

הייעוץ החינוכי

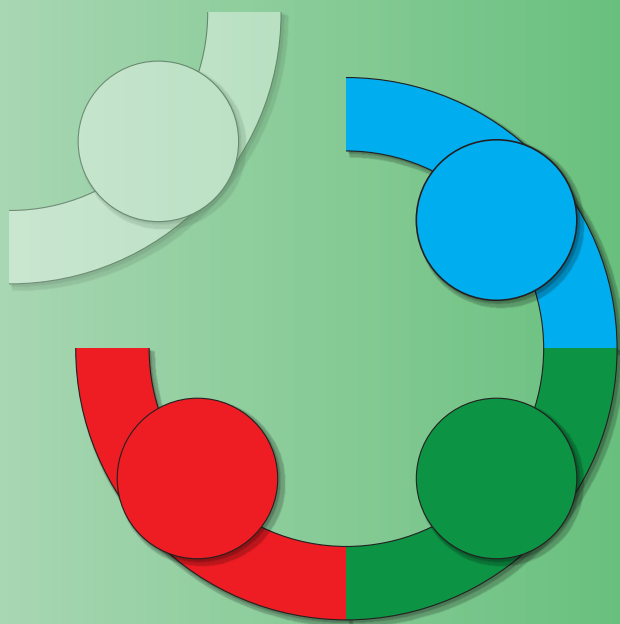
כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל
הייעוץ החינוכי

הייעוץ החינוכי הוא כתב עת רשמי של אגודת היועצים החינוכיים בישראל. מטרת כתב העת לפרסם מחקרים רלוונטיים ולקדם את המחקר ואת המעש של היועצים החינוכיים.

הייעוץ החינוכי הוא כתב עת שפיט שיוצא אחת לשנה ועובר תהליכי שיפוט חיצוניים בידי סוקרים מן השורה הראשונה ונערך על פי הנהלים והכללים של כתב עת מדעי מובחר.

מחברים המעוניינים לשלוח מאמרים לשיפוט מוזמנים לעיין בהנחיות בגוף כתב העת.



כרך כב

תמוז תש"פ - יולי 2020

כב



המכללה האקדמית הדתית לחינוך
קרית שמואל - חיפה

הייעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

Educational Counseling

Journal of the Israel Association of Educational Counselors



שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך

ISSN 0792-3082

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

טלפון : 04-8780000 פקס : 04-8714445

Email: laor@shaanan.org

הייעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

העורכים: פרופ' סמדר בן אשר

פרופ' שרגא פשרמן

כרך כב

בהוצאת שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך

עורכים: פרופ' סמדר בן אשר
פרופ' שרגא פישרמן

עריכת לשון: יפעת פישר

חברי המערכת:

פרופ' סמדר בן אשר, שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, חיפה; אוניברסיטת בן-גוריון
בנגב, באר שבע; מרכז מנדל למנהיגות בנגב, באר שבע
פרופ' משה טטר, האוניברסיטה העברית בירושלים
פרופ' יעקב ב' יבלון, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן
פרופ' רבקה לזובסקי, המכללה האקדמית בית ברל
ד"ר מירי שרף, אוניברסיטת חיפה
פרופ' שרגא פישרמן, שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, חיפה
פרופ' אורה פלג, המכללה האקדמית עמק יזרעאל
פרופ' חנוך פלום, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר-שבע
פרופ' גלי רחל צינמון, אוניברסיטת תל-אביב
פרופ' ישראל ריץ, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן; אורות ישראל – מכללה אקדמית לחינוך,
אלקנה

רשימת הסוקרים לגיליון כב:

ד"ר דנה אייזנקוט
ד"ר יניב אפרתי
פרופ' סמדר בן אשר
פרופ' יצחק גילת
ד"ר יצחק וייס
פרופ' יעקב ב' יבלון
ד"ר מיכל דולב-כהן
ד"ר מורין בויאל-ניסים
פרופ' שרגא פישרמן
פרופ' אורה פלג
פרופ' רחל גלי צינמון

עריכה גרפית והבאה לדפוס: רבקי עמר ותמי יהושע

עיצוב כריכה: תמי יהושע ורבקי עמר

תוכן העניינים

דבר יו"ר אגודת היועצים החינוכיים בישראל.....	ז
דבר העורכים.....	ט
פרולוג.....	13
מהותו של הייעוץ החינוכי: הרצאתה האחרונה של ד"ר אדריאנה פלדמן	
משה פלדמן.....	15
"הקולות ששכחנו": התמודדות יועצות חינוכיות עם מתבגרות שחוו פגיעה מינית בחברה הערבית	
ענבר לבקוביץ וסנא כאמל ג'בור.....	31
מאפייני הפנייה לעזרה של מתבגרים וצעירים גאים כחלק מתהליך היציאה מהארון: מבט לאחור	
צחי כהן ומשה טטר.....	55
פניית תלמידים לעזרת רב בית הספר לאחר אלימות בבית הספר	
שולמית הרשקוביץ ויעקב ב' יבלון.....	75
הערכת הפעילות של מועצת התלמידים בבית הספר: השוואה בין תפיסות תלמידים פעילים ובלתי פעילים	
אסתר כלפון ושלמה רומי.....	93
יחסיהם של הורים לילדים מחוננים עם צוותי ההוראה במרכזי העשרה לתלמידים מחוננים במערכת החינוך	
ציפורה שרון בבצ'יק ויעל קמחי.....	117
"הורות זו עבודה קשה. הניסיון של אתמול לא מתאים להיום...": חוויות ההורות של אימהות עולות מחבר העמים	
יוליה שיין ויוליה מירסקי.....	141
כבר לא בארבע עיניים: חוויותיהן של מורות שנפגעו מהורים באמצעות ווטסאפ	
מיכל דולב-כהן, מורן יונה כהן ואוראל אולריך.....	165
תפיסות הצוות הבית ספרי את מדיניות ההתאמות לתלמידים עם לקויות למידה (2014-2016) ואת יישומה: היבטים מקצועיים, רגשיים וארגוניים	
שוע אנגלמן.....	183
הערכה עצמית בעקבות מעשה ההוראה: פיתוח ויישום שאלון למורים	
סטלה גידלביץ וזהבה ביגמן.....	209
יחסי משפחה-עבודה בקרב נשים חרדיות ונשים חילוניות העובדות במערכת החינוך	
שרה רוזנאו ויצחק גילת.....	231
סקירת ספר: הלוחש לאשמים – רגשות תומכי מוסר : אשמה, בושה, סליחה ונקמה	
סמדר בן אשר.....	257
הנחיות לכתביבת מאמר לכתב העת "הייעוץ החינוכי"	259
Abstracts.....	265

דבר יו"ר אגודת היועצים החינוכיים בישראל

כרך כ"ב של כתב העת "הייעוץ החינוכי", ממפעליה החשובים של אגודת היועצים החינוכיים, יוצא לאור בתקופה מאתגרת במיוחד, בתקופת הקורונה, משבר בריאות עולמי חסר תקדים שמשפיע על כלל האוכלוסיה העולמית והפך אותנו לרקמה אנושית אחת. בכל העולם אנשים חוו את אותה תחושת חירום.

משבר הקורונה חיזק את מה שהיה ידוע זמן מה – החשיבות הרבה של המערכת החינוכית ככלל ותפקוד היועצים החינוכיים בפרט בעיתות משבר. היועצים החינוכיים הגיבו על האתגר ופעלו במרץ, ליוו את המנהלים ואת צוותי החינוך, טיפלו ונתנו מענה מקצועי לפניות הרבות של תלמידים, הורים ואנשי חינוך. הם הנכיחו עצמם ודאגו להיות איתם בקשר טלפוני, ב"ווטסאפ" וב"זום". "היום לכולם יש את מספר הטלפון שלי. כדי שידעו שאני שם בשבילם אם הם צריכים אותי" כך דיווחו כמה יועצות.

היועצים החינוכיים נדרשו לתמוך גם בימי התפשטות נגיף הקורונה באירועים חריגים אחרים: מחלות ומקרי מוות, אלימות ופגיעות מיניות, משברים משפחתיים בבתי תלמידים ועוד. גם בפעמים אלו התחדדה שוב ההבנה עד כמה הייעוץ החינוכי חשוב. היועצים והיועצות היו שם כל העת כדי לתת מענה מקצועי מהיר – פרטני ומערכתי – מענה לקשיים הרגשיים או החברתיים בהתאם לצרכים שעלו בשטח.

זו ההזדמנות להביע הוקרה והערכה ליועצים החינוכיים, על תפקודם מעורר התפעלות, בעת משבר הקורונה.

החזרה לשגרה מבוקרת מעמידה את היועצים והיועצות לפני התמודדות עם אתגרי השעה נוסף על מגוון התחומים וריבוי המשימות המוטלים עליהם בשעת רגיעה. לפיכך היא מעלה גם שאלות רבות המבקשות בירור. אחת מהן היא הצורך **בהכרה בפרופסיה של הייעוץ החינוכי כתחום דעת ייחודי**. ייתכן שצריך לחשב מסלול מחדש, ליצור תנועת נפש של שינוי בדרך החשיבה וההתנהלות בעניין תפקידי הייעוץ החינוכי.

משבר הקורונה עשוי להיות גם הזדמנות לתיקון יחסה של המדינה כלפי היועצים החינוכיים, ליישום מסקנות דו"ח מבקר המדינה (מאי 2014, דו"ח שנתי 64'ג') בנושא: "ייעוץ חינוכי בבי"ס ובגני ילדים", ולשיפור משמעותי בתנאי ההעסקה של היועצים החינוכיים הנדרשים כל כך במערכת החינוך. **אגודת היועצים תמשיך לפעול בשיתוף ארגוני המורים ושפ"י לשינוי המהותי הנדרש.**

תודה גדולה לכל השותפים בהוצאת כתב העת, לפרופ' שרגא פישרמן ופרופ' סמדר בן אשר על עריכה מקצועית ומוקפדת, לכותבי המאמרים, לסוקרים ולצוות העורכות. תודה מיוחדת לפרופ' יחיאל פריש, נשיא מכללת שאנן, שנדיבותו אפשרה את הוצאתו לאור של כתב העת.

אנו מאמינים שהעיון בכתב העת יתרום להעשרת הידע המקצועי והעדכני בתחום הייעוץ החינוכי.

שלכם

הנייה פישמן

דבר העורכים

גיליון זה יוצא לאור בזמן משבר הקורונה (וזו גם הסיבה לאיחור בהוצאתו), משבר עולמי שפוגע ברקמת החיים של רוב תושבי העולם. בעת זו מתגלה, בפעם המי יודע כמה, חוסן של חברות שונות ומתעצמת ההכרה בחשיבות מערכות החינוך בכלל, ותפקידי היועצים החינוכיים בפרט. היועצים החינוכיים, לצד בעלי תפקידים נוספים, עומדים בחזית המאבק באיום על חוסנם של הילדים שמשפיע על התמודדותן של המשפחות והחברה. היועצים החינוכיים פעלו רבות במהלך המשבר ועם תחילת השיבה למערכות החינוך נקראים לסייע, ביתר שאת, בתחומים מגוונים וחשובים. לעיתים נדרש היועץ לסייע גם בתחומים שאינם באחריותו, דבר העלול לפגוע בתחומי אחריותו המרכזיים. עם זה דווקא תקופה מטלטלת זאת העלתה חילוקי הדעות באשר למהות תפקידיו של היועץ החינוכי, לשלל תפקידיו ולמתח שבין הגמשת התפקיד לגבולות שיש כל העת לסמן בעניין זהות של מקצוע הייעוץ בישראל.

בגיליון הקודם נפרדנו בדמע מד"ר אדריאנה פלדמן ז"ל, מחלוצות היועצות החינוכיות בארץ, שלחמה רבות להגדיר ולזקק את התפקיד הטיפולי של היועצים החינוכיים. בגיליון זה אנו מביאים לפני הקוראים את הרצאתה האחרונה של אדריאנה, שהועברה במכללת אורות ישראל, שבועות ספורים לפני שהחזירה את נשמתה לבורא. דומה שהרצאה זו היא מעין צוואה שמתכתבת עם המתח של תפקידי היועץ החינוכי שבא לידי ביטוי מועצם במשבר זה. תודה לבעלה, משה פלדמן, על עיבוד ההרצאה למאמר.

גיליון זה שופך אור, ולו רק חלקי, על תחומי עבודתו המגוונים של היועץ החינוכי. אפשר לחלק את המאמרים שבגיליון הנוכחי לשלוש קבוצות.

הקבוצה הראשונה מתמקדת בתלמידים הנועצים והיא כוללת את המאמרים האלה: התמודדות יועצות חינוכיות עם מתבגרות שחוו פגיעה מינית בחברה הערבית (ענבר לבקוביץ וסנא כאמל ג'בור), מאפייני הפנייה לעזרה של מתבגרים וצעירים גאים כחלק מתהליך היציאה מהארון (צחי כהן ומשה טטר), פניית תלמידים לעזרת רב בית הספר לאחר אלימות בבית הספר (שולמית הרשקוביץ ויעקב ב' יבלון) והערכת הפעילות של מועצות התלמידים בבית הספר: השוואה בין תפיסות תלמידים פעילים ובלתי פעילים (אסתר כלפון ושלמה רומי).

הקבוצה השנייה עוסקת בהורים: יחסיהם של הורים לילדים מחוננים עם צוותי ההוראה במרכזי העשרה לתלמידים מחוננים (ציפורה שרון בבצייק ויעל קמחי) וחוויות ההורות של אימהות עולות מחבר העמים (יוליה מירסקי ויוליה שיין).

הקבוצה השלישית מעלה שלוש סוגיות הקשורות למורים: חוויותיהן של מורות שנפגעו מהורים באמצעות ווטסאפ (מיכל דולב-כהן, מורן יונה כהן ואוראל אולריך), תפיסת צוות בית הספר את מדיניות ההתאמה לתלמידים עם לקויות למידה (שוע אנגלמן), פיתוח ויישום שאלון למורים העוסק בהערכה עצמית של מעשה ההוראה (סטלה גידלביץ וזהבה ביגמן) ויחסי משפחה-עבודה בקרב נשים חרדיות ונשים חילוניות העובדות במערכת החינוך (שרה רוזנאו ויצחק גילת).

דומה ששלוש קבוצות המאמרים האלה מביאים לידי ביטוי את הקשת הרחבה של תפקידיו היועץ ואת מעגלי הסיוע שהוא אמון עליהם: עבודה עם תלמידים, הורים ומורים.

עוד מאפיין מעורר מחשבה של הגיליון הנוכחי הוא שרובם המוחלט של המאמרים נכתבו בידי שני מחברים ויותר, ואולי גם שיתופי הפעולה מאפיינים אותנו היועצים.

תודתנו, בראש וראשונה, למחברים שמאמריהם התקבלו לפרסום; לא פחות מהם למחברים שמאמריהם לא התקבלו לפרסום; לסוקרים שעמלו רבות להביא את המאמרים לידי פרסום; למכללת שאנן ולנשיא העומד בראשה, פרופ' יחיאל פריש, על ההוצאה לאור של כתב העת ולצוות המכללה שעמל על ההוצאה: גב' תמי יהושע, גב' יפעת פישר וגב' רבקי עמר.

להתראות בגיליון הבא.

שלכם,

סמדר ושרגא

מחברים

- אולריך אוראל** – התוכנית לליעוץ חינוכי, המכללה האקדמית לחינוך אורנים, טבעון.
- אנגלמן שוע ד"ר** – המסלול לחינוך מיוחד, מכללת תלפיות לחינוך, חולון.
- ביגמן זהבה ד"ר** – החוג לחינוך מיוחד, שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, חיפה.
- בן אשר סמדר פרופ'** – פסיכולוגית חינוכית מומחית; התוכנית לליעוץ חינוכי, שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, חיפה; המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר שבע; מרכז מנדל למנהיגות בנגב, באר שבע.
- גידלביץ סטלה ד"ר** – החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך אורנים, טבעון; החוג לחינוך מיוחד, שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, חיפה.
- גילת יצחק פרופ'** – רשות המחקר, מכללת לוינסקי לחינוך, תל אביב-יפו.
- דולב-כהן מיכל ד"ר** – הפקולטה ללימודים מתקדמים, התוכנית לליעוץ חינוכי, המכללה האקדמית לחינוך אורנים, טבעון.
- הרשקוביץ שולמית** – בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- טטר משה פרופ'** – בית הספר לחינוך ע"ש סימור פוקס, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- יבלון יעקב ב' פרופ'** – בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- יונה כהן מורן** – הפקולטה ללימודים מתקדמים, התוכנית לליעוץ חינוכי, המכללה האקדמית לחינוך אורנים, טבעון.
- כאמל ג'בור סנא** – הפקולטה ללימודים מתקדמים, המכללה האקדמית לחינוך אורנים, טבעון.
- כהן צחי** – בית הספר לחינוך ע"ש סימור פוקס, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- כלפון אסתר ד"ר** – החוג לחינוך, שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, חיפה.
- לבקוביץ ענבר ד"ר** – הפקולטה ללימודים מתקדמים, התוכנית לליעוץ חינוכי, המכללה האקדמית לחינוך אורנים, טבעון.
- מירסקי יוליה פרופ'** – המחלקה לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר-שבע.
- פלדמן משה פרופ'** אמריטוס – המחלקה למדעי הצמח והסביבה, מכון ויצמן למדע, רחובות.
- קמחי יעל ד"ר** – רקטור, מכללת לוינסקי לחינוך, תל אביב-יפו.
- רוזנאו שרה ד"ר** – יועצת חינוכית; מדריכה בכירה (בדימוס) בתוכנית ללימוד התואר השני בליעוץ חינוכי, המכללה האקדמית בית ברל.
- רומי שלמה פרופ'** אמריטוס – ראש בית ספר ללימודים מתקדמים, המכללה האקדמית הרצוג, אלון שבות; מנהל המכון למחקר ולחינוך קהילתי, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- שיין יוליה ד"ר** – משרד החינוך, ירושלים.
- בבצ'יק ציפורה שרון ד"ר** – המחלקה להוראה, מכללת לוינסקי לחינוך, תל אביב-יפו.



פרולוג

בימים אלה מלאה שנה להסתלקותה של אדריאנה ז"ל (1933-2019) ועדיין קשה מאוד לעכל את האבדה. אדריאנה, אחת מהכוהנות הגדולות של מקצוע הייעוץ בישראל, הכשירה יועצים חינוכיים בשישה מוסדות אקדמיים ודומני שהשאירה חותם צרוב בכל אחד מתלמידיה/חניכיה. אישיותה הלבבית והנעימה, החרדה שלה מלפגוע באדם כלשהו, אהבת האדם והילד והאופטימיות הנצחית שלה כבשו לבבות רבים. סקרנותה העצומה, היכולת ללמוד מכל אדם, היושר האינטלקטואלי והרוחב העצום של ידיעותיה העשירו את עולמה ואת עולמם של חבריה-עמיתיה ותלמידיה הרבים. דמותה, אישיותה, חיוכה, אהבתה, חוכמתה, עושר ידיעותיה ומקצועיותה ילוו אותנו תמיד.

יש מחלוקת באשר למהות תפקיד היועץ החינוכי בישראל. יש הטוענים שעיקר תפקידו הוא לסייע בנושאים ארגוניים, חברות בצוותי הניהול, סיוע מערכתי ובהיוועצות. מנגד, יש הטוענים שעיקר תפקידו של היועץ החינוכי הוא לסייע לפרט בבית הספר, להיות הסגור של התלמיד, לשמש כתובת, אוזן שומעת, לב חפץ ואוהב לכל אדם בבית הספר. הראשונים מגייסים לעמדתם את העומס וריבוי התפקידים של היועץ והאחרונים מגייסים את הזהות המקצועית. דומה שהמטוטלת נעה כיום לעבר הראשונים והתפקידים הטיפוליים פוחתים והולכים. לחלל הטיפול נכנסים בעלי מקצוע אחרים ממערכת החינוך ומהמערכות הציבוריות והפרטיות. ייתכן שאפשר להקביל את המחלוקת להבדל בין ה-school counsellor ובין ה-educational counsellor בארה"ב. כאן ראוי לציין, כי יש הבדלים מהותיים בין תפקידי מחנך הכיתה בישראל ובין מחנך הכיתה בארה"ב וייתכן שאלו הצמיחו את התפיסה שביסוד שני התפקידים בארה"ב.

אדריאנה ז"ל לחמה בלא לאות בגישות המעצמות את התפקידים הארגוניים והמערכתיים של היועץ החינוכי והייתה הסגורית הראשית של הגישות המתמקדות בתפקידים הטיפוליים של היועצים החינוכיים. האנרגיה הרבה, ההון והאון שהשקיעה בהדגשת הגישות הטיפוליות הפעילו את סביבתה ואף הובילו אותה ליזום ולעמוד בראש האגודה לטיפול הומניסטי.

כמה סמלי שההרצאה האחרונה שנשאה התמקדה בתפקידים הטיפוליים של היועצים החינוכיים בישראל, ברקע התאורטי לתרפיה ההומניסטית ובתרומה הפוטנציאלית העצומה של החיבור ביניהם לייעוץ החינוכי בישראל ולמערכת החינוכית.

זכיתי להכיר ולהוקיר את אדריאנה קרוב לארבעה עשורים, זכיתי ללמוד ממנה רבות ואף זכיתי ללמד איתה בשותפות טיפול נרטיבי-הומניסטי. אני חש געגועים לדמותה, לנועם קולה, לענווה שכה אפינה אותה, לאהבת האדם שפעמה בה, לרוחב העצום של ידיעותיה, לסקרנותה וליושרה האינטלקטואלי ולחוכמת חייה.

"איפה ישנם עוד אנשים כמו האיש ההוא" (שלמה ארצי).

שרגא

מהותו של הייעוץ החינוכי: הרצאתה האחרונה של ד"ר אדריאנה פלדמן*

הביא לדפוס: משה פלדמן

אני שמחה על ההזדמנות שניתנה לי להציג בפניכם את התייחסותי למקצוע הייעוץ, שהינו תחום שאני עוסקת בו שנים רבות מזוויות שונות ובתחנות מגוונות בחיי. כאן מובא כעין תקציר לנושא רחב ממדים וחשוב זה.

המשנה הרוג'ריאנית

ברצוני לפתוח הרצאה זו בהצגת סיפור המאבק של קרל רוג'רס, אבי הייעוץ, וסיפור הדרך שהוא סלל בפסיכולוגיה. במשנתו שפותחה ב-1940, באים לידי ביטוי, בצורה נאמנה ביותר, עיקרי הייעוץ וזהותו של התחום. רוג'רס ראה את הייעוץ כפסיכותרפיה הממוקדת באדם (person centered). פסיכותרפיה זו הקדימה את זמנה והיותה מהפכה שאין דומה לה בתחום הטיפולי. על מנת לעצבה נצרך רוג'רס, בנוסף לידע פסיכולוגי רחב וניסיון טיפולי עשיר, גם לרגישות רבה בהבנת השינויים שחלו ברוח העיתים (בפרדיגמות של התקופה) ולאומץ לב רב לעמוד בפני כוחות ממסדיים-סמכותיים. דברים אלו הביאו אותו להשתמש במושגים "ייעוץ" ו"פרקטיקה" במקום "פסיכותרפיה".

בתקופה זו נשלטה הפסיכולוגיה בארצות הברית על ידי שני כוחות: הביהביוריזם, המבוסס על עקרונות אמפיריים מדעיים ונשען, בעיקר בראשיתו, על מחקר בבעלי חיים, והפסיכואנליזה שבלבושה האמריקאי התרחקה מתאוריית הדחף והקונפליקטים התוך-אישיים של פרויד (האב המייסד) ופנתה יותר לכיוון פרגמטי, כשעיסוקה המרבי היה בהסתגלות [הפסיכולוגיה של האגו בהיבט של היינץ הרטמן (Heinz Hartman)]. הפסיכיאטריה בתקופה זו עסקה בתיוגים ובדיאגנוזות. גם ה"הכווין" (Guidance), שבראשיתו קם כדי להיות כיוון מבטיח בשירות האדם הבריא והיוצר, נפל קורבן לאובייקטיביזציה של האדם והשתעבד ל"תעשיית המבחנים". העיקר בתעשייה זו היה התייחסות למיקומו של האדם על עקומות הפעמון (נורמות). יחד עם זאת, במקביל, החלו להישמע גם קולות חדשים שהעניקו חשיבות ליחסים הבין-אישיים. לרוג'רס הייתה המוכנות לקלוט את הקולות החדשים ולהכיר בערכם.

רוג'רס בשיטת הטיפול שלו נמנע מלהשתמש באינפורמציה אובייקטיבית שהתקבלה ממבחנים וביסס את משנתו על העקרונות הבאים: נתינת כבוד והערכה למטופל; עידוד המטופל להבין את עצמו; התמקדות בכאן ועכשיו; והתייחסות לתחום הרגשי. הוא נמנע

* ההרצאה שנשאנה אדריאנה באוגוסט 2018 לפני יועצים ופסיכולוגים במכללת אורות ישראל. אדריאנה נפטרה בכ"ג בכסלו תשע"ט (1.12.2018).

מלהציע פתרונות ותמך בגישה המעודדת את המטופל עצמו להציע פתרון המתאים לו ובניגוד לאובייקטיביות הוא שם דגש על החוויה הסובייקטיבית של המטופל.

רוג'רס הוזמן ב-1940 על ידי יושב הראש של הארגון הפסיכולוגי במינסוטה, אדמונד גריפית ויליאמסון (Edmund Griffith Williamson), להציג את משנתו בכינוס של ארגון הפסיכולוגים האמריקאי (APA). ויליאמסון, כמו רבים מעמיתיו, היה שבוי ומוקסם מכוחם של המבחנים וראה בהם כלים טיפוליים מרכזיים. לפי גישה זו התפקיד של המטפל הוא לדעת, להבין ולנתח את הנתונים של המבחנים ולהסתמך עליהם במתן עצה ופתרון למטופל. ויליאמסון פרסם שנה קודם לכן, ב-1939, תאוריה שכונתה "The Minnesota Point of View: Factor Centered Theory" ואשר התבססה על ניתוח התכונות של הנבדק על פי מבחנים. המטרה הייתה להראות לנבדק מה הוא כן מסוגל אבל בעיקר ההדגשה הייתה להציג לפני המטופל את מה שהוא אינו מסוגל ולהוכיח זאת לכאורה על פי אינפורמציה אובייקטיבית.

נושא ההרצאה של רוג'רס היה "מושגים חדשים בפסיכותרפיה". הרצאתו כללה את הליבה של הפסיכותרפיה הממוקדת באדם; רוג'רס הדגיש את ההכרח בקיוםם של המוקדים הבאים במפגש הטיפולי: יצירת קשר אנושי ויחסים בין-אישיים חיוביים ובונים; התייחסות לתחום הרגשי והאמוציונלי לא פחות מאשר לתחום הקוגניטיבי; דחיית פתרונות והפחתת הסברים אינטלקטואליים; הדגשת הכאן ועכשיו יותר מאשר הדגשת העבר. כאן כבר נטמן הזרע לצמיחתו של מושג המפתח בתורה הרוג'ריאנית – הנטייה למימוש (actualizing tendency). הרצאתו עוררה פולמוס חריף מאוד והתנגדות רבה מצד רוב השומעים. רוג'רס הופתע מהתגובה ולא שיער את עוצמת ההתנגדות ואי-ההסכמה שהרצאתו עוררה. עם הזמן הבין שבגישתו הטיפולית אכן יש חידוש רב ולמעשה משמש מהפכה בהבנת מהותו של הייעוץ הטיפולי.

נוסף על כך, כאנטי-תזה לראייתו, הביא רוג'רס בהרצאה ההיסטורית הזו, דוגמה של טיפול שנלקחה מדו"ח טיפולי של ויליאמסון עצמו. בטיפול זה המטפל מציע פתרון למטופל על סמך הנתונים של המבחנים ומתכחש לרצון, לטעם האישי ולבחירות הראשוניות של המטופל. כך גם אין כל התייחסות לפתרונות שמציע המטופל ("client") בעצמו. רוג'רס מכנה טיפול זה מתן-עצה (advice giving), ודוחה אותו מכול וכול.

רוג'רס ציין את יום ההרצאה ההיסטורית שלו, ב-11 בדצמבר 1940, כיום הולדתה של הפסיכותרפיה החדשה, פסיכותרפיה שהוא כינה "הפסיכותרפיה הממוקדת באדם" ("person centered psychotherapy"). בספרו המהפכני (Rogers, 1942) ששמו בתרגום חופשי "ייעוץ ופסיכותרפיה – מושגים חדשים בפרקטיקה", מופיעים המושגים "ייעוץ" (counseling) ו"פרקטיקה" (practice) במקום "פסיכותרפיה" (psychotherapy), כדי להשתחרר מהפסיכואנליזה והמודל הרפואי שבבסיסה. הוא נתן מונחים חדשים **לא כדי להבדיל ייעוץ מפסיכותרפיה, אלא כדי לתת ביטוי לפסיכותרפיה חדשה**. אגב, זה גם היה הרציונל של רוג'רס להתמיר את המושג "פציינט" במושג "קליינט" ("client").

ייעוץ ופסיכותרפיה

במרוצת העיתים, האסכולה הרפואית לא תמיד השתכנעה שאין להבדיל בין ייעוץ לפסיכותרפיה והשאלה "מהו ההבדל בין ייעוץ לפסיכותרפיה?" הטרידה חוקרים שונים בתחום התרפיה. וינדי דריידן (Windy Dryden) וגיל מייטון (Jill Mytton), דמויות מרכזיות בתחום הכשרת יועצים בבריטניה, דנו בנושא זה בספרן שפורסם על סף המאה העשרים ואחת (Dryden & Mytton, 1999). הן בחנו מספר רב של הגדרות וכך גם בדקו את העשייה בחיי היום-יום, והגיעו למסקנה כי שני המונחים הם סינונימיים. שתי החוקרות רואות את ההתייחסות השונה למונחים האלו כתוצאה של התפתחות היסטורית ומאבקי כוח פוליטיים-אקדמיים שאינם ענייניים. המסקנה הזאת היא ברוח ה-BACP (British Association for Counselling and Psychotherapy). יחד עם זאת, הן מצינות שהפסיכותרפיה נתפסת בציבור כיוקרתית יותר ולכן משתמשים בה לצורכי מכירת השירות.

ג'והן רואן (John Rowan), ממייסדי ה-BACP ומהדמויות המרכזיות בתחום הטיפול וההכשרה של מטפלים בבריטניה, מתדיין באופן ברור עם נושא ההבחנה בין שני התחומים הללו. בספרו (Rowan, 1983) הוא טוען כי עצם השאלה "מה הם ההבדלים בין ייעוץ לפסיכותרפיה?" מטעה, כי ביסודה מונחת ההנחה כי אכן קיימים הבדלים. לדעתו, השאלה הנכונה היא "האם בכלל קיימים הבדלים בין ייעוץ לפסיכותרפיה?". לאחר סקירה מעמיקה וגם לאחר תצפיות מרובות בעבודה היום-יומית של העוסקים בפסיכותרפיה ובייעוץ, מגיע רואן למסקנה שאין הבדל בעשייה. לדידו, אם לוקחים תמצית-מהות של מפגש ייעוצי טיפוסי ושל מפגש פסיכותרפי טיפוסי יהיה קשה להבחין ביניהם. הוא מציין, כקודמיו, שאף שאין כל הבדל בעשייה, קיים הבדל בעמדות של הרחוב ואפילו של אנשי המקצוע, מה שהוא מכנה ה"עניינים של העולם", כשהפסיכותרפיה זוכה ליוקרת יתר. רואן רואה ב"עניינים של העולם" תולדה של דעות קדומות שהשתרשו בשל התפתחות היסטורית, מדיניות של ממשל ובעיקר תוצאה של אופן מתן רישיונות ודרך האצלת סמכויות (accreditation). רואן אינו מזלזל ב"עניינים של העולם", למרות הבסיס הלא ענייני שעליו הן מתבססות, היות שהדברים משפיעים על הציפיות והתחושות של הפונים ועל התייחסות של הממסדים, דבר שמשליך גם על העשייה עצמה. רואן מאמין שבמתן רישוי נאות ליועצים העמדות הבלתי ענייניות הללו ישחקו עם הזמן. בספרו הוא מביא דברים מפי רוג'רס שנאמרו כבר בשנת 1942 (Rogers, 1942):

קיימת נטייה להשתמש במונח ייעוץ לתיאור ראיונות פחות רשמיים ושטחיים, ואילו לשמור את המונח פסיכותרפיה כדי לתאר מפגשים אינטנסיביים וארוכים יותר, העוסקים ברמות העמוקות של האישיות. ייתכן שיש הגיון מה בהבחנה הזאת אבל ברור ובוטל לעין שלא ניתן להבדיל בין ייעוץ אינטנסיבי ומוצלח לבין פסיכותרפיה אינטנסיבית ומוצלחת.

יש לזכור כי רוג'רס עצמו כשבחר במונח "ייעוץ" במקום "פסיכותרפיה", לא עשה זאת כדי להבדיל את ה"ייעוץ" מה"פסיכותרפיה", אלא כדי לשחרר את הפסיכותרפיה מהמודל הרפואי שהייתה משועבדת לו.

העובדה שלמעשה אין הבדל ענייני בין שני התחומים בא לידי ביטוי בספרי לימוד רלוונטיים, למשל בספר שהתפרסם בשנת 2007 בארצות הברית בנושא טיפול בילדים

ובמתבגרים (Counseling and Psychotherapy with Children and Adolescents). את הספר ערכו ה' תומפסון פראוט (H. Thompson Prout) ודוגלאס בראון (Douglas T. Brown) וכולל פרקים של טובי המומחים בנושא. בכל הפרקים המונחים ייעוץ ופסיכותרפיה מופיעים צמודים בלי כל הבחנה ביניהם (Prout & Brown, 2007).

ייעוץ טיפולי

ייעוץ טיפולי הוא פסיכותרפיה הומניסטית, כלומר גישה טיפולית הממוקדת באדם וחותרת לרווחתו, מתייחסת לקונפליקטים המתעוררים במעגלי חייו ומייחסת חשיבות רבה ליחסים הבין-אישיים הבאים לידי ביטוי במפגש הטיפולי. בחרתי להשתמש במושג **"ייעוץ טיפולי"** לא כדי להבדילו ממושג **"הייעוץ"**, אלא כדי לתקן עיוותים ולהדגיש בו את הגורם הטיפולי (פסיכותרפיה), גורם שהיה והינו עיקר ומהות הייעוץ ולראות ב"ייעוץ טיפולי" פסיכותרפיה לכל דבר.

מטרת הייעוץ הטיפולי לתת לנועץ הזדמנות לחפש ולמצוא דרך לחיים משמעותיים ומספקים תוך שמירה על כבודו וערכיו. ייעוץ טיפולי כולל עבודה עם פרט, זוג או קבוצה ומכוון לעזור לאדם במצבי מצוקה המתעוררים עקב ההתפתחות, בתוך יחסים בין-אישיים, תוך קבלת החלטות בבעיות ספציפיות. העבודה נעשית באמצעות התייחסות לרגשות והתייחסות לקונפליקטים תוך-אישיים, כדי לפתח תובנה וידע. הייעוץ הטיפולי מייחס חשיבות רבה ליחסים הבין-אישיים המתעוררים במפגש הטיפולי. היועץ הטיפולי מחויב לאמונה בפוטנציאל הטמון בכל אדם, וביכולתו וכוחו של האדם עצמו להכיר בפוטנציאל הזה ולהפעילו.

רוג'רס הן בהרצאתו הראשונה והן בספרו המהפכני (Rogers, 1942) מבטא תפנית מחשבתית באשר לקריטריונים שעל פיהם יש לבחון את ערכה ואיכותה של הפסיכותרפיה. לדעתו פסיכותרפיה אינה נבחנת במיומנויות, לא בתחום דעת, לא בשימוש בטכניקות ולא בחתירה לדיאגנוזות והשתקעות בחקירת סיבותיהן, אלא **בזיקה הבין-אישית המתהווה בין שני הצדדים**.

המפגש בין המשנה הרוג'ריאנית לחשיבה הדיאלוגית של בובר

כדי לבסס ולהעמיק את הכיוון הזה, כלומר הדגשת היחסים הבין-אישיים המתהווים, פנה רוג'רס לחשיבה הדיאלוגית של מרטין בובר (Martin Buber). בובר האמין שה"נוכחות" (ממשות העצמיות) מתקיימת ב"בין" האנושי; העצמיות מתממשת בשעה שאדם נפגש עם נוכח ומקבל אישור על ידו. בובר כינה את המצב הזה "זיקה" וראה בו מצב נכסף שאליו חותר האדם מראשיתו. הוא ייחס לזיקה הרבה עוצמה, מעין כוח הנמצא מעבר לתפיסת האדם (כוח טרנסצנדנטלי). בזכות הזיקה, כלומר ההימצאות ב"בין" האנושי, מתאפשרת חוויית ההימצאות בין הקיים ומעבר לו; השתחררות מן הנמצא ובו זמנית היכולת לשומרו; נרכשת היכולת להשתמש בקיים מבלי להשתעבד לו; כמו עליסה הנכנסת אל המראה ונמצאת בארץ הפלאות אבל המראה גם היא נשמרת וקיימת. בובר מתאר שני מצבים ניגודיים באשר לזיקה: מצב שבו מתקיימת הזיקה שהוא מכנה "אני ואתה" ומצב שבו לא מתקיימת הזיקה שאותו הוא מכנה "אני והלו". בכל אחד מהמצבים הללו שפת הדיבור של האני שונה. במצב של "אני ואתה" אב-הדיבור הוא "אל"; במצב

של "אני והלז" אב-הדיבור הוא "על". המצב הראשון מאופיין בפגישה בין השניים ובדיאלוג ואילו במצב השני הפגישה משתבשת, מצב שתורגם ברוח בובר ל"שגישה" (Vergerung; פגישה שהשתבשה) ובה אין אפשרות לקיום דיאלוג. במצב הראשון מוזמנת הסובייקטיביות והחויה, ובמצב השני דומיננטיות האובייקטיביות והרציונליות. ה"אני" הוא המקנה ליחסים את אופיים ומהותם.

רוג'רס מצא הקבלה רבה בין המצב הדיאלוגי של "אני ואתה" לבין המפגש הטיפולי ברוח "הפסיכותרפיה הממוקדת באדם". בשני המצבים באים לידי ביטוי אותם המאפיינים (אם כי יש לציין מנוסחים על פי עולם מושגי שונה, עגה אחרת). בשני המצבים רואים את העיקר והמהות בהדגשת הזיקה הבין-אישית המתרחשת בין שני בני אדם. בזכות הזיקה מתהווה אווירה שבה ההגנות מפנות מקומן לכנות: ההתייחסות אל האחר היא כאל סובייקט (אתה) ולא כאל אובייקט (הלז) – מדברים אליו ולא עליו; אווירה שבה מתקיימת חתירה לקלוט את האחר במלוא היקפו ודחיית כל ניסיון של הסתכלות צרה, שיפוטית, פטרונית ומזלזלת.

בעקבות הדיאלוג בין רוג'רס לבובר הודגש הסוד (המהות) של השיח הטיפולי וביכולתו ליצור את הזיקה הבין-אישית הנכספת, המאפשרת את חוויית "הניכוח" – מימוש העצמיות. מצב (הישג) שיש בו מן הפלא, המעניק ביטחון והגנה, מעודד הסרת הגנות ומקנה את האומץ להימצא בקיים, אבל בו זמנית נושא הבטחה לגבור על הקיים ולחוות מעבר לו. אגב, יש לציין כי במשנתם הקדימו בובר ורוג'רס את היינץ קוהוט (Kohut, 1984), בחשיבות שמייחסים לנוכחותו של ה"אחר" בכינון העצמי; ואת דונלד ו' ויניקוט (Donald W. Winnicott) בחשיבות שיש להתרחשות המעברית בין האובייקט לסובייקט.

הפסיכולוגיה ההומניסטית – הגדרה ומיסוד

בסוף שנות החמישים של המאה שעברה נוצרה בארצות הברית האגודה של הפסיכולוגים ההומניסטיים, "American Association of Humanistic Psychology", קצת לאחר מכן נוסד עיתון בשם "Journal of Humanistic Psychology" כשחברי המערכת היו מאסלו, מיי ורוג'רס. הפסיכולוגיה ההומניסטית הוגדרה כפסיכולוגיה המתרכזת בכישורים ובפוטנציאל האנושי שכמעט ולא היה להם מקום במערכת הקיימת, לא במערכת הביהביוריסטית ולא במערכת הפסיכואנליטית אז. כישורים כמו יצירתיות; פיתוח והבנת עצמי; צמיחה; מימוש עצמי; אחריות; משמעות; לחוש ולחוות את החוויה (Being) היו את הנושאים שבהם התמקדה הפסיכולוגיה ההומניסטית שהושפעה מרוג'רס (אף שהוא לא קיבל את הקרדיט המלא המגיע לו על כך). כך בשנת 1963 הבהיר גימס בוגנטל (Bogenthal, 1963) את הנחות היסוד של הפסיכולוגיה ההומניסטית:

- האדם הוא יותר מסך הכול חלקיו.
- עולמו הסובייקטיבי של האדם הוא עיקר ומהות; חוויותיו הפנימיות של האדם הן עיקר עוצמתו.
- כוחו ועצם מהותו של העצמי הינו בריבוי פניו.
- האדם הוא בעל יכולת בחירה.

- האדם הוא בעל התכוונות (Intentional); לא ניתן להבינו מבלי להתייחס למטרותיו, ליעדיו, לציפיותיו לעתיד ולמשמעות שהוא מייחס לדברים.

תאוריית הייעוץ: התאוריה הממוקדת באדם

התאוריה הרוג'ריאנית הממוקדת באדם מהווה את תאוריות האישיות של הייעוץ (Rogers, 1961) ולה עמדות ברורות לגבי טבע האדם ולגבי התפתחותו. מודגש בה בעיקר המרחב הרעיוני, שממנו שאבה את עקרונותיה ולא ניכרים בה מסגרות וגבולות. השיח המלווה אותה נראה על פניו כשכל הישר של התרבות – אינו "מקצועי", אך מי שירד לעומקו מוצא כאן עמדה שיש לחוות אותה ולא כעשייה שיש לעשותה. בעשורים האחרונים הופכת תאוריה זו יותר ויותר למאגר שממנו יונקות תאוריות פסיכולוגיות אחרות.

תאוריית האישיות של הייעוץ דוחה מכול וכול את ההנחה המקובלת בתאוריות אישיות רבות כי האדם מונע באמצעות אינסטינקטים פרימיטיביים. התאוריה הממוקדת באדם מציעה הנחה חילופית שבכל אדם ואדם קיימת נטייה ביולוגית (אורגניזמית), מעין נטייה מרכזית החותרת לממש את הפוטנציאל הקיים והגלום בו (tendency actualizing). זו הנחה בחשיבה הרוג'ריאנית שהיא אנלוגית לחשיבות מושג "הלא מודע" בחשיבה הפרוידיאנית.

ה"נטיה להגשמה" זקוקה למערכת מיון שתלווה אותה, כלומר אותן חוויות שתורמות לה ייתפסו כחיוביות ואילו אותן חוויות שפוגעות בה, או מעכבות אותה, תיתפסנה כחוויות שליליות. מתברר שאכן קיימת מערכת מיון כזאת הנאמנה מאוד ל"נטיה להגשמה". רוג'רס מכנה את מערכת המיון הזאת ה"הערכה אורגניזמית" (organismic valuing process). ההתאמה הברוכה הזאת בין ה"נטייה להגשמה" לבין ה"הערכה האורגניזמית" מביאה ל"הערכה עצמית" (self esteem) גבוהה ומכאן קצרה הדרך ל"הגשמה עצמית". אבל ההרמוניה הזאת מופרעת ועומדת בסיכון. הגורם המפריע הוא מערכת מיון נוספת, שרוג'רס מכנה ה"הסמלה" (symbolic valuing process). מערכת המיון הנוספת הזאת אינה נאמנה ל"נטייה להגשמה", אלא נאמנה למקור אחר, שהוא העולם החיצוני. עולם חיצוני כפי שהוא מיוצג בידי האחר – האימא. מערכת המיון הזאת פועלת על פי קריטריונים של העולם החיצוני, כפי שהאימא מייצגת אותו. במערכת זו לא תמיד החוויות שתורמות ל"נטייה להגשמה" נתפסות כחיוביות, הן עלולות להיתפס כשליליות. דווקא החוויות שאינן תורמות ל"נטייה להגשמה" עלולות להיתפס כחיוביות. במקרים הללו נוצר מצב שבו מתעצבות שתי תפיסות עצמי. ה"עצמי האורגניזמי" (organismic self) וה"עצמי האידיאלי" (ideal self). ה"עצמי האורגניזמי" נוצר בעקבות ה"הערכה האורגניזמית" ונמצא בהתאמה ל"נטייה להגשמה". ה"עצמי האידיאלי" נוצר בעקבות ה"הסמלה" ולא מחויב להיות בהתאמה עם ה"נטייה להגשמה".

ככל ש"הבידול" (differentiation) בין שני העצמי ה"אורגניזמי" וה"אידיאלי" גדול יותר, ה"הערכה העצמית" תהיה נמוכה יותר וה"נטייה להגשמה" תיפגע והאדם לא יגיע ל"הגשמה עצמית". ככל שקיימת "התאמה" (congruence) בין ה"עצמי האורגניזמי" לבין ה"עצמי האידיאלי", ה"הערכה העצמית" תהיה גבוהה יותר וכך תיסלל הדרך ל"הגשמה עצמית", התורמת לבריאות נפשית ולרווחה אישית.

ההתאמה המיוחלת תלויה ביחסים הנרקמים בין התינוק לאימו, כלומר ביכולתה של האם ליצור מצב שבו ה"הסמלה", פעולת המיון שנמצאת בידה תהיה מקבילה לפעילות של ה"הערכה האורגניזמית", כך שה"בידול" בין שתי מערכות העצמי יהיה מינימלי. רוג'רס מתאר באופן מפורט **שישה מצבים** (six conditions) ההכרחיים שמביאים להתאמה המיוחלת. מצבים אלה הם מצבים בין-אישיים בעלי איכות מיוחדת המתהווים בין התינוק לבין האם (האחר המשמעותי) במרוצת ההתפתחות. מצבים בין-אישיים אלה מבוססים על אמפתיה, קבלה חיובית ללא תנאי והדדיות. אלו מצבים שהופכים את ה"הסמלה" (מערכת המיון האימהית) למקבילה למערכת המיון האורגניזמית, וכך מתקיים "בידול" מינימלי, בין שתי מערכות העצמי ה"אורגניזמי" וה"אידיאלי". דבר שמביא ל"הערכה עצמית" גבוהה, יציבה ומגובשת התורמת ל"נטייה להגשמה" שהינה המקור לחיוניות ולבריאות הנפשית. במידה שהאם נכשלת בביסוס היחסים הבין-אישיים הללו, ה"הסמלה" וה"הערכה האורגניזמית" פועלות ללא ה"התאמה", ה"בידול" בין שתי מערכות העצמי גדל, ה"הערכה העצמית" מתערערת וה"נטייה להגשמה" נפגעת. פעולת המיון המופלאה הזאת של האם (ה"הסמלה" המקבילה ל"הערכה האורגניזמית") מתאפשרת הודות לאמפתיה (ברוח זאת אולי אפשר לאיית "אם-פטיה").

הפסיכולוגיה של הייעוץ: הפסיכולוגיה הממוקדת באדם

להלן תמצית העיקר של הפסיכולוגיה הממוקדת באדם:

מושגי מפתח:

actualizing tendency	• הנטייה להגשמה
organismic valuing process	• הערכה אורגניזמית
symbolic valuing process	• הסמלה
organismic self	• עצמי אורגניזמי
ideal self	• עצמי אידיאלי
self esteem	• הערכה עצמית
differentiation	• בידול (פער) בין הערכת העצמי האידאלי לבין הערכת העצמי האורגניזמית
congruence	• התאמה – התאמה בין חוויות האדם ותגובותיו – לכידות פנימית
incongruence	• אי התאמה – אי התאמה בין חוויות האדם בין תגובותיו
the fully functioning person	• האדם המתפקד במלואו

מוקדי התייחסות:

- מובאים כאן הכיוונים החדשים שרוג'רס הציג בהרצאתו בכנס של ארגון הפסיכולוגים האמריקאי (APA), שהתקיים במיניסוטה ב-11 בדצמבר 1940:
- קשר אנושי ויחסים בין-אישיים חיוביים ובונים, לא כהצעה אלא כתנאי ראשוני והכרחי, דבר שכונה מאוחר יותר "מצבי ערך".
- חתירה לגילוי העוצמה של הנועץ ולהבנתה, דבר שמאוחר יותר כינה רוג'רס "הנטייה להגשמה". בנטייה זו ראה רוג'רס את המניע המרכזי של האדם, מניע המשמש בסיס לכל ההתנהגויות, הן הפיזיולוגיות והן הפסיכולוגיות.
- התייחסות לתחום הרגשי לא פחות מאשר לתחום הקוגניטיבי. התחום הרגשי כונה מאוחר יותר "השדה הפנומנולוגי", שדה המהווה את סך כל החוויות שהאדם חווה בכל רגע נתון, כלומר העולם הפנימי הסובייקטיבי. "...החוויה היא עבורי הסמכות העליונה... היא חכמה יותר מהאינטלקט שלי".
- דחיית פתרונות והפחתת הסברים אינטלקטואליים. השתחררות מנאמנות לתאוריה בלעדית ומהמחויבות להתאים את האדם לתאוריה או לדיאגנוזה.
- הדגשת הכאן ועכשיו לעומת הדגשת העבר.
- התייחסות לשאיפות ותוכניות לעתיד לעומת הדגשת אירועי העבר.

הפסיכותרפיה

- כאמור לעיל, שישה מצבי ערך (conditions of worth) הכרחיים ומספיקים לקיומו של תהליך טיפולי מבטיח. רוג'רס מנסח את המצבים הללו בצורת שאלות:
- האם הנועץ יכול להיות בקשר (contact)?
- המושג "קשר" מוגדר כשאחד משנה את שדה החוויה של האחר.
- האם הנועץ יכול להיעזר בתרפיה?
- כאן יש לבחון את החרדה ואת מידת הפגיעות של הנועץ.
- האם היועץ יכול להיות בלכידות ובהתאמה (congruence) עם הנועץ?
- האם היועץ יכול לחוות קבלה חיובית ללא תנאי כלפי הנועץ?
- האם היועץ יכול לחוש אמפתיה כלפי הנועץ?
- האם הנועץ חש, ולו במעט, את הקבלה החיובית ללא תנאי ואת האמפתיה שהיועץ חש כלפיו?
- התשובות לשאלות האלה חייבות להיות חיוביות כדי שהתהליך הטיפולי יצלח. יש להיזהר לא להפוך את מצבי הערך הללו לתנאים. יש לחתור ליצירת מפגש של "אני ואתה" ברוח הפילוסופיה הדיאלוגית של מרטין בובר: לדבר אל המטופל ולא עליו; על המטפל להיות חופשי מהגנות, מסמכות ומדעות קדומות ולהיות בהתאמה עם חוויותיו ותגובותיו. יש להביא להקבלה בין ה"הסלמה" ובין ה"הערכה האורגניזמית".
- בסיכום, ניתן לציין שמתחזקת ההרגשה שתרומתו של רוג'רס מיטיבה יותר לאדם מתרומתו של פרויד ומכאן יש לה יותר סיכויים להביא להעצמתו. אדווין קאהן (Kahn

(Edwin) כתב ב-1998 **שְׂרוּגִ'רִס יוֹתֵר רִלוּנְטִי הַיּוֹם מִפְּרוִיד**. העמדת ההערכה העצמית במרכז במקום ההתמקדות בחרדה; הדגשת ההווה והעתיד בניגוד להדגשת העבר; ויותר מכול, העמדת יחסים בין-אישיים כיעד נכסף במקום נתינת הבכורה להסתגרות האדם בעולמו שלו, שלא מודע לו עצמו. נראה שהתפנית הזאת הופכת את האדם יותר **ליוצר את חייו מאשר לתוצר של חייו**.

מעניין כי הפסיכולוגים של אמצע המאה הקודמת דחו ולא קיבלו את דעותיו של רוג'רס על הייעוץ (רוג'רס מדבר על בדידות), הם ינקו ושאלו את עיקריו של רוג'רס כדי לרענן ולהעשיר את עולם הפסיכולוגיה כדי שייתפס רלוונטי לתקופה. לדוגמה, קוהוט במשנתו על פסיכולוגיית העצמי וג'סיקה בנג'מין במשנתה על הפסיכואנליזה האינטרסובייקטיבית.

היינץ קוהוט (1913-1981), אבי פסיכולוגיית העצמי, נחשב לאחת הדמויות שהשפיעו ביותר על הפסיכואנליזה אחרי פרויד. מייחסים לו את שחרורה של הפסיכואנליזה ממושגים ארכאיים שהייתה שבויה בהם, לא התאימו לתקופה וערערו את תוקפה ואמינותה. מחמיאים לקוהוט שבנה גשר בין הפסיכואנליזה להומניזם. קוהוט הצליח להוביל את התפנית החדה מבלי לערער את הממסד הפסיכואנליטי, מתוך כבוד לפרויד האב המייסד.

קוהוט (Kohut, 1984) בעקבות פרויד והמסורת הפסיכואנליטית שממנה בא, מייחס גם הוא את הפרדוקס היסודי של האדם בכך שהאדם הוא הסובייקט והאובייקט של עצמו בעת ובעונה אחת. פרויד ראה בפרדוקס הזה בעיקר את הקונפליקט שבין יצר ומצפון והדגיש את תחושת האשם מהאיום שהאדם לא יצליח לשלוט ביצריו. מכאן נובע הפרופיל של **האדם האשם**. קוהוט העביר את הקונפליקט המרכזי לציר אחר, חרדה מהשתלטות האובייקט ואיבוד הסובייקט (העצמי). מכאן מצטייר פרופיל שונה של האדם, **האדם הטרגי**. האדם האשם זקוק לחינוך ולריסון בעוד שהאדם הטרגי זקוק להכלה ולהגנה. בעקבות זאת מסתמן צורך בשני פרופילים שונים של מטפלים – מחנך מכוון לעומת מכיל מגן.

התפנית של קוהוט באה לידי ביטוי גם בתורת ההתפתחות שלו, שעל פיה העצמי הבריא חווה שלושה סוגים של מצבים רגשיים (ארגון חוויות – התנסויות). היכולת לחוות את שלושת הסוגים הללו תלויה בסביבה מכוננת, סביבה שבה האנשים המשמעותיים מגיבים בהתאמה לנזקקות של התינוק. (אי אפשר להימנע מלהיזכר במושגים הרוג'ריניים כגון הערכה אורגניזמית, הסמלה, התאמה ועוד.) קוהוט מכנה את האנשים המשמעותיים המגיבים בהתאמה "זולתעצמי" (selfobject). הזולתעצמי אינו רק סובייקט לאהבה אלא בעיקר סובייקט שאליו נזקקים ודרכו מקבלים את האישור לקיום.

שלושת הסוגים של ארגון חוויות הם אלה:

ההתנסות הראשונה: התינוק זקוק למעורבות עם זולתעצמי שיגיב בהתפעלות לתחושת החיוניות, העוצמה, הכוח והמושלמות שלו ויאשר אותה. התחושה הזאת, הזוכה לאישור המותאם, מאפשרת את ההיענות לכוח והצלחה, דבר שיזין את קוטב השאיפות.

ההתנסות השנייה: התינוק זקוק למעורבות עם זולתעצמי שיאפשר לו להתמזג עם המושלמות של האחר, אידיאליזציה של האחר והישענות על העוצמה של האחר. התחושה

הזאת, הזוכה לאישור המותאם, מאפשרת היענות לנורמות וערכים, דבר שיזין את הקוטב של הסטנדרטים והאידיאלים.

ההתנסות השלישית: התינוק זקוק למעורבות עם זולת עצמי שיאפשר לו את תחושת התאומות, הדמיות (הדומה) לאחר ויעודד את הדומה. התחושה כאן, הזוכה לאישור המותאם, מאפשרת את התנועה בין שני הקטבים הראשונים ומביאה ליכולת לחוש שייכות וחוויה של שווה בין שווים.

העצמי הבריא הוא דו-קוטבי, קוטב השאיפות וקוטב האידיאלים. השאיפות נגזרות מההתנסות הראשונה והאידיאלים מההתנסות השנייה. האיוון והתנועה המתמידה בין שני הקטבים נגזרים מההתנסות השלישית ומהווים מקור לבריאות הנפש ולאיכות החיים. **בעצמי הפגום** אין תנועה ואין איוון בין הקטבים וקיימת הישענות על קוטב אחד יותר מאשר על הקוטב השני. **בעצמי השבור** שני הקטבים הרוסים והעצמי אינו יכול להישען עליהם.

אגב, התפנית של קוהוט שינתה גם את המשוואה הפרודיאנית באשר לאהבה עצמית (הנרקיסיות כפי שכונתה על ידי פרויד). לפי קוהוט ההשקעה ב"עצמי" לא היא המעכבת את אהבת האחר, כפי שגרס פרויד, אלא חסך באהבה עצמית היא שאינה מאפשרת את אהבת האחר.

רוברט סטולוראו (Stolorow, 1976) טוען במאמרו שקיימות הקבלות מפתיעות בין הטכניקות והטיפולים של קוהוט, כפי שהוא מביא מניסיונו הקליני עם הפרעות נרקסיסטיות, לבין הטכניקות והתהליכים הטיפוליים של רוג'רס. סטולוראו מציע לאנליסט (המטפל הפסיכואנליטי) לפנות אל הפסיכותרפיה הממוקדת באדם. הדבר יכול להפרות אותו ולתרום לו בעבודה הטיפולית.

אדוין קהאן (Kahan, 1985) מחמיא לקוהוט שהצליח לאמץ מושגים רוג'ריאניים ובכך הצליח לבנות גשר בין ההומניזם לפסיכואנליזה. גם קהאן מוצא קווי דמיון רבים בין קוהוט לרוג'רס (similarities) אך מוצא שהגשר ביניהם שלם רק בחלקו (ראו הבדלים).

קווי הדמיון (similarities) לפי קהאן:

- התמקדות בחוויה הסובייקטיבית של האדם.
- בניית התאוריה על יסוד ההתנסות הטיפולית.
- התמקדות במושג ה"עצמי".
- הכרה בנזקקות של האדם לאחר כדי לחוש את קיומו שלו.
- הקניית חשיבות מרכזית לאמפתיה.
- הענקת המקום המרכזי ליחסים בין-אישיים הן בהתפתחות והן בטיפול.
- אמונה בבחירה חופשית ודחיית דטרמיניזם.
- אמונה בכוחם של מטרות ושאיפות לעתיד.
- חשיבות של כאן ועכשיו.
- אמונה בכוחו של האדם לצמוח.

- אמונה שבראות הנפש תלויה בהעצמת העצמי בעוד שהפסיכופתולוגיה מתרחשת בהתעוררות העצמי.
- התנגדות למרכזיות של שיטות וחומרים.
- דחיית הפרדיגמה המדעית בהתייחסות לאדם.

הבדלים לפי קהאן:

- קוהוט האמין שערכים ואידיאלים נרכשים דרך יחסים עם זולת עצמי, ורוג'רס האמין שערכים ואידיאלים קיימים אצל האדם בתוקף אישיותו ולא זקוקים להשלמה.
- קוהוט רואה הבדלים איכותיים בין הפרעות הנפש השונות ולא דוחה תיוג ודיאגנוזה. לעומתו, רוג'רס נרתע מתיוג ודיאגנוזה, מאחר שהוא מאמין שההבדלים בין מחלות הנפש השונות הם כמותיים ולא איכותיים, לדעתו אמפתיה וקבלה חיובית, ללא תנאי, מתאימים בכל המקרים.
- קוהוט הצדיק במקרים מסוימים את הצורה המסורתית של השכיבה על הספה, ואילו רוג'רס ישב תמיד פנים אל פנים עם המטופל.
- קוהוט דגל בטיפול ארוך טווח, ואילו רוג'רס האמין בטיפול קצר מועד.
- קוהוט סבר שעל המטפל לעבור אימון ממושך, ואילו רוג'רס לא האמין באימון ממושך אלא בכוחה של אישיותו של המטפל.
- קוהוט העריך פורמליות ורוג'רס לא התייחס אליה.
- לסיכום, קהאן אומר שקוהוט לא השתחרר לגמרי מהמסורת הפסיכואנליטית המסורתית.

אדוין קהאן במאמרו משנת 1998 ממשיך ומחמיא לקוהוט על התפנית הברוכה שהביא לפסיכואנליזה אבל אינו נמנע מביקורת. הביקורת מתייחסת לכך שקוהוט, עמיתו ותלמידו, אשר אימצו את התשתית הטיפולית של רוג'רס וכך גם את עיקריו התאורטיים, מעולם לא הודו בכך. אין ספק לגבי ראשוניותו של רוג'רס ולגישות הרבה שהייתה לקוהוט לפסיכולוגיה הרוג'ריאנית, מאחר שקוהוט ורוג'רס עבדו באותה אוניברסיטה.

ג'סיקה בנג'מין (Benjamin, 1988) כותבת בספרה שהפסיכואנליזה משנה כיוון כשהשינוי עיקרו במיקוד שניתן ליחסי אם-תינוק בשלבים הפרה-אדיפליים לעומת ההתמקדות שהייתה במשולש האדיפלי בעבר. שינוי זה הוא שינוי רב-פנים שהביא לבנייתן של תאוריות חדשות. בנג'מין רואה את העיקר במעבר מהמרכזיות שהוענקה לאב למרכזיות המוענקה לאם. זהו מעבר מחוקים, היררכיה, סמכות ומשמעת המיוחסים לגבריות לעבר יחסים, אינטראקציה, שוויון ומשמעות המיוחסים לנשיות. הפסיכואנליזה האינטרסובייקטיבית של ג'סיקה בנג'מין מדגישה את הכיוון של הפנייה לאם.

לדעת בנג'מין (שעסקה בפמיניזם לצד העיסוק בפסיכואנליזה) השינוי הזה שחל בפסיכואנליזה בא לאחר השינויים שחלו במעמד האישה בתרבות המערבית, במהלך המאה האחרונה. האישה עוברת ממעמד של אובייקט פסיבי בעולם הגברי לסובייקט אקטיבי בעולמה היא. פרויד ובני דורו לא יכלו להעניק לאם (האישה) תפקיד אקטיבי עשיר. הם ראו בה אובייקט מזין, אורלי ומספק נוחות. בלשונו של מרטין בובר, הם ראו ביחסי אם-תינוק מפגש של "אני והלז". הפסיכואנליזה האינטרסובייקטיבית מעניקה

חשיבות רבה למפגש אם-תינוק שאיכותו נקבעת במידה שהאם מצליחה להופכו למפגש של "אני ואתה". דבר שהתינוק משתוקק לו והאם מיועדת לו בתוקף אימהותה.

מושג האינטרסובייקטיביות, לפי בנג'מין, מכוון הן לתאוריה והן ליכולת האנושית, שהיא יכולת קמאית של האדם וטבועה בטבעו, ואלה היא נכסף מיום היוולדו מאחר שהיא האמצעי להענקת תחושת קיום (הלידה הפסיכולוגית של העצמי). יכולת זו מתעודדת ומתעשרת מתוך מארג היחסים בין התינוק לאימו (bonds of love). בנג'מין בחרה במושג recognition (שתרגומו לעברית מהווה שילוב מעניין והוא "הכרה-הוקרה"), כדי לתאר את מערכת היחסים המופלאה שבין אם לתינוקה. היא מציגה אוסף של מונחים נרדפים כדי להרחיב ולהעמיק את ההבנה של המערכת הזאת. מונחים אלו הם אישור, נתינת תוקף, דעת, קבלה, הבנה, הרגשה, נתינה, שימת לב, סובלנות, הערכה, ראייה, הזדהות ואהבה. תהליך ה"הכרה-הוקרה" כולל ציר נוסף והוא תגובת המקבל, כלומר כיצד המקבל חש כלפי ה"הכרה-הוקרה" הזאת. מכאן נוצר תהליך בעל שני כיוונים: התינוק חש את תחושת ה"הכרה-הוקרה" וגם מגיב לה, דבר המקנה לתינוק, את התחושה "אני קיים – ואני הבורא של הנברא על ידי" (I am the author of my acts). מכאן מתחילה להיווצר הדדיות, התינוק חש את ה"הכרה-הוקרה" ומשיג את היכולת להפעילה כלפי האחר – ה"הכרה-הוקרה הדדית" (mutual recognition). את ההדדיות הזו לא ניתן להשיג במשמעת, גם לא בהזדהות עם הכוח של האחר, אלא נדרש כאן קשר (contact) עם האחר.

לסיכום, התינוק זקוק לאחר כדי שהאחר יכיר ויוקיר אותו, את פעולותיו, רגשותיו, כוונותיו, עצמאותו וקיומו. ההצהרה "אני קיים" מחכה לתגובה "אתה קיים". עמדת האם, הספוגה "הכרה-הוקרה", מהדהדת אצל התינוק וכך מתרחשת בעת ובעונה אחת הבניית העצמי והתייחסות אליו בד בבד עם הבניית האחר וההתייחסות אליו.

לא קל לבחון את המפגש בין הפסיכואנליזה האינטרסובייקטיבית ובין התאוריה הממוקדת באדם בגלל התחושה המקוממת של חוסר הוגנות. ג'סיקה בנג'מין, שהציגה בחזית התאוריה שלה את ה"הכרה-הוקרה", אינה מזכירה ולו במשפט אחד את רוג'רס, ואילו את קוהוט היא מצטטת מספר פעמים ומוקירה את תרומתו. רוג'רס הוא שהציג 40 שנה לפניו את מושגי המפתח של תורתו שהם ממש מילים נרדפות למושג "הכרה-הוקרה הדדית". רוג'רס בהרצאה שנתן בכנס בשנת 1985 מדגיש שהגיע הזמן לעבור מהסודות של ה"לבדיות" אל הסודות של ה"יחד". ממש אותם הדברים שבנג'מין כותבת כאשר היא מציגה את הפרספקטיבה האינטרסובייקטיבית כמשלימה את הפרספקטיבה הקלסית. בנג'מין מדגישה את העיקר בתורתה בהתמקדות ב"בין", כלומר בתהליך ההתרחשות שבין האובייקט לסובייקט. גם כאן קיימת התעלמות מרוג'רס שהיה הראשון לאמץ את הפילוסופיה הדיאלוגית של מרטין בובר שעיקרה ה"בין". אי אפשר להימנע מלראות את הדיאלוג המתרחש במפגש של "אני ואתה" כמצב שבו "הכרה-הוקרה הדדית" (mutual recognition) נמצא בשיאו. מצב שבו "אני קיים" וגם ה"אחר קיים" וזכאי ל"הכרה-הוקרה" כמוני, כלשונה של הפרספקטיבה האינטרסובייקטיבית.

הייעוץ כמקצוע מכובד בתחום הפסיכולוגיה

בעשור האחרון לחייו, הבין רוג'רס שהרעיונות שפיתח בשדה הפסיכותרפיה ניתנים ליישום במגוון רחב של פעילות אנושית: בחינוך, ביחסים במשפחה, בניהול עסקי ובפתרון

סכסוכים. במובן זה, הרעיונות ושיטות הטיפול של רוג'רס חלחלו ומחלחלים לתרבותנו כיום בקבוצות טיפול, בייעוץ ארגוני, בגישור, בכיתות בתי הספר וביחסי הורים-צאצאים. מכל האמור לעיל, הפסיכותרפיה הממוקדת באדם צריכה להעניק לייעוץ וליועץ הערכה עצמית ואת התחושה של מקום מכובד בתחום הפסיכולוגיה. אבל, למרבה הפלא, הסיפור הזה נאלם. במרוצת עבודתי ארוכת השנים, פגשתי יועצים רבים שלא הכירו כלל את הרקע התאורטי ואת שיטות הטיפול של הפסיכותרפיה הממוקדת באדם, בוגרי מוסדות להכשרת יועצים שלא הוכשרו כראוי לטפל בשיטות שפיתחו קרל רוג'רס, עמיתיו ותלמידיו. גם כאן, במכללת אורות, הסטודנטים טוענים שהלימודים לא דנים במהות הייעוץ מכיוון שהמלי"ג לא מחייב זאת. השאלה המתבקשת היא: מדוע?

כנראה פועלים כאן כוחות שוק שאינם רלוונטיים לעצם התחום. הייעוץ נחשב, ללא הצדקה, לתחום פחות ערך מהתחומים הטיפוליים האחרים וכך גם רואים אותו יועצים רבים. יש אפוא צורך לשנות את הראייה המוטעית הזו. **על היועץ להכיר ולהפנים שהייעוץ הוא מרכזי, בן אצולה במשפחת הפסיכולוגיה ולא בן חורג. המסר במוסדות ההכשרה ובבתי הספר צריך להיות שהייעוץ הוא משרה של אדונים, לא של חוטבי עצים ושואבי מים בשירות מטפלים ופסיכולוגים למיניהם.**

הייעוץ והמערכת הבית ספרית

למרות הנוכחות של היועצים בבתי הספר, המאבק הרוג'רייני והדרך שסלל רוג'רס לא הופנמו. ברוב המקרים ניתנים מבחנים כתחליף לייעוץ. יש התעלמות לא רק מהתאוריה והשיטות של רוג'רס, אלא גם מהמסקנות של חוקרים אחרים, כמו כריסטופר בולס (2000) שכתב בספרו על המחלה הנורמוטית; לואיס קוזולינו (Cozolino, 2006) שעסק בחקר המוח כתב בספרו עד כמה התזה הרוג'ריאנית של הייעוץ רלוונטית להתפתחות המוח, מעוררת שיח שיש בו ליצור ולבנות גשרים במוח ולחזק בינה בעוד שאובייקטיבזציה במקרים רבים פוגעת והורסת.

יעקב פרנקל (1985) מקדיש בספרו פרק לעולמו הפנימי של היועץ. פרנקל מציע את ההבחנה הבאה בין מהות לזהות:

מהות	זהות
סימן חיצוני	סימן פנימי
נרכשת	מתעצבת
קובע היצרן	קובע הצרכן
חומרים ושיטות	קשר ויחסים
שאלה מקצועית	שאלה איכותית

פרנקל טוען שליועץ יש זהות ואין מהות בעוד שלצידו מתנהלים הפסיכולוג והמורה שהם אווזים במהות ולא נדרשים להתמודדות המורכבת של עיצוב הזהות. היועץ חש את הניכור ואולי גם את הקנאה המלווים במתח שבין שני הקטבים – המהות של המורה והמהות של הפסיכולוג. הפרופיל של היועץ, כפי שמתווה פרנקל, משקף באופן ברור את

עריסת הולדתו של הייעוץ – הפרדיגמה הפוסט-מודרנית (ראו הקטע הבא). פרנקל חש חמלה כלפי היועץ שהוא מנסה למתן אותה בהערכה על ייחודיותו. כיום, כשלושים שנה לאחר פרסום מאמרו של פרנקל, פרופיל היועץ נשאר כשהיה, אבל התחושה כלפיו נקראת לשינוי.

דול (1999) מחלק בספרו את ההיסטוריה המערבית לשלוש תקופות: קדם-מודרנית, מודרנית ופוסט-מודרנית. בכל תקופה קיימת אמונה אחרת על הדרך שבה נעשית הקניית המציאות:

- **קדם-מודרנית:** מראשית ההיסטוריה המערבית המתועדת ועד למהפכה התעשייתית-מדעית במאות השבע עשרה והשמונה עשרה; תפיסה קוסמולוגית; האדם באיזון עם היקום.
- **מודרנית:** מקופרניקוס ועד איינשטיין, מהמאה השש עשרה ועד לתחילת המאה העשרים; תפיסה מתמטית-מכניסטית; האדם שולט ביקום.
- **פוסט-מודרנית:** מתחילת המאה העשרים ועד היום; תפיסה קונסטרוקטיביסטית; האדם מעצב את היקום.

הסיפור של מאיה – סוף שהוא גם התחלה

מאיה, תלמידת בית ספר ממוצא אתיופי, איחרה לאוטובוס שהסיע את הילדים לטיול השנתי שהתכננה אליו. האם ניסתה למצוא דרך להשיג את האוטובוס, היא טלפנה למורים שהשתתפו בטיול ולתלמידות הכיתה, אך כל הטלפונים לא נענו (לא הרגישו בחסרונה של מאיה כמו שאף פעם לא חשו בנוכחותה). האם ניסתה לשכנע את מאיה לנסוע בעקבות האוטובוס כדי להשיגו אך מאיה התנגדה לכך בכל תוקף "יצחקו ממני... יצחקו ממני..." ומאיה התאבדה. עורכת דין מטעם משרד החינוך בדקה את "התיק" שהועבר לה מבית הספר וקבעה: "הייתה הזנחה בטיפול בתלמידה". ההורים ביקשו לקבל את התיק ולא ניתן להם "מטעמי חיסיון".

מאיה יקרה, לא פגשתי אותך, אבל אני מכירה אותך. אני מכירה את הילדה שיושבת בשיעור ומחכה שזה כבר ייגמר; בהפסקה נמצאת אבל לא קיימת; החצר רועשת גועשת אבל מסביבה רשת. מאיה, רצית כל כך להשתתף בטיול, התכוננת אליו, מה חשבת שיקרה שם, שירעדו אמות הסיפים? הם באמת רעדו אבל לא בצורה שאולי לה ציפית.

אין לי יותר מה לכתוב וגם אין כבר למי לשלוח את המכתב.

ולכן, אני פונה אליכם, יועצים ופסיכולוגים, מה אתם חושבים, למי נזקקה מאיה, ל"פרויד" או ל"רוגרס"?

סיכום

ניתן להתייחס להרצאה זו כאל "מסע שורשים" של הייעוץ. מסע שמטרתו להכיר את המקור, המהות והערך של הייעוץ כפסיכותרפיה. הכרה זו היא בעלת חשיבות מאחר שהייעוץ במדינת ישראל אינו זוכה ליוקרה המקצועית בהשוואה לכיוונים הפסיכותרפואטיים האחרים (הדינמיים והביהויוריסטיים). עמדה זו מצערת מאחר

שהעיתים זקוקים כיום לכיוון טיפולי ברוח הייעוץ. כלומר כיוון טיפולי המתמקד בצד החיובי של החוויה האנושית, אותו צד המקנה לאדם את התחושה שהוא "נברא בצלם", יש לו ייעוד ולקיומו יש משמעות. יחד עם הצורך להבין את המצוקות ולשקם את הכאב והסבל הנגרמים לאדם תוך כדי ההסתגלות ופוגעים באיכות חייו.

אדווין קאהן (1998) משווה במאמרו את תרומתו של רוג'רס לתרומתו של פרויד לרווחת האדם. קאהן קובע שכיום משנתו של רוג'רס היא בעלת משמעות רבה יותר לאדם ולהעצמתו מזו של פרויד. הכותב מדגיש שהשינויים המהפכניים והברוכים שנעשו בפסיכואנליזה, נעשו בהשפעתו של רוג'רס, תוך אימוץ עיקריו. יחד עם זאת, קאהן מצר שהדבר נעשה מבלי לתת לרוג'רס את האשראי המגיע לו על כך. נראה אפוא שהגיע הזמן לבסס את הייעוץ על המשנה הרוג'ריאנית ולהעניק ליועצים את המרחב לממש את הייעוץ הטיפולי ברוחו של רוג'רס.

רשימת מקורות

בולס, כ' (2000). **צלו של האובייקט: פסיכואנליזה של הידוע שלא נחשב** (מ' קראוס, מתרגמת). תל-אביב: דביר.

דול, ו"א (1999). **השקפה פוסט-מודרנית על חינוך: מבט חדש על תכנית הלימודים** (א' צוקרמן, מתרגם). תל-אביב: ספריית פועלים.

פרנקל, י"י (1985). **מעין מתגבר ושמו אדם**. תל-אביב: צ'ריקובר.

Benjamin, J. (1988). *The bonds of love: Psychoanalysis, feminism, and the problem of domination*. New York: Pantheon Books.

Bugental, J. F. T. (1963). Humanistic psychology: A new break through. *American Psychologist*, 18(9), 563-567. doi:10.1037/h0048666

Cozolino, L. J. (2006). *The neuroscience of human relationships: Attachment and the developing social brain*. New York: Norton.

Dryden, W., & Mytton, J. (1999). *Four approaches to counseling and psychotherapy*. London: Routledge.

Kahn, E. (1985). Heinz Kohut and Carl Rogers: A timely comparison. *American Psychologist*, 40(8), 893-904. doi:10.1037/0003-066X.40.8.893

Kahn, E. (1998). Carl Rogers, more relevant today than Freud. *Psychotherapy Bulletin: Official Publication of Division 29 of the American Psychological Association*, 33, 35-36. Retrieved from https://www.adpca.org/publicfiles/library/Carl%20Rogers%2C%20More%20Relevant%20Today%20than%20Freud_Edwin%20Kahn.pdf

Kohut, H. (1984). *How does analysis cure?* (A. Goldberg & P. E. Stepansky, Eds.). Chicago: University of Chicago Press.

- Prout, H. T., & Brown, D. T. (Eds.). (2007). *Counseling and psychotherapy with children and adolescents: Theory and practice for school and clinical settings* (4th ed.). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Rogers, C. R. (1942). *Counseling and psychotherapy: Newer concept in practice*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rowan, J. (1983). *The reality game: A guide to humanistic counselling and psychotherapy*. London: Routledge & K. Paul.
- Stolorow, R. D. (1976). Psychoanalytic reflections on client-centered therapy in the light of modern conceptions of narcissism. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 13(1), 26-29. doi:10.1037/h0086479

"הקולות ששכחנו": התמודדות יועצות חינוכיות עם מתבגרות שחו פגיעה מינית בחברה הערבית

ענבר לבקוביץ וסנא כאמל ג'בור

תקציר

מחקר זה בוחן את חוויית ההתמודדות של יועצות בבתי ספר עם מתבגרות שחו פגיעה מינית בחברה הערבית. המחקר מבוסס על מתודה איכותנית פנומנולוגית. לצורך המחקר נערכו ראיונות חצי מובנים עם חמש עשרה יועצות חינוכיות מהחברה הערבית בצפון הארץ, העובדות בבתי ספר על-יסודיים, שליוו בשנתיים האחרונות מתבגרות בנות 14-18, שחו פגיעה מינית. הראיונות הוקלטו, תומללו ונותחו ניתוח תוכן.

ממצאי המחקר עולה כי היועצות החינוכיות הגיבו על גילוי הפגיעה המינית בתחושות הלם, כאב וחוסר אונים. לצד התמיכה שנתקבלה מהשירות הפסיכולוגי הייעוצי, הן חוו ממנהלי בתי הספר דרישה להשתקת אירוע הפגיעה. היועצות תיארו קשיים ניכרים בהתמודדות עם הורי המתבגרות שנפגעו מינית, שביקשו למנוע דיווח לרשויות בשם כבוד המשפחה והאשימו את המתבגרת בפגיעתה. היועצות תיארו כי לאחר ליווי המתבגרות חשו חרדה מפגיעה מינית בילדיהן. ממצאי המחקר עולה כי מתן ידע, הכשרה מקצועית ותמיכה ליועצות חינוכיים צריכים להתמקד בדרכי התמודדות עם נפגעי פגיעה מינית ועם היבטים תרבותיים ייחודיים.

מילות מפתח: יועצים חינוכיים; פגיעה מינית; מתבגרות; חברה ערבית; ייעוץ חינוכי בחברה הערבית.

מבוא

פגיעה מינית בקרב ילדים ובני נוער היא תופעה שכיחה בארץ ובעולם (איגוד מרכזי הסיוע לנפגעות ולנפגעי תקיפה מינית, 2017; לב-ויזל ואיזיקוביץ, 2016; Pereda, Guilera, Forns, & Gómez-Benito, 2009). פגיעה מינית היא התנהגות אלימה הנכפית על האדם ומתקיימת בלי הסכמתו ומטרתה להשפיל ולשלוט בקורבן (Rheingold et al., 2015). מאחר שלא כל סוגי האלימות המינית מזוהים באוכלוסייה, לרבות אוכלוסיית הנפגעים, יש קושי מובנה לאמוד ולהעריך את מידת שכיחות התופעה. במחקרי-על נמצא כי שכיחות הפגיעות המיניות בקרב ילדים היא כ-8% עבור בנים ו-19.5% עבור בנות (Pereda et al., 2011; Stoltenborgh, Van Ijzendoorn, Euser, & Bakermans-Kranenburg, 2009). במחקר בישראל בקרב 12,000 ילדים ומתבגרים רק חמישית דיווחו על חוויית פגיעה מינית (Lev-Wiesel, Eisikovits, First, Gottfried, & Mehlhausen, 2018). בני נוער ערבים נפגעים יותר בהשוואה לבני נוער יהודים מפגיעות מיניות, לרוב בידי בן משפחה או אדם מוכר

(לב-ויזל ואיזיקוביץ, 2016). לפגיעה מינית השפעות פסיכולוגיות, קוגניטיביות, התנהגותיות ובריאותיות לטווח קצר וארוך (Van der Hart, Nijenhuis, & Steel, 2006). החברה הערבית בישראל היא חברה הטרוגנית המורכבת מקבוצות אתניות שונות ולמרות התמורות שעברה נחשבת קולקטיבית ושמרנית המשמרת ערכים חברתיים, תרבותיים ודתיים (ח'מאסי, 2009; Haboush & Alyan, 2013). חלק מהמתבגרות בחברה הערבית חיות במבנה משפחתי פטריארכלי שבו מצופה מהן לשמור על צניעותן ותומתן המינית (Haboush, 2007; Naber, 2005). עם זה החברה הערבית בישראל נחשבת לחברה במעבר, העוברת תהליכי מודרניזציה (Haj-Yahia, 2005). מתבגרות ערביות בישראל עשויות להימצא במתח שבין תרבות מסורתית, קולקטיביסטית לתרבות מערבית, אינדיבידואליסטית.

הייעוץ החינוכי נועד לסייע לתלמיד כפרט, ולבית הספר כמערכת חברתית ארגונית, להגיע לתפקוד מיטבי ולמיצוי מרבי של יכולתם בתחושת רווחה נפשית (ארהרד, 2014). עבודה עם מתבגרות שחוו פגיעה מינית כרוכה במאמץ רגשי ובמורכבות רבה עבור היעצות החינוכית בחברה הערבית (מור ולוריא, 2010). מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון כיצד רואות יועצות חינוכיות את עבודתן עם מתבגרות שחוו פגיעה מינית בחברה הערבית. מבעד לעיני היעצות החינוכיות, מחקר זה עשוי לפתוח צוהר אל עולמן של מתבגרות שחוו פגיעה מינית בחברה הערבית ואל יועצות חינוכיות, שגם הן חלק מהחברה הערבית ועליהן ללוות את הנערות שחוו פגיעה זו.

החברה הערבית בישראל

החברה הערבית במדינת ישראל כוללת תושבים ביישובי הגליל והנגב, בערבים מעורבות, בערבים ערביים ובכפרים. אזרחי ישראל הערבים מתמודדים עם קונפליקט זהות מתמיד המורכב בין הזהות הישראלית, הזהות הערבית האתנית, הלאום הפלסטיני והדת (ערבית, נוצרית או דרוזית) (רודניצקי, 2014; Totry-Fakhoury & Alfasi, 2017).

החברה הערבית בישראל מתוארת כבעלת אופי קולקטיביסטי פטריארכלי, עם מערכת חוקים המקנים לגבר המסורתי עליונות (Meler, 2017). בחברה זו יש דאגה לשמירת הרמוניה בתוך המשפחה, בלי חשיפת מחלוקות משפחתיות לאחרים שהם מחוץ למערכת המשפחתית. לכן נדרש היחיד לגלות התחשבות מרבית בזולת ודאגה לשלמות המשפחה המורחבת גם כאשר הוא נדרש לקבל החלטות אישיות. תלות היחיד בחברה מתבטאת בהעברת האחריות ושיקול הדעת לאידאולוגיה הדתית או האזרחית ולמופקדים על הפצתה והציות לה (Haboush & Alyan, 2013; Sinai & Shehade, 2019). בחברה מסורתית ההשקפה של היחיד בעתיד מצומצמת ביותר ואין לו אוטונומיה אישית על עתידו. מבנה חברתי זה והתלות הכלכלית שנוצרת מביאים לידי האמירה "כולם למען האחד והאחד למען כולם" (כרכבי-סבאח, 2017; ראובן ובן דוד, 2016).

החברה הערבית מדגישה את התפקיד העיקרי של משפחה וחיבור כבוד המשפחה, דת, בתולין ולפיכך נושאים בתחומי המין הם טאבו ואינם ניתנים לדיבור ודיון (שלומי וצינונית, 2015; Haboush, 2007). בשל התמורות ותהליך החילון והמודרניזציה, צעירים רבים דוגלים בבחירה עצמאית של בני זוג, והמעורבות המשפחתית בנושא נישואים ומשפחה פוחתת (חטיב ואיזיקוביץ, 2012). חברה כזאת על פי רוב נותנת רשת תמיכה לחברה ומספקת את צורכיהם. עם זה השפעתה החיובית של התמיכה משמשת לעיתים גם

להידוק הפיקוח. כך במחקרה של מלר (2017), על נשים פלסטיניות ישראליות חד-הוריות, נמצא כי הסיוע הרב שהן מקבלות מבני משפחתן, משמש גם לבחינת התנהלותן (מלר, 2017). בחברה הפלסטינית בישראל, כמו שאר החברות הפטריארכליות בעולם, הנשים ממוקמות במקום נחות בהיררכיה המשפחתית (Kulwicki, 2002). חאג' יחיא (2005) טוען שהחברה הפלסטינית מעניקה לגברים משאבים עליונים: תכונות אישיות של עליונות, כישרונות ויכולות הייחודיים כביכול לגברים – כמו אינטליגנציה, חוכמה, שיקול דעת, ידע, יוקרה מקצועית ויכולת השתכרות. לכן החברה מצפה מגברים להישגיות רבה יותר מזו של נשים. מעמד האישה בעבודה מגביל נורמות תרבותיות פטריארכליות, משמר אי שוויוניות ומעכב את השתתפותן והתקדמותן בעולם התעסוקה (Haj-Yahia, 2014a, 2014b; Arar 2014a, 2014b; Haj-Yahia, 2005).

בישראל חל שינוי ניכר במעמדה של האישה הערבית בשל השינויים שמתחוללים בחברה הישראלית ומרוח המודרניזציה והדמוקרטיה המאפיינים את המדינה (Cinamon, Habayib, & Ziv, 2016; Haj-Yahia & Lavee, 2018). עם קום המדינה נוצר מפגש בין הערבים לתרבות המערב, התעסוקה העירונית והחקלאות המודרנית ומפגש זה חולל שינויים בחברה הערבית בכלל ובמעמד האישה בפרט. החברה הערבית בישראל עברה, ועוברת כיום, שינויים מהותיים והחלה להתנתק בהדרגה מהמסורת ולאמץ את המנהגים המודרניים, במיוחד בקרב בני הדור הצעיר (Abbas & Mesch, 2015; Abu-Asbah, 2018).

מתבגרות בחברה הערבית בישראל

השינויים שחוות החברה הערבית בישראל בשנים האחרונות אינם פוסחים על מתבגרות בחברה זו, אלא משתקפים בחייהן במידה ניכרת. מתבגרות ערביות נתונות לקונפליקטים שבין מסורתיות לחילוניות, בין תרבות המערב לערכי הדת והנורמות שהתחנכו עליהן (אבו-עסבה, 2007; איילון ושגיא, 2010). נאבר (Naber, 2005) מראה כי מצופה ממתבגרות הערביות לא להפגין התנהגות פרובוקטיבית או מינית, לצאת מהבית לבדן, מחשש לבושה שיביאו על עצמן ועל משפחתן כאשר אחרים ידברו עליהן וגם כדי לא לפגוע בסיכוייהן להינשא (Fontes & Plummer, 2010). כ-20% מהנערות הערביות המטופלות ביחידות לקידום נוער, הן ממשפחות חד-הוריות שבהן רוב האימהות מועסקות בעבודות ניקיון ונעדרות מהבית שעות ארוכות. חלק מן הנערות המטופלות מאורסות (גרניאק, גבור, ארקין ורפאלי, 2004). האימהות יוזמות ומנתבות את הבנות לחיפוש אחר חתן (כאהן-סטרבצ'ינסקי, קונסטנטינוב ויורוביץ, 2006). בין המטופלות שמצבן הסוציו-אקונומי נמוך יש גם נערות מאורסות. הן אינן יכולות לצאת ולבוא בלי ליווי הארוס. כל פעילות שהן משתתפות בה צריכה להיות באישורו וגם באישור ההורים (גרניאק ואחרים, 2004).

המיעוט הערבי מתאפיין במדדים סוציו-דמוגרפיים נמוכים יותר בהם רמת השכלה, רמת הכנסה ומקצוע בהשוואה לאוכלוסייה היהודית בישראל (חדאד חאג' יחיא ורודניצקי, 2018; יכמוביץ-כהן, 2016). המחקרים המעטים שנערכו על נשים ערביות בדואיות מעידים כי רבות מהן חיות בצל אלימות והיעדר מענה מצד המדינה. במחקר איכותני בקרב 33 נשים בדואיות נמצא כי רובן (89%) נטולות מקצוע וחסרות עבודה. הנשים תיארו חיים בנישואים פוליגאמיים שיצרו מצוקה ניכרת, בידוד והידרדרות במצבם הרגשי

והלימודי של ילדיהן. האלימות שתוארה החלה בגיל צעיר והייתה קשה וממושכת, כאשר מספר אנשים היו שותפים לפגיעה והנפגעת חשה תלות מוחלטת בפוגעים (אבו שארב, 2013). במחקר שבדק את הגדרת המושג "נערה במצוקה" בקרב נערות ערביות נמצא כי מצב המצוקה השכיח ביותר הוא בתחום הפגיעה במשפחה (55.3%). רק 6.8% מהנערות קשרו את המונח לפגיעה מינית או פיזית. כשליש מהנערות סברו כי נערה במצוקה היא זאת שאין לה למי לפנות בעת מצוקה (Azaiza, 2006).

פגיעה מינית בגיל ההתבגרות

פגיעה מינית בילדות ובהתבגרות היא שימוש בקטין לסיפוק צרכיו של האחר, מטרת התוקף היא ניצול אלים של הקורבן (וטלמן, 2008; Rheingold et al., 2015). מבצעה עשויים להיות זרים או קרובי משפחה מדרגות למיניהן. מחקרים בארץ ובעולם מעידים על חומרת היקף התופעה. במחקר-על של 65 מחקרים ב-11 מדינות, נמצא שאחת מכל חמש נשים דיווחה על פגיעה מינית שהתרחשה לפני הגיעה לגיל 18 (Pereda et al., 2009). על פי נתוני איגוד מרכזי הסיוע, 90.05% מהפונים הן נשים או ילדות, כאשר 60.03% מהנפגעים הם קטינים. בבחינת מאפייני הפונים הקטינים, 27.6% מהפונים הם עד גיל 12 ו-32.7% מהפונים הם בני 13-18. בדרך כלל, הפוגע הוא בן משפחה (71.9%), או אדם מוכר, ידיד, שכן או חבר משפחה (17.9%) (איגוד מרכזי הסיוע לנפגעות ולנפגעי תקיפה מינית, 2017). בבחינת מאפייני הפגיעה בנוער בגילים 8-13, מעל שליש פנו בשל ניסיון אונס, אונס או מעשה סדום. השאר תיארו מעשה מגונה, הטרדה מינית, פגיעה מפרסום תמונות ומידע, תקיפה מינית קבוצתית, גילוי עריות וחשיפה לפורנוגרפיה. במחקר ארצי רב-היקף שנועד לבחון את תופעת הפגיעה בילדים בישראל, השתתפו ילדים ובני נוער, בני 12-17, 9,836 יהודים ו-2,199 ערבים (לב-ויזל ואיזיקוביץ', 2016). 18.7% דיווחו כי נפגעו מינית, מתוכם 40% ציינו שנפגעו פגיעה מינית שכללה מגע פיזי ו-80% מהנפגעים חוו פגיעה שאינה כוללת מגע פיזי (חשיפת מכוונת של איברים אינטימיים או הטרדה מינית מילולית). בנות דיווחו יותר על אירועים של מין בכפייה, בהשוואה לבנים. בכל הפגיעות המיניות הכוללות מגע פיזי, ילדים ובני נוער ערבים נפגעים יותר, בהשוואה ליהודים (Lev-Wiesel et al., 2018).

פגיעה מינית בילדות ובהתבגרות עשויה להביא לידי נזקים פסיכולוגיים מתמשכים. נמצא כי למשתנים כגון סוג הפגיעה, משך הפגיעה ותדירות יש השפעה על חומרת סימפטומים. בין ההשפעות השכיחות שיתכנו נמצאים דיכאון וחרדה, הערכה עצמית נמוכה, התנהגות אובדנית, הפרעות קוגניטיביות, הפרעות התנהגות, קשיי למידה, קשיים בין-אישיים ושימוש בחומרים ממכרים (Rheingold et al., 2015; Rudolph & Zimmer-Gembeck, 2018). נוסף על כך, אפשר לזהות גם חוסר אמון, התנהגויות של הרס עצמי וקורבנות מינית חוזרת (Van der Hart et al., 2006). ברונר, ארגמן וזילגמן (2004), טוענים כי חווית הניצול המיני ותחושת חוסר האונים ואובדן השליטה במה שקרה, עלולים לגרום לכך שהתפתחות אישיותם תיפגע והם עשויים להשתמש שימוש מסיבי במנגנוני הגנה שיעזרו להם להיחלץ ולהתנתק מהמציאות הטראומטית. מחקרים מראים כי כמחצית מהילדים שחוו ניצול מיני עתידים לפתח הפרעה פוסט-טראומטית (בן אמיתי, 2007).

חאג'י-יחיא וטאמיס (Haj-Yahia & Tamish, 2001) טוענים, כי אחוז הילדים הערבים נפגעי פגיעה מינית דומה לאחוז הילדים שחוו פגיעה מינית בשאר החברות, בלי הבדל בין

שני המינים. ילדים שעברו פגיעה מינית סובלים כמו הילדים בחברות האחרות ממגוון בעיות פסיכולוגיות, כגון חרדות, פוביות, סיוטים, מחשבות אובדניות, התנהגויות אנטי-סוציאליות, מחשבות פרנואידיות, דיכאון, אגרסיביות ובעלי סיכוי גבוה יותר לעזוב את ביתם (Azaiza, 2006).

ילד שעובר פגיעה מינית ניצב לפני החלטה קשה על אודות גילוי האירוע. נמצא כי ילדים צעירים נטו פחות לדווח על פגיעה מינית בהשוואה לילדים בגיל בית הספר (Hershkovitz, 2006). במחקר אחר נמצא כי 68.2% מהילדים הנפגעים חשפו את הפגיעה לפני אדם אחר (איצקוביץ' ולב-ויזל, 2013). אחוז גבוה מהילדים דיווחו לקרוב משפחה או חבר ומעטים פנו לגורם מקצועי. בקרב מתבגרים, ככל שהפגיעה הייתה חמורה יותר, כך הם נטו יותר לדחות את הדיווח (Hershkovitz, 2006). פגיעה מינית עשויה לגרום לתחושת חוסר אמון בעצמי ובאחרים ולהימנעות מדיווח בשל פחד ואשמה מצד חברי המשפחה, כי לא יאמינו לו, יאשימו אותו באירוע או יבודדו אותו מהמשפחה (Abdulrehman & De Luca, 2001; Abu-Baker & Dwairy, 2003). במחקר שנערך על נערות בעולם הערבי בלבנון, גדה מערבית ותימן, 17% העידו כי לא ישתפו את ההורים או הרשויות, כיוון שהן חוששות לשמן בחברה ומחשש לתגובת הוריהן. 27% ממשתתפות המחקר לא הסכימו לענות על השאלה, בשל רגישות הנושא (Ouis, 2009).

עבודת יועצים חינוכיים עם מתבגרות שחוו פגיעה מינית

הייעוץ החינוכי נועד לסייע לתלמיד כפרט, ולבית הספר כמערכת חברתית ארגונית, להגיע לתפקוד מיטבי ולמיצוי מרבי של יכולתם באווירה תומכת. מכוונתו המקצועית נוגעת לכלל אוכלוסיית התלמידים, מתוך ראיית השונות בצורכיהם ובמענה המובחן המתחייב משונות זו (ארהרד, 2014). תפקיד היועץ החינוכי הכרחי ביצירת התנאים המעודדים מערכות חינוך להשפיע במידה ניכרת על חיי התלמידים. עשייה ייעוצית אפקטיבית דורשת מהייעוץ החינוכי להרחיב את גבולות תפקידיו, את גבולות בית הספר, וכן את גבולות העצמי שלו ושל כלל הנפשות הפועלות, הן מורים, תלמידים ומורים, שיתוף נכון של שלושת משתנים אלה יכול להגביר במידה ניכרת את הסיכוי ליצירת שינוי (מור ולוריא, 2010).

עבודה עם נערות שחוו פגיעה מינית כרוכה במאמץ רגשי (מור ולוריא, 2010). אחד הדברים החשובים בעבודתו של היועץ עם נערות בסיכון שחוו פגיעה מינית, הוא פיתוח מודעות עצמית כלפי העמדות והתפיסות האישיות שלו כלפי הנערה הערבית (Erickson & Al-Timimi, 2001). לכן עבודה עם מתבגרות בחברה הערבית צריכה לגלות רגישות וערנות לקונפליקט זה. עבודה עם נערות בחברה הערבית דורשת שינוי והתאמה של מודלים להתערבות, גם כאשר מדובר במודל הנחשב יעיל עם אוכלוסיות אחרות (רסנר וזעירא, 2014). יש חשש מהתפתחות "תשישות חמלה", כטראומה עקיפה המתפתחת בתהליך מעורבותו של המטפל במצבי לחץ של המטופל (לבקוביץ וריקון, 2018, 2020). מחקר מראה כי אנשי מקצוע שעובדים בתחום הגנת הילד, ועיקר עבודתם עם ילדים שעברו פגיעה, חוו השפעות של עבודה זו על מצבם הנפשי ועל הערך העצמי שלהם, ועם השנים הם הושפעו נפשית וסבלו מפגיעה בערך העצמי שלהם (Anderson, 2000). מחקר שבחן את רמות השחיקה בקרב 533 יועצים חינוכיים בארה"ב מצא רמות בינוניות עד גבוהות (Butler & Constantine, 2005). עוד נמצא כי השפעת רמות תשישות החמלה על היועצים

החינוכיים נבעה ממספר התלמידים שחוו טראומה (Simpson & Starkey, 2006). ככל שהיועצים סייעו ליותר תלמידים שחוו אירועים טראומטיים, כך רמות תשיות החמלה היו גבוהות יותר.

עמדות אנשי חינוך בנושא פגיעות מיניות מגוונות ומשקפות את מכלול העמדות הקיים בקרב האוכלוסייה הרחבה. עמדות אלו של אנשי חינוך בחברה הערבית עשויות לגרום לקונפליקט פנימי בקרב המטפלים. מצד אחד חובתם החוקית לדווח על האירוע, ומצד אחר הם חשים כי עליהם לכבד את הנורמות והערכים החברתיים של החברה ולשמור על סודיות (לבקוביץ וויר, 2019). נאטור ולזובסקי (2010) הדגישו את החובה לדווח על אירועים של פגיעה בילדים משום שהיא מיועדת לגרום להפסקה מיידית של הפגיעה, למנוע סיכון לקורבנות נוספים, ולהעניק טיפול לפוגעים ולנפגעים. יישום חובת הדיווח הוא משימה קשה עבור היועצים החינוכיים בחברות מסורתיות כמו החברה הערבית, שבה שמה הטוב של המשפחה וכבודה נחשבים לערך עליון והם ניצבים לפני דילמות מורכבות בעבודתם (נאטור ולזובסקי, 2010).

מטרת עבודה זו לבחון את חוויית ההתמודדות של יועצות חינוכיות בעבודתן עם מתבגרות שחוו פגיעה מינית בחברה הערבית. יש מחקרים שעוסקים בחוויית הפגיעה המינית ובהתמודדותם של אנשי מקצוע, אך למיטב ידיעתנו לא נמצאו מחקרים שעוסקים בחוויה האישית של היועצים החינוכיים בליווי מתבגרות שנפגעו מינית בחברה הערבית. מחקר זה יוכל להוסיף לספרות המחקרית את תפיסת היועצים בעבודתם, וישפוך אור על הרגשות, הקשיים והחסמים שחווים יועצים חינוכיים בהתמודדותם עם סוגיה זו.

שיטת המחקר

המחקר הנוכחי מבוסס על השיטה האיכותנית-פנומנולוגית, ואיסוף הנתונים התבצע באמצעות ראיונות עומק חצי מובנים כדי להבין את החוויה ודרכי התמודדות של יועצות המלוות מתבגרות בסיכון שחוו פגיעה מינית בחברה הערבית. הגישה הפנומנולוגית מאפשרת להבין את המשמעות שנותנים משתתפי המחקר לאירועים שהם מעורבים בהם והשפעותיהם בחייהם האישיים (Creswell & Poth, 2018).

במחקר זה השתתפו חמש עשרה יועצות חינוכיות מהמגזר הערבי בצפון הארץ, העובדות בבתי ספר על-יסודיים, שליוו מתבגרות בנות 14-18 שחוו פגיעה מינית בשנתיים האחרונות. היועצות החינוכיות שהשתתפו במחקר הן בגילי 26-40, עשר מהן נשואות וחמש רווקות, הוותק שלהן ביעוץ חינוכי נע בין שנתיים לשלוש עשרה שנים, שמונה מהן מוסלמיות ושבע נוצריות, תשע מתגוררות בכפרים ושש בערים. כל המשתתפות בעלות תואר שני ביעוץ החינוכי ממוסדות אקדמיים מוכרים בארץ. נעשה ניסיון לראיין יועצות חינוכיות שיעניקו תמונה מגוונת ומקיפה מבחינת מאפייני רקע. הדגימה בפועל נקבעה על פי שיטת "הרווייה התאורטית", עד השלב שבו לא נחשפו תמות ומשמעויות אחרות (Creswell & Poth, 2018). משתתפות המחקר קיבלו הסבר מקיף על המחקר, חתמו על טופס הסכמה מדעת ובוצעו ראיונות פנים אל פנים עם כל יועצת בנפרד במקום ובמועד הנוח עבורה (בתי ספר או בביתה) בפרטיות מלאה. הראיונות התקיימו בשפה הערבית, נמשכו כשעה, הוקלטו, תומללו ותורגמו לשפה העברית.

כלי מחקר

איסוף הנתונים האיכותניים במחקר זה נערך באמצעות ראיון עומק חצי-מובנה פנים אל פנים (in depth semi structured interview). הראיון משמש אמצעי ללמידה ולהבנת חוויותיהן של הנשאלות, ונערך על בסיס מדריך ראיון הכולל תחומי מפתח מהותיים אך הוא גמיש ומאפשר דיאלוג בין המראיין למראיינת וביטוי אישי בעל משמעות (Brinkmann & Kvale, 2015; Creswell & Poth, 2018). שאלות לדוגמה ממדריך הראיון: מהי לדעתך פגיעה מינית? נסי להיזכר באירוע של מתבגרת שנפגעה מינית וליווית אותה כיועצת.

כיצד נודע לך על האירוע? איך הרגשת במפגש הראשון איתה? כיצד התנהגת?

לדעתך, למה מתבגרות אלו זקוקות מיועצות חינוכיות?

אם היית צריכה לייצג ליועצת חינוכית אחרת שמלווה נערה שנפגעה מינית בחברה הערבית, מה היית ממליצה לה?

ניתוח נתונים

הראיונות נותחו באמצעות ניתוח תמטי (thematic analysis) המאפשר לחוקר לזהות ולקודד תמות ודפוסים הנובעים מתוך הנתונים (Creswell & Poth, 2018). כל התמלולים נקראו וסומנו נושאים מרכזיים שעלו בראיונות ויצרו תתי-קטגוריות. בשלב הבא התבצע חיפוש לנושאים מקשרים וקיבוץ תתי-קטגוריות לקטגוריות משנה. בשלב האחרון אותרו התמות המרכזיות שמייצגות את עיקרי המחקר, מתוך חיפוש מתמיד אחר משמעויות הקושרות בין התמות למשמעויות המבדילות ביניהן.

ממצאי המחקר

ממצאי המחקר הנוכחי עלו שלוש תמות עיקריות:

התמה הראשונה, "נותרתי בלי מילים": התמודדות יועצת חינוכיות בליווי מתבגרות שעברו פגיעה מינית בחברה הערבית, עוסקת בגילוי אירוע הפגיעה המינית, בתגובות הלם, זעזוע וחוסר אונים של היועצות. בפנייה לשירות הפסיכולוגי הן קיבלו תמיכה וסיוע, ומנגד הממונים עליהן בבית הספר ביקשו למזער ולהשתיק את האירוע.

התמה השנייה, "את אשמה": חוויית ההתמודדות של יועצות בבתי ספר עם הורי מתבגרות שחוו פגיעה מינית בחברה הערבית, עוסקת בקשיי היועצות בהתמודדות עם ההורים, ברצון ההורים לשמור על סודיות בשם כבוד המשפחה, למנוע דיווח לרשויות והאשמת המתבגרת באירוע הפגיעה.

התמה השלישית, "לא רוצה שילדי יחוו זאת": השפעת ליווי מתבגרות שחוו פגיעה מינית על חייהן האישיים של יועצות חינוכיות בחברה הערבית, עוסקת בהשפעות האירוע על היועצות, תחושות תסכול, חוסר אונים ותחושות חרדה וחשש מפני פגיעה מינית בילדיהן. ניתוח הממצאים ילווה בציטוטים מהראיונות עם היועצות החינוכיות שהשתתפו במחקר. כל השמות הם שמות בדויים.

"נותרתי בלי מילים": התמודדות יועצת חינוכיות בליווי מתבגרות שעברו פגיעה מינית בחברה הערבית

היועצות החינוכיות במחקר תיארו תחושת הלם, הפתעה וטלטלה עם גילוי אירוע הפגיעה המינית שחוותה המתבגרת. רובן תיארו כי המתבגרת שיתפה אותן באירוע שקרה או שחבר מקבוצת השווים רמז כי יש אירוע שעליה לבחון. היועצות תיארו כי במפגש הראשוני עם המתבגרות הן חשו רגשות מעורבים של חוסר אונים, מבוכה, דחייה, אמפתיה וחוסר שליטה בנעשה. מקצתן חשו כי עליהן לתעד את המפגש אך חששו להיתפס כלא אמפתיות ומכילות, ואחרות תיארו כי ניסו להיזכר בתאוריות בתחום שלמדו בהכשרתן או בחובתן החוקית, אך חשו זעזוע ובהלה מעוצמת הסיפור. מספר יועצות תיארו כי הרגישו שהמתבגרות בוחנות אותן, את תגובתן, עד כמה היועצות יכולות להכיל את האירועים הקשים ואף הרגישו כי הפגיעה שתוארה הייתה חלקית וממוזערת לעומת חווית המציאות הקשה שחוותה המתבגרת.

היא ישבה מולי, סיפרה על דוד שלה שנגע בה בכל חלקי הגוף... גם כשההורים היו בבית וישבו בסלון, ואני נבהלתי כל כך, ופתאום היא נראתה קטנה יותר ושבירית ורציתי לחבק אותה. היא אמרה שזה היה רק פעם או פעמיים, אבל הבנתי שזה כבר שנים ככה. לא היה לי מושג מה להגיד ומה לעשות.

