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

הייעוץ החינוכי



כתב עת של אגודת
היועצים החינוכיים בישראל



עורכת: ד"ר ציפי בר־אל



כרך ט"ו חשון תשס"ט - נובמבר 2008

הייעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

בשיתוף עם:
השירות הפסיכולוגי־ייעוצי, משרד החינוך התרבות והספורט
האגף להכשרה ופיתוח כוח אדם, משרד התעשייה המסחר והתעסוקה
המכללה האקדמית בית ברל, התוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי

עורכת: ד"ר ציפי בר־אל

גיליון ט"ו

חשון תשס"ט, נובמבר 2008

עורכת
ד"ר ציפי בר־אל, התוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית בית ברל.

עורכת לשונית־אקדמית
יהודית שקולניצקי, מידענית בעלת תואר שני בייעוץ חינוכי.

עורכת לשונית
רעיה נבו

חברי המערכת
פרופ' משה טטר, ראש החוג לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

ד"ר רבקה לזובסקי, ראש התוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית בית ברל.

ד"ר מרים נוימאיר, מכללת תלפיות.

ד"ר אילנה סבר, המגמה לייעוץ חינוכי, ראש המחלקה להשתלמויות ולימודי המשך בחינוך, אוניברסיטת חיפה.

ד"ר חנוך פלום, ראש המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן־גוריון בנגב, באר שבע.

ד"ר גלי רחל צינמון, ראש המגמה לייעוץ חינוכי, אוניברסיטת תל־אביב.

ד"ר דניאלה קרמר־מור, ראש המגמה לייעוץ חינוכי, מכללת אורנים.

פרופ' ישראל ריץ', אוניברסיטת בר־אילן, המגמה לייעוץ חינוכי.

ד"ר מוטי שרצר, המכללה האקדמית בית ברל.

עיצוב גרפי: עינת מרימי | סטודיו ע.נ.ע. בע"מ
הפקה: בני מזרחי, **SDMB**. טל': 050-5510590

תוכן עניינים

דבר יושבת ראש אגודת היועצים 7

דבר מנהלת אגף ייעוץ שפ"י 9

דבר העורכת 10

רשימת המחברים 13

ייעוץ לילדים עם צרכים מיוחדים

חינוך לתלמידים מיוחדים: החינוך המיוחד בפתח המאה ה־21
גלעדה אבישר 15

היועץ החינוכי ותרומתו לתהליך השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה
אורית אלמוג ויונה לייזר 29

חינוך, ייעוץ וטיפול מיני לבעלי תסמונות גנטיות שיש להן השפעה ישירה על ההתפתחות הקוגניטיבית ועל ההתפתחות המינית
גבו וייס 50

תהליכים קוגניטיביים ורגשיים שחווים תלמידים עם לקויות למידה וסגנונות התמודדותם במהלך לימודיהם להשגת תעודת בגרות
שרה גבעון ואריה כהן 67

"הצללת למידה" ו"פרופיל הייחודיות" – פרדיגמה חדשה להבנת לקויות למידה והשלכותיה
יונתן שתיל 99

אינטרנט וייעוץ

הבלוג: יומן אישי באינטרנט בשירות היועץ והמטפל
מירן בוניאל־ניסים ועזי ברק 123

הערך התרפויטי בשימוש בתוכנות למסרים מיידיים – לא רק שיחת חולין
מיכל דולב־כהן 144

נושאים כלליים

ההתמחות המודרכת בייעוץ חינוכי בבית הספר –
תפיסות של יועצים מאמנים מול דיווחים של סטודנטים מתמחים
רבקה לזובסקי 160

עמדות הורים כלפי חינוך לקריירה בגיל הגן
אורלי דן ורחל גלי צינמון 180

הטרדה מינית בין תלמידי בית הספר העל־יסודי
מרסל דניאלי וציפי בר־אל 192

מסוגלות עצמית ייעוצית
ציפי בר־אל ורבקה לזובסקי 212

מן השדה

יישום מודל התנהגותי להיוועצות שיתופית: תיאור מקרה
אסנת דור 238

עבודה עם ילדים אוטיסטים באמצעות סיפורים: רשמים של יועצת
סמדר כץ־דתם 255

סקירת ספרים

שילובים – לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך
שונית רייטר, יונה לייזר וגלעדה אבישר (עורכים), הוצאת אחוה, 2007
סוקרת: *רבקה הלל לביאן* 259

באושר ובאושר
טל בן שחר, הוצאת מטר, 2008
סוקרת: *ציפי בר־אל* 263

הנחיות לכתיבת מאמר 267
Abstracts i

דבר יו"ר אגודת היועצים החינוכיים בישראל

כתב העת "הייעוץ החינוכי", אחד המפעלים החשובים של האגודה, מביא בפני קוראיו מחקרים ומאמרים עדכניים מתוך גופי הידע המקצועי באקדמיה ובשדה. גיליון זה של כתב העת מוקדש, בחלקו, לייעוץ לילדים בעלי צרכים מיוחדים.

מדיניות מערכת החינוך בתחום זה מדגישה את הצורך לשלב תלמידים אלה בבית הספר, כדי למצות את יכולתם, ומציינת כי לשם כך "דרוש הכפר כולו". לייעוץ החינוכי מקום חשוב במארג הבית ספרי הפועל לצורך זימון חוויות הצלחה ולבנייה הדרגתית של תחושת מסוגלות של התלמיד בעל הצרכים המיוחדים, תוך שיתוף רציף שלו ושל הוריו בתהליך.

מלאכתו של היועץ החינוכי התפתחה מאוד בתחום זה. תהליכי עבודתו והתנסויותיו הן רבות ומגוונות, ופעילות מבורכת זו ראוי לה שתופץ מעל דפי במה מכובדת זו.

ההתייחסות לנושא מוסיפה נדבך של גוף־ידע במקצוע הייעוץ. זהו נדבך המחזק אותנו מבחינה פרופסיונלית, ומייחד את הייעוץ החינוכי כמבנה־דעת מובחן משאר הדיסציפלינות העוסקות בתהליכי התערבות חינוכית־טיפולית בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בבית הספר.

האינטרנט נכנס לחיינו ותופס מקום משמעותי בחיי התלמידים, תוך שימוש לא זהיר, לעתים, אבל לא ניתן להתעלם ממנו. היועץ יכול להפוך אותו לאמצעי שישרת אותו בעבודתו ובדרכי התקשרותו עם לקוחותיו באופן יעיל ואפקטיבי. בכתב עת זה נמצא לתחום חדשני זה מקום.

האגודה אינה מסירה מסדר יומה את העיסוק בקוד האתי: הטמעתו בקרב כל ציבור היועצים ועדכונו. על סמך הדיונים המתקיימים במפגשי היועצים וכתגובה לפניות רבות של יועצים בסוגיות אתיות, הקוד האתי התעדכן השנה והופץ במתכונתו המתוקנת לציבור.

כנספח לקוד האתי הוכנס ההיבט של "יעצנו רע", הנסמך על המקורות היהודיים. נספח זה מחדד את הגדרת הקליינט שלנו ואת המחויבות להעניק לו עזה הוגנת, בלא להיכנע ללחצים ולהשפעה של שיקולים זרים. **האתיקה היא ליבת הייעוץ, והקוד האתי מכוון את ההתנהגות המקצועית של היועצים.**

אנו מזמינים את כל ציבור היועצים להצטרף לשורות האגודה ולהיות שותפים פעילים בוועדותיה, כדי שנוכל להתמודד בהצלחה עם האתגרים והמטלות שהמציאות המשתנה מציבה בפנינו.

תודה גדולה לכל השותפים בהפקת כתב עת זה: לחברי המערכת, לכותבים, למעריכי המאמרים ולעורכות האקדמיות, שהקדישו מזמנם ועשו עבודתם נאמנה. למכללה האקדמית "בית ברל" ולשירות הפסיכולוגי ייעוצי במשה"ח, שתמכו וסייעו בהוצאתו לאור של כתב העת.

תודה מיוחדת **לד"ר ציפי בר־אל** מהמכללה האקדמית "בית־ברל", המובילה את עריכת כתב העת במקצועיות, במסירות ובסבלנות רבה. **יישר כוחך! תבורכי על המוגמר!**

עמליה מאיר הדרי
יו"ר האגודה

דבר מנהלת אגף ייעוץ שפ"י

כתב העת "הייעוץ החינוכי" מהווה אשנב, דרכו ניתן ללמוד לא מעט על הדינמיות ורוחב היריעה של מקצוע הייעוץ החינוכי. הגיליון הנוכחי נוגע, הפעם, בתחום רב חשיבות, סבוך וקונטרוברסיאלי, בשדה החינוך – חינוכם של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים.

יש להוקיר מאוד את הפניית המבט אל זירת עשייה זו, שכן היא מעסיקה את מערכת החינוך באופן אינטנסיבי מאוד. על מנת שיהיה ניתן להביא להתפתחות מיטבית של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במאה ה־21, אנו נתבעים להתבוננות נאורה ולהימנעות מתיוג, למתן שירות הולם, לשחרור מתפיסת "שומרי סף", שעוד מלווה כדבשת כואבת את המקצוע, ולמבחן ביצוע אמיתי של ה"קול המקצועי" של היועץ, הנאמן לערכיו ולשליחותו, והמסוגל לעמוד איתן ולסנגר על צורכי התלמיד אל מול לחצי המערכת.

תפיסות מקצועיות של הייעוץ עומדות למבחן יומיומי, וביתר חדות – כאשר הסוגיות שעל סדר היום עוסקות בתלמיד בעל הצרכים המיוחדים, בין אם מדובר בתלמיד עם הפרעת קשב וריכוז, בתלמיד משולב, בתלמיד עם לקות למידה, או בתלמיד המוגבל בשל קושי פיזיולוגי.

עם צאתו של הגיליון הנוכחי, שלוחה תודה מיוחדת לכל הכותבים ולכל השותפים להפקתו. הוצאתו לאור של גיליון חדש של כתב העת מהווה מעין "פלא" החוזר על עצמו מעת לעת, בעיקר בזכות עיקשותם של השותפים כולם.

תודה מיוחדת לעורכת כתב העת, ד"ר ציפי בר אל, על עבודת עריכה חכמה ורצינית, ועל אמונה בלתי נדלית בהיצע המכובד של מחקר ועבודת־שדה של קהילת הייעוץ החינוכי בישראל.

עדנה דשבסקי
מ"מ מנהלת אגף ייעוץ, שפ"י

דבר העורכת

שילובם של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך הכללית שינתה את המציאות העכשווית בבתי הספר. מאמרים רבים עוסקים בתפקידם של המורים בשילוב זה אך רק מיעוטם נגעו בנושא תפקידו של היועץ החינוכי. בגיליון הנוכחי, נושא זה הינו מרכזי ומוקדשים לו חמישה מאמרים העוסקים בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים ובתפקידו של היועץ החינוכי בקידום רווחתם.

המאמר הראשון, של ד"ר גלעדה אבישר, **חינוך לתלמידים מיוחדים: החינוך המיוחד בפתח המאה ה־21**, מהווה מבוא לשאר המאמרים. הוא עונה על חמש שאלות ביחס לחינוך המיוחד על סף המאה ה־21. השאלה האחרונה עוסקת בהשלכות של השילוב על תפקידיו של היועץ החינוכי. נושא זה מורחב ומפורט במאמר השני, מאמרם של ד"ר אורית אלמוג ופרופ' יונה לייזר, **היועץ החינוכי ותרומתו לתהליך השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה**.

שלושת המאמרים הבאים מתייחסים לתלמידים הסובלים משני סוגים של צרכים מיוחדים: תלמידים הסובלים מתסמונות גנטיות שונות ותלמידים הסובלים מלקויות למידה. מאמרו של גבו וייס, **חינוך, ייעוץ וטיפול מיני לבעלי תסמונות גנטיות שיש להן השפעה ישירה על ההתפתחות הקוגניטיבית ועל ההתפתחות המינית**, מציג מידע לגבי 11 תסמונות גנטיות והנחיות להתערבות עבור אנשי מקצוע העוסקים בתחום המיניות בקרב ילדים, מתבגרים ובוגרים הסובלים מתסמונות אלה.

מאמרם של ד"ר שרה גבעון ופרופ' אריה כהן, **תהליכים קוגניטיביים ורגשיים שחווים תלמידים עם לקויות למידה וסגנונות התמודדותם במהלך לימודיהם להשגת תעודת בגרות**, נוסך אור על לקויות למידה, ומסייע להבין את הקשיים שחווים תלמידים הסובלים מלקויות למידה בכלל, ובמהלך לימודיהם לקראת השגת תעודת הבגרות בפרט, וכן את דרכי התמודדותם עם קשיים אלה.

מאמרו של ד"ר יונתן שתיל **"הצללת למידה" ו"פרופיל ייחודיות" – פרדיגמה חדשה להבנת לקויות הלמידה והשלכותיה** מציע תפיסה שונה המעוררת מחשבה לגבי מהותן של לקויות למידה ולגבי ההתייחסות אליהן.

האינטרנט, כידוע לכולנו, הפך לחלק בלתי נפרד מחייהם של ילדים ומתבגרים. כיצד הוא משפיע עליהם ומה יכול היועץ החינוכי לעשות בהקשר לתופעה זו? שני מאמרים עוסקים בנושא זה. המאמר הראשון, **הבלוג: יומן אישי באינטרנט בשירות היועץ והמטפל**, נכתב על ידי מירן בוניאל־ניסים ופרופ' עזי ברק, המציעים שימושים אפשריים בבלוג, הלא הוא היומן האישי הפרוץ לכל, במסגרת העבודה הייעוצית־טיפולית.

המאמר השני, **הערך התרפויטי בשימוש בתוכנות למסרים מיידיים – לא רק שיחת חולין**, מתייחס לשימוש בתוכנות למסרים מיידיים כמו המסנג'ר או ה־ICQ אשר נפוצים בעיקר בקרב מתבגרים ומשמשים תחליף מקוון לתקשורת פנים אל פנים. כותבת המאמר, מיכל דולב־כהן, מפרטת את היתרונות שיש בתקשורת מקוונת זו ומפרטת המלצות לשימוש נכון ומושכל שלה על ידי יועצים חינוכיים, אשר יכול להרחיב את מעגל הפונים לעזרה מקצועית ולהעשיר את חווית הייעוץ.

בתחום הנושאים הכלליים מוצגים ארבעה מאמרים. המאמר הראשון, של ד"ר רבקה לזובסקי, **ההתמחות המודרכת בייעוץ חינוכי בבית הספר – תפיסות של יועצים מאמנים מול דיווחים של סטודנטים מתמחים**, דן בשאלה מהם תחומי הצפייה וההתנסות הנחשבים כחשובים בעיני היועצים המאמנים ובעיני המתמחים במהלך ההתמחות המודרכת בייעוץ חינוכי בבית הספר. הממצאים מפתיעים ומלמדים על הבדלים לא מעטים בין תפיסותיהם של יועצים מאמנים לבין תפיסותיהם של המתמחים.

המאמר השני, **עמדות הורים כלפי חינוך לקריירה בגיל הגן**, שנכתב על ידי אורלי דן וד"ר רחל גלי צינמון, בודק את עמדותיהם של הורים לילדי גן כלפי הגישה ההתפתחותית לקריירה. במלים אחרות, המאמר מציג את עמדותיהם של ההורים לגבי השאלה האם חינוך לקריירה נזרע כבר בגיל הרך וכן האם לדעתם יש לחנך לקריירה כבר מגיל זה.

מאמרן של מרסל דניאלי וד"ר ציפי בר־אל, **הטרדה מינית בין תלמידי בית הספר העל־יסודי**, מלמד שתופעת ההטרדה המינית רחבה והוא מציג נתונים, עמדות על הטרדה מינית ודרכי התמודדות של תלמידי תיכון שהוטרדו מינית. הוא גם מפרט המלצות ליועצים בנושא זה.

המאמר האחרון בקטגוריית הנושאים הכלליים, **מסוגלות עצמית ייעוצית**, שנכתב על ידי ד"ר ציפי בר־אל וד"ר רבקה לזובסקי, בודק את המאפיינים של המסוגלות העצמית המקצועית של יועצות חינוכיות בישראל, וכן את הקשר שבין מסוגלות עצמית ייעוצית לבין מאפיינים אישיים ומקצועיים של היועצות ושביעות רצונן מעבודתן.

בקטגוריה "מן השדה" כלולים שני מאמרים המאפשרים לנו הצצה אל עבודתם של יועצים חינוכיים. האחד, מאמרה של ד"ר אסנת דור, **יישום מודל התנהגותי להיוועצות שיתופית: תיאור מקרה**, עוסק בנושא חיוני בעבודת היועץ, ההיוועצות. הוא דן בחשיבותה של השותפות המתבקשת בעבודת היועץ עם עמיתים למקצוע ומדגים היוועצות על ידי תיאור מקרה פרטי לגבי תלמיד כיתה ד'.

המאמר השני, **עבודה עם ילדים אוטיסטים באמצעות סיפורים: רשמים של יועצת**, נכתב על ידי יועצת חינוכית, סמדר כץ־רתם, העובדת עם ילדים אוטיסטים. במאמרה מתארת המחברת את האני המאמין של בית הספר, את הערך התרפויטי של סיפורים ואת שלבי העבודה באמצעותם.

כהרגלנו, אנו מביאים גם סקירת ספרים עדכניים ורלבנטיים לייעוץ חינוכי. הסקירה הראשונה של ד"ר רבקה הלל לביאן מתייחסת לספר מאד רלבנטי לנושא הנבחר בגיליון זה: **שילובים – לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך** שנערך על ידי שונית רייטר, יונה לייזר וגלעדה אבישר. הספר השני, **באושר ובאושר**, נכתב על ידי טל בן שחר והוא נסקר על ידי. הוא עוסק בשאלה הנצחית מהו האושר וכיצד ניתן להשיגו.

ולסיום, ברצוני להודות לכל מי שתרם לגיליון הנוכחי: לכותבים שנענו ל"קול קורא" ושלחו מאמרים מרתקים ולחברי המערכת שקראו, בדקו, העריכו והתוו המלצות לתיקונים ולשיפורים במאמרים שהגיעו אלינו מכל גוני הקשת של האקדמיה והשדה. חברי המערכת משמשים בתפקידי מפתח בעולם האקדמיה וללא עבודתם המקצועית והמסורה, הנעשית בהתנדבות, גיליון זה לא היה יוצא לאור. פרט לחברי המערכת, ששמותיהם מפורטים בפתח הגיליון, אנשים נוספים סייעו בקריאת המאמרים ובהערכתם וגם להם מגיעה תודה מקרב לב: ד"ר חני טור־כספא מאוניברסיטת תל אביב, ד"ר אורית אלמוג, ד"ר אמיתי המנחם, ד"ר גילה ווגל, פרופ' דרורה כפיר, פרופ' יונה לייזר, ד"ר אביבה שמעוני וד"ר ורדה שרוני מהמכללה האקדמית בית ברל, פרופ' עזי ברק מאוניברסיטת חיפה ולגב' שוש צימרמן מנהלת האגף לתוכניות סיוע ומניעה בשירות הפסיכולוגי־חינוכי.

תודה מיוחדת לד"ר גלעדה אבישר, מהמכללה האקדמית בית ברל על הסיוע הרב שהגישה בהערכת המאמרים בנושא החינוך המיוחד. תודות שלוחות גם לעמליה מאיר־הדרי, יו"ר אגודת היועצים, ולמזכירת האגודה ליזי יערי, שסייעו רבות בצד הארגוני.

אני פונה לאנשי אקדמיה ולאנשי השדה בתחום הייעוץ החינוכי, יועצים ויועצים בכירים, לשלוח מאמרים בנושאים הנוגעים לייעוץ חינוכי על כל פניו: מאמרים עיוניים, מאמרים אמפיריים, תיאור התערבויות שנעשו בשדה, הצעות למודלים של עבודה ייעוצית, סקירת ספרים ועוד. בקשה מיוחדת מופנית ליועצים החינוכיים לשתף אותנו בחוויותיהם מן השדה ולשלוח מאמרים אשר יעשירו לא רק את הידע המקצועי אלא גם יחזקו את "גאוות היחידה" שלנו.

הנחיות לכתיבה ניתן למצוא בסוף הגיליון.

באיחולי קריאה מהנה ומעשירה,

ד"ר ציפי בר־אל
עורכת כתב העת

רשימת המחברים

- **ד"ר אבישר גלעדה,** מרצה וחוקרת במכללה האקדמית בית ברל בנושאים של שילוב תלמידים עם מוגבלויות בחינוך הרגיל, תכנון לימודים ותוכניות לימודים לתלמידים עם מוגבלויות.
- **ד"ר אלמוג אורית,** מרצה בתוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי ובחוג לחינוך מיוחד במכללה האקדמית בית ברל.
- **בוניאל־ניסים מירן,** דוקטורנטית החוקרת בתחום הפסיכולוגיה של האינטרנט. החוג לייעוץ והתפתחות האדם, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.
- **ד"ר בר־אל ציפי,** פסיכולוגית ויועצת חינוכית, מרצה וחוקרת בתוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית בית ברל.
- **פרופ' ברק עזי,** מרצה לפסיכולוגיה בחוג לייעוץ והתפתחות האדם והחוג ללמידה, הוראה והדרכה, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.
- **ד"ר גבעון שרה,** רכזת אקדמית ומרצה בקורס למאבחנים ומת"לים (מאבחני תפקודי למידה) במכללה ירושלים, מדריכה מחוזית בגף לקויות למידה במשרד החינוך ורכזת צוות חשיבה למאבחנים ומת"לים במכון מופ"ת.
- **דולב־כהן מיכל,** דוקטורנטית בפקולטה לחינוך, בחוג לייעוץ והתפתחות האדם שבאוניברסיטת חיפה. חוקרת בתחום הפסיכולוגיה של האינטרנט.
- **ד"ר דור אסנת,** מרצה במכללה האקדמית עמק יזרעאל בתוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי, מתמקדת בחקר ההורות ושיתוף פעולה בין ההורים ובית הספר.
- **דן אורלי,** יועצת חינוכית, MA בייעוץ חינוכי בגיל הרך מאוניברסיטת תל־אביב.
- **דניאלי מרסל,** M. Ed. המכללה האקדמית בית ברל. יועצת חינוכית בבית חינוך "שער הנגב".
- **ד"ר הלל לביאן רבקה,** ראש החוג והמסלול לחינוך מיוחד, מכללת לוינסקי לחינוך.

- **וייס גבו,** מוסמך בייעוץ חינוכי בחינוך המיוחד, פסיכותרפיסט ומטפל מיני מוסמך. מנהל מרכז "לחוד וביחד" לייעוץ וטיפול זוגי ומיני למתבגרים ומבוגרים עם צרכים מיוחדים. מרצה בתוכנית לטיפול מיני באוניברסיטת בר־אילן. מטפל במרפאת ילדים ונוער בבית החולים הפסיכיאטרי בנס ציונה.

- **פרופ' כהן אריה,** משמש כחוקר, מרצה ומנחה תלמידים לתארים מתקדמים בבית הספר לחינוך באוניברסיטת בר־אילן.

- **כץ רתם סמדר,** יועצת בחינוך הרגיל והמיוחד. תואר שני בבריאות הוליסטית בשילוב אומנויות, מנחת קבוצות מגוונות בגישה הוליסטית להורים, צוותים ותלמידים.

- **ד"ר לזובסקי רבקה,** ראש התוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי, מרצה בכירה וחוקרת ביחידת המחקר, המכללה האקדמית בית ברל.

- **פרופ' לייזר יונה,** שימש כמרצה וחוקר באוניברסיטת צפון אילינוי בארה"ב במחלקה לחינוך מיוחד וכיום מרצה בתוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי במכללה האקדמית בית ברל.

- **ד"ר צינמון רחל גלי,** מרצה בכירה בחוג להיבטים התפתחותיים בבית הספר לחינוך ע"ש קונסטנטינר שבאוניברסיטת תל־אביב.

- **ד"ר שתיל יונתן,** מרצה בכיר בחוגים לחינוך ולפסיכולוגיה וראש המגמה לליקויי למידה המכללה האקדמית תל חי.

חינוך לתלמידים מיוחדים: החינוך המיוחד בפתח המאה ה־21

גלעדה אבישר

תקציר

"חינוך מיוחד" כשמו כן הוא. אין הוא החינוך הניתן לכל ילד וילדה בגיל חינוך חובה המבוסס על גישות התפתחותיות אלא הוא חינוך המתחשב ביכולות ובמוגבלות התפתחותיות ואחרות הפוגעות ביכולות הלמידה. במשך שנים רבות חינוכם של ילדים עם מוגבלות ניתן במסגרות נפרדות ונבדלות שהיוו מערכת חינוכית נפרדת. מזה למעלה משלושה עשורים, בעקבות תנועות חברתיות ומהלכי חקיקה, רבים מילדים אלה מתחנכים עם בני גילם במערכות החינוך הכלליות, הרגילות. מגמה זו מכונה "שילוב" והיא המאפיין המרכזי של חינוך מיוחד בפתח המאה ה־21. יחד עם זאת, שילובם של ילדים עם מוגבלות במערכת החינוך הכללית מתקיים לצד קיומן של מסגרות חינוך נבדלות בהן מתחנכים ילדים עם בעיות קשות ומורכבות. נייר עמדה זה עוסק בחמש שאלות: א. מהו חינוך מיוחד? לבירור שאלה זו יוצגו הגישות המרכזיות בהתפתחות החינוך המיוחד ומאפייניו העכשוויים כולל תמצית רעיון השילוב ודבר המחוקק הישראלי בנידון. ב. מי הם הילדים הזכאים לשירותי חינוך מיוחד? מענה לשאלה זו יובא מתוך חוק חינוך מיוחד 1988 לצד הצגת התפיסה המכירה בשונות בין לומדים כמצב נורמטיבי בכיתה. ג. איפה מתרחשת ההוראה/למידה של החינוך המיוחד? שאלה זו תידון מנקודת מבט המכירה בשוני המהותי שבין שתי מערכות החינוך – החינוך הרגיל והחינוך המיוחד. דגמים שכיחים של שירותי חינוך לתלמידים עם מוגבלות יוצגו על בסיס הפרדיגמה של "רצף של שירותים". ד. איך מתבצע חינוך מיוחד הלכה למעשה במציאות של שילוב? להבנת נושא זה יוצג המונח "התאמות קוריקולריות" ויובאו דוגמאות ליישומן. (ה) מהן ההשלכות של השילוב על תפקידיו של היועץ החינוכי?

מבוא

החיבור בין הייעוץ החינוכי לתלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים מעוגן ביישום הגישה של שילובם במערכת החינוך הכללית. בתחילת הדרך נתפס היועץ החינוכי בעיקר כמטפל טיפול פרטני בתלמיד. עם הזמן התפתח תפקידו עד למילוי תפקיד מרכזי בהתאמת הסביבה הבית־ספרית הקולטת תלמידים אלה. באוגדן היועץ החינוכי (1996) מפורטים שמונה תפקידים שונים של היועץ המשלב – החל בפיתוח מודעות המערכת הבית־ספרית, שותפות בהכנת תוכנית הלימודים האישית לתלמיד המשולב, תמיכה במורה המשלב, קיום קשר טיפולי עם התלמיד עצמו וכלה בהובלת תהליכי המעבר למסגרות המשך. במדינת ישראל מקובל לדבר על 10% מכלל התלמידים במערכת החינוך כבעלי צרכים מיוחדים, מהם 2% לומדים במסגרות מיוחדות ונבדלות ו־8% לומדים במסגרות משותפות, משלבות (בלס ולאור, 2002). על היועצים החינוכיים מוטלת עבודה רבה. מטרת מאמר זה היא להציע לחזור ולהתבונן במהות החינוך המיוחד ומתוך כך להעמיק את ההבנה לגבי רעיון השילוב, לפתח עמדה אישית מכילה ולהבין את השינויים המתחוללים בתפקידי היועץ החינוכי בבית הספר.

א. מהו חינוך מיוחד?

הבנת המהות של החינוך המיוחד כרוכה בהתבוננות בהתפתחותן של אמונות, דעות והתנהגויות שעיצבו את אופני ההתייחסות לחלש ולשונה בחברה המערבית. מקובל להבחין בין שלוש גישות שונות: הגישה החברתית־סיעודית; הגישה המדעית־רפואית והגישה ההומניסטית־חינוכית (רייטר, 1997). גישות אלה התפתחו בתקופות שונות אך הן אינן מבטלות זו את זו ורבים מן השירותים הניתנים היום לילדים ולמבוגרים עם מוגבלות שואבים את הרציונאל שלהם מגישות אלה. **המודל הסיעודי** נשען על התפיסה שמקורותיה דתיים במהותם, שיש לסייע לחלשים ולהגן עליהם מפני כוחות חיצוניים ומפני עצמם. המטפל מגן, מעניק עזרה וסיוע ומנהל את חיי בן חסותו. גם הגישה הסיעודית בת ימינו שבאה לידי ביטוי בחלק מן השירותים החברתיים מבוססת על סיווג ומיון לקבוצות חזקות וחלשות ולמתן סיוע מטעם המדינה ומוסדות השלטון לחלשים בחברה. את מקורות **המודל הרפואי** ששלט בכיפה בחלק הארי של המאה ה־20, ניתן למצוא בהתפתחויות המדעיות ובמחקר המדעי בשאלות של בריאות וחולי. הפרט עם ליקוי נתפס כחולה הזקוק לטיפול מיוחד במסגרת מיוחדת וההחלטות על אופי הטיפול ועל מהותו מתקבלות על בסיס אבחון כאשר מטרת הטיפול היא לרפא או להביא את האדם לתפקוד מרבי. המיון והסיווג לפי קבוצות של סימפטומים או תסמונות מבוסס על התבוננות קלינית, מדעית ואובייקטיבית. גם בימינו ניתנים שירותים לא מעטים לילדים ולמבוגרים עם מוגבלות על בסיס קטגוריאלי, קרי על בסיס שייכות לקבוצה מסוימת כאשר השייכות מבוססת על אבחון קליני במהותו. כך למשל האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך מציג 15 (!) קבוצות שונות של לקויות כמפתח לסוגי כיתות ולהקצאת תקנים.[1] במודל זה הטיפול והשירותים הניתנים מתייחסים קודם כל לתסמונת, למצב, ל"מחלה" ורק אחר כך לאדם. **המודל ההומניסטי** שהתפתח בעשורים האחרונים מעוגן בשלושה עקרונות יסוד: האדם כיצור חושב, שיש לו פוטנציאל להכוונה עצמית, והוא בעל זכות למימוש חופש הרצון ובעל ערך סגולי כאדם, כבן אנוש. הטיפול והשירותים הניתנים על פי מודל זה מתייחסים קודם כל לאדם ורק אחר כך למצבו ולמגבלותיו. רייטר (1997) מציעה "לשלב את שלושת המודלים בתבנית של היראַרכיה. הרמה הראשונה [של מתן שירותים וטיפול] תהיה מורכבת בעיקר מהגישה הסיעודית. הרמה השנייה, תייצג את העמדה המדעית ואילו הרמה השלישית תיתן ביטוי לערכים ההומניסטיים. אחריות החברה לרווחתם של אנשים עם ליקויים היא עקרון שאין עליו עוררין" (שם, ע' 168). המעבר מתפיסות המבוססות על פרדיגמות רפואיות לתפיסות הומניסטיות־חינוכיות השפיע על הבנתנו את מהות החינוך המיוחד. לא עוד תפיסה קטגוריאלית של אוכלוסיות התלמידים עם מוגבלות ו"התאמתן" לסביבה הנורמטיבית אלא תפיסה המדגישה את מערכות התמיכה הסביבתיות הנדרשות כדי לאפשר לכל ילד וילד להתמודד בהצלחה עם קשייו

1. www.education.gov.il/special כניסה 10.2.08.

הייחודיים. רייטר (2007) מצביעה על אחד המהלכים החשובים מבחינה רעיונית שהתרחשו בתחילת המאה הנוכחית – המעבר משימוש ב"עקרון הנורמליזציה" כעקרון המנחה את מחשבת החינוך המיוחד לשימוש במונח "איכות חיים". "עקרון הנורמליזציה" נוסח לראשונה במחצית שנות ה־60, ובמשמעותו הצרה קרא לתת לאנשים עם מוגבלות זכות ואפשרויות לחיים נורמאליים. המונח "איכות חיים" מתייחס למידה שבה האדם תופס את עצמו כבעל יכולת לתפקד מבחינה פיזית, פסיכולוגית וחברתית ובמשמעות רחבה קורא לאפשר לאדם עם מוגבלות את אותן הזדמנויות כמו לכל אדם אחר (שאלוק, 1988). רייטר (2007) טוענת שהמונח "איכות חיים" "תואם את הפרדיגמה של חברה דמוקרטית והטרוגנית, משום שאיכות חיים היא ערך חברתי ותרבותי" (שם, עמ' 69).

מערך שירותי החינוך המיוחד, כמו כלל השירותים לאנשים עם מוגבלות, השתנה והתגבש לאור הרעיונות הללו. אם בעבר שירותי חינוך מיוחד ניתנו בעיקר במוסדות נבדלים ומרוחקים ממרקם החיים בקהילה הרי שבעשורים האחרונים ניתן למצוא שירותי חינוך מיוחד במגוון של אופנים בתוך מערכת החינוך הכללית. אם בעבר שירותי החינוך המיוחד היו ממוקדים בתיקון ובריפוי (תרפיה) הרי שבשנים האחרונות אנו מוצאים לצד אלה גישות של התאמה סביבתית וביטויי הכלה וקבלה.

חוק החינוך המיוחד הישראלי התשמ"ח (1988) מגדיר חינוך מיוחד כ"הוראה, לימוד וטיפול שיטתיים.....לרבות טיפולי פיזיותרפיה, ריפוי בדיבור, ריפוי בעיסוק וטיפולים בתחומי מקצועות נוספים שייקבעו ולרבות שירותים נלווים, קרי שירותי הסעה וארוחות, עזרים מסייעים, שירותים רפואיים, פרה־רפואיים, פסיכולוגיים וסוציאליים" (סעיף 1 – הגדרות). "מטרת החינוך המיוחד", בלשון החוק, "היא לקדם ולפתח את כישוריו ויכולתו של הילד בעל הצרכים המיוחדים, לתקן ולשפר את תפקודו הגופני, השכלי, הנפשי וההתנהגותי, להקנות לו ידע, מיומנות והרגלים ולסגל לו התנהגות מקובלת בחברה, במטרה להקל על שילובו בה ובמעגל העבודה" (סעיף 2). כלומר, המחוקק הישראלי רואה את מערך החינוך המיוחד כיותר מאשר הוראה/למידה. לאלה הוא מוסיף את הרכיב של טיפול במענה לצרכים המיוחדים של כל ילד וילד כאשר הדגש במטרות החינוך המיוחד הוא על תיקון ושיפור לקראת השתלבות בחברה.

המונח **שילוב** מתאר את המציאות של מתן חינוך לכל ילד וילד בהתאמה לצרכיו וליכולותיו, בסביבה הפחות מגבילה, תחת קורת גג אחת וביחד עם קבוצת השווים. במדינות המערב, מקורה של התנועה לשילוב ילדים עם מוגבלות בחינוך הרגיל בלחצים חברתיים מצד תנועות לשוויון זכויות אזרחיות וזכויות יסוד של האדם, מצד הורים לילדים עם מוגבלות כמו גם מצד אנשי מקצוע והוגי דעות. למערכות אלה של לחצים נלוו מהלכי חקיקה והחלטות שהתקבלו בבתי משפט בארה"ב ובמדינות מערב אחרות ובשנים האחרונות גם בבתי משפט בישראל. במהלך שנות ה־80 של המאה שעברה, בראשית התבססותה של גישת השילוב, התפרסמו הגדרות רבות לשילוב שהדגישו את הפנים הרבות של המהלך הזה והבליטו את ההבנה שמדובר בתהליך ולא באירוע חד פעמי. למשל: "שילוב הינו תהליך של קבלת החלטות ותכנון בתחום החינוך בעבור

תלמידים עם מוגבלות הנמצאים בסביבה המגבילה פחות את התפתחותם. שילוב מבוסס על תפיסת עולם הדוגלת בשוויון הזדמנויות בחינוך וביטוייה המעשיים הם תוכנית לימודים אישית שמכוונת לטיפוח למידה, להישגים ולנורמליזציה חברתית" (Stephens, Blackhurst & Magliocca, 1988, p. 2). עם הסטת הדגש מן הילד לסביבתו שהוזכרה לעיל, הגדרות השילוב בשנים האחרונות מדגישות את השינוי הבית ספרי ואת הכיוון של שילוב מלא במערכת החינוך. בארה"ב למשל, דוריס קרצנר־ליפסקי ואלן גרטנר (Kerzner-Lipsky & Gartner, 1996) מבליטים את השילוב כהזדמנות לשירותים חינוכיים לכלל הילדים, כולל ילדים עם נכויות קשות, בבית הספר שבאזור מגוריהם, עם מערך התמיכה הדרוש. באנגליה, ג'ודי סבה ומל איינסקאו מציעים להגדיר שילוב כך: "המונח 'שילוב' מתאר את התהליך שעובר בית הספר במאמציו להיענות לצרכי כל אחד ואחד מן הלומדים. מאמצים אלה כרוכים בבחינה מחדש של ההתארגנות הקוריקולרית ושל דרכי ההוראה/למידה. בתהליך זה בית הספר בונה את עצמו מחדש ומחזק את יכולתו לקלוט את כל התלמידים באזור ולהיענות לצרכיהם המגוונים. בד בבד מצטמצם הצורך בהצבת תנאי קבלה מגבילים ומצטמצם והולך שיעור הנשירה" (Sebba & Ainscow, 1996, p. 9).

כך או כך, בין החוקרים העוסקים ברפורמות ובהטמעת שינויים במערכות חינוך יש תמימות דעים כי יישום שילובם של תלמידים עם מוגבלות הינו אחד מתהליכי השינוי הדרמטיים שהתרחשו בשדה החינוך בסוף המאה שעברה (Fullan & Steigelbauer, 1991; Cuban, 1996).

כמעט בכל העולם נחשפו מערכות החינוך הציבורי לדרישות הנובעות מתנועת השילוב (לייזר, 2002; מיטלר, 2002) אך ההבנות של הדרישה לשלב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל והמשמעויות המעשיות משתנות ממדינה למדינה. באופן כללי ניתן לזהות שתי קבוצות עיקריות: בארצות אפריקה ואסיה מערכות החינוך המיוחד התפתחו בעיקר בגישה סיעודית. שילובם של ילדים עם מוגבלות במערכת החינוך הרגילה מתייחסת בארצות אלה קודם כל לזכות הראשונית של כל הילדים ללא הבחנה בין מין, מעמד חברתי ומקום מגורים, ללכת לבית הספר. חינוכם של תלמידים עם מוגבלות בארצות אלה הוא חלק בלתי נפרד מן הסוגיה של חינוך לכל באחריות המדינה (רייטר, 2006; Hegarty, 2003; Kivumbi, 2007). בארצות אלה תנועת השילוב נתקלת בחששות ששילובם של תלמידים עם מוגבלות יאט וייקר את המדיניות של "חינוך לכל". בארצות המערב, באירופה, ארה"ב ואוסטרליה שם קיימות מערכות ותיקות ומפותחות של שירותי חינוך לתלמידים עם מוגבלות שמקורם במדיניות רווחה ובהכרה בזכויות הפרט כולל זכויות הילד, הקריאה לשילוב הייתה בבחינת התפתחות מתבקשת של מערכות החינוך. בארצות אלה החששות דומים ונוספות להן שאלות שנוגעות להערכת הישגים וליעילות בניצול משאבים קיימים (לייזר, 2002; רייטר, 2006; Bloemers, Johnstone, Rodrigues & Wisch, 2004).

במסגרת המהלכים ליישום חוק החינוך המיוחד נקבע במדינת ישראל, לפני כעשר שנים, המהלך המכונה "תוכנית השילוב" (ברנדס ונשר, 1996). תוכנית השילוב מבוססת

על ניתוח צרכים של אוכלוסיית היעד לשילוב ועל שלושה עקרונות יסוד: יישום השילוב תוך הדגשת הטיפול בכיתה הרגילה וצמצום ההפניות לוועדת השמה; יצירת תנאים לגמישות במתן שירותים וקביעת "סל שירותים" דיפרנציאליים. מדיניות יישום השילוב מנומקת בצורה מפורטת בחוזר מנכ"ל תשס"ג 10/(ב) שפורסם ביוני 2003:

> "אחת מאבני הבוחן של מערכת החינוך בישראל היא יכולתה ונכונותה לתת מענה חינוכי־לימודי לצרכים המיוחדים של תלמידים חריגים המתקשים להסתגל מבחינה לימודית או חברתית לנורמות המקובלות במסגרת החינוך הרגיל ולהימנע ככל האפשר מהפנייתם למסגרות החינוך המיוחד. אין חולק על כך שיש תלמידים חריגים הנזקקים, בשל חומרת לקויותיהם, למסגרת חינוכית־טיפולית המיוחדת להם. אולם תלמידים אלה מעטים ולהם ורק להם נועדו מסגרות החינוך המיוחד. רוב רובם של התלמידים החריגים יכולים להשתלב במסגרת הכיתה הרגילה ולהפיק תועלת רבה מכך הן מבחינה לימודית והן מבחינה חברתית".

מדיניות זו מדגישה באופן חד משמעי גם את מחויבות המערכת לתת מענה חינוכי הולם לכל ילד גם אם יש לו צרכים חינוכיים ייחודיים וגם את המגמה לתת מענה זה בראש ובראשונה במסגרת החינוך הכללי, הרגיל. הסבר מפורט לרציונאל העומד בבסיס מדיניות זו ניתן למצוא בחוזר מנכ"ל תשס"ח 3/(ד) שפורסם בחודש נובמבר 2007 שם נאמר:

> "מנקודת מוצא זו מורה חוק החינוך המיוחד להעניק זכות קדימה להשמתו של תלמיד בעל צרכים מיוחדים במסגרת החינוך הרגיל על פני השמתו במסגרת החינוך המיוחד. בכך יש משום "הכרה ביכולתם של כל התלמידים ללמוד, וזכותם ללימודים, מתוך הכרה וקבלה של שונות בין בני אדם כמרכיב בסיסי וטבעי" (מתוך דוח ועדת מרגלית לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד, תמוז ה'תש"ס, יולי 2000).....מערכת החינוך המיוחד מאפשרת לתלמידים משולבים לקבל תמיכות במסגרת תוכנית השילוב (שהיא תוספת לתוכנית הלימודים הניתנת להם במסגרות החינוך הרגיל) כדי לאפשר את השתלבותם המלאה".

באותו חוזר מפורטות חמש המטרות של תוכנית השילוב, כלהלן:

1. לקיים אורח חיים סובלני בכל מערכת החינוך ולחנך לקבלת השונה על בסיס העיקרון של ההדדיות.
2. לעודד ראייה מערכתית יישובית (או אזורית) של דרכי הטיפול בתלמידים עם מוגבלות.
3. לטפח את שיתוף הפעולה בין מערכת החינוך הרגיל לבין מערכת החינוך המיוחד לקידום תלמידים עם מוגבלות.
4. להעניק תמיכה חינוכית־טיפולית לתלמיד הזכאי להיכלל בה, בנוסף לתמיכה הניתנת לו על ידי הצוות החינוכי הרגיל של בית הספר או של גן הילדים.

5. לאפשר למוסד החינוכי גמישות מרבית בבניית המענה לצרכים המשתנים של אוכלוסיית התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים".

המטרות מתייחסות להיבט ערכי (מטרה מס' 1), להיבטים ארגוניים ברמה הארצית וברמה היישובית (מטרה 3 ומטרה 2) ולהיבטים בית־ספריים (מטרה 4 ומטרה 5).

לסיכום, המחוקק הישראלי תופס את שירותי החינוך לתלמידים עם מוגבלות כשירותים המבוססים על עקרון השילוב תוך הכרה בשונות שבין כלל הלומדים ואף בין הלומדים עם מוגבלות לבין עצמם ובהבנה שהמענה החינוכי צריך להיות גמיש ומותאם לצרכים האישיים של כל תלמיד ותלמיד.

האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך אמון על יישום החוק וממנו נגזרת המדיניות החינוכית במסגרות החינוך המיוחד. אלה כוללות את כל המסגרות הנבדלות, קרי גני ילדים מיוחדים ובתי ספר מיוחדים כמו גם כיתות מיוחדות המשולבות בתוך בתי הספר הכלליים, הרגילים. באתר האגף באינטרנט ניתן למצוא את הדברים הבאים:

> "מדיניות האגף לחינוך מיוחד מיושמת על פי עקרונות וגישות חינוכיים שגובשו על בסיס התנסות אפקטיבית ובזיקה לתיאוריות חינוכיות שפותחו בנושאי החינוך המיוחד בארץ ובעולם...מדיניות האגף מופעלת בתחומי השילוב, ההשמה, שירותי חינוך מיוחדים, שירותים נלווים ותכנון פדגוגי. האגף רואה את ייעודו בכך שהוא מאפשר לתלמידים עם צרכים מיוחדים לממש את יכולותיהם החברתיות, הקוגניטיביות והרגשיות, במערכת החינוך, תוך פיתוח שירותים, תהליכי הוראה, תהליכי למידה, התנהגות והסתגלות. כל זאת, על מנת לקדם את תלמידי החינוך המיוחד לקראת השתלבות בחברה תוך הטמעת עקרון 'איכות החיים'...האגף לחינוך מיוחד מוביל את העשייה החינוכית בתחום החינוך המיוחד במסגרות החינוך השונות, בהתחשב בצרכים המיוחדים בכל מסגרת חינוכית ובזיקה למדיניות החינוך הרגיל"[2].

את תמצית המשנה החינוכית של מתן שירותי חינוך מיוחד בישראל ניתן למצוא בחוזר מנכ"ל 36־1.2, תשס"ו 8/(ב) העוסק בתפקיד הוועדות המקצועיות:

> "בבסיס ההוויה הפילוסופית־ערכית של מערך החינוך המיוחד בישראל מצויה **התפיסה ההומניסטית** המושתתת על ערכים של כבוד האדם, חירותו וחופש הביטוי שלו, תוך קיום יחסי הידברות בין־אישיים המבוססים על יושר ועל אמון הדדי" (שם, סעיף 1.3).

כאן המקום להזכיר כי זכאות לקבלת שירותי חינוך מיוחד במערכת החינוך בארץ

2. www.education.gov.il/specual כניסה ביום 10.2.08

מבוססת על תמונת תפקוד לימודי, חברתי והתנהגותי. ליועצת בית הספר תפקיד חשוב בוועדות המקצועיות שבידיהן הסמכות והאחריות לקבל החלטות לגבי זכאות. היא משמשת כחברה בוועדת השילוב המוסדית (הבית־ספרית), ושותפה בשיחות המקדימות לקראת הפניה לועדת השמה [3]. הזכאות לקבלת שירותי חינוך מיוחד מתייחסת לקבלתם בבתי הספר הרגילים כמו גם בבתי הספר המיוחדים.

ב. מי הם הילדים הזכאים לשירותי חינוך מיוחד?

במשך השנים הופיעו ביטויים רבים ושונים במטרה לתאר את התלמידים שחינוך מיוחד מבקש לתת מענה לצרכיהם[4]. הביטוי "ילד חריג" שהיה שגור אצל אנשי מקצוע כולל אנשי חינוך והופיע בנוסח הראשון של חוק חינוך מיוחד 1988, הוחלף בביטוי 'ילד בעל צרכים מיוחדים' בעקבות המלצת ועדת מרגלית (יולי, 2000). וכך, לשון החוק היום מדברת על: "ילד בעל צרכים מיוחדים: אדם בגיל שלוש עד עשרים ואחת עם לקות משמעותית שבשלה מוגבלת יכולתו להתנהגות מסתגלת והוא נזקק לחינוך מיוחד". בהמשך מבאר החוק את המונח לקות: "לקות גופנית, שכלית, נפשית, רגשית־התנהגותית, חושית, קוגניטיבית או שפתית או לקויות התפתחותיות כוללניות" (חוק חינוך מיוחד, תיקון מס' 7, תשס"ג 2002).

הגדרה זו רחבה ביותר והיא מקיפה את כל האפשרויות הקיימות והפוטנציאליות. יחד עם זאת יש לשים לב שלשון החוק מציגה את הקשר שבין הלקות לבין היכולת וההסתגלות, מדגישה את היות הלקות משמעותית ומרחיבה את גבולות אחריות המדינה למתן חינוך מגיל שלוש ועד גיל עשרים ואחת. ניתן לומר שהחוק מנסה להציג גישה לא ממיינת ועל־קטגוריאלית. השירותים, לעומת זאת, בישראל ובמקומות אחרים בעולם, ניתנים על בסיס מיון לקטגוריות. איסלדייק ועמיתיו מציגים את המיון של משרד החינוך בארה"ב המתייחס לעשר קבוצות של מוגבלות כולל מחוננות (Ysseldyke, Algozzine & Thurlow, 2000). האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך, בבואו לתקצב את שירותי החינוך המיוחד במסגרות הנבדלות מציג, כאמור לעיל, חמש־עשרה קבוצות של מוגבלות בתוך הקטגוריות הבאות: מוגבלות חושית (שמיעה וראייה), פיגור שכלי, נכות פיזית, לקות למידה, ספקטרום האוטיזם, הפרעות התנהגותיות ורגשיות, מעוכבי התפתחות ומעוכבי שפה. יש לציין את ההדגשה על מוגבלות רב־בעייתית ו/או חמורה בכל אחת מן הקטגוריות.[5]

3. להרחבה בנושא ראה חוזר מנכ"ל מחודש אפריל 2006, תשס"ו 8/(ב) 36־1.2, "יישום חוק החינוך המיוחד: וועדת שילוב מוסדית, וועדת השמה וועדת ערר".

4. לנושא המונחים העכשוויים והתקינים מבחינה פוליטית ראה מאמרה של ד"ר גבריאלה עילם באתר "נגישות ישראל" www.aisrael.org. במאמר זה נעשה שימוש בשני ביטויים – ילדים עם צרכים מיוחדים, ילדים עם מוגבלות.

5. מענין לשים לב שתלמידים המשולבים במערכת החינוך הכללית אינם מופיעים ברשימת תיאור המסגרות המוצגות באתר האגף לחינוך מיוחד. גם בשנתון הסטטיסטי של הלמ"ס מצוין שהנתונים אינם מתייחסים לתלמידים המשולבים www.cbs.gov.il.

המצדדים במיון קטגוריאלי מצביעים על כך שהוא מסייע לארגן את הסביבה החינוכית ומאפשר הקצאת משאבים בהתאמה לצרכים ייחודיים. המתנגדים למיון זה מציעים מיון אוכלוסיית התלמידים הזקוקים למענה חינוכי אישי וייחודי לפי מידת שכיחותם בקרב אוכלוסיית הלומדים. כך בקבוצות בשכיחות גבוהה נמצא תלמידים עם פיגור שכלי (קל), לקות למידה, בעיות התנהגותיות ורגשיות ותלמידים מעוכבי שפה. בקבוצות בשכיחות נמוכה נמצא תלמידים כבדי שמיעה ולקויי שמיעה, תלמידים עם נכות פיזית, תלמידים כבדי ראיה ולקויי ראיה ותלמידים בספקטרום האוטיסטי (Sabornie, Evans & Cullinan, 2006). בסופו של דבר, למרות כל החסרונות, מערכת החינוך, כמו מערכות שירותים אחרות, זקוקה לסיווג ולתיוג. אומנם גישת המודל הרפואי, הקליני היא שמכתיבה את הקצאת המשאבים אך הסיווג מאפשר לנו לזהות את התלמידים הזקוקים לשירותי חינוך מיוחדים ומותאמים. יש לשים לב אם כן ולעשות שימוש במיון זה או אחר רק לצורך קביעת זכאות לקבלת שירותים. לצרכי התערבות חינוכית צריכה הגישה להיות פונקציונלית ואינדיבידואלית (רונן, 2004).

יישום שילובם של תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל העלה על פני השטח את ההבנה שתלמידים בכיתה אחת שונים זה מזה בממדים רבים. מקובל לדבר על שלוש גישות להתייחסות לשונות. הגישה הראשונה שכיחה אך בעייתית ביותר, מנצלת את השונות לצורך מנגנון סינון התלמידים. בגישה זו מתקיימות במערכת מסגרות מבדלות כמו הקבצות, בתי ספר בעלי מיצבים שונים, מסגרות לחינוך המיוחד, מסגרות למחוננים וכדומה (תובל ואור, 2006). הגישה השנייה מתייחסת לשונות כאל בעיה. השונות, על פי תפיסה זו, פירושה אי־שוויון, שוני שאין להשלים אתו, פער בין תלמידים, בתי ספר או מערכות מקומיות, המוכיח כי תלמידים מסוימים אינם משיגים בלימודיהם את המירב שהם יכולים להשיג. הגישה השלישית מתייחסת אל השונות כאל ערך. ההתייחסות היא לצד החיובי שבשוני בין בני־האדם: שוני פירושו גיוון וייחודיות, ואת אלה יש לעודד ולטפח, כי טיפוח המיוחד לכל אדם הוא תנאי הכרחי למיצוי הפוטנציאל הגלום בו. רעיונות אלה עולים בקנה אחד עם הגישה ההומניסטית ועם גישת הרווחה החברתית שהוזכרה קודם, המדגישות כבוד כלפי האדם כמות שהוא (רנד, 1994).

ג. איפה מתרחשת ההוראה/למידה של החינוך המיוחד?

תלמידים עם מוגבלות לומדים הן במערכות חינוך נבדלות, הכוללות בתי ספר או גני ילדים מיוחדים וכיתות מיוחדות נפרדות בין כתלי בית הספר הרגיל, והן במערכות חינוך משלבות, קרי בכיתות מיוחדות נפרדות באופן חלקי ובכיתות משלבות שם הם לומדים כחלק אינטגראלי של הכיתה הרגילה. בגיל הגן ניתן למצוא ילדים המשולבים על בסיס אישי, כלומר לומדים ביחד עם בני גילם בגן רגיל יום אחד בשבוע ובשאר הימים לומדים בגן מיוחד. המונח המקובל על אנשי החינוך המיוחד להתייחס למגוון מסגרות הלמידה הוא "רצף של שירותים". משמעותו שיש לאפשר לתלמיד עם מוגבלות רצף של אפשרויות למידה החל ממסגרת נפרדת ועד לשילוב מלא. התפיסה היא דינמית ומכוונת לאפשרויות של תנועה ומעבר בין המסגרות הקיימות (רייטר, 1997).

נעמי זיגמונד, אחת מוותיקות החוקרות בשדה החינוך המיוחד, הקדישה רבים ממחקריה להתבוננות בהתפתחות המסגרות החינוכיות לתלמידים עם לקות למידה הלומדים בבית הספר הרגיל (Zigmond, 1995; Zigmond, 2000; Zigmond, 2003). אחת המסקנות המרכזיות מן הנתונים שאספה במשך למעלה משלושים שנות מחקר הייתה כי החינוך המיוחד שניתן לתלמידים בכיתה המשלבת איננו מיוחד. כלומר, לתלמיד לא ניתנת הוראה ייחודית או תוכנית לימודים אישית המותאמת למוגבלויותיו, אלא ניתן לו מערך של תמיכות ושירותים המאפשרים לו להשתלב בתוכנית הלימודים הכללית. כדי להבין את חשיבות מסקנתה זו יש לחזור אל תפיסת החינוך המיוחד את מהותו בהשוואה לחינוך הרגיל. במשך שנים רבות תפיסת העולם של החינוך המיוחד התמקדה בגישה אינדיבידואלית, המתייחסת לצרכי היחיד ומבקשת לתת מענה למגבלותיו ולקשייו. נקודת המוצא הייתה המגבלה של התלמיד וההנחה שניתן וצריך "לתקן" אותו ולשם כך יש לשפר את דרכי ההוראה ולעסוק בראש ובראשונה בהקניית מיומנויות. כך, לתוכנית הלימודים במובן של תכנים וגופי ידע אין חשיבות. הנחת היסוד הייתה שרכישת מיומנויות ויכולות תפקודיות יאפשרו בעתיד עצמאות חברתית וכלכלית. בניגוד לכך, ההתייחסות בחינוך הרגיל היא לקבוצת הלומדים, התכנים וגופי הידע הם מוקד העניין המרכזי, תוכניות הלימודים מקיפות תחומי דעת שונים והנחת היסוד היא שמסד ידע רחב הינו בסיס להכנת הצעיר לתפקוד כמבוגר עצמאי בחברה.

מחקריה המקיפים של זיגמונד חשפו את העובדה שיישום שילוב צריך לבוא לידי ביטוי בעריכת שינויים והתאמות בחומרי ההוראה והלמידה, במבנה הלמידה ובדרכי ההוראה אך לא בתכנים, בקצב הלמידה או בדרכי ההערכה. כמו כן מצאה שבדרך כלל בשילוב הושקעו יותר מאמצים בהיבטים החברתיים על חשבון שילוב הוראתי/לימודי.

השאלה היכן צריכים תלמידים עם מוגבלות ללמוד נשאלה לראשונה לפני קרוב לארבעים שנה ומאז מתקיים דיון סוער בין הוגי דעות, חוקרים, הורים ובעלי עניין אחרים בשאלה זו. זיגמונד, שבדקה את ספרות המחקר והעיון בשאלה זו מצאה שאין תשובה חד משמעית ליעילותה של מסגרת אחת על פני אחרת בכל הנוגע להישגים לימודיים או חברתיים של תלמידים עם מוגבלות. היא מציעה לא להתרכז בשאלת המקום אלא בשאלה מי התלמיד ומהם צרכיו ולהציב את המונח "נגישות" כמונח מרכזי. כך, שילוב בכיתה הרגילה יהיה האמצעי לאפשר לתלמידים עם מוגבלות נגישות ללמידה כמו גם למרקם החיים החברתיים.

ד. איך מתבצע חינוך מיוחד הלכה למעשה במציאות של שילוב?

כפי שראינו, החינוך המיוחד בימינו איננו המקום בו לומדים תלמידים עם מוגבלות אלא מערך של שירותי חינוך המותאמים לצרכי היחיד. אין משנים את הסביבה ותנאיה או את תוכנית הלימודים אלא מתאימים אותם ליכולות ולפוטנציאל של הלומד. המונח המקובל לפעולות אלה הוא "התאמות קוריקולריות" והוא מתייחס לאותן

פעולות בתכנון לימודים שמטרתן לאפשר נגישות, השתתפות פעילה, עמידה בדרישות הלימודיות והישגים. לתהליך זה יש מספר מטרות: 1. לאפשר לתלמיד לפצות על חסכים אינטלקטואליים, פיזיים, חושיים או התנהגותיים; 2. לאפשר לתלמיד להפגין את יכולותיו הקיימות ולרכוש יכולות חדשות; 3. לצמצם את חוסר ההתאמה הקיים בין יכולות התלמיד לבין החומר הנלמד; 4. לצמצם את כמות הידע המופשט כדי שהתכנים יהיו רלוונטיים לתלמיד, הן עכשיו והן בעתיד; 5. להתאים בין סגנון הלמידה של כל לומד לבין סגנון ההוראה (ראו למשל אצל Udvari-Solner, 1995).

בסקירת ספרות אודות כיתות בהן משולבים תלמידים בעלי צרכים מיוחדים זיהו חוקרים מספר תחומים שקיימות בהם התאמות קוריקולריות (אבישר, 2007):

א. התאמות בהוראה – שימוש בהמחשות מרובות, הקדשת זמן לבדיקת הבנה, התאמת הקצב לתלמידים כפרטים, מתן משוב מיידי, שימוש במגוון דרכי הוראה בנוסף להוראה פרונטלית.

ב. התאמות במטלות – שימוש מרובה בדוגמאות, פירוק המטלות לצעדים קטנים, מתן מטלות קצרות ולא מורכבות, אפשרויות לבחירה בין מטלות (לרבות מטלות רשות ומטלות העשרה).

ג. הקניית אסטרטגיות וכישורי למידה – לרבות הקניית מיומנויות של סיכום ותמצית, אסטרטגיות ללמידת חומר חדש ואסטרטגיות לשימוש בעת מבחן.

ד. התאמת חומרי למידה – בחירת חומרים המכילים טקסטים במגוון של רמות קריאות, שימוש בהקלטות, בסרטים, בתמונות ובעזרי למידה והמחשה, שימוש בטכנולוגיה מסייעת (לכבדי שמיעה ולכבדי ראייה), שימוש במחשב לקריאה ולכתיבה.

ה. התאמות בתוכנית הלימודים – הצגת תוכנית (סילבוס) הנושא הנלמד הכוללת את המטרות ואת ליבת התכנים, הצגת התכנים על פי דרגות קושי, הקפדה על תכנים רלוונטיים ומשמעותיים.

ו. ארגון גמיש של הכיתה – למידה בקבוצות (הטרוגניות או הומוגניות), למידת עמיתים, למידה שיתופית.

ז. עידוד התנהגות – מתן שבחים, עידוד מילולי ועידוד חברתי, חוזי התנהגות, "כלכלת אסימונים", שימוש במחברת קשר עם ההורים.

ח. התאמות במבחנים – מבחנים שבעל פה, הארכות זמן, בחנים קצרים (במקום מבחנים ארוכים), שימוש בעזרים (מחשבון), מתן הזדמנות שנייה להיבחן, אפשרות לתיקון העבודה, מתן ציון אישי וציון כללי.

המדיניות הקוריקולרית הנוכחית של משרד החינוך באשר לתלמידים עם מוגבלות היא להתאים עבורם את תוכנית הלימודים הרגילה (אבישר, 2006). כמו כן קיימות הנחיות בחוזר מנכ"ל בכל הנוגע להתאמות במבחנים[6]. לתלמידים המשולבים בחינוך הרגיל נעשות ההתאמות בזיקה לתוכנית הלימודים היחידנית (תח"י).

6. ראו חוזר מנכ"ל (תשס"ד 4/(ב), דצמבר 2004)

ה. מהן ההשלכות של השילוב על תפקידיו של היועץ החינוכי?

אף כי לנושא זה מוקדש מאמר בחוברת זו אי אפשר לסיים את הצגת הנושא מבלי להתייחס לעניין. כפי שנאמר, שילובם של תלמידים עם מוגבלויות במערכת החינוך הכללית הוא אחד המהלכים המשנים את המציאות העכשווית בבתי הספר. בדרך כלל מורים הם האוכלוסייה הנבדקת במחקרים העוסקים ביישום שילוב אך בהתבוננות זו יש משום התעלמות ממקומו של היועץ החינוכי בבית הספר מעצם תפקידו הכרוך בעבודה עם תלמידים, עם הנהלת בית הספר, עם המורים, עם ההורים ועם גורמים שונים בקהילה (Greer & Greer, 1995; Quigney & Studer, 1998; Studer & Quigney, 2005,). בחקר מקרה של יועצת חינוכית בבית ספר יסודי ביקשו החוקרים לברר מהם האתגרים שהיא עומדת בפניהם במציאות זו. נמצא שהאתגרים הם הן בהיבט של עמדות והן בהיבט של העשייה – היועצת לקחה על עצמה 1. את האחריות להתפתחות מקצועית, ידע והבנה, בנושא תלמידים עם מוגבלויות ושילובם בחינוך הרגיל; 2. פיתוח תוכנית עבודה בייעוץ שתיתן מענה לתלמידים בבית הספר, הן לתלמידים המשולבים והן לתלמידים האחרים; 3. בנייה והפעלה של תוכנית פיתוח מקצועי למורים שמכוונת לשינוי עמדות ולהעשרת הידע הפרקטי (Scarborough & Deck, 1998). אומנסקי וארהרד (2000) בדקו את העמדות וההתנהגויות של היועצים החינוכיים בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים בישראל בכל הנוגע לשילוב. נמצא שרוב היועצים תפסו את נושא השילוב כרכיב מרכזי בעבודתם, הצהירו על תמיכה והביעו עמדות חיוביות כלפיו. הם דיווחו על מעורבות גבוהה יחסית ועל השקעה של כשליש מזמן עבודתם בנושאים הקשורים ליישום שילוב. יחד עם זאת נמצא שהם בחרו להיות מעורבים מאוד בעיקר בתחומים המנהליים ופחות בתחומים הפדגוגיים. רמת מעורבות גבוהה נמצאה בקשר עם הצוות הבין־מקצועי ורמות פחותות נמצאו בקשר עם ההורים, עם הנהלת בית הספר ועם התלמידים. המעורבות הנמוכה ביותר נמצאה בקשר עם המורים. לנוכח ממצאים אלה יש לשים לב שחוזר מנכ"ל שהוזכר לעיל, העוסק בוועדות המקצועיות, מציב את פסיכולוג בית הספר (או הגן) כחבר בוועדת השילוב המוסדית ואת היועץ החינוכי רק במקום בו אין פסיכולוג.

לסיכום, ההשלכות מיישום השילוב על עבודת היועץ החינוכי הן בשלושה מישורים: תלמידי בית הספר, צוות בית הספר וגורמים שמחוץ לבית הספר. לגבי התלמידים, על היועץ לטפל בתלמידים המשולבים ובנוסף לפעול לקדם אווירה של קבלה והכלה בקרב כלל התלמידים. לגבי הצוות, ליועץ מעורבות גדלה והולכת בצוות הבין־מקצועי והוא איש הקשר של בית הספר עם ההורים, עם בני המשפחה האחרים לפי הצורך ועם גורמים נוספים בקהילה כמו שירותי הבריאות, שירותים חברתיים וכדומה. במערך החינוכי בישראל יש ליועץ החינוכי תפקידים מוגדרים גם על פי התקנות המופיעות בחוזרי מנכ"ל משרד החינוך[7].

7. ראו למשל חוזר מנכ"ל – **תוכנית השילוב במסגרות החינוך הרגיל – לטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים הלומדים בכיתות רגילות, תשס"ח 3/(ד)**, נובמבר 2007.

מקורות

אבישר, ג' (2006). תכנון לימודים ותוכניות לימודים בחינוך מיוחד ובחינוך משלב בארץ ובעולם. בתוך מ' חובב ופ' גיטלמן (עורכים), **מבידול לשילוב – התמודדות עם מוגבלויות בקהילה**, עמ' 127–147. ירושלים: כרמל. בית איזי שפירא.

אבישר, ג' (2007). מתוכנית הלימודים אל ההוראה בכיתה משלבת – סוגיות בתכנון לימודים. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), **שילובים – לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך**, עמ' 197–224. חיפה: אחווה.

אומנסקי, ת' וארהרד, ר' (2000). מקומו של היועץ החינוכי בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. **הייעוץ החינוכי, ט'**, 70–87.

בלס, נ' ולאור, א' (2002). **החינוך המיוחד בישראל ומדיניות השילוב**. ירושלים: המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל.

ברנדס, ע' ונשר, פ' (1996). שווים ולא נפרדים – תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. פרק 8 בתוך ע' ברנדס (עורך), **הקפיצה השלישית: שינויים ורפורמות במערכת החינוך בשנות התשעים**, עמ' 127–146. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

לייזר, י' (2002). חינוך מיוחד: שאלות וחיפוש תשובות עם הכניסה למאה ה־21. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 7**(2), 53–73.

מיטלר, פ' (2002). החינוך המשלב בהקשר גלובלי. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 17**(2), 43–53.

אוגדן היועץ החינוכי (1996), משרד החינוך והתרבות, המנהל הפדגוגי, שירות פסיכולוגי־ייעוצי.

רונן, ח' (2004). סיווג ותיוג לקטגוריות של לקויות. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 19**(1), 59–68.

רייטר, ש' (1997). **חבר חריג במערכות הרווחה, הבריאות והחינוך**. חיפה: אחווה.

רייטר, ש' (2006). **השילוב והחינוך המיוחד בהיבט בינלאומי**. הרצאה ביום עיון של האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך: החינוך המיוחד – דילמות ערכיות. תל אביב, 28.12.2006.

רייטר, ש' (2007). 'נירמול' השילוב או: השילוב כאורח חיים. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך**, עמ' 57–87. חיפה: אחוה.

רנד, י' (1994). שילובו של השונה: תפיסה חברתית ועשייה חינוכית. **דפים, 19**, 82–89.

שאלוק, ר' (1988). על מושג איכות חיים בתוכניות קהילתיות לבעלי פיגור שכלי. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 5**, 5–30.

תובל, ס' ואור, א' (2006). הכלה בבית הספר – משימה בלתי אפשרית? ייצוגים חברתיים של הכלה וריבוד במערכת החינוך. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 21**(2), 5–18.

Bloemers, W., Johnstone, D., Rodrigues, D., & Wisch, F-H. (Eds.). (2004). *European perspectives on disabled people*. Berlin: Peter Lang.

Cuban, L. (1996) Myths about changing schools and the case of special education. *Remedial and Special Education, 17(2),* 75-82.

Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change.* New York: Teachers College Press.

Greer, B.B. & Greer, J.G. (1995). The inclusion movement and its impact on counselors. *School Counselor, 43(2),* 124-133.

Hegarty, S. (2003). Inclusion and education for all: Necessary partners. In V. Jeung & M. Ainscow (Eds.), *Inclusive Education: A Framework for Reform.* Proceeding of the International Conference on Inclusive Education, 16-19, December. (pp.23-28). Hong Kong: CSNSIE, Honk Kong Institute of Education.

Kerzner-Lipsky, D. & Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring and the remaking of American society. *Harvard Educational Review, 66(4).* 762-793.

Kivumbi, A. (2007, June). *Education for the marginalized: Inclusive approach and its implications to teacher education.* Paper presented at the fifth International Conference: Teacher Education at a Crossroads. Tel Aviv: The Mofet Institute.

Quigney, T.A. & Studer, R. (1998). Touching strands of the educational web: the professional school counselor's role in inclusion. *Professional School Counseling, 2*(1), 77-82.

Sabornie, E. J., Evans, C., & Cullinan, D. (2006). Comparing characteristics of high-incidence disability groups. *Remedial and Special Education, 27(2),* 95-104.

Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education, 26*(1). 5-18.

Scarborough, J.L. & Deck, M.D. (1998). The challenges of working for students with disabilities: a view from the front lines. *Professional School Counseling, 2*(1), 10-16.

Stephens, T.M., Blackhurst, A.E., & Magliocca, L.A., (1988). *Teaching mainstreamed students.* New York: Pergamon Press.

Studer, J.R. & Quigney, T.A. (2005). The need to integrate more special education content into pre-service programs for school counselors. *Guidance & Counseling, 20*(2), 56-63.

Udvari-Solner, A. & Thousand, J. (1995). Effective organizational, instructional and curricular practices in inclusive schools and classrooms. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Toward inclusive schools* (pp. 149-163). London: David Foulton publishers.

Ysseldyke, J. Algozzine, B. & Thurlow, M. (2000). *Critical lssues in special education.* Boston: Houghton Mifflin Co.

Zigmond, N. (1995). An exploration of the meaning and practice of special education in the context of full inclusion of students with learning disabilities. *Journal of Special Education, 29*(2), 109-116.

Zigmond, N. (2000). Reflections on a research career: Research as detective work. *Exceptional Children, 66(3),* 295-304.

Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education? Is one place better than another? *Journal of Special Education, 37*(3), 193-199.

היועץ החינוכי ותרומתו לתהליך השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה

אורית אלמוג ויונה לייזר

תקציר

בעקבות מגמת השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה, מתרחבים תפקידיו של היועץ החינוכי ומעורבותו בתהליך השילוב רבה יותר מבעבר. במאמר זה נסקור את תפקידיו השונים של היועץ החינוכי כדמות מרכזית בתהליך השילוב, ונצביע על תרומתו הייחודית האפשרית להצלחת השילוב. נבחן את הזיקות השונות וההשלכות שיש לשילוב על תפקידיו הפרטניים, הקבוצתיים והמערכתיים כמו: ייעוץ לתלמידים עם צרכים מיוחדים ולתלמידים רגילים, עבודה עם הורים ומורים, מעורבות עם אנשי צוות והקהילה. נציג ממצאי מחקרים שבדקו את תפקודי היועץ בהקשר לשילוב ונדון בהשלכות ובשאלות שנוגעות להכשרת יועצים בתחומי החינוך המיוחד ובזיקות השונות שבין היועצים וממלאי תפקידים אחרים בבית הספר. כמו כן נעסוק בהיבטים השונים של החזון והסטנדרטים החדשים שפורסמו על ידי אגודת היועצים האמריקאית (ASCA) שעל פיהם מצופה מהיועץ להוביל רפורמה חברתית, להיות סוכן שינוי ולדאוג להישגים האקדמיים של כלל התלמידים כולל אלה משכבות כלכליות חברתיות חלשות, תלמידים הנמצאים בסיכון ותלמידים עם צרכים מיוחדים.

מבוא

מערכות חינוך ברחבי העולם ובישראל עוברות שינויים ותמורות בעקבות רפורמות המבקשות לתת מענה הולם לשינויים כלכליים, חברתיים, טכנולוגיים ותרבותיים בארצות מפותחות ומתפתחות. אחד השינויים הבולטים קשור בגידול בשונות התרבותית, הכלכלית, החברתית והדתית של אוכלוסיית התלמידים במוסדות החינוך. דיווחים בספרות המקצועית ובמדיה מעידים על עלייה בשיעור התלמידים המוגדרים בסיכון לנשירה ממערכת החינוך ובשיעורם של התלמידים המצויים בשוליים. בנוסף, בעקבות חוקים ותקנות בארצות שונות בעולם ובישראל (חוק החינוך המיוחד 1988 ותיקונים לחוק, 2002; 2005) והצהרות של האומות המאוחדות (UNESCO, 1994) מתרחש שינוי מהפכני באופן שבו ניתנים שירותי חינוך מיוחד לתלמידים עם צרכים מיוחדים. המגמה היא של שילוב תלמידים אלה במערכת הרגילה וצמצום מספרם במערכות נבדלות ונפרדות (רונן, 2007).

תנועת השילוב עברה מספר שלבים בשלושת העשורים האחרונים ונראה שתהליך ההטמעה וההתאמה למערכת החינוך הרגילה עדיין לא תם. ניתן להתבונן בתהליך זה כברצף שתחילתו שילוב בזרם הכללי (mainstreaming) שבו שולבו תלמידים כאשר היו להם יכולות וכישורים או מוכנות להשתלב מבחינה לימודית וחברתית, וכאשר יכלו להתאים את עצמם למסגרת הרגילה שלא הייתה גמישה ואשר נענתה לצרכיהם במידה מוגבלת. בקצה השני של הרצף נמצאת גישה של הכלה מלאה (full inclusion)

הקוראת להשתלבותם המלאה של כל התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים במערכת חינוך אחידה, מותאמת ומשלבת, בה ניתנים לתלמיד בעל צרכים מיוחדים כל ההתאמות, התמיכות, השירותים והסיוע על מנת להיענות לכישוריו ויכולותיו. גישה זו אף קוראת לביטול המסגרות השונות של החינוך המיוחד (Friend & Bursuck, 2006). על הרצף בין שני זרמים אלו קיימים מודלים נוספים הקוראים לשילוב ככל האפשר, כאשר ניתנות לתלמיד התאמות בסביבה הלימודית, בתוכנית הלימודים בשיטות ההוראה וההערכה ובמערך המסייע. אולם לצד אלו מתקיימות גם מסגרות ייחודיות של החינוך המיוחד הכוללות כיתות מקדמות בבתי ספר רגילים, בתי ספר מיוחדים ומוסדות.

הפילוסופיה המנחה את תנועת השילוב ברחבי העולם רואה בשילוב ביטוי לעשיית צדק חברתי ולמימוש תפיסת השונות כערך, קבלת הפרט בחברה וזכותו של כל ילד ללמוד במחיצת בני גילו ובקהילתו ככל שניתן.

התפיסה והמגמה בישראל היא לתת מענה חינוכי טיפולי במסגרת הרגילה שבה מתממשת זכותם של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ללמוד ולהתחנך עם שאר התלמידים. אולם קיימות גם מסגרות ואפשרויות השמה אחרות, נבדלות, הנותנות מענה לתלמידים הזקוקים למסגרות אלו. לפי רונן (2007) כ־75,000 תלמידים בעלי קשיים קלים עד בינוניים לומדים כיום במסגרות רגילות ומקבלים תמיכה מסל שילוב וכ־40,000 תלמידים לומדים במסגרות נפרדות של החינוך המיוחד. רוב התלמידים האלה הם בעלי פיגור בינוני, קשה או עמוק, בעלי הפרעות התנהגות, שיתוק מוחין ותלמידים עם אוטיזם או בעלי הפרעות נפשיות קשות. יחד עם זאת, כ־2,000 תלמידים בעלי לקויות מורכבות (פיגור בינוני, אוטיזם ונכויות קשות) משולבים בכיתות רגילות.

כאמור, מרבית התלמידים המשולבים הם תלמידים המוגדרים כבעלי ליקויים בשכיחות גבוהה (תלמידים עם לקויי למידה, פיגור שכלי קל ובעיות התנהגותיות ורגשיות קלות, הפרעות קשב וריכוז או מעוכבי שפה). תלמידים אלה מהווים מעל 90% מכלל התלמידים המזוהים כבעלי צרכים מיוחדים. במסגרות משלבות לומדים גם תלמידים עם ליקויי חושים ועם נכויות פיזיות. על אף שקיימת שונות באפיוניהם והתנהגותם של התלמידים בשכיחות הגבוהה המשולבים במערכת הרגילה, לתלמידים אלה קשיים, בעיות וצרכים חינוכיים לפחות בתחום אחד או במספר גדול יותר של תחומים (Kaufman & Hallahan, 2005; Friend & Bursuck, 2006). אלה כוללים קשיים: א. בתחום הקוגניטיבי, כמו קשיים בפתרון בעיות, חשיבה מופשטת ומטה קוגניציה וכן בעיות של זיכרון, תפיסה, הבנה, קשב, אבחנה והכללה; ב. בתחום הלימודי־אקדמי, בפרט בקריאה חשבון וכתיבה; ג. קשיים בתחום השפה והדיבור; ד. בעיות וקשיים בתחום הרגשי־התנהגותי־חברתי כולל בעיות של החצנה (תוקפנות והיפראקטיביות), הפנמה (דימוי עצמי נמוך, דיכאון, חרדה) ובעיות חברתיות כולל חסך בכישורים חברתיים, תפיסה חברתית לקויה, קשיים ביחסים בינאישיים, דחייה חברתית ועוד. לדעת באון וגלן (Bowen & Glenn, 1998) יועצים מצופים לטפל ב־3 קבוצות של קשיים השייכים לתחומים האישי, הנפשי והחברתי והם: 1. בעיות בתחום

של הכוונה עצמית, למשל: תלות וייחוס כשלונות לאחרים; 2. חוסר בגרות ואי התאמה חברתית כולל התנהגות בלתי מסתגלת והיעדר כישורים חברתיים; 3. בעיות אישיות כמו דימוי עצמי שלילי, חרדה, חוסר ביטחון או דיכאון.

בכמה מדינות בעולם המערבי, כמו ארה"ב למשל, השילוב קיים למעלה משלושים שנה. בארץ, על פי חוק לפחות, הוא מתקיים קרוב לעשרים שנה. בעבר ניתנו שירותי חינוך מיוחד לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים במסגרות נבדלות ונפרדות, על ידי מורים ואנשי צוות שפעלו בבידוד פיזי ופרופסיונאלי עם גבולות ותפקידים מוגדרים וברורים (Carpenter, King-Sears & Keys, 1998). תנועת השילוב הביאה לא רק להשתלבותם של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת הרגילה, אלא גם להשתלבותם של מורים (מהחינוך הרגיל והמיוחד) ואנשי המערך המסייע המצופים גם הם לתפקד ביחד ביעילות. גריר, גריר וודי (Greer, Greer & Woody, 1995) מדגישים שעל מנת שהשילוב יצליח יש צורך במאמץ מתואם הממזג את הכשרונות והמשאבים של כל המעורבים בתהליך השילוב: מורים, הורים, אנשי המערך המסייע ומנהלים – ונוסיף כאן מפקחים ואנשי משרד החינוך וקובעי המדיניות. מבין אנשי המקצוע השונים שמעורבותם מתחייבת בשילוב, מצופה מהיועצים החינוכיים למלא תפקיד מרכזי.

אם בעבר מעורבותם של יועצים חינוכיים במתן שירותים לתלמידים עם צרכים מיוחדים הייתה מצומצמת ומוגבלת הרי שעתה קיימת הרחבה של תחומי המעורבות והאחריות ואלו כוללים מגוון של תפקידים, מטלות ותחומי אחריות (אומנסקי וארהרד, 2000).

ציוני דרך ומגמות חדשות בהגדרת תפקידי היועץ בקשר לשילוב

בשנת 1993 פרסמה האגודה האמריקאית לייעוץ חינוכי (American School Counselor Association [ASCA], 1993) נייר עמדה שבו מספר הצעות הנוגעות לתפקידי היועץ החינוכי בהקשר לתלמידים עם צרכים מיוחדים: סינגור, ייעוץ בנושא מעברים, עיצוב התנהגות, ייעוץ להורים, הפניות למומחים, שיפור ההערכה העצמית של תלמידים, שותפות בעבודת צוות רב־מקצועי בבית הספר, הקניה של מיומנויות חברתיות והיוועצות עם הורים וסגל בית הספר (ASCA, 1993).

ב־1994 פרסמה אותה אגודה רשימת תפקידים ספציפיים אותם אמורים יועצי בתי הספר ליישם בעבודתם עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. היא כוללת: א. סיוע בזיהוי ואיתור תלמידים עם לקויות; ב. השתתפות בצוות רב־מקצועי הדן ומגבש דרכי עבודה והתערבויות הנדרשות לצורך קידום תלמידים עם לקויות למידה; ג. מתן הדרכה ושירותי ייעוץ כפי שניתנים לתלמידים ללא לקויות; ד. היוועצות עם אנשי מקצוע מתאימים לגבי הצרכים החינוכיים והרגשיים של תלמידים עם צרכים מיוחדים; ה. קיום מערך של פעילויות והשתלמויות לצוות הבית־ספרי (טור־כספא וכהן, 2004). בתפקידים אלה ניתן לזהות התחלה של מעבר מגישה מסורתית המדגישה את הייעוץ לפרט, לגישה מערכתית יותר. גישה זו כוללת עבודה עם שותפי תפקיד שונים בתוך בית הספר ועידוד היועץ לעסוק בתחומים שעשויים לקדם אקלים מיטבי ומשלב

בתוך בית הספר במטרה לתרום לשילוב מוצלח יותר של תלמידים עם צרכים מיוחדים. תפיסות תפקיד אלו, שהורחבו במשך השנים, אפיינו את ראשית החלת השילוב בבתי הספר.

השירות הפסיכולוגי ייעוצי (שפ"י) פרסם ב־1996 את מדיניות משרד החינוך בנוגע לעבודת היועצים החינוכיים לגבי שילוב. במסמך זה (אוגדן היועץ החינוכי, 1996), בדומה להנחיות האגודה האמריקאית (שם), ניתנים קווים מנחים ליועצים שפועלים בבתי ספר משלבים ובהם מודגש תפקידו של היועץ כגורם מרכזי האחראי לתיאום בין אנשי מקצוע שונים בתוך ומחוץ לבית הספר. ארהרד ואומנסקי (2000) מפרטות תפקידים ותחומי אחריות של יועצים בהקשר לשילוב כגון: פיתוח מודעות המערכת הרגילה, תיאום הפעילות של אנשי מקצוע, תמיכה במורה הרגילה, שותפות בפיתוח תוכניות חינוכיות יחידניות (תח"י), הכשרת הצוות, טיפוח שיתוף הפעולה עם הורים, קיום קשר טיפולי עם התלמיד ואחריות על תהליכי מעבר של התלמיד למסגרות המשך.

בשנת 2003 פרסמה אגודת היועצים האמריקאית מסמך המגדיר סטנדרטים לאומיים ומודל עבודה ליועצים בבתי הספר. סטנדרטים אלה פותחו כמענה לשינויים ולתמורות חברתיות ולציפייה מבתי הספר להכשיר את כל התלמידים לתפקד ביעילות בעולם שחלים בו שינויים כלכליים, חברתיים וטכנולוגים מהירים.

במסמך, אין אומנם התייחסות ספציפית לנושא השילוב אך מודגשת בו האחריות של היועץ לסיפוק מענה לצרכים של כלל התלמידים הלומדים בבית הספר. סטנדרטים חדשים אלה מפנים קריאה ליועצים לשנות את סדרי העדיפות של עבודתם מדגש על מתן שירות לחלק מהתלמידים לדגש על תוכניות לכל תלמיד (ASCA, 2003, p. 18).

המודל נועד לשמש מנחה ומדריך לקביעת מדיניות למחוזות החינוך ולבתי הספר אשר נדרשים לתכנן, לפתח, ליישם ולהעריך תוכנית ייעוצית התפתחותית מקיפה ושיטתית בבתי הספר. לפי מודל זה היועץ לא רק עונה לצרכיו של אחוז קטן של תלמידים אלא משרת ישירות את כל התלמידים. הוא אמור לשמש כמנהיג הפועל לשינוי מערכתי שיטתי בבית הספר שבמרכזו התלמיד. הדרישה החדשה מהיועץ היא להיות מעורב בפיתוח תוכניות המקדמות הישגים ובמתן סיוע לכל תלמיד להגשים את יכולותיו ולפתח ידע וכישורים בהתאמה לרמת התפתחותו. היועץ נדרש להגיב לצרכים המיידיים של תלמידים הזקוקים לייעוץ, להתייעצות, למידע, להפניה או לסיוע על ידי עמיתים. תוכנית הייעוץ המקיפה חייבת להיות מבוססת על הערכת נתונים ויעילותה תימדד על פי תוצאותיה, כלומר על פי הישגי התלמידים בתחומי ידע, עמדות וכישורים.

ניתן להסביר את היעדרו של נושא השילוב מהמסמך בתפיסה חינוכית הרואה בתלמידים עם צרכים מיוחדים חלק בלתי נפרד מכלל תלמידי בית הספר ומכאן שהאחריות לטיפול בהם מוטלת על כלל המורים והצוות המסייע בבית הספר.

האוס וסירס (House & Sears, 2002) דנים בהכשרת יועצים ומצביעים על השינוי שחל בתפקיד היועץ מזה של מסייע־מגיב לזה של מנהיג פרואקטיבי, המסנגר על כל

התלמידים ובפרט על אלה הנמצאים בשוליים כמו ילדי מיעוטים, תלמידים עם צרכים מיוחדים, ילדים הגדלים בעוני וכדומה. תפקידו גם לבחון את ערכיו ותפיסותיו לגבי חוסר שוויוניות במדיניות, במבנה ובפעילות בתי הספר. המחברים מבקשים לראות את היועץ כבעל מודעות חברתית וביקורתית לגבי התנאים בחברה ובבית הספר הפוגעים ומונעים הצלחה בלימודים והישגים של כל התלמידים, וקוראים לו לפעול כסוכן שינוי בחברה. לדעתם, היועץ יכול להביא לשינוי משמעותי בבית הספר באמצעות תמיכה בהישגים לימודיים. פייזלי והייס (Paisley & Hayes, 2003) מפרטים במאמרם את תפקידיו החדשים של היועץ במערכת החינוך ובמרכזם הדגש על קידום ההישגים הלימודיים של כל התלמידים בנוסף לתפקידו בתחום בריאות הנפש.

ניתן לראות אם כן, שלצד מגמת השילוב הגוברת בשנים האחרונות, ועימה הציפייה מהיועצים למעורבות רבה יותר בשילוב, יש גם ציפייה למעורבות של היועצים בקידום הישגים לימודיים של כל התלמידים. שתי מגמות אלו עלולות להגדיל פערים בין אוכלוסיות מבוססות ומתקשות, מצב שיועצים יידרשו לתת לו מענה.

תפקידים ותפקודים של יועצים בהקשר לשילוב: הרצוי

נציין כי קיימים מחקרים בודדים בספרות שבדקו את תחומי הפעילות והעיסוק של היועץ בשילוב. מאידך, קיימת ספרות מקצועית ענפה למדי המעלה מחשבות, הצעות והנחיות לגבי תפקידים ותחומי אחריות של היועץ. עיון בספרות זו מגלה כי תחומים אלה רחבים ומגוונים וניתן גם לומר, מרכזיים. הם כוללים:

מעורבות ושיתופיות בצוותים רב־מקצועיים (collaboration)

אחת המגמות המאפיינות כיום את בתי הספר לעומת העבר מתבטאת בהכרה בחשיבותם ותרומתם של צוותי עבודה ושל שותפויות בין כל אנשי המקצוע בתחום החינוך. כפי שמציעים מומחים, עבודת צוות והצורך בשותפות ובשיתופיות הם תנאי הכרחי להצלחת השילוב. על פי חוק החינוך המיוחד (1988), התלמיד בעל הצרכים המיוחדים זכאי לשירותי חינוך מיוחד כלומר להוראה, לימוד וטיפול הכוללים מגוון רחב של שירותים שיינתנו על ידי מחנכים ומומחים מקצועיים בבית הספר ומחוצה לו. הצלחתו הלימודית, החברתית והאישית של התלמיד מותנית במידה רבה בעבודה שיתופית ומתואמת בין אנשי המקצוע השונים ועם ההורים וההנהלה (Quigney & Studer, 1998). פרנד וקוק (Friend & Cook, 2004) מציינות, כי לעשיית פעולה באופן השתתפותי (collaboration) ישנם מספר מאפיינים: היא מבוססת על שוויוניות והתחלקות במטרות משותפות ובאחריות משותפת לקבלת החלטות וכן על אחריותיות לתוצאות. בנוסף, היא דורשת התחלקות במשאבים (זמן, ידע ומומחיות) ומבוססת על הערכה הדדית ואמון המתפתחים עם הזמן. ליועץ החינוכי תפקיד חשוב בניהול צוותי העבודה בבית הספר. הוא המתאם בין חברי הצוות והמומחים המקצועיים והמרכז את העבודה. הוא נמצא בקשר עם התלמיד ומציג נתונים אודותיו בפגישות צוות שונות, הוא מקיים קשר עם מוריו והוריו של התלמיד כמו גם עם אנשי מקצוע אחרים. היועץ שותף בפיתוח תח"י, הוא משתתף פעיל בצוות המשלב, משמש כמשאב

וממלא תפקיד ביישום תוכניות התערבות. קרפנטר, קינג־סירס וקייס (Carpenter et al., 1998) מדגישות את המעורבות של היועץ בכל שלבי העבודה של הצוות הרב־מקצועי: זיהוי מטרות, תכנון התערבויות, מעורבות ביישום ההתערבות בסביבה הטבעית והערכת ההתערבות. מנור־בנימיני (2007) טוענת שעבודה בצוותים רב־מקצועיים היא גישה המאפשרת להסתכל על התלמיד באופן הוליסטי ולראות בו אדם עם צרכים שונים ומגוונים ולא מקרה שדנים בו ממספר זוויות ראייה. גישה זו, לדעתה, היא תנאי להצלחת השילוב.

בסקר שערך שפ"י בקרב חמש מאות ושישים מנהלי בתי ספר יסודיים, התבקשו המנהלים לציין תחומים בהם מעורבים היועצים בבתי הספר. מתשובותיהם עולה שהשתתפות היועצים בצוות הרב־מקצועי וטיפול בתלמידים עם צרכים מיוחדים הם מתחומי הפעילות השכיחים ביותר. אלה גם מהווים חלק משמעותי המסביר את השונות בשביעות רצון של מנהלים מהיועצים ומתרומתם לבית הספר (ארהרד ושמר־אלקיים, 2003). במחקר שבדק ציפיות של מורים מיועצים נמצא שמורים מצפים מהיועץ להיות חלק אינטגרלי מהצוות החינוכי, להיות שייך. המורים ביקרו את היועצים שעובדים באופן נבדל ("מאחורי הדלת הסגורה"). בהקשר לתלמידים עם צרכים מיוחדים, המורים מצפים שהיועצים יהיו שותפים בכל ההחלטות שמתקבלות בנוגע אליהם. מעניין לציין שהדגש בתפיסות המורים היה על שותפות ועבודת צוות עם היועצים ופחות על חלוקת תפקידים מסורתית (Clark & Amatea, 2004).

תפקודים ייעוציים הקשורים לעבודת הצוות הם למשל: א. קידום העבודה השיתופית בין צוותי החינוך הרגיל והמיוחד בבית הספר; ב. שיתוף משמעותי של ההורים ושל הילדים בתהליך עיצוב וכתיבת התח"י; ג. הנחיית הסייעות המלוות תלמידים משולבים; ד. הגברת שיתוף הפעולה בין צוותים שונים בבית הספר (למשל על ידי דאגה להקצאת זמן לעבודה משותפת); ה. הטמעת תרבות של עבודה שיתופית והנחיית צוותים בפתרון בעיות או קונפליקטים; ו. השתתפות פעילה (לעיתים חברות קבועה) בוועדות שילוב תוך סיוע למנהל בית הספר בארגון הישיבות והכנתן ותיאום בין הגורמים השונים (פנים וחוץ) השותפים לדיון בוועדה. בחוק ליקויי למידה (עבר בכנסת בקריאה ראשונה בשנת 2003) נקבע שפסיכולוגים ויועצים חינוכיים יהיו מחויבים להשתתף בוועדות התאמה בית־ספריות ובוועדות התאמה מחוזיות העוסקות במתן התאמות לדרכי היבחנות של תלמידים המאובחנים כלקויי למידה.

ניתן אם כן לומר שבמציאות של שילוב בבתי הספר מתחייבת עבודה בצוותים רב־מקצועיים רב־תחומיים ורב־ארגוניים. היועץ החינוכי, בהיותו דמות מרכזית בבית הספר נבחר במקרים רבים לעמוד בראש הצוות ולשמש כמתאם, בין היתר משום שהוא נתפס כבעל כישורים ויכולת בעבודת צוות ובניהול צוות. ניתן לראות שבביטויים המעשיים של עבודת הצוות חל שינוי מתפיסת היועץ כמסייע ותומך בצוות הבית־ספרי להיותו שותף פעיל וחלק בלתי נפרד של הצוות החינוכי. אם בעבר עבודת היועץ נעשתה בבידוד מסוים או עם יועצים עמיתים, הרי שבדגמי העבודה החדשים היועץ נדרש לשיתופי פעולה עם מגוון של שותפי תפקיד ופרופסיות נוספות.

עבודה עם המורים המשלבים

הצלחת השילוב תלויה במידה רבה במורים. ליועץ החינוכי יש תפקיד חשוב וייחודי בעבודה עם מורי החינוך הרגיל שבכיתותיהם משולבים תלמידים עם צרכים מיוחדים. היועץ מצופה לפעול הן באופן מערכתי ועם צוותים של מורים (באופן שתואר בסעיף הקודם) והן באופן פרטני יחידני עם מורה מסוים. תחומי הייעוץ למורים יכללו:

א. לתמוך במורה ולסייע לה להתמודד עם מגוון האתגרים והתפקיד המורכב בשילוב יעיל. לייעץ למורה למצוא מענה לבעיות מיידיות של תלמידים ובעיקר בהתמודדות עם קשיים בתחום הרגשי החברתי ובתחום של קשיי התנהגות והסתגלות (לייזר, 2007). היועץ יכול לקיים מפגשים עם המורה כדי לפתור בעיות ולהציע הצעות לעידוד אווירה חיובית ומיטבית בכיתה לכל התלמידים. כמו כן הוא יכול לתת מידע על מקורות למשאבים כגון ספרים, חוברות, סרטי וידאו ומידע על סדנאות וימי עיון.

ב. לקיים השתלמויות לכלל מורי בית הספר ולתכנן ולארגן סדנאות למפגשים עם מורי בית הספר והצוות לבירור והבהרה של אמונות, עמדות, תפיסות והטיות לגבי שילוב ולגבי תלמידים עם לקויות כמו לקויות למידה או נכויות גופניות וחושיות, כאשר ניתנת למורים הזדמנות לשיחה כנה באווירה מעודדת ותומכת. מטרת המפגשים לעסוק בהתנגדות של מורים לתהליך השילוב ולמצוא מענה לנושאים המדאיגים אותם וכן לפתח רגישות והבנה לצרכים של תלמידים אלה (Tarver-Behring, Spagna & Sullivan, 1998). בפגישות וסדנאות אלה יוכל היועץ גם לתת מידע בנושאים כמו סוגי איבחונים, זכויות ילדים והורים, אפיונים וצרכים של תלמידים עם לקויות שונות, התאמות, תהליך ההפניה ועל מקורות ומשאבים מחוץ לבית הספר (Bowen & Glenn, 1998; Erk, 1999) וגם בנושאים כמו התמודדות עם בעיות חברתיות בשילוב, פיתוח כישורים חברתיים, התמודדות עם כעס, תוקפנות ותסכול, הוראת עמיתים ושימוש בחונכים. מוצע לקיים סדנאות אלה לאחר עריכת סקר לזיהוי צרכיהם של המורים. סקרבורו ודאק (Scarborough & Deck, 1998) מציעות, למשל, מודל מעניין לבניית סדנה בתחום של ליקויי למידה. במודל זה מוצעות חמש פגישות בנות שעתיים כל אחת תוך שימוש בסרט וידאו (שערך Richard Lavoie). בתוכנית שלושה חלקים: 1. מבוא, שכולל הגדרות שכיחות ואפיונים; 2. פעילויות, סימולציות והבהרת עמדות; 3. צפייה בסרט ודיון.

ג. להדריך, להנחות ולהשתתף ביישום תוכניות התערבות בכיתה. דוגמאות ליחידות לימוד שיועצים יכולים להעביר במשותף עם המורה בכיתה הן יחידות שעוסקות בפיתוח רגישות וסובלנות לשונה (סימולציות, הצגת ידע, סרטים, דיון) או דרכים להתמודד עם כעס, תוקפנות ודחייה חברתית.

ד. לנהל ולארגן מערך תמיכה למורים, למשל על ידי איתור מומחים או מדריכים בתחומים ספציפיים על פי צרכי המורים או לקיים מפגשי ייעוץ קבוצתיים לצוותים של מורים, כשבמוקד ניתוח מקרים והבאתם לדיון וחשיבה.

ה. להיות נוכח במפגשים בין מורים והורים תוך הנחיית המורים בניהול מפגשים עם

הורים לתלמידים משולבים.

תהליך השילוב מחייב את היועצים לקחת חלק פעיל בעבודה עם המורים, הנושאים באחריות הישירה לשילוב התלמידים. אחריות זו כוללת כאמור התייחסות לעמדות, לידע ולכישורים ספציפיים שדרושים למורים על מנת לתת מענה הולם לצרכי התלמידים. חלק גדול מהמורים לא עבר הכשרה בתחומי החינוך המיוחד ולמרות התמיכה בשילוב כרעיון, כפי שמתגלה במחקרי עמדות רבים, עדיין קיים פער בין העמדה החיובית לבין היישום הנדרש בפועל (אלמוג ושכטמן, 2004). מחקרים מעידים שעל מנת ליישם את השילוב בהצלחה זקוקים המורים לליווי ותמיכה. נובע מכך, שתפקיד היועצים הוא לאתר את הצרכים של המורים ולמצוא את הדרכים לפתח, לחזק ולהעצים את תחושת המסוגלות של המורים להתמודד עם משימות השילוב.

עבודה עם תלמידים משולבים

תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתות הרגילות זקוקים לסביבה חינוכית מותאמת על מנת שיוכלו לתפקד באופן שממצה את היכולות שלהם. סביבה מותאמת כוללת את הסביבה הפיזית, הלימודית והחברתית. במילים אחרות, נדרשת נגישות פיזית, חברתית, בינאישית וטכנולוגית. המושג "נגישות", כולל בתוכו, על פי רייטר (2004), לא רק חיים של אנשים עם וללא מוגבלויות אלה לצד אלה, אלא גם אפיונים חברתיים ובינאישיים המושפעים ממערך רחב של עמדות חברתיות, נורמות תרבותיות ומערכת ערכים. הנגשת הסביבה החברתית חשובה במיוחד להשתלבותם של ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות רגילות, ולשם כך נדרשת ראייה מערכתית־אקולוגית הבוחנת את תפקודו של הפרט בתוך המסגרות החברתיות בהן הוא חי.

ליועץ החינוכי יש ידע והכשרה בתחום התפתחות הילד ובפרט בתחום הפסיכולוגי חברתי. ידע זה חשוב במיוחד בשלבי האיתור, ההפניה, ההשמה והטיפול בתלמידים עם קשיים לימודיים, חברתיים והתנהגותיים וכן בתקופות של מעברים.

האחריות הישירה ליישום השילוב של התלמידים מוטלת על מורי החינוך הרגיל והחינוך המיוחד ולכן יש מקום להגדיר את תפקידו של היועץ בהקשר לעבודה עם תלמידים עם צרכים מיוחדים ואת הידע הייחודי והמקצועי שלו אשר יבוא לידי ביטוי למשל במשימות השילוב הבאות:

א. איתור וזיהוי תלמידים עם צרכים מיוחדים – היועץ אחראי בדרך כלל על תהליך האיתור של תלמידים מתקשים בבית הספר. בתהליך זה ניתן להצביע על מספר שלבים: איסוף מידע אודות תלמידים שאובחנו וקבלו סיוע בעבר, העברת מבדקי איתור כיתתיים וקבלת מידע ממורי הכיתה על תפקודו של התלמיד. תהליך האיתור נועד לספק מידע אודות תפקודים לימודיים חברתיים, הסתגלותיים, אישיים ובינאישיים של התלמידים בכלל ושל תלמידים משולבים בפרט, במטרה לאתר מוקדי חוזק וקושי, נטיות וצרכים. האיתור עשוי להתבצע באמצעות שאלונים פורמאליים כמו: שאלונים להערכה עצמית, להערכת יכולות וקשיים, או בכלים

מתוקננים כמו למשל: סולם להערכת קשיי הסתגלות; ערכת מעק"ב, שהיא ערכה חדשנית לאיתור מוקדם של קשיי קריאה וכתיבה אצל ילדים בבית הספר היסודי; ערכת מיכ"ל, הכוללת מבדק מתוקנן של כישורי למידה המיועד לתלמידי חטיבות הביניים; ערכת WYE (אלול) המשמשת לזיהוי ולאיתור תלמידים המתקשים ברכישה והתפתחות מיומנויות היסוד בארבעה תחומי ידע: קריאה בשפת האם, חשיבה מתמטית, רכישת שפה זרה ובדיקת כישורי חשיבה המתאימה לאיתור בכל שכבות הגיל מ־א'־י'. לחילופין ניתן לאתר באמצעות כלים בלתי פורמאליים כמו: שיחות, שאלונים, ראיונות, תצפיות וניתוח תוצרי למידה. תלמידים משולבים מרגישים לעיתים קרובות דחייה חברתית וחוסר השתייכות, חוסר אמונה בעצמם וביכולתם והביטחון העצמי שלהם נמוך (Friend & Bursuck, 2006). קוואלי ופורנס (Kavale & Forness, 1996) מדווחים כי ל־75% מהתלמידים הסובלים מלקות למידה יש גם חסך במיומנויות חברתיות וכתוצאה מכך לרבים מהם קשיים בתחום החברתי ובאינטראקציות בינאישיות עם מורים ותלמידים וחלקם הגדול אינו מקובל מבחינה חברתית. בעקבות תהליך האיתור, יכול היועץ להציע תוכנית התערבות פרטנית, קבוצתית או בית־ספרית. תרומתו עשויה להיות בהרחבת הידע של המורים והעלאת המודעות גם לצרכים הפסיכולוגיים והחברתיים של תלמידים משולבים ובמיוחד לצורך בהשתייכות, בקשר ובביטחון ולצורך בתחושת יכולת והישג.

ב. השתתפות בישיבות צוות רב־מקצועי שבהן דנים בתלמיד. בישיבות אלו ליועץ תפקיד חשוב הן בהצגת המידע באופן מאוזן ולא שיפוטי, והן בהזדמנות לסנגר על התלמיד ולוודא שזכויותיו נשמרות.

ג. התפתחות מקצועית וייעוץ תעסוקתי – היועץ מצופה להיות מעורב בשלבים השונים של תוכניות שיש להן אוריינטציה התפתחותית של חינוך מקצועי. שלבים אלו כוללים פיתוח מודעות והכשרה מקצועית (למשל, על ידי הפעלה של קבוצות ייעוץ וסדנאות להתפתחות מקצועית, עבודה וקישור בין סוכנויות ושירותי תעסוקה, אבחון והשמה) ולבסוף, תהליכי הכוון, השמה וייעוץ מקצועי. פוקס וונדרי, פרואיט ואנדרסון (Fox, Wandry, Pruitt & Anderson, 1998) מציגים מודל מעניין העוסק במעבר תלמידים עם צרכים מיוחדים מן התיכון לחיי בוגר (ניתן ליישם ממודל זה כמה רעיונות במעבר למסגרות המשך). מודל זה משלב את הידע והמומחיות של מורי החינוך המיוחד ושל היועצים החינוכיים. במודל ארבעה תחומים: השלב הראשון מציג פעילויות הכוללות עבודה פרטנית עם כל התלמידים במטרה לסייע להם לנהל את התפתחותם הלימודית, האישית והמקצועית. התחום השני כולל התערבויות מובנות באמצעות תוכנית הלימודים. מטרת פעילויות אלה היא לפתח ולחזק כישורים חברתיים ואישיים, כישורי למידה וכישורים מקצועיים. התחום השלישי כולל התערבות טיפולית כמענה לצרכים שמציבים תלמידים. תפקיד היועץ לתת מענה לצרכים המיידיים של התלמיד באמצעות התייעצות, ייעוץ אישי, סיוע במצבי משבר ולחץ והפניה במידת הצורך. התחום הרביעי מדגיש את מחויבותו של

היועץ לקיומה של תוכנית ייעוצית מקיפה בבית הספר וקשר עם הקהילה. תוכנית זו היא בעלת אוריינטציה מערכתית (פיתוח סגל, קשרים עם הקהילה) ומדגישה את תחום המחקר והפיתוח. מילסון (Milson, 2007) מרחיבה את הדיון בתפקידי היועץ הקשורים בהכנה ובתכנון המעברים של תלמידים עם צרכים מיוחדים לא רק עם סיום לימודי התיכון לעולם העבודה, ללימודי המשך או לחיים בקהילה, אלא גם במעברים אחרים במשך תקופת הלימודים. כאן קיימים מעברים אנכיים, כלומר מעבר (עלייה) מכיתה לכיתה או מבית ספר יסודי לחטיבת ביניים וכן מעברים אופקיים – מעבר בין כיתה מיוחדת לכיתה משלבת או שיבוץ בכיתה מקדמת. מילסון מדגישה את החשיבות של פיתוח כישורים למצבי מעבר כגון דרכי התמודדות, הבהרת צרכים, קבלת החלטות ומודעות עצמית.

ד. ייעוץ קבוצתי – בתחום הייעוץ הקבוצתי לתלמידים קיים מגוון של גישות וטכניקות שניתנות להתאמה לקבוצות קטנות של תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בבית הספר. קיימות תוכניות כמו אימון לאסרטיביות, RET (Rational Emotive Therapy), אימון של כישורים חברתיים, טכניקות הרפיה, משחק תפקידים (role play) הבהרת ערכים וכן שימוש באמנות ובדמיון מודרך. באון וגלן (Bowen & Glenn, 1998) מציינים מספר התערבויות שנמצאו יעילות, בפרט בקבוצות ייעוץ התנהגותיות, תוכניות לפיתוח כישורים חברתיים וכישורי הישרדות ולמידה שיתופית. שכטמן (2000) מתארת מודל להתערבות קבוצתית שיושם בהצלחה על ידי יועצת חינוכית בבתי ספר מיוחדים (ניתנת ליישום גם בבתי ספר משלבים) על מנת להפחית התנהגות תוקפנית ובלתי מסתגלת של מתבגרים. התוכנית הייתה מבוססת על אוריינטציה טיפולית פסיכודינמית שבה נעשה שימוש בביבליותרפיה, בתהליכי הבהרה ובתהליכים קבוצתיים. ממצאי ההערכה הראו צמצום בהתנהגות תוקפנית וירידה בתופעה של התנהגות בלתי מסתגלת. דוגמא לתוכנית התערבות קבוצתית שנועדה להעצמה של הפרט עם הצרכים המיוחדים ולהגברת מעורבותו האישית והחברתית היא "מעגל ההפנמה" (רייטר, 2004). התוכנית משלבת עקרונות מתחומים שונים: חינוך, הוראה, עבודה קבוצתית וייעוץ ועל כן ניתן להפעיל אותה במגוון של מסגרות.

ה. ייעוץ אישי – למטרת טיפול וסיוע במגוון קשיים ובעיות בהסתגלות לימודית, אישית וחברתית ניתן לסייע לתלמיד, למשל, על ידי פיתוח דרכי התמודדות במצבי משבר, פיתוח כישורים בשליטה על דחפים, פתרון קונפליקטים, טיפוח מסוגלות עצמית ומכוונות עצמית, סנגור עצמי, פיתוח דימוי עצמי חיובי, מוטיבציה ועמדות חיוביות כלפי עצמו וכלפי בית הספר, מורים ותלמידים.

ייעוץ, היוועצות ועבודה עם הורים

התפיסה החינוכית הדוגלת בשילוב, כמו גם החוק הישראלי (חוק החינוך המיוחד, 1988 וחוק השילוב, 2002) רואים את ההורים כשותפים מלאים לכל תהליכי קבלת ההחלטות הנוגעות לילדם החל משלב הדיון בוועדת ההשמה או בוועדת השילוב ועד לשלב של קביעת תוכנית השילוב ויישומה.

תיקון מס' 7 של החוק (חוק השילוב, 2002) מתיר להורים להחליט על השמה של ילדם במסגרת של חינוך מיוחד (לא משלבת) ללא צורך בוועדת השמה. אפשרות זו מכירה בזכותם של ההורים להעדיף מסגרת נבדלת על פני מסגרת משלבת עבור ילדם. אך על מנת לממש זכות זו באופן שיפעל לטובת הילד זקוקים הורים רבים להכוונה ולייעוץ. היועץ החינוכי בבית הספר מהווה פעמים רבות כתובת להתייעצות עבור ההורים הן בשל תפקידו אך גם משום שאינו מזוהה באופן ישיר עם מערכת החינוך המיוחד ועל כן נתפס כנייטרלי.

