היו: נגר, מכונאי, רופא, מסגר ומורה. שלוש קטגוריות זוהו בתחום זה של ידע על עולם העבודה:

קטגוריה שכיחה ראשונה (10 מתוך 16) מציינת את **ההורים כמקור ידע ומוטיבציה לעבודה (א4)**: "ההורים שלי רוצים שאני אעבוד, הם חושבים שזה חשוב. הם אמרו לי שאני צריך לעבוד" (ראיון מס' 4), "כן, אני יודעת על הרבה מקצועות בגלל אמא שלי. היא מלמדת אותי הרבה (ראיון מס' 13), "אבא שלי עבד בזה והוא סיפר לי" (ראיון מס' 5).

קטגוריה שכיחה שנייה (13 מתוך 16) מציינת **לימודים כדרך לרכוש מקצוע או להשיג עבודה (ב4)**. משתתפים אלה הביעו את דעתם, כי כל אחד יכול ללמוד הכל ולעבוד בכל דבר אם הוא רוצה בו: "או כן, כל אחד יכול לעבוד באיזה מקצוע שהוא רוצה. הוא רק צריך ללמוד" (ראיון מס' 6), "כן כל אחד יכול להיות רופא או ספר. אם הוא לא מוכשר הוא צריך ללמוד" (ראיון מס' 12).

הקטגוריה השלישית בתחום זה היא **התנהגות בעבודה (ג4)**, שנגזרה מהשאלה "כיצד, לדעתך, צריך להתנהג בעבודה"? בקטגוריה שכיחה זו ציינו 14 משתתפים כי העובדים צריכים להגיע בזמן, נקיים ולהתנהג יפה: "צריך לבוא בזמן לעבודה ולהיות נחמד לחברים שלך. צריך להתלבש יפה" (ראיון מס' 9), "צריך לבוא בזמן ולא לצעוק. אני רוצה שהם יתנהגו אלי יפה ולא יעליבו אותי" (ראיון מס' 10).

לסיכום, המתבגרים והמבוגרים הצעירים אשר השתתפו במחקר זה רואים את העבודה בעיקר כמקור הכנסה (1א, 2א) וכולם מעונינים לעבוד לאחר שיסיימו את בית הספר (2). הם מכירים מעט מקצועות (4) אך הם כבר בחרו לעצמם מקצוע (3), ומסוגלים להסביר את בחירתם (3א-ג). חלקם מסוגלים לראות בעניין וביכולת מרכיבים משמעותיים בקבלת החלטות מקצועיות. רוב המשתתפים לא ראו את עולם העבודה כתחום המאפשר להרגיש תחושת שייכות, מקור לאתגרים ולחיזוק הביטחון העצמי — משתנים משמעותיים בעקרון הנורמליזאציה. ממצאים אלה עשויים להוות את הבסיס לתוכנית התערבות בתחום זה של התפתחות מקצועית. חלקו השני של המאמר מציג את תוכנית ההתערבות אשר תוכננה והועברה למשתתפים אשר הראיונות עמם הוצגו בחלקו הראשון של המאמר.

■ תוכנית ההתערבות

מטרות התוכנית

כמו רוב התוכניות העוסקות בהתפתחות קריירה גם תוכנית זו כללה מטרות הנגזרות משלושה תחומים עיקריים:

1. **פיתוח אוריינטציה לעבודה** — הדגשת הצורך בהשתלבות בעולם העבודה בקרב אוכלוסיית המתבגרים בעלי פיגור שכלי וחיזוק האמונה ביכולתם לעשות זאת. רוב המשתתפים במחקר ובתוכנית הביעו רצון לקחת חלק בעולם העבודה, אך טווח הסיבות היה מצומצם (בעיקר כסף והנאה). סיבות השייכות לתפיסה של איכות חיים

כמו מקור לביטוי עצמי, להגשמה, עניין והתפתחות אישית היו נדירות. לפיכך אחת המטרות של תוכניות זו היתה להגביר בקרב המשתתפים את הרצון לקחת חלק פעיל בעולם העבודה, ולראות בה מקור לביטוי ומימוש עצמי, מקור לשייכות להנאה ולא רק לפרנסה.

2. **הקניית ידע** — הרחבת רפרטואר המקצועות המוכרים למשתתפים והכרות עם נטיות וצרכים אישיים. ידע על מקצועות שונים ומאפייניהם הוא מרכיב משמעותי בבגרות מקצועית ועשוי לתרום להתפתחות האוריינטציה והשאיפות המקצועיות (Lapan & Kosciulek, 2001). ניתוח הראיונות הראה, כי טווח ומגוון המקצועות המוכרים למשתתפים היה קטן מאוד. מטרה מרכזית בתוכנית ההתערבות היתה לחשוף את המשתתפים למקצועות שונים הקיימים בסביבתם הקרובה והרחוקה תוך הכרות מעמיקה עם הפעילויות הייחודיות וסביבות העבודה הייחודיות למקצועות הנלמדים. נטייה ויכולת כמרכיבים משמעותיים בבחירת מקצוע מסוים לא היו אופיינים ("**אופיינים**": מופיע אצל כל המשתתפים). הכרות וידע לגבי נטיות ויכולות אישיים הם מרכיב מרכזי בכל תוכנית להתפתחות קריירה כמו גם משתנים מרכזיים בעקרון הנורמליזציה ואיכות חיים (Evenson & Evenson, 1983). לפיכך מטרה נוספת של תוכנית זו היתה לאפשר למשתתפים לברר ולבטא את העדפותיהם בפעילויות שונות ולהכיר במשתנה היכולת ומגבלותיה (רק ארבעה משתתפים התייחסו למגבלתם).

3. **הקניית מיומנויות** הקשורות לעולם העבודה כמו מיומנויות של חיפוש עבודה, הצגה עצמית בראיון עבודה.

הורים כמקור ידע ומוטיבציה לעבודה היתה קטגוריה שכיחה. ממצא זה מצביע על העדר יוזמה ואחריות אישית בנושא זה של התפתחות מקצועית. אחת המטרות של תוכנית זו היתה להקנות ולתרגל עם המשתתפים מיומנויות של חיפוש עבודה, תוך הנחה שהשליטה במיומנות תגביר את המוטיבציה והאחריות להתפתחות המקצועית.

מבנה התוכנית

התוכנית כללה שמונה מפגשים קבוצתיים באורך של שעה וחצי כל מפגש. מפגשים אלה התקיימו אחת לשבוע במסגרת פעילות המועדונית החברתית. המפגשים כללו הפעלות חוויתיות, משחקי תפקיד ושימוש בעזרים מגוונים על מנת לעורר עניין ומוטיבציה לשתף פעולה. כל מפגש נפתח בחזרה על מה שקרה במפגש הקודם, וכל מפגש הסתיים במתן שיעורי בית (לתרגל מיומנויות ולשוחח עם הורים וקרובים אחרים), שמטרתם היתה לערב את הסביבה ולסייע בהפנמת הנלמד. החומרים עובדו והותאמו לקבוצה על ידי היועצת החינוכית אשר עובדת עם הקבוצה ובעלת ניסיון מקצועי בחינוך המיוחד.

ההורים יודעו על התוכנית במכתב שנשלח על ידי היועצת, ובו הוצג רציונל ומבנה התוכנית.

המשתתפים שיתפו פעולה בהתלהבות. הם גילו עניין רב בנושא, ומעורבותם הפעילה, כמו גם אכזבתם עם סיומה ביטאו את שביעות רצונם.

■ דיון ומסקנות

עקרון הנורמליזציה המנחה את העבודה בחינוך המיוחד מדגיש את החשיבות בחתירה לאיכות חיים עבור אוכלוסייה זו (Brown et al., 1996; Giangreco & Cloninger, 1993). השתתפות בעולם העבודה מהווה מקור מרכזי לאיכות חיים, בשל האפשרות למימוש עצמי, עניין, הנאה ושייכות שיש כאשר עובדים. למרות הפוטנציאל האדיר הקיים בתפקיד המקצועי ובגישה ההתפתחותית לחינוך לקריירה עבור אוכלוסיית הפגועים (ברזון, גולדן והולצמן, 1991), הידע התיאורטי המתמקד בהתפתחות מקצועית של אנשים בעלי פיגור שכלי־ מועט ביותר (Henderson & Szymanski, 1992). המחקר הנוכחי, בו רואיינו מתבגרים בעלי פיגור שכלי בנוגע לתפיסותיהם את עולם העבודה, מצביע על האפשרות והחשיבות להתמקד באוכלוסייה זו מבחינה תיאורטית ואמפירית. ניתוח הראיונות מראה, כי מתבגרים אלה מעוניינים לעבוד לאחר שיסיימו את לימודיהם בבית הספר, אך יודעים מעט מאוד על עולם העבודה על עצמם ועל הדרך בה בוחרים מקצוע. יש חשיבות רבה בפיתוח כלים מחקריים המותאמים לאוכלוסייה זו לבדיקת משתנים מרכזיים נוספים בתחום זה של התפתחות קריירה (כמו בגרות מקצועית, ערכי עבודה ועוד). פיתוח כלי מחקר מתאימים והשימוש בהם בקרב אוכלוסיות שונות של אנשים פגועים עשוי להעשיר את הידע התיאורטי הקיים בנושא זה של התפתחות קריירה, ולתרום רבות לפיתוח תוכניות בתחום.

תוכנית ההתערבות שהוצגה במאמר זה הינה התערבות ראשונית וקצרה אשר התקיימה במועדון חברתי והועברה על ידי היועצת. שילוב של תוכנית דומה ורחבה יותר בתוך מערכת החינוך הפורמלית בה נמצאים המתבגרים עשויה להיות בעלת אפקט משמעותי עוד יותר. רצוי כי תוכניות אלה ישלבו את המשפחה של המוגבלים וכן את הקהילה בה הם חיים.

ליועץ החינוכי במסגרות החינוך המיוחד תפקיד חשוב בקידום עקרון הנורמליזציה במערכות אלה. עליו לשקוד ולפתח תוכנית מעין זו שהוצגה במאמר זה תוך כדי שילוב והדרכת הצוות וההורים בתחום התפתחות הקריירה. חשוב כי תוכניות התערבות בתחום זה של התפתחות קריירה ילוו במחקרי הערכה המשתמשים בכלים הרגישים למאפיינים היחודיים של אוכלוסייה זו.

מקורות

ברזון, מ., גורדון, ד., הולצמן, מ. (1991). השפעת המשפחה על הצלחת שילובו של הנכה בתעסוקה בשוק החופשי. *חברה ורווחה, 3*, 339–354.

פלוריאן, ו. (1982). הצלחה בשיקום־ התייחסות אנשי מקצוע הפועלים בשדה. *חברה ורווחה, 4*, 221–256.

רייטר, ש. (1991). שילוב נכים וליקויי התפתחות בעבודה בישראל — מבט לעשור הבא. *חברה ורווחה, 4*, 407–417.

רייטר, ש., פלניצקי, א. (1996). חינוך לתעסוקה — ציפיות מורים ותלמידים בעלי ליקויים התפתחותיים. *סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום, 11*, 15–22.

Atkinson, A. (1989). Research interviews with people with mental handicaps. In A. Brechin, & J. Walmsley (Eds.), *Making connections: Reflecting on the lives and experiences of people with learning difficulties* (pp. 63–72). London: Open University and Hodder & Stoughton.

Bambara, L. M., Koger, F., Katzer, T., & Davenport, T. A. (1995). Embedding choice in the context of daily routines: An experimental case study. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 20*, 185–195.

Biklen, S. K., & Mosely, C. R. (1988). Are you retarded? No, I'm Catholic: Qualitative methods in the study of people with severe handicaps. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps, 13*, 155–162.

Bloom, K. (1993). The creation of disability. *Journal of Vocational Rehabilitation, 3*, 26–29.

Brown, D., Brooks, L., & Associates. (1996). *Career choice and development* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Dillon, M. R. (1993). Morality and freedom: Challenges to a field in transition. *Mental Retardation, 31*, 3–8.

Enright, M. S., Conyers, L., & Szymanski, E. M. (1996). Career and career related educational concerns for college students with disabilities: An overview of legislation, theory, and research. *Journal of Counseling & Development, 75*, 103–114.

Evenson, T. L., & Evenson, M. L. (1983). An innovative approach to career development of disabled college students. *Journal of Rehabilitation, 49*, 64-67.

Favell, J. E., Realon, R. E., & Sutton, K. A. (1996). Measuring and increasing the happiness of people with profound mental retardation and physical handicaps. *Behavioral Interventions, 11*, 47–58.

Felce, D., & Perry, J. (1995). Quality of life: Its definition and measurement. *Research in Developmental Disabilities, 16*, 51–74.

Fitzgerald, L. F., & Betz, N. E. (1994). Career development in cultural context: The role of gender, race, class, and sexual orientation. In M. L. Savickas, & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories* (pp. 103–117). Austin: Pro-Ed.

Giangreco, M. F., & Cloninger, C. J. (1993). National expert validitation of COACH: Congruence with exemplary practice and suggestions for improvement. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 18*, 109–120.

Henderson, D. B., & Szymanski, E. M. (1992). Career development of people with disabilities. In R. M. Parker, & E. M. Szymanski (Eds.), *Rehabilitation counseling: Basic and beyond* (2nd ed., pp. 273-303). Austin: Pro-Ed.

Hill, C. E., Thompson, B. J., & Williams, E. N. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling Psychologist, 25*, 517–572.

Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Campodonico, F., & Mantini, M. (1998). Task

variation versus task repetition for people with profound developmental disabilities: An assessment of preferences. *Research in Developmental Disabilities, 19,* 189–199.

Lapan, R. T., & Kosciulek, J. F. (2001). Toward a community career system program evaluation framework. *Journal of Counseling & Development, 79,* 3–15.

Mank, D., Cioffi, A., & Yovanoff, P. (1998). Employment outcomes for people with severe disabilities: Opportunities for improvement. *Mental Retardation, 36,* 205–216.

Munson, W. W., & Strauss, C. F. (1993). Career salience of institutionalized adolescent offenders. *The Career Development Quarterly, 41,* 246–256.

Neumayer, R., & Bleasdale, M. (1997). Personal lifestyle preferences of people with an intellectual disability. *Journal of Intellectual and Development Disability, 21,* 91–114.

Pearson, S. M., & Bieschke, K. J. (2001). Succeeding against the odds: An examination of familial influences on the career development of professional African American women. *Journal of Counseling Psychology, 48,* 301–309.

Pumpian, I., Fisher, D., Certo, N. J., & Smally, K. A. (1997). Changing jobs: An essential part of career development. *Mental Retardation, 35,* 39–48.

Schalock, R. L., Strak, J. A., Snell, M. E. (1994). The changing conception of mental retardation: Implication for the field. *Mental Retardation, 32,* 181–193.

Shafer, M. S., Banks, P. P., & Kregel, J. (1991). Employment retention and career movement among individuals with mental retardation working in supported employment. *Mental Retardation, 29,* 103–110.

Super, D. E. (1990). A life span « life space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16,* 282–298.

Super, D. E. (1992). Toward a comprehensive theory of career development. In D. H. Montross, & C. J. Shinkman (Eds.), *Career development: Theory and practice* (pp. 35–64). Springfield, IL: Thomas.

Szymanski, E. M., & & Hanley-Maxwell, C. (1996). Career development of people with developmental disabilities: An ecological model. *Journal of Rehabilitation, 62,* 48–55.

Szymanski, E. M., & Henderson, D. B. (1998). Career development of people with disabilities: An ecological model. In R. M. Parker, & E. M. Szymanski (Eds.), *Rehabilitation counseling: Basic and beyond* (3rd ed., pp. 327–378). Austin: Pro-Ed.

Szymanski, E. M., Henderson, D. B., Enright, M. S., & Ettinger, J. (1996). Career development theories, constructs and research: Implications for people with disabilities. In E. M. Szymanski, & R. M. Parker (Eds.), *Work and disability: Issues and strategies for career development and job placement* (pp. 76–126). Austin: Pro-Ed.

Walls, R. T., & Fullmer, S. L. (1997). Competitive employment: Occupations after vocational rehabilitation. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 41,* 15–25.

אוריינטצית עתיד של מתבגרים עולים חדשים מברה"מ לשעבר, בהשוואה למתבגרים ילידי הארץ

נורית קפלן־תורן
אוניברסיטת חיפה

תקציר

אוריינטצית עתיד מוגדרת כתמונה הסובייקטיבית שיש לפרט אודות העתיד, והיא מהווה בסיס לתהליכים של תכנון וקבלת החלטות הקשורים לבגרות ולמעבר לבגרות בגיל ההתבגרות. מחקר זה דן בהקשר התרבותי חברתי של אוריינטצית עתיד אצל מתבגרים עולים חדשים מברית המועצות לשעבר, בהשוואה לאוריינטצית עתיד של ילידי הארץ בני כיתתם. השערות המחקר היו: (א) ימצאו הבדלים בין מתבגרים עולים חדשים למתבגרים ילידי הארץ במידת ההשקעה שלהם בתחומים השונים של אוריינטצית עתיד. (ב) ימצא קשר בין תחושת הזהות של המתבגרים העולים החדשים לבין אוריינטצית העתיד שלהם. נבדקו 120 (67 בנות ו־53 בנים) מתבגרים עולים חדשים ו־71 (33 בנות ו־38 בנים) מתבגרים ילידי הארץ, מכיתות י"א. נמצא כי: א. העולים החדשים השקיעו יותר מילידי הארץ בתחומים ה"אוניברסאליים" (השכלה, עבודה וקריירה) ופחות בתחום השרות הצבאי. מתבגרים עולים חדשים בולטים יחסית לילידי הארץ בבחירת מקצועות ראליסטיים וחברתיים. ב. בתחום השרות הצבאי באו לידי ביטוי ההבדלים התוך קבוצתיים בקרב העולים החדשים שהתבטאו בקשר בין זהות (יהודית ישראלית לעומת יהודית אזרח העולם) לבין השקעה בשרות הצבאי.

■ הגירה — תהליך של שינוי

ההגירה היא תהליך דינמי המעורב בהחלטה להעתיק את מקום המגורים ממקום אחד לאחר. ברמת המקרו ההגירה איננה רק אימפליקציה של היחיד אלא של שתי מערכות חברתיות: החברה המקורית וחברת היעד (Shuval, 1979). במדעי החברה התפתח הדיון בנושאי ההגירה בשני תחומים עיקריים: הפסיכולוגיה החברתית ובפסיכולוגיה הבין־תרבותית. על פי הגישה הפסיכוחברתית, בתהליך ההגירה והקליטה חלים שינויים באספקטים פסיכולוגיים חברתיים כמו — עמדות, נורמות, ערכים, תפקידים חברתיים וזהות חברתית. במסגרת הגישה הפסיכוחברתית צמחה גישת הדה־סוציאליזציה רה־סוציאליזציה (Eisenstadt,1955; Bar-Yosef, 1968). לפי גישה זו כאשר מהגר מגיע לחברה חדשה הוא עובר תהליך של התרת הדפוסים שנרכשו בתהליך הסוציאליזציה הקודם ועובר סוציאליזציה מחודשת. הוא לומד כישורים, תפקידים, ערכים חדשים, ורוכש זהות חברתית חדשה. הגישה הבין תרבותית מתייחסת לתהליך השינוי התרבותי

עבודה זו מבוססת על עבודת מ.א. שנעשתה באוניברסיטת חיפה בהנחיית פרופ' רחל סגינר.

(Acculturation) כתופעה הנובעת מהכניסה למגע ראשוני רציף בין קבוצות תרבות שונות (Berry, 1990), ומתייחסת לשתי גישות המדגישות שתי אידיאולוגיות: גישת ההסתגלות — המדגישה את הצורך של המהגר להתאים את עצמו לחברה הקולטת, וגישת ההשתנות — המדגישה את השפעת ההגירה הן על המהגרים והן על החברה הקולטת.

בהחלטה להגר קיימים שני סוגי תהליכים: האחד, כאשר הגורמים הדוחפים מארץ המוצא לארץ היעד נתפסים כחזקים יותר מהגורמים המושכים בארץ המוצא. והשני, כאשר הגורמים המושכים בארץ היעד הופכים ליותר חזקים ואטרקטיביים מהגורמים הדוחפים. בין הגורמים **הדוחפים** יהודים לעזוב את ברה״מ לשעבר ולהגר לארצות כגון ישראל או ארה״ב נמצאים: מצב כלכלי קשה בארץ המוצא, התחלפות השלטון, מדיניות ממשלתית מקפחת ועלית רגשות לאומיים יהודיים. בין הגורמים **המושכים** יהודים לעלות לישראל או להגיע לארץ יעד אחרת מונים החוקרים: מצב כלכלי טוב, אפשרות להשתלב מבחינה מקצועית, חברים ומשפחה שיכולים לעזור בקליטה בארץ היעד, מדיניות רווחה וסעד התומכת בעולה, תפיסת ארץ היעד כארץ חזקה ויציבה שאיננה מקפחת קבוצות אתניות וכן גם תחושת ההשתייכות.

עזיבת ארץ מוצא והגירה לארץ חדשה מציפים את המהגר בקשת רחבה של מצבי לחץ, הדורשים ממנו להתאים עצמו לסביבה, על מנת להסתגל ולעתים אף לשרוד בסביבה החדשה. אל כל שינוי בחיים ניתן להתייחס כאל גורם לחץ (Lazarus, 1976) על אחת כמה וכמה ההגירה העשויה לעורר תסכול, חרדות וערעור שיווי משקלו הנפשי של היחיד לנוכח דרישות הסביבה להסתגל למצב החדש. הגירת היהודים מברה״מ לשעבר לארץ ישראל עם נפילת המשטר הקומוניסטי — היא מקרה פרטי של הגירת יהודים בתוקף חוק השבות למדינה צעירה קולטת עליה מאז הקמתה לפני חמישים שנה כשהמרכיב המרכזי באוכלוסייתה הם עולים ותיקים וחדשים מתפוצות תבל. אולם, גם כשההגירה נעשית מתוך בחירה היא עשויה לחשוף את העולים החדשים לשינויים מרגשים ומצוקתיים רבים.

■ אורינטצית עתיד — מרכיב חשוב בגיל ההתבגרות

המושג אורינטצית עתיד (Future Orientation) מוגדר כתמונה הסובייקטיבית שיש לפרט אודות העתיד. תמונה זו כוללת את הייצוג המנטלי היציב של העתיד המעוצב על ידי היחידים בנקודות זמן ספציפיות בחייהם ומשקף השפעות אישיותיות וסוציו־חברתיות. ייצוג זה מתייחס לטווח זמן עתיד קרוב או רחוק ומורכב מתחומי תוכן שונים המתארים את תחומי החיים העתידיים של האדם. ככזו, אורינטצית עתיד מספקת את הבסיס לקביעת מטרות אישיות, חקר אופציות לעתיד, העלאת החלטות מרכזיות, יצירת התחייבויות וכל מה שעשוי להשפיע על תהליך החיים בעתיד. בני אדם בונים לעצמם את תמונת העתיד באמצעות תכנים רלוונטיים ונושאים מרכזיים בחייהם. Seginer (1986) התבססה על עבודות אמפיריות קודמות (Trommsdorff & Schmidt, 1979; Sundberg, Poole & Tyler, 1983) שהראו כי התכנים באמצעותם

מתארים בני אדם בחברות שונות את העתיד כוללים גרעין תוכן דומה. ניתוח נתונים שנאספו ממתבגרים בישראל הוביל לחלוקה לשבעה או שמונה (כולל שרות צבאי) תחומי חיים (Life Domains) הניתנים לארגון אֹ־ פריורי לשני סוגים: א. תחומים המתייחסים למסלול החיים העתידי — בית ספר ובגרות, השכלה גבוהה, עבודה וקריירה, ומשפחה, ובישראל גם שרות צבאי. ב. תחומים קיומיים שנושאיהם אינם בהכרח מעוגנים בזמן עתיד — עצמי (תקוות וחששות כלליים, אהבה ומין, מחלות ומוות). זולת (חברים ומשפחה). כלל (כולל התייחסות למלחמה ושלום, אסונות טבע).

ההתמקדות בגיל ההתבגרות נובעת מן ההנחה כי גיל ההתבגרות היא תקופת מעבר, שנועדה בין היתר, להכין את המתבגרים להשתלבות עתידית בעולם המבוגרים (Erikson, 1968; Marcia, 1983). אמנם בני אדם בכל הגילים חושבים, מתכננים, מקווים ל־ וחוששים מפני ארועים בעתיד, אולם רק בתקופה אחת בחייהם — **בגיל ההתבגרות** — ההתייחסות אל העתיד נחשבת כתפקיד התפתחותי (Oerter, 1986). על מנת להתייחס אל העתיד נדרשת יכולת הפשטה והתפתחות קוגניטיבית המתרחשת בגיל ההתבגרות ומאפשרת למתבגרים לחשוב במונחים היפותטיים דדוקטיביים הדרושים בטיפול בארועי העתיד (Keating, 1990). כשרים אלו מתפתחים במעבר משלב החשיבה הקונקרטית לשלב החשיבה הפורמלית (Inhelder & Piaget, 1958, Keating, 1980). Trommsdorff (1986) הצביעה על תנאים התפתחותיים נוספים המאפשרים יצירת אורינטצית עתיד והם: ייצוג קוגניטיבי של מצבים בהווה ובעתיד, בשלות קוגניטיבית לצפות לארועים בעתיד, והשפעות הלמידה החברתית. לפיכך, את תמונת העתיד שואב המתבגר מן המידע שיש לו אודות עצמו (דימוי עצמי) ואודות דרישות הסביבה. הציפייה לעתיד תלויה במספר גורמים כמו מין, מעמד סוציו אקונומי, הבדלים תרבותיים וכמובן גיל. חשיבה ותכנון לעתיד חשובים לדעת Nurmi (1991) במיוחד לאנשים צעירים והסיבות לכך הן: א. מתבגרים נתקלים במספר משימות נורמטיביות ספציפיות לגילם המאורגנות עבורם על ידי הוריהם, חבריהם ומוריהם, כלומר על ידי דמויות בעלות השפעה ישירה על התפתחות מערכת החיים של המתבגרים. ב. החלטות מתבגרים אודות אורינטצית עתיד כמו — קריירה, סגנון חיים ועתיד משפחתי ישפיעו באופן מכריע על חייהם כבוגרים. ג. הדרך שבה רואים מתבגרים את עתידם משחקת תפקיד חשוב בעיצוב זהותם, אשר במקרים רבים מוגדרת בהקשר של חיפוש (Exploration) והתחייבות (Commitment). בפועל פעילות מנטלית כמו דמיון, איסוף נתונים המתייחסים לתחומי החיים כמו השכלה בעתיד, עבודה וקריירה, נישואין ומשפחה, מרחיבים את ההיכרות של המתבגרים עם עולם המבוגרים (Seginer, Nurmi, & Poole, 1991).

■ אורינטצית עתיד של מתבגרים עולים בתהליך קליטה ושינוי תרבותי (Acculturation)

מחקר זה עוסק בהשוואה בין מתבגרים עולים חדשים ממדינות חבר העמים — למתבגרים ילידי הארץ מתוך ההנחה שבין שתי קבוצות אלה קיימים הבדלים מבניים

תרבותיים בולטים, לאור העובדה שהעולים החדשים הם לפחות דור שלישי או רביעי למהפכה הבולשביקית. כלומר, הם והוריהם התחנכו בחברה הסובייטית, בעלת מערכות חינוך המאופיינות בריכוזיות מירבית ושיטה אינטגרלית שביסודן יעד אידאולוגי מוגדר, והוא לעצב את "האדם הסובייטי החדש" (הורוביץ, 1990). לעומתם, ילידי הארץ צמחו על רקע התפיסה המערבית המקדשת את היחיד כעצמאי בלתי תלוי. כיוון שהקשרי התרבות של ילידי הארץ ועולים מברה"מ לשעבר הם שונים, וכיוון שקיימים ממצאים על קשר בין הקשרים תרבותיים לבין אורינטצית עתיד (Seginer, 1995), ההשערה הכללית היא כי תפיסת העתיד של מתבגרים שהם והוריהם נולדו בחברה הסובייטית תהיה שונה מזו של מתבגרים שנולדו וגדלו בתרבות הישראלית המערבית.