היועצות החינוכיות תיארו כי מייד לאחר המפגש עם המתבגרת חיפשו תמיכה בקרב מדריכת השירות הפסיכולוגי ייעוצי (שפ"י), המפקחת על הייעוץ החינוכי והנהלת בית הספר. לעומת התמיכה שקיבלו בשפ"י, ברוב בתי הספר חשו היועצות תחושת בדידות, סכנה ואיום. המסר המרכזי היה כי עליהן להשתיק את האירוע שקרה, הן לא יזכו לתמיכה וכי יחסיהן עם ההנהלה עשויים אף להחריף. יועצת חינוכית תיארה תחושות תסכול, כעס ואכזבה:

הרבה פעמים אני אומרת לעצמי מה אני עושה כאן? למה בכלל למדתי ייעוץ? אם אני לא יכולה לעזור אפילו לה [למתבגרת] ומכריחים אותי לסגור את המקרה. אני רוצה לעזוב את הכול ולא לחזור.

יועצות אחרות הבינו כי הרצון במזעור האירוע ואי הדיווח לרשויות החוק נובע מתחושות פחד, ותיארו תחושות של איום ופחד על רקע פגיעה בכבוד המשפחה:

כולם מפחדים... המנהל מפחד, לא נותנים לנו ביטחון וחסינות כמו למשל עובדת הסוציאלית... אם אני מדווחת על מקרה מסוים של פגיעה מינית, יש סיכוי שהאנס עצמו או אחד מחברי המשפחה שלו יבואו ויירו עליי או על מנהל בית הספר... זה מאוד מפחיד... הרבה מורים עזבו את העבודה בבית הספר כי איימו עליהם... והאמת שגם אני דואגת על החיים שלי...

רוב היועצות תיארו כי המגע הטיפולי עם המתבגרות שחוו פגיעה מינית עורר רגשות חיוביים של חיבה, חמלה ודאגה. מקצתן הודו כי חשו העדר אמפתיה, מצוקה רגשית וכעס על המתבגרת. תגובות הריחוק גרמו לתחושת אשם והיועצות הסבירו כי הן נובעות בעיקר ממחסור בזמן ומתחושת איום וחרדה מהנושא, מחסור בידע ובקשיים בהתמודדות עם המשפחה. עוד עלו בראיונות תחושות תסכול קשות של היועצות מהחברה המסורתית שהן מתגוררות בה, ואשר באירועים של פגיעה מינית, לתפיסתן, אינה מאפשרת להן מענה מיטבי בעבור המתבגרות שנפגעו.

זה כמו להיות בשבי, אין לך הרבה אפשרות לשנות את החוקים. אני חייל בתוך כללי המשחק האלה. למדתי באוניברסיטה ואני יודעת שאפשר גם אחרת... עזרתי לה אבל הרגשתי שידיי היו כבולות. אין דבר קשה מזה.

"את אשמה": חויית ההתמודדות של יועצות בבתי ספר עם הורי מתבגרות שחוו פגיעה מינית בחברה הערבית

בראיונות תיארו היועצות החינוכיות את הדיווח להורי המתבגרת על הפגיעה בביתם כקושי מרכזי. בכל הראיונות עלה הנושא התרבותי ובעיקר שמירת הסוד בכל מחיר, אין לחשוף את סודה של הנערה ואת דבר הפגיעה כדי לא לפגוע בכבוד המשפחה. היועצות החינוכיות תיארו כי חסם מהותי לדיווח לרשויות הוא החשש מתגובת בני המשפחה. היועצות חשו בקונפליקט, רובן הכירו את חוק הדיווח וידעו כי עליהן לדווח לרשויות הרווחה, אך בשל הנורמות החברתיות הן התקשו לעשות כן. כאשר לא דיווחו, היועצות תיארו תחושות אשמה, הן חששו כי שיתפו פעולה עם הפוגע ועם החברה שמאשימה את הנערה בעוול שנעשה לה. היועצות הדגישו את רצונן ליצור שינוי חברתי, אך נתקלו במציאות המרה שכופה עליהן התנהלות שלא על פי צו מצפונן וערכיהן.

החלק הקשה ביותר זה דיווח להורים... יש הורים שאינם מקבלים ומוכנים להרוג את הבת שלהם. בדרך כלל אני מתייעצת קודם עם פקידת הסעד אם לדווח או לא. ובמידה ומדווחים, ההורים לא בהכרח מוכנים לדווח למשטרה מאחר והם לא רוצים שיעשו להם בושות בכפר.

לדעת היועצות, ההורים בחברה הערבית רואים בביתם, הנערה שנפגעה, אשמה ולא קורבן. בעבודתן ביעוץ הן נאבקות עם מנהגי החברה ותרבותה. היועצות שיתפו בתחושות כאב ותסכול, והביעו את עמדתן כנשים בחברה הערבית המעוניינות ליצור שינוי ולהעלות מודעות לנושא. לדידן, החברה נותנת לגיטימציה לפגיעה מינית, במקום להכיל ולתמוך בנפגעת, הם דווקא נוזפים בה ומאשימים אותה כי היא הסיבה למה שקרה לה וכי היא ראויה לפגיעה או שיש לה אחריות באירוע:

החלק הכי קשה זה לראות את הנערה הנפגעת מינית כאשמה... הם אומרים היא בטח לבשה משהו סקסי או עשתה לו כל מיני תנועות ורמזים בכדי למשוך אותו, הוא לא יכול להתאפק ביצרים ובדחפים שלו.

ברוב הראיונות בלט נושא עקרוני וחשוב, והוא "הבתולין של הנערה הערבייה". היועצות סיפרו בכאב כי רבים מההורים בחברה הערבית מתמקדים בבתולין של הנערה, בלי התחשבות ברגשותיה ובהבנת מורכבות הטראומה שעברה. קרום הבתולים של בתם מעיד על כבוד המשפחה. היועצות תיארו אירועים קשים ומטלטלים שהן חוו בשנים האחרונות במהלך עבודתן עם מתבגרות שעברו פגיעה מינית, שבהם הנערה שעברה פגיעה מינית הייתה אשמה בעיני ההורים, מאחר שאיבדה את בתוליה באירוע הפגיעה המינית ועמדה לפני סכנת חיים. היועצות התקשו לקבל את הלגיטימציה למונח "הרג בשם כבוד המשפחה". היועצות תיארו בכעס ובחוסר אונים דמויות גבריות חשובות במשפחות המתבגרת (אב, אחים) שהיו מעוניינים לבצע את הרצח כדי לשמור על כבוד המשפחה והנראות החברתית. ומנגד, את האנס מסתובב בלי פגע, מפני שעיקר תשומת הלב הוא בנערה האשמה (לדעת המשפחה). עוד תואר כי הגבר הופך לגיבור. לדברי היועצות, כך תואר גם האנס בעיני החברה וגם הגבר במשפחה שרוצח על רקע כבוד המשפחה ומסיר

את הבושה מעל משפחתו. שאדא מתארת פגישה סוערת עם אימה של מתבגרת שנפגעה מינית:

האימא קמה מהמקום שלה, נישקה את הרגליים שלי והתחננה לקחת את הבת שלה לרופאה לבדוק אם היא בתולה או לא... לא עניין אותה מה הן הרגשות של הבת שלה... מה קרה, מה לא קרה... מה שמעניין זה שהבת שלה תהיה בתולה... לא אישרה לדווח לרווחה וביקשה ממני לשמור את זה בסוד... ברגע שהאימא לא מאשרת לדווח אז אני לא מדווחת... אותה נערה מגיעה יום אחרי, בוכה ומספרת לי שאחותה הנשואה ואימא שלה לקחו אותה, פותחות את הרגליים שלה בכוח, ובודקות אם היא עדיין בתולה או לא!!!

היועצות שיתפו באירועים מורכבים שבהם חשו בעצמן קונפליקט פנימי בין התפיסות המסורתיות ובין התפיסות המודרניות. הן תהו עד כמה עליהן להיות נאמנות לתפיסות החברה, שהן חלק ממנה ועד כמה יש להן מרחב לדעתן האישית ולחובה החוקית. התחושות שעלו היו של בלבול וחוסר אונים, בעיקר כאשר חשו התנגשות עזה בלי יכולת לסייע ובלי מוצא. מספר יועצות תיארו אירועים שבהם הכריחו את המתבגרת להתחתן עם הגבר שפגע בה כדי לחפות על הבושה לכאורה שגרמה הנערה הנאנסת למשפחתה. הנערה נשארה בלי תמיכה ואף נדרשה לשלם מחיר כבד. אמאל מתארת בזעזוע:

הכריחו את הנערה להתחתן עם זה שאנס אותה בשביל כבוד המשפחה ובשביל שידוך טוב לאחים שלה. שלא ייפגע שמה של המשפחה... תדמיני לעצמך מישהי תתחתן עם הגבר שאנס אותה... היא תשכב איתו כל יום, עם הגבר שאנס אותה...

"לא רוצה שילדי יחוו זאת": השפעת ליווי מתבגרות שחוו פגיעה מינית על חייהן האישיים של יועצות חינוכיות בחברה הערבית

היועצות החינוכיות תיארו כי ליווי המתבגרות שעברו פגיעה מינית גרם להן לעיסוק גם בחייהן הפרטיים. הן חשבו על האירועים שתיארה המתבגרת, חשו את תחושת הפגיעות, כאב וחוסר אונים שביטאה. כמה מהיועצות סיפרו כי לאורך זמן רב היו עסוקות באירוע, גם כאשר הוא הועבר לטיפול גורמים אחרים או כשהמתבגרת סיימה את לימודיה בבית הספר. יועצות אחרות סיפרו כי חלמו בלילה על המתבגרת ועל מעשי הפגיעה הקשים או חיפשו את דמותה גם מחוץ לכותלי בית ספר. רבאב תיארה:

חשבתי עליה [המתבגרת הנפגעת מינית] הרבה שעות, גם בזמן בית הספר וגם בשעות לאחר מכן. הייתי עם המשפחה שלי וחשבתי עליה. מי יכול לעשות דבר כזה לילדה!! ואיך אפשר לקבור את זה ככה. אלו קולות ששכחנו, אבל אצלי הם עדיין היו חיים.

עשר ממשותפות המחקר הן נשואות עם ילדים. הן תיארו כיצד ליווי מתבגרות שחוו פגיעה מינית השפיע עליהן והן חשו דאגות וחרדות לילדיהן. לאחר הטיפול באירוע הן חשו חוסר מוגנות וחוסר ביטחון כלפי ילדיהן ותחושה כי "לכל אחד זה יכול לקרות". רובן תיארו כי שוחחו עם ילדיהן על נושא המיניות והפגיעה המינית. אימהות לבנים חשו כי במידה שחלילה תקרה פגיעה בקרב ילדיהן, הן מבינות כי כלל לא תהיה לכך לגיטימציה חברתית. פאידה תיארה:

למרות שאני לא רוצה לתת לילדים שלי לחיות את החרדה שלי... אני מנסה לא לתת להם להרגיש את הפחד שלי... אני מנסה להעביר להם את הדאגה בצורה בריאה... אני מרגישה שהאוכלוסייה שאני עובדת איתה חשופה לדברים

שהילדים שלי אינם חשופים להם... אך בכל זאת אני תמיד דואגת כי זה יכול לקרות אצל כולם...

רים מוסיפה כי יש סכנות גם במרחב המקוון והיא חוששת כי אינה בקיאה במרחב זה וחוששת כי בתה לא תשתף אותה במידה שתקרה פגיעה. התחושה העיקרית שעלתה היא כי לאחר ליווי המתבגרות יש דאגות וחרדות לסכנות האפשריות שההורים אינם יודעים עליהן:

היום יש לי בת בכיתה ט'... זה מפחיד זה מפחיד... זה לא רק הרעיון של אונס... היום אנחנו חיים בעולם מסוכן, אם זה היה פגיעה מינית או אפילו פייסבוק, סנאפ, אינסטגרם... זה מפחיד... במיוחד כשיש לך בת בבית, זה מדאיג, מישהו יכול להתחזות, להציע לה דברים... זה שם אותי במקום שזה יכול לקרות גם אצלי. אני דואגת מאוד לבת שלי, לילדים שלי, מאוד מפחיד אותי והלוואי והייתי יכולה להגיד בביטחון שברור שהיא תשתף אותי. היום כבר שום דבר לא נראה לי ברור.

דיון ומסקנות

המחקר הנוכחי בחן את חוויית ההתמודדות של יועצות בבתי ספר עם מתבגרות שחוו פגיעה מינית בחברה הערבית. ממצאי המחקר עולה כי היועצות הגיבו על גילוי הפגיעה בתחושות הלם וכאב, וחיפשו תמיכה בקרב מדריכות השירות הפסיכולוגי הייעוצי ומנהלי בתי הספר. קושי ניכר בהתמודדות עם הורי המתבגרת, שבדומה לתגובת המנהלים, ביקשו להשתיק את האירוע ולא לדווח לרשויות. היועצות החינוכיות תיארו כיצד ליוו המתבגרת משפיע על חייהן האישיים וגורם לחשש וחרדה מפני פגיעה מינית בילדיהן.

יועצים חינוכיים נמצאים בעמדה ייחודית ומרכזית בזיהוי תופעת הפגיעה המינית והטיפול בה, עקב נוכחותם הניכרת בבתי הספר ועבודתם עם תלמידים, צוותים חינוכיים ואנשי קהילה (Hinkeleman & Bruno, 2008). במחקר הנוכחי נמצא כי היועצות נחשפו למעשי הפגיעה המינית של המתבגרות באמצעות סיפורי המתבגרות או דיווחים של קבוצת השווים אך לא מפנייתן הישירה של המתבגרות. תגובתן הראשונית הייתה של הפתעה, הלם, זעזוע וחוסר אונים. היועצות תיארו כי חשו אי ודאות באשר לדרך פעולתן ותהו האם הפגיעה עדיין מתקיימת. המטרה העיקרית של התערבות אנשי הטיפול היא הפסקת הפגיעה והיא מוסברת באמצעות שני מודלים להתערבות בתופעת האלימות (יחזקאלי ואילון, 2013): 1. מודל השליטה, משמעו שימוש באמצעים חוקיים להתערבות; 2. מודל המטפל, המתמקד בהתערבות טיפולית הנשענת על שיחות, טיפול קבוצתי וכדומה. חובת הדיווח מצוינת בחוק העונשין ועוסקת בחובה חוקית חד-משמעית לדווח על כל התעללות בקטין או בחסר ישע. חובה זו מוטלת על כל אדם ועל בעלי מקצועות ספציפיים, ובהם אנשי חינוך שאחראים על קטין ומחויבים לדווח לפקיד הסעד או למשטרה על קיום יסוד סביר לחשוב כי נעשה דבר עבירה לקטין (דורון, 2013). במחקר הנוכחי רוב היועצות תיארו כי התלבטו באשר למודל השליטה, האם עליהן לדווח לרשויות. מחקרים מאמתים ממצאים כי אנשי חינוך מתקשים לדווח על חשדותיהם באשר לפגיעות מיניות, בשל חוסר ידע והבנה על אודות הפגיעה, חוסר ידע על אודות הליך הדיווח והזדהות יתר (Goldman & Padayachi, 2005; Kenny, 2004; Mathews, 2011; McKee & Dillenburger, 2012). במחקר שנעשה בערב הסעודית בקרב 3,777 אנשי חינוך,

רק 1.9% זיהו פגיעה והתעללות בקרב ילדים ומתבגרים (AlBuhairan, Inam, AlEissa, Noor, & Almuneef, 2011). במחקר ישראלי שבחן דילמות וחסמים בקרב אנשי חינוך על אודות דיווח מעשי אלימות במשפחה, נמצא כי החשש מתגובת ההורים ומתגובת ההנהלה היו בין הסיבות העיקריות לאי דיווח לרשויות (לבקוביץ ווייר, 2019). במחקר הנוכחי יועצות מעטות תיארו מפגשים מתמשכים עם התלמידה הנפגעת ובכך ייתכן שנשענו במידה פחותה על מודל המטפל. אפשר להסביר זאת בתחושת האיום והחרדה שהפגיעה מעלה בקרב המטפל והן בשל חשש מתגובות הסביבה (כגון מנהלי בתי הספר).

במחקר הנוכחי נמצא כי היועצות חשו תסכול מהחברה הגברית הפטריארכלית המסורתית שהן חיות בה, ושבאירועים של פגיעה מינית כובלת את ידיהן ואינה מאפשרת להן טיפול מיטבי במתבגרות שנפגעות. היועצות החינוכיות הביעו את תחושת הכאב והתסכול מחוסר שיתוף פעולה בין להורי הנערות. רוב ההורים התקשו לקבל את המידע שבתם נפגעה מינית וראו בה כמי שהמיטה קלון על משפחתה. החברה הערבית מדגישה את התפקיד העיקרי של משפחה וחשיבות כבוד המשפחה, ונושאים הקשורים במיניות הם טאבו (Erickson & Al-Timimi, 2001; Elias, Alnabilsy, & Pagorek-Eshel, 2019; Haboush, 2007). אורח החיים המשותף של יהודים וערבים במקומות למיניהם (אקדמיה, תעסוקה), עשוי להחדיר דפוסי קשר כוללניים (אינקלוסיביים), שבהם אפשר לבחור לשמר מסורת ונורמות ובו בזמן לאמץ דעות של מסורות אחרות (אבורוכון, 2009). מצב זה עלול ליצור עימות בין עקרונות המסורת שעליה התחנכו היועצות ובין נורמות חדשות שייתכן שהן מאמצות.

פגיעה מינית היא טראומה, אירוע מציף המאיים על ההישרדות והאינטגרציה של העצמי ומלווה בחרדת כיליון (הרמן, 2007). לאחר פגיעה עשוי להתעורר מנגנון פיצול כהגנה מפני חרדה זו, כדרך הכרחית להתמודד עם סיטואציה שאינה יכולה להיות נסבלת בדרך אחרת. הפיצול מתחולל בין הפוגע הנתפס כבעל כוח ובין הנתפס כחסר כוח (הרמן, 2007). במחקר הנוכחי הדבר ניכר בתפיסת היועצות את הנפגעות בעמדה קורבנית מתמשכת, כנגד דמות הפוגע. נראה כי הן מפצלות גם בין משתנים אחרים: מנהלים והורים נתפסו כמשתנים שליליים מעכבים לעומת שפ"י הנתפסת כמקום תמיכה.

חשיפת הסוד על אודות אירוע הפגיעה המינית הוא תהליך מורכב בעבור המתבגרת, בפרט בחברה הערבית. נמצא במחקר כי לאחר החשיפה רוב ההורים הטיחו האשמות בנערה כי הפקירה עצמה לאחרים, ביטאו כעס כלפיה, וכמה מהם התקשו לתת לה מענה רגשי והעבירו מסר כי היא האחראית למעשה הפגיעה המינית (Fontes, 2007). תגובה זו עשויה לעורר רגשות אשמה, בושה, בדידות ולהחרף את המצוקה הרגשית של הנערה (Gilligan & Akhtar, 2006). עמדות של האשמת הקורבן מזינות את הסטיגמה והבושה, ומאפשרות לבני המשפחה להרחיק מעצמם את תופעת הפגיעה המינית. ייתכן שבכך ההורים מגוננים על עצמם כדי שלהם או לשאר ילדיהם לא יקרה אירוע דומה (Chapin & Coleman, 2017). מבעד לקולן של היועצות אפשר לשמוע גם את חשש הנערות מאיבוד תמיכת ההורים, אך גם את בני המשפחה החוששים מפירוק התא המשפחתי ומנידוי חברתי. גם הנפגעת וגם בני משפחתה חשים כאב, אובדן שליטה ואובדן כבוד (שלומי וציונית, 2015). מחקרים מאמתים כי תגובות הורים על מעשי פגיעה מינית בקרב ילדיהם בחברה הערבית מתבטאות באי דיווח לרשויות וטיפול בתוך המשפחה המורחבת (Abu-Baker, 2006).

2013). לעיתים מפני שלערביי ישראל יש חוסר אמון ברשויות האכיפה והרווחה של המדינה (דיאב וסנדלר-לף, 2011; Al-Krenawi, 2009).

היועצות החינוכיות במחקר זה תיארו את הפגיעה הכפולה של המתבגרות שנפגעו מינית. המתבגרת אינה זוכה להבנה, עידוד והגנה בשל מיקומה הנחות במבנה החברתי ובהיררכיה המשפחתית. נוסף על כך, פרסום הפגיעה ברבים עשוי לגרום למתבגרות ובני משפחתן רצח אופי ותגובות חברתיות קשות (Abu-Baker & Dwairy, 2003). משנתפסת הנערה כמי ששברה את מחסום הצניעות, היא עשויה לאבד את ההגנה ואף להיות בסכנת חיים. כבוד זה עניינו רווחת הקבוצה ולא רווחת האישה הבודדת. לעיתים עליהן לשאת במחיר ולשתף פעולה עם הסוד, להמשיך ולהסתיר את דבר הפגיעה, זהות הפוגע או להינשא לפוגע (Hershkovitz, Horowitz, & Lamb, 2005; Sorsoli, Kia-Keating, & Grossman, 2008). על פי מחקר שעשתה עמותת נשים נגד אלימות בנושא תקיפות מיניות בחברה הפלסטינית בישראל, 74% מהנשאלים תמכו בפנייה לעמותות סיוע, אך רק 3.19% מהפניות למרכז הסיוע הגיעו בסופו של דבר לידיעת המשטרה (ע'אנס, 2005). במחקר השוואתי שבחן בקשה לעזרה בקרב מתבגרים במעשי פגיעה והתעללות, רק שליש מהמתבגרים הערבים טענו שיפנו לבקשת עזרה ורק 11% מתוכם יפנו לסיוע רגשי (Guterman, Haj-Yahia, Vorhies, Ismayilova, & Leshem, 2010).

היועצות תיארו חוויה אישית של השתקה בידי מנהלי בית הספר והורי המתבגרות. באנלוגיה לחוויית הפגיעה שתוארה לנפגעות, הן חשו שביות, חסרות פנים וקול, נטולות כוחות וחסרות אונים. מחקר שבחן סיוע של עובדים סוציאליים לנפגעי אלימות בחברה הערבית נמצא כי כמחצית מהם חשו שהם מתקשים להעניק סיוע עקב קונפליקטים תרבותיים (Abu-Saleh, 2012). מבחינת היועצות, התוצאה היא השתקת הנפגעות, השתקת המסייע ומניעת מענה מיטבי למתבגרות שנפגעו מינית (ניגים-אכטילאט, בן רבי וסבו-לא, 2018; Shalhoub-Kevorkian, 2005; Fontes, 2007).

מממצאי המחקר עולה כי מרבית היועצות החינוכיות נטו להזדהות עם כאב המתבגרות הנפגעות. כל מיני תאורטיקנים דנו בתופעת ההעברה הנגדית: מפרויד שראה בה את תגובתו של המטפל להעברה מצד המטופל, תגובה שנובעת מקונפליקט שאינו פתור או מעובד ומתרחש בלא מודע ויש להימנע ממנה, ועד הגישה ההתייחסותית שרואה בהעברה נגדית כלי טיפולי מהותי ומדגישה את מערכת היחסים ההדדית בין יחסי המטפל למטופל (Ben-Asher & Koren, 2002; Hayes, 2004). הרמן (2007) מתארת תופעה של "העברת נגד טראומטית". בנסיבות אלו עשויים מטפלים לחוות את האזנה לסיפורו של הנפגע במידה טראומטית.

העברה והעברה נגדית הן דרך המלך להבנת התקשורת הלא מודעת עם הנפגעת ומצד אחר אבן נגף לשמירת הקשר הטיפולי (לוי, 2006). במחקר נמצא כי כמה מהיועצות התקשו להעניק תמיכה למתבגרות, חיפשו אנשי צוות אחרים להעביר אותן לטיפולם וחשו אשמה על הטיפול שהעניקו. הטיפול בנפגעות פגיעה מינית עשוי לאתגר את הגבולות הטיפוליים. הגבולות שנפרצו בחיי המטופלות מקשים עליהן לתת אמון ויחסים בין-אישיים עשויים להיחוו פוגעניים וחסרי גבולות (אליצק ונבר, 2018; Lahav, Seligman, & Solomon, 2017). הטראומה מקבעת דפוסים והתנהגות, והנפגעות נוטות להגיב ולהתנהל מתוך הטראומה ומתקשות לפרוץ אל העולם החיצוני. רבות מהן מגיעות לטיפול עם חוויות בלתי מאורגנות, דיסאסוציאציה כמנגנון הגנה ושימוש במנגנוני הגנה של פיצול, הזדהות

השלכתית ו-acting out (בר חיים, 2011). גם מטפלים שמאזינים לסיפורים הקשים, עשויים לחוש הצפה רגשית ולהגיב תגובה שתשפיע על הברית הטיפולית בין המטפל למטופל. המטפלים צריכים להתמודד עם שחזור רכיבי הטראומה בתוך יחסי הטיפול ולהיות ערים לתגובות ההעברה מצד המטופלים ולנהל ביעילות את תגובות ההעברה הנגדית מצידם.

עוד דפוס שבלט במחקר היה של הורה מציל, בעל כוח ואומניפוטנטי וילד הזקוק לתלות והושעה מפני הסבל. רוב היועצות החינוכיות במחקר הביעו רצון לסייע ולתמוך במתבגרות הנפגעות, באופן שמצטייר כמנוגד לחוויה שתוארה עם ההורים והמנהלים, ואפשר לראות בכך ביטוי לפנטזיית הצלה. פנטזיית הצלה היא נטייה פנימית, לרוב של אנשי טיפול, לראות את פועלם כנובע ממקור אלטרואיסטי, להפריז בהערכת יכולתם "לרפא" את הזולת ולאמץ יחס דמוני כלפי אנשים אחרים שנתפסים כ"אשמים" במצב (Berman, 2003).

משתתפות המחקר תיארו כיצד ליווי המתבגרות שחוו פגיעה מינית משפיע על חייהן האישיים. היועצות תיארו תחושות של מתח, חרדה ומצוקה רגשית ובעיקר חשש לפגיעה מינית בילדיהן. במחקר זה ניכר כי ליווי היועצות ומעשה הפגיעה המיני הדהד אל תוך מערך חייהן בעיקר מבחינה רגשית, אך גם מבחינה התנהגותית. חלק מהיועצות ניסו להתמודד עם החרדה והדאגות באמצעות שיחה עם ילדיהן וכמה מהן העדיפו להתרחק מהנושא המאיים. המושג תשישות חמלה (compassion fatigue), היא תופעה המתארת נוכחות תסמינים פוסט-טראומטיים בקרב מטפלים, הקשורה בראש ובראשונה למעורבות יתר בחוויות התלמידים (Figley, 1995). מחקרים בקרב יועצים חינוכיים מראים כיצד נמצאו רמות גבוהות של תשישות חמלה, טראומה משנית ושחיקה (לבקוביץ וריקון, 2018, 2020; Lawson, 2007; Simpson & Starkey, 2006). נראה במחקר כי אף שהחשיפה הישירה לטראומה הייתה בקרב המתבגרות, היועצות החינוכיות תיארו מחשבות חודרניות באמצעות חלומות וסיזמים על הפגיעה, תחושות מצוקה וזיכרונות מכאיבים של אירוע הפגיעה המינית הטראומטי שתואר ליועצות. כמה מהיועצות תיארו היבטים של הימנעות, בעיקר מטיפול במתבגרת שנפגעה מינית. לא תוארו היבטים לעוררות יתר במחקר. העבודה השוטפת של היועצות טומנת בחובה מצבי דחק וקשיים רבים. יש עדויות מחקריות לכך שחשיפת היועצות למצבי אלימות, פגיעה והתעללות עשויה לפגוע בתפקודן, בשביעות רצון וברוחה הנפשית והבריאותית שלהן (Bryant & Constantine, 2006; Culbreth, Scarborough, Banks-Johnson, & Solomon, 2005; Lambie, 2006).

מגבלות המחקר

למרות חשיבותו של המחקר אי אפשר להתעלם מכמה מגבלות. הראשונה נעוצה בכך שנושא המחקר רגיש ולפיכך ייתכן שקיימת הטיה הקשורה בבחירת המשתתפות במדגם מכוון. מכאן שיועצות חינוכיות המתמודדות בדרך אחרת עם תופעת הפגיעה המינית נחשפות פחות. כמו כן לא בחנו האם היועצות עצמן חוו פגיעה מינית בעברן. נוסף על כך, המדגם קטן ומוגבל מבחינת מאפייני הרקע של משתתפיו. מגבלה אחרת היא באופיו הרטרופספקטיבי של המחקר המתאר חוויות של יועצות חינוכיות שליוו מתבגרות שנפגעו

מינית בשנתיים האחרונות. ייתכן שמחקר אורך העוקב אחר יועצות לאורך שנים היה יכול לספק עוד מידע בזמן אמת על התמודדותן לאורך הזמן בחוויית תופעה זו.

המלצות יישומיות

למחקר הנוכחי כמה השלכות יישומיות לאנשי חינוך וטיפול העובדים עם מתבגרות נפגעות פגיעה מינית בחברה הערבית. ההיקף הנרחב של הפגיעות מעלה את הצורך להפעיל התערבויות שיעלו את המודעות בקרב מתבגרים, הורים ואנשי חינוך לתופעה, למאפייניה ולאפשרויות הטיפול. מאחר שחלק מהחברה הערבית התחנך על נורמות של השתקת פגיעות מיניות, מומלץ כי היועצים החינוכיים בשיתוף אנשי קהילה יעלו את הנושא למודעות הציבורית, יפתחו מענים ותוכניות התערבות ייחודיים לאוכלוסייה זו ויפעלו למען מתן שירותים חברתיים לטיפול בתופעה. מומלץ כי יועצים חינוכיים יתמקדו בעולמה התרבותי-דתי של המתבגרת. יש לבחון את האמונה הדתית של בני המשפחה ובכך ליצור אמון ולטעת בהם תחושה כי הם יכולים להתמודד עם המשבר באמצעות דוגמאות מהעולם הדתי (שלומי וציונית, 2015).

המחקר עומד על חשיבות הכשרת יועצות חינוכיות לקבל כלים להתמודדות עם מצבי דחק מורכבים אלו, התמודדות עם סוגיות תרבותיות ועם הכרת חוק הדיווח והליך הדיווח בבית הספר. נוסף על כך, יש צורך במתן תמיכה מתמשכת לאנשי חינוך וטיפול המסייעים לנערות שחוו פגיעה מינית ועבודה בצוות רב-מקצועי. מומלץ מחקר המשך באוכלוסיות נרחבות יותר ובמתודולוגיות שונות שיבחנו את המתבגרות שחוו פגיעה מינית, בני משפחתן ואנשי חינוך אחרים תוך בחינת סוגיות תרבותיות ייחודיות בחברה הערבית (המורכבת ממגוון תתי-קבוצות ודתות). זאת תוך בחינת משתנים, כגון מגדר הנפגעת, גיל, מוצא, תרבות המטפל, קרבה לפוגע, משך הפגיעה ועוד. כמו כן מומלץ פיתוח דרכי התערבות מותאמות לתרבות המשולבות במחקרי הערכה.

רשימת מקורות

- אבו שארב, א' (2013). **קשר השתיקה: אלימות במשפחה נגד נשים ערביות-בדואיות בנגב**. תל-אביב: איתך – משפטניות למען צדק חברתי.
- אבו-עסבה, ח' (2007). **החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי**. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- אבורוכו, ס' (2009). עמדות מתבגרים כלפי רצח נשים על רקע טיעון חילול כבוד המשפחה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 30, 55-37.
- איגוד מרכזי הסיוע לנפגעות ולנפגעי תקיפה מינית. (2017). **דו"ח שנתי 2017: הנזקים הסמויים מן העין-השלכות כלכליות ובריאותיות של פגיעה מינית**. אוהזר מתוך <https://www.1202.org.il/centers-union/publications/reports/533-annual-report-2017>
- איילון, א' ושגיא, ש' (2010). דפוסי תרבות בקרב מתבגרים פלסטינים אזרחי ישראלי: ההיבט המגדרי. בתוך ס' אבו-רביעה-קווינדר ונ' וינר-לוי (עורכות), **נשים פלסטיניות בישראל: זהות, יחסי כוח**

- והתמודדות** (עמ' 55-73). ירושלים: מכון ון-ליר. אוחר מתוך <http://www.midgam.com/cv/Ayalon%20&%20Sagy%202008.pdf>
- איציק, מ' ונבר, נ' (2018). המלכודת שבגבול – גבולות בטיפול בשורדות פגיעות מיניות ומלכודות אפשריות למטפלים. **פסיכואקטואליה**, ינואר, 35-41.
- איצקוביץ, צ' ולב-ויזל, ר' (2013). **התעללות, הזנחה ואלימות כלפי ילדים ובני נוער בישראל: בין שכיחות לדיווח. אפידמיולוגיה של התעללות בילדים בקרב ילדים בישראל**. אוחר מתוך <http://www.knesset.gov.il/committees/heb/material/data/yeled2013-11-12.doc>
- ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- בן אמיתי, ג' (2007). השלכות נפשיות של פגיעה מינית. **פסיכולוגיה עברית**. אוחר מתוך <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=1380>
- בר חיים, נ' (2011). מציאות ותעתוע ביחסי העברה והעברה נגדית בטיפול בניצולי טראומה מינית. **פסיכולוגיה עברית**. אוחר מתוך <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2672>
- ברנר, ג', ארגמן, ר' וזליגמן, צ' (2004). מיניות וטיפול בתחום המיני בנפגעי גילוי עריות. בתוך צ' זליגמן וז' סלומון (עורכות), **הסוד ושברו: סוגיות בגילוי עריות** (עמ' 349-371). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- גרניאק, מ', גיבור, נ', ארקין, נ' ורפאלי, נ' (2004). עבודה עם נערות בקידום נוער. **מניתוק לשילוב**, 12, 27-46.
- דורון, י' (2013). **חובת הדיווח בישראל**. ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים – אגף בכיר למחקר, תכנון והכשרה.
- דיאב, ס' וסנדלר-לף, א' (2011). **בריאות הנפש ונפגעי נפש בחברה הערבית בישראל: תמונת מצב על אזור המשולש** (י' שחק וג' עירון-בהר, עורכות). ירושלים: ג'וינט ישראל.
- הרמן, ג"ל (2007). **טראומה והחלמה** (ע' זילבר, מתרגמת). תל-אביב: עם עובד.
- וטלמן, ד' (2008). ניצול מיני בילדות והשלכותיו על אינטימיות ומיניות בבגרות. בתוך י' קיס, י' בר-זוהר, ולי' עדן (עורכים), **קרבנות: אכיפת החוק, מין וחברה** (עמ' 246-264). תל-אביב: מסדה.
- חאגי יחיא, מ' (2005). על האופי הפטריארכלי של החברה, אי-שוויון בין נשים לגברים ואלימות נגד נשים במשפחה: המקרה של החברה הפלסטינית. **עדאלה**, 20. אוחר מתוך <http://www.adalah.org/uploads/oldfiles/newsletter/heb/nov05/fet.pdf>
- חדאד חאגי-יחיא, נ' ורודניצקי, א' (2018). שינויים לאורך ה-70: התבוננות התפתחותית באתגרים חברתיים: מערכת החינוך הערבי בישראל: תמונת מצב ואתגרי העתיד. **עט השדה**, 19, 21-35.
- ח'טיב, מ' ואיזקוביץ, ר' (2012). יחסים אינטימיים, זוגיות ונישואין בקרב צעירים ערבים בישראל. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 35, 210-266.

- ח'מאיסי, ר' (עורך). (2009). **החברה הערבית בישראל 3: אוכלוסייה, חברה, כלכלה**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- יחזקאלי, ר' ואילון, ל' (2013). אלימות אינטימית בקרב נשים זקנות וצעירות לפי תפיסתם של עובדים סוציאליים. **גרנטולוגיה וגריאטריה**, 40(4), 43-63.
- יכמוביץ-כהן, נ' (2016). **נערות וצעירות בסיכון בחברה הערבית והמענים הניתנים להן**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ', קונסטנטינוב, צ' ויורוביץ, ל' (2006). **נערות בישראל: ניתוח מידע ממחקרים נבחרים**. ירושלים: מאיירס-גוינט-מכון ברוקדייל.
- כרכבי-סבאח, מ' (2017). נישואין הומוגמיים בהשכלה בקרב האוכלוסייה הערבית-פלסטינית בישראל. **סוציולוגיה ישראלית**, 19(1), 92-119.
- לב-ויזל, ר' ואיזיקוביץ, צ' (2016). **אלימות כלפי ילדים ובני נוער בישראל בין שכיחות לדיווח: גורמים מעודדים מול גורמים מעכבים דיווח (דו"ח מחקר)**. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- לבקוביץ, ע' וייר, ע' (2019). חובת דיווח על אלימות פיזית של הורים כלפי ילדיהם: דילמות בקרב מחנכות. **זמן חינוך**, 5, 25-48.
- לבקוביץ, ע' וריקון, צ' (2018). כולנו זקוקים לחסד: "תשישות חמלה" בקרב אנשי חינוך. **דברים**, 11, 47-63.
- לבקוביץ, ע' וריקון, צ' (2019). תשישות חמלה ומצוקה רגשית בקרב יועצות חינוכיים. **הייעוץ החינוכי, כא**, 175-194.
- לבקוביץ, ע' וריקון, צ' (2020). תופעת תשישות החמלה בקרב מורים במערכת החינוך בישראל. **רב-גוונים: מחקר ושיח**, 19, 181-199.
- לוי, ר' (2006). סוגיות ייחודיות בעבודה טיפולית עם קבוצת גברים שעברו תקיפה מינית. **מקבץ**, 11(1), 55-77.
- מור, פ' ולוריא, א' (2010). **כוחו של היועץ החינוכי: בית ספר כסביבה חינוכית מגדלת**. ירושלים: אשלים.
- מלר, ט' (2017). **שוליות מרובה: אימהות יחידניות בחברה הפלסטינית בישראל**. תל-אביב: רסלינג.
- נאטור, נ' ולזובסקי, ר' (2010). חובת הדיווח על מקרים של התעללות מינית בילדים – עמדות של יועצים חינוכיים במגזר הערבי. **הייעוץ חינוכי**, טז, 69-89.
- ניג'ם-אכתיילאת, פ', בן רבי, ד' וסבו-לאל, ר' (2018). **עקרונות עבודה והתערבות המותאמים לחברה הערבית בשירותי רווחה וטיפול בישראל (דו"ח מחקר)**. ירושלים: מכון מאיירס-גוינט-ברוקדייל.
- ע'אנם, ה' (2005). **עמדות בנוגע למעמדה וחיותיה של האישה הפלסטינית בישראל**. נצרת: עמותת נשים נגד אלימות.
- ראובן, י' ובן דוד, ש' (2016). השתייכות אתנית, רמת דתיות וסגנונות של הפעלת סמכות בקרב מדריכים חינוכיים במוסדות תקון לנוער. **מגמות**, 50(2), 190-213.
- רודניצקי, א' (2014). **הערבים אזרחי ישראל בפתח המאה העשרים ואחת**. תל-אביב: המכון למחקרי ביטחון לאומי.

רסנר, נ' וזעירא, ע' (2014). **נערות במצבי מצוקה קשים: סקירת ספרות**. ירושלים: מכון חרוב.

שלומי, ט' וציונית, י' (2015). המסע אחר הכבוד האבוד: על רגישות תרבותית בטיפול בילדים שנפגעו מינית בחברה הבדווית: ריאיון עם רוקיה מרזוק אבו-רקייק על אופן הטיפול המתבקש בילדים שנפגעו מינית בחברה הבדווית. **נקודת מפגש**, 9, 17-22.

Abbas, R., & Mesch, G. S. (2015). Cultural values and Facebook use among Palestinian youth in Israel. *Computers in Human Behavior*, 48, 644-653. doi:10.1016/j.chb.2015.02.031

Abdulrehman, R. Y., & De Luca, R. V. (2001). The implications of childhood sexual abuse on adult social behavior. *Journal of Family Violence*, 16(2), 193-203. doi:10.1023/A:1011163020212

Abu-Asbah, K. (2018). Intergenerational gaps in digital understanding and skills in Palestinian society in Israel. *Education and Information Technologies*, 23(6), 2991-3006. doi:10.1007/s10639-018-9755-x

Abu-Baker, K. (2006). *Alisaat aljinsiya ded alاتفal fi almujtama' ala'arabi: Almushkila uala'ilaj* [Child sexual abuse in Arab society: The problem and its therapy]. Shfar'am, Israel: Ministry of Welfare, Ashalim, & Beit Alhanan.

Abu-Baker, K. (2013). Arab parents' reactions to child sexual abuse: A review of clinical records. *Journal of Child Sexual Abuse*, 22(1), 52-71. doi:10.1080/10538712.2013.744378

Abu-Baker, K., & Dwairy, M. (2003). Cultural norms versus state law in treating incest: A suggested model for Arab families. *Child Abuse & Neglect*, 27(1), 109-123. doi:10.1016/S0145-2134(02)00505-7

Abu-Saleh, A. (2012). Understanding and analysis of the phenomenon of sexual violence towards Palestinian girls based on the perception of the aid centers. In A. Tuma-Sliman, H., Abu-Baker, H. Ganaim, & H. Asbaniuli (Eds.), *Derasat 5, Palestinian Women in Israel between Reality and Research, Nazareth, Derasat* (Arabic).

AlBuhairan, F. S., Inam, S. S., AlEissa, M. A., Noor, I. K., & Almuneef, M. A. (2011). Self-reported awareness of child maltreatment among school professionals in Saudi Arabia: Impact of CRC ratification. *Child Abuse & Neglect*, 35(12), 1032-1036. doi:10.1016/j.chiabu.2011.10.002

Al-Krenawi, A. (2009). The epidemiology of mental health disorders among Arabs in Israel. In I. Levav (Ed.), *Psychiatric and behavioral disorders in Israel*:

- From epidemiology to mental health action* (pp. 75-87). Jerusalem: Gefen Pub. House.
- Anderson, D. G. (2000). Coping strategies and burnout among veteran child protection workers. *Child Abuse & Neglect*, 24(6), 839-848. doi:10.1016/s0145-2134(00)00143-5
- Arar, K. (2014a). Deputy-principals in Arab schools in Israel: An era of reform. *International Journal of Educational Management*, 28(1), 96-113. doi:10.1108/IJEM-01-2012-0003
- Arar, K. (2014b). Female supervisors of Arab school education in Israel. *Gender and Education*, 26(4), 414-431. doi:10.1080/09540253.2014.930423
- Azaiza, F. (2006). Adolescent girls in distress: Views from Arab female adolescents living in Israel. *International Social Work*, 49(2), 188-197. doi:10.1177/0020872806061234
- Ben-Asher, S., & Koren, B. (2002). Internal sonar meeting of dance movement: Therapist with injured memory cohesion. *American Journal of Dance Therapy*, 24(1), 27-44.
- Berman, E. (2003). Ferenczi, rescue and utopia. *American Imago*, 60(4), 429-444. doi:10.1353/aim.2004.0001
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Los Angeles, California: Sage.
- Bryant, R. M., & Constantine, M. G. (2006). Multiple role balance, job satisfaction, and life satisfaction in women school counselors. *Professional School Counseling*, 9(4), 265-271. doi:10.1177/2156759X0500900403
- Butler, S. K., & Constantine, M. G. (2005). Collective self-esteem and burnout in professional school counselors. *Professional School Counseling*, 9(1), 55-62. doi:10.1177/2156759X0500900107
- Chapin, J., & Coleman, G. (2017). Children and adolescent victim blaming. *Peace and Conflict*, 23(4), 438-440. doi:10.1037/pac0000282
- Cinamon, R. G., Habayib, H., & Ziv, M. (2016). The conception of work and higher education among Israeli Arab women. *International Journal of Educational Research*, 76, 129-140. doi:10.1016/j.ijer.2015.04.004
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry research methods: Choosing among five approaches* (4th ed.). Los Angeles, California: Sage.
- Culbreth, J. R., Scarborough, J. L., Banks-Johnson, A., & Solomon, S. (2005). Role stress among practicing school counselors. *Counselor Education and Supervision*, 45(1), 58-71. doi:10.1002/j.1556-6978.2005.tb00130.x

- Elias, H., Alnabilsy, R., & Pagorek-Eshel, S. (2019). Barriers to receiving support among young Arab women in Israel who have been abused in childhood. *The British Journal of Social Work*, 49(8), 2073-2091. doi:10.1093/bjsw/bcz007
- Erickson, C. D., & Al-Timimi, A. R. (2001). Providing mental health services to Arab Americans: Recommendations and considerations. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 7(4), 308-327. doi:10.1037/1099-9809.7.4.308
- Figley, C. R. (1995). Compassion fatigue: Toward a new understanding of the costs of caring. In B. H. Stamm (Ed.), *Secondary traumatic stress: Self-care issues for clinicians, researchers, and educators* (pp. 3-28). Baltimore, MD: The Sidran Press.
- Fontes, L. A. (2007). Sin Vergüenza: Addressing shame with Latino victims of child sexual abuse and their families. *Journal of Child Sexual Abuse*, 16(1), 61-83. doi:10.1300/J070v16n01_04
- Fontes, L. A., & Plummer, C. (2010). Cultural issues in disclosures of child sexual abuse. *Journal of Child Sexual Abuse*, 19(5), 491-518. doi:10.1080/10538712.2010.512520
- Gilligan, P. A., & Akhtar, S. (2006). Cultural barriers to the disclosure of child sexual abuse in Asian communities: Listening to what women say. *British Journal of Social Work*, 36(8), 1361-1377. doi:10.1093/bjsw/bch309
- Goldman, J. D. G., & Padayachi, U. K. (2005). Child sexual abuse reporting behavior by school counsellors and their need for further education. *Health Education Journal*, 64(4), 302-322. doi:10.1177/001789690506400403
- Guterman, N. B., Haj-Yahia, M. M., Vorhies, V., Ismayilova, L., & Leshem, B. (2010). Help-seeking and internal obstacles to receiving support in the wake of community violence exposure: The case of Arab and Jewish adolescents in Israel. *Journal of Child and Family Studies*, 19(6), 687-696. doi:10.1007/s10826-010-9355-x
- Haboush, K. L. (2007). Working with Arab American families: Culturally competent practice for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 44(2), 183-198.
- Haboush, K. L., & Alyan, H. (2013). "Who can you tell?" Features of Arab culture that influence conceptualization and treatment of childhood sexual abuse. *Journal of Child Sexual Abuse*, 22(5), 499-518. doi:10.1080/10538712.2013.800935

- Haj-Yahia, M. M. (2005). Can people's patriarchal ideology predict their beliefs about wife abuse? The case of Jordanian men. *Journal of Community Psychology*, 33(5), 545-567. doi:10.1002/jcop.20068
- Haj-Yahia, M. M., & Tamish, S. (2001). The rates of child sexual abuse and its psychological consequences as revealed by a study among Palestinian university students. *Child Abuse & Neglect*, 25(10), 1303-1327. doi:10.1016/s0145-2134(01)00277-0
- Haj-Yahia, N., & Lavee, Y. (2018). Division of labor and decision-making in Arab families in Israel: Processes of change and preservation. *Marriage & Family Review*, 54(1), 15-33. doi:10.1080/01494929.2017.1283384
- Hayes, A. J. (2004). The inner world of the psychotherapist: A program of research on countertransference. *Psychotherapy Research* 14(1), 21-36. doi:10.1093/ptr/kph002
- Hershkowitz, I. (2006). Delayed disclosure of alleged child abuse victims in Israel. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(4), 444-450. doi:10.1037/0002-9432.76.4.444
- Hershkowitz, I., Horowitz, D., & Lamb, M. (2005). Trends in children's disclosure of abuse in Israel: A national study. *Child Abuse & Neglect*, 29(11), 1203-1214. doi:10.1016/j.chiabu.2005.04.008
- Hinkelman, L., & Bruno, M. (2008). Identification and reporting of child sexual abuse: The role of elementary school professionals. *The Elementary School Journal*, 108(5), 376-391. doi:10.1086/589468
- Kenny, M. C. (2004). Teachers' attitudes toward and knowledge of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 28(12), 1311-1319. doi:10.1016/j.chiabu.2004.06.010
- Kulwicki, A. D. (2002). The practice of honor crimes: A glimpse of domestic violence in the Arab World. *Issues in Mental Health Nursing*, 23(1), 77-97. doi:10.1080/01612840252825491
- Lahav, Y., Seligman, Z., & Solomon, Z. (2017). Countertransference in the face of growth: Reenactment of the trauma. In D. R. Aleksandrowicz & A. O. Aleksandrowicz (Eds.), *Countertransference in perspective: The double-edged sword of the patient-therapist emotional relationship* (pp. 57-79). Sussex: Academic Publishing.
- Lambie, G. W. (2006). Burnout prevention: A humanistic perspective and structured group supervision activity. *The Journal of Humanistic Education and Development, Education and Development*, 45(1), 32-44. doi:10.1002/j.2161-1939.2006.tb00003.x

- Lawson, G. (2007). Counselor wellness and impairment: A national survey. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 46(1), 20-34. doi:10.1002/j.2161-1939.2007.tb00023.x
- Lev-Wiesel, R., Eisikovits, Z., First, M., Gottfried, R., & Mehlhausen, D. (2018). Prevalence of child maltreatment in Israel: A national epidemiological study. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 11(2), 141-150.
- Mathews, B. P. (2011). Teacher education to meet the challenges of child sexual abuse. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(11), 13-32.
- McKee, B. E., & Dillenburger, K. (2012). Effectiveness of child protection training for preservice early childhood educators. *International Journal of Educational Research*, 53, 348-359. doi:10.1016/j.ijer.2012.04.008
- Meler, T. (2017). The Palestinian family in Israel: Simultaneous trends. *Marriage & Family Review*, 53(8), 781-810. doi:10.1080/01494929.2017.1359810
- Naber, N. (2005). Muslim first, Arab second: A strategic politics of race and gender. *The Muslim World*, 95(4), 479-495. doi:10.1111/j.1478-1913.2005.00107.x
- Ouis, P. (2009). Honourable traditions? Honour violence, early marriage and sexual abuse of teenage girls in Lebanon, the occupied Palestinian territories and Yemen. *The International Journal of Children's Rights*, 17(3), 445-474. doi:10.1163/157181808X389911
- Pereda, N., Guilera, G., Forns, M., & Gómez-Benito, J. (2009). The prevalence of child sexual abuse in community and student samples: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29(4), 328-338. doi:10.1016/j.cpr.2009.02.007
- Rheingold, A. A., Zajac, K., Chapman, J. E., Patton, M., de Arellano, M., Saunders, B., & Kilpatrick, D. (2015). Child sexual abuse prevention training for childcare professionals: An independent multi-site randomized controlled trial of stewards of children. *Prevention Science*, 16(3), 374-385. doi:10.1007/s11121-014-0499-6
- Rudolph, J., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2018). Parents as protectors: A qualitative study of parents' views on child sexual abuse prevention. *Child Abuse & Neglect*, 85, 28-38. doi:10.1016/j.chiabu.2018.08.016
- Shalhoub-Kevorkian, N. (2005). Disclosure of child abuse in conflict areas. *Violence Against Women*, 11(10), 1263-1291. doi:10.1177/1077801205280180
- Simpson, L. R., & Starkey, D. S. (2006). *Secondary traumatic stress, compassion fatigue, and counselor spirituality: Implications*

- for counselors working with trauma*. Retrieved from <http://www.counselingoutfitters.com/Simpson.htm>
- Sinai, M., & Shehade, F. M. (2019). Let's (not) talk about sex: challenges in integrating sex education in traditional Arabic Society in Israel. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 41(3), 361-375. doi:10.1007/s10447-018-9355-x
- Sorsoli, L., Kia-Keating, M., & Grossman, F. (2008). "I keep that hush-hush": Male survivors of sexual abuse and the challenges of disclosure. *Journal of Counseling Psychology*, 55(3), 333-345. doi:10.1037/0022-0167.55.3.333
- Stoltenborgh, M., Van Ijzendoorn, M. H., Euser, E. M., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2011). A global perspective on child sexual abuse: Meta-analysis of prevalence around the world. *Child Maltreatment*, 16(2), 79-101. doi:10.1177/1077559511403920
- Totry-Fakhoury, M., & Alfasi, N. (2017). From abstract principles to specific urban order: Applying complexity theory for analyzing Arab-Palestinian towns in Israel. *Cities*, 62, 28-40. doi:10.1016/j.cities.2016.12.001
- Van der Hart, O., Nijenhuis, E. R., & Steele, K. (2006). *The haunted self: Structural dissociation and the treatment of chronic traumatization*. New York: WW Norton & Company.

מאפייני הפנייה לעזרה של מתבגרים וצעירים גאים כחלק מתהליך היציאה מהארון: מבט לאחור

צחי כהן ומשה טטר

תקציר

המחקר הנוכחי בחן את מקורות הפנייה לעזרה ולתמיכה של מתבגרים וצעירים להט"בים כחלק מתהליך היציאה מהארון בדיווח רטרוספקטיבי. בתהליך עיצוב הזהות המינית שלהם, המתבגרים והצעירים הלהט"בים מתמודדים עם קשיים רבים, הם מבחינים בשוני בינם ובין סביבתם הקרובה, שלרוב היא הטרוסקסואלית, רבים מהם עוברים תהליכים של הזרה או ניתוק, וחווים בושה ובדידות. כחלק מן יציאתם מהארון, המתאפיינת לרוב ברכיבים מבלבלים וקונפליקטואליים, הם עשויים לפנות לעזרה ולתמיכה. במחקר נותחו דיווחיהם של כ-180 צעירים וצעירות להט"בים שתיארו תיאור רטרוספקטיבי את פנייתם לעזרה ולתמיכה בכל הקשור לזהות המינית שלהם כחלק מהיציאה מהארון, על סמך מודלים ומחקרים שבחנו את תהליכי הפנייה לעזרה ולתמיכה של מתבגרים בדרך כלל. בעזרת שאלון לדיווח עצמי, המשתתפים תיארו את המקור שבחרו עבור הפנייה הראשונה לעזרה ואת הפנייה המהותית ביותר בעבורם, כמו כן את השיקולים לבחירה של המקורות; ואת העזרה שהתקבלה במהלך הפנייה לסוגיה. בחנו גם את הקשרים של הממצאים למשתנים דמוגרפיים (מגדר וגיל המשיב בעת הפנייה). ממצאי המחקר מלמדים כי חברים הם מקור הפנייה המועדף על להט"בים הן בפנייה הראשונה והן בפניות האחרות. מלבד חברים, להט"בים פונים לעזרה לבני משפחתם ולמקורות עזרה פורמליים. כשליש ממשתתפי המחקר פנו בפנייתם הראשונה למקור עזרה המגדיר עצמו להט"ב. השיקול הנפוץ ביותר לבחירת מקור העזרה הוא קרבה או ציפייה להבנה, והתמיכה המצופה ביותר והמתקבלת ביותר היא עזרה אמוציונלית. בעת ניתוח תוכן, הוצגו מאפיינים שהופכים פנייה לעזרה כחלק מהיציאה מהארון לפנייה מהותית ובת השפעה על הפונה. בדיון התמקדנו בחשיבות של סוגי מקורות העזרה בתהליכי היציאה מהארון של להט"בים; בזהותם המינית של מקורות העזרה וקשריה לתהליך זה; ובעזרה אמוציונלית כרכיב התמיכתי המרכזי ביציאה מהארון. הצענו תוצאות מעשיות כאחד על פי המחקר הנוכחי ומחקרי המשך להעמקה בסוגיה. המחקר הנוכחי בוחן בחינה ראשונית את מקורות הפנייה לעזרה ולתמיכה של מתבגרים וצעירים להט"בים כחלק מתהליך היציאה מהארון בדיווח רטרוספקטיבי. להלן נסקור בקצרה את תהליכי הפנייה לעזרה ולתמיכה, מתוך התמקדות בפנייה של בני נוער וצעירים, והדרך שבה הם בוחרים את מקורות העזרה שלהם. נתאר גם את מצוקתם של מתבגרים להט"בים, מתוך התמקדות בשלבי היציאה מהארון ואת חשיבותה של הקהילה הגאה בחיי המתבגר הלהט"ב.

מילות מפתח: יציאה מהארון; קהילת הלהט"ב; קהילה גאה; פנייה לעזרה; בני נוער, מתבגרים; צעירים; פנייה לעזרה פורמלית.

סקירת ספרות

פנייה לעזרה של מתבגרים

ריקווד ואחרים (Rickwood, Deane, Wilson, & Ciarrochi, 2005) מגדירים במאמרם פנייה לעזרה כאסטרטגיית התמודדות המורכבת מרצף של פעולות שבאמצעותן הפרט מחפש ומשתמש בתהליכים חברתיים כדי להסתייע בבעיות שלו. בדומה להם טטר, עמרם-וקנין וקלמן (Tatar, Amram-Vaknin, & Kelman, 2011) מגדירים פנייה לעזרה כאחת מאסטרטגיות ההתמודדות שמסתייעת באנשים אחרים, ועל כן נשענת על קשרים חברתיים ויכולת תקשורת בין-אישית. אנשים רואים בפנייה לעזרה כלי התמודדות חשוב בחייהם, ופונים לעזרה בתדירות רבה. טטר (2003) מתאר שלושה שלבים עיקריים בחיפוש אחר עזרה: תפיסת האדם את מצבו כבעייתי ובחינת טיבה של הבעיה; בחינת דרכי התמודדות אישיות; שימוש באסטרטגיות וטקטיקות לחיפוש אחר עזרה במהלך בחירה של המקור לפנייה. במחקר אפשר להבחין בין שני סוגים של פנייה לעזרה: פנייה לעזרה פורמלית לרוב לאנשי טיפול רפואי, ייעוץ פסיכולוגי וחינוכי, אנשי חינוך ועוד; ופנייה לעזרה לא פורמלית לרוב לבני משפחה וחברים (Rickwood et al., 2005). ראוי גם לציין שבעזרה לא פורמלית, חוקרים מביאים עוד סוג של מקור פנייה לעזרה: חבר או מכר שמתמחה או מנוסה בבעיה דומה (טטר ומילגרם, 2001). יש לציין שרבים (ובמיוחד מתבגרים) נמנעים מפנייה לעזרה למקורות מקצועיים (Divin, Harper, Curran, Corry, & Leavay, 2018) כאשר הסטיגמה הציבורית המכוונת לצעירות וצעירים שפונים לסיוע מקצועי היא אחת הסיבות העיקריות המרתיעות אותם מלהסתייע במקורות אלה (Shechtman, Vogel, Strass, & Heath, 2018). מחקרים רבים עסקו בסוגי העזרה המתקבלת: הגלסון (Helgeson, 1993) מבחינה בין שלושה סוגים של עזרה/תמיכה: עזרה אמוציונלית, עזרה אינפורמטיבית ועזרה אינסטרומנטלית. על פי אשפר וטטר (2004), עמי' (119), עזרה אמוציונלית "קשורה באינטימיות, התקשורת, דאגה ואחריות... דאגה רגשית לפרט, קבלה, הבנה ועידוד". הטענה היא כי לעזרה אמוציונלית יש השפעה עיקרית וחיונית על הרווחה האישית של הפרט. עזרה אינפורמטיבית היא "מתן עצה, הדרכה או מידע הרלוונטי למצב" (גיטקיס וטטר, 2003, עמ' 54), בעוד שעזרה אינסטרומנטלית היא הגשת עזרה וסיוע – השקעה של כסף או ביצוע משימות עבור האדם הפונה לעזרה.

תהליכי ההתפתחות בגיל ההתבגרות מלווים במתח וקונפליקטים ועל כן דורשים יחס מיוחד (Divin et al., 2018). בסדרת מחקרים (גיטקיס וטטר, 2003; עמרם, 2012; Tatar & Amram-Vaknin, 2008) נסקרו מכלול של מאפיינים שמשפיעים על בחירת המתבגרים את המקור לפנייה לעזרה ולתמיכה. טטר (2003) הציג מודל תאורטי אינטגרטיבי להבנה של תהליך הפנייה לעזרה של מתבגרים: החל מסיבות דמוגרפיות ופסיכולוגיות, דרך מקור העזרה ועד סוגי התמיכה ושביעות הרצון. במשפט המיפוי שהציג, פירט טטר (2003) את ארבעת סוגי מקורות העזרה המרכזיים עבור מתבגרים (Wintre & Crowley, 1993): מבוגר מוכר, מבוגר מומחה, חבר מוכר, חבר מנוסה. לרוב מתבגרים אינם פונים לעזרה פורמלית, אלא מעדיפים לפנות לעזרה לא פורמלית (טטר, 2010; Rickwood et al., 2005; Tatar & Amram-Vaknin, 2008). מקורות הפנייה הלא פורמליים המועדפים על בני נוער הם משפחה וחברים. טטר (2010) דיווח כי בני נוער פונים לעזרה לאחר קשיים בתחומים האלה (בסדר יורד): לימודים, עניינים אישיים, הורים, חברים ואלימות. מתבגרים נוטים

לפנות למבוגר קרוב בפתרון בעיות לימודיות ולחבריהם בפתרון בעיות בין-אישיות (טטר ומילגרם, 2001). אשרף וטטר (2004), טוענים כי במצבי משבר שבהם יש להפיג את המתח, לרוב המתבגרים פונים להוריהם. בדיונס בארבעת סוגי העזרה והתמיכה המתקבלת שהוזכרו, גיטקיס וטטר (2003) מצאו כי התמיכה הרגשית היא המועדפת על בני נוער גם בתחום הלימודי וגם בתחום החברתי. סקירה עדכנית בנושא אחר ראו אצל הוויק ואחרים (Haavik, Joa, Hatloy, Stain, & Langeveld, 2019).

מצוקתם של מתבגרים להט"בים

ההגדרה העצמית של המתבגר כהומו, לסבית, ביסקסואל או טרנסג'נדר היא נקודת מפנה בחייו. בשל גילוי מיניותו וההבחנה בשוני בינו ובין סביבתו ההטרוסקסואלית, המתבגר עובר תהליכים של הזרה והתנכרות מסביבתו, וגם חווה הסתגרות שהומשגה בקהילה הלהט"בית כ"ארון". תחושות רבות הקשורות למצוקה נפשית עולות בתהליך גיבוש הנטייה המינית ותהליך היציאה מהארון, ובהן: בושה, שונות, בידדות, הכחשה ותחושת אובדן (פזמוני-לוי ואחרים, 2005; Shilo & Mor, 2014). מחקרים רבים מצאו כי חברי הקהילה הלהט"בית סובלים מדיכאון, נטייה לאובדנות, חרדה, אלימות, שימוש בחומרים מסכנים והתנהגות מינית מסוכנת יותר מחבריהם ההטרוסקסואלים, וגם הרווחה האישית שלהם נמוכה יותר ואינם חשים ביטחון בסביבתם (Bontempo & D'Augelli, 2002; D'Augelli, 2006; Rieger & Savin-Williams, 2012; Plummer, 2016). בני נוער להט"בים בישראל (לבקוביץ ולקח, 2019) ובארה"ב (Plummer, 2016) מדווחים על חשיפה לאלימות מילולית רבה, על היעדר במשאבי תמיכה ועל תחושת אי נוחות לשוחח על נטייתם המינית עם אנשי צוות בית ספריים (D'Augelli, 2006; Pizmony-Levy, 2008; Kama, Shilo, & Lavee, 2008). מתוך המחקר עולה כי בני נוער להט"בים מעוניינים לשוחח על חייהם יותר מבני נוער הטרוסקסואלים (Ciro et al., 2005), אולם יש מחסור במקורות סיוע במוסדות החינוך שיוכלו להעניק הזדמנות להיענות למוכנות זו (פזמוני-לוי ואחרים, 2005).

בעשורים האחרונים מתנהל דיון רחב היקף על מקומה של הזהות המינית בעיצוב החיים החברתיים של הלהט"ב (ראו Morgan & Davis-Delano, 2016). סבין-וויליאמס (Savin-Williams, 2005) מציג טענה מרכזית במחקרו על הלהט"בים: הוא טוען שבני הנוער של דורנו אינם חווים את ההגדרה המינית שלהם כשלב בעל משמעות ואינם רואים בהגדרה זו חשיבות רבה. מבחינתם, הם דומים לקבוצת השווים ההטרוסקסואלית שלהם יותר מחברי הקהילה הלהט"בית האחרים ואינם רואים בהיסטוריה ובערכי הקהילה דברים שמאפיינים אותם. חוקרים אחרים אינם מסכימים עם טענה זו (למשל, Pizmony-Levy, 2009; Shilo & Pinhasi, 2009), ומדגישים שצעירים אלה רואים חשיבות רבה בשירותים המיועדים ספציפית לקהילה. רוב חברי הקהילה הגאה בישראל רואים חשיבות רבה בשירותים המיועדים לקהילה. במחקרים אחרים שנערכו בישראל (Shilo & Savaya, 2011, 2012) עולה כי ככל שהלהט"ב צעיר יותר, כך הרווחה האישית שלו נמוכה יותר – כלומר החוקרים מדווחים שבקרב בני נוער להט"בים מתחת לגיל 18, יש לחץ גבוה יותר, אחוזים נמוכים של גיבוש הנטייה המינית ורווחה אישית נמוכה יותר מצעירים להט"בים מעל גיל 18. החוקרים טוענים כי אצל בני נוער להט"בים, תמיכה מחברים, קבלה מצד המשפחה ומעורבות בקהילה משפיעים במידה חיובית ובמישרין על הבריאות הנפשית

ועל הרווחה האישית של הלהט"ב. החוקרים טוענים כי סוגי תמיכה אלו ממתנים את ההשפעה של הלחצים הקשורים למיניותם, כפי שהגדיר אותם מאייר (Meyer, 2003). תמיכת הורים נמצאה קשורה לתהליכי קבלת העצמי של המתבגר, וקבלה מצד החברים נמצאה קשורה יותר לגיבוש הנטייה המינית – סביר להניח שתמיכת החברים קשורה יותר לתהליכי היציאה מהארון בעוד שהתמיכה מהמשפחה קשורה יותר לתהליכי הקבלה העצמית.

יציאה מהארון ותהליכי חשיפה לסביבה

היציאה מהארון היא טקס מעבר בחייו של הלהט"ב, ושלב שמסמל ציון דרך בגיבוש זהותו (Bridgewater, 1997). היציאה מהארון כוללת לרוב שני היבטים: תהליך פנימי של קבלת הזהות המינית ותהליך חשיפתה של הזהות לסביבה. חוקרים רבים (שילה, 2007; Floyd & Stein, 2002) סוקרים כמה מודלים של תהליכי יציאה מהארון. במודלים אלה היציאה מהארון היא השלב החשוב ביותר בחיי הלהט"ב. בכל אחד מן המודלים החוקרים מציגים את תהליך היציאה עם מאפיינים מבלבלים וקונפליקטואליים, ושהעוברים את התהליך חווים תחושת זרות, ניכור ואנורמליות, ועליהם להתגבר על הסטיגמות והדימויים המודבקים על הקהילה הלהט"בית בתרבות ההטרו-נורמטיבית. תהליך היציאה מהארון הוא תהליך מורכב שמקשה על חיי המתבגר. הגיל הממוצע כיום ליציאה מהארון של ישראלים ואמריקאים הוא סביב 16 שנים (Pizmony-Levy et al., 2008; Savin-Williams, 2005). במאמרה, בריגוטר (Bridgewater, 1997) מציינת שלוש הערכות שעל הלהט"ב לעשות לפני שהוא יוצא מהארון לפני אדם אחר: 1. מהו היחס של האדם האחר כלפי להט"בים בכללם? (האם הוא הביע עמדות הומופוביות? באילו הקשרים הוא מציין אנשים להט"בים?); 2. מהי מידת הקרבה בין הלהט"ב שרוצה להיחשף ובין אדם זה? (האם הם משפחה, חבר או זר?); 3. על סמך שתי ההערכות לעיל – כיצד יגיב אותו אדם ליציאה מהארון? יש מקום להניח כי בפעמים מסוימות אדם זר שיחסו לקהילה הוא חיובי, ישמש מקור פנייה לעזרה מקבל ואמפתי יותר מחבר או בן משפחה שיחסו לקהילה הוא שלילי. כאן מחקרים מראים כי בפועל בני נוער נחשפים לפני חבריהם לפני שהם נחשפים לפני משפחתם ורק לאחר מכן לפני אנשי צוות בית ספריים (פזמוני-לוי ואחרים, 2005; Meyer, 2003; Rossi, 2010). לאחרונה, בחן מחקר (Manning, 2015) את הדיווחים של 130 בוגרים בערך (גילם נע בין 18 ל-72 שנים) לצורך פיתוח טיפולוגיה של שיחות הקשורות ל"יציאה מהארון" של לסביות, הומוסקסואלים או בייסקסואליים. מוצע מיון ראשוני של שיחות אלו לשבע קטגוריות: כמותכנות, כעולה, כמתעמתת, כרומנטית, כמשתפת, כחינוכית וכמתווכת בידי אחרים.

לצד המחקר הרב שיש על היציאה מהארון בכלל עד היום, לא ידוע לנו על מחקרים שבוחנים את תהליך היציאה מהארון מתוך נקודת מבט של תהליך הפנייה לעזרה של המתבגרים והצעירים הלהט"בים – לא בעניין בחירת מקור העזרה ולא בעניין מאפייניו.

המחקר הנוכחי

במחקר הנוכחי ננסה לבחון מתוך מבט לאחר:

א. את מקורות הפנייה לעזרה ולתמיכה שבני נוער וצעירים להט"בים בוחרים לפנות אליהם בראשית תהליך היציאה מהארון בכל הקשור לעיצוב הזהות המינית שלהם.

המחקר הנוכחי ישווה בדרך אקספלורטיבית בין שלושת המקורות המרכזיים (משפחה; חברים; עזרה פורמלית) ויבחן את משמעותו של נטייתו המינית של מקור העזרה (קרי, האם הוא מגדיר עצמו להט"ב).

ב. את השיקולים שמובילים בני נוער וצעירים להט"בים לפנות למקור סיוע מסוים. נבדוק את השיקולים לבחירת כל אחד מהמקורות בכל הקשור לעיצוב הזהות המינית. יש מקום להניח כי בפעמים שבהן המקור הנבחר הוא הורים או חברים, הבנה, קרבה ואמינות יהיו שיקולים עיקריים, וכי שיקולים של מומחיות, ניסיון אישי ודמיון יהיו עיקריים, כאשר המקור הנבחר מגדיר עצמו להט"ב.

ג. את סוג העזרה והתמיכה שהם קיבלו מהמפגש בינם ובין המקור ולאיזה סוג של תמיכה הם ציפו. אנו נבחן בדרך אקספלורטיבית את סוגי העזרה המתקבלת, לפי דיווחי המשתתפים ונשווה בין מקורות הפנייה לעזרה.

ד. כיצד קשורים גורמים דמוגרפיים (כגון מין וגיל) על בחירת מקור הפנייה?

שיטת המחקר

משתתפים והליך

בשל הקושי לערוך דגימה מייצגת של הקהילה הגאה, וכפי שנסקר רבות במחקרי הקהילה (Meyer & Wilson, 2009; Savin-Williams, 2003; Shilo & Savaya, 2011, 2012), נערכה בחודשים יוני-אוגוסט 2016 דגימת נוחות בתהליך איסוף הנתונים. בשל הרצון להגיע לכמה שיותר משיבים הוכנה לשאלון המחקר גרסה אינטרנטית, והיא הופצה בפוסטים בפייסבוק, בקבוצות פייסבוק המיועדות לקהילה הלהט"בית ובאפליקציות ליצירת רשתות חברתיות לקהילה הגאה ("גריינדר" ו"אטרף"), ובהן צורף לינק לשאלון. הוסבר למשיבים כי מטרת השאלון היא לבחון את מקורות הפנייה לעזרה של להט"בים בעת היציאה מהארון. הוסבר כי אין תשובות נכונות או לא נכונות, וכי תישמר דיסקרטיות מרבית בכל שלבי המחקר והניתוח. מילוי השאלון נמשך כ-15 דקות.

במחקר השתתפו 185 בני נוער, צעירים ומבוגרים חברי וחברות הקהילה הגאה המגדירים עצמם להט"בים. המשתתפים ענו על שאלון הבוחן רטרוספקטיבית את תהליך הפנייה לעזרה שלהם כחלק מהיציאה מהארון. מתוך 185 השאלונים שנאספו, נותחו רק 178. חמישה נפסלו בשל מילוי בלתי הולם או חסר, והוחלט גם לא להכיל במחקר הנוכחי את שני המשיבים היחידים שהגדירו עצמם טרנסים. מתוך 178 המשיבים, 118 הזדהו כגברים (66.3%), ו-60 הזדהו כנשים (33.7%); 106 הגדירו עצמם הומואים (59.6%), 42 לסביות (23.6%) ו-30 ביסקסואלים (16.8%). ממוצע הגילים של המשיבים הוא 30.21 שנים (סטיית תקן: 8.19 שנים). גיל המשתתפים נע בין 14 ל-56 שנים. 166 מהמשיבים נולדו בארץ (93.3%); 97.2% ממשתתפי המחקר הם יהודים ($n=173$ – 72.7%). מתוכם הגדירו עצמם חילונים בעת הפנייה לעזרה, 9.9% מסורתיים, 14.5% דתיים ו-2.9% חרדים. לפי דיווחיהם, המשתתפים באים מרקע כלכלי בינוני ומעלה: 38.8% אמרו כי מצבם הכלכלי שלהם או של הוריהם הוא לפחות מעל הממוצע, 47.8% אמרו כי הוא דומה לממוצע, ורק 13.5% דיווחו כי מצבם הכלכלי מתחת לממוצע.

כלי המחקר

לצורך המחקר נבנה שאלון לדיווח עצמי שכלל את החלקים האלה:

רקע אישי – המשתתפים דיווחו על מין, גיל, נטייה מינית, ארץ לידה, שנת לידה, דתיות, דת ומצב סוציאקונומי.

בחירת מקור פנייה לעזרה בפנייה הראשונה והשיקולים לבחירה – כדי לחקור את בחירת מקור הפנייה לעזרה והשיקולים לבחירתו נשענו על השאלון של טטר ומילגרם (2001). השאלון הותאם לפנייה לעזרה כחלק מתהליך היציאה מהארון ועיצוב הזהות המינית, כך שהמשתתפים תיארו בדרך רטרופקטיבית את הפנייה הראשונה לעזרה בעיצוב הזהות המינית שלהם בנידון. המשיבים תיארו את מקור העזרה שהם בחרו בפנייה הראשונה ותשובותיהם קודדו על פי שני מאפיינים: סוג מקור העזרה (בחלוקה לשלושת מקורות העזרה שהובאו לעיל (משפחה – הורה, אח, בן משפחה קרוב; חברים; מקורות עזרה פורמליים-פסיכולוגים, יועצים חינוכיים, מורים) ונטייתו המינית של מקור העזרה. מעבר למקור הנבחר, בחנו את השיקולים לבחירת מקור העזרה. שיקולי המשתתפים שמואלו בדרך פתוחה קוטלגו לתשע הקטגוריות המוכרות במחקר מסוג זה: אמינות, הבנה או קרבה, זמינות, מימון, מומחיות, ניסיון אישי, דמיון, גיל וחוסר ברירה. נוסף על כך, הוגדרו עוד שלוש קטגוריות עבור המחקר הנוכחי: זרות, ליברליזם/פתיחות, ביטחון (יכולת לתת מקום בטוח, יכולת הקשבה).

העזרה שהתקבלה והעזרה המצופה בפנייה הראשונה – בדומה למחקרים של גיטקיס וטטר (2003) וטטר ומילגרם (2001), השתמשנו בארבעה סוגים של עזרה ותמיכה. את התשובות הפתוחות שמילאו המשיבים בהסתכלות רטרופקטיבית קטלגנו לארבעה סוגים של עזרה ותמיכה: עזרה אינפורמטיבית: "ייעץ לי", "הסביר לי את התהליך"; עזרה רגשית: "הכילה", "חיבקה", "חיזקה אותי", "עודדה אותי", "הקשיב"; עזרה אינסטרומנטלית: "הפנה אותי", "לקח אותי למסיבה"; עזרה באמצעות ליווי: "שיחות ארוכות". התשובה הראשונה של המשיבים קודדה ונותחה. הקטלוג בוצע במידה דומה הן לגבי העזרה המצופה והן לגבי העזרה שהתקבלה.

האם המשתתף או המשתתפת פנו לעזרה או לצורך קבלת מידע **באתרי אינטרנט** ובאפליקציות?

תיאור מילולי של הפנייה לעזרה בתהליך היציאה מהארון שסייעה להם במידה **ניכרת מאוד** לקבל את הנטייה המינית שלהם.

הסתכלות לאחור כמתודולוגיית מחקר

חוקרים רבים מצאו הטיות בדיווח רטרופקטיבי של אנשים על מגוון של אירועים מחייהם בטווח של ימים ושבעות מהאירוע ועד למרחק של שנים (לדוגמה Ebner- Zuckerman, 2004; Priemer et al., 2007; Kennedy, Mather, & Carstensen, 2004). יש הסוברים שאנחנו נרטיבים מוכרים במונחים של הצלחה או כישלון, וכך בעצם "מייצרים" עיוותי זיכרון (Tourangeau, 2000). הזיכרונות המדויקים יותר הם זיכרונות מיוחדים, בעלי תוצאות חשובות או לא צפויות וחוויות עם עוצמה רגשית חזקה כמו קבלת מחזור בפעם הראשונה או איפה היית באירועים היסטוריים (flashbulb memories). במחקר הנוכחי הנחנו

שיציאה מהארון והפנייה לעזרה הבאה אחריה הם אירוע בעל משמעות ועוצמתי, ועל כן הדיווחים על החוויות האלה הנתפסות כאבני דרך בעיצוב הזהות המינית, יהיו פחות מוטים לפי הטיות ועיוותים בזיכרון (Rossi, Calzo, Antonucci, Mays, & Cochran, 2011). בהסתכלות הרטרופסטיבית האדם בעצם מבנה סיפור על עצמו וזה הנרטיב העשוי ללוות אותו שנים רבות ובמיוחד סביב סוגיה רגישה ומרכזית כל כך בחייו.

ממצאים

פרק זה יסקור את התוצאות העיקריות במחקר, נתמקד בפנייה הראשונה ובפנייה החשובה ביותר. בכל סוגיה נבחן את תשובותיהם של כלל המשיבים, מתוך השוואה לפי מגדר ולפי שתי קבוצות גיל: משיבים שפנו לעזרה בנושא זהות מינית בגיל ההתבגרות מתחת לגיל 18 (92 משיבים, 51.7%) וצעירים ומבוגרים שפנו לעזרה מעל גיל 18 (86 משיבים, 48.3%).

הפנייה הראשונה

מקורות הפנייה: מרבית המשיבים, כ-54%, בפנייה הראשונה שלהם לעזרה בכל הקשור ליציאה מהארון ועיצוב זהות מינית, בחרו לפנות לחברים. מעל 20% פנו למשפחה, כ-19% פנו למקורות עזרה פורמליים, כגון פסיכולוג, יועץ חינוכי, מורה או מדריך, וכ-5% פנו לאנשים אחרים (אנשים זרים וכיוצא בזה, מכאן והלאה לא נכללו משיבים אלה בניתוחים הסטטיסטיים בהבחנה בין סוגי המקורות). אם נתמקד בנטייה המינית של מקור העזרה, כשני שליש בחרו לפנות למקור שאינו מזדהה כלהט"ב, וכשליש מהמשיבים בחרו לפנות ללהט"ב אחר כאשר הם פונים לעזרה בכל הקשור לעיצוב זהות מינית. לא נמצאה השפעה של המגדר (באמצעות מבחני חי בריבוע) על בחירת מקורות הפנייה לעזרה ($X^2(2) = 3.68$, $p = 0.16$), אך אפשר לראות כי הגברים נטו יותר לפנות לבני משפחה בהשוואה לנשים (כ-25% לעומת כ-20%) ובדומה הם גם נטו יותר לפנות לחברים בהשוואה לנשים. לעומתם הנשים נטו יותר לפנות למקורות עזרה פורמליים בהשוואה לגברים (כ-29% לעומת כ-16%). בדומה לא נמצאה השפעה של קבוצות הגיל של היציאה מהארון על בחירת מקור העזרה ($X^2(2) = 4.38$, $p = 0.803$), אך אפשר לראות כי הפונים מתחת לגיל 18 נטו יותר לפנות למשפחה בהשוואה לפונים מעל גיל 18. הממצא של 23% של פנייה לבני המשפחה מורכבים מ-10% (של כלל המשיבים) שפנו לאחים ואחיות, 6% שפנו להורים, והשאר פנו לדודים, לבני דודים ולקרובי משפחה אחרים. מתוך 20% של מקורות הסיוע הפורמליים, 11% פנו לפסיכולוגים ו-4% למקורות עזרה בארגוני סיוע ותמיכה ללהט"בים.

כמו כן נמצאו השפעות למגדר ולגיל על בחירת מקור פנייה המגדיר עצמו כלהט"ב. כ-45% מהצעירים והמבוגרים שפנו לעזרה מעל גיל 18, בחרו לפנות ללהט"ב אחר, בעוד שרק 25% מבני הנוער שפנו לעזרת מתחת לגיל 18, בחרו לפנות ללהט"ב אחר. ההשפעה של הגיל מובהקת ($X^2(1) = 8.1$, $p = 0.004$). מעבר לגיל, גם נמצאה השפעה של המגדר על בחירת מקור עזרה ללהט"ב ($X^2(1) = 5.58$, $p = 0.018$). נשים בחרו יותר מקורות פנייה המזדהים כלהט"בים. מעל 46% מהנשים בחרו לפנות ללהט"ב אחר לעזרה, בעוד שרק כ-28% מהגברים עשו כן.

בדקנו גם האם מאפיינים אחרים יכולים להשפיע על בחירת מקור העזרה. אולם לא נמצאה השפעה של הדת ($X^2(2) = 3.15, p = 0.207$), רמת הדתיות ($X^2(2) = 5.75, p = 0.057$) או המצב הכלכלי של המשיב או של הוריו על בחירת מקור הפנייה ($X^2(4) = 1.79, p = 0.774$).

היכרות עם מקור הפנייה: המשיבים נשאלו גם כמה שנים הם מכירים את מקור הפנייה שבחרו בו. הדיווחים שלהלן מסודרים לפי משך ההיכרות: 13.5% בחרו מקור פנייה שאינם מכירים כלל, כמו אדם זר או מטפל מקצועי שהם פנו אליו עבור התייעצות על זהותם המינית; 22.5% פנו למקור שהם מכירים עד שנה; 30.3% פנו למקור שהם מכירים בין שנה ל-5 שנים; והשאר (33.7%) פנו למקור שהם מכירים מעל חמש שנים, מרביתם בני משפחה. לא נמצאה השפעה למגדר ($X^2(3) = 3.88, p = 0.274$) או לגיל ($X^2(3) = 5.3, p = 0.151$) על נתונים אלה. כפי שהיה אפשר לצפות, נמצא קשר מובהק בין שלושת סוגי מקורות העזרה למשך ההיכרות ($X^2(6) = 130.18, p < 0.000$), מעל 92% ממקורות העזרה המשפחתיים הכירו את הפונה לעזרה מעל 5 שנים, בעוד שמעל 75% ממקורות העזרה הפורמליים הכירו את הפונה פחות משנה. נוסף על כך, נשאלו המשתתפים האם המקור שהם בחרו הוא אדם שלרוב הם היו פונים אליו בהתייעצות בנושאים אחרים כגון בעיה בלימודים או בעיה חברתית. 65.7% פנו לאדם שהם לרוב פונים אליו להתייעצות, ו-34.3% בחרו אדם שלרוב אינו המקור שהם פונים אליו. נמצאה השפעה מובהקת לגיל ($X^2(1) = 4.26, p = 0.039$), 58.1% מהצעירים והמבוגרים פנו למקור סיוע שהם לרוב פונים אליו גם בבעיות אחרות, בעוד שאצל מתבגרים אחוז זה גדל ל-72.8%. לא נמצא קשר בין מגדר למשתנה זה ($X^2(1) = 0.66, p = 0.415$).

נימוקים לבחירת מקור הפנייה לעזרה: הסיבה הנפוצה ביותר בבחירת המקור היא הבנה או קרבה 46.6%. לאחר מכן, בסדר יורד, הנימוקים היו: מומחיות (9.0%), ליברליזם/פתיחות לקהילה הגאה (6.7%), ניסיון (6.7%), דמיון (6.2%), זמינות (5.6%), זרות (4.5%), אמינות (3.9%), חוסר ברירה (3.4%), מתן תחושה של ביטחון (3.4%) וגיל (2.8%).

העזרה המתקבלת והמצופה: העזרה הנפוצה ביותר היא עזרה רגשית, כ-70% מהמשיבים דיווחו כי העזרה העיקרית שהתקבלה מההתייעצות הייתה העזרה הרגשית. עזרה זו היא הנפוצה ביותר מעבר לכל סוגי מקורות העזרה (משפחה, חברים ואנשי סיוע פורמליים), מעבר לקבוצות המגדר ולקבוצות הגיל. לאחר עזרה רגשית, בסדר יורד, כ-12% המשיבים מתארים כי קיבלו עזרה אינפורמטיבית, כ-7% עזרה של ליווי ותמיכה, כ-7% מתארים כי לא קיבלו עזרה כלל, אלא תגובות שליליות להתייעצות, וכ-5% קיבלו עזרה אינסטרומנטלית. כשנשאלו על הציפיות שקדמו לאותה פנייה לעזרה, קרוב ל-35% מהמשיבים ציפו לעזרה רגשית, כרבע סיפרו כי באו להתייעצות בלי ציפיות או עם ציפיות נמוכות, כ-14% ציפו בעיקר לשתף בנטייה המינית שלהם ולא תיארו ציפיות לתגובה של מקור העזרה, כ-8% ציפו לקבל תגובות שליליות, כ-8% ציפו לעזרה אינפורמטיבית, כ-8% ציפו לתגובות חיוביות כלליות ("שהכול יהיה בסדר"), וכשני אחוזים ציפו לעזרה אינסטרומנטלית. לא נמצאה השפעה של הגיל ($X^2(6) = 6.13, p = 0.409$) או המגדר ($X^2(6) = 10.28, p = 0.113$) על העזרה המצופה.

רגשות שהתעוררו לאחר הפנייה לעזרה: נמצא ש-77% דיווחו במבט לאחור על רגשות חיוביים לאחר ההתייעצות ו-23% דיווחו על רגשות שליליים. בין הרגשות החיוביים

ציינו: 64.6% הקלה או שחרור, 7.9% ביטחון בעצמם או שלמות, ו-4.5% שמחה או שיפור במצב הרוח; הרגשות השליליים כללו: 5.1% פחד או חרדה, 5.1% שלא השתנה דבר לאחר ההתייעצות, 3.4% בלבול, והשאר רגשות שליליים אחרים (תסכול, מתח וכיוצא בזה). בעוד שלא נמצאה השפעה של מגדר ($X^2(1) = 3.805, p = 0.051$) או גיל ($X^2(1) = 1.01, p = 0.317$) על הרגשות לאחר ההתייעצות, אפשר לראות כי אחוז גבוה יותר של נשים נטו לדווח על רגשות שליליים לאחר ההתייעצות בהשוואה לגברים (31.7% לעומת 18.6%), ובדומה גם מתבגרים שפנו לעזרה מתחת לגיל 18 נטו לדווח על יותר רגשות שליליים בהשוואה לקבוצת הצעירים והמבוגרים (26.1% לעומת 19.8%).

מידע או התייעצות באינטרנט: המשיבים נשאלו גם האם באותו זמן הם חיפשו מידע באינטרנט על זהות מינית או על יציאה מהארון והאם פנו לאדם ברשת להתייעצות על שאלות של זהות מינית. כ-60% מהמשיבים דיווחו דיווח רטרופקטיבי כי חיפשו מידע על זהות מינית. גברים דיווחו על אחוז מעט יותר גבוה של חיפוש מידע באינטרנט לעומת נשים, אך הבדל זה אינו מובהק ($X^2(1) = 0.76, p = 0.383$). נוסף על כך, המשיבים דיווחו האם פנו באינטרנט, בצ'טים או באפליקציות להתייעצות עם אחרים באשר לזהותם המינית. קרוב ל-50% מהמשיבים דיווחו כי אכן פנו לאחרים להתייעצות. הגברים התייעצו יותר בעזרת האינטרנט (כ-52%) לעומת הנשים (כ-45%), אך גם פער זה אינו מובהק ($X^2(1) = 1.11, p = 0.291$). המשיבים גם דיווחו מה בעצם קיבלו מהאינטרנט או מהאפליקציות בחופשיות – 33.6% דיווחו כי קיבלו עזרה אמוציונלית, 29.2% קיבלו עזרה אינפורמטיבית, 13.3% דיווחו כי מצאו דייטים או התנסויות מיניות בעזרת האינטרנט או האפליקציות, 5.3% מדווחים על חוויות שליליות לאחר פנייתם.

הפנייה המשמעותית ביותר

המשיבים התבקשו גם לדווח על הפנייה לעזרה שהייתה המשמעותית ביותר בתהליך היציאה מהארון. המשיבים התבקשו לתאר את הפנייה המשמעותית ביותר ולהסביר מה הפך את אותה פנייה למשמעותית ביותר. בבחירתה של הפנייה המשמעותית ביותר, יותר ממחצית מהמשיבים דיווחו כי פנו לחברים, כרבע פנו למשפחה, וכחמישית פנו למקורות פנייה פורמליים. לא נמצאה השפעה של המגדר ($X^2(2) = 4.04, p = 0.133$) או הגיל ($X^2(2) = 4.18, p = 0.124$) על בחירת סוג המקור הספציפי בפנייה המשמעותית. המשיבים דיווחו על מקומה של הפנייה המשמעותית ביותר בסדר הפניות שלהם בתהליך היציאה מהארון. אחוז ניכר מהמשיבים (41.6%) ציין כי הפנייה הראשונה הייתה המשמעותית ביותר בדרך רטרופקטיבית. עוד משתנה מעניין שעולה מהמחקר הוא שכ-45% ממקורות העזרה המהותיים ביותר הם להט"בים.

ניתוח תוכן – מה הפך את הפנייה למשמעותית ביותר?

151 ממשתתפי המחקר (102 גברים ו-49 נשים) ענו על שאלה זו, ושיעורם 85% ממשתתפי המחקר. באמצעות ניתוח תוכן קטלגנו את תשובותיהם לשמונה מאפיינים עיקריים: **הקבלה (1)** הוא המאפיין הנפוץ ביותר (45%), שמתמקד בתוצר של הפנייה ומדגים את חשיבותה של קבלת הפונה כאשר נחשפת זהות מינית להט"בית; **קרבה (2)** ו**דמיון (3)** (20% ו-16%, בהתאמה) מלמדים על הערך של ההיכרות המוקדמת או של נקודות הדמיון בין הפונה ומקור העזרה, מבלי להתייחס דווקא לתוכן הפנייה; **מרחב בטוח (4)** שם דגש

באווירה בפנייה ועל ההקשבה של מקור העזרה (12%); **המידע והעצה** (5) (10% עוסק בתוכן הפנייה ובתרומה של המקור לקראת המשך התהליך; **עולם חדש** (6) שם דגש בפרק הזמן שלאחר הפנייה (8%); **פנייה יחידה/ראשונה** (7) (4%) **וזרות** (8) (2%), אינם נפוצים כמו שאר המאפיינים אך מוסיפים עוד ממד למובנה של הפנייה המשמעותית. האחוזים מסתכמים מעל 100%, משום שחלק מן התשובות תאמו כמה מאפיינים. להלן נתאר בקצרה את המובנים של קטגוריות התוכן של הפניות המשמעותיות עבור המשיבים. להלן נמחיש את הקטגוריות שעלו בתשובותיהם:

קבלה: המילה קבלה חוזרת שוב ושוב בתשובות לשאלה זו. נראה כי זו המשאלה שהפונים באים איתה, וברגע שזאת הורגשה, הפנייה הופכת לבעלת משמעות. כך כתבו משיבים רבים: "שניתנה לי את ההרגשה שאני מקובל ואהוב לא משנה מה", "הקבלה שלה אותי וחוסר השיפוטיות מצידה", "אני חושבת שבעיקר הקבלה המלאה של הזהות המתעדכנת שלי, בלי להעלות ספקות ותהיות בשלב שבו הייתי בעצמי עוד מלאה בהם. תמיכה רבה והקשבה אמיתית".

קרבה: או במילים אחרות מערכת היחסים עד כה של הפונה לעזרה ושל מקור העזרה היא שהופכת את הפנייה לבעלת משמעות. רבים מהמשיבים ציינו כי הקשר המשפחתי או החברי ארוך השנים הוא זה שהפך את הפנייה למשמעותית, מבלי אפילו להתייחס ספציפית למה שהתרחש במפגש עצמו. כאשר הפנייה המשמעותית הייתה למשפחה, נראה כי חשוב למשיבים לציין זאת כשהם מתארים מדוע פנייה זו היא הכי משמעותית: "כי היא אימא שלי, אחר כך לא הייתי צריכה מישהו אחר". לפעמים זה נראה כאילו כלל לא משנה מה נאמר בשיחה, אלא שהגדרת הקרבה ביניהם הגדירה את עצם המשמעות, כפי שעולה מתוך אחת התשובות – "העובדה כי הם האנשים הכי קרובים אליי ושהכי אכפת לי מה הם חושבים על מעשי".

דמיון: או במילים אחרות היכולת של הפונה לראות את עצמו במקור הפנייה והיכולת של הפונה ושל מקור הפנייה לחוות הזדהות זה עם זה. רבים ציינו כי עצם הדבר שמקור העזרה גם מגדיר עצמו כלהט"ב הופך את הפנייה לפנייה המשמעותית ביותר, הדמיון בין הפונה ומקור העזרה הופך את המפגש לבעל משמעות גם מבלי שנאמרה מילה כלשהי. כך תיארו זאת המשיבים: "שנינו היינו באותה סיטואציה מבחינת הזהות המינית", "שיש מישהו כמוני", "מקרה וחוויה מאוד דומה של שנינו" או אחרת שכתבה כך: "תחושת שותפות גורל" וגם: "הזהות שלה שדומה לזהות שלי והיכולת שלה לתמלל את הרגשות שלי בצורה שלא הצלחתי עד אז".

מרחב בטוח: או במילים אחרות התחושה הנינוחה והמאפשרת שהעניק מקור העזרה לפונה בעת המפגש. מרבית הפונים באים עם חששות רבים, פחדים מהתגובה, פחדים שישפטו אותם, וכאשר מקור העזרה מעניק לפונה מרחב בטוח, הפנייה מקבלת משמעות רבה יותר. רבים מתארים את ההקשבה של האחר, את חוסר השיפוטיות שהם כל כך חששו ממנה. כך כתבה אחת: "היכולת להרגיש בטוח עם אותו אדם, היכולת שלה להקשיב מבלי לשפוט", או אחרת "זה שיכולתי לדבר מבלי שמץ של שיפוטיות".

מידע ועצה: שלא כהרבה מהמאפיינים שתיארנו לעיל, חלק מהמשיבים הבליטו את תוכן המפגש עצמו כגורם להפיכת אותה פנייה למשמעותית. בין שזה חשיבה משותפת, מתן טיפים או עצה להמשך הדרך, המידע שעלה בשיחה העניק לה את המשמעות שלה, כמו

שעולה מתוך הדוגמאות האלה: "חשפו אותי לאפשרויות הקיימות והבנה שאני לא לבד", או "הטיפים של אותו אדם מכיוון שהתמודד בעבר עם אותה סיטואציה".

עולם חדש: או במילים אחרות הפנייה לעזרה היא שער הכניסה של רבים מהפונים לקהילה הגאה. למשל: "זה שינה לי את החיים, זה פתח לי עולם ואהבה" או "היא הכירה את העולם הזה והכירה אותי". נראה שכאשר מקור העזרה הוא להט"ב, הוא הפותח עבור הפונה מעגל חברים חדש: "כי היה מדובר במישהו בן גילי, בן עירי, נגיש וזמין. לא מילים על מסך מחשב או גבר מבוגר שרצה ממני בעיקר סקס. מישהו שווה לי, שהפך מאוד מהר לחבר הכי טוב שלי והכיר לי עוד חבר'ה גייז מהעיר שלנו ועד היום הם חבריי הטובים ביותר".

עוד מאפיין שחשוב לציין, אף שלא הוזכר תדיר, הוא **הזרות** של מקור העזרה: רק מעטים ציינו את הזרות כמאפיין שהופך פנייה למשמעותית, ואולם כ-13% מהמשיבים תיארו כי כלל לא הכירו את מקור העזרה הראשון שבחרו. גם אם היא אינה תופעה רחבה, היא עקבית לאורך המחקר כולו – כאשר אנו מדברים על יציאה מהארון, הזרות של מקור העזרה יכולה לקבל משמעות ייחודית.

דיון

בפרק הדיון נתמקד בשלוש סוגיות מרכזיות שעולות מתוך ממצאי המחקר: החשיבות של סוגי מקורות העזרה בתהליכי היציאה מהארון של להט"בים; זהותם המינית של מקורות העזרה וקשריה לתהליך זה; והעזרה הרגשית כרכיב התמיכתי המרכזי ביציאה מהארון.

החשיבות של סוגי מקורות העזרה בתהליכי היציאה מהארון של להט"בים

המחקר הנוכחי מציג שלושה מקורות של פנייה לעזרה שמתבגרים וצעירים להט"בים פונים אליהם. שלושת המקורות – חברים, משפחה ומקורות עזרה פורמליים – יוצרים יחד מארג האמור לשמש עזרה ותמיכה בתהליכי היציאה מהארון. תהליך היציאה מהארון הוא לרוב תהליך ארוך המורכב מהרבה חוויות, התייעצויות וחשיפה (Floyd & Stein, 2002), ונראה כי שלושת מקורות העזרה המתוארים במחקר משתלבים במצבים רבים.

חברים: לאורך המחקר כולו, ועל פני כל הניתוחים, מקור הפנייה הנפוץ ביותר הוא חברים. יותר ממחצית ממשיבי המחקר פנו לחבר בפנייתם הראשונה בכל הקשור ליציאה מהארון ועיצוב הזהות המינית. כך גם בפנייה המשמעותית ביותר, מעל 50% משתתפי המחקר פנו לחבר, נתון שעולה מעל 60% אצל גברים ואצל צעירים ומבוגרים שפנו לעזרה מעל גיל 18. המחקר הנוכחי מדגים בבירור שבפנייה לעזרה בכל הקשור לעיצוב זהות מינית, המתבגרים והצעירים מעדיפים לפנות לחברים על פני פנייה למשפחה. יש לציין שכאשר נותחו המאפיינים המרכזיים שהופכים פנייה למשמעותית ביותר, זוהתה בבירור חשיבותם של החברים. מאפיין **הדמיון** ומאפיין **הקרבה** שנמצאו שכיחים בדרך כלל במחקר ובעיקר אצל הפונים לחבריהם, מלמדים על הדרך שבה רואים הפונים לעזרה את חבריהם. יש מקום להניח כי הקרבה של הפונה למקור הפנייה החברי, השוויון בסטטוס, הדמיון בשלבי החיים ואף אולי בזהות המינית לצד היעדר השיפוטיות מובילים את הלהט"בים לבחור במקור פנייה חברי על פני המקורות האחרים. על כן לחברים בדרך כלל ובטח לחברים להט"בים יש חשיבות רבה בתהליך היציאה מהארון.

משפחה: בדרך כלל הורים הם אחד ממקורות העזרה המועדפים על ילדים ובני נוער (טטר, 2003). במחקר הנוכחי אחוז הפונים להורים בפנייה הראשונה, עמד רק על כ-6% מכלל המשיבים. רוסי (Rossi, 2010) טוענת כי חשיפת הזהות המינית להורים היא שלב חשוב ומעצב בתהליך היציאה מהארון, אך ההורים לרוב לא יהיו מבין האנשים הראשונים שהלהט"ב ייחשף מולם: "לרוב המתבגרים, יציאה מהארון מול ההורים הוא רגע מכונן מאוחר, אשר מתרחש הרבה אחרי ההבנה הראשונית של המשיכה החד מינית" (עמ' 1175-1176). מאפיין הקרבה שעלה בעיקר באשר להורים ובני משפחה אחרים מלמד על הרצון לפנות לעזרה לאדם קרוב שמכיר את הנועץ, אך מנגד ישנו החשש מתגובתם של האנשים הקרובים וזה מוביל את הנועץ לבחור גם באנשים אחרים. תגובות של ההורים ליציאת מהארון של ילדיהם חיוניות להסתגלות העתידית של הילדים עצמם ושל המשפחות בכלל. במחקרם דיווחו באיוקו ואחרים (Baiocco et al., 2015) על תפיסותיהם של כ-170 צעירים וצעירות איטלקיים (בני 18-26 שנה) כלפי תגובות הוריהם והראו שגישה שלילית של ההורים כלפי יציאתם מהארון נבעה מעמדות שמרניות שלהם, מחוזקה של אמונתם הדתית ומציונים גבוהים בסולם של נוקשות. כמו כן כדי להבין לעומק את החוויות של מתבגרים בתהליך יציאתם מהארון נערכו שיחות עומק בקרב מתבגרים ששיתפו לפחות הורה אחד על היותם לסביות או הומואים. ארבע התמות העיקריות שעלו בניתוחי ראיונות אלה היו תחושות של ניכור; תחושות פחד; קבלה עצמית ותחושה של נוחות עם המיניות שלי; והרגשה של להיות שלם (Perrin-Wallqvist & Lindblom, 2015). מחקרים עדכניים מראים את הקשר המובהק בין התגובות השליליות הראשוניות כלפי אנשים (גברים ונשים) בעת יציאתם מהארון מצד הוריהם או חבריהם הקרובים אליהם ובין דיווחיהם על דיכאון וירידה בדימויים העצמי (Ryan, Legate, & Weinstein, 2015).

מקורות עזרה פורמליים: נתון מפתיע לכאורה שעולה מהמחקר הוא האחוז הגבוה יחסית של הפונים למקורות עזרה פורמליים, כגון פסיכולוג, יועץ חינוכי, מורה או מדריך. מחקרים בתחומים אחרים טוענים כי מתבגרים פונים למקורות עזרה פורמליים, כגון אנשי טיפול רק פעמים מעטות (אשרף וטטר, 2004; טטר, 2005; Rickwood et al., 2008; Tatar & Amram-Vaknin). מצאנו קשר בין סוג המקור ומשך ההיכרות עימו – של הפונים למקורות העזרה הפורמליים כאשר בפועל משך היכרות היה קצר יחסית, ורובם כלל לא הכירו את מקור העזרה לפני כן. תופעה זו מדגישה את חשיבותו של מאפיין **הזרות** – הסתכלות האחר, הלא מוכר אבל המקצועי, אך גם הלא מאיים ושאינו שופט במידה אישית, יכולה להיות נקודת מבט "נקייה" יותר ולא שיפוטית שמאפשרת לחשוף לפניו את זהותו המינית. חשיפה של זהות מינית להט"בית, גם היום, מכילה בתוכה ממדים של בושה וחשש מניכור, ולעומתו עולה הצורך **במרחב בטוח** – כפי שתיארנו במאפיינים לפנייה המשמעותית ביותר. בחירה במקור עזרה פורמלי יוצר עבור הפונים מרחב בטוח, אשר מצד אחד יכול להעניק לפונה ניסיון וידע, ומצד אחר לאפשר לו לחשוף את זהותו במרחב שבו הוא יכול לשתף בלבטים שלו בלי כל חשש מחשיפה או ביקורת.

שלושת מקורות העזרה שתוארו מציגים את חשיבותם של שני מאפיינים המנוגדים לכאורה בכל הקשור להתייעצות על זהות מינית – **קרבה** לעומת **זרות**. הניגוד בין מקורות העזרה הפורמליים המתאפיינים בזרות ובין החברים והמשפחה המתאפיינים בעיקר בקרבה והיכרות ארוכת שנים, מלמד על התהליך המורכב שעובר כל להט"ב כאשר הוא

פונה לעזרה בתהליך היציאה מהארון. הרצון מצד אחד לקבלה של הסובבים את הזהות המינית, ומצד אחר החשש לביקורת, ניכור או אשמה, מרכיבים את המארג ואת טווח המאפיינים של שלושת מקורות העזרה – כל מקור עם היתרונות והחסרונות שלו. על כן חשוב ליצור עבור הפונים לעזרה מקורות מגוונים זמינים ונגישים שהם יכולים לפנות אליהם כדי לחקור את זהותם.

זהותם המינית של מקורות העזרה

להט"בים בתהליך היציאה מהארון מניחים כי להט"ב אחר יבין אותם, את התחושה שעד כה חוו בינם ובין עצמם, ויש סיכוי כי מקור העזרה יזדהה עם הלבטים, הכאב והחששות שלהם ויוכל לתרום מחוויותיו האישיים. חשוב להבליט כי כאשר נשאלו המשיבים על מקור הפנייה המשמעותי ביותר, מעל 45% מהם דיווחו שהמקור שהשפיע עליהם במידה ניכרת מאוד בעת היציאה מהארון הזדהה כחלק מהקהילה הגאה. כנראה, לזהות המינית של מקור העזרה יש השפעה רבה על המשמעות שמתלווה לפנייה, כפי שתיארנו במונחים של **דמיון** – בני נוער וצעירים בעת היציאה מהארון מחפשים אחר מקור עזרה שדומה להם, שהתמודד עם אותם אתגרים ושיוכל להזדהות עם החששות והשאיפות שלהם. על בסיס הדמיון, כמה ממשותפי המחקר תיארו גם את העזרה שניתנה להם מאותם מקורות עזרה להט"בים בכניסתם לקהילה הגאה, או כפי שהגדרנו זאת במחקר – כמאפיין הקשור **לעולם החדש** – לאחר ההקשבה או המידע שניתנה בעת הפנייה, מקורות העזרה להט"בים יכולים גם ללוות את הנועץ בתהליך היציאה מהארון, ולהכיר לו חברים חדשים, מקומות חדשים ולחשוף לו את המסגרות הפורמליות והלא-פורמליות של הקהילה הגאה.

עזרה רגשית כרכיב תמיכתי המרכזי ביציאה מהארון

מבין סוגי העזרה והתמיכה שמתוארים במחקר, אנו למדים כי בעת הפנייה לעזרה ולהתייעצות של להט"בים העזרה הרגשית היא הנפוצה ביותר והמצופה ביותר. רוב מוחלט של המשיבים דיווחו כי העזרה העיקרית שקיבלו היא עזרה רגשית. גורם זה נשאר יציב מעבר לשלושת סוגי מקורות העזרה, לקבוצות המגזר ולקבוצות הגיל. אף שהיה אפשר לצפות אחרת, נשים וגברים "קיבלו" באחוזים דומים עזרה רגשית, ושלושת סוגי מקורות העזרה "העניקו" באחוזים די דומים תמיכה כזו. מלקי ודמארי (Malecki & Demaray, 2003) הציגו ממצאים דומים שבהם מתבגרים לרוב מקבלים עזרה רגשית מחבריהם לכיתה ומההורים שלהם. את חשיבותה של העזרה הרגשית בעת חשיפה של זהות מינית אפשר לראות גם בתהליך הבחירה המקדים של מקור העזרה ובתוצרים של אותה פנייה. קרוב למחצית ממשותפי המחקר דיווחו כי קרבה למקור או הבנה של המקור משמשים נימוק עיקרי כאשר החליטו לפנות לעזרה. אפשר לראות את העזרה הרגשית כמשתקפת גם במאפיין השכיח של הקבלה שתיארנו בניתוח המאפיינים, וכיצד שלב הקבלה הוא שלב מכונן ביציאה מהארון של להט"בים. הקבלה שהם כל כך מייחלים לה מוענקת בעיקר באותן פעמים שבהן העזרה היא בבסיסה רגשית.

