

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 ע"ז כסלו תשע"א - נובמבר 2010

הייעוץ החינוכי
כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

מכללת שאנן
הספרייה

28018-50

הייעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

בשיתוף עם:

המכללה האקדמית בית ברל, התוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי

האגף להכשרה ופיתוח כוח אדם, משרד התעשייה המסחר והתעסוקה
"ייעדים" הנחיית תהליכים חברתיים וארגוניים, הדרכת יועצים

המכללה האקדמית לחינוך אורות ישראל, ביה"ס ללימודי תואר שני, ייעוץ חינוכי
המכללה ללימודים אקדמיים באור יהודה, ביה"ס לחינוך החוג לייעוץ חינוכי
האוניברסיטה העברית - המגמה לייעוץ חינוכי

העורכת: ד"ר ציפי בר-אל

גיליון ט"ז

תוכן עניינים

7	דבר יושבת ראש אגודת היועצים החינוכיים בישראל
9	דבר העורכת
11	רשימת המחברים
	רב־תרבותיות
13	רב־תרבותיות – הקדמה מאת פרופ' קורטלנד לי
15	פניית מתבגרים – ותיקים ועולים – לקבלת עזרה ממורים ומיועצים חינוכיים משה טטר
37	אסרטיביות בין־קבוצתית ותוך־קבוצתית בקרב מתבגרים עולי חבר־העמים ובני העדה האתיופית: השלכות על הייעוץ החינוכי ענת כורם, משה טטר וגבריאל הורנצ'יק
56	נכונות לשרת ביחידות קרביות וחרדה בקרב מתבגרים דתיים ולא דתיים שרגא פישרמן, אדריאנה פלדמן, רונית ווילף ועדינה צפיר
69	חובת הדיווח על מקרים של התעללות מינית בילדים – עמדות של יועצים חינוכיים במגזר הערבי נאזק נאטור ורבקה לזובסקי
90	גישותיהן ותפיסותיהן של מנחות ייעוץ חינוכי ומנחות עבודה סוציאלית באקדמיה בסוגיות רב-תרבותיות אילנה פינפט-רוזנבלו
	תלמידים ומורים
114	בדידות, דימוי עצמי והעדפה חברתית בקרב מתבגרים עם ליקויי למידה: תפיסות עצמיות בהשוואה לתפיסות מורים ורדה שרוני ומירי ברגשטיין

עורכת

ד"ר ציפי בר־אל, המכללה האקדמית בית ברל

עורכת מדעית

יהודית שקולניצקי

עורכת לשונית

ניצה פלד

חברי המערכת

פרופ' משה טטר, האוניברסיטה העברית, ירושלים

פרופ' רבקה לזובסקי, המכללה האקדמית בית ברל

ד"ר מרים נוימאיר, מכללת תלפיות

ד"ר אילנה סבר, אוניברסיטת חיפה

פרופ' חנוך פלום, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר שבע

פרופ' גלי רחל צינמון, אוניברסיטת תל-אביב

ד"ר דניאלה קרמר-מור, מכללת אורנים

פרופ' ישראל ריץ', אוניברסיטת בר-אילן

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

דבר יו"ר אגודת היועצים החינוכיים בישראל

כתב העת "הייעוץ החינוכי", אחד המפעלים החשובים של האגודה, מצא מקום מכובד וחשוב על מדף הספרים המקצועיים של הייעוץ החינוכי. הצורך להפיץ מחקרים ומאמרים עדכניים מתוך גופי הידע המקצועי, ולפרסם את הנסיון המצטבר בעשייה החינוכית – ייעוצית הולך וגדל. בכך תרומתו של כתב העת להתפתחות המקצועית.

גיליון זה מעלה את סוגיית הרב תרבותיות בחברה הישראלית בהתייחסות להתמודדות הייעוץ החינוכי עם התופעות הנגזרות מסוגיה זו.

בשנים האחרונות, אנו עדים לתופעות חברתיות במערכת החינוך הניזונות מגישות מנוגדות: מגישה המכבדת הבדלים תרבותיים ורואה בשילוב בני תרבויות שונות הזדמנות להתפתח ולהתעצם. ומאידך הגישה המעודדת בידול תרבותי וחברתי, הרואה בשונה איום. מערכת החינוך, המהווה מראה של החברה, נעה במטוטלת בין שתי המגמות ומנסה לקבוע סדר יום חברתי. התפיסות המקצועיות של הייעוץ עומדות למבחן יומיומי וביתר חדות – כאשר מתגלות תופעות של חוסר שוויון ובידול חברתי. עמדותיו תשפעה על יכולתו ליצור אקלים בית-ספרי המכבד שונות.

האגודה אינה מסירה מסדר יומה את **העיסוק בצרכים המקצועיים של היועצים**, תוך הענות מיידית לסוגיות המתעוררות בטיפול בתנאי העבודה של היועצים, זאת כדי לשרטט ולחדד את גבולות הפרופסיה, על מנת שייחודיותו במערכת בה הוא פועל תשמר ופעילותו המקצועית לא תפגע. נמצא, כי אתר האגודה מהווה במה רחבה לפניות יועצים. שאיפתנו שיתפתח פורום לדיונים בתחומים המעסיקים את היועצים, ובכך כולם יצאו נשכרים.

גיליון זה הוא האחרון בעריכתה של ד"ר ציפי בר-אל ממכללת בית-ברל. זה המקום להודות לה על עריכה מקצועית, מוקפדת וחכמה. על סבלנותה הרבה והתחשבותה בעיכובים שנבעו מגורמים כלכליים, עד הוצאתו לאור של גיליון זה.

יישר כוחך! תבורכי על המוגמר!

אנו מודים לד"ר **שרגא פרידמן**, ראש המגמה ללימודי ייעוץ חינוכי לתואר שני במכללת אורות ישראל, שנענה לפנייתנו לערוך את כתב העת "הייעוץ החינוכי".

תודה גדולה לכל השותפים בהפקת כתב עת זה: לחברי המערכת, לכותבי המאמרים, למעריכים שעשו עבודתם נאמנה ובהתנדבות, להפקה ולהוצאה לאור ולמגמות לייעוץ באקדמיה, המאמינות בחשיבותו של כתב עת זה ובתרומתו להעשרת הידע המקצועי של היועצים.

אנו מזמינים את כל ציבור היועצים להצטרף לשורות האגודה, להיות פעילים ולהשפיע בנושאים הקשורים לחייהם המקצועיים ולתנאי עבודתם.

עמליה מאיר הדרי
יו"ר האגודה

אבחון תהליכים של ויסות עצמי בכתיבה ככלי לקידום הישגי תלמידים

בבית הספר

נעם בן אשר, עינת ליכטינגר, אבי קפלן, סמדר בן אשר

132

ניהול מוסרי של כיתה

קלודי טל

151

יועצות חינוכיות

סגנון הייחוס הסיבתי של יועצות חינוכיות

רבקה לזובסקי וציפי בר-אל

176

רווחים ומחירים פסיכולוגיים הנובעים מעבודתן הטיפולית של יועצות חינוכיות

שירי דניאלס-בלטוש ויוסי גוטמן

200

מן השדה

"מבעד למראה": תיאור תוכנית התערבות קבוצתית במגמת מחול

פנינית רוסו-נצר וגולי יפה

224

הקשר בין נכונות התפתחותיות לבין התעללות: השלכות לניהול המקרה

ולפסיכותרפיה

שחר גינדי

240

סקירת ספרים

מבון השמירה על סודיות בייעוץ חינוכי: תאוריה, מחקר ומעשה

רבקה לזובסקי, הוצאת מכון מופ"ת, 2010

סוקר: גבריאל וייל

255

היועצות מעצימה: תיאוריה ומעשה

רחל ארהרד, הוצאת רמות, 2008

סוקרת: אביבה שמעוני

257

להיות קרוב – עזרה ראשונה למורה בהתמודדות עם מצוקות תלמידים

יצחק גילת, הוצאת מכון מופ"ת, 2007

סוקרת: שרה רוזנאו

260

הנחיות לכתיבת מאמר

Abstracts

262

266

דבר העורכת

הנושא המרכזי של גיליון זה הוא רב־תרבותיות. כידוע, ישראל מאופיינת בהיותה חברה רב־תרבותית. חיים בה בכפיפה אחת בני דתות, עדות, מפלגות ולאומים שונים, ותיקים ועולים חדשים. לאחר הקמת המדינה היא שמשה כ"כור היתוך" שמטרתו לצמצם הבדלים בין התרבויות ולהוציא מבית היוצר "ישראלי" נטול סימני גלות או מוצא. ייתכן שגישה זו נבעה מהרצון להקים חברה מלוכדת שתצליח במטלות ההשרדות של המדינה החדשה. כיום השתנתה מגמה זו וקיימת גישה שונה המכבדת את הייחודי והשונה ומנסה לשלב את הגוונים השונים לקשת צבעונית שבה כל גוון תורם לעושרה וליופייה של הקשת. מכאן נובע תפקידו החשוב של היועץ החינוכי בחברה רב־תרבותית: ליצור אקלים בית־ספרי המכבד שונות ומאפשר לתלמידים ולבני משפחותיהם לשמר את זהותם הייחודית.

בפתח הגיליון התכבדנו בדברי הקדמה לנושא המרכזי שנכתבו על ידי פרופ' קורטלנד לי מאוניברסיטת מרילנד שבארה"ב, נשיא האגודה הבינלאומית ליועץ, שביקר בארץ פעמים אחדות ומומחיותו היא רב־תרבותיות. תודתי נתונה לו על כך.

לנושא הרב־תרבותיות מוקדשים חמישה מאמרים הבוחנים סוגיה זו תוך זיקה לתפקיד היועץ החינוכי: שני הראשונים בוחנים אספקטים שונים של התנהגותם של ותיקים לעומת עולים חדשים. אחד מהם, פניית מתבגרים – ותיקים ועולים – לקבלת עזרה ממורים ומיועצים חינוכיים, מאת משה טטר, והשני: אסרטיביות בין־קבוצתית ותוך־קבוצתית בקרב מתבגרים עולי חבר־העמים ובני העדה האתיופית: השלכות על היעוץ החינוכי, מאת ענת כורם, משה טטר וגבריאל הורנצ'יק.

המאמר השלישי, שנכתב על ידי שרגא פישרמן, אדריאנה פלדמן, רונית ווילף ועדינה צפיר מתייחס לדתיים ולחילוניים והוא עוסק בנכונות לשרת ביחידות קרביות וחרדה בקרב מתבגרים דתיים ולא דתיים.

תובנה חשובה לגבי נושא שלא מרבים לדבר עליו במגזר הערבי מתאפשרת לנו הודות למאמרו של נאזק נאטור ורבקה לזובסקי, חובת הדיווח על מקרים של התעללות מינית בילדים – עמדות של יועצים חינוכיים במגזר הערבי.

המאמר המסכם את נושא הרב־תרבותיות נכתב על ידי אילנה פינפטר-רוזנבלו והוא בוחן את הנושא מנקודת מבטן האקדמית של מנחות סטודנטים: גישותיהן ותפיסותיהן של מנחות ייעוץ חינוכי ומנחות עבודה סוציאלית באקדמיה בסוגיות רב־תרבותיות.

בחלקו השני של הגיליון שלושה מאמרים העוסקים בתלמידים ומורים ומה שביניהם: המאמר הראשון, בדידות, דימוי עצמי והעדפה חברתית בקרב מתבגרים עם ליקוי למידה: תפיסות עצמיות בהשוואה לתפיסות מורים, שנכתב על ידי ורדה שרוני ומירי ברגשטיין, מאיר את תחושותיהם הקשות של מתבגרים המתמודדים עם ליקוי למידה. המאמר השני, אבחון תהליכים של ויסות עצמי בכתיבה ככלי לקידום הישגי תלמידים בבית הספר, שנכתב על ידי נעם בן אשר, עינת ליכטינגר, אבי קפלן וסמדר בן אשר מציע דרך להתמודדות עם קשייהם של תלמידים בתחום הלימודי באמצעות תהליכי ויסות עצמי בכתיבה.

רשימת המחברים

- **בן אשר נעם**, יועץ חינוכי בפנימייה הצבאית אור עציון.
- **ד"ר בן אשר סמדר**, מרצה במסלול לייעוץ באוניברסיטת בן גוריון, ראש התכנית לייעוץ חינוכי במכללה ע"ש קיי בבאר שבע.
- **ד"ר בר-אל ציפי**, המכללה האקדמית בית ברל.
- **ברגשטיין מיירי**, יועצת חינוכית בתיכון אנקורי תל אביב.
- **ד"ר גוטמן יוסי**, החוג לחינוך, אוניברסיטת חיפה.
- **ד"ר גינדי שחר**, המכללה האקדמית בית ברל.
- **דניאלס-בלטוש שירי**, מנהלת צוות ייעוץ – תיכון שבח-מופת ומרצה בחוג להבטים התפתחותיים בחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
- **פרופ' הורנצ'יק גבריאל**, פרופסור חבר בבית הספר לחינוך ומנהל המרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- **ד"ר וייל גבריאל**, פסיכולוג ראשי במרכז לבריאות הנפש באר שבע, מורה בקורס אתיקה מקצועית לתואר שני בייעוץ חינוכי במכללת קיי באר שבע.
- **ווילף רונית**, יועצת חינוכית.
- **טל קלודי**, ראש החוג והתוכנית לגיל הרך, מכללת לוינסקי לחינוך.
- **פרופ' טטר משה**, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- **יפה גולי**, פסיכולוגית חינוכית.
- **ד"ר כורם ענת**, מרצה בחוג לחינוך באוניברסיטה העברית בירושלים ויועצת חינוכית.
- **פרופ' לזובסקי רבקה**, המכללה האקדמית בית ברל.
- **ד"ר ליכטינגר עינת**, המכללה האקדמית אורנים.
- **נאטור נאזק**, יועצת חינוכית וארגונית, בית הספר היסודי אלרשידיה – קלנסווה.
- **פינפטר-רוזנבלו אילנה**, דוקטורנטית בחוג לחינוך באוניברסיטת בר אילן, יועצת ומורה בבית הספר התיכון "Gann Academy", מסצ'וסטס, ארה"ב.
- **ד"ר פישרמן שרגא**, משנה אקדמית וראש ביה"ס לתואר שני במכללת אורות ישראל.
- **ד"ר פלדמן אדריאנה**, מכללת אורות ישראל והמכללה לישראל.
- **צפיר עדינה**, יועצת חינוכית.
- **ד"ר קפלן אבי**, המחלקה ללימודים פסיכולוגיים בחינוך, אוניברסיטת טמפל, פנסילבניה, ארה"ב.
- **ד"ר רוזנאו שרה**, המכללה האקדמית בית ברל.
- **רוסו-נצר פנינית**, יועצת חינוכית ודוקטורנטית לייעוץ באוניברסיטת חיפה.
- **ד"ר שמעוני אביבה**, ראש התוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית בית ברל.
- **ד"ר שרונה ורדה**, ראש התכנית לתואר שני בליקויי למידה: הערכה והתערבות חינוכית, המכללה האקדמית בית ברל.

מורים חדשים מדרגים קשיים בניהול כיתה כסוגיה המטרידה ביותר בשנות ההוראה הראשונות. המאמר השלישי בחלק זה של הגיליון, מאמרה של קלודי טל עוסק בניהול מוסרי של כיתה ומציע מודל תיאורטי לנושא זה.

שני מאמרים מדווחים על מחקרים שנערכו בקרב יועצות חינוכיות. הראשון, מאמרן של רבקה לזובסקי וציפי בר-אל סגנון הייחוס הסיבתי של יועצות חינוכיות בוחן את הסיבות שיועצות מייחסות להצלחותיהן לעומת כישלונותיהן בעבודתן הייעוצית. השני, מאמרם של שירי דניאלס-בלטוש ויוסי גוטמן, בוחן פן אחד בעבודתן של יועצות חינוכיות – הפן הטיפולי וליתר דיוק – רווחים ומחירים פסיכולוגיים הנובעים מעבודתן הטיפולית של יועצות חינוכיות.

שני מאמרים "מן השדה" חותמים את הגיליון. הם עוסקים בפנים השונים של עבודת היעוץ החינוכי בתחום הטיפולי. אחד מהם, שחובר על ידי פנינית רוסו-נצר וגולי יפה מתאר תוכנית התערבות קבוצתית במגמת מחול. השני, שחובר על ידי שחר גינדי, מציג שלושה מקרים טיפוליים בילדים ונוער עם נכויות התפתחותיות. כוונתו של המחבר היא להדגים כיצד יש להתייחס לטיפול כחלק מראיה כללית של המקרה אשר צריכה להתבצע בצוות רב-מקצועי ביוזמתו של "מנהל מקרה". מוצע שהיעוץ ישמש כמנהל המקרה מתוקף היותו בצומת דרכים חשוב בין התלמיד לבין משפחתו ואנשי המקצוע המטפלים בו.

ברצוני להודות לכל מי שתרתם להוצאתו לאור של גיליון זה: ראשית למחברים על ששלחו לנו מאמרים המעשירים את פרופסיית הייעוץ החינוכי ולחברי המערכת שטרחו לקרוא את המאמרים, להעריך אותם ולהציע הצעות לשיפורם. תודה מיוחדת שלוחה לחברת המערכת ולעמיתתי, פרופ' רבקה לזובסקי, על הסיוע הרב שהגישה לי בכניסה לתפקיד ובעשייה הרצופה בתפקידי כעורכת כתב העת. לרבקה מקום של כבוד בכתב העת הייעוץ החינוכי: היא ייסדה אותו ופרסמה בו מאמרים רבים. זו הזדמנות לברך את רבקה על קבלת הפרופסורה ולאחל לה המשך עשייה אקדמית ותרומה לפרופסיה.

כמו כן ברצוני להודות למעריכים נוספים שאינם חברי מערכת: ד"ר גלעדה אבישר, ד"ר אורית אלמוג, ד"ר ברכה אלפרט, ד"ר רחל ארנון, ד"ר רינה ברקול, אריאלה הלוינג וד"ר אמיתי המנחם מהמכללה האקדמית בית ברל, וד"ר מרגולין אילנה ממכללת לוינסקי.

תודה שלוחה גם לעמליה הדרי יו"ר אגודת היועצים ולמזכירתה ליזי יערי על סיוען בכל מה שקשור להוצאתו לאור של הגיליון הנוכחי.

אסיים בנימה אישית: זהו הגיליון השלישי והאחרון שאני עורכת. נהניתי לעבוד במחיצת אנשים מעניינים ולמדתי מכך רבות. אני מאחלת לעורך הבא, ד"ר שרגא פישרמן, שיצליח במשימתו החשובה ושיפיק ממנה הנאה.

בברכה,

ד"ר ציפי בר-אל

עורכת כתב העת

Introduction

Professor Courtland C. Lee, Ph.D.
Counselor Education Program
University of Maryland at College Park
President, International Association for Counseling

It is indeed a great honor for me to introduce this special issue of The School Counseling Journal devoted to multicultural issues in counseling and their importance for Israeli society. My professional experience with cross cultural issues in counseling spans 30 years. In that time I have written extensively on issues of culture and counseling. My view of counseling has been profoundly influenced by my scholarly activities and professional experiences, both in the United States and abroad. I have come to realize that issues of culture are central to the theory and practice and counseling. Indeed I now understand that all counseling is cross cultural in nature. This is because whenever one works with a student or client in a counseling relationship that relationship is a cross cultural encounter between two human beings. If this is the case, then it can be argued that multicultural counseling is the most important discipline in the profession. This would seem natural since many societies have become more pluralistic in the last several decades and projections suggest that cultural diversity will have an even greater impact on population demographics in many countries as we move into the second decade of the 21st century.

This is why this special issue is of great importance to the counseling profession in Israel. It offers a vast spectrum of ideas related to multicultural counseling in Israeli society. It presents important research on various cultural groups in Israel. The papers presented here pose intriguing research questions and offer interesting findings related to the investigation of those questions. This special edition also highlights the rich cultural diversity in Israel as the articles focus on a variety of cultures including immigrants, the religious, and the non-religious. This special issue is significant because empirical evidence must guide multicultural counseling training and practice. The primary goal

of multicultural counseling research should be the empirical validation of the continuously evolving theories and concepts about the role of culture in human growth and development. In addition, multicultural counseling research must provide important implications for culturally competent counseling intervention with diverse client and student groups. The papers in this special edition do both of these things and I salute the scholars who contributed to this journal for their efforts. Please read on and be both enlightened and inspired!

פניית מתבגרים – ותיקים ועולים – לקבלת עזרה ממורים ומיועצים חינוכיים

משה טטר

תקציר

המחקר הנוכחי בחן את תפיסותיהם של 519 תלמידי תיכון ותיקים ועולים לגבי מרכיבים שונים בתהליך חיפושיהם אחר עזרה. על בסיס מודל קונסטפטואלי המקשר בין המשתנים המרכזיים בפניית מתבגרים לקבלת עזרה (טטר, 2003), בחנו את הקשרים בין משתני רקע מסוימים של המתבגרים (מגדר, גיל וארץ מוצא), ומדדים פסיכולוגיים שלהם (מיטביות [well-being] ומבדק של בריאות נפשית כללית) לבין מידת הפנייה שלהם בפועל אל מורים ויועצים חינוכיים. באופן כללי, התלמידים מדווחים שהם מוטרדים מבעיות – לפי סדר יורד – בלימודים, בעיות אישיות, בעיות עם הורים, בעיות עם חברים ובעיות הנוגעות לענייני אלימות. התלמידים מדווחים על פנייה מתונה לעזרה ליועצים ולמורים. הפנייה נעשית במיוחד בעניינים לימודיים ובנוגע לבעיות אישיות. המתבגרים שבעי רצון בעיקר כאשר היועץ או המורה מקשיבים להם ומכוונים אותם וכאשר נותנים להם תמיכה ועידוד, ופחות מכך – בסדר יורד – כאשר נותנים להם מידע ו/או הבהרות, אומרים להם מה לעשות, מפנים אותם אל מישור אחר או עושים בשבילם משהו. לגבי השיקולים המשפיעים על פנייתם לקבלת עזרה יש לציין: כנות, אמינות ופתיחות המשודרים על ידי האדם שאליו פונים.

המנבאים המובהקים של פנייה לעזרה בקרב המתבגרים הם: הקשיים עמם מתמודדים התלמידים (גם לגבי יועצים וגם לגבי מורים); הרקע המקצועי (לגבי מורים); הרקע האישי (גיל, מגדר וניסיון אישי) והסטיגמה השלילית (לגבי יועצים). הממצאים מבליטים את ההבדלים המגדריים ואת היעדר ההבדלים בין המתבגרים העולים לבין המתבגרים הוותיקים. השלכות יישומיות נידונות.

מבוא

מתבגרים רבים פונים לבקש עזרה מהורים, במיוחד מאמהותיהם (קסלר וטטר, בדפוס), וכן מעמיתיהם, במיוחד מבני מינם (Erhard, 1999), בהיותם מקורות אשר היחסים איתם מאופיינים על ידי הדדיות, אינטימיות ודמיון. כללית יש למתבגרים העדפה של עזרה לא פורמלית על פני עזרה פורמלית (Amato & Bradshaw, 1985; Offer, Howard, Schonert, & Ostrov, 1991). ניתן להסביר העדפה זו על ידי הקושי להיחשף בפני אדם זר ולסמוך עליו שישמור סודיות (West, Kayser, Overton, & Saltmarsh, 1991), וכן בגלל הסטיגמה השלילית הנלווית לפנייה לעזרה (Dryden, 1991). המתבגרים עשויים לחוש שאין דמיון בינם לבין היועץ, שפיתוח מערכת יחסים אינטימית יחייב התקשרות לתקופה ארוכה יחסית, ובעיקר שהם יתקשו "להחזיר" ליועץ – במונחים של הדדיות (Wills, 1992). מתבגרים פונים לאנשי מקצוע כאשר: מקורות עזרה בלתי פורמליים נכשלו בסיוע (Boldero & Fallon, 1995); הפונה הגדיר את הבעיה כרצינית וכספציפית (Amato & Saunders, 1985) ויש לו ציפיות מוגדרות לגבי היועץ המקצועי המסוים (Tinsley, Brown, de St. Aubin, &).

(Lucek, 1984); מובטחת סודיות מצד היועץ (Riggs & Cheng, 1987); הפנייה לאיש המקצוע מקובלת כלגיטימית ונורמטיבית על הרשתות החברתיות (חברים, משפחה) של המתבגר (Offer & Schonert-Reichl, 1992).

ייחודיות מצבם של מתבגרים עולים

המעבר התרבותי של מהגרים בכלל ומתבגרים בפרט מלווה בדרך כלל בלחצים רבים. לחצים אלה מבטאים את האימפקט הפסיכולוגי של תהליך הסתגלותם לתרבות חדשה במהלך שלב התפתחותי המאופיין על ידי הגדרה מחדש של זהויות אישיות וחברתיות (Tatar & Horenczyk, 1996). המתבגר המהגר העולה מתמודד בזמנית עם שני שלבי מעבר – עם הלחצים והדרישות הנגזרים מגילו ומן השלב ההתפתחותי שבו הוא נתון, ועם אלה הנובעים מהמעבר התרבותי שהוא חווה (אולמן וטטר, 1999). על כן יש המעריכים כי בקרב עולים מהווים המתבגרים את אחת האוכלוסיות המצויות בסיכון (Lerner, Mirsky, & Barasch, 1992).

חפיפה זו בין הגירה לבין תהליכי הבשלה פסיכולוגיים בגיל ההתבגרות היא מורכבת ביותר. היא מביאה מתבגרים למצוקה נפשית רבה יחסית בקרב המתבגרים העולים (מירסקי, 1998); לביטויים של חוסר גבולות העלול להוביל לתוקפנות ולעתים לפנייה לשוליים חברתיים ולהתנהגות א-סוציאלית (סבר, 1997). כשני שלישים מהמתבגרים העולים מביעים ביטויי מצוקה הכוללים נוסטלגיה לעבר, הסתגרות, צמצום השקעה בלימודים ואף היעדרות יחסית רבה בהשוואה למתבגרים ותיקים (טטר, כפיר, סבר, אדלר ורגב, 1994). יש לציין שבקרב חלק מן המתבגרים העולים מתעוררת המצוקה הנפשית דווקא לאחר מספר שנים של שהות בארץ ולא בשלבים הראשוניים של קליטתם (Mirsky, Slonim-Nevo, & Rubinstein, 2007).

במצב שבו קרובי המשפחה של המתבגרים העולים עוברים בעצמם את תהליכי ההסתגלות לתרבות החדשה, ומערכות השירות והתמיכה אינן מוכרות דיין הן למתבגרים והן להוריהם, מתבקשת בחינה מעמיקה של דפוסי הפנייה לעזרה בקרב מתבגרים עולים. הסתגלותם הפסיכולוגית והחברתית-תרבותית של העולים נמצאה קשורה לתמיכה החברתית (Ward & Rana-Deuba, 1999) ולתמיכה הרגשית (Tatar & Horenczyk, 2000) לה הם זוכים.

משפט המיפוי שפורסם על ידי טטר (2003) הציג את הגורמים העיקריים העשויים להשפיע על תהליך חיפוש העזרה בקרב מתבגרים. המודל מאפשר בחינה שיטתית וממצה של היבטים שונים הקשורים לחיפוש עזרה בקרב מתבגרים, ומהווה בסיס תיאורטי נאות למחקר הנוכחי.

להלן תיאור כללי של כל אחת מן השטחות של משפט המיפוי, תוך הדגשת המשתנים הרלוונטיים למחקר הנוכחי:

- המדווח על התהליך: במחקר הנוכחי ייבחנו דיווחיהם של תלמידי תיכון ותיקים ועולים. נתמקד במחקר זה במתבגרים עולים מחבר העמים.
- משתנים דמוגרפיים: משתנים דמוגרפיים שונים (כגון מגדר, גיל, רקע חברתי-כלכלי

וארץ מוצא) קשורים לתהליך החיפוש אחר עזרה (Nadler, 1991; Offer et al., 1991). במחקר הנוכחי נתמקד בתלמידי תיכון ובהבדלים בין דיווחיהם של ותיקים ועולים וכן של תלמידים ותלמידות.

ג. משתנים פסיכולוגיים: מבין המשתנים הפסיכולוגיים הקשורים לתהליך חיפוש אחר עזרה, נתמקד במחקר הנוכחי בבאים:

מיטביות (well-being) – מוגדרת כדרך חיים המכוונת לקראת בריאות אופטימלית והרגשה טובה שבה הגוף והנפש משולבים באדם לצורך חיים מלאים בתוך הקהילה האנושית והטבעית. זהו המצב האופטימלי שכל אדם יכול להגיע אליו. המיטביות (well-being) תימדד באמצעות מודל הוליסטי והתפתחותי המבוסס על מאפיינים של אדם בריא (Myers, Sweeney, & Witmer 2000). דגש זה תואם את החשיבות המיוחסת לאחרונה לאושר ולחוויות החיוביות בקרב מתבגרים כמרכיב חיוני בהתפתחותם (Magen, 1998).

מבדק בריאות נפשית כללית (Goldberg, 1972) – דיווח עצמי על המידה בה סדרה של סימפטומים מאפיינת את בריאותו של המתבגר.

ד. סוג הבעיה: מחקרים שנעשו בארה"ב, קנדה, אוסטרליה, ישראל ואירלנד (Friedman, 1991; Gallagher, Millar, Hargie, & Ellis, 1992; Tatar, 1995; Violato & Holden, 1988) ציינו שהבעיות המעסיקות מתבגרים הן: לימודים וקריירה (הישגים, המשך לימודים, בחירת קריירה); נושאים בין-אישיים (דימוי עצמי חברתי, חברים, הופעה חיצונית, יחסים רומנטיים, פעילויות פנאי ועבודה); נושאים אישיים (דימוי עצמי אישי, משפחה והורים), ובריאות (בריאות, התפתחות פיזית ושימוש בחומרים ממכרים). מחקרים שנעשו לאחרונה (הראל, קני ורהב, 1997; בנבנישתי, 2000) מראים כי הנוער הישראלי חשף בחייו היום-יומיים והבית-ספריים לרמה גבוהה של אלימות, ומוטרד בחיפוש אחר דרכים להתמודדות עמה. במחקר הנוכחי נתמקד בבעיות עם הורים, בעיות עם חברים, בעיות אישיות, בעיות לימודיות ובעיות בנושא אלימות.

ה. מקור העזרה: אחד הגורמים המרכזיים המשפיעים על אפקטיביות התמיכה הניתנת הוא מקור העזרה שאליו פונים. מקורות התמיכה הנפוצים ביותר עבור מתבגרים הנם חברים ומשפחה (למעלה מ-90%, רופאים (75%), שירותי בריאות (69%) מורים (63%) ויועצים (59%) (Dubow, Lovko, & Kausch, 1990; Offer et al., 1991) (לסקירה בנושא התמיכה המתקבלת ממקורות עזרה שונים ראו: Cauce, Reid, Landesman, & Gonzales, 1990). במחקר הנוכחי נתמקד בפניותיהם של התלמידים אל מבוגר מומחה: מורים ויועצים חינוכיים. התמקדותנו במורים וביועצים כמקור לפנייה נגזרת מהיותן דמויות זמינות לתלמידי תיכון.

מורים – מחקרים שונים מראים את הפוטנציאל הטמון במורים להוות דמות משמעותית עבור תלמידיהם (ראו למשל: Galbo, 1989). לדעת תלמידי תיכון בארץ כמחצית ממוריהם יכולים להיות משמעותיים עבורם. בין המאפיינים הרצויים של מורים אלה ציינו התלמידים את היותם "מאמינים" בתלמיד; "מאתגרים" אותו ו"מקלים" על

התפתחותו (Tatar, 1998). "המורה הטוב" אינו יכול רק להסתפק ביכולותיו כמלמד חומר לימודי (גם אם הוא מצליח להעביר אותו בצורה מעניינת), אלא נדרש גם להיות בעל רגישות לצרכים האישיים של תלמידיו (Cullingford, 1987), בעל יכולת לפתח קשרים אישיים עמם (Kutnick & Jules, 1993), ולדאוג באופן מעשי לרווחה הכללית של תלמידיו (Hare, 1993). מקום מיוחד יכולים מורים למלא עבור תלמידים הרואים בהם כתובת לפנייה לעזרה. מדובר במיוחד בתלמידים הנעדרים דמויות משפחתיות משמעותיות ומוגדרים כאוכלוסייה בסיכון (Pianta & Walsh, 1996). יועצים חינוכיים – על היועצים החינוכיים מוטלים תפקידים מגוונים במערכת החינוכית, תפקידים הכוללים: ייעוץ פרטני, היועצות עם מורים ועם הורים, ריכוז ותיאום הפעילויות של הצוות הבין-מקצועי, ייעוץ להנהלת בית הספר ולמערכת וכדומה (ראו סקירות אצל טטר, 1997; Karayanni, 1996). מעבר לכל מגוון התפקידים עמם מתמודדים היועצים, עליהם "לדאוג ולעסוק במכלול הצרכים של התלמיד (חינוכיים, אישיים וחברתיים), ולעודד את מרב ההתפתחות והגדילה האפשריים של כל אחד מן הנועצים" (American School Counselor Association, 1992, p. 84). יועצים מדווחים כי חלק משמעותי מזמנם מוקדש לייעוץ פרטני (ראו למשל: Partin, 1993). המפגש האישי והקבוצתי של היועצים עם התלמידים (כניסתם של יועצים לכיתות ועבודתם הצמודה לרוב עם מחנכי הכיתות), מעמיד אותם כמקורות עזרה זמינים ואולי גם מאיימים פחות עבור המתבגרים הוותיקים והעולים.

פנייה בפועל: את תהליכי חיפוש העזרה בקרב מתבגרים ניתן לחקור באמצעות שתי דרכים. האחת, בדיקה של תפיסות המתבגרים לגבי כתובות הפנייה שאליהן היו פונים לו היו נתקלים בבעיות מתחומים שונים המעסיקים מתבגרים. במקרה זה תהליך חיפוש העזרה הנו היפותטי בלבד. השנייה, בדיקה של חיפוש עזרה אשר נערך בפועל על ידי המתבגר, בתחומים שונים שעמם הוא מתמודד. רוב המחקרים שבדקו את תהליכי חיפוש העזרה בקרב מתבגרים חקרו את תפיסות המתבגרים לגבי כתובות הפנייה שאליהן היו פונים אילו נתקלו בבעיה מסוימת, ורק מחקרים מעטים בדקו את התנהגות חיפוש העזרה המתבצעת בפועל (Offer & Schonert-Reichl, 1992). במחקר הנוכחי נתמקד בפנייה לעזרה בפועל.

שיקולי פנייה: הדילמה אם לבקש או לא לבקש עזרה מאחר, במיוחד ממבוגר שאינו קרוב משפחה, יוצרת אצל המתבגר קונפליקט של הימנעות-הימנעות (Gross & McMullen, 1983). ישנם משתנים רבים הקשורים למוכנות לפנייה לייעוץ ולבחירת יועץ. המשתנים שייכים לקטגוריות הבאות: משתני הפונה לעזרה (כגון מגדר וגיל), משתני מקור העזרה (כגון מומחיות ואמינות), ומשתני המפגש (כגון זמינות ונגישות) (Tatar, 2001). במחקר הנוכחי נתמקד במשתני מקור העזרה ומשתני המפגש.

מחסומי פנייה: מתבגרים רבים נמנעים מלפנות לעזרה מנימוקים שונים (Bornstein, Krukons, Manning, Mastrosimone, & Rossner, 1993; Tata & Leong, 1994). במחקר זה נתמקד בשלושה מחסומי פנייה מרכזיים: חשיפת דברים אישיים בפני אדם זר (Amato & Saunders, 1985); סטיגמה שלילית המודבקת לפונים

לעזרה (Amato & Saunders, 1985) ועלולה לעכב את הנוקמים במיוחד לשירות זה (Komiy, Good, & Sherrod, 2000); וחשש מאי-שמירת סודיות (Israelashvili, 1999), (לסקירה נוספת ראו אצל Helms, 2003).

המחקר הנוכחי

המחקר הנוכחי מתמקד בדיווחיהם של תלמידים הלומדים בכיתות ט' ו-י', ותיקים ועולים (שטחה א' – מדווח), לגבי פנייתם לעזרה של התלמידים בנוגע לכל אחת מחמש הבעיות המרכזיות בגיל ההתבגרות (שטחה ד' – סוגי בעיות): נתמקד בבעיות עם הורים, בעיות עם חברים, בעיות אישיות, בעיות לימודיות ובעיות בנושא אלימות. נבחן בקרב התלמידים:

- האם נתקלו התלמידים בכל אחת מן הבעיות שתוארו לעיל.
- אם אכן נתקלו, האם פנו לקבלת עזרה ממורים או מהיועצים החינוכיים.
- מהם השיקולים שהביאו אותם לפנות למקור עזרה מסוים.
- אם אכן נתקלו בבעיה ברם לא פנו לעזרה, מהם המחסומים שמנעו מהם פנייה למקור העזרה.

מטרות המחקר וייחודיותו

- לבחון את השפעותיהם של גורמים דמוגרפיים (מגדר, ארץ מוצא), גורמים פסיכולוגיים (מיטביות – well-being) של המתבגרים ושיקולי פנייה (או שיקולי הימנעות מפנייה) על העדפותיהם של מתבגרים את מקור העזרה בהתמודדותם עם הבעיות שהוצגו לפניהם.
- להשוות בין פנייה בפועל של תלמידים למורים לבין פנייתם ליועצים חינוכיים. כמו כן נבחן את ההבדלים בין דיווחי התלמידים הוותיקים לבין דיווחי העולים מבר"מ לשעבר.

שיטה

שלבי המחקר

- למחקר הנוכחי היו שני שלבים: שלב הכנת הכלים ושלב איסוף הנתונים.
- בשלב הראשון** נאספו ממדגמים מצומצמים של תלמידי תיכון (n=53) באמצעות שאלות פתוחות, היגדים המתארים:
- שיקולים המשפיעים על פנייתם לעזרה של מתבגרים אל מורים ואל יועצים.
 - מחסומים העולים למנוע ממתבגרים לפנות אל אלה לעזרה.
- השאלונים הורכבו מצירופם של ההיגדים שהתקבלו מן השאלות הפתוחות עם אלה המצוינים בספרות המחקרית.
- כמו כן תורגמו מאנגלית שני שאלונים שמשמשים כמשתני רקע פסיכולוגיים: היגדים הקשורים למיטביות (Myers et al., 2000), ומבדק של בריאות נפשית כללית (Goldberg, 1972).

המחקר והשאלונים קיבלו אישור להעברה מלשכת המדען הראשי של משרד החינוך.

בשלב השני הועברו השאלונים הסופיים ל-519 תלמידי כיתות ט' ו-י'. לצורך הדגימה נבחרו 4 בתי ספר על-יסודיים שונים במרכז הארץ, בהם לומדים תלמידים עולים.

משתתפים

במחקר השתתפו 519 תלמידים הלומדים בארבע מסגרות לימוד. מתוכם 49 (9.4%) תלמידי כיתות ט' ו-470 (90.6%) תלמידי כיתות י'. בסך הכול השתתפו במחקר 299 בנים (57.6%) ו-220 בנות (42.4%). ממוצע גילם 15 שנים ו-9 חודשים (ס.ת. = 6 חודשים). 77% מהתלמידים היו ילידי הארץ והנותרים היו עולים חדשים. מחציתם של העולים עלו ארצה מחבר-העמים.

כלים

לצורך עבודה זו הוכן שאלון המורכב משלושה חלקים: חלק א' – רקע אישי-דמוגרפי; חלק ב' – חיפוש אחר עזרה; חלק ג' – משתנים פסיכולוגיים.

חלק א' – רקע אישי:

בחלק זה דיווחו המתבגרים על: מגדר, גיל, ארץ לידה, תאריך עלייה, השכלת האב והאם, מיהם האנשים הגרים איתם בבית, מיקומם בסדר הלידה והערכותיהם את הישגיהם בלימודים.

חלק ב' – חיפוש אחר עזרה:

היתקלות בבעיות: כל התלמידים התבקשו לציין באיזו מידה הם נתקלו לאחרונה בבעיות או בקשיים, בכל אחד מחמשת התחומים הבאים: הורים, חברים, עניינים אישיים, לימודים ובעיות בנושא אלימות; באמצעות סולם בן 5 דרגות הנע מ-"1" (בכלל לא) ועד "5" (במידה רבה מאוד).

פנייה לעזרה מיועץ/ת חינוכי/ת או ממורה: חצי מהתלמידים התבקשו לציין באיזו מידה הם פנו לעזרת יועץ/ת חינוכי/ת, וחציים נשאלו לגבי פנייה לעזרת מורה, בכל אחד מחמשת התחומים הבאים: בעיות עם הורים, בעיות עם חברים, בעיות אישיות, בעיות לימודיות ובעיות בנושא אלימות; באמצעות סולם בן 5 דרגות הנע מ-"1" (אף פעם) ועד "5" (לעיתים קרובות מאוד).

סוג התמיכה שקיבלו: התלמידים התבקשו לציין את מידת שביעות הרצון שלהם מסוג התמיכה שקיבלו. ששת סוגי התמיכה ייצגו: תמיכה רגשית (הקשבה, עידוד), תמיכה אינסטרומנטלית (הפניה לכתובות מתאימות, עשיית פעולות מסוימות במקום או בשביל מישהו) ותמיכה אינפורמטיבית (סיפוק מידע או הבהרה, הנחיה). את שביעות הרצון ציינו באמצעות סולם בן 5 דרגות הנע מ-"1" (בכלל לא) ועד "5" (במידה

רבה מאוד). חצי מן התלמידים התבקשו להתייחס לסוג התמיכה שנתן/ה היועץ/ת החינוכי/ת, וחציים נשאלו לגבי מורה.

שיקולי פנייה: מתוך משתנים רבים הקשורים למוכנות לפנייה לעזרה, התלמידים התבקשו לציין באיזו מידה משפיע כל אחד מ-21 גורמים שונים על מוכנותם לפנות בפועל ליועץ/ת החינוכי/ת או למורה; באמצעות סולם בן 5 דרגות הנע מ-"1" (בכלל לא משפיע) ועד "5" (משפיע ביותר). הגורמים היו: נגישות (האם קל/קשה למצוא מקום מתאים להיפגש), סודיות (האם התוכן ועצם קיום המפגש יישמרו בסודיות), השכלה והכשרה (האם יש לה/לו הכשרה והשכלה מתאימות),

חומרה (מה מידת החומרה של הבעיה), אותו מגדר (המורה בן/בת המגדר שלך), זמינות (האם קל/קשה למצוא זמן להיפגש), אמינות (האם ניתן לסמוך עליה/עליו), ניסיון קודם (האם המורה טיפלה במצבים דומים בעבר), מומחיות (האם המורה נחשבת/למומחה/ית בנושא), גיל צעיר (המורה צעיר/ה יחסית), היכרות קודמת (מה מידת ההיכרות שלך איתו/ה), כנות (האם המורה אדם כן), ניסיון אישי (האם המורה עברה/ה בעיה דומה בעצמו/ה), מגדר שונה (המורה בן/בת המגדר השני), גיל מבוגר (המורה מבוגר/ת יחסית), תדמית המורה (מה תלמידים אחרים מספרים עליו/עליה), פתיחות (האם המורה אדם פתוח ונחמד), חוסר ברירה (אין לך למי לפנות), בושח (האם את/ה מתבייש/ת לבקש עזרה מהמורה), סטיגמה (את/ה חושש/ת ממה שיגידו עליך בגלל שפנית אליו/אליה), אדם זר (לא נעים לספר לאדם זר דברים על עצמך).

חלק ג' – משתנים פסיכולוגיים:

היגדים הקשורים למיטיביות (well-being) (Myers et al., 2000): אנו משתמשים במחקר הנוכחי בשאלון WEL-M (שאלון הבוחן מיטיביות בקרב מתבגרים – לגבי מאפייניו הפסיכומטריים הכלליים) אנו ראו אצל טטר ושרב, 2001). השאלון כולל 92 היגדים המתארים התנהגויות, רגשות ועמדות ב-18 תחומי חיים שונים. במחקר זה העברנו את ששת ההיגדים בתחום המתאר את תחושות הביטחון שחשים התלמידים במקומות שונים. ההיגדים שנכללו היו: "אני מרגיש/ה בטוח/ה בבית שלי", "אני מרגיש/ה בטוח/ה בביה"ס", "אני מרגיש/ה בטוח/ה בטוח/ה בשכונה שלי", "אני מרגיש/ה בטוח/ה בחיי היום-יום", "אני חושש/ת שאני או בני משפחתי עלולים להיפגע מפעילות טרור", "אני אופטימי/ת לגבי העתיד". כמו כן נכללו שלושה היגדים כלליים על איכות חיים ("באופן כללי אני אדם מאושר", "באופן כללי אני מרוצה מחיי", "באופן כללי אני אדם בריא"). הנבדקים התבקשו לסמן ליד כל היגד באיזו מידה הוא מתאר אותם בצורה הנכונה ביותר במשך רוב הזמן, באמצעות סולם של 5 דרגות, מ-"1" (בכלל לא מסכים/ה) ועד "5" (מסכים/ה בהחלט).

מבדק של בריאות נפשית כללית (Goldberg, 1972): השאלון כולל 12 היגדים, למשל: "אני מסוגל/ת להתרכז בכל מה שאני עושה", "אני יושן/ה פחות בגלל שאני מודאג/ת". הכיוון של מחצית מין ההיגדים שונה כך שכולם מבטאים כעת קושי ומצוקה לגבי הרגשתם הכללית של התלמידים לאחרונה.

הנבדקים התבקשו לסמן ליד כל היגד באיזו מידה הוא מתאר אותם בצורה הנכונה ביותר במשך רוב הזמן, באמצעות סולם של 5 דרגות, מ-1 "בכלל לא מסכים/ה" ועד 5 "מסכים/ה בהחלט". נמצא מקדם מהימנות קרונבך אלפא של 0.82.

מהלך

השאלונים הועברו לתלמידים במסגרת כיתתית לאחר קבלת האישורים הנדרשים בארבעה בתי ספר שש-שנתיים ממלכתיים (ז"י"ב) הממוקמים באזורים שונים בארץ, בהם לומדים תלמידים המגיעים ממשפחות מרקע חברתי-כלכלי מגוון. השאלונים הועברו במהלך שיעור על ידי עוזרי מחקר, בנוכחות המורה. המורים נתבקשו לא להתערב בזמן מילוי השאלון. הובהר לתלמידים שמטרת השאלון היא להבין כיצד בני נוער מתמודדים עם בעיותיהם. נאמר להם שהשאלון הנו אנונימי, וזאת על מנת לאפשר יותר פתיחות ולמנוע חששות של חשיפה. מילוי השאלון נמשך כ-25 דקות. מילוי השאלון היה וולונטרי, בודדים החליטו לא להשתתף במחקר.

ממצאים

היתקלות בבעיות

באופן כללי, כפי שניתן לראות בלוח 1, התלמידים מדווחים שהם נתקלים בבעיות - לפי סדר יורד: בלימודים, בעניינים אישיים, עם הורים, עם חברים, ובבעיות הקשורות לאלימות. אין הבדלים בדיווחים של תלמידים ותיקים לעומת תלמידים עולים. יש אפקט מובהק של מגדר התלמיד לגבי מידת ההיתקלות בבעיות השונות ($F(5, 501) = 12.94, p < 0.001$). בנות מדווחות על יותר קשיים מאשר בנים בבעיות אישיות ($F(1, 505) = 19.03, p < 0.001$) ובבעיות עם ההורים ($F(1, 505) = 10.70, p < 0.001$). בנים מדווחים יותר מאשר הבנות על כך שהם נתקלים בבעיות הקשורות לאלימות ($F(1, 505) = 18.92, p < 0.001$).

חישבנו ממוצע של היתקלות כללית מעבר לבעיות השונות, ומצאנו שאין הבדלים לפי ארץ מוצא של התלמיד ויש הבדלים לפי מגדר התלמיד. מעבר לבעיות השונות, בנות מדווחות על יותר היתקלות בבעיות לעומת הבנים (ממוצע בנות 2.22, ס.ת. = 0.70, ממוצע הבנים 2.10, ס.ת. = 0.72, $p < 0.05, F(1, 512) = 3.97$).

לוח 1: ממוצעים וסטיות תקן של היתקלות התלמידים עם בעיות שונות לפי ארץ מוצא ומגדר התלמיד

	מגדר התלמיד		ארץ מוצא					
	כללי		ותיק		עולה חדש		בן	
	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.
בעיות בלימודים	2.63	1.14	2.61	1.13	2.69	1.15	2.66	1.13
בעיות אישיות	2.47	1.21	2.49	1.22	2.37	1.17	2.27	1.18
בעיות עם הורים	2.33	1.19	2.33	1.19	2.31	1.22	2.18	1.19
בעיות עם חברים	1.93	0.92	1.95	0.94	1.84	0.87	1.86	0.90
בעיות בענייני אלימות	1.41	0.84	1.43	0.87	1.35	0.72	1.55	0.96

* $p < 0.001$

לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן של פניית תלמידים עם בעיות שונות לפי למי פונים (ליועץ החינוכי או למורה) ולפי מגדר

	מגדר התלמיד		למי פונים		כללי
	בנות	בנים	למורה	ליועץ	
בעיות בלימודים	(1.22) 2.24	(1.19) 2.08	(1.21)*** 2.45	(1.17) 1.84	(1.21) 2.15
בעיות אישיות	(0.94)** 1.50	(0.66) 1.28	(0.69) 1.33	(0.90) 1.40	(0.80) 1.37
בעיות עם חברים	(0.70)** 1.31	(0.50) 1.17	(0.64) 1.25	(0.56) 1.21	(0.60) 1.23
בעיות עם הורים	(0.75)* 1.28	(0.58) 1.14	(0.52) 1.15	(0.78) 1.26	(0.66) 1.20
בעיות בענייני אלימות	(0.54) 1.16	(0.63) 1.20	(0.63) 1.21	(0.55) 1.15	(0.59) 1.18

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

*** $p < 0.001$

לוח 3: ממוצעים וסטיית תקן של שביעות רצון התלמיד מסוג התמיכה שקיבל לפי למי פונים ולפי מגדר התלמיד

	למי פונים		מגדר התלמיד		כללי
	ליועץ החינוכי	למורה	בנים	בנות	כללי
הקשיב לך והבין אותך	2.95 (1.50)	3.13 (1.41)	2.88 (1.46)	3.28 (1.41)	3.05 (1.45)
נתן לך תמיכה ועידוד	2.74 (1.41)	2.96 (1.32)	2.71 (1.36)	3.06 (1.36)	2.86 (1.37)
נתן לך מידע ו/או הבהרות	2.68 (1.32)	2.89 (1.26)	2.72 (1.29)	2.90 (1.29)	2.80 (1.29)
אמר לך מה לעשות	2.44 (1.31)	2.69 (1.23)*	2.50 (1.26)	2.69 (1.28)	2.58 (1.27)
הפנה אותך אל מישהו אחר	1.79 (1.07)	2.33 (1.29)**	2.04 (1.18)	2.15 (1.28)	2.09 (1.22)
עשה בשבילך או במקומך	1.91 (1.20)	2.10 (1.35)	2.01 (1.31)	2.02 (1.25)	2.01 (1.29)

* $p < 0.05$

* $p < 0.001$

לוח 4: ממוצעים וסטיית תקן של תחושת הביטחון של התלמידים לפי ארץ מוצא ומגדר התלמיד

	מגדר התלמיד		ארץ מוצא					
	כללי		ותיק		עולה חדש		בן	
	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.
חש/ה בטוח/ה בבית	4.44	1.07	4.48	1.02	4.32	1.21	4.37	1.13
חש/ה בטוח/ה בשכונה	4.05	1.17	4.09	1.12	3.92	1.33	4.05	1.20
חש/ה בטוח/ה בביה"ס	3.60	1.14	3.65	1.16	3.43	1.28	3.55	1.22
חש/ה בטוח/ה בחיי היום-יום	3.57	1.26	3.55	1.27	3.63	1.20	3.65	1.28
חושש/ת שעלול להיפגע מפעילות טרור	3.12	1.40	3.14	1.39	3.07	1.43	2.85	1.38

* $p < 0.001$

פנייה לעזרה מיועצים וממורים

באופן כללי, כפי שניתן לראות בלוח 2, התלמידים מדווחים על רמה מתונה של פנייה לעזרה מיועצים וממורים. הפנייה קשורה לעניינים לימודיים, ובסדר יורד - פנייה לגבי בעיות אישיות, בעיות עם חברים, בעיות עם הורים ולבסוף בעיות בענייני אלימות. מצאנו אפקטים מובהקים של כתובת הפנייה ($F(5, 550) = 10.52, p < 0.001$) ושל מגדר התלמיד ($F(5, 500) = 2.98, p < 0.05$). התלמידים דיווחו על פנייה רבה יותר למורים לעומת יועצים חינוכיים בבעיות לימודיות ($F(1, 504) = 34.07, p < 0.001$). מעבר לכתובת הפנייה הבנות דיווחו על פנייה רבה יותר מאשר הבנים בבעיות אישיות ($F(1, 504) = 8.48, p < 0.01$); בבעיות עם חברים ($F(1, 504) = 8.48, p < 0.01$); ובבעיות עם ההורים ($F(1, 504) = 5.94, p < 0.05$). לא מצאנו הבדלים בפנייה בין תלמידים ותיקים לבין תלמידים עולים. חושב ממוצע של פנייה לעזרה מעבר לבעיות השונות. מצאנו, כמצופה, שהבנות פונות יותר לעזרה מאשר הבנים (ממוצע בנות 1.50, ס.ת. = 0.55, ממוצע בנים 1.37, ס.ת. = 0.49), ($F(1, 502) = 5.71, p < 0.05$).

שביעות הרצון מסוג התמיכה

באופן כללי, כפי שניתן לראות בלוח 3, התלמידים שבעי רצון יותר כאשר היועץ או המורה מקשיבים להם ומכוונים אותם וכאשר נותנים להם תמיכה ועידוד, ובסדר יורד - כאשר נותנים להם מידע ו/או הבהרות, אומרים להם מה לעשות, מפנים אותם אל מישהו אחר או עושים בשבילם משהו.

מצאנו אפקט מובהק רק של כתובת הפנייה ($F(6, 412) = 3.55, p < 0.01$). התלמידים מדווחים על יותר שביעות רצון כאשר המורים מפנים אותם למישהו אחר ($F(1, 417) = 20.74, p < 0.001$) וכאשר אומרים להם מה לעשות ($F(1, 417) = 4.65, p < 0.05$). מאשר כשיועצים נוקטים בסוגי תמיכה אלה. לא מצאנו הבדלים בשביעות רצונם של התלמידים מסוג התמיכה שהם מקבלים לפי ארץ מוצא או מגדר התלמיד.

תחושת בטחון ומדדים אישיים של התלמידים

באופן כללי, כפי שניתן לראות בלוח 4, התלמידים חשים בטוחים בצורה משמעותית בבתייהם ובשכונתם, ובסדר יורד - חשים ביטחון בבתי הספר ובחיי היום-יום. לא נמצאו הבדלים לפי ארץ מוצא ולא לפי מגדר התלמיד. לגבי החשש להיפגע בפעולות טרור, החשש הנו בינוני. בנות חוששות יותר מאשר הבנים מפגיעה בפעולות טרור ($t(499) = 5.21, p < 0.001$). לא נמצאו הבדלים לגבי חששות אלה בין תלמידים ותיקים לבין תלמידים עולים.

באופן כללי, התלמידים חשים שהם בריאים. רמת שביעות הרצון מחייהם, אושרם והאופטימיות לגבי העתיד היא בינונית-גבוהה. לא נמצאו הבדלים לפי ארץ מוצא ומגדר התלמיד. המדד של בריאות נפשית המשקף קושי (Goldenberg, 1972), משקף קושי בינוני-נמוך כללי של התלמידים, יחד עם זאת לבנות (ממוצע 2.46, ס.ת. = 0.72) קשה יותר נפשית מאשר לבנים (ממוצע 2.19, ס.ת. = 0.69), ($t(505) = 4.40, p < 0.001$).

לוח 5: ממוצעים וסטיית תקן של שיקולים שמשפיעים על התלמיד בפנייה לעזרה לפי מקור העזרה ולפי מגדר התלמיד

	מקור עזרה				מגדר התלמיד
	כללי	ליועץ החינוכי	למורה	בנים	בנות
כנות	3.84 (1.35)	3.85 (1.35)	3.82 (1.36)	3.72 (1.43)	4.00 (1.23)
אמינות	3.74 (1.42)	3.83 (1.43)	3.65 (1.40)	3.51 (1.49)	4.05 (1.25)
פתיחות	3.67 (1.32)	3.66 (1.30)	3.68 (1.34)	3.52 (1.39)	3.87 (1.19)
סודיות	3.18 (1.55)	3.29 (1.53)	3.07 (1.57)	3.02 (1.58)	3.39 (1.50)
אדם זר	2.91 (1.44)	2.72 (1.43)	3.10 (1.43)	2.82 (1.45)	3.04 (1.43)
מומחיות	2.78 (1.37)	2.96 (1.35)	2.61 (1.36)	2.80 (1.40)	2.76 (1.32)
השכלה	2.75 (1.41)	2.93 (1.49)	2.57 (1.31)	2.75 (1.43)	2.73 (1.39)
ניסיון מקצועי	2.72 (1.40)	2.80 (1.43)	2.64 (1.37)	2.70 (1.44)	2.74 (1.34)
ניסיון אישי	2.66 (1.37)	2.68 (1.36)	2.65 (1.38)	2.73 (1.39)	2.56 (1.32)
זמינות	2.63 (1.32)	2.73 (1.35)	2.53 (1.28)	2.53 (1.33)	2.77 (1.30)
חוסר ברירה	2.56 (1.44)	2.61 (1.42)	2.52 (1.46)	2.51 (1.46)	2.62 (1.41)
בושה	2.52 (1.37)	2.46 (1.32)	2.59 (1.40)	2.49 (1.34)	2.57 (1.41)
גיל צעיר	2.48 (1.39)	2.52 (1.37)	2.43 (1.41)	2.45 (1.42)	2.51 (1.35)
גיל מבוגר	2.37 (1.34)	2.36 (1.34)	2.38 (1.33)	2.30 (1.38)	2.47 (1.28)
אותו מגדר	2.13 (1.38)	2.18 (1.44)	2.08 (1.33)	1.87 (1.26)	2.48 (1.47)
נגישות	2.07 (1.22)	2.14 (1.25)	2.01 (1.18)	1.98 (1.22)	2.18 (1.20)
סטיגמה	2.07 (1.23)	2.16 (1.31)	1.98 (1.15)	2.08 (1.21)	2.06 (1.27)
מגדר שונה	2.06 (1.35)	2.11 (1.39)	2.02 (1.30)	1.98 (1.33)	2.19 (1.36)

שיקולים הקשורים לפניית תלמידים לקבלת עזרה

באופן כללי, כפי שניתן לראות בלוח 5, כנות, אמינות ופתיחות המשודרים על ידי האדם שאליו פונים מהווים את הגורמים המשפיעים ביותר על התלמידים בבואם לשקול אם לפנות לעזרה. שלושת המאפיינים האלה חשובים ביותר גם לפי כתובת הפנייה (ליועצים או למורים) וגם לפי מגדר התלמיד (בנים ובנות). השפעתם של הגורמים הבאים פחותה יותר: הגיל והמגדר של כתובת הפנייה וגם מידת הנגישות שלה או הסטיגמה שנלווית לפנייה אליה.

באמצעות ניתוחי גורמים (פעם לגבי פנייה ליועצים ופעם לגבי פנייה למורים) מצאנו חמישה גורמים המסבירים כ-64% מן השונות לגבי פנייה ליועצים חינוכיים וכ-60% מן השונות לגבי הפנייה למורים. כל ההיגדים התקבצו באותם גורמים בשני ניתוחי הגורמים.

הגורמים המשפיעים על הפנייה לעזרה הם:

1. אמינות (כולל 3 היגדים: אמינות, פתיחות וכנות). מקדם מהימנות אלפא של 0.77 לגבי היועצים ו-0.82 לגבי המורים.
2. רקע מקצועי (כולל 3 היגדים: השכלה, ניסיון מקצועי קודם ומומחיות). מקדמי המהימנות אלפא: 0.84 ו-0.72 בהתאמה.
3. הקשר חברתי שלילי (כולל 4 היגדים: חוסר ברירה, בושה, סטיגמה ואדם זר). מקדמי המהימנות אלפא: 0.73 ו-0.68 בהתאמה.
4. זמינות (כולל 3 היגדים: נגישות, סודיות וזמינות). מקדמי מהימנות אלפא 0.69 ו-0.67 בהתאמה.
5. רקע היועץ או המורה (כולל 5 היגדים: אותו מגדר, מגדר שונה, גיל צעיר, גיל מבוגר, ניסיון אישי). מקדמי מהימנות אלפא 0.79 ו-0.75 בהתאמה.

כפי שניתן לראות בלוח 6, הגורם הקשור ביותר לשיקולי התלמידים באם לפנות לעזרה הוא מידת האמינות של כתובת הפנייה, כלומר: באיזו מידה האדם שאליו אני שוקל לפנות נתפס כאמין, פתוח וכן. ובסדר יורד בחשיבותם: הרקע המקצועי שלו/ה, ההקשר החברתי השלילי, הזמינות, ובסוף הרשימה הרקע של היועץ/ת (במיוחד במונחים של גיל ומין).

נמצא אפקט מובהק של מגדר התלמיד מעבר לכתובת הפנייה ($F(5,484)=4.72, p<0.001$). כלומר, בנות ובנים מייחסים השפעה שונה לגורמים השונים בפנייתם לעזרה. הבנות מושפעות יותר מאשר הבנים מאמינות כתובת הפנייה ($F(1,488)=14.37, p<0.001$) ומן הזמינות שלו/ה ($F(1,488)=5.36, p<0.05$). לא נמצאו הבדלים מובהקים לפי ארץ המוצא של התלמיד או לפי כתובת הפנייה (יועצים לעומת מורים).

לוח 6: ממוצעים וסטיית תקן של הגורמים המשפיעים על התלמיד בפנייה לעזרה לפי מקור העזרה, ארץ מוצא ומגדר התלמיד

	מקור העזרה			ארץ מוצא		מגדר התלמיד	
	כללי	יועץ חינוכי	מורה	ותיקים	עולים	בנים	בנות
בנות	(1.12) 3.61	(1.11) 3.66	(1.12) 3.56	(1.09) 3.62	(1.19) 3.54	(1.16) 3.45	3.82 *** (1.02)
עצמאי	(1.16) 2.74	(1.24) 2.88	(1.08) 2.61	(1.17) 2.70	(1.15) 2.87	(1.20) 2.74	(1.12) 2.74
שרותי	(0.96) 2.52	(1.02) 2.50	(0.91) 2.54	(0.98) 2.52	(0.93) 2.52	(0.95) 2.48	(0.98) 2.58
ילי	(1.08) 2.35	(1.11) 2.43	(1.03) 2.27	(1.07) 2.34	(1.09) 2.33	(1.08) 2.26	(1.06) 2.47*
יונות	(0.95) 2.34	(0.96) 2.38	(0.95) 2.31	(0.97) 2.35	(0.91) 2.31	(0.94) 2.27	(0.96) 2.45

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

*** $p < 0.001$

המשתנים המנבאים פנייה ליועץ/ת חינוכי/ת או למורה

לוח 7 מציג תוצאות של שתי רגרסיות היררכיות לגבי פנייה ליועץ/ת חינוכי/ת או למורה. כפי שניתן לראות, שני גורמים מנבאים את הפנייה לכל אחד מבעלי התפקידים: ככל שהתלמיד מדווח על יותר קשיים בתחומים שונים, כך עולה הפנייה לכל אחד מבעלי התפקידים. כמו כן, ככל שהתלמיד מייחס יותר חשיבות לרקע של היועץ או המורה, כך הוא פונה אליהם יותר (במקרה של היועץ/ת החינוכי/ת מדובר ברקע הכללי של היועץ/ת (מגדר, גיל, ניסיון אישי) ובמקרה של המורה מדובר ברקע המקצועי שלו (השכלה, ניסיון קודם, מומחיות). בנוסף, גורם שלישי מנבא רק את הפנייה ליועץ/ת החינוכי/ת: ההקשר חברתי השלילי של הפנייה (חוסר ברירה, בוש, סטיגמה ואדם זר). גורם זה נמצא במתאם שלילי מובהק עם הפנייה ליועץ/ת. כלומר, ככל שהתלמיד מייחס יותר חשיבות לגורם זה כך הוא נוטה לפנות פחות ליועץ/ת החינוכי/ת.

לוח 7: תוצאות הרגרסיה ההיררכית לגבי פניית תלמידים אל היועץ/ת החינוכי/ת ואל המורה

	פנייה ליועץ/ת החינוכי/ת				פנייה למורה			
	B	Beta	R ²	F	B	Beta	R ²	F
שלב 1: רקע התלמיד	1.54	.01					.02	2.50
מגדר		.04				.11		
מוצא		.08				.02		
שלב 2: משתנים פסיכולוגיים	16.52	.22	***				0.11	7.22***
בריאות נפשית		.09				.05		
קשיים בתחום		.33	***	.46		.17		.25***
שלב 3: גורמים לפנייה	.27	.31	**	9.31			.14	4.36***
אמינות		.04				-.02		-.03
רקע מקצועי		.01				.08		.18**
הקשר חברתי שלילי		.09		.19**		-.05		-.08
זמינות		.02				-.02		-.04
רקע היועץ/מורה		.07		.13*		.04		.08

* לגבי הפנייה ליועץ/ת חינוכי/ת, המודל מסביר כ-24% מן השונות

* לגבי הפנייה למורה, המודל מסביר כ-11% מן השונות

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

*** $p < 0.001$

דיון

המתבגרים מתמודדים עם מציאות מורכבת ומאתגרת. הממצאים שלנו מבליטים את הציפיות הגבוהות של המתבגרים להתייחסות רגישה ומתחשבת מצד מוריהם ומצד היועצים החינוכיים. התלמידים שבעי רצון במיוחד כאשר עובדי הוראה אלה מקשיבים להם ומעניקים להם תמיכה. מוכנותם לפנות אליהם בעת מצוקה מושפעת, לפי דבריהם, על ידי מידת הכנות, האמינות והפתיחות שהמורים והיועצים משדרים להם. בסך הכול המתבגרים מעריכים שהם בריאים ויחסית אופטימיים. הם חשים בטוחים במיוחד בבתייהם ובשכונתם. ככל שהם חשים יותר שקשה להם הם מוכנים יותר לפנות אל המורים והיועצים. זאת בהתחשב, כמובן, בהתאמה של הרקע המקצועי או האישי של המורים והיועצים. הפניות הן במיוחד סביב נושאים

לימודיים (נושא המטריד אותם במיוחד בקונטקסט הבית-ספרי).

המתבגרים מעריכים שבעיותיהם בנושא חברים ובסוגיית האלימות בולטות פחות, והם ממעטים לפנות לעזרה סביב נושאים אלה. כצפוי, המתבגרים אינם שבעי רצון כאשר המורים או היועצים מנסים להיות דירקטיביים מדי, להגיד להם מה עליהם לעשות או אף לעשות במקומם דברים מסוימים. הם חשים מאוימים במיוחד בחיי היום-יום, לדידי בעקבות המצב של חוסר ודאות ביטחוני המאפיין את התקופה האחרונה בארץ.

בהשוואה בין הקבוצות השונות ניתן לציין:

- א. הבדלים משמעותיים בין דיווחיהם של בנות ובנים.
- ב. העדר הבדלים בין עולים חדשים לנערים ותיקים.

המתבגרות דיווחו על קושי רב יותר עם בעיות שונות (במיוחד לגבי עניינים אישיים ואלה הקשורים ליחסים עם ההורים), ופנייה רבה יותר למורים וליועצים בנושאים אלה לעומת הבנים. הבנות חוששות יותר להיפגע בפעולות טרור, ומוכנותן לפנות לעזרה מושפעת רבות מאמינות וזמינות מקורות התמיכה.

גישות מסורתיות עשויות להסביר את הממצאים שלנו: קיומה של לגיטימציה חברתית ותרבותית רבה יותר לבנות מאשר לבנים לבטא קושי ולהיות רגישות וקשובות יותר לבעיותיהן, מובילה למוכנות רבה יותר מצדן לפנות לעזרה (Addis & Mahalik, 2003). בנוסף, ייתכן שבנות בתחילת דרכן בחטיבה העליונה אכן חשות חשופות יותר לפגיעה ומאוימות יותר מאשר הבנים. בחברה הישראלית החשופה מאוד לאלימות ופגיעה פיזית ונפשית, ובתרבות הבית-ספרית שלרוב מעודדת תחרותיות והישגיות, כנראה שחלק מן הבנות אכן זקוקות לסיוע ולתמיכה. יש הטוענים שדיווחי הבנות מושפעים גם מזוהותם של מקורות התמיכה הפוטנציאליים בבית הספר: הרוב המוחלט של המורים הן מורות, והרוב המוחלט של היועצים הן יועצות. על כן יש אפשרות שמוכנותן של המתבגרות לפנות לעזרה נובעת גם מכך שהן מרגישות נוח (ומוזמנות יותר) עם בת המגדר שלהן.

העדר הבדלים בין דיווחי המתבגרים העולים לבין אלה של התלמידים הוותיקים יכול לנבוע מסיבות ונסיבות שונות:

- א. כמעט כל העולים שבמדגם עלו מחבר-העמים ושוהים בארץ יותר מארבע שנים. ייתכן שהכללתם של עולים ממדינות אחרות (ארגנטינה, אתיופיה, צרפת וכדומה) ושל עולים שהיגרו לא מזמן היתה משנה מהותית את התמונה.
- ב. המחקר נסב סביב עניינים הקשורים ללימודים. בהיות כל העולים, כמו הוותיקים, משובצים בלימודים (לרוב עיוניים) בחטיבות ביניים ועליונות, המדגם אינו מייצג את הקשיים של מתבגרים עולים במצב מורכב יותר (ביניהם אלה הנושרים מן המערכת החינוכית או אלה המשובצים במסלולים טכנולוגיים או תעשייתיים).

יחד עם זאת ייתכן שהמחקר משקף לנו מציאות שבה אכן ההבדלים בין נוער עולה לנוער

ותיק מצומצמים. יכול להיות שהנערים והנערות העולים מעורים בחברה הישראלית במידה כזו שההבדלים התרבותיים (או אלה הנגזרים מתהליך העלייה) מתבטלים. וזאת בעקבות השפעתם של תהליכים חברתיים כלליים בתקופת ההתבגרות או בגלל האימפקט הלא-דירנציאלי הבית-ספרי על כלל התלמידים. עם זאת יש להמשיך ולבחון את מקומו של ההקשר התרבותי והשפעתו על תהליכי הפנייה לעזרה בקרב מתבגרים עולים ובקרב מתבגרים השייכים למיעוטים אתניים שונים (Grinstein, Weiss, Fishman & Eisikovitz, 2005).

ולבסוף, המסרים המועברים על ידי הנערים והנערות שהשתתפו במחקר למורים וליועצים החינוכיים ברורים: הפנייה אליהם בפועל מתונה, אולם בעתות מצוקה היא עשויה להיות רלוונטית יותר ומעשית, אם וכאשר: המורים והיועצים יהיו מוכנים להקשיב ולשדר אליהם כנות, אמינות ופתיחות. במציאות הלא פשוטה במוסדות החינוך התיכוניים, שבה המורים עסוקים מאוד במשימות הוראתיות והיועצים החינוכיים מפנים את מרצם לפעילויות ארגוניות, מנהליות ועבודה מרוכזת עם מורים, עליהם להשאיר תמיד דלת פתוחה אשר תשמש עבור התלמידים והתלמידות כאלטרנטיבה לפנייה. רגישות מיוחדת עליהם להקדיש למסרים החברתיים המועברים, במיוחד לבנות שבכיתותיהם. בעת מצוקה עשויות במיוחד התלמידות לחוש את הצורך לפנות אליהם לסיוע ולתמיכה.

חשיבות המחקר והשלכותיו הישומיות

התבגרות היא תקופה של שינויים משמעותיים בתחום הפיזי (התפתחות הבשלות הגופנית), הקוגניטיבי (מעבר לחשיבה פורמלית), החברתי (עלייה בהזדהות עם קבוצת העמיתים) הרגשי (עלייה בקשיים הנפשיים) וגיבוש הזהות העצמית (עיצוב זהות ייחודית). מצב זה מורכב במיוחד עבור מתבגרים עולים. גורם משמעותי העוזר להבחין בין מתבגרים המתמודדים בהצלחה עם שלבי ההתבגרות לבין אילו שאינם מצליחים בכך, הוא מידת מסוגלותם להשתמש במקורות עזרה בלתי פורמליים (הורים, עמיתים וכדומה) ופורמליים (יועץ, מורה ומומחים אחרים) (Schonert-Reichl & Muller, 1996). סיטואציה מורכבת זו, שעמה מתמודדים מתבגרים, מעלה את השאלה לגבי מקורות התמיכה שלהם ומידת הפנייה שלהם למקורות אלה.

אוכלוסיית המתבגרים דורשת תשומת לב מיוחדת בשל היותה באופן כללי אוכלוסייה בעלת נטייה ללקיחת סיכונים (Lewis, 1981) ואסטרטגיות התמודדות מוגבלות יחסית (Keating, 1990). בנוסף, בקרב המתבגרים קיימת תחושת שליטה נמוכה בחיים ושכיחות גבוהה יותר של דיכאון וקשיים נפשיים בהשוואה לאוכלוסייה הכללית (Chou, 1999). מחקרים מועטים יחסית עסקו בנושא של חיפוש עזרה בקרב מתבגרים. מרבית המחקרים עוסקים באוכלוסייה הבוגרת, ואילו מחקרי המתבגרים מתמקדים במתבגרים בעלי הפרעות נפשיות (Offer & Schonert-Reichl, 1992), נטיות אובדניות (Carlton & Deane, 2000), ובמתבגרים המשתמשים בסמים ואלכוהול (Windle, Miller-Tutzauer, 1991). ממציא המחקרים מראה כי למרות הקשיים הרבים העומדים

- תלמידים עולים בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים בישראל. ירושלים: המכון לחקר הטיפול בחינוך, האוניברסיטה העברית.
- טטר, מ', ושרב, ד' (2001). רוחה אישית בקרב מתבגרים ישראלים: מחקר חלוץ. **הייעוץ החינוכי**, 10, 116-131.
- מירסקי, י' (1998). היבטים פסיכולוגיים בעלייה ובקליטה של עולי ברית-המועצות. בתוך מ' סיקרון וא' לשם (עורכים), **דיוקנה של עלייה: תהליכי קליטתם של עולי ברית-המועצות לשעבר: 1995-1991**, עמ' 334-367. ירושלים: מאגנס.
- סבר, ר' (1997). "כאילו שהכל בסדר": גישור בין-תרבותי בבתי ספר, למה צריך אותו ואיך עושים את זה? ירושלים: המכון לחקר הטיפול בחינוך, האוניברסיטה העברית.
- קסלר, ע', טטר, מ' (בדפוס). תפיסות תלמידים את המורים המשמעותיים עבורם: השפעותיהן של איכות הקשר עם ההורים ותחושת ניכור מבית-הספר. **הייעוץ החינוכי**.
- Addis, M.E., & Mahalik, J.R. (2003). Men, masculinity, and the contexts of help-seeking. *American Psychologist*, 58, 5-14.
- Amato, P.R., & Bradshaw, R. (1985). An exploratory study of people's reasons for delaying or avoiding help seeking. *Australian Psychologist*, 20, 21-31.
- Amato, P.R., & Saunders, J. (1985). The perceived dimensions of help-seeking episodes. *Social Psychology Quarterly*, 48, 130-138.
- American School Counselor Association. (1992). Ethical standards for school counselors. *The School Counselor*, 40, 84-88.
- Boldero, J., & Fallon, B. (1995). Adolescent help-seeking: What do they get help for and from whom? *Journal of Adolescence*, 18, 193-209.
- Bornstein, R.F., Krukons, A.B., Manning, K.A., Mastrosimone, C.C., & Rossner, S.C. (1993). Interpersonal dependency and health service utilization in a college student sample. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 12, 262-297.
- Carlton, P.A., & Deane, F.P. (2000). Impact of attitudes and suicidal ideation on adolescents' intentions to seek professional psychological help. *Journal of Adolescence*, 23, 35-45.
- Cauce, A.M., Reid, M., Landesman, S., & Gonzales, N. (1990). Social support in young children: Measurement, Structure, and behavioral impact. In B.R. Sarason & G.R. Pierce (Eds.), *Social Support: An Interactional View* (pp. 64-94). N.Y.: Wiley.
- Chou, K.L. (1999). Social support and subjective well-being among Hong-Kong chinese adults. *The Journal of Genetic Psychology*, 160, 319-331.
- Cullingford, C. (1987). Children's attitudes to teaching styles. *Oxford Review of Education*, 13, 331-339.
- Dubow, E.F., Lovko, K.R., & Kausch, D. F. (1990). Demographic differences in adolescent health concerns and perceptions of helping agents. *Journal of Clinical Child Psychiatry*, 19, 44-54.
- Erhard, R. (1999). Adolescent peer facilitators - myth and reality. *International Journal*

בפני מתבגרים, אוכלוסייה זו ממעטת לפנות לעזרה הנחוצה לה גם לאחר שנפגשה עם יועצים (Magen & Chen, 1988) ואפילו בעתות משבר (Israelashvili, 1999).

לאור האמור לעיל, נראה כי יש חשיבות גדולה להמשיך ולחקור את נושא חיפוש העזרה בקרב מתבגרים. במחקר הנוכחי ניסינו למפות את הגורמים העיקריים המשפיעים על הדפוס העכשווי של חיפוש אחר עזרה בקרב מתבגרים ותיקים ועולים. מיפוי זה מאפשר חקירה שיטתית לבחינת היבטים מרכזיים בתהליכי החיפוש של המתבגרים אחר עזרה.

למחקר השלכות ישומיות משמעותיות על תכנון שירותי בריאות הנפש המיועדים למתבגרים. הבנה מעמיקה יותר של דפוסי חיפוש העזרה של מתבגרים, הצרכים שלהם, והשיקולים המנחים אותם בפנייה לעזרה מקצועית או המחסומים המונעים מהם פנייה - עשויה להביא את מערכות התמיכה להיערכות מתאימה יותר למצבם ולעמדותיהם של המתבגרים בכלל ושל המתבגרים העולים בפרט (להרחבה ראו אצל טטר, 2004).

היות שדפוסי ההתמודדות של מתבגרים יכולים לתת אינדיקציות להתנהגויות עתידיות (Offer et al., 1991), תקופת ההתבגרות מאפשרת הזדמנות חשובה לזיהוי וטיפול בסימנים מוקדמים של סיכון פוטנציאלי שעלול לצוץ מאוחר יותר. מחקר זה עשוי לעזור בפיתוח תוכניות מניעה והתערבות מחד, ובתוכניות לעידוד החיפוש אחר עזרה מאידך.

מקורות

- אולמן, ח', וטטר, מ' (1999). **הגדרה עצמית, הערכה עצמית ושביעות רצון מהחיים בקרב מתבגרים ותיקים ועולים מחבר-העמים בישראל**. ירושלים: המכון לחקר הטיפול בחינוך, האוניברסיטה העברית.
- בנבנישתי, ר' (2000). **אלימות במערכת החינוך בישראל - דו"ח ממצאים מסכם**. ירושלים: האוניברסיטה העברית, ביה"ס לעבודה סוציאלית ע"ש פאול ברוואלד.
- הראל, י', קני, ד', ורהב, ג' (1997). **נוער בישראל - רוחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי**. ירושלים: הג'וינט, מכון ברוקדייל.
- טטר, מ' (1997). תפיסות וציפיות של יועצים בבתי ספר לגבי תפקידיהם. **הייעוץ החינוכי**, 6, 4-71.
- טטר, מ' (2003). פניית מתבגרים לקבלת עזרה: לקראת מודל תיאורטי אינטגרטיבי. בתוך ר' לזובסקי וצ' בראל (עורכות), **מסע של תקווה: ייעוץ וחינוך בעידן של אי ודאות**, עמ' 213-235. אבן יהודה: רכס.
- טטר, מ' (2004). הייעוץ בקהילות חינוכיות קולטות עלייה. בתוך ר' אהרד וא' קלינגמן (עורכים), **ייעוץ חינוכי בחברה משתנה**, עמ' 209-228. אוניברסיטת תל-אביב: רמות.
- טטר, מ', כפיר, ד', סבר, ר', אדלר, ח', ורגב, ח' (1994). **חקר סוגיות נבחרות בתחום קליטת**

- Lewis, C. (1981). How adolescents approach decisions: Changes over grades seven to twelve, and policy implications. *Child Development*, 52, 538-544.
- Magen, Z. (1998). *Exploring adolescent happiness: Commitment, purpose and fulfillment*. Thousand Oaks: Sage.
- 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.
- Mirsky, J., Slonim-Nevo, V., & Rubinstein, L. (2007). Psychological wellness and distress among recent immigrants: A four-year longitudinal study in Israel and Germany. *International Migration*, 45, 151-175.
- Myers, J.E., Sweeney, T.J., & Witmer, J.M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling and Development*, 78, 251-263.
- Nadler, A. (1991). Help-seeking behavior: Psychological costs and instrumental benefits. In M.S. Clark (Ed.), *Prosocial Behavior* (pp. 290-311). Newbury Park: Sage.
- Offer, D., Howard, K.I., Schonert, K.A., & Ostrov, E. (1991). To whom do adolescents turn for help? Differences between disturbed and nondisturbed adolescents. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 30, 623-630.
- Offer, D., & Schonert-Reichl, K.A. (1992). Debunking the myths of adolescence: findings from recent research. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 31, 1003-1013.
- Partin, R.L. (1993). School counselors' time: Where does it go? *The School Counselor*, 40, 274-281.
- Pianta, R.C. & Walsh, D.J. (1996). *High-risk children in schools: constructing sustaining relationships*. New York & London: Routledge.
- Riggs, S., & Cheng, T. (1987). Adolescents' willingness to use a school-based clinic in view of expressed health concerns. *Journal of Adolescent Health Care*, 9, 208-213.
- Schonert-Reichl, K.A., & Muller, J.R. (1996). Correlates of help-seeking in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 705-731.
- Tata, S.P., & Leong, F.T.L. (1994). Individualism-collectivism, social-network orientation, and acculturation as predictors of attitudes toward seeking professional psychological help among Chinese Americans. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 280-287.
- Tatar, M. (1995). Parental views of popularity and stress among adolescents. *Journal of Adolescence*, 18, 679-686.
- Tatar, M. (1998). Teachers as significant others: Gender differences in secondary school pupils' perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 217-227.
- Tatar, M. (2001). Comparing between adolescents' considerations for self-referral and

- for the Advancement of Counseling, 21, 97-109.
- Friedman, I.A. (1991). Areas of concern and sources of advice for Israeli adolescents. *Adolescence*, 26, 967-976.
- Galbo, J.J. (1989). The teacher as significant other: a review of the literature. *Adolescence*, 24, 549-556.
- Gallagher, M., Millar, R., Hargie, D., & Ellis, R. (1992). The personal and social worries of adolescents in northern Ireland: Results of a survey. *British Journal of Guidance and Counselling*, 20, 274-290.
- Giles, S., & Dryden, W. (1991). Fears about seeking therapeutic help: The effect of sex of object, sex of professional, and title of professional. *British Journal of Guidance and Counselling*, 19, 81-92.
- Goldberg, D.P. (1972). *The detection of psychiatric illness by questionnaire*. Oxford: Oxford University Press.
- Grinstein-Weiss, M., Fishman, G., & Eisikovits, Z. (2005). Gender and ethnic differences in formal and informal help-seeking among Israeli adolescents. *Journal of Adolescence*, 28, 765-779.
- Gross, A. E., & McMullen, P. A. (1983). Models of the help-seeking process. In B.M. DePaulo, A. Nadler, & J.D. Fisher (Eds.), *New Directions in Helping: Help seeking* (pp. 45-70). N.Y.: Academic Press.
- Hare, W. (1993). *What makes a good teacher*. Ontario: The Althouse House.
- Helms, J.L. (2003). Barriers to help-seeking among 12th graders. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14, 27-40.
- Israelashvili, M. (1999). Adolescents' help-seeking behaviour in times of community crisis. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 21, 87-96.
- Karayanni, M. (1996). The emergence of school counseling and guidance in Israel. *Journal of Counseling and Development*, 74, 582-587.
- Keating, D.P. (1990). Adolescent thinking. In S. Feldman & G. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 54-89). Cambridge: Harvard University 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.
- Kutnick, P. & Jules, V. (1993). Pupils' perceptions of a good teacher: a developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 400-413.
- Lerner, Y., Mirsky, J., & Barasch, M. (1992). *New beginnings in an old land: The mental health challenge in Israel*. Jerusalem: Falk Institute, JDL-Israel.

אסרטיביות בין-קבוצתית ותוך-קבוצתית בקרב מתבגרים עולי חבר-העמים ובני העדה האתיופית: השלכות על הייעוץ החינוכי

ענת כורם, משה טטר וגבריאל הורנצ'יק

תקציר

מחקר זה מתמקד באסרטיביות של מתבגרים עולים, ומטרתו היא להבין טוב יותר את אופייה של האסרטיביות הקשורה במעבר בין-תרבותי. במחקר הצענו להמשיג ולמודד סוגים שונים של אסרטיביות: אסרטיביות כלפי קבוצת החוץ (דהיינו, כלפי הוותיקים), ואסרטיביות כלפי קבוצת הפנים (דהיינו, כלפי בני ארץ המוצא). במחקר השתתפו 1027 תלמידי תיכון (441 עולי חבר-העמים, 242 בני העדה האתיופית ו-333 ותיקים) משמונה בתי ספר ברחבי הארץ, 479 בנים ו-548 בנות. השאלונים כללו נתונים דמוגרפיים של המשתתף, ושאלון לאסטרטגיות התמודדות חברתית במעבר בין-תרבותי, אשר פותח במיוחד לצורך המחקר. נמצא כי האסרטיביות של העולים (משתתפי הקבוצות) נמוכה מזו של הוותיקים, בעוד רמת האגרסיביות של עולי חבר-העמים נמצאה גבוהה יותר מאשר הרמה של שתי הקבוצות האחרות, ורמת הפסיביות של בני העדה האתיופית נמצאה גבוהה יותר מאשר זו של שתי הקבוצות האחרות. יותר מכך, נמצאו הבדלים בין המינים, כאשר דפוסי ההתמודדות החברתית של הבנות משלוש הקבוצות השונות היו דומים יותר מאשר הדפוסים של הבנים משלוש הקבוצות. באשר להבחנה בין שני סוגי האסרטיביות, הבדלים בין אסרטיביות בין-קבוצתית לתוך-קבוצתית נמצאו בקרב עולי חבר-העמים אך לא בקרב בני העדה האתיופית. הממצאים נידונים בהתייחס לתרומתם להבנת האסרטיביות הקשורה במעבר בין-תרבותי, וכמו כן נידונות ההשלכות האפשריות על עבודתם של יועצים חינוכיים עם נוער עולה.

מבוא

מעבר מתרבות אחת לאחרת הנו תהליך מורכב הכולל בשינויים רבים. מצבו של המתבגר העולה מורכב אף יותר, משום שעליו להתמודד בריזמנית עם כמה סוגים של שינויים: השינויים הטבעיים החלים בגיל ההתבגרות ונובעים מן השלב ההתפתחותי, והשינוי הנסיבתי הכרוך במעבר בין-תרבותי (אולמן וטטר, 1999). הגורמים הללו חוברים לכך שחוויה זו בתקופת גיל ההתבגרות היא בעלת פוטנציאל פגיעות גבוה, ואכן ההערכה היא שאחת האוכלוסיות הנמצאות בסיכון מוגבר בקרב מהגרים (ובהקשרנו – עולים) היא אוכלוסיית המתבגרים (Lerner, Mirsky, & Barasch, 1992).

אתגר מרכזי הניצב בפני יועצים חינוכיים בעבודתם עם מתבגרים עולים הוא פיתוחה של "אמפתיה תרבותית" (Ridley & Lingle, 1996). מושג זה מתייחס ליכולתו של היועץ להבין ולהכיל את החוויה הפנימית של הנוער על המכלול שלה, כלומר: הכלה בריזמנית של מרכיבים אישיותיים ותרבותיים. כדי לפתח אמפתיה מסוג זה על היועץ לשלב את מיומנויות הייעוץ עם הפרספקטיבה הקשורה בחוויה הייחודית של המעבר הבין-תרבותי.

counselors' perceptions of these considerations: An exploratory study. *Journal of Adolescence*, 24, 171-181.

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

Tatar, M. & Horenczyk, G. (2000). Counseling students on the move: The effects of culture of origin and permanence of relocation among international college students. *Journal of College Counseling*, 3, 49-62.

Tinsley, H.E.A., Brown, M.T., de St. Aubin, T.M., & Lucek, J. (1984). Relations between expectancies for helping relationship and tendency to seek help from a campus help provider. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 149-160.

Violato, C., & Holden, W. B. (1988). A confirmatory factor analysis of a four factor model of adolescent concerns. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 101-113.

Ward, C., & Rana-Deuba, A. (1999). Acculturation and adaptation revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 422-442.

West, J.S., Kayser, L., Overton, P., & Saltmarsh, R. (1991). Student perceptions that inhibit the initiation of counseling. *The School Counselor*, 39, 77-83.

Wills, T.A. (1992). The helping process in the context of personal relationships. In S. Spacapan & S. Oskamp (Eds.), *Helping and being helped: Naturalistic studies* (pp. 17-48). Newbury Park.: Sage.

Windle, M., Miller-Tutzauer, C., Barnes, G.M., & Welte, J. (1991). Adolescents' perceptions of help-seeking: Resources for substance abuse. *Child Development*, 62, 179-189.

מאמר זה עוסק בהתמודדותם החברתית של מתבגרים עולים. בני נוער אלה נדרשים להתמודד בסביבה זרה להם תרבותית, ולמצוא דרכים להשתלב בה באופן אפקטיבי. בין שלל ההתמודדויות החברתיות הכרוכות בתהליך ניתן למנות את הצורך בהשגת אינפורמציה על הסביבה התרבותית החדשה, במציאת מקורות תמיכה (הן מעשית והן רגשית), ולעתים אף במאבק כנגד דעות קדומות או אפליה המופנות כלפיהם מעצם היותם שייכים לקבוצת עולים מסוימת. מחקר זה מתמקד בהיבט חשוב אחד של ההתמודדות החברתית, והוא האסרטיביות, אך כחלק מן המדידה של האסרטיביות תופיע בהמשך התייחסות לשתי דרכים נוספות להתמודדות חברתית, פסיביות ואגרסיביות. האסרטיביות טרם נחקרה לעומק בהקשר הבין-תרבותי, ולמעשה, המחקר העוסק באסרטיביות של מתבגרים מתרבויות מוצא שונות אף נחשב לנדיר (Eskin, 2003). כדי להבין את אופייה הייחודי של האסרטיביות הקשורה בתהליכי מעבר בין-תרבותי, ביקשנו להשוות את רמות האסרטיביות של העולים (עולי חבר-העמים ובני העדה האתיופית) לזו של הוותיקים, וכן להשוות בין רמות האסרטיביות של שתי קבוצות העולים. בנוסף, מוצעת במאמר הסתכלות חדשה על האסרטיביות מתוך הפרספקטיבה הייחודית לאוכלוסיות החוות מעבר בין-תרבותי. הסתכלות חדשה זו מבחינה בין האסרטיביות של העולה כלפי הוותיקים לבין האסרטיביות שלו כלפי בני ארץ מוצאו. ממצאי המחקר מספקים מספר תובנות עבור הייעוץ הבין-תרבותי ככלל, ועבור הייעוץ החינוכי בישראל בפרט.

מהי אסרטיביות?

אחת ההגדרות המקובלות ביותר לאסרטיביות ("דעתנות" בעברית) והמצוטטת במחקרים שונים בתחום (לדוגמה, Yoshioka, 2000; Eskin, 2003) היא זו של לאנג וג'קובוסקי (Lange & Jakubowski, 1976, p.7): "אסרטיביות קשורה לעמידה על זכויות אישיות וביטוי מחשבות, רגשות ואמונות בדרך ישירה, כנה ומתאימה, שאינה פוגעת בזכויות האדם האחר". אסרטיביות היא, אם כך, אסטרטגיית התמודדות חברתית הלוקחת בחשבון את שני הצדדים המעורבים באינטראקציה החברתית: האדם הפועל, והזולת המעורב באינטראקציה. הגדרה זו מבחינה אותה מן האסטרטגיה האגרסיבית, שהיא התנהגות אשר אינה לוקחת בחשבון את זכויות האחר (Mauger & Adkinson, 1980) ומן הפסיביות, הנותנת יותר מקום לזכויות הזולת מאשר לזכויות האדם עצמו.

הקשר בין אסרטיביות לתרבות, מגדר וסטטוס

מחקרים חוזרים ומצביעים על כך שאסרטיביות היא משתנה תלוי תרבות. במאמר של יושיאוקה (Yoshioka, 2000) מוצעת הבחנה לפיה אסרטיביות מוערכת בתרבויות שבהן שולטים ערכים אינדיבידואליסטיים (כגון מערב אירופה וצפון אמריקה), ופחות בתרבויות שבהן שולטים ערכים קולקטיביסטיים (כגון תרבות אסיאתית). המחקר מאשש את ההבדלים הללו בין קבוצות תרבותיות. למשל, מתבגרים שוודים נמצאו בעלי רמת אסרטיביות גבוהה יותר ממקביליהם הטורקים (Eskin, 2003). בנוגע לחברה

הישראלית, צורת הביטוי הישירה (אחד מן המרכיבים בהגדרתה של האסרטיביות) נחשבת לאחד ממאפייני ה"צבריות" (אלמוג, 1997).

הממצאים הנוגעים לקשר בין אסרטיביות ומגדר אינם חד-משמעיים (Onyeizugbo, 2003). הספרות מעידה כי גברים אסרטיביים יותר מנשים (Feingold, 1994), אך כבר במאמר של גורמלי (Gormally, 1982), אשר עסק בדרך בה אחרים תופסים את ההתנהגות האסרטיבית של האדם, לא נמצאו הבדלים בתפיסת האסרטיביות כאשר מבצעי ההתנהגות היו גבר או אישה. באופן דומה לא נמצאו הבדלים בין המינים בציוני האסרטיביות במדגם של סטודנטים (Swanson, 1999), ובמטא-אנליזה שנערכה לאסרטיביות של נשים אמריקאיות נמצא כי בעשורים האחרונים ההבדלים בין המינים פחתו באופן משמעותי (Twenge, 2001).

גורם רלוונטי נוסף להבנת האסרטיביות הוא הסטטוס (מעמד סוציו-אקונומי). במטא-אנליזה (שם) אשר נערכה לנתונים לגבי נשים אמריקאיות לאורך כשישים שנה, נמצאו קשרים בין רמות האסרטיביות שלהן למאפיינים החברתיים שלהן (כגון הישגים השכלתיים וגיל נישואים). אחת ממסקנות המחקר הייתה שרמות האסרטיביות של הנשים השתנו בהתאם לתפקיד החברתי שלהן ולסטטוס שלהן. להיבט זה, הנוגע לקשר בין סטטוס לאסרטיביות, עשויה להיות רלוונטיות מיוחדת בחקר תהליכי הגירה, משום ש"ותיק" ו"מהגר" אף הם סוגים של סטטוסים. לרוב ה"ותיק" (מעצם היותו ה"קולט") צפוי להיות בעל סטטוס גבוה יותר מזה של ה"מהגר", משום שנוכחותו הקודמת בחברה מקנה לו יתרונות רבים (כגון ידע רב יותר, ניסיון, יצירה קודמת של רשתות חברתיות, התמצאות וגישה למשאבים). בהתאם לקו חשיבה זה, הוותיק צפוי להיות בעל רמת אסרטיביות גבוהה יותר מזו של המהגר, אך יש לסייג זאת בכך שהדבר תלוי באופי קבוצת המהגרים, קבוצת היעד והמפגש הבין-תרבותי.

אסרטיביות ומעבר בין-תרבותי

ממצאי מחקרים מן השנים האחרונות מציעים כי המהגר תופס את חברת היעד כמורכבת משתי קבוצות התייחסות חברתיות: זו של הוותיקים, וזו של העולים. בני ארץ מוצאו. למשל, במחקרו של סנקביץ' (2006) נבחנו ציפיות בני נוער עולים (לגבי עמדת השילוב שלהם) לעומת אלה של בני משפחתם ושל בני גילם הוותיקים מהם. נמצא כי בין עמדותיהם של המתבגרים לבין הציפיות הנתפסות של הוריהם לא נמצאו הבדלים, אך בין הציפיות של בני המשפחה ובין הציפיות של בני הגיל הוותיקים עלו הבדלים. החוקר הציע כי ממצא זה "מאחד" בתפיסתו של המתבגר אותו ואת הוריו כ"קבוצת המהגרים" מול "קבוצת הוותיקים" (הכוללת את בני גילו הוותיקים). תפיסה זו של חלוקה חברתית לשתי קטגוריות התייחסות, ותיקים ובני ארץ המוצא, רווחת גם בקרב הוותיקים. הקולטים אף הם נוטים להגדיר את המהגרים באמצעות סטטוס ההגירה שלהם ותוך אזכור מיידי של ארץ מוצאם, כגון "פליטים" או "זרים" וציון מוצאם האתני או הלאומי (Chryssochoou, 2004), (ובהקשר הישראלי, "עולים" בצרף אזכור ארץ מוצאם).

תפיסת המהגר את המציאות החברתית, כנחלקת לשתי קטגוריות התייחסות, מוליכה לבחינת האפשרות שגם האסרטיביות שלו תהיה מעוגנת בתפיסה דואלית זו. האסרטיביות הקשורה במעבר בין-תרבותי עשויה, לפיכך, להיות תלויה בסטטוס ההגירה של האדם המעורב בסיטואציה (דהיינו, "ותיק" לעומת "עולה"). נזכיר, כי אסרטיביות מעצם טבעה קשורה בסטטוס, ועל כן צפוי שתהיה תלויה בסטטוס ההגירה של בן הקבוצה שעמו מעורב האדם באינטראקציה החברתית. גישה זו שונה מן הגישה המקובלת בתחום, לפיה ההסתכלות על האסרטיביות היא כעל קונסטרוקט פסיכולוגי אחיד. למשל, בשאלון האסרטיביות של ראטוס (Rathus, 1973) מתבקש המשתתף לדרג עד כמה ההיגדים בשאלון מאפיינים אותו (למשל: "אם להיות כן, רוב האנשים מנצלים אותי"), כאשר דמות ההתייחסות הנה דמות כללית.

בעבודה זו אנו מציעים לפרק את הקונסטרוקט האחד של אסרטיביות העולה לשני מושגים תלויי קבוצת ההתייחסות, וזאת בהתאם לחוויה החברתית הייחודית למעבר בין-תרבותי. המושג הראשון מתייחס לאסרטיביות כלפי קבוצת הוותיקים, ומוצע בשם **"אסרטיביות בין-קבוצתית"** ("inter-group assertiveness"), והשני מתייחס לאסרטיביות כלפי קבוצת בני ארץ המוצא, ומוצע בשם **"אסרטיביות תוך-קבוצתית"** ("intra-group assertiveness"). עבור המהגר המתגרר "האסרטיביות הבין-קבוצתית" מתייחסת, למשל, לאסרטיביות שלו כלפי עמיתיו לכיתה ולשכונה, וכמו כן כלפי צוות בית הספר מקבוצת הוותיקים, ואילו "האסרטיביות התוך-קבוצתית" מתייחסת לאסרטיביות שלו כלפי בני גילו, מבוגרים וקרובי משפחתו מבני ארץ מוצאו. מושגי אסרטיביות אלה רלוונטיים למצבים שבהם אוכלוסיות מהגרות כקבוצה מתרבות אחת לאחרת.

במחקר זה נתמקד בשתי קבוצות העולים המרכזיות בישראל: עולי חבר-העמים ובני העדה האתיופית. שתי הקבוצות הגיעו מרקע היסטורי-תרבותי שונה לגמרי, וחויית העלייה של כל אחת מהן הייתה בעלת מאפיינים ייחודיים. אי לכך, ההשוואה ביניהן ובין הוותיקים ברמת האסרטיביות על סוגיה השונים, היא מעניינית במיוחד ועשויה לשפוך אור על אופייה של האסרטיביות הקשורה במעברים בין-תרבותיים. נציין כי המוקד במחקר הנוכחי הוא, כאמור, חקר האסרטיביות, אך כחלק מתהליך הבדיקה נבחנו גם שתי דרכים נוספות להתמודדות חברתית, והן הפסיביות והאגרסיביות.

שאלות המחקר

1. האם קיימים הבדלים בין שלוש הקבוצות של המתגרים (עולי חבר-העמים, בני העדה האתיופית וותיקים) ברמות האסרטיביות? וברמות הפסיביות והאגרסיביות?
2. האם קיים הבדל בקרב העולים בין "האסרטיביות הבין-קבוצתית" ל"אסרטיביות התוך-קבוצתית"? ובשתי האסטרטגיות האחרות להתמודדות חברתית?

שיטת המחקר

נבדקים

שאלונים הועברו ל-1080 תלמידי תיכון בכיתות י' ו-י"א, אשר למדו בשמונה בתי ספר שונים ברחבי הארץ (אזור חיפה והצפון, השרון, מחוז דן ואזור ירושלים). חמישה מבתי הספר היו ממלכתיים ושלושה ממלכתיים-דתיים. הגיל הממוצע של המשתתפים במחקר היה 16 וחודשיים (ס.ת. = 10 חודשים). במחקר הנוכחי, "עולה מחבר-העמים" הוא מי שעלה לארץ ממדינות חבר-העמים או שהוריו עלו ממדינות אלו בגלי העליות. "בן העדה האתיופית" הוא מי שהוא או הוריו עלו מאתיופיה. "ישראלי ותיק" הוא מי שנולד בארץ והוריו נולדו בארץ או עלו בגלי העליות של תקופת קום המדינה. מבין שתי הקבוצות המוגדרות במחקר הנוכחי כ"עולים", 86 אחוזים לא נולדו בארץ, כאשר הגיל הממוצע לעלייה היה 7 שנים ושלושה חודשים (ס.ת. = 4 שנים). המדגם הסופי כלל 1027 תלמידים, מתוכם: 441 עולים מחבר-העמים (222 בנים ו-219 בנות), 242 עולים בני העדה האתיופית (131 בנים ו-111 בנות) ו-333 ישראלים ותיקים (121 בנים ו-212 בנות). 53 מהשאלונים שהוחזרו נפסלו מסיבות שונות, כגון אי-התאמה או חוסר רצון להשיב.

כלי המחקר

נתונים דמוגרפיים: הנתונים שנאספו הם מין הנבדק, גילו, כיתתו, ארץ לידת הוריו, ארץ הלידה שלו וגיל העלייה (אם לא נולד בארץ).

שאלון התמודדות חברתית במעבר בין-תרבותי: לצורך המחקר פיתחנו שאלון מיוחד למדידת אסטרטגיות להתמודדות חברתית במעבר בין-תרבותי. השלב הראשון כלל איסוף של מצבים חברתיים משאלונים קיימים (למשל, Rathus, 1973) ומן הספרות מתחום האסרטיביות. התהליך נערך תוך שיתוף קבוצה של שנים-עשר מתגרים ותיקים, על מנת לבחור מצבים רלוונטיים לחיי בני נוער. בדרך דומה נאספו בשלב השני תגובות אפשריות לכל מצב. בשלב השלישי התבקשו תלמידי תיכון (מחמש כיתות שונות ומאזורים שונים בארץ) למיין את התגובות בהתאם לקטגוריות (אסרטיביות, פסיביות ואגרסיביות), לאחר שקיבלו הסבר קצר על ההבחנה ביניהן. לדוגמה, במצב "תלמיד מהכיתה שואל אותי שאלה אישית שאני לא רוצה לענות עליה", התגובה שמוינה כפסיבית היא: "אשנה נושא או אתחמק בדרך אחרת", התגובה שמוינה כאסרטיבית היא: "אני אומר שאני מעדיף לא לדבר על זה, ולא אענה על השאלה", והאגרסיבית: "אגיד לו, 'מה אכפת לך?!' ואשאל גם אותו שאלות בסגנון הזה". שני שופטים בלתי תלויים, מומחים בתחום גיל ההתבגרות, אישרו שהשאלון אכן בודק אסרטיביות, פסיביות ואגרסיביות, ושהוא מתאים לבני נוער. כמו כן הוסף בשלב הפיילוט שאלון רוזנברג לדימוי עצמי גלובלי (Rosenberg, 1979), על מנת לבדוק את המובחנות בין שני הקונסטרוקטים (אסרטיביות ודימוי עצמי). המתאם נמצא חיובי, אך נמוך יחסית (0.30 בקרב עולי חבר-העמים; ו-0.15 בקרב הוותיקים וגם בקרב בני העדה האתיופית).

הגרסה הסופית של שאלון הפיילוט לעולים כללה שני חלקים: בחלק הראשון המשתתפים התבקשו לחשוב על המצב כאשר השותפים לאינטראקציה הם ישראלים ותיקים, ואילו בחלק השני, כאשר השותפים לאינטראקציה הם מבני קבוצת ארץ מוצאם. ההבחנה נערכה באמצעות הנחיה (לדוגמא: "בשאלות הבאות, כאשר כתוב "חבר" או "תלמיד" אתה מתבקש לחשוב על מישהו בן העדה האתיופית"). הסדר של שני החלקים הוחלף באופן רנדומלי בין השאלונים השונים. בדרך זו נוצרו שלוש גרסאות של שאלונים: שאלון לעולים מחבר-העמים ושאלון לבני העדה האתיופית (שני השאלונים הם, למעשה, זהים לבד מן ההנחיה המתייחסת לשם הקבוצה) ושאלון לישראלים ותיקים. נציין כי לוותיקים קבוצת התייחסות אחת בלבד, ולכן הם התבקשו לענות על השאלות בוורסיה אחת.