היבט מרכזי נוסף מתייחס לעצם אירוע העלייה לישראל. עבור משתתפי מחקר זה הדבר קרה בהיותם בני 15 לערך (היינו, כשנתיים לפני שהשתתפו במחקר). לפיכך, המעבר של מתבגרים אלה היה מעבר כפול — המעבר ההתפתחותי המאפיין את גיל ההתבגרות, והמעבר התרבותי הקשור בעליה. Erikson (1968) טען כי מתבגרים בתהליך של מעבר תרבותי התנסו בבניית זהות כפולה. בהתייחסן לתופעה זו טענו Seginer, Trommsdorff & Essau (1993) כי מעבר זה יוצר למתבגרים קשיים מיוחדים. היישום של מושג "המעבר הכפול" להגירה או עליה לישראל בגיל ההתבגרות קשור בעובדה שהמתבגר ובני משפחתו משאירים מאחוריהם בית, חברים ועבודה אותם טיפחו והשקיעו בהם את מרצם. המתבגר בא בדרך כלל, למקום בו לא מכירים אותו, לכן הוא צריך לבנות מחדש את מעמדו וזהותו ולהשתקם חברתית וכלכלית־וכולם (כלומר, המתבגר ומשפחתו) מצופים לרכוש תרבות ואורחות חיים אחרים. במציאות חדשה ותובענית זו מתמודדים המתבגרים גם עם התפקידים ההתפתחותיים של גיל ההתבגרות, שאחד ממרכיביהם הוא התארגנות לקראת העתיד.

לאור התהום הפעורה בין הערכים והמבנה של החינוך הסובייטי לבין החינוך המערבי, המציינת לא רק סוג שונה של תהליכי חיברות (סוציאליזציה) אלא גם "מוצר סופי" שונה, ולנוכח תהליכי הקליטה במיוחד בגיל ההתבגרות נוסחו מספר השערות המבחינות בדומה והשונה בין מתבגרים עולים מברה"מ לשעבר לבין מתבגרים ילידי הארץ:

(א) על סמך ההבחנה בין שני סוגי תחומי חיים עתידיים: תחום אוניברסאלי (השכלה, עבודה וקריירה, נישואין ומשפחה) ותחום השרות הצבאי. ההשערה היא ש**בתחומים השכלה, עבודה וקריירה** תחומים מוכרים לעולים החדשים אשר בבחינת אבני היסוד למדידת ההצלחה בקליטתם, תהייה רמת החשיבות וההשקעה (כפי שהיא באה לידי ביטוי בהיבטים המוטיבציונים וההתנהגותיים) בקרב המתבגרים העולים החדשים גבוהה מזו של ילידי הארץ. לגבי **תחום השרות הצבאי**, ההשערה הייתה שציוני ההשקעה והחשיבות היחסית של העולים החדשים יהיו נמוכים בהשוואה לילידי הארץ.

(ב) בנוגע ל**תחומים הקיומיים** (כלל, זולת ועצמי) ההשערה הייתה שעולים חדשים

שהגיעו מתרבות קולקטיביסטית יכללו בתמונת העתיד שלהם התייחסות רבה יותר לנושאי הזולת והכלל (הנוגעים לעולים, לעם ולמדינה), לעומת מתבגרים ילידי הארץ שגדלו בחברה המדגישה את האינדיבידואל אשר יעסקו בנושאי עצמי.

(ג) מכיוון שהשרות הצבאי הוא תחום זר וחדש עבור העולים החדשים ובעל ערך רב לילידי הארץ והחברה הישראלית הועלתה השערה שימצא קשר בין **תחושת הזהות** הישראלית של המתבגרים העולים החדשים לבין אורינטצית עתיד שלהם לגבי השרות הצבאי.

(ד) השערה נוספת דנה ב**הבחנה בין הקבוצות ובין המינים בתחום העבודה וקריירה**; למרות החינוך הסובייטי שדגל בשוויון בין המינים ההשערה היא שימצאו הבדלים בבחירות המקצועיות בין בנים לבנות עולים חדשים, זאת על סמך ממצאיה של Sagy (1994) שבחנה הבדלי מין בקרב סטודנטים עולים מברה"מ לשעבר שלמדו במכינה לקראת לימודי המשך לגבי האורינטציה התעסוקתית שלהם, ומצאה העדפות תעסוקתיות מאוד דומות לאלו שנמצאו במחקרים במערב. לכן, בשל ה"סטריאוטיפים המיניים" ההשערה היא שעולות חדשות תבחרנה במקצועות נשיים ועולים חדשים יבחרו במקצועות גבריים.

■ שיטה

המדגם

המחקר נערך על מדגם של תלמידים משבע כיתות י"א בבתי ספר תיכון מבוססים בחיפה ($N = 191$). מתוכם 120 (67 בנות ו־53 בנים) עולים חדשים ממדינות חבר העמים (ברה"מ לשעבר) ששהו שנתיים בארץ ושלטו בשפה העברית (קריאה וכתיבה), ו־71 (33 בנות ו־38 בנים) ילידי הארץ. התלמידים למדו בכיתות מעורבות של עולים חדשים וילידי הארץ, וכולם למדו במסלול לבגרות מלאה.

משתנים וכלי מחקר

במחקר זה נעשה שימוש ב"שאלון תפיסת עתיד" (Seginer, 1986) המחולק לשני תת שאלונים. ושני שאלונים נוספים: שאלון פרטים אישיים ושאלון זהות לאומית.

חלק א

שאלון **"תקוות וחששות"** בו מתבקשים הנחקרים לרשום היגדים המביעים תקוות וחששות שלהם לגבי העתיד, ובמקביל לציין לגבי כל היגד את הגיל בו האירוע / החוויה המתוארים יתרחשו. שאלון זה בודק את המרכיב המבני של אורינטצית העתיד. זהו **שאלון פתוח** אשר עבר ניתוח תוכן ועיבוד בשני שלבים: בשלב הראשון — ההיגדים סווגו לתחומי החיים (Life domains) אשר נבחרו על בסיס תחומי החיים שצוינו בשכיחות גבוהה ביותר במחקרים קודמים וקובצו לשמונה תחומים (לימודים — בית ספר, השכלה גבוהה, צבא, נישואין ומשפחה, עבודה וקריירה, עצמי, זולת וכלל) כפי

שצוין במחקרה של Seginer (1986). את שמונת תחומי החיים העתידיים ניתן לחלק לשנים: **מסלול החיים העתידי** (prospective life course) כולל חמישה תחומים המתייחסים למשימות התפתחותיות (לימודים — בית ספר, השכלה גבוהה, צבא, נישואין ומשפחה, עבודה וקריירה). **ותחומים קיומיים** (existential domains) שאינם מוגבלים בזמן, ומתייחסים לעצמי, זולת וכלל (סגינר, 2001). החלוקה לתחומי חיים נעשתה על ידי שני מעריכים. בשלב השני נותחו ההיגדים על פי מידת הספציפיות שלהם, עבור תקוות וחששות בנפרד. מדד ספציפיות: מתייחס למידת הפרוט והקונקרטיות של ההיגדים בכל אחד מתחומי החיים. לכל היגד ניתן ציון מ־1 עד 3, ציון ספציפיות 1 ניתן להיגדים שהתיחסו לנושא רק במונחים כלליים, לדוגמא: "אסיים את בית הספר", "אתגייס לצבא", "אתחתן". ציון ספציפיות 2 ניתן להיגדים דוגמת: "להגיע ליחידה נבחרת בצבא", "לא אצליח ללמוד בטכניון", "רוצה בית משלי". ציון ספציפי 3 ניתן להיגדים דוגמת: "לנסוע לארצות הברית וללמוד משחק", "להיות ספורטאי מצטיין".

חלק ב

שאלון התייחסות לעתיד על פי ארבעה תחומי עתיד (Seginer, 1986): לימודים, קריירה, נישואין ומשפחה, צבא. בשאלון זה פריטים (ברובם מהסוג ה"סגור" של רבי ברירה) הבודקים את המרכיבים הבאים:

א. המרכיב המוטיבציוני רגשי — כולל שלושה משתנים: 1. **ערך** הוגדר הן בתחום ההווה והן בהתייחסות העתידית לגבי ארבעה תחומי העתיד אשר בשאלון. שני פריטים (בטווח 1–5) בדקו משתנה זה "עד כמה חשוב לך (לדוגמה: להתקבל ללימודים/ליחידה צבאית בתחום אותו תבחר"). "איזו חשיבות תהייה לדעתך (לדוגמה: ללימודים/שרות צבאי בעתיד). 2. **ציפייה** הוגדרה אף היא בשני ממדים: רמת הציפייה וכן מידת האופטימיות לגבי היכולת להשיג את המטרות העתידיות בכל אחד מארבעת התחומים. שני פריטים (טווח 1–5) בדקו משתנה זה: "מה הסבירות, לדעתך, כי התוכניות שלך (להשכלה גבוהה/שרות צבאי) אכן תתממשנה", ומשפטים המתייחסים לאופטימיות לעומת פסימיות בהשגת מטרות — אני מאמין שהדברים יתקדמו באופן הטוב ביותר/הכל ייכשל. 3. **שליטה** נבדקה על רצף של 1 (בכלל לא) עד 5 (מאוד) לגבי השפעת חמישה גורמים על הגשמת התוכניות העתידיות: יכולת אישית, מאמץ אישי, לחץ חברתי, תנאים סביבתיים ומזל. ניתוח הפריטים הראה כי יש להבחין בין שתי קבוצות של גורמים: (א) שליטה פנימית — יכולת אישית ומאמץ אישי. (ב) שליטה חיצונית — גורמים חיצוניים כגון: לחץ חברתי, תנאים סביבתיים ומזל.

ב. המרכיב ההתנהגותי — כולל שני היבטים: חיפוש (Exploration) ומחויבות (Commitment). **"חיפוש"** — נבדק על ידי 4 פריטים (לכל אחד מארבעת התחומים), המתייחסים לרמת האינטנסיביות המחשבתית והביצועית בבדיקת כל אחד מארבעת התחומים, בבדיקת רמת המידע לגבי כל תחום, והעשייה הממשית על מנת להתקרב לאותן מטרות. לדוגמה: כשאתה חושב על הקריירה העתידית שלך האם תוכל לומר

שעשית משהו ממשי על מנת לקרב את עצמך למטרה, כמה זמן השקעת בכך?". **"מחויבות"** — נבדק באמצעות ארבעה פריטים (לכל אחד מארבעת התחומים), המתייחסים לבחינת מספר האלטרנטיבות למטרות שנקבעו בכל אחד מארבעת התחומים ורמת הנחישות לגבי השגת המטרות שנקבעו. לדוגמה: "עד כמה אתה נחוש בדעתך להגשים את התוכניות שלך לגבי..."

בתחום העבודה וקריירה נתבקשו המתבגרים בין השאר, לענות גם על השאלה — "איזו קריירה את/ה שוקל/ת?" תשובותיהם סווגו על פי חלוקת המקצועות שהוצעה על ידי Holand (1973) (מקצועות: חקרני, חברתי, קונבנציונאלי, ריאליסטי, יוזמתי ואומנותי). ראה לוח מס' 1.

לוח 1

תאור טיפוסי בחירה מקצועית על פי Holand (1973)

תחום	תאור	דוגמא
ראליסטי R – realistic	כולל עיסוקים הדורשים מניפולציה של מכשירים, מכונות וחפצים, המאפשרות לעוסק בהן פעילויות הקשורות לכושר המוטורי.	מהנדס מכונות, טכנאי, נהג.
חקרני I – investigative	כולל עיסוקים הדורשים התמודדות עם הסביבה על ידי שימוש באינטלגנציה ופתרון בעיות בעיקר על ידי מניפולציה של רעיונות ומילים.	מדען, ארכיאולוג, פיסיקאי.
חברתי S – social	כולל עיסוקים הדורשים כשרים חברתיים המאפשרים לעוסק בהם ליצור קשרים עם בני אדם אחרים במטרה לשנות את התנהגותם ולהיטיב עימם.	מקצועות טיפוליים וחינוכיים, מקצועות יוצרים בתחומי אמנות, ספרות.
קונבנציונלי C – conventional	כולל עיסוקים הדורשים גישה סטראוטיפית לפתרון בעיות, ללא ספונטניות ומקוריות, המאפשרים לעוסקים בהם פעילויות פאסיביות ומכוונות.	המקצועות הפקידותיים.
יוזמתי E – enterprising	כולל עיסוקים המאפשרים פעילויות הקשורות לכושר שיכנוע, כושר מילולי, כושר למכור חפצים, רעיונות ושרותים.	איש עסקים, פרסומאי, פוליטיקאי ומשפטן.
אמנותי A – artistic	כולל עיסוקים המאפשרים שימוש באינטואיציה, דימיון ורגש כדי ליצור מוצרי אמנות.	מלחין, במאי, מעצב אופנה.

שאלון זהות לאומית — בשאלון זהות לאומית (הופמן, 1977) הנבדקים נתבקשו לסמן על סולם של 1 עד 5 עד כמה הם מרגישים — יהודי, רוסי, אזרח העולם וישראלי.

ממצאים

ההשערה המרכזית הייתה כי קיימים הבדלים בהתייחסות לאורינטצית עתיד בין מתבגרים עולים חדשים מברה״מ לשעבר לבין מתבגרים ילידי הארץ, השערה זו נשענת על הבדלי המשטר והחינוך והשפעת תהליך ההגירה לארץ חדשה — ישראל. בדיקת הבדלים בין מתבגרים עולים חדשים לילידי הארץ בשמונת תחומי אורינטצית עתיד, הצביעה על החשיבות השונה שמיחסים המתבגרים העולים החדשים וילידי הארץ לשלושה תחומים: **צבא, עבודה וקריירה** ותחום **הכלל**. להלן פרוט הממצאים:

(א) הבדלים בתחום השרות הצבאי

הממצאים המוצגים בלוח מס׳ 2 מצביעים על הבדל מובהק בין הקבוצות (עולים חדשים וילידי הארץ) בתחום ה**צבא**. בכל משתני אורינטצית עתיד (מלבד המשתנה ציפייה) ילידי הארץ בעלי ציון גבוה יותר מהעולים החדשים. יתרה מזאת, המשמעות המסוימת שיש לשרות הצבאי עבור בנים עולים חדשים באה לידי ביטוי באפקט אינטראקציה — בשליטה פנימית, ובכל המדדים המבניים המצביעים על הנטייה של בנים עולים חדשים לציונים נמוכים יותר מאשר כל הקבוצות האחרות. ממצאים נוספים עולים מתוך בחינת התכנים של ההיגדים המיוחסים לתחום השרות הצבאי אצל עולים חדשים לעומת ילידי הארץ. העולים החדשים ששוהים בארץ כבר שנתיים מודעים לתחום הצבאי כחלק בלתי נפרד ממהלך החיים בישראל. אולם, התייחסותם אל הצבא המשתקפת בהיגדים בשאלון הפתוח ״תקוות וחששות״, שונה מזו של ילידי הארץ. העולים החדשים מתייחסים בתקוות לצבא כאל מקום עבודה או כאל

לוח 2

ממוצעים, סטיות תקן (בסוגריים) וערכי F של משתני אורינטצית עתיד, שאלון תקוות וחששות (פתוח) בתחום צבא לגבי עולים חדשים וילידי הארץ

משתנה	עולים חדשים			ילידי הארץ			סה״כ		ערכי F		
	בנים n=50	בנות n=59	סה״כ n=109	בנים n=38	בנות n=32	סה״כ n=70	בנים n=88	בנות n=91	מין	קבוצה	אינטר־אקציה
צפיפות תקוות	0.03 (0.09)	0.14 (0.16)	0.10 (0.15)	0.22 (0.29)	0.09 (0.14)	0.15 (0.23)	0.12 (0.22)	0.12 (0.16)	2.26	4.72 *	15.80 ***
צפיפות חששות	0.06 (0.15)	0.18 (0.35)	0.14 (0.30)	0.37 (0.54)	0.08 (0.18)	0.23 (0.42)	0.22 (0.43)	0.15 (0.30)	1.66	3.03†	10.06 **
ספציפיות תקוות	0.13 (0.34)	0.95 (1.89)	0.64 (1.55)	1.67 (1.55)	0.68 (1.08)	1.19 (1.42)	0.83 (1.32)	0.86 (1.66)	0.12	7.36 **	15.17 ***
ספציפיות חששות	0.10 (0.31)	0.46 (0.89)	0.32 (0.75)	1.09 (1.70)	0.32 (0.75)	0.72 (1.32)	0.56 (1.27)	0.41 (0.85)	1.61	6.92 **	12.12 ***

*p < 0.05 **p < 0.01 ***p < 0.01 †p < 0.10

לוח 2 — המשך

ממוצעים, סטיות תקן (בסוגריים) וערכי F של משתני אורינטצית עתיד, שאלון התייחסות לעתיד (סגור) בתחום צבא לגבי עולים חדשים וילידי הארץ

משתנה	עולים חדשים			ילידי הארץ			סה״כ		ערכי F		
	בנים n=50	בנות n=59	סה״כ n=109	בנים n=38	בנות n=32	סה״כ n=70	בנים n=88	בנות n=91	מין	קבוצה	אינטר־אקציה
משתנים מוטיבציוניים רגשיים											
ערך	3.37 (1.12)	3.01 (1.10)	3.17 (1.12)	3.91 (0.93)	3.38 (0.91)	3.68 (0.96)	3.60 (1.08)	3.14 (1.14)	7.38 **	5.76 *	0.99
ציפייה	3.50 (0.71)	3.49 (0.81)	3.50 (0.77)	3.62 (0.56)	3.39 (0.53)	3.53 (0.56)	3.55 (0.65)	3.46 (0.73)	1.39	0.01	0.99
שליטה פנימית	3.99 (1.21)	4.38 (0.93)	4.20 (1.08)	4.74 (0.50)	4.55 (0.69)	4.65 (0.60)	4.31 (1.04)	4.44 (0.85)	0.15	7.70 **	3.33†
שליטה חיצונית	3.07 (0.85)	3.61 (0.92)	3.36 (0.93)	2.79 (0.83)	3.15 (0.71)	2.96 (0.79)	2.95 (0.85)	3.44 (0.88)	9.09 **	8.59 **	0.92
התייחסות רגשית	4.50 (1.42)	3.98 (1.49)	4.21 (1.46)	5.23 (1.13)	4.86 (1.00)	5.09 (1.09)	4.83 (1.34)	4.29 (1.37)	3.70†	13.20 ***	0.02
משתנים התנהגותיים											
חיפוש	2.87 (0.94)	2.40 (0.82)	2.62 (0.90)	3.36 (0.80)	2.76 (0.85)	3.10 (0.88)	3.07 (0.91)	2.53 (0.85)	11.11 ***	10.34 **	1.26
מחויבות	2.96 (0.87)	2.72 (0.79)	2.83 (0.83)	3.50 (0.80)	3.11 (0.65)	3.34 (0.76)	3.19 (0.87)	2.86 (0.76)	6.14 **	14.38 ***	3.38

*p < 0.05 **p < 0.01 ***p < 0.01 †p < 0.10

מדרגה בחיים בה ניתן ללמוד ולצבור ניסיון וממנה לקפוץ לאזרחות — ״ללכת לצבא ולעבוד שם״, ״רוצה שישלחו אותי על חשבון הצבא ללמוד בטכניון״. ההתייחסות אל הצבא כאל הזדמנות להתקדמות אישית משתקפת גם בחששות, המתבגרים העולים החדשים מבטאים תחושה של ״בזבוז זמן״ כפי שהם מכנים זאת. הצבא בא על חשבון זמן שהיו רוצים להקדיש ללימודים ״שנתיים שלמות אני לא אלמד וזה יהיה זמן שילך לאיבוד״, ״גיוס צבאי יהיה קשה ומשעמם״. ויש עולים חדשים שפשוט הביעו התנגדות לעצם הגיוס והשרות הצבאי ״אני מפחד שייקחו אותי לצבא״, ״אני לא רוצה לעשות צבא״. החששות של העולים החדשים מפני השרות הצבאי מדגישות גם את המצוקה החברתית ״לא אוכל להיות בצבא עם ישראלים כי אין לי קשר אתם״, ״אחד החששות הגדולים שלי זהו השרות הצבאי מפני שאינני מכיר תחום זה של החיים הישראלים״.

ילידי הארץ להם תחום הצבא מוכר מציינים מקצועות ייחודיים לצבא תוך שימוש במונחים צבאיים במקביל למקצועות אותם רכשו בבית הספר התיכון בהם הם מקווים לשרת: "סמל בצבא ומפקד טנק", "לשרת באחת מהסיירות המובחרות", "קורס טייס בחיל האוויר", "לשרת בצבא בבית ספר שדה", קצין בצבא עדיפות החיל מודיעין". גם החששות של ילידי הארץ שונים מאלו של העולים החדשים, ילידי הארץ מדגישים בתקוותיהם לצבא לתרום ולשרת ביחידות הקרביות חוששים מ"לצאת מהצבא בתור חייל פשוט", "לא אקבל זימון לטייס", "חשש מדפ"ר, קב"א או בריאות נמוכה שיעכבו התקדמות בצבא", "חשש להיהרג או להיפצע בצבא".

(ב) הבדלים בתחומים השכלה, עבודה וקריירה

הבדלים מובהקים נוספים בין מתבגרים עולים חדשים לילידי הארץ נמצאו בתחומים **השכלה עבודה וקריירה**. ההבדלים מראים כי לעולים החדשים יש תמונת עתיד יותר ספציפית בתחום לימודים והשכלה גבוהה, הם פעילים יותר בחיפוש בכל הנוגע להשכלה. בתחום העבודה וקריירה נמצא הבדל מובהק בין עולים חדשים לילידי הארץ רק במשתנה העתיד — שליטה חיצונית, בו העולים החדשים גבוהים מילידי הארץ. כך, הנטייה של מתבגרים עולים חדשים לייחס לגורמים חיצוניים מידה רבה יותר של שליטה על עתידם, באה לידי ביטוי בשני התחומים השכלה, עבודה וקריירה.

(ג) הבדלים בין הקבוצות והבדלי מין בבחירה מקצועית

הדגש בבדיקת השערה זו הושם דווקא על ההבחנה בין המינים בתחום העבודה והקריירה שכן, ההנחה הייתה שהבדל זה יבוא לידי ביטוי באופן הברור ביותר בבחירה המקצועית, ויהיה דומה בשתי הקבוצות. על פי אופי השאלה "איזו קריירה את/ה שוקל/ת?" יכלו הנבדקים לציין מספר בחירות ולכן בניתוח התשובות התייחסתי לבחירה ראשונה ובניתוח שני לאלו שהוסיפו גם את הבחירה השניה. מתוך כלל הנחקרים (N=191) התייחסו לבחירה הראשונה 130 נחקרים. מקרב העולים שהשתתפו במחקר ענו על שאלה זו 72 נבדקים שהם 60% מהעולים החדשים, ומקרב ילידי הארץ ענו על השאלה 58 נבדקים שהם 81% מילידי הארץ. נתון זה מצביע על שעור נמוך יותר של התייחסות לבחירה מקצועית בקרב העולים החדשים מאשר בקרב ילידי הארץ שיכול לנבוע מכמה הבדלים בין עולים חדשים וילידי הארץ. הבדל אחד הוא הכרת העולם המקצועי בישראל. הבדל שני הוא מידת המחויבות שמיחסים עולים וילידי הארץ לבחירה המקצועית שלהם בהווה. אם העולים החדשים מתייחסים לבחירה זו כמחייבת יותר, כי אז יהססו יותר לציין מקצוע ובכך להביע מחויבות. הבדל שלישי יכול לנבוע מקשיי הסתגלות אישית גדולים יותר בקרב העולים המפריעים להם לגבש בחירה מקצועית. הבדלים אלה אינם מוציאים זה את זה, ויתכן כי כמה מהם או כולם תורמים להבדלים בשיעורי בחירה מקצועית בין עולים חדשים וילידי הארץ. לוח 3 מרכז את הממצאים שהתקבלו לגבי הבחירות המקצועיות של עולים חדשים וילידי הארץ, בנים ובנות.

לוח 3

בחירות מקצועיות (באחוזים) על פי Holand (1973)

עבור בנים עולים חדשים וילידי הארץ ובנות עולות חדשות וילידות הארץ

			HOLAND					
		A	E	C	S	I	R	
עולים	בנים	0.0	30.0	9.1	21.2	6.1	33.3	n=33
	בנות	2.6	7.7	10.3	48.7	5.1	25.6	n=39
	סה"כ	1.4	18.1	9.7	36.1	5.6	29.2	n=72
ותיקים	בנים	3.0	27.0	18.2	6.1	15.2	30.3	n=33
	בנות	20.0	20.0	0.0	44.0	8.0	8.0	n=25
	סה"כ	10.3	24.1	10.3	22.4	12.1	20.7	n=58

עבור מתבגרים עולים: $\chi^2(5)=10.81,\ p<0.055$

עבור מתבגרים ותיקים: $\chi^2(5)=25.3,\ p<0.001$

הממצאים מצביעים על נטיות העולים החדשים למקצועות ריאליסטים (29.2% לעומת 20.7% מקרב ילידי הארץ), ובמקצועות חברתיים (36.1% לעומת 22.4% מקרב ילידי הארץ). ילידי הארץ בולטים יחסית לעולים החדשים בבחירת מקצועות חקרניים (12.1% לעומת 5.6% מקרב העולים החדשים), ובמקצועות היזמה (24.1% לעומת 18.1% מקרב העולים החדשים).

ההשוואה בין המינים מראה כי ההבדלים בין עולים חדשים וילידי הארץ בתחום הריאליסטי נובע בעיקר מהנטייה של בנות ילידות הארץ להימנע מבחירה בתחום זה, וההבדל בין שתי הקבוצות בתחום החברתי נובע בעיקר מהנטייה של בנים ילידי הארץ להימנע מבחירה בתחום זה אשר כולל בהגדרתו עיסוקים הדורשים כשרים חברתיים המאפשרים לעוסק בהם ליצור קשרים עם בני אדם אחרים במטרה לשנות את התנהגותם ולהיטיב עימם — תחת כותרת זו מופיעים מקצועות הרפואה, מקצועות טיפוליים, מקצועות החינוך ומקצועות יוצרים בתחום הספרות והאומנות, וחסרה ההבחנה בין מגוון המקצועות. הנטייה של העולים החדשים להימנע ממקצועות היוזמה מקורה בעיקר בנטייה של בנות עולות חדשות, להימנע מתחום זה. כך, ניתוח זה מצביע על החשיבות בהשוואה בין ארבע הקבוצות הנוצרות משני המשתנים הבלתי תלויים ותק ומין.

אחוז קטן של עולים חדשים בחרו בתחום האומנותי. בנים עולים חדשים לא בחרו כלל בתחום זה ו־2.6% בנות עולות חדשות בחרו בתחום זה. לעומתם 10.3% ילידי הארץ בחרו במקצועות האומנותיים, כשהבנות ילידות הארץ בולטות במיוחד בתחום זה: 20% מהן בחרו במקצועות כגון: גרפיקה, משחק, דרמה, ארכיטקטורה, עיצוב פנים, קולנוע, צילום. ממצאים אלה ניתן ליחס להשפעה החברתית בישראל שמעודדת מתן ביטוי רגשי, אומנותי, אסתטי ומייעדת את הבנות למקצועות אלו. היבט נוסף הוא

הביסוס הכלכלי בישראל והביקוש למוצרים המופקים על ידי אנשים העוסקים במקצועות אומנותיים.

(ד) הבדלים בתחומים הקיומיים

ההשערה בנוגע להבדלים בין עולים חדשים וילידי הארץ בתחומים הקיומיים: עצמי, זולת וכלל. נבדקה באמצעות השאלון הפתוח "תקוות וחששות", הגדי הנבדקים לגבי תקוות וחששות מוינו על פי הממדים צפיפות וספציפיות בתחומים עצמי, זולת וכלל. הנתונים מאוששים את ההשערה לגבי החששות (ראה לוח מספר 4), ומצביעים על הבדלים מובהקים בין הקבוצות בתחום **הכלל**. העולים החדשים הביעו יותר חששות וחששות יותר קונקרטיים בנושאי הכלל, כגון: חשש ממלחמה, דבר הבא לידי ביטוי בהיגדים: "יש לי הרגשה שתהייה מלחמת עולם שלישית", "וכולם ימותו מזה", "שהחור באוזון יגדל ויסכן אנשים בעולם", "חשש מפני מלחמה במזרח התיכון", "חשש ממלחמה גדולה בארץ ישראל", "חשש ממלחמות עם הערבים". היגדים אלה מצביעים על חשש כלל אנושי ממלחמה אפשרית או אסונות טבע וחשש ממלחמה דווקא באזורינו כמקום מגורים חדש ומאיים. חששות אלה טבעיים גם בשל תהליך ההגירה אותו חוו המתבגרים העולים החדשים ובמיוחד בגלל איום המלחמות לה נתונה מדינת ישראל במשך כל שנות קיומה.