השלכות יישומיות של המחקר

מקומם של היועצים החינוכיים במוסדות החינוך עשוי להיות מרכזי בסיוע בתהליך היציאה מהארון בשל העדיפות הברורה שנותנים מתבגרים וצעירים להט"בים לחבריהם בכלל על פני כל מקור עזרה אחר. מוצע לשקול להעניק לכלל המתבגרים מידע נרחב ככל האפשר על זהות מינית ותהליכי יציאה מהארון, כדי לחשוף אותם לתהליכי עיצוב הזהות שעשויים לעבור הם בעצמם או חבריהם. מתוך שאיפה ליצור עבור המתבגרים להט"בים מרחב בטוח שבו יוכלו לפנות לחבריהם, בין שהם להט"בים ובין שהם סטרייטים, על היועצים החינוכיים לשקול האם וכיצד להכניס לתוך מסגרות החינוך מהלכי שיעור העוסקים בקהילה הגאה ובעיצוב זהות מינית ותוכניות ייחודיות שמפחיתות את הסטיגמות הרווחות בחברה על הקהילה הגאה ומפגישות קבוצות בני נוער עם צעירים להט"בים שמשתפים בחוויות היציאה מהארון שלהם. למשל, עמותת "חושן – חינוך ושינוי" (www.hoshen.org), שפועלת כמרכז ההסברה והחינוך של קהילת הלהט"ב בישראל, מפעילה תוכניות מסוג זה ופועלת להפגיש בדרך אישית ובלתי אמצעית בני נוער עם הקהילה הגאה. על היועצים החינוכיים להתאים את פעולותיהם בעניין להקשר התרבותי של מוסדות החינוך ושל אוכלוסיות התלמידים ומשפחותיהם. רק מתוך התחשבות בערכים ובנורמות החינוכיים, התרבותיים והדתיים הספציפיים יהיה אפשר לקדם סדר יום אפקטיבי בסוגיה רגישה וחשובה זו.

מחקר עכשווי בישראל (לבקוביץ ולקח, 2019), מבליט את קשייהן של היועצות החינוכיות בניסיוןן לטפל אישית ואף מערכתית בנוער להט"ב: הן חשות מתוסכלות ומרגישות בודדות כנגד הורי התלמידים (שכמה מהם מתקשים לקבל את הזהות המינית של ילדיהם) וכנגד בתי הספר שלהן החוששים – בגלל הסטיגמה והמחירים הנלווים – לנקוט עמדות המקדמות את הטיפול הראוי לאוכלוסייה זו. אולם חייבים לעודד את היועצות החינוכיות בהמשך עיסוק בסוגיה זו מכיוון שעלינו להיות מודעים להנחה שכמעט בכל מסגרת חינוכית יש מתבגר או צעיר המתמודד עם שאלות על זהותו המינית. כדי שתהליך זה יצלה, יש לגייס את המורים ואת המחנכים (או דמויות מפתח אחרות על פי המסגרות) כך שיכירו בחשיבות מהלך זה ויובילו אותו באמצעות בני הנוער ובתהליכים הנדרשים בתוך המוסד ובכלל בקהילה (לדוגמה מעניינת ראו Poirier, 2014). אותם מורים, יועצים חינוכיים ומדריכים, לצד פסיכולוגים, מטפלים ואף מפקדים בצבא, מי שרלוונטי בכל מסגרת, יכולים לשמש עבור המתבגרים והצעירים מקורות עזרה פורמליים לפנייה אליהם או לשמש סוכנים חברתיים-קהילתיים להפנייתם לגורמים המתאימים בתוך המוסד שהם עובדים בו או מחוץ לו. המתבגרים והצעירים להט"בים רואים במקורות העזרה הפורמליים אנשים בעלי ניסיון וידע שיוכלו לייצר עבורם מרחב בטוח, יוכלו להקשיב או לסייע בכל הקשור לזהותם המינית ואף לתת להם תמיכה רגשית. יש לפתח תוכניות הדרכה עבור אותם מקורות עזרה פוטנציאליים – אם אלו אנשי חינוך והדרכה או אנשי טיפול בשירותים הפסיכולוגיים השונים – לחשוף אותם לתהליכי עיצוב הזהות המינית ולהעניק להם כלים לקראת הפניות שעשויות להגיע אליהם. המתבגרים והצעירים המתמודדים עם זהות מינית שאינה הטרנסקסואלית, צריכים לדעת כי מקורות העזרה הפורמליים הסובבים אותם יוכלו להכיל את זהותם המינית ולקבלם כפי שהם. דוגמה לתפיסותיהן של יועצות חינוכיות בארץ עם השונות הקשורה לנטייה מינית בקרב תלמידיהם מופיעה במאמריהם של פורר עילם וטטר (2016). חשוב לעיין בתיאור המקיף

והמעניין על התמודדותם המורכבת והלא קלה של תלמידי תיכון להט"בים בארץ במאמרם של בן-עמי וארהרד (2017).

כמו כן בשל השכיחות הרבה שבה משתתפי המחקר דיווחו שפנו לעזרה להט"בים אחרים כאשר רצו עזרה או תמיכה בכל הקשור לזהותם המינית, יש לחשוף בשלב מוקדם את אותם מתבגרים וצעירים לארגונים וקבוצות שיוכלו לפגוש בהם להט"בים אחרים. ארגונים, כגון איגי (www.igy.org.il) או הבית הפתוח לגאווה וסובלנות בירושלים (www.joh.org.il) מפעילים קבוצות מסוג זה עבור מתבגרים וצעירים להט"בים. על המבוגרים שמלווים את המתבגרים והצעירים, בין שהם הורים ובני משפחה אחרים ובין שהם מורים ויועצים בבתי הספר, לחשוף את המתבגרים והצעירים לאותן מסגרות ולעודד אותם להכיר להט"בים אחרים היכולים לעזור להם בהתמודדות עם קבלת זהותם המינית.

מגבלות המחקר ומחקרי המשך

המחקר הנוכחי הוא מחקר חלוץ, שבא להעניק מבט ראשוני על תהליכי בחירת מקורות העזרה של להט"בים ביציאה מהארון. בדומה למחקרים רבים הסוקרים את הקהילה הלהט"בית, לא נעשה במחקר שימוש במדגם מייצג אלא בדגימת נוחות, ועל כן אי אפשר להסיק ממשותתפי המחקר הנוכחי על כלל הקהילה הגאה בישראל. מספר המשיבים במחקר הנוכחי משמש נקודת פתיחה טובה, אך נציע לקיים מחקר מקיף יותר בהמשך, ובו יש להגדיל את מספר המשיבים במידה ניכרת כדי ללמוד על תהליכי הבחירה למידה מעמיקה יותר ובהתחשב במגוון דתי/לאומי/תרבותי גדול יותר. במחקרי המשך נציע גם להוסיף על המשתתפים הדמוגרפיים שנכללו במחקר הנוכחי, משתתפים אחרים, כגון דת, רמת דתיות ומקום מגורים, ומשתתפים פסיכולוגיים, כגון אינטליגנציה, מוחצנות, יציבות נפשית ואחרים, כדי ללמוד על מורכבות התהליך בהקשרים למיניהם ועל בסיס מגוון רחב יותר של מאפיינים משפחתיים ואישיותיים.

בשל מיעוט המשיבים הטרוסקסואלים לא נותחו תשובותיהם, והמחקר הנוכחי אינו מתיימר להסיק על מקורות העזרה הנבחרים עבור מתבגרים וצעירים טרנסים, העוברים תהליך ייחודי ומורכב בעיצובם זהותם המגדרית והמינית. על רקע מחקרי ההמשך, יש לקדם מחקר העוסק בתהליכי בחירת מקורות העזרה ייחודיים אצל בני נוער וצעירים טרנסים.

בהיותו מחקר הנשען על דיווחים רטרופקטיביים יש לדון במסקנותיו בזירות בשל השנים שעברו אצל כמה מהמשיבים מרגע הפנייה ועד לדיווח עליה. בשל הקושי להגיע אל הפונים לעזרה ממש לאחר הפנייה, משום שרוב הפניות נעשה במסגרות לא פורמליות ומשום שפניות אלו הן רק תחילת תהליך היציאה מהארון, בחרנו לחקור את הפנייה לעזרה בדרך של מבט לאחור, למרות הטיות הזיכרון והמגבלות הטמונות בכך (Calzo et al., 2011). יש גם להביא בחשבון שכעת המשקל של העזרה המקוונת הוא מהותי מאוד ועשוי להתבטא בתהליכים העכשוויים, השנים שעברו מהיציאה מהארון של כמה מהמשיבים ועד לדיווח במבט לאחור המעיטו בערוץ תמיכה וסיוע זה.

ולבסוף, המחקר הנוכחי ממעט ללמוד על התוכן של הפנייה עצמה, אלא מתמקד בתהליך הבחירה ובהזדהות המקורות המגוונים. במחקרי המשך אנו מציעים לשלב ראיונות עומק שיעניקו מבט רחב יותר על המתרחש באותן הפניות – כיצד הגיבו מקורות העזרה, מהם

סוגי העזרה המגוונים שניתנו באותם מפגשים, כיצד עוצב תהליך העזרה והתמיכה ובעיקר כיצד השפיעה אותה פנייה על תהליך היציאה מהארון של הפונה בטווחים שונים זה מזה. המחקר הנוכחי מעניק עבורנו שער לעולם נרחב ועשיר, שיש לשוב ולהכירו.

רשימת מקורות

- אשרף, ד' וטטר, מ' (2004). פניית מתבגרים בבקשת תמיכה מהוריהם: תפיסות המתבגרים וההורים לגבי קבלת תמיכה ולגבי נתינה. **הייעוץ החינוכי**, 13, 116-134.
- בן-עמי, א' וארהרד, ר' (2017). נוער גאה במערכת החינוך: גורמי חוסן ומנגנוני התמודדות עם הומופוביה. **חברה ורווחה**, 12, 317-342.
- גיטקיס, ג' וטטר, מ' (2003). פניות של תלמידי תיכון לקבלת תמיכה ממוריהם: ציפיות וקבלת תמיכה בפועל. **הייעוץ החינוכי**, 12, 48-67.
- טטר, מ' (2003). פניית מתבגרים לקבלת עזרה: לקראת מודל תיאורטי אינטגרטיבי. בתוך ר' לזובסקי וצ' בר-אל (עורכות), **מסע אל תקווה: ייעוץ וחינוך בעידן של אי וודאות** (עמ' 213-235). אבן יהודה: רכס.
- טטר, מ' (2010). פניית מתבגרים – ותיקים ועולים – לקבל עזרה ממורים ומיועצים חינוכיים. **הייעוץ החינוכי**, 16, 15-36.
- טטר, מ' ומילגרם, א' (2001). פנייה לעזרה בקרב מתבגרים. **הייעוץ החינוכי**, 10, 91-115.
- לבקוביץ, ע' ולקח, א' (2019). לייעץ בגאווה: עבודתן של יועצות חינוכיות עם נוער להט"ב. **הייעוץ החינוכי**, 21, 231-257.
- עמרם, ס' (2012). מאפייני תהליך הפניה לעזרה לאנשי בריאות ובריאות הנפש, מיסטיקנים ואנשי דת בקרב מבוגרים צעירים (עבודת דוקטור). האוניברסיטה העברית בירושלים.
- פורר עילם, א' וטטר, מ' (2016). עמדות של יועצות חינוכיות בישראל כלפי תלמידים/ות הומו-לסביים: מחקר חלוץ. **הייעוץ החינוכי**, 19, 219-255.
- פזמוני-לוי, א', קמה, ע', לביא, ש', פנחסי, ב' ומנחם, מ' (2005). **מבט ורוד 2004: מערכת החינוך הישראלית מנקודת המבט של תלמידים הומואים, לסביות, ביסקסואלים וטרנסג'נדרים** (דו"ח מחקר). ישראל: ארגון נוער גאה.
- שילה, ג' (2007). **החיים בוורוד: בני נוער וצעירים הומואים, לסביות, ביסקסואלים וטרנסג'נדרים**. תל-אביב: רסלינג.
- Baiocco, R., Fontanesi, L., Santamaria, F., Ioverno, S., Marasco, B., Baumgartner, E., . . . Laghi, F. (2015). Negative parental responses to coming out and family functioning in a sample of lesbian and gay young adults. *Journal of Child and Family Studies*, 24(5), 1490-1500. doi:10.1007/s10826-014-9954-z
- Bontempo, D. E., & D'Augelli, A. R. (2002). Effects of at-school victimization and Sexual orientation on lesbian, gay, or bisexual youths' health

- risk behavior. *The Journal of Adolescent Health*, 30(5), 364-374. doi:10.1016/S1054-139X(01)00415-3
- Bridgewater, D. (1997). Effective coming out: Self-disclosure strategies to reduce Sexual identity bias. In J. T. Sears & W. L. Williams (Eds.), *Overcoming Heterosexism and homophobia: Strategies that work* (pp. 66-75). New York: Columbia University Press.
- Calzo, J. P., Antonucci, T. C., Mays, V. M., & Cochran, S. D. (2011). Retrospective Recall of sexual orientation identity development among gay, lesbian, and bisexual adults. *Developmental Psychology*, 47(6), 1658-1673. doi:10.1037/a0025508
- Ciro, D., Surko, M., Bhandarkar, K., Helfgott, N., Peake, K., & Epstein, I. (2005). Lesbian, gay, bisexual, sexual-orientation questioning adolescents seeking mental health services: Risk factors, worries, and desire to talk about them. *Social Work in Mental Health*, 3(3), 213-234. doi:10.1300/J200v03n03_01
- Divin, N., Harper, P., Curran, E., Corry, D., & Leavay, G. (2018). Help-seeking Measures and their use in adolescents: A systematic review. *Adolescent Research Review*, 3(1), 113-122. doi:10.1007/s40894-017-0078-8
- Ebner-Priemer, U. W., Welch, S. S., Grossman, P., Reisch, T., Linehan, M. M., & Bohus, M. (2007). Psychophysiological ambulatory assessment of affective dysregulation in borderline personality disorder. *Psychiatry Research*, 150(3), 265-275. doi:10.1016/j.psychres.2006.04.014
- Floyd, F. J., & Stein, T. S. (2002). Sexual orientation identity formation among gay, Lesbian, and bisexual youths: Multiple patterns of milestone experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 12(2), 167-191. doi:10.1111/1532-7795.00030
- Haavik, L., Joa, I., Hatloy, K., Stain, H. J., & Langeveld, J. (2019). Help seeking for Mental health problems in an adolescent population: The effect of gender. *Journal of Mental Health*, 28(5), 467-474. doi:10.1080/09638237.2017.1340630
- Helgeson, V. S. (1993). Two important distinctions in social support: Kind of support and perceived versus received. *Journal of Applied Social Psychology*, 23(10), 825-845. doi:10.1111/j.1559-1816.1993.tb01008.x
- Kennedy, Q., Mather, M., & Carstensen, L. L. (2004). The role of motivation in the Age-related positivity effect in autobiographical memory. *Psychological Science*, 15(3), 208-214. doi:10.1111/j.0956-7976.2004.01503011.x

- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231-252. doi:10.1521/scpq.18.3.231.22576
- Manning, J. (2015). Communicating sexual identities: A typology of coming out. *Sexuality & Culture*, 19(1), 122-138. doi:10.1007/s12119-014-9251-4
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129(5), 674-697. doi:10.1037/0033-2909.129.5.674
- Meyer, I. H., & Wilson, P. A. (2009). Sampling lesbian, gay, and bisexual Populations. *Journal of Counseling Psychology*, 56(1), 23-31. doi:10.1037/a0014587
- Morgan, E. M., & Davis-Delano, L. R. (2016). Heterosexual marking and binary cultural conceptions of sexual orientation. *Journal of Bisexuality*, 16(2), 125-143. doi:10.1080/15299716.2015.1113906
- Perrin-Wallqvist, R., & Lindblom, J. (2015). Coming out as gay: A phenomenological Study about adolescents disclosing their homosexuality to their parents. *Social Behavior and Personality: An international Journal*, 43(3), 467-480. doi:10.2224/sbp.2015.43.3.467
- Pizmony-Levy, O., Kama, A., Shilo, G., & Lavee, S. (2008). Do my teachers care I'm Gay? Israeli lesbigay school students' experiences at their schools. *Journal of LGBT Youth*, 5(2), 33-61. doi:10.1080/19361650802092408
- Pizmony-Levy, O., Shilo, G., & Pinhasi, B. (2009). Is there a new Israeli gay Teenager? *Journal of LGBT Youth*, 6(4), 340-368. doi:10.1080/19361650903303514
- Plummer, D. (2016). *One of the boys: Masculinity, homophobia, and modern manhood*. Routledge: London and New York.
- Poirier, J. M. (2014). *A comprehensive case study of a Gay-Straight Alliance: Fostering safe, supportive school for lesbian, gay, bisexual, and transgender Students* (Doctoral dissertation). George Washington University, Washington, DC.
- Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, C. J., & Ciarrochi, J. (2005). Young people's help-seeking for mental health problems. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 4(3), 218-251. doi:10.5172/jamh.4.3.218

- Rieger, G., & Savin-Williams, R. C. (2012). Gender nonconformity, sexual orientation, and psychological well-being. *Archives of Sexual Behavior*, 41(3), 611-621. doi:10.1007/s10508-011-9738-0
- Rossi, N. E. (2010). "Coming out" stories of gay and lesbian young adults. *Journal of Homosexuality*, 57(9), 1174-1191. doi:10.1080/00918369.2010.508330.
- Ryan, W. S., Legate, N., & Weinstein, N. (2015). Coming out as lesbian, gay, or bisexual: The lasting impact of initial disclosure experiences. *Self and Identity*, 14(5), 549-569. doi:10.1080/15298868.2015.1029516
- Savin-Williams, R. C. (2003). Lesbian, gay and bisexual youths' relationships with their parents. In L. D. Garnets & D. C. Kimmel (Eds.), *Psychological Perspectives on lesbian, gay, and bisexual experiences* (2nd ed., pp. 299-326). New York: Columbia University Press.
- Savin-Williams, R. C. (2005). *The new gay teenager*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Shechtman, Z., Vogel, D. L., Strass, H. A., & Heath, P. J. (2018). Stigma in help-seeking: The case of adolescents. *British Journal of Guidance and Counselling*, 46(1), 104-119. doi:10.1080/03069885.2016.1255717
- Shilo, G., & Savaya, R. (2011). Effects of family and friend support on LGB youths' mental health and sexual orientation milestones. *Family Relations*, 60(3), 318-330. doi:10.1111/j.1741-3729.2011.00648.x
- Shilo, G., & Savaya, R. (2012). Mental health of lesbian, gay, and bisexual youth and Young adults: Differential effects of age, gender, religiosity, and sexual Orientation. *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 310-325. doi:10.1111/j.1532-7795.2011.00772.x
- Shilo, G., & Mor, Z. (2014). The impact of minority stressors on the mental and Physical health of lesbian, gay, and bisexual youths and young adults. *Health and Social Work*, 39(3), 161-171. doi:10.1093/hsw/hlu023
- Tatar, M., & Amram-Vaknin, S. (2008). Israeli adolescents' help-seeking behaviors in relation Terrorist attacks: The perceptions of students, school counselors and teachers. *British Journal of Guidance and Counseling*, 36(1), 51-70. doi:10.1080/03069880701715648
- Tatar, M., Amram-Vaknin, S., & Kelman, T. (2011). Help-seeking behaviors of adolescents in Relation to terrorist attacks: The perceptions of Israeli parents. *British Journal of Guidance and Counseling*, 39, 131-147.
- Tourangeau, R. (2000). Remembering what happened: Memory errors and survey Reports. In A. A. Stone, J. S. Turkkan, C. A. Bachrach, J. B. Jobe, H. S. Kurtzman, & V. S. Cain (Eds.), *The science of self-report: Implications*

for research and practice (pp. 29-47). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Wintre, M. G., & Crowley, J. M. (1993). The adolescent self- concept: A functional determinant of consultant preference. *Journal of Youth Adolescent*, 22(4), 369-383. doi:10.1007/BF01537719

פניית תלמידים לעזרת רב בית הספר לאחר אלימות בבית הספר

שולמית הרשקוביץ ויעקב ב' יבלון

תקציר

במחקר הנוכחי נבחנה תרומתם של רבני בתי הספר כאנשי ייעוץ ותמיכה לתלמידים, לצד יועצי בית הספר וצוות בית הספר, תוך בחינת פניית תלמידים לעזרה בפועל לאחר אירועי אלימות בבית הספר כמקרה בוחן. לצורך המחקר נעשה שימוש בכלים כמותיים ואיכותניים. מדגם המחקר כלל 512 תלמידי כיתות ז'-י"ב (ממוצע גיל: 14.21, ס"ת: 1.67) מתיכונים דתיים, אולפנות ושיבות ברחבי הארץ ורבני בית הספר במוסדות אלו. התלמידים ענו על שאלונים שבדקו פנייה לעזרת אנשי צוות בבית הספר, בהם גם רב בית הספר, בשל אלימות. נוסף על כך, נערכו ראיונות עם שבעה תלמידים ושישה רבנים. ניתוח הממצאים העלה כי רב בית הספר הוא כתובת חשובה בעבור התלמידים לקבלת עזרה וסיוע בשעת הצורך, וכי תלמידים שנפגעו מאלימות פנו יותר לרבנים בעלי השכלה רחבה שיש להם יכולת לסייע ולרבנים שהיו זמינים להם ושאיכות הקשר איתם טובה. במאמר נידונו תפקידים של רבנים במתן תמיכה וייעוץ בבתי ספר כמו השתלבותם במערכת התמיכה לתלמידים ומשמעותם לקובעי מדיניות.

מילות מפתח: אלימות; עזרה רוחנית; רבני בתי ספר.

מבוא

קידום רווחתם של תלמידים בכלל ותלמידים בסיכון בפרט הוא אתגר בעל משמעות למערכות חינוך בארץ ובעולם. הצורך של תלמידים רבים בסיוע ובקבלת עזרה נשאר לרוב בלי מענה ותלמידים רבים אף מתקשים לפנות לעזרה (Eliot, Cornell, Gregory, & Fan, 2010). אחד התחומים המתפתחים במתן סיוע ותמיכה לתלמידים בבית הספר הוא תחום העזרה הרוחנית (pastoral care) שזכה עד כה לדיון מחקרי מועט בלבד במערכת החינוך בישראל. זאת למרות המידע שבבתי ספר רבים, בהם זרם החינוך הממלכתי, מכהנים זה שנים רבות רבני בית ספר במימון משרד החינוך. המחקר הנוכחי מתמקד ברבני בתי ספר כאנשי ייעוץ, סיוע ועזרה לתלמידים. כדי לבחון את תפקידי הייעוץ של הרב בבית הספר, נבחרה אלימות בבית הספר כמקרה בוחן תוך בחינת פנייה לעזרה בפועל לעזרת הרבנים. זאת נוכח ריבוי מקרי האלימות וחשיבותה של תמיכה לקורבנות ולאלימים כאחד (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך [ראמ"ה], 2018).

עזרה רוחנית

בשנים האחרונות שולבו בבתי ספר, במדינות שונות בעולם, תוכניות הנשענות על עזרה רוחנית (pastoral care) שבמהותן נועדו לקדם את רווחת התלמידים ולהציע להם דרכי סיוע נוספות על הדרכים הקיימות. עזרה רוחנית היא עזרה שניתנת, בדרך כלל, בידי איש דת אך אינה מוגבלת לעזרה בתחומי הדת, ומקיפה תחומים רחבים יותר בחייו של האדם כמו למשל בעיות אישיות (Gordon, Jones, Taylor, McInerney, & Wegener, 2020), מצבים רפואיים מורכבים (Shih, Worth, Travaglia, & Kelly-Hanku, 2017; Teague et al., 2019) והתמודדות עם משברים (Kelleher et al., 2011, Picco et al., 2013). עזרה רוחנית נפוצה במדינות רבות בעולם וניתנת במסגרות למיניהן, החל ממרכזים דתיים, דרך מוסדות לבריאות הנפש וכלה בבתי ספר (Adams, 2019; Schuhmann & Damen, 2018). נראה כי ברחבי העולם הפנייה לאנשי דת ורוח מקובלת וכי בני אדם רבים פונים לאנשים אלה לתמיכה. למעשה, בסקירת מחקרים שנערכה נמצא כי בני אדם מעדיפים לפנות לאנשי דת בבעיות פסיכולוגיות במידה שווה ולעיתים אף יותר ממטפלים מקצועיים אחרים (Weaver, Revilla, & Koenig, 2002). ההסבר לכך טמון בכך שבני אדם רוחשים לאנשי דת אמון רב וכי זמינותם של אנשי הדת גדולה יותר ממטפלים מקצועיים אחרים (Weaver et al., 2002).

במחקרים קודמים שנערכו ובהם נבחנה תרומתה של עזרה רוחנית בבתי ספר עלה כי גם תלמידים רבים פונים לקבלת סיוע רוחני, וכי הסיוע מהותי עבורם ומביא לשיפור בתחומים מגוונים (Edmond & Price, 2009). נמצא למשל כי עזרה רוחנית סייעה לשיפור יכולות בין-אישיות של תלמידים (Barrow, 2016), ובהתייחס לנושא האלימות בבתי ספר הנבחנת במחקר הנוכחי, עזרה זו העלתה את שיעורי הפנייה לעזרה בקרב תלמידים (Kyriacou, 2015) ואת שיעורי הסיוע מצד הצופים מן הצד (Bystanders), וגם הביאה לידי הורדת שיעור האלימות ובכללם שיעורי האלימות ברשת (Kyriacou & Zuin, 2016). כאמור, בישראל קיים רק מעט מידע על עזרה רוחנית בכלל, ועל תרומתם של סוכניה העיקריים של העזרה הרוחנית – רבני בתי ספר – בפרט.

רבני בתי ספר בישראל

על אף שתפקיד "רב בית ספר" קיים בבתי הספר בישראל כבר למעלה מארבעים שנה, פועלם ותרומתם של רבני בתי הספר במתן סיוע ותמיכה לתלמידים כמו פועלם ככלל נחקר מעט מאוד. במחקרים המעטים שנעשו נבחנו בעיקר קונפליקטים בין הרב לאנשי מקצוע אחרים בבית הספר (בוזגלו, 2005) ובחינת תהליך היווצרות והגדרת התפקיד וביטויים בפועל (Shapira, 2008). למעשה לא נבחנה משמעות נוכחות הרב בבית הספר ותרומתו לרווחתם הנפשית של התלמידים. מתוך הידוע על תרומתה של העזרה הרוחנית לרווחת התלמידים ברחבי העולם, יש מקום לשער כי גם בישראל יש לתפקיד רב בית הספר ערך מוסף ופוטנציאל סיוע במצבים של מצוקה וקושי.

תפקיד רב בית הספר

תפקיד רב בית הספר הוגדר לראשונה במערכת החינוך בשנת 1977 כאשר במהלך ניסוי של משרד החינוך שולבו 12 רבנים בבתי ספר ממלכתיים-דתיים במרכז הארץ. הצורך

בשילוב הרבנים עלה מן השטח כאשר הצוות החינוכי בבית הספר טען כי חסרה דמות רבנית שתלווה את בית הספר, תפתח את ישיבות המורים בדבר תורה ותשמש כתובת להתייעצות הלכתית בתחומי בית הספר. בתחילה הוקצו לצורך הפרויקט כ-20 שעות שבועיות שבהן התבקשו הרבנים למלא את הצרכים שעלו מצד בתי הספר, ולשמש דמות תורנית המעבירה תכנים ושעימה יוכלו הצוות והתלמידים להתייעץ בנושאים מגוונים. כדי ללוות את הפרויקט הוקמה במשרד החינוך ועדה ציבורית שכללה מפקחים ארציים, אנשי המרכז לחינוך דתי ונציגות רבנית (נוימן, 1995).

במשך השנים גדל מספר המכהנים בתפקיד רב בית הספר כך שבשנת 2005 כיהנו בתפקיד כ-200 רבני בתי ספר (בוזגלו, 2005), ובשנת 2007 עמד מספרם על 240 רבנים (Shapira, 2008). בשנים האחרונות מספר הרבנים גדל במידה ניכרת ומנתונים שהתקבלו לצורך המחקר הנוכחי מהאגף לפיקוח על רבני בתי הספר במשרד החינוך (ריאיון אישי, 25 דצמבר, 2019) מדווחים למפקח על רבני בתי הספר כ-407 בעלי תפקיד, כולם גברים, מתוכם 399 מכהנים בתפקיד בבתי ספר ממלכתיים-דתיים ו-8 בבתי ספר ממלכתיים. 115 מכהנים כרבנים בבתי ספר על-יסודיים וכ-292 בבתי הספר היסודיים. באשר לתפקיד הרבנים, בשנים הראשונות לכניסת הרבנים לבתי הספר הגדרת תפקידם הייתה עמומה ולא ברורה. הדרישה הרשמית היחידה בעת מינוי רב לתפקיד הייתה קבלת אישור מהוועדה למינוי רבני בתי ספר והסכמת מנהל בית הספר לקבלו. בשל אי הבהירות בהגדרתו הרשמית של תפקיד רב בית הספר הוקמה בשנת 2002 "ועדת שפרבר" שבסופו של התהליך פרסמה נייר עמדה שבו הובאו דרישות והגדרת התפקיד של רב בית הספר (משרד החינוך, תשס"ב). במסמך צוין כי משרת רב בית הספר תהיה בהיקף של שליש משרה, הנושא בתפקיד יהיה חלק מצוות הניהול של בית הספר ויעבור הכשרה לתפקידו בהשתלמויות לרבני בתי ספר. פעילות הרב תעסוק בתחומים מגוונים, ובהם: הדרכה והכוונה של צוות המורים, קשר אישי עם תלמידי בית הספר, גיבוש זהותו החינוכית התורנית של בית הספר ושותפות בצוות המתכנן את האירועים החברתיים בבית הספר. באשר לדרישות התפקיד צוין כי ישנן "תכונות רצויות" הכוללות, בין השאר, היותו תלמיד חכם, בעל השקפה תורנית-ציונית המתבטאת באורחות חייו ובעל תעודת הוראה ורישיון הוראה קבוע. חשוב לציין כי אין דרישה שרב בית הספר יהיה בעל סמיכה לרבנות והגדרת תפקידו היא פורמלית בלבד, שלא כמו תפקידים אחרים בבית הספר, כגון מורים, יועצים ומנהלים, או תפקידים רבניים אחרים, כגון ראשי ישיבות, רבני קהילות ורבני עיר, שבהם נדרשת בדרך כלל סמיכה מטעם הרבנות הראשית לישראל.

בפועל, הגדרת תפקיד הרב משתנה בין בתי הספר ותלויה, בין השאר, בהגדרת התפקיד בידי מנהל בית הספר, צורכי בית הספר וכישורי הרב. עם זה על אף הבדלים אלו נראה כי רב בית הספר עשוי להיות דמות חיונית עבור התלמידים ולשמש כתובת לפנייה לעזרה במצבים מסוימים שבהם הם זקוקים לעזרה. חיזוק להשערה זו נמצא במחקר חלוץ שבחן פנייה לעזרה לרבני בתי ספר ומממצאיו עלה כי 2.5%-4.6% מכלל התלמידים פנו לרב בית הספר כדי לקבל עזרה (Yablon, 2013). עוד עולה מן המחקר כי ישנם שני משתנים עיקריים הקשורים להחלטתם של תלמידים לפנות לעזרת רב בית הספר והם הגדרת תפקיד הרב בבית הספר ודפוסי הקשר בין הרב לתלמידים. במחקר הנוכחי נבחנו תפיסותיהם של התלמידים ושל הרב באשר למקומו כעוסק בתמיכה, נכונות התלמידים לפנות לעזרתו ומאפייני הרב המקדמים פנייה כזו תוך התמקדות בנושא האלימות כמקרה בוחן לשאלות אלו.

אלימות בבית הספר

שיעורי האלימות בבתי הספר בארץ ובעולם גבוהים למדי, ואולם נמצאים בירידה מסוימת בשנים האחרונות (ראמ"ה, 2018). עדיין מנתונים אלו המתפרסמים בידי משרד החינוך, עולה כי קרוב למחצית התלמידים בישראל היו קורבנות לאלימות מכל סוג שהיא בתוך תחומי בית הספר. תוצאותיה של האלימות בבתי הספר רבות ורחבות. נמצא קשר בין מעורבות במעשי אלימות לחרדה, דיכאון, מחשבות אוברדניות והפרעות אכילה (Bayer et al., 2018; Brunstein Klomek et al., 2007; Lie, Rø, & Bang, 2019; Mark, Värnik, & Sisask, 2019; Nordhagen et al., 2005). כמו כן לקורבנות לאלימות סיכון רב יותר לפגיעה בהישגים הלימודיים, נשירה מבית הספר ופיתוח סימפטומים פסיכו-סומטיים למיניהם, כגון כאבי בטן וראש, בעיות שינה, בעיות נשימה וכדומה (Azuine & Singh, 2019; Basch, 2011; Lepore & Kliewer, 2013; Nakamoto & Schwartz, 2010). עוד נמצא כי אצל הקורבנות לאלימות יש ירידה בתחושת הערך העצמי והמסוגלות העצמית וקיים קושי כללי בהסתגלות (Nurius, LaValley, & Kim, 2020; Stavriniades, Georgiou, Nikiforou, & Ybrandt & Armelius, 2010; Tudkuea, Laeheem, & Sittichai, 2011; Kiteri, 2011). ספר רבים ומערכות חינוך ככלל מציבים את הטיפול באלימות כנושא ראשון במעלה ובמסגרת זו טיפול פרטני בקורבנות לצד טיפול מערכתי לשם הפחתת שיעורי האלימות.

פנייה לעזרה

פנייה לקבלת עזרה או ייעוץ היא רכיב חשוב בהתמודדות יעילה עם בעיה שמתמודד איתה הפרט (Eliot et al., 2010). חוקרים רבים בחנו את נושא הפנייה לעזרה ומצאו כי הנכונות לפנות לעזרה היא תוצאה של אינטראקציה בין מאפייני הפונה לעזרה והעוזר ובהם מאפיינים אישיותיים, דמוגרפיים ומצביים (Shaw et al., 2019). נמצא כי פעמים רבות שבהן תלמידים זקוקים לעזרה הם אינם פונים כדי לקבל אותה (Efrati, 2018). נראה כי בקרב מתבגרים הקונפליקט העיקרי ביותר בנושא פנייה לעזרה הוא עניין המסוגלות העצמית ותהליך ההיפרדות והעצמאות שנבנה בפרק זמן זה. אף שקרוב לוודאי הפנייה לעזרה תסייע לתלמיד הפונה, היא יכולה לגבות מחירים פסיכולוגיים שעשויים למנוע ממנו לעשות זאת (Wu, Katic, Liu, Fan, & Fuller, 2010). מחירים כמו ירידה בתחושת המסוגלות העצמית, תחושת תלות ופגיעה בדימוי העצמי יש בהם כדי למנוע מהתלמיד לפנות לעזרה אף שהוא זקוק לה. נוסף על כך, נראה כי לא תמיד יש בנמצא אדם זמין שהתלמיד רואה בו בעל יכולת לסייע לו בבעיותיו (Rickwood, 1995). זאת ועוד, נוכח המחיר הגלום בפנייה לעזרה, מחקרים קודמים עומדים על הבדל ניכר בין עמדות כלליות כלפי פנייה לעזרה ובין הפנייה לעזרה בפועל, ולפיו שיעור הפונים בפועל נמוך בהרבה מהעמדות הכלליות כלפי הפנייה לעזרה (Eliot et al., 2010; Yablon, 2018). נוסף על כך, הנכונות לפנות לעזרה משתנה על פי הנושא שבו הפרט זקוק לעזרה (Nadler, 2015) ותלמידים שפונים לעזרה בנושא אחד (למשל לימודי) עשויים שלא לפנות לעזרה בנושא אחר (למשל חברתי). לכן במחקר הנוכחי בחינת תרומתו של רב בית הספר כנותן עזרה נעשתה תוך בחינה קונקרטית לפנייה לעזרה בפועל לאחר אלימות בבית הספר שנבחרה כמקרה בוחן לנושא מרכזי בהתמודדותם של תלמידים עם מצוקה בבית הספר (ראמ"ה, 2018).

פנייה לייעוץ ועזרה לאחר אלימות

למרות התועלת שעשויה לצמוח לתלמידים מפנייה לעזרה לאחר שנפגעו ממעשי אלימות, נמצא במחקרים אחרים כי בפועל פונים לעזרה רק כשליש מכלל התלמידים שהיו קורבנות לאלימות (ראמ"ה, 2018), ופעמים רבות הצוות החינוכי כלל אינו מודע לכך שישנה בעיית אלימות ומיהם הקורבנות לאלימות זו (Yablon, 2017).

כאשר בוחנים את המאפיינים שקשורים לפניית תלמידים לעזרה לאחר שנפגעו ממעשי אלימות עולים משתנים הקשורים לתלמיד הזקוק לעזרה, כגון מגדר, גיל ומשך האלימות המופנית כלפיו (בבנישתי, חורי-כסאברי ואסטר, 2006; ; Hunter & Borg, 2006; ; Schonert-Reichl & Muller, 1996) וישנם משתנים הקשורים למוקד הפנייה לעזרה, כגון תפקיד, זמינות ומידת הקשר של נותן העזרה עם התלמיד (Eliot et al., 2010; Yablon, 2017). נמצא כי בדרך כלל בנים פונים לעזרה פחות מבנות, תלמידים בוגרים פונים לעזרה פחות מתלמידים צעירים ותלמידים שהיו קורבנות לאלימות נקודתית פונים פחות מתלמידים שהיו קורבנות לאלימות מתמשכת. כמו כן נמצא שתלמידים פונים יותר לאנשי צוות הזמינים להם, שיש להם איתם קשר מהותי ושמתוקף תפקידם באים במגע ישיר ורציף יותר עם התלמיד (Eliot et al., 2010; Yablon, 2017).

נציין כי במצבים של אלימות בבית הספר תלמידים עשויים לפנות לכמה אנשי מקצוע לקבלת עזרה ובהם מורים, יועצים, חברים וצוות בית הספר. המחקר הנוכחי התמקד בפנייה לעזרת רבני בתי ספר שמחקרים קודמים מראים כי הם עשויים גם כן לשמש כתובת ראויה לפנייה לעזרה (בוזגלו, 2005; Yablon, 2013). ולבחינה רחבה יותר של המשתנים שעשויים לתרום לפנייה זו. כאמור, ההתמקדות בפנייה לעזרה בפועל לרבנים במצב של אלימות נועדה לאפשר קבלת מידע מדויק ולבחון לעומק את המאפיינים שהביאו את התלמידים לפנות לרבנים. על אף שההתמקדות באלימות ופנייה לעזרה בפועל עשויה לצמצם את מדגם המחקר, נראה כי יש לכך חשיבות רבה והיא תאפשר לקבל תמונה מהימנה ומחוברת לשדה המחקר. זאת בהשוואה לבחינת עמדות תלמידים כלפי פנייה לרב שעשויה להביא לידי הבנה חסרה של הנושא כפי שנמצא במחקרים אחרים שבהם הודגש הפער בין עמדות תלמידים כלפי פנייה לעזרה ובין דיווח של תלמידים על פנייה בפועל (Eliot et al., 2010; Yablon, 2018). בחינת מאפייני הרבנים ששימשו מוקדי פנייה לתלמידים הזקוקים לסיוע במעשי אלימות מספקת נקודת מבט ייחודית וחשובה ותורמת להבנת מקומו של הרב בבית הספר.

לסיכום, לנוכח המידע כי תפקידם של רבני ספר במתן תמיכה וייעוץ לתלמידים נבחן רק מעט עד כה, מטרת המחקר המרכזית היא אלה: 1. לבחון האם וכיצד תלמידים ורבנים רואים בתפקיד הרב במתן ייעוץ ותמיכה לתלמידים; 2. לבחון מהם המשתנים המקדמים פנייה לעזרה של תלמידים אל הרב תוך בחינת מאפייני הרב הכוללים את הכשרתו ותפקידו בבית הספר.

שיטת המחקר

המחקר הנוכחי הוא אקספלורטיבי במהותו ונועד לבחון את תרומתם של רבני בתי ספר כמוקדי עזרה לתלמידים מתוך התמקדות באלימות בבית הספר כמקרה בוחן. לכן שיטת המחקר הייתה מסוג concurrent mixed-methods המשלבת איסוף נתונים כמותיים

ואיכותניים כאחד מתוך העמדת איסוף הנתונים האיכותניים במרכזו של המחקר (Hanson, Creswell, Plano Clark, Petska, & Creswell, 2005). לנוכח ההתמקדות בפנייה לרבנים לעזרה בפועל והמדגם המצומצם הנגזר מכך, מטרת איסוף הנתונים הכמותיים הייתה לבחון את שאלות המחקר בדבר המשתנים העשויים להסביר את מידת הנכונות של תלמידים לפנות בפועל לעזרת הרבנים. הנתונים האיכותניים נאספו כדי ללמוד במידה רחבה יותר על תפקידי הרבנים בבתי הספר, מהות עבודתם ומידת הקשר והרלוונטיות שלהם כמסייעים לתלמידים בכלל ולאחר אלימות בפרט. ההתמקדות באלימות בבית הספר כאן נועדה לאפשר לתלמידים נקודת מבט קונקרטית שממנה יוכלו לדון בתפקידי הרב ככלל.

משתתפים

במחקר השתתפו 512 תלמידים בכיתות ז'-י"ב, שנדגמו דגימה רנדומלית מ-14 בתי ספר ממלכתיים-דתיים ברחבי הארץ שבהם משמש רב בית ספר. מתוכם 5 אולפנות, 5 תיכונים דתיים ו-4 ישיבות תיכוניות. המדגם כלל 279 בנות (54.5%) ו-233 בנים (45.5%). גיל התלמידים נע בין 12 ל-18 ($M=14.21$, $SD=1.67$). טווח הגילים של רבני בתי הספר היה בין 33 ל-60 ($M=47.28$, $SD=7.29$) והוותק שלהם בתפקיד רב בית הספר נע בין שנה ל-28 שנים ($M=9.63$, $SD=6.22$). 84.6% מהרבנים היו בעלי תואר שני ומעלה ו-15.4% היו בעלי תואר B.Ed. 47.1% מהרבנים הוסמכו לרבנות, ואילו 52.9% לא הוסמכו או לא סיימו את תהליך ההסמכה. 71.7% מהרבנים שירתו בצבא ו-38.3% לא שירתו. 52.1% מהרבנים דיווחו כי עברו הכשרה מיוחדת בנושא ייעוץ לתלמידים בהשתלמויות מקצועיות, ואילו 47.9% לא עברו הכשרה כזו.

כלים

כלים כמותיים

שאלון סוציו-דמוגרפי לתלמידים: שאלון שבחן משתני רקע דמוגרפים של התלמידים, כגון גיל, מגדר, רמה דתית ועוד.

שאלון סוציו-דמוגרפי לרבנים: שאלון שבחן משתני רקע דמוגרפים של הרבנים, כגון גיל, מוצא, השכלה כללית ודתית, שירות צבאי, הכשרה, ותק ועוד.

שאלון ניטור אלימות (ראמ"ה, 2014): שאלון שבחן לאילו מעשי אלימות היה חשופ התלמיד בחודש שקדם להעברת השאלון. השאלון כולל 15 פריטים הנוגעים לחמישה סוגים של אלימות: אלימות מילולית, אלימות מתונה, אלימות קשה, אלימות חברתית ואלימות באמצעות אמצעי תקשורת דיגיטליים. המשתתפים התבקשו לציין את מספר הפעמים שהאירוע קרה להם בחודש שקדם להעברת השאלון באמצעות סולם בן 3 דרגות הנע מ-0 (אף פעם) ועד 2 (שלוש פעמים ויותר). השאלון שימש עד היום במחקרים ארציים ורחבי היקף (למשל ראמ"ה, 2018). מהימנות פנימית נבחנה באמצעות אלפא קרונבאך לשאלון כולו ולכל סוג אלימות בנפרד. נמצא כי מהימנות השאלון כולו היא 0.84. המהימנויות שנמצאו לכל סוג אלימות בנפרד נעו בין 0.63 ל-0.77.

שאלון פנייה לעזרה בפועל: שאלון שבחן את מידת הפנייה לעזרה בפועל לאחר כל אחד מהמצבים שהופיעו בשאלון ניטור האלימות. המשתתפים התבקשו לציין האם פנו לעזרה

במידה שנחשפו לאלימות (כן/לא), ואם כן, לאיזה בעל מקצוע פנו לאחר מכן (אף אחד, מחנך/ת, יועץ/ת, מנהל/ת המוסד, רב בית הספר או משהו אחר).

כלים איכותניים

ראיונות אישיים: במהלך המחקר נערכו ראיונות אישיים חצי מובנים עם שישה רבנים ושבעה תלמידים, בהם שני רבנים ושני תלמידים מבית ספר שבו לומדים בנים בלבד, שני רבנים ושתי תלמידות מבית ספר שבו לומדות בנות בלבד ושני רבנים ושני תלמידים ותלמידה מבית ספר שבו לומדים בנים ובנות יחד. אלה הן השאלות לדוגמה: האם פנית לעזרת רב בית הספר כדי להתמודד עם אלימות? באילו נושאים פנית לרב בית הספר אם בכלל? האם תלמידים אחרים פונים? מה גרם לך לפנות או לא לפנות? מה תפקידי הרב בבית הספר?

הליך

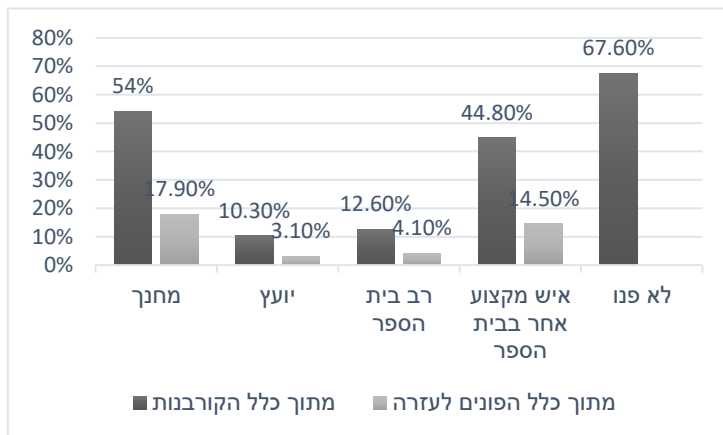
קודם להעברת השאלונים בבית ספר, התקבל אישור המדען הראשי במשרד החינוך להעברת השאלונים. בשלב הבא נדגמו התלמידים והרבנים שהשתתפו במחקר, נוצר קשר עם בתי הספר ונקבע מועד להעברת שאלונים וקיום ראיונות לאחר קבלת אישור ההורים. הודגש לפני המשתתפים כי השתתפותם היא וולונטרית וכי יוכלו להפסיק את השתתפותם בכל עת מבלי שייגרם נזק להם או למחקר. כמו כן הודגשה השמירה על אנונימיות המשיבים.

ממצאים

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את תרומתו של רב בית הספר כנותן עזרה לתלמידים תוך בחינת אלימות בבית הספר כמקרה בוחן. כיוון שמדגם התלמידים נשען על כיתות נבחנה מידת הקינון במשתני המחקר, ואולם לא נמצאה תלות בין המשתתפים במשתני המחקר ($ICC=4\%$).

ממצאי המחקר עולה כי 51.2% מהמשתתפים היו קורבנות לאלימות. בתרשים 1 מופיעים שיעורי הפנייה לעזרה של התלמידים שנפגעו מאלימות ($n=262$) לכל מיני מקורות תמיכה בבית הספר.

תרשים 1: שיעור פניית התלמידים לעזרת אנשי מקצוע בבית הספר לאחר אלימות



מעיון בתרשים 1 אפשר לראות כי רק 32.4% מכלל התלמידים שהיו קורבנות לאלימות פנו לעזרה כלשהי. נוסף על כך, מקור העזרה הנפוץ ביותר הוא המנחה (47 תלמידים שהם 17.9% מהקורבנות ו-54% מהפונים לעזרה), לאחריו איש מקצוע אחר בבית הספר או מחוצה לו (39 תלמידים שהם 14.5% מהקורבנות ו-44.8% מהפונים), לאחריו רב בית הספר (11 תלמידים שהם 4.2% מהקורבנות ו-12.6% מהפונים) ואיש המקצוע הכי פחות נפוץ לפנייה לעזרה הוא היועץ בבית הספר (9 מהתלמידים שהם 3.1% מהקורבנות ו-10.3% מהפונים). כדי לבחון האם ההבדלים בשיעור הפונים לעזרה לכל אחד ממקורות העזרה מובהקים נערך מבחן חי בריבוע ונמצא כי ההבדלים בפנייה לעזרת אנשי מקצוע אחרים הם מובהקים ($\chi^2(4)=18.69, p<0.01$).

מאפייני הרב המקדמים פנייה לעזרה

אחת מהסוגיות המרכזיות שעמדו לבחינה במחקר הנוכחי היא זיהוי מאפייני הרב המסבירים את הנכונות לפנות לעזרתו. כאמור, במחקר נבחנה הפנייה בפועל לאחר אלימות (פנה או לא פנה), ולפיכך נערכו סדרת מבחני חי בריבוע לבחינת הקשר שבין מאפייני הרב לפנייתו של התלמיד לעזרת הרב.

מניתוח הממצאים עולה כי יש קשר בין פנייה לעזרת הרב ובין היותו מוסמך לרבנות ($\chi^2(1)=10.23, p<0.01$), כך שתלמידים פנו לרב שהוסמך לרבנות יותר מרב שלא הוסמך. עוד עלה כי התלמידים פנו לרבנים שעברו הכשרה בנושא מתן ייעוץ לתלמידים בהשתלמויות מקצועיות, יותר מרבנים שלא עברו הכשרה כזו ($\chi^2(1)=9.68, p<0.001$). עוד נמצא כי לרמת ההכשרה האקדמית של הרב יש קשר לפניית תלמידים לעזרה לאחר אלימות ($\chi^2(4)=15.01, p<0.01$). יותר תלמידים פנו לרבנים שלהם הכשרה של תואר שני בתחום החינוך מאשר לרבנים עם הכשרה אחרת. נוסף על כך, נמצא כי יש קשר בין פניית תלמידים לעזרת הרב ובין הקשר הלימודי ביניהם ($\chi^2(1)=8.07, p<0.01$), כלומר תלמידים פנו יותר לעזרת רבנים שמלמדים אותם מקצוע כלשהו ומקיימים איתם אינטראקציה לימודית.

כדי לקבל תמונה רחבה יותר על תפקיד הרב והמשמעויות שלו באשר למתן מענה לתלמידים שחוו אלימות בפרט ולתלמידים שנוקטים לסיוע בנושאים אחרים בכלל, נערכו גם ראיונות עם רבנים ותלמידים. מטרת הראיונות הייתה לאפשר הבנה רחבה יותר של תפקיד רב בית הספר כפי שהתלמידים והרבנים עצמם רואים אותו, וכדי לבחון את התרומה שלו ככתובת לפניית תלמידים לעזרה. תחילה עסק הראיון בפנייה לעזרה לאחר אלימות, ואולם על סמך תשובות התלמידים הורחבו השאלות להבנת מקומו של הרב בבית הספר ובחינת המשתנים המקדמים פנייה אליו בשעת הצורך. בניתוח זה עלו שני נושאים מרכזיים המקדמים פנייה של תלמידים לעזרה: א. תפיסה של הרב כבעל יכולת לסייע; ב. רמת הקשר של הרב עם התלמידים. כל השמות המדווחים להלן שונו כדי לשמור על אנונימיות הנבדקים.

ההיבט הראשון שנמצא מהותי בעבור התלמידים הוא **ראיית הרב בעל יכולת לסייע**. תלמידים שפנו לרב בבקשה לסיוע ציינו כי האמינו שהרב בעל כישורים ויכולת לעזור. כשהתלמידים ראו ברב איש צוות שהגדרת תפקידו עוסקת בנושאים הקשורים לדת בלבד, הם נמנעו מלהתייעץ איתו ולבקש ממנו עזרה בנושאים שאינם הלכתיים גרידא. לעומת זאת, רבנים שהגדרת תפקידם כללה גם מתן ייעוץ לתלמידים בנושאים מגוונים שימשו כתובת לפניית תלמידים לעזרה.

סמדר שלומדת באולפנה לבנות, סיפרה: "פניתי לרב מספר פעמים בנושאים אישיים שלא היה לי עם מי להתייעץ עליהם והוא עזר לי מאוד". כשנשאלה "מדוע פנית דווקא לרב?" היא ענתה כי "חשבתי שהרב יכול לעזור לי כי יש לו ניסיון חיים והוא גם מייעץ לבני נוער בכל מיני נושאים שקשורים לחיים וגם בבעיות אישיות. תמיד כשהוא בא אלינו לכיתה להעביר שיעור, השיעור הוא לא שיעור תורה, זה שיעור שמדבר על דברים של החיים, אז חשבתי שהוא מבין בזה ושהוא יוכל לעזור לי".

רועי, תלמיד בתיכון דתי, סיפר:

הרב כאן הוא "גבר", הוא מבין אותנו ולא מכריח אותנו לעשות כל מיני דברים שאנחנו לא מאמינים בהם. אם יש לי בעיה אני פונה אליו והוא יודע מה להגיד. תמיד כשהתייעצתי איתו הרגשתי אחר כך יותר טוב. הוא תמיד גם אומר לנו שבכל דבר אנחנו יכולים לפנות אליו וזה נותן תחושה שזה בסדר לדבר איתו על הכול. נגיד שנה שעברה הייתה לי בעיה חברתית וכמה ילדים פה הציקו לי הרבה אז הלכתי לרב ואמרתי לו את זה והוא גם עודד אותי קצת וגם נכנס לכיתה ודיבר עם הילדים האלה והמצב השתפר.

לעומת זאת, דולב, שלומד בישיבה תיכונית, סיפר:

אני לא פונה לרב בבעיות שיש לי כי מה הוא כבר יכול לעשות? הוא מלמד אותנו דברים תורניים ומעביר שיעורי תורה. אם יש לי שאלה הלכתית או משהו אז יכול להיות שאני אפנה אליו כי הוא מבין בזה יותר.

גם שירה, תלמידה באולפנה לבנות, מספרת:

הבנות כאן פונות לרב בשאלות הלכתיות שיש להן, יש לו גם תיבה כזאת ששמים שם פתקים עם שאלות ואז הוא עונה ביום שישי בשיחה שלו בפני כל האולפנה אבל לא נראה לי שיש מישהי שפונה אליו יותר מזה. הוא רב לא יועצת או משהו כזה.

גם בקרב הרבנים ישנה חשיבות לראייה שלהם את תפקיד רב בית הספר. רבנים שראו בהגשת עזרה לתלמידים חלק מתפקידם, נטו להזמין תלמידים לפנות אליהם גם בבעיות אישיות ולהיות מעורבים יותר בחיי התלמידים. כך, למשל, מספר הרב רחמים המשמש רב בית הספר באולפנה לבנות:

חלק מהתפקיד הלא רשמי שלי זה להוות כתובת בשביל הבנות בכל מיני נושאים שמטרידים אותן. יש בנות עם בעיות אישיות או בעיות בבית שפונות אליי ומשתפות אותי ומבקשות ממני עצה איך להתמודד. יש לפעמים בנות שפונות אליי בגלל שהציקו להן בכיתה או ברשתות החברתיות. לפעמים הבנות יפנו בשאלה הלכתית כמו למשל "האם מותר לי להלשין על חברה שפוגעת בי?" וכך נפתח לי צוהר לעולמה הפנימי ואני יכול לסייע לה.

הרב ראובן, רב באולפנה לבנות, רואה את תפקידו אחרת:

התפקיד שלי הוא להיות המנהיג הרוחני של האולפנה, הבנות יכולות לפנות אליי בשאלות הלכתיות אך לא כל כך בשאלות אישיות כי זה לא מתאים. אני מעדיף לשמור על דיסטנס ואני חושב שכך ראוי לרב בית ספר. התפקיד הוא תורני במהותו. כלומר להעביר שיעורים, לחזק, להגיד דברי תורה באירועים מיוחדים,

להדריך את הנהלת האולפנה בכל התחום התורני. התפקיד כשמו כן הוא – הרב של קהילת בית הספר. יותר מזה לדעתי זה לא ראוי וחוטא למטרה.

נוסף על משמעות התפקיד בעיני התלמידים והרב נראה כי גם **סוג ורמת הקשר** שיש לרב עם התלמידים הוא בעל משמעות בנושא פניית תלמידים לעזרה. תלמידים סיפרו כי נטו לפנות לעזרת רבנים שפעלו לחיזוק הקשר בינם לתלמידים. כמו כן גם הרבנים דיווחו כי לאחר חיזוק הקשרים עם התלמידים פנו אליהם תלמידים רבים יותר לעזרה בנושאים אחרים כמו לאחר מעשי אלימות.

יהודה, הלומד בתיכון דתי, סיפר: "אני פניתי פעם לרב בגלל שיימינג שעברתי". כשנשאל למה פנה לרב השיב:

כי הוא היה לוקח אותי ועוד כמה חבר'ה לשיחות אישיות ומדבר כזה על החיים וקשיים שיש לנו בגיל שלנו אז כשזה קרה לי הרגשתי פתוח לבוא ולדבר איתו כי ידעתי שהוא מבין עניין ושהוא יהיה שם בשבילי.

תהילה שלומדת באותו בית ספר מציינת:

יש כמה ילדים בכיתה שיותר קשורים לרב ואז הם מרגישים בנוח לפנות אליו בכל מיני בעיות אישיות, אבל אני לא הייתי פונה אליו אם הייתה לי בעיה כי אין לי קשר איתו. הוא בעיקר יושב עם הבנים בהפסקות ומדבר איתם. נראה לי שלכל הבנות היה פחות נוח לשתף אותו בכל מיני נושאים אישיים.

ירון, שלומד בישיבה תיכונית, סיפר:

הרב מכיר כל אחד מהילדים בבית ספר. הוא כאילו לא רק יודע את השם ואיזה כיתה, הוא ממש יודע מה עובר עליך ואיזה דברים אתה אוהב לעשות. כשאתה מדבר עם הרב אתה בטוח שאתה התלמיד היחיד שלו. וככה כל הילדים בבית ספר מרגישים.

כשנשאל אם זה השפיע על ההחלטה שלו לפנות לעזרת הרב במצבים של אלימות, הוא ענה:

ברור. ישר ידעתי שאני אפנה אליו. האמת שאני לא כל כך פונה לעזרה אם היה מקרה של אלימות, כאילו מחליקים וזהו, זה בין החבר'ה. אבל במקרה שהלכתי אליו זה בגלל שהרביצו לילד שיש לו בעיה וידעתי שלרב יש קשר טוב איתו והוא יעזור לו.

הרב יהונתן, שמשמש רב בית ספר בתיכון דתי, סיפר:

אני יודע שאם אני רוצה שתלמידים יפנו אליי זה קודם כל תלוי בקשר האישי שלי איתם. אז אני לוקח אותם לשיחות אישיות, מתעניין בחיים שלהם, מכיר את כל הסיפורים. ובאמת בסוף כשהם צריכים עזרה הם באים אליי, יודעים שיש להם על מי לסמוך.

אפשר לראות כי לתלמידים קל יותר לפנות לרבנים אשר יש להם איתם קשר קרוב יותר ורב משמעות. גם מצד הרבנים עולה הצורך ביצירת מרחב בטוח עבור התלמידים כדי לאפשר פנייה בנושאים מגוונים שמטרידים את התלמידים. אם כן, נראה כי דפוס התקשורת עם הרב מהותי ביותר עבור התלמיד המחפש מקור סיוע.

דיון

המחקר הנוכחי עסק בתרומתו של הרב במתן תמיכה וייעוץ לתלמידים בבית הספר תוך בחינת נכונות התלמידים לפנות לעזרת הרב במעשי אלימות כמקרה בוחן. ממצאי המחקר הכמותיים והאיכותניים משלימים יחד את התמונה ומראים כי ישנם שלושה משתנים עיקריים שמקדמים פנייה לרב בית הספר בבקשת עזרה: הכשרתו של הרב, ראיית התפקיד ודפוס הקשר בין הרב לתלמיד.

אחד הממצאים שיכול לשפוך אור במידה רבה על מקומו של הרב כמקור לתמיכה בבית הספר נוגע לממצא על אודות שיעור הפונים לרב לאחר אלימות. כך נמצא כי מהתלמידים שפנו לעזרה, 12.6% בחרו לפנות לרב בית הספר, שיעור גבוה אף מהפונים ליועץ בית הספר שהגדרת תפקידו הפורמלית היא סיוע לתלמידים. ממצא זה מעניין במיוחד כיוון שתפקיד רבני בתי ספר נוצר בתחילה כדי לתת מענה לתחומים תורניים בלבד (נוימן, 1995), ותחומי מעורבותו התרחבו עם השנים וכיום יש בהם גם סיוע בתחומים אחרים כגון אלימות שנחקרה במחקר הנוכחי. עם זה מעניין לראות כי אין לכך כל יחס ארגוני, ולא חל שינוי בהגדרת תפקידו של רב בית הספר או בהיקף ורמת ההכשרה הנדרשת מצד משרד החינוך. עדיין הכשרתו של הרב ובעיקר הפיתוח המקצועי של רבני בתי הספר מתמקדים בעיסוק בסוגיות תורניות, הלכתיות והשקפתיות ומעט מאוד בנושאים הקשורים לייעוץ לתלמידים.

עצם הדבר שתלמידים פונים לעזרת רב בית הספר בשיעורים גבוהים יותר מאשר ליועצים חינוכיים מעלה גם היא סוגיה חשובה הדורשת מחקר המשך. לצד הממצא כי ישנה בדרך כלל עלייה בהכרה בתרומתה של תמיכה רוחנית (Edmond & Price, 2009), עצם הדבר שיועצים חינוכיים אינם משמשים כתובת מרכזית לפנייה לעזרה בבית הספר דורשת בירור נוסף. ייתכן שההסבר לממצא זה טמון בשינויים החלים בתפקידי היועצים החינוכיים, והעובדה שבבתי ספר רבים היועצים עוסקים בעיקר בייעוץ ברמה המערכתית ולא ברמה הפרטנית (ארהרד, 2014). עם זה נוכח הממצאים הקשורים במאפייני הרב ותורמים להסבר הפנייה לעזרה, נראה כי לצד השאלה מי עדיף על התלמידים למתן עזרה, הרב עצמו, בשל כישוריו ואפיוניו, משמש בחירה ראשונה כמעניק עזרה לתלמידים רבים.

כאשר נבחנו מאפייני הרבנים שתלמידים בחרו לפנות אליהם בפועל עלתה חשיבות ההכשרה של הרב. נמצא כי התלמידים פנו יותר לרבנים בעלי תואר שני, הסמכה לרבנות והכשרה בנושא מתן ייעוץ לתלמידים. ממצאים אלו מדגישים בראש ובראשונה את חשיבותה של הכשרה לתפקידי הוראה ולהתמחות ספציפית בתפקידים הנדרשים בבית הספר. הספרות המחקרית בתחום הכשרת המורים ככלל (Becker, Waldis, & Staub, 2019) ובתחום הייעוץ הרוחני (Kovess-Masfetyar et al., 2017) והכשרת יועצים בפרט (Henriksen, Henderson, Liang, Watts, & Marks, 2019), עוסקת רבות בחשיבותה של הכשרה מתקדמת ומותאמת למקצוע. ממצאי המחקר הנוכחי מחזקים ממצאים אלו ומוסיפים עוד נדבך על תפקוד רבני בתי הספר. הממצא כי תלמידים פונים יותר לרבנים שיש להם הכשרה תורנית, אקדמית והכשרה ספציפית בתחום הייעוץ מראה שתלמידים פונים יותר לעזרת אנשי מקצוע מיומנים ואנשי צוות שרואים בהם בעלי יכולת לעזור (Yablon, 2010). הסבר זה מקבל חיזוק נוסף מניתוח הממצאים האיכותניים שעומדים על כך שתלמידים נוטים לפנות יותר לרבנים שהם רואים בהם אלה שעשויים לסייע להם.

נוסף על כך, נמצא גם כי תלמידים פנו יותר לרבנים שמשמשים גם מוריהם. ממצאים אלה תואמים גם הם ממצאים קודמים שמראים כי בדרך כלל תלמידים נוטים לפנות לעזרת המחנכים שלהם יותר מאשר למורים אחרים (Yablon, 2010). גם במקרה זה הטענה היא שתלמידים נוטים לפנות לעזרה לאנשי צוות שזמינים להם ושאיכות הקשר איתם טובה (שגיא-שורץ וגייני, 2008). גם כאן מתקבל חיזוק נוסף לטענה זו בעזרת ניתוח הראיונות שמעידים על כך שתלמידים נוטים לפנות יותר לרבנים שיש להם איתם קשרים טובים ואישיים יותר.

נציין כי כדי לבחון את מקומם של הרבנים כמקור עזרה נבחנו אלימות בבית הספר כאבן בוחן. בעוד שהראיונות שהתקיימו עם התלמידים הורחבו לראיית תפקיד הרב כמעניק עזרה בדרך כלל, הרי שמחקרי המשך נדרשים כדי להעמיק את ההבחנה בין סוגי עזרה שדורשים התלמידים מהרב ותחומים ספציפיים שבהם תלמידים פונים או עשויים לפנות לרבנים. בד בבד ממצאי המחקר עולה כי יותר ממחצית מהתלמידים היו קורבנות לאלימות מסוג כלשהו וכי רק כשליש מקורבנות אלו פנו לעזרה לאחר הפגיעה. שיעורי אלימות אלה דומים לשיעורים שמתפרסמים בדו"חות ניטור אלימות ארציים שמעלים כי 19%-45% מהתלמידים הם קורבנות לאלימות בבתי הספר בישראל (ראמ"ה, 2018). לאלימות בהיקפים רחבים כל כך יש השפעה שלילית רבה. תלמידים שנפגעו מאלימות עשויים לפתח חרדה או דיכאון, ירידה ברמה הלימודית, תסמינים פסיכוסומטיים שונים, דימוי עצמי נמוך ועוד (Nurius, LaValley, & Kim, 2020; Stavrinides, Georgiou, Nikiforou, & Kiteri, 2011; Tudkuea, Laeheim, & Sittichai, 2019; Ybrandt & Armelius, 2010). ממצאים רבים מדגישים את החשיבות הרבה לטיפול מערכתי בנושא אלימות בבית הספר בפיתוח תוכניות מניעה מצד אחד וביצירת מוקדי תמיכה ויעץ לתלמידים שנפגעו מאלימות מצד אחר.

לצד הממצאים העולים מהמחקר הנוכחי, חשוב לציין כי המחקר אינו חף ממגבלות. ראשית, חשוב להדגיש כי מדגם המחקר אינו מייצג, והכללת ממצאי המחקר על כלל הרבנים הפועלים בבתי הספר בישראל דורש מחקר רחב יותר ומותאם לכך. זאת ועוד ממצאי המחקר העיקריים נשענים על דיווח עצמי ויש מקום לבחון את תרומתו של הרב במדדים אחרים כמו דיווחי עמיתים ורישומי בתי הספר עצמם. נוסף על כך, כדי לבחון לעומק את תרומתם של רבני בתי ספר כמעניקים עזרה, מערך המחקר התמקד בפנייה לעזרה בפועל לאחר אירוע ספציפי של אלימות. התמקדות שבאה לידי ביטוי בתלמידים מעטים שנכללו בניתוחים הסטטיסטיים הכמותיים. עם זה יש חשיבות גדולה לבחינת המשתנים המקדמים פנייה לרב במובן המעשי ולא רק התאורטי והממצאים שעלו במחקר הנוכחי מספקים תרומה חשובה לבחינת התופעה הגם ששיעור המשתתפים נמוך כפי שגם נמצא במחקרים קודמים העוסקים בפנייה לעזרה (Yablon, 2017). לבסוף, אחד הממצאים העולים מהמחקר הנוכחי הוא כי אין הגדרת תפקיד ברורה במשרד החינוך לתפקיד רבני בתי הספר. כך למשל התברר כי רבני בתי ספר הוא שם כולל שלעיתים מתבטא בעיקר בגמול תפקיד ואינו דורש פעילות מוגדרת או תנאי סף. לכן למשל כמה מרבני בתי הספר הם מנהלי המוסד, מקצתם משמשים רבנים בלבד ואחרים משמשים מורים ומחנכים בבית הספר. במחקרי המשך מוצע לבחון הבדלים בין רבנים לסוגיהם שממלאים תפקידים מגוונים בבית הספר נוסף על תפקידם הפורמלי כרבני בית הספר.

השפעות על קובעי מדיניות

ממצאי המחקר מעלים את תפקודו של הרב כמעניק תמיכה וייעוץ בבתי ספר. עצם הדבר שתפקיד הרב התרחב למתן סיוע פרטני במידה שלא כיוונו קובעי המדיניות מעלה את הצורך לבחון מחדש את הגדרת תפקידו של רב בית הספר, לבחון את הדרישות המקדימות למתמנים לתפקיד זה ואת ההבחנה שבין תפקידי הייעוץ של הרב לעומת תפקידם של יועצים בבית הספר. נוסף על כך, נוכח פועלו של הרב יש מקום לבחון את הרגולציה בתחום מינוי הרבנים ולייסד תהליך מובנה שיבטיח התאמה מיטבית בין הרב לאוכלוסיית בית הספר, תהליכי השמה והכשרה שכיום לא מתקיימים. זאת ועוד, אף שמדובר בממצאי מחקר ראשוני עולה שאם מקבלים או מעודדים את רבני בתי הספר לתת ייעוץ פרטני, כדאי להעשיר את ההכשרה לרבני בתי ספר בתכנים העוסקים בייעוץ והגשת עזרה לתלמידים, יצירת קשרים בעלי משמעות ומניעה וטיפול באלימות כמו מצוקה מסיבות אחרות. כמו כן חשוב כי הרבנים ידעו ויבינו את מקומם כמוקדי פנייה לעזרה ויפעלו במידה אקטיבית ובשיתוף צוות היעוץ והמורים בבית הספר כדי ליצור קשר מהותי עם התלמידים וליצור קרקע מתאימה לבקשת עזרה בעת הצורך.

רשימת מקורות

- ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- בוזגלו, א' (2005). **השפעת מדדים אישיים וארגוניים על עמדותיהם של רבני בתי ספר ומנהלים, ביחס לקבלת תלמידים, הפנייתם ללימודי המשך ולרמת הדתיות בחמ"ד** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- בנבנישתי, ר', חורי-כסאברי, מ' ואסטר, ר"א (2006). **אלימות במערכת החינוך בישראל – תשס"ה: דו"ח ממצאים מסכם**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית.
- משרד החינוך. (תשס"ב). **חוזר המנהל לחינוך דתי: רב בית הספר – תשס"ב**. משרד החינוך: ירושלים.
- נוימן, י' (1995). **רבני בתי הספר בחינוך הממלכתי-דתי. בשדה חמ"ד, לח(3-4), 5-8**.
- הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה). (2014). **ניטור רמת האלימות בבתי הספר על-פי דיווחי תלמידים: נתונים מתוך סקרי ניטור אלימות תשע"ג, תשע"א ותשס"ט**. רמת-גן: המחבר. אוחזר מתוך http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/9DEB836A-7B74-4BCF-A21C-5921D5D2784D/189077/Nitur_Almut_Report_2014.docx
- הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה). (2018). **ניטור רמת האלימות בבתי-הספר לפי דיווחי תלמידים: נתונים מתוך סקרי ניטור אלימות תשס"ט-תשע"ז**. אוחזר מתוך http://meyda.education.gov.il/files/Rama/Nitur_Almut_Report_Students_2017.pdf
- שגיא-שורץ, א' וגייני, מ' (2008). **מעגלי בטחון רגשיים-חברתיים בין ילדים למורים במסגרות חינוך. בתוך פ"ש קליין וי"ב יבלון (עורכים), ממחקר לעשייה**

בחינוך לגיל הרך (עמ' 67-89). ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

- Adams, C. L. (2019). *Preaching and pastoral care: Helping a hurting church heal and move ministry forward* (Doctoral dissertation). Garrett-Evangelical Theological Seminary, Evanston, Illinois.
- Azuine, R. E., & Singh, G. K. (2019). Mentoring, bullying, and educational outcomes among US school-aged children 6-17 years. *Journal of School Health*, 89(4), 267-278. doi:10.1111/josh.12735
- Barrow, G. (2016). Education eldership and pastoral care in schools. *Pastoral Care in Education*, 34(2), 110-115. doi:10.1080/02643944.2016.1150326
- Basch, C. E. (2011). Aggression and violence and the achievement gap among urban minority youth. *Journal of School Health*, 81(10), 619-625. doi:10.1111/j.1746-1561.2011.00636.x
- Bayer, J. K., Mundy, L., Stokes, I., Hearps, S., Allen, N., & Patton, G. (2018). Bullying, mental health and friendship in Australian primary school children. *Child and Adolescent Mental Health*, 23(4), 334-340. doi:10.1111/camh.12261
- Becker, E. S., Waldis, M., & Staub, F. C. (2019). Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through content-focused coaching: A field experiment. *Teaching and Teacher Education*, 83, 12-26. doi:10.1016/j.tate.2019.03.007
- Brunstein Klomek, A., Marrocco, F., Kleinman M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49. doi:10.1097/01.chi.0000242237.84925.18
- Edmond, N., & Price, M. (2009). Workforce re-modelling and pastoral care in schools: A diversification of roles or a de-professionalization of functions? *Pastoral Care in Education*, 27(4), 301-311. doi:10.1080/02643940903349336
- Efrati, Y. (2018). Adolescents with a disposition toward compulsive sexual behavior: The role of shame in willingness to seek help and treatment. *Sexual Addiction & Compulsivity*, 25(1), 28-45. doi:10.1080/10720162.2018.1454371
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48(6), 533-553. doi:10.1016/j.jsp.2010.07.001

- Gordon, C. S., Jones, S. C., Taylor, M., McInerney, M., & Wegener, J. (2020). An Australian study on the benefits of pastoral care to aged care residents in Christian affiliated homes. *Health & Social Care in the Community*, 28(2), 366-375. doi:10.1111/hsc.12868
- Hanson, W. E., Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Petska, K. S., & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 224-235. doi:10.1037/0022-0167.52.2.224
- Henriksen, R. C., Henderson, S. E., Liang, Y., Watts, R. E., & Marks, D. F. (2019). Counselor supervision: A comparison across states and jurisdictions. *Journal of Counseling & Development*, 97(2), 160-170. doi:10.1002/jcad.12247
- Hunter, S. C., & Borg, M. G. (2006). The influence of emotional reaction on help seeking by victims of school bullying. *Educational Psychology*, 26(6), 813-826. doi:10.1080/01443410600941946
- Kelleher, R., Goh, A., Taylor, M., Ames, D., Chiu, E., Lautenschlager, N. T., & Yastrubetskaya, O. (2011). Providing pastoral care service in aged mental health settings: A literature review. *Asia-Pacific Psychiatry*, 3(1), 5-9. doi:10.1111/j.1758-5872.2011.00106.x
- Kovess-Masfety, V., Evans-Lacko, S., Williams, D., Andrade, L. H., Benjet, C., Ten Have, M., . . . Gureje, O. (2017). The role of religious advisors in mental health care in the World Mental Health surveys. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 52(3), 353-367. doi:10.1007/s00127-016-1290-8
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S. L., . . . Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse & Neglect*, 22(7), 705-717. doi:10.1016/s0145-2134(98)00049-0
- Kyriacou, C. (2015). Social pedagogy and pastoral care in schools. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43(4), 429-437. doi:10.1080/03069885.2014.974022
- Kyriacou, C., & Zuin, A. (2016). Cyberbullying and moral disengagement: An analysis based on a social pedagogy of pastoral care in schools. *Pastoral Care in Education*, 34(1), 34-42. doi:10.1080/02643944.2015.1134631
- Lepore, S. J., & Kliewer, W. (2013). Violence exposure, sleep disturbance, and poor academic performance in middle school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(8), 1179-1189. doi:10.1007/s10802-013-9709-0

- Lie, S. Ø., Rø, Ø., & Bang, L. (2019). Is bullying and teasing associated with eating disorders? A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Eating Disorders*, 52(5), 497-514. doi:10.1002/eat.23035
- Mark, L., Värnik, A., & Sisask, M. (2019). Who suffers most from being involved in bullying-bully, victim, or bully-victim? *Journal of School Health*, 89(2), 136-144. doi:10.1111/josh.12720
- Nadler, A. (2015). The other side of the help giving paradigm: Seeking and receiving help. In D. A. Schroeder & W. G. Graziano (Eds.), *The Oxford handbook of prosocial behavior* (pp. 307-329). New York, NY: Oxford University Press.
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social development*, 19(2), 221-242. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x
- Nurius, P., LaValley, K., & Kim, M. (2020). Victimization, poverty, and resilience resources: Stress process considerations for adolescent mental health. *School Mental Health*, 12, 124-135. doi:10.1007/s12310-019-09335-z
- Rickwood, D. J. (1995). The effectiveness of seeking help for coping with personal problems in late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(6), 685-703. doi:10.1007/BF01536951
- Schonert-Reichl, K. A., & Muller J. R. (1996). Correlates of help-seeking in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 705-731. doi:10.1007/BF01537450
- Schuhmann, C., & Damen, A. (2018). Representing the good: Pastoral care in a secular age. *Pastoral Psychology*, 67(4), 405-417. doi:10.1007/s11089-018-0826-0
- Shapira, H. (2008). *The focuses of activity and requirements of the position of the School Rabbi in Israel* (Doctoral dissertation). Constantine The Philosopher University, Nitra.
- Shaw, T., Campbell, M. A., Eastham, J., Runions, K. C., Salmivalli, C., & Cross, D. (2019). Telling an adult at school about bullying: Subsequent victimization and internalizing problems. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2594-2605. doi:10.1007/s10826-019-01507-4
- Shih, P., Worth, H., Travaglia, J., & Kelly-Hanku, A. (2017). Pastoral power in HIV prevention: Converging rationalities of care in Christian and medical practices in Papua New Guinea. *Social Science & Medicine*, 193, 51-58. doi:10.1016/j.socscimed.2017.09.049

- Stavrinides, P., Georgiou, S., Nikiforou, M., & Kiteri, E. (2011). Longitudinal investigation of the relationship between bullying and psychosocial adjustment. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(6), 730-743. doi:10.1080/17405629.2011.628545
- Teague, P., Kraeuter, S., York, S., Scott, W., Furqan, M. M., & Zakaria, S. (2019). The role of the chaplain as a patient navigator and advocate for patients in the intensive care unit: One academic medical center's experience. *Journal of Religion and Health*, 58, 1833-1846. doi:10.1007/s10943-019-00865-z
- Tudkuea, T., Laeheem, K., & Sittichai, R. (2019). Development of a causal relationship model for cyber bullying behaviors among public secondary school students in the three southern border provinces of Thailand. *Children and Youth Services Review*, 102, 145-149. doi:10.1016/j.childyouth.2019.05.013
- Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D., . . . Hymel, S. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievements: Results from a multi-informant study. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 360-377. doi:10.1037/spq0000084
- Weaver, A. J., Revilla, L. A., & Koenig, H. G. (2002). *Counseling Families across the stages of life: A handbook for pastors and other helping professional*. Nashville, TN: Abingdon Press.
- Wu, P., Katic, B. J., Liu, X., Fan, B., & Fuller, C. J. (2010). Mental health service use among suicidal adolescents: Findings from a U.S. national community survey. *Psychiatric Services*, 61(1), 17-24. doi:10.1176/ps.2010.61.1.17
- Yablon, Y. B. (2010). Student-teacher relationships and students' willingness to seek help for school violence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(8), 1110-1123. doi:10.1177/0265407510381255
- Yablon, Y. B. (2013). Students' willingness to seek help from school rabbis for dealing with school violence. *Reja*, 29(1), 16-21.
- Yablon, Y. B. (2017). Students' reports of severe violence in school as a tool for early detection and prevention. *Child Development*, 88(1), 55-67. doi:10.1111/cdev.12679
- Yablon, Y. B. (2018). Israeli Arab minority students' help seeking for bullying from school counselors. *The Counseling Psychologist*, 46(3), 333-350. doi:10.1177/0011000018764108

Ybrandt, H., & Armelius, K. (2010). Peer aggression and mental health problems: Self-esteem as a mediator. *School Psychology International*, 31(2), 146-163. doi:10.1177/0143034309352267

הערכת הפעילות של מועצת התלמידים בבית הספר: השוואה בין תפיסות תלמידים פעילים ובלתי פעילים

אסתר כלפון ושלמה רומי

תקציר

מועצות תלמידים מעורבות בדרכים מגוונות ומהותיות בבית הספר ומשמשות גוף חינוכי בעל יכולת השפעה רחבה. מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון הבדלים בין תלמידים פעילים במועצות תלמידים ובין תלמידים שאינם פעילים בעניין תפיסתם את הערכת פעילות מועצת התלמידים בבית הספר בארבעה תחומים: 1. תרומתה של מועצת תלמידים לחינוך לדמוקרטיה ולזכויות תלמידים; 2. תרומת החברות במועצת התלמידים לקידום תחומי הצלחה ולהישגי התלמידים הפעילים בה; 3. תרומת החברות במועצת התלמידים לפיתוח כישורים אישיותיים; 4. מידת הרלוונטיות של מועצת תלמידים.

מחקר זה הוא חלק ממחקר מקיף שנעשה בנושא של מועצות תלמידים, שבו השתתפו 600 תלמידים מבתי ספר על-יסודיים, שמקצתם שימשו חברים פעילים במועצת תלמידים והאחרים לא היו חברים בה. במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשאלון להערכת פעילות מועצת התלמידים בארבעת תחומי המחקר שהוגדרו. ממצאי המחקר עומדים על כך שתלמידים הפעילים במועצות תלמידים, רואים בפעולת העשייה של מועצת תלמידים בבית הספר פעולה התורמת במידה בינונית עד גבוהה במרבית המדדים שנבדקו במחקר, וגבוהה יותר במובהק מתפיסת התלמידים שאינם פעילים. נוסף על כך, נמצאו במחקר משתנים מעטים שבהם לא היו הבדלים בין שתי הקבוצות, ממצאים העשויים להראות תובנות חינוכיות נוספות. התובנות שעלו במחקר רלוונטיות לעבודתו של היועץ החינוכי בבית הספר, כאחראי על פיתוח האקלים המיטבי וכאחראי לקידום צרכיו וכישוריו האישיותיים של התלמיד.

מילות מפתח: מועצות תלמידים; מיומנויות חברתיות; כישורי מנהיגות.

מעורבות תלמידים בבית הספר

חינוך תלמידים בעולם הפוסט-מודרני מחייב התמקדות של מוסדות חינוך בעניין הכשרת התלמידים לחיי חברה וקהילה איכותיים ולמעורבות חברתית מקדמת (אבגר, 2016; Cobo, 2013; Cohen, 2007; Romi & Schmida, 2009). בית הספר והכיתה משמשים סוכני חברות (סוציאליזציה) חשובים בחיי התלמיד (הכהן ורון, 2011) והשהות בהם מזמנת התנסויות חברתיות רבות התורמות לגיבוש תפיסות, ערכים ויחסים בין-אישיים (בנבנישתי, אסטר וחורי-כסאברי, 2008; הכהן ורון, 2011; עבאס, 2005).

נוסף על התחום הלימודי שעליו אמון בית הספר, הוא אחראי על פיתוח כישורים חברתיים (הכהן ורון, 2011; Webster-Stratton & Reid, 2004) והתנהגויות פרו-חברתיות של

תלמידים (בנבנישתי ואחרים, 2008) במסגרות ובאמצעים למיניהם. החינוך הבלתי פורמלי בבית הספר מעודד תלמידים למעורבות חברתית פעילה למען הכלל ולצורכי הפרט ומאפשר ביטוי עצמי של תלמידים (אבגר, 2016; רומי, בדפוס). כמו כן הוא נועד לחיזוק אוכלוסיות חלשות וייחודיות כגון עולים חדשים, נוער בסיכון ותלמידים עם צרכים מיוחדים (רומי, בדפוס). פעולות ותוכניות בלתי פורמליות המתקיימות בבתי ספר מסייעות בפיתוח כישורים חברתיים והתנהגויות פרו-חברתיות, בהפחתת התנהגויות אלימות ומסייעות בחיזוק תחושת השייכות של התלמידים לבית הספר (בנבנישתי ואחרים, 2008). כישורים והתנהגויות אלו יסייעו לתלמידים להתמודד טוב יותר עם הסביבה שהם חיים בה וישפרו את הרווחה הנפשית (well being) שלהם בחיי היומיום (הכהן ורונן, 2011; Bremer & Smith, 2004).

כבר בשנות השבעים של המאה הקודמת החלו חוקרים לעסוק בשאלת החשיבות של מעורבות תלמידים בעשייה החינוכית בבית הספר והשפעתה על מידת מעורבותם בחברה כאנשים בוגרים בעתיד (McGrath, 1970; Ryan, 1976; Schmerler, 1977; Soderberg, 1977). סצ'מרלר (Schmerler, 1977) מצא כי מעורבות חברתית של תלמידים בבית הספר תתרום בשני מישורים, תסייע ביצירת תחושת מחויבות עמוקה של התלמידים כלפי בית הספר ותסייע בפיתוח מיומנויותיהם וכישוריהם החשובים לחיים בעולם החופשי כבוגרים. ריין (Ryan, 1976) הוסיף ומצא כי כאשר תלמידים מעורבים בעשייה הבית ספרית, הם נוטים יותר לקבל וליישם את מדיניות בית הספר.

גישה זו של המצדדים במעורבות תלמידים בבית הספר המשיכה להתפתח ולהתעצם גם בשנות השמונים ועד למאה הנוכחית. מחקרים למיניהם שנערכו בנושא זה (כאהן-סטרבצ'ינסקי וואזן-סיקרן, 2001; Kaba, 2002), מצאו כי התנסויות אקטיביות של תלמידים במסגרות בלתי פורמליות המתקיימות בבתי ספר, עשויות לפתח בקרב התלמידים מיומנויות חברתיות (בנבנישתי ואחרים, 2008; כאהן-סטרבצ'ינסקי וואזן-סיקרן, 2002), וכישורי מנהיגות (טימן, 2003; כאהן-סטרבצ'ינסקי וואזן-סיקרן, 2002; Leckie, 2004). כמו כן, נמצא כי מסגרות פעולה חינוכיות המאפשרות ביטוי עצמי של תלמידים, יסייעו בחיזוק תחושת השייכות של התלמידים למוסד החינוכי (בנבנישתי ואחרים, 2008; כאהן-סטרבצ'ינסקי וואזן-סיקרן, 2002), תחושת שייכות לבית הספר תוביל להגברת הזדהות התלמידים עם ערכיו ועקרונותיו ולצמצום התנהגויות סיכון או התנהגויות אנטי-חברתיות גם בקרב אוכלוסיות במצבי סיכון (בנבנישתי ואחרים, 2008). נושא זה של עידוד ילדים להיות מעורבים ושותפים בהליכי קבלת החלטות, בקביעת מדיניות ובקידום צורכיהם, התפתח גם ברמה מדינית ומשפטית. ב"אמנת זכויות הילד" של האו"ם, שנכנסה לתוקף בשנת 1990 (Mager & Cross, Hulme & McKinney, 2014; Nowak, 2012), נקבע כי יש להבטיח לאפשר לילדים המסוגלים לחוות דעה משלהם, את הזכות להביע את דעתם בחופשיות ולתת משקל ראוי לדעותיהם בהתאם לגילם ובהתאם לרמת בגרותם (אבגר, 2016). בהמשך, המועצה לאסטרטגיה האירופית לזכויות הילד, הנסמכת על אמנת זכויות הילד, ניסחה חמישה תחומי פעולה שיש לקדם כדי להבטיח את קיום זכויות הילד בין השנים 2016-2021: שוויון הזדמנויות; שיתוף ילדים; הגנה מפני אלימות; מערכת צדק ידידותית לילדים ושמירה על זכויות ילדים בסביבה דיגיטלית. על פי קביעת המועצה, בתחום הפעולה 'שיתוף ילדים' נכללת זכות ילדים לחופש ביטוי, להישמע ולהשתתף בהחלטות המשפיעות על חייהם, הן כפרטים והן כקבוצה. המועצה

לאסטרטגיה האירופית קבעה כי יש לעודד מערך אפשרויות ליישום החלטות אלו בבתי הספר ובממשל המקומי כדי לחנך את התלמידים לשמירה על זכויות האדם ולחנכם לאזרחות דמוקרטית פעילה (Council of Europe, 2016). בדומה, גם בישראל הגדירו מעצבי המדיניות כי מעורבות תלמידים נדרשת להתבטא בהליכי קבלת החלטות ובקביעת מדיניות של בתי ספר והשלטון המקומי (אבגר, 2016; משרד החינוך, 2015).

בהשפעת גישות חינוכיות אלו שציידו במעורבותם של תלמידים בעשייה הבית ספרית (Cross et al., 2014; Mager & Nowak, 2012), החל נושא מועצות תלמידים לעלות על סדר היום החינוכי (אבגר, 2016; 2012; Griebler & Nowak, 2012; Pharis, Bass, & Pate, 2005). בתי ספר במדינות רבות בעולם החלו להקים מועצות תלמידים, לאפשר ולעודד את מעורבותן בבית הספר (Boylan, 2005; Cross et al., 2014; Garratt & Piper, 2008; Gilljam, 2005; Esaiasson, & Lindholm, 2010; Klecker, Austin, & Burns, 2000; Pharis et al., 2005; Schlinker, Kelley, O'Phelan, & Spall, 2008; Yüksel & Karadağ, 2010).

גם בישראל הנושא של מועצות תלמידים הלך ותפס תאוצה (משרד החינוך, 1978, 1999, 2001, 2015). בשנת 1999 התקבלה הנחיה ממשרד החינוך לעודד להקים בבתי ספר על-יסודיים מועצות תלמידים (כלפון, 2017; משרד החינוך, 1999). בדצמבר שנת 2000 התקבל חוק זכויות התלמיד, ומטרתו הסדרת נושא זכויות התלמיד במערכת החינוך בישראל ונקבע שחלק מיישום חוק זה הוא לעודד בתי ספר להקים מועצות תלמידים (משרד החינוך, 2000). בשנת 2001 יצא חוזר מנכ"ל של משרד החינוך (משרד החינוך, 2001) שבו הושם דגש מרכזי על ייעודה של מועצת תלמידים כאמצעי להתנסות תלמידים לחיים בחברה דמוקרטית. כיום, בכ-85% מבתי הספר העל-יסודיים בארץ, פועלות מועצות תלמידים (בקירוב ל-900 מועצות תלמידים) (אבגר, 2016).

מועצת תלמידים (school council) היא גוף חינוכי, המורכב מתלמידים הלומדים בבית הספר ושנבחרו בהליך דמוקרטי בידי חבריהם התלמידים. פעילויותיו של גוף זה מבוססות על ערכים ועקרונות הדמוקרטיה, כגון כבוד האדם וחירותו, הזכות לשוויון ולהבעת עמדה, שמירה על החוק, דעת הרוב ו"העם למען העם" (משרד החינוך, 2015). אחת ממטרות גוף זה היא לייצג את כלל התלמידים הלומדים בבית הספר ולתת מענה לצורכיהם ולזכויותיהם (אבגר, 2016; כלפון, 2017; משרד החינוך, 2015). מעצבי המדיניות של משרד החינוך מודעים לתרומה הרחבה של מועצות תלמידים לתהליכים חינוכיים-חברתיים המתקיימים בבתי ספר. הם מודעים לתרומתן של מועצות תלמידים בטיפול אקלים מיטבי בבית הספר (אבגר, 2016), בעיצוב התנהגות תלמידים (כלפון, 2017; 2012; Griebler & Nowak, 2014; Cross et al.) ובקידום זכויותיהם (Cross et al., 2014; Griebler & Nowak, 2012). זו הסיבה, שסן אנטוניו (San Antonio, 2008) ממליץ במחקרו להרחיב את מעגלי מעורבות התלמידים במועצות תלמידים, ולהעמיק את תהליך המיסוד של גוף זה, לצורך חיזוק יכולתן והשפעתן.

תוכניות ופעילויות העוסקות בחברה, תרבות ופנאי המקודמות בידי מועצת התלמידים, מגבירות את מעורבות התלמידים בבית הספר ומסייעות בחיזוק תחושת השייכות שלהם למוסד החינוכי ולעקרונותיו (כלפון, 2012). מועצות תלמידים השותפות בקבלת החלטות בפורומים שונים ופעילויות בדיונים העוסקים בנושאים בית ספריים, מסייעות בקידום צורכי התלמידים וזכויותיהם (Halfon & Romi, 2019a; Halfon & Romi, 2019b). בהעצמת תלמידים, והגברת זיקתם לבית הספר (Kaba, 2001; Mager & Nowak, 2012).

כמו כן, הן תורמות להגברת תחושת האחריות של התלמידים לכל הנעשה בבית הספר (Cross et al., 2005), הן מסייעות בהטמעת ערכים דמוקרטיים ואזרחות פעילה (Cross et al., 2014; Griebler & Nowak, 2012; Halfon & Romi, 2019a; San Antonio, 2008) בפיתוח כישורים חברתיים של תלמידים (Griebler & Nowak, 2012), בפיתוח כישורי המנהיגות שלהם (Cross et al., 2014; Griebler & Nowak, 2012; Halfon & Romi, 2019a; San Antonio, 2008; Yates, 2003) ובהקניית מיומנויות בניהול ציבורי (אבגר, 2016; כלפון, 2017; משרד החינוך, 2015).

מועצות תלמידים מקדמות גם את תחום ההתנדבות בבית ספר ובקהילה (Halfon & Romi, 2019b; Halfon & Romi, 2019a). התלמידים החברים במועצת תלמידים שותפים בתהליכי התכנון והיישום של תוכניות ההתנדבות, הם בוחרים את מוקדי ההתנדבות ובוחרים את אופן ביצוע המשימות שהוגדרו. חוקרים רבים מציינים כי קיימת חשיבות להתנדבות וולונטרית של בני נוער להתפתחותם האישית (Holdsworth & Quinn, 2010). הפעילויות ההתנדבותיות תורמות לגיבוש זהותם האישית של התלמידים (Youniss, Bales, Christmass-Batesy, Diversi, McLaughlin, & Silbereisen, 2002), לגיבוש זהותם המוסרית והחברתית ולחיזוק ביטחונם האישי (מגן, 2011). נוסף על כך, מחקרים עומדים על כך שפעילויות התנדבות בבית הספר מחנכות לאזרחות פעילה, למעורבות חברתית ולמנהיגות (Metz, McLellan, & Youniss, 2003) מתוך הדגשת ערך של שליחות חברתית (Halfon & Romi, 2019a), סולידריות והדגשת ערכים הומניים באווירה הבית ספרית (מגן, 2011).

תרומת פעילות מועצות תלמידים

במחקרים מעטים נבחן נושא של מועצות תלמידים כמשתנה מרכזי של המחקר (Cross et al., 2014; Garratt & Piper, 2008; Griebler & Nowak, 2012) באחדים נבחנו סוגים וטיפוסים של מועצות תלמידים (Gilljam et al., 2010; Halfon & Romi, 2019b) ותחומי תוכן שמעורבות בהם מועצות תלמידים (Halfon & Romi, 2019a). אחרים בחנו את יעילותן של מועצות תלמידים בבתי ספר (Pharis et al., 2005), את איכות פעילותן ומידת שביעות רצונם של תלמידים ומנהלים מתפקודן (טימן, 2003; Schlinker, 2000; Priscilla, 2000; et al., 2008).

נוסף על כך, חוקרים בחנו את הקשר שבין מועצות תלמידים לאזרחות וחינוך לדמוקרטיה (טימן, 2003; Cox & Robinson-Pant, 2005; Cross et al., 2014; Garratt & Piper, 2008) ואת מערך ההכשרות של תלמידים למועצות תלמידים רשותיות (כאהן-סטרבצ'ינסקי וואן-סיקרון, 2002; Tal & Perry-Hazan, 2016; Collins, Augsberger, & Gecker, 2016). מאג'יר ונויאק (Mager & Nowak, 2012) בחנו את נושא שיתוף תלמידים בפעילויות בית ספריות, כאשר אחת מהפעילויות הייתה מועצת תלמידים. בדומה, קרוס ועמיתיו (Cross et al., 2014) בחנו את השפעת השתתפות תלמידים במסגרות למיניהן הפועלות בבית הספר, ואחת מהן הייתה מועצת תלמידים.

בספרות המחקר נמצא דיון מועט בשאלת ההשתמעויות החינוכיות הנובעות ממעורבות מועצות תלמידים בבתי הספר, זאת אף שמעצבי המדיניות של משרד החינוך הדגישו את

התרומה הרבה של מעורבות תלמידים במועצת תלמידים, על אישיותם וכישוריהם של התלמידים (אבגר, 2016 ; משרד החינוך, 2015).

במחקרים אחדים נבדק הקשר שבין חברות תלמידים במועצת תלמידים ובין ההתפתחות הרגשית שלהם (Griebler & Nowak, 2012; San Antonio, 2008). גריבלר ונויבאך (Griebler & Nowak, 2012) בחנו את הקשר שבין בריאות וחוסן רגשי של תלמידים למידת מעורבותם במועצות התלמידים של בית הספר. סן אנטוניו (San Antonio, 2008) בחן את הקשר שבין מעורבות תלמידים במועצת תלמידים לרמת המחויבות האישית שלהם, תחושות העצמה והאמון הכללי שהם חשים כלפיה. פלג (2000) בחנה במחקרה את הקשר שבין מעורבות תלמידים במועצת תלמידים למשתנים אחרים שכמה מהם היו ביטחון אישי, דימוי עצמי ומוטיבציה של תלמידים. נוסף על התחום הרגשי, חוקרים בחנו גם את הקשר שבין מעורבות תלמידים במועצת תלמידים לרמת הישגיהם הלימודיים (טימן, 2003 ; San Antonio, 2008). למשל, טימן (2003) מצא כי מעורבות תלמידים במועצות תלמידים מחזקת בקרב פעיליה את המוטיבציה ללמידה ואף תורמת להעלאת רמת הישגיהם בלימודים, כל זאת מתוך ניגוד למחקרו של סן אנטוניו (San Antonio, 2008) שבו לא נמצא קשר בין מעורבות תלמידים במועצת התלמידים לרמת הישגים גבוהה של תלמידים הפעילים במועצה.

לצד התחום הלימודי והרגשי, חוקרים בחנו את השפעתה של מעורבות תלמידים החברים במועצת תלמידים, על פיתוח מיומנויותיהם וכישוריהם החברתיים (טימן, 2003 ; פלג, 2000 ; Yates, 2003 ; Priscilla, 2000; Marriott, 2004). מאריאט (Marriott, 2004) בחנה את השפעת המעורבות במועצת תלמידים על כישורים חברתיים, כגון קבלת החלטות, פתרון סכסוכים ועבודת צוות. פריסקילה (Priscilla, 2000) מצא כי מעורבות תלמידים במועצת תלמידים תורמת לעיצוב התנהגות, לקידום התנהגויות פרו-סוציאליסטיות ולהפחתת התנהגויות בלתי נורמטיביות.

שאלות המחקר והשערותיו

מחקר זה הוא חלק מן מחקר מקיף שנעשה בנושא של מועצות תלמידים (כלפון, 2012). מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון הבדלים בין תלמידים פעילים במועצות תלמידים ובין תלמידים שאינם פעילים בעניין תפיסתם את הערכת פעילות מועצת התלמידים בבית הספר. להלן שאלות המחקר בחלוקה לארבעה תחומי מחקר :

1. מהי תרומת מועצת תלמידים לחינוך לדמוקרטיה ולזכויות תלמידים?
 2. מהי תרומת החברות במועצת התלמידים לקידום תחומי הצלחה ולהישגים התלמידים?
 3. מהי תרומת החברות במועצת התלמידים לפיתוח כישורים אישיותיים?
 4. מהי מידת הרלוונטיות של מועצת התלמידים?
- להלן השערות המחקר הנגזרות ממטרות המחקר :
1. תלמידים פעילים במועצת תלמידים ידווחו על מידה רבה יותר של תרומה של מועצת תלמידים לחינוך לדמוקרטיה ולזכויות תלמידים בהשוואה לתלמידים שאינם פעילים.

2. תלמידים פעילים במועצת תלמידים ידווחו על מידה רבה יותר של תרומת החברות במועצת תלמידים לקידום תחומי הצלחה והישגיהם הלימודיים יהיו גבוהים יותר בהשוואה לתלמידים שאינם פעילים.
3. תלמידים פעילים במועצת תלמידים ידווחו על מידה רבה יותר של תרומת החברות במועצת תלמידים לפיתוח כישורי מנהיגות וכישורים אישיותיים בהשוואה לתלמידים שאינם פעילים.
4. תלמידים פעילים במועצת תלמידים ידווחו על מידת רלוונטיות גבוהה יותר של מועצת התלמידים בהשוואה לתלמידים שאינם פעילים.

שיטה

נבדקים

במחקר השתתפו 600 תלמידים מבתי ספר על-יסודיים בישראל משלושה מחוזות: חיפה, תל-אביב ודרום שמנהליהם הביעו הסכמתם להשתתף במחקר. כשליש (33.7%) מהמשתתפים שימשו חברים פעילים במועצת התלמידים ($n = 202$) וכשני שלישים (66.3%) לא היו חברים בה ($n = 398$) – קרי, בלתי פעילים במועצת התלמידים. התלמידים שהיו חברים במועצת תלמידים, השתייכו לכל שכבות הגיל הלומדות בבית הספר, בהתאם לנציגויות של כל כיתה במועצת תלמידים. התלמידים שאינם חברים במועצת תלמידים, היו משכבת גיל אחת, מכיתות י"א, כיוון שרמת הזמינות של התלמידים הלומדים בכיתה זו הייתה הגבוהה ביותר.

בלוח 1 מוצגים מאפייני הרקע של התלמידים שהשתתפו במחקר.

לוח 1: מאפייני רקע של המשתתפים במחקר, לפי פעילות במועצת התלמידים

Phi/ Cramer's V	χ^2	כלל המדגם ($N=600$)	בלתי פעילים ($n=398$)	פעילים ($n=202$)		
.03	0.67	33.6%	34.7%	31.3%	בנים	מגדר
		66.4%	65.3%	68.7%	בנות	
.06	2.21	33.4%	32.0%	36.1%	דתי	רמת דתיות
		38.7%	40.8%	34.7%	מסורתי	
		27.9%	27.2%	29.2%	חילוני	
.23	30.92***	20.1%	15.0%	30.0%	טובים מאוד	הישגים
		53.9%	53.1%	55.5%	טובים	
		24.2%	29.8%	13.5%	בינוניים	
		1.7%	2.1%	1.0%	לא נמוכים	

*** $p < .000$

מלוח 1 עולה כי התפלגות התלמידים הבלתי פעילים והפעילים לפי מגדר דומה; כשליש מהם בנים וכשני שלישים – בנות. בקרב התלמידים הבלתי הפעילים השיעור הגבוה ביותר (40.8%) הם מסורתיים והשאר דתיים (32%) או חילוניים (27.2%). בקרב התלמידים הפעילים השיעור הגבוה ביותר (36.1%) הם דתיים והשאר מסורתיים (34.7%) או חילוניים (29.2%). עם זאת, הקשר בין רמת דתיות לפעילות במועצת התלמידים אינו מובהק ($\chi^2 = 2.21, p = .332$).

כלי המחקר

שאלון הערכת פעילות מועצת התלמידים

שאלון זה בחן תפיסות תלמידים את פעילות מועצת תלמידים בבית הספר בארבעה תחומים: חינוך לדמוקרטיה ולזכויות תלמידים; קידום תחומי הצלחה; פיתוח כישורי מנהיגות וכישורים אישיים; רלוונטיות מועצת תלמידים. השאלון נשען על מחקרן של יונה ושילד (1993; ראו כלפון, 2012). בשאלון יש ארבעה חלקים:

א. תרומתה של מועצת התלמידים לחינוך לדמוקרטיה ולזכויות תלמידים

בחלק זה של השאלון יש תשעה היגדים המתארים את תרומת הפעילויות של מועצת התלמידים לחינוך לדמוקרטיה ולזכויות תלמידים, למשל "מועצת התלמידים מקדמת חינוך לערכי הדמוקרטיה". המשתתפים התבקשו לדרג את מידת הסכמתם עם כל היגד בסולם ליקרט בן ארבע דרגות: מ-1 (כלל לא) עד 4 (במידה רבה מאוד). לכל משיב חושבו שלושה ציוני עמדות של ממוצע הפריטים השייכים לכל נושא: זכויות תלמידים, חינוך לדמוקרטיה וסמכות המורה. ציוני המדדים הם בין 1 ל-4 – ככל שהציון גבוה יותר, כן מובעת עמדה מצדדת יותר בנושא.

מהימנות ותוקף: בדיקת תוקף תוכן ומבנה בוצעה באמצעות הליך של הערכת שופטים: בשלב הראשון קיבלו חמישה שופטים (שלושה מהם מתחום העשייה בחינוך ושניים מתחום המחקר החינוכי) את רשימת ההיגדים והתבקשו, בו בזמן ובלי להיות תלויים זה בזה, לסווג את ההיגדים לפי תחומי תוכן. בשלב השני נעשתה השוואה בין תחומי התוכן שנתקבלו ונבחרו שני תחומי תוכן שחזרו על עצמם אצל ארבעה שופטים. בחינת המהימנות בין השופטים עמדה על מתאמים גבוהים בין ההערכות (טווח המהימנויות בין $r = .89$ ועד ל- $r = .94$). מהימנות פנימית זאת משמשת ראיה לתוקף התוכן והמבנה של שאלון זה.

כדי לחלק את פריטי השאלון העוסקים בתרומת מועצת התלמידים לחינוך לדמוקרטיה ולזכויות תלמידים בשלושה נושאים, בוצעה בדיקת תוקף מבנה סטטיסטית באמצעות ניתוח גורמים מגשש (exploratory factor analysis) בשיטת principal component עם רוטציה וארימקס (varimax rotation) על שתי גרסאות השאלון (לתלמידים פעילים ובלתי פעילים במועצת התלמידים), עם הגבלה לשלושה גורמים.

ניתוח הגורמים הראה חלוקה של הפריטים לשלושה נושאים: 1. עמדות כלפי זכויות תלמידים בבית הספר; 2. עמדות בנושא חינוך לדמוקרטיה ומנהיגות; 3. עמדות בנושא סמכות המורה. יש לציין כי פריטים 3, 7 הושמטו מהשאלון מאחר שהם בדקו עמדות בנושאים ערכיים שאינם קשורים ישירות לבית הספר. שלושת הגורמים הסבירו 61% מהשונות בין פריטי השאלון וטעינת כל הפריטים בתוך כל גורם הייתה גבוהה מ-0.45. בלוח 2 להלן מוצגות תוצאות ניתוח הגורמים לשאלון חינוך לדמוקרטיה ולזכויות תלמידים.

לוח 2: תוצאות ניתוח גורמים לשאלון של חינוך לדמוקרטיה ולזכויות תלמידים (N = 600)

גורמים	גורם 1 זכויות תלמידים	גורם 2 חינוך לדמוקרטיה ולמנהיגות	גורם 3 סמכות מורה
טעינות הגורם	1.62	1.46	1.17
אחוז שונות מוסברת	29.9%	16.7%	14.2%
תוכן הפריט			
2. מועצת התלמידים דואגת למלא אחר זכויות תלמידים	.84	.10	.04
5. מועצת התלמידים מקדמת יחסי כבוד הדדי בין תלמידים ובין מורים	.82	.06	.05
6. לתלמידים זכויות ועצמאות בכל תחומי בית הספר אולם לפעמים מגבילים זכויות אלה	.45	.21	.37
1. מועצת התלמידים מקדמת חינוך לערכי הדמוקרטיה	.08	.82	-.16
9. מועצת תלמידים והתנסויות המשטר הדמוקרטי מסייעות להצמיח מנהיגים בחברה	.18	.71	.17
4. המורים הם שליטים והתלמידים הם הנשלטים	.11	-.15	.83
8. התלמידים חייבים להישמע להוראות המורים	-.02	.45	.53

רמת העקיבות הפנימית של חלק זה נמצאה $\alpha = .59$ לזכויות תלמידים (פריטים 2, 5, 6). המתאם בין כל זוג פריטים בשני הסולמות הנשארים נמצא חיובי ומובהק ($p < .001$, $p = .35$, $\rho = .35$) [פריטים 1, 9] לחינוך לדמוקרטיה ו- $p < .05$, $p = .10$, $\rho = .10$] [פריטים 4, 8] לסמכות המורה).