העברת שאלון הפיילוט לוותיקים ולעולים נועדה לבחון את התאמת השאלון לכל אחת מן הקבוצות. שאלון הפיילוט הועבר בשלושה בתי ספר שונים. בהעברת הפיילוט השתתפו 112 תלמידים בכיתות י"א, מתוכם 37 עולים מחבר-העמים, 18 בני העדה האתיופית ו-57 ותיקים, בנים ובנות. שאלות אשר כללו תגובות שנבחרו על ידי אחוז נמוך או אפסי של משיבים (הדבר נבדק בכל אחת מהקבוצות ובכל קבוצה בכל מין) נופו משאלון המחקר. בחינה זו נערכה הן לגבי ההתמודדות הבין-קבוצתית והן לגבי ההתמודדות התוך-קבוצתית, משום שהקונטקסט שבו הוצגה השאלה עשוי היה להשפיע על בחירת התגובה. לאחר תהליך זה נותרו בשאלון הסופי עשר שאלות לגבי התמודדות בין-קבוצתית ועשר לגבי התמודדות תוך-קבוצתית (כאשר בכל שאלה יש לסמן תגובה אחת בלבד). הציון בשאלון (הן בחלק המתייחס לקבוצת החוץ והן בחלק המתייחס לקבוצת הפנים) חושב על פי סך התגובות שבחר המשיב בכל אחת מן האסטרטגיות להתמודדות חברתית מתוך עשר תגובות מקסימליות. בדרך זו קיבל כל משתתף ציון באסרטיביות, בפסיביות ובאגרסיביות (העולים קיבלו ציון נפרד לכל אסטרטגיה בכל אחד מן הקונטקסטים). בחישוב זה נלקחו בחשבון רק משתתפים אשר מילאו את כל עשר השאלות (1016 משתתפים מתוך 1027).

הליך

השאלונים מולאו בבתי הספר, בתיאום מראש עם הצוות החינוכי ולרוב בנוכחות מורה בכיתה. צוין בפני התלמידים כי המחקר מועבר ברחבי הארץ בבתי ספר שונים, כי מילוי השאלון נערך בעילום שם, וכי אין תשובות שהן שגויות או נכונות. הודגשה חשיבותו של המחקר ותרומתם הרבה במילוי השאלון. המשתתפים מילאו את השאלונים באופן אינדיבידואלי וללא לחץ של זמן.

ממצאים

השוואה בין שלוש הקבוצות במשתנים המתייחסים להתמודדות חברתית (אסרטיביות, פסיביות ואגרסיביות) כלפי קבוצת החוץ

כדי לבדוק אם קיים אפקט למשתנה הקבוצה על שלוש האסטרטגיות להתמודדות חברתית, וכן על מנת לבחון את תפקידו המתנה של משתנה המין, נערך ניתוח שונות אשר לוקח בחשבון את שלושת המשתנים של האסטרטגיות להתמודדות חברתית כקטגוריות שונות של גורם תוך-נבדקי. לצורך כך בוצעה MANOVA תלת-גורמית, כאשר הגורמים הבין-נבדקים הם קבוצה ומין, והגורם התוך-נבדקי הוא האסטרטגיה להתמודדות חברתית (גורם בעל שלוש קטגוריות: אסרטיביות, פסיביות ואגרסיביות כלפי קבוצת החוץ). תוצאות ניתוח השונות מצביעות על אפקט מובהק של אינטראקציה משולשת בין שלושת המשתנים: קבוצה, מין והאסטרטגיה להתמודדות חברתית (Wilks' $\Lambda=0.937$, $F(4,2018)=16.63$, $p<0.001$). קיום האינטראקציה המשולשת מצביע על כך שהדפוסים של ההבדלים בין שלוש הקבוצות שונים בהתאם לסוג ההתמודדות החברתית, וכי למשתנה המין תפקיד מתנה בהבדלים אלה. לכן נערך בהמשך ניתוח נפרד לכל אסטרטגיה להתמודדות חברתית. סך הכול נערכו שלושה ניתוחים דו-גורמיים (קבוצה ומין) חד-משתניים (כל אסטרטגיה להתמודדות חברתית בנפרד) ברמת מובהקות של 0.016 (0.05/3). בדיווח על התוצאות נתמקד באפקטים הבולטים ביותר. בלוח מספר 1 מוצגים הממוצעים וסטיות התקן בשתי קבוצות העולים, של המשתנים להתמודדות חברתית כלפי קבוצת החוץ לפי קבוצה ולפי מין (בהמשך נתייחס למשתנים כלפי קבוצת הפנים). הממוצעים וסטיות התקן של הוותיקים הם כלהלן: באסרטיביות ממוצע=5.51, ס.ת.=1.97 (בקרב הבנים: ממוצע=4.82, ס.ת.=2.01, בקרב הבנות: ממוצע=5.91, ס.ת.=1.83), בפסיביות ממוצע=2.85, ס.ת.=1.63 (בקרב הבנים: ממוצע=2.83, ס.ת.=1.68, בקרב הבנות: ממוצע=2.86, ס.ת.=1.68) ובאגרסיביות ממוצע=1.64, ס.ת.=1.74 (בקרב הבנים: ממוצע=2.36, ס.ת.=2.01, בקרב הבנות: ממוצע=1.23, ס.ת.=1.42).

לוח 1: ממוצעים וסטיות תקן בשתי קבוצות העולים של המשתנים להתמודדות חברתית כלפי קבוצת החוץ וכלפי קבוצת הפנים לפי קבוצה ולפי מין

האסטרטגיות להתמודדות חברתית							
כלפי קבוצת החוץ וכלפי קבוצת הפנים							
אגרסיביות		פסיביות		אסרטיביות		קבוצה ומין	
IN	OUT	IN	OUT	IN	OUT		
ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע		
(.ס.ת.)	(.ס.ת.)	(.ס.ת.)	(.ס.ת.)	(.ס.ת.)	(.ס.ת.)		
2.05	4.85	3.21	1.96	4.74	3.18	עולי חבר־העמים	בנים
(1.81)	(3.01)	(1.78)	(1.69)	(1.93)	(2.49)		
1.60	2.47	2.96	2.52	5.44	5.01	בנות	
(1.52)	(1.94)	(1.83)	(1.81)	(2.04)	(2.23)		
1.83	4.09	3.09	2.24	5.08	4.09	סה"כ	
(1.69)	(2.53)	(1.80)	(1.77)	(2.01)	(2.53)		
0.97	1.37	5.35	5.24	3.68	3.40	בני העדה	בנים
(1.23)	(1.81)	(2.09)	(2.31)	(1.83)	(2.11)		
0.97	1.05	3.88	3.80	5.15	5.14	בנות	
(1.23)	(1.53)	(1.47)	(1.77)	(1.70)	(2.09)		
0.97	1.22	4.68	4.58	4.35	4.20	סה"כ	
(1.22)	(1.69)	(1.97)	(2.20)	(1.22)	(2.27)		
1.65	3.56	4.01	3.18	4.34	3.26	בנים מעבר לקבוצות	
(1.70)	(3.12)	(2.16)	(2.50)	(1.96)	(2.35)		
1.39	1.99	3.28	2.95	5.34	5.05	בנות מעבר לקבוצות	
(1.45)	(1.93)	(1.76)	(1.89)	(1.93)	(2.18)		

תוצאות ניתוח השונות מצביעות על אפקט למשתנה הקבוצה על רמת האסטרטגיות $(F[2,1010]=33.485, p<0.001, \eta^2=0.062)$. בעקבות הממצא נערכו השוואות מרובות באמצעות קריטריון Dunnett's T3 (קריטריון זה נבחר להיות שלא אוששה ההנחה לגבי שוויון שונות). ההשוואות העלו שקיים הבדל בין כל זוג של קבוצות, כאשר קבוצת הוותיקים היא בעלת ממוצע אסרטיביות גבוה יותר משתי קבוצות העולים. בין שתי קבוצות העולים לא נמצא הבדל.

התוצאות לגבי פסיביות $(F[2,1010]=125.56, p<0.001, \eta^2=0.199)$ מצביעות אף הן על אפקט למשתנה הקבוצה. נערכו השוואות מרובות באמצעות קריטריון Dunnett's

T3, ונמצא כי ממוצע הפסיביות של בני העדה האתיופית גבוה מזה של הוותיקים, וזה גבוה מזה של עולי חבר-העמים.

התוצאות לגבי אגרסיביות $(F[2,1010]=130.72, p<0.001, \eta^2=0.206)$ מצביעות אף הן על אפקט עיקרי למשתנה הקבוצה. בהשוואות מרובות (ובהתאם לקריטריון Dunnett's T3) נמצא כי ממוצע האגרסיביות של עולי חבר-העמים גבוה מזה של הוותיקים, וזה גבוה מזה של בני העדה האתיופית.

השוואת סדר שלוש האסטרטגיות להתמודדות חברתית בין-קבוצתית בכל תת-קבוצה

בכל תת-קבוצה (המוגדרת לפי קבוצה ומין) נבדק מהו הסדר של האסטרטגיות להתמודדות חברתית המופיעות אצלה. לצורך כך בוצעו בכל תת-קבוצה שלושה מבחני t מזווגים, להשוואה בין שלוש האסטרטגיות להתמודדות חברתית ברמת מובהקות של 0.016 (0.05/3). להלן תוצגנה התוצאות של מבחני ה-t, ובהמשך יופיע לוח מסכם להשוואות (לוח מספר 2).

בתוך קבוצת הבנים עולי חבר-העמים נמצא כי ממוצע האגרסיביות גבוה מממוצע האסרטיביות, $(t[221]=-4.716, p<0.001)$, ומממוצע הפסיביות $(t[221]=-10.230, p<0.001)$. וממוצע האסרטיביות גבוה מממוצע הפסיביות $(t[221]=-6.022, p<0.001)$. בתוך קבוצת הבנות עולות חבר-העמים נמצא שממוצע האסרטיביות גבוה מממוצע הפסיביות $(t[218]=-19.308, p<0.001)$ ומממוצע האגרסיביות $(t[218]=9.934, p<0.001)$, אך בין ממוצע הפסיביות לממוצע האגרסיביות לא נמצא הבדל $(t[218]=0.246, p=0.806)$.

בתוך קבוצת הבנים בני העדה האתיופית נמצא שממוצע הפסיביות גבוה מממוצע האסרטיביות $(t[130]=5.207, p<0.001)$ ומממוצע האגרסיביות $(t[130]=12.349, p<0.001)$. וממוצע האסרטיביות גבוה מממוצע האגרסיביות $(t[130]=7.299, p<0.001)$. בתוך קבוצת בנות העדה האתיופית נמצא שממוצע האסרטיביות גבוה מממוצע הפסיביות $(t[110]=13.414, p<0.001)$ ומממוצע האגרסיביות $(t[110]=13.414, p<0.001)$, וממוצע הפסיביות גבוה מממוצע האגרסיביות $(t[110]=11.215, p<0.001)$.

בתוך קבוצת הבנים הוותיקים נמצא שממוצע האסרטיביות גבוה מממוצע האגרסיביות $(t[120]=7.391, p<0.001)$ ומממוצע הפסיביות $(t[120]=-7.008, p<0.001)$, אך בין ממוצע הפסיביות לממוצע האגרסיביות לא נמצא הבדל $(t[120]=1.667, p=0.098)$. בקבוצת הבנות הוותיקות נמצא שממוצע האסרטיביות גבוה מממוצע הפסיביות $(t[211]=-14.153, p<0.001)$ ומממוצע האגרסיביות $(t[211]=23.764, p<0.001)$, וממוצע הפסיביות גבוה מממוצע האגרסיביות $(t[211]=9.835, p<0.001)$.

לוח 2: סדר שלוש האסטרטגיות להתמודדות חברתית בין-קבוצתית בכל תת-קבוצה

הקבוצה	בנים	בנות
עולי חבר-העמים	אגרסיביות < אסרטיביות < פסיביות	אסרטיביות < (פסיביות = אגרסיביות)
בני העדה האתיופית	פסיביות < אסרטיביות < אגרסיביות	אסרטיביות < פסיביות < אגרסיביות
ותיקים	אסרטיביות < (פסיביות = אגרסיביות)	אסרטיביות < פסיביות < אגרסיביות

כפי שניתן לראות בלוח מספר 2, בקרב הבנות משלוש הקבוצות השונות קיים דמיון בדפוס של סדר האסטרטגיות להתמודדות חברתית. בדפוס זה ההתמודדות האסרטיבית היא המובילה. בקרב הבנים, לעומת זאת, קיימים בכל קבוצה דפוסים שונים לחלוטין. בקרב הבנים עולי חבר-העמים ההתמודדות האגרסיבית היא המובילה, בעוד שבקרב הבנים בני העדה האתיופית ההתמודדות הפסיבית היא המובילה, ובקרב הבנים הוותיקים – האסרטיבית.

השוואת סדר האסטרטגיות בין המשתנים התוך-קבוצתיים למשתנים הבין-קבוצתיים
כשם שנעשה לגבי המשתנים המתמטיים לקבוצת החוץ, נערכה בדיקה של סדר האסטרטגיות להתמודדות חברתית כלפי קבוצת הפנים בכל תת-קבוצה (דהיינו, מין בקבוצה מסוימת). מטרת הבדיקה היא לבחון אם קיימים הבדלים בסדר האסטרטגיות להתמודדות חברתית בין המשתנים הבין-קבוצתיים למשתנים התוך-קבוצתיים. לצורך כך נערכו בכל תת-קבוצה שלושה מבחני t מזווגים, להשוואת שלוש האסטרטגיות להתמודדות חברתית ברמת מובהקות של 0.016 (0.05/3). הממוצעים וסטיות התקן הופיעו קודם לכן בלוח מספר 1. ניתן לראות את סיכום ההשוואות בלוח מסכם מספר 3, המופיע מיד לאחר הצגת תוצאות המבחנים הסטטיסטיים.

בקרב הבנים עולי חבר-העמים, ממוצע האסרטיביות גבוה ממוצע האגרסיביות ($t[218]=12.08, p<0.001$) ומן הפסיביות ($t[218]=-6.96, p<0.001$), וממוצע האגרסיביות גבוה ממוצע הפסיביות ($t[218]=5.66, p<0.001$). בקבוצת הבנות עולות חבר-העמים, ממוצע האסרטיביות גבוה ממוצע הפסיביות ($t[210]=-10.07, p<0.001$) וממוצע האגרסיביות ($t[210]=17.93, p<0.001$), וממוצע הפסיביות גבוה ממוצע האגרסיביות ($t[210]=7.37, p<0.001$).

בקבוצת הבנים מהעדה האתיופית, ממוצע הפסיביות גבוה ממוצע האסרטיביות ($t[129]=5.11, p<0.001$) וממוצע האגרסיביות ($t[129]=17.25, p<0.001$). בהשוואה בין ממוצע האסרטיביות לאגרסיביות, ממוצע האסרטיביות גבוה יותר ($t[129]=13.245, p<0.001$). בקבוצת בנות העדה האתיופית, ממוצע האסרטיביות גבוה ממוצע הפסיביות ($t[108]=-4.49, p<0.001$) וממוצע האגרסיביות ($t[129]=13.245, p<0.001$). בהשוואה

בין ממוצעי הפסיביות והאגרסיביות, ממוצע הפסיביות גבוה יותר ($t[108]=14.53, p<0.001$).

ניתן לראות בלוח מספר 3 כי בקבוצת בני העדה האתיופית לא נמצא הבדל בסדר האסטרטגיות בין המשתנים הבין-קבוצתיים לתוך-קבוצתיים (הן אצל הבנים והן אצל הבנות). לעומת זאת, בקבוצת עולי חבר-העמים סדר האסטרטגיות להתמודדות חברתית שונה בהתאם לקונטקסט החברתי. בקרב הבנים עולי חבר-העמים האסטרטגיה המובילה להתמודדות חברתית תוך-קבוצתית היא האסרטיביות ולא האגרסיביות (וזאת בשונה מסדר האסטרטגיות שנמצא בהתמודדות הבין-קבוצתית). בקרב הבנות עולות חבר-העמים, הפסיביות התוך-קבוצתית גבוהה מן האגרסיביות התוך-קבוצתית (וזאת בשונה מהסדר שנמצא במשתנים הבין-קבוצתיים).

לוח 3: השוואת סדר האסטרטגיות בין המשתנים התוך-קבוצתיים למשתנים הבין-קבוצתיים בכל תת-קבוצה

תת-הקבוצה	סדר המשתנים הבין-קבוצתיים	סדר המשתנים התוך-קבוצתיים
בנים עולי חבר-העמים	אגרסיביות < אסרטיביות < פסיביות	אסרטיביות < אגרסיביות < פסיביות
בנות עולות חבר-העמים	אסרטיביות < (פסיביות = אגרסיביות)	אסרטיביות < פסיביות < אגרסיביות
בנים מהעדה האתיופית	פסיביות < אסרטיביות < אגרסיביות	פסיביות < אסרטיביות < אגרסיביות
בנות העדה האתיופית	אסרטיביות < פסיביות < אגרסיביות	אסרטיביות < פסיביות < אגרסיביות

דיון

אסרטיביות במעבר בין-תרבותי והקונטקסט הדואלי

אסרטיביות מסתמנת מממצאי המחקר כגורם בעל רלוונטיות למעבר בין-תרבותי. הרמה הגבוהה של אסרטיביות בקרב הוותיקים לעומת זו של העולים היא בהלימה לקשר המתועד בספרות בין אסרטיביות לסטטוס (Twenge, 2001), כאשר הסטטוס מתייחס לסטטוס העליון. ממצא זה הנו משמעותי עוד יותר מכיוון שהוא נמצא בשתי קבוצות עולים שונות מאוד זו מזו ברקע ההיסטורית-תרבותי-חברתי שלהן. הדמיון שהתגלה ברמות האסרטיביות בין שתי הקבוצות, חרף השוני הרב הקיים ברקע שלהן, מציע כי מדובר בהיבט כללי הקשור למעבר בין-תרבותי. מצבו החברתי של העולה מאופיין, ככל הנראה, בפחות ביטחון חברתי מאשר זה של הוותיק, ודבר זה מתבטא ברמה הנמוכה יחסית של אסרטיביות בהתמודדותו החברתית. הסבר זה נתמך על ידי מחקר אחר, בו נמצא (בקרב תלמידי בית ספר יסודי) כי התחום שבו הייתה הנמכה

בדימוי העצמי של תלמידים עולים לעומת ותיקים הוא התחום החברתי של הדימוי העצמי (אדמון-לוי, 2001). נציין כי בדיקות מקדימות הראו שלא נמצא קשר בין זמן השהות של העולה בארץ (ותק) לבין האסטרטגיות שלו כלפי הוותיקים (דבר המחזק את כיוון המחשבה שמדובר בתופעה כללית הקשורה בתהליכי הגירה של קבוצות). יחד עם זאת, במחקר עתידי יש מקום להמשיך ולבחון זאת באמצעות דגימה מכוונת של מתבגרים עולים אשר הגיעו לארץ בתקופות שונות של חייהם.

בקרב עולי חבר-העמים האסטרטגיות נמצאה תלויה בקבוצת ההתייחסות: קבוצת העולים בני ארץ המוצא לעומת קבוצת הוותיקים. הווה אומר, עולי חבר-העמים נוהגים ברמות שונות של אסטרטגיות כלפי הקבוצות השונות, וזאת בהתאם לסטטוס העלייה של בן הקבוצה שעמו הם מעורבים באינטראקציה החברתית. הממצאים, אם כך, מצביעים על היבט חדש בחקר המעבר הבין-תרבותי, אשר הוצע ונבחן בעבודה זו לראשונה, והוא קיומה של אסטרטגיות תלויות קבוצת התייחסות. מן הקונטקסט החברתי הדואלי שבו מתקיימת האסטרטגיות נגזרת פרספקטיבה שונה להבנת התמודדותו החברתית של המתבגר העולה. הפרספקטיבה הזו היא תלוית קונטקסט חברתי, וניתן לנסח אותה באופן הבא: **"אסרטיבי, אבל כלפי מי?"**. גישה זו מצויה בהלימה למחקרים קודמים, אשר הצביעו על מקומה החיוני של קבוצת ההתייחסות בעולמו הפנימי של העולה (ראו למשל, סנקביץ', 2006; Cohen, submitted). המחקר הנוכחי משתלב בזרם עדכני זה, כאשר המיקוד הוא בחוויה החברתית הקשורה במעבר.

השלכות על גיל ההתבגרות

ההתמודדות החברתית המובחנת שבה נוקטים חלק מבני הנוער העולים מצריכה מורכבות מסוימת בהתנהלותם החברתית (כגון לתכנן כיצד להתמודד במצב מסוים תלוי קבוצת ההתייחסות). חשוב לשים לב, כי מורכבות זו אינה רלוונטית לבני נוער ותיקים ועל כן אינה נדרשת בהתפתחות פסיכו-חברתית רגילה. ההשלכות האפשריות של התנהלות חברתית זו הן רבות פנים. יש להניח כי בני נוער אשר מיומנים מטבעם (מבחינה חברתית) עשויים "להשחית" בדרך זו את האסטרטגיות שלהם להתמודדות חברתית, והדבר יהיה להם לעזר בהתנהלותם החברתית כמתבגרים. למעשה, בני נוער אלה אף עשויים לפתח מעין רפרטואר אסטרטגיות התמודדות חברתית, בעל גמישות תלוית קונטקסט חברתי. היבט זה מתקשר לגישתה של מירסקי (2005), המדגישה את החוויה הפוטנציאלית החיובית הגלומה בתהליך של מעבר בין-תרבותי (הכוונה בהקשר הנוכחי היא להרחבת ולהגמשת הרפרטואר של האסטרטגיות להתמודדות חברתית). מאידך, בני נוער אשר נוטים מטבעם לקשיים בתחום החברתי, עשויים "ליפול בין הכיסאות" ולהתקשות בפיתוח התמודדות חברתית אפקטיבית, דבר אשר עלול להיגרר עמם לחייהם הבוגרים.

הבדלים בין שתי קבוצות העולים

הממצא לגבי הרמות הנמוכות יחסית של אסרטיביות בשתי קבוצות העולים בהשוואה לותיקים מוביל לדיון בשאלה נוספת, והיא: אם קבוצת העולים אינן נוטות להתמודדות אסרטיבית, אילו אסטרטגיות להתמודדות חברתית מאפיינות את קבוצת העולים? בטרם נתייחס להבדלים בין הקבוצות ברצוננו להדגיש כי כל אחת משלוש קבוצות המחקר מאופיינת בכל אחת משלוש האסטרטגיות להתמודדות חברתית, אך הרמות של שלוש האסטרטגיות שונות בין הקבוצות. במילים אחרות, ניתן לנסח את ההבדלים בכך שקבוצה מסוימת נוטה לאסטרטגיית התמודדות חברתית ברמה גבוהה יחסית לאחרות. הטרמינולוגיה הזו חשובה מאוד להמשך הדיון בממצאים.

קבוצת עולי חבר-העמים אופיינה באגרסיביות גבוהה יותר מזו של שתי הקבוצות האחרות. על פי הממצאים, הנוער מקבוצת עולי חבר-העמים (ובפרט הבנים) נוטה להתמודדות חברתית אגרסיבית כלפי דמויות מקבוצת הוותיקים. מחקרים עדכניים העוסקים בעולי חבר-העמים מדגישים את הפער התרבותי הרחב שבין העולים מחבר-העמים לתרבות היס-תיכונית בישראל (Slonim-Nevo, Mirsky, Nauck, & Horowitz, 2007). פער זה עלול להוביל לתחושות של ריחוק חברתי, וקבוצת עולי חבר-העמים אכן מתוארת בספרות כמאופיינת בתחושות של עליונות תרבותית ולשונית (לשם, 2004). כאשר קבוצה חברתית חווה פער תרבותי רחב בינה לבין החברה המקומית, והדבר מלווה בתחושות של עליונות תרבותית ולשונית, היא עשויה, אף מבלי משים, לתת דגש רב יותר לזכויותיה ולצרכיה מאשר לאלה של הקבוצות האחרות. בנוסף, האינטנסיביות של תהליך ההגירה מחבר-העמים (היקף האוכלוסייה שעלתה ובתקופת זמן קצרה יחסית), וכן העובדה כי העולים מהווים כעשרים אחוזים מן האוכלוסייה בישראל, תורמות לתחושות של עוצמה חברתית כקבוצה. היותם קהילה חזקה מבחינה חברתית, לרבות תחושתם לגבי ייחודם התרבותי, עשויות להתקשר לרמות הגבוהות יחסית של אגרסיביות. לעומת זאת, כלפי בני ארץ מוצאם (קבוצת הפנים) נוטים העולים להיות אסרטיביים, דבר העשוי לשקף את תחושת הנוחות החברתית שהם חווים בנוכחות בני ארץ מוצאם. כלפיהם הם נוטים לבטא את רצונותיהם, מחשבותיהם ורגשותיהם באופן גלוי וישיר ותוך התחשבות בזכויות ה"אחר" המעורב באינטראקציה החברתית. בשונה מכך, קבוצת בני העדה האתיופית נמצאה מאופיינת בנטייה להתמודדות חברתית פסיבית באופן יחסי לשאר הקבוצות. ההתמודדות הפסיבית עשויה להתקשר לקודים תרבותיים של נימוס, איפוק וצייתנות השאובים מתרבות המקור (ומבוססים על "קוד הכבוד") (בן עזר, 1992). אחד ההסברים האפשריים להעדר המובחנות שנמצא בין התמודדותם החברתית הבין-קבוצתית לזו התוך-קבוצתית הוא שבקרב בני קבוצה זו הנורמות להתמודדות חברתית הן נורמות חזקות החולשות על המרחב החברתי בכללותו (דהיינו, על שני סוגי האינטראקציה החברתית). בהקשר זה ברצוננו להדגיש, כי כשם שהנטייה לפסיביות עשויה להיות מיוחסת לקוד חברתי של תרבות המקור באתיופיה, כך היא עשויה להיות תגובה למפגש הבין-תרבותי עם החברה בישראל. הפסיביות בתרבות האתיופית מושתתת על ערכים שונים מאלה המיוחסים

לה בתרבות המערבית. היא מבוססת על ברית בין אנשים, ובכך היא מהווה, למעשה, דרך עקיפה לתקשורת, הנסמכת על האמון הניתן באדם השני המעורב באינטראקציה. בשונה מהסתכלותו של האדם המערבי, הרואה בפסיביות ויתור על רצונות, צרכים וזכויות של הפרט מפני אלה של האדם האחר (ובלשון הדיבור, התמודדות של "כניעה חברתית"), הרי שההסתכלות המקורית של בן העדה האתיופית היא במונחים של כבוד ואמון (שם). הבדלי השקפה אלה חשובים לאין שיעור להבנת המשמעות האוטנטית של ההתמודדות החברתית עבור קבוצות תרבותיות השונות מן התרבות המערבית, ולהבנת אופיו של המפגש הבין-תרבותי. במחקר עתידי נציע לבחון את משמעותה של האסרטיביות בתרבות המקור עבור כל אחת מקבוצות העולים, וזאת על מנת להיטיב להבין את האופן שבו היא מתפרשת בקרב הקבוצה. כמו כן ניתן יהיה להסתייע בכלי מחקר איכותניים, אשר יאפשרו הרחבה והעמקה ברבדים השונים.

הבדלים בין המינים

הממצאים מצביעים על הבדלים בין המינים בדפוסי השוני שבין הקבוצות בהתמודדותן החברתית. בקרב הבנים משלוש הקבוצות הסתמן דפוס תלוי קבוצה (היינו, בכל קבוצה קיימים דפוסי שונים של התמודדות חברתית) ואילו בקרב הבנות הסתמן דפוס דומה אצל כולן המזכיר את זה של הבנות הוותיקות. ממצאים אלה ניתן לפרש בכך שבנות הן סתגלניות יותר לשינויים המתרחשים כתוצאה מן המעבר הבין-תרבותי, או בניסוחן של קסן ושבטאי (2005, עמ' 64) (המתייחס לבנות העדה האתיופית): "נשים מעודדות שינוי וגברים מעודדים שימור". הדבר עשוי להתקשר לצורך של הבנות להתאים עצמן לנורמות הנהוגות בחברת היעד.

אופי ההבדלים בין המינים עשוי לרמוז כי **הבנים משתי הקבוצות חווים את המעבר הבין-תרבותי באופן מורכב יותר מן הבנות**, כמשתקף באסטרטגיות שלהם להתמודדות חברתית. ייתכן כי הקושי בקרב בנים עולי חברה העמים קשור לכך שהנער חש פגיע מבחינה חברתית, מעצם היותו בסטטוס של "עולה" (חדש וזר) לעומת סטטוס של "ותיק". ניתן להמחיש את הקושי שחווים נערים עולים אלה במילותיה של איזיקוביץ' (2003, עמ' 119), "הם [הבנים] אינם יכולים לדמות את עצמם פועלים מתוך עמדת נחיתות לעומת עמיתיהם הישראלים". איום זה על תחושת המעמד החברתי עשוי להיות קשור לנטייה לאגרסיביות גבוהה (יחסית), אשר התגלתה בקרב הבנים עולי חברה העמים בהתמודדותם כלפי הוותיקים. בקרב בנים מהעדה האתיופית הקושי עשוי להיות אף מורכב עוד יותר, עקב היותו כולל הן את האתגרים של ביסוס מעמד חברתי במעבר בין-תרבותי (ביחס לוותיקים) והן את השינוי במעמדם של הבנים ביחס לבנות העדה.

השלכות על היעוץ החינוכי

היעוץ הבין-תרבותי שואף לצמצום פערים חברתיים ולהשגת צדק חברתי (Arredondo, 2008). אחד התחומים בעבודתו של היעוץ החינוכי עם נוער

עולה הוא התחום החברתי על היבטיו השונים. המאמר הנוכחי דן באסרטיביות של בני נוער עולים כדרך של התמודדות חברתית. סוגיות הקשורות לאסרטיביות שלובות בחיי השגרה של בית הספר ומעסיקות את בני הנוער כחלק מחיי היומיום שלהם. כיועצים אנו אמונים על כך שהאסטרטגיות להתמודדות חברתית אשר מפתחים בני הנוער העולים יאפשרו להם להתמודד באופן אפקטיבי יותר, וכן יאפשרו להם לשקף באופן אותנטי את ה"אני" החברתי הייחודי להם.

טכניקה מרכזית העומדת לרשותו של היועץ החינוכי בעבודתו המסייעת עם מתבגרים בתחום ההתמודדות החברתית היא ה"אימון לאסרטיביות" (assertiveness training) (ראו, למשל, Rakos, 1991). האימון כולל עבודה על האמונות והמחשבות הקשורות לאסרטיביות ולזכויות הפרט, וכן תרגול של התמודדות באמצעות משחקי תפקידים. נציין כי גיל ההתבגרות נחשב לגיל מתאים באופן מיוחד להפעלת האימון, משום שהתכנים החברתיים ודרכי ההתמודדות רלוונטיים מאוד לבני הנוער כחלק מהתפתחותם הפסיכו-חברתית. באמצעות הקבוצה התומכת של האימון הקבוצתי מתאפשר למתבגר/ת לרכוש מיומנויות של אסרטיביות. מתבגרים אף נוטים לתפוס וליישם בקלות יחסית את המיומנויות הנדרשות לאסרטיביות (Jean-Grant, 1980). הספרות מעידה כי לאימון זה השפעות מיטיבות על תחומים שונים הקשורים לחיי בני הנוער. נמצא, למשל, כי מתבגרים שיפרו את ציוניהם בתפיסה העצמית לאחר אימון (Waksman, 1984), וכן העלו את רמת ההערכה העצמית (Stake, Deville & Penell, 1983). אסרטיביות אף נמצאה רלוונטית למניעת שימוש בחומרים ממכרים בקרב בני נוער (Epstein & Botvin, 2002). בהתאם לכך, אחד הפרקים הכלולים בתוכנית "כישורי חיים" המיועדת לאוכלוסיית המתבגרים עוסק באסרטיביות (רוזמן, פרנקל וזלצמן, 1997, עמ' 507-535). להלן מספר הצעות אשר עשויות לסייע בעבודתו של היועץ למען נוער עולה, תוך התייחסות לממצאי המחקר הנוכחי.

אנו מייחסים חשיבות להעלאת רמת המודעות של המתבגרים העולים לאסרטיביות שלהם (ולאסטרטגיות האחרות להתמודדות חברתית), אך יחד עם זאת ברצוננו להתריע כי בהפעלת תוכניות אלו יש לנהוג ברגישות תרבותית ראויה. המחשבה הטבעית של אנשי המקצוע עשויה להיות כי ניתן לסייע למתבגר העולה להתמודד באופן אפקטיבי יותר בחברה הקולטת באמצעות הגברת רמת האסרטיביות שלו. אך יש לזכור כי התמודדותו החברתית של המתבגר מעוגנת גם בקודים תרבותיים וחינוכיים של קבוצת ארץ מוצאו, כשם שהשתקף בממצאי המחקר הנוכחי, ולכן התערבות ושינוי מכוונים עלולים לגרום לו לחוש ניכור משורשיו בטווח הקצר והארוך (אף אם יאמץ את האסרטיביות כקוד התמודדות אפקטיבי במישור החברתי החיצוני). עבור קבוצות תרבותיות מסוימות אסרטיביות אף עשויה להיתפס כדרך בלתי הולמת להתמודדות חברתית או כדרך התמודדות אשר אינה משקפת את ה"אני החברתי" האוטנטי של אותו מתבגר.

ניתן להתמודד עם הבעייתיות הכרוכה בהפעלת תוכנית של אימון לאסרטיביות עבור קבוצות תרבותיות שונות, בעזרת שיתוף אקטיבי של אנשי מקצוע ודמויות משמעותיות מקבוצות העולים עצמן, הן בשלבי התכנון והן בשלבי ההפעלה (של התוכניות). דבר

הפסיביות היא האסטרטגיה השלטת, מצביע על קושי לפענח (לפחות באופן ישיר) את חווייתם הפנימית של הבנים, אף על ידי בני הקהילה עצמה. דבר זה עלול להקשות על שיתוף גורמי סיוע של קהילת בני העדה האתיופית במצוקות ובקשיים של הנערים. להערכתנו, יש לפתח דרכי התערבות מקוריות (שוב, רצוי בסיוע גורמי הקהילה עצמה) אשר יסייעו בידי המתבגרים בני העדה האתיופית לבטא את רגשותיהם, עמדותיהם ומחשבותיהם. בהקשר זה נזכיר כדוגמאות להתערבויות יצירתיות, אשר הניבו תוצאות חיוביות בעבודה עם אוכלוסייה זו, את הטכניקה של "פוטו-תריפה" (שימוש בתמונות של האדם ומשפחתו) כאמצעי להגברת החשיפה העצמית (צגהון ושכטמן, 2003), וכן את עבודתו של חקלאי (2002) אשר התבססה על פעילויות יצירתיות לעיבוד החוויה הקשה של המסע מאתיופיה. בקרב בנות העדה האתיופית מסתמן, לעומת זאת, דפוס שונה של התמודדות חברתית, הכולל נטייה להתמודדות חברתית אסרטיבית. דבר זה עשוי להיות להן לעזר בקידום שילובן החברתי, ויש מקום לעודד מגמה זו.

מעבר בין-תרבותי בגיל ההתבגרות הנו תהליך רגיש הכרוך בהתנסויות חברתיות ייחודיות. המחקר הנוכחי מצביע על כך שהחוויה החברתית של המתבגר העולה היא חוויה מורכבת. המתבגר מצוי בתקופה התפתחותית רגישה, בה עליו למצוא דרכים לבטא את ה"אני החברתי" האוטנטי שלו הן ברמה האישיותית והן ברמת שורשי התרבותיים-קהילתיים. התמהיל המתאים עבור כל מתבגר הוא ככל הנראה אישי, ואנו, כיועצים, עשויים לסייע לתהליך באמצעות מתן מרחב התפתחותי-חינוכי אשר יאפשר לו לגלות אותו.

מקורות

אדמון-לוי, ד' (2001). **דימוי עצמי כמשאב העומד לרשות הילד העולה והילד הוותיק בגיל בית הספר היסודי בתהליכי אקולטורציה והסתגלות**. המחלקה לפסיכולוגיה, האוניברסיטה העברית, עבודת מחקר לתואר מוסמך.

אולמן, ח' וטטר, מ' (1999). **הגדרה עצמית, הערכה עצמית ושביעות רצון מהחיים בקרב מתבגרים ותיקים ועולים מחבר-העמים בישראל**. ירושלים: המכון לחקר הטיפול בחינוך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.

איזיקוביץ, ר' (2003). מגדר והסתגלות תרבותית בקרב צעירים עולים מחבר-העמים. בתוך ר' איזיקוביץ' (עורכת), **על גבולות תרבותיים וביניהם: עולים צעירים בישראל**, עמ' 101-122. תל אביב: רמות.

אלמוג, ע' (1977). **הצבר – דיוקן**. תל אביב: הוצאת עם עובד.

בן עזר, ג' (1992). **כמו אור בכד – עלייתם וקליטתם של יהודי אתיופיה**. ירושלים: הוצאת ראובן מס.

חקלאי, א' (2002). תהליכי גיבוש זהות בקרב מתבגרים יוצאי אתיופיה – תיאוריה ומודל התערבות קבוצתי. **מניתוק לשילוב**, 11, 8-21.

זה אף עשוי לתרום להעצמתן של אותן קבוצות. כך ניתן לצמצם את הגישה הפטרונית (הקיימת באופן טבעי בבסיסה של כל תוכנית התערבות), ולהפחית מנטייתם של אנשי המקצוע להטמיע בעולים את האסטרטגיה השלטת בתרבות ה"מקום" (במקרה דנן, האסרטיביות), במטרה לסייע להם להשתלב באופן אפקטיבי (ראו במאמרו של טטר [Tatar, 1998] את תיאור "היועץ המטמיע", הרואה את תפקידו בסיוע לעולה להתאים את עצמו מהר ככל האפשר למציאות הבית-ספרית). אנו ממליצים על התערבות אשר תמוקד בהעלאת המודעות לשלוש האסטרטגיות להתמודדות חברתית (דהיינו, בפיתוח מודעות לגמולים ולהפסדים הכרוכים בכל אחת מהן), תוך מתן מרחב בחירה לכל מתבגר למצוא את השילוב ההולם את אפיונו ואת צרכיו הייחודיים.

בנוסף, בהתאם לממצאי המחקר יש מקום לפצל את האיומן למצבים חברתיים המתייחסים לשתי הקבוצות: קבוצת החוץ (הוותיקים) וקבוצת הפנים (בני ארץ המוצא). באמצעות שיחות וסימולציות תלויות קבוצת התייחסות עשויה הבחירה באסטרטגיית ההתמודדות כלפי כל אחת מהקבוצות להפוך למודעת יותר. יש מקום לעודד את המתבגרים להציע דרכי התמודדות חלופיות במצבים השונים, ולהתאמן בהן. דיון בסוגיית האסרטיביות המובחנת (שכינינו קודם לכן: "אסרטיבי, אבל כלפי מי?") עשוי להיות משמעותי מאוד עבורם. איומן קבוצתי מסוג זה מיועד לקבוצה משולבת של בני נוער, עולים וותיקים, במטרה להרחיב את טווח ההסתכלות של כלל המתבגרים על הקונטקסטים החברתיים שבהם הם מעורבים ועל התגובות האפשריות. הקבוצה המשולבת מאפשרת חשיפה לנקודות מבט מגוונות, של בני נוער מקבוצות שונות, על האסטרטגיות להתמודדות חברתית. הצעה זו נתמכת בהמלצתו של טטר (2004), לפיה יש לכלול בכל התערבות המיועדת לתלמידים עולים גם את התלמידים הוותיקים, כדי להעשיר את כל התלמידים. התערבות מסוג זה משתלבת בגישת המיטביות (wellness) המאפיינת את הייעוץ החינוכי בן ימינו, בכך שהיא מסייעת לכלל בני הנוער להיות מודעים יותר למורכבות התמודדותם החברתית בקונטקסטים חברתיים שונים.

בנוסף, הממצאים מרמזים כי ההתמודדות החברתית של הבנים מורכבת יותר מזו של הבנות. בתוכניות התערבות יש, לדעתנו, לתת על כך את הדעת. הנטייה לאגרסיביות בין-קבוצתית, אשר עלתה בקרב בנים עולי חבר-העמים, עלולה להיות בעייתית הן בקונטקסט הבית-ספרי והן מחוץ לכותלי בית הספר, ולהביא לידי הסתבכויות מסוגים שונים. נטייה זו עלולה גם להשפיע על האופן שבו המתבגר תופס את עצמו ואת העולם סביבו, ולכן היא בעלת משמעות רבה לעיצוב תפיסת המציאות שלו. בעבודה ייעוצית יש לשאוף להבין את מקורותיה של האגרסיביות הזו: למשל, האם היא נובעת מתוך תחושה סובייקטיבית של נחיתות חברתית כתוצאה מהיותו בסטטוס של "עולה" (בהשוואה ל"ותיק")? האם היא נובעת מתוך תחושות נתפסות של איום בנוכחותם של הוותיקים? יש מקום להתחקות אחר הרגשות "המסתתרים" בבסיסה של ההתמודדות האגרסיבית ולערוך להם עיבוד רגשי ברמות שונות. לגבי הבנים מהעדה האתיופית, הממצא שלפיו גם בהתמודדות התוך-קבוצתית

- טטר, מ' (2004). ייעוץ בקהילות חינוכיות קולטות עליה. בתוך ר' הרארד וא' קלימן (עורכים), **ייעוץ בבית ספר בחברה משתנה**, עמ' 209-229. תל אביב: רמות.
- לשם, א' (2004). עולי ברית המועצות לשעבר בישראל 1999-2003, דוח מצב - סיכום. **הד האולפן החדש להנחלת העברית ותרבותה**, 87 (גיליון מקוון).
- מירסקי, י' (2005). **ישראלים - סיפורי הגירה**. מבשרת ציון: הוצאת צבעונים.
- סנקביץ, ר' (2006). **עמדות כלפי תרבות, ציפיות תרבות נתפסות מהורים ובני הגיל הוותיקים והסתגלות פסיכולוגית וסוציו-תרבותית אצל בני נוער מהגר**. האוניברסיטה העברית, החוג לחינוך: עבודת גמר לתואר מוסמך.
- צגהון, א' ושכטמן, צ' (2003). שימוש בפורטורפיה להגברת חשיפה עצמית וליצירת הברית הטיפולית בריאיון עם עולים מאתיופיה. **הייעוץ החינוכי**, י"ב, 146-156.
- קסן, ל' ושבתאי, מ' (2005). גברים מאתיופיה, נשים מישראל. **ארץ אחרת**, 30, 62-65.
- רוזמן, מ', פרנקל, ר' וזלצמן, נ' (1997). **כישורי חיים - פיתוח זהות אישית בקבוצות ילדים ומתבגרים**. אוניברסיטת תל אביב: הוצאת רמות.
- Arredondo, P., Tovar - Blank, Z. G. & Parham, T.A. (2008). Challenges and promises of becoming a culturally competent counselor in a sociopolitical era of change and empowerment. *Journal of Counseling and Development*, 86, 261-268.
- Chrysoschoou, X. (2004). *Cultural diversity*. Oxford: Blackwell.
- Cohen, H. E. (submitted). *Impact of the group of co-migrants on strategies of acculturation: Towards an expansion of the Berry model*.
- Epstein, J.A. & Botvin, G.J. (2002). The moderating role of risk-taking tendency and refusal assertiveness on social influences in alcohol use among inner-city adolescents. *Journal of Studies on Alcohol*, 63, 456-459.
- Eskin, M. (2003). Self-reported assertiveness in Swedish and Turkish adolescents: A cross-cultural comparison. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 7-12.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 429-456.
- Gormally, J. (1982). Evaluation of assertiveness: Effects of gender, rater involvement, and level of assertiveness. *Behavior Therapy*, 13, 219-225.
- Jean-Grant, D.S. (1980). Assertive training: A program for high school students. *The School Counselor*, 27, 230-237.
- Lange, A.J. & Jakubowski, P. (1976). *Responsible assertive behavior*. Champaign IL: Research Press.
- Lerner, Y., Mirsky, J. & Barasch, M. (1992). *New beginnings in an old land: The mental health challenge in Israel*. Jerusalem: Falk Institute, JDC - Israel.
- Mauger, P.A., & Adkinson, D.R. (1980). *Interpersonal behavior survey*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Onyeizugbo, E.U. (2003). Effects of gender, age, and education on assertiveness in a

- Nigerian sample. *Psychology of Women Quarterly*, 27, 12-16.
- Rakos, R.F. (1991). *Assertive behavior*. London: Routledge.
- Rathus, S.A. (1973). A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy*, 4, 398-406.
- Ridley, C.R. & Lingle, D.W. (1996). Cultural empathy in multicultural counseling: A multidimensional process model. In P.B. Pedersen, J.G. Draguns, W.J. Lonner & J.E. Trimble (Eds.), *Counseling across cultures* (4th ed., pp. 21-46). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Slonim-Nevo, V., Mirsky, Y., Nauck, B. & Horowitz, T. (2007). Social participation and psychological distress among immigrants from the Former Soviet Union - A comparative study in Israel and Germany. *International Social Work*, 50, 473-488.
- Stake, J.E., Deville, J.C. & Penell, L.C. (1983). The effects of assertive training on the performance self esteem of adolescent girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 435-442.
- Swanson, S.R. (1999). Re-examination of assertiveness and aggressiveness as potential moderators of verbal intentions. *Psychological Reports*, 84, 1111-1114.
- Tatar, M. (1998). Counseling immigrants: School contexts and emerging strategies. *British Journal of Guidance and Counseling*, 26, 337-352.
- Twenge, J.M. (2001). Changes in women's assertiveness in response to status and roles: A cross-temporal meta-analysis, 1931-1993. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 133-145.
- Waksman, S.A. (1984). Assertion training with adolescents. *Adolescents*, 19, 123-130.
- Yoshioka, M. (2000). Substantive differences in the assertiveness of low-income African American, Hispanic, and Caucasian women. *The Journal of Psychology*, 134, 243-259.

באופן כללי, ניתן למנות מספר ממצאים עיקריים בספרות הרלוונטית ביחס לנכונות לשירות:

- א. קיימת תפיסה חיובית מאוד כלפי השירות בצה"ל (מייזלס, גל ופישוף, 1989). עד לפרוץ האינתיפדה נצפתה ירידה מסוימת בנכונות לשרת ביחידה קרבית (גל, 1999; כץ, 1997; מייזלס, 1992; מייזלס ועמיתיה, 1989). מייזלס (1990) מדווחת על עלייה במוטיבציה לשרת ביחידות קרביות בזמן האינתיפדה הראשונה.
- ב. קיים קשר חיובי ומובהק בין ערכים של הפרט לבין נכונותו לשרת ביחידה קרבית (גל, 1999).
- ג. קיים קשר חיובי ומובהק בין עמדות הוריו של המתבגר כלפי השירות בצה"ל ובין עמדות המתבגר כלפי השירות (שעשוע, 1997).
- ד. קיימים הבדלים סקטוריאליים ביחס לנכונות לשרת ביחידה קרבית (אזרחי וגל, 1995; כץ, 1997; מייזלס וגל, 1990). בהקשר זה ניתן לציין את המחקרים שבחנו את הקשר בין דתיותם של המתבגרים לבין נכונותם לשרת ביחידה קרבית. אזרחי וגל (1995) מציינים כי תלמידי תיכון הלומדים במגזר הממלכתי דתי מבטאים נכונות גבוהה לשרת בהשוואה לתלמידי תיכון במגזר הממלכתי. ממצאים דומים עולים במחקריהם של כץ (1997) ומייזלס וגל (1990).

את המוטיבציה לשרת ביחידה קרבית ניתן לחלק לשני סוגים: מניעים אידיאולוגיים-לאומיים וגורמים פסיכולוגיים-אישיותיים (פישמן ופלדמן, בהכנה). בין המניעים האידיאולוגיים-לאומיים ניתן למנות מניעים ציוניים, צורך בהגנה על "הבית", פחד מערבים או שנאה כלפיהם ומניעים דתיים (גל, 1999; לוסקי, 1998; מייזלס, 1990; Gal, 1986). בין המניעים הפסיכולוגיים-אישיותיים ניתן למנות: רצון להתנסות בחוויות שונות, רצון להתפתח באופן אישי, רצון לחוות עצמאות, רצון לבחון ולפתח חוסן פיזי ונפשי, ריגוש וזהות האני (גל, 1999; הלינגר, 1995; לוסקי, 1998; מייזלס, 1990; Gal, 1986).

הלינגר (1995) קשרה בין היבטים אידיאולוגיים ומשתנים אישיותיים לבין נכונות לשרת ביחידה קרבית. הלינגר בחנה את הקשר בין סטטוסי זהות האני, על פי מרסיה (Marcia, 1980), לבין נכונות לשרת ביחידה קרבית. הממצא העיקרי במחקרה הוא כי בקרב מתבגרים בסטטוס זהות דיפוזית נמצאו נכונות נמוכה לשרת, חרדה גבוהה מפני השירות וקשר נמוך בין אידיאולוגיה לנכונות לשרת. סטטוסי הזהות האחרים לא נמצאו קשורים, באופן מובהק, לנכונות לשרת ביחידה קרבית.

הספרות הרלוונטית מציינת שני גורמים עיקריים המשפיעים על המוטיבציה ועל הנכונות לשרת ביחידות קרביות: הראשון והדומיננטי שבהם הוא הגורם הלאומי, והשני הוא מניע אישי המתייחס יותר להרחבת האני, כמו עצמאות, התנסות במנהיגות, חברים חדשים והרפתקנות. ייתכן שהיום נפתחים בפני הבוגר הצעיר שטחים אחרים, לבד מהצבא, היכולים לספק את "הרעבונות" הללו, ולפיכך ייתכן שהמניע הזה נחלש. במחקרים שהוזכרו, המטפלים בנושא הגורמים הקשורים במוטיבציה לשירות קרבי,

נכונות לשרת ביחידות קרביות וחרדה בקרב מתבגרים דתיים ולא דתיים

שרגא פישמן, אדריאנה פלדמן, רונית וילף ועדינה צפיר

תקציר

נכונות לשירות צבאי היא נושא המעסיק את החברה הישראלית ככלל ואת היועצים החינוכיים בפרט. מחקרים מוקדמים מצביעים על קשר בין ערכיו של המועמד לשירות ובין נכונותו לשרת, וכן על הבדלים סקטוריאליים ביחס לנכונות לשרת ביחידה קרבית. חרדה היא מצב אמוציונלי לא נעים, אך בעל חשיבות רבה להסתגלות. חרדה היא תערובת קוגניטיבית, אמוציונלית והתנהגותית. אך טבעי הוא לבחון את הקשר שבין נכונות לגיוס ליחידה קרבית ובין חרדה בקרב מתבגרים דתיים ושאינם דתיים. מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את ההבדלים בין מתבגרים דתיים ולא דתיים ביחס לקשר שבין נכונות לגיוס ליחידה קרבית ובין חרדה. 231 מתבגרים מכיתות י"א וי"ב מבתי ספר ממלכתיים וממלכתיים דתיים ענו על מבחן חרדה (Cattell & Scheier, 1963) בעיבודו של מונטאג, (1976) ומבחן נש"ק - נכונות לשירות קרבי (צפיר, 1998). השוואה בין הרבעון הגבוה בנכונות לגיוס ובין הרבעון הנמוך העלתה הבדלים בין דתיים ולא דתיים ביחס לגילויי החרדה. בקרב מתבגרים דתיים נמצאו הבדלים בין הרבעונים ביחס להיבטים הגלויים והסמויים של החרדה, בעוד שבקרב המתבגרים הלא דתיים נמצאו הבדלים בין הרבעונים ביחס להיבטים הגלויים של החרדה בלבד.

מבוא

נכונות לשרת ביחידה קרבית

נכונות לגיוס לצה"ל היא נושא המעסיק יועצים חינוכיים בישראל (ישראלשוילי, 1992). תוכניות חינוכיות שונות, המשלבות את היועץ החינוכי, פותחו על מנת להכין את המתבגר לשירות צבאי (ישראלשוילי, 1992, 1994; ישראלשוילי ולוסקי, 1990; לוסקי, 1998; שי, 1998).

לשירות בצה"ל מאפיינים רבים, וביניהם מאפיינים חברתיים ואישיים. מצד אחד השירות בצה"ל היה מאז ומתמיד "זכוכית המגדלת של החברה" (מייזלס, 1990). מצד שני השירות בצה"ל הוא אחד המאפיינים הבולטים ביותר בחיי המתבגרים בישראל (מייזלס, 1995). השירות בצה"ל נתפס כשלב התפתחותי המשפיע על היבטים שונים בחיי המתבגר (מייזלס, 1995; Israelashvili, 1992). השירות בצה"ל והיחידה בה שירת החייל הם נושאים מרכזיים המעסיקים בני נוער רבים, והם משתנים ביוגרפיים מרכזיים בחייו של כל מי ששירת בצה"ל (פרידמן, 1989א).

חוקרים רבים בחנו את הנכונות לשרת בצה"ל, ובפרט ביחידות קרביות (אזרחי וגל, 1995; בר-לב, 1988; כץ, 1997; לוסקי, 1988; מייזלס וגל, 1990). רוב החוקרים אינם מבחינים בין הנכונות לשרת בצה"ל לבין הנכונות לשרת ביחידה קרבית. בחינת הנכונות לשירות בצה"ל נערכה, בעיקר, באשר לזיקה שבין תפיסות עולם, ערכים והשתייכות למגזרים חברתיים שונים לבין נכונות לשרת בצה"ל וביחידות קרביות.

בולט הניסיון החוזר לבחון שוב ושוב את ההשפעה של משתנים ערכיים עמדתיים-קוגניטיביים, מהלך היסטורי ותמורות פוליטיות. הרבה פחות התמקדו בעבר בניסיון לבחון את הדילמה של שירות ביחידה קרבית לעומת הימנעות מכך בזיקה לעולמו הריגושי של הפרט. דוגמה למחקר כגון זה הוא מחקרם של פישרמן וסבן (2003) אשר בדקו את הקשר שבין נכונות לשרת ביחידה קרבית ובין זהות האני בקרב מתבגרים דתיים ולא דתיים הלומדים במכינות קדם-צבאיות. החוקרים מדווחים כי בקרב בוגרי המכינות הדתיות נמצא קשר חיובי ומובהק בין נכונות לשרת ביחידה קרבית לבין ממד כנות ואמיתיות שבזהות האני. בנייתו רגורסיה היררכית נמצאו יחסי דיכוי בין ממד כנות ואמיתיות וממד משמעותיות-ניכור ביכולת הניבוי שלהם את הנכונות לגיוס ליחידה קרבית. משמעות יחסי הניבוי היא יכולת לבא את הנכונות לגיוס על פי ממד כנות ואמיתיות בתנאי שהמתבגר חש כי יש משמעות לחייו. קשר זה הוסבר בעיסוק האינטנסיבי בממד זה בלימודי המכינות הדתיות. בקרב בוגרי המכינות הממלכתיות לא נמצא קשר מובהק בין נכונות לשרת ביחידה קרבית לבין זהות האני. ניתן לנסות לתלות את אי-מצאת הקשר בהתמקדות המכינות הממלכתיות בהכנה לשירות, בשונה מהתמקדות המכינות הדתיות בגיבוש זהות אמונית וזהות האני לצד ההכנה לשירות.

חרדה

חרדה היא רגש לא נעים, מצב אמוציונלי המלווה הרבה הפרעות נפשיות. יחד עם זאת לחרדה תפקיד בעל חשיבות בחיי היום-יום ובהסתגלותו של הפרט. חרדה קלה ומתונה תורמת, וכאשר היא נעשית כרונית וחמורה היא הופכת למכשול (Barlow, 1988). כבר בתחילת המאה העשרים ירקס (Yerkes & Dodson, 1908), באחד ממחקריו הראשונים על למידה של עכברי מעבדה, הגיע למסקנה שבכל מצב ומצב קיימת מידה מסוימת של חרדה התורמת ללמידה, מעין חרדה אופטימלית (עקומת U הפוך שעד היום מכונה עקומת Yerkes).

מעטים מאיתנו יכולים להעיד על עצמם שלא נפגשו בחרדה במהלך חייהם, הן במצבים בהם הייתה בעוכריהם והן במצבים בהם גייסה תפקוד מסתגל יותר. מעניין לזכור שאירועי חרדה שימשו כסיפורי מפתח הן בפסיכואנליזה והן בביהביוריסם: הנס הקטן ואלברט הקטן. במקרה הראשון, באמצעות סיפור החרדה של הנס הקטן מסוּסִים, הסביר פרויד (Freud, 1909) היווצרות פוביה, ובהמשך את תסביך אדיפוס. במקרה השני, החרדה של אלברט הקטן הוכיחה את היכולת להפוך על ידי התניה גירוי ניטרלי (עכבר מפרווה) לאובייקט פובי (Watson & Rayner, 1920).

פרויד העניק לחרדה מקום מרכזי בתפיסה הפסיכואנליטית, והיבטים שונים של התנהגות המלווה בקשיי תפקוד ותחושות גופניות שלא נמצאו להן הסבר אורגני, שבהם נפגש בעבודתו הקלינית, הוא כינה בשם הכולל נירוזות. המושג נירוז נטבע על ידי קאלן (Cullen, 1769) לתיאור התנהגויות המאופיינות באי-שקט, חששות, אי-יכולת התמודדות במצבי חיים ולקויות גופניות שלא נמצא להן בסיס אורגני. כאן באה לידי ביטוי תפיסת בני דורו שראו את הסיבה להפרעות אלה במערכת העצבים.

פרויד אימץ את המושג אף שדחה מכול וכול את הסיבה. הוא טען שמקור ההפרעה אינו נירולוגי אלא פסיכולוגי: קונפליקט פנימי בין משאלות פרימיטיביות (שמקורן ב"סתמי") לבין איסורים (שמקורם ב"אני" וב"אני עליון").

המונח נירוזות היה בשימוש פסיכואנליטי תקופה ארוכה, ועד היום משתמשים בו הן בחוגים מקצועיים והן בחיי היום-יום, אבל במערכות הדיאגנוסטיות הפורמליות האחרונות (D.S.N, I.E.D) ההפרעות הללו מכונות ברובן הפרעות חרדה (anxiety disorders).

anxiety מקורה במילה הלטינית *anxius*, סערת נפש לגבי אירוע בלתי ודאי (Beck, 1985; Emery, & Greenberg, 1985), ונראה שבתרגומו של המושג חבוייה הגדרתו.

במהלך מאה וחמישים השנים האחרונות זכה משתנה החרדה לתשומת לב מרובה, הן מההיבט התיאורטי והן מההיבט האמפירי, ויש הטוענים שמשתנה זה הוא המשתנה הנחקר ביותר מבין משתני האישיות.

נעשו ניסיונות שונים להבחין בין חרדה לבין מושגים הקרובים לחרדה, כמו פחד ומאורח יותר פוביה ופאניקה (Gray, 1982; Lang, 1985; Wolman & Staricker, 1994). כיוון ההבחנה נטה לראות בחרדה תגובה רגשית לסכנה בלתי ממשית בעוד שהפחד נתפס יותר כתגובה רגשית לסכנה אובייקטיבית. בפוביה נעשה ניסיון למקד את העיקר בתגובה רגשית בעלת עוצמה הממוקדת באובייקט ספציפי שאינו בהכרח מאיים, ואילו בפאניקה הדגש העיקרי הוא בהתקף פתאומי בעל סימפטומים אורגניים נראים לעין. החוקרים ברובם מסכימים כי פחד ופאניקה שונים מחרדה, אם כי לעתים ההבחנה ביניהם איננה מספיק ברורה. נראה שניתן לסכם על פי ברלאו (Barlow, 1988) שהחרדה, בניגוד למשתנים אחרים, היא תערובת של משתנים קוגניטיביים ואמציולליים, סבוכה יותר, מעורפלת יותר ופחות מובנת מהמשתנים האחרים שנגזרו ממנה. כמו כן היא דומיננטית יותר ומשפיעה על מכלול ההתנהגות, מאחר שהיא עוסקת הן במחשבות לגבי העולם החיצוני והן בעצמי. יחד עם זאת מציין ברלאו (Barlow, 1988) כי כוחה אדפטיבי ועוצמתה ניתנת לשליטה.

ספילברגר (Spielberger, 1966) ניסה להבחין בין "חרדה כתכונה" לבין "חרדה כמצב", כלומר: בין מאפיין המלווה את האדם ומשפיע על מכלול התנהגותו – "חרדה כתכונה", לבין "חרדה כמצב" שבה התגובה הרגשית היא פחות אפיון דומיננטי של האדם ויותר היענות למצב חיצוני.

בהתייחסות לשימוש ולקונטציות התרבותיות המכתיבות משמעויות בדיעבד, ניתן אולי לראות בחרדה, בניגוד לפאניקה ולפוביה, משתנה קרוב יותר לתיאור התנהגויות נורמטיביות, ורחוק מתיאור התנהגויות פתולוגיות. באשר להשוואה שבין חרדה לפחד, נראה שהחרדה מעידה פחות על כיוון ילדי רגסיבי. כך שהחרדה, בהשוואה למושגים הנלווים אליה, משוחררת יחסית מתיוג פתולוגי ומתיוג ילדי; בצד הצל שבה ניתן גם לחפש ולמצוא את כוחה הוויטלי.

כיום, עם פיתוח טכנולוגיות חדשות לחקר המוח ובשטח המחקר הגנטי, החרדה זוכה לבחינה ולתשומת לב רבה. נתונים מעידים שאזור האמיגדלה (amygdala),

אזור המצוי קרוב לבסיס המוח, אחראי לתיאום התגובות האמוציונליות והאוטונומיות של האדם, כולל החרדה, על סוגיה השונים. במצבי חרדה האמיגדלה מפעילה מערכות רצוניות ולא רצוניות, ומסתבר גם שקיימת באמיגדלה שונות רבה (קרוב לוודאי גנטית) במבנה, בגודל ובעיקר בעוצמה ובצורת ההפעלה של המערכות השונות האחראיות לוויסות התגובות (Calder, Lawrence, & Young, 2001; Le Doux, 2000; McGaugh, 2004). בדומה לכך מצאו גראצ'ב ואפקריין (Grachev & Apkarian, 2000) שההבדל בין בעלי חרדה גבוהה לבין בעלי חרדה נמוכה קיים בפעילויות כימיות של המוח – בהיקף הקדמי של הקורטקס (DFC – orbita frontal cortex). אצל בעלי חרדה נמוכה ריכוז החומרים המשפיעים על פעילות האמיגדלה נמוך יותר מאשר אצל בעלי חרדה גבוהה. מעניין, אגב, לציין שההבדל בריכוז נמצא תלוי גם במגדר ובגיל: אצל נשים הריכוז גבוה יותר בהשוואה לגברים, ואצל צעירים גבוה יותר בהשוואה למבוגרים.

לש ועמיתיו (Lesch et al., 1996) ושמידט ועמיתיו (Schmidt et al., 2000) הצליחו, במחקר גנטי, למצוא גן (5-HT) המבחין בין בעלי חרדה גבוהה לבעלי חרדה נמוכה. החוקרים מצינים שקיימת שונות רבה באוכלוסייה לגבי פעילותו של גן זה. שמידט ועמיתיו (Schmidt et al., 2000) מכנים גן זה AS (anxiety sensitive), והוא אחראי להולכת סרטונין (serotonin). מחקר זה ראוי לציון מאחר שהוא בעל משמעות מיוחדת לאנשים העוסקים בתחומי החינוך והטיפול. חוקרים אלה הדגישו, בין היתר, שמחקרם מחזק את מודל הפגיעות והלחץ (מודל הרואה בפתולוגיה אינטראקציה בין פגיעות מולדת ללחץ סביבתי). הם חילקו את מדגם המחקר לשתי קבוצות: נשאי הגן וכאלה שאינם נשאים. בין נשאי הגן נמצאו כאלה שדיווחו כי לא חוו חרדה במהלך חייהם, אבל כאשר התנסו בתנאי לחץ במעבדה, ניכר הבדל מובהק ומשמעותי בין נשאי הגן ובין אלה שאינם נשאים: הנשאים הפגינו לחץ וחרדה הרבה יותר גבוהים מעמיתיהם. כיום חוקרים גם גנים נוספים החשודים כמגרים חרדה. חקירת החרדה מלווה את האדם המערבי במאה השנים האחרונות. על סף המאה העשרים נקראה התרבות המערבית להכיר את החרדה בלבושה המסתורי, כפי שזו באה לידי ביטוי במקרי ההיסטוריה בקליניקה. בפתחה של המאה העשרים ואחת מתודעים שוב לחרדה דרך חקירת המוח ובחינת המערך הגנטי של האדם, והפעם במעבדה בתנאים מבוקרים ובשימוש בטכנולוגיות מפותחות. המפגש בין שני הכיוונים מרתק ומבטיח.

חרדה וגיל ההתבגרות

מוס (1984, עמ' 107) כותב: "המחשבה שגיל ההתבגרות היא תקופה המאופיינת בחרדה מוגברת ידועה לכול".

בלוס (Blos, 1979) הבחין בשישה תתי-שלבים בגיל ההתבגרות (השלב הגניטלי במודל הפסיכוסקסואלי של פרויד). הוא הדגיש שבכל אחד מתתי-השלבים הללו על המתבגר להתמודד עם ארגון מחדש בחמישה תחומים מהותיים. את התחום הראשון (ואולי העיקרי) הוא מגדיר כ"ארגון פחדים", מכאן שהעיסוק בפחדים וההתמודדות

שבאה לידי ביטוי בוויסותם ובארגונם מחדש הם במוקד ההתמודדות בשלב זה. ראוי לציין כי בלוס אינו מקדיש תשומת לב להבחנות שבין פחד לחרדה. קאטל ושייר (Cattell & Scheier, 1961) בשנות השישים וקנטר (Kant, 1995) יותר משלושים שנה אחריהם, מסכימים עם אמירתו של מוס שבגיל ההתבגרות עולה רמת החרדה ושהעיסוק בה הופך לעיסוק מרכזי של המתבגר. קאטל ושייר מדגישים את הרגסיה לתגובות פרימיטיביות, ואילו קנטר מדגיש את הצורך בפעילות אקטיבית מאחר שההתמודדות אינה מספקת להפחתת המתח.

המתבגרים בישראל נקראים בעיצומו של מאבק ההתבגרות לעיסוק נוסף, הגיוס לצבא, מהלך שהנו בעל משמעות ערכית ואישיותית בעלת משקל. השאלה "קרבי או לא קרבי" הופכת להיות מרכזית, ערכית, משולבת בציפיות חברתיות, ומביאה לקונפליקט פנימי שמעורבים בו גורמים חברתיים, אישיים ומתחים של זהות מגדרית. מחקרים לא רבים פורסמו ביחס לקשר שבין חרדה לשירות צבאי. מספר מחקרים שבדקו באופן ישיר את הקשר בין חרדה לשירות צבאי לא מצאו קשרים מובהקים (לימנסקי-רוטלמן, 1993; Orr, Liron, & Meyer, 1986). חוסר בממצאים מובהקים ניתן למצוא גם אצל החוקרים שבדקו הקשר בעקיפין (לירן, 1985; Hobfoll, Rom, 1989; & Prywers, 1989).

מטרת העבודה הנוכחית היא לבחון הבדלים בחרדה אצל בני נוער בעלי נכונות גבוהה לשרת ביחידות קרביות לעומת עמיתיהם בעלי הנכונות הנמוכה, תוך התייחסות למגזר החינוכי, ממלכתי לעומת ממלכתי-דתי. משתנה החרדה נבחר כמייצג את המשתנה הריגושי, מאחר שמשתנה זה הנו משתנה אפקטיבי מרכזי הרגיש גם למצבי סיכון ואיום על ההישרדות.

השערות המחקר

ההשערה הראשונה היא כי בני נוער בעלי נכונות גבוהה לשרת ביחידות קרביות מאופיינים ברמת חרדה נמוכה יותר מזו המאפיינת את עמיתיהם בעלי הנכונות הנמוכה לשירות קרבי.

ההשערה השנייה מתייחסת להבדלים בין מתבגרים דתיים ולא דתיים. שיערנו כי יימצאו הבדלים בין הקבוצות ביחס לקשר שבין נכונות לגיוס ליחידה קרבית ובין חרדה.

שיטה

מדגם

המדגם כלל 231 נבדקים מכיתות י"א-י"ב עיוניות בבתי ספר תיכוניים במרכז הארץ. כמחציתם (N = 111) מבתי ספר ממלכתיים והשאר (N = 120) מבתי ספר ממלכתיים-דתיים. כל הנבדקים השתייכו למעמד סוציו-אקונומי בינוני ומעלה.

לוח 1: הבדלים בחרדה בקרב בני נוער בעלי נכונות גבוהה או נמוכה לשרת ביחידות קרביות

משתני חרדה	לא דתיים				דתיים			
	רבעון עליון N = 28		רבעון תחתון N = 28		רבעון עליון N = 30		רבעון תחתון N = 30	
	ממוצע	סטית תקן	ממוצע	סטית תקן	ממוצע	סטית תקן	ממוצע	סטית תקן
אשמה גלויה	3.95	2.15	5.75	2.55	3.61	1.68	5.02	2.29
תסכול גלוי	4.75	2.25	5.65	1.80	2.93	1.84	4.27	2.28
חרדה גלויה כללית	14.95	6.35	18.15	5.90	13.67	5.84	16.91	6.48
חרדה סמויה כללית	14.82	4.52	15.75	4.87	14.74	4.49	17.21	5.60
אשמה סמויה	4.25	2.21	4.77	2.32	4.41	1.92	5.43	1.93
חרדה סה"כ	31.37	10.90	35.70	9.30	28.41	9.52	34.31	10.42

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

מלוח 1 ניתן לראות כי בשני המגזרים הרבעון הגבוה בנכונות לגיוס, נמוך בחרדה במרכיבי אשמה גלויה וחרדה כללית גלויה. במגזר הדתי שתי הקבוצות הניגודיות נבדלו זו מזו גם בתסכול גלוי, חרדה סמויה, אשמה סמויה ובציון החרדה הכללי. בשאר גורמי החרדה לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הרבעון העליון והתחתון.

דין

משתנה החרדה נבחר לייצג את העולם הריגושי של הצעיר העומד בפני שירותו הצבאי, כי החרדה היא מושג מרכזי ברוב התיאוריות של האישיות וכך גם בהסברים השונים של הפסיכופתולוגיה. המושג נתפס כרגש אנושי בסיסי ואוניברסלי, שהתפתח במרוצת האבולוציה כמכניזם להתמודדות, להישרדות ולהסתגלות. ניצניו של רעיון זה באו לידי ביטוי כבר אצל דרווין (Darwin, 1872) בספרו: "Expression of the emotion in man and animals", שהתפרסם בשנות השבעים של המאה התשע-עשרה. לחרדה מקום נכבד גם בתיאוריה הפסיכואנליטית. פרויד (Freud, 1936) עצמו ניסח, וחזר והגדיר מושג זה כמה פעמים במהלך פיתוח התיאוריה שלו. ראייתו הסופית של פרויד הייתה שהאגו משתמש בחרדה כבסיס להתרעה לסכנה מתקרבת. פרויד הבחין בשלושה סוגי חרדה, שההבחנה העיקרית ביניהם מצויה במקור החרדה ולא ברגש עצמו: הראשון – תגובה

כלים

1. מבחן חרדה I.P.A.T (Catell & Scheier, 1963) בתרגומו העברי של י. מונטאג (1976): השאלון כולל 40 פריטים המתייחסים לרגשות שמרגיש הנבדק בנסיבות מסוימות. 20 הפריטים הראשונים מתייחסים לחרדה גלויה ו-20 הנותרים לחרדה סמויה. פריטי השאלון נחלקים ל-5 גורמים המהווים את הרכב החרדה:
א. הערכה עצמית נמוכה – הקושי של היחיד לבנות לעצמו דימוי עצמי ברור.
ב. אי-יציבות אמוציונלית – חוזק האגו – היכולת לשלוט במתחים מתסכלים ולבטאם בדרכים מתאימות.
ג. חשדנות – הקשיים החברתיים הנגרמים על ידי התנהגות פרנואידית.
ד. רגשות אשם – רגשות של חוסר ערך, דיכאון ואשמה.
ה. מתח ותסכול – נטייה לאמוציונליות, מתיחות, רגזנות ועצבנות.
כאמור, כל גורם נבדק הן במישור הגלוי והן במישור הסמוי.
בדיקת מהימנות על פי נוסחת אלפא של קרונברך לגורמי החרדה השונים הניבה ערכים שבין 0.80 ל-0.82. המהימנות הכללית של כל השאלון הייתה $\alpha = .93$.

2. שאלון נכונות לשרת ביחידה קרבית – נ.ש.ק (צפיר, 1998): השאלון כולל 10 שאלות הבוחנות את נכונות הנבדק לשרת ביחידות קרביות. חמש שאלות בוחנות את הנכונות בצורה ישירה, כגון: "אני מתכוון לשרת ביחידה קרבית", או "אתאכזב אם לא יקבלו אותי ליחידה קרבית", וחמש שאלות בוחנות את הנכונות בצורה עקיפה, כגון: "לדעתי, כל מי שמסוגל צריך לשרת ביחידה קרבית". שבע מהשאלות מנוסחות על דרך החיוב, ושלוש על דרך השלילה. על הנבדק לענות על סולם Likert בן חמש דרגות. מהימנות השאלון נבדקה בשיטת אלפא של קרונברך ונמצאה $\alpha = .87$. התוקף נבחן על פי התוקף הנראה (שאלות ישירות). כך גם הושוו ארבעה חיילים המשרתים על פי בחירתם ביחידות קרביות, לעומת ארבעה חיילים אחרים, המשרתים על פי בחירתם ביחידות לא קרביות. בכל השאלות נמצאו הבדלים בין שתי קבוצות החיילים.

הליך

לנבדקים הועבר שאלון נ.ש.ק ולאחר מכן הועבר להם מבחן החרדה I.P.A.T. הובטחה לנבדקים אנונימיות, והם ענו ברצון, שיתפו פעולה וגילו עניין.

תוצאות

על פי התוצאות בשאלון נ.ש.ק (נכונות לשרת ביחידות קרביות) חולקו הנבדקים לארבע קבוצות, באמצעות חלוקה לרבעונים, ונערכה השוואה בתוך כל מגזר בין הרבעון העליון לבין הרבעון התחתון בנכונות לשרת ביחידות קרביות. נערך מבחן t חד-כיווני למדגמים בלתי תלויים על מנת לבחון את ההבדלים בין הקבוצות. להלן בלוח 1 תיאור ממצאי מבחן t .

לאיום במציאות (reality-anxiety); השני – תגובה של האגו כשהוא מכיר באימפולסים של האיד (neurotic-anxiety); השלישי – תגובה של הסופר-אגו לאימפולסים של האיד, המתכוונים להרפות את המתח בצורה אנטי-מוסרית (moral-anxiety).

באופן כללי ניתן להסיק מתוצאות המחקר על קשר שלילי בין חרדה לבין הנכונות לשרת ביחידות קרביות. הקשר השלילי מתבטא בשני גורמים: אשמה ותסכול. קאטל ושייר (Cattell & Scheier, 1963), אשר תקנו את מבחן החרדה שגרסתו העברית (מונטאג, 1976) נוצלה בעבודה זו, רואים בשני הגורמים הללו את הגורמים המרכזיים המרכיבים את החרדה.

נמצא כי הקשר השלילי בין חרדה לבין הנכונות לשרת ביחידה קרבית מתבטא אצל דתיים באופן שונה מזה שהוא מתבטא אצל חילוניים. בעוד שאצל הדתיים הקשר השלילי מתבטא הן בתחום החרדה הגלויה והן בתחום החרדה הסמויה, אצל החילוניים הדבר מתבטא רק בתחום החרדה הגלויה.

ברוח תפיסתו של פרויד אפשר להתייחס לשירות ביחידה קרבית כמעורר של חרדה מציאותית הבאה כתגובה לאיום במציאות. ייתכן כי אצל הדתיים השירות ביחידה קרבית מעורר בנוסף גם איום על הסופר-אגו ועל הערכים והאידיאליים שהוא מייצג. השירות הצבאי קשור בקרב הציבור הדתי לאומי גם לזהות דתית וגם לזהות ישראלית (פישרמן וסבן, 2003; פרידמן 1989). השירות ביחידה קרבית מעורר איום. החרדה יוצרת דריכות שמגנה על האני. ייתכן שההבדלים בין מתבגרים דתיים בעלי נכונות נמוכה לשרת ביחידה קרבית לבין מתבגרים דתיים בעלי נכונות גבוהה לשרת, קשור בהבדלים אידיאולוגיים. מתבגרים בעלי אידיאולוגיה דתית ו/או ישראלית גבוהה מצליחים להתגבר על החרדה על ידי גיוס האמונה באידיאולוגיה, בעוד שבעלי הנכונות הנמוכה לגיוס אינם מצליחים לגייס את האידיאולוגיה כבלם בפני החרדה, וזאת משום שאמונתם בערכים הללו נמוכה מזו של חבריהם. האני נחלש והחרדה גוברת, או שהאני מתיר לחרדה להשפיע.

אולי לכן החרדה במגזר הדתי, המבחינה בין שתי הקבוצות הניגודיות: בין אלה שהם בעלי נכונות גבוהה לשירות קרבי לבין אלה שהם בעלי נכונות נמוכה, היא מקיפה יותר, מגובשת יותר ומופנמת יותר מאשר זו המבחינה בין שתי הקבוצות הללו במגזר החילוני.

בקרב מתבגרים לא דתיים, החרדה המבחינה בין שתי הקבוצות הניגודיות מבחינת הנכונות לשירות קרבי היא במרכיבים הגלויים של החרדה. בין המניעים לגיוס מונים החוקרים גם מניעים חברתיים (גל, 1999; הלינגר, 1995; לוסקי, 1998; מייזלס, 1990; Gal, 1986). ייתכן שהמתבגר שאינו דתי "משתמש" באמצעים חברתיים על מנת להתגבר על חרדתו, ולכן דווקא המרכיב הגלוי של החרדה הוא המבחין בין מתבגרים שנכונותם לשרת גבוהה וזקוקים למנגנונים החברתיים על מנת להתגבר על חרדתם, לבין מתבגרים שנכונותם לשרת נמוכה וזקוקים פחות למנגנונים החברתיים על מנת להתגבר על חרדתם. המתבגר הדתי, שמניעיו הם גם מניעים דתיים, אינו יכול להסתפק במנגנונים החברתיים, ולכן עליו לגייס גם היבטים אידיאולוגיים (שהם בדרך כלל

סמויים יותר) כדי להתמודד עם החרדה. מובן כי הסבר זה זקוק לתמיכה מחקרית, שתעסוק בין השאר במניעים לנכונות לגיוס ובמנגנונים שאותם מגייסים המתבגרים על מנת להתמודד עם החרדה.

נראה, לדעתנו, כי ראוי שהממצאים הללו ימצאו את ביטויים בתוכניות ההתערבות של המערכת החינוכית-ייעוצית, וישפיעו על התוכניות השונות הנערכות בבתי הספר כהכנה לצבא. בתוכניות הללו קיימת, במקרה הטוב, רק נגיעה קלה בחרדה ובתחום הרגשי בכלל (ראו למשל סמילנסקי ופלדמן, 1997). גם אם תוכניות ההתערבות כוללות טיפול בחשש ובדאגה, הדבר נעשה בצורה בלתי מספקת, וייתכן גם שבשלב מאוחר מדי, כשכבר לא נותר מספיק זמן לשינוי ולעבודה על החרדה.

מקורות

- אזרחי, י' וגל, ר' (1995). תפיסת עולם ועמדות של תלמידים בבתי ספר תיכוניים כלפי נושאי חברה, בטחון ושלוש. זכרון יעקב: מכון כרמל למחקרים חברתיים.
- בר-לב, מ' (1998). נוער דתי – עמדות ושאיפות כלפי צה"ל וכלפי הגיוס למסגרותיו. מערכות.
- גל, ד' (1999). ערכים, שיקולים והתנהגות: השפעת הערכים על בחירת מסלול השירות הצבאי. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- הלינגר, ר' (1995). השפעת סטטוס זהות האגו בגיל ההתבגרות על המוטיבציה להתגייס והתפישת את הצבא. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- ישראלשוילי, מ' (1992). סיבוב חז: מודל להתערבות היועץ החינוכי בהכנת תלמידים לקראת השירות הצבאי. תל אביב: רמות.
- ישראלשוילי, מ' (1994). המעבר את השירות הצבאי. בתוך א' זיו (עורך), הגיל הלא רגיל. תל אביב: פפירוס, 138-158.
- ישראלשוילי, מ' ולוסקי, א' (1990). מאחורי ערימת הניירות: מודל להכנת תלמידים לשירות הצבאי. הייעוץ החינוכי א', 131-143.
- כץ, י' (1997). עמדות של בני נוער ושל הוריהם כלפי שירות בצה"ל. הייעוץ החינוכי ו', 4-47.
- מונטאג, י' (1976). גרסה עברית ל I.P.A.T. היחידה למחקר – הערכה ומדידה, אוניברסיטת ת"א.
- לוסקי, א' (1998). הכנת בני נוער לקראת גיוס לצבא – תכנית הערכה. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך. תל אביב: אוניברסיטת ת"א.
- לימנסקי-רוטלמן, ע' (1993). השפעת הגיוס לצבא כלחץ טבעי על חרדות פרידה וחרדות מוות התפתחותיות בגילאים 16-17. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- לירן, ע' (1985). הפחתת עמימות, אי ודאות, איום להערכה עצמית ומצב חרדה מגיוס לצה"ל באמצעות תכנית הכנה. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך. באר-שבע: אוניברסיטת בן גוריון.
- מייזלס, ע' (1990). תפיסות ועמדות כלפי השירות בצה"ל: נוער ישראלי בתקופת האינתיפדה.

- זכרון יעקב: המכון הישראלי למחקרים צבאיים.
- מייזלס, ע' (1992). **ניתוח השוואתי של קבוצות גיל שונות בנושאי עמדות ותפיסות כלפי צה"ל והמדינה. נוער ישראלי, חיילים ומילואימניקים: עמדות ותפיסות בנושאי צבא, בטחון וחברה.** זכרון יעקב: המכון הישראלי למחקרים צבאיים.
- מייזלס, ע' (1995). לקראת גיוס. בתוך: ח' פלום (עורך), **מתבגרים בישראל: היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים** (עמ' 177-200). אבן יהודה: רכס.
- מייזלס, ע', גל, ר', ופישוף, א' (1989). **תפיסות עולם ועמדות של תלמידים בבתי ספר תיכוניים כלפי נושאי צבא ובטחון.** זכרון יעקב: המכון הישראלי למחקרים צבאיים.
- מייזלס, ע', וגל, ר' (1990). **מוטיבציה של בנים לשרת בצה"ל - נוער ישראלי בתקופת אינתיפאדה.** זכרון יעקב: המכון הישראלי למחקרים צבאיים.
- סמילנסקי, מ' ופלדמן, ש' (1997). **אתגר ההתגברות, כרך 6.** תל אביב: הוצאת רמות.
- מוס, ר' א' (1989). **תיאוריות על גיל ההתבגרות.** ספרית פועלים, ת"א.
- פישרמן, ש' וסבן, א' (2003). נכונות לגיוס של מתבגרים בוגרי מכינות קדם צבאיות דתיות ולא דתיות. **היועץ החינוכי י"ב**, 145-133.
- פרידמן, י' (1989). **מתבגרים ומקבלי החלטות - דפוסי ההתנהגות ותכנים.** ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פרידמן, י' (1989). **החברה הדתית והחרדית בישראל, מגמות ותהליכים, חוברת 5.** ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- צפיר, ע' (1998). **הזיקה בין הנכונות לשרת ביחידות קרביות לבין חרדה ומיקוד שליטה אצל תלמידי תיכון בחינוך הממלכתי דתי.** עבודת גמר לקראת תואר מוסמך. אלבמה: אוניברסיטת UAB שלוחת אלקנה.
- שן, א' (1998). **תוכנית התערבות ייעוצית בנושא: פיתוח מיומנויות התמודדות בקרב מתבגרים בני קיבוצים כהכנה לשירות בצה"ל.** עבודת גמר לקראת תואר מוסמך. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- שעשוע, א' (1997). **הקשר בין סיפורי הורים לבין תפיסות מתבגרים את השירות הצבאי וציפיותיהם מהעתיד.** עבודת גמר לקראת תואר מוסמך. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- Barlow, D.H. (1988). *Anxiety and its Disorders: the Nature and Treatment of Anxiety and Panic.* New York: Guilford.
- Beck, A.T., & Emery, G., & Greenberg, R.L. (1985). *Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective.* New York: Basic Books.
- Blos, P. (1979) *The Adolescent Passage Developmental Issues.* New York: International Universities Press.
- Calder, A.J., Lawrence, A.D., & Young, A.W. (2001). Neuropsychology of Fear and Loathing. *Nature Rev Neurosci*, 2, 352-363.
- Cattell, R.B., & Scheier, I.H. (1961). *The Meaning and Measurement of Neuroticism and Anxiety.* N.Y.: Ronald Press.

- Cattell, R.B., & Scheier, I.H. (1963). *I.P.A.T Anxiety Scale Questionnaire, Institute for Personality and Ability Testing.* IL., U.S.A.
- Cullen, W. (1769). Synopsis nosologia methodicae. In G. French (Ed.), *Clinical lectures.* Aberdeen University.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotion in man and animals.* N.Y.: John Murry.
- Freud, S. (1909). *Analysis of Phobia in a Five Year-Old Boy* (Standard Edition). London: Hogarth Press, 1955.
- Freud, S. (1936). The problem of anxiety. *Psychoanalytic Quarterly Press*, 10, 3-149.
- Gal, R. (1986). *A portrait of Israeli soldier.* N.Y.: Greenwood Press, U.S.A.
- Grachev, I.D., & Apkarian, A.V. (2000). Chemical mapping of anxiety in the brain of healthy humans: an in vivo ¹H - MRS study on the effects of sex, age, and brain region. *Hum Brain Mapp*, 11(4), 261-272.
- Gray, J.A. (1982). *The Neuropsychology of Anxiety.* New York: Oxford University Press.
- Hobfoll, D.E., Rom, T., & Prywers, M. (1989). Sensation seeking, anxiety and risk taking in the Israeli context. In S. Einstein (Ed.) *Drug and Alcohol Use: Issues and Factor.* N.Y.: Plenum Press.
- Kantr, S. (1995). Interpersonal treatment of adolescents. In M. Lionells, J. Fiscalini, C.H. Mann, & D.B. Stern (Eds.), *Handbook of Interpersonal Psychoanalysis* (pp. 771-792). Hillsdale, N. J.: Analytic Press.
- Lang, P.J. (1985). The Cognitive psychophysiology of Emotion: Fear and anxiety. In A.H. Tuma & J.D. Maser (Eds.), *Anxiety and the Anxiety Disorders.* Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Le Doux, J. E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annu- Rev Neurosci*, 23, 155-184.
- Lesch, K.P., Bengel, D., Heils, A., Sabol, S.Z., Greenberg, B.D., Petris, B. J. , Moller, C.R., Hamer, D.H., & Morphy, D.L. (1996). Association of anxiety-related traits with a polymorphism in the serotonin transporter gene regulatory region. *Science*, 274(5292), 1527-1531.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.
- Mcgaugh, IL. (2004) The Amygdala Modulates The consolidation of memories of emotionally arousing experiences. *Annu Rev Neurosci*, 27, 1-28.
- Orr, E., Liron, E., & Meyer, Y., (1986). Compulsory military service as a challenge and a threat: attitudes of Israeli 12th Grades towards conscription. *Israel Social Science Research*, 4, 5-20.
- Schmidt, N.B., Storey, J., Greenberg, B.D., Santiago, H.T., Li, Q., & Murphy, D. (2000). Evaluating gene x psychological risk factor effects in the pathogenesis of anxiety : a new model approach. *J. Abnormal Psychology*, 109(2), 308-320.

חובת הדיווח על מקרים של התעללות מינית בילדים – עמדות של יועצים חינוכיים במגזר הערבי

נאזק נאטור ורבקה לזובסקי

תקציר

החובה לדווח על מקרים של פגיעה והתעללות מינית בילדים היא חינונית ביותר משום שהיא מיועדת לגרום להפסקה מיידית של ההתעללות, למנוע סיכון לקורבנות נוספים, ולהעניק טיפול לפוגעים ולנפגעים. יחד עם זאת, יישום חובת הדיווח הוא סוגיה מורכבת, הנחשבת לאחד המקורות המרכזיים לדילמות אתיות בעבודתם של יועצים חינוכיים, במיוחד בחברות מסורתיות כמו החברה הערבית, שבהן שמה הטוב של המשפחה נחשב לערך עליון.

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון עמדות של יועצים חינוכיים ערבים לגבי ההחלטה אם לדווח על מקרה נתון של התעללות מינית או לשמור על קוד הסודיות. וכן לבחון את דרגת הקושי של היועצים בקבלת ההחלטה, הנימוקים להחלטה, ומי הם הגורמים שהיועצים היו בוחרים לדווח להם. לשאלון של לזובסקי (2007א), שהותאם למטרות המחקר, השיבו 52 יועצים חינוכיים מהמגזר הערבי. בפני הנבדקים הוצגו שמונה דילמות אתיות בצורה של תרחישים קצרים. נמצא שברוב המקרים היועצים החינוכיים היו בוחרים לשבור את השתיקה ולדווח לרשויות. אך בשתי דילמות בהן היה הקורבן נערה מתבגרת – שחשיפת ההתעללות עלולה לסכן את חייה ולפגוע בשמה הטוב – רמת הנכונות לדווח הייתה נמוכה יותר. נמצאו הבדלים מובהקים בדרגת הקושי של קבלת ההחלטה: היועצים גילו קושי רב יותר בדיווח על מקרי התעללות מינית שהתרחשו במסגרת המשפחה מאשר על מקרים במסגרת בית הספר. לא נמצאו הבדלים מובהקים בדרגת הקושי של קבלת ההחלטה על פי שנות ותק ביעוץ, וגם לא בין יועצים שעברו הכשרה מקצועית לבין אלה שלא עברו הכשרה בנושא התעללות מינית. בנימוקים להחלטות נמצאה שונות רבה: היו מקרים בהם אותו נימוק הובא על ידי אלה שהיו בוחרים לדווח ועל ידי אלה שהיו נמנעים מדווח. גם בפירוט ההסברים לקושי בקבלת ההחלטה נמצאה שונות רבה: הנימוק השכיח ביותר היה כי המקרה מחייב דיווח על פי חוק. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הגורמים להם היו היועצים מדווחים בקטגוריית הדילמות השייכות לבית הספר לעומת קטגוריית הדילמות השייכות למשפחה. הדיון מדגיש את הצורך בשימוש במודלים רגישי תרבות ומציג מודל לדוגמא. תרומת המחקר היא בהארת הקשיים בהם מתחבטים יועצים בסוגיית חובת הדיווח, וכן בהגברת המודעות האתית והיכולת המקצועית של היועצים החינוכיים להפעיל מודלים רגישי תרבות בהתמודדות עם מקרים של התעללות מינית בחברה הערבית המסורתית.

מבוא

התעללות מינית בילדים היא תופעה חברתית קשה. מתברר שזהו נגע אוניברסלי המקיף את כל שכבות החברה, ללא קשר למצב סוציו-אקונומי, לרמת ההשכלה, רמת השמרנות או למוצא אתני ודתני. התעללות מינית אינה פגיעה פיזית בלבד. זו פגיעה בכל המערכות הנפשיות והגופניות גם יחד. היא ממוטטת את מערכות ההתמודדות המעניקות לאדם שליטה, קשר ומשמעות (זליגמן וסלומון, 2004).

- Spielberger, C.D. (1966), Theory and research on anxiety. In C.D. Sprilberger (Ed.), *Anxiety and Behaviour* (pp. 3-20). New York: Academic Press.
- Watson, J.B., & Rayner, P. (1920) Conditioned emotional Reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3, 1-14.
- Wolman, B. & Staricker, G. (1994). *Anxiety and Related Disorders - A Handbook*. New York: Wiley Interscience Publication.
- Yerkes, R.M., & Dodson, J.D. (1908). The Relation of Strength of Stimulus to Rapidity of Habit Formation. *J. Comp. Neurol. Psychol.*, 15, 459-482.

על היועצים החינוכיים, בדומה לכל מבוגר אחר שהילד נתון למרותו, מוטלת חובת דיווח לפי החוק למניעת התעללות בקטינים ובחסרי ישע (תיקון מס' 26 לחוק העונשין, התש"ו, סעיף ד' 368). אף על פי כן מתברר שמורים ויועצים מתקשים ואפילו נמנעים מלדווח על מקרים של התעללות מינית (Bryant & Milsom, 2005).

שכיחות הפגיעה המינית בארץ

תמונה קשה עולה מדיווחים של איגוד מרכזי הסיוע לנפגעי תקיפה מינית. כך, למשל, בשנת 2006 הגיע מספר הפניות ל-38,720, ביניהן 8,862 היו פניות חדשות. מתוכן 27.2% היו פניות בעקבות אונס, ו-19% היו מקרים של גילוי עריות. מבצע ההתעללות המינית היה לרוב דמות מוכרת לקורבן: 71.5% מהקורבנות הכירו את המתעלל. יתרה מזו, ב-50% מהמקרים המתעלל היה בן-זוג או בן משפחה. לעומת זאת, בניגוד למספר הפניות העצום למרכזי הסיוע השונים, אחוז הפונים למשטרה נחשב נמוך: 18.1% (איגוד מרכזי הסיוע לנפגעי תקיפה מינית, 2008).

בשנת 2007 מספר הפניות הכולל עלה ל-40,518 וביניהן 8,729 פניות חדשות. ניכרת עלייה משמעותית במספר נפגעי גילוי עריות עד גיל 12 אשר הגיע ל-64.4%. ישנה עלייה משמעותית באחוז התוקפים שיש להם היכרות מוקדמת עם הקורבן (88.5%). בין כותלי בית הספר, כ-51.4% מהתוקפים היו ידידים ומכרים של הקורבן. אחוז נמוך יותר של מתעללים (26.3%) בא מתוך הצוות החינוכי בבית הספר (איגוד מרכזי הסיוע לנפגעי תקיפה מינית, 2008).

המידע על ממדי התופעה במגזר הערבי נחשב לחלקי, משום שאחוז הפונים למרכזי הסיוע או למשטרה נמוך למדי. לפי סקר שערכה בשנת 2007 עמותת "נשים נגד אלימות", המפעילה קו חם ומרכז סיוע לנפגעי התעללות מינית במגזר הערבי, 65% מהנשים והנערות שעברו התעללות מינית במגזר הערבי לא הסכימו להתלונן על הפגיעה במשטרה. העמותה מוציאה מדי שנה לאמצעי התקשורת דוח שנתי השופך אור על ממדי התופעה. בשנת 2005 הגיעו לעמותה 564 פניות, בשנת 2006 מספר הפניות היה 520, ואילו בשנת 2007 הסתכם מספר הפניות ב-662. בדוחות השנתיים מ-2005-2007, כ-64% מהפניות נעשו בעקבות אונס או ניסיון אונס. ממצאי הדוחות מצביעים על עלייה ניכרת בהתעללות מינית במקומות העבודה: 43% בשנת 2006 לעומת 58% בשנת 2007. גם התוקפים במגזר הערבי הם ברובם דמויות מוכרות לקורבנות (61%). ממצא בולט בדוחות אלה הוא גילם הצעיר של הנפגעים: כ-24%-22% מהפונים בכל שנה היו מתחת לגיל 12, ואילו 56% מהנפגעים היו מתחת לגיל 18 (הוארי, 2008; חרב, 2006; שדאד, 2006).

דילמות של יועצים בהתמודדות עם חוק חובת הדיווח

יועצים חינוכיים מתמודדים עם דילמות רבות בנוגע לדיווח על התעללות מינית. יש חוקרים שמצדדים בחוק חובת דיווח ויש כאלה שמתנגדים לו. קליכמן (Kalichman, 1993), שנחשב לאחד החוקרים הבולטים המצדדים בחוק, טוען שכישלון מומחי בריאות הנפש השונים לדווח עלול לגרום לפגיעה קשה בזכויות הילד. מנגד עומדים

חוקרים אחרים הטוענים שחוק זה גורם לפגיעה קשה בסודיות הלקוחות, ולפגיעה ביחסי המטפל והמטופל. בנוסף הוא מוריד מאיכות השירות הניתן לנועצים, וגורם לבובז משאבים ולדיווח יתר שמהווה עומס על רשויות הגנת הילד (Ainsworth, 2002). לנוכח מחלוקת זו מראים ממצאי מחקרים שונים שהדיווח על מקרים של התעללות מינית הוא בין הדילמות הקשות ביותר שאיתן מתמודדים יועצים חינוכיים, פסיכולוגים, עובדים סוציאליים ופסיכיאטרים (Lambie & Rokutani, 2002). במחקרה של הרמן (Herman, 2002), רוב הנבדקים (89%) ציינו שהדילמה הכי קשה בעבודתם המקצועית היא ההחלטה אם המקרה הוא בר-דיווח או לא.

הקושי בהתמודדות עם דילמה מסוג זה בא לידי ביטוי באחוזי דיווח נמוכים יחסית של אנשי מקצוע בארצות הברית. כך למשל במחקר שבו הוצג ליועצים חינוכיים תרחיש, על פיו הודה נער מתבגר בהתעללות מינית בילד: קרוב לשליש מהיועצים החינוכיים שנכללו במדגם הצהירו כי לא ידווחו על המקרה (Hackbarth & Devaney, 1994). במחקר אחר, שבו הוצג לפסיכולוגים תרחיש, על פיו אב מתעלל מינית בבתו בת 7, רוב הנבדקים (60%) הצהירו שיעודדו את האם לדווח על המקרה לרשויות להגנת הילד. יתרה מזאת, גם כאשר ידעו מומחי בריאות הנפש השונים שעליהם לדווח על מקרה מסוים, הם לא דווחו לרשויות החוק והעדיפו לשתוק (Crenshaw, Lichtenberg, & Bartell, 1993).

בישראל, לעומת זאת, רמת הדיווח של מומחי בריאות הנפש השונים גבוהה יותר. סטודנטים ערבים ויהודים אשר למדו פסיכולוגיה, עבודה סוציאלית, חינוך ורפואה, הביעו רמת נכונות גבוהה במיוחד (98.7%) לדווח על התעללות מינית שהתרחשה בתוך המשפחה (Shor & Haj-Yahia, 1996). במחקר אחר, 70% מהעובדים הסוציאליים הישראלים העובדים עם ילדים גילו נכונות גבוהה לדווח על מקרים של התעללות מינית (Landau & Osmo, 1999).

מסקנות דומות עולות ממחקרה של אבו פול (2005). היועצים נוטים לשמור על פרטיות הנועץ ומכבדים את הדרישה האתית לשמירה על סודיות, אך כאשר הדבר מנוגד לחוק ופוגע באחרים, אזי יועצים נוטים להפר את הסודיות ונענים לקריאת החוק. ממצאי המחקר מצביעים על דרגת קושי גבוהה אצל היועצים החינוכיים הערבים בקבלת ההחלטה לדווח, כשהדילמה נוגעת למעורבותה של נערה בקשרי אהבה, חשד להתעללות מינית וביצוע הפלה.

לזובסקי (2007א) מדגישה במחקרה כי רוב היועצים החינוכיים בוחרים להפר סודיות כאשר הם נתקלים בדילמות שיש בהן התנהגויות סיכון, כגון חשש להתעללות בתוך המשפחה וקיום יחסי מין ללא הסכמת ההורים. בין הנימוקים העיקריים להפרת הסודיות היו: קיומו של מצב סיכון שיש בו חשש לשלום הנועץ וחשד להתעללות בתוך המשפחה.

בעבודתו של האג'יחיא (Haj-Yahia, 2006) בקרב 565 יועצים חינוכיים משטחי הרשות הפלסטינית, עלה ש-94% מהנבדקים דיווחו כי אינם מפריס סודיות במקרים של התעללות מינית. הסיבות לכך נעוצות, בחלקן, בעמדות היועצים כלפי סוגיית

ההתעללות הפיזית, הנפשית והמינית. רוב היועצים החינוכיים במחקר רואים בהתעללות בעיה פנים-משפחתית, שאין להם זכות להתערב בה. בנוסף הם טוענים שדיווח למשטרה נוגד את הערכים והנורמות של החברה הפלסטינית השמרנית, והוא עלול לפגוע במשפחה ובשמה הטוב. נימוק עיקרי נוסף לחוסר דיווח הוא העדר הסכמה של מנהל בית הספר לדווח לרשויות.

הגורמים המשפיעים על ההחלטה אם לדווח או לא לדווח

במחקרם של בריינט ומילסום (Bryant & Milsom, 2005) התבקשו היועצים החינוכיים לדרג את הגורמים המשפיעים על החלטתם לדווח. הממצאים מצביעים על הגורמים הבאים:

1. הגורם המכריע ביותר בהחלטת יועצים לדווח הוא הציות לחוק (89.4%).
2. הדאגה לחייו וביטחונו האישי של הקורבן (64.6%).
3. הפסקת ההתעללות ומניעת התעללות עתידית (60%).
4. חשש לפגוע במרקם היחסים האנושיים הטיפוליים בין היועץ לנועץ (59.7%).
5. ביצוע מדיניות בית הספר המחייבת דיווח (52.9%).
6. תמיכת המנהל בהחלטה לדווח (41.1%).
7. יצירת קשר עם הגורמים הרלוונטיים כדי לשתף אותם ולערב אותם בתהליך ההחלטה (27%).
8. חשש מאחריות או תביעה משפטית (25.5%).

הגורמים שהיועצים בוחרים לדווח להם ומקורות ההדרכה בהם נעזרים בתהליך קבלת החלטות

בארצות הברית, יועצים חינוכיים בפרט וחברי הסגל החינוכי בכלל, אמורים לדווח לרשויות להגנת הילד (child protective services), אשר מערבות עובד סוציאלי שתפקידו לראיין את הילד והוריו כדי לגבש החלטה לגבי הצעדים שיש לנקוט (Hackbarth & Devaney, 1994). הדיווח יכול להיות בעל פה, בטלפון או בכתב, והוא אמור לכלול מידע מפורט, כגון: שם וכתובת הקורבן, גיל הקורבן, מידת הפגיעה ואופייה, אילו צעדים נקט המדווח עד שלב זה, שמות ילדים נוספים או מתבגרים שחיים בבית, וכל מידע אחר שיכול לעזור לרשויות להגנת הילד (Lambie, 2005).

באשר למקורות ההדרכה בהם נעזרים, על פי הצהרתם, היועצים בתהליך קבלת החלטות אתיות, ממציא מחקר מראים שחוזרי מנכ"ל מדורגים במקום הראשון, כיוון שהם נחשבים לתרגום מעשי של עקרונות חוקיים ואתיים ליישום במצבי ייעוץ בבית הספר. על פי הנחיות משרד החינוך, היועצים אמורים לדווח למנהל בית הספר, משום שהוא אחראי על בית הספר. במקום השני נוטים היועצים לפנות למדריכים ויועצים בכירים. בחירה זו משקפת את תפיסתם של אלה בעיני היועצים כסמכות מקצועית ממעלה ראשונה, ככתובת להתייעצות וכשותפים בתהליך הטיפול והדיווח. במקום השלישי פונים היועצים לעמיתים למקצוע הייעוץ, מאחר שהם חולקים דילמות

ומצבים דומים. במקום הרביעי בחרו היועצים החינוכיים לפנות לפסיכולוגים ועובדי רווחה, כי אלה נתפסים בעיני יועצים כבעלי ידע וניסיון מקצועי רחב העשוי לסייע להם בהתמודדות עם דילמות אתיות. מקור נוסף להתייעצות והדרכה הם אנשי דת ונכבדים, נתון המשקף את השפעת ההקשר התרבותי-חברתי על החלטותיהם האתיות של היועצים (לזובסקי, 2007).

השפעת משתני רקע אישיים על הדיווח

אין הסכמה בין החוקרים לגבי השפעת משתני הרקע של המדווחים על החלטתם בנושא חובת הדיווח. בחלק מהמחקרים נמצא קשר משמעותי בין משתני רקע של המדווח (כגון: ותק, מצב משפחתי, מגדר, התמחות וניסיון קודם בטיפול במקרי התעללות) לבין מילוי החובה לדווח. אך במחקרים אחרים לא נמצא קשר בין משתנים אלה לבין קיומה של חובת הדיווח. נמצא שיועצים בבתי ספר יסודיים הקפידו פחות על שמירת הסודיות, כנראה בשל גילם הצעיר של התלמידים, ועל כן הנטייה שלהם לדווח הייתה רבה יותר. מתברר שכל שדרג בית הספר עולה, כך יורדים אחוזי הדיווח על מקרים של התעללות בכלל ועל התעללות מינית בפרט (Bryant & Milsom, 2005).

הרמן (Herman, 2002) מצאה שנשים נוטות יותר לדווח לרשויות על מקרים של התעללות מינית. כמו כן נמצא שיועצים אשר השתתפו בהשתלמות בנושא אתיקה גילו נכונות רבה יותר לדווח. בנוסף, יועצים בעלי רישיון ייעוץ מוכר מאגדות היועצים האמריקאית הביעו רמת נכונות גבוהה יותר לדווח על מקרים של התעללות מינית. מחקר אחר, אשר בדק יועצים ומורים, מעלה כי רמת ההשכלה של הנבדקים, הניסיון הקודם שלהם בדיווח על מקרי התעללות בילדים, עמדה חיובית כלפי התהליך המשפטי וידע עשיר בנושא התעללות, מגבירים את הנטייה לדווח. לעומת זאת נמצא שכלל שמספר שנות הוותק קטן יותר, הנטייה לדווח פחותה יותר. כמו כן מסתבר שחוסר ניסיון בתהליך הדיווח במקרים של התעללות מינית בילדים גם הוא מפחית את נטיית הנבדקים לדווח. יתרה מזו, אלה שהיו בילדותם קורבנות התעללות נטו פחות לדווח. יועצים ומורים אשר חששו שהדיווח עלול לפגוע בהם או בקורבנות נטו לא לדווח. בנוסף, יועצים ומורים אשר כיהנו בתפקיד ניהולי בבית הספר גילו קושי רב יותר לדווח מאשר עמיתיהם (Kalichman, Craig, & Follingstad, 1990).

מאתיוס וברוס (Matthews & Bross, 2008), בדקו את הנכונות של יועצים חינוכיים לדווח על מקרים של התעללות מינית. הממצאים מצביעים על קשר חזק בין מידת הדיווח לבין זהות המתעלל. רוב היועצים (92%) גילו נכונות רבה לדווח כאשר המתעלל היה האב החורג של הקורבן. לעומת זאת רק 41% היו מוכנים לדווח כאשר התברר שהמתעלל היה עמית לעבודה.

ברם, התמונה המתקבלת אינה חד-משמעית, כי מנגד המחקרים שלעיל ניצבת קבוצה של מחקרים אשר שללו כל קשר משמעותי בין רמת ההשכלה של היועץ, מספר שנות הוותק בייעוץ, תחום ההתמחות של המדווח, מין הקורבן או גיל הקורבן לבין מילוי חובת הדיווח (Webster, O'Toole, O'Toole, & Lucal, 2005).