לוח 4

ממוצעים, סטיות תקן (בסוגריים) וערכי F של המשתנים המבניים של אוריינטציית עתיד שאלון תקוות וחששות (פתוח) בתחום כלל

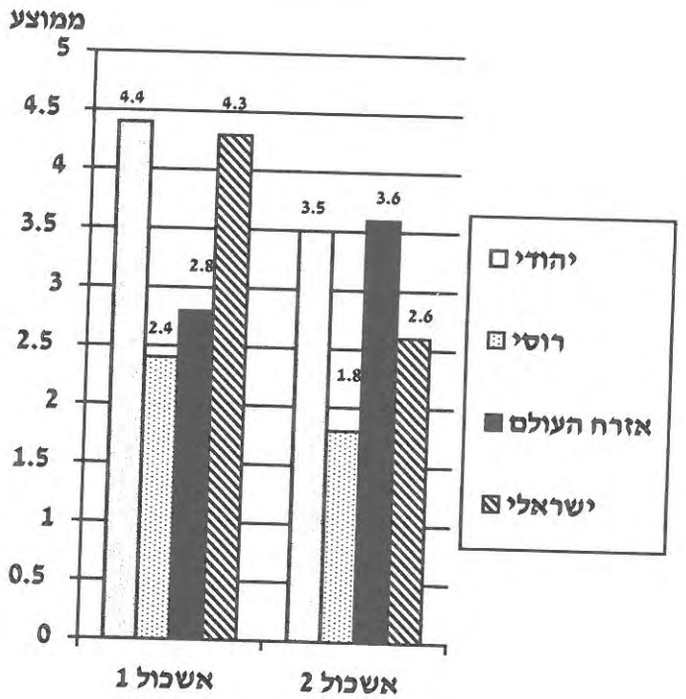
	עולים חדשים			ילידי הארץ			סה"כ		ערכי F		
משתנה	בנים n=38	בנות n=63	סה"כ n=101	בנים n=32	בנות n=31	סה"כ n=63	בנים n=70	בנות n=94	מין	קבוצה	אינטר־אקציה
צפיפות תקוות	0.02 (0.04)	0.03 (0.10)	0.02 (0.09)	0.02 (0.09)	0.00 (0.00)	0.01 (0.07)	0.01 (0.07)	0.02 (0.09)	0.00	0.47	1.49
צפיפות חששות	0.12 (0.43)	0.06 (0.16)	0.08 (0.28)	0.00 (0.00)	0.01 (0.04)	0.00 (0.03)	0.06 (0.30)	0.04 (0.14)	0.48	5.28 *	0.79
ספציפיות תקוות	0.08 (0.35)	0.17 (0.81)	0.14 (0.68)	0.09 (0.52)	0.00 (0.00)	0.05 (0.38)	0.08 (0.44)	0.12 (0.67)	0.73	0.01	1.01
ספציפיות חששות	0.23 (1.06)	0.19 (0.72)	0.21 (0.86)	0.00 (0.00)	0.03 (0.18)	0.02 (0.13)	0.13 (0.79)	0.14 (0.60)	0.01	3.11 †	0.10

*p < 0.05 †p < 0.10

(ה) זהות לאומית

במחקר זה נבדק הקשר בין הזהות הלאומית של הנחקרים מתבגרים עולים חדשים בלבד, לבין משתני אוריינטצית עתיד. קבוצת העולים החדשים מוינה באמצעות ניתוח אשכולות לשתי קבוצות בעלות מאפייני זהות שונים: קבוצה ראשונה מאופיינת ב**זהות**

יהודית וישראלית גבוהה וקבוצה שניה גבוהה יותר ב**זהות "אזרח העולם" וגם יהודית**. ניתוחי האשכולות, על פי ממוצעי זהות של שתי הקבוצות עבור העולים החדשים מוצגים בתרשים מספר 1. ניתוח שונות רב משתני (MANOVA) של שני אשכולות הזהות שהתקבלו, עבור משתני אוריינטצית עתיד, הצביעו על הבדלים מובהקים בחמישה משתני אוריינטצית עתיד בתחום הצבא, כולם באותו כיוון: מתבגרים עולים השייכים לאשכול 1 (זהות ישראלית יהודית) היו בעלי ציונים גבוהים יותר בציפייה, צפיפות תקוות וחששות וספציפיות תקוות וחששות מאשר מתבגרים עולים מאשכול 2 (זהות של אזרחי העולם יהודים). חיזוק לממצא זה נמצא בניתוח שונות רב משתני (MANOVA) עבור צפיפות תקוות וחששות ביחד בתחום הצבא ($F(1,95)=4.0, p<.05$) כשהממוצעים וסטיות התקן של אשכול 1 ($M=.13, SD=.16$) גבוהים יותר מאשכול 2 ($M=.08, SD=.12$). השימוש בארבעת מדדי הזהות — ישראלי, רוסי, יהודי, אזרח העולם, ומיון קבוצת העולים החדשים לשני אשכולות בעלי מאפיינים שונים, **הצביעו על הבדלים בין מדדי הזהות השונים לבין אוריינטצית עתיד ותהליך ההסתגלות בארץ**. מתבגרים השייכים לאשכול מספר 1 המאופיין בזהות יהודית ישראלית גבוהה הם בעלי



ממוצעי זהות לפי אשכולות עבור מדגם העולים החדשים

התייחסות גבוהה יותר לשרות הצבאי. ממצא זה מצביע על הבנתם את סדר העדיפויות והערכים בישראל ואת ההתייחסות של מרבית אזרחי ישראל לשרות הצבאי. אשכול מספר 2 המאופיין בזהות אזרח העולם יהודי בעלי התייחסות גבוהה למשפחה במשתנה חיפוש ועצמי בצפיפות וספציפיות חששות.

■ דיון

בדיקת ההבדלים בין מתבגרים עולים חדשים למתבגרים ילידי הארץ בהקשר של אוריינטצית עתיד מצביעה על החשיבות השונה שמיחסים המתבגרים העולים החדשים וילידי הארץ לשלושה תחומים: צבא, עבודה וקריירה ותחום הכלל. בהתאם להשערות, תחום העבודה וקריירה והכלל נמצאו כבעלי חשיבות גבוהה יותר בקרב מתבגרים עולים חדשים ותחום הצבא כבעל חשיבות גבוהה יותר בקרב מתבגרים ילידי הארץ. לשון אחר, מתבגרים מברה״מ לשעבר מתמודדים עם לחצי ההגירה בין השאר על ידי בניית חייהם העתידיים בהתייחסות כללית אוניברסאלית (תוך דגש על תחום העבודה וקריירה והשכלה גבוהה) לעומת התייחסות לאספקטים מקומיים ישראליים (כגון שרות צבאי). ההבדלים בין הקבוצות מוסברים על רקע (א) תהליך ההגירה והקליטה בארץ ישראל. (ב) ההשכלה הגבוהה בחברה הסוציאליסטית הינה דרך המלך למעמד ניהולי ולמקום גבוה בריבוד החברתי (Kohl, 1990). (ג) המשטרים השונים: משטר טוטליטרי קומוניסטי לשעבר במדינות חבר העמים, מול משטר דמוקרטי בישראל. המתבגרים העולים החדשים, כחניכי המשטר הטוטליטרי בברה״מ לשעבר, חדורי מסורת של אי אמון וחוסר אהדה כלפי הרשויות (Horowitz, 1989), ובכללם הצבא. הצבא נתפס בעיניהם כגורם מאיים, חסר תועלת (״בזבוז זמן״) ועל כן הם מתייחסים פחות לתחום הצבא (צפיפות וספציפיות נמוכים).

יתרה מזאת, בתקוות שהם מונים בהתייחסותם לשרות הצבאי בישראל חלקם מתייחסים להיבט החיובי לדעתם בצבא, כגורם המאפשר עבודה ושכר לצידה, לימודים ותנאי עבודה מועדפים למקצועות ההנדסה והמדעים. ממצאים דומים נמצאו במחקרה של Eisikovits (1995); מספר עולים חדשים ביקשו לשלב שרות צבאי בתוכניות הקריירה שלהם. לעומתם ילידי הארץ בעלי מוטיבציה שונה לשרת בצה״ל (מייזלס וגל, 1990) הנסמכת על: (א) מרכיב היסטורי לאומי — השרות הצבאי נתפס כמשימה לאומית ראשונה במעלה. (ב) מרכיב נורמטיבי — השרות בצה״ל אינו נתפס כחובה אלא כחלק אינטגראלי מהווי חיינו. (ג) מרכיב של מטלה התפתחותית של גיל הנעורים — השרות הצבאי מספק אפשרויות רבות ומגוונות למימוש צרכים ומטלות התפתחותיות: גיבוש הזהות העצמית, בדיקת גבולות היכולת וחיפוש אחר חוויות והתנסויות חדשות (Erikson, 1959).

בתחום העבודה והקריירה נמצאו הבדלים בבחירה המקצועית, שני תחומי העיסוק המועדפים על העולים החדשים הם המקצועות החברתיים והריאליסטיים (על פי החלוקה של Holand, 1973), מקצועות שברובם דורשים לימודים גבוהים — רפואה,

הנדסה, הוראה. בעוד שילידי הארץ מעדיפים את מקצועות היזמה הכוללים אנשי עסקים, פרסומאים, פוליטיקאים ומשפטנים, מקצועות בעלי תגמול כלכלי גבוה, ומקצועות חברתיים שמועדפים אצל ילידי הארץ במיוחד על ידי הבנות. ההתייחסות למקצועות החקרניים והאומנותיים נמוכה בקרב העולים החדשים בהשוואה לילידי הארץ.

לסיכום, שתי הקבוצות נבדלות בתכנים של הבחירות המקצועיות, אך אינן נבדלות בסך כל דרוג היוקרה המקצועית של הבחירות המקצועיות שלהן. מכאן ניתן להסיק כי מתבגרים עולים חדשים בוחרים במקצועות בעלי רמת יוקרה דומה לזו של מתבגרים ילידי הארץ, אולי משום הדמיון בין יוקרת מקצועות בישראל ובברית המועצות לשעבר, או שלמדו את דרוג יוקרת המקצועות בישראל. ממצאי המחקר הנוכחי מאוששים גם את ההשערה בנוגע להבדלי השאיפות התעסוקתיות של בנים ובנות. למרות החינוך הסובייטי שדגל אידיאולוגית בשוויון בין המינים, עדין נמצא הבדל בין המינים בבדיקת הבחירות המקצועיות של שתי הקבוצות עולים חדשים וילידי הארץ (מלבד הבחירות בתחום הריאליסטי, שהמקצועות בו נחשבים ברובם למקצועות ״גבריים״, בו בחרו באופן דומה בנים ובנות עולים חדשים, שוויון שלא נמצא בקרב ילידי הארץ). יתכן שהבדלי המין בתחום התעסוקה בקרב העולים החדשים משקפים מציאות שהייתה קיימת בברית המועצות לשעבר על אף ניסיון השלטון להציג שוויון בין המינים. ראוי לציין כי גם בני הנוער ילידי הארץ מבטאים סטריאוטיפיות מינית בבחירות המקצועיות שלהם, במיוחד במשיכה כלפי תחומי הטכנולוגיה אצל בנים ומקצועות השרות אצל בנות. יחד עם זאת ניכרת אצל הבנות מגמה של שינוי המתבטאת במשיכה לתחומי היזמה — עסקים, מדע ומחקר שנחשבו בעבר לתחומים ״גבריים״ (אדלר, ארגמן, צוקר ואבישי, 1995).

בנוגע לתחומים הקיומיים עצמי, זולת וכלל, אכן נמצאה התייחסות גבוהה יותר לכלל אצל המתבגרים העולים החדשים בהשוואה לילידי הארץ. אולם, הבדלים אלו אינם בהכרח פרות החינוך הסובייטי שהדגיש קולקטיביזם, (לעומת התרבות הישראלית המדגישה אינדיבידואליזם) מכיוון שבבדיקת התכנים המתייחסים לכלל נמצא כי חלק ניכר מההיגדים הדנים בכלל מביעים חשש ממלחמות באזורנו, חשש שיש לו ביסוס במעבר לישראל.

החלק האחרון במחקר בחן את אחת משימת גיל ההתבגרות — תחושת השייכות — והקשר לאוריינטצית עתיד אצל מתבגרים עולים חדשים, בהקשר הנוכחי הדגש בהמשגת הזהות הושם על השתייכות קבוצתית לאומית (ראה Tajfel, 1981; Hofman, 1988). איפיוני הזהות אצל עולים חדשים הם נושא בעל חשיבות גבוהה ביותר במדינת ישראל, שקיומה כמדינה עצמאית מבוסס על ההתחייבות לתת מולדת ליהודי התפוצות (Guttrenuder & Mirsky, 1992). בניתוח הזהות הקבוצתית — לאומית אצל העולים החדשים התקבלו שתי קבוצות בעלות מאפייני זהות שונים. קבוצה אחת מאופיינת בזהות יהודית וישראלית גבוהה וקבוצה שניה גבוהה יותר בזהות ״אזרח העולם״ וזהות יהודית. קבוצת המתבגרים שהצביעו על עצמם כבעלי זהות יהודית ישראלית

גבוהה הם בעלי התייחסות גבוהה יותר לשרות הצבאי, דבר המצביע על הצטרפותם לחברה הישראלית הדומיננטית והבנתם את סדר העדיפויות של החברה הישראלית. כאן המקום להזכיר שאחד ממאפייני יהדות רוסיה הוא הלחץ הכבד שהופעל עליהם להתבולל. חיי התרבות והקהילה היהודיים דוכאו ובוטלה כל אפשרות לקיים את המסורת היהודית. דפוסי החיים המסורתיים ננטשו למרות שהקשרים החברתיים בין היהודים נשמרו (מיטלברג, לב ארי, 1992). לפיכך, עד העלייה ארצה, סביר להניח כי המרכיב הרוסי בזהותם של המתבגרים שהשתתפו במחקר היה גבוה. אם אמנם כך, כי אז הן מתבגרים השיכים לאשכול היהודי — ישראלי והן מתבגרים השיכים לאשכול אזרחי העולם — יהודי, הקטינו באופן משמעותי את המרכיב הרוסי בזהותם. בכך נפרדו ממרכיב בתרבותם המקורית והם שייכים לפיכך לאחד משני הטיפוסים: Assimilation או Marigination, כפי שהוגדרו על ידי Berry (1990).

נטייתם של העולים החדשים לשמור על ריחוק מסוים מהחברה הישראלית באה לידי ביטוי בתמונת העתיד המסויגת בתחום השרות הצבאי, במיוחד בקרב המתבגרים שאימצו לעצמם זהות קבוצתית של "אזרח העולם". עם זאת נמצאה נטייה להשקעה דומה, או אף גבוהה יותר בתחומי החיים המהווים את מסלול החיים העתידיים של מתבגרים מערביים. תחומים אלה בהשוואה לתחום השרות הצבאי מוכרים יותר למתבגרים העולים ועם זאת מאפשרים הכנה לתפקידי מבוגר בישראל כמו בכל מקום אחר. אולם, ממצאי המחקר הנוכחי לא הראו נטייה ל"פיצוי" מתבגרים בעלי זהות של "אזרח העולם" אשר לא השקיעו יותר בתחומים האוניברסליים של מעבר לבגרות (השכלה גבוהה) ובגרות (עבודה וקריירה, נישואין ומשפחה). ממצא זה מחדד את משמעות ההבדלים בין בעלי הזהות הישראלית והזהות של אזרח העולם, אך מחייב המשך המחקר כדי לבסס ממצא זה ולהרחיב את הידע על מאפייניו והשתמעויותיו.

השלכות ייעוציות

לאור החשיבות של אורינטצית עתיד כבסיס לתהליכים של תכנון וקבלת החלטות הקשורים למעבר לבגרות, במפגש הייעוצי ניתן לצפות שההתייחסות של הנוער אל העתיד תהווה סמן התפתחותי. במפגש עם הנוער, יכול היועץ להבחין במידת החיפוש, מחויבות, והספציפיות של הנוער כשהוא מתייחס אל העתיד. כמו כן, היועץ יכול להבחין בתחומים העיקריים בהם עוסק הנוער כשהוא חושב על עתידו (לימודים, עבודה, משפחה, צבא) ולהיות קשוב לתקוות והחששות של הנוער. תרומתה של השיחה הייעוצית להבניית תמונת העתיד של הנוער תהייה בפעילות מנטלית כמו דמיון, מסירה ואיסוף מידע לגבי תחומי החיים העתידיים במטרה להרחיב את ההיכרות של המתבגרים עם עולם המבוגרים.

בעבודה הנוכחית התגלו הבדלים בין תרבותיים (מתבגרים עולים חדשים וילידי הארץ) והבדלים בין המינים בהתייחסות אל העתיד. לפיכך, על היועץ לקחת בחשבון את ההבדלים התרבותיים והבדלי המין והשלכותיהם על חיי הנוער. המתבגרים העולים החדשים צריכים לבנות מחדש את מעמדם וזהותם בתרבות ואורחות חיים חדשים

להם ובמקביל הם מתמודדים עם התפקידים ההתפתחותיים של גיל ההתבגרות שאחד ממרכיביהם הוא התארגנות לקראת העתיד. היכולת של המתבגרים העולים החדשים להתייחס אל העתיד ולתכנן את צעדיהם בישראל היא בבחינת אבן יסוד למדידת ההצלחה בקליטתם בארץ. תחומי החיים העתידיים של העולים המתבגרים יתמקדו בעיקר בתחומים המוכרים לעולים החדשים כגון: השכלה, עבודה וקריירה. קשיי הסתגלות אישיים עשויים להפריע בתהליך גיבוש בחירה מקצועית.

על היועץ החינוכי להיות ער להתייחסות האמביבלנטית של העולים החדשים לשרות הצבאי. מצד אחד תחום זר ומאיים עבור העולים ממדינות חבר העמים ומצד שני שער כניסה אל החברה הישראלית. השרות הצבאי כמקום מפגש של צעירים מחלקים שונים של החברה הישראלית, מאפשר למתבגרים העולים החדשים לחדור לחברה הישראלית לעיתים אף לרכוש מקצוע ולהרגיש שייכים לחברה. מכיוון שבמחקר זה העולים החדשים הביעו חששות מהשרות הצבאי הנוגעות למצוקות חברתיות, וחוסר היכרות עם עולם המושגים והתפקידים הצבאיים, תפקידו של היועץ החינוכי לאפשר למתבגרים העולים החדשים נגישות אל מקורות מידע הקשורים בהכרת העולם המקצועי והמונחים הצבאיים, ולספק מידע על השרות הצבאי.

בעשורים האחרונים עברה החברה המערבית שינויים בגישה לשיוויון חוקתי בין המינים ועל אף שבחברה הסובייטית הונף דגל השוויון ונשים נקראו ללמוד ולעסוק במקצועות "גבריים". למרות זאת, במחקר זה נמצאו הבדלי מין שבלטו במיוחד בבחירות המקצועיות של המתבגרים ילידי הארץ והעולים החדשים. הבדלים אלו מעלים שוב את האחריות של אנשי החינוך ובמיוחד היועצים לבחון את שורשי ההבדל ולעודד ולתמוך בשיוון בין המינים במיוחד בתקופת גיל בית הספר בשלב עיצוב הזהות.

לסיכום, היועץ החינוכי יכול להיעזר בהתייחסות אל העתיד כמרכיב משמעותי בשיחה הטיפולית עם נועצים מתבגרים. הצגת הנועץ את תמונת העתיד שלו מאפשרת ליועץ להכיר את עולמו של הנועץ להבחין בתחומי העניין של הנועץ, תקוות, חששות וקשיים להם נקרא היועץ לסייע.

מקורות

אדלר נ., ארגמן ו., צוקר מ., אבישי ט. (1995). *הבדלים בין בנים לבנות בכשרים, נטיות, מגמות לימוד ומקצועות עתידיים*. ירושלים: מכון הדסה ליעוץ בבחירת מקצוע.

אריקסון, א. ר. (1968, תשמ"ח). *זהות נוערים ומשבר*. תל־אביב, ספרית הפועלים.

הורוביץ, ת. (1990). מודעות בלא לגיטימציה — תגובות מערכת החינוך בישראל להבדלים בין־תרבותיים. *עיונים בחינוך, 55-56*, 9–18.

הרץ לזרוביץ ר., הופמן י., בית הלחמי ב., רוחאנא נ. (1978). *זהות והסביבה החינוכית. המכון לחקר החינוך הערבי ופיתוחו*. אוניברסיטת חיפה, בית הספר לחינוך, חיפה.

מיטלברג ד., לב ארי ל. (1992). *קליטה חברתית וזהות יהודית של עולי רוסיה צעירים השוהים באולפנים בקיבוצים*. חיפה: המכון לחקר הקיבוץ והרעיון השיתופי, אוניברסיטת חיפה.

מייזלס ע., גל ר. (1990). *מוטיבציה של בנים לשרת בצה"ל — נוער ישראלי בתקופת האינתיפדה*. זכרון יעקב: המכון הישראלי למחקרים צבאיים.

סגינר, ר. (2001). מצוקות נפשיות, משאבים אישיים, ומשימות התפתחותיות: קורלטים אישיותיים של אוריינטצית עתיד של מתבגרים. *עיונים בחינוך, 5*, 7–44.

רוזנבאום־תמרי, י. דמיאן, ט. (1991). *מעקב אחר הנקלטים במסלול הקליטה הישירה*. דו"ח מס. 2). ירושלים: המשרד לקליטת העלייה, האגף לתכנון ולמחקר.

Berry, J. W. (1990). Psychology of Acculturation: Understanding individuals moving between cultures. In W. B. Richard (Ed.) *Applied Cross-Cultural Psychology* (pp. 232–253). Newbury Park, CA: Sage.

Eisikovits, R. A. (1995). Ill tell you what school should do for us: How immigrant youths from the former U.S.S.R. view their high school experience in Israel. *Youth and Society, 27*, 230–255.

Erikson , E. H .(1968). Identity: Youth and crisis. New York: N. W. Norton. Essau, C. (1992). *Primary-secondary control and coping: A cross cultural comparison.* Regensburg, Germany, Roderer-Verlag.

Gal, R. (1986). A *Portrait of the Israeli Soldier*. Wesport, CT: Greenwood Press.

Guttfreund, D. G. & Mirsky, J.(1992). Immigrant student in Israel: A cross cultural primary prevention program to facilitate their adaptation. *Cross-cultural psychology bulletin, 26*, 3–8.

Hofman, J. E. (1988). *Arab-Jewish Relation in Israel, A Quest in Human Understanding*. Bristol, IN: Wyndham Hall Press.

Holand, J. L. (1973). *Making Vocational Choices—A Theory Of Careers*. NY: Prentice Hall Inc.

Horowitz, T. (1989). The soviet man in an open society: An overview. In T. Horowitz. (Ed.): *The soviet man in an open society*. Lanham, MD: University Press of America.

Inhelder, B. and Piaget, J. (1958). *The Growth of the Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. New York: Basic Books.

Keating, D. P. (1980). Thinking Processes in Adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescence Psychology*. New York: Wiley.

Keating, D. P. (1990). Adolescent thinking. In S. S. Feldman & G. R. Elliot (Eds), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 54–89) Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kohn, M. L. (1990). *Social Structure and Self Direction.* Cambridge, Mass: Blackwell.

Lazarus, R. S. (1976). *Pattens of Adjustment*. New York: Macgraw-Hill.

Marcia, J. E. (1983). Some direction for the investigation of ego development in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 3*, 215–233.

Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implication for cognition, emotion and motivation, *Psychological Review, 98*, 224–253.

Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of development of future orientation and planning. *Developmental Review, 11*, 1–52.

Oerter, R. (1986). Developmental task through the life span: A new approach to an old concept. In P. B. Baltes, D. L. Featherman & R. M. Lerner (Eds). *Life Span Development and Behavior, 7*, 233– 269.

Sagy, S. (1994). Gender differences in occupational orientations of soviet immigrant students. *Youth and Society, 25*, 457–468.

Seginer, R. (1986). Jewish « Arab relations in Israel: A psychology of adolescence perspective. *The Journal of Psychology, 12*, 557–566.

Seginr, R. (1988b). Adolescents orientation toward the Future: Sex role differentiation in sociocultural context. *Sex Roles, 18*, 739–757.

Seginer R. (1995). The hopes and fears of anticipated adulthood: Adolescent future orientation in cross cultural context. In G. Trommsdorff (Hrsg) *Kinderheit Und Jugend Im kulturvergleich*. Weinheim Germany: Juventa (pp. 225–247).

Seginer, R. Nurmi, J. & Poole, M. (1991 July). *Adolescent future orientation in cross-cultural perspective, research prospects.* Paper presented At The ISSBD 11th Meeting. Minneapolis, MN.

Seginer, R. Trommsdorff, G. & Essau, C. (1993). Adolescent control beliefs: cross-cultural variations of primary and secondary orientations. *International Journal of Behavioral Development, 16*, 243–260.

Shuval, J. T. (1979). Migration and Stress. In: Handbook of Stress: *Theoretical and Clinical Aspects*. Goldberger, L.; and Breznits, S. (Eds), Free Press, London.

Sundberg, D. Poole, M. E. & Tyler, L. E. (1983). Adolescents expectations of future events—A cross cultural study of Australian, Americans and Indians. *International Journal of Psychology, 18*, 415–427.

Tajfel, H. (1981). Social stereotypes and social groups. In J. C. Turner & H. Giles (Eds), *Intergroup behavior*. Oxford, Britain: Basil Blackwell.

Trommsdorff, G. (1986). Future time orientation and its relevance for development as action. In R. K. Silbereisen, K. Eyferth & G. Rudiger (Eds), *Development as action in context* (pp. 121–136) Berlin: Springer Verlag.

Trommsdorff, G. Lamn, H. & Schmidt, R.W. (1979). A longitudinal study of adolescent's future orientation (time perspective), *Journal of Youth And Adolescence, 8*, 131–147.

טיפול אישי אצל יועצים חינוכיים

הדס ויסמן ושרון אגוזי
הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

תקציר

רבים מהעוברים הכשרה בתחומי בריאות הנפש פונים לטיפול אישי במהלך הכשרתם, או בשלבים מאוחרים יותר. אולם, לא נמצאו בספרות מחקרים העוסקים בטיפול אישי בקרב יועצים חינוכיים. מטרות המחקר הנוכחי היו: (א) לזהות את העמדות כלפי טיפול אישי, שכיחות הפניה, והמאפיינים של יועצים חינוכיים הפונים לטיפול אישי. (ב) לבדוק את הקשר בין טיפול האישי לבין תהליכי הייעוץ, קשיים בעבודת היועץ, רמת השחיקה של היועץ, ושביעות רצונו מהגדרת התפקיד. 103 יועצים (84% נשים ו־16% גברים), כמחציתם מהמגזר היהודי וכמחציתם מהמגזר הערבי, השיבו על השאלון הבין־לאומי על ההתפתחות המקצועית של מטפלים (Orlinsky, et al., 1999; ויסמן, שפלר ודר־ים, 1996). נמצא פער בין העמדות החיוביות לגבי חשיבות הטיפול האישי כפי שדווחו היועצים, לבין מידת ההתנסות בו בפועל. לא נמצא קשר בין מין היועץ ופניה לטיפול, אך נמצא קשר מובהק בין פניה לטיפול ושיוך תרבותי, כך שיועצים מהמגזר הערבי פונים פחות לטיפול מאשר יועצים מהמגזר היהודי. כמו כן, שעור הפניה לטיפול בקרב יועצים ותיקים (מעל 7 שנים) היה באופן מובהק נמוך יותר מאשר בקרב יועצים פחות ותיקים. נמצאו הבדלים בין יועצים שעברו טיפול אישי לכאלה שלא עברו טיפול כפונקציה של ותק (אפקט אינטראקציה) ביחס לקשיים בעבודה הייעוצית ולשביעות הרצון מהגדרת התפקיד. נמצא שיועצים שעברו טיפול דיווחו על רמת שחיקה נמוכה יותר מיועצים שלא עברו טיפול. יש צורך במחקר נוסף על המרכיבים השונים בהתפתחות המקצועית של יועצים חינוכיים ועל הקשר בין מרכיבים אלה לבין תפקוד היועץ ורווחתו.

