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 התרבות והספורט,

האגף להכשרה ולפיתוח כוח אדם, משרד התעשייה המסחר והתעסוקה,

אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך, המגמה לייעוץ חינוכי

העורכת:

פרופ' ציפורה שכטמן

כרך י"ד כסלו תשס"ג - נובמבר 2003

הייעוץ החינוכי

כתב־עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

בשיתוף עם:
השרות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך התרבות והספורט,
האגף להכשרה ולפיתוח כוח אדם, משרד התעשייה המסחר והתעסוקה,
אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך, המגמה לייעוץ חינוכי

עורכת: **פרופ' ציפורה שכטמן**

כרך י"ב

כסלו תשס"ד, נובמבר 2003

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

28018-129
מכללת שאנן
הספריה

עורכת
פרופ׳ ציפורה שכטמן
אוניברסיטת חיפה, המגמה לייעוץ חינוכי

עוזר עריכה
אלון גולדברג, יועץ חינוכי

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 יאחוה׳ ירושלים

תוכן העניינים

דבר יו״ר אגודת היועצים החינוכיים בישראל 5

דבר העורכת 7

רשימת המשתתפים 9

הוראות להגשת מאמר לכתב העת 10

יחסי יועץ–מנהל בעיני היועצים
יעל שוורץ ורחל ארהרד 11

הייעוץ החינוכי באספקלריית המנהלים
רחל ארהרד וטל שמר־אלקיים 33

פניות של תלמידי תיכון לקבלת תמיכה ממוריהם: ציפיות וקבלת תמיכה בפועל
גיניה גיטקיס ומשה טטר 48

חוללות עצמית במתמטיקה והתנהגות בחינה של תלמידים יהודים וערבים והשתמעויות לעבודת היועץ החינוכי
מנוחה בירנבוים ופאדיה נאסר 68

הקשר בין דפוסי ההתקשרות לבין בחירת מקצוע מסייע
חדאד־טנוס לובנא ועפרה מייזלס 79

מחוננות ואינטליגנציה רגשית
ענבל שני־צינוביץ׳ ומשה זיידנר 105

דימוי עצמי אצל סטודנטים בעלי לקויות למידה
גרי טריגר, שרון אגוזי, נמרוד דורון ועדי אלחרר 119

נכונות לגיוס ליחידה קרבית וזהות האני בקרב בנים בוגרי מכינות קדם צבאיות
שרגא פישרמן וציפי סבן 133

שימוש בפוטו־תרפיה להגברת חשיפה עצמית וליצירת הברית הטיפולית בראיון עם עולים מאתיופיה
אילנה צגהון וציפורה שכטמן 146

הקשר בין לחץ תפקידי, סגנון התמודדות עם לחץ וטיפוס אישיות (A/B) לבין איכות חיי הנישואין אצל יועצים
אילנית נקדימון 157

סקירת ספרים
אינטלגנציה הורית PQ — עבודה קבוצתית עם הורים / מיכל רוזמן ומירה דיטל
הסוקרת: *אילנה סבר* 182

Abstracts i

דבר יו"ר אגודת היועצים החינוכיים בישראל

כבוד הוא לי לברך על הוצאתו לאור של כרך י"ב של כתב העת "הייעוץ החינוכי".

כתב עת זה המהווה את אחד הפועלים החשובים של האגודה, מביא בפני קוראיו מחקרים ומאמרים עדכניים מתוך גופי הידע המקצועי באקדמיה ובשדה על־פי קריטריונים מדעיים בין־לאומיים.

הוצאת כתב העת מהווה מרכיב משמעותי ובעל ערך למקצוע הייעוץ החינוכי על גווניו ומורכבותו, מעשיר, מקדם ונותן במה להתפתחויות המקצועיות ובכך מהווה מנוף לפיתוח והעשרת פרופסיית הייעוץ החינוכי. הכרך פותח הזדמנות להכרת המקצוע ותחומי העיסוק הנרחבים של היועצים החינוכיים מהיבט תיאורטי ויישומי.

כרך י"ב משקף את הרב גוניות שבעבודת היועץ החינוכי, הנמצאת על הרצף שבין חתירה מתמדת להעמקת בסיס הידע לבין פריצת אפיקי התפתחות חדשים בהתאם למציאות המשתנה כגון, ייעוץ לאוכלוסיות רב תרבותיות וחיפוש מענה לצרכים של אוכלוסיות אלו, שימוש בפוטו־תרפיה ככלי ייעוצי לעולים מאתיופיה ובחינת יכולת חוללות עצמית בקרב תלמידים יהודים וערבים.

כמו כן נבחנו הקשר שבין מחוננות ואינטליגנציה רגשית ובחינת הדימוי העצמי של סטודנטים ליקויי למידה, פניות של תלמידי תיכון לקבלת תמיכה ממוריהם, הייעוץ החינוכי באספקלריית מנהל בית הספר וכן הקשר שבין לחץ תפקודי וסגנון התמודדות אישית לבין איכות חיי הנישואים של יועצים.

כרך זה יוצא לאור בשנה של קיצוצים תקציביים מרחיקי לכת שלא פוסחים על מערכת החינוך בישראל ולדאבוני פוגעים במעמדו המקצועי של היועץ החינוכי. פגיעה זו מתבטאת בצמצום שעות שניתנו לייעוץ חינוכי בבתי ספר יסודיים, ביטול סל הטיפוח, צמצום גדול בשעות ההדרכה של שפ"י בבתי הספר, בעיקר בתחומי ההדרכה ליועצים חדשים, תוכניות התערבות למניעת האלימות, ושעות הדרכה בתחום מניעת עישון אלכוהול, וסמים. בנוסף, אנו עדים לתופעה של גידול במספר מנהלי בתי ספר הבוחרים לצמצם את שעות הייעוץ בבית ספרם, ולהסב אותן לשעות הוראה עקב הקיצוץ בשעות ההוראה שנכפה עליהם.

אגודת היועצים החינוכיים פועלת רבות בתקופה זו, יוזמת מהלכים ולוקחת חלק פעיל בדיונים עם משרד החינוך, ועדת החינוך של הכנסת, הוועדה לשלום הילד, נציגות הדורות הבאים, במטרה לשפר, לקדם ולקבע תקנים ריאליים של ייעוץ חינוכי בכל בתי הספר בישראל.

בשנה שלפנינו, נמשיך במאמץ ללא לאות לבסס את מעמדו המקצועי של הייעוץ החינוכי בבית הספר.

דווקא עכשיו, כאשר קשה לכולנו, אנו נדרשים לגיוס משאבי התמודדות של תקווה, יכולת ומסוגלות, לטיפוח המיטביות וחיזוק הכוחות הטמונים בכל אחד מאיתנו!

אנו מאחלים הצלחה לכל העוסקים במלאכה: תודתנו העמוקה לפרופ׳ ציפורה שכטמן, מן החוג לחינוך באוניברסיטת חיפה העורכת את כתב העת זו השנה השישית! על עבודתה המקצועית והמסורה ויחד איתה מר אלון גולדברג וכל חברי המערכת העוסקים במלאכה במסירות והתמדה.

ברצוני להודות לכל השותפים שסייעו לנו בהוצאת הכרך הנוכחי:

השירות הפסיכולוגי ייעוצי (שפ״י) במשרד החינוך, האגף להכשרה ולפיתוח כוח־אדם במשרד העבודה והמגמה לייעוץ חינוכי, הפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה.

כרמית כהן
יו״ר האגודה

דבר העורכת

החוברת הנוכחית מגוונת ומשקפת עשייה בעלת היקף רחב של היועצים החינוכיים. כמו כן היא מבטאת את העניין במחקר בתחום ואינה מסתפקת בחשיבה מסורתית שאינה בדוקה.

יועצים ממלאים תפקידים רבים בביה״ס, ובכולם תמיכת המנהל היא קריטית, למרות שלא תמיד מתקיימת. המאמר של יעל שוורץ וד״ר רחל ארהרד משקף את המתחים הקיימים בין מנהלים/ות ויועצים/ות. מאמר זה מתייחס לסוגיה מנקודת ראות היועצות ואילו מאמר נוסף, של ד״ר ארהרד וטל שמר־אלקיים מציג את תפיסת המנהלים. בעידן זה בו היועצים מתקרבים יותר ויותר לתפקידים הארגוניים שבבית הספר, מערכת יחסי יועץ=מנהל מקבלת חשיבות רבה והמחקר בתחום חשוב ומבורך.

אספקט אחר של עבודתו המערכתית של היועץ הוא הדרכת מורים. יועץ אינו יכול להשיג מיטביות לכלל התלמידים לבדו. אחת הדרכים החשובות להרחיב את טווח העשייה בכיוון המיטביות הנה להכשיר את המורים בחלק מתפקידי הסיוע והתמיכה. על כך כותבים גניה גיטקיס וד״ר משה טטר במאמרם. מסתבר שהתלמידים מצפים לסיוע רגשי מהמורה והמורה מסוגל להעניק סיוע כזה. עידוד ואימון המורה במיומנויות סיוע יקלו עליהם לענות על ציפיות התלמידים ויגבירו את בריאותם הנפשית של התלמידים.

תחום אחר בו יכול היועץ לסייע למורה הוא התחום הלימודי. במאמרם של פרופ׳ בירנבאום וד״ר נאסר ישנן המלצות בכיוון זה. היועץ עוסק גם בייעוץ לבחירת מקצוע. ישנה חשיבות רבה להבנתו את הגורמים לבחירת מקצוע. לאחד מהגורמים הללו מתייחסות לובנא חדאד־טנוס וד״ר עופרה מייזלס.

אולם, היועץ החינוכי ממשיך לעסוק גם בתפקידים הטיפוליים. הוא מהווה כתובת לאוכלוסיות לא קונבנציונאליות, החל ממחוננים וכלה בתלמידים בעלי תשישות נפשית. במאמר של ענבל שני ופרופ׳ משה זיידנר עולים הקשיים הרגשיים של תלמידים מחוננים, ועולה הצורך לענות על צרכיהם הייחודיים. במאמר של ד״ר טריגר ושותפים עולה הקושי והצורך הקשור לדימוי עצמי של סטודנטים בעלי לקויות למידה והצורך להיענות לקושי זה. במערכת החינוכית קושי זה כבר עלה למודעות הגורמים המטפלים, ואולם, בחינוך הגבוה יש מעט מאד התייחסות לנושא.

יועצים ממשיכים לפתח תכניות ולחפש דרכים יצירתיות להתמודד עם מגוון של אוכלוסיות. המאמר של ד״ר שרגא פישרמן מתייחס להתערבות לקראת גיוס, נושא המעסיק את היועצים בחטיבות הגבוהות. המאמר של אילנה צגהון ופרופ׳ ציפי שכטמן מתייחס לאוכלוסיית עולי אתיופיה אשר לגביה כלי הייעוץ המקובלים עלולים להיות בלתי מספקים והיא מציעה דרך מעניינת לסייע בתהליך הייעוצי.

לעבודה רבגונית ובעלת היקף רחב עלול להיות מחיר וחשוב לחשוב גם על בריאות הנפש של היועצ/ת ולהיענות לקשייהם, כפי שמציעה אילנית נקדימון.

אני גאה להציג חומר מרשים זה אשר חלקו הגדול משקף עבודות מחקר של תלמידי תואר שני ואת שתוף הפעולה בין סטודנטים והסגל הבכיר באוניברסיטה. שתוף אשר מצעיד את הייעוץ קדימה.

בברכה

ציפי שכטמן

רשימת המשתתפים

גב' שרון אגוזי, המכללה האקדמית בתל חי

מר עדי אלחרר, המכללה האקדמית בתל חי

ד"ר רחל ארהרד, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב

גב' מנוחה בירנבוים, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב

גב' ג'ניה גיטקיס, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים

מר נמרוד דורון, המכללה האקדמית בתל חי

פרופ' משה זיידנר, אוניברסיטת חיפה

ד"ר משה טטר, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים

גב' חדאד טנוס לובנא, הפקולטה לחינוך, אונברסיטת חיפה

מר גרי טריגר, המכללה האקדמית בתל חי

גב' פאדיה נאסר, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב

גב' אילנית נקדימון, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר אילן

ד"ר עפרה מייזלס, הפקולטה לחינוך, אונברסיטת חיפה

גב' ציפי סבן, מרכז שפירא

ד"ר שרגא פישרמן, מרכז שפירא

גב' אילנה צגהון, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

ד"ר אילנה סבר, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

גב' יעל שוורץ, אוניברסיטת תל אביב

פרופ' ציפורה שכטמן, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

גב' טל שמר־אלקיים, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב

גב' ענבל שני־צינוביץ', אוניברסיטת חיפה

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 2004 סוף ינואר.

יחסי יועץ–מנהל בעיני היועצים

יעל שוורץ ורחל ארהרד
אוניברסיטת תל אביב

תקציר

מטרת המחקר הייתה ללמוד על תפיסת היועצים החינוכיים את אופי הקשר ויחסי הגומלין ביניהם לבין מנהלי בתי הספר. בתוך כך בקשנו לבדוק האם מצויים דגמים שכיחים של קשר זה כמדווח על ידי היועצים, ולאתר גורמים הקשורים לאופייה של מערכת יחסים זו. איסוף המידע נעשה באמצעות ראיונות עומק של עשרים יועצים חינוכיים העובדים במגזר הממלכתי בבתי ספר בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד בשלושת הדרגים יסודי, חט"ב, ותיכון. עיבוד המידע נעשה באמצעות ניתוח תמאטי של הראיונות, לשם בניית קטגוריות, על בסיסן מוצע על ידינו מודל לתיאור דגמי אינטראקציה מצויים בין מנהל בית הספר והיועץ החינוכי. ממצאים: אותרו שלושה דגמי אינטראקציה מנהל–יועץ חינוכי. הדגם הראשון כונה על ידינו בשם "הזוגיות הבשלה" על שום הבולטות בו של הערכה מקצועית ואישית גבוהה, ושיתוף פעולה חיובי, יעיל ופורה בין המנהל ליועץ החינוכי. הדגם השני תואר על ידינו בשם "הקורקטיות הצוננת" שכן הוא מושתת על יחסי עבודה מינימאליים וריחוק אישי. את הדגם השלישי כינינו בשם "חובת ההוכחה" מתוך היות מערכת יחסים זו מאופיינת בתחושות היועצים כי חובה עליהם להוכיח את מומחיותם המקצועית בטרם תבנה קרבה תפקודית ואישית למנהל. מן הממצאים עולה כי לתפיסת היועצים את סגנון הפעלת הסמכות של מנהל בית הספר ואת תפיסת המנהל את מקצוע הייעוץ ותפקיד היועץ, קשר לאופיים של היחסים הסמויים והגלויים בין היועץ והמנהל. תרומתו של המחקר בתיאור הסמיך של מארג היחסים בין מנהל בית הספר והיועץ החינוכי ובמיפוי דפוסים שכיחים של קשר זה. לממצאים השלכות מעשיות ועיוניות ליועצים בבתי הספר, לעוסקים בהכשרת יועצים באוניברסיטאות ולבעלי תפקידים ומקבלי החלטות במערך הייעוץ החינוכי בישראל.

בית הספר הינו מערכת חינוכית־ארגונית־חברתית שבתוכה מתקיימים יחסי גומלין דייאדיים בין מנהל בית הספר והיועץ החינוכי. על מנהל בית הספר מוטלת האחריות לחלוקת התפקידים, להגדרתם, לתיאום בין כלל התפקידים ולהבניית מנגנוני בקרה, משוב והערכה על מנת שמטרות בית הספר תמומשנה. לכל מנהל בית ספר סגנון ניהול ייחודי הנגזר ממצרף של מרכיבים מחוץ לבית הספר ובתוך בית הספר שהמרכזיים בהם: הגדרות תפקיד פורמאליות — נורמטיביות מחד ומאוריינטציות אישיות מאידך.

על פי תפיסות הניהול הפוסט־מודרניות בכלל, ושל בתי ספר בפרט עוצמתו, כושר פעולתו והישגיו של הארגון תלויים בשיתוף מרבי של כל אנשי בית הספר עובדי חינוך ועובדי מינהל כאחד בעיצוב תוכנית העבודה וביצועה. מנהל בית הספר אמור להתמודד עם מכלול האתגרים העומדים בפניו, תוך הזדהות מרבית, מחויבות ומאמץ משותף של כל בעלי התפקידים השונים בארגון. בתוך שכך, בית הספר הינו ארגון מורכב אשר

מורכבותו, מחייבת לקבוע בתוכו מסגרות ברורות ויציבות, שמטרתן לתחום לכל תפקיד מקום מוגדר ולקבוע מהם קשרי הגומלין שלו עם התפקידים האחרים. התנהגותו של כל בעל תפקיד בארגון מושפעת מתביעות הארגון כלפיו (נורמות, ציפיות, כללים וחובות) ומהאוריינטציה האישית שלו כממלא התפקיד, וכל זאת תוך התייחסות למערכת נתונה של נורמות ארגוניות המגדירות תפקידים ספציפיים בארגון (Bolman & Deal, 1991; Edward & Cooper, 1990; Harvey & Dorlet, 1994).

תיאוריות ומודלים העוסקים במושג "תפקיד" (Levinson, 1959; Katz & Kahn, 1978; Owens, 1991) מדגישים את הדינאמיות, אינטראקטיביות ומעגליות בעיצוב תפקידים בארגונים. אם כי לעובד בארגון קיימת יכולת השפעה על עיצוב תפיסת תפקידו, הציפיות המופנות כלפיו וביצועו של התפקיד בפועל, השפעה זאת מוגבלת, מעצם היותו כפוף, וברוב המצבים הארגוניים, תלוי בעומד בראש הארגון.

היועץ החינוכי הינו אחד מבעלי התפקידים בבית הספר הכפוף לסמכות המנהל. בשונה מכל שאר בעלי התפקידים בבית הספר שמומחיותם בתחום ההוראה, ועל כן מנהל בית הספר (שהכשרתו בתחום ההוראה) מהווה אף הסמכות המקצועית עבורם, ליועץ החינוכי שתי סמכויות מקצועיות בו זמנית. מצד אחד כ"מורה יועץ" מנהל בית הספר מהווה את הסמכות הניהולית. בה בעת היועץ החינוכי "שייך" לשרות הפסיכולוגי ייעוצי (שפ"י) האחראי על מקצועות המערך המסייע בתחום בריאות הנפש במערכת החינוך. הסמכות המקצועית שלו מצויה אם כן מחוץ לארגון (היועץ הבכיר), כך גם מסגרת השייכות וההתייחסות המקצועית שלו אינן מצויות בתוך בית הספר בו הוא עובד (קבוצת היועצים האזורית).

"יחודו של היועץ במערך התפקידים בבית הספר מתבטא בין השאר באמצעות מידת האוטונומיה הגבוהה יחסית לה הוא זוכה בעיצוב תפקידו בבית הספר. הראל וארהרד (2002) מצביעות על קיומם הבו זמני של שלושה סגנונות ביצוע תפקיד של יועצים חינוכיים: יועצים אשר באופן מובהק מקצים שעור גבוה מזמן עבודתם לייעוץ ישיר לתלמידים; יועצים אשר מוקד עבודתם בכיתות בהפעלת תוכניות מניעה; יועצים המאזנים בין מטלות התפקיד השונות. הממצא המעניין במחקר זה, גם אם לא מפתיע הוא שלנטייה האישית של היועץ התרומה המשמעותית ביותר להסבר השונות בסגנונות. יחד עם זאת, לתפיסת היועצים את ציפיות המנהל מהם הסבר נכבד בממצאים אלה.

ברם, במציאות זו גם ייתכנו מצבים בהם קיימת אי הסכמה בין האוריינטציה הניהולית של המנהל, האחראי על ההיבט הארגוני־ניהולי וההיבט הפדגוגי של בית הספר, לבין האוריינטציה המקצועית הייעוצית של היועץ החינוכי. בכל מקרה של אי הסכמה בין המנהל הממונה והיועץ הכפוף לו, עמדתו של המנהל היא זו הקובעת, במונחים של הפירמידה הבירוקרטית, אף כי הוא אינו מהפרופסיה הייעוצית. מציאות זו עלולה להוביל לקבלת החלטות שלא על פי קני מידה ייעוצים מקצועיים, אלא על פי שיקולים אדמיניסטרטיביים. על כן, ייתכן מצב בו ימצא היועץ את עצמו נדרש לתפקד תוך סתירה פנימית בין גילוי משמעת היררכית־פורמאלית כלפי מנהל בית הספר, לבין

מומחיותו המקצועית (לזובסקי ופלדמן, 1998). מצב זה של כפיפות היועץ למנהל והתלות בו בכל הנוגע לעצם העסקתו והיקף משרתו, מעלה סימני שאלה ומעורר תהיות בעניין הקשר בין מחויבותו של היועץ לפרופסיה, לבין האפשרות שהוא מתאים עצמו לתביעותיו של מנהל בית הספר בו הוא עובד (כץ, 1991).

יחסי הגומלין בין המנהלים ליועצים נבחנו במספר מחקרים בהם נתבקשו מנהלי בתי ספר להשיב על מידת שביעות הרצון שלהם מתפקודו של היועץ החינוכי שבבית ספרם. רש ועמיתיה (1989) מדווחים כי המנהלים תופסים את היועץ כבעל יכולת מקצועית, כמומחה, כמשתף פעולה עם אנשי המערך המסייע, כבעל תפקיד המשפיע על המדיניות החינוכית של בית הספר, כאיש קשר בנושאי פרט בבית הספר, כיועץ ומדריך למורים בתחומים השונים ועל ידי כך תורם לתפקודה האיתן של המערכת כולה. בסקר מנהלים רחב היקף בו השתתפו כ־1,500 מנהלים (כמחצית מכלל מנהלי בתי הספר בישראל) הסתבר כי שביעות רצון המנהלים משירותי היועץ גבוהה באופן בולט. רוב המנהלים מרוצים עד מרוצים מאד משירותי הייעוץ החינוכי (67%) ורק מיעוטם (8%) אינם מרוצים מהם במידה רבה ורבה ביותר. באותו סקר, 95% אחוז מן המנהלים השיבו כי היו מגדילים את היקף שירותי הייעוץ לו ניתנה להם האפשרות (ארהרד, 1996). בסקר עדכני (ארהרד ושמר־אלייקים, 2002) של מנהלי בתי הספר היסודיים עולה כי שביעות רצון המנהלים נמצאת במגמת עליה. מהשוואה בין התפלגות שביעות רצון המנהלים משירותי הייעוץ החינוכי כיום לבין התפלגות שביעות רצון המנהלים שש שנים קודם לכן, בולטת התגברות שביעות רצון המנהלים משירותי הייעוץ אשר באה לידי ביטוי בעלייה של כ־10% בקטגוריית שביעות הרצון הגבוהה ביותר (מ־41.1% ל־50.2%) וירידה ניכרת בקטגוריית שביעות הרצון הנמוכה ביותר (מ־6.9% ל־1.5%).

בדומה למנהלים גם היועצים מדווחים על שביעות רצון גבוהה מהקשר בינם לבין מנהל בית הספר מסקר היועצים (ארהרד, 1998) שכלל למעלה מ־90% מאוכלוסיית היועצים בישראל עולה כי זמן העבודה המוקדש כיום לעבודה מערכתית, אשר בה כלולה העבודה אל מול המנהל, עלה ב־10%. יועצים חינוכיים מקדישים כיום זמן רב יותר לעבודה אל מול המנהל. הקשר יועץ–מנהל נמצא בתדירות גבוהה (ממוצע: 3.7 ברצף של 1 עד 5). עוד נמצא כי 66% מרוצים במידה רבה ובמידה רבה מאד מיחסי העבודה ושיתוף הפעולה עם המנהל (רק 10% אינם מרוצים). הם מתארים את הקשר עם המנהל כמייצג דפוסי עבודה של שיתוף פעולה, היוועצות, תכנון משותף וחלוקת אחריות.

עוצמת האינטראקציה בין היועצים החינוכיים לבין מנהלי בתי הספר נמצאת בעשור האחרון במגמת עלייה משני הטעמים הבאים:

א. תפיסת תפקיד היועץ עוברת תהליך שינוי מעמדה פריפריאלית ראקטיבית הממוקדת "בתלמיד הלא־מסתגל", לעמדה פרו־אקטיבית (יזמית), מערכתית, מעורבת במוקדי קבלת ההחלטות והביצוע. אוריינטציה זאת משמעה כי היועץ פחות נמצא בחדרו "מאחורי בדלת הסגורה" או בכיתות בהעברת תוכניות מניעה,

אלא יותר בסמוך למנהל ולהנהלת בית הספר. הביטוי הסטרוקטוראלי לשינוי זה מתבטא בעלייה המתמדת בשיעור היועצים שהנם חברי הנהלת בית הספר, בסקר האחרון (ארהרד ושמר־אלקיים, 2002) דיווחו 76% מהמנהלים כי היועץ חבר צוות הניהול של בית הספר. בהשוואה לשנות השמונים (ויזנר, 1980), הקצאת הזמן המוקדשת על ידי היועצים לעבודה המוגדרת כמערכתית עלה בכ־10% (ארהרד, 1998). היועצים החינוכיים מקדישים כיום זמן רב יותר לעבודה אל מול מנהל בית הספר, ואף היו מעוניינים להקדיש זמן רב יותר מהיקף משרתם למטלות הנושאות אופי מערכתי (מלשטיין־מקל, 1998).

ב. מדיניות "הניהול העצמי" אומצה על ידי כל שרי החינוך מאז 1995. לניסוי שהחל באותם ימים בתשעה בתי ספר, הצטרפו במהלך השנים כ־50 רשויות מקומיות וכיום כ־750 בתי ספר כבר מנוהלים על פי עקרונות אלה. פרוגראמת משרד החינוך להשלים מהלך זה בשנים הקרובות. עיקרה של מדיניות זאת בהענקת מרב האחריות והסמכות למנהל בית הספר ולצוות לעיצוב ויישום המדיניות החינוכית של בית הספר. אליבא ד"ר עמי וולנסקי (בדפוס) "יעודו של המעבר לניהול עצמי של בתי ספר, מעוגן בערך הדומה מאד לערכים המקצועיים של היועצים החינוכיים — התבוננות בתלמיד, זיהוי צרכיו ויצירת תנאים מיטביים להתפתחותו הקוגניטיבית־רגשית־חברתית. לכן ליועצי בתי הספר עשוי להיות תפקיד מרכזי בתהליך שינוי זה ומשמעות הדבר הימצאותם במעגלי מקבלי ההחלטות העובד בצמוד למנהל בית הספר.

לנוכח מגמות אלה ביחסי יועץ–מנהל, ככל שהעוסקים בייעוץ, העוסקים בהכשרת יועצים ובחקר הפרופסיה, ידעו על מאפייני "זוג" זה ניתן יהיה להפיק ממנו המרב. המחקרים שאוזכרו לעיל נגעו בתפיסת ובתיאור מנהלי בתי הספר את תפקיד היועץ ותפקוד היועץ על פי מספר מצומצם של קטגוריות אשר הוצגו בפניהם באמצעות שאלון מובנה. המנהלים נשאלו, כמו גם היועצים במחקרים אחרים, על מידת שביעות הרצון שלהם מהקשר. אם כי משתנה שביעות רצון מלמד על תוצר יחסי הגומלין בין השניים, אין בו בכדי לתאר את היחסים עצמם על מהותם המורכבת. אנו בקשנו במחקר הנוכחי ללמוד על יחסי יועץ מנהל מנקודת מוצא שונה. באנו להתחקות אחר תפיסת היועצים עצמם קשר "יחודי זה: את המשמעויות, הפרשנויות, התיאורים והתפיסות אשר היועצים החינוכיים מעניקים להתרחשויות היומיומיות במרקם היחסים בינם לבין מנהל בית הספר. עניינינו כאן בתיאור תפיסת היועצים יחסים אלה, ובתוך כך בניסיון למפות דפוסי אינטראקציה שכיחים, ולאתר גורמים הקשורים למערכות היחסים בין שני בעלי תפקיד מרכזיים אלה, המביאים אותם לנקודות המפגש בו הם נמצאים.

■ שיטת המחקר

כלי איסוף המידע

בחרנו בראיון עומק ככלי איסוף המידע, שכן אמצעי זה מאפשר להגיע יחסית במידה הקרובה ביותר לפרספקטיבות האישיות של המרואיין (Patton, 1990). בראיון עומק מחקרי מעודד החוקר את המרואיין לשתף בעמדותיו, תפיסותיו, רגשותיו ומרב חוויותיו בסוגיה הנחקרת. אם כי מהלכיו ותכניו של ראיון עומק אינם מובנים ומוגדרים מראש, יש לו מטרה, קו מנחה והוא בעל תכלית מסוימת (Robson, 1993; Fontana & Frey, 1994) ולמראיין יש מבנה כללי ביותר של מבנה הראיון (King, 1994). בסוג מחקר איכותי כפי שנערך על ידינו, עיבוד וניתוח הנתונים מתבצע במקביל לשלב איסוף המידע. בתהליך מתפתח מתבהרות סוגיות ודקויות הנחקרות לעומקן בראיונות הבאים, העשויים להיות שונים במידה לא מעטה מהראיונות הראשונים.

באמצעות ראיון עומק ניתן להתחקות אחר הפירוש שאנשים נותנים לחוויותיהם מתוך נקודת ראותם, וכך לתאר ולהבין את המשמעות שהם נותנים ומייחסים לאותה מציאות (Maykut & Morehuse, 1994). שיטה זאת לאיסוף המידע שכיחה בגישה הפרשנית אשר במוקד התעניינותה האדם כיצור אוטונומי המעצב את המציאות בה הוא פועל. מציאות זו הינה רבת פנים ומשתנה והיא מתהווה על ידי המשתתפים בה המעניקים פירוש לפעולותיהם, לפעולות הזולת, לקשרי הגומלין ביניהם ולאירועים השונים המתרחשים במרחב הפעולה המשותף.

נערכו על ידינו 20 ראיונות מהסוג שתואר לעיל. הראיונות נמשכו בממוצע כשעה וחצי והתקיימו במקום הנוח ביותר ליועץ (בביתו, בבית הספר או בבית קפה). לאחר שהתחייבנו לשמור בקפידה על אנונימיות המרואיינים, בקשנו את הסכמתם להקליט את הראיונות, ולשקלט אותם מילה במילה. הראיונות החלו בשאלה כללית, בה נתבקשו המרואיינים לתאר את היחסים בינם לבין מנהל בית הספר בו הם עובדים. מן הראוי לציין כי כל המרואיינים "שתפו פעולה" וסיפקו באופן שוטף ופלסטי תיאורים "עסיסיים" על מערכת יחסים זאת. אי לכך שעור שאלות העמקה והבהרה היה מועט ביותר.

משתתפי המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה עשרים יועצים חינוכיים העובדים במגזר הממלכתי מבתי ספר שונים: חינוך רגיל וחינוך מיוחד, בדרגים שונים: יסודי, חט"ב ותיכון.

בלוח 1 להלן מוצגים התפלגות נתוני הוותק, רמת ההשכלה, דרג בית הספר וסוג בית הספר של משתתפי המחקר.

מהלך עיבוד הממצאים

המטרה במחקר המתבצע במתודולוגיה איכותית לאתר דפוסים וקטגוריות בנתונים עצמם ומתוכם לנסות לבנות תיאוריה אינדוקטיבית (Strauss & Corbin, 1990).

לוח 1
מאפייני המשתתפים במחקר

	מספר היועצים
שנות ותק בייעוץ	
2–1	6
7–4	5
15–8	9
השכלה	
בעלי תואר ראשון	8
בעלי תואר שני או במהלך הלימודים לקראתו	12
דרג בית ספר וסוג בית הספר	
יסודי / רגיל	6
חט"ב / רגיל	5
תיכון / רגיל	4
חינוך מיוחד / רב שכבתי	5

כך, במחקר זה החל תהליך עיבוד הנתונים כבר בשלביו הראשונים של האיסוף. כל ראיון נקרא מספר פעמים, בתחילה, בכדי לקבל התרשמות כללית ובהמשך כדי לבחון אותו בפירוט רב יותר, בניסיון להעלות קטגוריות מושגיות ראשונות. בניתוח תמאטי זה של הראיונות, המטרה למצוא התנהגויות חוזרות, דפוסים, חוויות, כפי שהועלו, בתיאורים, באמונות, תפיסות ונרטיביים של המשתתפים. באמצעות תהליך זה מתגבשות מספר תמות עיקריות מייצגות כהלכה הממקמות את התופעה הנחקרת — במחקר זה יחסי יועץ–מנהל — במונחים רחבים ואוניברסאליים.

■ ממצאים

הממצאים העולים מן השטח מציגים תמונה רב־ממדית ומורכבת של יחסי מנהל יועץ חינוכי כפי שנתפסים על ידי יועצי בתי הספר. מכל הראיונות עלה בברור כי בין השניים קיימות שתי רמות של אינטראקציה: אינטראקציה גלויה ואינטראקציה סמויה.

באינטראקציה הגלויה, הבאה לידי ביטוי בהתנהגות בפועל כפי שנעשית על ידי המנהל והיועץ, מתארגנות כל קטגוריות המשנה לשתי תמות מרכזיות. הראשונה מייצגת את מבנה הקשר בין היועץ והמנהל שהוגדר על ידינו כ"מבנה מרחב העבודה". תמה זו מייצגת את העבודה פנים אל פנים באופן אינדיבידואלי או בפורום רחב בין היועץ למנהל: תכיפות המפגשים, האם הם קבועים, האם הם מתוכננים או אקראיים ומזדמנים.

כל הקטגוריות המגוונות של תהליכי ותכני הקשר כמידת ההדדיות שביחסים,

מידת היוועצות, עוצמת שיתוף הפעולה, שותפות בקבלת החלטות, ושיתוף פעולה בתכנון אסטרטגי של עתיד בית הספר כונסו לתמה שהגדרנו "תוכן תהליכי העבודה".

באינטראקציה הסמויה התגבשו שלוש תמות מובחנות: "מומחיות ומשמעות מקצועית" הינה תמה בה מצויים כל התפיסות של היועצים את הערכת המנהל אותם כאיש מקצוע: המנהל כיודע, מתעניין, מכיר, מבין ומייחס חשיבות לעשייה המקצועית הייחודית של היועץ בתוך בית הספר. בתמה "תגמול סימבולי" מצויות כל התייחסויות היועצים למידה בה המנהל נתפס כמעניק משוב חיובי, חיזוקים, הערכה, הוקרה, יוקרה ליועץ בהשוואה לבעלי תפקידים אחרים בבית הספר. בתמה "יחסים בין־אישיים" נכללים כל אפיוני היחסים שאינם יחסי המשימה וביצועה אלא שייכים למרקם היחסים הבין־אישיים רגשיים–חבריים בין המנהל והיועץ.

בנוסף לתמות לעיל המייצגות ומתארות היבטים שונים של האינטראקציה המתרחשת בין שני בעלי התפקידים, הרבו היועצים לשתף ולפרט את הייחוסים שלהן למנהל בית הספר מזוויות שונות. מגוון ייחוסים עשיר זה מתארגן לשתי תמות ואליבא היועצים, הן ממאפייני המנהל ומהוות פרדיספוזיציה למערכת המסוימת שיש להם איתו: **"עמדת המנהל כלפי פרופסיית הייעוץ החינוכי"** תמה זו מייצגת את היחס העקרוני של המנהל כלפי מקצוע הייעוץ החינוכי. האם המנהל תופס את הייעוץ כמקצוע התורם לתהליך החינוכי של בית הספר; האם הוא מאמין שהייעוץ הינו משאב ייחודי בפסיפס המשאבים של בית הספר; האם יש לו עמדה חיובית כלפי התיאוריות והמודלים על בסיסם פועל הייעוץ (כמו מניעה ראשונית, התערבות במצבי לחץ וכו'). עמדה עקרונית זאת מקרינה על פי דיווחי היועצים על כל מארג היחסים שבין היועץ למנהל. ממנה נגזרות ההתנהגויות בפועל כמו גם המסרים הסמויים המשקפים את רחשי לב המנהל כלפי המקצוע.

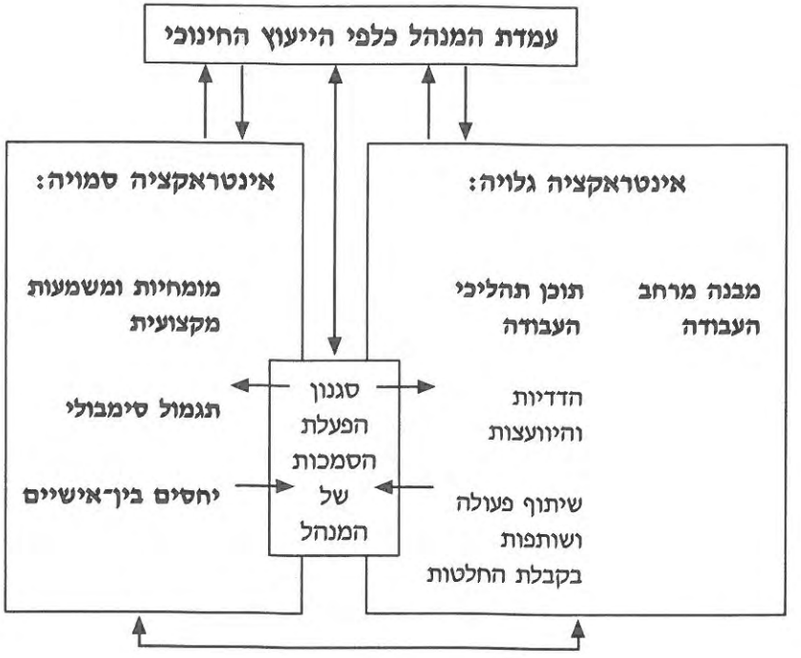
תמה נוספת, שעל פי היועצים הינה בעלת השלכה ישירה על יחסי הגומלין ביניהם לבין המנהל הינה: **"סגנון הפעלת הסמכות הניהולית"**. היועצים התייחסו בדבריהם לסגנון האישי של המנהל כלפיהם כמו גם לאחרים בבית הספר לשם הפעלת הסמכות הניהולית שלו. ישנם מנהלים שתוארו על ידי היועצים הנוהגים בהפעלת סמכות גלויה. בסגנון זה המנהלים מכתיבים ומשפיעים ישירות על עבודתם ותפקודם של צוות בית הספר בכלל והיועצים החינוכיים בפרט. מנהלים אחרים תוארו על ידי היועצים הנוהגים בהפעלת סמכות סמויה. מנהלים אלה מבנים עם סגל בית הספר מערכת יחסים המצטיירת ככזו המושתתת על הדדיות, שותפות ותחושת שוויון בעוד שלמעשה ידוע לכל כי המנהל הוא בעל הסמכות והכוח. בסגנון זה של הפעלת הסמכות הניהולית אלמנטים של כוח וסמכות אינם נתפסים כמקור למתח. יתרה מזו, נראה כי המודעות לסמכות הסמויה מובנת בבית הספר ביניהם בהקשרים שמחזקים יחסים חיוביים.

התמות שתוארו לעיל מוצגות במודל הסכמאטי להלן בבחינת תיאוריה העולה מן השדה.

באמצעות הדו־כיווניות של כל החצים מבוטאת הדינאמיות של המודל; כל אחד מהאלמנטים משפיע ומושפע מהאלמנטים האחרים. האינטראקציות הסמויות

והאינטראקציות הגלויות שזורות זו בזו ומתקיימות בו זמנית. סגנון הפעלת הסמכות, כפי שמתואר על ידי היועצים, קשור ישירות ל"מבנה מרחב העבודה" המשותף, שעה שתפיסת "עמדת המנהל את פרופסיית הייעוץ החינוכי" מתוארת על ידי היועצים כמרכיב ראשוני ובסיסי המקרין על כל מרכיבי מערכת היחסים. באמצעות החיצים אנו מבקשות להדגיש את מעגליות היחסים כמו גם את היות כל המרכיבים שזורים זה בזה. במילים אחרות, מדובר במערכת מורכבת של יחסים המשתנה ומתפתחת הדדי, ובה בעת קונפיגורציות מסוימות מהוות בהן דגם שכיח.

תרשים 1:
מודל סכמאטי של יחסי מנהל–יועץ



מצרף האלמנטים המופיעים במודל זה יצרו שלשה דגמים שכיחים של יחסי יועץ–מנהל כמוצג להלן:

דגם "הזוגיות הבשלה"

דגם "הזוגיות הבשלה" מבוסס על שיתוף פעולה חיובי, יעיל ופורה בין מנהל ביה"ס והיועץ החינוכי. היועצים מתארים את המנהלים כתופסים את הייעוץ כפרופסיה

ייחודית וכיודעים לצרוך את מכלול השירותים המגוונים הניתנים להם על ידי היועצים. סגנון הפעלת הסמכות של מנהלים אלה מתואר כסגנון דמוקרטי־ליבראלי. המאפיינים הבולטים במערכת יחסים מסוג זה הם תחושות של הדדיות, שוויון, כבוד והערכה מקצועית ואישית.

נדגים עתה, על פי התמות שתוארו במודל לעיל את "קולם של היועצים".

אינטראקציה גלויה

תוכן תהליכי העבודה

הדדיות והיוועצות

המושג הדדיות חזר פעמים רבות בתיאורי היועצים את יחסי הגומלין ביניהם לבין המנהל. בדגם זה הם תארו את יחסי הגומלין כמצב בו שני בעלי תפקיד, המשלימים זה את זה, מבצעים משימות משותפות בדרך מתואמת. דווחה על ידם תחושת סימטריות ושוויון, בה כל צד תורם את חלקו. הדבר בא לידי ביטוי בהיוועצות ובשיחות משותפות, במתן עזרה הדדית ובחשיבה משותפת.

"אנחנו מתייעצים ועובדים ביחד מאד מאוד צמוד, יש לנו המון שיחות. אנחנו חושבים ביחד המון".

"זה דו צדדי, זה הדדי, זה גם מהייעוץ להנהלה וגם מההנהלה אל הייעוץ".

"אנחנו עובדות טוב ביחד... היא נעזרת בי הרבה... אנחנו חושבות ומתלבטות יחד... עבודה מאד מאוד יחד".

שיתוף פעולה וקבלת החלטות

היועצים בקבוצה זאת מייחסים חשיבות רבה למרכיב "שותפות בקבלת החלטות" בהגדרת יחסי העבודה שלהם עם המנהלים. הם מדגישים את שיתופם בקבלת החלטות, בעיצוב מדיניות ובתכנון תהליכים. דגם "הזוגיות הבשלה" הינו היחידי מבין הדגמים בו מתקיימים מפגשים המתמקדים בתכנון עתידי של בית הספר. בדיון בסוגיות אסטרטגיות ובשאלות מערכתיות.

"אני מאד שותפה, שותפה בהכל, שותפה בתהליכי קבלת החלטות, בתהליכים שונים שקורים... מאד ברמה מקצועית".

"אני חלק בלתי נפרד... אני חשובה הדעה שלי תורמת... היא מתלבטת איתי כמעט על כל נושא לפני שהיא מקבלת החלטה... היא בוטחת בי... היא זקוקה לי".

"חוץ מזה יש לנו ישיבות שאפשר להגדיר אותן כישיבות עם תכנון לעתיד ואז אנחנו יושבים וחושבים יחד על תכנון עתידי לבית הספר... לאן אנחנו רוצים להגיע... איך אנחנו רוצים לראות את בית הספר בעוד X שנים".

"אני שותף מלא לכל תכנון בבית הספר. כל מה שקורה עכשיו וכל מה שמתוכנן לעתיד".

מבנה מרחב העבודה

כל היועצים שיש להם יחסים של "זוגיות בשלה" מקיימים שעת מפגש קבועה עם המנהל. מפגשים אלו מתקיימים בנוסף לפגישות המזדמנות, הספונטאניות המתקיימות על פי מידת הצורך. על פי דברי היועצים רוב הפגישות המזדמנות, האקראיות עוסקות בהעברת מידע והיוועצות מהירה ואילו הפגישות הקבועות המתוכננות במערכת, מוקדשות להיוועצות בעלת אופי יותר מתוכנן, מסודר, מוקפד ומאורגן.

"בישיבה הקבועה אני מגיעה עם נייר כתוב והכל מתוכנן לי, הכל רשום מה אני צריכה ליידע ובאילו נושאים אני רוצה להתייעץ איתה... . חוץ מזה יש המון מפגשים על פי הצורך שלנו, ככה באקראי 'על רגל אחת'... זה חלק מהעבודה".

"הקשר הוא מאד אינטנסיבי... חוץ מהשעה הקבועה אנחנו נפגשות כשמזדמן לנו, כשצריך משהו... אפשר לקפוץ אליה לחדר... זה גם להרגיש בנוח... הדלת שלה תמיד פתוחה".

אינטראקציה סמויה

מומחיות ומשמעות מקצועית

בתיאורי היועצים בקבוצה זאת הובלטה ההרגשה כי המנהל נותן אמון ביכולתם להתמודד בהצלחה עם התפקיד ודרישותיו. הם מתארים את המנהל כמכיר ומעריך את הייחודיות המקצועית והמומחיות בתפקידם במערך הבית ספרי. מומחיות ייחודית זו, המאפיינת את היועץ החינוכי משאר בעלי התפקידים בבית הספר נתפסת בעיניהם כחלק משמעותי בהתייחסות המנהל אליהם. הם מדווחים כי המנהל "מעביר" להם את ההרגשה שהם משמעותיים, חשובים ורצויים במערכת הבית ספרית.

"אני מרגישה מאד משמעותית בבית הספר... התחושה של להיות משמעותית במקום שבו אני עובדת ושיש למילה שלי משמעות ולעצה שלי משמעות ולדעה שלי משמעות... זה נראה לי מאד חשוב ונכון".

"...יש לי את הייחוד שלי, את המקצועיות שלי — אני כאן היועצת".

"היא מאמינה בי, היא נותנת לי הרגשה שאני חשובה... שיש לי משמעות יש לי מקום, מקום מאד מאוד חשוב".

התגמול הסימבולי

היועצים בדגם זה מתארים את המנהל כמי שמעניק להם סטאטוס, הערכה ויוקרה במערך בעלי התפקידים בבית הספר. במקרים רבים מכריזים המנהלים כי היועצים הם "יד ימינם" ומקנים להם סמכויות מרובות. באמצעות אמירות והטלת משימות בעלות חשיבות בחיי בית הספר, מוקנה ליועצים מקום "גבוה" בהיררכיה הבית ספרית.

"בהחלט ניכר שיש משמעות למעמד שלי בבית הספר... זה לא דבר שהוא נעלם מן העין... יודעים שלמילה שלי יש משקל אצלה...".

"המורים רואים בי חלק מההנהלה, הם יודעים שיש לי סמכות... הם יודעים שאנחנו עובדות צמוד וביחד ושלדברים שלי יש השפעה עליה... זאת השפעה חיובית... זה לטובה".

"יש לי מקום מאד מכובד בבית הספר".

יחסים בין־אישיים

היחסים הבין־אישיים בין המנהל ליועץ בקבוצה זאת הם חיוביים, נעימים ואינם טעונים ברגשות שליליים. יחד עם זאת עלתה שונות בעוצמת הקרבה החברתית רגשית ביניהם. מצד אחד יחסי משימה טובים, רגשות חיוביים בצד הפרדה מהחיים האישיים, ומצד שני תוארו מערכות יחסים אישיות מעורבות יותר, קרובות יותר כאשר הן המנהל והן היועץ מעורבים האחד בחיים הפרטיים של השני מתוך רצון משותף של שניהם. מערכות יחסים אלו אף מתוארות על ידי היועצים עצמם כמערכות של יחסי חברות.

"במישור האישי היא אדם מאד חם, נחמד... אבל רוב היחסים בינינו הם מקצועיים, אין הרבה 'קטעים' אישיים חברתיים".

"זאת מערכת שבנויה קודם כל על המון המון אהבה בינינו... אנחנו מכירים כל כך טוב אחד את השני, שזה עובר כמובן לפסים אישיים, היא יודעת על המשפחה שלי... ואני יודע על שלה...".

"יש משהו מאד חברי במערכת היחסים בינינו".

דגם "הקורקטיות הצוננת"

היועצים אשר שויכו על ידינו לדגם זה מתארים בראש ובראשונה את המנהלים ככאלה שאינם רואים בייעוץ החינוכי פרופסיה עצמאית וייחודית, ואינם מודעים למגוון השירותים הנרחב שהייעוץ החינוכי יכול לספק לקהילת בית הספר. המנהלים מתוארים כצורכים את שירותי הייעוץ בתחומים ממוקדים בלבד ובעיקר במישור הפרטני. בה בעת סגנון הפעלת הסמכות שלהם תואר כהיררכי וריכוזי דווח בדגם זה על פער גדול בהגדרת תפקיד הייעוץ החינוכי על ידי היועץ והמנהל. מצב זה הוא שיוצר לדעת היועצים קונפליקט תפקידי שכן ביצוע התפקיד בהתאם לציפיות מסוימות של המנהל עומד בסתירה לביצוע התפקיד על פי תפיסת היועץ.

אינטראקציה גלויה

תוכן תהליכי העבודה

הדדיות והיוועצות

הקשר בין המנהלים ליועצים בדגם זה א־סימטרי, נקודתי ומינימלי, ומאופיין בהעברת מידע מהיועץ למנהל והעברת הנחיות מהמנהל ליועץ.

"היא עושה דברים בכלל לא בכיוון שלי. יש לה עמידה ברורה אבל ממקום שמאוד לא מוצא חן בעיני היא מאד השגית חשוב לה רק הציונים לא אנשים, לא רגשות... . ראיתי שאין לי מה לתקשר איתה... . ראיתי שחבל לי על הזמן... אני ניסיתי שנתיים ולא הלך — בשביל מה לבעוט בדלת הזאת היא לא תפתח... אין לה הבנה עמוקה לדברים... אני תפסתי ממנה מרחק... היום אני לא משתפת אותה בשום רעיון כי אני יודעת שבסופו של דבר ממילא שום דבר לא ימומש. היום אני בוחרת לשתף איתה פעולה ברמה של מתן אינפורמציה והיא משתפת אותי ברמת הודעה בלבד. אין ביננו היווצות ואין שיתוף פעולה, אני בקושי רואה אותה".

"היום אני בקשר מינימאלי איתה, לא מנסה יותר לשנות או להתערב אני עובד בתחום שלי עם הניסיון שלי כמו שנראה לי... והיא בתחום שלה... בחוזה שלנו היום אני לא עובד מולה כל כך, אני מעדכן אותה והיא מעדכנת אותי וזהו".

שיתוף פעולה וקבלת החלטות

היועצים אינם שותפים בקבלת החלטות מהותיות בבית הספר. וגם שיחות היווצות בנושאים השוטפים לא מתקיימות. באופן כזה, מצטמצם הקשר בין היועצים למנהלים לכדי העברת מידע חיוני בלבד.

"היום אני במצב כזה שאני לא רוצה להיות איתה יותר שותף בכלום או בכמעט כלום. ככה זה בינתיים עד שאני אעזוב".

"אני עובדת רק בתוך השכבה שלי. אין לי כמעט עבודה מולה. אני לא משתתפת בצוות הניהול ככה שאני גם לא שותפה לקבלת החלטות שנוגעות לכלל הארגון את זה היא עושה לבד או עם רכזי השכבות".

מבנה מרחב העבודה

היועצים מתארים מערכת יחסים המושתתת על בסיס מפגשים מזדמנים בלבד לצורכי יידוע. אין מפגשים קבועים במערכת באופן אינדיבידואלי או בפורום אחר.

"אין לי פגישות קבועות איתה, אני יורדת כשאני צריכה לעדכן אותה במשהו או לקבל את האישור שלה על משהו שאני רוצה לעשות".

"אני תמיד יזמתי את השיחות איתה והייתי נשארת איתה עוד שעתיים על חשבון הזמן שלי... היום... אני לא איזום איתה שיחה... מה, על חשבון הזמן שלי אני איזום איתה שיחה? אין טעם... זה הכל מילים באוויר".

"...אז בעצם היא לא פוגשת אותי דרך צוות ההנהלה כי זה כבר לא קיים ואני לא הולכת לדבר איתה כי אני לא אבזבז את הזמן שלי אצלה בחדר כי זה לריק, אין לי שום התחכחות איתה".

"אין לי בכלל פגישות קבועות איתה כיום, גם אם היא תרצה לקבוע פגישה בקשר למשהו בבית הספר אני אשתדל לא לקבוע בדחיפות".

אינטראקציה סמויה

מומחיות ומשמעות מקצועית

היועצים בדגם זה מדווים כי המנהל אינו תופס אותם כמומחים לתחום או לנושא ספציפי.

"איתה אין לי כמעט קשר שהיא תוכל להעזר בי, ביתרונות שלי כיועצת, כי אני חושבת שהיא אפילו לא יודעת במה אני יכולה לעזור לה".

"...מצידו שאני אשאר כל הזמן בחדר... הוא מעריך אותי רק איך שהוא חושב שהייעוץ צריך להיות... זה מתסכל".

"זה נורא מתסכל... זה מייאש... אני יודעת למה אני מסוגלת, אני לא יכולה לפרוש כנפיים ולהמריא כמו פעם... אז אני קשורה למחויבויות שלי בנישות שלי שהן השכבה, התלמידים".

"היום אני עם רגל אחת כבר בחוץ... אני לא יכול לבוא לידי ביטוי במערכת היחסים שיש לי איתה כאן והגעתי למסקנה שחבל לי על הזמן... יש לי מה לתרום אני יודע מה היכולות שלי".

התגמול הסימבולי

היועצים אינם חשים מתוגמלים על ידי מנהל בית הספר.

"אני זוכה להערכה מצד הצוות שלי ורכזת השכבה. אני לא יכולה לומר אותו דבר לגבי המנהלת שלי".

"יש לי חברה שעובדת עם המנהלת שלה מאד צמוד, מאד משותף ויש לה מקום מאד מכובד בבית הספר... היא גם בצוות הניהול... זה מאד חסר לי כאן... אין לי שותף לחשיבה משותפת. אנחנו פשוט בעלי תפיסות שונות. אני לא מקבלת מקום מכובד כפי שהייתי רוצה".

"היא עוצרת אותי היא לא נותנת את המקום שאני חושבת שמגיע לי".

יחסים בין־אישיים

כל היועצים מתארים מערכת יחסים קורקטית וצוננת הממוקדת בצרכי המקצוע.

"הקשר שלנו הוא מאד קורקטי... ומה שכבר יש הוא מאד מינימאלי... אין לי איתה שום קשר אישי... אנחנו לא מדברות על דברים שהם לא קשורים לעבודה".

"כשאנחנו נפגשות זה רק לצרכי יידוע... ואין הרבה פגישות כאלה והם בד"כ קצרות... אין לי מעבר לכך שום מערכת יחסים איתה".

"כל הקשר בינה לביני מבוסס רק על יחסי עבודה... אין בינינו שום קשר מסוג אחר... גם לא יהיה".

דגם "חובת ההוכחה"

ברמת האינטראקציה הגלויה דומה דגם "חובת ההוכחה" לדגם "הקורקטיות הצוננת". השוני בין שני הדגמים בא לידי ביטוי באינטראקציה הסמויה, ועל כן מוצג דגם "חובת ההוכחה" בנפרד. היועצים ששויכו על ידינו לדגם זה מצויים בראשית דרכם המקצועית ומאפיינת אותם תחושה חזקה וקבועה כי מוטלת עליהם האחריות להוכיח רמת תפקוד מקצועית גבוהה בכדי ל"זכות" בקרבה מקצועית ובין־אישית למנהל בית הספר. היועצים מתארים מציאות בה המנהלים אינם מייחסים לייעוץ החינוכי יוקרה של פרופסיה העומדת בפני עצמה ומסוגלת להציע מגוון שירותים נרחב להם ולבית הספר. בה בעת, המנהלים עדיין אינם תופסים אותם כבעלי מקצוע היכולים לענות על צרכים שונים הקושרים ככל הידוע לתפקידי הייעוץ החינוכי.

אינטראקציה גלויה

תוכן תהליכי העבודה

הדדיות והיוועצות

הקשר המקצועי בין המנהל ליועץ מתואר כמאופיין בחוסר הדדיות. על פי רוב לא מתקיימות שיחות היוועצות בין השניים. בה בעת היועצים מדווחים על שאיפה למערכת יחסים המבוססת על היוועצות הדדית.

"יש הרבה מאד פטרונות ביחס שלה... אני מרגישה שאני כיועצת לא מספיק טובה בעיניה, לא הוכחתי את עצמי מספיק...".

"אני מרגישה שאין לי גיבוי ממנה... אני לא חושבת שברור לה כמה אני יכולה לעשות את תפקיד הייעוץ בצורה טובה... אני עוד אוכיח את עצמי ואתפוס את הנישה שלי".

"אני לא שואלת שאלות היא מבקשת ואני עושה, אין איזון בינינו, היא זו שמקבלת את ההחלטות... צריך פיתוח של מערכת יחסים כדי שיהיו לדברים שלי משקל... אני עדיין לא הרווחתי את הזכות לבוא ולהגיד... אני עדיין לא יודעת הרבה דברים, אני עדיין צריכה להוכיח את עצמי... אני יודעת שמצפה לי עבודה קשה אבל אני מקווה להצליח ולהוכיח את עצמי גם לה וגם לי".

"אני ברמת קליטה בלבד... אני לא מרגישה מספיק בטוחה לבוא ולהגיד דברים... צריך זמן להכיר את המערכת... ייקח זמן עד שאני אוכל לעבוד יחד איתה מאותו מקום".

שיתוף פעולה וקבלת החלטות

היועצים בקבוצה זאת מדווחים כי שיתוף הפעולה בינם לבין המנהל מועט וכי הם אינם שותפים בקבלת החלטות מהותיות בבית הספר. הם מתארים מציאות בה המנהלים "מנחיתים" משימות והוראות עבודה על פי תפיסתם וראייתם החינוכית, ומצפים כי היועץ יפעל על פיהם.

"אין שיתוף פעולה — היא הקובעת היא המחליטה".

"לצערי, אני עדיין לא מספיק משמעותית בעיניה כדי שהיא תשתף אותי בקבלת החלטות חשובות...".

"אין שותפות בינינו וכשאני באה להתייעץ איתה אני מרגישה שהיא רוצה שזה יהיה כמו שהיא רוצה... . אין הקשבה אמיתית, כנה לדברים שלי... זאת מציאות שאני מקווה שתשתנה... בכל אופן אני מתכוונת לעשות כל מה שביכולתי כדי לשנות את המציאות הזאת, אבל זה עניין של זמן".

מבנה מרחב העבודה

מערכת היחסים המקצועית בין היועצים למנהלים אינה כוללת מפגשים קבועים במערכת ולא כל שכן מפגשים שנושאם עיצוב אסטרטגי של עתיד בית הספר. מפגשי יועץ–מנהל בקבוצה זאת הם מזדמנים, אקראיים, או מפגשים קצרים בסוף יום העבודה.

"יש לי רק פגישות מזדמנות איתה... אין לנו שום דבר קבוע במערכת כי אין לה זמן... מה זה אין לה זמן? בעצם היא משדרת לי שהיא לא מפנה לי מקום כי אני לא מספיק חשובה לה עכשיו...".

"למשל לגבי נגישות — בהתחלה אני הייתי רועדת שהייתי צריכה להיכנס אליה לחדר, לקח לי המון זמן עד שהרגשתי שאני יכולה להיכנס. וגם היום אני לא רגועה לגמרי ואני בודקת אצל המזכירה אם אפשר להיכנס ואם היא ממש פנויה... . לפעמים הדלת סגורה ואני לא מעזה להיכנס, הרבה פעמים שאני צריכה אותה זה: "עוד מעט, עוד מעט".

"אין לי פגישות קבועות... הרבה פעמים אני קובעת פגישה והיא דוחה לי ודוחה לי ודוחה לי וכשבסוף אני נכנסת אליה לחדר היא אומרת: "יש לך 10 דקות" וגם ככה יש המון הפרעות באמצע".

אינטראקציה סמויה

האינטראקציה הסמויה בדגם זה נתפסת על ידי היועצים כמאופיינת בדו־ערכיות: מחד מסרים של חוסר הערכה, אי־תגמול וריחוק ביחסים הבין־אישיים, מאידך נקלט המסר כי היחסים הם ברי־שינוי וכי מערכת היחסים עדיין לא הבשילה דיה ומצפה לעתיד טוב יותר.

מומחיות ומשמעות מקצועית

היועצים בקבוצה זאת מתארים כי המנהל לא תופס אותם כבעלי מומחיות ייחודית וכבעלי "יתרון יחסי" במערכת. בוטאה מפורשות אי שביעות רצון לגבי התחושה כי לא ניתן להם "מקום" בתוך מערך בעלי התפקידים המובילים בבית הספר. אך יחד עם זאת ניתן לראות כי משתקפת מדבריהם הבנה, כעין הזדהות כלשהי כלפי מדיניותו הנוכחית של המנהל אליהם.

"יש לי כל הזמן מלחמה על המקום שלי... על מה שיש לי להגיד, וזה נורא מתיש".

"אני רוצה שהיא תעשה לי מקום, שהיא תאהב אותי, שתעריך אותי, שתקבל אותי... אני רוצה להרגיש שייכת להרגיש שאני חלק... היום אני יותר מבינה אותה, אם נשווה את זה לתקופה של לפני כמה חודשים שרק הגעתי... תראי, אני מבינה את הקושי שלה כי אני בכל זאת נקרא "חדשה" אבל זה לא מוריד מהקושי שלי".

"בהדרגה אני אפתח את הייחודיות שלי, את המקצועיות שלי אני רוצה לתפוס לי "נישה" מקצועית ייחודית כאן בבית הספר".

"אני רוצה לבנות לי מקום מאד מקצועי שהוא רק שלי. אני מתכוונת להגיע למעמד מקצועי מאד ברור אבל אני יודעת שזה לוקח זמן בגלל זה אני מקבלת את היחס שלה בהבנה, רוב הפעמים".

התגמול הסימבולי

היועצים בקבוצה זאת מדווחים כי עבודתם אינה זוכה מצד המנהל להערכה ולתגמול לו הם מצפים. היועצים אינם חשים כי המנהלים מכירים בערכם ובאיכות עבודתם. הם מדווחים על ניסיונות לרצות את בקשות המנהל במחיר שעות עבודה מרובות (מעבר לנדרש) אך המשוב החיובי, התגמול וההערכה הכל כך מיוחלים אינם מגיעים במידה ובכמות הרצויה אליה שואפים היועצים.

"ומה אני מקבלת בתמורה לכל המאמץ שלי... חוסר אכפתיות, אדישות, הנחתות נוספות... תחושה שאני לא עושה מספיק למרות שיש לי רק 10 שעות ייעוץ".

"אני לא מצפה שישר תכניס אותי לצוות ניהול בשנה הראשונה שלי כי אולי זה עוד גדול עלי, אבל לפחות שתראה קצת אכפתיות, שתאמר כמה מילים טובות על העבודה שלי היא לא מפרגנת לי מספיק".

"היא לא מספיק משדרת שהתפקיד הזה חשוב לה... אני משקיעה המון מאמץ וזמן כי יש לי אחריות למקצועיות שלי ואני יודעת שאני בהתחלה, אבל אני מרגישה שאני לא מקבלת ממנה כמעט כלום בתמורה... שתגיד מילה טובה, שתראה שהיא שמה לב שאני מתאמצת".

יחסים בין־אישיים

אף לא אחד מן היועצים בקבוצה זאת תיאר יחסים בין־אישיים בהם מצוי רגש של קרבה וידידות למנהל בית הספר על אף שהיו אלה שציינו כי זוהי שאיפתם לעתיד. ההבדל נעוץ בדרך התמודדותו של היועץ עם מציאות מערכת יחסים של "חובת ההוכחה" כלפי המנהל. במציאות בין־אישית זאת מתמודדים היועצים בדרכים שונות: יש יועצים שלנוכח הצטברות התסכולים מתרחקים ונמנעים מקשר. רובם מנסים ליצור קירבה עם המנהל במטרה לשפר את מעמדם ולחזקו, על אף הקושי המתואר. חשוב לציין כי מספר יועצים ציינו כי אינם חשים מתוסכלים ממציאות זו, ואף מדווחים כי היא משרתת אותם בשל היותם יחסית צעירים בתפקיד.

"חשוב לי למצוא חן בעיניה, חשוב לנסות ולהתקרב למרות שלפעמים היא מטריפה אותי בחוסר הגמישות שלה בזה שהיא מנחיתה עלי דברים... כי ככה אני אוכל לחזק את המקום שלי".

"זה נוח לי... מתאים לי... כי אני עדיין חדשה ולא יודעת בדיוק מה מצופה ממני... מתאים לי שהיא הדומיננטית בינינו כי זה עוזר לי עכשיו... אני מבינה את זה... אני מקבלת את זה... תביני, אני מפוקחת, אני מסתכלת על הכל בראייה לעתיד".

"אני מתאמצת ומוותרת המון פעמים, אבל זה חשוב לי עכשיו כי אני רוצה... נקרא לזה "לשפר עמדות" אני אוהבת את המקום הזה, זאת העבודה שלי והיא (מתכוונת למנהלת) תישאר פה עוד הרבה זמן... חשוב לי להתקרב אליה ולמצוא חן בעיניה לא רק בענייני עבודה".

■ דיון

מטרת מחקר זה הייתה ללמוד על תפיסת היועצים את יחסי הגומלין בינם לבין מנהלי בתי ספר. בתוך כך בקשנו לבדוק האם מצויים דגמים שכיחים לאינטראקציות אלה, ולאתר גורמים הקשורים לאופיין הייחודי. בראיונות עומק שערכנו עם 20 יועצים חינוכיים עלו תיאורים מאד ססגוניים של מערכת קשרים רב־ממדית זאת. נראה ברור כי לקשר עם המנהל משמעות מרכזית בחיי העבודה של היועץ. אין תמיהה בכך, שהרי הוא זה שעומד בראש בית הספר ומעצב את מערך התפקידים הגלוי, ומערך הסטאטוסים הסמוי.

באמצעות ניתוח תמאטי של הנתונים העשירים שהיו בידינו עלו תמות משותפות לכלל היועצים. תמות אלה הובנו לכלל מודל הממחיש מחד את מצרף מרכיבי הקשר מנהל–יועץ, ומאידך את האינטראקציות ביניהם.

הממצא החזק ביותר ממחקר זה הוא שאת יחסי הגומלין יועץ–מנהל ניתן למיין לשני דגמים קוטביים־מנוגדים. בפשטות נוכל להתייחס אליהם כ"יחסים טובים מאד" או "יחסים שליליים". אנו רואות ממצא זה כמעניין שכן רוב התופעות הנחקרות במדעי ההתנהגות מצויות על רצף, ולעתים קרובות הדגמים השכיחים מצויים סביב מרכז

הרצף, והתופעה מוגדרת כ"התפלגות נורמאלית". לא כך בסוגיית יחסי יועץ מנהל. כיצד ניתן להסביר דיכוטומיות זאת?

הסבר תיאורטי מספקות תיאוריות התפקיד המדגישות את הדינאמיות, אינטראקטיביות ומעגליות בעיצוב תפקידים בארגונים (Bolman & Deal, 1994; Edward & Copper, 1990; Getzels, 1957; Harvey & Dorlet, 1994; Levinson, 1969; Owens, 1991).

באמצעות תיאוריות ומודלים אלה עשויות שתי התמות להלן להסביר את הדיכוטומיות הקוטבית שביחסי מנהל–יועץ. התמה שהוגדרה על ידינו "תפיסת המנהל את מקצוע הייעוץ" משקפת את אשר כץ וקאהן (1978) מגדירים כציפיות התפקיד. במלים שלנו, האם המנהל רואה בייעוץ מקצוע ייחודי וחיוני — משאב נדיר שבית הספר מתברך בו — התורם לשיפור התהליך החינוכי. מנהל שזאת תפיסתו מכיר את מקצוע הייעוץ על היבטיו המגוונים והעדכניים ומזהה את הטומן בחובו — אפשרויות סיוע רבות לתלמידים, למורים להורים ולו עצמו כמנהל בית הספר. מנהל זה, צורך את שירותי הייעוץ על גווניו השונים, באופן נרחב ומפיק ממנו המרב. מנגד, מצויים מנהלים אשר תפיסתם את הייעוץ החינוכי מסויגת וצרה. מנהלים אלה אינם מכירים את פוטנציאל התרומה של הייעוץ לבית הספר, ועל פי רוב תפיסת הייעוץ "אנכרוניסטית". על כן מנהל מסוג זה יתמקד על פי רוב בפאן הטיפולי פרטני של מקצוע הייעוץ וככלל ימעיט בצריכת שירות זה.

התמה השנייה — סגנון הפעלת הסמכות הניהולית — מוגדרת על ידי כץ וקהאן (1978) כמאפייני אישיות של משלימי התפקיד. קיים סגנון ניהולי בו המנהל עושה שימוש גלוי בסמכויותיו כלפי היועץ. סגנון זה מאפשר לו להשפיע ולהכתיב ישירות על עבודת היועץ ועל אופן תפקודו. סגנון ניהולי נוסף הוא של הפעלת סמכות סמויה. כאשר, על פני השטח, ברובד הגלוי מצטיירת מציאות של מערכת יחסים הדדית ושיתופית, אך למעשה, ידוע לכל כי המנהל הוא בעל הסמכות. השימוש בסגנונות הניהול השונים משפיע על מערכות היחסים בין היועץ והמנהל בכלל ועל מידת האוטונומיה המקצועית של היועץ בפרט.

נראה כי לשתי תמות אלה קשר ואף השפעה על אופייה של מערכת היחסים שבין המנהל והיועץ. בה בעת אנו נזהרות מלרמוז על קשר סיבתי: כי לסגנון הפעלת הסמכות הניהולית ולתפיסת המנהל את ערך תרומתו של מקצוע הייעוץ לבית הספר קשר ישיר לדגם מערכת היחסים ביניהם. יש לשער כי קיימים גורמים נוספים בעלי השפעה, כאלו שניתן להגדירם כגורמי "תשומה" לאינטראקציה שבין השניים. ייתכן כי משתנים אישיותיים של היועץ (חריצות, יוזמה, מוכנות להשקעה) כמו גם מאפיינים מקצועיים (ידע, מיומנויות, כישורים, ניסיון) משפיעים על מערכת היחסים. במקביל, מכלול מאפיינים דומים של המנהל גם להם השפעה על סוג הקשר. הקשר בין מכלול כל הגורמים שצוינו הוא זה היוצר את התהליך הדינאמי המתפתח והמעגלי של מערכת היחסים המורכבת בין שני בעלי תפקיד אלו לטוב או לרע.

דגם היחסים החיוביים הוגדר על ידינו דגם "הזוגיות הבשלה": המנהלים בדגם זה

תוארו כבעלי עמדה מאד חיובית כלפי מקצוע הייעוץ החינוכי ובעלי סגנון ניהול דמוקרטי. בין המנהל והיועץ מתקיים שיתוף פעולה קבוע, מתוכנן (בנוסף לשוטף על פי הצורך), לתקשורת יש אופי של היוועצות ושותפות בקבלת החלטות כולל החלטות אסטרטגיות של עיצוב מדיניות בית הספר. המנהל "מספק" ליועץ תחושות של שייכות, חשיבות והערכה מקצועית רבה. יתר על כן המנהל דואג לכך שיתרונו היחסי יהיה ברור לכל, ומתגמל אותו במעמד מכובד בארגון. כל אלה גורמים ליועץ לחוש כי מקומו במערכת בית הספר איתן, כי הוא שייך לפורום מקבלי ההחלטות, ומשמעותיות רבה בעבודתו ובתרומתו למערכת. מערכות היחסים הבין־אישיות־חברתיות, קיימות אף מעבר לקשרים המקצועיים בדגם זה. ושביעות הרצון של היועצים מהקשר עם המנהל גבוהה. זאת ועוד, היועצים אף מדווחים כי גם המנהלים מאד שבעי רצון מהקשר שלהם עימם.

אם כי אנו עצמנו רואות דגם זה כדגם הרצוי (ונזהרות מלהשתמש במושג "דגם אידיאלי"), יש בה בעת לדעתנו להעלות שתי שאלות שמן הראוי להמשיך ולחקור בהן:

א. "מחיר שביעות הרצון". ייתכן ושביעות הרצון ההדדית נובעת מראייה דומה של מטרות וצרכי בית הספר ותרומת היועץ למימוש היעדים החינוכיים. עם זאת, כפיפותו של היועץ למנהל והתלות בו בכל הנוגע לעצם העסקתו והיקף משרתו, מחייבת להציג סימן שאלה כפי שמציע כץ (1991) בעניין הזיקה שבין "הזוגיות הבשלה", שביעות הרצון ההדדית והאפשרות שהיועץ מתאים עצמו לתביעות המנהל. ייתכן כי במידה זו או אחרת יועצים "מסתגלים" ו"נכנעים" לצרכי המנהל המטה את אוריינטציית ביצוע התפקיד של היועץ, שלא על פי שיקולים מקצועיים וכך "זוכים" בתגמולים כגון תוספת שעות ייעוץ או העצמת תפקידם.

ב. "תרומת הקשר הטוב לתהליך החינוכי". קימת הנחת יסוד שכל שקיימים יחסי שיתוף פעולה בצוות בכלל ובין היועץ והמנהל בפרט, הארגון החינוכי כמערכת יוצא נישכר. קשה להניח כי במצב הקוטבי — של יחסים שליליים — הארגון יכול להרוויח. אך, השאלה שצריכה להיבדק היא האם אמנם ככל שמערכת שיתוף הפעולה בין היועץ למנהל טובה כך עולה הרווח לארגון. אפשר לעלות השערה חלופית כי מתח מסוים, אי הסכמות ואף קונפליקטים מקצועיים יש להם ערך לארגון, ויחסים טובים "מדי" אין בהם יתרון. מחקרי המשך שיגדירו בראש וראשונה את המושג "תרומה למערכת" יבהירו שאלה מעניינת זאת.