דיווח על התעללות מינית בחברה הערבית

היכולת של הפרט לחשוף את עצמו תלויה במידה רבה בתרבות של החברה בה הוא חי. כבוד המשפחה נחשב לערך עליון בחברה הערבית השמרנית. חשיפתם של מקרי התעללות מינית מהווה פגיעה קשה בכבוד המשפחה, מאחר שהחשיפה מטילה קלון על המשפחה וגורמת להדבקת תווית לקורבן ולמשפחתו. משפחות מעדיפות לשתוק ומזהירות את הקורבן לבל יוציא את "הכביסה המלוכלכת" החוצה. נשים ונערות שהיו קורבנות להתעללות מינית וביקשו עזרה הצהירו במובלע שהמשפחה אינה מצליחה להגן עליהן. דיווח על הפגיעה נחשב לצעד בלתי מקובל מפני שסוגיות מסוג זה אמורות להישאר בתחום המשפחה. יתרה מכך, המאמץ לבקש עזרה מאדם או ממקורות חיצוניים עשוי להיחשב לשיתוף פעולה עם הרשויות ולבגידה (שלחוב-קיבורקיאן, 2003).

ניתן להבין עמדה זו לאור תפיסת המיניות כטאבו חברתי בחברה הערבית, תפיסה שמקשה על חשיפת התעללות המינית בחברה זו. לפי חאג'י-יחיא (Haj-Yahia, 2000), בתרבות זו קיימים שני מושגים למעשי בושה שלהם השפעה מכרעת על חיי הפרט ועל חיי משפחתו. האחד נקרא "עֵיב" והשני "עֵאָר". ה"עֵיב", לדעתו, משפיע ומבייש את עושה המעשה בלבד. לעומת זאת ה"עֵאָר", כמו במקרה של ניאוף, מבייש לא רק את עושה המעשה אלא גם את בני משפחתו, ועל כן מחייב עונש חמור ביותר, שיכול להיות בידוד, כליאה, איסור לימודים, איסור עבודה, מכות ואף רצח. אין פלא אפוא שישנו קונפליקט תרבותי בין מערכת החוק הפורמלית בישראל לבין צורכי הקורבן השייך לתרבות הערבית המסורתית. יתרה מזאת, נמצא שהתערבויות פרטניות או מערכתיות במקרים של התעללות מינית מתבצעות בחברה הערבית המסורתית ללא רגישות לקונטקסט התרבותי (Al-Kernawi & Graham, 2001).

יש לזכור שמתמחים ערבים בתחומי הסיוע השונים רוכשים את השכלתם והכשרתם באוניברסיטאות ובמכללות הישראליות, והם מושפעים מערכים שלעיתים מתנגשים עם ערכי החברה הערבית. על כן הם מוצאים קושי להתנתק מהידע ומהתפיסות המערביות, והם מתקשים לפתח התערבויות רגישות לקונטקסט התרבותי של החברה בה הם עובדים (Haj-Yahia, 2000). במחקרה של שלחוב-קיבורקיאן (2003) התברר שעובדות הסיוע השונות (עובדות סוציאליות ויועצות חינוכיות) דיווחו שבחלק מהמקרים של התעללות מינית הן נוטות לטפל בסודיות מבלי לדווח לרשויות, מתוך רצון לשמור על ערכים חברתיים המתייחסים לחשיבות כבוד המשפחה; אך בחלק אחר מהמקרים הן נוטות לדווח מתוך חשש שיאבדו את מקום עבודתן אם תימנענה משימוש בערוצים הפורמליים.

למעשה, המתח שקיים בין שתי תפיסות ערכיות אלה מדגיש את הצורך בהבנה יתרה של קשיי הדיווח של יועצים חינוכיים במגזר הערבי, של שיקולי הדעת שלהם ושל הגורמים המניעים אותם לדווח או לא לדווח לרשויות.

מטרות המחקר ושאלותיו

חובת הדיווח שחלה על היועצים מתוקף החוק, וחשיבות הדיווח למניעת המשך הפגיעה מצד אחד; ומצד אחר, הקושי עמו מתמודדים יועצים בבואם לדווח על התעללות מינית בילדים בחברה הערבית המסורתית, מצביעים על הצורך להרחיב את הידע בנושא כדי לסייע ליועצים החינוכיים בחברה הערבית בפיתוח דרכי התמודדות הולמים. על כן, מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון עמדות של יועצים חינוכיים במגזר הערבי כלפי חובת הדיווח על מקרים של התעללות מינית בילדים; וכן לבחון את דרגת הקושי בקבלת ההחלטה, השיקולים המשפיעים עליה בכל אחד מהמקרים, והגורמים שלהם הם מוכנים לדווח.

שאלות המחקר שנבדקו היו:

1. באילו מקרים של התעללות מינית יחליטו יועצים חינוכיים ערביים לקיים את חובת הדיווח ובאילו מקרים הם יימנעו מכך?
2. מהם הנימוקים של היועצים להחלטה לדווח או לא לדווח?
3. מהי דרגת הקושי של היועצים בקבלת ההחלטה לדווח או לא לדווח בכל אחד מהמקרים?
4. מי הם הגורמים שלהם מוכנים היועצים לדווח?
5. האם יש לגורמי רקע, כגון ותק בייעוץ והשתלמות בנושא התעללות מינית, השפעה על נכונות היועצים לדווח ועל דרגת הקושי בקבלת ההחלטה?

שיטה

נבדקים

במחקר השתתפו 52 יועצים חינוכיים מהמגזר הערבי העובדים במחוז חיפה (44.2%), במחוז המרכז (30.8%) ובמחוז הדרום (25%). המדגם כלל 10 גברים (19.2%) ו-42 נשים (80.8%). אחוז הנשים גבוה יותר מכיוון שנשים משמשות כיועצות יותר מגברים. ממוצע הגיל של הנבדקים הוא 38 שנים (ס.ת. = 7.22). ממוצע שנות הותק בייעוץ עומד על 5.9 שנים (ס.ת. = 4.50). לעומתו, ממוצע הותק בחינוך גבוה יותר והוא עומד על 12.98 שנים (ס.ת. = 6.76). רובם המכריע של הנבדקים (84.6%) נשואים, 13.5% הם רווקים, ורק כשני אחוז (1.9%) הם אלמנים. רוב היועצים במדגם בעלי תואר שני (86.5%), ורק 13.5% הם בעלי תואר ראשון. 94.2% עובדים כיועצים חינוכיים בבתי ספר רגילים, ו-5.8% משמשים כיועצים בבתי ספר לחינוך מיוחד.

כמחצית הנבדקים טיפלו ב-1 עד 2 מקרים של התעללות מינית במשך עבודתם. כשליש (21.2%) טיפלו ב-3 עד 5 מקרים, ורק 9.6% טיפלו ביותר מ-5 מקרים של התעללות מינית. כשלושה רבעים מן הנבדקים השתלמו בנושא התעללות מינית בילדים, ואילו 25% דיווחו שלא השתלמו בנושא. למרות השתלמויות אלה, רוב הנבדקים (84.7%) דיווח על מוכנות בינונית עד נמוכה לדווח בעקבות הידע שרכשו בהשתלמויות. הדבר עולה בקנה אחד עם הרצון של 82.4% מהנבדקים להשתתף בהשתלמויות בנושא חובת דיווח על מקרים של התעללות מינית בילדים.

כלי המחקר

במחקר זה נעשה שימוש בשאלון שהתבסס על השאלון של לזובסקי (2007א) והותאם למטרות המחקר הנוכחי. בשאלון המקורי התייחסו הדילמות להפרת הסודיות, אך בשאלון המחקר הנוכחי הוחלפו הדילמות לתרחישים של פגיעה מינית. נערכו ראיונות מקדימים עם יועצים בשטח, במטרה לאסוף מקרים אמיתיים מן השדה, שישמשו לבניית השאלון. נערכו ראיונות עם 10 יועצים חינוכיים מהמגזר הערבי. היועצים נתבקשו על ידי המראיינת לספר על מקרים של התעללות מינית בילדים בהם טיפלו. לאחר מכן הם נתבקשו לספר אם דיווחו לרשויות המוסמכות או לא. חלק מהראיונות נערכו בחדרה של היועצת, וחלק אחר באמצעות הטלפון. במהלך הראיונות נרשמו כל הסיפורים, ההתלבטויות והרגשות של היועצים לגבי אותו מקרה. על סמך הראיונות נבנה שאלון מותאם לאוכלוסייה של יועצים חינוכיים מהמגזר הערבי. המקרים הכלולים בשאלון נבחרו מתוך כ-30 מקרים אמיתיים שתוארו על ידי היועצים בראיונות.

השאלון מורכב מ-2 חלקים עיקריים: בחלק הראשון מוצגים 8 מקרים אמיתיים בצורה של תרחישים. המקרים מייצגים דילמות של יועצים בבתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים ובתי ספר תיכון. המקרים משקפים רמות שונות של מורכבות וקושי, במיוחד על רקע התרחשותם בחברה מסורתית ושמרנית. הם חולקו לשתי קטגוריות: ארבעת המקרים הראשונים התרחשו במסגרת בית הספר, ואילו ארבעת המקרים האחרונים התרחשו במסגרת המשפחה. בדומה לשאלון של לזובסקי (שם), היועצים התבקשו לנקוט עמדה ברורה ולציין לגבי כל אחד מהמקרים אם הם היו מדווחים או לא, להעלות נימוקים להחלטותיהם, ולהעריך את דרגת הקושי בקבלת ההחלטה בכל אחת מהדילמות. בנוסף נדרשו היועצים לדרג את הגורמים שאליהם היו פונים לצורך הדיווח. החלק השני והאחרון של השאלון מתייחס לפרטים אישיים ומשפחתיים של יועצים, כגון: מין, ותק ביעוץ, מצב משפחתי והשתלמויות בנושא התעללות מינית.

הליך

כ-140 שאלונים הועברו ליועצים במסגרת השתלמויות שמתקיימות במרכזי ה"פסגה" בטייבה, באקה אלג'רבייה, שפרעם ובאר-שבע, בתחילת חופשת הקיץ של תשס"ז. כ-20 שאלונים נוספים הועברו באופן אישי ליועצים באזור המרכז. חולקו 160 שאלונים, וחזרו 60 שאלונים. מילוי השאלון ארך כארבעים דקות, ודרש חשיבה מעמיקה. הובטחו ונשמרו סודיותם ופרטיותם של הנבדקים.

ממצאים**באילו מקרים דיווחו היועצים ובאילו מקרים הם יימנעו מדיווח?**

לוח 1 מסכם ומדרג את התפלגות התשובות לשאלה, "האם היית מדווח לבעלי העניין הרלוונטיים על המקרה?"; מפורט בו מספר ואחוז המשיבים ב"כן" ו"לא" לגבי כל אחד משמונת המקרים. הדירוג נעשה על פי סדר יורד של אחוז משיבי "כן".

לוח 1: התפלגות תשובות היועצים (שכיחות ואחוזים) לשאלה "האם היית מדווח לבעלי העניין הרלוונטיים על המקרה?" (N= 50-52)

המקרים	סה"כ משיבים	סה"כ משיבי "כן"		סה"כ משיבי "לא"	
		N	%	N	%
1 שלושה ילדים התפשטו ונגעו אחד בשני בתוך הכיתה. תלמיד מאותה כיתה חשף את סודם ליועצת, התברר שעברו התעללות זה כמה שבועות על ידי תלמיד מכיתה ו' באותו בית ספר.	52	51	98.1%	52	2%
2 נערה בכיתה י"א ממשפחה המעורבת במעשי עבריינות עוברת התעללות מינית מידי אחיה שמכה אותה נמרצות כשהיא מסרבת להיעתר לו.	52	51	98.1%	52	2%
3 נער בן 17 מקיים יחסי מין מלאים עם אחייניתו בת ה-14. בעבר הוא ניסה להתאבד כמה פעמים והוא שוהה בלתי חוקי בישראל.	51	50	98%	52	2%
4 מחנך כיתה י"א, המכהן כסגן המנהל, מלטף את גופה של תלמידתו ומשמיע באוזניה משפטים בעלי גוון מיני.	50	49	98%	50	2%
5 מורה בכיתה ג' הושיב את תלמידתו על ברכיו וליטף את גופה.	52	50	96.2%	52	3.84%
6 נערה בכיתה י' ישנה עם אחיה בן ה-17 באותו חדר. האח נוהג בלילות ללטף את איבריה האינטימיים.	52	47	90.4%	52	9.6%
7 נערה בכיתה י' נאנסה על ידי בן דודה בן ה-20 והיא חוששת שהיא בהיריון.	52	40	76.9%	52	23%
8 רכז החינוך החברתי בבית הספר מלטף את גופה של תלמידתו מכיתה ט' ומשמיע באוזניה משפטים בעלי גוון מיני.	51	39	76.5%	51	23.52%

כפי שניתן לראות בלוח 1, אחוז היועצים שטוענים כי היו מחליטים לדווח בכל המקרים הוא גבוה מאוד. לגבי שני מקרים שיעור היועצים שהיו מוכנים לדווח נמוך יותר: מקרה מספר 7 שהתרחש במסגרת המשפחה ובו המתעלל הוא קרוב משפחה מדרגה ראשונה ויש חשש שהנערה נכנסה להריון בעקבות ההתעללות; וכן מקרה מספר 8 שהתרחש במסגרת בית הספר ובו המתעלל הוא מורה עמית ובעל תפקיד בבית הספר.

הנימוקים להחלטה לדווח או לא לדווח

שאלת המחקר השנייה בחנה את הנימוקים שהיועצים מעלים בנוגע להחלטתם לדווח או לא. נערך ניתוח תוכן של התשובות, ובעקבותיו חולקו הנימוקים לתמות/קטגוריות רחבות. להלן יוצגו שני לוחות נפרדים המפרטים את התפלגות הנימוקים של משיבי "כן" ו"לא". לוח 2 מסכם את התפלגות הנימוקים של משיבי "כן".

לוח 2 : שכיחות הנימוקים של משיבי "כן" על פי קטגוריות תוכן

מס' הקטגוריה	שם הקטגוריה	אחוזים	ציטוטים לדוגמא
1	נימוקים חוקיים-אתיים	55.3%	"כל פגיעה בתלמיד מחייבת אותי מבחינה חוקית ומוסרית ואתית לדווח לגורמים הרלוונטיים". "בוודאי שהייתי מדווחת אחרת זו עבירה על החוק".
2	נימוקים מקצועיים	51%	"אני צריכה לעצור את מעגל ההתעללות ולוודא אם אין עוד נפגעות ולטפל בילדה ובתוקף". "תפקידי הוא לשמור על ביטחונם הפיזי של התלמידים ועל בריאותם הנפשית".
3	נימוקים תרבותיים	3%	"לאחר הדיווח אסביר להורים את חומרת המעשה ואנסה לא לפרסם את שמה של הנערה או פרטי התלונה כדי לא לפגוע בשמה הטוב ובמשפחה".

כפי שניתן לראות בלוח 2, שכיחות הנימוקים החוקיים והאתיים היא הגבוהה ביותר, ואחריהם שכיחות הנימוקים המקצועיים. לבסוף היועצים מעלים נימוקים תרבותיים, אם כי בשכיחות נמוכה. לוח 3 מסכם את התפלגות הנימוקים של משיבי "לא".

לוח 3: שכיחות הנימוקים של משיבי "לא" על פי קטגוריות תוכן

מס' הקטגוריה	שם הקטגוריה	אחוזים	ציטוטים לדוגמא
1	נימוקים מקצועיים	57%	"הייתי מכבד את החלטת ההורים לא לדווח אך יחד עם זאת הייתי מזמין את הרכז לשיחה ומעמיד אותו על חומרת מעשיו". "כיועץ אני חושב שצריך לעשות התערבות כמו הדרכה בנושא חינוך מיני. אני חושב שזה יותר אפקטיבי מאשר לדווח".
2	נימוקים תרבותיים	30%	"בעיני, שם הילדה הוא החשוב. לא רוצה להרוס את אורח החיים שלה, ובמיוחד במגזר הבדואי. אם החברה שלה תדע שעברה התעללות, אז תמיד מאשימים את האישה ולא את הגבר, כאילו שהיא אשמה, הם יבינו שהיא הסכימה להתעללות. צריך להיזהר בנושא זה". "אני לא יכולה לכפות את דעתי על ההורים שמתנגדים לדיווח, כי קשה להם להתמודד עם החברה שמכחישה את שם קורבן ההתעללות".
3	נימוקים אישיים	3%	"לא הייתי מדווח מתוך פחד להסתבך עם משפחות עם רקע עברייני. הם מסוגלים לעשות לי כל דבר".

לוח 3 מלמד כי שכיחות הנימוקים המקצועיים היא הגבוהה ביותר. אחריהם מעלים היועצים נימוקים תרבותיים, כגון שמירה על כבוד המשפחה ומניעת רצח הקורבן או המתעלל, ומיעוט מעלה נימוקים אישיים.

הבדלים בדרגת הקושי של היועצים בקבלת ההחלטה לדווח על פי תחום הדילמה
שאלת המחקר השלישית עסקה בדרגת הקושי של היועצים בקבלת ההחלטה לדווח או לא. שאלה זו נבדקה באמצעות חישוב ממוצעים וסטיות תקן של דרגת הקושי בקבלת ההחלטה לגבי מקרי ההתעללות בתחום בית הספר ולגבי מקרי ההתעללות בתוך המשפחה. בלוח 4 מוצגים ממוצעי דרגת הקושי לדווח על מקרי ההתעללות בבית הספר ועל מקרי ההתעללות במשפחה, סטיות התקן ותוצאות מבחן t לבדיקת מובהקות ההבדלים בין הממוצעים.

לוח 5 : ממוצעים וסטיית תקן של הגורמים להם היועצים היו מדווחים בשני סוגי הדילמות (N=52)

דילמות בתחום המשפחה (1-5)			הגורם לו מדווחים	דילמות בתחום בית הספר (1-5)			הגורם לו מדווחים
המיקום	ממוצע הדירוג	סטיית תקן		המיקום	ממוצע הדירוג	סטיית תקן	
1	1.11	0.32	מנהל בית הספר	1	1.22	0.48	מנהל בית הספר
2	1.78	0.57	יועץ בכיר	2	2.15	0.86	יועץ בכיר
3	2.11	0.78	מדריך ליועצים	3	2.55	0.82	מדריך ליועצים
4	2.50	0.81	הורים	4	2.75	0.93	פסיכולוג בית הספר
5	2.65	1.00	פסיכולוג בית הספר	5	2.83	1.60	הורים
6	4.00		מחנך	6	2.94	0.63	פקיד סעד
7.5	לא מדווח		פקיד סעד	7	4.33	0.57	מחנך
7.5	לא מדווח		משטרה	8	—		משטרה

דיון

חובת הדיווח במקרים של התעללות מינית נחשבת למרכיב עיקרי בעבודתם של יועצים חינוכיים. אך חובה זו מהווה דילמה מורכבת עבור יועצים חינוכיים בכלל ויועצים חינוכיים ערבים בפרט, בשל אפשרות התנגשותם של ערכים תרבותיים שונים.

לדווח או לא לדווח על המקרה

בחירת הממצאים של ההחלטה לדווח או לא לדווח בשמונת המקרים שהוצגו בפני הנבדקים מצביעה על מגמה אחת ברורה. רוב הנבדקים היו מחליטים לדווח על המקרה ובכך לבצע את המוטל עליהם על פי חוק. ממצא זה עומד בהלימה עם ממצאי מחקרים של שור וחאג'י-יחיא (Shor & Haj-Yahia, 1996), שבו כ-98.7% מהנבדקים היו מדווחים על המקרה. ייתכן ששתייה זו קשורה לטיבם הקשה של המקרים, אשר אינו משאיר מקום לספק בדבר החובה לדווח. הסבר אפשרי נוסף הוא כי ייתכן שהיועצים תופסים את עצמם כאנשי מקצוע מהשורה הראשונה ועל כן לא יעלה על

לוח 4: ההבדלים (על פי מבחן t) בממוצע דרגת הקושי בקבלת ההחלטה בין דילמות בתחום בית הספר לדילמות בתחום המשפחה

p	df	t	סטיית תקן	ממוצע	דילמות בתחום בית הספר	דרגת הקושי לדווח (בסולם 9-1) N=52
			3.62	1.88		
0.043	51	0.043	4.00	2.04	דילמות בתחום המשפחה	

נערכו מבחני t למשתנים תלויים. נמצאו הבדלים מובהקים במידת הקושי לדווח בין הדילמות בתחום בית הספר לבין הדילמות בתחום המשפחה: $t(51) = -2.08$, $p < .05$. כלומר, הנבדקים מדווחים על קושי רב יותר לדווח על מקרי התעללות מינית המתרחשים בתוך המשפחה מאשר על מקרים המתרחשים בבית הספר.

הגורמים שהיועצים מוכנים לדווח להם על ההתעללות

שאלת המחקר הרביעית עסקה בבחינת הגורמים שלהם היו היועצים החינוכיים מדווחים במקרים של התעללות מינית בילדים. לוח 5 מציג את דירוג הגורמים בזיקה לדילמות בתחום בית הספר ולדילמות בתחום המשפחה, על פני סולם הנע בין 1 (הגורם הראשון שלו היו היועצים החינוכיים מדווחים) לבין 5 (הגורם האחרון שלו היו מדווחים היועצים החינוכיים).

לוח 5 מראה שיש דמיון רב בבחירת היועצים את הגורמים שלהם היו מוכנים לדווח. הדירוג זה לגבי מקרים בתוך בית הספר ולגבי מקרים בתוך המשפחה. כל היועצים היו מדווחים במקום הראשון למנהל בית הספר, לאחר מכן הם נוטים יותר לשתף את היועץ הבכיר, ובמקום השלישי היו מדווחים למדריך הייעוץ שלהם. ההבדל היחיד הוא שבמקרי התעללות בתחום בית הספר הם נוטים לדווח יותר לפסיכולוג בית הספר, ואילו במקרי התעללות בתוך המשפחה הם היו פונים קודם כול להורים ורק אז משתפים את פסיכולוג בית ספר. מהלוח עולה שפקיד הסעד והמחנך נמצאים בתחתית הסולם/הדירוג, ואילו למשטרה לרוב לא היו מדווחים. במספר הדיווחים הממוצע בדילמות בשני התחומים לא נמצאו הבדלים מובהקים בין יועצים על פי הותק בייעוץ.

הדעת שיבצעו עבירה על החוק, למרות הסכנה הכרוכה בכך בחלק מהמקרים. ואולי הם גם רוצים להציג עצמם כשומרי חוק.

ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאים של מחקרים אחרים שבחנו התנהגויות דיווח של אנשי מקצועות הטיפול (אבו פול, 2005; שלהוב-קיבורקיאן, Landau, 1999, & Osmo), ולפיהם רוב אנשי מקצועות הטיפול השונים נוטים לדווח על מקרים של התעללות מינית, בין אם ההתעללות המינית התרחשה במסגרת בית הספר או במסגרת המשפחה.

יש לציין כי שיעור נמוך של יועצים (23%) היה בוחר לא לדווח בשני מקרים שבהם הקורבן הוא נערה מתבגרת. במקרה הראשון, בדילמות בתחום בית הספר, הקורבן הוא נערה בכיתה ט' ואילו המתעלל הוא מורה ובעל תפקיד בבית הספר. ממצא זה הולם את מחקרה של הרמן (Herman, 2002), שמצא קשר חזק בין המוכנות לדווח לבין זהות המתעלל. נראה כי העובדה שהמתעלל במקרה זה הוא בעל תפקיד בבית הספר מהווה עבור היועצים מכשול בפני דיווח, וזאת מתוך חשש שהוא ינצל את מעמדו ואת סמכותו לרעה ובכך תיגרם קורבנות חוזרת לנערה.

במקרה השני, בדילמה מתחום המשפחה, אשר בו יש חשש שהנערה בהיריון, ייתכן שחשיפת עובדה זו עלולה להוביל לפגיעה בקורבן (ואפילו לרצח), כיוון שיש בכך משום חילול כבוד המשפחה. החשש לחיי הקורבן במקרה זה מהווה מניע מרכזי בהחלטה לא לדווח על המקרה. עמדה זו הולמת את עמדתו של חאג'י-יחיא (Haj-Yahia, 2000) הטוען שחשיפת ה"עאר" (הבושה) בציבור עלולה לגרום לעונש חמור ביותר כלפי הקורבן, כגון: בידוד, כליאה, מכות ואף רצח.

שימוש במודל התערבותי "רגיש תרבות" כגון המודל של אבו-בכר ודוורי (Abu-Bakr & Dwairy, 2003) (ראו מודל בנספח), עשוי להוריד את המתח ואת רמת החרדה שבהם שרויים אנשי מקצועות הטיפול הערביים. זאת משום שמודל מסוג זה מבטיח הפניה של הנפגע לגורמי טיפול מקצועיים. ועיקר יתרונו בעינינו בכך שהוא מבטיח את הכלת הכעס ודחף הנקמה של משפחת הקורבן. מילת הכבוד שניתנת "לאלטניב" (ראו הסבר בנספח) נתפסת כמחייבת. לעתים ניתנת ההבטחה לא לפגוע בקורבן אפילו לפני הצגת הפרטים.

נימוקי היועצים שהיו מחליטים לדווח בשני תחומי הדילמות

במבט כללי עולה שחלק מהנימוקים שימשו את היועצים להסברת ההחלטה לדווח אך שימשו גם נבדקים אחרים לצורך הנמקת ההחלטה לא לדווח. תופעה זו רווחת למדי בתחום הדילמות האתיות, כפי שעלה ממחקרה של לזובסקי (2007א). עיון בנימוקים של היועצים במחקרנו, אשר היו מדווחים בשני תחומי הדילמות, מצביע על כך ששכיחות הנימוקים החוקיים-אתיים היא הגבוהה ביותר. משמעות הדבר היא שהיועצים בוחרים לציית לחוק ולכללי האתיקה המקצועית. ממצא זה הולם את ממצאי מחקרים של בריינט ומילסום (Bryant & Milsom, 2005), לפיהם השיקול המכריע ביותר בהחלטת היועצים לדווח הוא הציות לחוק. נראה שעיון אחריות מקצועית זו בחוקי המדינה הוא

אשר גורם לנטייה לדווח, כפי שעולה גם מממצאי מחקרו של חאג'י-יחיא (Haj-Yahia, 2006) אשר נערך בשטחי הרשות הפלסטינית, ובו נמצא שאחד הנימוקים העיקריים שהעלו היועצים הפלסטינים לנטייה שלהם לא לדווח, הוא שאין ברשות הפלסטינית חוק בנושא מניעה וטיפול במקרי התעללות מינית. יש לציין שהמודל ההתערבותי "רגיש תרבות" של אבו-בכר ודוורי (Abu-Bakr & Dwairy, 2003) שהוזכר לעיל, מעניק לאנשי מקצועות הטיפול השונים תמיכה וגיבוי למקרה שיחליטו לא לפנות לחוק תחילה, כדי להגן על ביטחונה ושמה הטוב של הנפגעת.

במקום השני העלו היועצים נימוקים מקצועיים להחלטה שלהם לדווח לגורמים הרלוונטיים. נימוקים אלו כללו: הפסקת מעגל ההתעללות, מניעת סיכון מקורבנות נוספים, הענקת טיפול ועזרה לנפגעים ולפוגעים כאחד, והתייעצות עם אנשי מקצוע נוספים להתמודדות יעילה יותר עם המקרה. ממצא זה הולם את ממצאי מחקרים של בריינט ומילסום (Bryant & Milsom, 2005), המצביעים על שכיחות גבוהה של שיקולים מקצועיים בתהליך קבלת ההחלטה לדווח על מקרה של התעללות מינית. הנימוקים התרבותיים עומדים במקום השלישי במידת שכיחותם. יש לציין כי הנבדקים גורסים שהדיווח יעשה תוך שמירה על חיי הקורבן, שמו הטוב וכבוד משפחתו, וזאת בניגוד למחקרים של קרנשו ועמיתיו (Crenshaw et al., 1993). נראה שהיועצים החינוכיים הערבים לוקחים בחשבון את הרקע התרבותי של הנפגעים ושל הפוגעים, גם כאשר הם מחליטים לדווח. הם מציינים לחוק, אך נוקטים משנה זהירות ובוחרים לעשות זאת תחת מעטה כבד של סודיות.

נימוקי היועצים שהיו מחליטים לא לדווח בשני תחומי הדילמות

בחינה של נימוקי היועצים שהיו בוחרים לא לדווח בשני תחומי הדילמות מעלה כי שכיחות הנימוקים המקצועיים היא הגבוהה ביותר. קטגוריה זו כוללת נימוקים כגון: יש מקום להתערבות ייעוצית לפני הדיווח, יש מקום לבדיקה מעמיקה של הנושא לפני הדיווח, ומתן כבוד לרצון ההורים לא לערב גורמי חוץ. נראה שמגמה זו מצביעה על ביטחון מקצועי ואחריות מקצועית בטרם קבלת החלטה גורלית. במקום השני מעלים היועצים נימוקים תרבותיים, כאשר הנימוק העיקרי הוא הרצון של היועצים לשמור על חיי הקורבן והפוגע, על שמם הטוב ועל כבוד משפחתם.

ממצאים אלה עומדים בהתאמה עם ממצאי מחקרו של חאג'י-יחיא (Haj-Yahia, 2006), לפיו מורכבות היחסים שבין היועץ למשפחת הקורבן מקשה על היועץ ומונעת ממנו לדווח. הנימוקים האישיים היו הפחות שכיחים בתחום זה. הכוונה לנימוקים כגון: חשש להסתבכות אישית עם משפחת הקורבן המאופיינת ברקע עברני קשה או מסורתי אדוק. ממצא זה הולם את ממצאיה של הרמן (Herman, 2002), לפיהם כשני אחוזים בלבד מהנימוקים שהעלו היועצים היו אישיים. נראה שהיועצים דוחקים לקרן זוית את ביטחונם האישי, ומעמידים את טובת הנועץ במרכז.

לסיכום, התמונה המצטיירת מצביעה, קודם כול, על קשת רחבה ומורכבת של נימוקים

שהיועצים מעלים בתהליך קבלת ההחלטה לדיווח או לא לדווח על מקרים של התעללות מינית בתחום בית הספר או המשפחה. המגמות המרכזיות שעולות מראות שבהחלטה לדווח רוב הנימוקים הם חוקיים-אתיים ומקצועיים, ואילו בהחלטה לא לדווח רוב הנימוקים הם מקצועיים ותרבותיים. נראה שכאשר קיים חוק שמחייב אותם לדווח, היועצים אינם יכולים לציין נימוק חוקי לאי-דיווח. אך כאשר ההחלטה היא לא לדווח עולה מגוון של נימוקים, ועלולים להיווצר לעתים ניגודים בין הנימוקים השונים, בעיקר בנוגע לדפוסים תרבותיים. יש מקום להניח שהיועץ החינוכי הערבי נמצא בקונפליקט קשה בין האתיקה המקצועית לבין המסורת של החברה בה הוא פועל, על כן נראה שתהליך קבלת ההחלטה במקרי התעללות מינית הוא קשה ומורכב במיוחד עבור היועצים במגזר זה.

דרגת הקושי של קבלת ההחלטה, הנימוקים להחלטה והקשר לחובת הדיווח

באופן כללי נראה שהיועצים דיווחו על דרגת קושי נמוכה בתהליך קבלת ההחלטות, אך הם מראים קושי רב יותר בשני מקרים: האחד בתחום בית הספר, ובו המתעלל מדרגה ראשונה. עובדה זו מקבלת משנה תוקף בירידת אחוז המדווחים בשני המקרים. בחינה של הממצאים מראה שישנו הבדל מובהק בדרגת הקושי של קבלת ההחלטה לדווח בין הדילמות בתחום בית הספר לבין הדילמות בתחום המשפחה. הנבדקים גילו קושי רב יותר בהחלטה לדווח במקרים בתחום המשפחה. ממצא זה הולם את ממצאי מחקרה של לזובסקי (2007א), לפיהם דילמות בתחום האישי והמשפחתי הביאו ליותר שמירה על סודיות ולקושי רב יותר בקבלת ההחלטה לדווח. עם זאת יש להבחין בין שני המחקרים, מאחר שהמחקר הנוכחי עוסק בנושא הספציפי של חובת היועצים לדווח על התעללות מינית, נושא שלא נבדק עד כה בחברה הערבית ובקרב יועצים בישראל בכלל. יש מקום להניח שהקושי הרב יותר לדווח על מקרים שהתרחשו במשפחה נובע מכך שקורבנות התעללות המינית נתפסים לרוב בעיני המשפחה הערבית כאחראים על הפגיעה המינית שעברו, ולכן קשה ליועצים לערב את המשפחה מחשש לפגיעה פיזית חמורה בנפגע או בפוגע.

הגורמים הרלוונטיים לדיווח והקשר שלהם לסוג הדילמה

הממצאים מגלים שהיועצים היו מדווחים לאותם גורמים בשני תחומי הדילמות. במקום הראשון הם נוטים לדווח למנהל, משום שהמנהל הוא האחראי על בית הספר, כפי שגורסים פישר וסורנסון (Fisher & Sorenson, 1996). במקום השני הם היו בוחרים לשתף את היועץ הבכיר, מכיוון שהוא האחראי המקצועי על עבודתם. לאחר מכן היו משתפים את היועץ-המדריך, כדי לקיים תהליך של היוועצות הנחשב לאבן יסוד בעבודת היועץ החינוכי. היררכיה זו תואמת את הנחיות משרד החינוך. יחד עם זאת, בדילמות המתרחשות בבית הספר הם היו מתייעצים עם פסיכולוג בית הספר עוד לפני הדיווח להורים. מתוך הממצאים עולה שהיועצים החינוכיים פונים

לפקיד סעד רק לאחר שרשרת ארוכה של דיווח והיוועצות עם גורמים אחרים (משרד החינוך והתרבות, תשנ"ט).

תמונה הפוכה עולה בדילמות שהתרחשו במשפחה. היועצים היו משתפים את ההורים קודם ולאחר מכן היו מתייעצים עם פסיכולוג בית הספר, מתוך כוונה לשמור על הסודיות של הנועץ ולבדוק את נכונות המשפחה למעורבות גורמי חוץ נוספים. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הנחתו של חאג'י-יחיא (Haj-Yahia, 2006), הטוען שהמשפחה הערבית מעדיפה לפתור את בעיותיה ללא מעורבותם של גורמים מקצועיים חיצוניים. בדילמות בתחום המשפחה אין היועצים פונים לפקיד סעד (וזאת בניגוד לחוק), פן תגרום החשיפה להענשה או לרצח של הקורבן או של המתעלל. כמו כן אינם פונים למשטרה, פן תגרום מעורבות המשטרה למה שנקרא "פדיחה", שמשמעותה הקשה היא תחושת "עאר" (בושה) שאי אפשר להסירה אלא על ידי רצח הקורבן, כפי שעלה ממחקרו של חאג'י-יחיא (Haj-Yahia, 2000). ייתכן שאי-הדיווח למשטרה נובע גם מכך שלא כולם בקיאים בתהליך הדיווח למשטרה.

לסיכום, רוב היועצים היו מחליטים לדווח על כל אחד מהמקרים בשני תחומי הדילמות. בשונה מתהליך קבלת ההחלטות בחברות מערביות, שבו לרוב מעלים היועצים נימוקים מקצועיים שיש להם זיקה לאתיקה ולחוק, העלו היועצים החינוכיים הערבים במחקרנו גם נימוקים תרבותיים, בייחוד בנוגע לאי-דיווח. ממצאים אלה משקפים מחד מקצועיות גבוהה, ומאידך רגישות תרבותית למסורת, למנהגים ולערכים של החברה בה הם פועלים.

מסקנות יישומיות, מגבלות המחקר והמלצות למחקר עתידי

מן המחקר הנוכחי עולות מסקנות יישומיות והמלצות אחדות: ראשית, ממצאי המחקר ניתן ללמוד על האופי ועל טיב הקשיים שאיתם מתמודדים היועצים החינוכיים הערבים בסוגיית חובת הדיווח. יש לתת את הדעת לנטיית היועצים הערבים להיצמד לחוק ולדווח לרשויות, על אף התוצאות הקשות שהדיווח עלול להמיט על הקורבן, על המתעלל ועל משפחותיהם. על כן מומלץ לשקול מחדש את מידת התאמתו של חוק חובת הדיווח במתכונתו הנוכחית למגזר הערבי. יש למצוא דרך להתאים את החוק למגזר, באופן שיאפשר מתן לגיטימציה להשהיית הדיווח אם נשקפת סכנה לחיי המעורבים. יתרה מזאת, מומלץ להעניק ליועצים החינוכיים הערבים אפשרות להשתמש במודלים וכלים רגשי תרבות, המאפשרים שמירה על חיייהם וכבודם של הקורבן, המתעלל, היועץ החינוכי ומשפחותיהם (ראו דוגמא של מודל רגיש תרבות בנספח).

שנית, יש לתת את הדעת לשיקולים המרכזיים של היועצים בקבלת ההחלטה לדווח או לא לדווח ולקשיים הכרוכים בכך. הדבר עשוי לתרום לשיפור הידע, ההבנה ודרכי הפעולה של היועצים החינוכיים הערבים לגבי סוגיה חשובה זו. שלישית, לצד השיטות והמודלים המערביים מומלץ, כבר בתוכניות להכשרת יועצים חינוכיים, להקנות ליועצים החינוכיים בכלל וליועצים העובדים בחברות מסורתיות בפרט, ידע

בנושא מודלים רגישי תרבות להתערבות, על מנת לצייד אותם בכלים מגוונים הדרושים לתהליך קבלת החלטות.

כמו כן מומלץ להגביר את רמת הידע והמודעות של היועצים החינוכיים, הן לגבי תופעת ההתעללות המינית והן לגבי תהליך הדיווח; זאת במיוחד לאור העובדה שרובם המכריע של היועצים הצהיר על יכולת בינונית לדווח ועל רצונם לעבור השתלמויות בנושא. אך יש לעשות זאת תוך כדי הדגשתם של ערכי החברה בה עובד היועץ החינוכי. הממצאים מצביעים על החשיבות המיוחדת על ידי היועצים הערבים לערכים, למסורת ולדת של החברה בה הם חיים ועובדים. לערכים אלה השפעה מכרעת על החלטות היועצים. השימוש במודלים וכלים רגישי תרבות יתרום לשיפור השירות לצרכני הייעוץ, ולחזוק מעמדו של היועץ, משום שהוא מתווה דרך שהיא פרי התרבות המקומית.

באשר למגבלות המחקר ולהמלצות להמשך מחקר, יש לנהוג זהירות בהכללת הממצאים בשל גודל המדגם שהשתתף בו. בנוסף, מאחר שנבחנו העמדות והשיקולים של היועצים החינוכיים הערבים על פי דיווחיהם האישיים, יש תמיד לקחת בחשבון, בדומה למחקרים אחרים המבוססים על דיווח עצמי, מידה מסוימת של הטיה מסיבות של רצייה חברתית ובמיוחד בנושא של התנהגות על פי החוק בקרב מי שמצפים ממנו להיות מודל לתלמידים.

עם זאת, ממצאי המחקר הנוכחי עשויים לספק תשתית למחקרים נוספים בעתיד בנושא יישומו של חוק חובת הדיווח. מומלץ להמשיך לחקור סוגיה זו בחברות שמרניות גם מנקודת מבטם של בעלי עניין נוספים, כגון: תלמידים, הורים, מנהלים ויועצים בכירים. מומלץ גם לערוך מחקר אורך, אשר יעקוב אחר מידת היעילות וההתאמה של המודלים המערביים לעומת המודלים רגישי תרבות בטיפול במקרים של התעללות מינית בחברה הערבית.

מקורות

- אבו פול, ס' (2005). **סוגיות בעבודת היועץ החינוכי עם בני נוער בגיל ההתבגרות במגזר הערבי**. עבודת M.Ed., המכללה האקדמית בית ברל.
- איגוד מרכזי הסיוע לנפגעי תקיפה מינית (2008). **דוחות שנתיים של איגוד מרכזי הסיוע לנפגעי תקיפה מינית 2005-2007**. אוחר ב' 27 באוגוסט, 2008, מהכתובת: <http://www.sexualharrasment.info/hblog/?p=301>
- הוארי, ע' (2008, 23 בינואר). הדוח השנתי של עמותת נשים נגד אלימות במגזר הערבי לשנת 2007. **פנורמה**, 10.
- זליגמן, ד' וסלומון, ז' (עורכות) (2004). **הסוד ושברו: סוגיות בגילוי עריות**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- חרב, ח' (2006, 22 בנובמבר). הדוח השנתי של עמותת נשים נגד אלימות במגזר הערבי לשנת 2006. **אלסונארה**, 16.

לזובסקי, ר' (2007א). לשמור אמונים בכל מחיר? גורמים המשפיעים על החלטות של יועצים חינוכיים לשמור על סודיות המידע או להפר אותה. **הייעוץ החינוכי**, 14, 36-75.

לזובסקי, ר' (2007ב). מצפן ומצפון: השימוש במקורות מידע והדרכה בתהליך קבלת החלטות אתיות בייעוץ חינוכי. **הייעוץ החינוכי**, 14, 15-35.

משרד החינוך והתרבות (התש"ס). **התמודדות מערכת החינוך עם פגיעה מינית של תלמידים בתלמידים**. ירושלים: המחבר.

משרד החינוך והתרבות (תשנ"ט). **מניעת התעללות בקטינים וחסרי ישע, חוזר מיוחד א'**. ירושלים: המחבר.

שדאד, י' (2006, 21 בפברואר). הדוח השנתי של עמותת נשים נגד אלימות במגזר הערבי לשנת 2005. **כול אלערב**, 6.

שלהוב-קיבורקיאן, נ' (2003). על מי מגנים: ילדות פלשתיניות בישראל ומדיניות הגנת הילד. **מגמות בקרימינולוגיה**, ז, 553-583.

Abu-Baker, K. & Dwairy, M. (2003). Cultural norms versus state law in treating incest: A suggested model for Arab families. *Child Abuse and Neglect*, 27, 109-123.

Ainsworth, F. (2002). Mandatory reporting of child abuse and neglect: Does it really make a difference? *Child and Family Social Work*, 7(1), 57-63.

Al-Kernawi, A. & Graham, J. (2001). The cultural mediator: Bridging the gap between a non-Western community of professional social practice. *British Journal of Social Work*, 31, 665-685.

Bryant, J., & Milsom, A. (2005). Child abuse reporting by school counselors. *Professional School Counseling*, 9(1), 63-71.

Crenshaw, W.B., Lichtenberg, J.W., & Bartell, P.A. (1993). Mental health providers and child abuse: A multivariate analysis of the decision to report. *Journal of Child Sexual Abuse*, 21, 19-42.

Fisher, G.P. & Sorenson, L. (1996). *School law for counselors, psychologists and social workers* (3rd ed.). White Plains, NY: Longman.

Hackbarth, S. & Devaney, S.B. (1994). Reporting suspected sexual abuse: A study of counselor and counselor trainee responses. *Elementary School Guidance & Counseling*, 28, 257-263.

Haj-Yahia, M.M. (2000). Wife abuse and battering in the sociocultural context of Arab society. *Family Process*, 3(2), 237-255.

Haj-Yahia, M.M. (2006). *The approach of education counselors toward child maltreatment – ittijahat al-murshidin al-tarboyin hawl soa muamalat al-atfal*. Ramallah. The Palestinian Authority: Defense for Children International-Palestine Section (Arabic).

Herman, M.A., (2002). A study of legal issues encountered by school counselors and perceptions to their preparedness to respond to legal challenges. *Professional School Counseling*, 6(1), 12-19.

נספח

מודל רגיש תרבות לטיפול בגילוי עריות והתעללות מינית (Abu-Baker & Dwairy, 2003)

המודל מורכב מחמישה שלבים:

1. **אימות המידע:** לרוב מי שהופך להיות שותף בסוד ההתעללות הוא איש מקצוע שבא במגע עם הילד, כגון: מורה, יועץ, רופא, אחות או עובד סוציאלי. על איש המקצוע לבדוק את אמיתות הפגיעה של הקורבן תוך כדי שמירה על סודיות הנפגע.
2. **מיפוי מבנה המשפחה:** בשלב זה מתחילים אנשי המקצוע המעורבים לאסוף מידע על משפחת הקורבן. המטרה היא לאתר דמות מרכזית מתוך המשפחה, כגון: דוד, סבא, חבר, קרוב משפחה, שאפשר לשתף בנסיבות ההתעללות. דמות זאת נקראת "אלטניב". אליו פונים אנשים כדי להתייעץ איתו בבעיות חברתיות.
3. **שיתוף המשפחה הגרעינית בדבר הפגיעה המינית:** ה"אלטניב" מכיר את המשפחה הגרעינית טוב יותר מהצוות הטיפולי, לכן הוא מוזמן לישיבות חשיבה משותפת עם הצוות הטיפולי, כדי להחליט למי וכיצד לספר על ההתעללות. בפני המשפחה עומדות שתי אופציות: האחת היא לדווח למשטרה, ואז ננקטים הליכים משפטיים מיידיים המביאים למאסרו של המתעלל; האופציה השנייה היא לערוך טקס מיוחד כפי שיתואר להלן.
4. **טקס הוקעה, התנצלות והענשה של המתעלל:** בנוכחות חברי הצוות הטיפולי, ה"אלטניב", נציגי המשפחה, הקורבן והמתעלל, נערך טקס, בו מוקיעה המשפחה את מעשי המתעלל והוא נדרש להתנצל בפני הקורבן ובפני משפחתו. זכותה של המשפחה הגרעינית של המתעלל להכריז על "בראא", שמשמעותה נידוי הפוגע והרחקתו ממשפחתו או מקהילתו. אם הפוגע מסרב לשתף פעולה, התיק מועבר לידי המשטרה, כדי לפתוח בהליך משפטי.
5. **התערבות טיפולית:** הטיפול שניתן לקורבן, לפוגע, לבני המשפחה של הקורבן (במיוחד להורים), אמור להתחשב במצבו של כל צד. אנשי המקצוע אמורים לקחת בחשבון את התיאוריה הסביבתית-אקולוגית בעת האבחון ותכנון הטיפול. מחובתו של הצוות הטיפולי להעריך את מידת יעילות הטיפול שעובר הפוגע. על הפוגע להוכיח שיש לו כוונות להשתנות, כדי לחזור לחיות עם משפחתו וקהילתו.

- Kalichman, S.C. (1993). *Mandated reporting of suspected child abuse: Ethics, law and policy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kalichman, S.C., Craig, M.E., & Follingstad, D.R. (1990). Professionals' adherence to mandatory child abuse reporting laws: Effects of responsibility attribution, confidence ratings and situational factors. *Child Abuse & Neglect*, 14, 69-77.
- Lambie, G.W. (2005). Child abuse and neglect: A practical guide to professional school counselors. *Professional School Counseling*, 8(3), 249-258.
- Lambie, G.W. & Rokutani, L. J. (2002). A systems approach to substance abuse identification and intervention for school counselors. *Professional School Counseling*, 5(5), 353-359.
- Landau, R., & Osmo, R. (1999). The obligation to report sexual abuse of minors and incompetents: Theory and practice. *Children and Youth Services Review*, 21(3), 239-285.
- Matthews, B. & Bross, C. (2008). Mandated reporting is still a policy with reason: Empirical evidence and philosophical grounds. *Child Abuse & Neglect*, 32, 511-516.
- Shor, R. & Haj-Yahia, M.M. (1996). The approach of Israeli health and mental health students toward child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 20(5), 425-435.
- Webster, S.W., O'Toole, R., O'Toole, A.W., & Lucal, B. (2005). Overreporting and underreporting of child abuse: Teachers' use of professional discretion. *Child Abuse & Neglect*, 29, 1281-1296.

הנדרשים לכדי יצירת מדינה המקדמת ערכים רב-תרבותיים. לשם (2004) מוסיף על כך, ומוצא כי ישראל הנה מקרה מיוחד של חברה מגוונת תרבותית המהווה מדינת מהגרים שבה ישנו קושי בהגדרת "תרבות הרוב". כמו כן, בהגדרת היסוד שלה היא מהווה בית לאומי לעם היהודי – נתון בעל מורכבות רבה במציאות הישראלית (יהודית-ערבית) היומיומית. יחסי הגומלין המורכבים המתפתחים בין הקבוצות העולות השונות מעניקים אופי ייחודי לרב-תרבותיות המתפתחת במדינת ישראל, כשיחסי אלה עשויים לנוע מקבלה, פתיחות ודיאלוג מפרה ועד לשלילתה של תרבות הזולת ולפעילות אינטנסיבית להטמעה חד-תרבותית (לשם, 2004).

המגוון התרבותי הרחב בישראל מעמיד את אנשי מקצוע בריאות הנפש בפני שלל סיטואציות מורכבות. סוכני בריאות הנפש, שאמורים ללוות את הפרט ולכוון את אופן התמודדותו עם הסיטואציה בה הוא מצוי, תוך הענקת טיפול הולם ומקצועי, נדרשים לגלות הבנה והתמצאות במאפייני תרבות המטופל. הכרת מאפייני התרבות מהווה גורם מרכזי באבחון, תכנון וביצוע ההתערבות הטיפולית (Lee, 1999). הפרט, המתנסה במערכות בין-אישיות ותרבותיות רבות, ויונק נורמות ואמונות תרבותיות מסביבתו, מושפע בהשקפת עולמו ובאופן התמודדותו עם נושאי חיים שונים (Aldwin, 1994; Lazarus & Folkman, 1984; Chang, 1996; Copeland & Hess, 1995). תרבויות שונות מספקות מגוון רחב של השקפות ופתרונות בבעיות הנקרות בחייו של הפרט (Aldwin, 1994), וניתן לומר כי קיימים הבדלים בין-תרבותיים בסגנונות ההתמודדות ובתפיסותיו של הפרט את הסיטואציות בחייו (בן עזר, 1992; ברודאי וישראלשווילי, 1998). על כן קיימת חשיבות רבה למודעות אישית של המטפל לתרבותו ולתפיסותיו כמו גם לתרבותו ולתפיסותיו של המטופל, כגורמים העשויים להשפיע על אופן ודרך טיפולו. דוגמאות רבות ממחישות כיצד מטפל שאינו מחובר לאמונתו התרבותית של המטופל ואינו מכבד את עולמו ותפיסותיו התרבותיות, עלול להעניק טיפול לקוי ובלתי הולם לבעיה (בילו וויצטום, 1994; גריסרו וויצטום, 1995; ויצטום וגודמן, 2004; נודלמן, 1995; Youngman, Minuchin-Itzighson, & Barasch, 1995). נראה כי כאשר הטיפול הניתן סובב סביב סיפור מצוקתו האישית של המטופל, ללא התייחסות, פירוש וניתוח הסיפור בהקשרו הרחב והתרבותי, הטיפול עלול להיות פחות פורה ומוצלח. מעבר לכך, היעדר מודעות תרבותית עלול להוביל לטיפול לקוי ואף לעתים לסיכון ממשי של חיי אדם. כך לדוגמא, מטופלת בת העדה האתיופית, שסבלה ממחוישי בטן קשים ללא הסבר רפואי לכך, וקיבלה טיפולים פסיכיאטריים שלא הועילו, ניצלה לאחר הבנת האמונה האתיופית "אטינט-הונו-קרה" ("עצם שהפכה לאבן" לאחר הפלה) ועריכת "טקס מיוחד להוצאת האבן" אצל רופא נשים (חסון, 2005). דוגמא נוספת נוגעת למטופל בן העדה הבדואית, אשר השתקם בהצלחה רק לאחר שילוב בין הטיפול הנפשי הקונבנציונלי לבין הטיפול הבדואי המסורתי על ידי דרוויש (מטפל דתי-עממי), שעזר באבחון מקור בעייתו של המטופל (אלקרינאווי, מעוז ושיבר, 1995). נוסף על דוגמאות אלו קיימים גם דיווחים מהתקופה האחרונה המצביעים על קשיים רבים בהם נתקלים אנשי מקצוע העוסקים בתחומי הרווחה, נוכח חוסר ידע ובקיאיות

גישותיהן ותפיסותיהן של מנחות ייעוץ חינוכי ומנחות עבודה סוציאלית באקדמיה בסוגיות רב-תרבותיות

אילנה פינפטר-רוזנבלו

תקציר

מטרת המחקר הנוכחי היא לבדוק את רמת המודעות התרבותית בקרב המכשירים למקצועות הטיפול. איסוף המידע נעשה באמצעות ראיונות עומק של שמונה מנחות לעבודה מעשית באחת האוניברסיטאות בישראל. עיבוד המידע נעשה באמצעות ניתוח תמטי של הראיונות, לצורכי בניית קטגוריות אשר על בסיסן מוצע על ידינו מודל המתאר את תפיסותיהן של המנחות בסוגיות רב-תרבותיות בכלל ובהקשר הטיפולי בפרט. ממצאינו המחישו כי המנחות התייחסו בדבריהן לארבעה סוגי מפגשים רב-תרבותיים: הראשון מתאר את המפגש המקצועי במסגרת ההנחיה על היבטיו התרבותיים, ולכן נקרא בפניו "תפיסת ההנחיה המקצועית בהקשרים תרבותיים". השני תויג בשם "תפיסת הטיפול הנפשי בהקשר תרבותי", בשל ההתייחסות למפגש התרבותי בין המטפל למטופל. המפגש השלישי כונה "תפיסת יחס האקדמיה למגוון תרבותי", על נתינת הדעת ליחס האקדמיה לרב-תרבותיות בתחומה, ואילו הנושא הרביעי נקרא "תפיסת מערכת היחסים עם הסטודנטים", על שום התייחסותן של המנחות למפגש האישי-תרבותי עם הסטודנטים. מן הממצאים עולה כי המנחות לא רכשו מיומנויות להקניית ידע המתייחס למגוון התרבותי של הסטודנטים, בעוד שהסטודנטים מתוארים כמתמודדים עם סוגיית ההתאמה התרבותית למטופל. כן עולה כי האקדמיה בנויה מתרבות הומוגנית ודומיננטית אשר המנחות מוצאות עצמן חלק בלתי נפרד ממנה. למרות זאת נראה כי יש סטודנטים החווים תהליך של התרחקות-התקרבות לתרבות המקור בהווי האוניברסיטאי היומיומי, תוך השתתפות בסיטואציות קבוצתיות העוללות להציף מתחים הקשורים לסוגיות רב-תרבותיות ופוליטיות. תרומתו של המחקר בתיאור דעותיהם של המכשירים למקצועות בריאות הנפש בנושאים רב-תרבותיים במדינת ישראל, מדינה מגוונת תרבותית. כמו כן נידונות ההשלכות העיוניות והמעשיות לבעלי תפקידים טיפוליים בבריאות הנפש בכלל, ולמנחי הכשרה מעשית בפרט.

מבוא

החברה הישראלית בנויה כפאזל רב-תרבותי המורכב מעולם של דתות, עדות, מנהגים והשקפות עולם. היא כוללת בתוכה יהודים וערבים, עולים יוצאי מזרח ומערב, דתיים (על כל גוניהם) וכן בני צורות התיישבות שונות כגון קיבוצים, מושבים, ערים ועוד. הלר (Heller, 1996) מאפיינת את מדינת ישראל כמדינת לאום שבה מתקיים ריבוי תרבותי כתוצאה מהגירה המונית, אשר יצרה קהילות רבות של מיעוטים המתקיימים לצדה של אוכלוסיית הרוב ומשמרים זיקה היסטורית-רגשית לארצות מוצאם. הורנצ'יק וכן-שלום (Horenczyk & Ben-Shalom, 2001) מחדדים זאת ומסבירים כי בשלב התפתחותה הנוכחי של מדינת ישראל ניתן לכל היותר למנות אותה כמדינה פלורליסטית בעלת גוונים רב-תרבותיים, בשל היעדר אידיאולוגיה, תמיכה מוסדית ואתוסים, כמו גם לחימה תמידית להגברת כבודן, מעמדן וזכויותיהן של קבוצות מגדרות, אלמנטים

מספקת לגבי דפוסי הורות מקובלים ולא מקובלים בקרב מהגרים מברה"מ לשעבר (Ojito, 1997; Zicht, 1993). נראה כי התנהגויות או דפוסי התנהגות אשר עלולים להיתפס כמוניחים ואף כמתעללים בחברה מסוימת, אינם נתפסים כך בהכרח בעיני אדם מתרבות אחרת. התעלמות מתפיסות תרבותיות מעין אלה עלולה להביא לאבחון לקוי של הבעיה הטיפולית בקרב אנשי בריאות הנפש (שור, 2004). הקונפליקטים והמתחים המאובחנים אצל המטופל מתקשרים תרבותית וניתנים לזיהוי מהיר יחסית על ידי מטפל בעל הידע התרבותי הרלוונטי. יתרה מזאת, מעבר לידע הנוגע לתפיסות תרבותיות על אודות דפוסי התנהגות מקובלים, יש צורך בידע על אודות הטיפול הקיים והמקובל בתרבות המטופל (גוטליב, 2002; ויצטום וגודמן, 2004; טטר, 2004). מקומו של הממד התרבותי בטיפול לא תמיד תפס מקום משמעותי. כך נראה כי בעוד שבשנות החמישים אנשי בריאות הנפש ניסו לעודד את מטופליהם להתרחק מתרבותם ולקחת חלק בלתי נפרד בתרבות הרוב (Kelly, 1992), הניסיון כיום הוא להעניק תמיכה לקבוצות המיעוט ולחדד את רגישותו המקצועית-תרבותית של המטפל כלפי מטופלו (Atkinson, Morten, & Sue, 1989; Butler-Byrd & Nieto-Senour, 2006; Eckman, 2001). ניתן לומר כי הרגישות לשונות התרבותית היא תולדה של תפיסות ומגמות חדשות בישראל ובמדינות נוספות בעולם. בישראל, מדיניות "כור ההיתוך" של ראשית המדינה, אשר איגדה בתוכה תפיסות של הגמוניה תרבותית, לא צלחה בעקבות כניסתן של תנועות למען האזרח וקבוצות חברתיות שהיו בעברן בשוליים ועברו לזרם המרכזי של החברה – מצב אשר יצר שינויים פוליטיים וחברתיים ופגיעה במדיניות החד-תרבותית (לשם, 2004). מקצועות בריאות הנפש, המחוברים בטבורם להקשרים החברתיים וההיסטוריים שסביבם, החלו להתפתח כמקצועות ייחודיים כבר בסוף המאה התשע-עשרה, אז אימצו את מסורת העבודה הפרטנית (היחיד במרכז) כגישה דומיננטית במקצוע, בעקבות ספיגת ערכים קפיטליסטיים שניזונו מהדמוקרטיה הליברלית. באופן זה המשקל שניתן למשתנה התרבות בטיפול ולזהותו התרבותית של המטופל היה קטן יחסית. גם העבודה הקהילתית, שהתמקדה בקידום חברתי ובזכויותיהן של קבוצות חלשות בחברה, כמעט שלא התייחסה למרכיב השונות התרבותיות.

נראה כי שינויי הגלובליזציה שבאו לידי ביטוי במישורים הפוליטיים, הכלכליים, החברתיים והדמוגרפיים כבר בראשית שנות השבעים, תפסו מקום מרכזי בעולם והקשו על דבקות והישארות בגישה החד-תרבותית. תמורות אלה חלחלו, כאמור, אל מקצועות בריאות הנפש, תוך בחינה מחודשת של הפרקטיקה המקצועית. בעשור האחרון וכיום, רשויות מקצועיות במדינות שונות, כולל מדינת ישראל, דורשות את שילובם של קורסים שונים להכשרה רגישת תרבות כתנאי לקבלת הסמכה מקצועית בתחום מקצועות הטיפול (לשם, 2004). נוסף על כך, הממד התרבותי בהקשריו הטיפוליים עלה באופן אינטנסיבי, וחוקרים רבים בתחום החלו לתת דעתם על רב-תרבותיות והשלכותיה (בגר, 1999; וייל, 1994; קאוצ'יבשי, 2004; רוארסטריאר, 1996; שבתאי, 1999; Sue & Sue, 1990; Berry, 2001; Ivey, 1987), אולם יחד עם זאת, השינויים

שחלו באוריינטציה המקצועית לנושא הרב-תרבותיות בטיפול מצויים עדיין בראשיתם. בתהליך הכשרתו של הסטודנט (המטפל העתידי), המורכב בין היתר גם מהנחיה אישית וגם מהנחיה קבוצתית, חשוב לתת את הדעת לרקע התרבותי שממנו מגיע המטופל והמטפל. העמדת גורם הרקע התרבותי כגורם חיוני וחשוב בטיפול, מוטלת על כתפיו של המנחה (גרנות ופולק, 2002). מקומו של המנחה בתהליך גיבוש זהותו הטיפולית של הסטודנט דומיננטי מאוד (Auxier, Hughes, & Kline, 2003), וניתן לומר כי קיימת השפעה משמעותית של המנחים על הסטודנטים (המטפלים של המחר) באשר לאופן בו הם יטפלו בעתיד (Hollway, 1992). יתרה מכך, נראה כי מטפלים מפתחים זהות טיפולית, מקצועית ואישית במהלך הכשרתם (Ladany, Brittan-Powell, & Pannu, 1997), כאשר המנחה המקצועי מצוי במקום בו הוא יכול לכוון את המטפל העתידי לזהות מרכיבים שונים באישיותו, ובהם המרכיב התרבותי על כלל השפעותיו (בקרמן וטטר, 2002).

עבודה זו באה לבדוק את מידת מודעותם התרבותית של אנשי בריאות הנפש, ובהם מכשירי המטפלים בעתיד, תוך איתור דעותיהן של מנחות למקצועות הייעוץ החינוכי והעבודה הסוציאלית באחת האוניברסיטאות בארץ. התמקדות המחקר במנחות להכשרת מטפלים אינה מקרית. תפיסותיהם של סטודנטים למקצועות טיפוליים, כייעוץ חינוכי וכעבודה סוציאלית, מעוצבות על ידי מספר גורמים במהלך הכשרתם המקצועית. הכשרה זו בנויה ממספר מרכיבים: לימודים תיאורטיים, הנחיה אוניברסיטאית פרטנית ו/או קבוצתית ופרקטיקום מעשי. המחקר הנוכחי התמקד בנדבך אחד, ההנחיה האוניברסיטאית, כאבן דרך מרכזית בשרטוט ועיצוב דעותיהם ותפיסותיהם של הסטודנטים. ההנחיה המעשית מהווה פרק משמעותי בתהליך הכשרתו של המטפל העתידי, ובמהלכה הסטודנט לומד לנתח את המקרה הטיפולי, כמו גם להכיר דרכי התמודדות והתאמת טיפול מתאים. בשל השפעתה הרבה של ההנחיה המעשית על עיצובו של המטפל העתידי, נבחרה בדיקת תפיסותיהן "הרב-תרבותיות" של המנחות והתייחסותן לפן התרבותי בכלל בטיפול. ייחודיותו של מחקר זה הוא, בין היתר, בהתמקדות בשתי קבוצות של סוכני בריאות הנפש. מערכות בריאות הנפש מכילות בתוכה עובדי רווחה למשפחה, פקידי סעד, שירות קידום נוער, מרכז טיפול לקשיש ועוד – כאשר רוב רובם של בעלי מקצועות אלה הנם עובדים סוציאליים בהכשרתם. לצד אלו, היועצים החינוכיים מצויים בתחומי בתי הספר, והם מהווים את הכתובת הראשונה לזיהוי סוג הבעיה, הטיפול בה או הפנייתה לגורם הטיפול הרלוונטי.

שיטת המחקר

כלי איסוף המידע

מחקר זה נבנה על פי עקרונות הגישה המחקרית האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית. גישה זו מוצאת כי אנשים מבנים את הידע שלהם באמצעות חוויותיהם בעולם, ומשמעות התופעות הנה סובייקטיבית, שכן היא נשענת על נקודת המבט והערכים של המתבונן (שקדי 2003). בעבודה זו ניסינו להבין ולברר בצורה עמוקה את תפיסת העולם התרבותית

של האנשים המכשירים את אנשי הטיפול במקצועות הייעוץ והעבודה הסוציאלית. לפי הגישה האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית, הנרטיבים האנושיים, כלומר: כל אותם סיפורים שאנשים מספרים על חייהם, מהווים את הדרך שעל פיה האנשים מארגנים ומבנים את תפיסותיהם על העולם. לאור זאת בחרנו בראיון עומק ככלי לאיסוף המידע, שכן אמצעי זה מאפשר להגיע במידה הקרובה ביותר יחסית לפרספקטיבת האישיות של המרואייין (Patton, 1990). ראיונות עומק מאפשרים להבין מהי החוויה שחווים האנשים, ומהי המשמעות שהם מייחסים לה, וסוג זה של ראיונות מספק נגישות למחקרים תרבותיים רחבים יותר של הנשאלים (Seidman, 1991). בראיון עומק מחקרי מעודד החוקר את המרואייין לשתף בתפיסותיו, רגשותיו, חוויותיו ועמדותיו כלפי הסוגיה הנחקרת, ובמחקרנו נתבקשו המנחות לספר את סיפורן בהקשר לסוגיות רב-תרבותיות. אף שמהלכיו ותכניו של ראיון העומק אינם מובנים ומוגדרים מראש, הוא בעל מטרה, קו מנחה ותכלית מסוימת, ויש למראיין קו כללי למבנה הראיון (King, 1994). בסוג המחקר האיכותני שנערך על ידינו, עיבוד וניתוח הנתונים מתבצע במקביל לשלב איסוף המידע. מוקד המחקר האיכותני-קונסטרוקטיביסטי מצוי בהבנת התופעות כפי שהן מופיעות בעולם האמיתי ובעיניהם של אלו שחוו אותן, ולא בחקירת השערות הנגזרות מן התיאוריה (Strauss & Corbin, 1990). באופן זה התחלנו במחקרנו באיסוף נתונים פתוחים מן השטח, דרך ראיונות אישיים עם המנחות. זיהוי מוקד המחקר הושפע הן מן הראיונות שנעשו והן מן הפרספקטיבה המושגית שהתבססה על קריאת הספרות. בתחילה נשאלו שאלות פתוחות אשר אפשרו פתיחות לשלב הראיונות וגמישות בשלב הניתוח. שאלות המחקר צמחו עם המחקר, וקיבלו את עיצובן הסופי רק לאחר ניתוח הנתונים.

אוכלוסיית המחקר

שדה המחקר בעבודתנו כלל שמונה מנחות למקצועות בריאות הנפש באחת האוניברסיטאות בארץ (ארבע יועצות חינוכיות וארבע עובדות סוציאליות) אשר תיארו את התפתחותן המקצועית בהקשרים רב-תרבותיים, תוך התייחסות לאופן הנחייתן בהקשרים אלו.

עיקר פעילותן של ארבע היועצות החינוכיות הנו במסגרת האוניברסיטאית, כאשר מרביתן מתמקדות בהכשרתם של סטודנטים לייעוץ חינוכי במסגרת לימודי התואר השני, וכולן מלוות את הסטודנטים במסגרת ההכשרה המעשית. גם עיקר פעילותן של ארבע העובדות הסוציאליות הנו במסגרת האוניברסיטאית, כאשר כולן מרכזות תוכניות הכשרה שונות, ואחראיות על הנחיית מדריכי הסטודנטים במסגרת ההכשרה המעשית ללימודי התואר הראשון בבית הספר לעבודה סוציאלית. כל המרואיינות הן בעלות ותק של למעלה מחמש-עשרה שנה, ויש לציין כי שמותיהן שונו על מנת לשמור על האנונימיות שלהן.

איסוף הנתונים ועיבודם

איסוף הנתונים נעשה בתקופה של כשמונה חודשים, שבמהלכם רואיינה כל אחת מהמנחות. הראיונות התקיימו כשיחה קולחת, במשרדן הפרטי של כל אחת ואחת מהמרואיינות, כאשר המטרה הייתה להימצא במהלך הראיונות בסביבה הנוחה והנעימה להן ביותר באוניברסיטה. כל הראיונות הוקלטו ותומללו מילה במילה, וכמסד נתוני המחקר ניתן היה לחזור ולעין בהם במהלך ניתוח הנתונים. הדרך לחשוף את תפיסות הנחקרות התבססה על ההנחה שידע המנחות מעוצב בדרך נרטיבית, כלומר, הסיפור מהווה את החומר העיקרי לאופי ההנחה והביטוי האותנטי של תרבותה. ניתן לומר כי הראיונות שנערכו במחקר זה היו ראיונות עומק פתוחים, אשר בתחילתם נשאלו מספר שאלות פתוחות שהיוו את השלד לשאלון שהובנה מראש על ידינו, אולם הריאיון זרם בהתאם לנושאים ולדברים שכל אחת מהמרואיינות העלתה. השאלות ההתחלתיות, שהמנחות רואיינו לפיהן על ידינו, נבנו תוך שימוש בחומרים שהוצאו מהספרות המקצועית שהתמקדה בתהליכי הנחיית סטודנטים לטיפול, הן באופן פרטני והן באופן קבוצתי בהקשרים רב-תרבותיים. כמו כן נתבקשו המרואיינות להתייחס לנושאים רב-תרבותיים בהקשרי אקדמיה, תהליכים טיפוליים שאינם מתעלמים מהאספקטים הרב-תרבותיים הנכללים בהם, ותפיסת זהותן התרבותית והאישית. הראיונות שנערכו התמקדו בסיפורים ובתיאורים האישיים של כל אחת מהמנחות, כשהעיקרון שהנחה את הראיונות הוא הצגת שאלות, האזנה ופיתוח המשמעות של הדברים העולים במשותף בכל הראיונות. המרואיינות ביטאו את נקודות השקפתן האישיות, את עולם הידע שיש להן בנושא הרב-תרבותיות, תוך שיתוף בחוויות ונתינת דוגמאות אשר עלו באופן חופשי ואסוציאטיבי, ונתבקשו לספר את סיפורן האישי כמנחות, ללא כל התערבות בהכוונת התשובות. כל הראיונות שנערכו היו כאמור ראיונות עומק, וכל ראיון נמשך בין שעה וחצי לשעתיים. השאלות שנשאלו במהלך הראיונות כללו מידע תיאורי פשוט, כפרטים ביוגרפיים קלים ותפקידן באקדמיה. כמו כן נשאלו המרואיינות שאלות הנוגעות יותר לדעתן בנושאי מגוון תרבותי באקדמיה ובמגמות לייעוץ חינוכי/ עבודה סוציאלית בפרט, מדיניות אוניברסיטאית בהקשרים רב-תרבותיים, אופן הנחייתן בהקשרים רב-תרבותיים וחוויות אישיות נגזרות ומושפעות תרבות. כאמור, המרואיינות הגיבו באופן חופשי לכל אותן שאלות בסיסיות, וצורה זו של ריאיון עזרה לנו לקשור בין חוויותיהן לבין המחקר הנוכחי. ניתן לומר כי הדרך לחשוף את אמונותיהן ודעותיהן של המנחות התבססה על ההנחה שהידע שברשותן מעוצב נרטיבית. משמע, הסיפור מהווה את גרעין ההנחה והנו הביטוי האותנטי של מהותה, וכך סיפוריהן של המנחות משמשים אותן ככלי לתרגום הידע למסר שניתן להעבירה (Gudmundsdottir, 1991). בהתאם לזאת נתבקשו המנחות במחקר הנוכחי לספר על חוויותיהן האישיות באקדמיה, בהקשרים תרבותיים, כמו גם בהתבסס על העובדה שסיפורי מורים מצביעים על אמונות עמוקות והנחות אשר מדריכות אותם בפעולותיהם (Goodson, 1992), אולם פעמים רבות הם מתקשים להגדירן ולנסחן לאחרים (Mattingly, 1991). בסופו של דבר, דרך ניסיונות פרשנות הסיפורים נעשה

ניסיון לחשוף את הידע המצוי ברשותן ולהופכו מסמיו לגלוי. הראיונות נקראו לעומקם פעמים רבות, על מנת להעלות קטגוריות מושגיות ראשוניות. המטרה הייתה לאתר דפוסים, אמירות והתנהגויות שיצביעו על תפיסות ונרטיבים של המנחות, ובאופן זה נוצרו ארבע תמות מרכזיות המייצגות את תפיסותיהן וגישותיהן של מנחות למקצועות בריאות הנפש באקדמיה בסוגיות רבות-תרבותיות.

ממצאים

הנתונים שנמצאו מעלים תמונה מורכבת ומסועפת המאפיינת את תפיסותיהן של המרואיינות את תפקידן כמכשירות סטודנטים למקצוע טיפולי, ואת מידת השפעתן על התהליך הטיפולי שבין הסטודנט ומטופלו ככלל ועל תפיסותיו של הסטודנט בפרט. הראיונות שיקפו את חוויותיהן התרבותיות של המנחות בהקשרים אקדמיים, תוך ביטוי דעותיהן האישיות על תהליכים טיפוליים ועל גישות בהנחיה מקצועית בסביבה מגוונת תרבותית. במהלך ניתוחם של כלל הראיונות נתגבשו ארבע תמות מרכזיות, המייצגות באופן רחב ובהיר את הנושא הנחקר – גישותיהן ותפיסותיהן של מנחות באקדמיה למקצועות הטיפול בסוגיות רבות-תרבותיות. התמות מכילות את קטגוריות המשנה, המייצגות לפרטי פרטים את דבריהן ודעותיהן של המרואיינות. התמה הראשונה שעלתה הייתה **"תפיסת ההנחיה המקצועית בהקשרים תרבותיים"**, ובה המנחות נתנו דעתן על המפגש בין תהליך ההנחיה והשלכותיו לבין המגוון התרבותי. מדברי המנחות עלתה בבהירות חשיבותה ומרכזיותה של **המודעות העצמית** בתהליך, כשזו מכילה גם את **המודעות התרבותית**: קריין "...אולי בסוף השנה הסטודנטים יכולים להרגיש שהיו כמה נקודות הסתכלות..." "...גם אני עצמי עולה חדשה והייתי צריכה להתמודד עם הקשיים... כשבאותו הזמן יש קשיי קליטה, כשמאוד קשה להיות סטודנט ממושמע..." "...כל מה שסיפרתי לך זה כתוצאה מהמפגשים, אני הרבה יותר רגישה..." "...ההיכרות הזאת יכולה מאוד לגוון, אני חושבת שאפילו מבחינה לאומית..." סיגל "...חשוב שסטודנט ממוצא מסוים, מתרבות מסוימת יפגוש תרבויות אחרות... ואז חלק מהעבודה שלנו היא על המודעות של הסטודנטים מתוך העבודה שלהם עם המטופלים..." "...לשמחתי, למדתי לאורך השנים על התרבות, ואני ממשיכה ולומדת כל הזמן..." תמר "...צריך להיות מבנה אישיותי אצל המנחה או המדריך שיאפשר פתיחות, כלומר צריכה להיות מודעות עצמית... כשמתנסים בדברים יחד זה יכול להמחיש לנו כמה יש לנו במשותף..." "...כשהתחלתי לעבוד כמדריכה בשנות השמונים אני חושבת שהיה שילוב של רקע תרבותי+מבנה אישיותי. אני בטוחה שיש משהו בנימוסים שלי שמגדיר רקע תרבותי מסוים..." "...מה זה אומר התנהגות האדם? האם זה דפוס תרבותי או דפוס אישיותי? אבל אני לא קובעת מהר מאוד שזה עניין תרבותי..." ורדה "...אני לא משוחררת לגמרי ממחשבה שאדם, אם הוא בא כערבי הוא יישא איתו איזה שהן תפיסות עולם מסוימות... אני למדתי את הגמישות הזאת, לא להישאר תקועה בקטגוריות, להיות פתוחה אבל לא לטשטש אותן ולהגיד כולם שווים וזהו, לא בקיצוניות..." "...אני לא יודעת אם אני

עושה את זה ברמה המוצהרת. אני עצמי באה מרקע משפחתי שיש לו היבטים של תרבויות שונות..." דלית "...אני יכולה לענות על מה שאצלי, ולדעתי ישנה מודעות..." טליה "...קצת קשה להפריד מה זה התרבותי ומה זה הפחדים..." "...אני חושבת שיש הרבה דגש באופן כללי על מודעות עצמית... מה הרגשות שלך, מה הערכים שלי ובתוך זה נכנס הנושא התרבותי או הדתי..." כוכבה "...אני חושבת שזה נמצא אבל כחלק מהרבה היבטים נוספים של מודעות... ההיבט התרבותי הוא חלק ממכלול של היבטים של מודעות..." "...יש דילמה... כמה זה באמת דבר תרבותי וכמה זה דבר אישיותי... השאלה של ייחוד תרבותי ואוניברסליות וייחוד של האדם עצמו... השאלה מה את יכולה לשים באיזו מסגרת של אוכלוסייה ומה את שמה במסגרת של אותו בן אדם..." עפרה "...אני באה מתרבות... יכול להיות שאני משפיעה... אני מתארת לעצמי שישנם ערכים שכן עוברים..." המרואיינות התייחסו כאמור אל המודעות העצמית והמודעות התרבותית כאל שני חלקים המשלימים האחד את השני ונוגעים זה בזה ללא סתירה, ונראה כי התייחסות זו באה על רקע דעתן על דרישת הטיפול הנפשי, המשלב בתוכו את האישיות והסביבה-תרבות שמהם יצא המטפל. נוסף על דברים אלו נתנו המנחות את דעתן לסוגיית ההתאמה התרבותית בין הסטודנטים למדריכי העבודה המעשית. חלק מהמרואיינות העלו כי **אין הכרח בהתאמה תרבותית**, כאשר אחת הטענות הייתה כי השינויים התרבותיים רבים ומגוונים, וכי הרקע האישי של כל אחד מהסטודנטים והמנחים מורכב מכדי שתהיה התאמה תרבותית: ורדה "...אני לא חושבת שזה תנאי הכרחי, אני חושבת שיש לזה ללא ספק תוספת... יש בזה יתרון אם עיבדת את הדברים, כי אם אין לך מרחק ואתה לא עיבדת ואתה תקוע באיפה שאתה, אז הגורם של התוספת של ההזדהות שלך או ההבנה שלך יכול להיפגם... שאתה לא יכול לראות את הדברים בפרספקטיבה רחוקה". בהקשר זה הודגש כי הפן התרבותי הנו אחד ממרכיבי אישיותו של האדם, ועל כן יש צורך להתייחס למטען הרגשי שהאדם מביא ולא רק לרקע התרבותי שלו: ורדה "צריך להתייחס אליו כאדם שהחלק התרבותי שלו הוא חלק ממנו, כמו שמישהו מביא איתו מטען רגשי כזה או אחר ממשפחתו". נוסף על כך, צוינו נקודות חיוביות שיכולות לנבוע כתוצאה מחוסר התאמה תרבותית, כיוון שהדבר יכול ללמד ולהפרות את שני הצדדים, ולתרום ליצירת חברה רבות-תרבותית שמתנהל בה דיאלוג: ורדה "כמנחה אני לא הרגשתי שבגלל שאני באה מתרבות מסוימת זה מפריע, לא שאין קונפליקטים ודילמות, אבל בבסיס זה נהדר, זה מראה את הגיוון הנהדר שיש. אני חושבת שאין תלמד על האחר אם לא תפגוש בו; אחרת יש כל מיני גטאות... לראות שיש אנשים ולראות את הקשיים של האחר, לא רק להיות תקוע ולחשוב שהתרבות שלך היא התרבות הנכונה..." ההסתייגות היחידה שהועלתה במקרה של חוסר התאמה תרבותית הייתה במקרה של טיפול בילדים, אך עם זאת צוין כי מדובר במכשול שאפשר להתמודד עמו: סיגל "יכול להיות שהילדים יכולים להרגיש מעט אי-נוחות, משום שלסטודנט יש כל כך הרבה שאלות וכל כך הרבה עניין בתרבות שלא כדאי לסבך את אופן הטיפול, אבל זה בהחלט אפשרי". נוסף על דברים אלה

עלתה סוגיית הגישור התרבותי בקרב המנחות. נראה כי חלק מהמראיינות רואות עצמן בנעליים של **מגשרות תרבותיות**, כבעלות השפעה ויכולת לנתינת הזדמנות, עזרה ויצירת חוט מקשר למגוון האנושי התרבותי הרחב המצוי בקבוצותיהן ובין כותלי האוניברסיטה: קרין "אני דווקא חשבתי שאני מהווה איזשהו גשר כי להם (סטודנטים מהמגזר הערבי) החברה הישראלית מאוד זרה... אבל הם יודעים, אני נתתי להם להבין שאני 'במחוסס ווטש'..." תמר "יש) לעשות תוכנית שהייתה דומה לתוכנית שהייתה לי, שהייתי עוזרת להם בכל המבואות של שנה א' בחינוך... זה נושא רגיש... איך אני מרגישה עם זה שפונים אלי ומציעים לי עזרה, שאני כביכול מיעוט...". סיגל "אני חושבת שבהחלט יכול להיות עידוב... אני חושבת שאפילו מבחינה לאומית זה יכול לתרום רבות". אולם יחד עם זאת, מראיינת אחת, במידה מסוימת, המעיטה בהשפעת תפקיד **הגישור התרבותי** של מנחות מקצועיות על הסטודנטים: עפרה "... אני לא בטוחה שאני בתור מנחה מבלה איתם מספיק זמן בשביל להשפיע עליהם... אני חייבת להגיד שאני לא באה מהתרבות הישראלית..."

התמה השנייה שהתגבשה הייתה "**תפיסת הטיפול הנפשי בהקשר תרבותי**", ששיקפה את המפגש בין הטיפול לתרבות. נמצא כי המראיינות התייחסו לדילמת ההתאמה התרבותית שצריכה להיות בקשר שבין הסטודנט למטופלו. נראה כי בשעה שמשבצים את הסטודנט לעבודה המעשית ישנה התאמה תרבותית, חלקה בשל אילוצים טכניים: כוכבה "... אפילו דברים טכניים של מיקום, אני משתדלת לא לשבץ סטודנט בצד השני של העיר ממקום מגוריו... קודם כול לסטודנטים ערבים יש לי רק מקום אחד... כך שזה הולך גם עם האוכלוסייה שהם יכולים לטפל בה". אילוצים נוספים שבגללם נוצר מצב של התאמה תרבותית בין הסטודנט למטופל, הנם רצון הסטודנטים ודרישה הבאה מהשטח: כוכבה "...יש כל מיני רגישויות... אני עובדת בשכונות שחלקן חרדיות, אז יש שאלה אם לשלוח לשם סטודנטית חילונית... יש מדריכות שמרגישות יותר או פחות נוח עם זה... מקומות שמוכנים להתמודד עם הסוגיות שיעלו כתוצאה מזה שיש סטודנט ערבי... אז כמובן שהבנות שנכנסות לשם הן דוברות ערבית מלכתחילה...". נוסף על דברים אלו צוין שקיים שוני תרבותי באופי וברקע הבעיות הקיימות, וכי ניתן למצוא לא אחת **סגנון טיפול** שונה המותאם לרקע התרבותי שממנו מגיע המטופל. כמו כן עלה כי **תפיסת המטופל את תרבותו** מהווה גורם מרכזי, וכי הרקע התרבותי שממנו מגיע המטופל יכול ועלול להשפיע באופן לא מועט על איכות הטיפול הניתן. דבר זה יכול ליצור לא מעט דילמות בעניין – מהו התרבותי ומהו האישיותי? טליה "...גם אם החמולה מאוד מתפקדת לא הייתה ההרגשה של קהילה שאחראית על ילד במצוקה, לא היה המושג של אחריות הקהילה... אני חושבת שזה תרבותי... יש בקהילה היהודית מסורת מאוד עתיקה שגם אם המשפחה לא מטפלת, זו אחריות של הקהילה לדאוג למסכן, זו מסורת...". כוכבה "אני מנסה לתת קו כללי... שיש כל מיני דילמות וצריך לשקול אותן לגופו של עניין, כן להביא את זה בחשבון ולבדוק איפה הדפוס ששייך לתרבות ואיפה הדפוס ששייך לאדם...". "...אתה לא יכול להכות את הילד שלך... אני ישבתי עם אימא

שאמרה לבת שלה שלפי ההלכה היא יכולה לרצוח אותה, בסדר, אז זה תרבותי? היה ברור שהיא לוקחת משהו תרבותי והיא מעבירה אותו הקצנה לצרכים האישיים שלה...". מלבד זאת נמצאה התייחסות אמביוולנטית לנושא ההתאמה התרבותית בין המטפל למטופל. מחד, חלק מהמראיינות ציינו כי במקרים מסוימים חשוב שתהיה **התאמה תרבותית**, לדוגמא, כאשר עובדים עם ילדים, וכן מאחר שהבנת הקודים החברתיים יכולה לתרום להבנת המטופל, או אף פעמים רבות פשוט מכורח המציאות: סיגל "יכול להיות שהילדים יכולים להרגיש מעט אי-נוחות, משום שלסטודנט... יש גם כן שאלות ויש עניין בתרבות כך שלא כדאי לסבך מלכתחילה את אופן הטיפול... אבל זה בהחלט אפשרי..." ורדה "... בגדול אני חושבת שזה שאת באה ממגזר מסוים, בדברים מסוימים זה יכול לעזור כי הקודים הרבה יותר ברורים לך מאשר לאחר... אני חושבת שיש לזה ללא ספק תוספת במובן שמי שעובד עם עולים חדשים והיה עולה חדש אז יש בזה יתרון...". עפרה "היו הרבה מקרים כאלה של מטופלים שלא הסכימו לקבל מטפל מסוים... יש גם אוכלוסיות שלא היה עולה בכלל על דעתי להציע... זה קצת תלוי באוכלוסיית היעד גם...". טליה "לפעמים... הייתה בעיה עם סטודנטית ערבייה נוצרייה, שכאשר היא יושבת עם ילד והיה לה צלב, הוא לא היה מוכן לשבת איתה. הילד, כנראה שמע, או ידע או פחד... היינו צריכים לעבוד, לעזור, היא נפגעה, הוא כעס, זה היה... עבדנו עם הסטודנטית שתבין שזה לא אישי נגדה, זו בעיה של ערכים של הילד שספג מהסביבה או מההורים שלו, ועם הילד שימשך בזה...". מאידך צוינה הבעייתיות שהדבר גורר למקצוע הטיפול, שאמור להיות אובייקטיבי, שוויוני ופתוח: סיגל "...חשוב שסטודנט ממוצא מסוים, מתרבות מסוימת, יפגוש תרבויות אחרות... ואז חלק מהעבודה שלנו היא על המודעות של הסטודנטים מתוך העבודה שלנו עם המטופלים...". עפרה "זה גם לא ממש משנה לי, כי אין התאמה בכל מקרה. וגם באידיאל אני לא חושבת שזה צריך להיות... זה פשוט מנוגד לערכים של עבודה סוציאלית. מלכתחילה להיות מחויבת לא לטפל באוכלוסייה מסוימת. אני מתנגדת לכך". כך או כך, ישנה מודעות מצדן של המנחות למורכבות מאפייני הטיפול באוכלוסייה מתרבות השונה מזו שממנה מגיע המטפל, כשישנן סוגיות תלויות אישיות ותלויות תרבות, בעוד נושא ההתאמה התרבותית מהווה בעיניהן גורם בעל השפעה על איכות הטיפול.

התמה השלישית שעלתה מדברי המנחות: "**תפיסת יחס האקדמיה למגוון תרבותי**", המחישה את המפגש בין האקדמיה לתרבות. המנחות הציגו מציאות שבה האקדמיה נתפסת כישות אחת בעלת **זהות תרבותית** ובעלת נורמות תרבותיות והתנהגותיות אחידות המשקפות תרבות אחידה הקרובה יותר למגזר מסוים בחברה הישראלית: עפרה "תראי, יש בכל זאת איזושהי תרבות פה. באוניברסיטה... יש פה נורמות מקובלות ושאין מקובלות... אני חושבת שיש תרבות אוניברסיטאית, ופלוס מינוס סטודנטים צריכים להתאים עצמם לזה...". כמו כן צוין כי התרבות האוניברסיטאית האחידה מכילה גם אופי פוליטי מסוים: דלית "האוניברסיטה, בכל הארץ, מאוד ידועה בכך שיש פקולטות המזוהות עם עמדות פוליטיות. כאשר אדם שבא עם עמדה פוליטית

מסוימת ואחרת – אין לו מקום לעבוד. זה ידוע. בפקולטה למשפטים, למשל, ידוע שיש שם כמה לדעות פוליטיות. זה פשוט ידוע... הייתי מקווה שהאוניברסיטה תהיה פתוחה...". ניתן להוסיף ולומר כי המנחות היו תמימות דעים על כך שהצוות האקדמי אינו מייצג תרבותית את החברה הישראלית: תמר "אני חושבת שהוא לא". סיגל "הוא לא משקף, אין ספק, הוא מאוד הומוגני". דלית "אני חושבת שישנו סגנון מאוד מסוים למרצים ולצוות, אם בעמדות ובכלל". והן ציינו את רצונן להבין את הסיבות לכך, כאשר סיבה אחת שהועלתה הייתה נשירה שנגרמת בשל חולשת קבוצות מיעוט: תמר "אבל אני חושבת שהעניין מתחיל מהסטודנטים שלומדים באוניברסיטה, האם זה מייצג או לא מייצג... יש לי הרגשה שכמו זכוכים נופלים ואף אחד לא שם לב". "הם נושרים מהמסגרת, אני חושבת". הנושא אף העסיק את אחת מהמראיינות עד שזו ניסתה לבדוק את העניין לעומק: תמר "אין לי מספרים. דווקא ביקשתי לבדוק את העניין במזכירות... כי כל הזמן מעסיק אותי מה קורה פה". כמו כן נראה כי נושא הקורסים באקדמיה העסיק אף הוא את המנחות. לדעתן, אין מספיק התייחסות לנושאים רב-תרבותיים בהקשרים שונים: טליה "מה שאני רואה בקורסים, אני לא רואה שיש מספיק התייחסות לאחר, לשונה, אין מספיק, לא בקורסים וגם לא במתודות, תמיד יש מאמר אחד על תרבות ומה ההשפעה של תרבות, אבל אני לא בטוחה שזה מספיק". תמר "לא ידוע לי כל כך על קורסים של ה.ב.א... אבל אני חושבת שההתייחסות לעניין לא אמורה להיות רק ברובד התיאורטי של הקורסים". כוכבה "...יש פה מרצים שמדגישים את הדברים האלה יותר... אני חושבת שיש פה קורסים שמתייחסים לנושא הזה... תלוי לגופו של עניין, תלוי בסיטואציה...". יחד עם זאת צוין על ידי אחת המראיינות כי בשעת בניית תוכני הקורסים שהיא מעבירה, הנושאים הרב-תרבותיים מטופלים, אולם לא באופן ישיר: כוכבה "אצלי הרב-תרבותיות נכנסת בתוך הדברים, אני לא מצהירה עליה כנושא, היא כן עולה בתוך הסוגיות שעולות... אבל אני אף פעם לא עשיתי סדנא על מפגש בין-תרבותי כנושא...". ניתן לומר כי דברי המראיינות הציגו תמונה מורכבת ופרדוקסלית הקיימת בגישת האקדמיה למגוון תרבותי. מחד גיסא, צוינה הרגישות התרבותית שהאקדמיה מפגינה כלפי הסטודנטים, כאשר מנחה אחת הציגה את דף החגים והמועדים של הדתות השונות וציינה שבכך מראה האקדמיה רגישות המניחה את הדעת: טליה "יש לי פה דף והכול רשום, כמה מתייחסים לזה, רשומים לי החגים של המוסלמים והנוצרים, זה רשום. אז אני מסתכלת, הסטודנטים המוסלמים או הנוצרים אומרים לי מתי הם לא יכולים לבוא ואני מכבדת את זה באמת". נראה כי ישנה אף תחושה שמתקיימת אפליה מתקנת לטובת בני המיעוטים: טליה "ברמה מסוימת בהחלט כן. למשל, אצלנו בהכשרה המעשית יש חופש בחגים השונים, אני חושבת שלפעמים בסמוי יש אפליה מתקנת...". "אני רואה את זה (אפליה מתקנת) לפעמים אצל סטודנטים ערבים. זו רגישות שיש גם לעולים חדשים", הועלו אף תחומים שונים באקדמיה שבהם ישנה רגישות לרב-תרבותיות כלפי הסטודנטים, תוך ניסיון להתחשב, לרצות ולהתאים לרב-תרבותיות: קרין "בתוכנית לעולים חדשים, את הקורסים להיסטוריה

יהודית מלמדים בספרדית וברוסית. אנחנו המקום היחידי שקצת מתעסק עם לעזור לאנשים לעבור את הגשר מהתרבות שלהם לתרבות הזו. תראי, יש מודעות, אבל לא מושלמת". ורדה "אני חושבת שבגדול בהחלט, בתפיסה של האנשים שאני עובדת איתם כאן, הם מאוד היו רוצים שיהיה פלורליזם, באמת ריבוי של אנשים, שלא יבואו רק אנשים ממגזר אחד...". מאידך גיסא, צוין כי לפעמים, מעבר לממד הפורמלי, ישנו חוסר רגישות לשוני התרבותי ברמה האישית העמוקה יותר: כוכבה "לפעמים אנחנו לא שמים לב לכל מיני דברים... אני עושה סדנא ואנשים מתחלקים בכיבוד, ולקח לי כמה שנים לגלות שברמזאן לא יפה לאכול מול העיניים שלהם, וברור לנו יותר נושאי הכשרות שלנו...". טליה "כל העניין, ממש להכיר את האחר, את הרקע, את המשמעות, לא לשלול את ההיסטוריה של המשפחה או העדה, אני לא חושבת שבצורה מובנת או מתוכננת ישנה מספיק הערכה או התייחסות לעניין של הרקע". מנחה אחת אף מעלה טענה לגבי חוסר הגמישות שהאוניברסיטה נוקטת כלפי הסטודנטים במשימות הלימוד: קרין "יש באוניברסיטה חוק שעולה חדש בשנה ראשונה יכול לכתוב באנגלית, קורסים שמסתיימים בבחינה, ואם הבחינה היא אמריקאית אז הוא נדפק... זה סוג של חוסר רגישות, לדוגמא". ויש מנחה שאף מצרה על כך שלא קיימת כיום רשת תמיכה כלפי עולים או בני מיעוטים, בפן הרגשי (יש לציין כי בעבר הייתה קיימת רשת כזו, אולם לא נעשה בה שימוש): תמר "...אין פה, לאלה שמגיעים אלינו לשנה א', אין דמות שדואגת להם במיוחד, ואני חושבת שזה לא מבוטל הדבר הזה, שאי אפשר לעשות את הסוויץ' לבד". מנחה אחרת טוענת שלא קיימת התייחסות הולמת לעולם התרבותי-דתי שלהם: קרין "אף אחד לא חושב שצריך לציין פה את Happy New Year, אומרים שזה חג אנטישמי, וזה שטויות... למרות שיש כל כך הרבה סטודנטים שזה משמעותי להם".

התמה הרביעית והאחרונה שעלתה הייתה "תפיסת מערכת היחסים עם הסטודנטים", והיא הכילה את המפגש האישי בין המנחות לסטודנטים. המנחות מצאו שהסטודנטים חווים התמודדויות רבות עם שינויים בתפיסה התרבותית בעקבות לקיחתם חלק במסגרת ההווי האוניברסיטאית. אחד הדגשים שהועלו היה המרחק התרבותי שנוצר בין הסטודנט לבין התרבות שממנה הוא בא, ולקושי שלו ושל משפחתו לקבל את המקום השונה של כל אחד מהצדדים: ורדה "הם נעים, הם הגיעו למשהו אבל הם לא מצליחים להגיע לאיזון כי הם מאוד קשורים למשפחה והם לא יכולים לעשות איזה שהוא דבר נגד ההורים שלהם, זה עניין של מרידה... לא יצא לי לדבר עם ההורים, אבל לפי מה שהילדים שלהם אומרים הם פחות ערים למה שקורה, האקדמיה זה לא הקניית ידע בלבד, אלא כל מה שקורה להם בחיים שלהם שהם יצאו מהמשפחה והגיעו לתרבות, מתרבות מסוימת והגיעו לתרבות אחרת". כמו כן צוינה השפעת המפגש שלהם עם מגוון תרבותי קבוצתי: קרין "...אני חושבת שכל מה שסיפרתי לך זה כתוצאה מהמפגש, הרוסים וההגנה שלהם כשהם רואים את ישראל כולגריית ולא תרבותית... באופן כללי זה מפגש מאוד חיובי... יש להם כל מיני חוויות שיום אחד זורקות אותם קרוב לדו-קיום... או שיש חוויה רעה, שמישהו

אומר בכיתה שצריך לזרוק את כל הערבים לים... הקושי הוא להיות עם דברים לא מושלמים, ולקבל את החיים כלא מושלמים... זה בעצם המסר". סיגל "היא הייתה מאוד חרדייה, שלא קראה אפילו עיתונים, ובאיזשהו שלב החלה לקרוא עיתונים אך השאירה אותם באוטובוס כדי שלא יגלו שהיא קוראת עיתונים חילוניים..." כוכבה "...לראות שלא רק לאחר יש בעיות, זה נוח, אלא גם בתרבות שלהם, ממנה הם באים יש הרבה בעיות שלא העלית על דעתך, ואז לעשות שינוי בתפיסה התרבותית שלך, זה חלק מאוד קשה". "...הם באים ממקומות כל כך שונים... אני חושבת שדרך המגע עם הסטודנטים עצמם, יש הזדמנות להיחשף לעולמות שונים משלך ולעשות איזשהו שילוב". בתוך כך המנחות תופסות עצמן כחלק מהתרבות האוניברסיטאית, ונמצאה התייחסות מצדן לאופי המפגשים המתקיימים בין לבין הסטודנטים. חלקן הסבירו כי במפגשים הקבוצתיים הן מנסות ליצור דיאלוג רב-תרבותי בצורה יזומה: תמר "...משום שהייתי מבקשת מאנשים לשבת ולנהל דיונים עם אנשים שהם אינם מכירים – נפתחו הזדמנויות להכיר אנשים שונים וזה דווקא היה מוצלח..." ורדה "אני חושבת שזה חשוב שיעלו הדברים... אני חושבת שהקבוצה היא בתפיסה שלי קבוצה פתוחה שאנשים יוכלו להעלות דברים..." כאשר עלו בשיחות הקבוצתיות קונפליקטים על רקע תרבותי, נוצר עומס רגשי כבד, ואותן מנחות דיווחו על קושי שלא מנע מהן לפתוח ולאפשר דיון בנושא: תמר "...הם בחנו אותי אם אני זוכרת את השמות שלהם ועוד... חלק מהשאלות היו נראות מכוונות וחלק למסגרת האישית איתי, וזה היה נורא קשה לי". ורדה "זה עלה, אז אני אגיד שזה פשוט וקל! אז זה לא כי זה נורא קשה כי גם אני הגעתי טעונה, אבל הטענות שלי היא לא כלפי כל הערבים. אני באה מעמדה שאני יכולה להקשיב ויכולה להבין שיהיו אנשים בקבוצה שלא יבואו מעמדה מגוונת..." בנוסף, ניתן היה לזהות אצל המנחות ואצל הסטודנטים שבקבוצות ההדרכה, קושי בדיון ובטיפול בנושאים בעלי גוון פוליטי: עפרה "...נושאים כמו פוליטיקה למשל. אני חושבת שהבנות הערביות מפחדות מתגובה, אז הן יושבות ממש בשקט, שזה לא מוצא חן בעיניי בכלל". "לא הייתי מונעת את זה. אני חושבת שיש איפה שהוא איזון מאוד עדין בינינו. אנחנו יושבים בחדר אחד: סטודנטים ערבים, מתנחלים, מאוד חילוניים, דתיים – שגם בכל אלה ישנה חלוקה. אני חושבת שזה שדברים לא עולים זה לא בגללי, זה בגלל השילוב של כולם, שהם מעדיפים שלא להיכנס אליהם. באופן כללי, לא הייתי מסכימה להעלות נושאים כאלה שלא קשורים למקצוע". דלית "...אבל אצלי אין מקום לפתיחה פוליטית, אלא אם כן זה קשור לנושא שאותו אנו לומדים. למשל, פעמיים היו שביתות מאוד גדולות של נכים שהיינו בהם. סטודנטים צריכים להיות עם המטופלים שלהם". סיגל "לא כל כך קל לי עם נושאים פוליטיים, אני לא אכנס אליהם. בכל מקרה, אם זה ייכנס לנושא פוליטי – זה ייכנס, אך אני לא אדחוף לכך...". המנחות גם ציינו כי במסגרת מפגשיהן עם הסטודנטים, נמצא מצדם **שימוש במניפולציות**, שהוסבר בשתי דרכים: האחת, מתוך רצון להשגת מטרות אישיות – קרין "זה קורה, כן... כשקשה להם כל אחד מחפש תירוצים כדי להסביר את זה..."

דלית "...סטודנטים רוצים להשיג את מה שחשוב להם. ידע, ציונים גבוהים זה התפקיד שלהם. אני לא רואה את זה כמניפולציה, הם פשוט ממלאים את התפקיד שלהם", והשנייה, שימוש במניפולציה כמרכיב אחד מיני מרכיבים רבים באישיות, כולל פן תרבותי וצורת התמודדות – סיגל "זה קרה... כשהקבוצות היו הומוגניות... פתאום היו הרבה חגים והרבה חופשות שבדיעבד גיליתי את אי-קיומם, ועד היום אני עדיין מגלה שאין באמת חופשות כאלה...". עפרה "נאמר שיש... סטודנט רוסי שעלה לפני 15 שנה, שלא רוצה לטפל במישהו מתרבות אחרת. אני חושבת שישנן דרישות מהמקצוע הזה, ויש משהו בדברים שהוא יאמר שאני אוכל להבין אותו, אבל אני לא חושבת שזו תהיה מניפולציה...". ורדה "אני לא מתייחסת לזה כאל מניפולציה... אני בכלל חושבת שצריך להסתכל על מגוון הגורמים המשפיעים... והחלק התרבותי יכול להיות יותר גדול מחלק אחר...". יחד עם זאת יש לציין כי מנחה אחת לא נתקלה בשימוש במניפולציה בקרב סטודנטים: תמר "לא הרגשתי שמישהו סוחר אותי על רקע תרבותי..."

בהמשך התייחסותן לסטודנטים בקבוצותיהן, חלק מהמנחות נגעו בסוגיית **הגדרת הסטודנטים**, כאשר נעשתה הבחנה בין הסטודנטים השונים לפי פרמטרים של הגדרה דתית תוך שימוש בסטריאוטיפים: דלית "מבין 22 הסטודנטים שלי ישנם סטודנטים מהמגזר הערבי, יש סטודנטים של ישינקין, חילוניים לחלוטין, מסורתיים, דתיים, סטודנטים חרדים". "אני לא יכולה לשלוח אישה שבאה עם הגלימה לכל מקום בעיר...". "כשהייתה התוכנית של החרדיות שלחתי לכל מיני מסגרות – גם מסגרות פתוחות וגם מסגרות מהקהילה החרדית...". כוכבה "הסטודנטים הערבים... זו הקבוצה הכי בולטת אז רואים את שלושת הסגנונות, ללא השוליים. היו לי סטודנטיות שנראות בלבוש הכי מסורתי עם זהות דתית חזקה והביאו את זה מאוד חזק... והיו כאלה... לבושות בסגנון צפוני, תל-אביבי פתוח בצורה כאילו משתלבת, למרות שתמיד יש שאריות... יש סגנון שמשתלב, יש סגנון ששומר על הזהות שלו". קרין "אצל הרוסים זה נורא בולט... יש כאלה שישר ניסו להתלבש כמו ישראלים, ועשו דיאטות... משום שהם כולם התחילו להסתגל לנורמה המערבית שהיא להיות רזה. מצד שני יש כאלה שרק מדברים רוסי, לא עשו דיאטה ומתלבשים אותו הדבר כמו ברוסיה, והם שומרים על מה שהיה להם...". ורדה "אני לא יכולה להגיד שאני משוחררת מלחשוב תחת הכותרת שהוא ערבי מה הוא מביא איתו, הרקע התרבותי שהוא מביא, עם דעות מסוימות שיש לי...". סיגל "היה לי למשל, מאוד מוזר להכיר את הדתיים והחרדים כשהגעתי לאוניברסיטה. כל התרבות, למשל כששמעתי שבבית-אל יש רק דתיים, ושבת זה כמו יום כיפור כל שבוע... אם למשל, ילד או מישהו לא רוצה לחיות כך – תהיה לו בעיה, אין לו שם לאן כל כך ללכת...". ניתן לראות כי כאשר חלק מהמראיינות נתבקשו להתייחס לסגנונות ההתערות של אוכלוסיית מיעוט עם האוכלוסייה הדומיננטית הן התייחסו לאלמנטים חיצוניים ופחות לתהליכים רגשיים.

דיון

מטרת מחקר זה הייתה ללמוד על גישותיהן ותפיסותיהן הרב-תרבותיות של מנחות באקדמיה להכשרת מטפלים. בראיונות עומק שהתקיימו עם שמונה מנחות להכשרה מעשית באחת האוניברסיטאות בארץ, עלו תיאורים רבים המציירים תמונה רב-ממדית ומורכבת, המאפיינת את דעותיהן בהקשרים תרבותיים ומקצועיים. באמצעות ניתוח תמטי של הנתונים הרבים שהצטברו לאורך המחקר, עלו ארבע תמות עיקריות המשותפות לכלל המנחות המרואיינות למקצועות בריאות הנפש. תמות אלו הובנו לידי מודל המחבר, מחד, את כלל חוויותיהן ודרכי פעולתן של המנחות במסגרת האקדמית, ומאידך את תחושותיהן ואמונותיהן האישיות בסוגיות רב-תרבותיות.

הממצאים הבולטים במחקר זה מתבססים על התמה הראשונה, המתמקדת ב"תפיסת ההנחיה המקצועית בהקשרים תרבותיים". נמצא שהמנחות מאמינות כי יצירת דיאלוג רב-תרבותי מהווה נדבך חשוב בעבודה הטיפולית, ומובנה כחלק בלתי נפרד מדרישות המציאות. חלק מהמנחות מכירות בחשיבות הקיימת ביצירת קבוצות עזרה להסתגלות תרבותית ומוצאות אותן רלוונטיות. קבוצות ההנחיה האקדמיות של המרואיינות הורכבו מסטודנטים רבים ומגוונים מבחינה תרבותית. אולם יחד עם זאת לא נראה כי ישנן מיומנויות ספציפיות או התמקדות כלשהי המכוונות לנגיעה דווקא באספקט הרב-תרבותי לשם הקניית ידע ומיומנויות רגישות תרבות לאנשי מקצוע. המרואיינות ביטאו מודעות עצמית אישית כמו גם מודעות תרבותית מסוימת, עובדה שיש לה חשיבות לאופי מערכת יחסי הגומלין המשולשת בין מנחה-מטפל-מטופל (Helms, 1990). חלקן התייחסו לא מעט לתפיסתן האישית את עצמן ואת תרבותן, כמו למקום ממנו הן באו, וחיברו לכך את החשיבות הקיימת בהכרתן של קבוצות תרבותיות אחרות, תוך שמספר מרואיינות ביטאו שמחה על ההזדמנות שנפלה בחלקן כמנחות מקצועיות ליצירת קבוצות מעין אלה. המנחות שרואיינו נמצאו בעלות מודעות תרבותית גבוהה לפי הגדרתה של הלמס (Helms, 1990), הן בפן האישי והן בהתייחסותן ליצירת האינטראקציה עם הסטודנטים בקבוצותיהן. נוסף על כך הומחשה, מחד גיסא, מודעות ליחסים האישיים הנרקמים בין לבין הסטודנטים בקבוצותיהן, וכן רצון ומוכנות להתמודדות עם נושאים רב-תרבותיים, תוך ציון כי הלמידה הנה דו-כיוונית: הן מצדן והן מצדן של הסטודנטים; ומאידך גיסא נאמר כי הכניסה לנושאים פוליטיים (המהווים תרבות בפני עצמה) אינה עומדת בראש סדר העדיפויות, והתגלעו מעט חששות בהעלאת נושאים רב-תרבותיים.