בשנת 2005 התקבל תיקון נוסף לחוק החינוך המיוחד שנקרא "זכות השימוע". תיקון זה מתייחס לחובתן של ועדת השמה וועדת שילוב להזמין את הורי הילד בעל הצרכים המיוחדים ואת הילד עצמו, במטרה לאפשר להם או למי מטעמם להשמיע את טיעוניהם (תיקון מס' 8 לחוק החינוך המיוחד, ינואר 2005). תיקון זה מחזק את זכותם של ההורים להביע את עמדתם ולקחת חלק פעיל בקבלת ההחלטות שנוגעות לילדם ומוסיף על כך את זכותו של הילד עצמו להשתתף ולהשמיע את דעתו בפני הוועדה. מימושה של זכות זו מחייב רגישות רבה והבנה לצרכים ההתפתחותיים, הרגשיים, הקוגניטיביים והחברתיים של ילדים. על מנת שזכות זו תוכל להתממש יש ליידע על כך את ההורים ואת הילד וגם להכינם לקראת הדיון בוועדה, שכן מדובר בהליך מורכב שלעיתים כרוך בחילוקי דעות ונדרשת עמידה אסרטיבית מול בעלי סמכות וכוח. היועץ יכול לסייע בהכנת הילד ו/או ההורים לקראת השימוע בוועדה על ידי אימון וסימולציה של מצבים ובסיוע לילד ו/או להורים לגבש ולהביע את עמדתם באופן אסרטיבי, מנומק ואותנטי.

שינויים אלו בזכויות וסמכויות ההורים והאחריות הרבה הנובעת מכך, מחייבת את היועץ לבסס יחסים מיוחדים עם ההורים ולסייע להם בתהליך מורכב זה.

היועץ מכיר את הילד המשולב בבית הספר, מודע לצרכיו ובמקרים רבים מכיר גם את צרכי המשפחה. מוקדי העבודה שלו עם המשפחה כוללים: א. הצגת ידע על הילד, נקודות הכוח שלו ותחומי הקושי בתחום הלימודי, החברתי וההתנהגותי בבית הספר. הורים מודאגים בדרך כלל לגבי עתידו של ילדם ויש לתת להם מידע מציאותי עדכני ולא שיפוטי. ההורים מבקשים ללמוד על ההתערבויות הלימודיות והטיפוליות בבית הספר ועל מקורות ומשאבים היכולים לסייע מחוץ לבית הספר. ארק (Erk,1999) מציע, למשל, לכתוב חוברת מידע למשפחה או להפנות אותם לספרות מקצועית בתחום שבו מתקשה ילדם; ב. היועץ יכול לארגן ולהנחות קבוצות תמיכה להורים ולקיים מפגשים שיעסקו בדיון בקשיים, בשחרור והתחלקות ברגשות כמו כעס, תוקפנות וחרדה. זו גם הזדמנות לפתח ציפיות ריאליות לגבי הילד; ג. הדרכת הורים – היועץ יכול לסייע להורים בהתמודדות עם הקשיים של הילד בבית, למשל בתחום ההתנהגות. לדוגמא, להציע שיטות של עיצוב התנהגות ודרכים לשיפור אינטראקציות עם ילדם המתבגר. לגבי ילד עם ADHD למשל, ניתן לסייע להורים בבניית סביבה שתענה על צרכיו כמו הבניית הסביבה, חזרה על הוראות, הדגשה על סדר וארגון, פירוק משימות גדולות לקטנות ועידוד הצלחה; ד. ייעוץ אישי לבני המשפחה במטרה לסייע להם

למצוא איזון בין צרכיהם כהורים וכמערכת משפחתית לבין הצרכים של הילד בעל הצרכים המיוחדים וזאת מתוך גישה מקבלת ולא שיפוטית; ה. לשמש כמסנגר ושומר על זכויות המשפחה בפגישות עם צוותי בית הספר. היועץ מעודד ומכין הורים לקראת פגישות אלה (למשל לקראת ועדת שילוב). הוא מטפח קשרים בין המשפחה לבית הספר ומגשר בין המשפחה לגורמי טיפול ואנשי מקצוע מחוץ לבית הספר (Carpenter et al., 1998; Greer et al., 1995). היועץ יכול לעודד מפגשים ופעילויות משותפות בין הורי התלמידים "הרגילים" להורי התלמיד המשולב; ו. לסייע להורים לקרוא ולהבין את דוח האבחון שהילד עבר תוך דיון עמם בהשלכות הממצאים וביישום ההמלצות.

עבודה מערכתית ועם הקהילה

תהליך שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים מצריך מעורבות ושיתוף פעולה בין מגוון רחב של אנשי מקצוע בבית הספר, הורים, סוכנויות, מעסיקים ואנשי מקצוע בקהילה. היועץ מצופה לקיים קשרים ולתאם בין ממלאי התפקידים והגופים השונים בבית הספר ומחוצה לו. הוא מזמן ומתאם מפגשים של הצוות הרב־מקצועי מכין ומעדכן את המשתתפים לגבי מטרות הפגישה. הוא מצופה גם לקיים מפגשים עם מעסיקים למשל, על מנת לשנות עמדות, תפיסות וערכים כלפי תלמידים ובוגרים עם צרכים מיוחדים (Carpenter et al., 1998). קרפנטר ועמיתיה (Carpenter et al., 1998) מציינות כי במצבים מסוימים יועצים משמשים case-managers – הם מקיימים את רשת התקשורת בין כל אנשי הצוות, מתאמים את הפצת המידע, עוקבים אחרי התקדמות התלמידים המשולבים ומטפלים במסמכים בפרט לגבי תלמידים עם בעיות רגשיות, חברתיות והתנהגותיות. דוגמא למעורבות מערכתית של יועצים מצויה אצל כהן ויעקובוביץ (2000) המתארות תוכנית התערבות מניעתית לצמצום תופעת האלימות בבית הספר על ידי יצירת אקלים בית־ספרי בשלוש רמות: ראשונית, שבה תוכנית מניעה שתכליתה דגש על יצירת אקלים בית־ספרי וכיתתי אשר מדגיש מחויבות ומעורבות לצמצום האלימות. שניונית, שמטרתה לתת מענה טיפולי לתלמידים המצויים בסיכון לבעיות התנהגות על ידי הקניית כישורי התמודדות ושלישית – התערבות מעמיקה מבחינה טיפולית עבור תלמידים עם בעיות התנהגות קשות. ההתערבות המתוארת כללה עבודה עם מחנכות ומורים מקצועיים, תלמידים, הורים ופעילות משותפת של הורים ותלמידים. דוגמא לתוכנית מערכתית לקבלת השונה, למשל, מציעים קפלן ודנינו (2002). תוכניתם מבוססת על גישה הרואה בשונות אתגר שעשוי לקדם צמיחה של כלל תלמידי בית הספר ושל תלמידים עם לקויות למידה בפרט. התוכנית מציבה כיעד את טיפוחה של קהילה אכפתית של לומדים המושתתת על סיפוק צרכים פסיכולוגיים בסיסיים תוך גילוי התחשבות ואמפתיה זה כלפי זה.

ממצאי מחקרים על תפקודים של יועצים בהקשר לשילוב: המצוי

בספרות מדווחים מחקרים אמפיריים מועטים שעסקו בחקר ההתנהגויות, התפקידים והעמדות של יועצים חינוכיים בתחום השילוב. במחקר שבדק כיצד מחלקים היועצים

את זמנם בטיפול בתלמידים עם צרכים מיוחדים נמצאה ההתפלגות הבאה: 13.8% מהזמן מוקדש להיוועצות, 23.8% להתערבות ישירה, 6.9% לתצפיות ו־14.7% לעבודה מנהלתית (Wood Dunn & Baker, 2002).

במחקר מקיף שנערך בישראל על ידי ארהרד ואומנסקי (אומנסקי וארהרד, 2000; Erhard & Umansky, 2005) נבדקו התנהגויות הקשורות בשילוב, עמדות וקשרים בין נתונים דמוגרפיים ומעורבות בשילוב של 222 יועצים חינוכיים העובדים בבתי ספר יסודיים ובחטיבות הביניים. עיקרי הממצאים העידו כי יועצים מגלים עמדות חיוביות כלפי השילוב ובפרט יועצים עם תעודת הוראה בחינוך מיוחד. כשליש מזמנם של היועצים מוקדש למעורבות בשילוב, בעיקר בתחום המנהלי, מעט פחות בתחום החברתי־פסיכולוגי ופחות בתחום הדידקטי פדגוגי. מעורבותם עם ממלאי תפקיד אחרים הייתה גבוהה בפרט עם הצוות הרב־מקצועי, פחות עם הנהלת בית הספר ועוד פחות עם תלמידים. יחד עם זאת, אחוז הזמן שהשקיעו היועצים בקשר עם ממלאי תפקידים אחרים מתוך סך כל הזמן שהוקדש לשילוב, היה עם תלמידים ועם מורים. נמצא גם שככל שמספר התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים בבית הספר היה גדול יותר, וככל שמידת ההכשרה בחינוך מיוחד הייתה רבה יותר, יועצים הקדישו יותר שעות לפעילויות הקשורות בשילוב. שני המשתנים: הכשרה בחינוך מיוחד ועמדות כלפי שילוב הסבירו את השונות במעורבות היועצים בשילוב. במחקר דומה שנערך על ידי מילסון (Milson, 2007) נבדקו חברים באגודת היועצים בארה"ב. מטרתו הייתה לחקור את מידת המוכנות (ההכשרה) שלהם לפעולות הקשורות בתלמידים עם צרכים מיוחדים, ואת הקשר בין ההכשרה לפעילויות אלה. הממצאים הראו כי עיקר הפעילות של היועצים מתמקדת במתן ייעוץ אישי וקבוצתי, בהפניה ובהשתתפות בצוות רב־מקצועי. תפקידים שמולאו במידה קטנה יותר היו הפעלת תוכניות בתחום פיתוח כישורים חברתיים, התייעצות עם הורים ועם הצוות, ובמידה הקטנה ביותר סיוע לתלמידים בתוכניות מעבר מקצועיות. הממצאים הצביעו על מיעוט הכשרה בתחום חריגויות ברמת לימודי MA. כמו כן נמצא שתחושת המוכנות להעניק שירותים לתלמידים עם צרכים מיוחדים הייתה גבוהה יותר ככל שליועצים היה ידע רב יותר בחינוך מיוחד (קורסים וסדנאות) וככל שניסיונם עם תלמידים אלה היה גדול יותר. במחקר שבדק את הקשר בין המדיניות של מנהל בית הספר לבין תחומי עיסוקו של היועץ החינוכי נמצא שככל שהמדיניות של מנהל בית הספר מדגישה את ההישגים האקדמיים של תלמידים, היועץ מעורב פחות בסיפוק צרכים רגשיים ואישיים של תלמידים (Frye-Myers, 2005).

במחקר גישוש שנערך לאחרונה (אלמוג, 2008) נבדקו תפיסות תפקיד ותפקודים בהקשר לשילוב של 35 יועצות חינוכיות. 20 יועצות עובדות בבתי ספר יסודיים ו־15 בחטיבות ביניים (במסגרות חינוכיות רגילות) כולן מאזור השרון. שיטת המחקר הייתה ראיון מובנה למחצה בו התבקשו היועצות לתאר באיזה אופן הן מעורבות ביישום השילוב. התשובות שהתקבלו עובדו בניתוח תוכן שכלל סימון של היגדים, קידוד וחלוקה לקטגוריות שאורגנו בסופו של התהליך לשבעת התחומים הבאים: 1. עבודת תיאום וקישור (להעביר אינפורמציה לגורמים שונים; לעדכן את המנהל; להכין כרטיסי

התאמות לתלמיד בעקבות תח"י ועוד). 2. גיוס משאבים ותמיכה במסייעים (להכשיר את הסייעות וללוות אותן; להיות בקשר עם מועדונית אחר הצהריים שבה משולבים תלמידים; הקמת מערך חונכים שמסייע לתלמידים עם צרכים מיוחדים). 3. הדרכה והנחיה של הצוות החינוכי (להנחות מורים בתוכנית סנגור עצמי ובסדנאות להיכרות עם נושא החריג והשילוב ועוד). 4. עבודה פרטנית עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים (הנחיית תלמידים בסנגור עצמי; שיחות אישיות לבדיקת צרכים ובקרה על התקדמות; איתור צרכים של תלמידים מחוננים, לקויי למידה, עולים חדשים ותלמידים במצבי סיכון שונים). 5. עבודה קבוצתית עם תלמידים רגילים (להכין תוכנית התערבות כיתתית לכישורים חברתיים בעקבות שילוב של ילד עם PDD; העברת תוכנית לפיתוח כישורי חיים בכיתות ועוד). 6. קשר עם הורים (מפגשים קבועים עם ההורים של התלמידים המשולבים; הכנת ההורים לקראת ועדת שילוב או ועדת השמה; סיוע להורים בקריאת דוחות אבחון). 7. קשר עם גורמים מחוץ לבית הספר (קשר עם מנהלת מתי"א ועם שפ"י). מתשובות הנחקרים ניתן לראות שעיסוקיהם בפועל דומים למתואר בספרות המקצועית והמחקרית והם מתפלגים בין עבודה פרטנית ומערכתית. גם כאן הייתה התייחסות מועטה ביותר למעורבות היועצים בתחום הלימודי.

יוצאות רבות טענו שהעיסוק בנושאים שקשורים לשילוב תופס חלק גדול מזמנן והן ייחסו זאת גם למדיניות המוכתבת של משרד החינוך ובית הספר, אך גם לאמונה ותפיסת עולם ערכית הדוגלת בשילוב. כ־80% מהיועצות ציינו שלהערכתן, לפעולות שהן נוקטות בהקשר לתלמידים עם צרכים מיוחדים ישנה השפעה חיובית גם על תלמידים רגילים ועל האקלים הבית־ספרי.

על יישום הסטנדרטים והחזון החדש בהקשר לעבודה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ניתן ללמוד מתוך מחקר שערכה פריי מיירס (Frye-Myers, 2005) שבדק האם וכיצד מיישמים יועצים את הסטנדרטים החדשים (ASCA, 2003). היועצים שהשתתפו במחקר דיווחו שהם מיישמים בעבודתם עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים רבים מהסטנדרטים שפורסמו ובעיקר: שימוש בנתונים, רפלקציה על עבודתם ושיתופיות. הם דיווחו גם על תחושה גבוהה יותר של מחויבות ושל אחריותיות. למשל הם תיארו שחשו מחויבות רבה יותר להיוועץ עם עמיתים מומחים בנוגע לבעיות ספציפיות של תלמידים. היועצים דיווחו על שימוש מוגבר בפעולות של סנגור על תלמידים עם צרכים מיוחדים ומחויבות ליישום תוכניות לימודים אישיות, גם אם הם לא כתבו אותן בפועל. השפעות נוספות של הסטנדרטים ניתן היה למצוא בדיווחי היועצים על שימוש באסטרטגיות מרובות ומגוונות ובכך שלא קיבלו את "הנחת הכפילות" (שתלמידים עם צרכים מיוחדים מקבלים סיוע ממורים לחינוך מיוחד ועל כן לא נדרשת מעורבות של יועצים כדי לא ליצור כפילות). יש לציין שיועצים אלה הדגישו את הדאגה לצרכים הרגשיים והחברתיים של התלמידים יותר מאשר את הדאגה למימוש הפוטנציאל הלימודי, למרות שהיו מעורבים בתכנון התח"י ובהנחיית מורים בתכנון שיעורים מותאמים ובהתאמה של דרכי ההערכה. תחום נוסף שלדברי היועצים הודגש יותר בעקבות הכנסת הסטנדרטים היה עבודה שיתופית בצוות רב־

מקצועי ובעיקר צויין שיתוף הפעולה עם צוות החינוך המיוחד בבית הספר. ממצב של חלוקת תפקידים "מסורתית" הם עברו למצב של עבודה שיתופית ושל למידה והעצמה הדדית. תחום נוסף שעלה היה מנהיגות. תחום זה בא לידי ביטוי בפעולות שהם נקטו להחדרת רעיון השילוב בקרב הצוות ודאגה לכך שתלמידים עם צרכים מיוחדים ישולבו בכל הפעילויות הבית־ספריות המיועדות לכלל התלמידים.

במחקר שערכו ארהרד ואומנסקי (Erhard & Umansky, 2005) נמצא שיועצים עוסקים בפועל כ־36% מזמנם בהיבטים שונים של השילוב. מעורבות זו מושפעת כנראה מתפיסת הזהות המקצועית שלהם. הם רואים את עצמם כמנהיגים וכמובילים חינוכיים חברתיים המונעים על ידי השאיפה לקדם ערכים של צדק ושוויון חברתי. השילוב בבתי הספר נתפס כתהליך מזמן למימוש ערכים אלו לכלל התלמידים ולתלמידים משולבים בפרט. על פי הסקירה דלעיל, ניתן לומר שעיקר עיסוקם של היועצים בהקשר לשילוב הוא בייעוץ פרטני לתלמידים עם צרכים מיוחדים ולצוות המורים מתוך ראייה מערכתית.

השלכות השילוב על תפקיד היועץ ושאלות למחשבה

בסקירה שהובאה במאמר זה נעשה ניסיון לדון בהרחבה בתחומי עיסוקו, מעורבותו ואחריותו של היועץ החינוכי בתחום השילוב. מעורבות זו מעוגנת בחקיקה, למשל בחוק האמריקאי IDEA 466-108 PL משנת 2004 מוגדרת זכותו של הילד עם הצרכים המיוחדים לשירותי חינוך מיוחד כולל קבלת שירותי סיוע (related services) על ידי היועץ. גם בחוק החינוך המיוחד, 1988 שנחקק בישראל ובתיקונים לחוק (2002, 2005, 2008) מודגשת זכותו של הילד לקבל טיפולים בתחומים שונים בהתאם לצרכיו (ראה אבישר בחוברת זו). הגדרות לגבי תפקידו ותחומי העיסוק של היועץ בתחום השילוב פותחו ופורסמו על ידי אגודת היועצים החינוכיים בארה"ב ובדומה על ידי הנהלת שפ"י המעצבת את המדיניות, תפיסת התפקיד וההתנהגות של היועצים החינוכיים בארץ. כפי שראינו, הצעות להגדרות, תפיסות מחודשות ותיאורים מפורטים של תפקידים ותחומי אחריות של יועצים בתחום השילוב, מתוארים בהרחבה על ידי מומחים בספרות המקצועית ובמיעוט בספרות המחקרית.

כאן עולות שלוש שאלות שננסה לענות עליהן בקצרה: א. באיזו מידה הידע, הכישורים הנדרשים והציפיות המקצועיות מהיועצים דומים לאלו של נושאי תפקידים אחרים בבית הספר המעורבים אף הם בתהליך השילוב או שונים מהם, ובמה תרומתם הייחודית של היועצים? ב. האם יש ליועצים הכשרה מתאימה לתחומי העיסוק המתחייבים ממציאות השילוב בבתי הספר ומהי ההכשרה הנדרשת לשם כך? ג. מהן המגמות לעתיד?

בתהליך המורכב של יישום רפורמה מקיפה בבית הספר שמטרתה שילוב יעיל של תלמידים עם צרכים מיוחדים, מעורבים מספר רב של בעלי מקצוע הכוללים מורים בחינוך המיוחד ובחינוך הרגיל, מנהלים, עובדים סוציאליים, פסיכולוגים, מרפאים בעיסוק, קלינאי תקשורת וכן הורים וסוכנויות מחוץ לבית הספר. היועץ החינוכי

ממלא תפקיד מרכזי בתהליך. הוא מצופה להתחלק ולתרום לבעלי תפקידים אחרים מהידע, הכישורים, הניסיון והמשאבים העומדים לרשותו.

חשוב להזכיר כי המורים בחינוך המיוחד קיבלו הכשרה רחבה בתקופת לימודיהם שמטרתה לפתח ידע רחב, כישורים, מיומנויות ועמדות שהם חיוניים לעבודה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במסגרות שונות של החינוך המיוחד ובמסגרות שילוב. האגודה האמריקאית של תלמידים עם צרכים מיוחדים (Council for Exceptional Children [CEC], 2003) פיתחה לאחרונה עשרה סטנדרטים מפורטים לגבי ידע, מיומנויות ועמדות שכל מורה מתחילה בחינוך מיוחד חייבת להדגים. נזכיר כאן, לדוגמא, מספר תחומי ידע של מורים בחינוך המיוחד: ידע על האטיולוגיה, האפיונים, ההגדרות ודרכי החינוך והטיפול בקבוצות שונות של תלמידים עם צרכים מיוחדים (לפי תחום ההתמחות); ידע של החוקים, התקנות ופסיקות בתי משפט בחינוך מיוחד; כישורים בפיתוח תוכניות תח"י ותוכניות לימודים אישיות (תל"א); ידע וכישורים בתחום תוכניות לימודים; שיטות הוראה חומרי עזר וטכנולוגיה ובהתאמות הדרושות; ידע בדרכי הערכה פורמליות ובלתי פורמליות; ידע וכישורים בתחום קידום וטיפוח אווירה לימודית וחברתית מיטיבה; עבודה עם משפחות; הכרת פעילותם של אנשי מקצוע בבית הספר ובקהילה; וקשר עם סוכנויות וגורמים בקהילה. נראה לנו שראוי לקיים שיח מקצועי בין קובעי מדיניות, אנשי חינוך ומומחים במקצועות הטיפוליים ושל מרצים בחינוך הגבוה על מנת לברר ולהגדיר את תחומי הידע, הציפיות התפקודים והאחריות של כל השותפים ליישום השילוב. במערכת חינוך הטרוגנית ומשלבת חשוב במיוחד להגדיר את תחומי התפקיד של היועץ ושל מורי החינוך המיוחד על מנת למנוע חפיפה מיותרת ובפרט כדי למנוע מאבקים טריטוריאליים הפוגעים ביעילות העבודה. הגדרת תפקידים ברורה נחוצה על מנת למנוע מקרים שילדים עם צרכים מיוחדים יפלו בין הכיסאות, מצב שעלול לקרות כאשר מניחים שילדים עם צרכים מיוחדים "כבר מטופלים" על ידי מורי החינוך המיוחד ולכן אינם זקוקים לשירותי היועץ החינוכי. טור־כספא וכהן (2004) מתארים זאת כדילמת הבחירה בין מטלות התפקיד. לדבריהם, יועצים רבים בבתי הספר עסוקים בשאלה אם להתגייס לעבודה עם תלמידים עם צרכים מיוחדים, ובאיזו מידה, או שמא להשאיר את ה"מנדט" לבעלי תפקידים אחרים – מדריכים ומורים מצוותי החינוך המיוחד. לצד הגישה המסורתית הדוגלת בצורך ובחשיבות של הגדרת תפקידים מובחנת, כדאי להזכיר גם גישות אחרות המדגישות יותר את עקרון השיתופיות (collaboration) שעל פיו בעבודה של צוות רב־מקצועי כל אחד תורם את מומחיותו ותפקידים עשויים להשתנות בהתאם למקרה ספציפי. מנור בנימיני (2007) מצטטת את הגדרתו של קלארק למונח שיתופיות בעבודת צוות רב־מקצועי ועל פיה זו שיטה לפתרון בעיות של הוראה ולמידה בשותפות עם איש מקצוע אחר. תהליך זה מתבסס על חשיבה משותפת ועל מעורבות בעבודה אינטראקטיבית יחד עם אלה שיש להם הידע לעבוד עם תלמידים מיוחדים. השילוב הינו תהליך מורכב ועל מנת לתת מענה לצרכים הייחודיים של התלמידים המשולבים נדרשת מומחיות ביותר מתחום ידע אחד. במערכת הבית־ספרית ניתן יהיה להגשים את מטרות השילוב באופן הוליסטי

רק על ידי עבודת צוות יעילה. במהלך לימודיהם רוכשים היועצים החינוכיים ידע, כישורים ומיומנויות הנדרשים לעבודה בצוות רב־מקצועי, לעבודה מערכתית וקבוצתית ובכך עשויה להיות להם תרומה ייחודית לקידום תהליכי עבודה שיתופיים בבית הספר. בנוסף, יועצים רבים מתמחים בשיטות התערבות שונות המבוססות על גישות פסיכולוגיות־חינוכיות וייעוציות, אותן ניתן ליישם כמענה לצורך רגשי או חברתי של תלמידים משולבים.

לגישה המערכתית ולתפקידים מערכתיים שונים שממלאים היועצים בבית הספר ישנה תרומה לקידום השילוב גם אם הם מיועדים לאוכלוסיית התלמידים הרגילה, שכן תלמידים עם צרכים מיוחדים הם חלק בלתי נפרד מכלל הלומדים בבית הספר ופרט לצרכים המיוחדים שלהם יש להם גם צרכים רגילים כמו לשאר התלמידים. ככל שבית הספר יהיה משלב יותר ניתן יהיה לענות לצרכים אלו באופן מערכתי וכוללני.

ממצאים שונים שהובאו בסקירה זו מעידים כי מידת הכשרתם של יועצים חינוכיים בנושאי חינוך מיוחד היא מצומצמת ורמת המעורבות (והידע) שלהם בתחום הדידקטי נמוכה, למרות שהאחריות המוטלת עליהם היא רבה. אומנסקי וארהרד (Erhard & Umansky, 2005) מצאו קשר בין מידת ההכשרה של היועצים בחינוך מיוחד לבין רמת המעורבות שלהם בנושאים הקשורים לשילוב. המחברות מניחות שהכשרה זו תורמת להעלאת תחושת המסוגלות העצמית של היועצים וזו משפיעה על התנהגותם בהקשר לשילוב. לאור זאת, אנו סבורים שיש מקום לשקול את הרחבת תוכניות ההכשרה בלימודי MA במוקד או בתחום התמחות בחינוך מיוחד. השתתפות במספר מצומצם של קורסים אינו מכשיר את היועצים לתפקיד המרכזי שהם מצופים לעסוק בו. לדעתנו, יש לדרוש מן הסטודנטים לקחת קורסים מתקדמים בחוג לחינוך מיוחד כולל קורסי השלמה (לחסרי רקע קודם) על מנת לפתח ידע ומיומנויות בתחום זה וכן על מנת לעודד אינטראקציות ולימוד משותף עם הסטודנטים איתם הם מצופים לעבוד בשותפות בעתיד. לגבי יועצים בשדה חשוב להדגיש את הצורך להשתתף בסדנאות, מפגשים וימי עיון בנושאים שונים מתחום החינוך המיוחד. ידע עדכני ניתן גם להפיץ באמצעות עלונים, פרסומים ובאינטרנט. אנו מציעים שתוכניות הכשרה תעסוקנה לא רק בהקניית ידע בנושאים השונים של החינוך המיוחד אלא גם בהבהרת עמדות ואמונות אישיות כלפי השילוב וכלפי חריגויות ובהעלאת תחושת המסוגלות של יועצים להתמודד עם מגוון של מטלות תפקיד תובעניות, עם קונפליקטים תפקודיים ועם דילמות. כמו כן חשוב שבעת ההכשרה יפתחו כישורים ספציפיים כמו ניהול וארגון צוות בין־מקצועי, ילמדו על דרכים להטמעה של שינוי חינוכי וטיפול בהתנגדויות וייחשפו לנושאים כמו ייעוץ להורים של תלמידים עם צרכים מיוחדים ותוכניות התערבות ייעוציות אשר עשויות לקדם את השילוב מבחינה חברתית ובינאישית. בשנים האחרונות אנו עדים לתהליך של הרחבת מגמת השילוב והחלתו גם על אוכלוסיות של תלמידים עם לקויות קשות ומורכבות יותר. מגמה זו מצריכה גם היא התייחסות בהכשרת היועצים החינוכיים.

ההשקעה בהכשרה של יועצים בתחומי החינוך המיוחד רצויה גם משום שהיא

עשויה לתרום לכלל התלמידים והמורים בבית הספר ולא רק לקבוצה ספציפית ומצומצמת. גישה זו נמצאת בהלימה גם עם המגמות הייעוציות הקוראות ליועצים לדאוג לרווחתם ולקידומם של כלל התלמידים כולל תלמידים הנמצאים בקבוצות סיכון שונות.

חשוב גם להמשיך ולחקור את תחומי הפעילות והאחריות של היועצים בבתי הספר על ידי שימוש בשאלונים, ראיונות, קבוצות מיקוד ובמידה שניתן – בתצפיות. נתונים ניתן גם לאסוף ממקורות אחרים כגון מנהלים. חשוב ומעניין יהיה לקבל מידע גם מתלמידים, מהורים ומשותפי תפקיד נוספים לגבי התכונות, ההתנהגויות וסוגי הסיוע והעזרה שהם מצפים לה מהיועצים.

שאלה אחרת קשורה לסטנדרטים החדשים ולמסמך החזון החדש שפורסמו בארה"ב וניתן להניח שיגיעו לארץ בקרוב. אם לשפוט על פי הפרסומים הרי שהדגשים החדשים בתפקידי היועץ הם בכיוון של מיקוד על ההישגים האקדמיים של כלל התלמידים ועיסוק בסוגיות של כלל בית הספר כמערכת (תלמידים וצוותי מורים). המכוונות של היועץ, על פי אותם סטנדרטים, צריכה להיות מערכתית־ארגונית המתבוננת על בית הספר כמכלול, והוא נקרא להפוך למנהיג, שותף, מעצב, מפעיל וחוקר. נשאלת השאלה האם כיוונים אלו הם בהלימה עם מטרות וחזון השילוב? אנו מאמינים שלצד ראייה מערכתית כוללנית חשוב לזכור את התלמיד שיש לו צרכים מיוחדים שאינם כשל שאר הילדים בני גילו. כדי לתת מענה לצרכים אלה ולהצליח ביישום השילוב אל לנו לשכוח שבתוך המערכת ישנם ילדים שזקוקים גם לייעוץ פרטני, אישי, חם, תומך ואכפתי.

נסיים בציטוט מתוך דברי המבוא לספר "שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך" בו כותבים העורכים (רייטר, לייזר ואבישר, 2007):

> "יש הרואים בתנועת השילוב לא רק רפורמה בתחום שירותי החינוך הניתנים לילדים עם צרכים מיוחדים אלא מנוף לרפורמה חינוכית מקיפה הכוללת הבנייה וארגון מחדש של כל מערכת החינוך ושל בתי הספר, רפורמה שבמרכזה שינוי אידיאולוגי ותפיסתי והשקפת עולם חינוכית חדשה לגבי זכותם של כל הלומדים לחינוך הבנוי על עקרונות של כבוד, צדק, שיוויון וסובלנות. למדיניות זו השלכות והיבטים ארגוניים, כלכליים, מבניים ופדגוגיים....מבחינת התלמיד היא מצריכה התמקדות במילוי הצרכים הלימודיים, החברתיים והאישיים ומבחינת המשפחה תמיכה, יחסי גומלין ושיתופיות בקבלת החלטות. רפורמה הכוללת הגברת נגישות אנושית, חברתית, הוראתית ופיזית" (עמ' 10).

בפתח המאה ה־21 כאשר השילוב הוא המציאות הקיימת במרבית בתי הספר, השאלה שעדיין נותרה פתוחה היא מה ניתן וצריך עוד לעשות על מנת שהשילוב יצליח וכיצד ניתן לממש את זכותו של כל תלמיד לחינוך מותאם, לשוויון, לקבלה ולאיכות חיים. ליועצים החינוכיים עשויה להיות תרומה משמעותית בקידום ויישום רעיון השילוב לטובת כלל התלמידים מתוך גישה הרואה את הפרט בראייה מערכתית.

מקורות

אומנסקי, ת' וארהרד, ר' (2000). מקומו של היועץ החינוכי בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. **היועץ החינוכי, 9**, 70-87.

אלמוג, א' (2008). תפקידים ותפקודים של יועצים משלבים – מחקר גישוש. טרם פורסם.

אלמוג, א' ושכטמן, צ' (2004). קשרים בין התנהגויות הוראה של מורים לבין תפקודים של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים המשולבים בכיתות רגילות. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 19**, 79-94.

ארהרד, ר' ושמר־אלקיים, ט' (2003). **היועץ החינוכי בבית הספר היסודי – סקר מנהלים**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, השירות הפסיכולוגי־ייעוצי, היחידה למחקר ופיתוח.

חוק החינוך המיוחד, התשמ"ח-1988

טור־כספא, ח' וכהן, י' (2004). **תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך: יעדים ודילמות**. בתוך ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית־ספר בחברה משתנה**, עמ' 247-271. תל־אביב: רמות.

כהן, ש' ויעקובוביץ, ד' (2000). תוכנית התערבות מערכתית מונעת בחטיבת ביניים. **היועץ החינוכי, 6**, 211-225.

לייזר, י' (2007). דרכי ניהול הסביבה הלימודית ופתרון בעיות משמעת בכיתה המשלבת – אתגר למורים ולצוות המקצועי. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך**, עמ' 277-319. חיפה: אחווה הוצאה לאור.

מנור בנימיני, א' (2007). מודל לעבודת צוותים רב־מקצועיים בנושא השילוב. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר(עורכים), **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך**, עמ' 403-430. חיפה: אחווה הוצאה לאור.

אוגדן היועץ החינוכי (1996). משרד החינוך והתרבות – המנהל הפדגוגי, השירות הפסיכולוגי־ייעוצי. ירושלים.

קפלן, ח' ודנינו מ' (2002). ראיית השונות כאתגר מקדם צמיחה בבית הספר: טיפוח קהילה אכפתית למען תלמידים עם ליקויי למידה. **הייעוץ החינוכי, י"א**, 64-87.

רונן, ח' (2007). שילוב – סוגיות ומחלוקות. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר(עורכים), **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך**, עמ' 27-57. חיפה: אחווה הוצאה לאור.

רייטר, ש' (2004). **מעגלי אחווה, לשבירת הקשר בין מוגבלות לבדידות**. חיפה: אחווה הוצאה לאור.

רייטר, ש', לייזר י' ואבישר, ג'. (2007). **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך**. חיפה: אחווה הוצאה לאור.

שכטמן, צ' (2000). התמודדות עם תלמידים תוקפניים – התערבות טיפולית. בתוך ש' צדקיהו ומ. פלד (עורכים), **חינוך באלף השלישי. יוזמות בחינוך, בהוראה ובמנהל**, עמ' 45-57. בית ברל: המדרשה לחינוך ערכי.

תיקון לחוק החינוך המיוחד, מס' 7 סעיף ד (פרק השילוב) 2002.

תיקון לחוק החינוך המיוחד, סעיף 8 (זכות השימוע) ינואר 2005.

American School Counselor Association. (1993). *Position statement: Students with disabilities. Alexandria, VA: Author.*

American School Counselor Association. (2003). *The ASCA National Model: A framework for school counseling programs*. Alexandria, VA: Author.

Bowen, M. L., & Glenn, E. E. (1998). Counseling intervention for students who have mild disabilities. *Professional School Counseling, 2*(1), 16-25.

Carpenter, S. L., King-Sears, M. E., & Keys, S. G. (1998). Counselors + educators + families as interdisciplinary team = more effective inclusion for students with disabilities. In *Professional School Counseling, 2*(1), 1-9.

Clark, M. A., & Amatea, E. (2004). Teacher perceptions and expectations of school counselor contributions: implications for program planning and training. In *Professional School Counseling*, *8*(2), 132-141.

Council for Exceptional Children (CEC) (2003).*What every special educator must know: Ethics, standards, and guidelines for special educators* (5th Ed.). Arlington,VA.

Erhard, E., & Umansky, T. (2005). School counselors' involvement in the process of inclusion in Israel. *International journal of Disability, Development and Education, 52*(3), 175-194.

Erk, R. R., (1999). Attention Deficit Hyperactivity disorder: Counselors, Laws, and implications for practice. *Professional School Counseling, 2*(4), 318-326.

Fox, R. W., Wandry, D., Pruitt, P., & Anderson, G. (1998). School to adult life transitions for students with disabilities: Forging a new alliance. *Professional School Counseling*, *1(4),* 48-52.

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2006). *Including students with special needs: A practical guide for teachers* (4th edition). Boston. MA: Pearson: Allyn & Bacon

Friend, M., & Cook, L. (2004). Interactions: Collaboration skills for school professional. Boston: Allyn & Bacon.

Frye-Myers, H. N. (2005). How elementary school counselors can meet the needs of students with disabilities. *Professional School Counseling*, *8*(5), 442-451.

Greer, B. B., Greer, J. G., & Woody, D. E. (1995). The inclusion movement and its impact on counselors. *The School Counselor, 43*, 124-132.

House, M. R., & Sears, T. S. (2002). Preparing school counselors to be leaders and advocates: a critical need in the new millennium. *Theory into Practice, 41*(3), 154-162.

Kaufman, J. M., & Hallahan, D. P. (2005). *Special education: what it is and why we need it.* Boston, MA: Pearson Education.

Kavale, K. A., & Forness, S., R. (1996). Social skills deficits and learning disabilities:

A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 226-238.

Milson, A. S., (2002). Students with disabilities: School counselor involvement and preparation. *Professional School Counseling*, *5*(5), 331-338.

Milson, A. S., (2007). Interventions to assist students with disabilities through school transitions. *Professional School Counseling*, *10*(3), 273-278.

Paisley, P. O., & Hayes, R. L. (2003). School counseling in the academic domain: Transformations in preparation and practice. *Professional School Counseling, 6*(3), 198-204.

Quigney, T. A., & Studer, R. (1998). Touching strands of the educational web: The professional school counselor's role in inclusion. *Professional School Counseling*, *2*(1), 77-81.

Scarborough, J. L., & Deck, M. D. (1998). The challenge of working for students with disabilities: A view from the event lives. *Professional School Counseling*, *2*(1), 10-15.

Tarver-Behring, S., Spagna, M. E., & Sullivan, J. (1998). School counselor and full inclusion for students with special needs. *Professional School Counseling*, *1*(3), 51-56.

Wood Dunn, N. A., & Baker, S. B. (2002). Readiness to serve students with disabilities: A survey of elementary school counselors. *Professional School Counseling*, *5*(4), 277-285.

חינוך, ייעוץ וטיפול מיני לבעלי תסמונות גנטיות שיש להן השפעה ישירה על ההתפתחות הקוגניטיבית ועל ההתפתחות המינית

גבו וייס

תקציר

אחד המאפיינים הייחודיים של החינוך והייעוץ המיני בקרב בעלי לקויות התפתחותיות קשור בשכיחות הגבוהה של בעלי תסמונות גנטיות עם השפעה ישירה הן על ההתפתחות הקוגניטיבית הרגשית והחברתית והן על ההתפתחות המינית בקבוצה זו. מצב זה מחייב את העוסק בתחומי החינוך למיניות, הייעוץ או הטיפול המיני להכיר את ההשלכות הייחודיות של כל תסמונת על ההתפתחות והתפקוד המיני של הפרט. מאמר זה מציע ידע מאורגן והנחיות להתערבות עבור אנשי מקצוע העוסקים בתחום המיניות בקרב אוכלוסיות של ילדים, נוער ובוגרים עם נכויות התפתחותיות. המאמר מציע דגשים להתערבות בתחום המיניות בכל אחת מהרמות של מודל ה־ Plissit, עבור כל אחת מ־11 תסמונות אשר משפיעות הן על ההתפתחות הקוגניטיבית והחברתית והן על ההתפתחות המינית כגון: תסמונת דאון, תסמונת קליינפלטר, תסמונת פרדר־וילי, תסמונת ויליאמס, תסמונת ה־X השביר, תסמונת טרנר, תסמונת XYY, ספינה ביפידה, תסמונת ברדט בידל, תסמונת נונאן ותסמונת קלמן. הצגת המקרה ממחישה את חשיבות הנגישות והמודעות לרלוונטיות של הידע הנוגע להשלכות הקשורות לתחום המיניות של התסמונות המוזכרות.

מבוא

אחד המאפיינים הייחודיים של החינוך והייעוץ המיני בקרב בעלי נכויות התפתחותיות קשור בשכיחות הגבוהה בקבוצה זו, יחסית לחברה הכללית, של בעלי תסמונות גנטיות עם השפעה ישירה הן על ההתפתחות הקוגניטיבית הרגשית והחברתית והן על ההתפתחות המינית.

מטרת המאמר הנוכחי היא להצביע על חשיבות המודעות והידע המוקדם של המחנך, היועץ או המטפל העוסק בתחום המיניות בחינוך המיוחד או עם בוגרים עם נכויות התפתחותיות, לגבי תסמונות, ומצבים רפואיים אחרים המשפיעים הן על ההתפתחות השכלית והן על ההתפתחות המינית באופן ישיר.

בספרות הקיימת בתחום ניתן למצוא מספר מאמרים המתייחסים להיבטים מסוימים הקשורים למיניותם של בעלי תסמונות גנטיות, ומידע מעבודות אלו יתואר בהמשך. מעבר לתרומה החשובה של עבודות אלו, מאמר זה מציג צורת חשיבה כוללנית, ומציע כלי להתערבות עבור אנשי מקצוע העוסקים בתחום המיניות בקרב אוכלוסיות של ילדים, נוער ובוגרים עם נכויות התפתחותיות.

מספר תסמונות מולדות ידועות כמשפיעות על ההתפתחות הקוגניטיבית והרגשית ועל ההתנהגות של האדם החי עם התסמונת. בשל קשיים מולדים והתפתחותיים אלו,

ילדים ומתבגרים עם תסמונות גנטיות עלולים להתקשות בתפקוד החברתי והלימודי הנורמטיבי במסגרות החינוך הכללי. רבים מהם יהיו זכאים לחינוך מיוחד, בשילוב פרטני, בכיתה קטנה בתוך בית ספר שלא של החינוך המיוחד, או בבית ספר לחינוך מיוחד.

לחלק מתסמונות אלו יש השפעה ישירה ומולדת גם על היבטים הקשורים למיניות. בהשפעה ישירה כוונתי להשפעה על היבטים פיזיולוגיים, תחושתיים או רגשיים שהנם חלק מהתסמונת והמשפיעים על ההתפתחות המינית, על התפקוד המיני או על היכולות החברתיות והבינאישיות. בשונה מההשפעות הישירות, השפעות משניות מתייחסות לתהליכים פסיכו־חברתיים הקשורים להשפעה של עצם היות הפרט בעל מראה חריג או התנהגות חריגה, בעל נכות או בעל מגבלה קוגניטיבית, על התפתחותו החברתית והמינית. להעמקה בנושא מרכזי וחשוב זה, ניתן לפנות למאמרים נוספים (אלוני, 1998; נסים, 1998; Ballan, 2001; Basson, 1998; Lofgren-Martenson, 2004; Murphy & Elias, 2006; Tapper, 2000; Tapper, 2001;).

מספר מחקרים מתייחסים לחשיבות הידע וההיכרות עם הדפוסים האקדמיים, הרגשיים וההתנהגותיים של ילדים ומתבגרים עם תסמונות גנטיות בחינוך המיוחד, אם גם ללא התייחסות לתחום המיניות. זאת בכדי לאפשר התאמה טובה ביותר של הסביבה החינוכית לצרכים ולמאפיינים הקשורים לתסמונת הספציפית של התלמידים, מעבר להגדרתם כבעלי פיגור שכלי, לקויות למידה וכדומה (הרץ, 2003; Fidler, Hodapp & Dykens, 2002; Fidler, Lawson & Hodapp, 2003; Hodapp, DeJardin & Ricci, 2003) המאמר הנוכחי ממשיך באותו קו חשיבה של מאמרים אלו, אך מחדש בכך שהוא מתמקד בתחום החינוך המיני, הייעוץ המיני והטיפול המיני של בעלי נכויות התפתחותיות עם תסמונות גנטיות.

PLISSIT והצורך בידע מתאים

מודל ה־PLISSIT של ג'ק אנון (Annon, 1981) מתייחס לרמות התערבות בפנייה לעזרה בתחום המיני. על פי המודל, הרמה הראשונה, כלומר המענה לו זקוקים רוב הפונים, היא מתן אישור (permission) להתנהגות מינית בריאה שהפונה חושש שהיא בעייתית. הרמה השנייה היא מתן ידע מוגבל (limited information) אשר יספק לפונה את הידע לו הוא זקוק כדי להפחית את החרדה והדאגה סביב נושאים הקשורים למיניותו, או כדי שיוכל להמשיך בהתנהגות מינית בריאה. שתי רמות אלו במודל נתפסות כשייכות לתחום החינוך המיני. כפי שיוצג בדוגמאות בהמשך, חשוב כי למחנך, ליועץ או למטפל המיני יהיה ידע מתאים לגבי מצבים שונים הקשורים בהתפתחות המינית של הפונה לעזרה, גם אם לא ימצא לנכון להעלות זאת בפניו. ברמה הבאה הפונה זקוק לייעוץ ממוקד כדי שיוכל לעשות את השינויים הדרושים הקשורים למיניותו ובכך להתגבר על הקושי בגללו פנה. תחום זה שייך לייעוץ המיני ומחייב ידע מעמיק יותר בתחום המיניות ובמצבים הקשורים בבריאות גופנית ונפשית שבעטיים עשויים הפונים להגיע. הרמה האחרונה של המודל מתייחסת לקשיים הדורשים טיפול פסיכו־סקסואלי מעמיק.

מהסתכלות על ה־Plissit, ניתן לראות את חשיבות הידע המוקדם לו זקוק המחנך, היועץ או המטפל העוסק בתחום המיניות, על התפתחות, נורמות, ערכים, מצבים נפוצים וקשיים בתחום המיניות בתרבות או במאפיינים המיוחדים של הקבוצה עמה הוא עובד. באוכלוסייה עם נכויות התפתחותיות, היכרות עם תסמונות ומצבים רפואיים השכיחים יחסית בקבוצה זו ועם ההשלכות הישירות שיש להם על תחום המיניות, היא הבסיס ההכרחי המאפשר לתת לגיטימציה, מידע, ייעוץ וטיפול בתחום המיניות שיהיו מהימנים, מתאימים, רלוונטיים ורגישים לפונה.

תיאור מקרה

כדי להמחיש כיצד התעוררה התעניינותי והבנתי את חשיבות הנושא, אציג מקרה בו חוסר המודעות וחוסר הידע שלי בתחום התסמונות הגנטיות השפיעו על איכות הטיפול שיכולתי לתת. במסגרת עבודתי כפסיכותרפיסט, פנה אלי גיל, בחור גבוה ורזה בן 28, החי עם הוריו. גיל פנה מכיוון שהיה שרוי במתח רב, עסוק מאוד בצרכיהם של כולם מלבד שלו עצמו. הוא ביקש שאסייע לו להיות רגוע יותר. עבדנו על הרפיות, נשימות ודמיון מודרך לצד שיחות. כעבור תקופה מצבו השתפר והוא אף הצליח לראשונה ליצור קשר זוגי. מכיוון שגיל ידע שאני עוסק בתחום המיניות, הוא בחר לשתף אותי בקשייו המיניים עם בת זוגו החדשה. הוא אמר כי אינו מוכן שתראה את איבר מינו או תיגע בו ושבעצם אינו מוכן להוריד את תחתוניו כשהוא נמצא איתה. מצב זה מטריד אותו, ולתחושתו פוגע בהגשמת החלקים המיניים שהוא רוצה לממש בקשר החדש ומתסכל את חברתו. בבדיקה איתו אמר כי הוא חש שאיבר מינו קטן מאוד והוא מתבייש בו.

בדו"חות הרפואיים שגיל העביר אלי לפני תחילת המפגשים ביננו קראתי, בין היתר, כי לגיל תסמונת קליינפלטר. מידע זה לא תפס את תשומת ליבי באופן מיוחד כאשר פנה אלי לצורך טיפול בקשיים הספציפיים הקשורים במתח ו"בקושי לזהות מהם הצרכים שלי". עיקר עבודתי איתו בתחום המיניות שהעלה היה להרגיע אותו, לתת לו לגיטימציה ולספק מידע רלוונטי שחשבתי שיוריד את אי הנוחות שלו עם איבר מינו. הצעתי לו למדוד את איבר מינו בזקפה כדי שנוכל להשוות את מידתו עם הנורמה, אך הוא לא עשה זאת. הקשר הטיפולי ביננו הסתיים עם שיפור במודעות של גיל לגופו ולתחושותיו ותחושה גוברת של הבחנה בין צרכיו שלו ובין צרכיהם של האחרים בסביבתו.

כעבור כחצי שנה מאז סיימנו את הקשר הטיפולי, פנה אלי גיל שוב לייעוץ מיני יחד עם מיכל בת זוגו. התלונה המרכזית הקשורה למיניות הייתה אותה תלונה:

גיל: "אני לא מסוגל שהיא תקרב את היד שלה לפין שלי, כשהיא עושה את זה אני קופץ!"

מיכל: "כן, אני רק מתקרבת לשם והוא קופץ ומעיף לי את היד כאילו נשך אותו נחש, אני אומרת לו שיירגע אבל זה לא עוזר".

גיל: "אני רוצה שהיא תיגע בי ותענג אותי ואני רוצה לקיים איתה יחסי מין אבל זה יותר חזק ממני, אני לא מסוגל שהיא תראה או תיגע בי שם".

בשלב זה, לאחר שהתערבויות בטכניקות הרגילות של הטיפול המיני לא עזרו, חזרתי למידע הרפואי שהיה ברשותי על גיל. הפעם התעמקתי במילה שהייתה כתובה בכתב חלש ולא ברור בדו"ח רפואי ישן: תסמונת קליינפלטר. למדתי כל שיכולתי על התסמונת של גיל. עם הידע החדש חזרתי אל גיל למספר מפגשים ללא מיכל. ביררתי איתו מה הוא יודע על התסמונת. גיל ידע שיש לו משהו אך לא ידע מה. הוא לא הכיר את השם קליינפלטר. בהמשך סיפר לי כי הוא אכן הולך כבר שנים לבדיקות אצל רופא אנדוקרינולוג "ששוקל לי את הביצים", ומקבל אחת לחודש "זריקה לחיזוק השרירים". הנחתי שייתכן שתחושת הבושה של גיל בנוגע לאיבר מינו אכן קשורה באופן ישיר בתסמונת, אשר כוללת היפוגונדיזם (תפקוד ירוד של בלוטות המין), וייתכן שאף איבר מין קטן וחריג. בבדיקת זכרונות של גיל לגבי בעיות או טיפולים הקשורים באיבר מינו בגיל הילדות או ההתבגרות, הוא סיפר לראשונה כי עבר מספר ניתוחים באיבר מינו בילדות, כי זכור לו שהיו לו כאבים באזור ותחושה לא נעימה כשנגעו ובדקו אותו באיבר המין. לאחר עיבוד המשמעויות הרגשיות והתחושתיות של התערבות כזו באיבר מין בגיל הילדות, פירשתי לגיל כי נראה שאיבר המין שלו לא מקושר אצלו למקום של עונג ומגע נעים, אלא דווקא כאזור שזקוק לטיפול, לתיקון וכמקור של כאב ובושה. בהמשך הצגתי ציפייה חיובית, ואמרתי לו שאני משער שאחרי שהעלינו את הזכרונות לגבי הטיפול הרפואי באיבר מינו והתחושות המקושרות לכך עוד מהילדות, הוא יוכל לאפשר למיכל לגעת בו ואולי אף לא יחוש עוד צורך לקפוץ. לאחר שלב זה בטיפול, חלה התקדמות משמעותית בקשר המיני של גיל ומיכל. גיל חש רגוע יותר לגבי איבר מינו, העז להתפשט ליד מיכל, והחל ליהנות ממגע ידני באיבר מינו מבלי צורך לקפוץ או להזיז לה את היד כפי שהיה קודם. פריצת דרך זו אפשרה לזוג להתקדם ביכולתם להתקרב מינית אחד לשנייה ולפתח את היכולת שלהם לאמון, עינוג הדדי ואינטימיות.

בחרתי להציג מקרה זה של "פספוס" אבחנתי וטיפולי בכדי להדגיש את החשיבות למודעות ולרגישות של המטפל או היועץ להשפעות של תסמונות ומצבים רפואיים שונים על ההתפתחות המינית של המטופל עם הנכות ההתפתחותית. עד לאותו מקרה עם גיל, ולמרות נסיוני בתחום החינוך המיני בחינוך המיוחד, תפסתי את שמות התסמונות של התלמידים או הבוגרים עם נכויות התפתחותיות עמם עבדתי כאינפורמציה הרלוונטית לרופאים וגנטיקאים בלבד. ממפגשים שקיימתי עם עשרות אנשי טיפול, יועצים ויועצות העוסקים בתחום המיניות בחינוך המיוחד, מצאתי כי גישה זו איננה ייחודית לי אלא מאפיינת את הגישה הכללית של מי שעוסק בחינוך למיניות עם אוכלוסיית החינוך המיוחד.

תסמונות עם השפעה ישירה על התפקוד הקוגניטיבי וההתפתחות המינית

בכדי להמחיש את ההתייחסות המוצעת עבור המחנך, היועץ או המטפל העוסקים

בתחום המיניות בחינוך המיוחד או בקרב בוגרים עם נכויות התפתחותיות, אציג בחלק הבא מספר תסמונות שכחלק מהתסמינים שלהן ניתן לראות השפעה על מספר תפקודים: על התפקוד הקוגניטיבי בצורה של לקויות למידה, משכל גבולי או פיגור שכלי, על התפקוד הרגשי והחברתי ועל התפקוד וההתפתחות המינית, כפי שיפורט בהמשך. בחלק הבא יינתן תיאור תמציתי של מספר תסמונות גנטיות אשר יכלול היבטים הרלוונטיים לחינוך, ייעוץ או טיפול בתחום המיניות. התסמונות מסודרות בהתאם לשכיחותן באוכלוסייה (בסדר יורד). כמו כן, יוארו נושאים ספציפיים אשר חשוב שיהיו במודעות שלנו בבואנו להתערב בכל אחת מהרמות של ה־PLISSIT.

פירוט תסמונות עם השפעה ישירה על התפקוד הקוגניטיבי ועל ההתפתחות המינית

תסמונת קליינפלטר (Klinefelter syndrome, xxy)

שכיחות בעולם: אחת התסמונות הגנטיות הנפוצות ביותר: 1:500 (Blachford, 2002).

מופע על פי מין: רק בנים.

השפעה על תפקוד קוגניטיבי, חברתי ורגשי: ככל שמספר ה־X הנוספים רב יותר כך התסמינים חמורים יותר (Blachford, 2002). יתכן פיגור שכלי ולרובם יהיו לקויות למידה: כ־50% יהיו דיסלקטים ויגלו קשיי שפה ודיבור (Pennington, Bender, Puck, Salbenbaltt & Robinson, 1982). לחלק גדול יהיו קשיים חברתיים, חרדתיות, קושי להתמודד עם מצבי מתח. כמו כן, הם מתאפיינים בביישנות גבוהה, חוסר בשלות רגשית וקשיים בשיפוט חברתי (Blachford, 2002).

השפעה על התחום המיני: לבעלי תסמונת זו יש היפוגונדיזם (תפקוד ירוד של בלוטות המין). מהלידה ועד הכניסה לגיל ההתבגרות הם כמו בני גילם מבחינה גניטאלית, אך בהמשך גיל ההתבגרות יהיו להם רמות נמוכות של טסטוסטרון (50% מהרמה הנורמאלית), אשכים קטנים וחוסר יכולת לייצר תאי זרע פוריים (Blachford, 2002). ידועים עד היום 12 מקרים של אבות להם תסמונת קליינפלטר. כל ההפריות נעשו עם התערבות רפואית (Ron-El, Strassburger, Gelman-Kohan, Friedler, Raziel & Appelman, 2000). כחלק מההיפוגונדיזם, הם מתאפיינים בדחף מיני מופחת (Griffiths, Richards, Fedoroff & Watson, 2002). הם בעלי מבנה גוף גבוה ורזה עם מסורבלות מוטורית. ל כ־33% מבעלי התסמונת יהיו סימנים בולטים של שדיים שחלקם ידרשו התערבות רפואית וחוסר בשיעור בפנים ובשיער הערווה (Blachford, 2002; Griffiths et al., 2002). תסמונת זו מקושרת עם שכיחות גבוהה של בעיות בזהות המינית אם כי אין מחקר מסודר בנושא (Sadock & Sadock, 2000).

דוגמאות להשלכות לחינוך, ייעוץ וטיפול מיני על פי מודל ה־PLISSIT: חשוב כי המחנך למיניות יהיה מודע כי עם תחילת גיל ההתבגרות עליהם לקבל זריקות

טסטוסטרון (בדרך כלל אחת לחודש). טיפול זה מסייע בשיעור, במסת השרירים ובדחף המיני. לטיפול בטסטוסטרון אין השפעה על משתנים רגשיים וחברתיים הקשורים בתסמונת, על צמיחת השדיים אם מצב זה קיים, על גודל האשכים או על בעיית הפוריות (Blachford, 2002). בשל משתנים פיזיים ותפקידים נוספים של הטסטוסטרון בתפקוד הרגשי ובזהות המינית יתכן שיהיה צורך לגעת בשאלת הזהות המינית בייעוץ ובטיפול מיני. עם זאת, התסמונת אינה גורמת לנטייה מינית הומוסקסואלית או לזהות מינית נשית. בייעוץ וטיפול מיני יש מקום להתייחסות למבנה הייחודי של האשכים, איבר המין ומבנה הגוף בכלל. בייעוץ או בטיפול מיני יש להתייחס להיבטים הרגשיים של לחץ, חרדתיות, ביישנות וקשיים חברתיים יחד עם ההיבטים הפיזיולוגיים הייחודיים בהערכה של השפעתם על התפקוד המיני ועל הזוגיות.

תסמונת דאון (Down syndrome)

שכיחות בעולם: 1:800 (המחלקה לגנטיקה קהילתית, 2003; Blachford, 2002).

מופע על פי מין: שווה.

השפעה על תפקוד קוגניטיבי, חברתי ורגשי: לבעלי תסמונת זו מראה ייחודי, עיניים מלוכסנות, קומה נמוכה ועוד. הם מאופיינים בלקויות למידה או פיגור שכלי בדרגות שונות, רובם בטווח הקל עד בינוני. בבגרות המאוחרת, בסביבות גיל 50 סיכוי גדול ביותר ללקות באלצהיימר או דמנציה (Blachford, 2002). מאופיינים כחברותיים מאוד ורגישים מאוד לזולת עם יכולות רגשיות גבוהות (Fitzmaurice, 2002).

השפעה על התחום המיני: עקרות אצל גברים. עד 2001 ידוע בספרות על מקרה אחד של אב עם תסמונת דאון (Blachford, 2002; Van Dyke, McBrien & Sherbondy, 1995). כ־60% מהנשים יכולות להרות וללדת. הסיכוי שייוולד להן ילד עם תסמונת דאון הוא 50% (Blachford, 2002). ההתפתחות המינית וההורמונאלית דומה לזו של בני גילם (Blachford, 2002, Schwab, 2002). מבחינה אנטומית, איברי המין אינם שונים משל בני אותו גיל באוכלוסייה הכללית (Schwab, 2002). עם זאת, נמצא כי איבר המין של גברים הנו קצר יותר מהממוצע (Hsiang, Berkovitz, Bland, Migeon, Warren, Opitz & Reynolds, 1987). מהיכרות עם מספר רב של בעלי תסמונת דאון נראה כי הם זקוקים למידה גבוהה של קשר, אינטימיות ומגע.

דוגמאות להשלכות לחינוך, ייעוץ וטיפול מיני על פי מודל ה־PLISSIT: בכדי לוודא את מצב הפוריות אצל גברים מומלצת בדיקת פוריות. למרות הסיכויים הקטנים, אל ליועץ לייחס עקרות אוטומטית לפונה עם תסמונת דאון (Fitzmaurice, 2002; Schwab, 2002; Van Dyke et al. 1995). שאלת העקרות הינה מרכיב חשוב בדימוי העצמי המיני של הפרט. יש לאפשר שיחה כנה על הנושא עם מתבגרים ובוגרים עם תסמונת זו. נשים עם תסמונת דאון יכולות, לרוב, להרות וחלקן יכולות לגדל ילדים.

שאלות הנישואין וההורות הן שאלות ערכיות וחברתיות, הקשורות לזהות ולערך העצמי ולעצם התמיכה שעלינו לספק, שיש לדון בהן ולקחת בחשבון בחינוך למיניות. בשל הנטייה לחברותיות ולעיתים אף לחושניות גבוהה יש לסייע להם לממש מיניות בריאה ומהנה ולהישמר מניצול ופגיעה.

תסמונת XYY (XYY syndrome)

שכיחות בעולם: 1:1000 רובם לא מאובחנים (Blachford, 2002).

מופע על פי מין: רק בנים.

השפעה על תפקוד קוגניטיבי, חברתי ורגשי: בעבר נחשבו לאלימים ומסוכנים במיוחד. כיום זה נחשב לדעה קדומה וייחוס זה מקושר לבעיות במתודולוגיה מחקרית (Money, 1975). עם זאת, ניתן לראות קשיים בשליטה באימפולסים, היפראקטיביות, בעיות התנהגות ובבגרות – חוסר בשלות רגשית (Blachford, 2002; Money, 1975). בנים אלה מאופיינים בלקויות למידה, בעיקר כאלה הקשורות לשפה ולקריאה. לרובם יש קשיים בקואורדינציה ומסורבלות. אינטליגנציה בתחום הנורמאלי, אך נמוכה מעט משל אחים ללא התסמונת (Blachford, 2002).

השפעה על התחום המיני: בגיל ההתבגרות הם סובלים מפצעי בגרות חמורים והם גבוהים מהממוצע (Blachford, 2002). מראים התפתחות מינית והורמונאלית רגילה. ישנם דיווחים על אחוז קטן של אי פוריות בקרב קבוצה זו (Blachford, 2002). כמו כן, ישנם דיווחים על בעיות במערכת המינית כמו אשכים טמירים (Nkanginieme, 2000), אשכים קטנים, איבר מין קטן או פתח שופכה שאינו במקומו (National Organization for Rare Disorders [NORD], 2004).

דוגמאות להשלכות לחינוך, לייעוץ וטיפול מיני על פי מודל ה־PLISSIT: במקרה שהם מאובחנים ויודעים על התסמונת ניתן לתת מידע מתאים על כך שהתסמונת לא פוגעת בדרך כלל בפוריות או בתפקוד המיני. עיקר ההתערבות קשור במשתנים ההתנהגותיים והרגשיים הקשורים בהשפעת התסמונת על יחסים בינאישיים ואינטימיים, בייחוד האימפולסיביות וחוסר הבשלות (Money, 1975). בשל הדיווחים על אפשרויות של שינויים במבנה או בגודל איברי המין, בייעוץ או טיפול מיני יש לברר תחום זה.

תסמונת נונאן (Noonan syndrome)

שכיחות בעולם: 1:1000 (Blachford, 2002).

מופע על פי מין: בנים ובנות.

השפעה על תפקוד קוגניטיבי, חברתי ורגשי: תסמונת מולדת נפוצה המאובחנת בדרך כלל רק במשך הילדות (Achiron, Heggesh, Grisaru, Goldman, Lipitz, Yagel & Frydman, 2000). בעלי תסמונת זו מאופיינים באיחור התפתחותי בדרגות חומרה שונות ובבעיות התנהגות (Blachford, 2002). לרוב אין לקויות למידה או שלקויות הלמידה אינן חמורות. ניתן לראות מסורבלות, עקשנות ועצבנות ונטייה להפרעות קשב וריכוז (Lee, Portnoy, Hill, Gillberg & Patton, 2005). האינטליגנציה בדרך כלל נמוכה יותר וחלקם מתפקדים בטווח של פיגור שכלי (Lee et al., 2005).

השפעה על התחום המיני: אצל גברים, במקרים רבים איבר המין קטן והם יסבלו מאשכים טמירים. ככל שהניתוח להבאת האשכים למקומם נעשה מוקדם יותר כך הפגיעה בפוריות קטנה (Noonan, 1998). מאופיינים באיחור בתחילת ההתבגרות המינית (Blachford, 2002; Noonan, 1998). ההתפתחות המינית יכולה להיפגע באופן מינימאלי או באופן חמור (Griffiths et al., 2002). במקרים של פגיעה בהורמוני המין ניתן לטפל בטסטוסטרון (Blachford, 2002).

דוגמאות להשלכות לחינוך, לייעוץ וטיפול מיני על פי מודל ה־PLISSIT: האיחור בהתבגרות המינית יכול לעורר דאגה (בנות בממוצע מתחילות בגיל 14.5) ויש להתייחס לכך בחינוך או בייעוץ המיני ובהדרכת הורים (Noonan, 1998). בייעוץ וטיפול מיני יש לקחת בחשבון את האפשרות של איבר מין קטן ואשכים טמירים, יתכן שהגילוי והניתוח נעשו מאוחר יחסית, בגיל בו הזיכרון של החוויה וההליך יכול להשפיע על הדימוי העצמי המיני או על התחושתיות באזור איברי המין. בשל האפשרות לאי פוריות, יש להיות מודע לכך בכל רמות ההתערבות.

תסמונת טרנר (Turner syndrome)

שכיחות בעולם: 1:2000 (Blachford, 2002).

מופע על פי מין: רק בנות.

השפעה על תפקוד קוגניטיבי, חברתי ורגשי: לבנות עם תסמונת זו מראה אופייני הכולל קומה נמוכה, צוואר רחב ועוד. הן מתאפיינות בלקויות למידה בעיקר בתפיסה מרחבית, קואורדינציה, תיאום עין יד וחשבון (Blachford, 2002; Pennington et al., 1982). לרובן קשיים בהבנה ובתקשורת החברתית (Lew-Starowicz, Jez, Irzyniec, Kabzinske & Bockowska, 2003) והן מתאפיינות בביישנות, בערך עצמי נמוך ובחרדה חברתית גבוהה (Schmidt, Cardoso, Ross, Haq, Rubinow & Bondy, 2006).

השפעה על התחום המיני: לבנות עם תסמונת טרנר חוסר בהתפתחות השחלות (Griffiths et al., 2002). ברוב המקרים נראה עיכוב בצמיחה בגדילה עם גיל ההתבגרות, חוסר בהופעת סימני מין משניים וחוסר בהופעת מחזור חודשי (Blachford, 2002).

במקרים מעטים תהליכים אלו בכל זאת קורים, וידוע על מספר מקרים של הריון ספונטאני של בנות עם תסמונת זו (2% מכלל הנשים עם טרנר). הריון של בנות עם תסמונת טרנר נחשב להריון בסיכון עם מקרים רבים של הפסקת הריון (Abir, Fisch, Nahum, Orvieto, Nitke & Ben-Rafael, 2001).

דוגמאות להשלכות לחינוך, ייעוץ וטיפול מיני על פי מודל ה־PLISSIT: יש לסייע למתבגרות עם תסמונת טרנר בכל הקשור לדימוי הגוף והדימוי העצמי המיני במסגרת החינוך המיני והדרכת ההורים. למרות שיש מספר מקרים יוצאי דופן, רוב הנשים לא יוכלו להיכנס להריון ספונטאני ולא יזכו לילד ביולוגי משלהן. יש לגעת בסוגיה זו בחינוך, ייעוץ או טיפול בתחום המיניות. חשוב לזכור בחינוך ובייעוץ מיני כי מי שמקיימת יחסי מין ואינה רוצה להרות, עליה להשתמש באמצעי מניעה (Abir et al., 2001). יש לדעת כי רוב המתבגרות עם תסמונת זו יהיו זקוקות לטיפול בהורמון נשי (אסטרוגן) כדי לאפשר התפתחות של סימני מין משניים ומחזור חודשי (Sadock & Sadock, 2000). למתן טיפול זה בזמן המתאים יש השפעה על חיי המין, על הערך העצמי ועל ההשתלבות החברתית של נשים עם תסמונת זו (Carel, Elie, Ecosse, Tabur, Leger, Cabrol, Nicolino, Brauner, Chaussain & Coste, 2006). כמו כן, חשוב להיות מודע לכך כי נשים עם תסמונת זו יכולות להרות וללדת בעזרת תרומת ביציות והפריה.

ספינה ביפידה (Spina Bifida)

שכיחות: בעולם השכיחות נעה בערך בין 1:200 ל־ 1:2000 (Blachford, 2002). בישראל ב־2003 נמצאה שכיחות של 1:2630 (המחלקה לגנטיקה קהילתית, 2004).

מופע על פי מין: בנים ובנות.

השפעה על תפקוד קוגניטיבי, חברתי ורגשי: הפגיעה יכולה לגרום לדרגות שונות של שיתוק או אובדן תחושה מתחת לאזור הפגיעה בעמוד השדרה. הם מאופיינים בלקויות למידה עם אינטליגנציה תקינה בדרך כלל (Blachford, 2002).

השפעה על התחום המיני: עשויים לסבול מבעיות בחומרה שונה בתפקוד המיני, אשר עלולות, בחלק מהמקרים, לפגוע בזיקפה, בשפיכה או בתחושה באזורים שונים בגוף (Botto, Moore, Khoury & Erickson, 1999). מחקר מצא כי בעיות זיקפה אצל גברים עם ספינה ביפידה ניתנות לטיפול מוצלח על ידי ויאגרה (Palmer, Kaplan & Firlit, 1999).

דוגמאות להשלכות לחינוך, ייעוץ וטיפול מיני על פי מודל ה־PLISSIT: בטיפול וייעוץ מיני חשוב לתת לגיטימציה למיניות בהתאם ליכולות הפיזיות של הפונה ובמקרה הצורך להדריך. בעיות הקשורות לנכות פיזית, לתפקוד המיני ולהתפתחות המינית

משפיעות על הדימוי העצמי המיני, על דימוי הגוף ועל היכולת לפתח אינטימיות. חשוב לגעת בנושא ולטפל בו במסגרת הטיפול המיני (Palmer et al., 1999).

תסמונת ה־X השביר (Fragile X syndrome)

שכיחות בעולם: 1:4000 בנים. 1:8000 בנות.
מעבר לנתונים הכלליים לגבי השכיחות בעולם, בישראל, בקרב יהודים יוצאי טוניסיה, השכיחות לבנים היא 1:3000 (Zlotogora, 2006).

מופע על פי מין: בנים ובנות, כאמור.

השפעה על תפקוד קוגניטיבי, חברתי ורגשי: לבעלי תסמונת זו מראה פיזי אופייני כגון אוזניים בולטות, אשכים גדולים ועוד. הם מגלים קשיים קוגניטיביים מלקויות למידה ועד לפיגור שכלי קשה. מאופיינים גם בבעיות קשב והיפראקטיביות. קשיים ביצירת קשר עין וחוסר יציבות רגשית. אצל חלקם עשויה להיראות נטייה להתנהגות אגרסיבית. אצל נשים הבעיות הן פחות חמורות בעוצמתן (Blachford, 2002). בעלי תסמונת זו גם מגלים קשיים בהבנה חברתית, רגישות יתר לרעש ולמגע פיזי – רגישויות אשר לעיתים גורמות להתפרצויות או להסתגרות (Braden, 2000).

השפעה על התחום המיני: לבנים יש אשכים גדולים באופן מיוחד (Blachford, 2002). ייתכנו קשיים במגע אינטימי בשל רגישות יתר סנסורית, קושי ביצירת קשר עין ורתיעה ממגע פיזי (Braden, 2000).

דוגמאות להשלכות לחינוך, ייעוץ וטיפול מיני על פי מודל ה־PLISSIT: בחינוך, ייעוץ וטיפול מיני יש להרגיע ולתת לגיטימציה לגודל האשכים כחלק מהתסמונת. בייעוץ וטיפול מיני, עבודה על הקהיה תחושתית יחד עם מודעות לתחושות הגוף ולהתנהגות מקובלת במצבי אינטימיות.

תסמונת פרדר־ווילי (Prader-Willi syndrome)

שכיחות בעולם: 1:10,000 (Blachford, 2002).

מופע על פי מין: שווה.

השפעה על תפקוד קוגניטיבי, חברתי ורגשי: במחקר על אוכלוסיית בעלי תסמונת פרדר־ווילי בישראל נמצאו מחצית בתפקוד אינטלקטואלי בטווח הגבולי, רבע בתפקוד בטווח הממוצע הנמוך, והשאר תפקדו ברמת פיגור שכלי קל או בינוני (גרוס צור ולנדאו, 2000). מאופיינים בבעיות במנגנון השובע ואכילה כפייתית (Blachford, 2002). עשויים להראות הפרעות התנהגות והתפרצויות זעם, לעיתים קרובות ללא סיבה נראית

לעין. מתפקדים טוב ביותר בסביבה מובנית וצפויה (Einfeld, Tonge, Turner, Parmenter & Smith, 1999). עשוי להיות להם סף כאב גבוה (Blachford, 2002). קשיים חברתיים ובעיות של ADHD מאפיינות רבים מבעלי התסמונת (גרוס צור ולנדאו, 2000), בנוסף להפרעות רבות בתחום הפסיכיאטרי, בייחוד דיכאון, חרדה ובעיות התנהגות (State & Dykens, 2000).

השפעה על התחום המיני: איברי המין קטנים מהנורמאלי, דבר הבולט יותר אצל בנים (Blachford, 2002; Griffiths et al., 2002; Wattendorf & Muenke, 2005). תיתכן טמירות אשכים (גרוס צור ולנדאו, 2000); מצב בו אשך אחד או שניהם אינו יורד אל שק האשכים, והיפוגונדיזם (Moldavsky & Lerman-Sagie, 2001; Whittington, Holland, Webb, Butler, Clarke & Boer, 2002). מכיוון שההתבגרות המינית איננה שלמה, למצב זה השפעה על המיניות (דחף מיני, תפקוד מיני) והפריון (Blachford, 2002). הם בעלי מבנה גוף נמוך, המאופיין בהיפוטוניות, שרירים לא מפותחים ועלייה בשומן בגוף (Blachford, 2002). לבנות יש תת־וסת או אל־וסת ולא ידוע על פוריות בשני המינים (אגודת תסמונת פרדר־ווילי בישראל).

דוגמאות להשלכות לחינוך, ייעוץ וטיפול מיני על פי מודל ה־PLISSIT: יש להיות מודע לסוגיית המבנה החיצוני של איברי המין ולקחת זאת בחשבון בחינוך המיני בקבוצות עם תלמידים או בוגרים עם פרדר־ווילי. שאלת הפריון כמו שאלות של נישואין, זוגיות והיכולת לקיים יחסי מין צריכות להיות שאלות שיש לגעת בהן בחינוך למיניות בשלהי גיל ההתבגרות. בשל שילוב מרכיבים במופע הפיזי החיצוני יש לקחת בחשבון סוגיות של זהות מינית בייעוץ ובטיפול מיני. לגבי התפקוד המיני, לא מצאתי התייחסות במחקר. עם זאת, מספר אתרים מרכזיים בתחום מתייחסים לכך שבשל רמה נמוכה של טסטוסטרון, הדחף המיני אינו חזק והם יטו לקשרים אפלטוניים או להתלטפויות אך לא ליחסי מין וזוגיות ארוטית (Prader Willi Syndrome Association [PWSA UK]). עם זאת, אין להניח מראש כי לבעלי תסמונת זו אין, או לא יהיה עניין במיניות ובמין. בייעוץ או בטיפול מיני יש לקחת בחשבון את סוגיית הרגישות למגע וסף הכאב הגבוה בהקשר של גירוי תחושתי.

תסמונת קלמן (Kallmann syndrome)

שכיחות בעולם: 1:10,000 בנים, 1:50,000 בנות (Blachford, 2002).

מופע על פי מין: בנים ובנות, כאמור.

השפעה על תפקוד קוגניטיבי, חברתי ורגשי: בעלי תסמונת זו הם בדרך כלל בעלי אינטליגנציה תקינה עם לקויות למידה. אצל חלק יתכן פיגור שכלי. מאופיינים בתתרנות (חוסר יכולת להריח) וייתכנו בעיות ראייה ושמיעה (Blachford, 2002).

השפעה על התחום המיני: בעלי תסמונת זו יסבלו מהיפוגונדיזם (תפקוד לקוי של בלוטות המין), איבר מין קטן, אשכים טמירים ובעיות פוריות (Blachford, 2002). קיימים מספר דיווחים על בעיות בזהות המינית של בעלי תסמונת זו (Meyenburg & Sigusch, 2001). ייתכנו גם הפרעות בהתפתחות המינית וקשיים בתפקוד המיני אצל בנים (צדיק, 2004).

דוגמאות להשלכות לחינוך, ייעוץ וטיפול מיני על פי מודל ה־PLISSIT: ניתן ליצור התבגרות מלאכותית אצל בנים ואצל בנות. בטיפול הורמונאלי מתאים ניתן להגיע גם לפוריות (צדיק, 2004). בטיפול ובייעוץ מיני יש לקחת בחשבון בדיקה של השפעת המצב הפיזי של איברי המין על התפקוד המיני, על דימוי הגוף ועל הדימוי העצמי המיני. התייחסות לשאלות של גבריות וזהות מינית חשובה בטיפול המיני עם קבוצה זו.

תסמונת ברדט ביידל (Bardet Biedl syndrome)

שכיחות: באוכלוסייה הכללית בעולם: 1:160,000. באוכלוסייה הבדואית בעולם: 1:13,500 (Blachford, 2002; Teebi & Teebi, 2005).

מופע על פי מין: בנים ובנות.

השפעה על תפקוד קוגניטיבי, חברתי ורגשי: בעלי תסמונת זו נוטים להשמנה ובמקרים רבים יש אצבע נוספת. בעלי תסמונת זו מראים איחור התפתחותי ולקויות למידה. ייתכנו קשיים בשפה ובהבנה, פיגור שכלי ובעיות ראייה. ייתכנו הפרעות רגשיות, אובססיביות וקומפולסיביות, קשיים חברתיים קושי בשליטה עצמית וקושי עם שינויים בשיגרה (Blachford, 2002).

השפעה על התחום המיני: לרוב הבנים יש איבר מין קטן ואצל חלק יש אשכים טמירים. בדרך כלל הגברים הם עקרים. אצל נשים תיתכן בעיה או חוסר בהתפתחות בחלקים ממערכת המין הפנימית. לחלקן לא יהיה מחזור, לחלקן הוא יהיה לא סדיר ואחרות יכולות להרות וללדת. בשני המינים ייתכנו פגמים בדרכי השתן (Blachford, 2002).

דוגמאות להשלכות לחינוך, ייעוץ וטיפול מיני על פי מודל ה־PLISSIT: יש לעבוד עם גברים ונשים על הדימוי העצמי ועל תחושת הבריאות בהקשר של שאלות הקשורות בגודל וצורת איבר המין וסביב נושא העקרות. אצל נשים יש להתייחס גם לאפשרות של בעיות במחזור החודשי. בכל רמות ההתערבות, יש להתייחס לקשיים ההתנהגותיים והרגשיים בהקשר של יחסים אינטימיים וחברתיים בכלל.

תסמונת ויליאמס (Williams syndrome)

שכיחות בעולם: הדיווח על השכיחות נע בין 1:20,000 (Blachford, 2002) לבין 1:10,000 במקורות אחרים (שגיא ולב, 2007).

מופע על פי מין: שווה.

השפעה על תפקוד קוגניטיבי, חברתי ורגשי: לבעלי תסמונת זו מראה פיזי אופייני, בייחוד בתווי הפנים. כ־75% מבעלי תסמונת זו מתפקדים ברמת פיגור שכלי קל או ללא פיגור שכלי. בדרך כלל הם יראו קשיים בחשבון, כתיבה וציור לצד יכולות שפתיות וזיכרון מעולות ורבים מהם כשרוניים במוזיקה (Blachford, 2002). תסמונת זו מתאפיינת בנטייה לרצייה חברתית גבוהה, לחברותיות יתר יחד עם נטייה לחרדה (Prater & Zylstra, 2006). מראים קושי בהבנה חברתית ובהבנת השלכות התנהגותם על הזולת (Udwin, Howlin, Davis, & Mannion, 1998) לצד כישרון מיוחד בהבנת הבעות רגשיות (שגיא ולב, 2007).

השפעה על התחום המיני: תיתכן הופעה מוקדמת של המחזור החודשי יחד עם קושי לשאת את השינויים הקשורים בתופעות הקדם־וסת (Griffiths et al., 2002; Udwin, et al., 1998). התנהגות מינית בעייתית יכולה לנבוע מחברותיות יתר ורצייה חברתית גבוהה, תכונות הכלולות במאפיינים ההתנהגותיים של התסמונת (Griffiths, et al., 2002). תכונות אלו עלולות להוות גורמי סיכון לפגיעה מינית ולדחייה חברתית (Blachford, 2002; Udwin, et al., 1998). בנוסף לכך, רבים עם תסמונת ויליאמס אינם מכירים במידת חריגותם ומנסים ליצור קשרים עם אנשים ללא נכויות התפתחותיות. לעיתים הם אינם מבינים מדוע אין הם מצליחים בתחום זה ומדוע דוחים אותם, נושא הגורם לתסכול ולייאוש ולחיזוק הפגיעה בדימוי העצמי המיני.

דוגמאות להשלכות לחינוך, ייעוץ וטיפול מיני על פי מודל ה־PLISSIT: הופעה מוקדמת של המחזור החודשי עם תופעות קיצוניות מלוות מחייבת הדרכה והכנה מוקדמת. יש מקום לחינוך מיני ולייעוץ המכוון לסייע להם להיות מודעים לקשיים החברתיים, בייחוד לנטייה לרצייה חברתית ולחברותיות יתר, במטרה להגן עליהם מפגיעה וניצול ולאפשר להם לזהות את צרכיהם שלהם בתחום החברתי, האינטימי והמיני. בשל המאפיינים החברתיים הייחודיים, יש לשים לב בטיפול מיני לאפשרות כי יפתחו כעס או אף שנאה עצמית אשר תופנה לגופם כתוצאה מהדחייה החברתית שיחוו.

סיכום

במאמר הוצגה החשיבות של היכרותו של מי שעוסק בתחום המיניות של מתבגרים ומבוגרים עם נכויות התפתחותיות עם תסמונות גנטיות אשר להן השפעה ישירה הן על ההתפתחות הקוגניטיבית והן על ההתפתחות והתפקוד המיני. בשל הקשיים

ההתפתחותיים, יש לקבוצה זו ייצוג גבוה יותר בחינוך המיוחד ובמסגרות העובדות עם בוגרים עם נכויות התפתחותיות מאשר במסגרות בחינוך הכללי. במאמר הוצג מודל ה־Plissit כמודל המארגן את ההתערבות בתחום המיניות והמסייע להמחיש את ההשלכות הפרקטיות שיש להיכרות ולהתייחסות של היועץ או המטפל המיני עם תסמונות אלו ברמות ההתערבות השונות. בנוסף לחשיבות שבעצם העלאת המודעות לסוגיות הקשורות בתסמונות גנטיות ומיניות, המאמר מציג את סיכום הידע הקיים בתחום זה, מאורגן ככלי ישים ונוח לשימוש עבור מומחים העוסקים בתחום המיניות ונכויות התפתחותיות, כגון יועצות חינוכיות בחינוך המיוחד ועובדות סוציאליות בתחום השיקום. תיאור המקרה בתחילת המאמר ממחיש הן את הקשיים אשר יכולים לעלות מחוסר התייחסות לנושאים הקשורים למיניות והנגזרים באופן ישיר מהתסמונת של המטופל, והן את החשיבות שיש להיכרות טובה של המטפל עם התסמונת הגנטית של המטופל ועם השלכותיה לתחום המיני.

מקורות

אגודת תסמונת פרדר־ווילי בישראל. (ח"ת). **תסמונת פרדר ווילי – כוננות רפואית: מדריך אבחון וייעוץ לרופאים ולצוות רפואי**. אוחזר ב־28 למרץ, 2007, מאתר אגודת תסמונת פרדר ווילי בישראל http://www.pwsil.org.il/konenut.doc.

אלוני, ר' (1998). טיפול מיני באנשים עם פיגור שכלי. בתוך א' דבדבני, מ' חובב, א' רימרמן, א' רמות (עורכים), **הורות ונכות התפתחותית בישראל**, עמ' 163-151. ירושלים: מאגנס.

גרוס צור, ו' ולנדאו, י' (2000). תסמונת פרדר־ווילי: היבטים רפואיים, רגשיים וקוגניטיביים. **הרפואה, 138**(10), 836-833.

המחלקה לגנטיקה קהילתית. (2003). **תסמונת דאון בישראל**. משרד הבריאות: ישראל.

המחלקה לגנטיקה קהילתית. (2004). **מומים פתוחים בתעלת העצבים בישראל**. משרד הבריאות: ישראל.

הרץ, פ' (2003). כיצד הכחשות הוריות אודות הפרעות התפתחות משפיעות על מחשבות והחלטות מקצועיות. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 18**(1), 43-37.

נסים, ד' (1998). עמדות החברה ביחס למיניותו של האדם המפגר בשכלו. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 13**(1), 49-44.

צדיק, צ' (2004). **מהי תסמונת קלמן?**. אוחזר ב־14 לאוגוסט, 2007, מכתובת: www.health-pages.co.il.

שגיא, ט' ולב, ד' (2007). **פנוטיפים התנהגותיים של תסמונות גנטיות בתחום הפיגור השכלי**. הרצאה בכנס הארצי החמישי של האגף לטיפול באדם המפגר. מרכז הקונגרסים: חיפה.

Abir, R., Fisch, B., Nahum, R., Orvieto, R., Nitke, S., & Ben-Rafael, Z. (2001). Turner's syndrome and fertility: Current status and possible putative prospect. *Human Reproduction Update, 7*(6), 603-610.

Achiron, R., Heggesh, J., Grisaru, D., Goldman, B., Lipitz, S., Yagel, S., & Frydman,

M., (2000). Noonan syndrome: A cryptic condition in early gestation. *American Journal of Medical Genetics, 92*(3), 159-165.

Annon, J. S., (1981). PLISSIT Therapy. In R. J. Corsini (Ed.). *Handbook of innovative psychotherapies* (pp. 626-639). New-York: Wiley-Interscience Publication.

Ballan, M., (2001). Parents as sexuality educators for their children with developmental disabilities. *SIECUS Report, 29*(3), 14-19.

Basson, R., (1998). Sexual health of women with disabilities. *Canadian Medical Association Journal, 158*(4), 359-362

Blachford, S. L., (2002). *The Gale Encyclopedia of Genetic Disorders (Vol-1,2)*. USA: Gale group.

Botto, L. D., Moore, C. A., Khoury, M. J., & Erickson, J. D. (1999). Neural-tube defects. *The New England Journal of Medicine, 341*(20), 1509-1519.

Braden, M. L. (2000). *Fragile, handle with care: More about Fragile X syndrome, adolescents and adults*, Co: Spectra Publishing Co.

Carel, J-C., Elie, C., Ecosse, E., Tabur, M., Leger, J., Cabrol, S., Nicolino, M., Brauner, R., Chaussain, J-L., & Coste, J. (2006). Self esteem and social adjustment in young women with Turner syndrome – influence of pubertal management and sexuality: Population based cohort study. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism, 91*(8), 2972-2979.

Einfeld, S., Tonge, B., Turner, G., Parmenter, T., & Smith, A. (1999). Longitudinal course of behavioral and emotional problems of young persons with Prader-Willi, Fragile X, Williams and Down syndromes. *Journal of Intellectual & developmental Disability, 24*(4), 349-354.

Fidler, D, J., Hodapp, R. M., & Dykens, E. M. (2002). Behavioral phenotypes and special education: Parent report educational issues for children with Down syndrome, Prader-Willi syndrome, and Williams syndrome. *The Journal of Special Education, 36*(2), 80-88.

Fidler, D. J., Lawson, J., & Hodapp, R. M. (2003). What do parents want? An analysis of education-related comments made by parents of children with different genetic syndromes. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 28*(2), 196- 204.

Fitzmaurice, S. (2002). Adventures in child-rearing: The sexual life of a child growing up with Down syndrome. *Disability Studies Quarterly, 22*(4), 28-40.

Griffiths, D. M., Richards, D., Fedoroff, P., & Watson, S. L. (2002). Sexuality and mental health issues. In D. F. Griffiths, C. Stavrasky, & J. Summers (Eds.), *Dual Diagnosis: An Introduction to the Mental Health Needs of Persons with Developmental Disabilities* (pp. 419-453). New York, USA: NADD.

Hodapp, R. M., DeJardin, J. L., & Ricci, L. A. (2003). Genetic syndromes of mental

retardation. *Infants and Young Children, 16*(2), 152-160.

Hsiang, Y-H. H., Berkovitz, G. D., Bland, G. L., Migeon, C. J., Warren, A. C., Opitz, J. M., & Reynolds, J. F. (1987). Gonadal function in patients with Down syndrome. *American Journal of Medical Genetics, 27*(2), 449-458.

Lee, D. A., Portnoy, S., Hill, P., Gillberg C., & Patton, M. A. (2005). Psychological profile of children with Noonan syndrome. *Developmental Medicine and Child Eurology, 47*(1), 35-38.

Lew-Starowicz, Z., Jez, W., Irzyniec, T., Kabzinske, M., & Bockowska, E. (2003). Sexual aspects of women with Turner's syndrome. *Sexuality and Disability, 21*(4), 241-248.

Lofgren-Martenson, L. (2004). "May I?" About sexuality and love in the new generation with intellectual disabilities. *Sexuality and Disability, 22*(3), 197-207.

Meyenburg, B., & Sigusch, V. (2001). Kallmann's syndrome and transsexualism. *Archives of Sexual Behavior, 30*(1), 75-81.

Moldavsky, M., & Lerman-Sagie, T. (2001). Behavioral phenotypes of genetics syndromes: A reference guide for psychiatrists. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40*(7), 749-761.

Money, J. (1975). Human behavior cytogenetics: Review of psychopathology in three syndromes – 47, xxy; 47, xyy; and 45, x. *The Journal of Sex Research, 11*(3), 181-200.

Murphy, N. A., & Elias, E. R. (2006). Sexuality of children and adolescents with developmental disabilities. *Pediatrics, 118*(1), 398-403.

National Organization for Rare Disorders. (2004). *XYY Syndrome*. Retrieved March 28, 2007, from www.cigna.com/healthinfo/nord812.html

Nkanginieme, I. (2000). Current thinking on XYY syndrome. *Psychiatric Annals, 30*(2), 91-95.

Noonan, J. (1998). *Noonan Syndrome*. Retrieved March 28, 2007, from Birth Defect Foundation: www.birthdefects.co.uk.

Palmer, J. S., Kaplan, W. E., & Firlit, C. F. (1999). Erectile disfunction in Spina Bifida is treatable. *The Lancet, 354*(9173), 125-126.

Pennington, B. F., Bender, B., Puck, M., Salbenbaltt, J., & Robinson, A. (1982). Learning disabilities in children with sex chromosome anomalies. *Child Development, 53*(5), 1183-1192.

Prader Willi Syndrome Association UK. (n. d.). *An A to Z of Prader-Willi Syndrome*. Retrieved March 28, 2007, from http://www.pwsa-uk.demon.co.uk/a2z.htm

Prater, C., & Zylstra, R. G. (2006). Medical care of adults with mental retardation. *American Family Physician, 73*(12), 75-83.

Ron-El, R., Strassburger, D., Gelman-Kohan, S., Friedler, S., Raziel, A., & Appelman, Z. (2000). A 47, XXY fetus conceived after ICSI spermatozoa from patient with non mosaic Klinefelter's syndrome. *Human Reproduction, 15*(8),1804-1806.

Sadock, B. J., & Sadock, V. A. (2000). *Kaplan & Sadock's comprehensive textbook of psychiatry* (7th edition). Lippincott Williams & Wilkins Publishers.

Schmidt, J. C., Cardoso, G. M. P., Ross, J. L., Haq, N., Rubinow, D. R., & Bondy, C.A., (2006). Shyness, social anxiety, and impaired self esteem in Turner syndrom and premature ovarian failure. *JAMA, 295,* 1374-1376.

Schwab, W. (2002). *Clinical info: Sexuality in Down syndrome*. Retrieved March 28,2007, from www.sesa.org/newsltr/ref_sexuality/sli11.html.

State, M. W., & Dykens, E. M. (2000). Genetics of childhood disorders: XV. Prade Willi syndrome: Genes, brain and behavior. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39*(6), 797-800.

Tapper, M. S. (2001). Becoming sexually able: Education to help youth with disabilities. *SIECUS Report, 29*(3), 5-12.

Tapper, M. S. (2000). Sexuality and disability: The missing discourse of pleasure. *Sexuality and Disability, 18*(4), 283-290.

Teebi, A. S., & Teebi, S. A., (2005). Genetic diversity among the Arabs. *Community Genetics, 8*(21), 21-26.

Udwin, O., Howlin, P., Davis, M., & Mannion, E. (1998). Community care for adults with Williams syndrome: How families cope and the availability of support networks. *Journal of Intellectual Disabilities Research, 42*(3), 238-245.

Van Dyke, D, C., McBrien, D. M., & Sherbondy, A. (1995). Issues of sexuality in Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice, 3*(2), 65-69.

Wattendorf, D. J. & Muenke, M. (2005). Prader-Willi syndrome. *American Family Physician, 72*(5), 827-830.

Whittington, J., Holland, A., Webb, T., Butler, J., Clarke, D., & Boer, H. (2002). Relationship between clinical and genetic diagnosis of Prader-Willi syndrome. *Journal of Medical Genetics, 39*(12), 926-932.

Zlotogora, J. (2006). *Mendelian Disorders Among the Jews*. Department of community genetics, ministry of health, Israel.

תהליכים קוגניטיביים ורגשיים שחווים תלמידים עם לקויות למידה וסגנונות התמודדותם במהלך לימודיהם להשגת תעודת בגרות

שרה גבעון ואריה כהן

תקציר

עבודה זו בחנה את התהליכים הרגשיים והקוגניטיביים שחווים מתבגרים עם לקויות למידה בהתמודדות עם לימודים מורכבים ועם בחינות הבגרות. כמשתתפים במחקר נבחרו בדגימה מכוונת עשרים תלמידי כיתות י' עם לקויות למידה מילוליות ושאינן מילוליות, עם הפרעות קשב ובלעדיהן. במהלך שלוש שנות המחקר, רואיינו התלמידים ראיון עומק חצי מובנה לפני התחלת בחינות הבגרות (כיתה י'), בתקופת הבחינות (כיתה י"א) ולאחריהן (כיתה י"ב). הראיונות הוקלטו, שוקלטו ונותחו לפי קטגוריות שעלו מן הממצאים. התפיסה המחקרית בעבודה זו התבססה על גישה נטורליסטית איכותנית. במטרה להגיע למכנה משותף בבניית תיאוריה מעוגנת בשדה (grounded theory), נערך המחקר בפרדיגמה של חקר מקרים מרובים. מהנתונים נבנה דגם לאחר קידוד על ציר וזוהו שלבים שונים בתהליך ההתמודדות.

הממצאים העלו סגנונות התמודדות שונים שבאו לידי ביטוי בקטגוריית הגרעין. סגנונות ההתמודדות מוצגים בדגם חזותי־תיאורי המייצג את הסגנונות השונים שמאמצים תלמידים לאורך תהליך קבלת הלקות: מסתגל (משלים, נחוש) ושאינו מסתגל (נמנע, מתמרד). סגנונות התמודדות אלה יכולים לאפיין את התלמיד עצמו, את השלב בתהליך קבלת הלקות בו הוא נמצא או את אופן תפיסת המצב כאיום או כאתגר. בעקבות הממצאים נדונו המלצות פרקטיות למחנכים ולצוות הטיפולי בבית הספר.

מבוא

המודעות הגוברת של הורים ומורים לצורך של תלמידים עם לקויות למידה לרכוש השכלה כתנאי לרכישת מקצוע ולהשתלבות בחברה, הביאה לעלייה בפנייה לאבחון ומכאן לעלייה בשיעור ההתאמות המוענקות לתלמידים אלה. בנוסף להתאמות, דרושות גם הקצאת משאבים והיערכות חינוכית, המבוססות על הבנת הגורמים המסייעים בהצלחתם של התלמידים הללו בבחינות הבגרות או המעכבים אותה (Ellis & Larkin, 1998; Ellis & Siegler, 1997). מטרת המחקר הנוכחי הייתה להוסיף לידע התיאורטי, באמצעות הבנת תהליכים קוגניטיביים ורגשיים תוך־אישיים ובינאישיים. המחקר זיהה את הגורמים המעורבים בתהליך ההתמודדות בקבוצת מתבגרים עם לקויות למידה, תוך הבחנה בין סוגים שונים של לקויות למידה. על סמך תיאוריה מעוגנת בשדה, פותח דגם המסביר את תהליכי ההתמודדות עם למידה אקדמית מורכבת אצל מתבגרים עם לקויות למידה, במטרה לאפשר ליועצים, למורים ולמטפלים להתאים התערבויות לצרכים המיוחדים של כל קבוצה ולשפר את המיקוד והיעילות של תוכניות ההתערבות.

לקויות למידה: הגדרה ואפיון

ההגדרה שהייתה מקובלת בשנים האחרונות במשרד החינוך האמריקני היא זו של National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD):

לקות למידה היא מונח כללי המתייחס לקבוצה הטרוגנית של הפרעות הבאות לידי ביטוי בקשיים משמעותיים ברכישת האזנה, דיבור, קריאה, כתיבה, המשגה ו/או יכולות מתמטיות ובשימוש בהם. הפרעות אלה הן פנימיות לפרט, ומניחים שהן נובעות מדיספונקציה נוירולוגית מרכזית. הן עשויות להופיע בכל שלב לאורך מעגל החיים. אף־על־פי שלקות למידה יכולה להתרחש בו־זמנית עם תנאים מגבילים נוספים (פגיעה חושית, פיגור שכלי, הפרעה רגשית וחברתית) או תנאים חיצוניים (הבדלים תרבותיים, הוראה לא מספקת או לא מתאימה), אין לקויות הלמידה תוצאה ישירה של תנאים אלה (NJCLD, 1994).

הגדרה זו מתייחסת למקור אפשרי ללקויות – דיספונקציה נוירולוגית מרכזית, דהיינו לקות ראשונית שפוגעת ביכולת ללמוד ובקשר בין היחיד לסביבתו. גם בישראל נהוג כיום להשתמש בהגדרה זו לאפיון ולאבחון של תלמידים עם לקויות למידה (משרד החינוך והתרבות, 2000, 2003) וזאת למרות שהגדרה זו שנויה במחלוקת ויש לה ניסוחים חדשים גם בארצות הברית.

תת־סוגים של לקויות למידה

מתבגרים עם לקויות למידה מהווים קבוצה הטרוגנית מאוד והלקויות מתבטאות במגוון אופנים. מכאן התפתחה בעשרים השנים האחרונות הנטייה למיין את לקויות הלמידה לקבוצות שונות ולא לראות בהן מקשה אחת (Greenham, 1999). הגישה הנוירו־התפתחותית מבססת את הסיווג של לקויות למידה על פי תפקודים שונים של החצידור הימני והשמאלי ומסווגת את לקות הלמידה על־פי המקור המשוער של חוסר התפקוד. מכאן שהחלוקה היא לשתי תת־קבוצות: ילדים עם לקויות מילוליות וילדים עם לקויות לא מילוליות (Little, 1999, 2001; Rourke, 1995). בילדים עם חסר בחצידור השמאלי יתגלו קשיים על רקע מילולי המכונים לכן בספרות Verbal Learning Disabilities (VLD). ילדים אלה, שהם בעלי יכולת חזותית מוטורית תקינה, יתקשו לעבד נתונים מילוליים וכן יתקשו ברכישת מיומנויות התלויות בשפה ובעיבוד סדרתי של נתונים – קריאה, כתיבה ואיות (Little, 1999; Rourke, 1989,1991,1995). לעומתם, 20% מהילדים עם לקויות למידה הסובלים מחסר בחצידור הימני יגלו קשיים על רקע לא מילולי, המכונים בספרות Non-verbal Learning Disabilities (NLD). התסמינים העיקריים של לקויות למידה לא מילוליות הם יכולת חזותית־מרחבית לקויה, כישלון בחשבון, קשיים במיומנויות לא מילוליות, חסרים בתפיסה חברתית, בהבנת ג'סטות וטונציה רגשית ובאינטראקציה בינאישית. ילדים אלה יתקשו במטלות המחייבות תפיסה כוללנית. כן יתגלו בילדים אלה קשיים על רקע רגשי ובינאישי שיבואו לידי ביטוי בקשיי הסתגלות לסביבה חדשה, קושי ליצור קשרים ולקיים חברויות לאורך זמן, התנהגות מופנמת וביישנית והימנעות מקשר עין

Dorfman, 2001; Little, 1999, 2001; Palombo, 2001; Petti, Voelker, Shore, &) (Hayman-Abello, 2003; Rourke, 1995). יש עדות גדלה והולכת שתת־סוגים שונים של לקויות למידה נבדלים במשתנים הפסיכו־סוציאליים שלהם, וכי ההסתגלות הרגשית והחברתית של ילדים עם לקויות לא מילוליות אינה תקינה, בשונה מילדים עם לקות מילולית (Dorfman, 2001; Little, 2001; Palombo, 2001). לכן במחקר זה נבחרו משתתפים בעלי לקויות מילוליות ושאינן מילוליות בדגימה מכוונת.

הקשר בין מאפיינים קוגניטיביים ומאפיינים רגשיים

עד כה התמקדו רוב המחקרים בהיבטים האיכותיים והכמותיים של מגבלות התלמידים עם לקויות למידה ובחיפוש סיבות לקשיי התפקוד שלהם. אולם התנסויות קליניות הצביעו על כך שיקשה לנבא סיכויי הסתגלות אצל ילדים עם לקויות למידה, אם יתייחסו רק לרמת הלקות שלהם ולמגבלה הקוגניטיבית (Frith, 1999). עינת (2000), שבדקה סטודנטים עם לקויות קריאה, מצאה אישור לתפקיד שממלאים מאפיינים רגשיים בהצלחה לימודית של תלמידים עם לקויות למידה. בגיל ההתבגרות, הדרישות המוגברות מצד הסביבה, לצד הצורך בעצמאות ובבניית קשרי חברות חדשים, מעוררים במתבגרים מתח ותחושות מחויבות, אמביוולנטיות כלפי בית הספר והמשפחה, בנוסף על השאיפה להשתייך לבני גילם. מחקרים הראו שתת־סוגים ספציפיים של תלמידים עם לקויות למידה, בעלי דפוסים ברורים של יכולות וליקויים נוירו־קוגניטיביים, מראים דפוסים שונים בתפקוד פסיכו־סוציאלי. דפוסים אלו ניכרים במיוחד בתלמידים עם לקות למידה לא מילולית (NLD), שלהם נטייה גבוהה יותר לפתח בעיות רגשיות בעת ההתבגרות ובבגרותם (Greenham, 1999; Little, 1999; Rourke, 1991, 1995). עוד התברר, כי הקשיים של תלמידים עם לקויות לא מילוליות גוברים עם השנים ומובילים בבגרות לירידה בדימוי העצמי, המעמידה אותם בסיכון גבוה לתגובות מופנמות של בדידות, דיכאון, תחושה של היותם קורבנות ובושה כרונית (Little, 1999; Palombo, 2001; Pelletier, 2001; Petti et al., 2003; Rourke, 1995).

מצוקה רגשית ודיכאון

ילדים עם לקויות למידה דיווחו על תחושת דיכאון גבוהה יותר מאשר ילדים ללא לקות למידה, על מצבי רוח שליליים ועל תחושת עצבות ובדידות (מרגלית, 1996; Heath, 1996). שכיחות תסמיני הדיכאון גבוהה יותר בקרב מתבגרים מאשר בקרב ילדים, ובקרב בנות יותר מאשר בקרב בנים (Huntington & Bender, 1993). זאת בשל העובדה שגיל ההתבגרות עצמו מאופיין בתנודות חדות במצבי רוח, בשינויים הורמונליים, בחיפוש זהות וברצון להשיג מעמד חברתי גבוה (אדד, 2002; מוס, 1988). מתברר גם שתסמיני דיכאון שכיחים יותר בתלמידים עם לקות לא מילולית מאשר באלה עם לקות מילולית (Dorfman, 2001; Petti et al., 2003).

תפיסה עצמית והתמודדות לימודית

תקופה ארוכה סברו החוקרים שתלמידים עם לקויות למידה יהיו בעלי תפיסה עצמית או הערכה עצמית נמוכה יותר בהשוואה לבני קבוצתם. הנחה זו התבססה על הדעה שהכישלון האקדמי המתמשך של תלמידים אלה יערער את ההערכה העצמית שלהם (Chapman, 1988; Grolnick & Ryan 1990; Rogers & Saklofski, 1985). ברם, מחקר שהשתמש בכלים רב־ממדיים של הערכה עצמית ותפיסה עצמית, גילה שהדימוי העצמי מורכב מתת־תפיסות שונות בתחומים שונים, ההולכות ונפרדות לאורך תקופת ההתגבשות של הדימוי העצמי (Dyson, 1996). לכן תלמידים עם לקויות למידה המקצים מקום מיוחד ללקות הלמידה מגיעים לגיבוש תפיסה עצמית חיובית למרות הלקות. תפיסת הלקות (ההכרה בקיומה והפחתת חשיבותה), הינה מרכיב נוסף ורב משמעות בתפיסה העצמית הכוללת של תלמידים עם לקויות למידה (Gerber,1994; Gerber, Ginsberg, & Reiff, 1992). הררי (1999) מצאה כי תפיסת הלקות עוברת שינויים הדרגתיים המושפעים מהיבטים התפתחותיים, גיל, ביצועים לימודיים בפועל ויחסי גומלין עם מורים ועם המערכת הבית־ספרית. היא זיהתה שלושה דפוסי התמודדות עם תפיסת הלקות: הימנעות, השלמה ונחישות, כאשר ההבדלים ביניהם הושפעו ממידת ההשלמה של הנבדקים עם הלקות ומרמת החוסן הנפשי שלהם. תפיסה המיוחסת לבעיה המוגבלת רק ללקות, ולא תפיסה גלובלית, יכולה לסייע בטיפוח הערכה עצמית אצל ילדים עם לקויות למידה (Rothman & Cosden, 1995). בלום (1978) ציין כי הדימוי העצמי משמש מדד לחיזוי הישגים לימודיים, ואילו חסימה רגשית הנובעת מחוסר מודעות ואי־קבלת הלקות מונעת עיצוב דרכי התמודדות קוגניטיביות.

התמודדות אקדמית של מתבגרים עם לקויות למידה

באינטראקציה עם סביבתו, מופעלות על הפרט דרישות חיצוניות ופנימיות המחייבות גיוס מאמצים קוגניטיביים ורגשיים. כאשר דרישות אלה עולות על המשאבים העומדים לרשותו, נאמר שנדרשת מהפרט "התמודדות" (Bailey, Barton & Vignola, 1999). כושר ההתמודדות של הפרט משקף את "עמידותו". גרמזי ומסטן (Garmezy & Masten, 1991) מגדירים אותה כיכולתו של הפרט להגיע להסתגלות בהצלחה, על אף נסיבות מאתגרות או מאיימות. החוקרים סיווגו את גורמי המגן היוצרים עמידות אצל הפרט על־פי מקורם: מאפיינים של הילד, גורמים הקשורים למשפחה וגורמים קהילתיים. לדברי מרגלית (1996), תחושת הקוהרנטיות הנמוכה של תלמידים עם לקויות למידה היא מרכזית בהבנת דרכי התמודדות במצבי תסכול וקושי, והיא אשר גורמת להם לראות בלימוד מצב מאיים. מחקרים רבים הראו שמוקד שליטה פנימי והערכה עצמית גבוהה קשורים ביכולת טובה יותר לעמוד במצבי לחץ הקשורים למטלות הלימודיות, בהתמדה במשימות ובמידת הנכונות לקבל סיוע והדרכה בלימודים (Abouserie,1994; Sterbin & Rakow, 1996; Maqsud, 1993; Mooney, Sherman, & LoPresto, 1991). לכן, ככל שיגבש התלמיד תחושת מובנות, שליטה ומשמעות, כן יתמיד במאמציו

להצליח. אך כיצד יעשה זאת כשהמשאבים שבאמתחתו מעטים? הילד המסתגל, שהוא גם הלומד היעיל, הוא לומד פעיל, בעוד אסטרטגיות ההתנהגות של ילדים עם לקויות למידה מאופיינות בלמידה סבילה, באמונות מיוחסות לגורמים לא נשלטים ובחוסר אונים נרכש. הן האמונות השגויות והן הגישה הפסיבית פוגעות ביכולתם ללמוד ותורמות לבעיות אקדמיות, לחוללות עצמית (מסוגלות עצמית) נמוכה ולחוסר תקווה וחוסר מוטיבציה (מרגלית, 1996, 2004). עינת (2000) מצאה שאסטרטגיות שאימצו סטודנטים עם לקויות קריאה היו לא יעילות והעידו על קושי רגשי להגיע לתגובה יעילה. כמו כן הצביעה עינת על פנייה של הנחקרים לתגובות רגשיות נסגניות ועל קשיים קוגניטיביים שנבעו מחסימה רגשית. פריצת המחסום הרגשי והתמודדות עם הלקות עצמה ישפרו דפוסי התנהגות קוגניטיבית ורצון להיפתח לאסטרטגיות למידה יעילות.