במערכת היחסים השלילית אופיינו מנהלי בית ספר כבעלי עמדה מסויגת כלפי מקצוע הייעוץ החינוכי. התפיסה שלהם את המקצוע צרה ומיושנת וסגנון הניהול שלהם ריכוזי והפעלת סמכות הניהול גלויה וישירה. במערכת היחסים השלילית בין היועץ למנהל הבחנו בין שני תת־דגמים. אם כי מערכת היחסים הגלויה דומה בשניהם, מערכת היחסים הסמויה שונה, והמשמעויות העתידיות של כל דגם שונות, על כן בחרנו להציגם, למרות הדמיון בניהם, בנפרד. דגם "הקורקטיות הצוננת" מאופיין במה שאין

בו: אין בו מפגשים קבועים, אין בו שיתוף פעולה, אין בו היוועצות ושיתוף בקבלת החלטות, הקשרים הבין־אישיים צוננים והיועץ מרגיש כי המנהל אינו מייחס ערך וחשיבות למקצוע הייעוץ החינוכי. הפגישות המתקיימות בין היועץ למנהל בדגם זה הן מזדמנות ומיועדות להעברת מידע שוטף וחיוני: היועץ מעדכן את המנהל והמנהל מעביר הודעות ליועץ. במילים אחרות, שני בעלי התפקיד מקצוע הללו עובדים "אחד ליד השני" ולא אחד עם השני. היועצים מבטאים תחושות תסכול. הם חשים משמעות מקצועית נמוכה וכי הם אינם באים כלל וכלל לידי ביטוי מקצועי. חלקם הביעו הרהורי פרישה מפורשים, אחרים מתמודדים באמצעות התרכזות בעבודה פרטנית בחדרם, הסתגרות והימנעות, הבניית מציאות בה הם מגדירים עצמם כחלק מהצוות המקצועי הבית ספרי (תוך התעלמות מהמנהל), או במיקוד כל משאביהם אל מול השכבה בה הם עובדים בלבד. חשוב לציין כי דגם זה נמצא רק אצל יועצים בחטיבות ביניים ותיכון. יתכן כי המבנה הארגוני של דרגי חינוך אלה, מאפשר להם לעבוד אל מול השכבה שלהם ולראות בה את קהל היעד העיקרי, תוך יחסים מינימאליים וצוננים עם המנהל. היות שהמחקר המדווח כאן הינו מחקר חלוץ בנושא יחסי יועץ–מנהל, ומתודולוגית המחקר אייכותית (מספר מצומצם של מרואיינים), אנו מתייחסות לממצא לעיל בזהירות.

מחקרי המשך מן הדין שיבדקו את הקשר בין דרג בית הספר לסוג הקשר בין היועץ והמנהל. בה בעת שאלות רבות מתעוררות נוכח דגם זה: מדוע וכיצד הוא משתמר לאורך זמן? מדוע היועצים "משתפים פעולה" וממשיכים לעבוד במסגרת שאין הם מרוצים ממנה? במסגרת שאין הם יכולים לבטא יכולתם המקצועית? בבית ספר שבו אינם זוכים להערכה מצד המנהל? האם אלה יועצים שחוקים? האם ייתכן שהעבודה אל מול קהל לקוחות מצומצם, מתאימה ונוחה יותר? דורשת פחות מאמץ? מקנה להם מרחב עבודה ללא התערבות יתרה של בעל הסמכות? מה תפקידו של היועץ הבכיר במצבים אלה? בהנחה שתרומת היועצים השייכים לדגם זה לבית הספר אינה גבוהה, מן הראוי להמשיך לחקור ולהבין מהם הגורמים לדגם יחסים זה וכיצד ניתן לשנותו.

גם את דגם "חובת ההוכחה" אנו רואות כדגם לא חיובי שכן הוא מאופיין בצורך תמידי של היועץ להוכיח את עצמו ואיכות עבודתו המקצועית, ואילו המנהל מטיל עליו משימות, הוראות ומטלות ביצוע. מאחר שהיועצים ששויכו על ידינו לדגם זה היו כולם בתחילת דרכם המקצועית, אין לדעת, בטרם ייערכו מחקרי המשך בשאלה ספציפית זו, אם הדגם הנוכחי בו הם מצויים הוא בבחינת "מחלת ילדות" ויחלוף עם הצטברות הוותק והניסיון או שהוא קשור לסגנון מקצועי־אישיותי. על מנת שיועץ חינוכי יתפקד במיטבו הוא זקוק לתכונות וכישורים מסוימים הנדרשים על מנת למלא ביעילות אחר דרישות התפקיד המרובות הנדרשות מתפקידו כיועץ (טטר, 1997; Cambell, 1992; Parr, 1993) מתוך דבריהם של היועצים בקבוצה זאת עלה כי הם עצמם מזדהים ומפנימים במידה מסוימת את תפיסת המנהל כי הם עדיין חסרים ידע ומיומנויות מקצועיות. ייתכן כי הם אמנם בשלב המוגדר "חקירת העצמי והמקצוע"

(הלמן וצינמון, 1999) שלב בו היועצים פחות אוטונומיים ויוזמים בעבודתם, ומנסים להיענות לדרישות המערכת. ועדיין לא גיבשו הגדרה ואוטונומיה מקצועית, המשפיעה על מצבם ונקודת הימצאותם הנוכחית בקשר יועץ–מנהל.

על אף העובדה כי רוב היועצים דיווחו על תחושת כעס ותסכול, אין הם חושבים על פרישה (כפי שבא לידי ביטוי בדפוס "הקורקטיות הצוננת") אלא, כאמור, תופסים הקשיים כחלק מתהליך ההסתגלות, ההתחלה המלווים את הכניסה למקצוע. הם חשים כי אחריות "חובת ההוכחה" המקצועית חלה עליהם ורק לאחר שיוכיחו את מקצועיותם יוכלו לתפקד כשווים יותר בקשר. מעניין לציין כי למרות דיווחי היועצים ושאיפותיהם לקשר שוויוני, פרו־אקטיבי הכולל מעורבות רבה יותר, הם דיווחו כי בפועל במציאות הבית ספרית, אין הם עושים די לקדם שאיפות אלו. ייתכן כי מציאות בה המנהל מתפקד כדמות הדומיננטית וכבעל הסמכות הולמת את צרכיהם העכשוויים. למעשה, במצב זה "מצדיקים" היועצים בהתנהגותם את תפיסת המנהל שאין הם סמכות מקצועית ראויה לשמה. אין בידינו אלא השערה כי יתכן ודגם זה קשור ל"גיל מקצועי". באמצעות מחקרי אורך ניתן יהיה להבין מי מהיועצים ימצא בעתיד בדגם "בזוגיות הבשלה" ומי עלול להמשיך לאורך הקריירה המקצועית שלו להימצא ב"קורקטיות צוננת".

לסיכום, במחקר חלוץ זה תארנו דגמים קוטביים של קשר מנהל–יועץ. מגבלת המחקר בהיות הממצאים מבוססים על תיאורי יועצים בלבד. לנוכח החשיבות למערכת היחסים בין שני בעלי תפקיד מרכזיים אלה בבית הספר, מומלץ מאד לערוך מחקר דומה וללמוד על תפיסת מנהלי בתי הספר את יחסי הגומלין שלהם עם היועץ החינוכי. מתבקשת עתה "תמונת ראי" של תפיסת המנהלים את יחסי העבודה עם היועצים. בהמשך מעניין יהיה לבדוק את שכיחות הדגמים באוכלוסייה גדולה יותר של יועצים ומנהלים, ולזהות מאפיינים הקשורים והמשפיעים על מערכות יחסי האינטראקציה.

תרומתו של המחקר בתיאור הסמיך של מארג היחסים בין מנהל בית הספר והיועץ החינוכי ובמיפוי דפוסים שכיחים של קשר זה. לממצאים השלכות מעשיות ועיוניות ליועצים בבתי הספר, לעוסקים בהכשרת יועצים באוניברסיטאות ולבעלי תפקידים ומקבלי החלטות במערך הייעוץ החינוכי בישראל.

מקורות

ארהרד, ר. (1996). *הייעוץ החינוכי והשירותים הפסיכולוגיים במערכת החינוך*. מדינת ישראל: משרד החינוך התרבות והספורט, ירושלים.

ארהרד, ר. (1998). *מפקד היועצים החינוכים – ניתוח הממצאים*. מדינת ישראל: משרד החינוך התרבות והספורט, ירושלים.

ארהרד, ר. ושמר־אלקיים, ט. (2002). *הייעוץ החינוכי בבית הספר היסודי – סקר מנהלים*. מדינת ישראל: משרד החינוך התרבות והספורט, ירושלים.

הלמן, ש. וצינמון ג.ר. (1999). שלבים בהתפתחות המקצועית של היועץ החינוכי – היבטים יישומיים. *הייעוץ החינוכי, ח*, 30–39, תל אביב.

הראל, י. וארהרד, ר. (2001). סגנונות תפקוד של יועצים חינוכיים בישראל. *הייעוץ החינוכי*, י, 152–171, תל אביב.
וולנסקי, ע. (בדפוס). השינויים בתפיסת האחריות לתלמיד עם המעבר לניהול עצמי של בתי ספר. בתוך ארהרד, ר. וקלינגמן, א. *ייעוץ בחינוך בחברה משתנה*. הוצאת רמות.
ויזנר, י. (1983). סקר מורים–יועצים בבתי ספר העובדים בפיקוח השירות הפסיכולוגי־ייעוצי. מדינת ישראל: משרד החינוך והתרבות, ירושלים.
טטר, מ. (1997). תפיסות וציפיות של יועצים בבתי ספר לגבי תפקידים. *הייעוץ החינוכי*, ו, 48–71, תל אביב.
כץ, י. (1991). פעולת היועץ החינוכי — תיאור דלמי. אצל בר־טל, ד. וקלינגמן, א. (עורכים) *סוגיות נבחרות בפסיכולוגיה וייעוץ בחינוך*. משרד החינוך והתרבות, השירות הפסיכולוגי־ייעוצי, ירושלים.
לזובסקי, ר. ופלדמן, ש. (1998). *מרחב ונחלה בייעוץ חינוכי*. מכללת בית ברל, המגמה לייעוץ חינוכי, רכס.
מילשטיין־מקל, א. (1999). *הפער בין תפיסת תפקיד מצויה לתפיסת תפקיד רצויה בקרב יועצים חינוכיים והשפעתו על שביעות רצונם מהעבודה*. עבודת גמר לתואר מוסמך. אוניברסיטת תל־אביב.
רש, נ., ברייננמן, א., ואביצור, א. (1989). *המערך המסייע במערכת החינוך — כיצד פועל? למי מסייע?*. המכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
Bolman, L.G. & Deal, T.E. (1991). *Refranning Organizations*. Jossey-Bass Pub.
Campbell-Evans, G. (1993). A values perspective on school-based management, In: Dimmock, C. (ed). *School-Based Management and Effectivenes*. 92–113. London: Routledge.
Edwards, J.R., Cooper, C.L. (1990). The person-environment fit approach to stress: Recurring problems & some suggested solutions. *Journal of Organizational Behavior 11*, 293–307.
Harvey, T.R., Dorlet, B. (1994). *Building teams, Building people*. University of Laverne, CA. Technomic publishing co. inc.
King, N. (1994). The qualitative research interview. In C. Cassll & G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organization research* (pp. 14–36). London: Sage.
Katz, D. & Kahn, R.L. (1978). *The Social Psychology of Organizations*. John Wiley & Sons Inc.
Levinson, R. (1969). *Role Personality and Social Structure*. In Coser, L.A & Rosenberg B. *Sociological theory: A book of readers*. 297–309. MacMillan Publishing Co. Inc.
Maykot, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. London: Falmer Press.
Owens, R. (1991). *Organizational behavior in education*. 162–175 New-Jersy: Prentice-Hall, Inc.
Paton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation & Research methods*. 2nd. Newbury Park: Sage Publications.
Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research*. Newbury Park: Sage.

הייעוץ החינוכי באספקלריית המנהלים

ד"ר רחל ארהרד וטל שמר־אלקיים
בית הספר לחינוך אוניברסיטת תל אביב

תקציר

560 מנהלי בתי ספר יסודיים השיבו בתום שנת הלימודים תשס"ב על שאלון סקר באמצעותו בקשנו לאפיין את הייעוץ החינוכי בדרג חינוכי זה. מדיווח המנהלים עולה כי בכ־15% מבתי הספר אין יועץ חינוכי שכן לא ניתן להקצות שעות לתפקיד זה ומרבית המנהלים מבקשים להרחיב את היקף הייעוץ בבתי ספרם. ממצאי הסקר מראים כי היועצים החינוכיים ממלאים תפקיד מרכזי בצוותים טיפוליים בין־מקצועיים, בטיפול בתלמידים עם צרכים מיוחדים, ובייעוץ להוריי תלמידים. היועצים החינוכיים מרבים ליזום תוכניות הקשורות במעבר תלמידים בין דרגי החינוך ותוכניות בנושא מצבי חירום. המנהלים מביעים שביעות רצון גבוהה מן היועצים החינוכיים ומעריכים את היועצים כגורם משמעותי בביה"ס. תפיסת המנהלים את היועצים החינוכיים כדמות משמעותית בבית הספר, כמו גם שביעות רצונם אינן מוסברות באמצעות מאפיינים מבניים. לעומת זאת התנהגות היועץ בתפקיד (כמו היוועצות למורים ולהורים וייזום תוכניות למניעת אלימות בבית הספר) הם בעלי כח ההסבר הרב ביותר. מממצאי הסקר ניתן ללמוד כי שביעות רצון המנהלים מן הייעוץ משקפת הטמעה של תפיסת תפקיד ייעוצית מערכתית.

תפיסת תפקיד היועץ משתנה בהתמדה בכדי להיענות לצרכים הרבים של החברה הישראלית המצויה במציאות דינמית יוצרת לחץ ומצוקה, ולנוכח שינויים מהירים בפרדיגמות טיפוליות, בטכנולוגיה, בכלכלה, בערכים ונורמות, במבנה החברה ובפוליטיקה בעולם בכלל ובישראל בפרט. לנוכח שינויים אלה, מצוי הייעוץ בתהליך תמידי של צבירת תחומים, נושאים, מטלות ומשימות אליהם הוא מחוייב. מהגדרת תפקיד צרה עם ראשית התפתחות הייעוץ — בעולם לפני כמאה שנה ובישראל לפני ארבעים שנה — מעורב כיום היועץ החינוכי בתחומי פעולה רבים ומגוונים בתוך בית הספר ובקהילה (ארהרד וקלינגמן, בפרסום; Baker, 2000; Cobia & Henderson, 2003; Erford, 2003; Gysbers, 2001; Herr, 1999; Locke, 2001; Paisley & McMahon, 2001; Schmidt, 2003).

על אף ריבוי הציפיות המופנות כלפי היועץ החינוכי למילוי משימות רבות אלה, לא הוגדלו מספר שעות ייעוץ בתקן השעות אלא להפך. לחמישית מהיועצים החינוכיים בארץ סך־הכל 12 שעות ייעוץ שבועיות, וכ־40% מהיועצים עובדים עד 10 שעות שבועיות (ארהרד, 1998). תנאי העסקה אלה של היועצים מביאים לטענתם לחוסר יכולת למלא את כל הפונקציות הנדרשות, או אף את חלקן.

מציאות זו, בה הולך וגדל באופן מתמיד הפער בין משאבי הזמן לבין מטלות התפקיד, מעלה שאלות רבות, כמו: מה 'באמת', מתוך כלל המטלות, עושים היועצים

החינוכיים בפועל? האם תפיסת היועצים את תפקידם הולמת את תפיסת מנהלי בתי הספר תפקיד זה? מה מידת שביעות רצון המנהלים מהייעוץ החינוכי?

תפיסת מנהלי בתי הספר את תפקיד היועץ החינוכי נבדקה מספר פעמים בנקודות זמן שונות. ב־1979 בדקה וינדזברג (במדגם של 31 מנהלים) את מובחנות תפקיד היועץ בעיני מורים ומנהלים ומצאה כי המנהלים מעריכים באופן חיובי את עבודת היועץ ומייחסים לו השפעה על עיצוב מדיניותו החינוכית של בית הספר. בדומה, רש ועמיתיה (1989) בדקו באמצעות מדגם של 52 מנהלים את תרומתם ושביעות רצונם מתפקוד היועצים החינוכיים. החוקרים מדווחים כי שביעות רצון המנהלים נמצאה גבוהה (ממוצע 5.47 על סולם בן שבע דרגות). המנהלים הביעו שביעות רצון הן מהרמה האישית של היועצים (יכולת מקצועית, ניצול זמן וכו'), הן מתפקודם הבין־אישי (שיתוף פעולה עם אנשי צוות ביה"ס) והן מתחומי הפעולה והתוכן המתבצעים על ידי היועצים (טיפול בתלמידים, הנחיית פרוייקטים וכו'). בסקר רחב היקף שנערך על ידי יחידת המחקר והפיתוח של שפ"י בשנת תשנ"ו בקרב כ־1400 מנהלי בתי ספר (כמחצית מכלל המנהלים בישראל), אושרה פעם נוספת עמדת המנהלים כלפי היועץ החינוכי. בסקר זה נמצא כי שביעות רצון המנהלים מהייעוץ החינוכי גבוהה באופן בולט: כשני שלישים מהמנהלים (67%) מביעים שביעות רצון רבה או רבה מאד ורק שמונה אחוזים מביעים שביעות רצון מעטה או מעטה מאד (ארהרד, 1996).

למיטב ידיעתנו, למרות השינויים הרבים בתפקיד היועץ, לא נבדקה מהות הקשר בין התנהגות היועץ בתפקיד לבין תפיסת המנהל את היועץ בכלל ואת שביעות הרצון שלו בפרט. לשאלות אלו חשיבות עיונית ומעשית רבה להתפתחות המקצוע והעוסקים בו. תיאוריות אירגוניות באופן כללי ותיאוריות תפקיד, העוסקות בעיצובם של תפקידים בתוך ארגונים באופן ספציפי, מתארות את התהליכים התוך־אישיים, בין־אישיים והקונטקסטואליים באמצעותם ניתן להסביר 'התנהגות בתפקיד' (Role Performance). מאז המודל הקלאסי שהוצע על ידי Katz & Kahn (1978), חוזרת ומודגשת המעגליות, הדינמיות וההדדיות המעצבת תפקידים בארגונים. באופן גלוי וסמוי קיימים יחסי גומלין בין תפיסת התפקיד — האידיאלית, הנורמטיבית והריאלית — של 'מבצע התפקיד', לבין תפיסת התפקיד של 'האחרים' (באמצעות הציפיות המשוגרות מהסביבה בארגון ומחוצה לו) (Emrich, 1999; Frink & Klimoski, 1998; Klein & Mazlowski, 2000; Klimoski & Donahue, 2001; Levinson, 1969; Murphy & cleveland, 1995; Owens, 1991).

בהתבסס על תיאוריות ומודלים אלה יש להניח כי לציפיות מנהל בית הספר משקל מכריע על האופן בו מתבצעים כל התפקידים בבית ספר בכלל ושל היועץ החינוכי בפרט. ואמנם, מחקרה של הראל (2001) מראה כי לתפיסת היועצים את ציפיות המנהל מהם תרומה משמעותית ומובהקת בהסבר השונות בסגנונות ביצוע התפקיד.

מטרת הסקר הנוכחי הנה לקבל תמונה 'עדכניתי' על מאפייני הייעוץ החינוכי בבית הספר היסודי. אנו מבקשים ללמוד על פריסת שירותי הייעוץ, היקפי משרות היועצים החינוכיים, הדגשים בהתנהגות בתפקיד של היועץ ובמגוון מטלות

הייעוץ. בתוך כך, נמדדת שביעות רצון המנהלים מהייעוץ החינוכי ומן היועצים עצמם, ונבחנים הגורמים הקשורים לשביעות רצון זו ומנבאים אותה. בסקר שנערך ע"י יחידת המחקר והפיתוח של שפ"י בשנת תשנ"ו (ארהרד, 1996) לא נמצא, בניגוד למצופה, קשר בין מספר היועצים בבית הספר ומספר שעות הייעוץ לבין שביעות רצון המנהל מהייעוץ. במילים אחרות, לא 'כמות' שירותי הייעוץ היא אשר נמצאה כמסבירה את שביעות רצון המנהלים, אלא משתנים אחרים אותם מנסה הסקר הנוכחי לבחון.

■ שיטת המחקר

מדגם

1,838 שאלונים נשלחו לכל מנהלי בתי הספר היסודיים במגזר היהודי (ממלכתי וממלכתי דתי).[1] הוחלט שלא לכלול באוכלוסיית הסקר את בתי הספר היסודיים במגזר הלא יהודי (425 בתי ספר) ובחינוך העצמאי ו'חינוך אחר' (569 בתי ספר), שכן שעור היועצים בבתי הספר הללו הנו מזערי. כך, שמתוך סך 2,373 בתי הספר היסודיים בישראל אוכלוסיית סקר זה כוללת, כאמור, 1,383 בתי ספר, מתוכם השיבו 560 מנהלים.

על מנת לבחון את מידת הייצוגיות של המדגם נערכה השוואה בין מאפייני בתי הספר שבמדגם ובאוכלוסיה. מאפייני ההשוואה, אשר הופקו מרשומות האגף הבכיר למערכות מידע במשרד החינוך, הם: פיקוח בית הספר (ממלכתי וממלכתי דתי); סוג בית הספר (חינוך מיוחד או רגיל); מחוז (על פי המחוזות האדמיניסטרטיביים של משרד החינוך); מדד טיפוח (על פי עשירוני טיפוח); גודל בית הספר (על פי מספר הכיתות בבית הספר). בחמשת מאפיינים אלה, לא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית (על פי מבחן χ^2) בין המדגם לאוכלוסייה. ניתן אם כן לראות את המדגם כמייצג כהלכה את אוכלוסיית בתי הספר היסודיים במגזר היהודי בישראל.

שאלון המחקר

כלי המחקר הנו שאלון סגור שחובר לצורך סקר זה. על מנת ששיעור החזר השאלונים יהיה גבוה, נבנה שאלון קצר וידידותי אשר באמצעותו ניתן להפיק את מירב ומיטב המידע. השאלון כולל שאלות משני סוגים:

'שאלות עוגן'. תשע שאלות (המופיעות להלן בקטגוריות של מאפיינים מבניים ושביעות רצון המנהל מהייעוץ החינוכי). שאלות אלה נשאלו בסקר המנהלים ב־1996 (ארהרד, 1996). חזרנו במדויק עליהן על מנת שניתן יהיה, כפי שיוצג להלן, להשוות בין

1 הסקר התבצע על ידי גף ייעוץ ויחידת המחקר של שפ"י.

שתי נקודות זמן אלה. בשאלות אלה שמרנו על הניסוח המדויק כפי שהופיע בשאלון המקורי. בכוונתינו אחת למספר שנים לחזור ולבדוק תפיסות מנהלים את הייעוץ, ואזי נחזור ונשתמש בשאלות אלה.

'שאלות קונטקסט'. שני סולמות (המופיעים להלן בקטגוריות פעילות היועץ על פי 'מטלות התפקיד' ופעילות היועץ על פי תוכניות ייעוציות). ההיגדים המרכיבים סולמות אלה משקפים את 'ליבת התפקיד' המוצהר של היועצים החינוכיים בשנה בה התבצע הסקר תשס"ב. היגדים אלה חוברו במשותף על ידי הנהלת גף ייעוץ במשרד החינוך והיועצים הבכירים ונועדו לספק 'תמונת מצב עדכנית' על ביצוע התפקיד.

בשאלון ארבעה חלקים כמתואר להלן:

מאפיינים מבניים

האם בבית הספר יש ייעוץ חינוכי ובאם אין ייעוץ מהי הסיבה לכך; גודל בית הספר (על פי מספר הכיתות); מס' שעות שבועיות המוקצות ליועץ החינוכי; 'וותק' הייעוץ בבית הספר; 'וותק' היועץ הנוכחי בבית הספר; השתתפות היועץ בצוות הניהול; תפיסת ההיקף האופטימלי של הייעוץ.

פעילות היועץ על פי 'מטלות התפקיד'

בפני מנהל בית הספר הוצגה רשימה של מטלות שכיחות המהוות את ליבת תפקיד היועץ: ייעוץ פרטני לתלמידים; היוועצות למורים; הנחיית צוות המורים; ייעוץ להורים; סיוע בטיפול בתלמידים עם צרכים מיוחדים; עבודה עם כיתות בנושאים ייעוציים; הנחיית קבוצות תלמידים; השתתפות בצוותים טיפוליים בין־מקצועיים. לגבי כל מטלה נתבקש המנהל לדווח על המידה שבה היועץ פעיל בביצועה על סולם בן שש דרגות: 1 משמעו כי היועץ כלל אינו פעיל במטלה זו, ו־6 מייצג מידה רבה מאד של פעילות. בניתוח מהימנות של סולם זה נמצאה אלפא של קרונבך 87.

פעילות היועץ על פי תוכנית ייעוציות

בפני מנהל בית הספר הוצגה רשימה של חמש תוכניות ייעוציות שכיחות: תוכניות הקשורות למצב החירום הנוכחי, תוכנית כישורי חיים, תוכניות למניעת אלימות, תוכניות למניעת התעללות בילדים ותוכניות הקשורות למעברים בין דרגי החינוך ושמירת הרצף הלימודי. המנהל התבקש להעריך את מידת היוזמה של היועץ בהפעלת כל אחת מתוכניות אלה. ציון 1 משמעו כי היועץ לא נקט כל יוזמה על מנת שתוכנית זו תופעל בבית הספר. ציון 6 מייצג מידה רבה מאד של יוזמה. בניתוח מהימנות של סולם זה נמצאה אלפא של קרונבך 87.

שביעות רצון המנהל מהייעוץ החינוכי

נבחנו שני היבטים: שביעות רצון כללית — באמצעות שאלה ישירה לגבי מידת שביעות רצונו של המנהל מהייעוץ החינוכי. ציון 1 מייצג שביעות רצון מעטה מאד ו־6 מייצג

שביעות רצון רבה מאד. בהמשך נבדקה המשגת השפעת היועץ בבית הספר. המנהל נתבקש להעריך באיזו מידה היועץ הוא דמות משמעותית בבית הספר. ציון 1 מייצג מצב שבו לדעת המנהל היועץ איננו דמות משמעותית בבית הספר ו־6 מייצג תפיסה כי היועץ משמעותי ביותר.

הליך

שאלון הסקר נשלח לכל מנהל בית ספר באמצעות הדואר. לשאלון נלווה מכתב בו הוסברה חשיבות הסקר, והבקשה כי המנהל ישיב על השאלון ויחזיר אותו באמצעות הדואר. הוחזרו 560 שאלונים המהווים כ־41% מכלל השאלונים שנשלחו. יש לציין כי זהו שיעור החזר גבוה יחסית לשיטה זאת של איסוף נתונים.

■ ממצאים

מאפיינים מבניים

א. פריסת הייעוץ

ב־99 בתי ספר, מתוך 560 בתי הספר שבמדגם (18%), אין יועץ חינוכי. עם זאת יתכן ונתון זה הנו 'נתון חסר' ושיעור בתי הספר היסודיים שבהם אין יועץ גבוה יותר. אפשר כי מנהלים שבבית ספרם אין יועץ נטו פחות להשיב על שאלון הסקר. המנהלים מבתי ספר אלו נתבקשו להשיב על השאלה הבאה: "באם אין ייעוץ בביה"ס הסיבה העיקרית לכך היא...". בלוח 1 מוצגת התפלגות תשובות המנהלים.

לוח 1

סיבות ל'אין ייעוץ בבית הספר'

(במספרים ובאחוזים)

תשובות	מספר בתי הספר	% בתי הספר
חוסר שעות לתפקיד	86	86.9%
מחסור במועמדים לתפקיד	9	9.0%
אי צורך בייעוץ בביה"ס	3	3.0%
אחר	1	1.0%
סה"כ	99	100%

מהלוח עולה באופן ברור וחד משמעי כי כאשר אין ייעוץ חינוכי בביה"ס הסיבה העיקרית לכך איננה משום שהמנהל בעמדה שאין צורך בייעוץ, או כי לא ניתן לאייש את התפקיד עקב מחסור במועמדים אלא חסר בשעות שניתן להקצות לתפקיד זה.

ב. תפיסת היקף הייעוץ האופטימלי

המנהל נתבקש להשיב לשאלה: "באם הייתה לך אפשרות בשנת הלימודים הבאה לשנות את היקף שירותי הייעוץ בביה"ס, באיזו מהאפשרויות הבאות היית בוחר?". התשובות לשאלה מוצגות בלוח 2.

לוח 2

תפיסת המנהלים את היקף הייעוץ האופטימלי

(במספרים ובאחוזים)

היקף הייעוץ	*N*	%
להרחיב	418	87.1%
להשאיר	56	11.7%
לצמצם	6	1.3%

בלוח ניתן לראות כי לו הייתה למנהלים אפשרות לשנות את היקף הייעוץ בביה"ס רובם — 87.1% — היו בוחרים להרחיבו.

ג. מאפייני משרת הייעוץ

1. **שעות ייעוץ**. הממוצע של שעות ייעוץ לבית ספר הוא 14.11 ($SD=6$). סטית התקן הגבוהה משקפת את פיזור בתי הספר על הטווח שבין בתי ספר בהם מוקדשות סך הכל 5 שעות לייעוץ, לבתי ספר בהן מוקצות 30 שעות לייעוץ. המתאם בין גודל בית הספר למספר שעות הייעוץ הינו 36.; מצד אחד זהו קשר חיובי ברור שמשמעו כי ככל שבית הספר גדול יותר מוקצות לייעוץ יותר שעות. בה בעת עוצמת המתאם פחות מבינונית. מכאן, ניתן להסיק כי מצויים בתי ספר קטנים בהם מוקצות לייעוץ מכסת שעות גבוהה, בעוד שישנם בתי ספר גדולים בהם מספר השעות קטן.

2. **עומס הייעוץ**. מספר שעות לחלק למספר הכיתות מראה כי לכל כיתה במדגם ניתנת בממוצע כשעת ייעוץ אחת ($SD=4.91$).

3. **ותק הייעוץ בביה"ס**. מספר השנים הממוצע שבבית הספר קיים ייעוץ חינוכי הוא 10 ($SD=8.48$). סטית התקן הגדולה משקפת את פיזור בתי הספר על הטווח שבין בית ספר שבו נמצא יועץ חינוכי זמן רב (עד כ־35 שנים), לבין 53 בתי ספר שזו להם השנה הראשונה שבה עובד יועץ.

4. **ותק היועץ בביה"ס**. ליועץ הנוכחי ותק ממוצע של כ־5 שנים ($SD=4.91$) בבית הספר.

5. **ניסיון בייעוץ חינוכי**. 123 מהיועצים (כ־25%) הם בעלי ותק של פחות משנה בייעוץ. כלומר, זוהי שנת העבודה הראשונה שלהם כיועצים.

6. **חברות בהנהלה**. 76% מהיועצים הם חברי הנהלת בית הספר. מהשוואה בין נתון זה לנתונים שהתקבלו במפקד היועצים האחרון שנערך ע"י שפ"י בשנת תשנ"ו (ארהרד, 1998) עולה כי שיעור היועצים החברים בהנהלת ביה"ס עלה באופן ניכר. בעוד שבשנת תשנ"ו כמחצית מהיועצים (49.1%) היו חברי הנהלה, כיום רובם מחזיקים בתפקיד זה.

פעילות היועץ על פי מטלות התפקיד

בפני המנהל הוצגה רשימה של 8 מטלות הייעוץ המרכזיות והוא השיב לגבי כל מטלה באיזו מידה היועץ פעיל בה. בלוח 3 מוצגת התפלגות תשובות המנהלים. הואיל וסולם התשובות נע בין 1–6, ככל שהציון הממוצע גבוה יותר מידת פעילות היועצים במטלה גבוהה יותר. המטלות מוצגת בסדר יורד על פי מידת פעילות היועצים בהן.

לוח 3

פעילות היועצים החינוכיים על פי מטלות התפקיד

(ממוצעים וסטיות תקן)

תחום הפעילות	*M*	*SD*
השתתפות בצוות טיפולי בין־מקצועי	5.42	1.06
סיוע בטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים	4.89	1.24
ייעוץ להורים	4.70	1.21
ייעוץ פרטני לתלמידים	4.54	1.23
היוועצות אישית למורים	4.54	1.19
עבודה עם כיתות בנושאים ייעוציים	4.32	1.33
הדרכה/הנחייה של צוות המורים	4.25	1.30
הנחיית קבוצות תלמידים	3.30	1.60

טווח: 1–6.

כפי שניתן לראות מתשובות המנהלים היועצים החינוכיים פעילים במידה רבה מאד בצוות הבין־מקצועי ($M=5.42$). למיטב ידיעתנו, היועצים הם אף אלה שמרכזים צוות חשוב זה. כמו כן, נתח משמעותי מפעילות היועצים מוקדש לטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים ($M=4.89$).

מהעיסוק הרב של היועצים בשתי מטלות אלה, ניתן להבין כי לנוכח מדיניות השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל, מערכת בית הספר, ובתוך כך היועצים החינוכיים עסוקים בהתמודדות עם תלמידים אלו, ובמציאת דרכים לשילובם והתפתחותם הטובה.

קטגוריית המטלות השנייה שבה פעילות היועצים גבוהה היא ייעוץ והיוועצות

אישית — לתלמידים ($M=4.54$), למורים ($M=4.54$) ולהורים ($M=4.70$). מבין שלושת משלימי תפקיד אלו מעט יותר פעילויות נעשות עם הורי התלמידים. מידת פעילות היועצים הנה נמוכה באופן יחסי במטלות המתבצעות בהקשרים קבוצתיים — עבודה עם כיתות אם בנושאים ייעוצים ($M=4.32$); עבודה עם קבוצות מורים ($M=4.25$); עבודה קבוצתית עם תלמידים ($M=3.30$).

מהשוואה בין הנתונים שהתקבלו בסקר זה מפי המנהלים לנתונים שהתקבלו על ידי היועצים במפקד היועצים שנערך ע"י שפ"י בתשנ"ו (ארהרד, 1998) בולט השוני בדפוס הקצאת הזמן של היועצים למטלות תפקיד שונות. בעוד שאז היועצים הקדישו את מרבית זמנם לעבודה ישירה עם תלמידים והורים ורק חלק מזערי מזמנם הוקדש לשיתוף פעולה עם אנשי המערך המסייע בצוות הבין־מקצועי, כיום מידת פעילותם במטלה זו הנה הגבוהה ביותר. כמו כן פחות זמן מוקדש כיום בהשוואה לעבר לעבודה עם כיתות וקבוצות תלמידים.

פעילות היועץ על פי תוכניות ייעוציות

בפני מנהל בתי הספר הוצגו חמש תוכניות ייעוציות שכיחות והוא התבקש להעריך את מידת היוזמה של היועץ בהפעלת כל אחת מתוכניות אלו. סולם התשובות נע בין 1–6. התוכניות מובאות בסדר יורד עפ"י מידת היוזמה של היועצים החינוכיים בהפעלתן.

לוח 4

פעילות היועצים החינוכיים על פי תוכניות ייעוציות

(ממוצעים וסטיות תקן)

נושא התוכנית	M	SD
מעברים ורצפים בין דרגי החינוך	4.75	1.40
התמודדות במצבי חירום	4.72	1.97
כישורי חיים	4.69	1.48
מניעת אלימות בבית הספר	4.49	1.45
מניעת התעללות מינית בילדים	3.73	1.73

טווח: 1–6.

מדיווחי מנהלי בתי הספר נראה כי התוכניות הייעוציות המרכזיות הוטמעו בתוך התהליך החינוכי והן מופעלות בבתי הספר היסודיים. בראש וראשונה התוכניות הקשורות למעברים בין דרגי החינוך ($M=4.75$): הכנת התלמידים לקראת המעבר לחטיבת הביניים, קליטת מחזור חדש של תלמידים לכיתות א', וקיום קשר עם אנשי החינוך הקדם יסודי ואנשי חטיבות הביניים. מידה רבה של יוזמה מגלים היועצים בתוכניות המשקפות את מצב החרום הייחודי ($M=4.72$). ביה"ס פועל כאן כמערכת של תמיכה טבעית; שמטרתה צמצום התפתחות של קשיים ומניעתם. מידה דומה של

יוזמה מגלה היועץ בהקניית כישורי חיים ($M=4.69$). כמו כן, היועצים יוזמים תוכניות הקשורות למניעת אלימות ($M=4.49$). חשוב לציין כי ב־187 מבתי הספר במדגם (37.4% מבתי הספר שבהם יש יועץ) היוזמה להפעלת תוכניות למניעת אלימות צוינה על ידי המנהלים כתחום הבולט ביותר. מהנתונים לעייל עולה כי היועצים פחות יוזמים תוכניות המיועדות למנוע התעללות מינית בתלמידים ($M=3.7$).

שביעות רצון המנהלים מהייעוץ החינוכי

הממצאים מצביעים בברור כי היועצים מהווים גורם משמעותי בבית הספר ($M=5.04$, $SD=1.21$) וכי המנהלים שבעי רצון במידה רבה מהייעוץ החינוכי ($M=5.11$, $SD=1.16$).

מהשוואה בין התפלגות שביעות רצון המנהלים מהייעוץ החינוכי כיום, לבין התפלגות שביעות רצון המנהלים מהייעוץ החינוכי 7 שנים קודם לכן (ארהרד, 1996), בולטת עלייה בשביעות רצון המנהלים מהייעוץ. מגמה זאת באה לידי ביטוי בעלייה של כ־10% בקטגוריית שביעות הרצון הגבוהה ביותר (שביעות רצון רבה מאד), ובירידה ניכרת בקטגוריית שביעות הרצון הנמוכה ביותר (מ־6.9% ל־1.5%).

הקשר בין שביעות רצון המנהל למאפיינים מבניים

על מנת לבדוק את הקשרים בין שביעות רצון המנהל מהייעוץ והמידה בה היועץ מהווה גורם משמעותי בביה"ס למאפיינים מבניים נערך מתאם פרסון. התוצאות מוצגות בלוח 5.

לוח 5

הקשר בין שביעות רצון המנהלים למאפיינים מבניים

	מספר הכיתות	שעות ייעוץ שבועיות	ותק הייעוץ	ותק היועץ	עומס הייעוץ	חבר צוות ניהול
היועץ כגורם משמעותי בביה"ס	.16***	.31***	.17**	.23***	20***	.46***
שביעות רצון	.15**	.27***	.12*	.16***	18***	.42***

$^*p<.05$ $^{**}p<.01$ $^{***}p<.001$

כפי שניתן לראות מהלוח נמצאו קשרים מובהקים ($p<.05$) בין המשתנים המאפיינים את בית הספר ואת מאפייני היועץ החינוכי לבין שביעות רצון המנהל. בבחינת כל הקשרים עולה כי הקשר החזק ביותר שנמצא הנו בין חברות היועץ בהנהלת ביה"ס לשביעות רצון המנהל והערכתו את השפעת היועץ. נראה כי עם התחזקות האוריינטציות המערכתיות משתרשת התפיסה כי היועץ נמנה בקבוצה המובילה את מערכת ביה"ס והשתתפותו בצוות הניהול נתפסת כרצויה ומשביעת רצון בקרב המנהלים. באופן דומה ככל שבית הספר גדול יותר ושעות הייעוץ בו רבות יותר המנהל חש

שביעות רצון גבוהה יותר. יש לשער כי בבתי ספר גדולים צורכי המערכת מתגברים והעומס על היועץ רב יותר וכפועל יוצא מכך הוא נתפס ככוח עזר משמעותי ומקצועי אשר מסייע ותורם לארגון כולו.

מן הלוח עולה עוד כי ותק היועץ בתפקיד, יותר מאשר ותק הייעוץ בביה״ס, קשור לשביעות רצון המנהל. במילים אחרות, הניסיון בתפקיד — משאב אישי של היועץ — קשור להיותו גורם משמעותי בביה״ס. יחד עם זאת לנוכח עוצמת הקשר הנמוכה יחסית ניתן לומר כי לא הוותק הוא המשמעותי בהגדרת שביעות רצון המנהל, אלא המשתנים האחרים, כפי שנראה בהמשך, הם אלו התורמים לשביעות רצון זו.

הקשר בין שביעות רצון המנהל ל׳התנהגות בתפקיד׳

על מנת לבדוק את הקשרים בין שביעות רצון המנהל מהייעוץ והמידה בה היועץ מהווה גורם משמעותי בביה״ס להתנהגות היועץ בתפקיד (פעילות היועץ עפ״י מטלות תפקיד ותוכניות ייעוציות) נערך מתאם פרסון. התוצאות מוצגות בלוח 6.

המתאמים הגבוהים שבלוח מצביעים על כך כי ככל שפעילות היועץ במטלות ובתוכניות הייעוציות גבוהה יותר המנהל שבע רצון יותר ומעריך את היועץ כמשמעותי.

לוח 6

הקשר בין שביעות רצון המנהלים להתנהגות היועץ בתפקיד

(עפ״י מבחן פירסון)

	היועץ כמשמעותי	שביעות רצון
מטלות		
ייעוץ פרטני לתלמידים	.44***	.48***
היוועצות למורים	.62***	.60***
הנחיית מורים	.64***	.64***
ייעוץ להורים	.62***	.62***
סיוע בטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים	.61***	.60***
עבודה עם כיתות	.49***	.52***
הנחיית קבוצות תלמידים	.38***	.39***
השתתפות בצוות טיפולי בין־מקצועי	.56***	.57***
תוכניות		
מצבי חירום	.60***	.61***
כישורי חיים	.59***	.58***
מניעת אלימות	.65***	.62***
מניעת התעללות בילדים	.54***	.50***
מעברים ורצפים	.61***	.57***

*** $p < .001$

שביעות רצון המנהל גבוהה בעיקר כאשר היועץ מקדיש זמן לעבודה בעלת אופי מערכתי המערבת מפגשים עם סוכני הסוציאליזיה של התלמיד (היוועצות למורים, הנחיית מורים, וייעוץ להורים). ככל שהיועץ יוזם, מקדם ופעיל בהתערבויות שנועדו להפחית אלימות הוא מוערך כיותר משמעותי והמנהל יותר שבע רצון ממנו.

תרומת המאפיינים המבניים וההתנהגות בתפקיד להערכת היועץ כדמות משמעותית ולשביעות רצון המנהל ממנו

בשלב האחרון של עיבוד הממצאים בקשנו ללמוד על תרומתם היחסית של כל המשתנים שנבדקו על ידינו — משתנים מבניים הקשורים למאפייני בית הספר ומאפייני היועץ ומשתנים הקשורים להתנהגות היועץ בתפקיד — להסבר היותו של היועץ דמות משמעותית בבית הספר ולהסבר שביעות רצונו של המנהל. ניתוחי הרגרסיה המרובה מוצגים בלוחות הבאים.

לוח 7

שביעות רצון המנהל מהייעוץ עפ״י מאפיינים מבניים והתנהגותיים

משתנה תלוי / משתנה מסביר	B	β	T	R	F
שביעות רצון					
משתנים מבניים				.66	33.2*
מספר כיתות	.01	.03	.84		
שעות ייעוץ	.00	.01	.31		
ותק ייעוץ	.00	.01	.37		
ותק יועץ	.01	.06	1.2		
השתתפות בצוות ניהול	.06	.02	.53		
מטלות					
ייעוץ פרטני לתלמידים	.04	.04	.92		
היוועצות למורים	.10	.09	1.9		
הנחיית מורים	.15	.16	3.0*		
ייעוץ להורים	.13	.13	2.3*		
סיוע בטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים	.10	.11	2.2*		
עבודה עם כיתות	.02	.02	.50		
הנחיית קבוצות תלמידים	.06	.07	1.8		
השתתפות בצוות טיפולי בין־מקצועי	.17	.15	3.0*		
תוכניות					
מצבי חירום	.06	.06	1.2		
כישורי חיים	.05	.07	1.1		
מניעת אלימות	.10	.12	1.8		
מניעת התעללות בילדים	.04	.06	1.3		
מעברים ורצפים	.08	09	1.9		

* $p < .05$

לוח 8
הערכת המנהל את היועץ כגורם משמעותי בביה"ס
עפ"י מאפיינים מבניים והתנהגותיים

משתנה תלוי / משתנה מסביר	B	β	T	R	F
היועץ כמשמעותי					
משתנים מבניים				.68	33.2*
מספר כיתות	.00	.02	.61		
שעות ייעוץ	.00	.03	.92		
ותק ייעוץ	.00	.00	.15		
ותק יועץ	.00	.00	.15		
השתתפות בצוות ניהול	.12	.04	1.0		
מטלות					
ייעוץ פרטני לתלמידים	.04	.04	.86		
היוועצות למורים	.21	.20	3.9*		
הנחיית מורים	.17	.17	3.2*		
ייעוץ להורים	.12	.12	2.1*		
סיוע בטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים	.08	.08	1.5		
עבודה עם כיתות	.05	.05	1.2		
הנחיית קבוצות תלמידים	.00	.00	.10		
השתתפות בצוות טיפולי בין־מקצועי	.08	.07	1.5		
תוכניות					
מצבי חירום	.02	.02	.49		
כישורי חיים	.09	.10	1.7		
מניעת אלימות	.14	.16	2.5*		
מניעת התעללות בילדים	.02	.03	.70		
מעברים ורצפים	.21	.23	4.8*		

* $p < .05$

מניתוחים אלה עולה כי בכוחם של המשתנים הנ"ל להסביר חלק גדול יחסית מהשונות בעמדות המנהלים כלפי הייעוץ. המשתנים מסבירים 68% מהשונות של הערכת המנהלים את היועצים כמשמעותיים בבית הספר ו־66% מהשונות של שביעות רצונם מהייעוץ החינוכי. המשתנים התורמים באופן מובהק להסבר השונות בהערכת היועץ כמשמעותי הם: מטלות התפקיד — היוועצות למורים, הנחיית צוות המורים וייעוץ להורים; תוכניות ייעוציות — מניעת אלימות ומעברים ורצפים. המשתנים התורמים באופן מובהק להסבר השונות בשביעות רצון המנהלים מן הייעוץ החינוכי הם: מטלות התפקיד — הנחיית צוות המורים, ייעוץ להורים, טיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים והשתתפות בצוות טיפולי בין־מקצועי.

מסתבר, כי שביעות רצון המנהלים מן הייעוץ החינוכי קשורה באופן בלבדי לפעילויות השוטפות המתבצעות על ידי היועץ. לעומת זאת, הערכת היועץ כדמות

מרכזית ומשמעותית בבית הספר קשורה גם לתוכניות ייעוציות אותן הוא יוזם. נראה כי כאשר היועץ יוזם הפעלת תוכניות הקשורות לכל בית הספר להן קרוב לוודאי חשיפה רבה — מתחזקת התפיסה כי היועץ הוא בעל תפקיד מרכזי.

חשוב לשים לב כי שתי הפעילויות שתורמות באופן המשמעותי ביותר הן להערכת היועץ כמשמעותי והן לשביעות הרצון הנן ייעוץ להורי התלמיד והנחיית מורים. בה בעת מסתבר כי המשתנים המבניים כמו הקף משרת היועץ וותק היועץ במקצוע אינם מנבאים את שביעות רצון המנהל ואת הערכתו את היועץ כמשמעותי. מכאן שה'אילוצים' האובייקטיביים של מספר התלמידים ומיעוט השעות אינם האחראים לתפיסת המנהל את היועץ, ורק הגורמים הקשורים לעשייה המקצועית הם המעצבים את עמדות המנהלים.

■ דיון

בעזרת 560 מנהלי בתי ספר יסודיים אשר השיבו על שאלון סקר עלה בידינו לאפיין את הייעוץ החינוכי בדרג זה: מאפיינים מבניים של הייעוץ, התנהגות בתפקיד של היועצים ושביעות רצון המנהלים ממנו.

ברוב בתי הספר היסודיים במגזר היהודי קיימת כיום משרה של יועץ חינוכי. באם אין יועץ בביה"ס הסיבה אינה חוסר רצון או אי יכולת לאייש את התפקיד אלא מחסור בשעות לתפקיד. במירב בתי הספר בהם מצויים יועצים הם חברים בצוות הניהול הפורום בו מתקבלות החלטות ומתעצבת מדיניות בית הספר. נראה לנו כי העלייה המשמעותית, בהשוואה לסקרים קודמים, בשיעור היועצים חברי הנהלת בית הספר, משקפת את המגמות העדכניות של הייעוץ החינוכי.

"מניפת" התחומים שהיועצים החינוכיים מעורבים בהם רחבה ומשקפת את הפרדיגמה המערכתית. בעבודת היועצים בולטת הטמעתם את מדיניות השילוב בחפשם דרכי התמודדות עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ומושם דגש על היוועצות למורים והורים. מההשוואה לסקרים קודמים עולה כי העבודה הישירה עם קבוצות תלמידים פוחתת וכך מצטמצם מגעם הישיר עם כיתות. במקביל לפעילות השוטפת במטלות התפקיד הרבות והמגוונות היועצים יוזמים ופעילים בכל התוכניות הייעוציות אשר פותחו בשנים האחרונות ואמורות להיות מופעלות בבתי הספר כחלק מהתהליך החינוכי. הדגש מושם על התוכניות הקשורות למעברים בין דרגי החינוך: בהכנת התלמידים לקראת מעבר, בקליטת מחזור חדש של תלמידים לכיתות א' ובקיום קשר עם אנשי החינוך הקדם יסודי ואנשי חטיבות הביניים. מידה רבה של יוזמה מגלים היועצים החינוכיים גם בתוכניות המשקפות את מצב החירום, בהקניית כישורי חיים ובתוכניות הקשורות למניעת אלימות.

המנהלים מבטאים שביעות רצון גבוהה וברורה מהייעוץ, מעריכים את היועצים כגורם משמעותי בביה"ס ומעוניינים בהגדלת היקף הייעוץ. נראה כי ראייה זו של המנהלים את היועצים כחלק משמעותי וחיוני מבית הספר משקפת מגמה של עלייה

בשביעות רצונם מתרומת היועצים (וינדזברג, 1979; רש ועמיתים, 1989; ארהרד, 1996).

התפרסות היועצים על פני מטלות תפקיד רבות ומגוונות והפעלה וייזום של תוכניות מניעתיות והתפתחותיות קשורים לשביעות רצון המנהלים מן היועץ ושרותיו. שביעות רצון המנהלים לא מושפעת מכמות הייעוץ (מספר שעות ייעוץ, ותק הייעוץ ועומס תפקיד) אלא מאיכותו, קרי, מפעילויות במטלות תפקיד ומייזום של תוכניות מניעה ספציפיות. בולטת במיוחד העובדה שיותר מרבע מהמנהלים ציינו את מניעת האלימות כתחום הבולט ביותר בעבודת היועץ. אם כי על פניו קיים קשר חזק בין שביעות רצון המנהל להערכתו את היועץ כמשמעותי, ואם כי מהממצאים עולה כי הנחיית המורים וייעוץ להורים תורמים שניהם למשתנים הללו, מן הדין להבחין ביניהם. שכן בברור היועץ מוערך כמשמעותי כאשר הוא תורם ליצירת אקלים חינוכי מיטבי באמצעות מניעת אלימות ומקשר בין ביה״ס והמערכת החיצונית באמצעות הטיפול במעברים ושיפור הרצף הלימודי. לעומת זאת סיוע היועץ לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים תורם באופן ברור לשביעות רצון המנהל. במילים אחרות, התפקיד המסורתי של היועץ לסייע בהסתגלות תלמידים בעלי צרכים מיוחדים נשמר. יחד עם זאת חשוב מאד, לדעתנו, להבחין בשינוי שהתחולל במהלך השנים בשיטות ההתערבות הייעוציות, שכן טיפול היועץ בתלמידים אלה נעשה עתה באוריינטציה מערכתית: באמצעות השתתפותו בצוות הבין־מקצועי ובאמצעות סיוע למורים בהתמודדות עם תלמידים אלו ופחות בייעוץ ישיר לתלמיד.

נראה כי יועץ הנוקט בתהליך עבודה הכולל הכרה בחשיבות מדיניות השילוב והטמעתה, הקניית מיומנויות חברתיות למניעת אלימות ומעבר רציף ומסתגל בין דרגי החינוך תוך כדי העצמת ההורים והמורים והנחיית המורים בהקניית כישורים אלו לתלמידים פועל בהלימה לציפיות המנהל ומגביר את שביעות רצונו מתרומתו של היועץ לבית הספר.

תרומת ממצאי הסקר חשובה למעצבי המדיניות ומקבלי ההחלטות במשרד החינוך, לעוסקים במחקר ובהכשרת היועצים לעתיד, וליועצים בשדה היכולים להתבונן על עצמם באספקלרית מנהלי בתי הספר.

מקורות

ארהרד, ר. (1996). *הייעוץ החינוכי והשירותים הפסיכולוגיים במערכת החינוך*. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

ארהרד, ר. (1998). *מפקד היועצים החינוכיים — ניתוח ממצאים*. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

ארהרד, ר. וקלינגמן, א. (עורכים). *ייעוץ בבית ספר בחברה משתנה*. תל אביב: הוצאת ירמות׳ אוניברסיטת תל אביב (בדפוס).

הראל, י. וארהרד, ר. (2001). סגנונות תפקיד של יועצים חינוכיים בישראל. *הייעוץ החינוכי*, י׳, 171–152.

וינדזברג, ב. (1979). היועץ כסוכן שינוי בעיני יועצים, מורים ומנהלי בתי ספר. עבודת גמר תואר מוסמך, החוג לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

רש, נ., פורת־ברייניין, א., ואביצור, א. (1989). *המערך המסייע במערכת החינוך — כיצד פועל? למי מסייע?* ירושלים: המכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית.

Baker, S.B. (2000). *School counseling for the twenty-first century*. New Jersey: Prentice-Hall.

Cobia, D.C. & Henderson, D.A. (2003). *Handbook of School Counseling*. New-Jersey: Pearson Education.

Emrich, C.G. (1999). Context effects in leadership perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25*(8), 991–1006.

Erford, B.T. (2003). *Transforming The School Counseling Profession*. Columbus, Ohio: Pearson Education.

Frink, D.D. & Klimoski, R.J. (1998). Toward a theory of accountability in organizations and human resource management. In G.R. Ferris (Ed.) *Research In Personnel and Human Resources Management* (pp. 1–51).Greenwich, CT: JAi.

Gysbers, N. (2001). School guidance and counseling in the 21st century: Remember the past into the future. *Professional School Counseling, 5*(2), 96–105.

Herr, E.L. (1999). *Counseling in a Dynamic Society: Context and Practices for the 21st Century*. Alexandria, VA: American Counseling Association.

Katz, D. & Kahn, R.L. (1978). *The Social Psychology of Organizations*. New York: Wiley.

Klein, K.J. & Mazlowski, S.W.J. (2000). *Multilevel theory Research and Methods in Organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Klimoski, R.J. & Donahue, L.M. (2001). Person perception in organizations: An overview of the field. In: M. London (Ed.), *How People Evaluate Others In Organizations* (pp. 5–45). Lawrence Erlbaum.

Levinson, R. (1969). Role personality and social structure. In L.A. Coser., & B. Rosenberg (Eds). *Sociological Theory: A Book of Readers*. (pp. 297–309). CA: MacMillan Publishing.

Locke, D.C. (2001). *The Handbook of Counseling*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Murphy, K.R. & Cleveland, J.N. (1995). *Understanding Performance Appraisal: Social, Organizational and Goal-Based Perspectives*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Neukrug, E. (1999). *The World of the Counselor, An Introduction to the Counseling Profession*. City: CA: Brooks / Cole Publishing Company.

Owens, R.G. (1991). *Organizational Behavior in Education*. New Jersey: Prentice-Hall.

Paisley. O.P. & McMahon, G. (2001). School counseling for the 21st century: Challenges and opportunities. *Professional School Counseling, 5*(2), 106–115.

Schmidt, J.J. (2003). *Counseling in Schools Essential Services and Comprehensive Programs*. Boston: Pearson Education.

פניות של תלמידי תיכון לקבלת תמיכה ממוריהם: ציפיות וקבלת תמיכה בפועל

ג'ניה גיטקיס ומשה טטר

ביה"ס לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים

תקציר

במחקר נבדקו שכיחויות הפניה של המתבגרים למורים בעניינים לימודיים וחברתיים, ציפיותיהם של המתבגרים לגבי סוגים שונים של תמיכה שהמורים יכולים לספק עבורם בתחומים הללו ודיווחיהם לגבי סוגי התמיכה שקיבלו ממוריהם בעת פניתם. שאלונים הועברו ל־378 תלמידי כיתות י"א ב־6 בתי ספר. המחקר מדגיש את חשיבותה של התמיכה הרגשית של המורים עבור התלמידים בתחום הלימודי והחברתי, סוג זה של תמיכה גם סופק הכי הרבה על ידי המורים בעת הפניות. כמו־כן, המחקר מבליט את השימוש הרב של התלמידים בתמיכתם של המורים בעניינים לימודיים ואת השימוש המועט יחסית בתמיכתם בעניינים חברתיים. במחקר נמצא ש: בנות, בהשוואה לבנים, מפתחות ציפיות גבוהות יותר מהמורים בשני התחומים; תלמידים עולים מחבר העמים פונים אל המורים בעניינים חברתיים יותר מאשר תלמידים ותיקים; תלמידים ממעמד סוציו־אקונומי בינוני־גבוה מדווחים על תמיכה רבה יותר של המורים בשני התחומים בהשוואה לתלמידים ממעמד סוציו־אקונומי בינוני נמוך; ושתלמידים בעלי דימוי חברתי/לימודי בינוני־נמוך פונים אל המורים יותר וזאת בהתאם לתחום. בדיון הוצגו השלכות יישומיות העשויות לחזק את האינטראקציה בין המתבגר לבין מחנכו ולהפוכה למשמעותית.

תקופת ההתבגרות מהווה קפיצה משמעותית בהתפתחות הילד בתחום הרגשי, הקוגניטיבי, הרגשי, החברתי והערכי. השינויים הללו מלווים רבות במתח, קונפליקטים ודורשים תשומת לב מיוחדת בשל השפעתם על הרווחה האישית של המתבגר (טטר ושרב, 2001). בד"כ המתבגר מרגיש שליטה נמוכה וסובל משינויי מצב הרוח, דיכאונות וקשיים נפשיים. כתוצאה מכך, תמיכת הסובבים חשובה מאוד ועשויה להקל על המתבגרים בהתמודדות עם משימותיהם הרבות. יחד עם זאת, תמיכת הסביבה תלויה הרבה פעמים במוכנות וביכולת של המתבגר לפנות לעזרה או לקבל תמיכה מאחרים המשמעותיים לו.

חיפוש אחר העזרה

לפי Le Gall (1985) ישנן גישות שונות להבנת התהליך של חיפוש אחר העזרה: ככלי לפתרון הבעיות, כמושפע מהנורמות החברתיות וכקשור למימדים סוציולוגיים ופסיכולוגיים של הפונה. החוקר מתמקד בפנייה לעזרה במשימות לימודיות הכוללת את השלבים הבאים: מודעות למטרה: הבנת המטרה והגדרת המצב כבעייתי, כאשר

ההגדרה שונה מאדם לאדם. ראיית האנשים כמשאב בפתרון הבעיה: הפרט מחליט שאין ביכולתו להתמודד עם המשימה לבד ובוחן את האנשים הסובבים אותו כמשאבים לעזרה; ובבחינת האפשרויות "לנצל" אחרים למימוש הבעיה: בחירת דמות לפנייה ואת אסטרטגיית הפנייה. חיפוש אחר עזרה ככלי לפתרון בעיות תלוי ביכולתו של הפרט לזהות את מקור התמיכה ככזה המסוגל לסייע בפתרון. לפי Le-Gall (1985), ורן־גור (1984) יכולת זו מתפתחת עם הגיל. חיפוש אחר עזרה אינסטרומנטלית מתפתח כבר בילדות המוקדמת, כאשר התינוקות נעזרים בסוכני חברות ראשיים על מנת לספק את צורכיהם הפיזיולוגיים וההתפתחותיים. בית הספר צריך להביא את התלמיד במסגרתו לידי מימוש המיומנויות לחיפוש אחר העזרה שהוקנו בבית. רן־גור (1984) ממקדת את תהליך החיפוש אחר עזרה בשלוש יכולות: יכולות קוגניטיביות, יכולות רגשיות וחשיפה עצמית. ההתפתחות הקוגניטיבית מלווה בתמורה רגשית בין־אישית: ילדים קטנים פונים אל דמויות שכלפיהן פיתחו יחסי תלות והפנייה באה בשל טיבו של הקשר המשמעותי ולא בזכות הידע וההכשרה שיש לדמות בנושא הנידון. עם העלייה בגיל, המתבגרים הופכים להיות רגישים וקשובים יותר לרמזים חברתיים עד שהם לומדים להתאים בין הדמות אליהם הם פונים לבין הבעיה. חשיפה עצמית מוגדרת כתהליך שבו היחיד מאפשר לעצמו להיות מוכר לזולת תוך כדי הבעה גלויה ופתוחה של רגשות, מחשבות ודעות. יכולת החשיפה תלויה בתהליך הסוציאליזציה הראשונית והמשנית של הפרט.

המחקר הנוכחי מתייחס לחיפוש אחר העזרה ככלי התמודדות עם המצבים המלחיצים הנפוצים בגיל ההתבגרות. Spirito et al. (1990) מבחינים בשתי דרכים בסיסיות להתמודדות עם לחצים: התמודדות הממוקדת ברגשות והתמודדות קונסטרוקטיבית הממוקדת במציאת פתרון אינסטרומנטלי לבעיה. Olah (1995) מבחין בשלוש דרכים מרכזיות להתמודדות: הטמעה, התאמה והתעלמות. הטמעה כוללת את ניסיונות הפרט לשנות את סביבתו בהתאם לצרכיו, התאמה כוללת את ניסיונות הפרט לשנות את עצמו בהתאם לצורכי הסביבה ואילו התעלמות מתמקדת בעזיבת שדה האירוע פיזית או רוחנית. גם Olah (1995) וגם Spirito et al. (1990) מדגישים את ההבדלים בין המינים ובין הגילאים בבחירת הדרכים להתמודדות. חיפוש אחר העזרה הוא אחד הכלים להתמודד עם הלחצים המשתלב באסטרטגיות של התמודדות אקטיבית הן במיקוד ברגשות והן במיקוד במציאת פתרון קונסטרוקטיבי וזאת בגלל סוגי התמיכה השונים שפנייה לעזרה יכולה לספק.

בחירת דמות המטרה ואסטרטגיית הפנייה תלויה בגורמים רבים. Nadler (1987, 1991) ממקד את הגורמים המשפיעים על הבחירה ב־3 סוגיות: גורמים הקשורים לנושא הפנייה, גורמים הקשורים לדמות הפונה וגורמים הקשורים לדמות המטרה.

השפעת נסיבות הפנייה לחיפוש אחרי העזרה. לפי Le-Gall (1985), חיפוש אחר עזרה תלוי בהגדרת החברה את עצם התלות. קבוצות, הנתפסות כחלשות (כגון מיעוטים, נשים וילדים) "נחשבות" לתלותיות וזקוקות יותר לעזרה. כתוצאה מכך, החברה

מעודדת את פנייתן לעזרה מעצם תפקידן החברתי. יחד עם זאת תפקיד התלמידים כולל בתוכו סתירות בציפייה החברתית: מעצם תפקידם כילדים מצפה החברה כי יפנו לעזרה מאחר והינם תלויים עדיין במבוגרים, אך בו בזמן מצפה מהם להבין את החומר הנלמד מתוך הסבר המורה בכוחות עצמם. ולכן לעיתים פנייה לעזרה נתפסת ככישלונו האישי של התלמיד בתהליך הלימודי.

השפעת אפיוני דמות הפונה על הפנייה לעזרה. הן הגורמים הסוציולוגיים כגון: גיל, מין, רקע חברתי ועוד, והן הגורמים הפסיכולוגיים, כגון: תחושת ערך העצמי, דימוי עצמי, מיקוד שליטה ועוד מנבאים את פניות המתבגרים לעזרה. נפרט את הגורמים הנחקרים במחקר הנוכחי: גיל, מין, SES, דימוי עצמי ומעמד לימודי. **גיל הפונה** משפיע על בחירת הבעיות להתייחסות, על הגדרת הבעייתיות ועל בחירת דמויות לפנייה. כך למשל Boldero & Fallon (1995), מצאו שמתבגרים צעירים מתייחסים יותר לבעיות משפחתיות, דילמות אישיות ויחסים עם הסביבה, כאשר מתבגרים בוגרים יותר מתייחסים לבעיות הקשורות ליחסים עם בני גילם או לבעיות לימודיות שככל הנראה קשור לביצוע מבחני הבגרות. מבחינת השוני בתפיסת הבעיה, החוקרים מצאו שתלמידים צעירים תופסים את בעיותיהם בצורה סטיגמתית ואילו לעומתם, מתבגרים תופסים את בעיותיהם כייחודיות להם, וברצינות ואחריות גבוהה. Cauce et al. (1995), מצא, שגיל הפונה משפיע על תפיסת הדמויות כתומכות על ידי הילד: אם נתפסת כתומכת ביותר בכל הגילאים ובכל סוגי התמיכה, חשיבותו של האב עולה עם הגיל בכל סוגי התמיכה, עלייה בגיל מגבירה את כמות הקונפליקטים עם האחים ומגבירה את חשיבות החברים. מורים מהווים מקור תמיכה עבור הילדים בגילאים שונים, אך ממלאים עבורם פונקציות שונות: ליווי בבית ספר יסודי ומתן מידע בגיל ההתבגרות. מין הפונה משפיע על הרווחה האישית של המתבגר, על בחירת נושאים להתייחסות, על דרכי התמודדות עם לחץ, על תדירות הפנייה ועל בחירת דמויות מטרה. טטר ושרב (2001) לא מצאו הבדלים בין המינים בדיווח המתבגרים על הרווחה האישית שלהם. לעומתם, יש מחקרים הטוענים שבנות חוות יותר משברים בהשוואה לבנים ולכן פונות יותר לעזרה (טטר ומלגרם, 2001). שוני בתדירות הפנייה לעזרה ניתן להסביר על ידי ההבדלים בין המינים במוכנות להיחשף בפני אחרים. כך, טטר ומלגרם (2001) מצאו שבנות נוטות להיחשף לכל הדמויות יותר מאשר הבנים, כאשר ההבדל בולט בחשיפה ל"מבוגר הקרוב". מבחינת ההתנסות בבעיות, לא נמצאו הבדלים בהתנסות בנות ובנים בבעיות עם הורים וחברים, אך נמצא שבנות התנסו יותר בבעיות בבחירת בגדים ובעיות לימודיות. ישנם מחקרים שמצאו הבדלים בין המינים בצורות ההתמודדות של בנים ובנות עם מצבים מלחיצים. Olah (1995) מצא שבנות נוטות יותר להתמודד עם המצב המלחיץ על ידי התעלמות וזאת במיוחד במצבים של לחץ גבוה, ואילו לעומתן הבנים נוטים להתמודד על ידי התמודדות קונסטרוקטיבית ואינסטרומנטלית. סוציאליזציה שונה בהתמודדות עם לחצים יכולה להוות אחד ההסברים האפשריים להבדלים בין המינים בפניות לעזרה חיצונית. לגבי השפעת מין על בחירת דמויות לפנייה, הדעות

חלוקות. יש הטוענים כי בנים ובנות כאחד מעדיפים להתייעץ עם האם, הנתפסת כחמה, מגיבה ותומכת יותר מאשר האב. לעומתם מצאו חוקרים אחרים, כי רק הבנות העדיפו להתייעץ עם האם (ר' סיכום אצל רן־גור, 1984).

חשוב לבדוק את השפעת המין באינטראקציה עם הגיל. כך טטר ומלגרם (2001) מצאו אינטראקציה בין מין, סוג השאלה ודמויות מטרה: בנות פנו יותר לחברה ולמבוגר קרוב מאשר הבנים, כאשר הייתה להם בעיה עם בחירת בגדים. לגבי בעיה עם חברים, בנות פנו יותר למבוגר קרוב מאשר הבנים, ולגבי בעיות לימודיות בנות פנו יותר למבוגרים (קרוב ומומחה) מאשר הבנים. כמו כן, Wintre & Crowley (1993) מצאו אינטראקציה בין גיל, מין ודמויות מטרה: בנים צעירים העדיפו תמיכה של מבוגרים (גם קרובים וגם מומחים) על תמיכת בני גילם ולעומתם רק בנות בוגרות יותר העדיפו תמיכה של מבוגרים קרובים.

מבחינת ההשפעה של **מעמד סוציו־אקונומי** על חיפוש אחר העזרה, מחקרים רבים מראים שמתבגרים ממעמד סוציו־אקונומי גבוה פונים לעזרה יותר מאשר מתבגרים ממעמד נמוך. כך למשל, טטר ומלגרם (2001) מצאו שתלמידים השייכים למעמד בינוני גבוה נחשפים יותר לחבר/ה טוב/ה מאלו ממעמד נמוך. לא נמצא קשר בין SES לבין דיווחים על סוג התמיכה או התנסות בבעיות שונות. השוני בנכונות לפנות לעזרה במעמדים שונים יכול לנבוע מהעדר אפשרות כלכלית לפנות לגורמים המקצועיים, מתפיסה שונה של פנייה לעזרה הבדלי נורמות, או מציפיות שונות לתמיכה כללית לעומת תמיכה אינסטרומנטלית וקונקרטית בקרב מעמדות שונים (Nadler, 1991). רן־גור (1984) מצאה שקבוצות חברתיות חלשות המוגדרות בספרות כ"טעוני טיפוח" מצפות יותר לתמיכה רגשית מדמויות חינוכיות, אך לא מרבות לפנות למורים וזאת בגלל החשש של היווצרות דעות קדומות. Galbo (1984) מסביר את השוני בפניות של מתבגרים ממעמד גבוה לעומת נמוך על ידי כמות תשומת הלב שהילדים זוכים לה בבית: ככל שהילד זוכה לפחות תשומת לב והכוון בביתו, כך הוא מתייחס יותר לדמויות בוגרות אחרות כדמויות משמעותיות בחייו.

השפעתו של **הדימוי העצמי** של המתבגר על חיפוש אחר עזרה ניתן להסביר על ידי 2 השערות הפוכות (Le-Gall, 1985): על פי עקרון הפגיעות, בעלי דימוי עצמי גבוה יפנו יותר לעזרה בעוד שבעלי דימוי עצמי נמוך ימנעו מלפנות על מנת שלא לפגוע בעצמם ולהמעיט בערכם. על פי עקרון העקביות, הנפוץ יותר, אנשים עם דימוי עצמי גבוה ימעטו לפנות לעזרה כי הם מצפים ודורשים מעצמם להתמודד באופן עצמאי עם בעיותיהם. Nadler (1991) מצא שפניה לעזרה בנושאים משמעותיים, מאיימת על האגו של הילד ויכולה להוביל להימנעות מפנייה. המצב רגיש עוד יותר בנסיבות שבהן ההתמודדות נמדדת במושגים של כשלון או הצלחה (כמו מבחנים). פנייה לעזרה מעודדת פעמים רבות השוואה בין הפונה לבין דמות המטרה (במיוחד כאשר מדובר בדמויות מטרה דומות לשואל, כמו אחים ובני אותו גיל). בעלי דימוי עצמי חיובי רגישים יותר ל־comparison stress (Nadler, 1991) ולכן נמנעים יותר מפנייה לעזרה חיצונית. כתוצאה מכך, יצירת מצבים שלא מעודדים השוואה יכולה להגביר את כמות הפניות.

השפעת **מעמד לימודי** על הפנייה לעזרה לא נחקרה מספיק. לפי Le-Gall (1985) יש קשר בין תדירות פניות לעזרה לבין ידע ויכולות לימודיות של התלמידים: ילדים בעלי ידע רב ויכולות גבוהות ממעטים לפנות בשל כך ומכוונים לפתרון בכוחות עצמם; ילדים עם יכולות בינוניות אינם חוששים להיפגע בדימויים העצמי ומסוגלים להבחין במקורות התמיכה הרלוונטיים ואילו ילדים עם יכולות וידע נמוכים אינם מבחינים במקורות העזרה האפקטיביים ולכן אינם מרבים לפנות.

השפעת אפיוני נושא הפנייה על החיפוש אחר העזרה

אפיונים של נושא הפנייה יכולים להיות רלוונטיים מאוד לתדירות ואסטרטגיית הפנייה. Hendry et al. (1992) מדגישים את הבחירה הדיפרנציאלית של מקורות התמיכה בהתאם לסוג הבעיה: מתבגרים נוטים לפנות אל בני גילם בשאלות, שעניינן אופנה, בחירת חברים ובילוי בשעות הפנאי. שאלות שעניינן בחירת מקצוע מופנות להורים ולמומחים (המורים נתפסים כמומחים). שאלות שנושאן התמכרות, סמים, שתיית אלכוהול ומין מופנות למומחים משמעותיים. כמו כן, Boldero & Fallon (1995) מדגישים שבבעיות ובקונפליקטים משמעותיים מתייעצים מתבגרים עם הוריהם ואילו אל חבריהם נטו לפנות בנושאים פחותי ערך, כגון בחירת בגדים, בחירת תקליטים ועוד. יוצאים מין הכלל הם הנושאים האינטימיים. בעניינים אלו המתבגרים ממעטים לפנות אל ההורים או אל מבוגרים בכלל ומעדיפים לפנות לבני גילם. Olah (1995) וגם Spirito et al. (1990) מצאו שבעיות עם הורים, אחים ועם חברים ובעיות לימוד בבית הספר הנם הגורמים המלחיצים המרכזיים בגיל זה, כאשר העלייה בגיל מבליטה את הבעיות החברתיות. בעבודה הנוכחית נתמקד בעניינים לימודיים וחברתיים של המתבגרים.

אפיוני דמויות המטרה כמשפיעים על חיפוש אחר עזרה בקרב המתבגרים

מעגל הדמויות המשמעותיות כולל את הגרעין המשפחתי (הורים ואחים), קבוצת השווים – peer group ומומחים (כאשר הדמויות החינוכיות נכללות בקטגוריה זו). Cauce ושותפיו (1990) הבחינו בתמיכה דיפרנציאלית של כל אחת מהדמויות הללו מבחינת סוגי התמיכה אותם הם מספקים ובהתאם לגיל. ניתן לאפיין את הדמויות הללו על ידי שייכותם לתא המשפחתי: שייכות לתא המשפחתי לעומת דמויות חיצוניות (Galbo, 1984); או/ו על ידי פורמאליות התמיכה שהם מספקים (טטר ומלגרם, 2001). אחת השאלות בבחירת הדמות לפנייה היא מבנה אישיותה או תכונותיה החשובות למתבגר.