לדידנו, המנחות השתמשו בהגדרות אישיות-תרבותיות בשעה שהתייחסו לאופן הנחיתן את הסטודנטים, כאשר לפי הסקאלה של לינדזי, נורי רובינס ולינדזי (Lindsey, Nuri Robins, & Lindsey, 2002) מוצגות רמות שונות של פעולה טיפולית בבחינת איכות התייחסות המטפלים למטופלים בהיבטים תרבותיים. המנחות, באופן כללי, נעות סביב סגנון הרמה הגבוהה יותר, הרמה השישית של "התמחות ברב-תרבותיות". סגנון זה מוגדר כתפיסה מורחבת ומפותחת להערכת מגוון ערכי תרבות, אסטרטגיות

לפתרון קונפליקטים, מודעות לשיפוטיות על בסיס סטריאוטיפים, ייחוס ערכים חיוניים למגוון תרבותי, ועידוד המטופלים לבטא את השוני התרבותי שלהם. לפי טטר (Tatar, 1998) ניתן גם לאפיין את המנחות על פי איכות ההתייחסות בהיבט הרב-תרבותי מצדן של המנחות, כאשר אצל כולן, על פי הגדרתו של טטר, הגישה יכולה להתאים לסגנון השלישי, הוא סגנון **היועצים המומחים**, היות שהן נמצאו כמבססות את גישתן הטיפולית בהיבט הרב-תרבותי על ניסיון האישי. יחד עם זאת אצל חלקן (לפחות שתיים מהן) נמצאה גם גישה המתאימה לסגנון הרביעי, על פי הגדרתו של טטר, הלא הוא סגנון **היועצים המגשרים**, מאחר שאלה תופסות את עבודתן כבאה לטפל בקבוצת המיעוט ובקבוצת הרוב ולגשר ביניהן, ולו רק בשל צורכי השטח, המפגיש בין מגוון תרבויות באוניברסיטה.

מנחה מקצועי-סטודנט למקצועות הטיפול

המנחות מצאו חשיבות רבה בקיומה של המודעות העצמית, אשר מהווה גורם מרכזי בתהליך ההנחיה ומכילה בתוכה את המודעות התרבותית, הבונה את השקפת העולם, ומתייחסת לתפיסת הרקע התרבותי ולנושאים התרבותיים העולים בהקשרים שונים. חידוד מודעות זו נבע אצל חלקן בעיקר מחווייתן כעולות חדשות, חוויית תחושות של הווי תרבותי בתוך תרבות ישראלית דומיננטית. חלקן מציינות כי מודעותן התרבותית התפתחה גם לאורך המפגשים עם הסטודנטים, אשר פתחו להן צוהר להכרת תרבויות חדשות ולקבלתן, דבר אשר יצר בהן רצון לתפקד כמגשרות תרבותיות וכבעלות מקום דומיננטי בגיבוש הזהות הטיפולית של הסטודנט (Auxier et al., 2003).

כמו כן נמצא כי המנחות מודעות לקונוטציות הרב-תרבותיות המועלות באופן שוטף בקבוצותיהן, ובהן לשוני ההסתכלותי הנובע כתוצאה מרקעים תרבותיים שונים. יחד עם זאת, מרואיינת אחת המעיטה בהערכת יכולתה להשפיע כמגשרת תרבותית, בתואנה כי אין היא מבלה עם הסטודנטים מספיק זמן לשם כך, דבר העלול להמחיש אי-מודעות מספקת למידת השפעת המנחה על תפיסות המונחה (Hill, 2003). נוסף על כך, בהתייחסותן של המנחות למודעותן התרבותית, היו גם שהדגישו את סוג התרבות שממנה הן באות, כשניתן היה למצוא רמיזות לתרבותן כתרבות הנורמטיבית (הסבירו למשל, כי זוהי גם התרבות הדומיננטית באוניברסיטה), והיו שאף הוסיפו כיצד תרבותן תורמת במידה זו או אחרת לאקדמיה ולאופן הנחיתן בארץ (לדוגמא, דלית: "...זה מביא איזושהי פתיחות לעולם אחר..."). יתרה מכך, בשעה שהמנחות נדרשו להתייחס לסוגיית משפיע/לא משפיע בנושא התאמת מנחה-מונחה הן לא מצאו לנכון ליצור התאמה תרבותית בין המנחה לסטודנט, בטענה כי הדבר עלול, למשל, לעצור את הפריית שני הצדדים בתהליך הלימוד החברתי, או שהסבירו כי הפן התרבותי ממילא מהווה חלק מהפן הרגשי – והוא העיקרי בתהליך ההנחיה; או שציינו כי השוני התרבותי והרקע האישי פעמים רבות מורכבים מכדי שתתבצע התאמה תרבותית. ממצאים אלה מחזקים את טענותיו של חאג'יחיא (Haj-Yahia, 1997), אשר ציין כי חלק מהמנחים המקצועיים והמרצים באקדמיה דורשים מהסטודנטים

לאמץ את הגישות המערביות-אירופיות, בעוד אחרים מעודדים אותם להבין ולעבד את הרקע התרבותי שלהם.

סטודנט-מטופל

המנחות תיארו את הבעיות העולות מתוך השטח וצפות בהנחיה, והדגימו זאת דרך התייחסותן לכל אותן בעיות רב-תרבותיות של "כאן ועכשיו". הבעיות יכולות להיות טכניות, כגון דרישה לסטודנט מתרבות מסוימת עבור מטופל מתרבות זהה. הדבר התחדד כשהובהר כי הסטודנטים מהמגזר הערבי, למשל, משובצים במקומות ספציפיים בלבד, מתוך דרישות השטח. נוסף על סוגיה זו, נמצא כי המנחות נתנו דעתן על ציר אחד מתוך המשולש (Hollway, 1992), שבו מתואר הקשר בין הסטודנט למטופל, תוך שהן חוזרות ומדגישות את ההתאמה התרבותית בשטח כנובעת מכורח המציאות. יש לציין כי המנחות לא נתנו דעתן לקשר המשולש שבין מנחה-סטודנט-מטופל, ונמצאה התייחסות נפרדת לציר מנחה-סטודנט ולציר סטודנט-מטופל, ללא נתינת הדעת לציר מנחה-מטופל. להשערותנו, יכולים להיות שני הסברים לכך: ראשית, היעדר היכרות אישית עם המטופלים בשטח, מה שיוצר שימת דגש רחב יותר על תהליכים שעוברים הסטודנטים במסגרת הכשרתם, ופחות על תהליכים אישיים שעוברים המטופלים. שנית, המנחות מדווחות על עצמן כעל חלק בלתי נפרד מהתרבות האקדמית הדומיננטית-הומוגנית, דבר שעלול להרחיקן, ולו באופן בלתי מודע, מהתייחסות ספציפית למגוון התרבותי בשטח הטיפול.

בתמה השנייה, המתמקדת ב"תפיסת הטיפול הנפשי בהקשר תרבותי", המנחות נתנו דעתן לנושא ההתאמה התרבותית שבין הסטודנט למטופל. ראשית, הן חידדו את חשיבות סגנון הטיפול כמותאם לסביבה התרבותית של המטופל, ובכך מתיישבת דעתן עם מחקרים נוספים (ויצטום וגודמן, 2004; טטר, 2004). שנית, המנחות ציינו את הידרשותם של הסטודנטים למקרים המזמנים ומחייבים לא פעם הבנה באופי הקודים החברתיים של המטופל, על מנת שיוכלו להבין טוב יותר את הסיטואציה הטיפולית, ובכך המחישו גם את מסקנות מחקרו של שור (2004). שלישית, המרואיינות התייחסו לתפיסתו האישית של המטופל את תרבותו, דבר שהסטודנט המטפל חייב להיות מודע לו על מנת שלא תיפגם איכות הטיפול. המרואיינות נמצאו מודעות למורכבות הקיימת במפגש הטיפולי על היבטיו התרבותיים: מחד, צוין כי התאמה תרבותית מכוונת בין הסטודנט למטופל מנוגדת במידת-מה לעקרונות הטיפול, ומאידך צוין כי ישנה לא אחת דרישה ברורה מהשטח או אפילו מהסטודנטים עצמם להתאמה תרבותית בין המטפל למטופל. לדעתנו, הדבר ממחיש במידה מסוימת כי המנחות ערות לתנאי השטח, וכי האוכלוסיות שעמן הן עובדות מעלות מצוקות שהשוני התרבותי מעצים אותן, ועל כן ניתן למצוא, לא אחת, הימנעות מיצירת מפגש טיפולי רב-תרבותי על כל מורכבותו. בדבריהן תיארו המנחות את האקדמיה כבעלת תרבות דומיננטית, המשקפת הומוגניות תרבותית-חברתית, ובכך עלתה התמה השלישית, "תפיסת יחס האקדמיה למגוון תרבותי". בהתייחסותן של המנחות לתרבות האוניברסיטאית חודד סגנון

הקורסים המוצעים ללימוד, אשר אינם נוגעים כמעט בפן הרב-תרבותי על סוגיותיו. צוין כי קיים הממד הפורמלי, לפיו ישנו ניסיון לגעת ולהתחשב בתרבויות שאינן נמנות עם התרבות הדומיננטית (בחגים, חופשות וכו'), אולם יחד עם זאת הובהר כי קיים גם חוסר רגישות וגמישות לצרכים רב-תרבותיים, ובסופו של דבר התרבות הדומיננטית מתווה את האופי וההווי האוניברסיטאי, כמו גם את התרבות הכמעט אחידה תרבותית של הסגל. נקודות אלה מחדדות, כאמור, את טענתם של הייס וצ'אנג (Hays & Chang, 2003), לפיה דומיננטיות התרבות הלבנה נראית לעתים כה ברורה מאליה וטבעית, עד שבתום לב היא עלולה להוביל לדיכוי תרבותי שעלול להיווצר כלפי קבוצות מסוימות. לדידנו, ניתן להסביר זאת, בין היתר, בהתייחסות האישית של כל אחד מבני התרבות הדומיננטית לדעותיו ולתרבותו כאל הנורמטיביות ביותר, עד כי נראה אך טבעי להתאים תרבות זו גם לאקדמיה וגם לגישות המקצועיות. חאג'-יחיא (Haj-Yahia, 1998) ממחיש זאת דרך ביטוי תחושותיהם הקשות של סטודנטים בני המגזר הערבי באוניברסיטה. ניתן לומר כי יחד עם אמירותיהן של המרואיינות על אופייה ההומוגני תרבותית של האקדמיה, היו ששייכו עצמן לתרבות זו (חלקן אף חידדו זאת בחשיפת תרבותן), אולם ניסו "להקל" על עובדה זו כשצינו את התייחסותן לפן הרב-תרבותי על סוגיותיו בתחום הטיפול, במסגרת הנחיות.

בתמה הרביעית, "תפיסת מערכת היחסים עם הסטודנטים", עולה כי המנחות שמות דגש על הפן הפנימי-נפשי, והיו שצינו כי ישנם שינויים נרחבים העוברים על הסטודנטים, הכוללים התרחקות והתקרבות אל תרבות המקור, תוך שילוב או הטמעה עם התרבות האוניברסיטאית הדומיננטית. המנחות דיווחו ברובן כי חשוב להן לבדוק עם הסטודנט את מקומו באספקטים השונים שעולים בהנחיה האישית והקבוצתית, וכי הן ערות להשפעה התרבותית ההדדית שיש ביניהן לסטודנטים, ובין הסטודנטים לבין עצמם. נוסף על כך, המרואיינות אשר התייחסו לאופי קבוצותיהן, נטו להגדיר את הסטודנטים על פי פרמטרים חיצוניים ודתיים, אולי מבלי משים, כאשר פרמטרים אלה באו ביחס לתפיסתן את תרבותן האישית. מצב זה מוסבר לדעתנו במחקרים המציניים כי יש למטפלים התרשמות ראשונית על מטופלם, המתבססת על סטריאוטיפים עדתיים וביחס לתרבות הדומיננטית (Hays & Chang, 2003), דבר שאינו בהכרח מודע. נוסף על סוגיות אלה, בראיונות תוארו סיטואציות של שימוש מניפולטיבי שבא מצדן של הסטודנטים על רקע תרבותי. חלק מהמנחות ציינו כי נתקלו במצבים שבהם התרבות נוצלה למטרות אישיות, וחלק מהן ציינו כי אין מדובר במניפולציה אלא בקושי אמיתי למקד את מקור הבעיה או להתמודד איתה. היות שהמנחות מתייחסות לאקדמיה כאל תרבות העומדת בפני עצמה, השימוש במניפולציות על ידי הסטודנטים נתפס בשתי צורות, האחת – כמניפולציה המהווה חלק מהתרבות הסטודנטית, והשנייה – המניפולציה כמרכיב אחד מני רבים באישיות ובאופן ההתמודדות (לא תלוי תרבות). הגישה המרכזית שהועלתה בקרב המנחות נתנה מקום לכל מצוקה והתלבטות, גם אם אלה קשורות למציאות פוליטית שעולה על סדר היום. יחד עם זאת, חלקן ציינו את הימנעותן מנגיעה מכוונת בסוגיות תרבותיות בעלות גוון פוליטי. הובהר כי יש

שהתהליך הקבוצתי מעורר רגשות רבים בקרב הפרט, ותוארו סיטואציות שיוצרות לחץ רב על חברי הקבוצה בשל הצפתם של מטענים ומתחים הנקשרים למתחים בין-תרבותיים. כמו כן דווחה תופעה של "קשר השתיקה" ואף פחד אצל סטודנטיות מהמגזר הערבי לשמוע ולהשתתף בדיון על נושא פוליטי, מצב שלפי בראון (Brown & Landrum-Brown, 1995) אופייני לקבוצות אתניות המנסות לטשטש את השוני בינן לבין האוכלוסייה הדומיננטית.

סיכום

בעבודה זו נבחנו עמדותיהן של שמונה מנחות למקצועות בריאות הנפש באחת האוניברסיטאות בארץ, כאשר לסוגיות הקשורות לרב-תרבותיות. בראיונות עומק שהתקיימו עם המנחות הן התייחסו לדילמות ולשאלות תרבותיות הנוגעות לתהליכי ההנחיה והטיפול. במהלך העבודה איתרנו ארבע תמות מרכזיות שעלו וצמחו מדבריהן של המרואיינות: התמה הראשונה, המסמלת את המפגש המקצועי עם המגוון התרבותי, נקראה **"תפיסת ההנחיה המקצועית בהקשרים תרבותיים"**. בתמה זו השתקף כי המנחות לא רכשו מיומנויות ספציפיות להתמודדות עם המגוון התרבותי של הסטודנטים. עם זאת המנחות הגדירו את המודעות העצמית כמכילה את המודעות התרבותית אשר בה הן מוצאות חלק משפיע בתהליך ההנחיה, בתפיסותיהן ובתרומתן המקצועית לאקדמיה. המנחות לא מצאו צורך ביצירת התאמה תרבותית בינן לבין הסטודנטים, תחת הסבר כי השוני התרבותי והאישי מורכב מכדי שתהא התאמה, וכן שהתאמה עלולה לבלום את התפתחותם המקצועית של שני הצדדים, וכי הפן הרגשי מהווה חלק בסיסי יותר בתהליך הקבוצתי. רוב המנחות, למעט אחת, ציינו את תפקידן הדומיננטי בגיבוש זהות הסטודנט, אך עם זאת כמעט שלא נתנו דעתן למידת השפעתן על המטופלים עמם עובדים הסטודנטים. התמה השנייה, המכילה את המפגש בין טיפול לתרבות, כונתה **"תפיסת הטיפול הנפשי בהקשר תרבותי"**, ובה המטופלים תוארו כבעלי דרישה להתאמה תרבותית עם מטפליהם, דבר שבא לעתים גם מצד הסטודנטים, ומונע לא אחת מפגש רב-תרבותי טיפולי בשטח. כמו כן חודדה האמביוולנטיות הטמונה בהתאמה תרבותית בטיפול, וצוין כי טיב הטיפול תלוי גם בהבנתו של המטפל את הקודים החברתיים-תרבותיים של המטופל. התמה השלישית, **"תפיסת יחס האקדמיה למגוון תרבותי"**, התייחסה למפגש האקדמי עם ריבוי תרבויות. האקדמיה נתפסת כהומוגנית תרבותית-חברתית, וכבעלת סגל אחד תרבותי. המנחות הודו בהשתייכותן לתרבות דומיננטית זו, כשחלקן אף ציינו את מקור תרבותן. תוארה מדיניות פורמלית של התחשבות במגוון התרבותי הקיים, בד בבד עם חוסר רגישות למגוון צרכים תרבותיים בחיי הלימודים השוטפים. התמה הרביעית והאחרונה, **"תפיסת מערכת היחסים עם הסטודנטים"**, מתארת את מפגש המנחות עם הסטודנטים על רקע אישי. עלו בה חוויית ההתרחקות-התקרבות של הסטודנטים לתרבותם במסגרת ההווי האוניברסיטאי, והשתתפותם בסיטואציות

קבוצתיות העלולות להציף מתחים אישיים הקשורים לסוגיות רב-תרבותיות ופוליטיות. צוין גם שימוש מניפולטיבי על רקע אישי או גם תרבותי. לסיכום, גישה רגישת תרבות אינה מצויה בהכרח בשינוי הסטנדרטים של אנשי בריאות הנפש אלא בהוספת הידע הרלוונטי הנחוץ להערכה נכונה ומקיפה של המטופלים ולהתערבות בסיטואציה ספציפית (שור, 2004). נראה כי יש לתת את הדעת לחשיבות הקיימת בנגיעה בסוגיות רב-תרבותיות, ולשימת דגש על ציר מנחה-מטופל מתוך הקשר המשולש. הדבר יכול לבוא לידי ביטוי, ראשית, בשילוב פרקי קריאה ודיון בכיתה, הקושרים את החומר הנלמד לסוגיות רב-תרבותיות רלוונטיות במסגרת הקורסים הנלמדים במגמות הטיפוליות – הן בקורסים התיאורטיים והן בהדרכה המעשית. התייחסויות לסוגיות רב-תרבותיות בהדרכה המעשית צריכות להיות מוצגות באופן יזום על ידי המנחה, אם על ידי הצגת מקרים, נגיעה בנושאים אקטואליים רלוונטיים, ועידוד דיון בשיחות קבוצתיות ואישיות בסוגיות רב-תרבותיות. שנית, יצירת קורסים משותפים לכלל מגמות הטיפול, אשר יכללו בתוכם היבטים רב-תרבותיים, יכולה ליצור חיבור משמעותי יותר בין השטח הטיפולי ובין תיאוריות רב-תרבותיות. שלישית, הגדלת כמות המפגשים האישיים בין מנחי ההכשרה המעשית לבין הסטודנטים, תוך שימת דגש רחב על הכרת המטופל בשטח ותרבותו, תוכל להעמיק את יחסי האמון שייתנו מקום לסטודנטים להעלות דילמות ובעיות תרבותיות יומיומיות אישיות, כמו גם לסוגיות רב-תרבותיות העולות מהשטח.

לסיום, מחקר זה בחן את דעותיהן וגישותיהן של מנחות להכשרה מעשית בסוגיות רב-תרבותיות, אולם מגבלתו טמונה בהיותו מבוסס על תיאוריהן ודבריהן של המנחות בלבד ולא בדעותיהם של הסטודנטים, דבר שיכול בוודאי להוסיף לתמונה שהתקבלה. על כן ברצוננו להציע, ראשית, מחקר המשך אשר בו ייבדקו גם תפיסותיהם וגישותיהם של סטודנטים בסוגיות של רב-תרבותיות וטיפול בפרט ובקהילה. שנית, ניתן לבצע חקירה שיטתית לבחינת הבדלים בתפיסותיהם של אנשי בריאות הנפש, הנגזרים כתוצאה מהסוציאליזציה המקצועית שהם עוברים בהכשרתם, תוך שימוש והפנמת מסרים שונים ככל תחום.

תרומתו של מחקר זה בחידוד ביטוי דעותיהם ומחשבותיהם של המכשירים לעבודה טיפולית, בנושאים רב-תרבותיים המהווים חלק מרכזי במדינה מרובת תרבויות. כמו כן, חשיבותו של המחקר במיפוי של תפיסות דומיננטיות שיש לתת עליהן את הדעת במרקם הטיפולי הנדרש לרקע התרבותי הנתון במשוואה הטיפולית. לממצאים השלכות מעשיות ועיוניות עבור בעלי תפקידים טיפוליים בכלל, ועבור מנחים בתחומים הטיפוליים בפרט.

מקורות

- אלקרינאווי, ע' מעוז, ב' ושיבר, א' (1995). שילוב מערכות מודרניות רפואיות עם עממיות-דתיות בטיפול נפשי בבדואים. **שיחות** י' (21).
- בילר, ר' וויצטום, א' (1994). רגישות תרבותית בטיפול: קווי הנחיה לעבודה עם מטופלים חרדים. **שיחות ח'** (חלקים 2, 3).
- בן עזר, ג' (1992). **כמו אור בכד – עלייתם וקליטתם של יהודי אתיופיה**. ירושלים: הוצאת ראובן מס.
- בקרמן, צ' וטטר, מ' (2002). מושג התרבות בהקשר של היעוץ החינוכי: מבט על פי הגישה ההבנייתית. **הייעוץ החינוכי י"א**, 23-13.
- ברגר, ר' (1999). עולים מחבר העמים: אפיונים, דרכים ועקרונות התערבות, בתוך ק' רבין (עורכת), **להיות שונה בישראל: מוצא עדתי ומין בטיפול בישראל**, עמ' 97-119. תל אביב: רמות.
- ברודאי, א' וישראלשווילי, מ' (1998). דמיון ושוני בסגנונות התמודדות המועדפים בעיני מתבגרים ישראלים יוצאי תרבויות שונות. **הייעוץ החינוכי ז'**, 75-37.
- גוטליב, ת' (2002). פער תרבותי ושפת אם זרה כמקור לכשלים בהנחיית קבוצות. בתוך ל' קסן ור' לבריוול (עורכות), **עבודה קבוצתית בחברה רב-תרבותית**, עמ' 117-128. תל אביב: הוצאת צ'ריקובר.
- גריסר, נ' וויצטום, א' (1995). תופעת הזאר אצל עולי אתיופיה בישראל-היבטים תרבותיים וקליניים. **שיחות ט"ו** (3), 220-209.
- גרנות, ט' ופולק, י' (2002). מהטקסט אל העצמי ואל האחר השונה ממני: קושי ואתגר בהנחיית קבוצה בעלת שונות חברתית-תרבותית. בתוך ל' קסן ור' לבריוול (עורכות), **עבודה קבוצתית בחברה רב-תרבותית**. תל אביב: הוצאת צ'ריקובר.
- ווייל, ש' (1994). הרקע התרבותי של עולי אתיופיה והמעבר לחברה ישראלית, בתוך ג' נועם (עורכת), **הישגים ואתגרים בקליטת עולי אתיופיה**, עמ' 145-156. ירושלים: הוצאת ג'וינט, מכון ברוקדייל.
- ויצטום, א' וגודמן, י' (2004). התערבות אסטרטגית-נרטיבית באוכלוסייה חרדית. בתוך א' לשם וד' רואר-סטריאר (עורכים), **שונות תרבותית כאתגר לשירותי אנוש**, עמ' 275-309. הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- חסון, נ' (2005, מאי 7). **במקרה הצורך העולים יופנו למטפלים מסורתיים**. אוהזר ב-26 בפברואר, 2006, מכתובת: <http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/ShArtPE.jhtml?itemNo=576979&contrassID=2&subContrassID=2&sbSubContrassID=0>
- טטר, מ' (2004). ייעוץ לעולים בקהילות קולטות עליה. בתוך ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית ספר בחברה משתנה**, עמ' 210-228. הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- לשם, א' (2004). ישראל כמדינה רב-תרבותית בפתח המאה העשרים ואחת. בתוך א' לשם וד' רואר-סטריאר (עורכים), **שונות תרבותית כאתגר לשירותי אנוש**, עמ' 111-113. הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- נדלמן, א' (1995). **טנא יסטלין: דפוסי התנהגות בריאותית בקרב עולי אתיופיה – המלצות**

- לעובדים במערכת הבריאות ובקהילה**. ג'וינט ישראל, משרד הבריאות והמשרד לקליטת עלייה, ירושלים.
- קאוצ'יבשי, צ' (2004). חברות בפרספקטיבה בין-תרבותית: השלכות להכשרה ולהתערבויות, בתוך א' לשם וד' רואר-סטריאר (עורכים), **שונות תרבותית כאתגר לשירותי אנוש**. ירושלים: מאגנס.
- רואר-סטריאר, ד' (1996). סגנונות הורות של מהגרים להתערבות מונעת ולטיפול משפחתי, **חברה ורווחה, ט"ז** (4), 481-467.
- שבתאי, מ' (1999). עבודה סוציאלית בחברה רב-תרבותית: מודל להכשרת סטודנטים, **חברה ורווחה, י"ט** (1), 132-121.
- שור, ר' (2004). גורמים תרבותיים בהערכת מצבי סיכון של ילדים. בתוך א' לשם וד' רואר-סטריאר (עורכים), **שונות תרבותית כאתגר לשירותי אנוש**, עמ' 183-193. הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת, מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**. הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- Aldwin, C.M. (1994). *Stress, Coping, and Development*. New York: Guilford Press.
- Atkinson, D.R., Morten, G., & Sue, D.W. (1989). A minority identity development model. *Counseling American Minorities* (3rd, pp. 35-52). Dubuque, IA: Brown.
- Auxier, C.R., Hughes, F.R., & Kline, W.B. (2003). Identity Development in Counselors-in-training. *Counselor Education and Supervision*, 43(1), 25-38.
- Berry, J.W. (2001). Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, 57, 605-631.
- Brown, M.T., & Landrum-Brown, J. (1995). Counselor supervision: Cross-cultural perspectives. In Ponterotto, J.G., Casas, J.M., Suzuki, L.A., & Alexander, C.M. (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (pp. 263-286). Thousand Oaks, Ca.: Sage.
- Butler-Byrd, N. & Nieto-Senour, M. (2006). Working successfully with diverse students and communities — The community based block counselor preparation program. *Urban Education*, 41(4), 376-401.
- Chang, E.C. (1996). Evidence for the cultural specificity of pessimism in Asians vs. Caucasians: a test of general negativity hypothesis. *Personality and Individual Differences*, 21(5), 819-822.
- Copeland, E.P. & Hess, R.S. (1995). Differences in young Adolescents' Coping Strategies based on Gender and Ethnicity. *The Journal of Early Adolescence*, 15(2), 203-219.
- Eckrman, M. (2001). *Identity and diversity as educational themes in the social professions*. Paper presented at the 8th International Congress of the Association for the Research Intercultural (ARIC), Geneva, Switzerland.
- Goodson, I. E. (1992). *Studying teachers Lives*. New York: Teachers College Press.
- Gudmundsdottir, S. (1991). Story marker, Story teller: Narrative structure in curriculum. *Journal of Curriculum studies*, 23(3), 207-218.

- into the present (pp. 111-130). Greensboro, NC: ERIC Counseling & Student Services Clearinghouse and the American School Counseling Association.
- Mattingly, C. (1991). Narrative reflection on practical action: Two learning experiments in reflective storytelling. In D.A. Schon, (Ed.), *The Reflective Turn* (pp. 235-257), New-York.
- Ojito, J. (1997). Culture clash: Foreign parents, American child rearing practices. *The New York Times*, section 4, p.3.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation & Research methods*. 2nd. Newbury Park: Sage Publications.
- Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as qualitative Research*. New York: Teachers College Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative research: Grounded Theory procedures and Techniques*. London: Sage Publication.
- Sue, S. & Sue, D. (1990). *Counseling the Culturally different: Theory and Practice*. New York: John Wiley.
- Tatar, M. (1998). Counseling immigrants: School contexts and emerging strategies. *British Journal of Guidance and Counseling*, 26, 337-352.
- Youngman, R., Minuchim-Itzighson, S., & Barasch, M. (1995). Manifestations of emotional distress among ethiopian immigrants and their significance from the perspective of patient and of the clinician. In M. Barasch, & D. Lipsky (Eds.), *Cross-cultural issues in mental health: Ethiopian populations* (pp. 43-52). Jerusalem: JDC-Israel.
- Zicht, G. (1993). The effects of emigration on Soviet children: Latency to adolescence. *Journal of Jewish Communal Service*, 70, 57-63.

- Haj-Yahia, M. M. (1997). Culturally Sensitive Supervision of Arab work students in Western University. *Social Work*, 42(2), 166-174.
- Haj-Yahia, M. M. (1998). Arab students of Social work in Israel: adjustment difficulties and coping strategies. *Social Work Education*, 17(4), 449-467.
- Hays, D. G. & Chang, C.Y. (2003). White Privilege, Oppression and Racial Identity Development: Implications for Supervision. *Counselor Education and Supervision*, 43(2), 134-145.
- Heller, A. (1996). The many Faces of Multiculturalism. In R. Baubock, A. Heller, & A.R. Zolberg (Eds.), *The challenge of diversity: Integration and pluralism in societies of immigration* (pp. 24-42). Aldershot: Avebury.
- Helms, J.E. (1990). *Black and white racial identity: Theory, Research, and Practice*, Westport, CT. Greenwood Press.
- Hill, N.R. (2003). Promoting and Celebrating Multicultural Competence in Counselor Trainees. *Counselor Education and Supervision*, 43(1), 39-51.
- Holloway, E. L. (1992). Supervision: A way of Teaching and Learning. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (2^{ed}, pp. 117-214). New York: John Wiley.
- Horenczyk, G., & Ben-Shalom, U. (2001). Multicultural identities and adaptation of young immigrants in Israel. In N.K. Shimahara, I. Holowinsky & S. Tomlinson-Clarke (Eds.), *Ethnicity, race, and nationality in education: A global perspective* (pp. 57-80). Mahwa, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ivey, A.E. (1987). Cultural Intentionality: The core of effective helping. *Counselor Education and Supervision*, 26(3), 168-172.
- Kelly, P. (1992). The application of family system theory to mental health services for Southeast Asian refugees. *Journal of Multicultural Social Work*, 2, 1-13.
- King, N. (1994). The qualitative research interview. In C. Cassil & G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organization research* (pp. 14-36). London: Sage.
- Ladany, N., Brittan-Powell, S.C., & Pannu, K.P. (1997). The Influence of supervisory racial identity interaction and racial matching on the supervisory working alliance and supervisee multicultural competence. *Counselor Education and Supervision*, 36(4), 284-305.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Lee, W.M.L. (1999). *An Introduction to multicultural Counseling*. Philadelphia: Accelerated Development.
- Lindsey, R.B., Nuri Robins, K., & Lindsey, D.B.L. (2002). The counselor as a member of a culturally proficient school leadership team. In C. D. Johnson & S. K. Johnson (Eds.), *Building stronger school counseling programs: Bringing futuristic approaches*

המורים את העדפותיהם. השוואה זו מאפשרת להעריך את מידת הקרבה בין תחושות הילדים כלפי עצמם לבין תפיסות האחרים המשמעותיים אותם. לממצאים עשויות להיות השתמעויות בנושא הרכב רצוי של קבוצת תמיכה רגשית למתבגרים עם ליקויי למידה, ולגבי דרכי עבודה רצויות עם מורים בכיתות משולבות, במטרה לקרב אותם להבנה טובה של הצרכים החברתיים והרגשיים של תלמידיהם בעלי ליקויי הלמידה.

דימוי עצמי ותחושת בדידות אצל מתבגרים עם ליקויי למידה

מחקרים שונים מצאו שללכות הלמידה מתלווים, לעתים קרובות, תחושות ורגשות שליליים, כגון: תסכול, ניכור, תפיסה עצמית שלילית, דימוי עצמי נמוך - בעיקר דימוי עצמי אקדמי, תחושה של חוסר הישגיות, תחושת בדידות, אי-כשירות חברתית ועוד (מרגלית, 1996; פוגל, 1998; Margalit & Al-Yagon, 1994; Gerber & Reiff, 1993; Price, 2002).

מכל המשתנים הרגשיים בחרנו להתמקד בדימוי העצמי ובתחושת הבדידות, שלהם יש, להערכתנו, תרומה משמעותית להשתלבותם של ילדים עם ליקויי למידה במסגרות חינוך רגילות.

ממצאי המחקרים על הדימוי העצמי של מתבגרים עם ליקויי למידה אינם עקביים בהתייחס לדימוי עצמי כללי (Chapman, 1988; McPhail & Stone, 1995). חלקם טוענים שלהישגים אקדמיים נמוכים של ילדים עם ליקויי למידה יש קשר מובהק עם דימוי עצמי נמוך (Bear & Minke, 1996; Cosden & McNamara, 1997; Rosenberg & Gaier, 1977). יש המסבירים זאת כי למתבגרים עם ליקויי למידה יש ספקנות לגבי עצם הלכות שלהם, שגורמת להם להאשים את עצמם בחוסר ההישגיות ובכישלונות הלימודיים שלהם מבלי לייחס זאת ללקות; אשמה זו עלולה לגרום לפגיעה בדימוי האישי (טריגר ועמיתיו, 2003). אחרים, למשל כהן (2000), לא מצאו שלהישגים לימודיים של התלמידים יש השפעה על הדימוי העצמי הכללי.

קיימת הסכמה בין חוקרים שלמתבגרים עם ליקויי למידה כקבוצה, יש דימוי עצמי נמוך בתחום האקדמי, בהשוואה לבני גילם בכיתות הרגילות (Hiebert, Wong, & Hunter, 1982; Stone, 1997). מניחים שהדימוי העצמי האקדמי הנמוך הוא תוצאה של שני גורמים עיקריים: א. היסטוריה של כישלונות לימודיים למרות השקעת מאמץ ניכר, ב. תיוג במערכת החינוך שנגרם גם בשל טיפול שונה (למשל: סיוע במרכז למידה, סיוע מורת שילוב). מסקנות כל המחקרים מצביעות על כך שלהעלאת הדימוי העצמי של תלמידים עם ליקויי למידה יש חשיבות בהגברת המוטיבציה ללמידה.

קושי רגשי נוסף שנחקר רבות הוא תחושת הבדידות של תלמידים עם ליקויי למידה. תחושת בדידות קיימת כאשר ציפיות האדם בתחום היחסים הבין-אישיים אינן תואמות את מצבו החברתי (Asher, Parkhurst, Hymel, & Williams, 1990; Margalit & Al-Yagon, 2002). הגדרה זו מתייחסת לחוויה הסובייקטיבית ולא למצב האובייקטיבי. הפער בין המצוי לרצוי בתחום החברתי, כפי שהוא נתפס

בדידות, דימוי עצמי והעדפה חברתית בקרב מתבגרים עם ליקויי למידה: תפיסות עצמיות בהשוואה לתפיסות מורים

ורדה שרונ וימירי ברגשטיין

תקציר

במחקר נבדקו בדידות ודימוי עצמי של מתבגרים עם ליקויי למידה וללא ליקויי למידה, וההבדלים בין העדפות התלמידים לבין תפיסות המחנכים את העדפות התלמידים, בהקשר של אופן הרכבת קבוצת תמיכה.

במחקר השתתפו 103 תלמידי שכבה ח', 49 תלמידים עם ליקויי למידה, 54 תלמידים ללא ליקויי למידה ו-31 מורים. נבדקו המשתנים בדידות ודימוי עצמי, והעדפות התלמידים ותפיסת המחנכים את העדפות התלמידים.

תוצאות המחקר הראו שתלמידים עם לקות למידה, במיוחד בנים, דיווחו על תחושת בדידות גבוהה יותר ודימוי עצמי נמוך יותר באופן מובהק בהשוואה לעמיתיהם.

מההשוואה בין העדפות התלמידים לבין תפיסת המחנכים את העדפות התלמידים, בנושא של הרכב קבוצת התמיכה, עולה כי רוב התלמידים, עם ליקויי הלמידה ובלעדיהם, העדיפו קבוצה הטרוגנית בכל המשתנים שנבדקו, בעוד שהמחנכים סברו כי התלמידים עם לקויות למידה יעדיפו להיות בקבוצה הומוגנית של תלמידים מכיתתם, בעלי פרופיל לימודי דומה לשלהם.

תוצאות המחקר, המצביעות על פער בין העדפות התלמידים ותפיסת המורים את העדפותיהם, מעידות על חשיבות הגברת מודעות המורים לצרכים הרגשיים והחברתיים של התלמידים עם ליקויי הלמידה, ולחשיבות התמיכה הרגשית בתלמידים כמנוף לקידום היחסים החברתיים שלהם עם עמיתיהם בכיתות משולבות.

מבוא

אף שלקות למידה היא בעיקרה לקות לימודית אקדמית (חוזר מנכ"ל, תשס"ד, 2003), הרי שקיימת ספרות ענפה על חקר היבטים רגשיים וחברתיים אצל ילדים עם ליקויי למידה. חלק מהמחקרים בודק את תפיסות הילדים עצמם (טריגר, אגוזי, דורון ואחר, 2003; Lackaye, Cosden & McNamara, 1997; Bear & Minke, 1996; Margalit & Al-Yagon, 2002; Margalit, Ziv & Zinman, 2006). מחקרים אחרים עוסקים בשאלה כיצד אחרים משמעותיים תופסים את הילדים עם ליקויי הלמידה (מרגלית וטור כספא, 1998; Tur-Kaspa & Bryan, 1995). וחלקם עורכים השוואה בין התפיסות העצמיות של התלמידים עם ליקויי הלמידה ותפיסות האחרים אותם (כהן, 2000; נויברגר ומרגלית, 1998; Lewis & Haager & Vaughn, 1995; Lawrence-Patterson, 1989; Stone, 1997).

במחקר זה אנו מתמקדות בתפיסת מתבגרים עם ליקויי למידה את עצמם (דימוי עצמי כללי), בתחושתם החברתית (בדידות), ובהעדפותיהם החברתיות בנושא קבוצת תמיכה רגשית. כמו כן, אנו משוות בין ההעדפות של התלמידים עצמם לבין תפיסות

ומוערך על ידי הילד, הוא הבסיס לתחושה זו. יתרה מכך, תחושת הבדידות נובעת מקשיים ביכולתו של הפרט לקיים יחסים חברתיים העונים על ציפיותיו. מקובל להבחין בין שני סוגים מרכזיים של בדידות (Weiss, 1987), הקשורים אמנם אחד לשני אך שונים באופיים ומחייבים התמקדות טיפולית שונה. סוג אחד של רגשות בדידות מתייחס לתחושה של **בדידות רגשית** - חסך בקשר קרוב, אינטימי עם אדם אחר, העלול להוביל לתחושת חרדה ובידוד. מקובל לייחס את מקורותיה של בדידות זו לכשל בתהליך ההתקשרות המוקדם ולקושי מתמשך ביצירת קשרים אינטימיים, בהיעדר חבר טוב או ידיד קרוב. סוג שני מתייחס ל**בדידות חברתית** - תחושה של הפרט שאין לו רשת של קשרים חברתיים הרצויה לו, והוא אינו חלק מהקבוצה החברתית המועדפת עליו. ילדים מדווחים על תחושות שעמום, אישייות ואף דיכאון. מקור הקושי הזה מיוחס לרמה נמוכה של מיומנויות חברתיות אשר אינה תואמת-גיל (Haager & Vaughn, 1995; Haynes et al., 2000). הטיפול בסוג הראשון יתמקד בתחומים רגשיים של הפרט, ובסוג השני תהיה ההתמקדות בלימוד מיומנויות חברתיות ובאימון בהן.

מספר רב של מחקרים (היימן, 2000; Bruininks, 1978; Bryan, 1974; Donahue & Kistner & Gottlieb, 1988; Gottlieb, Gottlieb, Berkell, & Levy, 1988; Prescott, 1988) מצביע על כך שילד עם לקות למידה הוא בעל סיכון גבוה לחוות דחייה חברתית וקשיים בין-אישיים. הקשיים עשויים להתבטא בהתנהגות לא מקובלת על פי נורמות חברתיות מוסכמות (מרגלית, 1996). בעיות בהתנהגות ובהשתלבות חברתית יכולות לרוב להוביל לתלות בזולת, למתח, להתנהגות ורגשות שליליים, כמו: כעס, תסכול, דיכאון, התבודדות, ביישנות, אגוצנטריות, חוסר גמישות, ילדותיות, חוסר ביכולות חברתיות ואף שימוש בתרופות ובסמים. במקרים קיצוניים תחושות אלה יכולות אף להוביל למקרי התאבדות. חשוב לציין שזו הכללה, ולא כל אלה שהם בעלי ליקוי למידה חווים תחושות אלו (Price, 1993). כתוצאה מהשפעות כאלו נפגעים תהליכים חברתיים רבים, ביניהם תהליך הקבלה החברתית (גרני, 1993). המעמד החברתי הירוד נשמר גם לאורך שנים (Bryan, 1974), ועלול להקרין על עולמו הרגשי והחברתי של בעל לקות הלמידה גם בבגרותו (ענית, 2000).

אחת הסיבות המרכזיות לתחושת הבדידות היא מיעוט של חברים הנגרם בשל ליקויים בתחום המיומנויות החברתיות, המפחיתים עוד יותר את ההסתברות ליצירת קשרי חברות אינטימיים (רייטר, 2002). התופעה בולטת במיוחד בכיתות משולבות שבהן נבדק המעמד החברתי של תלמידים עם ליקוי למידה. במרבית המחקרים (Stone & La Greca, 1990) נמצא כי תלמידים עם ליקוי למידה פחות מקובלים חברתית מחבריהם הרגילים, והם מרגישים דחויים על ידי בני גילם. כמו כן נמצא שתלמידים עם כישורים חברתיים טובים אשר היו מקובלים מבחינה חברתית, כאשר אובחנו או הוגדרו כלקוי למידה, הפכו לדחויים (Evans & Eder, 1993).

ילדים מקשרים בדידות עם תחושות בלתי נעימות, עם תפיסות הקשורות בחסכים בקשרים חברתיים ובהקשר לסיטואציות שונות. כאשר נבדקה ההסתגלות

החברתית של ילדים עם ליקוי למידה, נמדדו תחושות בדידות וחוסר שביעות רצון מיחסים חברתיים, ונמצא כי ילדים שאין להם חבר טוב הראו תחושות בדידות גבוהות יותר מאשר אלו שהיה להם ולו רק חבר אחד (נויברגר ומרגלית, 1998; Margalit & Al-Yagon, 2002; Parker & Asher, 1993). רנשו ובראון (Renshaw & Brown, 1993) ניסו לעמוד על השפעת המרכיבים של תפקוד חברתי על התפתחות הבדידות. החוקרים מצאו כי ככל שההתנהגות החברתית נסוגה יותר, ככל שהקבלה החברתית נמוכה יותר וככל שמספר החברים מועט יותר, עולה רמת הבדידות. ילדים עם ליקוי למידה נחשבים אוכלוסייה בסיכון לחוש בדידות ברמות גבוהות יותר מבני גילם, בשל קשייהם החברתיים. עם זאת ראוי להדגיש כי לעתים ילדים עם קשיים חברתיים אינם חשים בדידות, וילדים מדווחים לעתים על תחושות בדידות על אף שתפקודם החברתי מוערך כ תקין (נויברגר ומרגלית, 1998). חוקרים מצאו כי ילדים עם ליקוי למידה חשו פחות בודדים ככל שהעריכו אותם כבעלי יכולת טובה, כאשר היו להם מיומנויות חברתיות והם פיתחו עיסוקים מהנים בשעות הפנאי (Margalit, 1991; Margalit & Al-Yagon, 2002).

גישות התנהגותיות מסבירות שילדים חרדים מבחינה חברתית נוטים להימנע מאינטראקציה עם בני גילם, וילדים תוקפנים גורמים לחברה להתרחק מהם. בשני המקרים נמנעת למידה של מיומנויות חברתיות והתנהגות חברתית נורמטיבית. בגישות אלה מודגשת ההשפעה שיש לסביבה, החברתית והפיזית, על היווצרות חסכים וסטיות בהתנהגות החברתית של ילדים ובוגרים עם לקויות. לפיהן, בידוד חברתי ובדידות הם פועל יוצא של דחייה חברתית. קשיים רבים הנובעים מעצם הליקוי ניתן לנטרל על ידי הנגשת הסביבה ועל ידי יצירת שינויים סביבתיים. מכאן שיש לתת תשומת לב מיוחדת להשפעה של הסביבה על ההתפתחות החברתית של אנשים עם לקויות. כמו כן, יש להכיר בהשפעה השלילית של מחסומים סביבתיים, שבעטיים ההתפתחות הטבעית של הפרט עם הליקוי נעצרת או מוגבלת. הסביבה של אנשים עם ליקויים משתקת במקרים רבים את הביטוי הספונטני של הצרכים לקשר בין-אישי ולקשר חברתי הדדי ומאתגר. חוסר האיזון באינטראקציות חברתיות בין הצרכים של הפרט ובין תגובות הסביבה יוצר תסכול, חוסר אונים, תלות וחסכים במיומנויות חברתיות (מרגלית וטור כספא, 1998).

תפיסת מורים את ההיבטים הרגשיים-חברתיים של תלמידים עם ליקוי למידה בהשוואה לתפיסת התלמידים

מחקרים רבים עסקו בעמדות מורים והתמקדו ביעילות השילוב של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה. חלק מהם התמקדו בתפיסתם של המורים את התלמידים המשולבים בכיתתם. כך מחקרה של קבוצת חוקרים (Cook, Cameron & Tankersley, 2007) שחקרו ישירות את עמדות המורים על פי מודל של ארבע עמדות: דחייה (Rejection), התקשרות (Attachment), עניין (Concern) ואדישות (Indifference). ממצאיהם תאמו ממצאים של מחקרים קודמים שהשתמשו

במתודולוגיה שונה (Cook, 2004; Cook, Tankersley, Cook, & Landrum, 2000). על פי המחקרים הללו תלמידים עם ליקויי למידה, שהיו להם גם בעיות למידה וגם בעיות התנהגות, קיבלו יחס של דחייה רבה והתקשרות מועטת מצד מוריהם. עניין מצד המורים התגלה כאשר התלמידים הגיבו בחיוב לאסטרטגיות ההוראה שהמורים הציעו להם, ולא גילו התנגדות למוריהם; ואילו האדישות, במרבית המקרים, הוסברה על רקע תפיסתם של המורים שאין להם הידע, הניסיון והאחריות ללמד תלמידים עם ליקויי למידה המשולבים בכיתותיהם.

האגר ווהן (Haager & Vaughn, 1995) בדקו דירוגים שנתנו מורים, בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד, לשלוש קבוצות: תלמידים עם ליקויי למידה, תלמידים מתקשים ותלמידים עם תפקוד אקדמי תקין, לגבי שלושה משתנים חברתיים: שיתוף פעולה, אסרטיביות ושליטה עצמית. שתי הקבוצות הראשונות דורגו נמוך יותר באופן מובהק מקבוצת הביקורת בשלושת המשתנים שיצרו מדד של מיומנויות חברתיות. דירוגי המורים לחינוך מיוחד היו בהסכמה בינונית עם אלו של מורי החינוך הרגיל. גם לגבי משתנים הקשורים לבעיות התנהגות: התנהגות מוחצנת, התנהגות מופנמת והיפראקטיביות, שתי הקבוצות הראשונות (ליקויי הלמידה והמתקשים) דורגו גבוה יותר באופן משמעותי ומובהק על ידי מורי החינוך הרגיל, בעוד שמורי החינוך המיוחד דירגו גבוה רק את הילדים עם ליקויי הלמידה. במחקר זה נבדקה גם הפרספקטיבה של ההורים, אך הממצאים אינם מענייניו של המחקר הנוכחי.

מחקרים מעטים בלבד השוו בין תפיסת האחרים הרלוונטיים (הורים, מורים) את הילדים, לבין תפיסת הילדים את עצמם. לואיס ולורנס-פטרסון (Lewis & Lawrence-Patterson, 1989) השו בין תפיסתם של בנים עם ליקויי למידה, בגילאי 8 עד 12, אודות האחריות למאורעות הצלחה וכישלון (מיקום שליטה) שקורים להם, וראיית הוריהם ומוריהם את תפיסת הילד, לבין אותן תפיסות אצל ילדים תקינים בלמידה. החוקרות איששו ממצאים קודמים בדבר הבדל משמעותי בין מיקום השליטה הכללי ומיקום השליטה ביחס להצלחות, בין ילדים עם ליקויי למידה לילדים תקינים בלמידתם. הילדים עם ליקויי הלמידה נטו לייחס את האחריות למאורעות בכלל ולאירועי הצלחה בפרט, למקורות חיצוניים (מזל, סיוע של אחרים וכו'). החידוש במחקרן היה שההורים תפסו את מיקום השליטה של ילדיהם ללא כל הבדל מתפיסת הילדים, בעוד שבין תפיסת המורים את מה שאמר הילד לתפיסת הילד עצמו נמצא הבדל משמעותי ביותר. המורים נטו לחשוב שהילד מייחס את ההצלחות לעצמו: למאמץ שהוא עושה, ליכולותיו התקינות, בעוד שהילד, למעשה, ייחס את ההצלחות לגורמים חיצוניים. החוקרים טענו שהבדל זה בתפיסות גורם לכך שהמורים לא יעשו כל מאמץ להשפיע על מיקום השליטה של הילד ביחס להצלחותיו, וכתוצאה מכך לא יגבירו את המוטיבציה שלו ללמידה.

טור כספא וברייאן (Tur-Kaspa & Bryan, 1995) השו בין עמדות המורים בנושא המיומנויות החברתיות של ילדים (בכיתות ג' וד') ומתבגרים (בכיתות ז' ו ח') עם ליקויי למידה, לתפיסות התלמידים את עצמם במשתנה זה. ממצאי מחקרם הצביעו על

כך שאצל הקבוצה הצעירה לא היה פער בין תפיסות הילדים לתפיסות המורים, בעוד שאצל המתבגרים לא היה מתאם בין תפיסות התלמידים לתפיסות מוריהם. הממצאים העלו את השאלה אם זיהוי בעיות חברתיות של תלמידים מתבגרים על ידי מוריהם הנו תקף. החוקרים הציעו כמה הסברים לפער: למורים של מתבגרים יש פחות תובנה לגבי עולמם של התלמידים; בגיל ההתבגרות קיימת מורכבות רבה של יחסים חברתיים בהשוואה לצעירים; הגדרת תפקיד המורים בגילאים אלה ממוקדת יותר בהיבטים הלימודיים ולכן יש להם פחות זמן להתבונן בכישורים ובהתנהגויות החברתיות של תלמידיהם. מחקר אחר (Stone, 1997) בדק דירוגים של תלמידים עם ליקויי למידה בכיתות גבוהות יותר (ט' ו י"ב), של מוריהם ושל הוריהם, לגבי 21 תחומי מיומנות. השוואת הדירוגים העלתה דמיון בין דירוגי המורים וההורים, ופער בין דירוגי התלמידים את עצמם לדירוגי המורים אותם. הפער במשתנה מיומנויות חברתיות היה הגדול ביותר: התלמידים דירגו עצמם באופן משמעותי גבוה יותר מרמת הדירוג של הוריהם ומוריהם.

אף אחד מהמחקרים המשווים תפיסות לא נעשה על מדגמים בישראל. המחקר הנוכחי בא לבדוק אצל אוכלוסיית מתבגרים עם ליקויי למידה בארץ את המשתנים הרגשיים בבדידות ודימוי עצמי, ולבחון את ההבדלים בין העדפותיהם החברתיות של מתבגרים, עם וללא ליקויי למידה, לבין תפיסות המחנכים את העדפות התלמידים.

השערות המחקר

- תלמידים עם ליקויי למידה וקשיי למידה ידווחו על דימוי עצמי נמוך ותחושת בדידות גבוהה לעומת תלמידים ללא ליקויי למידה.
- לאור ממצאי הספרות ומתוך ההנחה שבאופן טבעי פרט שואף להיות בין שווים לו, ניתן לשער שתלמידים עם ליקויי למידה וקשיי למידה יעדיפו הרכב קבוצת תמיכה הומוגני במדדים של מגדר ולקות.
- יימצאו הבדלים בין העדפה חברתית של תלמידים עם ליקויי למידה לבין תפיסת המורים את העדפות התלמידים בנושא הרכב קבוצת תמיכה.

שיטה

המדגם

במחקר השתתפו תלמידי חמש כיתות (מתוך 8 כיתות שאחת מהן היא כיתת חינוך מיוחד) משכבת כיתות ח' בבית ספר תיכון שש-שנתי, ממלכתי, במרכז הארץ. בחירת חמש הכיתות מתוך השמונה הייתה מדגם נוחות (כיתות שניתן היה להיכנס אליהן בזמן שהיועצת המנחה של אחת החוקרות שהתה בבית הספר). כל הכיתות, פרט לזאת של החינוך המיוחד, הן כיתות רגילות שבתוכן משולבים תלמידים עם ליקויי למידה, והן בעלות אפיונים דומים. בכל כיתה כ-5-8 תלמידים עם ליקויי למידה (כ-20% מכלל התלמידים בכיתה). אוכלוסיית בית הספר מונה כ-1,600 תלמידים ומורכבת ברובה מחתך סוציו-אקונומי בינוני ומיעוטה משכבה סוציו-אקונומית נמוכה, ועם

משום שבהם נבחנת תפיסת התלמיד את התנהגותו כמקובלת או לא מקובלת חברתית.

ג. **שאלון העדפות:** העדפות התלמידים לגבי הרכב קבוצת תמיכה רגשית נבדקו באמצעות שאלון סוציומטרי סגור המכיל 6 שאלות שרמת בהירותן נבדקה במחקר חלוץ. התלמידים נשאלו באופן ישיר לגבי אופן הרכבת הקבוצה לפי המשתנים: מגדר, תלמידים מתקשים ו/או מצליחים בלימודים ותלמידים מכיתת האם ו/או מכיתות נוספות בשכבה.

ד. **למורים** הועבר שאלון אחד הבודק את תפיסתם בקשר להעדפות התלמידים לגבי הרכב הקבוצה. בפריטים נשאלו המורים על תפיסתם את העדפות התלמידים בנושא: קבוצה המורכבת רק מתלמידי הכיתה שלהם או קבוצה מכיתות אחרות או משולבת; קבוצה על בסיס מגדר אחיד או משולבת; קבוצה רק של תלמידים מתקשים או הטרונגית. השאלון סגור ומכיל ארבעה פריטים, בדומה לשאלון הסוציומטרי שהועבר לתלמידים אך בניסוח מותאם לאוכלוסיית המורים.

הליך המחקר

השאלונים הועברו לכל התלמידים במדגם ולמורים על ידי אחת החוקרות בעת שהייתה סטודנטית מתמחה ביעוץ חינוכי. הסכמת ההורים להשתתפות התלמידים במחקר אושרה בכתב. התלמידים מילאו את השאלונים באופן אנונימי. המורים מילאו את השאלון בהסכמה.

ממצאים

תחושת בדידות ודימוי עצמי

לצורך בדיקת ההשערה הראשונה, שתלמידים עם ליקויי למידה חווים את עצמם כבעלי דימוי עצמי נמוך ותחושת בדידות גבוהה לעומת תלמידים ללא ליקויי למידה, נערכו ניתוחי שונות דרכיוניים. ניתוחים אלו בוצעו לפי מין התלמיד, להשוואה בין ממוצעי ציוני הדימוי העצמי ותחושת הבדידות של תלמידים עם ליקויי למידה לבין ממוצעי ציוני הדימוי העצמי ותחושת הבדידות של תלמידים ללא ליקויי למידה. ממוצעי הציונים של שתי הקבוצות מוצגים בלוח 1. טווח הציונים היה מ-1 "לגמרי לא נכון" ועד 5 "לגמרי נכון".

עיון בלוח 1 מלמד כי השערת המחקר הראשונה אוששה, ואכן נמצא שבאופן מובהק תלמידים עם ליקויי למידה דיווחו על תחושת בדידות גבוהה יותר ודימוי עצמי נמוך יותר מתלמידים ללא ליקויי למידה. קבוצת הבנים עם לקות למידה קיבלה את ציון הבדידות הגבוה ביותר וציון הדימוי העצמי הנמוך ביותר לעומת שאר הקבוצות. בנוסף, נמצא הבדל מובהק בין קבוצת הבנים (עם ובלי ליקויי למידה) לקבוצת הבנות (עם ובלי ליקויי למידה) בציון הכולל של הדימוי העצמי, כאשר לבנות ציון דימוי עצמי גבוה יותר מאשר לבנים.

אחוז ניכר של תלמידים בעלי קשיים לימודיים וליקויי למידה מאובחנים. המדגם כלל 103 תלמידים מתוך 310 תלמידי השכבה, מתוכם 26 בנים ו-23 בנות עם ליקויי למידה, ו-30 בנים ו-24 בנות ללא ליקויי למידה. תלמידים עם ליקויי למידה הם, בדרך כלל, תלמידים בעלי יכולת אינטלקטואלית תקינה המסוגלים ללמוד בכיתה רגילה עם התאמות בדרכי הוראה והיבחנות. לא בדקנו במחקר זה את מהות לקות הלמידה של כל התלמידים. בנוסף, נדגמו במדגם נוחות 31 מחנכים, מתוך כ-60 מורים, מהשכבות השונות.

כלי המחקר

לתלמידים הועברו שלושה שאלונים:

א. **שאלון בנושא תחושת בדידות:** "מה אני מרגיש" (Margalit, 1991). השאלון כולל 22 היגדים הבודקים את תחושת הבדידות של התלמיד (לדוגמא: "אני מרגיש לבד בבית הספר", "אני בודד"). השאלון כולל, בנוסף, שישה מסיחים, שנועדו לערפל את כוונת השאלון ומתארים שטחי התעניינות ופעילויות של ילדים (לדוגמא: "אני אוהב לשמוע מוזיקה"). הנבחן עונה על ההיגדים בחיוב או בשלילה על רצף של 5 דרגות הסכמה על פי סולם ליקרט: מ"לגמרי נכון" (5) ועד "לגמרי לא נכון" (1). הציון כלל את ממוצע הדירוגים של 16 פריטים, לא כולל המסיחים. העקביות הפנימית על פי מקדם מהימנות אלפא-קרוניך של השאלון היא $\alpha=0.92$.

ב. **שאלון דימוי עצמי TSCS (Fitts, 1965) בגרסתו העברית (פרנקל, 1974):**

בספרות, מהימנות סולמות השאלון בשיטת המבחן-מבחן חוזר נעה בין 0.60 ל-0.90. שאלון זה הוא שאלון סגור המכיל 28 פריטים, שהנבחן עונה עליהם בחיוב או בשלילה על רצף של 5 דרגות הסכמה על פי סולם ליקרט: מ"לגמרי נכון" (5) ועד "לגמרי לא נכון" (1). השאלון לקוח ממחקרים שנעשו בארה"ב ובישראל ונמצא מהימן ותקף. לצורך המחקר נלקחו סולמות הדימוי העצמי הרלוונטיים, ומתוכם נבחרו פריטים מייצגים כדי למקד את השאלון ולקצר אותו: **דימוי משפחתי** (5 פריטים, עקביות פנימית במחקר הנוכחי $\alpha=0.83$) - מתאר את הרגשות של הפרט ביחס למקומו, לתפקידו ולערכו כבן משפחה (לדוגמא: "אני רב עם בני משפחתי"); **דימוי חברתי** (5 פריטים, עקביות פנימית במחקר הנוכחי $\alpha=0.70$) - משקף את התייחסותו של הפרט לעצמו ולזולת במסגרת של אינטראקציה חברתית (לדוגמא: "אני אדם חברותי"); **דימוי אישי** (12 פריטים, עקביות פנימית במחקר הנוכחי $\alpha=0.67$) - משקף את הרגשותו של הפרט כיחיד בעל תכונות אופי ומוג מסוימות (לדוגמא: "אני אדם שמח"); **דימוי מוסרי** (5 פריטים, עקביות פנימית במחקר הנוכחי $\alpha=0.68$) - מבטא את העצמי מנקודת מבט והתייחסות מוסרית, לפי מערכת הערכים שלו (לדוגמא: "אני אדם די הגון"). סולמות הדימוי המשפחתי והחברתי נבחרו משום שבהם נבחנת תפיסת התלמיד את מערכת הקשרים הבין-אישיים שלו. סולמות הדימוי האישי והמוסרי נבחרו

בקבוצה מעורבת (89.4% בנות לעומת 68.4% בנים), בעוד שהבנים העדיפו להיות בקבוצה המורכבת רק מכיתת האם (29.8% בנים לעומת 8.5% בנות). הבדל זה נמצא מובהק ($\chi^2=7.264$ df=2 $p=0.03$).

- בהשוואת ההעדפות של תלמידים עם ליקויי למידה לעומת אלו של תלמידים ללא ליקויי למידה, נמצא ש-79.6% מהתלמידים עם ליקויי הלמידה העדיפו להיות בקבוצה מעורבת, לעומת 92.5% מהתלמידים ללא ליקויי למידה; 12.2% מהתלמידים עם ליקויי למידה העדיפו להיות בקבוצה רק עם תלמידים מצליחים, לעומת 7.5% מהתלמידים ללא ליקויי למידה; ו-8.2% מהתלמידים עם ליקויי למידה העדיפו להיות רק עם תלמידים מתקשים, לעומת אפס תלמידים ללא ליקויי למידה. הבדלים אלו נמצאו מובהקים.

ניתן להסיק, אם כך, שהשערת המחקר השנייה לא אוששה במלואה ולא נמצא הבדל בין תלמידים עם ליקויי למידה וללא ליקויי למידה ובין בנים ובנות בהעדפות החברתיות.

השוואה בין העדפות התלמידים לתפיסת המורים את העדפות התלמידים
מטרת השאלון למורים הייתה לבדוק אם קיימת תאימות בין העדפות התלמידים לבין תפיסתם של המורים את העדפות התלמידים.
בלוח 2 מוצגים ערכי χ^2 ואחוזי התשובות של התלמידים, עם וללא ליקויי למידה, בהשוואה לתשובות המורים, לגבי ההעדפה להיות בקבוצת התמיכה רק עם תלמידים המתקשים בלימודים, רק עם תלמידים מצליחים בלימודים או בקבוצה מעורבת.

לוח 2: אחוזי התשובות של התלמידים והמורים לגבי אופן הרכבת קבוצת התמיכה

שאלה	תלמידים עם לקות למידה	מורים
תלמידים עם לקות למידה	8.0%	61.3%
תלמידים מצליחים	14.0%	0.0%
מעורב	78.0%	38.7%
	p=0.00	$\chi^2=28.17$ df=2

לוח 1: ממצאי ניתוחי שונות דו-כיוונים להשוואה בין תלמידים עם ליקויי למידה לתלמידים ללא ליקויי למידה ובין המינים בתחושת בדידות ודימוי עצמי: ממוצעים וסטיות תקן (בסוגריים)

	בנות		בנים		F	F	F
	ללא לקות	עם לקות	ללא לקות	עם לקות			
ממוצע בדידות	1.57 (0.49)	1.83 (0.65)	1.65 (0.36)	2.12 (0.84)	2.39	*8.99	0.76
ממוצע דימוי עצמי	4.24 (0.37)	4.17 (0.33)	4.20 (0.36)	3.90 (0.49)	*3.96	*5.36	2.19

* $p \leq 0.05$

בבדיקת דימוי מוסרי, דימוי אישי, דימוי משפחתי ודימוי חברתי, עולה כי הבדל מובהק ($p \leq 0.05$, $F=5.62$) נמצא רק בין הדימוי המוסרי של תלמידים עם לקות למידה (בנות עם לקות: ממוצע=4.11, ס.ת.=0.65; בנים עם לקות: ממוצע=3.82, ס.ת.=0.59) לבין הדימוי המוסרי של תלמידים ללא לקות למידה (בנות ללא לקות: ממוצע=4.26, ס.ת.=0.55; בנים ללא לקות: ממוצע=4.20, ס.ת.=0.50). גם כאן נמצא שקבוצת הבנים עם לקות למידה הראתה את הציון הנמוך ביותר בסולם זה. בשאר הסולמות לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות השונות, אך בכלם קבוצת הבנים עם ליקויי למידה קיבלה את הציון הממוצע הנמוך ביותר.

העדפות חברתיות של התלמידים

ההשערה השנייה הייתה כי תלמידים עם ליקויי למידה ובלעדיהם, יעדיפו להיות בקבוצת תמיכה הומוגנית. כלומר, צפינו שתלמידים עם לקות למידה יעדיפו להיות בקבוצת תמיכה רגשית עם תלמידים מתקשים בלימודים, מאותו מין ומאותה כיתה, ושתלמידים ללא לקות למידה יעדיפו גם הם להיות בקבוצת תמיכה רגשית עם תלמידים מצליחים בלימודים, מאותו מין ומאותה כיתה. בשאלון השתמשנו במילה "מתקשים" ולא "לקויים", משום שהנחנו שהתלמידים לא בהכרח יוצרים את ההבחנה הזו, שהיא בעיקרה דיאגנוסטית, בעוד ש"מתקשים" הנו מונח תיאורי. לצורך בדיקת השערה זו נערכו מבחני χ^2 להשוואה בין תלמידים עם לקות למידה לתלמידים ללא לקות למידה ולהשוואה בין בנים ובנות.

התפלגות ממוצעי הקבוצות הראתה, בדרך כלל, היעדר הבדלים בהעדפות בקשר להרכב של קבוצת תמיכה רגשית, למעט מספר הבדלים מובהקים שנמצאו בחלק מהמשתתפים, כדלקמן:

- בהשוואה בין בנים לבנות לגבי העדפה להיות בקבוצה רק עם תלמידים מכיתת האם, רק עם תלמידים מכיתות אחרות או בקבוצה מעורבת, בנות העדיפו להיות

כפי שניתן לראות, נמצאו הבדלים מובהקים בין תלמידים למורים. רוב התלמידים מעדיפים שקבוצת התמיכה תורכב מתלמידים מכלל השכבה, ואילו רק כשליש מהמורים סבורים שהתלמידים יעדיפו שהקבוצה תכלול תלמידים מכלל השכבה. בנוסף, כמחצית מהמורים סבורים שהתלמידים יעדיפו קבוצה שתכלול תלמידים רק מכיתות אחרות בשכבה, לעומת כשני אחוז בלבד של תלמידים שבחרו בהעדפה זו. גם במשתנה מגדר ניכרים הבדלים מובהקים בין הקבוצות. בעוד שרוב התלמידים מעדיפים שקבוצה התמיכה תהיה הטרוגנית מבחינת מגדר, מרבית המורים סבורים שהתלמידים יעדיפו קבוצה הומוגנית שתורכב מבנים או בנות בלבד.

דיון

למחקר הנוכחי שתי מטרות עיקריות: האחת, בדיקת ההיבטים הרגשיים, בדידות ודימוי עצמי, אצל מתבגרים עם ליקויי למידה בהשוואה לבני גילם; והשנייה, בדיקה של העדפות חברתיות של מתבגרים אלו בזיקה לפיתוח קבוצת תמיכה רגשית למתבגרים עם לקויות למידה. העדפות התלמידים לגבי אופן הרכבת קבוצת תמיכה רגשית הושאו גם לתפיסות המחנכים את העדפות התלמידים.

בהתאם למחקרים קודמים, שמצאו כי ילדים עם לקות למידה עלולים לחוות דחייה חברתית וקשיים בין-אישיים (היימן, 2000; מרגלית, 1996; Margalit & Al-Yagon, 2002), גם במחקר זה נמצא כי התלמידים המתבגרים עם ליקויי הלמידה דיווחו על תחושת בדידות רבה יותר בהשוואה לתלמידים ללא לקויות למידה. ייתכן שהתחושה הסובייקטיבית של בדידות יוצרת או מעמיקה אצלם את הבעיות החברתיות, ואפשר שזו אף פוגעת ביכולתם לפתח קשרים חברתיים שהם משמעותיים מאוד בגיל ההתבגרות.

ראוי לציין שבמחקר הנוכחי תחושת הבדידות נבדקה אך ורק בהקשר של בית הספר, ללא התייחסות לסביבה הביתית והשכונתית של התלמידים. ניתן להסביר את תחושת הבדידות של תלמידים עם לקויות למידה בשני אופנים. האחד, במסגרת הבית-ספרית נהוג שתלמידים עם לקויות למידה יוצאים מהכיתה לשיעורי הוראה מתקנת, מצב שעלול להגביר את תחושת הבדידות והדימוי העצמי הנמוך בקרבם (Ferre, 2001; Riddick, 2003). ההסבר השני נעוץ בעובדה שבגיל ההתבגרות יש חשיבות רבה לקשרים חברתיים, ולכן תחושת הבדידות בגיל זה מתעצמת אם יש קושי במישור זה של יחסים עם בני גיל.

במחקרנו נמצא גם שהדימוי העצמי של תלמידים עם לקויות למידה נמוך באופן משמעותי מאשר זה של תלמידים ללא לקויות למידה, כפי שנמצא גם במחקרים קודמים (לויאן-אלול, רביב והרץ-לורוביץ, 2003; מרגלית, 1996; Bear & Minke, 1996; Cosden & McNamara, 1997; Price, 1993).

ממצא מעניין הוא ההבדל שנמצא בין בנים ובנות עם לקויות למידה בציון הכולל של הדימוי העצמי. לפנות דימוי עצמי גבוה יותר מאשר לבנים. הבנים עם לקויות הלמידה חשו בודדים ברמה הגבוהה ביותר והדימוי העצמי שלהם נמצא הנמוך

שאלה		תלמידים ללא לקות למידה	מורים
תלמידים ללא לקות למידה מעדיפים להיות בקבוצה עם	תלמידים מתקשים	0.0%	0.0%
	תלמידים מצליחים	7.5%	77.4%
	מעורב	92.5%	22.6%
	p=0.00	df=1	$\chi^2=42.97$

* $p \leq 0.05$

עיון בלוח 2 מלמד כי נמצאו הבדלים מובהקים בין תלמידים למורים מבחינת העדפות התלמידים להיות בקבוצת התמיכה רק עם תלמידים המתקשים בלימודים, רק עם תלמידים מצליחים בלימודים או בקבוצה מעורבת. מהנתונים ניתן לראות כי בעוד שרוב התלמידים, עם לקות למידה וללא לקות למידה, מעדיפים שקבוצת התמיכה תכלול גם תלמידים המתקשים בלימודים וגם תלמידים המצליחים בלימודים, רוב המורים סבורים שהתלמידים עם ליקויי למידה יעדיפו להיות עם תלמידים המתקשים בלימודים ואילו תלמידים ללא ליקויי למידה יעדיפו להיות עם תלמידים שמצליחים בלימודים.

בלוח 3 מוצגים ערכי χ^2 ואחוזי התשובות של התלמידים בהשוואה לתשובות המורים לגבי העדפת התלמידים להיות בקבוצת תמיכה עם תלמידים רק מכיתת האם, רק מכיתות אחרות או בקבוצה מעורבת, וכן העדפות לגבי קבוצה הומוגנית או הטרוגנית מבחינת מגדר.

לוח 3: אחוזי התשובות של התלמידים והמורים לגבי אופן הרכבת קבוצת התמיכה

שאלה		תלמידים	מורים
1. העדפה להיות בקבוצה עם תלמידים	רק מכיתת האם	20.2%	22.6%
	רק מכיתות אחרות	1.9%	45.2%
	מעורב	77.9%	32.3%
	p=0.00	df=2	$\chi^2=45.112$
2. העדפה להיות בקבוצה	הומוגנית מבחינת מגדר	12.5%	67.7%
	הטרוגנית מבחינת מגדר	87.5%	32.3%
	p=0.00	df=1	$\chi^2=38.678$

* $p \leq 0.05$

ביותר בהשוואה לכלל התלמידים. ממצא דומה נמצא במחקר שבדק את ההסתגלות החברתית של מתבגרים עם לקויות למידה בקיבוץ, במהלך המעברים בחטיבה העליונה, ובו בנות עם לקויות למידה תפסו עצמן כמסתגלות יותר מבחינה חברתית מאשר הבנים (Tur-Kaspa, 2002). גם נויברגר ומרגלית (1998) הראו כי המיעוט היחסי של קשרי החברות בקרב תלמידים עם קשיי למידה ניכר בעיקר אצל בנים. נראה כי הבנים בגיל ההתבגרות עלולים להיות בסיכון גבוה יותר לחוסר הסתגלות חברתית מאשר בנות.

ניתן להסביר הבדל זה בכך שתחום עניין מרכזי של בנים מתבגרים בבית הספר הוא משחקי ספורט בהפסקות (כדורגל, כדורסל ועוד), שמהווים בסיס להתפתחותן של חברויות הדדיות. משחקים אלו נערכים בדרך כלל בקבוצות גדולות, ותלמידים עם ליקויי למידה נבחרים פחות כשותפים למשחק מאחר שיש להם קושי בהבנה או בקבלת חוקי המשחק, יש להם יותר התפרצויות והתנהגות אלימה שלעתים מכבידה על המשתתפים האחרים במשחק, וכך גוברת הנטייה שלא לשתתף וקטנים סיכוייהם לפתח חברויות הדדיות. לעומת זאת, החברויות בין בנות הן בקבוצות קטנות ואינטימיות שבהן קל להן יותר לפתח חברות (נויברגר ומרגלית, 1998).

בניתוח ההבדלים בכל אחד מארבעת ממדי הדימוי העצמי, רק בדימוי המוסרי נמצא הבדל מובהק בין תלמידים עם לקויות למידה לתלמידים ללא לקויות למידה. גם כאן לבנים עם לקויות למידה הציון הנמוך ביותר. הציון הנמוך בדימוי מוסרי עשוי להצביע על כך שלקות הלמידה משפיעה על יכולתם הנמוכה של ילדים עם לקויות למידה להבין ולשפוט באופן נורמטיבי את סביבתם החברתית (Margalit & Al-Yagon, 2002).

לגבי ההעדפות החברתיות של המתבגרים, רוב הבנים ורוב הבנות, עם וללא לקויות למידה, העדיפו להיות בקבוצה הטרוגנית שתכלול תלמידים מכלל השכבה, בנים ובנות, שמתקשים ושמצליחים בלימודים. ממצא זה עומד בסתירה לכאורה לטיעונים שהוזכרו לעיל בדבר תחושת הבדידות וקשיי השיפוט החברתיים של תלמידים עם ליקויי למידה. אולם יתכן שזה נובע מרצון עז להשתלב באופן מסתגל בחברה ולא להיות שונים. תלמידים אלו רוצים לקחת חלק בקבוצה הטרוגנית שבה קולם יישמע ויקבלו אותם כפי שהם. ייתכן שהממצא שלפיו גם תלמידים ללא ליקויי למידה מעדיפים קבוצה הטרוגנית משקף שינוי הדרגתי שחל במערכת החינוך ובקרב החברה הישראלית המקבלת יותר תלמידים עם לקות למידה. כיום יותר ויותר תלמידים עם ליקויי למידה משולבים בכיתות רגילות, בעיקר אלו שיש להם יכולת וכישורים ללמידה בתנאים מותאמים או במידה מוגבלת של סיוע בלמידה. ממצאים אלו ראוי שיילקחו בחשבון כבסיס לכל תוכנית התערבות עתידית בקרב תלמידים אלה. ייתכן גם שההעדפה של תלמידים ללא ליקויי למידה לקבוצה מעורבת נעוץ בניסוח שאלת ההעדפה. בשאלה השתמשנו במונח "תלמידים המתקשים בלימודים" ולא "תלמידים עם ליקויי למידה". ייתכן שאם הניסוח בשאלה היה מתייחס ל"תלמידים עם ליקויי למידה", ניסוח מתייג במהותו, ההעדפות התלמידים ללא לקויות למידה

היו אחרות. תהייה זו באה לאור מחקרים קודמים שבהם נמצא כי תלמידים עם כישורים חברתיים טובים אשר היו מקובלים מבחינה חברתית, כאשר אובחנו או הוגדרו כתלמידים עם ליקויי למידה, הפכו לדחויים (נויברגר ומרגלית, 1998; Evans & Eder, 1993). כך גם המושג "לקות למידה", כאשר הוא הופך לתואר שם, דהיינו: "אדם לקוי למידה", הריחו מתייג את נושא כנושא מגבלה קוגניטיבית כוללת אשר מקרינה לאורך זמן על עולמו הרגשי והחברתי של הפרט (ענית, 2000). מתוך כך, על מנת לשנות את תחושת הבדידות והבידוד החברתי של תלמידים עם לקויות למידה ועל מנת שהסביבה תוכל לראות אותם בצורה הוליסטית ולא מתייגת, על תוכניות ההתערבות בתחום החברתי לטפח את יכולתם של התלמידים עם לקויות הלמידה ולהעצימם, כך שיוכלו להילחם על מקומם בחברה ולהראות לסביבתם שקשייהם אינם שונים מקשיים אחרים של תלמידים, בלימודים או בכל תחום אחר (מרגלית וטור כספא, 1998).

ממצא מעניין ביותר, הדומה במהותו לזה שנמצא במחקרם של לואיס ולורנס-פטרסון (Lewis & Lawrence-Patterson, 1989) וכן במחקרם של טור כספא וברייאן (Tur Kaspa & Bryan, 1995), הוא הפער בין העדפות התלמידים לתפיסת המורים את העדפות התלמידים. בעוד שרוב התלמידים, עם לקות למידה וללא לקות למידה, מעדיפים שקבוצת התמיכה תכלול תלמידים מתקשים בלימודים ותלמידים מצליחים בלימודים, רוב המורים סבורים שהתלמידים עם לקויות למידה יעדיפו להיות עם תלמידים המתקשים בלימודים ואילו תלמידים ללא לקויות למידה יעדיפו להיות עם תלמידים שמצליחים בלימודים. קיומו של הפער בתפיסות עשוי לנבוע מכך שמורים של תלמידים בגיל ההתבגרות ממוקדים יותר בהיבטים האקדמיים של הלמידה ופחות בחיים החברתיים של תלמידיהם, אי לכך הם אינם מכירים די הצורך את העדפותיהם החברתיות. הפרשנות שניתנה לממצאים דומים במחקר של טור כספא וברייאן (Tur Kaspa & Bryan, 1995) תקפה גם כאן. כמו כן, אפשר שניתן להסביר את הממצא הזה בהסבר הדומה לזה שניתן במחקר על תפיסותיהם של מורים אוסטרלים (Christensen & Elkins, 1995) וכן במחקר על מורים אמריקנים (Haynes et al., 2000): המורים מעדיפים קבוצות הומוגניות כי כך קל יותר ללמד ואילו קבוצות הטרוגניות מקשות עליהם ודורשות מהם יותר מבחינת דרכי הוראה והערכה. בחברה שנוטה לקדש הישגיות וציונים נדרשת מהמורים השקעה רבה יותר בלימוד ויש להם קושי לקצור הצלחות עם תלמידים עם לקויות למידה. הסבר נוסף לפער זה בין המורים לתלמידים עשוי להיות טמון בשוני בניסוח של שני השאלונים: בעוד שהתלמידים נשאלו לגבי תלמידים "מצליחים/מתקשים", המורים נשאלו לגבי תלמידים "ללא לקות למידה/עם לקות למידה".

לסיכום, בדיון זה נדונו שתי תמות מרכזיות, האחת של ההיבטים הרגשיים (בדידות ודימוי עצמי) אצל מתבגרים עם וללא לקויות למידה, והשנייה – ההעדפות החברתיות של מתבגרים אלו אשר נבדקו בזיקה לפיתוח תוכנית עתידית לתמיכה רגשית במתבגרים עם לקויות למידה.

בהיבט הראשון: מהספרות המחקרית ומממצאי המחקר עולה כי ילדים עם ליקויי למידה נחשבים אוכלוסייה בסיכון לחוש בדידות ברמות גבוהות יותר מבני גילם, בשל קשייהם החברתיים, ולפתח דימוי עצמי נמוך יותר מאשר זה של תלמידים ללא לקויות למידה. לאור זאת, ומאחר שתפקידם של היועץ, הצוות החינוכי והמסגרת הבית-ספרית לקדם את כלל תלמידי בית הספר לקראת צמיחה אקדמית ואישית, תוך התאמת המערכת לצורכיהם, משתמע שיש צורך ליצור וליישם תוכניות להעלאת דימויים העצמי ולהפחתת תחושת הבדידות של תלמידים עם לקויות למידה בכלל ושל בנים עם לקויות למידה בפרט. ההנחה המשתמעת היא שאימון במיומנויות חברתיות יכול לסייע להפחתת תחושת הבדידות ולהעלאת הדימוי העצמי.

בהיבט השני: מהממצאים שנסקרו לעיל עולות שתי השתמעויות עיקריות, האחת עוסקת בהעדפות החברתיות, של מתבגרים עם ליקויי למידה ובלעדיהם, בזיקה להרכב הרצוי לקבוצת תמיכה רגשית; והשנייה נוגעת לצורך לעבוד לא רק עם התלמידים אלא גם לקרב את תפיסות המורים לאלו של תלמידיהם. המסקנה הברורה היא כי ישנו מקום לפתח תוכנית שתעסוק בתפיסות המחנכים את התלמידים עם לקויות הלמידה. בנוסף, במחקר המשך יהיה מעניין לבדוק את ההבדלים בין תשובות התלמידים והמורים לניסוח שונה של שאלות (תלמידים "מצליחים/מתקשים" מול תלמידים "ללא לקות למידה/עם לקות למידה"). בצורה זו ניתן יהיה לעמוד על השפעת התייג "לקות למידה" על התייחסות התלמידים והמורים כלפי תלמידים עם לקויות למידה.

מקורות

- גרני, ו"פ (1993). **הערכה עצמית בילדים בעלי צרכים לימודיים מיוחדים**. חיפה: הוצאת אח.
- היימן, ט' (2000). הסתגלות חברתית של תלמידים לקויי למידה. **פרספקטיבה**, 16-17, 47-56.
- חוזר מנכ"ל מיוחד: דרכי היבחנות לתלמידים עם ליקויי למידה: אקסטרנייים ואינטרנייים (תשס"ד)**. משרד החינוך והתרבות, ירושלים.
- טריגר, ג', אגוזי, ש', דורון, נ' ואלחרר, ע' (2003). דימוי עצמי אצל סטודנטים בעלי לקויות למידה. **הייעוץ החינוכי**, 12, 119-132.
- לויאן-אלול, נ', רביב, ש' והרץ-לזרוביץ, ר' (2003). תפיסת הכשירות החברתית ותחושת הבדידות של ילדים עם ליקויי למידה בכיתה המשולבת והתנהגותם החברתית בפעילות גופנית, שיתופית ותחרותית. **סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום**, 18(1), 19-35.
- כהן, א' (2000). השפעת גורמים נבחרים על הדימוי העצמי של תלמידים עם וכלי לקויות למידה. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 15(2), 33-38.
- 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: הוצאת רמות.
- מרגלית, מ' וטור כספא, ח' (1998). ליקויי למידה: מודל נורו-התפתחותי רב-ממדי. **פסיכולוגיה: כתב עת מדעי ישראלי לעיון ולמחקר**, 7, 64-76.
- נויברגר, ש' ומרגלית, מ' (1998). תחושת קוהרנטיות, בדידות וכשירות חברתית של תלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים. **מגמות**, 39, 128-148.
- עינת, ע' (2000). **מפתח לדלת נעולה**. תל אביב: דפוס חד-דקל.
- פוגל, א"ס (1998). **סטודנטים הלוקים בלמידתם במוסדות להשכלה גבוהה – חוברת הדרכה**. ירושלים: עמותת לש"ם.
- פרנקל, י' (1974). **סולם לדימוי עצמי**. רמת גן: "בר אורין", בית ההוצאה של אגודת הסטודנטים, אוניברסיטת בר-אילן.
- רייטר, ש' (2002). מה בין "כישורי חיים" לבין "הכושר לחיות"? **סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום**, 17(2), 17-36.
- Asher, S.R., Parkhurst, J.T., Hymel, S., & Williams, G.A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. In S.R. Asher, & J.D. Coie. (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 253-273). Cambridge U.K: press.
- Bear, G.G., & Minke, K.M. (1996). Positive bias in maintenance of self worth among children with LD. *Learning Disability Quarterly*, 19(1), 23-32.
- Bruininks, V.L. (1978). Actual and perceived peer status of learning disabled students in mainstream programs. *The Journal of Special Education*, 12, 51-58.
- Bryan, T.H. (1974). Peer popularity of learning disabled children: A replication. *Journal of Learning Disabilities*, 9, 307-311.
- Chapman, J.W. (1988). Learning disabled children's self-concept. *Review of Educational Research*, 58, 347-371.
- Christensen, C.A., & Elkins, J. (1995). *Learning disabilities or difficulties: The impact of teachers' conceptions on identification, assessment, and instruction of students with learning problems*. Paper presented at the annual meeting of The Society for Scientific Study of Reading, San Francisco, California.
- Cook, B.G. (2004). Inclusive teachers' attitudes toward their students with disabilities: A replication and extension. *The Elementary School Journal*, 104, 307-320.
- Cook, B.G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T.J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 67, 115-135.
- Cook, B.G., Cameron, D.L., & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal rating of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 230-238.
- Cosden, M.A., & McNamara, J. (1997). Self-concept and perceived social support among college students with and without learning disabilities. *Learning Disability*

- Margalit, M., & Al-Yagon, M. (2002). The loneliness experience of children with learning disabilities. In B. Y. Wong & M. Danahue (Eds.), *The social dimensions of learning disabilities* (pp. 57-75). Lawrence Elbaum, New Jersey.
- Parker, J.G., & Asher, S.R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Price, L. (1993). Psychosocial characteristics and issues of adults with learning disabilities. In L.C. Brinckerhoff, S.F. Shaw, & J.M. McGurie (Eds.), *Promoting post secondary education for student with learning disabilities* (pp. 137-167). Austin, TX: Pro-Ed.
- Renshaw, P.D., & Brown, P.J. (1993). Loneliness in middle childhood: concurrent and longitudinal predictors. *Child Development*, 64, 1271-1284.
- Riddick, B. (2003). Experiences of teachers and trainee teachers who are dyslexic. *International Journal of Inclusive Education*, 7(4), 389-402.
- Rosenberg, B.S., & Gaier, E.L. (1977). The self-concept of the adolescent with learning disabilities. *Adolescence*, 12, 489-498.
- Stone, C.A. (1997). Correspondence among parent, teacher, and student perceptions of adolescents' learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 660-669.
- Stone, W.L., & La Greca, A.M. (1990). The social status of students with learning disabilities: A reexamination. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 32-37.
- Tur Kaspas, H. (2002). The socio-emotional adjustment of adolescents with LD in the kibbutz during high-school transition periods. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 87-96.
- Tur Kaspas, H. & Bryan, T. (1995). Teachers' ratings of the social competence and school adjustment of students with LD in elementary and junior high school. *Journal of Learning Disabilities*, 28(1), 44-52.
- Weiss, R.S. (1987). Reflections on the present state of loneliness research. *Journal of Social Behavior and Personality*, 2, 1-16.

- Quarterly*, 20(1), 2-12.
- Donahue, M., & Prescott, B. (1988). Reading disabled children's conversational participation in dispute episodes with peers. *First Language*, 8, 247-258.
- Evans, C., & Eder, D. (1993). Processes of social isolation in the middle school. *Journal of Contemporary Ethnography*, 22, 139-170.
- Ferri, B. (2001). Teachers with learning disabilities: A view from both sides of the desk. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 22-33.
- Fitts, W.H. (1965). *Tennessee Self-Concept Scale: Manual counselor recording and tests*. Nashville, TN.
- Gerber, P.J., & Reiff, H.B. (1994). Perspectives on adults with learning disabilities. In P.J. Gerber & H.B. Reiff (Eds.), *Learning disabilities in adulthood*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Gottlieb, B.W., Gottlieb, J., Berkell, D., & Levy, L. (1986). Sociometric status and solitary play of LD boys and girls. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 619-622.
- Haager, D., & Vaughn, S. (1995). Parent, Teacher, Peer, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(4), 205-215.
- Haynes, C., Hook, P., Macaruso, P., Muta, E., Hayashi, M.A., Kato, J., & Sasaki, T. (2000). Teachers' skill rating of children with learning disabilities: A comparison of the United States and Japan. *Annals of Dyslexia*, 50, 215-238.
- Hiebert, B., Wong, B., & Hunter, M. (1982). Affective influence on learning disabled adolescents. *Learning Disability Quarterly*, 5, 334-343.
- Kistner, J.A., & Gottlieb, D.F. (1989). Correlates of peer rejection among children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 12, 133-140.
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Zinman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities research and Practice*, 21(2), 111-121.
- Lewis, S.K., & Lawrence-Patterson, E. (1989). Locus of control of children with learning disabilities and perceived locus of control by significant others. *Journal of Learning Disabilities*, 22(4), 255-257.
- MacPhail, J.C. & Stone, C.A. (1995). The self-concept of adolescents with learning disabilities: A review of the literature and a call for theoretical elaboration. In T.E. Scruggs & M.A. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavior disorders* (Vol. 9, pp. 193-226). Greenwich, CT: JAI Press.
- Margalit, M. (1991). Feelings of loneliness among students with LD. *Annual conference of the International Academy for Research in Learning Disabilities*.

קבלת הקלות בבחינות נתפסת כיום כדרך לגיטימית לשיפור ההישגים, לא רק בקרב התלמידים החלשים או בעלי הלקויות הקשות. אולם בניגוד לדרך זו, אפשר גם לסייע לתלמידים לשפר את הישגיהם באמצעות רכישה של מיומנויות אקדמיות, וכיום בידי המערכת הידע המקצועי לסיוע מסוג זה. על היועצים החינוכיים להוביל מהלך כזה בבית הספר, תוך כדי עבודה מערכתית עם מורות שילוב ועם מחנכים. אחד התחומים ההולכים ומתבלטים היום בתחום המיומנויות האקדמיות התורמות להצלחה ולהסתגלות בבית הספר הוא הוויסות העצמי (self-regulation) (Boekaerts & Cascallar, 2006). כך, אבחון והערכה של יכולות ומיומנויות ויסות עצמי בהקשרים חינוכיים והתערבויות לקידום הם כיום מוקד מרכזי לתיאוריה, למחקר ולפרקטיקה (Zimmerman, 2002; Zimmerman, 2005; Boekaerts & Corno, 2005; Schunk 2001).

המאמר הנוכחי מתמקד במיומנויות של ויסות עצמי בתחום אקדמי מרכזי שהוא בבחינת אתגר לתלמידים רבים: הכתיבה. כתיבה היא פעולה מורכבת, מרכזית בתהליכי למידה וחשובה בתחומי לימוד רבים, ואולי בשל כך תלמידים רבים מתקשים לרכוש מיומנויות כתיבה גבוהות. אבחון של תהליכי הוויסות העצמי של תלמידים בתחום זה עשוי לעזור ליועצים ולמורים לזהות את הנקודות הזקוקות להתערבות אישית בקרב תלמידים ולהתערבות מערכתית בקרב קבוצות. ואולם המחקר בתחום הכתיבה אינו רב, ורק בשנים האחרונות החלו חוקרים להתעמק בסוגיה זו. המחקר הנוכחי מתמקד באבחון תהליכים של ויסות עצמי בכתיבה בעזרת שני כלי מדידה שפיתחה ליכטינגר (2004): א. שאלון דיווח עצמי שהתלמיד ממלא; ב. כלי פרטני שכולל תצפית וריאיון בשיטת עירור הזכירה (stimulated recall). השוואה בין תהליכי הוויסות שיהיו שני כלים שונים אלה תאפשר לבדוק את תקפותם של הכלים, ותוכל להצביע על היתרונות ועל החסרונות של כל אחד ואחד מהם.

ויסות עצמי בלמידה

המושג **ויסות עצמי** (self-regulation) והמושג הקרוב **ויסות עצמי בלמידה** (self-regulated learning) – המתייחס לוויסות בהקשרים חינוכיים – זכו בשנים האחרונות להתייחסות רחבה בספרות הפסיכולוגיה החינוכית. את אחת ההגדרות המקובלות לוויסות עצמי בלמידה הגדיר פינטריץ' (Pintrich, 2000). לטענתו, ויסות בלמידה הוא תהליך פעיל, שבו הלומד מציב מטרות ללמידה, מכוון את עצמו על פי מטרותיו ועל פי ההקשר הסביבתי שלו, ומנסה לווסת את הקוגניציה, את המוטיבציה, את התנהגותו ואת סביבתו, לפקח ולשלוט עליהם. פינטריץ' מאפיין את הוויסות בארבעה תהליכים מרכזיים: א. תכנון והצבה של מטרות מתוך עירור ידע קודם על המשימה, על ההקשר ועל העצמי; ב. פיקוח מתוך מודעות מטה-קוגניטיבית; ג. שליטה וויסות של ההיבטים השונים של הלמידה; ד. קבלת תגובות מהסביבה ורפלקסיה עצמית של הלומד. תהליכים אלה מתרחשים בשלושה הקשרים אישיים שהיחיד מנסה לווסת: קוגניציה, מוטיבציה ורגש, התנהגות. נוסף על כך מווסת הלומד את ההקשר של

אבחון תהליכים של ויסות עצמי בכתיבה ככלי לקידום הישגי תלמידים בבית הספר

נעם בן אשר, עינת ליכטינגר, אבי קפלן, סמדר בן אשר

תקציר

ויסות עצמי בלמידה (self-regulated learning) הוא תהליך פעיל שבו הלומד מציב לעצמו מטרות, מכוון את עצמו על פי מטרותיו ועל פי ההקשר הסביבתי שהוא נמצא בו, ומנסה לווסת את הקוגניציה, את המוטיבציה, את התנהגותו ואת סביבתו, לפקח ולשלוט עליהם (Pintrich, 2000). המחקר הנוכחי התמקד באבחון תהליכים של ויסות עצמי בכתיבה – משימה אקדמית מורכבת וקשה לתלמידים רבים. אבחון תהליכים של ויסות בכתיבה בקרב תלמידים הוא בסיס לבניית דרכי הוראה מותאמות בשבילם לשיפור הכתיבה והלמידה במגוון מקצועות, ולפיכך הוא עשוי לתרום במידה רבה מאוד להצלחתם בבית הספר.

המחקר השווה שני כלים לאבחון תהליכי ויסות בכתיבה (ליכטינגר, 2004): שאלון סגור לדיווח עצמי, וכלי פרטני שכולל תצפית וריאיון. מטרת ההשוואה הייתה לבחון את תקפותו של השאלון בעזרת הכלי הפרטני, וכן לבחון את האפשרות להשתמש בשאלון ככלי לאבחון הוויסות בקרב תלמידים. 30 תלמידי כיתה י"ב ביצעו משימת כתיבה שתוצפתה על ידי בוחן, מילאו שאלון דיווח עצמי, והשתתפו בריאיון בשיטה של עירור הזכירה (stimulated recall), שמתבסס על עדויות שנאספו בתצפית. שלושת הכלים התמקדו באסטרטגיות לוויסות עצמי בכתיבה שהפעילו התלמידים במהלך המשימה. הניתוח השווה את האסטרטגיות שזוהו בתצפית ובריאיון עם אלה שהתלמידים דיווחו עליהן בשאלון. מהתוצאות עלה כי הכלים זיהו באופן דומה שימוש בשלוש אסטרטגיות ויסות: תכנון כולל לפני הכתיבה, התייחסות לנמען ולמדיום, ובדיקה ותיקון לאחר הכתיבה. בנוסף, זיהו שני הכלים שימוש בעוד שתי אסטרטגיות: ויסות קשב ועידוד עצמי לגבי ציפיות להצלחה, וכן חוסר שימוש באסטרטגיות של המללה וחיפוש עזרה חיצונית. ממצאי המחקר מציעים כי כאשר השאלון מועבר מיד לאחר ביצוע משימת כתיבה, הוא מהווה כלי תקף לזיהוי אסטרטגיות ויסות עיקריות בכתיבה, בעיקר בקרב תלמידים חזקים. מכאן שהשאלון יכול לשמש יועצים ומחנכים לזיהוי תלמידים שמוסטים היטב וכאלה שמוסטים פחות טוב. תהליך כזה יאפשר לבנות תוכניות התערבות שמטרתן שיפור מיומנויות ויסות וקידום של הישגים ומוטיבציה בבית הספר.

מבוא

בשנים האחרונות נדרשים יועצים חינוכיים להתמודד יותר ויותר עם סוגיות של קשיי למידה בקרב תלמידים. ואולם, למרבה הצער, הדגש החזק שניתן במערכת החינוך להישגים בבחינות הסיט את תשומת הלב מהתערבויות שעניינן קידום של מיומנויות למידה לעיסוק באבחון לקויות וקבלת התאמות והקלות בבחינות. לאחרונה מסתמן כי היועצים החינוכיים נדרשים יותר ויותר להקדיש מזמנם לארגון דוחות ומסמכים בשביל תלמידים שמבקשים הקלות, ודגש זה בא על חשבון האבחון המקצועי של עוצמות ותחומים שדורשים שיפור בכל הנוגע לכישורים לימודיים וחברתיים. ואמנם,

המשימה, כלומר, היבטים של סביבת המשימה ושל ההקשר החברתי והתרבותי הכללי שבו הוא פועל. המחקר הנוכחי מסתמך על הגדרה זו לויסות עצמי.

תהליכים קוגניטיביים בויסות עצמי בלמידה

ויני (Winne, 1995) רואה בויסות תהליך קוגניטיבי ביסודו, ועומד על חשיבותו של הידע ההיגדי והפרוצדורלי לביצועו. הויסות נתפס כתהליך שיפוטי, מודע ומכוון. ויני מתאר את תהליך הלמידה של תלמידה שמוסתת היטב: בתחילת המשימה היא מציבה לעצמה מטרות; בכל שלבי המשימה היא מודעת לידע שלה בתחום ולאמונותיה בנוגע ליכולתה לפעול בתחום ובמשימה, ומנסה להשפיע עליהם. היא מחפשת ידע שיש לה בנושא, מפקחת אחר התקדמותה ומתכננת כיצד תפעל ביעילות הרבה ביותר. אם היא נתקלת בקושי, היא משנה את המטרות או את האסטרטגיות. הויסות מתבצע בעקבות משוב פנימי שהפיקו העצמי נותן בנוגע לתהליכים ולתוצרים. לומדים יעילים יוצרים לעצמם מנגנון משוב פנימי קבוע שמבוסס על קריטריונים להצלחה, ובו בזמן הם מקשיבים למשוב חיצוני של מורים, עמיתים וחומר הלימוד. התהליך הוא מעגלי, שכן המשוב מושפע מהמטרות, מהידע, מהאמונות ומהאסטרטגיות של הלומד, ובו בזמן משפיע עליהם (Butler & Winne, 1995).

תהליכים מוטיבציוניים בויסות עצמי בלמידה

גרסייה ופינטריץ' (Garcia & Pintrich, 1994) טוענים כי נוסף על התהליכים הקוגניטיביים, הלומד מפעיל גם תהליכים מוטיבציוניים. במקביל לידע המטה-קוגניטיבי והידע בנוגע להקשר, יש ללומד גם אמונות בנוגע למשימה ולסביבה שהוא פועל בה, וכן סכמה בנוגע ל"עצמי", ובה ערכים, רגשות, תחושות מסוגלות ועוד מרכיבים שמשפיעים על תהליכי הויסות שלו. התלמיד מפעיל אפוא אסטרטגיות קוגניטיביות, אסטרטגיות מוטיבציוניות ואסטרטגיות לויסות של כלל המשאבים שיש ברשותו. גם וולטרס (Wolters, 1998) מצא מגוון של אסטרטגיות ויסות מוטיבציוניות לאחר שהציג לילדים שאלות שעוסקות בדרכי תגובה למצבי לחץ. בין היתר השתמשו התלמידים במספר אסטרטגיות מוטיבציוניות: הזכירו לעצמם את מטרותיהם בתהליך הלמידה, הבטיחו לעצמם תגמול על ביצועיהם, העלו את ערך המשימה וניסו להפוך אותה למעניינת. בנוסף הם הפעילו כלים לויסות רגש וקשב.

תהליכים חברתיים וסביבתיים בויסות עצמי בלמידה

צימרמן (Zimmerman, 1994; Zimmerman, 1995) מדגיש שהויסות הוא תהליך אינטראקטיבי בין תהליכי "העצמי" ובין אירועים סביבתיים והתנהגותיים, והוא מציע שלושה תתי-תהליכים עיקריים שבהם התלמיד משתמש: התבוננות עצמית, שיפוט עצמי ותגובה עצמית על הביצועים. לגישתו של צימרמן, כמה גורמים חברתיים משפיעים על רמת הויסות העצמי של התלמיד, ובכלל זה הדגמה של מורה

או עמיתים, שכנוע מילולי ועידוד לויסות, תמיכה חברתית - גלויה או עקיפה בעזרת מידע - וכן אופי ההקשר החברתי של המשימה (Zimmerman, 1989).

מדידה של ויסות עצמי בלמידה

מחקרים רבים ניסו ליצור כלים לאפיון רמת הויסות בקרב תלמידים ברמות שונות, ולקידום תהליכי הויסות בקרב תלמידים שהיו זקוקים לכך, מתוך הכרה בתועלת של למידה מווסתת. התפיסות התיאורטיות של תהליכי הויסות והמודלים שפיתחו החוקרים השפיעו על השיטות שהציעו למדידה. כך למשל פיתחו הווארדרו וויני (Howard-Rose & Winne, 1993) מודל קוגניטיבי לויסות עצמי בלמידה שמדגיש את האסטרטגיות הקוגניטיביות והמטה-קוגניטיביות שהתלמיד משתמש בהן. בהתאם, הם פיתחו כלי משולב לאיתור מרכיבים של תהליכי ויסות עצמי, שכלל שלושה מדדים: מדד לדיווח עצמי של ויסות; שאלון מטה-קוגניטיבי; ואינדיקטורים חיצוניים (Traces) שמעידים על אופי התהליכים הקוגניטיביים שבהם השתמש התלמיד במהלך ביצוע המשימה. בהתאם לגישה קוגניטיבית זו, הבחינו החוקרים בין מדדים של תהליכי ויסות בלמידה לבין מדדים שבוחנים ייחוסים סיבתיים ותפיסות עצמיות בנוגע ללמידה.

צימרמן (Zimmerman, 1994) שפיתח מודל קוגניטיבי-חברתי לויסות למידה, מודד ויסות זה בעזרת כלי שבו התלמידים בוחנים בין כמה אסטרטגיות. הם קובעים כמה זמן יעסקו בלמידה, מה יהיה התוצר שלהם, וכיצד יקבלו משוב בסיום העבודה. לטענתו, בדיקה של ויסות הלמידה מצריכה בחירה כזאת, שכן הויסות מתפתח בעקבות האפשרות לשלוט בתהליכים, בתוצרים ובסביבה הפיזית והחברתית (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1993).

ויסות עצמי בלמידה כולל טווח רחב ומגוון של תחומי ידע: אחדים משותפים לרוב התחומים, ואילו אחרים ייחודיים לכל תחום ותחום. המחקר הנוכחי התמקד בתחום אחד ייחודי: ויסות עצמי בכתיבה.

ויסות עצמי בכתיבה

תחום הכתיבה

הכתיבה נחשבת אחת המיומנויות הקשות ביותר לתלמידים. גרהאם והאריס (Graham & Harris, 1994) טוענים שהכותב נדרש להציב מטרות רבות ולעמוד במגבלות רבות תוך כדי תנועה בין כמה הקשרים: לוגיים, רטוריים וקונבנציונליים. עליו לווסת את החוקים ואת המכניזם של השפה הכתובה תוך התמקדות בכמה מרכיבים, כגון: הצורה והתכונות של הטקסט, תפיסת הקוראים וצורכיהם, אופי של מדיום התקשורת; ובהתאם לכך להתמקד גם במטרותיו, בתחושותיו ובתחושת המסוגלות שלו.

הכתיבה כתהליך מעגלי

בעשורים האחרונים חלה התפתחות בתפיסת הכתיבה. בשנות השישים והשבעים היה מקובל לחשוב כי הכתיבה היא סדרה של צעדים ליניאריים: לפני הכתיבה הכותב מעלה רעיונות ומתכנן את הכתוב, לאחר מכן הוא כותב טיוטה, ולבסוף הוא עורך ומתקן את הטקסט (Rohman, 1965). בשנות השמונים יצאו הייס ופלאוור (Hayes & Flower, 1986) נגד תפיסה זו וטענו שלכתיבה אופי מעגלי. לטענתם תהליך הכתיבה עשוי שלושה תת-תהליכים השלובים זה בזה: תכנון הרעיונות, בניית משפטים תוך כדי תרגוםם לכתיבה פורמלית, ותיקון. סקרדמליה וברייטר (Scardamalia & Bereiter, 1985) פירטו את התהליכים שעושה כותב מיומן: העלאת סכמות במבנים פורמליים של חומר כתוב, חיפוש מושכל להעלאת ידע חבוי, ייצור סכמי של השפה הכתובה, הצבת מטרות ותכנון, וכן שכתוב טקסט כתוב.

הכתיבה כתהליך אינטגרטיבי בין היחיד לסביבה

בשנות התשעים פיתח הייס (Hayes, 1996) מודל משופר למודל שלו ושל פלאוור (Hayes & Flower, 1986). במודל זה הדגיש הייס את האינטראקציה בין היחיד לסביבת המשימה שלו (החברתית והפיזית), והתייחס הן למרכיבים הקוגניטיביים והן למרכיבים המוטיבציוניים והרגשיים של הכותב. צימרמן ורייסמברג (Zimmerman & Risemberg, 1997) תמכו בטענה זו וצינו כי לצד התהליך הקוגניטיבי, מודלים של כתיבה חייבים להתייחס גם לצדדים חברתיים ומוטיבציוניים, כגון: המודעות לציפיות של הקורא והניסיון לתקשר איתו, המסוגלות העצמית בכתיבה וההתייחסות לסביבה.