דרכי עקיפה או דרכי התמודדות

מערכת החינוך מכירה בצרכים המיוחדים של תלמידים עם לקויות למידה ומשקיעה מאמצים ומשאבים רבים לקידומם. השאלה המרכזית בתחום זה היא: האם כדאי לטפל בלקות עצמה או ללמד את התלמיד דרכים לעקוף אותה. שנים רבות רווחה הדעה כי לקויות למידה נעלמות מאליהן. היום סבורים שלקויות למידה אינן נעלמות עם הגיל, שכן מדובר בליקויים קוגניטיביים־נוירולוגיים, ולמעט שיפור קל והדרגתי, שהוא חלק טבעי מההתבגרות, מלווה הלקות את האדם לאורך כל ימיו (Gerber, 1994; Gerber et al., 1992; Gregg, Hoy, & Gay, 1996). על כן בעלי לקויות הלמידה צריכים לקבל התאמות בדרכי למידה והיבחנות. כדי להגיע למיצוי המיטבי של ההתאמות בדרכי הוראה והיבחנות, יש להקשיב לתלמידים, ללמוד את רצונותיהם ואת דעותיהם על סוגי ההתאמות בלמידה ובהיבחנות, תוך התייחסות ליעילותן של שיטות ההתאמה השונות. הקשבה זו צריכה להיעשות ברגישות, תוך ניסיון לאפיין הבדלים בין תלמידים עם סוגים שונים של לקויות למידה (מרגלית, אפרתי ודנינו, 2002). המחקר הנוכחי התבסס על עדויותיהם של תלמידים עם מגוון לקויות למידה, תוך דגש רב על תלמידים עם לקויות שאינן מילוליות. במטרה לעמוד על התהליכים הרגשיים והקוגניטיביים שחווים תלמידים אלה במהלך לימודיהם בבית הספר התיכון, נערך מחקר אורך במשך שלוש שנים, שבחן את התהליכים תוך כדי התרחשותם. הבחינה נעשתה באמצעות שלושה ראיונות עומק, שנערכו לפני תחילת ההתמודדות, במהלכה ועם סיומה. כן הוצלבו הממצאים מול הנתונים שעלו מתוך עיון במסמכים המתעדים את התהליך לאורך התקופה כולה.

שאלות המחקר

א. מהם התהליכים הרגשיים (הכוללים אמונות ודעות, עמדות ומחשבות) והתהליכים הקוגניטיביים (הכוללים אסטרטגיות למידה והתמודדות עם חסך לימודי) שעוברים תלמידים עם לקויות למידה שונות במהלך התמודדותם להשגת תעודת בגרות?

ב. כיצד תופסים תלמידים עם לקויות למידה את ההתמודדות עם היעד האקדמי של השגת תעודת בגרות, ומהן תפיסות התלמידים לגבי הקשיים הרגשיים והלימודיים בדרך להשגת תעודת בגרות?

שיטת המחקר

מחקר זה נועד לבדוק את תפיסותיהם העצמיות של מתבגרים עם לקויות למידה ואת הדרך בה הם רואים את דרכי ההתמודדות שלהם. לכן הפרדיגמה התיאורטית שנבחרה היא מחקר איכותני.

הראיונות האישיים שנשענו על התנסות חווייתית אישית של הנחקרים, הניבו מידע אותנטי ועשיר, שלימד על המציאות של המשתתפים וחשף רבדים עמוקים של התנסויותיהם. הסיכום התיאורטי מציג את החוויה ואת השפעתה, כפי שאלה עלו מפי התלמידים עצמם, אך נוסחו באופן מובנה וכוללני יותר לתיאוריה מושגית (Creswell, 1997). קודם לראיונות נוצרו קטגוריות מידע שנשענו על תיאוריות קיימות. במהלך הראיונות נאסף מידע, ולאחר הראיון נוצרו קטגוריות תוך זיהוי ושיום תמות לנושאים חוזרים בכל ראיון בפני עצמו. המידע אורגן בקטגוריות תוך שימוש בתהליכים שיטתיים עקביים החוזרים על עצמם, כמו שיתוף פעולה עם הנבדקים, חיפוש עדויות מפריכות, קידוד מידע מחודש ואיתור קטגוריות גרעין. לאחר איתור קטגוריות גרעין הורכב המידע מחדש, תוך ייחוס שיטתי של הקטגוריות זו לזו. כן נעשה קישור לתיאוריות קודמות ונבנתה **תיאוריה מעוגנת בשדה.** במרכז הדגם עמדה התופעה המרכזית הנחקרת, הקטגוריה המרכזית שסביבה פותח הדגם התיאורטי (גבתון, 2001; Glazer & Strauss, 1967; Strauss, 1987).

נבדקים

מתוך מחזור התלמידים בכיתות ט' בבית הספר מקיף שש־שנתי במרכז הארץ בשנת תשס"א (2000–2001) ש־20% ממנו היו תלמידים עם לקויות למידה (30 תלמידים), נבחרו בדגימה מכוונת 20 תלמידים עם לקויות למידה שונות. לאחר מתן אישורים מתאימים מהפיקוח, מההנהלה ומההורים, נבנתה קבוצת המחקר שמנתה עשר בנות ועשרה בנים עם לקויות למידה שונות, חמישה תלמידים עם לקויות למידה מילוליות (VLD) שאותרו במעבר לתיכון, חמישה תלמידים עם לקויות לא מילוליות (NLD) שאותרו בחטיבת הביניים, חמישה תלמידים עם לקות מילולית והפרעת קשב (ADHA) שאותרו בבית ספר יסודי וחמישה תלמידים עם לקות משולבת שאותרו בגן או בכיתות יסוד. נבחרו תלמידים הלומדים בכיתת מב"ר (מסלול מיוחד לבגרות), תלמידים המשולבים בכיתה רגילה וכן תלמידה אחת מכיתה מקדמת. כל תלמיד הוגדר – לאחר אבחון דידקטי, פסיכולוגי ונוירולוגי על פי סוג הלקות, כיתת הלימוד, זמן איתור הלקות, הטיפול הקוגניטיבי־רגשי, הרקע המשפחתי, המצב הכלכלי והשכלת ההורים – על פי מדד הטיפוח הנהוג במשרד החינוך.

כדי להגן על אלמוניותם של המשתתפים, כל השמות המופיעים כאן הם שמות

בדויים שהמשתתפים בחרו לעצמם, וכל נתון שעלול לחשוף אותם נותר חסוי. חלק מהפרטים הוחלפו כדי למנוע זיהוי. במהלך הראיון ננקטה מידת הדדיות במסגרת ה"דו שיח" והראיון סביב המשמעות והפרשנות של הנאמר על ידי שאלות הבהרה. המשתתפים התבקשו לבחון, להסביר ולהסכים עם הפרשנות או להתנגד לה. ניתנה להם האפשרות להתחרט ולהשמיט קטעים שאין הם מעוניינים שיישארו בקלטות לאחר ההקלטה, וכן נשמרה האוטונומיה שלהם להחליט מתי לעצור ראיון או כיווני שיח. לבסוף, ניתנה למשתתפים האפשרות לשמור על קשר עם החוקרת לאורך זמן לאחר סיום המחקר.

כלים

ראיון עומק חצי מובנה שימש כלי להכרת חוויותיהם של המתבגרים ולהקשבה לקולם. כדי ללמוד את האופן בו תפסו המשתתפים את התהליך האישי המתמשך אותו עברו בשלוש שנות הלימודים בבית הספר התיכון, נערכו הראיונות בשלוש נקודות זמן המתייחסות להתמודדות עם בחינות הבגרות – לפני תחילתן – בכיתה י', במהלכן – בכיתה י"א ולאחר סיומן – בכיתה י"ב. לצורך המחקר נבנה פרוטוקול שיחה לראיון חצי מובנה, במהלך פיילוט מקדים בו זוהו נקודות מרכזיות בראיונות פתוחים שנערכו לשלושה מרואיינים שלא השתתפו במחקר. מטרתו של הפרוטוקול הייתה לבדוק את נקודות המבט האישיות של תלמידים עם לקויות למידה. זאת בכדי ללמוד על גורמים מעכבים ומקדמים בתהליך הלמידה, על תפיסותיהם לגבי אסטרטגיות ההוראה, על הרגשותיהם לתגובות הסביבה ועל אסטרטגיות ההתמודדות הרגשית שלהם. הראיון התבסס על נושאים מרכזיים לדיון בהתאם לשאלות המחקר הבסיסיות וסביב נושאים אלה נוסחו שאלות המשנה (ראה נספח 1). הראיון התפתח כשיחה בהתאם למדריך השיחה, והתמקד ברקע לפני האבחון, בהבנת הלקות, בדרכי התמודדות ושימוש בהתאמות ומידת יעילותן, בתמיכה הורית – לימודית וחברתית, בשימוש בשירותים לימודיים, חברתיים ורגשיים ובמחשבות לגבי הסיכויים להצלחה לימודית בעתיד. במחקר זה נעשה שימוש בהצעתו של זיידמן (Seidman, 1998) לערוך שלושה ראיונות אך הם נערכו במהלך 3 שנים:

א. בכיתה י' – התייחסות **לעבר** – היסטוריית חיים ממוקדת, בהקשר לנושא הנחקר.
ב. בכיתה י"א – התייחסות **להווה** – הפרטים הקונקרטיים של הניסיון, בהקשר לנושא הנחקר.
ג. בכיתה י"ב – התייחסות **לעתיד** – חשיבה על אודות משמעות הניסיון.

הליך המחקר

מחקר זה נערך בארבעה שלבים:

א. בכיתה ט' נבחרו 20 תלמידים עם לקויות למידה לאחר מתן אישורים מתאימים ולאחר שגילו הסכמתם להתראיין. נערכו להם אבחונים פסיכולוגיים נוירולוגיים ודידקטיים. סוג הלקות (NLD/VLD) נקבע מתוך עיון מעמיק במסמכי האבחון,

תוך הצלבה עם דיווחים על תפקוד התלמידים וקשייהם. לקות למידה לא מילולית היא תסמונת הכוללת אסופה של כשלים. אחד המרכיבים של NLD הוא פער של 15 נקודות ויותר בין יכולת מילולית גבוהה יותר מיכולת ביצועית במבחן וכסלר למדידת אינטליגנציה (וכסלר, 1976), המעיד על חסר בחצידור הימני (Pelletier, 2001; Rourke, 1989, 1995). לכן מעבר לפער זה נבדקו גם ההיסטוריה הלימודית, הרגשית והחברתית והתפקוד הלימודי וכך נקבע סוג הלקות.

ב. בכיתה י' רואיינו התלמידים ראיונות עומק ראשוניים לפני בחינות הבגרות הראשונות. בנוסף, נערכו שיחות עם הוריהם ומוריהם לקבלת מידע על תפקודם הלימודי והחברתי עד כה .

ג. בכיתה י"א רואיינו 20 התלמידים בפעם השנייה, לפני בחינות הבגרות של כיתה י"א. כן נאסף חומר מתיקם האישי, דיווחי מורים ופרוטוקולים מישיבות צוות.

ד. לאחר סיום בחינות הבגרות ובתום הלימודים בכיתה י"ב, רואיינו התלמידים בפעם השלישית. כל הראיונות הוקלטו ושוקלטו, כדי להבטיח נאמנות מירבית. לעיבוד הנתונים ולניתוחם האיכותני נעשה שימוש בתוכנת ATLAS. הנתונים אומתו מול נתונים נוספים, כמו הישגים בבחינות הבגרות, ציוני המגן והשוואה בין ציון ההגשה לציון שקיבל התלמיד בבחינת הבגרות, ומול החומר הרב שנאסף בתיקם האישי של התלמידים, שכלל דו"חות מישיבות צוות, תעודת סוף שנה וכדומה.

אמינות המחקר – מהימנות ותוקף

המהימנות במחקר זה הושגה על ידי חזרות רבות בשימוש בכלי המחקר. ריבוי הראיונות וחזרה לאותו נבדק לראיונות חוזרים במשך שלוש שנים. עיבוי הנתונים ואישורם באמצעות ראיונות חוזרים העמיק את המהימנות. תמיכה במהימנות הושגה גם על ידי תיעוד מלא של הנתונים על ידי כתיבה מדויקת בתוכנת מחשב של כל השלבים בבניית הקטגוריות, שימוש בפרוטוקולים ויומן חוקר. רישום ודיווח מדויק לבדיקת התאמה בין המתרחש לדיווח, הקלטת הראיונות, שקלוט מדויק של הקלטות והשימוש בתוכנת המחשב (ATLAS). האמינות במחקר נשמרה בעזרת האינטראקציה בין המראיינת למרואיינים, בראיונות שהתקיימו ברמת אמון גבוהה ובאווירה טובה ובלתי פורמאלית, וזאת בשל תפקיד החוקרת כמאבחנת דידקטית המהווה חלק מהצוות הטיפולי בבית הספר.

כפי שמציינת צבר בן־יהושע (1997), השגת שיתוף פעולה בעבודת שדה מתבססת על כך שהחוקר יהיה חלק מהשדה, ואם החוקר מצליח לעורר אמון, הוא הופך לאיש סודם של הנחקרים וקולט מידע שאפילו אנשים בתוך המערכת עצמה אינם מודעים לו. על פי זיידמן (Seidman 1998) אינטראקציה פורמאלית מדי עלולה הייתה למנוע אינטימיות וליצור חסימה שאיננה מאפשרת פתיחות הנחוצה בגישה הנרטיבית־ביוגרפית. הפרשנות מפי החוקרת, מתוך הבנת השפה והקודים המילוליים המוסכמים, התאמת המסקנות ובקשת פרשנות מהמשתתפים על ידי שאלות הבהרה ושיתוף במהלך הראיונות החוזרים, תרמו אף הם לאמינות המחקר (Lincoln & Guba, 1985;

Seidman,1998). בנוסף, כל ראיון נותח בפני עצמו ורק לאחר שלוש שנים נעשתה הכללה של הקטגוריות.

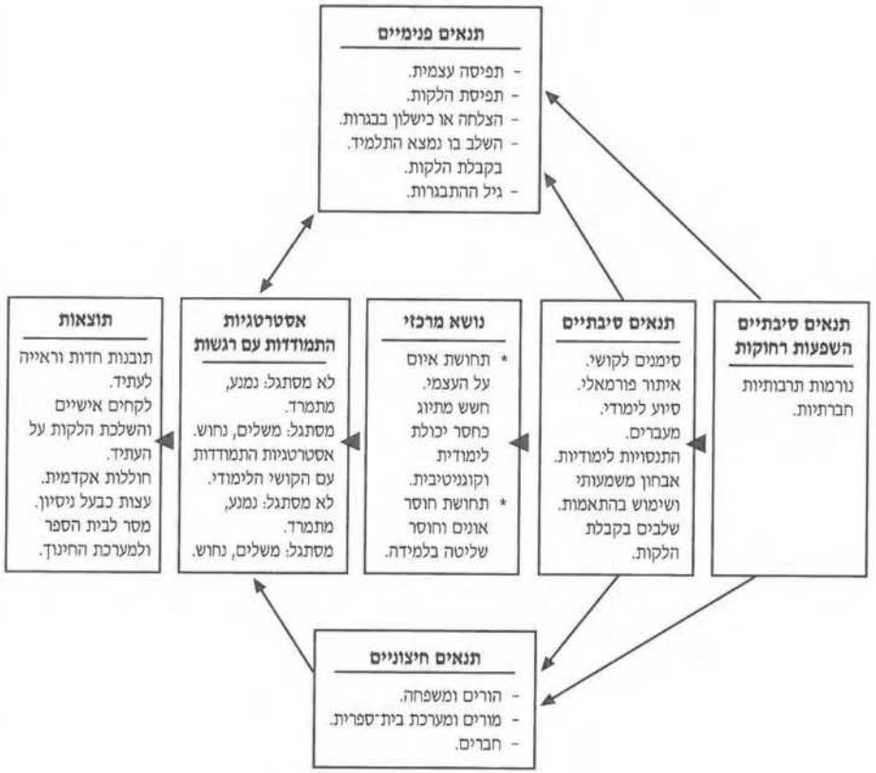
הניתוח הפורמאלי הסתיים לאחר ביצוע כל הראיונות ויש בכך כדי להקטין עקיפת משמעויות מראיון למשנהו או סלקציה מוקדמת ואיבוד ידע (צבר בן־יהושע, 1997; Seidman, 1998).

בהתאם לכל אלה נראה שהדרישות למהימנות ותוקף של מחקר איכותני עמדו במחקר זה במבחן המציאות.

ממצאים

המידע שנאסף בראיונות עם התלמידים חולק לקטגוריות ותת־קטגוריות ולאחר מכן הורכב מחדש והוצלב עם נתונים שנמצאו במסמכים הנוגעים לתלמידים ועם נתונים שעלו בשיחות עם הורי התלמידים ומוריהם. שימוש בטריאנגולציה לאימות הקטגוריות סייע ביצירת קשרים תמאטיים ובחינה של טיב היחסים בין הקטגוריות עזרה לגבש מחדש את הידע ולארגן אותו בדגם של קידוד צירי סביב קטגוריית הגרעין הכוללת שני מושגים מרכזיים שגרמו להתמודדות: **בתחום הלימודי** – חוסר יכולת לימודית וכשלונות חוזרים הגורמים לתחושת חוסר אונים והעדר שליטה. **בתחום הרגשי** – חשש מתיוג כחסר יכולת ותחושת איום על העצמי. הדגם (ראה תרשים 1) מציג את התנאים הסיבתיים ואת ההקשר הפנימי שהובילו אל ההתמודדות, תרמו לבחירת סגנון ההתמודדות ולתוצאותיה של התמודדות זו. כמו כן מציג הדגם את אופן ארגון הידע סביב הנושא המרכזי שנבחר כקטגוריית גרעין. קטגוריית הגרעין נקבעה על פי מרכזיותה של הקטגוריה, תדירותה, הקלות בה ניתן ליחסה לקטגוריות אחרות והבהירות שבה היא מרמזת לכיוון תיאוריה כללית יותר (Strauss, 1987). הדגם שעלה מן התיאוריה המעוגנת בשדה מסביר את ההתמודדות של תלמידים עם לקויות למידה בבית הספר התיכון עם לימודים אקדמיים מורכבים. הדגם המתואר לעיל, החל להיווצר מהמסגרת של שטראוס וקורבין (Strauss & Corbin,1994), התפתח לדגם ויזואלי תיאורטי כתוצאה מהמחקר הנוכחי ומשמש שלד תוכני לכתיבת הממצאים (ראה תרשים 1).

תרשים 1: דגם קידוד על ציר המתאר את התנאים הסיבתיים וההקשר סביב קטגוריית הגרעין שהובילו לבחירת סגנון ההתמודדות, ואת ההתמודדות ותוצאותיה



התנאים הסיבתיים שהובילו להתמודדות – השפעות רחוקות וקרובות

סימנים לקושי ואיתור פורמאלי: מעקב אחר ההיסטוריה הלימודית של המשתתפים מגלה כי כבר בגיל צעיר, בטרם אובחנו לקויות הלמידה, חשו רבים מהם ש"משהו לא בסדר". כשלונות ראשונים בגיל הצעיר גורמים בדרך כלל לתחושה עמוקה של חוסר יכולת ולתפיסה עצמית שלילית. האם היא הראשונה לפנות לעזרה אך לעיתים היא נדחית בטענות שווא כפי שתיארה זהר:

"אמא הכי כעסה זה שהיא מכיתה א'־ב' הרגישה שמשהו לא בסדר אתי אבל המורה תמיד אמרה: 'את יותר מדי לוחצת על הילדה את לא נותנת לה חופשיות

וזה'. אמא שלי הייתה אחר כך אומרת הנה תראי יכולתי לטפל בך לפני כן והמורה מנעה את זה ממני והרסה לי את הדברים והיה לי קשה לראות אותה ככה מתייסרת שכאילו היא אומרת שהיא אשמה במה שקרה ובסוף היא ראתה שהיא לקחה אותי לאבחונים והכול פרטי והוציאה מלא כסף על זה רק כדי לתקן את מה שקרה ולעזור לי."

גם לאחר האבחון הפורמאלי, במיוחד אם הוא נעשה בגיל צעיר, נתפסת לקות הלמידה כדבר מוזר, מבלבל ולא ברור. הלקות היא דבר שצריך להתבייש בו, להסתיר אותו ולהמשיך להראות בבית הספר ש"הכל כרגיל", וזאת למרות שעות רבות של הוראה מתקנת שניתנו אחר־הצהרים מחוץ לבית הספר.

הגיל בו אותרו לקויות הלמידה וגיל האבחון הפורמאלי חיוניים מאוד להבנת תפקודם של התלמידים בבית הספר ולהבנת אופן התמודדותם במערכת החינוכית והשתלבותם בה. מדיווחי התלמידים עולה כי אבחונים הנעשים בבית הספר היסודי לא תמיד מהווים גורם משמעותי של "בשורה" שהקלה בצדה. נהפוך הוא, תיאורי האבחון הראשון מעלים זכרונות קשים, מטושטשים ומביכים. נראה שבמבט לאחור חשים התלמידים כי היו צעירים מדי ולא בשלים דיים להבין את משמעות האבחון. רק בראשית התיכון מתארים התלמידים את האבחון כגורם מניע. הגילוי – "יש לי לקות למידה וזה דבר קבוע ולא משתנה", יוצר מצב ראשוני של לחץ, שיכול להתפרש כאיום או כאתגר אך יכול להוות גורם להלם הבא מיד לאחר אובדן המביא עמו האשמה כפי שתיארה עפרה:

"וזה כל פעם מכעיס אותי כל פעם שאני נזכרת... שאיך זה יכול להיות שתלמידה בבית הספר רק אחרי עשר שנים יכולים לגלות שיש לה דברים כאלה. יש לי כל כך כעס על מערכת החינוך שוב שלא מכינים את המורים לדבר הזה איזה מין דבר זה שמורה צריך להתמודד עם דבר כזה עם מגוון של תלמידים כמו שהוא צריך להתמודד עם בעיה של תלמידים וכן הוא צריך לדעת לגשת לתלמיד עם בעיה מסוימת [...]."

שלבים בקבלת הלקות: דנזין (Denzin, 1989), מדבר על נקודת מפנה בחיי האדם, "אירוע מפתח" (key event) או "התגלות" (epiphany). החיים לפני הגילוי אינם כמו החיים אחריו. מניתוח דברי התלמידים שתיארו שינוי משמעותי לאחר האבחון ניתן לגזור קטגוריות המעצבות שינוי זה. כדי שהאבחון יהפוך לגורם משמעותי בהתמודדות הלימודית והבית־ספרית ויביא עמו "התגלות" שתגרום לנקודת מפנה בחייהם של המתבגרים, צריך שיתקיימו מספר תנאים: רמזים לקשיים בעלי עוצמה, יכולת קוגניטיבית להבין את השלכות האבחון, נכונות מצד התלמיד לפנות לאבחון והבנת הצורך באבחון זה, הצגת תוצאות האבחון והבהרה מפורשת שיש לתלמיד לקות למידה.

"זה לא בגלל האבחון לא יודעת, סתם כזה פתאום לא יודעת התחלתי לקחת את עצמי. אני לוקחת את זה עלי כאילו בידיים את הכל [...]. אני פתאום מבינה שיש לי איזה קושי ושאני יכולה לעזור לעצמי להצליח יותר למשל עכשיו מצאתי שכשאני יושבת קרוב למורה או יותר מרוכזת וזה שאני גם יותר מסכמת אה לא יודעת כאילו לוקחת יותר ברצינות לומדת יותר זמן בבית לא יודעת כאילו כל מיני דברים ורצון שזה כאילו שאני יושבת ומקשיבה ומתרכזת ומשתתפת לא יודעת התחלתי גם להשתתף כן והתחלתי להשתחרר."

את התהליך בו הופך האבחון לגורם משמעותי בהתמודדות הלימודית אצל התלמידים, ניתן לאפיין בארבעה שלבים בתהליך קבלת הלקות, משלב הגילוי לשלב ההשלמה: א. הבנת משמעותו של האבחון, מטרתו ונחיצותו. ב. הבנת הלקות ומשמעותה. ג. מוכנות לגייס כוחות בכדי להשקיע ולקבל סיוע בהתאמות ובלמידה. ד. מוכנות להשתמש בהמלצות באופן מלא, ועמידה על הזכות לקבלת ההתאמות גם אם הדבר כרוך במאבק, בחשיפה ובתיוג. זיהוי השלב בו נמצא התלמיד הוא נקודת מוצא להתחלה של טיפול (תרשים 1). מהנתונים שהצטברו מתברר כי כל התלמידים עוברים תהליך דומה, מהיום בו נערך להם אבחון משמעותי ועד ליום בו הם מבינים את משמעות האבחון ונחיצותו, מוכנים לקבל אותו ולהשלים עמו כחלק מהתפיסה העצמית שלהם. לא כל תלמיד עובר את כל השלבים, אך תמיד ניתן לזהות את המקום בו נמצא התלמיד ברצף התהליך וההתלבטות המלווה את קבלת ההתאמות כפי שסיפרה עפרה:

"[...] מהרגע של האבחון כל הזמן זה עניין של תהליך. אצלי לפחות זה היה תהליך אינסופי זה היה לקבל... שאתה מקבל את עצמך כל פעם מחדש, אתה כל פעם עובר שלב ובשנה אחרונה [כיתה י"ב] הייתה שנה שמצד אחד ויתרתי לעצמי ומצד שני על הזכויות (התאמות) כאילו של הקראה וכל הדברים האלה מאד התעקשתי, ידעתי שזה מה שמגיע זה מה שאני צריכה ולאט לאט גם התחלתי להשתמש בדברים כי תוספת זמן אז בהתחלה אמרתי יאללה מי צריך ופה ושם הקראה אני לא תמיד צריכה ולאט לאט ראיתי שגם אם אני חושבת שזה לא עוזר לי ניקח את זה. כנראה שאני צריכה אז לאט לאט גיליתי שאני צריכה. עדיין יש דברים שאני חושבת שאני אף פעם לא אוכל לקבל כמו תגובות של הסביבה שעדיין לא לגמרי השלימו עם זה [...] אולי מבחינה חברתית יש כאן איזה שהוא התקדמות אבל עדיין זה לא עד הסוף עדיין אני מרגישה שונה [...]."

ככל שהתהליך נמשך על פני תקופה ארוכה יותר, מראשית חטיבת הביניים ועד לתחילת הלימודים בתיכון והתלמידים עוברים את השלבים בהדרגה, כך הם היו מוכנים לקבל את הלקות ולהגיע להשלמה, לפני תחילת בחינות הבגרות. לכן הם היו פנויים יותר להשקיע את עיקר מאבקם בהתמודדות עם הלמידה והקושי הקוגניטיבי המלווה את

בחינות הבגרות. ככל שמתארך התהליך או "נתקע" בשלב התחלתי של הכחשה או הכחדה, כן מתקשים התלמידים להתפנות למשימה הקוגניטיבית והם שקועים בהתמודדות עם הרגשות המלווים את הבעיה. הם עוסקים בחשש מתיוג ובהתמודדות רגשית ואינם מתפנים ללמידה, כפי שהסבירה עפרה:

"זה מאוד קשה כי מעבר לזה שאתה צריך להתרגל לזה שמקריאים לך וכל הדברים הטכניים, לי התהליך הנפשי היה מאוד משמעותי דבר שמאוד מעכב שאני באה לבחינה עם מועקה ועם חסימה מיוחדת [...] לא הבנתי למה נותנים לי אותם וכאילו הכול כל כך מהר כאילו קודם האבחון ועד שאתה מספיק לעכל שיש לך הקלות וזה בחינות בגרות ראשונות והכול חדש הכול מהר [...] כלום לא היה יציב שיכולתי ממש להירגע [...]."

במיוחד מתקשים בהתמודדות תלמידים עם לקות למידה שאינה מילולית, והדבר גורם לבזבוז זמן יקר במהלך בחינות הבגרות. מתברר שההערכה הראשונית של רוב התלמידים את מצבם לאחר האבחון היא של איום (Folkman & Lazarus, 1985), למרות שללקות הלמידה יש סימנים ראשונים זמן רב לפני האבחון. בעמידת המתבגר מול תוצאות האבחון יש מיידיות ונקודת ייחוס אובייקטיבית. הוא מקבל את התוצאות באופן אובייקטיבי מאדם חיצוני שמעמיד אותו מול תחושת אובדן – אובדן העובדה ש"אני כמו כולם". שלב חשוב זה של הגילוי וההתמודדות עם האובדן הוא תנאי הכרחי למעבר לשלבים הבאים אחריו עד להשלמה והסתגלות. קובלר־רוס (1978) מתארת שבעה שלבים בהתמודדות עם אובדן: הלם וקהות חושים, דיכאון, ויתור, בחינה מחודשת של מקום הפרט בעולם, חיפוש משמעות, ולבסוף השלמה. נראה כי דגם זה תואם גם את תהליך קבלת הלקות, וניתן לראות את רגע האבחון או את מועד מתן המשוב כרגע ממנו מתחיל תהליך של התמודדות עם אובדן. כץ ופלוריאן (Katz & Florian,1987) מעמיקים מודל התמודדות זה למודל תלת־ממדי הכולל גם גורמים משפיעים נוספים כמו מבנה אישיות, סביבה חברתית ומערכת משפחתית.

התנאים החיצוניים והפנימיים בהם פותחו אסטרטגיות ההתמודדות

מהמחקר התברר כי אסטרטגיות ההתמודדות נוצרו בהקשרים מסוימים, והושפעו מתנאים חיצוניים – תמיכת המשפחה, תמיכה חברתית ותמיכה בית־ספרית, ומתנאים פנימיים של הפרט – מאפייני אישיות, תפיסה עצמית, השלב בו נמצא התלמיד בקבלת הלקות, וכן מתפיסת הלקות כחלק מהזהות המתגבשת בגיל ההתבגרות.

תמיכת המשפחה: הורים שואפים להמשכיות, בכלל זה להמשך הנתונים הגנטיים שלהם ולהשבחתם. כאשר רצון זה איננו מתממש בגלל לקות שמקורה, אולי, גנטי, אפשר שההורים ירגישו אשמים בלקות (דוקינס, 1989). התוצאה של רגשות סותרים לאורך זמן – דאגה והגנת יתר מחד, ודחייה, כעס, הכחשה וייאוש מאידך – היא מערכת יחסים עכורה ומסד

רעוע לבניית הדימוי העצמי של הילד. במקרים רבים האם היא הראשונה המבקשת אבחון לצורך בירור מעמיק, אך המערכת או האב דוחים אותה, בטענה ש"הכל יהיה בסדר". בהיסטוריה של המשתתפים במחקר זה, בולטת דאגתן הפעילה והבלתי מתפשרת של האמהות. הדאגה ניכרת ביוזמתן לפנות לאבחון, בעיקר בגיל בית הספר היסודי, בעזרה בלימודים שרובן מגישות לילדיהן, לעתים על ידי התאמת מורה פרטית או טיפולים סמך־רפואיים ובדאגה שהילד יגיע לטיפול. לא פעם מתפקדת האם כמורה פרטית שמקריאה לילד את החומר, מלמדת אותו ומארגנת את הלמידה. במקרים בהם המשפחה מלוכדת, הילד חש מוגן ומוכן יותר להתגייס ללמידה כפי שתיאר ניר:

"הכי עזר לי זה תמיכת משפחה. הכי הרבה עזר תמיכת משפחה. תמיכה בזה שהם הבינו. מגיל צעיר היה לי את זה אז הם הבינו מתי זה **הכיף** שלי אבא שלי... בואי נגיד אמא ואבא שלי היו ממש מבינים אותי. זה היה בדיוק בדיוק מה שהייתי צריך בקטע שהרגשתי שהייתי צריך לצאת אבא שלי ענה, די תני לו כבר לצאת הוא לא יכול. ובקטע עם אמא שלי... היא ידעה מתי זה יותר מדי ועושה לי די. תשב תלמד קצת וזה. היא הייתה עוזרת לי בהמון. היא משכילה כזה וזה היא עזרה לי באנגלית במתמטיקה באזרחות. כן עד השנה כל דבר היא ממש הייתה עוזרת לי הם היו עוזרים לי והיו מממנים לי את כל השיעורים הפרטיים וזה המון כסף כאילו לא נעים."

תמיכה חברתית: בבדיקת הגורמים החיצוניים המשפיעים על אופן ההתמודדות של תלמידים עם לקויות למידה, נמצא כי להתייחסות ולתפיסה החברתית חלק גדול בבחירת אסטרטגיות ההתמודדות. אומנם תפיסה זו נובעת מגורמים אישיים המשפיעים על האופן בו מפרש הפרט את הסביבה, אך הקשיים נובעים מקושי ראשוני בהבנת סיטואציות חברתיות, במיוחד אצל תלמידים עם לקות לא מילולית. לקשיים במיומנות החברתית שני ממדים מרכזיים: הממד הקוגניטיבי והממד הרגשי. הממד הקוגניטיבי, היכולת לפתור בעיות חברתיות, הוא חלק מתהליכי חשיבה בסיסיים ומצריך מיומנות קוגניטיבית של הבנת המצב החברתי, תפיסת ניואנסים לא מילוליים וכישורים לתקשורת תקינה. כאשר התנהגות ומצבים חברתיים אינם מתפרשים כהלכה בשל לקות הלמידה מתפתחת שרשרת תגובות לא מתאימות, ואז עלולים להתפתח קשיים חברתיים ראשונים הנובעים מהלקות עצמה (מרגלית, 1996). הממד הרגשי הוא מקור נוסף לקשיים חברתיים והוא נעוץ ביכולת הוויסות הרגשי באשר לתחושת חוסר ביטחון עצמי, עוררות רגשית, תוקפנות ואלימות, המהווים לעתים גורמים משניים ללקות אך בעלי משמעות באופן תפיסת הפרט את הסביבה החברתית. כל קושי באחד התחומים הללו עלול לשבש את תהליך הקשר הבינאישי, לגרום להימנעות חברתית ולהגביר את הקושי. ואומנם מדברי התלמידים עלה הקושי החברתי במיוחד בראשית הדרך לאחר האבחון. התלמידים הביעו חשש מתיוג, שהווה גורם מרכזי בתהליך ההתמודדות וברצון לקבל עזרה או התאמות. כפי שסיפרו עפרה ואודיה:

"אני חושבת שבעקבות החברה (ששינתה דעתה) חשבתי על עצמי אחרת [...] אחרי האבחון אמרתי יש חסרון אתה יכול לקרוא לזה מום מולד [...] וחשבתי שהחברה תקבל את זה יותר בפתיחות ובמיוחד המורים. זה קובר אותך. זה כל כך מעליב כאילו אני שלמה לגמרי עם הדברים שה... עם הבעיות שלי שהשלמת הזו היא לא עד הסוף וכשפתאום משהו מהחברה כאילו מעוררים אותך ואומרים לך כאילו בשבילנו לא יודע מה אתה בשבילך זה בסדר בשבילנו אתה לא לגמרי חכה תן לנו לקבל אותך זה קשה. כאילו לוקח אותך כמה צעדים אחורנית" (עפרה).

"תמיד השתייכתי לבנות בכיתה עם הבעיות, אבל זה היה בעיות של ליקוי זה היה כאילו הבנות המוזנחות [...] לא יודעת איך להסביר זה היה בעיות שהמורות לא התמודדו זה היה בנו חלשות טיפה לעזור להן אבל לא קיבלנו את העזרה הנכונה וגם לא קיבלנו עזרה היינו פשוט נכנסות לקבוצה" (אודיה).

רק בראשית התיכון, כאשר התלמידים ראו באבחון כלי להצלחה ולא לתיוג, חל שינוי במשקל שנתנו לו בתיוגם החברתי. ואולם גם בסוף לימודיהם בתיכון בלטו התלמידים עם לקויות למידה לא מילוליות שחששו עדיין מתיוג חברתי ואמרו כי לא ימהרו לספר על האבחון או להשתמש בהתאמות מעבר לתקופת התיכון. הם ראו באבחון מקור לקושי החברתי שלהם ולא ידעו לזהות את קשייהם במיומנויות חברתיות כחלק מהבעיה. חלקם אף סיפרו שאין להם קושי, למרות שהמורים וההורים דיווחו אחרת. לא כל התלמידים הגיעו להשלמה והסתגלות חברתית, כמו שתיארה עפרה:

"אני מוכרחה להגיד שזה משתפר איך שאני מקבלת את זה, אני יותר פתוחה בנושא יותר צוחקת וזה דבר שהזמן עושה. למדתי יותר לקבל ולהבין את זה אין מה לעשות זה משהו שאתה צריך לחיות אתו [...] וזה לאט לאט נעשה יותר חלק, [...] כי שאני בעצם מקבלת את זה יותר נעים ויותר חלק כשאני בעצם מקבלת את זה אז גם החברה פחות מפחדת מהדבר."

תמיכה בית־ספרית: בשונה מתחושת המצוקה בגיל הצעיר עליה דיווחו רוב המשתתפים, מסתמנת מגמת התמתנות וקבלה במעבר לחטיבת הביניים ומגמה זו נמשכת ביתר שאת בתיכון. בבית הספר היסודי, גם אם עברו התלמידים אבחון וזה נחשף בפני המורים, הקשר עם הגורם המאבחן לא נוצר, מה שיצר תסכול בשל דרישת המערכת מהילד לעמוד במטלות כתלמיד רגיל, ובשל התעלמות המורים מהאבחון ומההנחיות הברורות שקיבלו. לדברי המרואיינים, בבית הספר היסודי המורים התעלמו מההמלצות, או אפילו לא קראו אותן. נוצר מצב בו היחסים עם המורים היו מתסכלים ומאכזבים ולפעמים אף מביישים, כאשר המורים חשפו את חולשת התלמידים עם לקויות הלמידה מול חבריהם. התמיכה המיוחלת לא הגיעה בעקבות האבחון, והשעות הרבות שהם קיבלו בהוראה מתקנת לא באו לידי ביטוי

בהישגים בבית הספר היסודי. אין פלא שהתפיסה העצמית של תלמידים אלה הייתה נמוכה מאוד בגיל בית הספר היסודי. גם התלמידים עצמם התייחסו אל זכויותיהם ואל ההתאמות המגיעות להם בשלב זה ברגשות מעורבים. יש שציפו לקבלן בדרכים פחות מתייגות, אחרים העדיפו לוותר על הזכויות וההתאמות כדי לא להיראות חריגים. בחינה של התמורות שחלו בתחושות התלמידים לגבי הסיוע והעזרה שהגישו להם המורים וגישתם להתאמות במהלך ההיסטוריה הלימודית, מפנה את תשומת הלב לשינוי משמעותי במעבר לחטיבת הביניים, גיל בו מתחילה תחושת צורך אמיתי בהתאמות, ושוב במעבר לבית הספר התיכון. השינויים בתפיסה העצמית עולים בקנה אחד עם השינויים המתחוללים במערכת החינוך: התלמידים חשו שהמורים עברו הכשרה במהלך שנים אלה ולמדו להגיש את העזרה הנדרשת. ידע זה, ושינוי הגישה הנלווה אליה, גרמו לתלמידים להרגיש שמה שנתפס בגילים הצעירים כסיבה לבושה ולתיוג, משתנה ומתקבל בהסכמה בתיכון. מערכת החינוך מעודדת קבלה והשלמה עם הלקות במהלך בית הספר התיכון.

מאפייני אישיות ותפיסה עצמית והשלב בו נמצא התלמיד בקבלת הלקות

מניתוח הראיונות עלה שמאפייני אישיות מהווים גורם משפיע על אופן קבלת הלקות ועל אופן ההתקדמות ברצף השלבים של קבלת הלקות כחלק מזהות עצמית. בעוד בגיל הילדות קבוצת השווים משמשת בסיס להשוואה חברתית הגורמת לתלמידים עם לקויות למידה תחושה עצמית שלילית עקב הלקות והישגיהם הנמוכים, בגיל ההתבגרות נסבים תהליכי ההשוואה סביב תחומי עניין חדשים. התלמיד עם לקויות למידה שואב כוחות מהקבוצה, עובדה הגורמת למפנה חיובי המתבטא בהאצה ובסיום של השלמה עם הלקות, במיוחד אם בכיתתו ילדים נוספים המצהירים שיש להם לקות למידה. רישומם של שינויים אלה ניכר היטב בדיווחי המרואיינים, ורובם מספרים כי לאחר שהחליטו לחשוף את קיום הלקות כשהיו בבית הספר התיכון, הסביבה הגיבה באופן יותר חיובי מאשר בבית הספר היסודי: "החבר'ה בכיתה התייחסו לזה באופן טבעי", והלקות אינה מכשול ליצירת קשרים הדדיים מספקים. הבושה פוחתת והפתיחות גוברת – חלק מהתלמידים אפילו פונים לחברים לבקש אוזן קשבת או תמיכה ועזרה בלימודים. אחת הבנות אמרה: "ברגע שאני קיבלתי את זה אז גם החברה קיבלה את זה טוב יותר". היא הסבירה שזה לא בא בקלות. היא כינתה את התהליך שעברה "תהליך אין סופי" כמו "מדרגות שיש בהן עליות וירידות", וכי הערה ציונית תמיד יכולה להחזיר את התלמיד לתחילת התהליך.

הגורמים לבחירת סגנון ההתמודדות

הדרך בה תופס המתבגר את המצב לראשונה – כאיום או כאתגר – הוא הגורם המרכזי בבחירת התגובה למצב הלחץ. התגובות יכולות להתמקד בבעיה, בניסיון לתעל משאבים לפתור את הבעיה שיצרה את מצב הדחק, או להתמקד ברגשות כדי להקל את המתח המתעורר ממצב הדחק. במחקר הנוכחי, שבחן את ההתמודדות

לאורך שלוש שנים, ניתנה הזדמנות ראשונה לבדוק את מקומן של קבלת הלקות ותפיסת הלקות בבחירת סגנון ההתמודדות עם המטלה הלימודית.

סגנונות התמודדות רגשית וקוגניטיבית עם מטלות אקדמיות ועם בחינות הבגרות

הממצאים מגלים שתי קטגוריות שהוזכרו תדיר, חשש מתיוג וחוסר אונים בלמידה, שהובילו לפיתוח **שתי אסטרטגיות גרעין** מקבילות להתמודדות בתקופת בחינות הבגרות. **האחת** מכוונת להתמודדות עם הרגשות המלווים את הקושי, הישמרות מהצפה של רגשות איום על העצמי וחשש להיות מתויג כחסר יכולת לימודית וקוגניטיבית. **השנייה** מכוונת להתמודדות עם הקושי הלימודי־קוגניטיבי במטרה להתגבר על חוסר ישע, חוסר אונים וחוסר שליטה בלמידה. אצל הבנים בולטות אסטרטגיות התמודדות עם הבעיה ועם הקושי הלימודי, בעוד אצל הבנות פונות האסטרטגיות להתבוננות פנימה ולהתמודדות עם רגשות. את אסטרטגיות ההתמודדות שעלו ניתן לאפיין בארבעה דפוסים מרכזיים, כאשר שלושה מהם: נמנע, משלים, נחוש, זיהתה הררי במחקרה (1999). במחקר זה התברר כי קיימים ארבעה דפוסים. דפוסים אלה יכולים לאפיין שלב בתהליך, יכולים להיות תלויים במצב ואף קשורים בתכונות ראשוניות הקשורות בלקות או במאפייני אישיות של המתבגר. דפוסי התמודדות אלה אינם מהווים סגנון קבוע או תכונה והם:

הימנעות: דפוס הגנתי הכולל חוסר אמונה בעזרה, אי רצון לשיתוף פעולה, הדחקה של המצב, התנהגות נסגנית, הרמת ידיים, נטייה לבכי, הסתגרות או תלות מוגזמת במבוגר.

התמרדות: דפוס שלילי ושולל, התנגדות לעזרה, נטייה להאשים אחרים במצבם, התנהגות מרדנית, חוסר השלמה עם מצבם. מיקוח עם הסביבה.

השלמה: השלמה חלקית עם הלקות. טרם הגיעו להסתגלות מלאה, הם נאנחים ומתמודדים, חשים מוגבלות מסוימת, אך מוכנים להתמודד ולהשקיע.

נחישות: השלמה וקבלת הלקות כחלק מהדימוי העצמי. התנהגות המתבטאת בתפיסת המצב כאתגר וברצון להוכיח יכולת למרות הלקות.

התמודדות עם רגשות: הישמרות מהצפה ברגשות איום על העצמי

תחושת המצוקה הנובעת מהצורך להתמודד עם מטלה מורכבת ללא משאבים זמינים מעלה רגשות שליליים של איום והערכה של המצב כבלתי ניתן לפתרון. רגשות הבלבול מתווספים לחשש מתיוג כמי שהוא חסר יכולת לימודית או קוגניטיבית ומפנה את מוקד ההתמודדות לתחום הרגשי. בהיעדר גורם זמין לטיפול ברגשות המהממים של צער, כאב ואיום, מפתח חלק מהתלמידים אסטרטגיות שימנעו את תחושת האיום וההלם שבא בעקבותיה. אסטרטגיות אלה מאופיינות בהתנהגויות לא מסתגלות, כמו הימנעות והרחקה או מרד והתנגדות, ומאפיינות בעיקר תלמידים שהיו בשלבים ראשונים של התהליך, בשלב ההלם או בתהליך עיבוד האובדן. לעומתם, התלמידים שמגיעים לשלב השלמה חלקית או מלאה מגלים אסטרטגיות מסתגלות כגון השלמה וקבלת הקושי ואפילו סגנון נחוש כדי להוכיח הצלחה.

אסטרטגיות התמודדות רגשיות לא מסתגלות: האסטרטגיה הבולטת ביותר אצל תלמידים בתחילת התהליך, היא הימנעות או בריחה מרגשות וממחשבות המהוות איום. הסיבה לבחירת סגנון זה היא רצונם להישמר מפני תחושת ההלם הראשונית שבגילוי תוצאות האבחון. הסגנון הנמנע גורם לתלמידים להירתע מאתגרים נוספים המגבירים את תחושת חוסר השליטה (Geisthardt & Munsch, 1996). תלמידים הנוקטים סגנון נמנע מתמקדים בהתמודדות עם הרגשות המלווים את הקושי. גם אם הם אומרים שלהשקעה יש משקל רב ושחוסר ההצלחה מקורו בחוסר השקעה, הרי שבפועל הם נוטים להתעלם מהקשיים ומתקשים לגייס כוחות להתמודד עם הקושי. אסטרטגיה זו כוללת בריחה מרגשות, כפי שמצאו פולקמן ולזרוס (Folkman & Lazarus, 1985), וכלולים בה נסיונות להפסיק את הלמידה הגורמת למצב הלחץ. הימנעות מתבטאת בבריחה משיעורים, בהימנעות מלמידה, בחוסר עמידה במטלות ובמבחנים וברצון לעזוב את הלימודים ולעבור למסגרות אקסטרניות. החרדה מכישלון ותחושת האיום מובילות להתמודדות המאופיינת בהימנעות כדי לחסוך כשלונות נוספים. אי עמידה במטלות מגבירה את חוסר האונים ואת חוסר השליטה במצב.

חלק מהבנות שהשתתפו במחקר מתארות אסטרטגיה אחרת, שמטרתה להחליף את רגשות האיום על היכולת הכללית והחשש מתיוג. אסטרטגיה זו היא המרה של רגשות האיום ברגשות סכנה אחרים, מוחשיים יותר, שאולי נראו פחות מטרידים. שלוש בנות דיווחו על אנורקסיה, ותיארו כיצד הפסיקו לאכול עד שהסביבה דאגה להן במידה כזו שאפילו האב נכנס לתמונה. חלק מהבנים תיארו מצבים בהם רצו להרגיש טוב ונעים ולכן נענו לחבריהם וניסו שימוש בחומרים ממכרים. תלמידים אחרים העדיפו לברוח אל הבכי בטענה שהם פשוט ילדים רגישים. חלק מהתלמידים פיתחו שיכחה לא ברורה לגבי אירועים שקשורים בלקות. אולם ראוי לציין כי במצבים בהם יש לאנשים שליטה מועטה או היעדר שליטה במצבם, ההרחקה וההימנעות יכולות להיות אסטרטגיות התמודדות יעילות. במקרה כזה מגיעה התעוררות רגשית טובה, מה שמאפשר הסתגלות יעילה יותר למצב הדחק, כפי שדווחו לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984). התלמידים המסגלים לעצמם סגנון נמנע רגשית, סגנון המאפיין את ראשית התהליך, מתקשים לתפקד גם מבחינה לימודית, ממשיכים לחוות כשלונות ולכן לא פעם עוברים לסגנון מתמרד. הם מפעילים מנגנון הדחקה ולא מגיעים להכרה ממשית שעליהם להתמודד עם הבעיה. בהיעדר השלמה פנימית וקבלה של הלקות, הם מסגלים דפוסים מתמרדים כמו פריקת רגשות וזעם, האשמת הסביבה והתנהגות מרדנית מוחצנת. מוקד השליטה שלהם הוא חיצוני/גלובלי, והם לא נוטלים אחריות למצבם, אם מחוסר תחושת ערך עצמי או מחשש עצום מתיוג כחסרי יכולת קוגניטיבית.

אסטרטגיות התמודדות רגשיות מסתגלות: ככל שמתקדמים התלמידים בתהליך קבלת הלקות ועיבוד משמעות האובדן, כן הם מיטיבים להתמודד גם עם הרגשות המלווים את הבעיה ובוחרים באסטרטגיות שכיוונן חיובי ויעיל, ובעזרתן מגיעים

להשלמה חלקית עם הקושי. הם אינם מתכחשים לו, ולקות הלמידה היא חלק מהדימוי העצמי שלהם. לכן הם רוצים שיתייחסו אליהם כאל נערים ונערות רגילים, אף שהם עדיין רגישים לתחושת התיוג. התלמידים הבוחרים באסטרטגיות מסתגלות חיים בתחושה של מוגבלות מסוימת אך לא מרימים ידיים, משתפים פעולה ומוכנים לקבל כל עזרה. הם משתמשים באסטרטגיות של ויסות רגשות לצורך הרגעה עצמית. הם רואים את לקות הלמידה כמצב מאתגר ומבטאים זאת בסגנון ההתמודדות הרגשית שלהם. בעזרת מסגור מחדש (reframing) הם מכירים בלקות, ונותנים משמעות מחודשת לחיים עם לקות למידה.

אסטרטגיות התמודדות עם הקושי: התגברות על חוסר ישע ועל חוסר אונים

בנוסף לפיתוח אסטרטגיות שישמרו עליהם מפני רגשות המלווים בתחושות קשות ומפני חשש מתיוג או מחוסר יכולת, מפתחים המשתתפים אסטרטגיות קוגניטיביות כדי להתמודד עם חוסר הישע ועם חוסר האונים בהקשר ללמידה. מדברי המרואיינים עולות אסטרטגיות מסתגלות ושאינן מסתגלות להתמודדות עם בחינות הבגרות. גם את האסטרטגיות הללו ניתן למיין **לאסטרטגיות לא מסתגלות** המאפיינות את ראשיתו של התהליך **ולאסטרטגיות מסתגלות** המאפיינות את ההתקדמות בתהליך עד להשלמה עם הלקות.

אסטרטגיות התמודדות קוגניטיביות לא מסתגלות: אחת הדרכים להתמודדות עם היעדר השליטה שחשים המשתתפים בכל הקשור ללמידה היא התנהגות נסגנית או נמנעת, החל בהרמת ידיים, אי־הגעה לשיעור, אי־הכנת שיעורי בית וכלה בתלות מוגזמת במבוגרים או בהורים, חוסר רצון להתמודד לבד עם המטלות הלימודיות או הסתגרות מוחלטת. נסיגה ממאמץ קוגניטיבי, הימנעות מלמידה ואפילו בכי כאסטרטגיה של בריחה וחוסר התמודדות, מאפיינים את המשתתפים בראשיתו של התהליך. בהמשך התהליך, כאשר המשימה נראית מעבר לכוחותיהם והמצב נראה כיוצא משליטה, חוזרים התלמידים לאסטרטגיה זו.

אסטרטגיות התמודדות קוגניטיביות מסתגלות: תפקיד נכבד בהתמודדות עם בחינות בגרות היה לאסטרטגיות ההתמודדות החיוביות של המתבגרים עם המטלה הלימודית. ניתן לאפיין שני דפוסים עיקריים בדרכי ההתמודדות הללו: אסטרטגיות פיצוי ועקיפה או אסטרטגיות של תקיפת הבעיה. אסטרטגיות פיצוי ועקיפה עולות מדיווחיהם של רוב התלמידים, במיוחד אלה שמפתחים אסטרטגיה של השלמה. תלמידים אלה מתארים בדייקנות מפתיעה כיצד הם מתגברים על הקשיים בקריאה ובקשב. הם מגלים מודעות גבוהה לשיטותיהם לעקיפת המחסומים. הם מתארים אסטרטגיות לקריאת מילים קשות בעזרת ההקשר וטוענים ש"כל אחד שהוא דיסלקטי יודע לקרוא לפי מה שהוא מבין שכתוב שם גם אם המילה קשה". התלמידים מתארים איך הם ממלמלים את המילים וממשיכים הלאה. בנוסף מתברר כי היכרות מקדימה עם הטקסט

וגילוי עניין בנושאים הנלמדים, משפיעים מאוד על יכולת ההתמודדות, על שטף הקריאה ועל המוטיבציה לקרוא ולהתמודד עם טקסטים חדשים כפי שמצאו חוקרים קודמים (Fink, 1995; Kos, 1991). התלמידים מדווחים כי הם מעדיפים שלא לקרוא כלל בספר הלימוד. הם נשענים על חברים שמקריאים להם, או משתמשים בתקצירים שכתבו חברים או מורים. התלמידים המתקשים בקריאה מפתחים חוסר אונים נרכש לגבי הקריאה ולכן יגדלו להיות מבוגרים שאינם קוראים כלל (Kerr, 2001). הם מוצאים דרכים להתכונן לבחינות הבגרות "בלי לפתוח את הספר". עובדה זו מעמידה בסימן שאלה את אופיים של מבחנים אלה, שניתן להצליח בהם רק מקריאת תקצירים ותרשימי זרימה. בתחום אסטרטגיות ארגון, יש המנהלים שיחה עם חבר כדי לארגן את החומר במחשבה, ולבדוק "מה אני יודע ומה לא", ויש שדיברו אל עצמם בקול כדי לזכור. שיטה זו מאפיינת בעיקר את בעלי הפרעת הקשב, שגורם מארגן חיצוני עוזר להם.

באשר לדפוסי העבודה בכיתה, מתברר כי למרבית המרואיינים יש שיטות למידה מגובשות בכיתה ובבית, וכשהם צריכים להתגבר על חומר רב הם נעזרים בעיקר בחברים. לעתים נדירות בתקופת בחינות הבגרות הם נעזרים בהורים. מעטים משתמשים בטכניקות שלימדו מורים להוראה מתקנת. חלק מהתלמידים מגלים נחישות יתר, ותפיסתם את לקות הלמידה מראה על נכונות להתקדם למרות הקושי ולא לוותר. הם רואים במצבם אתגר ולא איום, ומכיוון שהם רוצים למצות את יכולתם עד תום, הם מוכנים להשתמש בכל השירותים הניתנים להם, כולל ההתאמות. הם אינם רואים את עצמם חריגים או מוגבלים, אלא כמי שיש להם מגבלה מסוימת, שבעטיה יש להם זכויות המאפשרות התמודדות טובה יותר. הם רואים בפן המשימתי את עיקר ההתמודדות ורוצים להשקיע יותר. תלמידים נחושים אלה מגלים כוח להסתער על אתגרים ולהשקיע מאמצים, והתוצאות החיוביות גורמות להעלאת רף הציפיות העצמיות. סגנונות ההתמודדות שלהם מאופיינים בגיוס כוחות ובהשקעת מאמצים כבירים להתמודד עם המטלות. הם מצליחים להגדיר מחדש את הקושי הלימודי באופן גמיש ומותאם למטלה, ו"לא הכל קשה – אלא יש תחומים עם קושי ושם צריך לגייס יותר כוחות". הם משנים את ההשקעה באופן יעיל על פי דרישות המטלה ובהתאם ללקות הספציפית שלהם. תלמידים עם סגנון התמודדות נחוש מגלים שיש חיים מחוץ לבית הספר ומנסים להצליח גם בתחומים אחרים. ניתוח מסכם של שלושת הראיונות, במשך כל שלבי ההתמודדות עם תחושת האיום, מעלה שלוש אסטרטגיות המראות התמודדות מסתגלת:

א. תפיסה של לקות והכלתה כחלק מהזהות העצמית.
ב. הבניה מחודשת של הקושי. תרגום האיום למשהו פחות מאיים.
ג. שינוי עמדות אצל האחר, שליליות (negativism), תגובה היוצרת שינוי בעמדות אחרים.

חשוב לחזור ולהדגיש כי התלמידים יכולים להפגין סגנונות התמודדות שונים במצבים שונים. בחירת סגנון התמודדות לא עקבי נובעת מתפיסת המצב ומהשלב בו

הם נמצאים בתהליך קבלת הלקות וההתמודדות עם האובדן. תמיכה מהסביבה (הורים, חברים ומורים) ומאפייני אישיות כמו תפיסה עצמית וסוג הלקות, כל אלה משפיעים אף הם על בחירת סגנון ההתמודדות ומשפיעים זה על זה, כפי שמתואר במודל התלת מימדי של כץ ופלוריאן (Katz & Florian, 1987).

עיון מעמיק בדפוסים שונים של התמודדות בקרב תת־קבוצות של לקויות למידה, מחדד את ההבדלים בין סגנונות ההתמודדות של התלמידים עם לקויות למידה מילוליות לבין אלה עם לקויות למידה שאינן מילוליות. מתיאור המשתתפים את דפוסי ההתמודדות, עולה כי התלמידים עם לקויות למידה מילוליות מגיעים בסופו של התהליך להתמודדות יותר מסתגלת, משלימה או אפילו נחושה. לעומתם, התלמידים עם לקויות למידה שאינן מילוליות נוטים לסגנון ההתמודדות הנמנע או המתמרד, ולעתים נחוש באופן לא ריאלי ובלי התאמה למצבם – "הולכים נגד הרוח". הדבר נובע מתפיסה עצמית לא מציאותית ומהעובדה שהם מתקשים להתמודד עם קבלת הלקות – הן בגלל הכחשה של מצבם והן בגלל מאפייני אישיות הנעוצים בלקות עצמה. עוד מסתבר שגם אם הגיעו להשלמה חלקית ולהבנה חלקית של מצבם, בעזרת טיפול פסיכולוגי, תמיד ישנן מעידות ברגע של מבחן, כמו כניסה למקום לימודים חדש הדורש הגדרה מחודשת של הלקות (Little, 2001; Palombo, 2001). חשיבות רבה יש לאופן בו מוגדרת הלקות ביום האבחון ולשיחת הסיכום במתן המשוב שלאחריו. התאמת תוכנית אישית המקדמת את התלמיד במישור הרגשי ובמישור הקוגניטיבי בו־זמנית, עוזרת לו להגיע להתנהגות מסתגלת ומשלימה.

חוללות (מסוגלות) אקדמית והשלכת הלקות על העתיד

מחקר זה מלמד שלרוב התלמידים יש היכולת לנתב את בחירותיהם לעתיד למסלולים מתאימים, תוך הבחנה מפוכחת בין הרצוי והאפשרי, לבין הבלתי מושג והבלתי מציאותי, ולגלות חוללות (מסוגלות) אקדמית. נבדק אחד דיבר על רצונו להיות רופא, ואמר כי אם לא יוכל ללמוד בארץ בגלל ממוצע ציונים נמוך, ילמד בחוץ לארץ אבל לא יוותר. הבחירה שבסופה עומדת השאיפה להתקדם ולהתפתח, מחזקת את הרושם שההתנסות הממושכת בקשיים והמאבק הבלתי פוסק של רוב הנבדקים הפכה לגורם מדרבן ומחסן, המלכד את מרכיבי האישיות למסוגלות ולעמידות מול קשיים שעוד נכונו להם. אם עולה מדבריהם של התלמידים עם לקות לא מילולית כי הם מגיעים לתובנות חשובות לגבי אופן התמודדותם, תובנות אלה אינן מובילות לכלל קבלת הלקות והפנמתה המלאה. לשאלה אם ישתמשו בהתאמות מחוץ לבית הספר אומרים התלמידים עם לקות למידה לא מילולית כי הם מעדיפים שלא להשתמש בהתאמות, כדי שזה לא "יקלקל להם". לדבריהם, קודם ינסו בלי התאמות ורק אם ייכשלו ישתמשו בהן. לרוב התלמידים עם לקות לא מילולית הייתה תחושה שהקושי הוא זמני, ויתכן שיעבור עם ההתבגרות כשיתחילו לימודים בעתיד. כאמור, יתכן שהדבר נובע מאופי הלקות ומקשיים בשיפוט שיש לתלמידים אלה, כפי שמציע רורק (Rourke, 1991, 1995), או מהעובדה שלקות הלמידה שלהם אינה ברורה ונראית לעין כמו

לקות קריאה, ולכן תחושתם הפנימית היא שאין להם ממש לקות למידה ושהקושי כרוך במוטיבציה. הדבר מדגיש את הצורך בהתבוננות מעמיקה בתהליכי ההתמודדות של קבוצה ייחודית זו ובצורך בליווי רגשי ומדויק המתאים לסוג הלקות שלהם. זאת כדי שיגיעו להפנמת הלקות ויבינו את החשיבות שיש להתאמות בדרכי ההיבחנות ולנחיצותן גם בעתיד. מכאן ברור הצורך בהבחנה בין סוגים שונים של לקויות למידה במחקרים העוסקים בתחום זה (Greenham, 1999).

השלכות חינוכיות – מסר לבית הספר ולמערכת החינוך

עבודה זו משקפת את קולם האישי של תלמידים עם לקויות למידה המתבוננים בעברם הלימודי, מתארים את קשייהם בהווה ומביטים במבט מפוכח על עתידם. קולות אלה מלמדים על מבוכה רבה השוררת במערכת החינוך שליוותה אותם לאורך כל תקופת ההתמודדות בשנים 2000-2004, שנים בהן נכנסו לתוקפם שני חוזרי מנכ"ל (משרד החינוך, 2000, 2003) שהוסיפו למבוכה, אך גם ניסו להסדיר את נושא ההתאמות בדרכי למידה ובמיוחד בדרכי היבחנות.

התלמידים הנבדקים מביעים תחושת בלבול מהוראות חוזרי מנכ"ל המשתנים חדשות לבקרים. התלמידים חשים כי, מחד, נוטה מערכת החינוך לתת התאמות בבחינות ולהגן על זכויותיהם של התלמידים עם לקויות הלמידה, ומאידך היא מחמיצה פנים, מגלה חשדנות וחוסר אמון כלפי המאובחנים ובוחנת שוב ושוב, באמצעות ועדות מחוזיות חיצוניות, אם האבחון נעשה כדין. יחס דו־ערכי זה יוצר קשיי תקשורת בין המערכת לתלמידים ולהוריהם, נתפס כביקורת וכעוינות כלפיהם, והופך למרכיב מרכזי בתפיסותיהם העצמיות השליליות של התלמידים. תפיסות התלמידים מדגישות את החשיבות של ההתאמות בדרכי הוראה ולא רק בדרכי היבחנות ואת הצורך באבחון מוקדם ובתמיכה לימודית ייחודית ומותאמת לכל תלמיד וללקות שלו. התלמידים גם מעלים את הצורך ביצירת רצף של התמיכה הלימודית, ובמיוחד התמיכה הרגשית (עליה הצביעו, כאמור, הבנות) לעזרה בהתמודדות עם לקות הלמידה שלהם ולהגדלת סיכויי ההצלחה שלהם.

על כך אפשר ללמוד מתשובותיהם לשאלה מהו המסר שהם רוצים להעביר לבית הספר ולגורמים המטפלים. מדברי כל הנבדקים עולה כי הם מבקשים יחס הוגן, עזרה מתאימה והבנה מצד כל הסובבים ובמיוחד מהמורים, שהם הראשונים שחשים בקשייהם והראשונים שיכולים להושיט עזרה. בקשה זו מקורה ברצון להרגיש שאומנם ניתנה להם הזדמנות שווה להוכיח את יכולתם, יכולת שהלקות מנעה מהם להראות, במסגרת הכיתה הרגילה. מימוש מחויבותו של בית הספר להבטיח סיכויי הצלחה הוגנים לתלמידים עם לקויות למידה דורש קיום תהליכים יעילים של איתור תלמידים מתקשים כבר בראשית הדרך, כפי שטענו התלמידים, ומתן התאמות בדרכים שלא יפגעו בהם, כפי שהסבירה עפרה:

"קודם כל המחויבות היא של בית ספר לתלמיד. לא תמיד התלמיד צריך לרוץ...

להביא את הטייפ ולבקש סליחה על זה שהוא צריך את ההקראה. ולא, זה דבר שמגיע לו. זה מחויבות של בית ספר. זה דבר שמגיע לו זה מה שהוא צריך. יש תלמיד שצריך כיסא ושולחן ויש תלמיד שצריך הקראה. חשוב מאד לעשות את הדבר הזה כי אחרת אני לפעמים הרגשתי שאני כאילו מבקשת יותר מדי... סליחה אבל תעשו לי הקראה, סליחה אבל אני צריכה יותר זמן ו... לא זה צריך להיות בדיוק להפך. כאילו גם מבחינת לידע את המורים שהמורים יבינו ויבינו מה זה אומר התאמות. מה זה אומר כלפי היחס לתלמיד... שזה לא אומר כלום... (מחייכת) שזה לא אומר כלום."

מדבריהם של המרואיינים עלה כי חוסר דיוק באבחנה והתאמות לא מתאימות יצרו בלבול וטיפול לא מתאים שגרם לבזבוז זמן וחוסר אמונה שאומנם יש להם לקות למידה ושהתאמות יסייעו להם להצליח. לכן, לדבריהם, על האבחון להיות מדויק ולאפשר אבחנה של סוג לקות הלמידה המקשה על התלמיד והתאמת תוכנית אישית המותאמת לסוג הלקות. על האבחון לציין נקודות חולשה ונקודות לחיזוק כדי שהתלמיד לא יקבל תחושה שהוא "ילד לקוי למידה", אלא שהוא תלמיד שיש לו לקויות למידה מוגדרות, בתחומים מוגדרים. חשיבות מתן המשוב בגיל הבוגר לתלמיד ולהוריו עולה אף היא מן הנתונים, שהרי הוא משמש נקודת מוצא אובייקטיבית, ממנה מתחיל תהליך קבלת הלקות והכלתה כחלק מתפיסה עצמית. ניסיון לטשטש את הבעיה ולייפות אותה רק יחבל ביכולת לעבור את השלבים באופן טבעי. על היועצים, כחלק מצוות רב־תחומי בבית הספר, לעסוק בליווי רגשי ולא רק בארגון ההתאמות. מהנבדקים וממחקרים בשדה עולה הצורך ביצירת כלי איתור מוקדמים, במיוחד למתקשים בקריאה. איתור מוקדם מאפשר טיפול מוקדם. כמו כן יש צורך בהעצמת המורים, בהקניית ידע ובהסברה ציבורית בנושא לקויות למידה ובשיתוף פעולה בין הגורמים המטפלים. שיתוף פעולה צריך להתקיים בין המאבחן הדידקטי, הפסיכולוג והיועץ, באופן כזה שלאחר האבחון יזכה התלמיד לליווי רגשי ולא רק קוגניטיבי. צריך שתהיה לתלמיד אוזן קשבת אצל היועץ לא רק לצורך הבירוקרטי של טיפול בהתאמות, אלא כדי ששלושתם ימשיכו ללוות את התלמידים לאורך השלבים של קבלת הלקות, החל מדיווח מפורט לתלמיד על סוג הלקות ומשמעותה ועד לעידוד ההתמודדות עם האובדן ועם לקויות הלמידה כחלק מהתפיסה העצמית. יש לבנות תוכנית התערבות בתחום הרגשי, כזו המתערבת בתפיסה עצמית "במה אני כן מוצלח", בתפיסת המצב, שייחשב כאתגר ולא כאיום, ובבדיקת מערכת הייחוסים של התלמיד. חשוב לחזק בתלמידים את חוויות ההצלחה כדי להעצים אותם. בבניית תוכנית ההתערבות יש לבנות דגם להעצמה קוגניטיבית ורגשית, על ידי מורים ויועצים, לאתר את סגנון ההתמודדות של התלמיד מבחינת האסטרטגיות שהוא בוחר, להתייחס לתהליך הרגשי והקוגניטיבי, וליצור פיגום מהמקום בו הוא נמצא כדי לקדם אותו בתהליך ההשלמה והקבלה. הדבר דורש רגישות והקשבה. על התלמיד להיות חלק מהתהליך, שותף בהחלטות, מודע להשלכותיהן ומוכן לשיתוף פעולה, ועל ההורים להיות בסיס עורפי שניתן לחזור

אליו לתמיכה בשעת הצורך, אך לא התומכים היחידים במלחמה נגד המערכת. בד בבד יש לפשט את הבירוקרטיה המסורבלת ולהפסיק את ההוצאות המיותרות על אבחונים חוזרים. האבחון חייב להינתן כחלק משירותי בית הספר ובכך הוא יהיה אובייקטיבי ולא ייפול על כתפיהם של ההורים.

דיון

בעבודה זו נעשה ניסיון לבחון את התהליכים הקוגניטיביים והרגשיים שחווים מתבגרים עם לקויות למידה במהלך מאבקם להשגת תעודת בגרות. הכלי לבחינה זו היה ראיון עומק חצי־מובנה. הראיונות החוזרים נערכו במשך שלוש שנים לאורך כל תקופת ההתמודדות. כן נעשה ניסיון להבחין בין התהליכים השונים שחווים תלמידים עם סוגים שונים של לקויות למידה – מילוליות ושאינן מילוליות. הכניסה לעומק התהליכים עזרה להבחין בין שני סוגי תהליכים: א. התהליכים האחידים שעוברים כל התלמידים עם לקויות למידה, משלב האבחון הפורמאלי ועד לקבלת הלקות וההשלמה. ב. התהליכים הייחודיים המאפיינים את קבוצת התלמידים עם לקויות הלמידה הלא מילוליות, הנובעים כנראה ממקור ראשוני שהוא הבסיס הנוירולוגי ללקויות הלמידה שלהם. במהלך העבודה נעשה ניסיון לשרטט את מסעו של היחיד בתהליך שהוא עובר לאורך שנות לימודיו במערכת הלימודית – מהרמזים הראשונים ללקויות למידה ועד לסיומו הטוב, עם קבלת תעודת הבגרות המיוחלת. התברר כי עיקר ההתמודדות מתרחש מרגע שנודע לתלמיד שיש לו לקות למידה (האבחון המשמעותי בגיל ההתבגרות) ועד לסיום התיכון, שאצל חלקם איננו סוף אלא רק פתיחה למה שעוד נכון להם בעתיד. המחקר, שנערך בגישה איכותנית, מסתמך על תיאוריה מעוגנת בשדה ומעלה נתונים מן השטח באופן פתוח, ללא השערות קודמות. יש, עם זאת, לקחת בחשבון כי במסגרת המחקר האיכותני קיימות מספר מגבלות מתוקף היותו מחקר המתבסס על גישה פרשנית. בנוסף עולות מספר סוגיות מתודולוגיות, כמו השתייכותם של הנבדקים לזרם אחיד, הזרם הממלכתי דתי, ובכך ניתן לומר כי שדה המחקר מצומצם. אולם יש לסייג ולומר כי גם בקרב תלמידים אלה שונה רמת הדתיות ואופן ההגדרה הדתית של המשתתפים עצמם. לגבי יכולת ההכללה ממחקר זה, הבנוי בפרדיגמה של חקר מקרים מרובים, הוצגו התנאים המיוחדים ותיאור מפורט של ההתנהגות, המצבים והתופעות. יבואו אחרים ויראו אם ניסיונם מתאים לתיאור וירחיבו את השדה ובכך תיעשה ההכללה.

מהנתונים האותנטיים, כפי שנשמעו מפיהם של התלמידים לאחר קידוד על ציר, זוהו קטגוריות גרעין מרכזיות המראות כי עיקר ההתמודדות סובב סביב **שני צירים** מרכזיים: **הציר הרגשי** – חשש מאיום על תפיסת העצמי ומתיוג כחסר יכולת, **והציר הקוגניטיבי** – תחושה של חוסר אונים, חוסר ישע וחוסר שליטה. מתברר כי תפיסת המצב של התלמידים כאיום או כאתגר, היא זו שמניעה את הגורם המרכזי לבחירת כיוון ההתמודדות – להתמודדות עם הקושי הלימודי או עם הרגשות המלווים את הקושי. בחירת אסטרטגיית ההתמודדות המשפיעה על סגנון ההתמודדות ואופייה קשורה במגוון מרכיבים. המרכיב הראשי המתערב בבחירה הוא השלב בתהליך קבלת

הלקות ועיבוד תחושת האובדן המלווה את התלמיד בזמן ההתמודדות. נעשה ניסיון להשתמש בדגם התלת־ממדי והגמיש, אותו מציעים כץ ופלוריאן (Katz & Florian,1987), ולטעון כי לא די להסתכל על השלב בו נמצא התלמיד באופן תפיסת הלקות – הלם, אבל או הסתגלות – אלא בגורמים הנוספים הקשורים בתהליך, כמו הרגשות והתגובות שהוא נתון בהם באותו רגע, שהם טבעיים לאובדן או אבל, והגורמים המשפיעים כמו מבנה אישיות, מערכת משפחתית, סביבה חברתית ומערכת בית־ספרית. יש לציין כי התמודדות עם הידיעה שיש להם לקויות למידה אינה בהכרח מצב שיוצר דחק בקרב רוב התלמידים, אך יש בכוחו לעשות זאת. נמצא כי חלק מהם תופסים את הלקות ברגע מסוים כמצב מאיים. עוד מתברר כי יום האבחון המשמעותי, שהוא גם יום קבלת המידע אודות הלקות שיש לתלמיד, מהווה נקודת מפנה חשובה. אם מסירת המידע נעשית כראוי ומלווה בסיוע רגשי נכון, יש בה כדי להניע את התהליך בכיוון חיובי עד להשלמה ולנתינת משמעות, באופן שהתלמיד ידע להכיל את הלקות כחלק מתפיסתו העצמית ולהתייחס אליה כאל תכונה מסוימת, המקשה על יכולת למידה רגילה, אך יש בכוחו להתמודד אתה. גיוס הכוחות תלוי במקום שהתלמיד מקצה ללקויות הלמידה בתוך עולמו האישי. מתברר כי לתלמידים עם לקויות שאינן מילוליות יש קושי בהגדרת הלקות, בהכלתה ועוד יותר בקבלתה. גם אם נראים לאורך התהליך ניצני השלמה, מתברר בסופו כי התלמידים לא משכילים להגיע להשלמה מלאה. הם פונים אל העתיד בתחושה שזה היה קושי ספציפי לתקופת התיכון, שיכול לעבור, לכן בעתיד ינסו להתחיל חייהם מחדש ללא ניסיון להשתמש בהתאמות מחוץ לבית הספר. מגוון סגנונות ההתמודדות עליהם מצביעים התלמידים מוצג בדגם שבמרכזו עומדות קטגוריות הגרעין. דגם זה עוזר בהבנת האסטרטגיות השונות שמסייעות בהתמודדות עם המטלה המורכבת העומדת בפניהם, קרי בחינות הבגרות. מחקר זה מצביע על הצורך לשמוע את קולם של התלמידים, ללמוד מפיהם מהן הדרכים להתמודדות, מה עוזר להם להצליח ומה מניע את התהליך טוב יותר, כדי שיגיעו להשלמה. יש לקחת בחשבון את כל הגורמים המעורבים, כמו חששות מתיוג, מאפייני אישיות, נורמות תרבותיות וסגנונות שונים של ההתמודדות, וזאת במטרה להבין טוב יותר את התופעה. יש לקוות כי מחקר זה, בהתייחסותו המקיפה, המעמיקה והמגוונת לבעיה, תרם תרומה אמיתית להבנת תהליכי ההתמודדות המגוונים של התלמידים עם לקויות הלמידה השונות באופן שניתן יהיה להבין את עולמם. מתוך הבנה זו יש להכין להם תוכניות ייחודיות, בעזרת צוותים רב־מקצועיים, הכוללים מורה מחנך, יועץ ומאבחן כדי לתת מענה לצרכיהם המיוחדים ולהפוך את ההתמודדות עם בחינות הבגרות מאיום לאתגר.

מקורות

אדד, מ' (2002). נגטיביזם בגיל ההתבגרות. בתוך מ' אדד וי' וולף (עורכים), **עבריינות וסטייה חברתית: תיאוריה ויישום**, עמ' 41-50. רמת־גן: אוניברסיטת בר־אילן.

בלום, ב' (1978). **תכונות אנוש ולמידה בבית הספר**. תל־אביב: גומא.

גבתון, ד' (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר האיכותי. בתוך נ' צבר בן־יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**, עמ' 195־227. לוד: דביר.

דוקינס, ר' (1989). **הגן האנוכי**. תל־אביב: דביר.

הררי, י' (1999). **תפיסות עצמיות של מתבגרים לקויי קריאה וזרכי התמודדותם עם הלקות: קולותיהם של חמישה עשר תלמידי תיכון.** עבודת מחקר לתואר שני. תל־אביב: אוניברסיטת תל־אביב, בית־הספר לחינוך, החוג להיבטים התפתחותיים בחינוך.

וכסלר, ד' (1976). **מבחן וכסלר לילדים – מתוקנן לבחינת ילדים בני 6־16 בישראל.** ירושלים: המכון לפסיכולוגיה התפתחותית, ירושלים: השירות הפסיכולוגי־ייעוצי, משרד החינוך והתרבות.

מדינת ישראל (2000). חוק זכויות התלמיד. בתוך **ספר החוקים** (עמ' 42־44). ירושלים: המחבר.

מדינת ישראל (2003). חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 7). בתוך **ספר החוקים** (עמ' 92־96). ירושלים: המחבר.

מוס, ר"א (1988). **תיאוריות על גיל ההתבגרות.** תל־אביב: ספרית פועלים.

מרגלית, מ' (1996). מגמות פיתוח בחינוך המיוחד: קידום התמודדות עם בדידות, קשרי חברות ותחושת קוהרנטיות. בתוך ד' חן (עורך), **החינוך לקראת המאה העשרים ואחת**, עמ' 489־501. תל־אביב: רמות.

מרגלית, מ' (דצמבר, 2004). **חקר התקווה, המאמץ והמוטיבציה בלקות למידה.** הרצאה ביום עיון של ניצן, בנושא "עשה שאדע" – ההתמודדות והתקווה, תל־אביב.

מרגלית, מ', אפרתי, מ' ודנינו, מ' (2002). התאמות בבחינות לתלמידים עם ליקויי למידה: סקירת המחקר והשלכותיו. **הייעוץ החינוכי, 11**, 48־63.

משרד החינוך והתרבות (2000). התאמות בדרכי ההיבחנות בבחינות הבגרות לתלמידים עם ליקויי למידה בחטיבה העליונה (כיתות י', י"א, י"ב). בתוך **חוזר המנהל הכללי – הוראות קבע /9א**, עמ' 27־48. ירושלים: המחבר.

משרד החינוך והתרבות (2003). התאמות בדרכי ההיבחנות לנבחנים בעלי ליקויי למידה אינטרניים. בתוך **חוזר המנהלת הכללית – הוראות קבע סד4/ (ב).** ירושלים: המחבר.

עינת, ע' (2000). **מפתח לדלת נעולה, לפרוץ את מחסום הדיסלקסיה.** תל־אביב: הקיבוץ המאוחד.

עינת, ע' (2003). **הורים מול מחסום הדיסלקסיה: מפתח לדלת נעולה.** תל־אביב: הקיבוץ המאוחד.

צבר בן־יהושע, נ' (1997). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה.** תל־אביב: מודן.

קובלר־רוס, א' (1978). **לחיות עם המוות: על חשוכי המרפא והנוטים למות, על קרובי משפחתם, רופאיהם והאחיות המטפלות בהם** (כרמית גיא, תרגום). תל־אביב: צ'ריקובר.

Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self esteem in university students. *Educational Psychology, 14*(3), 323-330.

Bailey, J., Barton, B., & Vignola, A. (1999). Coping with children with ADHD: Coping styles of mothers with children with ADHD or challenging behaviours. *Early*

Child Development and Care, 148, 35-50.

Chapman, J.W. (1988). Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 357-365.

Creswell, J.W. (1997). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N.K. (1989). *Interpretive biography.* Newbury Park, CA: Sage.

Dorfman, C.M. (2001). Social language and theory of mind in children with nonverbal learning disability. *Dissertation Abstracts International, 62*(01), 574B (UMI No. 3001820).

Dyson, L.L. (1996). The experiences of families of children with learning disabilities: Parental stress, family functioning and sibling self-concept. *Journal of Learning Disabilities, 29*(3), 280-286.

Ellis, E.S. & Larkin, M.J. (1998). Strategic instruction for adolescents with learning disabilities. B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (2nd ed., pp. 585-656). San Diego: Academic Press.

Ellis, E.S. & Siegler, R.S. (1997). Planning as a strategy choice, or why don't children plan when they should? In S.L. Friedman & E.K. Scholnick (Eds.), *The developmental psychology of planning: Why, how, and when do we plan?* (pp. 183-208). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Fink, R.P. (1995). Successful dyslexics: A constructivist study of passionate interest reading. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 39*(4), 268-280.

Folkman, S. & Lazarus, R.S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*(1), 150-170.

Frith, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice, 5*(4), 192-214.

Garmezy, N. & Masten, A.S. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk. In E.M. Cummings, A.L. Greene & K.H. Karraker (Eds.), *Life-span developmental psychology: Perspectives on stress and coping* (pp. 151-174). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Geisthardt, C. & Munsch, J. (1996) Coping with school stress: A comparison of adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 29*(3), 287-296.

Gerber, P.J. (1994). Researching adults with learning disabilities from an adult-development perspective. *Journal of Learning Disabilities, 27*(1), 6-9.

Gerber, P.J. Ginsberg, R. & Reiff, H.B. (1992). Identifying alterable patterns in

employment success for highly successful adults with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 25*(8), 475-487.

Glazer B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* Chicago: Aldine.

Greenham, S.L. (1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review. *Child Neuropsychology, 5*(3), 171-196.

Gregg, N., Hoy, C. & Gay, A.F. (Eds.) (1996). *Adults with learning disabilities: Theoretical and practical perspectives*. New York: Guilford Press.

Grolnick, W.S. & Ryan, R.M. (1990). Self-perceptions, motivation, and adjustment in children with learning disabilities: A multiple group comparison study. *Journal of Learning Disabilities, 23*(3), 177-184.

Heath, N.L. (1996). The emotional domain: Self-concept and depression in children with learning disabilities. In T.E. Scruggs & M.A. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities: Vol 10. Theoretical perspectives* (part A, pp. 47-75). Greenwich: JAI Press.

Huntington, D.D. & Bender, W.N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities, 26*(3), 159-166.

Katz, S. & Florian, V. (1987). A comprehensive theoretical model of psychological reaction to loss. *International Journal of Psychiatry in Medicine, 16*(4), 325-345.

Kerr, H. (2001). Learned helplessness and dyslexia: A carts and horses issue? Reading, *35*(2), 82-85.

Kos, R. (1991). Persistence of reading disabilities: The voices of four middle school students. *American Educational Research Journal, 28*(4), 875-895.

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

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Little, L. (1999). The misunderstood child: The child with a nonverbal learning disorder. *Journal of the Society of Pediatric Nurses, 4*(3), 113-121.

Little, L. (2001). Peer victimization of children with Asperger spectrum disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40*(9), 995-996.

Maqsud, M. (1993). Relationships of some personality variables to academic attainment of secondary school pupils. *Educational Psychology, 13*(1), 11-18.

Mooney, S.P., Sherman, M.F. & LoPresto, C.T. (1991). Academic locus of control, self-esteem, and perceived distance from home as predictors of college adjustment. *Journal of Counseling and Development, 69*(5), 445-448.

National Joint Committee on Learning Disabilities (1994). In *Collective perspectives*

on issues affecting learning disabilities. Position papers and statements (2nd ed.). Austin, TX: PRO-ED. (ERIC Document Reproduction Service No. ED385079).

Palombo, J. (2001). *Learning disorders and disorders of the self in children and adolescents.* New York: Norton.

Pelletier, P.M. (2001). NLD and BPPD: Rules for classification and a comparison of psychosocial subtypes. *Dissertation Abstracts International, 61*(09), 5030B (UMI No. NQ52437).

Petti, V.L., Voelker, S.L., Shore, D.L. & Hayman-Abello, S.E. (2003). Perception of nonverbal emotion cues by children with nonverbal learning disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 15*(1), 23-36.

Rogers, H. & Saklofski, D.H. (1985). Self-concepts, locus of control and performance expectations of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities, 18* (5), 273-278.

Rothman, H.R. & Cosden, M. (1995). The relationship between self-perception of a learning disability and achievement, self-concept and social support. *Learning Disability Quarterly, 18*(3), 203-212.

Rourke, B.P. (1989). *Nonverbal learning disabilities: The syndrome and the model.* New York: Guilford Press.

Rourke, B.P. (1991). *Neuropsychological validation of learning disabilities subtypes.* New York: Guilford Press.

Rourke, B.P. (Ed.) (1995). *Syndrome of nonverbal learning disabilities: Neurodevelopmental manifestations.* New York: Guilford Press.

Seidman, I.E. (1998). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (2nd ed.) New York: Teachers College Press.

Sterbin, A. & Rakow, E. (1996, November). *Self-esteem, locus of control and student achievement.* Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Society, Tuscaloosa, AL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED406429).

Strauss, A.L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists.* Cambridge: Cambridge University Press.

Strauss, A.L. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA: Sage.

נספח 1

מדריך לראיון 1: ראיון עומק חצי מובנה שנערך למשתתפים בכיתה י' לפני מבחני הבגרות

אני מתעניינת בסיפור חייהם של תלמידים הנבחנים מבחני בגרות במסגרת ההתאמות.
ספר/י לי את סיפור חייך מאז שאת/ה זוכר/ת ועד היום.
שאלות ממוקדות (בהתאם לנושאים שהתלמידים יעלו)
היסטוריה לימודית חינוכית
סימנים ראשונים לקושי, תגובת סביבה והתמודדות.
מי איתר את הקושי, באיזה כיתה וכיצד?
במה נעזרת לסיוע לימודי – יעילות העזרה.
תגובות משפחה, חברים ומורים בתחנות שונות בבית הספר.
באיזה כיתה התחלת להשתמש בהתאמות באופן פורמאלי וכיצד הגיבה הסביבה?
כיצד השפיעו המעברים ממסגרת למסגרת בהקשר לקשיי הלמידה?
תפיסת לקות הלמידה והשפעותיה
מתי אובחנת, מה נאמר לך וכיצד הגיבו הוריך?
האם תוכל להגדיר את הקושי ולמה הוא דומה?
כיצד הגיבו חברים ומתי החלטת אם בכלל לשתפם?
תאר התנסויות חיוביות ושליליות בהקשר ללקות.
איך אתה מתמודד היום לימודית ועם תגובות סביבה?
מה אתה עושה בשעות הפנאי – האם יש עיסוקים נוספים?
ראייה לעתיד
מה סיכויי ההצלחה בבגרות?
איך אתה רואה את עצמך בתחומי עיסוק בעתיד?
מה תייעץ לילד אחר שהתחיל את לימודיו בתיכון והוא במצבך?
כיצד ישפיע הקושי על בחירת מקצוע?
מה תרצה לעשות "כשתהיה גדול"?

מדריך לראיון 2: ראיון עומק חצי מובנה לתלמידים בכיתה י"א לפני מבחני הבגרות
שאלה פתוחה
עברה שנה מאז נפגשנו בערב פסח בשנה שעברה. אני עדיין מתעניינת במה שעובר על תלמידים המתמודדים עם מבחני הבגרות במסגרת ההתאמות. ספר/י לי מה קרה מאז נפרדנו ועד היום.
שאלות ממוקדות (בהתאם לנושאים שהתלמידים יעלו)
תיאור ההתמודדות הקוגניטיבית עם הבגרות:
איך התכוננת למבחנים / ומהן מערכות תמיכה בתוך ומחוץ לבית הספר?
תאר אירוע של מבחן ומה חשבת לפני/אחרי.
תאר סדר יום בתקופת המבחנים.

תאר אופן התמודדות לימודית ורגשית עם עומס לימודי.
תאר סיטואציה בה הרגשת שיחסך השתנה לעצמך וללימודים.
תמיכת הורים, מורים, משפחה – במי במיוחד נעזרת?
יחס חברים – התמודדות חברתית – פעילות חברתית מחוץ לבית ספר ובשעות פנאי.
תיאור אופן שימוש בהתאמות, יעילותן, אופן ההתארגנות הבית־ספרית ותגובת סביבה.
תאר קשיים – מה זה קושי לימודי? דימוי לקושי: בשבילי ללמוד לבגרות זה קשה כמו:
תאר חוויה של התמודדות לימודית – איך זה מעמיד אותך מול אחרים?
השלכות לעתיד
תוצאות מול ציפיות – מה התחושה? האם הציונים עד עכשיו הם בהתאם לציפיות?
תיאור אירוע – יום בו קיבל תוצאות ותגובה אישית / תגובת סביבה /הורים.
מחשבות לגבי המשך הצלחה בבגרות ומידת ההשקעה הנדרשת.
מחשבות לגבי סיכויי הצלחה בבגרות.
עצות לילד אחר שיש לו קשיים והוא נמצא בתחילת הדרך.
תוכניות לעתיד וכיצד לקות הלמידה תשפיע על בחירת מקצוע.
מסר לבית הספר ולמורים.

מדריך לראיון 3: ראיון עומק חצי מובנה לתלמידים הלומדים בכיתה י"ב
שאלה פתוחה
עברה שנה מאז נפרדנו בערב פסח בשנה שעברה. אני עדיין מתעניינת במה שעובר על תלמידים המתמודדים עם מבחני הבגרות במסגרת ההתאמות. ספר/י מה קרה מאז נפרדנו ועד היום.
שאלות ממוקדות (בהתאם לנושאים שהתלמידים יעלו)
תיאור החוויה והקשיים
תיאור ההכנה למבחנים, מערכות תמיכה וסדר יום.
השוואה בין י', י"א לי"ב מבחינת התמודדות רגשית וקוגניטיבית.
שימוש בהתאמות, יחס המורים, החברים ומידת היעילות והארגון.
התבוננות בחוויה – תיאור דברים שהשתנו / אם השתנו
יחס חברה, הורים, מורים.
תפקיד היועץ/פסיכולוג, מאבחנת.
תפיסות עצמיות
אני מול אחרים – תפיסה עצמית ביחס לקבוצת השווים.
תפיסת הלקות והשפעתה על ההתמודדות הלימודית.
האם התוצאות תואמות ציפיות עד כה.
תוכניות חדשות וראייה לעתיד
מחשבות על העתיד – כיצד הקושי ישפיע על בחירת מקצוע.
כיצד ישפיע הקושי או מה שלמדת מההתמודדות על העתיד ועל חייך?
האם תשתמש בהתאמות מחוץ לבית הספר בלימודים בהמשך?
במחשבה לאחור – מה הכי עזר לך?

מה המסר לבית הספר, ומה העצות לילד עם לקות למידה בראשית דרכו.
דימוי להתמודדות: בשבילי לעבור את מבחני הבגרות היה כמו: _____
מה תרצה/תרצי לתרום מניסיונך לאחרים?
תוכניות לשנה הבאה והקשר לתהליך שעברת.
תיאור התהליך שעברת – תן שם לסיפור
בחר שם לעצמך _____

"הצללת למידה" ו"פרופיל הייחודיות" – פרדיגמה חדשה להבנת לקויות למידה והשלכותיה

יונתן שתיל

תקציר

המאמר בוחן ברמה התיאורטית את הנחותיה של הפרדיגמה הרווחת לגבי מהותן של לקויות הלמידה, לאור ההגדרות המקובלות להסבר התופעה. פרדיגמה זאת מניחה כי לקות הלמידה היא הפרעה בתפקודי הלמידה, שמקורה נוירו־קוגניטיבי והיא מעין איפיון או תכונה של היחיד.

מועלית הטענה, שפרדיגמה זאת אינה מייחסת משקל מספיק לעובדה כי בכל לקות למידה, ובמיוחד של ילדים בגילאי בית הספר, יש משקל מרכזי לנורמות החברתיות־חינוכיות של המערכת. נבחנת התופעה שישנם תפקודים בהם איננו מאבחנים לקויות למידה, כגון יכולות מוזיקליות, תפקודי ספורט ותנועה, יכולת שכנוע ורטוריקה ועוד. מוזכרות חברות בהן נורמות המערכת שונות משלנו ולכן גם אוכלוסיית ילדים שונה מוגדרת בהן כלקויית למידה. מוצעת פרדיגמה חדשה הנשענת על ההנחה שלקות למידה במהותה היא תמיד סיטואציה של קונפליקט מבני בין יכולותיו הטבעיות של היחיד לבין הדרישות של המערכת הנורמטיבית בה הוא מתפקד. מוצע לכן להפריד בין הפרופיל הייחודי של הילד לבין לקות הלמידה ולראות את הלקות כמעין "הצללת למידה". כלומר, סיטואציה מתמדת, שבה יכולות היחיד הינן בצל עקב המפגש חסר ההתאמה עם המערכת. ככל שהמערכת החינוכית תהיה מודעת ותקבל על עצמה את האתגר להקטין למינימום את לקויות הלמידה המתגלות בתוכה, על ידי גיוון ושכלול הנורמות שלה ואימוץ התאמות שלה ליותר פרופילים ייחודיים של היחידים, כן ייקלעו פחות ילדים לסיטואציית הצללה.

הצגת הבעיה

בעשור האחרון חלה התקדמות עצומה בתחום האיבחון והגברת המודעות ביחס לנושא לקויות הלמידה. גישות שונות שהיו רווחות בעבר להבנת התופעה פינו מקומן לגישה מורכבת יותר. בין הגישות שרווחו בעבר ניתן לציין במיוחד את: הגישה הרפואית־ביולוגית ("לקוי הלמידה הוא מוגבל שכלית"), הגישה הפסיכולוגית ("הילד נחסם עקב בעיות נפשיות"), הגישה ההתנהגותית ("יש ללמדו לתפקד כתלמיד על ידי פרסים ועונשים"), והגישה הקוגניטיבית־דידקטית ("יש להתאים לילד זה שיטת לימוד ייחודית").

כיום מתבססת הגישה המשולבת, הטוענת שיש לזהות את פרופיל הלקויות האישי של הילד ולהתאים לו את "מרשם" ההתערבות, המשלב בין הגישות השונות. מן ההגדרות המקובלות כיום לתופעה ומן הגישה המרכזית לסיוע לילדים המתבססת היום, מתבהרת ההנחה הבסיסית המוסכמת כי לקות הלמידה במהותה הינו איפיון או תכונה של היחיד, המתבטא בהפרעה, באי־תקינות בתפקודי הלמידה. מוסכמת ההנחה כי מקורה הראשוני של אי־תקינות זאת הוא הפרעה נוירולוגית מולדת שאינה

ניתנת לביטול והעשויה ללוות את האדם כל חייו. בה בשעה, דווקא עם פיתוחם של כלי איבחון מדוייקים יותר ושל דרכי התערבות אפקטיביות יותר, עולה וצומחת ברקע, בקרב אחדים מהעוסקים בתחום בעקבות המפגש המצטבר עם סיפורי מקרה, הכרה עמומה כי אולי אנו שוגים בתפישתנו. שעה שאנו הולכים ומבססים את גבולות הפרדיגמה שלנו בפועל אנו מצמצמים את ההבנה והיכולת שלנו לתת מענה הולם לתופעה. אני התחלתי לתהות אחר תוקפה ומאפייניה של הפרדיגמה המקובלת דווקא בעקבות התרסה חצי־היתולית שהופנתה אלי על ידי סטודנטית שאובחנה כבעלת לקויות למידה, שכך אמרה:

"אני סטודנטית שיש לי לקויות למידה, הלומדת בחוג לחינוך. כיוון שאני איטית בקריאה ומתקשה להתנסח בכתב אושרה לי 'התאמה' של תוספת זמן בבחינות. אחי, הצעיר ממני בשנתיים לומד חינוך גופני בווינגייט ובאחרונה הוא מקניט אותי. אחי מוכשר בהתעמלות, יודע להסביר ולהדריך, אך הוא מסורבל ואיטי יחסית בריצות. כששמע על ה'התאמות' שקיבלתי, פנה גם הוא וביקש 'תוספת זמן' לריצות. בקשתו נדחתה בגיחוך. כיצד אוכל להסביר לו מדוע אני זכאית לתוספת זמן בכתיבה והוא אינו זכאי לה בריצה?"

יכולתי אומנם להשיב לה כי קיימת כיום הכרה גם בלקויות למידה מוטוריים ואולי הוא יהיה זכאי לטיפולים אישיים המשפרים את תפקודיו. ובכל זאת, חוסר הסימטריה המהותי בגישתנו לשני המצבים שתיארה, שלה ושל אחיה שהם לכאורה דומים, עורר אותי לבחון את הנושא ביתר עמקות.

ההגדרות והמאפיינים של הפרדיגמה המקובלת

ההגדרות המקובלות

כדי להשיב על השאלה מדוע הקשיים בתחום החינוך הגופני אינם נחשבים ללקויות למידה ואינם מזכים בהתאמות, חזרתי לבחון את ההגדרות המקובלות כיום ללקות למידה:

ה־DSM-4 (American Psychiatric Association [APA], 1994), קובע שזוהי הפרעת למידה של היחיד ומציין את איפיוניה, מבלי להתייחס לסיבותיה:

א. "לקות למידה היא הפרעת למידה, המאובחנת כאשר הישגי היחיד באיבחון אינדיווידואלי בתחומי הקריאה, המתמטיקה או ההבעה בכתב, נמוכים במידה משמעותית מן המצופה על פי גילו, לימודיו ורמת האינטליגנציה שלו. הפרעת למידה זאת פוגעת באופן ניכר ומובהק בהישגים הלימודיים וכן פוגעת בפעולות החיים היומיומיות, המחייבות כישורי קריאה, מתמטיקה או כתיבה."

בהגדרה זאת, בספר של כללי האיבחון של אירגון הפסיכיאטרים האמריקאי במהדורתו האחרונה (DSM-4), מצוין כי זוהי הפרעה של היחיד, אך כאן נזהרים מלהגדיר את סיבותיה.

המועצה הלאומית האמריקאית למען הילד לקוי הלמידה מוסיפה לקביעה כי זוהי הפרעה פנימית של היחיד, גם את ההערכה לגבי סיבת התופעה:

ב. "לקות למידה הוא מונח כללי שמתייחס לקבוצת הפרעות הטרוגניות, המתבטא בקשיים משמעותיים ברכישת הקשבה, דיבור, קריאה, כתיבה, המשגה ו/או יכולות מתמטיות ובשימוש בהם. הפרעות אלה הן פנימיות לפרט ומניחים שהן נובעות מליקוי תפקודי במערכת הנוירולוגית המרכזית ..." (National Joint Committee on Learning Disabilities [NJCLD], 1994).

האגודה הקנדית לילדים ומבוגרים לקויי למידה קובעת ביתר נחרצות, כי ההפרעה נגרמת מליקוי במערכת העצבים המרכזית:

ג. "המושג 'לקות למידה' מתייחס לקבוצה רבגונית של הפרעות, הנגרמות מליקוי תפקודי במערכת העצבים המרכזית. הפרעות אלה מתייחסות לתחומים הבאים: קשב, זכרון, חשיבה הגיונית, תקשורת, מיומנויות רגשיות וכן קריאה, כתיבה וחישוב מספרי."

המכון לבריאות ולהתפתחות הילד בוושינגטון (The National Institute of Child And Development [NICHD], 2003), בשיתוף עם האגודה הבינלאומית לדיסלקסיה (ה־Dyslexia International Association [DIA], 2003), מסבירים בהגדרתם החדשה את מקור ההפרעות של היחיד ב"חסכים קוגניטיביים":

ד. המונח לקות למידה מתייחס להפרעות ייחודיות. לקויות אלה נובעות מחסכים קוגניטיביים אצל הפרט ולעיתים קרובות הן בלתי צפויות בהתייחס ליכולות קוגניטיביות אחרות. ההפרעות יכולות להתבטא בליקויים בתפקוד למרות הוראה איכותית והן מנבאות א־נורמליות בהתפתחות תפקודי ההסתגלות לאורך החיים. משמעותו של הביטוי הבלתי מחייב "חסכים קוגניטיביים" זוכה להבהרה בהגדרת אגודה זאת (DIA) את לקות הלמידה המרכזית ורבת ההיקף ביותר – הדיסלקסיה:

ה. "דיסלקסיה היא לקות למידה ייחודית, שמקורה נוירו־ביולוגי. היא מאופיינת על ידי קשיים בזיהוי מדוייק ו/או שטף זיהוי מילה וחולשה ביכולות איות ופיענוח. קשיים אלה נובעים בדרך כלל מחסך במרכיב הפונולוגי של השפה. מניחים כיום שכ־80%–60% מלקויי הלמידה הם גם דיסלקטים" (שם, שם).

"מה שמאפיין דיסלקטים זו אי היכולת לקרוא בשטף. שטף היא היכולת לקרוא טקסט במהירות, בדייקנות ובהבנה טובה" (Lyon ,2003).

ו. "לקות למידה היא מונח כללי שהוטבע לראשונה ב־1963 על ידי סמואל קירק. המונח מתאר אנשים המתקשים בלימוד מיומנויות אקדמיות כגון קריאה, כתיבה, הקשבה, דיבור ומתמטיקה, על אף אינטליגנציה נורמאלית" (Berninger & Abbott, 1994).

הנחות הפרדיגמה

על סמך הגדרות אלה ניתן לנסח את ההנחות הבסיסיות המהוות את הפרדיגמה המקובלת היום:

א. לקות הלמידה הינה הפרעה בסיסית, רבגונית, בתפקודי הלמידה של היחיד.
ב. מקור הלקות באי־תקינות בתפקוד המערכת הנוירו־קוגניטיבית (המוח).
ג. מניחים שההפרעה היא מולדת והינה איפיון או תכונה של האדם לכל חייו.
ד. ניתן ללמוד להתמודד עם הלקות ולהפחית את פגיעתו, אך אין אפשרות לבטלו.

לפי פרדיגמה זאת, לקות הלמידה היא תמיד הפרעה (disorder), ליקוי (disability), חסך (deficit) או מגרעת (defect) בתפקודי הלמידה של היחיד. אדם שאובחן כבעל לקות למידה מוסכם שהינו בעל dis-order, dis-ability וכדומה. ואכן, כאן מדובר באיפיון שהינו תמיד מגבלה או פגם ביכולות האובייקטיביות של האדם. הוא שייך לו בעל כרחו והאדם אינו יכול לבטלו.

ברוח פרדיגמה זאת, הנה ליקויי הלמידה היותר מוכרים ומאובחנים, בעיקר בקרב ילדים ובני נוער במערכת החינוך. כדי להדגיש שהמדובר – בכל סוגי הליקויים – באי־יכולת, במגבלה, בתחומים השונים, אני מפריד את התחילית "Dis־":
דיסלקסיה (Dys-lexia) – קשיים בקריאה ובעיבוד מילולי בכלל.
דיסגרפיה (Dis-graphia) – קשיים בכתיבה ובהתבטאות בכתב (שתיל, 1993).
דיסקלקוליה (Dis-calculation) – קשיים במתמטיקה ובעיבוד מספרי בכלל (צ'ין, 2001).
הפרעת קשב וריכוז – ADD (Attention Deficit Dis-order).
פעלתנות יתר – ADHD (Attention Deficit and Hyperactive Dis-order).
הפרעת התארגנות וביצוע – EDD (Executive Deficit Dis-order).
לקות למידה לא־מילולית – NVLD (Non-Verbal Learning Dis-order) (לוין, 2001).

בדרך כלל גם הפרעות בתפקוד הגופני עשויות להיחשב כמרכיב בלקות הלמידה ובעיקר:
דיספרקסיה – (Dis-praxia) קושי בתיאום תנועות ובתכנון הפעולות.
דיסטוניה – (Dis-tonia) אי־תקינות במתח השרירים.
חוסר קואורדינציה – (Dis-coordination) קשיים בתיאום התנועות.
ניתן לסכם, שילדים ובני נוער, המאובחנים כלקויי למידה, מוגדרים כ־"בעלי דיס", או בקצרה ניתן לכנותם: ילדים עם "דיס", מעבר לסוג הלקות הספציפי שיש להם.

המחקרים לאור הפרדיגמה

רוב רובם של המחקרים המבססים ממצאים להבנת טיבה של תופעת לקויות הלמידה נערכים לאורה של פרדיגמה זאת. להבהרת הדבר אתייחס לשתי קבוצות מרכזיות של מחקרים לפי מוקד עניינם:

א. מחקרים העוסקים בהבנת הסיבות להיווצרותה של לקות הלמידה

1. הגנטיקה – זיהוי קשר מתאמי בין היחיד לקוי הלמידה לבין הוריו. המחקרים מראים כי להורה לקוי למידה יש סיכוי גבוה יחסית שילדו יהיה לקוי למידה. כן

נערכים מחקרים המאתרים את הגנים הפגומים הגורמים לתופעות ה"דיס" הספציפיות.
2. חקר הרקע הנוירו־קוגניטיבי של בעל לקות הלמידה. נמצא במחקרי הדמיה מגנטית כי מוחם של דיסלקטים עובד בשעת הקריאה באופן שונה מאשר זה של אנשים רגילים. (Eden, 2003; Shaywitz, 2001; Steinm, 2001). מחקרים נוספים מוצאים מתאם בין לקות הלמידה לבין מאפייני תפקוד אחרים הקודמים להם בשלבי הבשלות, ולכן יכולים להיחשב כסיבה או כמצע להתהוות הלקות. למשל מחקרי המודל הפונולוגי. הם מבוססים על מציאת הקשר בין הדיסלקסיה לבין תפקודי רכישת השפה המדוברת. כיוון שרכישת השפה ותהליכי העיבוד הפונולוגי קודמים לרכישת הקריאה, מסיקים כי מקור הדיסלקסיה הינו הפרעה מוקדמת בתפקוד המרכזים במוח האחראים על רכישת השפה המילולית (Badian, 2001; Shaywitz,1996). נדבך נוסף בכיוון זה מוסיף המודל הסרבלי, המתייחס לתפקודי "המוח הקטן", ה־Cerebellum. מודל זה חושף כי ילדים דיסלקטים פועלים פחות טוב בתפקודי האוטומטיות המוטורית. מכאן מועלית ההשערה כי מקור ההפרעה הפונולוגית הגורמת לדיסלקסיה הוא בהפרעה התפתחותית ראשונית יותר – בתפקודי האוטומטיות המוטורית (Faucett & Nicolson, 2001). מחקרי הדמיה רבים לגבי הפרעת קשב וריכוז והיפראקטיביות תומכים בהנחה כי ההפרעה ניכרת או אולי נגרמת מתפקוד נוירולוגי שונה מהנורמה ונחשב לבלתי תקין (ברקלי, 1998).
3. התהליך ההתפתחותי של דיאלוג היחסים עם הסביבה. מחקרים רבים תומכים בהנחה כי אף שבפועל אין מניחים שהסביבה החיצונית היא הגורם הראשוני להתהוות לקות הלמידה, יש לסביבה משקל גדול בעיצוב עוצמתה וטיבה של הלקות (Lyon, 2003). זאת נוסף להיותה גורם רב השפעה על יכולות ההתמודדות של היחיד (מרגלית וטור־כספא, 1998). מקובלת כיום ההנחה כי הנוירונים עצמם, ההסתעפויות הדנדריטיות ואף יעילות ההעברה והקליטה של המוליכים העצביים, מושפעים ואף מתעצבים לאורך זמן בהשפעתם של תהליכי למידה והקשר עם הסביבה בכלל (ג'נסן, 2003). לאור זאת, טוענים באחרונה מספר חוקרים כי אין זה מועיל לחפש אחר הסיבות ללקות כיוון שבפועל קשה להבחין מהי התרומה היחסית של הסביבה להפרעה הנוירו־קוגניטיבית של הילד (Lyon, 2003). ברוח זאת מוצע (Fletcher, Lyon & Barnes 2002) להתייחס ללקות הלמידה כאל "לקות מרכזית בעיבוד הקוגניטיבי" של היחיד. הם מניחים כי סיבת הלקות כרוכה בשילוב אינדיווידואלי של הגורמים – גנטי, נוירו־קוגניטיבי, סוציו־אקונומי ורגשי. חוקרים אלה מציעים להתמקד בהפרעות המתגלות בתהליך הלמידה עצמו ולא בסיבותיהן וכן לעסוק יותר בדרכים המעשיות לסייע ולשפר.
גישה זאת מסיטה את הדגש מחיפוש הסיבות ללקות הלמידה אל ההתערבות המסייעת. ובכל זאת, דומני כי גם היא דבקה בעקרונות הפרדיגמה המקובלת. בסימפוזיון שערך ה"מרכז הלאומי לחקר ליקויי הלמידה" (National Research Center on Learning Disabilities [NRCLD]) נידונה במפורט גישה זאת (Johnson,

הנקראת "תגובתיות להתערבות" (Responsiveness To Intervention – RTI) (Mellard, Byrd, 2005). הטענה היא שבמקום לאבחן את הילד לקוי הלמידה בכלים מדוקדקים כדי לזהות את המרכיבים הספציפיים של הליקוי, יש להתמקד בדרכים ובאמצעים לקדם אותו (Deshler, Mellard, Tollefson & Byrd, 2005). לפי גישה זאת, קו התפר המבחין בין ילדים מתקשים לילדים לקויי למידה, הוא מלאכותי במידה רבה ומבחינת ההתערבות הממשית בבית הספר אין משמעות רבה לאבחנה זאת. העוצמה והסוג של קשיי הילד מוערכים על פי האופן בו הוא מגיב למאמצים לקדם אותו (Kavale, 2005).

גישה זאת מסיטה את המאמץ מתיקון ליקוייו של היחיד לעבר הדרכים לקידומו בתוך קונטקסט בית הספר, בהתאם לצרכי ההוראה והחינוך הספציפיים שלו. בכך היא מגדירה את לקות הלמידה באופן חדש וכורכת באופן מהותי את מערכת בית הספר בהתמודדות עם הקשיים. למרות זאת, לפי הבנתי אין גישה זאת מהווה פרדיגמה אלטרנטיבית ממשית, ודומני שהנחותיה בעיקרן אינן נוגדות את הנחות הפרדיגמה המקובלת.