פרויד היה הראשון שדיבר על חשיבות האנליזה של המטפל בתהליך הכשרתו (פרויד, 1964/1937). פרום־רייכמן הוסיפה כי "כל נסיון בפסיכותרפיה אינטנסיבית הינו כרוך בסכנה, ולפיכך לא רצוי, אלא אם קדמה לו אנליזה אישית של הפסיכיאטר לעתיד" (Fromm-Reichmann, 1950, עמ' 42). מאז נלקח מרכיב זה כמרכיב חיוני בהכשרת

תודות: לסטודנטים לתואר שני בייעוץ חינוכי באוניברסיטת חיפה על שיתוף הפעולה בהעברת המחקר ליועצות בשדה; לפרופי ציפי שכטמן על הסיוע בהעברת המחקר למודרכות בקורס למדריכי יועצים במחלקה להשתלמויות, אוניברסיטת חיפה; לנילי בלוך ודפנה הדר שסייעו בקידוד הנתונים; וכמובן תודה מיוחדת ליועצים וליועצות על הנכונות למלא את השאלונים הארוכים ולתרום מזמנם למחקר.

הערות: (1) לרוב השתמשנו בלשון זכר, אך הכוונה כמובן לזכר ונקבה (יועץ/יועצת). (2) למידע נוסף על השאלון על ההתפתחות המקצועית של מטפלים ויועצים ניתן לפנות לד"ר הדס ויסמן, E-mail: hadasw@construct.haifa.ac.il.

מטפלים, במיוחד מהגישה הפסיכודינמית (Strupp, Butler & Rosser, 1988; Macran & Shapiro, 1998). מתמחים בארצות שונות מונחים לעבור טיפול אישי — אם כדרישה הכרחית לצורך הכשרתם (Goldberg, 1991; Trijsburg, 1996), או כהמלצה, שרוב המתמחים ממלאים אותה (Garfield & Kurtz, 1976; Norcross, Strausser-Kirtland & Nissar, 1988). לטענת גארפילד וקורץ, ההסכמה סביב הנושא נובעת מאמונה סובייקטיבית שהיא תוצר של סוציאליזציה במהלך ההכשרה המקצועית, כשאין למעשה בדיקה אמפירית מספקת אודות תרומתה של התרפיה האישית למטפל בעבודתו (Garfield & Kurtz, 1976).

Fleischer & Wissler (1985), דנים בטאבו הקיים סביב פתיחה וחשיפה של תהליך הטיפול בעמיתים. טאבו זה הוא לדעתם, תוצר של הגנות משותפות של הלוקחים חלק בתהליך. יש צורך לדעתם, להכיר במאפייניה הייחודיים של אוכלוסיית מטופלים זו, על־מנת להעלות את אפקטיביות הטיפול בהם, ולהעלות את התועלת של התרפיה האישית בתהליך הכשרת מטפלים. ברמן (1992) כתב "על הטיפול בעמיתים" תוך התייחסות לטיפול האישי כחלק ממיכלול אינטגרלי שבו חי המטופל, וזאת בהקשר התיאורטי הרחב יותר של משמעותה של המציאות החיצונית בפסיכואנליזה ובפסיכותרפיה דינמית.

לעומת הגורסים כי טיפול אישי הוא מרכיב חיוני ונפוץ בקרב מטפלים, מציינת Kaslow (1984) כי קיימות שלוש גישות רווחות בתחום: הגישה הראשונה גורסת שטיפול הוא מרכיב הכרחי בהכשרתו של מטפל. הגישה השניה טוענת כי טיפול אישי יעיל לחלק מהמטפלים בזמן מסוים: לפי גישה זו מטפל צריך להגיע לטיפול רק כאשר הוא מרגיש (ככל אדם אחר) לחצים גוברים בחייו האישיים, ולא כצורך מקצועי. על פי הגישה השלישית תרפיה היא בעלת יעילות מוגבלת, ולעיתים קרובות אינה נחוצה כלל בתהליך הכשרתו המקצועית של המטפל. שאלת התועלת שבטיפול האישי היא שאלה חשובה הדורשת הבהרה, שכן מדובר בתהליך יקר במונחים של זמן וכסף, ולא פחות חשוב מכך במונחים של השקעה רגשית.

בסקירה שנעשתה לא מצאנו מחקרים העוסקים ספציפית בשאלת הטיפול האישי של יועצים חינוכיים (school counselors), ולכן ראינו לנכון לבדוק את העמדות והמאפיינים של טיפול אישי בקרב יועצים חינוכיים. החשיבות המיוחסת לטיפול אישי בקרב העוסקים במקצועות טיפוליים, וביניהם יועצים חינוכיים, קשורה בין השאר בצורך לעבד קונפליקטים אישיים שעלולים להוות מקור קושי בהתמודדות עם העבודה הטיפולית ובצורך להעמיק את רמת המודעות העצמית של המטפל (Norcross et al., 1988). בנוסף לכך, ניתן לראות בשנים האחרונות מגמה של התרחבות שירותי הייעוץ החינוכי ממסגרת שתפקידה לספק שירותי הכוון מקצועי בעיקר, לכיוון של ייעוץ במובן הרחב יותר. כתוצאה מכך עוסקים כיום יועצים במגוון רחב מאוד של שירותים כגון: ייעוץ אישי לתלמידים במצוקה, ייעוץ להורים ולמורים, התמודדות עם מצבי לחץ, כישורי חיים, מניעת התעללות, הדרכה והכוון בתהליכי מעבר ועוד (הראל וארהרד, 2001; טטר, 1997). הצורך בטיפול אישי עשוי לעלות,

כתוצאה מכך, בעקבות העומס הרב (הרגשי והתפקודי) המוטל על כתפי היועץ, ולאור מורכבות התפקיד, הכולל בתוכו היבטים חינוכיים, טיפוליים, ומנהליים ארגוניים (לזובסקי ובכר, 1999).

למרות מידת העניין בשנים האחרונות בטיפול האישי של פסיכותרפיסטים, המסקנות מתוכם אינן חד משמעיות, וחסרה התייחסות לטיפול אישי בקרב יועצים חינוכיים. להלן סקירה של מחקרים שעסקו בפסיכותרפיה האישית של מטפלים, על פי המתודולוגיה שבה נחקר הנושא ועל ההיבטים השונים הנחקרים בו, ולאחריה יוצג המחקר הנוכחי.

א. סקרים

מרבית המחקרים אודות טיפול אישי נערכו בדרך של סקרים (Macran & Shapiro, 1998). הממצא הבולט ממחקרים אלו הינו כי תרפיה אישית פופולרית ביותר בקרב מטפלים: בין 60 ל־84 אחוזים מהנשאלים עברו בשלב כזה או אחר טיפול, כשרובם עושים זאת לפני תום ההכשרה (Garfield & Kurtz, 1976; Guy, Stark & Poelstra, 1988; Norcross, Strausser-Kirtland & Nissar, 1988; Orlinsky & Ronnestad, in press; Patterson & Utesch 1991; Pope & Tabachnick, 1994; Trijsburg, 1976).

פסיכולוגים קליניים, מטפלים פסיכודינמיים או אחרים בעלי אוריינטציית־תובנה (insight-orientated) הם בעלי הסיכוי הרב ביותר לפנות לטיפול (Norcross et al., 1988), כמו גם מטפלים המתמחים בפסיכותרפיה אינדיווידואלית (Guy et al., 1988). אחוז הנשים המטפלות המדווחות על פניה לטיפול גבוה מאחוז הגברים (Garfield & Kurtz, 1976; Norcross et al., 1988). למרות הנטייה לחפש מטפל מרקע או אוריינטציה דומה, מרבית הפונים מגיעים לטיפול פסיכודינמי, ורק מיעוט בוחרים בטיפול קוגניטיבי או בהביוריסטי (Norcross et al., 1988). הסיבות לפניה לטיפול הן רבות ושונות: צמיחה אישית, פתרון בעיות וקונפליקטים בינאישיים, דיכאון וחרדה, בעיות נישואין וסיוע בהתמודדות עם לחצים הקשורים בעבודה. מעניין לציין כי המטפלים מציינים ברובם סיבות אישיות הגורמות להם להיכנס לטיפול, ולא סיבות הקשורות בדרישות המקצועיות מהם (Guy & Liaboe, 1986; Norcross et al., 1988).

רוב המטפלים המתנסים בטיפול אישי מציינים את תרומתו החיובית. ע"פ Norcross ואחרים (1988), יותר מ־90% מהמשיבים דיווחו על שיפור ברגשות, מחשבות והתנהגויות כתוצאה מהטיפול. רבים ציינו את התרומה הרבה שטיפול מעניק בטיפוח הכשרים הבינאישיים של המטפל. ואולם, חלק מהמטפלים דיווחו על חוויות שליליות הכרוכות בטיפול (Bukley et al., 1981; Nocross et al., 1988).

בסקירתם, מציינים Macran & Shapiro (1998), כי הטיפול האישי מוסיף עומס על המטפל, בעיקר בשלבים הראשונים של עבודתו. בשלב מוקדם זה בהתפתחות המקצועית, עשויות להיות לטיפול השלכות שליליות על רווחתו של המטפל. רוב הסקרים שנערכו בנושא השתמשו בנבדקים שהינם מטפלים בשלבי הכשרה שונים, או בשנים הראשונות לעבודתם. חוקרים אחדים מצאו כי מטפלים ותיקים נמנעים

מהליכה לטיפול, בניגוד למתמחים (כנראה בשל הסטיגמה, או בשל בלבול התפקידים העשוי להגרם כתוצאה מכך). בהקשר זה מוצע לעיתים טיפול אישי למטפלים מנוסים כאמצעי להתמודדות עם שחיקה ועם לחצים בעבודה (Macran & Shapiro, 1998; Watkins, 1983). נושא הטיפול למטפלים ותיקים לא זכה להתייחסות מספקת בספרות המחקרית עד כה, ויש חשיבות לבדוק כיצד משפיע טיפול על מטפלים מנוסים יותר (Macran & Shapiro, 1998; Wiseman & Shefler, 2001).

ביחס למטפלים בישראל, כחלק מהמחקר הבינלאומי על ההתפתחות המקצועית של מטפלים (International Study on the Development of Psychotherapists — ISDP) המתבצע בראשותו של Orlinsky (Orlinsky et al., 1999), נמצא במדגם של 100 מטפלים ישראלים ש־93% מהמשיבים (רובם פסיכולוגים קליניים בעלי אורינטציה דינמית), התנסו בטיפול אישי (ויסמן, שפלר ודר־ים, 1996). במחקר הנוכחי נבדוק את הנושא ביחס ליועצים חינוכיים.

מבחינה אמפירית, יש מיעוט עדויות לכך שטיפול אישי משפר מדדים הכרוכים בהסתגלות של התרפיסט, אך יש לשער שהדבר מתרחש אצל מטפלים בדומה למטופלים אחרים העוברים פסיכותרפיה (Greenberg & Staller, 1981; Macran & Shapiro, 1998). יש מקום להמשיך ולחקור האם וכיצד תרפיה אישית משפרת הסתגלות אצל מטפלים. כפי שניתן לראות, סקרים יכולים ללמד על דיעות ועמדות שיש למטפלים אודות הטיפול שלהם, וכן לרמוז על התרומה האפשרית של טיפול כזה. אולם סקרים אינם יכולים להוכיח האם וכיצד טיפול אישי יכול לסייע.

ב. מחקרי תוצאה

ישנו מספר מצומצם של מחקרים שבדקו את הקשר בין טיפול אישי של התרפיסט לבין תוצאות אצל מטופליהם. בסקירה מקיפה של מחקרי תוצאה Beutler, Machado & Neufeldt (1994) הגיעו למסקנה שלא נמצאו הוכחות לתמיכה או העדר תמיכה לגבי הקשר בין טיפול אישי של המטפל ותוצאות הטיפול של מטופליו. Kernberg (1973) מצא שמטפלים בעלי נסיון רב שהשלימו אנליזה, הביאו ליותר שיפור אצל מטופליהם ממטפלים שהיו חסרי נסיון ולא השלימו אנליזה. אך המשתנה שלא בוקר במחקר זה היה מידת הנסיון של המטפל, שעשויה להיות לה השפעה מכרעת על מדדי תוצאה. מחקרים נוספים לא מצאו קשר בין תרפיה של המטפל לבין התוצאות אצל המטופל (Greenberg & Staller, 1981; Macran & Shapiro, 1998).

מחקר אחד (Garfield & Bergin, 1971) מצא קשר שלילי בין מספר שעות הטיפול שעבר המטפל, לבין תוצאות אצל המטופל. כן נמצא כי ככל שרמת ההפרעה אצל המטפל היתה קטנה יותר, כך גדלה רמת השיפור בהפרעה אצל המטופל. יתכנו שני הסברים אפשריים לממצאים אלו: א. יתכן כי רמת ההפרעה של המטפל היא הגורם הסיבתי כאן: מטפלים בעלי הפרעות אישיות, שהם אוכלוסייה פוטנציאלית לטיפולים ארוכים, מתקשים לפנות עצמם מבחינה רגשית למטופליהם ולכן מביאים גם לפחות שיפור. ב. יתכן שההסבר נעוץ ברמת הנסיון המועטה של המטפלים אשר היו עדין

בתהליך הכשרה. יתכן שבתקופה זו מסוגלים המטפלים להראות פחות אמפטיה למטופליהם שכן הם מוצפים בבעיותיהם האישיות, ובשאלות הקשורות לזהותם המקצועית.

מתוך הסקירה ניתן לראות כי לא נמצא קשר חד משמעי בין טיפול של התרפיסט לבין תוצאות אצל המטופל. נראה כי אין טעם לחפש קשר שכזה, שכן הגורמים לתוצאות הטיפול הם רבים ומגוונים, וקשה לבודד במחקר אמפירי משתנה אחד שיתן תמונה ברורה. כמו־כן חשוב לבקר משתנים שנמצאו קשורים לתוצאות הטיפול, כמו: רמת הנסיון של המטפל, הסיבה לפניה לטיפול אישי, השלב בו עבר התרפיסט טיפול וכדו' (Beutler et. al., 1994). Macran, Stiles & Smith (1999) מציינים כי מחקרים לא הצליחו להוכיח קשר בין סוג ואיכות ההכשרה שעובר המטפל לבין תוצאות אצל המטופל, לפיכך חיפוש קשר כזה בין טיפול אישי לבין תוצאות נראה חסר טעם.

ג. מחקרי תהליך

לאור המסקנות הדלות בנוגע לקשר בין טיפול אישי לבין תוצאות אצל המטופל, נראה כי ראוי לחפש קשר בין תרפיה של המטפל לבין מדדי תהליך. מדדים כגון: רמת האמפטיה של המטפל, איכות הברית הטיפולית, סוג ואופי התגובות של המטפל, עשויים להיות מושפעים ישירות מטיפול אישי של התרפיסט. רוב המחקרים מתבססים על תאורי מקרה אותם נתבקשו המטפלים לקרוא, ולציין כיצד היו מגיבים.

הראשון שחקר נושא זה היה Strupp (1955, 1958, 1973), אצל Macran & Shapiro, 1998) אשר הראה כי תגובותיהם של מטפלים שעברו טיפול אישי תואמות יותר את ההמלצות בספרות מאלו של תרפיסטים שלא עברו טיפול. כן הראה כי היכולת להראות אמפטיה עולה בעקבות טיפול אישי. אולם, קשה להסיק מכך על קשר סיבתי, שכן יתכן שדווקא המטפלים הפונים לטיפול הם כאלו שיש להם פתיחות גדולה יותר לקשרים בינאישיים, ולכן מלכתחילה הם בעלי יכולת אמפטית רבה יותר (Greenberg & Staller, 1981). Peebles (1980), בדקה מטפלים הנמצאים בשלב ההכשרה, ומצאה קשר חיובי בין רמת האמפטיה שהראו למטופליהם, לבין מספר שעות הטיפול שעברו. Greenberg & Staller (1981) בסקירתם מצאו כי לטיפול השפעה על ההתנהגות הורבלית של מטפלים. מטפלים שעברו טיפול היו יותר אקטיביים בטיפול, הראו פחות תגובות פאסיביות, והתייחסו באופן מובנה וישיר יותר לתגובות הקשורות בהעברה מצד המטופל. ביחס לתרפיסטים שעברו הכשרה בטיפול בילדים ומתבגרים נמצא לאחרונה הבדל בין תרפיסטים שעברו טיפול אישי לבין כאלו שלא עברו טיפול אישי ביכולת להשתמש בהעברה נגדית ולהפוך אותה למנוף טיפולי (Dube & Normandin, 1999).

ניתן לראות אם כן כי החיפוש אחר קשרים בין מדדי תהליך (כגון: היכולת להראות אמפטיה, חום ויצירת קשר, תגובות מילוליות של המטפל, התייחסות להעברה/העברה נגדית) לבין טיפול אישי, הוא יעיל יותר מהחיפוש אחר קשר בין טיפול אישי אצל המטפל לבין תוצאות אצל המטופל. במחקר הנוכחי נעסוק בניסיון להבחין בין יועצים

שעברו/לא עברו טיפול, לבין מדדים הקשורים בתהליכי הייעוץ, ע"פ דיווח עצמי של היועץ.

ד. מחקרים איכותניים־נרטיביים

נראה שיש קושי לחקור את המשמעות של הטיפול האישי עבור המטפל באמצעות שאלוני דיווח־עצמי. ראיונות אישיים וניתוחים נרטיבים־איכותניים, הינם במיוחד מתאימים לנסיון להבין את החוויה הסובייקטיבית של הטיפול האישי והמשמעות והחשיבות המיוחסת לו על ידי מטפלים. Greenberg ו־Kaslow (1984) ראיינו 14 סטודנטים לפסיכולוגיה קלינית שהתנסו בטיפול אישי, וכן 7 מטפלים שטיפלו באוכלוסייה דומה, אודות תהליך הטיפול במטפלים. הסטודנטים ציינו מספר דרכים בהם עזר להם הטיפול האישי מבחינה מקצועית: יכולת טובה יותר לכבד ולהבין את הקשיים של מטופליהם בתהליך, ירידה בצורך 'לפעול בשבילי' המטופל ועליה ביכולת 'להיות איתו' בתהליך. כמו־כן הם ציינו עליה ביכולת להבחין בין מצבם הרגשי לבין זה של המטופל שלהם ויכולת טובה יותר להשתמש בתגובות של העברה נגדית. מבחינה אישית סייע הטיפול לגדילה והתפתחות, פיתוח אכפתיות ואחריות רבה יותר כלפי עצמם, גילויים חדשים והכרות טובה יותר עם עצמם. בנוסף, סטודנטים שזוהו כבעלי צורך שליטה חזק הביעו הערכה כלפי מטפלים רגועים ונינוחים יותר, ששימשו עבורם מודל לחיקוי בטיפול האישי שלהם. למרות יתרונות אלה המרואיינים ציינו גם מספר השפעות שליליות של התהליך: הזדהות יתרה עם תפקיד המטפל, במקרים בהם הטיפול האישי בשפל ניכר ייאוש לגבי יעילותה של העבודה הטיפולית בכלל, וכן תחושה של הצפה רגשית שהטיפול האישי יוצר המפחיתה את יכולתם ל'היות שם' בשביל מטופליהם. כמו־כן הם ציינו תחושת לחץ ומתח עקב ריבוי משימות (לימודים, פרקטיקום, טיפול אישי).

בניסיון לענות על השאלה כיצד טיפול אישי מסייע למטפל בעבודתו, ראיינו Macran, Stiles & Smith (1999) 7 מטפלים מנוסים אודות התועלת שהפיקו מהטיפול האישי שלהם. בניתוח איכותני שנעשה לאחר הראיונות זוהו שלוש תמות מרכזיות: **א. תמות הקשורות במטפל:** הומניות, כוח וגבולות (למשל: החוויה של להיות מטופל, דאגה לעצמי, הידיעה שמטפל יכול גם הוא להיות מטופל, ללמוד להיות עצמי, הכרות עם הגבולות והמגבלות שלי, הידיעה מה לא לעשות). **ב. תמות הקשורות במטופל:** אמון, כבוד, סבלנות (למשל: לתת למטופל מרחב, לא למהר ולתת פתרונות). **ג. הקשבה ב'אוזן השלישית'** (למשל: הפרדת רגשות המטפל מרגשות המטופל, הקשבה לרמה העמוקה יותר).

ההשפעות של הטיפול האישי על ההתפתחות המקצועית והאישית של מטפלים פסיכודינמיים מנוסים נבדקו במחקר נרטיבי של Wiseman & Shefler (2001). נערכו ראיונות אישיים עם חמישה מטפלים פסיכודינמיים ישראלים שעברו טיפול אישי ארוך. ניתוח איכותני שיטתי הצביע על התמות הבאות: 1. **חשיבות הטיפול האישי למטפל** (המרואיינים עסקו במתי כדאי להיכנס לטיפול, הסיבות האישיות והמקצועיות

להתחלת טיפול, מהו משך הטיפול הרצוי ועוד). **2. השפעות של הטיפול האישי על ה'אני המקצועי'** (הזהות המקצועית) (למשל: הזדהות וחיקוי המטפל, הכרות עמוקה עם העצמי, גיבוש זהות). **3. השפעות הטיפול האישי על אופן התיפקוד בפגישה הטיפולית כמטפל:** תהליך (למשל עליה ביכולת להיות אמפטי, ספונטני ואוטנטי עם המטופל). **4. המטפל כמטופל: חוויות מטיפול קודם ומטיפול עכשווי** (התייחסות לחוויות בטיפולים בעבר, וספציפית יותר לחוויות בטיפול העכשווי, דיון על הקושי במעברים מהיותך מטופל להיותך מטפל). **5. המטפל כמטופל: העצמי ביחס למטפל האישי** (המטפל כ'אמא טובה', מעבר מחיקוי והזדהות לכיוון של אינדיווידואציה). **6. השפעות משותפות וייחודיות למרכיבי ההכשרה השונים: למידה דידאקטית, הדרכה וטיפול אישי** ('השילוש ההכשרתי', השפעות הדדיות של שלושת המרכיבים כמפרים אחד את השני, הטיפול כחוויה המלמדת על העצמי לעומת הלמידה הדידאקטית המספקת ידע מושגי, ההדרכה כמספקת תמיכה והבנה, ועוד).

סיכום

ניתן לראות כי הטיפול האישי הינו מרכיב רווח הן בתהליך הכשרתם של מטפלים, והן במהלך חייהם המקצועיים. השאלה האם וכיצד תורם טיפול כזה ליכולותיו המקצועיות של המטפל ולרווחתו עודנה פתוחה. לא קיים כנראה קשר ישיר בין העובדה שהמטפל עבר/לא עבר טיפול אישי לבין מדדי תוצאה, אך נראה כי טיפול אישי משפר את יכולותיו של המטפל בבניית הקשר הטיפולי, וכן משפר את רווחתו האישית של המטפל, מה שעשוי להשפיע בעקיפין גם על איכות עבודתו.

■ המחקר הנוכחי

כאמור, לא נמצאו מחקרים הבודקים טיפול אישי אצל יועצים חינוכיים. מחקר זה הינו מחקר ראשון, אקספלורטיבי, שמטרותיו הן:

(א) לזהות את העמדות כלפי טיפול אישי, אחוזי הפניה לטיפול אישי בקרב יועצים חינוכיים, והמאפיינים של יועצים חינוכיים הפונים לטיפול.

(ב) לבדוק את הקשר בין טיפול אישי לבין תהליכי הייעוץ, קשיים בעבודת היועץ, רמת השחיקה ושביעות רצון מהגדרת התפקיד.

בהקשר לזהות המקצועית, או הגדרת התפקיד של היועץ, יש לציין שבהיות מקצוע הייעוץ החינוכי רחב ועמום במידה מסויימת (כ"ץ, 1990; לזובסקי, 1997) נדרשים היועצים לגבש לעצמם את תפקידם, בהתאם למאפייניהם האישים, יחד עם דרישות ביה"ס הספציפי שבו הם עובדים. יועצים רבים מדווחים על קושי ושחיקה הקשורים בצורך ליצור לעצמם זהות מקצועית ברורה בתנאי עמימות (Boy & Pine, 1980). יתכן כי טיפול אישי עשוי לשפר את תחושתו של היועץ ביחס להגדרת תפקידו, שכן הוא מפתח ומעמיק את ההכרות עם העצמי, ומאפשר גיבוש של הגבולות האישיים, כמו גם הכרות עם תחומי חוזק וחולשה (Macran et al., 1999). מכאן אנו מצפים שיועצים

שעברו טיפול אישי ידווחו על הגדרת תפקיד מגובשת יותר מיועצים שלא עברו טיפול כזה. באופן ספציפי יותר, השערות המחקר ביחס לרווחים של טיפול אישי עבור יועצים חינוכיים היו:

1. יועצים שעברו טיפול אישי יהיו שונים במדדי תהליך הקשורים בהתנהגות הבין-אישית של היועץ עם הנועצים שלו מיועצים שלא עברו טיפול.
2. יועצים שעברו טיפול אישי ידווחו על פחות קשיים מאשר יועצים שלא עברו טיפול.
3. יועצים שעברו טיפול אישי ידווחו על פחות שחיקה בעבודתם מיועצים שלא עברו טיפול.
4. יועצים שעברו טיפול אישי ידווחו על תפיסה של התפקיד כמוגדר יותר וכן על שביעות רצון רבה יותר ממידת הגדרת התפקיד מאשר יועצים שלא עברו טיפול.

■ שיטה

משתתפים

במחקר השתתפו 103 יועצים חינוכיים ברחבי הארץ (בעיקר באזור חיפה והצפון). הפנייה למשתתפים נעשתה באמצעות סטודנטים לתואר שני אשר העבירו את השאלונים ליועצים בשדה על בסיס של היכרות אישית ובשיטת 'כדור שלג'. כמו כן פנינו ליועצים ותיקים דרך הקורס למדריכי יועצים. המדגם כלל 85 נשים, 16 גברים, ו-2 משתתפים שלא השיבו לגבי מינם. 50 יועצים במדגם היו יהודים, 40 ערבים, 10 דרוזים ו-3 לא השיבו לגבי הרקע התרבותי שלהם.

5 מתוך היועצים הינם בוגרי B.A מסמינר למורים, ו-56 בוגרי B.A מאוניברסיטה. 29 לומדים לתואר שני, 37 בעלי M.A. אחד הנבדקים הוא בעל דוקטוראט.

76 מהנבדקים (74%) דיווחו שעברו הדרכה בטווח ממוצע של 2.3 שנים. הוותק בעבודה ייעוצית נע במדגם בין 1 ל-32 שנים, כשהוותק הממוצע היה 10.6 שנים (סטיית תקן: 8.9).

כלים

שאלון הגרעין המשותף על ההתפתחות המקצועית של מטפלים Development of Psychotherapists Common Core Questionnaire (DPCCQ). זהו שאלון דיווח-עצמי שפותח ע"י אורלינסקי ושות' (1999) לצורך המחקר הבינלאומי על ההתפתחות המקצועית של מטפלים ומקורו באנגלית. השאלון הועבר עד היום ב-17 ארצות ברחבי העולם (Orlinsky & Ronnestad, in press). לצורכי השימוש בישראל עבר השאלון תרגום ע"י ויסמן ושפלר (לפירוט לגבי השאלון ותהליך התרגום ראה, ויסמן, שפלר ודר-ים, 1996). השאלון מקיף, וכולל כ-400 פריטים. הנושאים בהם עוסק השאלון הינם רבים (ביניהם: הכשרה מקצועית, נסיון מקצועי, התפתחות כוללת כמטפל, טיפול אישי, גישה תאורטית, עבודה נוכחית כמטפל, איפיונים אישיים של המטפל ועוד). לצורך מחקר זה, שהתמקד ביועצים חינוכיים, עבר השאלון התאמה ליועצים חינוכיים ונוספו

לו מספר פריטים (על־ידי עבודה משותפת של המחברת הראשונה ותלמידיה לתואר שני בייעוץ חינוכי במסגרת סמינר מחקר). בעבודה זו נעשה שימוש בחלק של השאלון העוסק בטיפול האישי של היועץ, בפרטי הרקע, וכן בחלקים של השאלון הקשורים למשתנים התלויים של המחקר הנוכחי כפי שיפורטו להלן.