אסטרטגיות בויסות עצמי בכתיבה

גרהאם והאריס (Graham & Harris, 1994) מתארים את תהליך הוויסות בכתיבה כתכנון ובנייה של ראשי פרקים תוך כדי הגדרת מטרות, התייחסות לקוראים, והעלאת ידע קודם וארגונו. בו בזמן ראשי הפרקים משתנים והמטרות והתוכניות מוערכות מחדש. צימרמן ורייסמברג (Zimmerman & Risemberg, 1997) מגדירים ויסות עצמי בכתיבה כתהליך ויסות של מחשבות, רגשות ומעשים שהכותב משתמש בהם כדי להשיג את מטרות הכתיבה: שיפור יכולותיו ושיפור הטקסט שלו. הם מחלקים את תהליכי הוויסות בכתיבה לשלושה מרכיבים: שליטה בסביבה – המערך הפיזי או החברתי שבו כותבים; שליטה בהתנהגות – פעולות מוטוריות גלויות שקשורות בכתיבה; ושליטה בתהליכים אישיים – אמונות, תהליכים קוגניטיביים ומצבים רגשיים. צימרמן ורייסמברג עוסקים אף בפן החברתי-מוטיבציוני של הוויסות, תוך הדגשת יחסי הגומלין בין היחיד, התנהגותו והסביבה. לטענתם, תהליכי הוויסות פועלים פעולה מעגלית, כלומר הכותב מפקח על היעילות של אסטרטגיות הוויסות שלו בעזרת משוב שהוא מקבל ממצבו האישי, מהתנהגותו ומההקשר הסביבתי, ומפעיל אסטרטגיות בהתאם.

גרהאם והאריס (Graham & Harris, 2000), שחקרו באופן מקיף את האסטרטגיות הספציפיות של הוויסות העצמי במהלך הכתיבה, פירטו אסטרטגיות רבות ומגוונות שמשמשות לוויסות זה, בכללן: הצבת מטרות ותכנון (goal-setting and planning), חיפוש מידע (seeking information), תיעוד התקדמות וכתיבת הערות אישיות (record keeping), ארגון הקטע (organizing), העברה (transforming), פיקוח עצמי על התקדמות ועמידה בתוכנית (self-monitoring), חזרה על הקטע לבדיקה (reviewing records), המללה (self-verbalizing), דיבוב של קטעים (rehearsing), ארגון הסביבה הלימודית (environment structuring), תכנון זמן (time planning), סיכום עצמי (self-consequencing), חיפוש עזרה מעמיתים וממבוגרים (seeking social assistance), ובחירת מודלים (self-selecting models).

חשיבות הוויסות העצמי בכתיבה

ויסות עצמי מקדם את הכתיבה בדרכים מגוונות. פעולות ויסות כמו תכנון, פיקוח, הערכה ותיקון מספקות אבני בניין, ואלה מצטרפות לפרוצדורות של ייצור הטקסט ומהוות דרך יעילה לביצוע המשימה. יתרה מזאת, הוויסות גם תורם לשינוי בכתיבה, שכן ההתנהגות האסטרטגית מחזקת את תחושת המסוגלות של התלמיד ואת המוטיבציה הפנימית שלו לבצע את המשימה. ממחקרים עולה שכותבים מוכשרים מדווחים על ביצוע אסטרטגיות ויסות יותר מכותבים חלשים (Bruning & Horn, 2000). לסיכום, אחת המטרות המרכזיות של הוראת הכתיבה היא לקדם את התלמיד אל עבר גישה אסטרטגית ומוטיבציונית לכתיבה, תוך ויסות של הידע והמיומנות שלו במטרה להשיג מטרות מגוונות.

מדידה של ויסות עצמי בכתיבה בקרב תלמידים

כלים לאבחון של ויסות עצמי בכתיבה

רוב המחקרים המבקשים לבחון את התהליכים הקוגניטיביים שמפעיל הכותב, משתמשים בטכניקה שבה התלמיד חושב בקול רם תוך כדי הכתיבה, ומחשבות אלה נכתבות בפרוטוקול. טכניקה זו מבוססת על ההנחה שהחשיבה בקול מאפשרת מבט ישיר אל התהליכים המנטליים של הכותב בזמן אמת, ומספקת עדות מבפנים תוך כדי התהליך. ואולם משהשוותה כתיבה בלי דיבור לכתיבה בליווי חשיבה בקול רם, נמצאו הבדלים בין שתי הדרכים. על בסיס ממצאים אלה עלו ספקות בנוגע למהימנות השיטה, בטענה שהדיבור תוך כדי התהליך משנה את אופן הכתיבה, ולכן אינו משקף אותה באופן מהימן (Janssen, Van Waes, & Van den Berg, 1996). דרך נוספת לחקור את תהליכי הכתיבה היא מדידה של הפסקות בכתיבה. החוקרים מתעדים את העצירות ובוחנים את מיקומן בטקסט, כשההנחה היא כי העצירה מעידה על ביצוע תהליך מנטלי (Levy & Ransdell, 1996). הדרך השלישית מבוססת על היזכרות רטרופספקטיבית. בשיטה זו מבקשים מן הכותבים, שזה עתה סיימו את המשימה, לתאר את ביצועיהם. דרך זו אינה מספקת, שכן נמצא שהיזכרות ללא

רמזים נוטה להיות לא שלמה ומוסחת, ותלמידים נזקקו לרמזי הזכרות שימקדו את זיכרונם (Hayes, 1996). נראה אפוא כי למרות המחקרים שנעשו בתחום, חסרים עדיין כלים מספקים לאבחון ולמדידה של ויסות בכתבה בקרב תלמידים.

לאחרונה פיתחה ליכטינגר (2004) שני כלים לאבחון של ויסות עצמי בכתבה. הכלי האחד מבוסס על גישה איכותנית, והוא משלב תצפית מפורטת על תהליך הכתיבה של התלמיד, ומיד אחר כך ועל בסיס התצפית, ריאיון עמו לעירור הזיכרון בנוגע לאסטרטגיות ויסות. הכלי האחר הוא שאלון סגור לדיווח עצמי על אסטרטגיות כתיבה. בשאלון זה אפשר להשתמש מיד לאחר סיום משימת הכתיבה, או לדיווח באופן כללי על שימוש באסטרטגיות כתיבה. שני כלים אלה מאבחנים את הכתיבה באופנים שונים מאוד. יתרה מזאת, הריאיון והשאלון שונים מטבעם ברמת הדיוק, משום שהריאיון האישי מאתר תהליכים בצורה עדינה ומורכבת הרבה יותר מהשאלון, המוגבל למספר מצומצם של תהליכים. יתרונו של השאלון הוא ביכולתו לבחון קבוצות תלמידים גדולות, ובכך לתת מענה להתערבות רחבה בתוך מערכת החינוך.

מטרת המחקר הייתה אפוא לבחון את הדמיון ואת השוני בין המידע שמספקים שני כלים אלה בכל הנוגע לוויסות עצמי בכתבה של תלמידים, ולאשש את תקפות השאלון.

הכלי הפרטני (תצפית וריאיון) לאבחון ויסות עצמי בכתבה

הכלי הפרטני (תצפית וריאיון) שפיתחה ליכטינגר (2004) התמקד באיתור ובאפיון של אסטרטגיות הכתיבה ותהליכי הוויסות העצמי שתלמידי חטיבת הביניים מפעילים כשהם כותבים חיבור. איסוף הנתונים כולל מתן משימת כתיבה למשתתף או למשתתפת, תצפית מדוקדקת על הכתיבה, וריאיון בסגנון עירור הזכירה, שבו התלמיד נשאל על התנהגויותיו שנצפו במהלך התצפית. התהליך מבוצע באופן אישי בהשתתפות תלמיד ובוחן. המשימה אמנם אינה ניתנת בהקשר הטבעי של הכיתה, אבל היא ניתנת בבית הספר, מתוך כוונה לאפשר הקשר קרוב ככל האפשר. לפני איסוף הנתונים נאמר לתלמידים שהם מתבקשים להשתתף במחקר בנושא הכתיבה, וכאשר הם מקבלים את המשימה, הם מתבקשים לכתוב אותה כמו שהם כותבים משימות כתיבה בכיתה. לאחר סיום המשימה נאמר להם שמטרת המחקר לבדוק מהם התהליכים שהם מפעילים בזמן הכתיבה, ולכן ייערך איתם הריאיון. במחקרה מצאה ליכטינגר (2004) 30 קטגוריות כלליות של אסטרטגיות כתיבה, שנחלקו ל-100 אסטרטגיות ספציפיות, שעליהן דיווחו תלמידי כיתות ט'. רוב האסטרטגיות אוזכרו בספרות באופן כללי (Fitzgerald, 1996; Garcia & Pintrich, 1994; Graham & Harris, 2000; Hayes & Nash, 1996; Wolters, 1998; Zimmerman & Risemberg, 1997), אבל אסטרטגיות אחדות היו חדשות לגמרי ואופיינו בעזרת תיאוריהם של התלמידים. עיקר החידוש היה בממצאים מהריאיונות, שאפשרו חלוקה רחבה לתת-קטגוריות. ממצאים אלה העידו על העושר ועל המורכבות של התהליכים המעורבים

בכתיבת חיבור קצר, והציעו שאסטרטגיות הוויסות בכתבה מכילות לעתים מספר רב של גורמים שונים זה מזה.

מגוון האסטרטגיות שהעלו התלמידים חידד את מורכבותה של משימת הכתיבה ואת הדרישות הרבות שהיא מציבה לפני הכותב. לפני הכותב עומדת דרישה קוגניטיבית מורכבת, שמקורה בצורך להעביר מסרים מובנים תוך שמירה על חוקי השפה ועל תקשורת לא ישירה. הכותב נדרש להתמקד במטרותיו ולהפעיל אסטרטגיות שתואמות אותן, כגון תכנון, ארגון ופיקוח, וכן להפעיל אסטרטגיות לוויסות מוטיבציה וקשב, כדי להתמודד עם קשיים אישיים כתסכול וחרדה, ועם ההסחות של הסביבה הלימודית (ליכטינגר, 2008).

הראיונות הפרטניים, שבוצעו מיד עם סיום מטלת הכתיבה, אפשרו לכל תלמיד ותלמיד לשחזר את האסטרטגיות הקוגניטיביות ואת תהליכי הוויסות שהפעיל במהלך הכתיבה, וסיפקו מידע רב על התהליכים שביצע ועל הידע המטה-קוגניטיבי שלו, כלומר, על האסטרטגיות המודעות ועל דרך הפעלתן.

להבדיל משאלונים כמותיים, כלים איכותניים הם בעלי פוטנציאל לספק נתונים עשירים (כמו למשל ניסוחים אישיים, שילוב הקשר או מורכבות תהליכית). במחקרים אלה נעשה אפוא שימוש בתצפית ובריאיון, ואלה סיפקו יתרונות רבים מבחינת עושר הנתונים. התצפית מטבעה מספקת מידע חיוני "בזמן אמת" וללא הפרעה לתפקודו של הנבדק, אולם היא כוללת פרשנות סובייקטיבית של החוקר, שעשויה להתבטא במיקוד תשומת לב בהתנהגויות מסוימות והזנחה של התנהגויות אחרות. הריאיון נותן לנבדק את ההזדמנות לומר את דעותיו בצורה ברורה וכן מאפשר לבוחן להסביר את השאלות פעם נוספת, אולם הוא דורש זמן רב, ואף קיים החשש שהחוקר יסטה מהמודל הסטנדרטי והעקבי של סדר השאלות (צבר בן-יהושע, 1990). כדי לצמצם את החסרונות האפשריים של התצפית והריאיון, הוכשרו הבוחנים במחקר זה בשימוש בכלי בצורה מיטבית.

שאלון סגור לדיווח עצמי

את השאלון הסגור לדיווח עצמי על ויסות הכתיבה בנתה ליכטינגר (2004) על בסיס מגוון האסטרטגיות שעלו מניתוח ממצאי הכלי האיכותני. ליכטינגר (2004), שבנתה את השאלון מתוך 100 האסטרטגיות שעלו מתוך הכלי הפרטני, העבירה אותו למדגם גדול של תלמידי חטיבת ביניים. ניתוחים סטטיסטיים של הנתונים ביססו 14 סולמות שמודדים אסטרטגיות כתיבה וויסות, ואת השאלון הסופי העבירה ליכטינגר לעוד מדגם של תלמידי חטיבת ביניים, לאישוש המהימנות והתקפות שלו (לפירוט ראו ליכטינגר, 2004; Kaplan, Lichtinger, & Gorodetsky 2009). במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשאלון כמותי זה. השאלון מספק נתונים כמותיים, ואלה מנותחים ברמת המשתנים, כך שכל משתנה מבודד ומעובד עיבוד סטטיסטי. יתרונות השאלון הסגור הם איסוף מידע רב בזמן קצר ואפשרות למענה אונימי של הנבדק, ואולם יש לו גם כמה חסרונות: חוסר האפשרות של הנבדק להביע את דעתו או להסביר

את תשובתו, אפשרות של תשובה שגויה בשל חוסר הבנה של העונה, ומענה חיובי על פריטים שהתלמיד לא היה חושב עליהם בעצמו אך הוצעו לו בשאלון. במחקר הנוכחי הוחלט אפוא שעל מנת לצמצם את חסרונות השאלון למינימום, יענה הנבדק על השאלון סמוך לבוחן ומיד לאחר ההתנסות בכתיבה, כך שהתהליכים עדיין יהיו טריים בזיכרונו, ובמידת הצורך הוא יוכל להיעזר בבוחן ולקבל הסבר נוסף.

שאלת המחקר

שאלון הדיווח העצמי על ויסות הכתיבה מבוסס כאמור על הנתונים שהתקבלו במחקר האיכותני, שם נעשה שימוש בתצפית ובריאיון. שני כלים אלה מאבחנים באופנים שונים מאוד את האסטרטגיות לויסות הכתיבה. שאלת המחקר מתמקדת ביעילותם של השאלונים, שהם כלי חסכני למדידת תהליכי ויסות בקרב תלמידים, ובוחנת אם ניתן לזהות בעזרתם את האסטרטגיות שתלמידים משתמשים בהן באותה רמת דיוק של הכלי האיכותני.

שיטה

לצורך הבדיקה, השווה המחקר בין תשובות התלמידים על השאלון הסגור לדיווח עצמי, לבין תשובותיהם בפרוטוקול האיכותני. השוואה זו אפשרה גם בחינה נוספת לתקפותו של השאלון. המחקר בדק את התהליכים במדגם של תלמידים בכיתות י"ב, ולא בכיתות ט' כמו שנעשה במחקר המקורי של ליכטינגר (2004), על בסיס ההנחה שלתלמידים בכיתה י"ב יכולת מטה-קוגניטיבית גבוהה יותר, ועל כן הם יהיו מסוגלים לדווח על שימוש באסטרטגיות לויסות עצמי בכתיבה באופן ברור וממוקד יותר. נוסף על כך התעורר הצורך לבדוק אוכלוסיית מחקר נוספת, בוגרת יותר, כדי להגדיל את התוקף החיצוני של ממצאי המחקר לטווח אוכלוסייה רחב יותר.

משתתפים

במחקר השתתפו 30 תלמידי מגמה עיונית בכיתות י"ב (15 בנים ו-15 בנות), שלומדים בבית ספר מקיף בדרום הארץ. לבית ספר זה מוניתן טוב בהישיג התלמידים. תלמידי בית הספר מתגוררים בכמה יישובים בדרום, ומשפחותיהם בדרך כלל במצב חברתי-כלכלי בינוני ובינוני-גבוה. התלמידים נבחרו באופן אקראי על פי ציוניהם ועל פי הערכת המורים להבדלה ולחיבור בנוגע ליכולתם בכתיבה: חזקים (10), בינוניים (10) וחלשים (10). בקבוצת התלמידים שהשתתפה במחקר לא נכללו תלמידים שהוגדרו כבעלי לקויות למידה. התלמידים חולקו לשלוש קבוצות בהתאם להערכת רמתם בכתיבת חיבורים.

כלים והליך

המחקר הועבר לתלמידים באופן יחידני. המשימה נערכה בהקשר קרוב ככל האפשר לסביבת הכתיבה של התלמיד, אבל התלמיד כתב בכיתה נפרדת, לבדו, על יד הבוחן.

כל תלמיד הוזמן להשתתף, ונקבע זמן שבו יצא מהכיתה ויצטרף לבוחן בכיתה הריקה. לתלמיד הוסבר שוב שמטרת המחקר לבדוק אילו תהליכים תלמידים מפעילים בזמן הכתיבה.

משימת הכתיבה: בתחילה קיבל התלמיד משימת כתיבה והתבקש לכתוב חיבור על אחד משני נושאים מוכרים לו ובעלי אופי טעון: "כיצד לדעתך צריך להיות בית ספר טוב?" או "מהי חברות אמיתית בעיניך?" הנושאים שנבחרו היו מורכבים למדי (כוללים כמה חלקים שקשורים ביניהם באופן מורכב), במטרה להעלות את הצורך להשתמש בתהליכים של ויסות עצמי בכתיבה.

תצפית: במהלך הכתיבה צפה הבוחן בתלמיד וכתב פרוטוקול שבו פירט את מעשיו בכל רגע ורגע. מטרתו של הפרוטוקול הייתה לציין בדיוק התנהגויות כתיבה והתנהגויות אחרות שעשויות לסמן תהליכים קוגניטיביים. דגש מיוחד הושם על התנהגויות כתיבה כגון: עצירה, מחיקה, ניסוח מחדש, מעבר שורה, חזרה על דברים שנכתבו, כתיבת נקודות לפירוט מאוחר יותר ועוד. הפרוטוקול תיעד התנהגויות אלה ומתי בדיוק הן אירעו. מסגרת זו נבנתה כדי להקל על הבוחן ועל התלמיד להיזכר בדיוק בהתנהגות ובהקשרה.

שאלון: לאחר משימת הכתיבה התבקש התלמיד לענות על שאלון סגור לדיווח עצמי (ליכטינגר, 2004). בשאלון 46 פריטים, שמוודים 14 אסטרטגיות קוגניטיביות, מטה-קוגניטיביות ומוטיבציוניות בכתיבה. סדר הפריטים היה מקרי. התלמידים התבקשו לסמן, בסולם ליקרט בן 5 דרגות, עד כמה ביצעו בכתיבתם את הפעילות המתוארת: 1 (בכלל לא נכון), 2 (לא כל כך נכון), 3 (ככה-ככה), 4 (די נכון), 5 (נכון מאוד). השאלון נבנה על פי מודל של שאלונים מבוססים שמשתמשים בדיווח עצמי לבדיקת ויסות עצמי בלמידה. הבחירה להעביר את השאלון לפני הריאיון נבעה מהרצון למנוע את האפשרות שהריאיון יטה את התשובות של השאלון. האפשרות שהמענה על השאלון יטה את התשובות בריאיון נראתה בעייתית פחות מכיוון שהריאיון מבוסס על שאלות בנוגע להתנהגויות ספציפיות שהופיעו בתצפית. עם זאת נערכו כמה מחקרי חלוץ ובהם נראה כי בשלב הריאיון האישי התלמידים אינם מזכירים את השאלון ואינם מצטטים היגדים מתוכו.

ריאיון: לאחר שסיים התלמיד לענות על השאלון, הפריד הבוחן בין חלקי המחקר (הזיז את השאלון הצדה), ורק לאחר מכן ערך את הריאיון. הבוחן ראיין את התלמיד בעזרת ריאיון עומק מובנה למחצה, שייקרא להלן "כלי פרטני לאיתור מרכיבי הויסות בכתיבה" (ליכטינגר, 2004). הריאיון כלל שאלות רבות והתייחס גם לממצאי התצפית ולטקסט שנכתב. בריאיון היו כמה שלבים: בשלב הראשון שאל הבוחן את התלמיד שאלות בנוגע להתנהגויותיו במקומות מסוימים בכתיבה. המטרה הייתה להשתמש בהתנהגויות שנצפו כברמזים שיעזרו לתלמיד לשחזר את התהליכים הקוגניטיביים שעבר (לדוגמא: "שמתי לב שבסוף הכתיבה של השורה השנייה בטקסט, עצרת. מדוע?").

בחלק השני של הריאיון התבקש התלמיד לשחזר את פעולותיו, את מחשבותיו

ואת רגשותיו במהלך הכתיבה. חלק זה של הריאיון הורכב משאלות פתוחות לגמרי, שאינן מכוונות את התלמיד (לדוגמא: "מה חשבת כשקיבלת את המשימה?", "מה עשית?"). בשלב השלישי נשאל התלמיד שאלות בעניין תפיסתו את הכתיבה והמוטיבציה שלו בכתיבה (למשל שאלות על מטרות ההישג שלו, ייחוסים ותפיסת מסוגלות). בשלב הרביעי נשאל התלמיד שאלות היפותטיות בנוגע לתפקודו במצבי כתיבה מקבילים. בשלב החמישי הוגשה לו רשימה של תהליכי ויסות, והוא התבקש לומר אם ביצע כל אחד מהם ואיפה. שלב זה אפשר לקשר בין המונחים של הספרות לבין שפת התלמידים.

הרציונל שעמד בבסיס השלבים היה לשלבם כמכלול אחד כדי להשיג את מרב הנתונים על תהליכי הוויסות העצמי בכתיבה של התלמיד - הן באמצעות תצפית והן באמצעות שאלון כתיבה וריאיון אישי. כל הראיונות הוקלטו ושוקלטו. את הפרוטוקולים ניתחו שני בודקים מיומנים, ונבדקה רמת ההסכמה בין המעריכים. כל אסטרטגיה, מתוך 14 האסטרטגיות שהגדירה ליכטינגר, נבדקה לאורך כל הריאיון על פי סולם לבחינת תדירות ההופעה ובו שלוש רמות (0 - לא הופיעה כלל, 1 - הופיעה בתדירות נמוכה, 2 - הופיעה בתדירות גבוהה). הריאיון המובנה למחצה התקיים כדי לאפשר לתלמידים לשחזר תהליכי ויסות מורכבים שבוצעו במהלך הכתיבה. באופן ספציפי נעשה ניסיון לבחון את הדמיון ואת השוני בין תהליכי הכתיבה שדווחו בשאלון העצמי לבין אלו שתוארו בריאיון.

תוצאות

א. ניתוח השאלון לדיווח עצמי

תשובות התלמידים לשאלון הסגור נותחו באמצעות תוכנת SPSS. בהתאם למאפייני השאלון (ליכטינגר, 2004), נבנו 14 משתנים לייצוג אסטרטגיות של ויסות עצמי בכתיבה: תכנון לפני הכתיבה, תכנון במהלך הכתיבה, פיקוח על התוכן, ארגון לפי מבנה רטורי, ויסות קשב, העלאת הקשר, המללה, התייחסות לנמען ולמדיום, עידוד עצמי לגבי ציפיות להצלחה, עידוד עצמי לגבי ערך המשימה, חיפוש עזרה חיצונית, בדיקה ותיקון לאחר כתיבת קטע, הערכה ומתן שבח עצמי.

מהממצאים עלה שמתוך 14 האסטרטגיות שנבדקו, רק 8 אסטרטגיות היו בעלות מהימנות פנימית מספקת (מעל 0.60 אלפא של קרונברך). האסטרטגיות שנמצאו מהימנות הן: תכנון כולל לפני הכתיבה ($\alpha=0.83$), ויסות קשב ($\alpha=0.68$), המללה ($\alpha=0.89$), התייחסות לנמען ולמדיום ($\alpha=0.87$), עידוד עצמי לגבי ציפיות להצלחה ($\alpha=0.77$), חיפוש עזרה חיצונית ($\alpha=0.77$), בדיקה ותיקון לאחר כתיבת קטע ($\alpha=0.92$) והערכה ($\alpha=0.60$).

ב. ניתוח הכלי הפרטני (תצפית+ריאיון)

ניתוח הריאיון כלל קריאת כל פסקה בנפרד, איתור משפטים שמתארים אסטרטגיה של ויסות בכתיבה, רישום אסטרטגיה זאת בצמוד לפסקה, ולבסוף סיכום של תדירות

ההופעה של כל אסטרטגיה בכל ריאיון וריאיון. כל אחת מ-14 האסטרטגיות נבדקה לאורך כל הריאיון על פי סולם לבחינת תדירות הופעתה: 0 - לא הופיעה כלל, 1 - הופיעה בתדירות נמוכה, 2 - הופיעה בתדירות גבוהה. מכיוון שמטרת המחקר הייתה בדיקת ההתאמה בין השאלון לריאיון אצל כל תלמיד, וכדי להתחשב בסגנונות המילוליים של התלמידים, חושבה השכיחות הממוצעת של הופעת כל אסטרטגיה ביחס לריאיון הבודד, ולא בהשוואה לראיונות האחרים. כך למשל בריאיון דל שבו הופיעה אסטרטגיה מסוימת שלוש פעמים בלבד אך אסטרטגיות אחרות לא הופיעו כלל, הונח כי אסטרטגיה זו מרכזית לאותו תלמיד, וצוין ששכיחותה גבוהה. לעומת זה, בריאיון עשיר שבו הזכיר תלמיד את אותה אסטרטגיה שלוש פעמים אך אסטרטגיות אחרות הוזכרו בשכיחות גבוהה יותר, צוין כי אסטרטגיה זו שכיחותה נמוכה. מהממצאים עולה שמתוך 14 האסטרטגיות שנבדקו, דיווחו התלמידים על 12 אסטרטגיות. בדומה לדיווח בשאלונים, גם בראיונות לא נמצאו האסטרטגיות המללה וחיפוש עזרה חיצונית.

ג. ניתוח מקיף שמשלב הן את השאלון הסגור והן את הכלי הפרטני

שש אסטרטגיות לתהליכי ויסות בכתיבה הופיעו הן בשאלון והן בריאיון, ואולם בהצלבת ההתאמה בין האסטרטגיות משני הכלים התברר כי אף על פי שהאסטרטגיה של הערכה דווחה הן בשאלון והן בריאיון, הדיווחים בכלים השונים היו על ידי משתתפים שונים. מכאן שלשם מציאת ההתאמה, וההבדל בין ההתאמה לשימוש באסטרטגיות כתיבה, שנותנים שני הכלים, נבדק המתאם בין שני הכלים על חמש אסטרטגיות של ויסות בכתיבה:

1. תכנון כולל לפני הכתיבה
2. ויסות קשב
3. התייחסות לנמען ולמדיום
4. עידוד עצמי לגבי ציפיות להצלחה
5. בדיקה ותיקון לאחר כתיבת קטע

בחינת המתאמים בין המדדים של אותה אסטרטגיית כתיבה בשני הכלים השונים מצביעה על כך שמתוך חמש האסטרטגיות שנבדקו, שלושה מתאמים היו מובהקים: תכנון כולל לפני הכתיבה, התייחסות לנמען ולמדיום ובדיקה ותיקון לאחר כתיבת קטע. שני מתאמים היו בעלי מובהקות נמוכה: ויסות קשב ועידוד עצמי לגבי ציפיות להצלחה.

המתאם הגבוה ביותר התקבל באסטרטגיה בדיקה ותיקון לאחר כתיבת קטע ($r=0.73$).

ד. מדידת אסטרטגיות בכלים שונים בקרב תלמידים בעלי יכולת כתיבה שונה

כדי לבחון אם המתאמים בין מדדי האסטרטגיות בריאיון ובשאלון הסגור שונים בקרב תלמידים בעלי יכולת כתיבה שונה, ערכנו, ראשית, ניתוח ANOVA שבוחנים

את ההבדלים בדיווח על שימוש באסטרטגיות בשאלון ובריאיון. מהממצאים בנוגע לשאלון עולה שמתוך 14 האסטרטגיות שנבדקו, בשלוש היו הבדלים מובהקים בין קבוצות התלמידים בעלי יכולת הכתיבה השונה: תכנון כולל לפני כתיבה ($F=5.93, p<0.01$), פיקוח על התוכן ($F=3.51, p<0.05$) ועידוד עצמי לגבי ערך המשימה ($F=7.62, p<0.01$). ניתוחי ההמשך הראו שבאסטרטגיה תכנון כולל לפני הכתיבה היו ההבדלים בין קבוצת החזקים לקבוצת החלשים בכתיבה, וכן בין קבוצת הבינוניים לקבוצת החלשים. באסטרטגיה פיקוח על התוכן היו ההבדלים בין קבוצת החזקים לקבוצת הבינוניים. באסטרטגיה עידוד עצמי לגבי ערך המשימה היו ההבדלים בין קבוצת החזקים לקבוצת החלשים בכתיבה, וכן בין קבוצת החזקים לקבוצת הבינוניים. ממצאים אלה תומכים בתקפות השאלון.

מניתוחים שבחנו הבדלים באסטרטגיות בין שלוש קבוצות התלמידים בעלי היכולת השונה, עלה שמתוך 14 האסטרטגיות שנבדקו, בשתיים נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות: פיקוח על התוכן ($F=14.12, p<0.00$) והערכה ($F=4.32, p<0.05$). ניתוחי ההמשך הראו שבאסטרטגיה פיקוח על התוכן היו ההבדלים בין קבוצת החזקים בכתיבה לקבוצת הבינוניים, בין קבוצת החזקים לקבוצת החלשים, וכן בין קבוצת הבינוניים לקבוצת החלשים. באסטרטגיה הערכה היו ההבדלים בין קבוצת הבינוניים לקבוצת החלשים בכתיבה. גם ממצאים אלה תומכים בתקפות הכלי.

מניתוח הממצאים בכל הנוגע להשוואה בין השאלון לכלי הפרטני בתוך שלוש הקבוצות, עולה שבקבוצת החזקים נמצאו חמש אסטרטגיות בעלות מתאם מובהק: פיקוח על התוכן ($r=0.71, p<0.05$), העלאת הקשר ($r=0.70, p<0.05$), התייחסות לנמען ולמדיום ($r=0.67, p<0.05$), עידוד עצמי לגבי ציפיות להצלחה ($r=0.75, p<0.05$), ובדיקה ותיקון לאחר כתיבת קטע ($r=0.73, p<0.05$). בקבוצת הבינוניים נמצאו שתי אסטרטגיות בעלות מתאם מובהק: ארגון לפי מבנה רטורי ($r=0.73, p<0.05$) ובדיקה ותיקון לאחר כתיבת קטע ($r=0.67, p<0.05$). בקבוצת החלשים נמצאו שתי אסטרטגיות בעלות מתאם מובהק: ויסות קשב ($r=0.76, p<0.05$), ובדיקה ותיקון לאחר כתיבת קטע ($r=0.64, p<0.05$).

דיון

טיבה של הלמידה מסקן מאוד חוקרים ומחנכים זה דורות רבים. הלמידה היא תהליך טבעי, אך בו בזמן גם פרי של מיומנויות שנרכשות בתוך בית הספר בעקבות תהליכים דידקטיים מורכבים, שאין אנו בהכרח מודעים לכולם. דורות רבים של מורים חיפשו דרכים להשתמש טוב יותר בכוחי הלמידה הטבעיים, ומטרתו של המחקר בתחום הלמידה הייתה להעניק להם ידע מוסמך שיאפשר למידה נרכשת יעילה יותר. חוקרים רבים (למשל, Caine & Caine, 1997) טוענים כי הלמידה יעילה כאשר היא פעילה, מכוונת למטרה ורלוונטית. הלמידה היא אמנם התפתחותית, אבל ההכשרה והניסיון המובנים באופן מודולרי מאפשרים לבצע תיקוני אסטרטגיה

פשוטים שמשפרים במידה ניכרת את עיבוד המידע, את הפנמתו ואת ההישגים הלימודיים. העובדה כי אנשים שונים לומדים באופנים שונים, מוליכה למחשבה כי אבחון והבנה של סגנונות מועדפים יאפשרו למידה יעילה בכך שיספקו דרכים שונות ללמידה (Scottish Consultative Council on the Curriculum, 1996).

ברנדט (Brandt, 1998) מציג כמה קטגוריות שמאפשרות שיפור של תהליכי הלמידה. כך למשל הוא טוען כי חלק גדול מן הלמידה מתרחש באמצעות פעילות גומלין חברתית, וכי הלמידה כרוכה במערכת יחסים חברתית עם אנשים אחרים. הרעיון שלמידה היא ביסודה חברתית מופיע גם אצל חוקרים אחרים (למשל, Wenger, 1998). אחד ההסברים לעוצמתה של הפעילות החברתית הוא בכך שהיא מספקת משוב ללומדים. אנשים יכולים, לעתים קרובות, ללמוד כיצד ללמוד.

הרעיון כי למידה מוצלחת מקורה לעתים קרובות בשימוש באסטרטגיות, שהן עצמן נלמדות, מביא אותנו למחקר הנוכחי, המנסה לבסס את השימוש בשאלון ככלי יעיל לאבחון אסטרטגיות של ויסות עצמי בקרב תלמידים בעלי יכולות כתיבה שונות. תהליך הוויסות משפר את איכות הכתיבה ומעלה את רמת החשיבה המטה-קוגניטיבית עליה (ליכטינגר, 2008). הבנה של תהליך זה בעזרת כלי שבוחן את מיומנויות הוויסות של התלמידים, יאפשר למורים, ובעזרתם לתלמידים, לבחון את מרכיבי השונים של התהליך ולאתר את מוקדי החוזק והחולשה שלהם כדי לפעול לשיפור מיומנויות אלה.

תוצאות המחקר הראו כי שני הכלים לאיתור אסטרטגיות הוויסות – הכלי האיכותני-פרטני והשאלון הסגור לדיווח עצמי – סיפקו מידע שתומך, גם אם באופן חלקי, בשימוש בשאלון לאיתור תהליכי ויסות בקרב תלמידים. שני הכלים זיהו באופן דומה מאוד שלוש אסטרטגיות מרכזיות לוויסות – תכנון כולל לפני הכתיבה, התייחסות לנמען ולמדיום ובדיקה ותיקון לאחר כתיבת קטע – וכן, במתאם נמוך יותר, עוד שתי אסטרטגיות חשובות – ויסות קשב ועידוד עצמי לגבי ציפיה להצלחה. ולבסוף, שני הכלים גם יחד הצביעו על חוסר שימוש בשתי אסטרטגיות: המללה וחיפוש עזרה חיצונית. נראה שמאפייני המשימה במחקר, אשר לא נערכה בכיתת הלימוד עם מורה ותלמידים אחרים, הפכו את האפשרות של בקשת עזרה מתלמידים או ממורה שנמצאים בסביבה ללא רלוונטיות. חוסר השימוש באסטרטגיית ההמללה נתמך גם על ידי מקורות אחרים. כך למשל כשצימרמן ורייסמברג (Zimmerman & Risemberg, 1997) צילמו תלמידים כותבים ובדקו דיבור עצמי ספונטני שלהם, הם מצאו שהן כותבים חזקים והן כותבים חלשים מבצעים אותה רמה נמוכה של המללה עצמית. לפיכך, העובדה ששני הכלים זיהו את חוסר השימוש בשתי אסטרטגיות אלה תומכת בהם גם כן. חשוב לציין שמספר המשתתפים הקטן יחסית במחקר הנוכחי – שלושים בלבד – עלול לפגוע במהימנות הממצאים. עם זאת, העובדה שבין שני כלי המדידה, השונים כל כך זה מזה, נמצא דמיון למרות מספר המשתתפים הקטן יחסית, נותנת משנה תוקף לעוצמת הקשר בין הדיווחים בשני הכלים.

נוסף על תיקוף השאלון על ידי איתור אסטרטגיות באופן דומה לכלי האיכותני,

קיבל השאלון תוקף גם מהממצא שתלמידים חזקים דיווחו על שימוש בשלוש אסטרטגיות – תכנון לפני הכתיבה, פיקוח על התוכן ועידוד עצמי לגבי ערך המשימה – במידה רבה יותר מתלמידים בעלי יכולת בינונית וחלשה. דיווח על שימוש רב יותר באסטרטגיות של תלמידים חזקים תומך גם הוא בתקפות של ממצאי השאלון. הן התפיסות התיאורטיות של ויסות עצמי בכתיבה (לדוגמא, Graham & Harris, 1994) והן ממצאים אמפיריים (Zimmerman, 1994) טוענים שתלמידים חזקים משתמשים באסטרטגיות ויסות יותר מתלמידים אחרים. כך למשל מצא רייסמברג (בתוך Zimmerman, 1994) כי תלמידים חזקים בכתיבה מווסתים את עצמם טוב יותר מתלמידים אחרים, וכי שימוש באסטרטגיות ויסות ניבא הצלחה בכתיבה יותר משימוש באסטרטגיות קוגניטיביות. מעניין לציין שהבדלים בין תלמידים חזקים לבינוניים או חלשים נמצאו גם בכלי האיכותני, אך לא באותן אסטרטגיות שנמצאו בשאלון. הבדל זה יכול לנבוע משיטת הקידוד השונה, שיצרה במשתנים שמדד הכלי האיכותני שונות אחרת מזו שבשאלון. כאמור למעלה, המספר הקטן יחסית של המשתתפים עלול לפגוע במהימנות הממצאים, והעובדה שההבדלים נמצאו למרות מספר המשתתפים רק מחזקת את הממצא. ייתכן שההבדל בין התלמידים החזקים לאחרים נובע גם מהעובדה שתלמידים חלשים יש ידע מטה-קוגניטיבי דל יותר בכל הקשור לתהליכי הוויסות, ולכן דיווחם העצמי בנוגע לתהליכים אלה אינו מדויק.

העובדה כי שני הכלים מספקים כמות רבה של מידע דומה על תהליכי הוויסות של התלמידים, מספקת ביטחון יחסי בשימוש בשאלון. השימוש בכלי האיכותני דורש משאבים רבים וקשה לבחון בו נבחנים רבים, ולפיכך ביסוס הביטחון בשימוש בשאלון חשוב לעובדים במערכת החינוך. הממצאים הדומים שהתקבלו בשני הכלים איששו את השערת המחקר שלפיה אפשר להשתמש בשאלון לאיתור אסטרטגיות הכתיבה שהתלמידים משתמשים או לא משתמשים בהן. אף שהמחקר תמך באופן כללי בשימוש בשאלון לאיתור אסטרטגיות, מן הממצאים עלה שהשאלון תקף לאיתור אסטרטגיות בקרב תלמידים חזקים יותר מאשר בקרב תלמידים חלשים. בקרב תלמידים חזקים הצביעו הממצאים על מתאמים מובהקים גבוהים ורבים יחסית בין משתנים שמדד השאלון לבין אלה שמדד הכלי האיכותני. בקרב תלמידים בינוניים וחלשים מספר המתאמים המובהקים וגודלם היו קטנים במידה ניכרת. עם זאת יש לזכור שבכל קבוצה היו עשרה תלמידים בלבד, מה שמטיל ספק בתקפות הממצאים הנוגעים לקבוצות השונות. ראוי שמחקר עתידי ישתמש במדגם גדול יותר של תלמידים בעלי יכולת כתיבה שונה, ובעיקר בתלמידים בעלי יכולת כתיבה חלשה יותר, כדי לאשש את תקפות השאלון בקבוצות אלה. כדאי שמחקר כזה גם יבחן את האפשרות שבקרב תלמידים חלשים כלי פרטני יהיה יעיל יותר באבחון אסטרטגיות, ויוכל להצביע על תהליכים מפריעים או מכשילים, כגון היעדר קשב וריכוז, אימפולסיביות או יכולת נמוכה יותר לביצוע שיטתי של פעולות ברצף.

הוראה של אסטרטגיות ויסות מכונה לעתים "למידה כיצד ללמוד". החוקרים חלוקים בדעתם בנוגע לשאלה אם בית הספר צריך להקדיש זמן ללימוד אסטרטגיות

מסוימות באופן מפורש. ברנדט (Brandt, 1998) מציג שורה של מחקרים שמצביעים על התרומה של למידת אסטרטגיות בתהליכי למידה. המחקר הנוכחי מחזק זרם זה, הטוען כי רכישת רפרטואר של אסטרטגיות למידה עשויה לשפר במידה ניכרת את יכולתם של התלמידים להגיע להישגים טובים יותר בביטוי האקדמי של הידע הנרכש.

התחום הנחקר במחקר הנוכחי אינו נותן מענה כולל לתנאים המיטיבים עם הלמידה, והמחקר שופך אור על שדה ספציפי בתוך תחום רחב זה, בלי להפחית מחשיבותם של גורמים אחרים, כגון: אקלים רגשי חיובי, סביבה תומכת למידה, הזדמנויות ללמידה ושימוש בידע קודם לצורך בניית ידע חדש. למרות זאת, הידיעה על חשיבות התהליכים של ויסות עצמי יכולה לשמש דוגמא טובה לידע יישומי, פרקטי, שהיכרות עמו והבנה שלו יכולות לתרום במידה רבה לשיפור הישגיהם של התלמידים.

מסקנות

רוב הפעולות הננקטות כיום במטרה לסייע לתלמידים להביע את עצמם בכתב בבחינות הן פעולות ריאקטיביות, בבחינת קבלת הקושי כמציאות שהיא "רע נתון" וניסיון למצוא דרכים חיצוניות לעקוף אותו כך שהקושי לא ישפיע על הציון הניתן לתלמיד (העתקה על ידי בוחן נוסף, בחינות בעליפה, שכתוב וכו'). מאמר זה מציג גישה פרואקטיבית, שמסייעת לשיפור המיומנויות עצמן באמצעות שיפור תהליכים של ויסות עצמי בכתיבה וחיוק הידע המטה-קוגניטיבי של התלמיד. בשונה מהמצב בשטח היום, מגוון הצרכים הפסיכו-חינוכיים קשור באופן הדוק לא רק באבחון ליקויי למידה, אלא גם ביצירת אמונה אצל התלמיד בכוחותיו ובסיכויי להשיג הישגים, בפיתוח יכולת ההתמדה שלו, בבניית מערכת ציפיות חיוביות כלפי לימודיו, וביצירת מודעות גבוהה לתחומי הקושי ולדרכים לפצות עליהם באמצעות שכלול אסטרטגיות למידה (שפ"י, 2005). ברור כי האיתור וההתערבות מחייבים הכשרה של אנשי החינוך בפיתוח ובהקניה של אסטרטגיות עבודה יחידניות וקבוצתיות לטיפול בקשיים אלה. תרומתו המרכזית של מחקר זה היא בהשוואה בין הכלים (הכלי הפרטני מול השאלון הסגור) ובביסוס השאלון ככלי יעיל, נוח וזול להערכת אסטרטגיות ויסות בכתיבה בקרב תלמידים בתיכון. מחקר זה תומך באפשרות לבחון יישום של אסטרטגיות ויסות בכתיבה ולהצביע על נקודות החוזק והחולשה בכתיבה של קבוצות תלמידים, ומהווה נדבך נוסף בשיפור דרכי ההוראה בבית הספר. שיפור ההבנה בכתב של התלמידים יכול להשפיע במידה ניכרת על ביטוי של ידע נרכש בכל מקצועות הלימוד, ולפיכך הוא עשוי להיות מכשיר יעיל ורב ערך.

מקורות

- ליכטינגר, ע' (2004). **ויסות עצמי בכתיבה: תפקידה של תפיסת מבנה מטרות הסביבה בוויסות של קוגניציה, מוטיבציה והתנהגות**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בן גוריון נגב: המחלקה לחינוך.
- ליכטינגר, ע' (2008). **האתגר שבהבעה: תהליכי ויסות ואסטרטגיות בכתיבה**. תל אביב: הוצאת תמ"ה, מכון מופ"ת.
- צבר בן-יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. גבעתיים: הוצאת מסדה.
- שפ"י, ג' ליקוי למידה (2005). **רציונל התערבות חינוכית וטיפולית בתלמידים בעלי לקויות למידה במסגרות החינוך**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט. מופיע גם באתר הרשמי של משרד החינוך – "אורח": <http://cms.education.gov.il/educationcms/units/shefi/likuyeylemida/medinyut>
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18, 199-210.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 199-231.
- Brandt, R. (1998). *Powerful Learning*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bruning, R. & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Butler, D.L. & Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulation learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Caine, R.N. & Caine, G. (1997). *Educational on the Edge of Possibility*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fitzgerald, J. (1996). Variant views about good thinking during composing: Focus on revision. In M. Pressley, K.R. Harris, & J.T. Guthrie (Eds.), *Promoting Academic Competence and Literacy in School* (pp. 337-358). Academic Press, Inc.
- Garcia, T. & Pintrich P.R. (1994). Regulation motivation in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D.H. Shunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (pp. 155-179). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Graham, S. & Harris, K.R. (1994). The role and development of self-regulation in the writing process. In D. H. Shunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (pp. 203-227). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Graham, S., & Harris K.H. (2000). The role of self-regulation and transcription skills

- in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 31-2.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C.M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp. 1-27). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate.
- Hayes, J.R. & Flower, L.S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1106-1113.
- Hayes, J.R. & Nash, J.G. (1996). On the nature of planing in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp. 73-91). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Howard-Rose, D. & Winne, P. H. (1993). Measuring components and sets of cognitive processes in self-regulated learning. *Journal of Education Psychology*, 85, 591-604.
- Janssen, D., Van Waes, L., & Van den Berg, H. (1996). Effect of thinking aloud on working processes. In C.M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp. 233-250). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaplan, A., Lichtinger, E., & Gorodetsky, M. (2009). Achievement goal orientations and self-regulation in writing: An integrative perspective. *Journal of Educational Psychology*.
- Levy, C.M. & Ransdell, S.E. (1996). Writing signatures. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The Science of writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp. 149-161). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich P. R., (2000). The role of goal orientation in self-regulation Learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Application* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R., Smith D., Garcia T., & McKeachie W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813.
- Rohman, G. (1965). Pre-writing: The stage of discovery in the writing process. *Collage Composition and Communication*, 16, 106-112.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1985). Fostering the development of self-regulation in children's knowledge processing. In S. F. Chipman & J.W. Segal (Eds.), *Thinking and Learning Skills. Vol. 2: Research and Open Questions* (pp. 563-577). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate.
- Scottish Consultative Council on the Curriculum (Scottish CCC). (1996). *Teaching for Effective Teaming: A Paper for Discussion and Development*. Dundee, Scotland: Author.

ניהול מוסרי של כיתה

קלודי טל

תקציר

המודל התיאורטי המוצע במאמר זה מציג תפיסות קוגניטיביות וכישורים שהשילוב ביניהם עשוי להוביל לניהול מוסרי של כיתות לימוד, תוך התייחסות למורכבות המאפיינת אותן. במודל המוצע נטען כי ניהול מוסרי אפקטיבי של כיתות מחייב תפיסה פרואקטיבית, תפיסה מערכתית-אקולוגית, תפיסה ניהולית-מנהיגותית, תכנון סוציו-חברתי לצד כישורים של ניהול עצמי וקשרים בין-אישיים טובים עם תלמידים, הורים ואנשי צוות. המאמר כולל הגדרה של ניהול מוסרי של כיתה, של כל אחד מהתפיסות והכישורים התורמים לגיבושן, והשלכות של המודל המוצע על הכשרה, ייעוץ והדרכה של מורים וגננות.

מבוא

"ניהול כיתה" נמנה עם הנושאים שאינם מפסיקים להעסיק מחנכים, הורים ואת הציבור הרחב. מורים חדשים מדרגים קשיים בניהול כיתה כסוגיה המטרידה אותם ביותר בשנות ההוראה הראשונות שלהם (לדוגמא: פרידמן, 2006; Everston & Weinstein, 2006). קשיים בניהול כיתה נמצאו כגורם חשוב לחוסר שביעות רצון מתפקיד ההוראה ולשחיקה (פרידמן, 2006; Everston & Weinstein, 2006). אף שזהו מושג שמרבים לדבר בו, קשה למצוא לו עדיין הגדרה מגובשת שמוסכמת על הכול. עם זאת, בשנים האחרונות הולכת ומתגבשת התפיסה, שמדובר בנושא מורכב, הכולל מעבר לרשימה של מיומנויות המבטיחות סדר בכיתה ומעורבות מצד התלמידים – שאליה התייחסו בעבר, גם היבטים קוגניטיביים ורגשיים מורכבים יותר (Emmer & Stough, 2001).

בניגוד גמור לחשיבות הנושא למי שעוסקים בהוראה, הוא אינו זוכה לתשומת לב רבה בהכשרת המורים ובמחקר (Everston & Weinstein, 2006). כך אָמַר וסטו (Emmer & Stough, 2001) מציינים כהישג את העובדה שבכל קורס וספר לימוד של פסיכולוגיה חינוכית מופיעים פרקים אחדים בנושא, ושכ־37% מכיתות ההכשרה בארה"ב מוצע לסטודנטים קורס בנושא.

תצפיות רבות בכיתות בית ספר וגן רגילות ובגנים של החינוך המיוחד חושפות חוסר מודעות להיבטים שונים של ניהול כיתה כסביבת חיים המורכבת מאנשי צוות שנדרש תיאום בין דרכי הפעולה שלהם, לטובת תלמידיהם. היעדר תיאום בין אנשי הצוות בולט במיוחד בכיתות הגן, כיוון שיש בהן מספר אנשי צוות שעובדים בר־זמנית, ולעתים קרובות הם אינם "מנוצלים" באופן מיטבי למען השגת מטרות העבודה של הגנים. לדוגמא, רבים המקרים שבהם גננת מנהלת מפגש עם 35 ילדים, שבמהלכו היא מזמינה קבוצה קטנה של ילדים להשתתף בפעילות כלשהי שכוללת אביזרים (כגון חישוקים, שקיות שעועית וכו'), בעוד רוב כיתת הגן צופה בפעילות חבריהם שעה ארוכה, והסייעת מתבוננת בנעשה יחד עם הילדים האחרים. בכיתות

- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winne, P.H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 173-187.
- Wolters, C.A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Education Psychology*, 90, 224-235.
- Zimmerman, B.J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B.J. Zimmerman & D.H. Shunk (Eds.), *Self Regulated Learning and Academic Achievement* (pp. 1-25). New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of self-regulation: A conceptual framework for education. In D.H. Shunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B.J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A Social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30, 217-221.
- Zimmerman, B.J. (2002). Achieving self-regulation: The trial and triumph of adolescence. In F. Pajars & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and Education: Vol. 2, Academic Motivation of Adolescents* (pp. 1-27). Greenwich, CT: Information Age.
- Zimmerman, B.J. & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A Social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

גן של החינוך המיוחד בולט במיוחד היעדר התיאום בין אנשי צוות שונים המצויים בריזמנית בכיתה, לגבי התייחסות להפרעות של ילדים ספציפיים. לדוגמא, בשעת מפגש קבוצתי הגנת עשויה להרחיק ילד מפריע, והסייעת עשויה "לקלוט" אותו ולהציע לו מזון טעים בזמן שהותו מחוץ למפגש. בבית הספר, מורה עשויה להגדיר את תפקידה כ"מסתיים" כשמתחילה ההפסקה, ותפקידו של המורה התורן מתחיל שם מבלי לתאם עמדות בין השניים לגבי הצורך במעקב או סיוע הנחוצים לילדים שמתקשים להשתלב חברתית בהפסקות. במקרים אלו התפקידים מוגדרים באופן צר: המורה התורן אחראי לכל היותר לכך שילדים לא ייפגעו, אך איש אינו לוקח אחריות על האפשרות להשפיע על מיומנותיהם החברתיות ועל המעמד החברתי של ילדים. כל זאת בשעה שחלק גדול מהמפגשים החברתיים, שיש להם פוטנציאל לבנייה או להרס של קשרים חברתיים, מתקיים בהפסקה.

דוגמאות נוספות מתמקדות בחוסר ניסיון להתאים דרכי עבודה לשונות שמאפיינת את התלמידים. לדוגמא, פעילויות סביב יום המשפחה אינן מותאמות תמיד למאפייני המשפחות הספציפיים של הילדים הלומדים בגנים או בכיתות הלימוד בבית הספר. אף שישנה מודעות לעתים לקיומן של משפחות חד-הוריות, מתעלמים לעתים מצרכים של ילד או ילדה שמבקרים בגן ושואמצו בגיל בוגר יחסית, ומבקשים באופן כוללני תמונה שמציגה אותם בגיל צעיר. דוגמא זו מבטאת את התפיסה שלפיה הפעילויות נקבעות על ידי המחנכים על פי הידוע להם באופן כללי על משפחות בזמן נתון, והן אינן מותאמות לילדים הספציפיים שמבקרים באותה שנה באותו גן. הסוגיה של ההתאמה לצורכי התלמידים תקפה גם במקרים של שפות-אם שונות של ילדים שמבקרים בגנים ובבתי ספר. המודעות להתאמת תוכני הלמידה ודרכיה לצורכי הילדים מתבטאת בהצעת חומרי קריאה בכל השפות המאפיינות את משפחות הילדים. הצעת ספרים בשפות שמייצגות את כל הילדים עשויה לתרום לטיפוח אורייני, אך לא פחות מכך לשדר מסר של קבלה: מעין אמירה שלכל אחד יש מקום, שכל שפה נחשבת, ושכל תלמיד עשוי לתרום ולהיתרם מהשונות בין התלמידים.

המצב המוצג תובע מהמורים ומהגננות לגבש אסטרטגיות של הנהגה אשר ינחו את התמודדותם עם מגוון של מצבים, כתחליף לבקיאיות במספר כללים ספציפיים שאמורים להיות מוחלים באופן אחיד, ללא התייחסות למאפייני ההקשר שבו הם מופעלים. בהמשך נציג בקצרה רקע תיאורטי המתאר את האופן שבו הקהילה המדעית רואה היום את סוגיית ניהול הכיתה, וכן יוצג מודל תיאורטי, המציע מכלול של תהליכים וכישורים שאמורים להוביל לניהול כיתה, ומבטיח למידה ורווחה רגשית לכול.

רקע תיאורטי

הצורך בגיבוש מודל מנחה של ניהול כיתה נובע מהמורכבות המאפיינת את כיתות הלימוד. דויל (Doyle, 1986, 2006) מציג את מאפייניהן של כיתות הלימוד, על מורכבותן. הוא טוען שכל מורה, ולא דווקא מחנך הכיתה, צריך להתמודד עם

מורכבות זו, כל הזמן. מורה מנהל באופן טיפוסי כיתה ובה מספר רב של תלמידים (בארץ – בגן מדובר על כ-35 ילדים ובבתי ספר עד 40 תלמידים) מגוונים, הן בכל הקשור לפרופיל יכולותיהם ותחומי העניין שלהם, והן בכל הקשור לרקע התרבותי והסוציו-אקונומי שלהם. לעתים קרובות משתתפים בניהול הכיתה מספר אנשי צוות, אף שלא תמיד הללו נמצאים פיזית בריזמנית בכיתה. מורים וגננות חייבים להתמודד עם המאפיינים הבאים של כיתות הלימוד שלהם: א. רב-ממדיות – כיוון שמדובר בריבוי של אנשים ואירועים; ב. סימולטניות – כיוון שאירועים רבים קורים בו-זמנית, על המורה לטפל במקביל בסוגיות שונות; ג. צורך בהתייחסות מיידית – כיוון שרבים מהאירועים המתרחשים בכיתה אינם מותירים זמן רב לרפלקציה והם מחייבים הפעלת התערבות מיידית; ד. אי-ודאות – כיוון שרבים מהאירועים שמתרחשים בבית הספר הם בלתי צפויים, דהיינו, בשעת התכנון יש צורך לקחת את ממד אי-הודאות בחשבון; ה. ציבוריות – אירועים רבים נצפים על ידי אנשים שונים שאינם תמיד מעורבים ישירות באירוע; ו. היסטוריה – לפעולות ולאירועים יש עבר וצפוי להם עתיד. זאת ועוד, כיתה שפועלת כקבוצה, "צוברת" במהלך חודשי העבודה או שנות העבודה המשותפות מקבץ של אירועים, שגרות ונורמות משותפים שמשפיעים על המשך הפעולה המשותפת שלהם (Doyle, 1986, 2006).

התפיסות התיאורטיות המצויות של ניהול כיתה, על גלגוליהן ההיסטוריים השונים, מנסות להציע כיווני המשגה ופעולה שאמורים להתמודד עם המורכבות המתוארת. אף שיש שוני בין הגדרות ניהול הכיתה הקיימות, מרביתן מתייחסות למיומנויות המורים להגיע לסדר בכיתותיהם ולשמור עליו, לערב את התלמידים בלמידה, ולזכות בשיתוף הפעולה שלהם (Doyle, 2006; Emmer & Stough, 2001). הגדרת העבודה המצויה בשימוש של הארגון האמריקאי הלאומי לחקר החינוך (Yearbook of the National Society for the Study of Education) היא כדלקמן: "ההכנות והנהלים הנחוצים לבניית סביבה שמאפשרת למידה והוראה ושומרת עליה" (Duke, 1979, p. XII). הגדרה רחבה יותר של ניהול כיתה הוצעה על ידי דויל (Doyle, 1986): "הפעולות והאסטרטגיות בשימוש של המורים, שבאות לפתור את בעיית הסדר בכיתותיהם" (עמ' 397). הגדרתו של דויל מתייחסת בנוסף לפעולות גם לאסטרטגיות של מורים. זו הגדרה שרומזת על השפעת התהליכים הקוגניטיביים על ניהול הכיתה; עם זאת אין היא נותנת מענה לצורך להתייחס למטרות ההוראה והחינוך בכיתות. הרחבה נוספת של ההגדרה ניתן למצוא אצל ג'ונס (Jones, 1996, p. 507), שזיהה חמישה רכיבים מרכזיים המשפיעים על האפקטיביות של ניהול הכיתה:

- א. הבנה של התיאוריה והמחקר העכשוויים בנושא ניהול כיתה ושל הצרכים הפסיכולוגיים וצורכי הלמידה של התלמידים.
- ב. יצירת יחסי גומלין חיוביים בין מורים לתלמידים ובין התלמידים עצמם.
- ג. שימוש באסטרטגיות הוראה אשר מאפשרות למידה אופטימלית והיענות לצרכים של תלמידים יחידים, כמו גם של הכיתה בכללותה.

ד. היכולת להשתמש במגוון שיטות קבוצתיות וארגוניות שמגדילות בקרב תלמידי הכיתה התנהגות ממוקדת משימה.

ה. היכולת להשתמש במגוון של שיטות ייעוץ ושיטות התנהגותיות על מנת להביא גם תלמידים שמפגינים בעיות התנהגות, להשתתף בעשייה בכיתה וללמוד.

הניתוח של ג'ונס כולל התייחסות שמשלבת בין היבטים "פסיכולוגיים" מסורתיים לבין היבטים של תכנון ההוראה (ראו סעיף ג למעלה). זאת ועוד, גם בהגדרתו, כמו ביתר ההגדרות, ניהול אפקטיבי של כיתה מזוהה עם התנהגות ממוקדת משימה של התלמידים. אף שהתנהגות ממוקדת משימה של התלמידים ושיתוף פעולה עם כללים הם ממדים מוכרים, ברורים ומדידים המשמשים בדרך כלל את החוקרים להערכת האפקטיביות של ניהול הכיתה, מדדים אלו אינם משקפים די הצורך את המטרות התיאורטיות ה"נעלות" של ניהול הכיתה, שהן: רווחתם הנפשית של התלמידים ולמידה משמעותית (Jackson, 1968; Lortie, 1975). שהרי אנו יכולים לדמיין כיתות שבהן התלמידים עסוקים רוב הזמן והן מסודרות, אך אין בהן למידה חדשנית משמעותית והן אינן מבטיחות בהכרח את רווחתם הרגשית של כל התלמידים.

בהמשך, בהמשך Handbook of Classroom Management העדכני בעריכתו של אברסטון וויינשטיין (Everston & Weinstein, 2006), מוצגים העקרונות הבאים שמאפיינים לדעתו ניהול אפקטיבי של כיתה: 1. קשרים חיוביים בין מורים לתלמידים הם הלב של ניהול אפקטיבי של כיתה; 2. ניהול כיתה נתפס כקוריקולום חברתי-מוסרי; 3. אסטרטגיות שנשענות באופן בלעדי על חיזוקים חיוביים ועל עונשים אינן אופטימאליות בקידום גדילה אקדמית ורגשית-חברתית של התלמידים, כמו גם בפיתוח של התנהגות שיש בה שליטה עצמית; 4. לקיחה בחשבון של מאפייני התלמידים כמו גילם, רמת ההתפתחות שלהם, השתייכותם העדתית והתרבותית של התלמידים ועוד. ההגדרה הרחבה של ניהול כיתה כוללת אפוא בנוסף על הצורך ליצור סדר ולשמור עליו, גם תכנון הוראה אפקטיבית לצד היכולת להתייחס לתלמידים כקבוצה, מתוך היענות מקבילה לצרכים של תלמידים אינדיבידואליים.

אף שבשיח האקדמי המתמקד בניהול כיתה לא העלו את סוגיית הערכים לרמה של דיון גלוי, סקירת הספרות המתמקדת בניהול הכיתה מעלה שהעיסוק בנושא זה, כמו גם העיסוק בחינוך בכלל, הוא עיסוק "צבוע" ערכי. הגדרת מטרות ניהול הכיתה כדאגה לרווחה הרגשית של כל התלמידים על מאפייניהם המגוונים, והבטחה של למידה משמעותית אצל כולם, הן סוג של הצהרה ערכית. שהרי ישנם מורים העשויים לנהל באפקטיביות כיתות שמטרתן ללמד ילדים להיות צייתנים ולכבד מסורת, או מורים אחרים שמטרתם להבטיח מצוינות אצל חלק מהתלמידים על חשבון הזנחת התלמידים המוחלשים. בהקשר זה חשובה התייחסותו של סרג'ובאני (Sergiovanni, 2007) ליחסי הגומלין הרצויים בין הרכיב הערכי לבין הרכיב הארגוני של מנהיגות חינוכית. הרכיב הערכי של המנהיגות החינוכית מתייחס לשיתוף בין מורים, תלמידים והורים בהגדרת המטרות והתערבות המשותפות לאותה כיתה או לאותו בית ספר. הרכיב הארגוני של

המנהיגות החינוכית קשור לאמצעים שאמורים להוביל למימוש המטרות או הערכים המשותפים: תוכניות הלימודים, דרכי העבודה, ארגון הסביבה והציוד הנדרש. עם זאת, מנהיגות אפקטיבית של כיתה מחייבת, לדעת סרג'ובאני (Sergiovanni, 2007), להכפיף את הרכיב הארגוני לרכיב הערכי. המצב הרווח, לפיו הרכיב הערכי במערכת מוכפף לרכיב הארגוני שלה, מביא להתייחסות טכנוקרטית ובירוקרטית לתלמידים. על כן הוא מציע להנהיג סטנדרטים שמתמקדים בערכים ובאסטרטגיות או בתהליכים, כתחליף לסטנדרטים שמתמקדים בתוצאות מצופות מדידות ובאמצעי ניהול והוראה ספציפיים (Sergiovanni, 2007, p. 145-147).

לכן אנו מציעים לראות בסדר ובמעורבות בלמידה, ששימשו באופן מסורתי בפועל כמטרות של ניהול כיתה, אמצעים חשובים ומרכזיים, שאותם יש להכפיף למטרות-העל המתייחסות לרווחה רגשית וליצירת תנאים ללמידה משמעותית. המודל המוצע מציג תפיסות קוגניטיביות וכישורים רגשיים-חברתיים-קוגניטיביים, שעשויים להנחות מורים בשעת התמודדות עם מגוון מצבים יומיומיים בכיתותיהם, ולהפוך אותם על ידי כך למנהלים אפקטיביים של הכיתות שהם עומדים בראשן.

ניהול כיתה ככישור-על

המודל המוצע

כישור-העל לניהול כיתה, המוצע במאמר הנוכחי, מתבסס על מספר תפיסות קוגניטיביות (תפיסה פרואקטיבית, תפיסה מערכתית-אקולוגית, תפיסה ניהולית-מנהיגותית) ביחס להגדרת תפקידו של המורה, שמשפיעות על האופן שבו הוא מתכנן את עבודת הכיתה. במובן זה ניתן לראות את ניהול הכיתה כביצוע של תוכנית חברתית-מוסרית מורכבת. לכן נראה כי על מנת לנהל כיתה בצורה אפקטיבית צריך המורה, בנוסף לכישורי תכנון ממוקדי מטרה, גם יכולת לגייס את האנשים (תלמידים ואנשי צוות נוספים) לקראת השגת מטרותיו/מטרותיהם המשותפות. היכולת ליצור ולנהל קשרים בין-אישיים חיוביים עם תלמידים, עמיתים, ממונים מונהגים והורים נתפסת כקריטית להצלחת ההנהגה של הכיתה. רעיון מרכזי של ההצעה הנוכחית (שנגזר ממושג הניהול העצמי) קובע שניהול אפקטיבי של כיתה הוא תהליך מעגלי שכולל תכנון מראש; ביצוע והערכה תוך כדי הביצוע; והערכה מסכמת שאמורה להביא לשיפור מתמיד של הפעילויות הננקטות לטובת רווחתם הרגשית של תלמידי הכיתה ולטובת הלמידה שלהם.

בהמשך נציג בהרחבה את המודל התיאורטי הרואה בניהול מוסרי של כיתה ככישור-על: את מטרותיו, ואת רכיביו.

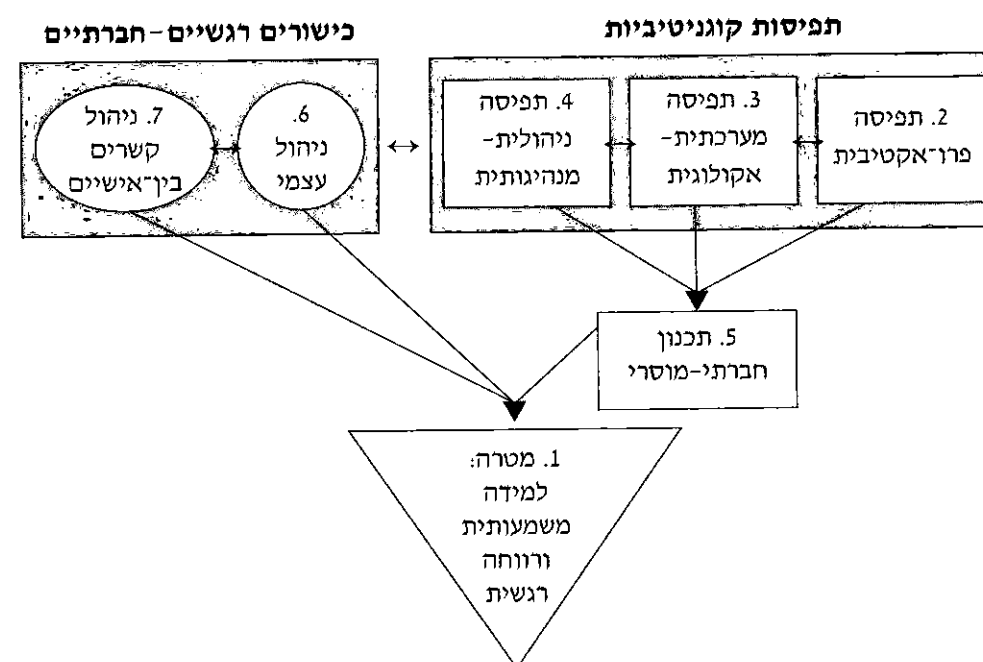
המטרות או התוצאות הצפויות (תיבה 1 בתרשים 1)

המודל המוצע של ניהול כיתה מושתת אפוא על תפיסה מוסרית, על פיה מטרותיו (ראו תרשים 1, תיבה 1) הן רווחה רגשית לכל התלמידים ויצירת תנאים שמבטיחים למידה משמעותית. אפקטיביות מוגדרת כיכולת לממש מטרות או תוצאות צפויות.

ניהול אפקטיבי של כיתה על פי מודל זה מתבטא ביכולת של מורה או גננת ליצור תנאים של למידה משמעותית ושל רווחה רגשית לכל השותפים למלאכה (תלמידים ומחנכים כאחד). דהיינו, תנאי הכרחי ליישום המודל הוא הנכונות והמחויבות האישית של כל מורה או גננת למטרות האמורות. ללא אמונה ומחויבות אישית להן, לא ייתכן מצב של ניהול אפקטיבי של כיתה. ניהול הכיתה לא יהיה אפקטיבי במובן המתואר על ידינו, אם מורים יחתרו לרצות את מנהלי בתי הספר או את הפיקוח; ניהול הכיתות לא יהיה אפקטיבי במובן שהוגדר על ידינו, אם מורים וגננות יחתרו לקדם רק חלק מהילדים וישליכו את איהצלחתם של האחרים על איהנכונות של ההורים לשתף עמם פעולה או על הקשיים והסרבנות של התלמידים עצמם. ניהול אפקטיבי של כיתה על פי מטרות אלו מחייב היכרות מעמיקה עם המאפיינים האישיים והסוציו-תרבותיים של התלמידים והמורים, על מנת שהסביבה הלימודית תאפשר למידה ורווחה רגשית לכולם.

כל הרכיבים האחרים של המודל המוצע, המוצג בתרשים 1, מכוונים לסייע להשגת המטרות של המודל (רווחה רגשית ותנאי למידה לכול), מתוך היענות למציאות המורכבת המאפיינת את כיתות הלימוד. המודל המוצע מורכב משילוב של תפיסות קוגניטיביות (תיבות 2-5 בתרשים 1) וכישורים (תיבות 6-7 בתרשים 1).

תרשים 1
ניהול כיתה ככישור על ורכיביו המרכזיים



תפיסות קוגניטיביות שמנחות את ניהול הכיתה

תפיסות קוגניטיביות הן מעין מודלים מנטליים: אמונות, הנחות, הכללות ואף תמונות וייצוגים, שנטועים עמוק בתודעה שלנו ומשפיעים על האופן שבו אנו מבינים את העולם ופועלים בו (Senge, 1990). תפיסותינו הקוגניטיביות משפיעות על דרכי הפעולה שלנו באופן גלוי וסמוי. ניהול הכיתה בפועל, במגוון של מצבים יומיומיים רגילים ומאתגרים, מושפע אפוא במידה רבה מאמונות ומערכים, מן התפיסות הקוגניטיביות של המורים והגננות העומדים בראש כיתותיהם. בהמשך נתייחס לתפיסות הקוגניטיביות שעשויות לסייע לניהול אפקטיבי של כיתות.

תפיסה פרואקטיבית (תיבה 2 בתרשים 1): מדובר בתפיסה שעל המורים לפתח, אשר במסגרתה יהפכו להרגל את החשיבה על מצבים עתידיים אפשריים ועל דרכי התמודדות אפשריות עם החלופות השונות, במגוון רחב של שטחי העשייה בגן או בכיתת בית הספר. כל זאת על בסיס הבנה של הדינמיקה בכיתות, ועל בסיס היכרות עם מאפיינים של תלמידים יחידים. זאת ועוד, תפיסה פרואקטיבית זו עומדת בניגוד לתפיסה ריאקטיבית, שמשמעה תגובה בעקבות האירועים, ללא חשיבה מראש על אפשרויות פעולה ומניעת קשיים פוטנציאליים. ואכן, סמילי, מירצקי וקונקול (Smylie, Miretzky, & Konkol, 2004) מבקרים את המגמה הקיימת בבתי הספר להגיב על אירועים במקום לנסות ולנקוט מדיניות של מניעה. חוקרים אלו מציעים לכנות כניהול אסטרטגי את המאמצים הנעשים על ידי מורים ומנהלים לנקוט תפיסה פרואקטיבית. ברור, שבחיי היומיום איננו יכולים תמיד לחשוב מראש על כל דבר, והמציאות הבלתי צפויה בכלל ובכיתה בפרט מחייבת אותנו להגיב. עם זאת, ככל שנאמץ תפיסה או אסטרטגייה פרואקטיבית, נצליח למנוע רבים מהקשיים, ובמקביל, ההרגל לחשוב לפני פעולה מיידית, לחשוב על ההשלכות של מעשינו על התנהגות הסובבים אותנו, יהפוך גם את העשייה התגובתית הבלתי נמנעת לאפקטיבית יותר. אנו גורסים שתפיסה פרואקטיבית היא מעין מודל מנטלי של צורך בתכנון, שמיושם במגוון של מצבים הקורים במציאות הבית-ספרית וזו של הגן, מעבר לתכנון ההוראה של התכנים.

תפיסה פרואקטיבית עשויה להתבטא בחשיבה על אפשרויות התנהגות של ילדים כאלו ואחרים, וזאת לאור ההיכרות עמם והיערכות מוקדמת של נוהלי הכיתה, כדי לאפשר את השתתפותם תוך הפרעה מינימלית לתלמידים האחרים. תפיסה פרואקטיבית עשויה להתבטא גם בתכנון פעילויות מתואמות, הלוקחות בחשבון אפשרות של שינויים לא מתוכננים (כגון שינויי מזג אוויר). בנוסף, תפיסה פרואקטיבית עשויה להתבטא בחשיבה על התנגדויות של הורים במסגרת ניהול של אספת הורים, ועל דרכי התמודדות שיאפשרו את המשך קיום אספת ההורים ואת השגת מטרותיה תוך אפשרות השתתפותם של ההורים.

תצפיותינו בשטח מראות, שמורים וגננות נמנעים, לעתים קרובות למד, מסוג זה של חשיבה מראש, מה שמביא אותם להתמודדויות קשות פי כמה עקב הופעתם

של קשיים ובעיות שהיו ניתנים למניעה. אחד היישומים החשובים של התפיסה הפרואקטיבית מתבטא בהמלצה להצהיר על ציפיות ברורות מהתנהגות התלמידים, ולבנות יחד איתם מתחילת השנה כללי התנהגות, שאמורים להבטיח את רווחתם של כל הילדים ולאפשר תנאי למידה הולמים (ראו לדוגמא, Brophy, 2006).

ניהול כיתה, שמתבסס על בנייה ושמירה של קשרים בין-אישיים טובים עם תלמידים, הורים ועמיתים, הוא דוגמא בולטת ליישום של תפיסה פרואקטיבית. רבים מהקשיים ההתנהגותיים של התלמידים עשויים להימנע, אם מורים בכיתות הלימוד ישכילו לבנות קשרים בין-אישיים הוגנים בין התלמידים, המושתתים על שילוב בין חום, קבלה והצבה ברורה של גבולות להתנהגות בין מורים לתלמידים (ראו לדוגמא, ארונסון, 2005; 2002, Sidorkin). ואכן, קונין (Kounin, 1970) מצא, שההבדלים בין מורים שמנהלים באפקטיביות את כיתותיהם לבין אלו שאינם מנהלים אותן באפקטיביות, נעוצים הרבה יותר במיומנותם של המורים למנוע הפרעות ובעיות משמעת ופחות באופן ההתמודדות עם הפרעות אחרי התרחשותן. אם כן, מאחר שנמצא שתפיסה פרואקטיבית מנבאת ניהול אפקטיבי של כיתות (Emmer & Stough, 2001), תפיסה זו הפכה לרכיב חשוב ומרכזי במודל המוצע במאמר הנוכחי.

תפיסה מערכתית-אקולוגית (תיבה 3 בתרשים 1): תפיסה זו מושתתת על האמונה שתפקוד והתפתחות של בני אדם מושפעים ממאפייני ההקשר שבהם הם פועלים, ומיחסי הגומלין בין רכיבי ההקשר השונים. ההקשרים של ההתפתחות הם ההיסטוריה האבולוציונית של האדם, התרבות שהילד נולד בה, התקופה המסוימת בהיסטוריה שבה חי הילד, הקהילה שהילד שייך אליה, המשפחה, קבוצת בני גילו ובית הספר או הגן (Bronfenbrenner, 1979). בתי הספר והגנים מהווים חלק נכבד מן ההקשר המשפיע על התפתחותם של ילדים בגילים שונים. ואכן יש ראיות לכך שדרך הניהול של מוסדות החינוך וטיב יחסי הגומלין בין מחנכים לתלמידים יכולים לקבוע באיזו מידה תהיה ההתנסות בבית הספר או בגן חיובית לילדים (לדוגמא, Stevenson & Lee, 1990). דהיינו, מדובר בתפיסה שיחסי גומלין ישירים של המחנכים עם הילדים, ובין הילדים לבין עצמם, כמו גם יחסי גומלין בין הורי הילדים ובין אנשי הצוות, בנוסף לגורמים שקשורים לסביבה הפיזית, ניהול הזמן וכו', בעבר ובהווה, משפיעים על תפקודו של כל ילד ועל הניהול של הכיתה.

תפיסה מערכתית-אקולוגית הכרחית לניהול אפקטיבי של כיתה, כיוון שכאמור צריכה להיות הבנה לגבי ההשפעה של יחסי הגומלין בין גורמים סביבתיים שונים על תפקוד הילדים. ניתן להסיק אפוא שתפיסה מערכתית-אקולוגית מחייבת להכיר באופן יסודי את ההקשרים שבתוכם פועלים התלמידים, המורים ובית הספר, ואת יחסי הגומלין בין ההקשרים השונים. היכרות עם ההקשרים כוללת הבנה של המאפיינים התרבותיים של הקהילה על רכיביה השונים; את המדיניות החינוכית של המחוז; את אופיים של הקשרים הבין-אישיים בין הורי הילדים לבין בית הספר; את

האינטראקציות בתוך בית הספר; ואת המאפיינים הייחודיים של כל אחד מהילדים. ברונפנברנר מיטיב להסביר את ההשתקפות של התפיסה המערכתית-אקולוגית בכל הקשור לאינטראקציות בין הורים למורים: "תקשורת הורה-מורה איתנה צריכה להתבסס על אמון הדדי, גישה חיובית, יעדים מוסכמים בין ההורים למורים, וחתירה לאיזון של כוח הנענה לפעולות הנעשות לטובת האדם המתפתח" (Bronfenbrenner, 1979, p. 214). נראה כי אימוץ של תפיסה מערכתית-אקולוגית נותן מענה לצורך של המורה להתמודד עם מה שדויל (Doyle, 1986) כינה: רב-ממדיות, סימולטניות של אירועים ו"ציבוריות" של כיתות הלימוד.

זאת ועוד, התפיסה המערכתית-אקולוגית מתייחסת אל אנשים, קשרים בין-אישיים ואירועים גם מהיבט היסטורי, תוך התחשבות בהשפעת העבר על ההתנהגות בהווה, ובהשפעתם של העבר וההווה על העתיד. אף שבאופן מסורתי הייתה נטייה להתייחס לגורמים שונים מתוך ההקשר שמשפיעים על העבודה בתוך הכיתה פנימה, פרידמן (Friedman, 2000; Friedman & Kass, 2002) מוסיף שיש להתייחס מלבד לגורמים כיתתיים גם לגורמים המצויים במוסד החינוכי. בהקשר של ניהול כיתה הכרחי להתייחס, לדוגמא, למדיניות בית הספר לגבי השעיות או לנהלים מקובלים ברבים מבתי הספר שקשורים לסנקציות עקב איחורים (לדוגמא, הנוהל לשלוח תלמיד שמאחר לשיעור להירשם במזכירות כמאחר). יתרה מזו, מעמדו של המורה בבית הספר ומידת הגיבוי שלו הוא זוכה מגורמי ההנהלה משפיעים על האפקטיביות של ניהול הכיתה לטוב ולרע. ההשפעות הללו אינן חד-סטריות כי אם דו-סטריות. מורה מיומן, שמיטיב לנהל את כיתתו, עשוי להשפיע על נוהלי העבודה של בית הספר כולו. דוגמא לביטוי של תפיסה מערכתית היא שיתופם של מורים מקצועיים בקשיי התנהגות של תלמיד, וגיבושם המשותף של דרכי התמודדות שאמורים להיות מיושמים בכל השיעורים ולא רק בשיעור המחנכת. ככל שההוראה והחינוך יהיו מותאמים יותר לתלמידים השונים, ומתואמים יותר בין אנשי הצוות, כך יירקמו עם התלמידים מערכות יחסים שהן מצד אחד תומכות ומצד שני מציבות גבולות ברורים להתנהגות.

בהתאם לתפיסה זו יש להבין את ההתנהגות הרצויה והבעייתית של היחיד מתוך הבנת יחסי הגומלין שלו עם הסביבה, ולכן יש לגזור גם את דרכי הפתרון מהבנתנו את ההקשר. ההשלכה של הנאמר כאן היא שטיפול אפקטיבי בקשיים של תלמידים יחידים צריך לעתים קרובות להתייחס למאפייני הקשר ולהביא לשינויים ביחסים בין-אישיים תלמיד-מורה, בעמדות התלמידים האחרים או של המורה עצמו, בהיערכות הפיזית של הכיתה וכו', בנוסף לשינויים בהתנהגותו של הילד עצמו. יצוין עוד שתפיסה מערכתית-אקולוגית היא תנאי הכרחי אך לא מספיק לניהול אפקטיבי של כיתה. מלבד הבנה זו על המורים לרקום קשרים בין-אישיים "טובים", שמאפייניהם יוגדרו בהמשך, עם מגוון של תלמידים שונים, עם עמיתים ועם הורים. בשל כך אנו כוללים במודל המוצע (תיבות 6 ו-7 בתרשים) "ענף" של כישורים, שבלעדיהם לא ייתכן ניהול אפקטיבי של כיתות.

תפיסת ניהולית-מנהיגותית (תיבה 4 בתרשים 1): תפיסה זו מתייחסת למודל המנטלי של המורה, ומתבטאת בכך שהמורה רואה עצמו כמוביל את כיתתו להשגת המטרות שהוא ואנשי צוותו האחרים מאמינים בהן. גיבוש של תפיסה ניהולית-מנהיגותית על ידי מורים וגננות אינו עניין מובן מאליו במציאות, שבה משרד החינוך כופה מדיניות חינוכית מלמעלה. דהיינו, למרות הצורך להיענות למדיניות חינוכית מוכתבת, המורה אינו ממלא בשום פנים ואופן ובשום נסיבות תפקיד של מוציא לפועל של תוכניות שתוכננו על ידי אנשים או גופים אחרים. מורכבות המצב בכיתות הלימוד ואי-הוודאות המתלווה להתנהלותם של אנשים מחייבות את המורה לנקוט עמדה אקטיבית של מנהיג המוביל את העניינים הלימודיים והחברתיים בכיתתו. אין הכוונה כאן למורים שנוטים לאמץ תפקידים מיוחדים בבית הספר או בקהילה ובכך הם הופכים למנהיגים, אלא לתובנה שמוגדרת על ידי פרידמן (1999, עמ' 63) בפשטות כך: "המורה בכיתתו הוא מנהיג לכל דבר. הוא עומד בראש קבוצת תלמידים, וככל מנהיג אחר הוא עוסק בתכנון עבודתו בכיתה, בארגון עבודת התלמידים, בפקוח על עבודתם ובהכוונת הלמידה שלהם".

אחרי הקביעה שתפקיד המורה מחייב אימוץ של תפיסה ניהולית-מנהיגותית, נשאלת השאלה איזה סוג של ניהול או הנהגה דרוש לניהול כיתה, ויתרה מזו, איזה סוג של ניהול או הנהגה עולה בקנה אחד עם מטרות המודל המוצע במאמר הנוכחי? ההבחנה בין ניהול להנהגה איננה חד-משמעית. שני התפקידים מתייחסים להובלה של אנשים. בעוד שניהול מתמקד יותר בכוח מתוקף התפקיד בהיררכיה של הארגון, המנהיגות מבססת את הכוח על השפעה על אנשים. זאת ועוד, יש הגורסים שמנהלים מתמקדים יותר במשימות, ואילו מנהיגים מתמקדים יותר באנשים (Birch, 1999). מורים מקבלים חלק מהסמכות מתוקף תפקידם, אך במציאות המורכבת בכיתות, במיוחד במדינה דמוקרטית, הם לא יצליחו לנהל כיתות באפקטיביות ללא גיוס המוטיבציה של המונהגים לפעול להשגת המטרות של הכיתה. על כן, התפיסה המוצגת במאמר היא תפיסה ניהולית-מנהיגותית שמדגישה מצד אחד את התפקיד ההיררכי של המורה בתוך הארגון, ומצד שני את המאפיינים הפסיכולוגיים המנהיגותיים ההכרחיים לשם מילוי המשימה של ניהול כיתה.

סרג'ובאני (Sergiovanni, 2007) מבחין בין כוח שמופעל על אנשים לבין כוח שמניע אנשים לפעולה לקראת השגת מטרות. במודל המוצע לניהול כיתה אנחנו מתכוונים לסוג השני של כוח: מנהל אפקטיבי של כיתה יצליח להביא את אנשי הצוות, את התלמידים ואת הוריהם לפעולה שמבטיחה תנאי למידה וחיים נאותים לכל התלמידים. השפעה על אנשים לפעול, והשאפה לראות במונהגים אנשים אקטיביים ושותפים לדרך, נמנות עם מאפייניה של מנהיגות מתמירה או מעצבת (transformational) (Burns, 1978; Sergiovanni, 2007). סרג'ובאני (Sergiovanni, 2007) גורס, שמנהיגים מתמירים או מעצבים מצליחים "לחבר" את האנשים למטרות באמצעות קשרים בין-אישיים טובים עם ובין המונהגים. סרג'ובאני נותן גם את הדעת לסוגים השונים של מניעים שמביאים מונהגים, תלמידים, צוות והורים,

להיענות לבקשות, לאתגרים שמוגדרים על ידי המנהיגים. יש המתגייסים לפעולה בשל התמורה שהם עשויים לקבל או בשל החשש מסנקציות; יש המשתפים פעולה עם האתגרים בשל העניין האישי וההנאה שהם מפיקים מלמידה; יש הנענים לאתגרים בשל תחושה של מחויבות לכלל; ויש הנענים לבקשות מנהיגים בשל שילוב של מניעים. במודל המוצע על ידינו אמור מנהל הכיתה להביא את כל המונהגים לפעול ליצירת תנאי למידה ורווחה רגשית טובים לכלל התלמידים. לשם כך על המונהגים לוותר חלק מהזמן, בחלק מהמקרים, על השגת רווחים אישיים או על עניין אישי לטובת הכלל. על כן אנחנו מדברים במודל המוצע על ידינו על ניהול מוסרי של כיתות. ניהול מוסרי של כיתות הוא סוג של מנהיגות מתמירה, שכן לא תמיד תלמידים, מורים והורים מסכימים ללא דרבון מצד מנהל הכיתה, לוותר על רווחים אישיים, חומריים או רוחניים, לטובת השגת מטרות משותפות לכלל הכיתה. מנהל הכיתה האפקטיבי במודל המוצע ישאף לגייס ללא הרף את נכונותם של התלמידים, של המורים האחרים ושל ההורים לשתף פעולה עם פרקטיקות חינוכיות הוגנות, שמבטיחות את רווחתם של כל התלמידים. כשלבי ביניים לקראת השגת המטרות, מנהל אפקטיבי של כיתה עשוי, בזמן זה או אחר, להשתמש לגבי חלק מהאנשים בשיטות מנהיגות מתגמלות (כאלו שמגייסות הסכמה על ידי חלוקת תגמולים רוחניים או חומריים).

המורה המנהיג צריך אם כך לשמור ללא הרף בתודעה את מטרות העשייה החינוכית בכיתתו, לפעול ללא לאות לשכנע את המונהגים בחשיבות המטרות המשותפות, לגייס משאבים להניעת האנשים לפעול למימוש המטרות. נוסף לכל אלה עליו להיות קשוב בזמן אמת להתנהלות הקשרים הבין-אישיים בכיתתו, לפעולות חינוכיות שמתבצעות על ידי מספר רב של תלמידים, לכוון את אלה ולוודא שהפעולות החינוכיות והקשרים הבין-אישיים הולמים את המטרות הלימודיות והמוסריות שקבע לכיתתו. תפיסת תפקיד כזו של מנהיגות נותנת מענה לכל מאפייני הכיתה המורכבת שהוצגו על ידי דויל (Doyle, 1986): רב-ממדיות, סימולטניות, מיידיות, אי-ודאות והיסטוריה.

התפיסה הניהולית-מנהיגותית נמצאת בזיקה לרכיבים האחרים של המודל המוצע. כבר נאמר שתפיסה מנהיגותית של ניהול הכיתה מחייבת מודעות לצורך להגדיר מטרות ברורות ואת הימצאותן של המטרות באופן מתמיד בתודעת המורה. במקביל, הפנמה של מטרות שמכוונות לעשייה היא מביטוייה הבולטים של חשיבה פראאקטיבית, כיוון שמטרות עוסקות במה שרצוי שיהיה ולא בהווה. בנוסף, הניעת אנשים ללמידה, לעשייה משותפת בתנאים נתונים, שנמנית אף היא עם ביטוייה של התפיסה המנהיגותית, משמשת במקביל גם כביטוי של התפיסה המערכתית-אקולוגית. זאת ועוד, בשעה שעוסקים בתכנון להניעת אחרים או עוסקים בחשיבה מנהיגותית, ואילו בשעת מעשה, בשעת הגיוס הממשי של תלמידים לעשייה חינוכית, ללמידה, עוסקים בקשרים בין-אישיים שמבטאים את המנהיגות הלכה למעשה. דהיינו, מנהיגות היא בלתי אפשרית ללא יחסי טובים עם תלמידים, הורים ואנשי צוות. זאת ועוד, מנהיג אפקטיבי צריך להיטיב לנהל את עצמו ולתקן ללא הרף

את צעדיו בעקבות רפלקציה עצמית ומשוב מהמונהגים ומהעמיתים, ולכן ההיבט של תפיסה ניהולית-מנהיגותית קשור קשר הדוק לניהול עצמי. וכן, מנהיג מתמיר אפקטיבי תורם לצמיחה של כישורי ניהול עצמי בקרב המונהגים.

תכנון חברתי-מוסרי כבסיס לניהול הכיתה (תיבה 5 בתרשים 1): הובלת כיתה, שכוללת יצירת תנאים אשר יבטיחו למידה משמעותית ורווחה רגשית למספר רב של ילדים שמגיעים מרקעים שונים ומגוונים, מחייבת תכנון. התכנון כולל אסטרטגיות ושיטות עבודה מתואמות בין אנשי הצוות. מורים רואים לעתים כמובנת מאליה את החובה לתכנן שיעורים בבתי ספר או פעילויות בגני הילדים. זאת ועוד, מורים וגננות מחויבים על פי חוק לבנות תוכניות אישיות עבור ילדים שמפגינים קשיי למידה או קשיים התנהגותיים או רגשיים (תח"י [תוכנית חינוכית יחידנית] בחינוך ה"רגיל" ותל"א [תוכנית לימודית אישית] בחינוך המיוחד). עם זאת, אין זה מובן מאליו שעל המחנכים לתכנן תשתית של דרכי עבודה ליצירת קשרים חברתיים שוויוניים בין הילדים, ליצירת קשרים טובים בין הילדים לבין המחנכים, לבניית ברית עבודה עם ההורים וכו'. זאת ועוד, למידה משמעותית של ילדים בעלי כישורים, העדפות וקשיים מגוונים מחייבת תכנון סביבת למידה שלוקחת שונות זו בחשבון. תכנון שמתמקד בתשתית הקשרים החברתיים השוויוניים, שמאפשרים גם למידה של כולם, מופיע במודל המוצע כתכנון סוציו-מוסרי. לכן כלול במודל רכיב של תכנון חברתי-מוסרי של עבודת הכיתה, תכנון שמתחיל עוד טרם הגעת הילדים לכיתה.

כפי שניתן לראות בתרשים 1 (תיבה 5), התוכנית החברתית-מוסרית (Everston & Weinstein, 2006) מביאה לידי ביטוי את שלוש התפיסות הקוגניטיביות: תפיסה פרואקטיבית, תפיסה מערכתית-אקולוגית ותפיסת תפקיד ניהולית-מנהיגותית של המורה. ריבוי הנתונים והרכיבים הפסיכולוגיים, שמאפיינים את ניהול הכיתות, מחייב תכנון מורכב, שיש המכנים אותו אסטרטגי (ראו לדוגמא, Smylie, Miretzky, & Konkol, 2004).

בהיעדר תכנון מורכב, הפעולות הנקוטות על ידי המורה בנסיבות אלו אינן יכולות להיות פרואקטיביות ומערכתיות. דהיינו, הצורך בתכנון מורכב, אסטרטגי מתבקש על בסיס הבנת הכיתה כאקולוגיה רב-ממדית, שבה מתרחשים אירועים רבים במקביל, במציאות שבה המתרחש בהווה מושפע מן העבר ומשפיע על העתיד. פחות מובן מאליו מדוע תכנון מורכב מעין זה נותן מענה למיידיות ולא-הוודאות המאפיינות את כיתות הלימוד. בסיס התפיסה שמוצגת כאן, הגורסת שתכנון מושכל מביא לטיפול אפקטיבי יותר באירועים בלתי צפויים, נשען על התפיסה התיאורטית של לזרוס שמתמקדת בהתמודדות עם מצבי משבר (Lazarus & Folkman, 1984). לזרוס הגדיר את תהליכי ההתמודדות כ"מאמצים דינמיים בעלי אופי קוגניטיבי, התנהגותי ורגשי, שמגויסים על ידי הפרט כדי לענות על דרישות חיצוניות ופנימיות המוערכות על ידו כמלחיצות וכחורגות ממשאביו הקיימים" (Lazarus & Folkman, 1984, p. 141). דהיינו, התמודדות טובה עם מצבי משבר דורשת לחשוב מראש על

אפשרות קיומם של אירועים בלתי צפויים ולהיערך לקראתם. ההיבט הפרואקטיבי בתוכנית נותן אפוא מענה לצורך לתכנן את העשייה החינוכית לקראת התמודדות עם אירועים בלתי צפויים.

ניתן לראות בתכנון הסוציו-מוסרי את מה שפרידמן מכנה "תוכנית מורכבת" (פרידמן, 2005). "תוכנית טובה" כוללת תיאוריה, שהיא "מערך של הסברים אפשריים, הכולל קשרים פנימיים ושלבי פעולה, שיש ביניהם קשר הגיוני, המסבירים למתבוננים בתוכנית כיצד סדרה של פעולות, תהליכים וצעדים יוליכו מנקודת מוצא נתונה אל השגת המטרות של התוכנית" (פרידמן, בדפוס, עמ' 35). פרידמן טוען כי תיאוריה של תוכניות מורכבות צריכה להניח שתי הנחות יסוד: 1. כל תוכנית כוללת סדרה של פעולות המוליכות לכמה תוצאות ביניים (אפקטים-מתווכים), המוליכות בסיומן לתוצאות הסופיות המבוקשות; 2. תוכנית מורכבת כוללת בדרך כלל כמה ערוצים של תהליכים וכמה ערוצים של תוצאות ביניים. כל הערוצים מכוונים להשגת מטרה אחת או כמה מטרות שצריכות להתקיים בהרמוניה ובתיאום מלא ביניהן. הכרחי אם כך שהתוכנית תצביע בבירור על הערוצים שבאמצעותם מושגות תוצאותיה הצפויות. תוכנית חברתית-מוסרית לניהול כיתה צריכה להבטיח למידה ורווחה רגשית של כל התלמידים. לכן על המורה להיטיב ולנהל ערוצי פעולה מקבילים, שמאפשרים למידה ויצירת קשרים בין-אישיים טובים עם ובין התלמידים. אי לכך, תוכנית מעין זו עשויה לכלול: 1. ערוץ התייחסות אל הכיתה כאל ישות שלמה; 2. ערוץ הפעלה של קבוצות; 3. ערוץ התייחסות לתלמידים יחידים; 4. ערוץ התנסויות ולמידה עצמית; 5. ערוץ התמודדות עם בעיות התנהגות או קשיים התנהגותיים ולימודיים של יחידים; 6. ערוץ חשיבה על התמודדות עתידית עם מצבים בלתי צפויים (ראו דוגמא של תוכנית חברתית-מוסרית המיועדת למנהלת גן ילדים אצל טל, 2006). תוכנית מעין זו צריכה להראות, כיצד היא עשויה להביא בפעולות מדודות מתחילת השנה לרווחתם הרגשית של התלמידים ולקיום תנאים שמאפשרים למידה משמעותית. ראוי שתוכנית חברתית-מוסרית כזו תכלול התייחסות לצעדים שנקטים לפני תחילת שנת הלימודים ובתחילתה. דגש רב מושם בניהול הכיתה על פעולות הנקטות החל מיום הלימודים הראשון (Everston, 1985; Evertson & Emmer, 1982; Everston & Harris, 1999; Emmer, Sanford, & Clements, 1983). תוכנית מורכבת כזו עשויה להתגבש כחלק מעבודת צוות ובתיאום עם הורי הילדים, ויש בה גם מקום לשיתוף הילדים בחלק מהמקרים, כגון במקרה של ניסוח כללי התנהגות או במקרה של בחירה בחלק מתוכני הלימוד וכו'.

במודל המוצע אנו מדגישים כי ניהול כיתה מחייב גם כישורים ולא רק תפיסות קוגניטיביות. שהרי ייתכן מצב שבו התוכניות הן מעולות ולמורה המנהל את כיתתו תפיסות קוגניטיביות הולמות, אך בסופו של דבר כיתתו איננה מנוהלת באופן אפקטיבי בשל היעדר כישורים מתאימים או מפאת חוסר בשלות. הכישורים שנחוצים, לטענתנו, למימוש התוכנית החברתית-מוסרית, הם ניהול עצמי ויחסים בין-אישיים טובים עם תלמידים והוריהם, עם עמיתים, עם ממונים, מונהגים ויועצים למיניהם.

הפירוט הבא יסביר מדוע ניהול עצמי ויצירת קשרים בין-אישיים ושמירה עליהם הכרחיים לניהול אפקטיבי של כיתות לימוד.

כישורים רגשיים-חברתיים

ניהול או ויסות עצמי בסיטואציות חינוכיות (תיבה 6 בתרשים 1): בלב המודל המוצע עומדת ההנחה שניהול אפקטיבי של כיתה מחייב את המורה להיטיב לנהל את עצמו במצבים מקצועיים, אולם דרישה זו היא תנאי הכרחי אך לא מספיק. בחלק זה נגדיר ניהול עצמי ונצביע על השלכותיו לניהול אפקטיבי של כיתות.

חוקרים שונים העניקו לתהליך הניהול העצמי שמות שונים, כגון: ויסות עצמי, שליטה עצמית, פתרון בעיות, שליטה על ההתנהגות, שליטה על האפקט ועוד, וייחסו לו משמעויות שאינן תמיד זהות (Pintrich, 2000). בכל מקרה, ניתן לראות את הניהול העצמי של המורה כתהליך מעגלי שכולל תכנון מראש; ביצוע והערכה תוך כדי הביצוע; והערכה מסכמת שאמורה להביא לשיפור מתמיד של הפעילויות הנקטות לטובת רווחתם הרגשית של תלמידי הכיתה ולטובת הלמידה שלהם.

הגדרה זו מתבססת על הגדרתו של צימרמן (Zimmerman, 2000) על בסיס התיאוריה של בנדורה (Bandura, 1986, 1997). צימרמן מגדיר את הניהול העצמי כשילוב מתואם של מחשבות, רגשות ופעולות מתוכננות שמתבצעים במחזוריות, תוך התאמה למשתנים סביבתיים, כדי להביא להשגתן של מטרות שהפרט הגדיר לעצמו. כיוון שצימרמן מייצג את התפיסה שכישורים של ניהול עצמי הם תלויי הקשר ולא תכונות אישיותיות, ניתן לדבר על כישורים של ניהול עצמי בסיטואציות מקצועיות. שהרי ייתכן מצב אשר בו מורה מפגין כישורים מעולים של ניהול עצמי בכיתה, ו"נכשל" בניהול עצמי בסיטואציות אחרות (כגון הפסקת עישון או דיאטה).

כיוון שלרגשות ולאופן הניהול שלהם תפקיד חשוב בניהול העצמי, אחד הכישורים שיש לפתח הוא מודעות להשפעת הרגשות של המורה עצמו כלפי תלמידים, ביחס לעצמו וכלפי עמיתים והורים, על התנהגותו ותפקודו, כמו גם מודעות להשפעה של האופן שבו הוא עצמו מביע רגשות על התנהגויותיהם של אנשים אחרים. אך מודעות איננה מספקת, ולכן רכיב של הניהול העצמי כולל ניהול או שליטה ברגשות, באופן שיאפשר המשך קשרים בין-אישיים תקינים עם הסובבים ופתרון משביע רצון של קונפליקטים. על השפעת הרגשות על ניהול הכיתה נערכו מספר מחקרים. לדוגמא, נמצאה השפעה של ייחוס המורים או פרשנות שלהם לגבי בעיות התנהגות על רגשותיהם כלפי תלמידים. נמצא שמורים כועסים יותר, נוקטים בגישה מענישה ודוחים תלמידים יותר, כאשר הם תופסים את ההתנהגות המפריעה כמכוונת בהשוואה למקרים שבהם אותה ההתנהגות נתפסת על ידם כבלתי נשלטת (Brophy & McCaslin, 1992). בנוסף נמצא שמורים מרגישים גאווה כשתלמידיהם מצליחים, ואשמה כשהתלמידים מוותרים לעצמם ומתייאשים. לדוגמא, אָמֶר (Emmer, 1994) מצא שמורים בחטיבות הביניים דיווחו על רגשות שליליים עזים יותר בתגובה לבעיות התנהגות בהשוואה לתגובותיהם לחוסר הצלחה של תלמידים בלימודים. הוא שיער

שניתן לייחס את ההבדל ברגשות המדווחים להשערותיהם של המורים לגבי מידת השליטה שיש לתלמידים בהתנהגותם (גבוהה יותר) ובלימודיהם (נמוכה יותר). כדי לברוח ממלכודת של רגשי אשמה נדרש להגיע לאיזון מציאותי בין הדרישות השונות של התפקיד, לשתף פעולה עם עמיתים, ולהקל על לחצי האחוריות^{*} (Hargreaves & Tucker, 1991). מן הנאמר עולה שניהול עצמי אפקטיבי של מורה בכיתתו עשוי לתרום להתמודדות אפקטיבית עם מצבים בלתי צפויים, שהם תולדה של מה שדויל (Doyle, 1986, 2006) מכנה מיידיות ואי-ודאות. זאת ועוד, האופן המעגלי של הניהול העצמי נותן מענה גם על מאפיין ההיסטוריה שצוין על ידי דויל.

ניהול קשרים בין-אישיים (תיבה 7 בתרשים 1): במודל המוצע, ניהול אפקטיבי של כיתות הנו בלתי אפשרי ללא היכולת של המורה לנהל קשרים בין-אישיים טובים עם תלמידים, הורים ואנשי צוות אחרים. הצעה זו עולה בקנה אחד עם התייחסויותיהם של חוקרים בולטים שעוסקים בחינוך בכלל ובניהול אפקטיבי של כיתות בפרט (Everston & Weinstein, 2006; Pianta, 1999; Sidorkin, 2002).

אף שטיבן של מערכות הקשרים עם התלמידים מוצג כהיבט בעל חשיבות מכרעת לניהולן האפקטיבי של כיתות הלימוד, מעטים נותנים את הדעת לסתירות הפנימיות הקיימות בין "לחצי" אחוריות ו"יעילות" של בתי הספר, שביטויים הבולט הוא הישגים לימודיים מדידים, לבין עיסוק אמיתי ומעמיק במערכות יחסים בתוך בתי הספר. אחד היוצאים מן הכלל הוא ספרו הביקורתי של סידורקין (Sidorkin, 2002), שמנסה לעמת את מערכות החינוך עם הסתירה הזו.

אף שבשנות השבעים והשמונים של המאה הקודמת הושם דגש רב על שיטות התנהגותיות ככלי מרכזי בניהול הכיתות (ראו לדוגמא Kazdin, 1982), מסקנות החוקרים היום (Everston & Weinstein, 2006; Pianta, 1999) הן שיש לשים דגש רב יותר על מערכות יחסים של כבוד בין מורים לתלמידים, כחלק מהמאמץ להניע אותם ללמידה ולהתנהגות שיתופית בכיתות. וראו גם פרידמן (2001), לתיאור מאפיינים רצויים של קשרים בין מורים לתלמידים, בעיני התלמידים.

לפני שנשוו את הסוגים השונים של קשרים בין-אישיים החשובים לניהול אפקטיבי של כיתות, ראוי לציין שאמון הוא מרכיב הכרחי בכל קשר בין-אישי. על פי קאמינגס וברומילי (Cummings & Bromiley, 1996), אמון נוצר כאשר אדם אחר (או קבוצה אחרת) משקיע מאמצים כנים להתנהג בהתאם למחויבויות, מגלה יושר במשאים ומתנים שקודמים ליצירת המחויבויות, ולא מנצל את השותפים גם נוכח

* אחריותיות מכונה במאמר של יצחקי ופרידמן (2005) "מושג חמקמק" שלא שזכה עדיין להגדרה מוסכמת. לדבריהם, למושג שתי משמעויות שרבים מהמורים אינם טורחים לקשר ביניהן. משמעות אחת (שאליה מתכוונים במאמר) מתייחסת ל"מערכת חיצונית לבית הספר שמטרתה היא לשפר את הישגיו באמצעות בחינות מרכזיות וארציות".

הזדמנויות לעשות כן. אמון הוא על כן אחד היסודות של כל תוכנית סוציו-מוסרית. בכל הקשור למערכות יחסים, מועיל להבחין בין סוגי הקשרים הבין-אישיים האופייניים לחיי בית הספר. ניתן לסווג את הקשרים הבין-אישיים, כמוצא על ידי היינד (Hinde, 1987), לקשרים איסימטריים (בין מורים לתלמידים, לדוגמה) וקשרים סימטריים (בין המורים לבין עצמם ובין התלמידים לבין עצמם). הקשרים בין המורים לתלמידים הנם כאמור קשרים איסימטריים, כיוון שתלמידים תלויים במורים ומצופה מהמורים לספק את צורכי הילדים, ולא להפך. בהתבסס על המודל התיאורטי של באומרינד (Baumrind, 1967, 1971), קשרים איסימטריים מתאפיינים בשילוב הכרחי בין תמיכה, חום והכלה להצבה עקבית ותקיפה של גבולות להתנהגות, וכן בהימנעות משליטה על חשיבה ורגש (Barber, Stolz, & Olsen, 2005). ברבר ועמיתיו (Barber, Stolz, & Olsen, 2005) מצאו במחקרים, שעקבו אחרי קשרים בין התנהגויות של הורים לבין רווחה רגשית של ילדים בגילים שונים עד לגיל ההתבגרות, שהשילוב בין חום והכלה לגבולות ברורים להתנהגויות, וכן עידוד של אוטונומיה חשיבתית תורמים להתפתחות אופטימלית. דהיינו, על מנת להביא את התלמידים להיענות לכללים, הכרחי מצד אחד להפגין עקביות באכיפת הכללים ובמקביל להרעיק עליהם חיבה ולהעניק להם את התחושה שהם רצויים, ביחד עם הימנעות משליטה על רגשות ומחשבות. זהו מבחן לא פשוט למורים, כשמדובר בהתמודדות עם ילדים שמפגינים קשיים התנהגותיים משמעותיים. עם זאת, ניהול אפקטיבי של כיתה מחייב את המורים לנסות ליצור תנאי למידה אשר יאפשרו גם לילדים בעלי צרכים מיוחדים הצלחה בלימודים ותמיכה רגשית. על מנת שמורים יבנו סוג כזה של קשרים בין-אישיים עם תלמידיהם, הכרחי שיחסייהם עם בעלי תפקידים אחרים בבית הספר (מנהלים, יועצים, פסיכולוגים) יהיו כאלו שמצד אחד יתבקש מהם להגיע לכל ילד (הצד של הגבולות והכללים), ומצד שני תינתן להם התמיכה, ההדרכה והפרגון הנחוצים למילוי התפקיד התובעני של עמידה מול כיתה שמורכבת מפרטים עם צרכים שונים ומגוונים.