ב. תרומת החברות במועצת תלמידים לקידום תחומי הצלחה

בחלק זה של השאלון התבקשו התלמידים לדרג את מידת הסכמתם לתרומת החברות במועצת תלמידים לתלמידים החברים בה בארבעה פריטים המתארים ארבעה תחומי הצלחה: 1. עלייה בהישגים הלימודיים; 2. שאיפות להצלחה בעתיד; 3. תרומה למקובלות החברתית; 4. עלייה במוטיבציה ללמידה. התלמידים התבקשו לדרג את מידת תרומה החברות במועצת תלמידים על סולם תשובות מסוג ליקרט בן שש דרגות: מ-1 (כלל לא) ועד 6 (במידה רבה מאוד). ככל שהערך גבוה יותר, כך עולה הערכת התרומה של החברות במועצת תלמידים לתלמידים הפעילים בה. מהימנות השאלון גבוהה ($\alpha = .87$).

הערכת ההישגים הלימודיים של התלמידים הפעילים במועצת התלמידים נמדדה לפי סולם בן ארבע דרגות: "בדרך כלל ממוצע ההישגים של התלמידים החברים במועצת התלמידים": טובים מאוד, טובים, בינוניים, נמוכים.

ג. תרומת החברות במועצת תלמידים לפיתוח כישורי מנהיגות וכישורים אישיים

בחלק זה של השאלון הוצגו תכונות/כישורים שפעילות במועצת תלמידים עשויה לפתח אותם בקרב פעיליה: 1. חשיבה יצירתית; 2. פיתוח עבודת צוות; 3. פיתוח כריזמה; 4. קבלת אחריות; 5. קבלת החלטות; 6. תקשורת בין-אישית; 7. ניהול משא ומתן; 8. הבעת עמדה; 9. שמירה על זכויות; 10. מעורבות בקהילה; 11. חיזוק הביטחון העצמי;

12. חשיבה ביקורתית. התלמידים התבקשו לסמן כל תכונה מתאימה לפי דעתם (בין אפס ל-12 תכונות).

ד. הרלוונטיות של מועצת התלמידים

בחלק זה של השאלון התבקשו התלמידים לדרג את מידת הסכמתם עם רלוונטיות מועצת תלמידים בשלושה היבטים: (1) שביעות רצון מפעילות המועצה ("האם אתה שבע רצון מפעילות מועצת תלמידים"); (2) הכרחיות הפעילות של מועצת תלמידים בבית הספר ("האם מועצת תלמידים הכרחית בבית הספר"); (3) עדכניות של מועצת תלמידים ("האם התלמידים מקבלים מידע במשך השנה על פעילות מועצת תלמידים"). המשתתפים התבקשו לדרג את מידת הסכמתם עם כל היבט בסולם ליקרט בן ארבע דרגות: מ-1 (כלל לא) עד 4 (במידה רבה מאוד).

שאלון פרטים אישיים

שאלון זה נבנה לצורכי המחקר והוא כולל משתני רקע כלליים של התלמיד: מגדר, כיתה, ממוצע הישגים כללי (טובים מאוד, טובים, בינוניים, נמוכים), סוג תלמיד (פעיל במועצת תלמידים / לא פעיל).

הליך המחקר

את המחקר אישר המדען הראשי של משרד החינוך. השאלון המודפס הועבר ל-620 תלמידים מבתי ספר על-יסודיים בשעות הלימודים של בית הספר, מתוכם 600 תלמידים השיבו עליו במלואו (שיעור השבה – 97%).

ממצאים

תרומת מועצת תלמידים לחינוך לדמוקרטיה ולזכויות תלמידים

למענה על שאלת המחקר הראשונה בוצע ניתוח שונות מרובה (MANOVA) לבדיקת ההבדלים בין תפיסות תלמידים פעילים ותלמידים לא פעילים באשר להערכת מידת תרומת מועצות תלמידים לחינוך לדמוקרטיה ולזכויות תלמידים. נמצא אפקט ראשי מובהק לסוג התלמיד המעריך באשר להנחלת ערכים חברתיים בשלושת הנושאים ($F(3, 588) = 6.10, p = .000, \eta^2 = .03$). ניתוחי המשך מסוג ANOVA חד-כיוונית (לוח 3) העלו כי תלמידים פעילים מעריכים יותר במובהק ($F(3, 590) = 4.94, p < .001$) את פעילות מועצת תלמידים כתורמת להנחלת ערכי דמוקרטיה ולקידום זכויות תלמידים בבית הספר בהשוואה לתלמידים לא פעילים. עם זאת, גודל האפקט קטן מאוד ($\eta^2 = .01$), כלומר על אף ההבדל המובהק, התרומה של מועצת התלמידים לזכויות התלמידים מוערכת כבינונית בלבד (תלמידים פעילים: $M = 3.42, SD = .56$; תלמידים בלתי פעילים: $M = 3.39, SD = .63$). כמו כן, גודל האפקט של ההבדלים בתרומה של מועצת התלמידים להנחלת של ערכי דמוקרטיה קטן מאוד ($\eta^2 = .03$), כלומר על אף ההבדל המובהק, תלמידים פעילים מעריכים תרומה זו כבינונית ($M = 3.05, SD = .71$) ותלמידים בלתי פעילים מעריכים אותה כנמוכה עד בינונית ($M = 2.75, SD = .80$). תלמידים פעילים ובלתי פעילים כאחד ($\eta^2 = .00$) מעריכים את תרומתה של מועצת התלמידים לסמכות המורה

כנמוכה עד בינונית. לפיכך ההשערה הראשונה שלפיה תלמידים פעילים במועצת תלמידים ידווחו על מידה רבה יותר של תרומה של מועצת תלמידים לחינוך לדמוקרטיה ולזכויות תלמידים, בהשוואה לתלמידים שאינם פעילים – אוששה.

לוח 3: ממוצעים*, סטיות תקן ותוצאות ניתוחי ANOVA וניתוחי POST-HOC מסוג Duncan של תפיסות תלמידים את תרומות מועצות התלמידים בהשוואה בין תלמידים פעילים לתלמידים לא פעילים

נושאים	M	SD	בלתי פעילים (n=396)			F	η^2
			M	SD	SD		
זכויות התלמידים	3.42	.56	3.29	.63	4.94***	df(3, 590)	.01
ערכי דמוקרטיה	3.05	.71	2.75	.80	14.91***		.03
סמכות המורה	2.57	.75	2.58	.74	.12		.00

*** $p < .000$

*הערה: ממוצעי תחומי הפעילות נעים בין 1 ל-4. ככל שהערך גבוה יותר, כך התלמידים תומכים יותר בחשיבות הנושא החינוכי.

תרומת החברות במועצת תלמידים לקידום תחומי הצלחה ולהישגים לימודיים

למענה על שאלת המחקר השנייה בוצע ניתוח שונות מרובה (MANOVA) לבדיקת ההבדלים בין תפיסות תלמידים פעילים ותלמידים לא פעילים באשר להערכת מידת התרומה של החברות במועצת תלמידים לתלמידים הפעילים בה, בארבעת תחומי ההצלחה שנבדקו. נמצא אפקט ראשי מובהק לסוג התלמיד המעריך באשר להערכת תרומת החברות במועצת תלמידים בארבעת התחומים ($F(3, 583) = 19.96, p = .000, \eta^2 = .12$). בלוח 4 מוצגים הממצאים מניתוחי ANOVA חד-כיוונית.

לוח 4: ממוצעים*, סטיות תקן ותוצאות ניתוחי ANOVA וניתוחי POST-HOC מסוג Duncan של תפיסות תלמידים את מועצות תלמידים כתורמות לפיתוח תחומי הצלחה בקרב תלמידים פעילים במועצות תלמידים בהשוואה בין תלמידים פעילים ללא פעילים

תרומת המועצה	M	SD	בלתי פעילים (n=391)			F	η^2
			M	SD	SD		
לעלייה בהישגים	3.43	1.72	2.57	1.51	32.68***	df(3, 582)	.05
לשאיפות לעתיד	4.60	1.42	3.32	1.63	79.66***		.12
למקובלות חברתית	3.60	1.64	2.90	1.58	17.57***		.03
למוטיבציה ללמידה	3.78	1.65	2.95	1.65	27.40***		.05

*** $p < .000$

*הערה: ממוצעי תחומי הפעילות נעים בין 1 ל-6. ככל שהערך גבוה יותר, כך עולה מידת הערכה של מידת התרומה של החברות במועצת תלמידים.

מלוח 4 עולה כי תלמידים פעילים מעריכים כי החברות במועצת תלמידים תורמת לחברה בכל ארבעת תחומי ההצלחה במידה רבה (טווח הממוצעים 3.43-4.60) יותר מתלמידים שאינם פעילים (טווח הממוצעים 2.57-3.32). פערים אלו מובהקים, אך גודלי האפקט קטנים. יחסית לתחומים האחרים, הפער הגדול ביותר ($\eta^2 = .12$) נמצא בתרומה לשאיפות

לעתיד. ממצאים אלה תומכים בחלקה הראשון של ההשערה השנייה שלפיה תלמידים פעילים במועצת תלמידים ידווחו על מידה רבה יותר של תרומת החברות במועצת תלמידים לקידום תחומי הצלחה, בהשוואה לתלמידים שאינם פעילים.

כדי להבין לעומק את התרומה של מועצות התלמידים לדעת תלמידים פעילים ולא פעילים, בוצע ניתוח שונות נוסף לארבע תרומות של המועצות לתלמידים הפעילים בה (סולם בן שש דרגות): לעלייה בהישגים, לשאיפות לעתיד, למקובלות חברתית ולמוטיבציה ללמידה, לפי שלושה מאפיינים של התלמידים שהשיבו על השאלון: סוג התלמיד (פעיל / אינו פעיל), מגדר (בנים / בנות) ורמת דתיות (דתי / מסורתי / חילוני). בלוח 5 מוצגים הממצאים מניתוחי ANOVA תלת-כיוונית של ארבע התרומות, לפי מאפיינים אישיים: סוג תלמיד, מגדר ורמת דתיות.

לוח 5: ממוצעים, סטיות תקן ותוצאות ניתוחי ANOVA (F, partial Eta²) וניתוחי POST-HOC מסוג Duncan של תפיסות תלמידים את מועצות תלמידים כתורמות לפיתוח תחומי הצלחה בקרב תלמידים פעילים במועצות תלמידים, בהשוואה בין תלמידים פעילים ללא פעילים, מגדר ורמת דתיות

אינטראקציות				אפקט עיקרי			סוג תלמיד												תרומת המועצה לעלייה בהישגים
פעילות, מגדר ודת	מגדר ודת	פעילות ודת	פעילות ומגדר	רמת דתיות	מגדר	פעילות במועצת תלמידים	סה"כ			פעיל			אינו פעיל			רמת מגדר דתיות			
F (df=2,577) Par. Eta ²	F (df=2,577) Par. Eta ²	F (df=2,577) Par. Eta ²	F (df=2,577) Par. Eta ²	F (df=2,577) Par. Eta ²	F (df=2,577) Par. Eta ²	F (df=2,577) Par. Eta ²	SD	M	N	SD	M	N	SD	M	N				
1.40	0.34	0.23	7.30	3.53	6.07	22.91	1.58	2.52	64	1.43	2.46	28	1.72	2.56	36	דתי			
			**	*	*	***	1.55	2.93	67	1.27	3.12	17	1.64	2.86	50	מסורתי			
0.01	0.00	0.00	0.01	0.01	0.01	0.04	1.69	2.61	67	2.04	3.17	18	1.51	2.41	49	חילוני			
							1.61	2.69	198	1.60	2.84	63	1.62	2.61	135	סה"כ			
							1.53	2.63	132	1.81	3.48	44	1.16	2.20	88	דת			
							1.69	3.02	161	1.73	3.79	52	1.54	2.65	109	מסורתי			
							1.65	3.23	98	1.58	3.77	40	1.61	2.86	58	חילוני			
							1.64	2.94	391	1.71	3.68	136	1.45	2.55	255	סה"כ			
							1.54	2.59	196	1.73	3.08	72	1.35	2.31	124	סה"כ דתי			
							1.65	2.99	228	1.65	3.62	69	1.57	2.72	159	מסורתי			
							1.69	2.98	165	1.74	3.59	58	1.57	2.65	107	חילוני			
							1.63	2.86	589	1.72	3.42	199	1.51	2.57	390	סה"כ			
0.26	0.31	0.04	0.56	0.23	11.21	69.13	1.85	3.45	64	1.70	4.00	28	1.87	3.03	36	דתי			
					**	***	1.65	3.51	67	1.45	4.29	17	1.64	3.24	50	מסורתי			
0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.02	0.11	1.79	3.31	67	1.71	4.28	18	1.71	2.96	49	חילוני			
							1.76	3.42	198	1.62	4.16	63	1.72	3.08	135	סה"כ			
							1.51	3.89	132	1.19	4.82	44	1.44	3.42	88	דת			
							1.67	3.86	161	1.38	4.79	52	1.62	3.42	109	מסורתי			
							1.62	4.04	98	1.25	4.78	40	1.67	3.53	58	חילוני			
							1.60	3.92	391	1.27	4.79	136	1.57	3.45	255	סה"כ			
							1.64	3.74	196	1.45	4.50	72	1.58	3.31	124	סה"כ דתי			
							1.67	3.76	228	1.40	4.67	69	1.62	3.36	159	מסורתי			
							1.73	3.75	165	1.41	4.62	58	1.70	3.27	107	חילוני			
							1.67	3.75	589	1.42	4.59	199	1.63	3.32	390	סה"כ			
0.54	0.08	0.25	1.12	1.07	10.47	16.22	1.68	3.09	64	1.64	3.21	28	1.72	3.00	36	דתי			
					***	***	1.46	2.70	67	1.35	2.94	17	1.50	2.62	50	מסורתי			
																למקובלות חברתיות			

אינטראקציות				אפקט עיקרי																	
פעילות מוגדר דתי	מוגדר דתי	פעילות דתי	פעילות ומוגדר	רמת דתיות	מוגדר	פעילות במועצת תלמידים	סה"כ			פעיל			אינו פעיל			סוג תלמיד		תרומת המועצה			
F (df=2,577) Par. Eta ²	F (df=2,577) Par. Eta ²	F (df=2,577) Par. Eta ²	F (df=2,577) Par. Eta ²	F (df=2,577) Par. Eta ²	F (df=2,577) Par. Eta ²	F (df=2,577) Par. Eta ²	SD	M	N	SD	M	N	SD	M	N	רמת מוגדר דתיות	המועצה				
0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.02	0.03	1.71	2.69	67	1.99	3.28	18	1.56	2.47	49		חילוני				
							1.62	2.82	198	1.66	3.16	63	1.58	2.67	135		סה"כ				
							1.53	3.36	132	1.58	3.95	44	1.42	3.07	88		בת דתי				
							1.67	3.20	161	1.63	3.67	52	1.65	2.97	109		מסורתי				
							1.66	3.33	98	1.60	3.75	40	1.64	3.03	58		חילוני				
							1.62	3.29	391	1.60	3.79	136	1.57	3.02	255		סה"כ				
							1.58	3.28	196	1.64	3.67	72	1.51	3.05	124		סה"כ דתי				
							1.62	3.05	228	1.59	3.49	69	1.61	2.86	159		מסורתי				
							1.70	3.07	165	1.73	3.60	58	1.62	2.78	107		חילוני				
							1.63	3.13	589	1.64	3.59	199	1.58	2.90	390		סה"כ				
0.84	0.42	0.91	1.34	3.37	2.03	25.68	1.78	2.97	64	1.72	3.07	28	1.85	2.89	36		דתי	למטייבניה בן			
				*		***	1.64	3.21	67	1.12	4.00	17	1.71	2.94	50		מסורתי	ללמידה			
0.00	0.00	0.00	0.00	0.01	0.00	0.04	1.85	3.07	67	2.07	3.50	18	1.75	2.92	49		חילוני				
							1.75	3.09	198	1.71	3.44	63	1.75	2.92	135		סה"כ				
							1.52	3.00	132	1.64	3.55	44	1.39	2.73	88		בת דתי				
							1.72	3.40	161	1.69	3.98	52	1.68	3.13	109		מסורתי				
							1.69	3.52	98	1.39	4.25	40	1.70	3.02	58		חילוני				
							1.66	3.30	391	1.60	3.92	136	1.59	2.96	255		סה"כ				
							1.60	2.99	196	1.67	3.36	72	1.53	2.77	124		סה"כ דתי				
							1.70	3.35	228	1.56	3.99	69	1.68	3.07	159		מסורתי				
							1.76	3.34	165	1.65	4.02	58	1.72	2.97	107		חילוני				
							1.69	3.23	589	1.65	3.77	199	1.65	2.95	390		סה"כ				

טווח 1 – 6 (1 – כלל לא תורמת; 6 – תורמת במידה רבה)

* $p < .05$; ** $p < .00$; *** $p < .000$

תרומת מועצת התלמידים לעלייה בהישגים: מלוח 5 עולה כי קיימת אינטראקציה מובהקת בין סוג תלמיד למגדר ($F(df=1,577) = 7.30, p = .012$); בקרב תלמידים פעילים, בנות ($M = 3.68, SD = 1.71$) מעריכות את תרומת מועצת התלמידים לעלייה בהישגים יותר מבנים ($M = 2.84, SD = 1.60$). עוד עולה מגמה שלפיה בקרב בנים ובנות הפעילים במועצות התלמידים, הערכת התרומה של מועצת התלמידים לעלייה בהישגים היא הנמוכה ביותר בקרב בנים דתיים ($M = 2.46, SD = 1.43$) ובנות דתיות ($M = 3.68, SD = 1.71$) בהשוואה למסורתיים ולחילוניים.

תרומת מועצת התלמידים לשאיפות בעתיד: מלוח 5 עולה כי קיים הבדל מובהק בין בנים לבנות ($F(df=1,577) = 11.21, p = .019$); תלמידות פעילות ($M = 4.79, SD = 1.27$) מעריכות את תרומת מועצת התלמידים לשאיפות בעתיד כגבוהה יותר מבנים ($M = 4.16, SD = 1.62$). מגמה דומה עולה בקרב תלמידים שאינם פעילים (בנות: $M = 3.45, SD = 1.57$; בנים: $M = 3.08, SD = 1.72$).

תרומת מועצת התלמידים למקובלות חברתית: תמונה דומה עולה גם בתרומה זו; מלוח 5 עולה כי קיים הבדל מובהק בין בנים לבנות ($F(df=1,577) = 10.47, p = .018$); תלמידות פעילות ($M = 3.79, SD = 1.60$) מעריכות את תרומת מועצת התלמידים למקובלות חברתית כגבוהה יותר מתלמידים בנים פעילים ($M = 3.16, SD = 1.60$). מגמה דומה עולה בקרב תלמידים שאינם פעילים (בנות: $M = 3.02, SD = 1.57$; בנים: $M = 2.67, SD = 1.58$). **תרומת מועצת התלמידים למוטיבציה ללמידה:** תמונה דומה אך לא מובהקת נמצאה בקרב תלמידים פעילים בלבד; תלמידות פעילות ($M = 3.92, SD = 1.60$) מעריכות את תרומת מועצת התלמידים למוטיבציה ללמידה כגבוהה יותר מבנים פעילים ($M = 3.44, SD = 1.71$). אולם נמצא הבדל מובהק בהערכת תרומה זו לפי רמת דתיות ($F(df=1,577) = 3.37, p = .012$); בנים דתיים ($M = 3.07, SD = 1.72$) מעריכים ברמה הנמוכה ביותר את תרומת המועצה למוטיבציה ללמידה, ואילו ההערכה הגבוהה ביותר היא של הבנות החילוניות ($M = 4.02, SD = 1.65$).

לסיכום, רמת ההערכה של ארבע תרומות המועצה גבוהה בעיקר אצל בנות חילוניות ופחות אצל בנים דתיים.

בהמשך להשערה השנייה שוער כי הישגיהם הלימודיים של התלמידים הפעילים יהיו גבוהים יותר בהשוואה לתלמידים שאינם פעילים. מלוח 1 עולה כי קיים קשר מובהק בין ההערכה של רמת ההישגים של התלמידים הפעילים במועצת התלמידים ובין פעילות במועצת התלמידים ($\chi^2 = 30.92, p < .000$); שיעור גבוה יותר מבין התלמידים העריכו כי הישגי התלמידים הפעילים הם טובים (בלתי פעילים: 53.1%, פעילים: 55.5%) או טובים מאוד (בלתי פעילים: 15%, פעילים: 30%). שיעור התלמידים שהעריכו כי תלמידים הפעילים במועצות התלמידים הם בעלי הישגים בינוניים או נמוכים – יותר מכפול בקרב התלמידים הבלתי פעילים בהשוואה לפעילים. לפיכך אושש חלקה השני של השערת המחקר השנייה.

תרומת החברות במועצת תלמידים לפיתוח כישורי מנהיגות וכישורים אישיותיים

לצורך מענה על שאלת המחקר השלישית, בשלב הראשון נספרו מספר ההופעות של כישורי המנהיגות והכישורים האישיותיים המתפתחים מהחברות במועצת תלמידים על פי תפיסת התלמידים. מתוך 12 הכישורים שהוצגו בשאלון עלה כי בממוצע התלמידים דירגו חמישה כישורים שונים המתפתחים לאחר חברות במועצת תלמידים ($M = 5.19, SD = 3.14$). השוואה בין תלמידים פעילים ובלתי פעילים העלתה כי קיימים ביניהם הבדלים מובהקים ($t(598) = 6.42, p = .000$); תלמידים פעילים ($M = 6.31, SD = 3.04$) ציינו בממוצע מעל שישה כישורים המתפתחים לאחר חברות במועצת תלמידים, יותר מהתלמידים שאינם פעילים ($M = 4.62, SD = 3.03$), שצינו בממוצע בין ארבעה לחמישה כישורים.

בשלב השני נותחו אחוזי התלמידים שצינו כל אחד מהכישורים שעשויה לתרום להם החברות במועצת תלמידים. נמצא כי מעל מחצית מהתלמידים ציינו את הכישורים האלה: עבודת צוות, חשיבה יצירתית, קבלת החלטות, תקשורת בין-אישית וקבלת אחריות. נוסף על כך, כשליש מהתלמידים ציינו כישורים שמתפתחים לאחר חברות

במועצת תלמידים: כריזמה, חשיבה ביקורתית, הבעת עמדה, תקשורת בין-אישית, ביטחון עצמי ומעורבות בקהילה.

נמצאו הבדלים מובהקים בין תלמידים פעילים ובלתי פעילים בדירוג הכישורים המתפתחים בהשפעת החברות במועצת תלמידים. נמצא כי אחוז התלמידים הפעילים גבוה יותר מאחוז התלמידים הלא פעילים שהעריכו כי החברות במועצת תלמידים מפתחת את מרבית הכישורים השונים שהוצגו בשאלון, פרט לחשיבה ביקורתית, כריזמה ושמירה על זכויות. באשר לכישורים אלו, אחוז המדרגים משתי הקבוצות היה נמוך יחסית. בלוח 6 מוצגים כישורי המנהיגות והכישורים האישיותיים המתפתחים לאחר חברות במועצת תלמידים על פי הערכת תלמידים פעילים ובלתי פעילים.

לוח 6: שכיחות באחוזים, דירוג ומבחן χ^2 של תפיסות תלמידים את מועצות תלמידים כתורמות לפיתוח כישורי מנהיגות וכישורים אישיותיים בקרב תלמידים פעילים במועצות תלמידים, בהשוואה בין תלמידים פעילים ללא פעילים

$\chi^2_{(6)}$	כלל המדגם (N=598)	בלתי פעילים (n=396)		פעילים (n=202)		
		%	דירוג	%	דירוג	
12.13***	75	71	1	84	1	עבודת צוות
23.06***	58	52	3	72	3	קבלת החלטות
.53	39	38	7	41	8	שמירה על זכויות
26.65***	63	55	2	77	2	חשיבה יצירתית
39.99***	53	44	4	71	4	תקשורת בין-אישית
7.94**	30	27	10	38	9	מעורבות בקהילה
.28	33	33	8	35	10	כריזמה
8.09**	44	40	6	52	6	ניהול משא ומתן
13.00***	24	20	12	33	11	העלאת הביטחון העצמי
27.40***	48	41	5	64	5	קבלת אחריות
17.02***	32	27	9	43	7	הבעת עמדה
1.31	22	21	11	25	12	חשיבה ביקורתית

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

מלוח 6 עולה כי בקרב שני סוגי התלמידים, החברות במועצת תלמידים נתפסת בראש ובראשונה כמפתחת בקרב חבריה כישורים של עבודת צוות, חשיבה יצירתית, קבלת החלטות, תקשורת בין-אישית וקבלת אחריות. על אף הדמיון בדירוג הכישורים – שיעור התלמידים הפעילים שדרגו כל כישור גבוה ברמה סטטיסטית מובהקת משיעור התלמידים שאינם פעילים.

עוד נמצא כי השיעורים הנמוכים ביותר בקרב שני סוגי התלמידים דירגו את פיתוח חשיבה ביקורתית והעלאת הביטחון העצמי ככישורים שהחברות במועצת תלמידים עשויה לפתח. הממצאים משני שלבי הניתוח מאששים את ההשערה השלישית שלפיה תלמידים פעילים במועצת תלמידים ידווחו על מידה רבה יותר של תרומת החברות במועצת תלמידים לפיתוח כישורי מנהיגות וכישורים אישיותיים, בהשוואה לתלמידים שאינם פעילים.

הרלוונטיות של מועצת תלמידים

למענה על שאלת המחקר הרביעית, בוצע ניתוח שונות (MANOVA) מרובה לבדיקת ההבדלים בין תפיסות תלמידים פעילים ותלמידים לא פעילים באשר להערכת הרלוונטיות של מועצת תלמידים בשלושת ההיבטים שנבדקו. נמצא אפקט ראשי מובהק לסוג התלמיד באשר להערכת מועצת תלמידים בשלושת ההיבטים ($F(3, 586) = 50.03, p = .000, \eta^2 = .20$). ניתוחי המשך מסוג ANOVA חד-כיוונית בוצעו כדי לבדוק את מקור השונות בין תלמידים פעילים ובלתי פעילים בכל היבט. הממצאים מוצגים בלוח 7.

לוח 7: ממוצעים*, סטיות תקן ותוצאות ניתוחי ANOVA וניתוחי POST-HOC מסוג Duncan של מידת הרלוונטיות של מועצת תלמידים בהשוואה בין תלמידים פעילים לתלמידים לא פעילים

פריטים	פעילים ($n=201$)		בלתי פעילים ($n=395$)		ANOVA	
	M	SD	M	SD	$df(3, 588)$	η^2
שביעות רצון	3.14	.95	2.11	.97	138.29***	.19
הכרחיות	3.41	.84	2.72	.98	62.72***	.10
עדכנות	2.97	.90	2.27	.93	71.38***	.11

*** $p < .001$

* הערה: ממוצעי תחומי הפעילות נעים בין 1 ל-4. ככל שהערך גבוה יותר, כך פעילות מועצת תלמידים מוערכת יותר.

מלוח 7 עולה כי תלמידים פעילים מעריכים את מועצת התלמידים כרלוונטית ובעלת משמעות במידה חיובית יותר בכל שלושת ההיבטים, בהשוואה לתלמידים שאינם פעילים. תלמידים הפעילים במועצת התלמידים הביעו **שביעות רצון** גבוהה יחסית ($M = 3.14, SD = .95$) בהשוואה לתלמידים שאינם פעילים ($M = 2.11, SD = .97$); הפער ביניהם מובהק וגודל האפקט בינוני ($F(3, 588) = 138.29, p = .000, \eta^2 = .19$). תלמידים הפעילים במועצת התלמידים הסכימו כי מועצת התלמידים **הכרחית** בבית הספר ($M = 3.41, SD = .84$) בהשוואה לתלמידים שאינם פעילים ($M = 2.72, SD = .98$); הפער ביניהם מובהק אך גודל האפקט קטן ($F(3, 588) = 62.72, p = .000, \eta^2 = .10$). עוד נמצא כי תלמידים הפעילים במועצת התלמידים הסכימו שתלמידי בית הספר **מעודכנים** ומקבלים מידע במשך השנה על פעילות מועצת התלמידים ($M = 2.97, SD = .90$) בהשוואה לתלמידים שאינם פעילים ($M = 2.27, SD = .93$); הפער ביניהם מובהק אך גודל האפקט קטן ($F(3, 588) = 71.38, p = .000, \eta^2 = .11$). לפיכך ההשערה הרביעית שלפיה תלמידים פעילים ידווחו על רלוונטיות גבוהה יותר של מועצת התלמידים, בהשוואה לתלמידים שאינם פעילים – אוששה.

דיון

המחקר הנוכחי הוא חלק ממחקר מקיף על מועצות תלמידים (כלפון, 2012). מטרתו הייתה לבחון הבדלים בין תלמידים פעילים במועצות תלמידים ובין תלמידים שאינם פעילים בעניין תפיסתם את הערכת פעילות מועצת התלמידים בבית הספר בארבעה תחומים: 1. תרומת מועצת תלמידים לחינוך לדמוקרטיה ולזכויות תלמידים; 2. תרומת

החברות במועצת התלמידים לקידום תחומי הצלחה; 3. תרומת החברות במועצת התלמידים לפיתוח כישורי מנהיגות וכישורים אישיותיים; 4. תפיסת הרלוונטיות של מועצת תלמידים.

תרומת החברות במועצת התלמידים

ההשערה הראשונה אוששה; נמצא כי תלמידים פעילים במועצת תלמידים מעריכים במידה רבה יותר את מעורבות מועצת התלמידים בבית הספר כתורמת לחינוך לדמוקרטיה ולקידום זכויות התלמידים, בהשוואה לתלמידים שאינם פעילים. עוד נמצא, בהתאם להשערה השנייה, שתלמידים פעילים מעריכים יותר את מעורבותם במועצת תלמידים כתורמת לקידום הצלחותיהם בתחום האיש, בתחום הלימודי ובתחום החברתי, ובהלימה להשערה השלישית – הם גם מעריכים את מעורבותם כתורמת לפיתוח כישורים מגוונים. כישורים אלה כוללים בין השאר עבודת צוות, קבלת החלטות, חשיבה יצירתית, הבעת עמדה ותקשורת בין-אישית. כמו כן הם רואים במועצת תלמידים רלוונטית והכרחית להוויה החינוכית בבית הספר, כפי שאושש בהשערה הרביעית. עם זה חשוב להוסיף כי התלמידים הפעילים במועצות התלמידים עצמם תולים בחברות במועצות התלמידים תרומה בינונית עד גבוהה בלבד.

ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים שבהם נמצא כי מעורבות תלמידים במועצת תלמידים תורמת לפיתוח מיומנויות וכישורים חברתיים בקרבם (טימן, 2003; Yates, 2003; Priscilla, 2000; Marriott, 2004; Griebler & Nowak, 2012; Cross et al., 2014; Griebler & Nowak, 2012; Halfon) שלהם (Romi, 2019a; San Antonio, 2008; Yates, 2003).

הממצאים בספרות המחקר בעניין הקשרים שבין מעורבות במועצת תלמידים להישגים לימודיים אינם אחידים; במחקרים אחדים נמצא כי מעורבות תלמידים במועצות תלמידים מחזקת בקרב פעיליה את המוטיבציה ללמידה ואף תורמת להעלאת רמת הישגיהם בלימודים (לדוגמה טימן, 2003), ולעומת זאת, במחקרים אחרים לא נמצא קשר בין מעורבות במועצת התלמידים לרמת הישגים גבוהה של תלמידים הפעילים במועצה (לדוגמה San Antonio, 2008). במחקר הנוכחי נמצא כי המשתנה 'הישגים לימודיים' אכן מבחין בין תלמידים פעילים במועצות התלמידים ובין התלמידים שאינם פעילים במועצות אלו. לפיכך במחקר המשך ראוי לבחון את הקשר שבין 'הישגים לימודיים' ליפעילות במועצת התלמידים ואף את כיוון ההשפעה שבין שני משתנים אלו, כלומר האם וכיצד רמת ההישגים הלימודיים משפיעה על הפעילות במועצת התלמידים (למשל נכונות לפעילות, תכיפות הפעילות, בחירה בתחומי פעילות ועוד), או האם הפעילות במועצת התלמידים תורמת להישגים לימודיים יותר (נכונות להשקיע יותר מאמץ בלימודים, רצון להצליח ביותר תחומים אקדמיים וחברתיים ועוד). עוד ייתכן כי הישגים לימודיים מְמַתְּנִים את הקשר שבין הפעילות במועצת התלמידים לשאר המשתנים התלויים – או שקשר זה מְמַתְּן במשתני רקע אישיים אחרים של התלמידים. אפשר גם לבחון את ההבדלים בין שתי הקבוצות בפקוח סטטיסטי על ההישגים הלימודיים של התלמידים.

אפשר להסביר את הממצאים בכך שהתלמידים המעורבים בעשייה של מועצות התלמידים, חווים את פעילותן כחובית וכתורמת יותר מתפיסת הפעילות בעיני תלמידים שאינם פעילים בהן (אם כי הפעילים אינם מעריכים את תרומתן כגבוהה מאוד). ייתכן

שעצם המעורבות של התלמידים הפעילים מאפשרת להם להתנסות בפעילויות חינוכיות, לרכוש מיומנויות חברתיות ולטפח כישורים מנהיגותיים של קבלת אחריות, הבעת עמדה ועשייה אקטיביסטית, זאת מתוך ניגוד לפסיביות של אלה שאינם חברים במועצות תלמידים, אף שתלמידים אלו עשויים להיות פעילים במסגרות אחרות (כלפון, 2014). יתר על כן, יש להניח כי התלמידים הפעילים חווים חוויות חיוביות של הצלחה ושל העצמה אישית שבתורן תורמות לחיזוק המוטיבציה לעשייה חברתית אקטיביסטית, מתוך תחושה שהמבוגרים והתלמידים גם יחד סומכים עליו ומאמינים בהם, San Antonio, (2008). חוויות חיוביות מסוג זה עשויות לתרום לחיזוק תחושת השייכות של התלמידים לבית הספר, לערכיו ולעקרונותיו (כלפון, 2012; Mager & Nowak, 2012; Kaba, 2001) ולחיזוק הטמעת הגישה החינוכית של בית הספר בקרב התלמידים.

הנחה זו מקבלת משנה תוקף ממחקרים קודמים, שבהם עלה כי מעורבות של תלמידים במועצת תלמידים עשויה לקדם תחומים רבים (כלפון, 2017; Griebler; Cross et al., 2014; Nowak, 2012), כגון העצמת תלמידים (Kaba, 2001; Mager & Nowak, 2012), הגברה של תחושת האמון הכללי שהם חשים בבית ספרם (San Antonio, 2008), הגברת זיקתם לבית הספר (Kaba, 2001; Mager & Nowak, 2012), העלאת רמת המחויבות האישית שלהם לבית הספר (Griebler & Nowak, 2012) והגברת תחושת האחריות שלהם (Barenholtz, 2005), הטמעת ערכים דמוקרטיים ואזרחות פעילה (Cross et al., 2014; Griebler & Nowak, 2012; Halfon & Romi, 2019a; San Antonio, 2008; וביקודם זכויות התלמידים (Cross et al., 2014; Griebler & Nowak, 2012).

אולם ניתוח התרומות של מועצות התלמידים (לעלייה בהישגים, לשאיפות לעתיד, למקובלות חברתית ולמוטיבציה ללמידה), העלה כי הן תורמות יותר לבנות חילוניות יותר מלבנים דתיים. ייתכן שבקרב תלמידים במגזר הדתי, ובעיקר בקרב הבנים, הצלחות נקשרות לרכיבים עם אופי דתי, כגון למידה לשם שמיים, שמירה על ערכים כחלק מהמסגרת הרחבה של קיום מצוות, ולכן תלמידים דתיים מעריכים פחות את תרומותיה של מועצת התלמידים לקידום. ממצאים אלו תואמים מחקרים אחרים שהתמקדו בפעילויות של בני נוער בארגונים בלתי פורמליים. במחקרים אלה הוכח כי בכל סוגי האוכלוסיות, בנות מעניקות חשיבות רבה יותר לפעילויות בעלות אוריינטציה חברתית בהשוואה לבנים (הראל-פיש, 2015; טימן, 2003; כהן, 2008; נאסר-אבו אלהיג'א והיוש, 2018; Brown, Lipsig-Mumme, & Zajdow, 2003). זאת ועוד, נמצא יחס הפוך בין מידת הדתיות של המתבגר ובין המשקל שהוא העניק למעורבות בני נוער בתנועות נוער (כהן, 2008). בדומה למחקר הנוכחי, ככל שהמתבגרים מגדירים עצמם כחילוניים יותר (בהשוואה למסורתיים ולדתיים), כך עולה המשקל המיוחס למעורבות חברתית (ובכללה תנועות נוער ומועצות תלמידים) והערך הנקשר לתרומתן עבור המתבגר הפעיל בהם גבוה יותר.

יתר על כן, גם חלקה השני של ההשערה השנייה אושש, ולפיו תלמידים הפעילים במועצות התלמידים מעריכים את ההישגים הלימודיים יותר מתלמידים שאינם פעילים. ממצא זה עולה המסקנה כי יש קשר בין רמת ההישגים הלימודיים לפעילות במועצת התלמידים, אך כיוון הקשר אינו ברור. כלומר מן הראוי לבחון במחקר המשך האם תלמידים עם הישגים גבוהים בוחרים גם להשתתף במועצות תלמידים, או האם להשתתפות במועצות התלמידים השפעה ישירה או עקיפה על ההישגים הלימודיים של התלמידים הפעילים בה.

חשוב להדגיש שממצאי המחקר עולה כי כיוון ההבדלים בין תלמידים הפעילים במועצות התלמידים לתלמידים לא פעילים – עקבי בכל המדדים שנבדקו, ולכן על אף גודלי האפקט הנמוכים יש מקום להניח כי הממצאים ראויים להכללה מעבר למדגם המחקר.

ההשתמעות החינוכית לתפקידי היועץ החינוכי, היא הכרה בחשיבות של מעורבות מועצות תלמידים בבתי ספר ככלי לקידום תחומים רבים בבית הספר: הגברת תחושת השייכות לבית הספר, קידום האקלים המיטבי ופיתוח מיומנויות חברתיות וכישורים אישיותיים של תלמידים. רצוי כי יועצים יפעלו להרחבת ההזדמנויות והמסגרות החינוכיות שבהן תלמידים עשויים ליטול חלק בבית הספר, ליצור קבוצות ותוכניות שבהן תלמידים יוכלו להיות פעילים ולחוות מעורבות והשפעה על חיי היום-יום בבית הספר. יתר על כן, מעורבות זאת עשויה לתרום לצמצום התנהגויות בסיכון והתנהגויות אנטי-חברתיות בקרב כלל התלמידים ובקרב אוכלוסיות במצבי סיכון (בנבנישתי ואחרים, 2008).

נוסף על הממצאים שהוצגו לעיל, בחלק מהמשתנים לא נמצאו הבדלים בין תלמידים הפעילים במועצות תלמידים ותלמידים שאינם פעילים. כלל התלמידים העריכו את תרומתה של מועצת התלמידים לסמכות המורה כנמוכה עד בינונית בלבד, כפי שראוי להניח מעצם ההגדרה האוטונומית של מועצת התלמידים, שבה הסמכות והאחריות מוטלות על התלמידים. ההשתמעות החינוכית העולה מכך היא רבת משמעות לעניין נושא מעורבות התלמידים בבית הספר ככלל. נראה כי גם בפעמים שבהן ניתנת לתלמידים ה"במה" להיות מעורב ולהשפיע, הם עדיין שומרים על המסגרת המשמעתית של "מורה – תלמיד" ולמעשה, סמכותו של המורה איננה נפגעת.

זכויות תלמידים נבחנו במחקר משני היבטים: 1. בפרק שעסק בתרומתה של מועצת התלמידים לחינוך לדמוקרטיה ולזכויות תלמידים, שבו נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות; 2. בפרק שעסק בתרומת הפעילות המועצות לפיתוח כישורים אישיותיים, שבו לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות. ייתכן שתלמידים רואים במועצת התלמידים גוף שתורם בעיקר לקידום זכויות תלמידים ברמה הבית ספרית ופחות מקדם זכויות תלמידים ברמת הפרט.

לא נמצאו הבדלים בין שתי הקבוצות בתפיסת המשתתפים את תרומת הפעילות במועצות התלמידים לפיתוח שני כישורים אישיותיים: פיתוח חשיבה ביקורתית וטיפול כריזמה, שדורגו ברמה נמוכה. ייתכן שהתלמידים תופסים את פיתוח החשיבה הביקורתית כשייך לתחום הלימודי ופחות לתחום הבלתי פורמלי. ייתכן גם ש'כריזמה' נתפסת כיכולת מולדת ופחות כיכולת העשויה להתפתח לאחר פעילויות חברתיות, כגון השתתפות במועצת תלמידים.

למחקר זה מגבלות שמהן נגזרות המלצות למחקרי המשך:

1. במחקר הנוכחי לא נלקחו בחשבון משתנים אחרים העשויים לתרום להבנת התוצאות, כגון מגדר (למעט בהשערה 2), גיל התלמידים, מעורבות במסגרות אחרות ודימוי עצמי. לפיכך מומלץ לבצע מחקרי המשך שבהם ייבחנו משתנים אלו ואחרים מתוך השוואה בין תלמידים פעילים ושאינם פעילים במועצות התלמידים.
2. במחקר זה נבחנו תפיסות תלמידים את פעילות מועצת התלמידים. לא נבחנו תפיסות של אוכלוסיות אחרות העשויות להרחיב את התמונה שהתקבלה במחקר, כגון

מנהלים, מחנכי כיתות, מורים מקצועיים, רכזי מקצוע, רכזי שכבה, רכזי חינוך חברתי, יועצים חינוכיים ורכזי מועצות תלמידים.

3. מוצע לבחון את כיוון הקשר שבין הישגים לימודיים לפעילות במועצת התלמידים, למשל באמצעות ביסוס סדר הזמנים שבין איסוף נתוני הישגים לאיסוף נתונים ביחס לפעילות במועצת התלמידים. לדוגמה, למשל – נתוני הישגים בסוף כיתה י'; בכיתה י"א – נתוני הישגים ונתוני פעילות במועצה. מערך מחקר זה יאפשר לבחון באיזו מידה ההישגים (שנאספו בסוף כיתה י') משפיעים על הפעילות (בכיתה י"א) ועל ההישגים בסוף השנה. כמו כן השוואת הנתונים של הפעילות במועצות במהלך השנה להישגים בסוף השנה בכיתה י"א יאפשר לבחון את השפעת הפעילות במועצה על ההישגים. השוואות אלו יתרמו לקביעת כיוון הקשר וההשפעה.

4. חלק מהמשתתפים שנמדדו קשורים ישירות להשתתפות במועצת התלמידים (לדוגמה, פיתוח של כישורי מנהיגות, קידום הצלחה), ולפיכך ההשוואה בין שתי הקבוצות עלולה להיות מוטו, כיוון שהבסיס להתייחסות התלמידים למשתתפים השונים אינו אחיד.

לסיכום, המחקר הנוכחי מעורר את סוגיית מעורבות תלמידים בבתי ספר באמצעות פעילות של מועצות, ככלי לקידום אקלים מיטבי ולפיתוח כישורים אישיותיים של התלמידים הפעילים. מועצות תלמידים המעורבות בדרכים למיניהן בבית הספר, משמשות גוף חינוכי, בעל יכולת השפעה רחבה הרבה מעבר לדרך שבה הוא נתפס.

אומנם ממצאי המחקר הנוכחי עוסקים בחקר של מועצות תלמידים, ואולם הם מעוררים את שאלת התרומה של מעורבות תלמידים במסגרות אחרות בבית הספר וההשפעה הרחבה שעשויה להיות גם לכך. למעשה ממצאי מחקר זה עשויים לשמש דוגמה לשאלה רחבה של מידת השפעתן של פעילויות בלתי פורמליות המתקיימות בבתי ספר, על קידום הטמעת ערכים בקרב תלמידים, על פיתוח כישורים אישיותיים ומיומנויות חברתיות ורגשיות של תלמידים ועל קידום אקלים בית ספרי מיטבי. ממצאי המחקר מעלים את הצורך להרחיב את המחקר בנושא זה, לנסות ולהבין את הרציונל החינוכי העומד בבסיס קיום פעילויות בלתי פורמליות בבתי ספר המאפשרות מעורבותם של תלמידים, והבנת הייחודיות של כל אחת מהמסגרות כתורמת לאקלים חברתי ולימודי מיטבי.

רשימת מקורות

אבגר, ע' (2016). **השתתפות ילדים ובני נוער בהליכי קבלת החלטות וקביעת מדיניות**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע. אוחר מתוך

https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/ca5bd3de-e662-e611-80df-00155d010ede/2_ca5bd3de-e662-e611-80df-00155d010ede_11_9577.pdf

בנבנישתי, ר', אסטור, ר"א וחורי-כסאברי, מ' (2008). מניעת אלימות והתמודדות עמה במערכת החינוך – הצעה למדיניות (נייר עמדה). **דפים**, 46, 93-114.

הכהן, א' ורון, מ' (2011). הקשר בין איכות החיים הבית-ספרית לבין הכישורים החברתיים של תלמידים בשכבות גיל שונות ובזרמים חינוכיים שונים.

דפים, 52, 105-136.

הראל-פיש, י', וולש, ס' ושטיינמץ, נ' (2015). **נוער דתי בישראל: דפוסי שימוש והתייחסות לחומרים ממכרים בקרב תלמידי החינוך הממלכתי-דתי (החמ"ד): סיכום ממצאי מחקר הארצי (2014) : ניתוח מגמות בין השנים 2014-1994 והשוואה עם תלמידי החינוך הממלכתי**. רמת-גן : אוניברסיטת בר-אילן.

טימן, א' (2003). **תפקוד מועצת התלמידים הבית ספרית בעיני התלמידים ובעיני ההנהלה** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

יונה, ג' ושילד, ג' (עורכות). (1993). **מועצת תלמידים : מעמד מועצות תלמידים ומעורבותן בחיי בית הספר**. ירושלים : מחלקת הפרסומים, משרד החינוך והתרבות.

כאהן-סטרבצינסקי, פי וואזן-סיקרון, לי (2002). **תכנית ההכשרה למועצות התלמידים והנוער הרשותיות : מחקר הערכה**. ירושלים : גוינט – מכון ברוקדייל.

כהן, א"ה (2008). **זהות יהודית, ערכים ופנאי : עולמם של תלמידים ותלמידות ישראלים בבתי ספר תיכוניים ממלכתיים**. תל-אביב : מרכז קלמן.

כלפון, א' (2012). **מועצות תלמידים בבתי-ספר תיכוניים ממלכתיים וממלכתיים דתיים : בניית טיפולוגיה, זיהוי מאפיינים ובדיקת השפעה בתחומי אקלים בית-ספרי, חינוך לדמוקרטיה, זכויות תלמידים, התנדבות בקהילה ומנהיגות תלמידים** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

כלפון, א' (2017). **מעורבות של מועצות תלמידים בפעילויות בבתי ספר על-יסודיים**. שאנן, כג, 127-145.

מגן, צ' (2011). **בני נוער, אושר ומחויבות מעבר לעצמי**. בתוך מ' גרומב, צ' מגן, ר' סטויצקי, לי ארנון וע"ד דרור (עורכים), **מישהו להתנדב אתו : התנדבות ובני נוער מתנדבים במאה ה-21** (עמ' 47-65). כפר-סבא : נדב ספרים.

משרד החינוך. (1978). **חוזר מנכ"ל : חוזר מיוחד א'**. ירושלים : המחבר.

משרד החינוך. (1999). **7.14-1 הקמת מועצות תלמידים ונוער**. **חוזר המנהל הכללי : הודעות ומידע, תשס"ג, 20**.

משרד החינוך. (2000). **חוק זכויות התלמיד, התשס"א-2000**. אוחזר מתוך http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Zchuyot/ChukimVeamannot/Chukim/ch_zchyt_talimid.htm

משרד החינוך. (2001). **7.9-3 מועצת התלמידים בבית הספר**. **חוזר המנהל הכללי : הוראות קבע, סב/1(א), 7-12**.

משרד החינוך. (2009). **7.9 חינוך חברתי וחינוך בלתי פורמלי**. **חוזר המנהל הכללי : הוראות קבע תשע"ג, 3, 17-30**.

משרד החינוך. (2011). **9.2 חינוך לדמוקרטיה ולאזרחות פעילה**. **חוזר המנהל הכללי : הוראות קבע עא/5, 40-44**.

משרד החינוך. (2015). **7.9-9 מועצת התלמידים בבית הספר**. **חוזר המנהל הכללי : הוראות קבע, עו/1(א)**. אוחזר מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/7/7-9/HodaotVmeyda/K-2015-1-1-7-9-9.htm>

- נאסר-אבו אלהיג'א, פ' והיוש, ט' (2018). **אחרי הצלצול: עולם הפנאי של ילדים ובני נוער**. ירושלים : מאגנס.
- עבאס, ר' (2005). הגורמים המשפיעים על תרבות בית הספר. **אלבוטן**, 4, 9-18.
- פלג, ח' (2000). **השפעת הפעילות במועצת התלמידים לגבי המעורבות החברתית שלהם והתפתחותם האישית** (עבודת מוסמך). מכללת דרבי, רמת אפעל.
- רומי, ש' (בדפוס). חינוך בלתי פורמלי. בתוך א' כשר (עורך), **האנציקלופדיה העברית**. שוקן.
- Barenholtz, Y. (2005). *The just community approach to moral education in religious public schools in Israel: A case of adaptation* (Doctoral dissertation). The Jewish Theological Seminary of America, New York.
- Boylan, C. R. (2005). Training needs of rural school council members. *The Australian Educational Researcher*, 32(2), 49-63. doi:10.1007/BF03216819
- Bremer, C. D., & Smith, J. S. (2004). Teaching social skills. *Information Brief*, 3(5), 1-6.
- Brown, K., Lipsig-Mumme, C., & Zajdow, G. (2003). *Active citizenship and the secondary school experience: Community participation rates of Australian youth*. LSAY Research Reports. Longitudinal surveys of Australian youth research report; n. 32, Retrieved from https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=lsay_research
- Cobo, C. (2013). Skills for innovation: Envisioning an education that prepares for the changing world. *Curriculum Journal*, 24(1), 67-85. doi:10.1080/09585176.2012.744330
- Cohen, E. H. (2007). Researching informal education: A preliminary mapping. *Bulletin de Methodologie Sociologique*, 93(1), 70-88. doi:10.1177/075910630709300106
- Collins, M. E., Augsberger, A., & Gecker, W. (2016). Youth councils in municipal government: Examination of activities, impact and barriers. *Children and Youth Services Review*, 65, 140-147. doi:10.1016/j.childyouth.2016.04.007
- Council of Europe. (2016). *Council of Europe strategy for the rights of the child (2016-2021)*. Retrieved from <https://rm.coe.int/168066cff8>
- Cox, S., & Robinson-Pant, A. (2005). Challenging perceptions of school councils in the primary school. *Education 3-13*, 33(2), 14-19. doi:10.1080/03004270585200161
- Cross, B., Hulme, M., & McKinney, S. (2014). The last place to look: The place of pupil councils within citizen participation in Scottish

- schools. *Oxford Review of Education*, 40(5), 628-648. doi:10.1080/03054985.2014.963039
- Garratt, D., & Piper, H. (2008). Citizenship education in England and Wales: Theoretical critique and practical considerations. *Teachers and Teaching*, 14(5-6), 481-496. doi:10.1080/13540600802571353
- Gilljam, M., Esaiasson, P., & Lindholm, T. (2010). The voice of the pupils: An experimental comparison of decisions made by elected pupil councils, pupils in referenda, and teaching staff. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 22(1), 73-88. doi:10.1007/s11092-009-9084-0
- Griebler, U., & Nowak, P. (2012). Student councils: A tool for health promoting schools? Characteristics and effects. *Health Education*, 112(2), 105-132. doi:10.1108/09654281211203402
- Halfon, E., & Romi S. (2019a). High school student councils: Types, platforms, arenas of activity, and in-school initiatives. *Journal of Educational Thought*, 52(1), 31-55. <https://doi.org/10.11575/jet.v52i1.68519>
- Halfon, E., & Romi, S. (2019b). High-school student councils: A typological approach. *Education, Citizenship and Social Justice*. <https://doi.org/10.1177/1746197919886880>
- Holdsworth, C., & Quinn, J. (2010). Student volunteering in English higher education. *Studies in Higher Education*, 35(1), 113-127. doi:10.1080/03075070903019856
- Kaba, M. (2001). "They listen to me...but they don't act on it": Contradictory consciousness and student participation in decision-making. *The High School Journal*, 84(2), 21-34.
- Klecker, B. M., Austin, J. L., & Burns, L. T. (2000). An in-depth analysis of decisions made by Kentucky's school based decision-making councils. *Education*, 120(4), 655-667.
- Leckie, S. (2004). Opening doors to the future. *Principal Leadership*, 5(1), 34-37.
- Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38-61. doi:10.1016/j.edurev.2011.11.001
- Marriott, M. A. (2004). Developing self-esteem through student council. *Principal leadership*, 5(1), 40-41.
- McGrath, E. J. (1970). *Should students share the power? A study of their role in college and university governance*. Philadelphia: Temple University Press.

- Metz, E., McLellan, J., & Youniss, J. (2003). Types of voluntary service and adolescents' civic development. *Journal of Adolescent Research*, 18(2), 188-203. doi:10.1177/0743558402250350
- Pharis, T., Bass, R. V., & Pate, J. L. (2005). School council member perceptions and actual practice of school councils in rural schools. *Rural Educator*, 26(2), 33-38. doi:10.35608/ruraled.v26i2.514
- Priscilla, A. (2000). School students' views on school councils and daily life at school. *Children and Society*, 14(2), 121-134. doi:10.1002/(SICI)1099-0860(200004)14:2<121::AID-CHI588>3.0.CO;2-D
- Romi, S., & Schmida, M. (2009). Nonformal education: A major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 257-273. doi:10.1080/03057640902904472
- Ryan, C. (1976). *The open partnership: Equality in running the schools*. New York: McGraw Hill Book.
- San Antonio, D. M. (2008). Creating better schools through democratic school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 11(1), 43-62. doi:10.1080/13603120601174311
- Schlinker, W. R., Kelley, W. E., O'Phelan, M. H., & Spall, S. (2008). Support and resources for site-based decision-making council's perceptions of former council members of two large Kentucky school districts. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 2(1), 29-49.
- Schmerler, G. (1977). *Models for student participation*. Reston, VA: Office of student Activities, National Association of Secondary School Principals.
- Soderberg, M. B. (1997). *Student Leadership and participation in independent schools activities: Culture created in schools*. Columbia University: New York.
- Tal, N., & Perry-Hazan, L. (2016). The framed right to participate in municipal youth councils and its educational impact. *Children and Youth Services Review*, 69, 174-183.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children – The foundation for early school readiness and success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants & Young Children*, 17(2), 96-113. doi:10.1097/00001163-200404000-00002
- Yates, R. (2003). The child friendly cities movement: Its implications for schools and education. *Education Canada*, 43(1), 32, 34-35.

- Youniss, J., Bales, S., Christmas-Best, V., Diversi, M., McLaughlin, M., & Silbereisen, R. (2002). Youth civic engagement in the twenty first century. *Journal of Research on Adolescence*, 12(1), 121-148. doi:10.1111/1532-7795.00027
- Yüksel, S., & Karadağ, E. (2010). Views of school managers and teachers regarding the school council's project. *Current Issues in Education*, 13(4), 1-30.

יחסיהם של הורים לילדים מחוננים עם צוותי ההוראה במרכזי העשרה לתלמידים מחוננים במערכת החינוך

ציפורה שרון בבצ'יק ויעל קמחי

תקציר

יחסיהם של ההורים עם מערכת החינוך הוא נושא המעורר עניין רב בקרב אנשי חינוך, חוקרים והורים. מבין האוכלוסיות הייחודיות במערכת החינוך, אוכלוסייה ייחודית אחת היא התלמידים המחוננים. המחקר על אודות שותפות הוריהם של התלמידים המחוננים במערכת החינוך נערך במידה מועטה. מטרת מחקר זה היא לבחון את קשריהם של הורים אלה עם צוותי ההוראה ב"מרכזי העשרה".

במחקר השתתפו ארבע אימהות לילדים מחוננים וארבע מורות ושתי מנהלות העובדות במרכזים אלה. הנתונים נאספו באמצעות ראיונות מובנים למחצה שנותרו ניתוח תוכן. מניתוח הממצאים עלו שתי תמות מרכזיות:

1. התקוות והציפיות הנוגעות לשותפות עם ההורים משלוש נקודות מבט – של האימהות, של המורות ושל המנהלות: ההורים מעורבים בנעשה במרכזים, אם כי בתחומים שאינם בליבה של העשייה החינוכית.
2. השותפות מאופיינת ברצף של ארבע רמות – היוועצות, שיתוף בקידום נושאים מערכתיים, שיתוף ביוזמות ובניית שותפות הדדית: ההורים רואים בצוות החינוכי צוות מקצועי המקדם תהליכים חינוכיים. עם זאת, לא נוצרה במרכזים שותפות אסטרטגית עם הורים, שבה מתקיימים תהליכים משותפים של קבלת החלטות, הכרה בזווית הנפרדת של ההורים ושל הצוותים החינוכיים וחלוקת תחומי אחריות בין השותפים.

מילות מפתח: מחוננים; מחוננות; שותפות; מעורבות הורים.

מבוא

אחת הסוגיות המורכבות שצוותי ההוראה, יועצים חינוכיים וחוקרים הפועלים בשדה החינוכי מתמודדים עימה היא סוגיית הקשר שבין הורים לבין מערכת החינוך ושאלת מידת המעורבות שלהם לעומת ההתערבות שלהם במערכת החינוך שילדיהם לומדים בה. מעורבות הורים היא מונח המבטא את הדרך שבה הורים מבצעים פעולות עם ילדיהם ועם אנשי החינוך לטובת התלמידים לאורך תקופת לימודיהם בבית הספר. במשך עשרות שנים מעורבות הורים נתפסה כהשתתפות בפעולות מוגדרות בלבד. כיום נוטים לכנות את המעורבות "שותפות חינוכית", מונח המעיד על הבנה כי ההורים הם משאב שאפשר להשתמש בו בתהליך החינוכי וכוח עזר המאפשר פיתוח של שיתוף פעולה וטיפול קשירים לצורך קידום מהותי ואותנטי של תהליכים חינוכיים לרווחת התלמיד.

מטרת מאמר זה היא לברר את אופיו ואת טיבו של הקשר שבין הורים לילדים מחוננים עם צוותי חינוך הפועלים במרכזי העשרה לתלמידים מחוננים. שאלת המחקר התמקדה באופי השותפות ובטיב הקשר משלוש נקודות מבט אלה – נקודת המבט של ההורים, נקודת המבט של מנהלות מרכזי העשרה ונקודת המבט של מורות במרכזי העשרה. שאלה זו רלוונטית למערכת החינוך בישראל ומטרתה לבחון מקרוב דגם חינוכי של "יום שליפה", שהוא מסגרת לימודים של יום אחד בשבוע, הפועל בתוך מערכת החינוך הממלכתית הרגילה. המחקר שמוצג הוא מחקר איכותני פרשני שבחן התנהגויות שעלו מתוך התנסות בסביבת הפעולה. התנהגויות אלה מבטאות את מערכת היחסים בין הורים ובין אנשי החינוך במרכזי העשרה.

שותפות חינוכית

זיקת הגומלין בין הורים למערכת החינוך מצויה בשנים האחרונות במרכז השיח הציבורי והחינוכי והיא מעסיקה הורים, צוותי ההוראה, יועצים חינוכיים, קובעי מדיניות וחוקרים באקדמיה (רקח וגרינשטיין, 2016; שכטמן ובושריאן, 2015). אחד המושגים המרכזיים הנוגעים לקשר בין הורים למערכת החינוך הוא "מעורבות הורים". לדעתם של פרידמן ופישר (2002) מושג זה מבטא קשת רחבה של פעולות שהורים מבצעים עם ילדיהם ועם צוות בית הספר למען רווחת הילדים.

במהלך השנים חלו תמורות ושינויים בהגדרות של מעורבות הורים. בעבר חוקרים נטו לחשוב שמעורבות הורים נוגעת לפעולות מוגדרות, דוגמת השתתפות בפעילויות בית-ספריות וסיוע בשיעורי בית, תוך הצבת גבולות ברורים לעשייה בית-ספרית (Domina, 2005). בהמשך היה מעבר למעורבות מעודנת יותר שהתמצתה בצפיפות של ההורים שהילד יבין את החשיבות של הלימודים, בתקשורת טובה בין הורים לילדים ובתקשורת תומכת ומכילה בין המסגרת הבית-ספרית לתלמידים ולהורים (Jeynes, 2011). בראייה רחבה, מתוך המלצות הוועדה לקידום הקשר בין צוותי החינוך לבין ההורים (רקח וגרינשטיין, 2016), עולה הגדרה שלפיה מעורבות הורים נתפסת כ"שותפות חינוכית". לפי הגדרה זו, שיתופי הפעולה והקשרים בין הצוות החינוכי להורים נועדו לקדם את התהליכים החינוכיים הנוגעים לילד במערכת החינוך. כפועל יוצא של שותפות זו, הצוות החינוכי מזהה את ההורים כמשאב חיוני בעבודה החינוכית עם הילד וההורים מכירים באנשי החינוך כמי שיש להם השפעה חינוכית, לימודית, רגשית והתפתחותית על ילדם.

כשבוחנים את מעורבות ההורים, חשוב לתת את הדעת על מגוון האוכלוסיות המשולבות במערכת החינוך הפורמלית. התלמידים המוחננים הם אחת האוכלוסיות הייחודיות במערכת זו. המחקרים המעטים בנושא עומדים על כך שהורי התלמידים האלה חשים בלבול וחושבים שחסר להם ידע בכל הקשור למערכת החינוכית (Garn, Matthews, & Jolly, 2012; Morawska & Sanders, 2009). ציפייתם היא כי הצוותים החינוכיים, גם צוותי ההוראה והיועצים החינוכיים, יהיו מקור ידע ותמיכה. המחקר על מעורבות הורים והשותפות שלהם עם המערכת החינוכית מצומצם ביותר. המחקר הנוכחי מבקש לדון בסוגיה זו ולבחון את מידת השותפות בין הורים לתלמידים מחוננים לצוותי החינוך במרכזי העשרה במערכת החינוך. שאלת המחקר עסקה בטיב הקשר הזה ובמהותו.

על פי מסקנות הוועדה לקידום הקשר בין צוותי החינוך להורים (רקח וגרינשטיין, 2016), אפשר להגדיר את מידת השותפות בכמה רמות: (א) ברמה הבסיסית ביותר מדובר בקשר של היוועצות, הכולל העברת מידע מהורה למורה ולהפך כדי לקדם את התהליך הלימודי-החינוכי; (ב) הרמה הבאה כוללת חשיבה משותפת על קידום התלמיד לצד קידום נושאים מערכתיים; (ג) הרמה הבאה ברצף היא ראשיתו של תהליך שותפות, שבו ההורים מוזמנים ליטול חלק ביוזמה מוגדרת שנקט הצוות החינוכי, כשהאוטונומיה שלהם היא מוגבלת; (ד) רמה גבוהה יותר של קשר היא שותפות מלאה בין הצדדים, שבאה לידי ביטוי בקבלת החלטות משותפת של הצוות החינוכי וההורים, לרבות תכנון ויישום משותף; (ה) הרמה הגבוהה ביותר היא זו של שותפות אסטרטגית, שבה תהליך קבלת ההחלטות על פעולות משותפות מתקיים יחד, מתוך הכרה בזהות הנפרדת של כל שותף וחלוקת תחומי אחריות בין השותפים במידה מושכלת. הרצף המתואר בהגדרה זו מאפשר בחינה מעמיקה ואיתור צרכים של שותפויות חינוכיות בין צוותים חינוכיים להורים, שעשויים להצמיח תובנות ודרכי פעולה אופרטיביות.

כיום ידוע כי מעורבות של הורים במערכת החינוך ושותפות שלהם עם הצוות החינוכי תורמות להתפתחות הילד, לתפקודו, להישגיו ולבריאותו הנפשית (כצנלסון, 2014; Hill & Tyson, 2009). על כן, בשנת 2013 הורה משרד החינוך האמריקני לכל בתי הספר בארצות הברית לפעול ליצירת דרכי תקשורת יעילות עם הורי התלמידים (U.S. Department of Education, 2013). חלק מתקציבי בתי הספר הוקצו לתוכניות שנבנו כדי לקדם את שיתופי הפעולה האלה (Wilder, 2014). עם זאת, אחת המשימות המורכבות הייתה הגדרת שיתופי הפעולה, שכן המושג כשלעצמו עמום וחסר הכוונה. וילדר (שם) ביצע מחקר מטה-אנליזה, כלומר בחן את ממצאיהם של כמה מחקרים העוסקים בהשפעה של מעורבות הורים על הישגי ילדיהם. אחת ממטרותיו הייתה לזקק את מהות שיתופי הפעולה הנתפסים כיעילים וכמקדמים את הישגיהם של התלמידים. בבחינת סוגי שיתופי הפעולה שנמצאו מקדמים נכללה השתתפותם של ההורים בתהליכים החינוכיים ובחוויות החינוכיות של ילדיהם, דוגמת תקשורת שוטפת עם בית הספר, סיוע בשיעורי בית, פיתוח שאיפות בכל הנוגע להישגי ילדיהם ונוכחותם והשתתפותם באירועים בית-ספריים.

מחקרים אחדים מדגישים את היתרונות של השותפות בין הורים לבתי ספר כמקדמת הישגים לימודיים (Besnoy et al., 2015). מחקרים אחרים מדגישים גם היבטים רגשיים וחברתיים (Hornby & Lafaele, 2011). מחקרים אלה מציינים כי שיתוף פעולה יעיל בין הורים למורים הוא גורם המשפר את האקלים הבית-ספרי ואת התנהגות הילדים, תורם להלך רוח חיובי של הצוות החינוכי ומעלה את רמת הביטחון ואת שביעות הרצון של ההורים (שם). עם זאת, קיים פער בין הרצוי למצוי, ובתי ספר רבים מתקשים ליישם שותפות זו ביעילות.

כשבוחנים את המאפיינים של שותפות ההורים ואת ההשפעות שלה על השותפים בה, חשוב לתת את הדעת על מגוון האוכלוסיות המשתלבות במערכת החינוך, שכן נמצא שסוג הקשר ואופיו משנים את טיב היחסים ואת הציפיות של המעורבים בקשר. אחת האוכלוסיות הייחודיות במערכת החינוך היא אוכלוסיית הילדים המחוננים, ומחקר זה מבקש לעסוק בקשרים של הורים עם צוותי ההוראה במרכזי העשרה לילדים שהוגדרו תלמידים מחוננים.

מחוננות

הגדרת המושג "מחוננות" בספרות המקצועית שנויה במחלוקת (Dai, Swanson, & Cheng, 2011), אך לרוב המושג הוא ביטוי לרמת אינטליגנציה גבוהה יותר מהממוצע, כפי שהיא נמדדת במבחני אינטליגנציה. זיהוי מחוננים מתמקד כיום בביצועים ובהישגים של התלמידים במבחנים ואינו נוגע למכלול מאפייניהם. מכאן כי המחוננות היא הישג חיצוני המתקבל לאחר ציונים או פרסים, והיא מובילה למעמד, להצלחה ולעושר (Tolan, 2016). למעשה מחוננות היא מושג רחב הנוגע למערך קוגניטיבי ורגשי אחד, הכולל היבטים התפתחותיים, משפחתיים וחברתיים הייחודיים לתלמידים מחוננים (Gagne, 2004), כלומר למחוננות השפעה מכרעת על חייהם של הילדים ועל הקשרים שהם יוצרים עם סביבתם.

מחוננות מלמדת על התפתחות א-סינכרונית שבה יכולות קוגניטיביות גבוהות, רגישות יתר ורמת מודעות חריגה יוצרות מציאות פנימית השונה מבחינה איכותית מן הנורמה. התפתחות זאת מביאה לידי חוסר התאמה בין ההתפתחות הקוגניטיבית, הרגשית והמוטורית של המחוננים בהשוואה לבני גילם. חוסר התאמה זה יוצר בלבול אצלם ובסביבתם (Tolan, 2016). סביבה חינוכית תומכת המכירה בשונות ומבינה אותה היא חיונית לילד המחונן כדי להגביר את מודעותו למאפייניו הייחודיים ולהתמודד בהצלחה עם האתגרים שהם מזמנים.

מחקרים העוסקים ביחסים שבין הורים לילדים מחוננים בחנו את השפעת דינמיקה המשפחתית על התפתחותו ועל מימוש יכולותיו של הילד המחונן. נמצא כי יש לה השפעה מורכבת ורבת ממדים, וכן כי אי אפשר לעמוד על דפוס חד-משמעי של יחסי הורה-ילד, על נסיבות משפחתיות או על דינמיקה משפחתית כאחד המאפיינים של הפרט שהצליח לממש את הפוטנציאל האינטלקטואלי הגלום בו ולהגשים את כישורנותו (Freeman, 2000). עם זאת, על פי רוב, כאשר הורים משמשים דוגמה לילדיהם (role models), ומדגימים התנהגויות לימודיות חיוביות לצד מוטיבציה והתמדה, הם משפיעים על התנהגות ילדיהם, ומתוך כך, על הצלחתם (Vialle, 2017).

האווירה המשפחתית בבית משפיעה רבות על היצירתיות ועל מידת ההישגים של הילד המחונן. המוטיבציה בקרב ילדים מחוננים ורצונם לפעול, לתרום ולהתבלט מושפעים במידה ניכרת מהדינמיקה של ההורים בינם לעצמם ובינם לסביבה וכן מסגנון ההורות שלהם (Al-Dhamit & Kreishan, 2016). לעיתים קרובות הורים לילדים מחוננים מעבירים אליהם את ציפיותיהם, ולרוב מתעוררים בילדים שאיפות גבוהות, צורך ומחויבות להצליח (זיו, 1998).

תפיסות הוריות ומידת המעורבות ההורית בחיי הילדים משפיעות במידה רבה על הצלחת התלמיד המחונן. במחקר שבדק את מידת ההשפעה של מעורבות הורים על המוטיבציה הפנימית והחיצונית של ילדיהם המחוננים (Al-Dhamit & Kreishan, 2016) נמצא קשר גבוה בין מידת המעורבות והתמיכה של ההורים להישגים הלימודיים של ילדיהם. עוד נמצא שילדים מחוננים שחוו לחץ הורי גבוה גילו מוטיבציה חיצונית גבוהה. כמו כן נמצא כי ישנו מתאם בין המוטיבציה הפנימית לרמות גבוהות של תמיכה הורית. מסקנת החוקרים הייתה כי עידוד ושיפור המוטיבציה האקדמית בבית תורמים להצלחת הילד המחונן בבית הספר.

מסגרות חינוכיות לתלמידים מחוננים

הורים לילדים מחוננים הנשאלים על אודות מסגרת מיטבית לילדם מדווחים כי הם מנסים למצוא מסגרות ייחודיות המותאמות לצרכיו הייחודיים, שייתנו לו מענה אינטלקטואלי, רגשי, חברתי ומוטיבציוני (Meier, Vogl, & Preckel, 2014; Schultz, 2018). לדבריהם, תוכנית לימודים מואצת ומעשירה משמרת את רמת העניין ואת המוטיבציה ללמוד ומונעת תסכול, שעמום וחוסר מוטיבציה. מתוך הבנה זו, הורים מוכנים לעשות שינויים דרסטיים כדי לאפשר לילדם את הסביבה החינוכית המתאימה (Schultz, 2018).

בית הספר הרגיל אינו מותאם דיו לצורכי התלמיד המוחן (Vidger & Gordon, 2015; Schultz, 2018) והחל מראשית שנות השבעים מערכת החינוך בארץ מנסה לתת מענה לצורכי תלמידים אלה (דויד, 2013). לילדים מחוננים צורך באתגר אינטלקטואלי וצמא לידע שאינו נגיש בבית הספר הרגיל. בשנת 2010 קבעה האגודה הלאומית לילדים מחוננים בארצות הברית (National Association for Gifted Children, 2019) כי יש לתת עדיפות לשיבוץ ילדים מחוננים במסגרות המאפשרות למידה בתוכניות הומוגניות מואצות המותאמות ליכולותיהם הקוגניטיביות.

בישראל מרבית הילדים המחוננים לומדים בתוכניות העשרה הפועלות פעם בשבוע, בעוד שמאות בודדות של ילדים לומדים בכיתות של תלמידים מחוננים הפועלות שישה ימים בשבוע (דויד, 2013). שיעור הילדים הזכאים לחינוך מחוננים בארץ הוא 1.5-3 אחוזים מהאוכלוסייה. מרכזי מחוננים משמשים מסגרות לימוד ייחודיות המותאמות לצרכים וליכולות של תלמידים שאותו כמחוננים. האיתור נעשה באמצעות מבחני קבלה בפקוח של האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים במשרד החינוך. התלמידים לומדים במסגרות אלה יום אחד בשבוע בשעות הבוקר ובשאר ימי השבוע הם לומדים בבית הספר הרגיל. התוכניות פועלות במרכזים אזוריים או על-אזוריים ברחבי הארץ והן מקיפות את כל המגזרים. בארץ פועלים כיום 56 מרכזי העשרה בפקוח של האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים במשרד החינוך ובסיוע של מינהל החינוך ברשות המקומית (משרד החינוך, ח"ת). התפיסה של האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים במשרד החינוך רואה את הילד המוחן באופן הוליסטי ושלם על מכלול היבטיו, ושאיפתו היא לתת לו מענה מיטבי בכל המסגרות (גם במרכז העשרה, בבית הספר ובבית). במודל זה המורים והיועצים המלמדים את התלמידים המחוננים מחויבים לעבור הכשרה ייחודית ומסלול התמחות להוראה של תלמידים עם יכולות גבוהות. ההכשרה כוללת היכרות מעמיקה עם המאפיינים של אוכלוסיית המחוננים, פיתוח מודעות והעמקת מחויבותם של אנשי החינוך העובדים עם מחוננים. היא עוסקת בהעשרת הידע המקצועי, בגיבוש דפוסי הוראה ויישומם ובפיתוח מיומנויות וכלים פדגוגיים ודידקטיים מותאמים. התוכנית היא דו-שנתית ומשלבת ידע תאורטי ופרקטיקה ולמידה מתוך התנסות פדגוגית בשדה. מחקרים הראו כי הכשרה ייחודית זו מקדמת הוראה מותאמת לצורכיהם הייחודיים של תלמידים מחוננים, וכי למורות שעברו הכשרה כזו הבנה טובה יותר של מהות המחוננות ושל הדרכים להתאמת ההוראה לצורכיהם הייחודיים של התלמידים המחוננים (Kronborg & Plunkett, 2012; Handa, 2019).

בתחילת שנת 2016 פרסם האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים במשרד החינוך מסמך עקרונות לקידום נושא "המוחן בכיתתו" (נדלר, זלצר, קסוביץ, בן-שבת וקשטקר, 2016).

מסמך זה מציע למנהלי מרכזי מחוננים מודל הכולל שלושה מעגלי עבודה: (א) עבודה עם הרשות והפיקוח; (ב) עבודה עם בתי הספר המזינים; (ג) עבודה עם ההורים. העקרונות נקבעו על בסיס הניסיון הרב שנצבר במרכזים מתוך ההיכרות המעמיקה הנוצרת בין המרכז להורים, ומתוך ההבנה כי צוות המרכז הוא מקור ידע ותמיכה להורים. ואף יתרה מזו, על צוות המרכז להציב את ההורים כשותפים פעילים בתהליך החינוכי לטובת הילד ולראות בהם משאב להבנה של הילד ושל צרכיו כמכלול.

קשריהם של הורים לילדים מחוננים עם הצוות החינוכי במרכזי העשרה

אומנם מחקרים מעטים בלבד בדקו את החוויה של הורים לילדים מחוננים, אך עולה מהם כי ההורים מרגישים בדרך כלל מתח רב סביב ילדם, ובעיקר באשר ליכולתה של המערכת החינוכית לתת מענה מיטבי לצרכיו החינוכיים (Garn, Matthews, & Jolly, 2009; Morawska & Sanders, 2012). זאת ועוד, הורים לילדים מחוננים מביעים חששות באשר למימוש המוטיבציה האקדמית של ילדם ובאשר ליכולתה של המסגרת החינוכית לספק לו מסגרת מאתגרת דיה מבחינה אינטלקטואלית (Garn, Matthews, & Jolly, 2012).

מחקר שהשווה בין מעורבות הורים של ילדים מחוננים שלמדו במסגרת העשרה ובין מעורבות הורים של ילדים לא מחוננים, מצא כי המעורבות הייתה זהה במדדים של דאגה וחיזוק הילדים בעשייתם הבית-ספרית. עם זאת, נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצות ההורים במדד של פעולות שההורים עושים כדי לתמוך בחינוך של ילדם בבית הספר. נמצא כי הורים לילדים מחוננים ביצעו יותר פעולות פרו-אקטיביות הקשורות בבית הספר בהשוואה להורים לילדים לא מחוננים (Alomar, 2003). מכאן שהקשר עם מרכז העשרה עשוי לתת להורים מענה ולהרגיע את רמת החרדה הצפויה.

קבוצה של חוקרים מהולנד (van der Meulen et al., 2014) בחנה את היתרונות של מסגרת לימודים הדומה למרכזי העשרה למחוננים, הבנויה גם היא במתכונת של "יום שליפה", שבה התלמיד המחונן יוצא אחת לשבוע ללימודים במרכז העשרה. במחקר השתתפו 93 ילדים מחוננים הלומדים בכיתות ג'-ה' והוריהם. מסקנות המחקר העלו כי מרכז העשרה שימש מסגרת ייעודית מיטבית לילדים מחוננים, המותאמת לצורכיהם הלימודיים והרגשיים. מעניין לציין כי רמת החרדה של ההורים הייתה נמוכה כבר בראשית המחקר, כך שהמרכז לא נמצא כגורם המסייע בהפחתת חרדת ההורים. עם זאת, החוקרים הדגישו כי ייתכן שהכלי שנעשה בו שימוש במחקר לא הותאם במיוחד לאוכלוסייה של ילדים מחוננים, ועל כן ייתכן שלא היה רגיש מספיק לצרכים של הוריהם. כך או אחרת, אין ספק שיש להביא בחשבון את חרדת ההורים כשמקדמים תהליכים של שיתופי פעולה בין מרכז העשרה להורים.

מגמה דומה קיימת אף בארץ, כפי שמדגישה נוי (2014). השאלה כיום אינה אם יש צורך בשותפות בין הבית לבית הספר, אלא כיצד אפשר לפתח ולממש שותפות זו. שותפות מיטבית איננה שותפות חד-פעמית, אלא שותפות תהליכית הנמשכת לאורך שנים. דגש זה, ככל שהוא נתפס כחינוכי במסגרות החינוכיות הרגילות, דורש חידוד כשמדובר במסגרות ייחודיות דוגמת מרכזי העשרה לתלמידים מחוננים הפועלים בדגם של "יום שליפה".

עוד מורכבות היא המיקום הגאוגרפי של מרכזי העשרה שאליהם מגיעים תלמידים שאותו כמחוננים בעיר ובמרחב הגאוגרפי המשותף. לכן לרוב מרכז העשרה ממוקם

רחוק יותר מהבית לעומת בית הספר הרגיל. בשל כך במסמך של משרד החינוך על אודות "המחונן בכיתתו" (נדלר ואחרים, 2016), הדגיש האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים את הצורך בקיום שותפות מודעת ומתוכננת עם הורי התלמידים. קושי העולה מתוך דגש זה הוא כי כל מרכז שונה ממרכז אחר ופועל בתוך תרבות חינוכית וסביבתית השונה במהותה ובמורכבותה. כל מנהל פועל כפי יכולתו כדי לטייב את מצבם של התלמידים הן במרכז הן מחוצה לו לפי תפיסת עולמו וסגנון ניהולו.

הספרות לוקה בחסר בעניין יחסי הגומלין בין הורים לילדים מחוננים ובין מערכת החינוך (Duquette, Orders, Fullarton, & Robertson-Grewal, 2011). לכן מטרת המחקר הנוכחי היא להרחיב את היריעה המחקרית בנושא זה, תוך בחינת טיב היחסים ומאפייני השותפות בין ההורים לצוות ההוראה במרכזי מחוננים, כפי שיפורט להלן.

ההקשר של המחקר

במחקר זה מעורבים שני מרכזי העשרה לתלמידים מחוננים, האחד בדרום הארץ, שהחוקרת הראשית מנהלת זה שבע שנים, והשני במרכז הארץ. המחקר מתמקד בתלמידים מחוננים הלומדים בכיתות ד'-ה'. תלמידים אלה כבר עברו את זמן ההסתגלות למסגרת המיוחדת הזאת, שכן הם התקבלו למרכז העשרה בכיתה ג' לאחר שעברו בהצלחה את מבחן האיתור הארצי שנערך לרוב במהלך כיתה ב'. כאמור, התלמידים מגיעים למרכזי ההעשרה אחת לשבוע, ועל כן כבר קיימת היכרות של שנה לפחות בין הצוות החינוכי להורי התלמידים.

בצוות החינוכי במרכזי ההעשרה יש מנהלת, יועצת, מחנכי כיתות (בדרך כלל) ומורים, וכן מומחים בתחומי דעת למיניהם, למשל, וטרינר, גאולוג, זואולוג, משפטנית, מדענית, אומן ועוד. מספר התלמידים, מספר המורים ומיקומו הגאוגרפי של המרכז משפיעים על אופיו, ולכן לכל מרכז צביון ייחודי. התלמידים לומדים בכיתה קטנה ובקבוצת השווים להם בגיל וביכולות הקוגניטיביות. מתוך כך נוצרים תנאים המקילים על הענקת המענה לצרכים המגוונים של התלמידים ובהם הצרכים הקוגניטיביים, הרגשיים והחברתיים והסקרנות לדעת (משרד החינוך, 2010).

הקשר עם ההורים בדרך כלל מתנהל באמצעות מנהלת מרכז העשרה והיועצת העובדת בו. הקשר עם היועצת מוגדר וברור, ויש לו ביטוי לרוב במקרים פרטניים הקשורים בפן הרגשי-החברתי של התלמיד. הקשר של ההורים עם מנהלת מרכז העשרה מבוסס לרוב על העברת מידע שוטף על נהלים, אירועים ועדכונים למיניהם. כמו כן מועבר אליהם מידע על אודות חזון המרכז ויעדיו. הקשר בין המחנכים והמורים של הכיתה להורים הוא קשר מזדמן ותלוי על פי רוב באופיו של המחנך או של המורה. קשר זה יכול לבוא לידי ביטוי בשיחות טלפוניות, בהודעות דואר אלקטרוני, במסרונים או בווטסאפ, במפגשים בימים פתוחים ועוד. לסיכום, מאחר שאין הגדרות ברורות המחייבות קשר זה מטעם הרשות המפקחת, ישנה אי-בהירות רבה בעניין סוגיית הקשר בין הורי התלמידים למערכת החינוכית במרכזי ההעשרה, וטיב הקשר משתנה על פי יוזמה של כל מנהלת וצוותה.

מטרת המחקר ושאלת המחקר

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את יחסי ההורים לילדים מחוננים עם הצוותים החינוכיים במרכזי העשרה לתלמידים מחוננים. הקשר עם ההורים אינו מובן מאליו, ומצאנו שיש לתת עליו את הדעת ולחשוף תהיות ושאלות שדגם זה מעורר. בעיקר המחקר יענה על השאלה: מה אופייה של השותפות בין ההורים לילדים המחוננים לבין הצוותים החינוכיים במרכזי העשרה, וכיצד השותפים תופסים את טיב הקשר ביניהם?

השאלה נבדקה מנקודות מבט אלה:

- א. מנקודת מבט הורית.
 - ב. מנקודת מבטם של מנהלי מרכזי העשרה.
 - ג. מנקודת מבטם של מורים המלמדים במרכזי העשרה.
- שאלות אלה חשובות ביותר, שכן הן בוחנות דגם חינוכי של לימודים ביום אחד בשבוע המכונה "יום שליפה".

שיטת המחקר

המחקר הוא מחקר איכותני פרשני המבוסס על התנהגויות שההורים והצוותים החינוכיים העלו מתוך התנסותם בסביבת הפעולה, כלומר על רקע היחסים במרכז ההעשרה. נעזרנו בראיונות ובהקלטות. המחקר נעשה בסביבה הטבעית והוא חתר להבנת המשתתפים בו כדי להתחקות בדיוק רב ככל האפשר אחר הדרך שבה הם רואים את הסיטואציה הנחקרת, כלומר את השותפות ביניהם. ממצאי המחקר תלויי הקשר במצב שבו הם מתרחשים, והמחקר הוא אינדוקטיבי, כלומר מקור המידע הוא הפרט, שממנו ניסינו להסיק על הכלל (Denzin & Lincoln, 2000). חשוב להדגיש כי המחקר האיכותני נשען על מדגם קטן ומכאן חסרונו. עוד חיסרון של המחקר הנוכחי הוא שאחת החוקרות היא משתתפת פעילה, ועל כן הנתונים נשענים על פרשנות סובייקטיבית של אחת החוקרות לפחות.

המשתתפים במחקר

אלה הם המשתתפים במחקר:

1. ארבע אימהות לתלמידים מחוננים הלומדים במסגרות של מרכזי העשרה ייעודיות לתלמידים מחוננים (שתי אימהות מכל מרכז העשרה). ארבעתן נשים נשואות בסוף שנות השלושים לחייהן, ממעמד סוציו-אקונומי בינוני-גבוה, עירוניות ומשכילות. אחת רואת חשבון, השנייה עורכת דין, השלישית הנדסאית תוכנה והרביעית פעילת ציבור. לנשים האלה יש גם ילדים שלא אותרו כמחוננים. אחת האימהות מגדירה את עצמה מסורתית ובתה לומדת במסגרת דתית בימים שאינה לומדת במרכז העשרה. אחת האימהות עלתה מרוסיה בפרויקט נעל"ה כשהייתה בת 15. כולן הביעו נכונות להשתתף במחקר לאחר פניית המנהלות אל ההורים של התלמידים בשכבות הרלוונטיות.
2. הצוות החינוכי, שבו ארבע מורות ושתי מנהלות של מרכזי העשרה. ממוצע הגיל של המורות הוא 45, שתיים מהן מבוגרות יותר והן לפני פרישה, כולן ממעמד סוציו-אקונומי בינוני-גבוה וכולן נשואות. אחת המורות דתייה. מורה אחת היא גם

יועצת המרכז, שעברה הכשרה מקצועית מותאמת והיא מתמחה בעולמו הרגשי של הילד המחונן. לשלוש מורות ותק של יותר מעשר שנים בהוראה במרכזי העשרה לתלמידים מחוננים ומצטיינים. מורה אחת החלה ללמד במרכז בדרום הארץ לפני שנתיים. כולן הביעו נכונות להשתתף במחקר לאחר פניית המנהלות אל הצוות החינוכי המלמד בשכבות הרלוונטיות.

המנהלות הן בשנות הארבעים והחמישים לחייהן, ממעמד סוציו-אקונומי בינוני-גבוה, משכילות, אחת עם תואר שני ואחת (החוקרת הראשית) עם תואר שלישי. שתיהן מנהלות ותיקות, עם ותק של יותר משבע שנים בניהול מרכז העשרה לתלמידים מחוננים ומצטיינים. אחת המנהלות דתייה.

הצוות החינוכי, המורות והמנהלות שהשתתפו במחקר, התמחו ולמדו בקורס ייעודי שנועד להתמקצעות בהוראת תלמידים מחוננים ומצטיינים. קורסים אלה נלמדים בשישה מוסדות להשכלה גבוהה בארץ, באוניברסיטאות ובמכללות לחינוך. מנהלת המרכז במרכז הארץ הביעה הסכמה להשתתף במחקר לאחר פניית החוקרות. כאמור, החוקרת הראשית היא מנהלת בפועל של המרכז בדרום הארץ ועל כן השתתפה במחקר כחלק מתפיסה רחבה יותר של המורה והמנהל החוקרים את עבודתם (Clarke & Erickson, 2006).

הכלים

המחקר הנוכחי הוא מחקר איכותני המבקש לחשוף את עולם נחקריו ולגלות את המשמעות המסתתרת מאחורי דבריהם (שקדי, 2003). איסוף הנתונים נעשה בדרך של ריאיון חצי-מובנה שנערך עם כל אחת מהמשתתפות כדי לבחון לעומק חוויות, תחושות, התמודדויות ותהליכים שהן חוו וממשיכות לחוות בקשריהן במסגרת החינוכית של מרכזי ההעשרה. הראיונות התנהלו במתכונת של שיחה פתוחה סביב הנושא הנחקר, כשאליו נלוו שאלות מנחות של המראיינת. בתחילת הריאיון נשאלה שאלה רחבה על אודות הקשר של ההורים עם מרכזי ההעשרה: "ספרי בבקשה על הקשר שלך עם מרכזי המחוננים/עם ההורים". בהמשך התווספו שאלות שהתייחסו לציפיות מהקשר, לאמצעי הקשר, למידת התרומה של הקשר ולמידת השותפות של ההורים בעשייה הבית-ספרית. השאלות שנשאלו היו זהות להורים ולצוות החינוכי. כך אפשר להשוות בין תשובות המרואיינים ולבחון את תפיסת השותפות מנקודות מבט מגוונות (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

איסוף הנתונים

משתתפות המחקר אותרו וגויסו לאחר פניית המנהלות בשני המרכזים אל הצוות החינוכי המלמד בשכבות הרלוונטיות ואל הורי התלמידים. לאחר חתימה על טופס הסכמה להשתתף במחקר נערכו ראיונות במרכזי ההעשרה. כל ריאיון נמשך כשעתיים לכל הפחות במהלך הסמסטר הראשון של שנת הלימודים האקדמית. הראיונות הוקלטו ותומללו במלואם, שכן בכל מילה ומילה משתקפות עמדות, דעות, רגשות והשקפות עולם של המרואיינות (דושניק וצבר-בן יהושע, 2001). התמלולים נשלחו למרואיינות לאישור ותוקנו על פי הערותיהן.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה בשיטת ניתוח תוכן (content analysis) המתמקדת בדברי המרואיינים (Cohen, Manion, & Morrison, 2007), תוך בחינת הסבריהם ותיאוריהם שהם מסרו. התהליך התבצע בשני שלבים: בשלב הראשון, שתי עוזרות מחקר, סטודנטיות הלומדות בתוכנית המצוינות רג"ב (ראש גדול בהוראה) במכללת לוינסקי לחינוך, קראו את כל החומרים בנפרד ולאחר מכן כל אחת מיינה את החומרים בעצמה לפי נושאים. לאחר מכן הן נפגשו ודנו במקומות שבהם נתגלו אי-הסכמות או שונות במיון או בנושאים. בשלב השני, החוקרות קראו את החלוקה הנושאית שעשו עוזרות המחקר וחישבו קשרים ורעיונות בתוך הנושאים. החוקרות חילקו את הנושאים שעלו מהרעיונות לתמות, תוך התבססות על הידע התאורטי על אודות מעורבות ושותפות של הורים.

סוגיות אתיות והבטחת זכויות נחקרים

במחקר זה הסוגיה האתית העיקרית העולה היא שמירה על חסיון המרואיינות. החוקרות שמרו על כללי האתיקה המחקרית (דושניק וצבר-בן יהושע, 2001) וקיבלו את הסכמתן של כל המשתתפות במחקר להשתתפותן בו מתוך שמירה על האנונימיות שלהן. הובטח למרואיינות כי בניתוח הנתונים יושמטו הפרטים המזהים ולא יהיה אפשר לזהותן. סוגיה אחרת היא התפקיד הכפול של הכותבת הראשית במאמר זה, המשמשת מרואיינת בתפקיד מנהלת מרכז העשרה בדרום הארץ, וגם חוקרת במחקר הנוכחי. לפיכך החוקרת השנייה היא זו שראיינה את ההורים ואת הצוות של המרכז בדרום הארץ כדי למנוע רצייה וחוסר אמינות.

טרם ביצע המחקר עלתה השאלה אם לבחור ולחקור מרכז העשרה אחר בדרום הארץ שאליו לחוקרת הראשית אין קשר ישיר ואין היכרות מוקדמת מעמיקה עם צוות ההוראה ועם ההורים. אולם לבסוף הוחלט כי ראוי ונכון לחקור את המרכז בניהולה של החוקרת הראשית היות שזו הזדמנות לבחון ולהעריך את המרכז בניהולה כדי להתקדם ולהתייעל בשיפור היחסים עם ההורים ובהבנת השדה המקצועי והחברתי שבו היא (המנהלת והחוקרת) עובדת ופועלת (קרניאלי, 2010).

ממצאים

מניתוח הנתונים עלו שתי תמות מרכזיות ששופכות אור על אופי השותפות ועל טיב הקשר בין השותפים. האחת נוגעת לתקוות ולציפיות העוסקות בשותפות עם ההורים משלוש נקודות מבט – של האימהות, של המנהלות ושל המורות. התמה השנייה נוגעת למאפייני השותפות, והיא מעלה ארבע תת-תמות של סוגי שותפות: היוועצות, קידום נושאים מערכתיים, שיתוף פעולה סביב יוזמות ובניית שותפות הדדית. להלן יוצגו שתי התמות האלה מהפרספקטיבות השונות זו מזו.

תמה ראשונה – שותפות עם ההורים: תקוות וציפיות

תמה זו מתארת את התקוות ואת הציפיות הנוגעות לרמת המעורבות של ההורים עם מרכז ההעשרה, ולטיב הקשר המצופה.

אימהות:

האימהות דנו בשותפות כשהן מתארות את הציפיות במילים "רבות וגדולות" ומתוך הבנה שהמסגרת של מרכזי ההעשרה הכרחית לקידום ילדיהן כך שיוכלו "להגיע לשמיים" (א') וגם "כי יד אחת כבר שם" (מ"א). בקרב האימהות נמצאו ארבעה דפוסים של ציפיות, כפי שיפורט להלן:

1. "יד על הדופק": האימהות מעוניינות שהמערכת תוסיף לעשות את מה שהיא אמורה לעשות, שתענה על הגדרות והבטחות ושתסייע לילדים להתקדם.
2. דיווח: האימהות מעוניינות במידע על העשייה הנוגעת לילדיהן ומצפות מהצוות שיעביר אליהן את המידע הזה. אף שהילדים מספרים להן על הנעשה במרכז, אין מידע זה נתפס בעיניהן כ"אובייקטיבי": "לגבי התוכן, הוא מהילדה, והייתי שמחה אם הייתי יכולה לקבל גם איזשהו תוכן שהוא אובייקטיבי" (מ"ו).
3. עזרה מקצועית: האימהות מבקשות שעל רקע השותפות יעזרו להן לנהל שיח ודיאלוג עם הילדים בבית על הנלמד ועל הנעשה במרכז העשרה, כלומר הן ביטאו ציפיות פרקטיות ברמה היום-יומית "להיות בעניינים, לדעת מה קורה, כדי שיהיה גם שיח עם הילד בבית" (א"ל).
4. "תניחו לנו": מצד אחד, האימהות מודעות לכך שמדובר במסגרת הפועלת אחת לשבוע בלבד: "צריך לקחת בחשבון שבאמת מדובר בבית ספר שהוא בית ספר של מחוננים שהילד הולך לשם פעם בשבוע, אז המעורבות צריכה להיות בהתאם", אומרת מ"ו. מצד שני, הן מבטאות ציפיות גבוהות, שכן "המרכז הוא חד-פעמי, ולא כל השבוע, זאת אומרת שזה לא בית ספר רגיל וגם הציפיות של ההורים בהתאם, כלומר הציפיות הן גדולות יותר" (מ"ו).

מנהלות:

מתוך ניתוח הראיונות עם המנהלות אפשר לזהות שלושה דפוסים של ציפיות בשותפות עם ההורים:

1. שותפות בחינוך הילד: המנהלות רואות בתלמיד ישות הוליסטית שאינה מנותקת מההקשר, ועל כן מצפות לשותפות עם ההורים במהלך בניית תוכניות משותפות. מתוך תפיסה הוליסטית, התקווה היא שיירקם קשר הדוק בין ההורים, בית הספר המזין ומרכז ההעשרה: "זה משולש בעצם, בית ספר, אנחנו וההורים. זה העיקר" (צ'). בקרב המנהלות ישנה שאיפה שההורים יהיו מעורבים במתרחש במרכז כדי שהוא יוכל להתקדם ולהתפתח: "אני מצפה מהורים להיות מעורבים במטרה לתמוך ולהיות שותפים" (צ').
2. מקור מידע: המנהלות מביעות ציפייה להדדיות בהעברת המידע – ההורים על אודות ילדם והצוות החינוכי על אודות העשייה החינוכית. יתרה מזו, הציפייה היא שההורים יסייעו גם בקשר עם בית הספר הרגיל: "ההורה הוא לפעמים מתווך" (ד'). כלומר ההורה הוא מתווך והוא מעביר מידע רלוונטי על אודות הילד בין המרכז לצוות החינוכי בבית הספר המזין. עוד עולה מדבריה של המנהלת ד', כי לתחושתה, ההורים רואים במרכז מקור מהימן לידע: "אני יודעת שהם מקבלים פה מענה לעניין של המחוננות. לעניין של בעיות שמחונן בא עם אוסף של דברים טובים ופחות טובים, אז אני יודעת שפה אנחנו קצת מצליחים לתת מענה שלא מקבלים בבית ספר".

3. תמיכה ופרגון: המנהלות מצפות מהשותפות שתשמש אמצעי לשיפור תהליכים, ולא רק לפיקוח. הציפייה היא לקבל משוב חיובי לצד דברי ביקורת בונה, כפי שעולה מדבריה של צ':

הציפיות שגם (ידברו) ממקום של ביקורת, אני באמת מצפה מהורים, שידברו ויגידו. ויש הורים שהם יודעים שיש להם מקום לבוא ואם יש להם הערות, אם יש להם שאלות [...] המטרה שלי פה זה כל הזמן להשתפר וכל הזמן ללמוד.

מורות:

מדברי המורות עלו שתי קטגוריות של ציפיות באשר לשותפות עם ההורים:

1. מקור מידע: המורות מצפות מהשותפות להביא לידי החלפת מידע. המורות רואות בחשיבות של הידע הקיים והזמין אצל ההורים משאב הפועל "מאחורי הקלעים" (בבית). המורות מצפות שההורים יסייעו לקדם את המטרות המשותפות גם בבית במהלך שיח עם ילדם על אודות הנלמד במסגרת החינוכית, כפי שמתארת ח"מ:

אני חושבת שזה מאוד חשוב הקשר עם ההורים, אני ממש מעודדת את זה. אני מעודדת את הילדים לפעמים, אני אומרת להם תשאלו את ההורים מה הם יודעים, או תספרו להורים. ממש חשוב לי שהם ישתפו את הבית, כי אני חושבת שאם הבית יודע מה קורה, וגם אני משערת לרוב שהבית הוא דומה לילדים, שהוא בעל יכולות ויכול להוסיף לנו ולהוסיף לילדים, ויש ילדים שמביאים לפעמים דברים מהעולם של ההורים.

2. תכנון משותף ויצירת אמון לטובת הילד: המורות מצפות מההורים לשיתוף פעולה נרחב מתוך ראייה משותפת של טובת הילד. הציפייה מההורים היא שהם יאמינו במרכז ויבינו כי הצוות החינוכי והם עצמם חולקים מטרה זהה, שהיא טובת הילד, כפי שהמורה ח' מדגישה:

מאוד חשוב לי שהורים יאמינו בנו, שמה שחשוב לנו זה הילד. ואני חושבת שבסך הכול הם באמת באים בלב פתוח ולא כל כך בחשדנות. וגם אלה שמגיעים בחשדנות הם מבינים שזאת לא המטרה [...] הציפייה שלי, שההורים ואנחנו נדע שיש לנו מטרה משותפת, וזה טובת הילד. וזה מה שאני מצפה אולי יותר מעצמי מאשר מהם, שאני אצליח להעביר את המסר הזה, זה חשוב לי.

המורה פ"ל משקפת בדבריה את הציפיות של ההורים מהמרכז מנקודת המבט שלה, וכך היא ממשיגה את ציפיותיה שלה מהקשר עם ההורים – "לשרת את המטרה" לטובת הילד:

פה הם רואים שזה מקום שמאוד טוב לו (לילד) ונעים לו וכיף לו, אז הרבה פעמים יש ציפייה (של ההורים) שאנחנו נספק את ה-fun. ואנחנו כמורים שבאמת התמקצענו עבור הילדים האלה כאן, אנחנו רוצים באמת לשרת את המטרה ולא להרגיש שאנחנו עושים פה רק את ה-fun עבור הילד אלא באמת נותנים לו את הכלים שהוא צריך כדי להתקדם קדימה.

לסיכום, התקוות והציפיות באשר לטיב הקשר מעידות על רצון של ההורים ושל הצוות החינוכי במרכזי ההעשרה, להגיע לרמת מעורבות גבוהה.

תמה שנייה – מאפייניה של השותפות עם ההורים

התמה השנייה נוגעת לאפיון השותפות בין ההורים לצוות החינוכי במרכזי העשרה. בתמה זו עלו ארבע תת-תמות העוסקות במדרג בשותפות, החל בקשר של היוועצות, דרך קידום משותף של נושאים מערכתיים, שיתוף פעולה סביב יוזמות וכלה בבניית שותפות הדדית. ככלל, כשנשאלו על אודות אופי הקשר, הצוותים החינוכיים והאימהות דיברו על מאפייניו בנימה רגשית חיובית, והביעו הערכה רבה כלפי הקשר שנוצר.

המנהלת ד' מתארת קשר אישי טוב עם ההורים: "הם מודים, הם שמחים, והם באים ושואלים עוד פעם. זה קשר אישי, אני מכירה את ההורים". המנהלת השנייה, צ', מיטיבה לתאר את היתרונות של הקשר למרות מורכבותו:

הקשר עם ההורים הוא קשר מורכב מצד אחד, מצד שני הוא מאוד חשוב. אני מגדירה אותו כחיובי. זהו קשר שנבנה לאורך השנים, ואני חושבת שהקשר שהצלחתי ליצור עם ההורים פה הוא קשר טוב, הוא קשר שמבוסס על אמון. אני מרגישה שהם נותנים בי אמון בעשייה שלי.

צ' מוסיפה הבהרה מתוך ניסיונה האישי כאימא, המשפיע על פרקטיקות הניהול שלה לעידוד שותפות הורים:

ילד נמצא רוב שעות היום בבית הספר, ואז הוא מגיע הביתה ותמיד יש תחושה של נתק ופער בין הבית לבין בית הספר. לכן המעורבות של ההורים מאוד חשובה בעיני לרווחתו של התלמיד, ובאמת לטובת יצירת רצף בין הגורמים המשפיעים על החינוך של הילד.

המורה ח' מתארת את המרכז כבית חם שבו הדלת פתוחה לרווחה, גם לפני הורים וגם לפני הילדים. לדבריה:

ההורים פה מקבלים יחס יוצא דופן. אני לא פגשתי את זה בשום בית ספר, ולא במרכזים אחרים שעבדתי בהם. פשוט הם יודעים שיש להם פה דלת פתוחה והם יכולים לקבל את מלוא העזרה. ולא דווקא תמיד היא קשורה למרכז עצמו. עזרה לפעמים של באמת בעיות אישיות, שמתחשבים בהם, ומנסים לעזור. גם כשזה לא שייך ללימודים אלא לנפש, לילדים. פשוט יש פה מקרים נוגעים ללב, ואני לא חושבת שיש את זה במקומות אחרים. בטח לא בבית ספר רגיל. זה מניסיון, כאן אני עובדת כבר אחת (עשרה) או שתיים עשרה שנים, וזה עולם אחר המרכז הזה.

בין המורות נמצאה מורה אחת שהתריעה על היעדר קשר אישי עם ההורים: "רוב ההורים הם לא בקשר ממשי" (פ'), אף שהקשר עם המרכז בדרך כלל נתפס כטוב. אולם לדברי המורה ח', ניכר כי תחושת הצוות היא חיובית באשר למעורבות הורים ומידת ההתערבות: "אצלנו ההורים מעורבים, אבל לא מתערבים. הם שותפים, לא רק שהם שותפים, אלא הם שותפים נלהבים. כלומר, הם קבוצת האוהדים מבלי לרוץ למגרש ולהתחיל להתערבב עם הנבחרת".

האימהות רואות לרוב במרכז גוף מקצועי המתמחה בילדים מחוננים, "בית חם", זמין ונגיש, המספק אוזן קשבת מקצועית ותומכת. נראה כי הן סומכות על הצוות ומרגישות שהילד שלהן "בידיים הכי טובות שאפשר" (א'). עם זאת, לא כל האימהות תומכות בשותפות בתהליכי הלמידה. אחת האימהות (א') מדווחת שמבחינתה אין צורך בשותפות

כזו, שכן "הצוות החינוכי מספיק מקצועי ומספיק משכיל ורחב אופקים לתת לילד את מה שהוא זקוק (לו)".

בבדיקה מדוקדקת אפשר להבחין בכמה רמות המאפיינות את הקשר :

קשר של היועצות: בקרב קבוצת האימהות היו ששמו דגש רב בסוגיית ההיוועצות והעברת המידע. ככלל, קשר ההיוועצות מאופיין בתפיסה שיש לקיים חשיבה משותפת כדי לקדם את התלמיד. אימא אחת (מ') מספרת על העזרה שהיא מקבלת מהמרכז בסיוע בהתמודדות עם בתה :

הם באמת עזרו המון. המחנכת של שנה שעברה, טלפונים, מה קורה. המעורבות שלהם החברתית, זה לא רק באים ללמוד. המעורבות החברתית זה משהו מדהים פה. ואני מבקרת, אני דואגת, כמו כל אימא. בית הספר נותן את התחושה של, בוא, אנחנו איתכם ואתם איתנו. אתם חלק מאיתנו ההורים. לא אנחנו בית ספר, ואתם ההורים ויש גבול, יש מעצור. אין דבר כזה פה בבית הספר. אנחנו איתכם, אנחנו עם הילדים שלכם [...] תמיד כשאני נתקלת בבעיות, יש לי קודם כול אוזן קשבת, יש לי למי לפנות.

את מהות הקשר אפשר להבין גם מאם אחרת (א') המתארת את טיב הקשר עם המרכז בהשוואה לקשר עם בית הספר המזין :

מרכז המחווננים הוא הרבה יותר רגיש מבית הספר הרגיל. הוא יותר זמין, והתחושה היא שאנחנו הרבה יותר חשופים לו מאשר בית הספר הרגיל [...] פה יש תחושה במרכז המחווננים, שכל ילד הוא עולם ומלואו, שכל ילד הוא חשוב, ושהתקשורת עם ההורים שלו היא באמת נדבך מאוד חשוב להצלחה גם של המרכז וגם של הילד. והקשר הזה שהוא נגיש, הוא הרבה יותר, נותן להם חופש פעולה כמובן וגם מרגיע את ההורים במובן מסוים, בידיים הכי טובות שאפשר [...] אני יודעת שאם אני ארצה עכשיו להתקשר למנהלת, היא תענה לי. וזה משהו שבתור הורה, זה מאוד מאוד נעים לדעת שיש לי כתובת.

לעיתים הקשר עם ההורים נשמר גם לאחר סיום שנות הלימודים של הילדים במרכז, כפי שתיארה המורה ח': "שנים אחרי שהילדים עוזבים, ההורים מגיעים אליי כשהם רוצים להתייעץ בקשר לילד".