ב. חקר האופי הקו־מורבידי (הרב־תחומי) של לקות הלמידה

מחקרים אלה מנסים לבחון ולבסס את ההנחה שלקות הלמידה בדרך כלל אינה חד־תחומית, אלא מעין חתך רב־תחומי. הלקות מתגלה אצל כל יחיד כפרופיל אינדיווידואלי של כמה הפרעות שונות זו מזו (Pennington, 2003). כך מדווחים, למשל, מזוקו ומיירס (Mazzocco & Mayers, 2003), כי בשונה מההנחה המקובלת שדיסקלקוליה קשורה ב־50% מהמקרים לדיסלקסיה, הם מצאו קשר רק ב־25% מהמקרים. כן מצאו קשר בין דיסקלקוליה לבין הפרעה פרוצדורלית ב־25% מהמקרים. במחקר אחר (Kaplan, Dewey, Crowford, 2001) שנערך על מדגם של 179 ילדים רגילים, נמצא כי לילדים המתקשים בתפקודים הלימודיים ו/או החברתיים יש בדרך כלל הפרעה ביותר מתחום אחד. קדזו וגוילברג (Kadejo & Gillberg, 1998) מצאו בקרב ילדים בני 7 שילדים בעלי הפרעת קשב הם לעיתים קרובות גם בעלי סירבול מוטורי. כלומר, גם כאן נמצא שלילדים יש לרוב יותר מהפרעה התפתחותית אחת.

גם מחקרי הקו־מורבידיות נשענים למעשה על הנחות הפרדיגמה המקובלת. כאן ההדגשה היא על איפיוני הלקות כחתך או כפרופיל של כמה תחומי תפקוד. בפועל, גם מחקרים אלה מתייחסים ללקות הלמידה כאל הפרעה נוירו־קוגניטיבית של היחיד וזאת שעה שהם חושפים את המורכבות ואת הייחודיות של כל מקרה.

ניתן לסכם, כי ממצאים רבים מראים שלקות הלמידה מופיעה לרוב הן כבעלת פרופיל עומק (חקר הסיבות) והן כבעלת פרופיל רוחב (חקר הרב־תחומיות). דומני שגישות וכיווני מחקר חדשים אלה מקבלים ברמה הבסיסית את הנחותיה של הפרדיגמה המקובלת.

הניסיון הרדיקלי והעקרוני ביותר, לדעתי, להשתחרר מהנחות הפרדיגמה

המקובלת, נעשה על ידי ריד ווייל (Reid & Valle, 2004), שחוקרים נוספים דנים במשמעותו (ראו למשל: Ferry, 2004). במאמר הנוכחי אני ממשיך ומפתח מכיוונים נוספים, ודומני עקרוניים יותר, כמה מן הטענות הבסיסיות שהם מעלים. לפי תפיסתם, לקות הלמידה אינה איפיון או תכונה של היחיד בלבד אלא גם של סביבתו החברתית והתרבותית. החברה מציבה את המטרות לקראתן היא מחנכת ומכשירה את ילדיה, ואלה שפחות מתאימים עקב המוצא שלהם, הרקע הסביבתי בו צמחו וכדומה נקבעים כבלתי מתאימים או כלקויים. כך החברה ההישגית המערבית שופטת ומשיימת את היחידים שאין הפרופיל של יכולותיהם מתאים לדרישותיה, כלקויי למידה. המסר המוסרי־סוציאלי מהווה, לפי הבנתי, מרכיב מרכזי בגישה זאת. אם מרחיבים אותה, היא מתייחסת לשיום החברתי הנוצר על ידי קריטריוני ההערכה והקידום במערכת החינוך, על בסיס מוצא וסביבה סוציו־אקונומית (Ferry, 2004). מעבר לכך, ניתן להבין מגישה זאת כי הקריטריונים להצלחה הנהוגים בבית הספר הינם דרך לקבוע מי ירוויח ומי יפסיד בעתיד מן החינוך הבית־ספרי שקיבל (Brantlinger, 2004). ברוח זאת טוען דודלי מארלינג (Dudley-Marling, 2004) כי טעות לחשוב שלקות הלמידה שוכנת בתוך ראשו של היחיד. כל לקות למידה מתהווה בתוך קונטקסט של יחסי אנוש ופעילות חברתית ולכן יש להגדיר את הנושא ואף לטפל בו לפי גישת הקונסטרוקטיביזם החברתי. לפי גישתו, ילד יכול להיות לקוי למידה רק בתוך מערכת אינטראקציות המתרחשת בתנאים ובזמן מסויימים בהוויה הבית־ספרית. עיקר עניינו בהדגשת העובדה שלקות הלמידה של היחיד מתהווה תמיד בתהליך של אינטראקציה בין מערכת בית הספר והסביבה החברתית בכלל לבין נתוניו ותיפקודו של הילד.

בשתי גישות אחרונות אלה יש מרכיבים דומים לגישה שאני מציג במאמר זה. אולם דומני שהגישה המובאת כאן היא עקרונית ורדיקלית עוד יותר ואני מעדיף לשם הבהירות להציגה כמערך של השגות ביקורתיות והנחות חדשות, לעומת הפרדיגמה המרכזית הרווחת כיום.

גישות אלה טוענות למעשה כי הקריטריונים הנהוגים במערכת החינוך המערבית להישג ולהצלחה, מבוססים על ערכיה של החברה ההישגית הבוגרת ומקפחים את בני האוכלוסיות הנחשבות "חלשות", שפחות מותאמים בתנאיהם וברקע שלהם לעמוד בהן.

הפרדיגמה שאני מציע לנושא לקויות הלמידה היא יותר עקרונית. איני מתייחס לתוכנן של הנורמות החברתיות ולמידת אי הצדק הסוציאלי שהן גורמות, ככל הנראה. טענתי היא שאי ההבנה הבסיסית הרווחת לגבי מהותה של לקות הלמידה באה לביטוי באותה המידה, גם אם הילדים מגיעים מרקעים סוציו־אקונומיים וחברתיים המתאימים לנורמות המקובלות. הבעיה נעוצה בכך שאנו מחייבים על פי חוק את כל הילדים להתחנך בתוך המערך הבית־ספרי של נורמות החינוך והלמידה, שעה שכשרונותיהם ויכולותיהם מתפזרים בדרך הטבע כהתפלגות נורמאלית. כלומר, תמיד יהיו כ־15–16% מהם היותר חלשים (כסטיית תקן אחת

מינוס). ילדים אלה אינם "בעלי קשיים", אינם "לקויי למידה" ואף אינם "מוגבלים". אלה ילדים שפרופיל הנטיות והכשרונות הטבעי שלהם אינו מתאים לנורמה המחייבת שנקבעה, אך יכולותיהם היו בוודאי יכולות לבוא לידי ביטוי מלא והולם יותר במערך נורמות שונה. לכן, קבוצת ילדים כזאת המוגדרת בדרך כלל כ"לקויי למידה", נוצרת תמיד כמעט בלא קשר לטיבן ולתוכנן של הנורמות החינוכיות שלנו. ילדים אלה אינם מקיימים אינטראקציה של אי התאמה עם המערכת, כפי שמזהות גישות אלה, אלא הם נמצאים בסיטואציה קבועה של קונפליקט מבני עם המערכת. חוק חינוך חובה מטיל על החברה ועל מערכת החינוך את האחריות למצוא את הפתרון ההולם לבעיה עקרונית זו.

הפרדיגמה המוצעת כאן מבהירה תופעה זו ומציעה מערך מושגי ועקרונות התערבות חדשים מותאמים אליה.

ג. תופעות ואבחנות שאינן מתיישבות עם הפרדיגמה המקובלת

כאן אני חוזר לשאלתי הראשונית: היכן מקומם של התחומים, כגון ספורט או מוזיקה למשל?

1. **התחומים שמחוץ לפרדיגמה:** בחינת העניין מראה כי לעומת תחומי הלימוד והתפקוד בהם המתקשה נחשב לבעל לקות, לילד עם "דיס", קיימים תחומי לימוד ותפקוד רבים שהמתקשה בהם לא יאובחן כ"לקוי" אלא ייחשב כ"חסר חוש" או בפשטות כ"חסר כשרון". הנה מקבץ של תחומים כאלה, עם הביטוי המקובל ליחיד הנעדר יכולת בכל אחד מהם:
   1. מוזיקה – קצב, נגינה, שירה, הלחנה – אינו מוזיקלי, חסר חוש מוזיקלי.
   2. ספורט – מסורבל, איטי, אינו זריז.
   3. אמנות (פלסטית) – חסר חוש אמנותי, חסר כישרון.
   4. טכנולוגיה – חסר חוש טכני.
   5. הנהגה, פיקוד, ניהול – חסר נטייה.
   6. רטוריקה, התבטאות בעל־פה, יכולת שכנוע – חסר כישרון.
   7. יצירתיות, מקוריות, המצאתיות – אינו מקורי, "יבש".
   8. אינטואיציה, אמפתיה, רגישות לזולת – נוקשה, לא פתוח, לא רגיש.
   9. קשר לטבע, לבעלי־חיים – חסר רגישות, חסר הבנה.
   10. נטיה לעסקים, חוש פיננסי – חסר חוש, אין לו הנטייה.

   תחומים אלה מתאפיינים בכך שלמתקשה בהם בדרך כלל לא נעשה איבחון של הליקויים, לא נערוך מיפויי־הדמיה מוחיים ולא נגדיר את הקושי שלו כ"הפרעה נוירולוגית מולדת". במילים אחרות, אין ילדים "Dis-musical", "Dis-sportive", או "Dis-technical". דייוויס (1997), בספרו ה"דיסלקסיה כמתנה", מפתח רעיון דומה בדבר תחומי הכישרון המיוחדים של ילדים לקויי למידה. אולם אין הוא עוסק במרכיב המרכזי, בנורמות המערכת.

   אין ספק שגם בכל אחד מתחומים אלה, למשל במוזיקה או בטכנולוגיה, אם

יישלחו הילדים לאיבחונים דידקטיים ונוירו־קוגניטיביים מפורטים, יתגלו גם כאן מאפייני לקות ספציפיים, שמקורם ככל הנראה בהפרעה בתפקוד הנוירולוגי המרכזי. אולם משמעות הממצאים תהיה שונה: הם לא ייחשבו לילדים בעלי לקות למידה והקשיים בדרך כלל לא יוגדרו כ"דיס".

כאן מתעוררת השאלה מהו הקו המבדיל את התחומים בהם אפשרית לקות למידה מהתחומים בהם אנו מניחים מראש את אי קיומן של לקויות הלמידה? כך ניתן להנגיד, למשל, את המוזיקה לעומת המתמטיקה, את הנטייה הטכנית לעומת רכישת השפה הזרה, את היצירתיות והתושיה לעומת ההתבטאות בכתיבה וכדומה. דומני, שקו הגבול נחשף בבהירות: כאשר היחיד מגלה קושי והעדר כשרוניות בתחום הנחשב כחיוני במערכת החינוך, אזי הקושי נקרא "ליקוי" או "הפרעה", ובעל הלקות מוגדר כילד בעל "דיס". מצד שני, קושי בתחום הנחשב פחות חיוני נקרא "חוסר כישרון", או "אי־כשרוניות" (non-talented).

2. **התחומים החיוניים:** הגיוני וקל להבחין כי התחומים הנחשבים כחיוניים מוגדרים במערכת כ"תחומי החובה", או כקשורים אליהם בזיקה הדוקה (הכוונה בעיקר לכל מקצועות הלימוד המבוססים על קריאה, כתיבה, מתמטיקה, קשב וריכוז, וכן תפקוד חברתי הולם ומשמעת עצמית בבית הספר). כלומר, כל ילד חייב ללמוד תחומים אלה במקצועות הלימוד המבוססים עליהם ולעמוד בהם בהצלחה, לפחות ברמת המינימום שנקבעה על פי נורמות המערכת. לכן, ילד המגלה קשיים עקב חסר בכישרון טבעי בתחומים אלה, נקלע תמיד גם לקונפליקט מהותי, מבני, עם המערכת, כיוון שאינו מצליח לעמוד בדרישות החובה המוטלות עליו.

   הקשר ההדוק בין הגדרת לקות הלמידה לבין מערך הנורמות מומחש גם מהיבט נוסף:

3. **התחומים החיוניים בחברות אחרות:** ידועות חברות בעלות נורמות ערכיות וחינוכיות שונות מהמקובל כיום במערכת שלנו. אף שהן לא התייחסו מפורשות למונח "לקות למידה" ניתן להבין, לפי התחומים שנחשבו חיוניים בעיניהן ובדרך כלל הוגדרו כ"חובה", כי המתקשים והבלתי מצליחים בתחומים אלה, נחשבו בעיניהן כ"לא יוצלחים", חסרי עתיד, חסרי מזל ובקיצור, כילדים עם "דיס". סביר שאילו היו להם האמצעים והידע שיש לנו בנושא ואף היו מאמצים את הפרדיגמה המקובלת אצלנו ללקויות הלמידה, גם הם היו מזהים את הילדים לקויי הלמידה אצלם, אך אלה היו בתחומים שונים מהנחשבים כחיוניים אצלנו:

   אתונה. העיר־מדינה היוונית מן המאה ה־5 לפנה"ס הנחשבת לדמוקרטיה הראשונה בהיסטוריה של המערב. בין הערכים שהציבה בראש מעייניה ולקראתם חונכו צעיריה: ספורט, בריאות גופנית ויופי גופני; מוזיקה ובהקשר לכך אף מתמטיקה; רטוריקה – יכולת השכנוע והנאום; מאידך, תחומים שנחשבו בחינוך האתונאי כפריפריים יחסית ופחות מרכזיים: קריאה, כתיבה.

   צעיר כבד תנועה ומסורבל, חסר חוש קצב, אף אם היה מצטיין בתחומי הקריאה והכתיבה, היה נחשב אצלם בוודאי לילד בעל "דיס". כלומר, אצלם הוא היה נחשב ללקוי למידה, אך אצלנו לא.

ברית המועצות. במדינות חבר העמים, ובמיוחד ברוסיה, היה מקובל עד לפני כ־15 שנה החינוך הקומוניסטי, שהציב את הקידמה הטכנולוגית בראש שאיפותיו. במערכת החינוך טופחו התחומים החיוניים לשם כך: מתמטיקה, מדעים וטכנולוגיה. (סטודנטית כבת 35 שעלתה מרוסיה, סיפרה לי שמעולם לא שמעה שם על בעיית דיסלקסיה. קשיים בקריאה ובכתיבה לא נחשבו מטרידים במיוחד, כל עוד הילד גילה יכולת ועמד בהצלחה בלימודי המתמטיקה והמדעים. למתקשים בתחומים אלה לא היו סיכויים רבים להתקדם ולהצליח בעתיד).

החינוך הקיבוצי. עד לפני כ־30 שנה, היה חינוך ייחודי זה מבוסס על הערכים שנחשבו כחיוניים ביותר להגשמה החלוצית בחיי קיבוץ:

1. לתפקד בתוך קבוצה: להיות פעיל בחברה, להתחשב בזולת ולחיות חיים של שיתוף. 2. יכולות טכניות, תושייה ויוזמה בתחום הביצוע. 3. יכולת לחשוב, לדון, להעלות רעיונות.

כתחומים היותר פריפריים נחשבו המיומנויות: קריאה, כתיבה, מתמטיקה, אנגלית. חוסר המרכזיות של מיומנויות למידה אלה בא לידי ביטוי בכך שהלמידה התנהלה כמעט ללא כל מבחנים בכיתה ובוגרי התיכון בקיבוץ לא ניגשו לבחינות הבגרות. ילדים יותר אינטלקטואליים, אוהבי ספר והגות, בעלי כשרונות כתיבה ואמנות, אם היו נעדרי חוש טכני, נמרצות חברתית וכדומה נחשבו ל"לא יוצלחים", ל"בלתי מותאמים", בקיצור לילדים עם "דיס".

החינוך היהודי, ב'חדר' ובישיבה. כדי להצליח בחינוך זה היו חיוניים במיוחד:

1. יכולות הקריאה והזכירה של המילה הכתובה. 2. היכולת ללמוד בלא המחשה, כך שהמילים עצמן מייצגות ומבטאות עולם ומלואו. 3. היכולת להבין ולזכור סוגיות משפטיות ומילוליות סבוכות ולהתפלמס עליהן. בה בשעה, כתחומים היותר פריפריים נחשבו: יכולות טכניות, כתיבה, מתמטיקה ומדעים, יכולות ביצוע ומעורבות חברתית.

בהתאם לכך הוגדרו שני הקצוות: בר־אוריין, בן־תורה, ולעומתו זה שלא היה בעל היכולות בתחומים החיוניים, אף אם היה בעל כשרונות יוצאי דופן בתחומי הפריפריה, נחשב ל"בור ועם הארץ", ל"לא יוצלח" המבייש את הוריו, כלומר ילד עם "דיס". יש לציין שזרם החינוך העצמאי מבוסס גם היום על עקרונות אלה. כשרוניות או אי־כשרוניות יוצאות דופן במתמטיקה, בשפות, במוזיקה, בניהול, בטכנולוגיה וכדומה, הינן כמעט אי־רלוונטיות להצלחה בחינוך זה.

ד. ההגדרה והאבחון של לקויות למידה תלויות בנורמות החברתיות והחינוכיות

1. אבחנות אלה מבהירות כי הנורמה החברתית היא המגדירה מה הם התחומים החיוניים לה בחינוך הילדים ובני הנוער. תחומים אלה נקבעים כחובה בתקנות המערכת ומי שאינו עומד בהם, למרות שיש לו לכאורה פוטנציאל שכלי להצליח, נחשב ל"לקוי־למידה". בה בשעה, ילדים המתקשים בתחומים המוגדרים כפריפריים ופחות חיוניים אינם נחשבים ללקויי למידה.

מקובל להניח כי רכישת מיומנויות הלמידה מתפתחת כתהליך טבעי, באופן פחות או יותר רציף ואחיד בקרב הילדים. הילדים המתפתחים באופן איטי יותר או באופן לא ליניארי, באותם תחומים המוגדרים כחיוניים להצלחה בבית הספר, הם אלה שייחשבו כלקויי למידה.

אין ספק כי באבחון המקצועי הדידקטי, למשל, של לקויות הלמידה, מנסים לזהות את פרופיל הקשיים של הילד ואף את יכולותיו ולא להסתפק בקביעה הכללית ש"הילד בעל דיס". ולמרות זאת, הסיבה והמטרה לאבחון מעין זה היא בראש ובראשונה לקבוע האם לילד "יש לקות למידה", כלומר, האם הוא בעל הפרעת למידה מהסוג המדובר. בדרך כלל, זיהוי ברור של ההפרעה הינו תנאי הכרחי של המערכת, כדי שהילד יוכל לזכות בהקלות ובהתאמות.

כלומר, הקביעה מיהו לקוי למידה אינה מבוססת בפשטות על זיהוי איפיון או תכונה של היחיד, כפי שמניחים לפי הפרדיגמה המקובלת, אלא היא מותנית בנורמות החברתיות המקובלות בכל מערכת חינוך.

מכאן עולה, דומני, שיש להגדיר לקות למידה באופן חדש ושונה. מתברר שזוהי תופעה יוצאת דופן ובעייתית של מפגש מיוחד בין שני מרכיבים או צדדים: מחד, הילד, על איפיוניו הייחודיים ומאידך, מערך הנורמות החברתיות־חינוכיות המקובלות במערכת החינוכית בה הוא לומד. מתבהר מכאן כי לקות הלמידה היא ביטוי לאופיו של המפגש ביניהם ואינה על פי מהותה, "איפיון השייך לילד".

כלומר, ילד יכול להיות בעל כשרונות יוצאי דופן בתחומים רבים, החיוניים מאוד להצלחה בחיים, למשל, בניהול, ניווט, פיקוד, הבנת בעלי־חיים, הבנת ילדים, כשרון המצאה טכני, הומור ובידור, דרמה, נגינה, הלחנה, ניצוח ועוד. כל אלה לא רלוונטיים כמעט לחלוטין להצלחתו במערכת החינוך, בה הוא עשוי באותו זמן להיחשב לתלמיד כושל, תלמיד המאובחן כבעל לקות למידה, כילד עם "דיס".

2. אדם יכול להיחשב לקוי למידה במערכת נורמות אחת ומתאים ומצליח במערכת אחרת. למשל: משה הואו צעיר המסיים את מערכת החינוך הרגילה בהצלחה ובלא שתתגלה אצלו כל לקות למידה. בה בשעה, לצד כשרונותיו, הוא חסר זריזות פיזית וחוש טכני, שהן יכולות שאינן חיוניות במיוחד במערכת החינוך. משה מתגייס ליחידה קרבית, בה כידוע חיוניות ביותר דווקא שתי יכולות אלה. למרות השתדלותו, הוא עשוי עד מהרה למצוא עצמו בתחתית הפלוגה, ולהיחשב ל"לא מתאים ליחידה". הוא יהיה חייל עם "דיס" ועשוי אף להיות מודח מהיחידה. כך הופך הצעיר המוכשר והמצליח מבית הספר, ללקוי למידה וכושל בצבא. מומחש כאן, כיצד שינוי מערך הנורמות עשוי לייצר לקויות למידה.

3. צעיר אחר עשוי להיקלע לסיטואציה הפוכה: דוד אובחן בבית הספר כבעל לקות למידה, המתקשה במיוחד במתמטיקה ובקשב וריכוז. עם התגייסותו ליחידה קרבית, תחומים אלה הפכו לפריפריים יחסית ובמקומם נדרשו ממנו יכולות כגון כושר גופני, מנהיגות, התמצאות, בהן הוא דווקא מצטיין. במקרה זה, שינוי מערכת

הנורמות ביטל לחלוטין את "לקות הלמידה" והפך את דוד מילד עם "דיס" לחייל מצטיין.

ברוח זאת, אני נזכר בדברים שסיפרה לי בתום לב סטודנטית מצליחה: "הלימודים בבית הספר היו קלים לי ותמיד הצטיינתי, יש לי תפיסה מהירה וזיכרון אבל אינני יצירתית. רציתי בעבר ללמוד במגמה לאמנויות אבל אחר כך הבנתי ששם ככל הנראה הייתי הופכת ללקויית למידה...".

4. התלות של הגדרת לקות הלמידה בנורמות מומחשת באופן מובהק בסיטואציה של צעיר שלגביו אותו תחום כישרון עצמו ייחשב במערך נורמות אחד ללקות ובשני לכישרון. למשל, צעיר חסר מנוחה המתקשה להתרכז ואף תוקפני לעיתים, שאובחן כ־ADHD, עשוי להפוך לחייל מצטיין דווקא בזכות ליקויים אלה. צעירה הקוראת לאט ובמעורבות רגשית רבה, המתקשה בניתוח שכלתני של התכנים ומאובחנת כדיסלקטית, עשויה לפתח מסגנון קריאה זה את היכולת לכתוב שירה, למשל.

כמובן, ניתן להזכיר את האגדה הקלאסית, "הברווזון המכוער" של אנדרסן, שסרבולו, איטיותו ושתקנותו הפכוהו לברווזון עם "דיס" בלהקת הברווזים. אך בהגיעו לאגם הברבורים הפכו לפתע ליקוייו למעלות דווקא. הסביבה הנורמטיבית היא המעריכה האם היכולות של היחיד ייחשבו לליקויים או למעלות.

ה. תחומי־הלימוד והרמה הנדרשת – מרכיבים מרכזיים בהגדרת לקות למידה

1. מכאן עולה המסקנה הבאה: הילדים הנחשבים על ידינו ל"בעלי לקויות למידה" אינם אלא אותם חסרי־מזל שנטיותיהם, כשרונותיהם ואף ההתעניינויות שלהם, הינם בתחומים הנחשבים פריפריים או אף בלתי רלוונטיים כלל במערכת בה הם מצווים ללמוד ולהתחנך. בה בשעה, התחומים והיכולות אותם רואה המערכת כחיוניים ומגדירה אותם כחובה, הם דווקא התחומים של כבדות והעדר כשרון אצל ילדים אלה.

מערכת הנורמות, המעצבת את קו הגבול בין התחומים החיוניים לבין התחומים הפריפריים והחיצוניים בכלל, מגדירה בכך מהי לקות למידה ומי ייחשב כבעל לקות למידה.

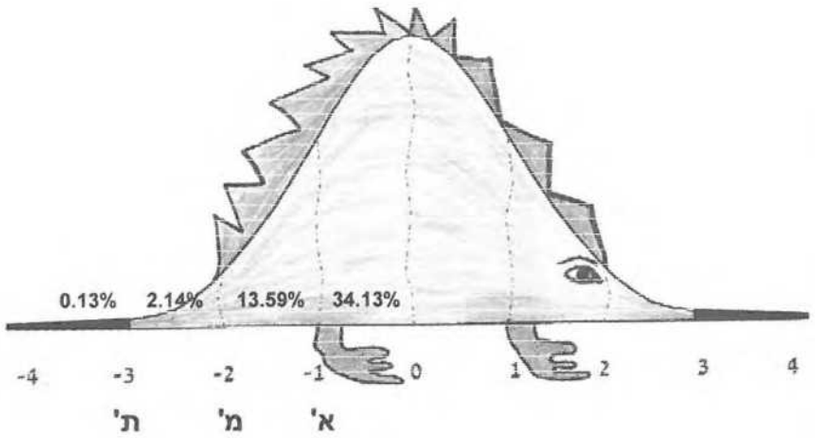
ניתן להניח כי בכל מערכת נורמטיבית יהיו יחידים שיוגדרו כלקויי למידה. כלומר, תהיה קבוצה של מתקשים שתאובחן ביסודיות ובמקצועיות ואף תעבור סריקות מוחיות לזיהוי יותר מדויק של האי־תקינויות בתפקודים הנוירולוגיים. אולם, וזו הנקודה המהותית, בכל מערכת נורמות יוגדרו יחידים אחרים ובעלי קשיים מסוג שונה כקבוצת לקויי הלמידה. התפקוד הנוירו־קוגניטיבי של היחיד ייחשב ללקוי ויהיה רלוונטי להגדרת לקות למידה רק אם הוא יהיה באי־התאמה מעוררת קונפליקט עם מערכת הנורמות, בה וביחס אליה מאובחן הליקוי. לפיכך אין משמעות רבה ללקות הלמידה בפני עצמה, כתיאור האובייקטיבי של תפקודי היחיד. לקות הלמידה על פי מהותה היא, אם כן, סיטואציה של מפגש בין שני

צדדים־משתתפים. לכן, תמיד יש להגדיר גם ביחס לאיזו מערכת נורמות מהווה התפקוד של יחיד מסוים לקות למידה.

2. נוסף למרכיב של תחומי הלימוד, ניכר משקלה של הנורמה החברתית בעיצוב משמעותה של לקות הלמידה גם במרכיב נוסף: העוצמה. חוסר הכישרון צריך להיות בעל "עוצמה קריטית" כדי שיוגדר כלקות. במילים אחרות, מערכת הנורמות קובעת, נוסף לתחומי החובה החיוניים, גם את הרמה הנדרשת בכל אחד מהם. בכך למעשה מגדירה המערכת את קו הגבול המפריד בין קבוצת כלל הילדים "המתקשים" לבין הקבוצה החלקית מתוכם – הילדים "לקויי הלמידה". ילד לקוי למידה הוא זה שקשייו זכו להכרה כבעלי "העוצמה הקריטית" לפחות.

3. ניתן להמחיש זאת במשל על מאובן שהתגלה: מדענים מצאו מאובן של הדינוזאורוס "קורבוס נורמליקוס":

תרשים 1: משל הדינוזאורוס



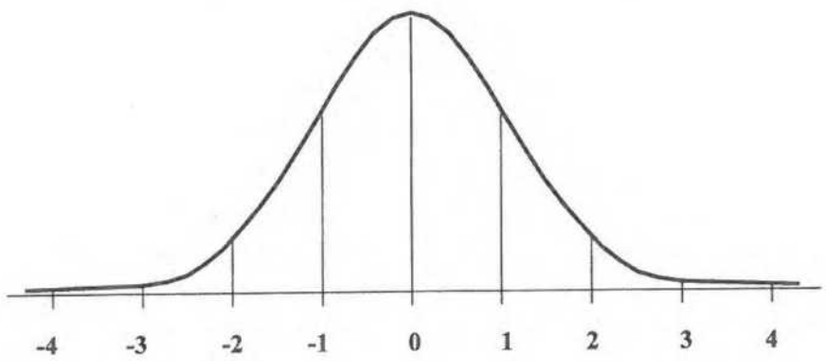
נחלקו המדענים שגילוהו בשאלה מהו בדיוק זנבו של הדינוזאורוס: ד"ר מ. אמר: הזנב הוא חלק הנמשך אחרי טור הקשקשים. ד"ר א. טען: זנב החיה גדול יותר. הוא כל החלק הנמשך מאחורי הרגל האחורית. ואילו ד"ר ת. קבע: הזנב הוא רק הקו הקצר והדק בקצה האחורי של הגוף.

בוועידה המדעית התעורר ויכוח בשאלת הזנב והיא הועלתה להצבעה.

ברוב קולות החליטו המדענים כי הזנב ייחשב כדעת ד"ר א., מייד לאחר הרגל. הם חישבו שמשקל הזנב כ־15-16% ממשקל החיה הקדומה כולה.

ואכן, מאז, כל מאובני הדינוזאורים הנוספים מזן זה שנמצאו, נתגלו כבעלי זנב זהה, זנב המתחיל בבירור מייד מאחורי הרגל האחורית.

תרשים 2: ההתפלגות הנורמאלית "בסטיות תקן"



והנמשל: שיעור הילדים המאובחנים כבעלי לקויות למידה נע, לפי הערכות מקובלות, בין 15 ל־20%. אולם בפועל אין כאן קביעה לגבי שיעור הילדים הלקויים, ילדים בעלי "דיס", במציאות הממשית. שהרי שיעור זה, גודל הזנב, אינו מבטא אלא את המוסכמה החברתית לגבי אחוז הילדים המתקשים שהחברה מוכנה להכיר בהם כ"לקויי למידה". לילדים אלה ניתן סיוע על ידי התאמות והקלות אישיות. במילים אחרות, 15-20% מן הילדים הינם לקויי למידה לא כיוון שזהו המצב בשטח, אלא כיוון שזוהי נקודת הקריטריון שנקבעה לגבי "גודלו של הזנב" של מערכת החינוך (בערך סטיית תקן אחת למטה מהנורמה). לפי היגיון זה, ניתן להעריך שבהתאם לנקודת קריטריון זאת גם מכויילים כלי האיבחון, המבחנים הרבים של אנשי המקצוע שלנו, המאבחנים הדידקטיים.

כלומר, גם לגבי ה"עוצמה", שינוי נקודת הקריטריון על ציר ה־X יוצר נורמה חדשה למיון הילדים המתקשים ועשוי כך להפוך ילדים שנחשבו "רגילים" ללקויי למידה. בה במידה עשוי שינוי זה לבטל לחלוטין את לקות הלמידה אצל חלק מהילדים.

4. בכל איבחון של לקויות למידה כפי שמקובל, על המאבחן לקבוע האם קשיים המתגלים בתהליך הלמידה של יחיד מסוים ייחשבו כלקויות. בדרך כלל, בנוהג הקיים אמור האיבחון להכריע האם יש למאובחן לקות למידה או לא. כלומר, האיבחון מתייחס לקושי כאל משתנה בעל אופי דיכוטומי (ישנו או איננו) בעוד שלמעשה, כל לקות למידה היא משתנה רציף (ברצף של יותר ופחות), ומקובל להניח כי הוא מתפלג נורמאלית באוכלוסייה (מבוטא בהתפלגות דמויית פעמון). הנחת הרצף בולטת במיוחד לאור העובדה שרוב רובם של תת־המבחנים המקובלים לאיבחון לקויות למידה מבוססים על סקאלות רציפות, מההישג הנמוך ביותר ועד הגבוה ביותר.

ועדות החריגים דורשות מהמאבחנים קביעה מוצהרת וברורה: נמצאה אצל

הילד לקות למידה ולכן הוא מוגדר כ"בעל לקות למידה", או, מאידך, יש לו אומנם קשיים ובעיות במערכת, אך אין הם בעוצמה הקריטית ולכן אינו לקוי למידה. בפועל, המלצות המאבחן למתן התאמות והקלות לילד המתקשה מאושרות במערכת רק אם הקשיים הוגדרו על ידו במפורש כלקויות למידה.

כלומר, הנורמה החברתית מכתיבה את הגישה הדיכוטומית באיבחון לקויות למידה ואף קובעת את נקודת הקריטריון, לפיה משורטט הקו החוצץ המלאכותי בין מי שנחשב לילד בעל "דיס" לבין ילד רגיל.

5. הנה שתי דוגמאות להמחשת האקט המלאכותי־נורמטיבי של קו הקריטריון:
   א. חנה ורותי בנות ה־10 קוראות לאט ובמקוטע. חנה קוראת 40 מילים בדקה ורותי 30 מילים. קו הקריטריון שנקבע לגבי מבחן זה – "קצב הקריאה" הוא, למשל, 35 מילים בדקה.

   כך יוצא, שרק רותי תוגדר כלקויית למידה. מובן שבאיבחון המלא נערכים מבחנים רבים, אולם אין הדבר משנה את העובדה שכל מבחן בנוי כמשתנה רציף ואילו ההכרעה לגביו חייבת להיות דיכוטומית. אם, למשל, רותי הייתה נמוכה מקו הקריטריון בשבעה מתוך עשרה תת־המבחנים של דיסלקסיה וחנה הייתה נמוכה ב־4 בלבד, שוב יש צורך ליצור קו קריטריון מוסכם שיגדיר כמה ואיזה תת מבחנים ייחשבו במצטבר כבעלי העוצמה המספקת לקביעה כי הילד דיסלקטי. והנה דוגמה נוספת:
   ב. לשלושה בנים בכיתה ג' יש קשיים בקשב וריכוז. יוסי מצליח להתרכז שעה אחת ביום מתוך ה־4 הנדרשות. דני מתרכז שעתיים ביום לימודים וחנן 3 שעות. מי מהם יוגדר כ"לקוי למידה?" הדבר תלוי כמובן במיקום נקודת הקריטריון.
6. אם בבית ספר מסוים יעלו את רמת ההישגים החיונית להצלחה והמוגדרת כחובה, יזוז קו הקריטריון ימינה על ציר ה־X בהתפלגות הנורמאלית. כלומר הסף הנדרש מהתלמידים יהיה מעתה גבוה יותר. במערכת זאת יגדל כמובן גם "הזנב", קבוצת הילדים המוגדרים כלקויי למידה, שאינם עוברים את קו הקריטריון. כך אכן קורה בבתי ספר המצטיינים ברמת הלימודים ולפתע גדל לכאורה אחוז לקויי הלמידה בקרב התלמידים.

ו. הגדרה חדשה ללקות למידה ומאפייניה של הפרדיגמה החדשה

1. דוגמאות אלה ממחישות כי ההנחה שלקות למידה היא פשוט איפיון או תכונה של היחיד, אינה מספקת. לנורמות המערכת, הקובעות את התחומים ואת העוצמות הרלוונטיים, יש משקל מכריע בהגדרת יחיד כלקוי למידה. לקות הלמידה היא אם כן סיטואציה מיוחדת המתרחשת באתר המפגש בין הילד לבין המערכת.

מכאן ההגדרה החדשה הנראית בעיני כהולמת ביותר:

"לקות למידה היא סיטואציה מתמשכת של פער מעורר קונפליקט בין (הילד) היחיד לבין נורמות המערכת בה הוא (מחויב ל) מתפקד ולומד".

"היחיד" – הפרופיל הייחודי של כשרונות, נטיות אופי ומוטיבציות של הפרט.
"נורמות המערכת" – המערך המוסכם של חובות, נהלים וציפיות של בית־הספר.
ההגדרה החדשה מבוססת על האבחנה כי יש להפריד בין "פרופיל הייחודיות" של הפרט, שהוא תיאור היכולות, התכונות הטבעיות והרצונות של היחיד, לבין לקות הלמידה, שהינה הסיטואציה של קונפליקט מהותי, מבני, בין פרופיל זה לבין נורמות המערכת. בסיטואציה זאת, בה היחיד מחויב להימצא על פי חוק, תמיד ידו על התחתונה.

2. על סמך הבנות אלה ניתן לנסח את הנחות היסוד של הפרדיגמה החדשה, בהתייחס לפרדיגמה הרווחת:

א. לקות הלמידה היא סיטואציה של אי־התאמה מבנית ומעוררת קונפליקט בין פרופיל הייחודיות של היחיד לבין נורמות המערכת. כלומר, אין הלקות הפרעה בסיסית בתפקודי הלמידה של היחיד.

ב. לקות הלמידה היא סיטואציה בה היחיד נתבע לתפעל את המערכת הנוירו־קוגניטיבית שלו, באופן שאינו תואם את תבנית הפעילות הטבעית שלה. הלקות אינה ביטוי או גילוי של הפרעה בתפקוד הנוירו־קוגניטיבי.

ג. הלקות היא סיטואציה של מפגש מאולץ, שמובנית בתוכו התעוררות קונפליקט מתמשך בין הצדדים. אין הלקות מגבלה או מגרעת, איפיון או תכונה של האדם לכל חייו.

ד. מודעות וטיפול נכונים בסיטואציות המתמידות של לקות למידה, בעיקר מצד המערכת, עשויים לצמצם ואף לבטל את ליקויי הלמידה. אין הלקות עובדת טבע, מעין פגם שנגזר על האדם לחיות איתו כל חייו.

3. ממצאים מחקריים מראים כי לעיתים קרובות, אם כי לא בהכרח בכל מקרה, מתעוררות בעיות רגשיות בקרב ילדים לקויי למידה. הקשיים הרגשיים העיקריים הם: הערכה עצמית נמוכה ודימוי עצמי פגוע, קשיים בקשב, בריכוז וביכולת להשקיע מאמץ, פחדים וחרדות ביחס ליכולת ולהתמודדות בכלל (עינת, 2000).

מקובל לחשוב כי הפרעות אלה נובעות מיחסי תקשורת לא תקינים ומגישה חסרת מודעות לבעיה ובאופן כללי – מחוסר רגישות כלפי הילד לקוי הלמידה מצד המורים וההורים. הפרעות האישיות של לקויי למידה נתפסות כמשניות, כתופעת לוואי שרצוי לצמצמה של הלקות הראשונית, הנוירו־קוגניטיבית, שהינה נתון שאין אפשרות לבטלו. ראוי להזכיר שוב, כפי שצוין לעיל, כי ישנו סוג לקות למידה המוגדר כהפרעה ראשונית, המתייחס לכישורים החברתיים. הפרעה זאת מופיעה לעיתים גם מבלי שמתעוררים בהכרח הקשיים הרגשיים המשניים. יחד עם זאת, מתוך הנחות הפרדיגמה החדשה מתבהר כי המקור הראשוני לקשיי הרגש והאישיות המשניים, המתלווים לעיתים כה קרובות לתפקודיו של הילד בעל לקות הלמידה בבית הספר, מובנה כמעט בהכרח בתוך מהות הסיטואציה של לקות הלמידה. לכן הפרעות אלה אינן למעשה תוצאה משנית של לקות הלמידה אלא הן עצמן מרכיב מהותי, קבוע, ראשוני של סיטואציה זו. זו סיטואציה שבה נכפית על היחיד

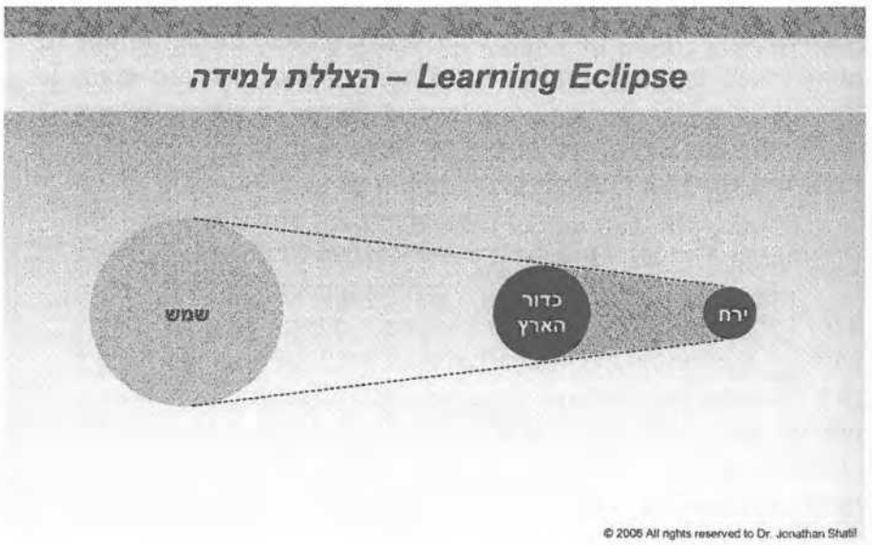
התמודדות תחרותית עם הנורמות מתוך עמדה קבועה של נחיתות. שהרי בכל לקות למידה היחיד נאלץ להתמודד ולהתחרות בתחומים היותר חלשים שלו, בעוד שתחומי היכולת והחוזקה שלו נתפסים כלא רלוונטיים.

אין ספק כי יחס אישי ומבין, עידוד והקשבה, חיוניים תמיד לילד המתקשה ועשויים להקל ולהפחית את מצוקתו. אולם בפועל, הקשיים הרגשיים שלו קיימים כמעט בהכרח, מובנים בתוך סיטואציית לקות הלמידה ולכן קיימים תמיד ברמה זו או אחרת, בין אם נהיה חביבים ומבינים כלפי הילד ובין אם ננהג כלפיו בקשיחות ובבוטות.

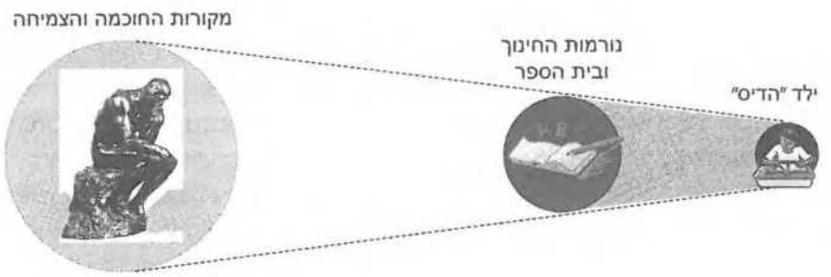
4. Learning Eclipse – מתוך ההגדרה החדשה של לקות הלמידה, והנחות הפרדיגמה הכלולות בה, מתברר כי אין משמעות רבה לקביעה כי מישהו הינו לקוי למידה, אם לא מציינים גם בתוך ומתוך איזו מערכת נורמות הוא נתפס כלקוי. היחיד מביא איתו לסיטואציה את "פרופיל הייחודיות" שלו, שהינו מערך הנתונים האובייקטיבי שלו שבעיקרו אינו תלוי מערכת. בה בשעה, מערכת הנורמות עצמה היא זו המציבה את היחיד בסיטואציה בלתי אפשרית ולקויה זאת והיא, מתוך הקריטריונים והנורמות שלה, המאבחנת והמעריכה אותו כאילו הוא עצמו בעל לקות הלמידה.

לכן, אני מציע להמיר את הביטויים המטעים "Learning Disability" ו־"Learning" "Disorder" לביטוי "Learning Eclipse". ובעברית, להמיר את הביטויים "לקות למידה" ו"הפרעת למידה" לביטוי "הצללת למידה" (במשמעות של **ליקוי מאורות לימודי, בית־ספרי**).

תרשים 3: המשל של ליקוי הלבנה



תרשים 4: הצללת למידה (ליקוי מאורות לימודי)



5. כדוגמת הקדמונים שחשבו כי בשעת ליקוי הלבנה התנין הגדול טורף את הירח, כך גם אנו, לפי הפרדיגמה המקובלת, מאמינים כי כוח טבע, התורשה, הנוירולוגיה הם הפוגמים ביכולות של היחיד ויוצרים את לקות הלמידה. אין אנו מודעים לכך שאנו מעריכים את הילד מתוך המערכת הנורמטיבית עצמה, שהיא בגופה שלה מטילה את הצל על הילד השלם וגורמת לכך שהוא נראה לנו כילד עם "דיס". ילד זה נע, לרוע מזלו, דווקא במסלול שבו מערכת בית הספר עצמה חוצצת ומסתירה בפניו את האור, האור האמור לחשוף ולטפח את כשרונותיו, נטיות אישיותו ושאיפותיו.
6. באיבחון ובמיפוי של "פרופיל הייחודיות" של הילד אין כל לקויות למידה. פרופיל זה מביא את הפירוט והפריסה האובייקטיביים, הממשיים, שאינם תלויי־נורמות, של אישיות הילד לפי התחומים הבאים:

א. תחומי הכשרוניות והאי־כשרוניות של הילד (שכאמור, עשויים לעיתים להיות הפיכים, דו־ערכיים, בהתאם לנורמות).

ב. נטיות האישיות הטבעיות וסגנון התפקוד הייחודי שלו. למשל, מהיר־איטי, מעמיק־שטחי, רציונלי־אינטואיטיבי, קליל ועליז־רציני וכבד־סבר, חובב טבע וחי – אוהב טכנולוגיה ומכניקה וכדומה.

ג. השאיפות, כיווני ההתעניינות והמוטיבציות, המאפיינות את הילד. זיהוי מאפייני הקשב והעניין הסלקטיביים של הילד.

לקות הלמידה היא, כאמור, הסיטואציה בה פרופיל הייחודיות של הילד נמצא באי־התאמה בסיסית, מבנית, עם הנורמות המחייבות של המערכת. יש להבין כי אי־ההתאמה יוצרת תמיד קונפליקט והתנגשות ואינה בפשטות "פער", כיוון שהילד חייב על פי חוק להימצא בתוך המערכת ולתפקד בהתאם לנורמות שלה. הוא נטול אפשרות בחירה בעניין זה. במילים אחרות, לקות למידה היא הסיטואציה הנוצרת מהלחץ לכפות על פרופיל הייחודיות של היחיד את נורמות המערכת. אי־ההתאמה עשויה להיות בשני הכיוונים:

1. אי־כשרוניות של הילד בתחומי החובה ולכן קושי שלו לעמוד בקו הקריטריון של המינימום הנדרש.
2. לילד יש תחומים של כשרוניות, נטיות אופי וכיווני עניין בפרופיל הייחודיות, שהינם שוליים או אפילו בלתי רלוונטיים כלל, בתוך המערכת הנורמטיבית של בית הספר.

7. מאלפת בעניין זה היא העובדה, המבוססת אומנם על התרשמות בלבד, כי מבוגרים רבים בונים את דרכם בחיים ואת כיווני ההתפתחות והקריירה שלהם, על המרכיבים החיוביים של פרופיל הייחודיות, כגון: נגינה, ציור, אהבת בעלי חיים, כישרון אירגוני, רגישות לזולת, הבנה לילדים, אחריות ויוזמה, סיירות וטבע, המצאתיות טכנית, חוש לעסקים וכדומה ובמידה פחות מרכזית על התחומים הנחשבים כחיוניים ביותר מבחינת מערכת בית הספר. כלומר, לגבי "זנבה של החיה" החברתית, "קורבוס נורמליקוס", ניתן לראות כי לא רק שבית הספר מאלץ את פרופיל הייחודיות של ילדים אלה לנהוג לפי דפוסיו, אלא בה בשעה הוא גם מחמיץ את ההזדמנות ולמעשה את המחוייבות שלו כלפי הילד, לפתח את הכשרונות הייחודיים לו, שדווקא הם עשויים להיות חיוניים עבורו כאדם מבוגר. בשנים האחרונות עלה באופן ניכר שיעור הצעירים בעלי לקויות הלמידה המגיעים ללמוד במוסדות ההשכלה הגבוהה. אם הם מקבלים את התמיכה הדרושה ואת ההתאמות המיוחדות, הם מגיעים ברובם הגדול להישגים שאינם נופלים מאלו של הסטודנטים הרגילים. דומה שקשה עדיין להעריך האם מגמה זו מבטאת את המשך המאמץ מצידם "ליישר קו" לפי הנורמות המקובלות, או הינה הבסיס ורכישת הלגיטימיות לקראת התפתחותם בעתיד בהתאם לכשרונותיהם הייחודיים.

ז. שני מרכיבים נוספים של הנורמות המשפיעים על הגדרת לקות למידה

1. מלבד שני גורמים דומיננטיים אלה, התחומים המוגדרים כ"חובה" והעוצמה או הרמה המינימלית שהילד מחוייב בה, שני גורמים נוספים המוכתבים לילד על ידי הנורמה החברתית נוטלים גם הם תפקיד מרכזי ומעצב בהיווצרותה של סיטואציית לקות הלמידה. שני גורמים אלה הינם בחזקת וסתים ומתווכים, המעצבים את הדרך שבה הילד יפגוש את מערך הנורמות:

א. שיטות ההוראה. ילד הנטול כישרון טבעי באחד או יותר מתחומי החובה בבית הספר, תלוי אולי יותר מכל ילד אחר בשיטות ההוראה. שיטות ההוראה הן למעשה אמצעי התיווך והעיבוד של הנושאים הנלמדים, שהמערכת קבעה אותם כמתאימים ביותר עבור רוב הילדים.

ילדים בעלי פרופיל ייחודיות יוצא דופן, לעיתים קרובות גם אינם מתאימים ללמוד בדרכים המקובלות. מבלי לדון כאן בטיבם של השיטות והאמצעים השונים בהוראה, ניתן לציין את הכלל לפיו ככל שמגוון השיטות מצומצם וחדגוני יותר, כן יפלו יותר ילדים לקטגוריה של "לקוי למידה". שיטת לימוד ייחודית, שאולי הייתה יכולה להקפיץ את הילד נטול הכשרון מעבר לסף

המינימלי, פשוט אינה זמינה לו.

ב. מערך התקשורת בבית הספר גם הוא בעל משקל מרכזי בקביעת סיכוייו של ילד להצליח, בעיקר אם הוא בעל פרופיל ייחודיות יוצא דופן. מערך דמוקרטי ומשתף לעומת טוטליטרי וכופה, כיתה קטנה לעומת כיתה גדולה וצפופה, תקשורת פתוחה וקשובה לפרט לעומת תקשורת רשמית ובלתי אישית, סגנון של חיזוק ועידוד לעומת סגנון של הענשה והטפת מוסר, כל אלה נתונים לילד ומוכתבים לו על ידי המערכת בה הוא לומד.

2. בסיטואציית ה־Learning Eclipse, "הצללת הלמידה", ניתן לראות בתחומים ובעוצמות הנדרשים את צורתו של הגוף המצל, הגוף היוצר בפרופיל הנורמות המיוחד שלו את אפקט ההצללה על הילד. ההצללה גורמת לכך שדווקא "השטחים הפחות פוריים" בפרופיל הייחודיות של הילד הם הזוכים באור ובחום ואילו ה"שטחים הפוריים" שלו נותרים מוצלים. שיטות הלימוד הן בחזקת המתווכים, הקובעים את העיתוי והצורה בה ייקלט האור על ידי הגוף המוצל. במקביל, ניתן להמשיל את יחסי התקשורת לתהליכי הטיוב והדישון של הקרקע. התלות של הילד המתקשה בשני גורמים מתווכים אלה גבוהה, במיוחד לגבי "השטחים המוארים" בבית הספר, אך הדלים מבחינת הפוטנציאל הטבעי שלו.

ח. כמה מסקנות העולות מן הפרדיגמה החדשה

1. בשונה מן ההנחה המקובלת כי לקויות הלמידה הינן נתון דטרמיניסטי פחות או יותר באיפיוני הילד, לפי ההגדרה החדשה לקויות הלמידה אינן הכרח המציאות וניתן עקרונית לצמצם אותן ובמקרים רבים אף לבטלן לחלוטין. עלינו להיות מודעים לכך שבית הספר הוא הגורם העיקרי להיווצרותן של סיטואציות מפגשי העימות, ומעצם מחוייבותו על פי חוק חינוך חובה עליו ליטול אחריות מלאה וליזום מצידו כל מאמץ בכיוון היעד האופטימלי של הפחתה וביטול לקויות הלמידה במערכת.

2. ההתאמות וההקלות המאושרות לילדים בעלי הפרופיל הייחודי כדי לקרבם לתפקוד הנורמטיבי, מאפשרות אומנם לילדים אלה לשרוד במערכת ואף להצליח. אולם התאמה זאת של הילדים למערכת מאפשרת למערכת שלא להשתנות ולהתבצר בנורמות שלה, על ארבעת מרכיביהן. אם נבין שלקות הלמידה אינה תכונה של מישהו אלא סיטואציה של מפגש ונבין שאינה "ליקוי" או נכות כיוון שאינה מבטאת פגיעה ביכולות התפקוד הטבעיות של האורגניזם, אלא היא "הצללת למידה", אזי עשויים להשתנות כל הדגשי האיבחון והטיפול שלנו ביחס לתופעה.

3. כל איבחון של לקויות למידה צריך לכלול אם כן, שני מרכיבים נפרדים:

א. איבחון פרופיל הייחודיות של הילד. יש לאבחן לא רק את תחומי הכבדות והעדר הכשרוניות שלו אלא לא פחות חשוב מכך, גם את תחומי הכשרון, היכולות המיוחדות, איפיוניו הרגשיים והחברתיים ואת המוטיבציות וההתעניינויות שלו. שעה שמזהים את התחום, הרמה והמרכיבים של העדר הכשרון שלו, יש לזהות ולהדגיש, בלא קשר לדרישות בית הספר, גם את תחומי

היכולת שלו. אין ספק שככל שבית הספר יאמץ גישות ברוח האינטליגנציות המרובות של גרדנר (Gardner, 1993) והאינטליגנציה הרגשית לפי דיויד גולמן (גולמן, 1997), הוא יעשה צעדים בכיוון המוצע כאן.

ב. כיוון שהלקות היא ההתנגשות עם הנורמה, יש תמיד לזהות ולציין את טיבם של ארבעת מאפייני הנורמה של המערכת הספציפית (תחומי החובה החיוניים, הרמה הנדרשת, שיטת הלימוד המקובלת ואופי הקשר והתקשורת הנהוגים). ניתוח התוצאות ובעיקר גיבוש ההמלצות (לאחר ליבון מאפייני סיטואציית ההצללה) יהוו תשובה לשאלה:
כיצד ניתן ליצור סיטואציה מבנית טובה יותר לבעל פרופיל ייחודיות זה? יובאו המלצות כיצד ניתן להביא לשכלול ולהעשרה של מערך הנורמות, באופן שיתאפשר גם לילד זה להגיע להצלחות ממשיות בתפקודו במערכת.

4. הנהלת בית הספר והמורים יקבלו על עצמם את האתגר לפעול לצמצומם ואף לביטולם של ליקויי הלמידה בבית הספר. התחומים והרמות הנדרשים יתרחבו ויגוונו ותוגבר אפשרות הבחירה האישית. שיטות ההוראה יהיו פחות אחידות ודוגמטיות ותוגבר האינדיווידואליות בתהליכי ובאמצעי הלמידה. היחסים מורה־תלמיד יהיו פחות שיפוטיים והישגיים ויעודדו מימוש של מכלול ביטויי אישיותו של הילד, כולל תחומים פריפריים וחוץ בית־ספריים.

ט. השלכות ויישומים לתחום הייעוץ החינוכי

מודעותו של היועץ החינוכי לתופעת הצללת הלמידה הינה בעלת חשיבות רבה . הבנת לקות הלמידה כסיטואציה מבנית של אי־התאמה וקונפליקט בין הילד לבין המערכת, מדגישה ומבהירה את האתגר המתמיד העומד בפני המערכת: לפעול להפחתה ואף לביטול של לקויות הלמידה. היועץ יהיה מונחה על ידי התובנה שככל שבבית הספר יהיו יותר אפשרויות בחירה של תחומי לימוד, יהיה יותר גיוון של השיטות, האמצעים והדרכים ללמידה ותהיה יותר התייחסות אישית לייחודיותו של כל תלמיד – כן יהיו פחות לקויות למידה בבית הספר. במילים אחרות, במקום שהיועץ יתמקד בעיקר בהפניית ילדים לאיבחון ולקבלת התאמות, הוא יפעל לכך שייערכו התאמות לנורמות ולנוהלים של מערכת בית הספר עצמה, כך שבית הספר יוכל להכיל ולהתאים את עצמו למגוון עשיר יותר של כשרונות, נטיות טבעיות ורצונות אישיים של התלמידים.

סיכום

בשנים האחרונות אנו הולכים וממסדים את פרדיגמת לקויות הלמידה, הרואה בלקות הלמידה איפיון או תכונה של היחיד ולמעשה לקות או הפרעה בעלות רקע נוירולוגי מולד. מתוך פרדיגמה זו מתעוררת הנטייה לאבחן את הילד המתקשה ביותר ויותר פרטנות וקפדנות כדי לזהות ולהבין מה הם בדיוק מאפייניה של הפגיעה ביכולות הלמידה שלו.

ההגדרה המוצעת כאן, על בסיס הנחותיה של פרדיגמה חדשה, מבוססת על ההנחה

כי יותר מאשר לקות הלמידה היא איפיון של הילד, היא למעשה הביטוי והגילוי של סיטואציה מבנית המעוררת את הקונפליקט. סיטואציה זאת נוצרת כאשר מחייבים ילד בעל יכולות למידה אך שפרופיל התפקוד האישי שלו הינו ייחודי ושונה מן הנורמה המקובלת, ללמוד ולהתחנך במערכת המבוססת על נורמה זאת. בפועל, מכתיבים לילד זה מה הם תחומי הלימוד החיוניים, מהי הרמה המינימלית הנדרשת בכל אחד מהם, מה הן השיטות והאמצעים בעזרתם ילמד וכן מהו המערך התקשורתי־חברתי בו יתנהלו לימודיו וחיי החברה שלו. במערך זה של תנאי הלימוד כלולה כמובן גם הקביעה השלילית – מה הם התחומים, הנושאים, השיטות, סגנון התקשורת שאין להם מקום במערכת חינוך זאת. הקונפליקט בין הילד לבין המערכת נוצר כיוון שאנו כופים על טבעו הייחודי של הפרט להשתנות ולתפקד בהתאם לנורמות המערכת.

במאמר זה אני מציע לזהות ולהפריד את "פרופיל הייחודיות" של הילד המשקף את הנתונים האובייקטיביים שלו, מן האיפיונים של לקות הלמידה שהינם הגילויים של סיטואציית ההתנגשות עם נורמות המערכת.

מוצע כאן לראות את לקות הלמידה כמעין "ליקוי מאורות לימודי" (Learning Eclipse) ולכנותו בעברית "הצללת למידה". ההצללה נוצרת כאשר המערכת החינוכית עצמה, בעצם מהותה, בניגוד לרצונה ולכוונותיה, מצלה על יכולותיו ועל נטיותיו של הילד ומגבילה את כיווני התפתחותו. בה בשעה, למעריך מתוך המערכת נראה כאילו הילד עצמו הוא הקהה, בעל הלקויות, ילד עם "דיס".

הפרדיגמה החדשה המוצגת כאן מבוססת, אם כן, על האבחנה שלקות הלמידה אינה הפרעה או ליקוי תפקודי נוירו־קוגניטיבי של היחיד, אלא הינה סיטואציה של קונפליקט מבני בין פרופיל הייחודיות של היחיד לבין מערך הנורמות החברתיות של המערכת. זוהי סיטואציה מאולצת תמיד מבחינת הילד, שמטבעה ניתנת, עקרונית, לצמצום ואף לביטול. ככל שנורמות המערכת יאפשרו מגוון עשיר ומשוכלל יותר של מסלולי התפתחות, יאפשרו את פיתוחם של האמצעים והנהלים למימושם של מסלולים אלה, ויהיו ממוקדות בטיפוח הפוטנציאל הטבעי והייחודי הגלום בכל ילד, כך יפחתו ואף ייעלמו לקויות הלמידה.

מקורות

ברקלי, א"ר (1998). **לשלוט ב־ADHD** . תל־אביב: גלילה, הוצאה לאור.

גולמן, ד' (1997). **אינטליגנציה רגשית**. תל־אביב: מטר.

ג'נסן, א' (2003). **חנוך לנער על פי מוחו**. ירושלים: מכון ברנקו ווייס לטיפוח החשיבה.

דייוויס, ר' (1997). **הדיסלקסיה כמתנה**. רעננה: המרכז לתיקון ליקויי־למידה.

לוין, ג' (2001). ליקויי־למידה לא מילוליים, תחומי קושי ומאפיינים עיקריים. **פרספקטיבה, 20**, 49-55.

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

עינת, ע' (2000). **מפתח לדלת נעולה.** הוצאת קו אדום, הקיבוץ המאוחד.

צ'ין, ס' (2001). מתימטיקה ודיסלקסיה. **פרספקטיבה, 18**, 69-81.

שתיל, י' (1993). **הפסיכוגרפיה של הילד**. תל־אביב: רמות, אוניברסיטת תל־אביב.

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

Badian, N. (2001). Phonological and Orthographic Processing,Their Role In Reading Prediction. *Annals of Dyslexia*, *51*, 179-203.

Berninger,V. & Abott, R. (1994). Redefining Learning Disabilities. Moving beyond aptitude-treatment discrepancies. In G.R. Lyon (Ed.), *Frame of references for assessment of learning disabilities*. (pp.163-202). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Brantlinger, E. (2004). Confounding the Needs and Confronting the Norms: An Extension of Reid and Valle's Essay. *Journal of Learning Disabilities, 37*(6), 490-499.

Deshler, D.D., Mellard, D.F., Tollefson, J.M., & Byrd, S.E. (2005).Research Topics in Responsiveness to Intervention : Introduction to the Special Series. *Journal of Learning Disabilities*, *38*(6), 483-484.

Dudley-Marling, C. (2004). The Social Construction of Learning Disability. *Journal of Learning Disability*, *37*(6), 482-489.

Eden, G. (2003). The Role of Brain Imaging in Dyslexia Research. *Perspectives. International Dyslexia Association*, *29*(2), 14-16.

Faucett, A., & Nicolson, R. (2001). Dyslexia: The Role of the Cerebellum. In A. Faucett (Ed.), *Dyslexia: Theory and Good Practice* (ch. 3). London and Philadelphia: Whurr Publishers

Ferry, B.A. (2004). Interrupting the Discurse: A Response to Reid and Valle. *Journal of Learning Disability, 37*(6), 509-515.

Fletcher, J.M., Lyon, R.G., & Barnes, M. (2002). *Classification of Learning Disabilities: An Evidence-Based Evaluation*. ASSET,Fall, Dallas Branch, IDA.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The theory in Practice.* New York: Basic Books.

Johnson, E., Mellard, D. F., & Byrd, S. E. (2005). Alternatine models of learning disabilities identification: Consideration and initial conclutions. *Journal of Learning Disabilities, 38*(6), 569-573.

Kadejo, B. & Gillberg, C.(1998). Attention Deficit and Clumsiness. Swedish *Developmental Medicine Child Neurology*, *40*, 796-804.

Kaplan, B.I., Dewey, M.D., & Crawford, S.G. (2001). The term comorbidity is of questionable value in reference to developmental disorders: Data and Theory.

Journal of Learning Disabilities, *34*(6), 555-565.

Kavale, K.A. (2005). Identifying Specific Learning Disability : Is Responsiveness to Intervention the Answer? *Journal of Learning Disabilities*, *38*(6), 553-562.

Lyon, R.G.(2003). Reading Disabilities: Why do some children have difficulties learning to read? What can be done about it? *Perspectives: The International Dyslexia Association*, *29*(2), 17-19.

Mazzocco, M.M. & Mayers, G.F. (2003). Complexities in Identifying and Defining Mathematics learning Disability in the Primary School-Age Years. *Annals of Dyslexia*, *51*, 218-234.

National Joint Committee on Learning Disabilities [NJCLD] (1994). *Learning disabilities issues on definition: Collective perspectives on issues affecting learning,* Austin, TX: PRO-ED.

Pennington. B.F. (2003). Understanding the Comorbidity of Dyslexia. *Annals of Dyslexia, 53*, 1-14

Reid, D.K. & Valle, J.W. (2004). The Discursive Practice of Learning Disability: Implications for Instruction and Parent-School Relations. *Journal of Learning Disabilities, 37*(6), 466-481.

Shaywitz, S.E. (1996). Dyslexia. *Scientific American, 275*, 98-104.

Stein, J.(2001). The Neurobiology of Reading Difficulties. In M. Wolf (Ed.) *Dyslexia, Fluency and the Brain*. Maryland: York Press.

The National Institute of Child And Development in Washington DC With the DIA. Dyslexia International Associaton. *Perspectives, Spring,* 2003.

הבלוג: יומן אישי באינטרנט בשירות היועץ והמטפל

מירן בוניאל־נסים ועזי ברק

תקציר

הכתיבה הינה כלי ביטוי חשוב המחייב את הפרט לערוך ארגון מחדש במחשבותיו ולהכניסן לתוך תבניות מובנות. לפעולה זו השפעה אפשרית על מצבו הנפשי־רגשי של הכותב בשל ההשפעות המיוחדות של ההבעה בכתב. בהקשר זה אנו מכירים את היומן האישי, הנעול היטב במגירה, המהווה מקור נחמה ברגעי קושי ומשבר מחד, ודרך תיעוד וארגון פעילויות וחוויות, מאידך. כתיבה ביומן האישי שימשה גם גישות שונות בפסיכולוגיה אשר מעודדות מטופלים לכתוב כדרך להקלה רגשית והגברת הרווחה הנפשית שלהם. בהקשר טיפולי זה, נראה כי כתיבת היומן מאפשרת לכותב־מטופל ולקורא־מטפל לעקוב ולבחון את התפיסה העצמית של הכותב, לזהות נקודות חולשה וחוזק וכשלים בחשיבה וכן לערוך רפלקציה. כיום, היומן האישי פורץ את גבולות המגירה ומופיע באינטרנט לעיני כל. היומן המקוון – הבלוג – מהווה אתר אישי דמוי־יומן המכיל מגוון תכנים על־פי בחירת הכותב, החל ממידע כללי, תיעוד הרהורים, מעשי היום־יום ועד לפרטי מידע אינטימיים וכמוסים ביותר. עצם הימצאות הבלוג ברשת מאפשר הצצה לעולמם של המתבגרים הפונים בהמוניהם לכתיבת בלוג. כמו כן, מוצעים במאמר שימושים אפשריים בבלוג במסגרת העבודה הייעוצית־טיפולית.

ערכה התרפויטי של הכתיבה

לכתיבה יש ערך תרפויטי רב עבור אנשים רבים: הכתיבה יכולה לשחרר לחצים פנימיים, לסייע בפיתוח תהליכי מודעות־עצמית, לתרום לתהליך רפלקציה, לעזור בעשיית סדר במחשבות, ולהוות תיעוד מאורכב של חוויות אישיות שלהיזכרות בהן יש חשיבות. עבור אנשים כאלה, כתיבה – בעיקר כתיבה יומנית – עשויה להוות תחליף להורה, לחבר קרוב, או למטפל (Wright & Chung, 2001). הכתיבה היומנית היא כתיבה אישית־אותנטית המעלה על הכתב את הרהוריו ודיווח על מעשיו של הכותב. הכותב ביומן אישי ממעט בדקדוקי שפה ולשון, כותב בסגנון חופשי ורגשני ובעת שרואה לנכון. תהליך הכתיבה מאפשר הבחנה בין האני האותנטי והלא־אותנטי, היות ובאמצעות הכתיבה האדם מביע רגשות, מחשבות וחלומות שהיה מנוע, אולי, מלבטא בדרך אחרת. הכתיבה ביומן מלווה בארגון מחדש של מחשבות ורגשות ותורמת בכך לתחושת שליטה של הכותב על הרגשות ועל עולמו הפנימי. יש הרואים בכתיבה סוג של קתרזיס, אוורור רגשי, וכן דרך להתמודדות עם חוויית אובדן או טראומה (Wiener & Rosenwald, 1993). נראה כי עם סיום תהליך כתיבה המתייחס לקושי אישי, הכותב מבין טוב יותר את שהתרחש בסביבתו ובקרבו ומסוגל להניח לקשיים לשכוך. לפיכך, הכתיבה מאפשרת לכותב להתעמת עם נושאים מצערים וכואבים ולהפחית עכבות הקשורות בנושאים שהס מלדבר עליהם (כהן, 1995; Barak & Bloch, 2006; Pennebaker, 1997; Smyth, 1998).

לאור זאת, כתיבת יומן יכולה להוות אמצעי פסיכולוגי המאפשר לבטא רגשות

בצורה חופשית, לזהות ולשנות הרגלי חשיבה לא־פונקציונאליים, להכיר את העצמי, להתמודד עם חוויות העבר ולהתכונן אל אירועי העתיד (כהן, 1995). בגישה הנרטיבית הרואה בהבניית הסיפור האישי את המטרה המרכזית של הטיפול ודרך לטיפוח הרווחה האישית של המטופל, היומן האישי משמש כאמצעי יעיל להשגת יעדים אלו. במסגרת טיפול על פי גישה זו, מוחלפים הרגשות השליליים המובנים בסיפור האישי ברגשות חיוביים, בכוונה ליצור בסיס להכלת סיפור מיטיב יותר בעתיד. כלומר, כשתפקיד המטפל מתמקד בעזרה למטופל לפענח את סיפורו האישי, למצוא לו פרשנויות נוספות, לפתח מודעות למקומו בסיפור ולתפקיד הסביבה ביצירתו – הרי שחוויה המתוארת ביומן עשויה להוות חומר עבודה מעשי ואפקטיבי למטרה זו (Gergen & Gergen, 2006). במסגרת הבניית הנרטיב, המטפל הנעזר ביומנו של המטופל עשוי להבחין, למשל, בהעדר אבחנה בין ה"אני" לבין הבעיה ולהתמקד בכך במהלך הדיאלוג הטיפולי. בנרטיבים הבאים לידי ביטוי ביומן האישי ניתן להשתמש, לדוגמא, כדרך ליצירת מסלול חדש אחרי אובדן (Neimayer, 2001), או בעזרה למטופלים לאתר זכרונות חווייתיים הקשורים בדימוי עצמי במטרה להבנות סיפור קוהרנטי וזהות מאורגנת (Singer & Blagov, 2004).

מגוון גישות פסיכולוגיות משלבות כתיבה יומנית בתהליך הטיפולי. לדוגמה: המטפל בגישה הקוגניטיבית־אנליטית CAT (Ryle & Kerr, 2002) משתמש בכתיבה של המטופל כדרך להבנת הלכי החשיבה שלו. הכתיבה מחייבת התנסחות והכנסת המערך הרגשי לתבניות לשוניות מוגדרות, ולכן היא מאפשרת זיהוי של כשלי חשיבה ותפיסה מעוותת של המציאות – המהווים גורמים מרכזיים בטיפול לפי אסכולה זו. לכן, טיפול מסוג זה מלווה לעיתים קרובות בכתיבת יומן הכולל תיעוד של התנהגויות ומחשבות כמו גם אירועים אישיים וזכרונות, שבעזרתו יכול המטפל לאתר מחשבות מוטעות הדורשות שינוי. היומן מאפשר למטפל גם להכיר טוב יותר את המטופל ולהבין על מה ואיך הוא חושב, כיצד הוא מתנהג ואילו חוויות עברו ועוברות עליו. המסמך הכתוב מהווה גם עדות בפני המטופל עצמו לכשלי חשיבתו ודרכי התנהגותו, ולפיכך מהווה טריגר לשיפור והגברת המודעות העצמית (Gergen & Gergen, 2006; Ryle, 2004). אם כך, ניכר כי היומן האישי אינו רק "ספר זכרונות" או מקום להתבטא בו בפרטיות מלאה, אלא עשוי להיות גם כלי תרפויטי לשמו, שמיש בידי מטפלים בגישות שונות, במטרה לאפשר פורקן רגשי וארגון מחשבתי וכך לזרז תהליך של הקלה והבראה.

תקשורת באינטרנט כמפגש בינאישי טקסטואלי

ניכר כי פעולת הכתיבה – שמעצם הגדרתה מתמקדת בביטוי עצמי ולא בהקשבה לזולת – מחברת את הכותב אל עצמו. כך, הכותב אינו מחויב בקודים חברתיים הנכונים למפגש עם אדם נוסף (כמו להישיר מבט), אלא ממקד את מלוא תשומת ליבו בתוכן הכתוב. הכתיבה, המאפשרת התבוננות פנימית (רפלקציה), מעודדת חשיפה, שיתוף וכנות. לאלה יש, כאמור, ערך תרפויטי רב המתבטא בהקלה רגשית, אוורור רגשות, שחרור לחצים ונשמעות. תהליך הכתיבה מאפשר היזכרות באירועים בצורה

ברורה ורהוטה יותר תוך איזון רגש ומחשבה וארגון שכזה נותן לכותב תחושת כוח ושליטה על חייו (Pennebaker & Seagal, 1999).

בנוסף לערך הפסיכולוגי של הכתיבה בכלל, יש לציין את הערך **הייחודי** שלה בהקשר האינטרנטי. כתיבה מקוונת מאופיינת ברמות גבוהות של ספונטאניות ואותנטיות ולכן תכניה מכילים מידע רב־ערך לגבי מצבו הרגשי והפסיכולוגי של הכותב, וחושפים את "האני האמיתי" (true self) שלו (McKenna, 2007; McKenna & Seidman, 2005) או, לפי טענות אחרות, את מצבו האישי־נפשי הנוכחי (Suler, 2004b). השתקפויות אלו של האדם ברשת, באמצעות כתיבתו והתנהלותו, מהוות אמצעי מיוחד וחדש להכיר בו צדדים שבדרך כלל נסתרים מאיתנו, אם בשל עכבות אישיות מסוגים שונים ואם בשל העדר קשר בלתי־אמצעי עם אותו אדם. כלומר, למרות שזה נראה אבסורד כביכול, צפייה בהתנהגויותיו (הטקסטואליות בדרך כלל) של אדם במרחב החברתי המקוון (סייברספייס), עשויה לאפשר היכרות קרובה עמו שאינה מתאפשרת בקשר פנים־אל־פנים (Barak & Miron, 2005). אכן, בתפיסות פסיכולוגיות עכשוויות, ניתן לרתום מצב מיוחד זה למטרות אבחוניות מסוגים שונים וללמוד על תווי אישיות, יכולות ונטיות בהקשרים מקצועיים שונים ולהשתמש בזה לצרכים טיפוליים ומיוניים (Barak & Buchanan, 2004; Barak & Hen, in press).

למעשה, יש להתייחס לאינטרנט כאל **סביבה חברתית־תרבותית מקבילה** בה שוהים ומתרועעים אנשים. סביבה זו מאופיינת בנורמות חברתיות, שפה וסימנים, ערכים, מנהגים וכללים המתפתחים ועוברים בין המשתמשים, וכך נוצרת תרבות ייחודית אשר לה השלכות והשפעות על הנחשפים לה. לסביבה חברתית זו, כמו גם לעצם השימוש במחשב ובאינטרנט כאמצעים יעילים לאיסוף מידע ולתקשורת, יש השפעות שונות על המשתמש: רגשיות, התנהגותיות וקוגניטיביות. מאפייניה הייחודיים של הסביבה המקוונת משפיעים ישירות על אופן ההתנהלות של הפרט. מאפיינים אלה כוללים אנונימיות, העדר קשר־עין, אי־נראות ואי־זהותיות, והם מאפשרים לפרט להתרכז בכתיבה בצורה חופשית ומשוחררת, תוך הסרת עכבות אישיות וללא התחשבות בנורמות החברתיות של המציאות הפיזית בא הוא נמצא למעשה (Suler, 2004a). הכתיבה הופכת את התחושות והמחשבות ל"רשמיים", כתובים "שחור על גבי לבן", ולכך משמעות אדירה בהכרה של הפרט במצבו, בהתנהגותו ובהרגשתו: בידו מסמך כתוב המפורסם ברבים, המהווה עדות לתחושותיו, למחשבותיו, להתחייבויותיו ולקשריו עם הסביבה (Murphy & Mitchell, 1998). במסגרת הנורמות החברתיות אשר נרקמו באינטרנט, ניתן לראות כי השימוש הגובר בתקשורת טקסטואלית הפיחה חיים בכתב ויצרה עולם שלם של סימנים ותמונות הבעה לשם העברה מדויקת ומלאה יותר של רגשות ומסרים, ביניהם סימני פיסוק היוצרים הבעות פנים, אמוטיקונים (emotion icons; פרצופונים), הארכה של מילים או שבירתן, שימוש גובר בדימויים, שילוב של שפות, המצאת מילים חדשות המהוות הכלאה של צמדי מילים ועוד. יש המשתמשים בעולם הסימנים והאמוטיקונים כתוספת ופיצוי על המרחק הפיזי והעדר מרכיבי התקשורת הלא מילולית, במטרה להעמיק ולדייק במסר המועבר. כמו כן, יש המוצאים

בשימוש זה הזדמנות לחשוף רגשות שלא היו מבטאים במפגש פיזי (ברק, 2006; Suler, 2004a).

ההכרה ביתרונות התרפויטיים של הכתיבה, במאפייני הסביבה המקוונת בעלי ההשפעה החזקה על הפרט וכן שיקולים פרקטיים שונים הובילו באופן טבעי לפיתוח ויישום של שימושים ייעוציים וטיפוליים באמצעות הרשת. כיום ניתן למצוא באינטרנט מגוון שירותי ייעוץ וטיפול המבוססים על תכתובת – בדואר אלקטרוני, בפורום ובתוכנות למסרים מיידיים כדוגמת הצ'אט והמסנג'ר (ברק, 1999, 2004; Suler, 2000). בקשר בינאישי מסוג זה, מענה כתוב של מטפל – למרות הדעות הקדומות השוללות שימוש בתקשורת מקוונת למטרות טיפוליות – מספק תחושה של תמיכה, הבנה וקירבה, כפי שמלמד המחקר הרב שהצטבר בשנים האחרונות. משתמשים מדווחים, למשל, כי האינטראקציה המקוונת מלווה ביתר פתיחות אישית לעומת זו אשר מתרחשת במציאות הפיזית. פתיחות זו מגבירה את ההדדיות, הסרת העכבות והכנות בתקשורת הייעוצית, וכך מאפשרת גילוי וחשיפה של רגשות ואירועים שקשה לנועץ לבטאם באופן ישיר במפגש פנים־אל־פנים (Chechele & Stofle, 2003). מטופלים בייעוץ מקוון מתארים את הפתיחות כיתרון המאפשר שיתוף כן ברגשות ללא בושה ומבוכה, המאיץ את התהליך הטיפולי (Anthony, 2004; Barak, 2007a; Barak & Bloch, 2006).

המפגש הטיפולי־ייעוצי באינטרנט הינו בעל עוצמה רבה שכן פעולת הכתיבה (בדומה לכתיבה ביומן) יוצרת עימות בין הפרט לדבריו המופיעים כתובים מולו בבירור. התוצר הטקסטואלי מאפשר קריאה חוזרת, רפלקציה, הבהרה ובירור אישי, תהליך חיוני כשלעצמו, המאפשר – עם חשיפתו באינטרנט – תחושת הקלה, פורקן ושחרור. בעוד הפרט קורא את כתביו, וביודעו כי אלה ייחשפו לעיני האחר, הוא חוזר וקורא ומנסה להכניס סדר והיגיון בדבריו ובכך יוצר בעצמו תהליך הבראה ומודעות עצמית. בנוסף, הנגישות והזמינות של פעולת הכתיבה ושיגורה לרשת יוצרות תחושת ביטחון ומעודדות את הביטוי בכל רגע נתון, ללא צורך בהשהיה מלאכותית (כדוגמת מועדי המפגשים עם מטפל בגישת הפנים־אל־פנים המסורתית, שהינם קבועים מראש ולא בהכרח מקבילים ומותאמים למצבו הרגשי של המטופל) (Barak, 2004; Murphy & Mitchell, 1998). יתר־על־כן, הסביבה הווירטואלית, המאופיינת בעמימות ובאי־ודאות, מעודדת תהליכי השלכה והעברה התורמים – לפחות מנקודת־מבטה של הגישה הדינאמית – לתהליכי טיפול אפקטיביים (Barak, 2007b; Griffiths, 2004; Suler, 2004a, in press).

אולם תהליך שיש בו הקלה נפשית ומרכיבים של עזרה עצמית יכולים להיעשות לא רק אל מול מטפל אלא גם בכתיבה יומנית באינטרנט. כלומר, אותם יתרונות שנמנו לעיל לגבי הכתיבה כתהליך נפשי עשויים לפעול גם בכתיבה אינדיווידואלית, כשלפרסום היומן באינטרנט (להבדיל מהצפנתו "במגירה") יש כמה יתרונות מיוחדים נוספים.

הבלוג: יומן אישי־ציבורי

אחד הכלים השמישים באינטרנט כיום לביטוי אישי ולתקשורת הוא הבלוג (blog). ניתן להגדיר בלוג כאתר אישי המעודכן על־ידי בעליו (לעיתים קרובות בדרך כלל) ומתפרסם באזור ציבורי ברשת, כאשר הפרסומים (פוסטים posts, או רשומות) מופיעים בצורה כרונולוגית הפוכה (הפרסום האחרון מופיע ראשון). בעל הבלוג (הבלוגר) יכול לעשות בו שימוש מגוון: אתר המפרסם כתבות־מידע, דעות, או יומן אישי. הבלוגר בוחר כמה אפיונים של הבלוג שלו: מידת האינטראקטיביות של הבלוג, היינו, האם הבלוג פתוח או חסום לתגובות קוראים; האם הבלוג מקשר אליו אתרים ובלוגים אחרים; האם הבלוג פתוח לכל קהל הגולשים או חסום בסיסמה לקהל קוראים מוגדר מראש. כמו כן, בכוחו של הבלוגר לקבוע את עיצוב הבלוג (צבעים, רקע, שימוש בתמונות, סוגי כתב, ועוד), כל זאת מבלי להתמצא כלל בעיצוב אתרים בצורה מקצועית או בשפת ה־html (Du & Wagner, 2006; Nardi, Schiano & Gumbrecht, 2004).

בשנת 1994 הופיעו הבלוגים הראשונים ברשת, וכונו **יומני רשת** (online diaries). רק לקראת שנות ה־2000 קיבלו את כינויים הנוכחי, המהווה שילוב של המילים **web log**. הנוחות והזמינות של השימוש בבלוג הפכה אותו לאטרקטיבי לאנשים רבים, בין אם הם כבר כותבים יומן ובין אם לאו. ניכר כי כמחצית מבין כותבי הבלוג הינם מתבגרים, כאשר אין הבדלים מהותיים בשימוש בבלוג בין המגדרים (Huffaker & Calvert, 2005). גם בארץ ניתן לראות נהירה של בני־עשרה לכתיבת בלוגים, אם כי נראה שבארץ קיים הבדל מגדרי משמעותי לטובת הבנות (ויסמן, 2005).

ניתן לזהות שלושה סוגים בסיסיים של בלוגים: הסוג הראשון, filter weblog, הכולל אסופת מידע ותגובות מאתרים ומקורות החיצוניים לבלוג עצמו, ללא קשר ישיר לעולמו הפנימי של הבלוגר. הסוג השני, personal journal weblog, מתמקד במחשבות, עמדות, דעות, רעיונות ורגשות של הבלוגר בדומה לתכנים הנכתבים ביומן פרטי. הסוג השלישי, knowledge blogs, מתפקד כמקום אחסון של מידע שיוצר ואוסף הבלוגר. מגוון השימושים בבלוג הפכו אותו לשמיש בידי כל ולמטרות נרחבות – ספריות, עסקים, חברות, בתי ספר, קבוצות פוליטיות או חברתיות, תקשורת ועוד. עם זאת, ניכר כי השימוש הנפוץ ביותר בבלוג הוא תיאור חוויות החיים הפרטיות של הבלוגר (הסוג השני המוזכר לעיל) (Herring, Scheidt, Wright & Bonus, 2005; Lenhart & Fox, 2006; Young, 2006).

למרות שהתכנים העולים ביומן המקוון האינטראקטיבי דומים מאוד לאלה העולים ביומן הלא־מקוון (המסורתי), ניתן להבחין בהבדלים משמעותיים ביניהם: היומן הלא־מקוון נשמר, לרוב, לעיני הכותב בלבד בעוד הבלוג מפורסם ברבים מעצם הגדרתו כאתר ברשת והכתיבה בו עשויה להיות חלק מפעילות חברתית בשל אפשרות האינטראקטיביות הבינאישית. הבלוג מאפשר מפגש ישיר עם הבלוגר באמצעות תגובה ישירה של הקורא, המזדמן או הקבוע, לכתביו הפרטיים. במסגרת עיצוב הבלוג, הבלוגר יכול להכניס קישורים לסביבתו האישית דרכם הוא מרחיב את מידת חשיפתו בפני הקורא כמו, למשל, קישורים לאתרים מועדפים עליו, שמות של ספרים וסרטים שהוא

אוהב, בלוגרים אחרים איתם הוא בקשר קבוע באמצעות קישורים הדדיים (מה שמכונה "טבעת בלוגים") ועוד. עם זאת יש להדגיש כי פריצת גבולות המגירה אין משמעותה חוסר פרטיות או אובדן האותנטיות. ניכר דווקא כי הגורם הדיאלוגי – ניהול שיח פנימי בין הכותב ואחרים משמעותיים כמו הורה, אח, חבר – המאפיין את הכתיבה היומנית, מודגש יותר בבלוג בשל חשיפתו ברבים, והוא מהווה בסיס ליצירת תקשורת שוויונית ופתוחה עם שכבת הגיל או כל קהל יעד. בלוגרים רבים שומרים, עם זאת, על פרטיות מלאה (אנונימיות) באמצעות שימוש בכינוי (כלומר, ללא חשיפת זהותם) כך שהם יכולים להביע את עצמם בצורה אמיתית וחושפנית מבלי לחוש רתיעה. הייחודיות שבבלוג טמונה, אם כן, בשילוב בין הנרטיב האישי, האפשרות להימנע מחשיפת הזהות ודרכי הביטוי המגוונות הכוללות טקסט, עיצוב, קישורים, תמונות והאינטראקציה עם מגיבים. קהל הקוראים מהווה בתגובותיו מעין הד לדיאלוג הפנימי בין הכותב לדמויות משמעותיות בחייו, כמו גם לדיאלוג החיצוני המתקיים בין הכותב לקהל קוראיו באופן מוצהר (Hevern, 2004; Moinian, 2006; Scheidt, 2006).

יש לציין כי בשנים האחרונות הטכנולוגיה של הבלוגים מתפתחת ומשתכללת במהירות עצומה. אחד השכלולים הראויים לציון כאן הוא טכנולוגיית ה־RSS (Really Simple Syndication) אשר חוסכת לגולשים את הכניסה לבלוג על־מנת לבדוק באם הבלוגר פרסם רשומה חדשה: באמצעות תוכנה קטנה וחינמית המותקנת במחשב האישי, כל רשומה חדשה המתפרסמת בבלוגים עליהם המשתמש "מנוי" (וגם באתרים שונים בכלל) "נמשכת" מהבלוג אל מסכו של המשתמש זמן קצר לאחר פרסומה. בצורה זו הפצת הרשומות לקהל המעוניינים היא אוטומטית ויעילה ביותר ומשתמשים נחשפים לתכני הבלוגים הרלוונטיים להם ללא טרחה.

המוטיבציה לניהול בלוג לאורך זמן מורכבת מגורמים המשלבים את האפקט התרפויטי של הכתיבה והמימד האינטראקטיבי שבבלוג. במסגרת מחקר אשר כלל ראיונות עם עשרים ושלושה בלוגרים נמצאו חמישה גורמים מוטיבציוניים לניהול בלוג: עדכון כללי של מצבו של הבלוגר את קוראיו; ביטוי דעה אישית מתוך רצון להשפיע; חיפוש אחר דעת האחר וקבלת משוב; אוורור רגשות; ארגון החשיבה תוך כדי כתיבה. ניתן להבחין כי גורמים אלו קשורים בבסיסם באינטראקציה או בפנייה אל האחר, ואפילו הארגון המחשבתי נעשה תוך דיאלוג פנימי הלוקח בחשבון קהל מסוים. האפשרות לאינטראקציה בין הכותב לקוראיו במסגרת הבלוג חשובה, ככל הנראה, ומהווה בסיס אפשרי ליצירת קשרים והפקת תועלת אישית מהמשוב לכדי העלאת הדימוי העצמי והרווחה הנפשית (Valkenburg, Perer & Schouten, 2006). נראה כי החשיפה נחווית בצורות שונות על־ידי הבלוגרים, החל מחוסר אמון כי הבלוג שלהם יזכה לתגובת קהלים – המאפשר ביטוי חופשי שאינו מתחשב בנורמות חברתיות – ועד נכונות למשוך קהלי קוראים כדי לספק את הצורך שלהם במשוב. כך או כך, ניכר כי קהל הקוראים אינו סותר את תחושת האינטימיות או פורץ את הפרטיות הנדרשת לכתיבה יומנית (Nardi, Schiano & Gumbrecht, 2004). בסקר אשר נעשה על 233 בלוגרים נמצא כי 77% מהם טענו כי הגורם המניע העיקרי לכתיבת בלוג הוא

ביטוי עצמי ושיתוף אחרים בחוויות האישיות (Lenhart & Fox, 2006). לפיכך, נראה כי הסיבות לניהול בלוג נעות בין שיתוף ברגשות, תקשורת עם זרים ומכרים, חשיפת המחשבות ויצירת דיאלוג עם בעלי עניין, לבין הנאה גרידא (Young, 2006).

מתבגרים כותבים

במהלך גיל ההתבגרות, המתבגר מגבש את זהותו ועצמאותו, מתפתח קוגניטיבית ומפתח קשרים חברתיים עם קבוצת השווים ובני/בנות המין השני. תיאורטיקנים שונים, כמו גם שדה המחקר האמפירי, קושרים בין תקופת גיל זו וכתיבה יומנית כדרך התמודדות עם הקשיים האופייניים לה. סמית (Smyth, 1998), במסגרת ניתוח־על שביצע בהקשר למצוקות הקשורות לבעיות בריאות, מצא כי צעירים מפיקים תועלת רבה מן הכתיבה לעומת מבוגרים. ההסבר שהועלה היה כי תפיסתם המובנית והנוקשה של מבוגרים את עצמם מקשה על תהליך הארגון מחדש הנוצר במסגרת הכתיבה, כך שהוא מתאפשר יותר מבחינה פסיכולוגית אצל צעירים. בכתיבתם של כותבים צעירים עלו בעיקר נושאים המעסיקים אותם בהווה (לעומת מבוגרים, אשר רבים מהם התמקדו בעבר). מכאן, אפשרי שכתיבה אודות נושא נגיש ומיידי מעצימה את האפקט התרפויטי שלה (Seiffge-Krenke, 1997).

כיום, יתרונות הכתיבה המתוארים לעיל מושגים גם במסגרת הסביבה המקוונת. חדירת האינטרנט לחיי הצעירים נחשבת למשמעותית אף יותר מחדירת הטלוויזיה לחברה ולחייהם, זאת כיוון שהטלוויזיה שייכת ל"עולם המבוגרים" בעוד שהמחשב והאינטרנט מאפשרים מקום חופשי ושוויוני יותר לצעירים, לפחות על פי תחושתם (Fleming, Greentree, Cocotti-Muller, Elias & Morrison, 2006). כמו כן, האינטראקטיביות שבאינטרנט והפעלתנות הנדרשת בה, הפכו את הצפייה הפאסיבית, שהייתה למשמעותית בבדיקת השפעות הטלוויזיה, למימד פחות מהותי (ברק, 2006; Greenfield & Yan, 2006). ניתן לראות כבר בגיל צעיר מאוד שימושים שונים של ילדים ברשת. סקר שנערך בישראל הראה כי 20% מילדי ישראל בני 6־3 עושים שימוש כלשהו באינטרנט, כאשר האחוז עולה ככל שעולים בגיל: בקרב בני 9־6 אחוז המשתמשים הינו 50%; בגילאי 13־9 אחוז השימוש עומד על 71% ועולה ל־90% בגילאים 17־13 (TIM, 2005).

השימוש באינטרנט הוא, אם כן, חלק בלתי נפרד ומובן מאליו מעולמם של בני־נוער ואף נמצא כמועדף על פני סוגי תקשורת מתחרים (Bargh & McKenna, 2004; Subrahmanyam, Greenfield, Kraut & Gross, 2001). כמו כן נמצא כי הפעילות המרכזית באינטרנט עבור מתבגרים הינה זו המשמשת לתקשורת בינאישית עם חברים משכבר או עם זרים. ניכר כי שימושים במגוון השירותים האינטראקטיביים באינטרנט מאפשרים מפגש תוכני וחברתי קל, נוח, זמין וספונטאני – כל אלו שבו את ליבם של המתבגרים, ולכן הבנה של עולמם מחייבת התבוננות במרחב הווירטואלי על השפעותיו (Gross, 2004; Tapscott, 1998; Thayer & Ray, 2006).

המשימות האופייניות לגיל ההתבגרות על קשייו – כמו השתייכות חברתית, חיפוש

זהות, למידה ובחינת הזהות המינית, התנהגות מסוכנת ובחינה עצמית – מהוות לעיתים תמריץ לפעילות באינטרנט. פעילויות אלו ואחרות עשויות להתפתח לכדי התנהגות **פתולוגית** ברשת (כמו חבירה לקבוצות קיצוניות, התמכרות) או **בריאה** (פיתוח התנהגות מנהיגותית, למידה בינאישית). מעניין לציין כי מתבגרים הינם צרכני מידע אינטנסיביים בנושאי בריאות ושירותי יעוץ ותמיכה באינטרנט. הזמינות והמקובלות שבשימוש באינטרנט מאפשרות למתבגרים קבלת עזרה ומידע בצורה פשוטה ונוחה שאולי לא הייתה מתאפשרת או מתקבלת באותה הקלות במציאות הפיזית (Greenfield & Yan, 2006).

חוויית הקבלה והנתינה של משוב ותמיכה באינטרנט מהווה בסיס חשוב ביצירת מערכות יחסים ובהבניית הדימוי העצמי והרווחה הנפשית של המתבגרים (Valkenburg, Perer & Schouten, 2006). אלו מהותיים ביותר במיוחד בגיל ההתבגרות בשל גיבוש הזהות העצמית המאפיין אותו. מתבגרים נוטים להעריך את התנהגותם בהתאם ל"קהל מדומה", היינו, לדמות כי ישנם צופים המעריכים את פועלם בכל רגע נתון, ומכאן שהם עסוקים בשאלה כיצד הם נראים בעיני האחר (Steinberg, 2002). במסגרת שימושם באינטרנט, יש למתבגרים אפשרות לבחון סוגיה זו כיוון שהתקשורת הבינאישית המקוונת מבוססת על משוב ואינטראקטיביות אינטנסיבית הגלויה לעיתים קרובות לעיני משתמשים אחרים. נמצא כי חשיפה כנה המעוררת אמון מביאה תגובות רבות יותר ואוהדות, דבר שלו משמעות רבה בביסוס התפיסה העצמית ורכישת חברים (Jung, Youn & McClung, 2006). המפגש הבינאישי באינטרנט מספק לפיכך למתבגרים הזדמנויות רבות להעצמת הדימוי העצמי לעומת מפגש במציאות הפיזית. המתבגרים חופשיים לבחור אינטראקציות ולסנן משובים ועל בסיס המשוב הנבחר לגבש את הדימוי העצמי (Valkenburg, Perer & Schouten, 2006). בהקשר זה יש לציין כי הרשת מהווה אמצעי מצוין להעצמה של "קבוצות חלשות", כולל ילדים, קשישים, חולים, נכים וכדומה (D'Alessandro & Dosa, 2001; Fuglsang, 2005; McMellon & Schiffman, 2002; Sanyal, 2006) ובכך יש לה תרומה חברתית ופסיכולוגית ייחודית.

פרסום בלוג מאפשר למתבגרים להרחיב ולבסס מעגלים חברתיים. הנושאים החברתיים חשובים ביותר בגיל ההתבגרות ומשפיעים על התפתחות בריאה של יכולת לאינטימיות, מתן ויצירת אמון, פיתוח יכולות מנהיגותיות, ביסוס מעמד חברתי, יצירת קשרים רומנטיים ועוד. כאמור, הבלוגר יכול לאפשר קבלת תגובות, לקשר בבלוג שלו בלוגים של אחרים ואף לחבור לטבעת בלוגים המקושרים סביב נושא או מכנה משותף כלשהו. אמצעים אלו יוצרים מעין קהילה וירטואלית בעלת קשרים חברתיים ערים (Huffaker, 2006). הבלוג, אשר הופך יותר ויותר פופולארי בקרב מתבגרים מהווה, אם כן, שילוב של כתיבה אישית המאפשרת בחינה עצמית וביטוי עצמי מחד ותקשורת בינאישית אינטנסיבית המאפשרת קבלת משוב ותמיכה, מאידך. סקר שנערך בקרב למעלה מ־7,000 בלוגרים בארה"ב מצא כי 54% מהם מתחת לגיל 30, ללא הבדלי מגדר. המתבגרים משתמשים בבלוג ככלי לגיבוש הזהות שלהם, כשהאנונימיות מאפשרת

להם לבחון ביתר גמישות את זהותם (Lenhart & Fox, 2006). הסיבה לתהליך זה היא שבגיל ההתבגרות הפרט מתחיל לארגן את חייו במונחים של נרטיב – שרשרת אירועים או סיפורים הקושרים את העבר, ההווה והעתיד. תהליך זה משפיע בצורה משמעותית על התפיסה העצמית וההערכה העצמית של המתבגרים. הבלוג מאפשר למתבגר לארגן את האירועים בחייו כרונולוגית, בצורה כתובה, ויזואלית. דרך קריאה רפלקטיבית ביכולתו לשנות ולהשפיע על התמודדויותיו לעתיד (Huffaker, 2006) ובכך יש לו "כוח תרפויטי". הבלוג מאפשר בימה להצגה עצמית בצורה מקובלת, פופולארית וכמעט טבעית על־ידי המתבגרים. כתיבה בבלוג מאפשרת למתבגרים חיפוש אחר ה"קול" שלהם באופן אישי ולא פורמאלי, ובדרך זו – קידום יכולתם לביטוי עצמי בצורה רהוטה ואישית במסגרת המקוונת (Scheidt, 2006).

מתבגרים נמשכים באופן מיוחד לכתיבה בבלוג בשל תהליכי גיבוש המודעות העצמית וההכרה העצמית המתאפשרים במסגרתה. מחקר אשר בחן את אופן הצגת הזהויות של המתבגרים בבלוג מצא כי הבלוג אינו בהכרח במה להתנסויות בזהויות שונות של המתבגר, אלא מקום להצגת זהותו האותנטית, כפי שהוא היה רוצה להציג את עצמו במסגרת לא שיפוטית ומקבלת. בשונה משימוש בכלים אחרים באינטרנט, כדוגמת פורום, צ'ט ותוכנות מסרים מיידיים – בהם מתבגרים מתנסים במגוון זהויות – במסגרת הבלוג מתבגרים נצמדים בדרך כלל לזהות האמיתית שלהם. לכן, ניתן לראות, לדוגמה, חשיפה של התלבטויות ותהיות בקשר לזהות המינית בשכיחות גבוהה במסגרת הבלוגים. אם כך, נראה כי אלמנט הכתיבה האישית מעודד את המתבגרים להתחבר אל עצמם ולחשוף את רגשותיהם, ואף פרטים מזהים על עצמם, מבלי להסתתר בהכרח מאחורי זהות בדויה (Huffaker & Calvert, 2005). משום כך אנו עדים לתכנים המועלים בבלוגים של מתבגרים המפתיעים במידת החשיפה, הכנות והירידה לפרטים. בין הנושאים הרגישים: שתיינות, צריכת סמים, יחסי מין, הפרעות אכילה, עימותים בין ההורים, בריחה מבית ספר, מחשבות אובדניות, ופציעה עצמית – כולם נושאים האופייניים לעולמם של המתבגרים, שאין כמעט דרך אחרת ללמוד ולהכיר אותם. נושאים שכיחים אחרים שעולים בבלוגים של מתבגרים, קשורים ליחסים רומנטיים, יחסים בינאישיים בכלל, מין, תקשורת שלהם עם ההורים והתרחשויות בבית הספר (Mazur, 2005).

לצד יתרונות ברורים עבור מתבגרים לשימוש בבלוג ככלי לביטוי אישי, יצירת קשרים והקלה רגשית, חשוב לציין מספר סיכונים הכרוכים בו. יש לזכור כי מדובר ביומן אישי החושף פרטים רבים על הכותב. ניכר כי ילדים ומתבגרים רבים אינם מסננים מידע שהם מפרסמים וכוללים לעיתים קרובות פרטים מזהים על עצמם, כולל שם, גיל וכתובת (Lenhart & Madden, 2007; Huffaker & Calvert, 2005). פרטים אלו עלולים לחשוף את המתבגרים להטרדות והתנכלויות שונות, למשל: ניצול המידע לשם שידול, פגיעה מינית ומעקב על־ידי גורמים מזיקים, לרוב מבוגרים. חשיפת מספר טלפון או כתובת פרטית עשויה להפוך את הבלוגר לקורבן של הטרדה לסוגיה, בכוונה לשדל למפגש אישי או להפר את שלוות הפרט. סכנה נוספת הינה שימוש במידע

שבבלוג לצורך סחטנות ואלימות המתרחשות לעיתים מזומנות בין חברי קבוצת השווים. אפשרי, למשל, כי עימותים בין חברים יביאו לשימוש במידע אישי המצוי בבלוג של אחד מהם. תיתכן גם אלימות מילולית באמצעות פרסום בבלוג, כאשר אחד החברים בקבוצת השווים מפרסם בבלוג מידע חושפני או פוגע על אחר בקבוצה, כשבעיקרון אין לאיש אפשרות לסנן או למחוק את המידע הזה. למרות שלא מדובר בגורם זר, כפי שנזכר קודם, אין להקל ראש בפגיעה מסוג זה כיוון שתחושת חשיפה פוגענית בפני כל גורמת לנזק נפשי. בעוד בתי הספר מתמודדים עם תופעת האלימות המתרחשת פיזית במסגרת בית הספר או מחוצה לו, ההתייחסות לאלימות ברשת הינה דלה ומותירה לרוב את הקורבנות ללא כל סעד ותמיכה, ואת הפוגעים ללא ענישה (Huffaker, 2006; Li, in press), למרות שההצקה וההטרדה המקוונת על־ידי מתבגרים מהווה תופעה שכיחה וקשה (Patchin & Hinduja, 2006; Ybarra, Mitchell, Wolak & Finkelhor, 2006).

סיכון נוסף קשור באופיו הפתוח והאינטראקטיבי של הבלוג. בלוג הוא חלק ממערכת בלוגים עימם הוא מקושר, לעיתים קרובות באותו פורטל. למערכת זו מכנה משותף כלשהו, כמו גיל, חברות אישית, תחביב, תחום עניין או אמונה. קשרים בין בלוגים חושפים מידע רב על המעגל החברתי של הבלוגר – כולל חשיפה להשפעות שליליות. למעשה, ניסיון ללמוד על בלוגר כאדם מתאפשרת בצורה מלאה יותר באמצעות למידת המעגל החברתי המקוון שלו. למעגל חברתי שכזה – במיוחד בשל היות כל מתבגר חשוף ולמעשה מזמין אינטראקציות – יש השפעה רבה, ולעיתים קרובות מזיקה. תופעות ידועות באינטרנט בהקשר זה הן של מתבגרים העוסקים בפציעה עצמית (Whitlock, Powers & Eckenrode, 2006) או אנורקטיים (Mulveen & Hepworth, 2006), המקבלים עידוד וסיוע ממשתמשי אינטרנט אנונימיים.

בהקשר זה, חשוב להבהיר ולהדגיש כי בלוג אינו דבר טוב או רע, אולם ככלי ניתן לעשות בו שימושים חיוביים או שליליים, או להיחשף באמצעותו להשפעות תורמות או מזיקות. לדוגמה: בלוגר יכול להיות חלק מטבעת בלוגים המפרה אותו אינטלקטואלית, תומכת בו רגשית ומספקת לו חברה, אולם, באותה מידה, הוא יכול לחבור לטבעת אשר תשפיע עליו להתנהג בצורה הרסנית, פוגעת ואלימה, אם כלפי אחרים ואם כלפי עצמו. טבעת בלוגים חיובית ותורמת הינה כזו המשמשת לצורך לימוד נושא, כפי שנעשה כיום במוסדות לימוד שונים (Boulos, Maramba, & Wheeler, 2006). לעומת זאת, דוגמה לטבעת בלוגים שלילית ומזיקה הינה של קבוצות קיצוניות בחברה. אלו פונות בעיקר לבני־נוער מתוך מטרה להשפיע ולשדל אותם לפעול מטעמם, אם על־ידי גיוס חברים נוספים ואם על־ידי התנהגות אלימה במציאות הפיזית. מנהיגי קבוצות קיצוניות הבינו כי הבלוג מהווה קרקע פורייה להרחבת מעגל תומכיהם, כי מתבגרים, המהווים פלח מרכזי בין הבלוגרים, קלים להשפעה. המגייסים משתמשים בסיפורים אישיים, המהווים דרך יעילה להטמעת האידיאולוגיה (לעומת מידע "יבש"), כשאין עליהם כל פיקוח, מה שמאפשר הפצת דעות קיצוניות בקלות (כמו אידיאולוגיה אנטי־חברתית, גזענית וכדומה). בנוסף, אופייה של האינטרנט והתנהלות הבלוגים

מאפשרים פעילות הנראית לכאורה ספונטאנית ולא כגיוס אקטיבי. בצורה זו מצטרפים יותר ויותר מתבגרים בעלי בלוג לטבעות של קיצוניים (Chau & Xu, 2007), כולל קבוצות של "פרו־אנה" (המעודדות אנורקטיות), כתות דתיות וכדומה.

מתבגרים רבים אינם מודעים לסכנות האורבות להם בעת חשיפת מידע מזהה ברשת. גם, התחושה הסובייקטיבית של אנונימיות מוחלטת ברשת, המלווה בתחושה של להיות אחד מתוך המונים, מטשטשת את ההבנה כי הפרטים הנחשפים בבלוג מתפרסמים ברבים ועשויים לשמש נגדם. נראה כי כדי לא לוותר על היתרונות שבניהול בלוג, מצד אחד, ועם זאת להקטין את רמת הסיכונים והבעייתיות מצד שני, יש לנקוט ביוזמות חינוכיות מתאימות. הסברה יעילה והגברת מודעות עשויות לתרום רבות כדי לאפשר חוויה מקוונת מיטיבה אך גם מוגנת ובטוחה יותר.

הבלוג בשירות היועץ

שפע המידע הקיים ברשת מהווה אמצעי־עזר מצוין בידי היועץ, שכן באמצעות האינטרנט הוא יכול להתעדכן בנוחות ובאופן שוטף בספרות המקצועית, ללמוד על תופעות חברתיות ופסיכולוגיות שאינו בקיא בהן ולהפנות נועצים למידע רלוונטי. דליית המידע מן האינטרנט נוחה, זולה ויעילה שכן המידע זמין ונגיש בכל עת וכמעט תמיד חינם. המידע באינטרנט רב ומגוון, החל ממידע מקצועי, אקדמי וכלה בדעות אישיות. מובן שעל היועץ לבחון את אמינות המידע המקוון העומד לרשותו כמו גם את מידת עדכונו והרלוונטיות שלו, שכן מידע רב המצוי ברשת הוא מיושן, חלקי, שגוי או מוטה (ברק, 2004). מעבר למידע בכלל, הבלוג, כיומן אישי דינאמי של מתבגרים, מהווה מקור מידע אותנטי ובלתי אמצעי לתופעות חברתיות ופסיכולוגיות המתוארות בגוף ראשון על־ידי מתבגרים בצורה כנה וישירה. היועץ יכול ללמוד על אופנות קיימות, הערצה חדשה, נורמות התנהגותיות חדשות בקרב הנוער, שפה וביטויים משתנים ומתחדשים. היכרות שכזו מקרבת את עולמו המקצועי של היועץ היישר אל מעמקי עולמו הפנימי של המתבגר (Mazur, 2005).

יש לציין כי בעוד הספרות המקצועית ברשת ומחוצה לה מתארת תופעות ודרכי פעולה בהקשר לגיל ההתבגרות, הבלוגים משלימים את התמונה על־ידי שרשרת של עדויות חיות המציגות את השונות, המורכבות והקושי שמאפיינים תקופת גיל זו. יתרה מזו, קריאת בלוג כחלק ממערכת בלוגים המשפיעים על מתבגר ותומכים בו או כאלה המסיטים אותו – היינו, קריאת התגובות על פרסומי הבלוגר המתבגר, ביקור בבלוגים ובאתרים המומלצים או מקושרים על־ידו – מאפשרת למידה על תופעות חברתיות עכשוויות בצורה מיוחדת מאוד. לדוגמא, ביקור בטבעות בלוגים המתמקדות בנושאי הפרעות אכילה, בדידות, אלכוהול, סמים, אובדנות, בעיות ביחסים עם ההורים, גיוס לצה"ל, סגנון מוסיקה וכדומה – מאפשר היכרות עם התופעות והיקפן, הדינאמיקה שלהן, הגילאים המעורבים, מידת מעורבותם של מבוגרים בתחום וכן תופעות מקבילות (כמו למשל טבעות בלוגים של הפרעות אכילה החוברות גם עם בלוגים בנושא פציעה עצמית).

האינטרנט הפכה לכלי זמין, יעיל ונוח לשימוש בידי היועץ למטרות שונות מלבד דליית מידע. כיום נעשה שימוש באינטרנט לצורך מתן ייעוץ מקוון בדרכים מגוונות, אם דרך תקשורת בדואר אלקטרוני, בתוכנות למסרים מיידיים, בפורום ועוד (ברק, 1999, 2004; חן־גל ורביב, 2001). אמצעי תקשורת אלה בבסיסם מאפשרים תקשורת דמויית־שיחה מדוברת, בעוד שהבלוג בהגדרתו מרוכז בבלוגר כשהתגובות מהוות משוב והתייחסות קצרה וממוקדת, עליהן יכול הבלוגר לבחור אם להגיב. עם זאת ניתן לשלב את הבלוג בתהליך הייעוצי במספר דרכים, החל מקריאה פאסיבית בבלוג של נועץ על־ידי יועץ וכלה בפעילות אקטיבית בבלוג, לה שותפים יועץ ונועץ לאחר הסכמה ובאופן המקובל על שני הצדדים.