הקשרים בתוך צוותים חינוכיים הם כורח המציאות במצב שבו מספר מבוגרים (מורים שונים, מורת חינוך מיוחד, סייעות וצוות פרה-רפואי, גננת וסייעת, גננת-אם וגננת משלימה וכו') מחנכים "תלמידים משותפים". צוות הנו קבוצה של אנשים בעלת מידה גבוהה של תלות הדדית, המכוונת להשגת מטרה או להשלמת משימה. חברי הצוות מסכימים על מטרה ועל כך שהדרך היחידה להשגתה היא לעבוד ביחד (Parker, 1990). דהיינו, הבטחת תנאי למידה ורווחה רגשית הן המטרות המשותפות לצוות בבתי ספר ובגני ילדים. מערכות היחסים הן סימטריות. העמיתים עשויים להיות נותני תמיכה ובמקביל מקבלי תמיכה מצד הקולגות.

מעבר לתמיכה, עמיתים למקצוע הם מקור ללמידה שיתופית. קהילות לומדות (ראו לדוגמה, מרגולין, 2005; צלרמאיר, 2005) הן מסגרות למידה שבהן החברים בקהילה (שעשויים להיות חברי סגל בבתי ספר או קבוצה של גננות) מקיימים שיח, שבמסגרתו מתגבש ידע משותף לקהילה שבא מתרומות של החברים בקהילה.

בקהילות לומדות אין היררכיה בין חברי הקהילה, ומקור הידע הוא חברי הקהילה עצמה. במהלך מפגשים קבוצתיים כאלו כל אחד תורם מהידע והמומחיות שלו, ומזמין את השותפים לדיון שבאמצעותו הולך ונבנה ידע משופר, פרי הדיון בקהילה. המציאות, שבה אנשי מקצוע רבים עובדים עם אותם תלמידים, מחייבת בנייתן של מסגרות ארגוניות, אשר תאפשרנה את ההתנהלות של עבודת הצוות, כגון: ישיבות צוות, מחברות תקשורת ועוד. לשם כך מוסדות חינוך חייבים לכלול בלוחות הזמנים שלהם מסגרות ארגוניות כאלו. עם זאת יש לזכור שמסגרות ארגוניות אינן מספיקות. כולנו מכירים וכולנו השתתפנו בישיבות צוות ובדיונים שלא הצמיחו תובנות או דרכי עבודה שהביאו תועלת למישהו. ישיבות ודיונים משותפים הם תנאי הכרחי, אך לא מספיק לעבודת צוות טובה. על הצוותים לוודא שלישיבות ולדיונים מטרות, ושאנשי הצוות משכילים לדון כך שדיונים אלו יצמיחו תובנות ודרכי עבודה משותפים. לשם כך חשוב ליצור אווירה שבה אנשים שונים יכולים להביע את דעותיהם ללא חשש. אווירה של ביטחון מצד אחד, ומצד שני אווירה של עידוד המשתתפים להעז ולהביע דעות מדעות שונות.

נציג עתה את האופן שבו ניתן להשתמש במודל המוצע באמצעות ניתוח אירוע אותנטי מכיתה ג'.

ניתוח אירוע על בסיס רכיבי המודל המוצע

מדובר בכיתה שילוב המונה כ-30 תלמידים, ובה כשישה ילדים משולבים שמפגינים מגוון של ליקויי למידה, קשיי התנהגות ואף פיגור קל. הצוות שמצוי בכיתה בשעת האירוע המדווח כולל גננת-אם, מורה לריתמיקה וסייעת. האירוע התרחש יום לאחר השתלמות אשר בה השתתפו גננת-האם וגננת השילוב, ובה דובר על אסטרטגיות שונות של ניהול כיתה שבאות להבטיח תנאים של סדר ולמידה לכלל התלמידים ולהביא לטיפול רגשי וחברתי של הילד המפריע.

מ' הוא ילד משולב שמרבה להפריע. מספר ימים לפני האירוע גננת-האם וגננת השילוב, ביוזמת גננת השילוב, חשבו על תוכנית עבור מ' אשר במסגרתה אמור היה להיעשות ניסיון להתעלם מהפרעותיו ולחזק השתתפות איכותית והתנהגות פר-חברתית. ההשתלמות שבה השתתפו השתיים יום לפני האירוע חיזקה את אמונתן בתוכנית. הן שיתפו בעקרונות התוכנית את הסייעת. המורה לריתמיקה לא הייתה שותפה לבניית התוכנית. היא הגיעה לגן, החלה בפעילות מוזיקה ותנועה, ומ' כהרגלו השתטח על הרצפה והפריע. בעבר כל אחד מאנשי הצוות בתורו ולעתים במקביל התעסקו עם מ' במצב כזה (העירו לו, כעסו עליו, הרחיקו אותו מהכיתה, ביקשו שישתתף וכו') – כל אלו ללא הועיל, כמוכן. בפעם הזו גננת-האם אותה למורה לריתמיקה שרצו שיתעלמו ממ' ושימשיכו בפעילות. המורה לריתמיקה קלטה את ה"מסר", שינתה את הפעילות המתוכננת וכיוונה אותה למקום אחר בגן, כך שכל ילדי הכיתה השתתפו בפעילות שכללה תנועה, ומ' נותר במקומו. כל הצוות התעלם מההפרעה, ואיש לא התייחס למ' בשעה שהשתטח. הילדים היו עסוקים בפעילות

עם המורה לריתמיקה, ואף הם לא התייחסו להתנהגותו של מ'. כעבור מספר דקות, שנראו כמו נצח (גננת-האם דיווחה שחשה בתוך גופה את בדידותו), מ' התרומם ממקומו, הסתכל לצדדים, הלך לכיוונה של גננת-האם וטיפס על ברכיה, חיבק אותה ואמר: "אעשה כל מה שתבקשי". הגננת חיבקה אותו והחלה לבצע יחד איתו את התנועות שהיו חלק מפעילות המוזיקה-תנועה של כל הכיתה. גננת השילוב שנעדרה באותו בוקר מהגן קיבלה עדכון מיידי על השינוי שחל בהתנהגותו של מ' עקב יישומה של התוכנית המשותפת לגננת-האם ולגננת השילוב. שתיהן דיווחו ששלושה שבועות אחרי האירוע מ' לא שב להשתטח במפגש.

מדוע נתפס האירוע המודגם כמייצג ניהול אפקטיבי של כיתה?

בשורה התחתונה, נראה כי הפעולות שנעשו במשותף על ידי צוות הכיתה הביאו לכך שפעילות הכיתה התקיימה ללא הפרעה. במקביל, הילד המפריע השתתף אף הוא בסופו של דבר, ונראה שלמד מדרכי הפעולה של הצוות בכללותו שכדאי לו לשתף פעולה, שיזכה להתייחסות אם "יתנהג יפה", ושלא יקבל כל התייחסות מאף אחד אם יפריע.

זאת ועוד, מופגנת לפנינו גמישות בוויסות העצמי הן של המורה לריתמיקה (ששינתה תוך כדי פעילות את תוכניתה והפעילה תוכנית חלופית שאפשרה להשיג את המטרות), והן אצל גננת-האם וגננת השילוב, שבו ויישמו תכנון חליפי להתמודדות עם הפרעותיו של מ', תוך שיתופן הפעיל של כל חברות הצוות בגן. התערבות מעין זו לא הייתה אפשרית ללא שיתוף פעולה של כל צוות הכיתה, לרבות המורה לריתמיקה. האינטראקציה בין חברות הצוות ביטאה חשיבה מערכתית-אקולוגית והדגימה יחסי אנוש של שיתוף והבנה; זאת ועוד, נעשה ניסיון לנטרל מקור אפשרי של חיזוקים טבעיים להפרעה מצד הילדים, מבלי להשפיל את הילד המפריע ולייצגו בעיני חבריו לכיתה כ"ילד רע" (גם כאן יש ביטוי לחשיבה אקולוגית). ביטוי לחשיבה פרואקטיבית ניתן למצוא הן בניסיון של גננת-האם וגננת השילוב לבנות תוכנית (השינוי בהתייחסות לא היה ספונטני אלא פרי של חשיבה מראש – של תכנון), והן בחשיבה האינטואיטיבית של המורה לריתמיקה שחשבה מראש על נטרול השפעת הילדים האחרים ושינתה את הפעילות ואת מיקומה). ההיבט של חשיבה ניהולית בא לידי ביטוי אצל גננת-האם בכוונתה לקבל את יוזמתה של גננת השילוב להכין תוכנית למניעת הפרעותיו של מ', כשאותה למורה לריתמיקה להתעלם, וכן בכך שהקדישה תשומת לב והתייחסות לילד עצמו, כאשר הפגין רצון לקבל חום ולשתף פעולה; גם המורה לריתמיקה הפגינה מיומנות של ניהול בשעה ששינתה את הפעילות והובילה את כל ילדי הכיתה לפעילות לימודית שמאפשרת התעלמות מן ההפרעה. מיומנות של ויסות עצמי ניתן לראות הן אצל המורה לריתמיקה, שהייתה מוכנה לשנות את תוכניתה תוך כדי "תנועה", והן אצל גננת-האם וגננת השילוב שהכינו תוכנית לשינוי התנהלותן עם מ', לנוכח אי-ההצלחה של ניסיונותיהן הקודמים.

סיכום ודין

ניהול מוסרי של כיתה בכישור-על

אנו טוענים אפוא שניהול הכיתה הוא מעין כישור-על שמבטא את היכולת של המורה או של הגננת להנהיג את כיתותיהם – על התלמידים ואנשי הצוות העובדים לצדם – להשגת המטרות שהם מאמינים בהן. במודל המוצע על ידינו המטרות מתמקדות ביצירת תנאי למידה ורווחה רגשית לכולם, בהתחשב בשונות הגדולה בין תלמידים ובין מורים במאפיינים אישיים וסוציו-תרבותיים. השאיפה להציע הזדמנויות שוות לתלמידים שונים הופכת את המודל המוצע למודל ניהול מוסרי של כיתות. כמו שכבר נאמר, ניתן לראות בניהול המוסרי של כיתת הלימוד יישומה של תוכנית חברתית-מוסרית מורכבת. היכולת לגבש תוכנית מעין זו מחייבת תפיסה פרואקטיבית, תפיסה מערכתית ותפיסה ניהולית-מנהיגותית. ביצועה של התוכנית הלכה למעשה מחייב גם ניהול עצמי ויחסים בין-אישיים טובים עם מגוון של שותפים לניהול.

בהגדרת המודל כניהול מוסרי, אנו דבקים בתפיסה של סרג'ובאני (Sergiovanni, 2007), שמציע להכפיף את הרכיבים הארגוניים של הנהגה חינוכית לרכיבים הערכיים שלה. רכיבים ארגוניים כגון שיטות, תוכניות לימודים וחומרים ספציפיים אמורים להיות מותאמים להקשר. רכיבים ארגוניים אינם יכולים להיות סטנדרטיים, כיוון שהקשרי הפעולה של כל מורה או גננת בכיתות הנם שונים ומגוונים. סרג'ובאני (Sergiovanni, 2001) טוען שאף כי הבעיות שמורים מתמודדים איתן בבתי הספר בכל העולם דומות, מזהים עד כמה הפתרונות נוטים להיות אידיוסיונקרטיים וייחודיים לכל מצב, ולא ניתנים להעברה ממצב למצב או מקשר להקשר. על כן מנהיגים אפקטיביים משלימים עם מצב שבו עליהם לקבל החלטות ולעצב את הפרקטיקה שלהם בעצמם. במודל המוצע נטען שהתפיסות הקוגניטיביות והכישורים הכלולים בו נחוצים לשם פיתוח יכולת המורים להנהיג את כיתותיהם ולקבל החלטות ולעצב לעצמם פרקטיקות, שמשרתות את רווחתם הרגשית ואת הלמידה של הילדים בכיתות הלימוד.

אף שאין זו מטרתו העיקרית של המאמר הנוכחי, נציין עוד שיש מקום להבדלים בין-אישיים בין מורים בכל הקשור לסגנון הניהול של כיתותיהם. ניהול מוסרי של כיתה מחייב מצד אחד בכל מקרה שילוב של ראייה פרואקטיבית, מערכתית וניהולית-מנהיגותית, אך מצד שני סגנונות הניהול (יותר או פחות מתמיר או מתגמל, לדוגמה) עשויים להיות שונים, כמו גם סגנון הניהול של היחסים הבין-אישיים, כפועל יוצא של אישיותו הייחודית של כל מנהל כיתה.

השלכות אפשריות של המודל המוצג על הכשרת מורים

ספרות המחקר מצביעה על הצורך להקדיש לניהול כיתה חלק נכבד יותר מהכשרת המורים מזה המוקדש כעת (פרידמן, 2006; Emmer & Stough, 2001). יתרה מזו, מוצע שהכשרת מורים לניהול אפקטיבי של כיתותיהם תהיה אחת ממטרותיה המרכזיות של הכשרה זו. מהמודל המוצע, המתבסס על ניתוח רקע תיאורטי וניסיון של הכותבת בשדה, עולה שמדובר בכישור-על מורכב שאמור להתפתח בהדרגה

במהלך כל שנות הלימוד של הסטודנטים להוראה, ולא רק באמצעות קורס ניהול כיתה כזה או אחר. להלן מספר המלצות ספציפיות שנגזרות מהמודל המוצע:

1. חשוב שכל העוסקים במלאכת ההכשרה, ההדרכה והייעוץ של מורים וגננות יהיו מחויבים בעצמם לרווחתם ולתנאי הלמידה של כל התלמידים, ויעשו כל מאמץ לשכנע את המתכשרים להוראה ואת המורים הוותיקים לדגול ברעיון שמחויבות לרווחתו של כל תלמיד והבטחת למידה הן המטרות שצריכות לכוון את העשייה החינוכית.
2. בתהליך ההכשרה להוראה, חשוב שיהיה חיבור בין קורסים הנלמדים במכללה לבין הניתוח של ההתנסות בשדה. ראו לדוגמה המלצתו של פרידמן (2001), להכין את הסטודנטים להוראה לתפקידי מנהיגות באופן פעיל ואינטנסיבי על ידי משחקי תפקידים, סימולציות וניתוחי מקרה מורכבים מן השדה – אותנטיים.
3. הקשרים בין ההתנסות בשדה לבין הלימודים במכללה אמורים להיות דו-סטריים: מצד אחד העקרונות התיאורטיים הנלמדים במכללה עשויים להנחות את ההתנהלות בשדה, אך לא פחות חשוב מכך, יש להקצות זמן והתייחסות בשיעורים במכללה לניתוח אירועים אמיתיים מהשדה, כך שהסטודנטים יוכלו "לקחת" את התובנות שעלו במהלך ניתוח האירוע וליישמן בשדה, ובדרך זו ללמוד להתמודד עם קשיים ולחווה הצלחה בהתמודדות עם מצבים קשים.
4. ראוי גם לעודד תכנון לימודי שלוקח בחשבון תגובות שונות ומגוונות של תלמידים שונים והשפעות של סביבה פיזית על הלמידה. כמו כן חשוב למקד מאמצי הדרכה וייעוץ בהערכה ובשיפור מתמיד של הקשרים הבין-אישיים של השותפים במלאכת החינוך: סטודנטים ותלמידים, מורים ותלמידים, מדריכים וסטודנטים ועוד.
5. חשוב לעודד כל ביטוי של יוזמה מצד הסטודנטים, והתמודדות פעילה עם קשיים יותר מאשר הישגים והצלחות.
6. ראוי שנועד אצל הסטודנטים ואצל המורים הוותיקים התמודדויות חוזרות שמתקנות טעויות אישיות באורח מתמיד, ושניתן ביטוי הן בהערכות מילוליות והן בציונים לגילויים של תיקון עצמי מצד הסטודנטים.
7. במקביל, ראוי שנעשה כל מאמץ לשתף פעולה עם המורים המאמנים שמנחים את הסטודנטים בשדה, ושנועד אותם לאמץ דפוסים של ניהול כיתה, כמתואר במאמר.
8. יועצים חינוכיים ופסיכולוגים עשויים להתבונן בכיתות ולבחון יחד עם המורים הוותיקים את פרשנויותיהם ואת יישומיהם של התפיסות והכישורים הכלולים במודל. אנו מציעים את המודל ככלי הנחיה עבור יועצים ופסיכולוגים שמעוניינים לעודד שינויים מערכתניים בכיתות הלימוד, כתחליף להתמקדות הדומיננטית בילדים יחידים שמפריעים להתנהלותן של כיתות הלימוד.

יישום המודל המוצג בפרק מצביע על תפיסה של הכשרת מורים לניהול כיתה בשונה מהמקובל והשכיח. כיום, מכללות מקדישות במקרה הטוב קורס או חלק מקורס

בכל מהלך ההכשרה לנושא ניהול הכיתה. בהיעדר מודלים תיאורטיים מנחים, ניהול כיתה מתפרש לעתים קרובות כרשימה של רצפים שאמורים להנחות את ההתנהלות הרצויה בכיתות. זאת ועוד, ניהול כיתה מקושר לעתים קרובות להתמודדות עם בעיות משמעת. הטיפול בבעיות משמעת הוא לרוב התנהגותי ומניח הנחה סמויה שהילד המפריע הוא-הוא מוקד הבעיה.

לעומת זאת, גישת הכשרה המתבססת על המודל המוצג, הנה מדורגת וממושכת, ומטרתה להביא את המורים לבדיקה והערכה מתמדת של אמונות, מטרות ותוצאות, ושל הקשרים ביניהם (Richardson, 1998). גישת הכשרה זו מנוגדת לגישת ההכשרה המסורתית, שבה השינויים המיוחלים מוכתבים למורים על ידי גורמים חיצוניים (Sparks & Loucks-Horseley, 1990).

גישת ההכשרה שמתבססת על המודל המוצג במאמר זה עולה בקנה אחד גם עם תפיסת הכשרה רפלקטיבית-שיתופית (Gallagher, Goudvis, & Pearson, 1988; Richardson, 1994). חוקרים אלו תומכים בטיפול של גישה רפלקטיבית ושיטתית אצל מורים, ליצירת שינוי מתוך בחירה.

זאת ועוד, חוקרים רבים מצביעים על הצורך להפוך את הארגון שבו נמצא העובד, במקרה שלנו את בתי הספר, את גני הילדים ואת המכללות להוראה, לארגונים לומדים (ראו לדוגמה, Silins & Mulford, 2004). במאמרים שנסקרו מושם דגש בעיקר על תהליכי הכשרה של מורים בפועל (in-service training), ועל כן מדובר על בתי הספר שלהם כעל ארגונים לומדים. אף שהמודל המוצג במאמר נוגע למורה המנהל את כיתתו, הדוגמאות וחלק נכבד מהמסקנות נוגעות להכשרת מורים לפני שהם מתחילים לעבוד (pre-service training). על כן יש הממליצים להפוך את מכללות ההוראה ל"ארגונים לומדים" ולהדק את הקשר ביניהן לבין בתי הספר וגני הילדים שבהם מתאמנים הסטודנטים להוראה (ראו לדוגמה זילברשטיין, בן פרץ וגרינפלד, 2006; צלרמאיר, 2005). להלן מוצגים מאפיינים אחדים של בתי ספר כארגונים לומדים: א. אקלים של שיתוף פעולה ואמון; ב. שיתוף של מורים בתהליכי קבלת ההחלטות; ג. הנכונות ליטול יוזמה וסיכונים; ד. צוות מורים שעוסק כל הזמן בלמידה (Silins & Mulford, 2004).

לסיכום, אנו מציעים לשקול את אפשרות היישום של המאמר הנוכחי, על הרכיבים הכלולים בו, בתכנון הכשרת מורים ויועצים ובמהלך ההדרכה והלמידה השיתופית של מורים ותיקים. אנו מציעים שמכשירי המורים ומדריכיהם יתכננו בצורה מתואמת פעולות חינוכיות, החל מהמפגש הראשון עם הסטודנטים להוראה, בכל ערוצי הלמידה (התנסות בשדה, שיעורי פדגוגיה/דידקטיקה, הרצאות, סדנאות של ניתוח אירועים). הפעולות המתואמות הנקוטות על ידי מכשירי המורים ומדריכיהם אמורות להביא לגיבוש של תפיסה פרואקטיבית מניעתית, מערכתית וניהולית-מנהיגותית. זאת ועוד, על מכשירי המורים לעודד את הסטודנטים להוראה בדרכים שונות ומגוונות לשפר ללא הרף כישורים של ניהול עצמי וקשרים בין-אישיים עם תלמידים, עמיתים והורים. אנו מאמינים שיש מקום לגיוון רב בפעולות החינוכיות

הננקטות, כל עוד מטרות ההכשרה מופנמות על ידי העוסקים במלאכה. התחלה לא רעה לתהליך ההכשרה עשויה להיות דוגמא אישית של ניהול כיתות ההכשרה לפי הקווים המנחים המשורטטים במאמר הנוכחי. בכל הקשור למורים ותיקים, הפנמה הדרגתית של העקרונות הכלולים במודל המוצג עשויה להתרחש כחלק מלמידה בקהילות לומדות וכחלק ממאמצי ההדרכה והייעוץ השוטפים.

מקורות

- ארונסון, א' (2005). **לא נשאר את מי לשנוא**. מושב בן שמן: מודן.
- זילברשטיין, מ', בן-פרץ, מ' וגרינפלד, נ' (עורכים) (2006). **מגמה חדשה בתוכניות ההכשרה של מורים – שותפות בין מכללות לבין בתי ספר – הסיפור הישראלי**. תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת.
- טל, ק' (2006). מן הפרט אל הכלל. תכנון שנתי לבניית כישורים חברתיים, **הד הגן**, א', 70-82.
- יצחקי, ר' ופרידמן, י' (2005). אחריותיות המורה: התפיסה הדואלית של מושג המקמק. בתוך א' פלדי (עורך), **חינוך במבחן הזמן 2**, עמ' 174-197. הסתדרות המורים-העמותה לקידום ההוראה והחינוך: הוצאת רכס.
- מרגולין, א' (2005). בנייה של קהילה מקצועית לומדת והובלתה. בתוך א' מרגולין ומ' צלרמאיר (עורכות), **בגוף ראשון: עמיתות מכללה-שדה**, עמ' 69-105. תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת.
- פרידמן, י' (בדפוס). הערכת תוכניות חברתיות וחינוכיות: ממודל הקופסה השחורה להערכה דינמית מבוססת תיאוריה. בתוך מ' לוי-רוזליס, ור' סויה (עורכות), **סוגיות בהערכה בישראל**. באר שבע: הוצאת אוניברסיטת בן גוריון.
- פרידמן, י' (2001). כיוונים בהכשרת מורים להוראה דלת-שחיקה: לקחים מן המחקר. בתוך ר' זוזובסקי, ת' אריאב וע' קינן (עורכות), **הכשרת מורים והתפתחותם המקצועית: חילופי רעיונות**, עמ' 54-76. תל אביב: מכון מופ"ת.
- פרידמן, י' (2005). **מדידה והערכה**. ירושלים: מכון סאלד.
- פרידמן, י' (2006, נובמבר). האם המכללות לחינוך מכשירות את בוגריהן למציאות בית הספר? **ירחון מופ"ת**, 24, 3-4.
- צלרמאיר, מ' (2005). העמיתות כקהילה מקצועית לומדת-חוקרת: סקירת ספרות. בתוך א' מרגולין ומ' צלרמאיר (עורכות), **בגוף ראשון: עמיתות מכללה-שדה**, עמ' 11-27. תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. Freeman, New-York.
- Barber, B.K., Stolz, H.E., & Olsen, M. (2005). Parental Support, Psychological control and behavioral control: Assessing relevance across time, culture and method.

- Monographs of the society for research in child development*, 70(4).
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of school behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-101.
- Birch, P. (1999). *Instant Leadership*. London: OGAN Page Ltd.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.
- Brophy, J. (2006). History of research on Classroom Management. In C.M. Everston & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management Research, practice and contemporary issues* (pp. 17-47). New Jersey: Earlbaum.
- Brophy, J., & McCaslin, M. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *Elementary School Journal*, 93, 3-68.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Cummings, L.L., & Bromiley, P. (1996). The organizational trust inventory (OTI): development and validation. In R. Kramer & T. Tylor (Eds.), *Trust in organization* (pp. 302-330). Thousand Oaks, Ca.: Sage.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook on research in teaching* (3rd ed., pp. 392-431). New York: Macmillian.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C.M. Everston & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, practice and contemporary issues* (pp. 97-127). New Jersey: Earlbaum.
- Duke, D.L. (1979). *Classroom Management*. (The 78th Yearbook of the National Society for the study of Education). Chicago: University of Chicago Press.
- Emmer, E.T. (1994, April). *Teacher emotions and classroom management*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Emmer, E.T., & Stough, L.M. (2001). Classroom Management: A critical part of educational psychology. *Educational Psychologist*, 36, 103-112.
- Everston, C.M. (1985). Training teachers in classroom management: An experiment in secondary classroom. *Journal of Educational Research*, 79, 51-58.
- Everston, C.M., & Emmer, E.T. (1982). Effective management at the beginning of the year in junior high classes. *Journal of Educational Psychology*, 74, 485-498.
- Everston, C.M., Emmer, E., Sanford, J., & Clements, B. (1983). Improving classroom management: An experiment in elementary classrooms. *Elementary School Journal*, 84, 173-188.
- Everston, C.M., & Harris, A. (1999). Support for managing learning-centered

- Routledge, Falmer.
- Sergiovanni, T.J. (2007). *Rethinking leadership*. Thousand Oaks Ca.: Corwin Press.
- Sidorkin, A.M. (2002). *Learning Relations. Impure Education, Deschooled Schools, & Dialogue with Evil*. New York: Peter L. Lang Publishing, Inc.
- Silins, H., & Mulford, B. (2004). Schools as learning organizations—Effects on teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 443-466.
- Smylie, M.A. & Miretzky, D., & Konkol, P. (2004). The rethinking teacher workforce development: A strategic human resource management perspective. In M.A. Smylie & D. Miretzky. (Eds.), *Developing the teacher workforce* (pp. 34-69). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Sparks, D., & Loucks-Horseley, S. (1990). Models of staff development. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 234-250). New York: MacMillan.
- Stevenson, H.W., & Lee, S. (1990). Contexts of achievement. *Monographs of the Society for Research of Child Development*, 55(1-2, Serial No. 181).
- Zimmerman, J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

- classrooms: The classroom Organization and Management Program. In H.J. Freiberg (Ed.), *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm* (pp. 59-74). Boston: Allyn & Bacon.
- Everston, C.M., & Weinstein, C.S. (2006). Classroom Management as a field of inquiry. In C.M. Everston & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, practice and contemporary Issues* (pp. 3-17). New Jersey: Earlbaum.
- Friedman, I.A. (2000). Burnout: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 595-606.
- Friedman, I.A., & Kass, E. (2002). *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- Gallagher, M., Goudvis, A., & Pearson, P.D. (1988). Principles of organizational change. In S.J. Samuels & P.D. Pearson (Eds.), *Changing school reading programs* (pp. 11-39). Neward, DE: International Reading Association.
- Hargreaves, A., & Tucker, E. (1991). Teaching and guilt: Exploring. *Teaching and Teacher Education*, 7, 491-505.
- Hinde, R.A. (1987). *Individuals, relationships and culture*. Cambridge U.K.: Cambridge University Press.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jones, V. (1996). Classroom management. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 503-521). New York: Simon & Shuster.
- Kazdin, A.E. (1982). Applying behavioral principles in the schools. In C.R. Reynolds & T.B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* (pp. 501- 529). New York: Wiley.
- Kounin, J.S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Parker, G.M. (1990). Team players and Teamwork: The new competitive business strategy. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington: American Psychological Association.
- Pintrich, P.R. (2000). Educational psychology at the millenium: A look back a look forward. *Educational psychologist*, 35(4), 221-226.
- Richardson, V. (1994). *Teacher change and the staff development process: A case in reading instruction*. New York: Teachers' College Press.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T.J. (2001). *Leadership. What's in it for school ?* London and New York:

עצמו: אישיותו, תכונותיו, המוטיבציה שלו, מיומנותיו ומעשיו, כמו למשל אינטליגנציה ומאמץ. הסיבות החיצוניות, לעומת זאת, נעוצות בסביבה: באנשים אחרים, במאורעות ובנסיבות, כמו למשל: קושי המשימה, מזל, סיוע או הכשלה מצד אחרים.

ב. קביעות הסיבתיות (stability) - בקצה אחד של ממד זה נמצאות סיבות קבועות, ובקצהו השני - סיבות זמניות. סיבות קבועות (או יציבות) קיימות תמיד, כמו למשל אינטליגנציה, ואילו סיבות זמניות קיימות רק לפעמים, כמו מאמץ ומזל.

ג. ממד השליטה (controllability) - בקצה אחד של ממד זה נמצאות סיבות הניתנות לשליטה רצונית, כמו למשל מאמץ, ובקצה השני - סיבות שאינן ניתנות לשליטה, כמו מזל. ויינר הוסיף את ממד השליטה בשלב מאוחר יותר, והוא בעייתי במובן זה שקשה לקבוע לגבי חלק נכבד מהסיבות אם הן נשלטות על ידי רצון האדם או לא (לדוגמא: האם יכולת לשונית ניתנת לשינוי ולשליטה או לא). לכן ממד זה הוצא מבדיקות מחקריות (Weiner, 1985).

התיאוריה של חוסר אונים נרכש (learned helplessness theory) של אברמסון ועמיתיה (Abramson et al., 1978) הוסיפה ממד נוסף, הוא **ממד הכלליות (globality)**. בקצהו האחד של ממד זה מצויות סיבות כלליות, ובקצהו השני - סיבות ספציפיות. הכוונה בכלליות היא לקיומה של הסיבה מעבר למצבים רבים, ואילו בספציפיות - לקיומה של הסיבה רק בחלק קטן מהמצבים. לדוגמא, ייחוס הצלחה במבחן בהבעה בכתב ליכולת לשונית, מבטא לא רק סיבה פנימית וקבועה (יכולתו הלשונית של האדם תתבטא גם במבחנים בהבעה שיערכו בהמשך), אלא הוא מבטא גם סיבה כללית, מאחר שיכולת לשונית משפיעה על הצלחותיו לא רק בהבעה בכתב, אלא גם במגוון רחב של מקצועות ותחומים הדורשים יכולת לשונית.

על אף האמור לעיל, יש לציין כי אפיון הסיבה על פי הממדים השונים הנו עניין סובייקטיבי. ייתכן כי סיבה כגון "מזל", שלרוב נתפסת כגורם חיצוני וזמני, נחשבת עבור אדם מסוים כמאפיין אישי קבוע, ואילו עבור אדם אחר - כמאפיין נסיבתי זמני (Weiner, 1985).

השפעות הייחוס הסיבתי

לייחוסים הסיבתיים של האדם יש השלכות לגבי הרגשות שהוא חווה, לגבי ציפיותיו להצלחה במטלות בעתיד, ולגבי כוונותיו והתנהגותיו בפועל (Weiner, 1985). לפי ויינר, לכל ממד ייחוס משויכות השפעות רגשיות ייחודיות לו. ממד המיקוד (פנימי/חיצוני) קשור לרגשות הערכה עצמית, כאשר ייחוס הצלחות לסיבות פנימיות יוצר תחושה של הערכה עצמית חיובית וגאוה, בעוד שייחוס כישלונות לסיבות אלה יוצר תחושה של הערכה עצמית שלילית. יש המשייכים את מיקוד הסיבות לאפקט חיובי ושלילי במובנם הרחב, כאשר ייחוס הצלחות לסיבות פנימיות קשור לאפקט חיובי, בעוד שייחוס כישלונות לסיבות אלה קשור לאפקט שלילי (McFarland & Ross, 1982).

סגנון הייחוס הסיבתי של יועצות חינוכיות

רבקה לזובסקי וציפי בר-אל

תקציר

המחקר בודק את המאפיינים של סגנון הייחוס הסיבתי של יועצות חינוכיות, נושא שטרם נחקר בישראל. המחקר נשען על תיאורית הייחוס של ויינר (Weiner, 1986), ועל התיאוריה של חוסר אונים נרכש של אברמסון, זליגמן וטיסדיל (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978). ייחודיותו של המחקר בכך שהנבדקות עצמן מעריכות את הסיבות שהן מייחסות להצלחותיהן ולכישלונותיהן ביועוץ, על פני שלושה ממדים: ממד מיקום הסיבה (פנימית לעומת חיצונית), ממד קביעות הסיבה (קבועה לעומת זמנית) וממד הכלליות (כללית לעומת ספציפית). במחקר השתתפו 124 יועצות שהשיבו לשאלון שהוכן למטרות המחקר. השאלון בדק את אופיין של הסיבות שמייחסות היועצות להצלחה ולכישלון בעשרה תחומים מרכזיים בעבודת היועץ החינוכי בשנות האלפיים. נמצא שסגנון הייחוס של היועצות מאופיין בסגנון הטיה לטובת העצמי: ייחוסיהן להצלחות הם פנימיים, קבועים וכלליים באופיים, הרבה יותר ובהבדל מובהק מאשר ייחוסיהן לכישלונות. הבדלים מובהקים נמצאו לא רק בשילוב שלושת הממדים הללו אלא גם לגבי כל אחד בנפרד. נתגלו הבדלים בסגנון הייחוס על פי חלק ממשותגי הרקע של היועצות, הן ביחס להצלחה, הן ביחס לכישלון והן ביחס להפרש ביניהם (דהיינו, ביחס להטיה לטובת העצמי). בין הסיבות העיקריות שהיועצות מייחסות להצלחותיהן נמנים: קשר ותקשורת, ידע ומיומנות מקצועיות וניסיון בעבודה. בין הסיבות העיקריות לכישלון: חוסר זמן ועומס, היעדר שיתוף פעולה והיעדר ידע מקצועי. הממצאים נדונים תוך התייחסות להשלכות להכשרה, למחקר ולפרקטיקה ביועוץ חינוכי.

סגנון ייחוס סיבתי

המאמר הנוכחי עוסק באפיון סגנון הייחוס הסיבתי של יועצים חינוכיים. סגנון הייחוס הסיבתי (attributional style) של האדם מהווה גורם חשוב המשפיע על המוטיבציה שלו ועל השקעתו במשימות והתמדתו בהן. הנחת המוצא למחקר המדווח במאמר זה היא שלא רק מספר ההצלחות שחווה האדם משמעותי בעיצוב המסוגלות העצמית, כפי שטוען בנדורה (Bandura, 1982, 1986, 1994, 1997, 2006), אלא גם אופיין של הסיבות שהאדם מייחס להצלחותיו ולכישלונותיו, קרי: סגנון הייחוס הסיבתי שלו.

המחקר נשען על תיאורית הייחוס של ויינר (Weiner, 1979, 1985, 1986), ועל התיאוריה של חוסר אונים נרכש (learned helplessness theory) שהוצגה על ידי אברמסון, זליגמן וטיסדיל (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978). ויינר מנה שלושה ממדים מרכזיים שלאורכם נעות הסיבות שאותן מייחסים בני האדם לאירועים שונים, ובכלל זה גם להצלחה ולכישלון:

א. מיקוד הסיבתיות (locus) - בקצה אחד של ממד זה נמצאות סיבות פנימיות, ובקצהו הנגדי נמצאות סיבות חיצוניות. הסיבות הפנימיות קשורות באדם

1982). ממד הקביעות (סיבות קבועות/זמניות) קשור לתחושות של תקווה וחוסר תקווה. כאשר כישלון מיוחס לסיבה קבועה, משמע שהוא צפוי להתרחש גם בעתיד, ולכן הוא מעורר חוסר תקווה. לעומת זאת, ייחוס כישלון לסיבה זמנית מאפשר לפרט לחוש תקווה (Weiner, Russell, & Lerman, 1979). לפי ויינר (Weiner, 1985), ממד השליטה קשור לתחושות של אשמה (כאשר האדם מייחס למאורע שלילי שקרה בגלל סיבות נשלטות) וכעס (כאשר האדם מייחס למאורע שלילי לגורמים נשלטים אצל האחר).

במטה-אנליזה עדכנית ומקיפה שביצעו מזוליס ועמיתים (Mezulis, Abramson, Hyde, & Hankin, 2004) נמצאה במרבית המחקרים הטיה לטובת העצמי (self-serving bias) בסגנון הייחוס הסיבתי, דהיינו: נטייה של הפרט לייחס להצלחותיו סיבות פנימיות, קבועות (לאורך זמן) וכלליות (מעבר למצבים) במידה רבה יותר מאשר הייחוס שהוא משייך לכישלונותיו. תפיסה זו של התייחסות לכל שלושת הממדים באפיון סיבתיות, מבטאת גם על ידי אברמסון, מטלסקי ואלוי (Abramson, Metalsky, & Alloy, 1989), אשר טענו שייחוס מאורעות שליליים לסיבות פנימיות, קבועות וכלליות (כמו חוסר יכולת או תכונות אישיות כלשהי), קשור להפחתת ההערכה העצמית, כי הפרט מצפה בעקבות ייחוס מסוג זה לכישלונות עתידיים בכל התחומים, וציפייה זו מובילה לפסימיזם ולחוסר אונים. לעומת זאת, ייחוס מאורעות שליליים לסיבות חיצוניות, זמניות וספציפיות (כמו חוסר מאמץ) אינו קשור להפחתת ההערכה העצמית, כי הפרט יכול לשנות את התנהגותו כדי להימנע בעתיד מההתוצאה השלילית, או שהוא לא יצפה לכישלונות בתחומים אחרים.

המחקרים שלעיל אינם מספקים תמונה ברורה בנושא ייחוס סיבתי, שכן הם מעטים ובדקו מגוון מצומצם של תחומים. אי לכך, הספרות המקצועית קוראת לעריכת מחקרים נוספים שיבדקו נושא זה (McAuley, Duncan, & McElroy, 2002). על כן, ובמטרה להרחיב את הידע האמפירי בנושא בכלל ובייעוץ חינוכי בפרט, במחקר הנוכחי בדקנו מאפיינים של ייחוסים סיבתיים של יועצים חינוכיים. עד כמה שידוע לנו, נושא זה לא נבדק עדיין בקרב אוכלוסייה זו. ייחודיותו של המחקר בכך שנבדקו ייחוסים סיבתיים על פני שלושת הממדים במצבי הצלחה ובמצבי כישלון. כמו כן, לעומת מחקרים אחרים בתחום זה, במחקר הנוכחי הנבדקים עצמם מעריכים את הסיבות שלהם על פני שלושת ממדיו של ויינר (Weiner, 1986), כלומר: אם הן פנימיות או חיצוניות, קבועות או זמניות, כלליות או ספציפיות. במחקרים שנערכו עד כה בנושא, החוקרים הם אלה שקבעו את אופיין של הסיבות על פני שלושת הממדים. יש הטוענים שקביעות אלה של החוקרים אינן תמיד מוצדקות. למשל, יכולת אישית אינה בהכרח גורם קבוע, ויש מצבים שבהם לאדם יש שליטה ויכולת לשנות אותה בעזרת אימון והשקעה (Bandura, 1997; Thomas & Mathieu, 1994).

חשוב לחקור סוגיה זו בקרב יועצות חינוכיות, בשל הפוטנציאל הטמון בכך הן מבחינה תיאורטית (בדיקה של מודלים כלליים לעומת מודלים ספציפיים בקרב

אוכלוסיית היועצות) והן מבחינה יישומית להכשרה, לפרקטיקה ולמחקר בייעוץ חינוכי.

מטרת המחקר ושאלותיו

מטרת המחקר הנוכחי: לבדוק את מאפייניו של סגנון הייחוס הסיבתי של יועצים חינוכיים. הממצאים שיוצגו במאמר זה הם חלק ממחקר מקיף אשר בדק היבטים שונים של סגנון ייחוס סיבתי ומסוגלות עצמית (בר-אל ולזובסקי, 2008). במאמר זה החלטנו להתמקד בסגנון הייחוס הסיבתי בקרב יועצים חינוכיים, בנושא החשוב בפני עצמו לתפקודם ולהתפתחותם של יועצים חינוכיים. טרם פורסמו בישראל עבודות אמפיריות על נושא סגנון ייחוס של יועצים חינוכיים, וגם בספרות העולמית לא מצאנו עבודות בתחום הייעוץ החינוכי.

שאלות המחקר היו:

1. מהם המאפיינים של סגנון הייחוס הסיבתי של יועצים חינוכיים?
2. מהן הסיבות המרכזיות שיועצים מייחסים להצלחותיהם ולכישלונותיהם בעבודתם?
3. האם יש קשר בין סגנון הייחוס הסיבתי לבין משתני רקע אישיים ומקצועיים של היועצים החינוכיים?

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 מחזור 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-2% אלמנות. גילן של 44% מעל 51 שנה, 28% גילן 41-50, 25% - 31-40, ו-3% - 21-30. כ-93% הן יהודיות והשאר ערביות. מתוך המשיבות, רובן (91%) עבדו בחינוך הרגיל והשאר בחינוך המיוחד. 86% עבדו במגזר היהודי ממלכתי, 6% במגזר היהודי ממלכתי-דתי, ו-8% במגזר הערבי. כ-31% עבדו בבית ספר יסודי, 15% בחטיבת ביניים, 31% בבית ספר תיכון, ועוד 13% בבית ספר על יסודי שש-שנתי. הותק בחינוך: ל-3% מהן ותק של עד 5 שנים, ל-5% ותק של 6-10 שנים, ל-28% ותק של 11-15 שנים, ל-12% ותק של 16-20 שנים, ול-52% ותק של מעל 20 שנה. לגבי הותק בייעוץ: ל-26% ותק של עד 5 שנים, ל-8% ותק של 6-10 שנים, ל-28% - 11-15 שנים, ל-14% - 16-20 שנים, ואילו ל-24% ותק של מעל 20 שנה. 8% מהנבדקות עבדו בייעוץ עד 10 שעות בשבוע, 25% - 11-15 שעות, 40% - 16-20 שעות, 18%

- 21-25 שעות, ואילו 10% עבדו מעל 25 שעות בשבוע.

מספר הכיתות באחריות היועצות נע בין 5 ל-26 כיתות ומעלה: ל-7% מהן - עד 5 כיתות, ל-35% - 6-10 כיתות, ל-31% - 11-15 כיתות, ל-21% - 16-20 כיתות, ל-4% - 21-25 כיתות, ול-3% יותר מ-26 כיתות. ל-69% מן היועצות יש תעודת הוראה, ולשאר אין. לגבי שעות הוראה בשבוע, 37% מלמדות עד 5 שעות, 49% מלמדות 6-10 שעות, 11% - 11-15 שעות, ואילו נבדקת אחת (1%) מלמדת 16-20 שעות, ועוד נבדקת אחת עובדת 21-25 שעות בהוראה.

באשר להשכלתן, 69% מהן בוגרות אוניברסיטה, 31% בוגרות מכללה. כמו כן, 18% הן בעלות תואר ראשון, 80% בעלות תואר שני, ו-2% בעלות תואר שלישי. לרובן (77%) יש תואר בייעוץ, ולמיעוטן (23%) אין תואר בייעוץ.

כלי המחקר

כלי המחקר היה שאלון אשר בחלקו התבסס על שאלון קיים, ובחלקו נבנה במיוחד לצורך מחקר זה. הממצאים המובאים במאמר זה מתייחסים לשני חלקים מתוך השאלון הכללי:

חלק ראשון: החלק הראשון כולל פריטים לבדיקת סגנון הייחוס הסיבתי. הפריטים נבנו לצורך המחקר על בסיס שאלונים של פטרסון ועמיתים (Peterson et al., 1982), המכונה "Attributional Style Questionnaire" (ASQ). שאלון זה בודק את אופיין של הסיבות שהנבדק מייחס להצלחותיו ולכישלונותיו על פני שלושה ממדים: **מיקוד** (פנימי לעומת חיצוני), **קביעות** (קבוע לעומת זמני) ו**כלליות** (כללי לעומת ספציפי). בשאלון מתוארים 12 מצבים היפותטיים, מחציתם חיוביים ומחציתם שליליים. על הנבדק לדמיין את המצב כאילו הוא חווה אותו, ולציין את הסיבה העיקרית לתוצאה המתוארת במצב. לאחר מכן עליו לדרג את הסיבה שציין על פני שלושה הממדים. כל הדירוגים נעשים על פני סולם בן שבע דרגות הנע בין 1 ("לא מסכים") לבין 7 ("מסכים מאוד").

במקום מצבים היפותטיים, הצגנו במחקר זה בפני היועצות עשרה תחומים מרכזיים בעבודת היעוץ החינוכי בשנות האלפיים. היועצות התבקשו להתייחס אליהם ולהגיב לשאלות הקשורות אליהם בשלושה שלבים:

שלב א - בשלב הראשון נתבקשו היועצות לציין שני תחומים שבהם הן מעריכות את עבודתן כמוצלחת במידה הרבה ביותר. הן התבקשו לבחור מבין רשימת עשרת התחומים, ובנוסף יכלו היועצות לציין תחום אחר שלא נכלל ברשימה.

שלב ב - לאחר מכן נתבקשו היועצות לרשום את הגורם המרכזי להצלחתן בכל אחד משני התחומים שציינו, ולדרג את הסיבות על פני שלושה הממדים (מיקוד, קביעות, כלליות), בדומה לשאלון של פטרסון ועמיתים (Peterson et al., 1982).

שלב ג - באותו אופן נתבקשו היועצות לבחור את שני התחומים שבהם הן מעריכות את עבודתן כפחות מוצלחת, יחסית לשאר התחומים, וגם לגביהם הן

נתבקשו לרשום את הגורם המרכזי לאי-הצלחתן בכל אחד משני התחומים שציינו, ולדרג את הגורמים על פני שלושה הממדים. העדפנו להשתמש במונח "תחומים פחות מוצלחים" מאשר "תחומים שאת/ה חש/ה בהם כישלון", מפני החשש שהמילה "כישלון" עלולה להרתיע את היועצות מלהשיב.

חישוב הציון בסגנון הייחוס: לכל נבדקת חושבו ממוצע הייחוסים שלה למצבי הצלחה ולמצבי כישלון על פני שלושה ממדים: פנימי, קבוע וכללי, וחושב הציון הכללי בהטיה לטובת העצמי באופן הבא:

1. **ציון בסגנון הייחוס הסיבתי להצלחה:** ממוצע הציונים של הנבדקת בשלושה הממדים (פנימיות, קביעות וכלליות) לגבי כל אחד משני תחומי ההצלחה שלה. ציון גבוה יותר משמעו הטיה גבוהה יותר לטובת העצמי.

2. **ציון בסגנון הייחוס הסיבתי לכישלון:** ממוצע הציונים של הנבדקת בשלושה הממדים הנ"ל לגבי התחומים הפחות מוצלחים בעבודתה. ציון גבוה יותר משמעו הטיה גבוהה יותר לרעת העצמי.

3. **ציון הטיה לטובת העצמי:** ההפרש בין ממוצע הייחוסים הפנימיים, הקבועים והכלליים להצלחה לבין ממוצע הייחוסים הפנימיים, הקבועים והכלליים לכישלון. ככל שהציון גבוה יותר, כך ההטיה לטובת העצמי גבוהה יותר (Mezulis et al., 2004).

יוצא אפוא שלכל נבדקת חושבו תשעה ציונים: **ייחוס להצלחה:** 1. ייחוס פנימי; 2. ייחוס קבוע; 3. ייחוס כללי. **ייחוס לכישלון:** 1. ייחוס פנימי; 2. ייחוס קבוע; 3. ייחוס כללי. **ציונים כלליים:** 1. ציון כללי של ייחוס להצלחה (פנימי, קבוע וכללי); 2. ציון כללי של ייחוס לכישלון (פנימי, קבוע וכללי); 3. ציון ההטיה לטובת העצמי (ייחוס להצלחה פחות ייחוס לכישלון).

מקדמי המהימנות של הציונים הכלליים בסגנון הייחוס: מקדמי המהימנות (אלפא של קרונברך) שנמצאו לגבי הציונים הכלליים בסגנון הייחוס הם: מהימנות כללית של הפריטים השייכים לסגנון ייחוס (12 פריטים): 0.71; מהימנות כללית של סגנון ייחוס להצלחה (6 פריטים): 0.80; מהימנות כללית של סגנון ייחוס לכישלון (6 פריטים): 0.73.

חלק שני:

החלק השני של השאלון כולל פרטי רקע אישיים ומקצועיים, כגון: מגדר, גיל, מצב משפחתי, לאום, השכלה, מספר שנות ותק בייעוץ ובחינוך, המסגרת החינוכית בה היועצת עבדה (דרג בית הספר), סוג החינוך, מגזר החינוך, מספר כיתות באחריות היועצת, מספר שעות הוראה. בנוסף, הוצגה שאלה פתוחה שבה נתבקשו היועצות לרשום הערות רלוונטיות בנוגע לסיבות הרמות השונות של הצלחה או כישלון בתחומי עבודתן בייעוץ.

הליך עיצוב השאלון
מהדורה ניסיונית של השאלון נבחנה במחקר חלוץ, בו השתתפו 30 יועצות שלא נכללו במדגם הסופי. כמו כן, השאלון הועבר 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 הגרסה הסופית של השאלון.

הליך המחקר
השאלונים נשלחו ליועצים החינוכיים באמצעות הדואר, והוחזרו באמצעות מעטפה מבוללת שנשלחה לנבדקים. 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.

עיבוד הנתונים
הנתונים הנוגעים לפריטים הסגורים של השאלון עובדו בשיטות כמותיות. לתשובות לשאלות הפתוחות נערך ניתוח תוכן (Farber, 2006). בסקירה ראשונית של התשובות נמצא שבחלק ניכר מהמקרים כללו התשובות יותר מנימוק אחד. לכן, ובמטרה להביא תמונה מדויקת, התייחסנו בניתוח ליחידות משמעות (meaning units) (Seidman, 1991).

הניתוח נערך בשלבים (Patton, 2002). תחילה נעשה קידוד ידני על פי מילים יחידות או צירופי מילים המהוות יחידת משמעות. על מנת להגביר את האמינות ולהבטיח את תוקף הניתוח, תהליך הקידוד בוצע על ידי צוות של שלוש חוקרות, שתיים מתחום הייעוץ החינוכי ואחת מתחום המתודולוגיה המחקרית. תחילה, כל אחת מחברות הצוות עבדה בנפרד וערכה ניתוח תוכן מקדים ועצמאי של כל התשובות וחלוקתן ליחידות משמעות. לאחר מכן נעשתה עבודת צוות, בחינה משותפת ואינטראקטיבית של הקידוד שבוצע על ידי כל אחת עד להסכמה על סטנדרטיזציה של הליכי הקידוד. בהמשך נבחן שוב והושלם הניתוח ליחידות משמעות על פי מה שהוסכם. לאחר שיחידות המשמעות קודדו, נבחנו שוב הנתונים המקודדים על פי עולם התוכן שלהם והדפוסים החוזרים שעלו, ומוינו לנושאים רחבים (תמות) היוצרים קטגוריות-על. קטגוריות אלה ממקמות את התופעה הנחקרת במונחים רחבים ואוניברסליים (Farber, 2006). בהתאם לכך הוגדרו מספר קטגוריות רחבות (ובתוכן קטגוריות משנה). התשובות שלא התאימו לאף קטגוריה ולא נמצאה להן אף מקבילה (4 תשובות), הוצאו מן הניתוח. לבסוף נספרו יחידות המשמעות בכל קטגוריה (Choudhory, Glause, & Peregory, 2004).

ממצאים

סגנון הייחוס הסיבתי

לוח 1 מציג ממוצעים וסטיות תקן של משתני ייחוס הסיבתיים שחושבו מתוך תשובות היועצות בשאלון הייחוס.

לוח 1: ממוצעים וסטיות התקן של משתני הייחוס הסיבתי *

סטיות תקן	ממוצע	N	ייחוס להצלחה:
0.86	6.20	124	ייחוס פנימי
0.49	6.65	123	ייחוס קבוע
0.61	6.56	123	ייחוס כללי
1.73	3.95	121	ייחוס לכישלון:
1.34	5.00	120	ייחוס פנימי
1.61	3.86	120	ייחוס קבוע
0.56	6.47	124	ציון כללי של ייחוס להצלחה (פנימי, קבוע וכללי)
1.21	4.28	121	ציון כללי של ייחוס לכישלון (פנימי, קבוע וכללי)
1.36	2.17	121	ציון ההטיה לטובת העצמי (ייחוס להצלחה פחות ייחוס לכישלון)

* טווח הציונים 1-7: 1 = ייחוס סיבתי לטובת עצמי/זמני/ספציפי; 7 = ייחוס סיבתי לטובת פנימי/קבוע/כללי.

לוח 1 מראה שייחוס הסיבתי להצלחה מאופיין בסגנון הטיה לטובת העצמי: הייחוסים הם פנימיים, קבועים וכלליים באופיים, הרבה יותר מאשר הייחוסים של היועצות לתחומים שהן חשות בהם הצלחה פחותה. ליתר דיוק, ממוצע סגנון הייחוס להצלחה הוא 6.47 מתוך 7 דרגות אפשריות, וזאת משום שרוב היועצות דירגו את בחירתן בין 6 לבין 7, בעוד שממוצע הייחוס לכישלון הוא 4.28 בלבד.

לצורך השוואת המרכיבים של ייחוס סיבתי נערכו מבחני t למדגמים תלויים. תוצאות הבדיקה מצביעות על הבדל מובהק ($t = 17.63$; $p < .001$; Cohen's $d = 2.31$) בין הציון הכללי של ייחוס להצלחה, הגבוה יותר (ממוצע = 6.47, ס.ת. = 0.56), לבין הציון הכללי של ייחוס לכישלון (ממוצע = 4.28, ס.ת. = 1.21). כמו כן נמצא הבדל מובהק

הבדלים בסגנון הייחוס להצלחה על פי משתני רקע של היועצות

במטרה לבדוק אם קיימים הבדלים בסגנון הייחוס הסיבתי ל**הצלחה** לפי משתני הרקע של היועצות, בוצעו מבחני ניתוח שונות חד-כיווני (One-way Anova) שבדקו את ההבדל בין ממוצעי הקטגוריות השונות בכל משתנה. נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית במשתנים הבאים:

מגזר החינוך: יש הבדל בין ממוצע ייחוס ההצלחה של היועצות במגזרי החינוך השונים. במבחן שפֶה (Scheffe) להשוואות מרובות נמצא כי קיים הבדל מובהק סטטיסטית ($F(2,1115)=5.08, p<0.01$) בין הממוצע במגזר היהודי-ממלכתי (6.50) לבין הממוצע במגזר היהודי הממלכתי-דתי (5.82). במילים אחרות, הסיבות שהיועצות מייחסות להצלחתן במגזר היהודי-ממלכתי הן יותר פנימיות, קבועות וכלליות מאשר אלה של היועצות במגזר היהודי הממלכתי-דתי.

ותק בחינוך: כמו כן נמצא הבדל בין ממוצע ייחוס ההצלחה של יועצות בעלות ותק שונה בחינוך. במבחן שפֶה להשוואות מרובות נמצא כי קיים הבדל מובהק סטטיסטית ($F(4,111)=3.07, p<0.05$) בין ממוצע היועצות המתחילות, כלומר יועצות בעלות ניסיון של עד חמש שנים, לבין ממוצע היועצות הוותיקות, דהיינו יועצות בעלות ותק של מעל 16 שנים בחינוך. משמעות הדבר היא שהיועצות בעלות ותק הרב יותר בחינוך מייחסות להצלחותיהן יותר סיבות פנימיות, קבועות וכלליות לעומת יועצות בעלות ותק מועט יותר. יתר ההשוואות הזוגיות אינן מובהקות סטטיסטית. בנוסף, נבדקה התפלגות ייחוס הסיבתי ל**כישלון** לפי משתני הרקע. מתוצאות מבחני ניתוח שונות חד-כיווני (One-way Anova) עולה כי נמצא הבדל מובהק סטטיסטית במשתנה הלאום ($F(1,118)=8.883, p<0.01$; Cohen's $d=1.22$): יועצות יהודיות מייחסות לכישלונותיהן יותר סיבות פנימיות, קבועות וכלליות מאשר יועצות ערביות. במילים אחרות, ליועצות יהודיות יש פחות הטיה לטובת העצמי לעומת יועצות ערביות. גודל האפקט שנמצא לפי Cohen's d (1.22) הוא ערך הנחשב כאפקט גדול. בדקנו גם את התפלגות ציון הייחוס הכללי (ההפרש שבין הציון להצלחה לבין הציון לכישלון) על פי משתני הרקע. בבדיקת מובהקות ההבדלים בין הממוצעים של ההטיה לטובת העצמי (ייחוס פנימי, קבוע וכללי להצלחה לעומת כישלון), נמצא הבדל מובהק סטטיסטית ($F(1,118)=6.28, p<0.05$; Cohen's $d=0.91$) במשתנה הלאום. ההטיה לטובת העצמי בקרב יועצות ערביות גבוהה יותר לעומת יועצות יהודיות. גם כאן גודל האפקט לפי Cohen's d הוא ערך הנחשב כאפקט גדול (0.91).

גורמים מרכזיים להצלחה ולאי-הצלחה בתחומי עבודה בייעוץ

היועצות נתבקשו להתייחס לגורמי הצלחה ואי-הצלחה בעשרה תחומים בעבודת היעוץ. הממצאים שעלו (בר-אל ולזובסקי, 2008) לגבי התחומים שדווחו על ידן כתחומים שבהם הן חשות הצלחה רבה יותר הם (בסדר יורד): עבודה עם תלמידים (72%), עבודה עם מורים (40%), עבודה עם ההנהלה (28%), עבודה עם הורים (22%), תכנון וביצוע של תוכניות התערבות (13%), ריכוז ותיאום בין צוותים (8%), מיון,

על מנת לבדוק את ההבדלים בין מרכיבי הייחוס, קרי, בין ממוצע הייחוס הפנימי לממוצע הייחוס הקבוע ולממוצע הייחוס הכללי, הן בנוגע לייחוסים להצלחה והן בנוגע לייחוסים לכישלון, נערך ניתוח שונות עם מדידות חוזרות (repeated measures) עם משתנה תוך-נבדקי אחד (מרכיב סגנון הייחוס). מתוצאות ניתוח השונות עולה כי קיים הבדל מובהק מבחינה סטטיסטית בין הממוצעים של מרכיבי סגנון הייחוס (פנימי/קבוע/כללי), הן בנוגע לייחוס להצלחה ($F = 31.46; p<0.01$; partial $\eta^2=0.21$) ובדיקת (0.21), והן בנוגע לייחוס לכישלון ($F = 48.70; p<0.01$; partial $\eta^2=0.21$). לבדיקת מקור ההבדלים נעשה שימוש במבחן בונפרוני (Bonferroni), ונמצא כי ממוצע הייחוס הקבוע להצלחה (ממוצע=6.65) גבוה יותר מממוצע הייחוס הכללי להצלחה (ממוצע=6.56), וממוצעים אלו גבוהים יותר מאשר ממוצע הייחוס הפנימי להצלחה (ממוצע=6.20), כלומר, כל ההשוואות מובהקות. מבדיקת מקור ההבדלים בייחוס לכישלון, נמצא כי ממוצע הייחוס הקבוע לכישלון (ממוצע=5.00) גבוה באופן מובהק הן מממוצע הייחוס הפנימי לכישלון (ממוצע=3.95) והן מממוצע הייחוס הכללי לכישלון (ממוצע=3.86). ההבדל בין הייחוס הפנימי לייחוס הכללי בנוגע לכישלון אינו מובהק. גודל האפקט הזהה שהתקבל בשני ניתוחי השונות גבוה (partial $\eta^2=0.21$), ומצביע על כך שניתן להסביר 21% מהשונות בייחוס להצלחה ובייחוס לכישלון באמצעות מרכיבי סגנון הייחוס (ייחוס פנימי, קבוע או כללי).

הקשר בין סגנון הייחוס לכישלון לבין משתני רקע

בחינת הקשר בין מרכיבי סגנון הייחוס לבין משתני הרקע האישיים והמקצועיים של היועצות נערכה באמצעות מתאמי פירסון. נמצאו מתאמים מובהקים בין מספר שנות הותק בייעוץ לבין ייחוס סיבתי לכישלון ($r = 0.21$), וכן בין מספר שנות הותק בחינוך לבין ייחוס סיבתי לכישלון ($r = 0.19$), דהיינו: ככל שמספר שנות הותק בייעוץ ומספר שנות הותק בחינוך גבוה יותר, כך מייחסת היועצת את הסיבות לכישלונה לגורמים פנימיים/קבועים/כלליים יותר.

הכוון והשמה של תלמידים (7%), התמודדות עם בעיות של אתיקה מקצועית (6%), עבודה אדמיניסטרטיבית (4%), התבססות על נתוני הערכה ומחקר (1%), ואילו תחומי העבודה שבהם הן חשות הצלחה פחותה הם: התבססות על נתוני הערכה ומחקר (61%), עבודה אדמיניסטרטיבית (42%), תכנון וביצוע של תוכניות התערבות (22%), מיון, הכוון והשמה של תלמידים (18%), ריכוז ותיאום בין צוותים (16%), עבודה עם ההנהלה (12%), התמודדות עם בעיות של אתיקה מקצועית (7%), עבודה עם מורים (5%), עבודה עם הורים (5%), עבודה עם תלמידים (3%).

הגורמים להצלחה: היועצות פירטו גורמים שונים להצלחתן בתחומים שצינו. לוח 2 מציג את התפלגות הגורמים להצלחה בשני התחומים הנתפסים על ידי היועצות כמוצלחים ביותר, לפי הקטגוריות שעלו מניתוח התוכן של התשובות, בליווי דוגמאות.

לוח 2: גורמים מרכזיים להצלחה

(מס' משיבות: 119; מספר יחידות משמעות: 496)

קטגוריה	יחידות משמעות (מספר ואחוזים)	דוגמאות
קשר ותקשורת	271 54.3%	"תקשורת טובה, יכולת הקשבה ואמפתיה". "דיבור בגובה העיניים, יצירת קשר ומטרה משותפת לקדם את הילד". "אמפתיה, יכולת הקשבה, היכרות של מספר שנים, קרבה לילדים".
ידע ומיומנויות מקצועיות	142 29%	"ידע באבחנה". "הכשרה אקדמית בתחום של בנייה והערכת תוכניות". "מקצועיות". "כושר ארגון שיש בי". "כישורים טובים בתחום הנחיית קבוצות מכל הסוגים (צמיחה, תמיכה)". "יכולת מיפוי צרכים". "יכולת ארגונית, יכולת שיתוף פעולה עם הצוות, עמידה בל"ז". "מקצועיות, אסרטיביות". "יכולת טיפוליות גבוהות". "יכולת התבוננות פנימית עצמית". "מיומנות ביצוע הערכה ועבודה על בסיס נתונים וראיית החשיבות שבכך".
ניסיון	43 9%	"ניסיון רב והתמחות בתהליכי דיאלוג". "ניסיון בעבודה עם גורמים בתוך בית הספר ומחוץ לבית הספר".
עמדות ורגשות חיוביים	28 5.6%	"הסיבה הפשוטה שאני אוהבת לאהוב את התלמידים ומשרדת להם זאת בכל רמ"ח אברי". "אני אוהבת אנשים". "יש בי חיבה אישית לילדים". "להאמין שאפשר לשנות". "בעיקר, הגישה שלי לעבודה".

השפעה	12 2%	"היכולת להגיע ליותר תלמידים דרך הכשרת המורים, השפעה על אקלים כיתתי ופיתוח מיומנויות של המחנך וכן פיתוח עבודת צוות".
סה"כ	496	"אני מרגישה שאני משמעותית למורים ולכן הם מרבים להתייעץ בי". "יכולת להשפיע, לשמוע ולהשמיע". "יש בי יכולת לסחוף אנשים".

לוח 2 מלמד כי כל 496 הגורמים שצינו היועצות להצלחה הם פנימיים, דהיינו: קשורים אליהן עצמן ולא לגורמים שמחוץ להן. היועצות מייחסות את הצלחותיהן במידה הרבה ביותר (83% מהגורמים) **לכישוריהן האישיים**, בעיקר בשתי קטגוריות: קשר ותקשורת וידע ומיומנויות מקצועיות. הן מייחסות לעצמן יכולות של קשר ותקשורת הכוללות בעיקר יכולת של אמפתיה, הקשבה ותקשורת עם בני אדם, וכן ידע ומיומנויות מקצועיות מגוונות כמו כושר ארגון, מיפוי צרכים ויכולות טיפוליות. בהבדל גדול משאר הקטגוריות הן מייחסות את הגורמים להצלחותיהן לניסיון, לעמדות ורגשות חיוביים לעבודתן וליכולת השפעה על אחרים.

גורמים לאי-הצלחה: לוח 3 מציג את התפלגות הגורמים לאי-הצלחה בשני התחומים הנתפסים על ידי היועצות כמוצלחים במידה הפחותה ביותר, על פי קטגוריות התוכן שעלו מהתשובות, בליווי דוגמאות.

לוח 3: גורמים מרכזיים לאי-הצלחה

(מס' משיבות: 113; מספר יחידות משמעות: 344)

קטגוריה	יחידות משמעות (מספר ואחוזים)	דוגמאות
חוסר זמן ועומס	99 32.5%	"עקב הזמן המצומצם/השקעת משאבי זמן מועטים לתחום זה". "חוסר זמן להשקעה בהתעדכנות, חשיפה ולמידה". "עומס העבודה גוזל זמן רב". "בעבודת היועץ קיים לחץ זמן ועומס ולא תמיד מתפנה להשלים את עבודת האדמיניסטרציה ותייעוד שיחות". "חוסר פניות להתעדכן בנתוני מחקרים והערכה עדכניים". "האינטנסיביות בעבודה המרובה לא מאפשרת פניות לקריאה".
היעדר שיתוף פעולה	74 22%	"מעגל שלישי או רביעי, חוסר שיתוף פעולה מצד ההורים, אדישות". "הקיבעון של ההנהלה". "עבודת הייעוץ בשכבה מבוססת בעיקר על קשר יועצת-רכזת שכבה ופחות על הנהלה".

חוסר ידע וחוסר בכלים ומיומנויות	51 14.5%	"חוסר ידע מעמיק בנושא". "לא קיבלנו מספיק הכשרה בתחום הערכה בית-ספרית". "אין מספיק מחקרים בתחומים טיפוליים שאני מכירה".
חוסר רלוונטיות בעבודה	32 9%	"התוכניות שדורשים מהיועצת לא תמיד רלוונטיות לצרכים בשטח". "פעמים רבות אני מוצאת שאין קשר בין המחקרים והעבודה בשטח".
רגשות שליליים	20 6%	"אני שונאת עבודה אדמיניסטרטיבית, דוחה אותה עד כדי הצטברות חומר". "אני לא אוהבת ניירת ושיבויות רבות". "רתיעה מהתעסקות בנושא הערכה".
קושי בארגון	17 5%	"קושי משמעותי בהתארגנות". "אני באישיותי מאוד מבולגנת". "תכנון לקוי של הזמן".
חוסר ניסיון	14 4%	"לא התנסיתי בכך מספיק ואני מרגישה פחות בטוחה ליישם". "חוסר ניסיון עדיין בתחום זה". "היעדר ניסיון בשל חוסר שימוש בו ביומיום בעבודתי כיועצת".
חוסר עניין	11 3%	"היעדר עניין בעבודה אדמיניסטרטיבית". "חוסר עניין ומוטיבציה לעסוק במחקר". "היעדר עניין בניירת, שעמום".
עבודה לפי סדרי עדיפויות	15 4%	"עומס העבודה ועל כן עבודה לפי סדר עדיפויות". "קשיים אסטרטגיים של זמן וסדרי עדיפויות". "העבודה השוטפת תדחק זאת הצדה". "תפיסת התחום כפחות משמעותי". "לא מספיק חשוב בעיני".
חוסר במסגרות	5 1%	"אני לא כל כך מצליחה בהכוון בשל חוסר מקום לתלמידי מב"ר נוספים שהיו אמורים להשתבץ בכיתה זו בה יש רק 26 מקומות, ולשאר התלמידים אין מענה". "חוסר במסגרות ראויות, קושי להוציא ילדים מבית הספר, מחסור במשאבים". "סגירת בתי ספר מקצועיים, אין מענה לתלמידים מוכשרים בתחום המעשי". "קושי במציאת מסגרות מתאימות, סירוב התלמידים ללכת למסגרות אחרות".
היעדר משאבים פיזיים וכלכליים	6 2%	"חוסר מבנים במערכת, חוסר זמן ומקום לתיאום, לפגישות קבועות". "אין תנאים לאדמיניסטרציה, אין מחשב ועוד". "בעיות תקציביות כשרוצים 'להרים' פרויקטים, להזמין 'אורחים' (מרצים, הצגות, רופאים), מונעות יציאות של מורים/תלמידים". "ביצוע התוכניות תלוי במשאבים".
סה"כ	344	

לוח 3 מראה ש-344 יחידות משמעות שעלו מתשובות היועצות כוללות הן גורמים פנימיים והן גורמים חיצוניים, כשמרביתם חיצוניים. יותר משני שליש (69.0%) של הגורמים שהן מצינות מתייחסים לחוסר זמן ועומס בעבודה, חוסר שיתוף פעולה והיעדר ידע מקצועי.

הערות ביחס להצלחות ואי-הצלחות בעבודת הייעוץ

בסוף שאלון הייחוס נתבקשו היועצות לרשום הערות: "רשמי כאן כל דבר שנראה לך רלוונטי בנושא הסיבות השונות של הצלחתך בתחומי עבודת הייעוץ". לוח 4 ממין את הערות היועצות בתחום זה לקטגוריות תוכן שונות על פי יחידות משמעות, תוך הבחנה בין התייחסות להערות שליליות וחוביות.

לוח 4: התפלגות הערות היועצות בנושא הגורמים להצלחה ולאי-הצלחה בייעוץ (מספר משיבות: 58; מספר יחידות משמעות: 152)

דוגמאות	מספר יחידות משמעות	
		תשובות המתייחסות לקטגוריות חיוביות
	15	יכולת אישית "יש נתונים אישיים". "המקצועיות הנרכשת חייבת לבוא עם תכונות וכישורים אישיים כדי להצליח. היכן שאין כישורים, גם המקצועיות לא תעזור תמיד, רק באופן חלקי לבצע מחויבויות". "אני פועלת על פי ניסיון ואינטואיציה ולא תמיד על פי התיאוריה למרות שאני לוקחת חלק בהרבה מאוד השתלמויות".
	9	הכשרה ומיומנויות מקצועיות "רלוונטי להצלחה בתפקיד: לימודים אקדמיים לצד השתלמויות לאורך הדרך יחד עם תחושת מסוגלות עצמית גבוהה". "בגדול אני מאמינה שגם נושאים בתחומים שקשים בגלל נסיבות זה תלוי ביכולת המקצועית שלי ובמיומנויות שלי כיועצת להוביל לשינוי ואפילו שינוי קטן".
	6	קשר ותקשורת "הצלחה - מה שקשור בקשר ישיר עם אנשים". "תקשורת טובה".

דוגמאות	מספר יחידות משמעות	
"מרגישה הצלחה בגלל שאני אוהבת את המקצוע, התלמידים".	5	אהבה למקצוע
"מיקומו של היועץ בצוות ההנהלה". "הימצאו של היועץ בצמתיים חשובים בארגון". "דמות טיפולית השייכת לצוות".	5	מעמד והשפעה
	41	סה"כ
		תשובות המתייחסות לקטגוריות שליליות
"עומס המטלות ומגוון המטלות (כמעט האינסופיות) ומעט משאבי זמן, גורמים לעבודה שטחית ולחוסר טיפול מקצועי בנושאים מסוימים לעומת אחרים". "מעט מדי שעות משרה, ריבוי השדות מחייב בחירה וויסות - אי אפשר להיות באופטימום תפקיד בכל כך הרבה שדות". "תחומי היעוץ רבים מאוד בהשוואה להיקף המשרה ולשעות המוקדשות לייעוץ". "מפאת העומס הרב, נושאים מסוימים מטופלים פחות בהצלחה".	27	חוסר זמן ועומס
"אני לא אוהבת את ההתעסקות בניירות - אני הרבה יותר אוהבת אנשים, התעסקות בניירת משעממת אותי". "יש ניירת (בנושא הקלות ללקויי למידה) שנועדה להאט ולהקשות על תהליך מתן ההקלות, אבל בינתיים זה פוגע בעבודה השוטפת של היועצת". "התחום האדמיניסטרטיבי פחות אהוב עלי ולכן לוקה בחסר".	24	אדמיניסטרציה, ניירת
"חוסר תקשורת עם המורים". "אין לי תחושת מעורבות וגיבוי של הייעוץ הבכיר, ולא תמיד ברור אם הוא מגיע ממקום פיקוחי או תמיכתי ומעצים". "עדיין היועץ לא נתפס בעיני המורים כגוף סמכותי ואחראי על הובלת שינוי מערכתי". "לגבי ההכוון, אצלנו בבית הספר המנהלות מתערבות מאוד בעבודתנו על מנת להחיות מגמות לימוד וכו' - ולכן פעמים רבות אני לא שבעת רצון מההכוון שנעשה".	22	היעדר שיתוף פעולה מצד שותפי תפקיד

דוגמאות	מספר יחידות משמעות	
"חסר לי ידע ואין מספיק הדרכה והשתלמויות מקצועיות ליועצים (בשונה מאשר לפסיכולוגים למשל)". "חסרות לי השתלמויות נקודתיות על פי נושאים כדי שאוכל לקבל יותר מיומנויות כיצד לעזור באופן יותר יעיל למורים ולתלמידים כמו מיומנויות חברתיות, שילוב תלמיד לקוי למידה מתבגר, הורים שמסרבים לתת ריטלין ולילד יש קושי גדול בקשב וריכוז - כיצד לשלב?". "בתחושה שלי הכלים שלי לעבודה פרטנית מועטים ואני חוששת מהתערבויות פרטניות".	12	חוסר ידע והדרכה
"במערכת בה הנני עובדת יש המון צרכים, ואני צריכה להיות סלקטיבית ולבחור בצרכים שנראים לי יותר חשובים". "תחום אדמיניסטרטיבי נראה לי בזבוז זמן, כשהזמן מוגבל, במקום לטפל בניירת עדיף לטפל בילד". "מחקרים ותחום הערכה זה חשוב אך לא מספיק כדי שאלך לחפש מחקרים בנושא הרלוונטי, על חשבון דברים אחרים".	7	סדרי עדיפויות
"אין שעות תואמות את הצרכים של בית הספר על מרכיביו. אין תנאים התואמים את רמת הדרישות לביצוע המשימות כמו מחשב, מדפסת, אינטרנט, דפים". "היעדר תנאים תומכים - עזרת מזכירה, למשל בהקשר לעבודה האדמיניסטרטיבית הרבה שיש, היעדר הגדרת מערכת תומכת בנושאים של השיפה למחקר והתעדכנות ויחידות זמן המתוכננות לשם כך". "כשרוצים לתכנן 'יום מוקד', פעילות מורחבת בנושא מסוים, להזמין מרצה, לצאת להצגה בנושא ייעוצי וכד', בדרך כלל נתקלים בהתנגדויות שמנומקות על ידי חוסר תקציב".	7	היעדר תנאים ומשאבים
"חוסר בניסיון". "שני הסעיפים שאני פחות טובה מגיעים מחוסר ניסיון מקצועי שאני מאמינה שישתנה עם הזמן ואתרגל לכך כחלק ממאפייני המקצוע".	4	היעדר ניסיון
"מאחר שהחלטות נופלות בהנהלה, אני מרגישה שהיועצות פחות מצליחות להשפיע בפורומים הרחבים". "עדיין היועץ לא נתפס בעיני המורים כגוף סמכותי ואחראי על הובלת שינוי מערכתי".	4	היעדר השפעה

דוגמאות	מספר יחידות משמעות	
"תלמידים רבים זקוקים למסגרות לימוד אחרות. אני מזהה, רואה את זה, אבל אין לי כל אפשרות לכוון אותם למסגרות מתאימות כי [...] אין מסגרות כאלה, וכל התלמידים לומדים בבתי ספר עיוניים, חבל".	2	היעדר מסגרות המשך לתלמידים
"ראיתי הרבה מחקרים שלצערי סילפו סטטיסטיקה והגיעו למסקנות לא נכונות כתוצאה מזה".	2	חוסר אמון במחקר
	111	סה"כ
	152	סה"כ תגובות חיוביות ושליליות

מלוח 4 למדים שהיועצות רשמו הערות שליליות כמעט פי שלושה מאשר הערות חיוביות. בדומה לגורמים שצינו היועצות להצלחה ולא־הצלחה, גם כאן ההערות החיוביות קשורות לגורמים פנימיים, וההערות השליליות קשורות במידה רבה גם לגורמים חיצוניים.

דין

מטרתו של מחקר זה הייתה לבדוק את המאפיינים של סגנון הייחוס הסיבתי של יועצות חינוכיות. ממצאי המחקר מצביעים על מספר מגמות בולטות שיש להן השלכות להכשרה, למחקר ולפרקטיקה ביעוץ החינוכי.

ראשית, סגנון הייחוס של היועצות מאופיין בסגנון הטיה לטובת העצמי: ייחוסיהן להצלחות הם פנימיים, קבועים וכלליים באופיים, הרבה יותר ובהבדל מובהק מאשר ייחוסיהן לתחומים שהן חשות בהם הצלחה פחותה. הבדלים מובהקים נמצאו לא רק בשילוב שלושת הממדים הללו, אלא גם לגבי כל אחד מהם בנפרד, לאמור: ממד מיקום הסיבה (חיצוני לעומת פנימי), ממד קביעות הסיבה (קבועה לעומת זמנית) וממד הכלליות (כללית לעומת ספציפית) נבדלים באופן מובהק בייחוסים להצלחות מאשר בייחוסים לכישלונות. ממצא זה מצטרף לממצאי מחקרים המראים שלבני אדם יש נטייה לבצע הטיה לטובת העצמי, בכך שהם מייחסים את הצלחותיהם לגורמים פנימיים, קבועים וכלליים הקשורים בעצמם, ואילו את כישלונותיהם הם מייחסים יותר לגורמים חיצוניים, זמניים וספציפיים (Mezulis et al., 2004).

ממצאינו מראים שנטיה זו קיימת גם בקרב יועצות חינוכיות. עם זאת, מתגלים הבדלים מובהקים בסגנון הייחוס של היועצות על רקע אישי ומקצועי, הן ביחס לסגנון הייחוס להצלחה, הן ביחס לסגנון הייחוס לכישלון, והן

ביחס להפרש ביניהם (דהיינו, בהטיה לטובת העצמי).

לגבי סגנון הייחוס להצלחה, היועצות במגזר היהודי־ממלכתי מייחסות להצלחותיהן יותר סיבות פנימיות, קבועות וכלליות (כלומר הטיה גבוהה יותר לטובת העצמי) מאשר יועצות במגזר היהודי הממלכתי־דתי. הסבר אפשרי הוא הנטייה של בני אדם מאמינים לייחס להשגחה העליונה (גורם חיצוני) את מקור הסיבות לתופעות. יחד עם זאת לא נמצאו הבדלים ביניהן בייחוס הסיבתי שלהן לכישלונות, ועל כן רצוי להמשיך לבדוק היבט זה. הבדלים באותו כיוון נמצאו בהשוואת סגנון הייחוס להצלחה בין יועצות ותיקות יותר (16 שנות ותק ומעלה) לבין יועצות בתחילת דרכן המקצועית (עד 5 שנות ותק), קרי: יועצות ותיקות מייחסות להצלחותיהן יותר סיבות פנימיות, קבועות וכלליות (דהיינו הטיה גבוהה יותר לטובת העצמי) מאשר יועצות מתחילות.

לגבי סגנון הייחוס לכישלון, ככל שמספר שנות הותק ביעוץ ומספר שנות הותק בחינוך גבוה יותר, כך מייחסות היועצות את הסיבות לכישלון לגורמים פנימיים, קבועים וכלליים יותר. ייתכן שעם השנים, ככל שגוברים המקצועיות, הניסיון והביטחון העצמי בעבודה, כך גם גוברת היכולת של היועצות לקחת על אחריותן האישית את הסיבות לכישלון, לפתח מודעות, ואף להצהיר על כך ללא חשש. נראה שנטיה זו מצביעה על בגרות אישית ומקצועית. נוכל להכליל ולומר שממצאים אלה לגבי הכישלונות, בהצטרפם לקודמיהם לגבי הצלחות, מובילים למסקנה שיועצות ותיקות לא רק לוקחות אחריות אישית על הצלחותיהן אלא גם על כישלונותיהן, כלומר: הן חשות יותר שליטה בתוצאות מעשיהן לעומת יועצות מתחילות.

ההבדלים שנמצאו במשתנה הלאום בסגנון הייחוס לכישלונות מצביעים על כך שיועצות יהודיות מייחסות לכישלונותיהן יותר סיבות פנימיות, קבועות וכלליות מאשר יועצות ערביות. גם לגבי ההטיה לטובת העצמי (ייחוס פנימי, קבוע וכללי להצלחה יותר מאשר לכישלון) נמצא הבדל מובהק: ההטיה לטובת העצמי בקרב יועצות ערביות גבוהה יותר מאשר בקרב יועצות יהודיות. לא ברור לנו מנין נובע הבדל זה. אולי הוא קשור לעובדה שבמגזר הערבי יש יותר יועצים חדשים ופחות יועצים בכלל מאשר במגזר היהודי, או שאולי יש לכך זיקה לדפוסי תרבותיים.

עיון באופיין של הסיבות שהיועצות מייחסות להצלחתן מצביע בראש ובראשונה על קשר ותקשורת, שהם למעשה "הליבה" של היעוץ החינוכי, בדומה למקצועות מסייעים אחרים. לכך מצטרפים גם כישורים גבוהים, ידע ומיומנויות מקצועיות. במילים אחרות, היועצות רואות ביכולות המקצועיות שלהן את הגורם העיקרי להצלחתן, ובכך הן מבטאות עמדה של מקצועיות הגורסת שהידע המקצועי בכללותו הוא תנאי הכרחי להצלחה.

יש גם יועצות המייחסות חשיבות לגורם הניסיון בעבודה, שלמעשה מתחבר לכשרים ולידע המקצועי שהולך ומתרחב בעקבות צבירת הניסיון. גם גורמים כמו עמדות ורגשות חיוביים נמנים בין גורמי ההצלחה, והם משקפים מרכיב פרופסיונלי של מחויבות והתמסרות למקצוע. הדיווח של חלק מהיועצות על השפעתן בבית

הספר כגורם להצלחתן מצביע אף הוא על החשיבות המיוחדת למעמד היועץ בבית הספר, ולאפשרויות שמעמד זה מזמן להן כדי להצליח בעבודתן. מבט כללי על הגורמים שהיועצות מצינונות להצלחתיהן מלמד שהרוב המוחלט כמעט של הגורמים הם פנימיים, כלומר: קשורים ליועצות עצמן ולא לגורמים שמחוץ להן, כשהמוטיב של מקצועיות הוא המוטיב השליט. לעומת זאת, בגורמים שהן ציינו לאי-הצלחתן, מעורבים הן גורמים פנימיים והן גורמים חיצוניים, כשמרביתם חיצוניים. ממצא זה, אשר לפיו יועצות מייחסות את הגורמים להצלחתיהן לגורמים פנימיים בעיקר ואת כישלונותיהן לגורמים חיצוניים ופנימיים, מחזק את הממצאים הקודמים ומצביע גם הוא על הטיה לטובת העצמי. יחד עם זאת, לא רק ההטיה לטובת העצמי משחקת תפקיד בסיבות להצלחה ולא-הצלחה בעבודת היועצות. לפי דיווחיהן, יש גם קשיים אובייקטיביים התורמים לא מעט לכישלונותיהן.

אכן, ממצא בולט במיוחד הוא שהגורמים המרכזיים לאי-הצלחה שמצינונות היועצות הם חוסר זמן ועומס בעבודה. העובדה שיועצות עובדות בריבוי תפקידים ובתקנים מצומצמים, כאשר דרישות התפקיד רבות וכן מורכבות מאוד, אינה מותירה להן זמן הנחוץ להצלחה בתפקיד. זהו ממצא משמעותי החוזר ועולה במחקר זה, הן באופן ישיר והן בעקיפין. כך למשל, היועצות טוענות שמחוסר זמן, ולעתים בלית ברירה, הן חייבות לעבוד לפי סדרי עדיפויות, ולעסוק בדברים הדחופים המוכתבים לעתים על ידי אילוצים, ללא אפשרות לעסוק בתחומים נחוצים נוספים. יש להתייחס לממצא זה בכובד ראש, כי הרי עולה כאן סתירה אינהרנטית: מצד אחד, הגורם שנתפס כעיקרי להצלחה הוא המקצועיות וזו אכן דרישה פרופסיונלית מרכזית. אך מצד שני, אי-סיפוק התנאים הבסיסיים (כמו זמן, למשל) אינו מאפשר לבצע עבודה פרופסיונלית נאותה. יש לציין שאחת המשמעותיות העיקריות של הפיכת עיסוק לפרופסיה היא שהפרופסיה קובעת סטנדרטים של עבודה (תוכן, עשייה והערכה), לאמור: מה צריך לעשות, אולם היא גם קובעת גבולות: מה לא צריך לעשות. ואכן, הגדרות התפקיד העדכניות קובעות מפורשות את גבולות התפקיד (ASCA, 2003). ייתכן שאין היועצות מודעות לנושא הגבולות או שאין ביכולתן לקבוע גבולות בשל לחצים המופעלים עליהן (על ידי המנהל, שאר שותפי התפקיד ועוד). עם זאת, נראה כי הגיע הזמן שהיועצות תדענה שהן יכולות ואף חייבות להציב גבולות לתפקיד כדי שתוכלנה לבצע עבודה מקצועית הולמת בכל תחומי תפקידן; כמו כן הגיע הזמן שכל בעלי העניין ידעו מהם גבולות התפקיד, כדי להפיק את המיטב ממשאב מקצועי איכותי ובעל ערך כמו היועצות החינוכיות, וכדי שאלה תוכלנה להתמקד כראוי במה שהן אמורות ויודעות לעשות.

אמנם נכון שההגדרה הרחבה של תפקיד היועץ מאפשרת לו להתאים את תפקידיו לצורכי בית הספר ולכשריו האישיים (כולל השלב בו הוא נמצא בהתפתחותו היעוצית המקצועית), אך מצד שני היא עלולה להקשות על שמירת הגבולות, ועל היועצים להיות מודעים לכך כדי שיוכלו להציג את תפקידם וגבולותיו לשותפי התפקיד.

מן הראוי להתייחס לתלונות של חלק מהיועצות על חוסר ידע וחסך בכלים ומיומנויות כגורמים המקשים עליהן להצליח, ולדאוג להעשרה שוטפת של הידע המקצועי בכל תחומי העבודה בייעוץ. ההכשרה לייעוץ במוסדות האקדמיים היא שלב ראשון בלבד בהתפתחותן המקצועית של היועצות. יש להגביר את השתלמויות היועצות לאורך כל שנות עבודתן, בהתאם לצרכים המתעוררים בשטח וגם בהתאם למגמות העדכניות של הפרופסיה, כפי שהן עולות בספרות המקצועית העכשווית. לשם מטרה זו רצוי לאסוף נתונים מהשדה בדבר צורכיהן המקצועיים של היועצות ולדאוג באורח קבע להתעדכנות היועצות בנושאים תיאורטיים ומחקריים עכשוויים בנוסף להיבטים הפרקטיים.

דבריהן של היועצות שהשתתפו במחקר זה מחזקים המלצה זו. לדוגמא, יועצת אחת גורסת: "מיומנויות רבות רכשתי מתוך ניסיון בלבד. ההכשרה שניתנה לפני שנים רבות לא הכינה אותי כראוי לכניסה לתפקיד מורכב כל כך. נראה לי שיש מקום לעסוק בעת ההכשרה בנושאים הקשורים בתפיסת התפקיד, בעבודה ב'ראש גדול', ביכולת לאבחן מערכת, בעבודה עם קהל מורכב של מורים, בהובלת צוותים, ביכולת לעמוד עם ומול קהל זה וליצור שותפות של עשייה, להעביר השתלמויות בנושאי הרווחה הנפשית. בנוסף על כך יש להשקיע בהתנסות באמצעות סימולציות במצבי לחץ שונים המתרחשים במערכת".

יועצת אחרת טוענת: "אין מספיק הדרכה והשתלמויות מקצועיות ליועצים (בשונה מאשר לפסיכולוגים למשל)". "חסרות לי השתלמויות נקודתיות על פי נושאים כדי לעזור באופן יותר יעיל למורים ולתלמידים כמו מיומנויות חברתיות, שילוב תלמיד לקוי למידה מתבגר..."

כמו כן, מן הראוי שהגורמים האחראיים על הייעוץ בארץ יגבירו את מודעותו של הפיקוח על הייעוץ במטרה לטפל בקשיים שעלו מן הממצאים במחקר זה, כפי שכותבת אחת היועצות: "אין לי תחושת מעורבות וגיבוי של הייעוץ הבכיר, למרות שהייעוץ הבכיר פתוח לפניות - הוא מוגבל בזמן, ולא תמיד ברור אם הוא מגיע ממקום פיקוחי או תמיכתי ומעצים".

יש לשים לב לכך שגורמים לאי-הצלחה, כגון רגשות שליליים או חוסר עניין, מתייחסים בעיקר לשני התחומים הבולטים שדווחו כפחות מוצלחים: התבססות על נתוני הערכה ומחקר ואדמיניסטרציה. לגבי העבודה האדמיניסטרטיבית, היועצות מצינונות סיבות של העדפות אישיות ("לא אוהבת", "משעמם") וקשיים ארגוניים ("אני לא טובה בניירת"), אך נראה שאחד הגורמים העיקריים לכך שהתחום מדווח כפחות מוצלח קשור לבעיות של זמן מצומצם ועומס רב, המביאים את היועצות להתמקד בתחומי התפקיד הייעוציים ולעסוק פחות באדמיניסטרציה ובניירת, אף שתיעוד וניהול תיקייה מסודרת הם הכרחיים בעבודה בייעוץ.

מומלץ לשקול הפחתה בעומס העבודה האדמיניסטרטיבית של היועצות, באופן שלפחות חלקה ייעשה על ידי גורמים אחרים במערכת, כמו מזכירה או רכזת שכבה. בכל אופן, מן הראוי להקדיש חשיבה יצירתית בנושא, כפי שהמליצה אחת היועצות

שהשתתפה במחקר זה: "כל הנושא של תיעוד וניהול ידע, פגום במערכות החינוכיות, מההנהלה ועד לצוות הסיוע בכיתות קטנות. יש צורך לחשוב באופן יצירתי על מנת לבנות מאגרי ידע ותיעוד נגישים, רלוונטיים ובעיקר דינמיים בכל מערכת פנימה וגם ברמה העירונית/ארצית". גם נושא העבודה עם לקוי למידה חייב להיבחן מחדש כחלק מהסוגיה של גבולות התפקיד. לאור תלונות של יועצות בבתי ספר על-יסודיים על הזמן והאנרגיה שעבודה זו גוזלת, על חשבון עבודה בתחומים אחרים בייעוץ, יש לשקול שוב אם העמסת הטיפול בניירת הקשורה להתאמות עבור תלמידים לקויי למידה היא בבחינת 'תפסת מרובה לא תפסת'."

באשר להתבססות על נתוני הערכה ומחקר, היועצות מדווחות על היעדר ידע מספיק, היעדר הרגל לשלב נתוני מחקר והערכה כחלק שוטף מעבודתן, היעדר אמון והיעדר עניין. לכך חוברים חוסר הזמן והעומס הגדול בעבודתן שלא מותירים להן פנאי לפעולות שנתפסות כמורכבות יותר ודורשות התארגנות מסוג אחר, כמו הערכה ומחקר של ההתערבויות הייעוציות. יש לזכור שמחקר והערכה מזוהים לרוב עם עבודה "אקדמית" יותר מאשר עם עבודה פרופסיונלית, וזאת למרות שהיועץ אמור להיות מדען יישומי (Campbell & Dahir, 1997).

נדגיש כי בעוד שבעבר נשאלו היועצים שאלות כגון, "מה תפקידו של היועץ?" ו"מה עושים יועצים?", הרי שכיום היועצים נדרשים לענות לשאלה "כיצד התלמידים משתנים בעקבות מה שהיועצים עושים" (Cobia & Henderson, 2003; Paisley & Hayes, 2003), או במילים אחרות, לגלות אחריותיות (accountability). אך נראה שתפיסה זו לא השתרשה דיה בשדה הייעוץ בישראל. יועצות עושות עבודה אחראית ומסורה, אך לא תמיד הן מדווחות על ההישגים ועל השינויים המתחוללים בעקבות עבודתן, ונראה שרובן אינן עוסקות בהערכה של ההתערבויות ייעוציות.

על היועצות לדווח על עשייתן לכל הנוגעים בדבר, בבית הספר ומחוצה לו. ניתן להשיג מטרה זו בראש ובראשונה על ידי הגדרת יעדים ברורה המתבססת על הגדרת צרכים, בשיתוף פעולה עם ההנהלה וצוות בית הספר, ועל ידי פירוט ההישגים (אילו יעדים הושגו ובאיזו מידה). היום נדרש מהיועצת שהצגת הישגים זו תהיה מבוססת על נתוני מחקר והערכה שמצביעים בבירור על תוצאות העבודה הייעוצית. אף שהמלצה זו כרוכה בעבודת ניירת, שממילא לא כל כך אהודה על היועצות, ובעיקר בהתבססות על נתוני מחקר והערכה (שבהם היועצות בשדה לא כל כך מורגלות אף שהן בהחלט רוכשות ידע זה במוסדות ההכשרה), אין ברירה אלא לעשות זאת כדי להביא להשגת המטרות שנקבעו וגם לדאוג שההישגים ייראו, וזאת ללא הצטנעות מיותרת.

על כן יש להרחיב ולהעשיר את הידע של היועצות בשימוש בנתוני הערכה ומחקר כחלק מעבודתן השוטפת. רצוי לדאוג להתעדכנות ולקריאה של כתבי עת העוסקים בנושאי הייעוץ החינוכי ומדווחים על מחקרים בתחום זה, תוך חינוך לקריאה ביקורתית ויישומית של ממצאיהם. הספרות הייעוצית ידידותית וכוללת מגוון רב של נושאים בתחום העיוני והמעשי כאחד. כמו כן רצוי לתרגל ולרענן דרכי איסוף נתונים,

סיכומם והצגתם בדרכים פשוטות ויעילות שיסייעו ליועצות ולא יהוו עול מיותר. קיימת רתיעה מסוימת ממספרים וסטטיסטיקות, וניתן להפחית אותה בעזרת תרגול, שימוש בדרכי עבודה עדכניות וקלות, ותפיסת התועלת שבדבר.

יש להתייחס גם להיעדר שיתוף פעולה עם שותפי התפקיד כגורם שדווח על ידי שיעור ניכר של יועצות כסיבה לאי-הצלחתן. כאמור, שיתוף פעולה עם שותפי התפקיד (כמו הנהלה, הורים, מורים) חיוני להצלחת העבודה בייעוץ, והוא חלק ברור ומוגדר של התפקיד. היועצים בשנות האלפיים נדרשים לעבוד בצוות ובשיתוף פעולה הדוק עם שותפי התפקיד (Dahir, 2000; Paisley & McMahon, 2001). ייתכן כי בנושא זה נדרשות אסטרטגיות חדשות שמטרתן הגברת שיתוף הפעולה עם שותפי התפקיד. נראה שעבודה מול המנהל עשויה להועיל בשל השפעתו על מרבית שותפי התפקיד. יש מקום להציג למנהל הגדרה ברורה ועדכנית של תפקיד היועץ ותחומי עבודתו, ולציין גם את התחומים שאינם כלולים בהגדרת תפקידו. כמו כן חשוב להציג בפניו את דרכי העבודה המומלצות עם שותפי התפקיד, תוך פירוט הצעות לשיתופם הפעיל בתכנון ובביצוע תוכניות התערבות שבהן יוכלו לתרום את תרומתם. כך גם לגבי הורים: שיתופם בתכנון ובביצוע תוכניות התערבות, בנושאים הרלוונטיים לשלב ההתפתחות של ילדיהם, עשוי להגביר את שיתוף הפעולה שלהם עם היועץ. לסיכום, מחקר זה בדק לראשונה את מאפייני סגנון הייחוס הסיבתי של יועצות חינוכיות בישראל. נמצאו ממצאים רבים השופכים אור על מאפיינים אלה ועל הסיבות שהיועצות מייחסות להצלחותיהן ולכישלונותיהן.

נראה כי מהסיבות שהיועצות מדווחות להצלחות ולא-הצלחות בעבודתן עולות תפיסות חיוביות לגבי עבודתן, אולם באים לידי ביטוי גם מוקדי קושי של העבודה בייעוץ. קשיים אלה קשורים הן ליועצות עצמן (כגון היעדר ידע ומיומנויות, היעדר ניסיון ועוד), הן למערכות שבהן הן עובדות (כגון היעדר שיתוף פעולה, היעדר משאבים ועוד), והן לפרופסיה עצמה (כגון אי-קביעה ברורה של גבולות העיסוק והזמן הדרוש כדי לבצעם במקצועיות). המידע שמתגלה בממצאי המחקר יכול לתרום להיכרות רחבה יותר של הסיבות להצלחה ולא-הצלחה של היועצות, ולסייע להן להבין מה בידן לשנות, אם בזיקה אל עצמן ואם בזיקה לגורמים חיצוניים. בנושא זה יכולים לבוא לעזרתן הממונים על הכשרת יועצים והדרכתם, בכך שיוכלו להכין, לכוון ולהדריך את היועצות, וכן לתמוך בהן בשדה עבודתן, גם באופן ישיר וגם בשיח עם הממונים על היועצות מבחינה מנהלית (מנהלי בתי ספר, רשויות מקומיות). אך בעיקר, על מנהיגי הפרופסיה לשדר מסר ברור בדבר תחומי העיסוק בייעוץ וגבולותיו, הן ליועצות והן לכל שותפי התפקיד.

יש לנהוג זהירות בהכללת הממצאים, מכיוון שמחקר זה מבוסס על דיווח עצמי של היועצות וכמקובל במקרים אלה יש לקחת בחשבון מידה מסוימת של רצייה חברתית. יחד עם זאת, הממצאים הרבים שהתגלו במחקר מאירים היבטים רבים וחשובים שטרם נבדקו על סגנון הייחוס של היועצות החינוכיות, ויש בידם לתרום לשיפור ולפיתוח של העבודה בייעוץ חינוכי.

- Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Dahir, C.A. (2000). The national standards for school counseling programs: A partnership in preparing students for the new millennium. *NASP Bulletin*, 84, 68-75.
- Farber, N.K. (2006). Conducting qualitative research: A practical guide for school counselors. *Professional School Counseling*, 9(5), 367-375.
- McAuley, E., Duncan, T.E., & McElroy, M. (2002). Self-efficacy cognitions and causal attributions in children's motor's performance: An exploratory investigation. *The Journal of Genetic Psychology*, 150(1), 65-73.
- McFarland, D.B., & Ross, M. (1982). Impact of causal attribution on affective reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(5), 937-946.
- 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.
- Paisley, P.O., & McMahon, H.G. (2001). School counseling for the 21st century: Challenges and opportunities. *Professional School Counseling*, 5, 106-115.
- 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.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peterson, C., Semmel, A., Von Baeyer, C., Abramson, L.Y., Metalsky, G.I., & Seligman, M.E.P. (1982). The Attributional Style Questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 287-300.
- Seidman, I. (1991). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and social sciences*. New York: Columbia Teachers Press.
- Thomas, K.M., & Mathieu, J.E. (1994). Role of causal attributions in dynamic self-regulation and goal processes. *Journal of Applied Psychology*, 79(6), 612-818.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 703-706.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B., Russell, D., & Lerman, D. (1979). The cognition-emotion process in achievement-related contexts. *Journal of Personality & Social Psychology*, 37, 1211-1220.

מומלץ להרחיב את המחקר בתחום זה. כך, לדוגמא, רצוי לבדוק בהמשך את עמדותיהם של שותפי התפקיד, כמו: מנהלים, מורים, תלמידים והורים, במטרה לדעת מהם הגורמים ששותפי התפקיד מייחסים להצלחות ולכישלונות של היועץ. מומלץ גם להגדיל את מעגל הנבדקים במחקרים עתידיים, וכן לערוך ראיונות עומק עם יועצים על מנת להבין בהרחבה יותר את המשתנים הקשורים לסגנון הייחוס להצלחות ולכישלונות.

מקורות

- בר-אל, צ' ולזובסקי, ר' (2008). הקשר בין סגנון ייחוס סיבתי לבין תחושת מסוגלות עצמית מקצועית בקרב יועצות חינוכיות. המכללה האקדמית בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה.
- Abramson, L.Y., Metalsky, G.I., & Alloy, L.B. (1989). Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression. *Psychological Review*, 96, 358-372.
- Abramson, L.Y., Seligman, M.E., & Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- ASCA: American School Counselor Association (2003). *The American School Counselor Association National Model: A framework for school counseling programs*. Alexandria, VA: Author.
- 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 self-efficacy scale. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Campbell, C.A., & Dahir, C.A. (1997). *Sharing the vision: The national standards for school counseling programs*. Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- Choudhory, D., Glause, A., & Peregory, J. (2004). Guidelines for writing a qualitative manuscript for the *Journal of Counseling & Development*. *Journal of Counseling & Development*, 82, 443-446.
- Cobia, C.C., & Henderson, D.A. (2003). *Handbook of school counseling*. Upper

מתוך ראייה תיאורטית של התהליך הטיפולי כאינטראקציה של שניים, הוסט המוקד המחקרי המוצג במאמר זה מן התהליך יוצר המשמעות שעובר הנועץ, אל זה שעוברת היועצת החינוכית ואל חויית הטיפול עבורה. מטרת המחקר הייתה לבחון את ההשלכות הפסיכולוגיות, החינוכיות והשליליות, הנובעות מעבודתן הטיפולית של יועצות חינוכיות. המחקר התייחס לשאלת קיומן של השלכות אלה, משמעותן וחשיבותן, והציע מודל הממפה פרופילים של יועצות על סמך מערך הרווחים שהן מפיקות והמחירים שהן משלמות. המחקר נערך בשני שלבים: שלב איכותני, אשר התבצע באמצעות ראיונות עומק, ושלב כמותי אשר אפשר בדיקת התכנים בקבוצה גדולה של נבדקות והרחבת יכולת הכללת המסקנות. אוכלוסיית המחקר כללה 137 יועצות חינוכיות בחטיבות הביניים ובתיכונים בגוש דן ובשרון. ממצאי המחקר תומכים בטענת התיאוריה האינטרסובייקטיבית, המתייחסת אל התהליך הטיפולי כתהליך עם השפעה דו-סטרית. הממצאים מצביעים על חמישה גורמי רווחים ובמקביל על ארבעה גורמי מחירים הנובעים מעבודתן הטיפולית של יועצות. נמצא שהיועצות מעריכות את מידת ההשלכות החינוכיות של עבודתן הטיפולית כרבה יותר מהשליליות. בנוסף זהו שלושה פרופילים של יועצות על פי עוצמת כלל גורמי הרווחים והמחירים. ברמה התיאורטית, תפיסת הטיפול כתהליך דו-סטרי והבנת השלכותיו החינוכיות והשליליות על יועצות, מחדדות את המגבלות של התפיסה הדיכוטומית של תפקידי העוזר והנעזר בתהליך הייעוצי-טיפולי. ניתן לגזור מתוצאות המחקר גם המלצות יישומיות: המלצות ברמת הפרט, המתייחסות לאסטרטגיות שיועצות יכולות לאמץ על מנת להתמודד בצורה יעילה יותר עם ההשלכות השליליות של עבודתן הטיפולית; המלצות ברמת המערכת, המתייחסות לשינויים מבניים מערכתיים ולהקצאת משאבים לצורך הכשרה, הדרכה וליווי בתחומי היעוץ לפרט.

רקע מחקרי ותיאורטי

ניתן להבחין בהתפתחות היסטורית של הגישות התיאורטיות השונות בהתייחסותן לעניין מעורבותו האישית של המטפל בטיפול. התייחסות זו נעה על רצף, החל מהדרישה כי על המטפל להיות לוח ריק להשלכות המטופל (התיאוריה הפסיכואנליטית), וכי על קיומו הסובייקטיבי להצטמצם למינימום אפשרי, וכלה בגישה האקזיסטנציאלית הרואה את מעורבות ואישיות המטפל כמרכיבים חיוניים לטיפול. גם ההתייחסות להעברה הנגדית (countertransference) עברה שינוי: מגינני מוחלט של פרויד, לגישה הרואה במעורבות זו בסיס להבנה טובה יותר של המטופל וכלי אבחוני. בעוד שהדגש התוך-אישי הולך להגדרת המטפל כפרשן אובייקטיבי לעולמו הפנימי של המטופל, ההסתכלות הבין-אישית מובילה להגדרת הטיפול כמפגש בין שני אנשים על כל מורכבותם. כחלק מהדיון והוויכוח בנושא מעורבות המטפל בטיפול, החלה בשנות השמונים התעניינות גוברת בחייו האישיים-מקצועיים של המטפל (Guy,

רווחים ומחירים פסיכולוגיים הנובעים מעבודתן הטיפולית של יועצות חינוכיות

שירי דניאלס-בלטוש ויוסי גוטמן

תקציר

כאשר נשאל פרויד מה אמור האדם הנורמלי לבצע כהלכה, השיב: "לאהוב ולעבוד" (Cavanaugh, 1997). תיאוריות התפתחותיות, העוסקות בפסיכולוגיה של הבגרות, רואות בהתפתחות הקריירה ובמימוש המקצועי של האדם ציר מרכזי בחייו המהווה את אחד ממקורות הסיפוק העיקריים שלו. למרות ההשפעה הרבה שיש לעבודת האדם על חייו האישיים (עציון, 1987; Farber & Heifetz, 1983), נחשפה השפעה זו רק במעט בספרות מדעי החברה. בספרות ישנן עדויות בדבר השלכות חיוביות כמו גם שליליות של העיסוק בטיפול על חייו של המטפל, החל מחיי הנישואין והמשפחה ועד להתפתחות אישית/אישיותית (Pines & Aronson, 1988; Sussman, 1992, 1995). מתוך הספרות מתבררים שני היבטים דיאלקטיים, המתייחסים לגורמי השפעת העיסוק בפסיכותרפיה על התרפיסט: לחץ וסיפוק. הלחצים הטמונים במקצוע נובעים בחלקם מהעיסוק הממושך בהאזנה לבעיות מטופלים תוך מעורבות רגשית גבוהה. מצב זה מעמיד את המטפלים בלחץ של נתינה תמידית תוך בדידות אישית (Fine, 1980). בדידות פסיכולוגית זו יכולה לקבל יתר עוצמה בגלל ציפיות אחרים מהמטפל שיהווה מודל לבריאות נפשית, ונטייתם של מטפלים לא לשתף אחרים בלחצים האישיים שלהם עצמם. הסתגרות אישית כזו יכולה להביא לניכור מהעצמי, לקשיים ביחסים האישיים-אינטימיים, לשחיקה מקצועית ובמקרים קיצוניים מאוד אף להתמכרויות והתאבדות (Sussman, 1995). הטיפול כרוך לעתים בעומס רגשי, עבודת יתר וציפיות אישיות וחברתיות גבוהות מאוד. הדאגה, החשש ותחושת האחריות למצב המטופלים, ספקות לגבי יעילות התהליך הטיפולי וחוסר ודאות לגבי תוצאות הטיפול, הם גורמים מלחיצים נוספים שזוהו בספרות (Pope, 1994). גם הנטייה לניתוח יתר של בעיות ולפסיכולוגיזציה של מצבים, מעכבת לעתים את הספונטניות ביחסים בין-אישיים וגובה מחיר אישי, משפחתי וחברתי (Farber & Heifetz, 1983). מאידך, טומן בחובו העיסוק בטיפול גם רווחים משמעותיים עבור המטפלים. אלה כוללים רווחים אינהרנטיים לתפקיד, כמו: עצמאות מקצועית, גיוון, יוקרה והערכה, גירוי אינטלקטואלי, צמיחה אישית ותחושת משמעותיות ו/או חשיבות. מתוך הספרות ניתן ללמוד כי באמצעות הטיפול

באחרים נמצא המטפל במצב טיפולי אישי מתמיד, ומכאן ההזדמנות לעיבוד ולפתרון בעיות ולצמיחה אישית. סיפוק, עקף או ישיר, של דחפים כמו מין ותוקפנות, גם הוא מוזכר בספרות כרווח אפשרי של העבודה הטיפולית. מעל לכל אלה, הסיטואציה הטיפולית מאפשרת רמה של מגע אנושי וקרבה אשר נדירים במצבים אחרים. זו עבודה המאפשרת התנסות באינטימיות מתוך עמדה של שליטה וביטחון (Guttman & Daniels, 2001; Sussman, 1992).