Le-Gall (1985) מצא שתכונות חיוביות גלובליות (כמו איש נחמד), מומחיות ונכונות לעזור הן התכונות העיקריות בבחירת הדמות להיוועצות. התייחסות לתכונות הינה תלויית גיל: ילדים מתייחסים לתכונות גלובליות יותר, כאשר מתבגרים מדגישים את המומחיות והנכונות לעזור. טטר ומלגרם (2001) מדווחים על מגוון רחב יותר של תכונות דמות המטרה הרלוונטיית לפנייה: מומחיות, אמינות, הבנה, דמיון וזמינות. התברר שהעדפה לתכונות אלו ואחרות תלויה בתחום הפנייה: כאשר הבעיה נגעה

בתחום החברתי, התכונות הרלוונטיות יותר לבחירת הדמות היו הבנה, אמינות, מומחיות, זמינות, גיל, דמיון וחוסר ברירה (בסדר יורד, תוך העדפה ברורה להבנה ולאמינות). כאשר הבעיה נגעה בתחום הלימודי, סדר העדיפויות השתנה ל: מומחיות, אמינות, הבנה, מימון, זמינות, גיל, דמיון וחוסר ברירה (בסדר יורד, עם העדפה ברורה למומחיות ולאמינות). בין כל דמויות המטרה השונות, המחקר הנוכחי מתמקד בדמותו של המורה כדמות משמעותית עבור המתבגר וכדמות מטרה בפניות לעזרה. מורה שייך למעגל התמיכה החוץ משפחתי ובד"כ נתפס כדמות של מומחה וכמספק תמיכה פורמאלית.

מורים כדמויות משמעותיות ופניית תלמידים אליהם

המפגש האינטנסיבי בין המורים לתלמידים בבית הספר פותח מגוון אפשרויות לתקשורת והתקשרות. אינטראקציה תלמיד–מורה כוללת בתוכה מידה מסוימת של אינטימיות, קשר רגשי, ועניין הדדי ואפילו התפתחות החברות ולכן יוצרת הזדמנות למורה להיות משמעותי עבור הילד (טטר, 2002). על מנת להבין את מיקומו של המורה ברשת החברתית של התלמידים, חשוב להבין את מושג המשמעותיות בעיניי התלמיד. כך Tatar (1998a) מצא, שהמורים שנתפסו על ידי תלמידיהם כמשמעותיים הם אלו ה"לוקחים אותם ברצינות", "סומכים עליהם", "מסבירים בצורה ברורה וקלה" ו"דוחפים אותם לעשות דברים בצורה טובה". Galbo (1984) הדגיש את ההיבט החברתי בהגדרת המורה כמשמעותי: עם מורים משמעותיים התלמידים יכולים לשוחח על בעיות אישיות.

Cullingford (1987) מצא שהמורה הטוב והידידותי הוגדר על ידי התלמידים כמוכן לעזור לכל אחד בכל דבר שיעלה. Tatar (1998a) מדגיש שמורים יכולים להיות משמעותיים עבור התלמידים אם התלמידים יחושו צורך בכך ויראו את תפקידם כחשוב, ואם המורים יראו את עצמם כפנויים לכך. לכן הגדרת התפקיד הן על ידי התלמידים והן על ידי המורים הנה בעלת השפעה מכרעת על תפיסתם כדמויות משמעותיות. לפי רן־גור (1984), עיקר תפקידו של המוסד החינוכי בעיני התלמידים הוא להקנות ידע וללמד. כדי שהמורה ייטול על עצמו תפקיד של "מטפל", הוא חייב להתנער מאצטלת ההוראה. עליו להופיע בעצמיותו האישית כדי שחשיפתו שלו תעורר את החשיפה העצמית בעיני התלמידים. יחד עם זאת, יש לציין שגישות חדשות יותר רואות את התפקיד כמעורב ושוויוני יותר, מעודד אינטראקציות לא פורמליות המדגישות יחסי קרבה ופתיחות. יכולתו של המורה לענות על הציפיות של תלמידיו תלויה לא רק בתפיסתו לגבי תפקידו אלא גם במבנה הארגוני שהרבה פעמים מכתיב את אופן האינטראקציה בין תלמיד למוריו. Tatar (1998b) וגם רן־גור (1984) מצאו, שהשוני בציפיות התלמידים לסוגי תמיכה שונים ממוריהם בבית ספר יסודי לעומת חט"ב תלוי ומושפע מהתרבות הארגונית של בתי ספר אלו. רן־גור (1984) ציינה שהאווירה הכללית של התיכון מאופיינת בהישגיות אקדמית ולכן יש לצפות להתרופפות הקשר הבין אישי בין המורים לתלמידים. Tatar (1998b) מתאר את המערכת התיכונית כמחזקת את

ההיבטים הבית־סיפריים ואת תפקיד התלמיד כלומד: המפגש של התלמיד עם המחנך מצומצם יותר, יש פחות שעות למתן תמיכה מצד המחנך מאחר ויש פחות לגיטימציה להתמודד עם הבעיות האישיות של התלמידים. הבחירה לעסוק בתכנים אישיים אינה מוגדרת ברמה מערכתית. בניגוד לאקלים של חטיבה עליונה וחטיבת הביניים, אקלים בית הספר היסודי הוא אינטימי יותר והמערכת מתגייסת לפתרון בעיות אישיות. בחטיבת הביניים המורה נחשב למכוון יותר ומדגיש את הנושא הלימודי ולכן פנייה למורים מתרכזת סביב בעיות לימודיות.

השפעות הגיל והמין של התלמיד על תפיסת המורים כדמויות משמעותיות ועל הפנייה אליהם

מתברר שככל שהילדים גדלים מצטייר קו התפתחותי המעיד על הירידה במעמדו של המורה בתפיסתם של התלמידים. רן־גור (1984) דיווחה על פניות רבות יותר של צעירים (46%) לעומת בוגרים (23%) למורים. החוקרת מסבירה זאת על ידי שינוי ביחסים בין השניים: מעבר מיחסים רגשיים לאינסטרומנטליים יותר. כמו כן הירידה יכולה לנבוע מתהליך ההתבגרות שבו יורדת תלות הילד במבוגרים או בשינוי הארגוני בבית ספר (Furman & Buhmester, 1992): מעבר ממערכת המרוכזת ברובה סביב מורה (מחנך) אחד בבית ספר יסודי לבין ריבוי מורים. השפעת הגיל מתבטאת לא רק בתדירות הפניות אלא גם בתוכנן. Tatar (1998b) מצא, שלפי דיווחי המורים, תלמידי בית ספר יסודי פונים למורים יותר בבעיות אישיות ומשפחתיות ואילו בחטיבת הביניים עיקר הפניות הן בנושאים הקשורים ללימודים ולחיים הבית ספריים.

תפיסת המורים כמשמעותיים ופניית התלמידים אליהם בבקשת עזרה תלויה בהגדרת תפקידם של המורים בעיני התלמיד, בהתאמה בין הגדרה זו לבין הגדרת המורה, במסרים הגלויים והסמויים של התרבות הארגונית בבית הספר, בגיל ומין התלמיד. מעניין לבדוק מה הם סוגי התמיכה שתלמידים מצפים לקבל ממוריהם כאשר הם מחליטים לפנות אליהם בבקשת עזרה. על מנת לענות לשאלה זו, יש צורך להגדיר את סוגי התמיכה.

סוגי תמיכה

ישנן גישות שונות להגדרת סוגי התמיכה: Helgeson (1993) הבחין בשלושה סוגי תמיכה על פי מהות התמיכה עצמה. תמיכה רגשית שבאה לידי ביטוי ביצירת תחושות של אינטימיות, קשר, דאגה, עניין; תמיכה אינסטרומנטלית שבאה לידי ביטוי בסיפוק מטרה, עזרה חומרית או בעזרה במילוי המשימה הספציפית; ותמיכה אינפורמטיבית שבאה לידי ביטוי במתן עצה, הדרכה או מידע הרלוונטי למצב.

חשיבות סוגי התמיכה הללו יכולה לנבוע ממטרת התמיכה: כך התמיכה האמוציונלית חשובה במיוחד בתמיכה שמכוונת לחיזוק בריאות נפשית כללית ואילו התמיכה האינסטרומנטלית והאינפורמטיבית חשובה במיוחד בהורדת מתח בהתמודדות עם קושי. Cauce et al. (1990) מוסיפים סוג תמיכה נוסף — Social Companionship — ליווי

אשר בא לידי ביטוי בזמן משותף של התומך והנתמך בהתמודדות עם קשיים. Cauce et al. (1990) הבחינו בתמיכה דיפרנציאלית של ארבעה סוגי התמיכה שצוינו לפי הדמויות השונות המספקות את התמיכה. כך ההורים מעניקים את כל סוגי התמיכה, האחים נותנים במיוחד תמיכה בסגנון ליווי, כאשר החברים נותנים תמיכה רגשית וליווי. המורים תומכים (לפי סדר יורד) בעזרה באמצעות מידע, תמיכה אינסטרומנטלית ופחות בתמיכה רגשית.

המחקר הנוכחי בחן את ארבעת סוגי התמיכה על פי מודל של Cauce et al. (1990): תמיכה אינסטרומנטלית, מידע, ליווי ורגשית. המחקר ישווה בין סוגי התמיכה שהתלמידים מצפים לקבל ממוריהם לבין סוגי התמיכה שהם קיבלו בפועל מהם בשני תחומים עיקריים: הלימודי והחברתי.

■ שאלות המחקר

1. האם קיים קשר בין מין, המעמד הסוציו־אקונומי של המתבגר לבין ציפיותיו לגבי סוגי התמיכה בעת פנייתם למוריהם בעניינים לימודיים וחברתיים?
2. האם קיים קשר בין הדמוי הלימודי והדימוי החברתי של התלמידים לבין סוגי התמיכה בעת פנייתם למוריהם בעניינים לימודיים וחברתיים?
3. האם קיים קשר בין ציפיות התלמיד לגבי סוגי התמיכה לבין התמיכה אותה קיבל בפועל?
4. האם קיים קשר בין מין התלמידים לבין סוגי התמיכה שאותם קיבלו בפועל בעת פנייתם למורים בעניינים לימודיים וחברתיים?
5. האם קיים קשר בין היקף ציפיות התלמידים לסוגי תמיכה שונים לבין תדירות הפניות בפועל?

■ שיטת המחקר

מדגם

המחקר נערך בקרב תלמידי כיתות י"א ב־6 בתי ספר. סה"כ הועברו 378 שאלונים, כאשר 3 שאלונים חזרו ריקים ו־2 שאלונים מולאו באופן אקראי. חמשת השאלונים הללו הוסרו מהמאגר. סך הכל השתתפו 373 מתבגרים, גיל הממוצע היה 16 שנים ו־7 חודשים (ס"ת 5 חודשים). מתוכם 148 בנים (40%) ו־221 בנות (60%). 3 מתבגרים לא ציינו את מינם. מבין משתתפי המחקר: 253 נולדו בישראל (68%) ו־120 עולים חדשים בעיקר מברית המועצות לשעבר (32%). ממוצע וותק העולים בארץ היה 7.6 שנים (ס"ת 3.9 שנים).

שאלון

הנבדקים התבקשו למלא שאלון שכלל 6 חלקים:

1. נתוני רקע של התלמידים. התלמידים התבקשו לציין את המין, הגיל, ארץ לידה, ותק בארץ, המצב הסוציו־אקונומי (עיסוק ההורים והשכלתם), הדימוי הלימודי והדימוי החברתי שלהם. מקצועותיהם של שני ההורים קודדו על פי טבלת יוקרת המקצוע של קראוס והרטמן, 1994. על פי שקלול של יוקרת המקצוע של שני ההורים ורמת השכלה של שני ההורים חושב המשתנה של המעמד הסוציו־אקונומי של התלמידים. בעזרת החציון חולקו משתתפי המחקר לשתי קבוצות: 185 תלמידים ממשפחות שויכו למעמד סוציו־אקונומי בינוני־נמוך ו־187 תלמידים ממשפחות שויכו למעמד סוציו־אקונומי בינוני־גבוה.

הדימוי הלימודי של התלמידים נבדק באמצעות השאלה "מהם הישגיך הלימודיים ביחס לכיתתך?" תשובות התלמידים נעות על סקלה בת 5 תשובות: 1 — בין הטובים ביותר בכיתה; 2 — בין הטובים בכיתה; 3 — בממוצע הכיתתי; 4 — מתחת לממוצע; 5 — בין החלשים בכיתה. על פי תשובות התלמידים, הופק משתנה דיכוטומי של הדימוי הלימודי: אלו שענו על השאלה בעזרת התשובות 1, 2 נכללו בקבוצה של בעלי דימוי לימודי גבוה, ואילו אלו שענו על השאלה בעזרת תשובות 3, 4, 5 נכללו בקבוצה של ובעלי דימוי לימודי בינוני־נמוך. לפי חלוקה זו, במחקר השתתפו 199 תלמידים בעלי דימוי לימודי גבוה (53.9%) ו־170 תלמידים בעלי דימוי לימודי בינוני־נמוך (46.1%). 3 מתבגרים לא דירגו את עצמם מבחינת הדימוי הלימודי.

הדימוי החברתי של התלמידים נבדק על ידי השאלה "באיזה מידה טוב לך חברתית בכיתה?" תשובות התלמידים נעות על סולם בן 5 תשובות: 1 — טוב מאוד; 2 — טוב; 3 — די טוב; 4 — לא כל כך טוב; 5 — לא טוב. על פי תשובות התלמידים הופק משתנה דיכוטומי של הדימוי החברתי: אלו שסימנו את התשובות 1, 2 נכללו בקבוצה של בעלי דימוי חברתי גבוה, ואילו אלו שסימנו 3, 4, 5 נכללו בקבוצה של בעלי דימוי חברתי בינוני־נמוך. לפי חלוקה זו, במחקר השתתפו 100 תלמידים בעלי דימוי חברתי גבוה (26.9%) ו־272 תלמידים בעלי דימוי חברתי בינוני־נמוך (73.1%).

2. ציפיות המתבגרים בפנייתם למורים בעניינים לימודיים. חלק זה כולל 8 היגדים המתארים 4 סוגי תמיכה על פי Cauce et al (1990): תמיכה בעזרת מידע, תמיכה בעזרת ליווי, תמיכה אינסטרומנטלית ותמיכה רגשית. ההיגדים הם: תמיכה באמצעות מידע: יתנו לי מידע מקיף ויבהירו לי את הבעיה; יפנו אותי לכתובת המתאימה לפתרון הבעיה. תמיכה באמצעות ליווי: שיהיו נוכחים בשיחה הקשורה לפתרון הבעיה; אם אצטרך ללכת למקום כלשהו, שילוו אותי ויקשרו אותי עם הגורמים המתאימים. תמיכה אינסטרומנטלית: שיגידו לי מה לעשות; שיציידו אותי במיומנויות וכלים שיעזרו לי לפתור את הבעיה. תמיכה רגשית: שיהיו רגישים וקשובים לבעייתי; שיבינו אותי.

לגבי כל אחד מההיגדים הללו שסודרו באופן אקראי, המתבגר התבקש לציין עד כמה חשוב לו לקבל את כל אחד מסוגי התמיכה הללו בעת פנייתו למורים בעניינים לימודיים. התשובות נעות על סקלה שבין 1 (כלל לא חשוב) עד 5 (חשוב ביותר).

3. התמיכה אותה קיבלו המתבגרים ממוריהם בעת פנייתם בעניינים לימודיים. ההיגדים שהוזכרו לעיל הותאמו לבדיקת התוצאות (נוסחו בזמן עבר) ולגבי כל אחד מהם התלמידים התבקשו לציין עד כמה הם קיבלו כל אחד מסוגי התמיכה הללו ממוריהם. התשובות נעות על סקלה שבין 1 (במידה מועטה מאוד) לבין 5 (במידה רבה מאוד).

4. ציפיות המתבגרים בפנייתם למורים בעניינים חברתיים. התלמידים התבקשו לציין לגבי ההיגדים, עד כמה חשוב להם לקבל כל אחד מסוגי התמיכה הללו בעת פנייתם למורים בעניינים חברתיים. (תשובות זהות לחלק 2).

5. התמיכה אותה קיבלו המתבגרים ממוריהם בעת פנייתם בעניינים חברתיים. לגבי אותם ההיגדים, התלמידים התבקשו לציין עד כמה הם קיבלו כל אחד מסוגי התמיכה הללו ממוריהם בעת פנייתם למורים בעניינים חברתיים (תשובות זהות לחלק 3).

6. תדירות הפניות למורים. המחקר בדק את תדירות פנייתם של התלמידים אל המורים בעניינים לימודיים ובעניינים חברתיים. הסקלה של התשובות נעה בין 0 (בכלל לא) לבין 5 (הרבה מאוד) לפי פירוט הבא: 0 — כלל לא פנו; 1 — פנו מעט מאוד; 2 — פנו מעט; 3 — פנו בתדירות בינונית; 4 — פנו הרבה; 5 — פנו הרבה מאוד.

משתנים במחקר

משתנים בלתי תלויים: מין, מצב סוציו־אקונומי, ארץ לידה, דימוי לימודי ודימוי חברתי של התלמידים.

משתנים תלויים: ציפיות התלמידים ממוריהם בזמן שהם שוקלים לפנות אליהם בעניינים לימודיים, ציפיות התלמידים ממוריהם בזמן שהם שוקלים לפנות למורים בעניינים חברתיים, סוגים והיקפי התמיכה אותה קיבלו התלמידים בפועל בפנייתם למורים בעניינים לימודיים, סוגים והיקפי התמיכה אותה קיבלו התלמידים בפועל בפנייתם למורים בעניינים חברתיים ותדירות הפניה אל המורים בעניינים לימודיים וחברתיים.

הליך

השאלונים הועברו במהלך שנת הלימודים תשס"ב. מטרות המחקר הובהרו לתלמידים הן בכתב (בפתיח השאלון) והן בעל־פה. כמו כן, הוסבר לתלמידים את אופן מילוי השאלון בשיחת פתיחה, הודגש שההשתתפות הינה וולונטרית. יש לציין ששאלות הנוגעות בעיסוק הורים והשכלתם עוררו קושי רב: התלמידים לא תמיד מודעים לנתוני הרקע של הוריהם.

■ ממצאים

פניות התלמידים למוריהם בעניינים לימודיים וחברתיים

נמצא שכ־36% מהתלמידים פונים למוריהם בעניינים לימודיים בתדירות בינונית ומעלה. לעומת זאת רק כ־9% מהתלמידים פונים למוריהם בעניינים חברתיים בתדירות זהה. כ־42% מהתלמידים ציינו שהם לא פונים למורים בעניינים לימודיים או פונים בתדירות נמוכה מאוד. 79% מהתלמידים ציינו שאינם פונים למורים בעניינים חברתיים או פונים למורים בתדירות נמוכה ביותר. כלומר, פניות למורים בעניינים חברתיים מעטות הרבה יותר מאשר הפניות למורים בעניינים לימודיים.

הבדלים בפנייה למורים בעניינים לימודיים וחברתיים לפי משתני רקע

פניות אל המורים בעניינים לימודיים: נמצא הבדל מובהק בפניותיהם של תלמידים בעלי דימוי לימודי בינוני נמוך ($M=2.16$, $SD=1.19$) לעומת פניותיהם של התלמידים בעלי דימוי לימודי גבוה ($M=1.65$, $SD=1.24$) אל המורים בעניינים לימודיים [$t(358)=4.00$, $p<0.01$, $d=0.21$].

כלומר, תלמידים בעלי דימוי לימודי בינוני־נמוך פונים יותר אל המורים בעניינים לימודיים בהשוואה לתלמידים בעלי דימוי לימודי גבוה. לא נמצאו הבדלים בפניות של המתבגרים למורים בעניינים לימודיים לפי שאר משתני רקע: מין התלמיד [$t(358)=-0.25$, n.s]; ארץ מוצא [$t(360)=-1.09$, n.s]; מעמד סוציו־אקונומי [$t(361)=0.72$, n.s]; ודימוי חברתי של התלמידים [$t(361)=1.36$, n.s].

פנייה אל המורים בעניינים חברתיים

נמצא הבדל מובהק בפניותיהם של הותיקים ($M=0.69$, $SD=1.00$) לעומת פניותיהם של העולים ($M=1.03$, $SD=1.11$) אל המורים בעניינים חברתיים [$t(321)=-2.74$, $p<0.05$, $d=0.15$]. כלומר, עולים פונים למוריהם בעניינים חברתיים יותר מאשר ילידי ישראל. בנוסף לכך, נמצא הבדל מובהק בפניותיהם של תלמידים בעלי דימוי חברתי בינוני־נמוך ($M=1.01$, $SD=1.15$) לעומת פניותיהם של התלמידים בעלי דימוי חברתי גבוה ($M=0.71$, $SD=1.0$) אל המורים בעניינים חברתיים [$t(322)=2.32$, $p<0.05$, $d=0.13$]. כלומר, בעלי דימוי חברתי בינוני־נמוך פונים יותר אל מוריהם בעניינים חברתיים לעומת בעלי דימוי חברתי גבוה. לא נמצאו הבדלים בפניות של המתבגרים למורים בעניינים לימודיים לפי שאר משתני רקע: מין התלמיד [$t(320)=0.59$, n.s]; מעמד סוציו־אקונומי [$t(322)=0.96$, n.s]; ודימוי לימודי של התלמידים [$t(320)=0.35$, n.s].

לסיכום, לפי דיווחי התלמידים, יש קשר בין פניות התלמידים למוריהם בעניינים לימודיים לבין הדימוי הלימודי שלהם: תלמידים בעלי דימוי לימודי בינוני־נמוך פונים יותר אל המורים בעניינים לימודיים בהשוואה לתלמידים בעלי דימוי לימודי בינוני־גבוה. כמו כן, יש קשר בין פניות התלמידים אל המורים בעניינים חברתיים לבין ארץ

הלידה שלהם וגם לגבי הדימוי החברתי שלהם. עולים פונים למוריהם בעניינים חברתיים יותר מאשר תלמידים ילידי ישראל. בעלי דימוי חברתי בינוני־נמוך פונים יותר אל מוריהם בעניינים חברתיים מאשר בעלי דימוי חברתי גבוה.

לוח 1

ממוצעים וסטיות תקן של דיווחי תלמידי תיכון לגבי ציפיותיהם לסוגי תמיכה שונים והיקפי התמיכה בפועל, כאשר הם שוקלים לפנות למורים / פונים למורים בעניינים לימודיים וחברתיים (בסדר יורד)

היגד	בעניינים לימודיים				בעניינים חברתיים			
	ציפיות לתמיכה מהמורים		תמיכה שקיבלו בפועל מהמורים		ציפיות לתמיכה מהמורים		תמיכה שקיבלו בפועל מהמורים	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
שיבינו/הבינו אותי	4.38	1.04	3.21	1.19	3.81	1.45	3.13	1.51
שיהיו/היו רגישים וקשובים לבעייתי	4.13	1.08	3.15	1.24	3.58	1.44	3.01	1.43
שיתנו/נתנו לי מידע מקיף ושיבהירו/הבהירו לי את הבעיה	3.99	1.07	3.14	1.34	3.20	1.42	2.82	1.37
שיציידו/ציידו אותי במיומנויות ובכלים שיעזרו/שעזרו לי לפתור את הבעיה	3.90	1.1	3.11	1.12	3.14	1.4	2.76	1.39
שיפנו/הפנו אותי לכתובת המתאימה לפתרון הבעיה	3.84	1.09	3.10	1.24	2.96	1.39	2.75	1.35
שיהיו/היו נוכחים בשיחה הקשורה לפתרון הבעיה	3.60	1.14	2.91	1.27	2.92	1.44	2.66	1.39
שיגידו/אמרו לי מה לעשות	3.27	1.24	2.80	1.29	2.87	1.41	2.64	1.39
אם אצטרך/הצטרכתי ללכת למקום כלשהו, שילוו/ליוו אותי ויקשרו/קישרו אותי עם הגורמים המתאימים	3.21	1.27	2.55	1.28	2.78	1.35	2.55	1.37

סוגי הציפיות והתמיכות שהתקבלו בפועל לפי דיווחי התלמידים

במחקר מצאנו שהתמיכה הרגשית הינה הרצויה ביותר עבור התלמידים הן בעניינים חברתיים והן בעניינים לימודיים. חשוב לציין שהתמיכה הרגשית היא גם הבולטת ביותר בדיווחי התלמידים לגבי התמיכה שקיבלו ממוריהם הן בעניינים לימודיים והן בעניינים חברתיים. הפער הבולט ביותר בין ציפיות התלמידים ממוריהם לבין התמיכה שהתקבלה בפועל בפנייה בעניינים לימודיים, קשורה לתמיכה האינסטרומנטלית שהוגדרה על ידי ההיגד "יגידו לי מה לעשות" (ציפייה) ו"אמרו לי מה לעשות" (דיווח). התברר שהתלמידים דירגו ציפייה זו כאחת לפני אחרונה — במקום 7 מתוך 8. לעומת

זאת, לפי הדיווחים של התלמידים, סוג תמיכה זה ניתן הכי הרבה לתלמידים בפנייתם למורים בעניינים לימודיים.

ניתוח גורמים

מכיוון שהמחקר הנוכחי הוא ראשוני בבדיקת המרכיבים הקשורים לסוגי התמיכה שמתבגרים מצפים ומקבלים בפועל ממוריהם בעניינים לימודיים וחברתיים, נעשה ניסיון לבחון את המידה שבה הפריטים שהוצגו בפני התלמידים מתקבצים לגורמים וכיצד. לצורך זה נעשה ניתוח גורמים (Varimax Rotation). כל 32 הפריטים שנכללו בארבעת החלקים של השאלון היו בעלי מטען של לפחות 0.50. הם התקבצו ל־4 גורמים שביחד מסבירים 64% מן השונות. ההיגדים התקבצו לפי סוג הציפייה לתמיכה לעומת סוג התמיכה בפועל לפי הנושאים: לימודי לעומת חברתי. כתוצאה מכך התקבלו 4 גורמים (בכל גורם עם 8 היגדים) עם מקדמי המהימנות אלפא:

1. ציפיות התלמידים לגבי תמיכת המורים בעניינים לימודיים ($\alpha = 0.82$)
2. תמיכה בפועל בפניות למורים בעניינים לימודיים ($\alpha = 0.93$)
3. ציפיות התלמידים לגבי תמיכה מהמורים בעניינים חברתיים ($\alpha = 0.89$)
4. תמיכה בפועל בפניות למורים בעניינים חברתיים ($\alpha = 0.95$)

קשר בין משתני רקע והתמיכה המצופית לבין התמיכה שהתקבלה בפועל בפניה למורים בעניינים לימודיים וחברתיים

נמצא הבדל בין ציפיות הבנים ($M = 3.59$, $SD = 0.841$) לעומת ציפיות הבנות ($M = 3.92$, $SD = 0.65$) בנוגע לפנייה למוריהם בעניינים לימודיים [$F(1, 333) = 12.61$, $p < 0.01$]. כלומר, בנות מדווחות על ציפיות גבוהות יותר ממוריהם בעניינים לימודיים מאשר הבנים. נמצא הבדל בין ציפיות הבנים ($M = 2.89$, $SD = 1.23$) לעומת ציפיות הבנות ($M = 3.34$, $SD = 1.08$) בנוגע לשיקולם לפנות למוריהם בעניינים חברתיים [$F(1, 313) = 4.19$, $p < 0.05$]. כלומר, בנות מדווחות על ציפיות גבוהות יותר ממוריהם גם בעניינים חברתיים. נמצא הבדל בין דיווח התלמידים ממעמד סוציו־אקונומי בינוני־נמוך ($M = 2.9$, $SD = 0.9$) לעומת דיווחם של תלמידים מעמד סוציו־אקונומי בינוני־גבוה ($M = 3.1$, $SD = 0.89$) לגבי התמיכה אותה קיבלו פנייתם למורים בעניינים לימודיים [$F(1, 324) = 10.03$, $p < 0.05$]. כלומר, תלמידים ממעמד סוציו־אקונומי בינוני־גבוה מדווחים על תמיכה גדולה יותר שקיבלו בפנייתם למורים בעניינים לימודיים מאשר תלמידים ממעמד סוציו־אקונומי בינוני־נמוך. נמצא הבדל בין דיווחי התלמידים בעלי דימוי חברתי בינוני נמוך ($M = 2.84$, $SD = 0.89$) לעומת דיווחם של התלמידים בעלי דימוי חברתי גבוה ($M = 3.06$, $SD = 0.96$) לגבי התמיכה אותה קיבלו בפנייתם למורים בעניינים לימודיים [$F(1, 324) = 5.4$, $p < 0.05$]. בעלי דימוי חברתי גבוה מדווחים על רמת תמיכה גבוהה יותר שקיבלו ממוריהם בעניינים לימודיים מאשר תלמידים בעלי דימוי חברתי בינוני־נמוך. נמצא הבדל בין דיווח התלמידים ממעמד סוציו־אקונומי

בינוני־נמוך ($M = 2.66$, $SD = 1.23$) לעומת דיווחם של תלמידים ממעמד סוציו־אקונומי בינוני־גבוה ($M = 2.91$, $SD = 1.18$) לגבי התמיכה אותה קיבלו בפנייתם למורים בעניינים חברתיים [$F(1, 257) = 4.57$, $p < 0.05$]. תלמידים מעמד סוציו־אקונומי בינוני־גבוה מדווחים על תמיכה גדולה יותר שקיבלו ממוריהם בעניינים חברתיים מאשר תלמידים ממעמד סוציו־אקונומי בינוני־נמוך. נמצא הבדל בין דיווחי התלמידים בעלי דימוי חברתי בינוני־נמוך ($M = 2.60$, $SD = 1.13$) לעומת דיווחם של התלמידים בעלי דימוי חברתי גבוה ($M = 2.86$, $SD = 1.24$) לגבי התמיכה אותה קיבלו בפנייתם למורים בעניינים חברתיים [$F(1, 257) = 5.69$, $p < 0.05$]. בעלי דימוי חברתי גבוה מדווחים על רמת תמיכה גבוהה יותר שקיבלו בפנייתם למורים בעניינים חברתיים מאשר תלמידים בעלי דימוי חברתי בינוני־נמוך.

לסיכום, לפי דיווחי התלמידים, ניתן לראות שללא קשר לנושא הפנייה, לבנות יש ציפיות גבוהות יותר לתמיכה ממוריהם מאשר לבנים. לעומת הציפיות, הבדל כזה לא נמצא בדיווחיהם של המתבגרים על התמיכה שקיבלו בפועל. ללא קשר לנושא הפנייה, בעלי דימוי חברתי בינוני־גבוה השייכים למעמד סוציו־אקונומי בינוני־גבוה מדווחים על רמה גבוהה יותר יחסית של תמיכה אותה קיבלו בפועל ממוריהם מאשר בעלי דימוי חברתי בינוני־נמוך השייכים למעמד סוציו־אקונומי בינוני־נמוך.

קשר בין ציפיות המתבגרים לגבי התמיכה, דיווחיהם על התמיכה שקיבלו בפועל לבין תדירות הפנייה אל המורים בעניינים לימודיים וחברתיים.

נמצאו קשרים מובהקים בין תדירות הפניות בפועל בעניינים לימודיים לבין תדירות הפניות בעניינים חברתיים ($r = 0.42$, $n = 321$, $p < 0.01$); בין ציפיות התלמידים בשיקולם האם לפנות למורה בעניינים לימודיים לבין תדירות הפנייה בפועל בעניינים לימודיים ($r = 0.18$, $n = 363$, $p < 0.01$); בין דיווח התלמידים על התמיכה שקיבלו ממוריהם בפניותיהם בעניינים לימודיים לבין תדירות הפניות בעניינים לימודיים ($r = 0.15$, $n = 353$, $p < 0.05$); בין ציפיות התלמידים בשיקולם האם לפנות למורה בעניינים חברתיים לבין תדירות הפנייה בפועל בעניינים חברתיים ($r = 0.22$, $n = 316$, $p < 0.01$); ובין דיווח התלמידים על התמיכה שקיבלו ממוריהם בפניותיהם בעניינים חברתיים לבין תדירות הפניות בעניינים חברתיים ($r = 0.24$, $n = 261$, $p < 0.01$).

לסיכום, ההחלטה של התלמידים לפנות למורים הן בעניינים לימודיים והן בעניינים חברתיים קשורה לציפיותיהם מהמורה בתחום ומשביעות רצונם מהתמיכה שקיבלו בפניות קודמות. יחד עם זאת, ככל הנראה ישנם תלמידים הפונים יותר הן בעניינים לימודיים והן בעניינים חברתיים.

■ דיון ומסקנות

הדיון מתמקד בממצאים עיקריים של המחקר, בהשלכות יישומיות של ממצאי המחקר על עבודת מורים ויועצים חינוכיים, ובכיוונים של מחקר עתידי בסוגייה.

ממצאים עיקריים של המחקר

המחקר מצא שפניות התלמידים אל המורים בעניינים לימודיים רבות הרבה יותר מאשר פניות למורים בעניינים חברתיים. הממצא מתאים לממצאיהם של טטר ומלגרם (2001) אשר מציינים את מוכנות המתבגרים לפנות למבוגרים מומחים בבעיות לימודיות וזאת בשל תפיסתם את המורים כמומחים בתחום (וגם זמינים), ולממצאים של Tatar (1998b) שמציין את הפניות אל המורים בנושא לימודי כבולטות בחטיבה עליונה. הממצא תואם את הגדרת תפקיד המורה כמבוסס על הקניית ידע ולמידה (רן־גור, 1984) ואת המבנה האירגוני בחטיבה עליונה ככזה שלא מעודד פנייה בנושאים אישיים ובין־אישיים (Tatar, 1998b). המחקר הנוכחי התמקד בדמותו של המורה ללא התייחסויות לדמויות אחרות. ייתכן שתדירות פניות נמוכה בתחום החברתי אל המורים לא מצביעה על כך שהתחום אינו מרכזי לגיל, אלא קשורה להבחנה דיפרנציאלית בין הדמויות השונות ברשת חברתית כמספקות תמיכה בהתאם לתחום (טטר ומלגרם, 2001 ; Hendry et al., 1992; Boldero & Fallon, 1995). יש לקחת בחשבון כי עם עלייה בגיל גוברת חשיבותה של קבוצת השווים בעיני המתבגר המשמשת עבורו מוקד תמיכה מרכזי ובמיוחד בעניינים חברתיים.

המחקר מצא שיש קשר בין הדימוי הלימודי והחברתי של התלמידים לבין תדירויות הפניה שלהם אל המורים בהתאם לתחום: בעלי דימוי לימודי בינוני־נמוך פונים אל המורים בעניינים לימודיים יותר בהשוואה לבעלי דימוי לימודי גבוה; בעלי דימוי חברתי בינוני־נמוך פונים אל המורים בעניינים חברתיים יותר בהשוואה לבעלי דימוי חברתי גבוה. אחד ההסברים האפשריים של ממצא זה הוא עקרון העקביות, לפיו אנשים עם דימוי עצמי גבוה ימעטו לפנות לעזרה כי הם מצפים ודורשים מעצמם להתמודד באופן עצמאי עם בעיותיהם; לעומתם בעלי דימוי לימודי וחברתי בינוני־נמוך לא מצפים מעצמם להתמודד עם הקשיים באופן עצמאי ולכן פונים לעזרה לגורם חיצוני ללא חשש לפגוע בדימוים העצמי (Le-Gall, 1985). מעניין היה לבדוק את עמדתם של המורים לגבי היכולות הלימודיות והחברתיות של אותם התלמידים. ייתכן שהתאמה בין הגדרת התלמידים והמורים עשויה להגביר את נכונותם של המורים לתמוך יותר בתלמידים, דבר אשר יגביר את תדירות הפניות. ייתכן גם שבעלי דימויים לימודי וחברתי בינוניים־נמוכים מרבים לפנות לעזרה לכל הדמויות המשמעותיות מתוך הרשת החברתית ולא רק למורים. ניתן לבדוק זאת על ידי מחקר השוואתי בין תמיכת דמות המורה לבין תמיכת דמויות אחרות.

המחקר מצא שמתבגרים עולים פונים אל המורים בעניינים חברתיים יותר מאשר מתבגרים ותיקים. הגירה היא תהליך מורכב המתבסס על שינוי מהמוכר והמוגן אל החדש והשונה (Weis, 1990). קשיי ההסתגלות במיוחד בשלבים הראשונים של קליטה יכולים לנבוע מחוויית האובדן המרכזית להגירה: אובדן יחסי התקשרות, אובדן יחסים קהילתיים, אובדן דברים מוכרים שמסמלים את התקשורת החברתית (הלם תרבותי) ואובדן מרכיבים של העצמי (Holder, 1992; Ullman & Tatar, 2001). ברצוננו להתמקד באובדן היחסים החברתיים־קהילתיים ובהלם התרבותי כמשפיעים על העולם

החברתי של העולים. יחסים קהילתיים הם לא יחסים ספציפיים עם דמויות קונקרטיות אלא בעיקר גישה למעגל החברים, המשפחה והעמיתים. היחסים הללו מספקים את תחושת המקום והמשמעות לפרט, מקשרים אותו לערכים מרכזיים ומספקים את חוויות החיים הבונים את חייו. העדר היחסים הללו מחזק את תחושת השוליות של האדם בחברה, ואת תחושות חוסר מקובלות וחוסר שייכות. קושי בהשגת המקובלות בחברה החדשה יכול להחמיר משוני של הקודים החברתיים והתרבותיים בחברה החדשה (Holder, 1992). הלם תרבותי מוביל לתחושות של זרות וניכור שהפרט חווה בסביבה החדשה שהיא לא ברורה, לא מבוססת על אותם המשמעויות ולא מאפשרת לפרט להתנהג בדרך המקובלת. משמעויות יותר ברורות עוזרות לפרט לנבא התנהגות של אחרים ושל עצמו, כלומר יוצרות תחושת שליטה. ערעור על המשמעויות הבסיסיות יוצר תחושה של חוסר שליטה. לדעתי, הפחתת השליטה והעדר יחסים חברתיים במעבר, מקשים על ההסתגלות החברתית של העולים בכיתות רגילות ומכוונים אותם לחיפוש אחרי עזרה בגורמים חיצוניים. יחד עם זאת עולים נחשבים לקבוצת מיעוט ולכן הם מעודדים לחפש עזרה חיצונית (Le-Gall, 1985). הצורך של העולים מחד ומוכנות המורים לתמוך בהם בכל התחומים מאידך, יכולים להגביר את תדירות הפניות של העולים. מעניין יהיה לבדוק את תדירות הפנייה של העולים בכיתות רגילות לעומת הפניות בכיתות עולים. ייתכן כי השוני באקלים החברתי של הכיתה ושל המבנה הארגוני כולו משפיע על תדירות הפניות בעניינים חברתיים (Tatar, 1998b).

המחקר מצא שהתמיכה הרגשית היא הרצויה (המצופה) ביותר עבור התלמידים הן בתחום הלימודי והן בתחום החברתי והיא גם הבולטת ביותר בדיווחיהם של התלמידים על התמיכה שקיבלו בפועל ממוריהם בשני התחומים. הממצא נוגד את הממצאים של Cauce et al. (1990) על שוליות התמיכה הרגשית שהמורה יכול לספק לתלמידיו עם עלייה בגיל.

המחקר מצא פער בין ציפיות התלמידים לגבי התמיכה מהמורים בעניינים לימודיים לבין בולטות התמיכה האינסטרומנטלית שהתקבלה בפועל בעת פנייתם. התברר שגם בעניינים לימודיים תלמידים מצפים לקבל את התמיכה הרגשית ממוריהם, אך בפועל המורים בעצם מציעים להם "מה לעשות". יש לציין שההיגד "שיגידו לי מה לעשות" עורר הכי הרבה התנגדות של התלמידים שבוטאה בעל פה בזמן העברת השאלון ובהערות שוליים בשאלון, כגון "אני לא צריך שיגידו לי מה לעשות", "אני יודע לבד מה לעשות" וכדומה. הדבר מצביע על רגישות התלמידים לעצמאותם ואת הצורך במתן תמיכה להם תוך התחשבות באפיוני הגיל.

המחקר מצא שבנות מצפות לתמיכה רבה יותר ממוריהם בשני התחומים בהשוואה לציפיות הבנים. יחד עם זאת מין המתבגר לא השפיע על סוגי התמיכה אותם המתבגרים קיבלו בפועל בעת פנייתם למורים בשני התחומים. ייתכן כי השוני בציפיות נובע מלגיטימציה חברתית של הבנות לפנות למקורות עזרה חיצוניים (Le-Gall, 1985). הממצא תואם את ממצאיהם של טטר ומלגרם (2001) על מוכנות הגבוהה של הבנות להיחשף לדמויות שונות ואת הממצאים של Spirito et al. (1990) אשר מצביעים על

הצלחה רבה יותר של הבנות מאשר הבנים להשתמש בטכניקות יעילות לפתרון הבעיה. הממצא תומך בממצא של Galbo (1989) על מרכזיות דמות המורה עבור הבנות וחולק על הממצא של Hendry et al. (1992) המצדד בטענה ההפוכה. ציפיות גבוהות יותר של הבנות בהשוואה לבנים יכולות להיות מוסברות על ידי כיווני ההשפעה השונים של המורים על שני המינים (Tatar, 1998a). מעניין שמין המתבגר לא השפיע על סוגי התמיכה המתקבלים בעת הפנייה. ייתכן שהדבר מצביע על השפעה מעטה של הסטריאוטיפים הג'נדריאליים על האינטראקציה תלמיד–מורה. כמו כן המין לא השפיע על תדירות הפניות בפועל. מעניין היה לבדוק מה גורם לבנות לפתח ציפיות גבוהות יותר מאשר הבנים לגבי תמיכתם של המורים, אך מונע מהם לפנות יותר.

השלכות יישומיות

חקר השפעת הסביבה החברתית על בריאות הנפשית של הפרט התחיל באוכלוסיית המבוגרים. המחקר הנוכחי ממוקד באוכלוסיית המתבגרים, מאיר על דפוסי חיפוש אחרי העזרה של המתבגרים, על צורכיהם ועל שיקוליהם לפנות לעזרה מקצועית של מוריהם. מידע זה יכול לעזור למערכת בית ספרית להבין יותר את עולם המתבגרים ולהפוך להיות עבורם מסגרת תומכת ומחזקת, המקלה על התמודדות עם הלחצים והמתחים האופייניים לגיל. כמו כן, ממצאי המחקר יכולים לעזור למערכת להיות רגישה יותר לתת־קבוצות בעלי אפיונים דומים, כגון מין, ארץ מוצא, דימוי לימודי וחברתי ועוד.

המחקר מדגיש את יכולתו ונכונותו של המורה להיות משמעותי עבור התלמיד לא רק בהקניית ידע ומיומנויות למידה, אלא גם ביכולתו להבין את התלמיד ולתמוך בו מבחינה רגשית (לפי דיווחי התלמידים). תיאום ציפיות בהתייחסות התלמיד והמורה לגבי התמיכה הרגשית עשוי לפתוח דלת לאינטראקציות איכותיות בין התלמיד למוריו ולקרבה רבה יותר בין השניים. יחד עם זאת, המחקר מצא פערים בין הציפיות של התלמידים לגבי תמיכה אינסטרומנטלית לבין הבנת המורים לגבי סוג זה של תמיכה. ממצא זה מצביע על קושי בהבנת התהליכים הכרוכים בהתבגרות מצד המורים ואת הצורך בהדרכת המורים על ידי היועץ בנושאים הללו. בנוסף לכך, המחקר מדגיש את המוכנות הגבוהה של תלמידים להיעזר במורים בנושאים הלימודיים ואת המוכנות הפחותה יותר להיעזר במורים בנושאים חברתיים. על היועץ החינוכי לחקור את הצרכים של המתבגרים בתחום החברתי ולחשוב על דמויות משמעותיות שיכולות לעזור למתבגר למצוא מענה לצרכים הללו. ייתכן שהדרכת היועצים במקרה זה תתרכז לא רק במורים אלא גם בקבוצת השווים של המתבגרים.

עבודת היועץ בבית הספר כוללת בתוכה הרבה מרכיבים: עבודה פרטנית, היוועצות, בניית והעברת תוכניות מניעה והתערבות, השתתפות בצוות ההנהלה, עבודה עם מחנכים ומורים מקצועיים. ידע רב של היועצים על ההתפתחות התלמיד ומיומנויות מקצועיות שלהם עוזרים להם ליצור קשר משמעותי יותר עם התלמידים ולהקל על

התלמידים שפנו ליועץ באופן עצמאי או הופנו על ידי המחנכים וזאת בגלל סימני הדאגה שהם עוררו. יחד עם זאת, יש לקחת בחשבון שאין ביכולתו של היועץ ליצור קשר משמעותי עם כל ילד וילד בבית הספר בשל המספר הרב של הילדים בבתי ספר, העדר זמן של היועץ ועומס עבודתו. יש לציין שבהרבה מקרים התלמידים מבטאים מוכנות נמוכה להשתמש בשירותי הייעוץ בגלל הסטיגמה השלילית של שימוש בשירותים ייעוציים או בגלל שביעות רצון נמוכה מפניות קודמות (טטר ומלגרם, 2001). כתוצאה מכך, ולאור המחקר הנוכחי, הננו רואים את חשיבות העבודה הייעוצית בחיזוק הקשר בין המורים לבין התלמידים בכיוונים הבאים:

1. חיזוק ותרגול מיומנויות של המורים בזיהוי צרכים של התלמידים והתאמת תגובותיהם לצרכים הללו.
2. חיזוק הביטחון העצמי והדימוי העצמי של המורים ביכולתם להיות משמעותיים עבור התלמידים, רגישים וקשובים אליהם.
3. לחזק את הידע של המורים על ההתבגרות מהתמודדות היום־יומית וגם להעשירם בנוסף בהיבטים התיאורטיים על גיל ההתבגרות על מנת להתאים את תגובותיהם של המורים לאפיוני הגיל. כמו כן, יש להדגיש את חשיבות מערכות תמיכה זמינות למתבגר כמשפיעות על מיטביות חייו והמקלות עליו בהתמודדות עם לחצים האופייניים לגיל.
4. ללמד ולכוון את המורים להיות רגישים למסרים הגלויים והסמויים של המתבגרים לגבי סוגי הבעיות שהם מתמודדים עמן, ולגבי ההעדפות שלהם לגבי מקורות ולגבי סוגי התמיכה.
5. בחינת הצרכים של המתבגרים תוך התייחסות לשונות הקיימת בקרב המתבגרים, כמו הבדלים בין המינים, הבדלים בדימוי העצמי של התלמידים, במעמד הסוציו־אקונומי ועוד.
6. עזרה למורים ביצירת אקלים כיתתי ובית ספרי אשר מעודדים פניות והיענות לצרכים של התלמידים, כמו הפחתת התחרותיות, שליטה על מסרי ההישגיות לעומת שיתופיות, עידוד חשיפה בשיחות אישיות ושעות חינוך ועוד.
7. מתן עזרה רגשית הן לתלמידים והן למורים כדוגמא אישית. על היועצים להדריך את המורים על סוגי תמיכה אפשריים לא רק על ידי חומר תיאורטי אלא על ידי הדגמה אישית. מוכנות של היועץ להיות קשוב ורגיש לבעיות המורים עשויה להגביר את מוכנות המורה להיות כזה עם תלמידיו.
8. בחינה משותפת של היועצים והמחנכים לגבי מערכות תמיכה אלטרנטיביות הקיימות בבית הספר, כמו תמיכת בני אותו גיל, שכבות, כיתות, תמיכת מועצת תלמידים, הורים ועוד. לימוד ותרגול בגיוס מערכות הללו בהתאם לסוג הבעיה, מינו של המתבגר וגילו.

כיוונים למחקרי המשך

ניתן להמשיך את המחקר בכיוונים הבאים: להשוות בין תפיסות התלמידים לבין תפיסות המורים לגבי ציפיותיהם של התלמידים ולגבי יכולתם של המורים לספק סוגים שונים של תמיכה; לערוך מחקר המשווה בתמיכה דיפרנציאלית של דמויות שונות מהרשת החברתית כמספקות תמיכה בתחומים שונים; לערוך מחקר המשווה את דפוסי חיפוש אחרי העזרה של העולים כפונקציה למספר העולים בכיתה, למבנה הכיתה ולוותק העולים בישראל.

לסיכום, המחקר הנוכחי מצא שלמורים יש את הפוטנציאל להוות עבור תלמידיהם המתבגרים דמויות מטרה משמעותיות ובפועל בלא מעט מקרים אכן הם נתפסים כך. נכונותו של המורה לספק את התמיכה הרגשית שהמתבגר זקוק לה, והתיאום בין ציפיות המתבגרים לבין ציפיות המורים לגבי התמיכה שעל האחרונים לספק, יכול להגביר את השימוש במערכת הבית ספרית כמקור לתמיכה עבור התלמידים וככזאת המקלה בהתמודדותם עם המשימות ההתפתחותיות הלימודיות והחברתיות המורכבות שלהם.

מקורות

טטר, מ. (2002). משמעותיות המורים עבור תלמידיהם: תפיסות מורים והשלכות לייעוץ. *הייעוץ החינוכי, 11*, 100–122.

טטר, מ. ומלגרם, א. (2001). פנייה לעזרה בקרב מתבגרים. *הייעוץ החינוכי, 10*, 91–115.

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

קראוס, י. והרטמן, מ. (1994). שינוי ביוקרת המקצועות בישראל בשנים 1974–1989. *מגמות, 36*, 78–87.

רן־גור, ג. (1984). פניות מתבגרים אל מחנכים בבעיות אישיות. עבודת גמר לתואר שני, ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית ספר לחינוך.

Boldero, J. & Fallon, B. (1995). Adolescent help-seeking: what do they get help for and from whom?, *Journal of Adolescence, 17*, 251–263.

Cauce, A.M., Reid, M., Landesman, & Gonzales, N. (1990). Social support in young children: Measurement, structure, and behavioral impact. In B.R. Sarason, I.G. Sarason, & G.R. Pierce (eds.), *Social support: An interactional view* (pp. 64–93). New York: John Wiley.

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

Furman, W., Buhmester (1992), Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships, *Child Development, 63*, 103–115.

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

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

Helgeson, V.S. (1993). Two important distinctions in social support: Kind of support and perceived versus received. *Journal of Applied Social Psychology, 23*, 825–845.

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

Holder, S. (1992). Culture shock: Personal and organizational responses to an expatriate lifestyle. In E. Noonan and L. Spurling (eds.), *The making of a counselor* (pp. 83–99). London: Tavistock/Routledge.

Nadler, A. (1987). Determinants of help-seeking behavior: The effects of helper's similarity, task centrality and recipient's self esteem. *European Journal of Social Psychology, 17*, 57–67.

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

Nelson-Le Gall, S. (1985). Help-seeking behavior in learning. In W. Gordon (ed.), *Review of research in education* (pp. 55–90). Washington D. C.: American Educational Research Association.

Olah, A. (1995). Coping strategies among adolescents: A cross-cultural study. *Journal of Adolescence, 18*, 491–512.

Spirito, A., Stark, L.J., Grace, N. & Stamoulis, D. (1991). Common problems and coping strategies reported in childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 20*, 531–544.

Tatar, M. (1998a). Teachers as significant others: Gender differences in secondary-school pupil's perceptions. *British Journal of Educational Psychology, 26*, 337–352.

Tatar, M. (1998b). Primary and secondary school teachers' perceptions and actions regarding their pupils' emotional lives. *School Psychology International, 19*, 51–168

Ullman, C. & Tatar, M. (2001). Psychological adjustment among Israeli adolescent immigrants: A report on life satisfaction, self-concept, and self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence, 30*, 449–463.

Weiss, R. (1990). Losses associated with mobility. In S. Fisfer (ed.), *On the move: The psychology of change and transition* (pp. 3–11). Chichester: Wiley.

Wintre, M.G. & Crowley, J.M. (1993). The adolescent self-concept: A functional determinant of consultant preference. *Journal of Youth and Adolescence, 22*, 369–383.

חוללות עצמית במתמטיקה והתנהגות בחינה של תלמידים יהודים וערבים והשתמעויות לעבודת היועץ החינוכי

מנוחה בירנבוים ופאדיה נאסר
בית הספר לחינוך אוניברסיטת תל אביב

תקציר

במחקר זה נבחן הקשר בין אומדן החוללות העצמית במתמטיקה לבין התנהגות בחינה, שנמדדה באמצעות אחוז הפריטים עליהם התלמידים דילגו, אחוז הפריטים שלא הגיעו אליהם ואחוז התשובות השגויות במבחן ארצי במתמטיקה. לגבי כל אחד מהמדדים הללו נערכו השוואות בין תלמידי כיתה ח מהמגזרים היהודי והערבי בכל אחת מארבע רמות הישג. הממוצעים הראו שבכל רמות ההישג נטו תלמידים מהמגזר הערבי לדווח רמות גבוהות יותר של חוללות עצמית, לענות על פריטים רבים יותר במבחן, ולבצע יותר שגיאות בהשוואה לתלמידים מהמגזר היהודי. הממצאים תומכים בממצאי מחקרים קודמים, שהצביעו על ההשפעה השלילית שיש לאומדן אופטימי מופרז של חוללות עצמית על הביצוע במבחן. הממצאים נדונו בהתייחס לתהליכים המטהקוגניטיביים הכרוכים באמידת חוללות עצמית ובביצוע במבחן. הפער שהתגלה בין שתי הקבוצות האתניות נדון לאור תרבות ההל״ה (הוראה–למידה–הערכה) האופיינית לכל מגזר. כמו כן הודגשה התרומה של הקונטקסט הישראלי, שבו תלמידים משתי קבוצות אתניות ותרבותיות שונות לומדים על־פי אותה תוכנית לימודים במתמטיקה אך בבתי ספר נפרדים, להבנת הגורמים המסבירים הבדלים בין־תרבותיים בביצוע במבחנים במתמטיקה.

חוללות עצמית (ח״ע) נחשבת למכניזם מחולל פעולה מרכזי אצל האדם (Bundura, 1997, 2001). תכונה זו מתייחסת ליכולתו של הפרט להפעיל אמצעי שליטה על תפקודו ועל אירועים בסביבתו. ביתר פירוט, אמונות של ח״ע הינן ״הערכות תלויות הקשר של יכולת הפרט לארגן ולבצע את מהלכי הפעילות הנדרשים על מנת להשיג מטרות נתונות״ (Bandura, 1997, p. 2). אמונות כאלה אמורות להשפיע על דפוסי החשיבה של הפרט ועל ביצועיו בתחום רחב של מטלות. לטענת בנדורה (Bundura, 1997) ארבעה מקורות מעצבים את אמונות החוללות העצמית: ניסיון קודם, צפייה באחרים, שכנוע מצד אחרים ואינדיקטורים פיסיולוגיים.

ממצאי מחקרים רבים סיפקו תמיכה בטענה שלח״ע תפקיד מפתח בתפקוד האנושי (Holden, 1991; Holden, Moncher, Schinke, & Barker, 1990; Stajkovic & Luthans, 1998). בתחום החינוך נמצא שח״ע הינה מנבא משמעותי של הישגים לימודיים במקצועות שונים (Multon, Brown & Lent, 1991; Zimmerman, 2000).

הערת מחברים: המחקר המדווח במאמר זה מומן בחלקו באמצעות מענק ממשרד המדען הראשי במשרד החינוך. הדעות והתפיסות והמוצגות במאמר הן באחריות הבלעדית של המחברים.

למרות שמחקר רב הוקדש לבחינת ההשפעות של ח״ע על היבטים שונים של למידה, רק מיעוטו עוסק בדיוק של אומדני הערכת החוללות העצמית והדרכים בהן אומדן שגוי (כלומר, העדר התאמה בין אמונות החוללות לבין הביצוע בפועל) עשוי להשפיע של הלמידה ועל הביצוע במבחן. בעוד שנטען כי אומדנים אופטימיים שקולים של ח״ע מסייעים להשלמה מוצלחת של מטלות מאתגרות משום שהם מגבירים התמדה והשקעת מאמץ (Bandura, 1997; Pajares, 1996), הרי שהערכת יתר (כלומר, אומדנים אופטימיים מוגזמים) עשויה לפגום בביצוע באופן משמעותי. בסקירת ספרות שהתפרסמה לאחרונה בנושא אומדני ח״ע של תלמידים לקויי למידה, מדגיש קלסן (Klassen, 2002) את הקשר בין הערכה שגוייה של ח״ע לבין חסרים במיומנויות מטהקוגניטיביות בקרב תלמידים לקויי למידה. קלסן מתייחס במאמרו לטענת בנדורה ושנק (Bandura & Schunk, 1981), לפיה הערכה שגוייה של ח״ע עשויה לנבוע מניתוח כושל של המטלה ומחוסר מודעות עצמית, ומצביע על ממצאים לפיהם לתלמידים לקויי למידה יש חסרים בשתי מיומנויות אלה.

המחקר הנוכחי עוסק בשאלה האם דיוק אמדן ח״ע הוא תלויי תרבות. ההקשר הישראלי בו תלמידים משתי תרבותיות שונות יהודים וערבים — לומדים על פי אותה תוכנית לימודים במתמטיקה אך בבתי ספר נפרדים, מציע קרקע מתאימה למחקר מסוג זה. מחקר זה התמקד בבחינת הקשר בין מידת הדיוק באומדן החוללות העצמית במתמטיקה לבין התנהגויות בחינה של תלמידי כיתות ח במגזרים היהודי והערבי. בטרם יוצג הרציונל ויוסבר מערך המחקר, יובא להלן מעט רקע לגבי ההקשר המחקרי.

במבחן המשוב הארצי במתמטיקה בכיתות ח, שנערך בשנת 1996, נמצא פער גדול בהישגים בין תלמידי המגזר היהודי לתלמידי המגזר הערבי (אבירם, כפיר ובן־סימון, 1998). בעקבות פרסום דו״ח המשוב נערך מחקר עומק באמצעות שיטות איכותית וכמותיות (Creswell, 2002) במטרה לבחון מאפייני מורה, תלמיד וסביבת למידה, שעשויים להסביר, לפחות חלקית, את פער ההישגים בין שני המגזרים. המחקר המדווח במאמר זה מהווה חלק ממחקר העומק ובו נבחן הקשר בין אחד מגורמי המוטיבציה של התלמיד ח״ע לבין התנהגות בחינה.

ממחקרים קודמים עולה שתהליך האמידה של ח״ע מערב מודעות עצמית וניתוח של המטלה שתי מיומנויות הדורשות הפעלה של מיומנויות מטהקוגניטיביות — ידע על הקוגניציה והכוונה של ופיקוח על התהליכים הקוגניטיביים (Bandura & Schunk, 1981; Klassen, 2002). ידע על הקוגניציה על־פי בראון (Brown, 1978) ניתן לסיווג לשלוש קטגוריות: הצהרתי, תהליכי ומותנה. **ידע הצהרתי** מתייחס למודעות עצמית לגבי המיומנויות והכשירויות של הלומד; **ידע תהליכי** מתייחס לאופן השימוש באסטרטגיות לביצוע מטלות מסוימות ו**ידע מותנה** מתייחס לידיעה מתי ומדוע יש להפעיל אסטרטגיות אלה.

פלבל וולמן (Flavell & Wellman, 1976) הציעו סכמת מיון לידע מטהקוגניטיבי על־פי השפעתו על הביצוע. שלוש הקטגוריות בסכמה זו הן: ידע אודות האדם, המטלה

והאסטרטגיה. **ידע אודות האדם** מתייחס לאמונות הפרט לגבי עצמו ולגבי אחרים כיצורים קוגניטיביים; **ידע אודות המטלה** מתייחס להיקף ולדרישות של מטלות שונות וכן לגורמים ולתנאים בהם מטלות מסוימות קשות מאחרות; **ידע אודות האסטרטגיה** מתייחס להכרת אסטרטגיות קוגניטיביות כלליות וספציפיות ולמודעות לגבי אפשרויות השימוש בהן לביצוע מטלות מסוימות.

לאור האמור לעיל ניתן לשער כי כשל בהפעלת מיומנויות מטהקוגניטיביות יוביל, בנוסף להערכה אופטימית מוגזמת של ח״ע, לניסיון מצד הנבחן לענות על פריטים ברמה גבוהה מרמתו, ניסיון שתוצאתו תשובות שגויות בפריטים אלה.

הספרות העוסקת בשינוי בפרדיגמת ההוראה הנדרשת ב״עידן הידע״ מדגישה שסביבות הל״ה (הוראה–למידה–הערכה) המבוססות על עקרונות הקונסטרקטיביזם תומכות בפיתוח מיומנויות מטהקוגניטיביות (בירנבוים, יועד, כץ וקימרון, בהפקה; ברוקס וברוקס, 1997; זוהר, 1996; טישמן פרקינס וגיי 1996; Fosnot, 1996; Langer, 1993). בארץ ניתן למצוא יותר סביבות כאלה בבתי הספר במגזר היהודי מאשר במגזר הערבי (בירנבוים ונאסר, 2002; Al-Haj, 1995). לפיכך, השערת המחקר הנוכחי היתה כי ברמת הישג נתונה, תלמידי המגזר הערבי ייטו לדווח רמות גבוהות יותר של ח״ע מתמטית מאשר תלמידי המגזר היהודי, וכן ינסו לענות על יותר פריטים במבחן, מהלך שיביא לאחוז גבוה יותר של תשובות שגויות.

■ שיטת המחקר

המשתתפים

מדגם המחקר מנה 476 תלמידי כיתה ח, מתוכם 189 תלמידים יהודים (82 בנות ו־107 בנים) ו־287 תלמידים ערבים (151 בנות ו־136 בנים) מ־12 בתי ספר חט״ב (ששה יהודים וששה ערבים) באזור המרכז. ששת בתי הספר מכל מגזר נבחרו לייצג רמות הישג נמוכות, בינוניות וגבוהות ורמות מקבילות של מיצב חברתי כללי.

כלי המחקר

שאלון חוללות עצמית. שאלון מסוג ליקרט המכיל 11 פריטים למדידת הערכת התלמיד את רמת החוללות העצמית שלו במתמטיקה. הפריטים מבוססים על שאלון החוללות של שוורצר (Schwartzer, 1992) והותאמו לתחום לימודי המתמטיקה על ידי עורכות המחקר. הפריטים מתייחסים למסוגלות לפתור בעיות מילוליות, להציע פתרונות שונים לבעיה, להבין גרפים, לתרגם בעיה מילולית למשוואה, לנסח הוכחה גיאומטרית, ליישם את הידע המתמטי בחיי היום יום וכדי. בכל פריט מתבקשים הנבדקים לדרג את מידת הסכמתם עם הנאמר בו על סולם בן 5 דרגות, כאשר 1 מציין חוסר הסכמה מוחלט ו־5 מציין הסכמה מוחלטת. מקדמי העקביות הפנימית (אלפא קרונבך) של סולם החוללות העצמית במדגמים היהודי והערבי ובמדגם הכולל היו 0.80, 0.84 ו־0.80, בהתאמה.

מבחן במתמטיקה. נוסח א של מבחן המשוב הארצי במתמטיקה לכיתות ח לשנת 1996 כפי שהתפרסם בנספח לדו״ח המשוב (אבירם, כפיר ובן־סימון, 1998). מבחן המשוב מבוסס על תוכנית הלימודים הרשמית של משרד החינוך לכיתה ח. בבניית פריטי המבחן השתתפו מורים בכירים למתמטיקה ויועצים פדגוגיים. הפריטים תורגמו לערבית והוערכו על ידי מומחים לחינוך מתמטי במגזר הערבי. כל פריטי המבחן אושרו על ידי הוועדה המקצועית של המשוב הארצי ונבחרו להיכלל בגרסה התפעולית על בסיס תכונותיהם הפסיכומטריות, שנקבעו על סמך מחקר חלוץ. נוסח המבחן שהועבר במחקר הנוכחי כלל 36 שאלות, שאורגנו בשלושה פרקים ובחנו הישגים במתמטיקה ב־11 נושאים. כרבע מהפריטים עסקו בנושאים הנלמדים בכיתה ז, מרבית הנושאים שניתן ללמוד בכיתה ח או ט ונושאים הנלמדים בסוף כיתה ח נבחנו ברמת הבסיס בלבד. השימוש במחשבונים הותר בפרקים ב ו־ג של המבחן. בחלק משאלות המבחן נכלל יותר מסעיף אחד, לפיכך מספר הפריטים הכולל בנוסח זה של המבחן היה 44. תשעה מתוך הפריטים היו מסוג בחירת תגובה (בחירה מרבות או נכון/לא נכון) והשאר מסוג בניית תגובה. פריט אחד הוגדר כ״לא קונבנציונלי״ ופריט נוסף כלל משימת חקר בעלת מספר שלבים (הפרק השלישי של המבחן כלל משימה זו בלבד). מקדמי העקביות הפנימית (אלפא קרונבך) של המבחן כולו במדגמים היהודי והערבי ובמדגם הכולל היו 0.90, 0.87 ו־0.91, בהתאמה.

מדדים של התנהגות בחינה

לכל תלמיד חושבו המדדים הבאים:

אחוז השמטות. אחוז הפריטים עליהם התלמיד לא ענה. מדד זה הופרד לשני מרכיבים: אחוז פריטים עליהם דילג התלמיד אחוז ההשמטות לפני הפריט האחרון עליו ענה התלמיד, ואחוז הפריטים אליהם לא הגיע התלמיד אחוז ההשמטות לאחר הפריט האחרון עליו ענה התלמיד. בנוסף למדדים אלה חושבו לכל תלמיד גם אחוז התשובות הנכונות ואחוז התשובות השגויות.

רמת ההישגים. כל תלמיד מוין לאחת מארבע רמות הישג על פי הציון הכולל שלו במבחן. נקודות החתך לארבע הרמות היו הרבעון ה־25, ה־50 וה־75 בהתפלגות הציון הכולל במבחן במדגם הכולל. נקודות החתך מקבילות לציונים הבאים: 28.04, 44.51 ו־60.23, בהתאמה. ברמה 1 נכללו התלמידים בעלי ההישגים הנמוכים ביותר במבחן במתמטיקה בעוד שברמה 4 נכללו התלמידים בעלי ההישגים הגבוהים ביותר.

שיטת הניתוח

לבדיקת השערת המחקר נערכו השוואות ממוצעים של ח״ע ומדדי התנהגות בחינה בין שתי הקבוצות — היהודית והערבית — באמצעות מבחני t למדגמים בלתי־תלויים. ההשוואות נערכו במדגם הכולל וכן בכל אחת מארבע רמות ההישג בנפרד.

■ תוצאות

תוצאות ההשוואות בין שתי הקבוצות — היהודית והערבית — במדגם הכולל הצביעו על הבדל מובהק בחיית (t = 5.56, d = .54, p < .001), לפיו התלמידים הערבים נטו לדווח על רמות גבוהות יותר של חוללות עצמית בהשוואה לעמיתיהם היהודים (M = 3.38, M = 3.75, בהתאמה). שתי תוצאות מובהקות נוספות עלו מהשוואת ממוצעי אחוז התשובות הנכונות ואחוז התשובות השגויות בין שתי הקבוצות (t = 2.16, d = 1.14, p < .001 ו־p < .001, t = −19.67, d = 1.71, בהתאמה). האחוז הממוצע של התשובות הנכונות היה גבוה יותר בקבוצה היהודית מאשר בערבית (M = 57.47, M = 36.51, בהתאמה) ואילו האחוז הממוצע של התשובות השגויות היה גבוה יותר בקבוצה הערבית מאשר ביהודית (M = 20.89, M = 42.28, בהתאמה). הפערים בין שתי הקבוצות לגבי המדדים האחרים של התנהגות בחינה אחוז ההשמטות ושני מרכיביו אחוז הפריטים שדילגו עליהם ואחוז הפריטים שלא הגיעו אליהם לא היו מובהקים במדגם הכולל.

ההשוואות בין שתי הקבוצות — היהודית והערבית, בכל אחת מרמות ההישג מוצגות בלוח 1. כפי שניתן לראות בלוח, הפער בין הקבוצות בחוללות עצמית מובהק בשלוש מתוך רמות ההישג (השניה, השלישית והרביעית) עם גודלי אפקט של 1.05, 0.96 ו־1.16, בהתאמה. התלמידים הערבים נטו לדווח על רמות גבוהות יותר של חוללות עצמית מאשר עמיתיהם היהודים. הפערים בין הקבוצות לגבי אחוז התשובות הנכונות היו בלתי־מובהקים בשלוש רמות הישג. רק ברמת ההישג העליונה (רמה 4) נמצא הבדל מובהק, לפיו ממוצע הקבוצה היהודית עלה על ממוצע הקבוצה הערבית. כל ארבעת הפערים בין ארבע רמות ההישג לגבי אחוז התשובות השגויות היו מובהקים, כאשר גודלי האפקט נעים בין 1.24 ל־2.06. בכל רמות ההישג ממוצעי התלמידים הערבים היו גבוהים יותר מאשר ממוצעי התלמידים היהודים, דהיינו התלמידים הערבים נטו לענות יותר תשובות שגויות מאשר עמיתיהם היהודים. כל הפערים בין הקבוצות לגבי אחוז ההשמטות ואחד ממרכיביו אחוז הפריטים עליהם דילגו — היו מובהקים גם הם, כאשר גודלי האפקט נעים בין 0.55 ל־1.86. בכולם ממוצעי הקבוצות הערביות היו נמוכים יותר מאשר ממוצעי הקבוצות היהודיות, דהיינו התלמידים היהודים נטו להשמיט ולדלג על יותר פריטי מבחן מאשר התלמידים הערבים. במרכיב האחר של ההשמטות אחוז הפריטים שלא הגיעו אליהם — נמצאו הבדלים מובהקים בשלוש מתוך רמות ההישג (השניה, השלישית והרביעית) עם גודלי אפקט של 0.87, 0.68 ו־0.51, בהתאמה. גם בשלוש רמות הישג אלה ממוצעי התלמידים הערבים היו נמוכים יותר מאשר ממוצעי התלמידים היהודים, דהיינו התלמידים הערבים נטו לענות על יותר פריטי מבחן מאשר התלמידים היהודים. יש לציין כי מספר הפריטים שלא הגיעו אליהם קטן יחסית למספר הפריטים שדילגו עליהם, כפי שניתן לראות מהשוואת הממוצעים המתאימים בלוח 1. כמו כן, מן הראוי להזכיר כי הפרק האחרון במבחן כלל רק את מטלת החקר, שהיתה מורכבת משמונה פריטים. זוהי מטלה מסוג שהוא פחות שכיח בלימודי מתמטיקה בכלל ובבתי הספר במגזר הערבי בפרט.

לוח 1
ממוצעים, סטיות תקן, ערכי t וגודל אפקט (d) של חוללות עצמית והתנהגות בחינה בקרב תלמידים מהמגזרים היהודי והערבי בכל אחת מרמות ההישג במבחן במתמטיקה

משתנה	קבוצה	רמה 1			רמה 2			רמה 3			רמה 4		
		n	*M* (*SD*)	*t* (*d*)	*n*	*M* (*SD*)	*t* (*d*)	*n*	*M* (*SD*)	*t* (*d*)	*n*	*M* (*SD*)	*t* (*d*)
חוללות עצמית	יהודים	10	3.18 (.58)		31	3.13 (.76)		56	3.31 (.66)		81	3.56 (.53)	
	ערבים	79	3.39 (.75)	−.83	73	3.84 (.64)	−4.84*** (1.05)	53	3.92 (.61)	−4.99*** (0.96)	28	4.21 (.65)	−5.29*** (1.16)
% תשובות נכונות	יהודים	10	21.45 (5.27)		32	34.94 (4.33)		58	51.60 (5.65)		88	73.62 (9.37)	
	ערבים	109	17.93 (7.07)	1.53	88	36.88 (5.39)	−1.83	58	53.35 (6.03)	−1.62	31	68.15 (5.47)	3.90*** (0.65)
% תשובות שגויות	יהודים	10	23.45 (9.48)		32	24.77 (11.62)		58	24.33 (9.24)		88	16.96 (4.97)	
	ערבים	109	48.16 (16.80)	−7.26*** (1.53)	88	45.12 (12.67)	−7.95*** (1.64)	58	35.24 (8.36)	−6.67*** (1.24)	31	27.16 (4.94)	−9.84*** (2.06)
% השמטות	יהודים	10	55.09 (11.82)		32	40.28 (12.61)		58	24.08 (10.48)		88	9.42 (7.60)	
	ערבים	109	33.91 (19.90)	3.30** (1.10)	88	18.00 (11.74)	9.02*** (1.86)	58	11.41 (9.03)	6.97*** (1.30)	31	4.69 (4.17)	4.29*** (0.71)
% פריטים שדילגו עליהם	יהודים	10	41.27 (8.50)		32	27.44 (11.61)		58	17.02 (7.44)		88	7.54 (5.95)	
	ערבים	109	25.59 (15.16)	5.12*** (1.07)	88	12.60 (8.86)	6.57*** (1.55)	58	9.09 (6.89)	5.96*** (1.11)	31	4.57 (3.95)	3.12** (0.55)
% פריטים שלא הגיעו אליהם	יהודים	10	13.82 (11.76)		32	12.84 (10.19)		58	7.05 (8.66)		88	1.88 (4.55)	
	ערבים	109	8.32 (9.42)	1.73	88	5.39 (7.96)	3.74** (0.87)	58	2.32 (5.28)	3.55** (0.68)	31	.12 (.45)	3.58** (0.51)

** $p < .01$ *** $p < .001$

■ דיון

תוצאות המחקר הנוכחי מצביעות על רמה גבוהה יותר של חוללות עצמית בקרב התלמידים הערבים בהשוואה לעמיתיהם היהודים הן במדגם הכולל והן בחלוקה לרמות הישג. במקביל, בכל אחת מארבע רמות ההישג נטו התלמידים הערבים לענות על יותר פריטים במבחן בהשוואה לתלמידים היהודים באותה רמה וכתוצאה מכך אחוז התשובות השגויות שלהם היה גם הוא גבוה יותר מזה של התלמידים היהודים בכל אחת מהרמות. ממצאים אלה מאששים את השערות המחקר שטענו להבדלים בין שתי הקבוצות — היהודית והערבית — בהערכת החוללות העצמית ובמדדי התנהגות בחינה.

על רקע ההמשגה של ידע מטהקוגניטיבי, שהוצגה במבוא, ניתן לטעון כי המכנה המשותף העומד מאחורי דפוס התגובות, שאותר במחקר הנוכחי, המאופיין באומדן יתר של ח״ע וניסיון לענות על פריטים שדרישותיהם הן מעבר לרמתו של הפרט, הוא חסר בידע מטהקוגניטיבי אודות המטלה והפרט. הראשון, משקף חוסר הבנה אודות דרישות המטלה ותוצאתו ניתוח לקוי של המטלה, בעוד השני מתייחס להערכה בלתי מדויקת של מסוגלות הפרט לבצע את המטלה בהצלחה. חסר זה נובע ממודעות עצמית נמוכה בתחום המתמטיקה. השאלה הנשאלת היא מדוע דפוס פוגם ביצוע זה מאפיין יותר את התלמידים הערבים מאשר את עמיתיהם היהודים?