לא אחת חושפים נועצים בפני היועץ יצירות מפרי עטם – שירים, סיפורים או קטעים מיומנם האישי – מתוך כוונה להעמיק את ההיכרות של היועץ עם עולמם ולחשוף אותו לאירועים, רגשות ומחשבות שלעיתים קשה להביאם לידי ביטוי במפגש פנים־אל־פנים. היועץ מצידו, יכול לעשות שימושים שונים במידע שהפיק מכתבי הנועץ במסגרת הייעוצית: התייחסות לדברים במפגש הבא; תיעול נכונותו של הנועץ להביע את עצמו בכתב על־ידי כתיבה מחודשת של הנרטיב האישי (Gergen & Gergen, 2006); הצגת "מטלות" כתיבה בנושא הקושי (Pennebaker, 1997) או בקשה לכתיבת יומן אשר ילווה את המפגשים (Ryle, 2004; Gergen & Gergen, 2006). באורח דומה, ואפילו ביתר קלות והצלחה, ניתן לעשות שימושים ייעוציים בבלוג. כאשר נועץ מספר ליועץ כי הוא כותב בלוג ומראה נכונות לשתף את היועץ בכתביו, ניתן לבחון אפשרות לקבל מהנועץ קישור (כתובת האתר) לבלוג. אם הנועץ נענה בחיוב, ניתן לנקוט בכמה אלטרנטיבות לפעולה, בהסכמה ותיאום של היועץ והנועץ, ביניהן קריאה של הבלוג, המקבילה לקריאה בכתבים אישיים אחרים המגיעים ליועץ במסגרת תהליך טיפולי. אולם ישנו הבדל חשוב שהיועץ צריך לתת עליו את הדעת: ה"תפאורה" המלווה את הבלוג. תפאורה זו כוללת את עיצוב הבלוג ומיקומו במרחב הווירטואלי. כיוון שאין כל צורך בידיעת שפת html בכדי לבנות את הבלוג, וכל בחירת עיצוב נעשית מתוך היצע בפלטפורמות קיימות, הבלוגר יכול להחליט בקלות על צבעי רקע (כאשר זה יכול להיות שחור, צבעוני, חיוור וכדומה), תמונות (אלו יכולות להיות של בעל הבלוג, של דמויות הערצה, של סכינים ודם, של אנורקטיות וכדומה), קישורים לאתרים מועדפים ולבלוגים בטבעת (בנושא תחביב, פציעה עצמית, סידרת טלוויזיה וכדומה), רשימות שמצורפות לבלוגים (הכוללות נושאים בבחירה אישית, כמו מספר קילוגרמים לירידה במשקל, דברים שרוצים להספיק לעשות לפני גיוס לצבא, דברים שנואים/אהובים עלי וכדומה). מידע זה מספק תמונה בהירה ומלאה יותר של הנועץ, הכוללת את מחשבותיו הכתובות, רגשותיו ורצונותיו המגולמים בעיצוב הבלוג וסביבתו הווירטואלית.

אפשרות נוספת לשימוש בבלוג במסגרת הייעוצית הינה כתיבת תגובה על כתביו של הנועץ בבלוג. היועץ יכול להגיב על רשומות שמפרסם נועץ בבלוג וכך לשמור על קשר רציף עמו, אם לצד ובמקביל לתהליך הייעוצי ואם לאחר סיומו. תגובה של היועץ

על פרסומים בבלוג עשויה לכוון, לתמוך, ובעיקר לתת לנועץ תחושה של נראות במקום בו הוא חושף את עצמו בצורה אותנטית וכנה. היועץ יכול גם לבחון את הלכי הרוח של התגובות הניתנות לנועץ במסגרת הבלוג ולתמוך בעת הצורך או לסייג ולהעמיד תפיסה חלופית או סימני שאלה.

האפשרויות שהוצעו לעיל מבוססות על בלוג קיים אותו קורא היועץ או אליו הוא מצטרף כמגיב. אולם ניתן גם להציע לנועץ לפתוח בלוג כאמצעי (כלי עבודה) ייעוצי. כלומר, אם הנועץ משתמש באינטרנט באופן פעיל ותדיר מחד וחש נוח לבטא את עצמו בכתב מאידך, ניתן להציע לו לפתוח בלוג, לעצב אותו כרצונו ולמסור את כתובתו ליועץ כדי שיוכל להגיב עליו. בתוך כך יכול היועץ יחד עם הנועץ להגדיר את תכני הכתיבה (כמו בדידות, דימוי עצמי), מתוך ידיעה כי כתיבה אודות קושי הנעשית באופן עקבי עשויה להביא לשיפור רגשי ניכר (Pennebaker, 1997). באופן שכזה, הבלוג מהווה יומן טיפולי בו כותב הנועץ והיועץ מגיב עליו, מכוון ומכיל. קשר שכזה יכול להיעשות במקביל לתהליך ייעוצי פנים־אל־פנים או, לחלופין, באופן מקוון בלבד. מובן שהליך כזה מחייב ניהול בלוג פתוח לתגובות, כך שגם אחרים יכולים להגיב לכתיבת הנועץ (אם כי, כמוזכר לעיל, יש אתרי בלוגים המאפשרים פרסום בלוג הפתוח למשתמשים מורשים בלבד).

החלטה על שימוש כזה או אחר בבלוג במסגרת הייעוצית חייבת להתקבל על בסיס בירור צרכים ותיאום ציפיות בין היועץ והנועץ. אומנם הבלוג מתפרסם ברבים, אולם מדובר ביומן אישי המכיל מידע אינטימי ולכן יש לכבד את רצונותיו של הנועץ ואת הגבולות שיציב. יתכן שהנועץ אינו מעוניין בזליגה של התהליך הייעוצי לתוך הבלוג ובמקרה כזה תגובה של היועץ בבלוג ללא תיאום מראש איתו עשויה להיחוות על־ידי הנועץ כחדירה לפרטיות. אם הנועץ פותח בפני היועץ אפשרות לאינטראקציה במסגרת הבלוג, יש להבהיר מספר דברים: כיוון שמדובר בתקשורת א־סינכרונית (היינו, תקשורת שאינה מחייבת את השותפים בה להיות באותו הזמן מול המחשב), אפשרי מצב בו הנועץ יכתוב בנקודת זמן אחת אולם יקבל תגובה רק לאחר זמן־מה, אפילו זמן ממושך. אותו פער זמן הנוצר מרגע פרסום ועד קבלת התגובה עשוי לעורר תסכול אצל הנועץ, ולכן חשוב לקבוע מראש מערכת כללים וציפיות המתייחסת, בין השאר, לתכיפות בה היועץ יקרא בבלוג. אם כן, בדומה לתהליך ייעוצי בתכתובת בדואר אלקטרוני, יש ליצור מעין חוזה – מערכת כללים להבהרת מידת התדירות של הכתיבה מבחינת הנועץ ומענה מבחינת שני הצדדים גם יחד, בנוסף לפרטים חשובים אחרים (King & Moreggi, 1998). כך, הנועץ יודע כי עליו לכתוב בתדירות מסוימת (במקרה שהתהליך הייעוצי עובר בחלקו או ברובו לבלוג) וכי הוא יקבל תגובה מן היועץ בטווח זמן סביר וברור.

בנוסף, יש לכבד את האנונימיות השמורה לעולם המקוון, היינו לוודא שתגובותיו של היועץ לא יחשפו את זהותו של הנועץ (כמו, לדוגמה, על־ידי זיהוי שם בית הספר). יש גם להבהיר כי תכנים הקשורים לאנשים ספציפיים צריכים להיכתב בזהירות ללא זיהויים. בתוך כך, על היועץ לבחור האם להגיב תחת שמו הפרטי או תחת כינוי שיהיה ידוע ומוכר רק לנועץ. למרות הפעילות בתוך המרחב הווירטואלי האפוף עננה של

אנונימיות, אין להקל במידע המהווה סכנה לנוער או לאחר, ובמקרים שכאלה יש ליזום מפגש עם הנוער לצורכי הבהרה ובירור מחודש. העובדה שלצד התקשורת המקוונת יכול היועץ לעקוב אחר מצבו של הנוער בבית הספר, או במקום אחר במציאות הפיזית, מאפשרת ניווט נוח ויעיל בין העולם הווירטואלי והפיזי ובירור של מידע עמום. עם זאת, קיום מפגשים בחדר היועץ לצד תקשורת במסגרת הבלוג יכול להבליט פער בין הפתיחות בה נוקט הנוער בבלוג לבין התנהגותו במפגש עם היועץ, זאת בשל מאפייניה של האינטרנט המעודדים הסרת עכבות מהירה.

כדי שתהליך ייעוצי ייעשה תוך התחשבות או שימוש בבלוג המנוהל על־ידי הנוער, על היועץ להכיר את הסביבה האינטרנטית על מאפייניה ואת השפעתה על המשתמש, ובתוך כך את הבלוגים. תקשורת באינטרנט עשויה להיגרר לזמנו החופשי של היועץ, עובדה המחייבת אותו לקבל החלטה האם הוא מוכן להגמיש את גבולות המסגרת המסורתית של מתן ייעוץ בשעות בית הספר, במטרה לאפשר התאמה למגוון רחב של נועצים ייעודיים, כיוון שבני־נוער מבלים כיום חלק ניכר מזמנם בפעילות באינטרנט הכוללת גם חיפוש תמיכה וסעד (Peter, Valkenburg & Schouten, 2006). בנוסף, כיוון שמדובר בתקשורת כתובה, על היועץ לתת את דעתו לדרך התנסחותו ולבדוק עד כמה תקשורת כתובה נוחה לו לשם ביטוי עצמי וקיום תהליך ייעוצי. תקשורת כתובה מחייבת יכולת כתיבה בהירה, מנוסחת באופן חד־משמעי, ויכולת להביע בכתב אמפתיה ורגישות. עם זאת, יש להכיר את העזרים הנלווים לכתיבה באינטרנט כדוגמת תמונות ואמוטיקונים, ולבחון אופני שימוש בהם בהתאם לשלב בתהליך הייעוצי (המקביל לכתיבת הבלוג), לנועץ עצמו ולמטרת התקשורת (ברק, 2004).

אפשרות מקצועית נוספת העומדת לרשות היועץ לצורך התערבות ייעוצית היא ניהול בלוג בעצמו, כשהוא מזוהה בפני הקוראים. בלוג כזה, שכתובתו מתפרסמת ומקושרת ברבים (למשל: באתר בית הספר), עשוי לשמש את היועץ להעלאת מחשבות ורעיונות בעניינים הנראים לו חשובים ורלוונטיים למטרות התערבות ומניעה, ועשוי לשמש בסיס נוח לתקשורת עם תלמידים, הורים ואנשי־מקצוע אחרים. המחיר של פעילות כזו הוא אפסי, העיתוי לכתיבה ולקריאה הוא גמיש ונקבע כולו על־ידי היועץ בעצמו, חשיפת התכנים רחבה ומהירה, האינטראקטיביות מאפשרת דיאלוגים עם כל מי שמעוניין, החומר מאורכב וקיים לתמיד, ומובן שפעילותו של היועץ שקופה ותורמת למעמדו ולמידת השפעתו. יש להניח כי מתבגרים רבים – ולא רק מבית ספרו של אותו יועץ – יבקרו בבלוג לעיתים קרובות, ייחשפו לתכניו ואף ייקחו חלק אינטראקטיבי בתקשורת עם היועץ־הבלוגר. יש לציין כי שימוש כזה בבלוג עשוי להיות בעל חשיבות רבה במיוחד בעיתות משבר ואסון, כשהתקשורת הרגילה עם תלמידים אינה סדירה ופשוטה (Thelwall & Stuart, 2007).

שאלות אתיות ומקצועיות פתוחות

הפעילות הגוברת של בני־הנוער באינטרנט אל מול האוכלוסייה הבוגרת מציבה בפני מערכת החינוך ובריאות־הנפש שאלות ודילמות רבות. הבלוג הינו כלי חדיש המזמן

התנסויות מגוונות, לעיתים ללא בקרה, ולכן היכרות איתו מצד המערך המסייע בבית הספר ומערכת בריאות־הנפש הציבורית – כמו גם על־ידי יועצים ומטפלים פרטיים – ושימוש מושכל בו, עשויים לקדם מטרות חינוכיות וטיפוליות באורח משמעותי. נושא חשוב זה כרוך בהכשרה מקיפה ומתמדת של העוסקים בנוער מדיסציפלינות שונות, כולל בשטחי הייעוץ החינוכי, הטיפול הקליני ועוד.

בכל אופן, הנושא כרוך בכמה סוגיות מקצועיות ואתיות לא פשוטות. למשל, מתבגר שיודע שהבלוג שלו חשוף לעיני יועץ או מטפל עלול להשתמש בו בצורה מניפולטיבית. עידוד כתיבה בבלוגים עלול להביא לתופעות של "הדבקה" בתופעות, בעיות וסימפטומים שונים, מהתאבדות ועד להפרעות אכילה, מפציעה עצמית ועד לאלימות. מצד שני, הכרת הבלוגספירה מקרוב עשויה להביא להיכרות והבנה טובות בהרבה מזו המקובלת של תופעות חברתיות המתרחשות אצל מתבגרים, אשר טיפול והתייחסות אליהן עשויים לקדם מניעה ומתן מענה לבעיות נפשיות והתנהגותיות רבות. ידיעה של מתבגרים כי יועצים מכירים את הסביבה המקוונת, משוטטים בה וקוראים בבלוגים עשויה להביא אותם לשימוש בדרך בלתי־ישירה (אך חושפת) זו של שיתוף בקשיים אישיים שלהם.

בשימוש חופשי בבלוגים יש לא מעט בעיות וקשיים אתיים, התנהגותיים, משפטיים ואחרים. למשל: כיצד לפעול כאשר מתבגר מזהה בבלוג אנשים אחרים בשמותיהם, מה שמכונה החצנה (outing), במיוחד בהקשרים לא־נעימים, מביכים או פוגעים? האם יש לחשוף את ההורים לבלוג של מתבגר כעדות למצבו הנפשי, למרות שזה עלול לגרום לעימות עם הבלוגר ולפגיעה באמון שהוא נותן ביועץ? כיצד על היועץ לפעול כאשר הוא נחשף לבלוג של תלמיד אשר לא התיר לו לקרוא בבלוג (והיועץ הופנה אליו על־ידי מתבגר אחר)? מתי יש לערב גורמים חיצוניים (כגון: מנהל בית ספר, משטרה, רופא) למקרא דברים מסוימים ברשומה בבלוג? האם יש להגיב לרשומה בבלוג של מתבגר בהזדהות כאיש־מקצוע או בצורה אנונימית? שאלות אלו ואחרות העולות תדיר במערכת בית הספר, כמו גם במערכים טיפוליים וחינוכיים שונים, לאו דווקא בעניינים הקשורים לאינטרנט, וגם ללא מעורבותם של היועצים בנבכי הבלוגים, מראה על צורך ביצירת קוד אתי מובנה ומוסכם עם המערך המסייע, ובהמשך במסגרת העבודה הייעוצית בין היועץ והנוער.

גם השימוש בבלוג כחלק מתהליך ייעוץ, כפי שהוצע לעיל, אינו הליך נטול בעיות או סוגיות אתיות לא פשוטות. למרות שאין ספק ששימוש כזה בבלוג יכול להתקיים רק ברצונו של נוער ובהסכמה וחוזה ברורים בינו לבין יועץ, הרי שנוצר כאן מצב בלתי רגיל לגבי הפרטיות הטיפולית המקובלת, כשנוער חושף ברבים את התנסויותיו, מחשבותיו ורגשותיו. זאת ועוד, אם הבלוג פתוח לתגובות (כדי לאפשר תגובותיו של היועץ) הרי גם אחרים הקוראים בבלוג עשויים להתערב, להגיב ואולי להפריע למהלך הרצוי של הייעוץ. יתר־על־כן, למרות האנונימיות וההישמרות מפני זיהוי, הרי שעלול להיווצר מצב (ידוע ומוכר למשתמשי בלוגים ופורומים באינטרנט) בו נוער־בלוגר מזוהה על־ידי אחרים, בגלל פרט זה או אחר אותו חשף בכתיבתו, מה שעלול לגרום לו מבוכה רבה ולעתים לפגיעה ממשית.

סוגיות אלו אינן פשוטות ויש בהן פוטנציאל לא קטן של קושי ונזק. נראה שיש עדיין להשקיע מחשבה ומחקר רבים בנושא חדשני ומתפתח זה כדי למצות את המיטב מהאפשרויות וההזדמנויות שמאפשרת האינטרנט לתחומי הייעוץ והטיפול, תוך כדי שמירה וזהירות מפני גרימת נזק. בכל אופן, מהניסיונות המעטים והחלקיים שנעשו בכיוון זה בארץ ובעולם נראה שאין לוותר על ההזדמנות המיוחדת הזאת למרות הבעיות והסיכונים הצפויים.

מקורות

ברק, ע' (1999). יישומים ייעוציים באינטרנט: אמצעי התערבות חדש לרשות היועץ והמטפל. **עיונים בחינוך, 4**, 149־170.

ברק, ע' (2004). ייעוץ פסיכולוגי בעזרת האינטרנט: טכנולוגיה ונשמה בחברה משתנה. בתוך א' קלינגמן ור' ארהרד (עורכים), **ייעוץ בבית הספר בחברה משתנה**, עמ' 367־390. תל־אביב: רמות.

ברק, ע' (2006). נוער ואינטרנט: הפסיכולוגיה של ה"כאילו" וה"כזה". **פנים, 17**, 48־58.

ויסמן, כ' (2005). יומני היקר. **פנים, 33**, 23־29.

חן־גל ורביב, ע' (2001). "פסיכולוגיה ברשת": ייעוץ וטיפול פסיכולוגי באינטרנט. **הייעוץ החינוכי, י'**, 59־76.

כהן, א' (1995). **הדף המפוכח: כתיבהתראפיה הלכה למעשה**. תל־אביב: אמציה.

TIM (30 נובמבר, 2005). כ־62% מילדי ישראל גולשים באינטרנט. אוחזר ב־1 למאי, 2007, מכתובת: http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3177129,00.html

Anthony, K. (2004). Therapy online - the therapeutic relationship in typed text. In G. Bolton, S. Howlett, C. Lago & J. K. Wright (Eds.), *Writing cures: An introductory handbook of writing in counseling and therapy* (pp. 133-141). New York: Brunner-Routledge.

Barak, A. (2004). Internet counseling. In C. E. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia†of applied psychology* (pp. 369-378). San Diego, CA: Academic Press.

Barak, A. (2007a). Emotional support and suicide prevention through the Internet: A field project report. *Computers in Human Behavior, 23,* 971-984.

Barak, A. (2007b). Phantom emotions: Psychological determinants of emotional experiences on the Internet. In A. Joinson, K. Y. A. McKenna, T. Postmes & U. D. Reips (Eds.), *Oxford handbook of Internet psychology* (pp. 303-329). Oxford, UK: Oxford University Press.

Barak, A. & Bloch, N. (2006). Factors related to perceived helpfulness in supporting highly distressed individuals through an online support chat. *CyberPsychology & Behavior, 9,* 60-68.

Barak, A. & Buchanan, T. (2004). Internet-based psychological testing and assessment. In R. Kraus, J. Zack & G. Stricker (Eds.), *Online counseling: A handbook for mental*

health professionals (pp. 217-239). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.

Barak, A. & Hen, L. (in press). Exposure in cyberspace as means of enhancing psychological assessment. In A. Barak (Ed.), *Psychological aspects of cyberspace: Theory, research, applications*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Barak, A. & Miron, O. (2005). Writing characteristics of suicidal people on the Internet: A psychological investigation of emerging social environments. *Suicide & Life - Threatening Behavior, 35,* 507-524.

Bargh, J. A. & McKenna, K. Y. A. (2004). The Internet and social life. In *Annual Review of Psychology, 55,* 573-590.

Boulos, M. N. K., Maramba, I. & Wheeler, S. (2006). Wikis, blogs and podcasts: A new generation of Web-based tools for virtual collaborative clinical practice and education. *BMC Medical Education, 6,* 1-8.

Chau, M. & Xu, J. (2007). Mining communities and their relationship in Blogs: A study of online hate groups. *International Journal of Human-Computer Studies, 65,* 57-70.

Chechele, P. J. & Stofle, G. (2003). Individual therapy online via email and internet relay chat. In S. Goss & K. Anthony (Eds.), *Technology in counselling and psychotherapy: A practitioner's guide* (pp. 39-58). Houndmills, UK: Palgrave Macmillan.

D'Alessandro, D. M. & Dosa, N. P. (2001). Empowering children and families with information technology. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 155,* 1131-1136.

Du, H. S. & Wagner, C. (2006). Weblog success: Exploring the role of technology. *International Journal of Human-Computer Studies, 64,* 789-798.

Fleming, M. J., Greentree, S., Cocotti-Muller, D., Elias, K. A. & Morrison, S. (2006). Safety in cyberspace: Adolescents' safety and exposure online. *Youth & Society, 38,* 135-154.

Fuglsang, L. (2005). IT and senior citizens: Using the Internet for empowering active citizenship. *Science, Technology, & Human Values, 30,* 468-495.

Gergen, M. M., & Gergen, J. G. (2006). Narratives in action. *Narrative Inquiry, 16,* 112-121.

Greenfield, P. & Yan, Z. (2006). Children, adolescents and the Internet: A new field of inquiry in developmental psychology. *Developmental Psychology, 42,* 391-394.

Griffiths, L. (2004). Electronic text-based communication – assumptions and illusions created by the transference phenomena. In G. Bolton, S. Howlett, C. Lago & J. K. Wright (Eds.), *Writing cures: An introductory handbook of writing in counselling and psychotherapy* (pp.151-159). Hove, East Essex, UK: Brunner-Routledge.

Gross, E. F. (2004). Adolescent Internet use: What we expect, what teens report. *Journal of Applied Developmental Psychology, 25,* 633-649.

Herring, S. C., Scheidt, L. A., Wright, E. & Bonus, S. (2005). Weblogs as a bridging genre. *Information Technology & People, 18,* 142-171.

Hevern, V. W. (2004). Threaded identity in cyberspace: Weblogs & positioning in the dialogical self. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 4,* 321-335.

Huffaker, D. A. (2006). *Teen Blog exposed: The private lives of teens made public.* Paper presented at annual meeting of the American Association for Advancement of Science (AAA), St. Louis, MO.

Huffaker, D. A. & Calvert, S. L. (2005). Gender, identity, and language use in teenage blogs. *Journal of Computer-Mediated Communication, 10(2).* Retrieved September 25, 2006, from http://jcmc.indiana.edu/vol10/issue2/huffaker.html

Jung, T., Youn, H. & McClung, S. (2006). Motivations and self-presentation strategies on Korean-based "Cyworld" Weblog format personal homepages. *CyberPsychology & Behavior, 10,* 24-31.

King, S. A. & Moreggi, D. (1998). Internet therapy and self help groups: The pros and cons. In J. Gackenbach (Ed.), *Psychology and the Internet: Intrapersonal, interpersonal, and transpersonal implications* (pp. 77-109). San Diego: Academic Press.

Lenhart, A. & Fox, S. (2006). Bloggers: A portrait of the Internet's new storytellers. *PEW Internet & American Life Project.* Retrieved July 19, 2006, from http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP%20Bloggers%20Report%20July%2019%202006.pdf

Lenhart, A. & Madden, M. (2007). Teens, privacy & online social Networks. *PEW Internet & American Life Project.* Retrieved May 20, 2007, from http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP_Teens_Privacy_SNS_Report_Final.pdf

Li, Q. (in press). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in school. *Computers in Human Behavior.*

Mazur, H. (2005). Online and writing: Teen blogs as mines of adolescent data. *Teaching of Psychology, 32,* 180-182.

McKenna, K. Y. A. (2007). Through the Inetrnet looking glass: Expressing and validating the true self. In A. Joinson, K. McKenna, T. Postmes & U. Reips (Eds.), *The Oxford handbook of Internet psychology* (pp. 205-222). New York: Oxford University Press.

McKenna, K. Y. A. & Seidman, G. (2005). You, me, and we: Interpersonal processes in electronic groups. In Y. Amichai-Hamburger (Ed.), *The social net: Human behavior in Cyberspace* (pp. 191-217). New York: Oxford University Press.

McMellon, C. A. & Schiffman, L. G. (2002). Cybersenior empowerment: How some older individuals are taking control of their lives. *Journal of Applied Gerontology, 21,* 157-175.

Moinian, F. (2006). The construction of identity on the Internet: Oops! I've left my diary open to the whole world! *Childhood: A Global Journal of Child Research, 13,* 49-68.

Mulveen, R. & Hepworth, J. (2006). An interpretative phenomenological analysis of participation in a pro-anorexia Internet site and its relationship with disordered eating. *Journal of Health Psychology, 11,* 283-296.

Murphy, L. J. & Mitchell, D. L. (1998). When writing helps to heal: e-mail as therapy. *British Journal of Guidance and Counseling, 26,* 21-32.

Nardi, B. A. Schiano, D. J. & Gumbrecht, M. (2004). Blogging as social activity, or, would you let 900 million people read your diary? *Computer Supported Cooperative Woke, 6,* 222-231.

Neimayer, R. (Ed.), (2001). *Meaning reconstruction & the experience of loss.* Washington, DC: American Psychological Association.

Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at Cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice, 4,* 148-169.

Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science, 8,* 162-166.

Pennebaker, J. W. & Seagal, J. D. (1999). Forming a story: The health benefits of narrative. *Journal of Clinical Psychology, 55,* 1243-1254.

Peter, J., Valkenburg, P. M. & Schouten, A. P. (2006). Characteristics and motives of adolescents talking with strangers on the Internet. *CyberPsychology & Behavior, 9,* 526-530.

Ryle, A. (2004). Writing by patients and therapists in cognitive analytic therapy. In G. Bolton, S. Howlett, C. Lago & J. K. Wright (Eds.), *Writing cures: An introductory handbook of writing in counseling and therapy* (pp. 59-71). New York: Brunner-Routledge.

Ryle, A. & Kerr, I. B. (2002). *Introducing cognitive analytic therapy: Principles and practice.* New York: Wiley.

Sanyal, I. (2006). Empowering the impaired through the appropriate use of information technology and Internet. *Studies in Health Technology and Informatics, 121,* 15-21.

Scheidt, L. A. (2006). Adolescent diary Weblogs and the unseen audience. In D. Buckingham & R. Willett (Eds.), *Digital generations: Children, young people and new media* (pp. 193-210). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Seiffge-Krenke, I. (1997). Imaginary companions in adolescence: Sign of deficient or

positive development? *Journal of Adolescence, 20,* 137-154.

Singer, J. A. & Blagov, P. S. (2004). Self-defining memories, narrative identity, and psychotherapy: A conceptual model, empirical investigation, and case report. In L. Angus & J. McLeod (Eds.), *The handbook of narrative and psychotherapy* (pp. 229-246). Thousand Oaks, CA: Sage.

Smyth, J. M. (1998). Written emotional expression: Effect size, outcome types and moderating variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66,* 174-184.

Steinberg, L. (2002). *Adolescence*. Boston: McGraw-Hill.

Subrahmanyam, K., Greenfield, P., Kraut, R. & Gross, E. (2001). The impact of computer use on children's and adolescents' development. *Applied Developmental Psychology, 22,* 7-30.

Suler, J. (2000). Psychotherapy in cyberspace: A 5-dimensional model of online and computer-mediated psychotherapy. *CyberPsychology & Behavior, 3,* 151-159.

Suler, J. (2004a). The psychology of text relationships. In R. Kraus, J. Zack & G. Stricker (Eds.), *Online counseling: A handbook for mental health professionals* (pp. 19-50). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.

Suler, J. (2004b). The online disinhibition effect. *CyberPsychology & Behavior, 7,* 321-326.

Suler, J. (in press). Cybertherapeutic theory and techniques. In A. Barak (Ed.), *Psychological aspects of cyberspace: Theory, research, applications*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the net generation*. New York: McGraw-Hill.

Thayer, S. E. & Ray, S. (2006). Online communication preference across age, gender, and duration of Internet use. *CyberPsychology & Behavior, 9,* 432-440.

Thelwall, M. & Stuart, D. (2007). RUOK? Blogging communication technologies during crises. *Journal of Computer-Mediated Communication, 12*(2), article 9 [online]. Retrieved June 1, 2007, from http://jcmc.indiana.edu/vol12/issue2/thelwall.html

Valkenburg, P. M., Perer, J. & Schouten, A. P. (2006). Friend networking sites and their relationship to adolescents' well-being and social self-esteem. *CyberPsychology & Behavior, 9,* 584-590.

Whitlock, J. L., Powers, J. L. & Eckenrode, J. (2006). The virtual cutting edge: The Internet and adolescent self-injury. *Developmental Psychology, 42,* 407-417.

Wiener, W. J. & Rosenwald, G. C. (1993). A moment's monument: The psychology of keeping a diary. R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *The narrative study of lives* (Vol. 1, pp. 30-58). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Wright, J. & Chung, M. C. (2001). Mastery or mystery? Therapeutic writing: A review of the literature. *British Journal of Guidance & Counselling, 29,* 277-291.

Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Wolak, J. & Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: Findings from the second youth Internet safety survey. *Pediatrics, 118,* 1169-1177.

Young, M. L. (2006). Blogging: An introductory look at an old passtime in a new medium. *Library Hi Tech News, 8,* 27-28.

הערך התרפויטי בשימוש בתוכנות למסרים מיידיים – לא רק שיחות חולין

מיכל דולב־כהן

תקציר

תוכנות למסרים מיידיים (באנגלית: Instant Messages או IM), אשר מיוצגות בארץ בעיקר על־ידי המסנג'ר של MSN ותוכנת ה־ICQ, הולכות ותופסות חלק נכבד בתקשורת המקוונת בכלל ובזו של המתבגר בפרט (רויטרס, 2007). נראה כי צורת תקשורת זו עונה על צרכיו של המתבגר אשר זקוק לתמיכתה של קבוצת השווים המלווה אותו בתקופה אמביוולנטית זו (סולברג, 2007; Hill, 1988), והיא מהווה תחליף מקוון לאינטראקציה פנים־אל־פנים המתרחשת מחוץ למרחב האינטרנטי. שימוש בתוכנות למסרים מיידיים מאפשר למתבגר לשמור על פרטיות האינטראקציה בינו ובין חבריו לשיחה ומאפייני התוכנה מביאים אותו, למעשה לחשיפת "האני האמיתי" שלו, כך שהיא מזמנת הרבה מעבר לשיחות חולין. תכונות אלו של התקשורת הסינכרונית המקוונת והשימוש ההולך וגובר שעושים בני נוער בטכנולוגיה זו, מעודדים את אימוצה גם בקרב אנשי המקצוע. שימוש נכון ומושכל על ידי יועץ בית הספר יכול להרחיב את מעגל הפונים לעזרה מקצועית, להקל על הנועץ בתהליך התרפויטי וכן להעשיר את חוויית הייעוץ.

האינטרנט בחיי היומיום

בשנים האחרונות אנו צופים בהתפתחות מואצת של רשת האינטרנט. נגישותה עולה והיא משרתת מגוון רחב של צרכים כמו שימור קשרים חברתיים או עסקיים, אם באמצעות דואר אלקטרוני או שיחות טקסטואליות ואם באמצעות שיחות קוליות או שיחות משולבות וידאו (Bargh & Mckenna, 2004; Wellman & Haythornthwaite, 2002) וחיפוש אחר מידע רלוונטי (מידע רפואי, אקדמי, תחזית מזג האוויר, עדכוני חדשות וכדומה). על מנת לתור אחרי מידע ניתן להיעזר במנועי חיפוש, באתרים מקצועיים, בפורומים המיועדים לתמיכה (למשל תמיכה בחולי סרטן ובני משפחותיהם, תמיכה בחולי פרקינסון, תמיכה בנפגעי טרור וכדומה) או לדיון ובאתרים של חברות מסחריות או אנשים פרטיים (Bargh & Mckenna, 2004; Rainie & Horrigan, 2005).

הגבולות הגיאוגרפיים שנפרצו, התמורות שחלו בזמינות החיבור לאינטרנט והקלות בה ניתן להשתמש ביישומים השונים, הובילו לעלייה במספר המשתמשים במדיום זה. בישראל, לדוגמא, 72% ממשקי הבית באוכלוסיה היהודית מחוברים לאינטרנט, כאשר שיעור הגולשים עומד על 58% בגילאי 12־5, 91% בגילאי 17־13, 79% בגילאי 29־18, 68% בגילאי 49־30 ו־45% בגילאי 50 ומעלה, כפי שעולה מסקר TIM שנערך לאחרונה בישראל (מור, 2007).

אימוצה של רשת האינטרנט על־ידי האדם הממוצע מאפשרת לו לשמר קשרים עם בני משפחה, חברים ועמיתים ללא כל מגבלה גיאוגרפית או תרבותית (Hampton &

Wellman 2002; Haythornthwaite, 2005; Haythornthwaite & Kazmer 2002; LaRose, Eastin & Gregg, 2001), כמו גם יצירת קשרים חדשים והשתייכות למסגרות חברתיות ולקהילות שונות (Miyata, 2002; Wellman & Gulia, 1999), אשר פעמים רבות מתקיימות בעולם הווירטואלי בלבד (Haythornthwaite, 2007). התקשורת הזו, אשר מחברת בין מכרים וזרים, יוצרת סביבה מיוחדת אשר אין לה מקבילה בעולם הפיזי (Amichai-Hamburger, 2007).

השפעת העולם המקוון על יחסים בינאישיים

מחקרים רבים בחנו את השפעתו של המרחב האינטרנטי והאינטראקציות הנוצרות בתוכו על היבטים שונים בחייו של הפרט. קראוט, לנדמרק, פטרסון, קיסלר, מקופאדהייה ושרליס (Kraut, Lundmark, Patterson, Kiesler, Mukopadhyay & Scherlis, 1998) למשל, טענו בעבר כי האינטרנט גורם לניתוק והתרחקות בין המשתמש לבין משפחתו וחבריו ולהעמקת קשרים עם משתמשים אחרים, אך מחקרים אחרים מעודכנים יותר מציגים את העולם הווירטואלי ככר פורה להעמקת קשרים קיימים ולשימורם (Kraut, Kiesler, Boneva, Cummings, Helgeson & Crawford, 2002; LaRose et al., 2001; Valkenburg & Peter, 2007b). על פי מחקרים אלו, בעולם זה האינטראקציות המקוונות מובילות פעמים רבות לפגישות פנים־אל־פנים ולקשר חברי הדוק (Kendall, 2002). תמיכה לכך נמצאה במחקרם של המפטון וולמן (Hampton & Wellman, 2002) אשר בחנו את השפעתה של רשת האינטרנט על תושבי העיירה נטוויל (Netville) בקנדה. החוקרים מצאו כי זמינותו של אינטרנט מהיר וחינמי תרמה לחיזוק קשרים קיימים, ליצירת קשרים חדשים ולהעמקת תחושת השייכות.

בניסיון ללמוד על השלכותיו של השימוש באינטרנט על יחסים בינאישיים, נעשים בשנים האחרונות מחקרים הבוחנים את ההשפעות על אנשים בעלי דפוסי אישיות שונים. אייסנק ואייסנק (Eysenck & Eysenck, 1975) תיארו את ממדי האישיות אותם ניתן למצוא אצל כל אדם ואדם וביניהם ציר מופנמות־מוחצנות. המופנם הוא זה המעדיף את חברת עצמו על פני התרועעות עם אחרים. הוא נוטה להיות רפלקטיבי, אינו מחפש ריגושים ועלול להיתפס כמרוחק. לעומתו, הטיפוס המוחצן תר אחר אינטראקציה חברתית, מחפש ריגושים, נוטל סיכונים ונוהג באימפולסיביות. מהמחקר עולה כי דפוסי אישיות אלה באים לידי ביטוי גם בהתנהגותו של האדם בסביבה המקוונת, אך קיימות שתי גישות מנוגדות: האחת טוענת כי באינטרנט "העשיר נעשה עשיר יותר", כלומר יכולותיהם החברתיות של הטיפוסים המוחצנים מתעצמות, ובעוד הם מרחיבים את המארג החברתי שלהם המופנמים ממשיכים להיות מבודדים (Kraut et al., 2002). מנגד, מציגים חוקרים אחרים גישה הפוכה וטוענים כי האינטרנט מאפשר פיצוי חברתי כך שדווקא הטיפוסים המופנמים, אלה אשר התקשורת הבינאישית פנים־אל־פנים קשה להם, מפיקים תועלת רבה יותר מהתקשורת המקוונת בסביבה הווירטואלית ומנצלים את האנונימיות, אי־הזהותיות (אי־זיהוי מאפיינים, ייחוסים, שיוכים או תוויות לגבי המשתמש) ואי־הנראות (היעדר איפיונים ויזואליים)

המאפיינות את הרשת (Amichai-Hamburger, 2005; McKenna, Green, & Gleason, 2002). חיזוק לכך ניתן למצוא בעבודתם של עמיחי־המבורגר ובן־ארצי (Amichai-Hamburger & Ben-Artzi, 2000) אשר מצאו כי נשים מופנמות עושות שימוש רב יותר בשירותים חברתיים המוצעים באינטרנט. תמיכה נוספת נמצאה גם במחקרם של מלדונדו, מורה, גרסיה ואדיפו (Maldonado, Mora, Garcia & Edipo, 2001), אשר מצאו שטיפוסים מופנמים המתקשרים באמצעות דואר אלקטרוני עושים זאת תוך חשיפת מידע רב כפי שנוהג הטיפוס המוחצן. מחקרים שנערכו בתחום מצאו כי אינטראקציות מקוונות מזמנות את הצגתו של "האני האמיתי" (true self) (Bargh, McKenna, & Fitzsimons, 2002), כלומר מזמנות חשיפה לא מצונזרת וללא עכבות של מרכיבים אותנטיים ומגוונים של אישיות הגולש אשר אינם באים לידי ביטוי בקלות בסביבה היומיומית שלו. על פי מקנה ועמיתיה (McKenna et al., 2002) הסביבה בה נגלה "האני האמיתי" של כל אדם יכולה ללמד על העולם בו הוא חווה את מערכות היחסים המשמעותיות בחייו, כך שבעוד שהמופנם נוטה למקם את "האני האמיתי" שלו בסביבה המקוונת, מציב אותו המוחצן בסביבה הפיזית־פנים־אל־פנים (Amichai-Hamburger, Wainapel & Gox, 2002; Anolli, Villani & Riva, 2005). למעשה ניכר שהמרחב הווירטואלי מציע לבעל האישיות המופנמת פלטפורמה נוחה להבאת המוחצנות לידי ביטוי (Amichai-Hamburger, 2005) על אף שהתהליך אינו מתבצע במודע והמשתמש אינו חש בו (McKenna, Buffardi & Seidman, 2006). חשיבות הנושא רבה והנושא נחקר רבות כיוון שיש ביכולתה של חשיפת "האני האמיתי" באינטרנט להוביל לקבלה עצמית ולתחושת שייכות (McKenna, 2007).

תקשורת סינכרונית ותוכנות למסרים מיידיים

התקשורת באינטרנט מגוונת ומאפשרת לכל משתמש להביע את עצמו באופן הטוב ביותר עבורו – אם באמצעות תקשורת סינכרונית המתבצעת בזמן אמיתי כשהמשוחחים מקושרים בו־זמנית לתוכנה או לאתר המאפשרים שיח (לדוגמא: שיחה באמצעות צ'ט באתר אינטרנט, שיחה בתוכנת ICQ או מסנג'ר וכדומה) או באמצעות תקשורת א־סינכרונית בה ישנה השהייה בין תגובה לתגובה וכל צד מגיב בזמן המתאים לו (לדוגמא: שיחה בפורום מקצועי, בקבוצת דיון, באמצעות דואר אלקטרוני, שיחה בין טוקבקיסטים באתר אינטרנט וכדומה). בעבר צורת התקשורת הפופולארית הייתה באמצעות דואר אלקטרוני (Rainie & Horrigan, 2005), אך מסקר שנערך לאחרונה עולה כי הזמן שמשתמשים מבלים בכתיבת דואר אלקטרוני הולך ויורד ולעומת זאת ניכרת עלייה בשימוש במסרים מיידיים המאופיינים בתקשורת סינכרונית (Online publishers association [OPA], 2007).

התקשורת הסינכרונית היתה מקובלת עוד משנות ה־70, אך השימוש בתוכנות למסרים מיידיים (Instant Messaging או IM) החל לצבור תאוצה מאמצע שנות ה־90 עם השקתה של התוכנה ICQ (Boneva, Quinn, Kraut, Kiesler & Shklovski, 2006). כיום ניתן למצוא מספר לא מבוטל של תוכנות דומות במתכונתן, המאפשרות

תקשורת סינכרונית פרטית בין שני משתמשים או יותר המצויים ב"רשימת החברים" האחד של השני. רשימת החברים מציגה את סטטוס הפעילות של כל חבר, כלומר: פנוי לשיחה, עסוק או כלל אינו מחובר לתוכנה. את התוכנות ניתן להוריד חינם מרשת האינטרנט ולהפעילן על פי בחירת המשתמש. התקשורת המתבצעת באמצעות תוכנות למסרים מיידיים היא בדרך כלל טקסטואלית אך ניתן לשלב לצידה גם שיחה קולית או שיחה הנעזרת במצלמת אינטרנט/וידאו, וכן להוסיף אמוטיקונים (emoticons ובעברית: סמלי הבעה). התכתובת יכולה להתבצע במקביל לפעילויות אחרות (במחשב או מחוצה לו) וכן ניתן לנהל שיחות עם מספר חברים במקביל. התוכנות הנפוצות והמקובלות לשימוש בארץ הן: ICQ ו־MSN Messenger (מור, 2005).

מאפייני השיחה הסינכרונית

התקשורת הסינכרונית מאופיינת בסגנון לשוני הייחודי לה. השיחה הסינכרונית נוטה להיות תמציתית וממוקדת ובעלת משפטים קצרים ולמעשה היא החלופה הטקסטואלית המקוונת לשיחה הפיזית־פנים־אל־פנים (Hu, Wood, Smith & Westbrook, 2004; Lewis & Fabos, 2005; Suler, 2004). עם זאת, מכיוון שהשיחה הטקסטואלית נעדרת קשר־עין ונטולת רמזים ויזואליים או כאלה המובעים באמצעות גוון הקול האופייניים לשיחה ורבלית, עלולים להיווצר בלבול וחוסר הבנה (ברק, 2006; Baron, 2004; Haythornthwaite, 2007). על מנת לגשר על אותו חסך, נוצרו אמוטיקונים אשר מטרתם לייצג באופן סימבולי הבעות פנים או רגשות. כך למשל ניתן להביע בקלות: חיוך :-) עצב :-(או בילבול :/- . עם התפתחות התקשורת הטקסטואלית המקוונת, התפתחו האמוטיקונים וכיום ניתן למצוא בכל תוכנה למסרים מיידיים מגוון ייצוגים גראפיים בעזרת תמונות וציורים מוקטנים המעשירים את החוויה הווירטואלית הבינאישית (Chang & Press, 2003). לצד השימוש הרב באמוטיקונים ניתן למצוא גם קיצורים מוסכמים כמו למשל: LOL המהווה קיצור למשפט: **L**aughing **O**ut **L**oud או BRB שמשמעותו **B**e **R**ight **B**ack וכן משחקיות לשונית המשלבת תווים שונים באופן יצירתי. כך למשל הספרה 3 יכולה להחליף את האות צ' (בשל דמיונה הוויזואלי לאות צ' כפי שהיא נכתבת בכתב־יד) והמילה פצצה תיכתב: פ33ה (ברק, 2006; ויסמן, 2005; Huffaker & Calvert, 2005).

השיחה הסינכרונית המשוחררת מכבלי השפה התקנית וקרובה בהתנהלותה לשיחה המתנהלת בעל־פה, מעודדת קרבה ואינטימיות ומדגישה את עצם נוכחותו של הפרטנר מן העבר השני, שכן היא תלויה בו להמשך התנהלותה. בנוסף, מכיוון ששיחות סינכרוניות טקסטואליות הן ממוקדות ועניניות, החשיפה העצמית בהן מהירה מאוד ולרוב אינה מתרחשת באופן הדרגתי כמקובל (Hu et al., 2004; Suler, 2004) מחקר שהשווה בין תקשורת עם אדם זר באמצעות תוכנה למסרים מיידיים לבין סיטואציה דומה פנים־אל־פנים, אכן מצא כי שתי האינטראקציות תרמו לתחושת התרוממות הרוח של המשתתפים, אך הדבר בלט בעיקר אצל אלה ששוחחו באמצעות מסרים מיידיים. החוקרים הניחו שהסיבה לכך נעוצה בהיעדר צורך להרשים את הצד השני

מבחינה ויזואלית (Green, Hilken, Friedman, Grossman, Gasiewski, Adler & Sabini, 2005): התקשורת הטקסטואלית נעדרת קשר־העין מזמנת שיחה ישירה ומשוחררת וכיוון שאינה מסגירה מבוכה, בושה, ביישנות היא למעשה יוצרת מצב ייחודי שבו המשוחח מתקשר במידה רבה עם עצמו – הוא אינו מישיר מבט, פנייתו אינה מתבצעת ישירות אל בן הזוג לשיחה, הבעותיו אינן עומדות למבחן ולמעשה נבחנים רק תוכן דבריו וצורת הבעת הדברים. במצב כזה בו המתקשר משוחח עם עצמו, הוא נוטה לחשוף, להתקרב, לשתף, ולהיות "אמיתי" יותר (ברק, 2006; McKenna, 2007; McKenna et al., 2002; McKenna, Green & Smith, 2001; Suler, 2004).

בני נוער ותוכנות למסרים מיידיים

מתבגרים נוטים להסתגל בקלות לטכנולוגיות חדשות ולאמץ אותן (Merchant, 2001) ומסיבה זו שכיחות השימוש שהם עושים ברשת האינטרנט גבוהה במיוחד (Eysenbach, 2003; Gross, Juvonen, & Gable, 2002). למעשה, זוהי קבוצת הגיל שעושה את השימוש הרב ביותר באינטרנט (Lenhart, Madden & Hitlin, 2005) ובמידה רבה הם אלו שקובעים מגמות על־ידי אימוץ תוכנה כזו או אחרת.

עבור המתבגר, הרשת מהווה מקור מידע חשוב בשל הגישה הנוחה אליה והיכולת למצוא מידע מעודכן (Kraut et al., 2002), אך בעיקר כר נרחב לתמיכה ולפעילות חברתית (Gross et al., 2002). ניכר כי חלק מבני הנוער פונה לאינטרנט על מנת ליצור קשרים עם זרים ולהרחיב את מעגל החברים שלהם (Wolak, Mitchell, & Finkelhor, 2003), אך עבור מרביתם הרשת היא כלי לשימור המערכת החברתית הקיימת (Gross, 2004; Valkenburg & Peter, 2007b). ממצא זה מסביר מדוע בני הנוער (גילאי 17־13) מקדישים את רוב זמנם באינטרנט לתקשורת באמצעות תוכנות למסרים מיידיים (מור, 2006; Pew Internet Research, 2005), המורכבות, כאמור, מרשימת חברים אישית.

ליצירת קשרים חברתיים ולשימורם ישנה חשיבות רבה בקרב בני נוער, שכן תקופת ההתבגרות היא תקופה המלווה במצוקות ובתהפוכות רגשיות התורמות לצורך של המתבגר בתמיכה וחיזוקים מחבריו. המתבגר, אשר כבר אינו משתייך לקבוצת הילדים אך מנגד עדיין אינו נחשב למבוגר, מוצא עצמו מתקרב יותר ויותר לבני גילו החולקים עימו את אותו קונפליקט – קבוצת השווים (אפטר ופרוידנשטיין, 2001; Apter, 2001; Steinberg, 2005). קבוצת השווים ממלאת תפקיד מרכזי בהתפתחותו של המתבגר (Savin-Williams & Berndt, 1990), שכן היא מספקת לו את התמיכה הרגשית לה הוא זקוק, מייעצת לו ומשמשת מודל לחיקוי התנהגותי (Erikson, 1968; Hargie, Tourish & Curtis, 2001; Ling, 2005). ואכן, מחקר שבחן את הסיבות המעודדות התחברות לקבוצה בקרב מתבגרים מצא כי הסיבה הבולטת ביותר היא תחושת התמיכה אותה מקבל הפרט בקבוצה. המתבגרים דיווחו על תחושת שייכות, על תחושת מקובלות ואהבה וכן על היכולת להסתייע בעצה ובעידוד (Brown, 1986; Eicher, & Portie). ממצאי מחקר זה ודומיו יכולים להבהיר מדוע המתבגר, בשונה

מתקופות גיל אחרות, מקפיד ליצור קשרים חברתיים רבים ככל האפשר ולתחזק אותם בעקביות (Berndt, Hawkins & Hoyle, 1986). חבר מוגדר עבורו בעיקר על פי הבילוי המשותף, אך גם על פי המוכנות לדון בבעיות, לעוץ עצה, לתמוך רגשית ולחלוק תחומי עניין משותפים (Berndt, 1989; Hartup, 1996).

אם כן, נראה כי הפופולאריות של השיחות באמצעות תוכנות למסרים מיידיים בקרב בני נוער היא תולדה של הצורך בחיברות והתערות חברתית גם כאשר הם נמצאים בביתם (Cheuk & Chan, 2007; Schianno, Chen, Ginsberg, Gretarsdottir, Huddleston & Issacs, 2002). כיוון שעצמאותם של המתבגרים לרוב מוגבלת במידה זו או אחרת, הן מבחינת מפגשים עם חבריהם פנים־אל־פנים בשעות שאחרי בית הספר (Grinter & Eldridge, 2001) והן מבחינת אפשרויות השימוש שלהם בטלפון הביתי או הסלולארי (Ito & Okabe, 2005), השימוש בתוכנות למסרים מידיים נותן להם אלטרנטיבה זולה, זמינה ולגיטימית לתקשורת עם קבוצת השווים אשר כה חיונית להם.

העובדה שמתבגרים משוחחים באמצעות מסרים מיידיים עם חבריהם, מעלה את השאלה האם קיים הבדל בין השיחות אשר הם מנהלים פנים־אל־פנים בבית הספר, בחוגים השונים או בתנועת הנוער לבין אלו המקוונות. גרינטר ופאלן אשר ניסו לענות על סוגייה זו מצאו שכיוון שהנבדקים הכירו זה את זה ולרוב למדו יחדיו בבית הספר, נושאי השיחה שלהם היוו המשך ישיר של השיחות אותן ניהלו פנים־אל־פנים (Grinter & Palen, 2002). מחקרים נוספים חיזקו אף הם טענה זו ומצאו שהתקשורת בדרך זו עיקרה שיחות חולין לא־מחייבות, קביעת תוכניות, שיעורי־בית ואירועי היום (Boneva et al., 2006; Schianno et al., 2002). נראה אם כן, כי השיחה בתוכנות למסרים מיידיים היא החלופה המקוונת לשיחה פנים־אל־פנים בקרב בני נוער. יחד עם זאת, נמצא כי מתבגרים רבים מוצאים את התוכנות למסרים מיידיים נוחות לשיחה על נושאים שהיו מתקשים לדון בהם פנים־אל־פנים (Valkenburg & Peter, 2007b). ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים אשר דנו ביתרונות השיחה המקוונת שביכולתה לצמצם עכבות וביישנות הבאות לידי ביטוי בשיחה פנים־אל־פנים ולעודד חשיפה עצמית (לדוגמא: McKenna, 2007; McKenna et al., 2001; McKenna et al., 2002). בנוסף, על אף שגיל ההתבגרות מאופיין בחברויות חד־מיניות קרובות (Duck, 1973; Hartup, 1993), נדמה כי מתבגרים מוצאים את השיחות המתבצעות באמצעות מסרים מיידיים נוחות במיוחד גם ליצירת אינטראקציות עם בני המין השני ללא שיפוטיות וחשיפה הכרוכים במפגש פנים־אל־פנים (Schianno et al., 2002; Wolak, Mitchell & Finkelhor, 2003).

כיוון שהתקשורת במרחב האינטרנטי היא בעלת מאפיינים מיוחדים, ניתן להניח שלשילובן של שיחות מקוונות באמצעות מסרים מיידיים תהיה השפעה על המשתמשים בהן ואכן נמצא כי שיחה בין חברים באמצעות מסרים מיידיים תורמת לתחושת הקרבה ביניהם ולהעמקת החברות (Valkenburg & Peter, 2007a; Valkenburg & Peter, 2007b). נמצא גם כי לשביעות הרצון מן היחסים הבינאישיים המקוונים יש

השלכה חיובית על שביעות הרצון מהיחסים הבינאישיים בממד הפיזי (Lin, Sun, Lee, & Wu, 2007), כך שאיכות החברות עולה בעקבות שיחות באמצעות מסרים מיידיים וכתוצאה מכך עולה תחושת הרווחה (well-being) של המתבגר (Valkenburg & Peter, 2007a).

לסיכום, נראה שלשיחות באמצעות מסרים מיידיים ישנו ערך מוסף המנוצל היטב על ידי המתבגר, הזקוק לקרבתה ולתמיכתה של קבוצת השווים: המתבגר יכול להעמיק את קשריו עם חבריו באמצעות שיחות אינטימיות, להמשיך מפגשים שהחלו בסביבה הפיזית באופן מקוון ואף ליצור קשרים עם בני המין השני באופן פרטי וללא חשיפה חברתית העלולה לגרום לאי־נוחות ומבוכה.

שיחות באמצעות מסרים מיידיים – לא רק עם חברים

לשיחות באמצעות מסרים מיידיים יתרונות רבים, כאמור, הבאים לידי ביטוי באופיין ובמהותן של שיחות בין חברים או בין מכרים, אך למעשה ניתן לרתום את אותן תכונות לעבודת היועץ בבית הספר. היועץ, הזקוק לשיתוף פעולה ולחשיפה מצידו של הנוער, יכול לעשות שימוש מושכל בשיחות מסרים מיידיים על מנת לאפשר למתבגר הפונה אליו להתבטא באופן ישיר ומשוחרר ללא מעצורים ומחסומים העלולים להיגרם כתוצאה משיחה פנים־אל־פנים (וזאת בעקבות מאפייני השיחה הסינכרונית שהוזכרו קודם לכן). זאת ועוד, זמינותו של היועץ לשיחה באמצעות מסרים מיידיים יכולה להקל על המתבגר לפנות אליו בפרטיות וללא ידיעת הסובבים אותו, על מנת לקבל את העזרה לה הוא נזקק. מתבגרים רבים נמנעים מפנייה ליועץ עקב בושה, מבוכה, החשש מסטיגמה של החברה (הד־מצוינים, Komiya, Good & Sherrod, 2000; 2005; Magen & Chen, 1988), קשיים בהבעה באופן מילולי או אף בעקבות מחלה המרתקת את הנוער לביתו לתקופה מסויימת (ברק, 2004). פנייה מוצנעת ללא חשיפתה ברבים (להבדיל מכניסה לחדר היועצת, אשר עלולה להיוודע לחבריו של התלמיד) – יש ביכולתה להקל משמעותית על הפנייה. נוסף על כך, בייעוץ באמצעות האינטרנט הנוער בוחר לו את המקום ממנו נוח לו לנהל את השיחה הן מבחינה פיזית והן מבחינה רגשית (Chechele & Stofle, 2003).

יתרון נוסף בייעוץ באמצעות מסרים מיידיים הוא הספונטניות של השיחה והאותנטיות שלה. שיחה טקסטואלית סינכרונית (להבדיל משיחה א־סינכרונית, בה ניתנת אפשרות להשהות תגובות ולערוך את הטקסט) מאלצת את הנוער לכתוב באופן רציף וקולח, ללא אפשרות לתכנן את תגובתו מבעוד מועד ולערוך אותה לאחר הכתיבה. כתיבה כזו יכולה להקל על הכותב שכן כתיבה (ללא קשר למחשב או לאינטרנט דווקא) נמצאה כבעלת כוח טיפולי משחרר (כהן, 1995; Wright & Chung, 2001). הכתיבה מאלצת את הכותב לחשוב, לנסח ולארגן את המידע אותו הוא רוצה לבטא ובתוך כך לעבד את הכתוב (Wright, 2002) ועל ידי כך היא מאפשרת לכותב להתעמת עם טראומות, מצוקות ורעיונות אשר הוא נמנע מלבטא בדרך אחרת (בולטון, 2003; Pennebaker, 1997, 2003; Smyth, 1998). בנוסף, השימוש בתקשורת טקסטואלית

מאפשר את שמירת תמלילי השיחות, כך שניתן לחזור אליהן בשלב מאוחר יותר לצרכי רפלקציה של הנוער או לצורך מעקב מצידו של המטפל (ברק, 2004). יתרון חשוב לא פחות הוא שבזמן התכתובת בין היועץ לנוער נשארת פנייתו של היועץ אל הנוער כתובה וגלויה, כך שגם אם משהה הנוער את תגובתו, הוא יכול להרהר בדבריו של היועץ כפי שנכתבו (Stofle & Chechele, 2004).

עם זאת, מיידיות התקשורת בשילוב היעדרו של קשר־עין עלולים ליצור מצב בו הנוער נסחף לכתוב באריכות יתרה, בתוקפנות מוגברת וכיוצא באלה. תופעות אלו מקשות על ניהול שיחת ייעוץ תקינה ודורשות מן היועץ ידע ומיומנות בניהול שיחה סינכרונית מקוונת בתוכנה למסרים מיידיים (ברק, 2004). שתיקות מצד הנוער עלולות גם הן לגרום לקושי, שכן ייתכן שהן נגרמות כתוצאה מצורך לעבד את השיחה כמו גם מהסחת דעת והפרעה בתהליך (Chechele & Stofle, 2003). בנוסף, על היועץ להקפיד על כתיבת מסרים ברורים ונהירים אשר לא יתפרשו בצורה שגויה ויגרמו לנזק. עליו להעביר מסרים של אמפתיה באופן טקסטואלי ולהיות רגיש לתגובתו של הנוער במטרה למנוע אי־הבנה (Stofle & Chechele, 2004). זאת ועוד, על מנת שהשיחה תזרום בחופשיות ובנוחות, עליו להכיר את סמלי ההבעה המוצעים בתוכנה, כמו גם את משחקי הלשון והקיצורים השגורים בפי בני הנוער (דוגמאות לתמלילי שיחות טיפוליות סינכרוניות באינטרנט מהן ניתן ללמוד כיצד לנהל שיחות טיפוליות וכיצד ניתן להתמודד עם בעיות שונות: Chechele & Stofle, 2003; Stofle & Chechele, 2004).

תוכנות למסרים מיידיים בשירות היועץ – מודל עבודה

על מנת לאפשר לנוער לפנות אל יועץ בית הספר במקביל למסגרת הייעוצית המסורתית הקיימת ולמנוע אי־נעימות, יש להקפיד על מסגרת כללים ברורה ומסודרת המתפרסמת בקרב התלמידים וידועה להם. על היועץ לקבוע שעות פעילות מסודרות אשר אינן חופפות בין הייעוץ המסורתי בבית הספר לבין אלו אשר מיועדות לייעוץ באמצעות מסרים מיידיים (וכך גם לגבי כל כלי אחר באמצעותו ניתן ייעוץ). בנוסף, יש להקפיד שהשעות יתאימו לסוג הייעוץ, כך ששעת הייעוץ באמצעות מסרים מיידיים תותאם לסיום יום הלימודים ותאפשר לתלמידים לשוחח מביתם בפרטיות ולא בזמן ההפסקה ממחשב בית הספר. על היועץ לקבוע מבעוד מועד מסגרת זמן לשיחה על־מנת לאפשר ייעוץ הולם ומספק מחד, אך מובנה ובעל גבולות ברורים מאידך.

כיוון שתוכנות למסרים מיידיים מאפשרות לנהל מספר שיחות במקביל, מומלץ לנהל יומן פגישות מסודר בו ניתנת לתלמידים אפשרות להירשם לשעות ייעוץ פנויות ועל־ידי כך למנוע מצב בו היועץ נקרא לנהל מספר שיחות במקביל ואינו יכול להתרכז דיו בנוער ובצרכיו. יומן כזה ניתן לנהל באתר בית הספר (או באתר אחר שייועד לכך) באמצעות תוכנה לארגון זמן, אך יש להקפיד שהתלמיד המשריין לעצמו שעה לא יזוהה ולא ייחשף שמו ופרטיותו תישמר – באתר תוצג הודעה שהמועד אינו פנוי. בנוסף, במטרה למנוע רמאויות והתחזויות מצד התלמידים, על בית הספר לקבל מכל תלמיד את פרטי ההתקשרות שלו בתוכנה למסרים מיידיים מבעוד מועד. לאנונימיות

ברשת יתרונות רבים (למשל: Joinson, 2001; Tourangeau, 2004; Weisband & Kiesler, 1986), אך במסגרת הבית־ספרית ייעוץ אנונימי עלול לזמן מעשי קונדס והונאה ויש להימנע מכך. בזמן השיחה על היועץ להגדיר בתוכנה את הסטטוס שלו כ"עסוק" ולהימנע מניהול שיחות נוספות או פעילויות אחרות במחשב או מחוצה לו, העלולות להפריע לניהול שיחת הייעוץ באופן שוטף. בנוסף, השימוש בכלי מקוון דורש מיומנות רבה בתפעולו ועל היועץ להיות מיומן דיו כך שיוכל לתפעל את התוכנה בקלות ויהיה מסוגל לנהל שיחת ייעוץ קולחת (כלומר, על קצב ההקלדה להיות מותאם לקצב המוכתב על ידי השיחה ולשם כך על היועץ ללמוד להקליד במהירות יחסית), ברורה ונהירה. נוסף על כך, יש לשלב אמוטיקונים (למניעת אי־הבנות ופרשנות שגויה העלולות לפגום במטרת השיחה ולפגוע בנועץ או להזיק לו) וכן להפנות את הנועץ לאתרים, סרטונים, מאמרים, שאלונים ואמצעים רלוונטיים אחרים הזמינים ברשת. ניהול רשימת קישורים על פי נושאים שונים יכולה להוות כלי עזר בשיחה ייעוצית, שכן היועץ יכול להפנות את הנועץ למקורות נוספים תוך כדי השיחה או לאחריה, כך שהנועץ יוכל לקבל ראייה כוללת ושונה על הבעיה (Stofle & Chechele, 2004).

כל האמור לעיל רלוונטי גם בשיחות ייעוץ קבוצתיות ובתוכניות התערבות. תוכנות למסרים מיידיים מאפשרות שיחה רבת־משתתפים בחלון שיח אחד, כך שניתן לצרף את המשתתפים הרצויים לשיחה ולנהל אותה בהתאם לאותם הכללים הרלוונטיים גם לשיחה שבין יועץ לנועץ יחיד. שיחות מרובות משתתפים לצד השיחות הפרטניות יכולות להוות כלי גם לצרכי גישור ובכך להקל למעשה על מפגש פיזי שעלול להיות טעון במיוחד, או לחילופין להקל בכך על מציאת זמן בו כל התלמידים הנוגעים בדבר נמצאים בבית הספר וזמינים למפגש שכזה. יחד עם זאת, שיחות קבוצתיות באמצעות מסרים מיידיים אינן משוללות תקלות ובעיות ויש לבחון בקפידה האם שיחות כאלו ניתנות ליישום באמצעים הטכנולוגיים העומדים לרשותו של היועץ ולרשות הנועצים. תחום זה עדיין לא נחקר מספיק ויש לתת את הדעת לעניינים טכניים ואתיים רבים העלולים לפגוע בתהליך ובמטרה.

בתוכנה למסרים מיידיים נעשה שימוש תוך חיבור קבוע לאינטרנט ומעצם זה ייתכנו בעיות בתקשורת (Barak, 2007). על היועץ להסביר לנועץ טרם תחילת הייעוץ שייתכנו ניתוקים לא צפויים ואין בכך כדי לפגוע בנועץ או להעיד על חוסר תשומת־לב. על היועץ להציע לנועץ פתרון המוסכם על שניהם במידה ומתנתקת השיחה (למשל שיחה טלפונית, שינוי מועד השיחה באמצעות תוכנה למסרים מיידיים או לחילופין ניסיון לקיים שיחה סינכרונית באמצעות דואר אלקטרוני אם הדבר מתאפשר). נוסף על אלטרנטיבה לניהול שיחת הייעוץ במידה ומתעוררת בעיה בחיבור לאינטרנט, על היועץ לקיים שיחת הבהרה עם הנועץ בכל הנוגע למטרות השיחה ואופן התנהלותה, בדיוק כפי שהיה מבהיר נקודות אלו בייעוץ מסורתי פנים־אל־פנים (Stofle & Chechele, 2004).

לסיכום, בקיאותו של יועץ בית הספר בשימוש בתוכנה למסרים מיידיים יכולה ליצור נתיב ייעוץ חדשני לצד זה המסורתי, ייעוץ אשר שימוש נכון ומושכל בו יכול

להעשיר את חוויות המתבגר־הנועץ ולאפשר לו לפנות לעזרה מקצועית לה הוא נזקק. יחד עם זאת, ייעוץ באמצעות האינטרנט אינו משולל קשיים ומכשולים ועל היועץ להיות ערוך להם. יועץ השואף לייעץ באמצעות האינטרנט זקוק להכנה ולהכשרה מתאימות, כמו גם לליווי מקצועי־טכנולוגי, פרופסיונאלי ואתי (ברק, 2004). עליו להכיר על בוריה את התוכנה באמצעותה הוא מתכוון לייעץ, לדעת להתגבר על תקלות שכיחות וכן להכיר את הספרות המקצועית ואת ההיבטים האתיים הכרוכים בייעוץ כזה, שכן המעבר לייעוץ באמצעות האינטרנט אינו טריוויאלי ליועץ ויש לדאוג להיערכות הולמת הן ברמה המקצועית והן ברמה המערכתית הנדרשת מבית הספר.

מקורות

אפטר, א' ופרוידנשטיין, א' (2001). **נוער על סף תהום**. תל־אביב: דיונון.

בולטון, ג' (2003). **פוטנציאל הריפוי של כתיבה יצירתית**. קרית ביאליק: "אח".

ברק, ע' (2004). ייעוץ פסיכולוגי בעזרת האינטרנט: טכנולוגיה ונשמה בחברה משתנה. בתוך א' קלינגמן ור' ארהרד (עורכים), **ייעוץ בבית הספר בחברה משתנה**, עמ' 390־367. תל־אביב: רמות.

ברק, ע' (2006). נוער ואינטרנט: הפסיכולוגיה של ה"כאילו" וה"כזה". **פנים, 17**, 58־48.

הד־מצוינים, ע' (2005). **ערוצי ייעוץ לבני נוער: נכונותם של מתבגרים לפנות לקבלת סיוע מיועץ ביה"ס באמצעות האינטרנט**. עבודת M.A. שלא פורסמה, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

ויסמן, כ' (2005). יומני היקר. **פנים, 33**, 29־23.

כהן, א' (1995). **הדף המפוכח: כתיבה תראפיה הלכה למעשה**. תל־אביב: אמציה.

מור, ג' (09/01/2006). **סקר TIM: המסנג'ר ניצח את האימייל בקרב הצעירים**. אוחזר ב־10 לאוגוסט, 2007, מכתובת: http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3284199,00.html

מור, ג' (17/07/2007). **סקר TIM: מה עושים הילדים ברשת?** אוחזר ב־17 ליולי, 2007, מכתובת: http://www.ynet.co.il/articles/0,7340, L-3426595,00.html

מור, ג' (20/07/2005). **סקר TIM: גוגל ישראל מתחזק בראש**. אוחזר ב־10 לינואר, 2007, מכתובת: http://www.ynet.co.il/articles/0,7340, L-3115588,00.html

סולברג, ש' (2007). **פסיכולוגיה של הילד והמתבגר: מבוא לפסיכולוגיה ההתפתחותית**. ירושלים: ספרי חמד.

רויטרס (14/08/2007). **התוכן הוא המלך**. אוחזר ב־3 לינואר, 2008, מכתובת: http://net.nana10.co.il/Article/?ArticleID=506880&sid=127

Amichai-Hamburger, Y. (2005). Personality and the Internet. In Y. Amichai-Hamburger (Ed.), *The social net: Human behavior in cyberspace* (pp. 27-55). New York: Oxford University Press.

Amichai-Hamburger, Y. (2007). Personality, individual differences and internet use. In A. Joinson, K.Y.A. McKenna, T. Postmes & U.D. Reips (Eds.), *The Oxford handbook of Internet psychology* (pp. 187-204). Oxford, UK: Oxford University Press.

Amichai Hamburger, Y. & Ben-Artzi, E. (2000). The relationship between extraversion, neuroticism, and the internet. *Computer and Human Behavior, 16*, 441-449.

Amichai-Hamburger, Y., Wainapel, G. & Gox, S. (2002). On the internet no one knows I'm an introvert: Extroversion, neuroticism, and internet interaction. *CyberPsychology & Behavior, 5,* 125-128.

Anolli, L., Villani, D. & Riva, G. (2005). Personality of people using chat: an on-line research. *Cyberpsychology Behavior, 8*(1), 89-95.

Apter, T. (2001). *The Myth of maturity: What teenagers need from parents to become adults*. New York: W.W. Norton.

Barak, A. (2007). Emotional support and suicide prevention through the Internet: A field project report. *Computers in Human Behavior, 23,* 971-984.

Bargh, J. A., & McKenna, K. Y. A. (2004). The Internet and social life. *Annual Review of Psychology, 55*, 573-590.

Bargh, J. A., McKenna, K. Y. A., & Fitzsimons, G. (2002) Can you see the real me? Activation and expression of the "true self" on the Internet. *Journal of Social Issues, 58*, 33-48.

Baron, N.S. (2004). See you Online. *Journal of Language and Social Psychology, 23*, 397-423.

Berndt, T. J. (1989). Friendships in childhood and adolescence. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 332-348). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Berndt, T. J, Hawkins, J.A. & Hoyle, S.G. (1986). Changes in friendship during a school year: Effects on children's and adolescents' impressions of friendship and sharing with friends. *Child Development, 57,* 1284-1297.

Boneva, B.S., Quinn, A., Kraut, R.E., Kiesler, S. & Shklovski, I. (2006). Teenage communication in the instant messaging era. In R. Kraut, M. Brynin & S. Kiesler (Eds.), *Computers, phones, and the Internet: Domesticating information technology* (pp. 201-218). New York: Oxford University Press.

Brown, B.B., Eicher, S.A. & Portie, S. (1986). The importance of peer group ("crowd") affiliation in adolescence. *Journal of Adolescence, 9*, 73-96.

Chang, T.Y. & Press, T. (2003, September). *E-motion*. INTERACT: 9th IFIP TC13 International Conference on Human-Computer Interaction [online]. Retrieved May 10, 2007, from http://www.idemployee.id.tue.nl/g.w.m.rauterberg/conferences/CD_doNotOpen/ADC/final_paper/342.pdf

Chechele, P. J. & Stofle, G. (2003). Individual therapy online via email and internet relay chat. In S. Goss & K. Anthony (Eds.), *Technology in counselling and psychotherapy: A practitioner's guide* (pp. 39-58). Houndmills, UK: Palgrave

Macmillan.

Cheuk, W.S. & Chan, Z.C.Y. (2007). ICQ (I Seek You) and adolescents: A quantitative study in Hong Kong. *CyberPsychology & Behavior, 10*, 108-114.

Duck, S. (1973). Personal *relationships and personal constructs: A study of friendship formation*. London: Wiley.

Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: International University Press.

Eysenbach, G. (2003). The impact of the internet on cancer outcomes. *CA: A cancer Journal for Clinicians, 53*, 356-371.

Eysenck, H.J. & Eysenck, S.E. G. (1975). *Manual: Eysenck Personality Inventory.* San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Service.

Green, M.C., Hilken, J., Friedman, H., Grossman, K., Gasiewski, J., Adler, R. & Sabini, J. (2005). Communication via instant messenger: Short- and long-term effects. *Journal of Applied Social Psychology, 35,* 445-462.

Grinter, R.E. & Eldridge., M. (2001). y do tngrs luv 2 txt msg? In W. Prinz & M. Jarke & Y. Rogers & K. Schmidt & V. Wulf (Eds.), *Proceedings of the Seventh European Conference on Computer-Supported Cooperative Work ECSCW '01* (pp. 219-238). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Grinter, R E ,.& Palen, L. (2002, November). Instant messaging in teenage life. In *Proceedings of ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work (CSCW* 2002) (pp. 21-30). New York: ACM Press

Gross, E . (2004). Adolescent internet use: what we expect, what teens report. *Journal of Applied Developmental Psychology: An International Lifespan Journal, 25,* 633-649.

Gross, E.F., Juvonen, J. & Gable, S.L. (2002). Internet use and well being in adolescence. *Journal of Social Issues, 58*, 75-90.

Hampton, K.N. & Wellman, B. (2002). The not so global village of netville. In B. Wellman & C. Haythornthwaite (Eds.), *The Internet in everyday life* (pp. 345-371). Oxford: Blackwell.

Hargie, O.D., Tourish, D. & Curtis, L. (2001). Gender, religion, and adolescent patterns of self-disclosure in the divided society of northern Ireland. *Adolescence, 36,* 665-680.

Hartup, W.W. (1993). Adolescents and their friends. In B. Laursen (Ed.) *Close friendships in adolescence: New Directions for Child Development* San Francisco: Jossey-Bass.

Hartup, W.W. (1996). Cooperation, close relationships, and cognitive development. In W. Bukowski, A. Newcomb & W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendships in childhood and adolescence* (pp. 213-236). Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press.

Haythornthwaite, C. (2005). Social networks and internet connectivity effects. *Information, Communication and Society, 8*, 125-147.

Haythornthwaite, C. (2007). Social networks and online community. In A. Joinson, K. Y.A. McKenna, T. Postmes & U.D. Reips (Eds.), *The Oxford handbook of Internet psychology* (pp. 121-137). Oxford, UK: Oxford University Press.

Haythornthwaite, C. & Kazmer, M.M. (2002). Bringing the internet home: adult distance learners and their Internet, home and work worlds. In B. Wellman, & C. Haythornthwaite (Eds.), *The Internet in everyday life* (pp. 431-463). Oxford: Blackwell.

Hill, J.P. (1988). Adaption to menarche: Familial control and conflict. In M.R. Gunnar & W.A. Collins (Eds.), *Development during transition to adolescence* (pp. 44-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hu, Y., Wood, J.F., Smith, V. & Westbrook, N. (2004). Friendships through IM: examining the relationship between instant messaging and intimacy. *Journal of Computer-Mediated Communication, 10*. Retrieved July 8, 2007, from: http://jcmc.indiana.edu/vol10/issue1/hu.html.

Huffaker, D.A. & Calvert, S.L. (2005). Gender, identity, and language use in teenage blogs. *Journal of Computer-Mediated Communication, 10*(2). Retrieved December 23, 2007, from http://jcmc.indiana.edu/vol10/issue2/huffaker.html

Ito, M. & Okabe, D. (2005). Technosocial Situations: Emergent Structurings of Mobile Email Use. In M. Ito, D. Okabe & M. Matsuda (Eds.), *Personal, Portable, Pedestrian: Mobile Phones in Japanese Life*. Cambridge: MIT Press.

Joinson, A.N. (2001). Self-disclosure in computer-mediated communication: The role of self-awareness and visual anonymity. *European Journal of Social Psychology, 31*, 177-192.

Kendall, L. (2002). *Hanging out in the virtual pub: Masculinities and relationships online*. Berkeley: University of California Press.

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

Kraut, R., Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V. & Crawford, A. (2002). Internet paradox revisited. *Journal of Social Issues, 58*(1), 49-74.

Kraut, R., Lundmark, V., Patterson, M., Kiesler, S., Mukopadhyay, T. & Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being. *American Psychologist, 53*(9), 1017-1031.

LaRose, R., Eastin, M.S. & Gregg, J. (2001). Reformulating the Internet paradox: Social cognitive explanations of Internet use and depression. *Journal of Online*

Behavior, 1, 2. Retrieved March 23, 2007, from http://www.behavior.net/JOB/v1n2/paradox.html

Lenhart, A., Madden, M. & Hitlin, P. (2005). *Teens and Technology*. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project.

Lewis, C. & Fabos, B. (2005). Instant messaging, literacies, and social identities. *Reading Research Quarterly, 40*(4), 470-501.

Lin, C.H., Sun, Y.C., Lee, Y C. & Wu, S.C. (2007). How instant messaging affects the satisfaction of virtual interpersonal behavior of Taiwan junior high school students. *Adolescence 42*, 417-430.

Ling, R. (2005). Mobile communications vis-a-vis teen emancipation, peer group integration and deviance. In R. Harper, A. Taylor, & L. Palen (Eds.), *The Inside Text: Social perspectives on SMS in the mobile age*. London: Klewer.

Magen, Z. & Chen, M. (1988). Stigma of school counseling among Israeli adolescents as a function of ethnicity, counseling orientation and contact frequency. *International Journal for the Advancement of Counseling, 11*, 23-36.

Maldonado, G.J., Mora, M., Garcia, S. & Edipo, P. (2001). Personality, sex and computer communication mediated through the Internet. *Anuario-de-Psicologia, 32*, 51-62.

McKenna, K.Y.A. (2007). Through the internet looking glass: expressing and validating the true self. In A. Joinson, K.Y.A. McKenna, T. Postmes & U.D. Reips (Eds.), *The Oxford handbook of Internet psychology* (pp. 205-222). Oxford, UK: Oxford University Press.

McKenna, K. Y. A. Buffardi., L. & Seidman, G. (2006). Strange but true: differential activation of the "true-self" to friends and strangers online and in person. Manuscript under review.

McKenna, K.Y.A. Green, A.S. & Gleason, M.J. (2002). Relationship formation on the Internet: What's the big attraction? *Journal of Social Issues, 58*, 9-32.

McKenna, K. Y.A. Green, A. & Smith, P. (2001). Demarginalizing the sexual self. *Journal of Sex Research, 38*, 302-311.

Merchant, G. (2001). Teenagers in cyberspace: An investigation of language use and language change in internet chat rooms. *Journal of Research in Reading, 24*, 293-306.

Miyata, K. (2002). Social support for Japanese mothers online and offline. In B. Wellman & C. Haythornthwaite (Eds.), *The Internet in everyday life* (pp. 520-548). Oxford: Blackwell.

Online publishers association, (2007). *Web Users Now Spend Half Their Time Visiting Content, Far Outpacing Time Spent With Search, Communications And Commerce*. Retrieved December 30, 2007, from http://64.13.250.16/

newsletter.php?newsId=242&newsType=pr

Pennebaker, J.W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science, 8,* 162-166.

Pennebaker, J.W. (2003). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. In: A. J. Rothman, & A. J. Salovey, P. (Eds.), *Social psychology of health* (pp. 362-368). New York: Psychology Press.

Pew Internet Research Institute (2005). *Generations online*. Retrieved September 5, 2006, from http://207.21.232.103/pdfs/PIP_Generations_Memo.pdf

Rainie, L. & Horrigan, H. (2005). *Internet: The mainstreaming of online life* [online]. Retrieved August 1, 2007, from: http://www.pewinternet.org/pdfs/Internet_Status_2005.pdf

Savin-Williams, R.C. & Berndt, T.J. (1990). In S.S. Feldman, and G.R. Elliot (Eds.), *At the threshold* (pp. 207-307). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Schianno, D., Chen, C., Ginsberg, J., Gretarsdottir, U., Huddleston, M. & Issacs, E. (2002). *Teen use of messaging media. Human Factors in Computing Systems: CHI 2002, Extended Abstracts. Minneapolis,* MN, 594-595.

Smyth, J. (1998). Written emotional expression: effect size, outcome types, and moderating variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*, 174-184.

Steinberg, L. (2005). *Adolescence*. Boston: McGraw-Hill.

Stofle, G. S., & Chechele, P. J. (2004). Online counseling skills, Part 2: In-session skills. In R. Kraus, J. Zack & G. Stricker (Eds.), *Online Counseling: A Handbook for Mental Health Professionals* (pp. 181-196). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.

Suler, J. (2004). The psychology of text relationships. In R. Kraus, J. Zack & G. Stricker (Eds.), *Online counseling: A handbook for mental health professionals* (pp. 19-50). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.

Tourangeau, R. (2004). Survey research and societal change. *Annual Review of Psychology*, *55*, 775-801.

Valkenburg, P. M. & Peter, J. (2007a). Online communication and adolescent well-being: Testing the stimulation versus the displacement hypothesis. *Journal of Computer-Mediated Communication, 12*(4). Retrieved March 21, 2008, from http://jcmc.indiana.edu/vol12/issue4/valkenburg.html.

Valkenburg, P.M., & Peter, J. (2007b). Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends. *Developmental Psychology, 43*, 267-277.

Weisband, S. & Kiesler, S. (1986). Self-disclosure on computer forms: Meta-analysis

and implications. *Proceedings of CHI96*. Available from http://www.acm.org/sigchi/chi96/papers/Weisband/sw_txt.htm.

Wellman, B. & Gulia, M. (1999). Net-surfers don't ride alone: virtual communities as communities. In M.A. Smith and P. Kollock (Eds.), *Communities in cyberspace* (pp. 167-94). London: Routledge.

Wellman, B. & Haythornthwaite, C. (2002). The internet in everyday life: an introduction. In B. Wellman and C. Haythornthwaite (Eds.), *The Internet in everyday life* (pp. 3-41). Oxford: Blackwell.

Wolak, J., Mitchell, K.J. & Finkelhor, D. (2003). Escaping or connecting? Characteristics of youth who form close online relationships. *Journal of Adolescence*, *26*, 105-119.

Wright, J. (2002). Online counselling: learning from writing therapy. *British Journal of Guidance & Counselling, 30*, 285-298.

Wright, J. & Chung, M.C. (2001). Mastery or mystery? Therapeutic writing: A review of the literature. *British Journal of Guidance & Counselling*, *29*, 277-291.

ההתמחות המודרכת בייעוץ חינוכי בבית הספר – תפיסות של יועצים מאמנים מול דיווחים של סטודנטים מתמחים

רבקה לזובסקי

תקציר

המחקר בודק את תחומי הצפייה וההתנסות במהלך ההתמחות המודרכת בייעוץ חינוכי בבית הספר, על פי תפיסותיהם של 159 יועצים מאמנים והשוואתן לדיווחיהם של 151 סטודנטים מתמחים. המחקר גם בודק את התחומים הנחשבים כחשובים ביותר להכשרה בעיני שתי הקבוצות. בחינת התחומים של ההתמחות נועדה לתרום לפיתוחה ולהבטחת איכותה של ההכשרה המעשית ושל ההכשרה לייעוץ בכללותה.

בתחומי הצפייה נמצא שהיועצים המאמנים מביעים נכונות גבוהה לאפשר צפייה ב־14 תחומים שהוצגו לפניהם. לעומת זאת, נמצא פער גדול בין דירוגי היועצים לבין דיווחי המתמחים, כאשר ב־12 מתוך 14 התחומים, ההבדלים בין שתי הקבוצות מובהקים. רק בשני תחומים ההבדלים אינם מובהקים: עבודה פרטנית עם תלמידים (התחום בו נמצא הפער הקטן ביותר בין היועצים המאמנים למתמחים), והתחום העוסק בפגישות עם מנהל/צוות הנהלה. בתחומי ההתנסות, שיעורי הדירוגים של התחומים נמוכים בקרב שתי הקבוצות בכל 14 התחומים בהשוואה לדירוגי שתי הקבוצות לגבי הצפייה, כאשר ב־10 תחומים נמצאו הבדלים מובהקים. רק ב־4 תחומי ההתנסות ההבדל בין הקבוצות אינו מובהק: עבודה פרטנית עם תלמידים, היוועצות פרטנית עם מחנכים ו/או מורים, היוועצות פרטנית עם הורים, פגישות עם מנהל/צוות הנהלה. בנוגע לתחומים הנתפסים כחשובים ביותר להכשרה, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות, להוציא בתחום ההיוועצות הפרטנית עם הורים, תחום שהסטודנטים מייחסים לו חשיבות גדולה יותר מאשר היועצים המאמנים. בתחום העבודה הפרטנית לא נתגלו הבדלים בין שתי הקבוצות בצפייה ובהתנסות והוא גם התחום ששתי הקבוצות מייחסות לו את החשיבות הרבה ביותר – וזו המגמה השלטת.

הממצאים נדונים תוך התייחסות להבדלים בין שתי הקבוצות ולחשיפה הלא מאוזנת של המתמחים לכל תחומי עבודתו של היועץ החינוכי והשפעתה על טיבה של הכשרת היועצים לעתיד, ועל פיתוח הזהות המקצועית המובחנת. מודגשת ההמלצה לפתח סטנדרטים ברורים ומחייבים עבור ההתמחות בייעוץ בכל התכניות, תוך דאגה למכנה משותף גרעיני שיידרש מכל המתמחים בייעוץ חינוכי.

מבוא

המאמר הנוכחי עוסק בהתמחות המודרכת של סטודנטים לייעוץ חינוכי בבית הספר. התמחות זו היא חלק מלימודי החובה בשלב ההכשרה הפורמאלית לתואר שני. המאמר מתמקד בבחינת התכנים/התחומים של עבודת ההתמחות על פי תפיסותיהם של יועצים מאמנים בבתי ספר ודיווחי הסטודנטים המתמחים והערכתם על מה שאכן התרחש בשטח. הממצאים מהווים חלק ממחקר מקיף שבדק היבטים שונים של הליך ההתמחות

והאימון בייעוץ חינוכי (לזובסקי, שמעוני ויצחק־מונסונגו, 2003). מממצאי המחקר המוצגים במאמר עולות מסקנות והשלכות יישומיות העשויות לתרום לפיתוחה, למיסודה ולהתמקצעותה של ההכשרה המעשית בפרט, ושל ההכשרה לייעוץ חינוכי בכלל.

ההתמחות המודרכת בייעוץ חינוכי – מטרה ומהות

מקצוע הייעוץ החינוכי נחשב היום לפרופסיה (לזובסקי, 1998; Baker & Gerler, 2003; Jackson, Snow, Boes, Phillips, Powel Standard, Painter & Wulff, 2002). אחד הביטויים לכך הוא הדרישה לתואר שני בייעוץ חינוכי כדי לעסוק במקצוע ולקבל רישיון עבודה קבוע בו (לזובסקי ובכר, 1999א; Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs [CACREP], 2001; Erford, 2004).

בדומה לפרופסיות אחרות, כמו רפואה, ההתמחות המודרכת היא שלב משמעותי בתהליך הסוציאליזציה למקצוע הייעוץ החינוכי (Akos & Scarborough, 2004; Crespi, 2002; Jackson et al., 2002), והיא כלולה בין שמונת מרכיבי החובה הנדרשים מכל התכניות להכשרת יועצים בארה"ב (Council for Accreditation of Counseling and Related Programs [CACREP, 2001). ההתמחות המודרכת מוגדרת כ"מתן הזדמנות לסטודנט לבצע בצורה מוגבלת ובליווי הדרכה פעילויות שיועץ חינוכי בבית הספר אמור לבצע" (CACREP, 2001, p. 67), והיא מיועדת לסייע לסטודנט לגשר בין הידע העיוני והמעשי שנרכש לבין תחילת יישומו בפועל (Sutton & Page, 1994). ההתמחות המודרכת מעניקה הזדמנות לסטודנט לפגוש את העולם האמיתי של העשייה בייעוץ, ויש המתארים אותה כ"**למידה בעלת הערך הרב ביותר בשלב ההכשרה למקצוע**" (Hoffman, 2001, p. 3). ההתמחות המודרכת נחשבת לנדבך מרכזי בפיתוחה של האוריינטציה המקצועית של היועץ לעתיד (Roberts & Morotti, 2001), ולמרכיב חיוני בהגדרת תחומי הפעולה והאחריות שלו, תוך הנחת היסודות לזהות הפרופסיונאלית (Brott & Myers, 1999; Coy & Sears, 1991; Crespi, 2002).

ההתמחות המודרכת היא במהותה תהליך של השתנות קוגניטיבית ורגשית ממעמד של סטודנט למעמד של איש מקצוע. בתהליך זה מופנמים תפיסות, נורמות, דרכי עבודה, עמדות וערכים מקצועיים המניבים הזדהות עם המקצוע, פיתוח זהות מקצועית מובחנת ומחויבות אישית ומקצועית (Akos & Scarborough, 2004; Neufeldt, 1999). ההתמחות המודרכת כוללת שני מרכיבים עיקריים:

1. **ההתמחות עצמה**, המתרחשת בבית הספר ובמסגרתה על המתמחה לצפות ו/או להתנסות בעבודת היועץ החינוכי. התנסות זו מכונה במספר שמות נרדפים כגון: סטאז', התמחות (internship), עבודה מעשית, פרקטיקום בשדה, התנסות קלינית (clinical experience), התנסות מודרכת (ראו למשל: לזובסקי, 2004; Perusse, Goodnough & Noel, 2001; Studer, 2006).
2. **ההדרכה** שמלווה את הסטודנט בהתמחות ואשר אמורה לאפשר את התהליכים של פיתוח אוריינטציה מקצועית (Holloway, 1995; Studer, 2005). מטרת ההדרכה

היא לאפשר את העיבוד והניתוח של ההתמחות בשדה ברמה הקוגניטיבית וברמה הרגשית, ולערוך את הרפלקציה המקצועית והאישית, הן בקשר לידע שנלמד ולדרכי יישומו, והן בקשר לעצמי כאיש מקצוע (Jackson et al., 2002; Thomas, 1992). התמחות שלא לוותה באימון והדרכה בבית הספר ובמוסד האקדמי, לא רק שאינה יעילה דייה, אלא אף עלולה לקבע תפיסות שגויות, סטריאוטיפים ודרכי עבודה לא נכונות, ולהחליש את הביטחון העצמי של הסטודנט (Bikos, Axton & Kaulukuki, 1994). לעומת זה, יועצים שעברו התמחות מוגברת יותר, בלוויית הדרכה צמודה, התגלו כיעילים וממוקדים יותר בעבודתם, והתאפיינו ביתר רגישות, בביטחון עצמי רב יותר ובזהות מקצועית מובחנת יותר (Crespi, 2002; Dye & Borders, 1990).

ההדרכה המלווה את ההתמחות של הסטודנטים בבית הספר ניתנת על ידי שני בעלי תפקיד: א. מדריך (supervisor) מן המוסד האקדמי, שאחראי לריכוז ההתמחות, להשמת הסטודנטים בבית הספר ולקורס ו/או הסדנה המלווים את ההתמחות ועיבודה. ב. יועץ מאמן (mentor) בבית הספר שבו הסטודנט מתמחה והממלא תפקיד מרכזי מאוד עבור המתמחה. על היועץ המאמן להיות בעל ניסיון, בטחון עצמי, בשלות מקצועית ואישית, כושר מנהיגות ויחסי אנוש טובים, כמו גם לשמש דגם הולם לחיקוי ולהזדהות. על היועץ המאמן להיות בעל תואר שני לפחות, לעבוד בהיקף משרה משמעותי ולעסוק בקשת רחבה של תפקידים ייעוציים. כמו כן, עליו להיות בעל יכולת נתינה ורצון להשקיע בפיתוח עמית לעתיד (לזובסקי ושמעוני, 2004; שירות פסיכולוגי ייעוצי [שפ"י], 2000).

ההתמחות המודרכת חשובה לא רק למתמחה בייעוץ אלא גם ליועץ המאמן, למדריכי הפרקטיקום במוסדות האקדמיים ולמקצוע הייעוץ בכללותו (לזובסקי, Kahn, 1999; Roberts & Morotti, 2001;2004). עבור היועץ המאמן, תהליך האימון נחשב לנדבך בהתפתחותו המקצועית מאחר שהמחויבות למתמחה ולמוסד האקדמי השולח אותו מרחיבים ומעמיקים את התכנון, הארגון והמקצועיות של היועץ המאמן. לרוב, היועץ המאמן מקבל סטודנט אינטליגנטי ומבוגר כך שהוא יכול לשתפו בעבודתו, בשיקול דעתו ובלבטיו. אימון המתמחה מספק גם הזדמנות ליועץ המאמן להפגין את כישוריו וניסיונו, לקיים דו־שיח והיוועצות מקצועית עם עמית לעתיד ולעסוק במשוב ורפלקציה. עצם הקשר עם מוסד אקדמי מהווה פוטנציאל להעשרה ולהתפתחות מאחר שהוא מאפשר התעדכנות, גישה למשאבים והזדמנות לבצע פרויקטים משותפים.

ההתמחות המודרכת תורמת גם להתפתחות של המדריכים באקדמיה המהווים חוליה מקשרת מרכזית בקשר אקדמיה־שדה. ההיכרות עם מגוון המסגרות, המגע הישיר עם היועצים בשדה ועם הסוגיות העכשוויות העולות מן השטח (הפרקטיקה), השיח המשותף עם המתמחים ועם היועצים המאמנים מאפשרים להם התעדכנות ומתן הדעת לסוגיות מרכזיות נוספות שמן הראוי להתייחס אליהן בהכשרה ובמחקר, ותורמים להתפתחות המתמדת של מדריך הפרקטיקום.

ההתמחות המודרכת חשובה גם לפרופסיית הייעוץ, הזוכה בחברים חדשים, מקצועיים ועדכניים, המהווים ערובה להמשכה ולפיתוחה המתמיד של הפרופסיה. מדובר אפוא בתהליך שבו כל השותפים יוצאים נשכרים, צומחים ומתפתחים (לזובסקי, Blackman, Hayes, Reeves, & Paisley, 2002; Studer, 2005;2004).

ברם, למרות שאין חילוקי דעות בנוגע לחשיבותה של ההתמחות, עבודות מחקריות אחדות בלבד נעשו בתחום, וטרם פורסמו עבודות בנושא זה בישראל. אחד המחקרים בנושא ההתמחות שנערך בעולם הוא סקר שנערך על ידי שטיקל (Stickel, 1995), אשר סקרה 186 תכניות להכשרת יועצים בארה"ב. בעבודה זו היא מצאה שונות רבה בדרישות של התכניות בנוגע להתמחות (היקף, תכנים), כאשר אחד הממצאים הבולטים הוא **העדר אחידות** לגבי הציפיות מן הסטודנטים במהלך ההתמחות. סטודר (Studer, 2005, p. 353) מסכימה עם ממצא זה ואף מקצינה וגורסת ש"אחד הסודות הפרופסיונאליים השמורים היטב הוא העדר קיומו של מערך משותף של ציפיות בנוגע למשימות ולתחומי האחריות הנדרשים מסטודנטים בייעוץ במהלך ההתמחות בבית הספר".

במציאות זו, נוהגות התכניות להכשרת יועצים לספק למתמחים וליועצים המאמנים מסמכים הכוללים הנחיות להתמחות (ראו למשל: לזובסקי ושמעוני, 2009; Perusse et al., 2001; Roberts & Auger, 2000; Stanley, 2003). אך לרוב מסמכים אלה אינם משקפים מודלים המבוססים על נתוני מחקר (data-driven models) אלא מכילים הנחיות מעשיות ומנהליות הנותנות ביטוי לתכנית הלימודים ולמדיניות הספציפית של כל תכנית הכשרה, ללא סטנדרטים מחייבים של הפרופסיה לגבי התחומים המרכזיים והחשובים הנדרשים להכשרה במהלך ההתמחות.

בשנים האחרונות הולכים וגוברים הקולות בספרות המקצועית המזהירים וטוענים שמיעוט המחקרים בתחום מותיר את מכשירי היועצים ללא הדרכה מספקת בנושא ההכשרה המעשית, ולמעשה, לא קיימת תכנית בסיסית משותפת המחייבת את כל התכניות להכשרת יועצים, וכל תכנית עושה דין לעצמה וקובעת את הדרישות שלה להתמחות. שונות רבה זו נחשבת לרועץ לפרופסיה, בעיקר לאור השינויים הרבים והתכופים המאפיינים את מקצוע הייעוץ, והצורך לדאוג להכשרה עדכנית ובעלת רמה ואיכות אקדמיות ופרופסיונאליות גבוהות (Akos & Scarborough, 2004; Hoffman, 2001; Jackson et al., 2002; Nelson & Johnson, 1999; Studer, 2005).

בישראל, קיימת תכנית ליבה מחייבת עבור התכניות להכשרת יועצים חינוכיים לתואר שני. תכנית ליבה זו כוללת, בין היתר, דרישה לקיים לפחות 300 שעות התמחות מודרכת בבית הספר, הפרושות על שנתיים לפחות (אגודת היועצים החינוכיים בישראל, תשנ"ט). **אך אין תכנית זו מפרטת מהם התכנים, המשימות ותחומי העבודה הבסיסיים והמחייבים הנדרשים מכל מתמחה בייעוץ חינוכי**. בכל המגמות לייעוץ בארץ מתקיימת התמחות מודרכת בבית הספר, אך ישנם הבדלים בנוגע להיקף שעות ההתמחות, לסוג ולכמות ההדרכה המלווה את ההתמחות, ולתוכן ההתמחות. יש תכניות הדורשות התנסות בפועל בלבד; אחרות דורשות גם צפייה וגם התנסות, אם כי לא

תמיד מוגדרים שיעורי הזמן והחלוקה בין צפייה והתנסות, ועד כמה הדברים מחייבים.

יתרה מכך, גם בישראל קיימת שונות רבה בנוגע למשימות הספציפיות הנדרשות מהסטודנטים בהכשרתם המעשית (לזובסקי ועמיתיה, 2003), וזאת בדומה למה שנמצא במחקרים בעולם. כך למשל, בעבודתה של שטיקל (Stickel, 1995) התגלו 24 דרישות שונות מהסטודנטים, כאשר הייעוץ הפרטני, הייעוץ הקבוצתי וההיוועצות עם מורים נמצאו כשלוש הפעילויות הנדרשות ביותר על ידי רוב התכניות להכשרת יועצים. ממצא דומה עלה במחקרם של אקוס וסקרבורו (Akos & Scarborough, 2004), אשר בחנו סילבוסים של התמחות ב־59 תכניות להכשרת יועצים ברחבי ארה"ב. הם מצאו שרוב התכניות מפרטות מספר מוגבל בלבד של פעילויות במהלך ההתמחות, כאשר חלק ניכר מהתכניות גורסות שפעילויות המתמחה צריכות להיקבע גם בהתאם לתכתיבי השטח – "as the site dictates" (שם, עמ' 104), ממצא המגביר עוד יותר את השונות ואת העמימות בתחום.

לכך מתווספת העובדה, שלמרות המלצות חוזרות ונשנות הקוראות להכשיר את היועצים לתפקיד האימון (Jackson et al., 2002; Lazovsky & Shimoni, 2005; Roberts & Morotti, 2001; Tentoni, 1995), רק ניסיונות ספוראדיים דווחו בספרות המקצועית (Manzanares et al., 2004; Peace & Sprinthall, 1998; Van-Zandt & Perry, 1992), ורוב היועצים המאמנים עדיין לא הוכשרו לתפקיד (לזובסקי, 2004). מכאן שגם ליועץ המאמן קשה להגדיר את המשימות המחייבות את המתמחה ועוד יותר – להעריך אותו.

לאור הפרופסיונליזציה ההולכת וגוברת של מקצוע הייעוץ החינוכי והדרישה לתואר שני כדי לעסוק בייעוץ, הולך ומתעצם הצורך לשפר את כל תחומי ההכשרה, ובתוכם – ההכשרה המעשית. כצעד ראשון, סברנו שמן הראוי לבחון מהי תמונת המצב (the state of the art) תוך קבלת מידע אמפירי על התכנים והמשימות של עבודת המתמחה בבית הספר (צפייה והתנסות), על פי תפיסות היועצים המאמנים ודיווחי הסטודנטים המתמחים.

הנחתנו הייתה שתפיסות היועצים המאמנים לגבי התכנים הרצויים והחשובים בהתמחות יכולות לשמש בסיס להשוואה עם תפיסותיהם של הסטודנטים ועם מה שמתקיים בשדה בפועל לפי דיווחי הסטודנטים. השוואה זו נראתה לנו מעניינת מתוך הנחה שהמידע האמפירי שיעלה ממנה עשוי לתרום למיפוי ואיתור צרכים וציפיות ממוקדים ומגובשים יותר, ובכך לתרום להכנת התשתית לדרישות־ליבה של הפרופסיה ופיתוח סטנדרטים פרופסיונאליים להתמחות.

זה המחקר הראשון שנערך בנושא זה בישראל מאז כניסת הייעוץ למערכת החינוך בשנת 1964 ומעצם טיבו הוא בעל קווים אקספלורטיביים (Patton, 2002), בדומה למחקרם של אקוס וסקרבורו (Akos & Scarborough, 2004) בארה"ב. על כן, ובמטרה לקבל תמונת מצב על תכני/תחומי ההתמחות ומידת חשיבותם מפי שני הצדדים המעורבים ישירות בהתמחות בשדה (יועצים מאמנים וסטודנטים מתמחים) מתמקד המאמר הנוכחי בשאלות הבאות:

1. מהן התפיסות של יועצים מאמנים לגבי התחומים בהם על המתמחים בייעוץ

לצפות ו/או להתנסות במהלך ההתמחות בבית הספר?

2. מהם דיווחי הסטודנטים המתמחים לגבי תחומי הצפייה וההתנסות שסופקו להם בפועל על ידי היועץ המאמן במהלך ההתמחות?
3. מהם תחומי ההתנסות החשובים ביותר להכשרה במהלך ההתמחות, על פי תפיסותיהם של היועצים המאמנים והסטודנטים המתמחים?

שיטת המחקר

נבדקים

במחקר השתתפו שתי הקבוצות הבאות:

א. 158 יועצים מאמנים מכל הארץ אשר עובדים או עבדו בתפקיד זה שנה אחת לפחות. היועצים המאמנים אותרו בעזרת רשימות של יועצים המומלצים לתפקיד על ידי השירות הפסיכולוגי־ייעוצי (שפ"י) במשרד החינוך. הרשימות התייחסו רק למומלצים לתפקיד (כ־500), ולא למי שעובד או עבד בתפקיד. יש להניח שהסיבה שחלק מהיועצים לא השיבו לשאלון המחקר נובעת מהעדר התנסות בפועל בתפקיד, מידע שלה היה בהישג ידינו. לכן, על אף ששיעור ההיענות למחקרנו על פי רשימות המומלצים היה בסביבות 30%, יש להביא בחשבון שאחוז המשיבים מבין היועצים שאכן התנסו בתפקיד גבוה יותר. רוב היועצים המאמנים נשים (כ־95%), יהודים (כ־74%), נשואים (כ־75%), ילידי ישראל (כ־97%) וחציון גילם היה 48 שנה. רובם (86%) בעלי ותק בייעוץ של 6־16 שנה ובעלי תואר שני (86%). הם עבדו בעיקר בחינוך הרגיל והממלכתי, בחטיבות הביניים (37%), בחטיבות העליונות (36%) ובבתי הספר היסודיים (27%). היקף המשרה בייעוץ של יותר ממחציתם נע בין 12 ל־19 שעות שבועיות, ו־60% עבדו עד 7 שעות שבועיות גם בהוראה (לא כל היועצים המאמנים והסטודנטים המתמחים באו בהכרח מאותו בית ספר).

ב. 171 סטודנטים מתמחים אשר למדו במגמות לייעוץ חינוכי בשלוש אוניברסיטאות (כמחציתם) ובמכללה גדולה אחת (בעת איסוף הנתונים התקיימו בארץ שש תכניות להכשרת יועצים בלבד). הסטודנטים אותרו בעזרת מדריכי הפרקטיקום במוסדות השונים. אחוז ההיענות של הסטודנטים לשאלון היה 90% (171 מתוך 190 סטודנטים). לא נודע לנו על סירוב של סטודנטים להשתתף במחקר. רוב הסטודנטים נשים (כ־96%), גילם של 44% הוא עד 30 שנה, כרבע מהם בני 31־40, כרבע נוסף בני 41־50. רובם ילידי ישראל, נשואים, כ־80% מהם יהודים ו־12% הם ערבים ודרוזים; הסטודנטים למדו בשנה השנייה והאחרונה של ההתמחות.

כלים

במחקר נעשה שימוש בשני כלים אשר נבנו לצורך המחקר: 1. שאלון מחקר ליועץ המאמן; 2. שאלון מחקר לסטודנט המתמחה. שני השאלונים זהים, להוציא התאמות הכרחיות על פי הנבדקים. כלי המחקר הוכנו במיוחד עבור מחקר מקיף ממנו לקוחים ממצאים אלה ואשר בחן את תפקיד היועץ המאמן ואת הליך ההתמחות והאימון

(לזובסקי שמעוני, ויצחק־מונסונגו, 2003). הממצאים שיובאו במאמר זה מבוססים על שני חלקים מתוך השאלונים. החלק הראשון כלל נתוני רקע אישיים, מקצועיים ותעסוקתיים של הנבדקים. החלק השני כלל שתי שאלות. בשאלה הראשונה הוצגה רשימה אשר כללה 14 תחומים של עבודת היועץ. הרשימה התבססה על התחומים השכיחים ביותר בעבודתו של היועץ החינוכי (טטר, 1997; לזובסקי ובכר, 1999א). היועצים נתבקשו לענות לשאלה: "באלו מהתחומים הבאים תאפשר למתמחה לצפות או להתנסות במהלך ההתמחות בבית הספר?". היועצים נתבקשו להתייחס הן לצפייה והן להתנסות. הסטודנטים נשאלו: "האם סיפק לך היועץ המאמן הזדמנויות לצפות ו/או להתנסות בתחומים הבאים?". גם הסטודנטים נתבקשו להתייחס הן לצפייה והן להתנסות. בשאלה השנייה התבקשו היועצים המאמנים והמתמחים להתייחס ל־14 התחומים של הרשימה שהוצגה להם לעיל, ולציין את שלושת תחומי ההתנסות הנתפסים בעיניהם כחשובים ביותר להכשרה במהלך ההתמחות.

הליך

השאלונים ליועצים המאמנים נשלחו בדואר. כעבור זמן מה נשלחו תזכורות, ולבסוף נעשו גם פניות אישיות. השאלונים לסטודנטים הועברו בסמסטר ב של שנת הלימודים תשס"ג על ידי מדריכי הפרקטיקום, לרוב בשעת השיעור. הובטחו ונשמרו הסודיות ודיווח דיסקרטי של תשובות הנבדקים. איסוף הנתונים הסתיים לאחר כ־6 חודשים.

עיבוד הנתונים

א. חושבה התפלגות באחוזים של מידת הצפייה וההתנסות בכל אחד מהתחומים על פי היועצים המאמנים והסטודנטים המתמחים. נערכה השוואה בין שתי הקבוצות, הן בתחומי הצפייה והן בתחומי ההתנסות. לצורך בדיקת מובהקות ההבדלים בין הקבוצות, כפי שהיא מתבטאת בקשר בין ההשתייכות לקבוצה לדרוג כל תחום של צפייה והתנסות, בוצעו מבחני x^2 (חי בריבוע). לצורך הערכת עוצמת המובהקות (size effect) של ההבדלים בדירוג של כל תחום, חושבו ערכי Eta (η^2) של כל השוואה. הערכת עוצמת המובהקות של ההבדלים נדרשת בייעוץ חינוכי כדי להעריך את מידת היישום של נתוני מחקר והערכה אמפיריים (Sink & Stroh, 2006).

ב. חושבה התפלגות תשובות היועצים המאמנים והסטודנטים המתמחים לגבי תחומי ההתנסות החשובים ביותר במהלך ההתנסות.

ממצאים

לפרק זה שני חלקים. בחלק הראשון יוצגו הממצאים על תחומי הצפייה וההתנסות על פי תפיסות היועצים המאמנים ודיווחי המתמחים תוך השוואה בין דירוגי שתי הקבוצות. בחלק השני יוצגו התחומים הנתפסים על ידי היועצים המאמנים והמתמחים כתחומים החשובים ביותר להכשרה במהלך ההתמחות.

תחומי צפייה והתנסות במהלך ההתמחות – השוואה בין תפיסות היועצים והערכת המתמחים

בפרק זה מוצגים הממצאים על התחומים בהם יועצים מאמנים מצהירים שהיו מאפשרים למתמחים לצפות/להתנסות תוך השוואה לתחומים בהם המתמחים מדווחים שהתאפשר להם לצפות ו/או להתנסות בפועל (לוח 1).

לוח 1: השוואה (באחוזים) בין תפיסות היועצים המאמנים (N = 159) והערכת הסטודנטים המתמחים (N = 171) ומובהקות ההבדלים ועוצמת המובהקות (*Chi-Square* ו־*Eta*) בין הקבוצות בדירוגים לכל אחד מתחומי הצפייה וההתנסות

התחום	צפייה				התנסות			
	תפיסות מאמנים (%)	הערכת מתמחים (%)	x^2	η^2	תפיסות מאמנים (%)	הערכת מתמחים (%)	x^2	η^2
1. עבודה פרטנית עם תלמידים	95.5	90.2	3.21	.10	92.9	86.9	3.07	.10
2. הנחייה של קבוצה קטנה של תלמידים בעלת בעיה משותפת	95.3	56.1	63.59**	.45	80.4	58.4	17.12**	.24
3. עבודה ייעוצית עם כיתה או חצי כיתה	95.4	71.5	39.19**	.32	82.9	58.9	20.41**	.26
4. היוועצות פרטנית עם מחנכים ו/או מורים	97.5	83.4	17.96**	.24	46.6	48.4	0.10	.02
5. היוועצות פרטנית עם הורים	95.5	70.4	34.85**	.33	31.5	41.6	3.04	.10
6. פגישות עם מנהל/צוות הנהלה	88.4	80.5	3.76	.11	51.5	44.2	1.52	.07
7. ישיבות הצוות הייעוצי בבית הספר	94.8	58.6	57.46**	.43	71.5	32.9	40.76**	.39
8. ישיבות הצוות הבין־מקצועי	93.5	75.7	17.30**	.25	65.6	53.2	4.53*	.13
9. ישיבות יועצים עם היועץ/ת הבכיר/ה	80.3	23.0	100.89**	.57	59.8	13.6	64.00**	.48
10. פרויקטים קבוצתיים עם מורים/מחנכים	95.5	51.9	76.01**	.49	61.9	21.1	48.00**	.42

התחום	צפייה				התנסות			
	תפיסות מאמנים (%)	הערכת מתמחים (%)	x^2	η^2	תפיסות מאמנים (%)	הערכת מתמחים (%)	x^2	η^2
11. עבודה מערכתית כגון תכנון וביצוע תוכנית ייעוצית	96.1	61.0	56.27**	.43	73.6	42.2	28.92**	.32
12. עבודה מנהלית־ארגונית	95.5	68.4	38.66**	.35	78.0	32.0	62.01**	.46
13. פרויקטים קבוצתיים עם הורים	81.5	20.0	117.37**	.61	35.7	17.8	11.62**	.20
14. פעילויות מיוחדות בשעות אחה"צ והערב	90.7	48.0	50.33**	.44	58.1	14.6	44.76**	.46

הערה 1: מספר המשיבים תקף בבדיקת ההבדלים בתחומי הצפייה היה בין 308-320, להוציא תחום 8 (N=269) ותחום 14 (N=255). בתחומי ההתנסות היה בין 314-274, להוציא תחום 14 (N=210).