המורה פ' מדגישה את החשיבות של הקשר דווקא בגלל המבנה של מרכז ההעשרה שהתלמידים מגיעים אליו רק פעם בשבוע :

כאשר תלמיד לא מגיע, אני מתקשרת לברר למה הוא לא הגיע ושומרת על קשר אישי, כי בכל זאת הילדים מגיעים פעם בשבוע, ואין לנו קשר שהוא קשר שוטף כמו בבית ספר יסודי, או בבית ספר על-יסודי שמגיעים בעצם ברמה השוטפת השבועית לבית הספר, ולכן ודווקא בגלל שמגיעים פעם אחת בשבוע לכאן, כל ילד שלא מגיע, חשוב לנו באמת לוודא למה הוא לא מגיע, מה הסיבה. יש פה החלטת תקשורת מאוד טובה בין המרכז להורים. ההורים יודעים בדיוק מה יש בתוכנית [...] לרוב ההורים מתלהבים, וסקרנים לדעת, וגם אני מרגישה שמה שאני עושה בכיתה, עובר להורים.

לצד האמירות האלה המביעות קול עיקרי של שביעות רצון גבוהה, נשמעו גם קולות של חוסר דאגה וחוסר שביעות רצון מהיקף המידע ומהדרך שבה הוא עובר בין המרכז להורים. אחת האימהות (א') מתארת מצב שבו היא לא ידעה מה קורה במרכז : "ואם יש

ילד שלא משתף, אז בעצם לא יודעים כלום, ובעצם לא כל כך ידענו מה קורה, וגם היה קצת קשה לשים אצבע מה הבעיה ולתפוס את זה בזמן". גם אימא אחרת (א"ל) הגיבה בחוסר שביעות רצון על המידה המעטה של העברת מידע: "אין עדכון שוטף. לא באמת יודעים מה עושים הילדים כל הזמן, ומה הם לומדים, ואיזה נושאים, מעבר לתוכנית שאת יודעת, לוח שעות שאנחנו יודעים מתחילת שנה".

קידום משותף של נושאים מערכתיים: הקשר בין ההורים למרכז נתפס כקשר הדדי, שבעזרתו אפשר לקדם מהלכים מערכתיים. האם מ' מתארת את הדרך שבה היא מסייעת למרכז (ממקום עבודתה): "אם צריך משהו לבית הספר אני עוזרת להם מהעירייה". המנהלת צ' מרחיבה על אחת התרומות המהותיות של ההורים הבאה לידי ביטוי גם בכל הקשור לנראות וליחסי ציבור:

המעורבות של ההורים היא מאוד חשובה כי היא עוזרת לנו ביחסי ציבור ופרסום. הרבה מהנראות שלנו היא בזכות הורים המשמשים בתפקידים מרכזיים בעיר. זה מאוד חשוב לנו כמוסד חינוכי. ההורים הם בעלי כוח, והם באמת הורים שיכולים לתרום והם גם רוצים לתרום.

לדברי אחת המנהלות (צ') הסיוע של הורים מתבטא במתן פתרונות לבעיות לוגיסטיות המתעוררות והנוגעות לביטחון ובטיחות התלמידים: "אין פה מעבר חצייה בכניסה לחצר בית הספר, ואין תמרור שאומר 'בית ספר לפניך'. במקום כזה מעורבות ההורים היא מאוד חשובה ותורמת". היא מוסיפה בהמשך דבריה דוגמה לסיוע של הורים במיגור תופעות של ונדליזם:

בשעות הערב ואחר הצהריים מסתובבים ליד בית הספר ברנשים ונערים, גם פה פנינו לעזרת הורים, והורים היו מעורבים. קצין הביטחון העירוני הוא אבא של תלמיד שלנו, אז היה לנו קל ונוח לערב אותו ולפנות אליו, הוא נתן לנו עצות להתאימות וכיצד עלינו לפעול כדי לטפל בבעיה.

שיתוף פעולה סביב יוזמות: נמצא שההורים פעילים במקומות שבהם הם יכולים לתרום, ועל כך מעידה המורה ח': "יש הורים שהם מאוד תורמים. שהם מוכנים לעזור, מוכנים לתת, באמת לקבל אותנו, לארח אותנו במקומות מעניינים, מוכנים לעזור, מוכנים לבוא ולתרום".

תחום נוסף שההורים נמצאו פעילים בו היה קיום ימי עיון והרצאות ייחודיות לתלמידים. כפי שמתארת המנהלת צ':

בשנה שעברה, לדוגמה, אחד ההורים העביר הרצאה בנושא הסכנות בעולם הסייבר [...] וזה היה מרתק. אחת לשנה אנחנו יוצאים עם קול קורא להורים, ואנחנו מזמינים אותם לתת הרצאה לתלמידים ואף מזמינים אותם להיות מורה ליום אחד, וההורים נענים בשמחה לתרום מזמנם ומידיעותיהם.

עוד מספרת המנהלת צ':

בכל שנה לקראת חנוכה אנחנו פותחים את שערי בית הספר, פותחים צוהר להורים, הם מוזמנים לבקר פתוח וליום למידה משותף עם התלמידים. הורים רבים מגיעים וזה מרגש לראות את ההיענות.

אחת האימהות (מ') מוסיפה: "בשנה שעברה, במסיבת חנוכה, דאגתי להם לסופגניות, את יודעת יום כף, משהו כזה נחמד".

בניית שותפות הדדית: אפשר להבחין בראשיתו של תהליך מיסוד השותפות המתקיים בשני מרכזי העשרה, והוא בא לידי ביטוי בהקמת ועד הורים. מנהלת אחד המרכזים (ד') מציינת כאן: "יש לנו הנהגת הורים, יש לנו גזבר, יש לנו יו"ר". ובמרכז השני מספרת אחת האימהות (מ'): "אז אמרתי למנהלת, בואי נקים ועד הורים ונתחיל אנחנו לדרוש [...] אני חושבת שוועד זה כוח, מעורבות של ההורים בתוך הקהילה החינוכית מאוד תורמת לבית הספר בהמון תחומים".

לסיכום, עולה כי הקשר בין ההורים לצוותים החינוכיים מאופיין כקשר של שותפות, קשר של היוועצות, שיש בו קידום משותף של נושאים מערכתיים ואף שיתוף פעולה סביב יוזמות, אולם חסר בו דיווח על תהליך של קבלת החלטות משותפות, כמו תכנון ויישום משותף.

דיון

המחקר הנוכחי בחן את אופי השותפות בין הורים לילדים מחוננים לצוותים חינוכיים במרכזי העשרה ייעודיים לתלמידים מחוננים במערכת החינוך בארץ ואת טיבה של השותפות הזו. מתוך ממצאי המחקר עלו שתי תמות עיקריות. האחת נוגעת לתקוות ולציפיות באשר לשותפות עם ההורים והיא מוצגת משלוש נקודות מבט – של האימהות, של המנהלות ושל המורות. האחרת נוגעת למאפייני השותפות ומעלה ארבע תת-תמות המדגימות את הרצף של השותפות החל משותפות המושתתת על היוועצות, דרך קידום נושאים מערכתיים ושיתוף פעולה סביב יוזמות וכלה בבניית שותפות הדדית.

ציפיות ותקוות

ממצאי המחקר הנוכחי משקפים ציפיות ותקוות, כאשר התקווה הבסיסית שהועלתה בקרב כלל הקבוצות הייתה לשיתוף בידע. ציפייה זו משמשת עוגן להמשך השותפות בין ההורים למסגרת החינוכית בכלל, ובין הורים לילדים מחוננים ולצוותים חינוכיים בפרט (Penney & Wilgosh, 2000). בלי חיבור מהותי זה, לא יהיה אפשר לפתח רמות מורכבות יותר של שותפות.

לפי דיווחי האימהות, השיתוף בידע כלל דרישה לשיח ולא רק העברת מידע ברמה הטכנית. מבחינתן, השיח הוא רכיב בעל משמעות לקידום הילד. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאים של מחקרים קודמים שבחנו את הקשר בין הורים לילדים מחוננים ובין צוותים חינוכיים, שגם בהם נמצא כי ללא שיתוף בידע, לא יהיה אפשר לפתח קשרים רבי משמעות (Leitch & Tangri, 1988; Penney & Wilgosh, 2000).

נושאים אחרים עסקו בטובת הילד, בצורך בפקוח ובהבעת אמון, כאשר כל קבוצה של משתתפות המחקר הציגה תפיסה שונה מעט. האימהות והמורות העלו ציפיות דומות בעניין טובת הילד. האימהות הדגישו את החשיבות של השיח עם המורות לצורך עדכון ומעורבות, וכך גם המורות. האימהות הדגישו צורך זה בדרך בלתי מתפשרת, וייתכן שהסיבה לכך היא תחושת אכזבה שהן חשות במסגרות החינוך הרגילות (Meier, Vogl, & Preckel, 2014). תקשורת יעילה מאפשרת מענה מיטבי לצורכי הילד (Penney & Wilgosh, 2000) ולפיכך הציפייה של אותן אימהות היא שהמסגרת המיוחדת תיתן מענה רחב ומספק, הנוגע לצרכים הקוגניטיביים, האקדמיים והרגשיים של ילדיהן המוחננים.

שירות טובת הילד ניכר גם במתן מענה מקצועי הולם: " (אנשלי) הצוות מספיק מקצועיים ומספיק משכילים ורחבי אופקים לתת לילד את מה שהוא זקוק" (א'). ההורים מאמינים, כי יש בידי הצוות החינוכי כלים אפקטיביים להתמודדות עם הילד המחונן. אחד המאפיינים של מרבית הילדים המחוננים הוא קשיי הסתגלות (Pilarinos & Solomon, 2017), ויש מקום להניח כי המעבר הקבוע בין שתי מסגרות לימודים במהלך השבוע דורש מהילדים מאמץ רב. על כן ההיכרות של המורות עם מאפייניהם הייחודיים של התלמידים המחוננים יכולה להקל על המעברים, וזאת בתנאי שיש שותפות בין המורות למשפחות בכל הקשור לראייה של טובת הילד. גם במחקרים קודמים (van der Meulen et al., 2014) נמצא כי מרכז העשרה משמש מסגרת חינוכית מיטבית המותאמת לצורכי הילדים המחוננים בהיבט האקדמי ובהיבט הרגשי. ההכרה כי למסגרת החינוכית הייחודית הידע והכלים העונים לצורכי ילדים מחוננים, מביאה לידי הפחתת החששות שיש להורים באשר למידת התאמתה של מסגרת זו לילדיהם (Morawska & Sanders, 2009). במאמר שבחן 53 מחקרים העוסקים בילדים מחוננים נמצא כי מרבית המחקרים אכן מדווחים על רצון הורי עז לפתח קשרי אמון ותמיכה עם המסגרות החינוכיות השונות (Jolly & Matthews, 2012).

המחקר הנוכחי העלה כי אומנם המנהלות מדגישות את טובת הילד כפרט, אך החיבור עימו נתפס בעיניהן כחלק ממערך רחב. הן שואפות למתן מענה הוליסטי הכולל מתן ביקורת, משוב והרחבה של ההתבוננות במסגרת החינוכית, ומביעות ציפיות לאמון הדדי בין ההורים למסגרת החינוכית. המורות אף הן מביעות ציפיות לאמון הדדי. לעומתן לא מצאנו ציפיות דומות בקרב האימהות, להפתעתנו. בקרב האימהות עלה ביתר דגש כי הפיקוח על המערכת משרת את טובת הילד.

מאפייני השותפות

התמה השנייה דנה במאפייני השותפות החינוכית מתוך בחינת רצף המאפשר לבחון שותפויות חינוכיות בין צוותים חינוכיים להורים (על פי מסקנות הוועדה לקידום הקשר בין צוותי החינוך לבין ההורים [רקח וגרינשטיין, 2016]). רצף השותפות מתחיל ברמה הבסיסית של שותפות המושתתת על קשר של היוועצות. רמה זו נתפסת כיעילה וכמיטיבה עם התלמידים, ונמצא כי נוכחות ההורים והשתתפותם בתהליכים החינוכיים ובחוויות החינוכיות של ילדיהם, לרבות תקשורת בין הורים לילדים בנושאי בית הספר, מקדמות את הישגי התלמידים (Wilder, 2014). במחקר הנוכחי עלה כי ישנו שוני בתחושות הנוגעות למידת ההיוועצות. אומנם אחת האימהות שיתפה את תחושתה כי אין קשר הדוק בין הצוות להורים וכי חסר מידע רלוונטי ובעל משמעות על התלמיד ועל הפעולות במרכז. עם זאת, מרבית המרואיינות דיווחו על קשר תקין של היוועצות, המאופיין בהעברת מידע במידה סבירה. בתוך כך, רק מורה אחת דיווחה על קשר עמוק ומהותי הנמשך מעבר לשנות הלימודים הן עם ההורים הן עם הבוגרים. כדי לשפר ולייעל את טיב היחסים ולא להישאר ברמה הבסיסית ביותר של השותפות, מומלץ כי הורים וצוותי חינוך יכירו את הרצף של ציר השותפות וכך יראו כי בידם האפשרות לבחור יחד את מידת המעורבות והשותפות מתוך התאמה לאופי המרכז ולרצונותיהם.

הרמה השנייה של שותפות חינוכית כוללת חשיבה משותפת על קידום התלמיד לצד קידום משותף של נושאים מערכתיים. רמה זו נכחה בכלל הדיווחים תוך שימת דגש בנושאים

מערכתיים פרקטיים ויומיומיים. היו שדיברו על קידום יחסי ציבור, על שותפות ועל סיוע בהפקת אירועים ומסיבות, ואף דיווחו על עזרה ועל תמיכה בפתרון בעיות לוגיסטיות. המעורבות שדווחה מתארת שותפות שבה ההורים מוזמנים להשתתף ביוזמה שנקט הצוות החינוכי ובהובלתה, כאשר להורה יש אוטונומיה מוגבלת בתוך היוזמה המוגדרת; האימהות מדווחות על מגוון פעולות התנדבות שאינן עוסקות בתכנים לימודיים, ולרוב קשורות לאירועים ממוקדים וקצרי טווח, דוגמת מתן הרצאות וסדנאות, השתתפות פעילה בהנהגת הורים, קידום יחסי ציבור ועוד. ממצא זה נמצא בהלימה לתפיסה המתארת שותפות הורים כאוסף של פעולות אופרטיביות של השתתפות באירועים בית-ספריים (Domina, 2005). הוא נמצא גם במחקר שהעלה כי הורים לילדים מחוננים נוטים לבצע פעולות פרו-אקטיביות הקשורות בבית הספר בהשוואה להורים לילדים שלא אותו כותלמידים מחוננים (Alomar, 2003). לכאורה, המרואיינות במחקר הנוכחי העבירו תחושה כי הן מעורבות בעשייה הבית-ספרית, אך נראה כי מעורבותן היא בתחומים שאינם בליבה של העשייה החינוכית ואף יכולה להיתפס כמתן שירותים שאינם קשורים ישירות לתהליך החינוכי. המעורבות שדווחה אינה מגיעה לרמות הגבוהות המצופות של שותפות חינוכית. שותפות מיטבית איננה שותפות חד-פעמית, מזדמנת ואקראית אלא שותפות תהליכית, הנמשכת לאורך שנים (נוי, 2014). מעט משתתפות במחקר הנוכחי דיווחו על שיתוף פעולה סביב יוזמות, המצריך חשיבה תהליכית משותפת בין ההורים לבין הצוותים החינוכיים, ודורש תקשורת הדדית רחבה יותר. מרבית המשתתפות לא דנו בנחיצות של שותפות מסוג זה, וכלל לא העלו אותה כשותפות רלוונטית בין הצדדים. התוצאות לכך הן שיש לעורר מודעות בקרב הורים על ההשפעה של עצם מעורבותם בנעשה במרכזי המחוננים ויכולתם להיות שותפים פעילים לאורך שנים גם בנושאים שהם בליבה של העשייה החינוכית וליצור שותפות שמתקיימים בה תהליכים משותפים של קבלת החלטות ושותפות אסטרטגית.

הרמה הגבוהה ביותר שדווחה במחקר זה הייתה בניית שותפות הדדית, אך הדגש היה סביב הקמת הנהגת הורים לצורך קיום תהליכי שותפות אמיתיים ומשמעותיים עם המערכת החינוכית. עם זאת, לא נמצא תיאור של תהליך ובו קבלת החלטות משותפות, הכוללות הקמת צוותי חשיבה על תהליכים פדגוגיים, ערכיים וחינוכיים, תכנון סילבוס ויישום משותף. ניכר כי טרם הצליחו להשיג במרכזי המחוננים שותפות אסטרטגית עם הורים. שותפות שמתקיימים בה תהליכים משותפים של קבלת החלטות, הכרה בזוהר הנפרדת של ההורים ושל הצוותים החינוכיים וחלוקת תחומי אחריות בין השותפים, כפי שמתואר במסמך מסקנות הוועדה לקידום הקשר בין צוותי החינוך לבין ההורים (רקח וגרינשטיין, 2016). מתוך כך עולה שיש לפתח מדיניות ותוכניות מיטביות לשותפות הורים לילדים מחוננים עם מערכת החינוך הפורמלי, הנשענות על מידע אמפירי באשר להיקף השותפות והגורמים המשפיעים עליה כדי להדק את יעילות השותפות ולדייק בה.

המלצה יישומית אחרת העולה מתוך ניתוח הממצאים היא שמומלץ ליצור בסיס לניתוח המגמות לאורך זמן כך שיאפשר הערכת מגמות של הרחבה או של צמצום השותפות. עריכת מחקר דומה בכל פרק זמן מוגדר יאפשר הערכה ממשית של התמונה האותנטית בשטח לצורך קידום, יעול ושיפור מתמיד של היחסים בין ההורים למחוננים לבין המערכת. ישנו צורך במעורבות אקטיבית של העוסקים במחקר בתחום זה, כדי ליצור אפיקי תקשורת עם קהל היעד, ובהם מעצבי מדיניות בתחום החינוך, אנשי מקצוע בתחום המחוננות, מנהלים, יועצים, מורים, מחנכים והורים, כמו העלאת המודעות לתוצאות

המחקר ולהבנת משמעותם. לסיכום, ישנה חשיבות בהפצת המידע לגורמים הרלוונטיים לצורך בניית תוכניות ברמה הארצית וברמת המוסד החינוכי.

מגבלות המחקר הנוכחי ותרומתו

המחקר הנוכחי אינו מספק מידע רב-נתונים המאפשר מיפוי ובחינה של תמונת המצב בכלל מרכזי המחוננים בארץ באשר לשותפות עם ההורים, אך הוא מספק נתונים שאפשר ללמוד מהם ולתרגם אותם לתוכנית אסטרטגית של שותפות. האימהות והצוותים החינוכיים שראיינו במחקר זה הם קבוצה קטנה בלבד מתוך קבוצת ההורים לילדים מחוננים, על כן אי אפשר להקיש ממנה על כלל ההורים באוכלוסייה זו. לנוכח מגבלה זו, מומלץ לערוך מחקר רחב היקף על אוכלוסיית הורים לילדים מחוננים, שיבחן את הקשר בין ההורים למרכזי העשרה במערכת החינוך, שירחיב את ממדי המחקר בעתיד כדי לעמוד על מגמות בהתפתחות השותפות לאורך זמן ובהתקדמות לקראת השגת יעדים מדידים לקידום שותפות עם הורים. גם יהיה מעניין לחקור תפיסות ועמדות של הורים לילדים מחוננים לעומת תפיסותיהם של הורים לילדים שלא אותרו כמחוננים בהיבט של הקשר בין הורים למערכת החינוך. יתרה מזו, אנו מציעות לערוך מחקר הבוחן את מקומו ואת מעמדו של התלמיד המחונן בכיתה הרגילה ואת טיב המענה הבית-ספרי ליכולותיו ולכישוריו הייחודיים מנקודת מבטם של ההורים. ממצאי מחקר כזה עשויים לסייע בפיתוח מודלים פדגוגיים ליישום ולקידום תלמידים מחוננים בכיתה הרגילה. ישנו מחסור בולט במחקרים הבוחנים את מהות הקשר של ההורים עם מסגרות לתלמידים מחוננים, את הדרך שבה הקשר משפיע על מידת שביעות הרצון של ההורים, ואת המידה שבה תוכניות ייחודיות אלה נותנות מענה מקיף לכלל הצרכים האקדמיים, הרגשיים והחברתיים של התלמידים המחוננים. נכון לשנים אלה, הממוצע הוא של שני מחקרים בתחום זה בשנה (Jolly & Matthews, 2012), ולפיכך דרושים מחקרים מקיפים נוספים כדי לבחון את הנקודות האלה לעומק.

תרומתו של המחקר הנוכחי באה לידי ביטוי במגוון היבטים. ראשית, מדובר במחקר המרחיב את נקודת המבט על יחסי גומלין בין הורים למרכזי העשרה לתלמידים מחוננים במערכת החינוך בישראל. אוכלוסיית המחוננים אינה נחקרת במידה מספקת בעולם בכלל (Jolly & Matthews, 2012) ובארץ בפרט. שנית, המחקר מציע תובנות מגוונות באשר לתרומתם ולחשיבותם של מרכזי העשרה בטיפול עולמם הקוגניטיבי, הרגשי והחברתי של התלמידים המחוננים, אשר עשויות לשפוך אור על עבודתם של פסיכולוגים ושל יועצים חינוכיים עם התלמידים המחוננים במסגרות החינוכיות. ממצאי המחקר יכולים גם לסייע ליועצים ולפסיכולוגים להתעדכן בידע בתחום המחוננות, ללמוד לזהות צרכים ייחודיים של התלמידים המחוננים ולפתח כלים לעבודה עימם במסגרות החינוכיות למיניהן.

התרומה הייחודית של המחקר הנוכחי נעוצה בכך שהוא מציג את מרכזי העשרה כגוף מקצועי המתמחה בתלמידים מחוננים, כפי שעלה מתוך הראיונות. לפיכך המחקר עשוי לתרום לשיח על מעורבות הורים עם מערכת החינוך בכלל ולהרחיב את השיח על אודות תלמידים מחוננים במרכזי העשרה בפרט. המחקר מציג את קולותיהם של הורים לתלמידים מחוננים ושל אנשי חינוך הפועלים בשדה זה, שנחקר פחות. התודעות לתפיסות ולעמדות המלוות את הקשרים בין הורים לתלמידים מחוננים ובין אנשי החינוך המתמחים בהוראת תלמידים מחוננים עשויה לסייע להעצמתן של אוכלוסיות אלה.

לסיכום, המחקר הנוכחי פותח צוהר להיכרות עם מרכזי העשרה הפועלים במתכונות של "יום שליפה" שבועי. מחקר זה מרחיב את ההבנה על אודות היחסים בין הורים לילדים מחוננים ובין המערכת החינוכית הממלכתית בישראל.

רשימת מקורות

- דויד, ח' (2013). **להיות הורים לילד מחונן**. פרדס חנה כרכור: פסיכולוגיה עברית.
- דושניק, ל' וצבר-בן יהושע, נ' (2001). אתיקה של המחקר האכזרי. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האכזרי** (עמ' 343-368). לוד: דביר.
- זיו, א' (1998). **מחוננות וכישרונות מיוחדים**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- כצנלסון, ע' (2014). קשר בין הורים ומערכת החינוך של ילדיהם. **פסיכואקטואליה**, אוקטובר, 40-45.
- משרד החינוך. (2010). מחוננים: תלמידים מחוננים – תכניות ייחודיות ונהלים להפעלתן וליישומן. **חוזר המנהל הכללי, תשע"ב** (ב). אוחר מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMe dorim/1/1-5/HoraotKeva/K-2010-8b-1-5-1.htm>
- משרד החינוך. (ח"ת). מרכזי מחוננים. אוחר מתוך <https://parents.education.gov.il/prhnet/gifted/gifted-educational-frameworks/gifted-center>
- נדלר, מ', זלצר, פ', קסוביץ, ד', בן-שבת, ת' וקשטקר, א' (2016). **המחונן בכיתתו: מסמך למנהלי מרכזים**. ירושלים: משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים.
- נוי, ב' (2014). **של מי הילד הזה? יחסי הורים עם בתי הספר של ילדיהם**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- פרידמן, י' ופישר, י' (2002). הזדהות וערות: יסודות במעורבות ההורים בעבודת בית-הספר. **עיונים במנהל ובארגון החינוך**, 26, 7-34.
- קרניאלי, מ' (2010). **סקרנות וחקרנות: אבני יסוד בהתעצמות המורה**. תל-אביב: רמות.
- רקח, א' וגרינשטיין, י' (2016). **יחסי מורים הורים בבית הספר: סוגי הון כמסגרת לבחינת מעורבות הורים בבית הספר** (דוח מחקר). ח"מ: משרד החינוך.
- שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (עורכים). (2015). **בין הורים למורים בחינוך העל-יסודי: תמונת-מצב והמלצות**. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. אוחר מתוך <http://yozma.mpage.co.il/SystemFiles/23008.pdf>
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.
- Al-Dhamit, Y., & Kreishan, L. (2016). Gifted students' intrinsic and extrinsic motivations and parental influence on their motivation: From the self-

- determination theory perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 13-23. doi:10.1111/1471-3802.12048
- Alomar, B. O. (2003). Parental involvement in the schooling of children. *Gifted and Talented International*, 18(2), 95-100. doi:10.1080/15332276.2003.11673020
- Besnoy, K. D., Swoszowski, N. C., Newman, J. L., Floyd, A., Jones, P., & Byrne, C. (2015). The advocacy experiences of parents of elementary age, twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly*, 59(2), 108-123. doi:10.1177/0016986215569275
- Clarke, A., & Erickson, G. (2006). Teacher inquiry: What's old is new again! *BC Educational Leadership Research*, 6, 1-8.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.
- Dai, D. Y., Swanson, J. A., & Cheng, H. (2011). State of research on giftedness and gifted education: A survey of empirical studies published during 1998-2010. *Gifted Child Quarterly*, 55(2), 126-138. doi:10.1177/0016986210397831
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2th ed., pp.1-28). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78(3), 233-249. doi:10.1177/003804070507800303
- Duquette, C., Orders, S., Fullarton, S., & Robertson-Grewal, K. (2011). Fighting for their rights: Advocacy experiences of parents of children identified with intellectual giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(3), 488-512. doi:10.1177/016235321103400306
- Freeman, J. (2000). Families, the essential context for gifts and talents. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 573-585). Oxford: Pergamon Press.
- Gagne, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147. doi:10.1080/1359813042000314682
- Garn, A. C., Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2012). Parents' role in the academic motivation of students with gifts and talents. *Psychology in the Schools*, 49(7), 656-667. doi:10.1002/pits.21626

- Handa, M. C. (2019). Leading differentiated learning for the gifted. *Roeper Review*, 41(2), 102-118. doi:10.1080/02783193.2019.1585213
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A Meta-Analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. doi:10.1037/a0015362
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. doi:10.1080/00131911.2010.488049
- Jeynes, W. (2011). Help families by fostering parental involvement: Show an interest in your students' families before demanding that parents support your school. *Phi Delta Kappan*, 93(3), 38-39. doi:10.1177/003172171109300309
- Jolly, J. L., & Matthews, M. S. (2012). A critique of the literature on parenting gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(3), 259-290. doi:10.1177/0162353212451703
- Kronborg, L., & Plunkett, M. (2012). Examining teacher attitudes and perceptions of teacher competencies required in a new selective high school. *The Australasian Journal of Gifted Education*, 21(2), 33-46.
- Leitch, M. L., & Tangri, S. S. (1988). Barriers to home-school collaboration. *Educational Horizons*, 66(2), 70-74.
- Meier, E., Vogl, K., & Preckel, F. (2014). Motivational characteristics of students in gifted classes: The pivotal role of need for cognition. *Learning and Individual Differences*, 33, 39-46. doi:10.1016/j.lindif.2014.04.006
- Morawska, A., & Sanders, M. R. (2009). Parenting gifted and talented children: Conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 163-173. doi:10.1177/0016986209334962
- National Association for Gifted Children. (2019). *Pre-K-Grade 12 gifted programming standards: Why does gifted education need standards?* Retrieved from <http://www.nagc.org/ProgrammingStandards.aspx>
- Penney, S., & Wilgosh, L. (2000). Fostering parent-teacher relationships when children are gifted. *Gifted Education International*, 14(3), 217-229. doi:10.1177/026142940001400303
- Pilarinos, V., & Solomon, C. R. (2017). Parenting styles and adjustment in gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 61(1), 87-98. doi:10.1177/0016986216675351

- Schultz, R. A. (2018). Recognizing the outliers: Behaviors and tendencies of the profoundly gifted learner in mixed-ability classrooms. *Roeper Review*, 40(30), 191-196. doi:10.1080/02783193.2018.1469068
- Tolan, S. S. (2016). *Out of sync: Essays on giftedness*. Unionville, New York: Royal Fireworks Press.
- U.S. Department of Education. (2013). *No child left behind: Elementary and secondary education act (ESEA)*. Retrieved from <https://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml>
- Van der Meulen, R. T., van der Bruggen, C. O., Spilt, J. L., Verouden, J., Berkhout, M., & Bögels, S. M. (2014). The pullout program Day a Week School for gifted children: Effects on social-emotional and academic functioning. *Child Youth Care Forum*, 43(3), 287-314. doi:10.1007/s10566-013-9239-5
- Vialle, W. (2017). Supporting giftedness in families: A resources perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(4), 372-393. doi:10.1177/0162353217734375
- Vidergor, H. E., & Gordon, L. A. (2015). The case of a self-contained elementary classroom for the gifted: Student, teacher, and parent perceptions of existing versus desired teaching-learning aspects. *Roeper Review*, 37(3), 150-164. doi:10.1080/02783193.2015.1047549
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. doi:10.1080/00131911.2013.780009

"הורות זו עבודה קשה. הניסיון של אתמול לא מתאים להיום..." : חוויית ההורות של אימהות עולות מחבר העמים

יוליה שיין ויוליה מירסקי

תקציר

המאמר מתמקד בחוויית ההורות של אימהות עולות מחבר העמים. מטרת המחקר הייתה להבין מזווית הראייה של אימהות את התהליכים שהן עוברות בהורות בהקשר של מעבר תרבותי. נערכו 30 ראיונות עומק פתוחים למחצה עם אימהות שעלו מחבר העמים. מחציתן נשים שעלו נשואות עם משפחותיהן והיה להן לפחות ילד אחד מתחת לגיל 15 (להלן "דור ראשון"), והאחרות נשים שעלו עם הוריהן כאשר היו ילדות, התחתנו והפכו לאימהות בישראל (להלן "דור וחצי"). מניתוח הראיונות עלו חמש קטגוריות עיקריות: משמעות התפקיד האימהי (ההורי), תפקיד האבות, דילמות ואתגרים בהורות, ציפיות מהילדים ומקורות תמיכה. ממצאי המחקר מדגימים את השינויים ההדרגתיים בחוויה ודפוסי ההורות בהגירה מהדור ראשון לדור וחצי. בכל המישורים מאופיינים שינויים אלה בהתקרבות לדפוסי ההורות המקובלים בחברה הישראלית.

מילות מפתח: חוויית הורות; עלייה מחבר העמים; הסתגלות ואקולטורציה.

מבוא

בשנות קיומה קלטת ישראל הרבה מאוד מהגרים בהשוואה לגודל אוכלוסייתה: מאז קום המדינה ועד לשנת 2014 הגיעו לארץ יותר משלושה מיליון עולים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2015). גל ההגירה ממדינות חבר העמים בתחילת שנות התשעים היה הגדול מכולם. בסוף 2014 מנתה אוכלוסיית אזרחי ישראל שמוצאם בברית-המועצות (לשעבר) 985.6 אלף איש (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2016).

מערכת החינוך משקיעה משאבים רבים ומפתחת תוכניות רבות כדי לעזור לתלמידי עולים ולמשפחותיהם להשתלב במערכת החינוך. תפקידם של יועצים חינוכיים בבתי הספר והכשרתם הייחודית מאפשרים להם להיות מרכזיים בקידום הנושא זה. תרומתו הייחודית של הייעוץ בהשפעתו על תהליכים ברבדים אלה – אישי, קבוצתי, מערכתי וקהילתי. כדי לסייע לאוכלוסיית העולים (חדשים וותיקים) חשוב מאוד להכיר את התהליכים שמתרחשים במרוצת השנים בהורות בהגירה ולראות את הדינמיקה של רכיבי ההורות לאורך הזמן.

בחלק תאורטי נסקור סוגיות תאורטיות עיקריות בנושאים הקשורים למחקר: הורות, הגירה, הסתגלות ואקולטורציה ומאפיינים תרבותיים של עולי חבר העמים בישראל.

מודלים תאורטיים על הורות

בסקירה הנוכחית נתמקד במודלים התפתחותיים שטוענים שההורות אינה סטטית, כלומר היא משתנה ומתפתחת עם הזמן, ובמודלים החברתיים-תרבותיים העוסקים בהשפעת גורמים סביבתיים והשפעתם על הורות.

המודלים התפתחותיים מדגישים את ההיבט התפתחותי בתפיסת ההורית שמשתנה לאורך השנים. המודלים האלו היו המקובלים ביותר עד שנות החמישים והשישים בפסיכולוגיה התפתחותית ונגעו לשלבים בהתפתחות ההורות (Demick, 2002).

מודלים חברתיים-תרבותיים רואים את ההתפתחות החברתית כמתרחשת בהקשר של יחסי גומלין בין הפרט ובין הקשרים סביבתיים מגוונים (Bornstein, 2002; Bronfenbrenner, 1999). **המודל האקולוגי** (Bronfenbrenner, 1979) הוא אחד המקובלים במיוחד. הוא מציע לראות שש מערכות "אקולוגיות" המשפיעות על ההתפתחות הפרט: החל מן הסביבה הקרובה ביותר, המשפחה (מערכת המיקרו) וכלה בחברה הרחבה עם התרבות והאידאולוגיה שלה (מערכת המקרו). תרומתו הגדולה של ברונפנברנר היא בכך שהוא קישר את הפרקטיקה של ההורות לגורמים סביבתיים: חברתיים, תרבותיים ואקולוגיים.

המחקר הנוכחי יוצא מן ההנחה שלצד תאוריות התפתחותיות הממשיגות את ההתנהגות ההורית בעניין הגירה, חיוני להביא בחשבון את כלל הקשרים החברתיים המשתנים. לכן נראה כי התאוריה של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979) מתאימה לחקירת התנהגות הורית בהגירה. הגירה עלולה להביא לידי שינויים במערכת המשפחתית בשל תהליכי הסתגלות של בני המשפחה, ההורים והילדים, שינויים בתפקידים ועוד. המעבר לסביבה תרבותית זרה הוא שינוי במערכת המקרו ובוודאי משפיע על התפיסות, החוויות וההתנהגויות של אימהות ושל והורים בהגירה. המחקר הנוכחי התמקד בחקירתם של תהליכים אלה.

הורות בהגירה

הגירה היא אירוע בעל משמעות לא רק בחיי הפרט, אלא גם בחיי המשפחה. מחקרים מלמדים שאחד המניעים להגירה של משפחות הוא חיפוש עתיד יותר טוב לילדים (Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001). כיוון שבהורות יש רכיבים תלויי תרבות וחברה, ההגירה משפיעה על ההורות של מהגרים (Bornstein & Chean, 2006). מערכת היחסים בין המהגרים ובין ילדיהם חשובה במיוחד לסיכונים הטמונים בתהליך ההגירה (Roer-Strier, 1996a; Shor, 1999; Suarez-Orozco, & Suarez-Orozco, 2001). מתוך נקודת המבט של התאוריה האקולוגית (Bronfenbrenner, 1979), השינוי שמתרחש בעת ההגירה בסביבה החברתית-תרבותית, משפיע על הורות של מהגרים.

לכל תרבות ראייה משלה מהו הטיפול הנאות בילדים, והיא נובעת ממערכת הציפיות והיעדים שמציבה החברה. אפילו בגיל הרך יש השפעה של התרבות על הציפיות והדרישות של ההורים מהילדים (רואר-סטריאר, 1999; Roer-Strier & Rosental, 2001). כמטפורה מארגנת לגישות מגוונות לגידול ילדים מציעות רואר-סטריאר ורוזנטל (Roer-Strier & Rosental, 2001) – את המושג 'מבוגר אדפטיבי' (adaptive adult). הטענה היא שלכל הורה יש דמות אידיאלית מופנמת המתאפיינת במכלול של תכונות הנחשבות בעיני ההורה

נחוצות ומסייעות להסתגלות לחיים בחברה מסוימת, ודמות זאת מנחה את התנהגותם ההורית.

הסתגלות וקליטה תרבותית

במעבר מארץ לארץ מהגרים מוצאים דרכים מגוונות להסתגלות לתנאים החדשים ולהשתלבות בחברה היטב. הספרות המחקרית מציעה מודלים מסוימים להבנת ההסתגלות בהגרה, הלקוחים משני תחומים: תאוריות סוציולוגיות (ותאוריות מתחום הפסיכולוגיה החברתית) ומודלים מרובי משתנים.

תאוריות סוציולוגיות ותאוריות מתחום הפסיכולוגיה החברתית (Berry, 1992, 1997; Richardson, 1967; Tajfel, 1982) עוסקות בהיבטים חברתיים בקרב קבוצת הרוב וקבוצת המהגרים (קבוצת המיעוט), וכמה מהמודלים האלה מתמקדים בהיבטים תרבותיים-חברתיים הנוגעים לפרט (עמדות, ערכים, זהות חברתית ועוד). חוקרים רבים מאמצים את המודל של ברי (Berry, 1992) לצורך חקר תהליכי ההסתגלות והשינוי (Jasinskaja-Lahti, Liebkind, Horenczyk, & Schmitz, 2003; Farver, Bhadha, & Narang, 2002; Neto, 2002).

מודלים מרובי משתנים של הגירה עוסקים בגורמים ובמשתנים רבים המשפיעים על ההסתגלות מהגרים בחברה החדשה. למשל, המודל הרב-מעמדי של סקוט (Scott & Scott, 1989) עוסק בתחום כלכלי, משפחתי, אישי, חברתי, קהילתי, סביבתי, פנאי ומדינה – ומבחין בין ההסתגלות סובייקטיבית להסתגלות אובייקטיבית. מודל המשאבים (Antonovsky & Katz, 1979), מדגיש את המשאבים האישיים של המהגר ורואה בהסתגלות אינטראקציה בין משאבים שעומדים לרשות הפרט ובין דרישות המוצבות לפניו. חשוב לציין שבמודלים מרובי משתנים לעיתים אין אחידות בהגדרות המושג ההסתגלות, והם נוגעים להיבטים אובייקטיביים וסובייקטיביים של ההסתגלות. המודלים האלו מדגישים את ריבוי הביטויים של ההסתגלות מיטבית – כיצד מוגדרים הקריטריונים להסתגלות ולהשתלבות בחברה הקולטת וכיצד מגדירים אותם המהגרים עצמם. מחקר זה, כמחקר איכותני הנשען על חווית ההורות של אימהות עולות, ייתן מקום לנקודת מבט אישית שלהן ולדרך שבה הן חוות את ההורות ואת ההסתגלות למציאות החדשה.

מאפייני המשפחה העולה מחבר העמים

בחבר העמים, במיוחד בחלקים האירופיים (אוקראינה, בלרוס, רוסיה ועוד), נשים וגברים התחתנו בדרך כלל בגיל 20 בערך, והיו שותפים שווים בפרנסת המשפחה. מספר הילדים במשפחה בדרך כלל לא עלה על שניים, ובשנות התשעים, בגלל המשבר הכלכלי, מספר הלידות אף ירד. כ-90% מהנשים עבדו במשרה מלאה מחוץ לבית (Remennick, 2001). הנשים זכו לעצמאות כלכלית, אך נשמר פער מקצועי גדול בינן ובין הגברים והן בדרך כלל לא התקדמו בקריירה מעבר לרמת ביניים. למרות העצמאות הכלכלית שהעבודה נתנה לנשים, המסורות הפטריארכליות היו חזקות, במיוחד בחיים המשפחתיים והזוגיים (מירסקי, 2009; Remennick, 1999). מצד אחד הנשים היו פעילות בפרנסת המשפחה, ומצד אחר הן מילאו את כל התפקידים בבית ובחינוך הילדים.

בין מאפייני התא המשפחתי של עולים מחבר העמים בולטת נטייתם לחיות במבנה משפחתי בן שלושה דורות: הורים, ילדיהם וילדי ילדיהם נשארים בקשר קרוב מאוד

במרוצת השנים. בקשר זה יש לעיתים קרובות גם מגורים משותפים (סלונים-נבו ושרגה, 1999). לסבתות ולסבים תפקיד חשוב ופעיל בתמיכה בילדים ובטיפול בנכדים. תנאי החיים בברית-המועצות יצרו תלות של ההורים בהוריהם (מירסקי, 1998; Lowenstein, 2002) וגם בישראל מציאות חייהן של אימהות עולות מחבר העמים מסבירה את הצורך שלהן להיעזר בהוריהן, בעיקר באימהותיהן (מירסקי, 2009). מחקרים רבים מלמדים שבחבר העמים דפוסי ההורות עודדו תלות של ילדים בהוריהם. נמצא שמתבגרים עולים מחבר העמים תלויים בהוריהם יותר מבני גילם ילידי ישראל או אלה שעלו ממדינות המערב (Mirsky, 1990, 1997, 2001). אף על פי שב-15 השנים האחרונות חלו שינויים אידאולוגיים וכלכליים מהותיים בקרב עולי חבר העמים, אפשר לומר כי המבוגרים שגדלו שם עברו חברות בחברה קומוניסטית-סוציאליסטית, והם עדיין נתונים להשפעתה (Horowitz, 1989). בתהליך חברות זה קודש מקום הקולקטיב והחברה על פני מקום הפרט. בחברה זו הייתה חשיבות לערכים כמו משמעת, קונפורמיות והקרבה למען הקבוצה, וגם הסמכות של הורים, ואילו חברה אינדיווידואליסטית המערבית מדגישה הישגיות, הנעה ותחרותיות (Shor, 1999). לסיכום: סקירת הספרות התמקדה בסוגיות תאורטיות: הורות, הגירה, הסתגלות ואקולטורציה. הוצגו מודלים, גישות ותפיסות למיניהם שבוחנים את הנושאים מזוויות מגוונות. הבנת מונחים אלו עם מאפייני משפחות מחבר העמים חשובה להבנת חוויות הורות וגידול ילדים של אימהות עולות מחבר העמים.

שיטת מחקר

משתתפים

המחקר נערך בגישה האיכותנית שחוקרת את הדרך שבו אנשים חווים ונותנים משמעות למה שעובר עליהם (שקדי, 2003; Kvale, 1996). קבוצת המחקר כללה 30 משתתפות, אימהות, שעלו ארצה מחבר העמים (מהאזורים האירופיים) בגל העלייה הגדול של שנות התשעים. מחציתן היו שייכות לדור הראשון להגירה – בזמן העלייה הן היו בנות 25 עד 45, נשואות ואימהות לילד אחד לפחות, הצעיר מגיל 15. המרואיינות האחרות היו שייכות למה שמכונה "דור וחצי להגירה" – הן עלו ארצה כילדות בנות 6 עד 15, התחתנו והפכו להיות אימהות בישראל. המרואיינות אותרו בעזרת דגימה מכוונת ודגימת 'כדור שלג' (שקדי, 2003; Patton, 2002).

לוח 1: סיכום הנתונים הדמוגרפיים של המרואיינות

קבוצה	גיל הנשואין (טווח)	מספר הילדים	גיל העלייה (טווח)	שנים בארץ (טווח)	מחצית מוצא	מצב משפחתי בעת הריאיון	גיל בעת הריאיון (טווח)
דור הראשון (N=15)	27-17	ילד אחד: 2 2 ילדים: 10 3 ילדים: 2 4 ילדים: 1	45-24	24-14	רוסיה: 10 אוקראינה: 4 בלרוס: 1	נשואות: 13 אלמנה: 1 גרופה: 1	69-41
דור וחצי (N=15)	26-19	ילד אחד: 2 2 ילדים: 12 3 ילדים: 1	15-7	24-16	רוסיה: 8 אוקראינה: 5 בלרוס: 2	נשואות: 15	35-29

כלים ותהליך המחקר

המחקר היה **ריאיון עומק מובנה למחצה**. ריאיון מסוג זה מאפשר למרואיין להציג את הדברים החשובים לו, ולבחור מצבים המשקפים את חייו, כפי שהוא מעדיף להציגם (קרומר-נבו, 1999; שקדי, 2003; Kvale, 1996). הראיונות נערכו במקום על פי בחירת המרואיינות וארכו בין שעה לשעתיים. שפת הריאיון הייתה על פי בחירת המרואיינות, רוסית (בדור הראשון) או שילוב של רוסית ועברית (בדור וחצי). הראיונות הוקלטו, תומללו ותורגמו לעברית. לפני תחילת הריאיון המחקר תואר למרואיינות ונמסרו להם כללי אתיקה, והמרואיינות חתמו על טופס הסכמה מדעת.

שאלות המחקר

שאלת המחקר הראשית היא: מהי חוויית הורות וגידול ילדים של אימהות עולות? הריאיון נפתח בשאלה "ספרי לי בבקשה על חוויית ההורות או האימהות שלך". לאחר שהמרואיינות מיצו את הסיפור הספונטני, הוצגו להן שאלות על פי מדריך הריאיון על רגשותיהן ומחשבותיהן, על השפעות ההגירה על חוויית ההורות שלהן ועל תפיסתן את עתיד ילדיהן. שאלות המשנה בודקות את חוויית האימהות העולות על פני ציר הזמן ובתחומים מסוימים בהורות:

- מה המשמעות של 'להיות אימא' עבור אימהות עולות מחבר העמים?
- מה הרגשות והמחשבות העולות בדעתן בעניין ההורות?
- כיצד האב מעורב בחינוך הילדים ובאיזה תחומים?
- כיצד השפיעה העלייה על תפיסת המרואיינות או על התנהגותה כאם?

שיטת הניתוח

הראיונות נותחו ברמה של כל קבוצה בנפרד (within group) ובהשוואה בין הקבוצות (between groups) בשילוב של כמה שיטות: בשיטה ההוליסטית (Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber, 1998), תוך בחינת ריאיון כשלם, נותחו המשמעויות שהמרואיינות העניקו לסיפורן, הנושאים המרכזיים שהן העלו ודרך בניית הסיפור. בעזרת ניתוח תמטי (Tutty, Rothery, & Grinnell, 1996) זוהו מילים, משפטים, מטפורות, תמות ויחידות משמעות חוזרות.

אמינות הנתונים

במהלך המחקר החוקר אחראי על אמינות התוצאות שמגיעות אליו. יש כמה דרכים להגביר את אמינות תוצאות המחקר:

1. **מהימנות (credibility)** – ביסוס אמינות החוקר. תוצאות מחקר איכותני תלויות מאוד בסובייקטיביות ובפרשנות האישית של החוקר, לכן חשוב לוודא שהנתונים אמינים. ניהול יומן החוקר הוא אחד הדרכים לכך. הוא מתאר ומסביר שלבים בהתפתחות המחקר, ביסוס קבלת ההחלטות, פירוט ותיאור של תהליכי חשיבה והיסקים שיובילו אחר כך למסקנות. עוד דרך שיושמה במחקר הנוכחי הייתה התייעצות עם עמיתים. תוצאות המחקר הוצגו כמה פעמים בפורומים למיניהם

באוניברסיטת בן-גוריון (סמינר מחלקתי, סמינר מחקר של דוקטורנטים). הוצגו הן נתונים גולמיים (ראיונות) והן ניתוחים ראשוניים, והתקבלו משובים והערות.

2. רישום של כל מהלך במחקר כדי להבטיח עקביות. שלב זה כולל:

- א. **טריאנגולציה (triangulation)** – הצלבת הנתונים ואימותם. במחקר הנוכחי נעשה שימוש בטכניקות מסוימות כדי לחזק את מהימנות התוצאות: ניתוח ראיונות על פי השיטה, נעשה ניתוח תמטי המבוסס על זיהוי תמות ויחידות משמעות חוזרות ולצד אלה – ניתוח הכותרת שנתן המראיין והשוואה בין הנלמד מניתוח הכותרת לנלמד מניתוח הסיפור.
- ב. **חזרה למראיינים (Member checking)** – בתום ניתוח הראיון נוצר קשר עם כמה מהמראיינות (כמחצית מכל קבוצה), הוצגו לפנייהן הממצאים הראשוניים ומראיינות התבקשו לתת משוב. התהליך הזה היה מתוכנן והוסבר בעת הראיון המקורי.

אתיקה

דילמות אתיות במחקר איכותני הנובעות מהרצון לשמור על כבוד הפרט ופרטיותו מצד אחד, ומהרצון ללמוד מניסיונו האישי מצד אחר (שקדי, 2003). צבר-בן יהושע (2001) מדברת על שלוש סוגיות אתיות עיקריות של מחקר איכותי: הסכמה מדעת, פרטיות ואנונימיות, הדדיות ושותפות.

1. הסכמה מדעת (informed consent)

ההסכמה להשתתף במחקר צריכה להתקבל מתוך רצון חופשי, בלי לחץ כלשהו. נוסף על כך, חוקר חייב לפעול בהסכמה של המראיין, ולא לחרוג ממנה. כללים אלה נשמרו בקפדנות במחקר הנוכחי. למראיינות ניתן הסבר מפורט על מטרת המחקר והראיון, וכן נאמרו כללי השמירה על פרטיותן. הוסבר להן כי הן רשאיות להפסיק את הראיון בכל שלב.

2. פרטיות ואנונימיות

לכל המשתתפות במחקר הנוכחי הובטחה סודיות (confidentiality), פרטיים אישיים ושמות נמחקו ובמקומם מובאים שמות ופרטים בדויים. תמלולי הראיונות נשמרו בארון נעול בנפרד מרשימת השמות האמיתיים של המראיינות, רק לחוקרת הייתה גישה לקבצים.

3. הדדיות ושותפות

המחקר האיכותני הוא אינטימי במובן של צמצום המרחק בין החוקר לנחקרים וקיום מפגש 'פנים מול פנים'. המחקר אינו על נחקרים אלא עם נחקרים, בשיתוף פעולה ובהדדיות. המחקר הנוכחי נשען על קשר אישי עם המראיינים, ועל יחסי שוויון, אמון, שיתוף פעולה וכבוד. כמו כן המחקר קיבל אישור של ועדת האתיקה במחלקה לעבודה סוציאלית באוניברסיטת בן-גוריון.

ממצאים

המאמר עוסק באחת התמות העיקריות שעלו מתוך הראיונות – חוויית ההורות. כאן היה אפשר לאתר חמש קטגוריות: משמעות התפקיד האימהי (ההורי), תפקיד האבות במשפחה, דילמות ואתגרים בהורות, ציפיות מהילדים ומקורות תמיכה.

משמעות תפקיד האם/ההורה

שלושה נושאים משותפים עלו בקרב כל האימהות, דור ראשון ודור וחצי בעניין תפקידן: הכנה לחיים, בניית קשר רגשי עמוק וטוב עם הילדים ואיזון בין צורכיהן אישיים לצורכי הילד. כל האימהות סבורות שתפקידן העיקרי הוא להכין את ילדיהן לחיים עצמאיים:

חשוב ללמד אותם לתפקד נכון, לקבל בחיים החלטות נכונות, כדי שהם ישיגו את מה שהם רוצים. מצד אחד אני מבינה שחשוב ללמוד, מצד שני לא לכל אחד יש יכולת ללמוד. צריך ללמד אותם להיות מאושרים ולקבל את מה שהם צריכים (אינגה, דור 1.5).

תהליך ההכנה לחיים מתרחש לאורך זמן ודורש גם מההורה למידה, ידע וניסיון: להיות אימא זה כמו לעשות באיזשהו מובן תואר רביעי [צוחקת]. אני מנסה כל הזמן לקרוא ולהתייחס להורות כמו, לא יודעת כאילו, לא בתור משהו שהוא טבעי... אולי אוניברסיטה של החיים, אולי יש משהו בזה, אני מנסה להתייחס לזה כמו לסוג של תורה, משהו כזה, תואר אחר (קלרה, דור 1.5).
לדעת כמה מהאימהות, תפקיד ההורה הוא להביא את הילד לידי התפתחות מקסימלית, לתת לו הזדמנויות להתפתח בתחומים מגוונים ולהקנות לו מיומנויות:

אני חושבת שאני צריכה לתת לילדים שלי את מה שאני חייבת – חינוך, אוכל, בגדים, עזרה, אפילו עזרה פיזית. אבל ישנם דברים שאני חושבת שהם יכולים לשרוד בלעדיהם. הוא יכול לבכות עד מחר, ואני לא חושבת שאימא מעולה היא זאת שנותנת לילדים שלה את כל מה שהם רוצים (שרה, דור 1).
התפקיד השני בחשיבותו הוא פיתוח קשר רגשי עמוק עם הילד:

אני עובדת שעות רבות, אבל כאשר אני בבית כל הזמן יש אווירה של דאגה, תשומת לב, חום ואהבה כלפי הילדים. קודם כול דאגה, דאגה, דאגה, אבל לא דאגה כפויה, אלא לרמוז לעזור ולהראות את הדרך הנכונה, ולהקיף בחום ונוחות ואוכל טעים (גילה, דור 1).

אני חושבת שזהו הבסיס – אם להורים יש יחס טוב כלפי הילדים זהו בסיס טוב לגידול ילדים טובים. מובן שיש יוצאים מן הכלל (סוניה, דור 1).
חלק מן המרואיינות עוסקות באווירה המשפחתית:

הורות זה משפחתיות, תחושה שכולם ביחד. זה מה שהיה לי מאוד חסר בילדות, וזה מה שאני מצליחה להקנות אצלי במשפחה (מינה, דור 1.5).

נמצאו הבדלים בין המרואיינות מהדור הראשון ובין המרואיינות מדור וחצי באשר לדרך שבה הן רואות את האיזון בין צורכיהן ובין צורכי הילדים. בנות הדור הראשון מעניקות חשיבות לבניית קריירה (מקצועית או אקדמית) לצד תפקיד האם:

למען האמת ילדים לא צריכים הרבה, הם לא צריכים אימא פרופסור או בכנס... הם צריכים אימא שלוקחת אותם ב-12 מבית הספר, אימא שתכין אוכל, תשאל

איך היה, תסיע לחוג, משהו ביתי כזה, וגם תיתן לך עצה... תהיה לידך... תהיה אוזן קשבת... (נינה, דור 1).
לעומת זאת, בנות דור וחצי מדגישות את הצרכים האישיים שלהן, את רווחתן הנפשית ופעילויות הפנאי:

אימא טובה זאת אימא שמקדישה זמן לעצמה! היום, אני אומרת, אחרי ילד שני, לא לתת [לילדים] מאה אחוז! זאת אימא, שידעת להשאיר זמן גם לעצמה. למה? ככה יש לה כוח לתת לילדים שלה (זויה, דור 1.5).
בראיונות של אימהות מהדור הראשון היה אפשר לזהות קטגוריה הייחודית להן בלבד: שינוי בתפקיד ההורה על פני הזמן. כמחציתן עסקו בכך:

הורות זו עבודה קשה. הניסיון של אתמול לא מתאים להיום בכלל, כל יום את מתחילה הכול מההתחלה, זה לא אומר כלום אם יש לך כמה ילדים או שנולדים עוד, הניסיון הקודם לא מתאים לילד הבא כי כל ילד הוא עולם משלו (מרים, דור 1).

תפקיד האב

באשר לתפקיד האב במשפחה, נמצא דמיון בין מרואיינות מדור ראשון ודור וחצי והיו גם נושאים ייחודיים לכל קבוצה.
רוב המרואיינות (כמחצית בכל קבוצה) היו צמודות לתפיסה המסורתית של חלוקת תפקידים מגדרית: תפקידו של הגבר להיות המפרנס העיקרי או היחיד במשפחה, ועיקר תפקידה של האישה הוא הטיפול בילדים ובמשק הבית:
בעלי מעולם לא עזר בבית או טייל עם הילדים יותר מדי, הוא תמיד היה נורא עסוק בעבודה ובלימודים. הוא לא ראה איך הילדים גדלים (נינה, דור 1).

הוא משתדל לעזור אבל הוא עובד קשה. אני עובדת במשרד, והוא עובד בחברה שבה צריך לפעמים להישאר שעות רבות ולעבוד. הוא מתעייף אבל רואים שהוא משתדל מאוד (מינה, דור 1.5).

שאר המרואיינות תיארו גם מעורבות ניכרת של האב בגידול הילדים ובמשק בית:

איכשהו אצלנו הכול שווה בשווה. אם צריך ללכת לאינשהו, מי שפנוי הולך, מי שהיה פנוי באותו רגע החליף את החיתול לילד... לא שהייתה לנו חלוקה, זאת עבודה נשית וזאת עבודה גברית... התחלקנו בכול (גל, דור 1).

יחד עם זאת, ייחודית לבנות דור וחצי הייתה התפיסה של חלוקת תפקידים שוויונית בין בני הזוג הן במטלות הפרנסה והן בטיפול בבית ובילדים. מחצית מהמרואיינות מקבוצה זו סיפרו שבעליהן אוהבים לבלות עם הילדים ויודעים לטפל אפילו בתינוקות בני יומם. רבות מהן קשרו התנהגות זאת של בני זוגן להשפעת הנורמות החברתיות בישראל, שבה אבות מעורבים ופעילים בגידול הילדים יותר מהמקובל בארץ מוצאן:

אצלם [הישראלים] הכול אחרת, הם חיים בצורה אחרת – זאת הבנתי לאחר מכן. הם אבות טובים יותר מהאבות הרוסים, כי לגברים הרוסים יש מנטליות אחרת – הם מייחסים פחות חשיבות לזמן איכות עם המשפחה, ואילו אצל הישראלים העניין מאוד מפותח, עבורם זה נורא חשוב... ארוחות משותפות, יציאות, בילויים, הכול צריך לקרות עם הילדים... (נטע, דור 1.5).

נושא ייחודי שעלה בראיונות של בנות הדור הראשון היה הקושי וחוסר האונים שחווי בני זוגן עם העלייה לישראל :

...אנחנו רופאים, כאן יש בחינות, היינו צריכים לעבור אותן. בעלי הרבה זמן לא הצליח לעבור אותן, וכל זה מאוד השפיע על הדינמיקה בבית... בעלי עבד מאוד קשה, ובתקופה מסוימת זה כבר נמאס לו. הוא אהב לנהוג, אבל זה היה אפילו משפיל – גם המשכורת, גם המעמד. הוא היה כירורג מעולה ועבד כנהג... (נינה, דור 1).

כאילו שבעלי נבהל כשעלינו לארץ. שם היו לו קשרים, כסף, מעמד, וכאן כאילו הוא אף אחד. הוא פחד לא רק לגבי עצמו אלא גם עלינו. התרגלנו לא לצמצם בכלום, הוא פחד ורצה לחזור חזרה כעבור שנה. הוא לא עבד, היה לו קשה לרכוש את השפה, והוא נכנס לדיכאון. הוא הציע לחזור ביחד ולא רציתי, אז הוא חזר לבד (ליאורה, דור 1).

דילמות ואתגרים

הדילמות והאתגרים המשותפים לכל המרואיינות היו קשיים כלכליים, שילוב של עבודה וטיפול בבית ודילמות ערכיות-חינוכיות. עם זאת, בכל קבוצה בלטו דילמות למיניהן. כמחצית מהמרואיינות בנות הדור הראשון היו עסוקות בהתמודדות עם קשיים כלכליים גדולים ואף מצוקה כלכלית. בגלל הקשיים הכלכליים הן נאלצו לעבוד שעות רבות ולעיתים על חשבון הטיפול בבית ובילדים, במיוחד בשלבים ראשוניים של הסתגלות בארץ :

עם ההגעה לפה הייתי שקועה בעבודה, בהתחלה כמעט שלא יכולתי להקדיש זמן לילד... חזרתי הביתה לפחות בשמונה והיו לי 8-9 תורנויות פלוס משמרות לילה. מה שהכי מעניין הוא שאחרי העבודה, כשחזרתי אחרי 24 שעות של עבודה, הייתי ממשיכה בענייני הבית וכמעט לא ישנתי (גילה, דור 1).

אז ככה, מוקדם בבוקר למדנו, ומצאתי לעצמי עבודה בניקיון ובעלי עבד בשמירה, כך שנוצר מצב שכאשר מישו חזר מהעבודה מישו הלך לעבודה. הילדים היו בגן, והיה לנו המון מזל שגרנו במרכז קליטה שהיה בתוכו גן. שני הילדים היו מסיימים את הגן באחת וחצי, והיינו צריכים לרוץ לשני הגנים באותו זמן, ואז הגענו להסכם – לא יותר משני ילדים, מכיוון שאם יהיו יותר לא ברור איך אפשר יהיה להתחלק. מערכת החינוך לא מתחשבת בהורים (מרים, דור 1)

מבין בנות דור וחצי, רק שליש ציינו קשיים כלכליים ועומס תפקידים. ניכר היה שמצב הכלכלי השתרר והלחצים הכלכליים לא נוגעים לצרכים הבסיסיים. לעומת זאת, רובן הדגישו דילמות חינוכיות. המרואיינות ציינו נושאים שהן עוסקות בהם, כמו הצבת גבולות, משמעת, פיתוח תהליכי קבלת החלטות ועוד :

אני הרבה יותר שמה גבולות, בעלי יותר מפנק, אני מבינה מאיפה זה בא, זה בא מחוסר זמן עם הילד שלו. אבל אני שמה דגש על הגבולות, אם זה יחס להורים, אם זה דיבור, אם זה יתר פינוק... (זויה, דור 1.5).

מקורות תמיכה

לכל האימהות, סבים וסבתות הם מקור תמיכה חיוני וכמעט יחיד:

ההורים שלי עזרו לי גם פיזית וגם כלכלית כשהתחתנתי – הייתי בת 25, וכשנולדו הילדים הם עזרו לי – אימא, אבא וחמותי. כשעברנו לפה אימא נשארה עם הילדים ועזרה לי בזמן שהלכתי לעבודה וחזרתי הביתה בין תשע לאחת עשרה. את המסורת הזאת של העזרה גם אנחנו בבית ממשיכים: אני עוזרת לילדיי כמו שעזרו לי (שרה, דור 1).

בנות הדור הראשון שילדו בגיל צעיר ברוסיה, לעיתים בעת לימודיהן, או בתחילת קריירה מקצועית, היו תלויות במעורבות ותמיכה אינטנסיביות של ההורים:

התחתנתי בגיל 18 – אחרי השנה הראשונה שלי באוניברסיטה – וגם בעלי היה סטודנט, ואחרי עשרה חודשים נולדה לנו בת. למדנו... נחשבנו משפחה מאוד אינטליגנטית – סיימתי תואר ראשון ושני והתקבלתי לדוקטורט. בתי גדלה אצל סבא וסבתא – ילדתי אותה בקיץ, חודשיים הייתי בבית ובספטמבר הלכתי ללמוד, ואימא ואבא שלי גידלו אותה כמעט לבד. אימא שלי לא עבדה והיינו אצלם הרבה. היו לי הורים מעולים. וכך היה במשך שמונה שנים עד שילדתי את בתי השנייה. היא הלכה קצת לגן ואימא שלי לא אהבה את זה – היה לי קול משפיע אבל לא מכריע בעניין (רמה, דור 1).

גם לרוב האימהות בנות דור וחצי, הסבים והסבתות עוזרים בטיפול בילדים הקטנים:

אימא שלי נמצאת עכשיו עם הילדים בקיץ, בקיץ היא יכולה להיות איתם. כל אחד שעוזר נמצא איתם בזמן שלו. אפשר להסתדר אחרת? (אליקה, דור 1.5).

חמותי עוזרת לי המון בזמן האחרון. לפני כן היא עבדה במשרה מלאה ולא יכלה לעזור לי, היא עזבה את העבודה אבל היא עדיין לא בפנסיה, היא עובדת עד שתים עשרה. אחר כך היא באה אליי, מבשלת ארוחת צהריים, לוקחת את הילדים מבית הספר, מאכילה אותם ושולחת אותם לחוגים – זוהי עזרה עצומה בשבילי, אני לא יודעת איך הייתי מסתדרת בלעדיה (נטע, דור 1.5).

שתיים בלבד מבנות דור וחצי לא נעזרות בהוריהן. אבל למרואיינות בנות הדור הראשון, שהן מבוגרות יותר, הסבים זמינים פחות ומחציתן לא נעזרות בסבים שנפטרו או לא נמצאים בישראל:

הילדים שלי עצמאיים, כל עוד אימא שלי הייתה בחיים היא עזרה כמה שיכלה: הלכה, עשתה משהו, שלחה אותם לבית הספר וכו', כי עבדתי ויצאתי מהבית בחמש וחצי בבוקר ובשש התחלתי לעבוד. אבל כשהיא מתה אבא התחיל לעזור, הילדים הפעילו שעון מעורר והתעוררו לבד, תמכו זה בזה והלכו לבד לבית הספר. כשיש קשיים הילדים גדלים יותר מסודרים ועצמאיים לדעתי (אן, דור 1).

רק פעמיים צוינו חברים לעבודה כמקור תמיכה:

אז אחת רצתה לעזור לנו עם העברית, השנייה כל הזמן רצתה לעזור לנו עם משהו, להביא אוכל, להביא משהו טעים, השלישית רצתה לעזור ולהביא לנו שמיכה. הן כל הזמן דאגו לדברים, דברים של הבית. מבחינה זו אני חושבת שבקיבוץ היה נהדר, כי זה היה יישוב קטן כזה, כל אחד מכיר את השני – היה מעולה. בעיר זה לא קורה (טומה, דור 1).

ציפיות מהילדים

ציפיות האימהות מילדיהן נוגעות לארבעה מישורים: כישורים חברתיים, הסתגלות חברתית, השכלה, תכונות אינדיווידואליסטיות (כמו אסרטיביות, יכולת להציב מטרות ולהשיגן, ביטחון עצמי גבוה ועוד).

כמחצית מהמראיינות ציינו שחשוב להן שילדיהן יהיו נבונים ושירכשו השכלה. לדעתן ההשכלה מעניקה יותר סיכויים להצליח בחיים, ומאפשרת לאדם מעמד חברתי ורמת חיים טובים.

לדדי היו צריכים לעשות "טריאתלון יהודי" – בית ספר מוזיקלי וספורטיבי, שיש בו השכלה גבוהה... זה היה בראש סדר הדברים (אלניה, דור 1).

השכלה זה הצלחה, יש יותר סיכויי הצלחה בחיים. מכל היבט שהוא – קודם כול מההיבט של המעמד... אין דבר כזה שבמשפחה שלנו לא לומדים, זה א"ב, וזה הכול, כי אני חושבת, גם בנוגע לבנות וגם בכלל, שהשכלה מביאה אותך לרמת חיים מסוימת, אולי לא הכי טובה, אבל יש סיכויים יותר גבוהים שתמצאי בעל שהוא קרוב למעמד שלך, ולא שאת מוצאת אותו בסופר... הסבירות יותר גבוהה, בואי נגיד כך. השכלה היא אחד מהדברים האלו הנדרשים כדי להגיע לרמה מסוימת (אלה, דור 1.5).

ערכים אינדיווידואליסטיים חשובים למראיינות משני הדורות, אבל בנות דור וחצי מדגישות אותם במיוחד:

הוא צריך להיות בטוח בעצמו ולהיות מסוגל לעמוד על שלו, אנחנו הגענו משם, ואני יודעת את זה בעצמי... היינו יותר מסכנים וחסרי ביטחון – התרגלנו שאסור לנו הכול (אירדה, דור 1).

כשהגענו לארץ היינו מסכנים וביישנים, זה לא נוח... אצל הבת שלי אין את זה, אם צריך ללכת לברר יש לה נחישות וחופש ויכולת לעמוד על הזכויות שלה. אני לא יודעת איך לקרוא לזה (גל, דור 1).

הייתי רוצה שהוא יהיה אדם עצמאי עם דעה משלו, הייתי רוצה שהוא יוכל לקבל את ההחלטה שנכונה בשבילו בכל מצב, שהוא יהיה החלטי, שהוא ירגיש ביטחון, ולא משנה לאיזו סיטואציה הוא ייקלע הוא יוכל לקבל החלטה נכונה (מינה, דור 1.5).

בנות הדור הראשון מדגישות יותר מבנות דור וחצי את חשיבות הכישורים החברתיים ואת ההסתגלות החברתית:

שיהיה חברתי מאוד, חיובי מאוד, שהוא יתחבר בקלות עם האנשים (טומה, דור 1).

יכולת להתחבר לאנשים ויכולת לא להתייאש (לידיה, דור 1).

דיון – שינויים בחווית ההורות בהגירה על פני זמן

מטרת המחקר הייתה להבין מזווית הראייה של אימהות, את התהליכים שהן עוברות בהורות בהקשר של מעבר תרבותי. הממצאים מלמדים שחווית ההורות בהגירה היא חוויה מורכבת ודינמית. האימהות חוות שינויים על פני הזמן בתפיסת תפקידן ותפקיד האבות, בציפיות מהילדים, בדילמות שהן מתמודדות עימן ובמקורות התמיכה העומדים

לרשותן. שינויים אלה יידונו מנקודת המבט של הספרות ומבחינת השפעותיהן על התערבות עם אימהות עולות.

שינוי בתפיסת תפקיד האם

במהלך ההגירה משתנות תפישות של אימהות כלפי תפקידן. השינוי הוא מדגש בהכנה פונקציונלית של הילד לחיים (דור ראשון) לדגש בהכנה רגשית ופיתוח עמוד שדרה פסיכולוגי ואוטונומיה אצל הילד (דור וחצי).

למעשה השינוי שחל משקף מעבר מהתפיסה המסורתית לתפיסה המודרנית-מערבית (Giudice & Belsky, 2010). נראה כי אימהות בנות דור וחצי מאמצות את אידיאל המודרני של חלוקה מגדרית ושוויונית של הטיפול בילדים. הן מאמצות גם את התפיסה כי רווחת הילד והתפתחותו העצמאית עומדים במרכז ואת הערכים של כבוד לזולת, שוויון, דיאלוג וקשר בעל משמעות עם הילד. בנות הדור הראשון מחזיקות בראייה מסורתית הרואה בילדים בעלי המעמד הנמוך ביותר בחברה, התפתחותם האישית אינה עומדת במרכז לפחות עד גיל ההתבגרות, ואז מצופה מהם להחזיר מעט מההשקעה של הוריהם בהם (Lancy, 2008). הגישה המסורתית נובעת ככל הנראה מן הרקע התרבותי הסובייטי של אימהות אלה: יחסים סמכותניים בין הורים לילדים, תפיסת הילד כמשרת את הצרכים של ההורים, ממלא את התפקיד החינוכי והתרבותי שיעדו לו הוריו, בלי התמקדות מרובה ברגשותיו, בעצמיותו ובייחודו (מירסקי וקאושינסקי, 1989). אימהות שנחשפו לתרבות הישראלית מגיל צעיר (דור וחצי) מתרחקות מן הגישה המסורתית.

גם באשר למימוש עצמי, תפיסותיהן של אימהות משני הדורות שונות זו מזו: בנות הדור הראשון מדגישות את הקריירה ואילו בנות הדור וחצי – את רווחתן הנפשית שלהן. גם כאן, השינוי משקף ככל הנראה מעבר לגישות המודרניות. החברה הסובייטית הדגישה את התעסוקה המקצועית במידה שווה לנשים וגברים והנגישה את ההשכלה הגבוהה לשני המגדרים. רוב הנשים עבדו במשרה מלאה מחוץ לבית (Remennick, 2001). יתר על כן, פעילות מקצועית הייתה בין התחומים המעטים שבהם התאפשר לאזרחים לבטא ולממש את עצמם. מרכזיות התעסוקה בשביל יוצאי ברית-המועצות הסובייטית לשעבר תועדה במחקרים (דולברג, 2012). לעומת זאת, החברה הקומוניסטית לא העניקה לגיטימציה לחיפוש רווחה נפשית של הפרט ופיתוח מודעות לצרכים האישיים. נראה כי בנות הדור הראשון עדיין נתונות להשפעתה של סוציאליזציה זו, ואילו בנות דור וחצי שנחשפו לתרבות המערבית, מפנות את תשומת ליבן לצרכים האישיים שלהן.

סוגיה אחרת שעולה כאן היא משמעות ממד הזמן בהורות. ההורות אינה סטטית, היא משתנה ומושפעת מהרקע החברתי-תרבותי ומשינויים המתרחשים בחברה כל הזמן. נושא ייחודי זה עלה בקבוצת הדור הראשון. לתפיסתן תפקיד האם משתנה ומתפתח עם הזמן, על פי צורכי האם וצורכי הילד:

צריך... לגדול ביחד איתם. הם מתפתחים ואנחנו מתפתחים לידם ואיתם (סוניה, דור 1).

אכן, הורות היא תהליך משותף להורה ולילד. תפקידה העיקרי של האם הוא ליצור סביבה תומכת לילד, הכוללת שלוש פונקציות מצד האם (השגחה, טיפוח וטיפול). תפקיד האם מתפתח ומשתנה עם התפתחות הילד, ולכל הפונקציות האלו יש משקל שונה על פי הגיל ושלב ההתפתחות של הילד (Barnard & Solchany, 2002). ממצאי המחקר הנוכחי עולים בקנה אחד עם מחקרים בארצות הברית ובישראל, הרואים בהורות תהליך המתקיים

בסביבה חברתית-תרבותית משתנה ולכן אף היא משתנה עם החשיפה לסביבה תרבותית חדשה (מירסקי, 2009; Roer-; 1978, 1986; Galinsky 1987; Bornstein, 1991; Strier & Rosenthal, 2001; Roer-Strier, Strier, Este, Shimoni, & Clark, 2005; Unell & Wyckoff, 2000).

באמצעות הפריזמה של התאוריות ההתפתחותיות אפשר לראות בתהליך ההורות שלבים שבהם התפיסות הקוגניטיביות של ההורים משתנות בשל שינויים חברתיים, ומשפיעות על תפקודם (Loevinger, 1976; Selman, 1980). אבל הורים מהגרים עוברים תהליך זה במידה שאיננה הדרגתית. פעמים רבות הגירה היא אירוע משברי, המשנה את הדינמיקה ואת התנהלות ההורים והמשפחה כולה. בהגירה יש שלבים התפתחותיים בהורות העלולים להתרחש לא על פי הרצף הנורמטיבי, אלא במידה מזוהזת ולא מותאמת. לדוגמה: השלבים ההתפתחותיים בהורות שמגדירה גלינסקי (Galinsky 1987), כמו שלב הסמכות והגבולות, שההורים מקפידים לפתח עד שהילדים מגלים עצמאות; או שלב העזיבה (departure years), שבו ההורים משחררים את הילדים שגדלו. במצב של הורים מהגרים, שלבים אלו עלולים לחול בשנות ההגירה הראשונות, מתוך אילוצים של לחצי ההגירה, בלי קשר לגיל הילד ולא על פי צרכיו.

שינוי בתפקיד האב

דמות באב שעולה מן המחקר דומה לסטראוטיפ המסורתי שהיה מקובל בחברה הסובייטית: דמות סמכותית ומחנכת לערכים שאחראית לפרנסת המשפחה בעיקר. לצד תפיסה זאת, בהשפעת המקובל בישראל, ניכר שמתפתחים דפוסים שוויוניים יותר: אבות מתוארים, בעיקר על ידי האימהות הצעירות יותר, כשותפים בניהול משק הבית יותר משהיה מקובל בחבר העמים, הם משתתפים בעריכת קניות, לעיתים בניקיון, ואף בתהליך הלידה, טיפול בתינוקות וגידול הילדים. המרואיינות עצמן מקשרות את השינוי למפגש עם החברה הישראלית. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם הממצאים של רואר-סטריאר וסטריאר (2006) על אבות מהגרים. גם נמצא במחקרם שלצד התפיסה המסורתית של האב כאחראי בעיקר לפרנסה, אבות עולים הגבירו את מעורבותם הישירה בגידול הילדים ולעיתים אף ראו בהגירה הזדמנות להעשרת תפקיד האב והרחבתו.

לעומת זאת, בנות הדור הראשון רואות בהגירה אירוע מאיים על בני זוגן ופוגע בתפקודם. מן הממצאים עולה שאבות המהגרים רבים מתקשים להתמודד עם ההגירה, חווים לחץ, חוסר אונים וחוסר ביטחון. קשיי שפה ותעסוקה גורמים לתחושות אי-מימוש עצמי בתחום המקצועי, והקושי לפרנס מביא לידי תחושות חוסר אונים וחוסר ערך.

התעסוקה והיכולת לפרנס מעניקות לגבר מקום מרכזי במשפחה (Easte & Tachble, 2009; Lamb & Bougher, 2009), במיוחד בחברות המסורתיות. אובדן המעמד המקצועי בהגירה הוא אומנם חוויה קשה לשני המגדרים, אבל לגברים זו עלולה להיות חוויה טראומטית (בוסטין, 2008; ברגר, 1999; Miller & Gross, 2004; Gergen, 1992). הדבר נכון במיוחד לגברים עולים מחבר העמים. מעמד המקצועי הוא רכיב מרכזי ביותר בתפיסתם ובהערכתם העצמית (Gergen, 1992). תופעה זו רלוונטית במיוחד לדור הראשון להגירה. עם הזמן העולים מתבססים כלכלית, ויש להם יכולת לאמץ את דפוסי האבהות הישראלית. אזי האבות יכולים להיות פעילים בגידול הילדים (בדור וחצי). ההורות החדשה מאפשרת לגברים לבטא היבטים רגשיים, חברתיים וערכיים שלא ביטאו בעבר,

מגמה הולכת ומתפתחת בחברה המערבית לצד שמירה על רכיבים מן ההורות המסורתית (Lamb, 1987).

דילמות ואתגרים בהורות

השנים הראשונות לאחר ההגירה מתאפיינות בדאגה לצרכים הבסיסיים של המשפחה, והדבר השפיע על טיב הקשר בין ההורים לילדיהם, על מידת המעורבות של ההורים בחיי הילדים ועל יכולתם לזהות סיכונים ולגונן על ילדיהם מפניהם. עם ביסוס מצבם הכלכלי, הורים נעשים קשובים יותר לצורכי ילדיהם ומעורבים יותר בחייהם. אולם, גם 20 שנים לאחר עלייתן לישראל, ניכר הקושי של בנות הדור הראשון לסייע לילדיהן להגיע לעצמאות כלכלית. בנות דור ורצי משוחררות יותר מן הדאגות הכלכליות ומתפנות לעסוק בדילמות חינוכיות הקשורות לגידול ילדיהן (כמו הצבת גבולות, משמעת, פיתוח תהליכים של קבלת החלטות).

בחברה המודרנית המאופיינת בשעות עבודה מרובות הן של גברים והן של נשים, מתמודד כל הורה עם הקושי לאזן בין הורות לעבודה (אדר-בוניס, 2007; Gerson, 2002). אצל הורים מהגרים הדילמה מתחדדת כיוון שהם מתמודדים עם בעיות קיומיות ומקורות הכנסה המצומצמים שלהם מקשים על סיפוק צרכים בסיסיים (כהן, 2006). בעיות מסוג זה אפיינו מאוד את העולים מחבר העמים בשנות התשעים (דור ראשון) (לשם וליסק, 2000; סיקרון, 1998; Shuval & Leshem, 1998). במצב זה הפניות הפיזית והרגשית של ההורים מהגרים כלפי הילדים פוחתת במידה ניכרת (Bui, 2009). נוסף על כך, עקב פערי תרבות נפגעת יכולת ההורים להיות מעורבים בחייו של הילד המתבגר, להציב גבולות ברורים ולשלוט בתפקודו של הילד. לעיתים מתבגרים עולים מידרדרים לעבריינות ולשימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים בגלל פגיעה במערכת היחסים עם הוריהם וחוסר היכולת של ההורים להציב להם מסגרות וגבולות בטוחים (אדלשטיין, 2007; הורוביץ וברוש, 2011).

כאשר בנות דור ורצי להגירה מגיעות לביסוס כלכלי, הן יותר פנויות לצרכים של ילדיהן. יש מקום לשער כי על סמך התנסותן כבנות להורים מהגרים שלא היו פנויים אליהן, הן עשויות להרחיב את מעורבותן בחיי ילדיהן כ'פעולה מתקנת'. מדרך טבע, הדילמות העיקריות שהן מתמודדות עימן כהורים קשורות לשאלות חינוכיות וערכיות ולא לתחום הכלכלי.

סבים כמקור תמיכה

ממצאי המחקר מלמדים שהמשפחה היא מערכת התמיכה היחידה כמעט של מהגרים – הסבים והסבתות הם המקור העיקרי לעזרה בטיפול בילדים ובקשיים רגשיים וכלכליים. רק שתי אימהות צעירות דיווחו שאינן מקבלות תמיכה מהוריהן. לסבים היה תפקיד חשוב ופעיל בתמיכה בילדיהם ובטיפול בנכדים עוד בארץ המוצא: תנאי החיים בחבר העמים יצרו תלות של משפחות צעירות בסבים (מירסקי, 1998; סלונים-נבו ושרגה, 1999; Lowenstein, 2002). זמן רב לאחר ההגירה לישראל, ההורים הצעירים תלויים בעזרתם של ההורים, הן המבוגרים (דור ראשון) והן היותר מבוגרים שבהם (דור ורצי). לסבים תפקיד נוסף וייחודי במשפחות הצעירות: הם מעבירים לנכדים ידע וערכים של תרבותם (שפה, ספרות, תיאטרון, טיולים חינוכיים, שחמט ועוד). מחקרים מלמדים כי הקשר בין סבים לנכדים בהגירה מייטיב עם שני הצדדים

(Lowenstein, 2002) ומיוחד עבור הסבים, והוא משמש פיצוי על אובדנים רבים הכרוכים בהגירה (דולברג, 2012). על סמך הממצאים העקביים על מעורבות דור הסבים במשפחות עולות מחבר המדינות, עולה השאלה, האם זהו דפוס תרבותי ייחודי, או שהוא מאפיין גם קבוצות עולים ומהגרים אחרות. זוהי שאלה ראויה להמשך מחקר.

שינויים בציפיות מהילדים

המטרה של כל הורה היא לתמוך בילדים בדרכם לרכוש כלים ויכולות שיעזרו להם בחייהם, לספק להם בסיס בטוח שממנו יוכלו לצאת בחיפוש עצמאי וליצור קשרים חברתיים (Johnson & Johnson, 1989). ציפיות ההורים משקפות ערכים, כללים וסטנדרטים באשר לדרך שבה הם חושבים ופועלים, ובכך מספקות עדשה שבאמצעותה הילדים רואים מערכות יחסים בחברה, ואופק שאליו הילדים שואפים להגיע (McGillicuddy-De Lisi & Sigel, 1995; Ogbu, 1988; Super & Harkness, 2002). אמונותיהם של ההורים ואורח חייהם משקפים את הנורמות והציפיות של החברה שהם חיים בה, ובכך הם מעבירים את עיקרי סדר העדיפויות של התרבות והסביבה (Kagitcibasi, 1996; Keller, 2003). העברת ערכים ואמונות מהורים לילדיהם היא תופעה אוניברסלית, אבל התוכן של האמונות והערכים משתנה מתרבות לתרבות (Harwood, Miller, & Irizarry, 1995).

ערך מרכזי שכל אימהות עולות מחבר העמים מבקשות להעביר לילדיהן הוא רכישת השכלה. להשכלה גבוהה היה ערך גבוה בחבר העמים ועולים מארץ זאת מאופיינים בשיעורים גבוהים מאוד של בעלי השכלה גבוהה: ל-55% מעולי חבר העמים בשנות התשעים השכלה של 13 שנות לימוד ומעלה (לעומת 30% באוכלוסייה הישראלית הוותיקה), וכ-60% מהם הם בעלי מקצוע חופשי ואקדמאי (לעומת 30% באוכלוסייה הוותיקה) (לשם וליסק, 2001; סיקרון, 1998).

כמו השאיפה להשכלה, לכל המראיינות משותפת השאיפה שילדיהן ישתלבו בחברה הישראלית ויהיו חלק ממנה. ממצא זה מאמת ממצאים ממחקרים אחרים על הורים עולים מחבר העמים (Remennick, 2015). אולם ערכים אינדיווידואליסטיים נמצאים במקומות שונים זה מזה בסדרי העדיפויות של אימהות דור ראשון לעומת אלה מדור וחצי. כל האימהות שואפות שילדיהן יפתחו כישורים חברתיים שיסייעו להם להסתגל בחברה הישראלית, אבל האימהות הצעירות יותר (דור וחצי) מדגישות במיוחד תכונות אינדיווידואליסטיות: עצמאות, דעה עצמאית, יכולת לקבל החלטות, ביטחון עצמי.

נראה שאימהות שומרות את הערך התרבותי של רכישת השכלה במרוצת שנים ומעבירות לילדיהן ערך זה, אך בד בבד הן נחשפות גם לסביבה החדשה בישראל ושואלת ממנה ערכים הממוקדים בפרט ובמימוש עצמי של ילדיהם. "דימוי המבוגר האדפטיבי" שהן מחזיקות בו עובר שינויים ומתקרב לדימוי זה בחברה הישראלית.

לסיכום, ממצאי המחקר מדגימים את השינויים בדפוסי ההורות בהגירה בקרב אימהות מחבר העמים. מחקרים אחרים מלמדים כי השינויים בדפוסי ההורות בהגירה הם בדרך כלל איטיים, ולעיתים נמשכים כמה דורות (Greenfield, 1994), מכיוון שאינם מתרחשים מתוך חיקוי אלא מושתתים על מערכות ערכיות ותרבותיות שאינן משתנות בקלות (Bornstein & Cote, 2004). על רקע עדויות אלה השינויים שהתגלו במחקר מפתיעים במהירותם. עולה השאלה בזכות מה הטמיעו עולי חבר העמים מהר כל כך את התפיסות והפרקטיקות של הורות "ישראלית"? ייתכן שההשכלה הגבוהה והפוטנציאל התעסוקתי

שאפינו את עולי חבר העמים בשנות התשעים, וגם המוטיבציה הגבוהה שלהם להשתלב, החישו את האינטגרציה החברתית שלהם בישראל (לשם וליסק, 2001), או אולי מדובר בתופעה הייחודית לישראל. כדי לענות על שאלות אלה, יש צורך במחקר על קבוצות עולים ומהגרים אחרות בישראל ובארצות אחרות.

תרומה פרקטית לייעוץ חינוכי

הגברת המודעות של אנשי החינוך והטיפול בעניין השונות התרבותית גורמים לקידום התקשורת ודרכי הטיפול עם משפחות עולים. על היועץ החינוכי להיות מודע לתפיסות התרבותיות האישיות והמקצועיות שלו, כגורם שעלול להשפיע על התהליך המקצועי. העבודה החינוכית מותאמת תרבות מחייבת רגישות ואמפתיה. אנשי הטיפול צריכים להיות בעלי ידע ומיומנויות רפלקטיביות שמאפשרים להם לדון בשוני התרבותי וליצור תרבות ושפה משותפת המגשרת בין נקודות המבט השונות זו מזו (Ingrham, 2000). ממצאי המחקר מאפשרים בתהליכי היועצות ובבניית עבודה משותפת של יועצים חינוכיים עם מורים והורים, דיון בסוגיות מהותיות כמו התפקיד האימהי (ההורי), תפקיד האבות, דילמות ואתגרים בהורות, ציפיות מהילדים ומקורות תמיכה. מעבר לכך ממצאי המחקר מדגימים את השינויים ההדרגתיים בחוויה ודפוסי ההורות בהגירה מהדור ראשון לדור וחצי.

הידע שנחשף במחקר הזה הוא בעל ערך רב לתכנון וביצוע התערבויות עם אימהות אלה. נראה שכדי לסייע לאימהות בנות הדור הראשון, חשוב למקד את ההתערבות תחילה בתחומים שיעזרו לייצב את מצבה החברתי-כלכלי של המשפחה. ייצוב המצב הכלכלי יאפשר לאימהות אלה להתפנות להשקיע בילדיהן ובמשפחותיהן. התמקדות בתחומים אלו חשובה במיוחד בימים הראשונים שלאחר ההגירה. יש כאן דרך לבניית תוכניות משותפות עם העובדים הסוציאליים ויכולת ליצור קשר עם אנשי צוות רבים בקהילה. כמו כן חשוב להיות ערים לכך שמקורות התמיכה (הכלכלית והרגשית) של משפחות אלו מצומצמים מאוד, ולרוב מסתכמים בסבים בלבד.

על סמך הדפוסים המסוימים של התרבות מחקרים רבים ממליצים לשקול שיטות התערבות מותאמות לכל תרבות ולהתמקד בהתאמה תרבותית של הטיפול. שרגה (2008) מציינת את חשיבות המיומנות של המטפל להתאים את הטכניקות הטיפול ל צורך של המטופל. כך למשל טיפול קוגניטיבי מתאים יותר לעולים מחבר העמים.

לעומת זאת, מוקד ההתערבות עם אימהות צעירות (דור וחצי) מחבר העמים שונה. עם השיפור במצב הכלכלי, הדילמות שהן מתמודדות איתן קשורות יותר לסגנונות הורות ולאוריינטציה תרבותית. אימהות אלה מנהלות שיח פנימי על התהליכים, על תפיסתן העצמית, על השתייכותן החברתית-תרבותית, על הקשר עם הילדים ועל דילמות חינוכיות. מומלץ למקד איתן את ההתערבות בתכנים אלה.

בחלק זה של המאמר הוצגו דגשים בעבודה עם משפחות ממוצא תרבותי מחבר העמים לשעבר. במיוחד בארצנו שקולטת עלייה, יש חשיבות רבה להרחבת הידע ובניית עבודה מקצועית מותאמת תרבותית במערכת החינוך.

מגבלות המחקר והמלצות למחקר המשך

למחקר הנוכחי כמה מגבלות מתודולוגיות: המגבלה הראשונה קשורה לגודל המדגם. מיעוט המרואיינות מאפיין את המחקר האיכותני שאינו מבקש להכליל אוכלוסייה

שלמה, אלא לחקור לעומק תופעות מנקודת המבט הסובייקטיבית של המרואיינים. עם זה הדבר מחייב זהירות באשר להכללה מן הממצאים. שיטת הדגימה אף היא יוצרת מגבלה: רוב המרואיינות אותרו בדגימת "כדור שלג", המגדירה מראש את מאפייני האוכלוסייה הנחקרת. רוב המרואיינות מתגוררות בדרום הארץ, מצבן החברתי-כלכלי בינוני. הדגימה מעלה שאלות רבות: האם ממצאי המחקר והמסקנות משקפים תהליכים אוניברסליים בהורות? האם תהליכי הורות אלו דומים גם בקרב עולים מארצות אחרות? האם תהליכים דומים מתרחשים בקבוצות מיעוט אחרות אצל מהגרים בעניין דואליות תרבותית? כדי לענות על שאלות אלה, צריך לחקור גם קבוצות אחרות ולערוך מחקרי המשך המשלבים שיטות כמותניות ואיכותיות. נוסף על כך, חשוב לקיים מחקר דומה בקרב ילידי ישראל, שיוכל להעמיק עוד יותר בשאלה אם אלה תמות כלליות ואוניברסליות של אימהות.

רשימת מקורות

- אדלשטיין, א' (2008). שימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים ועבריינות נלווית בקרב בני נוער יוצאי חבר המדינות. **מניתוק לשילוב**, 15, 45-84.
- אדר-בוניס, מ' (2007). **משפחות בראייה סוציולוגית ואנתרופולוגית** (מ' צימרמן-חמד, עורכת). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- בוסטין, ע' (2008). גברים יוצאי אתיופיה: מדוע כל כך קשה להם? **הד האולפן החדש**, 94, 58-64.
- ברגר, ר' (1999). עולים מחבר-העמים: אפיונים, צרכים ועקרונות התערבות. בתוך ק' רבין (עורכת), **להיות שונה בישראל: מוצא עדתי מגדר וטיפול** (עמ' 97-120). תל-אביב: רמות.
- דולברג, פ' (2012). **"אין זמן לקחת תנופה": מהגרים בני גיל הביניים בישראל** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת בן-גוריון, באר-שבע.
- הורוביץ, ת' וברוש, ת' (2011). דפוסי שימוש בסמים ובאלכוהול בקרב נוער יוצא ברית-המועצות לשעבר. **מניתוק לשילוב**, 17, 122-124.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2015). **שנתון סטטיסטי לישראל 2015**, מס' 66. ירושלים: המחבר.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2016). **נתונים נבחרים על עולי בריה"מ (לשעבר) לרגל 25 שנה לגל העלייה**. ירושלים: המחבר.
- כהן, ש' (2006). מקומה של המשפחה בתהליכי הקליטה וההסתגלות של נוער עולה בחברה הישראלית. **גדיש**, י, 67-82.
- לשם, א' וליסק, מ' (2001). התגבשותה החברתית והתרבותית של הקהילה הרוסית בישראל. בתוך מ' ליסק וא' לשם (עורכים), **מרוסיה לישראל: זהות ותרבות במעבר** (עמ' 27-76). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- מירסקי, י' (1998). היבטים הפסיכולוגיים בעלייה ובקליטה של עולי ברית-המועצות. בתוך מ' סיקרון וא' לשם (עורכים), **דיוקנה של עלייה: תהליכי קליטתם של עולי ברית-המועצות לשעבר, 1990-1995** (עמ' 334-367). ירושלים: מאגנס.

- מירסקי, י' (2009). אמהות מרוסיה לישראל. בתוך א' פרוני (עורכת), **אמהות: מבט מהפסיכואנליזה וממקום אחר** (עמ' 197-213). ירושלים: מכון ון ליר.
- מירסקי, י' וקאושינסקי, פ' (1989). עליה וגדילה – תהליכי פרידה ואינדיבידואציה אצל סטודנטים עולים. **שיחות** 3(3), 174-184.
- סיקרון, מ' (1998). ההון האנושי של העלייה ותהליכי השתלבותם של העולים בעבודה. בתוך מ' סיקרון וא' לשם (עורכים), **דיוקנה של עלייה: תהליכי קליטתם של עולי ברית-המועצות לשעבר, 1990-1995** (עמ' 127-181). ירושלים: מאגנס.
- סלונים-נבו, ו' ושרגה, י' (1999). התערבות משפחתית עם עולים מחבר-העמים: כיווני מחשבה. בתוך ק' רבין (עורכת), **להיות שונה בישראל: מוצא עדתי מגדר וטיפול** (עמ' 121-152). תל-אביב: רמות.
- צבר-בן יהושע, נ' ודושניק ל' (2001). אתיקה של מחקר איכותני. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני** (עמ' 217-235). בן-שמן: דביר.
- קרומר-נבו, מ' (1999). מה הסיפור שלך? מטאפורות של מצוקה ושל עזרה בסיפוריהן של אימהות ממשפחות רב-בעייתיות. **חברה ורווחה** 19(3), 283-301.
- רואר-סטריאר, ד' (1999). חשיבות ההקשר התרבותי בהערכת איכותן של מסגרות הטיפול בילדים. **חברה ורווחה** 19(1), 53-67.
- רואר-סטריאר, ד' וסטריאר, ר' (2006). אבות מהגרים בישראל: מתאוריית הגירעון לתאוריית האבהות המכוננת. **חברה ורווחה** 26(4), 405-431.
- שרגה, י' (2008). עבודה טיפולית עם ילדים עולים ועם משפחותיהם: מרכיבי ההתערבות. בתוך ג' וויל (עורכת), **פסיכולוגיה חינוכית בחברה רב-תרבותית** (עמ' 149-162). ירושלים: משרד החינוך.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.
- Antonovsky, A., & Katz, A. D. (1979). *From the golden to the promised land*. Jerusalem: Academic Press.
- Barnard, K. E., & Solchany, J. E. (2002). Mothering. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2nd ed., Vol. 3, pp. 3-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berry, J. W. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. *International Migration*, 30(s1), 69-85. doi:10.1111/j.1468-2435.1992.tb00776.x
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34. doi:10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
- Bornstein, M. H. (1991). Approaches to parenting in culture. In M. H. Bornshtein (Ed.), *Cultural approaches to parenting* (pp. 3-19). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Bornstein, M. H. (Ed.). (2002). *Handbook of parenting* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bornstein, M. H., & Cheah, C. S. L. (2006). The place of "culture and parenting" in the ecological contextual perspective on developmental science. In K. H. Rubin & O. B. Chung (Eds.), *Parenting beliefs, behaviors and parent-child perspective* (pp. 3-33). London, UK: Psychology Press.
- Bornstein, M. H., & Cote, L. R. (2004). Mothers' parenting cognitions in cultures of origin, acculturating cultures and cultures of destination. *Child Development*, 75(1), 221-235. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00665.x
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Fridman & T. D. Wach (Eds.), *Measuring environment across the lifespan: Emerging methods and concepts* (pp. 3-28). Washington D.C.: American Psychological Association. doi: 10.1037/10317-001
- Bui, H. N. (2009). Parent-child conflicts, school troubles, and differences in delinquency across immigration generations. *Crime & Delinquency*, 55(3), 412-441. doi:10.1177/0011128707306122
- Demick, J. (2002). Stages of parental development. In M. H. Bornstein (Ed.) *Handbook of parenting* (2nd ed., Vol. 3, pp. 389-409). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Este, D. C., & Tachble, A. (2009). Fatherhood in the Canadian context: Perceptions and experiences of Sudanese refugee men. *Sex Roles*, 60(7-8), 456-466. doi:10.1007/s11199-008-9532-1
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K., Horenczyk, G., & Schmitz, P. (2003). The Interactive nature of acculturation: Perceived Discrimination, acculturation attitudes stress among young ethnic repatriates in Finland, Israel and Germany, International. *Journal of Intercultural Relations*, 27(1), 79-97. doi:10.1016/S0147-1767(02)00061-5
- Farver, J-a., Bhadha, B. R., & Narang, S. K. (2002). Acculturation and psychological functioning in Asian Indian adolescents. *Social Development*, 11(1), 11-29. doi:10.1111/1467-9507.00184
- Galinsky, E. (1987). *The six stages of parenthood*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gergen, M. M. (1992). Life stories: Pieces of a dream. In G. C. Rosenwald & R. L. Ochberg (Eds.), *Storied lives: The cultural politics of self-understanding* (pp. 127-144). New Haven: Yale University Press.

- Gerson, K. (2002). Moral dilemmas, moral strategies and the transformation of gender: Lessons from two generations of work and family change. *Gender & Society*, 16(1), 8-28. doi:10.1177/0891243202016001002
- Greenfield, P. M. (1994). Independence and interdependence as developmental scripts: Implications for theory, research, and practice. In P. M. Greenfield & R. R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 1-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Del Giudice, M., & Belsky, J. (2011). Parent-child relationships. In T. K. Shackelford & C. Salmon (Eds.), *The Oxford handbook of evolutionary family psychology* (pp. 65-82). New York: Oxford University Press.
- Harwood, R. L., Miller, J. G., & Irizarry, N. L. (1995). *Culture and attachment: Perceptions of the child in context*. New York: Guilford Press.
- Horowitz, T. (1989). *The soviet man in the open society*. Lanham: University Press of America.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Books.
- Ingraham, C. L. (2000). Consulting through a multicultural lens: Multicultural and cross-cultural consultation in schools. *School Psychology Review*, 29(3), 320-343.
- Kagitcibasi, C. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Keller, H. (2003). Socialization for competence: Cultural models of infancy. *Human Development*, 46(5), 288-311. doi:10.1159/000071937
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lamb, M. E. (1987). *The father's role: Cross-cultural perspectives*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates
- Lamb, M. E., & Bougher, L. D. (2009). How does migration affect mother and father's roles within their families? Reflections on some recent research. *Sex roles*, 60(7-8), 611-614. doi:10.1007/s11199-009-9600-1
- Lancy, D. F. (2008). *The anthropology of childhood: Cherubs, chattel, changelings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, D. J. (1978). *The seasons of man's life*. New York: Knopf.
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), 3-13. doi:10.1037/0003-066X.41.1.3

- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lowenstein, A. (2002). Solidarity and conflicts in co-residence of three-generational immigrant families from the former Soviet Union. *Journal of Aging Studies*, 16(3), 221-241. doi:10.1016/S0890-4065(02)00047-6
- McGillicuddy-De Lisi, A. V., & Sigel, I. E. (1995). Parental beliefs. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. 3, pp. 333-358). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miller, A. M., & Gross, R. (2004). Health and depression in women from the former Soviet Union living in the United States and Israel. *Journal of Immigrant Health*, 6(4), 187-196. doi:10.1023/B:JOIH.0000045256.45988.6a
- Mirsky, J. (1990). Individuation through immigration to Israel: Psychotherapy with immigrant adolescents. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 20(1), 47-61. doi:10.1007/BF00946019
- Mirsky, J. (1997). Psychological distress among immigrant adolescents: Culture specific factors in the case of immigrant students from the former Soviet Union. *International Journal of Psychology*, 32(4), 221-230. doi:10.1080/002075997400746
- Mirsky, J. (2001). Psychological independence among immigrant adolescents from the former Soviet Union. *Transcultural Psychiatry*, 38(3), 363-373. doi:10.1177/136346150103800306
- Neto, F. (2002). Acculturation strategies among adolescents from immigrant families in Portugal. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(1), 17-38. doi:10.1016/S0147-1767(01)00036-0
- Ogbu, J. U. (1988). Cultural identity and human development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 42, 11-28. doi:10.1002/cd.23219884203
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Remennick, L. I. (1999). Women with a Russian accent in Israel. *The European Journal of Women's Studies*, 6(4), 441-461. doi:10.1177/135050689900600403
- Remennick, L. I. (2001). "All my life is one big nursing home": Russian immigrant women in Israel speak about double caregiver stress.

- Women's Studies International Forum*, 24(6), 685-700.
doi:10.1016/S0277-5395(01)00205-9
- Remennick, L. I. (2015). "We do not own our children": Transformation of parental attitudes and practices in two generations of Russian Israelis. *Journal of International Migration and Integration*, 16(2), 355-376.
doi:10.1007/s12134-014-0345-5
- Richardson, A. (1967). A theory and a method for the psychological study of assimilation. *The International Migration Review*, 2(1), 3-30.
doi:10.2307/3002604
- Roer-Strier, D. (1996a). Coping strategies of immigrant parents: Directions for family therapy. *Family Process*, 35(3), 363-376.
doi:10.1111/j.1545-5300.1996.00363.x
- Roer-Strier, D. (1996b). An ecological study of child care quality: A call for attention to the cultural context. *European Early Childhood Education Research Journal*, 4(2), 77-88. doi:10.1080/13502939685207941
- Roer-Strier, D., & Rosenthal, M. K. (2001). Socialization in changing cultural contexts: A search for images of the "adaptive adult". *Social Work*, 46(3), 215-228. doi:10.1093/sw/46.3.215
- Roer-Strier, D., Strier, R., Este, D., Shimoni, R., & Clark, D. (2005). Fatherhood and immigration: Challenging the deficit theory. *Child & Family Social Work*, 10(4), 315-329. doi:10.1111/j.1365-2206.2005.00374.x
- Scott, W. A., & Scott, R. (1989). *Adaptation of immigrants: Individual differences and determinants*. Oxford: Pergamon.
- Selman, R. L. (1980). The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses. San Diego, CA: Academic Press.
- Shor, R. (1999). Inappropriate child rearing practices as perceived by Jewish immigrant parents from the former Soviet Union. *Child Abuse & Neglect*, 23(5), 487-499. doi:10.1016/S0145-2134(99)00024-1
- Shuval, J. T., & Leshem, E. (1998). The sociology of migration in Israel: A critical view. In E. Leshem & J. T. Shuval (Eds.), *Immigration to Israel: Sociological perspectives* (pp. 3-50). New Brunswick: Transaction.
- Suarez-Orozco, C., & Suarez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, Mass: Harvard University.
- Super, C. M., & Harkness, S. (2002). Culture structures the environment for development. *Human Development*, 45(4), 270-274.
doi:10.1159/000064988

- Tajfel, H. (1982). *Social Integrity and Intergroup Relations*. Cambridge: Cambridge University.
- Tutty, L. M., Rothery, M., & Grinnell, R. M. (1996). *Qualitative research for social workers: Phases, steps & tasks*. Boston: Allyn and Bacon.
- Unell, B. C., & Wyckoff, J. L. (2000). *The eight seasons of parenthood: How the stages of parenting constantly reshape our adult identities*. New York: Times Books.

כבר לא בארבע עיניים: חוויותיהן של מורות שנפגעו מהורים באמצעות ווטסאפ

מיכל דולב-כהן, מורן יונה כהן ואוראל אולריך

תקציר

בשנים האחרונות אנו עדים לאירועי בריונות מקוונת כלפי אנשי חינוך. מרבית המחקרים עוסקים בבריונות של תלמידים כלפי תלמידים וכלפי אנשי חינוך. קיימים מחקרים מעטים העוסקים בבריונות מקוונת של הורים כלפי מורים. מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את חוויותיהן של מורות מבריונות באפליקציית הווטסאפ המופנית כלפיהן מצד ההורים. לצורך כך נערך מחקר איכותני, שבמהלכו בוצעו שנים עשר ראיונות עומק חצי מובנים עם מורות בבתי ספר יסודיים באזור הצפון. מממצאי המחקר עולה כי המשתתפות ראו בווטסאפ כלי נוח לתקשורת עם ההורים ועם זאת פלטפורמה שעלולה לפגוע ביחסים ביניהם. נוסף על כך, המשתתפות ראו באירועי הבריונות שהתרחשו כלפיהן בווטסאפ פוגעניים, מאיימים ומתסכלים. עוד נמצא שרוב המשתתפות נזקקו לתמיכה מצוות ההנהלה אך לא זכו לה. ממצאים אלה שופכים אור על תופעת הבריונות המקוונת כלפי אנשי חינוך כפי שבאה לידי ביטוי בעיני הקורבן. על סמך הממצאים יוצגו במאמר ההשפעות על אנשי החינוך והיעוץ.

מילות מפתח: ווטסאפ; בריונות ברשת; קשר הורה-מורה; חינוך.

סקירת ספרות

לקשר מורה-הורה חשיבות מכרעת להצלחתו של הילד ולמימוש הפוטנציאל הגלום בו (Jeynes, 2012). בעבר התנהל קשר זה בעיקר פנים אל פנים, אך כיום לאחר כניסת הטכנולוגיה המזמנת דרכי שיח רבים, השתנתה התקשורת ביניהם ונוסף לאמצעי התקשורת המסורתיים, המורים וההורים משתמשים ברשתות חברתיות ובאפליקציות להעברת מסרים מיידיים, כדוגמת הווטסאפ, לקיום תקשורת (Hoover, Dempsey, & Whitaker, 2010). השימוש באפליקציית הווטסאפ טומן בחובו מגוון סכנות, ואחת מהן מכונה "בריונות ברשת". הכוונה לפגיעה מכוונת באמצעות שליחת מסרים פוגעים ומזיקים באמצעים טכנולוגיים למיניהם (Hinduja & Patchin, 2011). המחקר הנוכחי מתמקד בחוויות של מורות מבריונות באפליקציית הווטסאפ המופנית אליהן. מטרתו להבין את תחושות המורות שנפלו קורבן לבריונות מקוונת מצד ההורים.

קשר הורים מורים

במרוצת השנים חלו תמורות ביחסים שבין ההורים לבית הספר. בעבר ההורים לא הורשו להיכנס למרחב הבית ספרי וכמעט ולא השתתפו במתרחש בו (פרידמן, 2011). עם הזמן,

לאחר שינוי תפיסתי ומערכתי שבמרכזו ניצבה ההבנה שההורים הם "המומחים" לילדיהם ושקשרים חיוביים בין ההורים למערכת החינוך מכריעים ומשפיעים על ההתפתחות האישית של הילד בכלל ועל הישגיו הלימודיים בפרט (Jeynes, 2012; Kaplan, 2015; Toren & Seginer, 2015), התהדק הקשר בין ההורים למערכת החינוכית, כך שאפשר להבחין בשיתופי פעולה ביניהם, המושתתים על שוויון, אמון ודאגה (פרידמן, 2011; Dom, 2006; Nir & Tzili, 2005; Verhoeven, 2006). תחושת האמון הפכה את ההורה לפעיל ועם מוטיבציה לשיתוף פעולה מלא עם המערכת (שכטמן ובושריאן, 2015). ואכן, קובעי מדיניות תומכים במעורבות הורית ובשילוב ההורים כדמויות בעלות משמעות (Putnam, 2015). לפיכך קיימים בתי ספר הפועלים במידה המעודדת שותפות ומעורבות מלאה בין ההורים לצוות החינוכי בכל הקשור לפדגוגיה ולחינוך הערכי של ילדיהם, כך שבבתי ספר אלה מקובלות נורמות של שותפות בקבלת החלטות פדגוגיות למיניהן (פרידמן, 2011). לעומתם בתי ספר אחרים מצמצמים מצד אחד את מעורבות ההורים בתהליכים פדגוגיים בית ספריים, מתוך הנחה שמעורבות יתר של ההורים בתהליכים אלה תערער את מעמד המורה, אך מצד אחר מנסים לרתום את ההורים לקידום יעדים חינוכיים משותפים, מתוך דאגה לקידום ילדיהם מבחינה חברתית ולימודית כאחד (Olmstead, 2013). בבתי ספר אלה נהוג להקים הנהגה בית ספרית, כנסים, אספות, פעילויות כיתתיות וערוצי תקשורת פתוחים בין הצוות החינוכי להורי התלמידים (Hoover-Dempsey, Whitaker, & Ice, 2010).