ניתוח איכותי של אינטראקציות למידה שנצפו בשעורי מתמטיקה בכיתות אחדות במגזרים היהודי והערבי (בירנבוים ונאסר, 2002) העלה כי בכיתות המגזר הערבי בלטה יותר דומיננטיות המורה במהלך השיעור מאשר בכיתות המגזר היהודי. ככלל, תלמידים במגזר הערבי היו יותר פסיביים במהלך השיעור בהשוואה לתלמידים במגזר היהודי ושינון חוקים והליכים בלט יותר בכיתות המגזר הערבי. בכיתות המגזר היהודי, בעיקר בטובות שבהן, התלמידים הופעלו על ידי המורים ואלה עודדו אותם לפתור בעיות בעצמם קודם שהראו להם את הפתרון, להציע פתרונות חליפיים ולהסביר ולנמק את פתרונם. יתר על כן, המורים בכיתות אלה לימדו אסטרטגיות פתרון, כגון: כיצד לגשת לבעיה, כיצד לפרשה ולנתחה וכיצד להעריך את איכות הפתרון. מחקרים הראו שמאפיינים מסוג זה של תהליך ההוראה–למידה מסייעים בטיפוח מיומנויות מטהקוגניטיביות כמו גם כשירויות של הכוונה עצמית בלמידה (Birenbaum, in press; Randi & Corno 2001; Mevarech & Kramarski, 1997).

השתמעויות לעבודת היועץ

למצאי המחקר הנוכחי השתמעויות חשובות לעבודת היועץ עם מורים לשם שיפור תהליכי הלמידה של תלמידיהם. ראשית, על היועץ לפעול להעלאת מודעות המורים לאמונות החוללות העצמית של תלמידיהם ולדיוק אומדני ההערכה של החוללות העצמית. במקרה של פער אופטימי מופרז יש לעצב התערבות אשר, כפי שמציע פג׳רס (Pajares ,1996), לא תתמקד בהורדת רמת החוללות העצמית אלא בשיפור מיומנויות

אומדן החוללות באמצעות טיפוח ידע מטהקוגניטיבי באופן שהתלמיד יהיה מודע למסוגלותו ויהיה מסוגל לנתח כראוי את דרישות המטלה (Klassen, 2002). ניתן להשיג זאת באמצעות לימוד אסטרטגיות של ניתוח מטלה והעלאת רמת המודעות של הפרט למסוגלותו על ידי רפלקסיה אודות המקורות שמצויים בידו לצורך התמודדות עם המטלה. במחקר שהושלם לא מכבר, בו נבחנה השפעת אימון ברפלקסיה על אומדן החוללות העצמית בכתיבה, נמצא כי ההתערבות האפקטיבית ביותר שהביאה לאומדן ריאלי היתה זו ששילבה אימון ברפלקסיה עם לימוד מיומנויות (כ״ץ, 2001). מחקרים אחרים הראו שניתן להעלות את רמת המודעות של הפרט למסוגלותו גם על ידי טיפול קבוצתי מסוג אינטראקציה בין־אישית (Shechtman, 1993; Shechtman, Gilat, & Flasher, 1996). במחקר שערכה שטוף (2000) על חוללות עצמית של תלמידי מכינה קדם אקדמית נמצא ששילוב של פיתוח מיומנויות למידה עם טיפול קבוצתי היה יעיל יותר בשיפור תפישת החוללות העצמית ללמידה מאשר פיתוח המיומנויות בלבד.

שנית, על היועצים לסייע למורים לפעול לטיפוח מיומנויות ההבחנות של התלמידים. מרכיב חשוב של מיומנויות אלה הוא המרכיב המטהקוגניטיבי. במחקר שהתפרסם לאחרונה אודות מיומנויות ההיבחנות שעלו מניתוח דוחות של תלמידים מצאו רוט, פאריס וטונר (Roth, Paris & Turner, 2000) כי תלמידים בעלי הישגים נמוכים דיווחו על מתן תשובות במבחן סטנדרטי ללא שקראו כלל את השאלות. החוקרים מצביעים על המטהקוגניציה כהסבר אפשרי לממצאים אלה. הם מציינים את חוסר ההבנה של תלמידים אלה אודות התנאים המתאימים לשימוש באסטרטגיות, את דלות השכילה הסיבתית שלהם אודות הקשר בין האסטרטגיה לבין הציונים במבחן ואת השיפוט הלקוי שלהם לגבי השימושיות של האסטרטגיה.

שלישית, על היועץ לפעול להעלאת רמת המודעות של המורים להבדלים בצרכים הלימודיים של תלמידים מתרבויות שונות על מנת שיתכננו התערבות דיפרנציאלית בהתאם. כך למשל, על פי ממצאי המחקר הנוכחי תלמידים מהמגזר הערבי עשויים לצאת נשכרים מטיפול משולב, שמטרתו לשפר את המודעות העצמית המתמטית שלהם ואת אסטרטגיות ההבחנות שלהם. אלה מתוכם שהישגיהם נמוכים (בנתוני המחקר הנוכחי היו אלה 69% מתלמידי המגזר הערבי) זקוקים בנוסף לכך להוראה מתקנת לשם שיפור הידע והמיומנות המתמטיות שלהם. לעומת זאת, תלמידים מהמגזר היהודי, בעיקר בעלי הציונים הנמוכים שביניהם (בנתוני המחקר הנוכחי היו אלה 22% מתלמידי המגזר היהודי), יוכלו להסתפק בהוראה מתקנת לשיפור הידע והמיומנויות המתמטיות שלהם.

באשר להמשך המחקר בתחום, זה מן הראוי שיתמקד בניתוח מעמיק של התהליכים המעורבים ביצירת אומדנים של ח״ע ובהתנהגות בחינה וכן בעריכת השוואות בין־תרבויות לגבי תהליכים אלה. יש לזכור שהמחקר הנוכחי בחן הערכת ח״ע והתנהגות בחינה באמצעות כלים לא ישירים. יתרה מכך, סולם החוללות בו נעשה שימוש במחקר לא הותאם ספציפית למבחן במתמטיקה אלא היווה מדד כללי יותר של

חוללות לגבי סוג המטלות, שתלמיד נדרש לבצע בלימודי המתמטיקה. לטענת בנדורה (Bandura, 1997) ככל שמדד החוללות קשור יותר למטלה הנדונה כך הוא מהווה מדד טוב יותר לניבוי הצלחה במטלה המסוימת. במחקרים עתידיים מומלץ אפוא להעריך ח"ע והתנהגות בחינה באמצעות מדדים איכותיים, כגון, ניתוח פרוטוקולים שיירשמו במהלך ביצוע המבחן וידלו מהתלמידים תיאור מילולי של האסטרטגיות בהן הם נוקטים להערכת החוללות העצמית שלהם וכן של אסטרטגיות ההיבחנות שלהם. כמו־כן מן הראוי לחקור דפוסים נוספים של אומדן שגוי של ח"ע, כגון, אומדן פסימי מוגזם, ואת השפעתם על התנהגות בחינה.

הערה לסיכום, בניגוד לממצאי המחקר הנוכחי, בהשוואות קודמות של ח"ע בין תלמידים מקבוצות מיעוט לתלמידים מקבוצת הרוב נמצאו ממוצעים נמוכים יותר בקרב קבוצת המיעוט (Mayo & Christenfeld, 1999). את הממצאים הסותרים האלה בין המחקר הנוכחי למחקרים קודמים ניתן ליחס להבדלים בקונטקסט החינוכי. כפי שנזכר לעיל, בארץ תלמידים יהודים וערבים לומדים על פי אותה תוכנית לימודים אך בבתי ספר נפרדים וכמעט ולא קיים מגע ביניהם, לעומת זאת, מרבית המחקרים אודות הבדלים בין קבוצות אתניות נעשו בבתי ספר אינטגרטיביים (Tate, 1997). יתכן אפוא שהעדר הקשר בין תלמידים משתי הקבוצות האתניות מונע מהתלמידים הערבים לבצע השוואה מתמדת של הישגיהם הלימודיים להישגי התלמידים היהודים. השוואה כזו עלולה היתה להשפיע על מערכת האמונות העצמיות שלהם, בעיקר על החוללות העצמית, אשר לטענת בנדורה מושפעת, בין השאר, מהשוואות עם עמיתים (Bandura, 1997).

יש לציין כי השערה מתחרה יכולה היתה לייחס את הפער בח"ע בין תלמידים יהודים לתלמידים ערבים להבדלים תרבותיים במבנה או בנורמות של ח"ע. באשר למבנה, עמידותו אוששה בהשוואות בין־תרבותיות (Schwarzer & Born, 1997). באשר לנורמות, אף שבהשוואות בין־תרבותיות נמצאו הבדלים מובהקים בין ממוצעי קבוצות שונות בח"ע (Schwarzer & Born, 1997), העובדה שבמחקר הנוכחי נמצאו לגבי שני הגורמים ח"ע והתנהגות בחינה הבדלים מובהקים בכיוון ששוער מראש בהתבסס על המכנה המשותף לשניהם, דהיינו, ידע מטהקוגניטיבי, דייה להפריך את ההשערה המתחרה. מהיבט רחב יותר, תוצאות המחקר הנוכחי תורמות לידע המצטבר אודות הגורמים העשויים להסביר הבדלים בין־תרבותיים בביצוע מתמטי, נושא שהעניין בו הולך וגובר לאחרונה בארץ ובעולם.

מקורות

אבירם, ת., כפיר, ר., ובן־סימון, ע. (1998). *המשוב הארצי למערכת החינוך: מתמטיקה — כיתה ח — יוני 1996*. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט והמרכז הארצי לבחינות ולהערכה.

בירנבוים, מ., יועד, צ., כ"ץ, ש., וקימרון, ה. (בהפקה). *בהבניה מתמדת: סביבת למידה מתקשבת לפיתוח מקצועי של מורים בנושא תרבות ההל"ה המטפחת הכוונה עצמית בלמידה*. ירושלים: משרד החינוך.

בירנבוים, מ. ונאסר, פ. (2002). *הישגים במתמטיקה במגזר היהודי והלא־יהודי והקשר שלהם למאפייני תלמיד, מורה וקונטקסט לימודי*. דו"ח מחקר למדען הראשי במשרד החינוך. אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך.

ברוקס, ז.ג. וברוקס, מ.ג. (1997). *בחיפוש אחר הבנה: לקראת כיתה קונסטרוקטיביסטית*. ירושלים: מכון ברנקו וייס והאגף לת"ל במשרד החינוך, התרבות והספורט.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (1996). *שנתון סטטיסטי לישראל 47*. ירושלים.

זוהר, ע. (1996). *ללמוד, לחשוב וללמוד לחשוב*. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

טישמן, ש., פרקינס, ד., וג'יי, א. (1996). *הכתה החושבת: למידה והוראה בתרבות של חשיבה* (תרגום: ד' שרון). ירושלים: מכון ברנקו וייס ומשרד החינוך, התרבות והספורט, המנהל הפדגוגי האגף לתכניות לימודים.

כ"ץ, ש. (2001). *השפעת אימון ברפלקסיה על אומדן חוללות עצמית בהכוונת כתיבה לנמען*. עבודת דוקטורט, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

שטופ, י. (2000). השפעת טיפול קבוצתי על תפישת המסוגלות העצמית ללמידה אצל תלמידי מכינה קדם אקדמית. *הייעוץ החינוכי, ט*, 199–210.

Al-Haj, M. (1995). *Education, empowerment and control: The case of the Arabs in Israel*. Albany: State University of New York Press.

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

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1–26.

Bandura, A. & Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*, 586–598.

Batrice, Y. (2000). *The Palestinian women in Israel: Reality and Challenges: An Empirical study*. Ako: Dar Alaswar. (Arabic).

Brown, A.L. (1987). Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition. In: R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (pp. 77–165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Randi, J. & Corno, L. (2001). Teacher innovation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, Pintrich, P.R., & Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation*. (pp. 651–686). San Diego: Academic Press.

Creswell, J.W. (2002). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper-Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Flavell, J.H. & Wellman, H.M. (1977). Metamemory. In: R.V. Kail & J.W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition* (pp. 3–33). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Fosnot, C.T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. In C.T. Fosnot (Ed.),' *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press.

Holden, G. (1991). The relationship of self-efficacy appraisals to subsequent health-related outcomes: a meta-analysis. *Health Care and Social Work, 16*, 53–93.

Holden, G., Moncher, M.S., Schinke, S.P., & Barker, K.M. (1991). Self efficacy of children and adolescents: a meta-analysis. *Psychological Reports, 66*, 1044–1046.

Klassen, R. (2002). A question of calibration: A review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning disabilities Quarterly, 25*, 88–102.

Kraus, V. (1988). The opportunity structure of young Israeli Arabs. In: J. E. Kraus & J.E. Hofman (Eds.), *Arab-Jewish relations in Israel.* Bristol, IN: Wymdham Hall.

Langer, E.J. (1993). A mindful education. *Educational Psychologist, 28*(1), 43–50.

Mayo, M.W., & Christenfeld, N. (1999). Gender, race and performance expectations of college students. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 27*(2), 93–101.

Mevarech, Z.A. & Kramarski, B. (1997). IMPROVE: a multidimensional method for teaching mathematics in heterogeneous classes. *American Educational Research Journal, 34*, 365–394.

Multon, K.D., Brown, S. D., & Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology, 38*, 30–38.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*, 543–578.

Roth, J.L., Paris, S.G., & Turner, J.C. (2000). Students' perceived utility and reported use of test-taking strategies. *Issues in Education, 16*(1/2), 67–83.

Shechtman, Z. (1993). School adjustment and small group therapy: An Israeli study. *Journal of Counseling and Development, 72*, 77–81.

Shechtman, Z., Gilat, I., & Flasjer, A. (1996). Brief group therapy with low-achieving elementary school children. *Journal of Counseling Psychology, 43*, 376–382.

Semyonov, M. & Lewin-Epstein, N. (1994). Ethnic labor markets, gender and socioeconomic inequality: A study of Arabs in the Israeli labor force. *Sociological Quarterly, 35*(1), 51–68.

Sharabi, H. (1987). *Introduction to studying the Arab population.* Ako: Dar Alaswar (Arabic).

Stajkovic, A.D., Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin, 124*, 240–261.

Schwartzer, R. (*Ed.*) (1992). *Self-efficacy: Thought control of action.* Washington: Hemisphere.

Schwarzer, R. & Born, A. (1997). Optimistic self-beliefs: Assessment of general perceived self-efficacy in 13 cultures. *World Psychology, 3*(1-2): 177–190.

Tate, W. F. (1997). Race-ethnicity, SES, gender and language proficiency trends in mathematics achievement: an update. *Journal for Research in Mathematics Education, 28*(6), 652–679.

Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 82–91.

הקשר בין דפוסי ההתקשרות לבין בחירת מקצוע מסייע

חדאד־טנוס לובנא ועפרה מייזלס
הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

תקציר

מטרת המחקר היתה לבדוק את הקשר בין דפוס ההתקשרות לבין בחירת מקצוע מסייע. היות ומקצועות שונים דורשים סוגים שונים של קשרים בין אישיים, הנחת המחקר היתה שבעלי דפוסי התקשרות שונים בוחרים במקצועות המתאימים להם מבחינת סוג הקשר האנושי הנדרש. במחקר נעשתה השוואה בין יועצות חינוכיות ($n=62$) לבין עורכות דין ($n=59$). הנבדקות נתבקשו לענות על שאלון שבודק את דפוס ההתקשרות ומאפיינים אישיותיים הרלוונטיים למי שעוסק במקצוע מסייע. הממצאים מצביעים על קשר בין דפוס ההתקשרות הבטוח לבין בחירת מקצוע הייעוץ החינוכי. ממצאים אלו נידונו בהקשר של תהליך ההכוון המקצועי.

מספר רב של תיאוריות מסבירות את הגורמים המשפיעים על בחירת האדם במקצוע מסוים, וביניהן גישות הטוענות שהאדם בוחר במקצוע שמאפייניו עונים על צרכים פסיכולוגיים וחברתיים שלו. Roe (1957) טוענת כי אופן התפתחות נטיות ותחומי העניין של הפרט תלוי במידה שבה צרכיו השונים קבלו סיפוק. הסוכנים האחראים על סיפוק צרכי האדם בילדותו הם ההורים. בעקבות כך, היא מניחה שדפוס ההורות והמידה שהוא ענה על צרכי הפרט בילדות ישפיעו על נטיותיו ותחומי העניין שלו. קיימים שלושה דפוסי הורות המתחלקים לשני תת דפוסים: א. התמקדות רגשית בילד ע"י הגנת יתר או דרישות יתר; ב. דחית הילד המתבטאת בהזנחה פיזית או דחייה רגשית; ג. קבלת הילד הכוללת קבלה מקרית או קבלה אוהבת.

השדות המקצועיים השונים עפי"ה מתחלקים לשתי קבוצות: קבוצה ראשונה כוללת שירותים, עסקים, ארגון, תרבות ואומנות ושעשועים. המקצועות ששייכים לשדות אלו דורשים מגע וקשר עם אנשים כחלק אינטגרלי מהעבודה; והקבוצה השניה כוללת טכנולוגיה, חוץ ומדע. אשר אינה מחייבת עבודה עם אנשים. Roe (1957) טוענת שאנשים אשר גדלו באווירה משפחתית מקבלת סביר שיפתחו אורינטציה לאנשים ויפנו בעיקר למקצועות השייכים לקבוצה הראשונה; לעומתם, אנשים שגדלו באווירה משפחתית דוחה או מזניחה סביר שיפתחו אורינטציה חזקה כלפי אובייקטים ולכן צפוי שיבחרו בעיקר במקצועות השייכים לקבוצה השניה. במחקר הנוכחי תיאורית ההתקשרות מובאת כמערכת תיאורטית שיכולה להסביר את המנגנונים המתווכים ומאפשרת ניבויים יותר ספציפיים לגבי הקשר בין חוויות ילדות לבין בחירה מקצועית. תיאורית ההתקשרות עוסקת בהתפתחות הקשרים הבין־אישיים משלב הינקות ועד הבגרות. היא מתייחסת להבדלים בין־אישיים בדפוס היחסים הבין־אישיים על סמך הבדלים בחוויות הילדות.

תיאורית ההתקשרות

תיאורית ההתקשרות (Bowlby, 1969, 1973, 1980, 1988) טוענת שבעקבות חוסר יכולתו של התינוק לשרוד לבד, הוא נולד עם מערכת התנהגותית, מערכת ההתקשרות שמכוונת להשגת מגע וקרבה עם הדמות המטפלת. לדמות המטפלת מצידה ישנה מערכת התנהגותית משלימה — מערכת הטיפול והיא מופעלת על מנת להיענות בחיוב לקריאות התינוק. במלים אחרות תפקידן של התנהגויות ההתקשרות אצל התינוק הוא לעורר התנהגויות של מתן טיפול אצל דמות ההתקשרות. חווית הביטחון שמסופק ע״י התנהגויות ההתקשרות והשגת קרבה לדמות ההתקשרות הנה בעלת עדיפות ראשונית ביותר אצל התינוק. אם אין הוא מרגיש ביטחון וצרכיו הבסיסיים ביותר אינם מסופקים הוא לא יפנה להתנהגויות אחרות כמו חקירה או התיידדות. בעיקרון, כל מבוגר נגיש יכול להוות דמות התקשרות לתינוק. אולם בסביבות החודש השביעי לחייו, התינוק מתחיל להפנות את אותן התנהגויות כלפי דמות אחת מועדפת (Hazan & Shaver, 1994) על בסיס אינטראקציות חוזרות עם הדמות המטפלת, התינוק בונה את ציפיותיו ממנה ומסתגל בהתאם. ציפיות אלו מהוות בסיס לייצוגים מנטליים ״מודלים פנימיים״ (Internal Working Models). ייצוגים אלו כוללים מודלים של העצמי של דמות ההתקשרות ושל היחסים ביניהם. מודל דמות ההתקשרות מתייחס למידה שבה נתפסת כדמות נגישה ובד״כ נענית לאיתותי העזרה וההגנה. מודל העצמי מתייחס למידה שבה העצמי נתפס כדמות אשר קריאותיה לעזרה נענות, במיוחד ע״י דמות ההתקשרות (Bowlby, 1973).

קיימים שלושה דפוסים עיקריים של מודלים (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978):

הדפוס הבטוח. הדמות המטפלת בתינוק מהדפוס הבטוח הנה עקבית ורגישה בתגובותיה לצורכי התינוק. לפי המודל הפנימי של דפוס זה, דמות ההתקשרות נגישה ועקבית והעצמי נתפס כאדם בעל ערך שקריאותיו לעזרה מקבלות יחס רגיש ונענות.

הדפוס האמביוולנטי. דפוס זה הוא תוצאה של התקשרות עם דמות טיפולית שאיננה עקבית בתגובותיה לאיתותי המצוקה של התינוק. לפי המודל הפנימי של תינוק מדפוס זה, דמות ההתקשרות איננה עקבית והעצמי נתפס כאדם שקריאותיו לעזרה נענות בחיוב רק במקרים קיצוניים ובאופן לא צפוי.

הדפוס הנמנע. דמות ההתקשרות של תינוקות מדפוס זה דוחה בעקביות את איתותי התינוק לעזרה. היא לא נענית לצורכי הילד בטיפול במצבי מצוקה רגשית. המודל הפנימי של דפוס זה כולל תפיסה של דמות ההתקשרות כדוחה ותפיסת העצמי כדחוי ולא ראוי לעזרה.

התקשרות בבגרות

Hazan & Shaver (1987) ערכו מחקר שבו השתמשו במדד אשר בנו תוך תרגום תיאורי

תיאורי שלושת דפוסי ההתקשרות בינקות למונחים המתאימים לקשרים רומנטיים בין מבוגרים. ההנחה שלהם היתה שהתנהגויות ואמונות לגבי קשרים רומנטיים מבוססות על ייצוגים מנטליים שחלקם לא מודעים של דפוסי התקשרות. כלומר, דפוסי התקשרות מוקדמים ביחסי הורה–ילד באים לידי ביטוי באופי היחסים הרומנטיים בשלב מאוחר יותר. ספיציפית, הם הציגו את הדפוס הבטוח כאדם שקל לו להתקרב לאחרים, שמרגיש נוח להיות תלוי באחרים ושהם יהיו תלויים בו, ואין לו דאגות שמה הוא יינטש או שיתקרבו אליו יתר על המידה. לעומתו הדפוס האמביוולנטי מאופיין ברצון חזק להתקרב לאחרים, לרוב יותר ממה שהם היו מעוניינים להתקרב אליו. לעתים קרובות הוא מפחד שהאנשים אתם הוא בקשרים קרובים ירצו לעזוב אותו. הדפוס הנמנע מוצג כמי שלא נוח לו להתקרב לאחרים ויש לו קושי לבטוח בהם. לעתים קרובות, האחרים רוצים בקשר אינטימי יותר ממה שהוא מוכן והוא נעשה מתוח כשמתקרבים אליו יתר על המידה.

Mayseless (1996) מתייחסת לשלושה אפיונים שלפיהם ניתן לעמוד על הבדלים בין־אישיים בין דפוסי ההתקשרות בבגרות: תחושה של יעילות עצמית והערכה עצמית, מידת הדחקת צורכי ההתקשרות ואורינטציה כלפי אובייקטים או אנשים. Bartholomew & Horowitz (1991) הציעו המשגה נוספת של דפוסי ההתקשרות בבגרות לארבעה דפוסים במקום שלושה אליהם התייחסו Hazan & Shaver (1987). המשגה זו נוצרה ע״י התייחסות למודל של העצמי כחיובי או שלילי ולמודל הזולת כחיובי או שלילי. משילוב של שני מודלים אלו נוצרים ארבעה דפוסים: (1) הדפוס הבטוח, (2) הדפוס המועסק יתר, (3) הדפוס המתעלם, (4) הדפוס המפוחד. ההנחה שהדינמיקה של דפוסי ההתקשרות רלוונטית לנושא של יחסים קרובים גם מעבר לילדות קבלה תמיכה אמפירית רחבה (Bartholomew & Horowitz, 1991; Hazan & Shaver, 1987; Feeney & Noller, 1990; Collins & Read, 1990).

תיאורית ההתקשרות יושמה בהצלחה להבנת קשרים רומנטיים ולא רומנטיים בין מבוגרים (Berlin & Cassidy, 1999) וגם לתחומים רבים נוספים (Hazan & Shaver, 1987; Feeney & Noller, 1990; Collins & Read, 1990).

התקשרות ועולם העבודה

במחקר של Hazan & Shaver (1990) נמצא שאנשים משלושת דפוסי ההתקשרות מתייחסים אחרת לעבודה שלהם. בעלי הדפוס הבטוח דווחו על רמה גבוהה של סיפוק והצלחה ועל פחות דאגות ופחדים הקשורים לביצועים. בעלי הדפוס האמביוולנטי דווחו על העדפה לעבוד עם אחרים יותר מאשר לבד ועל חשש מכישלון ואיבוד הערכה. ואילו בעלי דפוס התקשרות נמנע אופיינו בהעדפה לעבוד לבד אפילו באופן כפייתי כדרך להימנע מקשרים חברתיים. הבדלים אלו הביאו לאחד הקישורים הראשוניים שנערכו בין תיאורית ההתקשרות לבין עולם העבודה אשר מתבטא בהקבלה בין החקרנות בשלב הילדות לבין עבודה בבגרות (Hazan & Shaver, 1990; Hardy & Barkam,

Hazan & Shaver (1990) טענו שלעבודה בבגרות יש פונקציות הדומות לחקירה בילדות: סביבת העבודה מהווה לאדם הבוגר מקור ללמידה על העולם, מקור לגירויים, לחיזוקים ולהשגת סיפוק. לכן, כפי שאומץ ורצון התינוק לחקור את סביבתו הנם פונקציה של תחושת הביטחון המסופקת ע"י דמות ההתקשרות כך גם אומץ ורצון המבוגר להתפתח במקצועו הנם פונקציה של מידת הביטחון שהוא מרגיש ביחס לקשר הבין אישי המשמעותי בחייו. (1994).

נקודת חיבור נוספת בין מושג ההתקשרות לבין עולם העבודה עוסקת בדמיון הרב בין החוויה של התקשרות בטוחה לבין החוויה הטיפולית שמספקים אנשים העוסקים במקצועות טיפוליים (Osofsky, 1988). גם בהתקשרות בטוחה וגם במסגרת טיפולית מסייעת, קיים מתן טיפול אמפתי מאדם אחר לשני בקשר. בנוסף לכך, גם דמות ההתקשרות וגם דמות המטפל הנם דמויות עקביות שניתן לסמוך עליהם ועל נוכחותם ועל נגישותם הרגשית. בכך הן מהוות בסיס פיזי ופסיכולוגי שהדמות המתקשרת והמטופל בהקבלה נשענים עליו ושואבים ממנו כוח ותמיכה (Pistole, 1989). כמו כן, שתי החוויות הנן חיוביות ותומכות. מכאן ניתן להסיק שאדם אשר חווה בילדותו התקשרות בטוחה חווה הרבה מהאלמנטים המאפיינים קשר טיפולי מסייע והפנים אותם כחלק מהמודל הפנימי שלו. Kunce & Shaver (1994) ערכו מחקר שבו הם עמדו על הבדלים בדפוסי מתן הטיפול בקרב אנשים בעלי דפוסי התקשרות שונים. ההנחה שהאדם בילדותו עוקב אחרי התנהגויות דמות ההתקשרות לומד ומאמץ חלק רב מהן, עמדה מאחורי השערות המחקר. לפי הממצאים בעלי דפוס התקשרות בטוח התאפיינו ברמות הגבוהות ביותר של רגישות, קבלה, נגישות ושיתוף פעולה. בהשוואה עם דפוס ההתקשרות הבטוח, בעלי דפוס התקשרות מפוחד או מתעלם, התאפיינו במתן טיפול שהוא פחות רגיש, פחות מקבל ופחות משתף פעולה. כמוכן הם ראו את עצמם כמי שפחות צפויים לספק מגע פיזי ורגשי. בעלי דפוס התקשרות "מועסק יתר" התאפיינו בנגישות ומגע פיזי חם כמו בעלי דפוס ההתקשרות הבטוח. אולם, נבדקים מדפוס התקשרות "מועסק יתר" דווחו על רמות נמוכות יותר של רגישות ושיתוף פעולה יחד עם רמות גבוהות של מתן טיפול קומפולסיבי.

הנחת המחקר הנוכחי היא שסגנון התקשרות אלו ישפיע גם על הבחירה המקצועית שהינה אחת ההחלטות החשובות והמשמעותיות ביותר בחייו של האדם; האדם יבחר במקצוע שסוג היחסים האישיים שכרוך בו הולם ומתאים לנטיותיו הנובעות מהמודל הפנימי שלו ומדפוס ההתקשרות שלו. כך, אדם בעל דפוס התקשרות בטוח יטה לבחור במקצוע שבמסגרתו הוא יוצר קשרים קרובים שכוללים בטויי אכפתיות, אמון ואמפתיה כמו מקצוע טיפולי. בחרנו להשוות בין שני מקצועות שדורשים עבודה עם אנשים כאשר כל אחד מהם דורש אופי אחר של קשר: ייעוץ חינוכי כמקצוע מסייע ועריכת דין כמקצוע לא מסייע. ייעוץ חינוכי כמקצוע מסייע דורש כאמור אורינטציה חזקה כלפי אנשים, קבלה, אמפתיה ונכונות גבוהה למתן עזרה. קשר בין אישי מסוג זה אינו בהכרח קיים במקצועות אחרים שדורשים אינטראקציה עם אנשים אך אינם מקצועות מסייעים. לפי Roe (1957) ייעוץ חינוכי שייך בעיקר לשדה השירותים,

ומשפטים שייך בעיקר לשדה התרבות אם כי מקצוע זה יכול להשתייך לשדות אחרים כמו ארגון ועסקים בהתאם לתחום שאותו עורך דין עוסק בו.

הנחת המחקר היא שעל סמך מודל עבודה של התקשרות בטוחה לעומת לא בטוחה תתאפשר הבחנה בין מקצוע משפטים לייעוץ חינוכי, כאשר ייצוג הבטוחים במקצוע הייעוץ יהיה רב יותר מאשר במקצוע המשפטים. לפי תיאורית ההתקשרות ניתן יהיה להבחין בין שני מקצועות אלו לא רק על סמך דפוס ההתקשרות אלא גם על סמך חוויות הילדות. ספציפית, נשער שחוויות של קבלה, חום ועידוד אוטונומיה שמקושרות לדפוס התקשרות בטוח סביר שתאפיינה יותר יועצות חינוכיות מאשר עורכות דין. בנוסף, תיבחנה גם תכונות האמפתיה והאלטרואיזם כמאפיינות את הדפוס הבטוח ואת המקצועות המסייעים. בנוסף, חלק מתיאוריות האישיות (Roe, 1957; Holland, 1959, 1997) טוענות שאדם אשר עוסק במקצוע מסוים לתקופה משמעותית מושפע ממנו. בעקבות השפעה זו אותו אדם מסגל לעצמו תכונות אישיותיות אשר נדרשות ממנו בתוקף סוג העבודה באותו מקצוע ולא היו חלק מהאופי המקורי שלו. המחקר הנוכחי לעומת זאת טוען שאדם עם תכונות אופי מסוימות בוחר בתחום מקצועי ספציפי. על כן, חשוב לבחון האם המאפיינים "הבטוחים" שקשורים לבחירה במקצועות מסייעים קיימים אצל האדם מלכתחילה או שחל גם תהליך של שנוי ותכונות אלו מתפתחות אצלו בעקבות עיסוקו באותו מקצוע. לצורך זה נכללו במדגם נבדקות משתי קבוצות ותק בתחום המקצועי, עובדות ותיקות לעומת סטודנטיות, שאומנם בחרו במקצוע אך עדין לא עוסקות בו.

לאור מה שנאמר לעיל, השערות המחקר היו:

א. יועצות חינוכיות וסטודנטיות לייעוץ חינוכי תתאפיינה בדפוס הבטוח יותר מאשר עורכות דין וסטודנטיות למשפטים.

ב. בנוסף, ייבחן הקשר בין ותק במקצוע לבין דפוס ההתקשרות (בטוח/לא בטוח) כדי לראות האם שכיחות הדפוס הבטוח תבוא לידי ביטוי ברמה דומה בדרגות הוותק השונות או שהיא תהיה פונקציה של משך הזמן במקצוע.

ג. יועצות חינוכית יותר מעורכות דין וסטודנטיות לייעוץ יותר מסטודנטיות למשפטים, תאופיינה ברמה גבוהה של אמפתיה, לקיחת נקודת מבט של הזולת, אלטרואיזם ויחס הורי המאופיין בדאגה, חום ועידוד אוטונומיה.

ד. בנוסף ייבחן הקשר בין ותק במקצוע לבין מאפיינים אלו כדי לבדוק אם הם פונקציה של משך הוותק במקצוע.

ה. נשים בעלות דפוס התקשרות בטוח יותר מנשים בעלות דפוס התקשרות לא בטוח תאופיינה ברמות גבוהות של אמפתיה, לקיחת נקודת מבט של הזולת, אלטרואיזם ויחס הורי המאופיין בדאגה, חום ועידוד אוטונומיה.

ו. המידע לגבי דפוסי ההתקשרות והמאפיינים האישיותיים יוסיף הסבר ניבוי באשר לפנייה למקצוע של ייעוץ חינוכי לעומת משפטים מעבר לניבוי שאלון הנטיות המקצועיות — הרמ"ק (המבוסס על הגישה של רו).

■ שיטת המחקר

מדגם

במחקר השתתפו 121 נבדקות, 40 יועצות חינוכיות 22 סטודנטיות לייעוץ, 40 עורכות דין ו־19 סטודנטיות למשפטים. ממוצע גילאי המשתתפות הוא 34 ($SD=11.02$). ממוצע שנות ההשכלה הוא 16.33 ($SD=2.46$) וממוצע שנות הוותק הוא 7.34 ($SD=9.30$). היועצות החינוכיות עובדות במסגרות בית ספריות ועבודתן היא בעיקר בתחום השירותים, מתן ייעוץ פרטני וקבוצתי, סיפוק תמיכה נפשית לילדים ועזרה בהתלבטויות הנובעות משינויים התפתחותיים. עורכות הדין עובדות במשרדים פרטיים לעריכת דין כולן נשים מכיוון שהייעוץ הינו ברובו מקצוע נשי. הסטודנטיות לייעוץ אשר השתתפו במחקר לומדות בשנה א׳ ובשנה ב׳ בלימודי תואר שני. הסטודנטיות למשפטים הנן בשנה השלישית ללימודי תואר ראשון במשפטים.

בחירת הנבדקות נעשתה ע״פ קשר אישי ובשיטת כדור השלג (בייט־מרום, 1986–1988). במקור חולקו בקרב יועצות חינוכיות כ־55 שאלונים, בקרב עורכות דין כ־65 שאלונים, בקרב סטודנטיות לייעוץ חולקו כ־30 שאלונים ובקרב סטודנטיות למשפטים כ־35 שאלונים. כלומר מדובר באחוזי היענות הנעים בין 62% לבין 73%. מדובר אפוא באחוזים סבירים של היענות.

כלי המחקר

1. שאלון פרטי רקע

השאלון מכיל פרטי רקע על הנחקרת: גיל, מין, השכלה, מצב משפחתי, תפקיד ווותק בעבודה, מספר ילדים, העובדה אם הורי הנבדקת פרודים או גרושים, האם הנבדקת חוותה מוות של אדם משמעותי בחייה.

2. שאלון התקשרות של *Mikulincer, Florian, & Tolmaez* (1990)

השאלון מבוסס על תיאורי שלושה דפוסי התקשרות בבגרות אשר חוברו ע״י Hazan & Shaver (1987). השאלון כולל שני חלקים: 1. כולל את שלושת התיאורים על פי Hazan & Shaver (1987) (בטוח, נמנע ואמביוולנטי). בחלק זה הנבדקת מתבקשת לציין איזה תיאור מתאר אותה בצורה המדויקת ביותר. 2. השאלון כולל 15 היגדים כאשר כל חמישה מהם מאפיינים דפוס התקשרות אחר מבין שלושת דפוסי ההתקשרות. כל חמישה היגדים הנם למעשה הפירוק של תיאור הדפוס . בחלק זה התשובות נותנות לציין על רצף שנע מ־1 — כלל לא דומה לי, עד 7 — דומה לי במידה רבה. שיוך של נבדקת לדפוס התקשרות מסוים נבחן בשני אופנים: פעם על סמך הבחירה בתיאור דפוס ההתקשרות בחלק הראשון ופעם על סמך דפוס ההתקשרות שקבל את הציון המקסימלי בהשוואה לשני הדפוסים האחרים, כמקובל בכל המחקרים שבודקים דפוסי התקשרות. שאלון זה תורגם לעברית ותוקף ונעשה בו שימוש במספר רב של מחקרים (Mikulincer & Erev, 1991; Mikulincer & Nachshon, 1991; Mikulincer &

Orbach, 1995). המהימנות הפנימית של שלושת הגורמים על פי דיווחי אותם מחקרים נעה בין 0.63–0.79.

במחקר הנוכחי המהימנות הפנימית של שלושת הסקלות שמרכיבות את החלק השני של השאלון נעה בין 0.51–0.78. כמו כן, נערך חישוב של מתאמים בין שלושת הסקלות שמרכיבות את החלק השני של השאלון לבין הדירוג של התיאורים של החלק הראשון. הממצאים הראו שקיימים קשרים מובהקים כצפוי בין שני חלקי השאלון המתייחסים לאותם דפוסים. כפי שניתן לראות בלוח מספר 1, כל סולם נמצא במתאם חיובי עם הדירוג של אותו דפוס. והסולם של הדפוס הבטוח נמצא במתאם שלילי עם הסולמות והדירוגים של הדפוסים הלא בטוחים. ממצא זה עקבי עם אפיוני אותם דפוסים.

3. שאלון סיווג דפוסי התקשרות של *Bartholomew* (1990) (*R.Q*)

מדד זה מבוסס על מדד ההתקשרות בבגרות שהציעה Bartholomew (1990) ואשר כולל ארבעה תיאורים. כל תיאור מתייחס לאחד מארבעת דפוסי ההתקשרות לפי המשגתה: בטוח, מפוחד, מתעלם ומועסק. המשיבה מתבקשת לציין על סולם של מ־1 — כלל לא דומה לי, עד 7 — דומה לי במידה רבה מאוד, באיזה מידה כל תיאור מתאים לסגנונה האישי ביחסים בין־אישיים. במחקר הנוכחי הוספנו לשאלון עוד תיאור שמתייחס לדפוס התקשרות השולט (ע״פ מייזלס, 1996). שיוכה של הנבדקת לדפוס מסוים הוא על סמך הדפוס שקבל את הדירוג הגבוה ביותר לעומת שאר הדפוסים.

תהליך סיווג דפוסי ההתקשרות של הנבדקות. בשלב ראשון, בכל אחד ממדדי ההתקשרות, סיווג הנבדקת לדפוס מסוים, נעשה על סמך הדירוג הגבוה ביותר. במלים אחרות, כל נבדקת סווגה לדפוס ההתקשרות שקיבל אצלה את הציון הגבוה ביותר. במדד של הסקלות ע״פ מיקולינסר היו מספר מקרים בודדים שבהם היה ציון זהה בין שתי סקלות, במקרים אלו הסיווג הסופי נעשה בעזרת הסיווג העצמי של החלק השני בשאלון של מיקולינסר. עדין נשארו שני מקרים שבהם הסיווג העצמי הייה חסר. התפלגות הדפוסים שנתקבלה לפי מדד זה ולאחר הורדת שני מקרים אלו היא: 60.5% ($n=72$) דפוס התקשרות בטוח, 15.1% ($n=18$) דפוס התקשרות אמביוולנטי, ו־24.4% ($n=29$) דפוס התקשרות נמנע. התפלגות זו דומה להתפלגויות המצוינות במחקרים אחרים (Feeney & Noller, 1990; Mikulincer, Florian & Tolmaez, 1990). בסיווג דפוסי ההתקשרות על סמך מדד ההתקשרות ע״פ ברטולומיו היו 5 מקרים שבהם דירוג כל הדפוסים היה זהה. התפלגות הדפוסים שנתקבלה לאחר הורדת חמש משתתפות אלו היא: 50.9% ($n=59$) מהדפוס הבטוח, 12.1% ($n=14$) מהדפוס המפוחד, 5.2% ($n=6$) מהדפוס המועסק, 6.9% ($n=8$) מהדפוס המתעלם ו־25% ($n=29$). בשלב שני נערכה חלוקה של דפוסי התקשרות בטוחים מול דפוסי התקשרות לא בטוחים. במדד ההתקשרות ע״פ מיקולינסר נתקבלו ההתפלגויות הבאות: 61% ($n=72$) דפוס התקשרות בטוח ו־39% ($n=47$) דפוס לא בטוח. לפי מדד ההתקשרות ע״פ ברטולומיו 51% ($n=59$) דפוס התקשרות בטוח ו־49% ($n=57$) לא בטוח. ניתן

לוח 1

מטריצת מתאמים בין מדדי דפוסי ההתקשרות

	התקשרות לפי מיקולינסר (סקלות)		התקשרות לפי מיקולינסר (דירוגים)			התקשרות לפי ברטולומיו (דירוגים)		
	בטוח	אמב'	נמנע	בטוח	אמב'	נמנע	מפחד	מתעלם	מוטרד
התקשרות לפי מיקולינסר (סקלות)									
בטוח									
אמבויולנטי	−.14								
נמנע	−.31***	.38***							
התקשרות לפי מיקולינסר (דירוגים)									
בטוח	.52***	−.50***	.48***						
אמבויולנטי	−.22*	.73***	.40***	−.44***					
נמנע	−.41***	.22*	.48***	−.48***	.26**				
התקשרות לפי ברטולומיו (דירוגים)									
בטוח	.38***	−.49***	−.47***	.54***	−.49***	−.29**			
מפחד	−.37***	.48***	.54***	−.47***	.42***	.51***	−.67***		
מתעלם	−.19*	−.15	.07	−.05	.003	.21*	−.03	.14	
מוטרד	−.10	.50***	.17	−.29**	.52***	.58	−.39***	.35***	.023
שולט	−.24**	.26**	.33***	−.31***	.27**	.27**	−.26**	.42***	.26**

לראות שלפי מדד ההתקשרות לפי מיקולינסר אחוז הנבדקות שסווגו את עצמם כבטוחות הוא גבוה יותר מאשר הסיווג לפי מדד ההתקשרות ע"פ ברטולומיו.

ממצאי האינטרקורלציות בין שאלון דפוס ההתקשרות על פי ברטולומיו לבין שאלון דפוסי ההתקשרות על פי מיקולינסר מצביעים על קשרים בינוניים אך מובהקים בין הסקלות המתייחסות לאותם דפוסים. בנוסף קיימים מתאמים שליליים בינוניים אך מובהקים בין הדפוס הבטוח לבין שאר הדפוסים הלא בטוחים, ע"פ שני המדדים. המתאם השלילי המובהק בין הדפוס השולט לבין הדפוס הבטוח ע"פ שני מדדי ההתקשרות תומך בהנחה שהדפוס השולט שייך לדפוסים הלא בטוחים, (ראה לוח 1).

שאלונים של אפיוני אישיות

4. שאלון אמפתיה אמוציונלית

שאלון זה חובר ע"י Mehrabian & Epstein (1972), כולל 33 פריטים ובודק את רמת האמפתיה האמוציונלית של הפרט. הנבדקת מתארת עד כמה כל היגד מתאר אותה תוך שימוש ברצף שנע מ־(4−) — אי הסכמה מוחלטת ועד (4+) (הסכמה מוחלטת). ציון גבוה בסולם זה מעיד על רמת אמפתיה גבוהה. שאלון זה תוקף במקור ע"י Mehrabian & Epstein (1972). בארץ השאלון תורגם ע"י Elizur & Rosenheim (1982). הם דווחו על מהימנות פנימית $\alpha = 0.73$ של התרגום. במחקר הנוכחי המהימנות הפנימית היא $\alpha = 0.79$.

5. שאלון לקיחת נקודת מבט של הזולת

לקיחת נקודת מבט של הזולת היא היכולת להסתכל על הדברים מנקודת ראותו של מישהו אחר. שאלון זה הוא אחד מארבע סולמות שמרכיבים את מדד האמפתיה אשר פותח ע"י Davis (1980). מדד זה מבוסס על ההנחה שאמפתיה מורכבת מארבעה מבנים נפרדים שיש ביניהם קשר. כל אחד מארבעת הסולמות: Perspective Taking, פנטזיה, דאגה אימפתית ומצוקה אישית. מייצג פן אחר. במחקר הנוכחי נעשה שימוש רק בסולם הראשון לצורך מדידה נוספת של רמת האמפתיה אצל הנבדקות. הסולם כולל 7 פריטים. כאשר התשובה ניתנת על פי רצף של חמש דרגות, מ־0 — לא מתאר אותי, עד 4 — מתאר אותי טוב. Davis (1980) מדווח על מהימנות פנימית הנעה בין 0.71 ל־0.77 ועל עקביות של מבחן חוזר הנעה בין 0.62 ל־0.80. המהימנות הפנימית במחקר הנוכחי טובה, $\alpha = 0.78$.

6. שאלון אלטרואיזם (Ruhston, Chrisjohn, & Fekken, 1981)

שאלון זה בודק את המידה שבה התנהגות האדם מונעת ע"י מניעים אלטרואיסטים. השאלון מורכב מ־20 פריטים. מתן התשובה הוא על פני רצף של חמש דרגות, מ"לעולם" עד "לרוב". המהימנות הפנימית של שאלון זה נעה בין 0.78 ל־0.87 (Ruhston et al., 1981). במחקר השתתפו 118 סטודנטים לתואר ראשון. תוקף בו זמני

נבדק ע"י בדיקת המתאם בין הדירוג שאדם מסוים נתן לעצמו לפי השאלון לבין הדירוגים שנתנו לו עמיתיו לפי אותו שאלון ($r = 0.56, p < 0.001$). המהימנות הפנימית על פי המחקר הנוכחי היא גבוהה, $\alpha = 0.84$.

7. שאלון יחסים עם ההורים (Parker, Tulping & Brown ,1979)
השאלון בודק את אופי היחס שהנבדק קיבל מהוריו בילדותו, כפי שהוא תופס וזוכר אותו. השאלון כולל 25 פריטים. הנבדק מתבקש להיזכר בקשר שלו עם הוריו ב־16 השנים הראשונות לחייו ולציין על רצף מ־1 עד 4 באיזה מידה כל פריט מתאר את אותו קשר. השאלון מתייחס לשני ממדים תיאורטיים: **ממד הדאגה** המתייחס למידה שבה יחס ההורה מאופיין בדאגה כלפי ילדו. בקצה אחד יש דאגה וחום "דאג לי יותר מדי". בקצה השני יש הזנחה ואדישות "לא עזר לי במידה שהייתי זקוק לה". **ממד הגנת־יתר** המתייחס למידה שבה יחס ההורה מאופיין בהגנה. בקצה אחד יש הגנת יתר ומניעת עצמאות "לא רצה שאגדל" ובקצה השני עידוד לאוטונומיה "נתן לי חופש ככל שהייתי זקוק לו". מכל שאלון מתקבלים שני ציונים רציפים. אחד לסולם של "דאגה" והשני "הגנת־היתר". במחקר הנוכחי המהימנות הפנימית של ממד הדאגה היא $\alpha = 0.90$ והמהימנות הפנימית של ממד הגנת־יתר $\alpha = 0.89$.

8. שאלון רשימת מקצועות (רמ"ק) (Meir ,1975)
שאלון זה נועד לבדוק את מידת ההתעניינות שיש לפרט בתחומי עיסוק שונים. הוא מכיל רשימה של 72 מקצועות שליד כל אחד מהם מתבקש הנבדק לסמן את התשובה "כן" במידה והוא מגלה עניין באותו מקצוע, "לא" במידה ואין לו עניין במקצוע זה ו־"?" במידה וקשה לו להחליט. רשימת המקצועות בנויה בהתאם למיון המקצועות על פי מודל הסיווג של Roe (1957), לפיו כל מקצוע מסווג על פי שייכותו לשדה ורמה. קיימים שמונה שדות הנבדלים זה מזה במוקד הפעילות שלהם: טכנולוגיה, מדע, חוץ, אומנות ושעשועים, שירותים, תרבות, ארגון ועסקים. כמו כן, קיימות שלוש רמות כאשר ההבחנה ביניהם היא על פי מידת ההשכלה המיומנות, ההכשרה או האחריות המאפיינת את המקצוע. יש בשאלון תשעה מקצועות מכל שדה. ציונו של הנבחן מחושב בצורה הבאה: התשובה "כן" מקבלת 2 נקודות, "?" מקבלת נקודה אחת והתשובה "לא" מקבלת אפס נקודות. ציון שדה מתקבל מסכום תשעת הפריטים השייכים לו. זהו שאלון סיווג הנטיות הנפוץ ביותר בארץ ונעשה בו שימוש רב (למשל, פרופ' מאיר מאוניברסיטת תל אביב, שהוא מפתח השאלון). המהימנות הפנימית של השמונה סולמות במחקר הנוכחי נעה בין $\alpha = 0.54$ לבין $\alpha = 0.78$.

9. רציה חברתית (Crowne & Marlowe,1960)
נכלל בעבודה הנוכחית על מנת לנטרל את מידת הרצייה החברתית של הנבדקת. שכן, המחקר כולל יועצות שבהכשרתן נחשפו לנושא המדידה וההערכה ואינן נאיביות באשר למילוי שאלונים כמו אלו בהם נעשה שימוש במחקר הנוכחי. הוא בודק את המידה

שבה רציה חברתית מהווה גורם משמעותי בהשפעתה על התנהגויות הפרט. השאלון מורכב מ־33 פריטים המתארים התנהגויות שונות המצביעות על מידת החשיבות שהפרט נותן לרציה חברתית. הנבדק אמור לציין אם הוא מסכים עם כל אחד מהפריטים. התשובות האפשריות הן "כן" או "לא". המהימנות הפנימית על פי המחקר הנוכחי היא $\alpha = 0.80$.

■ ממצאים

ניתוחים מקדימים

ראשית נבחן הקשר בין משתני הרקע לבין המשתנים הבלתי תלויים של המחקר: מקצוע ורמת ותק. משתני הרקע שנכללו היו: מוצא עדתי, ותק במקצוע, מספר שנות לימוד, גיל, מצב משפחתי, מספר הילדים של הנבדקת, מצב משפחתי של ההורים, מספר הילדים במשפחת המקור, מיקום במשפחה ואם הנבדקת חוותה אובדן של אדם קרוב. נמצאו הבדלים מובהקים בין סטודנטיות לוותיקות באשר למשתנים: גיל, מצב משפחתי, מספר שנות לימוד ומספר הילדים של הנבדקת כאשר ותיקות אופיינו ברמות גבוהות יותר של משתנים אלו. ממצאים אלו צפויים ונובעים במידה רבה מהגדרת המשתנים.

באשר לקשר בין מקצוע למשתני הרקע, נמצאו הבדלים מובהקים בין נשים מתחום הייעוץ לנשים מתחום המשפטים באשר למשתנים גיל ומספר שנות לימוד. נשים מתחום הייעוץ נמצאו מבוגרות יותר ($M = 35.98, SD = 11.52$) מנשים בתחום המשפטים [$F(1, 116) = 6.35, P < .05; M = 31.96, SD = 10.16$] ונשים בתחום הייעוץ נמצאו בעלות שנות השכלה רבות יותר ($M = 16.80, SD = 2.33$) ממשפטניות [$F(1, 116) = 7.68;$ $M = 15.84, SD = 2.53, P < .01$].

הקשר בין מסי שנות הלימוד לבין המקצוע הוא תוצאה צפויה של הדגימה לאור העובדה שמקצוע הייעוץ מחייב לימודי תואר שני לעומת מקצוע המשפטים שאינו מחייב זאת. אולם הקשר בין גיל למקצוע הוא תוצאה לא צפויה של הדגימה. כדי לנטרל את אפקט שני משתנים מתערבים אלו, נערכו החישובים שיובאו להלן בשילוב גיל ומסי שנות לימוד כקו־וריאנס. ניתוחים אלו לא שינו את מובהקות התוצאות שיובאו להלן.

בבחינת הקשר בין דפוס ההתקשרות על פי החלוקה בטוח/לא בטוח לבין משתני הרקע. לא נמצאו קשרים מובהקים. בחישובי מתאמים בין שאלון הרצייה החברתית ושאר השאלונים, לא נמצאו קשרים מובהקים ועל כן רצייה חברתית לא הוכנסה לחישובים הסטטיסטיים כגורם מתערב.

ההשערה הראשונה הייתה, שיועצות חינוכיות וסטודנטיות לייעוץ תאופיינה בדפוס התקשרות בטוח יותר מאשר עורכות דין וסטודנטיות למשפטים. השערה זו נבדקה בשתי דרכים. ראשית, נעשה שימוש בסיווגים לדפוסי התקשרות (בטוח/לא בטוח) ע"פ המדד של מיקולינסר והמדד של ברטולומיו ונערכו חישובי χ^2. דרך שניה

כללה חישוב של ניתוחי שונות תוך שימוש בסולמות של מיקולינסר ובדירוגים ע"פ ברטולומיו.

כפי שניתן לראות בלוח 2 אחוז הנבדקות מדפוס ההתקשרות הבטוח הנו גבוה יותר בקרב נשים בתחום הייעוץ מאשר בקרב נשים בתחום המשפטים. פער זה קיים בטבלאות של שני מדדי ההתקשרות. עם זאת קשר זה מובהק סטטיסטית רק כאשר ההתקשרות נמדדה ע"פ ברטולומיו ($p < .05$, $\chi^2(1) = 4.1$).

בנוסף, מובאות התפלגויות של דפוסי ההתקשרות (בטוח/ לא בטוח) לפי רמת ותק ומקצוע. כפי שניתן לראות, עבור כל אחד ממדדי ההתקשרות (מדד ע"פ מיקולינסר ומדד ע"פ ברטולומיו) אחוז בעלות דפוס התקשרות בטוח בקרב סטודנטיות לייעוץ היה גבוה יותר מאשר בקרב סטודנטיות למשפטים. ממצא זה היה מובהק רק עבור המדד ע"פ מיקולינסר ($p < .05$, $\chi^2(1) = 3.98$). לגבי ותיקות במקצוע אחוז בעלות דפוס התקשרות בטוח היה גבוה יותר בקרב נשים מתחום הייעוץ מאשר בקרב נשים מתחום המשפטים. גם ממצא זה עולה תוך שימוש בשני מדדי ההתקשרות, אך היה מובהק רק לפי המדד של ברטולומיו ($p < .05$, $\chi^2(1) = 4.85$).

לוח 2

התפלגות דפוסי ההתקשרות לפי מקצוע ורמת ותק

		מדד ההתקשרות ע"פ מיקולינסר						מדד ההתקשרות ע"פ ברטולומיו					
		בטוח		לא בטוח		סה"כ		בטוח		לא בטוח		סה"כ	
		%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
משפטים	סטודנטיות	47.7	9	52.6	10	100	19	42.1	8	57.9	11	100	19
	ותיקות	55.3	21	44.7	17	100	38	40.5	15	59.5	22	100	37
	סה"כ	52.6	30	47.4	27	100	57	41.1	23	58.9	33	100	56
ייעוץ	סטודנטיות	77.3	17	22.7	5	100	22	50.0	11	50.0	11	100	22
	ותיקות	62.5	25	37.5	15	100	40	65.8	25	34.2	13	100	38
	סה"כ	67.7	42	32.3	20	100	62	60.0	36	40.0	24	100	60

דרך נוספת לבחינת הקשר בין מקצוע, ותק ודפוסי התקשרות נבדק גם ע"י מבחני שונות דו כיוונית שבה ותק ומקצוע שמשו כמשתנים בלתי תלויים והציונים של הסולמות של התקשרות לפי מיקולינסר או של הדירוגים לפי ברטולומיו שמשו כמשתנים תלויים. בלוח 3 מובאים ממוצעי סולמות ההתקשרות לפי רמת ותק ומקצוע. כפי שניתן לראות בלוח, לפי המדד של מיקולינסר, נשים מתחום המשפטים מאופיינות בדפוס הנמנע ($M = 2.67$, $SD = .66$) יותר מאשר נשים מתחום הייעוץ [$F(1,116) = 10.06$, $P < .01$; $M = 2.34$, $SD = .66$]. כמו כן, לפי המדד ע"פ ברטולומיו נשים מתחום המשפטים מאופיינות בדפוס המתעלם ($M = 3.37$, $SD = 1.63$) יותר מאשר נשים מתחום

הייעוץ [$F(1,114) = 11.14$, $P < .001$; $M = 2.50$, $SD = 1.44$]. בנוסף, לפי מדד ההתקשרות ע"פ ברטולומיו נשים מתחום המשפטים מאופיינות בדפוס התקשרות שולט ($M = 4.62$, $SD = 1.54$) יותר מאשר נשים בתחום הייעוץ [$F(1,114) = 5.89$, $p < .05$; $M = 3.95$, $SD = 1.54$]. לגבי רמת הוותק, לא נמצא אף הבדל מובהק בהשוואה בין סטודנטיות לוותיקות. גם האינטראקציה בין שני המשתנים מקצוע ורמת ותק, לא נמצאה מובהקת באף אחד מהניתוחים.

לוח 3

ניתוח שונות של סולמות ההתקשרות לפי מקצוע ורמת ותק

		ייעוץ				משפטים				F		
		סטודנטיות		ותיקות		סטודנטיות		ותיקות		מקצוע	רמת ותק	אנטר'
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
מיק'	בטוח	3.24	.78	3.25	.82	3.03	.57	3.07	.61	2.05	.03	.01
	אמבי	2.36	.79	2.04	.76	2.34	.88	2.24	.95	.29	1.65	.45
	נמנע	2.25	.75	2.40	.61	2.88	.56	2.58	.69	10.06**	.38	3.10
	בטוח	5.18	1.43	5.37	1.27	5.00	1.69	5.00	1.73	.88	.10	.10
	מתעלם	2.00	1.11	2.77	1.54	3.36	1.30	3.37	1.79	11.04***	1.75	1.69
ברט'	מועסק	2.45	1.22	2.45	1.43	2.63	1.83	2.62	1.58	.36	.00	.00
	מפוחד	2.81	1.70	2.75	1.77	3.31	2.02	2.82	1.69	1.69	.66	.38
	שולט	3.72	1.54	4.07	1.54	4.63	1.42	4.62	1.61	5.89*	.32	.35

מיק' — מדד התקשרות עפ"י מיקולינסר.
ברט' — מדד התקשרות עפ"י ברטולומיו.
$p < .001$ *** $p < .01$ **

ההשערה השניה הייתה שיועצות חינוכיות יותר מעורכות דין וסטודנטיות לייעוץ יותר מסטודנטיות למשפטים, תאופיינה ברמה גבוהה של אמפתיה, לקיחת נקודת מבט של הזולת, אלטרואיזם ויחס הורי המאופיין בדאגה ועידוד אוטונומיה. לצורך בדיקת ההשערה השניה נערך ניתוח שונות דו ממדי, כאשר המקצוע ורמת הוותק הם המשתנים הבלתי תלויים, והמאפיינים השונים הם המשתנים התלויים.

כפי שניתן לראות בלוח 4, נשים מתחום הייעוץ אופיינו ברמה גבוהה יותר של אמפתיה ($M = 67.66$, $SD = 20.74$) מאשר נשים מתחום המשפטים [$F(1,119) = 22.10$, $P < .001$; $M = 47.40$, $SD = 23.24$]. כמו כן, נשים מתחום הייעוץ אופיינו ברמה גבוהה יותר של לקיחת נקודת מבט של הזולת ($M = 21.74$, $SD = 3.96$) מאשר נשים בתחום המשפטים [$F(1,119) = 11.96$, $P < .01$; $M = 18.55$, $SD = 4.72$]. באשר לקשר עם ההורים בילדות, בניגוד להשערה, נשים בתחום המשפטים דווחו על קשר הורי המאופיין ברמה גבוהה יותר של דאגה וחום ($M = 39.54$, $SD = 7.68$) מאשר נשים

מתחום הייעוץ [$F(1,119)=4.82$, $p<.05$; $M=37.56$, $SD=7.3$]. וכן נשים בתחום הייעוץ חוו קשר הורי המאופיין ברמה גבוהה יותר של הגנת יתר ($M=29.22$, $SD=8.53$) מאשר נשים בתחום המשפטים [$F(1,119)=10.06$, $p<.01$; $M=25.54$, $SD=8.53$].

רמת הוותק לא נמצאה קשורה. נמצאה אינטראקציה מובהקת בין מקצוע ורמת ותק במדדים של רמת החום והדאגה ורמת הגנת היתר ביחס ההורי. סטודנטיות לייעוץ דווחו על רמה נמוכה יותר של דאגה וחום מצד ההורים ($M=35.22$, $SD=9.42$) בהשוואה לסטודנטיות למשפטים [$F(1,119)=6.54$, $p<.05$; $M=42.10$, $SD=5.62$]. לעומת זאת יועצות חינוכיות ועורכות דין (ותיקות יותר במקצוע) לא היו שונות בדיווחן על היחס ההורי. באשר להגנת יתר, סטודנטיות לייעוץ דווחו על יחס הורי המאופיין ברמה גבוהה יותר של הגנת יתר ($M=31.31$, $SD=8.95$) מאשר סטודנטיות למשפטים [$F(1,119)=7.16$, $p<.01$; $M=21.89$, $SD=6.07$] בקרב הוותיקות, ההבדל בין שני המקצועות לא היה מובהק.

לוח 4

ניתוח שונות של המאפיינים האישיותיים ומאפייני הקשר ההורי לפי מקצוע ורמת ותק

	ייעוץ				משפטים				F		
	סטודנטיות		ותיקות		סטודנטיות		ותיקות		מקצוע	רמת ותק	אנטר'
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*			
אמפתיה	70.59	22.75	66.05	16.62	51.05	22.04	45.67	23.87	22.10***	1.36	.01
נקודת מבט	21.40	3.56	21.92	4.20	19.31	4.09	18.20	5.00	11.96**	.12	.94
אלטר'	53.86	10.08	58.75	10.66	53.36	7.74	52.92	11.10	2.39	1.15	1.68
דאגה	35.22	9.42	38.85	6.22	42.10	5.62	38.32	8.27	4.82*	.00	6.54*
הגנת יתר	31.31	8.95	28.07	8.27	21.89	6.07	27.27	9.03	10.06**	.44	7.16**

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

ההשערה השלישית טענה שנשים בעלות דפוס התקשרות בטוח תאופיינה ברמות גבוהות של אמפתיה, לקיחת נקודת מבט של הזולת, אלטרואיזם ויחס הורי המאופיין בדאגה, חום ועידוד אוטונומיה. השערה זו נבחנה בשתי דרכים. בדרך אחת, נעשה שימוש בסיווגים לדפוסי התקשרות (בטוח/לא בטוח) ע"פ המדד של מיקולינסר והמדד של ברטולומיו ונערכו ניתוחי שונות. דרך שניה הייתה תוך שימוש בסולמות ע"פ מיקולינסר ובדירוגים של דפוסי ההתקשרות ע"פ ברטולומיו תוך שימוש בחישובי מתאמים.

בלוח 5 מוצגות תוצאות בדיקת ההבדל בין נשים בעלות דפוס התקשרות בטוח לנשים בעלות דפוס התקשרות לא בטוח, באשר למאפיינים האישיותיים השונים. כפי שניתן לראות, קיים הבדל בין נשים בטוחות לנשים לא בטוחות לפי המדד ע"פ

מיקולינסר, רק באשר ללקיחת נקודת מבט של הזולת. נשים בטוחות אופיינו ברמה גבוהה יותר של לקיחת נקודת מבט של הזולת ($M=21.08$, $SD=5.56$) יותר מנשים לא בטוחות [$M=19.23$, $SD=5.56$; $t(1, 117)3.89$, $p<.001$].

גם לפי המדד ע"פ ברטולומיו, נשים בטוחות אופיינו ברמה גבוהה יותר של לקיחת נקודת מבט של הזולת ($M=21.79$, $SD=3.34$) יותר מאשר נשים לא בטוחות [$t(1,114)=3.89$, $p<.001$; $M=18.66$, $SD=5.16$].

לוח 5

ניתוח שונות של המאפיינים האישיותיים ומאפייני הקשר ההורי לפי דפוסי התקשרות

	מדד התקשרות ע"פ מיקולינסר					מדד התקשרות ע"פ ברטולומיו				
	בטוח		לא בטוח			בטוח		לא בטוח		
	M	*SD*	*M*	*SD*	*t*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*t*
אמפתיה	61.73	23.08	54.23	22.62	1.75#	62.81	20.39	54.84	25.78	1.84#
נקודת מבט	21.08	3.40	19.23	5.56	2.25*	21.79	3.34	18.66	5.16	3.86***
אלטרואיזם	54.25	10.32	56.61	10.55	−1.21	56.49	11.09	54.40	9.43	1.09
דאגה	39.55	7.01	37.04	8.59	1.67	39.64	6.65	37.42	8.47	1.57
הגנת יתר	26.58	8.23	28.61	8.9	−1.25	26.72	8.19	28.26	9.29	−.94

$p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

בלוח 6 מובאות תוצאות חישובי המתאמים (פירסון) בין דפוסי ההתקשרות לפי הסולמות ע"פ המדד של מיקולינסר והדירוגים ע"פ המדד של ברטולומיו לבין מאפייני האישיות ומאפייני הקשר ההורי. נמצאו מתאמים חיוביים מובהקים בין לקיחת נקודת מבט של הזולת לבין הדפוס הבטוח לפי שני המדדים. נמצאו מתאמים שליליים מובהקים בין לקיחת נקודת מבט לבין הדפוסים האמביוולנטי והנמנע לפי המדד של מיקולינסר והדפוסים המפוחד ע"פ ברטולומיו והשולט ע"פ מייזלס. לאמפתיה מתאם חיובי מובהק עם הדפוס הבטוח ע"פ מיקולינסר ומתאמים שליליים מובהקים עם הדפוס הנמנע לפי המדד של מיקולינסר ועם הדפוסים המפוחד והמתעלם ע"פ ברטולומיו והשולט ע"פ מייזלס. אלטרואיזם לא נמצא במתאם עם אף אחד מהדפוסים.

לגבי מאפייני הקשר ההורי, דאגה והגנת יתר נמצא שקיים מתאם חיובי מובהק בין גורם הדאגה לבין הדפוס הבטוח לפי המדד של ברטולומיו. כמו כן קיימים מתאמים שליליים ומובהקים בין ממד הדאגה לבין הדפוסים הלא בטוחים: האמביוולנטי לפי המדד של מיקולינסר והמפוחד והמתעלם לפי המדד של ברטולומיו. ממד הגנת היתר נמצא במתאם שלילי מובהק עם הדפוס הבטוח לפי המדד של ברטולומיו. ממד הגנת היתר נמצא במתאם חיובי עם הדפוסים הלא בטוחים והוא מובהק עם דפוסי ההתקשרות האמביוולנטי ע"פ מיקולינסר והמפוחד והמועסק ע"פ ברטולומיו.

לוח 6
מטריצת מתאמים בין דפוסי ההתקשרות למאפיינים האישיותיים ומאפייני הקשר ההורי

	התקשרות לפי מיקולינסר (סקלות)			התקשרות לפי ברטולומיו (דירוגים)				
	בטוח	אמבי	נמנע	בטוח	מפוחד	מתעלם	מועסק	שולט
אמפתיה	.18*	.004	−.20*	.21	−.18**	−.51***	−.10	−.26**
נקודת מבט	.19*	−.18*	−.28**	.32***	−.22*	−.05	−.17	−.19*
אלטרואיזם	.11	.00	−.15	.15	.13	−.08	−.10	−.08
דאגה	.16	−.31***	−.17	.25**	−.20*	−.19*	−.13	−.13
הגנת יתר	−.07	.29**	.16	−.18*	.20*	.16	.20*	.17

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

ההשערה הרביעית היתה שהמידע לגבי דפוסי ההתקשרות והמאפיינים האישיותיים יוסיף הסבר ניבוי (מבחינה סטטיסטית) באשר לפנייה למקצוע של ייעוץ חינוכי לעומת משפטים מעבר לניבוי שאלון הנטיות המקצועיות — הרמ"ק. שני שדות היו אמורים לנבא את הבחירה המקצועית של משפטים לעומת ייעוץ חינוכי: תרבות ושירותים. לפי השערת המחקר הנוכחי דפוסי התקשרות היו אמורים להוסיף ניבוי מעבר לניבוי של שני שדות אלו. ע"מ לבחון השערה זו נערך חישוב של רגרסיה כאשר הקריטריון היה המקצוע, וכמנבאים הוכנסו ציוני שני השדות וסיווגי דפוסי ההתקשרות על פי שני המדדים (מדד ההתקשרות ע"פ מיקולינסר ומדד ההתקשרות ע"פ ברטולומיו), דפוסי ההתקשרות המתעלם ע"פ ברטולומיו, דפוס ההתקשרות הנמנע ע"פ מיקולינסר והדפוס השולט ע"פ מייזלס. שני המדדים האחרונים נבחרו כוון שמתוך סולמות ההתקשרות הם היו אלה שהבחינו באופן מובהק בין המקצועות. חישוב הרגרסיה נעשה בשיטת Stepwise. במלים אחרות ראשון נכנס המשתנה המנבא ביותר, שנותן את השונות המוסברת הגדולה ביותר. בשלב שני נבחר המשתנה המנבא הבא בעוצמתו וכך הלאה. המשתנה המנבא ביותר הוא שדה השירותים כשאחוז השונות המוסברת הוא $R^2 = .27$. המשתנה המנבא השני הוא הדפוס המתעלם ע"פ המדד של ברטולומיו $R^2 = .04$. אף משתנה נוסף לא נכנס למשוואת הרגרסיה.

■ דיון

המחקר הנוכחי עסק בבדיקת הקשר בין דפוס ההתקשרות של האדם לבין בחירת המקצוע שלו. השערת המחקר היתה שאנשים אשר בחרו במקצועות מסייעים יאופיינו בדפוס התקשרות בטוח יותר מאנשים שבחרו במקצועות אחרים הדורשים קשר לא טיפולי עם אנשים. הנחת המחקר היתה שבחירת מקצוע מסייע מבוססת על אישיות

המאופיינת באמפתיה, קבלה, אלטרואיזם ולקיחת נקודת מבט של הזולת וחוויות ילדות חיוביות. לפי תיאורית ההתקשרות מאפיינים אלו הנם ייחודיים להתקשרות בטוחה.

נמצא שאכן בקרב נשים מתחום הייעוץ יש מספר רב יותר של בעלות דפוס בטוח מאשר בקרב נשים מתחום המשפטים, אם כי ההבדל היה מובהק רק במדד אחד של התקשרות ולא בשני. הבדל זה בין המקצועות נמצא גם כאשר הופרדו הנשים לשתי קבוצות ותק: סטודנטיות ותיקות במקצוע. אם כי גם כאן התוצאות לא היו עקביות לפי שני מדדי ההתקשרות. לגבי סטודנטיות, הפער בין המקצועות היה מובהק במדד אחד, ואילו לגבי ותיקות פער זה היה מובהק במדד השני של התקשרות. ממצאים אלו תוך שימוש בסיווג הקטגוריאלי לדפוס בטוח לעומת דפוס לא בטוח שוחזרו רק בחלקם בניתוחי השונות. נמצא שנשים בתחום הייעוץ מדווחות על רמה נמוכה יותר של שלושה דפוסים לא בטוחים, נמנע, מתעלם ושולט, בהשוואה לנשים בתחום המשפטים. ממצא אחרון זה מצביע על כך שבעלות דפוסים לא בטוחים (מסוימים) נוטות יותר לבחור את מקצוע המשפטים מאשר את מקצוע הייעוץ.

ביחד ממצאים אלו תומכים תמיכה חלקית בהשערה המרכזית של המחקר הנוכחי לפיה נשים העוסקות בייעוץ חינוכי תתאפיינה בהתקשרות בטוחה יותר מאשר העוסקות במקצועות לא טיפוליים עם אנשים, כמו מקצוע המשפטים. תמיכה זו היא חלקית כיוון שממצא זה התקבל מובהק רק לגבי חלק מן המדדים. עם זאת ממצא זה מהווה תמיכה יחסית ברורה בהשערה שכן מכל התוצאות שהתקבלו מובהקות אף אחת לא היתה הפוכה להשערה ובמקרים בהם ההבדלים בין המקצועות לא היו מובהקים הכיוון היה תמיד בהתאם להשערה. ממצאים אלו מצביעים על קשר לא חזק בין התקשרות בטוחה ובחירת מקצוע טיפולי. יתכן שהגדלת העוצמה הסטטיסטית של המחקר (power) ע"י הכללת יותר נבדקות היתה מאפשרת להראות מובהקות גם במקרים שבהם המחקר הנוכחי הצביע על הבדלים לא מובהקים. בנוסף יתכן שהמהימנות הפנימית הנמוכה של סולם הדפוס הבטוח לפי מיקולינסר פגעה ביכולת להוכיח באופן מובהק הבדלים לגבי הדפוס הבטוח בין שני המקצועות.

ההשערה הראשונה (המרכזית) של המחקר התבססה על ההנחה שהמודל הפנימי של אדם בעל דפוס התקשרות בטוח כולל את תכונות האופי המתאימות ביותר למי שעוסק במקצוע מסייע. בהתקשרות בטוחה האדם חווה קשר דואג וחם שמספק לו תמיכה בעת מצוקה. הוא לומד שצרכיו חשובים ושהאחר מתייחס אליהם באמפתיה וקבלה. מכאן מתפתח אצלו מודל פנימי שכולל ייצוגים של תכונות אלו. אותו מודל מנחה את התנהגויותיו ומשפיע על החלטותיו, גם בבגרות. בהתאם לכך ההשערה השניה של המחקר התייחסה להבדלים בין שני המקצועות באשר למאפיינים אישיותיים. כפי ששוער, נשים בתחום הייעוץ יותר מנשים בתחום המשפטים אופיינו בתכונות של אמפתיה והיכולת לקחת נקודת מבט של הזולת. שתי תכונות אלו הנן מרכזיות בעבודה במקצוע המסייע ומרכיבים בסיסיים באישיות המטפל. ממצא זה הוא בעקביות עם התיאוריות והמחקרים אשר טענו שאישיות המטפל מאופיינת ברמות

גבוהות של אמפתיה ויכולת לראות את הדברים מנקודת מבטו של האחר. לעומת זאת תפקיד עורך הדין אינו מחייב יחס אישי קרוב ותומך ולכן כמשוער משפטניות מאופיינות בפחות אמפתיה ולקיחת נקודת מבט מאשר יועצות. עם זאת לא נמצא הבדל בין יועצות לעורכות דין באשר לאלטרואיזם.