הערה 2: $^{**}p < .01$, $^{*}p < .05$

לוח 1 מראה ש**בתחומי הצפייה**, היועצים המאמנים מביעים נכונות גבוהה לאפשר צפייה בכל התחומים. לעומת זאת, דירוגי המתמחים לגבי התחומים בהם התאפשר להם לצפות בפועל נמוכים יותר. נמצא פער גדול בין דירוגי היועצים לדירוגי המתמחים, כאשר ב־12 מתוך 14 תחומים ההבדלים בין שתי הקבוצות מובהקים. רק בשני תחומים ההבדלים אינם מובהקים: עבודה פרטנית עם תלמידים (תחום בו נמצא הפער הקטן ביותר בין היועצים המאמנים למתמחים), והתחום העוסק בפגישות עם מנהל/צוות הנהלה.

בנוגע **לתחומי ההתנסות**, ניתן להתרשם ששיעורי הדירוגים בקרב שתי הקבוצות נמוכים יותר בכל המקרים בהשוואה לדירוגים שנמצאו בשתי הקבוצות לגבי הצפייה. נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות ב־10 תחומים. בחלק מהמקרים הפערים בין דירוגי היועצים והמתמחים קטנים יותר, כאשר נמצאו רק 4 תחומים בהם ההבדל בין הקבוצות אינו מובהק: עבודה פרטנית עם תלמידים, היוועצות פרטנית עם מחנכים ו/או מורים, היוועצות פרטנית עם הורים, פגישות עם מנהל/צוות הנהלה.

במלים אחרות, הממצאים בלוח 1 מצביעים על קיומם של הבדלים מובהקים בין התשובות של היועצים המאמנים לבין התשובות של המתמחים לגבי רוב התחומים שנבדקו: 12 תחומי צפייה ו־ 10 תחומי התנסות מתוך 14 תחומים.

מהתבוננות על עוצמת המובהקות של ההבדלים על פי ערכי ה־Eta (η^2) בתחומי הצפייה, ניתן להבחין במספר תחומים בהם העוצמה רבה יותר. למשל: פרויקטים קבוצתיים עם הורים; ישיבות יועצים עם היועץ/ת הבכיר; פרויקטים קבוצתיים עם

מורים/מחנכים; הנחייה של קבוצה קטנה של תלמידים בעלת בעיה משותפת; עבודה מערכתית כגון תכנון וביצוע תוכנית ייעוצית.

בין תחומי ההתנסות בהם נמצאו הבדלים בין הקבוצות, ישנם מספר תחומים בהם עוצמת מובהקות ההבדלים רבה יותר מאשר בתחומים אחרים, כגון : ישיבות יועצים עם היועץ/ת הבכיר; עבודה מנהלית־ארגונית; פעילויות מיוחדות בשעות אחר הצהריים והערב; פרויקטים קבוצתיים עם מורים/מחנכים.

תפיסת תחומי ההתנסות החשובים ביותר במהלך ההתמחות

לוח 2 מראה את התחומים הנתפסים כחשובים ביותר להכשרה במהלך ההתמחות על ידי שתי הקבוצות.

לוח 2: התפלגות תשובות היועצים המאמנים (N = 159) והסטודנטים המתמחים (N = 171) לגבי תחומי ההתנסות החשובים ביותר להכשרה במהלך ההתמחות

התחום	יועצים מאמנים		סטודנטים מתמחים	
	מספר תשובות	%	*מספר תשובות*	%
1. עבודה פרטנית עם תלמידים	134	84.3	152	88.4
2. הנחיית קבוצה קטנה של תלמידים בעלת בעיה משותפת	41	25.8	38	22.1
3. עבודה ייעוצית עם כיתה או חצי כיתה	50	31.4	49	28.5
4. היוועצות פרטנית עם מחנכים ו/או מורים	43	27.0	44	25.6
5. **היוועצות פרטנית עם הורים***	**29**	**18.2**	**52**	**30.2**
6. פגישות עם מנהל/צוות הנהלה	23	14.5	25	14.5
7. ישיבות הצוות הייעוצי בבית הספר	13	8.2	22	12.8
8. ישיבות הצוות הבין־מקצועי	32	20.1	28	16.3
9. ישיבות יועצים עם היועץ/ת הבכיר/ה	0	0	1	0.6
10. פרויקטים קבוצתיים עם מורים/מחנכים	18	11.3	25	14.5
11. עבודה מערכתית כגון תכנון וביצוע תוכנית ייעוצית	69	43.4	74	43.0
12. עבודה מנהלית־ארגונית	2	1.3	5	2.9
13. פרויקטים קבוצתיים עם הורים	2	1.3	3	1.7
14. פעילויות מיוחדות בשעות אחה"צ והערב	0	0	0	0

* $x^2 = 6.54$; df = 1; p = 0.01

לוח 2 מלמד שהיועצים המאמנים מדרגים במקום הראשון עבודה פרטנית עם תלמידים, במקום השני (אם כי בהפרש גדול) עבודה מערכתית, ובמקום השלישי – עבודה ייעוצית עם כיתה או חצי כיתה.

גם המתמחים מדרגים במקום הראשון עבודה פרטנית עם תלמידים, ובמקום השני (גם כאן בהפרש גדול), הם מדרגים עבודה מערכתית. בשני התחומים האלה יש דמיון רב ואף הסכמה בין דירוגי היועצים והמתמחים. לעומת זאת, במקום השלישי, המתמחים מדרגים את תחום ההיוועצות הפרטנית עם הורים, תחום בו נמצא הפער הגדול ביותר בין שתי הקבוצות (**הבדל מובהק**) בנוגע לתחומי ההתנסות הנחשבים כחשובים ביותר במהלך ההתמחות.

יש לשים לב שישנם מספר תחומים אשר החשיבות המיוחסת להם על ידי שתי הקבוצות היא קטנה ביותר או אף אפסית: ישיבות יועצים עם היועץ/ת הבכיר/ה; עבודה מנהלית־ארגונית; פרויקטים קבוצתיים עם הורים; פעילויות מיוחדות בשעות אחר הצהריים והערב.

ניתן לסכם ולומר, שבאופן כללי לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות בנושא זה, להוציא בתחום ההיוועצות הפרטנית עם הורים.

דיון

בחינת הממצאים הנוגעים להשוואה בין תפיסות היועצים לבין דיווחי המתמחים מצביעה על מספר מגמות בולטות. **בתחומי הצפייה** עולים הבדלים משמעותיים ברוב התחומים בין הצהרת היועצים המאמנים לגבי התחומים שיש לאפשר למתמחים לצפות, לבין דיווחי המתמחים לגבי התחומים בהם התאפשר להם לצפות בפועל, כאשר בכל התחומים דירוגי היועצים גבוהים יותר.

ייתכן שממצא זה משקף רצייה חברתית מסוימת מצד היועצים, או שהוא מצביע על כך שברמת ההצהרה, היועצים המאמנים אכן סבורים שרצוי לאפשר שיעורי צפייה גבוהים בכל התחומים שצוינו, אך במבחן המציאות הדבר לא יצא לפועל. לא ברור האם ההבדלים בין הקבוצות נובעים מהעדר הבנה או ידיעה ברורה של תפקיד היועץ המאמן ומחויבותו לחשוף את המתמחה לרוב תחומי עבודתו, או מהעדר הנחיות מפורטות ומחייבות לגבי התחומים שיש לאפשר למתמחה לצפות בהם. אולי הדבר קשור גם לנסיבות של עומס עבודה, מגבלות הזמן של היועצים העובדים בהיקפי משרה מצומצמים ובתפקידים מרובים, סגנונות עבודה שונים, וצרכי הנועצים במסגרות החינוכיות השונות.

מבט כללי על ממצאי הצפייה מראה שהמתמחים מדווחים על חשיפה מועטה יותר, בהשוואה להצהרות היועצים, לתחומים שהם בפירוש תחומי עבודה רשמיים של היועץ על פי הגדרת תפקידו (דשבסקי, 2005; טטר, 1997; לזובסקי ובכר, 1999א; שפ"י, 2005; American School Counselor Association [ASCA], 2003; Baker & Gerler, 2003; Erford, 2004). הכוונה לתחומים כגון: עבודה קבוצתית עם תלמידים, מורים והורים; עבודה מערכתית; היוועצות פרטנית וקבוצתית עם מחנכים, מורים

והורים; השתתפות בישיבות צוות (כגון: הצוות הייעוצי בבית הספר, הצוות הבין־מקצועי בבית הספר).

עיון מפורט יותר מצביע על פערים גדולים במיוחד בשלושה תחומים: פרויקטים קבוצתיים עם הורים, פעילויות מיוחדות בשעות אחר הצהריים והערב, וישיבות יועצים עם היועץ/ת הבכיר/ה. לגבי הפעילויות בשני התחומים הראשונים, ייתכן שהמתמחים לא יכלו להתפנות או להגיע לפעילויות אלה כי לרוב, פעילויות מסוג זה אינן מתקיימות בשעות הבוקר. ייתכן גם שלא כל היועצים מבצעים פעילויות אלה במסגרת עבודתם, או שהן מתבצעות בתדירות נמוכה (לזובסקי ובכר, 1999ב), עובדות המגבילות או אינן מאפשרות כלל את הצפייה בהן. בהקשר זה, יש לשים לב שתחום הפרויקטים הקבוצתיים עם הורים דורג במקום הכי נמוך על ידי שתי הקבוצות, ממצא הבא לחזק הנחות אלה.

לגבי ההשתתפות בישיבות עם היועץ/ת הבכיר/ה, השתתפות זו תלויה בהסכמתם המפורשת של היועצים הבכירים, ויש יועצים בכירים המאפשרים זאת ורואים בכך תרומה להכשרה ויש שמסרבים. אך יש גם לקחת בחשבון שאולי לא כל היועצים המאמנים מודעים לכך שעליהם ליזום פניה לאישור השתתפותו של המתמחה בפגישות אלה, ושעליהם לראות בהידוק הקשר של המתמחה עם הקבוצה הפרופסיונאלית חלק מתפקידם, כפי שמעידים ממצאים אחרים (לזובסקי, שמעוני ויצחק־מונסונגו, 2003).

בשניים מתחומי הצפייה, ההבדלים בין היועצים המאמנים לבין המתמחים אינם מובהקים: האחד הוא תחום העבודה הפרטנית עם תלמידים, בו הדירוגים גבוהים וקרובים מאוד; והשני הוא תחום הפגישות עם המנהל/צוות ההנהלה. נראה שקיימת הסכמה לגבי האפשרות לצפות בעבודה הפרטנית עם תלמידים מחד גיסא, וכמו כן, הסכמה לגבי קשיים אפשריים לצפות בפגישות עם ההנהלה, מאידך גיסא.

הממצא על בולטות הצפייה בעבודה פרטנית עם תלמידים הוא בהלימה עם הבולטות של תחום זה בעבודת היועץ בכלל (ראו לדוגמא: טטר, 1997; לזובסקי ובכר, 1999ב; Akos & Scarborough, 2004), ועם אחת הדרישות המרכזיות ברוב התכניות להכשרת יועצים בארצות הברית (Stickel, 1995). זאת, למרות הקריאה החוזרת ונשנית להעדפת הגישה המערכתית בייעוץ, כפי שזו באה לידי ביטוי במדיניות הרשמית בישראל ובעולם (דשבסקי, 2005; שפ"י, 2005; ASCA, 2003; Erford, 2003; Jackson et al., 2002).

באשר **לתחומי ההתנסות**, הדירוגים של שתי הקבוצות נמוכים יותר בהשוואה לתחומי הצפייה, אם כי עדיין בכל המקרים (להוציא הבדל קטן בתחום ההיוועצות הפרטנית עם הורים), דירוגי היועצים גבוהים יותר מאשר דירוגי המתמחים, וברוב התחומים ההבדלים בין שתי הקבוצות מובהקים.

נראה שבנוגע להתנסות, היועצים המאמנים זהירים יותר או מסויגים יותר, ומביעים דעה שמשקפת אפשרויות מוגבלות יותר להתנסות, דעה שאולי גם מציאותית יותר

בעיניהם. יחד עם זאת, הפערים בין הצהרותיהם של היועצים לגבי תחומי ההתנסות הרצויים, לבין התחומים בהם דיווחו המתמחים על התנסות בפועל מובהקים בעשרה מתוך ארבע עשרה תחומים. בשניים מהתחומים הפערים בין שתי הקבוצות גדולים במיוחד (ישיבות יועצים עם היועץ/ת הבכיר/ה ופעילויות מיוחדות בשעות אחר הצהריים והערב). ייתכן שגם לגבי ההתנסות, ההסבר לכך טמון במגבלות האפשריות שצוינו לעיל לגבי הצפייה בשני תחומים אלה. באשר לתחום העבודה המנהלית־ארגונית, שגם בו הפער גדול, למרות שהיועצים מרבים להתלונן על עומס מיותר בתחום זה (לזובסקי ובכר, 1999א; Ballard & Murgatroyd, 1999), וברמה ההצהרתית הם היו מאפשרים יותר התנסות למתמחה, בפועל הדבר לא התרחש. אולי ניתן לראות בממצא זה סימן לכך שהיועצים המאמנים אינם מרבים להטיל על המתמחים משימות שהם בעצמם לא היו רוצים לבצע, ושאינן בגדר הליבה של עבודת היועץ. עם זאת, חשוב שהמתמחים יכירו גם היבט זה של העבודה במקצוע.

עיון בארבעה תחומי ההתנסות בהם לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות מצביע בראש ובראשונה על תחום **העבודה הפרטנית עם תלמידים. נראה שזה התחום העיקרי בו המתמחים גם צפו וגם התנסו וזו המגמה השלטת.**

בנוגע לשלושה תחומי ההתנסות הנוספים בהם לא נתגלו פערים בין שתי הקבוצות (היוועצות פרטנית עם מחנכים ו/או מורים, היוועצות פרטנית עם הורים, פגישות עם מנהל/צוות הנהלה), היועצים מלכתחילה הביעו נכונות או יכולת נמוכות יותר לאפשר התנסות בתחומים אלה, ונראה שאכן כך זה היה על פי דיווחי המתמחים. יש לשים לב שלגבי ההיוועצות עם מורים והורים, היועצים המאמנים כן הצהירו על מתן אפשרות למתמחה לצפות בעבודתם בתחומים אלה, אך אין עמדתם דומה בנוגע להתנסות.

הממצאים הנוגעים **לתחומי ההתנסות החשובים ביותר להכשרה במהלך ההתמחות** אומרים דרשני. מצד אחד, קיימת הסכמה בין שתי הקבוצות בנוגע לחשיבות העבודה הפרטנית עם התלמידים, ממצא העולה בקנה אחד עם ההסכמה של היועצים והמתמחים לגבי ההתנסות בתחום זה. מצד שני, העבודה המערכתית ממוקמת על ידי שתי הקבוצות במקום השני מבחינת חשיבותה להכשרה, על אף העובדה שנתגלו הבדלים משמעותיים בין התפיסות על פי היועצים לבין מימושה בפועל על פי המתמחים. בנוסף, התחום השלישי בחשיבותו בעיני היועצים הוא עבודה עם כיתה או חצי כיתה, ממצא העולה בקנה אחד עם אחת הדרישות המרכזיות של רוב תכניות ההכשרה בארה"ב לגבי ההתנסות בעבודה קבוצתית (Stickel, 1995), אם כי ההלימה היא רק חלקית מאחר ואין כאן התייחסות לכל מגוון העבודה הקבוצתית לה נדרש היועץ (עם הורים, מורים, קבוצות קטנות של תלמידים בעלי בעיה משותפת). יתרה מכך, יש לזכור שגם בתחום זה נמצא הבדל משמעותי בין שתי הקבוצות.

לעומת זאת, בעיני המתמחים, התחום השלישי בחשיבותו להכשרה הוא תחום ההיוועצות הפרטנית עם הורים, תחום בו ההתנסות הייתה מועטה למדי וגם תחום בו הצהירו היועצים על פחות נכונות לאפשר בו התנסות למתמחה, וההבדל בין שתי

הקבוצות הוא מובהק. העובדה שלמספר תחומים מרכזיים בעבודת היועץ (למשל: עבודה קבוצתית, היוועצות) מיוחסת חשיבות לא רבה ולתחומים אחרים מיוחסת חשיבות נמוכה ביותר גם מעוררת סימני שאלה. נראה שממצאים אלה מחזקים את ההנחה בדבר העדר מודעות מספקת של היועצים המאמנים לגבי כל התחומים שמן הראוי לחשוף בפני המתמחים. ייתכן גם שתחומים אלה לא תוארו בפרוטרוט או לא נדרשו בבירור בהנחיות ליועצים המאמנים ולמתמחים, מאחר וכאמור, קיימת שונות רבה בין התכניות בנוגע לדרישות מהמתמחים וכן בסוג ההנחיות, רמת הפירוט שלהן וחוזה העבודה עם היועץ המאמן.

מסקנות, השלכות יישומיות והמלצות להמשך מחקר

התמונה המצטיירת מממצאים אלה מצביעה על **חשיפה לא מאוזנת** של המתמחים לתחומי עבודתו של היועץ החינוכי. ייתכן שהמשקל המרכזי שמקבלת העבודה הפרטנית עם תלמידים, הן בצפייה והן בהתנסות, נובע לא רק מהמקום המרכזי שתחום זה תופס בעבודת היועץ. ייתכן שיש סיבות נוספות לכך כגון, תנאי ההתנסות בבית הספר ואופי וכמות ההתנסות, המאפשרים ביתר קלות להתנסות בעבודה פרטנית. כך למשל, קל יותר להפנות מתמחים להתנסות בעבודה פרטנית מאשר להפנותם לעבודה עם קבוצות וכיתות, המצריכה התארגנות אחרת ומורכבת יותר. ייתכן שמסיבה דומה יש פחות אפשרות להפנות מתמחים לצפייה בתחומי העבודה הקבוצתית, במידה ופעילויות אלה לא מבוצעות בימים בהם נוכח המתמחה בבית הספר. כמו כן, בתחומי ההיוועצות (עם מחנכים, הורים), נראה שהדבר מתאפשר יותר בתחומי הצפייה מאשר בהתנסות, אם כי בשיעורים נמוכים יותר מכפי שהוצהרו על ידי היועצים. אך לגבי ההתנסות בתחום זה, הרבה פחות יועצים ומתמחים מדווחים על האפשרות להתנסות בהיוועצות, על אף היותו היום אחד התחומים המרכזיים ביותר בעבודת היועץ (טטר וגוזלן, 2000; Shoffner & Briggs, 2001). אולי הדבר קשור למעמדו של המתמחה בבית הספר כמתלמד וכ"אורח מבחוץ", וכן למידה בה הורים ואנשי צוות מוכנים לראות בו שותף להיוועצות. יש לציין שהיוועצות מניחה יחס של שוויוניות בין שני הצדדים, כאשר לכל צד יש תרומה ייחודית משלו בפיתוח התובנות על הנוער או על הסיטואציה הייעוצית.

העדר האיזון בחשיפה לכל תחומי התפקיד של היועץ במהלך ההתמחות מעלה תהיות בנוגע לטיבה, איכותה ומידת עדכונה של הכשרת היועצים לעתיד לקראת מילוי התפקידים הרבים והמורכבים שהיועץ החינוכי נדרש למלא בימינו (דשבסקי, 2005; ASCA, 2003; Paisley & McMahon, 2001; The Education Trust, 2004; Studer, 2005). כמו כן, החשיפה המוגבלת לתחומי התפקיד יוצרת קושי בזיהוי הייחוד המקצועי והסמכות המקצועית, בפיתוח הזהות המקצועית המובחנת (לזובסקי, 1998) ובתפיסה כוללנית של תפקיד היועץ החינוכי על כל היבטיו, והיא עלולה להוביל לצמצום בטווח הביצוע של התפקיד. בעיה נוספת שעלולה להיווצר ושלמעשה כבר קיימת במידה זו או אחרת (Akos & Scarborough, 2004), היא הפער בין ההכשרה במוסדות האקדמיים לבין מה שפוגשים המתמחים בפועל בשדה.

אמנם יש מקום לקחת בחשבון את השונות הקיימת בין המאפיינים והצרכים של בתי הספר, היועצים המאמנים והסטודנטים המתמחים, אך ההתנסות המוגבלת של המתמחים במגוון תחומי העבודה מעוררת ספקות לגבי מתן הזדמנות אמיתית למתמחים להתנסות בתחומי העבודה המצופים מיועץ חינוכי פרופסיונאלי (CACREP, 2001). אם אכן ההתמחות היא הלמידה בעלת הערך הרב ביותר בשלבי הסוציאליזציה הראשונית למקצוע (Hoffman, 2001), אזי יש לפעול להגברת ההתמקצעות והסטנדרטיזציה של ההתמחות.

מן הממצאים המוצגים במאמר זה ניתן להסיק מספר השלכות יישומיות. ראשית, יש לשוות להתמחות את החשיבות, המעמד והיוקרה הראויים לה. כדברי קרספי (Crespi, 2002, p. 34): "ההתמחות בייעוץ חינוכי לא תמיד קיבלה את הכבוד שהיא בצדק ראויה לו...אך יש לזכור שעל מנת לזכות בכבוד זה יש להוגג בבהירות ובקפדנות בכל ההיבטים הקשורים להתמחות". אמנם בשנים האחרונות ניכרים המאמצים של תכניות ההכשרה לייעוץ בארץ ובעולם לפתח את ההתמחות, כחלק מפיתוח סטנדרטים פרופסיונאליים להכשרה ולפרקטיקה בייעוץ, אולם נראה שיש ליזום מהלכים נוספים שיגדירו ביתר בירור ובדקדקנות את ההתמחות על מטרותיה, תכניה ותהליכיה בהתאם לדרישות של מקצוע הייעוץ בימינו.

על כן, יש לדאוג **לפיתוח סטנדרטים ברורים המחייבים עבור כל המתמחים בייעוץ בכל התכניות**. בדרך זו אפשר יהיה להבטיח התנסות בעלת **מכנה משותף גרעיני** לכל המתמחים בייעוץ חינוכי ובכך להיטיב עם ההכשרה והפרופסיה. הסטנדרטים יכולים להיות בגדר תכנית ליבה שתותיר מרחב לכל תכנית להוסיף את ההדגשים הייחודיים שלה, ושתאפשר גם מרחב תמרון ליועצים ולמתמחים בהתאם לצרכים שעולים מהשטח.

על המתמחים לדעת בבירור ובפרוטרוט מהן הציפיות והדרישות מהם לגבי תחומי העבודה ומשימות העבודה. דרישות אלה צריכות להיות מנוסחות בצורה אופרטיבית כדי לאפשר תכנון, ביצוע והערכה. כך למשל, אם נדרש ממתמחה להשתתף בפעילויות של אחר הצהריים והערב, עליו לדעת זאת מראש כדי שיוכל לעשות את כל הסידורים הדרושים כדי לעמוד במחויבות זו. דומה הדבר לגבי פעילויות המתבצעות בימים בהם המתמחה אינו נוכח בבית הספר. יש גם להבהיר האם נדרש מהמתמחה לנצל את חופשת הסמסטר כדי להיחשף לפעילויות אלה.

כמו כן, יש להעביר הנחיות ברורות, מדויקות ומפורטות ליועצים המאמנים כדי שיוכלו להתאים את תכנית עבודתם ולוח הזמנים שלהם לדרישות ההתמחות, וכן לעצב תכנית עבודה למתמחים שתאפשר לחשוף בפניהם קשת רחבה של תחומי עבודתו. הנחיות אלה גם יכולות לסייע ליועצים המאמנים לבדוק האם הם יכולים להיערך ולהבטיח את התנאים הנאותים לקליטת מתמחה (כולל שיתוף פעולה של צוות בית הספר), לפני שהם מתחייבים לכך. בשנים האחרונות הולכת וגוברת הקריאה לפתח ולשפר את חוזי העבודה להתמחות, באופן שיפרטו בדרך מעשית וברורה את משימות

העבודה, תהליכיה ואף את דרכי ההערכה של המתמחה (לזובסקי ושמעוני, 2006). חוזי עבודה משופרים עשויים לתרום לייעול ההתמחות, תוך תיאום ציפיות והערכה של מידת המטרות שנקבעו.

לסיום נציין, שהמאמר הנוכחי מתאר את תחומי הצפייה וההתנסות על פי דיווחים עצמיים של יועצים ושל מתמחים וזו המגבלה העיקרית שלו. במחקרים מסוג זה יש לקחת בחשבון מידה מסוימת של רצייה חברתית מצד היועצים, ואולי השפעה של גורמים סובייקטיביים נוספים בקרב המתמחים (כגון מידת ההצלחה או אי ההצלחה, טיב היחסים עם היועץ המאמן ועוד). אף על פי כן, ממצאי עבודה זו הולמים במידה רבה ממצאים של עבודות אחרות בעולם (Stickel, 1995) ובהיותו פורץ דרך בישראל, נקודת המוצא של המחקר היא אקספלורטיבית. ממצאי המחקר הנוכחי עשויים לספק תשתית למחקרי המשך מקיפים יותר על נושא ההתמחות בייעוץ חינוכי במטרה להגיע להבחנה רחבה וחדה יותר.

ההמלצה להרחיב את המחקר וההערכה בנושא ההתמחות היא כורח המציאות. רצוי לערוך ראיונות עומק עם יועצים מאמנים ועם מתמחים כדי להעשיר את ההבנה של תפיסותיהם והערכותיהם. מומלץ מאוד להמשיך במחקר עתידי בקנה מידה ארצי ולבחון את תפיסותיהם של בעלי עניין נוספים, כגון: ראשי תכניות לייעוץ חינוכי, מרכזי הכשרה מעשית, יועצים בכירים, מנהלים, מורים ועוד), וכן לבדוק האם קיימים הבדלים בתפיסות בקרב מגזרים שונים ובמסגרות חינוכיות שונות. רצוי גם לבחון את הסילבוסים, ההנחיות וחוזי העבודה הנוגעים לעבודת ההתמחות בכל התכניות להכשרת יועצים וללמוד על טיבם, מידת הדמיון והשוני, וכמו כן, להעריך את הביצוע בשטח מול המטרות והדרישות שהוצבו. מומלץ גם לערוך מחקר אשר יעקוב אחר ביצוע ההתמחות בפועל לאורך זמן במטרה להסיק מסקנות כוללניות יותר. גם מחקרים משותפים עם חוקרים בארצות אחרות עשויים להאיר זוויות נוספות על נושא.

ההתמחות בייעוץ חינוכי היא אחד המרכיבים המרכזיים בהכשרה לייעוץ חינוכי, בייחוד בעידן זה של סטנדרטיזציה של הייעוץ ושל תהליך מואץ ורציף של התמקצעות. מתן הדעת לממצאים העולים מהשטח והסקת מסקנות אופרטיביות, תוך המשך מעקב, הערכה ומחקר עשויים לתרום להבטחת איכותה של ההכשרה המעשית ושל ההכשרה לייעוץ בכללותה. מומלץ גם שראשי התוכניות ישתפו פעולה ביניהם בנושא זה , בתיאום עם מנהיגי הייעוץ בשדה למען גיבוש מדיניות שתיטיב עם המתכשרים ועם הפרופסיה.

מקורות

אגודת היועצים החינוכיים בישראל. (תשנ"ט). **הגרעין המשותף להסמכת יועצים חינוכיים בעלי תואר שני**. תל־אביב: אגודת היועצים.

דשבסקי, ע' (2005). **שירותי הייעוץ החינוכי בזיקה לועדת דברת**. אוחזר ב־26 לאוקטובר,

2005, מאתר השירות הפסיכולוגי־ייעוצי (שפ"י), באגף ייעוץ:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/gapim/yeutz/Tafkidim/SheruteyYeutz.htm

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

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

לזובסקי, ר' (1998). אוטונומיה וייחודיות בייעוץ חינוכי. בתוך ר' לזובסקי וש' פלדמן (עורכות), **מרחב ונחלה בייעוץ חינוכי**, עמ' 11-21. המגמה לייעוץ חינוכי, מכללת בית ברל: רכס.

לזובסקי, ר' (2004). קשר של צמיחה – אימון מתמחים בייעוץ. בתוך ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית הספר בחברה משתנה**, עמ' 423-442. תל אביב, אוניברסיטת תל אביב: רמות.

לזובסקי, ר' ובכר, ש' (1999א). היועץ החינוכי הפרופסיונאלי: אוריינטציה פרופסיונאלית וזהות מקצועית במהלך הסוציאליזציה לייעוץ. **הייעוץ החינוכי, 4**, 172-186.

לזובסקי, ר' ובכר, ש' (1999ב). הצהרה וביצוע בייעוץ חינוכי בבית הספר: בחינה מחודשת של סגנון עבודה מערכתי לעומת סגנון עבודה פרטני. **עיונים בחינוך, 4**(1), 33-58.

לזובסקי, ר' ושמעוני, א' (2004). היועץ המאמן מתמחים בייעוץ חינוכי – מאפייני התפקיד הרצוי. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 19**, 73-95.

לזובסקי, ר' ושמעוני, א' (2006). אימון ואמון – חוזה העבודה בין יועצים מאמנים לבין סטודנטים מתמחים בייעוץ חינוכי. **דפים, 43**, 104-123.

לזובסקי, ר' ושמעוני, א' (2009). **אוגדן ליועץ המאמן**. בית ברל: המכללה האקדמית בית ברל, המגמה ללימודי תואר שני בייעוץ חינוכי.

לזובסקי, ר', שמעוני, א' ויצחק־מונסונגו, ע' (2003). **היועץ המאמן סטודנטים – תפיסת תפקיד**. מכללת בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה.

שירות פסיכולוגי ייעוצי [שפ"י] (2000). **שם התפקיד: יועצת מאמנת לסטודנטים לייעוץ בסטאז'**. מסמך פנימי. ירושלים: משרד החינוך.

שירות פסיכולוגי ייעוצי [שפ"י] (2005). **תיאור תפקידים**. אוחזר ב־20 לאוקטובר, 2005, מאתר שפ"י: http://www.education.gov.il/shefi

Akos, P., & Scarborough, J. L. (2004). An examination of the clinical preparation of school counselors. *Counselor Education & Supervision, 44*, 96-107.

American School Counselor Association [ASCA] (2003). *The national model for school counseling programs*. Alexandria, VA: Author.

Baker, S., & Gerler, E. (2003). Counseling in schools. In D. Locke, J. Meyers, & E. Herr (Eds.), *The handbook of counseling* (pp. 289-318). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ballard, M., & Murgatroyd, W. (1999). Defending a vital program: School counselors define their roles. *NASSP Bulletin, 83*, 19-26.

Bikos, L. H., Axton, B. S., & Kaulukuki, G. H. (1994). *Professional induction: A*

naturalistic inquiry into the evolution from student to helping professional. Symposium presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, Los Angeles, CA, August 1994.

Blackman, L., Hayes, R., Reeves, P., & Paisley, P. (2002). Building a bridge: Counselor educated-school counselor collaboration. *Counselor Education & Supervision, 41*, 243-255.

Brott, P., & Myers, J. (1999). Development of professional school counselor identity: A grounded theory. *Professional School Counseling, 2*, 339-348.

Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs [CACREP] (2001). *CACREP accreditation manual*. Alexandria, VA: Author.

Coy, D., & Sears, S. (1991). *The scope and practice of the secondary school counselor* (Report No. EDO C6-90-8). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED328830).

Crespi, T. (2002, April). Internship training in schools: Considerations and credentialing concerns. *Counseling Today*, p. 34.

Dye, H. A., & Borders, L. D. (1990). Counseling supervisors: Standards for preparation and practice. *Journal of Counseling & Development, 69*, 27-29.

The Education Trust. (2004). *National Center for Transforming School Counseling at the Education Trust*. Retrieved August, 5, 2005, from
http://www2. Edtrust. Org/EdTrust/Transforming+School+Counseling/main

Erford, B. T. (2003). *Transforming the school counseling profession*. Columbus, OH: Merril-Prentice Hall.

Erford, B. T. (2004). *Professional school counseling — A handbook of theories, programs & practices*. Austin, TX: Pro-Ed, Inc.

Hoffman, R. (2001). Maximizing internship experiences for school counselors-in-training. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED454487).

Holloway, E. L. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Jackson, C. M., Snow, B. M., Boes, S. R., Phillips, P. L., Powell Stanard, R., Painter, L. C., & Wulff, M. B. (2002). Inducting the transformed school counselor into the profession. *Theory into Practice, 41*(3), 177- 185.

Kahn, B. B. (1999). Priorities and practices in field supervision of school counseling students. *Professional School Counseling, 3*(2), 128-136.

Lazovsky, R., & Shimoni, A. (2005). The working contract between the on-site mentor and school counseling students during internship — Contents and processes. *Mentoring & Tutoring, 13*(3), 367-382.

Manzanares, M. G., OwHalloran, T. M., McCartney, T. J., Filer, R. D., Varhely, S. C., & Calhoun, K. (2004). CD-Rom technology for education and support of site supervisors. *Counselor Education & Supervision, 43*(3), 220-231.

Nelson, M. D., & Johnson, P. (1999). School counselors as supervisors: An integrated approach for supervising school counseling interns. *Counselor Education & Supervision, 39*(2), 89-101.

Neufeldt, S. A. (1999). *Supervision strategies for the first practicum* (2nd ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.

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

Patton , M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand-Oaks, CA: Sage.

Peace, S. D., & Sprinthall, N. A. (1998). Training school counselors to supervise beginning counselors: Theory, research and practice. *Professional School Counseling, 1*(5), 2-8.

Perusse, R., Goodnough, G. E., & Noel, C. J. (2001). A national survey of school counselor preparation programs: Screening, methods, faculty experiences, curricular content, and field requirements. *Counselor Education & Supervision, 40*, 252-262.

Roberts, W. B., Jr., & Auger, R. (2000). *Intern site placement directory*. Mankato, MN: Minnesota State University, Department of Counseling and Student Personnel, Professional School Counseling Program.

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

Shoffner, M. F., Briggs, M. K. (2001). An interactive approach for developing inter-professional collaboration: Preparing school counselors. *Counselor Education & Supervision, 40*, 193-202.

Sink, C. A. & Stroh, H. R. (2006). Practical significance: The use of effect sizes in school counseling research. *Professional School Counseling, 9*(5), 401-411.

Stanley, P. (2003). *School counseling internship*. Department of Counselor Education. Radford, VA: Radford University.

Stickel, S. (1995, March). *The internship in school counseling: A national survey of counselor training programs*. Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association, Hilton Head, SC.

Studer, J. (2005). Supervising school counselors-in-training: A guide for field supervisors. *Professional School Counseling, 35*, 32-42.

Studer, J. (2006). *Supervising the school counselor trainee – Guidelines for practice.*

Alexandria, VA: American Counseling Association.

Sutton, J. M. Jr., & Page, B. J. (1994). Post-degree supervision of school counselors. *The School Counselor, 42*, 32-39.

Tentoni, S. (1995). The mentoring of counseling students: A concept in search of a paradigm. *Counselor Education & Supervision, 35*, 32-42.

Thomas, C. G. (1992). *Mentoring: A professional approach to supervision.* Symposium presented at the Annual Convention of the American psychological Association, Washington, D. C., August 1992.

Van-Zandt, C. E., & Perry, N. S. (1992). Helping the rookie school counselor: A mentoring project. *School Counselor, 39*, 158-163.

עמדות הורים כלפי חינוך לקריירה בגיל הגן

אורלי דן ורחל גלי צינמון

תקציר

המחקר הנוכחי בחן את עמדותיהם של הורים כלפי הגישה ההתפתחותית לקריירה ויישומה בתוכניות חינוכיות לגיל הגן. עמדות ההורים נבדקו בזיקה למשתנים אישיים וסביבתיים: מגדר, השכלה ומצב כלכלי. במחקר השתתפו 155 הורים (54 גברים ו־101 נשים) בטווח הגילאים של 24-55 שנה (M=38, SD=5.31). המשתתפים, הורים לילדים בגילאי 4־5, מילאו שאלון שחובר לצורך המחקר הנוכחי וכלל 53 פריטים המתייחסים לשלושת היבטי העמדה כלפי חינוך לקריירה. ממצאי המחקר עולה כי ההורים מביעים מידת הסכמה בינונית עם הגישה ההתפתחותית לקריירה לפיה כבר בגיל צעיר נבנים היסודות לעמדות וכישורים בתחום הבחירה המקצועית, אך כ־62% ההורים מסכימים במידה רבה לחנך לנושא כבר מגיל צעיר. מגדר, השכלה ומצב כלכלי נמצאו בקשר חיובי מובהק עם עמדות. השכלה גבוהה ורווחה כלכלית גבוהה מנבאים עמדות חיוביות כלפי חינוך לקריירה בגיל הגן. נשים מבטאות עמדות חיוביות יותר מגברים כלפי חינוך לקריירה. נדונו השלכות יישומיות להפעלתן של תוכניות חינוכיות לקריירה.

מבוא

הגישה ההתפתחותית לקריירה מדגישה את שלב החיים של הגיל הרך כשלב חשוב בתהליך התפתחותו של הפרט. שלב זה מהווה בסיס חיוני בהתפתחותה של אוריינטציה כלפי מקצועות ועולם העבודה, יצירת תשתית של ידע על מקצועות ועל עצמי וניצני מודעות ליכולות ונטיות אישיות (Gottfredson, 1981; Super, 1990). ההסכמה התיאורטית בדבר תרומתו של שלב חיים זה להתפתחות הקריירה של הפרט בשלבי חיים מתקדמים מדגישה את החשיבות בבנייה והפעלה של תוכניות חינוכית בתחום החינוך לקריירה כבר בגן הילדים (Hartung, Porfeli & Vondracek, 2005), כאשר עמדות ההורים כלפי הנושא מהוות משתנה חשוב בהצלחתן (Palmer & Cochran,1988). למרות חשיבותו הרבה של תחום החינוך לקריירה בגיל הגן, הידע המצוי בידינו בדבר עמדות ההורים כלפי הגישה ההתפתחותית לקריירה וביחס להפעלתן של תוכניות התערבות, הוא מועט ביותר (Hartung et al., 2005). לא ידוע באיזו מידה תופסים ההורים את בחירת המקצוע כתהליך התפתחותי או כאירוע חד פעמי הקשור למבוגרים בלבד, ולא ברור באיזו מידה הם מעוניינים כי תחום החינוך לקריירה ישולב כבר בגן. חוסר היכולת לתת מענה על שאלות אלה מקשה על הפעלתן המוצלחת של תוכניות בתחום החינוך לקריירה בגיל הרך. לפיכך, מתמקד המחקר הנוכחי בחקר עמדות הורים כלפי הגישה ההתפתחותית לקריירה ובבחינת נכונותם ליישומה של תוכנית כזו בגן הילדים. עמדות אלה ייבחנו בזיקה למשתני רקע שנמצאו קשורים לעמדותיהם של ההורים – מגדר, השכלה, מסלול התפתחות מקצועי ומצב כלכלי.

הגישה ההתפתחותית לקריירה וביטוייה בגיל הגן

אחת הגישות המרכזיות והמקובלות היום בתחום הפסיכולגיה התעסוקתית היא הגישה ההתפתחותית לקריירה (Herring, 1998). גישה זו רואה בבחירת המקצוע תהליך המתחיל בלידה ונמשך לאורך כל החיים, תוך שימת דגש על השלבים ההתפתחותיים שהאדם עובר ועל תפקידים נוספים אותם הוא ממלא לצד התפקיד המקצועי. דונאלד סופר, (Super, 1990) ממיסדיה של הגישה ההתפתחותית לקריירה, מאיר את השלב ההתפתחותי הצעיר כשלב שבו מושתתים היסודות לבחירות המקצועיות של האדם. השלב הראשון במודל שפיתח הוא "שלב הפנטזיה" המתרחש בין הלידה לגיל 10. שלב זה מאופיין בשליטת הצרכים והדמיון, כאשר למשחק הדרמטי בשלב זה תפקיד מרכזי בהבנת תפקידי קריירה.

גוטפרדסון (Gottferdson, 1981) מדגישה גם היא שלבים בהתפתחותן של שאיפות מקצועיות. היא מציינת את שלב האוריינטציה כלפי גודל וכוח (גילאי 3־4 לערך) בו מבטאים הילדים חלומות (להיות נסיכה או פיה), ואת שלב האוריינטציה לתפקידים מגדריים (גילאי 6־8) בו מתפתחת העדפה מקצועית המשקפת רצון לבצע בחירה המתאימה למגדר אליו שייכים. לדוגמא: בת תבטא את הרצון למקצוע טיפולי כגון מורה, ואילו בן יבטא את הרצון למקצוע פיזי כגון כבאי.

מודלים תיאורטיים אלה של סופר וגוטפרדסון קשורים עם תיאוריות התפתחות הילד של פיאז'ה (Piaget, 1977) וויגוצקי (Vygotsky, 1978) (Magnuson & Starr, 2000). פיאז'ה מדגיש את אופיה ההדרגתי והאוניברסלי של התפתחות הילד, כאשר הילד בונה את הידע שלו על הסביבה תוך חקירתה והתבססות על ידע קודם שרכש. התבוננות בתפקידי ההורים ובוגרים משמעותיים אחרים יוצרת ידע מסויים על עולם העבודה ובאה לידי ביטוי במילוי תפקידי ההורים במשחק הסוציו־דרמטי של הילדים. ידע זה מהווה גם את התשתית לידע העתידי שיירכש על עולם העבודה. ויגוצקי (Vygotsky, 1978) מדגיש את ההיבטים התרבותיים ויחסי הגומלין של ההתפתחות. אינטראקציה של הורה־ילד ותווך הורי משפיעים על תהליך הלמידה. לפי גישה זו, חשיפה מתוכננת ומתווכת של מקצועות שונים ושל עולם העבודה על ידי ההורים ומבוגרים משמעותיים עשוייה לתרום לתהליך הלמידה של הילדים.

הגישה ההתפתחותית לקריירה בצד הגישות העוסקות בהתפתחות בגיל הרך מצביעות על האפשרויות הטמונות בתוכניות חינוכיות בקריירה בגיל הרך לקידום וטיוב תהליכי בחירה עתידיים. לפי גישות אלה, תוכניות אשר תתמקדנה ביצירת מודעות לעולם העבודה ובתפקידיהם של מבוגרים, בהקניית מיומנויות של תכנון וחקירה ובהתייחסות לסוגיית המגדור בעולם העבודה עשויות ליצור בסיס להתפתחותן של אסטרטגיות התנהגות אדפטיביות ויעילות בעתיד.

תוכניות חינוכיות בתחום הקריירה בגני ילדים

ההסכמה התיאורטית בדבר מקומו של הגיל הרך בתהליך התפתחות הקריירה עדיין אינה באה לידי ביטוי ברור במערכת החינוך הקדם־יסודית. אף בארצות הברית, בה

תחום החינוך לקריירה מפותח ומבוסס החל מגיל בית הספר היסודי ועד לאוניברסיטאות, הנושא אינו מבוסס במסגרות החינוך הקדם יסודי (Lapan & Kosciulek, 2001). סקירה של תוכניות התערבות חינוכיות המוצעות כיום בישראל לגני הילדים, כפי שהיא מופיעה באתר האגף לחינוך קדם יסודי (אתר משרד החינוך, 2008), העלתה מגוון תוכניות מניעתיות ומיטביות תחת הכותרת של "כישורי חיים" כמו: חינוך לבריאות, בטיחות בדרכים, מניעת אלימות, מניעת התעללות, בינת הלב, יש לי פתרון, לחיות בחברה ערכית, מעגל הקסם ועוד. למרות שתוכניות אלה עוסקות גם בהקניית מיומנויות החיוניות לתהליך התפתחות הקריירה של הפרט כמו היכרות עם עצמי, הקניית מיומנויות תקשורת ועבודה בקבוצה, אין לראות בהן תחליף לתוכנית שנגזרת מהגישה ההתפתחותית לקריירה, המכוונת לנושא על ידי הקניית ידע ומיומנויות ספציפיים.

הטמעתן של תוכניות חינוכיות בתוכנית הלימודים של הגן צריכה להתחשב בעמדותיהם של ההורים בשל מרכזיותם בהצלחת יישום תוכניות חינוכיות (Palmer & Cochran,1988) ולנוכח תפקידם החשוב בתהליכי ההתפתחות של הילד בכלל ובתחום הקריירה בפרט (Waston & McMahon, 2005). לנוכח חשיבותו של החינוך לקריירה בגיל הרך ולאור העובדה שלא נמצא בידינו ידע על עמדתם של ההורים בתחום זה, בחן המחקר הנוכחי עמדות של הורים כלפי חינוך לקריירה.

עמדות הורים כלפי תוכניות התערבות

מחקרי עמדות תופסים מקום נכבד בספרות המחקרית־חינוכית. העמדה מסייעת לאדם לארגן את עולמו והתנהגותו ומשרתת צרכים חברתיים ופסיכולוגיים (שורצולד, 2000). הגישה התלת־רכיבית לחקר עמדות מהווה את הבסיס למחקר הנוכחי. גישה זו מגדירה את מושג העמדה באמצעות שלושה מרכיבים: המרכיב **הקוגניטיבי** – המתייחס לידע האדם ולתפיסתו ואמונתו של היחיד כלפי האובייקט, המרכיב **הרגשי** – הכולל את הרגש הקשור לאובייקט והמרכיב **ההתנהגותי** – הכולל את כל ההתנהגות והנכונות להתנהגות (שורצולד, 2000). לפיכך, בניסיון לברר את עמדותיהם של הורים כלפי חינוך לקריירה בגיל הגן נתייחס לשלושת ההיבטים: הקוגניטיבי – המבטא עמדות של אמונה המכירה בהיבט ההתפתחותי של בחירת מקצוע ואורח חיים או אינה מכירה בו; המרכיב הרגשי – מה ההורים מרגישים כלפי נושא זה והמרכיב ההתנהגותי – נכונות של ההורים ליישומה של תוכנית כזו בגן הילדים של ילדיהם.

עמדות הורים כלפי תוכניות מניעה נחקרו באופן מועט (ישראלאשווילי, 1999). ממחקרים שונים אנו למדים כי למשתנים סוציולוגיים כגון מעמד סוציו־אקונומי, מגדר והשכלה ישנה השפעה על עמדות ההורים (דמרי, 1990; קורת 1998;,Beck, Scaffa, Swift & Ko, 1995; Cochran, 1993; Crouter and McHale, 1993; Okagaki & Divecha, 1993). לפיכך, עמדות ההורים כלפי חינוך לקריירה בגיל הרך ייבחנו בזיקה למשתנים אלה.

לסיכום, המחקר הנוכחי בודק את עמדותיהם של ההורים כלפי הגישה

ההתפתחותית לקריירה וכלפי תוכניות חינוכיות בתחום הקריירה בגיל הגן. נבחן באיזו מידה מסכימים הורים עם הגישה ההתפתחותית לקריירה (היבט קוגניטיבי), עד כמה הם מוכנים כי תוכנית כזו תיושם בגן הילדים (היבט התנהגותי) ואיזה רגשות מעורר בהם נושא זה. היבטים אלה של עמדות ההורים ייבחנו בזיקה למשתני רקע שלהם: מעמד סוציו־אקונומי, השכלה, מגדר וההתפתחות המקצועית.

שיטה

נבדקים

במחקר השתתפו 155 הורים: 54 אבות ו־101 אמהות. הורים לילד אחד (לפחות) במסגרת גן עירוני, בגילאי 6-5. 90% מהמשיבים הם ילידי הארץ ו־90% נשואים. טווח גיל ההורים הוא בין 55-24 (M=38, *SD*=5.31). 80% מהנבדקים מתארים את מצבם הכלכלי כסביר ומעלה. למעלה ממחצית הנבדקים הם בעלי מקצועות הדורשים השכלה אקדמית (טכנולוגי מקצועי וחברתי מקצועי), כ־70% עובדים עד 8 שעות ביום. למעלה מ־60% הביעו שביעות רצון רבה מעבודתם ואינם מעוניינים להחליף מקצוע.

כלים

1. **שאלון עמדות כלפי חינוך לקריירה:** שאלון זה חובר לצורך המחקר הנוכחי על סמך ראיונות שקויימו עם הורים ועל סמך הספרות המקצועית המתייחסת לחינוך לקריירה בגיל הרך. עשרה ראיונות חצי מובנים באורך של כתשעים דקות לכל ראיון נערכו על ידי הכותבת הראשונה עם הורים לילדים בגילאי גן חובה. הראיונות כללו חמש שאלות עיקריות: 1. "מהו, לדעתך, תפקיד ההורים בחינוך לקריירה?" 2. "האם תפקידם בתחום זה דומה לתפקידם בתחומי חיים אחרים?" 3. "האם יש מקום, לדעתך, לשתף את הילדים הצעירים בחוויות מעולם העבודה ומדוע?" 4. "באיזה גיל צריך, לדעתך, להתחיל את החינוך לקריירה ומדוע?" 5. "אלו פעילויות הקשורות לעבודתך את/ה עושה עם ילדך?". כל הראיונות הוקלטו ושוכתבו, ולאחר מכן נותחו בשיטת ניתוח תוכן. התכנים שאותרו בראיונות והיגדים אשר נאמרו על ידי הורים הוו בסיס לבניית שאלון המחקר.

שאלון העמדות כולל ארבעה חלקים המורכבים מהיגדים המסודרים על סולם בן שש דרגות (1 – כלל לא מסכים, 6 – מסכים במידה רבה מאוד). החלק הראשון מורכב מ־18 היגדים הבודקים את ההיבט הקוגניטיבי של העמדה כלפי הגישה ההתפתחותית לקריירה. לדוגמה: "כדאי לחנך לחשיבות העבודה כבר מגיל צעיר", "חשיפת ילדים בגן חובה לחיי העבודה לא תתרום לעתידם" (היגד הפוך). ככל שהציון גבוה יותר כך עמדת ההורה חיובית יותר כלפי הגישה ההתפתחותית (מהימנות חלק זה α=.86).

חלקו השני של השאלון, בודק את המרכיב ההתנהגותי של העמדה ומורכב מ־18 היגדים הקשורים לגישות שונות כלפי **"תוכניות** חינוכיות לחיי עבודה" בגיל הגן, לדוגמא "אני לא רוצה שהגננת תבזבז את הזמן על חינוך לעבודה. יש נושאים חשובים יותר" (היגד הפוך) (מהימנות חלק זה α=.83).

חלקו השלישי של השאלון בודק את המרכיב הרגשי. חלק זה מורכב מ־7 היגדים המתייחסים לרגשותיו של ההורה כלפי הנושא "חינוך לחיי עבודה" בגיל הגן, כמו "הנושא 'חינוך לחיי עבודה' מעורר אצלי רגשות שליליים". ככל שהציון גבוה יותר, כך רגשותיו של ההורה לנושא זה חיוביים יותר (מהימנות חלק זה α=.87).

חלקו הרביעי של השאלון מציג בפני ההורה עשרה תכנים שונים שניתן לכלול בתוכנית של חינוך לקריירה לגיל הגן – היכרות עם נטיות ויכולות, הקניית מיומנויות של קבלת החלטות, היכרות עם מקצועות וכו'. ההורה התבקש לדרג את חשיבותו של כל נושא בעיניו על סולם בן 4 דרגות כאשר 1 מציין לא חשוב, ו־4 מציין חשוב ביותר.

2. **שאלון דמוגראפי**: השאלון הדמוגראפי כלל פרטים אישיים של המשיב, כגון: מין ההורה, מצב משפחתי, מספר ילדים, גיל הילדים, השכלת ההורה, מקצוע, מצב כלכלי, שביעות רצון מקצועית ועוד.

הליך

שאלון המחקר הועבר בהעברה ראשונית ל־20 הורים לילדים בגיל הגן. מחצית מהשאלונים הועברו להורים משכבה סוציו־אקונומית בינונית, ומחצית להורים משכבה סוציו־אקונומית נמוכה. השאלון הופץ בעזרת הגננות בגנים עירוניים בשכונות השונות. לאחר ההעברה הראשונית השאלון תוקף וצויינן. על מנת להגיע לבהירות ומהימנות גבוהים יותר ערכנו שינויים קלים בשאלון לאחר העברתו הראשונית בעקבות הערות של הנבדקים. לאחר תיקופו הועבר שאלון המחקר ל־150 הורים לילדים בגיל הגן, תוך הקפדה על חלוקה מגדרית שווה וייצוג שווה של מיצבים (סוציו־אקונומי בינוני/נמוך).

הופצו כ־250 שאלונים בגנים עירוניים בשכונות שונות במרכז הארץ. כמחצית מן השאלונים חולקו בשכונות מבוססות ואילו המחצית השנייה חולקה בשכונות ממיצבים נמוכים. אחוזי החזרת השאלונים ושיתוף הפעולה מצד ההורים בשכונות מן המיצב הבינוני היו גבוהים (כ־80%), בעוד שבשכונות מהמיצב הנמוך היו נמוכים (כ־20% החזרה).

הפצת השאלונים נעשתה בעזרת גננות. הן הפצת השאלונים והן מילויים נעשו בהתנדבות.

ממצאים

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את עמדותיהם של הורים כלפי הגישה ההתפתחותית לקריירה וכלפי תוכניות חינוכיות לקריירה, בזיקה למשתני רקע של ההורים. פרק התוצאות יציג סטטיסטיקה תיאורית ביחס לשלושת מרכיבי העמדה של הורים כלפי הגישה ההתפתחותית וכלפי תוכניות חינוכיות. בהמשך, יציג את תרומת משתני הרקע לעמדות אלה.

לוח 1 מציג ממוצעים, סטיות תקן ומתאמים בין שלושת מרכיבי העמדות כלפי חינוך לקריירה בגיל הגן:

לוח 1: ממוצעים, סטיות תקן ומתאמים בין שלושת מרכיבי העמדה

מרכיב העמדה	ממוצע	ס.ת.	1. קוגניטיבי	2. התנהגותי
1. קוגניטיבי	3.99	.84		
2. התנהגותי	4.57	.88	.74.**	
3. רגשי	4.23	1.23	.66**	.71**

p<.001 **

עיון בלוח 1 מצביע על מתאם חיובי גבוה בין שלושת מרכיבי העמדה. כמו כן ניתן לראות כי במרכיב הרגשי קיימת שונות גבוהה יחסית לשני המרכיבים האחרים. ממוצע המרכיב הקוגניטיבי הוא 3.99 (כאשר הטווח הוא 6־1, כך שככל שהציון גבוה יותר העמדה כלפי קריירה היא התפתחותית יותר). כלומר, קיימת הסכמה בינונית עם היגדים הטוענים כי בחירת מקצוע ובחירות אחרות בחיינו הינן תוצר של תהליך התפתחותי. כדי להבין טוב יותר איזו עמדה מייצג נתון זה בחנו כל אחד מ־18 ההיגדים של מרכיב זה בנפרד. שלושת ההיגדים אשר קיבלו את הערכים הגבוהים ביותר היו: "אפשר לספר לילדים על עולם העבודה ובכל פעם להרחיב יותר את המידע בהתאם לגיל הילד". (M=5.03, *SD*=1.03). "חשוב להסביר לילדים למה הוריהם עובדים ולא לחכות עם הסברים אלה לגיל בוגר יותר" (M=4.97, *SD*=1.34), ו"חשוב לספר לילדים על עולם העבודה ולא לחכות עד אשר יצטרכו לקבל החלטות הקשורות בבחירת מקצוע" (M=4.70, *SD*=1.41). לעומת זאת שלושת ההיגדים שמידת ההסכמה עימם הייתה הנמוכה ביותר היו: "הנושאים הנלמדים בגן חובה עשויים להשפיע על התפתחותו המקצועית של הילד בבגרותו" (M=3.53, *SD*=1.80) "חינוך לעבודה הוא חלק מהתהליך החינוכי ומתאים לגן חובה" (M=3.46, *SD*=1.80), "חשיפת הילדים בגן חובה לחיי העבודה תתרום לעתידם המקצועי" (M=3.40, *SD*=1.75). ניתן לראות כי ההיגדים עימם הייתה מידת הסכמה רבה היו אלה אשר התייחסו לאפשרות שיתוף הילדים בהיבטים שונים של עולם העבודה, ללא התייחסות ממוקדת להשפעות של חינוך לקריירה על עתיד הילדים. לעומת זאת, ההיגדים עימם הייתה מידת הסכמה נמוכה התייחסו באופן ישיר יותר להיבט ההתפתחותי של בחירת מקצוע. כלומר, קיימת הסכמה בינונית בלבד עם הגישה ההתפתחותית לקריירה. חיזוק למימצא זה עלה גם בראיונות ההורים, בהם הושמעה הטענה כי "יש להגן על הילדים מהצרות של עולם העבודה. זה עוד יגיע. בשביל מה להעמיס עליהם".

ציון המרכיב **ההתנהגותי** מעיד על נטייה לעמדות חיוביות ביחס ליישומה של תוכנית חינוכית לקריירה בגן. בחינת כל אחד מההיגדים המרכיבים היבט זה מעלה כי ההיגד אשר קיבל את מידת ההסכמה הגבוהה ביותר הוא זה המתייחס לחשיבות לימוד תוכן זהה לבנים ובנות (M=5.29, *SD*=.83).

מבחינה **רגשית** הציון מעיד, לכאורה, על רגש חיובי כלפי הגישה ההתפתחותית,

אך בחינת כל היגד בנפרד מעידה כי הנושא חינוך לקריירה מותיר את ההורים לילדי גן אדישים. ההיגד שזכה למידת ההסכמה הגבוהה ביותר הוא "אני אדיש/ה לחינוך לחיי עבודה" (M=5.09, SD=1.35), ואילו ההיגד שזכה למידת ההסכמה הנמוכה ביותר הוא "הנושא 'חינוך לחיי עבודה' קרוב מאוד ללבי" (M=3.44, SD=1.80).

לסיכום חלק זה של הממצאים ניתן לומר כי קיימת הסכמה בינונית עם הגישה ההתפתחותית לקריירה. הנושא אינו מלהיב את ההורים, אך הם תומכים במידה רבה ביישומה של תוכנית המתייחסת לעולם העבודה בגן הילדים באופן כללי ולא מעמיק, תוך התייחסות שווה לבנים ולבנות.

עמדות הורים בזיקה למשתני רקע

חלק זה של הממצאים מציג ממצאי ניתוחים שנעשו על מנת לבחון את עמדות ההורים בזיקה למשתני רקע: מגדר, השכלה ומצב כלכלי. הבדלים מגדריים נבחנו באמצעות מבחני t למדגמים בלתי תלויים. מבחנים אלה הצביעו על הבדלים מובהקים בין גברים לנשים בהיבט ההתנהגותי t(153)=2.08; p<.05: נשים מדווחות על עמדות חיוביות יותר מגברים בהיבט זה של העמדה (M=4.57 עבור נשים לעומת M=4.28 עבור גברים). גם בהיבט הרגשי נמצאו הבדלים מגדריים מובהקים; t(153)=2.04 p<.01: נשים מדווחות על עמדה רגשית חיובית יותר כלפי חינוך לקריירה (M=4.38) מגברים (M=3.92).

ניתוחי שונות הראו הבדלים מובהקים בשלושת מרכיבי העמדות בין קבוצות ההשכלה השונות:

מרכיב **קוגניטיבי** – בחירת מקצוע כתהליך התפתחותי (F(2,152)=5.98, p<.01): נמצא כי עמדה זו נמוכה יותר אצל הורים שלמדו עד 12 שנים (M=3.66, SD=0.88) מאשר אצל הורים שלמדו בין 13 ל־16 שנים (M=4.16, SD=0.76) והורים שלמדו 17 שנים ויותר (M=4.13, SD=0.82).

מרכיב **התנהגותי** – (F(2,152)=13.69, p<.001): נמצא כי עמדה זו נמוכה יותר אצל הורים שלמדו עד 12 שנים (M=3.94, SD=0.99) מאשר אצל הורים שלמדו בין 13 ל־16 שנים (M=4.67, SD=0.84) והורים שלמדו 17 שנים ויותר (M=4.83, SD=0.89).

מרכיב **רגשי** – (F(2,152)=3.61, p<.05): נמצא כי עמדה זו נמוכה יותר אצל הורים שלמדו עד 12 שנים (M=3.81, SD=1.50) מאשר אצל הורים שלמדו 17 שנים ויותר (M=4.47, SD=1.10).

השכלת הורים, לפיכך, קשורה לעמדות חיוביות כלפי הגישה ההתפתחותית לקריירה וייושמה בתוכנית התערבות בגיל הגן. ככל שהשכלת ההורה גבוהה יותר עמדותיו כלפי הנושא חיוביות יותר.

ניתוחי שונות לבחינת הבדלים בעמדות בקרב שלוש קבוצות הורים הנבדלות במצבן הכלכלי (אלה המדווחים כי מצבם טוב מאוד N=71, אלה המדווחים כי מצבם טוב N=56, ואלה המדווחים כי מצבם קשה N=28) הצביעו על אפקט מובהק של מצב

כלכלי μ=.08 .F(6,150)=2.19; p<.05 נמצא הבדל מובהק במרכיב הקוגניטיבי של העמדה

μ=.04 .F(2, 152)=3.30; p<.05 הורים המדווחים כי מצבם הכלכלי טוב מאוד מביעים עמדות חיוביות יותר כלפי הגישה ההתפתחותית לקריירה (M=4.67, SD=.43), לעומת אלה המדווחים כי מצבם טוב (M=3.82, SD=41) ואלה המדווחים כי מצבם הכלכלי קשה (M=3.48, SD=.39). כמו כן נמצאו הבדלים בהיבט ההתנהגותי של העמדה μ=.05 ;F(2,152)=3.88; p<.05. גם בהיבט זה, אלה המדווחים כי מצבם הכלכלי טוב מאוד מדווחים על עמדה חיובית יותר (M=4.78, SD=.58) לעומת אלה המדווחים על מצב כלכלי טוב (M=4.67, SD=.46) ואלה המדווחים על מצב כלכלי קשה (M=4.50, SD=.45).

לסיכום חלק זה של הממצאים ניתן לומר כי עמדות הורים כלפי חינוך לקריירה בגיל הרך קשורות למגדר, השכלה ומצב כלכלי. נשים נוטות להביע עמדות חיוביות יותר מגברים, ובעלי ההשכלה הגבוהה והמצב הכלכלי הטוב יותר נוטים להביע עמדות חיוביות יותר.

דיון

המחקר הנוכחי בחן את עמדותיהם של הורים לילדים בגיל הגן כלפי חינוך לקריירה בגיל זה. בדיקה זו התבססה על הידע האמפירי והתפיסה התיאורטית הרואים את תרומתם המשמעותית של הורים להצלחתן של תוכניות חינוכיות. בהתבסס על גישתו של שורצולד (2000) לחקר עמדות, נבדקו במחקר הנוכחי שלושת מרכיביה של העמדה – הידע, ההתנהגות והרגשות. שלושה מרכיבים אלה נחקרו בזיקה למשתנים אישיים ודמוגרפיים – מגדר, השכלה ומצב כלכלי.

הממצאים הקשורים למרכיב הקוגניטיבי של העמדות, היבט הבוחן האם ההורים תופסים את בחירת הקריירה כתהליך התפתחותי או כאירוע חד־פעמי המתרחש בבגרות, מראים כי ההורים מסכימים במידה בינונית עם הגישה שבחירת מקצוע היא תהליך התפתחותי ולא אירוע חד־פעמי, אך הם כן מעוניינים להתחיל לחנך לנושא מגיל צעיר. כמו כן, ניתן לראות כי קיימת הסכמה בינונית בקרב ההורים לגבי החינוך לחשיבות העבודה כבר מגיל צעיר. כלומר, בצד ההסתייגות מהעובדה שלידע ולהתנסויות בגיל צעיר בתחום הקריירה יש השלכות לגבי המשך התפתחות הקריירה בגיל מבוגר יותר, קיימת הסכמה בקרב הנבדקים כי להתנסויות בגיל צעיר עשויות להיות השלכות על חייו המקצועיים העתידיים של הילד. יחד עם זאת, הממצאים במרכיב ההתנהגותי של העמדות מרמזים כי שילובן של תוכניות התפתחות קריירה בתוכנית הלימודים של גן חובה בהחלט עשוייה לקבל את תמיכת ההורים.

תוכניות חינוכיות בתחום הקריירה בגיל הגן אינן מקובלות עדיין במדינת ישראל. המחקר הנוכחי מצביע על מספר תחומים בהם יש לעבוד עם הורים בכל ניסיון של שילוב תוכניות לחינוך לקריירה בגיל הגן. ראשית, יש חשיבות רבה בהצגת הגישה ההתפתחותית לקריירה. הבהרת הרציונל כי הבחירות המקצועיות העתידיות של ילדנו

כמו גם בחירת בן/בת הזוג וצורת חיים היא תוצאה של תהליך התפתחותי המושפע מחוויות, התנסויות וידע ראשוני, היא חשובה ביותר. ממצאי המחקר מצביעים על כך שמידת ההסכמה עם היבט קוגניטיבי זה היא בינונית, וחשוב כי סוגייה זו תובהר להורים בטרם יוחל בשילובן של תוכניות כאלה.

ממצאי המחקר ביחס להיבט ההתנהגותי מצביעים גם הם על המלצות אפשריות לעבודה עם הורים. לנוכח הפוטנציאל האדיר הטמון בתיווך הורים להתפתחותם של ילדים בכלל ובתחום הקריירה בפרט, ולנוכח העמדות החיוביות שהציגו הנבדקים ביחס להיבטים התנהגותיים, חשוב כי תוכניות לקריירה יכללו גם הדרכת הורים בתיווך עולם העבודה לילדיהם: כיצד להציג את עולמם המקצועי לילדיהם, כיצד לחשוף בפניהם מקצועות שונים הנגישים להם בסביבתם הקרובה, וכיצד להציג להם מקצועות חדשים. חשוב לציין כי מידת ההסכמה הגבוהה ביותר של ההורים הייתה עם שילוב תכנים כלליים של עולם העבודה, אך נושאים ספציפיים של חינוך לקריירה זכו להסכמה מעטה ביותר. ממצא זה ותגובת הורים בראיונות כי יש לשמור על הילדים מפני עולם העבודה של המבוגרים מצביעים על הצורך בבירור הסוגייה בטרם תתחיל העבודה עם הילדים.

בדיקת ההיבט הרגשי ביחס לחינוך לקריירה בגיל הגן הציגה תמונה של אדישות. נתון זה מדגיש את החשיבות בנסיונות לעורר את התלהבותם של ההורים לתחום זה לצד הצגה ולימוד שלו. אחת הדרכים האפשריות היא לעבד עימם את התפתחות הקריירה שלהם ובאיזו מידה הם היו שמחים לקבל הדרכה על תחום זה מגיל צעיר.

ממצאי המחקר מצביעים על קשרים בין משתני רקע ובין עמדות הורים. נשים הביעו עמדות חיוביות יותר מגברים. עמדות חיובות נמצאו גם בקרב משכילים ובעלי מצב כלכלי גבוה. ממצאים אלה מספקים נתונים ביחס לשאלה היכן רצוי להתחיל בהחדרת התוכניות. כאמור, התוצאה של תוכניות התערבות היא שחיי הפרט בהווה והפוטנציאל העתידי יהיו מלאים יותר ושהפרט יגיע למיצוי עצמי וביצועים גבוהים יותר (Drier, 2000). לפיכך, תוכניות התפתחות בתחום קריירה עשויות להיות משמעותית יותר באזורים או שכונות מהמעמד הנמוך יותר בהן תרומת המערכת החינוכית הינה משתנה מכריע בקידום הפרט וטיפוח היכולת העתידית שלו. ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על כך שתמיכת ההורים באיזורים חלשים (בהיבטים של כלכלה והשכלה) עשוייה להיות נמוכה יחסית לתמיכתם של הורים הגרים באזורים מבוססים כלכלית בעלי אוכלוסיה משכילה. כלומר, יהיה קל ופשוט יותר לשלב תוכניות אלו בגני ילדים הממוקמים בשכונות מבוססות. בשכונות ממיצב בינוני־גבוה נצפה למצוא אצל ההורים פתיחות ורצון להתחדשות ולשינויים במערכת החינוך, ותמיכה איתנה בתוכניות התפתחות הקריירה בגיל הרך. כל ניסיון לשלב תוכניות חינוכיות בתחום הקריירה באיזורים פחות מבוססים מחייב עבודה אינטנסיבית יותר עם ההורים.

המשמעות היישומית העיקרית העולה ממחקר זה היא זיהוי התנגדויות אפשריות להכנסת התוכניות למערכת החינוכית וכן התוויית הדרך להתגבר עליהן. לאור ממצאי

המחקר אנו מצפים להתנגדויות או לחוסר תמיכה בשכונות הנמוכות, אך לאור פוטנציאל התרומה של תוכניות אלו לחיי הילדים בבגרותם יש לנסות להתוות דרך בה נוכל גם להכניס תוכניות אלו לכל סוגי האוכלוסייה וגם לקבל את תמיכת כל סוגי האוכלוסייה. ההתנגדות לשינוי הינה דרך רציונאלית להגן על מערכת הערכים והאמונות שהאדם מחזיק בהם. חוקרים שונים (פוקס, 1995; פוקס, 1998; קוטר, 2003) מונים אפשרויות מגוונות למניעת התנגדויות לשינוי. מבין האסטרטגיות המגוונות אותן מציעים החוקרים השונים, האסטרטגיות הבאות יכולות להתאים למבנה מערכת החינוך: הסברה ויחסי ציבור, שיתוף ומעורבות, הבהרת כיוון השינוי, בניית מערכת תקשורת משכנעת ויעילה.

בהתאם לנאמר לעיל, יש מקום להנחות את הצוותים החינוכיים העובדים במקומות אלה לעשות עבודת הכנה לקראת החדרת התוכניות לגנים. בעבודת הכנה זו יש לכלול הסברים (ואולי אף הדגמות) להורי הילדים על מהות התוכניות, חשיבותן ותרומתן לחיי הילדים בבגרותם. יש מקום למתן הסברים ברורים מאוד לגבי המטרות של תוכניות התפתחות קריירה. חשוב להדגיש כי תוכניות אלו מכוונות לספק לילדים את ההתנסות הבסיסית והמשחק הסוציו־דרמטי אשר מהווים הכנה לחייהם הבוגרים ולעולם העבודה העתידי, וכי אינן מיועדות להכשירם למקצוע עתידי מסוים.

בצד הממצאים שפורטו, יש להצביע על מספר בעיות מתודולוגיות שקיימות במחקר הנוכחי. **מבנה השאלון** – שאלון המחקר היה בעל אמינות ותוקף סטטיסטי גבוהים, אך יש לציין כי הוא כלל מספר רב של היגדים הדורשים ריכוז רב. יתכן כי הדבר פגע בשיתוף הפעולה מצד הורים ממיצב סוציו־אקונומי נמוך. חשוב להזכיר כי במחקר הנוכחי אחוז החזר השאלונים בקרב המיצב הסוציו־אקונומי הנמוך עמד על כ־20%, עובדה המכתיבה זהירות בהכללת הממצאים.

חוקרים שונים ציינו כי למען הצלחת תוכניות חינוכיות יש לבחון את עמדותיהם של המורים, היועצים, ההורים והתלמידים. במחקר הנוכחי נבדקו עמדותיהם של ההורים כבסיס להצלחת ההחדרה של תוכניות התפתחות קריירה לגני הילדים. אך חשוב לזכור כי סוכני התוכניות הראשוניים הם הצוותים החינוכיים, כאשר בהתייחסותנו לגן הילדים הכוונה היא לגננות. על כן יהיה חשוב לבדוק במחקר עתידי עמדות של גננות כלפי תוכניות אלו ואת נכונותן להחדיר תוכניות אלו לגן חובה.

מקורות

דמרי, א' (1990). **עמדות הורים כלפי עצמאות וחוסר צייתנות של ילדיהם בני 5-4 שנים**. תל אביב: אוניברסיטת תל־אביב, עבודת גמר לקראת תואר מוסמך במדעי הרוח.

ישראלאשוולי, מ' (1999). עמדות תלמידים, הורים, מורים ויועצים כלפי תוכנית מניעה. בתוך: **עיונים בחינוך**, 4, 131-119.

משרד החינוך, 2008, http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/PreSchool/

פוקס, א' (1995). **שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך**. תל־אביב: צ'ריקובר.

פוקס, ש' (1998). **הפסיכולוגיה של ההתנגדות לשינוי**. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

קוטר, ג' (2003). **להוביל לשינוי**. תל־אביב: מטר.

קורת, ע' (1998). **יחסי גומלין אם־ילד, אמונות האם והתפתחות כתיבת טכסטים של ילדים: השוואה בין שתי קבוצות מיצב.** חיבור לקבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. תל־אביב: אוניברסיטת תל־אביב.

שורצולד, י' (2000). עמדות. בתוך **פסיכולוגיה חברתית** (כרך ב', יחידה 4). תל־אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

Beck, K. H., Scaffa, M., Swift, R. & Ko, M. (1995). A survey parent attitudes and practices regarding underage drinking. *Journal of Youth & Adolescence*, *24*, 315-334.

Cochran, M. (1993). Parenting and personal social network. In T. Luster, and L. Okagaki (Eds.). *Parenting: An ecological perspective*. New-Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Crouter, A.C. & McHale, S. M. (1993). The long arm of the job: Influences of parental work on childrearing. . In T. Luster, and L. Okagaki (Eds.). *Parenting: An ecological perspective*. New-Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Drier, H., N. (2000). Special issue introduction: Career and life planning key feature within comprehensive guidance programs. *Journal of Career Development*, *27*, 73-80.

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

Hartung, P.J., Porfeli, E. J. & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior, 66*, 385-419.

Herring, R. D. (1998). *Career counseling in schools: Multicultural and developmental perspectives.* (ch. 1-3). U.S.A.: American Counseling Association.

Lapan, R. T. & Kosciulek, J. F. (2001). Toward a community career system program evaluation framework. *Journal of Counseling and Development*, *79*, 3-15.

Magnuson, C. S. & Starr, M. F. (2000). How early is too early to begin life career planning? The importance of the elementary school years. *Journal of Career Development*, *27*, 89-101.

Okagaki, L. & Divecha, J. D. (1993). Development of parental beliefs. In T.Luster, and L.Okagaki (Eds.). *Parenting: An ecological perspective*. New- Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Palmer, S. & Cochran, L. (1988) Parents as agents of career development. *Journal of Counseling Psychology*, *35*, 71-76.

Piaget, J. (1977). *The origin intelligence in the child.* Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.

Super, D. E. (1990). Career and life development. In D. Brown, L. Brooks & Associates, (Eds.). *Career choice and development : Applying contemporary theories to practice* (2nd. ed.). San Francissco: Jossey-Bass.

Vygotsky, L. S. (1978) Interaction between development and learning. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner and E. Souberman (Eds.). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-91). Cambridge: Harvard University Press.

Waston, M. & McMahon, M. (2005). Children's career development: A research review from learning perspective. *Journal of Vocational Behavior*, *67*, 19-132.

הטרדה מינית בין תלמידי בית הספר העל־יסודי

מרסל דניאלי וציפי בר־אל

תקציר

נתונים מראים שקיימת הטרדה מינית בבתי הספר בקרב התלמידים ושקיימים הבדלים בין המינים באשר לסוג ההטרדה והגיל בו היא מתרחשת. ההטרדה עלולה לגרום לבעיות לימודיות, פסיכולוגיות והתנהגויות של הימנעות מאנשים או ממקומות הקשורים להטרדה, ובצורה קיצונית – הימנעות מהליכה לבית הספר. מטרת העבודה לבדוק כיצד תופסים תלמידי בית הספר העל־יסודי (191 תלמידי כיתות ז', ט', י"א) את נושא ההטרדה המינית, מהי מידת התנסותם בנושא זה ומהן דרכי ההתמודדות של תלמידים שנחשפו להטרדה מינית. הממצאים מראים שבנות תופסות את ההטרדה המינית באופן חמור יותר מאשר בנים בכל הכיתות הנבדקות אך ההבדלים בין המגדרים קטנים עם העלייה בגיל. בנים מדווחים כי הוטרדו מינית והטרידו מינית יותר מאשר בנות. בנים בכיתה ט' הוטרדו מינית פחות מאשר בנים בכיתות ז' וי"א ואילו בנות בכיתה ט' הוטרדו מינית יותר מאשר בנות בכיתות האחרות. כמחצית מהנבדקים חוו הטרדה מינית במסגרת בית הספר העל־יסודי אך רובם נמנעו מלדווח על כך, ואם דיווחו – פנו לחבר ולא לצוות בית הספר. יתר על כן, כשני שליש מהנבדקים מדווחים כי לא דנו אף פעם במסגרת הכיתתית בנושאים אלה. כמו כן, נמצא קשר שלילי בין תפיסת החומרה של ההטרדה למידת ההטרדה – ככל שהתלמידים תפסו את ההטרדה כחמורה יותר, כך הם פחות הטרידו מינית.

המסקנה המרכזית הנגזרת מהמחקר היא שתופעת ההטרדה המינית רחבה ושלתלמידים חסר ידע על התופעה כמו גם על דרכי ההתמודדות עמה. ההמלצה המרכזית המתבססת על מסקנה זו היא הצורך הדחוף בהגברת המודעות וביישום נרחב של תוכניות מניעה בנושא זה בקרב התלמידים והמחנכים.

מבוא

עד לתחילת שנות ה־70 נהוג היה לתאר התנהגויות מיניות פוגעות של קטינים כ"סקרנות מינית" או כ"תגובות הסתגלות של גיל ההתבגרות". התייחסות זו הפחיתה מחומרתה של התופעה ומנעה את האפשרות לטפל בה. היום קיימת הכרה בעובדה כי הטרדה מינית קיימת בין תלמידים בין כותלי בית הספר ובחברה בכלל.

הטרדה מינית הוכרה לראשונה מבחינה משפטית בארץ בשנת 1998 (חוק למניעת הטרדה מינית, 1998). החקיקה אפשרה את הגדרת הזכויות ואת נורמות ההתנהגות התקינות בחברה, אך לא בהכרח שינתה את המודעות ואת הידע בנושא זה בקרב תלמידים ומורים בבית הספר. אומנם במקרים של הטרדה מינית גם תלמידות ותלמידים מוגנים על ידי החוק, אבל במציאות תלמידים ותלמידות רבים חשופים מדי יום להצקות ולמעשים של בריונות מינית, המתרחשים בין כותלי בית הספר. למרות החוק קיימת עמימות בתחום ההטרדה המינית הן בקרב התלמידים והן בקרב המורים בבית הספר. עמימות זו נובעת מחוסר ידע וממתן פרשנויות שונות להטרדה המינית. הטרדות מיניות בבית הספר מתרחשות הן בין תלמידים והן בין מורים לתלמידים (ישראלי, 2003; נוי, 2001).

בדומה להטרדה מינית במשפחה, הטרדה מינית בבית הספר בעייתית משום שהתלמידים חייבים להיות נוכחים במקום ההטרדה וכמעט שאין להם אפשרות בחירה להתרחק מן המטריד. ההטרדה נעשית בדרך כלל בפומבי ועם הזמן היא עלולה להפוך לנורמה חברתית. הטרדה מינית פוגעת במוטרד ומעצבת את יחסו לבני האדם בכלל וליחסים מיניים בפרט. היא גורמת נזקים חמורים הן בטווח הקצר והן בטווח הארוך. היא עלולה לגרום לבעיות לימודיות, פסיכולוגיות והתנהגותיות. היא מובילה להימנעות מאנשים או ממקומות המתקשרים עם ההטרדה, ובצורה קיצונית – בחוסר רצון ללכת לבית הספר ואף להימנעות מלבקר בו. מחובתו של בית הספר, איפוא, למנוע פגיעה זו. נשאלת השאלה האם בית הספר אכן עושה זאת.

מחקר זה מתמקד בהטרדות מיניות בקרב תלמידים. מטרת העבודה לבדוק את תפיסותיהם של תלמידי בית הספר העל־יסודי בנושא ההטרדה המינית, את התנסויותיהם ואת דרכי ההתמודדות של מי שנחשף להטרדות מיניות בבית הספר. ככל הידוע לנו, מחקר זה מוסיף על המחקרים הקודמים שנערכו בארץ בבדיקת הקשר בין תפיסות התלמידים לבין התנסותם בהטרדות מיניות. בדיקה זו חיונית כדי לעמוד על הדרכים לסייע להם לשנות את דפוסי התנהגותם ביחס להטרדות מיניות.

הגדרות ותפיסות של הטרדה מינית

"הטרדה מינית" (sexual harassment) היא בעצם התנהגות בריונית לכל דבר, אך שונה ממנה בכך שתוכנה מיני או מתייחס למגדרו של הקורבן (Felix & McMahon, 2006). מונח זה הפך למטבע לשון בארצות הברית בשנות ה־70 של המאה הקודמת (קמיר, 2002). בישראל חוקק החוק למניעת הטרדה מינית בשנת 1998.

על פי החוק, הטרדה מינית מוגדרת כאחת מחמש צורות אסורות של התנהגות:

1. **סחיטת אדם לביצוע מעשה בעל אופי מיני** (סעיף 428 לחוק העונשין, 1998). לדוגמא: תלמיד המאיים להכפיש את שמה של תלמידה אם היא תסרב לקיים איתו יחסי מין או קשר אינטימי.
2. **מעשה מגונה** (סעיפים 348–349 לחוק העונשין, 1998). לדוגמא: תלמיד הנוגע בתלמידה לשם גירוי מיני או החושף עצמו בפניה ללא הסכמתה; התפשטות במקום פומבי; הצצה למלתחות; משיכה במכנסיים או בחולצה; נעיצות מבט מכוונות לאיברים אינטימיים; בדיחות וסיפורים גסים.
3. **הצעות חוזרות ונשנות בעלות אופי מיני, אף שהאדם אליו מופנות ההצעות הראה שאינו מעוניין בהם.** לדוגמא: תלמיד המזמין שוב ושוב תלמידה להיות לו לבת זוג אינטימית למרות שזו ביטאה את חוסר הסכמתה; הפעלת לחץ לקביעת פגישה; שליחת פתקים או תמונות בעלות אופי מיני.
4. **התייחסויות חוזרות לפן המיני במראהו או בלבושו של אדם או לאיברי גופו, למרות שהאדם הראה שהדבר מפריע לו.** לדוגמא: תלמיד המחווה דעתו כל בוקר על גודל החזה או על אורך החצאית של התלמידה למרות שזו הראתה שזה מפריע לה; קריאה בשמות או בכינויים בעלי אופי מיני.

5. התייחסות מבזה ומשפילה למינו ולנטייתו של האדם. לדוגמא: כינויים כמו "הומו" או "לסבית"; כתיבת כתובות בעלות אופי מיני על הקיר או בשירותים; תליית תמונות פורנוגראפיות; התייחסות זו נחשבת הטרדה מינית גם אם המוטרד לא הראה שהדבר מפריע לו.

קמיר (2002) קובעת כי מטרת החוק היא להגן על כבוד האדם, חירותו ופרטיותו ומוסיפה למטרותיו את קידום השוויון בין המינים. גם שילוח ובן־מאיר (2003, עמ' 29) תופסים את ההטרדה המינית כ"פגיעה בכבוד המוטרד מעצם ההתייחסות אליו כאל אובייקט, וכפלישה בלתי לגיטימית למרחב הפרט, כולל הפרעה לחופש להתהלך בציבור באין מפריע".

על מנת שההתנהגות תחשב להטרדה מינית עליה להיות מכוונת להשגת טובת הנאה מינית וצריכה להיות בה פגיעה ממשית: הפחדה, השפלה ופגיעה ביכולת לתפקד. המוטרד צריך להביע חוסר הסכמה, במפורש או במרומז (קמיר, 1998; קרמניצר ולבנון, 2001). ברוב המקרים הטרדה מינית נעשית על ידי גבר כלפי אישה, אך הטרדה מינית יכולה להיעשות הן על ידי גבר והן על ידי אישה, כלפי גבר או אישה, והחוק מכסה את כל האפשרויות האלה. החוק המקיף אוסר על הטרדה מינית מכל סוג שהוא, ורואה בה עוולה נזיקית אזרחית ועבירה פלילית, הנושאת עונש מאסר וקנס עד לסכום של 50,000 ₪, על פי חוק העונשין.

סטיין וסג'וסטרום (Stein & Sjostrome, 1994) מבחינות בין חיזור לגיטימי לבין הטרדה מינית. ההבחנה בין השניים תלויה בעיקר באופן שבו מרגישים המוטרדים כלפי מה שקורה. התנהגויות בעלות אופי של הטרדה מינית יוצרות במוטרד תחושה רעה של חד־צדדיות, דחייה, השפלה, חוסר אונים, פולשניות, כעס ותחושת הערכה עצמית נמוכה. לעומתן התנהגויות בעלות אופי של פלרטוט וחיזור לגיטימי יוצרות תחושה טובה של הדדיות, משיכה, שוויוניות, חנופה, שמחה והערכה עצמית חיובית.

ההטרדה המינית בבית הספר – ייחודיות התופעה והשלכותיה

לורדו, ריד ודיוקס (Loredo, Reid & Deaux, 1995) מנו מספר מאפיינים להטרדה מינית בבית הספר. תלמידים "תקועים" במקום ההטרדה משום שיש להם פחות ניידות ואפשרות בחירה; ההטרדה על ידי תלמיד או קבוצת תלמידים מתרחשת בתוך מערכת חברתית היררכית, שבה לכל תלמיד סטאטוס חברתי ידוע. השאיפה לשייכות חברתית מובילה לשמירת האירוע בסוד. כמו כן, מבנה בית הספר הוא מקום המאוכלס בצפיפות שאינה מאפשרת לתלמידים השוהים בו פרטיות ולכן הטרדות רבות בבית הספר מתרחשות בפומבי (רולידר, לפידות ולוי, 2000). דיווחים מעידים כי גם כאשר המורים רואים מקרים של הטרדה הם נוטים להתעלם מהם (Stone & Couch, 2004). כאשר הצעירים מתלוננים בפני מבוגרים אך נתקלים בהתעלמות, הם נרתעים בהמשך מדיווח נוסף וחשים שאין כתובת לתלונותיהם.

לי, קרונינגר, לין וצ'ן (Lee, Croninger, Linn & Chen, 1996) בדקו את ההשלכות של הטרדה מינית בבית הספר. הם מצאו שהטרדה מינית עלולה לגרום לבעיות לימודיות,

בעיות פסיכולוגיות והתנהגויות של הימנעות. **בעיות לימודיות** התבטאו בהשתתפות נמוכה בשיעורים, בתשומת לב פחותה לנעשה בכיתה, בקשיי ריכוז, בציונים נמוכים בבחינות, בעבודות ובגליון הציונים. **בעיות פסיכולוגיות** התבטאו בדיווחים על בעיות שינה ו/או אכילה. **התנהגויות הימנעות** כללו אסטרטגיות הימנעות מאנשים או ממקומות הקשורים להטרדה, כמו חוסר רצון ללכת לבית הספר, הישארות בבית או בריחה משיעורים, שינוי מסלול ההליכה חזרה הביתה, החלפת מקומות ישיבה בשיעור, החלפת בית הספר והימנעות ממגע עם האדם המטריד.

פליקס ומקמהון (Felix & McMahon, 2006) מיינו את ההשפעות השליליות של ההטרדות המיניות לשני מישורים: **מישור ההפנמה** (internalization) **ומישור ההחצנה** (externalization). במישור ההפנמה מתוארות תופעות כחרדה, דיכאון, נסיגה, ירידה בערך העצמי ותלונות גופניות. במישור ההחצנה מתוארות תופעות כאלימות, התגוננות ועבריינות. מחקר קנדי שבדק מתבגרות שהוטרדו מינית מצא שהן חוו בעיות פסיכולוגיות (כולל מחשבות אובדניות) שהצריכו טיפול קליני (Bagley, Bolitho & Bertrand, 1997).

אברהמי־עינת, (1999) וסטיין (Stein, 1995) הוסיפו כי להטרדה מינית של תלמידות בבית הספר יש השלכות גם על אלימות כלפי נשים בכלל. כשהבנות מתלוננות ואין כל תגובה, הן לומדות שהן לבדן ושמבוגרים ואחרים סביבן לא יאמינו להן או לא יעזרו להן. בכך לומדים התלמידים, למעשה, לקבל את התוקפנות המינית כנורמה חברתית.

לורדו ועמיתים (Loredo et al.,1995) התייחסו לתקופה של בית הספר העל־יסודי כאל שנים המהוות פרק זמן חשוב בנושא הסוציאליזציה המינית. בתקופה זו המתבגרים מפתחים עמדות לגבי האופי של הקשרים והתפקידים החברתיים. לאור זאת, לטענת חוקרים אלה, הטרדה מינית עלולה לעצב את ציפיותיהם של המתבגרים, בנים ובנות, לגבי מערכות יחסים בין גברים ונשים.

היקף התופעה בעולם

בשנת 1997, המשרד לזכויות האזרח בארצות הברית (OCR - Office of Civil Rights, www.ed.gov/offices/OCR/shguide.index.html#II), פרסם לראשונה הגדרה משפטית של הטרדה מינית המתייחסת במיוחד לסביבת בית הספר, וזאת בעקבות מספר סקרים שבדקו את התופעה בין תלמידים בבית הספר בראשית שנות ה־90 (American Association of University Women [AAUM], 1993; Stein, Nancy, Marshall & Troop, 1993). סקרים אלה מצאו שהטרדה מינית בבית הספר היא תופעה נפוצה בחטיבות העליונות ובחטיבות הביניים. ההטרדות מתחילות כבר בגילים נמוכים: כ־ 42% עד 85% מתלמידי בתי הספר נחשפו להתייחסות מינית בלתי רצויה, המטרידים הם בנים ובנות כאחד למרות שבנות מוטרדות יותר מבנים ב־ 10% עד 20%; שני שליש מההתנהגויות המתוארות התרחשו במקומות ציבוריים ולאור היום; למרות שרוב המוטרדים מדווחים כי ניסו לספר על המקרה למבוגר מצוות בית הספר, הם מספרים על קשיים ניכרים בהשגת עזרה ממבוגרים.

סקרים ומחקרים נוספים שבוצעו בארצות הברית ובעולם מתארים תמונה עגומה דומה (Fineran & Bennett, 1998, 1999; Kopels & Dupper, 1999; Reiss, 2000; Terrance, Logan & Douglas, 2004; Witkowska & Menckel, 2005). במחקרים אלה נבדקו הטרדות כגון הערות מילוליות בעלות אופי מיני, מגע פיזי שאינו רצוי, מכתבים או פתקים בעלי אופי מיני, תמונות גסות, לחץ לצאת לפגישות, הצעות בוטות לקיום מגע מיני, הצצה לשירותים והורדת בגדים. על פי מחקרים אלה, עיקר הנזקים הנגרמים לנתקפות ולנתקפים מתמקדים בירידה בלימודים, ירידה בדימוי העצמי וקשיים רגשיים ופסיכולוגיים. במקומות רבים בארצות הברית חלה כיום חובה על בתי ספר לקבוע תקנות בנושא הטרדה מינית. קיימות גם תוכניות לימודים רבות בנושא (Higginson, 1993; Mentell, 1993; Scott, 1995).

היקף התופעה בארץ

בהתאם למידע שבידינו, בארץ נערכו שישה מחקרים בנושא הטרדה מינית בבית הספר (לפי סדר כרונולוגי: רולידר, לפידות ולוי, 2000; בנבנישתי, זעירא ואסטור, 2000; נוי, 2001; גומפל וזוהר, 2002; ישראלי, 2003; טאובר, 2004). בכולם נמצא כי 16%–36% מהנחקרים דיווחו על הטרדה מינית בבית הספר. נמצא כי גם בנים וגם בנות מוטרדים ומטרידים, אם כי קיימים הבדלים בין המינים באשר לסוג ההטרדה, שכיחותה והגיל בו היא מתרחשת. הנושא אינו עולה לדיון בכיתה לעיתים קרובות וכ־40% מהתלמידים שהוטרדו מינית לא פנו לצוות בית הספר. 56% מהתלמידים שכן דיווחו על מקרים של הטרדה מינית השיבו שלא היו מרוצים מהאופן שבו בית הספר טיפל בנושא, אם בכלל היה טיפול.

בנבנישתי ועמיתיו (2000), חקרו גם את ההבדלים בין המגזר היהודי ללא יהודי (ערבי) ובין הממלכתי לממלכתי־דתי ומצאו כי בנים במגזר הלא יהודי מדווחים על שיעורים גבוהים משמעותית של הטרדה מינית לעומת בנים במגזר היהודי (27.6% לעומת 16.4%). נמצאו גם הבדלים בין דיווחי הבנים והבנות בחינוך הממלכתי לאלו שבחינוך הממלכתי־דתי. הבנים בחינוך הממלכתי־דתי מדווחים בשיעורים גבוהים יותר על חוויות של הטרדה מינית (28.2%) לעומת הבנים בממלכתי (13.6%). התמונה שונה בכל הנוגע לבנות. יותר בנות בחינוך הממלכתי מדווחות שחוו הטרדות מיניות מאשר הבנות בחינוך הממלכתי־דתי (16.4% לעומת 4.5%). ישראלי (2003) הוסיפה שתלמידים חווים יותר הטרדה מינית בכיתות הנמוכות (ז'־ט'), ושמספר המקרים יורד עם העלייה בגיל. טאובר (2004) בדקה היבט נוסף ומצאה כי המורים תופסים הטרדה מינית באופן צר (רק 1.6% מהגדרות המורים להטרדה מינית התייחסו לחמש ההתנהגויות המייצגות הטרדה מינית בחוק משנת 1998) והידע שלהם אודות התופעה מצומצם (רק 30% מהמורים העריכו שבבית ספרם קיימת הטרדה מינית). רוב המורים (75%) אינם מודעים לקיומה של מדיניות ממלכתית בנושא ואינם פועלים לפי הנחיותיה. רובם (59.5%) סבורים שטיפול בהטרדה מינית בקרב תלמידים אינו בתחום אחריותם וחשים שאין להם כלים להתמודד עם התופעה (רק 3% מהם בקיאים בפרטי חוזר

מנכ"ל משרד החינוך – 1999 (טאובר, 2004). פרחי הוראה מוסיפים ומחזקים טענה זו, ומציינים שנושא האלימות המינית בבתי הספר כמעט ולא נלמד במהלך הכשרתם לתפקיד ההוראה (ברוש, 2006).

מודלים להסבר ההטרדה המינית

קיימים מספר מודלים ותיאוריות היכולים לספק הסברים לתופעה של הטרדה מינית: תיאוריית התיוג, תיאוריית ההקשר המבני, המודל הביולוגי, המודל הארגוני והמודל החברתי־תרבותי (Tangri, Burt & Johnson, 1982). להלן יתוארו בקצרה רק המודל הביולוגי, המודל הארגוני והמודל החברתי־תרבותי, מאחר שמודלים אלו רלוונטיים יותר למסגרת הבית־ספרית. התיאוריות האחרות (התיוג וההקשר המבני) מתאימות יותר לסביבות של ארגונים תעסוקתיים בהם קיימות מערכות יחסים של עובד־מעסיק. כל מודל מציג על פי השקפתו מי המוטרד, מי המטריד, מה יהיו ההשלכות של ההטרדה המינית, כיצד יגיב הקורבן ובאיזו סביבה או באלו תנאים תתרחש ההטרדה המינית.

המודל הביולוגי

המודל הביולוגי מתמקד בהסברים אבולוציוניים והורמונאליים להתרחשות הטרדה מינית. ההסבר האבולוציוני מתייחס להבדלים הפיזיים בין גברים ונשים בתהליך הרבייה. בעוד שהגבר מעדיף להיות פעיל מבחינה מינית עם מספר רב ככל האפשר של נשים כדי להגדיל את הסיכוי לפיזור מוצלח של הגנים שלו, הרי שהאישה, שמשקיעה בתהליך הרבייה זמן ומאמץ רבים מאוד, תעדיף לבחור בקפידה את הגבר שאחר כך גם ישקיע ויספק הגנה לתינוק בטווח הארוך. ההסבר ההורמונאלי מתייחס להטרדה מינית כביטוי נורמטיבי ליצר המיני המוגבר אצל גברים לעומת נשים (Tangri & Hayes, 1997).

המודל הארגוני

המודל הארגוני מתייחס לתנאים שמקלים או מקדמים את ההטרדה המינית (Tangri & Hayes, 1997). הטרדה מינית על פי מודל זה קשורה לכוח ולא למגדר, כאשר המוטרד הוא תמיד בעל העמדה הנחותה יותר, ללא קשר למינו (Ivy & Backlund, 1994). התלמיד המוטרד, על פי מודל זה, נמצא במקום נמוך בהיררכיה הבית־ספרית (גילית ו/או חברתית). על פי רוב הוא מתואר כתלמיד חדש, חלש וממשפחה ממעמד נמוך. לעומתו, התלמיד המטריד הוא בעל מעמד גבוה בהיררכיה הבית־ספרית (חברתית, לימודית, כלכלית, גילית) או במעמד גבוה מזה של המוטרד. ההטרדה המינית מתרחשת בדרך כלל תחת האיום של איבוד ההשתייכות החברתית, כך שהמוטרד, על פי מודל זה, עשוי לרוב למצוא עצמו מבודד ובעל מעמד נמוך בהיררכיה הבית־ספרית (Martin & Fein,1978).

המודל החברתי־תרבותי

המודל החברתי־תרבותי מתייחס להטרדה מינית כאל תוצר של מוסכמות חברתיות הנובעות מתפיסות חברתיות פטריארכאליות (ורצמן וקריכלי, 2005; Stein, 1995). על

פי המודל החברתי־תרבותי ניתן להסביר הטרדה מינית במונחים של מגדר. המוטרדת תהיה אישה והמטריד יהיה גבר. החברה מעודדת גברים לאגרסיביות ולהתנהגות מינית סטריאוטיפית, בעוד שאת הנשים היא מעודדת לסבילות ולכניעה (Tangri et al., 1982).

ממצאי ברנדנבורג (Brandenburg, 1997) תומכים בהסברים אלו. היא מצאה מתאם גבוה בין עמדות לגבי הטרדה מינית, הנובעות מתוך תפיסות נצלניות של יחסי גברים ונשים, לבין אמונות אודות מקומם של נשים וגברים בחברה הנובעות מתפיסות מגדריות סטריאוטיפיות.

גם ברק (Barak, 1997), ושומבה (Shumba, 2004) מצאו כי ביטוי ההטרדה שונה בין תרבויות בהן קיימים קודים התנהגותיים שונים הקשורים בתפיסות, פרשנויות וייחוסים ביחס להטרדה מינית. ניתן לראות מאפיינים תרבותיים חברתיים אלו מיושמים בבית הספר כמו בכל ארגון אחר בחברה.

שאלות המחקר

1. מהן תפיסות התלמידים בנוגע להטרדה מינית? האם קיימים הבדלים בין המינים ובין הגילים בבית הספר העל־יסודי?
2. באיזו מידה התלמידים הוטרדו מינית? האם קיימים הבדלים בין המינים ובין הגילים?
3. תלמידים שחוו הטרדה מינית – כיצד התמודדו עימה? האם קיימים הבדלים בין המינים ובין הגילים?
4. האם קיים קשר בין תפיסת התנהגות כהטרדה מינית לבין חוויות ההתנסות בה וההתמודדות איתה?

השיטה

נבדקים

המחקר נעשה בבית ספר על־יסודי בדרום הארץ. הוא משרת כ־ 1400 תלמידים מכיתות ז־י"ב המגיעים מכל צורות ההתיישבות וגווני הקשת הפוליטיים והאידיאולוגיים.

אוכלוסיית המחקר כללה 191 תלמידים, 100 בנות ו־91 בנים, הלומדים בכיתות ז', ט' וי"א. 65 תלמידים משכבת ז', 61 תלמידים משכבת ט' ו־ 65 תלמידים משכבת י"א. 76 מהם גרים בקיבוץ, 64 במושב ו־49 גרים בעיר (שניים לא השיבו). 169 נולדו בישראל, 15 עלו מחבר העמים (7 לא השיבו). בבית הספר נחשפה, זמן קצר לפני עריכת המחקר (ינואר 2006), פרשת אונס שהתרחשה באחד היישובים ובה היה מעורב תלמיד משכבת ח'. אירוע חריג זה השפיע על בחירת הנבדקים. לאור הנחיית הפסיכולוגית של בית הספר, לא נכללו במדגם תלמידים משכבת ח' והוצאו מהמדגם כיתות שבהן לומדים תלמידים מאותו ישוב בו התבצע האונס. מבין הכיתות שנותרו נבחרו שכבות ז' ט' וי"א. לאחר שהוצאו הכיתות המסווגות נערכה בכל שכבה הגרלה בין הכיתות הנותרות ונבחרו 2 כיתות מכל שכבה, בסך הכל 6 כיתות.

כלי המחקר

כלי המחקר הוא שאלון שנבנה לצורך מחקר זה על סמך מחקרים דומים שנערכו בארץ ובעולם וכן על סמך שאלונים הקיימים בתחום (ישראלי, 2003; Fitzgerald, Gelfand & Drasgow, 1995). מטרת השאלון לבדוק תפיסות של בנים ובנות בגילאים שונים בנוגע להטרדה מינית, לברר את מידת התנסותם בהטרדה מינית ואת דרכי התמודדותם עם ההטרדה, ולבדוק האם קיים קשר בין המשתנים הללו. השאלון מכיל 49 שאלות סגורות ושאלה אחת פתוחה, והוא בנוי מ־3 חלקים עיקריים: **החלק הראשון** עוסק בפרטים אישיים ודמוגרפיים. **החלק השני** מתייחס לתפיסות בנוגע להטרדה מינית. בחלק זה דירגו הנבדקים אירועים שונים (לדוגמה: "יוסי שולח לדינה באופן קבוע מיילים עם תמונות בעלות אופי מיני") על פי מידת חומרתם החל מ"אינו חמור כלל" (1) ועד "חמור במידה רבה מאוד" (5). **החלק השלישי** מתייחס למידת ההתנסות בהטרדה מינית (לדוגמה "הראו לך תמונות גסות או שלחו לך מכתבים או פתקים גסים, בלי שהסכמת או ביקשת"). הנבדק התבקש לבחור מבין שלוש אפשרויות תשובה: לא קרה, קרה פעם או פעמיים, קרה שלוש פעמים או יותר. כמו כן נבדק בחלק זה גם אופן ההתמודדות של מי שהיו קורבנות להטרדה מינית – למי פנו ("האם פנית לחבר/הורה/מורה/הנהלה/יועצת/אף אחד") וכיצד טופל המקרה. שאלה פתוחה אפשרה לנחקרים לתאר אירוע של הטרדה מינית (אם חוו כזה) באופן מלא ככל האפשר.

הליך איסוף הנתונים

השאלונים הועברו לנחקרים בכיתתם על ידי אחת מעורכות המחקר ובנוכחות מחנכת הכיתה בשיעור חברה המשובץ במערכת השעות הכיתתית. משך הזמן שבו התלמידים מילאו את השאלון נע בין 20 ל־40 דקות. ככל שהכיתה הייתה בוגרת יותר מבחינת גילה הכרונולוגי כך התקצר זמן מילוי השאלון ופחתו השאלות עליו. בכל הכיתות התגלתה אי הבנה לגבי הכתוב בשאלה מספר 14 בחלק ב' בשאלון ולכן היא הוסברה בעל פה. יתכן והליך זה היטה את תשובת הנבדקים לכיוון אחד ומנע את התפלגות תשובותיהם (84% בחרו בדירוג 1).

עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים התבצע במספר שלבים: א. ניתוח גורמים של מקבצי פריטים; ב. סטטיסטיקה תיאורית שבדקה התפלגויות (כולל מבחני X^2); ג. בדיקת הבדלים בין המינים ובין הגילים באמצעות ניתוח שונות דו כיווני; ד. בדיקת קשרים (מתאמים) בין כל המשתנים לבין עצמם.

בשלב הראשון מוינו האירועים המתייחסים לתפיסות בדבר הטרדה מינית (חלק ב' של השאלון) לחמש קטגוריות תוכן התואמות את הגדרת החוק לחמש התנהגויות אסורות. רק בשתיים מתוך חמש הקטגוריות נמצא לקבוצת הפריטים מדד מהימנות אלפא קרונבך גבוה. לכן הוחלט לבצע ניתוח גורמים לכל הפריטים. ניתוחי הגורמים

נעשו בשיטת ה־ Principle Component. נעזרנו במתכונת ה־Varimax, המניחה כי לא קיים קשר בין הפריטים. לאחר שהופקו הגורמים (המשתנים) נבדקה מהימנותם באמצעות חישוב מדד אלפא של קרונבך ונבדקו המתאמים בין הגורמים.

ניתוח הגורמים העלה שלושה גורמים: **גורם 1** – הטרדות מיניות חמורות כלפי בנות (חמישה היגדים) (α =0.814); **גורם 2** – הטרדות מיניות כלפי בנים בנוגע לזהות ולסחיטה מינית (חמישה היגדים) (α=0.797); **גורם 3** – הטרדות מיניות חמורות של אדם זר כלפי הזולת (שלושה היגדים) (α=0.748). שני פריטים לא השתלבו בגורמים: "בת צובטת בן בישבן" ו"בת המחזרת אחר בן למרות שהתבקשה להפסיק". נבדקה גם מהימנות על ציון כולל של תפיסות בנוגע להטרדה מינית (כל היגדי חלק ב', סך הכול ארבעה עשר היגדים) (α=0.878).

על חמשת המשתנים הללו ועל הציון הכולל נעשו העיבודים הסטטיסטיים הבאים: ניתוחי התפלגויות, ניתוח שונות דו כיווני (לפי מגדר וכיתה) ומתאמים.

חלק ג' בשאלון מתייחס למידת ההתנסות ודרכי ההתמודדות עם הטרדות מיניות. מידת ההתנסות של הנחקרים עם הטרדה מינית חולקה ל: "הטרידו אותי", "הטרדתי אחר" ו"הייתי עד/ה להטרדה". ציון ההתנסות בהטרדה מינית כמוטרדים וכמטרידים נע בין 8 ל־24, כאשר 24 מייצג מידת התנסות גבוהה. ציון ההתנסות בעדות להטרדות מיניות נע בין 5 ל־15, כאשר 15 מייצג מידת התנסות גבוהה.

דרכי ההתמודדות עם הטרדה מינית שנבדקו היו: לא להתלונן ולא לספר לאף אחד על האירוע או להתלונן ולפנות להנהלה, למורה/מחנך, ליועץ/ת, לחבר או להורים. על השאלה הפתוחה ענו רק 6 תלמידים מתוך 191, והתייחסו לאירועים של הטרדות מיניות חמורות כלפי בנות. התשובות לא הוסיפו תוכן חדש ולכן לא נכללו בעיבוד הממצאים.

ממצאים

תפיסות בנוגע להטרדה מינית

בלוח 1 מוצגים ממוצעים וסטיות תקן של תפיסות הנבדקים לגבי הטרדה מינית וממצאי ניתוח שונות דו־כיווני (מגדר X גיל).

לוח 1: תפיסת ההטרדות המיניות לפי מגדר וגיל – ממוצעים, סטיות תקן (ס"ת) וממצאי ניתוח שונות דו כיווני (מגדר X גיל) *

הגורם	מגדר		גיל (כיתה)				ניתוחי שונות דו כיווניים		
	בנות (N=100) ממוצע (ס"ת)	בנים (N=91) ממוצע (ס"ת)	ז' (N=65) ממוצע (ס"ת)	ט' (N=61) ממוצע (ס"ת)	י"א (N=65) ממוצע (ס"ת)	F מגדר (p)	F גיל (p)	F אינטר־אקציה (p)
הטרדות מיניות חמורות כלפי בנות	4.17 (0.742)	3.51 (0.891)	3.88 (0.986)	3.69 (0.975)	3.98 (0.626)	**33.59 (.000)**	2.32 (.100)	**3.33 (.038)**
הטרדות מיניות הקשורות לזהות ולסחיטה מינית כלפי בנים	2.84 (0.813)	2.66 (0.836)	3.01 (0.856)	2.62 (0.821)	2.62 (0.751)	2.01 (.158)	**4.65 (.011)**	2.75 (.066)
הטרדות מיניות חמורות ע"י אדם זר כלפי הזולת	3.71 (0.891)	3.43 (0.970)	3.60 (1.044)	3.44 (1.034)	3.69 (0.699)	**4.62 (.033)**	1.26 (.285)	0.60 (.547)
בת צובטת בן בישבן	2.43 (1.208)	1.75 (0.914)	2.58 (1.198)	1.89 (1.066)	1.83 (0.961)	**18.34 (.000)**	**8.70 (.000)**	1.93 (.148)
בת מחזרת אחר בן שאינו מעוניין בה	2.63 (1.041)	2.41 (1.183)	2.60 (1.043)	2.43 (1.204)	2.54 (1.105)	1.87 (.173)	0.27 (.759)	1.18 (.308)
ציון כולל של תפיסות ודעות	3.41 (0.675)	3.02 (0.637)	3.36 (0.755)	3.08 (0.736)	3.23 (0.526)	**17.73 (.000)**	2.32 (.100)	**3.14 (.046)**

* סולם: 1= אינו חמור כלל, 5= חמור במידה רבה מאד

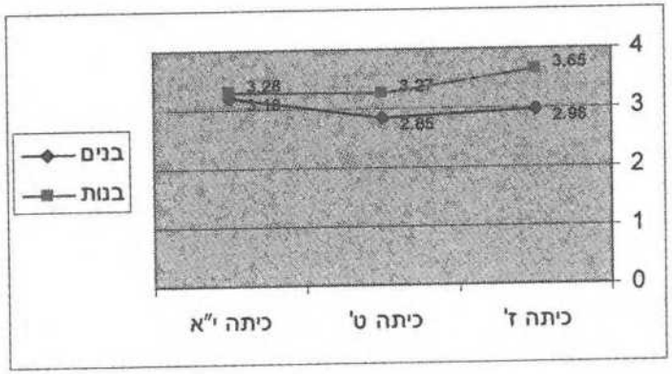
בלוח 1 ניתן לראות כי מעבר לסוגים השונים של הטרדה מינית, שני המגדרים אינם תופסים הטרדות מיניות כחמורות במידה רבה מאוד (דרגה 5) אלא בין 3.02 (בנים) לבין 3.41 (בנות), דהיינו בין הדרגה הבינונית לבין "חמורה במידה רבה". רק לגבי הגורם "הטרדות מיניות חמורות כלפי בנות" הממוצע הוא מעבר לדרגה הרביעית (4.17) בקרב נבדקות בנות, בעוד ששאר הממוצעים נמוכים מדרגה זו.