הטיפול האישי של היועץ. העמדות לגבי החשיבות של טיפול אישי נמדדו בשאלון בן 5 דרגות שבו נתבקשו הנבדקים לציין: "באיזו מידה חשוב לדעתך, שמטפלים/יועצים בעצמם יחוו פסיכותרפיה או ייעוץ (פרטני, קבוצתי, וכדו')? סמן אחד מהבאים:

1. הדבר לא רצוי כיוון שזה עשוי להצביע על כך שהמטפל אינו לחלוטין נורמלי.
2. אין זה רלוונטי אם מטפלים עברו טיפול אישי או לא.
3. הדבר עשוי להיות רצוי לכמה מבין המטפלים אבל לא בהכרח לכולם.
4. ללא ספק הדבר רצוי לגבי רב המטפלים, אך לא צריך לחייב.
5. הדבר חיוני וצריך לחייב את כל המטפלים."

כמו כן בחלק זה של השאלון היועץ נשאל האם היה בטיפול בעבר ו/או הוא כעת בטיפול, ובאיזה סוג טיפול.

פרטי רקע. החלק העוסק בפרטי רקע כלל: מין, תרבות, השכלה, קבלת הדרכה, ושנות ותק של היועץ.

מדדי תהליך. מדדים אלו נבנו על־פי Orlinsky & Ronnestad (in press) ומתייחסים להתנהגות הבינאישית של היועץ עם הנועצים שלו. נעשה שימוש ב־4 תת־סולמות שעליהם משיב היועץ על סולם בן 4 דרגות: (1) "מאשר" (Affirming) — חם, ידידותי, מקבל וסובלני (מהימנות פנימית במדגם הנוכחי 68.). (2) "נוכח" (Attending) — מתירני, פתוח, מיזין, מגונן (מהימנות פנימית במדגם הנוכחי 56.). (3) "דומיננטי" (Dominant) — לא מאפשר לחמוק, תובעני, סמכותי, מאתגר, ביקורתי (מהימנות פנימית במדגם הנוכחי 53.). (4) "עצור" (Reserved) — עד כמה היועץ חש: מוגן, מאופק, מרוחק, קר (מהימנות פנימית במדגם הנוכחי 48.).

מדד הקשיים של אורלינסקי ושות'. מדד זה כולל 20 קשיים בעבודת המטפל. לדוגמה: "חוסר בטחון ביחס לכך שיכולה להיות לך השפעה מועילה על הנועץ", "לא מסוגל למצוא משהו בנועץ שניתן לחבב או לכבד" (לפרטים נוספים על המדד ראה, אורלינסקי ושות', 1999) במחקר הנוכחי המהימנות פנימית של השאלון היתה 0.90.

מדד הקשיים בתחומי עבודת היועץ. מדד זה שפותח עבור המחקר הנוכחי כולל 12 תחומים בעבודת היועץ (הוראה, הערכה ותכנון, ייעוץ פרטני, ייעוץ קבוצתי וכו'). ההנחייה היתה: 'באיזו מידה את נתקלת בקשיים בכל אחד מתחומי העבודה הבאים', כשניתן היה להשיב על סולם בן 7 דרגות. מהימנות פנימית של השאלון היתה 0.79.

שאלון שחיקה (פרידמן ולוטן, 1993). סולם זה המכיל 16 פריטים אשר פותח למדידת

שחיקה אצל מורים הותאם ליועצים. פריטים לדוגמה: 'הרגשתי שבאופן נפשי אני סחוט/ה מעבודת הייעוץ', 'הרגשתי עייפות רבה בבוקר, כשעלי ללכת ליום עבודה בביה"ס'. הנבדק מתבקש לדרג עצמו על סולם בן 7 דרגות. המהימנות הפנימית של הסולם במחקר הנוכחי היתה 90., בדומה למהימנות במחקר של פרידמן.

מדד שחיקה בתחומי הייעוץ החינוכי. נכללו אותם תחומי ייעוץ שלגביהם נשאל היועץ ביחס לקשיים בתחומי הייעוץ השונים. ההנחיה היתה: 'באיזה מידה את/ה חש שחיקה בכל אחד מהתחומים הבאים?' (12 פריטים: ייעוץ פרטני, ייעוץ קבוצתי, וכו'). הסולם הוא בן 6 דרגות. המהימנות הפנימית של סולם התחומים היתה 0.83.

הגדרת התפקיד של היועץ החינוכי. לצורך המחקר הנוכחי נכללו שלושה פריטים: *תפיסה סובייקטיבית של מידת הגדרת התפקיד* — בפריט זה בשאלון מתבקש הנבדק לענות: 'באיזו מידה את/ה חש/ה שתפקידך מוגדר?' (בסולם 1–10). *הסיפוק מהגדרת התפקיד* — בפריט זה בשאלון מתבקש הנבדק לענות: 'האם את/ה מרוצה מכך שהתפקיד אינו מוגדר?' (בסולם 1–10). *האסרטיביות מול ההנהלה* — בפריט זה בשאלון מתבקש הנבדק לענות: 'באיזה מידה את/ה רואה את עצמך כאסרטיבי/ת עם ההנהלה?' (בסולם 1–10).

■ ממצאים

שאלת המחקר הראשונה נגעה לשכיחות השימוש של יועצים חינוכיים בטיפול אישי. נבדקו עמדות לגבי טיפול, אחוזי השימוש, סוגי הטיפול המדווחים וכן מאפיינים דמוגרפיים של הפונים לטיפול בקרב היועצים במדגם.

א. עמדות, שיעור פנייה, סוגי טיפול

עמדות לגבי טיפול אישי. הנבדקים נתבקשו לציין את מידת החשיבות של הטיפול האישי בעיניהם. 4% ענו כי "הדבר לא רצוי כיוון שזה עשוי להצביע על כך שהמטפל אינו לחלוטין נורמלי". 3% ענו ש"אין זה רלוונטי אם מטפלים עברו טיפול אישי או לא", ו־13% ענו כי "הדבר עשוי להיות רצוי לכמה מבין המטפלים אבל לא בהכרח לכולם". 50% ענו כי טיפול אישי "הינו רצוי, אך אין לחייבו", ו־30% השיבו כי "טיפול אישי חיוני ויש לחייב בו את כל המטפלים". בסה"כ כ־80% מהמשיבים הראו דעה חיובית מאד כלפי טיפול אישי.

שיעורי הפנייה לטיפול. 12 מהיועצים במדגם דיווחו שהם עוברים טיפול בזמן עריכת המחקר, ו־31 עברו טיפול בעבר. בסה"כ 35 יועצים (המהווים כ־34% מהמדגם) דיווחו שפנו לטיפול לפחות פעם אחת בחייהם (יועצים אחדים דיווחו על יותר מפניה אחת לטיפול).

נערך מבחן t לבדיקת הבדלים בעמדות כלפי טיפול בין יועצים שהתנסו לבין כאלו

שלא התנסו בטיפול אישי. נמצא הבדל מובהק בין שתי הקבוצות ($t(96)=3.83$, $p<.01$), כאשר אצל אלו שהתנסו בטיפול אישי חשיבות הטיפול הממוצעת היתה 4.5, בעוד שאצל אלו שלא התנסו בטיפול חשיבות הטיפול הממוצעת היתה 3.7 (על סולם בן 5 דרגות). כלומר, מי שהתנסה בטיפול דירג את חשיבותו כרבה יותר.

סוגי פסיכותרפיה נפוצים. הטיפול הנפוץ ביותר היה טיפול פרטני (11 נבדקים דיווחו על התנסות בטיפול כזה). מכיוון שהשאלה אודות סוג הטיפול היתה שאלה פתוחה, נתקבלו תשובות מגוונות, אודות סוגי הטיפול, בינהם טיפול משפחתי, תראפיה קבוצתית, תראפיה במשחק, טיפול קוגנטיבי, גשטאלט, זוגי, קצר מועד ועוד.

ב. המאפיינים של הפונים לטיפול אישי

מין. 29 מהיועצים שפנו לטיפול הינן נשים, המהוות 34.9% מכלל הנשים במדגם. 5 מתוך היועצים הגברים דיווחו על פניה לטיפול, ואלו מהווים כ־33.3% מכלל הגברים במדגם. במבחן חי בריבוע שנערך לבדיקת התלות בין מין לבין פניה לטיפול, לא נמצא קשר מובהק בין המשתנים ($\chi^2(1)=.01$, *ns*).

מוצא תרבותי. 22 מתוך היועצים היהודים פנו לטיפול (המהווים 45% מכלל היהודים במדגם). 11 מתוך היועצים הערבים פנו לטיפול (המהווים 27.5% מכלל הערבים במדגם). לא נמצאו יועצים דרוזים שפנו לטיפול. במבחן חי בריבוע שנערך לבדיקת הקשר בין שיוך תרבותי לבין פניה לטיפול נמצא אפקט מובהק ($\chi^2=8.016$, $p<0.05$), מכאן, שיש קשר בין השיוך התרבותי לפניה לטיפול.

פניה לטיפול ורמת הנסיון. נבדק הקשר בין פניה לטיפול לבין נסיון בעבודה. לוח 1 מציג את מספר הפונים לטיפול ע"פ נסיונם בעבודה, כאשר הותק מחולק לשתי קטגוריות, ע"פ ערך הנסיון החציוני: יועצים שדיווחו על ותק של עד שבע שנים (כולל) בעבודה ייעוצית, ויועצים שדיווחו על ותק של יותר משבע שנים.

לוח 1

שיעור הפונים לטיפול אישי לפי שנות נסיון בעבודה ייעוצית

	לא עברו טיפול		עברו טיפול		
	n	%	n	%	סה"כ
יועצים חדשים (0–7 שנים)	28	58	20	42	48
יועצים ותיקים (מעל 7 שנים)	40	80	10	20	50
סה"כ	68		30		98

מהלוח ניתן לראות כי בקרב יועצים חדשים ניכרת נטיה לפנות יותר לטיפול מאשר בקרב יועצים ותיקים. במבחן חי בריבוע שנעשה לבדיקת הקשר בין רמת הנסיון

וטיפול אישי נמצא קשר מובהק בין פניה לטיפול לבין ותק, בחלוקה לשתי הקטגוריות ($\chi^2(1)=5.42$, $p=.02$). במבחן t שנעשה לבדיקת ההבדלים בין קבוצת היועצים שעברו טיפול לבין אלו שלא עברו טיפול על מדד הוותק, נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות ($t(100)=2.04$, $p=0,03$), כשממוצע הוותק בקרב הפונים לטיפול נמוך (ממוצע 7.9 שנים, סטית תקן 7.6) ממוצע הוותק בקרב אלה שלא פנו לטיפול (ממוצע 11.8 וסטית תקן 9.2).

לאור הבדלים מובהקים אלו בוותק והקשר בין פניה לטיפול אישי ושנות ותק כיועץ, נבדקו שאר המשתנים התלויים במערך של 2×2, פנו לטיפול לעומת לא פנו לטיפול, ופחות ותיקים (עד וכולל 7 שנים) ויותר ותיקים (מעל 7 שנים). מכאן שבדקנו את הקשר בין פניה לטיפול, ותק, והאינטראקציה בין משתנה הטיפול האישי לבין רמת הוותק לבין המדדים השונים.

ג. הבדלים בין יועצים שעברו ולא עברו טיפול אישי ביחס למדדי תהליך, קשיים בעבודה, שחיקה והגדרת תפקיד

התנהגות בינאישית של היועץ עם הנועצים שלו. בבדיקת ההבדלים במדדים הקשורים להתנהגות הבינאישית בין קבוצת היועצים שעברה טיפול לאלו שלא עברו טיפול על פי שתי קטיגוריות הוותק, בניתוח שונות דו־גורמי עבור תת־סולם "עצור" (Reserved) לא נמצאו אפקטים ראשיים לטיפול אישי ולא לוותק, אך נמצא אפקט קרוב למובהק עבור האינטראקציה ($F(1,94)=3.79$, $p<.055$). נראה כי בקרב יועצים פחות ותיקים אלה אשר עברו טיפול הינם פחות עצורים ($M=.72$, $SD=.50$) מאלו שלא עברו טיפול ($M=.97$, $SD=.46$), בעוד שבקרב הוותיקים ההבדל הוא בכיוון ההפוך (עברו טיפול: $M=.92$, $SD=.49$) לא עברו טיפול: ($M=.76$, $SD=.46$). ביחס לשלושת תת־הסולמות האחרים של ההתנהגות הבין־אישית (מאשֵר, נוכח, דומיננטי) לא נמצאו כלל הבדלים מובהקים.

קשיים בעבודת היועץ. בניתוח שונות דו־גורמי על סולם הקשיים בהתנסות כיועץ של אורלינסקי ושות' לא נמצאו אפקטים ראשיים לטיפול אישי ולא לוותק, אך נמצא אפקט מובהק לאינטראקציה של טיפול אישי ווותק ($F(1,94)=4.63$, $p<.05$). כפי שניתן לראות בלוח מס' 2 נמצא שבקרב היועצים שלא עברו טיפול הפחות ותיקים אכן מדווחים על יותר קשיים מאשר היותר ותיקים, בעוד שבקרב היועצים שעברו טיפול ההבדל הוא פחות בולט, ואף בכיוון ההפוך.

במדד הקשיים בתחומי עבודתו של היועץ שפותח לצורך המחקר הנוכחי, בניתוח שונות דו־גורמי נמצא אפקט ראשי לטיפול אישי ($F(1,93)=4.74$, $p<.05$), אך לא לוותק ולא לאינטראקציה. נמצא שממוצע הקשיים בתחומי עבודת היועץ של היועצים שעברו טיפול ($M=2.53$, $SD=.78$) היה נמוך במובהק מאשר הממוצע של אלה שלא עברו טיפול ($M=2.92$, $SD=.80$).

לוח 2

ממוצעים וסטיות תקן במדד הקשיים בעבודה הייעוצית אצל יועצים שעברו/לא עברו טיפול אישי לפי ותק במקצוע

	עד 7 שנות ותק כולל		מעל 7 שנות ותק	
	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.
לא עברו טיפול אישי	1.50	.62	1.04	.56
עברו טיפול אישי	1.24	.53	1.31	.57

מדדי שחיקה. בניתוח שונות דו־גורמי על שאלון השחיקה של פרידמן נמצא אפקט מובהק לטיפול אישי ($F(1, 91) = 4.00$, $p < .05$), אך לא לוותק ולא לאינטראקציה. יועצים שעברו טיפול ($M = 2.42$, $SD = .74$) דיווחו על פחות שחיקה מאלה שלא עברו טיפול ($M = 2.79$, $SD = .95$).

בניתוח שונות דו־גורמי על מדד השחיקה הספציפי לתחומי עבודת הייעוץ לא נמצאו אפקטים ראשיים לניסיון ולטיפול אישי וכן לא לאינטראקציה.

הגדרת תפקיד היועץ. בניתוח שונות דו־גורמי על התפיסה הסובייקטיבית לגבי מידת הגדרת התפקיד לא נמצאו אפקטים מובהקים. בניתוח שונות דו־גורמי על רמת שביעות הרצון מהגדרת התפקיד לא נמצאו אפקטים ראשיים לטיפול אישי ולא לוותק, אך נמצא אפקט קרוב למובהק לאינטראקציה של טיפול אישי ווותק ($F(1,85) = 3.89$, $p < .052$). נמצא שבקרב היועצים המנוסים אלה שעברו טיפול אישי דיווחו על שביעות רצון גבוהה יותר ביחס להגדרת התפקיד בהשוואה לאלה שלא היו בטיפול. נראה שבקרב היועצים הפחות מנוסים התמונה היא הפוכה, כאשר אלה שעברו טיפול פחות מרוצים מאשר אלה שלא עברו טיפול (ראה לוח 3).

לוח 3

ממוצעים וסטיות תקן בשביעות רצון מהגדרת התפקיד אצל יועצים שעברו/לא עברו טיפול אישי לפי ותק במקצוע

	עד 7 שנות ותק כולל		מעל 7 שנות ותק	
	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.
לא עברו טיפול אישי	4.27	2.7	3.81	2.6
עברו טיפול אישי	3.81	2.7	5.73	2.5

ביחס לתחושת היועץ לגבי מידת האסרטביות שלו מול ההנהלה, נמצא אפקט מובהק לניסיון ($F(1,94) = 7.41$, $p < 0.01$), כשקבוצת היועצים הוותיקים ($M = 7.28$,

$SD = 1.65$) מרגישים יותר אסרטיביים מול ההנהלה מאשר הוותיקים פחות ($M = 6.44$, $SD = 2.05$). לא נמצא אפקט לטיפול האישי ולא לאינטראקציה.

■ דיון

מחקר זה בדק את נושא הטיפול האישי אצל יועצים חינוכיים בניסיון לבדוק האם הממצאים בספרות הנוגעים לטיפול אישי אצל מטפלים מדיסיפלינות אחרות תואמים את הממצאים לגבי יועצים חינוכיים. מטרתו הראשונה של המחקר היתה לבדוק את שעור הפניה לטיפול ולמפות את מאפייניהם של יועצים הפונים לטיפול.

מתוך כלל היועצים שענו על השאלון, נמצא ש־34% דיווחו על פנייה לטיפול. שיעור זה חושב מתוך העונים 'כן' על השאלות: 'האם אתה נמצא כעת בטיפול, אנליזה או ייעוץ אישי?' וכן על 'האם היית בעבר בטיפול, אנליזה או ייעוץ אישי?'. מי שדיווח על המצאות בטיפול כעת וגם בעבר, נלקח בחשבון פעם אחת בלבד. המשיבים פנו בעיקר לטיפול פרטני, אך היו שפנו לטיפול משפחתי, זוגי ועוד. נמצא פער בין חשיבות הטיפול כפי שדווחה על ידי היועצים, לבין אחוז הפונים בפועל. בעוד ש־80% מהיועצים דיווחו כי טיפול אישי חשוב למטפלים/יועצים, רק 34% פנו לטיפול. מעניין היה לבדוק ממה נובע פער זה.

נראה, אם כן, כי יועצים חינוכיים פונים פחות לטיפול אישי מאשר פסיכולוגים קליניים (34% מבין משתתפי המחקר הנוכחי לעומת 80%–60% פסיכולוגים ופסיכיאטרים מהדיווח בספרות, ו־93% במחקר על מטפלים ישראלים של ויסמן ושות', 1996). אחוזי הפניה שהתקבלו במחקר הנוכחי דומים לאלה במחקרה של דניאלס (1998) שמצאה אף היא כי 36% מהיועצים החינוכיים במדגם שלה פנו לטיפול אישי. בתהליך הכשרתם של יועצים בארץ, ישנו פחות דגש על הצורך בטיפול אישי כמרכיב חיוני בהכשרה, מה שמסביר כנראה את ההבדל הניכר באחוז היועצים הפונים לטיפול לעומת מטפלים אחרים. יחד עם זאת, נראה כי יועצים חדשים יחסית פונים יותר לטיפול מיועצים ותיקים (מעל 7 שנות ותק): 42% מהיועצים החדשים דיווחו על פניה לטיפול, לעומת 20% מהוותיקים. כך שיתכן שניכרת מגמת שינוי בתחום זה. ניתן להעלות מספר השערות לגבי הסיבות לשינוי זה. ראשית, יתכן שאחוזי הפניה הגבוהים יותר בקרב יועצים חדשים משקפים מגמת שינוי כללית בחברה של היום, בה הפניה לטיפול פסיכולוגי נחשבת למקובלת יותר, ואפשרית יותר מבחינת המשאבים הנדרשים (קיימות כיום אפשרויות לטיפול בסיבסוד של קופות החולים, בשרותי ייעוץ לסטודנט באוניברסיטאות, וישנן אפשרויות לטיפול קצר־מועד וכדו'). שנית, יתכן שאחוזי הפניה הגבוהים יותר קשורים לתהליך ההולך ומתפתח של התמקצעות הייעוץ החינוכי כדיסציפלינה נפרדת, בעלת מאפיינים יחודיים אך בזיקה למקצועות הטיפוליים מחד, ולמקצועות החינוך מאידך. גם ההכשרה הארוכה יותר (תואר שני) שנדרשים יועצים לעבור, נכון להיום, ייתכן ומעודדת שימוש רב יותר בטיפול אישי.

במדגם הנוכחי לא נמצא הבדל בין אחוז הנשים והגברים שפנו לטיפול. ממצא זה

אינו עולה בקנה אחד עם ממצאיהם של Garfield & Kurtz (1976) ו־Norcross et al. (1998), לפיהם נשים מטפלות פונות יותר לטיפול מאשר גברים מטפלים. בשל מספר הגברים הקטן במדגם זה (16 גברים מול 85 נשים), יתכן כי ממצא זה אינו משקף את המצב באוכלוסייה.

ביחס לשיוך התרבותי של היועצים נמצא קשר מובהק בין אחוזי הפונים לטיפול לבין השיוך התרבותי. יועצים יהודים פנו לטיפול יותר מאשר יועצים ערבים, ויועצים דרוזים במדגם לא פנו כלל. יש כאן חיזוק לטענתם של Kurtz & Garfield (1976), לפיה הפניה של מטפלים לטיפול אישי היא תוצר של סוציאליזציה. אם נצא מנקודת הנחה שתהליכי ההכשרה דומים בכל המגזרים וכך גם רמת הקשיים המקצועיים והאישיים שחווים היועצים, הרי כנראה שהסיבה להבדלים נעוצה בכך שהתרבות היהודית (מערבית) נותנת יותר לגיטימציה לפניה לטיפול מתרבויות מסורתיות יותר.

מטרתו השניה של המחקר היתה לבדוק את הקשר בין טיפול אישי לבין תהליכי הייעוץ, קשיים בעבודת היועץ, רמת השחיקה ושביעות רצון מהגדרת התפקיד כיועץ חינוכי. מכיוון שמצאנו קשר מובהק בין הפניה לטיפול אישי לבין שנות הוותק בתפקיד, ומכיוון שמשתנים אלה עשויים להיות מושפעים מהוותק בתפקיד, השערות המחקר נבדקו ביחס לאפקטים הראשיים של טיפול אישי ושל ותק, וכן של האינטראקציה בין טיפול אישי לבין ותק.

נמצא כי המידה בה היועץ הינו עצור (מוגן, מאופק, מרוחק, קר) עם הנועצים שלו הינה פונקציה של טיפול אישי ווותק. בקרב היועצים הפחות ותיקים אלה שעברו טיפול מדווחים על כך שהם פחות 'עצורים' בתהליך הטיפולי מיועצים שלא עברו טיפול. יתכן שיועצים שהתנסו בטיפול אישי הם פחות מאופקים ופחות נוטים לעמדה 'יעוצית מרוחקת. חשוב להדגיש שמתוצאות אלו לא ניתן ללמוד האם הנטיה להיות 'פחות' עצורים היא תוצר של הטיפול האישי, או שמא היא גורם אישיותי קודם, שאולי אף הביא אותם (בניגוד לאנשים 'עצורים' וסגורים יותר) לפניה לטיפול. בהקשר זה עולות שאלות נוספות: האם היות היועץ 'עצור', על־פי הדיווח העצמי שלו כפי שמתואר במחקר זה היא תכונה המפריעה לנועץ? כיצד פועל הקשר בין מרכיב זה לבין ביסוס הברית הטיפולית? שאלות אלו נותרות פתוחות בשלב זה, וראויות לבדיקה נוספת.

באשר למידה בה היועץ חווה קשיים בעבודתו כפי שנמדד בשאלון הקשיים של אורלינסקי, גם כאן נמצא אפקט לאינטראקציה של טיפול אישי ווותק. בקרב אלה שלא עברו טיפול הוותיקים חווים פחות קשיים מאשר הפחות ותיקים, ואילו בקרב אלה שעברו טיפול ההבדל הוא פחות בולט, ואף נוטה לכיוון ההפוך. יתכן שבקרב היועצים שעברו טיפול דווקא הוותיקים "מרשים לעצמם" להודות ביותר קשיים. ביחס לקשיים בתחומי הייעוץ השונים, נמצא שאלה שעברו טיפול מדווחים על רמה נמוכה יותר של קשיים בתחומי הייעוץ השונים. מימצא זה הוא בהתאמה עם המימצא על רמה נמוכה יותר של שחיקה בקרב יועצים שעברו טיפול אישי. מחקר זה אינו יכול לטעון לסיבתיות, ולפיכך ניתן לתהות האם טיפול אישי משפר את רווחת היועץ בעבודתו, או שמא יועצים פחות שחוקים נוטים להתפנות יותר לפנות לטיפול אישי?

חוקרים אחדים הזכירו כי יתכנו השפעות שונות של טיפול אישי על מטפלים בהתאם לשלב המקצועי בו הם נמצאים. Macran & Shapiro (1998) ציינו, לדוגמא, כי יתכן שבשלבי העבודה הראשונים עשוייה להיות לטיפול השפעה שלילית בכך שיוצר הצפה אצל המטפל ומקשה עליו להתפנות מבחינה רגשית למטופליו. לעומת זאת, מטפלים מנוסים יותר עשויים להפיק תועלת מטיפול אישי ככלי העשוי להקל על השחיקה המקצועית (Watkins, 1983). ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על החשיבות של טיפול אישי דווקא ליועצים פחות מנוסים, אשר עשויים לחוות קשיים בהתמודדות עם תפקידם המורכב. לעומת זאת, באשר לשביעות רצון מהגדרת התפקיד נראה שיועצים בתחילת דרכם הפונים לטיפול נוטים להיות פחות שבעי רצון מהגדרת התפקיד. יתכן שהדבר קשור לכך שבעוד שהפסיכולוג הקליני החווה טיפול אישי רואה במטפל דמות להזדהות ולחיקוי ולגיבוש הזהות המקצועית, הרי שבמקרה של היועץ החינוכי הוא זקוק למודלים נוספים לצורך גיבוש הזהות המקצועית כיועץ חינוכי. הסבר אלטרנטיבי הוא שעצם פנייתם לטיפול אישי הינה קשורה לקשיים סביב בחירת המקצוע. חשוב להמשיך לבדוק את הקשר בין משתנים אלה לוותק, תוך השוואה בין קבוצות ותק שונות (מעבר לחלוקה שנעשתה על־סמך החציון של המדגם במחקר הנוכחי). כמו כן יש להדגיש שמדדי הגדרת התפקיד התבססו על היגדים בודדים ויש מקום במחקר עתידי לפתח נושא זה ואת אופן מדידתו.

יתרונו של המחקר הנוכחי, בניגוד למחקרי סקר אחרים שנעשו בתחום, בכך שהוא מביא את הטיפול האישי 'בדלת האחורית'. הנבדקים לא נשאלו ישירות על התועלת שבטיפול האישי, אלא על מדדים שונים הקשורים בהתפתחותם המקצועית (בשאלון בן כ־400 פריטים), והניסיון לקשר בינם לבין הטיפול האישי נעשה על־ידי החוקרים. מבחינה זו המחקר 'נקי' יותר, ויש פחות שקיפות של מטרותיו.

למחקר הנוכחי ישנם מספר מיגבלות. ראשית, חשוב לזכור כי המחקר הנוכחי אינו עונה על שאלות של סיבתיות — לא ניתן לומר האם ההבדלים שנמצאו במדדי תהליך, בשחיקה ובהגדרת התפקיד בין יועצים שעברו טיפול לבין כאלו שלא עברו הם תוצאה של הבדלים אישיותיים שקדמו לטיפול, או שנוצרו בעקבותיו. לא ניתן להוציא מכלל אפשרות שיתכן שעצם הפניה לטיפול אישי קשורה למשתני אישיות שלא נמדדו במחקר הנוכחי ושהינם מהווים גורמים מתווכים ביחס למשתנים שנמדדו. מה גם שיתכן שיועצים חינוכיים, שעבודתם מתמקדת באוכלוסיה 'נורמלית' — בעלת פתולוגיות מוגבלות יחסית, זקוקים פחות לטיפול אישי מאשר מטפלים העובדים במקצועות בריאות הנפש. כאן מתחזקת טענתה של Kaslow (1984), שטיפול נחוץ למטפלים, כמו גם לאנשים אחרים, יותר כצורך אישי ופחות כצורך מקצועי.

חשוב לזכור ששאלון ה־DPCCQ הינו שאלון דיווח־עצמי, שההיגדים בו מנוסחים בצורה ישירה יחסית. מכאן שיש חשש להטיות בתשובות בהתאם למה שנראה כנכון או רצוי, ולא בהתאם להרגשתם האמיתית של העונים. מכאן שאופן ניסוח הפריטים עלול ליצור הטיות תגובה הנובעות מהצורך להראות כיועץ טוב, מה שעשוי לטשטש הבדלים הקיימים בדפוסי ההתנהגות והחשיבה בין הנבדקים. בעייה נוספת בשאלון קשורה

באורכו. נבדקים רבים דיווחו על עייפות וקושי למלא שאלון ארוך כל כך, ויש חשש כי איכות התשובות עשויה היתה להפגע מכך.