בנוסף, ובניגוד להשערת המחקר, נמצא שנשים מתחום המשפטים דווחו על יחס הורי חיובי יותר (יותר דאגה ופחות הגנת יתר) מאשר נשים בתחום הייעוץ. ממצאים אלו אינם בעקביות עם הנחות המחקר שנשים בתחום הייעוץ ידווחו על יחס הורי דואג וחם שעל בסיסו פיתחו את האמפתיה, הרצון לתת לאחרים והביטחון בקשרים בין־אישיים. ממצא סותר זה בלט אצל סטודנטיות בעוד שבקרב ותיקות במקצוע לא היה הבדל בחוויות היחס ההורי בילדות. מספר סיבות יכולות לעמוד מאחורי ממצא זה. ראשית, סטודנטיות לייעוץ, במסגרת הכשרתן רוכשות כלים ומיומנויות רבות לניתוח מערכות יחסים. חלק משמעותי מתהליך הלמידה מתבסס על ניתוח חוויות ומערכות יחסים אישיים. מיומנויות אלו עלולות להוביל לביקורתיות יתר ולגרום לכך שידווחו על הקשר ההורי שהיה להן דרך אותה ביקורתיות: אספקט זה רלוונטי במיוחד עבור הסטודנטיות שהן עדיין בגיל צעיר ולא כל כך רחוקות מגיל ההתבגרות שמאופיין במאבקי כוח, ניסיונות להשגת עצמאות מההורים ודה־אידיאליזציה שלהם (Kirchler, Palmonar, & Pombeni, 1993). סיבה שניה היא שלימודי הייעוץ החינוכי כוללים היחשפות להרבה תיאוריות בתחום הפסיכולוגיה והתפתחות האדם. ידע רב בתחום זה יוצר סטנדרטים גבוהים לגבי קשר אידיאלי בין אם לתינוקה שלפיהם יתכן והסטודנטיות וגם הותיקות שפטו את הוריהן. בחינה של אפשרות זו תתכן אם במחקר המשך ייכלל למשל, שאלון שבודק את הקשר האידיאלי בין הורים לילדים לפי תפיסת המשיבות.

ההשערה השלישית טענה שנשים בעלות דפוס התקשרות בטוח תאופיינה ברמות גבוהות של אמפתיה, לקיחת נקודת מבט של הזולת, אלטרואיזם ויחס הורי המאופיין בדאגה, חום ועידוד אוטונומיה. נמצא שבעלות דפוס התקשרות בטוח (לפי הסיווגים של שני מדדי ההתקשרות ע״פ מיקולינסר וע״פ ברטולומיו) אכן מאופיינות באמפתיה וביכולת לקחת נקודת מבט של הזולת יותר מאשר בעלות דפוס התקשרות לא בטוח. כשנבחנו הסיווגים לדפוסי התקשרות לא נמצא הבדל מובהק נוסף. בבדיקת המתאמים בין המאפיינים השונים לבין הסולמות והדירוגים של שני מדדי ההתקשרות נתקבלו מתאמים חיוביים מובהקים בין הדפוס הבטוח לבין אמפתיה. ממצאים אלו תומכים בהנחה שדפוס ההתקשרות הבטוח מאופיין באמפתיה וביכולת לקחת את נקודת המבט של הזולת.

המתאמים שנתקבלו בין שני מאפייני הקשר ההורי לבין הדפוס הבטוח גם הם תומכים בהנחות המחקר. כצפוי דפוס התקשרות נמצא במתאם חיובי מובהק עם דאגה וחום ובמתאם שלילי מובהק עם הגנת יתר. כזכור, השערה זו התבססה על הנחות תיאורית ההתקשרות באשר למאפיינים של התקשרות בטוחה. לפי אותן הנחות, אדם מדפוס התקשרות בטוח חווה קשר ראשוני עם דמות התקשרות אשר הקפידה בעקביות

לענות על הצרכים שלו, תמכה בו בעת מצוקה ובכך עודדה אותו להיות עצמאי ולחקור את סביבתו. כלומר, בבסיס ההתפתחות של הדפוס הבטוח ישנן חוויות של דאגה, חום ועידוד אוטונומיה (Hazan & Shaver, 1994; Belsky & Cassidy, 1997).

לסיכום, תמונת המצב לגבי הדפוס הבטוח היא עקבית ובהתאם להשערות מצביעה על תפיסה רטרוספקטיבית של יחס הורי תומך ומעודד אוטונומיה ועל תכונות של אמפתיה ויכולת לקחת את נקודת המבט של הזולת כצפוי מאופי הקשר בילדות עם ההורים.

הממצא שאין הבדל בין שני המקצועות ובין בטוחות ללא בטוחות באשר לאלטרואיזם הנו מנוגד להשערות המחקר לפיהן אדם העוסק במקצוע מסייע וגם אדם בעל דפוס התקשרות בטוח אמור להיות מאופיין ברמות גבוהות של אמפתיה ואלטרואיזם. תוצאה זו היא תמוהה שכן אלטרואיזם היא תכונה שמתקשרת עם אמפתיה ולקיחת נקודת מבט של הזולת. אדם אמפתי סביר שינסה לעזור כי הוא מגיב באופן חיובי ואוהד לחוויות האחר כך שיהיה לו קשה מאוד להתעלם מצורכי האחר. העובדה שנשים בתחום הייעוץ אופיינו באמפתיה ובלקיחת נקודת מבט של הזולת יותר מנשים בתחום המשפטים ושבטוחות אופיינו באמפתיה ולקיחת נקודת מבט של הזולת יותר מלא בטוחות, אך לא נמצא הבדל באשר לאלטרואיזם, מעוררת שאלות לגבי השאלון עצמו ומידת התאמתו למטרת המחקר. בהתבוננות שלאחר מעשה נראה שפריטי השאלון מתייחסים לרצון לעזור במישור אופרטיבי למשל ״עזרתי למישהו לתקן את הפנצ׳ר״ ולא כל כך רלוונטים למסגרת המקצועות המסייעים בכלל והייעוץ החינוכי בפרט בו העזרה היא במישור אישי. יתכן שהשאלון לא מתייחס לתכונת האלטרואיזם מאותה נקודת מבט של המחקר הנוכחי, ולכן לא נתקבלו ההבדלים הצפויים בין יועצות לעורכות דין ובין בטוחות ללא בטוחות.

במחקר הנוכחי, לא נמצא קשר בין רמת הוותק במקצוע לבין סיווגי דפוסי ההתקשרות (בטוח/ לא בטוח) או דירוגי דפוסי ההתקשרות במדדי ההתקשרות הן ע״פ מיקולינסר והן ע״פ ברטולומיו. ממצא זה מצביע על כך שאין הבדל בין סטודנטיות לוותיקות באשר לדפוס ההתקשרות. תיאורית ההתקשרות טוענת שדפוס ההתקשרות בעיקרון נשאר יחסית יציב עם הגדילה וההתבגרות. במלים אחרות דפוס ההתקשרות אינו פונקציה של ההתקדמות בגיל שמשתמעת מההתקדמות בותק. לכן, ממצא זה אינו מפתיע אלא תומך במספר מחקרים קודמים שהצביעו על יציבות דפוסי ההתקשרות (Waters et al., 1995; Cassidy, 1988) בנוסף ממצא זה מספק תמיכה להנחה שדפוס ההתקשרות אכן קשור לבחירה מקצועית, ולאו דווקא להשפעת המקצוע על האדם.

בנוסף, לא נמצאו הבדלים בין סטודנטיות לוותיקות לגבי המאפיינים האישיותיים או לגבי מאפייני הקשר ההורי. ממצא זה מצביע על האפשרות שבניגוד למקצוע, אין לרמת הוותק קשר עם המאפיינים האישיותיים ומאפייני הקשר ההורי. במלים אחרות, תכונות אלו כנראה לא מתפתחות אצל הפרט בהשפעת הסביבה המקצועית עליו אלא קודמות לבחירה המקצועית והן כנראה משפיעות עליה. יש, עם זאת, לסייג אמירה זאת

בשל המספר הקטן יחסית של סטודנטיות במחקר הנוכחי וכן כיוון שלא נערכה דגימה אקראית ומייצגת של אוכלוסיית הסטודנטיות והוותיקות.

בהנחה שקיים קשר בין דפוס ההתקשרות לבין בחירת מקצוע ההשערה הרביעית התייחסה ליכולת הניבוי של בחירת מקצוע ע״י דפוסי ההתקשרות בהשוואה עם יכולת הניבוי של שאלון הרמ״ק. כפי שכבר צוין בממצאים, שני המשתנים שניבאו את המקצוע היו שדה השירותים של שאלון הרמ״ק עם אחוז שונות מוסברת גדול יחסית והדפוס המתעלם לפי מדד ההתקשרות ע״פ ברטולומיו עם אחוז שונות מוסברת נמוך יחסית. משמעות הדבר היא שהשערה זו אושרה רק באופן חלקי שכן אחוז השונות המוסברת הגדול ביותר נתרם ע״י שדה השירותים שמופק משאלון הרמ״ק ע״פ ההמשגה של רו. עם זאת הממצאים מצביעים על כך שדפוס ההתקשרות המתעלם תורם אף הוא לשונות המוסברת. מכאן ניתן להסיק שקיימת יכולת ניבוי של בחירת מקצוע מדפוס ההתקשרות גם אם הדפוס המנבא הוא לא הדפוס הבטוח כצפוי.

העובדה שהמשתנה המנבא הוא אחד הדפוסים הלא בטוחים לפי הדירוגים ולא לפי הסיווגים היא מעניינת מאוד. האם יכול להיות שההתאמה בין דפוסי ההתקשרות לבין המקצועות היא ספציפית ומתייחסת לדפוסים לא בטוחים מסוימים מעבר לחלוקה של בטוח/לא בטוח? האם דפוס ההתקשרות המתעלם שנמצא קשור למקצוע המשפטים הוא הדפוס שמאפיין אנשים הבוחרים במקצוע זה? קשר כזה עשוי להיות בסיס להתאמות ספציפיות יותר בין דפוסי ההתקשרות למקצועות השונים.

באופן כללי ניתן לומר שהממצאים תמכו בהנחות ובהשערות המחקר. נמצאו קשרים בין דפוס ההתקשרות הבטוח לבין בחירת מקצוע הייעוץ ובין הדפוס הבטוח לבין תכונות האמפתיה ולקיחת נקודת מבט של הזולת. ברמה כללית יותר, נמצא קשר בין דפוס ההתקשרות לבחירת מקצוע.

העובדה שכל אחד משני המקצועות אשר לפי Roe (1957) קשורים לאותן חוויות ילדות נמצאו בקשר עם דפוסי התקשרות שונים, מוסיפה ומרחיבה את התפיסה של רו ומראה שקיימת אבחנה ספציפית יותר מעבר לאבחנה בין מקצועות שדורשים עבודה עם אנשים למקצועות שאינם דורשים זאת. מסתבר שגם בתוך הקבוצה של מקצועות הדורשים עבודה עם אנשים קיימות תת קבוצות ע״פ סוג הקשר הנדרש ממי שעוסק בהם. הבחנה ספציפית זו נשענת על גורמים ותהליכים מתווכים שיכולים להסביר את אופן ודרך השפעת דפוס ההתקשרות על בחירת מקצוע.

הבחירה במקצוע שדורש אופי מסוים של קשר אנושי מושפעת לפי תוצאות המחקר הנוכחי מדפוסו האישי של הפרט בקשרים בין־אישיים דגם שקשור לדפוס ההתקשרות שלו. המחקר הראה שנשים בעלות דפוס התקשרות בטוח מאופיינות באמפתיה ולקיחת נקודת מבט של האחר, שתי תכונות שהן אופייניות וחיוניות למי שעוסק במקצוע מסייע. מצד שני נמצא שמי שעוסקות במקצוע הייעוץ מאופיינות באותן תכונות. במלים אחרות הדפוס הבטוח שמאופיין באמפתיה בוחר במקצוע שיאפשר לו לבטא זאת במסגרת הקשר המקצועי שנדרש ממנו.

מחקר זה פותח פתח לתחום רחב המנסה לחבר בין חוויות הילדות לבחירת מקצוע.

קיומו של קשר בין דפוס ההתקשרות לבין בחירת מקצוע לפי סוג הקשר הבין אישי שנדרש מהמקצוע, מוכיח שהשפעת דפוס ההתקשרות וחוויות הילדות הראשוניות יכולה להיות מרחיקת לכת. בנוסף, ממצא זה מאיר אור חדש בתחום ההכוון המקצועי ומדגיש את חשיבות הידע לגבי חוויות הילדות של האדם ודפוס ההתקשרות שלו כחלק מתהליך ההכוון המקצועי. ממצאי המחקר הנוכחי תורמים גם להרחבת ההבנה לגבי דפוסי התקשרות שכן הם מצביעים על עוד תחום אשר קשור לדפוסי ההתקשרות. פירוש הדבר שתיאורית ההתקשרות ההתפתחותית מציעה הסבר למספר בחירות והחלטות אישיות של הפרט בחייו וביניהן הבחירה המקצועית. היא גם מצביעה על השפעתן של חוויות הילדות על המשך התפתחות הפרט.

ניתן לחשוב על מספר כוונים אחרים שלא נכללו במחקר זה ואשר יכולים לתרום לתחום. ראשית, מקצוע המשפטים בכל זאת כולל מתן עזרה מסוימת גם אם היא עניינית ואינסטרומנטלית. ניתן לבחור כקבוצת בקורת במקצוע אחר כמו מקצוע הכלכלה שבתור מקצוע דורש גישה עניינית עוד יותר הנותנת משקל רב למספרים ולא לצרכים אנושיים. בחירה במקצוע כזה יכולה להביא לממצאים הדומים לממצאי המחקר הנוכחי אך מובהקים ובולטים יותר לאור הפער הגדול באופי הקשר האנושי הנדרש במקצוע הכלכלה לעומת מקצוע הייעוץ החינוכי. כוון אחר הוא בדיקת הקשר בין מאפייני אישיות אחרים מעבר לאלה שנבדקו במחקר הנוכחי ולבדוק אם יש קשר בין מאפיינים אלו הרלוונטיים למקצועות מסוימים לבין דפוסי ההתקשרות השונים. לדוגמה, הנכונות לבטוח באחר, אורינטציה כלפי אנשים לעומת אובייקטים, סמכותיות או שתלטנות, עצמאות לעומת תלותיות, היכולת לקחת אחריות וכד׳.

על אף הממצאים המעודדים של מחקר זה, אין להתעלם ממגבלותיו. המגבלה המרכזית היא הקושי הנעוץ בתהליך זהוי דפוסי ההתקשרות של הנבדקות. תהליך זה מסתמך על תפיסה סובייקטיבית של הנחקרת באשר לקשריה הבין־אישיים ולאפיוניהם, מה שעלול לגרום להטיה. כלים אחרים להערכת דפוסי ההתקשרות כמו ראיון ההתקשרות שפותח ע״י Main, Kaplan, & Cassidy (1985) יכול לאפשר זיהוי מדויק יותר של דפוסי ההתקשרות של הפרט. עם זאת, חשוב לציין שבמחקר הנוכחי לא נמצא קשר בין דיווח עצמי על דפוסי ההתקשרות והטיה אישית מסוג של רציה חברתית. מגבלה שניה היא שהמחקר הנוכחי משווה בין שני מקצועות שאחד מהם מרבית העוסקות בו הן נשים. הגורמים המשפיעים על בחירה מקצועית יכולים להיות שונים בין גברים לנשים ועל כן יכולה להיות בעיה בהכללה מתוצאות המחקר הנוכחי לגברים. צמצום ההתייחסות רק לנשים אשר בד״כ מתנהגות בתוך מערכות יחסים בצורה שונה מגברים (Beall & Sternberg, 1994; Canary, Emmers-Sommer, Faulkner, 1997) צמצם את טווח ההתפלגות של האספקטים שנבחנו במחקר. מגבלה שלישית קשורה לדגימה לא אקראית של היועצות והמשפטניות. כיוון שמדובר בהשוואה בין שני מדגמים שאמורים לייצג את אוכלוסיית המקצוע יכולה להיות בעיה של הטיה כך שדווקא היועצות הבטוחות והמשפטניות הלא בטוחות השיבו והסכימו להשתתף. בעיה זו חשובה לאור העובדה שמשתנה דפוס ההתקשרות הוא מרכזי

במחקר זה. למרות שכפי שצוין כבר אחוזי ההיענות היו סבירים והתפלגות דפוסי ההתקשרות דומה להתפלגויות שנתקבלו במחקרים אחרים, הטיה סלקטיבית כזו יכולה להתקיים. במחקר עתידי יתכן ויהי צורך בדגימה אקראית שתמנע הטיה אפשרית כזו. מגבלה נוספת היא המהימנות הפנימית הנמוכה של שאלון דפוסי ההתקשרות לפי מיקולינסר והמתאמים הבינוניים בין הסולמות של שני שאלוני ההתקשרות. מגבלה זו של כלי המדידה באה לידי ביטוי למרות שמדדים אלו הנם שכיחים מאוד וגם במחקרים אחרים מדובר על רמות מהימנות דומות. קיימת האפשרות שמהימנות נמוכה זו הביאה לכך שהתוצאות שהתקבלו משאלון זה לא היו עקביות עם תוצאות שאלון דפוסי ההתקשרות ע״פ ברטולומיו.

מקורות

בייט־מרום, ר. (1986–1988). *שיטות מחקר במדעי החברה* (12 יחידות לימוד). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

דוידוביץ, מ. (1991). גורמים פסיכו־חברתיים בלימוד שפה זרה. עבודת גמר לתואר מוסמך. אוניברסיטת חיפה, החוג לפסיכולוגיה.

מאור, ש. (1991). הסבה מקצועית לסיעוד: גורמים, הלימה, שביעות רצון ותועלתיות. עבודת גמר לתואר מוסמך אוניברסיטת חיפה, החוג לחינוך.

נוי, ט.ח. (1996). דפוסי התקשרות, תפיסת הקשר עם הורים ובדידות אצל סטודנטים במעבר. עבודת גמר לתואר מוסמך. אוניברסיטת חיפה, החוג לפסיכולוגיה.

שפי, א. (1978). שאלון רמ״ק I תדריך. עבודת גמר לתואר מוסמך. אוניברסיטת תל אביב, החוג לפסיכולוגיה.

Adams, G.R., Jones, R.M. (1981). Imaginary audience behavior: A validation study. *Journal of Early Adolescence, 1*(1), 1–10.

Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation.* Hillsdale; NJ: Erlbaum.

Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationship, 7*, 147–178.

Bartholomew, K. & Horowitz, L.M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of four-category model, *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 226–244.

Beall, A.E. & Sternberg, R.J. (Eds.). (1993). *The psychology of gender*. N.Y.: Guilford Publications.

Belsky, J. & Cassidy, J. (1997). Attachment: Theory and evidence. In M. Rutter & D.F. Hay (Eds.), *Development through life* (pp. 373–402). London: Bath Press.

Berlin, L. J. & Cassidy, J. (1999). Relations among relationships: Contributions from Attachment Theory and research. In J. Cassidy, and P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 688–712). New York: Guilford Press.

Blustein, D.L., Prezioso, M.S., & Schultheiss, D.P. (1995). Attachment theory and

career development: Current status and future directions. *Counseling Psychologist, 23*(3), 416–432.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol 1: Attachment*. NY: Basic Books.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss; Vol. 2: Seperation*. NY: Basic Books.

Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3: Loss, sadness and depression*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: vol. 1: Attachment* (2nd ed.). NY: Basic Books.

Bowlby, J. (1988). *A secure base*. London: Routledge.

Brunkman, R.J. (1965). Perceived parental attitudes and parental identification in relation to field and vocational choice. *Journal of Counseling Psychology, 12*, 39–47.

Bylsyma, W.H., Cozzarelli, C., & Sumer, N. (1997). Relation between adult attachment styles and global self-esteem. *Basic and Applied Social Psychology, 19* (1), 1–16.

Canary, D.J., Emmers-Sommer, T.M., & Faulkner, S. (1997). *Sex and gender differences in personal relationships*. N.Y.: Guilford Press.

Caplow, T. (1954). *The sociology of work*. Minneapollis: University of Minnesota Press.

Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development, 59*, 121–134.

Collins, N.L. & Read, S.J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 644–663.

Collins, N.L. & Read, S.J. (1994). Cognitive representations of attachment: The structure and function of working models. *Advances of Personal Relationships, 5*, 53–90.

Crowne, D.P. & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology, 24*, 349–354.

Daniels, T. & Shaver, P.R. (1991). Attachment styles and power strategies in romantic relationships. Unpublished manuscript, State University of New York at Buffalo, Department of Psychology, 24, 1–10.

Davis, M.H. (1980). *Empathy*. Dubuque, IA: Brown and Benchmark.

Decker, R.J. (1988). *Effective psychotherapy: The silent dialogue*. New York: Hemisphere

Eisenberg, N. & Fabes, R.A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement and relation to pro-social behavior. *Motivation and Emotion, 14*, 131–149.

Elizur, A. & Rosenheim, E. (1982). Empathy and attitudes among medical students: The effects of group experience. *Journal of Medical education, 57*(9), 675–683.

Feeney, J. & Noller, P. (1990). Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 281–291.

Galinsky, D.M. (1962). Personality development and vocational choice of clinical psychologists and physicists. *Journal of Counseling Psychology, 9*, 299–305.

Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S., & Herma, J.L. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Colombia University Press.

Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S., & Herma, J.L. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Colombia University Press.

Gottfredson, L.S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monographs, 28*, 545–579.

Green, L.B. & Parker, H.J. (1965). Parental influence upon adolescents occupational choice: A test of an aspect of Roes theory. *Journal of Counseling Psychology, 12*, 379–383.

Grigg, A.E. (1959). Childhood experience and Parental attitudes: A test of Roe's hypothesis. *Journal of Counseling Psychology, 6*, 153–156.

Grossman, K., Scheurer-Englisch, H., & Stephen, C. (1989). *Attachment research: Lasting effects and domains of validity*. Paper presented at the Biennial Meetings of the International Society for the study of Behavioral development, Jyvaskyla, Finland, July.

Hagen, D. (1960). Careers and family atmospheres: An emperical test of Roes theory. *Journal of Counseling Psychology, 7*, 251–256.

Hardy, G.E. & Barkham, M. (1994). The relationship between interpersonal attachment styles and work difficulties. *Human Relations, 47*, 263–284.

Hazan, C. & Hutt, M.J. (1991b). From parents to peers: Transitions in attachment. Unpublished manuscript, Cornell University, Department of Human Development and Family Studies.

Hazan, C. & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*(3), 511–524.

Hazan, C. & Shaver, P. (1990). Love and work: An attachment theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 270–280.

Hazan, C. & Shaver, P. (1993). Adult romantic attachment: Theory and evidence. *Advances in Personal Relationships, 4*, 29–70.

Hazan, C. & Shaver, P. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry, 5*, 1–22.

Herr, E.L. & Cramer, S.H. (1991). *Career guidance and counseling through the lifespan: Systematic approaches* (4th ed.), New York: Harper Collins Publishers.

Holland, J.L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology, 6*, 35–45.

Holland, J.L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities*. (3rd ed.), Odessa, FLA: Psychological Assessment Resourses.

Hollingshead, A.B. (1949). *Elmtowns youth*. New York: McGraw-Hill.

Hull, C.L. (1928). *Aptitude testing*. New York: World.

Kendall, P.C. & Wilcox, L.E. (1980). Cognitive-behavioral treatment for impulsivity: Concrete vs. Conceptual training in non-self-controlled problem children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 48*, 80–91.

Kirchler, E., Palmonr, A., & Pombeni, M.L. (1993). Developmental tasks and adolescents relationships with their peers and their family. In S. Jackson and H.

Kitson, H.D. (1925). *The psychology of vocational adjustment*. Philadelphia: Lippincott.

Kottler, J.A. (1991). *The Compleat therapist*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kunce, L.J. & Shaver, P.R. (1994). An attachment-theoretical approach to caregiving in romantic relationships. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.), *Advances in Personal Relationships*, vol 5 (pp. 205–237). Jessica Kingseley.

Lafferty, P., Beutler, L.E., & Crago, M. (1989). Differences between more and less effective psychotherapists: A study of select therapist variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 57*, 76–80.

Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the society for research in child development, 50*, 66–104 .

Main, N. & Weston, D. (1981). The quality of the toddlers relationship to mother and father: Related to conflict behavior and readiness to establish new relationships, *Child Development, 52*, 932–940.

Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Brothers.

Mayseless, O. (1996). Attachment patterns and their outcomes. *Human Development, 39*, 208–216.

Medvene, M.A. (1969). Occupational Choice of graduate students in psychology as a function of early parent-child interactions. *Journal of Counseling Psychology, 16*, 385–389.

Medevene, A.M. & Shueman, S.A. (1978). Perceived parental attitudes and choice of vocational specialty area among male engineering students. *Journal of Vocational Behavior, 12*, 208–216.

Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality, XL*, 525–543.

Meir, E.I. (1975). *Manual for the Ramak and courses interest inventories*. Tel-Aviv: Tel-Aviv University, Department of Psychology.

Mikulincer, M. & Erev, I. (1991). Attachment style and the structure of romantic love. *British Journal of Social Psychology, 30*(4), 273–291.

Mikulincer, M., Florian, V., & Tolmaez, R. (1990). Attachment styles and fear of personal death: A case study of affect regulation. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 273–280.

Mikulincer, M. & Nachshon, O. (1991). Attachment styles and patterns of self-disclosure. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 321–331.

Mikulincer, M. & Orbach, I. (1995). Attachment styles and repressive defensiveness: The accessibility and architecture of affective memories. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*(5), 917–25.

Osipow, S.H. & Fitzgerald, L.F. (1995). *Theories of career development* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Osofsky, J.D. (1988). Attachment theory and research and the Psychoanalytic process. *Psychoanalytic Psychology, 5*, 159–177.

Park, K. & Waters, E. (1989). Security of attachment and preschool friendships. *Child Development, 60*, 1076–1081.

Parker, G., Tulping, H., & Brown, L.B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology, 52*, 1–10.

Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation.* Boston: Houghton-Mifflin.

Pastor, D.L. (1981). The quality of mother-infant attachment and its relationship to toddlers initial sociability with peers. *Developmental Psychology, 17*, 326–335.

Pistole, M.C. (1989). Attachment: Implications for Counselors. *Journal of Counseling and Development, 68*, 190–193.

Roe, A. (1956). *The Psychology of Occupations.* New York: Wiley.

Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology, 4*, 212–217.

Ruhston, P., ChrisJohn, R.D., & Fekken, G.C. (1981). The altruistic personality and the self- report altruism scale. *Personal and Individual Differences, 2*, 293–302.

Schaffer, R.T. (1953). Job satisfaction as related to need satisfaction in work. *Psychological Monographs, 67* (14, Whole No. 364)

Simpson, J.A. (1990). The influence of attachment styles on romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 971–980.

Sroufe, L.A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 16, pp. 41–83). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Sroufe, L.A., Fox, N.E., & Pancake, V.R. (1983). Attachment and dependency in developmental perspective. *Child Development, 54*, 1615–1627.

Super, D.E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist, 8*, 185–190.

Troy, M. & Sroufe, L.A. (1987). Victimization of preschoolers: Role of attachment relationship History. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 26*, 166–172.

Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J., Albersheim, L. (1995). *Attachment security from infancy to early adulthood.* Poster session presented at the annual meeting of the Society for Research in Child Development.

Youniss, R., Lorr, M., & Stefic, E. (1979). Assessment of motives and orientations. *Psychological Reports, 45*, 555–561.

Youniss, R., Lorr, M., & Stefic, E. (1985). Motivational patterns among three groups of psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice, 16*, 581–584.

מחוננות ואינטליגנציה רגשית

ענבל שני־צינוביץ' ומשה זיידנר

אוניברסיטת חיפה

תקציר

'אינטליגנציה רגשית' הינה מונח פופולרי וחדש יחסית, שהתהווה אך בשנים האחרונות. המיומנויות אותן הוא מייצג, תורמות להערכה וביטוי מדוייקים של רגש כלפי העצמי והאחר, ויסות אפקטיבי של רגש אצל העצמי והאחר וניצול התחושות כדי להנחות את החשיבה והפעולה וכדי להגביר מוטיבציה, תכנון והישגים בחיים.

מטרת המחקר הנוכחי היא בחינת רמת האינטליגנציה הרגשית בקרב מתבגרים מחוננים, והשוואתה למתבגרים שאינם מחוננים. במחקר השתתפו 208 נבדקים: 83 מחוננים ו־125 לא־מחוננים, תלמידי כתות ז'–י'. אינטליגנציה רגשית נמדדה באמצעות שני מדדים: מדד ביצועי – שאלון MSCEIT, ומדד דיווח עצמי – שאלון תפיסה עצמית של Schutte. כושר מילולי נמדד באמצעות תת־מבחן אוצר מילים מתוך WISC-R-95.

נמצא כי: (1) קיים הבדל בין מחוננים ולא מחוננים מבחינת רמת האינטליגנציה הרגשית, אולם ההבדל קטן יותר מן ההבדל בין הקבוצות בכושר מילולי, (2) כיוון ההבדל נמצא כתלוי בכלי המדידה: כאשר נבחנה באמצעות מדד ביצועי, אינטליגנציה רגשית נמצאה כגבוהה יותר אצל מחוננים. עם זאת, כאשר אינטליגנציה רגשית נבחנה באמצעות דיווח עצמי, נמצא כי היא נמוכה יותר אצל מחוננים, בהשוואה ללא־מחוננים. ממצאי המחקר מציעים כי מודעות למאפיינים ייחודים למחוננים ובפרט בתחום הרגשי, יכול להיות בעל ערך רב עבור מורים, יועצים והמערכת החינוכית בכללה.

■ אינטליגנציה ומחוננות

באופן מסורתי הוגדרו אינטליגנציה בכלל, ומחוננות בפרט, באמצעות מבחנים סטנדרטים של IQ, דוגמת סטנפורד־בינה, וכסלר ועוד, והם מקושרים לפיכך, בעיקר עם יכולת אינטלקטואלית. בהתאם לכך בישראל, מחוננות כוללת יכולת אינטלקטואלית כללית כפי שהיא מתבטאת בתחומים מילוליים ומספריים, והיא אינה כוללת בדרך כלל מימדים נוספים כגון: תחומים יצירתיים, כישורים חברתיים, יכולת מנהיגות, מיומנויות פסיכומוטוריות ועוד. איתור מחוננים נעשה הלכה למעשה, באמצעות הציון במבחן האינטליגנציה, ומכאן, שתהליך זה נשען כמעט באופן בלעדי על תפיסות ומדידות קונבנציונליות של משכל, עם דגש על כישורים מילוליים ומתמטיים (משרד החינוך, 2002).

התייחסות זו לאיתור מחוננים קשורה לחשיבה המסורתית אודות אינטליגנציה אנושית, כפי שבאה לידי ביטוי בתיאוריה שהציע Spearman בתחילת המאה, שהושפעה מעבודותיהם של Binet ו־Galton (Gardner, Kornhaber, & Wake, 1996).

בהתאם להשקפתו של Spearman, אינטליגנציה הינה יכולת גלובאלית המורכבת משני גורמים: גורם g — גורם אינטליגנציה כללי, וגורם s — גורם ספציפי למטלה. איכות הביצוע של הפרט במבחן כלשהו מתבססת על שני גורמים אלו — ראשית על הגורם הכללי, ולאחר מכן, במידה פחותה יותר, על הגורם הספציפי, הייחודי לביצוע במבחן המסויים. בהתאם לכך, בבחינת יכולות שונות של האדם, מתקבלים מתאמים גבוהים יחסית בין מבחנים שונים כשהשונות בביצוע בין אנשים נובעת מן הגורם הכללי (Gardner et al., 1996).

אל מול גישה זו ניצבות כיום תיאוריות אינטליגנציה הגורסות כי אינטליגנציה מורכבת ממספר יכולות נפרדות ובעשור האחרון ניתנת תשומת לב רבה להמשגה מחדש של המונחים ״אינטליגנציה״ ו״מחוננות״. מחקרים שנעשו לאחרונה מנסים להדגיש דווקא את הצדדים הייחודיים והיצירתיים, ולהחליף בהדרגה את החשיבה המסורתית באשר לאינטליגנציה, כיכולת גלובאלית. Guilford (1967) היה אחד החלוצים הראשונים שראה אינטליגנציה כמושג רב־פנים, המורכב ממאה ועשרים סוגים שונים של אינטליגנציה. לקראת סוף ימיו, עם התרחבות המודל, כבר הציע Guilford כי ישנם מאה וחמישים כשרים המובחנים זה מזה (Guilford, 1988). בהמשך לכך, גם תיאורטיקנים מאוחרים יותר טענו כי התיאוריות המסורתיות של אינטליגנציה זונחות יכולות מנטליות חשובות כגון היכולת לקרוא רמזים חברתיים, או לבצע ייחוסים חברתיים נכונים (Pfeiffer, 2001). דוגמא לכך היא גישתו של Gardner (1983) שהציע מודל של ׳אינטליגנציות מרובות׳ (Multiple Intelligences Theory). לפי המודל, בגרסתו הראשונית, אינטליגנציה אינה יכולת אוניטרית אחת, אלא מורכבת משבעה סוגים של אינטליגנציות המובחנות ונבדלות זו מזו. רק שלוש מתוך אינטליגנציות אלו — לינגוויסטית, לוגית־מתמטית ומרחבית, קשורות ליכולות הנמדדות על־ידי מבחני אינטליגנציה קונבנציונלים. תיאוריות אינטליגנציות מרובות מרחיבות אם כך, את טווח היכולות המרכיבות את המונח ״אינטליגנציה״ והיכולות הנמדדות אינן רק סכולסטיות אלא כוללות גם יכולת מוסיקלית, גופנית־קינסטטית, ואינטליגנציה תוך־אישית ובין־אישית (בשלב מאוחר יותר, נוסף לתיאוריה גם סוג שמיני של אינטליגנציה, אינטליגנציה נטורליסטית (Gardner, 1996). מכיוון שהיכולות נחשבות כיכולות מובחנות ובלתי תלויות, יכול אדם להיות בעל אינטליגנציה גבוהה בתחום אחד אך בעל אינטליגנציה נמוכה בתחום אחר.

גישה זו אף באה לידי ביטוי בשנים האחרונות בהתהוותו של המושג ״אינטליגנציה רגשית״, המוסיפה בעצם סוג נוסף של אינטליגנציה, שאפשר שהוא אינו בלתי תלוי בסוגי אינטליגנציה אחרים.

■ מהי אינטליגנציה רגשית?

חוקרי התחום משערים כי מערך המיומנויות אותו הם מכנים ״אינטליגנציה רגשית״, תורם להערכה וביטוי מדוייקים של רגש כלפי העצמי וכלפי האחר, ויסות אפקטיבי של

רגש אצל העצמי ואצל האחר וניצול התחושות כדי להגביר מוטיבציה, תכנון והישגים בחיים (Matthews, Zeidner & Roberts, 2002). עם זאת, אין כיום הגדרה אחת המוסכמת על הכלל, וגישות שונות נוטות להסביר באופן מעט שונה את המונח כמו גם מקשרות אותו עם גורמים אישיותיים או מנטלים שונים.

מונח חדש זה, ׳אינטליגנציה רגשית׳, קשור במידה רבה למונחים קרובים כמו אינטליגנציה חברתית ואינטליגנציה בין־אישית, שהוצגו שנים רבות קודם לכן. על־פי Salovey & Mayer (1990) בין החוקרים המובילים בתחום, אינטליגנציה רגשית היא תת־קבוצה של אינטליגנציה חברתית, אותה הגדיר חוקר המשכל וההתנהגות E.L. Thorndike עוד ב־1920, וכוללת את ״היכולת לנטר את התחושות והרגשות שלך ושל האחר, להבחין ביניהם ולהשתמש במידע זה כדי להנחות את החשיבה והפעולה״ (Thorndike, 1920, עמ׳ 189). מונח זה מתמקד בהכרה ובשימוש במצבים הרגשיים שלך ושל האחר, לצורך פתרון בעיות וויסות התנהגות. בהתאם לכך, אינטליגנציה רגשית מהווה גם חלק מהשקפתו של Gardner, לגבי אינטליגנציה חברתית, אותה הוא כינה אינטליגנציה אישית. שני המונחים כוללים למעשה, ידע לגבי העצמי ולגבי האחר.

הספרות המחקרית מתארת שני סוגים מרכזיים של מודלים של אינטליגנציה רגשית:

(א) ׳מודלים של יכולת׳ (ability models), המתמקדים בהשפעה ההדדית של רגש ואינטליגנציה כפי שהם מוגדרים באופן מסורתי, כך שאינטליגנציה רגשית מהווה כושר מנטלי.

(ב) ׳מודלים מעורבים׳ (mixed models), המתארים תפיסה מורכבת של אינטליגנציה הכוללת יכולות מנטליות ותכונות אישיותיות, הנעתיות ורגשיות אחרות (Salovey, Mayer & Caruso, 2000).

להלן נתאר בקצרה את שני הסוגים של מודלים אלו.

מודלים של יכולת

המודל הארבע־גורמי של Salovey & Mayer (1997): לפי מודל זה, המונח אינטליגנציה רגשית מתייחס ליכולת לזהות את המשמעות של דפוסים רגשיים ולהבין ולפתור בעיות על בסיס הכרה זו. המודל מציע היררכיה של יכולות רגשיות, כשהיכולות הגבוהות והמורכבות יותר מתבססות על שימוש גם ביכולות נמוכות יותר. היכולות הרגשיות לפי המודל, נחלקות לארבע קטגוריות רחבות: ברמה הבסיסית ביותר ישנן מיומנויות של תפיסה, הערכה וביטוי של רגש. לדוגמא, בגיל צעיר תינוק לומד הבעות פנים של רגש. כשהילד גדל, הוא לומד להבחין בדקויות שבין רגשות שונים, למשל בין חיוך אמיתי לחיוך מנומס. הסט השני של מיומנויות כולל הטמעת חוויות רגשיות בסיסיות לחיים המנטלים והטמעת רגש בחשיבה,

כולל הערכת רגשות זה מול זה. הרמה השלישית כוללת הבנה ומחשבה על רגשות. רגשות עולים בסיטואציות מסויימות (למשל, כעס עולה כאשר נעשה אי־צדק וכו׳). אינטליגנציה רגשית ברמה זו, כוללת את היכולת לזהות את הרגשות, להבין את משמעותם ולחשוב עליהם. ברמה הרביעית, הגבוהה ביותר, אינטליגנציה רגשית כוללת ניהול וויסות רגשות אצל העצמי ואצל אחרים (כמו, למשל, לדעת להרגע אחרי תחושת כעס).

מודלים מעורבים

ראובן בר־און, חוקר ישראלי, ודניאל גולמן, כתב אמריקאי, הציעו שני מודלים מעורבים, שנמנים בין המודלים הדומיננטים בספרות.

המודל של בר־און (Bar-On, 1997). לפי מודל זה, אינטליגנציה רגשית, בנוסף להיותה יכולת מנטלית, כוללת גם מאפייני אישיות שיכולים להתלוות לאינטליגנציה זו. המודל מנסה לענות על השאלה, מדוע אנשים מסויימים מצליחים בחיים יותר מאנשים אחרים? הוא מתייחס לחמישה תחומים רחבים של תפקוד, הרלוונטים להצלחה: מיומנויות תוך־אישיות, מיומנויות בינאישיות, כושר הסתגלות, התמודדות עם לחץ ומצב רוח כללי. התיאוריה של Bar-On משלבת יכולות מנטליות (למשל מודעות עצמית רגשית) עם תכונות אחרות הנחשבות נפרדות מיכולת מנטלית (כמו עצמאות אישית, הערכה עצמית ומצב רוח).

המודל של גולמן (Goleman, 1995). גישה שלישית ויפופולריתי לאינטליגנציה רגשית הרואה אף היא אינטליגנציה רגשית כיכולת המשלבת גם מאפיינים אישיותיים, היא זו המוצעת על־ידי Goleman. המודל מאופיין בחמישה תחומים רחבים: הכרת רגשות, ניהול רגשות, מוטיבציה, תפיסת רגשות אצל אחרים וניהול מערכות יחסים עם אחרים. מודל זה גורס, כי אינטליגנציה רגשית מנבאת הצלחה בחיים הבינאישיים במשפחה, בבית הספר ובעבודה. מטרת החוקרים התומכים בגישה זו, היא לזהות את הכישורים שיאפשרו לאדם לעשות שימוש אינטליגנטי ברגשות שלו, שיבוא לידי ביטוי בויסות עצמי ובעבודה אפקטיבית עם אחרים (Goleman & Rhee, 2000). בקרב צעירים, על־פי Goleman, אינטליגנציה רגשית גבוהה תביא לפחות גסות או תוקפנות, פופולריות רבה יותר, יכולת למידה טובה יותר והחלטות טובות יותר לגבי נושאים כמו סמים, עישון ויחסי מין. בעבודה, אינטליגנציה רגשית תתבטא ביכולת עבודה בצוות, בשיתוף פעולה ובעבודה יעילה יותר. באופן כללי, אינטליגנציה רגשית תתרום ליתרון של האדם בכל תחום בחיים. עם זאת, ישנם כעת רק מעט נתונים אמפירים מוצקים המבססים טענות אלו.

לוח 1 מסכם את ההגדרות השונות של אינטליגנציה רגשית לפי המודלים השונים.

לוח 1

הגדרות אינטליגנציה רגשית לפי המודלים השונים

מודל של יכולת (ability model)	מודל מעורב (mixed model)
Salovey & Mayer (1997) *אינטליגנציה רגשית* הינה מערך של יכולות המתייחסות לאופן שבו התפיסות וההבנות הרגשיות של האנשים משתנות מבחינת הדיוק שלהן. באופן פורמלי יותר, אנו מגדירים אינטליגנציה רגשית כיכולת לתפוס ולבטא רגש, להטמיע רגשות בחשיבה, להבין רגש ולווסת רגש אצל העצמי ואצל אחרים.	Bar-On (1997) *אינטליגנציה רגשית* היא... מערך יכולות, כישורים ומיומנויות שאינם הכרתיים המשפיעים על יכולתו של האדם להצליח בהתמודדות עם דרישות ולחצי הסביבה. Goleman (1995) היכולות המכונות *אינטליגנציה רגשית*, הכוללות שליטה עצמית, התלהבות והתמדה, ואת היכולת להנעה עצמית. יש מלה ישנה לגוף המיומנויות המיוצגות על־ידי אינטליגנציה רגשית: *אישיות*.

■ מדידת אינטליגנציה רגשית

בהתאם לתיאוריה ולמחקר פותחו מדדי ביצוע ומדדי דיווח עצמי, למדידת האינטליגנציה הרגשית.

מדדי הביצוע מיועדים לבחון באופן ישיר את ביצועו של הנבדק במטלה מסויימת. מדד הביצוע הבולט כיום הוא Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence test (MSCEIT). שאלון MSCEIT, מבוסס על המודל הארבע גורמי שפיתחו Mayer & Salovey (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000), לפיו, כאמור, אינטליגנציה רגשית מורכבת מארבעה גורמים: תפיסת רגש, הטמעת רגש בחשיבה, הבנת רגש וויסות רגש. בשאלון זה, על הנבדק לבצע מטלות שונות המשקפות את יכולותיו בארבעת תחומי האינטליגנציה הרגשית המתוארים במודל. לצורך הצינון, תשובותיו של הנבדק מוערכות כנגד קריטריון מסויים. קריטריון זה יכול להיות דעת הכלל (consensus scoring), המבוסס על השוואה יחסית של הנבדק מול תשובותיהם של שאר הנבדקים, לגבי כל פריט, כשהסכמת הכלל נחשבת לתשובה הנכונה. קריטריון אחר הינו דעת מומחה (expert scoring), המבוסס על השוואת תשובתו של הנבדק לתשובתו של מומחה בתחום הרגש, כשתשובת המומחה היא הנחשבת לתשובה הנכונה.

מחקרים עכשוויים מראים, כי מדדי ביצוע, כמו ה־MSCEIT, קשורים בקשר מתון ($r = .30$) עם משכל מילולי, ובקשר אפסי עם מדדי אישיות, כך שהם נחשבים למדדים הבוחנים כושר ואינם מושפעים מגורמי אישיות מתערבים (Roberts, Zeidner, & Matthews, 2001).

המדדים לדיווח עצמי מיועדים להעריך את האמונות והתפיסות של האדם באשר ליכולתו בתחומים שונים של אינטליגנציה רגשית. למשל, בשאלון הדיווח העצמי

שפיתחו Schutte ועמיתיו (1998), הנבדק צריך לדרג עצמו בין 1 (לא מסכים) ל־5 (מסכים) לגבי 33 משפטים. למשל, ״אני יודע מדוע רגשותיי משתנים״, ״אני אוהב לחלוק את רגשותיי עם אחרים״ וכד׳. לפיכך, שאלונים אלו מסתמכים על ההבנה העצמית של האדם ולפיכך הם מודדים את התפיסה העצמית של האינטליגנציה הרגשית ולא בהכרח את הרמה הממשית. כמו כן, שאלוני דיווח עצמי, חשופים לגורמים כמו מוטיבציה, פירוש אישי, עשיית רושם, רצייה ועוד, ולפיכך מערבים לרוב גם מאפיינים כמו מוטיבציה וגורמי אישיות.

מדידת אינטליגנציה רגשית בקרב מחוננים מתבגרים בהשוואה ללא־מחוננים

המחקר הנוכחי התמקד במתבגרים מחוננים ובחן אצלם מושג חדש זה, ״אינטליגנציה רגשית״. אינטליגנציה רגשית טרם נחקרה באופן שיטתי בקרב מחוננים, אולם מן הספרות המחקרית העוסקת בתחום של הסתגלות רגשית של ילדים ומתבגרים מחוננים, עולים ממצאים מעורבים. מחד, ישנם מחקרים התומכים בהנחה כי מחוננים, הם בעלי הסתגלות טובה יותר לעומת עמיתיהם הלא מחוננים. למשל, Terman (1925), ערך מחקר אורך רב שנים, ומצא כי מחוננים הם בעלי יתרון כמעט בכל מימד הסתגלותי שנבחן במחקר, כגון הישגים לימודיים, התפתחות מוסרית, בשלות רגשית והסתגלות חברתית. מאידך, מחקרים רבים מראים כי מחוננים דווקא מועדים לקשיי הסתגלות בשל המאפיינים הייחודיים המתלווים למחוננות. מחקרים שונים מזהים אצל מחוננים מאפיינים כגון דימוי עצמי נמוך, תחרותיות, פרפקציוניזם, דכאון, קנאה וציפיות מוגזמות כלפיהם מצד הסביבה המשפחתית והחברתית (Robinson & Noble, 2001; Plucker & Stocking, 2001; Masse & Gagne, 1987).

■ מטרות והשערות המחקר

מטרתו המרכזית של המחקר הנוכחי הייתה בחינת רמת האינטליגנציה הרגשית בקרב מתבגרים מחוננים, והשוואתה למתבגרים שאינם מחוננים. מחקר זה הינו למעשה, המחקר האמפירי הראשון שבחן אינטליגנציה רגשית בקרב אוכלוסיה זו.

השערת המחקר המרכזית הייתה, כי בבחינת אינטליגנציה רגשית יתקבל הבדל בין מחוננים ולא־מחוננים, אולם גודל ההבדל יהיה קטן מן ההבדל הקיים בין שתי הקבוצות באינטליגנציה מילולית. ידוע כי מחוננים הינם גבוהים בכשתי סטיות תקן מעל הממוצע, באינטליגנציה מילולית (משרד החינוך, 2002). לאור ממצאים סותרים בספרות לגבי הסתגלותם וכושרם הרגשי של מחוננים שתוארו לעיל, שיערנו כי למרות אינטליגנציה מילולית גבוהה, מחוננים לא יהיו בהכרח בעלי אינטליגנציה רגשית גבוהה יותר, וזו אולי תהיה אף נמוכה יותר. כלומר, הפער הגדול בין מחוננים ולא־מחוננים באינטליגנציה מילולית, לא יבוא לידי ביטוי, לפחות לא באותה המידה גם בהשוואת אינטליגנציה רגשית בין הקבוצות.

השערה נוספת הייתה כי כיוון ההבדל בין מחוננים ולא־מחוננים יושפע מסוג המדד

באמצעותו תימדד אינטליגנציה רגשית, האחד, מדד ביצועי (MSCEIT), והשני, מדד דיווח עצמי (Schutte), הנחשבים כמייצגים היבטים שונים של המונח. השערתנו הייתה, כי מחוננים יהיו גבוהים יותר באינטליגנציה רגשית כאשר היא תימדד באמצעות שאלון ביצועי, אולם נמוכים יותר באינטליגנציה רגשית, כאשר היא תימדד באמצעות שאלון דיווח עצמי. שכן, הואיל ומדדי ביצוע קשורים למשכל מילולי, ומחוננים הינם גבוהים מלא־מחוננים במשכל המילולי, השערתנו היא שלמחוננים יהיה יתרון במדד הביצועי, דבר שיעלה את הביצוע שלהם במדד זה. יחד עם זאת, מאחר ומדד דיווח עצמי אינו מושפע מן המשכל המילולי, ובשל המאפיינים האישיותיים הייחודיים המתלווים למחוננות (למשל, דימוי עצמי נמוך), יתרון זה לא יבוא לידי ביטוי במדד הדיווח העצמי. מכאן ששיערנו, כי בניגוד לביצוע טוב יותר במדד הביצועי, הביצוע של מחוננים במדד הדיווח העצמי, יהיה נמוך יותר, בהשוואה ללא־מחוננים.

■ שיטת המחקר

משתתפים

המדגם כלל 208 נבדקים תלמידי כתות ז׳–י׳ בבית ספר חטיבת ביניים ובית ספר תיכון בחיפה, לפיה החלוקה הבאה: (א) 83 תלמידים מחוננים (57 בנים, 26 בנות), הלומדים בתכנית מיוחדת למחוננים, בבתי ספר רגילים, (ב) 125 תלמידים לא־מחוננים (50 בנים, 75 בנות), הלומדים בכתות רגילות באותם בתי ספר.

כלים

אינטליגנציה רגשית נמדדה באמצעות שני מדדים:

(1) מדד ביצועי — שאלון MSCEIT. מדד זה מתבסס על המודל הארבע גורמי של Salovey & Mayer (1990) ובוחן, באמצעות שאלון, את ביצועו של הנבדק בארבעה תחומי אינטליגנציה רגשית: תפיסת רגש, הטמעת רגש בחשיבה, הבנת רגש וויסות רגש. כך למשל, תפיסת רגש נמדדת על־ידי היכולת לתפוס ולזהות רגש מסויים המופיע בתמונת פנים או בתמונה אבסטרקטית. באופן דומה, ויסות רגש נמדד למשל, על־ידי מטלות בהן הנבדק קורא סיפור קצר בו מתואר אדם העומד בפני בעיה רגשית, כשעליו להחליט איזו מבין כמה פעולות, תהיה הפעולה שתעזור לו להתמודד עם הרגשתו. ציינון הפריטים התבסס על השוואה לקריטריון של הסכמת הכלל, שתואר לעיל. כך, תשובותיו של הנבדק הושוו לתשובותיהם של שאר המשתתפים במדגם, והסכמת הכלל לגבי על פריט נחשבה לתשובה הנכונה.

מהימנות ותוקף שאלון MSCEIT: מהימנות כוללת במקדמי אלפא: 0.92, מהימנות פנימית של כל אחד מארבעת הגורמים בשאלון נעה בין 0.73 עד 0.90. מהימנות כוללת במדגם זה הייתה 0.83.

(2) מדד דיווח עצמי — שאלון תפיסה עצמית של Schutte. שאלון זה מורכב מ־33

היגדים המתייחסים להיבטים שונים של אינטליגנציה רגשית. למשל, כשעל הנבדק לדרג עצמו בין 1 (מסכים) ל־5 (לא מסכים), עבור כל היגד. מהימנות ותוקף שאלון Schutte: עקיבות פנימית במקדמי אלפא של קרונבך: 0.90. עקיבות פנימית, כפי שנמדדה במדגם הנוכחי הייתה 0.87.

במקביל למדידת אינטליגנציה רגשית, נמדד כושר מילולי, באמצעות תת־מבחן אוצר מילים מתוך מבחן האינטליגנציה WISC-R-95. מהימנות מבחן חוזר לתת־מבחן זה היא 0.89. מהימנות כללית שנמדדה במדגם הנוכחי הייתה 0.86. בבדיקת מהימנות בין שופטים בציינון מבחן זה, נמצא מתאם גבוה מאד ($r > 0.95$, $p < 0.001$).

■ ממצאים

לוח 2 מציג ממוצעים, סטיות תקן וערכי d* של כושר מילולי ואינטליגנציה רגשית, לפי מסגרת חינוכית — מחוננים ולא־מחוננים.

לוח 2

ממוצעים, סטיות תקן וערכי d של כושר מילולי ואינטליגנציה רגשית לפי מסגרת חינוכית — מחוננים ולא־מחוננים.

סוג המדד	מחוננים $N=83$*		לא מחוננים $N=125$*		d
	M	SD	M	SD	
אוצר מילים	58.66	5.9	43.44	7.02	2.32
MSCEIT — ציון כללי	52.23	8.89	48.13	10.68	0.39
גורם 1: תפיסת רגש	50.54	9.1	49.64	10.58	0.09
גורם 2: הטמעת רגש בחשיבה	50.55	9.56	49.63	10.3	0.09
גורם 3: הבנת רגש	53.98	7.01	7.36	10.81	0.74
גורם 4: ויסות רגש	52.32	8.97	48.46	10.38	0.4
Schutte: אינטליגנציה רגשית מדווחת	46.78	9.91	52.31	9.45	0.57

* מדד d מייצג את גודל האפקט (הפרש בין ממוצעים במונחים של סטיות תקן) ומחושב לפי הנוסחה $d = X_a - X_b / {}^1\!/_2\,(SD_a + SD_b)$

בהתאם להשערה הראשונה, נמצא כי קיים הבדל בין מחוננים ולא מחוננים מבחינת רמת האינטליגנציה הרגשית, אולם ההבדל הינו קטן יותר מן ההבדל בין שתי תת־הקבוצות בכושר מילולי. אינטראקציה זו, בין סוג הכושר (מילולי לעומת רגשי) לבין מסגרת כתתית נבחנה באמצעות ניתוח מדידות חוזרות. התוצאות מראות כי נמצא אפקט עיקרי למסגרת הכתתית (מחוננים לעומת לא־מחוננים), $F(1,172) = 88.7$, $p < 0.001$, כך שמחוננים הם גבוהים יותר הן בציון אוצר מילים ($M = 58.66$, $SD = 5.9$)

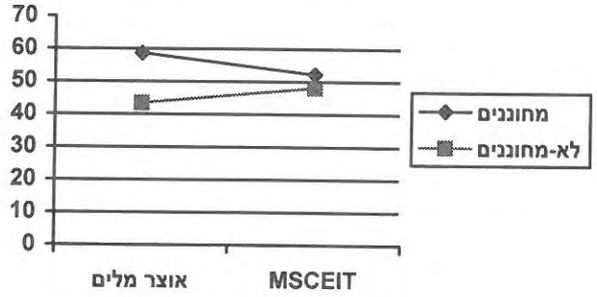
בהשוואה ללא־מחוננים ($M = 43.44$, $SD = 7.02$), והן בציון אינטליגנציה רגשית, כפי שנמדדה על־ידי MSCEIT ($M = 52.23$, $SD = 8.96$), בהשוואה ללא־מחוננים ($M = 48.1$, $SD = 10.9$).

עם זאת, באמצעות מדד d לחישוב גודל האפקט, ניתן לראות כי גודל ההבדל בין הקבוצות הוא גדול בהרבה במבחן אוצר מילים ($d = 2.32$), לעומת ההבדל הקיים בין הקבוצות בשאלון MSCEIT ($d = 0.39$). בנוסף, נמצאה אינטראקציה מובהקת בין אוצר מילים ו־MSCEIT ומסגרת כתתית, $F(1,172) = 47.55$, $p < 0.001$. ניתוחי אפקטים פשוטים הראו כי מחוננים ביצעו טוב יותר באוצר מילים ($M = 58.66$), לעומת ביצועם ב־MSCEIT ($M = 52.23$). לא־מחוננים הראו דפוס הפוך וביצעו בממוצע טוב יותר ב־MSCEIT ($M = 48.13$), לעומת אוצר מילים ($M = 43.44$).

תרשים 1 מציג את האפקט העיקרי של מסגרת החינוכית במדדים אוצר מילים ו־MSCEIT, ואת האינטראקציה בין סוג הכושר ובין מסגרת כתתית.

תרשים 1

אינטראקציה בין סוג הכושר — מילולי (אוצר מילים) ורגשי (MSCEIT) ובין מסגרת כתתית



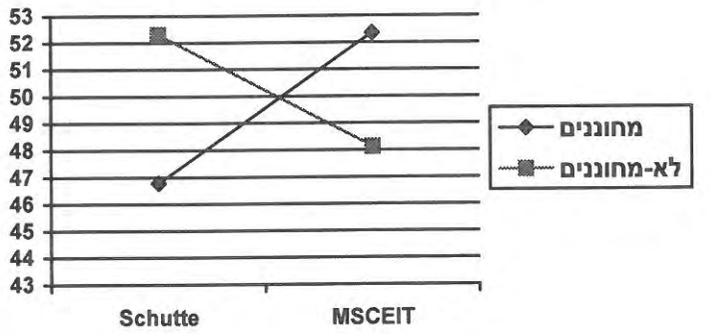
בהתאם להשערה השנייה, כיוון ההבדל בין מחוננים ולא־מחוננים באינטליגנציה רגשית, נמצא כתלוי באופן מובהק, בכלי המדידה. כאשר נבחנה באמצעות מדד ביצועי, אינטליגנציה רגשית נמצאה כגבוהה יותר אצל מחוננים בהשוואה ללא־מחוננים. עם זאת, כאשר אינטליגנציה רגשית נבחנה באמצעות מדד דיווח עצמי, נמצא כי היא נמוכה יותר אצל מחוננים, בהשוואה ללא־מחוננים. בבחינת האינטראקציה בין סוג המדד (MSCEIT לעומת Schutte), ובין מסגרת כתתית, באמצעות ניתוח מדידות חוזרות, נמצאה אינטראקציה מובהקת בין סוג הכושר, ומסגרת כתתית $F(1,182) = 32.51$, $p < 0.001$. ניתוחי אפקטים פשוטים הראו כי מחוננים ביצעו טוב יותר בשאלון MSCEIT ($M = 52.23$, $SD = 8.89$), בהשוואה לביצועם בשאלון Schutte ($M = 46.78$, $SD = 9.91$). לעומתם, לא־מחוננים הראו דפוס הפוך

וביצעו טוב יותר בשאלון Schutte ($M = 52.31$, $SD = 9.45$), בהשוואה לביצועם בשאלון MSCEIT ($M = 48.13$, $SD = 10.68$). ניתן לראות כי ההבדל בין הקבוצות הוא גדול יותר בשאלון Schutte ($d = 0.57$), לעומת ההבדל בין הקבוצות בשאלון MSCEIT ($d = 0.39$). לא נמצא אפקט עיקרי למסגרת החינוכית [$F(1,182) = .3$, n.s.].

תרשים 2 מציג את האינטראקציה בין סוג המדד ובין מסגרת חינוכית.

תרשים 2

אינטראקציה בין סוג המדד — ביצועי (MSCEIT) ודיווח עצמי (Schutte) ובין מסגרת כתתית



שני ממצאים מרכזיים אלו מעידים למעשה על כך, שמחוננים אינם בעלי אינטליגנציה רגשית גבוהה יותר מלא־מחוננים, לפחות לא בכל מדד בה היא נמדדת ולפחות לא באותה המידה שאינטליגנציה מילולית גבוהה אצלם.

■ דיון

הממצא המרכזי של המחקר הנוכחי מראה כי **קיים הבדל בין מתבגרים מחוננים ומתבגרים שאינם מחוננים ברמת האינטליגנציה הרגשית, אך כיוון ההבדל הינו תלוי מדד.**

בהתאם להשערות המחקר הראשונה, נמצא כי מחוננים הם בעלי אינטליגנציה רגשית גבוהה יותר מלא־מחוננים, כפי שנמדדה על־ידי המדד הביצועי (MSCEIT), אולם מבחינת גודל ההבדל, ההבדל בין הקבוצות בכושר מילולי הוא גדול בהרבה מן ההבדל שנמצא בין הקבוצות באינטליגנציה רגשית. בנוסף, בהתאם להשערת המחקר השנייה, נמצא כי מחוננים הינם בעלי אינטליגנציה רגשית גבוהה יותר באופן מובהק, לעומת לא־מחוננים, כאשר האינטליגנציה הרגשית נמדדה באמצעות מדד ביצועי אולם התוצאות הן הפוכות כאשר אינטליגנציה הרגשית נמדדה באמצעות דיווח עצמי.

שני הסברים מרכזיים הוצעו לתוצאות אלו, האחד מתייחס לחסרון האפשרי של המחוננים במדד הדיווח העצמי, והשני מתייחס ליתרון האפשרי של מחוננים במדד הביצועי.

דרך אחת, אם כך, לפרש ולהסביר את הממצא המראה כי ישנו הבדל ברמת האינטליגנציה הרגשית הנצפית בתלות בכלי המדידה, היא על־ידי התייחסות לביצוע הטוב יותר של מחוננים בשאלון MSCEIT. בשל מאפייניו של השאלון, ייתכן והתלמידים המחוננים היו בעלי יתרון לעומת התלמידים הלא־מחוננים במילוי השאלון. בפרט, כאמור לעיל, שאלון MSCEIT, הוא בעל טעינות משמעותית על כושר מילולי. מחוננים הינם בעלי כושר מילולי גבוה יותר בשתי סטיות תקן בממוצע בהשוואה ללא־מחוננים, כפי שעולה מתוך הביצוע בתת מבחן אוצר מילים. גורם זה מקנה יתרון למחוננים באשר לביצועם בשאלון הביצועי, הקשור קשר הדוק ליכולתם המילולית הגבוהה. נראה אם כך, כי מדידת אינטליגנציה רגשית באמצעות שאלון MSCEIT אינה בלתי תלויה בכושר מילולי, ולפיכך מעלה את הביצוע של מחוננים במדד זה. בנוסף למעורבותו של הכושר המילולי, מאפיין בולט של השאלון הביצועי, ולא של שאלון הדיווח העצמי, ששימשו במחקר, היה אורכו הרב. נראה כי מילויו מצריך גם מוטיבציה רבה, צורך הישג וקשב וריכוז לאורך זמן. גורמים אישיותיים וקוגניטיבים אלו הם בולטים יותר אצל מחוננים ולפיכך ייתכן ונתנו למחוננים יתרון, דבר שאולי שיפר את הביצוע שלהם בשאלון MSCEIT.

הדרך השנייה להסבר הממצאים, מתייחסת לשאלה מדוע מחוננים עשויים לקבל ציון נמוך יותר במדד דיווח עצמי, תוך התייחסות למאפיינים האישיותיים הידועים לנו לגבי מחוננים. מחקרים מראים כי למחוננים יש דימוי עצמי נמוך יחסית לעמיתיהם הלא־מחוננים. אחד ההסברים המקובלים ביותר למאפיין זה בקרב תלמידים מחוננים, מתבסס על מודלים של השוואה חברתית. בכתת המחוננים ישנה חשיפה לתלמידים מוכשרים רבים ולכן נמצא במחקרים שונים כי בתהליך בו הילד משווה עצמו לחבריו הוא חש כי אינו כה מוכשר. תהליך זה יכול להוביל, אם כך, להערכה עצמית נמוכה יותר אצל מחוננים לעומת לא־מחוננים (Plucker & Stocking, 2001; Zeidner & Schleyer, 1999). בנוסף, ייתכן והדימוי העצמי הנמוך ניכר במידה רבה דווקא ביכולת הרגשית והחברתית שלהם שאינה מקבלת ביטוי ופיתוח רב במסגרת כתת המחוננים, בהשוואה לטיפוח הפוטנציאל האינטלקטואלי. שכן, כאמור, מטרתה המרכזית של כתת המחוננים היא ליצור סביבה מעשירה מן הבחינה האינטלקטואלית. בהתאם לכך, ניתן לשער כי מחוננים, שהינם בעלי דימוי עצמי נמוך וביקורתיות עצמית רבה, יראו תפיסה נמוכה יותר לגבי יכולותיהם הרגשיות (כפי שמתקבל משאלון תפיסה עצמית) מאשר היכולת הממשית שלהם (כפי שמתקבלת על־ידי שאלון MSCEIT), לעומת תלמידים לא־מחוננים.

השלכות המחקר לחקר המשכל

ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על כך שאינטליגנציה רגשית איננה גבוהה אצל

מחוננים בהשוואה ללא־מחוננים, באותה מידה שאינטליגנציה קוגניטיבית גבוהה יותר אצלם. ניתן אף לראות כי אינטלגנציה רגשית אף אינה גבוהה יותר בכל המדדים בהם היא נמדדת.

עולה מכך, כי ייתכן וקיימת נפרדות מסויימת בין היכולות, אינטליגנציה ואינטליגנציה רגשית, וכי אדם יכול להיות גבוה באינטליגנציה מסוג אחד אולם אין זה אומר כי היה גבוה כאשר תימדד אינטליגנציה מסוג אחר. המחקר הנוכחי ומחקרים נוספים הבוחנים את הקשר בין סוגים שונים של אינטליגנציה, מעלים את אחת השאלות המרכזיות בה עוסקות תיאוריות אינטליגנציה:

האם אינטליגנציה הינה מונח גלובלי המתאר יכולת כללית אחת (דוגמת גישתו של Spearman), או האם אינטליגנציה הינה מושג רב מימדי, המתייחס למספר יכולות נפרדות ובלתי תלויות זו בזו (דוגמת גישותיהם של Guilford ו־Gardner). במילים אחרות, האם בבחינת סוגים שונים של אינטליגנציה, נמצא כי גורם כללי אחד משפיע על כל הסוגים, באותו כיוון, או האם אדם יפגין יכולות ברמות שונות, בהתאם לסוג האינטליגנציה הנחקר.

מנקודת המבט של התיאוריה של Spearman ותומכיו, ניתן לראות כי המחקר אינו תומך בהנחתם כי ביצוע במטלה אינטלקטואלית כלשהי, משקף את הביצוע ביכולות אינטלקטואליות אחרות, אלא מראה כי יכול להיות הבדל בביצוע בשתי מטלות שונות, המשקפות סוגים שונים של אינטליגנציה. נראה אם כך, כי ממצאים אלו מחזקים את הגישה הגורסת כי אינטליגנציה מורכבת ממספר יכולות שונות, בתחומים שונים. אדם יכול להיות בעל יכולת גבוהה בתחום אחד, אולם בו זמנית יכול להיות, בעל יכולת ממוצעת או נמוכה בתחום אחר.

השלכות יישומיות של המחקר

מחקרים מראים כי ישנה נטייה לייחס למחוננים כוחות מוגזמים ורבים סוברים כי אין הם צריכים להשקיע מאמץ כדי להצליח בלימודים וכי הם יכולים להשיג הישגים מרשימים בכל התחומים (Coleman, 1985). ההנחה כי מחוננים מוצלחים בכל תחום עלולה להקשות על המחונן לבטא קושי ולבקש עזרה ותמיכה בתחום שאינו חזק בו או שרמתו בו היא ממוצעת. כלומר, נטיות וציפיות כאלו, עלולות להביא לעתים למצב בו הסביבה אינה קשובה לצרכיו של הילד המחונן, ואינה מאמינה כי הוא "ילד רגיל" בתחומים מסויימים. נטייה זו, מעמידה את אוכלוסית המחוננים בסיכון להתפתחותן של בעיות רגשיות וחברתיות במהלך החיים (Pfeiffer & Stocking, 2000). ממצאי המחקר הנוכחי מראים, כי מחוננים אינם בהכרח בעלי אינטליגנציה רגשית גבוהה יותר מלא־מחוננים, לפחות לא בשני המדדים. בפרט, נראה כי תפיסתם הסובייקטיבית לגבי יכולתם הרגשית הינה נמוכה יותר מזו של עמיתיהם הלא מחוננים. שכן, כשם שהתלמידים המחוננים נהנים מיכולות גבוהות במיוחד המאפשרות להם להפיק תועלת משיטות לימוד ייחודיות, המותאמות להם, כך הם גם עשויים לסבול מבעיות ייחודיות, הנובעות מן הפער בין יכולתם השכלית לגילם הביולוגי. ידוע כיום כי אחת הבעיות

העשויות ללוות חינוך וגידול ילדים מחוננים, כרוכה בפער בין התפתחותו האינטלקטואלית של הילד המחונן, העולה על זו של בני גילו בכמה רמות, לבין התפתחותו הרגשית, שאינה מהירה יותר מזו של בני גילו האחרים. פער זה גורם לכך שהילד המחונן יהיה חריג הן בחברת בני גילו שאינם מחוננים, משום הפער בין יכולותיו השכליות לאלה שלהם, והן בחברת המבוגרים ממנו, משום הפער בין רמת התפתחותו הרגשית והנפשית לזו שלהם. כך עשוי תלמיד מחונן לסבול מבדידות, בשל אי־יכולתו לתקשר היטב הן עם בני גילו (בשל רמתו השכלית הגבוהה מזו שלהם) והן עם המבוגרים ממנו, בשל עולמם הרגשי המורכב משלו (Janos, Fung & Robinson, 1985). לפיכך התייחסות הולמת לילד כאל בעל יכולת שכלית יוצאת דופן, שהינו, יחד עם זאת — ילד, היא המפתח להבנה נכונה של מצבו המיוחד של הילד המחונן, ולהתמודדות נבונה עמה.

לפיכך, גורמי חינוך צריכים להיות ערים לעובדה כי גם מחוננים חשופים בפני צרכים חברתיים וקשיים רגשיים, וכי הם נזקקים, ככל ילד, לסיוע בהתפתחות גם בתחום הרגשי, במטרה למצות את הפוטנציאל הטמון בהם ולשמר את רווחתם הפסיכולוגית.

מקורות

נבו, ב. (1997). *אינטליגנציה אנושית*. כרך א׳. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, המחלקה למחוננים (2002). *הגדרת מחוננות על־פי מדיניות משרד החינוך*. נלקח בתאריך 1.9.2002 מאתר האינטרנט של המחלקה למחוננים בירושלים: http://207.232.9.131/gifted/odot.htm

Coleman, L.J. (1985). *Schooling the gifted* Knoxville: Addison-Wesley.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H., Kornhaber, M.L., & Wake, W.K. (1996). *Intelligence: Multiple perspectives*. New York: Harcourt Brace College Publishers.

Guilford, J.P. (1967). Three faces of intellect. *American Psychologist, 14*, 469–479.

Guilford, J.P. (1988). Some changes in the structure of the intellect model. *Educational and Psychological Measurement, 48*, 1–4.

Janos, P. M., Fung, H.C., & Robinson, N.M. (1985). Self-concept, self-esteem and peer relations among children who feel "different". *Gifted Child Quarterly, 29*, 78–82.

Masse, L. & Gagne, F. (2002). Gifts and talents as sources of envy in high school settings. *Gifted Child Quarterly, 46*, 15–29.

Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R.D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2000). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 401). New York: Cambridge University Press.

Pfeiffer, S.I. (2001). Emotional intelligence: Popular but elusive construct. *Roeper Review,23*, 138–142.

Pfeiffer, S.I. & Stocking, V.B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted Students. *Special Services in the Schools, 16*, 83–93.

Plucker, J.A. & Stocking, V.B. (2001). Looking outside and inside: Self-concept development of gifted adolescents. *Exceptional Children, 67*, 535–548.

Roberts, R.D., Zeidner, M., & Matthews G. (2001). Does emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion, 1*, 196–231.

Robinson, N.M. & Noble, K.D. (1987). Social-emotional development and adjustment of gifted children. In M.C. Wang, M.C. Raynolds & H.J. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research and practice* (Vol. 4, pp. 57–76). Oxford: Pergamon Press.

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185–211.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.S., Cooper, J.T., Golden, C.G., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167–177.

Spearman, C.E. (1923). *The nature of 'intelligence' and the principle of cognition.* London: MacMillan.

Terman, L.M. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children.* Stanford, California: Stanford University Press

Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and it's uses. *Harper's Magazine, 140*, 227–235.

Zeidner, M. & Schleyer, E.J. (1999). The effects of educational context on individual differences variables, self-perceptions of giftedness, and school attitudes in gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 28*, 687–703.

דימוי עצמי אצל סטודנטים בעלי לקויות למידה

גרי טריגר, שרון אגוזי, נמרוד דורון ועדי אלחרר

המכללה האקדמית בתל־חי

תקציר

מטרת המחקר הייתה לבדוק האם לקויות למידה אצל סטודנטים מלוות בדימוי עצמי נמוך. במחקרים בעבר ממצאים סותרים בקשר שבין לקויות למידה לבין הערכה עצמית. ההשערה שסטודנטים בעלי לקויות למידה ידווחו על הערכה עצמית נמוכה בהשוואה לאחרים, אוששה באופן חלקי. במחקר השתתפו 30 סטודנטים בעלי לקויות למידה ו־36 שלאין להם לקויות למידה. הערכה עצמית נמדדה בשאלון לדימוי עצמי TSCS (Fitts, 1965). נמצא כי לסטודנטים בעלי לקויות למידה יש הערכה עצמית נמוכה משל סטודנטים שאין להם לקויות למידה. ההבדל נמצא רק אצל נשים בסולמות דימוי אישי, דימוי משפחתי, ביקורת עצמית ובציון הכללי. הסטודנטים במחקר מיקדו את קשייהם ביכולות הניתנות יותר למדידה ולזיהוי דוגמת קריאה, אנגלית ומתמטיקה, ולא ביכולות כמו קשב, זיכרון וארגון. תוצאות המחקר מחזקות את הצורך ללוות הוראה מתקנת לא רק בתמיכה אקדמית אלא גם בייעוץ אישי ובתמיכה רגשית.