מלבד הערכים שלפיהם פועל המוסד החינוכי, גם להתנהלותו של ההורה יש השפעה על טיב הקשר בינו לצוות החינוכי של בית הספר (Marcon, 1999). הורים פעילים באופיים ישאפו להיות מעורבים בנעשה בבית הספר בעניין ילדיהם, מה שיוביל אותם לגלות יוזמה שתבטא בין השאר בשמירה על קשר עם הצוות, בהשתתפות בפעילויות בית ספריות למיניהן והתנדבות בעת הצורך. הורים אלה יהיו עם אוריינטציה חיובית לבית הספר וצוותו וישמשו מודלינג לילדיהם (Jordan, Averett, Elder, Orozco, & Rudo, 2000). לעומת זאת, הורים שאינם מגלים מעורבות בנעשה בבית הספר עשויים להקשות על קשר רציף ופורה בינם לצוות החינוכי. הפסיביות של ההורים יוצרת מצב של קשר חד-צדדי שבו האחריות ליידע על מצבו החברתי, רגשי ולימודי של ילדם מוטלת על הצוות החינוכי. כאן הצוות הוא יוזם הקשר ולעיתים אף מחייב את ההורים לשיתוף פעולה למטרות חינוך לילדיהם (Jeynes, 2012). נראה כי אמון ושיתוף פעולה בין הצוות החינוכי להורים מאפשרים תהליכי התפתחות וצמיחה (Bryk & Schneider, 2002; Beycioglu, Ozer, & Sahin, 2013) ולתקשורת החיובית חשיבות רבה, שכן היא עשויה לתעל ולהיטיב את הקשר בין המורה לתלמיד (Fonagy, Gergely, Jurist, & Target, 2002), בעוד שתקשורת לקויה וחוסר אמון של ההורים במערכת יגרמו להורים להתנהגות אגרסיבית שעלולה להשפיע לרעה על טיב הקשר בין המורה לתלמיד (פישר, 2010).

המרחב המקוון והשימוש בוטסאפ

בעשורים האחרונים האינטרנט הפך למרחב פופולרי בקרב מתבגרים, כמו בקרב מבוגרים (Ridecut, Foehr, & Roberts, 2010). סביבה אינטרנטית זו היא בעלת מאפיינים ייחודיים שמייצרת חוויה של העצמת רגשות והסרת עכבות (Suler, 2004), כך שהפרט יכול לנהוג

כרצונו מבלי לתת את הדעת על התנהגותו, בין שהיא מוסרית בין לאו (Maczewski, 2002). נוסף על כך, האנונימיות והיעדר קשר העין מאפשרים להסיר את המחסומים הפסיכולוגיים ולהגביר חשיפה אישית (Lapidot-Lefler & Barak, 2012). הסרת העכבות והחשיפה יוצרות במהירות תחושה של אינטימיות שעלולה לשמש בעיה לנוכח העובדה שמדובר באנשים זרים (עמיחי-המבורגר ופרז, 2012). ואכן, האינטרנט המאופיין בהיעדר קשר עין, גורם למצב שבו המשתמשים אינם חשופים להבעות הפנים, לרגשות ולתחושות של השותף לשיחה, כך שהפרט מגיב ללא העכבות האופייניות בתקשורת המתקיימת פנים אל פנים (Mesch & Beker, 2010).

בכל הנוגע להרגלי השימוש של הישראלים במרחב המקוון, נראה כי אפליקציית הווטסאפ הפופולרית למסרים מידיים, נמצאת במקום הראשון בשימוש במכשיר הנייד. מסקר שנערך בקרב גילי 16-70, עלה כי 97% מהמשיבים העידו כי הם משתמשים באפליקציית הווטסאפ ממכשירים, זאת לעומת 78% שהעידו כי הם משתמשים בפייסבוק ו-34% שהעידו כי הם משתמשים באינסטגרם (הודעה לעיתונות, 2018). הממצא שרבים בוחרים להשתמש באפליקציית הווטסאפ, נעוץ בכך שהיא זמינה לשימוש ללא עלות (Zengin, Arikan, & Dogan, 2011) וגם היא מאפשרת יצירת קשרים מידיים בקלות ובדרכים מגוונות, כגון כתיבה, הקלטה ושיחות וידאו. היכולת לנהל שיח קבוצתי יוצרת בקרב הפעילים בה תחושת שייכות ושותפות (Sweeny, 2010). לצד יתרונות אלו אפשר לזהות שני חסרונות: מיידיות התקשורת שהאפליקציה מאפשרת וההרגל הנלמד לשיח ומענה מהיר, מקשים על המשתמשים לדחות סיפוקים. מלבד זאת, הרצון למענה מידי הופך אותם לחסרי סבלנות (Noel, Redford, & Stark, 2016). יתרה מזו, התקשורת באפליקציה זו, בדומה לתקשורת במרחב המקוון, מאפשרת למשתמשים בה להתבטא כראות עיניהם ללא תחושות מבוכה ואי נעימות שיכולות לאפיין את התקשורת במרחב הפיזי. לכן התבטאויות מסוימות בין המשתמשים עלולות להיות ישירות יותר ולהיות בוטות ופוגעות (Li, 2008).

על אף חסרונות האפליקציה, השימוש הרווח בה בכל שכבות הגיל, הביא לידי כך שהיא גלשה גם למרחב הבית ספרי (Church & De Oliveira, 2013), כך שהיא אחת מערוצי התקשורת הנפוצים ביותר בקרב מורים ואנשי חינוך עם תלמידים והורים.

קשר הורים מורים במרחב המקוון

כניסת הטכנולוגיה לחיינו שינתה את פני החברה הישראלית. אחד השינויים העיקריים הוא דרך התקשורת המתקיימת בין אנשים במערכות מגוונות בכלל ובמערכת החינוך בפרט (סלומון, 2000). אם בעבר השיח בין ההורים לצוות החינוכי התקיים פנים אל פנים או באמצעי תקשורת מסורתיים, כיום התרחבו ערוצי התקשורת הודות לטכנולוגיה מבוססת מחשב וההורים והצוות החינוכי אימצו ערוצי תקשורת חדשים וזמינים כדי לקיים אינטראקציה באמצעותם (Hoover, Dempsey, Whitaker, & Ice, 2010).

עצם הדבר שמרבית האנשים משתמשים בווטסאפ ושהמסרים בה עוברים מייד, הופך את התקשורת בין ההורים לצוות החינוכי לנוחה, קלה ומהירה (Noel, Redford, & Stark, 2016). באמצעות האפליקציה, ההורים והצוות החינוכי מחליפים ביניהם מסרים הקשורים לילד, להתנהלותו ולהישגיו (קורץ, 2014). נוסף על כך, השימוש בפלטפורמה

המקוונת מאפשר להורים, גם אלו שאינם שותפים פיזית לאירועים המתרחשים בכיתה או בבית הספר, להרגיש שייכים באמצעות שיתוף מידע, תמונות, סרטונים ועוד (Ho, Hung, & Chen, 2013).

מלבד הנוחות ביצירת התקשורת באמצעות האפליקציה, השימוש בה למטרה זו עלול להשפיע לרעה על התקשורת והיחסים בין הצוות החינוכי להורים בשל היותה חסרת פיקוח וגבולות (Bargh, McKenna, & Fitzsimons, 2002). היעדר הגבולות מתבטא בכך שהתקשורת באמצעות הוואטסאפ יכולה להתקיים 24 שעות ביממה, בלי זמנים מוגדרים או הפעלת שיקול דעת מתי נכון וראוי לקיים את התקשורת כדי לכבד את הזמן של שני הצדדים (שכטמן ובושריאן, 2015). כמו כן השימוש באפליקציה ודרך התקשורת מטשטשים את הסמכות המקצועית בין ההורה לצוות החינוכי ונוצרת התחושה שאין מדובר בתקשורת בין צוות מקצועי בעל ידע ומעמד להורים, אלא בתקשורת בין חברים (Valkenburg & Peter, 2011). תחושת החברות בולטת בשל השימוש בשפה היומיומית (סלנג), ושימוש באימוג'י ואייקונים שמקדמים שיח, שלא היה מתאפשר באותה הדרך במרחב הפיזי, אך נתפס כליגיטימי במרחב המקוון (Thompson, 2009).

בריונות ברשת

בריונות מקוונת מוגדרת פגיעה מכוונת באחר באמצעות פלטפורמות דיגיטליות מגוונות, כמו דואר אלקטרוני, רשתות חברתיות, אפליקציות להעברת מסרים מיידים וכדומה (Hinduja & Patchin, 2011). הבריונות יכולה לבוא לידי ביטוי בהטרדה, השפלה, לעג, השמצה, התחזות, הולכת שולל, הפצת שמועות, הפצה ושיתוף של תמונות וסרטונים מביכים, הפצה ופרסום מידע אישי, פריצה למרחב אישי מקוון, הפחדה, איומים וסחיטה (Kowalski, Morgan, & Limber, 2012; Willard, 2007; Kyriacou & Zuin, 2015).

סוגי הבריונות הרבים שהקורבנות נאלצים להתמודד עימם במרחב המקוון עלולים לגרום תוצאות התנהגותיות, פסיכולוגיות, חברתיות ואישיות (Grading, Strohmeier, & Spiel, 2010). לטווח הקצר ולטווח הארוך. בטווח הקצר מדובר בתגובה מיידית של הקורבן על האירוע. הקורבן עלול לחוש כעס, פחד תסכול, אשמה (Hinduja & Patchin, 2011), ואילו בטווח הארוך הדבר מתבטא בין השאר בתגובות גופניות, תגובות פסיכוסומטיות, בידוד חברתי, דיכאון שבמצבים מסוימים עלול להביא לידי התנהגויות סיכון כגון התאבדות (Černá, Dědková, Macháčková, Ševčíková, & Šmahel, 2013). בריונות ברשת היא בעיה חברתית כלל עולמית ומעסיקה קובעי מדיניות, אנשי חינוך והורים.

בריונות מקוונת של הורים כלפי מורים

ספרות המחקר בתחום הבריונות המקוונת עוסקת רבות בקורבנות הצעירים (למשל, Frisén, Berne, & Lunde, 2014; Heiman & Olenik-Shemesh, 2017; Tokunaga, 2015; Lapidot-Lefler & Dolev-Cohen, 2010), אך לאחרונה התרחבה היריעה גם למורים (Kauppi & Pörhölä, 2012; Smith, Mahdavi, Carvahlo, & Tippet, 2008), וגם מהורים (Matsui, 2005).

מחקרים שנערכו בשנים האחרונות עומדים על מגמה של בריונות מקוונת כלפי מורים, כך למשל במחקר גרמני שבחן פגיעות מקוונות במורים, 65% מהמורים דיווחו שחבריהם

למקצוע נפגעו מבריונות ברשת (Gregory, 2012) ובמחקר אחר שנערך בארה"ב, 45% דיווחו כי קיבלו מייל מטריד (Horowitz, 2009). מחקר שבחן תפיסות של מורים על חוויות אישיות של הטרדה באינטרנט, מצא כי 7.4% מהמורים חווה הטרדה או איום מצד הורים באינטרנט, כאשר מרבית המורים ראו בהם איומי פיטורין (Foley, May, Blevins, & Akers, 2015). נראה שאגרסיות של הורים המופנות כלפי אנשי חינוך אינן פיזיות ברובן, אלא מילוליות או כתובות (May, Johnson, Chen, Hutchinson, & Ricketts, 2010; Trump & Moore, 2001), והן מוצאות את דרכן לתקשורת המקוונת שהפכה לנגישה כל כך. זאת ועוד, נמצא שמורים שחווי ברינות חשו לחץ, פחד, כעס, תסכול, חוסר אונים וחשש לדווח על מקרה הבריונות מפני שהאמינו שהנהלת בית הספר לא תגבה אותם, אלא תשפוט אותם ואף תגרום לפיטוריהם בעת הצורך (Foley et al., 2015).

אם כן, נראה כי התופעה של בריונות מקוונת מצד הורים כלפי מורים רווחת בעיקר בערוץ הא-פורמלי של שיחות בוטסאפ. כיוון שישנו פער בין שכיחות הדיווחים על הפגיעה ובין הדיווח, המחקר הנוכחי ביקש לבחון כיצד רואים מורים בישראל את הבריונות המקוונת המופנית כלפיהם באפליקציית הווטסאפ.

שיטה

משתתפי המחקר

לצורך המחקר רואיינו שתיים עשרה מורות, מחנכות או מורות מקצועיות, המלמדות בבתי ספר יסודיים ממלכתיים מהמגזר היהודי בצפון הארץ. שמונה מורות גויסו למחקר במהלך כנס לפיתוח מקצועי וארבע אחרות על בסיס היכרות אישית.

כל המורות עוסקות בהוראה בוותק שנע בין 8 שנים ל-25 שנים והעידו על עצמן שמשתמשות בוטסאפ כדי לנהל תקשורת עם הורי תלמידיהן. המרואיינות נבחרו למחקר לאחר שדיווחו בסינון הראשוני כי הן חוו פגיעה מהורים באמצעות הווטסאפ.

פרדיגמת המחקר

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בגישה הפנומנולוגית ששמה דגש בחקר חוויות ותופעות יומיומיות, מתוך מיקוד בפרשנות הסובייקטיבית של הפרט החווה את התופעה (צבר-בן יהושע, 2001; Creswell & Poth, 2018). בדרך זו ניתנה למורות היכולת להתבטא בחופשיות, לחוש נוחות שסייעה להן לשתף את חוויותיהן ותפיסותיהן על הווטסאפ ככלי לתקשורת עם הורים ולבריונות המופעלת כלפיהן באמצעות כלי זה.

כלי המחקר

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בריאיון חצי מובנה, שנשען על מדריך ריאיון שייצג את עולם התוכן ואותו ניסה לבחון המחקר. ריאיון זה מאופיין בגמישות ודינמיות, כך שהוא מאפשר חופש עבור המרואיין להתמקד בתכנים לבחירתו (שקדי, 2003; Creswell & Poth, 2018). להלן שאלות לדוגמה מתוך הריאיון: אילו תחושות עלו בך במקרה שחוויית? תארי את דרך ההתמודדות עם המקרה? מי היה שם בשבילך, וכיצד תמך בך? כיצד השפיעה עליך התנהלות המערכת?

הליך המחקר

משתתפות המחקר נדגמו במדגם מכוון כמורות שנפלו קורבן לבריונות בוטסאפ מצד הורי התלמידים. המרואיינות קיבלו הסבר מקיף על המחקר וחתמו על טופס הסכמה מדעת. הראיונות התקיימו על פי נוחות המרואיינת ונמשכו כשעה. את הראיונות ביצעו סטודנטים לתואר שני בייעוץ חינוכי, הם הוקלטו ותומללו במלואם, ולאחר מכן נותחו באמצעות שיטת ניתוח תמטית-אינדוקטיבית (צבר-בן יהושע, 2001). שיטה המאפשרת לעמוד על חוויותיהן של המורות מתוך בריונות הורים כלפיהן באפליקציית הווטסאפ.

אתיקה מחקרית

המרואיינות שהשתתפו במחקר עשו זאת בהסכמה מלאה, לאחר חתימה על טופס הסכמה מדעת. בתחילת הראיון קיבלו המרואיינות הסבר על המחקר ונתנו את אישורן להקלטת הראיון. כדי לשמור על פרטיותן של המורות המרואיינות, הושמטו שמותיהן ופרטים אישיים אחרים העלולים לחשוף את זהותן או זהותם של אחרים, כך שלקורא אין יכולת לזהותם. נוסף על כך, הממצאים מנותחים ומדווחים מתוך ראייה קבוצתית בלבד, ולא מתוך ראייה אינדיווידואלית.

ממצאים

מטרת מחקר זה הייתה לבחון את החוויות של מורות שהיו קורבנות לבריונות מקוונת מצד הורים לתלמידים. מניתוח הראיונות עלו ארבע תמות עיקריות: א. "זה נוח, אבל גם מסוכן" – השימוש בווטסאפ בתקשורת עם ההורים; ב. "נעלבתי עד עמקי נשמת, מי היא שתחליט שאני זקנה מדי ושעייפתי מתחום ההוראה?" – תחושות המורות שעלו מתוך אירועי הבריונות כלפיהן; ג. "עצוב שאחרי 40 שנה אני לא זוכה לתמיכה" – היעדר תמיכה מהמערכת החינוכית; ד. "שיגידו שאני עתיקה, את עוגמת הנפש שעברתי אני לא מוכנה לעבור פעם נוספת" – שינוי דפוסי התקשורת עם הורים לאחר אירועי הבריונות שחווי המורות.

א. "זה נוח, אבל גם מסוכן" – השימוש בווטסאפ בתקשורת עם ההורים

מרבית המרואיינות דיווחו כי הן רואות בווטסאפ כלי נוח, זמין ונגיש לתקשורת עם הורי התלמידים. לדבריהן, השימוש בו מקל על התקשורת עם ההורים ומאפשר שמירה על קשר רציף מתוך עדכונים שוטפים במהירות ומתוך שיתוף חוויות שהתלמידים חווים בבית הספר:

אני משתמשת בווטסאפ. בעיניי, הוא כלי מאוד נוח, חוסך לי זמן יקר במהלך היום, כי לשוחח טלפונית לוקח המון זמן. השימוש בווטסאפ חוסך לי את הזמן שהייתי מבזבזת בשיחת טלפון. הוא יעיל להעביר הודעות.

מורה אחרת חיזקה את דבריה והעידה כי זה מאפשר לה לרתום את ההורים:

מצאתי שהכלי הזה נוח לי ביידוע ההורים. היתרון שאני שולחת הודעה למשל על הבאת ציוד מסוים לשיעור מסוים, אז כל ההורים מתגייסים וממלאים את הבקשה שלי, וכך למחרת כל התלמידים מגיעים עם הציוד הדרוש. אגב גיליתי שזה יותר אפקטיבי מדפים וחוזרים כי הילדים נוטים לאבד את הדפים או לומר

שהם לא קיבלו כדי לא להיענש, אז אני כבר לא מתעסקת בגנון "לקחון", "לא קיבלתי" וכו', אלא אני מעבירה הודעה אחת שמגיעה להורים ולתלמידים וכך אני שקטה.

עם זה לצד הנוחות שבזמינות, תיארו המורות את הציפייה שתהיינה זמינות כמעמסה : מצופה ממני כמורה לענות ולהיות זמינה כל הזמן. זה כבר דבר שמעצבן אותי כי כמו שאמרתי נכון שאני מורה, אבל חוץ מזה אני גם אימא ויש לי דברים נוספים.

נראה כי הציפייה לזמינות גבוהה של המורה עלולה להוביל לחציית גבולות : ההורים לא מפעילים שיקול דעת לגבי שליחת ההודעות, הם יכולים לשלוח הודעה ב-6 בבוקר או ב-12 בלילה, אין דחיית סיפוקים, יש שאלה הם מייד שולחים.

כל המשתתפות תיארו אירועים שבהם ההתנהלות של ההורים בווטסאפ התאפיינה בחוסר גבולות. בחוויית המורות, חוסר הגבולות ניכר בעיקר בשל תפיסת ההורים את המשתתפות כפחות מקצועיות וסמכותיות :

לא ידעתי לשים את הגבול ואפשרתי להורים ליצור איתי קשר בשעות לא שעות ותמיד הייתי זמינה עבורם, ואם אני מוסיפה לעניין הגבולות גם את העובדה שהשימוש בווטסאפ פרוץ ושיש אפשרות להתבטא איך שרוצים בלי לחשוש או לחשוב כי לא באמת רואים את האדם שעומד מולך, אז זה עלול להשפיע לרעה על ההתנהלות בדיוק כפי שחווייתי על בשרי.

מורה אחרת דנה גם היא בקשר עם ההורים בווטסאפ :

אני חושבת שלא מכובד לנהל שיחות עומק בווטסאפ. ההורים לא חברים שלנו, גם אם הם תופסים עצמם ככאלו...

לטענתן של המורות, חוויית טשטוש הגבולות והיעדר קשר העין מזמנים מצב שבו הורים מאפשרים לעצמם לפגוע במורים :

הורים לפעמים מרשים לעצמם לכתוב וגם להקליט הודעות מבישות ולא לעניין... הרבה יותר נוח לכתוב דברים נוראיים כשלא רואים את מי שעומד מולך. ברגע שאתה מקליד הודעה כשאתה נמצא מול הסמארטפון לבד, אתה כותב מה שבא לך מבלי להתחשב או לחשוב פעמיים.

אם כן, נראה כי הווטסאפ המאפשר תקשורת זמינה ומהירה בין המורים להורי התלמידים, מעודד פריצת גבולות וקשר א-פורמלי שעלול להביא לידי אי נוחות ואף פגיעה במורים.

ב. "נעלבתי עד עמקי נשמת, מי היא שתחליט שאני זקנה מדי ושעייפתי מתחום ההוראה?" – תחושות המורות שעלו מתוך אירועי הבריונות כלפיהן

כל המרואיינות תיארו אירועי בריונות שהופנו כלפיהן בווטסאפ, ולאחריהם חשו תחושות קשות. רובן עסקו בתגובות פיזיות ורגשיות קשות :

בשעה שתיים בצהריים אני מקבלת הודעה בווטסאפ : "היי נמאס לי כבר מהכיתה הזאת, אני כועסת מאוד... המון מקרים אני מבינה שאת לא מטפלת ולא טיפלת בעניין ואת רק מדברת, אז אני מבינה שאת כבר לא הכתובת ואני אדע למי לפנות מחר בבוקר. אני לא סומכת עלייך, את לא עושה כלום". וואי וואי את לא מבינה בכלל איך הרגשתי. אני רתחתי, הייתי נסערת מאוד והרגשתי שיש לי תגובות

פיזיות לאמרות האלו. הרגשתי שהנשימות שלי תכופות, דופק מואץ, התהלכתי בבית כמו סהרורית.

מחצית מהמרואיינות הביעו כעס כלפי ההורים וחשו תסכול לנוכח התחושה שהן פעלו לטובת הילד, אך לא זכו להערכה שחשו שמגיעה להן:

אימא של תלמידה שחשבה שאני מתנכלת לבת שלה בדרך כזאת או אחרת, שלחה לי הודעה בדיוק בתום הלימודים, אני כבר יצאתי מבית הספר לכיוון הבית. האם דרשה ממני לחזור חזרה לבית הספר אחרת זה הסוף שלי. בנוסף היא כתבה שכדאי לי לחזור ואולי כך זה ייגמר פחות גרוע. אני כבר הייתי בדרכי הביתה ולא הייתה לי בכלל מחשבה לחזור לבית הספר. כעסתי מאוד על האימא שלא הפעילה שיקול דעת. היא כתבה את ההודעה מבלי ליצור איתי קשר ולברר את העניין.

נוסף על כך, כמה מהמשתתפות העידו כי חשו מאוימות לנוכח ההודעה שקיבלו מההורים. לעיתים תחושת האיום נכחה גם אם בהודעה שנכתבה לא הוזכר איום ממשי ולעיתים האיום היה מפורש וברור:

היא כתבה לי שהיא לא מבינה איך יכולתי לומר דברים כאלה. שאני בושה למקצוע ושהיא לא מבינה איך נותנים למישהי כמוני להיות מורה. היא כתבה שהיא לא מתכוונת לשתוק על איך שדיברתי על בתה, שהיא תפנה הלאה ותדאג שיפטרו אותי. היא ממש איימה עליי. שפת הכתיבה שלה הייתה תוקפנית. אני זוכרת שההודעה הסתיימה עם המון סימני קריאה. נורא חששתי על המקום שלי והאיום של האימא הדיר שינה מעיניי. אני זוכרת את זה ממש כאילו שזה קרה אתמול. ממש פחדתי שהיא אכן תממש את האיום שלה.

מלבד האיום, עבור כמה מהמרואיינות התסכול והפגיעה היו התחושות הדומיננטיות ביותר בעבורן. המשתתפות טענו שהאירועים פגעו בהן פגיעה אישית ומקצועית:

היא כתבה שלצורה אני עייפתי מהמקצוע והיא מבינה שזה שוחק אותנו המורים, שהיא במקומי מזמן הייתה פורשת ממקצוע ההוראה. אהה ושהזדקנתי ולכן אין לי את הסבלנות שהייתה לי פעם. והיא בשיא החוצפה מסבירה לי גם למה היא חושבת ככה. היא אומרת שההורים דיברו ביניהם וכל תלמיד עם בעיית התנהגות אני שולחת לאבחון, שאני לא מעניינת את התלמידים ולכן הם מתנהגים כפי שהם מתנהגים ועוד אמירות מעליבות. שאני לא פותרת בעיות חברתיות בכיתה ושאלתי לי כוח להתמודד עם בעיות משמעת. בקיצור הוציאה אותי לפנסיה (בחצי חיוך). הרגשתי די מתוסכלת איך אני בכלל מתעסקת עם זה יותר מדי. ניסיתי לא לתת לזה במה אבל הפגיעה הייתה קשה. אם אסכם את התחושות זה היה בעיקר עלבון, השפלה וכעס.

המורות תיארו גם את ההשפעות על העצמי שלהן בצד המקצועי:

איך בהודעה אחת מבלי לחשוב פעמיים היא מוחקת את העשייה שלי, אני מחשיבה את עצמי למורה טובה ומקצועית והיא פשוט ריסקה אותי. היא גרמה לי לחשוב ולשאול את עצמי אם אני באמת מורה טובה. הרגשתי שאני מאבדת את הדעת. בשלב זה לא יכולתי למנוע את הדמעות ופשוט פרצתי בבכי. הפגיעה הייתה כל כך קשה עבורי.

נוסף על הפגיעה הרגשית, היו מורות שתיארו את הקושי בתפקוד המקצועי :
פיתחתי לעצמי סוג של פרנויה שהיה לי קשה לצאת ממנה. התכנסתי בתוך עצמי, לא יצאתי מהבית והיו מספר ימים לא מבוטלים שנעדרתי מהעבודה, פשוט הוצאתי לעצמי חופשת מחלה יזומה.
אם כן, נראה כי חווית הפגיעה של המרואיינות השאירה אותן מושפלות, כועסות, מתוסכלות וחוששות למקום עבודתן.

ג. "עצוב שאחרי 40 שנה אני לא זוכה לתמיכה" – היעדר תמיכה מהמערכת החינוכית

תשע מתוך עשר המרואיינות חשו היעדר תמיכה מצד הנהלת בית הספר. לכן הן נאלצו להתמודד לבד הן עם המצב והן עם התחושות שליוו אותן :

היו שני דברים שערערו אותי. ראשית, אני לא מבינה למה הצוות ניסה להשתיק את המקרה במקום לטפל בו כמו שצריך. אני ציפיתי שהאימא תזמן לשיחה אצל המנהלת אשר תבהיר לה חד-משמעית שיש קוד התנהגות מסוים שלפיו מתנהגים ושיש אמירות שלא אומרים אותן, ופה כמובן שנחצה קו אדום שעליו יש לתת את הדעת... ציפיתי לתמיכה במיוחד אחרי שאני עובדת בבית הספר הזה כבר 18 שנה. לצערי זה לא קרה והמנהלת העדיפה להשתיק את האירוע.

מרואינת אחרת תיארה גם היא חוויה דומה :

התמודדתי לבד עם הסיטואציה, המנהלת ידעה שאני חווה עלבונות בווטסאפ והשמצות והיא לא עשתה עם זה כלום. לא זימנה את האימא ולא שוחחה איתי. לעומתה מרואינת אחרת העידה כי קיבלה את הגיבוי והתמיכה שהזדקקה לו מצד הנהלת בית הספר :

המנהלת פנתה למחלקת חינוך בעיר והסבירה את המורכבות שיש לנו עם האימא הזאת. בנוסף היא פנתה למפקחת וביקשה להתעלם מהתלונות של האימא, המפקחת סירבה אבל המנהלת לא ויתרה, היא דרשה פגישה בבית ספר יחד עם המפקחת, יועצת, הסגנית ואנוכי ובפגישה היא ביקשה ממני לספר הכול... האמת שהמפקחת הייתה בהלם, היא לא ידעה את כל הדברים ופתאום נוצר לה רצף הגיוני לכל האירועים שהתרחשו בשלושה חודשים אחרונים. אחר כך היא דרשה שיחה עם מנהל מחלקת החינוך באותו פורמט, היה לה חשוב לנקות את שמי. זה נתן לי ביטחון, ראשית הבנתי מהר מאוד שאני לא לבד בניגוד לתקופה שהאירועים האלו התרחשו. אמרתי לך שעברה בי המחשבה לסיים את השנה ולעזוב את מקצוע ההוראה, אבל המחשבה הזאת התפוגגה לנוכח העזרה של הצוות. מעבר לביטחון, השם שלי נשמר והגיבוי והעזרה הזאת עשתה לי טוב.

ניכר שהיעדר התמיכה של הנהלת בית הספר גרם לתחושות קשות בקרב הקורבנות שנשארו עם ציפייה לא ממומשת לתמיכה וגיבוי. לעומת זאת, החוויה של המורה שזכתה לגיבוי של מנהלת בית הספר זכתה לעיבוד אחר וזה אפשר לה לעבד את הנרטיב עיבוד מרוכז ומחוזק.

ד. "שיגידו שאני עתיקה, את עוגמת הנפש שעברתי אני לא מוכנה לעבור פעם נוספת" – שינוי דפוסי התקשורת עם הורים לאחר אירועי הבריונות שחו המורים

כל המרואיינות דיווחו שלאחר הבריונות שחו הן שינו את דרך התקשורת שלהן בווטסאפ. כמה מהן טענו שהן מעדיפות להימנע משימוש בווטסאפ ושהיו מעדיפות לתקשר כמו בעבר:

לדעתי צריך לחזור לתקשורת של פעם, שההורים מתקשרים אך ורק פנים אל פנים. אם האירוע לא חריג שמצריך טלפון, אני מעדיפה פגישה ובינינו לא חסרות לנו שעות שהייה שבהן אפשר לפגוש את ההורים.

מורה אחרת חיזקה אף היא את דבריה ואמרה:

אני בשום פנים ואופן לא מתכתבת יותר בווטסאפ, מצידי שיצחקו עליי או שיגידו שאני עתיקה אבל לא אכפת לי, את עוגמת הנפש שעברתי אני לא מוכנה לעבור פעם נוספת. ובמקום מסוים אני אחזיר לעצמי את השקט ואת השעות המוגדרות שהורים שכו לאחרונה, אין יותר מצב שהורה מתקשר מתי שהוא רוצה, אלא על פי שעה שאני קובעת, אין יותר הודעות של מה נשמע ומה קורה כאילו אני אחת מהחברות שלהם.

אחרות סיפרו שלאחר האירוע החליטו להמשיך לתקשר עם ההורים באמצעות הווטסאפ, אך בדרך התנהלות שונה. הן תיארו שימוש מושכל בהצבת גבולות ושליטה בתקשורת המתנהלת עם ההורים בכלי זה:

לא הפסקתי לתקשר דרכו עם ההורים אבל כן הגבלתי את נוסח ההודעה או מטרת ההודעה.

ואחרת הוסיפה:

לדעתי, הצבת גבולות ברורים ועמידה בהם בעת השימוש באפליקציה תאפשר שימוש יעיל ותפחית את הסיכון שעלול להיווצר בעקבות השימוש בווטסאפ לתקשורת בעיקר עם הורי התלמידים בבית הספר.

לסיכום, ניתוח הממצאים מעלה כי השימוש בווטסאפ למטרת תקשורת הורים-מורים הוא נוח ומקל על שני הצדדים בקיום התקשורת. עם זה מתוארים חסרונות רבים שהופכים את השימוש באפליקציה למסוכנת ופוגענית כלפי המורים. המורות המרואיינות תיארו חוויות שליליות של בריונות בווטסאפ שהשאירו אותן כעוסות, מתוסכלות, פגועות ומאוימות. מרביתן תיארו את האכזבה שנחלו בשל הציפייה שלהן לתמיכה מהנהלת בית הספר שלא זכו לה, מה שהשאיר אותן פגועות. בשל האירועים המתוארים והיעדר התמיכה, כלל המורות הביעו רצון לשנות את דרך ההתקשרות עם ההורים ולהגן על עצמן מפני פגיעה עתידית.

דיון ומסקנות

המחקר הנוכחי התמקד בחוויותיהן של מורות שחו בריונות בווטסאפ מצד הורי התלמידים, תוך בחינת מאפייני התקשורת בין הורים למורים באפליקציית הווטסאפ

כמקדמים או כמאתגרים, לתחושות הקורבן לאחר אירוע הבריונות, להיעדר התמיכה ולשינוי דפוסי התקשורת עם ההורים אחרי חווית הבריונות.

מממצאי המחקר עולה כי ההורים והמורות מתקשרים ביניהם באמצעות ווטסאפ ככלי להעברת מסרים מגוונים. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הספרות המחקרית באשר לשימוש באפליקציה. ווטסאפ הוא אחד הכלים הנפוצים והזמינים שהמורים בו עוברים מייד, דבר המאפשר תקשורת נוחה, קלה ומהירה בין ההורים לצוות החינוכי (Noel et al., 2016). ואכן, המורות במחקר דיווחו על יתרונות הכלי ונוחות השימוש, לצד היעדר גבולות וציפייה שהן תהיינה זמינות בכל עת. המרואיינות תיארו התנהלות בריונית של הורים בווטסאפ, שבה ההורים מתבטאים באלימות ובבוטות, מאיימים ומטיחים דברי כעס בשל אירועים שנוגעים להתנהלות המורה עם התלמיד. ואכן, מחקרים שבחנו את הסיבות שבשלן הורים משתמשים בבריונות מקוונת כלפי מורים מצאו שהסיבות לבריונות נעוצות בדרך שבה ההורה מפרש את טובת הילד וצרכיו (Foley et al., 2015), ומהדחף שלו להגן על ילדיו גם במחיר פגיעה במורה (Morash, 2006). נראה כי המאפיינים הייחודיים של המרחב המקוון ובהם היעדר קשר עין, עלולים להפוך את חווית התקשורת לחסרת גבולות (Suler, 2004). ולקנבורג ופטר (Valkenburg & Peter, 2011), טוענים כי השימוש בווטסאפ מטשטש את הסמכות בין ההורה לצוות החינוכי, כך שעלולה להיווצר תחושה שהתקשורת המתקיימת היא תקשורת בין חברים. עוד חיזוק לכך נמצא במחקר אחר שבחן כיצד השימוש באפליקציית ווטסאפ משפיע על התקשורת בין מורים להורים, ובו נמצא שהתקשורת באמצעות הכלי עלולה ליצור תחושה של חוסר כבוד כלפי המורים (צוובנר ווסרמן, 2018). אם כן, נראה כי השיח הא-פורמלי נעדר קשר העין, מייצר השטחה של מערכת היחסים בין המורים להורים, כך שהגבולות מיטשטשים והפורמליות המקובלת במרחב הפיזי, נדחקת ומאפשרת שיח לא מכבד. זאת ועוד, שיח שאינו מכבד, המופנה מצד הורה כלפי הצוות החינוכי, מייצר מודל לא ראוי עבור התלמידים שמחקים את ההורים (West, Lewis, & Currie, 2009) ועלולים אף הם לפגוע במורים.

מרואיינות המחקר הנוכחי עסקו בבירור בפגיעה הקשה ברגשותיהן ובתחושת התסכול לנוכח ההתנהלות הבריונית כלפיהן. התנהגות אלימה המופנית כלפי מורים עלולה להשפיע במידה הרסנית על רווחתם האישית של המורים ועל תפקודם. מחקר שבחן תחושות של מורים שחוו בריונות ברשת, מצא כי הם חשו תחושה של חוסר מוגנות, חרדה ורצון להיעדר מהעבודה (Kopecký & Szotkowski, 2017). זאת ועוד, מורים שנפגשו מהורים, דיווחו נוסף לפגיעה הרגשית, גם על חשש לביטחונם וביטחון משפחתם (Cross, Piggin, Douglas, & Vankaenel-Flatt, 2012). אף על פי כן, הם אינם פונים לאפיקי הדיווח למיניהם, כמו הנהלת בית הספר או המשטרה, ואחוז גבוה מהם סבור שהדיווח לא יהיה אפקטיבי כיוון שהנהלת בית הספר לא תגבה אותם, אלא תשפוט אותם ואף תגרום לפיטוריהם (Kopecký & Szotkowski, 2017; Foley et al., 2015). ואכן, ממצאי המחקר הנוכחי מעידים על כך שהמורות הנפגעות נזקקו לתמיכה בשל אירועי הבריונות וציפו שהנהלת בית הספר תעמוד לצידם, תתמוך ותגבה אותם כנגד ההורים. עם זה הציפייה לא התממשה והן לא קיבלו את הגיבוי המיוחל מצוות ההנהלה. כל המרואיינות, מלבד אחת שזכתה לגיבוי ולתמיכה, סיפרו שההנהלה בחרה להשתיק את האירוע או לנזוף בהן על עצם השימוש בווטסאפ לצורכי תקשורת. תחושות קשות אלו בעייתיות כיוון שנמצא כי היעדר תמיכה אישית ומקצועית במורים מצד עמיתיהם ומצד צוות ההנהלה,

יוצר בקרבם תסכול, דוחק, חוסר מסוגלות וגורם להם לעזוב את המערכת (Borman & Dowling, 2008; Cannata, 2010), או לכל הפחות, פוגע בהוראה שלהם (Cross et al., 2012) ומעצם כך – בתלמידים.

היבט אחר שעלה מתוך ממצאי המחקר הנוכחי, עוסק בתובנות של המרואיינות שעלו מתוך אירועי הבריונות שחוו. כל משתתפות המחקר עסקו בדפוסי התקשורת הנהוגים במערכת החינוך וציינו שיש צורך לשנותם. יש שחשבו שכדאי לחזור להתנהלות פנים אל פנים או בשיחות טלפון, כדי למנוע אירועי בריונות עתידיים ויש שחשבו שכדאי להמשיך להשתמש בווטסאפ מתוך הצבת גבולות ברורים, דבר שלדעתן עשוי לצמצם בריונות מקוונת בעתיד. נראה כי כך או כך, יש צורך בקביעת מדיניות אחידה וברורה. נכון להיום, מורים רבים בוחרים את הדרך הנכונה להם, שנשענת על אינטואיציה וניסיון אישי ולא מתוך הישענות על מדיניות ברורה. זאת ועוד, עד כה אין קורס חובה בהכשרת מורים שמלמד את פרחי ההוראה להתנהל במידה מושכלת ביישומים מקוונים. הכרת מאפייני המרחב המקוון והחשיפה לסכנות הכרוכות מעצם השימוש באפליקציות למסרים מיידיים, תאפשר לאנשי חינוך להמשיך להשתמש בווטסאפ לצורך קיום קשר עם הורי התלמידים, מתוך הפעלת שיקול דעת על דרך, תדירות ותוכן השימוש.

לסיכום, בעידן של היום קשה להתעלם מהשינויים הטכנולוגיים שהשפיעו על ההתנהלות בחברה והביאו את ההורים והמורים לקיים ביניהם אינטראקציה בכלים אלו. על אף השימוש בווטסאפ למטרות תקשורת, ניכר כי ההתנהלות בו יכולה להיות בוטה ופוגעת. אירועי הבריונות כלפי אנשי חינוך צוברים תאוצה וגובים מחיר אישי ומקצועי כאחד ויש צורך להכיר בתופעה ולהתמודד עימה בגלוי.

תרומת המחקר לשדה החינוכי ייעוצי

בעשורים האחרונים חדרה הטכנולוגיה לחיינו והצליחה להיכנס אל תוך המרחב הבית ספרי. לפיכך הוצבו לפני הצוות החינוכי אתגרים חדשים לנוכח אפשרויות תקשורת רבות שמציע האינטרנט. השימוש בפלטפורמות המגוונות למטרות חינוכיות עלול לגרור אחריו דילמות מקצועיות ואתיות מפני שהגבולות בין החיים הפרטיים לחיים מקצועיים מיטשטשים ובכלל זה הקשר בין הצוות החינוכי להורים.

תופעת הבריונות המקוונת כלפי מורים והתחושות הקשות שהם חווים, מציבה אתגר לפני מערכת החינוך כיוון שעליה למצוא דרכי התמודדות ולבנות תוכניות מניעה להפחתת התופעה (Espelage et al., 2013). מחקרים בתחום ממליצים על מגוון דרכי התמודדות עם אירועים מהסוג הזה, למשל קידום שיח פתוח של הנהלת בית הספר עם המורים בהבנה שההנהלה היא כתובת לפנייה לעזרה. כמו כן יש לקבוע מדיניות של אכיפה וענישה במצבים של בריונות ברשת במהירות וביעילות כדי למגר את התופעה (Foley et al., 2015).

ממצאי המחקר תורמים לתובנה מעמיקה של חשיבות התמיכה במורים שחווים בריונות בווטסאפ מצד ההורים. על ההנהלה בכלל ועל היועץ החינוכי בפרט, להבין את החשיבות שבסיוע למורים ברגעי המצוקה הקשים, במתן תמיכה, יכולת לאוורור והחזרת תחושת המוגנות במקום העבודה.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

ממצאי המחקר הנוכחי נדלו מתוך שנים עשר ראיונות בלבד, ולכן יש קושי להסיק מסקנות רחבות יותר על חוויות המורים מהשימוש באפליקציית הווטסאפ. הגדלת מספר המשתתפים במחקר ובחירת משתתפים מאזורים רחבים בארץ, תאפשר קבלת פרספקטיבה רחבה יותר על אודות התופעה הנחקרת. נוסף על כך, המחקר הנוכחי התמקד במורות בבתי ספר יסודיים בלבד. ייתכן שהתחושות והחוויות של המורות בשכבת גיל זו יהיו שונות מהתחושות וחוויות של מורות בבתי הספר העל-יסודיים או במגזרים אחרים, כיוון שהאקלים בהם שונה. יתרה מזו, עוד מגבלה נעוצה בעובדה שהמחקר הנוכחי התמקד במורות בלבד. ייתכן שמיקוד המחקר באוכלוסיית המורים יניב תוצאה אחרת, מהסיבה שלעיתים גברים ונשים חווים אירועים דומים במידה אחרת. כמו כן ישנה חשיבות למחקר שיבחן אירועים מנקודת המבט ההורית, וכן השפעות הבריונות המקוונת שמופעלת כלפי המורים, דווקא על התלמידים.

רשימת המקורות

- הודעה לעיתונות. (2018, 6 במרץ). סקר: 97% משתמשים בוואטסאפ, 10% גולשים יותר מארבע שעות ביום. *TGSPOT*. אוחר מתוך <https://www.tgspot.co.il/smartphone-user-habits-survey-2018>
- סלומון, ג' (2000). **טכנולוגיה וחינוך בעידן המידע**. תל-אביב: זמורה ביתן.
- עמיחי-המבורגר, י' ופרז, א' (2012). אנונימיות ואינטראקטיביות באינטרנט: הזכות לפרטיות כמושג רב-ממדי. בתוך ת' שוורץ-אלטשולר (עורכת), **פרטיות בעידן של שינוי** (עמ' 201-229). ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- פישר, י' (2010). **אפשר גם אחרת: סיפורי הצלחה של שותפויות הורים בבית הספר**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- פרידמן, י' (2011). יחסי בית-ספר – הורים בישראל. **עיונים במנהל ובארגון החינוך**, 32, 267-237.
- צבר-בן יהושע, נ' (2001). אתנוגרפיה בחינוך. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 101-139). לוד: דביר.
- צובנר, י' ווסרמן, א' (2018). שימוש באפליקציית WhatsApp ככלי תקשורת בין הורים למורים. בתוך י' עשת-אלקלעי, א' בלאו, א' כספי, ש' אתגר, נ' גרי, י' קלמן וי' זילבר-ורוד (עורכים), **ספר הכנס השלושה-עשר לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צ"יס: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי** (עמ' 339-340). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- קורץ, ג' (2014). **שימושים בערוצי תקשורת חדשים: איסוף נתונים מבעלי עניין – מורים והורים: סקירה מדעית שהוגשה לוועדה "בין בית ספר למשפחה"**. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך. אוחר מתוך <http://yozma.mpage.co.il/SystemFiles/23046.pdf>
- שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (עורכים). (2015). **בין הורים למורים בחינוך העליסודי: תמונת-מצב והמלצות**. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.

Bargh, J. A., McKenna, K. Y. A., & Fitzsimons, G. M. (2002). Can you see the real me? Activation and expression of the “true self” on the Internet. *Journal of social issues*, 58(1), 33-48. doi:10.1111/1540-4560.00247

Beycioglu, K., Ozer, N., & Şahin, S. (2013). Parental trust and parent-school relationships in Turkey. *Journal of School Public Relations*, 34(3), 306-329. doi:10.3138/jspr.34.3.306

Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of educational research*, 78(3), 367-409. doi:10.3102/0034654308321455

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

Cannata, M. (2010). Understanding the Teacher job search process: Espoused preferences and preferences in use. *Teachers College Record*, 112(12), 2889-2934.

Černá, A., Dědková, L., Macháčková, H., Ševčíková, A., & Šmahel, D. (2013). *Kyberšikana: Průvodce novým fenoménem [Cyberbullying: A guide to a new phenomenon]*. Praha: Grada.

Church, K., & De Oliveira, R. (2013). What's up with WhatsApp? Comparing mobile instant messaging behaviors with traditional SMS. In *Proceedings of the 15th international conference on Human-computer interaction with mobile devices and services* (pp. 352-361). doi:10.1145/2493190.2493225

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles, CA: Sage.

Cross, E-J., Piggan, R., Douglas, T., & Vankaenel-Flatt, J. (2012). *Virtual violence II: Progress and challenge in the fight against cyberbullying*. London: Beatbullying.

Dom, L., & Verhoeven, J. C. (2006). Partnership and conflict between parents and schools: How are schools reacting to the new participation law in Flanders (Belgium)? *Journal of Education Policy*, 21(5), 567-597. doi:10.1080/02680930600866132

Espelage, D., Anderman, E. M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. D., . . . & Reynolds, C. R. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers: Recommendations for a national

- research, practice, and policy agenda. *American Psychologist*, 68(2), 75-87. doi:10.1037/a0031307
- Foley, C., May, D. C., Blevins, K. R., & Akers, J. (2015). An exploratory analysis of cyber-harassment of K-12 teachers by parents in public school settings. *Educational Policy*, 29(6), 879-902. doi:10.1177/0895904814550071
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002). *Affect regulation, Mentalization and the development of the self*. New York: Other Press.
- Frisén, A., Berne, S., & Lunde, C. (2014). Cybervictimization and body esteem: Experiences of Swedish children and adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(3), 331-343. doi:10.1080/17405629.2013.825604
- Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2010). Definition and measurement of cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of psychosocial research on cyberspace*, 4(2). Retrieved from <https://cyberpsychology.eu/article/view/4235>
- Gregory, S. (2012). Kony 2012 through a prism of video advocacy practices and trends. *Journal of Human Rights Practice*, 4(3), 463-468. doi:10.1093/jhuman/hus024
- Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2017). Cyberbullying involvement of adolescents with low vision compared to typical adolescents, as related to perceived social support. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26(2), 105-115. doi:10.1080/10926771.2016.1228725
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2011). High-tech cruelty. *Educational Leadership*, 68(5), 48-52.
- Ho, L. H., Hung, C. L., & Chen, H. C. (2013). Using theoretical models to examine the acceptance behavior of mobile phone messaging to enhance parent-teacher interactions. *Computers & Education*, 61, 105-114. doi:10.1016/j.compedu.2012.09.009
- Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C., & Ice, C. L. (2010). Motivation and commitment to family-school partnership. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 30-60). New York: Routledge.
- Horowitz, M. (2009). *Educator experiences with and reactions to uncomfortable and distracting e-mails*. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. AAI3374188)

- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742. doi:10.1177/0042085912445643
- Jordan, C., Averett, A., Elder, J., Orozco, E., & Rudo, Z. (2000). *Creating collaborative action teams: Working together for student success*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Kaplan Toren, N., & Seginer, R. (2015). Classroom climate, parental educational involvement, and student school functioning in early adolescence: A longitudinal study. *Social psychology of education*, 18(4), 811-827. doi:10.1007/s11218-015-9316-8
- Kauppi, T., & Pörhölä, M. (2012). School teachers bullied by their students: Teachers' attributions and how they share their experiences. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 1059-1068. doi:10.1016/j.tate.2012.05.009
- Kopecký, K., & Szotkowski, R. (2017). Cyberbullying, cyber aggression and their impact on the victim – The teacher. *Telematics and Informatics*, 34(2), 506-517. doi:10.1016/j.tele.2016.08.014
- Kowalski, R. M., Morgan, C. A., & Limber, S. P. (2012). Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying. *School Psychology International*, 33(5), 505-519. doi:10.1177/0143034312445244
- Kyriacou, C., & Zuin, A. (2015). Characterising the cyberbullying of teachers by pupils. *The Psychology of Education Review*, 39(2), 26-30.
- Lapidot-Lefler, N., & Barak, A. (2012). Effects of anonymity, invisibility, and lack of eye-contact on toxic online disinhibition. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 434-443. doi:10.1016/j.chb.2011.10.014
- Lapidot-Lefler, N., & Dolev-Cohen, M. (2015). Comparing cyberbullying and school bullying among school students: Prevalence, gender, and grade level differences. *Social Psychology of Education*, 18(1), 1-16. doi:10.1007/s11218-014-9280-8
- Li, Q. (2008). A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. *Educational Research*, 50(3), 223-234. doi:10.1080/00131880802309333
- Maczewski, M. (2002). Exploring identities through the Internet: Youth experiences online. *Child and Youth Care Forum*, 31(2), 111-129. doi:10.1023/A:1015322602597
- Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. *School psychology review*, 28(3), 395-412.

- Matsui, J. (2005). *Bullying in the workplace survey* (Report). Retrieved from file:///C:/Users/top52/Downloads/execsummary-findings.pdf
- May, D.C., Johnson, J. D., Chen, Y., Hutchinson, L., & Ricketts, M. (2010). Exploring parental aggression toward teachers in a public school setting. *Current Issues in Education*, 13(1), 1-34.
- Mesch, G. S., & Beker, G. (2010). "Are norms of disclosure of online and offline personal information associated with the disclosure of personal information online?" *Human Communication Research*, 36(4), 570-592. doi:10.1111/j.1468-2958.2010.01389.x
- Morash, M. (2006). *Understanding gender, crime, and justice*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Nir, A. E., & Tzili, B. A. (2005). School-parents relationships in the era of school-based management: Harmony or conflict? *Leadership and Policy in Schools*, 4(1), 55-72. doi:10.1080/15700760590924627
- Noel, A., Stark, P., & Redford, J. (2016). *Parent and Family Involvement in Education, from the National Household Education Surveys Program of 2012*. Washington DC: U.S. Department of Education. Retrieved from https://nces.ed.gov/pubs2013/2013028rev.pdf
- Olmstead, C. (2013). Using technology to increase parent involvement in schools. *TechTrends*, 57(6), 28-37. doi:10.1007/s11528-013-0699-0
- Putnam, R. D. (2015). *Our kids: The American dream in crisis*. New York: Simon & Schuster.
- Rideout, V. J., Foehr, U. G., & Roberts, D. F. (2010). *Generation M^[superscript 2]: Media in the Lives of 8- to 18-Year-Olds*. California: A Kaiser Family Foundation Study. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527859.pdf
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(4), 376-385. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & behavior*, 7(3), 321-326. doi:10.1089/1094931041291295
- Sweeny, S. M. (2010). Writing for the instant messaging and text messaging generation: Using new literacies to support writing instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(2), 121-130. doi:10.1598/JAAL.54.2.4

- Thompson, B. (2009). Parent-teacher e-mail strategies at the elementary and secondary levels. *Qualitative Research Reports in Communication*, 10(1), 17-25. doi:10.1080/17459430902756203
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in human behavior*, 26(3), 277-287. doi:10.1016/j.chb.2009.11.014
- Trump, K. S., & Moore, A. (2001). Deal effectively with hostile visitors to the front office. *Inside School Safety*, 6(2), 1-10.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of adolescent health*, 48(2), 121-127. doi:10.1016/j.jadohealth.2010.08.020
- West, A., Lewis, J., & Currie, P. (2009). Students' Facebook 'friends': Public and private spheres. *Journal of youth studies*, 12(6), 615-627. doi:10.1080/13676260902960752
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, Ill.: Research Press.
- Zengin, B., Arikan, A., & Dogan, D. (2011). Opinions of English major students about their departments' websites. *Online Submission, Contemporary Educational Technology*, 2(4), 294-307.

תפיסות הצוות הבית ספרי את מדיניות ההתאמות לתלמידים עם לקויות למידה (2014-2016) ואת יישומה: היבטים מקצועיים, רגשיים וארגוניים*

שוע אנגלמן

תקציר

בשנת 2014 גיבש משרד החינוך מתווה חדש של מדיניות הטיפול בתלמידים עם לקויות למידה שבא לידי ביטוי במתן התאמות לאותם תלמידים. המחקר הנוכחי מתמקד בניתוח איכותני של תפיסות 20 אנשי צוות בית ספרי מחמישה תיכונים מכל מיני מגזרים כלפי המתווה הנזכר ובהצגת הבעיות המקצועיות המרכזיות שהם נתקלים בהן בעת יישום המדיניות.

הממצאים הפתיעו בכך שהתפיסות היו דומות וחוצות מגזר, הכשרה וזהות מקצועית. בניתוח תוכן איכותי זוהו שלוש תמות עיקריות: (א) תפיסות הצוות את מדיניות ההתאמות והרציונל שלה. אלה משקפות הסכמה עם הצורך בשינוי נוהלי העבודה לצד תחושות החמצה ותסכול בשל קוצר ידה של המדיניות, על אף הצלחות נקודתיות; הבנה חלקית של רציונל המדיניות, המתבטאת בדגש על מתן התאמות בדרכי היבחנות, לרוב מתוך התעלמות מקדימותן וחשיבותן של ההתאמות בדרכי הלמידה; (ב) רוב אנשי הצוות סבורים שמדיניות ההתאמות אינה הולמת את ערך שוויון ההזדמנויות במובן של מיצוי יכולות לימודיות; (ג) קשיים מרכזיים שהצוות נתקל בהם במישור המקצועי, במישור הבירוקרטי והלוגיסטי ובמישור הרגשי. במישור המקצועי נמצאו תהיות על היכולת המקצועית בקרב היועצות החינוכיות, המורים ורכזות ההתאמות, לעומת עמדה מורכבת וחיובית יותר בקרב המנהלים. המאמר מסתיים בהצעות לשיפור עבודת היועצות החינוכיות מתוך הבנת מקומן הייחודי בעבודת הצוות בכלל, ובהן דגש בהכשרה ותמיכה מקצועית, ומתן מענים רגשיים וחינוכיים לשאר אנשי צוות, לתלמידים ומשפחותיהם.

מילות מפתח: התאמות; לקויות למידה; צוות בית הספר; מדיניות חינוכית.

מבוא

בשנת 2003 הופיע חוזר מנכ"ל של משרד החינוך (2003) שהסדיר את נושא ההתאמות בדרכי הלמידה וההיבחנות. במהלך השנים התעוררו קשיים ביישום המדיניות, בהם עלייה ניכרת בשיעור מקבלי ההתאמות בדרכי ההיבחנות, מתאם בין מקבלי ההתאמות לשיוך חברתי-כלכלי ובירוקרטיה עודפת (אל-דור, 2014; מבקר המדינה, 2012). בשל כך

* המחקר נערך בתמיכת ועדת המחקר של מכללת תלפיות.

עודכנה וחודדה המדיניות החינוכית כעבור עשור ב"מסמך ההתאמות – על רצף הלמידה וההיבחנויות" (משרד החינוך, 2013) המפרט את עקרונות המדיניות ואת יישומיה בתהליכי האיתור וההתערבות, בהתאמות בדרכי הוראה ובדרכי ההיבחנויות.

במסמך ההתאמות הייתה הבחנה סמנטית בין "התאמות בדרכי הלמידה" ל"התאמות באופני היבחנויות" והודגש שהתערבויות חינוכיות, "התאמות בדרכי הלמידה", הן תנאי מקדים לקבלת "ההתאמות בדרכי ההיבחנויות". כותבי המסמך המליצו להרבות בהתאמות בדרכי הלמידה ולמעט ככל האפשר בהתאמות בדרכי היבחנויות.

כעבור שנה, בנובמבר 2014, גיבש משרד החינוך (2014) מתווה חדש של מדיניות ההתאמות "מסמך התאמות חדש לתלמידים עם לקויות למידה בחינוך הרגיל" (להלן "מסמך ההנחיות"), כחלק משינויי מדיניות משרד החינוך שהתבטאה בפרסום רפורמת "הלמידה המשמעותית".

כחמש למגמת המתווה משנת 2013, המתווה החדש עסק גם הוא הן בהתאמות בדרכי הלמידה והן בהתאמות בדרכי ההיבחנויות ורוב המסמך זהה בתוכנו למסמך ההתאמות הקודם. החידוש הוא בפרק השישי שנוגע לשינויים בקביעת זכאות ומתן התאמות בדרכי היבחנויות בכיתות י'. שתי הסיבות לשינויים אלה היו השינויים בהגדרת לקויות הלמידה ב-DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) והחלת רפורמת "הלמידה המשמעותית". ברפורמה זו בחינות הבגרות בכיתה י' בוטלו והומרו בדרכי הערכה חלופיות שאפשרו למורים לקיים תהליכי הערכה מעמיקים, ממושכים ומדויקים יותר. תוצאות תהליכים אלה היו דחיית ההחלטה למתן זכאות להתאמות לכיתה י"א, הרחבת האוטונומיה הבית ספרית בקביעת ההתאמות הקלות וייתור הצורך בהסתמכות על אבחונים לצורך קביעת חלק מההתאמות. עם זה נקבעה מכסה לשיעור ההחלטות של הצוות הבית ספרי למתן התאמות מהותיות יותר.

ואולם בהודעה לתקשורת שהוציא משרד החינוך (13 בנובמבר 2014) ישנה התמקדות שולית בלבד בנושא הלמידה ועיקר ההודעה עוסק בשיפור דרכי הערכת התלמיד לצורך קביעת התאמות בדרכי היבחנויות:

המתווה החדש מגביר את האמון בצוותי החינוך ויאפשר להם ללמוד מקרוב על המסוגלות והקשיים של התלמיד [...] ההנחיות החדשות יתאימו את ההיבחנויות של תלמידים לקויות למידה לצרכים של המאה ה-21.

באמירה זו אין עיסוק מפורש בהתאמות בדרכי הלמידה, וזה נעשה רק באמצעות קישור למסמך המלא במקום לא בולט בתחתית התקציר.

על סמך פרסום מתווה זה, מתעוררת שאלה באשר לעמדת הצוות החינוכי – כיצד הוא רואה את המדיניות החינוכית בנושא ההתאמות? האם אכן ידונו בכל רכיבי המתווה (התאמות בדרכי הלמידה לצד התאמות בדרכי היבחנויות) כפי שמופיע במסמך המלא או באלה שפורסמו בכלי התקשורת (התאמות בדרכי היבחנויות)?

בניתוח של דברי המרואיינים במחקר זה נמצא שהם עוסקים כמעט בלבד בהתאמות בדרכי ההיבחנויות (להלן בפרק הממצאים).

המחקר הוא מחקר איכותני נטורליסטי שמטרתו לבחון את תפיסות אנשי הצוות הבית ספרי כלפי דרכי יישום המתווה הנזכר ותהליכיו מ-2014 ועד 2016, באמצעות ראיונות

מובנים. עוד מטרה היא לבחון את השפעות קשיי הצוות הבית ספרי על יישום המדיניות ולהציע דרכים לתכנון ויישום מדיניות טיפול ושילוב תלמידים עם לקויות למידה מיטבית.

מדיניות ההתאמות 2003-2013

התאמות הן שינויים בתנאים הסטנדרטים של בחינות, שינויים המסירים מאפיינים שאינם רלוונטיים להצגת הידע של התלמידים, אך משמשים מכשול בביצועם בשל לקויות. כך, למשל, קשיים בתחומים אקדמיים: קריאה, הבנת הנקרא והבעה בכתב, מעכבים את התלמידים עם לקויות למידה או מונעים מהם להפיק את מלוא הידע והמיומנויות הנבדקים בבחינות (American Psychiatric Association, 2013). ההתאמות בתנאי הלמידה והבחינה מאפשרות לתלמידים לעקוף את תחומי הקושי ולתת ביטוי הולם לידע שרכשו בלי המגבלות הנובעות מהלקויות. אין הכוונה להעניק למקבלי ההתאמות הקלות שיעניקו להם יתרון על חבריהם (איילון ומרגלית, 2004).

בחוזר המנכ"ל משנת 2003 (משרד החינוך, 2003) סווגו ההתאמות לשלוש רמות על פי מידת חומרתן ועל פי היקף השינויים החלים במתכונת הבחינה: רמה 1 – תוספת זמן והיבחות באמצעות מחשב; רמה 2 – הקראה והכתבה לבוחן ניטרלי; רמה 3 – מבחן בעל פה ומבחן מותאם. ההתאמות ניתנות מתוך שקלול סוג הלקויות ודרגת חומרתה לצד מאפייני תחום הדעת הנבדק. כמו כן נקבע הגוף המוסמך לתת התאמות ברמה הבית ספרית – המועצה הפדגוגית הרשאית למנות "צוות פדגוגי נבחר" המורכב ממנהל המוסד או נציג מטעמו, עם מחנך הכיתה ויועצת חינוכית.

בבסיס מדיניות ההתאמות עומדים עקרון שוויון הזדמנויות ומיצוי היכולות (אל-דור, 2014). לפיכך נקבעה העדפה מתקנת מידתית, שתשווה את תנאי הבחינה של קבוצת המתקשים לזו של הרגילים (משרד החינוך, 2013).

שוויון הזדמנויות

שוויון הזדמנויות הוא מושג מורכב ולא תמיד נהיר הן לפוליטיקאים והן אנשי אקדמיה (Lazenby, 2016). גם בהקשר החינוכי של מדיניות מתן ההתאמות יש חוסר אחידות בפרשנות המושג ובהמשגת המדיניות ויעדיה. חוסר אחידות זה אינו רק מנת חלקה של ישראל. כך, למשל, באוסטרליה נקבעה מדיניות מתן התאמות כדי להבטיח שוויון הזדמנויות חינוכיות ולשפר נגישות של תלמידים עם לקויות לפעולות למידה והערכה סטנדרטיות כדי להיטיב ולבטא את הידע והמיומנויות שלהם (Davies, Elliot, & Cumming, 2016). בארה"ב הוצגה הדרישה של מתן הזדמנויות שוות והוגנות להישגים בחינוך ונגישות שווה של כלל התלמידים לחינוך (Thurlow, Lazarus, & Bechard, 2013), ובסקוטלנד פותחה התפיסה שכל ילד שונה מחברו, ויש ילדים הזקוקים לעוד תמיכה כדי שיוכלו למצות את מלוא הפוטנציאל הלימודי שלהם (The Scottish Government, 2004). במחקר הנוכחי השתמשנו במושג על פי הקביעה של משרד החינוך בחוזר מנכ"ל (משרד החינוך, 2003), שהתווה את העקרונות הבסיסיים של מדיניות ההתאמות, לרבות זו שעוצבה במתווה משנת 2014. על פי חוזר זה מדובר בשוויון הזדמנויות דיפרנציאלי, כלומר מתן מענה הולם לתלמידים עם לקויות למידה שנועד לממש את יכולותיהם ולאפשר להם לרכוש השכלה, מבלי לפגוע ברמתן של בחינות הבגרות.

שיעור מקבלי התאמות

במשך השנים חלה עלייה בשיעור מקבלי ההתאמות, בעיקר ברמות 1-2. ברמות אלה עלה השיעור מ-18% בשנת 2004 ל-40% בשנת 2014. ברמה 3 עלה השיעור מ-4% בשנת 2004 ל-7.5% בשנת 2013 (אל-דור, 2014; מבקר המדינה, 2012; שיף, שמעוני ופורטנוי, 2010). מגמה זו נמשכה גם עד שנת 2016 שבה היו כ-45% מכלל הנבחנים בבחינות הבגרות (44,000 תלמידים) מקבלי התאמות, מתוכם כרבע קיבלו התאמות ברמה 3 (אבגר, 2018). השיעור הגבוה של מקבלי ההתאמות ותופעת "אבחוני היתר" בארץ, עומד מתוך ניגוד לשכיחות הרווחת בעולם של תלמידים המאובחנים כלומדים עם לקויות למידה, הנעה בין 5% ל-15% (מרגלית ואחרים, 2014; DeLuca, 2008).

ממצאים אלה העלו לדיון את שאלת ההלימה של יישום מדיניות ההתאמות עם עקרון שוויון ההזדמנויות העומד בבסיסה (מבקר המדינה, 2012), שכן לפנינו תופעה ייחודית שאין לה אח ורע בספרות המקצועית: מערכת החינוך והצוותים הבית ספריים בארץ נדרשים לתת מענה מערכתי-חינוכי-אפקטיבי לקבוצת תלמידים עם לקויות למידה הזקוקה להתאמות. בה בעת הם נאלצים להתמודד עם שיעור ניכר (הרבה מעבר למקובל בספרות המקצועית) של תלמידים המאובחנים כלומדים עם לקויות למידה המבקשים לממש את זכותם לקבל התאמות, הגם שלא ברור מקור הקשיים הלימודיים שלהם (מרגלית ואחרים, 2014). במסגרת המצומצמת של המחקר הנוכחי לא אעסוק בסיבות לתופעת אבחוני היתר, אלא בדרכי ההתמודדות של המערכת הבית ספרית עימה.

סקירת ספרות

לאחרונה פרסמה מרגלית (2018) סקירת מחקרים הבוחנת את המדיניות החינוכית כלפי תלמידים עם לקויות לידה בארה"ב ובכמה מדינות מערביות אחרות. הסקירה העלתה שמחקרים אלה עסקו בעיקר בהיבטים פדגוגיים, פסיכומטריים ומתודולוגיים, כגון הדרך שבה נקבעות וניתנות ההתאמות (Lovet, 2010), היישום במערכת החינוך והאמינות והתקפות של המבחנים הניתנים עם התאמות (Davies et al., 2016).

רק מקצת המחקרים נגעו לעמדות מורים כלפי ההתאמות. בעבר הביעו מורים בארה"ב ספק באשר ליכולתם לקבוע את ההתאמה הרצויה, אולם לאחר שלמדו על אודות לקויות למידה והתנסו במהלך השתלמות, הם פיתחו ביטחון רב יותר ביכולתם לקבוע ולתת את ההתאמות הנדרשות (Fuchs & Fuchs, 2001).

ניתוח ראיונות עם תשעה מורים ותשעה מנהלים משלושה בתי ספר יסודיים, שלוש חטיבות ביניים ושלושה בתי ספר תיכוניים בקליפורניה עמד על תמימות דעים באשר לתרומת ההתאמות בדרכי ההיבחנות להענקת שוויון הזדמנויות, לרבות עמידה בבחינות הגמר של תלמידים עם מוגבלויות. עוד התברר כי הרוב המכריע של המרואיינים מבין את תפקיד ההתאמות כמאפשרות עמידה בתוכנית הלימודים ובדרישות המטלה, מבלי לשנות את המהות הנמדדת (Bayles, 2009).

סקירה של 49 מחקרים על ההתאמות (מתוכם חמישה מחקרים הדנים בעמדות כלפי מתן התאמות) שנעשו בארה"ב בשנים 2011-2012 הראתה שקרוב למחצית המורים היו בקיאים במתן התאמות חדשניות יחסית (טכנולוגיה מסייעת והתאמות מקוונות), תמכו במתן ההתאמות והפגינו רמה גבוהה של ביטחון ביכולתם לתת את ההתאמות הנדרשות

(Rogers, Lazarus, & Thurlow, 2014). גם במחקרים אחרים נמצא שעל אף הקשיים בקביעת מבחנים עם התאמות תקפות, יש לצוות החינוכי את הידע הנדרש והוא מיומן במתן התאמות ההולמות את צורכי התלמידים (Elliott, McKevitt, & Kettler, 2002), וכי רוב המורים הפגינו עמדות חיוביות מתונות כלפי ההתאמות שלדעתם היו הוגנות ותקפות לתלמידים עם לקויות למידה (Lang et al., 2005). מצד אחד המורים האמינו כמעט בנחרצות שההתאמות משפרות הישגים ומסייעות למיצוי היכולות של כלל התלמידים, ומצד אחר סברו במידה נחרצת שההתאמות מעניקות לתלמידים עם לקויות למידה הרגשה טובה יותר בבחינה וכי מבחני קריאה סטנדרטיים אינם מבטאים את יכולתם של תלמידים עם לקויות למידה (McKevitt & Elliott, 2003).

ואולם כפי שנוכיח להלן, בהקשר התרבותי-חברתי ייחודי של הארץ קשה להסתמך על הספרות המקצועית בתחום מחקרנו. ספרות זו עוסקת במציאות שבה שיעור מקבלי ההתאמות אינו גדול יחסית, ולכן רובה מתמקדת בהיבטים פדגוגיים, מתודולוגיים ופסיכומטריים של ההתאמות. מחקרים אלה "פטורים" מהדיון בהשפעות ובתופעות לוואי של הליך סינון מקבלי ההתאמות הקיים בארץ: היערכות למתן ההתאמות בהיקף נרחב והתמודדות עם מצבי לחץ ומתחים הכרוכים במתן ההתאמות. ייחודו של המאמר הנוכחי אפוא הוא בעיסוק, לצד היבטים מקצועיים, גם בהיבטים ארגוניים-תרבותיים ורגשיים של מתן ההתאמות.

למרות העניין הרב שמעוררת סוגיית ההתאמות, כמעט ולא נערכו מחקרים בארץ בנושא תפיסות ועמדות הצוותים החינוכיים כלפי מדיניות הטיפול בתלמידים עם לקויות למידה. במחקר אחד נותחו שאלונים שהועברו ל-4,473 תלמידים עם לקויות למידה בכיתה י"א ב-165 בתי ספר, ובדקה השונות במדיניות הבית ספרית במתן התאמות בפועל. ממצאי המחקר העלו שונות רבה ביישום המדיניות החינוכית בשל הבדלים בגודל בית הספר, בתנאים הפיזיים, באקלים הבית ספרי ובהרכב החברתי-כלכלי של התלמידים. ממצא ברור אחד היה שלמעורבות הורים יש השפעה רבה על מתן ההתאמות (איילון ומרגלית, 2004).

בשנת 2014 פרסמה מנהלת אגף לקויות למידה, אל-דור, מאמר סקירה על מדיניות משרד החינוך, ובו עמדה על ההישגים לצד הקשיים ביישום מדיניות ההתאמות. הקשיים העיקריים הם חסמים פרוצדורליים ועימותים ולחצים מצד ההורים. קשיים אלה גוברים לנוכח העדר תנאים המאפשרים את מתן ההתאמות: חוסר גמישות ופניות של הצוות החינוכי למתן מענה פרטני מעבר לשעות המערכת וחוסר במשאבים (אל-דור, 2014).

מעבר לשאלת המענה החינוכי לתלמידים עם לקויות למידה, יש לזכור שהצוות החינוכי נמצא בסד של מערכת לחצים, בעלת מגמות סותרות, בהיותו אמון על קידום של כלל תלמידי הכיתה, מתקשים כמצטיינים (אופלטקה, 2015; רייטר, 2007). המורים למודי הרפורמות נדרשים לשתף פעולה עם עוד שינוי המטיל עליהם מעמסה נוספת של תיעוד תהליכי למידה אצל התלמידים המתקשים (מעבר לנדרש כלפי כלל התלמידים), לצורך החלטת על מתן התאמה או הפניה לגורם מקצועי חוץ בית ספרי. כך נפגעת התנהלותם האוטונומית בכיתה, מקום שהם רואים בו ממלכה פרטית שלהם (בריאן, 2011; שכטר, 2015; Wagner, 2001).

המתווה החדש של מדיניות ההתאמות 2014-2016

בדומה למתווה שקדם לו מ-2013, מדגיש המתווה החדש את הצורך במתן התאמות בדרכי הלמידה וממעיט בערך ההתאמות בדרכי היבחנות. המתווה החדש קבע שיש להקים "וועדה בית ספרית" שבה יכהנו, נוסף לחברי המועצה הפדגוגית (כלומר מנהל המוסד או נציג מטעמו, יחד עם מחנך הכיתה ויועצת חינוכית) גם בעלי תפקידים אחרים, דוגמת רכז ההתאמות האמון על הובלת מדיניות ההתאמות בבית הספר ועל הטמעתה (אבגר, 2018; אבידב-אונגר, רוזנר ורוזנברג, 2013). בראש הוועדה יושב מנהל בית הספר או נציגו, ואיתם חברים מחנך הכיתה, יועצת או רכזת השכבה או שתייהן, מורים מקצועיים (ואם ישנם – פסיכולוג בית הספר ומעריך תפקודי למידה – מת"ל), רכז לקויות למידה/התאמות ואנשי צוות אחרים על פי שיקול דעת בית הספר.

נוסף על כך, שינה המתווה החדש את אמות המידה למתן ההתאמות שאינן משנות את אופי הבחינה. מצד אחד הוא הרחיב את סמכויות הצוות המקצועי שקיבל אוטונומיה מלאה במתן התאמות ברמה 1 (תוספת זמן והקלדה במחשב), ומצד אחר הוא הגביר את תהליכי הפיקוח והבקרה על החלטות הצוות במתן התאמות ברמה 2 (הקראה והכתבה לבוחן ניטרלי) לפי מכסה של עד 10% מכלל התלמידים, והפניית מועמדים מעבר לשיעור של 10% להחלטת הוועדה מחוזית.

למעשה המתווה משנת 2014 יושם רק במשך שנה אחת – ב-2016 (מכתבה של הממונה על יישום חוק חופש המידע מאחד במאי 2018). הסיבה לכך היא שבשנת 2016 נאלץ משרד החינוך לשנות את מתווה ההתאמות, במסגרת פשרה שהושגה בערכאה משפטית עם הורים, כך שמשנת הלימודים תשע"ח יופקעו כליל מבית הספר סמכויות אישור התאמות ברמה 2 ויועברו להכרעת הוועדות המחוזיות (עת"מ 35480-03-16).

חשיבות הבנת הרציונל ליישום אפקטיבי של מדיניות ההתאמות

מחקרים עמדו על חשיבות הערכת המורים את אפקטיביות שיטות הוראה, לצד ביצוע תצפיות בכיתה וניתוח תוצרים כתובים לצורך אבחון וטיפול בילדים עם לקויות למידה (Herr & Bateman, 2005). המורים נחשבים למומחים הגדולים ביותר, בשל היכרותם הנרחבת עם התלמידים במצבי למידה ובמשימות לימודיות מסוימות המתקיימות בשיעור ולאחריו (אל-דור, 2014). אף מודל הערכת תגובה להתערבות (RTI: response to intervention) שהפך לרווח בארה"ב, נשען על כך שהמורים בוחנים את תגובת התלמידים לשינויים בדרכי ההוראה ואת דרך התקדמותם כדי לקבוע את ההתאמות והתמיכות הנחוצות למימוש יכולות התלמידים (Fuchs & Fuchs, 2017; Fuchs, Fuchs, & Malone, 2017). קידום ההצלחה של התלמידים תלוי באמון של המורים בעצמם, כלומר ביכולותיהם המקצועיות והאישיות להיענות לצרכים המגוונים והרבים בכיתה ההטרוגנית (מרגלית, 2014).

כדי ליישם בהצלחה מדיניות חדשה יש צורך להביא את אנשי המקצוע להאמין במטרות הארגון ולהזדהות עימן, ולגלות הבנה ומחויבות להליך הנדרש (שקד, 2006). שינוי מדיניות מצריך חזון משותף של מטרות הלמידה וההערכה, הבנת הצורך הדחוף בשינוי, יחסי גומלין הנשענים על כבוד הדדי ואמון ויישום אסטרטגיות של שיתוף פעולה המעוררות מחויבות (בריאן, 2011; Wagner, 2001).

שקד (2006) תיארה את הרפורמה לאחר חוק החינוך המיוחד (1988) תהליך ארוך ומורכב שכלל גיבוש תפיסות ועמדות, הבנת הקשר בין עקרונות פילוסופיים חינוכיים לדרכי יישום, שינוי עמדות בקרב הצוות הטיפולי ויצירת מנגנונים לתיאום ושיתוף פעולה ביניהם. רק שינוי תודעתי-אופרטיבי רב-מערכתי, כזה שנעשה בהלימה מלאה עם הוראות חוזר מנכ"ל, יושם בהצלחה וגרר שינוי בדפוסי עבודתם של הצוות המקצועיים שהחלו לעבוד בשיתוף פעולה מלא.

במחקר זה אאמץ את תאוריית "פעולה של שינוי" של ווגנר (Wagner, 2001; Wagner, & Kegan, 2006), תאוריה שאימצה שקד (2006). אטען פה שכדי לשפר את ביצועי הצוות החינוכי ולהתגבר על החסמים הבירוקרטיים – יש צורך גם להבין את ההליך הנדרש, את החזון והרעיונות והפילוסופיים-חינוכיים שבבסיס מדיניות ההתאמות החדשה, ואת הקשר ההדוק בינם לדרכי יישומה. ההבנות האלה ייבדקו במחקר הנוכחי ומכאן חשיבותו.

שאלות המחקר

שאלת המחקר הראשית היא: כיצד תופסים אנשי הצוות הבית ספרי את מדיניות ההתאמות החדשה? לשון אחר – כיצד מבין הצוות הבית ספרי את הרציונל של מדיניות ההתאמות?

השאלות המשניות הן:

1. האם וכיצד סבור הצוות החינוכי כי מדיניות ההתאמות הולמת את עקרון שוויון ההזדמנויות העומד בבסיס המדיניות?
2. מהם הקשיים המרכזיים של הצוות הבית ספרי ביישום מדיניות ההתאמות?

שיטת המחקר

המחקר נערך בשיטה איכותנית-נטורליסטית המתבצעת בסביבה הטבעית של הנחקרים כדי להבין את התופעה כחלק מההקשר שלה (Denzin & Lincoln, 2011). שיטה זו מאפשרת להבין מצבים ב"עולם האמיתי" בלי שליטה בתהליך ובבקרה עליו ואת התופעות הנחקרות, כפי שמבינים אותן ומתארים אותן אלה המשתתפים בהן, וכך להגיע לתיאור עשיר ולהסבר תאורטי לתופעה הנחקרת (שקדי, 2003). כן בחרתי באסטרטגיית המחקר של חקר מרובה מקרים (multi-case study) (שקדי, 2014; Lincoln & Guba, 1985; Stake, 2006). שיטה זו מאפשרת להבין לעומק את מידת ההצלחה של יישום תוכנית חינוכית בבית ספר, מתוך שימת לב לסיבות ולמניעים סמויים (יוסיפון, 2016).

אוכלוסיית המחקר

במחקר הנוכחי היו 20 משתתפים: חמישה מנהלים, חמישה מורים, חמש רכזות התאמות וחמש יועצות חינוכיות. המשתתפים עובדים בחמישה בתי ספר תיכוניים, שלכל אחד מאפיינים סוציו-דמוגרפיים שונים, המייצגים זרמי חינוך שונים (ממלכתי, ממ"ד, התיישבותי וערבי). כל המשתתפים הם חברי צוות מקצועי בית ספרי, וכולם קשורים למתן ההתאמות.

כל אחד מארבעת אנשי הצוות המקצועי שיקף צד אחר של הליך קביעת ההתאמות ומתן ההתאמות: המנהלים עומדים בראש הוועדה הבית ספרית (המועצה הפדגוגית) האחראית על ההתאמות הבית ספריות. בוועדה זו חברים גם המחנכים ורכזות ההתאמות. החלטות הוועדה מסתמכות בין השאר על חוות דעת היועצת החינוכית, האחראית על מתן מענה רגשי וחברתי בבית ספר. נוסף על כך, רוב המרואיינים (15 מתוך 20) עשויים להכיר היטב את תחום ההתאמות גם מעצם היותם מורים בפועל וזאת נוסף לעיסוקם על רקע תפקידם המרכזי.

נתוני רקע על אוכלוסיית המחקר

המשתתפים נבחרו לייצג מגוון רחב של בעלי תפקידים מכמה מגזרים ומחוזות לימוד, מתוך רצון לבחון את תפישותיהם. כל המשתתפים הם אנשי מקצוע מומחים בתחומם, רובם בעלי ותק ניכר (ראו לוח 1), המלווים באנשי מקצוע בקיאים יותר (דוגמת המדריכים המחוזיים). כולם השתתפו בהשתלמויות מקצועיות בתחום ההתאמות, אם במסגרת בית ספרית או חוץ בית ספרית (מחוזית וכו'), וכמה מהם בעלי הכשרה רלוונטית נוספת (כמאבחנים דידקטיים או בתפקידם כחברי הוועדות המחוזיות). רוב המרואיינים מכירים היטב את התנהלות מערכת החינוך בתחום ההתאמות, לצד דרישות התפקיד ומאפייני הארגון הבית ספרי בכלל.

לוח 1: נתונים דמוגרפיים של המרואיינים

ניסיון בהוראה	25% (n = 5) מחנכים. 75% (n = 15) משמשים גם מורים בפועל.		
ניסיון בוועדות המחוזיות	10% (n = 2) שימשו מורים בעברם (n = 2).		
בעלות הכשרה או עברו השתלמויות באבחון דידקטי	15% (n = 3)		
	20% (n = 4)		
שנות ותק	טווח	ממוצע	התפלגות
	2-31 שנים	16.1	20% (n = 4) : 1-8 35% (n = 7) : 18-9 25% (n = 5) : 28-19 10% (n = 2) : 31-29

המחקר נערך בשני שלבים:

1. מחקר גישוש – השתתפו ארבעה אנשי צוות חינוכי בבית ספר תיכון ממלכתי אחד (להלן ממלכתי א) עם לפחות ארבע שנות ותק (החל משנה אחת לפני החלת הרפורמה – לצורך השוואה) שהראו נכונות להשתתף במחקר.
2. מחקר מרובה מקרים – השתתפו 16 אנשי צוות בארבעה תיכונים אלה: תיכון ממלכתי במחוז לימוד אחר (להלן ממלכתי ב) ועוד שלושה תיכונים מזרמים אחרים (ממ"ד, התיישבותי וערבי).

כלי מחקר ואיסוף הנתונים

ראיון עומק מובנה (in-depth structured interview) דו-שלבי, היה כלי איסוף הנתונים. יתרונו של ראיון כזה הוא שהוא נפתח בשאלה תיאורית הפותחת נושא ורק בשלב שני מועלות שאלות מכוונות, ממוקדות יותר המזמנות קיום דיונים מעמיקים על נושאים שכבר הוזכרו (שקדי, 2014). זהו ראיון שיטתי המקל על השוואת דבריהם של המרואיינים האחרים (Fontana & Frey, 2005).

את שאלות הראיון המובנה (ראו נספח 1) חיברתי על בסיס ראיון הנוגע לעמדות מורים שפיתח שקדי (Shkedi & Horenczyk, 1995). כלי הניתוח נבנה במהלך איסוף הנתונים והושלם לאחר גמר איסופם, מתוך נגיעה ישירה לאופיים הייחודי של הנתונים שנאספו (שקדי, 2003).

הראיון הועבר לשתי מומחיות ללקויות למידה לשם בדיקתו. לאחר מכן הועברו הראיונות במסגרת מחקר גישוש והמראיין חזר לכמה מהמרואיינים וביקש השלמות. בעת ההקשבה לראיונות שנערכו במסגרת מחקר הגישוש רשם המראיין (עורך המחקר) תובנות ותמות ראשוניות מתוך שאלת המחקר. אלה שימשו בסיס לבקשת הרחבות והבהרות משאר המרואיינים ולהזמנת סיפוריהם האישיים בעת הצורך (גיוסלסון, 2015). שאלות הליבה בראיון התמקדו בשלושה עולמות תוכן:

א. תפיסתו והבנתו של הצוות החינוכי את מדיניות ההתאמות והרציונל שלה (שאלות 3-2)

שאלות 2-3 היו שאלות פתוחות ש"הזמינו" את המרואיינים לחוות את דעתם ואת הרגשתם באשר למדיניות ההתאמות בכללה ולרציונל שלה, מבלי להזכיר את החלוקה להתאמות בדרכי הלמידה לעומת התאמות בדרכי ההיבחנות.

ב. תהליכים ופעולות: יישום מדיניות ההתאמות בפועל, הכלים המקצועיים העומדים לרשות הצוות החינוכי והקשיים (4-11).

ג. דימוי עצמי ותפיסה מקצועית (12).

הליך המחקר

לאחר קבלת אישור מהמדען הראשי פניתי למנהלת תיכון ממלכתי והצגתי את רציונל המחקר, חשיבותו ומטרותיו הכלליות. לאחר קבלת אישור ממנהלת התיכון, העברתי מכתב בקשה להסכמת אנשי הצוות החינוכי להשתתפותם במחקר. לאחר קבלת הסכמתם, ראיינתי כל אחד מהם במשך כחצי שעה בחדר שקט בתוך בית הספר. כל ראיון הוקלט והוקלד. לפני תחילת הראיון הסברתי את מהות המחקר ומטרתו והדגשתי שהמרואיין יוכל לסיים את הראיון בכל שלב שיבחר.

לאחר מחקר הגישוש עשיתי שינויים בשאלות ופניתי בדואר אלקטרוני למנהלים של ארבעת התיכונים האחרים מארבעה מגזרים שונים זה מזה. לאחר קבלת האישור להשתתפות במחקר ראיינתי את ארבעת אנשי הצוות בכל בית ספר. לבסוף תמללתי את הראיונות המוקלטים. הנתונים נשמרו באנונימיות וקוטלגו לפי קטגוריות בלבד.

שיטת הניתוח

ניתוח נתוני המחקר נעשה לפי המודל של שקדי והסתייע בטכניקת הקידוד הפתוח, הניתוח הממפה, הניתוח הממוקד והניתוח התאורטי (שקדי, 2003; Strauss & Corbin, 1990).

לפי מודל זה בהתנהגות האנושית קיימים דפוסים, נושאים וחזרות שאפשר לאתרם באמצעות כניסה למחקר עם שאלת מחקר התחלתית, כללית ופתוחה, וחיפוש אחר קשרים ומבנים, שמתוכם יאוותר הרעיון העיקרי שיסביר את התופעה הנחקרת. בניתוח הממצאים כווננו למילים ולתיאורים של המרואיינים כמשקפים את ההרגשות, את המחשבות, את האמונות ואת הידע שלהם.

בשלב הבא קיבצתי, ארגנתי וחילקתי את נתוני המחקר לפי מקרה ולפי קטגוריה בדרך הזאת:

בשלב איסוף הנתונים ראיתי בכל משתתף מקרה יחידי, לצורך השוואה בין תפיסות אנשי הצוות מזרמי החינוך למיניהם ובין בעלי זהויות מקצועיות מגוונות. אולם מתוך שאיפה להצגת מגמה המתקבלת מכלל המקרים, סיווגתי את כל המקרים מכלל המסגרות החינוכיות לפי קטגוריות משותפות (שקדי, 2003; Huberman & cross-case analysis, 1994). בתהליך ניתוח זה עברו הקטגוריות שיפור מתמיד עד לניסוחן המדויק כתמות מרכזיות. בשל האופי המצומצם של המאמר לא יכולתי לעסוק בכל הנתונים, אלא רק במגמות המרכזיות, בנתונים ובממצאים העיקריים הרלוונטיים לשאלות המחקר.

כדי לחזק את אמינות המחקר מומחה ללקויות למידה ניתח את תדפיסי הראיונות, ונעשה גיבוש קטגוריות באמצעות הצלבה של שני הניתוחים.

ממצאים

1. תפיסות הצוות הבית ספרי את מדיניות ההתאמות

מניתוח הראיונות עולה הבנה חלקית של הצוות החינוכי את המדיניות החינוכית ואת הרציונל העומד בבסיסה. בתשובה לשאלה הכללית הראשונה "מה דעתך כלפי המתווה החדש של מדיניות ההתאמות?" רוב המרואיינים, לרבות המורים, בחרו לדון אך ורק בהתאמות בדרכי היבחנות וכמעט התעלמו מהתאמות בדרכי הלמידה הגם שאלה קודמים מבחינת סדר ההתערבויות החינוכיות.

רוב המרואיינים דנו בקשיי עבודת הוועדה הבית ספרית בבחינת התיקים ובקבלת החלטה על מתן ההתאמות על פי המכסה שהוטל עליה ובקשיי המערכת הבית ספרית לספק התאמות בדרכי היבחנות למאובחנים רבים.

רק מרואיינים מעטים דנו בקצרה גם בצורך במתן מענה חינוכי (מורה, ממלכתי ויועצת חינוכית, ממלכתי א) או גם בצורך בהקניית הרגלי עבודה ולמידה (מנהל, דתי; מורה, ממלכתי ב).

ורק מרואיין אחד הבין את רציונל המדיניות במלואו – הדגשת טכניקות ההוראה על פני ההתאמות בדרכי היבחנות (מנהל, ממלכתי ב).

בהמשך ביקר המרואיין את המענה החינוכי במתווה החדש כהתערבות נקודתית צרה, הניתנת בשלב התפתחותי מאוחר מדי של היכולות הלימודיות, מבלי לרדת לשורש הבעיה. בכך למעשה סותר המתווה החדש את אחד מאבני היסוד של מדיניות המשרד (משרד החינוך, 2003) – מתן מענה חינוכי הולם הניתן על רצף פדגוגי במשך כל שנות הלימודים:

כמעט כל הרפורמות של משרד החינוך מתחילות מהבגרויות וזה לא נכון. בטח לא במקרה של התאמות. דברים כאלה צריכים להתחיל מבית הספר היסודי. הדגש צריך להיות במתן כלים כבר מההתחלה! אנחנו לא יכולים להתחיל לעבוד על כתיבה בכיתה י' או בז' – זה קשה! איך מגיעים אלינו תלמידים שלא יודעים לקרוא ולכתוב בכיתה ז'? והכמויות רק הולכות וגדלות... אם אנו מצליחים להקנות להם קריאה בכיתה ז', כנראה שבעבודה מספיק מאומצת אפשר לעשות זאת קודם...

גם בתשובה לשאלה אחרת על הבנת הרציונל, הדגישו רובם את הצורך בהשוואת שיעור מקבלי ההתאמות לשיעור הזכאים להתאמות בעולם הרחב וכמעט שלא עסקו בהתאמות בדרכי הלמידה.

עם זה רוב המרואיינים הדגישו את היישום השגוי של המתווה החדש שמהווה שינוי לרעה לעומת המצב הקודם. לדעתם המתווה החטיא את מטרתו כאשר קבע מכסה אחידה של 10% לכל מוסדות החינוך, במקום לנקוט בגישה דיפרנציאלית על פי שכיחות מקבלי ההתאמות ביישובים ובמסגרות למיניהן (לפי חתך חברתי-כלכלי וכדומה). פעמים רבות נשמעים המרואיינים אומרים שהם מבינים את הרציונל של המתווה החדש אך חולקים על דרך הביצוע. לפיכך ובשל הקשיים שיימנו להלן, הם היו מעדיפים שהטיפול במתן ההתאמות המהותיות ברמה 2 יועבר לאנשי צוות מקצועיים נטולי פניות וחוך בית ספריים.

2. פגיעה בשוויון הזדמנויות

בספרות המחקרית מצאנו הכרה בנחיצות ההתאמות בדרכי הלמידה וההיבחנות כמקדמות את עקרון שוויון ההזדמנויות (מרגלית, 2018; Bayles, 2009). המחקר הנוכחי מציג תמונה שונה של התאמות הפוגעת בעקרון שוויון ההזדמנויות, במובן של מיצוי יכולות לימודיות, מבלי לתת למקבלי ההתאמות עדיפות על שאר התלמידים שאינם מקבלים התאמות, בשל ההיזקקות לאבחונים פרטיים-חיצוניים שקיומן מותנה ביכולות כלכליות ובמידת הפניות של ההורים. כלשון יועצת חינוכית (ממלכתי ב):

מתחילת השנה אני נלחמת על תלמידה ממוצא אתיופי שאין להם שום אפשרות לממן אבחון, אז כבר קיבלנו את האישור למימון אבחון – אבל זה עוד לא אז שעה שלשאר הילדים שהלכו לאבחונים פרטיים יש את זה מזמן...

נוסף על כך, נטען כי ההתאמות אינן מקדמות שוויון הזדמנויות בשל היתרון שהן מעניקות לתלמידים עם לקויות למידה הזוכים ליחס מועדף, לעומת חבריהם שאינם מקבלים התאמות, מצד המורים ובשל המענה החלקי והלא מספק של המדינה במתן התאמות בדרכי הלמידה, הגורם להעמקת פערים ולהסללה, מתוך ניגוד לעקרון שוויון ההזדמנויות:

תלמידים לקויי למידה שמקבלים שעות שילוב או כל עזרה ברכישת אסטרטגיה לפני ההתאמות – אומרים להם לצאת משיעורי ערבית או מדעים ואז למעשה

אומרים להם, אתם לא יכולים להיות במסלול המדעי... וזה ממש לא נכון כי אם נאפשר לאותו תלמיד להשלים בדרך אחרת או לצאת ממקצועות שהמשפחה מוכנה להתגייס לטובת העניין... אז ההתאמות זה סוג של סיוע שניתן לתלמידים באופן מאוד צר. אני חושבת שהמתווה שגוי כי הראייה היא לא הוליסטית. זאת אומרת מסתכלים על ההתאמות במבחני הבגרות, על אחוזי הבגרות, אבל לא רואים את הילד כמכלול ולא מאתרים את החוזקות שלו. נותנים לילד תעודת בגרות שלמעשה אין לו מה לעשות איתה באקדמיה, אבל הוא יכול להיות גם אומן עם תעודת בגרות חלקית, בעזרתה הוא מאוד יצליח (יועצת חינוכית, התיישבות).

מעבר לתפיסת הצוותים את המדיניות והרציונל שלה, עולים קשיים משותפים ביישום המדיניות לצד קשיים הנובעים מהזהות המקצועית וההתנסות האישית של כל מרואיין. להלן נציג את פירוט הקשיים:

3. הקשיים המרכזיים שהצוותים נתקלו בהם במהלך יישום המדיניות

המרואיינים דיווחו על קשיים בשלושה מישורים: המישור המקצועי, המישור הבירוקרטי והלוגיסטי והמישור הרגשי. יש לציין כי הקשיים עלו בקרב מגוון אנשי צוות ובכללם יועצות חינוכיות מנוסות, בעלות ותק של 8-13 שנים.

א. חוסר מקצועיות

מדברי המרואיינים עולים תמונה של חוסר מקצועיות בשל חוסר שליטה או הבנה חלקית של תוכני המתווה. המתווה כולל נהלים מורכבים והנחיות עמומות שאינן מפורטות וברורות דיין, לעיתים אף סותרות ולא ישימות, ונהלים המשתנים תכופות שאינם מעוגנים במסמך רשמי עדכני (למשל חוזר מנכ"ל).

ההנחיות משתנות תכופות, כל חודש בחודשו. המסרים מגיעים אלינו באופן לא פורמלי. הכול בעל פה. אין מסמך, אין חוזר מנכ"ל ואם כבר יש מסמך – הוא לא תואם את ההנחיות בעל פה. הורה מנופף בחוזר מנכ"ל, אבל מאז זה כבר השתנה 4 פעמים בעל פה! ואין לי חוזר מנכ"ל כנגד. אי אפשר לעבוד ככה... אני לא כל כך יודעת מה אני עושה... (יועצת חינוכית, ממלכת א).

נוסף על כך, מרואיינים רבים, ובפרט היועצות החינוכיות, דיברו על חוסר הכשרה מקצועית נאותה של הצוות הבית ספרי. מדובר בחוסר הכשרה באבחון, במיומנות קריאה והבנת אבחונים ובקבלת החלטה על מתן ההתאמה, הן בהשוואה למאבחנות הדידקטיות, הן לעומת חברות הוועדה המחוזית שבה מתקבלות החלטות מקצועיות מאוד:

אני מלמדת ולא יודעת להחליט אם מגיע לתלמיד ההתאמה. אני לא מאבחנת ובנוסף אני לא מכירה את כל התלמידים באופן אישי... ואולי במקום לעזור לתלמיד אני מזיקה לו? אני כל פעם מתלבטת – האם בחרתי בתלמידים הנכונים? אולי פספסתי עוד תלמיד? מורים בעצמם לא יודעים לפעמים מה זו התאמה ואם מגיע לתלמיד התאמה. יש פספוס של 40%! זה הרבה! אני לא יודעת מי צריך תוספת זמן (רכזת התאמות, ערבי).

תחושה זו קיבלה חיזוק בדוגמה יוצאת דופן של יועצת חינוכית (דתית) שעברה הכשרה נוספת כחברת הוועדה המחוזית. היא העידה שמה שעזר לה בהחלטה על קביעת מקבלי ההתאמות היה הידע שלה בקריאת אבחונים וניתוחם. יכולתה להשוות את רמת הקריאה

של הילדים במדדים של קצב ודיוק אפשר לה לפתור דילמות בעמידה במכסה של 10% במקרה של תלמידים עם קשיים לימודיים דומים.

קולות אחרים נשמעו מפי מנהלים שהציגו עמדה חיובית יותר ומורכבת יותר. הם משתבחים בערך המוסף של המורים שהיכרותם עם תפקודי הלמידה של התלמידים היא הטובה ביותר. כך לדוגמה מסביר מנהל בית ספר (ממלכתי ב) :

הרבה ילדים שקודם לכן היינו מעבירים לוועדה המחוזית, בחנו אותם, ראינו מה טוב להם, עבדנו איתם והחלטנו לא להגיש לוועדה – בסוף ראינו שזו הייתה החלטה מוצדקת. אמרנו שבמקום שהוועדה תגיד להם לא – אנחנו נגיד להם לא, כי ראינו שיש להם את היכולות לעשות את הדברים לבד, בכתב, עם פחות התאמות...

אני חושב שבסופו של דבר – מורים עם ניסיון מבינים מתי הילד נזקק להתאמה ומתי לא, מתי אפשר לעבוד איתו ומתי לא, מתי צריך להגיש לוועדה המחוזית ומתי לא. מצד שני אנו נדרשים להיות גם מאבחנים פסיכולוגיים... זו דרישה לא מקצועית, אנחנו לא באמת מאבחנים, אפילו אם ברוב המקרים אנו צודקים!

ב. קושי במישור הבירוקרטי והלוגיסטי

עומס רב על הצוות החינוכי: מרבית המרואיינים דיברו על העומס הרב שמטילה עליהן מדיניות ההתאמות (מבלי לפרט את היקף העומס), הן בשל הכמות המופרזת של הילדים שאובחנו כלקויי למידה ומבקשים התאמות, והן בשל העבודה הרבה הכרוכה בהגשת הבקשות ובמתן ההתאמות. דוגמה לכמות התלמידים מקבלי ההתאמות נראית בשתי הדוגמאות להלן, הראשונה נוגעת לסך מקבלי ההתאמות והשנייה ספציפית למקבלי ההתאמות רמה 2 שהם נשואי השינויים במתווה החדש :

אם יש מורה שבכיתתו מתוך 38 תלמידים יש 15 תלמידים [הזקוקים להתאמות] – הוא צריך למלא 15 דוחות ואז זה 3 שעות עבודה! (יועצת חינוכית, התיישבות). לא יכול להיות שבשכבת י' מתוך 250 ילדים יש 46 ילדים [=19%] – שיש להם הקראת שאלון [התאמה רמה 2, ש"א] (רכזת התאמות, התיישבות).

אנשי הצוות רואים במתן ההתאמות עבודה הסיזיפית, כפי שעולה מהדברים האלה :

יש אינפלציה, והמפלצת הזאת הפכה למפלצת רב-ראשית שאף אחד לא מסוגל להתמודד איתה, אופרציה מטורפת, עומס מטורף על המערכת (רכזת התאמות, ממלכתי א).

וביתר פירוט :

הבעיה [היא] התיקים שצריך לשלוח לוועדה – זה דורש עבודה, הכנה, מבחנים עם/בלי הקראה, מבחן בכתב/בעל פה והמון טפסים למלא (רכזת התאמות, התיישבות).

מלבד המעמסה המנהלתית-בירוקרטית-משרדית שאינה הולמת את כישורי צוות, הוסיפו היועצות החינוכיות זווית חדשה לעומסי העבודה שנוספו להן ואינה נזכרת בספרות המקצועית (כגון אל-דור, 2014) : העיסוק הנרחב במתן מענים ותמיכה רגשית הולמת לילדים ולהורים כפועל יוצא של המציאות החדשה של סינון מקבלי ההתאמות :

אנו מתמודדים עם הורים במצוקה ובעיות רגשיות...

במה היועצות לא מתעסקות? התלמיד חופשי ומאושר, בכלל לא מגיע לכיתה להיבחן. אנחנו זה התפקיד שלנו, לאסוף את התלמיד, להביא, להסביר, להכיל, להכין, לחתל, לגייס אנשי צוות וכו' (יועצת חינוכית, התיישבות).

או בניסוח אחר:

נדרש הרבה זמן להתמודדות עם היבטים רגשיים של תסכול, חוסר אונים וחוסר אמון של ילדים והורים במערכת (יועצת חינוכית, ממלכתי א).

עומס רב מבחינה לוגיסטית: מרואיינים רבים העלו טענות על מחסור בכוח אדם ובחדרים הפוגע בהתנהלות היום-יומית של בית הספר וביכולת לתת מענה חינוכי לשאר התלמידים בעת בחינה. להלן כמה דוגמאות:

לוגיסטיקה מאוד מאוד קשה. מרגע שהפכו גם את הקראה והכתבה לרמה 3 אין ילד שלא מביא אבחון שאין לו את ההתאמות האלה, זה הפך להיות כמו תוספת זמן... עכשיו כשאתה מגיע לשטח – הילד לא צריך את זה בכלל... מי משתמש בכלל בהקראה? זה מקומם ומפוצץ אותי נורא! תחשוב 360 ילד בשכבה, לא יודעת כבר כמה מהם צריכים הקראה – זה אומר שאתה צריך להשבית את בית הספר! ואחר כך לגייס עוד 30 מורים שיעשו מבחן עם הכתבה לבוחן ניטרלי זה היערכות לוגיסטית לא נורמלית, קשיים מאוד מאוד גדולים! (רכזת התאמות, ממלכתי א).

ג. קשיים במישור הרגשי

לחצי הורים: אחד המחירים של יישום מדיניות ההתאמות בארץ, הוא המחיר הרגשי הכרוך בדחיית בקשות של ילדים והורים רבים למתן התאמות, בפרט בפעמים שבהן כבר הורגלו התלמידים בשנים שקדמו למתווה לשינוי דרכי ההיבחנות. המורים נתונים בסד בין דרישות ומגבלות המערכת מצד אחד, ללחצי ההורים מעבר לנדרש מצד אחר. כך:

אמרתי לתלמיד – יש לך המלצה להכתבה לבוחן. אם יש לך צורך נעשה הכתבה, אבל הציונים שלך גבוהים – למה אתה צריך הכתבה? אתה משתמש בזה בכלל? הוא אומר לי לא צריך, אבל אימא שלי שאלה אותי. היא אומרת לו שהוא צריך אבל הוא לא באמת צריך ויוצא שלפעמים ההורים רוצים יותר מהילדים ולוחצים נורא! (יועצת חינוכית, דתי).

פעם אחרת גרמו לחצי ההורים לפגיעה בדימוי העצמי והמקצועי של אחת היועצות החינוכיות שנאלצה להשיב מלחמה שערה על כבודה ומעמדה המקצועי:

היה לי פעם סיפור מאוד קשה עם תלמיד מצטיין שלאימא שלו הייתה מטרה להשיג את כל ההתאמות. ואז פעם שלא אישרו לו התאמה באנגלית – הם הגישו עליי תלונה וזה הגיע עד לפיקוח והמפקחת התחילה לשאול אותי שאלות – למה הילד לא קיבל?... והרגשתי מה קורה פה? כאילו אני בכל מקרה אמורה... [לאשר את ההתאמות, ש"א]. זה הפך אותי למישהי שאין לה שום תועלת או לחותמת גומי שממציאה ניסוחים שיתקבלו על דעת הוועדות... (יועצת חינוכית, ממלכתי ב).

לדעת אחת המרואיינות, לחצי ההורים לקבלת התאמות נובעים מהצורך לחפות על אי מתן מענים חינוכיים אחרים לילד בשל חוסר פניות הורית או קשיים כלכליים או קשיי לימוד של הילד.

דיון ומסקנות

המחקר הנוכחי חושף לראשונה את תפיסותיהם של אנשי הצוות הבית ספרי (מורים, רכזות התאמות, יועצות חינוכיות ומנהלים) באשר ליישום מדיניות ההתאמות של משרד החינוך מ-2014. אוכלוסיית המחקר ההטרוגנית, בעלת הזהויות המקצועיות המגוונות, סיפקה תמונת-על רחבה וחודרת הכוללת היבטים מקצועיים, רגשיים (בעיקר של היועצות החינוכיות) וארגוניים-מנהלתיים. בתוך כך, המחקר שופך אור על מקומן ותפקידן הייחודי של היועצות החינוכיות כמובילות בהתמודדות הצוות הבית ספרי עם תופעת אבחוני היתר.

ככלל, ממצאי המחקר הנוכחי מראים שלכל אנשי הצוות תפיסות דומות, כפי שעולה מחמשת המקרים שנבחנו. נמצא כי בנסיבות הקיימות של ריבוי המאובחנים, חוסר משאבים, תגמול לא הולם והלחצים נלווים – (כמעט ו)לא משנה הזהות המקצועית, צורת ההכשרה וההשתייכות המגזרית – רוב המרואיינים צידדו בצורך במתווה מ-2014 ועם זה התנגדו ליישומן בשל הבעיות הנזכרות שיתוארו להלן בהרחבה.

ניתוח איכותני של הממצאים הניב שלוש תמות מרכזיות שעלו מתוך הקשיים המשותפים: תפיסות הצוות את מדיניות ההתאמות והרציונל שלה, יישום המדיניות בהלימה עם שוויון ההזדמנויות וקשיי יישום. התמה המרכזית הראשונה היא תפיסות הצוות הבית ספרי את מדיניות ההתאמות ואת הרציונל שלה. במישור המדיניות מצאנו כי הצוות החינוכי הבין בחלקו את המתווה החדש מ-2014. רוב המרואיינים עסקו בהתאמות בדרכי היבחנות והתעלמו מההתאמות בדרכי הלמידה, ורק מקצתם דנו גם בצורך בשיטות הוראה מותאמות. למעשה רק מרואיין אחד הבין במלואו את רציונל מדיניות ההתאמות – עידוד ההתאמות בדרכי למידה ושימוש מדוד ומושכל בהתאמות בדרכי היבחנות.

דומה שהדיון הנרחב בעניין התאמות בדרכי היבחנות קשור לאופי המתווה מ-2014. במתווה זה המרואיינים חוו על בשרם את משמעויות הרפורמה ואת תוצאותיה בתחום "ההתאמות בדרכי היבחנות", למשל הצורך להחליט ולהסביר את מספרם המוגבל של מקבלי ההתאמות על הקונפליקטים, העימותים והלחצים הכרוכים בכך. לעומת זאת, בתקופה הנידונה לא חל שינוי מהותי במתן "ההתאמות בדרכי הלמידה" וגם הן לא גררו תגובות נזעמות מצד התלמידים וההורים. לפיכך ברמה התודעתית נדחקו ההתאמות בלימודים הצידה לטובת ההתאמות בהיבחנות.