בספרות הייעוצית קיים דיון באשר לתפיסת תפקיד היועץ החינוכי ומידת בולטות ומובחנות המרכיב הטיפולי בו. ניתן לשאול באיזו מידה נכון להציג את עבודת היועצת החינוכית כעבודה טיפולית. אולם, כאשר בוחנים את הגדרות תפקידי היועצים החינוכיים ומטרותיהם המקצועיות, מתברר כי הן אינן שונות במהותן מהגדרות התפקיד של שאר המקצועות הפסיכותרפויטיים. מכנה משותף זה, הוא המאפשר את תפיסת עבודת היועצת, גם אם לא את כולה, כעבודה טיפולית.

הספרות המחקרית העוסקת בתפקידי היועצים החינוכיים ביחס לתפקידי הפסיכולוגים החינוכיים, מרבה לדון בעובדה כי שתי הפרופסיות פועלות באותה הזירה, בעלות מטרות כלליות דומות, טכניקות קרובות ותחומי עבודה משויקים ולעתים אף חופפים (צור מגיד, 2002). בשנות התשעים, הספרות המקצועית התייחסה לדמיון ההולך וגדל בין שתי הפרופסיות, בדרישות ההכשרה ובאוריינטציות המקצועיות המנחות אותן. בשל העלייה במספר צרכני העזרה בתחום הרגשי וכן בשל הגיוון בנושאים שהיועצים נדרשים לתת עליהם את הדעת, התערבות טיפולית ארוכת טווח נעשתה בלתי אפשרית, ואת מקומה תפסה ההתערבות הממוקדת והקצרה (טייכמן ובראָל, 2004).

החל משנות השמונים והתשעים, המדיניות הרשמית של השירות הפסיכולוגי-ייעוצי (שפ"י) דוגלת בגישה המערכתית. על פי גישה זו מוקד עבודת היועץ צריך להיות בטיפול בתלמיד כפרט דרך הסביבות שלו. לפיכך, ההיוועצות עם מבוגרים משמעותיים מבחינת התלמיד, כגון מורים, הורים ואנשי המערך המסייע, הופכת למרכזית בעבודת היועץ (לזובסקי ובכר, 1999). על אף מדיניות רשמית זו, מחקרים מצביעים על נטייה ייעוצית לסגנון פרטני בקרב יועצים חינוכיים בישראל (ארהרד, 1998; ארהרד ודשבסקי, 1999; הראל, 2000; לזובסקי ובכר, 1999; שמחה-פרלברג, 2005). עוד מלמד המחקר כי המצב הקיים, אשר בו נשמר הייעוץ לפרט, הוא לשביעות רצונם של יועצים ומנהלים. יתרה מכך, המצוקות המניעות את התלמיד כפרט לבקש סיוע ייעוצי אינן נעלמות והן מחפשות מענה, עובדה המעמידה את הייעוץ לפרט כרלוונטי לתקופה (טייכמן ובראָל, 2004).

הייעוץ הפרטני בבית הספר שונה באופיו מייעוץ פרטני הנעשה במסגרות אחרות או פרטיות. קיומם של גורמים ייחודיים למערכת הבית-ספרית פועל בשירות הייעוץ ומציב את היועצים בעמדה אופטימלית לסיוע לתלמידים. היחסים הבין-אישיים בין היועץ לתלמיד נרקמים במסגרת שבה תיתכן היכרות מוקדמת ביניהם. לעתים היכרות זו היא המביאה את התלמיד ליזום את הייעוץ הפרטני או לחלופין לעורר את מודעות היועץ לצרכיו של התלמיד (Lines, 2002).

בעקבות ההתפתחויות שחלו בפסיכותרפיה ובייעוץ, מתגבשת הסכמה שהחפיפה בין פסיכותרפיה לייעוץ פרטני עולה על השוני ביניהם, וכי קיים בינם טשטוש גבולות (טייכמן ובראָל, 2004; קלינגמן ואיזון, 1990). תפיסה תפקודית זו רואה בייעוץ מקצוע טיפולי, וביועצת מטפלת ברמת הפרט, לשיפור תפקודו האישי, החברתי והלימודי. במפקד היועצים החינוכיים בישראל נמצא כי למעלה ממחצית זמנה של היועצת אכן מוקדש לעבודה ישירה עם תלמידים והורים. על פי דיווחי היועצות, סגנון הקשר השכיח בתחום הייעוץ הפרטני הנו ייעוץ קצר מועד. ייעוץ כזה מתקיים ב-36.54% מהמקרים (ארהרד, 1998). במחקר אחר, שפחן סגנונות תפקוד של יועצים חינוכיים בישראל, נמצא כי 40% מהיועצים עסקו רוב זמנם בייעוץ אינדיבידואלי, "סגנון מסורתי" בלשון המחקר (הראל, 2000).

לפיכך, למרות ההבדלים בין מקצועות הטיפול השונים, הנעוצים בדירוג המקצועי וברקע החינוכי ולעתים אף בסוג המטופלים, נכון הוא להתייחס אל היועצת החינוכית גם כמטפלת. בהתבסס על תפיסת היועצת כמטפלת, בחנו במחקר קודם את הרווחים השונים הנובעים מעבודתן הטיפולית של יועצות חינוכיות בתיכון. נמצא כי רווחים אישיים ובין-אישיים, אשר נדונו בספרות המקצועית הדנה ברווחים המובלעים בתפקיד מטפלים העוסקים בפסיכותרפיה, זוהו על ידי היועצות כמשמעותיים עבורן (Guttman & Daniels, 2001).

החומר הקיים בנושא מועט. מרביתו תיאורי ומכיל השערות ורעיונות שעולים מניסיונם האישי של מטפלים. השערות ורעיונות אלו תועדו, אולם מעט נעשה על מנת לחקור אותם באופן שיטתי. הספרות מציגה כל רווח וכל מחיר כנפרד, אולם אין ביכולת הצגה זו לשקף נאמנה את העושר והמורכבות של חוויות המטפל, תוך התחשבות בהיררכיות ובאינטראקציות בין הקטגוריות השונות. העדרו של מחקר אקדמי מקיף בנושא אינו מאפשר יצירת גוף ידע מובנה שימשך כלי מחקר ונקודת מוצא לחקירה נוספת. ברמה המעשית, הספרות במתכונתה הקיימת אינה מאפשרת הבניית תהליכי הכשרה והדרכה מקצועיים שיאפשרו התמודדות נאותה עם השלכות העיסוק בטיפול כמקצוע, על חייהם האישיים של מטפלים ויועצים. כמו כן, לא ניתן לצפות להפחתת מקרי השחיקה והקשיים בקרב אנשי מקצוע, אם נושאים אנושיים בסיסיים אלו ממשיכים להוות טאבו.

חשיבות המחקר

המחקר הנוכחי הנו ראשוני במטרתו המקיפה ובשיטתו המחקרית-אמפירית. תוצאותיו עשויות לשמש נקודת מוצא להשערות מחקריות רבות נוספות כגון מקור (סיבות) הרווחים והמחירים, כמו גם למחקר בתחומים רלוונטיים, כגון שביעות רצון מעבודת היועצת ושחיקה מקצועית. בנוסף, בהיעדר כמעט מוחלט של מחקרים אמפיריים בנושא בכלל ובהקשר של יועצות חינוכיות בפרט, יש למחקר פוטנציאל להרחבת הידע בנושא ברמה התיאורטית והמעשית.

ברמה התיאורטית: תפיסת הטיפול כתהליך דו-סטרי והבנת השלכותיו החיוביות

והשליליות על יועצות, מחדדות את המגבלות של התפיסה הדיכוטומית של תפקידי העוזר והנעזר בתהליך הייעוצי-טיפול.

ברמה הפרקטית: המודעות המוקדמת להשלכות שליליות של העיסוק בטיפול על יועצות, משפחתן וסביבתן תסייע בהכוונה ובהכשרה של סטודנטיות בתחום. מודעות יועצות, תוך כדי עבודתן הטיפולית, לתגמולים ולמחירים אשר נובעים מעיסוקן ולמערך הקשרים ביניהם, עשויה לסייע להן בתהליך התפתחותן האישי-מקצועי, וייתכן שתשפיע גם על מידת שביעות רצונן מעיסוקן ועל מידת שחיקתן. לבסוף, ידע אודות האופן שבו העיסוק בטיפול עונה על צורכיהן הרגשיים של יועצות, יתרום ליכולת ההבחנה בין מצבים שבהם רווחי היועצות עלולים לבוא על חשבון אלו של הנועצים, לבין מצבים שבהם רווחי היועצות עלולים לבוא על חשבון אלו של הנועצים. הבחנה זו תתרום לאפקטיביות הטיפול.

מטרת המחקר

המחקר עסק בהשלכות החיוביות והשליליות של המרכיב הטיפולי בעבודתן של יועצות חינוכיות, במסגרת הייעוץ החינוכי בבית הספר, על חייהן האישיים, תוך התייחסות למידת החשיבות הסובייקטיבית המיוחסת להשלכות אלו. כמו כן מבנה המחקר מודל הממפה פרופילים של יועצות על סמך מערך הרווחים שהן מפיקות והמחירים שהן משלמות ועל סמך משתנים אישיים-מקצועיים.

שאלות המחקר

- מהם הרווחים והמחירים התוך-אישיים והבין-אישיים הנובעים מעבודתן הטיפולית של יועצות?
- האם יש קשר בין גורמי הרווחים והמחירים לבין משתנים אישיים-מקצועיים (שנות ניסיון, השכלה, גיל, מידת הזמן המוקדש לעבודה ייעוצית-טיפולית וניסיון בטיפול אישי כמטופלת)?
- מהו היחס והקשר בין הרווחים לבין המחירים הנובעים מהעבודה הטיפולית של היועצות במחקר?

שיטה

שיטת המחקר שילבה בין מתודולוגיה איכותנית לכמותית: ההשלכות החיוביות והשליליות של עבודתן הטיפולית של יועצות חינוכיות הן מורכבות, חלקן בלתי מודעות ואינן מצויות בשיח המקצועי-ייעוצי. השלכות אלה מצויות בתודעתן של הנחקרות, ועל מנת לאתר תכנים מרכזיים אלה נדרשה התבוננות לעומק בתפיסותיהן של יועצות חינוכיות, באמצעות ראיונות עומק. הכלים הכמותיים אפשרו בדיקת התכנים בקבוצה גדולה של נבדקות והרחבת יכולת הכללת המסקנות. להלן יתואר השלב האיכותני במחקר, ולאחריו יוצג השלב הכמותי.

השלב האיכותני במחקר

נבדקות

אוכלוסיית המחקר, בשלב האיכותני, כללה חמש מרואיינות. המרואיינות היו בעלות תואר שני, עם שמונה עד חמש-עשרה שנות ניסיון בעבודה טיפולית בשכבות ז'-י"ב, אשר מקדישות לפחות ארבעים אחוז מזמןן בממוצע לעבודה טיפולית. ארבע מתוכן נשואות עם ילדים ואחת אלמנה עם ילדים. גיל הנבדקות נע בין 32 ל-56. שתיים מהיועצות עברו טיפול אישי.

כלי המחקר

נערכו חמישה ראיונות עומק ממוקדים אשר בחנו את הרווחים והמחירים האישיים, המשפחתיים והבין-אישיים של המרואיינות, שאותם הן יכולות לייחס ישירות לעבודתן הטיפולית. הראיון התבצע ברובו במבנה פתוח, מבנה שאפשר יצירת תחושת אמון ועודד שיתוף פעולה תוך זרימה חופשית של מידע. בהמשך קיבל הראיון אופי ממוקד יחסית.

הליך המחקר

הראיונות הממוקדים התחקו אחר הרווחים והמחירים האישיים, המשפחתיים והבין-אישיים של המרואיינות, שאותם הן יכולות לייחס ישירות לעבודתן הטיפולית. לרשות החוקרת עמד תדריך כתוב המפרט את הנושאים הרלוונטיים לדיון מתוך הספרות המקצועית, אם כי ניסוח השאלות או סדרן לא היה קבוע. הראיונות שוכתבו ונותחו באמצעות ניתוח תוכן. בנוסף נעשה שימוש בשיפוטם של עשרה מטפלים מומחים, אשר היווה את הבסיס להערכת תקפות החלוקה לרווחים ומחירים.

ממצאים

באמצעות ניתוח התוכן הוגדרו חמישה מדדים של רווחים וארבעה מדדים של מחירים שעליהן דיווחו היועצות:

רווחים

1. **רווחים אינהרנטיים לתפקיד:** סיפוק, ענין, גיוון, עצמאות מקצועית, תמיכה מהצוות, סטטוס, תנאי עבודה.
2. **עיבוד תכנים אישיים והקניית מיומנויות:** ביטוי דחפים תוקפניים ומציצניים, דרך לעיבוד קונפליקטים אישיים, למידה אישית. קטגוריה זו כוללת גם רווחים נשיים הנוגעים לביטוי ומימוש של כישורים נשיים/אמהיים.
3. **רווחים הקשורים לנרקיסיזם ויחסי אובייקט:**
 - I. הקשר הטיפולי כמגביר ומאשר את תחושת הביטחון של היועצת וכמחזק את עמדותיה והערכתה העצמית.
 - II. התהליך הטיפולי כמפתח יכולות אישיות במונחים של תלות, היפרדות, כוח, אינטימיות ושאיפות הצלה וגאולה.

חשיבותו המחקרית של חלק ב' בשאלון נובעת מכך שמידת החשיבות האישית שמייחסות הנבדקות לרווחים ולמחירים, מספקת ממד נוסף, הנעדר בשאלונים אחרים, שהרי אין דין רווח אשר לו מיוחסת חשיבות מרכזית כדין רווח אשר לו מיוחסת חשיבות שולית, גם אם בשניהם מדווחת אותה עוצמה של רווח. מסיבה זו אין להתייחס לממדי הרווחים והמחירים בנפרד ממידת חשיבותם. ההנחה היא שהציונים הלא משוקללים אינם משקפים נכון, ברמת הפרט, את מידת הרווח שמשתתפת זוכה בו מפריט מסוים. ניתוח התוצאות על פי הגורמים המשוקללים יאפשר קבלת תמונה שלמה יותר, הנאמנה לתפיסתן הסובייקטיבית של היועצות. שיטת שקלול זו מתבססת על ניתוח שהוצע ויושם על ידי גוטמן ולזר (Guttman & Lazar, 2004).

כל פריט דורג על פי מידת הסכמת היועצת לנאמר, בסולם מ-1 עד 5. בנוסף, נבדקו משתני רקע דמוגרפיים ואישיים-מקצועיים. על מנת לבחון את מהימנות השאלון נערך מחקר מקדים (pilot study) על עשרים ואחת יועצות. בבדיקת מהימנות נבדקה רמת עקביות פנימית. למכלול הרווחים התקבלה עקביות פנימית: אלפא של קרונברך $\alpha = .94$; למכלול המחירים: $\alpha = .95$; למכלול חשיבות הרווחים: $\alpha = .94$; למכלול חשיבות ההימנעות ממחירים: $\alpha = .94$. המתאמים בין הפריטים הבוחנים רווחים ומחירים לבין אלו שבוחנים את חשיבותם היו בטווח של 0.2-0.7, לכן ניתן להניח שהנבדקות הבחינו בהבדלים בין חלק א' של השאלון לחלק ב'. פריטי התוכן מתחלקים לתשע קטגוריות על פי תוכנם המשותף.

רווחים:

1. **רווחים אינהרנטיים לתפקיד.** למשל פריט מס' 2: "עבודתי הטיפולית מספקת עבורי עניין".
2. **עיבוד תכנים אישיים והקניית מיומנויות.** למשל פריט מס' 8: "באמצעות הטיפול באחר אני יכולה גם לעבוד על עצמי".
3. **רווחים הקשורים לנרקיסיזם ויחסי אובייקט.** למשל פריט מס' 19: "בעבודתי הטיפולית אני מקבלת אישור לעצמי וליכולתי האישיות".
4. **תרומה לחיי זוגיות ומשפחה.** למשל פריט מס' 34: "כישורי המקצועיים תורמים לתפקודי כאם וליחסי עם ילדי".
5. **תרומה לחיי חברה.** למשל פריט מס' 36: "עיסוקי בטיפול תורם ליצירת קשרים חברתיים עמוקים ומספקים יותר".

מחירים:

1. **מחירים אינהרנטיים לתפקיד.** למשל פריט מס' 83: "הדילמות האתיות (חיסיון/חובת דיווח) מקשות עלי".
2. **יצירת קונפליקטים פנימיים, פגיעות מוגברת וחרדה.** למשל פריט מס' 84: "לעיתים בעיות מטופלים מחיות אצלי בעיות משפחתיות ואישיות".

4. **תרומה לחיי זוגיות ומשפחה:** השלכות חיוביות של עבודתן הטיפולית של יועצות על קשריהן עם בני זוג, ילדים ובני משפחת המוצא.
5. **תרומה לחיי חברה:** השלכות חיוביות של עבודתן הטיפולית של יועצות על קשריהן החברתיים.

מחירים

1. **מחירים אינהרנטיים לתפקיד:** דילמות מקצועיות, שעמום וחוסר עניין, יכולת השפעה מוגבלת והעדר עיגון המעמד המקצועי.
2. **יצירת קונפליקטים פנימיים, פגיעות מוגברת וחרדה:** עומס רגשי ושחיקה, אחריות ודאגה, החייאת בעיות משפחתיות ואישיות, התמודדות עם טראומה, ארעיות ואובדן.
3. **פגיעה בחיי זוגיות ומשפחה:** השלכות שליליות של עבודתן הטיפולית של יועצות על קשריהן עם בני זוג, ילדים ובני משפחת המוצא. קטגוריה זו כוללת גם התייחסות למחיר נשי הנוגע לתפקיד הכפול והתובעני של אם ומטפלת.
4. **פגיעה בחיי חברה ובדידות:** השלכות שליליות של עבודתן הטיפולית של יועצות על קשריהן החברתיים.

השלב הכמותי במחקר

משתתפות

אוכלוסיית המחקר כללה 137 יועצות חינוכיות בחטיבות הביניים ובתיכונים, במסגרת החינוך הממלכתי יהודי. היועצות היו בעלות שנתיים לפחות של ניסיון בעבודה טיפולית, תואר ראשון ומעלה ביינוח, ומקדישות לפחות שלושים אחוז מזמןן לעבודה ייעוצית-טיפולית, אשר הוגדרה כ"מפגש עם תלמידים באופן פרטני או קבוצתי, המכוון לפתרון או להתמודדות עם קשיים אישיים ותכנים התפתחותיים".

רובן המכריע של היועצות במחקר נשואות (84%) ואמהות לילדים (90%). גילן הממוצע הוא 45.5 שנים, וממוצע שנות הניסיון הוא 14.2 שנים. מעל 50% מהיועצות מקדישות בין 30% ל-50% מזמןן לעבודה ייעוצית-טיפולית, וכ-40% מהן מקדישות לכך בין 50% ל-70% מזמןן.

כלי המחקר

השאלון הסופי כולל 144 פריטים הנוגעים לרווחים ומחירים מעבודתן הטיפולית של יועצות חינוכיות. הפריטים נבנו על בסיס שלושה מקורות: הראיונות המקדימים, "שאלון הרווחים" (דניאלס, 1997), שהורכב ותוקף במחקר קודם וכן מן הספרות המקצועית. שני חלקים לשאלון: חלק א' המתייחס לרווחים ולמחירים האישיים והבין-אישיים הנובעים מעבודתן הטיפולית של יועצות חינוכיות, וחלק ב' המתייחס למידת חשיבותם האישית.

3. פגיעה בחיי זוגיות ומשפחה. למשל פריט מס' 16: "משפחתי אינה זוכה לאותה רגישות והקשבה להן זוכים המטופלים".
4. פגיעה בחיי חברה ובדידות. למשל פריט מס' 72: "עבודתי הטיפולית פוגעת בזמינותי לחברי וביכולתי להיענות לצורכיהם".

הליך

אוכלוסיית המחקר אותרה בחלקה על ידי החוקרת בהשתלמויות של רכזות צוותי הייעוץ בעיר תל אביב. הרכזות העבירו את השאלונים לצוותי הייעוץ בבית ספרן. שאלונים נוספים חולקו ליועצות באופן ישיר בהשתלמויות שונות. כ-250 שאלונים נוספים נשלחו בדואר ליועצות במחוז תל אביב. לשאלונים נלווה מכתב של מפקחות המחוז, אשר הדגיש את חשיבות המחקר לפרופסיית הייעוץ. עקב היענות בינונית טלפנה החוקרת ליועצות המחוז בבקשה לענות על שאלון המחקר. שאלונים נוספים נשלחו על פי דרישה. מקבץ שאלונים נוסף נשלח ליועצות מחוז השרון.

ממצאים

בהמשך ניתוח הממדים התוכני, ועל מנת למפות ממדים מוגדרים של רווחים ומחירים, נערך ניתוח גורמים סטטיסטי מחפש בשיטת principal analysis component, עם רוטציה מסוג VARIMAX. לאחריו צומצם מספר הגורמים על ידי איחוד גורמים בעלי מספר פריטים מצומצם ותוכן דומה, ולבסוף בוצע ניתוח גורמים מאשר על הגורמים שהתקבלו.

רווחים: ניתוח הגורמים יצר שמונה גורמים המסבירים יחד 66% מהשונות. על סמך בחינת הטעינויות ותוכנם של הפריטים צומצם מספר הגורמים לחמישה. המשותף והמבדיל בתוכן הפריטים, בתוך כל גורם ובין הגורמים, נמצא דומה מאוד לאלה שהתקבלו בניתוח התוכן. תוצאות ניתוח גורמים מאשר מראות שהמודל המבוסס על חמשת הגורמים שלהלן מסביר 52.2% מהשונות:

1. רווחים אינהרנטיים לתפקיד ($\alpha = 0.71$)
2. עיבוד תכנים אישיים והקניית מיומנויות ($\alpha = 0.72$)
3. רווחים הקשורים לנרקיסיות ויחסי אובייקט ($\alpha = 0.79$)
4. רווחים הקשורים לחיי זוגיות ומשפחה ($\alpha = 0.90$)
5. רווחים הקשורים לחיי חברה ($\alpha = 0.69$)

מחירים: ניתוח הגורמים יצר תשעה גורמים המסבירים יחד 64.5% מהשונות. על סמך בחינת הטעינויות ותוכנם של הפריטים צומצם מספר הגורמים לארבעה. המשותף והמבדיל בתוכן הפריטים, בתוך כל גורם ובין הגורמים, נמצא דומה מאוד לאלה שהתקבלו בניתוח התוכן. תוצאות ניתוח גורמים מאשר מראות שהמודל המבוסס על ארבעת הגורמים שלהלן מסביר 45.6% מהשונות:

1. מחירים אינהרנטיים לתפקיד של מטפל ($\alpha = 0.70$)

2. יצירת קונפליקטים פנימיים, פגיעות מוגברת וחרדה ($\alpha = 0.83$)
3. פגיעה בחיי זוגיות ומשפחה ($\alpha = 0.86$)
4. פגיעה בחיי חברה ובדידות ($\alpha = 0.82$)

כדי לזהות ולבחון מגמות בולטות במערך הרווחים, המחירים ומידת חשיבותם נערך ניתוח סטטיסטי תיאורי המוצג בלוח 1.

לוח 1: ממוצעים, חציון, סטיות תקן והטווח של גורמי הרווחים, המחירים ומידת חשיבותם ($n=137$)

ממוצע	חציון	שכיח	סטיות תקן	ערך מקסימום	ערך מינימום
רווחים					
4.01	4.00	4	0.48	5	2.5
2.99	3.00	3.18	0.74	4.64	1.36
3.33	3.38	3.38	0.55	4.5	1
3.66	3.63	3.63	0.71	5	1
3.41	3.50	4	0.85	5	1
חשיבות הרווחים					
4.21	4.14	4.14	0.42	5	2.86
2.91	3.00	3	0.64	4.18	1
3.33	3.38	3.63	0.54	4.75	1
3.90	4.00	4	0.76	5	1
3.34	3.50	4	0.92	5	1
מחירים					
2.88	2.90	2.60	0.47	4.1	1.5
2.63	2.62	2.31	0.53	3.92	1.15
2.32	2.25	2	0.66	4.25	1
2.45	2.40	2.40	0.80	4.8	1
חשיבות המחירים					
3.28	3.30	3.5	0.51	4.6	1

ממוצע	חציון	שכיח	סטיית תקן	ערך מקסימום	ערך מינימום
יצירת קונפליקטים פנימיים, פגיעות מוגברת וחרדה	3.10	3.08	3.08	0.64	4.54
פגיעה בחיי זוגיות ומשפחה	3.80	3.88	3.75	0.79	5
פגיעה בחיי חברה ובדידות	2.88	3.00	3	0.82	4.8

מעיון בלוח ניתן לראות כי ממוצעי הרווחים גבוהים משמעותית מממוצעי המחירים. כמו כן ניתן לראות שאין פער משמעותי בין ממוצע מידת הרווח לחשיבות הניתנת בכל הגורמים. דהיינו, אין גורם שדורג כחשוב במיוחד בעוד שהרווח המדווח לגביו קטן במיוחד, ולהפך. בהתאמה, ממוצעי גורמי חשיבות המחירים גבוהים מממוצעי המחירים עצמם. כלומר, היועצות דיווחו על מידת חשיבות גבוהה יותר של הימנעות מממדי המחירים השונים מאשר מידת המחירים שהן משלמות בפועל. על מנת לבחון את שאלת המחקר בנוגע לממדי הרווחים והמחירים הנובעים מעבודת היועצות ומידת חשיבותם, נוצרו שני מדדים: מדד הרווחים המשוקלל ומדד המחירים המשוקלל. מדדים אלו הנם תוצאה של הכפלה של כל רווח (או מחיר) במידת חשיבותם (ראו לוח 2). בהכפלה זו ניתן אותו משקל מתמטי לדירוג סולמות הרווח (או המחיר) ולמידת החשיבות. באמצעות שיטת הכפל שנבחרה, נוצרה הבחנה מדורגת וברורה, כך שציונו של משתתף יהיה הנמוך ביותר כאשר גם הרווח/מחיר וגם החשיבות נמוכים מאוד, ולהפך.

לוח 2: חישוב המדד המשוקלל

		מחיר/רווח				
חשיבות		1	2	3	4	5
	1	1	2	3	4	5
	2	2	4	6	8	10
	3	3	6	9	12	15
	4	4	8	12	16	20

גורמי הרווחים והמחירים המשוקללים

התוצאות מצביעות על הבדל מובהק סטטיסטית בין גורמי הרווחים המשוקללים השונים $(F_{(4,540)} = 142.11, p < 0.01)$. לבחינת מקור מובהקות זו נערכו ניתוחי שונות חד-גורמיים, תוך-נבדקיים מסוג measures repeated, עם ניתוחי post-hoc מסוג LSD. נמצא כי קיים הפרש ניכר בין ממוצעי הרווחים, כאשר הרווחים האינהרנטיים

לתפקיד הם הרווחים שמפיקות היועצות במידה הרבה ביותר, ואילו רווחים הקשורים לעיבוד תכנים אישיים והקניית מיומנויות מפיקות היועצות במידה הפחותה ביותר. באשר למחירים, גם כאן התקבל הבדל כולל מובהק סטטיסטית בין גורמי המחירים המשוקללים $(F_{(3,405)} = 22.52, p < 0.01)$. מבחינת התוצאות ניתן לראות כי המחירים האינהרנטיים לתפקיד הם המחירים שמשלמות היועצות במידה הרבה ביותר, ואילו מחירים הקשורים לפגיעה בחיי חברה ובדידות משלמות היועצות במידה הפחותה ביותר. עוד מראות התוצאות שההשלכות החיוביות מעבודתן הטיפולית של יועצות חינוכיות גבוהות מאלה השליליות.

מתאמים חיוביים בטווח רחב שבין בינוני-נמוך לגבוה נמצאו בין ממדי הרווחים המשוקללים לבין עצמם, ובין ממדי המחירים המשוקללים לבין עצמם. בהכללה ניתן לומר שיועצות שדיווחו על הפקה של רווחים בממד מסוים דיווחו במקביל גם על הפקת רווחים בממדים נוספים. כלומר, יועצות שמדווחות על השלכה חיובית של עבודתן הטיפולית, תופסות את עצמן כ"מרוויחות בגדול". בדומה לכך, יועצות שמדווחות על השלכה שלילית של עבודתן, תופסות עצמן כמשלמות מכלול שלם של מחירים נלווים. בנוסף, מתאמים נמוכים עד בינוניים נמצאו בין ממדי הרווחים המשוקללים לבין ממדי המחירים המשוקללים. כלומר, לא ניתן לדבר על השלכות חיוביות של העבודה הטיפולית באופן בלתי תלוי מהשלכות שליליות מסוימות, ולהפך.

ניתוח פרופילים קבוצתי

על מנת לקבץ יועצות לקבוצות מובחנות, על בסיס ציוניהן במשתני הרווחים והמחירים המשוקללים, נערך ניתוח פרופילים (k-means cluster analysis). בהמשך נערכו ניתוחי שונות חד-כיווניים של משתנים אישיים ומקצועיים לפי הקבוצות שהתקבלו. תוצאות הניתוח הראו 3 קבוצות מובחנות (ראו תרשים 1).

א. קבוצה 1 – "המפסידות" (17% מהיועצות במדגם): יועצות אלה מתאפיינות בתשלום המחירים הגבוהים ביותר ובקבלת רמת רווחים בינונית מעבודתן הטיפולית. בדומה לשתי הקבוצות האחרות, גם קבוצה זו מתאפיינת ב"רווח" גדול מ"הפסד", אם כי הפער בין שני הממדים קטן מאוד. היועצות בקבוצה מתאפיינות בכך שהן צעירות יותר ומנוסות פחות מהיועצות בשתי הקבוצות האחרות.

ב. קבוצה 2 – "המרוויחות" (37% מהיועצות במדגם): יועצות אלה מתאפיינות ברווחים הגבוהים ביותר וברמת מחירים בינונית.

ג. קבוצה 3 – "המושפעות פחות" (46% מהיועצות במדגם): יועצות אלה מתאפיינות, בהערכה מתונה יחסית גם של הרווחים וגם של המחירים. ציון הממוצע נמוך יותר בכל אחד מגורמי הרווח וההפסד – לטוב ולרע. בקבוצה זו נמצא אחוז גבוה יותר משמעותית, ביחס לשתי הקבוצות הנותרות, של יועצות אשר לא עברו טיפול אישי.

לבחניה עצמית, לעיבוד בעיות אישיות וקונפליקטים פנימיים, באמצעות הטיפול באחר. כפי ששיתפה אחת היועצות: "אין ספק שכשאת מטפלת באחרים אני גם מרפאה חלקים בתוכי. אני אדם מאוד חרדתי, וכשאני מצליחה לעזור להם, אני עוזרת לעצמי עם החרדות שלי".

העבודה הטיפולית כיוצרת ומעצימה קונפליקטים אישיים

לצד פגיעות מסוימת וצורך בעיבוד תכנים אישיים, ולצד התהליך המתמשך של ניסיון לספק צרכים אלה לאורך חייהן המקצועיים של היועצות, ממציא המחקר מצביעים, אם כי במידה פחותה, גם על יצירתם של קונפליקטים אישיים כתוצאה מהעבודה הטיפולית. התוצאות מראות כי קיימים מחירים שהם "תשלומים פסיכולוגיים" הנובעים מן המרכיב הטיפולי בעבודת היועצות. אפשר כי חלק מהמניעים והצרכים הרגשיים של היועצות החינוכיות לא עובדו כראוי ולפיכך גובים מחירים במהלך עבודתן הטיפולית של היועצות. המחירים שנמצאו משמעותיים בהקשר זה הם מחירים הקשורים ליצירת קונפליקטים פנימיים, פגיעות מוגברת וחרדה. בעוד שחלק מהמחירים בקטגוריה זו נובעים מהעבודה הטיפולית, כגון: עומס ושחיקה, התמודדות עם טראומה, ארעיות ואובדן והתמודדות עם מטופלים מקשים, חלק אחר עוסק בהעצמה של פגיעות מוקדמות של היועצות, כגון: החייאת בעיות משפחתיות ואישיות, זיכרונות כואבים ושיקוף צדדים פחות נעימים בעצמי. ניתן לומר כי מכלול המחירים שמשלמות יועצות חינוכיות הנו שילוב של קשיים וקונפליקטים אישיים קיימים, אשר מועצמים על ידי העבודה הטיפולית, בעוד קשיים אחרים נוצרים בעקבותיה, כאשר קיימים בינם יחסי גומלין.

רווחים ומחירים הנובעים מעבודתן הטיפולית של יועצות חינוכיות

רווחים: נמצא שרווחים אינהרנטיים לתפקידן הטיפולי של יועצות חינוכיות הם הרווחים הגבוהים והחשובים ביותר המופקים על ידן. כיוון שגורם זה עסק ברווחים מודעים, אשר חלקם מובנים בעבודה במערכת הבית-ספרית, יש להניח שהיה קל יותר ליועצות לאתר אותם ולדווח עליהם. היות שרווחים אלו נתפסים כלגיטימיים בעבודתן, ביחס לרווחים אשר נתפסים כלגיטימיים פחות בעבודת המסייע, קל יותר היה להעריך אותם חיובית. בניגוד לפסיכותרפיסטים, אשר דיווחו על הנאה מסטטוס גבוה בחברה מחוץ לחדר הטיפולים (Guy, 1987; Sussman, 1992), דיווחו היועצות על יוקרה והערכה שבהן הן זוכות בתוך המערכת הבית-ספרית, יותר מאשר מחוצה לה. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם ממצאיה של לזובסקי (1998) אשר בחנה את שביעות רצונם של יועצים חינוכיים מעבודתם. תוצאות מחקרה מצביעות על פער משמעותי בין שביעות רצונם של יועצים חינוכיים מגורמים אינטרינזיים הקשורים לעבודתן (סיפוק ועניין, יכולת השפעה ומילוי שליחות), שנמצאה גבוהה, לבין אי-שביעות רצונם מגורמים אקסטרינזיים הקשורים בעבודתם (תנאי קידום, היקף משרה ושכר).

גורם הרווחים הקשורים לחיי משפחה נמצא אף הוא גבוה. תוצאות המחקר

מצביעות על כך שהעבודה הטיפולית והכישורים המקצועיים של היועצות משפיעים באופן חיובי על מודעותן לצרכים ולסימני מצוקה של בני המשפחה, על יכולת התמיכה והליווי שלהן את הקרובים להן בעת משבר, ועל היותן כתובת וסמכות להתייעצות בנושאים רגשיים. היועצות דיווחו על השפעה חיובית מתונה יותר של עבודתן הטיפולית על יחסיהן עם בני זוגן לעומת יחסיהן עם ילדיהן. ייתכן שניתן להסביר את דיווחי היועצות על השפעה חיובית גבוהה של עיסוקן על יחסיהן עם ילדיהן, ברלוונטיות התכנים שבהם עוסקות היועצות ליחסים ולתקשורת שבין ילדים ומתבגרים להוריהם.

רווחים מרכזיים המופקים מעבודה טיפולית מומשגים בספרות כנרקסיסטיים. בגורם זה דיווחו היועצות כי דרך עבודתן הטיפולית, הן זוכות לאישור לעצמן וליכולותיהן. גם בראיונות סיפרו היועצות כי ההזדקקות והכרת התודה של הנועצים ממלאים אותן בתחושת סיפוק. בהקשר זה טען סוסמן (Sussman, 1992) כי הערצת מטופלים, יחד עם עמדת הסמכות של המטפל, מספקים למטפל רווחים נרקסיסטיים ואומניפוטנטיים. היותן של היועצות כלי העבודה של עצמן, מובילה לעתים לייחוס לכישלון או להצלחה מקצועיים, משמעות הנוגעת גם להערכתן העצמית. כפי שביטאה זאת אחת היועצות: "הצלחות חולפות על פני וכישלון מחלחל, גומר אותי. קשר שמצליח נותן תחושת ביטחון".

חוקרים הציעו כי מטפלים רבים חוו קשיים ביחסי האובייקט המוקדמים ולפיכך חוו גם קושי ניכר באינטימיות (יפה-ינאי ומלאך-פיינס, 2000). עבור מטפלים אלו בפרט, הטיפול באחר טומן בחובו סיפוק מקביל של צורכי התלות והאינטימיות שלהם. סיבה אפשרית לכך שגורם הרווחים הקשורים לנרקסיזם וליחסי אובייקט נמצא משמעותי פחות משני גורמי הרווחים הקודמים, היא הקושי שבחשיפת צרכים רגשיים אישיים עמוקים, אשר לא תמיד עולים בקנה אחד עם התדמית המקצועית. רווחים הקשורים לעיבוד תכנים אישיים והקניית מיומנויות נמצאו הנמוכים ביותר בין גורמי הרווחים. סיבה אפשרית לכך היא בטבעם הלא מודע והמוכחש של חלקים יצריים באישיות, ובקושי הטמון בזיהוי ובחשיפה של צרכים רגשיים עמוקים, על אחת כמה וכמה כשמדובר באישיותה של אישה שנטייתה הגלויה הנה לסיוע לאחר ולא לסיפוק צרכיה האישיים. בראיונות העומק גילו היועצות יותר פתיחות. הן הרבו לדווח שעבודתן הטיפולית פיתחה אצלן מיומנויות התמודדות בחייהן הפרטיים, ומזמנת להן אפשרות לבחניה עצמית ולעיבוד בעיות אישיות וקונפליקטים פנימיים: "בעצם הרווח שמשתמע זה הרבה עבודה על עצמי. של מודעות עצמית ובדיקה עצמית כל הזמן... על התזווה שלך בתוך החיים. בפירוש. דברים שפעם הפחידו והיום כבר לא". תוצאות אלו מאששות את הכתוב בספרות המקצועית, כי העיסוק בטיפול טומן בחובו הזדמנות לפתרון בעיות אישיות של המטפל, ללמידה על העצמי ולעיבוד קונפליקטים וחוויות ילדות אשר מקורם במשפחת המוצא. כתוצאה מכך זוכה המטפל להעשרת חייו האישיים והמשפחתיים (Haumann, 2004; Sussman, 1992). בעוד שהרווחים הקשורים להעשרת החיים

האישיים והבין-אישיים נמצאו משמעותיים ביותר עבור היועצות, הן דיווחו רק על מידה מתונה של רווחים הקשורים לעבוד תכנים אישיים. אולם, יש להניח כי אילולא היה מתקיים עיבוד זה, לא היה מתאפשר ליועצות ליהנות במלואם מפירות הרווחים המשפחתיים והחברתיים שעליהם דיווחו. נראה כי קל יותר היה ליועצות לדווח על עבודתן הטיפולית כמשפיעה חיובית על חייהן האישיים והבין-אישיים בהווה, מאשר על ההזדמנות שמעניק העיסוק בטיפול לעיבוד קונפליקטים מן העבר.

מחירים: נמצא כי מחירים אינהרנטיים לתפקידן הטיפולי של יועצות חינוכיות הם המחירים העיקריים המשולמים על ידן. גורם זה עוסק בתכנים מודעים, אשר מובנים בעבודה במערכת הבית-ספרית, ולכן יש להניח שהיה קל יותר ליועצות לזהות מחירים אלו בעבודתן. היועצות דיווחו על התמודדות עם קונפליקטים בין מחויבותן לתלמידים שבטיפולן לבין מחויבותן למערכת. כך למשל סיפרה מרואיינת על קושי גדול שהיה כרוך בטיפול בתלמידה שעברה פגיעה מינית: "היו מצבים שלצערי היה חיסיון אבל תבעו ממני וסיפרתי... [הרגשתי] נבזות שהעמידו אותי במקום הזה, חוסר הגינות, חוסר אמת פנימית שלי עם עצמי". קונפליקטים נוספים שעליהם דיווחו היועצות נוגעים לדילמות מקצועיות ואתיות, ולציפיות לא ריאליות של המטופלים ושל המערכת הבית-ספרית כאחד. תוצאות המחקר תומכות בנאמר בספרות העוסקת ביעוץ החינוכי כפרופסיה. קיימת הסכמה כי תפקיד היועץ החינוכי הוא מן המורכבים ביותר ומרבה לעורר קשיים ודילמות הכוללים בין השאר: עמימות בהגדרת התפקיד וסמכויותיו, אתיקה, פיקוח, יוקרה מקצועית (לזובסקי, 1998).

גורם המחירים הקשורים לחיי משפחה נמצא אף הוא גבוה בקרב היועצות, ורמת חשיבות ההימנעות ממחיר זה נמצאה הגבוהה ביותר מבין הגורמים. היועצות דיווחו על ניתוח יתר של החיים האישיים והמשפחתיים ועל פגיעה בזמינות לחברי המשפחה, לרבות ילדים, בני זוג ומשפחת המוצא. מחיר נוסף שעליו דיווחו היועצות ניתן להגדרה כ"מחיר נשי". בעוד שהיועצות דיווחו מחד על תרומת עבודתן הטיפולית לתפקודן כאמהות וליחסיהן עם ילדיהן, הן תפסו מאידך את תפקידן הכפול כאמהות ומטפלות כגורם מקשה, אשר מעמיס עליהן פיזית ונפשית.

בנוגע למחירים הקשורים ליצירת קונפליקטים אישיים, פגיעות מוגברת וחרדה, דיווחו היועצות על שחיקה, עומס רגשי והחייאת בעיות משפחתיות ואישיות באמצעות בעיותיהם של נועצים. עוד דיווחו היועצות על תחושת אחריות ודאגה מתמדת לשלום התלמידים שבטיפולן, על שיקוף צדדים נעימים פחות בעצמן, ועל החשיפה הקשה לחלק הכואב בחיים, לרבות מפגש עם ארעיות ואובדן ופרידות חוזרות ונשנות. מחיר נוסף הכולל בגורם זה עסק במודעות יתר לסכנות והגברת החשש והחרדה שחוות יועצות בחייהן האישיים, באשר לאפשרות התרחשותם של אירועים קשים שחוו נועצים. כך למשל שיתפה יועצת: "עסקתי בפגיעות מיניות... היה לי מקרה מאוד קשה של פדופיליה וזה הכניס אותי לחרדות לגבי המשפחה שלי. הבת שלי עולה במדרגות... פחדים שזה יקרה גם לי. אין חוסן שזה לא ידפוק בדלת שלנו".

ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם הספרות המקצועית בדבר הסכנה שבחשיפה חוזרת לסיפורים על אכזריות האדם, אשר מגבירה בקרב מטפלים הרגשה של פגיעות. היו שטענו כי המטפל נעשה לעתים חששן וחשדן יותר ביחסיו עם הזולת, ציני ופסימי יותר בהשקפתו על האדם (Klingman & Cohen, 2004; Sussman, 1995). בספרות העדכנית העוסקת בעבודה טיפולית בעת אסון וטראומה, נכתב כי העובדים עם ניצולי טראומה עשויים לחוות הפרה של אמונות מרכזיות הנוגעות לביטחון האישי, לפגיעות ולתחושת חוסר ישע (North et al., 2002; Palm, Polusny & Follette, 2004). עוד מציינת הספרות כי התמודדות היועץ החינוכי עם אירועי אובדן וטראומה בבית הספר הנה תובענית ביותר מבחינה רגשית, ונוגעת לעתים קרובות בפצעים פנימיים שלא עובדו כהלכה (Klingman, 2002).

הגורם של פגיעה בחיי חברה ובדידות נמצא הנמוך ביותר בין גורמי המחירים. ייתכן שהסיבה למשמעות הפחותה יותר שייחסו היועצות למחיר זה, נובעת מצורך פחות שלהן בקשרים בין-אישיים אינטימיים מחוץ למשפחתן ולעבודתן הטיפולית, כפי שמרמזים חלק מהראיונות. בהקשר זה נכתב כי חד-סטרויות הקשר הטיפולי עלולה להקשות על יצירת יחסים חברתיים משמעותיים, להוביל להזנחת החיים החברתיים של המטפל, ולהותיר אותו עם נזקקות יתר למטופליו. ספציפית יותר לגבי יועצים חינוכיים, נכתב כי כאשר היועץ פועל באופן מבודד בבית הספר, ביחס לציבור המורים במערכת, הוא נותר עם תחושות עזות של בדידות (מור, לוריא, ח'רגל וסימן טוב, 2005).

יועצות חינוכיות כמטפלות

בעוד שניתן היה לצפות לרווחים ולמחירים שצוינו בקרב פסיכולוגים ופסיכותרפיסטים, קיומם גם אצל יועצות חינוכיות, אשר עבודתן הטיפולית חלקית בלבד, אינו מובן מאליו. העובדה כי לא נמצא קשר בין משתנה הזמן המוקדש לעבודה טיפולית לבין אף אחד מגורמי הרווחים והמחירים המשוקללים, מביאה להכרה כי גם עבודה טיפולית חלקית מובילה לאותן השלכות חיוביות ושליליות שתוארו. חרף קיומם של מרכיבים חינוכיים וארגוניים, ולא רק טיפוליים, בעבודתם של יועצים חינוכיים, זמן רב בעבודת הייעוץ מוקדש לעבודת ייעוץ פרטנית-ישירה לתלמידים (ארהרד, 1998; טר, 1997).

פרופילים של יועצות

במפוי פרופילים של יועצות, על סמך מערך הרווחים והמחירים שהן מפיקות, זוהו שלוש קבוצות מובחנות:

קבוצה 1 – "המפסידות": יועצות אלה מתאפיינות במחירים הגבוהים ביותר וברמת רווחים בינונית מעבודתן הטיפולית. היועצות בקבוצה מתאפיינות גם בכך שהן צעירות יותר ומנסות פחות מאשר היועצות בשתי הקבוצות האחרות. ממצא זה תואם ממצאים ממחקרים קודמים, אשר מצאו כי מטפלים פחות מנוסים דיווחו על לחצים גדולים יותר הקשורים בעומס יתר. בנוסף, מטפלים בעלי פחות שנות ניסיון

דיווחו על יותר תופעות המאפיינות טראומה משנית בקרב מטפלים, הכוללת פגיעה באמון, באינטימיות, בהערכה העצמית ותחושה כללית של דחק (Edelson, D'Alessio, & Edelson, 2003). אפשר שהיועצות בקבוצה זו נעדרות את המיומנות, המתעצבת ומשתכללת עם הגיל והניסיון, להפיק ולמקסם את מרב הרווחים והסיפוקים שיש לעבודה הטיפולית להציע, ובכך להיענות לצרכים האישיים. בנוסף, ייתכן כי יועצות אלה טרם מצאו איזון בחייהן המשפחתיים, החברתיים והמקצועיים והן נתונות יותר להשלכות שליליות כתוצאה מהמפגש הטיפולי. סברה זו מחוזקת על ידי העובדה כי המחיר הגבוה ביותר המאפיין קבוצה זו הנו מחיר בתחום הזוגי והמשפחתי. ראוי לציין כי קבוצה זו של יועצות נהנית גם מרווחים בינוניים חרף רמת המחירים הגבוהה. ממצא זה הנו מעניין ביותר, שכן לעבודה הטיפולית נמצאו השלכות שליליות וחיוניות כאחת שהן בלתי ניתנות להפרדה, אף לא בקרב קבוצת "המפסידות".

קבוצה 2 – "המרוויחות": התמונה המתקבלת בקבוצה זו היא למעשה תמונת ראי של קבוצה מס' 1. יועצות בקבוצה זו מתאפיינות ברווחים הגבוהים ביותר וברמת מחירים בינונית.

קבוצה 3 – "המושפעות פחות": יועצות אלה מתאפיינות בהערכה מתונה יחסית, גם של הרווחים וגם של המחירים. ציוניהם ברווחים נמוכים אף מאלה של ה"מפסידות", וציוניהם במחירים נמוכים אף מאלה של ה"מרוויחות". בקבוצה זו נמצא אחוז גבוה משמעותית, ביחס לשתי הקבוצות הנותרות, של יועצות אשר לא עברו טיפול אישי. עוד ניתן לומר כי להבדיל משתי הקבוצות הראשונות, המתאפיינות בדפוס של גלישה, כאשר חוויות והתנהגויות מהתחום המקצועי משפיעות על התחום האישי והבין-אישי, מתאפיינת הקבוצה השלישית בדפוס של בידוד מסוים בין החיים המקצועיים לאישיים. ייתכן כי בקבוצה זו מתבטאת השפעה מתונה יותר של עבודתן הטיפולית של היועצות, כפועל יוצא של אופי עבודת היעוץ החינוכי בכללותו. אפשר שהעובדה כי חלק ניכר מזמןן של יועצות חינוכיות מוקדש למרכיבים מערכתיים, חינוכיים וארגוניים, ממתנת את ההשלכות הייחודיות של המרכיב הטיפולי בעבודתן. הספרות העוסקת ביעוץ החינוכי כפרופסיה מתארת ריבוי תפקידים, בתחומים מגוונים, כמאפיין את עבודתה של היועצת החינוכית (טטר, 1997). לתמונה המתקבלת בקבוצה זו ייתכנו שתי סיבות נוספות: האחת ממוקדת במשתנים אישיותיים ומשפחתיים אשר אינם מאפשרים ליועצות להיות מושפעות במידה רבה מחייהן המקצועיים בכלל ומעומק הקשר הטיפולי בפרט. הסיבה השנייה ממוקדת במשתנים ארגוניים-מערכתיים אפשריים, אשר מקשים במידה מסוימת, על יועצות אלה, את עצם היצירה של קשרים טיפוליים אינטימיים ועמוקים, ולפיכך לא נוצרים התנאים הגורמים לרווחים ולמחירים במסגרת העבודה הטיפולית.

ייתכן כי העובדה שרובן המכריע של היועצות בקבוצה זו לא עבר טיפול אישי, גרמה למודעות נמוכה של היועצות לצורך שלהן בקשר משמעותי ואינטימי, לקשיים ביצירתם בפועל של קשרים כאלה בעבודתן, וליכולת פחותה ליהנות מהרווחים שמציע הקשר הטיפולי.

טיפולוגיה זו מהווה בסיס איתן ומעוגן בתיאוריה, אשר מהווה נקודת מוצא לחקירה נוספת, שתרחיב את ההבנה לגבי מאפיינים ומשתנים נוספים המייחדים את שלוש הקבוצות שהתקבלו, תוך בחינת המניעים והתהליכים אשר הביאו להיווצרות פרופילים אלו.

המלצות המחקר

ההמלצות היישומיות העולות מהמחקר הנוכחי ניתנות לחלוקה לשני מישורים. המלצות ברמת הפרט והמלצות ברמת המערכת:

המלצות ברמת הפרט: ברמת הפרט ישנן מספר אסטרטגיות שיועצות יכולות לאמץ על מנת להתמודד בצורה יעילה יותר עם ההשלכות השליליות של עבודתן הטיפולית, כדוגמת: בילוי זמן עם אחרים, בקשת תמיכה ופעילויות המקנות תחושת משמעות. רצוי כי יועצות יאפשרו לעצמן ליהנות מאינטימיות ביחסיהן הבין-אישיים, היום-יומיים, על מנת שלא להסתמך במידה יתרה על הקשר הטיפולי למילוי חללים. מאחר שנמצא כי יועצות אשר עברו טיפול אישי דיווחו על רווחים גבוהים יותר כמעט בכל הממדים, חשוב שיועצות תטפלנה בצורכיהן האישיים, רצוי במסגרת טיפול אישי, על מנת שיוכלו להעצים את הסיפוקים הנובעים מהמקצוע, וכן על מנת שתהיה להן האנרגיה הנפשית והפיזית לעבוד עם אחרים. 38% מהיועצות במחקר, אשר עברו טיפול אישי, דיווחו על רווחים גבוהים יותר מיועצות שלא עברו טיפול, לפיכך המלצתו של המחקר הנוכחי היא לחייב סטודנטים ליעוץ חינוכי לעבור טיפול אישי, בדומה לתוכניות הכשרה טיפוליות אחרות.

בנוסף, חיוני כי יועצות יבינו את המניעים הפנימיים והצרכים האישיים שתרמו לבחירתן במקצוע טיפולי. הבנה זו ניתנת להשגה גם באמצעות תהליך רפלקטיבי, אשר כרוך בחקירה שבה הפרט עוסק במודעות עצמית להיסטוריה האישית וליחסים בין-אישיים מתמשכים שהוא יוצר (Baarts, Tulinius, & Reventlow 2000; Clarke, 2005). בהקשר זה, העלאת אפיוני יחסי האובייקט המופנמים למודעות, וכן העלאת ההיסטוריה האישית והמשפחתית של היועצת, עשויות להקל על הבנת תהליך הבחירה המקצועית כמו גם על תחושת סיפוק וחוסר סיפוק בעבודה.

חיוני כי יועצות ימצאו איזון בין ההיבטים המקצועיים, הפיזיים והרגשיים של חייהן (למשל, תפקודן כאמהות, בנות זוג, מטיילות, ספורטאיות וכדומה). הקדשת תשומת להיבטים רב-ממדיים אלו עשויה להועיל בדרכים רבות, כולל עידוד מעורבותן בפעילויות חיים מהנות הכרוכות גם ברשת תמיכה חברתית. מעבר למציאת איזון בין החיים המקצועיים לאישיים, חשוב שיועצות ימצאו איזון גם בין מרכיבים שונים בעבודתן. סוסמן (Sussman, 1992) טוען כי מטפלים יתרמו מהרחבת עיסוקם גם לפעילויות מקצועיות כגון הוראה, כתיבה ומחקר. בהקשר זה, אופי עבודתן של יועצות חינוכיות, הכולל גם עיסוק בהוראה, בכתיבה וביישום של תוכניות מניעה והתערבות וכן ביעוץ מערכתי, יכול לשמש כגורם מעשיר ומעצים את הסיפוקים הנובעים מהמקצוע.

רצוי כי יועצות אשר עובדות עם נפגעי טראומה ישקלו דרכים לספק איוון רב יותר בעבודתן על ידי פיתוח קבוצות נועצים בעלי אופי בעיות שונה, הגבלת עומס עבודתן הטיפולית, ואי-שיבוץ נועצים קשים זה לאחר זה. כמו כן עדיף לשבץ הפסקות במשך יום העבודה ולמצוא הזדמנויות לעבודה בצוות מקצועי. שינויים נוספים אשר יש לשקול כוללים השתתפות בקבוצות תמיכה, וניצול ימי החופשה הניתנים במערכת החינוך. הספרות המחקרית מדגישה כי חשוב מאוד גם לזהות מגבלות אישיות ולשוחח עם קולגות (Shakespeare-Finch, Smith, & Obst, 2002). מצוקה רגשית היא תוצאה טבעית ומובנת של העבודה עם מטופלים שחוו אירועים קשים. קבלתן של תגובות אלה כ"נורמליות" מאפשרת את חקירתן ללא תחושת אשמה או בושה. בנוסף, ניתן להגביל חשיפה שלא לצורך לתכנים טראומטיים נוספים במדיה ובעיתונות.

המלצות ברמת ההכשרה והמערכת: לעתים ניתן לבצע שינויים מבניים ברמת המערכת על מנת להפחית השלכות שליליות של העבודה הטיפולית. שינויים אלו כוללים: העמדת משאבים זמינים יותר לרשות היועצות על מנת להתמודד עם השלכות עבודתן, סיפוק הכשרה הולמת, הבטחת עומס נועצים ריאלי, ומתן הזדמנויות מספקות להיוועצות והדרכה במקרים קשים לטיפול. על פי דיווחי מטופלים בטרומה ובחירום, מאפיינים ארגוניים כגון: היעדר תמיכה חברתית מעמיתים, היעדר תמיכה מהממונים ותקשורת לקויה, היוו משתנים מנבאים לסימפטומים של שחיקה, עייפות וטראומטיזציה משנית שחוו (Pollette & Batten, 2000). הדרכה עקבית אודות המקרים המטופלים חייבת להיות מרכיב אינהרנטי בעבודתן הטיפולית של יועצות, כמו גם דיון מתמשך בהשלכות העבודה הטיפולית עליהן.

המלצה זו עולה בקנה אחד עם עמדתם של מספר חוקרים, אשר התייחסו לסוגיית החשיבות שיש להדרכה ולעבודה עם העולם הפנימי של אנשי חינוך וטיפול המתמודדים עם אירועי טרור וטראומה (אילון ושחם, 2000; חן-גל, 2003; Klingman, 2002). מקורות אלו מדגישים כי חשוב שהיועץ לא ייוותר לבדו בהתמודדות מול מצבים קשים.

באותו עניין, טייכמן ובר-אל (2004) כותבים כי ההתמודדות עם תנאי העבודה במערכת הבית-ספרית דורשת מקצועיות רבה. לכל אורך התהליך היועצני, החל בקבלת החלטה ליישם התערבות פרטנית, דרך החלטות הקשורות להגדרת הנועצים ולשיטת ההתערבות הנבחרת, וכלה בהובלה ובסיוע ההתערבות - מדובר במיומנות הדורשת ידע וניסיון רב. חשוב מאוד להקנות מנגנון הדרכה והכשרה מקיפה ליועצים חינוכיים בנושא היעוץ לפרט. יש להשקיע משאבים בהכשרה הטיפולית של היועצים, על מנת למנוע מהם לחוש חוסר ביטחון ביחס לעילות הסיוע המוגש על ידם לאוכלוסיית התלמידים.

לסיכום, מהמחקר עולה כי עיסוק יעיל ומספק בתחום הטיפולי דורש הסתכלות פנימה וחקירה מעמיקה של העצמי, למרות הקושי הכרוך בכך. המודעות לדורסטריות הקשר הטיפולי ולהשלכות החיוביות והשליליות של המקצוע, תגביר את היכולת להפיק רווחים משמעותיים יותר באמצעות העבודה הטיפולית.

מקורות

אילון, ע' ושחם, י' (2000). מי יתמוך בתומכים? הקניית הגישה הסלוטונוגית לפסיכולוגים-עמיתים המתמודדים בטרומות של מלחמה. בתוך א' קלינגמן, ע' רביב וב' שטיין (עורכים), **ילדים במצבי חירום ולחץ**, עמ' 434-450. הוצאת השירות הפסיכולוגי-יעוצי, משרד החינוך.

ארהרד, ר' (1998). **מפקד היועצים החינוכיים**. משרד החינוך, שפ"י.
ארהרד, ר' ודשסקי, ע' (1999). היעוץ החינוכי - מהות ומעשה. בתוך א' פלד (עורך), **יובל למערכת החינוך בישראל, כרך ג'**, עמ' 701-717. משרד הביטחון ירושלים.
ברמן, ע' (1986). העברה - העברה נגדית כההליך בין-אישי כולל. **שיחות** 11(1), 6-15.
דניאלס, ש' (1997). **להיות יועצת - רווחים וסיפוקים**. עבודת גמר בחוג לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

הראל, י' (2000). **סגנונות תפקוד של יועצים בישראל והקשר למאפיינים אישיים, מקצועיים וארגוניים**. עבודת גמר בחוג לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
חן-גל, ש' (2003). **התמודדות בית-ספרית עם אירועי טרור ומתח ביטחוני מתמשכים**. הוצאת מ.א.ה.

טור, מ' (1997). תפיסות וציפיות של יועצים בבתי ספר לגבי תפקידיהם. **היעוץ החינוכי**, ו', 48-71.

טייכמן, י' ובר-אל, צ' (2004). היעוץ הפרטני במסגרת בית הספר. בתוך ר' ארהרד, וא' קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית-ספר בחברה משתנה**, 273-294. תל אביב: רמות.
יפה-ינאי, א' ומלאך-פיינס א' (2000). כשהלא מודע בוחר מקצוע. **אדם ועבודה**, 10(1-2), 30-8.

לזובסקי, ר' (1998א). אוטונומיה וייחודיות ביעוץ חינוכי. בתוך ר' לזובסקי וש' פלדמן (עורכות), **מרחב ונחלה ביעוץ החינוכי**. מכללת בית ברל, הוצאת רכס.
לזובסקי, ר' (1998ב). מיקומו ומעמדו של היועץ בבית הספר והדימוי הציבורי של מקצוע היעוץ: תפיסות וסתירות. **היעוץ החינוכי**, ו', 22-39.

לזובסקי, ר' ובכר, ש' (1999). היעוץ החינוכי הפרופסיונלי: אוריינטציה פרופסיונלית וזהות מקצועית במהלך ההכשרה הפורמלית למקצוע. **היעוץ החינוכי**, ח', 11-29.
לצטר-פאז, ס' (1999). יצירת המרחב התרפויטי הבין-אישי. **שיחות**, 12(13), 142-144.
מור, פ', לוריא, א', חן-גל, ש' וסימן טוב, י' (2005). **משא הטראומה. התמודדות מתמשכת עם נפגעי לחץ וטראומה בין כותלי בית הספר**. משרד החינוך, התרבות והספורט.

עציון, ד' (1987). האם אנחנו "לוקחים" את העבודה הביתה - ולהפך? **רווחה ועבודה** 20, 6.
צור מגיד, נ' (2002). **דפוסי אינטראקציה בין יועצות חינוכיות ופסיכולוגים חינוכיים - קשר למאפיינים אישיים, ארגוניים ואישיותיים**. עבודת גמר בחוג לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

קלינגמן, א' ואילון, ר' (1990). **ייעוץ פסיכולוגי**. הוצאת רמות אוניברסיטת תל אביב.
שמחה-פרלברג, ל' (2005). **משמעות "עבודה מערכתית" בעיני יועצים**. עבודת גמר בחוג לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

- North C.S., Tivis, L., McMillen, J.C., Pfefferbaum, B., Spitznagel, E.L., Cox, J., Nixon, S., Bunch, K.P., & Smith, E.M. (2002). Psychiatric disorders in rescue workers after the Oklahoma City bombing. *American Journal of Psychiatry*, 159, 857-859.
- Palm, M.K., Polusny, A.M., & Follette, V.M. (2004). Vicarious Traumatization: Potential Hazards and Interventions for Disaster and Trauma Workers. *Prehospital and Disaster Medicine*, 19(1), 73-78.
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career Burnout: Causes and Cures*, New York. Free Press.
- Pope, K.S. (1994). *Sexual Involvement with Therapist*. American Psychological Association, Washington D.C.
- Shakespeare-Finch, J., Smith, S., & Obst, P. (2002). Trauma, coping resources, and family functioning in emergency services personnel: A comparative study. *Work & Stress*, 16(3), 275-282.
- Sussman, M.B. (1992). *A Curious Calling — Unconscious Motivations for Practicing Psychotherapy*, Jason Aronson Inc.
- Sussman, M.B. (editor) (1995) *A Perilous Calling — The Hazards of Psychotherapy Practice*, John Wiley & Sons Inc.

- Anderson, E.M. (2000). *Harm and disconnection: Women psychotherapists' experience and concepts of power and boundaries in psychotherapy*. PsyD, Massachusetts School of Professional Psychology.
- Baarts, C., Tulinius, C., & Reventlow, S. (2000). Reflexivity - a strategy for a patient-centered approach in general practice. *Family Practice*, 17(5), 430-434.
- Cavanaugh, J.C. (1997). *Adult Development and Aging*. Third Edition. Brooks/Cole Publishing Company.
- Clarke B.A. (2005). Reflexivity: *Usefulness in the Psychodynamic Therapist's Meaning-Making Process of Projective Identification*, Ph.D., Antioch New England Graduate School.
- Eidelson, R.J., D'Alessio, G.R., & Eidelson J.I., (2003). The impact of September 11 on psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34, 144-150.
- Farber, B.A., & Heifetz, L.J. (1983). The Satisfaction and Stress of Psychotherapeutic Work: A Factor Analytic Study. *Professional Psychology*, 12, 221-230.
- Fine, H.J. (1980). Despair and depletion in the therapist, *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 17, 392-395.
- Follette, V.M., & Batten, S.V. (2000). The role of emotion in psychotherapy supervision: A contextual behavioral analysis. *Cognitive and Behavioral Practice*, 7(3), 306-312.
- Guttman J., & Daniels S., (2001). What do school counselors gain from their role as psychotherapists? *Educational Psychology*, 21(2), 203-218.
- Guttmann, J., & Lazar A. (2004). Criteria for marital satisfaction: does having a child makes a difference? *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 22(3), 147-155.
- Guy, J.D. (1987). *The Personal Life of the Psychotherapist*. New York: Willey & Sons.
- Haumann, H.J. (2004). *An Intersubjective Perspective on the Role of Personal Therapy in Being a Psychotherapist*, Ph.D. Rhodes University.
- Klingman, A. (2002). From supportive-listening to a solution-focused intervention for counselors dealing with political trauma. *British Journal of Guidance and Counseling*, 30(3), 247-259.
- Klingman, A., & Cohen, E. (2004). *School-based multisystematic interventions for mass trauma*. Kluwer Academic/plenum publishers, N.Y.
- Kottler, J.A. (1991). *The Complete Therapist*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lines, D. (2002). *Brief Counseling in Schools: Working with Young People from 11 to 18*, Sage.
- Malpas, J. (2000). Between ourselves: Philosophical conceptions of intersubjectivity. *International Journal of Psychoanalysis*, 81, 587-592.

- יצירת מרחב מוגן לתמיכה הדדית ושיתוף.
- יצירת הזדמנות להיכרות הדדית עם צדדים שונים של הבנות, שאינם בהכרח סביב ההישגיות במחול ובלימודים.

רקע תיאורי

גיל ההתבגרות

שנות התיכון מלוות את התלמידים בשנים משמעותיות בחייהם, בהן נבנית ומתעצבת אישיותם. המעבר ממסגרת קטנה, אינטימית ומוכרת של בית הספר היסודי למסגרת גדולה, תובענית והישגית מתרחש בשיאו של גיל ההתבגרות. מעבר זה טומן בחובו מחד הזדמנות להתמודדות וצמיחה, ומאידך מצבים שעלולים ליצור לחץ ומתח עבור המתבגרים (Wallis & Barrett, 1998). הקשיים הנלווים להסתגלות למסגרת חדשה מתווספים ללחצים הקיימים מתוקף ההתמודדות עם מאפייני גיל ההתבגרות.

ההתבגרות מהווה צומת בחייו של האדם בחברה המערבית (פלום, 1995). תקופת גיל ההתבגרות מתוארת בספרות המחקרית כמאופיינת בפגיעות מוגברת (Brendgen, Vitaro, & Doyle, 2002; Dies, 2000), בשינויים ביולוגיים, פסיכולוגיים וחברתיים משמעותיים (Steinberg & Morris, 2000), וברגשות וקונפליקטים נורמטיביים המתעוררים במהלך המעבר מילדות לבגרות (Hampel & Petermann, 2005). המתבגר נדרש להתמודדות עם מספר משימות ומטלות התפתחותיות שונות ומשמעותיות (Sharp, Coatsworth, Darling, Cumsille, & Ranieri, 2007), כאשר המטלה המרכזית העומדת בפניו הנה משימת גיבוש הזהות הכוללת חיפוש, פיתוח וגיבוש תחושה של זהות (Erikson, 1968). בבניית הזהות המתבגר מתמודד עם קונפליקטים של תלות-עצמאות, עם הצורך בהיפרדות מהוריו, וכן עם הצורך להתקבל ולהשתייך לקבוצת השווים. המשימה לבנות זהות יציבה ואינטגרטיבית אינה פשוטה כלל, במיוחד לצד הצורך להתפתח במספר מישורים: פיזי, קוגניטיבי, חברתי ורגשי. מטלות התפתחותיות אלו, בשילוב עם עלייה גדולה ברמות הדחף, עוררות נרקסיסטית רבה, נוקשות של הסופר-אגו ועלייה בדרישות הסביבה, מובילים לסערה התפתחותית עזה ובשל כך גם לרמת סיכון גבוהה להתפרצות משברים ופתולוגיות שונות.

מתבגרות במגמות מחול כקבוצת סיכון

החל משנות ה-80 הוכנסו לימודי המחול למערכת החינוך הפורמלי, מגמה שהואצה במחצית השנייה של שנות ה-90. בשנת תשס"ח (2007-8) פעלו 44 מגמות מחול בחטיבות העליונות, ו-36 מגמות מחול בחטיבות הביניים ברחבי הארץ (נתוני משרד החינוך, ח"ת).

מגמות ייחודיות אלה משלבות פיתוח מיומנויות מקצועיות בתחומי המחול המרכזיים (כגון: בלט קלאסי, מחול מודרני, כוריאוגרפיה) ולימודים עיוניים (כגון תולדות המחול, קינסיולוגיה, אנטומיה), לצד הלימודים המובנים במסגרת בית הספר לצורך קבלת תעודת בגרות. העיסוק במחול עומד לרוב במרכז חייהן של תלמידות

"מבעד למראה": תיאור תוכנית התערבות

קבוצתית במגמת מחול

פנינית רוסו-נצר וגולי יפה

תקציר

המאמר הנוכחי מציג תוכנית התערבות קבוצתית שנבנתה עבור תלמידות בכיתה ט', המשתייכות למגמת המחול בבית ספר תיכון מבוסס מבחינה סוציו-אקונומית במרכז הארץ, והועברה בהנחה משותפת של יועצת השכלה ופסיכולוגית בית הספר. התוכנית מכוונת לחזק את החוסן הנפשי של התלמידות באמצעות תמיכה רגשית והקניית כישורים להתמודדות יעילה עם האתגרים העומדים בפניהן. לאחר הצגת מופגשי התוכנית בקצרה והרציונל להפעלתה, יידונו השתמעויות תיאורטיות ויישומיות לצד המלצות לשיפור התערבויות עתידיות.

מבוא

מגמת המחול הנה מגמה ייחודית הפועלת בבית הספר במשך 4 שנים, מכיתה ט' ועד י"ב. מגמה זו נחשבת מגמה מבוקשת ויוקרתית, אך גם תובענית מאוד בשל היקף שעות הלימוד, הדרישות הלימודיות, המאמץ הפיזי, התחרותיות והשאיפה למצוינות. העומס המוטל על תלמידות המגמה מבחינה לימודית, פיזית ורגשית הוא רב, ובשילוב עם מערכת הלחצים הטבעית בגיל ההתבגרות, עלול לגרום לרמת מתח גבוהה. במהלך השנים האחרונות התמודד צוות הייעוץ בבית הספר עם הצורך לתמוך וללוות רגשית את בנות מגמת המחול בשל רמות לחץ גבוהות, סיכון להתפתחות הפרעות אכילה, ולעתים נשירה מהמגמה. התוכנית המתוארת מהווה ניסיון לשלב תכנים מובנים (הקניית כישורי התמודדות) ופתוחים (אוויר רגשות), והנחה משותפת של יועצת ופסיכולוגית במסגרת מפגשים קבועים ומתמשכים. מטרת-העל של התוכנית היא לבסס חוסן נפשי ולצייד את התלמידות ב"ארגז כלים" רגשי, קוגניטיבי והתנהגותי להתמודדות עם האתגרים העומדים בפניהן. לאור זאת הוחלט להתחיל בתוכנית מניעה ראשונית כבר בכיתה ט' - השנה הראשונה של התלמידות בתיכון בכלל ובמגמה בפרט, כתשתית לתוכניות התערבות (מניעה שניונית או שלישונית) שיושמו בהמשך, בהתאם לצורך.

מטרות ההתערבות

1. ברמה התוך-אישית - העצמה וחיזוק תחושת מסוגלות עצמית באמצעות:
 - שחרור רגשי (המללת הקשיים, אוורור רגשות) ופיתוח מודעות עצמית לתהליכים אישיים וקבוצתיים.
 - הקניית ידע והרחבת רפרטואר דרכי התמודדות לפיתוח חוסן נפשי במצבי מצוקה ומשבר.
2. ברמה הבין-אישית - חיזוק הקשר בין בנות המגמה:

המגמה, והן מקדישות משאבים רבים של זמן ואנרגיה לאימונים במסגרות מקצועיות שונות גם מעבר לשעות הלימודים. הצירוף של נעורים, נשיות, מעבר בין מסגרות והשתייכות למגמה תובענית מבליט את צורכיהן המורכבים והייחודיים של תלמידות מגמות המחול. מורכבות זו משפיעה על עיצוב זהותן העצמית של הנערות מחד, ומאידך יוצרת רמות מתח גבוהות ועלולה להקשות על התמודדותן עם המשימות ההתפתחותיות של בני גילן. פגיעותן של רקדניות בנות מגמת המחול מודגשת גם לאור אפיונים פסיכולוגיים שנמצאו כבולטים במיוחד בקרב רקדניות בעולם המחול: פרפקציוניזם, תובענות, מחויבות לעבודה קשה ותחרותיות במטרה להגיע לרמת ביצוע גבוהה (ייטס, 1998 בתוך צוברי, 2007). מחקר שהשווה בין קבוצת רקדני מחול ללא רקדנים באשר למשתני אישיות שונים, מצא כי רקדנים נוטים יותר לחרדתיות ולדימוי עצמי נמוך יותר (Bakker, 1988). הרבה מאוד מהחיוזקים לערך העצמי, לתחושות הצלחה או כישלון, מגיעים מהמגמה המהווה מעין מסגרת משפחתית אשר בה שוהות התלמידות שעות רבות במהלך השבוע (צוברי, 2007).

אחד המוקדים לצורך באישור חברתי דומיננטי במיוחד בגיל ההתבגרות, הוא ההתייחסות לגוף ולדימויו. הדבר בולט בעיקר בעידן המודרני ובמיוחד בקרב נערות חוסר שביעות הרצון שנערות בגיל ההתבגרות מבטאות ביחס למראה גופן ("Neumark", Sztainer, Story, Hannan, Perry, & Irving, 2002; Presnell, Bearman, & Stice, 2004; Stice & Whitenton, 2002). העיסוק בגוף ודימויו בגיל ההתבגרות בכלל מתחדד מאוד בקרב רקדניות בפרט, בשל העיסוק המתמיד בגוף ובחופעה החיצונית שהוא מרכז הווייתן, כמי שעומדות על במה וגופן הוא כלי עבודתן. האווירה בשיעורי הריקוד מעודדת נערות אלו לשאיפה לרזון מעבר לגבולות הגנטיקה. מאחר ש-85% מהפרעות האכילה פורצות בגיל ההתבגרות, הרקדניות המתבגרות נמצאות ברמת סיכון גבוהה לפתח הפרעות כאלו, ושיעורי המחול מהווים לעתים זרז המוביל להתפתחותן (צוברי, 1993). על פי מחקר אורך איכותני אשר התחקה במשך 10 שנים אחר רקדני מחול, נמצא שרקדניות נמצאות בקבוצת סיכון בשל הגורמים הבאים (Piran, 1998):

- נורמות הרזון בעולם המחול המדגישות מראה של אישה לא מפותחת, בשילוב עם פרפקציוניזם.
- תחושת הבעלות שלהן על הגוף מורכבת ועל כן הן מתקשות להיות קשובות לגוף ולצרכיו:
 - הגוף של הרקדנית נבחן באופן מתמיד מבחוץ פנימה.
 - הלבוש הצמוד והמוכתב, המראה, העיניים הבוחנות כל תנועה, הרגלי האכילה, זמני האימונים וזמני המנוחה המוכתבים.
 - הרקדנית תסבול יותר מבעיות גניקולוגיות ואורטופדיות שפוגמות בשלמות הגוף.
 - הרקדנית תתעלם לעתים מכאב הקשור לפציעות או תתעלם משמירה על

בטיחותה כאשר היא אמורה לבצע שיעור או מופע הנכלל בפעילותה השוטפת. היא עלולה להמשיך ולהתעלם כך גם מסימני מצוקה אחרים של הגוף, כגון רעב או קור.

- מרבית הרקדניות מתחילות לרקוד בגיל צעיר מאוד כאשר אין עדיין יכולת לנבא את מבנה הגוף שלאחר ההתפתחות המינית. כאשר הנערות מתחילות להתפתח, במקרים רבים לא תהיה התאמה בין הציפיות למבנה הגוף הנדרש בתחום ריקוד מסוים, לדוגמא: בלט קלאסי, לבין מבנה גוף שהוא נתון גנטי.

בנוסף, הצורך להצליח הן בלימודים והן בספורט הייצוגי, הכולל תרגול אינטנסיבי והתמדה באימונים לקראת הופעות, עלול להקשות על התלמידות ולהציב בפניהן מכשולים, כגון קושי בניחול זמן ובהתמודדות עם ריבוי מטלות ועומס דרישות. מחקר שנערך בקרב תלמידים-ספורטאים ישראלים, הראה כי תלמידים העוסקים בספורט חשופים לעתים קרובות לתחושות תסכול, אכזבה ותחרות, ולעתים התלמיד-ספורטאי מרגיש כי אינו עומד בציפיות מאמניו, הוריו ומוריו (Lidor & Lavyan, 2002).

ממסקנות מחקרים שנערכו בנושא עולה כי נערות הלומדות מחול מייחסות לריקוד חשיבות רבה, גם מעבר לשאלות ספציפיות של קריירה עתידית (למשל, Alter, 1997; Rapoport, Penso & Halbertal, 1996). נמצא גם כי לאינטראקציות המתרחשות בקבוצת המחול ולתפקיד המורה, השלכות על גיבוש והבניית זהותן של הנערות (למשל, Alter, 1997; Smith, 1998; Stinson, Blumenfield-Jones, & Van-Dyke, 1990). מתוך שיחות שנערכו עם מרכזות מגמת מחול בארץ (צוברי, 2007), עלה צורך לקיים עם התלמידות שיח קבוע על התחרות המובנית, על קנאה, על שיתוף פעולה, על הלבוש ועל הגוף המשתנה עם הגדילה. כמו כן, במחקר ישראלי נוסף על רקדניות מחול, הומלץ כי אנשים ממקצועות הטיפול ילוו את בתי הספר למחול לשם מניעה ואיתור מוקדם של הפרעות אכילה (Vaizman, Voet, Akivis, & Sive-Ner, 1996).

חשיבות העבודה הקבוצתית בגיל ההתבגרות

בגיל ההתבגרות הופכת קבוצת השווים לחשובה ומרכזית בחיי בני הנוער (Smetana, Campione-Barr, & Metzger, 2006). היא משמשת כר ובמה להתנסות ביחסים בין-אישיים, לקשרים חברתיים ולבחינה של התפקוד החברתי בתנאי "חממה". הקבוצה מהווה עבורם קבוצת השתייכות, נותנת להם משווא על תפקודם החברתי תוך כדי קבלה, מעניקה להם ביטחון, ותוך כדי כך מסייעת לחיוזק ה"עצמי" שלהם. חבריה שותפים להתלבטויות, למבוכה ולתחושת הבלבול המתעוררות בעקבות תהליך ההינתקות מההורים (גולן ולהב קסטיני, 1999; מוס, 1988). השפעת הקבוצה על הפרט בתקופת ההתבגרות חזקה במיוחד. היא משרתת כנקודת התייחסות להערכת ה"עצמי" והאחרים, מקדמת פיתוח זהות חברתית (Tarrant, MacKenzie & Hewitt, 2006), ומאפשרת לבני נוער לחלוק את רגשותיהם, חוויותיהם וחלומותיהם תוך

שהיא מספקת להם תמיכה (ברגר, 1986; Dekovic, Engels, Shirai, de Kort, & Anker, 2002). לקבוצה יש יכולת לספק לחבריה תמיכה, קבלה, תקווה, משוב והזדמנות ללמידה (Yalom, 1973). היא מספקת להם מודלים לחיקוי ולהזדהות ומהווה עבורם מיקרוקוסמוס חברתי (אטיאס ולבנה, 1994). כל אלה מבהירים את חשיבות העבודה בקבוצה בגיל ההתבגרות, הבולטת ביתר שאת עבור מתבגרות המתמודדות עם תובענות גופניות ונפשיות לצד הסתגלות למעבר לתיכון, הזקוקות לתמיכה רגשית ותיווך בסביבה מקבלת, מאפשרת ומכוונת.

תיאור ההתערבות

במטרה ליצור מבנה קבוע, רציף ויציב שיאפשר המשכיות ומחויבות קבוצתית, שותפה הנהלת בית הספר ברציונל התוכנית, והוחלט על מפגשים קבועים במערכת הלימודים. בסך הכול התקיימו 10 מפגשים בני 45 דקות (שיעור) כל אחד, אחת לשבועיים, בשעה ובמקום קבועים. הקבוצה כללה 19 תלמידות, בנות מגמת המחול של שכבת ט'.

בטרם גיבוש הקבוצה נערכה פנייה להורים לצורך יידועם וקבלת אישורם. כמו כן נערכו פגישות עם מחנכת הכיתה, הן לפני הפעלת התוכנית והן במהלכה, במטרה ללוות את התמודדותה היומיומית ולשמור על רצף עדכון הדדי. התוכנית תוכננה והונחתה על ידי יועצת ופסיכולוגית השכבה במשותף (עו). בהנחיה המשותפת ראינו ערך מוסף להסתכלות על הקבוצה ולהבנת התהליכים בה מנקודות התייחסות משלימות. בתכנון התוכנית הוחלט על מבנה המשלב הן מפגשים מובנים אשר תוכנם נבנה בהתאם לצורכי משתתפות הקבוצה, והן מפגשים "פתוחים" שמטרתם אוורור רגשות והעלאת קשיים המלווים את המשתתפות בהתמודדות עם אתגרי בית הספר בכלל והמגמה בפרט. לאורך כל הפעלת התוכנית נשמרה גמישות ורגישות לצורכי התלמידות. לאחר סיום כל מפגש נעשה עיבוד תוכני המפגש ונערכה חשיבה משותפת לקראת המפגש הבא. להלן יוצגו בקצרה עיקרי המפגשים, תוך שמירה על כללי האתיקה ושמירה על פרטיותן של המשתתפות.

תיאור מהלך המפגשים

מפגש 1 – פתיחה, תיאום ציפיות והצגת מטרות הקבוצה: בתחילת המפגש הוסברו מטרות הקבוצה, מבנה המפגשים והמסגרת ("הסטינג") שבה ייערכו. לצורך היכרות והצגה עצמית נעשה שימוש בקלפים טיפוליים, שבאמצעותם ניתן לבסס שיתוף ונגיעה בתכנים רגשיים באופן השלכתי שאינו מאיים. בשלב ראשוני זה לא רצינו להגביל את ההתייחסות רק למרכיב מסוים בזהות המשתתפות (רקדנית במגמת מחול), ולכן ההנחיה הייתה פתוחה והן התבקשו לבחור קלף ולהציג עצמן דרכו באופן מטפורי. כל המשתתפות שיתפו פעולה יפה וההקשבה ההדדית הייתה מלאה. חלקן בחרו מספר קלפים שייצגו עבורן היבטים שונים שמעסיקים אותן (דוגמא לקלפים שונים שבחרה תלמידה: "מראה – כי אני מנסה להיות כל הזמן מודעת לעצמי ולהשתפר...").

וגם בחרתי במערכת – כניסה לתיכון, שגרה חדשה, זה נראה קשה"). היו משתתפות שבבחירת הקלפים בחרו להציג את עצמן באמצעות ההתייחסות לזהותן כרקדניות בכלל ולהשתייכותן למגמת המחול בפרט. בעקבות כך עלו תכנים הנוגעים לתחושת השייכות למגמה, לתת-קבוצות שנוצרו, ללחץ ולעומס המאפיינים את הסתגלותן לתיכון ולדרישות המאתגרות והאינטנסיביות של המגמה. המשתתפות התייחסו גם לקשיים בניהול זמן וקביעת סדרי עדיפויות לאור ההתמודדות עם דרישות מוגזות (שימור הקשר עם חברי ילדות, אימונים בסטודיו בשעות אחר הצהריים לאחר יום לימודים ארוך, עומס לימודי ועוד). בסיום המפגש נערך תיאום ציפיות בין חברות הקבוצה והמנחות ביחס לתוכני המפגשים וביחס ליחסי הגומלין המצופים בין המשתתפות לבין עצמן ובין לבין המנחות.

מפגש 2 – מפגש פתוח לאורור רגשות: על אף תכנון מוקדם לעסוק בנושא מובנה, הבנות הגיעו מוצפות רגשית וטעונות מאוד, ועל כן החלטנו לשנות את מבנה המפגש ולאפשר אוורור רגשות ופריקת מתח. התלמידות היו עסוקות מאוד במשמעות פרישתה של תלמידה מהמגמה, ביחס אליהן עצמן, ביחס לבחירה במגמה ולדינמיקת היחסים בתוך הקבוצה. לאור התכנים שהועלו, ניסינו לשקף לבנות את ההשתמעויות של בחירתן במגמה זו, הקולות הפנימיים שעולים אצלן, ההתלבטויות, הקשיים וההשתייכות החברתית למגמה בפרט, לכיתה ולתיכון בכלל.

לקראת סיום הפגישה, כהכנה לעיסוק בנושא "ניהול זמן", שעלה כגורם לחץ משמעותי בהתנהלות היומיומית של הבנות, הן התבקשו לכתוב על דף את כל התפקידים שהן ממלאות (למשל: בת/חברה/תלמידה/רקדנית/פעילה בצופים וכו'). על דף נוסף הן התבקשו לצייר "פאי" ולחלק אותו לפי נתח הזמן שתופסים התפקידים והעיסוקים השונים בחייהן. המעוניינות שיתפו את הקבוצה בתוכן הדברים שכתבו.

מפגש 3 – התמודדות עם לחץ וקונפליקטים: בתכנון המוקדם של התוכנית יועדה פגישה זו להמשך העיסוק בסוגיית ניהול הזמן. אולם, משום שהעלאת הנושא הובילה לרצף תגובות אמוציונליות מאוד, התעורר צורך מיידי להמשיך ולהתמקד באוורור הלחץ והקונפליקטים שהבנות חוות. לפיכך התמקדה הפגישה בהקשבה לבנות בנושא קשיי ההסתגלות שלהן ובתמיכה ועידוד מצדנו שעניינו: עם הזמן סביר להניח שהדברים יסתדרו והן תלמדנה להתנהל נכון יותר ולגבש סדרי עדיפויות. תכנים עיקריים שהועלו היו: "אי אפשר לתכנן את הזמן, זה פשוט בלתי אפשרי עם כזה עומס מטלות"; תחושת מחנק; אסור לוותר על יום לימודים גם אם חולים, כי לא ניתן יהיה להשלימו; עייפות גדולה מיום לימודים ארוך ומאמץ פיזי רב; אכזבה על רקע ירידה משמעותית בלימודים; חשש לאבד חיי חברה אחר הצהריים ובצופים. לאור הקושי הרב בהתמודדות עם העומס והמתח הנלווה לו שהעלו התלמידות, ראינו חשיבות רבה בעיבוד התפיסות והרגשות כחלק מההסתגלות לדרישות התובעניות

של הלמידה במגמה. ניתן מקום אוהד ומכיל לקשיים, חוזקו נקודות כוח שעלו "בין השורות" מהבנות עצמן, והועבר המסר כי מדובר בתהליך טבעי נורמטיבי של הסתגלות. בסיום ביקשנו מהבנות לנסות לחשוב לקראת המפגש הבא ולשתף את הקבוצה באסטרטגיות התמודדות שהן בכל זאת הצליחו לסגל לעצמן.

מפגש 4 – אסטרטגיות התמודדות ואיזונים: בהמשך לתחושת ההצפה והעומס שהועלו במפגש הקודם, החלטנו לפתוח את המפגש הנוכחי ב"סיעור מוחות" של הבנות עצמן, תוך דיון שיאפשר שיתוף והרחבת הרפרטואר של אסטרטגיות להתמודדות עם ריבוי מטלות ועומס משימות. הבנות העלו אסטרטגיות שונות מעולמן, ומעניין היה להיווכח כי עלו נושאים נוספים שהתייחסו גם להיבטים של עומס רגשי, הדרישות הגבוהות שלהן מעצמן הן כרקדניות והן כתלמידות, לצד הצורך במנוחה ובאכילה מספקת על מנת לתפקד ביעילות ולהתמודד עם לחצי היום־יום. במהלך הדיון הבנות ביטאו גם תחושות חוסר שביעות רצון, והתלוננו על ויתורים שהן נדרשות לעשות בשאר תחומי חייהן, בשל מרכזיות המגמה. באופן כללי בלטו בקבוצה שני קולות חזקים – מצד אחד הבנות הדגישו כי "ידעו לאן נכנסו" ומה יהיו הדרישות והציפיות מהן; ומצד שני ביטאו תחושה קשה שהציפיות הגבוהות לעתים מתישות וכי הן נדרשות להיות כל הזמן במיטבן, להתמודד עם "הנחתות" ודרישות, ש"אין להן חיים אחרים מלבד בית הספר", ושהן נדרשות להשקיע זמן רב גם בלימודים, בהכנה למבחנים וגם באימונים בסטודיו מחוץ לבית הספר, אשר נתפסים בעיניהן כחשובים מאוד להתפתחותן המקצועית. סיכמנו את חשיבות האסטרטגיות שהבנות העלו, והמשגנו את הצורך באיזונים בין תחומי החיים ומגוון התפקידים שבהם הן לוקחות חלק: חשיבות קביעת סדרי עדיפויות, ויסות חשיבויות – לא חייבים להוציא 100 כדי להיחשב לתלמידה טובה ולא חייבים להיפגש 5 פעמים בשבוע עם חברה כדי להיחשב חברה טובה, "להכניס דברים לפרופורציות", ארגון זמן בטבלאות, ניהול זמן ותכנון סדר יום, דיבור פנימי חיובי ומרגיע ("גם אם לא מספיקים הכול זה לא נורא, לא חייבים להיות מעולים בכל התחומים"), מנוחה ותזונה נכונה גם בימים לחוצים ועמוסים, הרפיה, דמיון מודרך ועוד.

מפגש 5 – הרפיה ודימיון מודרך: המפגש החל בתזכורת מהמפגש הקודם בנושא של אסטרטגיות התמודדות, תוך הסבר כללי על התהליך הפיזיולוגי המתרחש בגופנו בשעת לחץ ("תגובות הילחם או ברח"). לאחר מכן הבנות התבקשו לעצום את העיניים, להניח את הרגליים ישרות על הרצפה ואת הידיים רפויות, ולנשום באטיות. במשך כמה דקות הוקרא באוזניהן טקסט של הרפיה ודימיון מודרך, והן התבקשו לפעול בהתאם להנחיות. בתום התרגיל נשאלו הבנות איך הרגישו לפני התרגיל, במהלכו ולאחריו. כמו כן נערך דיון ביחס לשאלה באילו מצבים לדעתן ניתן להשתמש באסטרטגיה כזו, וכיצד היא משפיעה. בהמשך המפגש, נערך סבב באשר לדיבור הפנימי של כל אחת מהבנות במצב לחץ שעמו התמודדו: "מה עבר לי

כראש ביום האודישן למגמה?". הבנות שיתפו פעולה ותיארו באריכות את המטלות והמחשבות שהתעוררו אצלן באותו יום, וניכר כי ההקשבה ההדדית וההזדהות שהתעוררה לעתים בעקבות השיתוף, אפשרו העלאת תובנות שקידמו את התהליך. בסיום המפגש סיכמנו את סוגיית ההשפעה של הדיבור הפנימי ("אין סיכוי שאצליח", "אני לא טובה בזה גם ככה", וכו') על ההתמודדות, ואת חשיבות השינוי וההבניה מחדש (reframing) של הדיבור הפנימי לקראת התמודדות יעילה יותר (על פי המודל של Ellis, 2005).

מפגש 6 – כלי לניהול זמן: טבלת "חשוב-דחוף": בתחילת המפגש קראנו לבנות את משל "האבנים הקטנות והגדולות", כפתיחה לאסטרטגיית ניהול זמן. בתוך כך חידדנו את חשיבות ההבחנה בין "מצפן" (חזון, ערכים, תפיסת עולם, משימה, יעד – "האבנים הגדולות" והחשובות) לעומת "שעון" (מחויבויות, משימות, "כיבוי שריפות"), ככלים המנחים אותנו בחיים, וחשיבות האיזון ביניהם ובין דרישות ה"חשוב" לעומת ה"דחוף".

בהמשך הסברנו על טבלת "ניהול זמן", המתבססת על ההבחנה בין "המצפן והשעון" (חשוב ודחוף, חשוב ולא דחוף, דחוף ולא חשוב, לא חשוב ולא דחוף). לשם תרגול החזרנו לבנות את דפי ה"פאי" שמילאו, והן התבקשו לעדכן אותם – להוסיף או לשנות במידת הצורך בהתאם למצב חייהן כרגע (האם תפקיד מסוים קיבל בולטות גבוהה יותר בתקופה האחרונה, על חשבון מה וכו'), וכן להעלות על הכתב סדר יום טיפוסי לשבוע הקרוב ולנסות לאחר מכן לסווג את סדר היום שבנו בהתאם לטבלה, כתרגום ויזואלי לקבלת ההחלטות שלהן ביחס לניהול זמן ולריבוי המטלות שבפניהן.

מפגש 7 – אורור רגשות לאחר שבוע אמנויות: מפגש זה התקיים לאחר סיום שבוע האמנויות בתיכון. בשבוע זה מגמת המחול העלתה מדי יום מופע מרשים ב"מרכז סוזן דלל", שהיווה נקודת שיא בשנה עבור התלמידות במגמה. המופע הועלה לאחר חזרות אינטנסיביות וריבוי שעות מחול במערכת. הייתה זו השנה הראשונה להשתתפות הבנות בחוויה משמעותית זו, והיה ברור כי יש לתת לכך מקום במפגש הקבוצתי. לפיכך היה המפגש פתוח, ונועד לאפשר לבנות לשתף בחוויותיהן ותחושותיהן. הבנות שיתפו בפתיחות בחוויות שעברו, והדיון שהתעורר היה אמוציונלי מאוד. ניכר כי הבנות היו זקוקות לשיתוף רגשי בתחושות שחוויית אלה עוררו אצלן. רוח הדברים הכללית הייתה חיובית – חוויה גדולה, התרגשות, כיף, תחושת "נבחרת", הנאה, ובהדרגה עלו גם קולות רבים שדיברו על עייפות רבה, תחרות, סיר לחץ שעורר תגובות שונות ולעתים פחות חיוביות, לצד היכרות מעמיקה יותר בין הבנות, לטוב ולרע. בעקבות כך התפתח דיון טעון בהתייחס למורכבות שיתוף הפעולה והתחרות במגמה. לאור זאת החלטנו להקדיש את המפגש הבא לנושא החברתי – גיבוש ועבודת צוות.

מפגש 8 – עבודת צוות: מפגש זה נפתח במשימה קבוצתית. הבנות התבקשו ליצור "מעגל סגור", ושתי בנות התבקשו, כל אחת בתורה, לפרוץ את המעגל. לאחר מכן הבנות דיברו על תחושותיהן: איך זה להיות חלק מהמעגל, ואיך זה לנסות לפרוץ אליו. מכאן הנחנו את הבנות לחשוב על ההקבלות לחוויותיהן הקבוצתיות משבוע המחול בפרט, בהן שיתפו אותנו בפעם הקודמת, וכחלק מקבוצה שהיא מגמת מחול בכלל. דובר על עבודת צוות, על חשיבות שיתוף הפעולה כדי לצאת מחוזקות, וגם על כך שקבוצה של 19 בנות היא קבוצה גדולה ושקשה להימנע – וזה לגיטימי – ממצב שבו יתפתחו תתי-קבוצות. דובר גם על חשיבות עבודת הצוות להמשך השנים הבאות במגמה.

מפגש 9 – סיכום ומשוב: שני המפגשים האחרונים יחדו לסיום ופרידה. בדומה למפגש הראשון, בו התחלנו בעבודה מטפורית דרך קלפים, גם במפגש הסיום הראשון עשינו שימוש בקלפים טיפוליים. הבנות התבקשו לבחור שני קלפים, אחד שמייצג את הרגשתן ביחס לקבוצה שהייתה, ואחד שמייצג את ההרגשה היום, לעומת תחילת השנה. ברמה האישית, כמעט כל הבנות דיברו על שינוי חיובי ורגיעה לעומת רמת המוצפות והחרדה שהיו שריות בהן בתחילת השנה. הן הזכירו תהליכי הסתגלות, הבשלה והתבגרות, יכולת טובה יותר לנהל את הזמן ולתמך בין המטלות השונות, והתמקדו הרבה מאוד בפן החברתי.

לגבי הקבוצה עצמה, הייתה תמימות דעים באשר לחשיבותה. הן ראו בה מקום בטוח שאפשר לשתף בו בקשיים, בתלונות, לאוורר רגשות באווירה לא שיפוטית, ולהוריד את הלחץ הגדול שבו היו נתונות. היו שהוסיפו שעצם הגילוי בדבר הקשיים שמשותפים לכולן, הקל מאוד ותרם לתחושת קרבה וגייבוש.

מפגש 10 – מפגש סיום ופרידה: המפגש האחרון עסק בפרידה מהקבוצה ומהמנחות, ובסיכום התהליך הקבוצתי תוך חשיבה על המשך העבודה. אנו, המנחות, פתחנו את המפגש, החזרנו לבנות את הדברים שנאמרו על ידן במפגש הקודם באשר לחשיבות הקבוצה ולהתפתחות האישית של כל אחת בנפרד, ועשינו סקירה על התכנים שבהם עסקו המפגשים, מהראשון ועד מפגש הסיום. בנוסף, דיברנו על החוויה הטובה שלנו כמנחות הקבוצה, על שיתוף הפעולה, הפתיחות, האמון והתחושה שנעשה תהליך משמעותי וחשוב גם עבור השנים הבאות.

כפעילות סיום חווייתית התבקשו הבנות לכתוב זו לזו "חיזוקים חיוביים מאחורי הגב". דהיינו, הבנות התבקשו לכתוב על גבי דף שהיה מודבק לכל אחת על גבה, מילים טובות שהיו רוצות לומר אחת לשנייה. ההנחיה הייתה שחובה לכתוב לכל אחת מבלי לציין את שם הכותבת, ורק דברים טובים. הבנות התלהבו מאוד מהמשימה, השקיעו בה, נהנו והתרגשו לקרוא לאחר מכן את מילות ההערכה שנכתבו להן. ניכר כי המשימה היוותה עבורן חוויה חיובית ומחזקת.

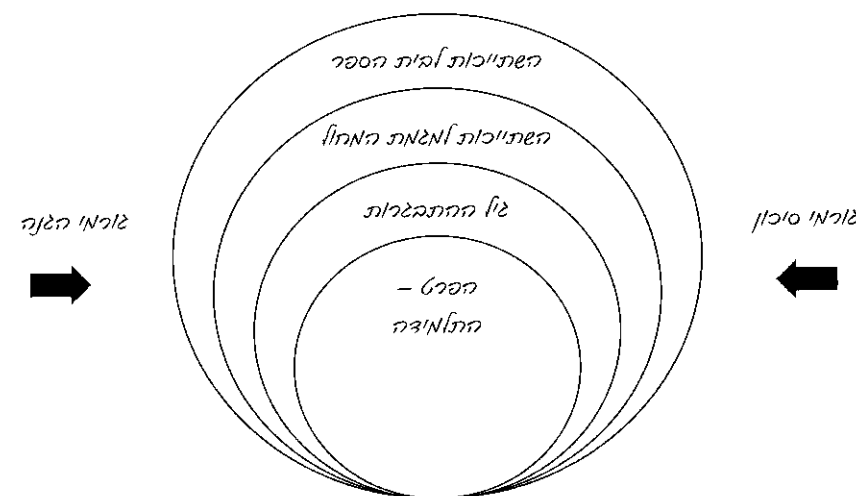
דיון

הצירוף של נעורים, נשיות, מעבר בין מסגרות והשתייכות למגמה תובענית מגביר, כאמור, את רמת הסיכון של תלמידות מגמות המחול, ומבהיר את חשיבות ההתייחסות לצורכיהן הייחודיים והמורכבים. העובדה שמגמות המחול פועלות במסגרת מערכת החינוך מאפשרת זמינות של הצוות הטיפולי והזדמנות לעבודה ברמות התערבות שונות ובשיתוף פעולה עם גורמים מקצועיים שונים בתוך המערכת. לאור זאת, מודל העבודה שהוצג, המכוון לתמיכה מתחילת דרכן של הבנות במגמה, מושתת על התייחסות רחבה ואינטגרטיבית המקדמת התמודדות בריאה ומיטבית מתמשכת כמניעה ראשונית, ולא רק כהתערבות (שניונית או שלישונית) במצבי משבר ו"כיבוי שרפות". גישה זו עולה בקנה אחד עם הקריאה להשקעת משאבים ומאמץ של אנשי מקצוע בקידום התפתחות חיובית בגיל ההתבגרות, ולא רק במניעה וטיפול במצבי משבר (Damon, 2004). העבודה הקבוצתית המוצגת נבנתה מתוך מטרה להעניק תמיכה, ליווי ומענה רגשי, המהווים גורמי מגן בפני התפתחות משברים כתוצאה מקשיי הסתגלות והתמודדות. המדיום הקבוצתי בגיל ההתבגרות מאפשר סביבה טיפולית, שבמסגרתה ניתן לעבוד על סוגיות בין-אישיות ולבחון שאלות מרכזיות הנוגעות להגדרת הזהות העצמית (Leader, 1991).

הבחירה במודל הנחיה משותפת של יועצת ופסיכולוגית נעשה מתוך מטרה להרחיב את הפרספקטיבה והתובנות, ואכן נוכחנו כי הדבר קידם חשיבה והפריה הדדית, הן עבורנו כמנחות והן עבור משתתפות הקבוצה. דפוס זה של הנחיה כולל יתרונות וחסרונות, וישנה חשיבות רבה למרחב בין המנחים ולאיכות היחסים ביניהם (רוזנווסר, 1997). העבודה המשותפת בינינו לאורך כל התהליך התאפיינה באווירה חיובית ונעימה ובתמיכה הדדית, שאפשרו "סיעור מוחין" משותף בטרם כל מפגש, שיתוף פעולה ותקשורת בונה במהלך המפגשים, ועיבוד התכנים והתהליכים הקבוצתיים לאחר כל מפגש. שיתוף הפעולה בינינו התאפשר הודות לפתיחות הדדית ולגמישות בחלוקת התפקידים במהלך המפגשים. כך, כאשר אחת מאיתנו הייתה עסוקה בהנחיה, האחרת התמקדה יותר בקריאת התהליכים הקבוצתיים ותגובות המשתתפות ובניתוחם. באופן זה היה באפשרותנו "לקרוא את השטח" ביעילות ולזהות את צורכיהן של הנערות תוך הקשבה ל"קול הקבוצתי" ולדינמיקות במעגל המערכתי, לצד ערנות לתהליך האישי שעוברת כל משתתפת ולסימני מצוקה וסיכון במעגל הפרטני. שיתוף הפעולה ההדדי ונתינת המקום זו לזו באו לידי ביטוי גם במהלך המפגשים, כאשר השיקופים שניתנו למשתתפות נעשו מתוך הרחבה והשלמה של נקודות התייחסות, המשגות, סגנונות ומוקדי טיפול הייחודיים לכל שדה מקצועי. זאת ועוד, נוכחותנו כצוות טיפולי הפועל בתוך המערכת אולם אינו שיפוטי, משמעותי או מעריך הישגים, כשאר הגורמים המקצועיים שבהם נתקלו בנות הקבוצה במסגרת לימודיהן בתיכון, אפשרה מרחב בטוח – "לשים את כל הקלפים על השולחן", כדברי הבנות. האמון שנוצר במסגרת הקבוצה תרם לפתיחות ולשיתוף בתכנים רגשיים וטעונים, אשר לדבריהן, "אפשר

להוציא כעס וזעם שלא היה יוצא בדרך אחרת", ושימש כ"שואב אבק שמוציא את כל מה שטאטאנו מתחת לשטיח".

התמודדות התלמידות עם דרישות המציאות המורכבות מושפעת מארבעה מוקדים, המתייחסים למשימות ההתפתחותיות האופייניות לתקופת החיים שבה הן מצויות ופועלות: התלמידה כפרט, כמתבגרת, כמשתייכת למגמת המחול וכמשתייכת למערכת הבית-ספרית (ראו אזור). מעגלי ההשתייכות השונים מצביים בפני הנערות אתגרים מורכבים ולעתים אף מתחרים, שהשילוב ביניהם מדגיש את "צומת הסיכון" שבו מצויות הנערות ומחייב התייחסות הוליסטית, רב-ממדית ורציפה.



לאורך המפגשים ניסינו לעבוד על הקניית תפיסות ריאליות ומאוזנות יותר של דרישות המציאות, בהתייחס למעגלים השונים בחיי התלמידות ולהיבטים רגשיים, קוגניטיביים והתנהגותיים.