מגבלה נוספת היתה האופן הגס יחסית שבו הגדרנו את אלה שעברו טיפול ככאלה שפנו לטיפול בזמן בלשהו (היו בעבר בטיפול ו/או כעת בטיפול). בצורה זו לא נעשתה הבחנה מספקת ביחס לסיבת הפניה לטיפול, משך הטיפול, סוג הטיפול, האם הסתיים.

לבסוף, היות ותרומתו של טיפול היא תהליך סובייקטיבי בעיקרו, ובאה לידי ביטוי שונה אצל כל אדם, יתכן ויש מקום לחקור את השפעות הטיפול האישי בגישה איכותנית־נרטיבית, במקום לנסות למצוא השפעות אחידות אצל אנשים שונים. יועצים שונים זה מזה בדגשים שהם שמים בעבודתם, בסגנונם האישי ובצרכי התמיכה האישית והמקצועית שלהם. לפיכך, יתכן ורצוי לתת מקום נרחב יותר לתחושה הסובייקטיבית המלווה את הטיפול, לפחות כבסיס ראשוני להבנת ההשפעות המייחדות תהליך זה אצל יועצים.

המחקר אודות טיפול אישי אצל יועצים חינוכיים עדיין בחיתוליו. המחקר הנוכחי אכן היווה התחלה בתחום זה, אך חשוב להמשיך ולחקור את נושא הטיפול האישי בקרב יועצים חינוכיים. מחקרים כמותניים נחוצים על מנת לבדוק את תגובותיהם של יועצים שעברו/לא עברו טיפול אישי למצבים שונים עם נועציהם. מחקרים כאלו יכולים לאפשר בדיקה אותנטית יותר לגבי השוני (אם קיים כזה) באיכות בניית הקשר עם נועצים, רמת האמפטיה, אופי התגובות ומדדי תהליך נוספים, אצל יועצים שעברו ולא עברו טיפול אישי. חשוב גם להשוות בין יועצים לבין פסיכולוגים, עו"ס, ופסיכיאטרים בנושא עמדות ופניה לטיפול אישי. מחקר כזה יכול לתת רמזים לגבי אופייה השונה של הסוציאליזציה בכל אחת מהדיסיפלינות. מחקרים איכותניים יוכלו לשפוך אור על הסיבות לפנייה לטיפול, התחושות בעקבותיו והמקום של הטיפול האישי בשלבים שונים בהתפתחות המקצועית של יועצים (Wiseman & Shefler, 2001).

לבסוף, ניתנת כיום הדרכה בשדה ליועצים במיוחד בשנים הראשונות לעבודתם. להדרכה זו מספר מטרות: לאפשר עיבוד של תכנים עמם נפגש היועץ בעבודתו, והבנה טובה יותר של האופן שבו אישיותו באה לידי ביטוי בתהליכי הייעוץ ובתגובותיו. כמו טיפול אישי, גם הדרכה נועדה להרחיב את מודעותו של היועץ — אך המוקד הוא נושאים הקשורים בעבודה הייעוצית. בנוסף לכך היועץ־המדריך יכול לשמש כמודל להזדהות וכן לאפשר היוועצות בנושאים שונים. וירצברגר ושכטמן (1997) הראו שחשוב להתאים את סגנון ההדרכה לצרכים של היועצים על פי שלבי התפתחותם המקצועית. בהקשר של המחקר הנוכחי יש מקום לבדוק על איזה צרכים מקצועיים של היועצים עונה ההדרכה, ומהם האספקטים הייחודיים לעומת המשותפים של ההדרכה ושל טיפול אישי בקרב יועצים. מכאן שיש צורך במחקר על המרכיבים השונים בהתפתחות המקצועית של יועצים חינוכיים (נסיון בעבודה, לימוד דידאקטי, הדרכה אישית וקבוצתית, וטיפול אישי), ועל הקשר בין מרכיבים אלה לבין תפקוד היועץ ורווחתו בשלבים שונים של ההתפתחות המקצועית.

מקורות

ברמן, ע. (1992). על הטיפול בעמיתים. *שיחות: כתב עת ישראלי לפסיכותרפיה, ו'* (3), 222–232.

דניאלס, ש. (1998). להיות יועצת — רווחים וסיפוקים. *הייעוץ החינוכי, ז'*, 141–157.

הראל, י., וארהרד, ר. (2001). סגנונות תפקוד של יועצים חינוכיים בישראל. *הייעוץ החינוכי, י'*, 152–171.

ויסמן, ה., שפלר, ג., ודר־ים, ע. (1996). המחקר הבינלאומי על ההתפתחות המקצועית של מטפלים: ממצאים מישראל. *שיחות: כתב עת ישראלי לפסיכותפיה, י"א* (1), 27–34.

וירצברגר א., ושכטמן, צ. (1997). צרכים וסגנון הדרכה רצויים ליועצים חינוכיים בדרגות ותק שונות. *הייעוץ החינוכי, ו'*, 185–208.

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

כ"ץ, י. (1990). פעולת היועץ החינוכי — תיאור דילמי. בתוך: בר־טל, ד., וא. קלינגמן (עורכים), *סוגיות נבחרות בפסיכולוגיה וייעוץ בחינוך* (עמ' 132–134). ירושלים: משרד החינוך והתרבות, השירות הפסיכולוגי ייעוצי.

לזובסקי, ר. (1997). מיקומו ומעמדו של היועץ בבית הספר והדימוי הציבורי של מקצוע הייעוץ־ תפיסות וסתירות. *הייעוץ החינוכי, ו'*, 22–39.

לזובסקי, ר., ובכר (1999). הצהרה וביצוע בייעוץ חינוכי בבית הספר: בחינה מחודשת של סגנון עבודה מערכתי לעומת סגנון עבודה פרטני. *עיונים בחינוך, 4* (חוברת לזכרו של מוסא כראייני), 33–58.

פרידמן, י., לוטן, י. (1993). *לחץ ושחיקה בהוראה: גורמים ודרכי מניעה*. ירושלים: הוצאת מכון הנרייטה סולד.

Beutler, L.E., Machado, P.P., & Neufeldt, S.A. (1994). Therapist variables. In A. E. Bergin & S. L. Garfield (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (4th ed.) (pp. 229–269). New York: Wiley.

Boy, A.b. & Pine, G.J. (1980). A new approach to defining the counselor's role. *School Counselor, 27,* 156–157.

Buckley, P., Karasu, T.B., & Charles, E. (1981). Psychotherapists view their personal therapy. *Psychotherapy: Theory, Resrarch and Practice, 18*, 299–305.

Clark, M.M. (1986). Personal therapy: A review of empirical research. *Professional Psychology: Research & Practice, 17*(6), 541–543.

Dube, J.E. & Normandin, L. (1999). The mental activities of trainee therapists of children and adolescents: The impact of personal psychotherapy on the listening process. *Psychotherapy, 36*(3), 216–229.

Fliecher, J.A. & Wissler, A.(1985). The therapist as a patient: Special problems and considerations. *Psychotherapy, 22(3),* 587–594.

Freud, S. (1964). Analysis terminable and interminable. In J. Strachey (Ed. and Trans.) *The standard edition of the complete psychological works of Sigmond Freud* . (Vol. 22, 210–253). London: Hogarth Press. (Original work published 1937).

Fromm-Riechmann, F. (1950). *Principles of intensive psychotherapy*. Chicago: University of Chicago Press.

Garfield, S.L. & Bergin, A.E. (1971). Personal therapy, outcome and some therapy variables. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 8*(3), 251–253.

Garfield, S.L. & Kurtz, R. (1976). Personal therapy for the psychotherapist: Some finding and issues. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 13*(2), 188–192.

Glass, J. (1986). Personal therapy and the student therapist. *Canadian Journal of Psychiatry, 31*(4), 304–312.

Goldberg, C. (1991). *On Being a Psychotherapist* (pp. 120-133). New-Jersey: Jason Aronson Inc.

Greenberg, P. & Staller, J. (1981). Personal therapy for therapists. *Psychiatry, 138*(11), 1467–1471.

Guy, J.D., & Liaboe, G.P. (1986). Personal therapy for the experienced psychotherapist: A discussion of its usefulness and utilization. *The Clinical Psychologist, 39*, 20–23.

Guy, J.D., Stark, M.J. & Polestra P.L. (1988). Personal therapy for psychotherapists before and after entering professional practice. *Professional Psychology: Research and Practice, 19*(4), 474–476.

Kaslow, N.J. & Friedman, D. (1984). The interface of personal treatment and clinical training for psychotherapist trainees. In: Kaslow, F.W. (ed.). *Psychotherapy with Psychotherapists* (pp. 33–57). New-York: The Haworth Press.

Marcan, S. & Shapiro, D.A. (1998). The role of personal therapy for therapists: A review. *British Journal of Medical Psychology, 71*, 13–25.

Marcan, S., Stiles, W.B. & Smith, J.A. (1999). How does personal therapy affect therapists' practice? *Journal of Counseling Psychology, 46*(4), 419–431.

Norcross, J.C., Strausser-Kirtland, D. & Missar, C.D. (1988). The processes and outcomes of psychotherapists' personal treatment experiences. *Psychotherapy, 25*(1), 36–42.

Orlinsky D.E., Ambuhl. H., Ronnestad, M.H., Davis, J.D., Gerin, P., Davis, M., Willutzki, U., Botermans, J-F., Dazord, A., Cierpka, M., Aapro, N., Buchheim, P., Bae, S., Davidson, C., Friis-Jorgensen, E., Joo, E., Kalmykova, E. Meyerberg, J., Northcut, T., Parks, B., Scherb, E., Schorder, T., Shefler, G., Stiwne, D., Stuart S., Tarragona, M., Vasco, A.B., Wiseman, H., & the SPR Collaborative Research Network (1999). Development of psychotherapists: Concepts, questions, and methods of a collaborative international study. *Psychotherapy Research, 9*, 127–153.

Orlinsky, D.E., & Ronnestad, M.H. (in press). *The psychotherapist's perspective: Experiences of work, development, and personal life*. Washington, DC: American Psychological Association.

Patterson, J.E. & Utesch, W.E. (1991). Personal therapy for family therapy graduate students. *Contemporary Family Therapy, 13*(4), 333–343.

Peebles, M.J. (1980). Personal therapy and ability to display empathy, warmth and genuineness in psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 17*(3), 258–262.

Pope, K.S., & Tabachnick, B.G.(1994). Therapists as patients: A national survey of psychologists' experiences, problems, and beliefs. *Professional Psychology: Research and Practice, 25*, 247–258.

Strupp, H.H. (1955). The effect of psychotherapist's personal analysis upon his techniques. *Journal of Consulting Psychology, 19*, 197–204.

Strupp, H.H. (1958). The performance of psychiatrists and psychologists in a therapeutic interview. *Journal of Clinical Psychology, 14*, 219–226.

Strupp, H.H., Butler, S.F., & Rosser, C. (1988). Training in psychodynamic therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*, 689–695.

Trijsburg, R.W. (1996). Training analysis in the Dutch society for psychoanalitic psychotherapy: A survey of attitudes and feasibility. *Psychoanalitic Psychotherapy, 10*(3), 189–205.

Watkins, C.E. (1983). Burnout in counseling practice: Some potential professional and personal hazards of becoming a counselor. *The Personnel and Guidance Journal, 61*(1), 304–308.

Wiseman, H. & Shefler, G. (2001). Experienced psychoanalytically oriented therapists' narrative accounts of their personal therapy: Impacts on professional and personal development. *Psychotherapy, 38*(2), 129–141.

מן השדה

כתיבת 'תפילה אישית' ככלי לאבחון וייעוץ

רות וולף
החוג המשולב למדעי החברה, אוניברסיטת בר־אילן
מכללת אפרתה, ירושלים

תקציר

מאמר זה מתייחס ל'תפילה אישית' ככלי לאבחון וטיפול בעבודת היועץ. המאפיינים המבניים והתוכניים של תוצר הכתיבה של הפרט — תפילתו האישית, משקפים את הכותב; הם בבחינת חותם הלב המובע. שימוש בכתיבה יצירתית אישית עונה על צורך האדם להכיר את מאוויי ליבו, לשאוף אליהם ואף לממשם. זהו צורך המשמש כקתרזיס ומטרתו להביא את הפרט להגשמה עצמית. הביטוי הכתוב — התפילה האישית, הוא בבחינת צוהר ללבו של האדם. כתיבת תפילה אישית עשויה לסייע להתפתחות חוסנו האישי של האדם. עצם הכתיבה מביאה את האדם לחווייה של מודעות והכרה עצמית. למעשה, זוהי דרך יצירתית לקדם תהליך ייעוצי שבו משתמש היועץ בתכנים וביטויים יצירתיים של הנועץ עצמו. תרומת עבודה זו לאבחון ולטיפול רבה והיא עשויה לסייע בבניית זהות אישית בריאה.

חיים מלאים

אל יקר,
ככל שאני מתבגר —
כששעות מתהוות לימים,
ימים לשבועות,
שבועות לחודשים,
חודשים לשנים —
אל נא תיתן לשעותיי להתנהל ריקם.
תן לי לחוות חיים מלאים,
כדי שאוכל להיות
האדם
שיועדתי להיות.
(לקו"מ ס')*

בתפילה זו, הלקוחה מלקט התפילות של תלמידי ר' נחמן מברסלב, שוטח האדם בפני בוראו בקשה להגשמה עצמית. יש כאן ניסוח מרהיב של משאלת לב נשגבה — "אל נא תיתן לשעותי להתנהל ריקם". האדם המתפלל מודע למצוקתו. הוא מעוניין בחיים מלאים, רווי תוכן. לפיו, הוא מיועד למלא את התפקיד, שלשמו הגיע לעולם הזה. הוא רואה בבריאתו יעוד, תפקיד והוא מבקש מבוראו לסייע לו למלא תפקיד זה.

* מתוך: נשק עדין, עמ' 13.

אין ספק שתפילה זו, למרות היותה כה אישית, היא גם כללית ונוגעת לכל. הקורא תפילה זו מזדהה עם עומק הבקשה, גודל ההתבוננות העצמית. תפילה זו מכוונת כל קורא לערוצים של התבוננות אישית, מודעות וגילוי אישי — האמנם אני מכוון למשאלה זו, האמנם אני חסר זאת? — שואל הקורא את עצמו. ידוע שר' נחמן מברסלב היה מעודד את תלמידיו לכתוב תפילה אישית על פי לשונם הם. אין ספק שהתפילה מראה עולם פנימי עשיר של הכותב, יכולות הכרה והבנה עצמית ועם זאת יכולת ביטוי ספונטנית. גלומים בה רגשות, מחשבות, מאוויים ורצונות.

למעשה ממלאת תפילה זו כל קורא בתהיות באשר לעצמו. וניתן לחברה לכל פרט באשר הוא, בדרך זו או אחרת כולנו מעוניינים בחיים מלאים. אנו בזים לשעמום ומעונינים לחוש שעשינו משהו בשנים שהוקצבו לנו. התבוננות זו של הכותב על ימיו ומתן דין וחשבון לעצמו, מעוררת כבוד. מעבר לנימה האישית האופיינית לתפילה, הרי כל אדם כפרט יש בו רצון לקחת חלק בתפילה זו. היותה כה אישית ופרטית, ויחד עם זאת כה אוניברסלית וכללית, היא זו המייחדת אותה כל כך. ולהלן תפילה אחרת מתוך אותו קובץ — 'נשק עדין'.

נתינה

אלוהי,
עזרני להיות אדם נדיב,
עזור לי לתת
והעשירני בנתינה.
נקראנו על ידך להיות נדיבים —
האר דרכינו.
הנחני לתת בלב טהור,
בלב רחב
ובלב מלא שמחה.
הובילני אל אלה הראויים לקבל,
כי הנתינה נשגבת היא.
עזרני למצוא את הנזקקים ההגונים,
ועזור להם למצוא אותי.
(לקו"מ רנ"א)*

זוהי דוגמא נוספת של תפילה אישית. בתפילה זו מבקש האדם מבוראו לזכות אותו בנדיבות. במילים "עזור לי לתת, והעשירני בנתינה". האדם מבקש כפילות ברכה — שפע עבור עצמו, ויכולת לחלק שפע זה לאחרים, לאלו המקווים לו.

המתפלל מבקש תום לב, לב טהור, לב שמח המסוגל להעניק לראויים באמת לקבל מתוך חדות הנתינה עצמה. כלומר תפילתו מכוונת להעשרתו בתכונות חסד ומכך אף

* מתוך: נשק עדין, עמ' 14.

יתוגמלו גם אחרים. הכותב מאפשר לעצמו, באמצעות התפילה להבין ולהכיר את נדבכי נפשו, והוא מאפשר כך אף הצצה לעולמו שלו. ולהלן נציג תפילה נוספת:

לחץ
אלי,
ראה מכאובי.
ראה המתח והחרדה
במסגרתם נאלץ אני לתפקד -
איתם אינני מסוגל להתמודד.
השפיעני
מאהבתך,
מכוחך
ומחכמתך.
עולי כבד מנשוא.
(לקו"מ נ"ד)*

בתפילה זו האדם מבקש מהקב"ה לסייע לו במצוקתו — בחרדותיו ובמתח החיים. יש להדגיש שאין בתפילה זו קובלנה על מצבו של האדם, תרעומת או טענה על הקושי. יש רק ציון עובדה — "אתם אינני מסוגל להתמודד". האדם מודע לכוחות הנפש, לעוז הרוח ותעצומות הנפש שהוא זקוק להם והוא מבקש מבוראו אהבה, כוח וחכמה להתמודד עם קשייו. היופי בתפילה הוא הקבלה של עובדות החיים. הרי יכול היה הכותב לבוא בטרוניות לבוראו על מצבו. אך הוא רק מציין את מצבו ושוטח את בקשותיו, בתקווה שעם גילוי בקשותיו — אהבה, כוח וחכמה אלוקית יוכל להתמודד עם קשייו — קושי החרדה והלחץ.

אפשרי ניתוח קבוצתי של תפילה זו, ואף ניתוח פרטני של התפילה בנוכחות היועץ והנועץ בלבד. התייחסות לכתוב מעלה את התפיסה שיש מצבי חיים רבים המזמנים מתח ולחץ. מצבים שמהם לא ניתן להתחמק ויש להתמודד אתם למרות אי־הנעימות שבהם. התחברות לתפילה זו מעלה את הרעיון שטרוניות וקיטונות על המצב, לא תמיד משפרים את הסיטואציה, ובכלל כבר אמר פרנקל (1963), שיש מצבי חיים, שלא ניתן כלל לשנותם ואין צדק בעולמנו זה. השאלה היא איך מקבלים סיטואציה קשה? איך מתמודדים עמה? ועל מצב זה עונה כותב תפילה זו — בבקשה לאהבה, רוח וחכמה מבוראו, שיאצילו עליו ויאפשרו לו לעבור תקופה זו בשלום. התייחסות משותפת של היועץ והנועץ למסרים שנלמדים מתפילה זו, שנלמדים מתהליך חיפוש הפתרון ומהלקחים שאדם מסיק מסיטואציות קשות אלו, עשויים לאפשר ליועץ להעביר את הנועץ לדרגות גבוהות יותר של הבנה וקבלת החיים.

* מתוך: נשק עדין, עמ' 28.

'תפילה אישית' מתייחסת לשימוש מכוון בשפת הלב כביטוי אישי יצירתי, ככלי להשגת מטרות תרפויטיות. שימוש בתפילה ככלי טיפולי והדרך ליישמו בעבודה הפסיכולוגית־ייעוצית הם רעיון אישי של המחברת, הרואה בשפת הלב בשילוב עם כתיבה יוצרת, תהליך העשוי לקדם את האדם להתפתחות 'האני', להבנה העצמית ולקידום אישי של הפרט. המחברת יישמה את שיטתה זו בעקבות התייחסותם של כהן (1991), Lorenz (1998) ו־Lerner (1998) לעבודה עם שירה ככלי תרפויטי, נראה לי כי עוצמת התפילה האישית עשויה להיות רבה יותר מעצמת השירה ככלי אבחוני.

התפילה ועצם ביטויה החומרי מקדמים את הפרט לפיתוח אישי ולהגשמה עצמית. זוהי דרך יצירתית לקדם תהליך ייעוצי שבו יכול היועץ להשתמש בתכנים וביטויים יצירתיים של הנועץ עצמו. שימוש באומנויות היצירתיות למיניהן בעבודת היועץ מומלצות ביותר, בעיקר בעבודה עם ילדים. מן הידוע הוא שעצם העיסוק באמנות וביצירתיות עשוי להסיח את דעת היועץ ממטרת התרפיה עצמה ולסייע בפיתוח מסילות הלב. הספרות המקצועית מציינת, כי המשותף לאמנות זו ולאומנויות השונות כמו: כתיבה, שירה, ציור, פיסול, מוסיקה ועוד, היא יכולת הסחת הדעת מן התהליך והתמקדות באדם (וולף, 1996; כהן, 1991; צורן, 2000; קובובי, 1978, 1992; שטיין, 1988; שלו, 1987; Betensky, 1995; Gladding, 1995; Dissanayka, 1988, 1992b; Jones, 1996; Kllicik, 1997; Lerner, 1998; Lorenz, 1998; Schaverien, 1992; Wadeson, 1987; Winnicott, 1971). ניתן באמצעות אומנויות אלו לבנות זיקה חברתית וקשר עמוק יותר בין הנועץ ליועץ, ניתן לשפר את יחסי הגומלין בין השניים, וכל זאת בתהליך הייעוצי. היצירה משמשת גירוי לביטוי רגשי ובכך היא עשויה להעשיר את תהליך הייעוץ באבחונים נוספים, שכה נדרשים ליועץ. וכבר אמר ר' נחמן מברסלב "מן הכתב, יכיר הצדיק את נפש הכותב".

■ על תפילה וכתיבה יצירתית

'תפילה אישית' שייכת לתחום האמנות היצירתית — ניתן לראות אותה כחלק מהגישה הביבליותרפית (וולף, 1996; כהן, 1991; צורן, 2000; קובובי, 1978, 1992). היא משתמשת בתוצר הכתוב: במילים, כמו בצבע או במוסיקה, לקידום ולצמיחה אישית של הפרט (וולף, 1996; כהן, 1991; צורן, 2000; קובובי, 1978, 1992; שטיין, 1988; Lerner, 1998; Lorenz, 1998). התפילה נשענת על הרעיון הכללי שאנו כבני אדם דומים ועם זאת ייחודיים. לכולנו צרכים וכולנו משתמשים בשפת הלב — ברגשות כדי לבדוק את שביעות רצוננו או להבדיל — את שאט נפשנו מתהליכים ומצבים שונים.

שימוש מכוון זה של כתיבת 'תפילה אישית' עשוי לפתוח צוהר לאבחון בעיות הפרט, לטיפול בבעיות קיומיות, להכוונת 'האני', למתן חוסן נפשי ולהגשמת מאוויי הלב. באשר להגדרת המילה 'תפילה', יש המפרש אותה "מלשון הפלאה ופרישות. שפורש אדם מן העולם הזה ומתייחד ומתדבק עם הקב"ה, שאין לו בעולמו בשעת התפילה, אלא רק את הקב"ה לבדו" (לוגאסי, תשנ"ח, עמ' 30). תפילה היא שם כולל לטקסטים שונים, שנאספו בסידורים ובמחזורים, ושם כולל לפעולת המתפלל בכל סוגי התפילות,

בצבור וביחידות, חובה או רשות, קבע או ארעי. יש לציין, שלסידור התפילה חשיבות רבה בקרב המאמין היהודי. הוא למעשה כולל את מכלול התפילות והברכות של אדם מישראל בכל עת ובכל מקום. הוא סמל לאחדות אומה, אך דווקא בנוסח אחיד ורגיל של תפילה, האדם עלול להפוך את תפילתו להרגל ושיגרה.

כתיבת 'תפילה אישית' עשויה להאיר לאדם את הסיבות לשמן הוא מתפלל, לשמן הוא מכוון לבוראו. כתיבת 'תפילה אישית' מציגה את הייחוד באדם בהיותה התייחסות ישירה בינו לבין הקב"ה. זוהי פניה של האדם האנושי אל בורא עולם ובבחינת דיבור ופניה ישירה, וכבר נאמר: *"לפני ה' ישפוך שיחו"* (תהילים קב, א'). דיבור זה עשוי להיות מכל סוג שהוא. בבחינת תחנון ובקשה, או שיח על כאב ואובדן, יכול להיות זה דיבור של טרוניה או אפילו שיתוף הבורא בבחינת שיחה, יכולה להיות תפילה בבחינת הבעת תודה או תקווה לעתיד. תפילתו האישית של האדם היא ביטוי לדיבור זה בינו לבין בוראו. כבר במקרא מצאנו דיבור ושיח כזה של אדם עם הקב"ה. דיבור ייחודי כמו זה של אברהם ששאל את בוראו: *"השופט כל הארץ לא יעשה משפט"?* (בראשית, יח, כה).

ספר תהילים המיוחס לדוד המלך מציג שיח אישי זה בין האדם לאלוקיו בפיוט נרחב: *"רוממה ה' בעוזך, נשירה ונזמרה גבורתך"* (תהילים, כא, יד); *"אתה הוא מלכי אלקים, צורי ישועות יעקב"* (שם, מד, ה'); *"ואתה ה', לא תכלא רחמיך ממני, חסדיך ואמתך תמיד יצרוני"* (שם, מ, יב). אלו מקצת הדוגמאות של שיח האדם עם בוראו. כשאדם מציג תפילה לפני בוראו הוא למעשה מבקש פתיחת שערי השמיים עבורו. פתח זה הוא אף פתח ללבו, מסע אישי לתוך עצמו, על בקשותיו, מאווייו, רצונותיו ותחושותיו, וכבר נאמר בסידור התפילה: *"כי אנו בניך ואתה אבינו"*. הצגת התפילה בפני בורא עולם מתוך קירבה של אב לבן היא שיאה של אינטימיות, שבה האדם יכול לפתוח את סגור ליבו.

לתהליך כתיבת התפילה האישית שותפים הפרט עצמו ואלוקיו. זהו דיאלוג שמובע על גבי הדף בין הנועץ לבוראו, ואני מדגישה דיאלוג ולא מונולוג, כי במקרים רבים מציג הפרט כבר דברי הודיה בתפילתו, כאילו תפילתו כבר התגשמה. ביטוי זה שהוא בבחינת שירת הלב, פותח צוהר למסילות הלב, להבנה והכרת האדם עצמו.

■ הפונקציות הפסיכולוגיות שממלאת 'תפילה אישית'

בתורת נקודת־מוצא שימשה ההכרה שיעודה העיקרי של התפילה היא חיבור האדם לבוראו ואליו — אל עצמו. התפילה מקרבת את האדם להבנת חיי הנפש של האדם בכלל — מצוקותיו, בעיותיו, ציפיותיו וכו'. אלא שהגשמת ייעודו של האדם תלויה במידה רבה ביכולת ההכרה העצמית שלו, ביכולת המודעות האישית שלו.

יכולתה של התודעה לקלוט תכנים פסיכודינאמיים האצורים בתפילה, ובתפילות אחרים, קשורה ביכולתו להטמיע ולעבד תכנים. התפילה בהיותה מכוונת לבורא עולם הכל יכול, עשויה לסייע לאדם להתגבר על מעצורים ופחדים. היא עשויה לפתוח צוהר

ללבבות חסומים ולסייע בהתמודדות פעילה ומודעות עם תכנים מודחקים, שהאדם כה חושש להביעם בפני אחרים.

התמודדות עם מאוויים, רצונות ובקשות של האדם עשויה לקדמו לקראת גדילה וצמיחה אישית, ואמנם הצעת כתיבת 'תפילה אישית', מבוססת על מספר הנחות יסוד.

א. 'תפילה אישית', היא בבחינת שירת הלב המעוררת באדם מערך מורכב של תגובות נפש. משוער שקליטה והטמעת תפילה, גם זו של אחרים, עשויים לעורר בפרט תהליכים וקונפליקטים דינמיים עמוקים ואף בלתי מודעים, שיש בה נגיעה גם לחומרים אישיים של הפרט.

ב. בהיות התפילה, שירת הלב, היא מציגה יצירה התופסת חלקים שונים באישיות האדם, הקורא ובעיקר יועץ (העובד עם הכותב) עשויים לקלוט באמצעותה את רבדי הנפש של הכותב, ולכן יש חשיבות רבה לתפילה זו בבחינת פתח לאבחון נכון ודרך לקידום תרפיה.