התמה השנייה היא יישום המדיניות בהלימה לשוויון ההזדמנויות. כאן סברו מרבית המרואיינים כי המדיניות הנוכחית אינה הולמת את עקרונות שוויון ההזדמנויות במובן של מיצוי יכולות לימודיות מבלי לתת להם עדיפות על שאר התלמידים שאינם מקבלים התאמות, בשל ההסתמכות על אבחונים פרטיים והמענה החלקי והלא מספק של המדינה בהתאמות בדרכי הלמידה ובהנגשת האבחונים לשכבות מוחלשות.

עם זה יש לזכור את התאוריה "פעולה של שינוי" של ווגנר (Wagner, 2001). על פי התאוריה, יש צורך להבין את ההליך הנדרש ליישום מדיניות חינוכית, כמו גם את החזון והרעיונות והפילוסופיים-חינוכיים שבבסיסה, ואת הקשר שלהם לדרכי יישומה. על סמך הממצאים אפשר להסביר את קשיי יישום המדיניות ואת תפיסת המרואיינים של חוסר הצלחת המתווה לעמוד ביעדו המקורי, שהוא מתן מענים חינוכיים למי שבאמת זקוק להם בהלימה לעקרון שוויון ההזדמנויות, מתוך ניגוד לתפיסות החיוביות של מדיניות

ההתאמות המופיעות בספרות המקצועית (Bayles, 2009; McKevitt & Elliott, 2003), גם בחוסר הבנת הבסיס הרעיוני של מדיניות ההתאמות השם את הדגש במתן התאמות בדרכי הלמידה.

אותו חוסר בהבנת הרציונל שבסיס המדיניות מתקשר לתמה המרכזית השלישית הנוגעת לקשיים המרכזיים שהצוות נתקל בהם ביישום המדיניות. מניתוח דברי המרואיינים עולים קשיים בשלושה מישורים: מקצועי, בירוקרטי ורגשי. למעשה קשיים אלה כרוכים זה בזה ומזינים זה את זה.

במישור המקצועי – מחקרים מראים שהמורים הם המומחים הגדולים ביותר להערכת יכולותיו הלימודיות והביצועיות של התלמיד ואת המידה שבה הוא זקוק להתאמות, דרגתן ומינון (מרגלית, 2018; Elliott, 2018; Barrio et al., 2018; Barrio & Combes, 2015; Kratochwill, McKevitt, & Malecki, 2009), ושל תפיסות המורים יש השפעה על הישגי תלמידים לקויי הלמידה (Woodcock & Jiang, 2016).

אולם מדברי המרואיינים עולות תהיות על ההגדרה, התפקיד והמקום של אנשי הצוות המקצועי בהליך קבלת ההחלטות ומתן ההתאמות. רוב אנשי הצוות, לרבות היועצות החינוכיות, מביעים ספק ביכולתם לקבל הכרעות מקצועיות על רקע המכסה שהוטלה עליהם בשל היותם חסרי ידע במיומנויות הבנת אבחונים דידקטיים ובהערכת היכולת האוריינית של התלמידים. לפיכך הם היו מעדיפים שאת ההחלטה תקבל הוועדה המחוזית המקצועית ביותר בעיניהם. תחושת חוסר המקצועיות התחזקה בשל ההנחיות העמומות והמשתנות לעיתים תכופות המקשות על שיווק התוכנית החדשה והסברתה. נוסף על כך, הועלתה טענה כי הלביליות של נוהלי הרפורמה בכל מיני שכבות הגיל והנהלים המשתנים תכופות בלי תיעוד רשמי, פגעו גם בהיתכנות עבודת צוות ובקיום התייעצות משותפת, שני משתנים המספקים תמיכה רגשית בהתמודדות עם שחיקה ומצבי לחץ (Boujut, Dean, Grouselle, & Cappe, 2016), ואף מסייעים מבחינה מקצועית באמצעות הפריה הדדית של פרקטיקות אורייניות חדשות (Fuchs & Vaughn, 2012). עם זאת מצאנו תפיסות חיוביות ומורכבות יותר בקרב מנהלים באשר למקצועיות הצוות. לצד חסרון העדר ההכשרה כמאבחנים, הכירו המנהלים בערך המוסף של המורים כמי שיודעים לקבל החלטות מקצועיות ומושכלות באשר להתאמות. זאת על רקע תהליכי הערכה והתערבות ממושכים המאפשרים איתור מיטבי של תפקודי הלמידה, חוזקות אקדמיות ויכולות ביצוע בבחינות.

מורים בארה"ב ובישראל שעברו הכשרה מתאימה ועברו השתלמויות פרטיות בתחום האבחון הדידקטי הרגישו ביטחון ביכולתם לתת את ההתאמות המתאימות וראו הצלחות מסוימות בקרב תלמידים עם לקויות למידה (עינת ושרון, 2015; Rogers et al., 2014). אף במחקרנו מצאנו תחושת הצלחות נקודתיות בקרב כלל אנשי הצוות בקידום ואף בהושעת תלמידים בעלי לקויות למידה. נוסף על כך, יועצות חינוכיות שהשתתפו בעבודת הוועדות המחוזיות ועברו עוד השתלמויות בתחום האבחון הדידקטי העידו שהידע הנוסף שלהן בקריאת אבחונים עזר להן לקבל החלטה נכונה על זכאי ההתאמות. בבתי ספר אלה נמצא אחוז גבוה יחסית של תיקי תלמידים שהוועדה המחוזית אישרה את ההתאמות שביקש בית הספר.

מכאן שיש יסוד להניח שאין מדובר אך ורק בנושא תפיסתי, אלא בתחושות שמשקפות מציאות, וכי למרות הצלחות נקודתיות בהערכת תלמידים עם לקויות למידה וקידום,

עדיין חסרים לאנשי הצוות הידע וההכשרה הדיאגנוסטיים הנדרשים לסינון שפע מבקשי ההתאמות.

את הפער בין תפיסות המנהלים לשאר אנשי הצוות נסביר בכך שבמחקרים רבים נמצאו קשרים בין חזון ומנהיגות להצלחת מדיניות של שילוב (בריאן, 2011), ומנהלים נמצאו תומכים בשילוב יותר ממורים (Boyle, Topping, & Jindal-Snape, 2013). דומה שהמנהלים בתור מנהיגים ה"מפקחים מגבוה", שאינם עסוקים ישירות במתן ההתאמות, אינם מרגישים בעומס העבודה הנלווה למתן ההתאמות. אנשי הצוות האחרים תיארו תחושות לחץ שהרגישו בשל תגובות תלמידים והורים, והמנהלים לא חשו לחץ בעוצמה דומה. כמו כן ייתכן שהמנהלים בתור בעלי חזון ראו בקשיי הצוות תופעת לוואי טבעית של יישום רפורמה המקדמת תהליכים חינוכיים ארוכי טווח וסברו שנדרש זמן עד שהעקרונות ודרכי הפעולה יוטמעו בקרב מיישמי המדיניות ויביאו לתוצאות המיוחלות.

ועדיין, גם בקרב המנהלים ואנשי צוות בעלי הכשרה מקצועית נוספת, הופגנה חוסר שביעות רצון כללית מהדרך שבה מיושמת הרפורמה. קשיים אלה נתמכים בממצאי מחקרים קודמים שמצאו תחושות חוסר ביטחון ותחושת חוסר מקצועיות בקרב מורים חסרי ניסיון במתן ההתאמות (מרגלית, 2018; Fuchs et al., 2000), וחוסר שביעות רצון של מורות שילוב בשל נהלים עמומים של משרד החינוך באשר להליך השילוב (ענית ושרון, 2015).

מעבר לכך מצאנו, בעיקר בקרב היועצות החינוכיות, מחירים רגשיים הכרוכים במתן ההתאמות. אלה כוללים לרוב התמודדות עם זרם בלתי פוסק של עימותים ולחצים, מגבוה ומלמטה, לרבות איומים בנקיטת צעדים לא נעימים שמפעילים הורים ותלמידים על מקבלי ההחלטות.

מחקרים קודמים הדגישו את הבנת הרציונל והעקרונות העומדים בבסיס המדיניות החינוכית והבנת הקשר של העקרונות למעשים לשם ביצוע מיטבי של מדיניות חינוכית (שקד, 2006; בריאן, 2011; Wagner, 2001; Wagner, & Kegan, 2006). במחקר הנוכחי עלה חוסר ההבנה של הצוות החינוכי את פרטי המדיניות ואת הרציונל העומד בבסיסה לצד התנגדות לדרך שהיא מיושמת בה. הרציונל – מתן עדיפות להתאמות בדרכי הלמידה על פני התאמות בדרכי היבחנות – אך אף שהבינו את הצורך בשינוי, התנגדותם בעינה עמדה. בד בבד העדר הקצאת משאבים והכשרה מקצועית הולמת לצד עימותים עם הורים ותלמידים שלא קיבלו את מבוקשם ונהלים מורכבים ועמומים – יצרו לחצים רבים ותחושות תסכול וכעס בקרב הצוותים בעת יישום המתווה החדש.

המסקנה המתבקשת היא שמשרד החינוך נדרש להיערך היערכות יותר מקיפה, זהירה ודקדקנית לקראת יישום שינוי מדיניות חינוכית. זאת בהקצאת משאבים (Barber, 2009), טיפוח תהליכי הסברה והכשרה ותמיכה מקצועית ורגשית משופרים של הצוותים, כגון השתלמויות המתמקדות באסטרטגיות הדרושות להתאמת התוכניות החינוכיות לצורכי התלמידים ובמתן ההתאמות הספציפיות (Davies et al., 2016; Beech, 2010). נוסף על כך, יש חשיבות לחשיפה לעבודת הוועדות המחוזיות שנמצאה במחקרנו תורמת לתחושת המסוגלות המקצועית ולטיפוח עבודת צוות וקיום התייעצות משותפת שיכולות לתת מענה רגשי ומקצועי וגם להוציא יותר מסמכי נהלים מפורטים, ברורים ורשמיים. לחלופין בשל תפיסת הצוותים את עבודת הוועדות המחוזיות כמקצועית הרבה יותר – מוצע גם

לשקול את הורדת עבודת הוועדות המחוזיות לתוך בתי הספר, בשילוב נציגי בית ספר, עם נתינת יכולת לתלמידים והוריהם לייצג את עצמם לפני הוועדה.

השפעות פדגוגיות על עבודת היועצת החינוכית

עבודת הייעוץ החינוכי כוללת שיתוף פעולה עם ההנהלה בקבלת ההחלטות באשר לאיתור אוכלוסיית יעד, דוגמת תלמידים עם לקויות למידה (משרד החינוך, 2017). מהמחקר הנוכחי אפשר לעמוד על מקומן ותפקידן של היועצות בתהליכי הערכה ובמתן מענים רגשיים וחינוכיים לתלמידים עם לקויות למידה, למרות הקשיים הנזכרים לעיל. מממצאי המחקר עולה שרצוי להרחיב את השכלתן של היועצות בתחומי לקויות הלמידה והאבחון הדידקטי, כדי לייעל ולהקל על עבודתן ובפרט בעבודת המיפויים התובענית.

נוסף על כך, ליווי מקצועי במהלך ההכשרה נמצא מגביר את התפתחות זהותן המקצועית ותפיסתן של היועצות כנשות מקצוע בעלות מסוגלות עצמית גבוהה (Lamman, 2011; Springer et al., 2015). בשל חוסר הידע המספיק שאינו הולם את דרישות התפקיד בפועל (Heled & Davidovich, 2019) ובשל השינויים התכופים בנהלי הטיפול בתלמידים עם לקויות למידה – מומלץ לשלב בהכשרת היועצות בתיכונים מדריכת לקויות למידה שתלווה את היועצת בתהליכי הכנת התלמידים לבחינות הבגרות, בהכנת ההורים (סגור עצמי) והכנת התיקים לוועדות הבית ספריות והמחוזיות.

לצד החסך בידע, הממצאים מחדדים וממחישים את תפיסת היועצות את זהותן המקצועית כבעלות תפקיד פרו-אקטיבי קוהרטי (ארהרד, 2014) ומוביל במערך הבית ספרי (כהן, 2014). שלא כמו רכזות ההתאמות שדיווחו על תחושת היותן "בורג קטן במערכת" העוסק בנושאי מנהלה, לוגיסטיקה ומבצעות תהליכי תיעוד, תיאום ובקרה על מתן ההתאמות, ושלא כמו המחנכים שחשו שהם בעלי סמכות לקביעת הערכה מקצועית שאינה עומדת ברשות עצמה, אלא מצטרפת לחוות דעת מקצועיות אחרות (כאבחוניהם פסיכו-דידקטיים) – היועצות החינוכיות ראו בעצמן מובילות תהליכים חינוכיים ועבודת צוות (כגון שאיפה לפיתוח "תוכנית בית ספרית" או "תהליך [=גיוס הורים לשתי"פ] שחייב לעבוד במקביל להורים, למורים ולתלמידים") מתוך תפיסה מגובשת, הוליסטית ומערכתית-בית ספרית.

עוד עולה כי ליועצות תפקיד מרכזי בהפחתת המתחים והלחצים הרגשיים הן על המורים והן על התלמידים והוריהם, וזאת בשלוש דרכים:

1. בחינה דקדקנית יותר של תיקי התלמיד המועמדים לקבלת התאמות. בדיקה כזו בידי היועצות חינוכיות, נמצאה מעלה את שיעור אישור הבקשות להתאמות, וכפועל יוצא מפחיתה את התלונות של ההורים כלפי בית הספר.
2. הגברת האמון ההדדי בין התלמידים והוריהם למערכת הבית ספרית. מתוך ניגוד לנטיית קבוצות מרואיינים אחרות במחקרנו (דוגמת מנהלים ורכזות התאמות) להסתפק בהאשמת ההורים והתלמידים בהפעלת לחצים מוגזמים לקבלת ההתאמות כחלק מרצונם להקל על הילדים, הביעו חלק מהיועצות גם אמפתיה לקשיי התלמידים והוריהם. התנהלות זו עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים המראים כי הבעת אמפתיה יכולה לגרום לצמיחה לימודית ורגשית ולהגברת תהליכי קבלת אחריות וניהול עצמי (קניאל, 2013; 2017; Platsidou, & Agaliotis, 2013; Barr, 2013).

3. דרך זו מתקשרת לדרך הקודמת ונוגעת לעבודה עם המשפחות. שלא כרכוז ההתאמות, שהסתפקו במסירת העקרונות הכתובים של המדיניות החינוכית ועודדו הורים להגיש ערעור לוועדה המחוזית בעת הצורך – נקטו כמה מהיועצות גישה חינוכית-כוללנית בהסבירן את המדיניות הבית ספרית. גישה זו התבטאה בהסברת היעדים; שיטות ההוראה; "סכנות וסיכויים" של שימוש בהתאמות מתוך דגש בטווח הרחוק; הבלטת חוזקות ועידוד התלמיד לעבור לדרכי הערכה חלופיות ואף יצירתיות שיינתנו מענה לקשייו.

הגברת השקיפות ונקיטת קו הסברה גמיש יותר ומותאם לילדים, גרמו להורים להבין טוב יותר את התוכנית החינוכית המוצעת והגבירו את שיתוף הפעולה עם בית הספר. ממצאים אלה משמשים דוגמה למטרה נוספת של עבודת היועץ החינוכי והיא קידום תהליכי הידברות והדרכת הורים בהתמודדותם עם תלמידים עם לקויות למידה (משרד החינוך, 2016; 2017; Patrikakou, Ockerman, & Hollenbeck, 2016).

בשל ממצאים אלה מוצע להקים מערך הדרכה בית ספרי שיהלום את הצרכים המשתנים של אנשי הצוות. המערך יכול לכלול מצד מדריכת לקויות למידה, רכזת ההתאמות ואנשי צוות בעלי ניסיון בתחום, את היועצות שידריכו את הצוותים החינוכיים בעבודה נכונה עם התלמידים ומשפחותיהם.

מגבלות והמלצות למחקר עתידי

למחקר הנוכחי מגבלה בשל ייצוגיות המדגם. המחקר עסק באנשי צוות בית הספר מעטים יחסית, ובהם יועצות חינוכיות השייכות למגזרים מגוונים. אין מדגם המחקר מייצג את כלל היועצות. לפיכך אפשר לראות במחקר זה מחקר חלוץ, וכפועל יוצא מראשוניותו התעוררו במהלכו שאלות שיש לתת עליהן את הדעת במחקרים אחרים בעתיד.

ממצאי מחקר זה מזמנים קיום מחקרי המשך לבחינה מעמיקה ורחבה של תפיסות הצוות החינוכי בכלל ושל היועצות החינוכיות באשר למדיניות הטיפול בתלמידים עם לקויות למידה בכללה, ובפרט בכל הקשור להתאמות בדרכי הלמידה וההיבחות. מוצע לקיים מחקרים עם יועצות חינוכיות רבות יותר (ועוד אנשי צוות) בשילוב מתודות כמותיות. יש לדון בהיבטים ספציפיים של תפיסת ערך שוויון ההזדמנויות בעיני אנשי הצוות; השפעת ההתאמות בדרכי הלמידה על הישגי התלמידים ותפיסת זהותם; רמת המקצועיות, תפיסת המסוגלות המקצועית ותפיסות ועמדות של היועצות החינוכיות ושאר אנשי הצוות כלפי מדיניות משרד החינוך בקנה מידה נרחב בכל המגזרים.

רשימת מקורות

אבגר, א' (2018). **לקויות למידה במערכת החינוך בישראל**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע. אוחר מתוך https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/27414620-973d-e811-80df-00155d0a9876/2_27414620-973d-e811-80df-00155d0a9876_11_10860.pdf

אבידב-אונגר, א', רוזנר, מ' ורוזנברג, א' (2013). הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה בראי הרפורמות של "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" – ממדיניות ליישום. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב-אונגר (עורכות), **על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים – מדיניות, תאוריה ומעשה** (עמ' 165-196). תל-אביב: מכון מופ"ת.

אופלטקה, י' (2015). **יסודות מינהל החינוך: ניהול ומנהיגות בארגון החינוכי** (מהדורה שלישית מעודכנת ומורחבת). חיפה: פרדס.

איילון, ח' ומרגלית, מ' (2004). התאמות בבחינות הבגרות לתלמידים עם ליקויי למידה: תפקיד המדיניות הבית ספרית. **מגמות**, 43(1), 242-265.

אל-דור, י' (2014). לקויות למידה: מדיניות משרד החינוך – תמונת מצב עם מבט לעבר ולעתיד. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 39, 255-270.

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

בריאן, ד"נ (2011). הכלה ושוויון בבית הספר: הדוגמה של תביעה ייצוגית ליישום השילוב במדינת פנסילבניה. בתוך ג' אבישר, י' לייזר ושי' רייטר (עורכים), **שילובים: מערכות חינוך וחברה** (עמ' 269-294). חיפה: אחוה.

גיוסלסון, ר' (2015). **כיצד לראיין למחקר איכותני: גישה התייחסותית** (ע' ליבליך, מתרגמת). תל-אביב: מכון מופ"ת.

יוסיפון, מ' (2016). חקר מקרה. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 179-216). תל-אביב: מכון מופ"ת.

כחן, י' (2014). מנהיגות בייעוץ. **הייעוץ החינוכי**, 18, 69-76.

מבקר המדינה. (2012). **מבקר המדינה 63: לשנת 2012 ולחשבונות שנת הכספים 2011**. ירושלים: המחבר.

מרגלית, מ' (2014). לקויות למידה: מודל נזיר-התפתחותי – לאחר 15 שנים. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 39, 15-34.

מרגלית, מ' (2018). **מדיניות ההתאמות בהיבחנות לילדים ולצעירים עם לקויות למידה**. ירושלים: לשכת המדען המרכזי משרד החינוך. אוחר מתוך http://meyda.education.gov.il/files/shefi/liikoheylemida/Skira_mediniut_hathamot.pdf

מרגלית, מ' ואחרים (2014). **זוח הוועדה לעיצוב עקרונות המדיניות לטיפול בתלמידים עם לקויות למידה**. ח"מ: משרד החינוך. אוחר מתוך <http://meyda.education.gov.il/files/shefi/liikoheylemida/margalit2.pdf>

משרד החינוך. (2003). בחינות בגרות: התאמות בדרכי היבחנות לנבחנים בעלי ליקוי למידה אינטרניים ואקסטרניים. **חוזר המנהל הכללי: הוראת קבע, תשסד/4(ב)**. אוחר מתוך

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc/sd4bk4_3_25.htm

משרד החינוך. (2013). **מסמך התאמות – על רצף הלמידה וההיבחנות: לתלמידים בעלי לקויות למידה והפרעות קשב בחינוך הרגיל**. ירושלים: המחבר. אוחזר

מתוך <http://meyda.education.gov.il/files/Shefi/lkoylmida.pdf>

משרד החינוך. (2014). **מסמך התאמות חדש לתלמידים עם לקויות למידה בחינוך**

הרגיל. ירושלים: המחבר. אוחזר מתוך

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Dovrut/Hevra/zchuyot/hatamotletalimidimlekueikemida.htm>

משרד החינוך. (2017). **אגפים ויחידות: יועץ חינוכי בבית ספר של החינוך המיוחד. שפ"נט**. אוחזר מתוך

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/gapim/yeutz/YoetzSpecial.htm>

עינת, ת' ושרון, מ' (2015). השילוב ושברו: עמדות של מורות שילוב כלפי תהליך השילוב של תלמידים עם לקוי למידה במסגרות חינוך רגילות. **דפים**, 60, 170-198.

עתירה מנהלית (עת"מ) 35480-03-16. (2016). פורום ועדי ההורים היישוביים נגד משרד החינוך והתאגדות מנהלי בתי-הספר העל-יסודיים.

קניאל, ש' (2013). **אמפתיה בחינוך: חינוך באהבה**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

רייטר, ש' (2007). "נירמול" השילוב או: השילוב כאורח חיים. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך** (עמ' 57-88). חיפה: אחוה.

שיף, י', שמעוני, ע' ופורטנוי, ח' (2010). תלמידים המקבלים התאמות לצורך היבחנות בבחינות הבגרות: מאפיינים והישגים. **סדרת ניירות עבודה**, 58, 1-37. אוחזר מתוך

<https://www.cbs.gov.il/he/publications/DocLib/pw/pw58/pw58.pdf>

שכטר, ח' (2015). **תנו לנו להוביל! : מנהלי בתי הספר בחזית הרפורמות**. תל-אביב: רמות.

שקד, ל' (2006). **חוק החינוך המיוחד (1988) בסבך הארגוני-הבירוקראטי: חקר תהליכי יישום מדיניות חוק החינוך המיוחד בישראל** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.

שקדי, א' (2014). **המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני הלכה למעשה** (מהדורה שנייה). תל-אביב: רמות.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Arlington, VA: Author

Barber, M. (2008). From system effectiveness to system improvement: Reform paradigms and relationships. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Change Wars* (pp. 71-96). Bloomington, IN: Solution Tree.

- Barr, J. J. (2013). Student-teachers' attitudes toward students with disabilities: Associations with contact and empathy. *International Journal of Education and Practice*, 1(8), 87-100.
- Barrio, B. L., & Combes, B. H. (2015). General education pre-service teachers' levels of concern on response to intervention (RTI) implementation. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 38(2), 121-137. doi:10.1177/0888406414546874
- Barrio, B. L., Lindo, E. J., Combes, B. H., & Hovey, K. A. (2015). Ten years of response to intervention: Implications for general Education teacher preparation programs. *Action in Teacher Education*, 37(2), 190-204. doi:10.1080/01626620.2015.1004603
- Bayles, M. (2009). *Perceptions of educators and parents of the California High School Exit Examination (CAHSEE) requirement for students with disabilities* (Doctoral dissertation). California Lutheran University.
- Beech, M. (2010). *Accommodations: Assisting students with disabilities* (3th ed.). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565777.pdf>
- Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A., & Cappe, E. (2016). Comparative Study of teachers in regular schools and teachers in specialized schools in France, working with students with an autism spectrum disorder: Stress, social support, coping strategies and burnout. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(9), 2874-2889. doi:10.1007/s10803-016-2833-2
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527-542. doi:10.1080/13540602.2013.827361
- Davies, M., Elliott, S. N., & Cumming, J. (2016). Documenting support needs and adjustment gaps for students with disabilities: Teacher practices in Australian classrooms and on national tests. *International Journal of Inclusive Education*, 20(12), 1252-1269. doi:10.1080/13603116.2016.1159256
- DeLuca, C. (2008). Issues in including students with disabilities in large-scale assessment programs. *Exceptionality Education International*, 18(2), 38-50.
- Denzin, N. K., & Linkoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.) Thousand Oaks. CA: Sage.

- Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., McKevitt, B. C., & Malecki, C. K. (2009). The effects and perceived consequences of testing accommodations on math and science performance assessments. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 224-239. doi:10.1037/a0018000
- Elliott, S. N., McKevitt, B. C., & Kettler, R. J. (2002). Testing accommodations research and decision-making: The case of "good" scores being highly valued but difficult to achieve for all students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35(3), 153-166. doi:10.1080/07481756.2002.12069060
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 695-727, 3rd ed.). London: Sage Publications.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2017). Critique of the National Evaluation of Response to Intervention: A case for simpler frameworks. *Exceptional Children*, 83(3), 255-268. doi:10.1177/0014402917693580
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Eaton, S. B., Hamlett, C., Binkley, E., & Crouch, R. (2000). Using objective data sources to enhance teacher judgements about test accommodations. *Exceptional Children*, 67(1), 67-81. doi:10.1177/001440290006700105
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2001). Helping teachers formulate sound test accommodation decisions for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(3), 174-181. doi:10.1111/0938-8982.00018
- Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-intervention: A decade later. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 195-203. doi:10.1177/0022219412442150
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Malone, A. S. (2017). The taxonomy of intervention intensity. *Teaching Exceptional Children*, 50(1), 35-43.
- Heled, E., & Davidovich, N. (2019). The impact of academic, personal, and professional attributes on the occupational identity of school counselors in Israel. *International Journal of Educational Methodology*, 5(4), 513-523. doi:10.12973/ijem.5.4.513
- Herr, C. M., & Bateman, B. D. (2003). Learning disabilities and the law. In H. L., Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 51-68). New York: Guilford Press.

- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K., Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lang, S. C., Kumke, P. J., Ray, C. E., Cowell, E. L., Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., & Bolt, D. M. (2005). Consequences of using testing accommodations: Student, teacher, and parent perceptions of and reactions to testing accommodations. *Assessment for Effective Intervention*, 31(1), 49-62. doi:10.1177/073724770503100105
- Lanman, S. A. (2011). *Counselor educators: Clinical practice and professional identity* (Doctoral dissertation). University of Cincinnati.
- Lazenby, H. (2016). What is equality of opportunity in education? *Theory and Research in Education*, 14(1), 65-76.
- Lincoln, S. Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lovett, B. J. (2010). Extended Time testing accommodations for students with disabilities: Answers to five fundamental questions. *Review of Educational Research*, 80(4), 611-638. doi:10.3102/0034654310364063
- McKevitt, B. C., & Elliott, S. N. (2003). Effects and perceived consequences of using read-aloud and teacher-recommended testing accommodations on a reading achievement test. *School Psychology Review*, 32(4), 583-600.
- Patrikakou, E., Ockerman, M. S., & Hollenbeck, A. F. (2016). Needs and contradictions of a changing field: Evidence from a national response to intervention implementation study. *The Professional Counselor*, 6(3), 233-250. doi:10.15241/ep.6.3.233
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2017). Does empathy predict instructional assignment-related stress? A study in special and general education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(1), 57-75. doi:10.1080/1034912X.2016.1174191
- Rogers, C. M., Lazarus, S. S., & Thurlow, M. L. (2014). *A summary of the research on the effects of test accommodations, 2011-2012* (Synthesis Report 94). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
- Shkedi, A., & Horenczyk, G. (1995). The role of teacher ideology in the teaching of culturally valued texts. *Teaching & Teacher Education*, 11(2), 107-117. doi: 10.1016/0742-051X(94)00015-X

- Springer, S. I., Cinotti, D. A., Moss, L. J., Gordillo, F. A., Cannella, A., & Salim, K. (2015). Fostering school counselor self-efficacy through preparation and supervision. *Vistas Online*. Retrieved from <https://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/school-counselor-self-efficacy.pdf?sfvrsn=4>
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publication.
- The Scottish Government. (2004). *Education (Additional Support for Learning) (Scotland) Act 2004*. Retrieved from https://www.legislation.gov.uk/asp/2004/4/pdfs/asp_20040004_en.pdf
- Thurlow, M. L., Lazarus, S. S., & Bechard, S. (Eds.). (2013). *Lessons learned in federally funded projects that can improve the instruction and assessment of low performing students with disabilities*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
- Wagner, T. (2001). Leadership for learning: An action theory of school change. *Phi Delta Kappan*, 82(5), 378-383.
- Wagner, T., & Kegan, R. (2006). *Change leadership: A practical guide to transforming our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Woodcock, S., & Jiang, H. (2018). A cross-national comparison of attributional patterns toward students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 51(1), 3-17. doi:10.1177/0022219416664865

נספח 1: כלי מחקר

ריאיון מובנה: תפיסות הצוות הבית ספרי את מדיניות ההתאמות

1. ספרי על עצמך (גיל, מצב משפחתי, תפקיד, ותק, ניסיון תעסוקתי).
2. מה דעתך כלפי המתווה החדש של מדיניות ההתאמות?
3. כיצד את מבינה את הבסיס הרעיוני של מדיניות ההתאמות?
4. האם מדיניות ההתאמות הולמת את ערך שוויון ההזדמנויות ומיצוי היכולות?
5. באיזו מידה נוטה הצוות החינוכי לקבל את מה שמסמך ההתאמות מציג ולהיות נאמן לו בעת היישום?
6. מהם הקשיים והבעיות שאיתם את מתמודדת בחיי יום-יום בנושא ההתאמות?
7. מהי מידת שיתוף הפעולה של הצוות המקצועי בהליך ההחלטות ומתן ההתאמות?
8. האם וכיצד ההנחיות שניתנו לך מאפשרות לבית ספר להתאים את דרכי ההיבחנות לתלמידים?
9. באילו שירותים את נעזרת ולאילו מטרה? האם ובמה את משתמשת במידע המופיע באתר משרד החינוך? במה מתבטאת העזרה? באיזו מידה את מרוצה משירותים הללו?
10. תארי את הרגשתך לגבי מידע והכוונה בנוגע למדיניות ההתאמות?
11. תארי והרחיבי בדוגמאות לגבי תחושות, מחשבות והתלבטויות בהחלטה על מתן ההתאמות.
12. במה את סבורה שמשרד החינוך מתייחס אליכם כאל מקצוענים בעלי ידע?
13. האם יש נושא שלא התייחסנו אליו בריאיון ולדעתך חשוב להתייחס אליו?

הערכה עצמית בעקבות מעשה ההוראה: פיתוח ויישום שאלון למורים

סטלה גידלביץ וזהבה ביגמן

תקציר

הוראה מיטבית קשורה להכוונה עצמית של תהליכים פדגוגיים וכרוכה בחשיבה רפלקטיבית. עם זה מורים רבים לא עוסקים בחשיבה רפלקטיבית מעמיקה, בשל עומס הדרישות על זמנם. שאלונים להערכה עצמית מאפשרים ללומדים ולאנשי מקצוע לחשוב על תפקידם ולתכנן שינויים לעתיד. במאמר זה מוצגים ממצאים ממחקר בשני שלבים על פיתוח ויישום של שאלון לעידוד הערכה עצמית של תהליכים פדגוגיים בקרב מורים. ההיגדים נלקחו מחיבורים רפלקטיביים והתמקדו בהיבטים בהוראה הקשורים לכשירות מקצועית, בהם רכיב קוגניטיבי ומטה-קוגניטיבי של המורה ורכיב מוטיבציוני בנושא ההוראה ורגישות המורה לאפיונים הקוגניטיביים והרגשיים של התלמידים. המשתתפים דירגו את המידה שבה הם חושבים על ההתנהגויות המתוארות בכל פריט. תיקוף תוכן, מבנה ומתכנס נערך במדגם של 130 מורים, שהשלימו את השאלון וכתבו חיבורים רפלקטיביים. לאחר התיקוף מילאו ארבע מורות את השאלון פעם בשבוע במשך חודש ועברו ראיונות חצי מובנים בסוף פרק הזמן ולאחר שלושה חודשים. מניתוח תוכן עלו שלוש תמות: תרומת שימוש בשאלון להוראה של המשתתפת; תרומתו להעמקת התפתחות המקצועית האישית; המלצות לשימוש שוטף בשאלון. המשתתפות הרגישו שהן חושבות אחרת על ההוראה בשלביה המגוונים לאחר מילוי קבוע של השאלון. התוצאות מראות שיש לשימוש שוטף בשאלון תרומה למורים בפועל. כך יכול להיות כלי ליועץ בהיועצות עם מורים.

מילות מפתח: שאלון הערכה עצמית; הכוונה עצמית בהוראה; ידע פרקטי של המורים.

רקע

ההוראה כפרופסיה

נושא ההוראה כפרופסיה העסיק אנשי חינוך ותאורטיקנים עוד מלפני מאה שנה (Dewey, 1904/1965, 1933, 1938) ועלה שוב לבמת הדיון בספרות המקצועית והאקדמית בתחילת המאה העשרים ואחת. לפיכך חל שינוי בתפיסת ההוראה ובקריטריונים לעיסוק במקצוע, עם מודעות גוברת בקרב קובעי המדיניות והמורים עצמם, על כך שההוראה היא פרופסיה ולא עיסוק פרקטי בלבד. כנאות לכל פרופסיה, מוגדרים קריטריונים שהעוסקים בה אמורים לעמוד בהם וקיימת ציפייה שימשיכו להתפתח לאורך החיים המקצועיים. לפיכך אחת המטרות העיקריות בהכשרת מורים היא להביא את המתכשרים להוראה

לעצמאות בלמידה (lifelong learning) ולהמשך פיתוח של מיומנויות ההוראה (Kolb, Osland, & Rubin, 1995; Snook, 2012).

אחד האפיונים של כל פרופסיה הוא גוף הידע הייחודי לה. בפרופסיית ההוראה נהוג להבחין בין שלושה סוגי ידע: ידע תוכן אקדמי-עיוני הקשור למקצוע הנלמד; ידע קוריקולארי; ידע תוכן פדגוגי, שיש בו גם ידע פרקטי אישי (Shulman, 1986). מכאן נובעות שתי גישות מרכזיות בהכשרת מורים: הגישה התוכנית והגישה ההתמחותית-רפלקטיבית.

הגישה התוכנית מניחה שכאשר המורה מראה מומחיות בתחום התוכן ובמתודות להעברת הידע הקשור לתחום זה, יהיה לו את הבסיס שהוא זקוק לו כדי להיות מורה בתחום הדעת (שקדי, 2016; Maienza, 1996). גישה זו מקבילה לרכיבים של ידע תוכן אקדמי, ידע קוריקולרי וידע תוכן פדגוגי (Shulman, 1986).

הגישה ההתמחותית-רפלקטיבית נשענת על רפלקציה אישית, הכוללת זיהוי בעיה, העלאת השערה על דרכי הפתרון, הדמיית ההתנסות על פי ההשערה, קישור בין תובנות ושילוב של רעיונות ובדיקת ההשערה באמצעות מימוש המטרה הרצויה (שקדי, 2016). הנחת הגישה היא שלאחר ההתנסות המעשית במקצוע, מתוך התבוננות ביקורתית באירוע הקשור להוראה והפקת לקחים להמשך, המורה מפתח רפרטואר תגובות שממנו ישלף את ההתנהגות בסיטואציות דומות שיעלו בעתיד (אבדור, 2003; אוסטר וקורן, 2014-2015; Liu, 2015). ככל שהמורה מרבה לעסוק בתהליכים רפלקטיביים מסוג זה, כך הוא יהיה מיומן יותר בהתמודדות גמישה בסיטואציות מורכבות ולא צפויות שמתעוררות בהוראה (זילברשטיין, 1998; Schön, 1983; Larrivee, 2000). גישה זו מקבילה לידע פרקטי, על פי שולמן (Shulman, 1986).

המחקר בתחום חשיבה רפלקטיבית נשען על הכתיבה הרפלקטיבית לסוגיה (Biggs & Tang, 2007; Ostorga, 2006). הכתיבה הזו נחשבת לכלי מרכזי בהתמקצעות המורים, היות שהכתיבה הממושכת תורמת להתפתחות החשיבה ולמודעות האישית לאירועים בהוראה.

למרות המודעות לתרומתה הגדולה של הכתיבה בפיתוח חשיבה רפלקטיבית, עולים כמה קשיים בשימוש ברפלקציה כתובה ככלי לפיתוח מקצועי. אפשר לחלק את הקשיים לשלושה היבטים:

1. ההיבט הראשון הוא היעדר שפה מקצועית מוסכמת הנדרשת להבעת המחשבות הרפלקטיביות שכוללת מושגים, סמלים ועקרונות (Brown & McIntyre, 1993). כדי להתמודד עם קשיים אלה, בן פרץ (1998) הציעה שכל מורה יפתח מאגר אישי של שאלות מכוונות לצורך פיתוח הרפלקציה. קרבר (2004) מוסיף שרוב המורים שטוענים שעוסקים ברפלקציה על ההוראה שלהם, מתמקדים בתוכן ולא בעקרונות ההוראה.

2. ההיבט השני הוא היעדר מוטיבציה פנימית לכתיבה רפלקטיבית. סטודנטים המתכשרים להוראה נמנעים מכתיבה רפלקטיבית, הם מעדיפים לעסוק ברפלקציה באמצעות שיחות עם עמיתים ועם מדריכים, או להתמקד בחשיבה עצמית (כהן, 2011; Barton & Ryan, 2014; Greiman & Covington, 2007). נוסף על כך, ברטון

וריאן (Barton & Ryan, 2014) מצאו שהסטודנטים הגיעו לכתיבה רפלקטיבית מעמיקה וביקורתית רק לאחר הכוונה ועידוד מצד המדריכים הפדגוגיים.

3. ההיבט השלישי מתמקד בהיעדר זמן לחשיבה ולכתיבה רפלקטיבית. הרפלקציה היא תהליך מבוקר ומעמיק שדורש זמן. בדרך כלל במהלך יום עבודה המורים חייבים לקבל החלטות מיידיות, להפעיל שיקול דעת כדי להגיב על שינויים (Kennedy, 2006). החלטות אלו נשענות על אינטואיציות מקצועיות ולא על חשיבה קוגניטיבית מודעת. משימות המורים לא מאפשרות להשהות תגובה, ולכן ההחלטות לא יכולות להישען על רפלקציה עמוקה (שקדי, 2016; Kahneman, 2011).

קשיים אלה משמשים תמצית של הקשיים שיש למורים בפיתוח הכוונה עצמית בהוראה Self-Regulated Teaching (SRT) – המושג הכוונה עצמית בהוראה הוא נגזרת של מושג רחב יותר, הכוונה עצמית בלמידה, אך מתמקד בפרופסיה ההוראה (Kramarski & Kohen, 2017). שני ההיבטים הראשונים, היעדר שפה מתאימה והיעדר מוטיבציה פנימית לכתיבה רפלקטיבית, מתאימים למודל הרכיבי של SRT (קוגניטיבי ומטה-קוגניטיבי, ומוטיבציוני). ההיבט השלישי, היעדר זמן לחשיבה רפלקטיבית מעמיקה בעבודת המורה, מתאים למודל התהליכי של הכוונה עצמית שכולל תכנון, ביצוע והערכה.

הערכה עצמית כרכיב של הכוונה עצמית בהוראה – Self-Regulated Teaching (SRT)

הכוונה עצמית בהוראה נוגעת לתהליך מורכב, דינמי ומעגלי שמאפיין את המורה האחראי על ההוראה שלו. בתהליך יש קביעת מטרות, תכנון וביצוע ההוראה והערכתה הרפלקטיבית, באמצעות בחינה של שלושה רכיבים: הרכיב הקוגניטיבי (יישום אסטרטגיות פשוטות, פתרון בעיות, חשיבה ביקורתית); הרכיב המטה-קוגניטיבי (בקרת התהליכים הקוגניטיביים); הרכיב המטה-מוטיבציוני (מסוגלות עצמית ומערכת התפיסות והאמונות של המורה) (Zimmerman, 2002; Pintrich & Zusho 2002; Pintrich, 2000).

מיומנויות ההכוונה העצמית ניתנות לפיתוח ולטיפול. טיפוח הרכיב המטה-קוגניטיבי משפר את רמת ההכוונה העצמית בהפעלת אסטרטגיות מטה-קוגניטיביות מגוונות, כולל הערכה עצמית של הביצוע, מה תורם לשוב פנימי (Clark, 2012). על רכיב זה לעסוק בשאלות כלליות של "מה? מתי? למה? איך?" (Kramarski & Mevarech, 2003).

(Bembenutty, White, & Velez, 2015).

הערכה עצמית ידועה כרכיב חשוב בהכוונה עצמית בכל תחום (Panadero & Alonso, 2013). היא נחשבת לתהליך של הערכה מעצבת שבאמצעותה האדם מבקר את איכות עבודתו, את המידה שבה היא משקפת את מטרות העבודה ומשנה את הביצוע בהתאם (Andrade & Boulay, 2003). התהליך מתחיל בשלב התכנון, בהגדרה ברורה של הציפיות מהביצוע. העבודה עצמה מלווה בפיקוח, מתוך עריכת ביקורת בהתאם לציפיות. יישום המסקנות והלקחים מהביצוע יבוא לידי ביטוי בתכנון ביצוע חדש (Andrade, 2010).

אנדריד (Andrade, 2010) טוענת שהכוונה עצמית והערכה עצמית הם תהליכים שמשלימים זה את זה, ובכך תורמים לשיפור ניכר בביצוע. הערכה עצמית היא חשיבה

עצמית על איכות הביצוע ועל תהליך הביצוע. מודלים להכשרת מורים מציעים לשאול שאלות מעמיקות הקשורות לידע פדגוגי ותהליכי הלמידה של התלמידים, וכן שאלות הנוגעות לראיית ההוראה מבעד לעיניים של התלמידים (Hattie & Yates, 2014). אחת הדרכים לפיתוח הערכה עצמית היא שאלת שאלות עצמיות על טיב הביצוע (William, 2008).

הערכה עצמית (במקרה של המחקר הנוכחי, מדובר בהערכה עצמית של המורה את ההוראה שלו) מתקיימת כאשר המורה שופט את הביצוע שלו על פי מטרות והיבטים שהגדיר לעצמו (Boud & Falchikov, 1989). לאדם עם הכוונה עצמית גבוהה תהיה הערכה עצמית מדויקת יותר (Zimmerman & Schunk, 2001). כמו כן תהיה לו היכולת לשנות את הביצוע על סמך ההערכה העצמית (Panadero, Jonsson, & Strijbos, 2016). בכך הערכה עצמית בהוראה תורמת להוראה רפלקטיבית (Kramarski & Kohen, 2017).

המחקר הנוכחי נובע מרצון לסייע למורים בפועל לפתח הכוונה עצמית בשילוב הערכה עצמית של ההוראה, מתוך הבנה שפרופסיית ההוראה דורשת חשיבה רפלקטיבית, ביקורתית, מכוונת עצמית בהתחשב בהיעדר זמן ושפה אחידה הנחוצים לכתיבה רפלקטיבית מעמיקה. לפיכך נבנה שאלון סגור להערכה עצמית את מעשה ההוראה, ככלי לעידוד חשיבה רפלקטיבית של מורות בפועל, ללא צורך בכתיבה מורחבת.

מאמר זה משמש דיווח על שני מחקרים, כאשר הראשון עוסק בבניית שאלון סגור הולם להערכה עצמית של מעשה ההוראה (מתודולוגיה כמותית), ואילו השני בוחן את יעילותו ותורמתו למורים בפועל (מתודולוגיה איכותנית).

מחקר א': בניית שאלון ההערכה העצמית של עבודת מורה ותיקופו

מטרת המחקר היא פיתוח שאלון סגור שישמש בסיס לטיפול הכוונה עצמית בהוראה בשילוב הערכה עצמית, של מורים בפועל.

ביצועי ההוראה אינם אחידים ואינם קבועים בקרב מורים שונים וגם אצל אותו מורה הביצועים יכולים להשתנות על פי נסיבות ההוראה. לכן גם בפיתוח שאלון לשימוש עצמי (לא למטרת מחקר או הערכה חיצונית), יש חשיבות לתיקוף תוכן הכלי (Endedijk, Brekelmans, Sleegers, & Vermunt, 2016), כמו שנעשה במחקר הנוכחי.

מתודולוגיה

השאלון במחקר הנוכחי נשען על מודל להוראה מיטבית ורכיביה, שפיתחו החוקרות באמצעות ניתוח איכותני של כתיבה רפלקטיבית של סטודנטים להוראה (ביגמן וגידלביץ, 2015). פיתוח הכלי ותיקופו הם תהליכים שנעשים בשלושה שלבים: הגדרת התוכן, בניית השאלון ותיקופו (Bearden, Netemeyer, & Sharma, 2003). בתחילה נוסחו היגדים כלליים שנגזרו מהכתיבה הרפלקטיבית של המשתתפות במחקר הקודם (ביגמן וגידלביץ, 2015). מומחים העריכו את המידה שבה כל היגד שיקף היבטים בהוראה שמורים בפועל עוסקים בהם בעבודה השוטפת. בהמשך הועבר השאלון לשתי קבוצות של מורים בפועל, לצורך תוקף תוכן ותוקף מתכנס.

אתיקה: בזמן המחקר למדו המשתתפות במכללה להוראה, בפקולטה ללימודים מתקדמים, בתוכניות מגוונות. כולן קיבלו פנייה אישית מאחת החוקרות והתגייסו למשימה. הוסבר למשתתפות על מהות המחקר וניתנה הבטחה של שמירה על סודיות. בזמן המחקר לא היו יחסי מרות בין החוקרות למשתתפות. המשתתפות היו ידועות לפי מספר סידורי של השאלונים והייתה שמירה על אנונימיות. כל משתתפת יכלה להפסיק את השתתפותה בכל שלב.

פיתוח השאלון

בבניית השאלון נבחנו שני מוקדים: 1. סולם דירוג; 2. תחום המבנה ותוכן ההיגדים. סולם לייקרט (5-1) נמצא בכלים להערכה עצמית ושיפוט עצמי (Endedijk et al., 2016).

מבנה ההיגדים ותוכנם עובדו ממחקר שערכו ביגמן וגידלביץ (2015). במחקר זה נותחו חיבורים רפלקטיביים של סטודנטים להוראה, כדי לזהות היבטים של הוראה טובה מתוך תפיסה עצמית של הסטודנטיות להוראה. היבט אחד התמקד בהתפתחות המקצועית של הסטודנטים עצמם וכלל קטגוריות שתואמות לרכיבי ההכונה עצמית בלמידה בהקשר פדגוגי (Kramarski, 2008): הרכיב הקוגניטיבי והמטה-קוגניטיבי של המורה הנוגע לתוכן פדגוגי; ורכיב מוטיבציוני ורגשי הנוגע להוראה. ההיבט השני כלל שתי קטגוריות הקשורות לרגישות המורה לאפיונים הקוגניטיביים והרגשיים של התלמידים.

לאחר עיון חוזר בכתיבה הרפלקטיבית של המשתתפות במחקר זה, נבחרו 31 היגדים שנכללו בשאלון להערכה עצמית (את השאלון הסופי, בן 28 היגדים, ראו בנספח). כל היגד נוסח כאמירה כללית, בלי קשר לסיטואציה הספציפית שתוארה בחיבור הרפלקטיבי, מבלי לשנות את הרעיון שעומד מאחוריו.

להלן דוגמאות לציטוטים מתוך הכתיבה הרפלקטיבית המורחבת של המשתתפות במחקרן של ביגמן וגידלביץ (2015) והפריטים בשאלון ההערכה העצמית הרפלקטיבית שנגזרו מהם:

היה לי חשוב שבתחום ש(התלמידה) חזקה בו יותר – להמשיך ולחזק עוד ועוד (והשמיים הם הגבול – אם רק יהיה זמן...) כי אולי זה דווקא מה שירומם אותה בתחומים אחרים.

ציטוט זה שויך לאותה קטגוריה "רגישות המורה לרגשות ולתחושות של התלמיד". הנוסח בשאלון הוא: "חשוב להמשיך ולחזק תלמיד מתקשה בתחום בו הוא חזק, מתוך תקווה שזה יתרום להתקדמות בתחומים אחרים".

הרגשתי שאני מתייחסת לתלמידים כפי שאני רוצה שיתייחסו לילדי: מבחינת הרצון לקדם אותם, מבחינת האכפתיות שלי אליהם, מבחינת הדאגה (כשמישהו לא הגיע, לא הגיע בזמן, או הגיע רעב ולא היה לו מה לאכול).

ציטוט זה שויך לרכיב "ההיבט המוטיבציוני-רגשי של המורה בהקשר פדגוגי" ונוסח בשאלון בדרך זו: "אני מתייחסת לתלמידים כפי שאני רוצה שיתייחסו לילדי (הרצון לקדם אותם, אכפתיות, דאגה)".

במהלך השיעורים במרכז הלמידה למדתי כי השיעור אינו תמיד מתנהל כפי שתוכנן, אף על פי שאני תכננתי את השיעור היטב.

ציטוט זה שויך אף הוא לקטגוריה "ההיבט המטה-קוגניטיבי של המורה בהקשר פדגוגי". ההיגד בשאלון הוא: "השיעור אינו תמיד מתנהל כפי שתוכנן, אף על פי שאני נערכתי לשיעור היטב, ועליי לאתר את הגורמים לכך".

תיקוף מומחים

השאלון הועבר ל-20 מומחים בתחום (מרצים בחוג לחינוך ובחוג מיוחד במכללות להכשרת הוראה, מדריכות פדגוגיות, מורות ותיקות ומורות בתחילת דרכן). החוקרות פנו בעצמן לכל אחד מהמומחים, הסבירו את מטרת המחקר ואת תפקיד המומחה וקיבלו את הסכמתם האישית של כל אחד להשתתף בתהליך. הובטחה שמירה על פרטיות והודגשה הזכות לעזוב את המחקר בכל עת.

השאלון הוצג לפני המומחים עם הסבר להלן:

לפניכם שאלון שפותח במחקרן של ביגמן וגידלביץ (2015) ונועד לסייע לפרחי הוראה ולמורים בפועל למקד את חשיבתם הרפלקטיבית לצורך שיפור ההוראה. החוקרות זקוקות לעזרתכם לצורך תיקוף שופטים. לפניכם מספר היגדים. נא תעריכו בסקלה מ-1 ("לא מסכימה בכלל") ועד ל-5 ("מסכימה מאוד"), עד כמה נכון שכל היגד יכלל בשאלון זה המכוון לחשיבה הרפלקטיבית לאחר שיעור/פעילות/תקופת הוראה של פרח הוראה/מורה.

נקבע קריטריון הכללת היגדים בשאלון בכך שממוצע דירוגי השופטים על תוכן ההיגדים כמקושרים עם רכיבי ההערכה העצמית הרפלקטיבית גבוה מ-4 (4.0-5.0). בשל קריטריון ההכללה הוצאו מהשאלון שני היגדים שבהם נמצא ממוצע הנמוך מ-4. היגד אחד ברכיב המוטיבציוני-רגשי וההיגד הנוסף ברכיב התייחסות לאפיונים הקוגניטיביים של התלמיד לאחר הורדת שני ההיגדים, נותרו 29 היגדים בשאלון, כאשר חלוקתם לרכיבי ההערכה העצמית הרפלקטיבית הם:

מוטיבציוני – רגשי – 5 היגדים (היגד 1 עד היגד 5);

קוגניטיבי – 6 היגדים (היגד 6 עד היגד 11);

מטה-קוגניטיבי – 7 היגדים (היגד 12 עד היגד 18);

קוגניציה של התלמיד – 5 היגדים (היגד 19 עד היגד 23);

רגישות לרגשות ולתחושות של התלמיד – 6 היגדים (היגד 24 עד היגד 29).

בחינת מהימנות ותוקף מבנה

המשתתפים: 55 מורות הלומדות לימודים מתקדמים במכללה אקדמית להוראה. המשתתפות התבקשו למלא את השאלון מתוך קשר לאחד השיעורים שהעבירו לאחרונה.

בוצע ניתוח גורמים מוגבל-מאשר (confirmatory factor analysis) לחמישה גורמים (ראו לעיל). לוח 1 מציג את תוצאות ניתוח הגורמים המוגבל לחמישה גורמים.

מתוך ניתוח הגורמים נמצא כי חמשת הגורמים מסבירים יחדיו 55.65% מהשונות של המענה לשאלון להערכה עצמית רפלקטיבית. עקב כך חושבו ערכי מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונבאך של כלל היגדי השאלון ושל חמשת הגורמים השונים המרכיבים את השאלון בנפרד, על פי חלוקת הגורמים שקיבלו השופטים (לוח 1).

לוח 1: ערכי מהימנות אלפא של קרונבאך של הממד הכללי ושל חמשת הגורמים השונים בשאלון הערכה עצמית רפלקטיבית (N=55)

שם הגורם	היגדים	A	הערות
מוטיבציוני-רגשי	5-1	.75	
קוגניטיבי	11-6	.58	
מטח-קוגניטיבי	18-12	.34	ללא היגד 14 : $\alpha = .56$
קוגניציה של התלמיד	23-19	.73	
רגישות לרגשות ותחושות	29-24	.80	
התלמיד			
מדד כללי	29-1	.85	

מהתבוננות בלוח 1 אפשר לראות כי ערך מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונבאך של כלל 29 היגדי השאלון הוא גבוה $\alpha = .85$. לעומת זאת בבחינת ערכי מהימנות של כל אחד מגורמי השאלון בנפרד נמצא כי רמת העקיבות הפנימית ברכיב הקוגניטיבי וברכיב המטח-קוגניטיבי היא בינונית.

יש הסכמה רחבה בין החוקרים בתחום ההכוונה העצמית בלמידה (SRL) כי בעידן המודרני השופע ידע, אין עוד חשיבות לרכיב הקוגניטיבי שמסקף את הידע המצוי ברשותו של האדם, אלא יש להדגיש את הרכיב המטח-קוגניטיבי, כלומר שימוש בידע והבנתו של האדם איך לפתח אסטרטגיות ולהתמודד עם האתגרים המוצבים לפניו (למשל, Pintrich, Walters, & Baxter, 2000; Lankshear, Peters, & Knobel, 2000; Partnership for 21st Century Skills, 2009). לפיכך אפשר לאחד את הרכיב הקוגניטיבי עם הרכיב המטח-קוגניטיבי. על סמך איחוד רכיבים אלה חושבו ערכי מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונבאך של כלל היגדי השאלון ושל ארבעת הגורמים השונים המרכיבים את השאלון בנפרד (לוח 2). ערך מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונבאך של כל אחד מגורמי השאלון בנפרד נמצאה גבוהה (מעל $\alpha = .70$). לאחר הורדת פריט אחד מהרכיב הקוגניטיבי והמטח-קוגניטיבי, ברכיב זה נמצאה מהימנות גבוהה ($\alpha = .70$).

לוח 2: ערכי מהימנות אלפא של קרונבאך של הממד הכללי ושל ארבעת הגורמים השונים בשאלון הערכה עצמית רפלקטיבית (N=55)

שם הגורם	היגדים	A	הערות
מוטיבציוני-רגשי	5-1	.75	
קוגניטיבי ומטח-קוגניטיבי	18-6	.61	ללא היגד 14 : $\alpha = .70$
קוגניציה של התלמיד	23-19	.73	
רגישות לרגשות ותחושות התלמיד	29-24	.80	
מדד כללי	29-1	.85	

בסיום תהליך זה נקבעה גרסתו הסופית של השאלון להערכה עצמית על פי מעשה ההוראה.

בחינת תוקף מתכנס

המשתתפות: 75 מורות שלומדות לימודים מתקדמים במכללה אקדמית להוראה, שלא השתתפו בניסוי הראשון. המשתתפות התבקשו למלא את שאלון ההערכה העצמית של מעשה ההוראה (בגרסתו הסופית) מתוך קשר לאחד השיעורים שהעבירו לאחרונה, ובד בבד כתבו חיבור רפלקטיבי חופשי על השיעור הזה.

נערך ניתוח תוכן של כל חיבור בנפרד על פי ארבע הקטגוריות הנתונות (מוטיבציוני-רגשי; קוגניציה ומטה-קוגניציה; קוגניציה של התלמיד; רגישות לרגשות ולתחושות התלמיד). נעשה חקר נרחב של חיבורים רפלקטיביים בדפוס מתודולוגי הממוקד קריטריונים (שקדי, 2011). יחידת הניתוח הייתה היגד שמבטא רעיון אחד; רוב ההיגדים היו משפטים פשוטים ומורכבים ולפעמים שני משפטים ביטאו את אותו רעיון. כאשר משפט מורכב כלל יותר מרעיון אחד, הוא חולק לכמה היגדים (ראו דוגמאות בלוח 3). כדי לבדוק את המהימנות של חלוקת ההיגדים לפי ארבע הקטגוריות הנתונות, נערך שיפוט בין שני שופטים. השופטים התבקשו לציין לאיזו קטגוריה מתוך הארבע שייך כל היגד. נמצאה מהימנות של 91% הסכמה באשר לשיוך ההיגדים לקטגוריות.

לוח 3: דוגמאות להיגדים בחיבורים הרפלקטיביים הפתוחים לפי ארבע קטגוריות

מוטיבציוני-רגשי	קוגניציה ומטה-קוגניציה	קוגניציה של התלמיד	רגישות לרגשות ולתחושות התלמיד
"בתחילה התלמידים לא הבינו את החומר וזה תסכל אותי." "(החומר היה בהיר יותר) וכך יצאתי עם תחושה טובה."	"מטרתי היא שהתלמידים יכירו את האטלס על ידי עבודה עם מפות ומקרא מפה." "והבאתי לכיתה קופסאות גפרורים" "על מנת ללמד את התלמידים מהו הנפח, פאות וקודקודים [בתיבה]."	"התרשמתי כי תלמידים מתקשים היו זקוקים לתיווך רב יותר מהמצופה כדי להתמודד עם המטלות." "זיהיתי את דרך העבודה שלהם וכך בנית את המשימה."	"ילד אשר עבדתי איתו אוהב להרכיב לגו... (לימדתי אותו צורה/סגול בעזרת לגו)." "הילדים בקבוצה היו עייפים וביקשו שנעשה משהו כיפי... רציתי מאוד להיענות לרצון שלהם [שלושה היגדים]."

מהימנות עקבית פנימית (אלפא של קרונבאך) של כלל 28 היגדי השאלון היא גבוהה ($\alpha = .89$), כאשר מהימנות של כל אחד מארבעת הגורמים השונים נעה בין $\alpha = .71$ ל- $\alpha = .76$. (לוח 4).

לוח 4: ערכי מהימנות אלפא של קרונבאך של המדד הכללי ושל ארבעת הגורמים השונים בשאלון הערכה עצמית רפלקטיבית (N=75)

שם הגורם	היגדים	M	SD	טווח	α
מוטיבציוני-רגשי	5-1	4.54	0.44	3.20-5.00	.76
קוגניטיבי ומטה-קוגניטיבי	17-6	4.36	0.41	2.92-5.00	.75
קוגניציה של התלמיד	22-18	4.46	0.48	3.00-5.00	.71
רגישות לרגשות ותחושות התלמיד	28-23	4.56	0.38	3.33-5.00	.71
מדד כללי	28-1	4.48	0.35	3.38-5.00	.89

כדי לבחון האם קיים לשאלון ההערכה העצמית של מעשה ההוראה תוקף מתכנס, נערכו מבחני מתאם פירסון (לוח 5). המבחנים נערכו בין המדד הכללי של השאלון וגורמיו השונים (על פי סקלה מ-1 – "לא מסכימה בכלל", עד 5 – "מסכימה מאוד"), למספר ההיגדים הרפלקטיביים (המספר הכולל של ההיגדים ומספרי ההיגדים ששויכו לארבע קטגוריות התואמות את גורמי השאלון).

לוח 5: מקדמי מתאם פירסון בין ארבעת הגורמים השונים בשאלון הערכה עצמית רפלקטיבית כמות ההיגדים בחיבורים הרפלקטיביים של המשתתפות שנמצאו שייכים לאותה קטגוריה (N=75)

שם הגורם שאלון הערכה עצמית	חיבור רפלקטיבי				
	מוטיבציוני-רגשי	קוגניציה ומטה-קוגניציה	קוגניציה של התלמיד	רגישות ולתחושות התלמיד	סך הכול היגדים רפלקטיביים
מוטיבציוני-רגשי	.31**	.36**	.09	.25*	.36***
קוגניטיבי ומטה-	.10	.60***	.23*	.36***	.56***
קוגניטיבי	.18	.33**	.37***	.35**	.47***
קוגניציה של התלמיד	.39***	.36***	.17	.33**	.44***
רגישות לרגשות ולתחושות התלמיד	.29*	.50***	.26*	.39***	.56***
מדד כללי					

עולה כי ארבעת הגורמים השונים של השאלון נמצאים בקשר מובהק עם כמות ההיגדים בחיבורים הרפלקטיביים של המשתתפות שנמצאו שייכים לאותה קטגוריה. מכאן ראוי להסיק שיש התאמה בין הערכת החשיבה הרפלקטיבית על פי השאלון שפותח לכתובה בחיבור רפלקטיבי חופשי, כך ששניהם משקפים את החשיבה הרפלקטיבית. מכאן שהשאלון להערכה עצמית של מעשה ההוראה וחיבור רפלקטיבי חופשי משקפים במידה דומה את החשיבה הרפלקטיבית של המורה.

מחקר ב': שימוש בשאלון בידי מורות בפועל

המחקר השני מתמקד באיכות תרומתו של השאלון הסגור כדרך לפיתוח הערכה עצמית של מעשה ההוראה וכן בוחן איך מורים בפועל נותנים מקום ליעילות השאלון בזמן השימוש בו ולטווח ארוך.

שאלות מחקר

1. מהי תרומתו למורים בפועל של שימוש בשאלון להערכה עצמית של מעשה ההוראה?
2. איך מורים בפועל נותנים מקום ליעילות השאלון להערכה עצמית של מעשה ההוראה, בזמן השימוש בו ולטווח ארוך?

מתודולוגיה

המשתתפות

ארבע מורות בפועל לחינוך מיוחד, בעלות תואר ראשון בחינוך. כולן עובדות במחוז חיפה או מחוז צפון.

אתי – שלוש שנות ותק, משמשת מורה מקצועית ומורה לחינוך מיוחד בחטיבת ביניים.

הדר – 10 שנות ותק כמחנכת ומורה מקצועית בכיתות החינוך המיוחד בבית ספר יסודי ממ"ד.

רחלי – 15 שנות ותק כמורת שילוב בבית ספר יסודי. כמו כן משמשת מדריכה מטעם משרד החינוך.

אורה – 20 שנות ותק כמורה, שבע שנים כמחנכת בחינוך רגיל. לאחר הסמכה לחינוך מיוחד, עובדת כמחנכת בכיתות חינוך מיוחד בבית ספר יסודי.

הליך המחקר

המחקר נערך בחודשיים האחרונים של שנת הלימודים ובתחילת השנה העוקבת. המשתתפות הביעו את רצונן להשתתף במחקר לאחר קבלת הסבר.

השאלון הוכן בגרסת גוגל-דוקס, הקישור שהועבר אל המשתתפות. הן נתבקשו למלא את השאלון פעם בשבוע במשך ארבעה שבועות. לאחר מכן נערך ריאיון פתוח למחצה (בסוף שנת הלימודים). כשלושה חודשים לאחר התנסות בשאלון, ראינו שתי החוקרות את המשתתפות ריאיון חצי-מובנה כארבעים דקות. מטרת הריאיון השני הייתה לבחון את התרומה לטווח הארוך של השאלון.

השאלות המכוונות:

- את מרגישה שהשאלון משפיע עליך גם עכשיו, כשלושה חודשים לאחר המילוי, בתחילת שנת לימודים חדשה?
 - מה היית ממליצה כדי לשמר את תרומת השאלון לאורך זמן?
 - השאלות נוגעות לשני תחומים: תחום אחד זה 'אני כמורה', אבל התחום השני נוגע לילד. שניהם מתחלקים לשניים: קוגניציה ומטה-קוגניציה ורגש ומוטיבציה. איפה זה פגש אותך יותר?
 - אילו המלצות יש לך לשינויים בפריטי השאלון? היגדים להוסיף? להוריד?
- נערך ניתוח תוכן לכל הראיונות (שקדי, 2011; Stemler, 2015), כאשר יחידת הניתוח הייתה משפט או היגד. זוהו תמות המשותפות לכל הראיונות, וגם תמות וקטגוריות ייחודיות למשתתפות השונות.
- אתיקה:** לאחר קבלת אישור מוועדת האתיקה המכללתית, החוקרות פנו פנייה אישית לכל המשתתפות; לא היו ביחסי מרות בזמן המחקר.

ממצאים

שיטת המחקר נשענה על מתודולוגיה ממוקדת קריטריונים, המעוגנת בתאוריות וקריטריונים חיצוניים שמכוונים את הניתוח (שקדי, 2016). ניתוח הממצאים נעשה באמצעות ניתוח תוכן, כאשר יחידת הניתוח הייתה משפט או היגד.

מניתוחי הראיונות עלו שלוש תמות עיקריות: (א) תרומת שימוש בשאלון להוראה של המשתתפת; (ב) תרומתו להעמקת התפתחות המקצועית האישית; (ג) המלצות לשימוש שוטף בשאלון.

א. תרומת השימוש בשאלון להוראה של המשתתפת

בתמה זו הייתה התמקדות בשיעור בשלבי השונים – תכנון, ביצוע והערכה. המשתתפות דיווחו שהשאלון תרם לשלב התכנון בחידוד מטרות ופעילויות, ונוסף על כך – מיקוד בצורכי התלמידים. בזמן ביצוע השיעור הן דיווחו על גמישות ביחסן לצורכי התלמידים השונים ולא היצמדות בלעדית למערך המתוכנן. בשלב ההערכה הן מצאו את עצמן בתהליכים רפלקטיביים בעניין תכנון השיעור הבא.

הדר ציינה את השינוי שהיא עברה: "...גם בלהרכיב שיעור, פתאום את חושבת על הפרטים הקטנים של הילדים..." רחלי הסבירה: "אני חושבת שזה [השאלון] השפיע על כל ההוראה שלי, על הדרך בה אני מסתכלת על התלמידים, על הדרך שבה אני מתכננת את ההוראה".
היא הוסיפה דוגמה:

בתור אחת כזו שחושבת שתופסת את עצמה ככזאת [מורה רגישה], ... אני חושבת על התלמיד שישבתי מולו והיה איזשהו קושי ואני המשכתי ללחוץ והוא פתאום הוריד את הראש ובכה. ואז זה [השאלון] גרם לי לפקפק, לא בקטע שלילי, אלא בלהגיד לעצמי: רגע, פספסת פה משהו, לא באמת היית רגישה אליו וגרמת לו בעצם לשבור את הכלים.
הדר סיפרה:

פתאום [השאלון] נותן לי נקודות חשיבה במהלך השיעור איך לתכנן גם את השיעור הבא וגם את היחס לילד במהלך השיעור, גם לפני ואחרי... מה שחשוב באמת זו ההתייחסות שלך לילד... איך מתייחסים לילד בכל סיטואציה, לא רק ללמידה עצמה...

ב. תרומתו להעמקת התפתחות המקצועית האישית

מתוך הניתוח עלה נושא חיבור אישי של המשתתפות לפריטים ספציפיים בשאלון. כל משתתפת התחברה לפריטים שונים. החיבור היה משתי נקודות מוצא – הראשון, רצון להשתפר בפריטים שבהם העריכה את עצמה נמוך; והשני – שאלות ספציפיות שתרמו להסתכלות אחרת על הילד ועל יצירת הקשר הרגשי איתו, וגם על פתיחות לשיטות הוראה אחרות. בעיקר, כל המשתתפות דיווחו שמילוי השאלון גרם להן להפנות זרקור על החזון האישי שלהן שהביא אותן להוראה, לעומת שקיעה ברוטינה. עצם מילוי השאלון נתן להן מוטיבציה להמשיך העבודה.
הדר:

...זה גם נותן נקודות מחשבה שאולי היו לך בהתחלה, במטרות שלך כשאת בחרת להיות מורה... אני חושבת שהרבה פעמים את נכנסת להוראה במטרות מסוימות וברצונות מסוימים. כשאת נכנסת לשוטף, לשגרה... את מחויבת לדברים במערכת... לכתוב תוכנית... היה משהו בשאלון שעשה לי טוב... רגע, זו הייתה שאיפת חיי, בשביל זה הלכתי להוראה, בשביל זה בחרתי בחינוך המיוחד... פתאום השאלון ממקד אותך לראות חזרה את הילדים מול העיניים.
אתי דנה ברצון שלה להשתפר בפריטים שבהם העריכה את עצמה נמוך. היא אמרה כי:

בהתחלה, לא כל כך [השפיע], אבל ככל שעבר הזמן, כשידעתי שאני צריכה למלא את השאלון כל שבוע, כן חשבתי עליו כשהכנתי פעילות לשיעור... בשבוע שחשבתי על זה, והקדשתי לזה זמן [לשאלון], הערכתי את עצמי אחרת.

ג. המלצות לשימוש עתידי בשאלון

למשתתפות היו כמה הצעות. כולן חשבו שמילוי עקבי של השאלון יכול להועיל לכלל המורים, חדשים וותיקים, מחנכים ומורים מקצועיים, מורים בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד. כדי שתהיה השפעה ארוכת-טווח, הציעו שימוש עקבי בשאלון לאורך זמן.
רחלי ציינה:

אני חושבת שהשאלון מתאים לכולם, לדעתי. יש את המורות החדשות שצריך "להאיר" את עיניהן ולשים הדגשים בעיניהן... ערנות, ערנות. זה שלב ראשוני ומאוד חשוב גם בוויסות הכעסים, ויסות ההתנהגות שלהן כלפי התלמידים... אני חושבת שרגש, מחשבה, גוררים תגובה... יש את הוותיקות, כמוני, שצריך לפעמים להסיר אבק מהמדפים. ואני חושבת שזה (השאלון) [מתאים] גם לחינוך המיוחד וגם לחינוך רגיל, חינוך רגיל עוד הרבה יותר.

לסיכום, המשתתפות שכולן מורות בשדה החינוך, ציינו את תרומת השאלון לעבודתן כמורות תוך בחינת התהליכים הרפלקטיביים. הן נזכרו בהיגדים מתוך השאלון בעת תכנון השיעורים, במהלך העברתם ובחשיבה לאחר. בעזרת ההיגדים הן העמיקו, חידדו והתבוננו בדרך אחרת באירועים השונים שקרו במהלך ההוראה ובמפגש עם התלמידים. כמו כן כל אחת דיווחה על ההיגדים שהיו בעלי משמעות עבורה מבחינה אישית, אם זה זרקור על החזון האישי שלה בחינוך ואם זה "ערעור" בתובנות על עצמה כמורה. נוסף על כך, כל אחת מהמשתתפות ראתה את חשיבות השימוש בשאלון בעתיד בקרב מגוון רב של מורים.

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לפתח שאלון להערכה עצמית של מורים את מעשה ההוראה ולבחון את תרומתו למורים בפועל בעבודתן השוטפת. זאת מתוך תפיסה של ההוראה כפרופסיה וחשיבות ההתפתחות לאורך כל החיים המקצועיים. השאלון פותח ותוקף בכמה צעדים, בהם הגדרת מבנה התוכן וניסוח ההיגדים, תיקוף מומחים, תוקף מבנה ותוקף מתכנס. לאחר מכן רואיינו ארבע מורות בפועל לאחר שימוש בשאלון לפרק זמן ממושך.

מבנה השאלון הולם את רכיבי ההוראה המיטבית, כפי שנמצאו בניתוח הכתיבה הרפלקטיבית של סטודנטיות להוראה. רכיבים אלה כללו רגישות לאפיוני התלמידים ורכיבי הכוונה עצמית בהוראה (ביגמן וגידלביץ, 2015). ההיגדים נוסחו כך שהם ניתנים לפירושים מגוונים, בחשיבה על מגוון אירועים שמתאימים לסיטואציות הוראה למיניהן. שימוש עקבי בשאלון תרם למורות הוותיקות והחדשות כאחת. זה חידד את תפיסתן את משמעות המקצוע וייעודן כמורות. נוסף על כך, שימש בסיס לבקרה עצמית שלהן על מעשה ההוראה בשלביו השונים ומיקד אותן להבין את התלמידים בכיתה מתוך נקודת ראות אחרת.

הערכה עצמית ככלי אישי למורה

השאלון נבנה ככלי לשימוש אישי של מורות בפועל לצורך פיתוח הערכה עצמית שהיא הערכה מעצבת. ההוראה שניתנה למורות שהשתתפו במחקר הייתה בקשה לציין את המידה שבה הן חושבות על ההיבטים בהוראתן שמפורטים בהיגדים בשאלון, מתוך בחינת שיעור או יום לימודים לבחירתן. השימוש בשאלון היה למטרות אישיות בלבד ולא כחלק מציון. בדיון על יתרונות ההערכה העצמית, לעומת הערכת מעריך חיצוני, הטי וטימפרלי (Hattie & Timperley, 2007) טענו שתרומה אפשרית של הערכה עצמית של הלמידה היא עבור לומדים שלא מבקשים עזרה, בשל איום שהם מרגישים בביטחון העצמי או בגלל

בושה חברתית. כאשר לומד כזה מבצע הערכה עצמית, הוא חופשי להעריך את ביצועיו בלי חשש למשוב שלילי חיצוני. זה נכון, כל עוד ההערכה לא נחשבת לרכיב של ציון כלשהו (Clark, 2012). במקרה של מורים בפועל, הערכה חיצונית מתבצעת בתדירות נמוכה ובדרך כלל מורים לא נוהגים "לפתוח" את הכיתה מיוזמתם לצופים עמיתים או ממונים עליהם לצורך קבלת משוב על הוראתם, ייתכן בשל החשש מפגיעה בדימוי עצמי וחברתי (Aubusson, Steele, Dinham, & Brady, 2007). המשתתפות במחקר הנוכחי לא חששו להעריך את עצמן באמת במהלך מילוי השאלון, שהיה לשימוש אישי בלבד. הן דיווחו על כך שזיהו התנהגויות שהיו מעוניינות לשפר אותן ומצאו את עצמן מתכננות שיעורים מתוך חשיבה על התנהגויות אלו. זאת אף שלא ניתנה הוראה מפורשת לגלות את ההתנהגויות לשיפור או לבצע שינוי בהוראה.

המחקר בתחום הערכה מציע הבחנה מבדלת בין הערכה לצורך הלמידה ובין הערכה כחלק מהלמידה. הערכה לצורך הלמידה מכוונת את הלומד לקראת השגת מטרות שנקבעו מראש, ואילו הערכה כחלק מהלמידה רואה את ההערכה עצמה כלמידה, כאשר מתוך ההערכה הלומד רוכש את הכלים הנחוצים כדי להיות מומחה בתחום (Clark, 2012). ראוי לראות את השאלון להערכה עצמית במחקר הנוכחי כמסייע להערכה כלמידה. המורות שהשתתפו במחקר ציינו את השינוי בתכנון ההוראה ובבחירת פעילויות בשיעור לאחר תובנות שהגיעו אליהן לאחר מילוי השאלון.

ההוראה היא מקצוע פרקטי, דורש ידע פרקטי והרהור על ידע זה (Shulman, 1986). הגישה ההתמחותית-רפלקטיבית בהוראה יוצאת מהנחה שמורים לומדים מהפרשנות האישית שנותנים להוראה ובכך מרחיבים את רפרטואר הסיטואציות והתגובות, שאותן ישלפו בעת הצורך במהלך ההוראה (שקדי, 2016). יש ספרות מחקרית על תרומתה של הרפלקציה לשיפור ההוראה, בעיקר לידע הפרקטי שלה (זילברשטיין, 1998). עם זה מדריכים פדגוגיים ומדריכים בסדנאות הסטאז' ברחבי העולם מדווחים על סלידה מכתיבה רפלקטיבית ואף משיח רפלקטיבי מתמשך בקרב מורים בפועל, טירונים וותיקים כאחד (Barton & Ryan, 2014; Greiman & Covington, 2007). המחקר הנוכחי מראה ששימוש עקבי בשאלון להערכה עצמית תורם לשינויים בפרקטיקת ההוראה של מורות בפועל וגם להרהור על הזהות המקצועית שלהן. מכאן אפשר לראות את השאלון להערכה עצמית של מעשה ההוראה ככלי שישמש מורים בפועל להתקדמות והתמקצעות.

השאלון כאסטרטגיה מטה-קוגניטיבית

תאוריות למידה המתמקדות בהכוונה עצמית בלמידה ובהוראה שמות דגש בהכוונה עצמית מטה-קוגניטיבית כגורם מרכזי בשיפור ההוראה והלמידה. השאלון במחקר הנוכחי שהיה בשימוש כמה פעמים בקרב המורות המשתתפות, שימש עבורן סוג של שאלות מכוונות חוזרות על עצמן שנטמעו בזיכרוןן עקב שימוש חוזר. אפשר לעשות הקבלה בין מענה עקבי על שאלות אלו ובין השלבים ברכישת אסטרטגיה של שאלות עצמיות מטה-קוגניטיביות. שאלות מטה-קוגניטיביות תורמות הן לפיתוח המטה-קוגניציה והן להישגים בתחום הדעת, שבו יושמו בתחומים, כגון הבנת הקרא, מתמטיקה, מדעים והכשרת מורים (לדוגמה, Kramarski & Kohen, 2017; Michalsky, 2012). במחקר הנוכחי המשתתפות ציינו שעם הזמן חשבו על הפריטים בשאלון ועל ההתנהגויות המתוארות בפריטים אלה במהלך השיעורים שהעבירו ולעיתים שינו את

מהלך השיעור בשל חשיבה זו. גם בראיונות שנערכו שלושה חודשים מעת סיום השימוש בשאלון, ציינו המשתתפות היגדים מסוימים שהמשיכו לחשוב עליהם. הן הרגישו את עצמן חושבות אחרת על ההוראה בשלביה השונים, בעקבות מילוי קבוע של השאלון, כפי שציינה אחת המורות "... פתאום קפצה השאלה הזאת..."

במחקרי המשך מומלץ יהיה להרחיב את המדגם לאוכלוסיות מורים בכל הארץ ובמקומות למיניהם המלמדים שכבות גיל מגוונות כדי לבחון את תרומתו ויעילותו. נוסף על כך, לבחון את יעילות השאלון לפרק זמן ארוך יותר ובכך להפוך אותו לאחד מתוך הכלים ב"ארגז הכלים" של המורה.

המלצה ליישום בעבודת היועץ החינוכי: היועץ תורם בבנייה ובהובלה של תוכניות העצמה למורים לפיתוח והתמקצעות (בן-אורי, 2014; Hechter, 2011). השאלון הוא כלי להערכה עצמית של המורה את עבודתה. בכך הוא יכול לשמש את היועץ לטיפול מיומנויות יסוד – היועצות – במפגש היועץ עם המורה לצורך שכלול כישוריה ליצירת שיח בעל משמעות עם התלמידים (דשבסקי, 2009).

סיכום

המורים שקועים בעשייה שוטפת יום-יומית מורכבת הדורשת בין השאר כתיבת תוכניות, נוכחות בישיבות ובהשתלמויות, בדיקת עבודות ומבחנים ומענה לתלמידים ולהורים בשעות שמעבר לשעות העבודה. רטינות אלה שואבות את רוב זמנם של המורים. השאלון במחקר הנוכחי הוא כלי פשוט המאפשר למורים לחשוב על ההוראה, על הכיתה, על התלמידים ועל הדמות שהן מייצגות בכיתה והשימוש בו לא דורש זמן רב. כפי שתיארו המורות שהשתתפו במחקר, השאלון אפשר להן לפנות את זמןן לחשיבה מעמיקה על מעשה ההוראה גם שלא ב"נקודות הקיצון", ותרום לאיכות ההוראה ולטיפול זהות המקצועית. המלצתן היא להציע את השאלון לשימוש רחב בקרב מורים.

נחתם במילותיה של המורה רחלי:

אני חושבת ... שאני משתדלת להיות מודעת לתהליכים ... אבל זה האיר. לענות על השאלות, לפגוש שוב ושוב את אותן נקודות, זה כמו שמנקים אבק מהמדף. זה מחדד, זה עוזר להמשיג, זה עוזר לסדר לך בראש למה אתה שם לב יותר ולמה פחות.

רשימת מקורות

- אבדור, ש' (2003). בסיסי ידע בתפקוד פרופסיונאלי של מורים בזיקה לתהליכים רפלקטיביים ולמאפייני הקוריקולום של הכשרת מורים. **מעוף ומעשה במכללת אחוה**, 9, 175-209.
- אוסטר, ע' וקורן, ד' (2014-2015). ההכשרה להוראה כמקצוע פרופסיונלי – עיון מחודש בעקבות חובת ההתמחות. **מים מדליו**, 25-26, 313-349.
- ביגמן, ז' וגידלביץ, ס' (2015). חיפוש אחר דרך המלך בהוראה: הכתיבה הרפלקטיבית של פרחי הוראה הלומדים במסלול לחינוך מיוחד. **דפים**, 61, 63-81.

- בן-אורי, א' (2014). מה בין חוללות עצמית של מורים ובין מנהיגות מקצועית בקרב יועצים חינוכיים: מבט עיוני. **הייעוץ החינוכי**, 18, 55-68.
- בן פרץ, מ' (1998). הרפלקציה בהכשרת מורים: מיתוס או מציאות. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן פרץ ושי' זיו (עורכים), **רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות מורה** (עמ' 43-54). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- דשבסקי, ע' (2009). **סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית בייעוץ חינוכי**. ירושלים: משרד החינוך. אוחר מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/pirumim/catalog/StandartimYeutz.htm>
- זילברשטיין, מ' (1998). הוראה רפלקטיבית: הבהרה קונספטואלית לתכניות הכשרה והשתלמות מורים. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן פרץ ושי' זיו (עורכים), **רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות מורה** (עמ' 15-42). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- כהן, א' (2011). רפלקציה: רפלקציה! בתוך א' יוגב ור' זוזובסקי (עורכות), **הדרכה במבט חוקר** (עמ' 219-237). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- שקדי, א' (2011). **המשמעות מאחורי המילים – מתודולוגיה במחקר איכותני: הלכה למעשה**. תל-אביב: רמות.
- שקדי, א' (2016). **הם לא ברחו מהכיתה: נרטיבים של סטודנטים מצטיינים בדרכם להתמחות בחינוך** (י' שטיימן, עורכת). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- Andrade, H. L. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. *NERA Conference Proceedings 2010*. Retrieved from https://opencommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=nera_2010
- Andrade, H., & Boulay, B. A. (2003). Role of rubric-referenced self-assessment in learning to write. *Journal of Educational Research*, 97(1), 21-30. doi:10.1080/00220670309596625
- Aubusson, P., Steele, F., Dinham, S., & Brady, L. (2007). Action learning in teacher learning community formation: Informative or transformative? *Teacher Development*, 11(2), 133-148. doi:10.1080/13664530701414746
- Barton G., & Ryan, M. (2014). Multimodal approaches to reflective teaching and assessment in higher education. *Higher Education Research & Development*, 33(3), 409-424. doi:10.1080/07294360.2013.841650
- Bearden, W. O., Netemeyer, R. G., & Sharma, S. (2003). *Scaling procedures: Issues and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bembenutty, H., White, M. C., & Velez, M. R. (2015). *Developing self-regulation of learning and teaching skills among teacher candidates*. New York: Springer.

- Biggs, J. B., & Tang, C. S.-K. (2007). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (3rd ed.). Maidenhead, Berkshire: SRHE & Open University Press.
- Boud, D., & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education*, 18(5), 529-549. doi:10.1007/BF0013874
- Brown, S. A., & McIntyre, D. (1993). *Making sense of teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205-249. doi:10.1007/s10648-011-9191-6
- Dewey, J. (1933). *How we Think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Henry Regnery Co.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan Books.
- Dewey, J. (1965). The relation of theory to practice in education. In M. Borrowman (Ed.), *Teacher education in America: A documentary history* (pp. 140-171). New York: Teacher's College Press. (Original work published 1904)
- Endedijk, M. D., Brekelmans, M., Sleegers, P., Vermunt, J. D. (2016). Measuring students' self-regulated learning in professional education: Bridging the gap between event and aptitude measurements. *Quality & Quantity*, 50(5), 2141-2164. doi:10.1007/s11135-015-0255-4
- Greiman, B. C., & Covington, H. K. (2007). Reflective thinking and journal writing: Examining student teachers' perceptions of preferred reflective modality, journal writing outcomes, and journal structure. *Career and Technical Education Research*, 32(2), 115-139. doi:10.5328/CTER32.2.115
- Hattie, J., & Temperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487
- Hattie, J., & Yates, G. C. R. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. London: Routledge.
- Hechter, R. P. (2011). Changes in preservice elementary teachers' personal science teaching efficacy and science teaching outcome expectancies: The influence of context. *Journal of Science Teacher Education*, 22(2), 187-202. doi:10.1007/s10972-010-9199-7
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus & Giroux.

- Kennedy, M. M. (2006). Knowledge and vision in teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 205-211. doi:10.1177/0022487105285639
- Kolb, D. A., Osland, J. S., & Rubin, I. M. (1995). *Organizational behavior: An experiential approach* (6th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kramarski, B. (2008). Promoting teachers' algebraic reasoning and self-regulation with metacognitive guidance. *Metacognition and Learning*, 3(2), 83-99. doi:10.1007/s11409-008-9020-6
- Kramarski, B., & Kohen, Z. (2017). Promoting preservice teachers' dual self-regulation roles as learners and as teachers: Effects of generic vs. specific prompts. *Metacognition & Learning*, 12(2), 157-191. doi:10.1007/s11409-016-9164-8
- Kramarski, B., & Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: Effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal*, 40(1), 281-310. doi:10.3102/00028312040001281
- Kreber, C. (2004). An analysis of two models of reflection and their implicational for educational development. *International Journal of Academic Development*, 9(1), 29-49. doi:10.1080/1360144042000296044
- Lankshear, C., Peters, M., & Knobel, M. (2000). Information, knowledge and learning: Some issues facing epistemology and education in a digital age. *Journal of Philosophy of Education*, 34(1), 17-39. doi:10.1111/1467-9752.00153
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307. doi:10.1080/713693162
- Liu, K. (2015). Critical reflection as a framework for transformative learning in teacher education. *Educational Review*, 67(2), 135-157. doi:10.1080/00131911.2013.839546
- Maienza, J. (1996). Philosophical and structural perspective in teacher education. In F. B. Murray (Ed.), *The teacher educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers* (pp. 506-525). San Francisco: Jossey-Bass.
- Michalsky, T. (2012). Shaping self-regulation in science teachers' professional growth: Inquiry skills. *Science Education*, 96(6), 1106-1133. doi:10.1002/sce.21029
- Ostorga, A. N. (2006). Developing teachers who are reflective practitioners: A complex process. *Issues in Teacher Education*, 15(2), 5-20.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to

- develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576. doi:10.14204/ejrep.30.12200
- Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J. W. (2016). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 311-326). New York: Springer.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). *The MILE guide: Milestones for improving learning & education*. Retrieved from <http://docplayer.net/9170984-The-mile-guide-milestones-for-improving-learning-education.html>
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. doi:10.1037/0022-0663.92.3.544
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R., Wolters, C. A., & Baxter, G. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. In G. Schraw & J. C. Impara (Eds.), *Issues in the Measurement of Metacognition* (pp. 43-97). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. doi:10.3102/0013189X015002004
- Snook, I. A. (2012). Lifelong education: Some Deweyan themes. In D. N. Aspin, J. D. Chapman, K. Evans, & R. Bagnall (Eds.), *Second international handbook of lifelong learning* (pp. 139-149). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Stemler, S. E. (2015). Content analysis. In R. Scott & S. Kosslyn (Eds.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An interdisciplinary, searchable and linkable resource* (pp. 1-14). America: John Wiley and Sons, Inc. Retrieved from http://sstemler.faculty.wesleyan.edu/files/2016/09/Stemler_Emerging_Trends_in_Content_Analysis_2015.pdf

- William, D. (2008). *Changing classroom practice*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Classroom Assessment Special Interest Group, New York.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological development, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. doi:10.3102/0002831207312909
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.

נספח 1

שאלון הערכה עצמית של חשיבה רפלקטיבית

מורה יקרה!

לפניך מספר היגדים. נא תעריכי בסקלה מ-1 עד 5 כמה כל היגד נכון לגביך בעת חשיבה הרפלקטיבית בעקבות שיעור/פעילות/תקופת הוראה.
אנו תקווה ששאלות אלה יסייעו בידך למקד את חשיבתך הרפלקטיבית לצורך שיפור ההוראה.

5 מסכימה מאוד	4 מסכימה	3 מסכימה במידה בינונית	2 מסכימה במידה מועטה	1 לא מסכימה כלל	
					1. אם בסוף שיעור, אני מרגישה שההתנסות הייתה חיובית עבור התלמידים, זה מעורר בי רצון להמשיך בהוראה.
					2. אני מתייחסת לתלמידים כפי שאני רוצה שיתייחסו לילדיי (הרצון לקדם אותם, אכפתיות, דאגה).
					3. אני מרגישה שהצלחתי ליצור קשר טוב עם התלמידים וזה הוסיף ללמידה משמעותית בשיעורים.
					4. כאשר התלמידים מבינים את מה שלימדתי, אני מרגישה סיפוק.
					5. כאשר התלמידים מתקשים להבין, אני מרגישה מאתגרת ותוהה כיצד ללמד נושא זה בדרך אחרת שתתאים להם.
					6. הייתי שמחה ללמוד מגוון שיטות הוראה, כדי להתאים את דרכי ההוראה לצורכי תלמידי.
					7. אני חושבת שכדי להיות מורה טובה יותר, חשוב לי להכיר תאוריות ומחקרים בתחום החינוך, מעבר לדיסציפלינת ההוראה שלי.
					8. לפעמים אני מנסה שיטת הוראה שלא מתאימה לי אינטואיטיבית, אך יש סימנים שמראים שהיא טובה עבור התלמידים.
					9. התאמה מיטבית של שיטות הוראה לאפיוני התלמידים מסייעת ביצירת קשר חיובי איתם.
					10. תכנון שיעור עם מטרות ברורות ממקד את ההוראה שלי.
					11. לפעמים אני נדרשת ללמד נושא/תחום שאני לא בקיאה בו. זה מאלץ אותי ללמוד אותו לעומק כדי להסביר אותו טוב לתלמידים.
					12. בתכנון פעילויות למידה, אני מפעילה שיקול דעת דידקטי, בהתבסס על מסקנות מהשיעור הקודם.
					13. השיעור אינו תמיד מתנהל כפי שתוכנן, אף על פי שאני נערכתי לשיעור היטב, ועליי לאתר את הגורמים לכך.
					14. כאשר אני מתחילה לראות התקדמות אצל תלמידיי, ולו הקטנה ביותר, אני מקבלת חיזוק לטיב העבודה שלי כמורה.

5 מסכימה מאוד	4 מסכימה	3 מסכימה במידה בינונית	2 מסכימה במידה מועטה	1 לא מסכימה כלל	
					15. אני מודעת לחשיבות בקביעה ובשמירה על כללים ברורים בקשר שלי עם התלמידים שלי, כדי שלא לפגוע בניהול הכיתה.
					16. בהערכה שלי של תפקוד התלמידים לאחר שיעור, אני לוקחת בחשבון גם את תפקודם בתקופה האחרונה.
					17. הערכת תפקוד התלמידים כוללת התייחסות למטרות שנקבעו בתוכנית הלימודים.
					18. אני נענית לתלמידים שמבקשים ללמוד נושא שמעבר לתוכנית הלימודים שלהם, מתוך ההבנה שזאת דרך להעלות את המוטיבציה שלהם ללמידה.
					19. חשוב לי לזהות ולהבין לעומק את הקשיים של התלמידים בכיתתי, על מנת לתכנן את מערך ההוראה.
					20. הערכת למידה של התלמידים בעקבות כל שיעור חשובה, על מנת לקבוע מטרות ודרכי הוראה המתאימות לתלמידים להמשך.
					21. לקראת הקניה של חומר חדש, אני שוקלת היטב את המילים שלי, על מנת שההסבר יהיה ממוקד וברור לתלמידים.
					22. אם אני מזהה סוג עוזרים דידקטיים שעוזר לתלמידי בנושא מסוים, אני חושבת איך להכין משחזר דומה עבור נושאים אחרים.
					23. אני חושבת שאני מזהה כאשר תלמיד או תלמידים משדרים רצון להצליח בשיעור.
					24. אני מנסה להבין את רגשות ותחושות התלמידים, שעומדים מאחורי התנהגותם החיצונית.
					25. חשוב לי שהתלמידים בכיתתי ירגישו חופשיים לבטא את עצמם ולהשתתף בשיעור.
					26. לפעמים אני מתעכבת על הוראת נושא מסוים כדי לרכז את המעבר לנושא חדש.
					27. אני מזהה כאשר אחד מתלמידי סובל מחרדה מלימוד תחום מסוים, שפוגמת במוטיבציה שלו להתקדם.
					28. חשוב להמשיך ולחזק תלמיד מתקשה בתחום שבו הוא חזק, מתוך תקווה שזה יתרום להתקדמות בתחומים אחרים.

יחסי משפחה-עבודה בקרב נשים חרדיות ונשים חילוניות העובדות במערכת החינוך

שרה רוזנאו ויצחק גילת

אני מגדירה את עצמי אישה מודרנית המנסה לתמרן בין הקריירה למשפחה "הג'אגלינג" של החיים, [...] אני משתדלת לעשות גם לי וגם לביתי.

תקציר

העבודה הנוכחית התמקדה בתפיסות של מורות חרדיות ומורות חילוניות העובדות במערכת החינוך בנושא קונפליקט משפחה-עבודה. מטרת העבודה הייתה לבחון את עוצמתו של הקונפליקט בין שתי המחויבויות למשפחה ולעבודה ולזהות דרכי התמודדות עימו בקרב שתי הקבוצות. המחקר כלל גישה כמותית ואיכותנית. בחלק הכמותי השתתפו 93 נשים חרדיות ו-83 נשים חילוניות, רובן אקדמאיות, בעלות משפחה ועובדות. כל הנשים מילאו שאלון מובנה שבחן מחויבות למשפחה ולעבודה. החלק האיכותני נשען על תיאורים פתוחים שהפיקו המשתתפות באשר למשמעות המושגים: משפחה ועבודה. הממצאים הכמותיים הדגימו בשתי הקבוצות מחויבות גבוהה יותר למשפחה בהשוואה לעבודה, אולם הפער היה גבוה בהרבה אצל המורות החרדיות. אפשר להסיק מכך שעוצמת הקונפליקט חלשה הרבה יותר בקרב המורות החרדיות לעומת החילוניות. התיאורים הפתוחים חשפו תמונה מורכבת של קונפליקט משפחה-עבודה. בקרב המורות החרדיות ניכר היה שהעליונות הברורה של המשפחה באידאולוגיה ובפרקטיקה נטועה עמוק במערכת האמונות האישיות ולעומת זאת העבודה נתפסה כאמצעי פרנסה המאפשר את אורח החיים החרדי. עם זה העבודה נתפסה גם כמקור לסיפוק ולמימוש עצמי. המחקר הדגים כיצד מצליחות מורות חרדיות לנתב את דרכן בין שני העולמות לנוכח המגמות העכשוויות המשקפות ניצני פתיחות של החברה החרדית כלפי עולם התעסוקה והלימודים בחברה הישראלית כיום.

מילות מפתח: קונפליקט עבודה-משפחה; חברה חרדית; מורות במערכת החינוך; דרכי התמודדות.

מבוא

תמורות חברתיות וכלכליות בעידן המודרני הן רכיב חשוב בשילוב בין שני תפקידי חיים מרכזיים – משפחה ועבודה. בישראל, כמו במדינות מערביות אחרות ניכרת נטייה של נשים מכל מיני מגזרים להשתלב בעולם העבודה. אם במבנה המשפחתי המסורתי בדרך כלל הגבר היה המפרנס היחיד והעיקרי והאישה הייתה עקרת בית, בעידן המודרני עם

הגידול בשיעור הנשים העובדות צמח מודל משפחתי חדש שבו שני בני הזוג עובדים מחוץ לבית ונטל המשפחה והעבודה מתחלק ביניהם. בשל המורכבות והתובענות שבכל אחד מהתפקידים שאלת היחסים שבין המחויבות לבית ולמשפחה ובין המחויבות לעבודה ודרכי ההתמודדות איתן מקבלת משנה תוקף.

החברה החרדית היא מיעוט בחברה הישראלית ובחברה היהודית בישראל ובתפוצות. באידאולוגיה שלה ובאורח חייה היא מעמידה את עצמה כתרבות נגד לחברה הסובבת אותה. המושג "יהדות חרדית", כפי שהוא מובן כיום, עוסק בחלק מוגדר ומובחן בחברה היהודית, הרואה עצמו מחויב להלכה, כפי שהתפתחה על ידי האוטוריטות המוסמכות במסורת היהודית האורתודוקסית. החברה החרדית נוטה להתבדלות תרבותית, שמירה על ערכי התורה והמסורת היהודית. ההסתגרות החרדית באה לידי ביטוי בהפרדה גאוגרפית באזורי מגורים מוגדרים כדי להישמר מהשפעות המודרנה ומאורחות חיים שעלולים להרחיק את הדורות הצעירים מלימוד התורה. במחצית השנייה של המאה העשרים השתנה תפקידה של האישה ועליה הוטלה המשימה והאחריות של פרנסת המשפחה כדי לאפשר לגברים להקדיש את עצמם ללימודי התורה. לאחרונה חלה תפנית בנושא השכלה בקרב נשים והתופעה של נשים חרדיות עובדות ולומדות הפכה לממוסדת. בתחילה נשים חרדיות הופנו למשרות הוראה בתוך הקהילה אך משעלה ההיצע על הביקוש ומקצועות ההוראה לא נדרשו עוד, נשים החלו לצאת מגבולות הקהילה בחיפוש אחר עבודה שתאפשר את פרנסת המשפחה בתחומי עבודה מגוונים (זיכרמן, 2014). מגמות אלה העמידו את הנשים החרדיות לפני התנסות חדשה של התמודדות עם ריבוי מחויבויות. לכן מערכת היחסים בתוך המשפחה הגרעינית וחלוקת התפקידים המגדרית השתנו וגם מעמדה של האישה החרדית השתנה (פרידמן, 1991). השינוי בתפקידים נבע מן הפער שבין המודל התרבותי של עולם העבודה, שנחשפו אליו נשים חרדיות שיצאו לעבודה ובין ערכי התרבות והאידיאלים של החברה החרדית (חקק, 2004; ליוש, 2014).

מפגש של שני עורכי המחקר עם קבוצת נשים חרדיות במסגרת לימודי תואר שני בתוכנית לייעוץ חינוכי פתח צוהר לעולמן המרתק של מורות עובדות ולומדות, מסורות לבית, למשפחה ולילדים, ומחויבות לעולם החרדי. השילוב בין כל המשתנים האלה הלכה למעשה הוביל למחקר הנוכחי המתמקד בסוגיית המחויבויות לבית, למשפחה ולעבודה בקרב מורות חרדיות. כדי לזהות את המאפיינים הייחודיים של הנשים החרדיות נכללה במחקר גם קבוצת השוואה של נשים חילוניות המייצגות במחקר את המודרנה המערבית לעומת החברה הדתית השמרנית.

סקירת ספרות

משפחה ועבודה הן שתי מערכות מרכזיות בחייהם של רוב בני האדם. ההשתייכות אליהן מעניקה תחושה של מהותיות ורווחה רגשית, אך היא כרוכה גם במחויבות ובצורך לעמוד בדרישות בלתי פוסקות המופנות אל הפרט. בדרך מסורתית, על פי חלוקת התפקידים במשפחה בעבר, הגבר היה אחראי על הפרנסה בעוד שהאישה הופקדה על הטיפול במשפחה, בילדים ובמטלות הבית. תמורות חברתיות וכלכליות שהתחוללו במדינות מערביות כולל ישראל, כבר במחצית השנייה של המאה העשרים הביאו לידי שינויים ניכרים בכוח העבודה עם כניסתן של נשים לשוק העבודה. הנשים שיצאו לשוק העבודה לצד בעליהן, הפכו למפרנסות ובה בעת חלו עליהן כל מטלות הבית המסורתיות. מצב זה

יצר מציאות שבה לשני בני הזוג יש מחויבות ואחריות גם לעבודה וגם למשפחה. הבנת הקשר בין שתי המערכות המרכזיות נוגעת לשילוב המורכב בין תפקידים במשפחה ובין תפקידים בעבודה מכל מיני היבטים שהעיקרי בהם הוא ההיבט הקונפליקטואלי. אם הדרישות המופנות ממערכת אחת מתנגשות בדרישות המופנות מן המערכת השנייה מתפתח מצב המכונה בספרות המקצועית "קונפליקט עבודה-משפחה" (Greenhaus & Beutell, 1985).

מקורו של הקונפליקט יכול להיות תוצאה של שלושה משתנים עיקריים: זמן, לחץ והתנהגות. קונפליקט הנשען על משאבי זמן קשור לעובדה שלכל אדם יש משאבי זמן מוגבלים. הזמן המוקדש למילוי תפקיד אחד יכול לגרוע או להקשות על ביצוע התפקיד האחר. לדעת כץ (1988), הזמן המוגבל והקצוב שנשאר לאחד התפקידים מספק את הסיבה העיקרית לקונפליקט. קונפליקט המבוסס על לחץ קשור לרמות גבוהות של מתח שיכולות להיווצר מדרישות תובעניות היוצרות על הפרט עומס רגשי גבוה שיגביל אותו במילוי הדרישות של המערכת האחרת. קונפליקט המבוסס על התנהגות קשור לחוסר ההתאמה בין ההתנהגות הנדרשת מהאדם בתפקיד אחד לבין ההתנהגות הנדרשת ממנו בתפקיד האחר.

מחקרים בתחום זה עומדים על שני טיפוסים של קונפליקט הקשורים בזיקת הגומלין בין משפחה לעבודה: משפחה מפריעה לעבודה ועבודה מפריעה למשפחה. מצב של משפחה מפריעה לעבודה, למשל היעדרות מפגישה חשובה בעבודה בגלל טיפול בילד חולה, מתפתח כאשר המחויבות למשפחה באה על חשבון מילוי המחויבות לעבודה. מצב של עבודה מפריעה למשפחה, למשל ביטול השתתפות באירוע משפחתי בגלל הצורך לסיים דו"ח עבודה בדחיפות, מתפתח כאשר מחויבות לעבודה מפריעה למילוי מחויבות משפחתית (Fox & Dwyer, 1999). שני מצבים אלה נחשבים תופעות נפרדות שכל אחת מהן היא בעלת דינמיקה אחרת. במצב של משפחה מפריעה לעבודה, הסיבות קשורות במציאות המשפחתית והתוצאות השליליות מתבטאות בעבודה. במצב של עבודה מפריעה למשפחה, הסיבות קשורות לעבודה והתוצאות השליליות מתבטאות בחיי המשפחה (Frone, 2003). מחקרים בתחום שהתמקדו בבדיקת קונפליקט עבודה-משפחה מלמדים על כך שרמות קונפליקט עבודה-משפחה גבוהות יותר ומשפיעות יותר על חיי המשפחה לעומת קונפליקט משפחה-עבודה. נמצא שאנשים חווים קונפליקט עבודה-משפחה פי שלושה מאשר קונפליקט משפחה-עבודה כלומר גבולות המשפחה פרוצים יותר להפרעות בתחום העבודה (ריכטר, 1992; Frone, Russell, & Copper 1992, Eagle, Miles, & Icenogle, 1997; Winlson, 2005). במחקר שבדק את הגורמים המתווכים בין קונפליקט עבודה-משפחה לשביעות רצון מהעבודה נמצא קשר שלילי, ככל שקונפליקט עבודה-משפחה גבוה יותר כך שביעות הרצון מהעבודה נמוכה יותר בעיקר בקרב נשים (Allen, Herst, Bruek, & Sutton, 2000; Martins, Eddleston, & Veiga, 2002).

על פי הספרות, קונפליקט עבודה-משפחה קשור למצבי לחץ שחווה הפרט. רוב המחקרים רואים בקונפליקט עבודה-משפחה מקור המצמיח תגובות לחץ, כלומר החשיפה לדרישות סותרות משתי מערכות מהותיות מעוררת תגובות של חוסר נחת ומצוקה. אפשר לראות בחוויית הקונפליקט מצב לחץ בפני עצמו, שמתפתח בשל סיבות אחרות, הקשורות בסביבת העבודה או בחיי המשפחה (Allen et al., 2000), או צירוף לחצים בו בזמן בעבודה ובבית (Vercruyssen & Van de Putte, 2013). הקשר בין קונפליקט עבודה-משפחה למצבי

לחץ זכה לתשומת לב מחקרית רבה ואפשר לתאר כמה מן המאפיינים שלו. חלק מן המחקרים הראו שחויית הקונפליקט בין המשפחה לעבודה קשורה למצב לחץ כללי (Anderson, Coffey, & Byerly, 2002; Parasuraman, Purohit, Goldshalk, & Beutell, 1996) ולפגיעה בתחושה כללית של רווחה נפשית (Rafique, Masood & Ahamad, 2018). רוב המחקרים הראו קשר בין קונפליקט משפחה-עבודה לסוגים ספציפיים של לחץ, הקשורים לאחד משני הרכיבים של הקונפליקט, כמו חוסר שביעות רצון מחיי המשפחה (Carlson & Kacmar, 2000), רמת ביצוע נמוכה בעבודה (Wayne, Musica, & Fleeson, 2004) שחיקה בעבודה (Cinamon, Rich, & Westman, 2007) ונטייה לפרשה מהעבודה (Li, Li, Wang, & Newton, 2019). עוד מאפיין הוא זיקת הגומלין בין מצבי הלחץ בשני המקומות, מצבי לחץ המתעוררים בעבודה יכולים להקרין על מצבי לחץ בחיי המשפחה, ולהפך (Greenhaus & Beutell, 1985; Kelloway, Gottlieb, & Barham, 1999). אפשר לסכם ולומר שקונפליקט בין שתי המערכות עבודה ומשפחה משמש מוקד של תגובות לחץ העולות לפגוע ברווחה הנפשית ובאיכות החיים של הפרט. לכן חשוב להרחיב ולהעמיק את ההבנה בטבעו של הקונפליקט ובזיקות שלו למשתנים סביבתיים ואישיים.

עוצמתו של הקונפליקט משפחה-עבודה נמצאה בזיקה למאפיינים של המשפחה, למאפיינים של העבודה ולמאפיינים אישיים של הפרט. שניים מבין המאפיינים האישיים שנחקרו בקונפליקט משפחה-עבודה הם תפיסת התפקיד והמגדר (Cinamon & Rich, 2002). האוריינטציה של הפרט לחשיבותן של המשפחה והעבודה בחייו נמדדת באמצעות הבולטות היחסית של כל אחד משני התפקידים (Matusi, Tsuzuki, & Onglatco, 1999). יש מקום לעמוד על בולטות התפקיד של המערכות האלה על פי הערכים המנחים את הפרט באשר לחשיבותן ועל פי מידת המחויבות שהוא מפגין כלפיהן. אם תפקיד המשפחה או תפקיד העבודה ממלאים תפקיד מרכזי יותר בחיי הפרט כך יש סיכוי לעלייה בעוצמתו של הקונפליקט. ככל שהתפקיד מרכזי וחשוב יותר, כך האדם ישקיע בו יותר משאבים. היות שכמות המשאבים העומדת לרשות הפרט היא מוגבלת, השקעה בתחום אחד מצמצמת את כמות המשאבים שאפשר להשקיע בתפקיד האחר ומגדילה את הסיכוי לקונפליקט בין הדרישות למילוי המחויבות ובין היכולת למלא אותן (Greenhaus & Beutell, 1985).