לקות למידה

אוכלוסיית לקויי הלמידה היא הקבוצה הגדולה באוכלוסייה בעלת נכות או לקויות (Gerber & Reiff, 1994a). אוכלוסייה זו מהווה כ־10%–15% מכלל האוכלוסייה הכללית (פוגל, 1998). יש הערכות שאף יותר מכך הם בעלי לקות למידה תלוי בהגדרת לקויות הלמידה. ההגדרות השתנו והתעצבו עם השנים. לצורך המחקר הנוכחי נלקחה ההגדרה של עינת (2000) שלקות למידה היא מונח כללי המתייחס לקבוצה הטרוגנית של הפרעות, הבאות לידי ביטוי בקשיים משמעותיים ברכישה ובשימוש של יכולות הקשב, הדיבור, הקריאה, הכתיבה, ההגיון או המתמטיקה. הפרעות פנימיות אלו נובעות מתפקוד לקוי של מערכת העצבים המרכזית, והן עלולות להמשך לכל החיים. בעיות בהתנהגות של שליטה עצמית, תפיסה חברתית ואינטראקציה חברתית עשויות להתקיים בצד לקויות למידה, אך כשלעצמן הן אינן לקויות. אף שלקויות למידה עשויות להתקיים לצד מוגבלויות אחרות (כמו פגם חושי, פיגור שכלי, הפרעה רגשית חמורה) או בצד השפעות חיצוניות (כמו הבדלי תרבות, הוראה בלתי מספקת או בלתי מתאימה), אין הן תוצאה של מוגבלויות או השפעות אלו. משרד החינוך, התרבות והספורט מוסיף שילדים ומבוגרים בעלי לקויות למידה הם בעלי משכל בטווח הנורמה

הערת המחברים. תודות ליעל מלצר מנהלת המרכז לתמיכה בסטודנטים בעלי לקויות למידה במכללת תל־חי וליונתן קסלר יועץ המכינות הקדם־אקדמיות במכללת תל־חי.

וחלקם מראים קשיים בתחומים כגון: היפראקטיביות, אימפולסיביות, בדידות חברתית ודימוי עצמי נמוך (בנדוב ורייטר, 1997).

הגדרת לקות למידה היא תחום הכולל סוגים שונים של לקויות למידה. הדעה הרווחת היא כי ישנם חמישה סוגי לקויות: קשיים שפתיים, קשיים בקריאה, קשיים בכתיבה, קשיים במתמטיקה וקשיים במיומנויות למידה (עינת, 2000). כל סוג לקות יכול להיות בעוצמות שונות, מהקל ביותר ועד לחמור ביותר.

■ הערכה עצמית

הערכה עצמית היא חוויית ההכרה שהאדם מתאים לחייו ולדרישותיהם. היא מורכבת מתחושת הכשירות — למה אני מסוגל, ומכבוד עצמי — מה מגיע לי. זו נקבעת על ידי היחס בין מעשינו ובין יכולתנו המשוערת, כלומר: הערכה עצמית היא הצלחות ביחס ליומרות. ככל שחוויות ההצלחה שלנו בחיים רבות לעומת הציפיות שלנו ושל החברה מעצמנו כך ההערכה שלנו גבוהה וההפך. אדם בעל הערכה עצמית חיובית יכול לפתח קשרים חברתיים המבוססים על עצמאות, הרגשת שותפות והתחשבות הדדית. בנוסף הוא ירגיש מסוגל לפעול על פי רצונותיו ובדרך המתאימה לו. ככל שההערכה העצמית גבוהה יותר האדם ינסה לעמוד באתגרי החיים, יאמין ביכולתו להצליח ולרוב אף יצליח יותר (ברנדו, 1996). לעומת זאת, כיוון שההערכה עצמית קובעת את כיוון ההתנהגות, אנשים עם הערכה עצמית שלילית ייטו לכיוון הרס עצמי (גורני, 1993).

הערכה עצמית נבנית על סמך ניסיון מהלידה. בשלב מוקדם יחסית בחיי הילד הסביבה הופכת להיות יותר ויותר משמעותית בחוויות הניסיון שלו. אנשים אחרים הופכים להיות מקור מידע חשוב ביותר אודות עצמו ומשפיעים על תהליך עיצוב ההערכה העצמית (גורני, 1993). להערכה עצמית יש מספר זוויות הסתכלות: כללית, אקדמית (הצלחות בביה"ס, אינטליגנציה), סוציאלית (מידת קבלה חברתית, משפחה), אישית/רגשית (אושר, תחושת יכולת והתנהגות) ופיזית (דימוי גוף, אתלטיות) (Elbaum & Vaughn, 2001).

■ השפעות לקות למידה

לקות למידה היא נכות שאינה נראית לעין ועל כן לא תמיד מובנת ומוכרת כנכות (Gerber & Reiff, 1994b). הספקנות לגבי עצם הלקות, ומכאן לגבי האחריות להצלחתו או כישלונו של מי שטוען שהוא סובל ממנה, מקרינה את השלכותיה הקריטיות על ראייתו העצמית, דימויו העצמי ושיפוטו העצמי ומדרך הטבע על דרכי התמודדותו הלימודית לאורך השנים (עינת, 2000). החברה הכללית (למעט הקרובים לתחום), לרוב, מסווגת את לקות הלמידה על פי הסימפטומים של הלקות ולא על פי הלקות עצמה, כיוון שזו אינה נראית לעין. לדוגמא סיווג ילד על ידי החברה כתוקפן כתוצאה מלקות בתקשורת מילולית ורגישות יתר, או סיווג ילד כמסתגר רק משום ששפתו ויכולת התבטאות שלו דלה (ספקטור, 2000). כמו החברה הכללית הטועה בסיווגה את לקות

הלמידה, כך גם בעל הלקות עצמו אינו מזהה את הלקות וטועה בסיווג עצמו כ־"עצלן", "חסר יכולת", "טיפש" ועוד, ולא כאדם בעל לקות למידה. המושג "לקות למידה" מתייחס במהותו לתסמונת מסוימת של קשיים בקוגניציה, אך משהוא הופך לתואר שם, דהיינו "אדם בעל לקות למידה", הריהו מתייג את נושאו כנושא מגבלה קוגנטיבית כוללת, שסיבותיה לוטות בערפל. תיוג זה מקרין לאורך זמן על עולמו הרגשי והחברתי של המתוייג ויכול להוות מכשלה קריטית בחייו (עינת, 2000).

לקות למידה יכולה להשפיע על החיים החברתיים, הפסיכולוגים והנפשיים של הסובל ממנה בצורות מגוונות. ניתן לומר שהשפעתה של לקות הלמידה גלשה הרבה מעבר לליקוי עצמו.

מהמחקרים עולה שלקות למידה משפיעה על הדרך שבה אחרים תופסים את האדם בעל הלקות. ילדים רבים בעלי לקויות למידה גדלים בסביבה בה קבוצת השווים, מורים, מבוגרים אחרים, ואפילו הורים ובני משפחה תופסים אותם כבלתי מוכשרים או מוצלחים חברתית. מחקרים נוספים מראים שיחידים בעלי לקויות למידה נדחים יותר ומקובלים פחות על ידי קבוצת השווים שלהם מאשר יחידים שאין להם לקויות למידה. כתוצאה מכך לרבים בעלי לקויות למידה יש הערכה עצמית נמוכה וקשיים בתהליך הסוציאליזציה (Price, 1993). בתהליך הסוציאליזציה של האדם יש תפקיד משמעותי לתגובות של הסובבים אותו, המבוגרים או קבוצת השווים. ילד שהתנהגותו הלא מתאימה וכישלונותיו בתחום הלימודי גוררים תגובות עוינות מהסביבה לא יוכל להתעלם מהן והערכתו העצמית תושפע ישירות מכך (גורני, 1993).

הבעיות החברתיות, לרוב, מקבלות ביטוי דרך התנהגות לא מקובלת אך זאת היא רק בעיה משנית לבעיית לקות הלמידה (מרגלית, 1996). לרוב האדם בעל לקות למידה מגיע לאבחונים מקצועיים שונים עקב בעיות בהתנהגות ובהשתלבות חברתית ולא בגלל הלקות עצמה. התהליך שמתרחש הוא, שכתוצאה מלקות למידה מתעוררים רגשות של תסכול, ניכור, תפיסה עצמית שלילית, דימוי עצמי נמוך, חוסר בטחון וכבוד עצמי, חוסר התאמה ומכאן גם חוסר שליטה והערכה עצמית נמוכה (מרגלית, 1996; Gerber & Reiff, 1994b; Price, 1993). פוגל (1998) מוסיפה גם תחושה של חוסר השגיות.

בעיות בתהליך הסוציאליזציה והתפיסה העצמית השלילית, כתוצאה מלקות למידה, יכולות להוביל לתלות בזולת, מתח, התנהגות ורגשות שליליים ככעס, תסכול, דיכאון, התבודדות, ביישנות, אגוצנטריות, חוסר גמישות, ילדותיות, חוסר ביכולות חברתיות ואף שימוש בתרופות וסמים. תחושות אלו יכולות להוביל לעיתים למקרי התאבדויות. חשוב לציין שזוהי הכללה ולא כל אלה בעלי לקויות למידה חווים תחושות אלו (Price, 1993). התוצאה של השפעות אלו היא שתהליכים חברתיים רבים נפגעים, ביניהם תהליך הקבלה החברתי (גורני, 1993). ילד בעל לקות למידה עלול לחוות דחייה חברתית וקשיים בין־אישיים. ממחקרים עולה כי ילד זה, גם אם ינסה להשתלב חברתית לא ידע את הצורה הנכונה לעשות זאת וייתקל, בהכרח, בדחייה נוספת (היימן, 2000; מרגלית, 1996).

Price (1993) מציין שלאפיונים פסיכולוגיים מסוימים (חיוביים ושליליים) יש השפעות ארוכות טווח על אנשים בעלי לקויות למידה. אפיונים אלה יכולים להוביל אדם בעל לקות הלמידה לקבלת החלטות בחיים שלא יתנו מקום למימוש הפוטנציאל שלו כגון נשירה מלימודים, אבטלה או עבודה בשכר נמוך, שכיחות גבוהה בהחלפת עבודות, מגע מועט עם הקהילה וחיים חברתיים מצומצמים, פעילות עבריינית, בעיות בנישואים, תלות משפחתית ובעיות בריאותיות, נפשיות ופיזיות (היימן, 2000; Gerber & Reiff, 1994b). פוגל (1998) מדגישה שקיים חוסר התאמה אצל בעלי לקויות למידה בין הפוטנציאל לבין ההישגים בפועל.

Elbaum & Vaughn (2001) הביאו במאמרם מחקר שהראה שכ־70% מהסטודנטים בעלי לקויות למידה הם גם בעלי הערכה עצמית נמוכה יחסית לקבוצת השווים. לטענתם הצרכים הפסיכולוגיים של אנשים בעלי לקויות למידה אינם באים לידי מימוש בלימודים גבוהים. בדרך כלל, בלימודים אלה ניתנת תמיכה בטכניקות קוגנטיביות בלבד, ללא תמיכה אמוציונלית. עינת (2000) הראתה במחקרה על סטודנטים שמתן תמיכה משולבת קוגניטיבית ואמוציונלית הובילה לשיפור בהישגים הלימודיים ובהערכה העצמית.

Gerber & Reiff (1994b) טוענים שאחת התחושות היותר חזקות שנשארות מהכישלון בבית הספר אצל אנשים בעלי לקויות למידה היא התחושה ש״אני טיפש״. תחושה זו יוצרת אצל המבוגר הרגשת תסכול, כעס ומתח. רגשות אלו פעמים רבות מופנות פנימה ומחזקות תחושות של דימוי עצמי נמוך. אך מצד שני, תחושות שליליות אלו יכולות להוביל למוטיבציה של היחיד לשינוי המצב ואף לשמש כמקור כוח ולא כגורם מכשיל (עינת, 2000; Price, 1993).

Raskind & Goldberg (1999) מצאו במחקר אורך שהמשתנים המנבאים הצלחה אצל אנשים בעלי לקויות למידה הם: מודעות עצמית, התמדה, גישה פעילה, יציבות רגשית, הצבת מטרות ושימוש במערכות תמיכה. משתנים אלה ניבאו הצלחה יותר ממשתנים כמו מנת משכל, הישגים לימודיים, גיל, מין, מצב סוציו־אקונומי או גורמי רקע אחרים. Gerber, Reiff, & Ginsberg (1996) מוסיפים כמשתנה להצלחה את היכולת להגדיר מחדש (Reframing) את לקות הלמידה וטוענים שאין אפשרות לעשות זאת בלי הכרה אינטימית של האינדיבידואל ללקות הלמידה שלו.

גורמים נוספים היכולים לתרום לשיפור ההערכה העצמית הם למשל שירות צבאי מוצלח וקריירה ספורטיבית (עינת, 2000), הישגים אקדמיים טובים, טכניקות תרפויטיות (דוגמת: הרפיה, יכולות תקשורתיות, נטרול התנהגויות תבוסתניות, והדמיה), מערכת יחסים משפחתית יציבה ותומכת, ומערכת בית ספרית מטפחת (Elbaum & Vaughn, 2001).

דיווחי מחקרים בנושא ההערכה העצמית אצל תלמידים בעלי לקויות למידה אינם אחידים. מחקרם של בנדוב ורייטר (1997) מדווח שהדימוי העצמי של בוגרים בעלי לקויות למידה אינו בהכרח שלילי יותר מהממוצע באוכלוסייה הכללית. לפי גורני (1993) מחקרים שניסו למצוא את הקשר בין לקות למידה לדימוי עצמי, הגיעו

למסקנות שונות. יש הטוענים כי לאנשים בעלי לקויות למידה תהיה בהכרח הערכה עצמית נמוכה עקב הנכות — מוגבלות ממנה הוא סובל; ויש הטוענים שלאנשים בעלי לקויות למידה תהיה הערכה עצמית גבוהה יותר משל אחרים כיוון שהם מקבלים יחס עודף בשל הלקות שלהם. לדוגמה, במחקר של San Miguel, Forness & Kalvale (1996) ובמחקר של Rock, Fessler & Church (1997) עולה כי לא נמצא קשר בין לקות למידה לכשל ביכולות חברתיות המשפיעות על הערכה העצמית. הם טוענים שבמחקרים בהם נמצא קשר לא נלקחה בחשבון העובדה שיש חפיפה מסוימת בין אוכלוסיית לקויי הלמידה לאוכלוסייה בעלת הפרעות נפשיות ועל כן תוצאותיהם מוטות.

לפי Bassett, Polloway & Patton (1994) הנושא של הערכה עצמית אצל בעלי לקויות למידה לא נחקר מספיק. לכך מוסיפים Gerber & Reiff (1994a) שרוב המחקרים נעשו על ילדים בגיל בית־ספר, מיעוטם על סטודנטים וכמעט בכלל לא על מבוגרים. כמו כן, בחברה המערבית הישגים אקדמיים הולכים ותופסים מקום מרכזי בחיי הפרט ובצורה בה החברה מעריכה אותו ולכן הופכים להיות גורם מכריע בתהליך עיצוב ההערכה העצמית (גורני, 1993; עינת, 2000).

כיוון שעל פי הספרות אין אחידות דעה לגבי הקשר בין לקות למידה להערכה עצמית ומכיוון שמורים ומדריכים, שנתבקשו לדרג את הצרכים החשובים ביותר לסטודנטים בעלי לקויות למידה, ענו כי הערכה עצמית הוא הצורך החשוב ביותר (Elbaum & Vaughn, 2001), יבדוק המחקר הנוכחי את ההבדל בין הערכתם העצמית של סטודנטים בעלי לקויות למידה לבין הערכתם העצמית של סטודנטים שאין להם לקויות למידה.

על פי סקירת הספרות, השערת המחקר היא שסטודנטים בעלי לקויות למידה ידווחו על הערכה עצמית נמוכה יותר מסטודנטים שאין להם לקויות למידה. זאת במיוחד בסביבה דוגמת מכללת תל־חי, שבה ניתנת לגיטימציה לנושא לקויות הלמידה ורבים מגיעים ללמוד במכללה בשל מרכז התמיכה הנמצא בה.

■ שיטת המחקר

נבדקים

המדגם כלל 66 סטודנטים וסטודנטיות הלומדים במכללת תל־חי, בה יש כ־18% סטודנטים בעלי לקויות למידה (מלצר, 2002). 30 בעלי לקויות למידה ו־36 שאין להם לקויות למידה. הסטודנטים בעלי לקויות למידה עברו אבחון שקבע כי הם אכן לקויי למידה והם טופלו במסגרת המרכז לתמיכה בתלמידים בעלי לקויות למידה. במדגם 59 תלמידי שנה א׳, ועוד 7 תלמידים המשלבים קורסים משנים א׳ ו־ב׳. 49 נשים ו־17 גברים. גיל הנבדקים נע בין 20 ל־43. ממוצע הגיל 24.7 שנים עם סטיית תקן של 3.67. המדגם הורכב משלושה חוגים: עבודה סוציאלית, חינוך, וביוטכנולוגיה. נבדקי המחקר היו סטודנטים שפנינו אליהם והביעו נכונות להשתתף במחקר.

לוח 1
קבוצות המחקר לפי חוג ומין

מין	ביוטכנולוגיה		עבודה סוציאלית		חינוך		סה"כ
	בעלי לקות	ללא לקות	בעלי לקות	ללא לקות	בעלי לקות	ללא לקות	
נשים	5	9	14	12	3	6	49
גברים	4	7	3	2	1	0	17
סה"כ	9	16	17	14	4	6	66

כלי המחקר

1. שאלון להערכת דימוי עצמי (TSCS) (Fitts, 1965)
מטרת השאלון לבחון דימוי עצמי. השאלון מורכב מ־100 פריטים. מתוך 8 סולמות של דימוי עצמי, לצורך המחקר, נבחרו חמישה שנראו מתאימים יותר לתכנים הנבדקים במחקר זה. בנוסף לכך חושב ציון כללי ונבדק משתנה נוסף של ביקורת עצמית. להלן הסולמות שנבדקו:

דימוי גופני (Physical Self). תפיסתו של הנבדק את גופו, בריאותו והופעתו. לדוגמא: "יש לי גוף בריא".

דימוי מוסרי־אתי (Moral-Ethical Self). תפיסתו והערכתו של הנבדק את ערכו המוסרי ותחושתו לגבי היותו טוב או רע. לדוגמא: "מבחינה מוסרית, אני כישלון".

דימוי אישי (Personal Self). תפיסתו של הנבדק את ערכו והערכתו את אישיותו ביחסיו עם הזולת. לדוגמא: "אני לא שווה כלום".

דימוי משפחתי (Family Self). תפיסתו של הנבדק את עצמו בתוך סביבתו הקרובה בתוך משפחתו. לדוגמא: "אני שייך למשפחה מאושרת".

דימוי חברתי (Social Self). תפיסתו של הנבדק את עצמו ביחס לזולת בתוך האינטראקציה החברתית. לדוגמא: "חברי אינם בוטחים בי".

ביקורת עצמית (Self Criticism). מידת הביקורת שהנבדק מעביר על עצמו. לדוגמא: "אני לא תמיד אומר את האמת".

הציון הכללי (General Self Concept). חושב כממוצע ציוני הדימוי העצמי של כל השאלות שבשאלון.

השאלון בנוי על פי סולם ליקרט ובו חמש אפשרויות לתשובה לכל שאלה, כאשר התשובות האפשריות הן: 5 — לגמרי נכון, 4 — על פי רוב נכון, 3 — בחלקו לא נכון ובחלקו נכון, 2 — על פי רוב לא נכון ו־1 — לגמרי לא נכון. ציון גבוה מציין דימוי עצמי גבוה בכל הסולמות.

בספרות, מהימנויות סולמות השאלון בשיטת המבחן־מבחן חוזר נעות בין 0.60 ל־0.90. תקיפות השאלון נבדקה מול מספר מבחני אישיות. נמצאו מתאמים מובהקים בעיקר עם מבחן האישיות MMPI (Tennessee Self Concept Scale, 2003).

במחקרנו, מהימנויות ALPHA של סולמות הדימוי העצמי היו: דימוי גופני 0.69, דימוי מוסרי־אתי 0.84, דימוי אישי 0.81, דימוי משפחתי 0.85, דימוי חברתי 0.79, ביקורת עצמית 0.58, והמבחן השלם 0.89.

2. שאלון לקויות למידה
שאלון לדיווח עצמי בו נשאל הנבדק האם אובחן כבעל לקות למידה, מהי לדעתו מידת החומרה של הלקות (מ־1 — "קלה" ועד 5 — "קשה"), ומהם הממדים שבהם הוא מרגיש שהוא מתקשה (בסימון כן/לא) מתוך הרשימה הבאה: קריאה, כתיבה, שפה זרה (אנגלית), זיכרון, קשב, ארגון ומתמטיקה. הרשימה התבססה ברובה על התיאוריה של Kasler (2001). בנוסף לכך נאסף מידע ביחס לנתונים אישיים של גיל, מין, שנת לימודים ומקצוע לימוד.

מהלך

השאלונים הועברו לתלמידים בכיתות הלימוד במכללה האקדמית בתל־חי בשעות הבוקר. הוסבר לנבדקים כי השאלונים הם לצורכי מחקר בלבד והנם אנונימיים. לפני מילוי השאלונים הוקראו ההוראות וניתן זמן לשאלות.

■ תוצאות

הקשר בין דימוי עצמי ללקות למידה

השערת המחקר הייתה שקבוצת הסטודנטים בעלי לקויות למידה ידווחו על הערכה עצמית נמוכה יותר מקבוצת הסטודנטים שאין להם לקויות למידה. נערכו מבחני t לבדיקת ההבדל בין הקבוצות. לוח 2 מציג את הממצאים.

מלוח 2 ניתן לראות כי בסולם הדימוי העצמי הכללי נמצא הבדל מובהק בין סטודנטים בעלי לקויות למידה לבין סטודנטים שאין להם לקויות למידה. סטודנטים בעלי לקויות למידה נמצאו עם דימוי עצמי נמוך מסטודנטים שאין להם לקויות למידה ($t=-2.46$, $p<0.01$). בנוסף להבדל בסולם הכללי, נמצאו הבדלים מובהקים בין סטודנטים בעלי לקויות למידה לבין סטודנטים שאין להם לקויות למידה בסולמות הדימוי האישי והדימוי המשפחתי. לעומת זאת, בסולמות דימוי גוף, דימוי מוסרי־אתי, דימוי חברתי וביקורת עצמית לא נמצאו הבדלים.

הבדל בין גברים לנשים

בבדיקת ההבדל ברמת הדימוי העצמי במבחני t לא נמצאו הבדלים מובהקים בין המינים. לאחר שלא נמצאו הבדלים בדימוי העצמי בין המינים במדגם כולו, נבדקה השאלה האם ההבדל בדימוי העצמי בין סטודנטים בעלי לקויות למידה לבין קבוצת הביקורת דומה בשני המינים.

לוח 2

ממוצעים וסטיות תקן בקטגוריות הדימוי העצמי וערכי t של נבדקים בעלי לקויות למידה (n = 30) לעומת נבדקים שאין להם לקויות למידה (n = 36)

סולמות דימוי עצמי	עם לקות למידה		ללא לקות למידה		difference	מבחן t[1]
	M	*SD*	*M*	*SD*		
דימוי גוף	3.56	0.42	3.70	0.39	−0.31	−1.31
דימוי מוסרי־אתי	4.32	0.52	4.21	0.34	0.21	0.69
דימוי אישי	3.69	0.40	3.93	0.42	−0.61	−2.4 **
דימוי משפחתי	3.93	0.47	4.15	0.46	−0.48	−1.94 *
דימוי חברתי	3.74	0.44	3.86	0.37	−0.28	−1.23
ביקורת עצמית	3.12	0.56	3.29	0.37	−0.30	−1.46
דימוי עצמי כללי	3.74	0.27	3.90	0.24	−0.57	−2.46 **

(1) כיוון שלילי של מבחן t מראה שלאדם בעל לקות למידה יש דימוי עצמי נמוך.

* רמת מובהקות 0.05

** רמת מובהקות 0.01

לוח 3

הבדלים בדימוי העצמי בין גברים בעלי לקויות למידה (n = 8) לגברים שאין להם לקויות למידה (n = 9)

סולמות דימוי עצמי	גברים עם לקות למידה		גברים ללא לקות למידה		difference	מבחן t
	M	*SD*	*M*	*SD*		
דימוי גוף	3.63	0.56	3.80	0.43	−0.31	−0.88
דימוי מוסרי־אתי	4.28	0.59	4.09	0.44	0.31	0.73
דימוי אישי	3.87	0.46	3.98	0.40	−0.23	−0.51
דימוי משפחתי	3.99	0.43	4.07	0.42	−0.19	−0.39
דימוי חברתי	3.63	0.57	3.77	0.35	−0.25	−0.62
ביקורת עצמית	3.42	0.58	3.34	0.38	0.12	0.30
דימוי עצמי כללי	3.83	0.37	3.88	0.27	−0.13	−0.31

כפי שניתן לראות מלוח 3 לא נמצא הבדק מובהק ברמת הדימוי העצמי בין גברים בעלי לקויות למידה ובין גברים שאין להם לקויות למידה. ואילו אצל הנשים נמצא הבדל מובהק בין נשים בעלות לקויות למידה לבין נשים שאין להם לקויות למידה ברמת הדימוי העצמי האישי, המשפחתי, בביקורת עצמית ובציון הכללי.

לוח 4

הבדלים בדימוי העצמי בין גברים בעלי לקויות למידה (n = 22) לנשים שאין להם לקויות למידה (n = 27)

סולמות דימוי עצמי	נשים עם לקות למידה		נשים ללא לקות למידה		difference	מבחן t[1]
	M	*SD*	*M*	*SD*		
דימוי גוף	3.54	0.45	3.66	0.38	−0.27	−1.01
דימוי מוסרי־אתי	4.09	0.49	4.25	0.30	−0.33	−1.43
דימוי אישי	3.62	0.36	3.91	0.43	−0.81	−2.55 **
דימוי משפחתי	3.91	0.49	4.18	0.48	−0.56	−1.92 *
דימוי חברתי	3.78	0.40	3.90	0.38	−0.29	−1.04
ביקורת עצמית	3.02	0.52	3.27	0.37	−0.49	−2.01 *
דימוי עצמי כללי	3.71	0.24	3.91	0.33	−0.82	−2.87 **

(1) כיוון שלילי של מבחן t מראה דימוי עצמי נמוך יותר אצל בעלי לקויות למידה.

* רמת מובהקות 0.05

** רמת מובהקות 0.01

הקשר בין ממדי לקויות הלמידה לסולמות דימוי עצמי

הקשרים בין ממדי לקויות למידה לבין סולמות הדימוי העצמי נבדקו על ידי מתאמי פירסון.

לוח 5

מתאמי פירסון בין ממדי לקויות הלמידה לבין סולמות הדימוי העצמי

($N = 29–30$)

	קריאה	כתיבה	אנגלית	מתמטיקה	קשב	זיכרון	ארגון
דימוי גוף	0.19	0.07	−0.01	−0.24	−0.37 *	0.07	−0.41 *
דימוי מוסרי־אתי	0.04	0.00	−0.18	−0.35 *	0.00	−0.13	−0.01
דימוי אישי	−0.21	0.22	−0.15	−0.40 *	−0.19	−0.02	−0.33 *
דימוי משפחתי	0.03	0.27	−0.11	−0.19	−0.19	−0.12	−0.32 *
דימוי חברתי	−0.23	−0.07	−0.15	−0.49 **	−0.05	0.09	−0.24
ביקורת עצמית	−0.05	0.26	−0.20	0.04	−0.03	−0.13	0.52 **
דימוי עצמי כללי	0.15	0.20	−0.24	−0.47 **	−0.23	−0.06	−0.27

* רמת מובהקות 0.05, חד זנבי

** רמת מובהקות 0.01, חד זנבי

הערה: ציון גבוה בדימוי עצמי מראה על דימוי חיובי גבוה. ציון גבוה בלקויות למידה מראה על קיומה של לקות. מתאם שלילי פירושו: ככל שהציון בלקות גבוה יותר כך הדימוי העצמי נמוך יותר.

מלוח 5 ניתן לראות שמרבית המתאמים בין סולמות הדימוי העצמי לבין ממדי לקויות הלמידה הם שליליים לא מובהקים. שני ממדי לקויות למידה קשורים במתאמים מובהקים שליליים לחלק מסולמות הדימוי העצמי, ואלה הם מתמטיקה וארגון. ממד הקשב נמצא במתאם שלילי עם סולם דימוי הגוף. שני ממדי לקויות למידה: קריאה וכתיבה, יש להם מתאמים בסביבות האפס עם סולמות הדימוי העצמי. מתקבלת תמונה כללית שבין סולמות הדימוי העצמי לבין ממדי לקויות הלמידה המתאמים הם בין אפס לבין קשר שלילי מובהק. פירושו של מתאם שלילי הוא שלאדם בעל לקות למידה חמורה יש דימוי עצמי נמוך. בלוח 5 קיים רק מתאם חיובי מובהק אחד בין הממד ארגון לבין הסולם ביקורת עצמית. משמעות הקשר הזה עדיין לא ברורה.

קשרים בין ממדי לקויות הלמידה וחומרת הלקות

חושבו גם מתאמי פירסון כדי לבדוק את הקשרים בין ממדי לקויות הלמידה לבין עצמם ובינם לבין חומרת הלקות.

לוח 6

מתאמי פירסון בין ממדי לקויות הלמידה ומידת חומרת הלקות

($N = 29–30$)

	קריאה	כתיבה	אנגלית	מתמטיקה	קשב	זיכרון	חומרת הלקות
קריאה	—						0.39 *
כתיבה	0.10	—					0.13
אנגלית	0.31 *	−0.02	—				0.33 *
מתמטיקה	0.32 *	0.25	0.01	—			0.40 *
קשב	0.08	−0.19	0.24	−0.08	—		0.29
זיכרון	0.11	0.04	0.36 *	0.01	0.38 *	—	0.23
ארגון	−0.02	0.22	−0.10	0.27	0.27	0.14	0.18

* רמת מובהקות 0.05, חד זנבי

מלוח 6 ניתן לראות מתאמים חיוביים מובהקים בין שלושה ממדים קריאה, אנגלית ומתמטיקה. כמו כן נמצאו מתאמים חיוביים מובהקים בין שלושה ממדים אלה לבין חומרת הלקות. מכאן, שלושה ממדים אלה הם קומפלקס המהווה את עיקר הקשיים עליהם הסטודנטים מצהירים.

■ דיון

תוצאות המחקר מאששות את ההשערות באופן חלקי. נמצא הבדל מובהק ברמת ההערכה העצמית הכוללת בין סטודנטים בעלי לקויות למידה לבין סטודנטים ללא

לקות למידה, כאשר לאלה בעלי לקויות למידה יש הערכה עצמית נמוכה יחסית לאלה ללא לקות למידה. יחד עם זאת, ההבדלים המובהקים נמצאו אצל הנשים בלבד ורק בחלק מסולמות הדימוי העצמי.

ממצאים אלה תואמים לכמה ממצאים קודמים דוגמת מחקרם של Elbaum & Vaughn (2001) שבו הראו כי כ־70% מהסטודנטים בעלי לקויות למידה מציגים הערכה עצמית נמוכה יחסית לקבוצת השווים, Gerbr & Reiff (1994b) ו־Price (1993) הטוענים כי יחידים רבים בעלי לקויות למידה מציגים הערכה עצמית נמוכה, וגורני (1993) המציין שלקויות למידה מובילות להערכה עצמית נמוכה של היחיד עקב הנכות/מוגבלות ממנה הוא סובל. התהליך שיכול להתרחש הוא, שכתוצאה מלקות הלמידה מתעוררים רגשות של תסכול, ניכור, תפיסה עצמית שלילית, דימוי עצמי נמוך, חוסר בטחון וכבוד עצמי, חוסר התאמה ומכאן גם חוסר שליטה והערכה עצמית נמוכה.

לדעתנו, הדימוי האישי נפגע כיוון שילדים בעלי לקויות למידה עלולים לקבל מהסובבים אותם את הרגשה כי לקות הלמידה היא בעיה אישית, והם מפנימים אותה בדימויים מהסוג של "אני טיפש", "אני עצלן", "אני לא יוצלח" ועוד. Gerber & Reiff (1994b) מחזקים טענה זו, וטוענים שאחת התחושות היותר חזקות שנשארות מהכישלון בבית־הספר אצל אנשים בעלי לקויות למידה היא התחושה של "אני טיפש". תחושה זו מלווה את היחיד לגיל מבוגר ויוצרת אצלו הרגשת תסכול, כעס ומתח מלווה בדימוי עצמי נמוך.

נקודת מבט נוספת היא שלקות למידה הנה נכות שאינה נראית לעין ועל כן לא תמיד מובנת ומוכרת כנכות. הספקנות לגבי עצם הלקות, ומכאן לגבי האחריות להצלחתו או כישלונו של מי שטוען שהוא סובל ממנו, מקרינה את השלכותיה הקריטיות על ראייתו העצמית, דימויו העצמי ושיפוטו העצמי. נראה כי הספקנות לגבי עצם הלקות גורמת לבעל הלקות להאשים את עצמו ולא את הלקות, אשמה זו עלולה לגרום לפגיעה בדימוי האישי.

הדימוי המשפחתי נפגע כיוון שהילד בעל לקות למידה גדל בהרגשה שהוא לא עומד בציפיות של המבוגרים המשמעותיים בחייו (הוריו ושאר משפחתו) ושהוא "הכבשה השחורה" מבין אחיו.

ברמת הערכה עצמית בקטגורית דימוי הגוף לא נמצא הבדל במחקרנו. זה נובע, כנראה, מכך שלקות הלמידה אינה משפיעה על המראה החיצוני, על הופעתו של האדם, ועל המשוב החברתי לתכונות החיצוניות המיוחסות לו. ברמת ההערכה העצמית בקטגורית הדימוי המוסרי — אתי לא נמצא הבדל. יתכן שלקות הלמידה אינה משפיעה על תהליך הסוציאליזציה של התפתחות המוסר והאתיקה.

ההסבר כי בקטגורית הדימוי החברתי לא נמצא הבדל, נשען על כך שסטודנטים במדינת ישראל עברו במהלך חייהם מספר חברות התייחסות (ביה"ס, צבא, החברה בטיול, קולגות לספסל בלימודים באוניברסיטה ועוד), ובחלק מהן חוו חוויות של הצלחה לפחות באחת מאותן חברות התייחסות. וכפי שטוענת עינת (2000) פיצוי חוץ לימודי כשירות צבאי מוצלח, קריירה ספורטיבית מוצלחת וכדומה יכולים לתרום

לשיפור הדימוי העצמי. בנוסף לכך יכול להיות שלא נמצא הבדל בדימוי החברתי, כיוון שהסטודנטים במחקר זה התקבלו ללימודים אקדמיים ובכך קיבלו אישור חברתי שהנם בעלי יכולת.

במחקרנו, ההבדלים המובהקים ברמת ההערכה העצמית נמצאים בין נשים בעלות לקות למידה ובין נשים שאין להן לקויות למידה ולא אצל גברים. יתכן שזה נובע מכך שקבוצת המחקר הייתה מורכבת ברובה מנשים. תוצאות המחקר ביחס לגברים אינן מראות הבדלים ונחוצים מחקרים נוספים, עם יותר נבדקים, לקבלת תשובה בעניין.

ממצאי המחקר מראים שמוקד הקושי — הגרעין של לקויות הלמידה המזוהה על ידי הסטודנט — ממוקד בתחומי הקושי שהם יותר מדידים ויותר נראים לעין: קריאה, מתמטיקה ואנגלית. לעומת זאת התחומים שהם יותר קשים לזיהוי ומדידה כמו קשב, זיכרון וארגון עשויים להערכתנו להיות המקור לקשיים, בעוד התחומים הנראים לעין עשויים להיות התוצאה שלהם.

הרעיונות המרכזיים העולים מהמחקר נוגעים למידת החשיפה של בעלי לקויות למידה ולדרך הטיפול בהם. להערכתנו, השלב הראשון ביכולתנו לעזור לאדם בעל לקות למידה הוא נכונותו להודות בקיומה. כאן אנחנו מזכירים מודל פסיכולוגי הקובע ש"יכולת המטופל לשתף פעולה היא בעלת חשיבות מרובה" להצלחת הטיפול (ויצטום, 1989, עמ' 59).

למחקר זה אנחנו רואים כמה מגבלות. המגבלה האחת היא שמספר הנבדקים היה קטן, במיוחד בקבוצת הגברים. מגבלה נוספת היא שקבוצת המחקר לא נדגמה על בסיס הסתברותי אלא נאספה כמדגם "נוחות" בין תלמידי המכללה שהיו מוכנים להשתתף במחקר. מגבלה נוספת היא שהמחקר נעשה במסגרת מכללת תל־חי שיש לה איפיונים ייחודיים בנושאים הקשורים בליקויי למידה. לכן נדרשת מידה של זהירות בהכללת תוצאות המחקר לאוכלוסיות אחרות.

לבסוף, להערכתנו צריכים להיות שני מוקדים בטיפול בסטודנטים בעלי לקויות למידה: אקדמי ונפשי. מטרתו של המחקר הנוכחי לא הייתה לבחון את דרכי הטיפול הקיימות ולהמליץ על הטובות ביניהן ולכן גם לא נכנס לזה כאן. ממצאי המחקר שלנו מביאים אותנו לחשיבה שקיים צורך ללוות הוראה מתקנת בתמיכה נפשית.

מקורות

בנדוב, ד. ורייטר, ש. (1997). הדימוי העצמי ואיכות החיים של בוגרים לקויי למידה. *תברה ורווחה*, כרך יז, 185–200.

ברנדו, נ. (1996). *הערכה עצמית*. ירושלים: הוצאת כרטא.

גורני, ו.פ. (1993). *הערכה עצמית בילדים בעלי צרכים לימודיים מיוחדים*. חיפה: הוצאת אח.

היימן, ט. (2000). הסתגלות חברתית של תלמידים לקויי למידה. *פרספקטיבה*, אורטון־דיסלקציה ישראל, בטאון מספר 16–17.

ויצטום, א. (1989). בין התערבות במשבר — לפסיכותרפיה דינמית קצרת־מועד. בתוך ח. דסברג, י. איציקסון, וג. שפלר (עורכים), *פסיכותרפיה קצרת מועד: רקע, טכניקות ויישום*. ירושלים: הוצאת י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית.

מלצר, י. (2002). המרכז לתמיכה בסטודנטים לקויי למידה. דף פנימי. מכללת תל־חי. לא פורסם.

מרגלית, מ. (1996). מגמות פיתוח בחינוך המיוחד: קידום התמודדות עם בדידויות, קשרי חברות ותחושת קוהרנטיות. בתוך: ד. חן (עורך), *החינוך לקראת המאה העשרים ואחת*. תל אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.

ספקטור, נ. (2000). "בעיות רגשיות של ליקויי למידה" הבחנה מבדלת בין התנהגות אופיינית למצבי ליקויים ספיציפים בתהליכי למידה לבין התנהגות הנובעת מתגובה רגשית של מצבים שמקורם בליקוים. *פרספקטיבה*, אורטון־דיסלקציה ישראל, בטאון מספר 16–17.

עינת, ע. (2000). *מפתח לדלת נעולה*. תל אביב: דפוס חד־דקל.

פוגל, א.ס. (1998). *סטודנטים הלוקים בלמידתם במוסדות להשכלה גבוהה — חוברת הדרכה*. ירושלים: עמותת לש"ם.

Bassett, D.S., Polloway, E.A., & Patton, G.R. (1994). Learning disabilities: Perspective on adult development. In P. J. Gerber & H. B. Reiff (Eds.), *Learning disabilities in adulthood.* Austin, TX: Pro-Ed.

Elbaum, B. & Vaughn, S. (2001). School-based interventions to enhance the self-concept of student with learning disabilities: A meta-analysis. *The Elementary School Journal, 101*, 303–329.

Fitts, W.H. (1965). *Tennessee Self-Concept Scale: Manual counselor recording and tests*. Mashville, Tennessee.

Gerber, P.J., Reiff, H.B., & Ginsberg, R. (1996). Reframing the learning disabilities experience. *Journal of Learning Disabilities. 29*, 98–102.

Gerber, P.J. & Reiff, H.B. (1994a). Perspectives on adult with learning disabilities. In P. J. Gerber & H.B. Reiff (Eds.), *Learning disabilities in adulthood.* Austin, TX: Pro-Ed.

Gerber, P.J. & Reiff, H.B. (1994b). Social/emotional & daily living issues for adult with learning disabilities. In P.J. Gerber & H.B. Reiff (Eds.), *Learning disabilities in adulthood.* Austin, TX: Pro-Ed.

Kasler, J. (2001). *Falling through the cracks: Career counseling for adults with learning disabilities*. Unpublished Doctoral Thesis. Loughborough University, U.K.

Price, L. (1993). Psychosocial characteristics & issues of adults with learning disabilities. In L.C. Brinckerhoff, S.F. Shaw, & J.M. McGurie (Eds.), *Promoting post secondary education for student with learning disabilities*. Austin, TX: Pro-Ed.

Raskind, M.H., Goldberg, R.J., Higgins, E.L., & Herman, K.L. (1999). *Patterns of change & predictors of success in individual with learning disabilities: Results from 20 year longitudinal study*. CA: Frosting Center.

Rock, I.I., Fessler, M.A., & Church, R.P. (1997). The concomitance of learning disabilities & emotional/behavioral disorder: A conceptual model. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 245–263.

San-Miguel, S.K., Forness, S.R., & Kavale, K.A. (1996). Social skills deficits in learning disabilities: The psychiatric comorbidity hypothesis. *Learning Disability Quarterly, 19*, 252-261.

Tennessee Self Concept Scale. Retrieved May, 1, 2003, from http://www.cps.nova.edu/~cpphelp/TSCS.html

נכונות לגיוס ליחידה קרבית וזהות האני בקרב בנים בוגרי מכינות קדם־צבאיות

שרגא פישרמן וציפי סבן

מרכז שפירא

תקציר

נכונות לגיוס וכיצד להכשיר את המתבגר לקראת שירותו הצבאי הם נושאים המעסיקים את היועץ החינוכי בישראל. חוקרים רבים בחנו את הנכונות לשרת בצה״ל וביחידות קרביות מזויות ראיה שונות. בין השאר, נבחנו קשרים בין נכונות לבין שורת משתנים אישיותיים שונים, ובכללם זהות האני. בסוף שנות השמונים הוקמו מכינות קדם־צבאיות שמטרתן להכין את המתבגרים לשירות צבאי. כיום קיימות 21 מכינות קדם־צבאיות, רובן מכינות דתיות. מטרת המחקר הנוכחי היתה לבחון את הקשר שבין זהות האני, כמשתנה רב־מימדי ורציף, לבין נכונות לשרת ביחידות קרביות בקרב בוגרי מכינות דתיות וממלכתיות (לא דתיות). 60 מתבגרים (בני 19–20) ענו על שאלון מוכנות לשרת ביחידה קרבית ועל סולם זהות האני למתבגרים. 30 מהמתבגרים למדו במכינות דתיות ו־30 למדו במכינות לא דתיות. בקרב בוגרי המכינות הדתיות נמצא קשר חיובי ומובהק בין נכונות לשרת ביחידה קרבית לבין מימד כנות ואמיתיות שבזהות האני. בניתוח רגרסיה היירכית נמצאו יחסי דיכוי בין מימד כנות ואמיתיות לבין מימד משמעותיות–ניכור ביכולת הניבוי שלהם את הנכונות לגיוס ליחידה קרבית. משמעות יחסי הניבוי היא יכולת לנבא את הנכונות לגיוס על פי מימד כנות ואמיתיות בתנאי שהמתבגר חש שיש משמעות לחייו. קשר זה הוסבר בעיסוק האינטנסיבי במימד זה בלימודי המכינות הדתיות. בקרב בוגרי המכינות הממלכתיות לא נמצא קשר מובהק בין נכונות לשרת ביחידה קרבית לבין זהות האני. ניתן לנסות לתלות את אי מציאת הקשר בהתמקדות המכינות הממלכתיות בהכנה לשירות, בשונה מהתמקדות המכינות הדתיות בגיבוש זהות אמונית וזהות האני לצד ההכנה לשירות.

נכונות לשרת ביחידה קרבית

נכונות לגיוס לצה״ל הוא נושא המעסיק יועצים חינוכיים בישראל (Israelashvili, 1992). תכניות חינוכיות שונות, המשלבות את היועץ החינוכי, פותחו על מנת להכין את המתבגר לשירות צבאי (ישראלאשוילי ולוסקי, 1990; ישראלאשוילי, 1992, 1992a, 1994; לוסקי, 1998; שי, 1998).

לשירות בצה״ל מאפיינים רבים, וביניהם מאפיינים חברתיים ואישיים. מצד אחד, השירות בצה״ל היה, מאז ומתמיד, ״זכוכית המגדלת של החברה״ (מייזלס, 1990). מצד שני, השירות בצה״ל הוא אחד המאפיינים הבולטים ביותר בחיי המתבגרים בישראל (מייזלס, 1995). השירות בצה״ל נתפס כשלב התפתחותי המשפיע על הבטים שונים בחיי המתבגר (Israelashvili, 1992; מייזלס, 1995). השירות בצה״ל והיחידה בה שירת החייל הם נושאים מרכזיים המעסיקים בני נוער רבים והם משתנים ביוגרפיים מרכזיים בחייו של כל מי ששירת בצה״ל (פרידמן, 1989).

חוקרים רבים בחנו את הנכונות לשרת בצה"ל, ובפרט ביחידות קרביות (אזרחי וגל, 1995; בר־לב, 1988; כץ, 1997; לוסקי, 1988; מייזלס וגל, 1990). רוב החוקרים אינם מבחינים בין הנכונות לשרת בצה"ל לבין הנכונות לשרת ביחידה קרבית. בחינת הנכונות לשירות בצה"ל נערכה, בעיקר, באשר לזיקה שבין תפישות עולם, ערכים והשתייכות למגזרים חברתיים שונים לבין נכונות לשרת בצה"ל וביחידות קרביות. באופן כללי, ניתן למנות מספר מימצאים עיקריים בספרות הרלוונטית ביחס לנכונות לשירות:

א. קיימת תפיסה חיובית מאוד כלפי השירות בצה"ל (מייזלס, גל ופישוף, 1989). עד לפרוץ האינתיפדה נצפתה ירידה מסוימת בנכונות לשרת ביחידה קרבית (גל, 1994; כץ, 1997; מייזלס, 1992; מייזלס, גל ופישוף, 1989). מייזלס (1990) מדווחת על עליה במוטיבציה לשרת ביחידות קרביות בזמן האינתיפדה הראשונה.

ב. קיים קשר חיובי בין ערכים של הפרט לבין נכונותו לשרת ביחידה קרבית (גל, 1999).

ג. קיים קשר חיובי ומובהק בין עמדות הוריו של המתבגר כלפי השירות בצה"ל ובין עמדות המתבגר כלפי השירות (שעשוע, 1997).

ד. קיימים הבדלים סקטוריאלים ביחס לנכונות לשרת ביחידה קרבית (אזרחי וגל, 1995; כץ, 1997; מייזלס וגל, 1998). בהקשר זה, ניתן לציין את המחקרים שבחנו את הקשר בין דתיותם של המתבגרים לבין נכונותם לשרת ביחידה קרבית. אזרחי וגל (1995) מציינים כי תלמידי תיכון הלומדים במגזר הממלכתי דתי מבטאים נכונות גבוהה לשרת בהשוואה לתלמידי תיכון במגזר הממלכתי. מימצאים דומים עולים במחקריהם של כץ (1997) ומייזלס וגל (1998).

את המוטיבציה לשרת ביחידה קרבית ניתן לחלק לשני סוגים: מניעים אידיאולוגיים־לאומיים וגורמים פסיכולוגים־אישיותיים (פישרמן ופלדמן בהכנה). בין המניעים האידיאולוגיים־לאומיים ניתן למנות מניעים ציוניים, צורך בהגנה על "הבית", פחד מערבים או שנאה כלפיהם ומניעים דתיים (גל, 1986; גל, 1999; לוסקי, 1998; מייזלס, 1990). בין המניעים הפסיכולוגים־אישיותיים ניתן למנות: רצון להתנסות בחוויות שונות, רצון להתפתח באופן אישי, רצון לחוות עצמאות, רצון לבחון ולפתח חוסן פיזי ונפשי, ריגוש וזהות האני (גל, 1986, מייזלס, 1990, לוסקי, 1998, הלינגר, 1995, גל, 1999).

הלינגר (1995) קשרה בין היבטים אידיאולוגיים ומשתנים אישיותיים לבין נכונות לשרת ביחידה קרבית. הלינגר בחנה את הקשר בין סטטוסי זהות האני, עפ"י מרסיה (1980), לבין נכונות לשרת ביחידה קרבית. המימצא העיקרי במחקרה הוא כי בקרב מתבגרים בסטטוס זהות דיפוזית נמצאה נכונות נמוכה לשרת, חרדה גבוהה מפני השירות וקשר נמוך בין אידיאולוגיה לנכונות לשרת. סטטוסי הזהות האחרים לא נמצאו קשורים, באופן מובהק, לנכונות לשרת ביחידה קרבית. במחקר הנוכחי אנו בוחנים את הקשר בין זהות האני כמבנה רב־גורמי ורציף לבין הנכונות לשרת ביחידה קרבית.

■ זהות האני

זהות האני הוגדרה ע"י אריקסון (1968), באופן תיאורי, כאינטגרציה של הזדהויות מהילדות עם התנסויות והתמחויות שהתפתחו מהכישורים המולדים. אוסף ההזדהויות שיש ליחיד הינו יישות אוביקטיבית עצמאית מחד, ומאידך תחושה סוביקטיבית פנימית הכוללת ידיעת עצמו ומטרותיו בחיים. גיבוש הזהות היא תהליך הקשור ליחסי גומלין עם החברה. תחושת הזהות כוללת שליטה בבעיות הילדות ומוכנות אמיתית להתיצב בפני אתגרי הבגרות.

זהות האני נתפסה ע"י אריקסון (1968) כמשתנה חד גורמי ורציף. מרסיה (Marcia, 1976, 1980) ראה את זהות האני כמורכבת משני מרכיבים עיקריים (אקספלורציה ומחוייבות) אשר על פיהם (באופן דיכוטומי ולא רציף) יצר את הטיפולוגיה הנפוצה הבאה: משיגי הזהות, זהות דיפוזית, מורטוריום וסגירות מוקדמת. פלום (1995) הוסיף סטטוס נוסף — אבליוטיב.

הטיפולוגיה מקלה על המטפל והחוקר בהתייחסותו לפרט ביחס לסטטוס אליו הוא שייך. מאידך, הטיפולוגיה אינה מאפשרת יצירה של פרופיל זהות ובודאי לא פרופיל אישי. היא אינה מאפשרת בדיקה מעמיקה של סגנון אישי ואינה מאפשרת תפיסה של ניואנסים והבדלים דקים. במקרים מסוימים קיימים פערים קטנים בין פרטים אשר הוגדרו כשייכים לסטטוס מסוים משום שלא התאימו לסטטוסים אחרים לבין פרטים אחרים אשר הוגדרו כשייכים לסטטוס אחר.

בשל ההסתיגויות הקודמות הציע צוריאל (1984, 1990) גישה רב־גורמית ורציפה לזהות האני. בכך המשיך צוריאל את גישתם של קונסטנטינופול (Constantinople, 1961), גרואן (Gruen, 1960) וסימונס (Simmons, 1970). גישה זו הניבה שבעה מימדים אשר נמצאו בניתוח גורמים:

- **התחייבות ומטרתיות**. מידת התחייבותו המקצועית והאידיאולוגית של הפרט.
- **סולידיות והמשכיות**. הכרת הזהות העצמית, תחושת יציבות ואיזון פנימי ותחושה פנימית של המשכיות למרות השינויים החלים בפרט או במצבי חייו החברתיים.
- **הכרה חברתית**. המידה שבה הפרט תופס את החברה כמעריכה את כישוריו ואת יכולתו.
- **משמעותיות־ניכור**. תפיסת חייו של הפרט כבעלי משמעות, תחושות של מעורבות, ענין והשתיכות כפי שנחווית על־ידי הפרט, בניגוד לתחושות של זרות וניכור.
- **זהות פיזית**. המידה שבה הפרט שלם עם הופעתו החיצונית והתנהגותו, או בניגוד לכך, למידה שבה הוא רוצה לשנותה.
- **טבעיות ואמיתיות**. איך הפרט תופס את עצמו כמתנהג בטבעיות, או שהוא מנסה להעמיד פנים כלפי חוץ ולהדמות לאחרים. תחושת טבעיות ואמיתיות קשורה בהעדר תחושות פער בין החוויה הפנימית לבין ההתנהגות החיצונית.
- **שליטה עצמית**. המידה שבה הפרט תופס את עצמו כמסוגל לשלוט בעצמו גם במצבי רוגז או לחץ.

תפיסת זהות האני כמשתנה רב־מימדי תוקפה ע״י מחקרים רבים כגון: צוריאל (1990), פישרמן (1995), ברמן (1999), אטיעס (1999) וקלכהיים (1999).

■ מכינות קדם־צבאיות

המכינות הקדם־צבאיות הראשונות הוקמו בסוף שנות השמונים לבוגרי תיכונים ממלכתיים דתיים וישיבות תיכוניות. המכינה הקדם־צבאית הראשונה ״בני דוד״ הוקמה בעלי בשנת 1988. מטרת המכינה הקדם־צבאית ״בני דוד״ היתה לאפשר לבוגרי ישיבות תיכוניות לחזק את אמונתם הדתית לקראת גיוסם לצבא (הרב סדן בראיון אישי). לדעת הרב סדן, השהות במכינה הקדם־צבאית מעמיקה את אמונתם של המתבגרים ומחזקת את יכולתם להיות שותפים מלאים בשירותי הבטחון של מדינת ישראל מבלי לאבד את דרכם הדתית.

עם העליה במספר המתבגרים הלומדים במכינות התרחבו המסגרות של המכינות הקדם־צבאיות. עד אמצע שנות התשעים הוקמו 12 מכינות קדם־צבאיות דתיות. בשנת 1997 הוקמה המכינה הקדם־צבאית הממלכתית הראשונה ״נחשון״. בן יעקב (2002) מדווח כי כיום קיימות 21 מכינות קדם־צבאיות, מהן 15 דתיות, ארבע ממלכתיות ושתיים משותפות לדתיים ולשאינם דתיים. בשנת 1999 למדו במכינות הקדם־צבאיות 3,633 מתבגרים.

בתחילת שנות התשעים נוסחו עקרונות היסוד של המכינות הקדם־צבאיות הדתיות. עקרונות אלו פורסמו באגרת (ללא ציון שם המחברים) הנשלחת למתבגרים דתיים המביעים עניין להשתלב באחת המכינות הקדם־צבאיות. האגרת כוללת 9 עקרונות העוסקים במטרת המכינות הקדם־צבאיות, באידיאולוגיה שלהן, בערכים אליהם הן מחנכות, בגיל הלומדים ובצוות העומד בראש המכינה. בין העקרונות ראויים לציון, לצורך מחקר זה, העקרונות הבאים:

1. המכינות הן מוסדות חינוך המיועדים לבוגרי תיכון ומטרתם להעמיק את החינוך לערכי היהדות והציונות ולהכין את תלמידיהם רוחנית, נפשית ופיזית לקראת גיוס לצה״ל.
2. המכינות מחנכות להשתלבות מלאה בצבא ולאחריו בכל תחומי החיים במדינת ישראל...
3. המכינות מחנכות ליחס של שותפות מלאה, של יוזמה ושל נטילת אחריות במהלך השירות הצבאי... ללא דרישה לזכויות יתר... לפיכך ייחנכו המכינות את תלמידיהם לשירות צבאי מלא, לגיוס רגיל בבקו״ם תוך השתלבות בכל יחידות הצבא ונכונות להגיע לפיקוד למי שראוי.
4. המכינה היא מסגרת אשר, לפחות, 90% מתלמידיה ישרתו שירות צבאי מלא.

המכינות הקדם־צבאיות מחנכות את תלמידיהן להתנדבות לשרת ביחידות שונות וביניהן יחידות עילית. בשנת 1998 דיווחה המכינה הקדם־צבאית ״בני דוד״ על התפלגות בוגריה בשירות הצבאי (הרב סדן בראיון). רוב בוגרי עשרת המחזורים

הראשונים (57%) שירתו בחטיבות החי״ר, 13% שירתו בטייס, חובלים ויחידות מטכ״ליות, 16% בחילות השדה ו־14% ביחידות שאינן קרביות (כולל חיל מודיעין). 53% מבוגרי המכינה הקדם־צבאית ״בני דוד״ שירתו כקצינים בצה״ל עד שנת 1996. רוזן, דסברג ורוזנפלד (1996) מדווחים כי אחוז גבוה של תלמידי המכינות הממ״ד נוטה לשרת בצבא הקבע ומשרת ביחידות קרביות.

בשנת 2002 הפיקו משרד החינוך ומשרד הביטחון חוברת ״מכינות קדם־צבאיות״ (בן יעקב, 2002) ובה פירוט המכינות הקדם־צבאיות הקיימות, תיאור של כל מכינה, מיקומה, מטרותיה והעומדים בראשה. מן החוברת ניתן ללמוד כי המטרות הרווחות בקרב המכינות הדתיות עוסקות בחינוך המתבגר לגיבוש זהותו האמונית תוך לימוד מעמיק של עיקרי האמונה היהודית, לצד חינוך למעורבות חברתית לאומית, לשירות צבאי משמעותי ולפיתוח מנהיגות. המטרות הרווחות של המכינות הממלכתיות עוסקות, ברובן, בהעמקת הזהות הציונית, בבירור הזהות האישית, היהודית והישראלית, בשינוי חברתי ובהכשרת מנהיגות. רוב המכינות מציינות את ההכנה הנפשית והפיזית לשרות הצבאי לצד החוויה החברתית.

מטרת המחקר הנוכחי היתה לבחון את הקשר שבין זהות האני לנכונות לשרת ביחידה קרבית בקרב מתבגרים בוגרי מכינות קדם־צבאיות דתיות וממלכתיות (לא דתיות).

■ שיטת המחקר

נבדקים

נבדקו 60 מתבגרים (בנים) בוגרי מכינות קדם־צבאיות (גיל 19–20). 30 מתבגרים נבחרו, באופן אקראי, ממכינות דתיות ו־30 מתבגרים, נוספים, אשר נבחרו באקראי ממכינות קדם־צבאיות ממלכתיות.

כלים

סולם זהות האני למתבגרים (צוריאל, 1984, 1986)

סולם זהות האני למתבגרים נבנה על־ידי צוריאל (1984, 1986) ומורכב מ־38 פריטים. מחצית מהפריטים מנוסחים על־דרך השלילה ומחציתם על־דרך החיוב. סולם התשובות הוא מטיפוס ליקרט בן 5 דרגות החל מ״לגמרי לא נכון״ (1) ועד ל״לגמרי מתאים״ (5). הסולם מבוסס בחלקו על שאלונים מוקדמים יותר ביניהם השאלון של רסמוסן (Rasmussen, 1964) המתייחס לששת שלבי ההתפתחות הראשונים של אריקסון. כל שלב מיוצג על־ידי שלושה תחומי תוכן או נגזרות, הקשורים קשר הדוק למשבר המאפיין כל שלב. צוריאל (1984) מדווח על מהימנות כללית טובה (קרונבך אלפא של 77.). ניתוח גורמים שנערך על מדגם של 1207 נבדקים (צוריאל, 1984) הצביע על שלושה גורמים עיקריים המסבירים 51.6%, 16.9%, ו־10.6% של השונות. ניתוח

הגורמים הראה שזהות האני הינה מבנה רב־מימדי. במחקר מאוחר יותר (צוריאל, 1986) נערך ניתוח גורמים על מדגם של 932 תלמידי תיכון מכיתות י'–י"ב ונמצאו שבעה גורמים. גורמים אלו נמצאו כמבחינים באופן מובהק (מלבד גורם התחייבותיות ומטרתיות) בין מתבגרים מקבוצה קלינית אשר בצעו ניסיון התאבדות או איימו בניסיון התאבדות לבין קבוצת מתבגרים נורמטיבית (צוריאל ובר יוסף, 1986). המתאם שנמצא בין ציון זהות האני הכולל לבין פוטנציאל להתאבדות היה 89. בקבוצה הנורמטיבית ו־63. בקבוצה הקלינית. מרכיבי (להלן מימדי) זהות האני וכן זהות האני הכללית נמצאו גם קשורים לתפקידי מין חברתיים (צוריאל, 1984), מורכבות קוגנטיבית, הזדהות עדתית ואתנוצנטריות (צוריאל וקליין, 1977). ממוצע התשובות נותן מדד לכל מימד בזהות האני, וכן לזהות האני הכללית. במחקר מאוחר יותר (פישרמן, 1995) התקבלו מדדי מהימנות של עקביות פנימית של 59.–79. .

להלן פירוט מדדי מהימנות של עקיבות פנימית עפ"י נוסחת קרונבך אלפא במחקר הנוכחי:

תחייבות ומטרתיות — מתיחס למידת ההתחייבות המקצועית והאידיאולוגית של הפרט. מימד זה אינו מתיחס לתוכן המשמעות, אלא לתחושת המשמעות. היגד לדוגמה הוא "אני אדם היודע מי הוא ומה הוא רוצה בחיים" ($\alpha = .75$).

סולידיות והמשכיות — מתיחס לתחושת יציבות ואיזון פנימי. היגד לדוגמה "אני מרוצה להיות מה שאני כעת".

הכרה חברתית — מתיחס למידה שבה הפרט תופס את החברה כמעריכה את כישוריו ויכולתו. היגד לדוגמה "נראה שאף אחד אינו מבין אותי כמו שצריך" ($\alpha = .63$).

משמעותיות־ניכור — מתיחס לתפיסת הפרט את חייו כמשמעותיים ולתחושות של מעורבות, עניין והשתייכות. היעדר משמעותיות היא ניכור וזרות לאחרים. היגד לדוגמה "לעיתים קרובות ביותר אני שואל את עצמי מי אני, מה אני, ומה בכלל אני רוצה בחיים" ($\alpha = .76$).

זהות פיזית — מתיחס למידה שבה הפרט שלם עם הופעתו החיצונית והתנהגותו. היגד לדוגמה "לעיתים קרובות אני חש צורך לשנות את הופעתי החיצונית ולהראות אחרת" ($\alpha = .73$).

טבעיות ואמיתיות — מתיחס למידה שבה הפרט תופס את עצמו כמתנהג בטבעיות או שמנסה להעמיד פנים כלפי חוץ. מימד זה קשור להעדר פערים בין חויות פנימיות להתנהגות. היגד לדוגמה "קורה לי שאני מנסה להיות נינוח למרות שבתוכי אני סוער" ($\alpha = .55$).

שליטה עצמית — מתיחס למידה שבה הפרט תופס את עצמו כמסוגל לשלוט בעצמו גם במצבי לחץ ופיתוי. היגד לדוגמה "כשאני נותן לעצמי להיות משוחרר אני אומר דברים שאני מתחרט עליהם אחר כך" ($\alpha = .62$).

שאלון מוכנות לשרת ביחידה קרבית נ.ש.ק (צפיר, 1998)

שאלון זה בוחן את נכונות הנבדק לשרת ביחידות קרביות. השאלון כולל 10 שאלות. חמש שאלות בוחנות את הנכונות בצורה ישירה כגון: "אני מתכוון לשרת ביחידה קרבית", או "אתאכזב אם לא יקבלו אותי ליחידה קרבית" וחמש שאלות בוחנות את הנכונות בצורה עקיפה כגון: לדעתי, "כל מי שמסוגל צריך לשרת ביחידה קרבית". שבע מהשאלות מנוסחות על דרך החיוב ושלוש על דרך השלילה. על הנבדק לענות על סולם Likert בין חמש דרגות. מהימנות השאלון נבדקה בשיטת קרונבך אלפא ונמצאה ($\alpha = .87$). התוקף נבחן על־פי התוקף הנראה (שאלות ישירות). כך גם הושוו ארבעה חיילים, המשרתים על פי בחירתם ביחידות קרביות, לעומת ארבעה חיילים אחרים, המשרתים על־פי בחירתם ביחידות לא קרביות. בכל השאלות נמצאו הבדלים בין שתי קבוצות החיילים.

■ ממצאים

כלל אוכלוסיית המדגם

בסדרת חישובי מתאם פירסון בין מימדי זהות האני השונים וציון זהות האני הכולל ובין נכונות לשרת ביחידה קרבית בקרב כלל אוכלוסית המדגם לא נמצאו מתאמים מובהקים.

בוגרי המכינות הדתיות

לא נמצא מתאם מובהק בין ציון זהות האני הכללי ונכונות לשרת ביחידה קרבית בקרב האוכלוסיה הדתית של המדגם. בניתוח רגרסיה בצעדים, כאשר המשתנים המנבאים היו מימדי זהות האני השונים והמשתנה התלוי היה נכונות לשרת ביחידה קרבית ואשר נערכה בקרב האוכלוסיה הדתית של המדגם, נמצאו שני מימדים המנבאים, באופן מובהק, את הנכונות לשרת. שני המימדים שנמצאו מנבאים את הנכונות לשרת היו: כנות ואמיתיות ומשמעותיות ניכור ($F(2,27) = 8.14,\ p < .01$). מימדים אלה הסבירו 37.6% מהשונות.

לוח 1

תוצאות ניתוח רגרסיה בצעדים לניבוי נכונות לשרת בקרב הדתיים

	B	β	F	R^2
צעד 1: כנות ואמיתיות	.57	.77	4.52 *	.14
צעד 2: משמעותיות־ניכור	−.78	−.62	10.26 *	.37

* $p < .05$

בניתוח רגרסיה היררכית נראה כי שני המימדים: כנות ואמיתיות ומשמעותיות־ניכור מקיימים ביניהם יחסי דיכוי מסוג net suppression הנובעים ממקדם־המתאם

השלילי הקיים בין מימד משמעותיות-ניכור לנכונות לשרת ביחידה קרבית ($\beta = -.62$) ובין מקדם־המתאם החיובי הקיים בין מימד כנות ואמיתיות לנכונות לשרת ($\beta = .77$) וכן המתאם החיובי ($r = .62$, $p < .01$) הקיים בין מימד כנות ואמיתיות ומימד משמעותיות-ניכור.

בוגרי מכינות ממלכתיות

לא נמצא מתאם מובהק בין ציון זהות האני הכולל ובין נכונות לשרת ביחידה קרבית בקרב מדגם המתבגרים במכינות הממלכתיות. כמו כן לא נמצא מתאם מובהק בין מימדי זהות האני השונים ובין נכונות לשרת בקרב מדגם המתבגרים הלומדים במכינות הממלכתיות.

במבחן t לבדיקת ההבדל בין המתבגרים הלומדים במכינות הדתיות ובין המתבגרים הלומדים במכינות הממלכתיות ביחס לנכונות לשרת ביחידה קרבית נמצא הבדל מובהק ($t(58) = 2.93$, $p < .05$). המתבגרים הלומדים במכינות קדם־צבאיות דתיות מגלים נכונות רבה יותר לשרת ביחידות קרביות ($M = 4.19$, $SD = .44$) בהשוואה למתבגרים הלומדים במכינות קדם־צבאיות ממלכתיות ($M = 3.75$, $SD = .69$).

■ דיון

המטרה המרכזית של המחקר הנוכחי היתה לבחון את הקשר שבין זהות האני לנכונות לשרת ביחידה קרבית בקרב מתבגרים בוגרי מכינות קדם־צבאיות.

בקרב כלל המדגם לא נמצא קשר מובהק בין ציון זהות האני הכללי ומימדי הזהות השונים לבין נכונות לשרת ביחידה קרבית. בחינת הקשר בקרב כל אחת משתי קבוצות המחקר הניבה תוצאות שונות.

בקרב המתבגרים במכינות הדתיות נמצא קשר חיובי ומובהק בין הנכונות לשרת ביחידה קרבית ובין מימד כנות ואמיתיות שבזהות האני וקשר שלילי ומובהק בין נכונות לשרת ביחידה קרבית ובין מימד משמעותיות ניכור שבזהות האני. בנוסף, נמצא מתאם חיובי מובהק בין שני מימדי זהות האני: כנות ואמיתיות ומימד משמעותיות-ניכור. ניתוח רגרסיה הררכית הראה כי שני מימדי זהות האני אלה מקיימים ביניהם יחסי דיכוי. משמעות יחסי הדיכוי היא שניבוי המשתנה התלוי עפ"י אחד המשתנים הבלתי תלויים אפשרי בתנאי שהמשתנה הבלתי תלוי האחר יתקיים (בית מרום, 1987). במילים אחרות, על מנת שמימד כנות ואמיתיות ינבא, באופן מובהק, את הנכונות לגיוס ליחידה קרבית חייב להתקיים תנאי מוקדם־והוא תחושת משמעותיות החיים. ככל שציון המתבגר הדתי במימד כנות ואמיתיות יהיה גבוה יותר כן תגבר נכונותו להתגייס ליחידה קרבית בתנאי שהוא ירגיש שיש משמעות לחייו.

מימד כנות ואמיתיות מתייחס לתחושת המתבגר שפיו וליבו שווים ואין פערים גבוהים בין חויותיו הפנימיות להתנהגותו. בקרב מתבגרים דתיים נמצא כי מימד זה קשור לזהות האמונית של המתבגר (פישרמן, 2002). המתבגר הדתי המגיע למכינה

קדם־צבאית מבקש, בין השאר, לגבש את זהותו האמונית. זה עתה הוא סיים את לימודי התיכון ובמקרים רבים זהותו האמונית אינה מגובשת (פישרמן, 1999). הוא מתקשה, לגבש את זהותו האמונית במשך לימודיו התיכוניים, בין השאר, בשל קשיי מערכת החינוך לאפשר לו פרק זמן של מורטוריום השקפתי והתנהגותי (פישרמן, 2002a). במכינה הקדם־צבאית הוא מוצא את האפשרות החינוכית והחברתית להתלבט ולבחון מחדש את זהותו האמונית מתוך מטרה לגבשה (רוזן, דסברג ורוזנפלד, 1996). הוא מקדיש חלק נכבד מזמנו ללימוד יסודות האמונה היהודית ולליבון שאלותיו וספיקותיו. לא פלא הוא שמימד כנות ואמיתיות הוא אחד המימדים המרכזיים בו עוסק המתבגר בשלב זה של חייו. בו זמנית, מחנכת אותו המכינה הקדם־צבאית לשרת שירות משמעותי בצה"ל שמובנו, לעיתים קרובות, הוא שירות ביחידות קרביות וביחידות עילית. מתבגר המרגיש כן והצליח לגבש, לעת עתה, את זהותו האמונית, מרגיש שהוא מחויב לעמו, לארצו ולמדינתו ועליו לשרת ביחידה קרבית בצה"ל בתנאי שהוא חש שיש משמעות לחייו. אצל מתבגר דתי הלומד במכינה קדם־צבאית ואינו חש שיש משמעות לחייו, מימד כנות ואמיתיות לא ינבא את הנכונות לשרת ביחידה קרבית. בשל העובדה שהוא אינו חש שיש משמעות לחייו אין הוא מוטרד מהפער בין כנות ואמיתיות ובין נכונות נמוכה לשרת ביחידה קרבית. מתבגר החש שפיו וליבו אינם שווים, אף על פי שהוא עשוי לחוש שיש משמעות לחייו, הוא עלול לשרת בצבא מתוקף חוק השירות הצבאי והוא יבחר, לעיתים, לשרת ביחידות שאינן קרביות. הוא חש, אמנם, שיש משמעות לחייו, אך יכול לשאת מידה לא מבוטלת של פערים בין החויה הפנימית ובין התנהגותו. הוא עשוי להאמין שאכן על פי אמונתו ותחושת משמעות החיים השירות הצבאי המשמעותי חשוב, אך הוא עצמו, ממניעים שונים, לא יבחר לשרת ביחידה קרבית. הוא ירגיש פערים בין אמונתו להתנהגותו, אך פערים אלה לא ישפיעו על התנהגותו — בחירה לשרת ביחידה קרבית.

מקדם־המתאם השלילי שבין מימד משמעותיות-ניכור לבין נכונות לשרת ביחידה קרבית, אין משמעו קשר שלילי בין תחושת משמעות החיים לבין נכונות לשרת ביחידה קרבית, אלא תנאי הכרחי על מנת שיתאפשר הניבוי של נכונות לגיוס על פי מימד כנות ואמיתיות שבזהות האני.

ברמן (1999) דיווח על קשר חיובי בין מימד משמעותיות-ניכור לנכונות לגיוס ליחידה קרבית בקרב בנים דתיים בישיבה תיכונית. את ההבדל בין ממצאיו של ברמן לבין המחקר הנוכחי ניתן לתלות בגיל הנבדקים (תלמידי תיכון ותלמידי מכינה קדם־צבאית) ובדרכי הניתוח הסטטיסטי. במחקר הנוכחי, נמצא מקדם־מתאם שלילי בין מימד משמעותיות-ניכור לנכונות לשרת ביחידה קרבית, אך בחינה של רגרסיה הררכית הראתה שאין משמעו קשר שלילי, אלא יחסי דיכוי בין שני משתנים מנבאים.

בקרב המתבגרים הלומדים במכינות קדם־צבאיות ממלכתיות לא נמצא קשר מובהק בין נכונות לשרת ביחידה קרבית ובין מימדי זהות האני השונים וציון זהות האני הכולל. המכינות הקדם־צבאיות הממלכתיות עוסקות, בעיקר, בחינוך המתבגר

לשירות צבאי ולתרומה לחברה הישראלית. הן מתיימרות, פחות מחברותיהן הדתיות, לעסוק באישיותו של המתבגר ובזהות האני שלו. יתכן ובשל כך לא נמצא קשר בין נכונות לשרת ביחידה קרבית לבין זהות האני בקרב תלמידי המכינות הממלכתיות.

הבדל נוסף בין המכינות הקדם־צבאיות הדתיות ובין המכינות הקדם־צבאיות הממלכתיות קשור בנכונות לשרת ביחידה קרבית. נכונותם של מתבגרים דתיים הלומדים במכינות קדם־צבאיות דתיות גבוהה, בצורה מובהקת מנכונותם של מתבגרים הלומדים במכינות קדם־צבאיות ממלכתיות. יתכן ומקור ההבדל הוא בנכונות המתבגר לשרת לפני הלימוד במכינות. אזרחי וגל (1996), כץ (1997) ומייזלס וגל (1998) מדווחים על נכונות גבוהה יותר של מתבגרים דתיים לשרת ביחידות קרביות בהשוואה למתבגרים לא דתיים. הבדל זה קשור, לדעת מייזלס (1990), לאוירה השוררת בבית ההורים. יתכן שהמתבגר הדתי מגיע למכינה עם מוטיבציה גבוהה לשרות והלימוד במכינה מגביר את המוטיבציה שלו. המתבגר שאינו דתי מגיע למכינה עם מוטיבציה נמוכה יותר מחברו הדתי. בעת לימודיו במכינה המוטיבציה שלו לשירות עולה, אך היא אינה מדביקה את הפער הקיים בינו לבין חברו הדתי. מובן כי יש לערוך מחקר נוסף אשר יבחן את הנכונות לשרת של הנרשמים לשני סוגי המכינות ומה הנכונות של בוגרי שני סוגי המכינות כמו גם האם קיימים הבדלים בין שני סוגי המכינות ביחס לתהליך החינוכי שהמתבגר עובר בעת לימודיו.