ג. הקורא 'תפילה אישית', עשוי להזדהות עם תוכנה. הילד הקורא תפילה כזו בחברה, עשוי להיות מושפע מתגובות וגישות של המורה בכתה ושל חבריו לקבוצה. בהיות כולנו דומים ונושאים כלי תגובה דומים — הרגשות המובעים באמצעות התפילה — 'תפילה אישית' או תפילה של אחרים במערך קבוצתי, עשויים לקרב את הילד אל הבנת האחרים ובעיקר להבנת עצמו.

תהליך כתיבת התפילה האישית יכולה להיעשות במסגרת פרטנית עם האדם כותב התפילה והנועץ בלבד ואף ככלי קבוצתי. בנוסח המבוטא ניתן אף להשתמש במסגרת קבוצתית בתחום הקליני והחינוכי. בהיות התפילה האישית ערוץ לביטוי הלב, ביטוי רגשי ומחשבתי, היא עשויה בראש ובראשונה לסייע לאדם לברר בינו לבין עצמו מהם כיווניו, מהי דרכו ומה הוא מחפש. עצם הכתיבה והדיון אודותיה עם היועץ אחר־כך, או אף במסגרת קבוצתית, עשויים להעשיר את הפרט במערך כלים להתמודדות עם קונפליקטים ובעיות עתידיות ובכך להגביר את חוסנו הנפשי. משוער, שעצם פולמוס בנושאי הלב עשוי להקנות לאדם כלי חדש, ביטוי והרגל נאות לפרק תהליכים של מתיחות נפש באמצעות ביטוי מילולי. התנסות זו של פורקן היא בבחינת למידה שאולי תהיה לה מקום גם בעתיד, והיא עשויה לגרום רווחה בחיי הפרט.

תהליך תרפויטי בין נועץ ליועץ בעת ניתוח 'תפילה אישית', היא דבר אפשרי והיועץ יכול להשתמש בכתיבת ה'תפילה האישית' ככלי לפתיחת צוהר ללבו של הנועץ. אלא שבמאמר זה ברצוננו להציג את התהליכים העשויים לקרות למשתתף בכתיבת תפילה אישית, או הלוקח חלק בקריאת תפילה אישית כזו גם בקבוצה. בתהליך הכתיבה, ראוי שהיועץ או המורה, יעזרו לפרט לבטא את שירת לבו בניסוח מתאים. עצם הקריאה של ניסוחי 'תפילה אישית' קודמים משל תלמידיו של ר' נחמן מברסלב, עשוי לעודד את הפרט להתחבר לכתיבת 'תפילה אישית', לתפילה של עצמו.

לפנינו 'תפילה אישית' של בחורה בת 18 אשר נכתבה במסגרת קבוצתית בשיעור.

דוגמא א׳:

"ריבונו של עולם
תן לי את הכוח הזה
לראות נכון.
תפקח את עיני שאדע
את הכיוון.
הבלבול גדול
והשקיעה בחול.
אני רוצה לראות בהיר
לדעת את האמת בשיר
למצוא את המרגוע
להיחלץ ולא לשקוע
להשלים את שמחת חיי
לקיים את אור אלוקיי".

בתפילה זו מציגה הכותבת בקשה בפני בורא עולם — למצוא מרגוע, שמחה, כיוון והארה. יש בתפילה כמיהה לקבל את האור האלוקי ולהשלים את השמחה שכבר מובן שקיימת בה. זוהי בקשה שיש בה גם אמירה על הקיים. היא מבקשת כוח ומציינת גם בלבול, היא מבקשת כיוון ומציינת גם שקיעה בחול. זהו שיח של בן אנוש עם בוראו, בו בקשה אך גם דיבור על הקיים. זוהי בחינה של היש ותקווה לעתיד. מכאן יכול היועץ להמשיך לברר עם כותבת התפילה מהו החסר — מהו אותו בלבול, חוסר כיוון, אותה שקיעה בחול, אותו רצון ומרגוע. יש מקום אף להאיר ולחזק את הקיים כבר — השמחה והאור האלוקי השורה כבר עליה, כדבריה.

ב׳תפילה אישית׳ אחרת פונה הכותבת לבורא עולם בלשון אבא׳לה. לשון זו כבר מעידה על אינטימיות וקירבה רבה בין הכותבת לבורא עולם.

דוגמא ב׳:

אבא׳לה

למדני מהו כוחו של דיבור
מהו דיבור אמיתי
ומתי להשתמש בו
תן וכל דיבור שיצא מפי
יצא ממקום של אמת
ויאמר בזמן הנכון.
ובמקום הנכון
במינון הנכון
ולאדם הנכון.

למדני מהי שיחה של שתיקה
מהי שתיקה אמיתית
מתי להשתמש בה.
תן וכל שתיקה ובלימה שלי
תצא ממקום אמיתי
ממקום של ביטול לפניך
ולא ממקום של פחד
או שתיקה חיצונית
מלאה בישות פנימית

אבי למדני לחפש את האמת באמת
ולמצוא את מקומי בעולמך בעולמי
אבא
תן ואבין את כל הרמזים
שאתה שולח אלי.
דרך כל אדם ומצב בחיים
ושאבינם כראוי.

ותן ואמשיך להתפלל אליך
בכל זמן ובכל מצב
ועל כל דבר
והמשך לעשות שאמצע אותך
בתוך לבי
משכן זרוע שלווה
ושלום פנימי וקיומו.
תודה אבא׳לה.

׳תפילה אישית׳, פיוט זה, ממלא את הקורא בהשתאות. יש כאן התבוננות עמוקה של הכותבת לתוך עצמה, לתוך עולמה ובקשה ספציפית לדעת להשתמש בדיבור נכון. בשתיקה — נכון. יתכן ושגתה בעבר בדיבור. או שגתה דווקא בשתיקה. השימוש בלשון הם כלי חשוב עבורה. הן נאמר כבר *"החיים והמוות ביד הלשון". יועץ נבון יכול לברר מדוע היא מתייחסת לכלי הלשון כה בזהירות? מה הסיפור מאחורי בקשה זו. הכותבת מודעת לערכה האישי, היא מבקשת לא להתבטל או להיות במקום של פחד. אלא להתמלא באמת האלוקית שתנחה אותה למצוא את מקומה הנכון בעולם. היא מציגה למעשה את הנועם והשלווה שבקשר שלה עם בורא עולם כמקור למקלט, למפלט.* ואין ספק שהיועץ יכול להמשיך ולכוון שיחה על חוט זה שמהווה מפלט לרגשותיה הקשים.

הבקשות, המאוויים והרצונות המתגלים ב׳תפילה אישית׳, עשויים לסייע לפרט להבין את עצמו. גם האופן שבו מתנהלת השיחה בין הנועץ ליועץ או מתנהל דיון בכתה בעקבות קריאת תפילה אישית יכול לשמש מעין תמרור־דרך לעיבוד קונפליקטים אישיים.

דיון טוב נערך תוך קבלה ולגיטימציה של רגשות הנועצים ותגובות שונות המתעוררות אצלם בעקבות קריאת ׳תפילה אישית׳. גם אם מופיעים בתפילה מאוויים שאינם לרוחו של המנחה־היועץ, חשוב לעזור לפרט להכיר ברגשותיו, להבין את עצמו ולסייע לו לשקול את בקשותיו ודרכיו שלו. דיון בבעיות, בקונפליקטים תוך גישה סבלנית ומקבלת עשוי לעורר באדם רצון וכוונה לטפל בקונפליקטים ובתכנים חבויים שבדרך כלל לא אפשרו לו כוחותיו לדון בהם בינו לבין עצמו.

דרך התרפיה המודעת, אמנם מאפשר טיפול פרטני, עם אדם או ילד זה או אחר, אך ההתמודדות עם תכנים של תפילה שמקורה ברגשות, בצרכים, בתקוות ובקשות, מבוסס למעשה על יסודות דינמיקה נפשית המשותפים לכל. הרי כולנו דומים, ובייחוד על תכנים שבהם הפגיעות והמחסומים משפיעים ביותר על בריאות הנפש. כמו דפוסי מריבה ורגשות שליליים אחרים כמו: רגשות אשם, דחייה וכו׳.

קשרי הגומלין בין רגשות שונים (כמו כעס ותסכול) הדנים בהם בפומבי, עשוי לסייע לאדם להתייחס לדינמיקה הנפשית שלו כפרט, למרות שדנים בתפילה על נפש האדם בכלל. חשובה אפוא תגובה נכונה של המנחה בדיון על רגשות כאלו. חשובה במקרה זה עמדה נטולת שיפוט ונייטרלית של המנחה־היועץ. ולהלן בהמשך נפרט את תפקידו של המנחה היועץ בעבודה עם ׳תפילה אישית׳.

■ התהליך התרפויטי־חינוכי הקיים בעבודה קבוצתית שבה כותבים ׳תפילה אישית׳

בעבודה קבוצתית יש מקום חשוב לכתיבת ׳תפילה אישית׳, כפי שעולה מהדוגמא הבאה. הכותבים התבקשו לכתוב על מצבים המתייחסים לחוויה שעברו בעת כתיבת ׳תפילה האישית׳. הם ביקשו להתייחס מילולית באופן חופשי למסרים שנלמדו מהתהליך, ללקחים ששאבו ולהרגשתם בכלל. יש לציין כי כל פרט ניזון מהיצירה שכתב

הוא עצמו, ומשמיעת יצירותיהם של האחרים. בבחינת צוהר ללבו שלו ואפשרות להציץ בחלונות הלב של השאר.

בד בבד עם החשיפה לתפילות האישיות של כולם, כשכל אחד מציג את ה'תפילה האישית' שהוא כתב, נערך דיון בין כל אותם חברים לבחינת תכני התפילה, התייחסות ללבטים אישיים, לגילוי, ליכולת לבטא רגשות, לפורקן ולהנאה שבדברים, לקושי, לביטחון העצמי. שימוש בפירושים בתחילת סבב חשיפת התפילות האישיות, עשוי לעורר חרדות. על המנחה לסייע קודם כל ליצור אווירת אמון וקבלה, לכן מומלץ בשלב ראשוני שכל אחד יציג את תפילתו בסבב הראשון. רק בסבב השני כדאי להתמקד בדוגמא של תפילת חבר מהקבוצה ולנתח התפילה באופן עמוק, תוך מתן משובים, פירושים וניסיון לנתח את מהות בקשתו.

הטכניקה המוצעת עשויה לעורר את הכותב לשיתוף פעולה ולהבנת תפקידו הוא. יש בכך הבהרה (Clarification) להבנת מצבו והבנת הסיבה לבעיותיו ולקונפליקטים בהם הוא מצוי. הפעילות החשובה במסגרת הקבוצתית היא זו של מתן היזון חוזר. תגובה זו איש לרעהו, עשויה לפתח אחריות והדדיות בקרב הקבוצה. האדם שומע ומשמיע את שלו. היזון חוזר יכול להינתן באמצעות פעילות של עבודת זוגות או פעולות בתת־קבוצות, או בסבב של הקבוצה כולה. כל חבר קבוצה מוזמן על ידי השאר לדווח על התרשמותו ולשקף את מה שהוא התרשם מהתפילה, להגיב ולהשמיע.

בתהליך מתן ההיזון החוזר חשובה עבודתו של המנחה. חשוב האיזון. עדיף שגם המנחה ייתן משוב, אך עליו להציג את תגובתו באופן לא שיפוטי אלא כמענה לצרכים, לרגשות ולבקשות אישיות. חשוב שהמנחה יעודד את הכותבים, להגדיר את עצמם ומהותם באמצעות התפילה האישית. אין כאן רק עידוד לביטוי צרכים אלא תהליך של התבוננות פנימית, שצורת הביטוי שלה — בתור שכזה..., אני זקוק ל...; הייתי רוצה ש... — חשיבותה של הקבוצה אפוא הוא בקידום ההתפתחות הפסיכולוגית־חברתית של חבריה ובמתן הקלה לצרכים של בנית־זהות אישית בעיקר בגיל ההתבגרות. על תהליך ההנחיה להיות מבוסס על עידוד תמידי המעביר מסר בסגנון: "השלך על ה' יהבך והוא יכלכלך" (תהילים, נה, כג). לכן חשוב גם למצוא את הערוץ המקדיש כר נרחב לאמונה שבורא עולם הוא הכל יכול ובידו להציל (ואין קשר לדתו של האדם).

■ יתרונות ניתוח 'תפילה אישית' בקרב קבוצת עמיתים

הקדשת תשומת לב מיוחדת לבעיות הקשורות לגיל המשתתפים, כמו גיל בית הספר יסודי או גיל ההתבגרות אצל תלמידים, ולדפוסים הקשורים לגיל זה, עשויים להקנות לקבוצה כלים ממשיים להתמודד עם קונפליקטים ובעיות האופייניות לגיל. ואמנם דיון באווירה אמפתית עשוי לקדם את האדם להכיר בערך השיח עם הזולת, כפתרון לקונפליקטים בבחינת: "צרה בלב איש — ישיחנה". מתן הביטוי לחוויות הלב מקדם את הדרך להעלותן לתודעה, להבהרתן ומכאן אף למציאת הפתרון. לעיתים האדם כלל

אינו מודע לאופי המתחים והכעסים שלו ואף לא למקורם. הניסיון לנסח את התפילה בכתב יוצר אצל הפרט הקשבה ל'אני' ובכך תרומה רבה להגברת המודעות העצמית. כבר אמר ר' אהרן מקרלמן: *"ללמד מוכרחים, להתפלל צריכים"*. פעילות זו של כתיבה היא פתח להיטהרות — קתרזיס ובהיותה כזו היא מסייעת לבריאות הנפש של הפרט (Gladding, 1995).

תהליך קבוצתי כזה דורש בראש ובראשונה קשר חיובי בין חברי הקבוצה המבוסס על יכולת הקשבה, קבלה, שמירת סודיות. תפקיד המנחה — היועץ ליצור אוירה מתאימה ולהכשיר את הקרקע כתנאי לעבודה קבוצתית. תוך כדי האזנה לזולת המשתתף לומד להכיר את צרכיו ומגביר את ההבנה לעצמו. עצם הביטוי של מאוויי הלב, עקב קריאת 'תפילה אישית' עשוי לקדם בריאות נפש בכך שהפרט מבטא רגשות, צרכים, בקשות המבוססות בדרך־כלל על חסך קודם. בהצגת הבקשה, הצורך, התקווה, האדם מבטא בעקיפין את החסר, הקיפוח, האין, ומסוגל להתמודדות ראשונית עם הכרת מצבו. דיון ברגשות עשוי לסייע בפירוק רגשות מעכבים — רגשי מתח, אשם, כעס, קיפוח וכו'. עצם הביטוי המילולי שנערך בעקבות כתיבת 'תפילה אישית', עשוי למנוע הצטברות רגשות שליליים כמו: כעסים, רגשות, דחייה, תסכול וכו'. דיון בקבוצה והעלאתם למודעות עשויים להגביר את הריסון העצמי.

קבוצת העמיתים ממלאת מספר פונקציות תרפויטיות, בעיקר בעבודה עם מתבגרים:

א. **שיקוף עצמי** — החושף את תפילתו האישית עשוי לקבל משוב מהקבוצה ובכך לאמת את זהותו האישית.

ב. **מודל לחיקוי** — החושף תפילתו נחשף גם לתפילות אחרים. אפשר שימצא בתפילות האחרים בקשה או צורך אותם יעדיף לאמץ. הוא יוכל באופן זה להשוות את בקשתו לאלו של אחרים, לבחון דוגמאות ודפוסי בקשות. יתכן ואף ימצא תפילה המבטאת את צרכיו האישיים ובכך הוא ניזון מאחרים.

ג. **יכולת התקשרות חברית** — עצם החשיפה מעודדת אינטימיות בין חברי הקבוצה ומעמידה בפני הפרט מגוון חברים לבחירה.

ד. **מחסה ותמיכה** — הכותב עשוי למצוא מקלט ומחסה בקבוצה בזכות חשיפתם של האחרים. באמצעות חבריו ובאמצעות עמיתיו והמנחה, יתכן וימצא דרכים חלופיות להתמודדות עם בעיותיו.

■ תפקיד המנחה־היועץ בתהליך התרפויטי בעבודה קבוצתית

אין ספק, שמטרת המנחה־היועץ היא לסייע בפתירת קונפליקטים פנימיים ובחיזוק כוחות האני של הנוער. בדרך עבודה קבוצתית זו, כותב התפילה (הנוער) אמור לקחת אחריות על תהליכי השינוי בעצמו, כאשר הקבוצה והיועץ מקלים עליו את תהליך השינוי. תפקידו העיקרי של היועץ לסייע בהצגת נקודת מבט מציאותית. המנחה אמור לסייע לנוער בתהליך הלמידה בדרך אוהבת, המעמידה את צרכיו של הנוער במרכז. עליו ליצור אווירת בטחון, חום קבלה וידידותיות, על מנת להקל על תחושת אי הנוחות

של הנוער. העידוד והרצון הטוב הם אבני בוחן ביחסים בונים בתוך הקבוצה וביחסים בין הכותב ליוער.

המורה־היוער יכול לכוון את הנוער, להתחבר לא רק לבקשות, למטרות הסופיות של תפילתו, אלא למערך הרגשי־נפשי שהוביל אותו לבקש את בקשתו, את תפילתו הספציפית. דיבור אישי זה עשוי לקדם אצל הפרט מודעות עצמית ותפיסה ריאלית יותר.

ההכרה בבעיות משותפות חשובה כי היא מגבירה אצל הפרט את התחושה שהוא חלק מהקבוצה, חלק מהכלל. קבלת משובים מחברי הקבוצה מלמדת את הפרט על עצמו. לכן חשוב שהמנחה יאפשר דיבור חופשי, דיון ושיחה בתוך הקבוצה.

שיחה בקבוצה על נושאים אישיים, יש לה משמעות רבה. הכותב מכיר בכך שבעיותיו אינן נחלתו האישית בלבד, אלא הן קשורות לקבוצה רחבה יותר. תגובה אמפתית עשויה להקל על הכותב־הנוער לקבל מצבי חיים קיומיים שלא ניתן לשנותם.

▮ סיכום

'תפילה אישית' היא ביטוי יצירתי של הכותב המשקף את שירת הלב. היא מאפשרת הצצה לעולמו הפרטי של האדם ועשויה לשמש כלי אבחוני, בעיקר עבור בני נוער. מאחר וניתן לנתח את התפילות האישיות על פי מכלול של מילים ודימויים המצויים בהן, ניתן לאבחן באמצעותן מצבים שונים כמו נטייה לאובדנות, נטייה להתנהגות מסכנת.

מעבר להיותו כלי אבחון, הוא גם כלי טיפולי המסייע לנוער בהתמודדות ובפתרון בעיות משמעותיות בחייו. זוהי חוויה מתקנת המתייחסת לשירת הלב ולמצוקתה, כמנוף לשינוי עתידי. כלי טיפולי זה מתאים לעבודה פרטנית וקבוצתית; בעבודה הקבוצתית הרווח גדול יותר. מכאן עולה שרצוי לשלב כלי טיפולי זה כאחד מכלי עבודת היוער ובכך לקדם צמיחה אישית ובריאות נפשית של תלמידים בבית־הספר.

מקורות

וולף, רות, (1996). מעלת התפילה — חיזוק האדם, עיון באפקט הפסיכולוגי של התפילה על היחיד, *'דרך אפרתה'*, *ו'*, 189–206.

כהן, א' (1991). "שירתרפיה — טיפול נפשי וסיוע באמצעות שירה", *מעגלי קריאה*, *20*, 29–45.

לוגאסי, י' (תשנ"ח). *ספר שיח ישראל*. הוצאה עצמית.

מכון ברסלב, *הנשק העדין — תפילות לרגעים גדולים ולשעות קטנות*. ירושלים: מכון נחלת צבי.

פרנקל, ו' (1963). *האדם מחפש משמעות*. תל־אביב: דביר.

צורן, ר' (2000). *הקול השלישי*. ירושלים: כרמל.

קובובי, ד' (1992). *ספרותרפיה*. ירושלים: מאגנס.

שטיין, ר' (1988). "הדוח שיח האנאליטי כטקסט ניכתב וניקרא". *שיחות*, *1*(3), 1, 52–57.

שלו, ש' (1987). "פסיכותרפיה יונגיאנית ויצירתיות", *שיחות ו'*(3), 178–187.

Betensky, G. M. (1995). *What do you see—Phenomenology of therapeutic art expression*. London: Jessica Kingsley.

Dissanayake, E. (1988). *What is art for?* Seattle, WA: Univ. of Washington Press.

Dissanayake, E. (1992b). Art of life's sake. Art Therapy: *Journal of the American Art Therapy Association, 9(4)*, 169–175.

Gladding, S. T. (1995). Creativity in counseling. *Counseling and Human Development, 28*, 1–2.

Gruinger, R. (1990). *Drama and Healing*. London: Jessien Kingsley.

Jones, P. (1996). *Drama as Therapy: Theatre as Living*. New York: Routledge.

Kaufman, A. B. (1996). Art in boxes: and exploration of meanings. *The Arts in Psychotherapy, 23*, 237–570.

Killick, K., & Schaverin, J. (1997). *Art, Psychotherapy and Psychosis: Routledge*.

Klingman, A., Koenigsfeld, E., Markman, D. (1987). Art Activity with Children Following Disaster: A preventive-oriented Crisis Intervention Modality. *The Arts in Psychotherapy, 14*, 153–166.

Landgarten, H. B. (1981). *Child Art Therapy*. N.Y.: Bruner/Mazel.

Lerner, A. (1998). Poetry therapy corner. *Journal of Poetry Therapy, 11*(4), 223–226.

Lorenz, D. (1998). The "healing process" of a developmental creative poetry therapy as reflected by the written poem. *Journal of Poetry Therapy, 12*(2), 77–83.

Rogers, N. (1993). *The Creative Connection — Expressive Arts as Healing*. Palo Alto, CA: Science & Behavior Books Inc.

Schaverien, J. (1992). *The Revealing Image. Analytical Art Psychotherapy in Theory and Practice*. London: Tavistock.

Wadeson, H. (1987). *The Dynamics of Art Psychotherapy*. New York–Toronto: John Wiley & Sons.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. London; Penguin.

אסיפת הורים אחרת

משה ישראלאשוילי, אוניברסיטת תל אביב
חיה לבבי, יועצת ביי"ס ממי"ד אלקנה

תקציר

אסיפת ההורים מהווה אירוע משמעותי בחיי התלמיד, הוריו ומוריו. במאמר מתואר בקצרה תהליך התערבות ייעוצי שהתמקד בניסיון לעצב אסיפת הורים (ראשונה) בעלת אופי שונה. בעקבות פתיחת דיאלוג עם מורים על חשיבות הקשר הורים־מורים, עוצבה ובוצעה אסיפת הורים אחרת במסגרתה התלמיד והוריו נפגשו עם המורה לשם הכרות הדדית ובניית ערוצי תקשורת שישמשו אותם בעתיד. המפגש התבסס, בין השאר, על שאלון שהתלמיד/ה מילא מראש ושהמורה "למדה" לקראת המפגש. המשוב מהמורים וההורים היה חיובי והמחיש את התרומה האפשרית של התערבות מערכתית־ייעוצית לשינוי מארג היחסים בין הסגל החינוכי וההורים. יחד עם זאת, מומלץ להמשיך את מהלך השינוי שתואר ולהבנות באופן אחר גם את אסיפות ההורים בהן מדווחים הישגיהם הלימודים של התלמידים.

הקשר של בית־הספר עם ההורים אינו נושא שולי. מאמרים ומחקרים רבים (ראה סקירות אצל ישראלאשוילי, 1995; Keith, Keith, Troutman & Bickly, 1993; Lazar & Slostad, 1999) חיזקו את העמדה השכיחה כיום לפיה קשר זה, אם וכאשר מתקיים באופן מושכל וחיובי, מהווה בסיס חשוב להצלחת התלמיד/ה בלימודיו. בתוך כך, אסיפת הורים — או ערב הורים — מהווה חוויה משמעותית ולוחצת להורים ולסגל בית־הספר כאחד. ההורים יודעים שהם עתידים לפגוש את המורה ולשמוע דיווח על מצבו של הילד/ה בבית־הספר. גם אם עדיין לא התקיימו מבחנים של ממש, ההורים ערים לכך שלמורה יש רושם ראשוני על הילד, ו"רושם ראשוני קובע". המורים נערכים למפגש זה גם כן במידה מסוימת של מתח (לדוגמא, Lasky, 2000). ראשית, עצם המפגש עם הורים חושף את המורים לביקורת — כיצד יתייחסו ההורים? עד כמה יקבלו אותי כדמות משמעותית? וכיוב'. על אחת כמה וכמה כשעל המורה לדווח על הישגיו הלימודיים של התלמיד — כיצד לגרום להורים לקבל על עצמם אחריות? איך אגיב כשהורה יפנה את זעמו אלי (במקום לילדו שבעצם כלל לא למד למבחן)? ועוד. על רקע המתח ההדדי — ולאור המתח הכללי של הנהלת בית־הספר שרוצה שהערב יהיה מוצלח — לא מפתיע לגלות שבמקרים מסוימים מפגש בין הורים למורה הופך להיות מצב של חילופי האשמות "...מי לא בסדר".

בתוך בליל זה של שיקולים, כוחות ואיזונים נשכח — התלמיד עצמו. דומה כי לא תהיה זו טעות לומר שבדרך כלל התלמיד עצמו — מי שמהווה "כוכב" הערב — כלל לא מוזמן למפגש. ממש באותם רגעים שההורה והמורה מנהלים דיאלוג (מהנה?) יושב

התלמיד בבית וכוסס ציפורניו: מה יגידו עליי? האם המורה תהיה הוגנת להציג את התמונה בכללותה? האם הורי ידעו לתת תשובה כהלכתה? ו (בעיקר) לאיזה סיכומים המורה וההרים יגיעו? מה יהיה התשלום שאני אצטרך לשלם בעקבות המפגש בין הצדדים ("גמרנו עם הטלוויזיה" "...תשכח מהכדור שביקשת" "...מהיום אתה לא פוגש יותר חברים אם לא סיימת..." "...אם לא תשפר את הציון במתמטיקה אל תבקש ממני דבר" "....למה אתה לא מבין כמה אני סובלת לשמוע מה קורה בבית־הספר" "...תראה מה אתה עושה לאבא שלך" "...אתה הורג אותי"...). באותם מיקרים שהתלמיד מוזמן לאסיפת ההורים הוא אמור להיות פאסיבי, לחייך, להקשיב ולענות (יפה) רק כשפונים אליו.

אלן וניירין (Allen & Nairne, 1989) הציעו מודל אחר לאסיפת הורים. לדבריהם, המודעות לחשיבות הקשר הורים־בית־הספר אינה צריכה להשכיח את חשיבות הקשר תלמיד־הורים. יתרה מזו, אי שילוב התלמיד במפגש הורים־מורה בעצם מעבירה את האחריות להתקדמות בלימודים ו/או בהתנהגות מהתלמיד עצמו להורים. העברת האחריות נוחה מאד לסגל המורים אך לטווח ארוך מהווה פעולה לא־חינוכית שיש לה, כאמור, השלכות שליליות נוספות. לחילופין הציעו אלן וניירין לקיים אסיפת הורים משולשת תלמיד־הורים־מורה, במהלכה יפעלו המשתתפים כצוות עבודה ולא כקבוצות מתחרות.

■ בית־הספר הממלכתי־דתי באלקנה

בית־הספר ממי"ד אלקנה הוא בית־ספר יסודי, שש־שנתי, המשרת את אוכלוסיית התלמידים המתגוררים ביישובי אפריים. בית־הספר מוגדר כבית־ספר ניסויי ומתקיימות בו פעולות חינוכיות חדשניות מגוונות. במהלך השנים התעורר הרושם שיש מקום להעמיק ולהעשיר את הקשר עם הורי התלמידים. על רקע תחושה זו הצענו, בין השאר, לשנות את אופי אסיפת ההורים כך שתעלה בקנה אחד עם רעיונותיו של אלן.