המפגשים תוכננו מלכתחילה לשלב יותר תכנים מובנים, אולם הצרכים של הבנות הובילו אותנו לגמישות במבנה המפגשים ולהקדשת נוח גדול יותר להצפת המטענים הרגשיים ולעיבוד הלחץ הרב שבו היו הבנות נתונות. ראינו חשיבות רבה באזור הרגשות, הן כבסיס לזיהוי קשיים וטיפול פרטני בהמשך, והן לצורך פיתוח מערך תמיכה להתמודדות יעילה. בהקשר לכך, מעניין לציין כי בתכנים שהועלו על ידי המשתתפות לא הועלה נושא האכילה והמשקל בנושא שמעסיק אותן, ועל אף שתכננו בתחילה להקדיש מפגש לפגישה עם דיאטנית ולעיסוק בנושא, הוחלט לבסוף, מאחר שעלו נושאים "בוערים" יותר, להסתפק בשלב זה בהרצאה כיתתית של דיאטנית שנערכה במסגרת פעילות שכבתית. ייתכן שבשנים הבאות, בקבוצות המשך, נושא דימוי הגוף והתזונה הנכונה יהפוך מרכזי יותר ותוקדש לו התייחסות רבה יותר, כמו

גם לתכנים חשובים נוספים, כגון: זהות וחקירה עצמית, ניהול עצמי וויסות רגשי, מיקוד שליטה, למידה מהצלחות, זיהוי חוזקות ועוד.

לאור המשוב החיובי של הבנות על מבנה הקבוצה והתהליכים שהתרחשו בה, אנו ממליצות על המשך ליווי רציף של תלמידות מגמת המחול בכל השכבות בתיכון, דרך המדיום הקבוצתי, אף כחלק בלתי נפרד מתוכנית הלימודים במגמה. לגבי כל קבוצה יש להיות עם "האצבע על הדופק" באשר לגורמי הסיכון, מוקדי הקושי, התכנים שבהם עסוקות הבנות ומערכת הלחצים המשתנה.

כמו כן, יש לשים לב ולנסות לאתר תלמידות שנמצאות ברמת סיכון גבוהה יותר להתפרצות משברים או פסיכופתולוגיות שונות, ולטפל בהן באופן פרטני, במקביל להתנהלות הקבוצה.

ניכר כי המבנה הפתוח והגמיש, שאפשר התכווננות לצורכי התלמידות יחד עם בחירת המנחות בנושאים מובנים יותר שנראו רלוונטיים לפתוח חוסן וכישורי התמודדות, הנו מודל רצוי להמשך עבודה. לאור זאת, נראה כי עבודה במבנה ספירלי התפתחותי המשלב מיקוד בתכנים תואמי המטלות ההתפתחותיות של כל שכבת גיל, לצד גמישות ופתיחות לביטוי ועיבוד רגשות, תאפשר יצירת רצף טיפולי, העמקה של למידה והתנסות בכישורי התמודדות ופיתוח יכולת רפלקטיבית, אשר עשויים בתורם להוביל לחיזוק תחושת מיטביות רגשית וחוסן נפשי.

לאור הפוטנציאל הסיכוני של הנערות, בולטת תרומתה של ההנחיה המשותפת לאורך התהליך הקבוצתי, כמאפשרת התייחסות אינטגרטיבית וראייה רחבה יותר, לצד "הכפלת עיניים ואוזניים" בוחנות וקשובות במקביל לצורכי הנערות. ניכר כי מודל הנחיה זה מקדם השלמה אינטגרטיבית של נקודות ראות בין-מקצועיות והעשרה של טווח ההתערבויות והרעיונות בהנחיית הקבוצה. כמו כן, ישנה חשיבות רבה לעבודה משותפת ורציפה עם הצוות הרב-מקצועי בבית הספר, כגון מחנכת הכיתה והמורים המקצועיים במגמה. כפי שצוין, לאינטראקציות המתרחשות בקבוצת המחול, ולתפקיד המורה, השלכות רבות על גיבוש והבניית זהותן של התלמידות. למורי המחול תפקיד מורכב מאוד בבואם להוביל את התלמידות להישגים גבוהים דרך דרישה למצוינות, והשפעה רבה על הדימוי העצמי והעולם הרגשי של התלמידות. על כן עולה צורך לערב אותם יותר ולאפשר מערכת הדרכה ותמיכה גם לאנשי הצוות. לצד העבודה בתוך המערכת הבית-ספרית, מומלץ לשקול גם שיתוף ומעורבות של ההורים בתהליך התערבות מקביל, תוך מתן הדרכה וליווי רגשי, לצד סיפוק כלים וידע מותאמי גיל וצורכי התפתחות.

בנוסף, נמצא במחקרים שעבודת צוות עם אווירה של שיתוף ופרגון מקדמת הישגים ברמה גבוהה. פיתוח כישורי אחריות, סובלנות ואמפתיה לזולת מפחיתים תחרותיות ופרפקציוניזם במובן הלא בריא. גם בתחום המחול ניתן לקדם מצוינות לצד עבודת צוות (צוברי 2007; Piran, 1998). ואכן, כל המשתתפות ציינו את תרומת הקבוצה לתחושת השייכות והשותפות ההדדית ("גיליתי שאני לא לבד בתוך כל הקשיים"), לתחושת הקרבה ולהזדמנות להכיר לעומק צדדים אחרים של בנות

- וארגוניות. בתוך: ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית ספר בחברה משתנה**, עמ' 399-421. רמת אביב: אוניברסיטת תל אביב, רמות.
- פלום, ח' (עורך) (1995). **מתבגרים בישראל: היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים**. אבן יהודה: רכס הוצאה לאור.
- צוברי, ע' (1993). הפרעות אכילה – פסיכופתולוגיה של היחיד, המשפחה והחברה. **במשפחה: האגודה הישראלית לטיפול במשפחה ובנישואין**, 37, 24-35.
- צוברי, ע' (2007). **סוגיות ייחודיות בעולמן הרגשי של תלמידות במגמות מחול בנורמה והסיכון להפרעות אכילה בפתולוגיה**. פרסום מכון שלבים, מרכז שיקומי לטיפול בהפרעות אכילה.
- רוזנוסר, נ' (1997). **הנחיית קבוצות – מקראה** (לירון נתן, מתרגם). ירושלים: המרכז לחינוך קהילתי ע"ש חיים ציפורי.
- Alter, J. (1997). Why dance students pursue dance: Studies of dance students from 1953 to 1993. *Dance Research Journal*, 29, 70-89.
- Bakker, F.C. (1988). Personality differences between young dancers and non-dancers. *Personal Individual Differences*, 9, 121-131.
- Bordo, S. (1993). *Unbearable weight – Feminism, Western Culture and the Body*. USA: University of California.
- Brendgen, M., Vitaro, F., & Doyle, A.B. (2002). Same-sex peer relations and romantic relationships during early adolescence: Interactive links to emotional, behavioral, and academic adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48, 77-103.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political & Social Science*, 591, 13-24.
- Dekovic, M., Engels, R.C.M.E., Shirai, T. de Kort, G., & Anker, A.L. (2002). The Role of Peer Relations in Adolescent Development in Two Cultures: The Netherlands and Japan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 577-595.
- Dies, K.G. (2000). Adolescent development and a model of group psychotherapy: Effective leadership in the new millennium. *Journal of Child & Adolescent Group Therapy*, 10, 97-111.
- Ellis, A. (2005). *Rational Emotive Behavior Therapy: A Therapist's Guide (2nd Edition)*. Impact Publishers.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Hampel, P., & Petermann, F. (2005). Age and gender effects on coping in children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 73-83.
- Leader, E. (1991). Why adolescent group therapy? *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 1, 81-93.
- Lidor, R., & Lavyan, N.Z. (2002). A Retrospective picture of early sport experiences among elite and near-elite Israeli athletes: developmental and psychological

הקבוצה. הן גם ציינו כי הקבוצה העניקה להן תחושת לגיטימציה, והיותה עבורן מרחב בטוח לביטוי רגשות וקשיים בתוך בית הספר.

בהקשר למשוב החיובי של הבנות על התוכנית, עולה המלצה חשובה נוספת המתייחסת להערכת התוכנית. מעבר לשביעות הרצון של המשתתפות מהקבוצה, על מנת להעריך טוב יותר את תרומת הקבוצה לתלמידות, במטרה לבחון באיזו מידה הושגו מטרותיה ולשם שיפור התהליך, מומלץ לשקול הערכה פורמלית ומובנית של ההתערבות ("לפני" ו"אחרי" יישום ההתערבות). ההערכה יכולה לתת בידינו כלים שיסייעו לשפר את התוכנית תוך מתן מענה לצרכים המורכבים והמשתנים של האוכלוסייה הנבחרת. הערכה אף מקיימת תהליכי למידה ומאפשרת השתנות, צמיחה והתאמה לסביבה מבלי לאבד את היציבות המבנית ההכרחית (סבר ושיגיא, 2004). בטרם פתיחת הקבוצה, ייתכן שכדאי לשקול העברת שאלון להערכת המסוגלות העצמית (או משתנים נוספים, כגון: דימוי עצמי, עמידות, תחושת קוהרנטיות ועוד), ושאלון מיפוי צרכים של המשתתפות, כאשר בתום הסדנה יועברו שוב השאלונים לצד משוב שיעריך מה הן למדו ובאיזו תחושה הן יוצאות מהסדנה (שאלות פתוחות וסגורות). כמו כן, לאור הידע המצומצם הקיים בספרות ביחס לעולמן הרגשי של תלמידות מגמות למחול בארץ, טמון ערך מוסף רב בעריכת מחקר איכותני אשר ירחיב את ההתייחסות, ויאפשר להבין לעומק את המשמעות שמייחסות תלמידות אלה להשתייכות למגמה, את הערכים האישיים שלהן, התפיסות, ההתלבטויות, הקשיים, ואת המשאבים העשויים לתרום לפיתוח תחושת מיטביות פסיכולוגית ועמידות בפני האתגרים העומדים בפניהן.

מקורות

- אטיאס, נ' ולבנה, ד' (1994). התערבות קבוצתית עם נוער עובר חוק בשירות המבחן לנוער ברמלה. בתוך: י' ווזנר, מ' גולן ומ' חובב (עורכים), **עבריינות ועבודה סוציאלית: ידע והתערבויות**, עמ' 318-329. תל-אביב: הוצאת רמות.
- ברגר, ר' (1986). שני מודלים לעבודה עם קבוצות הורים למתבגרים. **חברה ורווחה**, ז', 174-181.
- גולן, מ' ולהב קסטיני, א' (1999). **עבודה קבוצתית עם נערות במצבי סיכון ומצוקה**. על"ם ובי"ס לעבודה סוציאלית אוניברסיטת תל-אביב.
- מוס, ר"א (1988). **תיאוריות על גיל ההתבגרות**. תל אביב: ספריית פועלים.
- משרד החינוך, הפיקוח על הוראת המחול (ח"ת). אוחר ב-1 ביולי, 2009, מתוך אתר או"ח: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/MafinarMahol/MshulhanHamafmar
- סבר, ר' ושיגיא, ש' (2004). הערכה ויועצים חינוכיים: הזדמנות לצמיחה מקצועית

- school. *Journal of Child and Family Studies*, 7, 43-58.
- Yalom, I. (1973). The future of group therapy. In D.A. Hamburg & H.K.H. Brodie (Eds.), *The American Handbook of Psychiatry*, Vol. 6. New York: Basic Books.

- perspectives. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 269-289.
- Neumark-Sztainer, D., Story, M., Hannan, P.J., Perry, C., & Irving, L.M. (2002). Weight-related concerns and behaviors among overweight and non-overweight adolescents: Implications for preventing weight-related disorders. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 156, 171-178.
- Piran, N. (1998). On The Move from Tertiary to Secondary and Primary Prevention: Working with an Elite Dance School. In Piran, N., Levine, M.P. & Steiner-Adair C. (Eds.), *Preventing Eating Disorder: A handbook of Interventions and special challenges* (pp. 256-269). Bruner Mazel: Philadelphia.
- Presnell, K., Bearman, S.K., & Stice, E. (2004). Risk factors for body dissatisfaction in adolescent boys and girls: A prospective study. *International Journal of Eating Disorders*, 36, 389-401.
- Rapoport, T., Penso, A. & Halbertal, T. (1996). Girls' experiences of artistic ambition. *Journal of Contemporary Ethnography*, 24, 438-461.
- Sharp, E.H., Coatsworth, J.D., Darling, N., Cumsille, P., & Ranieri, S. (2007). Gender differences in the self-defining activities and identity experiences of adolescents and emerging adults. *Journal of Adolescence*, 30, 251-269.
- Shilling, C. (1997). The body and difference. In Woodward, K. (Ed.), *Identity and Difference* (pp. 20-53). UK: Cambridge University Press.
- Smetana, J.G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 57, 255-284.
- Smith, C. (1998). On Authoritarianism in the dance classroom. In Shapiro, S. (Ed.), *Dance, Power and Difference* (pp. 123-146). USA: Human Kinetics Pub.
- Steinberg, L. & Morris, A.S. (2000). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Stice, E., & Whitenton, K. (2002). Risk factors for body dissatisfaction in adolescent girls: A longitudinal investigation. *Developmental Psychology*, 38, 669-678.
- Stinson, S., Blumenfield-Jones, D., & Van-Dyke, J. (1990). Voices of young women dance students: An Interpretive study of meaning in dance. *Dance Research Journal*, 22, 13-22.
- Tarrant, M., MacKenzie, L., & Hewitt, L.A. (2006). Friendship group identification, multidimensional self-concept and experience of developmental tasks in adolescence. *Journal of Adolescence*, 29, 627-640.
- Vaizman, N., Voet, H., Akivis, A., & Sive-Ner, I. (1996). Weight perception of adolescent dancing school students. *Arch Pediatric Adolescent Med.*, 150, 187-190.
- Wallis, J.R., & Barrett, P.M. (1998). Adolescent adjustment and the transition to high

כזקוקים לחינוך מיוחד היתה הסתברות של פי 3.4 לחוות ניצול כלשהו, כולל ניצול מיני, הזנחה והתעללות פיזית, לעומת ילדים שלא קיבלו שירותי חינוך מיוחד (Sullivan & Knuston, 2000). לילדים עם נכות שכלית היתה הסתברות פי 3.7 יותר גדולה לחוות הזנחה, הסתברות פי 3.8 יותר גדולה לחוות התעללות פיזית, הסתברות פי 3.8 יותר גדולה לחוות התעללות ריגשית והסתברות פי 4.0 יותר גדולה לחוות התעללות מינית לעומת ילדים ללא נכות מאובחנת (Sullivan & Knuston, 2000).

הערכות במחקרים אחרים מגיעים לשיעורים של עד 90% (!) בהתעללות בילדים עם נכויות התפתחותיות (לדוגמא, Sosbey, 1994). מחקרים אלו מסתמכים על ההנחה שיש קושי בדיווח על מקרים של ניצול מיני וההערכה היא שעל כל מקרה שמדווח ישנו מקרה נוסף אשר לא מדווח (Sosbey, 1994). במחקר שנערך בארץ, נמצא ששתיים מכל שלוש בנות נוער עם נכות התפתחותית חוו הטרדה מינית ושבנות נוער עם נכות התפתחותית חוו פיגור פיגוריות פי שתיים ורבע מבנות נוער רגילות ואחת מכל שתי בנות נוער עם נכות התפתחותית חוותה פגיעה מינית. רייטר ועמיתיה גילו שבני נוער עם נכויות התפתחותיות חוו הטרדה מינית באותם שיעורים כמו הבנים הרגילים אך חוו פגיעות מיניות בשיעור פי שניים ורבע ויותר מבנים רגילים.

פסיכותרפיה לאנשים עם נכויות התפתחותיות

ילדים רבים עם פיגור שכלי נמצאים בפסיכותרפיה בגלל מגוון של קשיים (Dosen & Day, 2005). לקושי בדיווח על ניצול מיני השלכות חשובות לפסיכותרפיה עם ילדים עם נכויות התפתחותיות – בכל מקרה של פסיכותרפיה כזו יש צורך לקחת בחשבון את האפשרות שיתגלה מקרה של ניצול או הזנחה במהלך הטיפול. לפיכך, אנשי מקצוע אשר עובדים עם ילדים עם נכויות התפתחותיות צריכים לקחת אפשרות זאת בחשבון ולהתכונן בשלב מוקדם של הערכת הילד והמשפחה. בשלב ההערכה יש לשקול היטב האם המשאבים העומדים לרשות הילד ומשפחתו הם כאלה אשר יאפשרו התמודדות עם ההשלכות של גילוי של התעללות מינית או הזנחה בפסיכותרפיה. אין בכך לומר שיש למנוע גילויים של התעללות או הזנחה, אלא שלעיתים יש צורך לחזק את כוחות האגו של הילד ולהגביר את החוסן של משפחתו לפני כניסה לפסיכותרפיה.

מאמר זה יתמקד בפסיכותרפיה פסיכודינאמית לאנשים עם נכויות התפתחותיות, אולם התיזה המרכזית אינה שונה לסוגים אחרים של פסיכותרפיה. פסיכותרפיה פסיכודינאמית הינה שם כולל למגוון שיטות טיפול אשר מתבססות במידה כזו או אחרת על הנחות היסוד של הפסיכואנליזה אך שונות ממנה, בעיקר באינטנסיביות הטיפול (מיטשל ובלאק, 2006). פסיכותרפיה פסיכודינאמית לאנשים עם נכויות התפתחותיות זכתה לתשומת לב מועטה בספרות. פראוט ונובאק-דראביק (Prout & Nowak-Drabik, 2003) ערכו מטה-אנליזה בהיקף קטן של מחקרים שבחנו פסיכותרפיה לאנשים עם נכויות התפתחותיות. מסקנתם הייתה שפסיכותרפיה

הקשר בין נכויות התפתחותיות לבין התעללות: השלכות לניהול המקרה ולפסיכותרפיה

שחר גינדי

תקציר

הנתונים בנוגע לשכיחות המקרים של התעללות והזנחה בקרב אנשים עם נכויות התפתחותיות הם בלתי נסבלים. ההערכות, אשר משתנות בהתאם להגדרות של נכות התפתחותית מחד ושל הזנחה והתעללות מאידך, נעות בין 30 ל-90 אחוזים (Fudge & Sosbey, 2007; Sosbey, 1994). הממצאים בנושא זה הינם בעלי חשיבות רבה להבנת פסיכותרפיה בילדים ונוער עם נכויות התפתחותיות. טענתי היא שכניסה לטיפול ללא הערכה מתאימה של המשאבים הפנימיים והחיצוניים העומדים לרשות הילד/נוער עלולים לגרום ליותר נזק מאשר תועלת. שלושה מקרים טיפוליים המוצגים במאמר זה מדגימים כיצד יש לראות את ההחלטה על טיפול כחלק מראיה כללית של המקרה אשר צריכה להתבצע בצוות רב-מקצועי ביוזמתו של מנהל מקרה. למרות שישנו קונצנזוס בספרות הן לגבי חשיבותם של צוותים רב-מקצועיים והן לחשיבות ניהול המקרה אצל אנשים עם נכויות התפתחותיות (American Association on Mental Retardation [AAMR], 2002), בשדה הטיפולי בישראל אין סמכות ברורה אשר מבצעת את ניהול המקרה. במקרים רבים יועצים חינוכיים יכולים למלא חלק זה מתוקף היותם בצומת דרכים חשוב זה בין הילד/נוער לבין משפחתו ואנשי המקצוע המטפלים בו.

מבוא

נכות התפתחותית (developmental disability) הוא מונח אשר מוגדר בצורה שונה במדינות שונות בעולם. בישראל המונח משמש בדרך כלל כמילה נרדפת לפיגור שכלי אם כי לעיתים משתמשים בו לאפיין גם אוכלוסיות אשר אינן בהכרח מתפקדות בטווח זה, כמו שיתוק מוחין או תסמונת אספרגר (חובב, רימרמן, דבדבני ורמות, 2000; Fudge & Sosbey, 2007). פיגור שכלי מוגדר כ"נכות המאופיינת בליקויים משמעותיים בתפקוד שכלי ובהתנהגות מסתגלת אשר באים לידי ביטוי ביכולת המשגה, יכולת חברתית וביכולות הסתגלותיות מעשיות" (AAMR, 2002, p. 8).

הנתונים לגבי שיעור הניצול המיני של ילדים עם נכויות התפתחותיות מדאיגים ביותר. למרות שהמושג נכות מוגדר בצורה שונה במקומות שונים, המחקר האפידמיולוגי מצביע על קשר חזק בין נכויות התפתחותיות לבין ניצול מיני. כבר בהתייחס לשנות ה-50 דיווחו אלמר וג'ורג' (Elmer & George, 1967) שכ-50% מהילדים שעברו ניצול מיני והגיעו לבדיקתם היו עם נכות שכלית. במחקר שבחן שכבת גיל של 40,000 ילדים הלומדים בבתי ספר באומהה נמצא שלילדים שזוהו

1 בשנת 2007, האגודה האמריקאית לפיגור שכלי (AAMR) שינתה את שמה לאגודה האמריקאית לפיגור שכלי ונכויות התפתחותיות (AAIDD).

כזו מראה יעילות בינונית. כמו כן, ישנם מספר תיאורי מקרה של פסיכותרפיה פסיכודינאמית באנשים עם נכויות התפתחותיות אשר מציגים תוצאות חיוביות (אלוארז, 1992; Sinason, 1999; Perlman & Erickson, 1992; Gaedt, 2001). בטיפול עם אנשים עם נכויות התפתחותיות, המטפל צריך להיות מודע לכך שבמקרים רבים נכות התפתחותית מקושרת לכוחות-אגו מדולדלים ולמנגנוני הגנה לא יעילים. לעיתים קרובות המטפל משמש כמיכל לחומרים מעוררי חרדה המאפשר להם לעלות למודעות מבלי שהחרדה תציף את המטופל. על פי רציונל זה, הטיפול הפסיכודינאמי, אשר מדגיש את היחסים בין המטפל למטופל מוצדק תיאורטית עם אנשים עם נכויות התפתחותיות (Dosen, 1990; Gaedt, 2001).

פסיכותרפיה עם ילדים עם נכויות התפתחותיות אשר חוו ניצול מיני או הזנחה

מודלים מסורתיים של עבודה פסיכודינאמית עם ילדים שחווי ניצול מיני שמים דגש על שחזור ואינטגרציה של התפיסות הקוגניטיביות, הרגש והמשמעות הסמלית של חוויית הניצול על מנת לצמצם את הקונפליקט הפנימי בהקשר זה (Davies & Frawley, 1992). היכולת לבצע אינטגרציה של חוויות טראומטיות תלויה במידה רבה בחיזוק כוחות אגו ובמעבר ממנגנוני הגנה פשוטים (למשל, הדחקה, דיסאינציה) אשר מעוותים את תפיסת המציאות במידה רבה, למנגנוני הגנה מתוחכמים יותר, אשר מעוותים את המציאות בצורה פחותה (לדוגמא, רציונליזציה או הומור). הברית הטיפולית (therapeutic alliance) וחוויות העברה הינם כלים עיקריים בחיזוק כוחות האגו בתהליך חשוב זה.

הברית הטיפולית הינה בעלת חשיבות מרכזית בפסיכותרפיה לאנשים עם נכויות התפתחותיות. חיזוק כוחות האגו הינו בעל חשיבות גדולה בגלל החשש שפירוק מנגנוני ההגנה ללא פיצוי מספיק יגרום להתמוטטות ולהתפרקות. יחד עם זאת, היחסים הטיפוליים אינם בהכרח מספיקים כדי להחזיק את המטופל אשר חושף חוויות קשות כגון ניצול מיני.

לסיכום עד כה, ההנחות הבסיסיות לגבי פסיכותרפיה לאנשים עם נכויות התפתחותיות:

1. פגיעות מיניות והזנחה נפוצים בקרב אנשים עם נכויות התפתחותיות.
2. פסיכותרפיה הינה התערבות חשובה לילדים עם נכויות התפתחותיות.
3. על מטפלים להיות ערים לכוחות האגו הדלים לעיתים קרובות של ילדים עם נכויות התפתחותיות וליחס בין כוחות אגו אלו לבין גורמי תמך סביבתיים.
4. תהליך חשיפה של טראומה כולל פירוק מנגנוני הגנה אשר עלול לגרום לתוצאות שליליות כאשר הילד לא חווה תמיכה מתאימה בתוך מערכת היחסים הטיפולית ומחוצה לה.

המקרה המוצג הינו דוגמא להשלכות השליליות שיכולות להיות לחשיפת טראומה ללא תמיכה מתאימה:

המקרה של שרה²

שרה הייתה הראשונה מבין שלושה ילדים למשפחה דוברת ספרדית בעיר גדולה בצפון אמריקה. אמה הייתה עקרת בית ואביה היה סוחר סמים. כאשר שרה הייתה בת 10, היא ושני אחיה נמצאו משוטטים ברחוב בשעת לילה מאוחרת. בבדיקה התגלה, שאביה של שרה היה אסור בכלא בעוד האם וילדיה התאחסנו במעון לנשים מוכות. אמה של שרה התקשתה לעמוד בכללי המעון ולספק את צרכיהם הבסיסיים של ילדיה. רשויות הרווחה העבירו את שרה למשפחת אומנה וביקשו הערכה פסיכולוגית על מנת לבחון את צרכיה הטיפולים.

הערכה של פסיכולוג בית הספר גילתה ששרה מתפקדת ברמה של פיגור קל עם מאפיינים דיכאוניים. לאחר האבחנה שרה הופנתה לפסיכותרפיה פסיכודינאמית במכון המתמחה באנשים עם נכויות התפתחותיות לאורך החיים. בהערכה ראשונית במכון זה התגלה ששרה כבדת שמיעה ובירור מעמיק יותר גילה שאבחנה זו כבר ניתנה בעבר אולם שרה מסרבת להרכיב עזרי שמיעה. הבה נבחן את המידע שהיה לרשות המטפלת בתחילת הטיפול:

1. היה חשד שלשרה נכות התפתחותית אם כי יכול היה להיות שתפקודה הנמוך הוא תוצאה של שילוב הקושי בשמיעה והאנגלית כשפה שניה עם התנאים הסביבתיים הקשים בהם היא חיה.
2. שרה חוותה הזנחה קשה בעשר שנות חייה הראשונות.
3. שרה יצרה קשר טוב עם משפחת האומנה בה הושמה.
4. שרה המשיכה בקשר עיקבי עם אחיה ואמה אשר היה חשוב לה.
5. מונתה עובדת סוציאלית לסייע לשרה.

על סמך נתונים אלו התחילה המטפלת בפסיכותרפיה פסיכודינאמית עם שרה. הפגישות עירבו טיפול במשחק, הבעה דרך אומנויות ושיחות. הברית הטיפולית נבנתה במהירות ושרה יצרה קשר חזק עם המטפלת. לאחר מספר שבועות של טיפול, שרה סיפרה למטפלת על ניצול מיני ברוטאלי אותו חוותה בידי אביה מגיל חמש ועד גיל שבע. שרה סיפרה למטפלת שבאופן קבוע, כאשר אביה היה חוזר מהעבודה, אמה הייתה יוצאת לקניות בעוד אביה היה אונס אותה בחדר השינה. הניצול המיני דווח לרשויות הרווחה מתוך מחשבה שהאב יהווה סיכון לשרה כאשר ישוחרר מהכלא ושרה הסכימה להגיש תלונה בעניין זה.

רשויות הרווחה ומשפחת האומנה דווחו לגבי החשיפה, הגיבו בזעזוע והתגייסו לעשות הכל על מנת שהאב יוענש על מעשיו. לעומת זאת, אמה הביולוגית של שרה, אשר גרה בנפרד משרה, ואחיה, אשר גרו איתה במשפחת האומנה, לא תמכו בשרה.

2. כל המקרים מובאים מהניסיון הקליני המשותף של צוות במרפאה לנכויות התפתחותיות בעיר גדולה בצפון אמריקה בו המחבר היה חבר.

הם הכחישו כל ידע לגבי ההתעללות המינית ותמכו באביה של שרה. למרות הקושי של שרה בהתמודדות עם משפחתה הביולוגית, היא הראתה שיפור בתפקוד בבית הספר ובמשפחת האומנה. הטיפול הפסיכולוגי המשיך והתסמינים הדכאוניים הופחתו באופן ניכר.

כתב אישום הוגש כנגד אביה של שרה והפסיכולוגית החלה להכין אותה למשפט. מבחינת התביעה, עדותה של שרה עברה בצורה חיובית. מבחינתה של שרה, לעומת זאת חווית המשפט חידדה את שיתוף הפעולה העקיף של אמה עם אביה והעלתה זכרונות שהודחקו. שרה נזכרה בתגובתה של אמה לאחר הפעם הראשונה שאביה אנס אותה. היא נזכרה כיצד אמה עזרה לה להתנקות תוך כדי שהיא ממלמלת ללא הרף: "זה מגעיל... מטונף... מזוהם"³. שרה הבינה לראשונה את המשמעות של עזיבת האם את הבית לקניות כאשר האב חזר מהעבודה כשיתוף פעולה.

תובנות אלו מוטטו את שרה מבחינה נפשית. היא החלה לבכות ללא הרף, איבדה את התיאבון וקמלה בציפורני הזיכרונות. לכך נוסף גם המתח הבלתי נסבל בבית בינה לבין אחיה שהאמינו בחפות אביהם. התסמינים הדיכאוניים והמתח היוו לחץ בלתי נסבל על משפחת האומנה. פגישות עם רשויות הרווחה גילו את חוסר המחויבות של משפחת האומנה לשרה. העובדת הסוציאלית האחראית מטעם רשויות הרווחה חששה מאד שהם יאבדו את משפחת האומנה כאכסניה לשרה, לאחיה של שרה וכמשאב חשוב לרשויות הרווחה באופן כללי. למרות מחאות הפסיכולוגית המטפלת, הוחלט לאשפז את שרה במחלקה פסיכיאטרית סגורה וכי היא לא תחזור עוד למשפחת האומנה. באופן סימלי, ביום שבו שרה אושפזה, יצאה משפחת האומנה לחופשה בפלורידה. מצבה של שרה הוסיף להיות קשה במשך שנים רבות.

המקרה של שרה – השלכות

תיאור המקרה של שרה מדגים את החשיבות שהצוות הטיפולי צריך לייחס להערכת המשאבים הפנימיים והחיצוניים שעומדים לרשות המטופל לפני החלטה על פסיכותרפיה פסיכודינאמית. תיאור המקרה מחזק את החשיבות של הערכה לפני הטיפול (לדוגמה, Kernberg, 1981) החשובה במיוחד כאשר מדובר בילדים ונוער עם נכויות התפתחותיות אשר חוו הזנחה או התעללות. כוחות האגו אשר עומדים לרשות הילד או הנער עם נכות התפתחותית מועטים כפועל יוצא של הליקוי. בנוסף להערכת כוחות האגו, יש גם צורך להעריך את התמיכה והמשאבים העומדים לרשותו של המועמד לפסיכותרפיה. במקרים בהם ההערכה מגלה שכוחות האגו מדולדלים ומידת התמיכה העומדת לרשותו של הילד או הנער קטנה, יש לשקול היטב אם פסיכותרפיה פסיכודינאמית הינה ההחלטה הנכונה. במקרים כאלו ניתן לשקול לדחות מתן פסיכותרפיה פסיכודינאמית ולהתרכז בגיוס תמיכה ובחזוק המשאבים

3 באנגלית "It's disgusting, it's filthy"

העומדים לרשות הילד או הנער כרגע. במקרים אחרים ניתן לשקול טיפול תמיכתי בלבד. גם במקרים בהם מחליט הצוות הטיפולי על פסיכותרפיה הכלל העתיק על פיו אין לפרק הגנות מבלי שניתנה למטופל אפשרות לייצב הגנות חדשות עדיין תקף ורצוי שיהיה כלל מנחה בטיפול.

המקרה של ג'ואי

ג'ואי הופנתה לתשומת ליבה של הפסיכולוגית כאשר היתה בת שבע. מנהלת המרפאה לטיפול בהתעללות בילדים בבית חולים גדול בצפון אמריקה ביקשה את נוכחותה של הפסיכולוגית בפגישת סיכום האשפוז כמומחית לתחום הנכויות ההתפתחותיות. התרשמותו של ראש המחלקה היתה שאמה של הילדה מתפקדת ברמה שיכלית לקויה, כפי שאכן אושש באבחון פסיכולוגי מאוחר יותר. אבחון פסיכולוגי שנערך לג'ואי, מצא שהיא מתפקדת בטווח הפיגור השכלי הקל עד הבינוני. לפיכך, ג'ואי הופנתה לטיפול במכון המתמחה באנשים עם נכויות התפתחותיות לאורך החיים. על מנת לקבוע תכנית טיפולית יש צורך בהערכה אשר תבחן את תפקודה של ג'ואי ואת תפקוד המשפחה ותמליץ על התערבויות מתאימות. מורכבות המקרה דרשה תקופה של יצירת יציבות לפני שניתן היה להחליט על תכנית טיפולית מתאימה. בפגישות הראשונות עם אמה של ג'ואי, התחזק הרושם שהיא מתקשה לטפל בג'ואי ולטפל בעצמה. בעזרתה של הפסיכולוגית, ובהסכמתה של האם, ג'ואי הועברה לחסות רשויות הרווחה והושמה במשפחת אומנה. ביקורים קבועים ושיחות טלפון עם האם נקבעו בהסדר.

לאחר ייצוב המצב היה צורך בהערכה מחודשת של ג'ואי והצגת תכנית טיפולית. הפרוגנוזה של ג'ואי לאור שנים של הזנחה וההתנהגויות הקשות שהיא הציגה, לא הייתה טובה. ג'ואי הציגה התנהגויות קשות מאד הן במשפחת האומנה והן בבית הספר. במשפחת האומנה ג'ואי פחדה לעזוב את הבית, עקבה אחרי אמה כמו צל והתקשתה מאד לישון בלילה. היא הייתה עומדת מחוץ לדלת חדר השינה של ההורים במשפחת האומנה ונושמת בכבדות במשך שעות. ג'ואי הייתה חרדה מאד לשלומה של אמה והייתה מדברת על נושא זה פעמים רבות במשך היום, לפעמים באופן לא מותאם לסיטואציה (למשל, במהלך שיעור בבית הספר) ומתקשה לעבור לנושא אחר. ג'ואי פיתחה מספר "טקסים" כמו בדיקת כל הדלתות מדי ערב, על מנת לוודא שהן נעולות וסגורות. כל ערב הייתה ג'ואי מניחה צעצוע מתחת למיטותיהם של כל בני הבית וכל בוקר עברה בין המיטות ואספה את הצעצועים על מנת לוודא שכולם שם. בבית הספר, ג'ואי התקשתה לתפקד ללא סיוע מתמשך של מבוגר לכל אורך היום. היא הפגינה חרדה מרובה, הייתה עירנית לכל גירוי שעלול היה להתפרש כסכנה ולפיכך מוסחת מאד במהלך השיעורים. היא הייתה ביישנית, נמנעה ממגע חברתי ויכולותיה החברתיות לא השתפרו ואף הידרדרו ללא התנסויות חברתיות משמעותיות. הרפרטואר ההתנהגותי של ג'ואי הכביד מאד על משפחת האומנה ואף סיכן את מקומה שם.

המכון לנכויות התפתחותיות מינה מתאמת שירותים (service coordinator) אשר תלווה את המקרה של ג'ואי. מנהלת המקרה עבדה עם המשפחה, רשויות הרווחה, בית הספר וגורמים מתוך המכון כמו האודיולוגית והפסיכולוגית. תפקיד זה, המקביל למה שמכונה "מנהל מקרה" (case manager), הינו ייחודי לתחום הנכויות ההתפתחותיות וחשוב מעין כמוהו על מנת שתיבנה תכנית טיפולית אינטגרטיבית ויהיה תיאום בין הגורמים השונים. מתאמת השירותים הציגה את המקרה בישיבת צוות רב-מקצועית והוחלט לדחות את תחילת הפסיכותרפיה עם לג'ואי ולספק קודם תמיכה למשפחת האומנה ולאמה הביולוגית. הושם דגש רב על הצורך לספק למשפחת האומנה תמיכה אשר תעזור להם להבין ולהתמודד עם ההתנהגויות של ג'ואי. שירותי הרווחה סייעו למשפחת האומנה גם כן על ידי לקיחתה לסופי שבוע מדי חודש. המטפל ההתנהגותי שעבד עם משפחת האומנה ייעץ גם לבית הספר ועזר לחיזוק התקשורת בין בית הספר לבין משפחת האומנה. בנית התכנית הטיפולית אינה שלמה ללא תפקידה המרכזי של מנהלת המקרה (case manager). מנהלת המקרה היא היד המכוונת האופרטיבית של התכנית הטיפולית אשר מסייעת לתקשורת ולתיאום בין כל הגורמים המעורבים.

לאחר שגורמי תמך אלו חוזקו, ג'ואי החלה פסיכותרפיה פסיכודינאמית במשחק. ג'ואי יצרה במהירות קשר טוב עם הפסיכולוגית והגיעה ברצון לפגישות הטיפוליות למרות הנסיעה הארוכה ממשפחת האומנה למכון לנכויות התפתחותיות. המטרה הטיפולית המרכזית שסומנה הייתה אינדיבידואציה של ג'ואי מאמה וממטרה זו נגזרו מטרות נוספות: שג'ואי תקבל את משפחת האומנה שלה כמקום בטוח, שתהיה מסוגלת לסבול את המרחק מאמה מבלי לחוש תחושת אחריות על שלומה ובריאותה ולבסוף שתהיה יכולה להתקשר ריגשית למשפחת אומנה. לאחר מספר חודשים של הפעלת התכנית הטיפולית על כל היבטיה, ניכר שיפור בהתנהגויותיה של ג'ואי. הטקסים כמעט ונעלמו, ההתנהגויות המפריעות פחתו והיא הייתה מסוגלת להשקיע אנרגיה רבה יותר במשימות התפתחותיות.

שלושה חודשים לאחר תחילת הפסיכותרפיה ג'ואי דיווחה על ניצול מיני על ידי מספר בני זוג של אמה לאורך השנים. לאחר שסיפרה על המקרה, חלה נסיגה בתפקודה של ג'ואי. היא הרגישה בושה על מה שחוותה והייתה בקונפליקט לגבי התנהגותה של אמה – מצד אחד כעסה עליה שלא הגנה עליה, מצד שני הרגישה אשמה על החשיפה. התמיכה שסופקה לג'ואי בכל המסגרות והברית הטיפולית שהיא יצרה עם המטפלת סייעו לג'ואי לעבור את השבועות והחודשים לאחר הווידוי ללא התפוררות. חיזוק התמיכה בבית הספר ובמשפחת האומנה ותהליך האינדיבידואציה שהחל מול האם סייעו כולם להחזקתה בכל המסגרות. כיום ג'ואי מתפקדת בבית הספר עם עזרה מינימאלית, יש לה חברים ומשפחת האומנה שלה נהנית ממנה. יחסיה עם אמה נפגעו, אך הם עדיין נפגשים על פי הסדרי הראיה שנקבעו.

המקרה של ג'ואי – השלכות

המקרה של ג'ואי מדגים הן את חשיבות עבודת מתאמת השירותים והן את העבודה הרב-מקצועית. בעבודה טיפולית, חינוכית וסוציאלית יש חשיבות רבה למנהל מקרה (case manager) או מתאם שירותים (service coordinator) על מנת לבנות ולשמר תכנית טיפולית עקבית, למנוע טיפולים חופפים ולשמור על ראייה אינטגרטיבית כאשר, לדוגמא, עומס הטיפולים גדול מדי. פגישות רב-מקצועיות תקופתיות אותן מארגן מנהל מקרה יכולות להיות בעלות ערך רב לשמירה על תכנית טיפולית קוהרנטית ולגשר על פערים בראיית המקרה בין אנשי מקצוע שונים (Tajden, 1994). חשיבות מנהל המקרה הולכת יד ביד עם עבודה רב-מקצועית המהווה אבן יסוד של עבודה עם נכויות התפתחותיות (AAMR, 2002). עבודה רב-מקצועית פותחה כתגובה למומחיות הגוברת והולכת בשירותים הטיפולים, החינוכיים והסוציאליים והפרגמנטציה הגוברת בחלוקת המשאבים (Mackay, Soothill, & Webb, 1995).

במקרים רבים, תפקיד מנהל המקרה "נופל בין הכיסאות" והעבודה בשדה החינוכי או הטיפולי אינה אינטגרטיבית. לעיתים קרובות התפקיד החשוב ביותר שיכול היועץ החינוכי למלא בהקשר לילד עם נכות התפתחותית הינו של מנהל מקרה. תופעה חשובה אשר נראית בשדה שוב ושוב היא של ילדים אשר מקבלים טיפול פרטני הן בבית הספר והן במרפאה ציבורית והבילבול שנוצר בתהליכי ההעברה לא מאפשר לתהליך משמעותי להתרחש באף אחד מהטיפולים. יוזמה של יועץ חינוכי בכינוס כל הגורמים המעורבים יכולה למנוע חפיפה כזו של טיפולים. אכן טוען שהיועץ החינוכי יבצע את ההערכה אשר תכריע לגבי התכנית הטיפולית, אלא שבתפקיד מנהל מקרה יכולה להיות ליועץ חשיבות בכינוס צוות רב-מקצועי אשר יקבל את ההחלטה לגבי פסיכותרפיה כחלק מתכנית טיפולית שלמה.

המקרה הבא מדגים את חשיבות העבודה האינטרדיסציפלינארית בעבודה עם אנשים עם נכויות התפתחותיות.

המקרה של דוד

דוד היה בנם היחיד של הוריו. הוא נולד בבית אשר אופיין באלימות והוכה נמרצות מגיל צעיר לעיתים קרובות. אימו קיבלה קיצבת נכות על רקע לא ידוע ולאביו, אשר עסק בסחר סמים, הייתה דיאגנוזה של הפרעה אפקטיבית (דיכאון מז'ורי). כאשר דוד הלך למסגרת חינוכית בפעם הראשונה, בגיל שנתיים, צוות הגן הביע חששות לגבי התפתחותו כמו גם לגבי קבלת סמכות וגבולות. הוא הופנה לאבחון ונמצא שתפקודו נמוך משמעותית מהמצופה על פי גילו בכל המדדים. כשדוד היה בן שש הוא קיבל אבחנה של נכות התפתחותית והושם בבית ספר כוללני לחינוך מיוחד.

הוריו של דוד נפרדו כאשר הוא היה בן תשע ובעקבות הפרידה סבתו מצד אימו החלה להיות מעורבת יותר בטיפול בו. הדיכאון הממושך ממנו סבל אביו גרם לו לניסיונות אובדניים חוזרים ונשנים. כתוצאה מניסיונות אלו, אביו נפצע ושותק בשתי רגליו; הוא היה רתוק לכיסא גלגלים עד למותו משבץ פתאומי. דוד ביקר את אביו

באופן סדיר עד שמלאו לו שלוש עשרה שנים. לביקורים קדמה חרדה רבה מצידו של דוד ומצוקה גדולה כי אביו נהג למנות את חסרונותיה של אימו כולל שימוש בקללות ובשפה שאינה הולמת.

ההתנהגויות הבעייתיות מצדו של דוד החריפו בהדרגה וכאשר דוד היה בן 13 הוא נהג באלימות בבית מספר פעמים כל שבוע, איים באובדנות, פגע בעצמו פיזית, ניסה לברוח מהבית, אכל באופן קומפולסיבי, אגר והחביא מזון ובלע דברים לא אכילים כולל צואה. כשהיה בן 14, אימו פנתה לרשויות הרווחה והוא הושם במסגרת דיור של צעירים עם נכויות התפתחותיות. היה זה בית בו גרו עד שמונה נערים ונערות וכלל מדריך אחד לפחות ששהה בבית בכל שעה של היום והלילה. דוד נפגש עם אימו לפחות פעם בשבוע.

המעבר למסגרת הדיור גרם לדוד מצוקה רבה. דוד עבר מבית אימו שבו היא התקשתה להפעיל סמכות למסגרת נוקשה עם כללים ברורים. אין ספק שדוד היה זקוק לכללים אלו, אולם, לרוע המזל, למדריכי הנוער במסגרת היה מעט מאד להציע מלבד חוקים, כללים ועונשים. לפיכך, המעבר היה קשה ביותר לדוד. ההתנהגויות המסוכנות של דוד המשיכו וחיפשו המזון הקומפולסיבי הוביל לעלייה חדה במשקל. דוד הופנה לטיפול במרפאה המתמחה בהפרעות אכילה תחת השגחת פסיכיאטר ותזונאית.

דוד החל פסיכותרפיה פסיכודינאמית פרטנית פעם בשבוע כאשר היה בן 15. תוך זמן קצר נוצרה ברית טיפולית חזקה ודוד הרגיש יותר ויותר בטוח לחשוף נושאים אשר הטרידו אותו. אחד הנושאים המרכזיים בתחילה היה רצונו לגור עם אמו ולא במסגרת הדיור. למרות מגרעותיה של האם, חסרה לדוד הרגשה של קירבה ואינטימיות כאשר הוא חווה את מסגרת הדיור כקרה, נוקשה ומענישה. המטפל התקשה להתעלם מהחוויה הקשה במסגרת הדיור במיוחד לאור דיווחים ממטופלים אחרים בקליניקה. מצב בו המטפל מהנהן בראשו ומראה אמפתיה למצבו ואז שולח אותו שוב לחוויה כה קשה, היה למעשה שיתוף פעולה ולא טיפול.

המטפל החליט למקד את מאמציו בחיזוק מקורות התמיכה של דוד וגיוס משאבים נוספים. בישיבה של הצוות הרב-מקצועי הוחלט להציע למסגרת הדיור יום עיון מלא בנושא שיטות התנהגותיות חיוביות על ידי המטפל ההתנהגותי הבכיר במכון ללא תמורה כספית. מסגרת הדיור הייתה מסגרת פרטית למטרות רווח ויום העיון דרש מההנהלה לאפשר לעובדים לקבל עליו שכר ולכן ההנהלה סירבה להצעה הנדיבה. המטפל עזר לדוד לבחון אפשרויות של מסגרות דיור נוספות ובכך הגביר את תחושת השליטה שלו על חייו. במפגש בין הצוות הרב-מקצועי לבין נציגים של מסגרת הדיור נעשה ניסיון להביע את החששות בצורה רגישה כולל הצעות קונקרטיות לקיום הערכה פסיכולוגית מלאה ובניית תכנית התנהגותית בנושא האכילה הקומפולסיבית של דוד. ההצעה של הצוות הרב-מקצועי הייתה לראות את האכילה הקומפולסיבית כחלק מתמונת הקשיים הכללית של דוד, כמשנית לקשייו הרגשיים ולא כהפרעת אכילה ראשונית. הצוות אף נתן המלצות ברוח השיטה ההתנהגותית החיובית בניגוד

למשטר הענישה החמור שהיה נהוג במסגרת הדיור. צוות מסגרת הדיור כמו גם אימו של דוד אימצו את ההמלצות וחל שינוי משמעותי בחייו של דוד.

התרפיה התקדמה והושגה מידה של יציבות בחייו של דוד. איומים באובדנות, פגיעות פיזיות, ניסיונות הבריחה והאכילה הקומפולסיבית פחתו למינימום והוא רזה ושמר על משקל יציב. דוד החל ללכת לביקורים אצל אימו בסופי שבוע כולל לינה ונהנה מביקורים אלו. לאחר שנתיים של טיפול פרטני, אביו של דוד מת באופן פתאומי משבץ. המשבר הוביל שוב לחוסר יציבות בחייו של דוד כולל בריחות מהמסגרת, אובססיות והתקפות זעם אלימות. בשלב זה, דוד סיפר שהותקף מינית על ידי דייר אחר במסגרת.

כמו במקרים רבים של פסיכותרפיה פסיכודינאמית, העברה חיובית, ברית טיפולית חזקה ועקביות בפגישות לאורך זמן הובילו לגילוי התקיפה המינית. כאמור, כאשר מקרה מסוג זה נחשף, ישנה סכנה של התפרקות והידרדרות משמעותית. במקרה של דוד, למרות שסביבתו לא הייתה אידיאלית, שנתיים של עבודה משמעותית לפני הגילוי סייעו רבות. העבודה עם מסגרת הדיור הוכיחה את עצמה בתגובה האמפטית שלהם אל החוויה הקשה של דוד. דוד כבר ידע בשלב זה שלצוות במסגרת הדיור אכפת ממנו ושהוא לא יענש על גילוי התקיפה. למרות שהתנהגותו של דוד לאחר המקרה כללה עצבנות רבה והתקפי זעם, הוא המשיך להגיע לטיפול בעקביות וכחודש לאחר מותו של אביו והגילוי על התקיפה המינית, דוד היה מסוגל לחזור גם לבית הספר באופן סדיר. הטיפול עם דוד הסתיים כחצי שנה לאחר מכן. הוא עדיין פגיע ושביר אל מול אירועי חיים קשים וזקוק למעקב ולעזרה. דימויו העצמי הנמוך מקשה עליו ביצירת מערכות יחסים בריאות והוא עדיין מתקשה לקבל את המוגבלות שלו. יחד עם זאת לדוד מודעות רבה יותר לקשייו ולצורך שלו בתמיכה בהתמודדות עם מצבי חיים מורכבים. מערכת התמיכה מסביב לדוד היא כזו שמאפשרת ליהנות מהמסגרות אליהן הוא משתייך, להרגיש טוב עם התקדמותו בבית הספר ולדעת שיש על מי להישען כאשר מתעורר משבר.

המקרה של דוד – השלכות

דוד הינו דוגמה לחשיבות של בניית מערך כולל ומתוכנן מראש של מקורות תמיכה למקרה של משבר. במקרים רב בעייתיים, בהם ישנו רקע משפחתי טראומתי ונכות התפתחותית יש צורך בעבודה מאומצת של גיוס מקורות תמיכה ומשאבים מתוך תקווה שהם לא יצטרכו לעמוד במבחן ומתוך ידיעה מבוססת היטב שככל הנראה הם כן יעמדו למבחן. במקרה של דוד, ההשלכות של המשבר לא היו פשוטות – התנהגויות בעייתיות ביותר, עזיבת מסגרת בית הספר למשך חודש ואלימות הן השלכות שקשה להתמודד עימן. יחד עם זאת, ראיית המקרה הזה לצד המקרים של ג'ואי ובעיקר של שרה, עוזר להבין כמה גרוע יותר זה יכל להיות אילולא דוד היה בטיפול במשך שנתיים ואילולא נעשתה עבודה מטרימה עם מסגרת הדיור שלו.

תפקיד היועץ החינוכי

היועץ החינוכי האמון על תהליכים התפתחותיים של הפרט, המשפחה והארגון מהווה חוליה חשובה כמייצג תחום בריאות הנפש במערכת חינוכית. היועץ נמצא בעמדה מצוינת להעמיד את יכולתו המקצועית ולשמש כמנהל מקרה במקרים של ילדים ונוער עם נכויות התפתחותיות. באווירה מקצועית שבה "התכנסות" של אנשי מקצוע בדיסציפלינות שלהם מאיימת על עבודה יעילה ויצרנית עם ילדים ונוער, היועץ החינוכי יכול להיות בעמדה רב-מקצועית הרואה את המקרה על היבטיו השונים ועל מורכבותו. מטרה חשובה של מאמר זה היא לספק ליועץ החינוכי הן את הרקע התיאורטי המתייחס לתחום הנכויות ההתפתחותיות כמו גם מבט על יתרונותיה וחסרונותיה של פסיכותרפיה יחד עם עמדה ברורה לגבי חשיבות העבודה הרב-מקצועית.

סקינר (Skinner, 1985) היה בין הראשונים שדיבר על הקשר ההכרחי בין ייעוץ חינוכי לחינוך מיוחד. כבר בשנות ה-80 הוא מזהה את הנטייה לעבודה רב-מקצועית ושילוב (mainstreaming) במאמרו של סקינר) כבעלת השפעה על מעורבותו הגוברת של היועץ עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים. תפקידו של היועץ בהקשר של ילדים בעלי צרכים מיוחדים עובר שינויים ומוגדר מחדש בשנים האחרונות לאור מגמת השילוב (inclusion) המתגברת (אלמוג ולייזר, 2008). בסקר שנערך בקרב 560 מנהלי בתי ספר יסודיים עלה כי טיפול בילדים בעלי צרכים מיוחדים והשתתפות בצוותים רב-מקצועיים הינם מהפעילויות התדירות של היועץ החינוכי (ארהרד ושמר-אלקיים, 2003). באוגדן ליועץ החינוכי מודגשת גם כן מרכזיות תפקידו של היועץ החינוכי בתיאום בין גורמים שונים (לביא, 1997).

חשוב לציין שרבים מהעקרונות אשר מובאים במאמר זה באים לידי ביטוי גם במקרים של ילדים אשר אינם מאובחנים עם נכות התפתחותית (המקרה של שרה, בו האבחנה אינה חד משמעית מדגים זאת היטב). כלומר, היועץ החינוכי אשר מכיר את הילד/נוער, את משפחתו ואת גורמי התמיכה הנמצאים בסביבתו יכול לגייס את הידע שברשותו ובראייה התפתחותית הלוקחת בחשבון הן את כוחות האגו של הילד והן את המשאבים העומדים לרשותו, להעלות את שאלת היעילות של פסיכותרפיה פסיכודינאמית.

סיכום

הידע לגבי שיעור הניצול המיני, ההזנחה וההתעללות בילדים עם נכויות התפתחותיות אינו קל לעיכול. יחד עם זאת, יש לקחת זאת בחשבון ולהתכוון לאפשרות של גילוי התעללות או הזנחה בכל מקרה של ילד או נער עם נכויות התפתחותיות, לא כל שכן כאשר ידוע על היסטוריה משפחתית בעייתית.

בעבודה עם אנשים עם הפרעות התפתחותיות יש צורך בעבודה רב-מקצועית וחשיבה הוליסטית על מנת לזהות את הצרכים ולקבוע תכנית טיפולית מתאימה. כאשר בוחנים את האפשרות של פסיכותרפיה לילד או לנוער עם נכות התפתחותית,

יש צורך לקחת בחשבון את האפשרות של גילוי של התעללות מינית או הזנחה ולפיכך, לבחון את הצורך בגיוס משאבים ובחיוזק מקורות התמיכה על מנת למנוע הידרדרות במידה וישנו פירוק מהיר של מנגנוני הגנה. חשוב לציין שפירוק זה של מנגנוני ההגנה תלוי גם במיומנות של המטפל ועל המטפל להיות זהיר במידה שהוא "מפתה" את המטופל לגילויים.

היועץ החינוכי מצוי בצומת של שיח בין אנשי מקצוע והוא עשוי להיות דמות טבעית לתאום מקרה או ניהול. ניהול המקרה היא פונקציה בעלת חשיבות רבה בכל מקרה של ילד או נער עם נכויות התפתחותיות. בניהול המקרה, יש לקחת בחשבון את מקורות התמיכה העומדים לרשות המטופל הן פנימיים והן חיצוניים. במקרה שההערכה היא שמקורות אלו דלים יש לשקול דחיית פסיכותרפיה פרטנית עד לגיוס מקורות תמיכה נוספים. למרבה הצער, בשדה המקצועי נוצר ריק (ואקום) סביב תפקיד זה של מנהל מקרה. במקרים רבים, היועץ החינוכי יכול למלא תפקיד זה של מנהל מקרה כאשר מדובר בילד או נער הלומד במסגרת חינוכית בה פועל היועץ. ניהול המקרה הולך יד ביד עם עבודתו של צוות רב-מקצועי. היועץ, כמנהל המקרה, עשוי ליזום פגישה בה יהיו מעורבים קרוביו של הילד, אנשי המקצוע הרלבנטיים ולפחות לחלק מהפגישה גם הילד עצמו וליצור הזדמנות לשיח רב-מקצועי על התכנית הטיפולית המתאימה ביותר לצרכיו של הילד.

כאשר הצוות הטיפולי מגיע למסקנה שמשאביו הפנימיים והחיצוניים של הילד או הנער שבימים ופסיכותרפיה עלולה להזיק יותר מאשר להועיל, יש לשקול אלטרנטיבות אחרות. כך ניתן, לדוגמא, לשקול טיפול בעל אופי תמיכתי. במקרים מסוימים יש לשקול חיוזק מקורות התמיכה של הילד/נוער על ידי הדרכת הורים, טיפול משפחתי וחינוך פסיכולוגי (psychoeducation) למשפחתו או למשפחת אומנה ולעיתים בהדרכה וחינוך פסיכולוגי לגוף אחר אשר עובד עם הילד (למשל, למסגרת הדיור). כך, לדוגמא, במקרה של דוד, הצעת המכון לנכויות התפתחותיות לערוך יום עיון בטיפול התנהגותי חיובי לטובת עובדי מסגרת הדיור נועדה לשרת מקרה זה. כאמור לעיל, ניסיון זה עלה בתווה, אולם הוא היה חלק מהתהליך שבו בסופו של דבר נעשה שינוי משמעותי בגישתו של הצוות במסגרת הדיור. האבחון הרב-מקצועי שערך הצוות הרב-מקצועי, יחד עם המשוב הברור שניתן לצוות מסגרת הדיור סייע רבות להבנתם את דוד. במקרים אחרים, יש חשיבות למעורבות הרווחה, אם בעזרת סומֶכָת, אם בעזרת נופשוניים (respite care) ועם בהוצאת הילד מן הבית בהסכמה כפי שראינו במקרים שהוצגו לעיל.

כאשר נבחרת האופציה של פסיכותרפיה, על המטפל לפעול בשיקול דעת ובזהירות, תוך שהוא לוקח בחשבון את האפשרות של משבר סביב גילוי התעללות או הזנחה. ברובם המכריע של הילדים/נוער עם נכות התפתחותית, המשאבים הפנימיים של המטופל הינם דלים. על המטפל לחזק את המשאבים הפנימיים והחיצוניים לפני שהוא "מתנפל" על רמו לאירוע טראומתי בעבר. הקצב של הטיפול ובחירת העיתוי של התערבויות חשובים בכל טיפול ומכאן שהמטפל צריך לקחת על עצמו את

Disorders in Children and Adults with Mental Retardation (pp. 401-414). Washington DC, American Psychiatric Press.

Kernberg, O.F. (1981). Structural interviewing. *Psychiatric Clinics of North America*, 4, 169-195.

Mackay, L., Soothill, K., & Webb, C. (1995). Troubled times: The context for interprofessional collaboration? In K. Soothill, L. Mackay, & C. Webb (Eds.), *Interprofessional relations in health care* (pp. 5-10). Avon, England: Edward Arnold.

Perlman, N., & Erickson, K. (1992). Issues related to sexual abuse of persons with developmental disabilities: An overview. *Journal on Developmental Disabilities*, 1(1), 19-23

Prout, H.T., & Nowak-Drabik, K.M. (2003). Psychotherapy with persons who have mental retardation: An evaluation of effectiveness. *American Journal on Mental Retardation*, 105, 159-228.

Reiter, S., Bryen D.N., & Shachar I. (2007) Adolescents with intellectual disabilities as victims of abuse. *Journal of Intellectual Disabilities*, 11(4), 371-387.

Sinason, V. (1999). Psychoanalysis and mental handicap: Experience from the Tavistock Clinic. In De Groef & J. Heinemann, E. (Eds), *Psychoanalysis and mental handicap* (pp. 194-206). London, England: Free Association Books Ltd.

Skinner, M. (1985). Counseling and special education: An essential relationship. *The School Counselor*, 33(2), 131-135.

Sosbey, D. (1994). *Violence and abuse in the lives of people with disabilities: The end of silent acceptance?* Baltimore: Paul H. Brooks.

Sullivan, P., & Knuston, J.F. (2000). Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study. *Child Abuse and Neglect*, 24, 1257-1273.

Tajden, P.G. (1994). Dispute resolution in child protection cases. *Negotiation Journal*, 10, 373-390

האחריות לפעול בקצב אשר מתאים למטופל ולשקול האם ההתערבות או הפירוש שהוא מציע יעיל למטופל.

מקורות

אלווארז, א' (1992) **נכחות חיה**. תל אביב: תולעת ספרים.

אלמוג, א' ולייזר י' (2008). היועץ החינוכי ותרומתו לתהליך השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה. **היועץ החינוכי**, ט"ו, 29-49.

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

לביא, י' (1997). **אוגדן ליועץ החינוכי**, מהדורה שנייה. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המינהל הפדגוגי, שירות פסיכולוגי-ייעוצי.

חובב, מ', רימרמן, א', דבדבני, א' ורמות, א' (2000). **נכות התפתחותית ופיגור שכלי בישראל: צרכים ומענים**. ירושלים: מאגנס.

מיטשל, ס"א ובלאק מ"ג (2006). **פרויד ומעבר לו**. תל אביב: תולעת ספרים.

American Association on Mental Retardation (2002). *Mental retardation: Definitions, classifications, and systems of support* (10th ed). Washington, DC: Author

Davies, J.M., & Frawley, M.G. (1992). Dissociative processes and transference-countertransference paradigms in the psychoanalytically oriented treatment of adult survivors of childhood sexual abuse. *Psychoanalytic Dialogues*, 2, 5-36

Dosen A. (1990). A developmental-dynamic relationship therapy. In A. Dosen, A. Van Gennep, & G.J. Zwanikken (Eds.), *Treatment of mental illness and behavioral disorder in the mentally retarded* (pp. 37-44). Netherlands: Logon.

Dosen A., & Day, K. (2005). Epidemiology, etiology, and presentation of mental illness and behavior disorders in persons with mental retardation (2005). In A. Dosen & K. Day (Eds.), *Treating mental illness and behavior disorders in children and adults with mental retardation* (pp. 3-24). Washington, DC: American Psychiatric Press.

Elmer, E., & George, G.S. (1967). Developmental characteristics of abused children. *Pediatrics*, 40(4), 596-602.

Fudge, A. & Sosbey, D. (2007). Maltreatment of Children with Developmental Disabilities. In I. Brown & M. Percy (Eds.), *A Comprehensive Guide to Intellectual and Developmental Disabilities* (pp. 467-488). Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing.

Gaedt, C. (2001). A psychodynamically-oriented psychotherapy in mentally retarded children. In A. Dosen & K. Day (Eds.), *Treating Mental Illness and Behaviour*

סקירת ספרים

**שם הספר: מבוך השמירה על סודיות בייעוץ חינוכי:
תאוריה, מחקר ומעשה**

רבקה לזובסקי, 295 עמודים, הוצאת מכון מופת, 2010

הסוקר: ד"ר גבריאל וייל

פרופ' רבקה לזובסקי ממכללת בית ברל זיכתה אותנו לאחרונה בספר חשוב הנוגע לאתיקה של עבודת היועץ החינוכי, אך מעבר לכך לאתיקה של כל המקצועות הטיפוליים. הספר משלב בצורה אינטגרטיבית היבטים תיאורטיים ומחקר מקיף:

בפרק הראשון המחברת סוקרת את הנושא של סודיות מקצועית בייעוץ חינוכי, ואחרי פירוט הגדרות ואבחנות, בוחנת את הסוגייה בקודים האתיים של היועצים החינוכיים והחוק הישראלי. לאחר מכן היא דנה בשאלה החשובה של הפרת הסודיות המקצועית, נסיבותיה וצורותיה.

הפרק השני מרחיב בנושא השמירה על סודיות מקצועית בעבודת היועץ החינוכי עם קטינים. כידוע, מדובר בסוגייה הנושאת בחובה מורכבות רבה ודילמות. מחד גיסא, הקטין זכאי גם הוא לשמירה על סודותיו, ומאידך גיסא, יש לו הורים שמעמדם החוקי איתן. בנוסף, היועץ עובד במסגרת המוסד החינוכי שכלפיו הוא גם נאמן, שאליו הוא כפוף, והמידע לעתים נחוץ לטיפול בקטין על ידי המערכת במסגרת היועצות עם צוות בית הספר. היועץ החינוכי נמצא במקום קשה במיוחד שבו עליו לאזן בין השמירה על הסודיות לבין הגנה על הקטין. המחברת מפרטת את החוקים והנהלים בשמירה על סודיות של קטינים. היא גם מפרטת את הסוגייה של הסכמה מדעת לויתור על סודיות מצד קטינים והשאלה של מקום ההורים לעומת הקטין בתחום כל כך רגיש זה, כל זאת בהתייחס לגיל ולרמת הבשלות של הקטין.

הפרק השלישי דן במודלים שונים של קבלת החלטות אתיות.

מכאן הספר מתמקד במחקר חלוץ מקיף בנושא שמירת סודיות בעבודתו של היועץ החינוכי, ומנסה לתת פרמטרים ברורים יותר ביחס לשיקולים האתיים המקצועיים של היועץ בשמירה על סודיות מצד אחד, ובשיקולים שמאחורי ההחלטה להפר את הסודיות כולה או חלקית מצד שני. יש כאן ציור מפורט של תמונת מצב המאפשרת לקורא להעמיק בהיכרות עם הלבטים המתמשכים המלווים את עבודתו של היועץ בתחום כל כך טעון. המחקר מראה גם ברורות שאין סטנדרט אחיד של התמודדות אצל היועצים, אלא דרכי התמודדות שונים בהחלט. נראה שהיועצים החינוכיים קרועים בצורה באופן מתמיד בין צרכי המציאות המורכבת שבה הם פועלים, נאמנות לילד כ"פרסונה", אך גם חיבור להוריו. זאת, תוך נשיאה משותפת בעול האחריות והחובה להגן על הקטין בנסיבות חייו הלא פשוטים לעתים קרובות.

הספר מסתיים בפרק הדן במאפיינים של אוריינטציה מוסרית של היועצים החינוכיים

עם דגש על השונות שביניהם, בין אידיאליזם לרליטיביזם ובמסקנות הנוגעות להכשרה ולהדרכה של יועצים, וכן באפשרויות של מחקר עתידי נוסף.

אין ספק שהספר הוא בעל תרומה משמעותית ביותר בעבודתו של היועץ החינוכי. הוא בא להרחיב את שיקולי הדעת ואת הרגישות ההכרחית בתחום שמירת הסודיות והפרטה.

רוב הספרות המקצועית האתית הדנה בסוגיות אלה מתמקדת במקצועות טיפוליים אשר פועלים במרחב מקצועי ששייך להם (כגון, אנשי בריאות הנפש, שירותי רווחה ושירותים פסיכולוגים חינוכיים). ההקשר המערכתי המוסדי של כל אלה שונה מאוד מזה של היועץ החינוכי, ולכן הלבטים וההתמודדויות שלו עם הסוגיות של הסודיות שונים מאוד.

היועץ החינוכי פועל במרחב של המערכת החינוכית, והוא משרת את הפרט (התלמיד) בראש ובראשונה, אך גם את עמיתיו המורים וגם את המוסד החינוכי בכלל. רוב הקודים האתיים של מקצועות הטיפול והיועץ הנפשי מסתייגים ממצבים של יחסים כפולים שבהן איש המקצוע עלול להימצא בהתנגשויות בין נאמנויות סותרות, והם מבקשים לחפש קשרים מקצועיים "נקיים" המאפשרים התמסרות מקצועית מלאה ללקוח אחד.

זו פריבילגיה שאינה אפשרית ליועץ החינוכי: הגדרת התפקיד, בבסיסה, מניחה לקוחות מרובים כשהנאמנות לכל אחד מהם לא תמיד פשוטה ולעתים מתנגשת עם הנאמנות האחרת.

המציאות המערכתית הזו דורשת מהיועץ רגישות ומודעות גבוהים, ותהליך רפלקטיבי בלתי פוסק שבו הוא חייב להכריע למי הוא נאמן יותר, ונכונות לשלם את המחיר לכך ברמה המוסדית.

בל נשכח שהיועץ החינוכי נקרא "מורה יועץ", והוא כפוף למנהל המוסד החינוכי שבו הוא עובד. גם אם קיימת, עקרונית, אוטונומיה מקצועית (דרך הפיקוח של שפי), אין ספק שביומיום היועץ הוא מורה (כך, לפחות, הוא נתפס לא מעט), חבר בצוות מורים, ועליו לתמרן איתם ועם המנהל שהוא זה שנותן לו מקום ראוי במוסד, ולכן יש פיתוי רב לרצות אותו יתר על המידה על חשבון הנאמנות ללקוח: אחד הסממנים הברורים ביותר לקונפליקטואליות זו הוא מסביב לסודיות, שמירתו, העברת מידע לשם טיפול חינוכי, לשם הגנה ועוד.

הפתגם הידוע אומר ש"הדרך לגיהנום רצופה כוונות טובות", ולעתים טעויות מקצועיות אתיות נעשות בגלל היעדר של שיקול דעת מספיק, חופזה והיעדר בחינה מעמיקה דיה של הנתונים והמשתנים של הסיטואציה.

בתוך המשולש המורכב של קטין, הורים ומערכת החינוך, על היועץ לנווט בלא הרף כשהמפה אינה תמיד ברורה. נראה שספר זה נותן לקורא כלים על מנת לחדד מהם המסלולים האפשריים, מה המחיר והרווח לכל אחד מהם, וזאת על מנת למקצע את שיקול הדעת המתמשך שהוא מנת חלקו של התפקיד.

שם הספר: היועצות מעצימה: תיאוריה ומעשה

רחל ארהרד, 304 עמודים, הוצאת רמות, 2008

הסוקרת: אביבה שמעוני

המונח "היועצות" רווח בקרב אנשי מקצועות הסיוע (the helping professions), אך השימוש בו רחב ומיוחסות לו משמעויות רבות ושונות. ההיועצות (קונסולטציה) היא התערבות עקיפה בין מייעץ למתייעץ, בעוד מושא ההיועצות אינו נוכח בה. עם המעבר מהפרדיגמה הפרטנית לפרדיגמה המערכתית הפכה ההיועצות לסוג ההתערבות השכיח ביותר המתבצע כיום על ידי אנשי מקצועות הסיוע, והיועצים החינוכיים ביניהם. ואמנם, מאז שנת 2000 פורסמו בעולם כ-400 ספרים באנגלית בנושא ההיועצות, וקיימים מספר כתבי עת העוסקים באופן בלעדי בהיבטיה השונים. נתונים אלו מצביעים על המקום שההיועצות הולכת ותופסת כשיטת התערבות מרכזית במקצועות הסיוע בעולם. למרות הפופולריות הרבה שהיא זוכה לה, הדבר עדיין לא בא לידי ביטוי ברקע העיוני, בהכשרה ובמחקר, ופער זה בולט גם בארץ. די לציין כי עד למועד הוצאת ספר זה לא פורסם אף ספר בעברית בנושא זה, וסקירה של התוכניות להכשרת אנשי מקצוע מעלה מספר קטן מאוד של קורסים העוסקים בהיועצות. מציאות זו אינה אומרת כי קובעי המדיניות, המוסדות המכשירים והחוקרים אינם מודעים לחשיבות ולמרכזיות של הגישה. ההפך הוא הנכון: בשנים האחרונות נשמעים קולות רבים בהנהגה המקצועית, באקדמיה ובשדה, הקוראים לתת להיועצות את המקום הראוי לה בהכשרה ובמחקר, למען מיטביות הפרט והמערכת וביסוס מקצועי של התערבות שכיחה זו.

פרופ' רחל ארהרד נמנית עם המנהיגים בעלי האמונה והחזון המקצועיים, המחברים לתיאוריה ולמעשה ויודעים להצביע על צרכים וכיווני פיתוח נדרשים, ואף לקדם הלכה למעשה. גם הפעם נענית פרופ' ארהרד לאתגר ולצורכי המקצוע, ומשלבת בספר חשוב זה את תיאוריית ההעצמה ופרקטיקת ההיועצות. התוצאה היא ספר חובה לכל אחד מאנשי המערכת המסייע, ובעיקר לאלו הפועלים בבית הספר ובזיקה לו. לצד ההמשגה העיונית, הספר מספק הדרכה ביישום השיטה, מלווה בדוגמאות מתוך עבודתם של אנשי המקצוע בבית הספר. בשם "היועצות מעצימה" מפגישה המחברת בין שתי אוריינטציות ערכיות, פונה למאמינים בשינוי המבוסס על הפרדיגמה המערכתית, ומציעה גישה המשלבת בין פרקטיקת ההיועצות לבין פרדיגמת ההעצמה. הספר מיועד להעביר לאנשי המקצוע מסר מקצועי מוגדר, להטמיע בעבודתם את האידיאולוגיה והתיאוריה של ההעצמה כבחירה ערכית-אידיאולוגית של איש המקצוע. מושג ההעצמה הוא, מצד אחד, בעל נטייה ערכית הכוללת אמונות ויעדים שמקורם באידיאולוגיה חברתית ליברלית המבקשת לקדם קבוצות חברתיות

חלשות, ויש בשימוש במושג זה אמירה חברתית וקריאה למעורבות פעילה; מצד שני, ההעצמה כוללת גם מודל תיאורטי המציע המשגה לתהליכים בין-אישיים המיועדים להביא להעצמה. נוסף על כך, בספר ניתנת לאנשי המקצוע תשתית סדורה לשיטת ההתערבות המוגדרת כהיוועצות. באמצעות המודל המוצע אפשר ליישם את מושג ההעצמה להקשרים שונים, כפי שהדבר נעשה בהקשר הייחודי של היוועצות בבית הספר.

לספר תשעה עשר פרקים המחולקים לחמישה שערים. בשער הראשון של הספר, **היוועצות בבית הספר: עבר הווה ועתיד**, מוסבר מושג ההיוועצות באופן כללי ורחב, ומתוארת ההיוועצות הנוגעת באופן ספציפי לתלמידים, החל מהגיל הרך ועד לסיום בית הספר. בשער הראשון נבנית מערכת מינוחים ברורה לצורך הבהרת המושג, תיאור מאפייני ההיוועצות והבחנה בין היוועצות לבין התערבויות אחרות, כגון: ייעוץ ישיר, הדרכה, עבודת צוות, שיתוף פעולה ועוד.

תחילה מובהר מושג ההיוועצות בהתייחסות למאפייניו. המאפיין הראשון הוא היותה של ההיוועצות מפגש המתייחס למשולש היחסים (טריאדה): המייעץ, המתייעץ וגורם שלישי שאינו נוכח בהיוועצות, הנקרא גם "מושא ההיוועצות". לפיכך, ההיוועצות מוגדרת כשירות עקיף באמצעות מתווך – המתייעץ. בהמשך יש התייחסות לזהותם של המייעץ, המתייעץ והגורם השלישי. המתייעץ יכול להיות איש מקצוע הבא מתחום מקצועות הסיוע, או איש מקצוע מתחום אחר – מנהלים, מפקחים, בעלי תפקידים נוספים בארגון וגם הורים, שאמנם אינם בעלי תפקיד פורמלי, אך תפקידם הוא תפקיד חברתי מובהק והם מתייעצים שכיחים ביותר. גם "מושא ההיוועצות" התרחב, והוא יכול לציין כיום אדם אחד, קבוצה, ארגון, תת-מערכת או קהילה שלמה וכן מצב או תופעה. בקשר כזה בדרך כלל המתייעץ הוא הפונה, והשאלה העולה בהקשר זה היא "של מי האחריות?". נכון להיות התשובה לשאלה זו אינה פסקנית לגמרי, אך לרוב קיימת הסכמה כי האחריות המקצועית לגורם השלישי נשארת בידי המתייעץ, ואילו למייעץ אחריות בהובלה מקצועית של תהליך ההיוועצות. המאפיין השני של ההיוועצות הוא היותה בעלת מטרה מוגדרת לפתור "בעיה" של המתייעץ ביחס למושא ההיוועצות, בזיקה לתפקידו התעסוקתי של המתייעץ (כמו מורה או מנהל) או לתפקידו החברתי (הורה, למשל), כדי להקל עליו בתפקודו. מודגש כי הגורם השלישי הוא במקד האינטראקציה, ולא המתייעץ על חוויותיו האינטרה-פסיכיות, הפרדה שאינה תמיד קלה או אפשרית, אך המודעות לה חשובה. התייחסות מיוחדת מוקדשת ל"בעיה" המובאת להיוועצות, שעשויה לכלול כיום כל עניין, סוגיה, נושא, מצב, רעיון והתרחשות עתידית. המחברת מניחה כי כיום אנשי המקצוע אינם מתייחסים ל"בעיה" במושגים של קושי וחולי, ולכן גם על ההיוועצות להיות מונחת על ידי תיאוריות ומודלים ברוח הפסיכולוגיה ההומניסטית-פוזיטיבית (המודל הסלוטונוגי, מיטביות וקידומה ועוד), ולהיות מכוונת למימוש עצמי והתפתחות מיטבית; כלומר, ההיוועצות כיום מטרתה לא רק טיפול ב"בעיה" אלא פיתוח תנאים מיטביים לתפקוד והתפתחות ולמניעת היווצרות בעיות בעתיד.

בהמשך השער הראשון נמצא תיאור של ההתפתחות ההיסטורית של ההיוועצות והפיכתה ל"תהליך מקצועי ייחודי" (specialized professional process), אשר מיושם כיום עם יחידים, קבוצות וארגונים. נראה כי אנשי המערך המסייע נוטים יותר ויותר לפעול במסגרות ארגוניות, שבהן הם מציעים התערבויות של היוועצות, הנגזרות מהפרדיגמה המערכתית, כחלופה לייעוץ פרטני. לפיכך, הצפי הוא שההיוועצות תמשיך לשמש התערבות מרכזית ויישומה אף יתרחב לארגונים ומערכות נוספים. התפתחות זו מעמידה בפני אנשי המקצוע שלוש סוגיות מרכזיות שהם נדרשים לתת עליהן דעתם ולהפנות אליהן את מרצם. סוגיה ראשונה היא שיתוף פעולה בין המנהיגות המקצועית והעוסקים בהכשרת אנשי המקצוע בפיתוח וביסוס הכשרה אקדמית ראויה לתהליך ההיוועצות. סוגיה מרכזית שנייה היא האתיקה במפגש ההיוועצות. מפגשי ההיוועצות עם גורמים שונים בבית הספר מטילים על אנשי המקצוע "אחריות חברתית מוסרית" שעליה לא ניתנה הדעת בקודים האתיים, וכמעט אין בנמצא התייחסות לסוגיות הייחודיות שמפגשים אלו מעלים (שמירת סודיות ודילמות אתיות, נאמנויות כפולות ועוד). המודעות לסוגיות אלו ויעילות ההתמודדות עם דילמות אתיות שההיוועצות מעלה קשורות קשר הדוק למסוגלות המקצועית, ולכן נדרשת התייחסות מעמיקה ורחופה לנושא. סוגיה שלישית הדורשת התייחסות היא הפער בין השימוש בהיוועצות בפרקטיקה לבין הביסוס האמפירי הדל באמצעות מחקר והערכה. אנשי המקצוע חייבים להתייחס לסוגיות אלו כדי להביא לחיזוק הבסיס המקצועי.

בפרק השני מתוארים השינויים העוברים על מערכת החינוך וההתפתחויות הנלוות אליהם. אנשי המערך המסייע בבית הספר עוסקים פחות ופחות בייעוץ פרטני ונאלצים להיפרד מפרדיגמת בריאות הנפש, תוך אימוץ תפיסות תפקיד מערכתיות-חברתיות פרואקטיביות ומעבר לייעוץ העקיף. שינוי זה כרוך אמנם בקשיים שונים ובהסתייגויות, אך גם מזמן אפשרות חשובה להגדרה מקצועית ולהתייעלות. ההיוועצות עם אנשי מקצועות הסיוע בבית הספר, כמייעצים פנימיים וכמייעצים חיצוניים, עשויה להתקיים בהקשרים רבים ושונים. על מנת לייחד את ההקשר שבו מתקיימת ההיוועצות מוצע דגם סכמטי בן ארבעה ממדים, המאפשר לאפיין את ההיוועצות על מערכת צירים דו-ממדית. על ציר המבנה נמצאים המשתתפים בהיוועצות (עמית, מורה, הורה וכדומה) ומסגרת ההיוועצות (אינדיווידואלית, קבוצתית, ארגונית, קהילתית). על ציר התוכן נמצאים נושא או תחום ההיוועצות (לימודי, רגשי-חברתי, ערכי, ארגוני) ורמת ההתערבות (התערבות למניעה ראשונית, שניונית, שלישונית, התערבות לקידום מיטביות). תיאור מאפיינים אלו על מרכיביהם מלווה בהתייחסות למצוי ולשכיח בבית הספר מול הרצוי או החשוב.

השער השני, **מודלים להיוועצות**, עוסק בסקירת גישות מרכזיות להיוועצות – מודל בריאות הנפש, היוועצות ביהביריסטית, היוועצות ארגונית – והמודלים התיאורטיים שעליהם הן מבוססות. סקירה זו מהווה רקע נדרש לתיאור ולהבהרת הייחוד של ההיוועצות המעצימה. השער השלישי, **היוועצות מעצימה**, הוא הליכה של הספר, בהציגו את ההיוועצות המעצימה – גישה מקורית אידיאולוגית-ערכית

שם הספר: להיות קרוב – עזרה ראשונה למורה בהתמודדות עם מצוקות תלמידים

יצחק גילת, 181 עמודים, הוצאת מכון מופת, 2007

הסוקרת: שרה רוזנאו

ממחקרים בנושא הדימוי של המורה הטוב בעיני תלמידיו עולה שתלמידים, החל מבית הספר היסודי וכלה בסטודנטים באוניברסיטאות ובמכללות, רואים ביכולת המורה לקשור קשר חם ותומך עם תלמידיו מרכיב מרכזי, לא פחות חשוב מהמרכיב הדידקטי בתיאור המורה הטוב. תלמידים מצפים ממוריהם שִׁטוֹ אוֹזֵן קשבת וישמשו מקור תמיכה ועידוד, לא רק בכל הקשור לפן הלימודי אלא שיסייעו להם גם בבעיותיהם האישיות. ציפיות אלה אינן מתממשות במקרים רבים, כפי שמעידים מחקרים המדווחים על נכונות מועטה של תלמידים לפנות לעזרת המורים בנושאי מצוקות אישיות. הספר "להיות קרוב – עזרה ראשונה למורה בהתמודדות עם מצוקות תלמידים" מאת ד"ר יצחק גילת, מנסה לגשר על פני הפער הזה ומעלה על נס את ההיבט האנושי שבתפקידו של המורה. החינוך, מעבר לפן הלימודי שהוא מייצג, נתפס כמפגש בין־אישי, ששותפיו מקיימים דיאלוג אשר במרכזו עומדים בני אדם שהעשייה החינוכית מכוננת אל אישיותם, רווחתם וצמיחתם האישית.

המחבר מציג בספר תפיסת עולם המתמקדת באיכות הקשר האישי בין המורה לתלמידיו. הספר מדגיש את המפגש ה"אחר" בין המורה לתלמידיו, במיוחד במצבי משבר ומצוקה שבהם על המורים להיות מסוגלים לגלות רגישות ויכולת איתור של מצוקות אישיות, על מנת לתמוך בתלמידיהם ולמנוף מצבים כאלה להתפתחות ולצמיחה אישית. מטרתו של הספר היא לסייע למורים להתמודד עם אותם מצבים שבהם מצופה מהמורים לעזור לתלמידים במצבי משבר וקושי. המחבר מדגיש בהקדמה לספר שאין כוונתו להכשיר מורים לתפקיד של יועץ חינוכי, פסיכולוג או כל בעל תפקיד אחר בתחום בריאות הנפש אשר ממילא פועל בבית הספר, אלא לספק למורים ידע בסיסי על מצבים של משבר ומצוקה, ולאפשר תרגול של מיומנויות בהידברות בין־אישית במצבים הדורשים עזרה ראשונה נפשית, כגון: הקשבה, הכלה, תמיכה רגשית, עידוד, חשיבה משותפת על דרכי התמודדות עם הקושי והפנייה אל אנשי מקצוע. ישנם מצבי מצוקה שבהם עזרה מסוג זה עונה על הצורך של התלמיד ומאפשרת לו לחזור לשגרה. במצבים אחרים העזרה הראשונה הנפשית אינה אלא צעד ראשון בתהליך ממושך יותר המופקד בידי יועצים חינוכיים או פסיכולוגים, ותפקידם של המורים במקרים מסוג זה הוא לגשר לקראת קבלת העזרה המקצועית. הספר כולל חמישה פרקים: הפרק הראשון משתף את הקורא בסוגיה העקרונית: האם סיוע לתלמידים במצבי מצוקה הוא מתפקידם של המורים? בפרק זה מוצגות

תפיסות שונות מנקודת מבטם של אנשי מקצוע בתחום החינוך והפסיכולוגיה, ומנקודת מבטם של המורים והתלמידים. הפרק השני בוחן מהם יחסי סיוע, ומתמקד בהיבטים שונים בבניית קשר בין עוזר לנעזר, מיומנויות סיוע ושלבים בתהליך של עזרה נפשית. שלושת הפרקים הבאים מתמקדים בשלושה מצבי משבר ומצוקה. נושא הפרק השלישי הוא משברים אישיים בחיי הילד והמתבגר, והוא כולל דיון כללי על מאפייני התופעה המכונה משבר ודרכי התערבות/התמודדות בעת משבר. הפרק הרביעי מוקדש לנושא ההתמודדות עם אובדן. הוא מציג את התהליכים שעובר אדם שחוה אובדן, וכן מבט התפתחותי על תפיסת המוות ועל דרכי התמודדות של ילדים ומתבגרים עם מוות במשפחה או עם אובדן מסוג אחר. הפרק החמישי עוסק בהתאבדויות ומציג ידע עדכני בנוגע להיקף התופעה, סיבות אפשריות לה ודרכי ההתמודדות עמה.

בספר סקירה התפתחותית מפורטת המרחיבה את ההיכרות עם הנושא, מציגה דרכי פעולה מגוונים לטיפול, ומחזקת את יכולתו של הקורא לעסוק בנושא. הספר בנוי בצורה מודולרית. מומלץ לקרוא את הספר כולו, אך יש גם אפשרות לקרוא כל פרק בנפרד. קריאת הפרקים האחרים אינה הכרחית לשם הבנת המידע המובא בפרק מסוים. כל פרק ביחידה כולל דיון תיאורטי עשיר ומפורט ברמת התוכן, וליווי חווייתי הכולל מגוון של הפעלות קבוצתיות מונחות המעוררות עניין, חשיבה ונגיעה ומכוונות לבחינת מודעותם האישית של הקוראים לנושא. ההתנסות האישית הלכה למעשה מגבירה את המודעות העצמית של המתנסים כלפי רגשות והתנהגויות של עצמם ושל אחרים במצבים של מצוקה, קונפליקט, איום או משבר. ההתנסות האישית וניתוח התהליכים האישיים והבין־אישיים הם תנאי להבנה, הפנמה וצמיחה אישית.

הספר נועד לכל מי שעוסק בחינוך על מסגרותיו המגוונות, לרבות פרחי הוראה, מורים והורים. תוכנו עשוי לסייע למחנכים, למורים מקצועיים, לרכזים חברתיים וגם ליועצים חינוכיים. הספר שופך אור על ההתנהגות הרגשית של התלמידים, ולכן הוא רלוונטי לכל אותם גורמים בבית הספר שאמונים על הגהות הנפשית של הפרט ועל רווחתו. גורמים אלה יוכלו להיעזר הן בחומר התיאורטי המוצג ביחידה והן בחומר הדידקטי שמציע מאגר עשיר של הפעלות בהתמודדות עם נושאים הקשורים למצוקה, משבר, אובדן והתאבדויות, נושאים אותנטיים שיש לעתים נטייה להימנע מלעסוק בהם. חלק גדול של ההפעלות מבוסס על מקורות אינטרנטיים, ויש בכך חשיפה לשימוש באינטרנט במצבי מצוקה וגם חידוש בעצם השימוש ברשת לצורכי למידה והנחיה.

קריאת הספר יוצרת חוויה משמעותית של למידה וצמיחה ברמה האישית, ומקדמת יכולת אמפתית והבנה כלפי הזולת. ובנימה אישית, כמי שעוסקת ביעוץ חינוכי שנים רבות, נתרמתי ונשכרתי גם אני מקריאת הספר. הספר דן ברגישות רבה בנושאי משבר ומצוקה, והכלים שהוא מעניק למורה בשיח עם התלמיד מעמיקים את מעגלי שיתוף הפעולה של "להיות קרוב" גם בקשר שבין המורה ליועץ החינוכי.

הנחיות לכתיבת מאמר לכתב העת "הייעוץ החינוכי"

כסלו, תשע"א, נובמבר, 2010

על הכותבים לצרף למאמרם קובץ ובו שם המאמר ופרטים אישיים הכוללים שמות מלאים, כתובת, טלפונים (בבית, בעבודה וטלפון נייד), ודוא"ל. יש לפנות לאגודת היעוץ כדי לקבל את כתובת הדוא"ל שאליה יש לשלוח את המאמר בליווי קובץ הפרטים האישיים. כתובת האגודה: aguda.yoatzim@gmail.com

הנחיות לכתיבת המאמר:

א. כללי

- אורך המאמר – 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 תקינה, כללי תחביר, סגנון וניסוח ראויים וברורים.
- רצוי להימנע מהערות שוליים כי הן מקשות על העריכה הגרפית. אם בכל זאת הדבר הכרחי, נא לכתוב אותן בעמוד נפרד בסוף המאמר תוך הפניה ממוספרת אליהן. 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
- פיסקה חדשה: לאחר כותרת לא נדרשת כניסה של תחילת הפיסקה, אך פרט לכך בכל פיסקה חדשה נדרשת כניסה של 3 מקומות וכתובה במקום הרביעי (ניתן לעשות זאת כך: format -> paragraph -> special -> first line)
- או בעברית: עיצוב -> פסקה -> מיוחד -> שורה ראשונה
- מספור עמודים: למטה במרכז, כולל עמוד ראשון.

ג. כותרות

- שם המאמר בגודל 16, מודגשת, במרכז
- כותרת ראשית בגודל 14, מודגשת, בצד
- כותרת משנית בגודל 12, מודגשת, בצד
- כותרת בדרגה שלישית בגודל 12 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 הענייניות 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 21. 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, לדוגמא:

לוח/תרשים 1: התפלגות התלמידים לפי ציוניהם

ה. הפנייה למקורות בתוך הטקסט

- שם משפחה של המחבר(ים) ושנה בשפת המקור (Boler, 1999)
- כשמוזכרים 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, לדוגמא: (Levinson), 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.

1. רשימת מקורות (כולל מקור מהאינטרנט)

- 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: hanging -> special -> paragraph -> format 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' 237-264). אבן יהודה: רכס.
- טטר, מ' (2002). משמעותיות המורים עבור תלמידיהם: תפיסות מורים והשלכות לייעוץ. **הייעוץ החינוכי**, יא, 88-122.
- ענבר, ד' (2000). **ניהול שונות: האתגר החינוכי**. קדימה: רכס.
- 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.
- מקור מהאינטרנט: יש לציין את תאריך האיזכור, לדוגמא:
סקר T.I.M: המסנר' ניצח את האימייל בקרב הצעירים. אוחר 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. (2002). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fresko, B., & Wertheim, C. (2002). Building cultures of caring and empowerment for Israel's at-risk youth. In F.K. Kochan & J.T. Pascarella (Eds.), *Global perspectives on mentoring* (pp. 23-38). 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.

counselors view the extent of positive benefits to greatly surpass the negative aspects. In mapping the counselors' profiles, three distinctive profiles of counselors were identified on the basis of the levels of the benefit factors and the negative consequences. In realizing that the therapeutic process is a two-way course and understanding the positive influences and negative repercussions for counselors, highlights the drawbacks in the dichotomous perception of helper-helped roles in the process of therapeutic counseling. Practical recommendations can also be deduced from the research. At the individual level, the recommendations relate to strategies that the counselors can adopt in order to cope more effectively with the negative consequences of their therapeutic work. At the organizational level, they concern structural changes at the organizational level and allocation of funds for training purposes, ongoing guidance and supervision in the field of individual counseling.

"Through the mirror" – A description of a group intervention program for dance majors

Pninit Russo-Netzer and Guli Yafe

This paper presents a group intervention program developed for 9th grade dance major students in a medium-high socio-economic level high school in central Israel implemented by the 9th grade counselor and the school psychologist. The objective of the program is to reinforce the mental resilience of the students by affording emotional support and providing skills to help them cope effectively with the challenges they confront. Following a short introduction of the essence of the program and the rationale behind its implementation, theoretical and practical implications are discussed alongside recommendations for improving future intervention programs.

Developmental disability and abuse: Implications for case management and psychotherapy

Shahar Gindi, Beit Berl Academic College

Epidemiological findings regarding neglect and abuse among individuals with developmental disabilities (DD) are appalling. Estimates, which vary according to the definitions of abuse and developmental disabilities, indicate that between 30 and 90 percent of the DD population are abused (Sosbey, 1994; Brown, 2006). These findings are crucial to the practice of psychotherapy among persons with DD. The thesis of this paper maintains that without a thorough assessment of the individual's internal and external resources, psychotherapy may do more harm than good. Three case examples are presented in this paper to demonstrate the importance of interdisciplinary work and case management when making decisions relating to psychotherapy. Despite the consensus in the literature concerning the importance of interdisciplinary practice and case management of persons with DD (AAMR, 2002), these processes are seldomly encountered in everyday practice in Israel. The unique position of school counselors can provide the opportunity to fill this void in practice for the benefit of the DD population.

Classroom management: Definition as a meta-skill and processes that foster it

Clodie Tal, Levinsky College of Teachers Education

Classroom management is defined in this paper as a meta-skill that focuses on leading the class (both students and staff) toward achievement of the goals that the teacher has set or helped formulate. The theoretical model proposed in this study views the ability to manage a class as a meta-skill that integrates cognitive approaches (proactive, ecological-systemic, and management/leadership-oriented), self-regulation skills, and interpersonal skills with students and colleagues. Classroom management is intended to foster the emotional wellbeing of all those involved and also promote significant learning among all students in the class. Classroom management programs are perceived in the model as a moral-social curriculum. This paper offers a theoretical underpinning of the model proposed and an analysis of events in the field drawing upon these components. Finally, the implications for implementing the model in teacher training are discussed.

The attributional style of school counselors

Rivka Lazovsky and Tzipi Bar-El, Beit Berl Academic College

This study examines the attributional style of school counselors, a subject not yet examined in Israel. The study is based on the attributional theory by Weiner (1986) and on the learned helplessness theory by Abramson, Seligman, & Teasdale (1978). The uniqueness of the study lies in counselors' self-assessment of the reasons they attribute to their successes and failures in school counseling on three dimensions: locus (internal versus external), stability (fixed versus temporary) and globality (general versus specific). Participants in the study included 124 counselors who answered a questionnaire specifically designed for the study, which examined the attribution of reasons for successes and failures in ten central areas of school counseling in the 2000's. Results indicate that the attributional style of school counselors is

characterized by self-serving bias: the reasons they attribute to their successes are much more internal, fixed and general than the reasons they attribute to their failures, with statistically significant differences. Significant differences were found not only when combining the three dimensions but also with regard to each of the dimensions separately. Significant differences were also found regarding part of the personal-professional variables of counselors, relating to success, failure and self-serving bias. Counselors attribute good relationships and communication, professional knowledge and skills and work experience to the main reasons for their successes. They attribute lack of time due to heavy work loads, lack of cooperation and lack of professional knowledge to the main reasons for their failures. Implications for training, research and practice in school counseling are discussed.

Psychological consequences for educational counselors from their psychotherapeutic work

Shiri Daniels-Baltusch and Joseph Guttman, University of Haifa

In viewing the therapeutic counseling situation as a two-way relationship and an exchange proposition, this paper focuses on the party that generally is identified as the "giving" one in the equation. The purpose of the study was to examine the positive influences and the negative repercussions, arising from therapeutic work of educational counselors. The research explored the existence of these influences, assessed their significance and importance and suggested a model to map the profiles of counselors, on the basis of an array of benefits and negative consequences. The study was conducted in two stages: the qualitative stage was performed through in-depth interviews and the quantitative tools enabled the validation of the identified themes. The research sample included 137 educational counselors in junior high and high schools in the Dan and Sharon areas. The central finding of the study supports the theoretical inter-subjective claim relating to the process of treatment, as a process having two-way influences. These findings point to five benefit factors and to four additional negative consequence factors, emerging from therapeutic work of educational counselors. It was further found that the

Loneliness, self-perception and social preference of adolescents with learning disabilities in comparison to their teachers' perception

Varda Sharoni and Miri Bergstein, Beit Berl Academic College

The study examined adolescents' self-reported socio-emotional characteristics (loneliness, self-perception) and their preference of support group selection criteria as well as the perception of their homeroom teachers concerning the emotional support group selection criteria to be chosen by the students.

The sample comprised 103 students in the 8th-grade from regular and special education classrooms: 49 students with learning disabilities and 54 without learning disabilities. Inter-group differences emerged on the measures of self image and loneliness. The students with learning disabilities, especially the boys, reported a higher level of loneliness and lower self image. As for the preference for the support group selection criteria, all the students prefer to be in a heterogeneous group (boys and girls, students with and without difficulties together) while the teachers think that the students with learning disabilities will choose to be included in a homogeneous group of children with difficulties similar to them.

Discussion focuses on the importance of enhancing the teachers' awareness to the social and emotional needs of the students with learning disabilities as a vehicle to improve their social relationships with their peers in inclusive classes.

Evaluating self-regulation processes in writing with different tools

Noam Ben-Asher, Einat Lichtinger, Avi Kaplan, Smadar Ben-Asher, Ben Gurion University

Self-regulation in learning is an active process whereby learners direct themselves in accordance with their objectives and according to their environmental context, set learning objectives and attempt to monitor, regulate and control their cognition, motivation, behavior and environment (Pintrich, 2000). The present study focuses on the evaluation of self-regulation in a

complex academic task that many students find difficult: writing. Evaluation of students' self-regulation in writing constitutes a foundation for constructing adapted teaching methods to improve writing and learning in numerous spheres, and thus contributes significantly to students' success at school.

The present study focuses on a comparison between two tools for the evaluation of self-regulation in writing (Lichtinger, 2004): a self-reporting questionnaire and an individual tool comprising observation and an interview. The aim of the comparison is to examine the validity of the self-reporting questionnaire by means of the individual tool, and potentially support the application of this inexpensive and effective tool to evaluate self-regulation in students. Thirty twelfth-grade students performed a writing task observed by a tester, completed a self-reporting questionnaire and participated in a simulated-recall interview aided by the observation, which focused on the self-regulation strategies employed in the writing task. In the analysis the strategies that were identified by means of the observation and interview tool were compared with those reported by the students in the questionnaire. The results indicate that both tools similarly identify the application of three strategies: general preplanning prior to writing, taking the addressee and medium into consideration, and post-writing review and revision. Furthermore, both tools similarly identified two additional strategies: regulating attention and self-encouragement with regard to expectations of success, and similarly identified the non-application of two strategies: verbalization and seeking external assistance. The findings of the present study suggest that when the questionnaire is administered immediately after the writing task it constitutes a valid tool for the identification of principal self-regulation strategies in writing, especially in strong students. Therefore, the questionnaire can serve as a tool for counselors and educators to identify students who apply a high level of self-regulation, as well as students who apply a lower level of self-regulation, for whom the individual tool can then be applied to obtain a more focused identification of skills, or absence of skills, in self-regulation in writing, and to design intervention programs aimed at improving self-regulation skills and advancing achievements, motivation and optimal performance at school.

prevent danger of other potential victims, and to facilitate treatment for both the abusers and the abused. However, implementing the duty to report is a complicated issue, particularly in traditional societies like the Arab society, where a family's good reputation is considered to be of utmost value.

The purpose of this study was to examine the attitudes of Arab school counselors regarding the decision to report or not report cases of children's sexual abuse. The study also examined the counselors' level of difficulty in decision making, the reasons given for each decision, and the authorities to whom the counselors would choose to report.

Fifty two school counselors from the Arab sector responded to a questionnaire adapted from Lazovsky's (2007a) questionnaire to suit the goals of the study. The participants were presented 8 authentic ethical dilemmas (four at school and four within the family) in the form of short scenarios. The results indicate that in most cases the counselors stated they would breach confidentiality and report to the authorities. However, in two cases in which the victim was a teenage girl and reporting the abuse could potentially put her life in danger and damage her reputation, the reporting level was very low. Significant differences were found regarding the level of difficulty in decision making: the counselors showed a higher level of difficulty in reporting cases of sexual abuse occurring within the family as compared to those occurring at school. No significant differences were found regarding the difficulty in decision making between counselors with different years of experience. Likewise, there were no major differences in the difficulty level between counselors professionally trained on the subject of sexual abuse and those who were not.

Quite a large variance was revealed regarding the reasons presented for each decision. There were cases in which the same reasons were given by participants who would have chosen to report an incident as well as those who would have refrained from reporting it. The most common reason for reporting the case was requirement by law. The analysis of reasons given for explaining the degree of difficulty in making each decision also demonstrated quite a considerable variance. The discussion emphasizes the need to apply cultural-sensitive models and presents an example of one of these models.

This research sheds light on counselors' difficulties concerning their duty to report and contributes to the enhancement of ethical awareness of counselors, and of their professional ability to use cultural-sensitive models when dealing with incidents of sexual abuse in a traditional society.

Multi-cultural perceptions and approaches of guidance counselors and social work instructors in academia

Ilana Finefter-Rosenbluh, Bar-Ilan University, School of Education

The main goal of this paper is to examine the level of cultural awareness of instructors of mental health care students. The data was collected through in-depth interviews with eight practicum advisors in one of the universities in Israel. The data was processed through thematic analysis of the interviews, for the purpose of categorization. Based on this categorization a model was derived that describes the advisors' perceptions of cultural diversity issues in general, and in mental health care in particular. Our results emphasize that the advisors referred to four types of culturally diverse interactions. The first, describes the professional interaction in the framework of advisory of cultural issues, thus termed "professional advisory perceptions of cultural aspects." The second, labeled "perceptions of cultural aspects in mental health care" is based on the expressed cultural interaction between the provider and the patient. In reference to the third interaction, termed, "perceptions of the relationship of academia towards cultural diversity," the instructors turned their attention to the way academia treats cultural diversity in its own arena. The fourth subject, i.e., "the perceptions of the relationship with students," involved the instructors' perception of the personal-cultural interaction with the students. Our findings show that advisors do not possess the skills needed to bestow knowledge relating to multiculturalism to the students, though, concurrently, students are described as having to deal with cultural differences with their patients. Another issue that emerged is that academia is built upon a homogeneous and dominant culture, of which the advisors feel they are a part. Nonetheless, it appears there are students who experience a process of feeling both distant and close to their own culture in the daily university atmosphere with their participation in group situations likely to spread tension related to multi-cultural and political issues. The contribution of this research is the understanding of those who train mental health care professionals on multi-cultural subjects in the State of Israel, a multi-cultural country. In addition, this study discusses the intellectual and practical implications for mental health care workers in general and for practical advisors in particular.

Out-group and in-group assertiveness among adolescent immigrants from the former Soviet Union and Ethiopia in Israel: Implications for school counseling

Anat Korem, Moshe Tatar & Gabriel Horenczyk, the Hebrew University of Jerusalem

The study focuses on the assertiveness of adolescent immigrants with the purpose of attaining a better understanding of assertiveness related to cross cultural transitions. In the context of cultural transition, two different orientations of assertiveness were conceptualized and measured: in-group assertiveness (vis-à-vis co-migrants from the group of origin) and out-group assertiveness (vis-à-vis the host society). 1027 teenagers, 479 boys and 548 girls, from eight high schools across Israel participated in the study; 441 were Israeli immigrants from the Former Soviet Union, 242 Israeli immigrants from Ethiopia and 333 Israeli non-immigrants). The questionnaires included demographic information and a cross-cultural social coping strategies questionnaire (in-group and out-group), which was developed especially for this study. The findings show that the scores on assertiveness among the non-immigrant respondents were higher than those among both groups of immigrants. The scores on aggressiveness among the immigrants from the Former Soviet Union were higher than those of the other two groups and the scores on passiveness of the immigrants from Ethiopia were higher than those of the other two groups. Moreover, gender differences were found in the patterns of group differences. The differences among the boys (from the three groups) were greater than the differences among the girls. As for the distinction between the two domains of assertiveness, differences between in-group and out-group assertiveness were found among the immigrants from the Former Soviet Union, but not among the immigrants from Ethiopia. The results are discussed in terms of their contribution to the understanding of assertiveness related to cross-cultural transitions and their practical implications for school counseling.

Readiness to serve in combat units and anxiety among religious and non-religious adolescents

Shraga Fisherman, Adriana Feldman, Ronit Wielf, Adina Tzafir, Orot Israel College

Israeli society, in general, and educational counselors, in particular, must deal with the issue of readiness to serve in combat units. Early researches indicate that there is a relationship between the values of military recruit and readiness to serve in the army. These studies also indicate sectoral differences related to the readiness to serve in a combat unit. Anxiety is an unpleasant emotional state, although highly significant for adaptation. Anxiety includes a cognitive, emotional and behavioral combination.

The goal of this research was to examine the differences between religious and non-religious adolescents concerning the relationship between readiness to serve in combat units and anxiety. The participants in this study included 231 adolescents from religious and non-religious High Schools studying in 11th and 12th grades, who underwent an anxiety test (Catell and Scheier, 1963 translated by Montag, 1976) as well as a test of readiness to serve in combat units (Tzafir, 1998).

A comparison between the 75 percentile of readiness to serve and the 25 percentile showed differences between religious and non-religious adolescents in relationship to expressions of anxiety. Among the religious adolescents there were differences between the percentiles relating to apparent and latent aspects of anxiety, whereas among the non-religious adolescents, there were differences between the percentiles relating to the apparent aspects of anxiety only.

The duty to report incidents of sexual abuse of children – attitudes of school counselors in the Arab sector

Nazek Natur and Rivka Lazovsky, Beit Berl Academic College

The duty to report incidents of sexual assault or abuse of children is perceived as one of the main ethical dilemmas in a school counselor's work. This duty is vital for it is intended to bring the abuse to an immediate cessation, to

Abstracts

Immigrant and Israeli-born adolescents seeking help from teachers and school counselors

Moshe Tatar, the Hebrew University of Jerusalem

The present research focuses on the perceptions of 519 high school students concerning several aspects of the help-seeking process. On the basis of a theoretical model (Tatar, 2003), the present study explores the relations between background (gender, age and country of birth) and psychological (well-being and mental-health) variables and the extent students seek help from school counselors and teachers. Our results showed that students reported being stressed by the following topics, in descending order: study, personal issues, difficulties with parents, social issues and violence. Only a relatively small proportion of students actually turn to counselors and teachers for help; those seeking help are mostly concerned with study-related and personal issues. They are more satisfied when counselors and teachers listen to them and encourage and reinforce them than when they provide them information or refer them to others. Sincerity, trustworthiness and openness of counselors and teachers as perceived by the students are the main considerations encouraging them to seek help. The extent of students' difficulties was a main predictor of their turning to both teachers and counselors for help. In addition, teachers' professional background was a predictor of students seeking their help. Counselors' personal background and the extent of negative stigma associated with approaching school counselors were also predictors of students seeking help. The results emphasized gender differences as well as the absence of differences between Israeli-born and immigrant adolescents. Practical implications are discussed.