בנות תופסות את ההטרדות המיניות כחמורות יותר מאשר בנים: בנות דירגו גבוה יותר באופן מובהק לעומת בנים הטרדות מיניות חמורות כלפי בנות (p=.000), כלפי הזולת (p=.033) ו"בת צובטת בן בישבן" (p=.000), וכן יש להן ציון כולל גבוה יותר (p=.000).

נמצאו הבדלים על פי גיל בתפיסות הקשורות לזהות ולסחיטה מינית כלפי בנים (p=.011) ובתפיסה לגבי "בת צובטת בן בישבן" (p=.000): תלמידי כיתה ז' מתייחסים

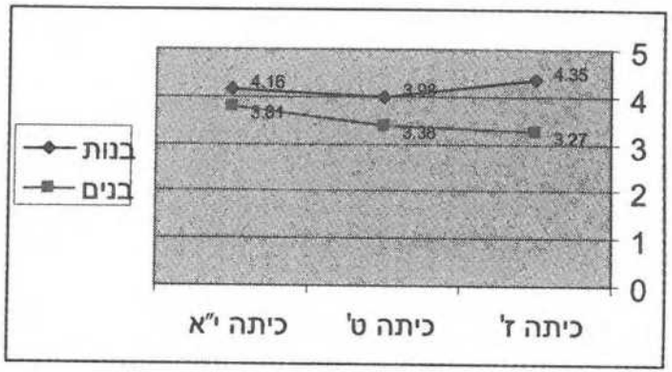
להטרדות מיניות בשני נושאים אלה באופן חמור יותר מאשר תלמידי כיתות ט' וי"א.
בשני משתנים נמצאו אינטראקציות מובהקות בין מגדר וכיתה: בציון הכללי של התפיסות ($F(2)=3.14$, $p=.046$) ובתפיסות של הטרדות מיניות חמורות כלפי בנות ($F(2)=3.33$, $p=.038$). תרשימים 1 ו־2 ממחישים את שתי האינטראקציות האלה.

תרשים 1: אינטראקציה בין מגדר לגיל (כיתה) בציון הכולל של תפיסות כלפי ההטרדות המיניות



תרשים 1 מראה שבנות תופסות את ההטרדות המיניות על סוגיהן השונים (ציון כללי) כחמורות יותר מאשר הבנים בכל הכיתות, אך ככל שהכיתה גבוהה יותר, כך קטנים ההבדלים בין תפיסותיהם של שני המגדרים כלפי הטרדות מיניות.
בתרשים 2 מוצגת האינטראקציה בין מגדר לכיתה בנוגע למשתנה תפיסת הטרדות מיניות חמורות כלפי בנות. גם כאן הממצא דומה וניתן לראות, בדומה לתפיסות הכלליות, שבנות תופסות את ההטרדות המיניות כלפיהן באופן חמור יותר מהבנים בכל הכיתות, אך ככל שהכיתה גבוהה יותר ההבדלים בתפיסות המגדרים קטנים יותר.

תרשים 2: אינטראקציה בין מגדר לגיל (כיתה) בתפיסת הטרדות מיניות חמורות כלפי בנות



מידת ההתנסות בהטרדה מינית

התלמידים התבקשו לדרג את מידת התנסותם באירועים שונים שהוגדרו על פי החוק כהתנהגויות של הטרדה מינית. מידת התנסותם בהטרדה מינית נבדקה בשלושה מצבים: כשהוטרדו מינית, כשהטרידו מינית וכשהיו עדים להטרדה מינית. הדיווחים על מידת ההתנסות בהטרדות מיניות נבדקו על פי מגדר וגיל (כיתה) והם מוצגים בלוח 2.

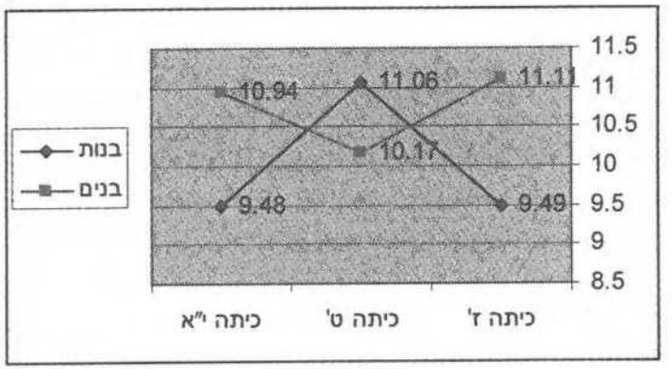
לוח 2: מידת ההתנסות בהטרדות מיניות לפי מגדר וגיל – ממוצעים, סטיות תקן (ס"ת) וממצאי ניתוח שונות דו כיווני (מגדר X גיל)

	מגדר		גיל (כיתה)			ניתוחי שונות דו כיווניים		
הגורם	בנות (N=100) ממוצע (ס"ת)	בנים (N=91) ממוצע (ס"ת)	ז' (N=65) ממוצע (ס"ת)	ט' (N=61) ממוצע (ס"ת)	י"א (N=65) ממוצע (ס"ת)	F מגדר (p)	F גיל (p)	F אינטר־אקציה (p)
הטרידו אותי	9.99 (2.32)	10.75 (2.13)	10.18 (2.24)	10.64 (2.22)	10.25 (2.32)	**5.31** (**.022**)	0.60 (.550)	**6.45** (**.002**)
הטרדתי אחר	8.42 (1.11)	9.62 (1.87)	8.89 (1.83)	9.30 (1.60)	8.80 (1.42)	**29.74** (**.000**)	2.10 (.125)	0.01 (.990)
הייתי עד/ה להטרדה	9.22 (2.17)	9.14 (2.4)	8.78 (2.18)	9.75 (2.32)	9.05 (2.26)	0.08 (.766)	2.68 (.071)	1.52 (.220)

נמצאו הבדלים מובהקים בין בנות לבנים במידת התנסותם בהטרדות מיניות כמוטרדים (p=.022) וכמטרידים (p=.000): בנים מדווחים כי הוטרדו מינית והטרידו מינית יותר מאשר בנות. לא נמצא הבדל מובהק בין המגדרים במשתנה העדות להטרדה מינית.

כפי שניתן לראות בלוח 2 לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הגילים בכל אחד משלושת המשתנים שנבדקו אך נמצאה אינטראקציה מובהקת בין מגדר לגיל (כיתה) במידת ההתנסות בהטרדות מיניות **כמוטרדים** (F(2)=6.45, p=.002). אינטראקציה זו מוצגת בתרשים 3.

תרשים 3: אינטראקציה בין מגדר לגיל (כיתה) במידת ההתנסות בהטרדות מיניות



תרשים 3 מלמד כי ההבדלים בין בנים לבנות במידה שבה הוטרדו מינית שונים בכיתות השונות: בנים בכיתה ט' הוטרדו מינית **פחות** מאשר בנים בשאר הכיתות ואילו בנות בכיתה ט' הוטרדו מינית **יותר** מאשר בנות בשאר הכיתות. ניתן גם לראות שבנים בכיתות ז' וי"א מוטרדים מינית יותר מאשר בנות בכיתות אלה.

דרכי ההתמודדות עם הטרדה מינית

נבדקה התפלגותם של הנחקרים לפי דרכי התמודדותם עם הטרדות מיניות שחוו בבית הספר. דרכי ההתמודדות שנבדקו היו: לא להתלונן ולא לספר לאף אחד על האירוע או להתלונן ולפנות להנהלה, למורה/מחנך, ליועץ/ת, לחבר או להורים. נבדקה התפלגות על פי מגדר וגיל (כיתה), אך **לא** נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות.

שמונים ושמונה נחקרים מתוך 191 (46%) דיווחו כי התנסו בהטרדה מינית ופירטו כיצד התמודדו איתה. 58% משני המגדרים בחרו שלא להתלונן ולא לדווח על הטרדות מיניות באופן דומה, ובמידה שדיווחו, שניהם פנו בעיקר לחבר (26.1%). גם בנושא זה לא נמצאו הבדלים מובהקים בין המגדרים ובין הגילים.

נבדקה מידת חשיפתם של התלמידים במסגרת הכיתתית לנושאים הקשורים בהטרדות מיניות ונמצא כי רובם (66.3%) מדווחים שלא דנו אף פעם בנושאים אלה במסגרת הכיתתית.

קשרים בין המשתנים

לבדיקת הקשרים בין המשתנים העוסקים בתפיסת הטרדות מיניות, מידת ההתנסות בהן ודרכי ההתמודדות עימן, חושבו מתאמים (פירסון). הממצאים מראים שנחקרים שהוטרדו יותר מבחינה מינית דיווחו שהם גם הטרידו מינית יותר (r=.479, p=.000) וגם היו עדים יותר להטרדות מיניות (r=.463, p=.000). נחקרים שדיווחו כי הטרידו מינית אחרים יותר, סבורים פחות כי מעשה של צביטת ישבני בנים על ידי בנות הוא מעשה חמור (r=-.259, p=.000) והטרדות מיניות חמורות כלפי בנות בכלל נתפסו אצלם פחות כחמורות (r=-394, p=.000). ככלל, ככל שתפיסת ההטרדות המיניות של הנבדקים חמורה יותר, כך הם דיווחו שהטרידו אחרים פחות(r=-.242, p=.001) .

נמצא קשר בין דרכי ההתמודדות עם ההטרדות המיניות לבין מידת ההתנסות בהן. תלמידים שהיו עדים להטרדות מיניות סבורים שככל שתלמידים מוטרדים מינית ועדים להטרדות מיניות, כך הם נוטים פחות להתלונן על כך (r=.217, r=.262, p=.015; p=.043).

דיון, מסקנות והמלצות

הממצאים מגלים תמונה עגומה לגבי הטרדות מיניות בבית הספר העל־יסודי, אף יותר מהמדווח במחקרים אחרים שנערכו בארץ ושפורטו בסקירת הספרות, ובדומה למדווח בארה"ב: כמחצית (46%) מכלל התלמידים דיווחו על התנסות בהטרדות מיניות (לעומת 16%–36% במחקרים אחרים שנערכו בארץ), כאשר רובם (58%) נמנעים מלדווח על כך. יתרה מזו, בקרב התלמידים אין מודעות מספקת לגבי מידת חומרתן של הטרדות מיניות ולגבי הדרכים שבהן ניתן לטפל בהן. הם אינם מדרגים הטרדות מיניות כחמורות במידה רבה מאוד. כאשר הם מתנסים בהטרדה מינית, מרביתם אינם מדווחים על כך לאיש ואלה שבוחרים לעשות זאת משתפים חבר ולא איש מקצוע.

משמעות הממצאים היא שמדי שנה אלפי בני נוער מהווים קורבנות של הטרדה מינית. למרות זאת נושא זה אינו מטופל דיו בבתי הספר בארץ.

שלוש רמות של ההטרדה המינית נבחנו במחקר זה: תפיסות בנוגע אליה, התנסות בה ודרכי התמודדות של תלמידים שהוטרדו מינית. בכל שלוש הרמות נמצאו ממצאים מדאיגים הדורשים תשומת לב של מערכת החינוך.

הממצא המרכזי ברמת התפיסות אינו מפתיע: בנות תופסות הטרדה מינית בחומרה רבה יותר מאשר בנים והבדלים אלה מצטמצמים עם הגיל. הממצא המרכזי השני ברמת ההתנסות, גם הוא אינו מפתיע: בנים מוטרדים ומטרידים מינית יותר מאשר בנות. מה שמפתיע הוא היקף ההטרדה המינית שמתבצע על ידי בנות.

יש מקום לשער שבגלל שבנות תופסות את ההטרדה המינית כחמורה יותר מאשר בנים, הן גם משתדלות להימנע מלהיחשף לאירועים שיש בהם סיכון להטרדה מינית ולכן הן פחות מטרידות ופחות מוטרדות מאשר בנים. ואכן, הממצאים במחקר זה מראים שיש קשר מובהק בין תפיסות להתנסות: נמצא שככל שתפיסות הנבדקים את ההטרדה המינית, מעבר למגדר, היו חמורות יותר כך הם נטו פחות להטריד מינית. באופן תיאורטי אפשריים ארבעה סוגים של קשר סיבתי בין תפיסות לגבי הטרדה מינית לבין הטרדה בפועל. ראשית, יתכן שהתפיסות משפיעות על ביצוע ההטרדה. שנית, יתכן שביצוע הטרדה מינית משפיע על התפיסות. שלישית, יתכן ששני המשתנים משפיעים האחד על השני באופן הדדי. רביעית, יתכן שגורמים אחרים משפיעים הן על התפיסות והן על ההטרדה בפועל.

ככל הנראה, שני הגורמים משפיעים זה על זה אך יתכן שפרט לכך גורמים נוספים משפיעים הן על התפיסות והן על ההטרדה עצמה. אחד מגורמים אלה הוא העלייה המוכחת ברמת הטסטוסטרון (ההורמון הגברי) בגיל ההתבגרות פי עשרה אצל בנים ורק פי שניים אצל בנות (Booth, Granger & Kivlighan, 2006). העלייה באלימות קשורה לעלייה ברמת הטסטוסטרון (Bokhoven ,Goozen, Engeland & Schaal, 2006): עלייה ברמת הטסטוסטרון מעלה את רמת האלימות וההתנהגות העבריינית. ייתכן שהעלייה ברמת האלימות בכלל, ואלימות מינית בפרט, משפיעה גם על התפיסות כלפי אלימות, כך שמי שיותר אלים תופס את האלימות שלו באופן חמור פחות, וכך מוקטן אצלו הדיסוננס שבין מעשיו ותפיסותיו בנוגע לאלימות.

מנגד, יש חוקרים המטילים ספק בקשר הישיר שבין טסטוסטרון לבין אלימות ומעלים את הסברה שמשתנים פסיכו־חברתיים מתווכים בין משתנים אלה (Booth et al., 2006). אחד הגורמים האלה, שהוצג קודם, הוא תהליך הסוציאליזציה השונה של שני המגדרים. לפי תפיסה זו, בנות חשופות לציפיות וללחצים חברתיים רבים יותר לעומת בנים לנהוג בכניעות ולא בתוקפנות. סביר להניח שהן משתדלות שלא להיקלע למצבים אשר מסכנים אותן מבחינה גופנית והן מתנהגות בתוקפנות רק אם יובטח להן חיזוק חיובי להתנהגותן. לכן בנות תופסות אלימות בצורה חמורה יותר וגם מעורבות פחות באלימות מאשר בנים. בנים, לעומת זאת, מפרשים את הציפיות והנורמות החברתיות הסלחניות יותר כלפי אלימות מצדם כלגיטימציה להתנהגות אלימה ואף כסימן לגבריות.

ממצא נוסף הדורש התייחסות הוא שהפער בין תפיסות המגדרים את ההטרדה המינית קטן עם השנים. הסבר אפשרי הוא שעם ההתייצבות ברמת הטסטוסטרון אצל הבנים חלה רגיעה המתבטאת בהפחתה בהתנהגותם האלימה (Hoffman, Paris & Hall, 1996). כמו כן ייתכן שהתעסקות ביחסים זוגיים בכיתה י"א קשורה לירידה בהטרדה המינית אצל שני המגדרים ולשינוי התפיסות לגביה. הסבר אפשרי נוסף, שיש לבדוק במחקרים עתידיים, הוא שסף הרגישות של הבנות לנושא ההטרדה המינית יורד כתוצאה מחשיפה מתמשכת להטרדות מיניות.

כפי שמראים הממצאים, בנים לא רק מטרידים מינית יותר מבנות אלא גם מוטרדים

מינית יותר מהן. בתחילת שנות ה־90 דיווחו מחקרים (AAUM, 1993; Stein et al., 1993) שבנות מוטרדות מינית יותר מאשר בנים, ואילו מחקרים אחרונים (בנבנישתי, חורי־כסאברי ואסטור, 2005; בנבנישתי ועמיתיו, 2000) מציגים תמונת מצב שבה בנים מוטרדים מינית יותר מאשר בנות. שלושה הסברים אפשריים לממצא זה: ההסבר הראשון קשור לנורמות מגדריות בנושא דיווח. יתכן שהטרדות מיניות כלפי בנים היו קיימות גם בעבר, אך בנים התביישו להודות בכך עקב סטיגמות חברתיות לפיהן הילד המוטרד עלול להיתפס כחלש. בעקבות עלייה בחשיפה לנושא ההטרדה המינית באמצעי התקשורת חל גידול במודעות לנושא ויש מקום לשער שגברה הלגיטימציה להודות בהטרדה מינית. יתכן שכיוון שהחברה מעודדת דיווח והוקעת התופעה, בנים מדווחים היום יותר מבעבר. ההסבר השני מתייחס לתופעה שבנים אלימים בינם לבין עצמם יותר מאשר בנות ולכן יימצאו הבדלים בין המינים גם באלימות מינית – בנים יטרידו זה את זה יותר מאשר יטרידו בנות ויותר מאשר בנות יטרידו זו את זו. לפי ההסבר השלישי, יתכן שהחשיפה לנושא ההטרדות המיניות באמצעי התקשורת והמודעות לנושא זה התמקדו בעיקר בהטרדות מיניות כלפי הבנות ובכך אפשרו המשך הטרדות מיניות כלפי הבנים. בכל מקרה נחשף כאן ממצא חשוב בדבר היות הבנים קורבנות תכופים להטרדות מיניות בעיקר מצד בנים.

עוד מראים הממצאים שלא נמצאו הבדלים בין הגילים מבחינת התנסותם בהטרדה מינית על כל שלוש צורותיה (כמוטרד, כמטריד וכעד להטרדה), אך נמצאה אינטראקציה בין מגדר לגיל במידת ההתנסות כמוטרדים: בנים בכיתה ט' הוטרדו מינית פחות מאשר בשאר הגילים (ז' וי"א) ואילו אצל בנות התופעה הפוכה: בנות בכיתה ט' הוטרדו מינית יותר מאשר בשאר הגילים. קשה להסביר ממצא זה. יתכן שבנות בכיתה ט' בוגרות יותר מבחינה מינית לעומת בנות בכיתה ז' אך עדיין אינן מיומנות בהתרחקות מהטרדות, או שהן אינן מצויות בקשר קבוע עם בן זוג, המאפיין את מרבית חברותיהן בכיתה י"א. יתכן שבגרותן המינית, הנראית לעין, גוררת יותר תגובות של הטרדה מינית מצד הבנים. אולי זו הסיבה לכך שבנים מטרידים יותר בנות בכיתה ט' לעומת שאר הגילים.

מממצאי מחקר זה מתקבל הרושם שאין מודעות מספקת במערכת החינוך לשמירת זכויות הילד והגנתו בקרב התלמידים והסגל החינוכי, ולכך יש השפעה ישירה על דרכי ההתמודדות של התלמידים במצבים של הטרדות מיניות. נמצא מכנה משותף לכלל התלמידים בדרך התמודדותם עם ההטרדות המיניות, הן על פי גיל והן על פי מגדר: התלמידים שחוו הטרדות מיניות נוטים שלא להתלונן ולא לדווח על ההטרדות ובמידה וישנו דיווח הוא מופנה בעיקר לחבר ולמורה/מחנך וכמעט בכלל לא ליועץ החינוכי. נוי (2001) מציעה שהבושה שחש קורבן הפגיעה המינית ולעתים גם העדר מודעות לזכויותיו הם הגורמים העיקריים לחששותיו להתלונן. בנוסף לגורמים אלו, יתכן שהמערכת נוטה להגיב באדישות ובחוסר אונים: חלק מהאירועים אינם מטופלים כלל, כך שלתלמידים המעורבים בהם משודרת התפיסה שמדובר בביטוי לסקרנות מינית או במעשה קונדס. ראייה זו מעודדת בקרב התלמידים הימנעות מדיווח, חיזוק

התופעה על ידי התנהגות של "להחזיר" למטריד באותו מטבע והתעלמות מתחושת הקורבן ומהפלישה הגסה לתחום הפרט.

המסקנה היישומית העולה מממצאים אלה היא שיש צורך להעלות נושא זה על סדר היום של בתי הספר בכלל ולגבש התערבות מניעה שניונית וראשונית בפרט. כדי לשמור על זכויות התלמידים בבית הספר בנוגע להטרדות מיניות יש להעלות את מודעותם של בעלי תפקידים בבית הספר לכך שתפקידם להגן על התלמידים ויש לחשוף אותם לחוק ולדרכי אכיפתו. יש להכשיר אותם להתמודדות עם הטרדות מיניות בין התלמידים ובמקביל להכין אותם לקראת דיונים בכיתות עם התלמידים בדילמות הקשורות בנושא, בתפיסות, בדרכי ההתמודדות עם ההטרדות המיניות, בחשיפה לחוק ולאכיפתו ובמתן כלים להתמודד איתן כפי שמציע היגינסון (Higginson, 1993).

לסיום, מחקר זה עסק באפיון של תופעת ההטרדה המינית בבית הספר מנקודת מבטם של התלמידים. מתוך ממצאי המחקר ניתן להעריך את חומרת התופעה בקרב תלמידי העל־יסודי ואת האופן שבו התלמידים ובתי הספר מתמודדים עם התופעה כיום. למרות שהנחקרים במחקר זה נדגמו מבית ספר אחד באזור אחד, הממצאים הולמים את הידע התיאורטי והמחקרי הקיים. חשוב להמשיך לחקור נושא זה. יש לערוך מחקרים נוספים שיבדקו את הנושא בגילים צעירים יותר ויאתרו את שורשי התופעה והגורמים התורמים להשתרשותה. כדאי גם לבדוק את תפיסותיהם של אנשי צוות בית הספר – בעיקר מורים וצוות ההנהלה. ולבסוף, ראוי לבדוק דרכי התערבות יעילות למניעה ולטיפול בתופעת ההטרדה המינית.

מקורות

אברהמי־עינת, י' (1999). **האם מערכת החינוך והמערכת המשפחתית מאפשרת או מונעת תקיפה מינית?** אוחזר ב־27 למאי, 2007, מכתובת: http://www.galim.org.il/horut/tkifa.html

בנבנישתי, ר', זעירא, ע' ואסטור, ר' (2000). **אלימות במערכת החינוך בישראל; דו"ח ממצאים מסכם**, עמ' 44־43, 59־58, ירושלים: האוניברסיטה העברית.

בנבנישתי, ר', חורי־כסאברי, מ' ואסטור ר'. (2005). אלימות במערכת החינוך – קרבנות בקרב ילדים ובני נוער. בתוך ג' רהב, י' ווזנר ומ' שוורץ (עורכים), **נוער בישראל 2004**, עמ' 73־45. תל־אביב: המרכז הבינתחומי לחקר מדיניות וטיפול בילדים ונוער.

ברוש, א' (2006). **מודעות, ידע ונכונות להתמודד עם החינוך המיני בבית הספר, בקרב סטודנטים להוראה במכללת סמינר הקיבוצים – דוח מחקר מסכם**. מכללת סמינר הקיבוצים.

גומפל, ת' וזוהר, ע' (2002). **אלימות מינית בבית הספר: דו"ח מחקר**. ירושלים: האוניברסיטה העברית, החוג לחינוך.

ורצמן, ת' וקריכלי, ר' (2005) **דו"ח אלימות מינית בישראל 2004־2003, מחקר נתונים ומאמרים**. ירושלים: אגוד מרכזי הסיוע לנפגעות תקיפה מינית ולנפגעי תקיפה מינית בישראל.

חוזר מנכ"ל, תש"ס 2(א), (1999). **התמודדות מערכת החינוך עם פגיעה מינית של תלמידים בתלמידים**. ירושלים: משרד החינוך.

חוק למניעת הטרדה מינית, התשנ"ח – 1998. http://gender.mofet.macam98.ac.il/harasshokl.htm

טאובר, ד' (2004). **לא בבית ספרנו: עמדות מורים בחטיבות ביניים ובחטיבות עליונות ביחס להטרדה מינית בקרב תלמידים בבית הספר**. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך". ירושלים: בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.

ישראלי, ע' (2003). **הטרדה מינית בבית הספר**. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך". ירושלים: בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.

נוי, ב' (2001). על מה מתלוננים תלמידים: זכויות הילד במערכת החינוך בראי תלונות התלמידים. בתוך: **מגמות, מ"א**(1־2), 260־295.

קמיר, א' (1998). איזו מין הטרדה: האם הטרדה מינית היא פגיעה בשוויון או בכבוד האדם? בתוך: **משפטים, כ"ט**, 317־388.

קמיר, א' (2002). **פמיניזם, זכויות ומשפט**. ירושלים: משרד הביטחון.

קרמניצר, מ' ולבנון, ל' (2001). האיסור הפלילי על הטרדה מינית – קידוש האמצעי ומחירו. בתוך: **שערי משפט, ב**(3), 285־305.

רולידר, ע', לפידות, נ' ולוי, ר' (2000). **תופעת ההצקה בבתי ספר בישראל**. המכללה האקדמית עמק יזרעאל: החוג למדעי ההתנהגות. אוחזר ב־16 למאי, 2007, מכתובת: http://itu.cet.ac.il/Inner.aspx?nItemID=796&nSubjectID=2&nPage=1

שילוח, נ' ובן־מאיר, ל' (2003). הרהורים על האיסור הפלילי על הטרדה מינית. בתוך ת' ורצמן וב' לויטה (עורכות), **דו"ח אלימות מינית בישראל 2002: מבחר נתונים ומאמרים**, עמ' 29־31, ירושלים: אגוד מרכזי הסיוע לנפגעות תקיפה מינית ונפגעי תקיפה מינית בישראל.

American Association of University Women (AAUW). (1993). *Hostile hallways: The AAUW survey on sexual harassment in America's schools*. Washington, DC: American Association of University Women Educational Foundation. http://www.aauw.org/research/girls_education/hostile93.cfm?makebig

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

Barak, A. (1997). Cross-culture perspectives on sexual harassment. In W. O'Donohue, (ED). *Sexual harassment: theory, research and treatment* (pp. 263-293). Needham Height, MA: Allyn & Bacon, Inc.

Bokhoven, I., Goozen, S. H., Engeland, H., & Schaal, B (2006) .Salivary testosterone and aggression, delinquency, and social dominance in a population-based longitudinal study of adolescent males. *Hormones and Behavior, 50*(1), 118.

Booth, A., Granger, D. A. & Kivlighan, K. T. (2006). Testosterone and social behavior. *Social Forces*, 85(1), 167-192.

Brandenburg, J. B. (1997). *Confronting sexual harassment: What schools and colleges can do.* New York: Teachers college press.

Felix, E. D. & McMahon, S. D. (2006). Gender and multiple forms of peer victimization: How do they influence adolescent psychosocial adjustment? *Violence and Victims, 21(6), 707-725.*

Fineran, S. & Bennett, L. (1998) Teenage peer sexual harassment: Implications for social work practice in education. *Social Work, 43*, 55-64.

Fineran, S. & Bennett, L. (1999). Gender and power issues of peer sexual harassment among teenagers. *Journal of Interpersonal, 14*, 626-641.

Fitzgerald, L.F., Gelfand, M. & Drasgow, F. (1995). Measuring sexual harassment: Theoretical and psychometric advances. *Basic and applied psychology, 17*, 425-445.

Higginson, N.M. (1993). Addressing sexual harassment in the classroom. *Educational Leadership, 51*, 93-95.

Hoffman, L., Paris, S. & Hall, E. (1996). *Developmental psychology today.* New ork: McGraw-Hill.

Ivy, D.K. & Backlund, P. (1994). *Exploring gender speak: Personal effectiveness in gender communication.* New York: McGraw -Hill Inc.

Kopels, S. & Dupper, D. R. (1999). School-based peer sexual harassment. *Child Welfare, 78*, 435-460.

Lee, V., Croninger, R., Linn, E. & Chen, X. (1996). The culture of sexual harassment in secondary schools. *American Educational History Journal, 33(2)*, 383-417.

Loredo, C., Reid, A. & Deaux, K. (1995) Judgments and definitions of sexual harassment by high school students. *Sex Roles, 32(1)*, 29-45.

Martin, S. & Fein, S. (1978). Sexual harassment in the workplace: A problem whose time has come. *Society for study of Social Problems (SSSP), 2*, 13-21.

Mentell, E.J. (1993). What to do to stop sexual harassment at school. *Educational Leadership, 51*, 96-97.

Reiss, M.J. (2000). *Gender issues in science lessons as revealed by a longitudinal study* (1-13) (Reprint) New Orleans: National Association for Research in Science Teaching (NARST).

Scott, K. (1995). Seventy-five years later: Gender-based harassment in school. *Social Education, 59*, 293-297.

Shumba, A. (2004). Male sexual abuse by female and male perpetrators in Zimbabwean schools. *Child Abuse Review, 13*, 353-359.

Stein, N. (1995). Sexual harassment in school: The public performance of gendered violence. *Harvard Educational Review, 65*, 145-163

Stein, N., Nancy, L., Marshall, N. & Troop, L. (1993). *Secrets in public: Sexual*

harassment in our school (A Report on the results of Seventeen magazine survey). Wellesley, MA: Wellesley College Center for Research on Women.

Stein, N. & Sjostrome, L. (1994). *Flirting or hurting? A teachers guide on student to student sexual harassment in school* (grades 6 thrugh 12). Washington DC: National Education Association.

Stone, M. & Couch, S. (2004). Peer sexual harassment among high school students: Teacher's attitudes, perceptions, and responses. *High school journal, 88*, 1-13.

Tangri, S., Burt, N. & Johnson, L. (1982). Sexual harassment at work: Three explanatory models. *Journal of Social Issues, 38(4)*, 33-54.

Tangri, S. & Hayes, S. (1997). Theories of sexual harassment. In W. O'Donohue, (Ed). *Sexual harassment: Theory, research and treatment* (pp. 89-109). Needham Height, MA: Allyn & bacon, Inc.

Terrance, C., Logan, A. & Douglas, P. (2004). Perceptions of peer sexual harassment among high school students. *Sex Roles, 51*, 479-490.

Witkowska, E. & Menckel, E. (2005). Perceptions of sexual harassment in swedish high schools: Experience and school-environment problems. *European Journal of Public Health, 15*, 78-85.

www.ed.gov/offices/OCR/shguide.index.html#II OCR - Office of Civil Rights,USA.

מסוגלות עצמית ייעוצית

ציפי בר־אל ורבקה לזובסקי

תקציר

המאמר מציג ממצאי מחקר אשר בדק את המאפיינים של המסוגלות העצמית המקצועית של יועצות חינוכיות בישראל, וכן את הקשר שבין מסוגלות עצמית ייעוצית לבין מאפיינים אישיים ומקצועיים של היועצות, ושביעות רצונן מעבודתן. שני חידושים במחקר זה: ראשית, נבנה שאלון לבדיקת מסוגלות עצמית ייעוצית על פי תחומי העבודה המסורתיים והעדכניים של היועץ החינוכי. שנית, נבחנו מאפייני המסוגלות העצמית הייעוצית של יועצים חינוכיים **בפועל**. אוכלוסיית המחקר כללה 124 יועצות מכל הארץ. כלי המחקר היה שאלון אשר פותח במיוחד לצורך המחקר. ממצאי המחקר מצביעים על כך שהיועצות חשות מסוגלות עצמית גבוהה ושביעות רצון גבוהה באופן כללי ובתחומי עבודתן השונים. יחד עם זאת, בחינה מפורטת של מרכיבי המסוגלות מלמדת שהן חשות מסוגלות עצמית ייעוצית נמוכה באופן יחסי בקידום ההישגים הלימודיים של התלמידים וכן בביסוס עבודתן על ממצאי מחקר והערכה. כמו כן, התפיסה העצמית הכללית של מסוגלות עצמית ייעוצית כפי שדווחה על ידי היועצות גבוהה יותר באופן מובהק מהציון הכללי במסוגלות עצמית. עוד נמצא שיועצות מעריכות את מסוגלותן העצמית בעבודה פרטנית כגבוהה יותר מאשר בעבודה קבוצתית. נמצאו קשרים מובהקים בין תחושת המסוגלות בעבודה עם תלמידים, מורים והורים, וכן בין תחושת המסוגלות העצמית בעבודה פרטנית לבין תחושת המסוגלות העצמית בעבודה קבוצתית. לגבי תחומי הצלחה ואי הצלחה, יועצות חשות את ההצלחה הרבה ביותר בעבודה עם תלמידים. לאחר מכן, בהפרש גדול ובסדר יורד – בעבודה עם מורים, הנהלה והורים. בדירוג התחומים הנחשבים כפחות מוצלחים בולטים התבססות על נתוני מחקר, עבודה אדמיניסטרטיבית, תכנון וביצוע של תוכניות ייעוציות, וכן תחום המיון, ההכוון וההשמה של תלמידים. הממצאים נדונים תוך התייחסות להכשרה, לפרקטיקה ולמחקר בייעוץ חינוכי.

מבוא

האמונה של בני האדם בעצמם וביכולתם ליצור שינויים חיוביים בחייהם היא גורם מרכזי ביותר המשפיע על הצלחתם בחייהם האישיים והמקצועיים ועל רווחתם האישית. אמונה זו היא אחד הגורמים החשובים ביותר בכל תחום מקצועי ובכלל זה גם בעבודת הייעוץ החינוכי. מאמר זה מתמקד בנושא המסוגלות העצמית המקצועית של יועצים חינוכיים בפועל. הממצאים שיוצגו בו הם חלק ממחקר מקיף יותר שנערך בקרב יועצים חינוכיים בישראל (בר־אל ולזובסקי, 2008).

מהות המסוגלות העצמית

המסוגלות העצמית (self-efficacy) היא מושג מפתח בתיאוריה הקוגניטיבית־חברתית של בנדורה (Bandura, 1977, 1982, 1986, 1994, 1997, 2006). מסוגלות עצמית מוגדרת על ידו כ"שיפוטיהם של בני אדם לגבי יכולותיהם לארגן ולהוציא לפועל

פעולות הנדרשות לשם השגת יעדים שהציבו לעצמם" (Bandura, 1986, p. 391). במילים אחרות, מסוגלות עצמית מציינת את המידה שבה האדם מאמין שהוא מסוגל ליצור שינויים בחייו בכיוון הרצוי לו.

לפי בנדורה (Bandura, 1997) "רמת המוטיבציה של בני האדם, מצבם הרגשי ופעולותיהם מבוססים יותר על מה שהם מאמינים מאשר על מה שנכון מבחינה אובייקטיבית" (עמ' 2). לדעתו, מסיבה זו ניתן לחזות טוב יותר כיצד בני אדם ינהגו על סמך אמונותיהם לגבי יכולותיהם מאשר על סמך כישוריהם האובייקטיביים. תיאוריה זו מסבירה מדוע התנהגותם של בני אדם שונה לעתים לנוכח המצופה מכישוריהם, וכן מדוע בני אדם בעלי כישורים דומים נוהגים לעתים בצורה שונה.

לפי התיאוריה של בנדורה, מסוגלות עצמית אינה תכונת אישיות כללית אלא היא תלויית מצב. היא עשויה להיות שונה מתחום לתחום, באותו תחום היא עשויה להיות שונה ברמות קושי שונות של המטלה, ובאותה רמת קושי היא עשויה להיות שונה במצבים ספציפיים שונים (Bandura, 1997, 2006). יחד עם זאת, הוא הגדיר תנאים אחדים שבהם האמונות לגבי מסוגלות עצמית יכולות להיות מוכללות מעבר לפעולות או לתחומים ספציפיים, וזאת כאשר הן מתבססות על מיומנויות דומות. כמו כן, בנדורה טוען ש"חוויות שליטה עוצמתיות המספקות הוכחה ניצחת ליכולתו של האדם ליצור שינויים אישיים יכולות ליצור שינוי באמונות לגבי המסוגלות העצמית אשר מתבטאת מעבר לתחומים שונים של תפקוד. הצלחות בולטות במיוחד משמשות כחוויות משנות" (Bandura, 2006, p. 308).

השפעות המסוגלות העצמית

מסוגלותו העצמית של האדם משפיעה על טווח רחב של התנהגויות כמו גם על רווחתו האישית (Bandura, 1986, 1994, 1997).

בחירות: בני אדם נוטים להימנע ממשימות שבהן הם חשים מסוגלות עצמית נמוכה ולבחור משימות שהם חשים לגביהן מסוגלות עצמית גבוהה. המטרות שמציבים לעצמם בני אדם בעלי מסוגלות עצמית גבוהה הן מאתגרות יותר לעומת אלה שמסוגלותם העצמית נמוכה.

יוזמות: אדם בעל מסוגלות עצמית גבוהה נוטה יותר ליזום פעולות.

מאמצים והתמדה: ככל שהמסוגלות העצמית גבוהה יותר כן רבים יותר המאמצים המושקעים במשימה ומידת ההתמדה בה.

עמידות בפני כישלונות: ככל שהמסוגלות העצמית גבוהה יותר כן עמיד יותר האדם בפני כשלונות ועיכובים בהשגת המטרה. יתר על כן, אדם עם מסוגלות עצמית גבוהה מגביר את מאמציו נוכח כישלון, ובמידה שמסוגלותו העצמית נפגעה כתוצאה מכישלון, היא "מחלימה" מהר.

דפוסי החשיבה והתגובות הרגשיות: אדם בעל מסוגלות עצמית גבוהה תופס משימות קשות כאתגר ולא כאיום שיש להימנע ממנו. לעומת זאת, אדם בעל מסוגלות עצמית נמוכה מאמין שהמשימות קשות יותר מכפי שהן ומתייאש מהר ממשימות

קשות. אמונות אלה גורמות לו לחוש חרדה, מתח ודיכאון והן מפריעות לו בפתרון בעיות.

כתוצאה מהשפעות אלה, אמונות לגבי המסוגלות העצמית משפיעות על רמת הביצוע של האדם ועל הישגיו בפועל. יתר על כן, הן יכולות ליצור "נבואה המגשימה את עצמה", כך שמי שיש לו מסוגלות עצמית גבוהה יגיע להישגים גבוהים יותר והצלחות אלה יגבירו את המסוגלות העצמית וחוזר חלילה. ההפך נכון לגבי מי שיש לו מסוגלות עצמית נמוכה.

גורמים המשפיעים על המסוגלות העצמית

המסוגלות העצמית מעוצבת בתהליך הדרגתי של למידה, תוך כדי יחסי גומלין בין סביבה, מוטיבציה והישגים בפועל. לפי בנדורה, ארבעה מקורות מידע תורמים לעיצוב מסוגלות עצמית חיובית (Bandura, 1994):

1. חוויות של הצלחה שהאדם חווה.
2. חשיפה להצלחות של מודלים סביבתיים.
3. שכנוע חברתי.
4. תגובות פיזיולוגיות חיוביות בזמן הביצוע.

לטענת בנדורה (Bandura, 1994), המקור הראשון, דהיינו חוויות של הצלחה (או לחלופין – של כישלון) הוא הגורם בעל ההשפעה הרבה ביותר על עיצוב תחושת המסוגלות העצמית. חוויות חוזרות של הצלחה מגבירות את תחושת המסוגלות העצמית, בעוד שחוויות חוזרות של כישלון מפחיתות אותה, בייחוד אם הכשלונות נחוו לפני שהמסוגלות העצמית התגבשה. כאשר האדם חווה הצלחות קלות, הוא מצפה לתוצאות מיידיות ולכן הוא מתאכזב בקלות לנוכח כישלון. מסוגלות עמידה דורשת ניסיון בהתגברות על מכשולים דרך מאמצים מתמידים. מכשולים ועיכובים בהשגת המטרות מלמדים את האדם שהצלחה דורשת מאמצים עקביים. לאחר שהאדם משתכנע שהוא מסוגל להצליח, הוא מתמיד במשימה גם לנוכח מצוקות וכתוצאה מכך הוא מצליח יותר וכך מתחזקת עוד מסוגלותו העצמית וחוזר חלילה.

מודלים סביבתיים הם מקור ידע נוסף המשפיע על מסוגלות עצמית (Bandura, 1994). כשהאדם צופה בהצלחותיהם של אחרים הדומים לו, אשר מגיעים להצלחותיהם במשימות בעקבות השקעת מאמצים, מתגברת אצלו האמונה שגם לו היכולת להצליח במשימות אלה. לחלופין, צפייה באחרים הנכשלים למרות מאמציהם הרבים, מפחיתה את האמונה ביכולת להצליח ומקטינה את המאמצים המושקעים במשימות אלה. השפעת המודלים הסביבתיים על המסוגלות העצמית מושפעת מאוד מהדמיון הנתפס של האדם אליהם. כאשר הוא תופס אותם כשונים ממנו במידה רבה, המסוגלות העצמית שלו אינה מושפעת מאוד מהתנהגותם ומתוצאות מעשיהם. המודלים הסביבתיים מהווים לא רק מקור מידע לסטנדרטים החברתיים המשמשים כקריטריונים להערכת יכולות אישיות אלא גם ללמידה, שכן האדם לומד מהן המיומנויות השונות

הדרושות בפתרון בעיות ובהתגברות על מכשולים ובכך מוגברת תחושת המסוגלות העצמית שלו.

שכנוע חברתי הוא הדרך השלישית לחיזוק המסוגלות העצמית. שכנוע מילולי על ידי אחרים משמעותיים הגורסים שיש לאדם היכולת להצליח במשימה מסוימת מגביר את תחושת המסוגלות העצמית שלו ובעקבות כך את המאמצים המושקעים על ידו ואת התמדתו במשימה. השכנוע מונע מהאדם לשקוע בספקות עצמיים ולהדגיש את חסרונותיו האישיים העלולים להפריע בהשגת המטרה. במידה שהשכנוע המילולי מצליח להגביר את המסוגלות העצמית ובעקבות זאת את המאמצים המושקעים המובילים להצלחה, מתאפשר שיפור במיומנויות הנדרשות לביצוע המשימה. לטענת בנדורה (Bandura, 1994), הרבה יותר קשה להגביר מסוגלות עצמית על ידי שכנוע חברתי מאשר להפחית אותה, שכן שכנוע לא מציאותי מוביל לכשלונות במשימות למרות המאמצים המושקעים בהן. כאשר משכנעים אדם שאין לו הכישורים הנדרשים לביצוע משימה מסוימת, הוא נוטה להימנע מאתגרים שמחזקים יכולות ומוותר בקלות לנוכח קשיים.

לסביבה יש השפעות נוספות. הסביבה אחראית גם ליצירת מצבים שלאדם יש יכולת להתמודד עמם בהצלחה. גם האופן שבו הסביבה מודדת הצלחה משפיע על מסוגלות עצמית. סביבה שמודדת הצלחה במושגים של שיפור עצמי מעלה מסוגלות עצמית לעומת סביבה שמודדת הצלחה בהשוואה לאחרים (Bandura, 1994).

בני אדם מסתמכים גם באופן חלקי על תגובותיהם הגופניות והרגשיות בשיפוט יכולותיהם. הרגשת רגיעה ונינוחות בזמן ביצוע מטלה כלשהי מגבירה את תחושת המסוגלות העצמית, בעוד שרגשות חרדה, מתח, לחץ, עייפות ודיכאון מפחיתים אותה. לדעת בנדורה (Bandura, 1994), יותר מאשר התחושות הגופניות עצמן, הפרשנויות שבני אדם מייחסים להן הן הקובעות את תחושת המסוגלות העצמית.

לאור האמור לעיל, כדי לשנות את תפיסתו של האדם לגבי מסוגלותו העצמית, יש לחשוף אותו לחוויות של הצלחה אישית, לחוויות של מודלים מצליחים דומים, וכן יש לשכנע אותו באופן מילולי שהוא מסוגל להצליח, כמו גם להפחית את תגובות המתח שלו ואת פרשנויותיו לתגובותיו הגופניות והרגשיות השליליות.

מחקרים על מסוגלות עצמית

חוקרים שונים נוהגים לבדוק מסוגלות עצמית על ידי שאלות לדיווח עצמי בנוגע למידת ביטחונו של הנבדק לבצע בהצלחה משימות שונות. מחקרים רבים מאוד שנערכו על מסוגלות עצמית תומכים בתיאוריה של בנדורה שמסוגלות עצמית משפיעה על מחשבותיו של האדם, על תחושותיו, על המוטיבציה שלו ועל ביצועיו, על נטייתו ללחץ ולדיכאון ועל ההחלטות והבחירות שלו (Bandura, 1997; Schunk, 1991) בתחומים רבים ומגוונים: חינוך, בריאות, פסיכופתולוגיה, ספורט, עסקים, בחירת קריירה ויחסים בינאישיים (לפירוט והרחבה בנושא זה, ראו במטה־אנליזה בעבודתם של Stajkovic & Luthans, 1998). כמו כן נמצא, כפי שבנדורה שיער, שהצלחות העלו מסוגלות עצמית וכשלונות הורידו אותה (Gernigon & Delloye, 2003).

בתחום החינוך, זכתה מסוגלות עצמית לתשומת לב רבה במיוחד, בייחוד בחקר מוטיבציה לימודית וויסות עצמי (Pintrich & Schunk, 1995). בתחום זה התמקדו החוקרים בשלושה נושאים: 1. מחקרים שבדקו את הקשר בין מסוגלות עצמית ובחירות בתחום הקריירה. 2. מסוגלות עצמית של מורים. בתחום זה נמצא שמסוגלות עצמית של מורים קשורה לניסיון שלהם בהוראה ולביצועי תלמידיהם. 3. מחקרים שבדקו את מסוגלותם העצמית של תלמידים ומצאו שהיא קשורה לייחוסים סיבתיים, להצבת מטרות, לפתרון בעיות, לחרדת מבחנים, לוויסות עצמי ולהישגים הלימודיים במקצועות מגוונים.

מסוגלות עצמית של יועצים חינוכיים

תיאוריית המסוגלות העצמית של בנדורה הותאמה לתחום הייעוץ בכלל (Barnes, 2004; Larson, 1998) ולתחום הייעוץ החינוכי בבתי ספר בפרט (Sutton, 1995). **מסוגלות עצמית ייעוצית** (מע"י) (Counselor Self-Efficacy – CSA) מוגדרת כ"אמונות או שיפוטים של היועץ לגבי יעילות כשריו בייעוץ לפרט בטווח הזמן הקרוב" (Larson & Daniels, 1998, p. 180). ברדלי ופיוריני (Bradley & Fiorini, 1999) מרחיבים את טווח ההגדרה וכוללים בה את מידת בטחונם של יועצים להשתמש בכל המיומנויות הייעוציות. לטענתם, למסוגלות עצמית ייעוצית יש השפעה ישירה על איכות שירותי הייעוץ שמספקים היועצים. מחקרים מאששים טענה זו ומראים שתפיסת מסוגלותם העצמית של יועצים לגבי מיומנויות ייעוץ כלליות קשורה קשר חיובי לרמת ביצועם ולמידת שביעות רצונם בייעוץ והיא קשורה קשר שלילי לרמת חרדתם (Larson & Daniels, 1998). מסוגלות עצמית ייעוצית קשורה גם להתפתחותם של יועצים (Leach, Stoltenberg, McNeill, & Eichenfield, 1997) ולציפיותיהם לגבי תוצאות הייעוץ (Sipps, Sugden & Falver, 1988). לכן אין זה מפתיע שהמסוגלות העצמית של יועצים חינוכיים היא גורם חשוב ביכולתם למלא בהצלחה ובביטחון את תפקידיהם כאנשי מקצוע (Tang, Addison, LaSure-Bryant, Norman, O'Connell & Stewart-Sicking, 2004).

נמצא גם שניתן לשפר את המסוגלות העצמית של יועצים במסגרת ההכשרה המקצועית שלהם. המסוגלות העצמית עלתה בעקבות הדרכה (Cashwell & Dooley, 2001), ונמצא גם שהדרכה שהתמקדה ברב־תרבותיות שיפרה את מסוגלותו העצמית של היועץ בתחום הייעוץ הרב־תרבותי (Constantine, 2001). נמצא גם שמסוגלותם העצמית של מודרכים משתפרת ככל שרב נסיונם בשדה (Ladany, Ellis, & Friedlander, 1999; Larson, Suzuki, Gillespie, Potenza, Bechtel & Toulouse, 1992).

מרבית המחקרים בתחום הייעוץ בדקו את השפעת ההכשרה שמקבלים סטודנטים לייעוץ במהלך לימודיהם על מסוגלותם העצמית. במטה־אנליזה שבדקה ארבעה עשר מחקרים שנערכו בנושא זה נמצאו ממצאים מעורבים: בחלק מהמחקרים נמצא קשר חיובי בין הכשרה לבין מסוגלות עצמית של יועצים ובחלק מהמחקרים לא נמצא קשר משמעותי ביניהן (Larson & Daniels, 1998). עוד גורם שנמצא כמשפיע על מסוגלותם

העצמית של סטודנטים לייעוץ הוא סגנון ההדרכה שקיבלו (Fernando & Hulse-Killacky, 2005). לפי לרסון ודניאלס (Larson & Daniels, 1998), רוב המחקרים בתחום הייעוץ החינוכי נערכו בקרב סטודנטים, ונמצא בהם שהתנסויות במיומנויות שונות כמו משחקי תפקידים, הדגמה ומשוב חיובי משפרות את מסוגלותם העצמית של הסטודנטים. במחקר נוסף בנושא זה נמצא שהמסוגלות העצמית של סטודנטים קשורה קשר חיובי למספר הקורסים שלמדו ולמידת הניסיון הקודם בעבודה דומה (Tang, et al., 2004).

פחות מחקרים הוקדשו לבחינת הגורמים הקשורים למסוגלותם העצמית של יועצים בפועל. חלק מהם התמקד בתחום הייעוץ לקריירה (career education). במחקרים אלה נמצא שמסוגלותם העצמית של יועצים בתחום הייעוץ לקריירה עלתה לאחר השתתפות בקורסים שעסקו בייעוץ לקריירה (Soresi, Nota, & Lent, 2004). גם במחקרם של אובריין, הפנר, פלורס וביקוס (O'Brien, Heppner, Flores, & Bikos, 1997) נמצאו תוצאות דומות, ובנוסף לכך נמצא גם שסטודנטים דיווחו על מסוגלות עצמית נמוכה יותר בתחום הייעוץ לקריירה לעומת יועצים בפועל, ולא נמצא קשר בין המסוגלות העצמית של יועצים בפועל לבין מספר שנות הוותק שלהם בתחום הייעוץ לקריירה.

לנט, בראון והאקט (Lent, Brown, & Hackett, 2002) הראו שלמושג המסוגלות העצמית יש רלוונטיות מעבר לתרבות. עם זאת, יש חשיבות בבדיקת הגורמים המשפיעים על מסוגלותם העצמית של יועצים חינוכיים בישראל בשל מרכזיותה של מסוגלות זו בתפקודם היעיל של היועצים, בטחונם העצמי, שביעות רצונם והתפתחותם המקצועית ואיכות שירותי הייעוץ (Tang et al., 2004).

מטרות המחקר ושאלותיו

מטרת המחקר הנוכחי לבדוק את מאפייני המסוגלות העצמית הייעוצית של יועצות חינוכיות בישראל.

שאלות המחקר:

1. כיצד תופסות יועצות חינוכיות את רמת המסוגלות העצמית המקצועית שלהן?
2. מהי רמת שביעות הרצון של יועצות מעבודתן והאם יש קשר בינה לבין מסוגלותן העצמית הייעוצית?
3. האם יש קשר בין מסוגלותן העצמית הייעוצית של היועצות לבין משתני רקע אישיים ומקצועיים שלהן?
4. מהם תחומי העבודה שיועצות חשות בהם הצלחה רבה יותר ומהם תחומי העבודה שיועצות חשות בהם הצלחה פחותה?

שיטת המחקר

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כוללת את חברי אגודת היועצים החינוכיים בישראל (כ־1000

איש). מתוכם נבחר מדגם של כ־400 יועצים על פי מחוז ודרג החינוך בו הם מועסקים. נבחרו היועצים שעבורם היו במאגר המידע של האגודה כל פרטי ההתקשרות. לשאלון המחקר השיבו 124 יועצים חינוכיים מכל הארץ, מהן 122 נשים, גבר אחד ונבדק אחד שלא ציין את מינו (לאור נתונים אלה ננקוט בהמשך במילה "יועצות" במקום יועצים או נבדקים). מכאן שאחוז ההיענות היה 31%.

כ־90% מהיועצות נשואות, 4% גרושות, 3% רווקות ו־3% אלמנות. גילן של 43% מעל ל־51 שנים, של 27% – בין 50־41, של 24% – בין 40־31, ושל 3% – בין 30־21. כ־92% הן יהודיות והשאר ערביות. מבין המשיבות, רובן עבדו בחינוך הרגיל (86.3%) והשאר בחינוך המיוחד. 82.3% עבדו במגזר היהודי ממלכתי, 5.6% במגזר היהודי ממלכתי־דתי ו־7.3% במגזר הערבי. כ־31% עבדו בבית ספר יסודי, 15% בחטיבת ביניים, 31% בבית ספר תיכון ועוד 13% בבית ספר על־יסודי שש־שנתי.

בנושא הוותק בייעוץ, ל־25% ותק של עד 5 שנים, ל־8.1% – בין 10־6 שנים, ל־26.2% – בין 15־11 שנים, ל־13.7% בין 20־16 שנים, ואילו ל־22.6% ותק מעל 20 שנה. 7.3% מהנבדקות עבדו בייעוץ עד 10 שעות בשבוע, 22.6% – בין 15־11 שעות, 36.3% – בין 20־16 שעות, 16.1% – בין 25־21 שעות, ו־8.9% עבדו מעל 25 שעות. מספר הכיתות באחריות היועצות נע בין 5 ל־26 כיתות ומעלה: ל־5.6% – עד 5 כיתות, ל־30.6% בין 10־6 כיתות, ל־26.6% – בין 15־11 כיתות, ל־18.5% – בין 20־16 כיתות, ל־3.2% – בין 25־21 כיתות, ול־2.4% – 26 כיתות ומעלה.

באשר לשעות הוראה בשבוע, 23.4% עובדות עד 5 שעות, 31.5% – בין 19־6 שעות, 7.3% – בין 15־11 שעות. נבדקת אחת (0.8%) עובדת בין 20־16 שעות, ועוד נבדקת (0.8%) עובדת בין 25־21 שעות בהוראה. הוותק בחינוך של 2.4% היה עד 5 שנים, של 4.8% – בין 10־6 שנים, של 26.6% – בין 15־11 שנים, של 11.3% – בין 20־16 שנים ושל 48.4% – מעל 20 שנה.

כלי המחקר

כלי המחקר היה שאלון לבדיקת מסוגלות עצמית אשר נבנה במיוחד לצורך מחקר זה. השאלון כלל גם שאלות על פרטים אישיים (מגדר, שנת לידה וכו') ומקצועיים (סוג בית הספר, מגזר החינוך וכו') של הנבדקות.

פריטי מסוגלות עצמית ייעוצית: שלושים וחמישה פריטים בודקים את תחושת המסוגלות בחמישה תחומים מרכזיים בעבודתם של יועצים. הפריטים נבחרו על פי הספרות המקצועית (לזובסקי ובכר 1999א, 1999ב; Walsh, Barret & DePaul, 2007) ועל פי הניסיון המקצועי של החוקרות: 1. עבודה עם תלמידים. 2. עבודה עם מורים, הורים והנהלה. 3. עבודה מערכתית. 4. אתיקה, אדמיניסטרציה ומחקר. 5. עבודה רב־תרבותית. חלק זה כולל עוד שלושה פריטים, האחד בודק מסוגלות עצמית ייעוצית כפי שהיא נתפסת על ידי היועץ ("תפיסה עצמית של מסוגלות"), השני – שביעות רצון כללית מהעבודה בייעוץ, והשלישי – שאלה פתוחה להערות בזיקה למסוגלות עצמית

ייעוצית. פריטי השאלון מופיעים בלוח 1 בהמשך.

אפשרויות התשובה בכל הפריטים נעו על סולם ליקרט בן חמש דרגות החל מ"כלל לא מסוגלת" (1) ועד "מסוגלת במידה רבה מאוד" (5). לגבי כל פריט ניתן היה גם להשיב באפשרות של "לא רלוונטי" במידה שההיגד אינו רלוונטי לעבודתה הייעוצית (פרט לתחושת המסוגלות הכללית).

על בסיס הפריטים המפורטים קודם, חושבו עשרים ממדים של מסוגלות עצמית ייעוצית והם מפורטים בהמשך בלוח 2. על מנת לבדוק את תוקף המבנה של שאלון המסוגלות העצמית נערך ניתוח גורמים מגשש (– Exploratory Factor Analysis Principal Component Analysis) ללא ביצוע רוטציה. ניתוח הגורמים העלה שלושה: 1. עבודה עם תלמידים, מורים, הורים והנהלה. 2.עבודה מערכתית. 3. עבודה רב־תרבותית. שלושת הגורמים מסבירים 43.45% מהשונות של משתנה המסוגלות העצמית הייעוצית וזהו ערך המקובל כסביר בהחלט.

מהימנויות (אלפא קרונבך) של ממדי שאלון מסוגלות עצמית (למעט ממדים שהכילו פריט אחד בלבד) כפי שנבדקו על ידנו הם:

סך הכל ציון במסוגלות (36 פריטים) – 0.90.

תחומים ספציפיים:

עבודה עם תלמידים (7 פריטים) – 0.83.
עבודה עם מורים, הורים והנהלה (13 פריטים) – 88.0.
עבודה עם מורים (8 פריטים) – 0.90.
עבודה עם הורים (3 פריטים) – 0.52.
עבודה עם הנהלה (2 פריטים) – 0.73
עבודה מערכתית (9 פריטים) – 0.72
התמודדות עם רב־תרבותיות (3 פריטים) – 0.79.

אופי העבודה (פרטני לעומת קבוצתי)

עבודה פרטנית עם תלמידים, מורים והורים (9 פריטים) – 0.83.
עבודה קבוצתית עם תלמידים, מורים והורים (8 פריטים) – 0.86.

כפי שניתן לראות, כל המהימנויות הן גבוהות פרט לשלושת הפריטים הבודקים עבודה עם הורים.

הליך עיצוב השאלון

מהדורה נסיונית של השאלון נבחנה במחקר חלוץ בו השתתפו 30 יועצים שלא נכללו במדגם הסופי. כמו כן הועבר השאלון ל־2 שופטים, האחד מתחום הייעוץ החינוכי והשני מתחום המתודולוגיה המחקרית. מטרת שלב מקדים זה הייתה לבדוק את הרלוונטיות, הבהירות והדיוק של השאלון בכל חלקיו, וכן להעריך את הזמן הדרוש למילוי השאלון. בעקבות התוצאות של מחקר החלוץ והערות השופטים (95% הסכמה

ביניהם), הוכנה הגירסה הסופית של השאלון. נבחנו הפריטים ונעשו מספר שינויי סגנון ועריכה כדי להבטיח שהשאלון ינוסח בצורה ברורה בכל חלקיו.

הליך המחקר

השאלונים נשלחו ליועצים החינוכיים באמצעות הדואר והם הוחזרו באמצעות מעטפה מבוילת שנשלחה אליהם. יועצים שלא השיבו לאחר חודשיים קיבלו תזכורת למילוי השאלון. לבסוף נעשו גם פניות אישיות באמצעות הטלפון. השאלונים מולאו באופן אנונימי והובטחה לנבדקים שמירה על סודיות.

ממצאים

בתחילה יובאו הממצאים הקשורים למסוגלות עצמית ייעוצית, לאחר מכן ממצאים הקשורים לשביעות רצונן של היועצות מעבודתן, ולבסוף – ניתוח הערות היועצות בנוגע למסוגלותן העצמית הייעוצית.

תפיסת יועצות חינוכיות את רמת המסוגלות העצמית המקצועית שלהן

שאלת המחקר הראשונה בחנה את האופן בו תופסות יועצות חינוכיות את רמת המסוגלות העצמית המקצועית שלהן. בלוח 1 מוצגים ממוצעים וסטיות תקן עבור כל אחד **מהפריטים** של שאלון המסוגלות העצמית ובלוח 2 מוצגים ממוצעים וסטיות התקן עבור כל אחד **מהממדים** של המסוגלות העצמית הייעוצית.

לוח 1: ממוצעים וסטיות תקן עבור פריטים בשאלון מסוגלות עצמית ייעוצית*
(N = 117-124)

תחומי עבודה	היגד	ממוצע	סטיית תקן
עבודה עם תלמידים	לסייע לתלמיד בעבודה פרטנית עמו:		
	1. לשפר את הישגיו הלימודיים.	3.61	0.91
	2. להתמודד עם מצוקות אישיות.	4.35	0.66
	3. לרכוש מיומנויות חברתיות.	3.98	0.81
	4. לכוון אותו לבית הספר המתאים לו.	4.38	0.70
	לסייע לתלמידים באמצעות עבודה קבוצתית עמם:		
	5. לשפר את הישגיהם הלימודיים.	3.60	0.95
	6. להתמודד עם מצוקות אישיות.	4.06	0.83
	7. לרכוש מיומנויות חברתיות.	4.13	0.70
עבודה עם מורים, הורים והנהלה			
מורים	לסייע למורה בעבודה פרטנית עמו:	3.91	0.83
	1. להתמודד עם בעיות משמעת בכיתתו.	3.06	0.87
	2. לצמצם פערים לימודיים בכיתתו.	4.06	0.68
	3. להתמודד עם בעיות חברתיות בכיתתו.	4.40	0.61
	4. לסייע לתלמידיו להתמודד עם מצוקות אישיות.		
	לסייע למורים בעבודה קבוצתית עמם להתמודד עם:		
	5. בעיות משמעת בכיתותיהם.	3.87	0.87
	6. פערים לימודיים בכיתותיהם.	3.25	0.95
	7. בעיות חברתיות בכיתותיהם.	4.11	0.71
	8. מצוקות אישיות של תלמידיהם.	4.25	0.73
הורים	9. לקדם את מצבו של תלמיד באמצעות עבודה עם אחד מהוריו או עם שניהם.	4.11	0.71
	10. להפנות ביעילות הורים לגורמים מסייעים מחוץ לבית הספר.	4.61	0.55
	11. לסייע להורים בעבודה קבוצתית עמם במידה כזו שהם יצאו נשכרים ממנה.	3.84	0.83
הנהלה	12. להעלות את מודעות חברי ההנהלה לצרכים ובעיות בבית הספר שלא היו מוכרים להם.	4.44	0.65
	13. להשפיע על חברי ההנהלה בזמן קבלת החלטות משמעותיות בבית הספר.	4.29	0.80

תחומי עבודה	היגד	ממוצע	סטיית תקן
עבודה מערכתית	1. להנהיג את צוות בית הספר לקראת יצירת שינויים שיקדמו את רווחתם האישית של כלל התלמידים בבית הספר.	4.11	0.81
	2. לייצג כהלכה את צרכיהם של כל התלמידים בפני צוות בית הספר.	4.50	0.66
	3. לפעול על מנת שיתאפשר לכלל אוכלוסיית התלמידים שוויון הזדמנויות אמיתי.	4.01	0.79
	4. לתאם בין הצוותים השונים (מורים, רכזים וכו') הפועלים בבית הספר בעניינים הנוגעים לייעוץ.	4.28	0.73
	5. לרכז ולנהל את הפעילות של כל הצוות המסייע הבין־מקצועי (פסיכולוג, עובד סוציאלי וכו').	4.61	0.58
	6. לקיים קשר של שיתוף פעולה עם גורמים מחוץ לבית הספר (בקהילה, בעירייה, בשירות הפסיכולוגי וכו').	4.66	0.52
	7. ליישם תוכניות התפתחותיות ו/או מניעתיות בהתאם לצרכי התלמידים.	4.39	0.62
	8. לרתום את כל הצוות להשתתפות פעילה בתכנון, ביצוע והערכה של תוכניות ייעוציות.	3.76	0.77
	9. למיין תלמידים למסגרות המתאימות להם ביותר בתוך בית הספר.	4.39	0.71
אתיקה, אדמיניסטרציה ומחקר	1. להתמודד עם דילמות אתיות המתעוררות במהלך הייעוץ.	4.17	0.70
	2. לבצע על הצד הטוב ביותר את העבודה האדמיניסטרטיבית (רישום, תיעוד וכו') הכרוכה בעבודת הייעוץ.	4.09	0.88
	3. לבסס את עבודת הייעוץ על ממצאי מחקר והערכה.	3.53	0.85
רב־תרבותיות	1. תלמידים	4.24	.75
	2. מורים	4.02	0.84
	3. הורים	3.80	1.03

* הממוצע על סולם מ־1 עד 5: 1 = כלל לא מסוגלת; 5 = מסוגלת במידה רבה מאוד

לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן עבור ממדי המסוגלות העצמית (N= 117-124)*

	ממוצע	סטיית תקן
1. ציון כללי במסוגלות עצמית (הערכה כללית + ספציפית)	4.09	0.36
2. תפיסה עצמית של מסוגלות עצמית ייעוצית	4.21	0.63
משתנים ביחס לתחומי העבודה של הייעוץ		
3. הערכה ספציפית **של מסוגלות עצמית**	4.09	0.36
4. **עבודה עם תלמידים**	4.02	0.57
5. עבודה פרטנית עם תלמידים	4.08	0.54
6. עבודה קבוצתית עם תלמידים	3.94	0.71
7. **עבודה עם מורים**	3.87	0.60
8. עבודה פרטנית עם מורים	3.87	90.5
9. עבודה קבוצתית עם מורים	3.88	0.67
10. **עבודה עם הורים**	4.22	0.51
11. עבודה פרטנית עם הורים	4.36	0.50
12. עבודה קבוצתית עם הורים	3.84	0.83
13. עבודה עם ההנהלה	4.37	0.64
14. עבודה מערכתית	4.30	0.39
15. עבודה אתית	4.17	0.70
16. עבודה אדמיניסטרטיבית	4.09	0.88
17. מחקר והערכה	3.53	0.85
18. רב־תרבותיות	4.02	0.73
משתנים ביחס לאופי העבודה של הייעוץ		
19. מסוגלות עצמית פרטנית	4.05	0.46
20. מסוגלות עצמית קבוצתית	3.89	0.59

* הממוצע על סולם מ־1 עד 5: 1 = כלל לא מסוגלת; 5 = מסוגלת במידה רבה מאוד

הממצאים המוצגים בלוחות 1 ו־2 מלמדים שיועצות חשות באופן כללי מסוגלות עצמית גבוהה בתחומי הייעוץ השונים. רוב ממוצעי המסוגלות העצמית הייעוצית בתחומים השונים מצויים בין שתי הדרגות הגבוהות ביותר של הסולם, כלומר בין 4 לבין 5. עם זאת, ניתן לראות שיועצות חשות מסוגלות עצמית ייעוצית נמוכה באופן יחסי בכל ארבעת הפריטים המתייחסים **לקידום ההישגים הלימודיים** של התלמידים וכן בביסוס עבודתן על ממצאי מחקר והערכה.

לצורך השוואת הממדים המרכזיים של מסוגלות עצמית נערכו מבחני t למדגמים תלויים. תוצאות הבדיקה מצביעות על הבדל מובהק מבחינה סטטיסטית ($t = 2.56$; $p<.05$) בין הציון הכללי במסוגלות עצמית לבין התפיסה העצמית של מסוגלות עצמית ייעוצית (תשובה לפריט אחד): התפיסה העצמית של מסוגלות עצמית ייעוצית שדווחה על ידי היועצות גבוהה יותר מהציון הכללי במסוגלות עצמית (סיכום כל פריטי השאלון). כמו כן, התפיסה העצמית של המסוגלות העצמית הייעוצית כפי שדווחה על ידי היועצות גבוהה באופן מובהק מהציון הממוצע של מסוגלות עצמית ספציפית ($t = 2.56$; $p<.05$). בנוסף, נמצא ממוצע גבוה יותר של מסוגלות בעבודה **פרטנית** לעומת ממוצע המסוגלות **בעבודה קבוצתית**, הן באופן כללי ($t = 5.30$; $p<.001$), הן ביחס לעבודה עם תלמידים ($t = 3.22$; $p<.01$) והן ביחס לעבודה עם הורים ($t = 6.78$; $p<.001$). לא נמצא הבדל מובהק במסוגלות בין עבודה פרטנית עם מורים לעבודה קבוצתית עם מורים. יחד עם ממצאי המובהקות הסטטיסטית, ערכי גודל האפקט שהתקבלו מצביעים על אפקטים קטנים יחסית בכל ההשוואות (Cohen's d נעים בסביבות 0.30), פרט להשוואת עבודה פרטנית לעומת קבוצתית עם הורים, שם התקבל אפקט גדול יחסית להבדל בין הממוצעים (0.74).

על מנת לבדוק את ההבדל בין ממוצע המסוגלות בעבודה פרטנית עם תלמידים, מורים והורים ואת ההבדל בין ממוצע המסוגלות בעבודה קבוצתית עם תלמידים, מורים והורים נערך ניתוח שונות עם מדידות חוזרות (repeated measures) עם משתנה תוך־נבדקי אחד (האוכלוסייה איתה עובד היועץ).

מתוצאות ניתוח השונות עולה כי קיים הבדל מובהק מבחינה סטטיסטית בין הממוצעים של מסוגלות עצמית בעבודה **פרטנית** עם אוכלוסיות שונות (תלמידים/מורים/הורים) ($F = 52.46$; $p<.001$). מדד גודל האפקט שחושב מצביע אף הוא על אפקט גדול (Partial $\eta^2=0.30$). ערך המדד שהתקבל מלמד כי ניתן להסביר 30% מהשונות במסוגלות העצמית בעבודה פרטנית באמצעות **האוכלוסייה** איתה עובדת היועצת (תלמידים, מורים או הורים). לבדיקת מקור ההבדלים בין הממוצעים נעשה שימוש במבחן בונפרוני (Bonferroni), המשתמש בשונות הטעות מתוך ניתוח השונות ולוקח בחשבון את מספר ההשוואות שנעשו. נמצא כי המסוגלות העצמית בעבודה פרטנית עם הורים ($M=4.35$) גבוהה יותר מהמסוגלות העצמית בעבודה פרטנית עם תלמידים ($M=4.08$), וממוצעים אלה גבוהים יותר מאשר ממוצע המסוגלות העצמית בעבודה פרטנית עם מורים ($M=3.87$). כל ההשוואות מובהקות מבחינה סטטיסטית.

בשונה מכך, לא נמצא הבדל מובהק מבחינה סטטיסטית בין ממוצעי המסוגלות העצמית בעבודה עם אוכלוסיות שונות כאשר אופי העבודה קבוצתי. כלומר, יועצות חשות מסוגלות עצמית נמוכה יחסית בעבודה קבוצתית, לעומת המסוגלות העצמית שהן חשות בעבודה פרטנית.

בנוסף, נבדקו המתאמים בין ממדי המסוגלות העצמית הייעוצית. בין הממצאים הבולטים ניתן לציין את הקשר הגבוה מאוד בין תחושות המסוגלות בעבודה עם תלמידים, מורים והורים (בכולם רמת המובהקות היא $p<.001$), אך תחושת המסוגלות בעבודה עם הנהלה קשורה רק לתחושת המסוגלות בעבודה עם מורים והורים (גם

היא ברמת מובהקות של $p<.001$) ולא לתחושת המסוגלות בעבודה עם תלמידים. תחושת המסוגלות בעבודה מערכתית קשורה לכל אחד משאר משתני המסוגלות העצמית, פרט למשתנה העבודה הרב־תרבותית. שני ממדים – עבודה אדמיניסטרטיבית ורב־תרבותיות – אינם קשורים אף לאחד משאר משתני המסוגלות הייעוצית.

בדיקת המתאמים בין המשתנים המחושבים של מסוגלות עצמית העלתה את הממצאים הבאים:

1. נמצא מתאם מובהק וגבוה בין **הערכה ספציפית** של מסוגלות עצמית **לתפיסה עצמית** של מסוגלות עצמית, **r=0.52** ($p<0.001$).
2. נמצא מתאם מובהק וגבוה במיוחד בין הערכת מסוגלות עצמית **פרטנית** למסוגלות עצמית **קבוצתית**, **r=0.82** ($p<0.001$).

רמת שביעות הרצון של יועצות מעבודתן והקשר בינה לבין מסוגלותן העצמית הייעוצית

היועצות נתבקשו לציין מהי מידת שביעות רצונן בעבודתן בייעוץ. תפיסות אלה הושוו עם תפיסת המסוגלות העצמית הייעוצית הכללית שדווחה על ידן. הממצאים מוצגים בלוח 3.

לוח 3: התפלגויות הדירוגים של תפיסה עצמית של מסוגלות עצמית ייעוצית ושל שביעות רצון מהעבודה בייעוץ – שכיחויות באחוזים, ממוצעים וסטיות תקן (N=124)

	במידה מועטה מאוד	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד	ממוצע	סטיית תקן
באופן כללי, עד כמה את מסוגלת, לפי תחושתך, להתמודד ביעילות עם כל הקשיים והאתגרים הכרוכים בעבודת הייעוץ החינוכי?	0%	1%	9%	59%	31%	4.21	0.63
באופן כללי, עד כמה את שבעת רצון מעבודתך כיועצת?	0%	1%	13%	59%	27%	4.12	0.65

לוח 3 מראה שמרבית היועצות (90%) חשות מידה רבה עד רבה מאוד של מסוגלות עצמית בעבודתן. אף יועצת אינה מעריכה את מסוגלותה המקצועית במידה מועטה

מאוד, ורק אחוז אחד מהן מעריך את מסוגלותן במידה מועטה. תמונה דומה מאוד מוצגת לגבי תחושת שביעות הרצון הכללית מעבודת הייעוץ (86%).
המתאם (ספירמן) שנמצא בין מסוגלות עצמית כללית לשביעות רצון כללית, הוא rs=0.49 (p<0.001). כלומר, קיים קשר חיובי מובהק מבחינה סטטיסטית בין תפיסה עצמית של מסוגלות עצמית ייעוצית לשביעות רצון כללית. **ככל שהיועצות חשות מסוגלות עצמית גבוהה יותר, הן יותר שבעות רצון בעבודתן.**

שאלת המחקר השלישית בדקה האם יש קשר בין מסוגלות עצמית ייעוצית לבין משתני רקע אישיים ומקצועיים. הממצאים הראו שלא קיימים מתאמים מובהקים בין משתנים אלה, דהיינו לכל היועצות יש תחושה גבוהה של מסוגלות עצמית ייעוצית **ללא הבדלים ביניהן ברקע האישי** (גיל, מספר ילדים, מצב משפחתי, לאום) **וברקע המקצועי** (שעות בייעוץ, בהוראה או בתפקיד אחר, שנות ותק בייעוץ או בחינוך, מספר הכיתות שבאחריותה, מחוז, מגזר חינוך, דרגת בית הספר, סוג החינוך וחברות בארגון פרופסיונאלי).

תחומי הצלחה ואי הצלחה

שאלת המחקר הרביעית התייחסה לתחומי העבודה שיועצות חשות בהם הצלחה רבה ולתחומי העבודה שיועצות חשות בהם הצלחה פחותה. לוח 4 מציג את עשרת התחומים בעבודת היועץ שהוצגו לפני היועצות ולגבי כל אחד מהם – אחוז היועצות שדרג אותו כמוצלח במידה הרבה ביותר וכמוצלח במידה הפחותה ביותר (מודגשים ארבעת התחומים בהם התקבלו האחוזים הגבוהים ביותר של הצלחה ושל אי הצלחה).

לוח 4: אחוז היועצות שדרג את תחומי עבודתן כמוצלחים במידה הרבה ביותר וכמוצלחים במידה הפחותה ביותר

תחום העבודה הייעוצים	אחוז היועצות שדרג את התחום כמוצלח במידה הרבה ביותר	אחוז היועצות שדרג את התחום כמוצלח במידה הפחותה ביותר
עבודה עם תלמידים	72	3
עבודה עם מורים	40	5
עבודה עם הורים	22	5
עבודה עם ההנהלה	28	12
ריכוז ותיאום בין צוותים	8	16
תכנון וביצוע של תוכניות	13	22
התמודדות עם בעיות של אתיקה מקצועית	6	7
מיון, הכוון והשמה של תלמידים	7	18
עבודה אדמיניסטרטיבית	4	42
התבססות על נתוני מחקר	1	61

לוח 4 מראה שיועצות חשות הצלחה רבה יותר בעבודה עם תלמידים, לאחר מכן, בהפרש גדול ובסדר יורד – בעבודה עם מורים, הנהלה והורים. בדירוג התחומים המוצלחים ביותר בולטים הדירוגים הנמוכים של התבססות על נתוני מחקר, אדמיניסטרציה, אתיקה ומיון, הכוון והשמה של תלמידים. בדרוג התחומים הנחשבים כפחות מוצלחים בולטים התבססות על נתוני מחקר, עבודה אדמיניסטרטיבית, תכנון וביצוע של תוכניות וכן מיון, הכוון והשמה של תלמידים.

הערות ביחס למסוגלות עצמית ייעוצית

אחרי השאלות הבודקות מסוגלות עצמית נתבקשו היועצות לרשום הערות בנושא זה: "רשמי כאן כל דבר שנראה לך רלוונטי בנושא היכולת שלך לבצע בהצלחה מיומנויות שונות הכרוכות בעבודת הייעוץ". נערך ניתוח תוכן של התשובות. מאחר שחלק ניכר של התשובות כלל יותר מהערה אחת, ובמטרה לדייק, התייחסנו בניתוח ליחידות משמעות (meaning units) (Farber, 2006; Lincoln & Guba, 1985). נרשמו סך הכל 132 יחידות משמעות על ידי 87 משיבות (70.1%). ניתוח התוכן של יחידות המשמעות הראה שהיועצות רשמו הערות חיוביות ושליליות, חלקן מתייחסות לעצמן (פנימיות) וחלקן לגורמים שמחוץ להן (חיצוניות).

הממצאים מלמדים שרובן המוחלט של ההערות השליליות למסוגלות עצמית קשור לגורמים חיצוניים (95% מסך כל ההערות השליליות). להלן כמה דוגמאות:

"בכל הקשור לתלמידים, הורים, הנהלה יש לי כישורים טיפוליים ואדמיניסטרטיביים, כאשר יש מורים שמתנגדים אני צריכה לשכלל את מיומנות הגיוס שלהם."
"לקויות למידה – אני יועצת בתיכון. הנושא נהיה קשה משנה לשנה וכמעט בלתי אפשרי לשלבו יחד עם תפקידי היועצת הנוספים. הכרחי למצוא מענה ברמה ארצית לטיפול בעניין."
"איני מספיקה להקדיש די זמן לייעוץ פרטני בשל עבודת הניירת המסורבלת בעיקר בנושא לקויות למידה."
"קיים קושי בעבודה עם מצוקות נפשיות בשל היכולות הקוגניטיביות הנמוכות של התלמידים."

לעומת זאת, רובן המוחלט של ההערות החיוביות למסוגלות עצמית קשור לגורמים פנימיים (84% מסך כל ההערות החיוביות). להלן כמה דוגמאות:

"אני נהנית מן העבודה ומוצאת בה סיפוק רב ורואה בכך גורם נוסף המאיר את התפיסה שלי לגבי היכולת שלי לבצע את גווני התפקיד בהצלחה."
"רוב הדברים אשר תלויים בי ובשליטתי בעבודתי כיועצת, בקבלת החלטות, בשיחות אישיות וכדומה – אני מסוגלת לעשות על הצד הטוב ביותר."

אחד הדברים שמאוד מסייע לי בעבודתי וביכולת שלי להתמודד עם עבודת הייעוץ זוהי העובדה שאני משתלמת ולומדת כל הזמן. כמו כן ההכשרה שהקפיצה את היכולות שלי הייתה בתחום הטיפול המשפחתי."

"יש משקל רב בעבודתי לוותק הרב שלי."

"יש בי המון מוטיבציה וחדווה כשאני מגיעה לבית הספר, ואני מבינה את עבודת הקודש המופקדת בידי, ומודה על כך."

מעט הערות חיוביות נכתבו לגבי גורמים חיצוניים (12 הערות שהן 5% מסך ההערות) ורק שלוש הערות (שהן 16% מסך ההערות) הן הערות שליליות שהיועצות מכוונות כלפי עצמן.

מרבית ההערות השליליות הקשורות לגורמים חיצוניים מתייחסות לעבודה עם שותפי תפקיד, לחץ, עומס וענייני אדמיניסטרציה. לעומת זאת, ההערות החיוביות הקשורות לגורמים פנימיים מתמקדות בתחושות אישיות, במיומנויות מקצועיות, בניסיון ולמידה ובהשקעה אישית. כ־30% מיחידות המשמעות מתייחסות לתחושה טובה של היועצות ביחס למיומנויות המקצועיות שלהן וביחס לאהבתן למקצוע ולנועצים.

דיון

מחקר זה התמקד בתפיסת המסוגלות העצמית המקצועית של יועצות חינוכיות בפועל. ממצאי המחקר נוסכים אור על תחושותיהן של יועצות ביחס ליכולתן למלא בהצלחה את תפקידיהן בתחומי עבודתן המגוונים.

הממצא הבולט ביותר הוא שיועצות חשות מסוגלות עצמית מקצועית גבוהה. הן חשות ביטחון ביכולת המקצועית שלהן ומעריכות אותה באופן גבוה, ללא הבדל ברקע האישי (גיל, מספר ילדים, מצב משפחתי, לאום) וברקע המקצועי (שעות בייעוץ, בהוראה או בתפקיד אחר, שנות ותק בייעוץ או בחינוך, מספר הכיתות שבאחריות היועצת, מחוז, מגזר חינוך, דרגת בית הספר, סוג החינוך וחברות בארגון פרופסיונאלי). ממצא זה בהלימה עם מחקרים קודמים (ראו למשל: Tang et al., 2004).

תמונה דומה מאד מוצגת לגבי תחושת שביעות הרצון הכללית מעבודת הייעוץ. יועצות חינוכיות מאד שבעות רצון מעבודתן בייעוץ ושביעות רצונן קשורה בקשר חיובי מובהק לתחושת מסוגלותן העצמית. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאיהם של לזובסקי ובכר (1999א, 1999ב) ושל לרסון ודניאלס (Larson & Daniels, 1998). יתר על כן, קיים קשר חיובי מובהק בין **כל** מרכיבי המסוגלות העצמית לבין שביעות רצון מהעבודה הייעוצית. באופן כללי, איפוא, **מצטיירת תמונה של תחושת מסוגלות עצמית ייעוצית גבוהה ושל שביעות רצון רבה מהעבודה.**

אך על אף התמונה המתקבלת בדבר מסוגלותן העצמית הגבוהה של היועצות, כאשר נבדקו המרכיבים הספציפיים של המסוגלות, נמצאו ממצאים המעידים על **פערים** במרכיבים של המסוגלות העצמית הייעוצית והם ראויים להתייחסות:

ראשית, הממצאים מראים שהיועצות חשות מסוגלות עצמית ייעוצית נמוכה באופן יחסי בכל ארבעת הפריטים המתייחסים **לקידום ההישגים הלימודיים** של התלמידים. יש לתת את הדעת לממצא זה מאחר שהישגי התלמידים מהווים נדבך חשוב בביסוס ההערכה העצמית של התלמידים בכלל וההערכה הלימודית בפרט. זהו אחד התחומים בהם נקרא היועץ להיות פעיל יותר ולתרום בעבודתו לקידום ההישגים הלימודיים של כלל התלמידים – לא רק של מעטים ולא בתחום החברתי והרגשי בלבד (American School Counselor Association [ASCA], 2003; Paisley & McMahon, 2001). נראה שהיועצות עדיין לא מרגישות חזקות בתחום זה או שהן רואות את תפקידן כממוקד יותר בהיבטים אחרים. ממצא זה הולם ממצאים ממחקרים אחרים המראים שיועצים מדווחים על השפעות חיוביות ישירות רבות יותר כתוצאה מהתערבות ייעוצית בתחום ההתפתחותי ובתחום הרגשי והחברתי מאשר בתחום הלימודי־הישגי (Ryan, 2007).

נמצאה גם מסוגלות עצמית נמוכה בנושא ביסוס עבודת הייעוץ על **ממצאי מחקר והערכה**. ייתכן שממצא זה מצביע על כך שהיועצות (או לפחות חלק ניכר מהן) עדיין אינן מבססות למעשה את עבודתן על ממצאי מחקר והערכה. ואכן, תחום זה נחשב על ידי היועצות במחקרנו כתחום הפחות מוצלח מכל תחומי עבודת הייעוץ; ליתר דיוק – כ־61% מהנבדקות דרגו תחום זה כפחות מוצלח משאר התחומים בעבודת היועץ. בין הסיבות עליהן מצהירות היועצות להתבססות הדלה (או העדרה של התבססות כזו) על נתוני מחקר והערכה בעבודתן ניתן להבחין בקשיים הכרוכים בהקדשת זמן לעיון במחקרים בספרות מקצועית, ויתר על כן – בביצוע מחקרים מסוג זה בעבודתן, לאור העובדה שהיועצות מדווחות על עומס עבודה רב ומלחיץ (כפי שמראים הממצאים במחקר זה). יש גם יועצות המביעות חוסר אמון במהימנות המחקרים. ייתכן שקיימות סיבות נוספות לכך כגון העדר ידע ומיומנויות מספיקות, העדר עניין או העדר הרגל לשלב נתוני מחקר והערכה כחלק מחייב וחיוני של עבודתן היום־יומית. יש לזכור שמרגע כניסתן לעבודה בייעוץ חשופות היועצות לעבודה תובענית, לריבוי תפקידים בתקנים מצומצמים, והן מתרחקות מעיסוקים אקדמיים אליהם הן משייכות, בדרך כלל, את העיסוק במחקר והערכה. עלינו להדגיש, שעבודה המבוססת על מיפוי צרכים בפיתוח התערבויות ייעוציות, אשר מעריכה את ההתערבות ומראה את תוצאותיה היא היום צו השעה בייעוץ חינוכי.

ממצא נוסף הראוי לתשומת לב הוא **הפער בין התפיסה העצמית של המסוגלות העצמית לבין משתני המסוגלות העצמית:** התפיסה העצמית של מסוגלות ייעוצית עליה מצהירות היועצות בתשובה לשאלה ישירה גבוהה יותר באופן מובהק מהציון הכללי במסוגלות עצמית וכן מהציון הממוצע של מסוגלות עצמית ספציפית בתחומים השונים. הסבר אפשרי לפער זה הוא שכאשר יועצות מעריכות באופן כללי את מסוגלותן הייעוצית הכללית הן מושפעות מתחושת שביעות רצונן הכללית בעבודה שנמצאה, כאמור קודם, כגבוהה. השערה נוספת היא שכאשר יועצות מעריכות באופן כללי את מסוגלותן הייעוצית הן חשות מסוגלות טובה וטובה מאוד אך כאשר הן מתבקשות

לפרט ולהתייחס לתחומים ספציפיים, מתגלים אותם התחומים בהם הן חשות מסוגלות נמוכה יותר (כגון: קידום ההישגים הלימודיים של התלמידים, ביסוס העבודה על נתוני מחקר וההערכה, ונושאי אתיקה) שלא נלקחו בחשבון בהערכה הכללית של מסוגלות עצמית.

היועצות במחקרנו מעריכות את מסוגלותן העצמית בעבודה **פרטנית** כגבוהה יותר לעומת מסוגלותן העצמית בעבודה **קבוצתית**, הן באופן כללי, הן ביחס לעבודה עם תלמידים והן ביחס לעבודה עם הורים. ממצא זה בהלימה עם ממצאים המעידים על הבולטות של העבודה הפרטנית בעבודת היועץ החינוכי (טטר, 1997; לזובסקי ובכר, 1999א, 1999ב; לזובסקי, 2008; רונן־סתר וארהרד, 2007; Akos & Scarborough, 2004). זאת, למרות הקריאה החוזרת ונשנית להעדפת הגישה המערכתית בייעוץ, כפי שזו באה לידי ביטוי במדיניות הרשמית בישראל ובעולם ולדרישה שעל היועץ להגיע בעבודתו לכל אוכלוסיית התלמידים בבית הספר (דשבסקי, 2005; שירות פסיכולוגי־ייעוצי [שפ"י], 2005; ASCA, 2003; Cobia & Henderson, 2003; Erford, 2003).

במפקד יועצים ארצי דיווחו יועצים על הקצאה ממוצעת של רבע מזמן עבודתם (26.7%) לייעוץ פרטני לתלמידים (ארהרד, 1998). יתר על כן, במחקר נוסף (הראל, 2000) נמצא כי שליש מהיועצים מאופיינים בעיסוק רב בייעוץ פרטני ומקדישים כ־40% מזמן עבודתם למטלה ייעוצית זו. במחקרה של דניאלס (1997), נבדקו מהם מקורות הסיפוק העיקריים של יועצות חינוכיות בעבודתן בבית הספר. ממצאי המחקר הראו כי היועצות התייחסו בעיקר למימד הפרטני־טיפולי בחשיבתן על המקצוע ורווחיו. העדפת הייעוץ הפרטני ניכרת הן בהשקעת זמן רב יותר בפעילות זו והן בהעדפת פעולה זו על פני פעולות אחרות הנכללות במסגרת תפקידי הייעוץ החינוכי (לזובסקי, 2008; הראל, 2000; הראל וארהרד, 2001).

ממצא האומר דרשני נוגע לפערים בעבודה פרטנית עם אוכלוסיות שונות: המסוגלות העצמית בעבודה **פרטנית עם הורים** גבוהה יותר באופן מובהק סטטיסטית מהמסוגלות העצמית בעבודה **פרטנית עם תלמידים** והמסוגלות העצמית בעבודה פרטנית עם כל אחד מהם (הורים ותלמידים) גבוהה יותר מהמסוגלות העצמית בעבודה **פרטנית עם מורים**. כל ההשוואות מראות אפקט גדול. ממצא זה אינו מתיישב עם הממצאים המופיעים בלוח 4 לפיהם 72% מהיועצות דרגו את תחום העבודה עם התלמידים כמוצלח ביותר בעבודתן, לעומת 22% מהן שדרגו את עבודתן עם ההורים כמוצלחת ביותר. הסבר אפשרי לממצאים אלה נעוץ בתוכן השונה של הפריטים שבדקו את המסוגלות העצמית בעבודה פרטנית עם תלמידים לעומת הורים. הפריטים שבדקו עבודה פרטנית עם תלמידים הם: לסייע לתלמיד לשפר הישגים, לסייע לתלמיד להתמודד עם מצוקות אישיות, לסייע לתלמיד לרכוש מיומנויות חברתיות, לכוון אותו לבית הספר המתאים לו. רק שני פריטים בדקו עבודה פרטנית עם הורים: לקדם את התלמיד באמצעות עבודה עם ההורים, להפנות ביעילות הורים לגורמים מסייעים מחוץ לבית הספר. הפריטים הבודקים מסוגלות עצמית בעבודה פרטנית עם תלמידים מתייחסים לאתגרים רבים ומורכבים הקשורים אל התלמידים עצמם, בעוד שהפריטים הבודקים

מסוגלות עצמית בעבודה פרטנית עם הורים מתייחסים לאתגרים יותר ברי השגה.

מעניין לציין שלא נמצא הבדל מובהק בין ממוצעי המסוגלות העצמית בעבודה עם אוכלוסיות שונות כאשר אופי העבודה הינו קבוצתי. יש לבדוק בהמשך האם ממצא זה קשור לתדירות הנמוכה יותר של העבודה הקבוצתית.

הממצא של קשר גבוה בין תחושת המסוגלות בעבודה עם **תלמידים, מורים והורים** אינו מפתיע שכן הצלחה בעבודה עם כל אחת מקבוצות אלה כרוכה במידה רבה בהצלחה עם הקבוצות האחרות. לפי אותו הגיון היינו אמורים לקבל קשר מובהק בין תחושת המסוגלות בעבודה עם **ההנהלה** ובעבודה עם **התלמידים**, אך הממצאים מלמדים שתחושת המסוגלות בעבודה עם הנהלה קשורה רק לתחושת המסוגלות בעבודה עם מורים והורים ולא לתחושת המסוגלות בעבודה עם תלמידים. ממצאים אלה מעלים את ההשערה שלעבודה עם ההנהלה, ואף המוצלחת ביותר, זו שגורמת ליועצת לחוש מסוגלות עצמית גבוהה, לא תמיד יש השלכות ישירות לעבודתה של היועצת עם התלמידים.

לעומת זאת, הצלחת עבודתה של היועצת עם מורים והורים מתבטאת ככל הנראה באופן ישיר בהצלחה בעבודתה עם התלמידים ולכך יש השפעה על תחושת מסוגלותה העצמית עם קבוצות אלה. ייתכן גם שבגלל ההבדל ההיררכי (היות המנהל הממונה המנהלי על היועץ), והשפעתו הגדולה של המנהל על עבודת היועץ, היועצים לא חשים אותה מסוגלות בעבודה עמו כמו בעבודתם עם מורים, הורים ותלמידים. בכל אופן, ממצאים אלה מעלים את הצורך במחקר שיבדוק את הקשר בין שינויים הממוקדים בהנהלה לבין שינויים המתרחשים בתלמידים ומהו מקומו של היועץ באינטראקציה שבין ההנהלה לתלמידים.

באשר לקשר המובהק בין מסוגלות עצמית **פרטנית** למסוגלות עצמית **קבוצתית**, הסבר אפשרי קשור לכך שלשני סוגי הטיפולים יש אפקטיביות דומה בהשגת תוצאות תרפויטיות מעבר לאופי ההפרעה (Lubin, 2007). הסבר אפשרי נוסף לממצא זה הוא נטייתן של יועצות להציג את עצמן כבעלות יכולת גבוהה בשני תחומים אלה או לחלופין כנמוכה בשתיהן, למרות שכאמור לעיל, הן מעריכות את מסוגלותן בעבודה פרטנית כגבוהה יותר מאשר מסוגלותן בעבודה קבוצתית.

בנוסף, הממצאים מראים שתחושת המסוגלות בעבודה **מערכתית** קשורה לכל אחד משאר משתני המסוגלות העצמית, פרט למשתנה העבודה הרב תרבותית. שני משתנים, עבודה אדמיניסטרטיבית ורב תרבותיות, אינם קשורים לאף אחד משאר משתני המסוגלות הייעוצית. ייתכן שלמרות שממוצע המסוגלות העצמית הייעוצית בתחום העבודה האדמיניסטרטיבית גבוה (4.09), הוא אינו קשור לשאר תחומי עבודת היועץ כי הוא נחווה כפוגע ביעילות העבודה בהם (לפי הערות היועצות). לגבי רב־תרבותיות, אין לנו נתונים מספיקים כדי להסביר את חוסר הקשר שנמצא בינו לבין שאר משתני המסוגלות העצמית הייעוצית. ייתכן, שתחום זה נתפס כנבדל, שונה במהותו משאר תחומי העבודה של הייעוץ, או שאולי אין מספיק ידע ומודעות לגביו ולא מוקדשת לו מספיק תשומת לב. לנוכח מחקרים המראים שניתן לשפר מסוגלות

עצמית בסוגיות רב־תרבותיות בעקבות הדרכה והכשרה (ראו לדוגמא: Constantine, 2001) יש לממצא זה משמעות.

מן הראוי להתייחס לתחומי הצלחה ותחומי אי הצלחה עליהם מדווחות היועצות. ניתן לראות, שהתחומים הנתפסים על ידי היועצות כמוצלחים יותר, דהיינו עבודה עם תלמידים, מורים הנהלה והורים, הם גם אלה התופסים מקום נכבד יותר ב"עוגת הזמן" שלהן (Walsh et al., 2007) לעומת התחומים הנתפסים על ידן כמוצלחים פחות, אשר מאופיינים בכך שהם תופסים מקום צנוע יותר מבחינת המשאבים והזמן שיועצות משקיעות בהן. יתר על כן, כפי שצוין קודם, חלק מתחומים אלה ובעיקר עבודה אדמיניסטרטיבית נתפסים על ידן כמטרד שגוזל זמן ומפריע בהצלחת עבודתן בתחומים אחרים. לגבי התבססות על נתוני מחקר, הן ציינו שאין להן מספיק ידע וזמן להתעסק בנושא זה וכן שאין להן נטייה אישית לכך.

ממצא בולט הוא העדר ההתייחסות לתחום האתיקה, שהוא אחד המרכיבים העיקריים של פרופסיה, וזאת בהלימה עם ממצאי מחקרים קודמים (ראו למשל, לזובסקי, 2008). לא ברור אם זה נובע מחוסר היכרות מספקת עם התחום או מהקשיים הכרוכים בסוגיות אתיות בייעוץ.

חשוב גם לעיין בהערות של היועצות לגבי מסוגלות עצמית ייעוצית. רובן המוחלט של ההערות השליליות קשורות לגורמים חיצוניים (שותפי תפקיד, אדמיניסטרציה וכו') ורובן המוחלט של ההערות החיוביות קשורות לגורמים פנימיים (תכונות אישיות, מאמץ ומוטיבציה). ממצא זה מלמד שליועצות יש הטיה לטובת העצמי המתבטאת בייחוס תופעות שליליות לגורמים חיצוניים ותופעות חיוביות לגורמים פנימיים. תופעה זו נחשבת כמאפיינת בני אדם בתחומים שונים (Mezulis, Abramson, Hyde, & Hankin, 2004). כמו כן חלק גדול מהערותיהן מעידות על תחושה של מקצועיות, מחויבות ואהבה למקצוע.

השלכות יישומיות, מגבלות והמלצות להמשך מחקר

ממצאי המחקר הנוכחי מסייעים לנו להבין את תפיסת המסוגלות העצמית המקצועית של יועצות חינוכיות העובדות בפועל וכן את התחומים בהן הן מתקשות. ממצאים אלה גם מסמנים כיוונים להכשרתם של יועצים חינוכיים, לפרקטיקה ולהמשך מחקר בייעוץ חינוכי.

כך למשל, לאור הממצאים על תחושת מסוגלות נמוכה יותר יחסית בתחום קידום ההישגים הלימודיים של התלמידים, מומלץ ליזום השתלמויות ליועצות שמטרתן רכישת אסטרטגיות בנושא קידום מיומנויות למידה בבית הספר וכמו גם, הקמת רשתות תמיכה לילדים המתקשים בלימודים. וזאת, כדי למנוע היווצרות של פערים לימודיים העלולים לפגוע בתפקודם הלימודי של התלמידים ולהגביר נשירה ובעיות הסתגלות אחרות.

בנוסף, הממצאים המצביעים על מסוגלות עצמית מקצועית נמוכה בעבודה הכרוכה בנושאי אתיקה מחייבים השקעת מאמצים בנושא זה, תוך חיזוקו החל משלב ההכשרה

באמצעות תרגול התמודדות עם דילמות אתיות המתעוררות במהלך ההתנסות המעשית, וכן התמודדות עם נושאים אתיים העולים מתוך הספרות המקצועית. יש להמשיך תרגול זה באורח מתמיד במהלך ההתפתחות הפרופסיונאלית של היועצים בשדה כדי לתת את הדעת לדילמות העולות בעבודה בייעוץ ולהפעלת שיקול דעת מקצועי מושכל.

הדבר נכון גם לגבי התבססות על ממצאי מחקר והערכה. מומלץ לדאוג להרחבת האופקים של היועצים על ידי הפגשתם עם מערך מגוון של כתבי עת העוסקים בנושאי הייעוץ החינוכי, אשר מדווחים על מחקרים בתחום זה, תוך חינוך לקריאה ביקורתית ויישומית של ממצאיהם. כמו כן, נדרש תרגול של שיטות מחקר והערכה בסיסיות שישמשו את היועצות בעבודתן השוטפת כדי שתוכלנה להעריך את ההתערבויות הייעוציות כחלק אינטגראלי, חיוני ונחוץ מאוד בעבודתן, וכדי שתוכלנה להראות תוצאות לעבודתן לכל בעלי העניין.

מומלץ גם לעודד יועצות המתחילות את דרכן לעבוד בגישה מערכתית. יועצות מתחילות חוששות מהתערבות מערכתית וזאת עקב חוסר ניסיון והרצון להתקבל על ידי המערכת החדשה. אכן, אפשר להבין הימנעות מנושאים אלה בשנות העבודה הראשונות, אך קיים חשש לקיבעון בדפוסי עבודה של "ראש קטן" ולהצטמצמות בתחום הפרטני. לאור זאת, יש מקום לעודד את הסטודנטים לייעוץ חינוכי לתפוס עמדת מנהיגות ולציידם בידע ובאסטרטגיות שיסייעו להם בביסוס מעמד זה, ולא לחשוש מהכנסת שינויים מערכתיים וחברתיים.

באשר למגבלות המחקר, יש לזכור שהממצאים מתבססים על דיווחים עצמיים של היועצות, ולא על מדדים אובייקטיביים ועל כן תיתכן מידה מסוימת של רצייה חברתית. כמו כן, כמקובל במחקרים מסוג זה, רק חלק מהיועצות נענו ושלחו את השאלונים דרך הדואר ועל כן יש לנהוג זהירות בהכללת הממצאים.

בין המלצותינו למחקרים עתידיים נציין שרצוי לבדוק בהמשך את עמדותיהם של שותפי התפקיד כמו מנהלים, מורים, תלמידים והורים. מומלץ גם להרחיב את מעגל הנבדקים וכן לערוך ראיונות עומק כדי להבין בהרחבה יתרה את המשתנים הקשורים למסוגלות העצמית. הסקת מסקנות יישומיות ממצאי המחקר בהכשרה לייעוץ ולאורך כל ההתפתחות המקצועית של היועצים עשויה לתרום לקידום המסוגלות העצמית של היועצים ובכך לתרום לשיפור עבודתם ולהמשך פיתוח מקצוע הייעוץ החינוכי כפרופסיה.

מקורות

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

בר־אל צ', ולזובסקי ר' (2008). **הקשר בין מסוגלות עצמית מקצועית לבין סגנון הייחוס הסיבתי בקרב יועצים חינוכיים.** מכללת בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה.

דניאלס, ש' (1997). **להיות יועצת – רווחים וסיפוקים.** עבודת גמר לקראת תואר מוסמך

למדעי הרוח, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל־אביב.

דשבסקי, ע' (2005). **שירותי הייעוץ החינוכי בזיקה לועדת דברת**. אוחזר ב־28 לפברואר, 2008, מאתר השירות הפסיכולוגי־ייעוצי (שפ"י), אגף ייעוץ:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/gapim/yeutz/Tafkidim/SheruteyYeutz.htm

הראל, י' (2000). **סגנונות תפקוד של יועצים בישראל והקשר למאפיינים אישיים, מקצועיים וארגוניים**. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך למדעי הרוח, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל־אביב.

הראל, י', וארהרד, ר' (2001). סגנונות תפקוד של יועצים חינוכיים בישראל. **הייעוץ החינוכי, י'**, 152-171.

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

לזובסקי, ר', ובכר, ש' (1999א). היועץ החינוכי הפרופסיונאלי: אוריינטציה פרופסיונאלית וזהות מקצועית במהלך הסוציאליזציה הפורמאלית לייעוץ. **הייעוץ החינוכי, 4**, 11-29.

לזובסקי, ר', ובכר, ש' (1999ב). הצהרה וביצוע בייעוץ חינוכי בבית הספר: בחינה מחודשת של סגנון עבודה מערכתי לעומת סגנון עבודה פרטני. **עיונים בחינוך, 4**(1), 33-58.

לזובסקי, ר' (2008). ההתמחות המודרכת בייעוץ חינוכי בבית הספר: תפיסות של יועצים מאמנים מול דיווח של סטודנטים מתמחים. **הייעוץ החינוכי, ט"ו** (בדפוס).

רונן־סתר, ע', וארהרד, ר' (2007). מאחורי "הדלת הסגורה" של הייעוץ הפרטני. **הייעוץ החינוכי, י"ד**, 129-152.

שירות פסיכולוגי־ייעוצי [שפ"י] (2005). תיאור תפקידים. אוחזר ב־28 לפברואר, 2008, מאתר שפ"י
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/gapim/yeutz/Tafkidim/SheruteyYeutz.htm

Akos, P. & Scarborough, L. G. (2004). An examination of the clinical preparation of school counselors. *Counselor Education & Supervision, 44*, 96-107.

ASCA: American School Counselor Association. (2003). *The American School Counselor Association National Model: A framework for school counseling programs*. Alexandria, VA: Author.

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

Bandura. A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*, 122-147.

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

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Remachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human*

behavior. (Vol. *4, pp.* 71-81). New York: Academic Press.

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

Bandura, A. (2006). Guide for creating a self-efficacy scale. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents (pp.* 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Barnes, K. L. (2004). Applying self-efficacy theory to counselor training and supervision: A comparison of two approaches. *Counselor Education & Supervision, 44*(1), 56-70.

Bradley, C., & Fiorini, J. (1999). Evaluation of counseling practicum: National study of programs accredited by CACREP. *Counselor Education & Supervision, 39,* 111-119.

Cashwell, T. H., & Dooley, K. (2001). The impact of supervision on counselor self-efficacy. *The Clinical Supervisor, 20*, 39-47.

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

Constantine, M. G. (2001). Multiculturally-focused counseling supervision: Its relationship to trainees' multicultural counseling self-efficacy. *The Clinical Supervisor, 20,* 87-98.

Erford, B. T. (2003). *Transforming the school counseling profession*. Columbus, OH: Merril-Prentice-Hall.

Farber, N. K. (2006). Conducting qualitative research: A practical guide for school counselors. *Professional School Counseling, 9*(5), 367-375.

Fernando, D. M. & Hulse-Killacky, D. (2005). The relationship of supervisory styles to satisfaction with supervision and the perceived self-efficacy of master's-level counseling students. *Counselor Education & Supervision, 44*(4), 293-304.

Gernigon, C. & Delloye, J. B. (2003). Self-efficacy, causal attribution, and track athletic performance following unexpected success or failure among elite sprinters. *Sport Psychologist, 17*(1), 55-77.

Ladany, N., Ellis, M. V. & Friedlander, M. L. (1999). The supervisory working alliance, trainee self-efficacy, and satisfaction. *Journal of Counseling & Development, 77,* 447-455.

Larson, L. M. (1998). The social cognitive model of counselor training. *The Counseling Psychologist, 26,* 219-273.

Larson, L. M. & Daniels, J. A. (1998). Review of counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist, 26,* 179-218.

Larson, L. M., Suzuki, L., A., Gillespie, K. N., Potenza, M.T., Bechtel, M. A. & Toulouse, A. L. (1992). Development and validation of the counseling Self-Estimate Inventory.

Journal of Counseling Psychology, 39, 105-120.

Leach, M. M., Stoltenberg, C. D., McNeill, B. W. & Eichenfield, G. A. (1997). Self-efficacy and counselor development: Testing the integrated development model. *Counselor Education & Supervision, 37*, 115-124.

Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed.), (pp. 255-311). San Francisco: Jossey-Bass.

Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly, CA: Sage.

Lubin, H. (2007). Group and individual therapy for childhood sexual abuse survivors. *International Journal of Group Psychotherapy, 57*(2), 257-263.

Mezulis, A. H., Abramson, L. Y., Hyde, J. S. & Hankin, B. L. (2004). Is there a universal positivity bias in attributions? A meta-analytic review of individual, developmental and cultural differences in the self-serving attributional bias. *Psychological Bulletin, 130*(5), 711-747.

O'Brien, K. M., Heppner, M. J., Flores, L Y. & Bikos, L. H. (1997). The career counseling self-efficacy scale: Instrument development and training applications. *Journal of Counseling Psychology, 44,* 20-31.

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

Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1995). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Ryan, J. A. (2007). Raising achievement with adolescents in secondary education – the school counsellor's perspective. *British Education Research Journal, 33*(4), 551- 572.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26,* 207-231.

Sipps, G. J., Sugden, G. J. & Falver, C. M. (1988). Counselor training level and verbal response type: Their relationship to efficacy and outcome expectations. *Journal of Counseling Psychology, 35,* 397-401.

Soresi, S., Nota, L. & Lent, R. W. (2004). Relation of type and amount of training to career counseling self-efficacy in Italy. *The Career Development Quarterly, 52*(3), 194-202.

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

Sutton, J. M. (1995). The relationship of school climate factors to counselor self-efficacy. *Journal of Counseling & Development, 73*(3), 331-337.

Tang, M., Addison, K. D., LaSure-Bryant, D., Norman, R., O'Connell, W. & Stewart-

Sicking, J. A. (2004). Factors that influence self-efficacy of counseling students: An exploratory study. *Counselor Education & Supervision, 44*(1), 70-80.

Walsh, M. E., Barrett, J. G. & DePaul, J. (2007). Day-to-day activities of school counselors: Alignment with new directions in the field and the ASCA National Model. *Professional School Counseling, 10*(4), 370-378.

יישום מודל התנהגותי להיוועצות שיתופית: תיאור מקרה

אסנת דור

תקציר

מחקרים רבים דנים בחשיבות שיתוף הפעולה בין בית הספר וההורים, ובתרומתה המגוונת של שותפות זו לתפקודם של תלמידים, במישור הלימודי, התנהגותי, חברתי ועוד. המאמר הנוכחי ידון בחשיבותה של שותפות זו כפי שנסקרת בספרות המחקרית, ויציג מקרה היוועצות על פי "מודל התנהגותי להיוועצות שיתופית" (Conjoint Behavioral Consultation) – הכולל ארבעה שלבים. תיאור ההיוועצות הוא בהתייחס לתלמיד כיתה ד' ודאגת הוריו לאור התנהגותו המופנמת. המאמר מבקש להראות ולהדגיש את יעילות יישומם של עקרונות השותפות, גם במקרים בהם מורגשת בעיה בשלביה הראשונים במסגרת המשפחתית בלבד, לפני הסלמתה.