האוריינטציה לתפיסת המשפחה והעבודה יכולה לשמש אחד ההסברים להבדלים המגדריים בקונפליקט משפחה-עבודה שמדווחים בספרות. ברוב המשפחות בחברה המערבית (לא כל שכן בחברות מסורתיות) הנשים נושאות באחריות לניהול חיי המשפחה ומשקיעות משאבים גדולים יותר מגברים במילוי התפקידים המשפחתיים. לכן הנשים ייחספו ליותר מצבים שבהם מילוי המחויבות המשפחתית תתנגש במחויבות לעבודה ויש מקום לשער שהן יתנסו בקונפליקט בין המחויבויות לשתי המערכות האלה יותר מגברים. השערה זו אומתה במחקרים על הקשר בין מגדר לקונפליקט משפחה-עבודה. נמצא שקונפליקט עבודה-משפחה זוכה למקום ניכר בקרב נשים יותר מגברים (Cleveland, 2002; Cordeiro, Fisk, & Mulvaney, 2006; Jones & Mckenna, 2002). במחקר שבדק נשים וגברים שעבדו אותו מספר שעות בעבודה, נשים דיווחו על קונפליקט משפחה-עבודה גבוה יותר מזה של הגברים. לעומת זה גברים דיווחו על קונפליקט משפחה-עבודה גבוה יותר מזה של הנשים (Gutek, Searle, & Klepa, 1991).

גישה אחרת העוסקת בתופעה של קשר בין משפחה לעבודה, שנחקרה בשנים האחרונות, מציגה פרספקטיבה חיובית שאינה מתעלמת מקיומם של לחצים הנובעים מריבוי התפקידים והקונפליקט הבין תפקידי ובוחנת את היתרונות ששילוב התפקידים טומן בתוכו. אחד היתרונות הוא העשרה, מודל שהציעו גרינהאוס ופאול (Greenhaus & Powell, 2006). כשם שהקונפליקט הוא דו-כיווני, כך גם ההעשרה יכולה להיות מכיוון העבודה למשפחה ומהמשפחה לעבודה (Frone, 2003). לשימוש במיומנויות, משאבים או התנהגויות המתקיימת בעת מילוי תפקידים למיניהם יכולה להיות השפעה מטיבה על התחום האחר (כץ, 1988; Wayne et al., 2004). כמה מחקרים מלמדים על קשרים חיוביים בין העשרה לשביעות רצון מהעבודה ומהמשפחה, מחויבות רגשית לעבודה, בריאות פיזית ומנטלית, הערכה עצמית ומסוגלות עצמית (Allen et al., 2000; McNall, Nicklin, & Masuda, 2010).

ברוח המודל הדו-כיווני נוסף השימוש במושג ממשק (interface) בתחום של יחסי משפחה-עבודה. ההגדרה הכללית של המושג ממשק היא רחבה וכוללת השפעות הדדיות של אינטראקציות של רגשות, ידע ומיומנויות בין עבודה למשפחה ובין משפחה לעבודה (Whiston & Cinamon, 2014) למשמעותו הפרקטית יש השפעות על דרך יישום התמרון בין משפחה לעבודה. המושג "ממשק" מרחיב את התיאור של זיקת הגומלין בין שתי המערכות ומפקיע את הבלעדיות של השימוש במושג "קונפליקט" שהיה מקובל בעבר. משנות התשעים של המאה הקודמת, הדעה הרווחת היא שאפשר לשלב בין משפחה לעבודה באופן שהפרט אינו נפגע, ויתרה מזו התנהלות בכמה תפקידים בו בזמן גורמת לתפקוד טוב יותר בכל אחד מהתחומים (חזקיה וגלי-צינמון, 2017; Greenhaus, Collins, & Shaw, 2002). התנאים המאפשרים את השילוב בין העבודה למשפחה משקפים גישה מאוזנת המתמקדת בהיבטים החיוביים של השילוב (Frone, 2003). השימוש במושג איזון עבודה-משפחה (Work-Family Balance) מאופיין במעבר של אנרגיות ומשאבים שעוברים מתפקיד לתפקיד המשפרים את תחושת התפקוד, הסיפוק והרווחה (Clark, 2000).

המחקר הנוכחי בחן את הממשק משפחה-עבודה ודרכי ההתמודדות עם הדרישות המופנות משתי מערכות אלה בעניין תרבותי-חברתי מיוחד של מורות חרדיות שעובדות ולומדות לעומת מורות חילוניות. נשים אלה שייכות לחברה מסורתית שבה המחויבות למשפחה היא גבוהה במיוחד, ועם זה העבודה משמשת רכיב חשוב בחייהן מכיוון שנטל הפרנסה נופל בעיקר עליהן.

החברה החרדית בישראל מנתה בשנת 2017 יותר ממיליון תושבים ושיעורה באוכלוסיית המדינה הוא 12% בערך. שיעור זה צפוי לעלות בעתיד בשל קצב הגידול הטבעי הגבוה אצל החרדים ביותר מפי שניים לעומת האוכלוסייה הכללית. האוכלוסייה החרדית היא קבוצה מוגדרת, הנבדלת בבירור מהרוב החילוני בחברה היהודית במאפיינים תרבותיים, חברתיים ותעסוקתיים: שיעור הצעירים באוכלוסייה החרדית (58%) הוא כמעט כפול לעומת האוכלוסייה היהודית הכללית (30%), שיעור הנשואים בקרב בני 20 ומעלה באוכלוסייה החרדית גבוה בהרבה מהאוכלוסייה היהודית הכללית. אשר לתעסוקה, שכיחותה נמוכה בהרבה באוכלוסייה החרדית לעומת האוכלוסייה החילונית, אך באוכלוסייה החרדית שיעור הנשים המועסקות (73%) גבוה בהרבה משיעור הגברים המועסקים (57%) (כהנר, מלאך וחושן, 2017).

בעידן הפוסט-מודרני החברה החרדית בישראל "חיה" בתוך החברה המערבית וחשופה להשפעות חיצוניות ולזליגה של ערכים תרבותיים ונורמות של החיים המערביים בהתאם למשפחה, מעמדה של האישה, השכלה ורכישת ידע וכן קריירה. מצב זה יוצר דיסוננס קוגניטיבי המפר איזון בין המפגש עם המודרנה ובין הצורך לשמר את הקיים ולסכל כניסתם של מאפיינים העלולים להשפיע על עקרונות החברה החרדית ולשנות את פניה (סיוון, 1991). האידאולוגיה המנחה את החיים בחברה החרדית רואה בלימודי התורה מצווה מרכזית של היהדות. אידאולוגיה זו מטביעה את חותמה על אורח חייו של היחיד, על אופייה של הקהילה ועל יחסי הגומלין בין חבריה. ערך מרכזי המנחה את החברה החרדית הוא קיומה של "חברת לומדים", שבה ממלאים גברים את ייעודם בלימוד התורה רוב שעות היום. הנשים החרדיות מזדהות עם ערך זה, בתהליך הסוציאליזציה שהן עוברות והן שותפות מלאות להגשמתו בחיי היום-יום. כדי לאפשר מימושו של לימוד תורה אצל הגברים, הנשים מקבלות עליהן למלא שני תפקידים. האחד הוא ניהול חיי המשפחה, הכולל את הטיפול בילדים והאחריות לביצוע המטלות היומיומיות של המשפחה. התפקיד השני הוא נשיאה בעול הפרנסה של המשפחה (זיכרמן, 2014; ליוש, 2014).

החברה החרדית אינה קופאת על שמריה ובמרוצת השנים מתחוללים בה שינויים. עם זה החברה החרדית השכילה לפתח מנגנונים המאפשרים לקלוט שינויים ובד בבד לשמר אופי ייחודי (קפלן, 2003; קפלן וסטדלר, 2013). בשנים האחרונות מתחוללות תמורות חברתיות בחברה החרדית, המתבטאות בפתיחות לקשרי גומלין עם העולם החילוני. אחד הביטויים העיקריים לתמורות אלה הוא בתחומי התעסוקה וההשכלה. בתחום התעסוקתי הוקם מערך הכשרה ייעודי שהותאם לחברה החרדית ואפשר את השתלבותם של נשים בעבודות מגוונות יותר מבעבר. החשיפה לעולם העבודה ולחברה הסובבת יצרה מפגש עם ערכים נלווים כמו קריירה, מימוש עצמי ומודעות אישית (ליוש, 2014). בד בבד הלך והתעצם תהליך כניסתן של נשים חרדיות ללימודים אקדמיים במסגרות לימוד ייחודיות שהותאמו לאוכלוסייה החרדית (לופו, 2003; מלאך, 2014).

בחירה של מורות חרדיות בלימודי ייעוץ חינוכי מאפשרת להן להישאר בתוך מערכת החינוך המוכרת ולתת מענה רגיש והבנה טובה יותר לקונפליקטים שעולים בקרב אנשי הצוות החינוכי, התלמידים והוריהם (שלזינגר ורוסו-נצר, 2017). מחקר שבחן את המשמעויות הנגזרות של ההשכלה הגבוהה המתרחבת על היבטים של המודרנה בקרב שלוש קבוצות של סטודנטיות הנמנות עם שלושת המגזרים היהודיים המרכזיים בחברה הישראלית על פי דתיות: מגזר חילוני, מגזר דתי-לאומי ומגזר חרדי, העלה שנשים חרדיות נשארו גורם שמרני על אף שהן המפרנסות העיקריות. שתי הקבוצות הדתיות גילו מחויבות חזקה לערכים ומכוונות מסורתית גבוהה ועם זה יש חוקרים הסבורים כי בכל זאת הנשים החרדיות מאיצות את ההתקרבות למודרנה. התפשטות ההשכלה הגבוהה בקרב נשים חרדיות, המגמה של התרחבות תחומי העיסוק וההשתלבות במקצועות חדשים מדגימים התמודדות יצירתית עם המפגש התרבותי והקונפליקטואלי (זיכרמן, 2014; לופו, 2003).

התפקיד של ניהול חיי המשפחה אינו ייחודי לחברה החרדית ושכיח מאוד גם בחברות חילוניות. אולם האחריות לפרנסת המשפחה והנשיאה בעולם של שני התפקידים, הוא מאפיין ייחודי של החברה החרדית ומעוגן היטב במערכת הערכים ובפרקטיקה היומיומית של הנשים החרדיות. האחריות המוטלת על האישה החרדית לנהל את חיי הבית ולשאת

בעול הפרנסה מציבה לפניו אתגר לא פשוט של עמידה במחויבויות מרובות בשתי הזירות האלה. אתגר זה מתעצם לנוכח העובדה ששיעור הילודה בקרב החרדים הוא גבוה. גודלה של המשפחה משפיע במישרין לא רק על היקף המטלות הנדרשות מהאישה, אלא גם על הצורך לדאוג לפרנסה ראויה.

תמורות אלה מבטאות שינוי בתפיסה המסורתית של תפקיד האישה בחברה החרדית ויש להן יכולת השפעה גם על חוויית ההתמודדות עם המחויבות לבית ולעבודה. זיקת הגומלין בין משפחה לעבודה בחייהן של נשים חרדיות נבחנה במחקר הנוכחי בקרב נשים העוסקות בחינוך – רובן הגדול מורות ומיעוטן יועצות חינוכיות. העיסוק בחינוך בקרב נשים חרדיות שכיח במידה רבה מאוד: שיעור הנשים החרדיות העוסקות בחינוך הוא 42%, שהוא גבוה הרבה יותר בהשוואה לכל שאר התחומים המקצועיים שבהם עוסקות נשים חרדיות, והוא גבוה בהרבה משיעור הנשים היהודיות החילוניות העוסקות בחינוך (17%) (כהנר ואחרים, 2017). אפשר להסביר את האטרקטיביות של הוראה עבור נשים חרדיות בהלימה בין המאפיינים התעסוקתיים של הוראה ובין התנאים המאפשרים לשמור על האיזון הרצוי בין המחויבות למשפחה כערך עליון ובין עיסוק בעבודה העונה גם על צורך כלכלי וגם על צורך רוחני. חוקרים שבחנו את המניעים לבחירה בהוראה מסכימים כי קיימים שני סוגים עיקריים: מניעים אינטרינזיים הקשורים לחוויה הפנימית של המורים, כגון מימוש עצמי, מילוי שליחות ותרומה לזולת; ומניעים אקסטרניזיים הקשורים לתנאים החיצוניים, כגון שעות עבודה ושכר (Han & Yin, 2016). מורות חרדיות יכולות ליהנות משני סוגי התגמולים: מצד אחד, לזכות בחוויה רבת משמעות, סיפוק ומימוש יכולות אישיות, ומצד אחר, ליהנות משעות עבודה לא רבות (לעומת מקצועות אחרים), הרבה חופשות ושכר סביר (שהשתפר מאוד לאחר הרפורמות של "אופק חדש" ו"עוז לתמורה"). נוסף על כך, עצם הדבר שהוראה מקובלת בחברה כמקצוע נשי, יוצר הרמוניה בין הציפיות החברתיות ובין העיסוק בפועל ומעניק לגיטימציה חברתית לעיסוק בו. עם זה מאפיינים אחרים של הוראה עלולים לערער את האיזון הרצוי בין משפחה לעבודה. ראשית, מעמד המורה הוא נמוך, הן בחברה החילונית והן בחברה החרדית (גילת וונגרוביץ, 2018), מצב שעלול לפגום בתחושת הרווחה המלווה את העיסוק במקצוע. שנית, להוראה יש פוטנציאל גבוה לשחיקה ומורים רבים מגלים במהלך השנים סימנים של רפיון בהתלהבות וירידה במוטיבציה להשקיע בעבודה (Gavish & Friedman, 2010).

השחיקה בהוראה והתגמולים החברתיים המועטים עלולים לחולל אצל המורות תחושה של אי-נחת. עדויות עקיפות לתחושה כזאת של אי-נחת נמצאות במחקר שהשווה בין נשים חרדיות העוסקות בהוראה ובין נשים חרדיות העוסקות בטכנולוגיה עילית (פרבר, 2013). הממצאים הראו כי רמת המוטיבציה ליציאה לעבודה בקרב המורות הייתה גבוהה במידה ניכרת מזו של עובדות ההייטק החרדיות, אך המוטיבציה להצלחה בעבודה ורמת העניין הפנימי היו גבוהות אצל עובדות ההייטק יותר מהמורות. אי-נחת מן העבודה יכולה לדרבן חיפוש עיסוקים אחרים, שיענו במידה טובה יותר על הצרכים הפסיכולוגיים. אם מתפתחת מציאות כזאת, מצבן של מורות חרדיות שונה מזה של עמיתותיהן החילוניות מכיוון שהיכולות שלהן לניוד תעסוקתי מוגבלות יותר. במצב כזה הן נדרשות לנקוט אסטרטגיות התמודדות למיניהן (לעומת שינוי קריירה) כדי לשמור על האיזון בין המחויבות למשפחה ולעבודה. הידע המחקרי הקיים כיום על התמודדות בממשק משפחה-עבודה אצל מורות חרדיות לעומת מורות חילוניות, מועט.

מטרת העבודה הנוכחית הייתה לבחון את תפיסת המחויבות למשפחה ולעבודה בקרב מורות חרדיות העובדות במערכת החינוך ואת דרכי ההתמודדות שלהן עם מציאות שבה הן נדרשות לנהל אורח חיים של משפחות גדולות (לעיתים יותר מעשר נפשות) ולעמוד במחויבויות לעבודה. כדי לבחון האם ישנם מאפיינים ייחודיים בקרב המורות החרדיות, מחקר זה משווה בין ובין קבוצה מקבילה של מורות חילוניות.

שיטה

מערך המחקר

המחקר נערך במערך משולב (mixed-method design) הכולל איסוף, ניתוח ופרשנות של נתונים כמותיים ונתונים איכותניים באותו מחקר. ההנחה העומדת בבסיס המערך המשולב גורסת כי השילוב מאפשר להגיע לידי הבנה מלאה יותר של התופעה או הסוגיה הנחקרת לעומת שימוש בגישה אחת בלבד (Creswell, 2007). החלק הכמותי בחן את מידת המחויבות למשפחה ולעבודה בקרב מורות חרדיות, בהשוואה למורות חילוניות בעלות מאפיינים דומים באמצעות שאלון מובנה. החלק האיכותני בחן את המשמעות של מחויבות למשפחה ולעבודה בקרב המורות בשתי הקבוצות ואת דרכי ההתמודדות עם הצורך לעמוד במחויבות לשתי המערכות האלה.

משתתפות

המדגם ההתחלתי כלל 96 נשים חרדיות ו-98 נשים חילוניות, כולן נשואות, רובן בעלות תואר ראשון או שני ועובדות במערכת החינוך. איסוף הנתונים נעשה כך: קבוצה של מורות שהשתתפו בתוכנית לימודים לתואר שני שיועדה למגזר החרדי במכללה לחינוך במרכז הארץ התבקשה למלא את השאלונים ולהפיץ אותם בקרב מורות חרדיות העובדות במערכת החינוך. קבוצה אחרת של סטודנטיות חילוניות הלומדות בתוכניות לימודי תואר שני במכללה לחינוך במרכז הארץ התבקשה למלא את השאלונים ולהפיץ אותם בקרב מורים חילוניים העובדים במערכת החינוך. כל המורות העובדות במכללות שהתבקשו למלא את השאלונים, הסכימו לעשות זאת. לא ידוע אם היו התנגדויות בקרב המורים בבתי ספר שהתבקשו למלא את השאלונים שנתנו המורות הלומדות במכללות. השאלונים היו אנונימיים. נאספו 96 שאלונים בקבוצת החרדיות ו-98 שאלונים בקבוצת החילוניות. כדי לוודא שהמדגם יכלול רק נשים נשואות, הוצאו מהמדגם שלוש משתתפות חרדיות וחמש חילוניות, שלא היו נשואות. תיקוף החלוקה לחרדיות וחילוניות נעשה באמצעות ההגדרה העצמית של המשתתפות בשאלון. התפלגות התשובות הראתה שכל הנשים בקבוצת החרדיות הגדירו עצמן כחרדיות. בקבוצת החילוניות הגדירו עצמן 10 נשים כדתיות והן הוצאו מהמדגם. המדגם הסופי כלל אפוא 176 נשים, 93 חרדיות ו-83 חילוניות.

שתי הקבוצות לא היו שונות במובהק בגיל הממוצע (37 אצל החרדיות ו-40 אצל החילוניות), בשנות ותק בעבודה (12.5 אצל החרדיות ו-12.2 אצל החילוניות). מספר הילדים במשפחות של הנשים החרדיות (5.7 בממוצע) היה גבוה במובהק יותר מהנשים החילוניות (ממוצע 2.8), כפי שנמצא במבחן t למדגמים בלתי תלויים. ההבדל תואם את

הנתונים הכלל-ארציים בתחום זה (כהנר ואחרים, 2017). הוותק בעבודה הוא מעל 12 שנים בשתי הקבוצות.

כלי המחקר

נתוני המחקר נאספו בחלק הכמותי באמצעות שאלון מובנה ובחלק האיכותני באמצעות שאלה פתוחה. השאלון שנבחר הוא שאלון מובנה לבדיקת מחויבות למשפחה ומחויבות לעבודה: סופר (Super, 1982) פיתח את השאלון בארצות הברית וקדם (1990) התאים אותו לישראל. השאלון מורכב מעשרה היגדים המבטאים מחויבות למשפחה (לדוגמה, הייתי מרוצה ביותר אם אפשר היה להקדיש את כל הזמן לבית ולמשפחה) ומ-12 היגדים המבטאים מחויבות לעבודה (לדוגמה, העבודה מעניקה לי סיפוק יותר מכל דבר אחר). על המשיבות היה לציין את מידת הסכמתן עם ההיגד על פני סולם בן שש דרגות. המהימנות נבחנה באמצעות מקדם אלפא של קרונברך ונמצאה 0.82 ו-0.78 לגבי עבודה ומשפחה בהתאמה. נבנו שני מדדים באמצעות ממוצע התשובות לשאלות הכלולות בתוך כל סוג של מחויבות. ציון גבוה במדד מעיד על רמה גבוהה של מחויבות למשפחה או לעבודה. שביעות רצון מן המשפחה ומן העבודה נמדדה בשאלה אחת לכל מסגרת. השאלה מדדה את שביעות הרצון הכללית של האישה מחיי המשפחה ומהעבודה.

הנתונים האיכותניים נאספו באמצעות שאלה אחת פתוחה שהוצגה בסוף השאלון, ובה התבקשו המשתתפות "להוסיף הערות מחשבות אישיות בנושא של משפחה, קריירה/עבודה". שאלה זו נוסחה בכלליות כדי לאפשר למשיבות לתת ביטוי חופשי למשמעויות המקושרות למושגים משפחה ועבודה/קריירה, בלי הכוונה והגבלה מכוונת מראש.

ניתוח הנתונים

ניתוח כמותי: כדי לבחון את שאלות המחקר חושבו ממוצעים וסטיות תקן של רמת המחויבות למשפחה ולעבודה ושל רמת שביעות הרצון מן המשפחה ומן העבודה ונערכו ניתוחי שונות. כמו כן חושבו מתאמים בין המחויבות למשפחה והמחויבות לעבודה, כדי לבחון את זיקת הגומלין ביניהן.

ניתוח איכותני: נערך ניתוח תוכן של התשובות שהתקבלו בשאלה הפתוחה. את הניתוח הנחתה הגישה של תאוריה מעוגנת בשדה (Strauss & Corbin, 1990) כך שהקטגוריות נבעו ישיר מתוך התשובות ולא נקבעו על פי קריטריונים תאורטיים שהוגדרו מראש. הניתוח נערך בשלושה שלבים: בשלב הראשון נערכה קריאה כוללת של כל התשובות, כדי להכיר את התשובות ולהעלות רשימה ראשונית של קטגוריות. בשלב השני נערכה קריאה אנליטית של חלק מן התשובות – 30 מורות חרדיות ו-30 מורות חילוניות שנבחרו באקראי מתוך כל התשובות. התוצר של שלב זה היה רשימה מעודכנת של קטגוריות תוכן. בשלב השלישי נערכה קריאה של כל אחת מן התשובות, כדי לבחון האם רשימת הקטגוריות שהוצעה בשלב הקודם מתאימה לאפיון כל התשובות. את הניתוח ערכו שני עורכי המחקר, האחת היא יועצת חינוכית והאחר הוא פסיכולוג העובד במערכת החינוך.

נוסף על כך, נעשה ניתוח לשוני שמטרתו לזהות מבנים לשוניים בתשובות הנשים לשאלה הפתוחה, והם עשויים להאיר את המשמעות של יחסי גומלין בין משפחה לעבודה בעיניהן של המשיבות. ניתוח לשוני מבוסס על ההנחה שהשפה שבה אנשים משתמשים לתיאור

נושא מסוים, מעידה על המשמעות של אותו נושא עבורם. היות שבדרך כלל אנשים אינם משתמשים במודע באמצעים לשוניים, הניתוח הלשוני עשוי ללמד על המשמעות הסמויה שהדוברים/הכותבים אינם מודעים לה. כך למשל חזרות על מילה או על שדה סמנטי מסוים בתוך טקסט נתון, עשויות ללמד על החשיבות של הנושא המתואר באותו שדה סמנטי (קופרברג, 2010 ; Patry & Nesspoulous, 1990).

ממצאים

הצגת הממצאים שעלו במחקר כוללת שני חלקים. החלק הראשון הוא החלק הכמותי הכולל הצגת ממצאים על המחויבות למשפחה ולעבודה; ממצאים על שביעות רצון מהמשפחה והעבודה וכן זיקת הגומלין משפחה-עבודה. החלק השני הוא החלק האיכותני והוא כולל את הצגת הממצאים שעלו בניתוח האיכותני.

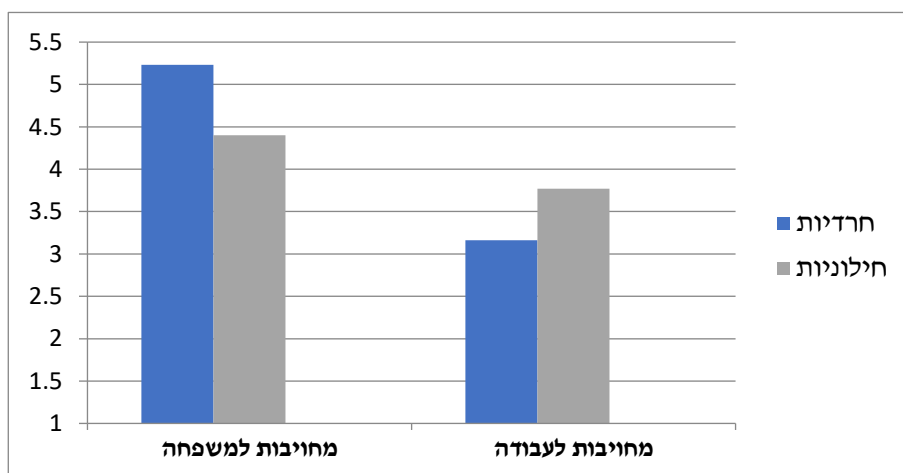
ממצאים כמותיים

מחויבות למשפחה ולעבודה

הממוצעים של רמת המחויבות למשפחה ולעבודה בכל אחת משתי הקבוצות מוצגים בתרשים 1. ניתוח השונות ותיאור הממצאים שהתקבלו מוצגים אחרי התרשים.

תרשים 1: ממוצעי מחויבות למשפחה ומחויבות לעבודה

בקרב מורות חרדיות וחילוניות (N=176)



כדי להשוות בין שתי הקבוצות בנושא מחויבות למשפחה ומחויבות לעבודה נעשה ניתוח שונות דו-כיווני (2×2): קבוצה (חילוניות, חרדיות) X סוג המחויבות (לבית, למשפחה), כאשר במשתנה של סוג המחויבות היו מדידות חוזרות. המשתנה התלוי היה רמת המחויבות. הניתוח הראה אפקט עיקרי מובהק של סוג המחויבות $[F(1,173) = 247.13, p < 0.001]$ הנובע מכך שרמת המחויבות למשפחה (ממוצע = 4.84, ס"ת = 0.77) גבוהה יותר מרמת המחויבות לעבודה (ממוצע = 3.45, ס"ת = 0.71). נמצא גם אפקט עיקרי מובהק של קבוצה $[F(1,173) = 5.00, p < 0.05]$ הנובע מכך שרמת המחויבות (למשפחה ולעבודה) גבוהה יותר בקרב נשים חרדיות

(ממוצע = 4.20, ס"ת = 0.65) מזו שבקרב נשים חילוניות (ממוצע = 4.08, ס"ת = 0.62). כמו כן נמצא אפקט מובהק של אינטראקציה בין קבוצה לסוג המחויבות $[F(1,173) = 70.19, p < 0.001]$.

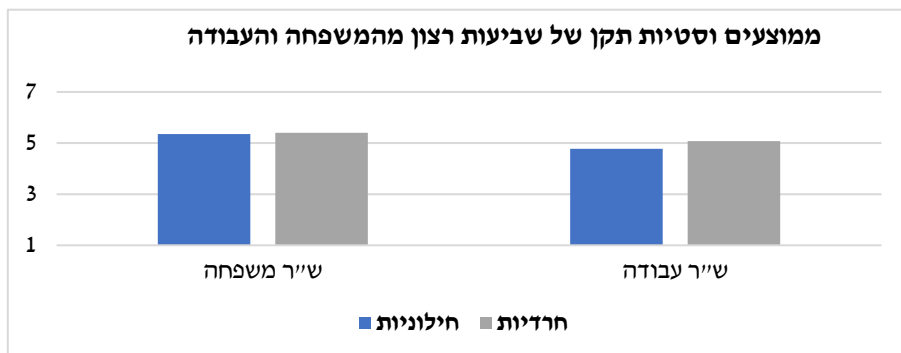
כדי לבחון את האינטראקציה נעשו השוואות בין שתי הקבוצות על כל סוג של מחויבות. תרשים מספר 1 מציג את הממוצעים שהתקבלו. ההשוואות הראו שרמת המחויבות למשפחה גבוהה יותר במובהק אצל הנשים החרדיות לעומת החילוניות $(t(173) = 6.34, p < 0.001)$, ואילו רמת המחויבות לעבודה גבוהה יותר במובהק אצל הנשים החילוניות לעומת החרדיות $(t(173) = 8.34, p < 0.001)$.

שביעות רצון מהמשפחה ומהעבודה

הממוצעים של שביעות הרצון מהמשפחה ומהעבודה בכל אחת משתי הקבוצות מוצגים בתרשים 2. ניתוח השונות ותיאור הממצאים שהתקבלו מוצגים אחרי התרשים.

תרשים 2: ממוצעים של שביעות רצון מהמשפחה ומהעבודה

בקרב מורות חרדיות וחילוניות (N=176)



כדי להשוות בין שתי הקבוצות נעשה ניתוח שונות דו-כיווני (2×2) : קבוצה (חילונית, חרדית) X מסגרת (משפחה, עבודה), כאשר במשתנה של מסגרת (משפחה לעומת עבודה) היו מדידות חוזרות. המשתנה התלוי היה הרמה של שביעות הרצון. הניתוח הראה אפקט עיקרי מובהק של מסגרת $[F(1,169) = 19.11, p < 0.001]$ הנובע מכך ששביעות הרצון מן המשפחה (ממוצע = 5.37, ס"ת = 0.77) גבוהה יותר משביעות הרצון מן העבודה (ממוצע = 4.94, ס"ת = 0.7). לא נמצא אפקט מובהק של קבוצה $[F(1,169) = 2.82, p > 0.05]$, ולא נמצא אפקט מובהק של אינטראקציה בין קבוצה למסגרת $[F(1,173) = 1.43, p > 0.05]$.

יחסי הגומלין בין משפחה לעבודה

כדי לבחון את תפיסת המשתתפות בעניין זיקת הגומלין בין משפחה לעבודה, חושבו שני מתאמים: א. בין המחויבות למשפחה ולמחויבות לעבודה; ב. בין שביעות הרצון מן המשפחה לשביעות הרצון מן העבודה. נמצאו מתאמים שליליים מובהקים בין המחויבות למשפחה למחויבות לעבודה הן אצל המורות החרדיות $(r = -0.56, p < 0.01)$ והן אצל המורות החילוניות $(r = -0.57, p < 0.01)$. לא נמצאו קשרים מובהקים בין שביעות הרצון מן המשפחה לשביעות הרצון מן העבודה אף באחת משתי הקבוצות. היעדר הקשרים נובע מהשונות הנמוכה בשביעות הרצון מן המשפחה ומן העבודה.

ממצאים איכותניים

בסוף השאלון הכמותי התבקשו המשיבות להוסיף "הערות, מחשבות אישיות בנושא משפחה, עבודה/קריירה". ההיענות לשאלה הפתוחה הייתה גבוהה יחסית. אחת המשתתפות העירה "הנושא מעניין מאוד וגרם לי לחשוב על ההחלטות שלקחתי בחיים". המורות החרדיות (70 מתוך 93) והמורות החילוניות (76 מתוך 83) התמקדו במושגים משפחה, עבודה/קריירה. הניתוח העלה ארבע קטגוריות: א. משמעות המושג משפחה; ב. משמעות המושג עבודה/קריירה; ג. יחסי גומלין בין משפחה לעבודה/קריירה; ד. אסטרטגיות התמודדות.

להלן מוצגים הממצאים שהתקבלו בכל אחת מהקטגוריות. בכל קטגוריה החלק הראשון נוגע לתשובותיהן של הנשים החרדיות ובהמשך הדיון עוסק בתשובותיהן של הנשים החילוניות.

א. משמעות המושג משפחה

ההתמקדות במושג משפחה עלתה בקרב שתי הקבוצות. בקבוצה החרדית, בשונה מהקבוצה החילונית, ההתמקדות במושג משפחה כמושג בפני עצמו היה גורף (68 מתוך 70). רוב התשובות כללו הסבר מפורט המציג תפיסת עולם של המושג משפחה בפתיחת התשובה (ההתמקדות במושג עבודה הופיעה בהמשך התשובה). המשפחה תוארה כישות נפרדת, כמקור המרכזי והחשוב ביותר בחייהן של הנשים, ייעוד וערך עליון, עדיפות ממעלה ראשונה המקנים תחושה של סיפוק, נחת והצלחה.

הניתוח הלשוני מחזק ומחדד את המשמעות של המשפחה כפי שעלתה בניתוח התוכן. השפה שבה השתמשו המורות החרדיות לתיאור משמעות המשפחה מאופיינת בנחרצות חד-משמעית ומשקפת את התפיסה שהמשפחה היא המסד שכל השאר נובע ממנו: "המשפחה והצלחתה היא הדבר החשוב ביותר בחיי".

בקרב הקבוצה החילונית לא הייתה התמקדות במושג משפחה כמושג נפרד אלא התמקדות משולבת בשני המושגים משפחה ועבודה כחלק מההסבר לתפיסת המערך המורכב של שני התחומים. הרוב הגדול של התשובות (63 מתוך 76) כלל התמקדות בשני המושגים באותה רמת חשיבות כשנקודת המוצא התודעתית המוצגת בתשובות היא השילוב בין המשפחה לעולם העבודה. **גם ברמה הלשונית** יש ביטוי לתפיסה של קשר בין שתי ישויות בעלות חשיבות דומה. משפחה וקריירה הוצגו קריטיות להתפתחות האישית והודגש שאי אפשר לוותר על אף אחת מהן.

ב. משמעות המושג עבודה/קריירה

המושגים עבודה, קריירה או שניהם היו בשימוש נרחב בקרב שתי הקבוצות לתיאור תפקיד או מקצוע שהנשים מועסקות בו. ההתמקדות ברוב התשובות במושגים עבודה וקריירה כללה מאפיין משותף של יציאה מהבית לצורך עבודה או קריירה. **בקרב הקבוצה החרדית**, לצד המאפיין המשותף, הובעה גם משמעות מובדלת שלפיה המושגים עבודה וקריירה קיבלו משמעויות שונות זו מזו. כמה מהנשים החרדיות ציינו שהמושג קריירה לא מתאים עבורן. העבודה נועדה לפרנסת הבית. היו נשים שצינו שהן "פחות נמשכות לעבודה עם טעם של קריירה".

בקבוצה החילונית לא הייתה הבחנה בין שני המושגים עבודה וקריירה.

מבחינה לשונית היה הבדל בין שתי הקבוצות בשימוש במושגים עצמם. בקבוצה החרדית היה שימוש גבוה יותר פי שניים וחצי במושג עבודה לעומת הקבוצה החילונית. המושג קריירה היה בשימוש גבוה יותר פי ארבעה בקרב הקבוצה החילונית.

ניתוח התשובות העמיק את ההבחנה במושגים עבודה וקריירה. ניתוח זה כלל שני קולות עיקריים: הקול האחד תיאר תפיסה אינסטרומנטלית של המושג עבודה כאמצעי הכרחי להשגת יעדים לטובת צורכי המשפחה. הקול השני הציג תפיסה יותר מורכבת. העבודה/קריירה אינה רק אמצעי להשגת מטרות, אלא היא נתפסת כייעוד וגם כערך בפני עצמו המעניק גם משמעויות אחרות, כמו תחושה של סיפוק, הנאה, מימוש עצמי, התפתחות מקצועית והגשמה עצמית ויש להם השפעה ישירה על המשפחה.

התפיסה האינסטרומנטלית ניכרת מאוד **בקרב הקבוצה החרדית**. העבודה מחוץ לבית הוצגה לא כיעד בפני עצמו, אלא כאמצעי בדרך להשגת מטרות, למשל כמקור פרנסה ולימוד תורה ולעיתים כאילוץ קיומי "בבתים של תורה". כשליש מהמשתתפות ראו בעבודה חד-משמעית מקור פרנסה.

קול זה כמעט לא עלה בקבוצה החילונית מלבד שלוש תשובות שבהן הוזכר היבט כלכלי הקשור ליציאה לעבודה.

תפיסה מורכבת יותר של ההתמקדות במושג עבודה לא רק כאמצעי, אלא כערך בפני עצמו עלתה בשתי הקבוצות. בקבוצה החרדית ב-60% מהתשובות ובקבוצה החילונית ב-65% מהתשובות באו לידי ביטוי תחושות של סיפוק, הנאה והעצמה אישית ומקצועית. עם זה ניכר הבדל בין שתי הקבוצות שהתבטא בעוצמת הקול. **בקרב הקבוצה החרדית**, לצד ההתמקדות בתחושות של סיפוק והגשמה עצמית נשמעה כמעט בכל התשובות קדימות חד-משמעית למחויבות למשפחה לעומת הסיפוק בעבודה. מתוך הציטוטים עלה שהעבודה מוסיפה סיפוק, עניין וגיוון בחיים, אך בשום צורה היא אינה המקור העיקרי או היחיד לסיפוק לעומת המשפחה.

בקרב הקבוצה החילונית השימוש במונח קריירה כבסיס למימוש פוטנציאל אישי, מקור להתקדמות סיפוק והגשמה עצמית נשמע גורם העומד בפני עצמו והוא מקביל בחשיבותו/מרכזי כמו המשפחה: "משפחה חשובה וכך גם הקריירה".

ג. יחסי הגומלין בין משפחה לעבודה/קריירה

המחשבות על המונחים משפחה, עבודה/קריירה שפכו אור גם על קשרי הגומלין בין עבודה למשפחה המתנהלים תחת קורת גג אחת. ניכר שיש לעבודה/קריירה השפעה ישירה ומיטבית על הפרט, משפחתו וסביבתו. יתרה מזו, יש כמה דוגמאות המדגישות שוויתור על קריירה יכול לפגוע בתפקוד המשפחה. גישה זו מדגישה את ההשפעה ההדדית בין משפחה לעבודה/קריירה. מתשובות המשתתפות עלתה תפיסת עולם עכשווית של התנהלות בו בזמן בכמה תפקידים במשפחה ובעבודה ויישומה ניכר בשימוש במונחים של "איזון ושילוב בין שני העולמות". גישה זו של שילוב או איזון מיטבי בין משפחה לעבודה, הייתה משותפת לשתי הקבוצות.

בקרב הקבוצה החרדית הודגשה ההדדיות בין שתי המערכות שיש להן השפעה על האיזון הפנימי של האשה.

בקרב הקבוצה החילונית הודגשה תחושת השלמות והמיטביות: "קריירה היא המקום להגשמה עצמית ועל כן אני סבורה שוויתור על המקום הזה יוביל בסופו של דבר לאי סיפוק ולפגיעה גם בתפקוד המשפחתי שלי ועל כן יפגע במשפחה כולה".

עוד היבט של יחסי הגומלין בין משפחה לעבודה הוא הצגת הנושא כקונפליקט או דילמה. כאמור, רוב משתתפות המחקר בחרו להשתמש במושגים של איזון או שילוב, אך הוצגה גם גישה שונה של תיאור יחסי הגומלין במונחים של קונפליקט או דילמה בקרב הקבוצה החילונית. תשע נשים חילוניות ראו את הנושא מורכב, טעון ואינו פתיר, אלא אם כן קיימת מודעות גבוהה והבנה שכל בחירה מחייבת גמישות מחשבתית. ויתור או פשרה מקדמים שילוב בין שתי המערכות ומאפשרים ליהנות משני העולמות.

מבחינה לשונית, בקרב הקבוצה החרדית הוזכר פעם אחת המונח קונפליקט בתיאור הקשר שבין משפחה לעבודה. המונח דילמה לא הוזכר כלל. **עדות לשונית** אחרת ליחסן השונה של הנשים החרדיות והנשים החילוניות כלפי יחסי הגומלין בין העבודה למשפחה אפשר למצוא בשימוש במונחים "ויתור" ו"פשרה". בעוד שהנשים החילוניות הרבו להשתמש במונחים אלה, הנשים החרדיות כלל לא השתמשו בשני המונחים האלה.

ד. אסטרטגיות התמודדות

ניתוח התשובות לשאלות הפתוחות העלה כל מיני אסטרטגיות שהנשים נוקטות כדי להתמודד עם הצורך למילוי המחויבויות למשפחה ולעבודה. אפשר לחלק אסטרטגיות אלה לשתי קטגוריות מרכזיות: 1. אסטרטגיות קוגניטיביות שמתבטאות בגישות המגוונות שהנשים נוקטות כלפי משפחה-עבודה, ומסייעות להן להשקיע משאבים פנימיים והתנהגותיים הדרושים להתמודדות בשתי המערכות האלה; 2. אסטרטגיות מעשיות שמתבטאות בפעולות מגוונות שהנשים נוקטות כדי לאפשר מילוי המחויבויות בו בזמן במשפחה ובעבודה. עיון באסטרטגיות ההתמודדות שזוהו בניתוח מעלה שמקצתן משותפות לנשים החרדיות ולנשים החילוניות והאחרות ייחודיות לכל אחת מהקבוצות. כמו כן יש הבדלים באופן שמיושמות אסטרטגיות אלה במציאות היומיומית.

1. אסטרטגיות קוגניטיביות

תפיסת העבודה כמקור עוצמה ושיפור תחושת המסוגלות: שתי הקבוצות רואות בעבודה מקור כוח ואנרגיה המשפר את תחושת המסוגלות האישית, הביטחון העצמי וההתפתחות האישית.

בקבוצה החרדית הודגש המושג עבודה בעלת משמעות המעניקה משאבים וכוחות "שבלעדיהם הייתי נובלת..."

הקבוצה החילונית רואה בקריירה נדבך חשוב במימוש האישי ובהגשמה האישית, המאפשרת לתרום ולהרגיש משמעות ותכלית נוסף על המשפחה. המימוש העצמי תורם לתחושה טובה יותר של ניהול החיים והמשפחה.

תפיסת המשפחה והעבודה כשליחות

אסטרטגיה קוגניטיבית אחרת שעלתה בקבוצת המורות החרדיות בלבד מתבטאת במתן משמעות מיוחדת לעבודה, שנתפסת כשליחות. עצם הצגת העבודה כשליחות מסמל את המחויבות הגדולה שאותן נשים העניקו לעבודה. המושג שליחות עלה אצל הנשים החרדיות גם ביחסן כלפי המשפחה, אם כי משמעות זאת בהקשר למשפחה צפויה יותר לנוכח החשיבות העליונה שהן מעניקות למשפחה. הן רואות בעבודה גם שליחות מהמשפחה ויש לבצעה היטב. לדעתן התרשלות בעבודה היא מעילה בשליחות. "עבורי העבודה היא שליחות ובעקבות כך אני אשתדל לבצע את השליחות על הצד הטוב ביותר ואף יותר מכך כל התרשלות מצדי תיחשב כמעילה בשליחות".

מבחינה לשונית המונח שליחות הוזכר בקרב הנשים החרדיות 8 פעמים (5 פעמים בעניין עבודה ו-3 פעמים בעניין משפחה). בקרב הנשים החילוניות המונח שליחות לא הוזכר כלל.

2. אסטרטגיות מעשיות

התאמת העבודה לצורכי המשפחה

אסטרטגיה זו באה לידי ביטוי בשתי הקבוצות בכמה תחומים: בחירה במקצוע מתאים (דוגמת הוראה) המאפשר צמצום והגדלת המשרה, גמישות בשעות העבודה המותאמות לצורכי המשפחה, בעיקר גיל הילדים.

בקרב הקבוצה החרדית הנשים ציינו שהן התאימו את גודל המשרה לגיל הילדים. הנשים בחרו לעבוד חצי משרה "בכדי שיהיה פנאי לגדל את הילדים בנחת".

בקרב הקבוצה החילונית הנשים ציינו שבחרו לעבוד בהוראה בעיקר כדי להיות בבית עם הילדים, וכך לשלב בין קריירה למשפחה. "לדעתי לכל דבר יש זמן מתאים, כרגע אני מתמקדת בהקמת משפחה וגידול הילדים הקטנים שלנו. בבוא היום כשהילדים יהיו גדולים מספיק יהיה לי זמן להשקיע ולפתח קריירה בה אהיה מרוצה אך גם אדאג שחיי משפחה לא ייפגעו בקידומי לקריירה".

החלפת מקום עבודה

המורות בשתי הקבוצות ציינו שהסבה בתוך מערכת החינוך מאפשרת בחירות מתאימות ומושכלות, לדוגמה מעבר בין המסגרות למיניהן, גן ילדים, בית ספר יסודי, חטיבת ביניים ותיכון וגם הסבה להדרכות בחינוך, הוראה מתקנת ועוד.

דוגמאות בקבוצה החרדית

"אני רואה יותר פניות בעשור השנים האחרונות, כאשר הילדים הפכו ליותר עצמאיים, זה הזמן שיכולתי לעשות הסבת מקצוע, בתחום החינוך, בשנים אלו הרגשתי שאני מתמקצעת, פנויה להשקיע בלימודים ולבנות את הקריירה האישית לא על חשבון...".

דוגמאות בקבוצה החילונית

"כיום אני לומדת בהסבה להוראה. התפיסות משתנות ובהתאם אליהן גם התפיסה המקצועית".

בחירה של הנשים להיעזר בבני המשפחה

הבחירה של הנשים להיעזר בבני המשפחה, בן הזוג, הורים ומשפחה קרובה היא החלטה אסטרטגית שעלתה בקרב שתי הקבוצות. "עזרה של בני משפחה והורים זו חובה בעידן שלנו". הנשים תיארו שיתוף פעולה, תמיכה משפחתית וסיוע בפועל במטלות הבית הם הכרחיים לקיום המשפחה ומקילים על הלחץ שנופל בדרך כלל על הנשים. "ללא עזרה זו לא ייתכן להסתדר עם שניהם יחד. צריך שיתוף פעולה מלא!".

ניסיון של הנשים לייעל את התנהלותן במשפחה ובעבודה

הצורך לייעל את ההתנהלות היומיומית בבית ובעבודה עלה בבירור בשתי הקבוצות ככורח המציאות. בשתי הקבוצות הושם דגש בניהול הזמן וארגונו ביעילות. בין השאר הושם דגש בקביעת סדרי עדיפויות בעבודה וגם במשפחה. תכנון ועמידה בלוח זמנים עד כמה שאפשר. "אני משתדלת להיות מאורגנת ולמרוח את הזמן כמה שפחות. ובסיכום:

"אני מגדירה את עצמי אישה מודרנית המנסה לתמרן בין הקריירה למשפחה
 "הגיאולינג" של החיים, [...] אני משתדלת לעשות גם לי וגם לביתי".

דיון

העבודה הנוכחית התמקדה בתפיסות של מורות חרדיות ומורות חילוניות העובדות במערכת החינוך כלפי ממשק משפחה-עבודה, וההתמודדות שלהן עם הדרישות המופנות משתי מערכות אלה שמתחרות על המשאבים הפסיכולוגיים והפיזיים של הפרט. העניין המיוחד שמעוררת אוכלוסיית המורות החרדיות בעניין ממשק משפחה-עבודה נובע מהמרכזיות המובנית של שתי המערכות האלה באורח חייהן. המחויבות למשפחה יכולה לתבוע כמות עצומה של משאבים בגלל הצירוף בין עליונותה במערכת הערכים החרדית ובין גודלה של המשפחה. מציאות כזו משאירה מעט משאבים להשקיע בעבודה. אולם הוויתור על עבודה תוך עיסוק בלעדי בניהול המשפחה אינו אפשרי בדרך כלל לנוכח הצורך של האישה החרדית לשאת בעול הפרנסה. כדי לבחון את תפיסת המחויבות למשפחה ולעבודה וכיצד מתמודדות מורות חרדיות עם מציאות כזו, נעשה שימוש בשאלון כמותי מובנה שבחן את מחויבות הנשים לשתי המערכות – בהשוואה לנשים חילוניות. כמו כן נאספו נתונים איכותניים באמצעות תיאורים פתוחים שהפיקו המשתתפות באשר לשני המושגים העומדים במוקד המחקר.

בניתוח הכמותי נמצאה רמה גבוהה של מחויבות למשפחה יותר ממחויבות לעבודה בקרב המשתתפות בשתי הקבוצות. אצל המורות החרדיות הפער היה גבוה מאוד בעוד שאצל המורות החילוניות הפער היה מתון. רמת המחויבות למשפחה של המורות החרדיות גבוהה גם במידה מוחלטת ומגיעה כמעט לתקרה של סולם המדידה לעומת המורות החילוניות. לעומת זאת, רמת המחויבות לעבודה הייתה גבוהה יותר אצל המורות החילוניות לעומת עמיתותיהן החרדיות. ממצאים אלו מרמזים על שני דפוסים שונים זה מזה של ממשק משפחה-עבודה המאפיינים את שתי הקבוצות. תיאור מפורט של שני הדפוסים האלה התאפשר בעזרת ניתוח הנתונים האיכותניים.

ראוי לאפיין את שני הדפוסים האלה בהיבט מבני ובהיבט תפקודי. מבחינה מבנית, הדפוס השכיח בקרב המורות החרדיות מאופיין בהיררכיה ברורה בין שתי המערכות. המיצוב ההיררכי הברור שעלה מהנתונים הכמותיים ומהתיאורים הפתוחים ממתן במידה רבה את התחרות בין המשפחה ובין העבודה על המשאבים הפסיכולוגיים והפיזיים שהן נדרשות להשקיע במשימות היומיומיות ומתווה את הדרך לוויסות שלהם בידי הנשים. המורות החרדיות חשות פחות בקונפליקט, יש להן השקפת עולם סדורה ובחירה ברורה של אחריותן לבית, לילדים ולמשפחה. עליונות המשפחה על פני העבודה ניכרת בשלושה רבדים: אידאולוגי, פסיכולוגי ומעשי. מבחינה אידאולוגית, המשפחה היא ישות עליונה בהוויה של האישה ושל הקהילה. במחקר הנוכחי המשתתפות החרדיות ביטאו עליונות זו הן בתוכן התשובות, שבו תוארה המשפחה כערך עליון, והן בשפה הנחרצת שבה השתמשו לתיאור חשיבות המשפחה. מבחינה פסיכולוגית, המשפחה היא מקור עיקרי לסיפוק פנימי ולתחושה של משמעותיות בחיים. מבחינה מעשית, מרבית המשאבים המושקעים בפעילויות היומיום מופנים לניהול חיי המשפחה. בהיבט התפקודי, העבודה "משועבדת" למשפחה, המורות החרדיות רואות בה אמצעי לקיום ולקידום הרווחה של המשפחה והיא עושה זאת בשתי דרכים: דרך אחת היא ישירה ומתבטאת בכך שהעבודה מספקת את

התנאים ההכרחיים לקיום החומרי של המשפחה. הדרך האחרת היא עקיפה, ומתבטאת בכך שהעבודה מעניקה לאישה עניין, אתגר ועוצמתיות, ובכך מציידת אותה באנרגיות חיוביות המגויסות לטובת המשפחה. שני התפקידים האלה של העבודה מוכרים היטב ממחקרים קודמים הרואים את העבודה כמענה על צרכים אקסטרניזיים, כמו קיום חומרי, ועל צרכים אינטרינזיים, כגון חשיבות והגשמה עצמית (Porter & Lawler, 1968). אולם בתפקיד האינטרינזי יש מענה על צרכים פרטניים, והוא מקבל אצל המורות החרדיות משמעות אחרת בכך שהוא מגויס לטובת המערכת המשפחתית.

הדפוס השכיח בקרב המורות החילוניות מאופיין במבניות שונה מזו של המורות החרדיות. העבודה והמשפחה הן שתי ישויות עצמאיות, המתקיימות זו לצד זו בהוויה של האישה. השקפת השימוש השכיח במילה איזון לתיאור הקשר בין שתי המערכות האלה ממחיש את הסטטוס השוויוני וההדדי המוענק להן. אשר להיבט התפקודי, העבודה אינה ישות אינסטרומנטלית לקידום המשפחה, אלא ישות אוטונומית ולגיטימית המאפשרת לאישה עצמה לממש צרכים ברמה גבוהה, כגון אתגר, עניין והגשמה עצמית. ההבחנה בין העבודה כישות המשרתת את קיומה ורווחתה של המשפחה ובין העבודה כישות עצמאית המאפשרת התפתחות אישית של האישה, באה לידי ביטוי לשוני מעניין במונח "קריירה". בעוד שהמורות החילוניות הרבו להשתמש במונח קריירה לתיאור משמעותה של העבודה בעבורן, המורות החרדיות השתמשו בו מעט וגם כאשר השתמשו בו, הוא נעשה כדי להבהיר שהן אינן רואות עצמן נשות קריירה. עמדה זו, העולה מתוך התשובות של המורות החרדיות, אינה מבטלת את התועלת האינטרינזית שאפשר להפיק מן העבודה, כגון עניין, אתגר וחשיבות. כמה מהמורות החרדיות ציינו בפירוש שהעבודה מעניקה להן תגמולים פנימיים. אך כולן הגבילו את החשיבות של העבודה בסדר העדיפויות הערכי והמעשי: "חשוב לי להתפתח ולהתקדם ליצור וליזום תוך שמירה על איזון בין הקריירה לבין המשפחה. הייתי שמחה לאזן קצת יותר לכיוון המשפחה." עמדה זו מסייעת למנוע מתחים בין המחויבות למשפחה ובין המחויבות לעבודה, שכן מתחים כאלה מתעוררים על רקע הצורך להחליט איזו מחויבות חשובה יותר במצבים נתונים. העלויות הברורה של המשפחה על פני העבודה וההימנעות המודעת והמכוונת מבחירה במסלול של קריירה, מאפשרת למורות החרדיות לקיים מצב של שילוב ואיזון בין שתי הישויות תוך הקפדה לא למתוח את הגבולות ויתרה מזו לקבל הסכמה ואישור של ראשי הקהילה. ממצאים אלה נמצאו בהלימה עם מחקרים בקרב החברה החרדית (חיימי, 2001; ליוש, 2014, 2015).

התופעה של קונפליקט משפחה-עבודה, המדווחת בספרות כמאפיין מרכזי של הקשר בין שתי המערכות (Greenhaus & Beutell, 1985) נחשבת במידה רבה מהמורות החרדיות. למצב זה עשויה להיות השפעה חיובית על הרווחה הנפשית של הנשים ומשפחותיהן, שכן מתחים בין עבודה למשפחה משמשים מקור לפגיעה ברווחה הנפשית הכללית ולמצבי לחץ ממוקדים (Carlson & Kacmar, 2000; Cinamon, Rich, & Westman, 2007). המחקר הנוכחי אכן מספק עדויות התומכות בקיומה של תחושת רווחה בממשק משפחה-עבודה, בשני הסוגים של הנתונים שנאספו. התשובות לשאלון המובנה העלו רמה גבוהה מאוד של שביעות רצון בקרב המורות החרדיות לעומת עמיתותיהן החילוניות – גם מהמשפחה וגם מהעבודה; התשובות לשאלה הפתוחה כללו תיאורים של שביעות רצון גבוהה משתי המערכות ונעדרו כמעט לחלוטין תיאורים של מצבי מתח וקונפליקט והן לא השתמשו במונחים ויתור או פשרה. רמה גבוהה יותר של תחושת רווחה כללית מן החיים בקרב

נשים חרדיות לעומת נשים חילוניות, מדווחות במחקר על נשים העוסקות במגוון מקצועות. החוקרת קושרת הבדל זה לתפיסת העולם של הנשים החרדיות, המאופיינת באמונה בהשגחה העליונה, הסתפקות במועט וראייה אופטימית, שממנה הן שואבות כוחות להתמודדות עם מצבי חיים (קוליק, 2012).

מצב של יציבות, איזון ושביעות רצון יוצר בטבעיות כוח המכוון לשימורו. מצד אחר, יש לשער את קיומו של כוח נגדי, הנובע מן התהליכים החברתיים המתרחשים בשנים האחרונות בקרב נשים חרדיות שהשתלבו בשוק העבודה ונפתחו ללימודים אקדמיים, המכוון לשינוי בממשק משפחה-עבודה. הספרות המקצועית מדווחת על מתחים המתעוררים אצל הנשים החרדיות לאחר המפגש עם שוק העבודה.

כך למשל מציינת ליוש (2015) במאמרה:

הנשים החרדיות שיוצאות לרכוש ידע או לפרנס את משפחותיהן, נחשפות לשינויים ומביאות אותם הביתה, לקהילה ולחברה החרדית, שם הם מעוררים שיח דיאלקטי סביב מיקומן של נשים המתניידות בין אילוצים חברתיים, דתיים ואישיים לבין אתגרי הפרנסה, הקריירה וההגשמה העצמית; בין המחויבויות שהן מקבלות על עצמן בעולם החיצוני, לבין אלו המוטלות עליהן בבית (עמ' 28).

במחקר הנוכחי לא נמצאו אצל המורות החרדיות ניצנים של התבוננות ביקורתית על הערכים, הנורמות ודפוסי ההתנהגות במציאות החברתית והמשפחתית שלהן. נהפוך הוא – הן הביעו במפורש גישה של קבלה חסרת סייגים והזדהות מלאה עם אורחות החיים בסביבתן החרדית. אפשר להסביר זאת במאפיינים של משתתפות המחקר הנוכחי, שכולן עובדות בתחום החינוך בתפקידים של הוראה וחינוך. יש מקום להניח שרובן התחילו לעבוד זמן קצר אחרי סיום הלימודים – כך שהמפגש עם מערכת העבודה היה "טבעי" יותר מנשים היוצאות לשוק העבודה בגיל מאוחר. נוסף על כך, רובן ככולן עובדות בתוך מערכת החינוך החרדית, כך שהן כמעט לא נחשפו לשוק העבודה בעולם החילוני. אם כך, ההתנסות שלהן בעבודה לא הייתה כרוכה במפגש עם מציאות חברתית לא מוכרת. יתרה מזו, המאפיינים של העיסוק בהוראה, כגון גמישות בהיקף המשרות וחופשות מרובות, הופכים אותה למקצוע אידיאלי המגויס לשירות המשפחה ומסייע לשמר את הדגם הרצי של שילוב בין שתי המערכות. במהלך השנים מקצוע ההוראה זכה לדומיננטיות בקרב הנשים החרדיות. בשנת 2015 כשליש מכלל הנשים החרדיות הועסקו בהוראה וקרוב למחצית מהן היו מועסקות בענף החינוך. עם השנים הגיעה התעסוקה בענף לרוויה. המצוקה והלחץ הכלכלי על הציבור החרדי גברו וההישענות על הכנסת הנשים גדלה. מאז אמצע העשור הקודם, הוחל ביישומה של תוכנית עבודה הכוללת פיתוח תחומי הוראה והכשרה חדשים להסבת בנות סמינרים בענפי תעסוקה חלופיים, כגון הייטק, גרפיקה, הנדסאות, עיצוב וחשבונאות. תחומים אלה הפכו במהרה למבוקשים ויוקרתיים כיוון שראו בהם מפתח לתעסוקה מכניסה יותר. תוכנית זו גובשה על רקע הדיאלוג בין האגף להכשרה להוראה במשרד החינוך למערכת ההשכלה הגבוהה במגזר החרדי. מאז החלה התוכנית לפעול בשנת תשס"ה, מספר הלומדות עלה בהתמדה (ריימן, 2017). המגמות החדשות בחברה החרדית בעניין אוריינטציה כלפי תעסוקה, יכולות לשנות גם את האיזון בממשק משפחה-עבודה בקרב הפונות ללימודים בהכשרה להוראה. לנשים חרדיות העוסקות במקצועות השונים במאפיינים התעסוקתיים שלהם מהוראה, כגון הייטק, תהיה ככל הנראה התנסות אחרת בממשק משפחה-עבודה לעומת מורות, דבר שיאתגר אותן לבחירת דרכי התמודדות למיניהן.

המחקר הנוכחי התמקד בתפיסות של מורות חרדיות וחילוניות את הממשק בין משפחה לעבודה. בתשובות המשתתפות עלו גם דרכי התמודדות שהנשים השתמשו בהן כדי לעמוד במחויבויות לשתי המערכות. היבט זה מעניין במיוחד בנושא הנשים החרדיות, נוכח התנאים הקיימים בסביבתן, שהופכים את ניהול הממשק משפחה-עבודה לאתגר מיוחד במינו: ניהול המשפחה נתון באחריות האישה מתוקף הנורמות המסורתיות הברורות בחברה החרדית בתחום זה, המשפחה כוללת הרבה אנשים (מספר הילדים הממוצע במשפחות של משתתפות המחקר החרדיות הוא 6). ברוב המשפחות, עול הפרנסה מונח על כתפי האישה ונוסף לכל אלה, עבודת ההוראה והחינוך גם אם אינה "קריירה" – היא תובענית ומחייבת השקעה של זמן ומאמצים גם מחוץ לשעות העבודה הפורמליות.

שימוש באסטרטגיות התמודדות מתאימות הוא משתנה מכריע בניהול הממשק משפחה-עבודה (Perrone, Egisdóttir, Webb, & Blalock, 2006; Voydanoff, 2002). במחקר הנוכחי ניכר שהמורות החרדיות נקטו כמה אסטרטגיות שאפשרו להן מרחב תמרון בין שמירת העקרונות של החברה החרדית ובין אימוץ תהליכי שינוי – "ישן מול חדש" (סיוון, 1991). נשים ציינו כי האסטרטגיות העיקריות שעלו במחקר הנוכחי היו מנגנונים שאפשרו להן להתמודד עם המציאות המורכבת ולעמוד בעומס ולהמשיך במילוי המחויבויות המשפחתיות כערך עליון, לצד המחויבויות בעבודה. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקר קודם שבחן דרכי התמודדות אצל נשים חרדיות המצויות בשוק העבודה (לא רק מורות) לעומת נשים חילוניות המצויות בשוק העבודה. נמצא כי הנשים החרדיות משתמשות באסטרטגיות ההתמודדות בעוצמה רבה יותר מהנשים הלא חרדיות מתוך כוונה להגן על חיי המשפחה מתוצאותיה ההרסניות של הקונפליקט (קוליק, 2012). ניתוח דרכי ההתמודדות כפי שעלו בתשובות לשאלה הפתוחה העלה שני כיוונים כלליים של התמודדות – האחד קוגניטיבי והשני מעשי – ובכל אחד מהם אפשר לזהות כמה אסטרטגיות. האסטרטגיות הקוגניטיביות באו לידי ביטוי בעיצוב משמעות לתפיסת העבודה, כך שהיא תתאים לממש בדרך המלאה ביותר את התפיסה ההיררכית של הממשק משפחה-עבודה בכל אחת מהקבוצות שהשתתפו במחקר. בשתי הקבוצות, העבודה היא מקור כוח, עוצמה ושיפור המסוגלות האישית, וכן הודגשה ההשפעה ההדדית על התרומה לממשק עבודה-משפחה. משמעות זו מעבירה את כובד המשקל של העבודה לאישה עצמה. בקבוצה החרדית ניתן ביטוי להשלמה עם הצורך לצאת לעבודה, על אף ההעדפה (התאורטית) לוותר עליה. ההשלמה הזאת התאפשרה בזכות המשמעות של העבודה ככורח המציאות, שהיא הסיבה שבגללה הן יוצאות לעבודה. אולם המשתתפות בשתי הקבוצות הדגישו את הנתון שהעבודה מאפשרת להשיג חיי משפחה טובים ונעימים יותר. נתון זה נמצא בהלימה עם מודל ההעשרה של גרינהאוס ופאול (Greenhaus & Powell, 2006). המודל הדו-כיווני של ההעשרה מהעבודה למשפחה ומהמשפחה לעבודה (Frone, 2003; Perrone et al., 2006; Wayne et al., 2004). דרך התמודדות אחרת התבטאה בתפיסת העבודה כשליחות. תפיסה זו רואה את עיקר המשמעות של העבודה בתרומה שלה לזולת ומאפשרת להצניע את תרומתה לאישה עצמה, כפי שמשמע גם מהראייה הקרייריסטית של המושג עבודה. אסטרטגיה זו לא הוזכרה כלל בקרב הנשים החילוניות.

ההתמודדות המעשית נתנה ביטוי לשילוב ואיזון בין שתי המערכות ותוארה במגוון דרכים שכללו ארבע אסטרטגיות כלליות: האסטרטגיה הראשונה קשורה בעבודה עצמה, והיא באה לידי ביטוי בבחירת מקצוע שמתאים לצורכי המשפחה ומאפשר צמצום והגדלת

משרה וגמישות בשעות העבודה. חלק מהמשתתפות נימקו את בחירתן במקצוע ההוראה בכך שהוא מתאים להשקעה רבה במשפחה. מעניין לציין שנימוק זה עלה גם אצל המורות החילוניות והוא כנראה מעיד על כך שגם קבוצה זו אינה הומוגנית בתפיסות ובפרקטיקות של ממשק משפחה-עבודה והיא כוללת תת-קבוצה הדומה בתפיסותיה לנשים החרדיות. את האסטרטגיה השנייה העלו שתי הקבוצות והיא קשורה להחלפת מקום עבודה על פי צורכי האשה והמשפחה. היא מלמדת על גמישות מחשבתית הפתוחה לשינויים במהלך הקריירה. האסטרטגיה השלישית קשורה בסביבה והיא התבטאה בגיוס הסביבה הקרובה (בני המשפחה הגרעינית) והסביבה הרחוקה יותר (בעיקר המשפחה הרחבה) לסיוע בניהול הבית. תמיכה כזאת היא בעלת משמעות בקרב שתי הקבוצות ומקבלת דגש מיוחד בקרב הקבוצה החרדית שבה עצם הסיוע משמש לגיטימציה, עזרה ועידוד לפעולות הרבות שהאם החרדית קיבלה על עצמה (ליוש, 2014). האסטרטגיה הרביעית קשורה באישה עצמה שהופכת להיות מנהלת מיומנת שמתמרנת ביעילות את המשאבים המגוונים שעומדים לרשותה. היא מתבטאת בפיתוח מיומנויות של ניהול יעיל יותר בבית.

אסטרטגיות ההתמודדות הקוגניטיביות והיישומיות משקפות גישות שונות זו מזו באשר למקומה של העבודה בהווה הקיומית של האישה. מתברר שקיים פלורליזם מסוים בקרב נשות החינוך החרדיות באשר למשמעות העבודה. בשנים האחרונות ניכרות בחברה החרדית מגמות של שינוי שמתבטאות באימוץ גישה פתוחה יותר כלפי המפגש עם החברה החילונית, השתלבות בשוק העבודה ורכישת השכלה אקדמית במוסדות חילוניים (לופ, 2003; קפלן וסטדלר, 2013). ממצאי המחקר הנוכחי מדגימים מגמות אלה, אך מראים בבירור שהנשים החרדיות אינן מוותרות על התפיסות הערכיות ועל אורח החיים המסורתי ומשקיעות מאמצים רבים מאוד בשמירה על איזון בין שתי המגמות האלה.

ההשפעות של ממצאי המחקר על תפקידן של היועצות החינוכיות נוגעות לעבודה שלהן עם סגל המורות בבית הספר. ממצאי המחקר עשויים לתרום ליועצות להבנה מלאה יותר של יחסי הגומלין בין הבית לעבודה וליכולתן לעזור למורות, ובמיוחד אלו המתקשות לאזן את חוויית המתח בין שני התפקידים.

מגבלות המחקר הנוכחי נובעות מהבחירה במשתתפות. כל הנתונים נאספו מנשים העוסקות בתחום החינוך. התמקדות בתחום אחד אינה מאפשרת להכליל את הממצאים לקבוצות אחרות של נשים. מן הראוי היה לבחון את שאלות המחקר הנוכחי באוכלוסייה הטרוגנית יותר של נשים. ביחוד מעניינת ההתמודדות של נשים חרדיות העוסקות בתפקידים התובעים משאבים רבים בעבודה, כגון עבודה בתחומי טכנולוגיה ותעשייה עתירת ידע ועבודה בהי-טק בהשוואה לנשים העוסקות בחינוך והוראה. בדיקה כזאת יכולה ללמד על השפעתן של התמורות החברתיות בחברה החרדית על התנהלותן של נשים בממשק משפחה-עבודה. עוד מגבלה של המחקר נובעת ממקור הנתונים האיותניים. כל החומר האיותני נשען על תשובה אחת לשאלה פתוחה, שבה התבקשו המשיבות "להוסיף הערות, מחשבות אישיות בנושא משפחה, עבודה/קריירה". התשובות לשאלה זאת לא עומתו עם הצורך להתבונן מכמה זוויות או לקשר לסיפור אישי של קונפליקט או דרך לפתרון. במחקר המשך יש מקום לאמץ גישה פנומנולוגית של התבוננות מעמיקה – הכוללת סיפורים אישיים – באשר לתופעה הנחקרת. מגבלה אחרת הנוגעת לבחירת המשתתפות מתבטאת בכך שהזרם המרכזי של נשים חרדיות אינו בא בשעריה של האקדמיה וגם אם אלו לפי הגדרתן חרדיות, לא לגמרי ברור שאפשר להחיל אותן תפיסות על אלו הפוסלות את האקדמיה אם כי נראה שהמסקנות תהיינה דומות.

כמו כן, הואיל והמחקר הנוכחי נשען על מקור יחיד – מורות חרדיות ומורות חילוניות – חשוב להמשיך במחקרי מעקב בקרב נשים חרדיות וגם להרחיב את המחקר ולבדוק מהן עמדות הגברים בקרב העדה החרדית, במיוחד הבעלים וגם מנהלי בתי הספר המעסיקים את המורות החרדיות, איך הם רואים את תפקיד הנשים במשפחה ואיך הם רואים את תפקידם שלהם בתוך המשפחה.

רשימת מקורות

- גילת, י' וונגרוביץ, נ' (2018). מעמד המורה בחברה הישראלית של היום. **דפים**, 68, 27-11.
- זיכרמן, ח' (2014). **שחור כחול-לבן: מסע אל תוך החברה החרדית בישראל**. תל-אביב: משכל.
- חזקיה, א' וגלי-צינמון, ר' (2017). תרומתן של התנסויות בגיל ההתבגרות למסוגלות העצמית לשלב בין תפקידי עבודה ומשפחה: מחקר משולב. **הייעוץ החינוכי**, כ, 493-466.
- חיימי, ח' (2001). "גם כאשר האם יוצאת החוצה ומפתחת קריירה היא עדיין שר הפנים של הבית": ראיון עם הגב' שרה אליאש. **מסכת משפחה**, 2, 7-5.
- חקק, י' (2004). **בין קודש לתכל'ס: גברים חרדיים לומדים מקצוע** (ש' קרין, עורכת). ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- כהנר, ל', מלאך, ג' וחושן, מ' (2017). **שנתון החברה החרדית בישראל 2017**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה ומכון ירושלים למחקרי מדיניות. אוחזר מתוך <https://www.idi.org.il/media/9930/the-yearbook-of-haredi-society-in-israel-2017.pdf>
- כץ, י' (1988). מתח והעשרה בתפקיד האם העובדת בישראל. **מגמות**, לא, 52-35.
- לופר, י' (2003). **מפנה בחברה החרדית: הכשרה מקצועית ולימודים אקדמיים** (ש' קרין, עורכת). ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- ליוש, ב' (2014). **נשות הסף: נשים חרדיות מול השינוי המודרני**. תל-אביב: רסלינג.
- ליוש, ב' (2015). דרכי התמודדות של נשים חרדיות עם שינויים המתחוללים בחברתן בתחומי ההשכלה, התעסוקה והפנאי. **חקר החברה החרדית**, 3, 55-26.
- מלאך, ג' (2014). **על טהרת התואר: לימודים אקדמיים במגזר החרדי**. ירושלים: מחקרי פלורסהיימר, האוניברסיטה העברית.
- סיוון, ע' ופלדור, ע' (1991). תרבות המובלעת. **אלפיים**, 4, 98-45.
- פרבר, מ' (2013). **חלוקת תפקידים במשפחה, קונפליקט משפחה-עבודה ומניעים ליציאה לעבודה: השוואה בין נשים חרדיות העוסקות בטכנולוגיה עילית לנשים חרדיות העוסקות בהוראה** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- פרידמן, מ' (1991). **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.

- פרידמן, מ' (1999). כל כבודה בת מלך חוצה: האישה החרדית. בתוך ד"י אריאל, מ' ליבוביץ וי' מזור (עורכים), **ברוך שעשני אישה? האישה ביהדות – מהתנ"ך ועד ימינו** (עמ' 189-205). תל-אביב: ידיעות אחרונות.
- קדם, י' (1990). **התפתחות תפיסת המחויבות לבית ולקריירה אצל נשים וגברים במהלך הבגרות המוקדמת** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב.
- קוליק, ל' (2012). **תחושת העצמה, ערכי חיים ומרכזיות חיי העבודה בקרב נשים חרדיות המצויות בשוק העבודה**. ח"מ: חמו"ל.
- קופפרברג, ע' (2010). הקדמה: חקר הטקסט והשיח במחקר איכותני. בתוך ע' קופפרברג (עורכת), **חקר הטקסט והשיח: רשומון של שיטות מחקר** (עמ' 13-24). באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- קפלן, ק' (2003). חקר החברה החרדית בישראל: מאפיינים, הישגים ואתגרים. בתוך ע' סיוון וק' קפלן (עורכים), **חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה?** (עמ' 224-277). ירושלים: מכון ון ליר.
- קפלן, ק' ושטדלר, נ' (2012). מבוא: פניה המשתנות של החברה החרדית בישראל: מהישרדות לנוכחות, התחזקות וביטחון עצמי. בתוך ק' קפלן ונ' שטדלר (עורכים), **מהישרדות להתבססות: תמורות בחברה החרדית ובחברה** (עמ' 11-28). ירושלים: מכון ון ליר.
- ריימן, ל' (2017). שינויים ותמורות בהכשרת מורות בחינוך החרדי: יחסי גומלין בין המדיניות לבין "השדה" במבט היסטורי ועכשווי. **חקר החברה החרדית**, 4, 27-1.
- ריכטר, י' (1992). **כלים שלובים: בין קריירה למשפחה**. תל-אביב: עם עובד.
- שלזינגר, ר' ורוסו-נצר, פ' (2017). הכשרת סטודנטיות חרדיות ליעוץ חינוכי: מבט מבפנים. **דברים**, 10, 137-155.
- Allen, T. D., Herts, D. E. L., Bruek, C. S., & Sutton, M. (2000). Consequences associated with work-to-family conflict: A review and agenda for future research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(2), 278-308. doi:10.1037/1076-8998.5.2.278
- Anderson, S. E., Coffey, B. S., & Byerly, R. T. (2002). Formal organizational initiatives and informal workplace practices: Links to work-family conflict and job-related outcomes. *Journal of Management*, 28(6), 787-810. doi:10.1177/014920630202800605
- Carlson, D. S., & Kacmar, K. M. (2000). Work-Family conflict in the organization: Do life roles values make a difference? *Journal of Management*, 26(5), 1031-1054. doi:10.1177/014920630002600502
- Cinamon, R. G., & Rich, I. (2002). Profiles of attribution of importance to life roles and their implications for the work-family conflict. *Journal of Counseling Psychology*, 49(2), 212-220. doi:10.1037/0022-0167.49.2.212

- Cinamon, R. G., Rich, I., & Westman, M. (2007). Teachers' occupation-specific work-family conflict. *The Career Development Quarterly*, 55(3), 249-261. doi:10.1002/j.2161-0045.2007.tb00081.x
- Clark, S. C. (2000). Work/family border theory: A new theory of work/family balance. *Human Relations*, 53(6), 747-770. doi:10.1177/0018726700536001
- Cleveland, J. N., Cordeiro, B., Fisk, G., & Mulvaney, R. H. (2006). The role of person, spouse and organizational climate on work-family perceptions. *Irish Journal of Management*, 27(1), 229-253.
- Creswell, J. W. (2007). *An introduction to mixed methods research* (Doctoral dissertation). University of Nebraska-Lincoln.
- Eagle, B. W., Miles, E. W., & Icenogle, M. L. (1997). Interrole conflicts and the permeability of work and family domains: Are there gender differences? *Journal of Vocational Behavior*, 50(2), 168-184. doi:10.1006/jvbe.1996.1569
- 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(2), 164-174. doi:10.1037/1076-8998.4.2.164
- Frone, M. R. (2003). Work-family balance. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of Occupational Health Psychology* (pp. 143-162). Washington, DC: American Psychological Association.
- 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(1), 65-78. doi:10.1037/0021-9010.77.1.65
- Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13(2), 141-167. doi:10.1007/s11218-009-9108-0
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work roles and family roles. *The Academy of Management Review*, 10(1), 76-78. doi:10.2307/258214
- Greenhaus, J. H., & Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *Academy of Management*, 31(1), 72-92. doi:10.5465/AMR.2006.19379625
- Greenhaus, J. H., Collins, K. M., & Shaw, J. D. (2002). The relationship between work-family balance and quality of life. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 510-531.

- Gutek, B. A., Searle, S., & Klepa, L. (1991). Rational versus gender role explanations for work-family conflict. *Journal of Applied Psychology*, 76(4), 560-568. doi:10.1037/0021-9010.76.4.560
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1-18. doi:10.1080/2331186x.2016.1217819
- Jones, W. M., & McKenna, J. (2002). Women and work-home conflict: A dual paradigm approach. *Health Education*, 102(5), 249-259. doi:10.1108/09654280210444128
- Kelloway, E. K., Gottlieb, B. H., & Barham, L. (1999). The source, nature, and direction of work and family conflict: A longitudinal investigation. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4(4), 337-346. doi:10.1037/1076-8998.4.4.337
- Li, D., Li, X., Wang, L., Wang, G., & Newton, C. (2019). Work-family conflict influences the relationship between family embeddedness and turnover intention. *Social Behavior and Personality: An international Journal*, 47(4), 1-13. doi:10.2224/sbp.7640
- Martins, L. L., Eddleston, K. A., & Veiga, J. F. (2002). Moderators of the relationship between work-family conflict and career satisfaction. *Academy of Management Journal*, 45(2), 399-409. doi:10.2307/3069354
- Matusi, T., Tsuzuki, Y., & Onglatco M. L. (1999). Some motivational bases for work and home orientation among Japanese college women: A rewards/cost analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 54(1), 114-126. doi:10.1006/jvbe.1998.1652
- McNall, L. A., Nicklin, J. M., & Masuda, A. D. (2010). A meta-analytic review of the consequences associated with work-family enrichment. *Journal of Business and Psychology*, 25(3), 381-396. doi:10.1007/s10869-009-9141-1
- Parasuraman, S., Purohit, Y. S., Goldshalk, V. M., & Beutell, N. J. (1996). Work and family variables, entrepreneurial career success and psychological well-being. *Journal of Vocational Behavior*, 48(3), 275-300. doi:10.1006/jvbe.1996.0025
- Patry, R., & Nespoulous, J. L. (1990). Discourse Analysis in linguistics: historical and theoretical background. In Y. Joannette & H. H. Brownell (Eds.), *Discourse Ability and Brain Damage* (pp. 3-27). New York, NY: Springer.

- Perrone, K. M., Egisdóttir, S., Webb, L. K., & Blalock, R. H. (2006). Work- Family interface: commitment, conflict coping and satisfaction. *Journal of Career Development*, 32(3), 286-300. doi:10.1177/0894845305283002
- Porter, L. W., & Lawler, E. E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Homewood, IL: Irwin-Dorsey.
- Rafique, H., Masood, S., & Ahmad, M. (2018). Role of self-compassion in work-family conflict and psychological well-being among working men and women. *Journal of Behavioral Sciences*, 28(2), 131-145.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publications.
- Super, D. E. (1982). The relative importance of work: Models and measures for meaningful data. *The Counseling Psychologist*, 10(4), 95-103. doi:10.1177/0011000082104018
- Vercruyssen, A., & Van de Putte, B. (2013). Work-family conflict and stress: Indications of the distinctiveness of role combination stress for Belgian working mothers. *Community, Work & Family*, 16(4), 351-371. doi:10.1080/13668803.2013.776515
- Voydanoff, P. (2002). Linkages between the work-family interface and work, family, and individual outcomes: An integrative model. *Journal of Family Issues*, 23(1), 138-164. doi:10.1177/0192513X02023001007
- Wayne, J. H., Musica, N., & Fleeson, W. (2004). Considering the role of personality in the work- family experience. *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), 108-130. doi:10.1016/S0001-8791(03)00035-6
- Whiston, S. C., & Cinamon, R. G. (2015). The work-family interface: Integrating research and career counseling practice. *The Career Development Quarterly*, 63(1), 44-56. doi:10.1002/j.2161-0045.2015.00094.x
- Winlson, S. (2005). Work-family conflict, gender and parenthood, 1977-1997. *Journal of Family Issues*, 26(6), 727-755. doi:10.1177/0192513X05277522

סקירת ספר

סקרה: סמדר בן אשר

שלמה קניאל, **הלוחש לאשמים – רגשות תומכי מוסר: אשמה, בושה, סליחה ונקמה**, מסדה, תשע"ו 2016, 313 עמודים.

האשמה היא בת לווייה קבועה אצל רוב האנשים. שורשיה בתחושת אי הנוחות בילדותנו כאשר נכשלנו במה שנדמה היה לנו שמצופה מאיתנו. האשמה חבויה עמוק "במחסני הזיכרון" ומגיחה משם כל אימת שנדמה לנו שלא עמדנו בדרישות המוסריות של הסביבה או אלו שהופנמו בתוכנו. האשמה מתקשרת לטעויות בניווט של המצפן הפנימי, המכונה גם מצפון, והיא גורמת להרגשה רעה ולמחשבות ש"משהו פגום בי". האשמה נחוות באמצעות רגשות, מחשבות ומעשים והיא מביאה עימה כאב ומפרה את האיזון הפנימי הנדרש כתנאי לבריאות הנפש.

פרופ' שלמה קניאל, מומחה בתחומי הייעוץ והפסיכולוגיה החינוכית בתחום האבחון הדינמי, הטיפול המערכתי והחינוך הקוגניטיבי, התמודד בעבודתו עם הצורך לתת מענה רגשי וחינוכי להורים, למורים, לאנשי הסגל המכשירים את הסטודנטים במקצועות האנוש ולמטופלים בקליניקה. קניאל מתאר את האשמה כענן הנמצא בדרך כלל ביחסים קרובים בין בני אדם ובמערכות המנסות לתת סיוע בתחום האזרחי. ענן האשמה נמצא מאחורי כאבם וסבלם של אנשים רבים ובכלל זה ילדים החשים שהם אינם מצליחים לזכות בהערכה, וכישלונותיהם צרובים בתפיסת הערך של עצמם ובחווייה שתלויה אותם כל חייהם.

ספרו של קניאל, **הלוחש לאשמים**, בא לסייע ולהקל על האנשים החשים רגשות אלו ואף להפוך את האשמה לכוח מניע ולצמיחה. הספר נועד לתת לרגש האשמה ולזיכרונות שהוא מצוי בהם, פרשנויות חדשה המאפשרות ליועץ, למטפל ולאדם עצמו להבין את עומק הרגשות, תוך יישום תהליך רפלקטיבי ויצירת "רה פריימינג" מזכך. כתיבת הספר הייתה תהליך ארוך ומלא מהמורות ומהפכים: תחילה נכתב הספר כשבמרכזו החשיבה המוסרית. נסיבות אישיות ומפגש אמיץ עם מבט ישיר במציאות הביאו לידי התמקדות באשמה ובושה כמקור להתבוננות רגישה אמפתית מכילה ולליווי בדרך לריפוי.

הספר שייך לסוגה של ספר עיון שכתב איש מדע או מומחה בתחום, ונועד להיות נגיש בו בזמן לאנשי המקצוע ולציבור הרחב. הספר **הלוחש לאשמים** מביא לידי ביטוי ידע רחב של הכותב מתחום המחקר, הפרקטיקה המקצועית וארון הספרים היהודי. לצד פרקים

תאורטיים הבוחנים לעומק תאוריות ומחקרים העוסקים באשמה, משולבים גם סיפורים מהשדה וכאלה הנותנים לרגע הפוגה מרצינות הנושא באמצעות הומור המקל לראות את האנושיות על גווניה ואף לצחוק על אין סוף דרכיה.

המחבר מדמה את ספרו ל"מזנון", כלומר הקורא יכול למלא את צלחתו בדרך המתאימה לו: תאוריה, סיפורי טיפול ודוגמאות מניסיונו העשיר של המחבר, או יישומם של הרעיונות וההבנות כמדריך מעשי.

השער הראשון עוסק במהותה של האשמה, בזהות המוסרית והדתית ובבושה. השער השני מציג תהליכים המתמודדים עם האשמה. השער השלישי מביא את השנאה והנקמה כנגד הצמיחה והסליחה ככוח מניע לצמיחה חדשה. השער הרביעי פונה לדרך מעשית בעזרת כלים שונים מתחום הקוגניציה, הגוף, הדמיון והיצירה. מפתח מקורות רחב בצירוף מפתח מושגים ומפתח מחברים מאפשר לקורא המבקש להוסיף להתעמק, להרחיב או לחקור בתחום – לצאת לדרך ולגלות עוד מחוזות תוך-אישיים ובין-אישיים. הספר מזמין להמשך התמודדות עם ענני האשמה ועם הדרכים לפזרם או לראותם כעננים שמתוכם בוקעת קשת מוארת בשלל גוונים. המסר של הספר הוא החתירה לאיזון שבין הקטבים הפנימיים כפי שהמחבר מצטט את לוינס: "ככל שאני צדיק יותר, כך אני אשם יותר" (עמ' 118). הספר כתוב בבהירות והקריאה בו זורמת ופונה לקורא כמשתתף אקטיבי בעת שדבריו של קניאל הנלחשים בנועם, ממשיכים להדהד גם לאחר סיום קריאתו.

הנחיות לכתיבת מאמר לכתב העת "הייעוץ החינוכי"

על הכותבים לצרף למאמרם קובץ ובו שם המאמר ופרטים אישיים הכוללים שמות מלאים, כתובת, טלפונים (בבית, בעבודה וטלפון נייד), ודוא"ל. את המאמר יש לשלוח בדואר אלקטרוני לעורך כתב העת, שרגא פישרמן, shragafisherman@gmail.com.

הנחיות לכתיבת המאמר:

א. כללי

- האורך הרצוי של מאמר הוא עד 25 עמודים (כולל רשימת מקורות).
- יש לכתוב תקציר בהיקף של עד 150 מילים בעברית ובאנגלית וכן תאריכים (מילות מפתח). כותרת התקציר בצד בפונט 12 עבה. התקציר עצמו בפונט 10.
- יש להקפיד על עברית תקנית, כללי תחביר, סגנון וניסוח ראויים וברורים.
- רצוי להימנע מהערות שוליים כי הן מקשות על העריכה הגרפית. אם בכל זאת הדבר הכרחי, נא לכתוב אותן בעמוד נפרד בסוף המאמר תוך הפניה ממוספרת אליהן. לדוגמה: "ראה הערה 1 בסוף המאמר."

ב. אפיוני עמוד (A4)

- גופן: עברית: David בגודל 12 (פרט למקרים שיפורטו בהמשך); אנגלית: Times New Roman בגודל 10.
- רווח בין שורות: כפול
- רווח שוליים: 2 ס"מ מצד ימין ומצד שמאל
- יישור שורות: בשני הצדדים
- פסקה חדשה: לאחר כותרת לא נדרשת כניסה של תחילת הפסקה.
- מספור עמודים: למטה במרכז, כולל עמוד ראשון.

ג. כותרות

- שם המאמר בגודל 16, מודגשת, בצד (Title 1)
- כותרת ראשית בגודל 14, מודגשת, בצד (Title 2)
- כותרת משנית בגודל 12, מודגשת, בצד (Title 3)
- כותרת בדרגה שלישית בגודל מודגשת ואחריה נקודתיים, מתחילה את הפסקה.

מינוחי הכותרות למחקר אמפירי הם:

מבוא (כותרת ראשית), המציג את נושא המחקר, חשיבותו ומטרותיו. לאחר המבוא יבוא הפרק התאורטי עם הכותרות הענייניות שלו (כותרת ראשית, משנית וכדומה).

- **שאלות/השערות המחקר** (כותרת ראשית).
- **שיטת המחקר** (כותרת ראשית) הכוללת:
 - **נבדקים, כלים, הליך, אתיקה** (כותרת משנית).
 - **ממצאים** (כותרת ראשית).
 - **דיון** (כותרת ראשית).
 - **מגבלות והמלצות** (כותרת ראשית).
 - **נספח** (כותרת ראשית).

ד. הנחיות לכתיבת מאמר "מן שדה"

מאמר המדווח על פעילות ייעוצית שיושמה בשדה. מאמר זה מחייב גם הוא תקצירים בעברית ובאנגלית והנחיות הכתיבה שלו זהות להנחיות הנ"ל. עם זה בשל אופיו המיוחד של מאמר מסוג זה, עליו להיות בנוי מהחלקים האלה: א. מבוא קצר המתאר את חשיבות ההתערבות, מהו החידוש שבה ומה מטרתה; ב. רקע תאורטי רלוונטי לנושא המאמר. לדוגמה: אם יושמה תוכנית בנושא הפחתת האלימות בבית הספר, יש לכלול ברקע התאורטי התייחסות לנושא האלימות בבית הספר, כולל תוכניות התערבות קיימות בנושא זה בעולם, ובייחוד בארץ; ג. תיאור ההתערבות: מטרותיה, פירוט דרכי יישומה בשדה (כולל אפיוני המשתתפים) וממצאי ההתערבות (כמותיים ו/או איכותניים); ד. דיון בממצאים: הצגת מגבלות ההתערבות והמלצות לשיפור התערבויות עתידיות וכן הצעות לעריכת מחקרים עתידיים.

ה. לוחות ותרשימים

- בגופן בגודל 12. ייתכן שבמקרים מסוימים יהיה צורך להקטין את הגופן ל-10.
- כל לוח ותרשים יודפס על דף נפרד ויצורף בסוף המאמר. בגוף המאמר יש לציין את המקום להכנסת הלוח או התרשים.

לדוגמה:

תגובות הסטודנטים לקורס מוצגים בלוח 1.

לוח 1 לכאן

עיון בלוח 1 מלמד.....

- הכותרת של הלוח/התרשים ממורכזת ומודגשת בעובי, לדוגמה:

לוח/תרשים 1: התפלגות התלמידים לפי ציוניהם

ו. רשימת מקורות

על הרשימה הביבליוגרפית להיות ערוכה על פי כללי ה-APA (מהדורה שביעית, 2020)

- שורה ראשונה של מקור מתחילה במקום הראשון בשורה, אך השורות הבאות של אותו מקור מתחילות במקום הרביעי בכל שורה. ראה דוגמאות בהמשך.
אפשר לעשות זאת כך:
format → paragraph → special → hanging
בעברית: עיצוב – פסקה – מיוחד – תלויה
- הרשימה בעברית מוצגת לפני הרשימה בלועזית.
- שתי הרשימות מסודרות בסדר אלפביתי לפי שם המשפחה הראשון. אם יש מספר מקורות של אותו מחבר, יש לסדר אותם כרונולוגי ולסמן כל אחד באותיות (כמו באזכורים בתוך גוף המאמר).
- המספור בעברית יופיע מימין לשמאל: למשל עמ' 2-10.

דוגמאות לרישום מקורות**ספר**

ענבר, ד' (2000). **ניהול שונות: האתגר החינוכי**. רכס.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Sage.

Jackson, L. M. (2019). *The psychology of prejudice: From attitudes to social action* (2nd ed.). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/0000168-000>

* יש לרשום את שם ההוצאה לאור בלבד בלי עיר ההוצאה.

מאמר מכתב עת

טטר, מ' (2002). משמעותיות המורים עבור תלמידיהם: תפיסות מורים והשלכות לייעוץ.
הייעוץ החינוכי, יא, 88-122.

Adlhoch, C., Mandakova, Z., Ethelberg, S., Epstein, J., Rimhanen-Finne, R., Figoni, J., Baylis, S. A., Faber, M., Mellou, K., Murphy, N., O'Gorman, J., Tosti, M. E., Ciccaglione, A. R., Hofhuis, A., Zaaier, H., Lange, H., de Sousa, R., Avellon, A., Sundqvist, L., ... Ijaz, S. (2019). Standardising surveillance of hepatitis E virus infection in the EU/EEA: A review of national practices and suggestions for the way forward. *Journal of Clinical Virology*, 120, 63-67. <https://doi.org/10.1016/j.jcv.2019.09.005>

* יש לכתוב את ה-doi בתבנית קישור כמו לעיל.

* אם יש יותר מ-20 מחברים, יש לרשום 19 מחברים ראשונים ואת האחרון.

מאמר מספר ערך

גתי, א' (2003). הסחל"ב – מודל לסיוע בבחירת מסלול לימודים ומקצוע. בתוך ר' לזובסקי וצ' בר-אל (עורכות), **מסע של תקווה: ייעוץ וחינוך בעידן של אי ודאות** (עמ' 237-264). רכס.

Fresko, B., & Wertheim, C. (2003). Building cultures of caring and empowerment for Israel's at-risk youth. In F. K. Kochan & J. T. Pascarella (Eds.), *Global perspectives on mentoring* (pp. 23-38). Information Age.

* יש לרשום את שם ההוצאה לאור בלבד בלי עיר ההוצאה.

עבודות מוסמך ודוקטור

Devins, G. M. (1981). *Helplessness, depression, and mood in end-stage renal disease* [Unpublished doctoral dissertation]. McGill University, Montreal.

דו"ח

National Commission on Teaching and America's Future. (2003). *No dream denied: A pledge to America's children. Summary report*. http://documents.nctaf.achieve3000.com/summary_report.pdf

הרצאה

Crowther, D. T., & Cannon, J. R. (2002, January 10-13). *Professional development models: A comparison of duration and effect* [Paper presentation]. Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science, Charlotte, NC.

* יש לרשום תאריך מלא (ימי הכנס וחודש).

ז. הפנייה למקורות בתוך הטקסט

- **שם משפחה של המחבר(ים) ושנה** בשפת המקור (Boler, 1999)
- **כשמציינים שם מחבר שכתב בלועזית**, יש לציין את שמו בטקסט בתעתיק עברי.
- לדוגמה:** בולר (Boler, 1999) מצא כי
- **כאשר יש שני מחברים** יש לרשום ו' חיבור בין שני שמות המשפחה.
- לדוגמה:** סגל וכפיר, 2002 ; Smith & Segal, 2008. במקרה של **שלושה מחברים** או **יותר**, יש לציין את שם המשפחה של המחבר הראשון ולהוסיף "ואחרים".
- לדוגמה:** כפיר ואחרים, 2005 ; Segal et al., 2003.
- **כאשר יש מספר מקורות באותם סוגריים**, יש לרשום אותם לפי סדר אלפביתי. כאשר יש הפנייה למספר מקורות של אותו מחבר, יש לרשום לפי סדר כרונולוגי החל מהמוקדם ביותר. כאשר יש כמה מקורות של אותו מחבר מאותה שנה יש להוסיף אותיות משנה.
- לדוגמה:** סגל, 1990א, 1990ב. ברשימת המקורות יש לרשום אותם גם עם האותיות.
- בעניין של **ציטוט**, יש להוסיף מספר עמוד.

- הפנייה למקור שאינו מחבר – (National Institute of Mental Health [NIMH], 1999). בהמשך אזכור של ראשי התיבות בלבד (NIMH, 1999).
- מקור משני שמתבסס על מקור ראשון – יש להוסיף "אצל...".
לדוגמה: מחקרו של סגל (אצל לוי, 1996).
- טקסט אנגלי בסוגריים בתוך טקסט עברי – כאשר מוסיפים כיתוב אנגלי בתוך סוגריים בתוך טקסט עברי, לדוגמה: (Levinson, 2004), יש לפתוח סוגריים בעברית, לעבור לאנגלית, לכתוב את הרצוי ואז לעבור שוב לעברית ולסגור סוגריים. הליך זה מונע שיבושים החלים בזמן עריכה, כשהסוגריים נכתבים באנגלית.

Abstracts

"The voices we forgot": School counselors dealing with adolescent girls who have experienced sexual abuse

Inbar Levkovich and Sana Kamel Jabbour

This study examines the experiences of school counselors working with adolescent girls who have been sexually abused in Arab society. The study is based on a phenomenological qualitative method. For the study, semi-structured interviews were conducted with fifteen high school counselors from the Arab society in the north of Israel, who in the past two years worked with adolescents aged 14-18, who experienced sexual abuse. The interviews were recorded, transcribed, and analyzed.

The findings of the study indicate that school counselors have responded to learning about sexual abuse with feelings of shock, pain, and helplessness. Alongside the support received from the counseling psychological service, they experienced a demand from the school administrators to keep the incident quiet. The counselors described significant difficulties in dealing with the parents of the sexually abused adolescents who sought to prevent reporting the incident to the authorities for the sake of the family's honor and blamed the adolescent for the abuse. Counselors said that their work with the victims of sexual abuse resulted in concerns and anxiety about possible abuse of their own children. The findings of the study indicate that providing knowledge, professional training and support to school counselors should focus on ways to deal with victims of sexual abuse and unique cultural aspects.

Keywords: school counselors; sexual abuse; adolescent girls; Arab society; school counseling in the Arab society.

Characteristics of the Help-Seeking Process among LGBT Adolescents and Young Adults during the Process of Coming Out: A Retrospective View

Tzachi Cohen and Moshe Tatar

The current pilot study focused on the sources of help and support that LGBT adolescents and young adults turn to during their process of coming out, based on retrospective reports. As part of the crystallization of their sexual identity, LGBT adolescents and young adults face many difficulties. They notice the difference between themselves and their immediate environment, which is often heterosexual, and thus experience shame and loneliness. In their process of coming out, which is often characterized by confusing and conflicting elements, they are likely to seek help and support. In this study, we collected almost 180 reports of LGBT youngsters describing their help-seeking behaviors in their process of coming out retrospectively, and analyzed them in light of models and studies on adolescents' help-seeking. Using an internet self-report questionnaire, participants described the first source of help they chose to turn to and the most significant one, the considerations that led them to choose those sources; and the types of help they received. We also examined the relationship between the reports and some demographic variables (gender and age of the participant at the time of turning to seeking help). The findings suggest that friends are the preferred source of help for LGBT. Besides friends, LGBT turn to their family and to formal sources for help. About one-third of participants turned to a source, which describes himself/herself as LGBT, as part of their first approach to help-seeking. The most common consideration used to select the source of help is closeness or an expectation of understanding, and the most expected and received type of help is emotional support. Based on content analysis, we presented characteristics for the most significant help they received. In the discussion we focused on three main issues: the importance of the types of sources of help in the process of coming out; the sexual identity of the source of help and how it influenced the help-seeking; and the unique place of emotional help as a main component in the process of coming out. We proposed some practical implications regarding the sources of help-seeking in the process of coming out and suggest further research to broaden the discussion on this matter.

Keywords: coming out; the LGBTQ + community; help seeking process; adolescent; young adults; formal help.

Students' willingness to seek help from school Rabbis for dealing with school violence

Shulamit Hershkowitz and Yaacov B. Yablon

The current study examined the contribution of school rabbis as providing counseling and support for the students, alongside the school counselors and the school staff, while focusing on students seeking help when coping with school violence. Using a mixed methods research design the sample comprised of 512 students in 7th-12th grade from religious high schools, religious girls high schools, and yeshivas throughout the country, and school rabbis from these institutions. Students answered questionnaires which examined their willingness to seek help from different staff members in school, including the school rabbi, following a case of violence. In addition, interviews were held with seven students and six rabbis. Analysis of the results indicated that the school rabbi serves as a significant address for children seeking help and assistance. The main factors that were found to explain the willingness to seek help from the rabbi were the rabbi's education and training, the perceived capability of the rabbi to assist, the rabbi's availability, and a positive relationship with the rabbi. The role of rabbis in providing support and counseling as well as their involvement in the students' support system and the consequences are discussed.

Keywords: School violence; School rabbis; Help seeking; Pastoral care; Spiritual support

Evaluating the activities of the school council: A comparison between the perceptions of active and inactive students

Ester Halfon and Shlomo Romi

The school council is involved in, and meaningful to, the school in a variety of ways. It can be an important educational force. The objective of this study was to examine four areas for differences between the ways students active in the student council perceive its activities, compared to those who are inactive: 1. The student council's contribution to instilling democratic values and student rights; 2. The extent in which membership in the student council contributes to the student's achievements; 3. The extent in which membership in the student council promotes personal skills; 4. The extent of the relevance of student councils.

This study is part of a comprehensive study carried out on the topic of student councils. 600 high school students took part in this study, some who were active members in their student council, whereas others were not. This study used questionnaires to evaluate the above mentioned four areas of the student council's activities. The findings suggest that students active in student councils evaluate its activities as a medium to high contribution to most of the indices studied, and their evaluation was considerably higher compared to those students who were not active. Furthermore, the study found a small number of variables where there were no differences between the two groups. These findings may suggest other educational insights. The insights that emerged from the study are relevant to the school's student counselor's work as the person in charge of developing the best possible school climate, and as the one in charge of promoting the student's needs and personal skills.

Keywords: School councils; social skills; leadership skills.

The Relationship between Gifted Children's Parents and the Educational Staff in "Enrichment Centers" for Gifted Children in the Israeli Educational System

Zipora Sharon Babchik and Yael Kimhi

Parents' relations with the educational system is of interest to educators, researchers and parents. Gifted students are a unique group within the educational system, and there is little research concerning the collaboration between their parents and the schools. The aim of this study is to examine the relationship between these parents and the educational staff in the "enrichment centers".

Four mothers, four teachers and two principals working in these centers participated in this study. Data were collected through semi-structured interviews and then underwent content analysis. Two major themes emerged:

1. The hopes and expectations regarding the collaboration with the parents from three different perspectives – parents, teachers and principals: the parents are involved in the enrichment centers' activities, but not in the core aspects of the educational process.
2. The collaboration is characterized by four levels – advice seeking; collaboration regarding general systemic issues; collaboration regarding initiatives; and the construction of mutual relations. While the parents perceive the educational staff as professional, which advances educational processes, there is not yet any strategic partnerships with the parents in which joint processes of decision-making, and the recognition of each party's identity and division of responsibilities exist.

Keywords: giftedness; gifted children; collaboration; parental involvement.

Parenthood Experiences of Immigrant Mothers from the Commonwealth of Independent States

Julia Shein and Julia Mirsky

This paper deals with the parenthood experience of mothers who immigrated to Israel from the Commonwealth of Independent States (CIS). The purpose of this paper is to understand mothers' point of view regarding the complex processes of cultural transition that they are going through and understand their perception regarding raising children in a bi-cultural setting. 30 mothers were interviewed with in depth interviews. A half of them – first generation immigrants from CIS – mothers whose family at the time of immigration consisted of at least one child, less than 15 years of age. The second half of interviewees – “generation and a half” immigrants, consisted of mothers who had immigrated as children with their parents, grown up in Israel, where they also got married and became mothers.

The findings revealed five central themes. They indicate that in the process of the transition from country to another, the changes that occur in the social-cultural field affect different parenting aspects. The combination of cultures creates a situation where on one hand, mothers try to keep their culture of origin while on the other hand, they are also affected by the new environment.

Keywords: Parenthood Experience; Immigration; Assimilation; Acculturation.

No longer in private: The perceptions of teachers who were cyberbullied by parents on WhatsApp

Michal Dolev-Cohen, Moran Yona choen and Orel Olrich

Cyberbullying of teachers has become more prevalent in recent years. Most research in this field focuses on students who bully other students or teachers, while very few studies have examined cases of teachers who are bullied by parents online. The objective of the current study is to examine teachers' experiences of being cyberbullied by parents via WhatsApp. To this end, we conducted a qualitative research study that entailed twelve in-depth semi-structured interviews with elementary school teachers in the northern region. The research findings indicate that the participants consider WhatsApp to be a convenient tool for communicating with parents, but also see it as a platform that is liable to harm parent-teacher relations. In addition, the participants considered being cyberbullied on WhatsApp to be insulting, threatening and frustrating. Moreover, most of the participants expressed a need for support from the school administration, though they did not receive it. These findings shed light on cyberbullying of teachers as seen by the victims. Based on these findings, the paper will discuss the implications for teachers and counselors.

Keywords: WhatsApp; cyberbullying; parent-teacher relations; education.

The educational team's perception of the 2014-2016 Accommodation Policy and its application: Professional, emotional, and organizational aspects

Shua Engلمان

In 2014, the Israeli Ministry of Education established a new policy regarding students with learning disabilities, manifested in providing accommodations for them. The present research is a qualitative study of the perceptions of the school educational team of the policy and describing the main professional problems they encounter in applying it. The 20 participants came from five different high schools, representing different sectors. The findings were surprising in that the perceptions were similar across sectional, educational, and professional-identity lines. The qualitative content analysis yielded three main themes: (1) Team's perception of the accommodations policy and its rationale; (2) Concurrence with the need for changing work guidelines alongside a sense of frustration with the policy's shortcomings, despite some sporadic success; (3) Partial understanding of the underlying educational rationale, expressed in emphasis on accommodations in the way exams are taken, usually ignoring the priority and importance of accommodations in learning methods. The findings reveal that most participants maintained that the accommodations policy is not consistent with the value of equal opportunities regarding the full potential of learning abilities. The findings further indicated the main professional, bureaucratic, and emotional difficulties. Among educational counselors, teachers, and accommodations coordinators there were doubts regarding their professional ability, while the principals held more complex and positive attitudes. The article concludes with suggestions, based on the findings regarding the work of educational counselors and their unique position within the team. These suggestions emphasize training and professional support, and providing emotional and educational responses for other team members, teachers, and students and their families.

Keywords: accommodations; learning disabilities; school team; educational policy.

Self-evaluation of teaching: Development and application of a questionnaire for teachers

Stella Gidalevich and Zehavah Bigman

Optimal teaching is related to self-regulation of pedagogical processes and is felt to necessitate reflective thinking. However, many practicing teachers do not engage in active reflection, due to the intense demands on their time. Self-evaluation questionnaires allow learners and professionals to think about task performance and plan future changes. In this paper, we present findings from a two-part study on the development and utility of a questionnaire to promote self-evaluation of pedagogical processes among teachers. Statements were derived from reflective essays and focused on teaching parameters related to professional competence. Participants rate the degree to which they think about behaviors described in each item. Content, construct and convergent validity were established with 130 practicing teachers who completed the questionnaire and wrote comparison reflective essays. Following validation, four teachers completed the questionnaire once a week for four weeks and participated in semi-structured interviews at the end of the period and again, after three months. Content analysis showed contribution of the questionnaire to changes in teaching practices as well as to thoughts about professional identity. They found themselves thinking differently about their teaching as a result of routine use of the questionnaire. Results suggest benefits of routine use of the questionnaire for practicing teachers and guidance counsellors.

Keywords: self-evaluation of teaching practices; self-regulated learning; pedagogical knowledge.

Family-Work Relationship among Ultra-Orthodox Women Working in the Educational System in Israel

Sarah Rosenau and Itzhak Gilat

The present study examined perceptions of ultra-orthodox and secular women, working in the Israeli educational system, regarding the family-work interface. The purpose of the study was to explore the nature of the relationship between the two systems, which compete on the mental and physical resources and to learn about coping strategies with conflict between commitments. In a mixed design, the quantitative part was based on data gathered from 93 ultra-orthodox and 83 secular married women, who filled a questionnaire measuring commitment to family and work. The qualitative part comprised open descriptions of the meanings of two concepts that were the focus of the study. The quantitative findings revealed a higher commitment to the family in both groups, but the difference was significantly stronger among the orthodox participants, implying a lesser degree of conflict compared to the secular. The qualitative analysis revealed a more complex meaning of family-work interface among the orthodox teachers. On the one hand, the supreme commitment to the family was well rooted in the beliefs and in the practice of the women, with the work perceived as instrumental to keeping the household. On the other hand, the participants described work as a source of satisfaction and self-fulfillment. The study illustrated how the teachers succeed to navigate their ways considering the emerging trends in the orthodox society of openness to encounter the occupational facet of the Israeli society.

Keywords: work-family interface; Ultra-Orthodox society; teachers in the educational system; coping strategies.