שנים רבות היה נהוג בבית־הספר לקיים שתי אסיפות. האסיפה הראשונה הייתה אסיפה כיתתית, בחודש הראשון ללימודים. באסיפה זו המורה הייתה מציגה את עצמה בפני ההורים, מציגה את ה"אני מאמין" החינוכי בו היא דוגלת, ואחר כך מציגה בפני ההורים את תוכנית הלימודים של הכתה. לאסיפה זו היו מוזמנים רק הורים ורובם היו יושבים, פאסיביים, ומקשיבים לנאמר. אסיפה נוספת הייתה מתקיימת כחודש וחצי לפני סיום המחצית הראשונה של שנה: הלימודים. באסיפה זו המורה הייתה נפגשת עם כל הורה/ים בנפרד ומדווחת להם על מצבו החברתי, הלימודי והרגשי של התלמיד. במקרים רבים התברר שההורים היו מופתעים מדיווח על בעיות; רובם לא הבינו שמה שנראה להם כ"בעיה קטנה" הוא בעצם "בעיה גדולה".

בשנה"ל תשס"ב הסכימה הנהלת בית־הספר להתנסות באסיפת הורים אחרת. הדגם שנבנה התבסס, כאמור, על רעיונות של אלן וניירין (Allen & Nairne, 1989), אך — בשונה מהם — לא הגדיר זאת כשינוי חינוכי גרידא אלא כשינוי מערכתי־ארגוני

מהותי. כלומר, יצאנו מתוך הנחה ששינוי אופי אסיפת ההורים מהווה התערבות מערכתית משמעותית. ככזו, יש ללוותה בפעילות הכנה מתאימה עם סגל המורים, ובאופן שיתגבר מראש על התנגדויות אפשריות לשנוי. אשר לעצם השינוי — ובמידה מסוימת בניגוד לגישתם הפתוחה של אלן וניירין — הנחנו שיש צורך בהבניה מסוימת של מהלך המפגש מורה־הורים, באופן שיבטיח אחידות באופי המפגשים (של מורים שונים) בצד מידה סבירה של שליטה מצד המורה על התנהלות המפגש . לבסוף, מכיוון שהיה מדובר בתהליך שדורש התארגנות מיוחדת ומאמץ מסוים מצד המורים, תכננו מראש לבצע הערכה ראשונית ומהירה של השלכות המפגש "האחר" על תחושות מורים והורים.

▮ שלבי השינוי

1. התקיים מפגש עם סגל המורים, במהלכו הועלו סוגיות שונות הקשורות ליחסים בין המורים להורים ונידונו השלכות הקשר הורים־מורים לתפקודו הלימודי והחברתי של התלמיד בבית־הספר. בפועל, הדגשים במפגש זה היו: (1) המחשת הקשר בין מעורבות ההורים להישגיו הלימודיים של התלמיד (2) בירור משותף של הסיבות מדוע מעורבות זו נתקלת בקשיים, בבתי ספר שונים, ו־(3) המחשת דרכים באמצעותן ניתן לרתום הורים למעורבות חיובית ותורמת, לתלמיד ולבית־הספר.

2. במפגש נוסף הוצג להם הדגם של אסיפת הורים אחרת. דגם זה יושם לבסוף ומרכיביו היו כדלקמן:
   - אסיפת ההורים הראשונה, בדומה לשנייה, הייתה אסיפה אישית ולא כיתתית.
   - למפגש הוזמן גם התלמיד.
   - הדגש באסיפה לא היה על הצגת המורה ותוכניות הלימודים, אלא יותר על הכרות המורה עם התלמיד ומשפחתו. גם במקרים בהם מורה ממשיכה עם הכתה שנה נוספת יש מקום לשמוע מהתלמיד והוריו מה קרה במהלך חופשת הקיץ, איך התלמיד רואה עצמו בשנה החדשה, מה הנושאים והציפיות להם התלמיד והוריו מייחסים חשיבות בהמשך הדרך, וכד'.
   - כל תלמיד הוזמן עם הוריו למועד מיוחד. בפועל המורים נדרשו לפרוש את אסיפת ההורים על פני שני ערבים, במקום ערב אחד (דחוס) כמקובל.
   - כדי "להזין" את גלגלי השיחה וכדי לחסוך זמן, מספר ימים לפני אסיפת ההורים כל תלמיד/ה מלא בכתה שאלון קצר המתאר את עצמו והעדפותיו. לתלמידים הוסברה מטרת השאלון והם מילאו את השאלון ומסרו אותו חזרה לידי המחנכת. המחנכת עברה על השאלונים לפני המפגש עם ההורים ורשמה לעצמה נקודות אפשריות לשיחה עם ועל התלמיד/ה וחייו (במובן הכללי). נוסח השאלון מופיע בנספח
   - בזמן המפגש האישי המורה הניחה את השאלון על השולחן ושוחחה עם

התלמיד/ה וההורים על נושאים הכלולים בו ועל נושאים אחרים, באופן נינוח ומתוך כוונה "ללמוד עוד" על התלמיד/ה והמשפחה.
   - לקראת סיום המפגש השאלון נמסר להורים והם התבקשו לקחת אותו עימם בצאתם מהחדר, למלא את צדו השני של השאלון, ולהחזירו (בו במקום) לידי המחנכת. השאלות שההורים התבקשו למלא מופיעות גם הן בנספח. המטרה העיקרית הייתה ללמוד מה באמת ההורים חושבים ו/או מוכנים לתרום. מטרה משנית הייתה להניח את השאלה לפתחם של ההורים: מה אתם מוכנים לתרום כדי שילד(ת)כם, והילדים האחרים, יזכו לחינוך והשכלה טובים יותר?
   - המפגש הסתיים בבקשה של המורה לעדכן אותה על כל שינוי או נושא שיש לו חשיבות לתפקודו של הילד בבית־הספר. המורה עודדה את ההורים והתלמיד לא לחכות עד שהבעיה תהיה משמעותית, כי קל יותר לטפל בבעיות קטנות מאשר בבעיות גדולות.
3. כאמור, בסופו של דבר השאלונים נשארו אצל המורה, וזו שמרה אותם ללווי ולמעקב בהמשך הדרך (לדוגמא: באסיפת ההורים הבאה).
4. לאחר אסיפת ההורים הופץ שאלון משוב בקרב ההורים ובקרב המורים. כל המורים שהיו שותפים לפעילות שתוארה לעיל התבקשו, לאחר מספר ימים, למלא שאלון משוב כללי ביחס לפעילות שבוצעה. בנוסף קוימו שיחות אישיות עם מספר מורות כדי לקבל את דעתם באופן בלתי אמצעי. יש לציין כי גם המפגש בו נמסרו למורים תוצאות המשוב שימש כהזדמנות לקבלת משוב נוסף ולבירור הלקחים לעתיד. להורים השאלון הופץ באמצעות התלמידים, וגם הם התבקשו לענות על מספר שאלות כלליות הנוגעות לאסיפת ההורים.
5. במפגש (שלישי) עם המורים הוצגו תוצאות המשוב ונידונו הלקחים והמסקנות. בהזדמנות זו הודגש למורים שגם את אסיפת ההורים השנייה, בה נמסרים ציונים, רצוי לנהל באופן שמאפשר לתלמיד/ה ולהורים להיות מעורבים יותר.
6. זמן קצר לאחר אסיפת ההורים הראשונה, במטרה לקבע את השינויים שהתרחשו (ראה להלן), הופץ בקרב המורים דף תזכורת ובו הנחיות שונות לקראת אסיפת ההורים השנייה. בין השאר התבקשו המורים:
   - להשתמש בידע מאסיפת ההורים הראשונה ומתקופת הלימודים כדי להמחיש להורים שהם, המורים, מכירים את התלמיד גם כילד, ולא רק כלומד.
   - לקיים שיחה דו־צדדית, ולא חד־צדדית, במהלכה ישמע המורה גם את הערות ההורה להישגים הלימודיים וגם את הערותיו לצדדים אחרים הנוגעים לתלמיד, דוגמת הנושאים שנידונו באסיפה הראשונה.
   - לשקול עם ההורים דרכים שונות לפתרון בעיות שיתעוררו.

- להכין בסיום האסיפה סיכום בכתב של הפגישה וההמלצות שגובשו, ולעקוב אחר מימושן.
- לתת להורים "תזכורת" לגבי המלצות שסוכם שהם — ההורים — יבצעו, ולגבי ההתקדמות במימוש המלצות שסוכם שהן חובת המורה.
- לתכנן את הזמן כהלכה, תוך סובלנות לתקלות ועיכובים.

▮ הערכות המורים וההורים את אסיפת ההורים הראשונה

המשוב לאסיפת ההורים הראשונה — האישית — היה חיובי ביותר. מורים חוו דעתם שהמפגש היווה הזדמנות להורים להגיד את שהיה להם לומר. בכך, לתחושתם, תיעל את היחסים בין המורים להורים לערוץ של דיאלוג שוטף, במהלכו שני הצדדים יחושו (בעתיד) נינוחים להביע את מה שירצו. גם מורים שהמשיכו עם אותה כתה אמרו שהופתעו לגלות מידע חדש על התלמיד והוריו, שלא היה ידוע להם קודם. מורות אחרות ציינו שהמפגש היווה עבורן הזדמנות להציג את עצמן בפני התלמיד והוריו באופן שקט ונעים יותר, בלי מתח של ציונים וביקורת. יחד עם זאת, מספר מורים חשו שהאסיפה הכללית, של כלל הורי הכתה, הייתה חסרה מכיוון שלא הייתה להם הזדמנות להעביר מידע ולמסור הודעות הנוגעות למהלך הלימודים בבית־הספר ובכתה.

ההורים, מצדם, שמחו למפגש. בדפי המשוב הם הביעו הערכה כללית חיובית למפגש ולהזדמנות שהייתה להם להכיר את המורה באופן אישי. בין ההערות שהוסיפו היו מספר הערות מעניינות, כגון: "מתוך השאלון למדתי להכיר יותר את העדפותיו של ילדי" וגם "כעת נרגיש נוח יותר להתקשר למורה במשך השנה". אך גם לדעת חלק מההורים היה מקום לאסיפה כללית, של כלל הורי הכתה, לא כדי לשמוע את הודעות המורה אלא כדי להכיר את ההורי הילדים האחרים בכתה.

▮ סיכום

אסיפת ההורים מהווה אירוע משמעותי בחיי התלמיד, הוריו ומוריו. עבור המורים מדובר במפגש שיש בו סיכויים וסיכונים. לנוכח העובדה שעל המורה לפגוש הורים של כ־30 תלמידים, ברורה ומובנית נטייתם של מורים לקיים בתחילת השנה אסיפה כיתתית, בה נמסרות הודעות כלליות ואין בה התייחסות אישית לכל תלמיד. אולם אופי כזה של מפגש מחמיץ את ההזדמנות של מורים לעצב באופן בונה ושיתופי יותר את יחסיהם עם ההורים, ובעקיפין גם את יחסי ההורים עם ילדם, וללמוד יותר על הצדדים הלא־לימודיים שבחיי תלמידיהם. החדרת השינוי באופי אסיפת ההורים מהווה אתגר מערכתי ליועצ/ת החינוכי/ת. שינוי שכזה מהווה התערבות מניעתית, שחותרת לקידום רווחתם של כלל התלמידים ובפועל עשויה להשליך גם על הישגיהם הלימודיים של התלמידים. כאמור, תרומתו הסגולית של היועצ/ת החינוכי/ת טמונה לא רק בעצם העלאת הרעיון ושכנוע הנהלת בית־הספר להתנסות בו אלא — יותר מכך — בעיצוב וליווי תהליך השינוי המוצע.

לטווח קצר, אנו בתחושה שהשינוי באסיפת ההורים הראשונה הוכיח את עצמו. למעט הרצון (של המורות) לקבל הזדמנות להעביר הודעות והרצון (של ההורים) להכיר את ההורים האחרים, התגובות של כלל הנוגעים בדבר היו חיוביות ביותר. לכן, רצוי להמשיך בסגנון זה, האישי, של אסיפת הורים ולמצות פתרונות חלופיים לרצון במסירת הודעות והכרות עם יתר הורי הכתה, כאמור.

לטווח ארוך, השינוי שבוצע הוא חלק מהתהליך הרצוי. השלמתו תושג כאשר ישתנה אופייה של אסיפת ההורים השנייה, בה מתקיים דיווח על ציונים והישגים לימודיים. על פי אלן וניירין (Allen & Nairne, 1989) שיאו של השינוי באסיפת ההורים יהיה אם וכאשר באסיפת הורים בה נמסרים ציונים יהיה התלמיד עצמו זה שמזמין את הוריו לאסיפה (מכין/מצייר את ההזמנה), מדווח להורים על הישגיו הלימודיים ועל הסיבות לקשייו, אם קיימים, בנושא זה או אחר, ומסכם עם הוריו מה השינויים הנדרשים בהתנהגות/בתפקוד הלימודי או האחר כדי להתגבר על הקשיים. בתסריט זה המורה אמור להיות רק מי שמתווך בתהליך; היועצ/ת החינוכי/ת אמור להיות מי שמדריך את המורים ומלווה אותם בהתגברות על סוגיות שונות שמתעוררות בדרך.

יש רגליים לסברה שניסיון של יועצ/ת חינוכי/ת ליזום שינוי באופי אסיפות ההורים יעורר (תחילה) גל תגובות מילוליות חיוביות ו(לאחר מכן) תגובות מסתייגות. אולם, בראייה כוללת אנו מעריכים שניסיון זה עשוי להיטמע בבית־הספר ובסופו של דבר להשפיע באופן חיובי גם על סוג הבעיות והאוכלוסיות שיופנו להתייחסות היועצ/ת החינוכי/ת.

מקורות

ישראלאשוילי, מ. (1995). *יחסי הורים־מורים*. דו"ח שהוגש למזכירות הפדגוגית במשרד החינוך.

Allen, J.B. & Nairne, J. (1989). *Parents meetings*. Research report. Toronto Guidance Center, The Ontario Institute for Studies in Education.

Keith, T.Z., Keith, P.B., Troutman, G.C., & Bickly, P.G. (1993). Does parental involvement affect eight-grade student achievement? *School Psychology Review, 22*, 474–496.

Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education, 16*, 843–860.

Lazar, A. & Slostad, F. (1999). How to overcome obstacles to parent-teacher partnerships. *Clearing House, 72*, 206–210.

נספח

מבנה השאלון לתלמיד (— בכתה, לפני) ולהורים (— לאחר המפגש עם המורה)

בית־הספר _____

מזווית אישית

שמי: _____ מדוע נקראתי כך: _____

יום הולדתי _____ נולדתי בארץ _____ אני מתגורר ביישוב _____

יש לי _____ אחים ו _____ אחיות, ומספרי בין הילדים הוא _____

חברי הטובים הם _____

יש לי תחביבים _____

אני מצטיין במיוחד ב _____

דברים שאני אוהב לעשות עם אבא _____

דברים שאני אוהב לעשות עם אמא _____

דברים שאני אוהב לעשות עם חברים _____

דברים שאני לא אוהב לעשות _____

בקשות ומשאלות

הייתי רוצה לבקש מהמורה ש _____

אני מצפה מעצמי בשנה זו ל _____

הייתי רוצה לבקש מאבא ואמא

אני מתפלל ש _____

אני מצפה שחברי בכתה _____

סמן מתוך הרשימה במה היית מעוניין לתרום לכתה (קישוט, אירגון, עלון, וכד׳)

להורה:

מה הם ציפיותיך לשנה הקרובה _____

באילו תחומים הינך יכול/ה ומעוניין/ת לתרום לכתה _____

האם יש מידע חשוב שהיית רוצה לספר לנו לגבי ילדך _____

Abstracts

The Concept of Culture in the Context of School Counseling: A Constructivist Perspective

Zvi Bekerman and Moshe Tatar, The Hebrew University of Jerusalem

In this paper we first describe the different approaches to the concept of culture as they relate to counseling; second we present recent developments in the understanding of culture within constructivist perspectives. Last, we suggest a new orientation for school counseling training, that of the school counselor as a cultural agent, one attentive to context and practices in all their complexities.

"Should I go to practice? Should I study for my exam? — With whom can I consult?": The unique role of the school counselor with the student-athletes

Ronnie Lidor, Faculty of Education, Haifa University; The Zinman College of Physical Education and Sport Sciences

Ben Shachar, Springfield College, MA, USA

Student-athletes encounter many developmental and psychosocial difficulties during their high school years and require special attention from the school counselor. In this paper, these difficulties are reviewed and specific suggestions for school counselors working with high school student-athletes are discussed. In the first part, common difficulties are classified into four categories: (a) difficulties that are a direct result of the dual-role student-athletes fulfill (e.g., student and athlete), (b) developmental concerns, mainly related to the effects of exclusive dedication to sport and unrealistic career goals on identity formation processes that take place during the high school years, (c) psychopathologies common to student-athletes, and (d) difficulties that are unique to women student-athletes. In the second part, a support system for the high school student-athletes, directed by the school counselor, is described. Under this framework, the working relationships of the school counselor with the student-athletes, their teachers, parents, and coaches are discussed. In addition, specific suggestions for the school counselor are provided.

Examination of Accommodations for Students with Learning Disabilities

Malka Margalit, Meira Effrati, Tel-Aviv University
Mali Danino, Ministry of Education

This article introduces few dilemmas emerging from the research reviews in U.S.A. and from the results of a survey that was performed in Israel (2001) in order to characterize the accommodations that were given to students with learning disabilities for the Israeli Matriculation Examination. The research review focused attention at three crucial questions: The question of policy—identifying the variables that predict the type of the accommodations. The question of comparisons—examining the differential impact of the accommodations on the achievements of students with and without learning disabilities. The question of criterions—examining the validity of the students scores in tests with accommodations. The results emphasized the importance of future research in Israel, in order to explore the implications of the accommodations on the discrimination between groups of students, and on the adaptation to specific difficulties. The Israeli survey consisted of 241 schools from all parts of the country and from all sectors, and it included 97,790 students—51,738 boys and 46,052 girls. The results of these preliminary studies emphasized the need for in-depth future examinations of the three crucial questions within the Israeli schools.

Diversity as Challenge and Opportunity for Growth in the School: Developing a Caring Community for Students with Learning Disabilities

Haya Kaplan, Ben Gurion Univeristy of the Negev
Mali Danino, Ministry of Education

The article deals with the mainstreaming of students with learning disabilities in the educational systems. The suggested approach of intervention is based upon the model of Caring and Learning communities (Deci, Ryan & others 2000). Acknowledgement of the economical, social, cultural and ethnic differences, as well as difference in student's capacities and abilities present a challenge for growth in the school. Schools as a caring community, in which variety is an apprechiated idea, provides a different view on students with learning disabilities as well as on the general student population. The educational philosophy which values the differences and the uniqueness of each learner will help school to develop new effective educational interventions aimed at decreasing feelings of

failure. Students with learning disabilities will no longer be a peripheral groups, but rather part of school.

Frequency of Israeli Students Encounters with Stressful Life Events

Moshe Israelashvili, Tel-Aviv University

Two studies explored the direct and indirect encounters of Israeli students with stressful life events. Results show that such encounters are very common. The frequency was higher for males, and along the age cohorts. Among older students stressful encounters which are related to family matters were more common. While boys have been exposed more to encounters which are related to interpersonal relationship with peers, girls had more encounters related to personal and intimate life. These results call for a comprehensive study of problems that bother the Israeli youth, as well as to adaptation of school counselors role to meet the actual demands and needs of Israeli youth stressful entity.

The Significance of Teachers for their Students: Teachers' Perceptions and Implications for Counseling

Moshe Tatar, The Hebrew University of Jerusalem

Teachers fulfill a central role both by encouraging their students academically and as potential significant individuals for them. The present investigation explored the attitudes of 248 teachers regarding the different meanings in which they think they can be significant for their students. The teachers reported that their significance for their students is expressed (in descending order): by assisting them, serving as a personal model, believing in their students, enhancing their academic motivation, teaching, respecting them and by being antagonistic (the only negative category of significance). The same order of significance categories was found when the teachers referred separately to their significance for female and for male students. Moreover, teachers reported to be more significant for their female students in terms of being a personal model, as assisting them, as respecting them, and as believing in the students. Two categories were reported by the teachers as more significant for their male students: The teacher as motivating their students academically and the teachers as antagonist. The teachers serving as form tutors, those working at primary schools, and those reporting less burnout considered themselves to be more

examine the benefits of a dialogue with MBCD, by analyzing 712 users perceptions of its contribution to their career decision-making process, and locating variables associated with these perceptions. A pre-dialogue and a post-dialogue questionnaire were used to collect the users perceptions of its benefits and measure the change in the crystallization of their career plans. Perceived benefit was derived from participants' ratings of the degree of progress they had made in their career decision-making process, whether they learned about additional factors to be considered, clarification of their career-related preferences, as well as their ratings of the quality of the list of "promising" career alternatives presented to them during their dialogue with MBCD. A composite perceived benefit index, based on these four ratings, was found to be positively associated with the degree of crystallization of the users' career plans at the completion of the dialogue with MBCD as well as the increase in the level of this crystallization. Users satisfaction with the length and variety of their personal "promising alternatives" list was associated with a higher perceived benefit. High school students begin to deliberate about choosing a career or a field of studies, while they are still in high school, first regarding their courses of study, and then regarding their military service. Using MBCD can help students in these tasks, and also guide them through a systematic decision-making process that can be used in future career transitions. Inlight of the accesability of the Internet, and the increasing number of high school students who surf the net in general, and career-related sites in particular, it is important for high school counselors to be familiar with these kind of sites and to direct the students only to those quality sites they consider as useful and beneficial to the needs of their students.

Perception of the World of Work of Adolescents with Mild Mental Retardation and its Applications for Intervention

Rachel Gali Cinamon and Limor Gifsh, Tel-Aviv University

The current study conducted semi-structured personal interviews with 16 adolescents and young adults with mild mental retardation to examine their perceptions on the world of work. Career intervention program that was established on the interviews is also present. A consensual qualitative research strategy of analysis (Hill, Thompson, & Williams, 1997) yielded four domains (definitions of work, reasons for working, self-awareness regarding work, knowledge about the world of work) and 12 cate-gories. Results demonstrated

significant for their students as compared with regular teachers, with those working at secondary schools and those reporting more burnout.

Differences Between School Counsellors and Teachers in Comprehension of the Concept Motivation

Zisa Shiram, Ysrael Rich, Bar-Ilan University

The purpose of this research was to examine differences between school counselors and teachers concerning their comprehension of a basic educational concept—"motivation". Our assumption was that this variation results mainly from differences in the nature of the two professions, and in their different professional socialization and experience. Participants were 77 counselors and 69 teachers who work in elementary, middle and high schools, who completed four questionnaires and 20 of them also took part in a semi-structured interview. Results indicated: 1. Counselors evaluate pupils' task orientation as a facilitator of learning more than teachers do, but there was no difference between them regarding the assessment of students' ability orientation, as a promoter of learning. 2. Teachers prefer ability orientation activities to promote motivation, more than the counselors do. 3. Counselors evaluate personal strategies as more appropriate to promote motiv-ation than do teachers. No differences between them were found in the evalu-ation of pedagogical and social strategies as facilitators of motivation. 4. Counselors who are also experienced teachers, hold perceptions closer to those of teachers,as compared to individuals who serve as counsellors only. 5. Teachers' attitudes regard-ing the causes and solutions for problems concerning motivation, are relatively uni-dimensional, while counsellors' attitudes are more multi-dimensional. Awareness of the possibility that teachers and counselors focus on different aspects of student motivation may improve the quality of their collaborative work.

Perceived Benefits of Using Making Better Career Decisions – An Internet-Based Interactive Career Planning System

Itamar Gati, Tali Kleiman, Noa Saka, and Alon Zachai, The Hebrew University of Jerusalem

"Making Better Career Decisions" (MBCD) is a computer-assisted career guidance system designed to help deliberating individuals, which has been recently adapted for Internet use. The aim of the present research was to

respondents strong willingness to participate in the world of work, and the little information they possess regarding this significant realm. The intervention program included three parts: orientation toward work, occupational knowledge and self-awareness, and learning skill. Implications are discussed for career development programs targeting young persons with mental retardation, as well as community and family involvement in these programs.

Adolescent Future Orientation in the Context of immigration and absorption: The case of former USSR immigrants to Israel

Nurit Kaplan-Toren, Haifa University

This study addressed the development of adolescent future orientation in the context of multiple transitions experienced by adolescent new immigrants. The main hypothesis of this study has been that the future orientation of adolescent immigrants from former USSR will differ from that of their Israeli born counterparts. It has been specifically postulated that these differences will be reflected in the relative representation of prospective domains in the future orientation constructed by new immigrants and Israeli born so that (a) military service will be relatively less represented and (b) education and work and career will be more strongly represented in the future orientation of the new immigrant adolescents than in that of their Israeli born counterparts. Two additional hypotheses pertained to gender differences and to social identity of new immigrants. Respondents were 120 (67 girls and 53 boys) new immigrant and 71 (33 girls and 38 boys) Israeli born adolescents, all of them 11th graders. Results indicated the tendency of new immigrants to invest less in military service. The new immigrants' responses to the prospective domains of education and work and career were much more similar to those of the Israeli born adolescents, but also more complex than those of the Israeli born. To illustrate, new immigrants attributed greater control to external factors, but nevertheless invested more in exploring the higher education domain. Altogether, results supported hypotheses concerning the direction of differences between new immigrant and Israeli born adolescents, as well as between girls and boys. The significance of investment in the future life domain of military service has been accentuated by another finding related to a distinction between two group identity clusters: Jewish-Israeli and Jewish-cosmopolitan. Results indicated that new immigrant adolescents whose group identity emphasized Jewish-Israeli rather than Jewish-cosmopolitan components invested more in the military domain, but not in other prospective domains.

Personal Psychotherapy among School Counselors

Hadas Wiseman and Sharon Egozi, Faculty of Education, Haifa University

Many of those undergoing training in the mental health professions seek personal therapy during their training, or at later stages. However, in the literature no studies were found that deal specifically with personal therapy among school counselors. The aims of the present study were: (a) To evaluate the attitudes toward personal psychotherapy, the prevalence of seeking personal therapy, and the characteristics of school counselors that seek personal psychotherapy. (b) To examine the relationship between personal psychotherapy and counseling processes, difficulties in practice, degree of burnout, and satisfaction from the role definition of school counselors.

The sample included 103 school counselors (84% women and 16% men) of which 50% were from the Jewish sector and 50% were from the Arab sector. Counselors completed the Hebrew version of the Development of Psychotherapists Common Core Questionnaire (DPCCQ) (Wiseman, Shefler, Dar-Yam, 1996) that was adapted for use with school counselors within the Israeli context. A discrepancy was found between the positive attitudes toward the importance of personal therapy and the actual extent of utilization. The extent of utilization was unrelated to gender, but was related to culture, with counselors from the Arab sector utilizing personal therapy to a lesser extent than counselors from the Jewish sector. The prevalence of seeking personal therapy among the more experienced counselors (above 7 years of practice) was significantly lower than among less experienced counselors. Differences in difficulties in practice and in satisfaction from the role definition were found between counselors that experienced personal therapy and those that did not, as a function of years of experience (an interaction effect). Counselors that experienced personal therapy reported less burnout than their counterparts that did not experience personal therapy. There is a need for further research on the different components of professional development of school counselors and on the relationship between these components and the functioning and well-being of counselors.

Personal Prayer as a Diagnostic and Counseling Tool

Ruth Wolf, Bar-Ilan University

This article discusses personal prayers as a diagnostic and counseling tool. The structural characteristics of one's personal writing reflects the writer's deepest

emotions. The use of creative-personal writing addresses a person's need to recognize his/her desire, and to direct himself/herself towards self-fulfillment. The written expression as reflected in one's personal prayer is like a window to one's heart, which may lead to personal growth. In fact, this is a creative method to advance the counseling process through the use of the counselee's own self-expressiveness. The value of this tool is in contributing to a healthy identity.

A Different Teacher-Parents Mmeeting

Moshe Israelashvili, Tel-Aviv University
Chaya Levavi, School counselor, Elkana religious elementary school

Parents meeting with school teacher is a significant event in the students, the parents, and the teachers life. A short description of counselors intervention to reshape the first meeting of the class teacher and students parents is described. Following a discussion with school teachers on the importance of teacher-parents collaboration, a meeting has be constructed and implemented. In this reshaped version of teacher-parents meeting the student is involved and the discussion is focused more on the student as a person, rather than on teachers expectations of him/her. A major source for efficient teacher-student-parents discussion is a questionnaire the student filled-up—and the teacher learnt—before that meeting, Preliminary reflections were very much encouraging and supporting a future trail to implement this change also once grades report is given to the parents.