מבוא

במסגרת עבודתי כיועצת חינוכית עם ותק של למעלה מעשור עמדתי על החשיבות של עבודה המבוססת על שיתוף פעולה בין בית הספר וההורים, לאור הפוטנציאל להתקדמות התלמיד הטמון בשיתוף פעולה כזה. במאמר זה אחלוק עם הקוראים את ניסיוני המעשי בהיוועצות שיתופית בין בית הספר וההורים, ואקשר את ניסיוני עם התיאוריות בתחום.

על החשיבות בעידוד מעורבות הורים

רבות נכתב בשנים האחרונות על היתרון היחסי המוכח במעורבות הורים בתהליך הלמידה של ילדיהם (Akos, 2005; Darch, Miao & Shippen, 2004; Evans & Hines, 1997; Griffith, 2001; Stevenson & Baker, 1987; Walker, Colvin & Ramsey, 1995). בין היתר נמצא כי מעורבות כזו מעלה ומשפרת את הישגי התלמידים והשתתפותם בשיעורים, מסייעת בביצוע המטלות ושיעורי הבית, מורידה את רמת בעיות ההתנהגות, ומעלה את המוטיבציה ללמידה ולמעורבות בפעילות הבית־ספרית. הפילוסופיה עליה נשענת ההכרה בחשיבות השותפות בין בית הספר וההורים מניחה כי צוות חינוכי, מקצועי ככל שיהיה, והורים אוהבים ותומכים, עלולים להגיע בנפרד להישגים פחותים מאלה שיגיעו אליהם יחד תוך כדי עבודה שיתופית. על אף ההכרה בחשיבות הצורך בעבודה שיתופית, הן הצוות החינוכי והן ההורים מתקשים בכך. בין היתר מתקשים מורים להתמודד עם הורים מעורבים מאוד, עם הורים מתרבויות מגוונות ועם דרכי העברת מידע להורים בצורה יעילה ומשמעותית (Auger, 2006). בנוסף, הולכת ומתבססת ההנחה כי מורים נוטים לחשוש ממעורבות משמעותית של הורים כיוון שאין להם כלים לנתב מעורבות זו, ומשום כך חשים מאוימים על ידה יותר מאשר מועצמים הודות לה (Ferrara & Ferrara, 2005). למרות כל אלה, עדין יש

התמקדות מצומצמת בלבד בהכשרת צוות המורים לעבודה מקצועית עם הורים (Ferrara & Ferrara, 2005; Pena, 2000; Tatto, Rodriguez, Gonzalez-Lantz, Miller, Busscher, Trumble, Centeno, & Woo, 2001) לצד נתונים אלה, אנו עדים לכך שגם ציבור ההורים מתקשה ביצירת קשר עם הצוות החינוכי בבית הספר (Evans & Hines, 1997; Darch et al., 2004). בין הסיבות האפשריות לכך ניתן למנות עומס וחוסר זמן של הורים, אך גם אינטראקציה מתוחה בינם לצוות בית הספר. יתכן כי המקור למתח זה טמון בבעיות התנהגות של ילדים, המביא פעמים רבות ליחס ביקורתי מצד צוות בית הספר כלפי ההורים לנוכח התנהגות זו. תחושה כזו מקשה על יצירת אווירה שיתופית בין הצוות להורים (Darch et al. 2004). יתכן גם כי זיכרון לא נעים של ההורים מעברם בבית הספר שלהם מקשה על אינטראקציה אפקטיבית עם מורי ילדיהם (נוי, 1990).

מהאמור לעיל עולה כי גורמים מגוונים מערימים קשיים על איכות שיתוף הפעולה בין בית הספר וההורים. תהליכי היוועצות בבית הספר מהווים חלק משמעותי בעידוד ושיפור שיתוף פעולה זה.

היוועצות בבית הספר

ההיוועצות מוגדרת כ"מפגש בין בעלי מקצוע כדי לטפל בבעיה של לקוח" (אוסטרויל, 1995, עמ' 130), ומשמשת לצורך קידום תיפקודם של תלמידים באמצעות שירות עקיף. שיטת התערבות זו מובחנת מייעוץ פרטני לתלמיד המבטא מתן שירות ייעוצי באופן ישיר. ההיוועצות מאפיינת למדי את עבודת היועץ החינוכי והפסיכולוג החינוכי בשני העשורים האחרונים, בהם מוטמעת יותר ויותר הפרדיגמה הרב־מערכתית במקצועות הסיוע במערכת החינוך, הבריאות והרווחה (ארהרד, 2008). ההכרה בחשיבותה של עבודת צוות בין אנשי מקצוע שונים מתחומים אלה מיתרגמת ליצירת קשרי גומלין ביניהם ותכנון משותף על ידם של תהליכי התערבות, לטובתו של התלמיד. קרטושוויל וברגן (Kratochwill & Bergan, 1990), מציגים את תהליך ההיוועצות כתהליך של מתן שירות בו היועץ עובד עם גורם נוסף לטובתו של לקוח, תוך עשיית שימוש באסטרטגיות של פתרון בעיות לטובתו של הלקוח. כלומר, בשונה מדרכי טיפול מסורתיות, היועץ הוא אדם המשתייך לאחד ממקצועות הטיפול או הייעוץ, העובד במשותף עם מורה, הורה או בן קבוצת הגיל של נשוא ההיוועצות, כשהשותפים לתהליך תורמים את מומחיותם לצורך הקלה או פתרון בעייתו של צד שלישי. במסגרת ההיוועצות חוברים הגורמים השונים יחד ומביאים את מומחיותם כדי להשיג שינוי בהתנהגותו של הילד (Sheridan & Kratochwill, 1990). בספרות המחקרית מוכרים מספר מודלים של היוועצות בבית הספר (Conroy & Mayer, 1994; Kartochwill & Pittman, 2002; Mullis, & Edwards, 2001). המוכר והשכיח ביניהם היה עד לפני כעשור המודל המבוסס על עבודה משותפת בין היועץ והמורה הדנים ביניהם בדרכים אפשריות לקידומו של תלמיד. מודלים מוכרים נוספים הם אלה המבוססים על תהליך עבודה בין יועץ ובין קבוצת השווים של התלמיד ובין יועץ והורי התלמיד. מודלים

אלה מכירים בתרומה ובחשיבות של הצדדים השונים השותפים בתהליך, ומדגישים את עקרון השוויוניות והשותפות בין הצדדים. במאמר זה נתמקד בהיוועצות בין שלושה צדדים: יועץ, מורה והורים. על פי הינקל וולס (Hinkle & Wells, 1995), שיתוף פעולה בין הורים ומורים בתהליך ההיוועצות הוא חיוני מאחר ש"תלמידים יקבלו מענה טוב ביותר כאשר הוריהם וצוות בית ספרם יעבדו בשיתוף פעולה כצוות פותרי בעיות" (שם, עמ' 13). אוסטרויל (1995) שהתמקדה, אומנם, בהיוועצות עם מורים, הדגישה גם היא את האתגר ביצירת אווירה שיתופית ושוויונית בין הצדדים, מבלי שתתקבל אצל המשתתפים בתהליך תחושה של מניפולציה.

גישה מקורית להיוועצות, המוכרת לנו לאחרונה, היא גישת ההיוועצות המעצימה (ארהרד, 2008). היוועצות מעצימה משלבת בין פרדיגמת העצמה לבין גישת ההיוועצות. במסגרתה, תוך כדי דיאלוג, הדדיות, שיתוף פעולה ואמון, יוצרים המשתתפים בתהליך את התוכניות המתאימות להם. על פי ארהרד (2008), "ההיוועצות המעצימה מבקשת לחזק את תחושתו של המתייעץ... כי בידו היכולת להשפיע על המתרחש בדרכו ולהשיג מטרה רצויה, או למנוע מצב לא רצוי" (שם, עמ' 119). היוועצות מעצימה מתנהלת בגישה שוויונית, וחותרת לאפשר למתייעצים השונים השותפים לתהליך לחוות תחושת שליטה עצמית ומסוגלות (לסקירה נרחבת של גישה זו, ראו ארהרד, 2008).

קריסטנסון ושרידן (Christenson & Sheridan, 2001) מתמקדים אף הם בהגדרת השותפות בין ההורים, המורים והיועץ, ומציינים מספר מרכיבים המאפיינים אותה: 1. התמקדות בתלמיד, במסגרתה מורים והורים משתפים פעולה לצורך קידום התלמיד במישורים הלימודיים, החברתיים, הרגשיים וההתנהגותיים. 2. אמונה באחריות משותפת תוך הבנה כי מורים והורים כאחד הם גורמים משמעותיים במיוחד לחוויית הלמידה של התלמיד בבית הספר. 3. הדגשה והכרה בחשיבות הקשר בין בית הספר והמשפחה, מתוך ראיית ההתפתחות האקדמית והחברתית של הילדים כדבר ראשון בחשיבותו. השותפות החיונית בין הצדדים שתיארנו מגיעה למיצוי ב"מודל ההתנהגותי להיוועצות שיתופית" שנעשה מוכר יותר ויותר בשנים האחרונות והוא העומד במרכזו של מאמר זה.

מודל התנהגותי להיוועצות שיתופית

"מודל התנהגותי להיוועצות שיתופית" (Sheridan & Kratochwill,1990; Sheridan & Kratochwill, 1992; Sheridan, Kratochwill & Bergan, 1996; Sheridan, Eagle, Cowan & Mickelson, 2001) מיושם ומודגם במקרה המתואר במאמר זה. מודל זה (Conjoint Behavioral Consultation) נמצא כבעל יעילות גבוהה למגוון רחב יחסית של התמודדויות, והוא משקף את ההכרה בחשיבות הקשר עם המסגרת המשפחתית וביתרונות הטמונים בשיתוף פעולה בין שתי המסגרות – הביתית והחינוכית – לצורך קידומו של התלמיד. מודל היוועצות זה מכיר גם בהשפעות ההדדיות בין מסגרות אלה. המודל ההתנהגותי להיוועצות שיתופית מוגדר כאמצעי נתינת שירות בלתי ישיר הפועל באופן שיטתי ומתנהל תוך מעורבות של מורים והורים המלווים על ידי יועץ או

פסיכולוג בית הספר. עבודתם המשותפת והשיטתית של כלל הגורמים האלה נתפסת כבעלת חשיבות קריטית לקידום צרכיו ותפקודו האקדמי, החברתי או ההתנהגותי של התלמיד והיא נעשית תוך ראייתם כשותפים לאחריות על הילד (Sheridan & Colton, 1994). המודל מורכב מ־4 שלבים: א. זיהוי הבעיה; ב. ניתוח הבעיה; ג. ביצוע התערבות; ד. הערכת ההתערבות. ההנחה היא כי שני הצדדים – בית הספר וההורים – הם האחראים כלפי הילד, והם המרכיבים המשמעותיים בטיפול בו. משום כך נחוצה התמקדות בקשר שבין שתי הסביבות, הביתית והבית־ספרית, ובהשפעות ההדדיות שיש להן זו על זו. במקור, יועד מודל היוועצות זה לשמש באותם המקרים בהם הופיעו קשיים בשתי המסגרות – הביתית והחינוכית. אולם על פי שרידן וקולטון (Sheridan & Colton, 1994), גם במקרים בהם מתגלה קושי באחת המסגרות בלבד (רק בבית או רק בבית הספר), עדיין יש תועלת רבה ביישום המודל השיתופי. מאחר ששתי המערכות הללו פועלות באינטראקציה ומשפיעות על תפקוד הילד, סוכני השינוי בבית ובבית הספר הינם גורמים נחוצים בתהליך. מודל היוועצות שיתופית, המשלב בתהליך בין מורים, הורים וצוות ייעוצי, שונה מטיבעו מהיוועצות המתבצעת עם מורים בלבד או עם הורים בלבד. במחקרם של פריר ווטסון (Freer & Watson, 1999), אשר דן בסוגי היוועצות שונים, נמצא כי התוצאות המעידות על ההתקדמות הרבה ביותר אצל תלמידים בעלי קשיים אקדמיים, התנהגותיים ורגשיים הושגו בתהליכי היוועצות אשר שילבו בין מורים, הורים וצוות ייעוצי. נראה שיעילות ההיוועצות ברוח זו נובעת מעצם היותה שיטתית, מובנית ומוגדרת, מסתמכת על בניית קשר המאפשר תיאום ויישום פעולות באופן המוסכם על בית הספר וההורים. באופן זה מתאפשר שיתוף במידע בין הצוות החינוכי וההורים בנוגע לסוגיות הנוגעות לתפקוד הילד בבית ובבית הספר, תוך כדי הכרה בתועלת הצומחת לילדים מקשר בונה אמון בין בית הספר וההורים.

יישום המודל ההתנהגותי להיוועצות שיתופית בבית הספר

המאמר הנוכחי מציין את יישום מודל ההיוועצות השיתופית ותוצאותיו החיוביות, בהתייחס לארבעה תלמידי בית ספר יסודי (שניים מהם תלמידי כיתה ג' ושניים תלמידי כיתה ד'). לא היה קשר חברתי בין הילדים הללו, וההתערבויות המצויינות כאן התקיימו במהלך שתי שנות לימוד שונות. דרך היישום של המודל מוצגת כאן על ידי דוגמא מפורטת להיוועצות בהתייחס לאחד התלמידים הללו. יש לציין כי כל אחד מארבעת תהליכי ההיוועצות השיתופית המוזכרים כאן נמצא אפקטיבי, ויכול היה להיות מפורט באמצעות דוגמא במאמר זה.

כל אחד מארבעת התלמידים הללו חווה סוג מסויים של קושי חברתי, שהתאפיין בעיקר בהתנהגות מופנמת ומיעוט ביוזמה חברתית. יחד עם זאת, הם תוארו על ידי מוריהם כילדים הפועלים בצורה תקינה מבחינה קוגנטיבית והתנהגותית. ארבעת שלבי ההיוועצות שהוזכרו יושמו באופן שיטתי עם כל אחד מהתלמידים. חשיבות מיוחדת יוחסה להשגת אווירה של אמון והדדיות בין הצוות הבית־ספרי וההורים.

התהליך כולו תועד בכל אחד מהשלבים של ההיוועצות. יועצת בית הספר שימשה כמנהלת המקרים (case manager). ככזו, הייתה אחראית על תיאום פגישות ההיוועצות בין הגורמים השונים, ניהולן, מעקב אחר ביצוע ההתערבויות והערכתן. כמו כן תיעדה את התגובות שעלו בצוות החינוכי ובמשפחות התלמידים, והיוותה עבורם גורם מקשר בין הפגישות.

המקרה של דן

ההתערבות המפורטת והמודגמת במאמר זה תתאר קשר עם הוריו של דן, תלמיד כיתה ד', בהתייחס לתפקודו ומעורבותו החברתית.

תפקודו החברתי של דן היה נושא שהדאיג את הוריו. לדעתם התאפיין דן בהתנהגות מופנמת והימנעות חברתית, המעיט באינטראקציות חברתיות ומיעט ליזום מפגשים עם חברים. נושא ההתנהגות המופנמת וההימנעות החברתית בקרב ילדים אכן מוכר במחקר כבעל השלכות משמעותיות על תפקודם הכולל של ילדים. הוא קשור, בין היתר, עם דימוי עצמי, תחושות אשמה, ביטחון עצמי, פחדים וחרדות, יכולת ליזום, לפתור בעיות עם שווים ועוד (Rubin, Burgess & Coplan, 2002; Wichmann, Coplan & Daniels, 2004). התנהגות מופנמת זוכה פעמים רבות להתייחסות מעטה מדי מצד צוותים חינוכיים משום שהיא פחות בולטת לעיניהם של צוותים אלה, הנוטים באופן טבעי לטפל בילדים בעלי התנהגויות מוחצנות, שהן בעלות רמת נראוּת גבוהה יותר (Christensen, Young & Marchant, 2007). עם זאת מחקרים מראים כי התנהגויות מופנמות נמצאו קשורות עם ירידה בתפקוד האקדמי, בבריאות האישית ובקשרים של הילדים המתאפיינים בהן עם מבוגרים ועם קבוצת הגיל (Flook, Repetti & Ullman, 2005; Merrell & Walker, 2004). במילים אחרות, צרכיהם הרגשיים של ילדים המתאפיינים בהתנהגויות מופנמות הם לעיתים דחופים ונחוצים ממש כאלה של ילדים בעלי הפרעות מוחצנות ובולטות, אך לאור סוג ההתנהגות (בעצם היותה פחות בולטת) עלולים לזכות להתייחסות טיפולית מעטה מדי (Merrell & Walker, 2004).

מודל ההיוועצות השיתופית במקרה של הימנעות חברתית בקרב ילדים נבדק על ידי שרידן וקרטושוויל (Sheridan & Kratochwill,1990). הם מצאו באופן מובהק את מודל העבודה המשותפת בין הורים ומורים המתפקדים יחדיו כצוות פותרי בעיות, כמודל ישים ויעיל, ובאופן מובהק יעיל יותר בהשוואה להיוועצות עם מורים בלבד או עם הורים בלבד. המקרה אשר יתואר במאמר הנוכחי מיישם מודל זה ומבקש להדגיש את חשיבות שיתוף הפעולה הכולל כבר בשלבים המוקדמים ביותר של הופעת הקושי. במקרה הנוכחי נתוודע להתייחסות כלפי קושי בשלבים ראשונים, בשלב בו הורגש על ידי ההורים במסגרת הביתית בלבד.

עקרונות אתיים הוקפדו בתהליך כתיבת מאמר זה: הורי התלמיד שבמרכז ההיוועצות ואנשי צוות בית הספר שהיו חלק מתהליך ההיוועצות נתנו הסכמתם לתיעוד מקרה זה. הסכמתם זו התקבלה לאחר שהובטח להם כי כל פרט או מידע אשר עלול לזהותם בכל דרך שהיא יישאר חסוי.

תיאור ההתערבות

רקע למקרה

הילד במרכז המקרה המתואר בזאת הוא דן (שם בדוי), בן 9, תלמיד כיתה ד', בן בכור במשפחה בת שני ילדים. המשפחה כוללת את דן, את אחיו התינוק בן 3 חודשים ואת הוריהם. ההיוועצות בעניינו התרחשה לאחר שהוריו של דן פנו אל המורה בסיום אירוע כיתתי, ושיתפו אותה בקושי שלו. לדברי ההורים, דן ממעט במיוחד ביוזמות חברתיות במהלך שלושת החודשים האחרונים, ונראה להם כי תפקודו החברתי השתנה. המורה וההורים הסכימו ביניהם כי ישוחחו בעניין זה עם יועצת בית הספר.

המקרה הנוכחי התנהל בישראל, בבית ספר ממלכתי, בעיר מבוססת מבחינה סוציו־אקונומית במרכז הארץ. ההיוועצות התקיימה כחודשיים לאחר תחילת שנת הלימודים.

ארבעת שלבי ההיוועצות התקיימו במשרדה של יועצת בית הספר, בנוכחות יועצת בית הספר, המורה המחנכת והוריו של דן.

תיאור שלבי ההתערבות

זיהוי הבעיה: שלב זיהוי הבעיה (שלב א') , נועד א. לחדד את ההבנה לגבי תפקודו הכללי של דן בבית הספר (מבחינה חברתית, לימודית, התנהגותית); ב. לקבל מההורים תיאור לגבי תפקודו של דן בבית; ג. לזהות ולהבין את הדאגה הספציפית של ההורים סביב תפקודו החברתי של דן; ד. להגדיר מטרות להיוועצות; ה. להגדיר את התהליך באמצעותו ניתן יהיה למדוד את הנתונים שייאספו על ידי כל אחד מהצדדים, בהתייחס לתפקוד החברתי של דן.

תפקודו של דן בבית הספר ובבית מבחינה לימודית, חברתית, התנהגותית ורגשית, נבדק באמצעות מילוי דוח תפקוד הן על ידי ההורים והן על ידי חלק מהמורים: המורה המחנכת, מורות מקצועיות לחשבון, ספורט ואמנות. הבחירה במורים אלה דווקא נבעה מהחשיבה כי בנוסף למורה המחנכת, המצויה במחיצתו של דן במרבית שעות הלימוד, תועיל התרשמותה של מורה נוספת המלמדת חומר עיוני (מורה לחשבון), וכן תועיל התרשמותן של מורות אשר שיעוריהן מתנהלים באופן אחר משיעור פרונטלי (ספורט, אמנות), אופן שעשוי להאיר פנים נוספים בתפקודם של ילדים. כל דוחות התפקוד לשימוש המורים כתובים כשאלונים, משמשים את צוות בית הספר ככלי עבודה בשיגרה לקראת ישיבות פדגוגיות או מפגשי היוועצות. דוחות אלה פותחו על ידי הצוות במסגרת תהליך מונחה, לצורך עבודה שוטפת בצוות בין־מקצועי. הם כוללים 20 היגדים, כל 5 היגדים מתייחסים להיבט אחר בתפקוד של התלמיד: לימודי, התנהגותי, רגשי וחברתי. בכלל זה נשאל ממלא הדוח אודות יכולת ריכוז והבעת עניין ומעורבות בחומר הלימוד, הגעה בזמן לשיעורים, התארגנות והבאת ציוד ושיעורי בית, התנהגות כלפי מבוגרים וילדים, מעורבות חברתית וקשרים עם ילדים, התרשמות לגבי מצב רוח המאפיין בדרך כלל את התלמיד ויציבות מצב הרוח. אפשרויות התשובה הן על פני רצף 1 עד 5, כאשר 1 מבטא אי הסכמה ו־5 מבטא הסכמה ברמה גבוהה מאוד עם ההיגד. להלן מספר דוגמאות להיגדים מתוך השאלון, בהתייחס לתחומים

השונים שנבדקו – לימודי, התנהגותי, רגשי וחברתי.

התחום	ההיגד	1 לא מסכים	2 מסכים במידה מועטה	3 מסכים במידה בינונית	4 מסכים	5 מסכים בהחלט
הלימודי	הישגי התלמיד במתמטיקה הם תקינים וברמת הכיתה					
ההתנהגותי	על פי רוב התנהגותו של התלמיד תקינה					
הרגשי	מצב רוחו של התלמיד יציב ותקין על פי רוב					
החברתי	לתלמיד קשרים חברתיים תקינים ומשמעותיים					

ההערכות השונות המתקבלות בהתייחס לתלמיד מדוחות תפקוד אלה, משוות את הילד אל תלמידי כיתתו. עם זאת, במקרים בהם ההתערבות/המעקב אחר תלמיד מצריכים התייחסות אליו בתקופות זמן שונות, משמשים דוחות תפקוד אלה גם לצורך השוואת תפקודו ביחס לעצמו בתקופה אחרת בעבר. במקרה הנוכחי, מאחר שלא הצטבר חומר מתקופות מוקדמות יותר, הושווה דן אל שאר תלמידי כיתתו. דוח התפקוד להורים מכיל אף הוא שאלות שתשובותיהן ניתנות על פני רצף 1 עד 5 (1=רמה נמוכה מאוד, 5=רמה גבוהה מאוד), והוא מתמקד בהערכת ההישגים הלימודיים של התלמיד על ידי ההורים, והערכת התנהגות ותפקוד רגשי וחברתי בבית.

את דוחות התפקוד התבקשו המורות למלא לפני המפגש עם ההורים, יועצת בית הספר הגיעה למפגש זה עם התוצאות. בזמן המפגש, לאחר היכרות והגדרת מסגרת המפגש, הוסבר להורים התהליך שהתבצע בקרב המורים והם התבקשו למלא את דוח התפקוד המיועד להורים. לשם כך הופסק המפגש למספר דקות, ההורים ישבו בחדר היועצת בגפם למשך הזמן שנדרש להם לשם מילוי דוח התפקוד, ולאחר מכן נמשך המפגש.

התוצאות שעלו מדוחות התפקוד שהתקבלו מכל ארבע המורות הראו רמת תפקוד טובה מאוד של דן בשניים מהמישורים שנבדקו – הלימודי וההתנהגותי: במישורים אלה המורות דירגו את דן כמתפקד ברמה טובה עד טובה מאוד (ממוצע 4.4, 4.9,

בהתאמה). במישורים החברתי והרגשי הוא דורג על ידן כמתפקד ברמה בינונית (ממוצע, 3.4, 3.2 בהתאמה). הוריו של דן העריכו את תפקודו ברמה טובה מאוד במישור הלימודי וההתנהגותי (4.7. ו־4.8 בהתאמה), אך העריכו רמת תפקוד נמוכה בהתייחס לתפקודו הרגשי והחברתי (ממוצע 2.3, ו־2 בהתאמה).

ניתן לאמר כי במפגש זה התבטאה התאמה בין הערכות המורות וההורים בהתייחס לתפקודו הלימודי וההתנהגותי של דן (תפקוד טוב מאוד). הצוות החינוכי וההורים העריכו תפקוד נמוך יותר במישור החברתי־רגשי ובו בזמן הכירו בכך שההורים רואים את תפקודו החברתי־רגשי של דן ביתר חומרה, קרי בתחום הנמוך.

מפגש זה ארך שעה אחת, ההורים ציינו כי דן לא מבטא כבעבר רצון למפגשים עם חברים, הוא מסרב ליוזמות של חברים המנסים להזמינו וכמעט אינו יוזם פעילות בעצמו. לשאלת יועצת בית הספר ענו כי במהלך החודש האחרון בילה פעם אחת בלבד מחוץ לבית במפגש עם חבר, וגם מפגש זה היה כרוך בשכנוע מצידם. הם הסבירו כי הם מודאגים מאוד מאחר שהתנהגות זו לא אפיינה אותו בעבר (היה נוהג להיענות להזמנות וליזום מפגשים עם חברים על בסיס יומיומי כמעט). בתגובה לשאלת יועצת בית הספר הם ציינו כי לאחרונה חל שינוי משמעותי בחייו של דן ובחיי המשפחה כולה – לפני כ־3 חודשים נולד תינוק, אח יחיד לדן. במהלך הראיון ההורים הגדירו את מטרתם – להביא את דן לשוב ולהיות מעורב חברתית עם חברים בני גילו. הם תיארו נסיונות קודמים שלהם, שכללו בעיקר ניסיונות שכנוע ושידול בנם להיפגש עם חבריו. ההורים ציינו כי דן מגיב בכעס בכל פעם שהם מעודדים אותו להיפגש עם חבריו. למרות שצוות המורים התרשם כי דן ילד שקט, לא ניכר בו בבית הספר כי הוא מבודד. המורות ציינו כי הוא נמצא בחברתם של שני ילדים מסוימים, עמם הוא בקשר קבוע בשיעורים ובהפסקות. ההורים התבקשו לתהליך איסוף נתונים מסודר שפותח עבורם, על מנת לתעד במדויק את האינטראקציות החברתיות של דן בבית: מספר הפעמים בשבוע בהן דן מסרב להזמנה מצד חבר, מספר הפעמים בהן הוא נענה להזמנה, מספר הפעמים בהן הוא יוזם מפגש או פעילות עם חבר, משך הפעילות בה היה מעורב, סוג הפעילות בה היה מעורב, מצב הרוח לפני היציאה ועם החזרה מהמפגש. כמו כן הונחו ההורים שלא ללחוץ על דן להיפגש עם חברים, כדי לא להעמיס עליו או להביאו למצב בו ייפגש עם חברים על מנת לרַצות את הוריו או כאמצעי להסיר את לחצם מעליו.

ניתוח הבעיה: שלב ניתוח הבעיה של תהליך ההיוועצות (שלב ב'), כלל מפגש שארך כשעה. מפגש זה התקיים שבוע לאחר המפגש הראשון וכלל שני חלקים עיקריים: ניתוח ותכנון.

הנחת המוצא של ההורים הייתה כי קיימת בעיה בתפקוד החברתי של בנם, אשר עלולה להעיד על מצוקה בה הוא שרוי.

הצוות החינוכי לא היה בטוח, אם כי גם לא שלל זאת, כי ירידה במעורבות החברתית של דן אכן מעידה על מצוקה או על הימנעות חברתית. בבית הספר לא היו סימנים

מצד דן להתבודדות ודחייה של קשרים חברתיים. בשיחה אישית שערכה המורה המחנכת עם דן ובהסתמך על תצפיותיה, היא התרשמה כי הוא במצב רגשי תקין. היא ציינה כי דן סיפר שאימו נמצאת בבית עם התינוק בבוקר כשהוא בבית הספר, והוא רוצה לעזור לה אחר הצהריים. עם זאת ציינה כי לא הביע באופן מפורש התנגדות להיפגש עם חברים. תיעוד ההורים את האינטראקציות החברתיות של דן במהלך השבוע שחלף בין הפגישה הקודמת לזו שאחריה העלה את התמונה הבאה: דן הוזמן פעמיים בלבד על ידי חבר ובשתי הפעמים סירב. לא הייתה מצידו כל יוזמה למפגש עם חבר.

ההורים הוזמנו להתייחס לתגובתו של דן לשינוי המצב המשפחתי, הולדת התינוק, ולצורך שלו להימצא בבית אחר הצהריים עם משפחתו. שיגרת אחר הצהריים שלו, לפי האם, התאפיינה בדרך כלל בהכנת שיעורים, צפייה בטלוויזיה ומשחקי מחשב. יועצת בית הספר התרשמה כי למרות שלא מדובר בהכרח במצוקה רגשית, יש מקום לעודד את דן למעורבות רבה יותר בשעות אחר הצהריים ופעילות רבה יותר עם חברים.

לפיכך, מטרת ההתערבות כפי שנוסחה על ידי המשתתפים: הגברת שכיחות האינטראקציות החברתיות של דן והגברת היוזמה מצידו וההיענות ליוזמות כלפיו.

ההנחה היתה כי כרגע דן נמנע מליזום ולהיענות לפניות חברים, מתוך קושי אפשרי. עידוד נכון מצד הסביבה (הורים ובית הספר) להגברת מעורבותו וקשריו עם חברים יוכל להביא לשיפור. רגישות יוחסה להעדפתו של דן להמעיט במפגשים עם חברים. יועצת בית הספר הדגישה כי בצד היכולת של הצוות החינוכי וההורים לעודד מפגשים כאלה, יהיה על הנוכחים בחדר גם לכבד את רצונו והחלטותיו של דן בהקשר זה. ההורים הוסיפו כי מובן להם שנחוץ להיות עדינים עם דן ולא לגרום לו לחוש כי הוא נבחן על התנהגותו.

ביצוע ההתערבות: שלב ביצוע ההתערבות (שלב ג'), הוא עצם יישום העקרונות שתוכננו ופותחו על ידי הצוות החינוכי וההורים בשלב ניתוח הבעיה (שלב ב'). ההורים התבקשו להימנע מלשדל ולשכנע את דן באופן מפורש בשבועות הקרובים להיפגש עם חברים. הם התבקשו להציע לדן להשתתף בחוג ספורטיבי כלשהו אשר בו משתתפים גם ילדים מכיתתו. ההנחה היתה כי פעילות כזו יכולה להוות פתח שיעודד מפגשים חברתיים.

המורה המחנכת התבקשה להגדיר מטלות מסוימות שיבוצעו בקבוצות קטנות או בזוגות, כך שלצורך מילויין יהיה על הילדים לעבוד יחד בכיתה ואף להיפגש אחר הצהריים. ההורים התבקשו למדוד באמצעות הכלי לאיסוף הנתונים שהכירו במפגש הראשון את מעורבותו החברתית של דן גם בהמשך. המורה התבקשה לתעד את עבודת הצוות בכיתה ולהתעניין אצל התלמידים לגבי המפגשים שמתקיימים ביניהם אחר הצהריים, על מנת להדגיש בפני התלמידים כי היא מייחסת חשיבות לקיום מפגשים אלה (בהקשר למטלה שנתנה).

ההורים הונחו לחזק את דן ולשבח אותו בכל פעם שהוא ייזום הזמנת חבר או

ייענה להזמנה מצד חבר, אך במקביל לכבד את רצונו במידה שיבחר להימנע מכך. ההורים הציעו כי המורה המחנכת לא תסתיר את כוונתה לעודד מפגשים חברתיים בכיתה. הם הסבירו כי אם לא תעשה כן, דן עלול לפרש פעילות יוזמה זו כניסיון של המורה להערים עליו ולכפות עליו מפגשים.

הערכת ההתערבות: שלב הערכת ההתערבות (שלב ד'), התרחש כעבור 4 שבועות מאז תחילת יישום ההתערבות וארך כשעה. דוח איסוף נתונים שמולא על ידי ההורים שימש להערכת התוכנית, יחד עם תיעוד תפקודו החברתי של דן כפי שהוכן על ידי המורה.

לוח 1: ריכוז מספר היוזמות של דן למפגש, מספר הזמנות שקיבל, היענותו וסירובו להזמנות, במשך 4 שבועות.

	מספר המפגשים שדן יזם	מספר ההזמנות שדן קיבל	מספר ההזמנות להן דן נענה	מספר ההזמנות להן דן סירב
שבוע 1	0	2	0	2
שבוע 2	1	2	1	1
שבוע 3	1	1	1	0
שבוע 4	2	1	1	0

מלוח 1 עולה כי בשבוע השני ובשבוע השלישי לתוכנית דן יזם מפגש אחד, ונענה מרצונו להזמנה אחת בכל שבוע (בשונה מהשבוע הראשון בו עדיין לא יזם ולא נענה). בשבוע הרביעי דן יזם שני מפגשים ונענה להזמנה שקיבל מחבר. מההורים הובן כי הילדים עמם נפגש דן בפעמים אלה היו אותם חברים בני כיתתו שעמם נהג להיפגש בעבר. כלומר, בשלב זה דן הסתפק בחידוש המעגל החברתי הקודם שלו. עם זאת ציינו ההורים כי בעקבות עידודה של המורה למפגשים מגוונים בין הילדים בכיתה, דן הביע רצון (שטרם מצא ביטוי מעשי) להיות מעורב במפגשים עם ילדים שטרם נפגש עמם בעבר. מדיווחי המורה, שצפתה על אופי העבודה בקבוצות בכיתה לכל אורך התקופה הנדונה, עלה כי דן השתלב ברצון ובאופן עצמאי עם חבר או קבוצת חברים בכיתתו לצורך מילוי משימות שונות (לימודיות או חברתיות).

כחודש נוסף לאחר מכן, במפגש מעקב, עלתה תמונה דומה מאוד: דן המשיך ליזום מפגשים בתדירות של אחד עד שניים בכל שבוע, ונענה ל־3 הזמנות בכל אותו החודש כשאחת מהן היתה כזו שביטאה קשר חדש עם תלמיד מהכיתה. במפגש זה דיווחה גם המורה על תפקודו התקין של דן בפעילויות בכיתה כפי שנצפו על ידה.

הוריו של דן הביעו רמת שביעות רצון גבוהה מתהליך ההיוועצות. הם ציינו כי הם

רואים התקדמות והתחלה של "התעוררות חברתית" אצל דן ומעריכים את רגישות הצוות ואת התגייסות המורה לעידוד הפן החברתי בכיתה. הם התרשמו במיוחד מתשומת הלב הרצינית ומההתגייסות של הצוות החינוכי לבעיה שלא התבטאה בצורה בולטת בבית הספר. הם ציינו כי התייחסות רצינית זו סייעה להם להוריד את רמת הדאגה שלהם שהייתה גבוהה למדי בעת הפנייה לצוות החינוכי. עוד הוסיפו כי כיוון שדן מייחס חשיבות רבה להצלחה בלימודים, התערבות המורה בפן החברתי בכיתה מבלי להתמקד ישירות בו (בדן), מעוררת אצלו מוטיבציה לענות על הציפיה ממנו, בדומה למוטיבציה שככל הנראה גוברת אצל שאר תלמידי הכיתה. בהחלטה משותפת בין ההורים והצוות החינוכי ולאור התרשמותם כי חל שיפור, הוחלט באותו שלב (כחודשיים וחצי מתחילת ההתערבות) לא לתכנן מראש מפגשים נוספים. יועצת בית הספר נדברה עם ההורים ועם מחנכת הכיתה כי היא תשמור על קשר עימם בנוגע לתפקודו של דן (בתדירות חודשית), והזמינה אותם ליצור עימה קשר מעבר לכך אם לדעתם מתעורר צורך נוסף.

סיכום ומסקנות

"מודל התנהגותי להיוועצות שיתופית" (Conjoint Behavioral Consultation) הוא כאמור דרך מתן שירות שלא באופן ישיר לקידומו של תלמיד, בתהליך משותף של פתרון בעיות על ידי הורים ומורים. מודל היוועצות זה הוכח אמפירית בעבר במקרים של ילדים הנמנעים חברתית (Sheridan, Kratochwill & Elliott, 1990). כמו כן קיים ביסוס תיאורטי רחב לגבי השפעת התרחשויות בבית התלמיד על תפקודו במסגרת הבית־ספרית.

במקרה של דן, תפקודו בבית הספר לא הוגדר כבעייתי בשום מובן, בשלב בו פנו ההורים והצוות לתהליך ההיוועצות. דן הוגדר על ידי הוריו ועל ידי הצוות החינוכי כתלמיד טוב מאוד, במישורים הלימודיים וההתנהגותיים. בראשית תהליך ההיוועצות סברו ההורים כי תפקודו החברתי אחר הצהריים מעיד על קושי, וזו הסיבה שפנו אל המורה. למרות שלא ניכרה באותו זמן כל ירידה בתפקודו של דן בבית הספר, פנו הצוות החינוכי וההורים לעבודה משותפת על מנת להבין לעומק את מהות הפנייה והדאגה של ההורים.

אופי העבודה היה על בסיס שיתופי, שוויוני. המורה, היועצת וההורים הביאו לתוך התהליך מניסיונם ומידיעתם. הפנייה לפתרון הבעיה, כמו גם הבנת מהותה, היו משותפות לכל הצדדים: היועצת מכירה בצורך לכבד את בחירתו של דן בהתייחס לקיום / אי קיום מפגשים חברתיים; המורה מביאה את התרשמותה לאחר שיחתה האישית עימו ותצפיותיה בכיתה; ההורים מייחסים חשיבות להבעת רגישות כלפי דן ומבקשים מהמורה כי תשתף את כלל התלמידים ביתרונות שהיא מייחסת לקיום המפגשים החברתיים ביניהם. כל צד מעשיר את האינטראקציה ומביא מידיעותיו, באופן בו תהליך ההיוועצות מקבל פנים מכל מרכיביו.

הקושי שנצפה אצל דן בבית קיבל התייחסות בבית הספר בצורה עקיפה (עידוד

כלל תלמידי הכיתה לקיום מפגשים חברתיים), והתייחסות ישירה בתגובות ההורים כלפי דן (עידוד ושבח לקיום מפגשים, היעדר ביקורת כלפי הימנעות ממפגשים). הקשר שנוצר בין המורה, היועצת החינוכית וההורים בהתייחסם לתדירות המפגשים של דן עם חברים נבנה כקשר פורה, בונה אמון המשדר רצינות ואכפתיות, שאיפשר מעקב ושיתוף פעולה. ממצא זה תואם את טענת מחקרם של שרידן וקולטון (Sheridan & Colton, 1994), שבדקו הופעת קושי במסגרת אחת בלבד ואפקטיביות מודל ההיוועצות השיתופי כמסייע רבות לשיפור המצב. לצורך התערבות משמעותית ויעילה יש להתייחס אל הקונטקסט בו פועלת משפחת התלמיד וגם לראות את השינוי בהתנהגות הילד ותפקודו כמשפיע על התנהגותם של שאר בני המשפחה ומושפע ממנה (Goldenberg & Goldenberg, 2000). צריך לקחת בחשבון את השינויים שחלו לאחרונה במשפחה ועולה השאלה של מידת יכולתה להסתגל לשינויים. גם לשלב בו נמצאת המשפחה במעגל החיים המשפחתי רלוונטיות רבה. במקרה הזה מדובר במשפחה המתמודדת עם שינוי משמעותי מהזמן האחרון – לידת תינוק. שלב כניסת ילד שני מהווה אתגר למערכת המשפחתית והסתגלותו של כל אחד במערכת זו משפיעה על הסתגלות האחר (Duvall & Miller, 1985). לא מן הנמנע כי חוויית ההורים את השינוי במשפחתם – דאגתם לבנם הבכור – הזינה במידה מסוימת את הקושי שהם עצמם דיווחו עליו: היעדר מפגשים חברתיים אצל דן.

מבחינה מתודולוגית וכמו במחקרי מקרה נוספים, יש מגבלה וקושי להסתמך על תוצאות של למידה ממקרה (case study) המסתמך על נבדק אחד ולהכליל מכך. בנוסף, שאלת תוקף פנימי וחיצוני במקרה שכזה טומנת בחובה בעייתיות מסוימת. וכך, קשה לטעון בביטחון כי השיפור שהושג, קרי העליה במספר המפגשים החברתיים של דן, התרחש כתוצאה מההתערבות (שינוי התייחסות ההורים, עידוד מפגשים על ידי המורה). לא מן הנמנע כי השינוי אצל דן התרחש באופן טבעי, במיוחד כיוון שתואר על ידי הוריו כילד חברותי בעבר, לפני הולדת אחיו. יכול להיות כי הסתגלותו למצב המשפחתי החדש התרחשה במקביל לתקופת ההיוועצות, והתחלה מחודשת מצידו של מפגשים חברתיים הייתה מתרחשת מאליה. הכותבת מבקשת לציין בנוסף כי אומנם מספר מפגשים בתקופה הנדונה מהווים עבור הצוות אמצעי מדיד המאפשר השוואה בין תקופות. עם זאת, למרות שיתכן כי עלייה מחודשת במספר המפגשים החברתיים של דן אכן מסמנת שיפור במצבו הפנימי־רגשי, אפשר כי אין זה בהכרח כך. לא מן הנמנע כי רצון מצידו לַרצות את הוריו או את מורתו עשוי אף הוא להיות המניע לחידוש מפגשים חברתיים. במקרה כזה, יש להיזהר מלייחס משמעות של שיפור בהתבסס רק על ספירה/מדידה של מספר המפגשים עם חברים. לפיכך חשוב למדי להסתמך בתקופת ההתערבות על התרשמות הצוות החינוכי לצד זו של ההורים (בהתבסס על שיחות ותצפיות בעיקר) ובנוסף לנסות לאפיין את הרגשתו הכללית של דן ותפקודו, תוך כדי שמירה על קשר רציף בין ההורים וצוות בית הספר. במאמר הנוכחי מוזכרים שלושה מקרים נוספים שגם בהם נקשרה בתהליך ההיוועצות המתואר התקדמות משמעותית. למרות הזהירות המתבקשת בהתייחס להצלחת תהליך המבוסס

על מקרים בודדים, בדיקה שיטתית וזהירה של מקרים בודדים המתבצעת על ידי אנשי חינוך וחוקרים היא משמעותית לזיהוי מודלים יעילים בהתערבויות הקשורות לבעיות וקשיים בתפקוד (Sheridan & Colton, 1994).

נקודה נוספת הקוראת לזהירות בקריאת התהליך נוגעת לטיב הקשר שנוצר בין הצוות החינוכי להוריו של דן. הורים אלה התגלו כשותפים נוחים לעבודה למן התחלת התהליך, פתוחים להכוונה בשלבים השונים בעבודה, ומגלים כנות לאורך הדרך. סביר להניח כי התנאים הללו סייעו מראש להתקדמות והאמון שנוצר בין הצוות וההורים, לרבות ההדדיות בקשר, הגבירו את המוטיבציה של שני הצדדים להגיע להתקדמות, שאכן הושגה. מצב זה טומן פוטנציאל להתקדמות כשלעצמו, אך יש לזכור כי אינו מובטח בכל תהליך היוועצות ועל מנת להגיע אליו נחוצה לעיתים השקעה רבה.

השלכות לעבודת יועצים חינוכיים

בהקשרים שונים נעשית עבודתם של צוותים בית־ספריים תוך כינון יחסי עבודה ושיתוף פעולה עם הורים. במישור הפרטני הדבר מתרחש פעמים רבות סביב קושי מסוים עמו מתמודד הילד (לימודי, התנהגותי, רגשי וכדומה). המקרה שלפנינו מתאר סיטואציה פשוטה לכאורה ושכיחה במידה רבה: הורים מודאגים לאור ירידה במעורבות החברתית של בנם בתקופה החופפת להולדת אח. ההתמקדות במקרה זה דווקא נועדה לשוב ולהדגיש את החשיבות ליצירת קשר משמעותי ובונה אמון עם **כלל** אוכלוסיית ההורים. גם כאשר בעיה אינה מתבטאת בבית הספר ובמרכזה תלמיד שאינו מבטא בבית הספר קשיי הסתגלות כלשהם, עדין לא פוחתת חשיבות הצורך לגלות קשב ורגישות ולפעול בהתאם לתכנים שעולים. חשוב שיועצים חינוכיים אכן ירכזו מאמצים בבניית יחסים שיתופיים עם הורים, ולא רק עם הורים לילדים המוגדרים כבעלי צרכים מיוחדים. זאת כיוון שקשיים, גם אם עדיין מתבטאים בבית בלבד, יכולים להיות בעלי השלכות מרחיקות לכת בחוויה הכללית של כל ילד. עומר (2002), דן בנטייה הרווחת של הורים ומורים לשמור על קשיים בסוד, מתוך חשש לחוות ביקורת צפויה. מצב זה עלול להביא להעמקת הקושי ולחוויית בדידות הן של המורים והן של ההורים. לעומת זאת, במקרה הנוכחי פגשו ההורים בבית הספר צוות שהצליח לרכוש את אמונם. התוצאה היא אפקטיביות בעבודה משותפת. אנו רואים כי עבודה תוך רגישות וגמישות עם ההורים תרמה לנכונות הדדית של ההורים והצוות לפעול לשיפור המצב. תהליך זה הגביר את אמון ההורים בצוות החינוכי ועודד אותם לחשוף ולשתף את הצוות במצב אותו הם הגדירו כקושי תפקודי בבית. רעיון מרכזי אותו אני מדגישה במאמר זה תואם את זה הנדון אצל קריסטנסון ושרידן (Christenson & Sheridan, 2001), וקריסטנסון (Christenson, 2004), אשר מתייחסים לבית ולבית הספר כשני סוכני הסוציאליזציה העקריים בחיי הילד, המהווים מערכות המצויות באינטראקציה זו עם זו, וקריטיות להתפתחותו התקינה של הילד.

בדומה לכותבים שונים (Ferrara & Ferrara, 2005; Pena, 2000; Tatto et al., 2001), טענת כותבת המאמר היא כי חשוב שבתהליך ההכשרה לייעוץ חינוכי יינתן

משקל רב יותר לסוגיית העבודה עם הורים. באופן זה יכירו היועצים במידה רבה יותר בחשיבות לכונן שיתוף פעולה ויהיו בעלי תחושת מסוגלות גבוהה יותר להתמודד עם מגוון נושאים וסוגי בעיות. מצויידים במיומנויות אלה הם עשויים לחוש מועצמים ממעורבות הורים, אותם יראו כתורמים וכשותפים לתהליך החינוכי, לתועלתם של התלמידים.

העומס המוטל על יועצים חינוכיים עלול להעלות ספק אצל רבים לגבי יכולתו האמיתית של היועץ להתמיד ביישום מרכיבים אלה בעבודתו השוטפת. במקרים המוגדרים כבעלי רמת דחיפות "נמוכה", ספק זה יכול לעלות אף ביתר שאת. לוח זמנים עמוס מאוד של יועצים במערכת החינוכית אינו מקל עליהם להציב בקדימות ראשונית התערבות במקרים כדוגמת זה שתואר במאמר זה. היועץ מחויב לעשות סדר עדיפויות על פי שיקול דעתו והדחיפות המשתנה שלהן. יש מקום לתהות אם במקרה כמו זה שבמרכז המאמר הנוכחי, בו מדובר בילד המתאפיין בתפקוד אקדמי והתנהגותי טוב, האם סביר – לאור העומס המוטל על צוותים חינוכיים ועל יועצים בכלל זה – כי התנהגות מופנמת אצל ילד אכן תזכה לתשומת לב נרחבת מצד הצוות החינוכי. ואכן ניתן לשער כי לא יתאפשר ליועץ – במיוחד בבתי ספר המתמודדים עם ריבוי יחסי של קשיים במישור הפרטני – ליישם באדיקות את מודל העבודה הנוכחי בכל אחד ואחד מהמקרים. זאת במיוחד על רקע האופי המערכתי בעבודת היועץ בתקופה הנוכחית וריבוי המטלות הנוספות המשחרות לפתחו. משאבים מוגבלים לצד ריבוי צרכים מחייבים אותו בסופו של יום לערוך סדר עדיפויות. אך בהסתמך על ההשלכות האפשריות ומרחיקות הלכת של התנהגות מופנמת (למשל) כפי שנסקרה בקצרה במאמר זה (Flook et al., 2005; Merrell & Walker, 2004), ניתן להניח כי התנהגויות שהן בעלות רמת נראוּת נמוכה מאחרות אינן מבטאות בהכרח רמות נמוכות יותר של נחיצות.

כדי ליישם את השלבים השונים בתהליך היוועצות, נכון יהיה לבחון הרחבת אפשרויות בצוות הבית־ספרי, תוך יישום התבוננות מערכתית. דהיינו הכשרת הצוות החינוכי לעבר יישום הראייה השוויונית וההדדית בקשר בין בית הספר וההורים, מבלי שהדבר ייתפס כתלוי בלעדית בפניותו של היועץ החינוכי. ראוי בהחלט שהיועצים יטלו חלק משמעותי בתהליך הכשרת הצוות הבית־ספרי והעצמתו לקראת יישום עקרונות אלה בעבודה עם הורים.

נקודה נוספת הראויה להתייחסות קשורה לאיכות הקשר הנוצר עם ההורים: אומנם במקרים מסוימים, כדוגמת המקרה במאמר זה, נוצר בין צוות בית הספר וההורים קשר המקדם תהליך. אך במקרים אחרים עלול הצוות החינוכי לחוות קשר עם הורים מסוימים כקשה, מורכב או מאתגר במיוחד (עקב הבדלי רקע חברתי או תרבותי, השכלה, קשיים אישיים בחיי ההורים או "רעש" אחר הנכנס כגורם משפיע). מצב מעין זה עלול להביא את הצוות החינוכי, לעיתים באופן לא מודע, להפנות את משאביו לכינון תהליך עבודה עם הורים "נוחים יותר", כאלה שעמם התהליך ייתפס כבעל סיכוי רב יותר להשגת התקדמות. לשם כך נחוצה מודעות רבה של הצוות, והכשרה

רחבה בעבודה עם הורים במגוון מצבים אפשריים. באופן זה ניתן יהיה להעצים את הצוות ולחזק את בטחונו לקראת התמודדות גם עם מצבים הנתפסים על ידו כבעלי רמת מורכבות גבוהה.

אך אטען בזאת כי ללא קשר לרמת האתגר שחווה הצוות החינוכי בקשר שלו עם הורים, גישה הרואה את ההורים כשותפים קריטיים בעבודה החינוכית היא בראש ובראשונה תפיסת עולם. יישומה של גישה כזו נחוץ בעבודה השוטפת, לא רק כתגובה והתמודדות עם בעיות משמעותיות לאחר שאלה הסלימו. יישום העקרונות המנחים שתוארו הופך טבעי ומשולב יותר בעבודת הצוות החינוכי כאשר זה האחרון רואה את כלל ההורים כשותפים חיוניים לאורך השלבים השונים בדרך, ומאמץ ראייה זו כתפיסת עולמו.

בהמשך, מומלץ לבצע בדיקות נוספות של המודל, באופן שיטתי ובהתייחס למקרים נוספים, ואף להתמקד באינטראקציות מורכבות שנוצרות לעיתים בין הצוות החינוכי וההורים. התבוננות מעין זו, על מקרים נוספים ובעלי אופי מורכב, עשויה לחזק את התוקף הפנימי והחיצוני של ההבנות העולות ממחקר זה.

מקורות

אוסטרויל, ז' (1995). **פתרונות פתוחים: טיפול פסיכולוגי בילד וסביבתו**. תל־אביב: שוקן.

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

נוי, ב' (1990). **מורים והורים כשותפים במעשה החינוכי**. ירושלים: משרד החינוך, בית הספר לעובדי הוראה בכירים על שם עמנואל יפה.

עומר, ח' (2002). הורים ומורים: הברית ההכרחית. **פנים – כתב עת לתרבות חברה וחינוך**, **19**, 26-35.

Akos, P. (2005). The Unique Nature of Middle School Counseling. *Professional School Counseling*, *9*(2), 95-103.

Auger, R. W. (2006). Delivering Difficult News to Parents: Guidelines for School Counselors. *Professional School Counseling*, *10*(2), 139-145.

Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership. An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, *33*(1), 83- 104.

Christenson, S. L. & Sheridan, S. M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.

Christensen, L., Young, K. R. & Marchant, R. (2007). Behavioral Intervention Planning: Increasing Appropriate Behavior of a Socially Withdrawn Student. *Education and Treatment of Children*, *30*(4), 81-103.

Conroy, E. & Mayer, S. (1994). Strategies for consulting with parents. *Elementary School Guidance and Counseling*, *29*, 60-65.

Darch, C., Miao, Y. & Shippen, P. (2004). A Model for Involving Parents of Children

With Learning and Behavior Problems in the Schools. *Preventing School Failure*, *48*(3), 24-34.

Duvall, E. M. & Miller, B. C (1985). *Marriage and Family development* (6th ed). New York: Harper & Row, Publishers.

Evans, J. E., Hines, P. (1997). Lunch With School Counselors: Reaching Parents Through Their Workplace. *Professional School Counseling*, *1*(2), 45-47.

Ferrara, M. M. & Ferrara, P. J. (2005). Parents as Partners. *Clearing House*, *79*(2), 77-81.

Flook, L., Repetti, R. L. & Ullman, J. B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology*, *41*, 319-327.

Freer, P. & Watson, T. S. (1999). A comparison of parent and teacher acceptability ratings of behavioral and conjoint behavioral consultation. *School Psychology Review, 28*(4), 672-684.

Goldenberg, I. & Goldenberg, H. (2000). *Family therapy: An overview* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson.

Griffith, J. (2001). Principal leadership of parent involvement. *Journal of Educational Administration*, *39*(2), 162-186.

Hinkle, J. S. & Wells, M. E. (1995). *Family Counseling in the Schools: Effective Strategies and Interventions for Counselors, Psychologists and Therapists*. Washington D.C:.Office of Educational Research and Improvement.

Kratochwill, T. R. & Bergan, J. R. (1990). *Behavioral consultation in applied settings: An individual guide*. New York: Plenum Press.

Kratochwill, T. R. & Pittman,P.H.(2002). Expanding problem solving consultation training: Prospects and framework. *Journal of educational and psychological consultation*, *13*(1/2), 69-95.

Merrell, K. W. & Walker, H. M. (2004). Deconstructing a definition: Social maladjustment versus emotional disturbance and moving the EBD field forward. *Psychology in the Schools*, *41*, 899- 910.

Mullis, F. & Edwards, D. (2001). Consulting with Parents: Applying Family Systems Concepts and Techniques. *Professional School Counseling*, *5*(2),116-123.

Pena. D. C. (2000). Parent Involvement: Influencing Factors and Implications. *Journal of Educational Research, 94*(1), 42-54.

Rubin, K. H., Burgess, K. B. & Coplan, R. J. (2002). Social withdrawal and shyness. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell's handbook of childhood social Development* (pp. 329-352). London: Blackwell.

Sheridan, S. M. & Colton, D. L. (1994). Conjoint Behavioral Consultation. A review and case study. *Journal of educational and psychological consultation*, *5*(3), 211-228.

Sheridan, S. M., Eagle, J. W., Cowan, R. J. & Mickelson, W. (2001). The effects of conjoint behavioral consultation: Results of a four-year investigation. *Journal of School Psychology*, *39*, 361-385.

Sheridan,S. M. & Kratochwill, T. R. (1990). Behavioral consultation with parents and teachers: Delivering treatment for socially withdrawn children at home and school. *School Psychology Review*, *19*(1), 33-52.

Sheridan,S. M. & Kratochwill, T. R. (1992). Behavioral parent-teacher consultation Conceptual and research consideration. *Journal of school psychology*, *30*, 117-139.

Sheridan, S. M., Kratochwill, T. R. & Bergan, J. R. (1996). *Conjoint behavioral consultation: A procedural manual.* New York: Plenum Press.

Sheridan, S. M., Kratochwill, T. R., & Elliott, S. N. (1990). Behavioral consultation with parents and teachers: Delivering treatment for socially withdrawn children at home and school. *School Psychology Review*, *19*(1), 33-52.

Stevenson, D. L. & Baker, D. P. (1987). The Family-School Relation and the Child's School Performance. *Child Development*, *58*(5), 1348-1357.

Tatto, M. T., Rodriguez, A., Gonzalez-Lantz, D., Miller, C., Busscher, M., Trumble, D., Centeno, R. & Woo, A. (2001). The Challenges and Tensions in Reconstructing Teacher-Parent Relationship in the Context of School Reform: A Case Study. *Teachers & Teaching*, *7*(3), 315-333.

Walker, H., Colvin, G. & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Wichmann, C., Coplan, R. J. & Daniels, T. (2004). The Social Cognitions of Socially Withdrawn Children. *Social Developmen*t, *13*(3), 377-392.

עבודה עם ילדים אוטיסטים באמצעות סיפורים: רשמים של יועצת

סמדר כץ־רתם

תקציר

במאמר זה מוצגת עבודה קבוצתית עם ילדים אוטיסטים באמצעות סיפורים. מתוארים אפיוניהם של התלמידים האוטיסטים בכלל ובבית הספר שבו נערך המחקר בפרט, וכן ה"אני מאמין" של בית הספר. מודגשים הצורך והתרומה של עבודה באמצעות סיפורים עם ילדים הסובלים מאוטיזם. מתוארים שלבי העבודה, החל משליחת מכתב להורים, תיאור איפיוניהם של הסיפורים ודרכי העבודה הסדנאית באמצעותם וכן הערך התרפויטי שלהם.

בית הספר "חורשה" לילדים אוטיסטים שבו אני עובדת כיועצת חינוכית, ממוקם בצפון הארץ. בבית ספרנו לומדים כחמישים תלמידים מכל אזור הצפון. הוא מוגדר כבית ספר לתלמידים המתקשים ביותר על הרצף האוטיסטי, ולכן אנו מתמודדים עם תלמידים שיכולת התקשורת שלהם, היכולת להבנה חברתית ולהסתגלות חברתית הן מהנמוכות ביותר.

תלמידים אוטיסטים מאופיינים בנוקשות רבה ובקושי עמוק בהתאמת ההבנה וההתנהגות שלהם למה שמוגדר כהתנהלות נורמטיבית בחברה. רבים מהם אינם מדברים כלל, שימושם בשפה המדוברת דל ביותר. כדי לתקשר איתם בצורה מובנת ורלוונטית לעולמם יש צורך לגוון את התקשורת עמם בצורות שונות. על אף זאת, ואולי דווקא בשל כך הדגל של בית הספר הוא החברתיות. אנו לא פועלים על פי איכות ה"בועה" אלא מייצרים בתוכנו, בכיתות ובקבוצות הרוחב הבית־ספריות, קהילות קטנות בעלות איכויות של השתייכות, תקשורת דינאמית, חברתיות והדדיות, כל זאת בעזרת אמונה אינסופית, שמחת חיים ומעורבות עמוקה של הצוות והתגייסותו להנהיג את הקהילות האלה באמונה ובמסירות.

סיפורים זה המדיום שלי. אני אוהבת אותם מאוד ויכולה להביא את עצמי דרכם באופן אותנטי ועמוק. לכן בחרתי השנה להנחות קבוצת תלמידים באמצעות סיפורים. במאמר זה ברצוני לשתף אתכם הקוראים ברשמים מתוך עבודתי עם תלמידי האוטיסטים.

מה לסיפורים ולילדים אוטיסטים? תשאלו. אנו בבית ספר "חורשה" פועלים כל הזמן מתוך אמונה שרב הנסתר על הנגלה ויש איכויות ויכולות נסתרות אצל הילדים שאפשר לכוון אליהן מתוך אמונה בתהליך ובדרך. אנו גם מאמינים שבקשר הטיפולי הדבר הקובע באמת הוא ההתכוונות העמוקה והטהורה של המטפל. תקוותנו הכנה היא להיפגש עם המטופל במפגש של אחד על אחד, **אני־אתה**, במובן שהתכוון אליו הפילוסוף מרטין בובר.

כשרגע כזה קורה – מתרחש חסד המפגש המרפא. אני מאמינה שבאמצעות עבודה עם סיפורים אפשר ליצור קשר אמיתי וקרוב של אני־אתה עם התלמידים.

קבוצת סיפורים אינה מרפאה את האוטיזם. ספק אם יש מרפא ללקות קשה כל כך. אך היא מביאה איכות של ריפוי וחסד אל המעגל האנושי שחווה אותה ולעיתים די לנו בכך. אני מקווה שבאמצעות מאמר זה אשפוך אור על הערך התרפויטי של עבודה עם אוטיסטים באמצעות סיפורים.

בשלב הראשון שלחנו מכתב להורים המסביר להם את העבודה הקבוצתית באמצעות הסיפורים. להלן מובא המכתב כלשונו:

מכתב להורים:

מזה מספר חודשים אנו עובדים בקבוצת סיפורים ועליה אני רוצה לספר לכם כאן.

זוהי קבוצת רוחב טיפולית שמטרתה: טיפול רגשי־דינאמי.

קבוצת רוחב מונה ילדים וצוות מכיתות שונות ומאפשרת עיסוק בתחום עניין משותף, ומפגש אנושי־חברתי היוצא מגבולות הכיתה המוכרת.

בקבוצה שלנו – שבעה תלמידים וחמישה חברי צוות משלוש כיתות שונות.

מבנה הפעילות שלנו הוא קבוע:

- *נפגשים, יושבים במעגל ושרים שיר פתיחה קבוע ומברכים כל אחד לשלום.*
- *אני מספרת סיפור בלוויית תמונות או בובות, לעיתים אני מתחפשת וחלק מן הסיפור אני ממש מציגה.*
- *אנו פועלים בתוך המעגל סביב המוטיב המרכזי של הסיפור וילדים שרוצים בכך לוקחים תפקיד כשהמעגל צופה בהם ומעודד אותם.*
- *בדרך כלל בתום הסיפור אנו שרים שיר עברי שיש לו תוכן מתאים. הצוות שר והילדים משתתפים כפי יכולתם. ברור לנו שהם קשובים ומתמסרים למתרחש גם כשאינם יכולים להיות ממש פעילים באופן רגיל.*
- *החברים מוזמנים לזמן של פעילות חופשית. בחדר יש אפשרויות מגוונות: בובות ובית בובות, ערסלים, אלמנטים לטיפוס וזחילה, צבעים וניירות, בדים ומעט תחפושות. ברקע מושמעת מוסיקה. לכל סיפור נלווית מוסיקה קבועה שנבחרת תוך התאמה לתוכן הסיפור.*

*בזמן המשחק הצוות הוא שותף של הילדים. כל איש צוות נצמד לילד ומשמש **צל והד ליוזמה שהילד מביא**, תוך התכוונות להתחבר לעולמו הרגשי של הילד, לחוות אותו, לשקף אותו, להתקרב אל הילד ולהעצים אותו.*

אפשר לראות בחדר צמדים שפועלים במרץ, חוצים את החדר מפינה לפינה ומפעולה לפעולה, וגם צמדים שכמעט לא נעים במרחב ומתרחשת ביניהם אינטראקציה שקטה, איטית ועדינה של שיתוף ותקשורת.

הבקשה אל הצוות היא: לא להאיץ, לא ליזום, לא להנחות ולתקן אלא להצטרף במבט, בתחושה ובלב למה שהילד מעלה, ואת זה לשקף, להגדיל ולפתח ביחד עם הילד.

- *המפגש מסתיים כשכולנו חוזרים למעגל שיתוף. כל זוג מספר בכמה מילים על מה שעבר עליו בקבוצה. לרוב הצוות מדווח במילים אף כי אנו פונים לכל ילד וילד בהזמנה לשיתוף.*

למרבה השמחה וההתרגשות, עם התקדמות הקבוצה יש יותר ביטויים של שיתוף מצד הילדים, מי בדיבור ממוקד ומכוון ומי בהבעות פנים ושפת גוף עשירה בהבעה.

כל הילדים, גם אלה שלכאורה לא מתעניינים בשיחה, מגלים יכולת הולכת וגדלה לשבת בזמני השיח באופן מאורגן, קשוב וממוקד.

- *אנו שרים שיר סיום קבוע וקמים למעגל אנרגיה שבו אוחזים ידיים ומברכים לשלום ולשמחה.*

הסיפורים שאני מספרת מגוונים. אני מספרת את אותו סיפור במשך שלושה מפגשים רצופים ורק אחרי כן עוברת לסיפור הבא. לכל הסיפורים יש מוטיב רגשי מרכזי ומובהק שאותו אני מבקשת להדגיש. למשל – הסיפור הראשון שסיפרנו היה: **מר שמח**. הדגשתי את מוטיב השמחה ואת היכולת שלנו לבחור לעבור מעצב לשמחה.

בשבועות האחרונים אנו עוסקים בסיפורים הקשורים בארץ ישראל. כך אנו מתחברים לנושא המרכזי השנה – **60 שנות המדינה**, הנלמד בכיתות. גם בסיפורים אלה הדגש הוא על העניין הרגשי. אנו עוסקים בשאלות של מנהיגות, יכולת לשאת נכות, בדידות מול חברות ועוד.

לעבודה הקבוצתית שתי מטרות טיפוליות מרכזיות:

ברמה האישית: לאפשר לכל ילד מקום בטוח שבו הוא יכול **להביא את עצמו כפי שהוא** ולקבל חיזוק והעצמה לכך, בלי שמבקשים ממנו להיות מישהו או משהו אחר. אנחנו מאמינים שכך הוא יכול לפתח דימוי אישי חיובי וביטחון עצמי.

ברמה הקבוצתית: מטרת הקבוצה היא להפוך עבור כל אחד מחבריה למקום בטוח, תומך, חברי ומכיל. אם למישהו מחברי הקבוצה קשה, או אם מישהו מאחר להגיע יש לקבוצה היכולת להמתין בסבלנות, ולעזור בכך לאותו חבר להתגבר על הקושי שלו ולחזור להיות חלק מאיתנו.

מובן שכשקבוצה מצליחה להיות כזו, כל חבר בה זוכה לתחושה של ביטחון ושל שייכות. מעצם העובדה שאנו שבים, מדי שבוע, לאותו מבנה והרכב אנו מאפשרים להתרחשות הפנימית הזו לצמוח ולהתפתח.

אני שמחה לספר שחברים שבתחילה היה להם קשה להיכנס ולהשתתף נכנסים כיום ברצון ומשתתפים בפעילות. חברים שהיו נפרדים ופסיביים פועלים כיום בחלק גדול מהזמן בשיתוף ופחות נסוגים אל ה"בועה" שלהם. יתרה מזו, הם נוטלים יוזמות אישיות ותקשורתיות. לדוגמה: נוצר משחק מלבב בעזרת בובה בין נ' וביני, וזאת אף כי נראה שנ' יושב לאורך דקות ארוכות מכונס בעצמו וכאילו אינו מחובר למתרחש

בקבוצה. במקרה בולט יותר בחר א' שוב ושוב את תחפושת המלך שהשתמשנו בה בחלק מן הסיפורים, עטה אותה על עצמו והזמין איש צוות למשחק משותף בהבעות פנים, תנועה ומגע. חברים שהיו מתרגשים ובתוך כך פוגעים באחרים, מגלים הרבה איפוק ומודעות לצורך לשמור ולהישמר. י', שנוהגת לצבוט חברי צוות בעת התרגשות, נענתה לשיחה אישית שבה ערכנו חוזה רגיל על התנהגות תקינה בקבוצה. בפעם הראשונה לאחר השיחה, כשפגעה במישהו מימשנו חלק מהחוזה וביקשנו ממנה לשבת בצד יחד עם איש צוות. מאז זה מעולם לא קרה יותר. אפשר היה לראות על פניה את מהלך ההתארגנות הפנימית שבו ויסתה את עצמה והתאפקה. היא גם הייתה המובילה בהבעה מילולית של עצמה. אומנם היכולת שלה לתת משוב מילולי התמצתה במשפט "היה לי כיף", אך תמיד הצביעה וביקשה לומר זאת כשערכנו משוב והתחלקות.

בד בבד מתרחשת העמקה של הדינמיקה של אנשי הצוות. חברי הצוות מגויסים, קשובים לסיפור ולילדים ומסכימים להיות פעילים כחברים בקבוצה ולא כ"משגיחים" בה. תרומתם הרגשית היא עמוקה ומשמעותית ומביאה אור ואהבה לחדר. כשא' עמד דקות ארוכות והתבונן במתרחש במה שנראה כהתנהגות פסיבית, הצטרפה אליו ס' חברת הצוות, חרש־חרש מוסיפה מילים עדינות לתנועות המינימאליות שלו וכך אט־אט הפכה העמידה לתנועה וממנה צמח ריקוד שעשוי היה בחלק מן המקרים להפוך ליוזמה תקשורתית לרקוד גם עם ילד אחר בקבוצה.

גם אם לא כולם מבינים את כל התכנים הגלויים והחבויים אליהם אני מכוונת, כלומר כשתוכן הסיפור אינו בהיר לעומק, הדקויות הרגשיות מעורפלות וחלק מן המילים אינן בשימושו של הילד, ברור לנו שלכולנו יש זמן משותף משמעותי. אנו לא חדלים לקוות שלמרות הקשיים שלהם בתחום ההבנה החברתית, היכולת לעשות אינטגרציה בין חלקי מידע שונים והיכולת להשתמש במדיום המילולי באופן יעיל ומעמיק, הילדים שומעים־קולטים־מבינים־ומרגישים את מה שהסיפור ואני המספרת מבקשים להעניק להם.

אפשר לומר שהקבוצה שלנו, על אף שהיא כל כך מיוחדת, היא קבוצה של דינאמיקה קבוצתית המאופיינת בהרבה שמחה ואהבה. בד בבד, אנו לא מוותרים ולא הופכים שטחיים, אלא דבקים באמונה שיש תמיד אזורים לא גלויים של קשב ויכולת ומכוונים את ליבנו אליהם. כשאנו, המבוגרים, מתייחסים אל הטקסט באופן עמוק ומחובר ופועלים עם הילדים כאילו אין מגבלת הבנה, נוצר בחדר מפגש שיש בו חיבור עמוק – גם לתוכן וגם לילדים.

סקירת ספרים

שם הספר: שילובים – לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך

עורכים: שונית רייטר, יונה לייזר,
גלעדה אבישר, 530 עמודים, הוצאת אחוה, 2007

הסוקרת: רבקה הלל לביאן

"שילובים" הוא ספר עב כרס בן 530 עמודים בנוי במבנה של ארבעה שערים.

בשער הרביעי של הספר, שמביא פרספקטיבה אישית, מצוטט טיבי גולדמן ז"ל, שחי כילד בעל מוגבלות בשל מחלת הפוליו בה חלה כילד:

> "לגבי ילדים כמוני, ללא מוגבלות קוגניטיבית, אני לא קורא לישיבה בכיתה רגילה 'שילוב' אלא מצב טבעי. מה שאני חוויתי בילדותי הוא הדרך הטבעית, הנכונה. אני לא אוהב להשתמש במילה 'שילוב'. לפי דעתי אי אפשר לשלב בכוח, זה לא עובד. אם מישהו משתלב באופן טבעי אז זה כבר לא שילוב אלא החיים הרגילים...המונח 'שילוב' מכניס את התלמיד ה'משולב' לקטגוריה נמוכה, וזה מעליב...**הייתי מעלה את הרמה של החינוך הכללי בארץ לרמה של חינוך מיוחד. מיוחד בכך שהוא מתייחס לנטיות האישיות של כל ילד.**" (עמ' 510)

ואכן רוח הספר או תפיסת העורכים היא ראייה של השינוי בחינוך המיוחד כמנוף לשינוי במערכת החינוך כולה מתוך גישה המצדדת בזכותו של כל לומד, בכל גיל ובכל מצב, להנות מחינוך המבוסס על ערכי כבוד, צדק, שוויון וסובלנות.

הספר מרכז מאמרים של טובי המומחים בחינוך המיוחד, הן בשדה והן באקדמיה, בנושא השילוב. ריכוזו של חומר עדכני וחשוב זה בספר אחד במבנה של handbook עונה על צורך הן של מרצים המכשירים פרחי הוראה וסטודנטים לחינוך והן של צוותי חינוך המתמודדים עם סוגיות כאלה ואחרות בעבודתם היומיומית, ובכך גדולתו.

מטרת העל של הספר היא לגרום לחשיבה מחדש בכיוון של תפיסת השילוב כאורח חיים, או כפי שהגדירו עורכי הספר בשלושה יעדים:

1. הצגת ראייה מקיפה, מעמיקה ומגוונת של הסוגיות השונות בנושא שילובם של לומדים עם מוגבלויות במערכת החינוך, תוך הצגת תמונה עדכנית של המצב בארץ.
2. העשרה והרחבה של מסד הידע הקיים בעברית כדי לתרום לקידום המחקר בנושא.

3. תרומה להתפתחות המקצועית של אנשי חינוך בפועל ובשלב ההכשרה וקידום העשייה החינוכית המשלבת.

השער הראשון מציג רקע היסטורי, מושגי וחוקתי בנושא השילוב:
השער נפתח בסקירה היסטורית של התפתחות החינוך המיוחד בארץ ובעולם ודן בשאלה כיצד ניתן לספק מענה הולם ומיטבי לצרכי התלמיד. פרק זה נכתב על ידי ד"ר חנן רונן המציע מודל לשיבוץ תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במסגרות חינוכיות.

בפרק השני בשער מציעה פרופ' שונית רייטר אלטרנטיבה לעקרון הנורמליזציה כבסיס ההגותי לתנועת השילוב. פרופ' רייטר מציעה שני מושגים – "איכות חיים" ו"עיצוב אוניברסאלי" שיהוו בסיס פילוסופי ועקרוני לשילוב ולכלל מערכת החינוך.

בהמשך אותו שער מובא מאמרה של ד"ר דינה פלדמן, נציבת שוויון זכויות במשרד המשפטים, שמטרתו לבחון האם החקיקה הישראלית ואופן יישומה אכן מבטיחים את קידום החברה הישראלית ובכך גם את צרכיו של הילד בעל הצרכים המיוחדים בכיוון של שוויון, כבוד והשתייכות פעילה לחברה.

ד"ר כרמלה איגל וסמדר מליחי, נציגות האגף לחינוך מיוחד, מציגות את התהליך ההתפתחותי של חוק החינוך המיוחד ודנות בדיאלוג שנוצר בעקבותיו בין החינוך הרגיל לחינוך המיוחד.

השער השני עוסק בשדה החינוך:
ד"ר רחל טלמור סוקרת עמדות של צוותי הוראה בנושא שילוב ואף מציעה דרכים לפעולה לשינוי עמדות.

ד"ר גלעדה אבישר שופכת אור על הסוגיות המרכזיות בתכנון לימודים לתלמידים משולבים. חשובה במיוחד ההבחנה שנעשית בין תכנון הלימודים בחינוך הרגיל והמיוחד בכל הנוגע לתהליכי הוראה/למידה.

פרופ' וויליאם בורסוק מדבר על תרומתה של המורה בכיתה הרגילה כמאתרת ומאבחנת תלמידים עם צרכים מיוחדים. הפרק דן בהרחבה בנושא "הערכה מבוססת תוכנית לימודים" וכולל דוגמאות רבות להתאמות פרטניות במקצועות לימוד שונים ובדרכי הערכה והיבחנות.

פרק חשוב במיוחד הוא הפרק של פרופ' יונה לייזר שמטרתו לסייע למורים להתמודד עם בעיות התנהגות. פרופ' לייזר סוקר את הגישות השונות לטיפול בבעיות התנהגות ומציע מודל בשם "פירמידת המניעה וההתערבות החינוכית בבעיות משמעת".

ואיך אפשר בלי טכנולוגיה? ד"ר אורית חצרוני בוחנת את טכנולוגיות הסיוע השונות הקיימות כיום בארץ ובעולם ומציעה זוויות ראייה שונות בנוגע לשימוש בהן לקידום שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים.

השער נסגר במאמרו של פרופ' אמציה וייזל שמציג את התפיסות העיקריות של חירשות וזיקתן למדיניות ההפניה של תלמידים חירשים וכבדי שמיעה למסגרות חינוכיות שונות.

השער השלישי עוסק בהיבטים מערכתיים:
ד"ר איריס מנור כותבת על מערך התמיכה הרחב של אנשי מקצוע מתחומים שונים כבסיס להצלחת השילוב.

ד"ר רוני שנקר, ד"ר נעמי ויינטראוב וד"ר שולה פרוש מציגות את תרומתם של המרפאים בעיסוק ומתארות מעבר מהמודל הרפואי למודל החינוכי חברתי.

השער נסגר במאמרן של ד"ר נירית באומינגר, גלית בן ארצי ויעל קמחי שדנות בשילוב של ילדים על פני הרצף האוטיסטי בחינוך הרגיל, על מנת להביא לשילוב אקדמי וחברתי יעיל של ילדים אלה.

השער הרביעי והאחרון מביא שני סיפורים אישיים:
הסיפור הראשון, של טיבי גולדמן ז"ל, בדבריו נפתחה סקירה זו, שכילד לקה בשיתוק ילדים. הסיפור השני של אביבה בלאיש שגדלה כילדה דיסלקטית עם הפרעת קשב וריכוז וכיום היא מצליחה מאוד כמנהלת בית ספר יסודי.

ועל הפרספקטיבה האישית, או על שני הנרטיבים שבסיום הספר, אמר כבר ברונר (1986) לפני:

> "ישנן שתי צורות של תפקוד הכרתי, שתי דרכי חשיבה, וכל אחת מהן מציעה דרכים אחרות לארגון הניסיון האנושי, לתיאור המציאות... סיפור טוב וטיעון מנוסח היטב הם שני דברים שונים מעיקרם. כל אחד מהם יכול לשמש אמצעי לשכנוע הזולת. עם זאת נושאי השכנוע שלהם שונים מיסודם: טיעונים מנסים לשכנע את הזולת באמיתותם; סיפורים – בזיקתם לחיים. את האחד מאמתים על ידי שימוש בתהליכים לקביעת אמת פורמאלית ואמפירית. האחר קובע לא את האמת, כי אם את החיוניות."

כך שהשער האחרון עם שני הנרטיבים שבו קובע את החיוניות ונותן לקורא להרגיש את מה שעליו דובר לאורך כל הספר.

ושתי מילים על ההוצאה. עורכי הספר בחרו להוציאו בהוצאת "אחוה" השייכת לאיגוד נכי חיפה והצפון. מעבר לעבודה המעולה שנעשתה בהוצאה לאור הרי שזה בבחינת "נאה דורש ונאה מקיים".

ולסיכום, הספר מעלה לדיון נושאים חשובים ורלוונטיים לתחום החינוך בכלל והייעוץ החינוכי בפרט. אחד היתרונות של הספר הוא שכל שאתה קורא בו צצות ועולות סוגיות שיכולות לשמש כהמשך מחקר ודיון בנושא זה. יש לו תרומה הן בדיון מעמיק במה שנעשה בנושא בארץ ובעולם בעבר וכיום והן בסלילת דרך להמשך דיון בנושא בעתיד.

אין ספק שהספר מצליח להשיג את היעדים אותם קבעו עורכיו: סקירה של נושא השילוב, קידום העיון והמחקר בנושא ותרומה להתפתחות המקצועית של כל העוסקים בתחום.

זהו ספר מעניין המהווה מקור לעיון ולמעשה, המעלה שאלות חשובות, מהותיות ועקרוניות בנושא שילוב ובעיקר שם על סדר היום הציבורי-חינוכי את מימוש החזון של חברה מגוונת, רבת פנים, רב־תרבותית ומכילה שמאפשרת לכל אחד מחבריה לחיות בה כאדם פרואקטיבי.

שם הספר: באושר ובאושר

טל בן שחר, 170 עמודים, הוצאת מטר, 2008
תרגמה מאנגלית: עידית שורר

הסוקרת: ציפי בר־אל

מאז ומעולם חיפשו בני אדם את סוד האושר. אף על פי כן, בתקופתנו נדמה שהחיפוש אחר האושר הפך למגיפה. ניתן לראות זאת לפי הביקוש הרב לספרים בנושא האושר. הצרה היא שמרבית הספרים בנושא האושר מציעים עצות פופוליסטיות לעזרה עצמית ורובם אינם מסייעים לנו להשיג את האושר הנכסף. עם צמיחתה של הפסיכולוגיה החיובית, תחום חדש בפסיכולוגיה החוקר את "התפקוד האנושי האופטימלי", או במילים אחרות, מה עושה בני אדם מאושרים, התרבו מחקרים אמפיריים הבודקים נושא זה ומתפרסמים ספרים מדעיים הכתובים בשפה שווה לכל נפש, ביניהם "מקסם האושר" (רפאלה בילסקי, הוצאת כרמל, 2004), "בזכות האושר" (מאתייה ריקאר, הוצאת עם עובד, 2006) ולאחרונה – "באושר ובאושר" שחיבר טל בן שחר.

ספרו של ד"ר בן שחר, מהמרכז הבינתחומי בהרצליה, מבוסס על נסיונו בהעברת סמינרים וקורסים מבוקשים בנושא האושר באוניברסיטת הרווארד. כמרבית הספרים מסוג זה, גם ספר זה נכתב לאחר אירוע אישי ששימש זרז לעיסוק בנושא האושר. כשהיה בן שחר בן שש־עשרה, הוא זכה באליפות הסקווש של ישראל. הוא כמובן לא ידע את נפשו מרוב אושר, אך למרות הזכייה לה ציפה זמן רב והקדיש מאמצים רבים כדי להגיע אליה, הרי שלאחר זמן קצר לא חש עוד מאושר.

כותרת המשנה של הספר היא "כיצד לחיות חיי סיפוק ושמחה: פסיכולוגיה חיובית בחיי היומיום". ואכן מטרת הספר "לסייע לכם הקוראים להבין מה טבעו של האושר; יותר מזה, הוא נועד לסייע לכם להיעשות מאושרים יותר ולחיות חיים שמחים יותר" (עמ' 42). יחד עם זאת, מזהיר המחבר, "אין להניח שקריאת הספר הזה בלבד (והוא הדין בכל ספר אחר) תביא אושר. אני לא מאמין שאפשר לעשות קיצורי דרך כדי להגיע לשינוי משמעותי, וכדי שלספר הזה תהיה השפעה של ממש, יש להתייחס אליו כאל חוברת עבודה. העבודה כוללת חשיבה ופעולה גם יחד" (עמ' 42-43).

נראה שהספר משיג את המטרה המוצהרת שלו. במהלך הקריאה מתבקש הקורא לעשות "פסק זמן" שמטרתו לחשוב על מה שקרא ולהתבונן בתוך עצמו. נוסף לכך משובצים בסוף כל פרק תרגילים שנועדו לעודד חשיבה ופעולה כדי להעמיק עוד בחומר.

הספר מחולק לשלושה חלקים. בחלק הראשון, פרקים 1 עד 5, דן המחבר בשאלה מהו האושר ומהם המרכיבים החיוניים לחיים מאושרים. בחלק השני, פרקים 6 עד 8, הוא מתמקד בהוצאת הרעיונות לפועל בתחומים של לימודים, עבודה ומערכות יחסים.

החלק האחרון, פרקים 9 עד 15 מורכב משבעה הרהורים אישיים שבכל אחד מהם מציע המחבר רעיונות על טבעו של האושר ועל מקומו בחיינו.

המחבר עצמו מתמצת את תוכנם של הפרקים ואני מוצאת לנכון להביא את דבריו כלשונם הרהוטה: "בפרק 1 אני בסיפור החוויה שבעקבותיה פתחתי בחיפוש אחר חיים טובים יותר. בפרק שאחריו אני טוען שאושר אינו נובע מסיפוק שאיפות מיידיות, ואף לא מדחייה אינסופית של הנאה. המודלים הרגילים שלנו לאושר – הדוניזם, החיים למען ההנאה בלבד, וכן תחרות במירוץ להצלחה, חיים של דחיית סיפוקים ולמען השגת מטרה עתידית – אינם עולים יפה אצל רוב בני האדם, מפני שהם מתעלמים מן הצורך הבסיסי שלנו לתחושה של רווח עכשווי ועתידי גם יחד. בפרק 3 אני מדגים מדוע אנחנו צריכים למצוא הן משמעות והן הנאה – למצוא תחושת תכלית וגם לחוות רגשות חיוביים – כדי להיות מאושרים. בפרק 4 אני מציע לראות באושר, לא בכסף ולא ביוקרה, את 'המטבע הקובע' בשבילנו שבאמצעותו אנחנו מודדים את חיינו. אני מעיין בקשר בין העושר החומרי לאושר ושואל מדוע סכנת פשיטת רגל רגשית מאיימת על רבים כל כך, חרף רמות חסרות תקדים של עושר חומרי. פרק 5 קושר את הרעיונות המוצגים בספר הזה לספרות הפסיכולוגית שדנה בהצבת מטרות. בפרק 6 אני מתחיל ליישם את התיאוריה ושואל מדוע רוב התלמידים אינם אוהבים את הלימודים. כאן אני ניגש לבחון אלו דרכים מחנכים – מורים והורים גם יחד – יכולים לנקוט כדי לסייע לתלמידים להיות מאושרים ומצליחים בעת ובעונה אחת. אני מציג שתי גישות שונות לתהליך הלמידה: מודל הטביעה ומודל עשיית האהבה. פרק 7 מערער על ההנחה המקובלת שתחושת ההגשמה הפנימית וההצלחה החיצונית בעבודה באים בהכרח זה על חשבון זה. אני דן בתהליך שבעזרתו אנחנו יכולים לזהות עבודה שהיא משמעותית ומהנה בשבילנו ושאנחנו מצטיינים בה. בפרק 8 אני בוחן את אחד היסודות החשובים ביותר לחיים מאושרים: מערכות יחסים. אני עוסק בשאלה מה המשמעות האמיתית של לאהוב ולהיות נאהב ללא תנאי; מדוע אהבה כזאת היא חיונית למערכת יחסים מאושרת, וכיצד היא יכולה לתרום לחוויית ההנאה והמשמעות בתחומים אחרים של חיינו. בהרהור הראשון שמופיע בחלקו האחרון של הספר, אני עוסק ביחס שבין אושר, אינטרס אישי ורצון להיטיב. בהרהור השני אני מציג את רעיון מגבירי האושר (Boosters) – פעילויות קצרות המספקות משמעות והנאה ועשויות להשפיע על רמת שביעות הרצון הכללית. בהרהור השלישי אני קורא תיגר על הרעיון שרמות האושר נקבעות מראש על פי מבנה גנטי וחוויות חיים מוקדמות ואינן ניתנות לשינוי. ההרהור הרביעי מצביע על דרכים להתגבר על חלק מן המחסומים הפסיכולוגיים – אותן המגבלות הפנימיות שאנחנו כופים על עצמנו והן עומדות בדרכנו לחיים מספקים. ההרהור החמישי מספק ניסוי מחשבתי המציע נקודה שממנה אנחנו יכולים להתחיל לחשוב על שאלת השאלות, ואף למצוא לה תשובות. ההרהור השישי עוסק בניסיונות לדחוס פעילויות רבות יותר ויותר בפחות ופחות זמן; ניסיונות אלה עלולים להכשיל את האפשרות לחיות חיים מאושרים. ההרהור האחרון מוקדש למהפכת האושר. אני מאמין שאם בני אדם רבים למדי יודו שהאושר מעצם טבעו הוא המטבע

הקובע, נהיה עדים לשפע כלכלי חברתי לא רק של אושר, אלא גם של טוב" (עמודים 13–14).

אהבתי במיוחד את פסקי הזמן שמאפשר המחבר לחשיבה על עצמנו. בעשותי כן, חשתי מעורבת יותר מבחינה רגשית ואישית בקריאה. כמו כן, גיליתי הזדמנויות להתבונן בתוך תוכי בנושאים מהותיים שבדרך כלל אין לנו זמן או הזדמנות לעסוק בהם. לא תמיד יצאתי מפסקי זמן אלה יותר מאושרת אך תמיד יותר מועשרת. כפי שאנו יודעים, מודעות עצמית לא תמיד מסבה אושר ונחת, אך היא חשובה לחיים שלמים ואותנטיים יותר. מצאה חן בעיני ההצעה הכול כך ריאלית שלו: "במקום לשאול את עצמי האם אני מאושר או לא, לשאול שאלה בונה יותר: "איך אוכל להיות מאושר יותר?"

לסיכום, הספר אכן מעורר מודעות לעקרונות הכלליים המונחים ביסודם של חיים מאושרים יותר והוא רלוונטי לכל אדם ובמיוחד למי שעוסק בחינוך.

הנחיות לכתיבת מאמר לכתב העת "הייעוץ החינוכי"

חשון, תשס"ט, נובמבר 2008

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 לעורכת כתב העת, ד"ר ציפי בר־אל: zbarel@bezeqint.net

הנחיות לכתיבת המאמר:

א. כללי

- האורך הרצוי של מאמר הוא עד 20 עמודים (כולל רשימת מקורות).
- יש לכתוב תקציר בהיקף של עד 150 מלים בעברית ובאנגלית. 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 הגראפית. אם בכל זאת הדבר הכרחי, נא לכתוב אותן בעמוד נפרד בסוף המאמר תוך הפניה ממוספרת אליהן. לדוגמא: "ראה הערה 1 בסוף המאמר."

ב. אפיוני עמוד (A4)

- **גופן**: David בגודל 12 (פרט למקרים שיפורטו בהמשך)
- **רווח בין שורות**: כפול
- **רווח שוליים**: 3 ס"מ מצד ימין ומצד שמאל
- **יישור שורות**: בשני הצדדים
- **פסקה חדשה**: לאחר כותרת לא נדרשת כניסה של תחילת הפסקה, אך פרט לכך בכל פסקה חדשה נדרשת כניסה של 3 מקומות וכתיבה במקום הרביעי או בעברית: format → paragraph → special → first line
  עיצוב ← פסקה ← מיוחד ← שורה ראשונה
- **מספור עמודים**: למטה במרכז, כולל עמוד ראשון.

ג. כותרות

- שם המאמר בגודל 16, מודגשת, במרכז
- כותרת ראשית בגודל 14, מודגשת, בצד
- כותרת משנית בגודל 12, מודגשת, בצד
- 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 התיאורטי עם הכותרות העניניות שלו (כותרת ראשית, משנית וכו').

שאלות/השערות המחקר (כותרת ראשית).
שיטת המחקר (כותרת ראשית) הכוללת: **נבדקים, כלים, הליך** (כותרת משנית).
ממצאים (כותרת ראשית).
דיון (כותרת ראשית).
נספח (כותרת ראשית).

ד. **הנחיות לכתיבת מאמר "מן שדה"** – מאמר המדווח על פעילות ייעוצית שיושמה בשדה. מאמר זה מחייב גם הוא תקצירים בעברית ובאנגלית והנחיות הכתיבה שלו זהות להנחיות הנ"ל. יחד עם זאת, לאור אופיו המיוחד של מאמר מסוג זה, עליו להיות בנוי מהחלקים הבאים: א. מבוא קצר המתאר את חשיבות ההתערבות, מהו החידוש שבה ומה מטרתה. ב. רקע תיאורטי רלבנטי לנושא המאמר. לדוגמא: אם יושמה תוכנית בנושא הפחתת האלימות בבית הספר, יש לכלול ברקע התיאורטי 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. יתכן שבמקרים מסוימים יהיה צורך להקטין את הגופן ל־10.
- כל לוח ותרשים יוכנסו במקום המתאים להם בתוך הטקסט.
- הכותרת של הלוח/התרשים ממורכזת ומודגשת בעובי, לדוגמה:

לוח/תרשים 1: התפלגות התלמידים לפי ציוניהם

ה. **הפנייה למקורות בתוך הטקסט**

- **שם משפחה של המחבר(ים) ושנה** בשפת המקור (Boler, 1999)
- **כשמזכירים שם מחבר שכתב בלועזית**, יש לציין את שמו בטקסט בתעתיק עברי. לדוגמא: בולר (Boler, 1999) מצא כי .....
- **כאשר יש שני מחברים** הרישום כנ"ל. במקרה של **שלושה מחברים או יותר**, יש לציין את כולם בפעם הראשונה שהמקור מוזכר ולאחר מכן רק השם של המחבר הראשון ולהוסיף "עמיתיו". לדוגמא:
  בפעם הראשונה: Segal, Lowel, White & Kerr, 2003 ובפעם השנייה: Segal et al., 2003
  בעברית: כפיר, פרסקו ופאול, 2005 בפעם הראשונה, ואילו בפעם השנייה: כפיר ועמיתיה, 2005.
- **כאשר יש מספר מקורות באותם סוגריים**, יש לרשום אותם לפי סדר אלפביתי. כאשר יש הפנייה למספר מקורות של אותו מחבר, יש לרשום לפי סדר כרונולוגי החל מהמוקדם ביותר. כאשר יש כמה מקורות של אותו מחבר מאותה שנה יש

להוסיף אותיות משנה. לדוגמא: 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...". לדוגמא: 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.

ו. **רשימת מקורות**

- יש לוודא שכל איזכור של מקור בטקסט מופיע ברשימת המקורות. כמו כן יש לבדוק שאין ברשימת המקורות מקורות שאינם מופיעים בטקסט.
- שורה ראשונה של מקור מתחילה במקום הראשון בשורה, אך השורות הבאות של אותו מקור מתחילות במקום הרביעי בכל שורה. ראה דוגמאות בהמשך. ניתן לעשות זאת כך: format → paragraph → special → hanging
  ובעברית: עיצוב ← פסקה ← מיוחד ← תלויה
- הרשימה בעברית מוצגת לפני הרשימה בלועזית.
- שתי הרשימות מסודרות בסדר אלפביתי לפי שם המשפחה של המחבר הראשון. אם יש מספר מקורות של אותו מחבר, יש לסדר אותם כרונולוגי ולסמן כל אחד באותיות (כמו באזכורים בתוך גוף המאמר).
- יש לרשום את המקורות בעברית לפי הסגנון הבא :

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' 264-237. אבן יהודה: רכס.

טטר, מ' (2002). משמעותיות המורים עבור תלמידיהם: תפיסות מורים והשלכות לייעוץ. **הייעוץ החינוכי, י"א**, 122-88.

ענבר, ד' (2000). **ניהול שונות: האתגר החינוכי**. קדימה: רכס.

צדקה, י' (1974). **משלימי הפעול בעברית החדשה**. עבודת דוקטור שלא פורסמה, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

היוש, ט', פרסקו, ב' ואיילון, ח' (2002, פברואר). **הישגים השכלתיים של בוגרי מכינה קדם־אקדמית: המקרה של מכללה להכשרת מורים**. עבודה שהוצגה בכנס של אגודת הסוציולוגיים, באוניברסיטת חיפה.

מור, ג' (2006, 9 ינואר). **סקר TIM: המסנג'ר ניצח את האימייל בקרב הצעירים**.

Work with autistic children through stories: A counselor's impressions

Smadar Katz-Rotem

In this article, group work with autistic children through the means of stories is presented. Autistic children's characteristics in general, and at the school where the research was conducted in particular, are described, as well as the school's *credo*. The need and contribution of work through stories with autistic children is emphasized; the work's stages are described, starting with the sending of letters to the parents, describing the characteristics of the stories, the workshop methods of working with them, and their therapeutic value.

אוחזר ב־10 לאוגוסט, 2007, מכתובת: http://www.ynet.co.il/articles/0.7340,L-3284199.00.html

- **יש לרשום את המקורות בלועזית לפי הסגנון הבא:**

Creswell, J.W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

Fresko, B., & Wertheim, C. (2003). Building cultures of caring and empowerment for Israel's at-risk youth. In F.K. Kochan & J.T. Pascarelli (Eds.), *Global perspectives on mentoring* (pp. 23-38). Greenwich, CO: Information Age.

Topping, K., & Whiteley, M. (1990). Participant evaluation of parent-tutored and peer-tutored projects in reading. *Educational Research, 32*(3), 14-27.

Devins, G.M. (1981). *Helplessness, depression, and mood in end-stage renal disease.* Unpublished doctoral dissertation, McGill University, Montreal.

National Commission on Teaching and America's Future (2003). *No dream denied: A pledge to America's children. Summary report.* Retrieved June 3, 2004, from http://documents.nctaf.achieve3000.com/summary_report.pdf

Crowther, D.T., & Cannon, J.R. (2002). Professional development models: A comparison of duration and effect. *Proceedings of the Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED465639).

McLymont, E.F. & da Costa, J.L. (1998, April). *Cognitive coaching the vehicle for professional development and teacher collaboration.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

between students, and between teachers and students; this work, however, focuses exclusively on sexual harassment between students. There are differences between the sexes in terms of the type of harassment and the age it occurs at. The harassment may cause learning, psychological and behavioral problems, like avoiding people or places connected with the harassment; in extreme cases, it may lead to a lack of desire to go to school.

The goal of this work is to check the attitudes, experiences and coping strategies of students in high school. The research found that almost half the students questioned (46%) reported having experienced sexual harassment in high school, while the majority of them (58%) did not. A direct connection was found between the degree in which the harassing act was viewed to be wrong, and the degree in which such act was performed. The more those students viewed the act as seriously wrong, the less they harassed anyone. Differences were also found between the genders and ages regarding their attitude and degree of experience of sexual harassment. Girls regard sexual harassment more severely than boys. Boys report both harassing and being harassed more than the girls. Ninth grade students both harass and are victims of harassment more than any of the others. The main conclusion from the research is that there is a need for using preventive measures with students.

School counselors' self-efficacy

Tsipi Bar-El & Rivka Lazovsky, Beit Berl Academic College

Our research examined the characteristics of the professional self-efficacy of Israeli school counselors, and the relationship between their professional self-efficacy and other professional and personal characteristics, including their self satisfaction from their work. There are two main innovations in this research: first, a questionnaire that aims at the measuring of counselors' self-efficacy in the areas of both traditional and up-to-date counseling work; second, an examination of the self-efficacy characteristics of practitioners in school counseling.

The questionnaire, specially developed for this research, was answered by 124 school counselors. The results indicate that in general, the counselors report high levels of professional self-efficacy and satisfaction with their work.

However, they report low levels of self-efficacy in advancing the students' academic achievements, and in basing their work on research and evaluation data. We also found that the overall sense of self-efficacy as reported by the counselors was significantly higher than the sum of the scores of the specific self-efficacy measures for all their work areas. In addition, we found that counselors report higher self-efficacy in individual work than in group work. Significant correlations were found between working with students, teachers and parents, as well as between individual work and group work. With regard to the work areas perceived as successful, counselors feel most successful working with students. They feel much less successful working with (in a descending order) teachers, administrators and parents. They feel most unsuccessful in basing their work on research and evaluation data, in doing administrative work, in planning and implementing counseling programs, and also in classification, guidance and placement of students. Results are discussed as related to school counselors' training, practice and research.

Implementation of the conjoint behavioral consultation model: A case study

Asnat Dor, Emeq Yizreel Academic College

Many studies have discussed the importance of school-parent collaboration, and its contribution to students functioning in the academic, behavioral, social and other areas. The present article will discuss the importance of this partnership as reviewed in the exploratory literature, demonstrating through it a case study for a consultation according to a 4 stage Conjoint Behavioral Consultation model (CBC).

The case study represents a 4th grade student, whose parents complain about him being socially withdrawn. The aim of the article is to show and emphasize the efficiency of applying the above-mentioned partnership principle in cases where the problem is treated at an early stage, before it has had a chance to escalate.

or her "true self". The benefits of such communications should persuade counselors and therapists to adopt IM in order to encourage youngsters to ask for professional help in private.

Supervised internship in school counseling — Perceptions of on-site mentors vis-à-vis student interns' reports

Rivka Lazovsky, Beit Berl Academic College

This study examines the observation and experience areas of work during supervised internship in counseling at school, as perceived by 159 on-site mentors in comparison to reports by 151 interns. The study also examines the areas of work perceived as being most important for counselor training by the two groups. The examination of internship areas aims to contribute to the development and quality assurance of internship in school counseling and of counselor education in general.

With regard to the observation areas, the results indicate that on-site mentor counselors expressed high willingness to facilitate observations in the 14 areas presented to them. However, significant differences in 12 out of the 14 areas were found between counselors' ratings and interns' reports. No significant differences between the groups appeared in only 2 areas: individual counseling with pupils (the smallest difference) and in the area of meetings with the school principal. Overall, in the areas of experience, all the ratings of both groups were lower as compared to their ratings regarding the areas of observation, although significant differences between the groups emerged in 10 areas. There were no significant differences between the groups in only 4 areas of experience: individual counseling with pupils, individual consultation with teachers, individual consultation with parents, and meetings with the school principal.

In regard to areas of work perceived as the most important for training, there were no significant differences between the groups with the exception of individual consultation with parents, which is considered by interns more important than it is by mentors. Individual counseling with pupils emerged as the most important area of work in the eyes of both groups regarding activities both of observation and of experience.

The discussion refers to the differences between the two groups, focusing on the imbalanced exposure of interns to all school counseling areas of work, its possible effect on the training of future school counselors, and the development of a distinct professional identity. Emphasis is put on the recommendation of developing clear and mandatory standards for internship in all the counselor's education programs, taking care of an essential common denominator that should be required from all school counseling interns.

Parents' attitude toward career education in kindergarten

Orly Dan & Rachel Gali Cinamon, Tel Aviv University

The current study examines two issues: parents' attitude toward the developmental perspective in vocational psychology, and their attitude toward career education in the kindergarten. The contribution of gender, education level and economic status to that attitude were examined as well. The participants were 155 parents to at least one child in the ages of 4-5 (54 males and 101 females). Although participants demonstrated a moderate level of agreement with the developmental perspective to career, 62% of them were strongly agreed to incorporate career education in the kindergarten curriculum. Gender, SES and education levels correlated positively with that attitude. High SES and a higher lever of education predict positive attitude toward career education in the kindergarten. Women demonstrate a more positive attitude toward career education than men. Practical implications are being discussed.

Sexual harassment among students in high school

Marsel Danieli & Tsipi Bar-El, Beit Berl Academic College

Sexual harassment in Israel was first legally recognized in 1998 (Prevention of Sexual Harassment Law, 1998). The law allows for the definition of rights as well as expectations for proper behavioral norms in society, but does not necessarily change the awareness and knowledge among teens at school.

Research in Israel reports that sexual harassment at school can occur both

give these services by an efficient multi-professional team within the school framework, in a manner which does not depend on the parents' economical ability.

"Learning eclipse" and the "Profile of uniqueness" — A new paradigm for understanding learning disabilities

Yonatan Shatil, Tel Hai Academic College

Knowledge of learning disabilities (LD) has advanced considerably in recent years as a result of both growing awareness of the importance of academic achievements for the child's future and the development of new neurological scanning technologies. Moreover, LD children can now take advantage of an extensive network of professional diagnosticians and resource centers. On the whole, both the research community and those involved in diagnosis and treatment tend to view a learning disability as a neurocognitive-based impairment of the learning function that is a characteristic of the individual child. This paper considers the problems with this paradigm, and in particular the fact that a child may be defined as learning disabled in a certain functional environment, yet in a different environment the disability may seem to disappear and another child may be defined as learning disabled.

In view of such anomalies, a new paradigm is proposed in which the impairment is perceived not as a characteristic of the individual, but as a situation of disparity in structure and confliction between the individual's traits and tendencies and the system of social and educational norms in which he or she functions not a learning disability, but a "learning eclipse." The practical implications of the paradigm are presented, with emphasis on the responsibility of the professional systems to eliminate, or at the least to moderate, these situations.

The blog: a new tool for the counselor and the therapist

Meiran Boniel-Nissim & Azi Barak, Haifa University

Writing is a tool of expression, which demands organizing one's thoughts and placing them into a structured format, thus affecting the emotional/mental state of the writer. It is well known that the personal diary, safely locked away in a drawer, is a source of comfort in times of difficulty and crisis on the one hand, and a way to document and organize activities and experiences on the other. Utilized by different psychological methods, personal diaries have also been used as a way for the individual to obtain emotional relief and strengthen mental wellbeing. In this therapeutic context, writing a diary apparently allows the writer-patient, as well as the reader-counselor, to observe and examine the writer's self-perception, to identify points of strength and weakness as well as failure of the thinking process, and to reflect on all that. Today, the personal diary has broken out of the drawer and now appears on the Internet for all eyes to see. This on-line diary - the Blog - is a personal, diary-like website. Based on the writer's own discretion, blogs contain a variety of subjects, ranging from general information, documentation, passing thoughts and daily activities, all the way to intimate and secret information. The location of blogs on the Internet allows a glance into the world of the many teenagers who turn to blogging. Furthermore, one can examine the possible uses of this tool in the counseling-therapeutic field.

The therapeutic value of instant messaging - Not only small talk

Michal Dolev-Cohen, Haifa University

Teenagers' use of Instant Messaging (IM) is rising rapidly. It seems that this kind of communication can satisfy their need for peer's support at their ambivalent period of life. In fact, IM conversation with a friend simulates spending time with an offline friend by being done in real-time as the only way of keeping a text-based conversation private. These IM conversations often consist of inconsequential small talk; they can, however, offer opportunities for more substantial social support, since they encourage the user to expose his

The school counselor contribution to the inclusion of special needs students in general education settings

Orit Almog & Yona Leyser, Beit Berl Academic College

With the growing practice of including students with disabilities in regular education classrooms, the roles and responsibilities of counselors in this school reform are expanding. This article provides a review of the roles and duties of counselors who are expected to serve as key figures in the implementation of such inclusion. Here are some of the implications for the individual, group and system, with their resulting responsibilities: consultation with students with and without disabilities; work with teachers and with parents; participation in team work and involvement with the community and community agencies.

The article offers data from empirical studies which examine the roles of counselors, raise questions and provide the implications for the preparation of counselors; it also refers to ways of avoiding conflict over territory among professionals involved in the inclusion. The authors also discuss the vision and standards published by the American School Counselor Association (ASCA), which include the expectation of counselors to become social reformers and agents of change, and implementers of programs that remove barriers to the academic success of students who have been marginalized such as the poor, students at risk and students with special educational needs.

Education, counseling and sex therapy for people with genetic syndromes which effect cognitive and sexual development

Gabo Weis, Mental Health Center, Ness-Ziona

One important aspect of sexual education, counseling and therapy of people with developmental disabilities is the high proportion of genetic syndromes in this aggregate. Some of those syndromes have a direct effect on both the person's cognitive and sexual development. In this condition, the specialist who works for the advance in sexuality of persons with developmental disabilities should be aware of the unique implications of the specific genetic syndrome in regards to the sexual and social development of his/her patient. This article suggests

organized information and guidance for counselors who work in the field of rehabilitation and sexuality among adolescents and adults with developmental disabilities. The article emphasizes points for intervention at each of the levels of the Plissit model, for each of the 11 genetic syndromes, which effect the cognitive, social and sexual development: Down syndrome, Klinefelter syndrome, Prader-Willi syndrome, Williams syndrome, Fragile-X syndrome, Turner syndrome, XYY syndrome, Spina bifida, Bardet Biedl syndrome, Noonan syndrome and Kalman syndrome. The case study illustrates the importance of the awareness of this issue, and the accessibility to the knowledge about the connections between specific genetic syndromes and their influence on the cognitive and sexual development.

Cognitive and emotional processes experienced by students with learning disabilities during their quest for matriculation certificate

Sara Givon & Arieh Cohen, Bar Ilan University

This study investigated emotional and cognitive processes in adolescents with Learning Disabilities (LD) while coping with complicated studies and matriculation exams. The 3-year study included in-depth interviews with 20 students in 3 time-points: 10th grade, 11th grade and 12th grade.

The findings revealed various coping styles: the reconciling, the determined, and the avoiding and rebellious attitudes; they also revealed stages in decision-making. The coping styles can be characteristic to the individual student or to the stage of his/her acceptance of the deficiency. A reconciling student learns to accept deficiency as part of self-perception, and retrieves inner strength that helps his/her coping in a determined style. Identifying the stage the child is at helps to improve his/her coping style.

The results point out the need for both the earliest and most accurate diagnosis possible, and the preparation of an emotional support plan for these students. This requires the empowering of teachers and educational counselors and their training to be the primary identifiers of students with LD, as well as providers of educational and emotional support. Teachers need vast knowledge of LD identification and of adjusted instruction, and school counselors must acquire the tools for supporting emotional accompaniment. Most important it is to

Abstracts

Education for pupils with special needs: Special education at the beginning of the 21st century

Gilada Avissar, Beit Berl Academic College

Special Education is indeed special. Unlike general education that is based on developmental theories and understandings, special education takes into account the individual's capabilities and developmental disabilities that hinder the individual's learning. For many years special education took place in separate educational settings. For over thirty years now, following social changes, legislation and litigation, many school-age children receive their education within the general education settings, i.e. "regular" schools. Mainstreaming or inclusion has become the main characteristic of special education at the beginning of the 21st century. At the same time, inclusion exists alongside special classes and special schools that specialize in catering mainly for school-age children who have multiple handicaps.

This paper presents five issues: (a) What is "special education"? In order to answer this question, the current philosophies and characteristics of special education are presented, including the Israeli legislation. (b) Who are the children entitled to receive special education? This issue is examined by looking into the Israeli Special Education Act of 1988 with its Amendment of 2002. Also presented is the concept of recognizing diversity in the classroom as a norm. (c) Where does special education take place? The focus of this issue is on the innate differences between special education and regular education. Prevalent models of educational services for children with special needs are presented following the concept of "continuum of services". (d). How is special education being carried out? The concepts of "curricular adaptations" and "curricular modifications" are discussed to better understand this issue. (e) What are the possible implications of inclusion on the role of the school-counselor?