לממצאים אלה השלכות יישומיות ליועצים חינוכיים. היועץ החינוכי מעורב בתהליכי גיבוש זהות האני של המתבגר הן ע״י שיחות אישיות והן ע״י תכניות ייעוציות. היועץ החינוכי מעורב בתכניות הכנה לשירות הצבאי והוא מעורב בתהליכי קבלת החלטות על מכינות קדם־צבאיות. היועץ החינוכי בבתיה״ס התיכוניים הממ״ד העוסק בהכנה לשירות משמעותי אשר יהיה מודע לקשר שבין מימד כנות ואמיתיות לנכונות לשרת ביחידה קרבית עשוי להדגיש את הצורך בצמצום פערים בין תחושות של חויה פנימית לבין התנהגות כחלק מההכנה לשירות. אחד התחומים שבו קיים פוטנציאל לפערים בין תחושות פנימיות לבין התנהגות הוא התחום הדתי. בתחום זה קיימים, לעיתים, פערים בין אמונות ותחושות פנימיות לבין התנהגות על פי הנורמות הדתיות (פישרמן, 1999; 2000). לעיתים קרובות מנסים המחנכים, בחינוך הממ״ד, לצמצם את הפערים הללו ע״י חינוך והטפה להתנהגות עפ״י הנורמות הדתיות, אך נסיונות אלה עלולים להגביר את הפערים ולא לצמצמם (פישרמן, 2002a). מתוך מגמה לחנך לגיבוש זהות האני וזהות אמונית ומתוך מגמה לחנך לשירות צבאי משמעותי, על המחנכים והיועצים החינוכיים לשאוף לצמצום הפערים. צמצום הפערים אפשרי ע״י הבנת תפקידם, פעילויותים והאקלים הקיים במכינות הקדם־צבאיות. האפשרות להתלבט, כחלק מתהליך גיבוש הזהות האמונית, תוך מתן אפשרות של מורטוריום ממסדי מוגבל, הוא אחד המאפיינים הבולטים של האקלים החינוכי במכינות הקדם־צבאיות הממ״ד. היועץ החינוכי בבתיה״ס התיכוניים הממ״ד אשר יהיה מודע לתפקיד המכינות הקדם־צבאיות (הדתיות) ביצירת מורטוריום ממוסד לבחינת הזהות האמונית של המתבגרים עשוי לעודד

תהליך דומה כבר בתקופת הלימודים בתיכון. יועץ זה עשוי להתחשב בכך בהכוונת מתבגרים שטרם חוו התלבטות או הנמצאים בעיצומה של ההתלבטות בגיבוש זהותם האמונית למכינות אלו.

מקורות

אזרחי, י. וגל, ר. (1995). *תפישת עולם ועמדות של תלמידים בבתי ספר תיכוניים כלפי נושאי חברה, בטחון ושלום*. זכרון יעקב: מכון כרמל למחקרים חברתיים.

אטיעס, ה. (1999). הקשר בין זהות האני לפער בין התנהגות דתית ואמונה דתית בקרב מתבגרים בישיבות תיכוניות. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך. אלבמה: אוניברסיטת UAB שלוחת אלקנה.

אריקסון, א. (1968). *ילדות וחברה*. תל אביב: ספרית הפועלים.

בית מרום, ר. (1987). *שיטות מחקר במדעי החברה*. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

בן יעקב, י. (2002). *מכינות קדם־צבאיות*. ירושלים: מחלקת הפרסומים, משרד החינוך.

בר־לב, מ. (1988). נוער דתי — עמדות ושאיפות כלפי צה״ל וכלפי הגיוס למסגרותיו. *מערכות, 312–313*, 14–17.

ברמן, א. (1999). הקשר בין זהות האני ואמונה דתית לנכונות לשרת ביחידה קרבית בקרב בני נוער בכיתה י״ב בבי״ס תיכון בקיבוץ ובישיבה תיכונית. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך. אלבמה: אוניברסיטת UAB, שלוחת אלקנה.

גל, ד. (1999). ערכים, שיקולים והתנהגות: השפעת הערכים על בחירת מסלול השירות בצבא עבודת גמר לקראת תואר מוסמך. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

גל. ר. ומייזלס, ע. (1989). *עמדות בני נוער כלפי נושאי צבא ובטחון בתקופת האינתיפאדה*. זכרון יעקב: המרכז הישראלי למחקרים צבאיים.

הלינגר, ר. (1995). השפעת סטטוס זהות האגו בגיל ההתבגרות על המוטיבציה להתגייס והתפישה את הצבא. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

ישראלאשוילי, מ. (1992a). *סיבוב חד: מודל להתערבות היועץ החינוכי בהכנת תלמידים לקראת השירות הצבאי*. תל אביב: רמות.

ישראלאשוילי, מ. (1994). המעבר את השירות הצבאי. בתוך א׳ זיו (עורך), *הגיל הלא רגיל*. תל אביב: פפירוס. 138–158.

ישראלאשוילי, מ. ולוסקי, א. (1990). מאחורי ערימת הניירות: הכנת תלמידים לשירות הצבאי. *הייעוץ החינוכי*, 131–143.

כץ, י. (1997). עמדות של בני נוער ושל הוריהם כלפי שרות בצה״ל. *הייעוץ החינוכי*, 4–47.

לוסקי, א. (1998). הכנת בני נוער לקראת גיוס לצבא תכנית הערכה, עבודת גמר לקראת תואר מוסמך. תל אביב: אוניברסיטת ת״א.

מייזלס, ע. (1990). תפיסות ועמדות כלפי השרות בצה״ל נוער ישראלי בתקופת האינתיפדה. *צהי״ל והאינתיפדה*. זכרון יעקב: המכון הישראלי למחקרים צבאיים.

מייזלס, ע. (1992). ניתוח השואתי של קבוצות גיל שונות בנושאי עמדות ותפיסות כלפי צה״ל והמדינה. *נוער ישראלי, חיילים ומילואימניקים: עמדות ותפיסות בנושאי צבא, בטחון וחברה*. זכרון יעקב: המכון הישראלי למחקרים צבאיים.

מייזלס, ע. (1995). לקראת גיוס. בתוך: ח׳ פלום (עורך), *מתבגרים בישראל: היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים*. אבן יהודה: רכס, 177–200.

מייזלס, ע., גל, ר., ופישוף, א. (1989). *תפיסות עולם ועמדות של תלמידים בבתי ספר תיכוניים כלפי נושאי צבא ובטחון*. זכרון יעקב: המכון הישראלי למחקרים צבאיים.

מיזלס, ע. וגל, ר. (1990). *מוטיבציה של בנים לשרת בצה"ל נוער ישראלי בתקופת האינתיפאדה*. זיכרון יעקב: המכון הישראלי למחקרים צבאים.

פלום, ח. (1995). סגנונות תצורת הזהות בהתבגרות. בתוך ח' פלום (עורך), *מתבגרים בישראל: היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים*. אבן יהודה: רכס.

פישרמן, ש. (1995). זהות האני, הרמוניה זהותית, אינטימיות וגורמים משפחתיים. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

פישרמן, ש. (1999). *נוער הכיפות הזרוקות*. אלקנה: אוניברסיטת UAB ומכללת אורות ישראל.

פישרמן, ש. (2000). *על מה אבדה, זהותן האמונית של דתלשיות*. אלקנה: מכללת אורות ישראל.

פישרמן, ש. (2002). זהות האני וזהות אמונית. נייר שהוצג בכנס הבינלאומי המשותף של האגודה הישראלית לחקר החינוך היהודי והרשת לחקר החינוך היהודי. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

פישרמן, ש. (2002a). גיבוש הזהות האמונית (עולם הערכים הדתי) על ידי התלבטות, ערעור וחשיבה ביקורתית. בתוך: עירם, י' ומסלובטי, נ' (עורכים), *חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים*. תל אביב: רמות.

פרידמן, י. (1989). *מתבגרים ומקבלי החלטות דפוסי ההתנהגות ותכנים*. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

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

צפיר, ע. (1998). הזיקה בין הנכונות לשרת ביחידות קרביות לבין חרדה ומיקוד שליטה אצל תלמידי תיכון בחינוך הממלכתי דתי. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך. אלבמה: אוניברסיטת UAB, שלוחת אלקנה.

קלכהיים, ש. (1999). הקשר בין זהות האני לפער בין התנהגות דתית ואמונה דתית בקרב מתבגרים בקיבוץ הדתי. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך. אלבמה: אוניברסיטת UAB, שלוחת אלקנה.

רוזן, י., דסברג, א., ורוזנפלד, ע. (1996). *מכינות קדם־צבאיות: סקר מאפיינים ושביעות רצון*. דו"ח מחקר. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

שי, א. (1998). תוכנית התערבות ייעוצית בנושא: פיתוח מיומנויות התמודדות בקרב מתבגרים בני קיבוצים כהכנה לשירות בצה"ל. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

שעשוע, א. (1997). הקשר בין סיפורי הורים לבין תפיסות מתבגרים את השרות הצבאי וציפיותיהם מהעתיד. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

Constantinople, A. (1961). An Eriksonian measure of personality development in college students. *Developmental Psychology*, 357–372.

Gal, R. (1986). *Potrait of the Israeli Soldier*. N.Y.: Greenwood Press.

Gruen, W. (1960). Rejection of false information about oneself as an indication of ego identity. *Journal of Consulting Psychology, 24*(3), 231–233.

Israelashvili, M. (1992). Counseling in the Israeli high school: Particular preperation for military recruitment. *International Journal for the Advancement of Counseling, 15*(3), 175–186.

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

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

Rasmussen, J.E. (1964). The relationship of ego identity to psychosocial effectiveness. *Psychological Reports, 15*, 815–825.

Simmons, D.D. (1970). Development of an objective measure of identity achievement status. *Journal of Projective Techniques and Personality Assessment, 34*, 241–244.

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

Tzuriel, D. & Bar Yoseph, H. (1986). Identity development and suicidal tendencies in adolescence: Implications for assessment, prevention, and psychotherapy. Paper presented at the 21st International Congress of Applied Psychology. Jerusalem: Israel.

Tzuriel, D. & Klein, M.M. (1977). Ego identity: Effect of ethnocentrism, ethnic identification, and cognitive complexity in Israeli, oriental, and western ethnic groups. *Psychological Reports, 40*, 1099–1110.

שימוש בפוטו־תרפיה להגברת חשיפה עצמית וליצירת הברית הטיפולית בראיון עם עולים מאתיופיה

אילנה צגהון וציפורה שכטמן

הפקולטה לחינוך אוניברסיטת חיפה

תקציר

המחקר הנוכחי בדק את שיטת הפוטו־תרפיה לקידום חשיפה עצמית ולטיפוח הקשר בין מרואיין למראיין במפגש היכרות (intake) שנערך בשתי פגישות עם עולים מאתיופיה. במחקר השתתפו 40 נבדקים (גברים ונשים). 20 נבדקים השתייכו לקבוצת הניסוי (פוטו־תרפיה) ו־20 נבדקים לקבוצת ביקורת. מראיין אחד ניהל את כל הראיונות, בשני מרכזי קליטה. הראיונות הוקלטו ונותחו בידי שני מעריכים עצמאיים. הממצאים הצביעו על חשיפה גבוהה יותר (ברמה אינפורמטיבית וברמה מעמיקה) בקרב קבוצת הפוטו־תרפיה. איכות הקשר הרגשי בין מרואיין למראיין היתה גם היא גבוהה יותר בקרב קבוצת הניסוי, ברמה גבולית מבחינה סטטיסטית. הקשר בין חשיפה עצמית לבין איכות הקשר הרגשי התגלה רק בשני נושאים מתוך ארבעה מדדי חשיפה: ביטוי רגשות ועבודה.

לעתים אנשים מגלים קושי בתקשורת מילולית, אשר נובע מחֶסר לשוני, ממעצורים רגשיים או ממגבלות סוציו־תרבותיות. בתחום הפסיכותרפיה. קרל רוג'רס (Rogers, 1957) שם לב עוד לפני שנים רבות שהתרפיה הממוקדת בפונה מוגבלת לאנשים שיש להם קושי בהמללה. מאז הוצעו צורות התערבות לא־ישירות ולא־מילוליות רבות הנושאות את השם הכללי 'אמנויות אקספרסיוויות' (Gladding, 1998), ובהן תרפיה באמנות (פלסטית), בריקוד ובמוזיקה, וכן תרפיה באמצעות ספרות (ביבליותרפיה) ופוטו־תרפיה. אלו הן שיטות שתכליתן לסייע לפונים לבטא מחשבות, רגשות, חוויות בעבר ובהווה — ברמת המודע והלא־מודע.

עם זאת, קשיי ההמללה אינם מוגבלים למפגש הפסיכותרפי; למעשה, קשיים אלה עלולים להיות גורם מפריע בכל סוג של 'יחסי גומלין': יחסי גומלין חברתיים, ידידות ויחסים אינטימיים או יחסים במקום העבודה (Derlega, Mettz, Preeonio & Margulis, 1993). במחקר זה, נעשה שימוש בפוטו־תרפיה בראיון הֶכרות, במטרה לבדוק את השפעתו של ראיון מסוג זה על רמת החשיפה העצמית ועל אפשרות יצירת הברית הטיפולית בקֶרב אוכלוסייה שההבעה העצמית אצלה ידועה כקשה ומורכבת במיוחד.

פוטו־תרפיה מוגדרת כשיטה אינטראקטיווית בטכניקה הייעוצית, המשתמשת במחקר כקשר עם הפוֹנֶה בצילומים שונים, כגון צילומי בזק של אדם ושל בני משפחתו, וצילומים שצילמו אחרים וכאלה שנעשו במהלך מפגשי התרפיה/הטיפול. מטרת הפוטו־תרפיה לעזור לפונים להתחבר לרגשות וזיכרונות שהם עמוקים מדי או מורכבים מדי מכדי להגיע אליהם או להכילם באופן מלא באמצעות מילים בלבד (Weiser, 1993).

צילומים אישיים מבליטים את הסיפור המתפתח של חיינו, משמשים מראות לזיכרון, כעין עקבות חזותיים המסמנים היכן היינו או אולי לאן אנו מוסיפים לחתור. מנקודת ראות טיפולית, לא רק מה שנראה על פני השטח של הצילום מתגלה כמשמעותי, אלא גם משמעותן של ה'הערות' החזותיות, הסיפורים שהן מספרות והרגשות שהן מעוררות. השימור־לתמיד ששימר כל אחד מהצילומים האישיים "יחידת זמן שקפאה", יחד עם הסיפורים המשוקעים בהם ש'נלכדו' באותו רגע מיוחד, עשויים לשמש גשר לאיתור, בחינה ותקשור של הרגשות והזיכרונות, הצרכים האישיים והשאיפות לעתיד (Weiser, 1993). הצילומים משרים תחושת כוח, תחושת שליטה של האדם בחייו. הם אישור חשוב שחיינו, שחווינו, שהיינו (Berman, 1993).

הצילומים מספקים לנו בכל זמן שיטת תקשורת רבת חיוּת. לעתים קשה לבטא באופן לשוני את תפיסותינו, רגשותינו או חוויותינו; בהקשר כזה, הצילומים הופכים לצורות ביטוי רבות עוצמה. הצילומים מעבירים את המסר שלהם באמצעות סוג של מידע תיאורי בעל אופי מיוחד, החושף באופן נרחב את עולמם של האנשים המצולמים (Berman, 1993). בתהליך השימוש בפוטו־תרפיה, המטפל יכול להשתמש בתמונות שבהן מצולם הפונה עצמו, תמונות שהפונה צילם, תמונות מאלבום המשפחה וכו' (Berman, 1993; Weiser, 1993). ייתכן שלְפונה יהיה קל יותר לדבר על רגשותיו, על חוויותיו או על יחסיו עם אחרים כאשר הוא מתייחס לתמונות. הטכניקה הלא ישירה מסייעת לפונים להתמודד עם הרגשות החזקים או עם מחשבות מטרידות — מחשבות ורגשות שאולי לא יבוטאו ללא התמונות (Berman, 1993; Weiser, 1993). נוריס־שורטל ועמיתים (Norris-Shortle et al., 1999) למשל, מצאו שהשימוש בצילומים סייע למטפל ליצור קשר עם הפונים שהיו מסוגרים למדי ללמוד על בעיותיהם והגביר את האינטראקציה שלו איתם. הם מתארים קבוצה של אימהות שאיבדו את בן זוגן סמוך להולדת ילדן; באמצעות שימוש באלבום משפחתי עלה בידי המטפל להתגבר על התנגדותן של הפונות לבטא את רגשותיהן ועל נטייתן להסתגר, והוא עורר אותן לדבר על הסוגיות הקשות ביותר, כגון פחדי המוות.

תרפיה מוצלחת דורשת את שיתוף הפעולה המלא של הפונה בתהליך, שיתוף פעולה הבא לידי ביטוי בפתיחות ובנכונות לבחינה־עצמית (Hill & O'Brien, 1999; Orlinski et al., 1994); נכונות לחשיפה עצמית היא הבסיס הן לתרפיה קבוצתית והן לתרפיה אינדיווידואלית (Rogers, 1957; Yalom, 1995). עמדות או התנהגויות מסוימות של הפונים, כגון עוינות, התגוננות או התנגדות מפריעות לתהליך הטיפולי. בשל חשיבות מעורבותו של הפונה בתהליך זה והזיקה בין מעורבות זו לבין הקשר הטיפולי, על המטפלים לנסות לכונן ולחזק את קשריהם עם הפונים (Bachelor & Hovarth, 1999; Lambert & Bergin, 1994). מחקרים הוכיחו באופן ברור שיצירת ברית טיפולית היא מנבא משמעותי במיוחד לגבי תוצאות הטיפול. ממצאים אלה מצביעים על כך שהתפתחות יחסים חיוביים בין המטפל לפונה היא עניין מכריע למן התחלת הטיפול. נראה שיש "יחלון הזדמנויות" במפגשים הראשונים המכונן יחסים טיפוליים בני־קיימא, ואם חלון זה אינו נפתח, הפונה עלול לפרוש מן הטיפול בטרם עת (Mohl, 1991). עם

זאת, ברית חיובית בין פונה למטפל אינה מוגבלת לתרפיה בלבד. כל ראיון היכרות הוא תחילתם של מגע או שיתוף פעולה ממושכים יותר (Gambrill, 1983), ואיסוף של מירב המידע הוא משמעותי לעבודה עתידית עם מרואיינים אלה.

מכל מקום, ייתכן שפונים רבים יתקשו להכיר בחשיבות השתתפותם הפעילה בתהליך הטיפולי (Bachlor, 1995). הם עשויים לצפות מהמטפל המומחה לקחת על עצמו את מלוא האחריות למאמץ הטיפולי. יתרה מכך, הם אף עשויים להתנגד להתנהגות הנדרשת בטיפול (למשל, חשיפה עצמית) בשל קודים של התנהגות תרבותיים, או שלא יהיו מסוגלים לשתף פעולה בטיפול מחמת הֶעדר המיומנויות הנדרשות.

כקבוצה, העולים מאתיופיה מאופיינים כפונים, שצפויים (להתגלות) קשיים איתם בתהליך טיפולי ובסיטואציות דומות, שבהן נדרשת המללה של מחשבות, צרכים ורגשות. כמי ששייכים לתרבות קולקטיוויסטית, הם חונכו לציית לסמכות, לטפח את ההיררכיה המשפחתית ואת קשרי המשפחה ולגלות חשדנות כלפי העולם שבחוץ (בן עזר, 1992). כעולים חדשים בישראל, תחושת הבידוד וחוסר האמון שלהם מתעצמת אף יותר. נורמות מרכזיות של קבוצה זו גורסות זהירות יתרה כלפי זרים, הימנעות מביטוי ספונטני של רגשות ושמירת סודות בתוך המשפחה.

כדי לכונן מִשָלב מוקדם ברית טיפולית חיובית ולהקל על החשיפה העצמית, מן ההכרח להשתמש בטכניקות מקַדמות. הפוטותרפיה עשויה להיות יעילה בקידום שיתוף הפעולה של הפונה ובחיזוק הקשר הטיפולי, באמצעות דיאלוג הנובע מהתבוננות בעולמו של האדם כמו גם מהקשבה לתגובותיו כלפי חומר חזותי, תוך צמצום ההתמקדות בהמללה (Berman, 1993). הפוטו־תרפיה נבחרה משום שהיא משמשת גשר בין המטפל לפונה, מספקת מידע מועיל על העבר וההווה של הפונה ומסייעת ליצור דיאלוג על אף אוצר המילים המוגבל.

לכן, שוער ששימוש בצילומים אישיים ומשפחתיים בראיון הֶכרות עם עולים מאתיופיה החיים בישראל:

א. יגביר את החשיפה העצמית של הפונה, בהשוואה למתרחש בקבוצת ביקורת;
ב. יחזק את הברית הטיפולית (איכות הקשר הרגשי), בהשוואה למתרחש בקבוצת ביקורת;
ג. יימצא קשר בין חשיפה עצמית לבין כינון ברית טיפולית.

■ שיטת המחקר

משתתפים

המשתתפים היו 40 עולים מאתיופיה הלומדים באולפן וחיים בארץ לא יותר משנתיים. גילם נע בין 18 ל־27 ($M=19.8$), 21 גברים ו־19 נשים, שחולקו באופן מקרי לקבוצת ניסוי וקבוצת ביקורת. מספר הגברים והנשים בשתי הקבוצות היה כמעט זהה. שלושים וחמישה רווקים ושלושה גרושים. לרובם הייתה השכלה יסודית (57.5%), ל־25% לא

הייתה השכלה כלל, ול־17.5% היו 10–12 שנות לימוד. רובם היו יוצאי ערים באתיופיה (67.5%).

כלים

1. **שאלון הברית הטיפולית** Working Alliance Inventory (WAI) (Horvath & Greenberg, 1989). השאלון מודד את איכות הקשר הרגשי, הסכמה על מטרת הפגישה והסכמה על המטלות השונות. המהימנות הפנימית של שלושת המדדים הנ"ל גבוהה ($\alpha=.93$). תקפות הניבוי של הכלי נמדדה דרך ההשוואה לשאלון CPQ (Client Postterapy Questionnare) ונמצאה טובה ($r=.42$). תקפות התוכן נמדדה דרך ההשוואה לשאלון CRF (Client Posttherapy Questionnare) ונמצאה גם היא טובה ($r=.66-.76$). התשובות נעות על רצף מ־1 (מסכים מאוד) עד 5 (לא מסכים כלל). ציון גבוה משקף ברית טיפולית מעורערת. הכלי תורגם לעברית בהליך המקובל.

במחקר זה, בהתאם לתבנית המחקר המתבסס על ראיון היכרות, נעשה שימוש רק בפריטים הקשורים לאיכות הקשר הרגשי (10 פריטים). העקביות הפנימית נמצאה משביעת רצון ($\alpha=71$). הפריטים תורגמו לאמהרית. פריט לדוגמה: "אני מרגיש בנוח עם המראיין".

2. **סולם לדירוג החשיפה העצמית** (Vondracek & Vondracek, 1971). הכלי מודד את השכיחות והעוצמה של החשיפה העצמית ב־8 קטגוריות: משפחה, ידידים, העצמי, עברות, פעילויות, הערכה עצמית, עמדות והבעת רגשות. תדירות החשיפה העצמית נמדדת בשתי רמות: רמה 1 — רמה אינפורמטיבית של חשיפה, דהיינו חשיפת עובדות; ורמה 2 — רמה אינטימית של חשיפה, דהיינו חשיפת רגשות חזקים וחוויות בעלות משמעות. הקטגוריזציה והמדידה מבוססות על תעתיקים של המפגשים המוקלטים. המהימנות החוזרת של שאלון זה, על פי דיווח החוקרים, היתה גבוהה ($r=.92$).

בישראל, נעשה שימוש בכלי במחקרים קודמים (למשל, Shechtman, 2003) והוא התגלה כבעל מהימנות גבוהה. מתוך רצון לצמצם את מספר תת־הסולמות וכדי להתאים את המדדים לאוכלוסיית מחקר זה, נבחרו רק ארבע קטגוריות: עבודה/לימודים, משפחה, חברים וביטוי רגשות. שני מעריכים עצמאיים סיווגו כל יחידת דיבור, בהתאם להליך של היל (Hill & O'Brien, 1999).

ההסכמה בין שני המעריכים הייתה גבוהה הן לגבי רמת החשיפה העצמית ($Kappa=.91$) והן לגבי קטיגוריית החשיפה ($Kappa=.94$). פריטים לדוגמה: *עבודה/לימודים* — רמה 1: מיומנויות מיוחדות או אירועים מיוחדים; רמה 2: הודאה בהנאה או בכישלון בביצוע מטלות מסוימות; *משפחה* — רמה 1: שמות, סטטוס ומספרם של בני משפחה; רמה 2: אפיוני אישיות של בני המשפחה; סודות משפחתיים. *רגשות* — רמה 1: הבעת רגשות מתונים ופשוטים של דאגה, חוסר שביעות רצון וכ'; רמה 2: רגשות בושה, כעס, אשמה. *חברים* — רמה 1: נתונים שגרתיים על חברים (טעם); רמה 2: הערות על אפיוני אישיות, על התנהגות לא נאותה.

התערבות

שני הראיונות היו מובְנים־למחצה ונערכו באופן הבא: תחילה הציגה המראיינת את עצמה, הסבירה את מטרות שני הראיונות, הסבירה את הצורך להקליט את המפגשים כחלק ממחקר מחקרי וקיבלה את הסכמתם של המרואיינים להקליט. הנבדקים בקבוצת הניסוי נתבקשו להצטייד לפני הפגישה הראשונה בתצלומים משפחתיים, על פי בחירתם החופשית. בשלב השני של הראיונות, נשאלו המשתתפים בשתי הקבוצות כמה שאלות כלליות דומות, הנוגעות לאופן שבו הם מציגים את עצמם, לחיים באתיופיה, למעבר לישראל ולחיים בה, על האנשים בעלי משמעות בחייהם בעבר ובהווה, לקשיים או צרכים ייחודיים, למטרות ומחשבות לעתיד. הראיון השני התחיל בפעולה של חידוק הקשר הצטרפות (joining), ואחר כך נמשכה השיחה על פי השאלות הכלליות שהוצגו. השלב השלישי היה סיום, שבו המראיינת סיכמה את המידע העיקרי שנאסף, בחנה את הרגשות של המשתתפים בשלב הסיום והודתה למרואיינים על שיתוף הפעולה.

הליך

המחקר נערך באולפן לעברית. המשתתפים היו עולים מאתיופיה החיים בישראל שעלו ארצה בשנתיים האחרונים. הם נפגשו עם בעלת מקצוע מתחום בריאות הנפש (החוקרת הראשונה של המאמר) בהליך שגרתי, כדי לעמוד על קשייהם, צורכיהם וציפיותיהם השוטפים. המראיינת שהיא בת העדה האתיופית, פגשה כל אחד מהמשתתפים לשני ראיונות היכרות בזה אחר זה, כל אחד מהם בן 30 דקות. היא דיברה איתם באמהרית והקליטה את כל המפגשים. הראיונות נערכו במשך חמישה חודשים. שני מעריכים עצמאיים ומאומנים שמעו את ההקלטות ומיינו את המשפטים בראיונות לארבע קטגוריות שונות של חשיפה עצמית. אימונם של המעריכים כלל כמה שעות של דיון וניסוי עם כותבת המאמר השניה, שהתמחתה בהליך הדירוג והקידוד במחקרים קודמים שעשתה. לאחר מכן התנסו שני המעריכים בעבודה על ראיונות אחרים, עד שהושגה ביניהם התאמה מלאה. לבסוף, קידד כל אחד מהם בנפרד את כל 80 הראיונות, ונמדדה *Kappa* כדי לבסס את מהימנות המעריך.

כלי הבריתה הטיפולית הוצג בפני המשתתפים על ידי מגשר (עובד קהילתי) לאחר הראיון השני. מגשר זה לא היה מעורב בראיונות בשום צורה.

■ ממצאים

חשיפה עצמית

שכיחות החשיפה העצמית, בהתאם לשתי רמות החשיפה (אינפורמטיבית ומעמיקה), לגבי שתי הקבוצות (ניסוי וביקורת) מוצגות בלוח 1. שכיחות החשיפה העצמית נראית גבוהה יותר בקרב נבדקי קבוצת הניסוי בשני הראיונות שנערכו, ולגבי שתי רמות החשיפה. בקבוצת הניסוי, נושא המשפחה נראה כנושא שזכה למידת החשיפה הרבה ביותר, בשתי רמות החשיפה. בקבוצת הביקורת הנושאים שזכו לרמת החשיפה הגבוהה

ביותר היו עבודה (רמה 1) וחברים (רמה 2). בקבוצת הניסוי, נושא העבודה היה הנושא השני שזכה לרמת חשיפה גבוהה, אך רק ברמה אינפורמטיבית. ברמה האינטימית, הוא זכה לרמת החשיפה הנמוכה ביותר. בקבוצת הביקורת, נושא העבודה זכה גם כך לרמת חשיפה נמוכה יחסית ברמה האינטימית. ביטוי רגשות זכה בקבוצה זו לרמת החשיפה הנמוכה ביותר.

לוח 1

ממוצעים וסטיות תקן של המדדים בשתי רמות החשיפה

משתנים		רמת חשיפה אינפורמטיבית				רמת חשיפה מעמיקה			
		קבוצת ניסוי		קבוצת ביקורת		קבוצת ניסוי		קבוצת ביקורת	
		M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
חברים	— זמן I	6.80	4.77	2.66	2.10	1.95	2.60	0.78	0.71
	זמן II	6.07	4.66	3.06	3.15	2.30	2.53	0.50	1.15
משפחה	— זמן I	9.36	5.62	6.05	3.81	3.30	1.98	0.72	2.14
	זמן II	9.10	4.50	3.94	2.62	3.10	2.43	0.50	0.92
רגשות	— זמן I	4.80	4.35	2.22	3.32	2.00	1.71	0.27	0.67
	זמן II	5.60	4.43	2.00	2.00	1.95	1.90	0.22	0.54
לימודים	— זמן I	7.45	4.72	7.55	4.51	1.40	1.53	0.28	0.61
	זמן II	10.20	4.61	6.83	4.22	2.40	2.20	0.39	0.71
סה"כ		7.52	2.81	4.22	2.11	2.30	1.42	0.48	0.72

מכיוון שנראה כי ההבדל העיקרי בין הממוצעים הוא ברמות החשיפה העצמית (אינפורמטיבית ומעמיקה), נערך מבחן t על ממוצעי החשיפה העצמית (מעבר למדדי החשיפה) של שתי הרמות, בנפרד עבור קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת. התוצאות הצביעו על הבדל מובהק עבור שתי הקבוצות (קבוצת הניסוי: $t(19)=12.02$, וקבוצת הביקורת: $t(19)=8.82$, כאשר $P<0.01$ לגבי שתי הקבוצות). תוצאות אלו הצדיקו עריכת ניתוח שונות בשתי רמות החשיפה בנפרד.

שני מבחני MANOVA עם מדידות חוזרות נערכו, כאשר הקבוצה מהווה משתנה בין נבדקי וזמן (ראיונות 1 ו־2) ומימדי חשיפה כמשתנים תוך נבדקים; לגבי שתי רמות החשיפה בנפרד. התוצאות הצביעו על קיום הבדל מובהק בין קבוצת המחקר, הן ברמת חשיפה אינפורמטיבית [$F(1,36)=15.75,\ P<0.01$] והן ברמת חשיפה מעמיקה [$F(1,36)=27.37,\ P<0.01$]. הממוצעים משקפים רמת חשיפה גבוהה יותר בקבוצת הניסוי ביחס לקבוצת הביקורת לגבי שתי רמות החשיפה (ראה לוח 1).

הבדל מובהק של מימד הזמן נמצא רק ברמה המעמיקה של החשיפה [$F(1,36)=6.69,\ P<0.05$], כך שרמת החשיפה היתה גבוהה יותר בראיון השני רק בהקשר לרמה המעמיקה של החשיפה. כמו כן, הבדל בין מימדי החשיפה נתגלה רק

ברמה האינפורמטיבית של החשיפה [$F(3,34)=3.49$, $P=0.57$]. במילים אחרות, מימד החשיפה לא היו שווים ברמת החשיפה האינפורמטיבית, והיו הבדלים בין שני הראיונות. הבדלים אלו לא נמצאו ברמת חשיפה המעמיקה (ראה לוח 2).

לוח 2

תוצאות ניתוח שונות עם מדידות חוזרות (MANOVA Repeated Measures) עבור קבוצות, זמן, ותחומי חשיפה, בנפרד ברמת חשיפה 1 ו־2

(n = 20 לגבי כל קבוצה)

מדדים	חשיפה ברמה 1		חשיפה ברמה 2	
	F	*df*	*F*	*df*
הבדל בין קבוצות המחקר	15.75 **	(1,36)	27.36 **	(1,36)
אפקט של זמן (ראיונות I ו־II)	0.10	(1,36)	6.69 *	(1,36)
הבדל בין התחומים	25.08 **	(3,34)	1.33	(1,34)
אינטראקציה בין זמן וקבוצה	3.10	(1,36)	2.05	(1,36)
אינטראקציה בין תחום לקבוצה	1.61	(3,34)	0.60	(1,34)
אינטראקציה בין זמן לתחום	3.49 *	(3,34	1.82	(1,34)
אינטראקציה משולשת (זמן* תחום* קבוצה)	0.79	(3,34)	0.79	(1,34)

* $P<0.05$ ** $p<0.01$

ניתוח המשך (סדרה של מבחני *t* למדגמים מזווגים) נערך כדי לבדוק את ההבדלים בין מימדי החשיפה ברמת החשיפה האינפורמטיבית בלבד. התוצאות הראו שבראיון הראשון מימדי משפחה והעבודה עלה בהרחבה רבה יותר באופן מובהק לעומת מימדי החברים וביטי רגשות (משפחה < מחברים וביטוי רגשות; עבודה < מחברים וביטוי רגשות). הממוצעים וסתיות התקן, בהתאם למידת השכיחות היו: (5.11) 7.79, (4.59) 7.36, (4.21) 4.79 ו־(4.06) 3.55 עבור משפחה, עבודה, חברים וביטוי רגשות, בהתאמה.

במהלך הראיון השני, תוצאות מבחני ה־*t* משקפות: שמשפחה < מחברים וביטוי רגשות; עבודה < מביטוי רגשות וחברים; עבודה < ממשפחה. הממוצעים וסטיות התקן בהתאם למידת השכיחות הם: (4.62) 8.56, (4.50) 6.66, (4.33) 4.87, ו־(3.87) 3.82 עבור עבודה, משפחה, חברים וביטוי רגשות בהתאמה.

למרות שהממוצעים משקפים הבדלים מסוימים בין קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת, האינטראקציה בין מימדי החשיפה לקבוצות היתה לא מובהקת, ולכן הניתוח נערך עבור שתי הקבוצות יחד. האינטראקציה בין זמן למימדי החשיפה רלוונטית רק עבור מימד העבודה ולימודים, ומראה שהחשיפה לגבי מימד זה היתה גבוהה יותר במהלך הראיון השני.

ברית טיפולית

התוצאות משקפות שהברית הטיפולית נטתה להיות חזקה יותר בקבוצת הניסוי ($M=9.45$, $SD=2.56$), בהשוואה לקבוצת הביקורת ($M=11.45$, $SD=3.77$). כאמור ציון נמוך יותר משקף ברית טיפולית טובה יותר. עם זאת, מבחן ANOVA חד כיווני מצביע על הבדל שולי בלבד [$F(1,38)=3.84$, $P=.057$], ומשקף נטייה לכיוון, שאינה כאמור מובהקת.

חשיפה עצמית וברית טיפולית

הקשר בין הברית הטיפולית והחשיפה העצמית נמצא מובהק רק לגבי מימדי ביטוי רגשות ומימד העבודה ולימודים בקבוצת הניסוי. בקבוצת הביקורת, הקשר נמצא לגבי מימדי החשיפה וביטוי רגשות בלבד (ראה לוח 3).

לוח 3

מתאמים בין איכות הקשר הרגשי לבין רמות החשיפה בכל אחת מקבוצות המחקר

(n = 20 בכל המקרים)

	חברים		משפחה		ביטוי רגשות		עבודה/לימודים	
	רמה I	רמה II	רמה I	רמה II	רמה I	רמה II	רמה I	רמה II
קבוצת הניסוי	.12	.25	.03	.12	.67 **	.36	.62 **	.21
קבוצת הביקורת	.13	.13	.40	.17	.39	.53 **	.13	.12

* $P<0.05$ ** $p<0.01$

■ דיון

מטרת המחקר הייתה לבדוק את השפעת הפוטו־תרפיה על החשיפה העצמית של מרואיין\ת בראיון היכרות ועל יצירת הברית הטיפולית. הממצאים אישרו את ההשפעה החיובית של שימוש בתמונות על החשיפה העצמית, אך הברית הטיפולית בין הפונה למטפל היתה גבוהה רק באופן שולי בקבוצה שנעשה בה שימוש בתמונות.

הניסוי נערך עם קבוצה של צעירים אתיופים שעלו לישראל. הרעיון להשתמש בפוטו־תרפיה היה מבוסס על קשיים מוכָּרים שיש לאנשים אלה בהבעה עצמית הנתמכים בספרות (בן עזר, 1992). כקבוצה, אנשים אלו נחשבים למאופקים, מסוגרים וביישנים. העליה ארצה אף חיזקה אצלם את הנטיות להסתגרות. לכן, יש צורך למצוא דרך לשפר את התקשורת איתם, כדי שניתן יהיה לאסוף יותר מידע על קשייהם, צורכיהם ושאיפותיהם, וכדי שמידע זה יובן טוב יותר.

התוצאות בנוגע לחשיפה העצמית מצביעות על כך שהמשתתפים המרואיינים בעזרת צילומים חשפו מידע אישי לעתים קרובות יותר מאשר בני הקבוצה שרואיינו על ידי אותה מראיינת, באמצעות אותו ראיון מובנה־למחצה, אך ללא צילומים. נראה

שצילומי משפחה מקלים על ההבעה העצמית, בכל התחומים שנבדקו: משפחה, עבודה/לימודים, חברים ורגשות. את הממצאים החיוביים ניתן לייחס לטכניקת ההשלכה תוך הימנעות משימוש בתקשורת ישירה, או למדיום החזותי המגביר את הביטוי המילולי, או לקשר שהתמונות יוצרות בין עבר, הווה ועתיד (Berman, 1993; Wiser, 1993). למשל, אחד מהנבדקים אמר: "כשאני מסתכל בתמונה שלה [של אִמי], הרבה זיכרונות שאני נוטה לשכוח חוזרים אלי באופן חזק מאוד. אני מרגיש כאילו רק עכשיו נפרדתי ממנה, היא כל הזמן איתי. אם רק תסתכלי בי, תוכלי לראות אותה". זוהי הבעה רבת עוצמה של רגשות געגועים, שייתכן כי לא היו באים לידי ביטוי אלמלא הצילום. במקרה אחר, אחת המרואיינות הודתה בעקבות שאלת המראיינת "מי חסר בתמונה המשפחתית?" שהיא נתנה בעבר דעתה על כך שאין לה צילום של אביה. "עשיתי מאמצים להשיג תמונה שלו מדודתי; מסגרתי אותה בשבילי ובשביל אחותי שלא יצא לה להכיר אותו". ובמפגש אחר אמר מרואיין: "הצילום גרם לי לחשוב על הורי שנשארו באתיופיה. אני יודע שהם זקוקים לעזרה והם לא מבינים שאני עדיין לא במצב מספיק טוב לעזור להם, אני מרגיש אשם וחסר אונים". קשה היה לצפות לרמה כזאת של קִרבה וחשיפה עצמית במגע ראשוני, בקרב אוכלוסייה ייחודית מסוג עולי אתיופיה — ללא השימוש בצילומים.

דומה שההבדל הגדול ביותר מתגלה בין רמת החשיפה העצמית האינפורמטיבית לרמת החשיפה העצמית האינטימית. הנבדקים חשפו מידע בהרבה ברמת חשיפה אינפורמטיבית לעומת ברמת החשיפה המעמיקה. קל להבין זאת אם נותנים את הדעת על כך שרק שתי הפגישות הראשונות, או ראיון הֶכרות, נבדקו כאן. נדרש זמן כדי שאדם יפתַח אמון ויהיה מסוגל לחלוק עם אחרים מידע משמעותי יותר על עצמו.

במחקר נעשה שימוש בשני ראיונות כדי לאשש את עקביות הממצאים. התגלה הבדל משמעותי רק ברמה האינטימית של החשיפה העצמית; בראיון השני המשתתפים גילו מידע אינטימי באופן תכוף יותר, ללא קשר לסוג הקבוצה. יש בכך כדי להדגיש את חשיבות הזמן ביצירת האפשרות לאדם לחשוף מידע משמעותי על עצמו.

ממצא נוסף בעל משמעות היה ההבדל בין קטגוריות החשיפה העצמית. הבדל זה נמצא רק ברמה האינפורמטיבית של החשיפה, ועם זאת ברור שכמה נושאים הועלו באופן תכוף יותר מאחרים. במבט כללי, משפחה ועבודה היו הנושאים שהועלו לעתים קרובות יותר, ועבודה נידונה בשכיחות גדולה יותר בראיון השני. העובדה שהמשתתפים עסקו במשפחה היא מובנת לגמרי, שהלא נעשה כאן שימוש בצילומי משפחה. ועם זאת, הם דיברו גם על עבודה/לימודים, עניינים שהטרידו אותם מאוד — על אף שרק מעט מעניינים אלה מוצג בתמונות. יתכן שניתן להסיק מכך שכאשר המרואיינים נפתחו באמצעות טכניקה מקיפה, הם ממשיכים להשתמש בערוץ התקשורת בנינוחות גדולה הרבה יותר.

הממצאים בנוגע לקשר הרגשי עם המראיין הם בולטים פחות. הקשר נטה להיות חזק יותר בקבוצה שבה נעשה שימוש בצילומים, אך המובהקות הייתה גבולית. ברור

ששתי פגישות קצרות אין בהן די ליצירת איכות קשר רגשי משמעותי, אך מן העובדה שההבדל היה כמעט מובהק משתמע שאולי במשך זמן רב יותר, ההבדל היה בולט יותר. אחרי הכול, השאלון שדרכו נמדדה הברית הטיפולית מיועד למדידת קשר בפסיכו־תרפיה, הנמשכת בדרך כלל יותר משתי פגישות.

מעניין שהקשר בין חשיפה עצמית וברית טיפולית התקיים בעיקר בהבעת רגשות ובדיבור על עבודה/לימודים. אף על פי שהמשפחה הייתה הקטגוריה השכיחה ביותר בחשיפה העצמית והבעת רגשות הייתה הפחות שכיחה, נמצא שדווקא האחרונה קשורה לאיכות הקשר הרגשי עם המטפל. הבעת הרגשות מצוינת כהתנהגות המשמעותית ביותר הן בטיפול קבוצתי והן בתרפיה פרטנית, ועל כן אין זה מפתיע שכאשר המשתתפים היו מסוגלים להביע רגשות, הם היו קשורים יותר רגשית למטפל. את הקשר בין מימד העבודה/לימודים לברית הטיפולית ניתן להסביר בחשיבותה של העבודה בשלב המסוים שבו נמצאים האנשים שנחקרו: הם מבוגרים צעירים בארץ חדשה, ועליהם לבנות את עתידם בתנאים כלכליים קשים למדי. ייתכן שהיכולת שהייתה להם לדון בנושאים מרכזיים שכאלה בחייהם עם דמות מסייעת העצימה את הקשר הרגשי שלהם איתה.

מגבלות ויישומים

ראשית, המחקר נערך לגבי קבוצה מיוחדת מאוד, בנסיבות ייחודיות, מה שמגביל את האפשרות להכליל מן הממצאים. לאור ממצאי המחקר הזה, ראוי לבצע מחקרים נוספים, עם אוכלוסיות אחרות ובמקומות שונים, כדי לבדוק את השפעת הפוטו־תרפיה.

שנית, הראיונות בוצעו על ידי אחת ממחברות המאמר הזה, שהייתה מודעת למטרות המחקר, ולכך הייתה עשויה להיות השפעה מַטה על הממצאים. ולבסוף, המחקר אישר את ההנחה בדבר ההשפעה החיובית של הפוטו־תרפיה בראיון הֶכרות. לא ברור אם דפוס דומה יימצא בפסיכו־תרפיה או בסיטואציות עזרה נפשית אחרות, מאחר שהספרות המחקרית על פוטו־תרפיה היא קלינית, ואינה מבוססת על מחקר. עם זאת, אם לוקחים בחשבון את הקשיים במתן עזרה נפשית לאוכלוסייה ייחודית זו, ראוי לנסות את יישום הפוטו־תרפיה גם במסגרות ייעוץ נוספות. נוסף לכך, ראוי אולי לבדוק שימוש בטכניקה ייחודית זו בעבודה עם אוכלוסיות נוספות שגם אצלן עשויים להתגלות קשיים בהבעה עצמית, כגון עולים חדשים מארצות אחרות, ילדים, אוכלוסיות מיעוט וכו'. מחקר זה הוא רק צעד ראשון בדרך לא סלולה, ובכל זאת מרגֵש היה לעמוד על כוחה של טכניקה זו שפותחה רק לאחרונה, ושיש להוסיף ולקדמה ולעודד את השימוש בה.

מקורות

בן־עזר, ג. (1992). *כמו אור בכד: עלייתם וקליטתם של יהודי אתיופיה*. ירושלים: הוצאת ראובן מס בע"מ.

Bachelor, A. (1995). Clients' perception of the therapeutic alliance: A qualitative analysis. *Journal of Counseling Psychology, 42*, 323–337.

Bachelor, A. & Horvart, A. (1999). The therapeutic relationship. In M. A. Hubble, B. L. Duncan, & S. D. Miller (Eds), *The heart & soul of change: hat works in therapy* (pp. 133–178). Washington, DC: American psychological Association.

Berman, L. (1993). *Beyond the smile: The therapeutic use of the photograph*. New York: Routledge.

Gladding, S.T. (1998). *Counseling as an Art: The creative arts in ounseling* (2nd ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Hill, C.E. & O'Brien, K.M. (1999). *Helping Skills: facilitating exploration insight, and action*. Washington, DC: American Psychological Association.

Horvath, A.O. & Greenberg, L.S. (1989). Development and validation of the working alliance inventory. *Journal of Counseling Psychology,* 36, 223–233.

Mohl, P.C., Martinez, D., Ticknor, C., Huang, M. & Cordell, M. D. (1991). Early dropouts from psychotherapy. *Journal of Nervous and Mental Disease, 179*, 478– 481.

Norris-shortle, C., Parks, O.L., Walden, C., & Hayman-Hamilton, J. (1999). A photographic body life book. *Journal of Family Psychotherapy, 10*(3), 69–73.

Orlinsky, D.E., Grawe, K. & Park, B.K. (1994). Process and outcome in psychotherapy-noch einmal. In B.A. Garfield & S.I. Garfield (Eds), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (pp. 270–376). New York: Wiley.

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

Shechtman, Z. Hiradil, A., & Zina, S. (2003) The impact of culture on group behavior: a comparison of three ethnic groups. *Journal of counseling developmen, 81*, 208–216.

Vonderacek, I.V. & Vondracek, W.V. (1971). *The manipulation and measurement of self-disclosure in preadolescents*. Merril-Palmer uarterly, *17*, 51–57.

Weiser, J. (1993). *Phototherapy techniques: Exploring the secrets of personal snapshots and family albums*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.

Yalom, I.D. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy* (4th ed.). New York: Basic Books.

הקשר בין לחץ תפקידי, סגנון התמודדות עם לחץ וטיפוס אישיות (A/B) לבין איכות חיי הנישואין אצל יועצים

אילנית נקדימון

בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר־אילן

תקציר

במחקר זה נבדק הקשר שבין לחץ בעבודת הייעוץ לבין איכות חיי הנישואין. נבדקה גם האפשרות שסגנון התמודדות עם לחץ וטיפוס אישיות יהוו גורמים הממתנים את הקשר שבין הלחץ בעבודה ואיכות חיי הנישואין ואף ימצאו קשורים ישירות לאיכות חיי הנישואין. ממצאי המחקר אכן הראו קשר חיובי בין סגנון התמודדות "ממוקד בעיה" לבין איכות חיי הנישואין וכן קשר שלילי בין סגנון התמודדות "ממוקד רגש" לבין איכות חיי הנישואין. עם זאת הקשר בין הלחץ התפקידי ואיכות חיי הנישואין נמצא נמוך ביותר. התרומה הגבוהה ביותר לשונות המוסברת של איכות חיי הנישואין התקבלה מהאינטראקציות שבין המשתנים הדמוגרפיים (מספר ילדים) ומשתני התפקיד (שעות עבודה בפועל, וותק בייעוץ) למשתני המחקר. סיבה אפשרית לקשר החלש בין הלחץ התפקידי ואיכות חיי הנישואין היא, שמרבית היועצות מסגלות לעצמן דרכי התמודדות שונות עם הלחץ, המאפשרות להן לעשות אבחנה בין העבודה לבית, תוך מודעות לחשיבות שיש לכל אחד מהם בפני עצמו. ממצאי המחקר מלמדים, כי המודעות לנושא הלחץ בעבודה, וכתוצאה מכך התכנון מראש, יכולים לסייע ליועצת לשלב בהנאה בין עבודה ומשפחה.

לחץ בעבודת היועץ החינוכי

התרחבות כמות המחקרים בנושא לחץ והתמודדות מצביעה על התפתחות תחום זה (Lazarus, 2000). הגישה המקובלת כיום ושאליה נתייחס במחקר זה היא, הגישה של Lazarus. על פי המודל שלו, לחץ מתרחש כאשר קיים פער בין דרישות הסביבה לבין תפיסת הפרט את יכולתו.

היועץ החינוכי מעורב כיום בתחומי פעולה מרובים ומגוונים, כגון: תכנון והדרכת המורים בתוכניות מניעה בנושאים שונים; ייעוץ לתלמיד בנושאים אישיים; היוועצות עם הורי התלמיד ומוריו; תיאום הפעילות של הצוות הבין מקצועי וקשר עם גורמים מחוץ לבית הספר; הדרכה והכוון התלמידים במעברים; סיוע לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים המשולבים בכיתות; ייעוץ לבית הספר כמערכת, (אומנסקי וארהרד, 2000; ארהרד, 1997; בנר, 1984; טטר, 1997; צוקרמן, 1999).

נקודות המבט הרבות יוצרות ציפיות שונות מצד גורמים שונים, ולכן יוצרות קשיים מרובים בעבודתו היומיומית של היועץ. בנוסף, קיימת דרישה של משרד החינוך כי יועצים ישלבו הוראה וייעוץ ויעבדו לפחות שליש ממשרתם בהוראה (חוזר מנכ"ל

הערה: הוגש כעבודת תזה בהנחייתו של ד"ר דוד צוקרמן.

תשמ"א). שגיא (1999), מדגישה כי תפקיד היועץ מאופיין במורכבות גבוהה, הנובעת מהמעורבות האישית הנדרשת מהיועץ, ממגוון האוכלוסיות שעליו לטפל בהן, ממגוון רמות התפקוד של התלמידים הפונים או מופנים לעזרתו, וכן מן הצורך בשינויי הסתגלות מהירים כתוצאה מהנסיבות המשתנות בדינמיות רבה. כל אלה מדגישים את התחושה שעבודת היועץ מתרחשת בתנאי לחץ קשים, הן לגבי אלה שמשמשים כיועצים והן לגבי אלה שנהנים משירותיו (Breznitz & Goldberger, 1993). מקצוע הייעוץ מתאפיין במצבים הדורשים מעורבות מתמשכת עם אנשים, מצבים הדורשים מהעוסק במקצוע השקעה רגשית רבה.

הראל וארהרד (2001) מביאים במאמרם מספר עובדות לגבי תפקיד היועץ: על אף הציפיות המופנות כלפי היועץ החינוכי למילוי משימותיו הרבות, לא הוגדלו מספר שעות הייעוץ בתקן השעות, אלא להיפך (טטר, 1997): לחמישית מהיועצים החינוכיים בארץ 12 שעות שבועיות וכ־40% מהיועצים עובדים בייעוץ עד 10 שעות. תנאי העסקה אלה של היועצים החינוכיים בישראל מביאים לטענתם, לחוסר יכולת למלא את כל הפונקציות הנדרשות, או אף את חלקן הגדול (חן והד, 1989). מצב זה גורם לאי שביעות רבה בעבודת היועצים בישראל (ארהרד, 1997; מקל, 1998).

■ טיפוס אישיות והתמודדות עם לחץ

באופן גס ניתן לחלק את העובדים ע"פ דפוסי אישיות עיקריים: טיפוס אישיות A וטיפוס אישיות B (גרינפלד, 1990). חוקרים טוענים כי בעלי טיפוס אישיות A יחוו יותר לחץ מאשר עובדים בעלי דפוס אישיות B. תפיסה זו מבוססת על כך שטיפוסי A, מעבר ליצירתם את גורמי הלחץ נוטים לחשוף עצמם לסביבות עבודה תחרותיות ולחוצות יותר (Ganster, 1986). בנוסף, לטיפוסי A נטייה חזקה להפנות כלפי עצמם כישלונות אישיים. שילוב שני הגורמים האחרונים וכל אחד מהם בפני עצמו יכול להסביר את נטייתם הגבוהה של טיפוסי אישיות אלו ללחץ (Copper & Payne, 1991). טיפוס A מתאפיין בסוג האישיות המועד לשחיקה. הוא לוקח עבודה לביתו ונתקף רגשות אשם כאשר הוא נח. טיפוס B לעומתו מתאפיין בתכונות הפוכות. הוא מתמודד טוב יותר עם מצבי לחץ, פחות תחרותי ושאפתן, רגוע יותר, אף כי אינו פחות מוכשר ואינו נופל בבצועיו מטיפוס A (גרינפלד, 1990). גורין, וורף ופלד (אצל קפלן וגוינס, Caplan & Jones, 1975) טענו כי המעורבות הרבה בעבודה של Type A הינו קללה לפחות באותה מידה בה היא מהווה ברכה. הם מצאו כי ככל שהסטטוס המקצועי של האדם גבוה יותר כך יהיה מעורב יותר בעבודתו. רמת מעורבות זו היא הנותנת לאדם את "הפרס" הרגשי העצום עם הצלחתו, אולם היא גם גובה ממנו את המחיר הנפשי הכבד עם הכישלון בעבודה או בתפקיד.

כדי לחקור את תהליכי ההתמודדות פיתחו לזרוס וחבריו את המדד הקרוי "דרכי התמודדות" ובו הוצע סיווג של דרכי התמודדות: התמודדות "ממוקדת בעיה" (Problem Focused Coping), והתמודדות "ממוקדת רגש" (Emotion Focused Coping). התמודדות הממוקדת בבעיה מערבת מאמצים קוגניטיביים או התנהגותיים

המיועדים לשנות את מקור הלחץ או להקטין את השפעתו. לעומתה, התמודדות הממוקדת ברגש, מערבת מאמצים התנהגותיים וקוגניטיביים, שנוקט הפרט במטרה לשלוט ברגשות השליליים המתעוררים אצלו ע"י גורמי הלחץ.

מחקרים בתחום זה מצביעים על כך שבמצבי לחץ שונים עושים אנשים שימוש בשני סוגי ההתמודדות. באשר ליעילותם של דרכי ההתמודדות הללו עולים מהספרות המחקרית שלושה ממצאים עיקריים (אצל קינן, 1997):

א. התמודדות ממוקדת ברגש יעילה במצבים עתירי לחץ, שבהם קיימת הסתברות נמוכה למניפולציה ולשליטה בגורמי הלחץ. לעומת זאת, במצבים שבהם קיימת שליטה רבה במקור האיום ישנה עדיפות להתמודדות הממוקדת בבעיה.
ב. התמודדות הממוקדת ברגש עשויה להיות יעילה כשמדובר במצבי לחץ קצרי טווח. לאורך זמן יורדת יעילותה של התמודדות מסוג זה.
ג. ככל שהרפרטואר של דרכי ההתמודדות של הפרט מגוון יותר וכולל הן דרכי התמודדות הממוקדות ברגש והן כאלה הממוקדות בבעיה, עולה יעילות התמודדותו עם לחצים.

מישל, קרונקיט ומוס (Mitchell, Cronkite, & Moos, 1983) מציעים, שסגנון ההתמודדות האופטימלי הוא זה המשלב רפרטואר רחב של תגובות התמודדות אפשריות הן במישור המכוון לפיתרון הבעייה והן במישור הרגשי. אפילו אם התמודדות רגשית עשויה לעזור לשמור על איזון אמוציונלי, הרי שאי שימוש באסטרטגיות המכוונות לפיתרון בעייה, במצבים בהם ניתן לפתור אותה, סופו שיביא להשלכות שליליות על האיזון האמוציונלי. ואומנם נמצא שאנשים בעלי דכאוניות נוטים יותר להשתמש בסגנון התמודדות רגשי, ואילו בקרב אנשים בריאים יחסית סגנון ההתמודדות השולט הוא זה המכוון כלפי פתרון הבעייה (Folkman & Lazarus, 1980 אצל אביצור, 1987). התמודדות יעילה היא התמודדות התורמת להפחתת תחושת הלחץ, כמווסתת את הקשר בין חווית החשיפה ללחץ ותחושת הלחץ האמוציונלי.

רוב הגישות טוענות, באופן כללי, שסגנון ההתמודדות שמתמקד בבעייה הוא סגנון ההתמודדות האפקטיבי ביותר, מהיותו בעל יכולת לשנות את מצב הלחץ יותר מאשר התמודדות של הכחשה, בריחה או התמקדות ברגשות המועלים בעת לחץ. אנדרסון (Anderson, 1976) טען, שבמצבי לחץ קיצוניים המעלים את רמת החרדה, האדם מתרכז יותר במצבו האמוציונלי והנטייה תהיה להתמודדות הממוקדת יותר ברגשות על חשבון התמודדות של פתרון בעיות.

■ איכות חיי הנישואין

"איכות חיי הנישואין" מוגדרת ע"י ספנייר ולואיס (Spanier & Lewis, 1980) כהערכה סובייקטיבית של יחסי זוג נשוי לגבי מס' מימדים. טווח ההערכות מורכב מרצף המשקף מס' איפיונים של אינטראקציה זוגית ותפקוד נישואין. איכות חיי נישואין

גבוהה מקושרת להסתגלות טובה, תקשורת מתאימה, רמה גבוהה של אושר נישואין, אינטגרציה ורמה גבוהה של שביעות רצון מן היחסים.

פיינס (1987) טוענת כי חלק נכבד מזמננו מוקדש לעבודה. כאשר עובדים אידיאליסטיים ונלהבים נכנסים למסגרת של עבודה לוחצת, שחיקה היא כמעט בלתי נמנעת. במקרים רבים ניתן לראות את השפעתה של שחיקה בעבודה בהתדרדרותם של חיי הנישואין. שגב (1999) טוענת כי חוקרים רבים הבחינו בין קונפליקט "בית-עבודה" וקונפליקט "עבודה-בית". בקונפליקט "עבודה-בית" העבודה מפריעה לחיי המשפחה וגורמת להזנחה של המחויבויות למשפחה בשל לחצי העבודה. בקונפליקט "בית-עבודה" חיי המשפחה מפריעים לעבודה וגורמים להזנחת מחויבויות העבודה (Fox & Dwyer, 1999). קונפליקט "עבודה-בית" מושפע בעיקר ממשתנים מעולם העבודה כמו גורמי לחץ בעבודה ובו יעסוק מאמר זה. נמצא כי קיים קשר חיובי בין לחצי עבודה וקונפליקט "עבודה-בית" (Borovsky & Stepanski, 1999).

בי רב (1997) טוען כי חוקרים שבדקו את השפעת הלחצים של החברה המודרנית על זוגות נשואים הגיעו למסקנה חד משמעית: ככל שבני הזוג מתוחים יותר ולחוצים יותר כתוצאה מהתמודדות המוטלת עליהם בבניית קריירה ובמאבק עם מכשולים שונים העומדים בפניהם, כך הזוגיות שלהם פחות טובה. רובם פשוט אינם מוצאים את הכוחות הדרושים כדי להתמודד עם קשיי הזוגיות, כאשר הם שבים הביתה מותשים מהתמודדות עם קשיי הפרנסה.

לסיכום, במחקר זה ננסה לענות על השאלה: האם חיי הנישואין של היועצות נפגעים כתוצאה ממאבק מתמשך בניסיון להשתלט על כל המחויבויות, שנטלו על עצמן, במסגרת המלחיצה של התפקיד הקשה שהם ממלאים מחוץ לבית?! אמנם נעשה מאמץ מחקרי רב ומקיף לחקר תוצאות והשפעותיהם של לחצים (Beehr, 1998) אך לא נערך מחקר העוסק בלחצים בעבודת היועץ החינוכי והשפעותיהם על חיי הנישואין.

במחקר זה בדקנו מספר השערות לגבי הקשר שבין מרכיבי הלחץ בעבודת היועצת לבין איכות חיי הנישואין שלה, וכן לגבי הקשרים השונים שבין משתני המחקר השונים.

הקשר בין טיפוס אישיות ליתר משתני המחקר

שיערנו כי קיים קשר חיובי בין טיפוס אישיות A לבין תפיסת הלחץ. כמו כן שיערנו כי קיים קשר חיובי בין טיפוס אישיות A לבין סגנון התמודדות "ממוקד רגש" וקיים קשר שלילי בינו לבין סגנון התמודדות "ממוקד בעיה". בנוסף שיערנו, כי קיים קשר שלילי בין טיפוס אישיות A לבין איכות חיי הנישואין.

הקשר בין סגנון התמודדות עם לחץ לבין תפיסת הלחץ ואיכות חיי הנישואין:

שיערנו כי קיים קשר חיובי בין סגנון התמודדות "ממוקד רגש" לבין תפיסת הלחץ התפקידי, וקיים קשר שלילי בין סגנון התמודדות "ממוקד בעיה" לבין תפיסת הלחץ התפקידי: ככל שהיועצת נוקטת יותר סגנון התמודדות "ממוקד רגש" ופחות סגנון התמודדות "ממוקד בעיה", כך היא תחווה יותר לחץ בעבודה. כמו כן שיערנו כי קיים

קשר חיובי בין סגנון התמודדות "ממוקד בעיה" לבין איכות חיי הנישואין, וקיים קשר שלילי בין סגנון התמודדות "ממוקד רגש" לבין איכות חיי הנישואין.

הקשר בין תפיסת הלחץ לבין איכות חיי הנישואין

שיערנו כי קיים קשר שלילי בין תפיסת הלחץ התפקידי לבין איכות חיי הנישואין.

השערות לגבי משתנים מתערבים/ממתנים:

שיערנו כי הקשר שבין הלחץ לבין איכות חיי הנישואין ימותן ע"י טיפוס האישיות: אצל יועצות בעלות טיפוס אישיות A ימצא קשר חזק יותר בין לחץ תפקידי ואיכות חיי הנישואין מאשר אצל יועצות בעלות טיפוס אישיות B. כמו כן שיערנו כי הקשר שבין הלחץ לבין איכות חיי הנישואין ימותן ע"י סגנון ההתמודדות עם לחץ: אצל יועצות הנוקטות יותר סגנון התמודדות "ממוקד בעיה", הקשר בין לחץ תפקידי ואיכות חיי הנישואין יהיה חלש יותר מאשר אצל יועצות שאינן נוקטות סגנון התמודדות "ממוקד בעיה". בדומה, אצל יועצות הנוקטות סגנון התמודדות "ממוקד רגש", הקשר בין לחץ תפקידי ואיכות חיי הנישואין יהיה חזק יותר מאשר אצל יועצות שאינן נוקטות סגנון התמודדות "ממוקד רגש".

■ שיטת המחקר

נבדקים

המדגם כלל 148 יועצות חינוכיות כאשר חלקן עובד בייעוץ בלבד וחלקן משלב הוראה ו/או תפקיד אחר בבית הספר. על מנת למנוע השפעת גורם נוסף לא השתתפו במחקר גברים.

הקריטריונים לבחירת הנבדקות היו:

א. יועצות העובדות באחד מבתי הספר: יסודי, חט"ב או תיכון.

ב. מצבן המשפחתי הוא: נשואה עם או בלי ילדים.

כל הנבדקות הן מבתי ספר ממלכתיים השייכים למחוז ת"א, מרכז ודרום.

בפועל נדגמו 148 יועצות מתוך בתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים ותיכוניים. מספר היועצות התפלג באופן אחיד למדי בין שלושת סוגי בתי הספר (28.4%, 31.1%, 30.4% בהתאמה), ומיעוטן (10.1%) מועסקות בבית ספר משולב (כולל כיתות יסודי+חט"ב או חט"ב+תיכון) או ב־2 בתי ספר.

כל היועצות הן נשואות כאשר 70% מהן בטווח הגילאים 30–50 ולהן 2–3 ילדים. 79.1% מהיועצות בעלות תואר שני ורובן (72.3%) בעלות ניסיון של פחות מ־10 שנים בייעוץ.

רוב היועצות במחקר עוסקות בתפקיד יועצת בלבד (49.3%), יתר היועצות שנבדקו משלבות בעבודתן הוראה (27%), ורק מעט מהן (23.6%) הן גם מחנכות כיתה

ו/או משלבות תפקיד נוסף במסגרת בית הספר. רוב היועצות (63.5%) הן בהיקף משרה של 20–30 שעות שבועיות ואחוז אפסי מהנבדקות (5.4%) היקף משרתן הוא מעל 30 שעות. אחוז דומה של נבדקות (33.1%) דיווחו כי מס׳ השעות השבועיות שהן משקיעות בפועל הוא מתחת ל־20 שעות, ולעומת זאת אחוז היועצות המשקיעות בפועל מעל 30 שעות שבועיות עולה באופן דרמטי (20.3%). רוב היועצות (56.1%) אחראיות בתפקידן על פחות מ־10 כיתות, ומיעוטן (4.7%) אחראיות על יותר מ־30 כיתות.

כלים

לנבדקות הועבר שאלון המורכב משישה חלקים, כאשר כל חלק מהווה שאלון בפני עצמו. להלן תיאור חלקי השאלון:

1. שאלון טיפוס אישיות

מטרת השאלון: לבדוק לאיזה סוג טיפוס אישיות משתייך הנבדק (טיפוס A או טיפוס B).

השאלון בגרסתו העברית נלקח ממחקרה של רדיאן (1998), אשר הסתמכה על השאלון ממחקרם של קושניר ומלמד (Kushnir & Melamed, 1991). קושניר ומלמד אימצו גרסה מקוצרת של סולם Vickers שבו השתמשו קפלן וחובריו (Caplan, Cobb, French, Van Harrison, & Pinneau, 1975).

השאלון מורכב מ־8 פריטים בסולם אורדינלי בן 7 דרגות, לדוגמא "כשאני עושה משהו קשה אני אף פעם לא מוותרת אלא רק כשאני בטוחה שעשיתי כל מה שאני יכולה". בשאלון זה הורד הפריט הבודק את מידת ההנהגה. הנבדק מתבקש לציין את מידת נכונותו של כל היגד כאשר הערך 7 מציין רמה גבוהה (נכון מאוד) של הפריט ואילו הערך 1 מציין רמה נמוכה של הפריט (כלל לא נכון). ממוצע התשובות ל־7 הפריטים מהווה מדד לטיפוס אישיות, כך שציון 7 מאפיין Type A וציון 1 מאפיין Type B. הציון הסופי לשאלון ניתן באמצעות ממוצע הפריטים המרכיבים את הסולם. במחקר הנוכחי הציון 4 היווה נקודת חתך לקביעת טיפוס האישיות.

מהימנות מדד טיפוס האישיות כפי שנמצאה במחקר של רדיאן (1998) טובה ($\alpha=0.76$). במחקר הנוכחי הוסר פריט מס׳ 1, אשר הקשר בינו לבין יתר פריטי השאלון היה נמוך יחסית. מהימנות השאלון ללא הפריט שהוסר ישאר זהה ($\alpha=0.76$).

2. שאלון לחץ בעבודה

מטרת השאלון: לבדוק מהם מרכיבי הלחץ בעבודה.

שאלון לחץ בעבודה נלקח מתוך עבודתה של וינברג (1998). השאלון מסתמך על השאלון של באגט ועמיתים (Bhagat et al.). הוא כולל 17 פריטים ומורכב מ־3 תת־סולמות:

- *עמימות תפקידית*. לדוגמא: "עלי לעבוד לחת הוראות לא ברורות מהממונים".

- *עומס יתר*. לדוגמא: "עבודתי נראית רבה מידי לאדם אחד לעשות".
- *קונפליקט תפקידי*. לדוגמא: "אני מקבל בקשות סותרות משני אנשים או יותר".

על הנבדקת היה לציין את מידת הסכמתה או אי הסכמתה לכל היגד באמצעות סימון המספר המתאים כאשר 1 מציין "מתנגדת לחלוטין" ו־7 מציין "מסכימה לחלוטין". הפריטים 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17 צוינו בכיוון הפוך. הציון הסופי לשאלון ניתן באמצעות מיצוע הסולם. מהימנות השאלון הכולל כפי שדווחה על פי וינברג (1998) טובה ($\alpha=0.83$). בשאלון הנוכחי (לאחר הסרת פריט 17) המהימנות היתה דומה ($\alpha=0.84$). מהימנויות תתי הסולמות נעו בין $\alpha=0.63$ עבור עומס יתר ל־$\alpha=0.80$ עבור עמימות תפקידית.

3. שאלון דרכי התמודדות

מטרתו של השאלון לבדוק את דפוסי ההתמודדות של האדם. השאלון המקורי שכלל 68 פריטים חובר ע"י פולקמן ולזרוס (Folkman & Lazarus, 1980) ועבר שינויים מספר פעמים (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, Delongis & Gruen, 1986). על הנבדקים לציין לגבי כל פריט את מידת התאמתו כתגובה למצב (סולם ליקרט 0–3; 0=כלל לא מתאים, 1=מתאים במידה מועטה, 2=מתאים במידה ניכרת, 3=מתאים במידה רבה מאד). בעבודתו של בן־יאיר (1989) נעשה שימוש בשאלון מקוצר בן 39 פריטים שתורגם לעברית. שאלון זה נוסח בזמן עבר כאשר הנבדקים היו צריכים להתייחס בתשובותיהם לאירוע ספציפי היוצר לחץ. בשאלון הנוכחי הושמט תיאור האירוע הספציפי, והנבדקות היו צריכות להתייחס בתשובותיהן לדרכי התמודדותם עם אירוע מלחיץ בדרך כלל. את ההיגדים ניסחנו בזמן הווה.

בניתוח גורמים שנערך ע"י בן יאיר נמצאו שני גורמים עיקריים: סגנון התמודדות "ממוקד בעיה" (התמודדות ישירה) וסגנון התמודדות "ממוקד רגש" (התמודדות עקיפה).

סגנון התמודדות "ממוקד בעיה" כולל 3 אסטרטגיות:

1. עימות (Confrontive Coping). מאמץ אגרסיבי לשינוי הסיטואציה ברמה מסוימת של עוינות ונטילת סיכונים. לדוגמא: "הבאת האדם האחראי שישנה את דעתו".
2. פתרון בעיות מתוכנן (Planful Problem-Solving). מאמץ שקול להתמודד עם הבעיה ולשנות את הסיטואציה. מאמץ זה כרוך בגישה אנליטית לפתרון בעיות. לדוגמא: "חשבת שוב ושוב על הבעיה כדי לנסות להבינה".
3. חיפוש תמיכה חברתית (Seeking Social Support). מאמץ להשגת תמיכה אינפורמטיבית.

סגנון התמודדות "ממוקד רגש" כולל 6 אסטרטגיות:

1. התרחקות (Distancing). מאמץ להתרחק או ניסיון להסתכל על הבעיה באור חיובי תוך התעלמות מהקושי. לדוגמא: "ניסיון לשכוח ממכל העניין".

2. שליטה עצמית (Self Control). מאמץ להרגיע את תחושת המתח ותגובות המתח. לדוגמא: "שמרת את רגשותייך לעצמך".
3. קבלת אחריות (Accepting Responsibility). תחושת האחריות של הפרט לגבי תפקידו בהיווצרות הבעיה. לדוגמא: "ביקרת את עצמך או הטפת לעצמך".
4. בריחה/הימנעות (Escape Avoidance). משאלות לב ומאמץ התנהגותי לברוח ולהימנע מהמתח. לדוגמא: "קיווית לנס שיתרחש".
5. שינוי עצמי (Positive Reappraisal). מאמץ ליצור משמעות חיובית ע"י התמקדות בהתפתחות אישית. לדוגמא: "שינית את עצמך במשהו".
6. תמיכה חברתית (Seeking Social Support). מאמץ להשגת תמיכה רגשית.

מדד התמודדות ישירה כולל 12 פריטים (1, 4, 5, 6, 16, 21, 24, 26, 28, 31, 33, 35). מהימנות מדד זה כפי שנמצאה במחקרו של בן־יאיר (ללא פריט 16) היא $\alpha=0.66$. במחקר הנוכחי, מכיוון שדרכי ההתמודדות של היועצות מתייחסות למגוון רחב של סוגי לחצים ולא לאירוע ספציפי, הורדנו 4 פריטים (4, 5, 16, 28) שתרמו תרומה שלילית למהימנות המדד. מהימנות המדד ללא הפריטים שהוסרו הינה $\alpha=0.69$.

מדד התמודדות עקיפה כולל 27 פריטים (2, 3, 7 15, 17 20, 22, 23, 25, 27, 29, 30, 32, 34, 36–39). מהימנות מדד זה כפי שנמצאה במחקרו של בן־יאיר (ללא פריט 8) היא $\alpha=0.69$. במחקר הנוכחי, הסרנו 8 פריטים (8, 10, 14, 15, 17, 18, 30, 32) בשל תרומתם השלילית למהימנות המדד. מהימנות המדד ללא הפריטים שהוסרו הינה $\alpha=0.81$.

במחקר הנוכחי כל נבדקת קיבלה שני ציונים (סגנון התמודדות "ממוקד רגש" וסגנון התמודדות "ממוקד בעיה"). על מנת לקבוע את התפלגות היועצות על פי שני הסגנונות נקבעה נקודת חתך 1.5 מתוך טווח של 0–3.

4. שאלון Marital and Dyadic Adjustment Scale למדידת טיב הקשר הזוגי

שאלון זה הינו מדד להערכת איכות הנישואין וחיי הזוג בהווה, ומתבסס על ממדים שונים של הסתגלות לנישואין. השאלון נלקח מתוך עבודתה של קאופמן־סטרול (1982). הוא חובר בידי Spanier (1976) ומורכב מ־32 פריטים. ציון הנבדקת בשאלון זה מופק מסכום הדירוגים של פריטי כל אחד מהסולמות ונע בין 1 ל־151. ציון גבוה בשאלון מציין קשר זוגי טוב יותר. הפריטים נחלקים לארבע תת־סולמות/מימדים:

- *קונצנזוס זוגי*. סולם זה מורכב מפריטים 1–15 שבו מתבקשות הנבדקות לציין את מידת ההסכמה בינן לבין בני זוגן לגבי 15 נושאים על סולם ליקרט בן 5 דרגות (1=אי הסכמה מוחלטת, 5=הסכמה מוחלטת).
- *שביעות רצון זוגית*. בסולם זה מתבקשות הנבדקות לענות מהי תדירות ועוצמת התחושות, המחשבות והמעשים המובאים בפריטים 16–22 על סולם ליקרט בן 5 דרגות (1=כל הזמן, 5=אף פעם לא). כמו כן הן מתבקשות לציין (בפריט 31) את מידת האושר שלהם ביחסי הנישואין בהשוואה למערכות יחסים של אנשים אחרים

על סולם ליקרט בן 7 דרגות (0=מאד לא מאושרת יחסית למערכות יחסיהם של אחרים, 6=מאושרת באופן מושלם). לבסוף הן צריכות לסמן (בפריט 32) איזו הצהרה מבין 6 הצהרות מתארת בצורה הטובה ביותר את הרגשה לגבי העתיד היחסים. כשהרצף נע בין "אעשה כל דבר כדי שאכן יצליחו" לבין "אין לי יותר מה לעשות כדי להמשיך את היחסים".

- *הבעת חיבה וביטויי רגש*. הנבדקות מתבקשות לציין (פריט 23) את תדירות ההתנשקות על סולם ליקרט בן 5 דרגות (0=אף פעם, 4=כל יום), וכן האם הן עייפות מדי ליחסי מין ולא מראות אהבה על פני סולם של שתי קטגוריות בלבד (פריטים 29, 30) (0=כן, 1=לא).
- *לכידות זוגית*. הנבדקות צריכות לסמן (בפריט 24), על סולם ליקרט בן 5 דרגות כמה מהעיסוקים ומתחומי הענין של בני הזוג משותפים לשניהם (0=אף אחד, 4=כל העיסוקים) וכן כל כמה זמן מתרחשים אירועים ופעילויות שמפורטים בשאלון (בפריטים 25–28) בין בני הזוג על סולם ליקרט בן 6 דרגות (0=אף פעם, 5=לעיתים קרובות יותר מפעם ביום).

המהימנות לשאלון כולו היא $\alpha=0.96$ (Spanier, 1976) והמהימנויות לסולמות הנפרדים נעות בין 0.73 ל־0.94. במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות $\alpha=0.92$. בניגוד לשאלונים סטנדרטיים, בהם ציון הנבדק הוא ממוצע הפריטים (ועל כן ניתן להתעלם מערכים חסרים לפריטים), בשאלון זה הציון הכולל הוא סכום כל הפריטים, ויש חשיבות לציון של כל פריט ספציפי.

5. שאלות שחוברו בידי כותבת השאלון

שאלון זה מכיל ארבע שאלות פתוחות עם היגדים כלליים, שבהן על הנבדקת לסמן בתשובתה עד כמה נכון לגביה כל היגד. בפריטים 1–2 הסולם נע בין א=תמיד לבין ה=אף פעם לא. בפריט 3 הסולם נע בין א=מצליחה מאד לבין ה=לא מצליחה. בפריט 4 הסולם נע בין א=במידה מרובה לבין ה=במידה מועטה. בנוסף, כולל שאלון זה שאלה פתוחה אחת בה נתבקשה הנבדקת לחוות את דעתה לקשר בין מידת הלחץ בעבודתה והתמודדות עימו לבין חיי הנישואין שלה.

6. שאלון פרטים אישיים

שאלון זה מתייחס לנתונים אישיים, נתוני השכלה, פרטים על מקום העבודה, תפקיד בביה"ס, ותק והיקף משרה. שאלון זה חובר על ידינו על מנת לבדוק את הקשר בין משתני רקע שונים מתחום המשפחה ומתחום העבודה לבין משתני המחקר העיקריים.

פרטי הרקע שעליהם נתבקשו הנבדקות לענות כללו:

- נתונים דמוגרפיים (נתונים אישיים כלליים): גיל, השכלה, מס' ילדים וגלאיהם.
- נתוני תפקיד: פרטים על מקום העבודה: סוג ביה"ס, מס' הכיתות, סוג אוכלוסית ביה"ס, תפקיד, מס' יועצים בביה"ס. נתוני ותק: ותק בהוראה, ותק ביעוץ, ותק

במקום העבודה הנוכחי. נתונים על היקף המשרה: היקף משרה כללי וביעוץ, מס' שעות המוקדשות בפועל לתפקיד, מס' כיתות שעליהן אחראית הנבדקת, ומס' בתי הספר שבהן עובדת הנבדקת.

הליך

איסוף הנתונים החל בפנייה של החוקרת ליועצות בכירות ממחוזות תל אביב, מרכז ודרום. בפנייה ביקשה מחברת המחקר להעביר את שאלון המחקר במפגשים קבוצתיים שמעבירות היועצות הבכירות (או מדריכות מטעמן) ליועצות מהמחוז. זאת על מנת להעביר שאלונים למספר רב יותר של יועצות. כל היועצות הבכירות הסכימו לשתף פעולה, למעט שתיים שסירבו להעביר שאלונים במפגשיהן. השאלונים הועברו בשנת הלימודים 2001/2 (תשס"ב) במהלך החודשים נובמבר עד מרץ. השאלון הועבר ליועצות נשואות העובדות בשלושת המגזרים הממלכתיים: יסודי, חטיבת ביניים ותיכון. 200 שאלונים הועברו הסך הכל, מתוכם התקבלו 160 שאלונים. שאלונים שהיו מלאים באופן חלקי הושמטו מן המחקר כך שסך הכל המחקר כלל 148 שאלונים.

■ ממצאים

תאור משתני המחקר

משתני המחקר כוללים מחד גיסא את המשתנים הבלתי תלויים: לחץ תפקידי, סגנון התמודדות עם לחץ וטיפוס אישיות, ומאידך גיסא את המשתנה התלוי — איכות חיי הנישואין. לוח 1 מציג את הממוצעים וסטיות התקן של המדדים השונים.

לוח 1

תאור משתני המחקר ($N=148$)

	ערך מינימלי	ערך מקסימלי	ממוצע	סטית תקן	טווח ערכים
טיפוס אישיות	1.50	6.83	5.23	.98	7–1
סגנון התמודדות					
"ממוקד בעיה"	1.38	3.00	2.41	.35	3–0
"ממוקד רגש"	.37	2.00	1.14	.37	3–0
מרכיבי הלחץ					
עמימות	1.00	5.29	2.83	.93	7–1
עומס יתר	2.33	6.60	4.53	1.03	7–1
קונפליקט	1.00	5.75	3.03	1.04	7–1
איכות חיי הנישואין	65.00	145.00	122.74	13.46	משתנה

מן הלוח ניתן לראות, כי באופן כללי הממוצע של המשתנה טיפוס אישיות הוא גבוה יחסית לסולם (1–7). בחלוקה לטיפוסים נמצאו 127 יועצות כבעלות טיפוס אישיות A, ורק 21 מהן בעלות טיפוס אישיות B. ניתן לראות מן הלוח, כי היועצות קיבלו ציון גבוה יותר בסגנון התמודדות "ממוקד בעיה" מאשר בסגנון התמודדות "ממוקד רגש". ואמנם, בניתוחי שונות נמצא הבדל מובהק בין 2 המדדים [$F(1,147)=851.81$, $p<.001$]. במקביל לכך נבדקו שכיחויות היועצות בשני סגנונות ההתמודדות בנפרד, כאשר נקודת החתך בכל אחד מהם היתה 1.5 (אמצע הסולם). נמצא, כי מרבית היועצות ($N=145$) קיבלו ציון גבוה (מעל נקודת החתך) בסגנון התמודדות "ממוקד בעיה", ואילו רק 30 יועצות קיבלו ציון גבוה (מעל נקודת החתך) בסגנון התמודדות "ממוקד רגש".

בהתייחס לשלושת מרכיבי הלחץ המופיעים בטבלה ניתן לראות, כי קיימים הבדלים ברמה הנתפסת של המדדים. ואכן, בניתוח שונות חד כיווני עם מדידות חוזרות נמצא הבדל מובהק בין שלושת המדדים [$F(2,294)=238.79$, $p<.001$]. בני תוחי השוואה בזוגות נמצאו הבדלים בין שלושת סוגי הלחץ כאשר הלחץ הנתפס כגדול (יחסית לסולם 1–7) הוא עומס בעבודה, לאחר מכן, קונפליקט תפקידי ולבסוף עמימות.

קשרים בין משתני המחקר

הקשר בין טיפוס אישיות ליתר משתני המחקר

בהתייחסות למרכיבי הלחץ נמצאו קשרים חיוביים מובהקים בין טיפוס אישיות לבין קונפליקט תפקידי ($r=.22$, $p<.01$) וכן בין טיפוס אישיות לבין עומס בעבודה ($r=.19$, $p<.05$). כלומר ליועצות בעלות טיפוס אישיות A יש יותר קונפליקט תפקידי ועומס תפקידי.

הקשר בין סגנון התמודדות לבין מרכיבי הלחץ ואיכות חיי הנישואין

נמצאו מתאמים חיוביים מובהקים נמוכים בין סגנון התמודדות "ממוקד רגש" לבין כל שלשת מרכיבי הלחץ: עמימות ($r=.24$, $p<.01$), קונפליקט ($r=.19$, $p<.01$) ועומס יתר ($r=.16$, $p<.05$). כמו כן נמצא מתאם שלילי מובהק בין סגנון התמודדות "ממוקד בעיה" לבין לחץ־עמימות ($r=-.28$, $p<.01$). ממצאים אלו תומכים בהשערה האומרת כי ככל שהיועצת מאופיינת יותר בסגנון התמודדות "ממוקד בעיה" תפיסת הלחץ תהיה נמוכה יותר, וככל שהיא מאופיינת יותר בסגנון התמודדות "ממוקד רגש" תהיה תפיסת הלחץ גבוהה יותר. בנוסף, ניתן לראות כי נמצא מתאם חיובי מובהק אך נמוך בין סגנון התמודדות "ממוקד בעיה" לבין איכות חיי הנישואין ($r=.20$, $p<.01$) ומתאם שלילי מובהק אך נמוך בין סגנון התמודדות "ממוקד רגש" לבין איכות חיי הנישואין ($r=-.17$, $p<.05$) כך אצל יועצות המאופיינות יותר בסגנון התמודדות "ממוקד בעיה" עולה איכות חיי הנישואין, ואילו אצל יועצות המאופיינות יותר בסגנון התמודדות "ממוקד רגש" יורדת איכות חיי הנישואין.

הקשר בין מרכיבי הלחץ לאיכות חיי הנישואין

אחת מהשערות המחקר טענה כי ימצא קשר שלילי בין מרכיבי הלחץ לבין איכות חיי הנישואין. נמצא מתאם שלילי מובהק בין עמימות תפקידית לבין איכות חיי הנישואין ($r = .17$, $p < .05$). ממצא זה תואם את השערת המחקר, אך הוא נמוך יחסית. לא נמצאו קשרים מובהקים בין יתר מרכיבי הלחץ לאיכות חיי הנישואין.

רגרסיה היררכית לבדיקת השערות המיתון

על פי השערות המחקר הקשרים שבין מדדי הלחץ ואיכות חיי הנישואין אמורים להיות ממותנים באמצעות טיפוס אישיות וסגנון התמודדות עם לחץ. כלומר, בקרב נבדקות בעלות טיפוס אישיות A וסגנון התמודדות "ממוקד רגש" יהיו הקשרים גבוהים יותר מאשר בקרב נבדקות בעלות טיפוס אישיות B וסגנון התמודדות "ממוקד בעיה". במטרה לבדוק התערבות זו נעשו ניתוחי רגרסיה היררכית בהם המשתנה התלוי היה איכות חיי הנישואין. בצעד הראשון הוכנסו המשתנים טיפוס אישיות ושני מדדי ההתמודדות עם לחץ. בצעד השני הוכנסו שלשת מרכיבי הלחץ. בצעד השלישי הוכנסו האינטראקציות שבין טיפוס אישיות, סגנונות ההתמודדות ומרכיבי הלחץ, אינטר־אקציות אלה מאפשרות לבדוק את השפעת המיתון.

ממצאים: בצעד הראשון שבו הוכנסו שלשת המשאבים — טיפוס אישיות ושני סגנונות התמודדות — הוסברו סה"כ 8% מהשונות. המשתנים שתרמו לשונות זו הינם שני מדדי ההתמודדות. נמצא מקדם חיובי לפתרון בעיות ומקדם שלילי לרגש. כלומר, ככל שההתמודדות מאופיינת יותר בפתרון בעיות ופחות ברגש כך איכות חיי הנישואין טובה יותר. בצעד השני הוכנסו, כאמור, שלשת מרכיבי הלחץ. התרומה של מרכיבים אלה להסבר השונות היתה נמוכה ביותר (1%), ולאף אחד מביניהם לא נמצאה תרומה מובהקת. בצעד השלישי הוכנסו האינטראקציות בין המשאבים לבין מרכיבי הלחץ. מבין האינטראקציות לא נמצאה אף אחת עם תרומה מובהקת לשונות המוסברת. מקדמי הרגרסיה מוצגים בלוח 2.

קשרים בין המשתנים הדמוגרפיים ומשתני התפקיד למשתני המחקר

במטרה לבדוק את הקשר בין המשתנים הדמוגרפיים ומשתני התפקיד לבין משתני המחקר חושבו מתאמי פירסון בהתייחס למשתנים הרציפים: גיל, מס' ילדים, ותק ביעוץ, מס' שעות (שבועיות) מושקעות בפועל, ונעשו ניתוחי Manova לגבי הקשרים בין המשתנים הקטגוריאליים לבין משתני המחקר. מתאמי פירסון מוצגים בלוח 3.

בלוח 3 ניתן לראות, כי נמצא קשר שלילי מובהק בין גיל לבין איכות חיי הנישואין. כלומר ככל שהיועצות מבוגרות יותר יש נטייה לאיכות נישואין פחות טובה. קשר שלילי מובהק נמצא גם בין גילן של היועצות לבין שניים ממרכיבי הלחץ — עמימות ועומס יתר. כלומר, ככל שגילן של היועצות גבוה יותר כך הן חשות פחות מצבים של עמימות ועומס בתפקיד. בנוסף, נמצא קשר מובהק בין גיל היועצות לבין סגנון התמודדות "ממוקד בעיה": ככל שגילה של היועצת גבוה יותר, כך היא נוטה יותר לנקוט סגנון התמודדות "ממוקד בעיה".

לוח 2

מקדמי הרגרסיה ההיררכית לבדיקת השערות המיתון

מנבאים	*B*	*SEB*	β	R^2
צעד ראשון				.08 **
טיפוס אישיות	1.51	1.12	.11	
(סגנון התמודדות) בעיה	6.80	3.13	.18 *	
(סגנון התמודדות) רגש	−6.00	2.91	−.17 *	
צעד שני				.09 *
טיפוס אישיות	1.5	1.15	.11	
(סגנון התמודדות) בעיה	5.54	3.30	.14 *	
(סגנון התמודדות) רגש	−5.24	3.00	−.15 *	
(לחץ תפקידי) עמימות	−1.85	1.51	−.13	
(לחץ תפקידי) קונפליקט	.55	1.31	.04	
(לחץ תפקידי) עומס יתר	−.10	1.23	−.01	

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

לוח 3

מתאמי פירסון בין המשתנים הדמוגרפיים לבין משתני המחקר

($N = 148$)

	טיפוס	סגנון התמודדות		מרכיבי הלחץ			איכות חיי
	אישיות	בעיה	רגש	עמימות	קונפליקט	עומס יתר	הנישואין
גיל	−.02	.16 *	.04	−.22 **	−.13	−.21 **	−.14 *
מס' ילדים	−.02	.14 *	−.01	−.07	−.10	−.09	−.12
ותק בייעוץ	.11	.07	−.01	−.18 *	−.03	−.14 *	−.03
שעות עבודה בפועל	.22 **	.22 **	.02	−.03	.15 *	.18 *	−.01

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

למספר הילדים של היועצת נמצא מתאם מובהק, אך נמוך עם סגנון התמודדות "ממוקד בעיה". כלומר, יועצות אשר להן יותר ילדים נוקטות סגנון התמודדות "ממוקד בעיה".

נמצא קשר שלילי מובהק בין הוותק בייעוץ לבין מרכיבי הלחץ — עומס יתר ועמימות. ככל שהיועצת ותיקה יותר במקצועה כך היא חשה פחות עומס בעבודה ומעריכה שקיימת פחות עמימות.

לבסוף, נמצא קשר חיובי מובהק בין מס' השעות השבועיות שהיועצת מקדישה

בפועל בעבודתה לבין טיפוס אישיות, סגנון התמודדות "ממוקד בעיה" וכן קונפליקט תפקידי. יועצת המאופיינת יותר כטיפוס A נוטה להקדיש יותר שעות שבועיות בעבודתה. בנוסף, יועצת המקדישה יותר שעות לעבודתה נוקטת סגנון התמודדות "ממוקד בעיה" וכן נתקלת במצבים רבים יותר המעוררים קונפליקט ועומס תפקידי.

כאמור, לגבי הקשרים בין המשתנים הקטגוריאליים לבין משתני המחקר נעשו ניתוחי Manova. נבדקו המשתנים הקטגוריאליים הבאים: השכלה (BA, MA), סוג בית ספר (יסודי, חטיבת ביניים, תיכון, משולב[1]), סוג אוכלוסיה (מיוחדת[2], רגילה), תפקיד (יועצת בלבד, יועצת ומורה, יועצת ומחנכת ו/או תפקיד אחר), ומס' הכיתות בביה"ס (עד 12, 12–21, מעל 21).

בניתוחים אלה לא נמצאו הבדלים מובהקים על פי השכלה [$F(7,140)=.72$, $p>.05$], סוג בית ספר [$F(21,397)=.83$, $p>.05$], תפקיד [$F(14,278)=.79$, $p>.05$], ומס' הכיתות בביה"ס [$F(14,278)=.74$, $p>.05$]. המשתנה היחיד שלגביו נמצא הבדל מובהק הוא סוג האוכלוסיה בביה"ס [$F(7,140)=2.825$, $p<.009$]. בבתי ספר רגילים נפוץ יותר סגנון התמודדות "ממוקד בעיה" מאשר בבתי ספר מיוחדים.

רגרסיה היררכית

כדי לבדוק עד כמה תורמים המשתנים הדמוגרפיים ומשתני התפקיד להסבר השונות של איכות הנישואין, נבדקה תרומתם של המשתנים הדמוגרפיים ומשתני התפקיד הרציפים: גיל, מס' ילדים, ותק בייעוץ ומס' שעות (שבועיות) מושקעות בפועל להסבר השונות של איכות חיי הנישואין באופן הבא: לשני הצעדים של הרגרסיה הקודמת התווספו שני צעדים: בצעד השלישי הוכנסו המשתנים הדמוגרפיים, ובצעד הרביעי הוכנסו האינטראקציות בין המשתנים הדמוגרפיים ומשתני התפקיד לבין טיפוס האישיות, שני סגנונות ההתמודדות ושלשת מדדי הלחץ. לוח 4 מציג את הממצאים (הצעד השני) של הרגרסיה הקודמת, ולאחריה בצעד השלישי מוצגים המשתנים הדמוגרפיים ומשתני התפקיד שתרומתם לרגרסיה היתה מובהקת, ובצעד הרביעי מוצגות האינטראקציות שנמצאו מובהקות.

בצעד השלישי הוכנסו, כאמור, המשתנים הדמוגרפיים ומשתני התפקיד. תרומתם של מרכיבים אלה להסבר השונות היה 4%, ומביניהם נמצאה תרומה מובהקת רק למשתנה הגיל.

בצעד הרביעי הוכנסו האינטראקציות בין המשתנים הדמוגרפיים ומשתני התפקיד לבין טיפוס האישיות, שני סגנונות ההתמודדות ושלשת מדדי הלחץ. בשלב זה נכנסו 4

1 לקטגוריה "בית ספר משולב" מתאימות יועצות העובדות בבית ספר יסודי עם חטיבת ביניים, או בבית ספר תיכון עם חטיבת ביניים, או בשני בתי ספר בר־זמנית.

2 אוכלוסיה מיוחדת קיימת בבתי ספר אינטגרטיביים או בבתי ספר המכילים לרוב תלמידים טעוני טיפוח.

לוח 4

מקדמי הרגרסיה ההיררכית להסבר השונות של איכות חיי הנישואין באמצעות המשתנים הדמוגרפיים ומשתני התפקיד

מנבאים	B	SEB	β	R^2
צעד שני				.09 *
(סגנון התמודדות) בעיה	5.54	3.30	.14 *	
(סגנון התמודדות) רגש	−5.24	3.00	−.15 *	
צעד שלישי				.13 **
(סגנון התמודדות) בעיה	7.21	3.37	.19 *	
גיל	−.28	.18	−.18 *	
צעד רביעי				.29 **
טיפוס אישיות	2.71	1.24	.20 *	
(סגנון התמודדות) בעיה	9.99	3.30	.26 **	
גיל	−.26	.16	−.16 *	
שעות בפועל	−.31	.13	−.21 **	
בעיה × שעות בפועל	2.59	1.07	.20 **	
בעיה × מס' ילדים	−3.67	.98	−.32 **	
בעיה × ותק בייעוץ	3.14	1.05	.26 **	
טיפוס אישיות × שעות בפועל	2.73	1.37	.18 *	

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

אינטראקציות: סגנון התמודדות "ממוקד בעיה" × מס' השעות בפועל, בעיה × מס' ילדים, בעיה × ותק בייעוץ, וטיפוס אישיות × מס' השעות בפועל. אינטראקציות אלה הוסיפו תרומה מובהקת של 16% (!!!) לשונות המוסברת, כך שבסה"כ הוסברו 29% מהשונות של איכות חיי הנישואין. בנוסף, כניסתה של האינטראקציה מס' השעות בפועל × סגנון התמודדות "ממוקד בעיה" גרמה לתרומתו של המשתנה מס' שעות בפועל, שקודם לכן לא היתה מובהקת, להיות מובהקת אף היא.

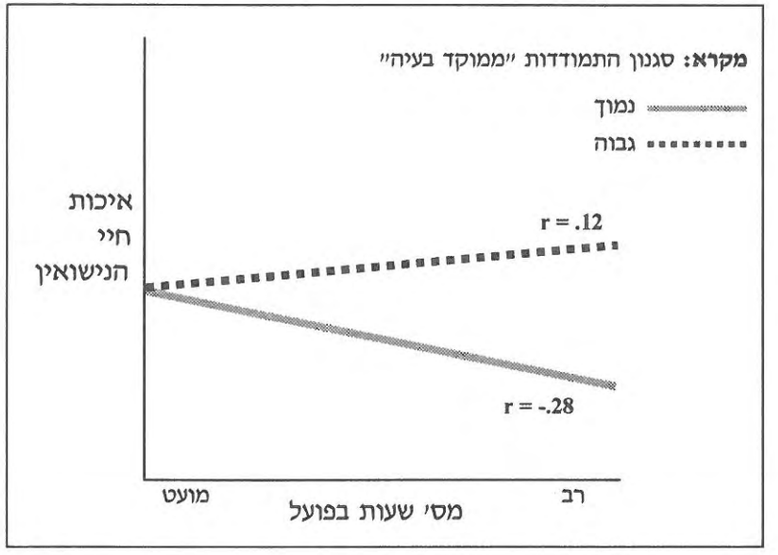
במטרה להבין את האינטראקציות שתרמו תרומה מובהקת לשונות בין המשתנים הדמוגרפיים ומשתני התפקיד לבין משתני המחקר, בוצעה הפרוצדורה הבאה: עבור שתי האינטראקציות הראשונות חולקו נבדקי המחקר לשתי קבוצות על פי החציון של סגנון התמודדות "ממוקד בעיה" ($Med=2.38$), ובכל תת־קבוצה כזו חושב המתאם בין המשתנה הבלי־תלוי הרלוונטי (מס' השעות בפועל, מס' ילדים) לבין איכות חיי הנישואין. עבור האינטראקציה השלישית (בעיה x וותק בייעוץ) חולקו נבדקי המחקר לשתי קבוצות על פי החציון של הוותק בייעוץ ($Med=7$), ובכל תת־קבוצה כזו חושב המתאם בין סגנון התמודדות "ממוקד בעיה" לבין איכות חיי הנישואין. עבור האינטראקציה הרביעית חולקו נבדקי המחקר לשתי קבוצות על פי אמצע הסולם של

טיפוס אישיות ($Mid = 4$,7 .. 1), ובכל תת־קבוצה כזו חושב המתאם בין מס׳ השעות בפועל לבין איכות חיי הנישואין. בניתוחים אלו עלו הממצאים הבאים:

א. אצל יועצות המאופיינות פחות בסגנון התמודדות "ממוקד בעיה" נמצא קשר שלילי מובהק ($r = -.28$, $p < .01$) בין מס׳ השעות בפועל לבין איכות חיי הנישואין, כלומר ככל שהיועצות משקיעות יותר שעות בעבודה כך יורדת איכות חיי הנישואין. לעומת זאת, נמצא קשר חיובי נמוך אצל יועצות המאופיינות יותר בסגנון התמודדות "ממוקד בעיה" ($r = .12$, $p > .05$). אם נתייחס למספר השעות בפועל כמדד ללחץ בעבודה, הרי שממצא זה תואם את ההשערה לגבי מיתון הקשר בין הלחץ לאיכות חי הנישואין ע״י סגנון ההתמודדות. ממצאים אלה מתוארים בתרשים 1.

תרשים 1

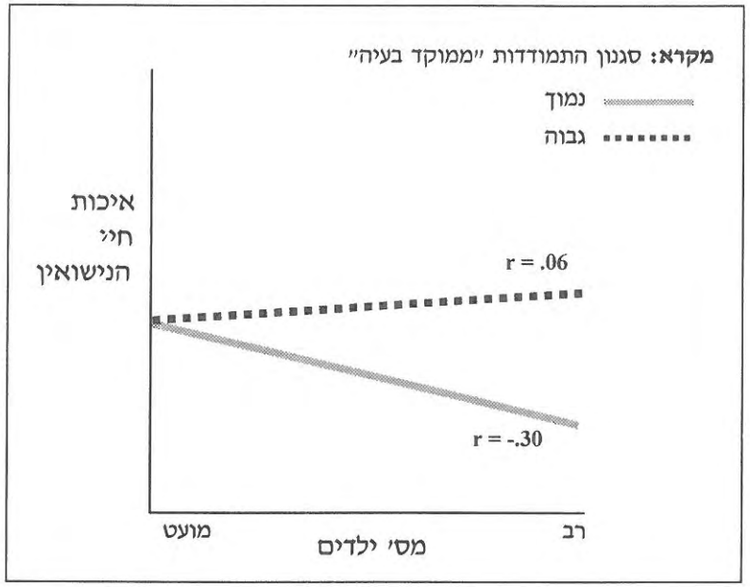
אינטראקציה סגנון התמודדות "ממוקד בעיה" × מס׳ שעות בפועל



ב. אצל יועצות המאופיינות פחות בסגנון התמודדות "ממוקד בעיה" נמצא קשר שלילי מובהק ($r = -.30$, $p < .01$) בין מספר הילדים לבין איכות חיי הנישואין, כלומר אצל יועצות בעלות מספר רב יותר של ילדים יורדת איכות חיי הנישואין. לעומת זאת, אצל יועצות המאופיינות יותר בסגנון התמודדות "ממוקד בעיה" נמצא קשר חיובי נמוך ולא מובהק ($r = .06$, $p > .05$) בין מס׳ הילדים לבין איכות חיי הנישואין. ממצאים אלו מתוארים בתרשים 2.

תרשים 2

אינטראקציה סגנון התמודדות "ממוקד בעיה" × מס׳ ילדים



ג. אצל יועצות פחות ותיקות נמצא קשר חיובי מובהק ($r = .32$, $p < .01$) בין סגנון התמודדות "ממוקד בעיה" לבין איכות חיי הנישואין, כלומר סגנון התמודדות "ממוקד בעיה" תורם להעלאת איכות חיי הנישואין. אצל יועצות ותיקות יותר נמצא קשר חיובי נמוך יותר ולא מובהק ($r = .08$, $p > .05$) (ראה תרשים 3).

ד. אצל יועצות המאופיינות כטיפוס אישיות קרוב יותר ל־B נמצא קשר שלילי גבוה ומובהק ($r = -.40$, $p < .5$) בין מס׳ השעות בפועל לבין איכות חיי הנישואין, כלומר ככל שהיועצת משקיעה שעות רבות יותר בעבודתה כך יורדת איכות חיי הנישואין שלה. לעומת זאת, אצל יועצות המאופיינות כטיפוס אישיות קרוב יותר ל־A נמצא קשר חיובי חלש ולא מובהק ($r = .04$, $p > .05$) (ראה תרשים 4).

■ דיון

רוב היועצות השתייכו לסגנון אישיות של טיפוס A, מה שמתאים כביכול לאופיו התובעני של מקצוע הייעוץ, אך סגנון התמודדות המאפיין אותן היה לרוב, סגנון התמודדות "ממוקד בעיה". אצל יועצות אלו עלתה איכות חיי הנישואין. יתכן ששני המשאבים הללו מנטרלים אחד את השני ועל כן הם לא נמצאו כממתנים את הקשר

שבין הלחץ בעבודה ואיכות חיי הנישואין. עם זאת, מעניין לראות כי המיתון בא לידי ביטוי בהתייחסות למשתנה שעות עבודה בפועל (מספר השעות שהיועצת משקיעה בפועל בעבודתה). אם נתייחס למשתנה זה כאל מדד ללחץ בפועל הרי נמצא, שטיפוס אישיות וסגנון התמודדות אכן ממתנים את הקשר בינו לבין איכות חיי הנישואין. בנוסף, נמצא כי המשתנים הדמוגרפיים ומשתני התפקיד (משתנים הקשורים לתפקיד כגון: ותק) קשורים למשתני המחקר ואף תורמים בצורה מובהקת לאיכות חיי הנישואין. מבין המשתנים הדמוגרפיים נמצא מובהק המשתנה "גיל", ואילו מבין משתני התפקיד נמצאו מובהקים המשתנים: "ותק בייעוץ" ו"שעות עבודה בפועל" באופן הבא: ככל שהיועצת מבוגרת יותר יש לה פחות מצבים של עמימות ועומס בתפקיד. ממצאים תואמים גם לגבי יועצת שהיא בעלת ותק. ההנחה היא שהמשתנה ותק במקצוע מתקשר למשתנה גיל ע"י כך שככל שהיועצת עולה בגילה כך היא "צוברת" ותק. כלומר, ככל שהיועצת ותיקה יותר במקצועה כך היא חשה פחות עומס בעבודה ומעריכה שקיימת פחות עמימות בעבודתה. ניתן להניח שיועצת זו היא בעלת ניסיון רב יותר בעבודה, ועל כן, היא נתקלת פחות במצבים של עמימות תפקידית. יועצת זו אשר צברה נסיון בעבודתה צריכה להשקיע פחות בעבודתה מכיוון שניסיונה מנחה אותה בלי שימת לב, או אולי היא מרגישה ביטחון רב יותר להציב גבולות בעבודתה כך, שיש לה פחות עומס תפקידי.

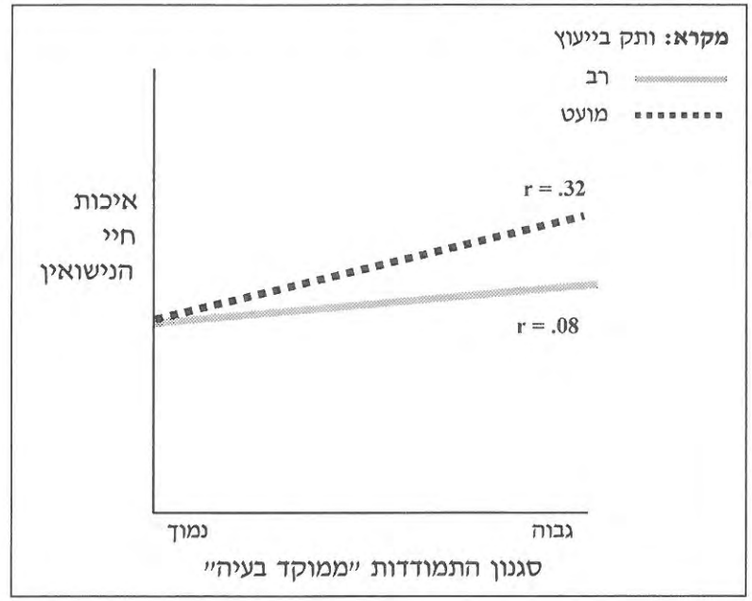
נמצא כי ככל שהיועצת מבוגרת יותר איכות נישואיה פחות טובה. ניתן להסביר זאת ע"י תהליכי התפתחות המנוגדים של גברים ונשים בתחום העבודה הקשורים לגיל. כשאישה משתחררת מעול הטיפול בילדים, יתכן שתתרחש עלייה באמביציה ובביטחון והיא תשאף לצאת מתחום הבית ולהתמודד עם האתגר שבפריצה אל עולם העבודה, בעוד שהבעל עשוי להגיע לפיסגה מעברה אין יותר קידום, והוא נכון להשקיע ביחסים המשפחתיים שנזנחו בתקופת המרוץ אחר ההשגים (Gilbert & Davidson, 1989). כתוצר לשינויים אלה, נשים יהיו מסוגלות לבטא יותר אסרטיביות, עצמאות והשגיות. לעומתן, גברים יבטאו היבטים פסיביים, תלותיים ורגשיים באישיותם. צרכים מנוגדים אלו של בני הזוג עלולים ליצור קשיים ולאיים על המשכיות הקשר הזוגי (Gutmann, 1980, 1987; Jung, 1993).

ממצאים בעלי חשיבות רבה נמצאו לגבי המשתנה הדמוגרפי שעות עבודה בפועל. נמצא כי יועצת המאופינת כטיפוס אישיות A נוטה להקדיש יותר שעות שבועיות בעבודתה. ממצא זה תואם את הכתוב בספרות המחקרית בנוגע לטיפוס אישיות A המאופיין בעבודה המלווה בשעות ארוכות יותר בהשוואה לטיפוס אישיות B (Kushnir & Melamed, 1991).

עוד נמצא, כי יועצת המקדישה שעות רבות יותר בעבודתה נוקטת סגנון התמודדות "ממוקד בעיה" וכן נתקלת במצבים רבים יותר המעוררים קונפליקט תפקידי ועומס בעבודה. יתכן ויועצת זו מאמינה כי תוכל להתמודד עם הלחץ בצורה אפקטיבית ולכן היא נוקטת בדרך של התמודדות "ממוקד בעיה". ניתן להניח כי ככל שהיועצת מקדישה שעות רבות יותר בעבודתה כך היא "פוגשת" יותר מקרים המוסיפים לה קונפליקט

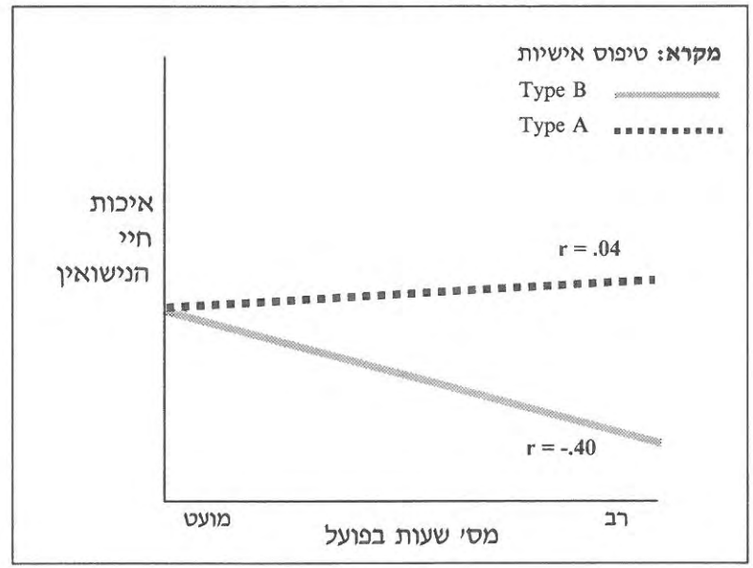
תרשים 3

אינטראקציה ותק בייעוץ × סגנון התמודדות "ממוקד בעיה"



תרשים 4

אינטראקציה טיפוס אישיות × מס' שעות בפועל



ועומס תפקידי. ממצאים אלו מרמזים כי הלחץ בעבודה, לא רק שאינו פוחת ע"י כך שהיועצת לוקחת על עצמה לעבוד יותר שעות, אלא, אף מתרבה (יש יותר קונפליקט ועומס תפקידי).

העובדה כי נמצא מתאם בין טיפוס אישיות A לבין שניים ממרכיבי הלחץ ולמשתנה שעות עבודה בפועל מעיד על המעורבות הרבה של טיפוס זה בעבודה. ממצא זה עולה בקנה אחד עם טענתם של גורין, וורוף ופלד (אצל Caplan & Jones, 1975) שמצאו כי ככל שהסטטוס המקצועי של האדם גבוה יותר (דוגמת מעמד היועצת האחראית על מערכת שלמה) כך הוא יהיה מעורב יותר בעבודתו. רמת מעורבות זו היא הנותנת לאדם את ה"פרס" הרגשי עם הצלחתו, אולם היא גם גובה ממנו את המחיר הנפשי הכבד עם הכישלון בעבודה או בתפקיד.

האינטראקציות בין המשתנים הדמוגרפיים ומשתני התפקיד לבין יתר משתני המחקר הוסיפו תרומה של 16% להסבר השונות של איכות חיי הנישואין כאשר המשתנה סגנון התמודדות נמצא כמשתנה ממתן לגבי שתי אינטראקציות המפורטות להלן:

באינטראקציה שבין המשתנה שעות עבודה בפועל וסגנון התמודדות "ממוקד בעייה" נמצא, כי אצל יועצת הנוקטת פחות בסגנון התמודדות "ממוקד בעיה", המשקיעה שעות רבות יותר בעבודה איכות חיי הנישואין שלה פחות טובים. אצל יועצות המאופינות פחות בסגנון "ממוקד בעייה" קיים קשר שלילי בין מספר הילדים ואיכות חיי הנישואין. נוכחות של ילד במשפחה מהווה גורם לחץ נוסף המביא לשינוי והערכות של כל המסגרת המשפחתית. ממצאים אלה מחזקים את ההנחה כי התמודדות היא למעשה מעין "גשר" בין תחושת הלחץ של היחיד והמאבק לדרכי ההסתגלות, שתאפשרנה לו להתגבר על המכשולים הקיימים בדרך (שגיא, 1999), וביניהם, שמירה על זוגיות טובה.

בניגוד למשוער, במחקר זה לא הוכח כי איכות חיי הנישואין של היועצת נפגעת כתוצאה מהלחץ בעבודה.

בשאלון המחקר הוצגה לנבדקות שאלה פתוחה, בה התבקשו לחוות את דעתן לגבי הקשר הקיים (אם קיים) בין מידת הלחץ בעבודתן והתמודדותן עימו לבין חיי הנישואין שלהן. בנוסף, חוברו ארבע שאלות סגורות המתייחסות לנושאים שונים של המחקר. השאלה הרביעית עסקה בקשר שבין לחץ בעבודה ואיכות חיי הנישואין. נוסח השאלה היה: "באיזו מידה משפיע הלחץ בעבודתך על חיי הנישואין שלך?". הנבדקות נתבקשו לדרג את תשובתן מ־א'=במידה מרובה, עד ה'=במידה מועטה.

רק 103 מתוך 148 יועצות התייחסו לשאלה הפתוחה. אצל 78 מהן נמצאה התאמה בין השאלה הסגורה לבין תשובתם בשאלה הפתוחה, בעוד שאצל 25 יועצות לא נמצאה התאמה בין השאלות. לדוגמא, אחת היועצות כתבה בשאלה הפתוחה: "אני מגיעה הביתה עם לחצים ומשקעים וקשה להפריד". אותה יועצת דירגה את ההשפעה של הלחץ על נישואיה כמועטה. יתכן שחוסר ההתאמה בין התשובות נבע מקושי לתת ציון מדויק לאיכות חיי הנישואין שלהן בשאלה סגורה. יועצות מועטות בלבד ציינו בשאלה

הפתוחה, כי אין קשר ישיר, אין קשר בכלל, או קיים קשר מועט בלבד בין העבודה לאיכות חיי הנישואין.

חלק ניכר מן היועצות ציינו במפורש כי ללחץ בעבודתן יש השפעה שלילית על איכות חיי הנישואין שלהן. יועצות אלה דיווחו, כי הלחץ מתבטא בפלישה של העבודה לבית מבחינה פיזית של גזילת זמן, הקדשת שעות מרובות לשיחות טלפוניות בערב, מתן הערכות, הדרכה, ישיבות בערב וכדומה. יועצות אחרות דיווחו על לחץ או נטל נפשי הנובעים מבעיות לא פתורות. רבות מהן טענו כי האנרגיות שלהן אינן מספיקות גם לעבודה וגם לבית. השפעת הלחצים באה על חשבון בילוי משותף עם הבעל והילדים, פגיעה בשביעות רצון מהנישואים, חוסר סיפוק מהשכר הנמוך והתגמולים המעטים. במלים אחרות, הלחץ "נגס" בחיי המשפחה שלהן. לא מעט דיווחו כי הלחץ פוגע גם ביחסיהן עם הילדים ולא רק עם הבעל.

מרבית היועצות דיווחו, כי מצאו דרכים שונות להתמודד עם הלחץ: חלקן התמקד בתמיכת הבעל כאוזן קשבת. חלקן החליטו לעבוד בחצי משרה כדי להפחית מהלחץ. אחרות כתבו על ריכוז הטלפונים לפני שהבעל מגיע הביתה. לא מעט יועצות סיפרו כי הן למדו במשך הזמן להפריד בין העבודה לנישואין. חלקן דיווחו כי הן משתדלות לקחת הפוגה מהלחצים ע"י בילוי משותף עם המשפחה, הקדשת זמן למשפחה. כלומר, הן למדו שעל מנת לא לפגוע במשפחה יש לתת את הדעת להשפעת העבודה ויש לנהוג עם שיקול דעת כדי לא לפגוע בסובבים אותן. ניתן להסיק מכך כי הקשר בין הלחץ בעבודה לנישואין הוא לעתים קרובות קשר "בכוח" ולא תמיד בפועל. העובדה כי הקשר לא תמיד קיים בפועל נובעת מדרכי התמודדות שונות, שנועדו להפחית מהשפעתו של אותו לחץ בעבודה על מנת שלא יפגע בנישואין. יתכן מאוד כי במחקר זה לא נמצא קשר ישיר בין הלחץ בעבודה ואיכות חיי הנישואין מכיוון, שמרבית היועצות סיגלו לעצמן דרכי התמודדות שונות המאפשרות להן לעשות אבחנה בין העבודה לבית, תוך מודעות לחשיבות הרבה של כל אחד מהם בפני עצמו. ניתן יהיה לבדוק זאת ע"י מחקר שבו תיבדק גם רמת הדיפרנציאציה של היועצות בין תפקידי העבודה והבית. במחקר כזה רצוי יהיה לחלק את הנבדקות לבעלות רמת דיפרנציאציה נמוכה ולבעלות רמת דיפרנציאציה גבוהה. נצפה שהקשר בין הלחץ בעבודה ואיכות חיי הנישואין יהיה חזק יותר בקרב יועצות שיש להן דיפרנציאציה נמוכה.

ייתכנו מספר הסברים אפשריים מדוע לא נמצא קשר מובהק בין לחץ בעבודת היועצת לאיכות נישואיה:

1. העובדה, שמחד גיסא יש ליועצת לחץ בעבודה, ומאידך גיסא אין לכך השפעה על איכות נישואיה, נבעה אולי מכך שהיא מייחסת חשיבות נמוכה לעבודתה או לחילופין לנישואיה. על כן, יש לבדוק מהי מידת החשיבות היחסית שהיועצת מייחסת לעבודתה ולנישואין שלה. בנוסף, יש לבדוק האם קיים פער בין ההצהרה שלה לגבי התחום החשוב בעיניה (עבודה או הבית) לבין ההתנהגות בפועל עד כמה זה מתבטא מבחינה מעשית.
2. יש לבדוק האם היועצת מקבלת תמיכה חברתית בעבודתה (מהממונים עליה, או

מקולגות), או ע"י משפחתה. כלומר, לבדוק האם המשתנה תמיכה חברתית מהווה גורם ממתן בקשר שבין לחץ בעבודה ואיכות חיי הנישואין.

3. יתכן ולא נמצאו מתאמים מובהקים במידה גבוהה בין לחץ בעבודה לבין איכות חיי הנישואין מכיוון שישנם משתנים מתערבים נוספים שבהם הפרט משתמש ויכולים להתערב בקשר, כגון: תפיסת שליטה. קרסק (Karasek, 1979) מתייחס לשליטה בתפקיד כמשתנה הממתן השפעות מלחיצות בסביבת העובד.
4. סברה נוספת היא שעומס וקונפליקט תפקידי אינם מהווים עבור היועצת קריטריונים של לחץ. העובדה שנמצא מתאם מובהק בין מספר השעות שהיועצת משקיעה בפועל בעבודתה לבין מרכיבי הלחץ (עומס וקונפליקט תפקידי) מרמזת שאולי המשתנה שעות עבודה בפועל מהווה את אחד המדדים של לחץ, שאותם יש לבדוק.

לממצאים אלו יש השתמעויות מחקריות ויישומיות ליועצות ואף ליועצות הבכירות. שמירת האיזון בין העבודה לנישואין היא דבר קשה להשגה. אפילו לאחר שהאיזון מושג, קשה לשמור עליו. אחת הדרכים הטובות ביותר לאבחן את האיזון או חוסר האיזון בין שני תחומי החיים הללו היא לבחון את ההשקעה שאנו משקיעים בשניהם, ע"י עריכת רשימה מפורטת של הדרישות בכל תחום (פיינס, 1987). יועצת הרוצה להפיק את המיטב בעבודה וכל זאת בלי לפגוע באיכות נישואיה צריכה לבדוק מהם המשאבים האישיים שלה (טיפוס אישיות וסגנון התמודדות עם לחץ) ומהם הנתונים האישיים שלה (כגון: מצבה המשפחתי, מס' ילדיה, תמיכה בבית) ואף מהם הנתונים המקצועיים שלה (כגון: ותק בעבודה, מספר השעות השבועיות שהיועצת מקדישה בפועל בעבודתה). ניתן לשפר את סגנון החיים ע"י פעילות גופנית וטכניקות הרפייה שנמצאו פועלים נגד אספקטים שליליים של לחץ (גרינפלד, 1990). עציון ווסטמן (2001) מצאו במחקרן כי בתקופות של לחץ קיים מעבר של מתח מבן זוג אחד לשני, ואילו בתקופות של רגיעה, לאחר חופשה, לא קיימת העברת מתח כלל. יועצת המודעת לענין זה, מומלץ כי בתקופות לחוצות של השנה תשלב ימי חופשה עם בן הזוג על מנת להפיג מתחים ובכך אף להתנתק מהעבודה ולהקדיש זמן למשפחתה. פיינס (1984) טוענת כי עובדים במקצועות המסייעים מתרכזים בעיקר בבעיותיהם של מקבלי השירות ולא מקבלים הכנה בהכשרתם ללחצים שעשויים להופיע בעבודתם. לכן, אנו ממליצים להכשיר את היועצות לעמידה בפני לחצים. בנוסף, היועצת יכולה לקבל תמיכה מהקולגות למקצוע במפגשי היועצות שם ניתן להעלות את נושא הלחצים וההתמודדות היומיומית איתם.

לסיכום, אל לה ליועצת להאשים את הלחץ בעבודה כפוגע בנישואין שלה, אלא, עליה להסתכל על מכלול הנתונים ולבדוק מה ניתן לעשות על מנת למנוע עד כמה שניתן פגיעה באיכות הנישואין. המודעות והתכנון מראש יכולים לסייע לה לשלב בהנאה בין עבודה ומשפחה.

מקורות

אביצור, א. (1987). משאבים אישיים וחברתיים, הפרעה פוסט טראומטית ותפקוד מקצועי ובינאישי לאחר השתתפות בקרב: מחקר ארוך טווח. עבודת .M.A. המחלקה לפסיכולוגיה. אוניברסיטת בר אילן.

אומנסקי, ת. וארהרד, ר. (2000). מקומו של היועץ החינוכי בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. *הייעוץ החינוכי, ט*, 70–88.

אלבק, ש. (1990). חיזוק המשפחה הישראלית. *חברה ורווחה, י*, 199–210.

ארהרד, ר. (1997). *מפקד ארצי של היועצים החינוכיים*. משרד החינוך והתרבות והספורט, ירושלים.

בי רב, א. (1997). *הדרך לזוגיות מושלמת*. הוד השרון: אסטרולוג.

בן בסט, ר. (1998). הקשר שבין מאפיינים אישיים וארגוניים לבין לחצים בעבודה: בדיקת ההשפעות המיתוניות של תפיסת שליטה וטיפוס אישיות A. עבודת .M.A. הפקולטה לניהול, אוניברסיטת תל אביב.

בנר, נ. (1984). המורה היועץ, הפסיכולוג החינוכי והעובד הסוציאלי בבית הספר תפקידים חופפים? עבודת .M.A. בית ספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

גרינפלד, א. (1990). *שחיקת מורים תוצאות ודרכי התמודדות*. המרכז הפדגוגי טכנולוגי ורשת עמל.

הראל, י. וארהרד, ר. (2001). סגנונות תפקוד של יועצים חינוכיים בישראל. *הייעוץ החינוכי, י*, 152–171.

וינברג. נ. (1998). תהליכי העברה של לחצי תפקיד ושחיקה בצוותי עבודה. עבודת .M.Sc. הפקולטה לניהול, אוניברסיטת תל אביב.

חן, מ. וחד, ש. (1989). הייעוץ החינוכי. *נייר עמדה שהובא לדיון בוועדת הקבע של המזכירות הפדגוגית של משרד החינוך והתרבות*. תל אביב: בית ספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

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

מקל, א. (1998). הפער בין תפיסת תפקיד מצויה לתפיסת תפקיד רצויה בקרב יועצים חינוכיים והשפעתו על שביעות רצונם מהעבודה. עבודת .M.A. בית ספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

עציון, ד. ווסטמן, מ. (2001). השפעת לחץ וחופשה על העברת מתחים בין בני זוג שבירת מעגל הקסמים. *אדם ועבודה, 11*, 51–62.

פיינס־מלאך, א. (1984). *שחיקה נפשית מהותה ודרכי התמודדות עימה*. גומא ספרי מדע ומחקר.

פיינס־מלאך, א. (1987). *שחיקה באהבה ובחיי הנישואין*. תל אביב: צריקובר.

צוקרמן, ד. (1999). שינויים בהעדפות חינוכיות מקצועיות ובהערכות עצמיות של תלמידים כפונקציה של סוגי מידע (ייעוץ) שונים. *הייעוץ החינוכי, ח*, 111–133.

קינן, ג. (1997). *מצבי לחץ דרכי התמודדות וטיפול*. תדפיס 6310.

קלינגמן, א. ואייזן ר. (1990). *ייעוץ פסיכולוגי*. אוניברסיטת תל אביב. הוצאת רמות.

רדיאן, ר. (1998). התמכרות לעבודה וטיפוס אישיות (A/B) כממתני השפעה של חופשה על לחץ תעסוקתי ושחיקה. עבודת .M.Sc. הפקולטה לניהול, אוניברסיטת תל אביב.

רש, נ., פורת, א., ואביצור, א. (1989). *המערך המסייע במערכת החינוך. כיצד פועל? למי מסייע?* ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית ספר לחינוך.

שגב, ק. (1999). העברה של קונפליקט עבודה בית בקרב זוגות כפולי קריירה. עבודת .M.Sc. הפקולטה לניהול. אוניברסיטת תל אביב.

שגיא, ר. (1999). משאבי התמודדות של היועץ החינוכי: סגנונות קיום ותחושת הקוהרנטיות כדטרמיננטים בסיסיים של תחושת שחיקה, שביעות רצון ומחוייבות. חיבור לשם קבלת דוקטור לפילוסופיה, בית ספר לחינוך, אוניברסיטת בר־אילן.

Anderson, C. R. (1976). Coping behaviors as intervening mechanisms in the inverted U stress personality relationship. *Journal of Applied Psychology, 61*, 30–34.

Beer, T.A. (1998). An Organizational Psychology Meta-Model of Occupational Stress. In C.L. Cooper (Ed.). *Theories of Organizational Stress*. (pp. 6-28). New York: Oxford University Press.

Bhagat, R.S., Allie, S. M., & Ford, D.L. (1991). Organizational Stress, Personal Life Stress and Symptoms of Life Strains: An Inquiry into the Moderating Role of Coping. *Journal of Social Behavior and Personality, 6*(7), 163–184.

Borovsky, D.M. & Stepanski, K. (1999). *Meta Analyzing Two Models of Work Family Conflict*. Poster presented at the 14th annual conference of the society for industrial and organizational psychology, Atlanta, GA.

Breznitz, S. & Goldberger, L. (1993). Stress Research at a Crossroads. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of Stress* (pp. 3–7). 2nd Ed. The Free Press.

Caplan, R.D. & Jones, K.W. (1975). Effects of work Lode, Role Ambiguity and Type A Personality on Anxiety, Depression and Heart Rate. *Journal of Applied Psychology, 60* (no. 6), 713–719.

Caplan, R.D. & Jones, K.W. (1975). Effects of work Lode, Role Ambiguity and Type A Personality on Anxiety, Depression and Heart Rate. *Journal of Applied Psychology, 60* (no. 6), 713–719.

Caplan, R.D., Cobb, S., French, J.R.P. Jr., Van Harrison, R., & Pinneau, S.R. Jr. (1975). *Job Demands and Worker Health: Main Effects and Occupational Differences*. Report to National Institute for Occupational Safety and Health, HEW Publication No. (Niosh), Washington, D.C., pp. 75–160.

Cooper, C.I., Payne, R. (1991). *Personality and stress: Individual Differences in the stress process*. John Wiley & sons, 7–20.

Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1980). An Analysis of Coping in Middle Age Community Sample. *Journal of Health and Social Behavior, 21*, 219–239.

Folkman, S., Lazarus, R.S., Dunkel-Schetter, C., Delongis, A., & Gruen, R. (1986). Dynamics of Stressful Encounter: Cognitive Appraisal, Coping, and Encounter Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 992–1003.

Fox, L.M. & Dwyer, D.J. (1999). An investigation of the effects of time and involvement in the relationship between stressors and work family conflict. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4, 164–174.

Frone, M.R., Russell, M., & Copper, M.L. (1992). Antecedents and outcomes of work family conflict: Testing a model of work family interface. *Journal of Applied Psychology, 77*, 65–78.

Ganster, D.C. (1986). Type A behavior and occupational stress. *Journal of Organizational Behavior Management, 8*, 61–84.

Gilbert, L.A. & Davidson, S. (1989). *Dual career families at midlife*. In S. Hunter & M. Sundel (Eds.), Midlife myths: Issues, finding and practice implication (pp. 195–209). London: Sage Publications.

Guttmann, D.L. (1980). *The post-parental years: Clinical problems and development possibilities*. In W.H. Norman & T.J. Scaramella (Eds.), Mid-life: Developmental clinical issues (pp.38–52). New York: Brunnel-Mazel.

Guttmann, D.L. (1987). *Reclaimed powers: Toward a new psychology of men and women in later life*. New York: Basic Books.

Jung, C.G. (1993). *Modern man on search of a soul*. New York Harcort, Brace.

Kushnir, T. & Melamed, S. (1991). Work Load Perceived Control and Psychological Distress in Type A/B Industrial Workers. *Journal of Organizational Behavior, 12*, 155–168.

Lazarus, R.S. (2000). Toward Better Research on Stress and Coping. *Journal of American Psychologist Association, 55*, 665–673.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984a). Coping and adaptation. in W.D Gentry (Ed.). *The Handbook of Behavioral Medicine*. New York: Guilford, 282–325.

Mitchel, R.E., Cronkite, R.C., & Moos, R.H. (1983). Stress, coping, and depression among married couples. *Journal of Abnormal Psychology, 92*, 433–448.

Spanier, G.B. (1976). Measuring dyadic adjustment: New scales for assessing the quality of the marriage and similare dyads. *Journal of Marriage and the Family, 38*, 15–28.

Spanier, G.B. & Lewis, R.A. (1980). Marital quality: A review of the seventies. *Journal of Marriage and the Family, 42*, 825–839.

סקירת ספרים

אינטליגנציה הורית PQ – עבודה קבוצתית עם הורים

מיכל רוזמן ומירה דיטל, חיפה: "אח"

הסוקרת: **אילנה סבר**

הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

בספר שלפנינו, מיכל רוזמן ומירה דיטל מציעות לציבור היועצים החינוכיים כלי חשוב ומעניין לעבודה קבוצתית עם הורים. אחד המאפיינים המבחינים בין משפחות בריאות לבין משפחות פחות בריאות אינה כמות או עוצמת הבעיות אותן הן "פוגשות" במהלך החיים אלא כישורי ההתמודדות שלהן עם מצוקות אלה. הכוונה היא לכישורי הורות. הספר מציע כלי לפיתוח וחיזוק כישורי הורות במטרה להרחיב את המשאבים האישיים והבין־אישיים של הורים בהתמודדותם עם השלבים ההתפתחותיים של ילדיהם וגם לרכוש מיומנויות לזיהוי סימני מצוקה אצלם.

המחברות טובעות מושג חדש ומקורי, אינטליגנציה הורית, אשר שוזר בתוכו את המרכיבים של אינטליגנציה רגשית עם עקרונות התיאוריה של האינטליגנציות המרובות. האינטליגנציה ההורית משלבת אינטליגנציה רגשית וקוגניטיבית תוך מיקוד בסוגיות הקשורות להורות ומשפחה. הניצול המרבי של מרכיבי שתי האינטליגנציות יכול להפיק "הורות חכמה".

הספר מהווה מדריך עשיר ומגוון להנחיית קבוצות הורים והוא מבוסס מבחינה תיאורטית על עקרונותיו הסלוטוגניים של אנטונובסקי לקידום הבריאות ולהרחבת כישורי התמודדות. בגישתו התיאורטית, אנטונובסקי דגל ברעיונות המקדמים בריאות־במקום להתמקד במניעת חולי־ כבסיס להרחבת הרווחה והחוסן הנפשי של האדם.

בהלימה עם גישה תיאורית זו, הספר מחולק מבחינה תוכנית לשלושה חלקים. מטרתם של שני החלקים הראשונים, מבואות וכישורי הורות, היא לפתח אינטליגנציה הורית, להרחיב כישורי הורות וגם לסייע בפיתוח כישורי חיים ואינטליגנציה רגשית בקרב הילדים. החלק השלישי, תופעות בעייתיות במשפחה, נועד למנוע התנהגויות הרסניות של הורים ולתת בידיהם כלים לצמצום התנהגויות בעייתיות אצל ילדיהם.

בפרקים השונים של הספר, כל נושא בנוי מתשתית תיאורטית ממצאה ועדכנית ולאחריה, הצעת פעילויות להתנסות קבוצתית. הפעילויות המוצעות מלוות בהנחיות מפורטות למנחה וגם בדוגמאות על מהלך הפעילות בקבוצה. בנייה זו של הנושאים מאפשרת הבנה אינטגרטיבית של יסודות תיאורטיים, הנחיות לפעילות ומשוב ישיר מהעבודה בשדה. תיאור מהלך הפגישות עם ההורים גם מזמנת "הצצה" והתרשמות מתגובת ההורים למהלך העבודה בנושאים השונים.

באופן ספציפי, הפרק מבואות מגדיר את המושגים המרכזיים של הספר, דהיינו, אינטליגנציה הורית, אינטליגנציה רגשית, אינטליגנציה אינטואיטיבית והורות חכמה. לאחר מכן, המחברות מציגות את כוחה המוכר והידוע של קבוצה ואת העבודה עם הורים כתהליך של מורטוריום אשר דרכו הורים יכולים להעריך את מקומם וזהותם בעבר ובהווה, ואת משמעות התפקיד ההורי בין שאר תפקידיהם בחיים.

העבודה הקבוצתית המוצעת משלבת מסע אינטרוספקטיבי של ההורים מהיותם "ילדים של הוריהם" עד לשלב הפיכתם להורים. סיפורי ילדות של ההורים וזיכרונות על משפחת המוצא, הינם חלק מהפעילויות המזמינות אותם להתבונן פנימה ולזהות את מאפייני ההורות שלהם בהווה כחלק מסגנונות הוריים מופנמים מהעבר.

הפרק כישורי הורות פותח עם מודל לפיתוח אינטליגנציה הורית, כישורי הורות וניהול משפחה. המודל מציג את הכישורים המרכזיים הדרושים להורים על מנת להצליח במילוי תפקידם: טיפוח משפחה בריאה, מתפקדת, הנותנת מענה לצרכים ולרצונות של כל בני המשפחה. הפרק דן במושגים כמו ניהול משפחה, עיצוב זהות אישית ומשפחתית, ניהול בעיות משפחה, ניהול עימותים ומצוקות, דפוסי תקשורת מקדמים, רכישת כישורי שליטה עצמית, גבולות ואחריות, ואף טכניקות של הרפיה ודמיון מודרך המסייעים בניהול עימותים ומצוקות. גם הפרק הזה מציע מלאי עשיר ומגוון של פעילויות בכל אחד מהנושאים. פעילויות אלה כוללות משחקי סימולציה, ניתוח מקרים, אמצעים ביבליותרפיים, הקרנת סרטים ודיון עליהם, עבודה עם אמצעים בלתי מילוליים, פוטותרפיה, וכדי. אמצעים אלה אולי מוכרים לנו מתוכניות אחרות אך העושר והשפע המוצע בספר במיקוד על כישורי הורות, הופך את התוכנית הקבוצתית למשאב חשוב ומרכזי לעבודה עם הורים.

הפרק השלישי אשר מתמקד בתופעות בעייתיות במשפחה, מתאר גורמי סיכון משפחתיים המשותפים לבעיות שונות ומציע דרכים לחיזוק גורמי הגנה ולהגברת האינטליגנציה ההורית על מנת לצמצם בעיות אלו. הפרק מתמודד עם תופעות רווחות אצל ילדים ומתבגרים כגון הפרעות אכילה, אובדנות, שימוש לרעה בסיגריות, אלכוהול וסמים אחרים, אלימות, התעללות בילדים, נשירה מבית הספר, בריחה מהבית ואיידס. גם הפרק הזה מציע רקע עיוני להבנת התופעות ובעקבותיו, התנסויות קבוצתיות.

הספר מיועד למנחי קבוצות, יועצים חינוכיים, פסיכולוגים, מחנכים ועובדים סוציאליים. עבורנו, ציבור היועצים החינוכיים, ספר זה מהווה מקור ובסיס לאחת המשימות החשובות של עבודתנו־ הקשר עם ההורים והסיוע להורות נכונה למען רווחת הילדים בבית הספר ובכלל.

חשיבותו של הקשר המשולש ילד–הורים–בית ספר להתפתחות התקינה של הילד, הן כתלמיד והן כאדם, אינה דורשת הרחבה מיוחדת. ידוע זה מכבר שכאשר בית הספר מסוגל להוות מקום תומך, מחנך, מכוון ומעצים את הורי התלמידים בתפקידם ההורי, כל הצדדים יוצאים נשכרים. היועץ החינוכי נמצא, בתוקף תפקידו, בצומת מאתגר זה. הספר "אינטליגנציה הורית" מזמין אותנו "להרים את הכפפה" בעבודה קבוצתית עם הורים ומלווה אותנו במקצועיות רבה במסעם לשיפור הורותם.

Photo-Therapy to Enhance Self-Disclosure and Client-Therapist Alliance in an Intake Interview with Ethiopian Immigrants to Israel

Ilana Zaghon and Prof. Zipora Shechtman, Faculty of Education Haifa University

This study investigated Photo-Therapy as a technique to increase self-disclosure and interviewer-interviewee alliance in an intake interview conducted in two meetings, with Ethiopian immigrants to Israel. The study included 40 participants (male and female), half of whom were assigned to an experimental group (Photo-Therapy), and the other half to a control group. All semi-structured interviews were conducted by one professional counselor at a learning center, recorded, and analyzed by two independent raters. Results indicated higher level of self-disclosure (both on a simple and intimate level) in the Photo-Therapy group. Client-counselor alliance (emotional contact) tended to be higher in the experimental group, but the effect of significance was only marginal. A positive relationship between self-disclosure and working alliance was revealed only with the expression of feelings and the sharing of issues related to work.

The Relation between Work Stress, Ways of Coping with Stress and Personality Type (A/B) to Marital Quality of Counselors

Ilanit Nakdimon, School of Education Bar-Ilan University

The main hypothesis of the current research was that work stress would be negatively related to the counselor's marital quality. In addition, we hypothesized that the counselor's personal resources (personality type and way of coping with stress) would moderate the correlation between work stress and marital quality, and that they would also directly correlate with the counselor's marital quality. Results showed that problem-focused coping was indeed positively correlated with marital quality. Emotion-focused coping was negatively correlated with all stress factors as well as with marital quality. However no significant correlation was found between stress factors and marital quality. The factors that mostly contributed to the explained variance of marital quality were the interactions between demographic variables (Number of children) and role variables (Actual working hours, counseling experience) and between the main research variables. A possible cause to the insignificant correlation between stress factors and marital quality is, that most of the counselors adopt ways of coping that enable them to make a distinction between work and home, while understanding the significance of each in itself. The results of this research indicate that awareness to work stress and the planning ahead may help the counselor to correctly integrate between work and marriage, and even to enjoy each of them, both together and separately.

Giftedness and Emotional Intelligence

Inbal Shani-Zinovich and Prof. Moshe Zeidner, Haifa University

Emotional Intelligence' is a new and popular term, referring to accurate appraisal and expression of one's emotion, effective regulation of emotion in the self and others, and the use of emotions to guide thought and action and to increase motivation, planning and achievements in life.

This study sets out to compare emotional intelligence in gifted and non-gifted, adolescents. The sample was composed of 208 students: 83 gifted and 125 non-gifted students, in grades 7th to 10th. Emotional intelligence was measured using two different types of measures: (a) Performance-based measure—the MSCEIT, (b) self-report measure—Schutte's Self-Perception Questionnaire. Verbal intelligence was assessed by the Vocabulary subtest of WISC-R-95.

Gifted and non-gifted adolescents, were reliably differentiated, on average, in their emotional intelligence. However, the difference in EI is smaller than the difference between theses two groups in verbal intelligence. Furtheremore, the direction of the group difference is depended on the specific measure being used (performance vs. self report). When a performance-based measure was used, emotional intelligence was found to be higher among gifted than among non-gifted. However, when measured using a self-report scale, emotional intelligence was lower for gifted in comparison with non-gifted adolescents.

The findings suggests that awareness of the exclusive characteristics of gifted adolescents, particularly in the emotional aspect, can be of valuable use for teachers, counselors, and the educative system as a whole.

Learning Disabilities and Self-Esteem of College Students

Gary Triger, Sharon Egozi, Nimrod Doron and Adi Elharar, Tel Hai Academic College

It was hypothesised that students with learning disabilities (LD) would exhibit lower self-esteem than students without LD. Fitt's Tennessee Self-Concept Scale was used to test 30 students with LD and 36 students without LD. The hypothesis was partly confirmed. Significant differences were found only among females. Students reported that their most severe difficulties were in Reading, English, and Mathematics, areas which could be more clearly identified and measured, and not other areas like Attention, Memory, and Organisation. A key conclusion of the current study is that self-esteem issues need to be included as part of the educational program for students with LD.

Readiness to serve in a combat unit and ego identity among male graduates of preparatory pre-army courses

Dr. Shraga Fisherman and Tzippi Sabban, Shapira Center

Preparatory pre-army courses were established in the late eighties, in order to prepare the adolescents to the army service. Today, there are 21 preparatory pre-army courses, most of them religious ones. The purpose of the present research was to test the relationship between ego identity as a multi-dimensional and continuous variable, and the readiness to serve in combat units, among religious and non-religious preparatory courses. 60 adolescents (ages 19–20) filled in questionnaires concerning readiness to serve in combat units and the ego identity scale for adolescents. 30 in religious preparatory courses and 30 in non-religious preparatory courses, only among the graduates from religious preparatory courses, a positive and significant relationship was found between the readiness to serve in a combat unit, and genuineness and sincerity dimension of ego identity, which was explained in the intensive learning of this dimension in the studies of the preparatory course. Furthermore, a negative and significant relationship was found between readiness to serve in a combat unit and alienation-meaningfulness dimension in ego identity. This relationship was explained by the possible tension between dealing with the question of meaning of life, which requires focusing on the ego, and the readiness to serve in the army, which results from altruism and the possibility that part of preparatory course graduates are considering the option to study in a Yeshiva before their army service. Among the non-religious preparatory course graduates, there was no significant relationship between the readiness to serve in a combat unit and ego identity. The fact that no relationship was found in non-religious preparatory courses to army service can be explained by the focusing that religious preparatory courses put on religious identity crystallization and ego identity together with preparation to army service.

inter-disciplinary teams, counseling students with special needs as well as parents' consultation. In addition, the counselors most often initiate programs pertaining to school-to-school transitions and crisis interventions. Results also show that school principles perceive the counselors as influential partners, and that they express a high level of satisfaction from them. Level of satisfaction was found to correlate with the perceived counselor's "job performance", but not with administrative-structural variables. Parents and teacher's consultation, as well as the initiation of systemic interventions, e.g. violence prevention, were most powerful in explaining the variance of the principles attitudes.

High-School Students Seeking Support from their Teachers: Expected and Received Support

Jenia Gitkis and Dr. Moshe Tatar, School of Education, Hebrew University

The present research examined the frequency of adolescents' approach to their teachers regarding academic and social issues, their expectations for different kinds of support that they might receive from their teachers in these areas as well as the types of support received according to the students' reports. Questionnaires were administered to 378 students from eleventh grade attending 6 senior-high schools. The research emphasizes the importance and the high frequency of the emotional support teachers provide to their students in both areas. Likewise, the research indicates that students received more support from their teachers in the academic area rather than in social issues. Our research found that girls developed higher expectations regarding teachers' support as compared to boys. New immigrants approached much more to their teachers on social issues than Israeli-born students. The students who belong to mid-high social- economical status reported receiving higher support from their teachers in both areas as compared with students belonging to mid-low social- economical status. Students with mid- low self- studying and self-social image turned to their teachers more often on academic and social issues, respectively. Implications are stressed concerning strengthening the interaction between the student and his/her teacher and making it more significant.

Self-Efficacy in Test-Situation Behavior of Jewish and Arab Students: Applications for School Counselors

Menachem Birenbaum & Fadia Naser, Schoot of Edication, Tel Aviv University

This study examined the relationship between self[efficacy calibration and test-taking behavior as measured by percentage of skipped items, unreached items, and incorrect responses on a mathematics test. Jewish and Arab 8th graders in four achivement levels were compared with respect to their mathematics self-efficacy and their test-taking behavior. The results indicated that in every achievement level Arab students as compared to their Jewish counterparts reported higher levels of self-efficacy, attempted more items on the test, and had a higher rate of incorrect responses. The results support previous research findings pointing to the detrimental effect that overestimation of SE has on performance. The results were discussed in reference to the metacognitive processes involved in estimation of self-efficacy and in test performance. The gaps between the two ethnic groups were discussed in light of their typical learning cultures. The contribution of the Israeli context, whereby students from two culturally diverse groups study according to the same mathematics curriculum but in separate schools, to understanding factors underlying culture-related group differences ion mathematics test performance was underscored.

The Relationship between Attachment and the Selection of a Profession

Haddad-Tanous Lubna & Mayseless Ofra, Haifa University

The purpose of this study was to examine the association between attachment style and the choice of a helping profession. The assumption underlying the study is that people with different attachment styles choose professions that suit them in terms of the interpersonal relationships required by those professions. The study included a comparison between educational counselors ($n=62$) and lawyers ($n=59$) in terms of their attachment style and personal characteristics. Results point to an association between the secure attachment style and the choice of educational counseling as a profession. These results are discussed in the light of process of a career counseling.

Abstracts

Educational Counseling as Perceived by School Counselors

Yael Shwartz and Rachel Erhard, School of Education, Tel-Aviv University

The aim of the current study was to examine in depth the relationship between school principal and the school counselor and to provide thick description of their interactions .Twenty school counselors were interviewed for that purpose. Thematic analyses of these interviews yield central themes, which enabled the construction of a schematic model that describe relationships between the principals and counselors, as perceived by the counselors. Three common patterns of relationships were identified: a. "The productive partnership" which is characterized by a high personal and professional appraisal, and a productive and efficient relationship; b. "cold pragmatism" represent minimal work relationship and detached personal relationship; and c. "constant proof" in which counselors feel a constant pressure to prove their professional merit. The school principles' style of managerial authority as well as his perception of school counseling in general are seen as related to the relationship pattern between the two role partners. Findings of this research bears implications to all partners: school counselors, counseling educators and decision makers.

Educational Counseling as Perceived by School Principal

Rachel Erhard & Tal Shemer-Elkayam, School of Education, Tel-Aviv University

The aim of the present survey was to characterize elementary school counseling in Israel as perceived by school principals. Out of all 560-school principles, who responded to the survey, 15% reported not having counseling services in their schools at all due to financial shortage.
Findings suggest that school counselors are most intensively involved in: