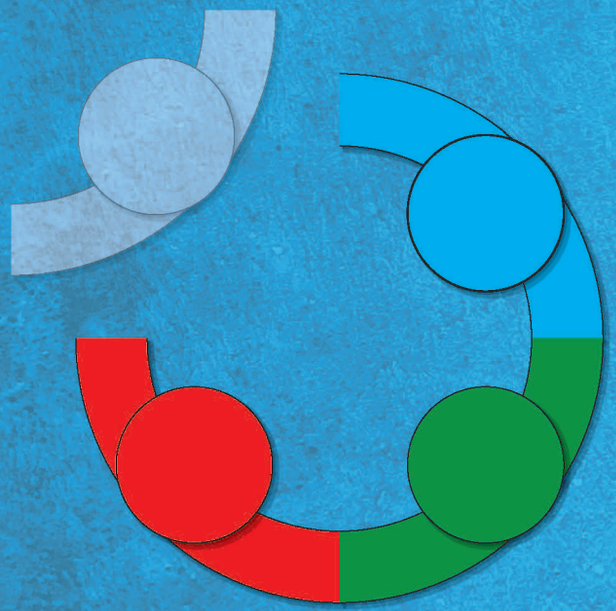
אגודת היועצים החינוכיים בישראל
رابطة المستشارين التربويين في إسرائيل
Israel Association of Educational Counselors

הייעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל



כרך כג
טבת תשפ"א - דצמבר 2021

הייעוץ החינוכי
כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל
כג

הייעוץ החינוכי הוא כתב עת רשמי של אגודת היועצים החינוכיים בישראל.
מטרת כתב העת לפרסם מחקרים רלוונטיים ולקדם את המחקר ואת המעש של היועצים החינוכיים.
הייעוץ החינוכי הוא כתב עת שפיט שיוצא אחת לשנה ועובר תהליכי שיפוט חיצוניים בידי סוקרים מן השורה הראשונה ונערך על פי הנהלים והכללים של כתב עת מדעי מובחר.
מחברים המעוניינים לשלוח מאמרים לשיפוט מוזמנים לעיין בהנחיות בגוף כתב העת.

שאנן
האקדמית הדתית לחינוך

הייעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

Educational Counseling

Journal of the Israel Association of Educational Counselors

שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך

ISSN 0792-3082

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

טלפון: 04-8780000 פקס: 04-8714445

Email: laor@shaanan.org

הייעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

העורכים: פרופ׳ סמדר בן אשר
פרופ׳ שרגא פישרמן

כרך כג

בהוצאת שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך

טבת תשפ״ב דצמבר 2021

עורכים: פרופ׳ סמדר בן אשר
פרופ׳ שרגא פישרמן

עריכת לשון: יפעת פישר

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

רשימת הסוקרים לגיליון כג:
ד״ר אתי אבלין
ד״ר דנה אייזינקוט
ד״ר יניב אפרתי
פרופ׳ יצחק גילת
ד״ר אפרת הדר
ד״ר יצחק וייס
פרופ׳ יעקב יבלון
פרופ׳ יעל פישר
פרופ׳ אורה פלג
פרופ׳ ישראל ריץ

עריכה גרפית והבאה לדפוס: תמי יהושע

עיצוב כריכה: תמי יהושע

תוכן העניינים

דבר יו"ר אגודת היועצים החינוכיים בישראל ..... ז

דבר העורכים ..... ט

מחברים ..... יא

קשר בין לחץ בתפקיד, זהות מקצועית ושחיקה בקרב יועצות חינוכיות
רותם מאור ואלה חמי **13**

התרבות הבית ספרית ועבודת היועצת החינוכית תמר מייטלס ודורית טובין **33**

מדידת רמת הלחץ של יועצים חינוכיים בעבודתם אלה חמי ורותם מאור **57**

בהיעדר בית ומדינה התקווה בקרב ילדי הפליטים בבית הספר לשלום
סמדר בן אשר, אפרת הוס, צביה ולדן, איתן שחר ושפרה שגיא..... **82**

מקומן של חיות מחמד במשפחות עם ילד על הרצף האוטיסטי
רחל גילשטרום (וינברגר)..... **108**

חוויית ההתבגרות בישיבות תיכוניות ובאולפנות רבקה בלאו **133**

הומור, מוטיבציה ללמידה ורמת הישגים במקצוע המתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה סאאיד בשארה ואביקם גזית..... **160**

הקשר שבין הישגים בהבנת הנקרא ובין מוטיבציה לקריאה ודימוי עצמי בקרב תלמידי כיתה ד' בבית ספר ממלכתי ובבית ספר ממלכתי-דתי
סטלה גידלביץ'..... **181**

"לפעמים אני, לפעמים אתה, כה זקוקים לנחמה": תחושת קוהרנטיות ותשישות חמלה בקרב אנשי חינוך שחוו אובדן של אדם קרוב
תימור הורביץ וצמרת ריקון **208**

התמודדות של מורים יהודים עם אמירות גזעניות של תלמידים בכיתה
שחר גינדי ורקפת ארליך רון..... **226**

מסוגלות מקצועית, שחיקה מקצועית והערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית – הבדלים בין מורים המלמדים בכיתות אומ"ץ למורים המלמדים בכיתות רגילות חן גוזלן וצמרת ריקון **251**

קונפליקט בית-עבודה ורווחה נפשית בקרב מורות
שרגא פישרמן וסמדר בן אשר..... **272**

מילים יכולות לפגוע: בריונות ברשת כלפי מורים בישראל מיכל דולב-כהן..... **294**

סקירת ספר "הבטחתם לנו אח מיוחד: משפחתו של הילד עם צרכים מיוחדים"
סוקר: אורי תימור **313**

הנחיות לכתיבת מאמר לכתב העת "הייעוץ החינוכי" **315**

Abstracts..... **321**

דבר יו"ר אגודת היועצים החינוכיים בישראל

בימים אלה כאשר מערכת החינוך עדיין נמצאת בעיצומה של התמודדות עם גלי מגפת הקורונה, יוצא לאור כרך כ"ג של כתב העת "הייעוץ החינוכי", ממפעליה החשובים של אגודת היועצים החינוכיים.

תקופה זו מאתגרת במיוחד את המערכת החינוכית – את המנהלים, את צוותי ההוראה, את התלמידים ואת היועצים החינוכיים. אתגר זה מוכיח את החשיבות הרבה שיש לתפקיד היועצים במערכת החינוכית בעיתות שגרה ובפרט בעיתות משבר.

עורכי כתב העת היטיבו לתאר בפתיח לגיליון זה את תפקוד היועצים החינוכיים שפעלו בימי הסגרים סביב השעון, למען רווחתם של התלמידים והמורים, ואת תפקודם מעורר ההשראה של היועצים בתקופת החזרה לכאורה לשגרה.

אנחנו הקרובים מבית מודעים לעבודתם המסורה של היועצים, אולם בפרסומים בעיתונות הארצית, ההתערבות של היועצים לעיתים נבלעת והקול הייחודי שלהם נעלם.

היועצים הם אלה שמעורבים ושותפים בכל התהליכים הבית ספריים, ולעיתים המחיר שהם משלמים הוא שהעשייה שלהם לא מוצגת ולא נאמרת מתוך ראייה שהם חלק מהמכלול הבית ספרי.

בימים אלה שבהם יוצא לאור הגיליון הנוכחי, בין גלי זן ה"דלתא" לזן ה"אומיקרון" של המגפה, היועצים נדרשים להתמודד עם עוצמות פגיעה גדולות יותר של ה-wellbeing של התלמידים. הם אלה שמקדמים תוכניות מניעה והתפתחות בכישורי חיים, ובו בזמן מעורבים גם בטיפול במעגלי הפגיעה שקיבלו עוצמות גבוהות יותר, במיוחד בעידן התקשורת הדיגיטלית וההתמכרויות לסמארטפונים למיניהם.

היועצים הם אלה שנותנים מענה ללא גבולות של זמן ומקום לצוותי החינוך ולתלמידים מתוך קרבה והיכרות אישית, שלא כמו גורמי חוץ בית ספריים שנותנים מענה בזמן ובמקום שהם נדרשים בו.

אנחנו רוצים לנצל את הבמה הציבורית של הגיליון הנוכחי כדי להצדיע ליועצים החינוכיים, להביע הוקרה והערכה על תפקודם בדרך מעוררת התפעלות בזמן משבר הקורונה ובעת החזרה לבתי הספר.

בגיליון הקודם קיווינו שמשבר הקורונה יגרום לשינוי ביחסה של המדינה כלפי היועצים החינוכיים וייושמו מסקנות דוח מבקר המדינה (מאי 2014, דו"ח שנתי 64ג') בנושא: "ייעוץ חינוכי בביה"ס ובגני ילדים", כמו תקנים וגמול ההולם לתרומתם למערכת. אולם לצערנו היעדר תקציב המדינה והקפאת הסכמי השכר עצרו את המהלכים הנדרשים.

אגודת היועצים תמשיך לפעול בשיתוף ארגוני המורים ושפ"י לשינוי המהותי הנדרש ולשיפור ניכר בתנאי ההעסקה של היועצים החינוכיים הנדרשים כל כך במערכת החינוך.

תודה גדולה למכללת שאנן ולנשיא המכללה, פרופ' אבי לוי, על ההוצאה לאור של כתב העת, תודה לפרופ' שרגא פישרמן ופרופ' סמדר בן אשר, עורכי כתב העת, תודה לכותבי המאמרים, תודה מיוחדת לעורכת הגרפית האהובה, גב' תמי יהושע, הפורשת לגמלאות. אנו מאחלים לה הצלחה בדרכה החדשה.

ברגשי רעות,

הניה פישמן

דבר העורכים

אנו שמחים להציג לפני קוראינו את הגיליון הכ״ג של כתב העת ״הייעוץ החינוכי״.

הגיליון הקודם יצא לאור בעיצומה של מגפת הקורונה, בימי הסגרים, החרדות, הלחץ והבדידות. קיווינו לפתוח גיליון זה כאשר המגפה מאחורינו, אך דומה שגיליון זה יוצא לאור בהפוגה בין גלי המגפה. דווקא אתנחתא זו מחייבת אותנו להאיר מעט על המצוקות והלחצים של אוכלוסיית הנועצים.

בתי הספר והגנים פתוחים אך נאבקים קשות לקיים שגרת לימודים ושגרת חינוך. המאבק אינו ׳רק׳ שמירה על התו הירוק, בדיקות, חיסונים וניסיונות לשכנע מסרבי חיסון מקרב ההורים והמורים. דומה שהמאבק הקשה לקיים שגרת לימודים הוא הניסיון לבסס אקלים לימודי, אקלים חברתי מיטבי ובראש ובראשונה אקלים מכבד המספק תחושת מוגנות לקהילה ולקהילת בתי הספר.

בראש החוד במאבק זה נמצאים היועצים החינוכיים ולצידם מנהלי בתי הספר, סגלי החינוך ובעלי העניין. היועצים החינוכיים הנמצאים בלב הסערה, הם אלו שבימי הסגרים פעלו 24/7 למען רווחתם של התלמידים והמורים, הם אלו שהגיעו לישיבות גם כאשר ילדיהם הביולוגיים בבית, הם אלו שיצרו קשר טלפוני עם התלמידים והוריהם (ביחד עם המחנכים) והם אלו שהיו צריכים לסייע למורים להסתגל ללמידה מקוונת (כאשר לפעמים הם בעצמם צריכים לעבור תהליכי ׳גיור׳ לשימוש באמצעיים מקוונים למטרות ייעוציות). את היועצים האלה ברצוננו לברך בברכת ״חזק וברוך״, לתת להם חיבוק חם ואוהב ולבקש מהם להמשיך לשאת בעול.

עם החזרה לבתי הספר החלו ׳לצוץ׳ ו׳לצוף׳ קשיים ואתגרים רבים. לא כל התלמידים הצליחו להסתגל לשיבה ללימודים, יש שחוו טראומות, יש שחווים כיום קשיים חברתיים, רמת האלימות עלתה, רמת הבריונות ברשתות החברתיות גואה ויש מורים שחווים תוקפנות חדשים לבקרים. גם כאן נדרשת היועצת החינוכית לשנס מותניים, להפעיל תוכניות התערבות ולטפל בפרט.

הגיליון שלפנינו, אף שלא הוקדש לתקופת ה׳פוסט קורונה׳, שופך מעט אור על חלק מהסוגיות שלעיל ואפשר לחלק אותו לשערים שונים על פי אוכלוסיית הנועצים.

בשער אוכלוסיית התלמידים יש בגיליון הנוכחי את מאמרן של סמדר בן אשר, אפרת הוס, צביה וולדן, איתן שחר ושפרה שגיא: ׳בהיעדר בית ומדינה – התקווה בקרב ילדי הפליטים בבית הספר לשלום׳ שממנו אפשר ללמוד על התקווה וחשיבותה; מאמרה של רחל גילשטרום ׳מקומן של חיות מחמד במשפחות עם ילד על הרצף האוטיסטי׳ השופך אור על גישה טיפולית; מאמרה של רבקה בלאו ׳חוויית ההתבגרות בישיבות תיכוניות ואולפנות׳ המתמקד בחלק מאתגרי ההתבגרות; ואת מאמרם של סאאיד בשארה ואביקם גזית ׳הקשר בין הומור ומוטיבציה ללמידה ורמת הישגים במקצוע המתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה׳ הרומז על הפוטנציאל של ההומור בשירות החינוך.

בשער אוכלוסיית המורים נמצאים בגיליון הנוכחי מאמרם של שחר גינדי ורקפת ארליך רון ׳התמודדות של מורים יהודים עם אמירות גזעניות של תלמידים בכיתה׳; מאמרן של תימור הורביץ וצמרת ריקון ״׳לפעמים אני, לפעמים אתה, כה זקוקים לנחמה״: תחושת קוהרנטיות ותשישות החמלה בקרב אנשי חינוך שחוו אובדן של אדם קרוב׳; מאמרה של

סטלה גידלביץ׳ ׳הקשר שבין הישגים בהבנת הנקרא ובין מוטיבציה לקריאה ודימוי עצמי בקרב תלמידי כיתה ד׳ בבית ספר ממלכתי ובבית ספר ממלכתי-דתי׳ ; מאמרם של שרגא פישרמן וסמדר בן אשר ׳קונפליקט בית-עבודה ורווחה נפשית בקרב מורות׳ ; ומאמרה של מיכל דולב-כהן ׳מילים יכולות לפגוע: בריונות ברשת כלפי מורים בישראל׳. על אף שמאמרים אלו אינם מתמקדים במשבר הקורנה דומה שאפשר להסיק מהם על תהליכים הקשורים לתקופה זו.

אחרונים חביבים הם אוכלוסיית היועצים החינוכיים שאנו מצדיעים להם בגיליון זה. לשער זה שייכים מאמרן של חן גוזלן וצמרת ריקון ׳מסוגלות מקצועית, שחיקה מקצועית והערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית׳ ; מאמרן של רותם מאור ואלה חמי ׳קשר בין לחץ בתפקיד, זהות מקצועית ושחיקה בקרב יועצות חינוכיות׳ ; ומאמרן של תמר מייטליס ודורית טובין ׳התרבות הבית ספרית ועבודת היועצת החינוכית׳.

תודות לחוקרות ולחוקרים, תודות למכללת שאנן ולנשיאה פרופ׳ אבי לוי על ההוצאה לאור של הגיליון, תודות לעורכת הלשון גב׳ יפעת פישר ותודות מיוחדות בליווי ברכת הצלחה בדרך החדשה לעורכת הגרפית גב׳ תמי יהושע היוצאת לגמלאות.

להתראות בגיליון הבא.

שלכם,

סמדר ושרגא

מחברים

ארליך רון רקפת ד״ר – ראש תוכנית המצוינים, הפקולטה לחינוך, המכללה האקדמית בית ברל.

בלאו רבקה ד״ר – המחלקה לחינוך, מכללת הרצוג, גוש עציון.

בן אשר סמדר פרופ׳ – התוכנית לייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית אחוה; מרכז מנדל למנהיגות בנגב, באר-שבע.

בשארה סאאיד ד״ר – המחלקה לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל.

גוזלן חן – בוגרת תואר שני בתוכנית לייעוץ החינוכי, הפקולטה ללימודים מתקדמים, המכללה האקדמית לחינוך אורנים, טבעון.

גזית אביקם פרופ׳ – החוג לחינוך מתמטי, מכללת סמינר הקיבוצים.

גידלביץ סטלה ד״ר – החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך אורנים, טבעון; החוג לחינוך מיוחד, שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, חיפה.

גילשטרום (וינברגר) רחל ד״ר – מטפלת זוגית ומשפחתית (קליניקה), מסייעת בהתמודדות עם אובדן חיות מחמד. עוסקת בהוראה ומחקר בקשר אנשים חיות.

גינדי שחר ד״ר – הפקולטה לחינוך, המכללה האקדמית בית ברל.

דולב-כהן מיכל ד״ר – התוכנית לייעוץ חינוכי, הפקולטה ללימודים מתקדמים, המכללה האקדמית לחינוך אורנים, טבעון.

הוס אפרת פרופ׳ – המחלקה לעבודה סוציאלית, הפקולטה למדעי הרוח והחברה, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר-שבע.

הורביץ תימור – בוגרת תואר שני בתוכנית לייעוץ החינוכי, הפקולטה ללימודים מתקדמים, המכללה האקדמית לחינוך אורנים, טבעון.

ולדן צביה פרופ׳ אמריטוס – המחלקה לעבודה סוציאלית, הפקולטה למדעי הרוח והחברה, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר-שבע.

חמי אלה – סטודנטית לתואר שלישי, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

טובין דורית פרופ׳ – ראש המסלול לתואר שני במנהל, חברה ומדיניות החינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר-שבע.

מאור רותם ד״ר – החוג לחינוך, מכללת דוד ילין, ירושלים.

מייטלס תמר – בוגרת תואר שני בתוכנית לייעוץ חינוכי, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר-שבע.

פישרמן שרגא פרופ׳ – החוג לייעוץ חינוכי, שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, חיפה.

ריקון צמרת ד״ר – ראש התוכנית לייעוץ חינוכי, הפקולטה ללימודים מתקדמים, המכללה האקדמית לחינוך אורנים.

שגיא שפרה פרופ׳ אמריטוס – החוג לחינוך וראש התוכנית ליישוב וניהול סכסוכים, אוניברסיטת בן-גוריון, באר-שבע.

שחר איתן ד״ר – המחלקה לעבודה סוציאלית, המכללה האקדמית ספיר.

תימור אורי פרופ׳ – המחלקה לקרימינולוגיה, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן; החוג לקרימינולוגיה, המכללה האקדמית אשקלון; החוג לייעוץ חינוכי, שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, חיפה

קשר בין לחץ בתפקיד, זהות מקצועית ושחיקה בקרב יועצות חינוכיות

רותם מאור ואלה חמי[1]

תקציר

חשיפה ממושכת ללחץ במקום העבודה עשויה להביא לידי תגובות פסיכולוגיות ופיזיולוגיות, במיוחד בקרב אנשי מקצוע בתחום הטיפול ובריאות הנפש שמקצועותיהם נחשבים תובעניים ומלחיצים. המחקר הנוכחי מתמקד בקשר בין לחץ בתפקיד לשחיקה במקצוע הייעוץ החינוכי. כמו כן מטרתנו לבדוק האם זהות מקצועית עשויה לשמש גורם מגן מפני שחיקה. שיטת המחקר היא משולבת מסוג מערך מחקר מסביר. 205 יועצות חינוכיות השיבו לשאלון סגור שבחן לחץ בתפקיד, זהות מקצועית ושחיקה, ונותח מבחינה כמותית. נוסף על כך, 12 יועצות השיבו על שאלות פתוחות שנותחו ניתוח איכותני. תוצאות המחקר הראו כי גורמי לחץ הנובעים מתפקידים לא ייעוציים, מלחיצים יותר ותורמים לשחיקה רבה יותר מגורמי לחץ הנובעים מתפקידים ייעוציים. נוסף על כך, נמצא קשר שלילי בין זהות מקצועית לשחיקה. לבסוף התברר כי הזהות המקצועית ממתנת את הקשר בין לחץ בתפקיד הייעוץ לשחיקה. הממצאים מדגישים את התוצאות השליליות של לחץ הנובע מתפקידים לא ייעוציים ואת החשיבות בזהות מקצועית מגובשת בהיותה מגינה מפני שחיקה בקרב יועצות חינוכיות.

מילות מפתח: לחץ בתפקיד ; שחיקה ; זהות מקצועית ; ייעוץ חינוכי.

מבוא

קשרים בין לחץ בתפקיד, זהות מקצועית ושחיקה בקרב יועצות חינוכיות

אנשים רבים חווים את מקום עבודתם כמקור לתחושת לחץ ונראה כי בחלוף השנים, עם ההתקדמות הטכנולוגית, חוויית הלחץ אף מתגברת (Reinecke et al., 2017). הזמינות התמידית באמצעות אמצעי תקשורת דיגיטליים קושרת אנשים לעבודתם קשר מעמיק ומגבירה קונפליקט בית-עבודה (Dixit & Ghosh, 2019; Naidoo, 2018; Tarafdar et al., 2007). לחשיפה ממושכת ללחץ עשויה להיות השפעה נפשית וגופנית על עובדים בכלל, ובפרט על אלה העוסקים במקצועות הטיפול ובריאות הנפש, כגון אחיות, רופאים, פסיכולוגים ויועצות חינוכיות, מקצועות הנחשבים דורשניים ומלחיצים (Dixit & Ghosh, 2019; Holman et al., 2019; Huebner, 1992; Sun et al., 2016). המחקר הנוכחי יתמקד

1. שתי המחברות תרמו במידה שווה לכתיבת המאמר. לפניות בעניין המאמר : hemi.alla@gmail.com

בתפקיד העכשווי של היועצת החינוכית שהפך למלחיץ יותר בעשורים האחרונים (Holman et al., 2019; Mullen & Gutierrez, 2016). מטרת המחקר היא לבחון את הקשר בין גורמי לחץ בתפקיד שמקורם בתפקידים ייעוציים ולא ייעוציים לשחיקה. כמו כן לבחון את תפקידה המגן של הזהות המקצועית מפני שחיקה.

לחץ בתפקיד

לחץ בתפקיד נובע בשל סיבות הקשורות למקום העבודה (Khetarpal & Kochar, 2005). לעיתים קרובות הוא נחווה כאשר יש קונפליקט בין ציפיות הארגון ובין ציפיות העובד באשר לתחומי אחריותו ומידת האוטונומיה שלו (Acker, 2004; Acker & Lawrence, 2009). לחץ מסוג זה מאופיין בהרגשת העובדים שהם מבצעים מטלות מיותרות, לא מסוגלים לטפל בבעיות הלקוח או המטופל בעצמם ושהערכים המקצועיים שלהם נתונים בסכנה (Lu et al., 2002; Naidoo, 2018). בקרב בעלי מקצועות טיפוליים, לחץ בתפקיד מתרחש גם כאשר בעלי המקצוע שואפים לספק את ההתערבויות המתאימות והיעילות ביותר, אך נדרשים לפעול בדרך המנוגדת לאמונותיהם ולקבלת ההחלטות המקצועית שלהם עקב גורמים הקשורים לארגון (Acker & Lawrence, 2009; Daniels, 2001). אחד המקצועות הטיפוליים שנודע לו לחץ תפקידי רב הוא הייעוץ החינוכי (Mullen & Crowe, 2018).

ליועצות חינוכיות יש תפקידים רבים ובהם ייעוץ פרטני וקבוצתי, פיתוח תוכניות מניעה והעברתן וייעוץ למורים ולתלמידים. נוסף על כך, יועצות חינוכיות תומכות בהתפתחות רגשית, חברתית ואקדמית של התלמיד, כמו התפתחות קריירה עתידית ובחירת מסלולי לימוד (רוזנאו וגילת, 2017; American School Counselor Association [ASCA], 2012; Campbell & Dahir, 1997, p. 17; Fan et al., 2019; Hacker & Hayes, 2017; Mullen & Lambie, 2016). נוסף על חובותיהן המקצועיות, בשל עמימות בתפיסת תפקיד היועצת בעיני בעלי תפקידים שונים במערכת הבית ספרית, יועצות נדרשות למלא לעיתים קרובות תפקידים שאינם ייעוציים, כגון עבודה פקידותית ותפקידים מנהליים (Chandler et al., 2018; Culbreth et al., 2005; Kim & Lambie, 2018). בהתחשב בתפקידיה הרבים של היועצת החינוכית, חשיבות עבודתה וחוסר ההבנה של תפקידה במערכת הבית ספרית, אין זה מפתיע כי יועצות חינוכיות חשופות לרמה גבוהה של לחץ בתפקידן (McCarthy et al., 2010; Mullen & Crowe, 2018).

יש מקום ללמוד על ההבחנה בין תחומי האחריות השונים בתפקידה של היועצת החינוכית בבית הספר גם ממחקרו של סקרבורו (Scarborough, 2005), שפיתח שאלון העוסק בתפקידיה של היועצת החינוכית וחילק אותם לתפקידים הקשורים למקצוע הייעוץ (למשל, ייעוץ לתלמידים בנושאים אישיים) ולאלה הנחשבים לא ייעוציים (למשל, היותה מורה מחליפה). בהלימה למחקרו של סקרבורו ולמחקרים קודמים (למשל, Bardhoshi et al., 2014; Holman et al., 2019), שעסקו בתפקידי היועצת שאינם חלק מהמלצות אגודת היועצים החינוכיים האמריקאית (ASCA, 2012), כאן גורמי הלחץ בתפקיד חולקו לשתי קטגוריות: גורמי לחץ ייעוציים וגורמי לחץ לא ייעוציים. גורמי לחץ ייעוציים הנוגעים לתחומי אחריות מקצועיים (כגון התמודדות עם אירועי אלימות) וגורמי לחץ לא ייעוציים

הנוגעים לתחומי אחריות שאינם קשורים לתיאור תפקידן של היועצות ולהכשרתן (כמו למשל הוראה והתמודדות עם בעיות משמעת).

ניכר כי יועצות חינוכיות מפרשות לחצים הנובעים ממקורות שונים ומגיבות עליהם אחרת. במיוחד תפקידים לא ייעוציים שפוגעים ביכולתן של היועצות לסייע ביעילות לתלמידים, נראים בעיני היועצות מלחיצים במיוחד (McCarthy et al., 2010; Kim & Lambie, 2018). נוסף על כך, נמצא כי ביצוע תפקידים לא ייעוציים הוא אחד הגורמים לשחיקה בקרב יועצות חינוכיות (Bardhoshi et al., 2014).

שחיקה

שחיקה היא דפוס של סימפטומים שליליים הקשורים לכל תחומי התפקוד המקצועי (Huk et al., 2019; Savicki & Cooley, 1982). הסימפטומים כוללים תשישות פיזית ונפשית, יחס שלילי כלפי עבודה וחוסר אכפתיות לרגשותיהם של הנועצים (Pines & Maslach, 1978). שחיקה מתרחשת לרוב כאשר בעלי מקצוע עובדים בסביבה המעוררת לחץ ואינם מסוגלים להיענות לצורכי לקוחותיהם ואף לא לצרכים שלהם עצמם (Maslach, 2017). מחקרים קודמים מצאו רמות גבוהות של שחיקה בקרב אנשי מקצוע בתחום בריאות הנפש (Morse et al., 2012; Oddie & Ousley, 2007). יועצות חינוכיות נמצאות בסיכון גבוה לחוות שחיקה בשל הדרישות הרבות של תפקידן, שמגיעות מבעלי עניין שונים (למשל, מנהלים, מורים והורים; ASCA, 2012; Holman et al., 2019; Kim & Lambie, 2018), כמו ההגדרה העמומה של תפקידן והתמיכה המועטה שהן זוכות לה (Young & Lambie, 2007). מסלך וגולדברג (Maslach & Goldberg, 1998) ציינו כי הדרישות המופנות ליועצת החינוכית רבות מאוד, אך המשאבים העומדים לרשותה לשם מענה לדרישות אלה דלים ביותר. אחת הדוגמאות הממחישה את הפער בין דרישות התפקיד ובין היכולת להיענות לדרישות אלה היא מספר התלמידים הגבוה הנמצא באחריותה. למשל, בארצות הברית דווח על 491 תלמידים ליועצת אחת (Glander, 2016). בישראל לא נקבע יחס מחייב בין מספר תלמידים ובין מספר שעות ייעוץ (משרד החינוך, 2018), דבר העשוי לגרום להקצאה לא מספקת של משאבי זמן לטובת תפקידים ייעוציים.

הקשר בין לחץ בתפקיד לשחיקה

הקשר בין לחץ בתפקיד לשחיקה נבחן בקרב מגוון רחב של בעלי מקצועות טיפוליים ומעוגן היטב בספרות (Holman et al., 2019; Lambert et al., 2009; Smith et al., 2018; Wilkerson, 2009; Woodhead et al., 2016). לדוגמה, מחקר עדכני (Fye et al., 2018) מצא כי לחץ שקשור לדרישות עבודה רבות ועמימות בהגדרת התפקיד תרמו לשחיקה בקרב יועצות חינוכיות.

נוסף על הקשר הישיר בין לחץ בתפקיד לשחיקה, מחקרים קודמים מצאו משתנים העשויים למתן קשר זה. לדוגמה, וילקרסון (Wilkerson, 2009) מצא כי שימוש באסטרטגיות מסוימות להתמודדות עם הלחץ (כמו למשל התמודדות ממוקדת משימה), החליש את הקשר בין לחץ בתפקיד לשחיקה בקרב יועצות חינוכיות. בדומה נמצא כי מורים שמשתמשים בהומור כדרך התמודדות עם לחצים שהם חווים בתפקידם, דיווחו

על שחיקה מעטה (Ho, 2017). משתנה נוסף העשוי למתן את הקשר בין לחץ בתפקיד לשחיקה הוא זהות מקצועית.

זהות מקצועית

זהות מקצועית היא אמונה כלפי המקצוע הנבחר שעוזרת לאנשים להבין מהם תפקידיהם המקצועיים ומספקת להם מסגרת לעשייה ולקבלת החלטות (Upton, 2012). בזהות מקצועית של יועצות חינוכיות יש רכיבים מתהליכי ההכשרה שעברו בשילוב תכונותיהן האישיותיות (Moss et al., 2014). כמו כן היא כוללת ידע על התפתחות המקצוע, מטרתו והאוריינטציה באשר לתפקידים הנמצאים באחריותה של היועצת החינוכית (Calley & Hawley, 2008; Mellin et al., 2011) ידע זה עשוי לשמש מסגרת התייחסות ולהנחות יועצות בתהליכי קבלת החלטות ובהתנסות בעבודתן (Brott, 2006; Upton, 2012).

זהות מקצועית מגובשת טומנת בחובה יתרונות רבים בעבור היועצת החינוכית, בהם ביצוע טוב יותר של תפקידה ורווחה נפשית גבוהה (Gibson et al., 2010; Granello & Young, 2012; Ponton & Duba, 2009). במקצוע הייעוץ החינוכי, זהות מקצועית מגובשת חשובה במיוחד בשל עמימות התפקיד וחוסר הבנה של תפקיד היועצת בעיני בעלי תפקידים אחרים במערכת (Culbreth et al., 2005). זהות מקצועית מגובשת עשויה להגן על יועצות חינוכיות מפני בלבול בתפקידים שעליהן לבצע ומפני היענות לדרישות של בעלי תפקידים שונים בבית הספר למלא תפקידים שאינם נמצאים בתחומי אחריותן (Baker & Gerler, 2008; Upton, 2012). נוסף על כך, זהות מקצועית מגובשת עשויה להגן משחיקה (Scanlan, 2018).

זהות מקצועית ושחיקה

מחקרים מצאו כי זהות מקצועית לא מגובשת קשורה לסיכון גבוה יותר לחוות שחיקה בקרב בעלי מקצועות שונים (Edwards & Dirette, 2010; Scanlan, 2018). לדוגמה, נמצא קשר שלילי בין זהות מקצועית ובין שחיקה בקרב מורים (Lu et al., 2019) ומרפאים בעיסוק העובדים בתחום בריאות הנפש (Scanlan, 2018). נוסף על כך, יש לציין מספר חוקרים שעסקו בתפקיד המגן של הזהות המקצועית מפני שחיקה בקרב יועצות חינוכיות (למשל, Culbreth et al., 2005; Heled & Davidovich, 2019 ;Upton, 2012). חוקרים אלה טענו כי בלי זהות מקצועית מגובשת, יועצות חינוכיות יחוו קושי להבדיל עצמן ממקצועות אחרים במערכת החינוך (למשל מורים) וחוסר הבחנה זה עשוי בתורו להביא לידי שחיקה. יש לציין כי מחקרים אלה ראו חשיבות בזהות המקצועית המגינה מפני שחיקה בקרב יועצות חינוכיות, אך חיפוש בספרות העלה כי אף לא אחד מהמחקרים שנעשו בתחום בחן סוגיה זו בחינה אמפירית. מטרתו של המחקר הנוכחי למלא פער זה ולבחון בדרך אמפירית את הקשר בין זהות מקצועית לשחיקה בקרב יועצות חינוכיות.

נוסף על כך, הסקירה הספרותית העלתה כי עד כה נעשו מחקרים מעטים בלבד שבחנו את תפקידה הממתן של הזהות המקצועית בקשר בין לחץ בתפקיד ובין שחיקה. למשל, האו (Heo, 2016) בחן מדגם של מורי בית ספר בקוריאה ומצא כי זהות מקצועית ממתנת את הקשר בין לחץ בתפקיד לתשישות, שהיא אחד מרכיבי השחיקה. למיטב ידיעתנו, אין מחקרים שבחנו אפקט ממתן זה של הזהות המקצועית בקרב יועצות חינוכיות. אחת

ממטרותיו של המחקר הנוכחי לבחון את תפקיד הזהות המקצועית בקשר שבין לחץ בתפקיד לשחיקה, מכיוון שעשויות להיות לכך השפעות חשובות על רווחתן הנפשית של יועצות חינוכיות.

השערות המחקר

על סמך סקירת הספרות, ניסחנו ארבע השערות מחקר:

1. יועצות חינוכיות יחוו גורמי לחץ הנובעים מתפקידים לא ייעוציים מלחיצים יותר לעומת גורמי לחץ הנובעים מתפקידים ייעוציים.
2. לגורמי לחץ הנובעים מתפקידים לא ייעוציים יהיה קשר חזק יותר לשחיקה לעומת גורמי לחץ הנובעים מתפקידים ייעוציים.
3. יימצא קשר שלילי בין זהות מקצועית לשחיקה, כך שככל שהזהות המקצועית תהיה מגובשת יותר, כן רמת השחיקה תהיה נמוכה יותר ולהפך.
4. זהות מקצועית תמתן את הקשר בין לחץ בתפקיד לשחיקה. הקשר בין לחץ בתפקיד לשחיקה יהיה חזק יותר בקרב יועצות חינוכיות בעלות זהות מקצועית מגובשת פחות לעומת יועצות שזהותן המקצועית מגובשת יותר.

שיטה

שיטת המחקר היא משולבת, כמותית ואיכותנית מסוג מערך מחקר מסביר (explanatory sequential design). במערך זה תחילה מבצעים מחקר כמותי ולאחר מכן משתמשים במחקר איכותני כדי להעמיק בתופעה הנחקרת (Creswell, 2003). במחקר הנוכחי נאספו תחילה נתונים מ-205 יועצות חינוכיות שהשיבו לשאלון סגור. נוסף על היועצות שענו לשאלון הכמותי, 12 השיבו לשאלות פתוחות שנותחו ניתוח איכותני.

משתתפים

במחקר השתתפו 205 יועצות חינוכיות (96% נשים, גיל ממוצע = 43.03, סטיית תקן = 7.92) בעלות ותק ממוצע של 9.93 שנים (סטיית תקן = 8.21). מתוכן 46% עבדו בבתי ספר יסודיים, 26% עבדו בחטיבות ביניים ו-28% עבדו בבתי ספר תיכוניים באזורים שונים בישראל.

כלים

שחיקה בעבודת היועצת (Lee et al., 2007; CBI)

שאלון זה כלל 20 פריטים הנחלקים לחמישה גורמים:

1. תשישות (לדוגמה: "אני מרגישה תשישות עקב עבודתי כיועצת").
2. חוסר מסוגלות (לדוגמה: "אני לא מרגישה שאני יוצרת שינוי בנועצים שלי").
3. סביבת עבודה שלילית (לדוגמה: "אני מרגישה מתוסכלת מהמערכת הבית ספרית").

4. הורדת ערך המטופל (לדוגמה: "הנועצים שלי ובעיותיהם לא מעניינים אותי").
5. פגיעה בחיים האישיים (לדוגמה: "יחסי עם משפחתי הושפעו לרעה בעקבות עבודתי כיועצת").

המשתתפות התבקשו לציין את מידת הסכמתן עם כל פריט על סולם בן חמש דרגות הנע בין 1 (אף פעם לא) ל-5 (תמיד). לי ועמיתיו (Lee et al., 2007) דיווחו על מדדי המהימנות האלה: 80. בעבור תשישות, 81. בעבור חוסר מסוגלות, 83. בעבור סביבת עבודה שלילית, 83. בעבור הורדת ערך המטופל ו-84. בעבור פגיעה בחיים האישיים (ראו טבלה 1 בעבור מהימנויות הגורמים במחקר הנוכחי).

שאלון תפיסת גורמי לחץ בעבודת היועצת (חמי ומאור, 2021)

השאלון כולל 32 פריטים שנחלקו לשמונה גורמי לחץ בעבודת היועצת החינוכית:

1. חוסר הבנה והערכה לעבודת היועצת (5 פריטים, לדוגמה: "הבנה לא מלאה של הצוות לגבי תפקיד היועצת").
2. התמודדות עם אירועי אלימות (5 פריטים, לדוגמה: "אלימות פיזית בין תלמידים").
3. היעדר שיתוף פעולה (5 פריטים, לדוגמה: "חוסר מעורבות של הורים בטיפול בבעיות הקשורות לילדיהם").
4. תיעדוף משימות (4 פריטים, לדוגמה: "ניסיון להחליט איזו משימה לבצע קודם").
5. בירוקרטיה (4 פריטים, לדוגמה: "עומס טפסים למילוי").
6. קונפליקט בית-עבודה (3 פריטים, לדוגמה: "ציפייה לזמינות מעבר לשעות הפעילות במקרים דחופים").
7. צורך לתווך (3 פריטים, לדוגמה: "צורך לתווך בין הנהלה לצוות").
8. הוראה ומשמעת (3 פריטים, לדוגמה: "התמודדות עם בעיות משמעת בכיתה").

על סמך ממצאים קודמים (Hemi & Maor, 2020), במחקר הנוכחי השתמשנו בשני סולמות כאשר כל אחד מהם משלב מספר גורמים: גורמי לחץ ייעוציים (שילוב של צורך לתווך, חוסר הבנה והערכה לעבודת היועצת והתמודדות עם אירועי אלימות) וגורמי לחץ לא ייעוציים (שילוב של ביורוקרטיה, קונפליקט בית-עבודה, הוראה ומשמעת). מהימנויות שני הסולמות מוצגות בטבלה 1.

זהות מקצועית (הותאם מפישרמן ווייס, 2011)

שאלון זה העוסק בזהות מקצועית של יועצות חינוכיות, הותאם מכלי העוסק בזהות מקצועית של מורים (פישרמן ווייס, 2011). השאלון מורכב מ-27 פריטים הטעונים על ארבעה גורמים: ביטחון בבחירה המקצועית (לדוגמה, "אני חושב/ת שאגשים את עצמי בהוראה"), חוללות עצמית (לדוגמה, "אני יודע/ת מה ואיך צריך לעשות בהוראה"), תחושת שליחות (למשל, "אני רואה במקצוע ההוראה שליחות"), מוניטין (לדוגמה, "כשמישהו מתייחס בזלזול למורים אני חש/ה שהוא פוגע בי"). במחקר זה "מקצוע ההוראה" הוחלף בפריטים השונים ב"מקצוע הייעוץ". פישרמן ווייס (2011) דיווחו על מהימנויות הנעות בין 59. ל-92. בעבור ארבעת הגורמים. במחקר הנוכחי השתמשנו

בממוצע הכולל של כל הפריטים בשאלון הזהות המקצועית כמדד כללי אחד. מהימנות המדד הכללי להערכת זהות מקצועית של יועצות חינוכיות מוצגת בטבלה 1.

הליך

היועצות מילאו את השאלון בדרך מקוונת (מילוי השאלון ארך כ-10 דקות). קישור לשאלון (באמצעות תוכנת קואלטריקס) הופץ ברשתות חברתיות מקצועיות של יועצות חינוכיות. הובהר כי ההשתתפות היא על בסיס התנדבותי והובטחה למשתתפות סודיות ואנונימיות. את המחקר אישרה ועדת האתיקה של מכללת לוינסקי לחינוך.

ניתוח נתונים

הנתונים נותחו באמצעות תוכנת SPSS. מהימנות כל אחד מהכלים מופיעה בטבלה 1. נבחנו מתאמי פירסון, וכן נערכו מבחן t למדגמים תלויים ורגרסיה בצעדים. לצורך בדיקת מיתון הקשר בין לחץ לשחיקה על ידי זהות מקצועית, המשתנים הבלתי תלויים (לחץ וזהות מקצועית) מורכזו וחושבה מכפלה בין הערכים הממורכזים. מכפלה זו הוכנסה בצעד האחרון ברגרסיה, לאחר שלחץ וזהות מקצועית הוכנסו בנפרד בצעדים הקודמים כדי להעריך את גודל האפקט של האינטראקציה בניכוי האפקטים העיקריים של המשתנים הבלתי תלויים (לפירוט שיטת ניתוח זו ראו Robinson et al., 2013). התשובות לשאלות הפתוחות עובדו באמצעות ניתוח תוכן הכולל חלוקה לקטגוריות ולקטגוריות משנה (שקדי, 2003). בתחילה נקראו התשובות פעמים מספר וסומנו מילות מפתח כדי לקבל תמונה כוללת על הנתונים לפני חלוקתם לקטגוריות. לאחר מכן נערכה חלוקה לקטגוריות ולקטגוריות משנה באמצעות איתור מילים ונושאים החוזרים על עצמם. שתי החוקרות עשו את ניתוח התוכן מתוך היוועצות משותפת ובקרה.

תוצאות

ניתוח כמותי

דפוס הקשרים הראה קשר שלילי בין זהות מקצועית לכל גורמי השחיקה. נוסף על כך, גורמי לחץ (הן ייעוציים והן לא ייעוציים) נמצאו בקשר חיובי עם שחיקה (כל הגורמים פרט להורדת ערך המטופל) (טבלה 1). כדי לבחון את ההשערה הראשונה שלפיה יועצות חינוכיות חוות רמות שונות של לחץ בשל תפקידים ייעוציים לעומת תפקידים לא ייעוציים, נערך מבחן t למדגמים תלויים. נמצא הבדל מובהק ברמות הלחץ, $t(204) = -12.69$, $p = .000$. יועצות חינוכיות חוו תפקידים לא ייעוציים כמלחיצים יותר במובהק לעומת תפקידים ייעוציים (ראו ממוצעים וסטיות תקן בטבלה 1).

טבלה 1: סטטיסטיקה תיאורית, מהימנויות ומתאמי פירסון בעבור כל המשתנים במחקר החלוץ

גורם	M (SD)	α	S1	S2	B1	B2	B3	B4	B5
S1	2.92 (0.74)	.89							
S2	3.52 (0.79)	.86	.60***						
B1	3.21 (0.99)	.92	.37***	.53***					
B2	2.00 (0.65)	.72	.25***	.33***	.37***				
B3	2.54 (0.96)	.85	.44***	.48***	.54***	.44***			
B4	1.28 (0.39)	.58	.08	.12	.08	.18**	.14*		
B5	2.83 (0.99)	.88	.23**	.41***	.73***	.34***	.39***	-.01	
PI	3.26 (0.46)	.93	-.11	-.17*	-.31***	-.50***	-.38***	-.19**	-.25***

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

ממוצעים המסומנים באותיות שונות שונים זה מזה במובהק: *S1* = גורמי לחץ ייעוציים; *S2* = גורמי לחץ לא ייעוציים; *B1* = תשישות; *B2* = חוסר מסוגלות; *B3* = סביבת עבודה שלילית; *B4* = הורדת ערך המטופל; *B5* = פגיעה בחיים האישיים, *PI* = זהות מקצועית.

טבלה 2: רגרסיה בצעדים בעבור כל אחד מחמשת גורמי שחיקה

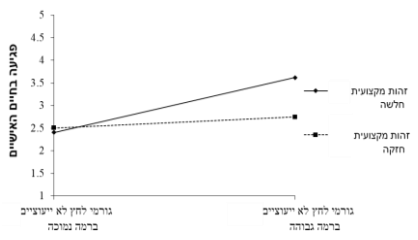
תלויים / בלתי תלויים		גורמי לחץ ייעוציים	גורמי לחץ לא ייעוציים	זהות מקצועית	גורמי לחץ ייעוציים * זהות מקצועית	גורמי לחץ לא ייעוציים * זהות מקצועית	R^2
תשישות	צעד 1	.08	.48***				.29
	צעד 2	.08	.45***	-.22***			.33
	צעד 3	.12	.43***	-.22***	.16*	-.19**	.36
חוסר מסוגלות	צעד 1	.08	.28***				.11
	צעד 2	.08	.20**	-.46***			.31
	צעד 3	.07	.22**	-.44***	-.05	-.01	.32
סביבת עבודה שלילית	צעד 1	.24**	.34***				.27
	צעד 2	.24**	.29***	-.31***			.36
	צעד 3	.24**	.32***	-.28***	-.08	-.06	.38
הורדת ערך המטופל	צעד 1	.02	.11				.01
	צעד 2	.01	.08	-.18*			.04
	צעד 3	.01	.09	-.17*	-.06	.01	.05
פגיעה בחיים האישיים	צעד 1	-.02	.42***				.17
	צעד 2	-.02	.39***	-.18**			.20
	צעד 3	.03	.37***	-.18**	.21**	-.22**	.24

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

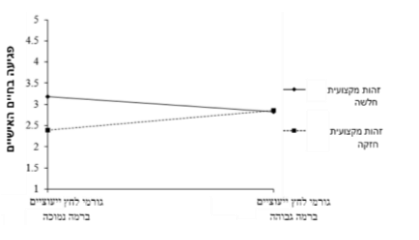
כדי לבחון את השערות 2-4 ערכנו חמש רגרסיות בצעדים בעבור כל אחד מגורמי השחיקה כמשתנה תלוי. התוצאות הראו אפקט מובהק של גורמי לחץ לא ייעוציים בשלב הראשון, כאשר האפקט של גורמי לחץ ייעוציים נמצא לא משמעותי (למעט בעבור גורם השחיקה סביבת עבודה שלילית; ראו טבלה 2). הצעד השני הראה כי לזהות מקצועית היה אפקט שלילי מהותי נוסף על כל גורמי השחיקה של יועצות, לצד האפקט החיובי של גורמי לחץ לא ייעוציים. בשלב השלישי הכנסנו את האינטראקציה בין זהות מקצועית לגורמי לחץ (ייעוציים ולא ייעוציים). אינטראקציה מובהקת נמצאה בין זהות מקצועית לגורמי לחץ מתפקידים לא ייעוציים בעבור שני גורמים של שחיקה (פגיעה בחיים האישיים ותשישות). בהתאם להשערה הרביעית, אצל יועצות חינוכיות עם זהות מקצועית מגובשת נמצא קשר חלש יותר בין לחץ בתפקיד לשחיקה לעומת יועצות עם זהות מקצועית לא מגובשת (ראו תרשימים 1א ו-1ג). נוסף על כך, נמצאה אינטראקציה מובהקת בין גורמי לחץ מתפקידים ייעוציים לזהות מקצועית בעבור אותם שני גורמים של שחיקה (פגיעה בחיים האישיים ותשישות), והראתה דפוס מיתון שונה מזה ששוער. אצל יועצות חינוכיות עם זהות מקצועית מגובשת, נמצא קשר חזק יותר בין לחץ בתפקיד לבין שחיקה לעומת יועצות עם זהות מקצועית לא מגובשת (ראו תרשימים 1ב ו-1ד).

תרשים 1: זהות מקצועית ממתנת את הקשר בין גורמי לחץ ייעוציים ולא ייעוציים לגורמי שחיקה

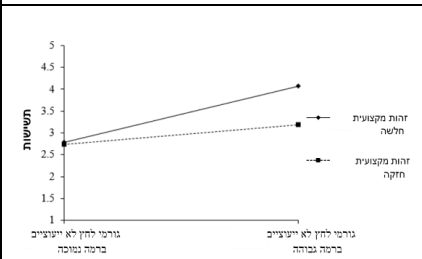
תרשים 1א



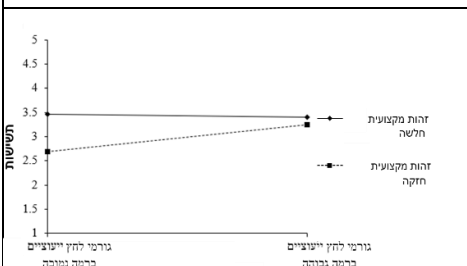
תרשים 1ב



תרשים 1ג



תרשים 1ד



ניתוח איכותני

ניתוח התוכן האיכותני עוסק בשלוש שאלות פתוחות:

1. מה מסייע לך להתמודד עם לחץ בעבודתך?

2. באיזו מידה את מרגישה שלמה עם הבחירה בתפקיד הייעוץ כמקצוע ושיש לך את הכלים ואת היכולות למלא את התפקיד? אנא פרטי כיצד הדברים באים לידי ביטוי בעבודתך.
3. האם את מרגישה שהזהות המקצועית שלך כיועצת ברורה לך ולאחרים? כיצד זה בא לידי ביטוי בעבודתך?

מניתוח התוכן שנערך לשאלות אלה עלו הקטגוריות האלה: משאבי התמודדות עם תחושת הלחץ בתפקיד; תפיסת הזהות המקצועית; הזיקה של ההכשרה המקצועית לזהות המקצועית של יועצות חינוכיות.

משאבי התמודדות עם תחושת הלחץ בתפקיד

היועצות נשאלו מה מסייע להן להתמודד עם תחושת הלחץ שהן חוות בעבודתן. היה אפשר לחלק את תשובותיהן למשאבים חיצוניים ולמשאבים פנימיים.

היועצות ציינו שני משאבים חיצוניים עיקריים:

1. תמיכה מקולגות:

   תמיכה של קולגות לעבודה וצוות היועצות.

   היועצות האחרות מהוות גב יציב ואיתן, מקום מכיל.

2. הדרכה מקצועית:

   הדרכה מקצועית, ליווי של מדריכות שפ"י.

   ידע, ניסיון וסיוע של מדריכות התחום מסייעות מאוד.

מבין המשאבים הפנימיים, עלו שניים עיקריים:

1. מוטיבציה:

   ההתמודדות היא עם הכוחות שיש בי, ביניהם גם מוטיבציה.

   הדרייב הפנימי להצליח גורם לי פשוט לעשות ולא לקפוא מלחץ.

2. זהות מקצועית של היועצת החינוכית כפי שבאה לידי ביטוי בתחושת השליחות:

   החשיבות של העניין, האמונה שיש לנו דרך להשפיע באמת על נפשם של ילדים ומשפחות.

   הבנת החשיבות, אמונה בדרך.

וביכולות המקצועיות:

   יכולת ארגון גבוהה, יכולת טובה של ביצוע מטלות רבות ובלחץ של זמן.

דברי היועצות תומכים בממצאים הכמותיים ומרמזים על כך שזהות מקצועית עשויה לשמש גורם מגן מההשלכות השליליות של לחץ בתפקיד הייעוץ.

תפיסת הזהות המקצועית

היועצות עסקו בזהות המקצועית של היועצת החינוכית משתי נקודות מבט: הראשונה, כיצד היועצת החינוכית תופסת את זהותה המקצועית. השנייה, כיצד אחרים תופסים את תפקידה בבית הספר.

ניכר כי הזהות המקצועית בעיני רוב היועצות ברורה ומגובשת בעבור עצמן, הן בטוחות בבחירתן המקצועית, יודעות מהם התפקידים שהן אמונות עליהם וחשות שיש להן היכולות לבצעם היטב. לדוגמה:

> אני מרגישה שאני בתפקיד הנכון ושיש לי כלים וביטחון.

> מרגישה מאוד שלמה עם הבחירה בתפקיד ובהחלט חושבת שיש לי את הכלים והיכולת לעסוק בכל מה שהתפקיד מזמן, החל מעבודה פרטנית עם הילדים והמבוגרים וכלה בהתערבויות מערכתיות.

נוסף על כך, ישנן יועצות ששיתפו כי הוותק בתפקיד מסייע לתחושת זהות מקצועית מגובשת:

> אני שלמה ומאוד אוהבת את התפקיד. היום לאחר 27 שנים אני מרגישה שיש לי שפע של כלים. הדברים באים לידי ביטוי בזה שאני מנכיחה עצמי. בעבר חיכיתי שיקראו ויערבו אותי. היום אני מציעה את שירותי כשאני חושבת שזה נכון שאתערב. כמעט אין דבר שקורה בבית הספר ללא מעורבות ייעוצית.

תפיסות אלה של היועצות החינוכיות אינן עולות בקנה אחד עם תפיסותיהם של בעלי תפקידים אחרים בבית הספר באשר לתפקיד היועצת החינוכית. להלן דוגמאות הממחישות את הפער בין תפיסת היועצות את זהותן המקצועית ובין תפיסת תפקידן בעיני אחרים:

> לי זה ברור (הזהות המקצועית). להנהלה זה לא תמיד ברור – לא תמיד נותנים לנו מקום מרכזי. לרכז שלי זה לא תמיד ברור. יש טיפה הרגשה של זלזול במקצוע שלנו.

דוגמה נוספת:

> הזהות המקצועית ברורה לי אך היא רחבה מאוד וצריך למקד ולדייק אותה. לפעמים ישנם גורמים בבית הספר שמנסים להגדיר תפקידים שאיני רואה אותם כשייכים לתפקידי ואני מסרבת לעסוק בהם.

בדומה, יועצת אחרת שיתפה כי:

> אני חושבת שהזהות המקצועית שלי בעיני עצמי ברורה. אך לא תמיד היא ברורה למורים והמנהלים השונים.

חוסר בהירות של תפקיד היועצות החינוכיות בבית הספר תורם לכך שתחומי אחריותן כוללים בין השאר תפקידים לא ייעוציים (Baker & Gerler, 2008). מספר יועצות ציינו כי תפקידים לא ייעוציים שעליהן למלא פוגעים בתפיסת זהותן המקצועית:

> אני מרגישה לא ממש שלמה עם הזהות המקצועית שלי. מרגישה שמה שקורה בפועל חוטא לדבר האמיתי [...] ישנה המון עבודה שלא יכולה להיעשות בשעות שהוקצו לה. תפקידה הראשון של היועצת הוא לפגוש את הקהילה ולסייע לה ולא למלא ערמות של דפים, לפקח ולרצות.

אומנם מרבית היועצות ציינו חוסר הלימה בין תפיסת זהותן המקצועית בעיני עצמן ובין תפיסת תפקידן בעיני אחרים, אך יועצת אחת ציינה כי ישנה הלימה בין זהותה המקצועית ובין תפיסת מנהלת בית הספר את תפקידה:

> כיום אני שמחה ומאושרת מתפקידי, המנהלת שלי דוגלת בכך כי יועצת באופן חד-משמעי אינה מטפלת בבעיות משמעת אלא רק בעולם הרגשי שייתכן ומשפיע עליהן. [היא] אינה מאשרת לשבץ יועצות בשיעורים ללא מחנך או במילויי מקום, דבר מעצים ומחזק.

יש מקום להבין מדברי היועצת כי חוותה בעבר חוסר הלימה בין תפיסת זהותה המקצועית לתפיסת אחרים את תפקידה ועל כן מעריכה ומוקירה את תפיסת תפקידה במקום עבודתה הנוכחי. כלומר הלימה בין תפיסת הזהות המקצועית של היועצת החינוכית בעיני עצמה ובין תפיסת תפקידה בעיני הנהלת בית הספר עשויה לתרום לרווחתה הנפשית של היועצת החינוכית ואף לחזק את זהותה המקצועית.

הקשר בין ההכשרה המקצועית ובין הזהות המקצועית של יועצות חינוכיות: "התפתחות אישית היא מילת המפתח"

ההכשרה המקצועית שהיועצות החינוכיות מקבלות טרם כניסתן לתפקיד מעצבת את זהותן המקצועית ומשפיעה על האופן שיבצעו את תפקידן בבית הספר (Upton, 2012). כדי לעזור ליועצת לפתח זהות מקצועית בדרך הטובה ביותר יש צורך בהגדרה ברורה לתפקיד, אך כזו אינה קיימת כיוון שתפקיד היועצת החינוכית עמום ואין עליו הסכמה גורפת (ארהרד, 2014). כמו כן מניתוח התוכן אפשר ללמוד שתפקיד היועצת משתנה מתרבות ארגונית אחת לאחרת:

> גיליתי שתפקיד היועצת משתנה מבית ספר אחד למשנהו וקשור גם לתרבות בית הספר וציפיות המנהלים.

חוסר הבהירות באשר לתפקיד היועצת החינוכית בבית הספר והשוני בהגדרת תפקידה בין מסגרות למיניהן, מדגיש את חשיבות ההכשרה המקצועית ליצירת בסיס איתן לגיבוש זהותן המקצועית של יועצות חינוכיות. מדברי היועצות עולה כי כדי לעשות כן, על ההכשרה לכלול תכנים שיעודדו את התפתחותן האישית של היועצות ויאפשרו להן לעצב את זהותן המקצועית:

> בעיניי ההכשרה צריכה לכלול חיבור לאותנטיות שכל יועצת מביאה איתה, גילוי ארגז הכלים הפנימי, לפתח את עצמנו. צמד המילים 'חוזר מנכ"ל' הוא בדיוק ההפך ממה שיועצת צריכה. אני לא צריכה הסבר טכני עם שלבים ומילים בשפה משפטית. אני צריכה שיכשירו אותי קודם כול לברר עם עצמי מה נכון בעיניי ורק אחרי תהליך לבנות יחד כקבוצה את ההתנהלות הנכונה [...] התפתחות אישית היא מילת המפתח. לתת לנו את החופש להיות אנחנו ואז יש סיכוי שנעביר את זה הלאה למורים, תלמידים וכו'.

דיון

המחקר הנוכחי התמקד בקשר בין גורמי לחץ הנובעים מתפקידים ייעוציים ולא ייעוציים, זהות מקצועית ושחיקה בקרב יועצות חינוכיות. נוסף על כך, בחנו האם זהות מקצועית עשויה למתן את הקשר בין לחץ בתפקיד ובין שחיקה. כצפוי, יועצות חינוכיות חוות רמות גבוהות יותר של לחץ מגורמים לא ייעוציים לעומת גורמים ייעוציים. יתרה מכך, גורמי לחץ לא ייעוציים תרמו לשחיקה יותר מגורמי לחץ ייעוציים. תוצאות אלה עולות בקנה אחד עם מחקרים קודמים שמצאו כי תפקידים לא ייעוציים נתפסים כגורמי לחץ

מהותיים במיוחד בקרב יועצות חינוכיות (Bardhoshi et al., 2014; Kim & Lambie, 2018; McCarthy et al., 2010). נוסף על כך, על פי המצופה נמצא קשר שלילי בין זהות מקצועית לשחיקה. ממצאים אלה תומכים במחקרים קודמים שמצאו כי זהות מקצועית מגובשת נקשרה לרמת שחיקה נמוכה יותר בקרב בעלי מקצועות טיפוליים (למשל, Edwards & Dirette, 2010; Scanlan, 2018). נוסף על כך, מוסיפים נדבך לספרות התאורטית העוסקת בזהות מקצועית, שכן למיטב ידיעתנו זהו המחקר הראשון שבחן בדרך אמפירית את הקשר בין זהות מקצועית לשחיקה בקרב יועצות חינוכיות.

באשר לתפקיד הממתן של זהות מקצועית בקשר שבין לחץ בתפקיד לשחיקה, עלו ממצאים מעורבים. על פי המשוער בעבור גורמי לחץ לא ייעוציים, הקשר בין לחץ בתפקיד לשני מדדי שחיקה (פגיעה בחיים האישיים ותשישות) נמצא חזק יותר בקרב יועצות חינוכיות בעלות זהות מקצועית לא מגובשת לעומת יועצות בעלות זהות מקצועית מגובשת. הממצאים עולים בקנה אחד עם מחקרו של היו (Heo, 2016) שבחן את תפקידה הממתן של הזהות המקצועית בקרב מדגם מורים. כמו כן תומכים בהנחה כי זהות מקצועית מגובשת וברורה עשויה להגן על יועצות חינוכיות מפני חוויית שחיקה (Culbreth et al., 2005; Heled & Davidovich, 2019; Upton, 2012). אפשר ללמוד על תפקידה המגן של הזהות המקצועית מפני השפעותיו השליליות של לחץ בתפקיד גם מהממצאים האיכותניים, שעולה מהם כי אחד ממשאבי ההתמודדות לתחושת הלחץ בתפקיד הוא זהות מקצועית מגובשת.

באשר לגורמי לחץ ייעוציים, שלא כמצופה הקשר בין לחץ בתפקיד לשחיקה היה חזק יותר בקרב יועצות בעלות זהות מקצועית מגובשת לעומת יועצות בעלות זהות מקצועית מגובשת פחות. מכאן עולה כי הקשר בין לחץ בתפקיד, זהות מקצועית ושחיקה הוא מורכב. מרבית המחקרים אומנם מתמקדים בתפקידה המגן של הזהות המקצועית (למשל, Edwards & Dirette, 2010; Scanlan, 2018), אך ממחקרים מספר עולים ממצאים שונים באשר לתרומתה של הזהות המקצועית לקשר שבין לחץ בתפקיד לשחיקה. לדוגמה, דווריי ואחרים (Devery et al., 2018) מצאו כי זהות מקצועית מגובשת של מרפאים בעיסוק נמצאה קשורה לרמות גבוהות יותר של תשישות (אחד מגורמי השחיקה). נוסף על כך, נמצא קשר חיובי בין זהות מקצועית לשחיקה בקרב שוטרים עם מרכזיות עבודה גבוהה. שוטרים בעלי זהות מקצועית מגובשת שהשקיעו מאוד בתפקידם, נטו לחוש תשושים יותר לעומת שוטרים בעלי זהות מקצועית נמוכה (Schaible, 2018).

הסבר אפשרי לממצאים אלה הוא שיועצות חינוכיות עם זהות מקצועית מגובשת רואות במקצוע הייעוץ שליחות, והצלחה בתפקידיהן הייעוציים חשובה להן מאוד. כאשר הן חוות לחץ הנובע מתפקידיהן הייעוציים, ייתכן שקשה להן יותר להתמודד עם לחצים אלה לעומת יועצות בלי זהות מקצועית מגובשת, דבר שעשוי להביא לידי שחיקה רבה יותר. כיוון שתפקידה הממתן של הזהות המקצועית בקשר שבין לחץ בתפקיד לשחיקה בקרב יועצות חינוכיות לא נבחן במחקרים קודמים, יש לדון בממצאים אלה ובמשמעותם בזהירות.

מגבלות המחקר

מגבלות המחקר קשורות לשיטת הדגימה שאינה הסתברותית ונשענת על דגימת מתנדבים. כלומר נאספו נתונים רק מיועצות חינוכיות שהתנדבו להשתתף במחקר בלי שום תמורה ותשובותיהן עלולות להיות שונות מתשובות של יועצות שבחרו לא להתנדב. שיטה זו מגבילה את יכולת הכללת תוצאות המחקר הנוכחי על כלל אוכלוסיית היועצות החינוכיות. רצוי כי במחקרים עתידיים ייעשה שימוש במדגמים מייצגים יותר. כמו כן במחקר זה נעשה שימוש בכלים לדיווח עצמי בלבד ולכן ייתכן שהתוצאות הושפעו מרצייה חברתית.

מסקנות המחקר והשפעות על שדה החינוך

ממצאי המחקר עומדים על החשיבות בהגדרת זהות מקצועית ברורה יותר לתפקיד הייעוץ החינוכי ובה בעת עומדים על מורכבות המושג. נוסף על כך, למיטב ידיעתנו זהו המחקר הראשון שבחן באופן אמפירי את הקשר בין זהות מקצועית לשחיקה בקרב יועצות חינוכיות. על אף שמחקרים קודמים מצאו קשר בין זהות מקצועית לשחיקה בקרב בעלי מקצועות טיפוליים (Scanlan, 2018; Edwards & Dirette, 2010), ישנה חשיבות בבחינת קשרים אלה בייחוד בקרב יועצות חינוכיות, כיוון שתפקיד הייעוץ החינוכי עדיין עמום ושנוי במחלוקת (ארהרד, 2014 ; ASCA, 2012; Greenham et al., 2019) ומהמחקר הנוכחי עולה כי אי-בהירות זו עלולה לפגוע בתפיסת זהותן המקצועית של היועצות.

על סמך תוצאות אלה, אנו מציעות להמשיך לבחון את הקשרים בין זהות מקצועית, לחץ בתפקיד ושחיקה בקרב יועצות חינוכיות במחקרים עתידיים, שכן עשויות להיות להם השפעות חשובות על שדה החינוך. כמו כן כדי ליצור בסיס איתן לגיבוש הזהות המקצועית של יועצות חינוכיות כדאי שבתוכניות ההכשרה ייכללו תכנים שיקדמו את התפתחותן האישית ויאפשרו להן לעצב בעצמן את זהותן המקצועית.

רשימת מקורות

ארהרד, ר׳ (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות.** מכון מופ״ת.

חמי, א׳ ומאור, ר׳ (2021). מדידת רמת הלחץ של יועצים חינוכיים בעבודתם. **הייעוץ החינוכי, כג**, 57-81.

משרד החינוך. (2021). הייעוץ החינוכי בבית הספר. **שפ״ינט: אתר השירות הפסיכולוגי ייעוצי**.
https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/gapim/yeutz/YeutzChinuchi.htm

פישרמן, ש׳ ווייס, י׳ (2011). זהות מקצועית של מורים: המושג ומדידתו. **דפים, 51**, 39-56.

רוזנאו, ש׳ וגילת, א׳ (2017). ״אני בן אדם אחד, אני לא יכולה להתחלק להכול...״ – אירועי קושי ומשבר בעבודת יועצות חינוכיות ודרכי התמודדות עמם: נקודת מבט נרטיבית. **הייעוץ החינוכי, 20**, 13-40.

שקדי, א׳ (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום.** רמות.

Acker, G. M. (2004). The effect of organizational conditions (role conflict, role ambiguity, opportunities for professional development, and social support) on job satisfaction and intention to leave among social workers in mental health care. *Community Mental Health Journal*, *40*(1), 65-73.

Acker, G. M., & Lawrence, D. (2009). Social work and managed care: Measuring competence, burnout, and role stress of workers providing mental health services in a managed care era. *Journal of Social Work*, *9*(3), 269-283. https://doi.org/10.1177/1468017309334902

American School Counselor Association. (2012). *The national model: A framework for school counseling programs* (3rd ed.).

Baker, S. B., & Gerler, E. R. (2008). *School counseling for the twenty-first century* (5th ed.). Pearson Prentice Hall.

Bardhoshi, G., Schweinle, A., & Duncan, K. (2014). Understanding the impact of school factors on school counselor burnout: A mixed-methods study. *Professional Counselor*, *4*(5), 426-443. https://doi.org/10.15241/gb.4.5.426

Brott, P. E. (2006). Counselor education accountability: Training the effective professional school counselor. *Professional School Counseling, 10*(2), 179-188. https://doi.org/10.1177/2156759X0601000204

Calley, N. G., & Hawley, L. D. (2008). The professional identity of counselor educators. *The Clinical Supervisior*, *27*(1), 3-16. https://doi.org/10.1080/07325220802221454

Campbell, C. A., & Dahir, C. A. (1997). *The national standards for school counseling programs*. The American School Counselor Association (ASCA).

Chandler, J. W., Burnham, J. J., Riechel, M. E. K., Dahir, C. A., Stone, C. B., Oliver, D. F., Davis, A. P., & Bledsoe, K. G. (2018). Assessing the counseling and non-counseling roles of school counselors. *Journal of School Counseling, 16*(7), 1-33.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mix methods approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.

Culbreth, J. R., Scarborough, J. L., Banks-Johnson, A., & Solomon, S. (2005). Role stress among practicing school counselors. *Counselor Education and Supervision*, *45*(1), 58-71. https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2005.tb00130.x

Daniels, J. A. (2001). Managed care, ethics, and counseling. *Journal of counseling & Development*, *79*(1), 119-122. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01950.x

Devery, H., Scanlan, J. N., & Ross, J. (2018). Factors associated with professional identity, job satisfaction and burnout for occupational therapists working in eating disorders: A mixed methods study. *Australian Occupational Therapy Journal*, *65*(6), 523-532. https://doi.org/10.1111/1440-1630.12503

Dixit, V., & Ghosh, S. (2019). Analyze impact of occupational stress in healthcare professionals: A critical review. *Invertis Journal of Management*, *11*(1), 30-37.

Edwards, H., & Dirette, D. (2010). The relationship between professional identity and burnout among occupational therapists. *Occupational Therapy in Health Care*, *24*(2), 119-129. https://doi.org/10.3109/07380570903329610

Fan, K. Y., Carey, J. C., Martin, I., & He, L. (2019). Activities and role of school-based counselors in the US: A national survey of American counseling association members. *Journal of School-Based Counseling Policy and Evaluation, 1*(2), 34-50. https://doi.org/10.25774/8nz2-4y62

Fye, H. J., Gnilka, P. B., & McLaulin, S. E. (2018). Perfectionism and school counselors: Differences in stress, coping, and burnout. *Journal of Counseling & Development*, *96*(4), 349-360. https://doi.org/10.1002/jcad.12218

Gibson, D. M., Dollarhide, C. T., & Moss, J. M. (2010). Professional identity development: A grounded theory of transformational tasks of new counselors. *Counselor Education and Supervision*, *50*(1), 21-38. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00124.x

Glander, M. (2016). *Documentation to the 2014-15 Common Core of Data of Data (CCD) Universe Files (NCES 2016-077)*. U.S. Department of Education: National Center for Education Statistics.

Granello, D. H., & Young, M. E. (2012). *Counseling today: Foundations of professional identity*. Pearson Education, Inc.

Greenham, J. C. M., Harris, G. E., Hollett, K. B., & Harris, N. (2019). Predictors of turnover intention in school guidance counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling, 47*(6) 727-743. https://doi.org/10.1080/03069885.2019.1644613

Hacker, A. H., & Hayes, A. (2017). Within and beyond: Some implications of developmental contexts for reframing school psychology. *Psychology in the Schools, 54*(10), 1252-1259. https://doi.org/10.1002/pits.22074

Heled, E., & Davidovich, N. (2019). The impact of academic, personal, and professional attributes on the occupational identity of school counselors

in Israel. *International Journal of Educational Methodology*, *5*(4), 513-523. https://doi.org/10.12973/ijem.5.4.513

Hemi, A., & Maor, R. (2020). Stress in the school counsellor's contemporary role: Scale development and validation. *Educational Studies*. https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1865132

Heo, N. (2016). The relationship between job stress and burnout of Korean elementary school teachers with the moderating effect of professional identity. *The Journal of Yeolin Education*, *24*(1), 253-274. https://doi.org/10.18230/TJYE.2016.24.1.253 [In Korean]

Ho, S. K. (2017). The relationship between teacher stress and burnout in Hong Kong: Positive humor and gender as moderators. *Educational Psychology*, *37*(3), 272-286. https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1120859

Holman, L. F., Nelson, J., & Watts, R. (2019). Organizational variables contributing to school counselor burnout: An opportunity for leadership, advocacy, collaboration, and systemic change. *Professional Counselor*, *9*(2), 126-141. https://doi.org10.15241/lfh.9.2.126

Huebner, E. S. (1992). Burnout among school psychologists: An exploratory investigation into its nature, extent, and correlates. *School Psychology Quarterly*, *7*(2), 129-136. http://dx.doi.org/10.1037/h0088251

Huk, O., Terjesen, M. D., & Cherkasova, L. (2019). Predicting teacher burnout as a function of school characteristics and irrational beliefs. *Psychology in the Schools*, *56*(5), 792-808. https://doi.org/10.1002/pits.22233

Khetarpal, A., & Kochar, G. K. (2005). Role stress and preventive management. *Internet Journal of World Health and Social Politics*, *3*(1), 1-5.

Kim, N., & Lambie, G. W. (2018). Burnout and implications for professional school counselors. *Professional Counselor*, *8*(3), 277-294. https://doi.org/10.15241/nk.8.3.277

Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools*, *46*(10), 973-988. https://doi.org/10.1002/pits.20438

Lee, S. M., Baker, C. R., Cho, S. H., Heckathorn, D. E., Holland, M. W., Newgent, R. A., Ogle, N. T., Powell, M. L., Quinn, J. J., Wallace, S. L., & Yu, K. (2007). Development and initial psychometrics of the Counselor Burnout Inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *40*(3), 142-154. https://doi.org/10.1080/07481756.2007.11909811

Lu, M. H., Luo, J., Chen, W., & Wang, M. C. (2019). The influence of job satisfaction on the relationship between professional identity and burnout: A study of student teachers in Western China. *Current Psychology*. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00565-7

Lu, Y. E., Miller, M. H., & Chen, S. (2002). American revolution in mental health care delivery: Meeting the educational challenge. *Journal of Teaching in Social Work, 22*(1-2), 167-182. https://doi.org/10.1300/J067v22n01_11

Maslach, C. (2017). Finding solutions to the problem of burnout. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, *69*(2), 143-152. https://doi.org/10.1037/cpb0000090

Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied & Preventive Psychology*, *7*(1), 63-74. https://doi.org/10.1016/S0962-1849(98)80022-X

McCarthy, C., Van Horn Kerne, V., Calfa, N. A., Lambert, R. G., & Guzmán, M. (2010). An exploration of school counselors' demands and resources: Relationship to stress, biographic, and caseload characteristics. *Professional School Counseling*, *13*(3), 146-158. https://doi.org/10.1177/2156759X1001300302

Mellin, E. A., Hunt, B., & Nichols, L. M. (2011). Counselor professional identity: Findings and implications for counseling and interprofessional collaboration. *Journal of Counseling & Development*, *89*(2), 140-147. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00071.x

Morse, G., Salyers, M. P., Rollins, A. L., Monroe-DeVita, M., & Pfahler, C. (2012). Burnout in mental health services: A review of the problem and its remediation. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, *39*(5), 341-352. https://doi.org/10.1007/s10488-011-0352-1

Moss, J. M., Gibson, D. M., & Dollarhide, C. T. (2014). Professional identity development: A grounded theory of transformational tasks of counselors. *Journal of Counseling & Development*, *92*(1), 3-12. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00124.x

Mullen, P. R., & Crowe, A. (2018). A psychometric investigation of the short grit scale with a sample of school counselors. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *51*(3), 151-162. https://doi.org/10.15241/pm.6.4.344 10.1080/07481756.2018.1435194

Mullen, P. R., & Gutierrez, D. (2016). Burnout, stress and direct student services among school counselors. *Professional Counselor*, *6*(4), 344-359. https://doi.org/10.15241/pm.6.4.344 10.15241/pm.6.4.344

Mullen, P. R., & Lambie, G. W. (2016). The contribution of school counselors' self-efficacy to their programmatic service delivery. *Psychology in the Schools*, *53*(3), 306-320. https://doi.org/10.1002/pits.21899

Naidoo, R. (2018). Role stress and turnover intentions among information technology personnel in South Africa: The role of supervisor support. *SA Journal of Human Resource Management*, *16*(1), 1-10. https://doi.org/10.4102/sajhrm.v16i0.936

Oddie, S., & Ousley, L. (2007). Assessing burn-out and occupational stressors in a medium secure service. *The British Journal of Forensic Practice*, *9*(2), 32-48. https://doi.org/10.1108/14636646200700011

Pines, A., & Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health settings. *Hospital & Community Psychiatry*, *29*(4), 233-237. https://doi.org/10.1176/ps.29.4.233

Ponton, R. F., & Duba, J. D. (2009). The ACA code of ethics: Articulating counseling's professional covenant. *Journal of Counseling & Development*, *87*(1), 117-121. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00557.x

Reinecke, L., Aufenanger, S., Beutel, M. E., Dreier, M., Quiring, O., Stark, B., Wölfling, K., & Müller, K. W. (2017). Digital stress over the life span: the effects of communication load and internet multitasking on perceived stress and psychological health impairments in a German probability sample. *Media Psychology*, *20*(1), 90-115. https://doi.org/10.1080/15213269.2015.1121832

Robinson, C. D., Tomek, S., & Schumacker, R. E. (2013). Tests of moderation effects: Difference in simple slopes versus the interaction term. *Multiple Linear Regression Viewpoints*, *39*(1), 16-24.

Savicki, V., & Cooley, E. J. (1982). Implications of burnout research and theory for counselor educators. *Personnel & Guidance Journal*, *60*(7), 415-419. https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1982.tb00789.x

Scanlan, J. N. (2018). Evaluation of the construct and internal validity of the professional Identity questionnaire: A rasch analysis. *Australian Occupational Therapy Journal*, *65*(5), 395-404. https://doi.org/10.1111/1440-1630.12489

Scarborough, J. L. (2005). The school counselor activity rating scale: An instrument for gathering process data. *Professional School Counseling, 8*(3), 274-283.

Schaible, L. M. (2018). The impact of the police professional identity on burnout. *Policing: An International Journal*, *41*(1), 129-143. https://doi.org/10.1108/PIJPSM-03-2016-0047

Smith, T. D., Hughes, K., DeJoy, D. M., & Dyal, M. A. (2018). Assessment of relationships between work stress, work-family conflict, burnout and firefighter safety behavior outcomes. *Safety Science*, *103*, 287-292. https://doi.org/10.1016/j.ssci.2017.12.005

Sun, L., Gao, Y., Yang, J., Zang, X. Y., & Wang, Y. G. (2016). The impact of professional identity on role stress in nursing students: A cross-sectional study. *International Journal of Nursing Studies, 63*, 1-8. https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2016.08.010

Tarafdar, M., Tu, Q., Ragu-Nathan, B. S., & Ragu-Nathan, T. S. (2007). The impact of technostress on role stress and productivity. *Journal of Management Information Systems*, *24*(1), 301-328. https://doi.org/10.2753/MIS0742-1222240109

Upton, A. W. (2012). *Essential components of school counselor professional identity: A Delphi study* [Doctoral dissertation]. Old Dominion University. https://doi.org/10.25777/eb5z-vs34

Wilkerson, K. (2009). An examination of burnout among school counselors guided by stress-strain-coping theory. *Journal of Counseling & Development, 87*(4), 428-437. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00127.x

Woodhead, E. L., Northrop, L., & Edelstein, B. (2016). Stress, social support, and burnout among long-term care nursing staff. *Journal of Applied Gerontology*, *35*(1), 84-105. https://doi.org/10.1177/0733464814542465

Young, M. E., & Lambie, G. W. (2007). Wellness in school and mental health systems: Organizational influences. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development, 46*(1), 98-113. https://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2007.tb00028.x

התרבות הבית ספרית ועבודת היועצת החינוכית

תמר מייטלס ודורית טובין

תקציר

תפקיד היועצת החינוכית הולך ומוסיף תחומי אחריות ומשימות עם השנים, באופן המחייב סדר עדיפויות מנומק וברור. הסיבות המשפיעות על סדר העדיפויות הן העדפות אישיות, סטנדרטים מקצועיים ואילוצים ארגוניים. מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון השפעותיו של גורם נוסף שנחקר אך מעט, והוא התרבות הבית ספרית. באמצעות חקר מקרים מרובים בדקנו את הקשר בין התרבות הבית ספרית בשני תיכונים גדולים ובין סדר העדיפויות בתפקידיהם של ארבע יועצות חינוכיות. זהו חלק ממחקר מרובה מקרים שבחן את השפעותיה של התרבות הבית ספרית על פרקטיקות חינוכיות. מתוך ארבעת בתי הספר שנחקרו, נבחרו למחקר זה שני בתי ספר דומים בעלי תרבות שונה, ובהם נעשה ניתוח של עבודת היועצות החינוכיות. הנתונים נאספו באמצעות ראיונות, תצפיות וניתוח מסמכים, ונותחו בעבור כל יועצת, כל בית ספר, ובהשוואה בין המקרים. הממצאים מעידים על היבטים דומים בעבודת היועצות הקשורים לסטנדרטים מקצועיים אחידים ומבנה ארגוני דומה של תיכון גדול. בד בבד נמצא שוני בסדרי העדיפויות של היועצות, התואם לתרבויות השונות של בתי הספר. מסקנת המחקר היא שהיכרות מעמיקה עם התרבות הבית ספרית יכולה להעלות את הסיכוי שעבודת היועצות לא רק תושפע מהתרבות, אלא גם תוכל לעצב אותה. תוצאות תאורטיות ויישומיות מוצגות בדיון.

מילות מפתח: יועצת חינוכית; תרבות בית ספרית; מבנה ארגוני; מקצועיות.

מבוא

תפקיד היועצת החינוכית[1] בבית הספר משתנה תדיר ונמצא בתהליך של צבירת מטלות ותחומי אחריות. עם כניסת התפקיד לבתי ספר בעולם לפני כמאה שנה ובישראל לפני כחמישים שנה, עסקו היועצות בעיקר בהכוונה מקצועית. מאז התרבו תחומי האחריות של היועצות לכיוונים רבים ומגוונים בתוך בית הספר ובקהילה (ארהרד, 2014). ריבוי משימות זה מעלה שאלה בעניין הגורמים המשפיעים על עבודת היועצת וסדר העדיפויות בין המטלות.

חוקרים הציעו גורמים שונים המשפיעים על עבודת היועצת, כמו העדפות אישיות (רוזנאו וגילת, 2017), המערך הארגוני (לזובסקי, 1995), היחסים עם מנהל בית הספר (פרחי וטובין, 2014) והשפעות הפרופסיה הייעוצית ההולכת ומתהווה (דשבסקי, 2009). גורם נוסף המשפיע על עבודת היועצת, גם אם בעקיפין, הוא התרבות הבית ספרית. תרבות זו, המורכבת מערכים וכללים מוסכמים המסדירים את סדר העדיפויות בין המטרות עצמן ובין המטרות והאמצעים להשגתן (Schein, 2005), משפיעה גם על סדר העדיפויות גם

1. ההתייחסות היא לגברים ולנשים כאחת.

בעבודת היועצת. היבט זה שנחקר אך מעט, יעמוד בבסיס המחקר הנוכחי המתמקד בזיקה של התרבות הבית ספרית לעבודת היועצות החינוכיות בשני בתי ספר תיכונים גדולים.

רקע תאורטי

היועצת החינוכית

תפקיד היועצת החינוכית בישראל נוסד בשנת 1964 ביוזמת משרד החינוך והתרבות, וכיום נחשב למרכזי ולמבוסס מבין כל התפקידים במערך המסייע של בית הספר (רש ואחרים, 1989). מטרתו הראשונית של התפקיד הייתה לסייע בהכוון מקצועי-לימודי של תלמידים הנמצאים במעבר מבתי ספר יסודיים לבתי ספר על-יסודיים (לזובסקי, 1990). עם חלוף השנים, התפתחה פרופסיית הייעוץ החינוכי והתפרשה על פני תחומים טיפוליים וארגוניים אחרים ועל פני כל חטיבות הגיל (ארהרד, 2014 ; ויזנר, 1983).

כיום, התרחב ייעודו של הייעוץ החינוכי והוא מצופה לתמוך במגוון מטרות האלה : ליצור תנאים המאפשרים ביטוי לכל פרט, לקדם מוכוונות עצמית בקרב התלמידים, להקנות כישורי חיים, לפתח כישורי חוסן, לסייע בפיתוח כישורי לומד עצמאי, לפתח אמפתיה לאחר ולקדם מעורבות ושיתוף פעולה בין ההורים לבית הספר. לצורך כך נדרשת היועצת לשלוט במיומנויות של ייעוץ, היוועצות, תיאום וניהול תוכניות ולפעול עם פרטים, צוותים והנהלת בית הספר (משרד החינוך, 2018). מבחינת תכנים, היועצות עוסקות במניעת אלימות, קליטה ושילוב עולים, טיפול בתלמידים בסיכון, הכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים, שיפור תהליכי למידה, התערבות במצבי משבר בהיבטים פרטניים, קבוצתיים ומערכתיים וקידום אקלים מיטבי (דשבסקי, 2009).

יש הטוענים כי מעורבותה של היועצת כה רחבה, עד כי היא הופכת אותה לחלק ממנהיגות בית הספר (כהן, 2014). עם זה המחקרים מראים כי עדיין היועצות מקדישות למטלות הייעוץ הפרטני כ-40% מזמן עבודתן, בעוד למטלות המערכתיות הן מקדישות 17.3% מהזמן (ברוש, 2009), וזאת אף שאחוז גבוה מהן מזדהה עם ההצהרה שעל היועצת להתמקד בעיקר בעבודה המערכתית (לזובסקי ובכר, 1999).

מחקרים עמדו על כמה גורמים המשפיעים על סדר העדיפויות בעבודת היועצת. גורם אחד הוא תחושת מסוגלות גבוהה יותר של יועצות במיומנויות ייעוץ והיוועצות שמדגישה את הפן הפרטני, ופחות מסוגלות ומיומנויות בעבודה מערכתית (ארהרד, 2008 ; הראל וארהרד, 2001). תחושת היכולת והחשיבות מסבירה גם את סדר העדיפויות המוצהר, כאשר יועצות שהעריכו את חשיבות ההיוועצות נקטו פרקטיקה זו יותר, אם כי פחות מכפי שהצהירו (טטר וגוזלן, 2000). אשר לעבודה מערכתית, יועצות רבות מתארות עצמן כבלתי בשלות לעסוק בשינויים מערכתיים (שמחה-פרלברג וארהרד, 2007), וכאשר נקרתה בדרכן הזדמנות לפעול בדרך מערכתית, היו שנרתעו או שהורחקו בידי המנהל (ברקול, 2003).

גורם נוסף המשפיע על סדר העדיפויות בעבודת היועצת הוא המנהל. בסקר שנערך בקרב יועצות בבתי ספר יסודיים, נמצאה שביעות רצון גבוהה של המנהלים מעבודת היועצות והערכתם כגורם משמעותי בבית הספר (ארהרד ושמר-אלקיים, 2003), אם כי לא ברור אם שביעות רצון זו נובעת מהתאמת היועצות למנהלים, או הפנמת ציפיות המנהלים

בקרב היועצות. מחקר שבחן את מאפייני עבודת היועצות בתיכונים גדולים ומצליחים, מצא שהתשובה היא בכיוון האחר: היועצות פועלות על רקע הדרישות וההנחיות של המנהלים, ואף מרוצות מכך (פיניאן וטובין, 2014). מחקר אחר מצא שהמנהלים מונעים מיועצות עבודה מערכתית משום שזו מחייבת הקצאת משאבים ושינוי בפעילותם של בעלי תפקידים אחרים. כמו כן עבודת היועצת מושפעת מאילוצי המשימות הדחופות העולות מהשטח או מוכתבות בידי המנהל, והמשימות הנגזרות מערכי התרבות הבית ספרית ואילוצי זמן (ארהרד, 2014).

מצב זה שהיועצות מחויבות לתפקידים ומטלות שונות, מוצג כיתרון הן למנהלים ולמשרד החינוך, והן ליועצות עצמן. משרד החינוך יכול בדרך זו להטיל על היועצות עוד ועוד תפקידים בלי משאבים או הכשרה מתאימים. בעבור היועצות, רוחב התפקיד מזמן חופש בחירה, אוטונומיה מקצועית לתעדף נושאים ותחומי עיסוק וחופש להקצות את זמנן מבלי להידרש להציג עדויות לתוצרים ויעילות (ארהרד, 2014). אך למצב זה גם חסרונות. מחקר שבחן 98 יועצות בקנדה, מצא כי עומס ולחץ בעבודה, לצד קשרים חברתיים חלשים, הם גורמים מרכזיים בכוונות פרישה של היועצות (Greenham et al., 2019).

הגורמים שנמצאו בספרות כמפחיתים תופעות של ניכור ותורמים להתמדה ואפקטיביות בעבודה, קשורים למעורבות בתפקיד (embeddedness) ושילוב בתרבות הארגונית (Jiang et al., 2012; Hernandez et al., 2014; Ng, 2016). במחקר זה אנו מבקשות לבחון אפוא את הזיקה של התרבות הארגונית לעבודת היועצות החינוכיות, בהנחה שמאפייני התרבות הבית ספרית יכולים לאפשר או להגביל את עבודת היועצת. יש לציין שבמחקר זה לא בחנו את מידת ההתאמה בין ערכי היועצות לערכי התרבות, אלא ביקשנו לבחון היבטים של התרבות הארגונית בסדר העדיפויות והעמדות המקצועיות של היועצות, כפי שיפורט בהמשך. אך תחילה סקירה קצרה על המושג של תרבות בית ספרית.

תרבות בית ספרית

תרבות ארגונית עוסקת במכלול ההנחות, הערכים, האמונות והמוסכמות חברתיות המשותפים לחברי ארגון מסוים (Schein, 2005). לפיכך התרבות הארגונית מסדירה ציפיות וסדרי עדיפויות המשפיעים על עבודת חברי הארגון, הקצאות הזמן ותיעדוף המשימות הנדרשות (סמואל, 1996). בספרות המחקר על בתי ספר, תרבות ארגונית מוצגת כמושג משלים לאקלים ארגוני (Van Houtte, 2005), ולצורך המחקר הנוכחי בחרנו בגישה זו והגדרנו מהם מאפייני תרבות בית ספרית: דפוסי משמעות, הנחות יסוד וערכים משותפים של מטרות בית הספר והדרכים להשגתן.

חוקרי בתי ספר אימצו טיפולוגיות של חוקרי ערכים ותרבות כדי לעמוד על הערכים המרכזיים המרכיבים את התרבות הבית ספרית. פרידמן (2002) למשל, הציע מיפוי ערכים המבחין בין ערכי ליבה וערכים פריפריאליים. ערכי הליבה מוסכמים על רוב הצוות החינוכי ומשקפים את תפקידיו החברתיים והאקדמיים של בית הספר. ערכים אלו כוללים **משימתיות**, שהיא השאיפה למצוינות, ביצוע ברמה גבוהה, הקפדה על דיוק וציפייה מהצוות לקידום הישגים, **ואנושיות**, שהיא השאיפה להגינות, נאמנות, שוויון והרמוניה וחברתיות. שני ערכים אלו מקבלים ביטוי מרכזי גם במטרות משרד החינוך, כפי שהן נבדקות במדדי הישגים ואקלים במיצ"ב (פניגר, 2010), וגם במחקרים בין-

לאומיים. למשל, במחקר על מנהלים מצליחים בתשע מדינות, נמצאו האקלים וההישגים מקובלים על כולם כמדדי הצלחה של בתי הספר (Leithwood & Day, 2007).

לצד ערכי הליבה של התרבות, ישנם גם ערכים פריפריאליים הזוכים לדרגת חשיבות משתנה ומשותפים רק לחלק מהצוות. ערכים אלו הם קוטביים, כלומר אלו המאמינים בערך אחד מאמינים פחות בערך המנוגד. עם זה בארגונים מורכבים כמו בית ספר נמצא שהתרבות הארגונית סובלנית לקיומם בו בזמן של ערכים מקוטבים, תוך שהיא מדגישה אחד על פני האחר (Schwartz, 1999; Hofstede et al., 2010). אלה הם הזוגות המרכזיים של ערכים פריפריאליים מקוטבים: **ביטחון ויוזמה** הנוגעים לשמרנות, ודאות ויציבות, לעומת יזמות, חדשנות ושינוי; **קונפורמיות והכוונה עצמית** הנעים בין שאיפה להרמוניה והסתגלות לדרישות הסביבה לשאיפה לעצמאות, אוטונומיה והערכה עצמית מתמדת; **היירכייה ושוויון** הנוגעים לקבלה של סמכות וכללים לעומת אמונה בפוטנציאל האנושי והזדמנות שווה לכולם.

השילוב בין ערכי הליבה והערכים הפריפריאליים יוצר תמהיל המשפיע על ההתנהלות הכללית בבית הספר. בתי ספר המדגישים ביטחון יפגינו חלוקת תפקידים ברורה ורוטינות יציבות, ואלו המחפשים חידוש ושינוי ישלבו מסלולים ניסויים (רגב ואחרים, 2008), או מגמות חדשניות כמו בתי ספר בין-לאומיים (Goren et al., 2019). בבתי ספר המדגישים קונפורמיות, ישקיעו זמן בקידום הישגים המצופים בסביבה, בעוד בתי ספר המדגישים הכוונה עצמית יעודדו שיקול דעת ואוטונומיה (ניר, 2017). לבסוף בתי ספר המדגישים היירכייה ישקיעו במיון, הצטיינות וקידום המוכשרים (מריטוקרטיה), לעומת בתי ספר המדגישים שוויון שיעדיפו ביזור סמכויות וגיוון תרבותי (Johnson & Pak, 2019).

העדפות תרבותיות אלו משפיעות על עבודתם של הצוות החינוכי בכלל (Seashore Louis & Lee, 2016) ושל היועצות החינוכיות בפרט. לפי תאוריית ההבניה (structuration), התרבות הארגונית משפיעה על חברי הארגון בדרך הזו (Giddens, 1984): הפעולה המשותפת במסגרות הרוטינות הארגוניות יוצרת קשרי גומלין בין חברי הארגון והחברים לומדים מהם את הנורמות והכללים הנדרשים בתוקף תפקידיהם בארגון, ומטמיעים אותם בסכמות החשיבה שלהם. כל אינטראקציה נוספת מאששת או מאתגרת סכמות חשיבה אלו. חברי הארגון המונעים מהצורך להפחית חרדות ולשמור על התאמה בין סכמת התפיסות שלהם ובין ציפיות האחרים בארגון (Howard-Grenville, 2005), מפעילים את משאביהם (שליטה בכללים, זהות מקצועית, סמכות וכוח השפעה) כדי לנהוג כמצופה. לפיכך כל פעולה שנוקטים חברי הארגון, חוזרת ומחזקת בדרך כלל את מערך הנורמות והתרבות שאפשרו אותה (Giddens, 1984; Shilling, 1992). אך חברי הארגון לא שווים בהשפעתם ובכוחם לעצב את התרבות הבית ספרית.

לגבי יועצות חינוכיות יש הטוענים כי מתוקף מעמדן בבית הספר, הן נמצאות בעמדה מתאימה להשפיע ולעצב את התרבות הבית ספרית. למשל בכוחן לקדם תרבות מכילה ורגישה (culturally responsive), מתוך עידוד שיתופי פעולה בתוך הצוות החינוכי ועם ההורים, קידום וסיוע לתלמידים מתקשים, תמיכה ביצירת בריתות חיצוניות והצגת מודל חיקוי (Lindwall & Coleman, 2008; Ray et al., 2007; Schulz et al., 2014). נוסף על כך, במחקר שנעשה בקרב 151 מנהיגי חינוך בארה״ב, נמצא כי חלק מהנשאלים ציפו מהיועצת בעצמה להנהיג פיתוח של תרבות מגיבה בבית הספר (Bustamante et al., 2009).

עם זה מצאנו רק מעט מחקרים הבוחנים את השפעתה של התרבות הבית ספרית על עבודת היועצות החינוכיות. מחקרים אלה מדגישים בעיקר את הצורך של היועצות לשווק את פעולותיהן באופן התואם לערכי בית הספר (Hatch, 2008), או להדגיש בעבודתן את ההיבטים התואמים לסדרי העדיפויות של המנהל (Tubin & Pinyan-Weiss, 2015).

האופן שהתרבות הבית ספרית מחלחלת לשגרת העבודה של היועצות החינוכיות ומשפיעה על סדר העדיפויות שלהן, הוא נושא המחקר הנוכחי. מטרת המחקר היא להבין את יחסי הגומלין בין התרבות הבית ספרית למטלות היועצות החינוכיות וסדר העדיפויות ביניהן. כדי להשיג מטרה זו, בחנו את עבודת היועצות החינוכיות בשני בתי ספר תיכונים גדולים. אלה הן שאלות המחקר:

1. מה מאפייני התרבות הארגונית בשני בתי הספר הנחקרים?
2. מה מאפייני עבודת היועצות בבתי ספר אלה, ומה זיקתם לתרבות הבית ספרית?

שיטת המחקר

מחקר זה הוא חלק ממחקר גדול יותר, שנבדקה בו השפעת התרבות הבית ספרית על התנהלות הצוות החינוכי וניצול הזמן בבית הספר (טובין ואחרים, 2015). המחקר התנהל בשיטה של חקר מקרים מרובים (multi-case study), וכלל מחקר מעמיק של ארבעה בתי ספר כדי לזהות את התרבות הארגונית בכל אחד מהם ואת השפעותיה הדומות והשונות. למחקר הנוכחי נבחרו שני בתי ספר הדומים במאפייניהם (בתי ספר תיכונים גדולים) אך שונים בתרבותם, כדי לבחון את הזיקה של תרבות זו לעבודת היועצות החינוכיות.

השיטה של "חקר מקרה" אפשרה לנו לחקור את הגורמים והתהליכים בבסיס התופעה (Stake, 1995), במקרה שלנו מאפייני התרבות הבית ספרית והזיקה שלה לעבודת היועצות החינוכיות. מגוון מקורות הנתונים וסוגי נתונים המאפיינים "חקר מקרה" אפשרו לבחון את התרבות הבית ספרית, כמו את עבודת היועצות, ולהקיש משני המקרים עקרונות להכללה אנליטית היכולה להסביר תופעות דומות בהקשרים אחרים (שלסקי ואלפרט, 2007). המחקר התקיים בשנת 2014 והתמקד בארבע יועצות בשני בתי ספר.

בחירת בתי ספר ויועצות

כאמור, מאמר זה נכתב על סמך ממצאים מתוך מחקר גדול יותר. במחקר הגדול נבחרו ארבעה בתי הספר מתוך רשימה של כעשרה בתי ספר שעמדו בקריטריונים של הישגים גבוהים במדדי זכאות לבגרות, מבחני מיצ"ב, שיעורי נשירה וחוות דעת הפיקוח והסכמת מנהליהם להשתתף במחקר. מדדים שהעלו את הסיכוי שנוכל לבחון את המשתנים שבחרנו למחקר: תרבות בית ספרית מפותחת ומבוססת המקבלת ביטוי בתפקוד של צוותי החינוך. יש לציין שלא ידענו מראש אם ואיך יהיה השוני בין התרבויות בבתי הספר, אבל על סמך הספרות (סמואל, 1996; Schein, 2005) הנחנו שהמאפיינים הייחודיים של כל בית ספר (היסטוריה, אנשים, נתונים מצביים) יכוונו לתרבויות שונות. בסופו של דבר, מתוך ארבעת בתי הספר שנחקרו, בחרנו לצורך מאמר זה בשני בתי ספר בעלי דמיון מבני: תיכונים מקיפים, על-יסודיים, שש-שנתיים, גדולים (כאלף תלמידים), אך שונים בתרבויותיהם, כמפורט להלן.

בית ספר א הוא תיכון שש שנתי ממלכתי מהזרם ההתיישבותי, ובו 927 תלמידים שלמדו ב-36 כיתות. מערך הייעוץ כלל שלוש יועצות ותיקות ומוערכות, כשכל אחת מלווה שתי שכבות גיל. **בית ספר ב** הוא תיכון שש שנתי ממלכתי הממוקם בעיר מרכזית בדרום הארץ, ובו 1391 תלמידים שלמדו ב-46 כיתות, כ-8 כיתות בשכבה. מערך הייעוץ הבית ספרי כלל שלוש יועצות ותיקות ומוערכות, כשכל אחת מלווה שתי שכבות גיל (טבלה 1).

טבלה 1: בתי הספר ומאפייניהם

בית ספר	מנהלת (ותק, רקע מקצועי)	מספר תלמידים	מספר מורים	הישגים	מדד טיפוח[2]
תיכון א התיישבותי	3 שנות ותק כמנהלת התיכון, 6 שנים כמנהלת חטיבה. בעבר הייתה מחנכת 15 שנים ומורה לתנ"ך, לשון ומחשבת ישראל.	927	120	זכאות לבגרות: מאז הקמתו שומר בית הספר על אחוזי זכאות לבגרות סביב 80%. בשנת המחקר עמד על 83%.	5.65
תיכון ב ממלכתי	10 שנות ותק בניהול בית הספר, כיהנה 8 שנים כסגנית. בעבר הייתה מחנכת, רכזת היסטוריה ורכזת פדגוגית.	1391	115	זכאות לבגרות: עלייה מ-55% (2001) ל-84% (2010) ושמירה על מדד זה בשנים האחרונות.	7

בתוך כל בית ספר נבחרו שתי יועצות מתוך השלוש שעובדות בו. הבחירה נעשתה על בסיס מדגם מכוון (purposeful sample) המתמקד בבחירת אינפורמנטים המייצגים מגוון היבטים של התופעה הנחקרת, והם זמינים ונכונים לתרום למחקר (שקדי, 2003). כל היועצות עבדו במשרה מלאה עם מספר שכבות גיל. נוסף על כך, מאחר שבתיכוניים הגדולים מועסקות יועצות מספר הפועלות גם לבדן וגם כצוות, הנחנו שהיקף המשרה וגיוון התפקידים יעלו את הסיכוי שמה שנבחן יהיה אכן השפעות התרבות הבית ספרית (ולא היקף המשרה או מגבלות התפקיד). מאפייני היועצות הנחקרות מופיעים בטבלה 2.

כלי המחקר

כמקובל בחקרי מקרה (Yin, 1989), כלי המחקר כללו ראיונות, תצפיות וניתוח מסמכים (טבלה 3), באופן שאפשר להצליב זוויות מבט שונות כדי להבין את ההיבטים השונים של התרבות הבית ספרית ושל עבודת היועצות. הנתונים נאספו באמצעות הכלים האלה:

טבלה 2: מאפייני היועצות החינוכיות

היועצת	ותק במשרד החינוך	ותק בבית הספר	תפקיד בבית הספר	תפקידים נוספים
א1	13	13	יועצת שכבת ז'-ח'	-
א2	16	11	יועצת שכבות ט'-י'	מדריכה מחוזית
ב1	22	17	יועצת שכבות ח' ו-י'	מדריכה מחוזית בנושא מיניות
ב2	19	9	יועצת שכבות ט' ו-י"ב, ראש צוות אקלים בי"ס	מדריכה מחוזית בנושא אקלים ומניעת אלימות

2. מדד הטיפוח נשען על מבחני השכלה, הכנסה, פריפריאליות והגירה של משפחות התלמידים, מחולק לעשירונים לפי ממוצעי התלמידים. המדד נע בין עשירון 1 – אוכלוסייה חזקה לעשירון 10 – אוכלוסייה חלשה הזקוקה לטיפוח.

ריאיון חצי מובנה: הראיונות שימשו גם להבנת התרבות הבית ספרית ממגוון נחקרים (מנהלות בתי הספר, יועצות, מנהלי ביניים, מחנכות ומורות), וגם כדי לבחון את הדעות וההסברים של היועצות ושל שותפי התפקיד שלהן בעניין הגדרת תפקיד היועצת, תחומי אחריותן וסדר העדיפויות שלהן. השאלות שנועדו לברר את ערכי התרבות הבית ספרית נשענו על המסגרת המושגית של פרידמן (2002) בעניין ערכים מרכזיים ופריפריאליים וכללו שאלות, כגון עמדות כלפי הישגים, חשיבותם והדרך להגיע אליהם; מידת האמון בין מורים, תלמידים והורים; דעות על אוטונומיה מקצועית; הדגשת היירכייה וחדשנות והחשיבות של הצטיינות ושוויון; ועמדות כלפי סדר עדיפויות והיחס כלפי זמן בבית הספר. שאלות שנועדו לברר את תפיסת התפקיד של היועצות הסתמכו אף הן על הספרות (ארהרד, 2014; פיניאן וטובין, 2014) ועסקו בנושאים כגון היחסים עם המנהל; תחושת יכולת ואוטונומיה; מחויבות לפרט ולקולקטיב; והגורמים התומכים ומעכבים שימוש יעיל בזמנה של היועצת. כל המרואיינים נשאלו מה היו משנים אם היה להם עוד זמן. ריאיון ממוצע נמשך כשעה, וכל הראיונות הוקלטו, תומללו והועלו לאתר מוגן סיסמה ששירת את צוות המחקר.

תצפיות: כדי להגיע למידע נוסף שלא נאמר מפורשות, בעיקר על התרבות הבית ספרית, נערכו תצפיות בכמה שיעורים וישיבות צוות, ונבחנו בהן פעולות המשקפות את התרבות הבית ספרית. כך, למשל, נושאי התצפיות עסקו במידת המשימתיות של המפגשים (עמידה בזמנים ובתכנון המפגש), השיתופיות וההיירכייה (זמן הדיבור לכל משתתף, הקשר בין התפקיד לזמן הדיבור), השמרנות והחדשנות (הסובלנות לרעיונות חדשים לעומת הדבקות בקיים) וכו׳. בכל הקשור בעבודת היועצות, עקב חיסיון המפגשים האישיים, לא יכולנו לצפות בהן ישירות, ולכן התמקדנו בסביבת עבודתן (למשל, חדריהן ומיקומם ביחס לחדר המנהלת), התנהלותן במהלך מפגשים עם צוותים כמו מועצה פדגוגית וצוות שכבה, ויחסיהן עם המנהלת וחברי הצוות (שותפות, יועצות, בעלות סמכות). במהלך התצפיות ערכנו רישום, הרישומים תומללו והועלו לאתר המחקר.

מסמכי בית הספר: נאספו עלונים ופרסומים, מערכת שעות בית ספרית ומערכת שבועית של היועצת, סיכומי פגישות, מסמכי מדיניות, תזכירים, תיקים, תמונות, סטטיסטיקות ועוד חומרים הקשורים לתרבות הבית ספרית ולעבודת היועצות החינוכיות.

טבלה 3: איסוף נתונים לפי כלי המחקר ובתי הספר

בית ספר	ראיונות מנהלת	ראיונות עם בעלי תפקידים	ראיונות עם מורים	תצפיות לפי תחומי דעת	מסמכים
תיכון א	2 + 2 יחד עם צוות ניהול	1 מנהל חט״ע; 1 מנהל חט״ב; 2 רכזת פדגוגית; 2 יועצת	מתמטיקה: 3 מורות + 2 רכזות מדעים: 2 מורות + 2 רכזות לשון: 3 מורות + רכזת	3 מתמטיקה 2 מדעים 3 לשון	מערכות שעות שכבתית, מידעון מגמות, צילומי לוחות מודעות, אתר בית ספר וכו׳
תיכון ב	4	3 סגניות-מנהלות שלושת הבתים; 2 יועצות; 1 רכזת פדגוגית	מתמטיקה: 2 מורות + רכזת מדעים: מורה ורכזת תנ״ך: מורה ורכז אנגלית: מורה ורכז	4 מתמטיקה 2 מדעים 2 תנ״ך 1 אנגלית	מערכות שעות שכבתית, צילומי לוחות מודעות, אתר בית ספר וכו׳

המחקר התנהל בידי צוות שכלל חוקרת בכירה ושלוש תלמידות מחקר לתואר שני מהמסלול לתואר שני בייעוץ חינוכי, והם פעלו בצוותים משתנים לאיסוף הנתונים. בכל בית ספר נוהל איסוף הנתונים בידי רכזת מחקר שתיאמה את כל הפעולות באופן שיפריע כמה שפחות להתנהלות היום-יום. נוסף על כך, צוות המחקר עבד כקבוצת עמיתים לצורך ביקורת ידידותית על ניתוח הנתונים ופירושם. ריבוי החוקרות, הנחקרים וכלי המחקר אפשרו לבחון ולהשוות את מקורות המידע והנתונים ולקדם אמינות הנתונים והפרשנות (Fetterman, 1989; Lincoln & Guba, 1983).

ניתוח הנתונים

בשלב הראשון נעשה ניתוח תוך מקרים בעבור כל אחד מבתי הספר כדי לזהות את התרבות הבית ספרית. מאחר שהגדרת תרבות היא כאמור מערך ערכים המסמן את הראוי והרצוי, יחידות הניתוח היו על פי היגדים הנשענים על ההמשגה של פרידמן (2002) ומשקפים אמונות ודעות על המצב הקיים והמצב הרצוי. כך, למשל, היגדים שעסקו בשאלת ההישגים הלימודיים וזיקתם להצלחת התלמידים שויכו לקטגוריות ה"משימתיות", בעוד היגדים שעסקו ברווחתם הרגשית והחברתית של התלמידים שובצו לקטגוריות ה"אנושיות" וכן הלאה, גם על היגדים שעסקו בערכים הפריפריאליים: ביטחון-יוזמה, קונפורמיות-הכוונה עצמית, היירכייה ושוויון. בשלב זה נעשה גם ניתוח תוך מקרים עבור תפיסת התפקיד וסדר העדיפויות של כל אחת מהיועצות, וגובשו קטגוריות של מאפייני עבודתן והגורמים המשפיעים על סדר עדיפויות.

בשלב השני נעשה ניתוח חוצה מקרים (cross-cases analysis) בין ארבע היועצות ושני בתי הספר, ונבחנו בו קווי הדמיון והשוני בין היועצות ובין התרבויות בבתי הספר, בניסיון להגיע להכללות מושגיות בעניין הזיקות של תפיסות היועצות את עבודתן לתרבות הבית ספרית (Stake, 1995).

אתיקה

המחקר קיבל את אישוריהם של המדען הראשי של משרד החינוך, ועדת האתיקה של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב ומנהלות בתי הספר. נוסף על כך, הוסברו למרואיינות מטרות המחקר וחסיון הנתונים והן חתמו על הסכמה מדעת בידיעה כי הפסקת השתתפותן במחקר לא תישא כל תוצאות.

ממצאים

מחקר זה בחן את יחסי הגומלין בין עבודת היועצות החינוכיות לערכי התרבות הבית ספרית. ככלל מצאנו דמיון בין דפוסי העבודה של כל היועצות לצד דפוסים שונים המותאמים לתרבות הבית ספרית. פרק הממצאים מאורגן בהתאם: חלק א מציג את התרבות הארגונית בכל אחד מבתי הספר; חלק ב מציג את עבודת היועצות החינוכיות לפי דפוסי דמיון ושוני וזיקותיהם לתרבות הבית ספרית.

חשוב לציין שבגלל אילוצי מקום אנו מציגים רק מעט מהממצאים המעידים על התרבות הבית ספרית ועל עבודת היועצות. כפי שתואר בניתוח, הקטגוריזציה והשיפוט של ערך תרבותי מסוים או דפוס התנהגות של יועצות נשענים תמיד על נתונים ועדויות חוזרות

ממקורות מספר. מכיוון שהמטרה במאמר זה היא לתאר מרכיבים רבים בתוך תופעה רחבה ובהקשרה, בחרנו רק מעט ציטוטים ודוגמאות כאמצעי להמחיש את הטענות והממצאים. תיאור מלא ומפורט יותר מוצג בדוח המחקר המלא (טובין ואחרים, 2015).

חלק א – התרבות הבית ספרית

התרבות הבית ספרית בשני בתי הספר הנחקרים נשענת על מגוון העדויות והנתונים שנאספו במהלך חקרי המקרה על בתי הספר. עולה מהם כי מדובר בשתי תרבויות שונות זו מזו והן מסוכמות באיור 1.

תיכון א: בתיכון זה נמצאה תרבות המדגישה אנושיות יותר ממשימתיות. המנהלת אומרת:

> ילד לא יראה הצגה או לא ישמע קונצרט?! הרבה ילדים לא יעשו את זה בחיים שלהם [אם לא באמצעות בית הספר].

לפיכך זמן רב מושקע בפעילות חברתית, כפי שמספרת אחת המורות:

> אנחנו נותנים לזה [חינוך חברתי] דגש רב מאוד. בעיניי אחרים רב מדי. נכון שלפעמים זה מעצבן אותי שמתבטלים לי המון שיעורים [...] שבוע בריאות היה לנו, הצגות, עכשיו יש יום ספורט לשכבה. וזה נפלא, באמת.

בתיכון א מאמינים כי הקשר האישי עם התלמידים הוא בסיס ללמידה ולכן יש לתת לכך עדיפות ודגש, כפי שמסבירה המנהלת:

> כשמורה מכיל, כשמורה נותן תשומת לב, כשהם מרגישים שהוא אוהב אותם [...] זה עובד.

כדי להגיע ליחס אישי, בית הספר הקטין את הכיתות ומשאבי הזמן מתחלקים באופן דיפרנציאלי לפי צורכי התלמידים. מספרת אחת המורות:

> אני לא לחוצה בזמן להספיק שום דבר [...] גם אם הציון יהיה נמוך אז נדבר על למה הציון היה נמוך [...] אבל העולם לא יתהפך...

הדגש על ערכי הכוונה עצמית ושוויון בולט גם בקרב המורים. המנהלת נותנת מקום למורים והם אוהבים זאת, כפי שאומרת חברת צוות ניהול:

> אני חושבת שלתת מקום למורה [...] שהוא יכול להרגיש בטוח, להגיד את הדברים שקורים לו בכיתה [...] ושלא יעבירו עליו ביקורת – זה מקום טוב.

ומוסיפה מחנכת:

> יש פה אקלים נהדר. אני מרגישה שהשחיקה שלי היא פחותה בהשוואה לבתי ספר אחרים בהם עבדתי.

המורים מנצלים הזדמנויות ללמידה בשיעור ומעודדים סקרנות בקרב התלמידים, גם על חשבון הזמן המוקצב לקידום הישגים לימודיים. המורים מדווחים על עזרה הדדית, עבודת צוות ושיתוף בקבלת החלטות, וגם על נכונות ללמוד מכישלונות. עם זה עצמאות המורים מביאה לידי שונות גבוהה ביניהם, כפי שעלה מהנתונים ואף נמצא בשאלון אח״מ (אקלים חינוכי מיטבי) שהועבר בבית הספר בשנה הקודמת למחקר. התפיסה השוויונית משפיעה גם על הגדרת תפקידים. מסבירה רכזת מקצוע:

> אני לא רואה את עצמי כבוס ואני לא אומרת להן מה לעשות. אנחנו ביחד מחליטים [...] לומדות אחת מהשנייה, אני מהן לפעמים הרבה יותר מאשר הן ממני.

ערכים אלו של אנושיות, הכוונה עצמית ושוויון, מעמידים בראש סדר העדיפויות את רווחת התלמיד והמורה.

תיכון ב: מדגיש ערכי משימתיות ושאיפה להישגים לימודיים גבוהים. כדי להגשים מטרה זו בית הספר משקיע משאבים רבים בהגדלת אחוז התלמידים הזכאים לתעודת בגרות. המנהלת אומרת:

> אני מוצאת את עצמי המון יושבת עם כל ילד ותופרת לו חליפה...

כמו כן נותנים לתלמידים הזדמנויות רבות לחזור על הבחינות כדי להצליח.

תיכון ב משקיע זמן רב בלמידה לקראת הישגים יותר מחינוך חברתי, כפי שמספרת רכזת חברתית:

> לחינוך החברתי יש מצוקת שעות. ואני צריכה שעות. ואם זה על חשבון מתמטיקה אז בכלל אני צריכה ממש להתחנן.

הקצאת השעות ללימודים ממוקמת בראש סדר העדיפויות:

> כל הזמן זה מכוון ציון [...] אין שום חומרים שהם לא לבגרות (מורה).

כאשר הציפייה להישגיות נמצאת בקונפליקט עם ערכי אנושיות ופעילות חברתית, קידום ההישגים הלימודיים מקבל עדיפות. לפיכך המורים משקיעים מזמנם בחופשות או בשעות אחר הצוהריים, לעיתים ללא תגמול, להשלמת חומר לימודי.

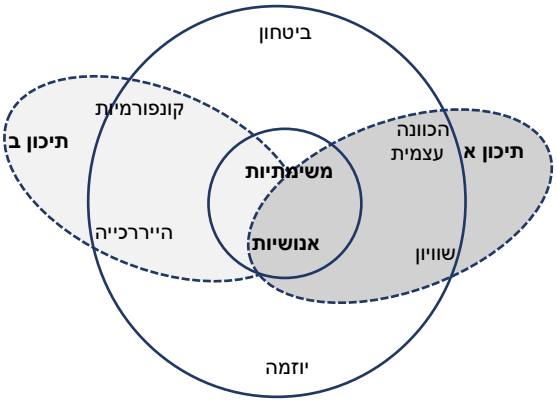
עבודת הצוות מתקיימת בשוטף ונובעת מתחושת אחריות משותפת ואמון הדדי על רקע היירכייה ברורה המבהירה את מקומו של כל תלמיד ומורה בבית הספר. חלוקת התפקידים ברורה ומעניקה תחושה של סדר וארגון המסייעים לצוות להתמקד בעבודה. אחת המורות מעידה:

> זה היירכייה כזאת. את יודעת, כל אחד מתעסק במשהו [...] ואז מרגישים הרבה יותר טוב.

כלומר תרבות תיכון ב מדגישה הישגים כערך ליבה, ובד בבד מבליטה ביטויים לערכים פריפריאליים של קונפורמיות וכיבוד ההיירכייה.

לסיכום, נתונים אלו מציגים בקיצור רב את התרבויות השונות שנוצרו משילוב של ערכי ליבה ושל ערכים פריפריאליים ויצרו שתי סכמות של תרבות ארגונית בכל אחד מבתי הספר (איור 1). תרבויות שנגזרות מהן תפיסות עולם שונות כלפי מטרות בית הספר והדרכים להשגתן. תרבות המשפיעה ומעצבת גם את עבודת היועצות החינוכיות.

חלק ב – עבודת היועצות החינוכיות



איור 1: מערך ערכי התרבות בשני בתי הספר הנחקרים

לפני שנציג את האופן שהתרבויות השונות השפיעו ועיצבו את דפוסי עבודת היועצות, נציג את הדמיון בעבודתן. דמיון שלפי הספרות נובע מגורמים כמו דרישות מקצועיות (ארהרד, 2014) ומאפייני המבנה הארגוני של בית הספר (פרחי וטובין, 2016). חלק זה יתחיל מדפוסי הדמיון וימשיך עם דפוסי השוני בעבודת היועצות וזיקתם לתרבות הבית ספרית.

דפוסי דמיון: בהשוואת עבודתן של ארבעת היועצות בשני בתי הספר, מצאנו דפוסי דמיון בשלושה תחומים: תפקידי היועצת, עומס בתפקיד ושותפי התפקיד. ציטוטי היועצות מזוהים לפי האות המסמנת את בית הספר (א, ב) ומספרן הסידורי (1, 2, 3, 4), כפי שמופיעים בטבלה 2.

תפקידי היועצת: ככלל מצאנו שהיועצות מפרשות בהרחבה את תפקידן כאמון על רווחת הפרט מכל ההיבטים:

> אנחנו [היועצות], אמונות בבית ספר על בריאות הנפש של כל באי בית הספר [...] ובתוך זה קשורים גם ההיבטים הלימודיים וגם ההיבטים החברתיים (יועצת א2).

הן גם רואות בתפקידן כתובת לכל תחומי הסיכון של התלמידים:

> כל טווח של התנהגויות סיכון: מיניות, סמים, התמכרויות, אלכוהול ואלימות, הצקות ואובדנות. על כל הרצף [...] אני באמת רואה את עצמי ככתובת בתחומים האלה (יועצת ב2).

הדפוס הבולט להתמודדות עם סוגיות אלו הוא עבודה מערכתית ממוקדת בפרט. תפקיד זה כולל שתי פרקטיקות מרכזיות. האחת עוסקת בהדרכת הצוות החינוכי כיצד להתמודד עם בעיות ספציפיות באמצעות הכשרה ייעודית ותוכניות מניעה. הדגש בעבודה עם מורים נובעת מהבנת היועצות שעבודה פרטנית עם מאות תלמידים היא בלתי אפשרית. העבודה עם המורים:

> מחדדת להם רגישות ופותחת להם עיניים ועושה להם שינוי. דורות של תלמידים ירוויחו אחרי זה, מאות של תלמידים יכולים להיתרם (יועצת ב1).

הפרקטיקה השנייה היא הִיוָּועֲצוּת הממוקדת בהתאמת תוכנית טיפולית פרטנית לתלמיד, בשיתוף גורמים רלוונטיים מתוך צוות בית הספר ומחוצה לו. סגנון זה נמצא בספרות (ארהרד, 2008; פיניאן וטובין, 2014; פרחי וטובין, 2014), ונמצא גם בקרב היועצות שנחקרו. הן רואות עצמן כמו רופא משפחה שמחליט ומחלק הפניות:

> מי ילך לפסיכולוגית בית הספר, ומי ילך לפסיכולוג קליני, ומי ילך לפסיכיאטר, ומי לא ילך לאף מקום ויישאר בלי טיפול ויקרה לו אסון... (יועצת ב1).

גם היועצת מתיכון א׳2 רואה את הדברים בדרך דומה: ״ליועצת יש את היכולת להיות פרויקטורית. זאת יכולת של יועצת שהיא יודעת להסתכל רחב.״

מצאנו כי בשני התיכונים סדר יומן של היועצות קבוע מראש במידה רבה וכולל פגישות המתחייבות מתוקף תפקידן. בתיכון א, למשל, ליועצת יש פגישות שבועיות קבועות עם כל אחד ממחנכי השכבות, עם פסיכולוגית בית הספר ועם צוותים אחרים. שאר הזמן מוקדש למקרים שוטפים ומענה לצרכים מזדמנים. בדומה סדר השבוע של יועצת תיכון ב כולל אף הוא פגישות עם צוות יועצות, צוות אקלים, קבוצות התערבות טיפוליות לתלמידים וכו׳. כפי שמתארת אחת מהן:

> יש לי מערכת שבעיקרון רובה מלאה [...] יש לי שעות קבועות עם כל מחנך, שעה בשבוע. שעה קבועה עם מנהלת החטיבה פעם בשבוע [...] יש צוות ייעוץ שזה שעתיים בשבוע [...] יש צוותים של השכבות [...] זה לפני שבכלל יש לי זמן חופשי לדברים אחרים [...] יש פסיכולוגית שמגיעה פעמיים בשבוע [...] יש לי קבוצה של תלמידים, יש לי קבוצה של מורים (יועצת א1).

עם זאת יש בתפקיד גמישות ואוטונומיה. למשל יועצת ב2 נדרשת ללמד שעה שבועית של ׳כישורי חיים׳, אבל לשיטתה:

> זה בזבוז זמן. אני האמת איפה שיש צורך. למשל בכיתה הזאת ידעתי שעלה צורך אז נכנסתי, ככה אני מתאימה את עצמי.

גם יועצת א1 מתאימה את מפגשיה עם המחנכים לפי הצורך:

> זה למטרת שירות הכיתה והמחנך. אז לפעמים זה באמת עם המחנך לבד, לפעמים עם הורים, לפעמים עם הפסיכולוגית והמחנך והורים, ולפעמים עם תלמיד או קבוצה של תלמידים.

בשני התיכונים היועצות עוסקות בהכשרה והכוונה של המורים והתלמידים. למשל יועצת א1 מסבירה שתפקידה להכשיר את המחנכים להתמודדות עם היבטים חברתיים ורגשיים שעולים על סדר היום בכיתה. כמו כן היא עובדת עם קבוצות של תלמידים ואף הייתה רוצה להנחות יותר קבוצות כאלה. מערך מחויבויות מורכב זה יוצר תחושת עומס.

תחושת עומס: כפי שדיווחו כל היועצות, בשל עומס המטלות הן לא מספיקות להשלים משימות או לתכנן קדימה:

> אין לי זמן, זה מאוד קשה. במהלך השנה אני בעיקר ריאקטיבית ומעט פרואקטיבית (יועצת א2).

מקור עומס נוסף הוא הציפייה להיכרות אישית עם התלמידים שבאחריותן:

> אני תמיד עוברת בכל הכיתות [...] אני יוצאת איתם לטיולים שנתיים [...] אני דואגת שיראו אותי [...] שידעו שיש בן אדם כזה בבית ספר שהוא עבורם [...] אני לא יועצת שיושבת כל הזמן בחדר (יועצת א2).

עומס נוצר גם בגלל פנייה ישירה של תלמידים:

> אז יש ילדים שבאים [...] דופקים בדלת, או אם אני נמצאת בשכבה פונים אליי ומבקשים [...] לפעמים המחנך מפנה [...] לפעמים הורים מדברים איתי ואז אני מציעה שאני אקח את הילד ואני מזמינה [...] אז באמת אין לי הרבה זמן לזה [...] היום באה ילדה בשמונה [...] היא חיפשה אותי אתמול כל היום ולא היה לי זמן

בשבילה. אמרתי לה: "את יודעת מה [...] את יכולה לבוא בשמונה [...] לפני 'הבוקר טוב'" [...] ונפגשנו (יועצת א1).

שותפי תפקיד: קווי דמיון בין היועצות נמצאו גם בעבודתן עם שותפי התפקיד. כחלק מסדר יומן, הן מנהלות פגישות שבועיות קבועות עם אנשי מקצוע מסייעים כמו פסיכולוגית בית הספר, תרפיסטיות וקצינת ביקור סדיר. נוסף על כך:

> אם יש ילדים שצריכים משהו קבוע אז אני מפנה או פרטני או בקבוצות, לתרפיות – טיפול באמנות, בדרמה, ואז אני יודעת שזה מוריד ממני צורך לטפל בהם באופן קבוע (יועצת א1).

כמו כן בשני בתי הספר היועצות ציינו את צוות היועצות כאחד מבסיסי התמיכה המרכזיים בעבודתן, ומאפשר להן לחלוק משימות, להתייעץ ולפרוק מתחים.

לסיכום, בשני התיכונים מצאנו שליועצות סדר יום עמוס אך דינמי וגמיש. הגדרת תפקידן נשענת על גישה מערכתית מכוונת פרט, הן מכשירות מחנכים בתחומי מניעה וכישורי חיים ועוסקות בהתערבות ייעוצית עם תלמידים כפרטים או קבוצות. לצד דמיון זה מצאנו שוני בין שני בתי הספר, שלפחות בחלקו משקף ונגזר מהתרבות הארגונית השונה.

דפוסי שוני: ככלל מצאנו שההבדלים בין היועצות משקפים היטב את התרבות הארגונית, ומקבלים ביטוי בתחומים של יחסים עם המנהלת, ליווי תלמידים, עבודה עם מחנכים, עבודה עם קבוצות, תמיכה במנהלי ביניים, מעקב תלמידים וציפיות אישיות, כפי שמסוכם בטבלה 4 ומפורט להלן:

טבלה 4: תרבות בית ספרית ודפוסי עבודת היועצות

דפוס העבודה	תיכון א – אנושיות	תיכון ב – משימתיות
יחס המנהלת	גמיש, מזדמן, מאפשר ופתוח	מתוכנן, מוגדר, דרישות לצד תמיכה וגיבוי
ליווי תלמידים	ליווי שכבת גיל במשך שנתיים	ליווי שכבת גיל במשך שש שנים
עבודה עם מחנכים	שיחה שבועית אישית עם כל מחנך	ישיבת צוות שבועית
עבודה עם קבוצות	בכל תחום לפי עניין היועצת	בתחומים התומכים בלמידת התלמידים
תמיכה במנהלי ביניים	ריאקטיבית	פרואקטיבית
מעקב תלמידים	משתנה, דרך מחנכים, מורים וקבוצות מיקוד	שיטתי ומפורט
אתגרים אישיים	לעסוק במה שמעניין כי הכול עוזר לתלמידים	לעזור ככל האפשר בהתאם לצורכי התלמידים

יחס המנהלת: בתיכון ב המשימתי, היועצות רואות במנהלת דמות סמכות שקובעת את הטון ואת הדרישות, מתווה את גבולות העשייה ומעצבת את סגנון עבודתן:

> היא נותנת חבל ארוך, מאד מאפשרת [...] היא מנהלת שנותנת לך לחיות, נותנת לך לעבוד. יש לה דרישות [...] אבל לא דברים שהם לא הגיוניים [...] אני באמת יודעת להעריך [...] את המחויבות שלה אלינו, את ההגנה ואת המוגנות שהיא נותנת לנו (יועצת ב1).

לעומת זאת בתיכון א המדגיש אנושיות, שוויון והכוונה העצמית, היועצות מדווחות על חופש פעולה נרחב:

> מאפשרים לי לעשות דברים בתוך המערכת. אני לא צריכה להגיד מתי אני נפגשת עם זה, מתי אני נפגשת עם זה, לתת דיווחים איזה ילד פגשת היום, איזה ילד לא פגשת היום. אני יכולה לשחק עם זה איך שאני רוצה (יועצת א2).

בתיכון א המנהלת פוגשת את היועצות אחת לשלושה שבועות ומעודכנת בפגישות מזדמנות:

> אני מגיעה לפה בשבע וחצי כל יום, אז לפעמים בבוקר ככה, כשהיא פנויה, אם יש משהו. נגיד אתמול [...] ישבתי איתה בבוקר רבע שעה ודיברנו. וזה מאד פורה (יועצת א1)

ליווי תלמידים: בתיכון ב המשימתי, כל אחת משלוש היועצות מלווה קבוצת תלמידים ברצף שש שנתי, מהקליטה בכיתה ז' ועד סוף י"ב. כך היועצת לומדת להכיר לעומק את שכבת התלמידים ומשמשת בעבורם דמות קבועה לאורך כל הדרך. מבנה זה מחזק את מעמדה הפורמלי של היועצת בפני התלמידים והמחנכים המתחלפים תדיר, מייתרת צורך בחפיפה עם יועצות אחרות בשלבי המעבר ומאפשרת התמחות בכל המשימות החל מקליטת תלמידים חדשים בכיתה ז' וחלוקתם לכיתות, דרך המעבר לחטיבה העליונה וכלה בבניית תיקי התאמות לבגרות בכיתה י'.

בתיכון א האנושי, כל אחת משלושת היועצות מלווה שתי שכבות גיל ז'-ח', ט'-י', וי"א-י"ב, בהנחה שהתמקדות זו תעמיק את התמחותן בצרכים ובמאפיינים של כל שלב: המעבר מהיסודי לחטיבה, מחטיבת הביניים לחטיבה עליונה והבגרויות. עם זה צוות הניהול קשוב ומאפשר גמישות והחלפה בין היועצות, כפי שעולה מדבריה של יועצת א2:

> כל השנים עשיתי ט'-י' ושנה הבאה אני אעשה ח' וי"א. אני מקבלת שכבה חדשה וממשיכה עם שכבה.

עבודה עם מחנכים: בתיכון א המדגיש אנושיות, הנחיית המחנכים מתקיימת בפגישה שבועית של היועצת עם כל מחנך בנפרד כדי לדון בסוגיות כיתתיות ובמצבו של כל תלמיד. המחנכים נדרשים להקצות זמן שלדעת היועצות חיוני לעבודתן:

> יש לי שלוש עשרה כיתות, יש שלושה עשר מחנכים, וכל שבוע יש לנו שעה קבועה. המחנך מביא דברים שעולים, דברים שמעסיקים אותו, דברים שמטרידים אותו או ברמת הכיתה או ברמת התלמידים (יועצת א1).

בד בבד למחנכים אין כמעט זמן מתוכנן עם רכז השכבה. המשמעות היא שבית הספר מעמיד לרשות היועצות משאבי זמן ומקום לתמיכה בהיבטים אישיים ופרטניים של המחנך והתלמיד, בעוד בכל הקשור לנושאים פדגוגיים וחברתיים, הטיפול בערך המשימתיות וקידום הישגים נשאר באחריותו של כל מחנך בנפרד.

בתיכון ב המשימתי, היועצות מצטרפות פעם בכמה שבועות לפורום השבועי הקבוע של המחנכים עם רכז השכבה. בפגישות אלו היועצות מנחות ומדריכות כיצד להעביר תוכניות לימודים בנושאים כמו חברות, מיניות והתבגרות. בעוד המפגש מקדם אותן מטרות כמו אלו בתיכון א, היותו קבוצתי ומתנהל במרווחי זמן, מאפשר למחנכים להתפנות לפגישות עם רכזי השכבה ולקדם את המשימה של מעקב אחר הישגי התלמידים.

עבודה עם קבוצות: בתיכון ב המשימתי, היועצות מנחות קבוצות תלמידים כדי להקנות מיומנויות חברתיות שיפחיתו בעיות התנהגות ויפנו את התלמידים לשיפור הישגים. יועצת ב2 מתארת:

> יש קבוצת בנים שאני מפעילה עם הפסיכולוגית [...] אנחנו עובדים על מיומנויות של שליטה עצמית ומיומנויות חברתיות כי אנחנו בעצם רואים שאם לילדים יש יותר מיומנויות, אנחנו מונעים את האירוע הבא.

לעומת זאת בתיכון א האנושי, מגוון הקבוצות והמשתתפים רחב יותר, על פי רצון היועצות ותחומי העניין שלהם וכדי לעזור ולקדם מכלול של היבטים רגשיים:

> עכשיו אני מנחה תלמידים עם לקויות למידה, בשנה שעברה עשיתי קבוצה של ילדים עם בעיות חברתיות, יש לי עכשיו קבוצה רגשית, עוד מעט אני אתחיל קבוצה של תלמידים עם חרדת בחינות וקבוצת תמיכה למורים מקצועיים (יועצת א1).

תמיכה במנהלי הביניים: בתיכון ב המשימתי, היועצות משתלבות בתוכנית הכללית ועוזרות לקדם משימות משותפות. למשל יועצת ב2 מנהיגה את צוות הניהול בנושא אקלים בית ספרי כדי לתכנן את העבודה לטווח ארוך. על סמך תוצאות שאלוני אח״מ (אקלים חינוכי מיטבי) בקרב תלמידים ומורים, נבחרים מוקדי התערבות שהיועצת תומכת בהם:

> השנה אנחנו עובדים על העמקת הקשר מורה-תלמיד בהיבט של השיח הרגשי בקבוצות פרטניות. זאת אומרת, שעות מחנך פרטניות עם שיח רגשי. אנחנו מתאימים שיעורי חינוך ומפיצים אותם לכל המחנכים (יועצת ב2).

לעומת זאת בתיכון א תמיכת היועצות במנהלי הביניים מתקיימת לפי הצורך, באופן ריאקטיבי ולצורך טיפול נקודתי באירועים:

> למשל, עכשיו בשכבה ח׳, היה צורך ועשינו שם עיצוב התנהגות כיתתי. התכנסנו מנהל החטיבה, הפסיכולוגית, הרכזת ואני, ובנינו תוכנית לעיצוב התנהגות כיתתי (יועצת א1).

מעקב אחר תלמידים: בתיכון ב, היועצות מתעדכנות בשיטתיות במצב התלמידים בפגישות ההכנה למועצה הפדגוגית (״מיני מועצה״). פגישות אלו כוללת את מחנכת הכיתה, יועצת השכבה ומנהלת הבית (שתי שכבות הגיל). בפגישות אלה:

> עוברים ילד, ילד. גם אם היא תלמידה מצוינת אנחנו נדבר עליה שתי דקות. זה אומר שעל כל כיתה אנחנו נשב לפחות שעתיים אבל אנחנו לא נדלג על ילד. יש לי אין ספור דוגמאות שזה הציל לנו את הילדים (יועצת ב1).

לעומת זאת בתיכון א, על רקע חלוקת תפקידים שוויונית ביניהן לבין המחנכים וסמכות מבוזרת המעניקה להן דרגות חופש רבות, המעקב אחר התלמידים פחות שיטתי ומבוסס על יוזמת היועצת. היועצות לומדות על מצב התלמידים מתוך המפגשים שהן מקיימות עם מחנכים ומורים מקצועיים, שיחות במהלך מועצות הפדגוגיות וקבוצות מיקוד שהן מנהלות עם תלמידים.

אתגרים אישיים: בתיכון ב המשימתי, היועצות ערות לחשיבות ההישגים ותומכות בכך, גם אם על חשבון שיקוליהם המקצועיים. לדברי יועצת ב2:

> תמיד המלחמה הזאת, איפה צריך לשים את הזמן: לבגרות חמש יחידות הנכספת, או לזה שבסופו של דבר הילד צריך להסתדר עם הזהות המינית שלו? אני לא יודעת [...] לפניי, מעליי, מצדדיי, צריך למצוא לזה זמן.

לעומת זאת בתיכון א האנושי, היועצות סבורות שרווחת התלמיד תלויה ראשית כול בהצלחה חברתית:

> שיהיה לו טוב מבחינה חברתית. שיהיו לו פה חברים, שירגיש טוב בכיתה, שירגיש טוב במקום. זה הדבר הראשון בגיל הזה שמעסיק אותם. כמובן צריך חוויות של הצלחה בלימודים. אבל אני חושבת שהתחום החברתי הוא הראשון בגיל הזה (יועצת א1).

בד בבד הן רואות בהתפתחות המקצועית שלהן עצמן אמצעי לקידום רווחת התלמידים ופועלות לפיו, כפי שמשתפת יועצת א2:

> אני גם למדתי קואוצ'ינג, אז אני תמיד משאירה לי שני ילדים לעשות איתם קואוצ'ינג.

לסיכום, מצאנו שני בתי ספר דומים במאפייניהם (גודל, שכבות גיל) אך שונים זה מזה בתרבות הבית ספרית. כמו כן מצאנו דפוסי דמיון בעבודתן של ארבע היועצות שמשקפות, כנראה, השפעות של ציפיות מקצועיות ואילוצים ארגוניים (ארהרד, 2014). עם זה מצאנו דפוסי שוני בין היועצות בשני בתי הספר, המשקפים את האופן שהעדפות תרבותיות מחלחלות לדפוסי עבודתן (טבלה 4). זהו אינו מחקר כמותי, ולכן לא בדקנו את היחסים בין היבטים אלו, אך מהאופן שהיועצות הציגו את עבודתן, עולה גישה קוהרנטית ומתואמת המשלבת את כלל היבטי העבודה לדפוס כללי התואם לתרבות הבית ספרית. על המשמעות והתוצאות של ממצאים אלו נרחיב בדיון.

דיון

מחקר זה מוסיף לגוף הידע העוסק ביחסי הגומלין שבין התרבות הבית ספרית לעבודת היועצת החינוכית, בהציגו את הדרכים שבהן ערכי התרבות מקבלים ביטוי בדפוסי עבודתן של יועצות חינוכיות. ממצאי המחקר מעלים כמה סוגיות מרתקות שלפיהן מאורגן פרק הדיון: יחסי הגומלין של התרבות הבית ספרית ועבודת היועצת, התאמת היועצת לתרבות הבית ספרית ושינוי התרבות הבית ספרית בידי היועצת.

יחסי הגומלין של התרבות הבית ספרית ועבודת היועצת: לפי ממצאי המחקר שלפיהם בכל אחד מבתי הספר נמצאו דפוסי עבודה וסדר עדיפויות דומה בין שתי היועצות אך שונה מאלו של היועצות בבית הספר האחר, מעידים על יחסי גומלין עם התרבות הבית ספרית. לא נוכל לטעון לקשר סיבתי מאחר שלא בחנו את השפעת התרבות בתנאים של רצף בזמן, השתנות משותפת ושליטה במשתנים מתערבים (בלתי אפשרי בחקר מקרה). עם זה אנו טוענות כי קיים קשר מעגלי שבו ערכי התרבות מכוונים את העדפות ועבודת היועצות, והן במעשיהן חוזרות ומחזקות ערכים אלו. טענה זו נשענת על רעיון ההבניה הארגונית (structuration) שלפיה התרבות אינה מחוץ לפרטים, אלא חלק מעמדות ותפיסות שהופנמו ומכוונות את התנהגויותיהם במסגרת כללי הארגון ומשאביו (Giddens, 1984). במחקר זה לא בחנו את תהליכי הפנמת ערכי התרבות והגורמים המשפיעים עליהם. בהמשך לחוקרים שמצאו כי זהות מקצועית מושפעת משלבי קריירה,

מאפייני הארגון ודרישות הפרופסיה (Feldman & Ng, 2007), מחקר המשך שיבחן את סיפורי החיים המקצועיים של יועצות ופגישתן והסתגלותן לתרבות הבית ספרית, יוכל להבהיר את הסוגיה.

הזיקה של התרבות הבית ספרית לעבודת היועצת אפוא אינה ליניארית ואינה פשוטה. מצד אחד נמצא המבנה הארגוני שאחראי לדפוסי הדמיון בעבודתם בגלל אילוצי זמן, עומס משימות ותפקידים ופרקטיקות מצופות. אלו מחוזקות לא רק במבנה הבית ספרי, אלא גם בציפיות של גורמים חיצוניים כגון משרד החינוך, וגם באמצעות הקבוצה הפרופסיונלית המציגה סטנדרטים לעבודתן של היועצות (ארהרד, 2014). מצד אחר, נמצאת התרבות הבית ספרית שהיא תוצר סביבת העבודה הייחודית של צוות בית הספר ויחסיו עם הקהילה ועם בעלי עניין אחרים.

ממצאים אלו מעלים שאלה נוספת על הגורמים המעצבים תרבויות שונות בבתי ספר בעלי מבנה ארגוני דומה. שיין (Schein, 2005) מספק הסבר לכך וטוען כי לתרבות רבדים רבים, ברמה מסוימת תרבויות בית ספריות דומות וברמה אחרת יש גרסאות מקומיות המושפעות מהיסטוריה, תנאים ספציפיים, מאפייני הורים וכו׳. עוד הסבר לשוני בתרבות הבית ספרית נשען על סגנון הניהול של המנהל. מחקרים רבים מעידים על ההשפעה הרבה שיש למנהלים על בתי הספר בכלל ועל התרבות הארגונית בפרט (Barth, 2002; Louis & Wahlstrom, 2011). ביחסי הגומלין שבין היועצות למנהל ובמהלך עבודתם המשותפת נוצרים כללי עבודה ומתגבשת תפיסה משותפת על סדר העדיפויות הערכי המקבלת ביטוי גם בתרבות הארגונית (Tubin, 2017). המחקר הנוכחי לא תוכנן להבחין בין ההשפעה הישירה של המנהל ביחסים בין-אישיים עם היועצת, ובין השפעתה העקיפה של התרבות הארגונית. מחקר אורך שיעקוב אחר יועצות שהחליפו בתי ספר או שהחליפו מנהלים באותו בית ספר, יוכל לשפוך אור על סוגי ההשפעות למיניהן. הזיקה של התרבות הארגונית לעבודת היועצות מעלה שאלה על הדרך שבה נוצרת התאמה בין ערכי היועצת לערכי בית הספר.

התאמת היועצת לתרבות בית הספר: ממצאי מחקרנו מציגים התאמה או לכל הפחות ביטוי ושיקוף של ערכי התרבות הבית ספרית בסדרי העדיפויות ודרך עבודתן של היועצות. כך, למשל, בתיכון א המדגיש את ערך האנושיות, שתי היועצות העדיפו עבודה פרטנית וקבוצתית והציגו עמדות התומכות ברווחה האישית והחברתית של התלמידים על פני הישגים. זאת לעומת תיכון ב המדגיש את ערך ההישגיות, ובו שתי היועצות הציגו עמדות ופעולות שמטרתן לתמוך ולכוון את התלמידים ללמידה והישגים. כאמור, הדהוד זה של ערכי התרבות בעבודת חברי הארגון מוכר בספרות כ-embeddedness, ונוגע גם למידה שבה האדם מזדהה עם הארגון וערכיו וגם להשפעת התאמה שכזו על האפקטיביות, על ההתמדה ועל שביעות הרצון של העובד (Ng, 2016). במחקר הנוכחי לא היה אפשר לפענח איך נוצרה התאמה שכזו – האם היועצות הפנימו את ערכי התרבות במהלך השנים או שמראש נבחרו והתמידו יועצות שערכיהן התאימו לתרבות בית הספר.

חוקרים הציעו כי כל עובד עובר תהליך של ״חִברות ארגוני״ (organizational socialization) שבמהלכו נוצרת התאמה בין יכולת העובד וערכיו לדרישות הארגון והנורמות המקובלות בו (Feldman & Ng, 2007). תהליך שלא תמיד מסתיים בהצלחה, ובה במידה שתביעת היועצת להכרה בזהותה המקצועית נענית בתמיכה, היא יכולה גם להתקבל בשלילה ולהקשות על תפקוד מיטבי. במחקר זה לא בדקנו את השפעת ההתאמה בין היועצת

לתרבות הארגונית על רווחתן ותפקודן האפקטיבי של היועצות. מחקר שיבחן את שביעות רצון היועצות והמידה שהן משיגות את מטרותיהן ברמות מגוונות של התאמה לתרבות הבית ספרית, יוכל לשפוך אור על נושא זה ולכוון את תהליכי הסוציאליזציה החברתית והתרבותית של היועצות כבר משלב קליטתן בבית הספר. למשל, הרצון לעסוק בטיפול פרטני מאפיין יועצות צעירות רבות, אך לא כל תרבות בית ספרית, גם זו המדגישה אנושיות, מעודדת טיפול שכזה.

עוד היבט של התאמה תרבותית הוא התאמה בין ערכי היועצת לערכי המנהלת וסגנון עבודתה. נושא שלא נבחן ישירות בעבודה זו אך נמצא במחקרים אחרים, הוא שלעמדות המנהלת השפעה רבה על עיצוב עבודת היועצת (ארהרד ושמר-אלקיים, 2003; פיניאן וטובין, 2014). לכן חשוב שהיועצת תשים לב לציפיות וערכי המנהלת בה במידה שחשוב כי המנהלת תבחן את התאמת היועצת וערכיה לתרבות הבית ספרית. עם זה ובהמשך לגישת ההבניה המעגלית שהוזכרה לעיל (Giddens, 1984), עולה גם השאלה עד כמה ואיך היועצת יכולה לעצב ולהשפיע על בית הספר.

עיצוב התרבות הבית ספרית בידי היועצת: כפי שכבר הצגנו, יש חוקרים הטוענים כי היועצות יכולות להנהיג ולקדם תרבות בית ספרית מכילה ורגישה תרבותית (Lindwall & Coleman, 2008; Ray et al., 2007; Schulz et al., 2014). עם זה מאחר שהשפעה תרבותית תלויה בין השאר ביחסים בין-אישיים מתמידים, ומאחר שבכל בית ספר פועלות רק יועצות מעטות הנפגשות בקביעות רק עם אחוז קטן מחברי הצוות והתלמידים, השפעתן הישירה על התרבות הבית ספרית צפויה להיות קטנה. עם זאת היועצות שעובדות בצמוד עם המנהל ומנהלי הביניים, יכולות להשפיע על התרבות בעקיפין באמצעות אינטראקציות אלה. למשל, בקרמן וטטר (2002) מציעים שאם היועצות יאבחנו את התרבות הארגונית על כל רמותיה ויכירו את מערך הכוחות הבית ספרי, הן יוכלו לפעול בו בדרך מיטבית. מיטביות זו זוכה לעיתים לביקורת, בטענה שתפקוד היועצת לא רק שלא תורם לתלמידים, אלא שבמסווה של מענה אישי לא אפקטיבי, הן מסייעות למורים לפטור עצמם מאחריות למענה רגשי הולם לתלמידיהם (אבידן ואחרים, 2005).

היועצות יכולות להשפיע על התרבות הבית ספרית גם באמצעות עיצוב השיח והדיאלוג עם שותפי התפקיד שלהן. כדי לקדם השפעה שכזו, היועצות צריכות לפתח הבנה מעמיקה של מטרות בית הספר והדרך שאפשר להשיגן, להעמיק היכרות עם שותפי התפקיד, לבסס עימם דיאלוג פורה ולהעמיק את המודעות העצמית והרפלקטיבית של היועצת עצמה. תהליכים המחייבים הכשרה וליווי מקצועי לקידום הפרופסיה הייעוצית (Perera-Diltz & Mason, 2012).

בין חוקרי הפרופסיה הייעוצית ומכשירי היועצות, עדיין יש תנועה בין דגשים על הייעוץ המערכתי, הצוותי או הפרטני (ארהרד, 2014). ייתכן שכדי להשפיע על התרבות הארגונית של בית הספר, היועצות נדרשות לכל היכולות האלו גם יחד. למשל, במחקר שנעשה בבתי ספר מצליחים בישראל שהביאו את תלמידיהם להישגים גבוהים מהצפוי לפי הרקע הכלכלי-חברתי שלהם, נמצא כי היועצות ידעו גם לנהל את הטיפול בפרט, גם לעבוד עם מורים וצוותי מורים, וגם לשתף פעולה עם המנהל בתהליכים מערכתיים (פרחי וטובין, 2014, פיניאן וטובין, 2014). יכולת הנשענת במידה רבה על היכרות עצמית והבנת השפעות התנהגותן על סביבתן. יכולת שכזו עשויה להפחית קושי נוסף שנמצא בקרב כל היועצות, והוא העומס והשחיקה. מצב הנובע במידה רבה ממגע רגשי, יומיומי ואינטנסיבי עם באי

בית הספר (אוזבכר-יושינסקי, 2014). מודעות עצמית, הבנה מעמיקה של התרבות הבית ספרית ויחסים בין-אישיים טובים עם שותפי התפקיד יכולים לעזור ליועצות לווסת את הלחצים, להפחית שחיקה ולחזק את מעמדן המקצועי.

מגבלות המחקר

למחקר זה כמה מגבלות. ראשית, המספר הקטן של בתי ספר ויועצות מקטין את יכולתו לייצג מציאות רווחת. חקרי מקרה בהגדרה לא נועדו לייצג אוכלוסייה, אלא לאפשר לחקור את מאפייני התופעה לעומקם (Yin, 1989), ולגזור מהם עקרונות להסבר תופעות דומות בהקשרים אחרים (שלסקי ואלפרט, 2007). במקרה שלנו, היבטי עבודת היועצת המשקפים את התרבות הבית ספרית, יכולים להתאים גם ליועצות אחרות בבתי ספר אחרים.

עוד מגבלה, כמו בכל מחקר פרשני, היא הטיות אפשריות של החוקרים המביאים עימם את השקפותיהם, והנחקרים שעשויים לענות לפי עקרון הרצייה החברתית. עבודה בצוות מחקר שנבחנו בו במשותף הנתונים, הניתוחים והפרשנויות, עזרה לנו להתמודד עם מגבלה זו. לבסוף במחקר זה שאפנו להימנע משיפוט ערכי של התרבות הבית ספרית או של עבודת היועצות. לא בחנו עד כמה היועצות אפקטיביות או עד כמה בית הספר משיג את מטרותיו. הטענה המרכזית שעמדה לנגד עינינו היא שהתאמה בין העובד לתרבות ארגונית משקפת מידה רבה של מעורבות בתפקיד (role embeddedness) התורמת הן לבית הספר והן ליועצות (Hernandez et al., 2014; Jiang et al., 2012). מחקר אחר שיבחן את ההבדלים במדדי ההצלחה של יועצות והאפקטיביות שלהן בתנאים של התאמה לתרבות בית הספר או התאמה חלקית, יעזור להבין מרכיב זה.

תרומות המחקר

למחקר תרומות תאורטיות ומעשיות. מבחינה תאורטית, הצגנו דרך לאפיין תרבות בית ספרית באמצעות מיפוי ערכי ליבה וערכים פריפריאליים כפי שהם באים לידי ביטוי גם בגישות ודעות של חברי הצוות וגם במעשים ובסדרי עדיפויות. נוסף על כך, גיבשנו מערך מושגי המגדיר את ההיבטים בעבודת יועצות חינוכיות המושפעים מהתרבות הבית ספרית (טבלה 4). היבטים המעידים גם על ערכי התרבות והדגשים המשתנים בין בתי ספר, וגם על תפקיד היועצת והמנעד שהוא יכול לקבל בבתי ספר שונים.

למחקר גם שתי המלצות מעשיות העוסקות בהכשרת יועצות ובהערכת עבודתן בבית הספר. טבלה 4 המציגה את היבטי עבודת היועצת המשקפים את התרבות הבית ספרית, יכולה לשמש מסגרת דיון בתוכניות הכשרה להיכרות עם מושג התרבות הבית ספרית. היכרות היכולה להכין את היועצות טוב יותר לפיענוח התרבות הבית ספרית והמקומות שהיא מחלחלת לעבודתן היומיומית. טבלה 4 יכולה גם לשמש כלי הערכה או הכוונה לעיצוב סדר העדיפויות בתפקיד היועצת. חשוב לציין שפרקטיקה ספציפית כשהיא לעצמה אינה מעידה על התרבות הבית ספרית כולה. כך, למשל, לא ברור אם ליווי קבוצת תלמידים במהלך שש שנים היא פרקטיקה טובה יותר מליווי התלמידים במשך שנתיים בשתי שכבות גיל, או אם מפגשים אישיים עם מחנכים יעילים יותר ממפגש קבוצתי. עם זה בחינת ההיבטים השונים על סמך סדר העדיפויות הערכי הנגזר מהתרבות הבית

ספרית, יוכל להרחיב את הבנת השפעתן של הפרקטיקות למיניהן בהקשר של תרבות נתונה.

לסיכום, המטלות והציפיות הרבות מהיועצות החינוכיות מעידות על חשיבות התפקיד בבית הספר, אך אי אפשר להיענות לכולם. במחקר זה הצענו את התרבות הבית ספרית כמרכיב נוסף ומשלים, המכוון את סדר העדיפויות של היועצת ומסביר את עבודתן ותפקודן בבית הספר.

רשימת מקורות

אבידן, ג', למפרט, ח' ועמית, ג' (2005). **הקול השותק: מבט אחר על ילדים בבית הספר.** הקיבוץ המאוחד.

אוזבכר-יושינסקי, מ' (2014). **טופולוגיה של שחיקה בקרב יועצים חינוכיים בישראל** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת תל אביב.

ארהרד, ר' (2008). **היוועצות מעצימה: תיאוריה ומעשה.** רמות – אוניברסיטת תל אביב.

ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות.** מכון מופ"ת.

ארהרד, ר' ושמר-אלקיים, ט' (2003). הייעוץ החינוכי באספקלריית המנהלים. **הייעוץ החינוכי, יב,** 33-47.

בקרמן, צ' וטטר, מ' (2002). מושג התרבות בהקשר של הייעוץ החינוכי: מבט על פי הגישה ההבנייתית. **הייעוץ החינוכי, יא,** 13-23.

ברוש, ז' (2009). **הייעוץ החינוכי בתהליך מעבר מהפרדיגמה הפרטנית לפרדיגמה המערכתית** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת תל אביב.

ברקול, ר' (2003). בין יועץ ארגוני ליועץ חינוכי בבית-הספר. בתוך ר' לזובסקי וצ' בר-אל (עורכות), **מסע של תקווה: ייעוץ וחינוך בעידן של אי ודאות** (עמ' 377-391). מכללת בית ברל; רכס.

דשבסקי, ע' (2009). **סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית בייעוץ חינוכי.** משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי ייעוצי. http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/pirusmim/catalog/StandartimYeutz.htm

הראל, י' וארהרד, ר' (2001). סגנונות תפקוד של יועצים חינוכיים בישראל. **הייעוץ החינוכי, י,** 152-171.

ויזנר, י' (1983). **סקר מורים-יועצים בבתי ספר העובדים בפיקוח השירות הפסיכולוגי ייעוצי: דו"ח מחקר.** משרד החינוך והתרבות, שרות פסיכולוגי יעוצי.

טובין, ד', פרחי, ט', הולצמן, א' ומייטלס, ת' (2015). **השפעת התרבות הארגונית ואקלים בית הספר על יעילות וניצול שעות ההוראה בתוך הכתות: דוח מחקר.** אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, המחלקה לחינוך.

טטר, מ' וגוזלן, ע"א (2000). היקף ההיוועצות והחשיבות המיוחסת לה בקרב יועצים חינוכיים. **הייעוץ החינוכי, ט,** 13-35.

כהן, י' (2014). מנהיגות בייעוץ. **הייעוץ החינוכי, יח,** 69-76.

לזובסקי, ר' (1990). **סגנונות עבודה של יועצים חינוכיים בהכוון מקצועי בחטיבת ביניים ובבית הספר היסודי בישראל** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת תל אביב.

לזובסקי, ר' (1995). אוריינטציית תפקיד וסגנונות עבודה של יועצים חינוכיים בהכוון: גורמים ארגוניים וגורמים אישיים. **מגמות, לו**(4), 429-450.

לזובסקי, ר' ובכר, ש' (1999). הצהרה וביצוע בייעוץ חינוכי בבית-הספר: בחינה מחודשת של סגנון עבודה מערכתי לעומת סגנון עבודה פרטני. **עיונים בחינוך, 4**(1), 33-58.

משרד החינוך. (2021). הייעוץ החינוכי בבית הספר. **שפ"ינט: אתר השירות הפסיכולוגי ייעוצי**. http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/gapim/yeutz/YeutzChinuchi.htm

ניר, א' (2017). **שינוי ארגוני של בית ספר: מאסטרטגיה למיסוד**. פרדס הוצאה לאור.

סמואל, י' (1996). **ארגונים: מאפיינים, מבנים, תהליכים.** כנרת, זמורה-ביתן, דביר.

פיניאן, מ' וטובין, ד' (2014). ייעוץ צוותי כפרקטיקה מרכזית של היועץ בבית הספר המצליח. **הייעוץ החינוכי, יח,** 101-124.

פניגר, י' (2010). האם מבחני המיצ"ב טובים או רעים למערכת החינוך שלנו? **הד החינוך, 84**(4), 22-24.

פרחי, ט' וטובין, ד' (2014). היועצת החינוכית כמנהיגת הצוות הטיפולי. **הייעוץ החינוכי, יח,** 32-54.

פרחי, ט' וטובין, ד' (2016). מנהלי הביניים כחוליה מקשרת בין המנהל והצלחת בית הספר. **עיונים בחינוך, 13-14,** 80-101.

פרידמן, י' (2002). ערכים מניעים בבית הספר. בתוך א' בן ברוך וש' גורי-רוזנבלט (עורכים), **אתגרים בניהול בית ספר** (עמ' 115-141). האוניברסיטה הפתוחה.

רגב אופק, נ' וטובין, ד' (2008). הקמת מסלול סביבתי בבית ספר – הלכה ומעשה בחדשנות חינוכית. **עיונים במנהל ובארגון החינוך, 30,** 101-124.

רוזנאו, ש' וגילת, א' (2017). 'אני בן אדם אחד, אני לא יכולה להתחלק להכול...' – אירועי קושי ומשבר בעבודת יועצות חינוכיות ודרכי התמודדות עמם: נקודת מבט נרטיבית. **הייעוץ החינוכי, כ,** 13-41.

רש, נ', פורת-ברניין, א' ואביצור, א' (1989). **המערך המסייע במערכת החינוך: כיצד פועל? למי מסייע?** המכון לחקר הטיפוח בחינוך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.

שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט.** מכון מופ"ת.

שמחה-פרלברג, ל' וארהרד, ר' (2007). עבודה מערכתית מנקודת מבטם של יועצים חינוכיים. **הייעוץ החינוכי, יד,** 153-176.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת – תאוריה ויישום**. רמות – אוניברסיטת תל אביב.

Barth, R. S. (2002). The culture builder. *Educational leadership, 59*(8), 6-11.

Bustamante, R. M., Nelson, J. A., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). Assessing schoolwide cultural competence: Implications for school leadership preparation. *Educational administration quarterly*, *45*(5), 793-827. https://doi.org/10.1177/0013161X09347277

Feldman, D. C., & Ng, T. W. H. (2007). Careers: Mobility, embeddedness, and success. *Journal of Management*, *33*(3), 350-377. https://doi.org/10.1177/0149206307300815

Fetterman, D. M. (1989). *Ethnography – Step by step*. SAGE Publications Inc.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.

Goren, H., Maxwell, C., & Yemini, M. (2019). Israeli teachers make sense of global citizenship education in a divided society-religion, marginalisation and economic globalisation. *Comparative Education*, *55*(2), 243-263. https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1541660

Greenham, J. C. M., Harris, G. E., Hollett, K. B., & Harris, N. (2019). Predictors of turnover intention in school guidance counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling*, *47*(6), 727-743. https://doi.org/10.1080/03069885.2019.1644613

Hatch, T. A. (2008). Professional challenges in school counseling: Organizational, institutional and political. *Journal of School Counseling*, *6*(22), 1-31.

Hernandez, B., Stanley, B., & Miller, L. (2014). Job embeddedness and job engagement: Recommendations for a supportive social work environment. *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, *38*(4), 336-347. https://doi.org/10.1080/23303131.2013.878013

Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival*. McGraw-Hill Publishing.

Howard-Grenville, J. A. (2005). The persistence of flexible organizational routines: The role of agency and organizational context. *Organizational Science*, *16*(6), 618-636. https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0150

Jiang, K., Liu, D., McKay, P. F., Lee, T. W., & Mitchell, T. R. (2012). When and how is job embeddedness predictive of turnover? A meta-analytic investigation. *Journal of Applied Psychology*, *97*(5), 1077-1096. https://doi.org/10.1037/a0028610

Johnson, L. D., & Pak, Y. K. (2019). Teaching for diversity: Intercultural and intergroup education in the public schools,

1920s to 1970s. *Review of Research in Education*, *43*(1), 1-31. https://doi.org/10.3102/0091732X18821127

Leithwood, K., & Day, C. (2007). Starting with what we know. In C. Day & K. Leithwood (Eds.), *Successful principal leadership in times of change: An international perspective*: *Studies in educational leadership, 5* (pp. 1-16). Springer Science & Business Media.

Lincoln, Y., & Guba, E. G. (1983). *Naturalistic Inquiry*. SAGE Publications Inc.

Lindwall, J. J., & Coleman, H. L. K. (2008). The elementary school counselor's role in fostering caring school communities. *Professional School Counseling*, *12*(2), 144-148. https://doi.org/10.1177/2156759X0801200211

Louis, K. S., & Wahlstrom, K. (2011). Principals as cultural leaders. *Phi Delta Kappan*, *92*(5), 52-56.

Ng, T. W. H. (2016). Embedding employees early on: The importance of workplace respect. *Personnel Psychology*, *69*(3), 599-633. https://doi.org/10.1111/peps.12117

Perera-Diltz, D. M., & Mason, K. L. (2012). A national survey of school counselor supervision practices: Administrative, clinical, peer, and technology mediated supervision. *Journal of School Counseling*, *10*(4), 1-34.

Ray, S. L., Lambie, G., & Curry, J. (2007). Building Caring Schools: Implications for Professional School Counselors. *Journal of School Counseling*, *5*(14), 1-23.

Schein, E. (2005). Taking organization culture seriously. In W. J. Rothwell & R. Sullivan (Eds.), *Practicing organizational development: A guide for consultants* (2nd ed., pp. 365-375). Pfeiffer.

Schulz, L. L., Hurt, K., & Lindo, N. (2014). My name is not Michael: Strategies for promoting cultural responsiveness in schools. *Journal of School Counseling*, *12*(2), 1-35.

Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology*: *An International Review*, *48*(1), 23-47.

Seashore Louis, K., & Lee, M. (2016). Teachers' capacity for organizational learning: The effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*, *27*(4), 534-556. https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1189437

Shilling, C. (1992). Reconceptualising structure and agency in the sociology of education: structuration theory and schooling. *British Journal of Sociology of Education*, *13*(1), 69-87.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications Inc.

Tubin, D. (2017). Leadership identity construction practices: The case of successful Israeli school principals. *Educational Management Administration & Leadership, 45*(5), 790-805. https://doi.org/10.1177/1741143216682503

Tubin, D., & Pinyan-Weiss, M. (2015). Distributing positive leadership: The case of team counseling. *Educational Management Administration and Leadership, 43*(4) 507-525. https://doi.org/10.1177/1741143214523012

Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement, 16*(1), 71-89. https://doi.org/10.1080/09243450500113977

Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). SAGE Publications Inc.

מדידת רמת הלחץ של יועצים חינוכיים בעבודתם

אלה חמי ורותם מאור[1]

תקציר

בהתחשב בתחומי האחריות הרבים של היועצת החינוכית, חשיבות תפקידה וחוסר בהירותו במערכת הבית ספרית, אין זה מפתיע כי היועצת חשופה לרמות גבוהות של לחץ. כלי המדידה הקיימים כיום אינם מספקים בעבור מדידת לחץ בתפקידה העכשווי של היועצת החינוכית כיוון שהם אינם ספציפיים ליועצות, חד-ממדיים או לא עדכניים. מטרת המחקר הייתה לפתח ולתקף כלי למדידת לחץ בתפקיד היועצת. ניתוח גורמים מגשש במחקר חלוץ (*N*=72) הראה שמונה גורמים מובחנים: חוסר הבנה והערכה לתפקיד היועצת, התמודדות עם אירועי אלימות, היעדר שיתוף פעולה, תיעדוף משימות, בירוקרטיה, קונפליקט בית-עבודה, צורך לתווך והוראה ומשמעת. ניתוח נתונים מאשש במדגם גדול יותר (*N*=205) הראה התאמה טובה למבנה שמונת הגורמים. המשתתפות דיווחו בעקביות על רמות לחץ גבוהות יותר בשל בירוקרטיה, קונפליקט בית-עבודה והוראה ומשמעת לעומת חוסר הבנה והערכה כלפי תפקיד היועצת, התמודדות עם אירועי אלימות וצורך לתווך. הבדלים אלה מחזקים את חשיבות המדידה של גורמי לחץ מובחנים במקום שימוש בשאלון לחץ חד-גורמי. נוסף על כך, נעשה שימוש בממצאים איכותניים לקבלת תמונה מלאה יותר של חוויית הלחץ בתפקיד היועצת. ממצאים אלה עשויים לעמוד על צורך בהוספת תכנים לתוכניות הכשרה של יועצות, כגון בחינת חובות לא ייעוציות ולדרך שבה אפשר למתן קונפליקטים בין תחומי אחריות ייעוציים ובין אלה שאינם ייעוציים.

מילות מפתח: תפקיד היועצת החינוכית; גורמי לחץ; שחיקה; שאלון לחץ.

מבוא

יועצות חינוכיות מספקות מגוון שירותים ישירים ועקיפים הכוללים ייעוץ פרטני וקבוצתי לתלמידים, תוכניות למניעה ראשונית וייעוץ להורים ולמורים. נוסף על כך, יועצות חינוכיות תומכות בהתפתחות רגשית, חברתית ואקדמית של התלמיד, וגם בהתפתחות קריירה עתידית ובחירת מסלולי לימוד (רוזנאו וגילת, 2017; American School Counselor Association [ASCA], 2012; Campbell & Dahir, 1997, p. 17; Fan et al., 2017; Martin & He, 2019; Mullen & Lambie, 2016).

נוסף על חובותיהן המקצועיות, יועצות חינוכיות נדרשות לעיתים קרובות למלא תפקידים שאינם ייעוציים כחלק מתפקידן במערכת הבית ספרית, כגון תיאום מבחנים, שינויי מערכת, הטלת משמעת על תלמידים, מטלות אדמיניסטרטיביות והחלפת מורים בהוראה בכיתות (Anderson, 2002; Baker, 2001; Burnham & Jackson, 2000; Chandler et al., 2018; Gysbers, 2001). לפיכך יועצות חינוכיות נדרשות לתעדף משימות בקביעות

1. שתי המחברות תרמו במידה שווה לכתיבת המאמר. לפניות בעניין המאמר: hemi.alla@gmail.com

ולהחליט כיצד לבצע את תפקידן היטב. מצב זה עלול להביא לידי חוסר עקביות בתפקידן (Burnham & Jackson, 2000; Johnson, 2000; Wilkerson, 2009).

לאחרונה פותחו מודלים מספר המעגנים את תחומי האחריות של היועצות החינוכיות, זאת כדי לחזק את זהותן המקצועית ולהבהיר את תפקידן. ועם זה תפקיד היועצת החינוכית במערכת החינוך נשאר עמום ונתון למחלוקת (ASCA, 2012; Keys et al., 1998; Whiston, 2002, 2004). אפשר ללמוד מסקירת מחקרים כי חוסר הבהירות בנושא מקצוע הייעוץ החינוכי אופייני למדינות מערביות שונות, כגון ארה״ב (Astramovich et al., 2013; ASCA, 2012), קנדה (Greenham et al., 2019) וישראל (ארהרד, 2014) שבה פרופסיית הייעוץ החינוכי אינה מוגדרת בבירור. אחת הסיבות לחוסר בהירותו של תפקיד הייעוץ החינוכי בישראל היא הגדרתה הרשמית של היועצת החינוכית כ״מורה-יועצת״. המשמעות המעשית של הגדרה זו באה לידי ביטוי במחויבותה של היועצת לעסוק בהוראה לפחות שישית ממשרתה (משרד החינוך, 2018). נוסף על כך, התקן הקיים בימינו למשרת הייעוץ אינו מאפשר לרוב עבודה כיועצת במשרה מלאה ולכן מרבית היועצות משלימות את שעות משרתן בהוראה. מצב זה טומן בחובו ציפייה מיועצות חינוכיות למלא תפקידי הוראה ובו בזמן לבצע אין-ספור מטלות ייעוציות.

עוד סיבה לעמימות בתפקיד יועצות בתי הספר היא לחץ המופנה אליהן מבעלי תפקידים שאינם ייעוציים, והעבודה שלהן עימם ישירה ויום יומית (כגון מחנכים, רכזי שכבות ומנהלי בתי ספר). לבעלי תפקידים אלה גישות פדגוגיות ודרכי עבודה אחרות מאלה של היועצות החינוכיות ורובם אינם מבינים לעומק את תפקידן בבית הספר (Culbreth et al., 2005; Holman et al., 2019; Paisley & Borders, 1995). לדוגמה, ציפיות מנהלי בתי הספר מהיועצות החינוכיות בדרך כלל שונות מהכשרתן המקצועית. לכן יועצות חינוכיות עשויות להתבקש למלא תפקידים לא ייעוציים (Chandler et al., 2018). כדי לפתור את הקונפליקט בין תפיסת התפקיד שהוכשרו אליו היועצות ובין תפקידים לא ייעוציים שמטילים עליהן בעלי תפקידים למיניהם בבית הספר, עליהן לנהל לעיתים קרובות משא ומתן על תחומי אחריותן ועל גבולות התפקיד שלהן בבית הספר (Baker, 2000; Fan et al., 2019). מאחר שמשא ומתן זה מתרחש בסביבה שבה תפקיד היועצות החינוכיות מעורפל ואינו ברור, לרוב תוצאותיו אינן מסייעות בהגדרת תפקיד הייעוץ בבית הספר בדרך ברורה וחד-משמעית (Culbreth et al., 2005).

בהתחשב בתפקידיה הרבים של היועצת החינוכית, חשיבות עבודתה וחוסר ההבנה של תפקידה במערכת הבית ספרית, אין זה מפתיע כי יועצות חינוכיות חשופות לרמה גבוהה של לחץ בתפקידן (לבקוביץ וריקון, 2019; McCarthy et al., 2010).

לחצים בעבודת הייעוץ החינוכי

לפי לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984) לחץ הוא חוויה סובייקטיבית לא נעימה המתפתחת עקב פער בין דרישות המופנות אל הפרט מהסביבה ומעצמו ובין יכולתו להתמודד עם דרישות אלה. קול ופרימן (Coll & Freeman, 1997) מצאו כי אפשר לחלק את גורמי הלחץ בתפקיד הייעוץ לשלושה גורמים: קונפליקט בין תפקידים, עמימות בתפיסת התפקיד וחוסר הלימה בין תפקידים. קונפליקט בין תפקידים מתרחש כאשר היועצת מתמודדת עם דרישות סותרות מדמות סמכותית אחת או יותר (למשל מנהלי בתי

ספר, יועצת חינוכית עמיתה) או כאשר ציפיות היועצת בעניין תפקידה ותחומי אחריותה שונות מתפיסותיהם של אנשים אחרים בבית הספר, כמו הורים ותלמידים, בעניין התפקידים שעליה למלא. עמימות בתפיסת התפקיד מתבטאת באי בהירות בהגדרת התפקיד, כלומר גבולות התפקיד והדרישות המופנות אל היועצת אינם מוגדרים בבירור (Coll & Freeman, 1997; Van Sell et al., 1981). חוסר הלימה בין תפקידים עשוי להתרחש כאשר תחומי האחריות של היועצת רבים מדי והיא לא מקבלת את התמיכה הדרושה כדי למלאם בדרך משביעת רצון (Coll & Freeman, 1997; Van Sell et al., 1981).

בהתחשב בדרישות הרבות המופנות כלפי היועצת החינוכית ממגוון בעלי עניין (מנהלים, מורים, הורים, תלמידים ומפקחים) ומחויבותה לעמוד בכולן (Baggerly & Osborn, 2006; Culbreth et al., 2005), לא מפתיע כי יועצות חינוכיות מדווחות על רמת לחץ גבוהה בעבודתן בהשוואה למקצועות טיפוליים אחרים (Holman et al., 2018).

לצד לחץ יועצות חינוכיות חוות רמות גבוהות של שחיקה (Holman et al., 2019). לחץ בתפקיד ושחיקה הם מושגים דומים אך לא זהים (Earle, 2017). אומנם שחיקה נחשבה בעבר חלק ממושג הלחץ, אך ברבות השנים הוגדר מושג השחיקה כישות נפרדת מלחץ (Holman et al., 2018; Lambert et al., 2009). שחיקה עשויה לנבוע מלחץ כרוני במקום העבודה ומוגדרת דפוס של סימפטומים שליליים הקשורים לכל תחומי התפקוד המקצועי (Huk et al., 2019; Savicki & Cooley, 1982). הסימפטומים כוללים תשישות פיזית ונפשית, יחס שלילי כלפי עבודה וחוסר אכפתיות לרגשותיהם של הנועצים (Pines & Maslach, 1978). ישנם מחקרים העוסקים בלחץ ושחיקה בקרב יועצות חינוכיות, אך לרוב אין הבחנה ברורה בין שני המושגים האלה (Earle, 2017). חשוב להבחין בין לחץ בתפקיד ובין שחיקה מכיוון שכל אחד מהם עשוי לתרום במידה אחרת להסבר של מגוון משתנים. לדוגמה, מולן וגוטיירז (Mullen & Gutierrez, 2016) בחנו את הקשר בין שחיקה שדיווחו עליה יועצות חינוכיות, לחץ בתפקיד ועבודה ישירה עם תלמידים ומצאו כי שחיקה קשורה קשר שלילי לטיב העבודה עם תלמידים בעוד לא נמצא קשר מובהק בין לחץ בתפקיד ובין טיב העבודה עם תלמידים. ממצאים אלה מדגישים את ההבדלים בין המושגים לחץ ושחיקה.

בעוד קיים בספרות כלי נפוץ ומקובל למדידת שחיקה בקרב יועצות (The Counselor Burnout Inventory [CBI] – Lee et al., 2007), שתוקף ונעשה בו שימוש נרחב למדידת שחיקה בקרב יועצות חינוכיות (לדוגמה: Bardhoshi et al., 2014; Gnilka et al., 2015; Moyer, 2011), אין אחידות בעניין מדידת לחץ בתפקיד היועצת החינוכית (Rayle, 2006). סקירת מחקרים העוסקים בלחץ בתפקיד הייעוץ החינוכי העלתה כלי מדידה למיניהם שפריטיהם לא נוגעים למכלול ההיבטים הקשורים ללחץ בתפקיד היועצת החינוכית של ימינו. מובאים להלן ארבעה שאלונים עיקריים למדידת לחץ בתפקיד היועצת החינוכית.

שאלון תפקיד מקצועי (RQ – Role Questionnaire) (Rizzo et al., 1970)

שאלון זה מכיל 14 היגדים ובמקור פותח לבחינת התפיסות של בעלי תפקידים מגוונים כלפי הלחץ שהם חווים בעבודתם, לדוגמה: "יש ברשותי מספיק זמן על מנת לבצע את עבודתי". בשאלון המקורי נמצאו שני גורמים: קונפליקט בין תפקידים ועמימות בתפיסת התפקיד. פרימן וקול (Freeman & Coll, 1997) השתמשו בשאלון זה כדי למדוד לחץ

בתפקיד הייעוץ החינוכי. הם עשו ניתוח גורמים לשאלון ומצאו כי הגורם קונפליקט בין תפקידים נחלק לשני מושגים מובחנים: קונפליקט בין תפקידים וחוסר הלימה בין תפקידים. כלומר תיקוף השאלון המקורי העלה שלושה גורמים שונים ללחץ בתפקיד בקרב יועצות חינוכיות: קונפליקט בין תפקידים, עמימות בתפיסת התפקיד וחוסר הלימה בין תפקידים. מכיוון ששאלון זה לא נבנה במקור בעבור יועצות חינוכיות, תוכן הפריטים לא כולל היבטים ספציפיים הקשורים למקצוע הייעוץ החינוכי.

שאלון לחץ נתפס (PSS – Perceived Stress Scale) (Cohen et al., 1983)

שאלון הבוחן תפיסות הנוגעות ללחץ. בשאלון עשרה היגדים העוסקים בתחושות ומחשבות במהלך החודש האחרון. שאלון זה בוחן לחץ בעבודה בכלליות ולא מתמקד בגורמי לחץ הקשורים לתפקיד הייעוץ החינוכי. מחקרים עדכניים שעסקו בלחץ בתפקיד הייעוץ החינוכי השתמשו בשאלון זה (למשל, Mullen et al., 2018; Mullen & Crowe, 2018). עם זה כפי שציינו מולן וגוטיירז (Mullen & Gutierrez, 2016), הלחץ הוא מושג רב-ממדי (מסתמך על הערכה של גורמי לחץ למיניהם) ושאלון הלחץ הנתפס הוא חד-ממדי. היעדר גורמים המתארים מקורות לחץ מגוונים לא מאפשר להסיק מסקנות על הקשר בין גורמי לחץ ספציפיים למשתנים אחרים. לדוגמה, מחקרים מצאו כי גורמי לחץ מסוימים בתפקיד היועצת החינוכית (למשל, קונפליקט בין תפקידים, עמימות בתפיסת התפקיד וחוסר הלימה בין תפקידים) משפיעים אחרת על משתנים אחרים (ראו Wilkerson, 2009). ממצאים אלה מחזקים את הטענה שלפיה כדאי למדוד היבטים מסוימים של לחץ בנפרד במקום להשתמש במדד כללי אחד, זאת מכיוון שדרך מדידה רב-ממדית עשויה להניב תוצאות מדויקות יותר (Mullen & Gutierrez, 2016).

שאלון לחץ תעסוקתי בתפקיד הייעוץ (COSI – Counselor Occupational Stress Inventory) (Gray, 1982)

השאלון מודד את רמת הלחץ בנושאים הקשורים לתפקיד היועצת החינוכית. השאלון נבנה במהלך עבודת הדוקטור (Gray, 1982) והשתמשו בו במחקרים שנעשו לאחר מכן (Wilkerson & Bellini, 2006; Wilkerson, 2009). בשאלון 50 פריטים הנחלקים לשישה גורמים ארגוניים: ביטחון תעסוקתי, חוסר אוטונומיה בקבלת החלטות, יחסים מקצועיים בין מורים ליועצות, יחסים מקצועיים בין מנהלים ליועצות, עומס יתר בעבודה ותפקידים לא מקצועיים. נעשה שימוש בגרסה חלקית של שאלון זה (ארבעת הגורמים הראשונים) בשני מחקרים קודמים שעסקו ביועצות חינוכיות (Wilkerson & Bellini, 2006; Wilkerson, 2009) כתוספת לשאלון ה-RQ (Rizzo et al., 1970). מאחר ששאלון זה פותח לפני 40 שנה בערך, הוא לא מכיל את כל ההיבטים הקשורים לתפקיד העכשווי של היועצת החינוכית. לדוגמה, התפתחות האינטרנט והרשתות החברתיות גרמו לתופעות חברתיות שלא היו קיימות בעת פיתוח השאלון, כגון בריונות ברשת (Navarro et al., 2018) ועומדים לפתחה של היועצת החינוכית חדשות לבקרים. כמו כן אמצעי התקשורת הקיימים כיום מאפשרים תקשורת בכל שעות היממה, דבר המעמיד אתגרים חדשים הקשורים לקונפליקט בית-עבודה שלא היו כה בולטים בעבר.

הערכת לחץ בתפקיד הייעוץ בבית הספר (SCJSA) (Rayle, 2006)

שאלון זה פותח בשל היעדר כלי ספציפי להערכת הלחץ שיועצות חינוכיות עשויות לחוות אותו במהלך הקריירה שלהן (Rayle, 2006). שאלון זה מכיל 18 פריטים המודדים היבטים

סביבתיים ובין-אישיים של לחץ תעסוקתי העשוי להופיע בעקבות מילוי תפקיד הייעוץ במאה העשרים ואחת. בדומה לשאלון לחץ נתפס (PSS – Cohen et al., 1983), שאלון זה חד-ממדי ולכן לא מאפשר הסקת מסקנות על גורמי לחץ ספציפיים בתפקיד היועצת החינוכית.

לסיכום, הכלים הקיימים למדידת לחץ בקרב יועצות חינוכיות הם אלה: אינם ספציפיים ליועצות (PSS – Cohen et al., 1983; RQ – Rizzo et al., 1970); אינם עדכניים ולכן לא מתאימים לתפקיד היועצת החינוכית בימינו (PSS – Cohen et al., 1983; COSI – Gray, 1982; RQ – Rizzo et al., 1970) או שהם חד-ממדיים ולכן לא מאפשרים לבחון גורמי לחץ מגוונים בעבודת היועצת החינוכית (PSS – Cohen et al., 1983; SCJSA – Rayle, 2006). נוסף על כך, חשוב ששאלון המודד לחץ בתפקיד היועצת החינוכית יכיל היבטים העולים מדבריהן של היועצות החינוכיות עצמן. עם זה למיטב ידיעתנו אין כלי למדידת לחץ בתפקיד היועצת החינוכית שנבנה על סמך דיווחי יועצות חינוכיות על גורמי הלחץ הרלוונטיים לעבודתן. לכן ישנו צורך בפיתוח שאלון חדש המודד תפיסת גורמי לחץ בתפקיד היועצת החינוכית המביא בחשבון את כל הסוגיות שנידונו לעיל.

שיטה

פיתוח שאלון תפיסת גורמי הלחץ בעבודת היועצת החינוכית כלל צעדים מספר: סקירת ספרות, תיקוף בידי מומחים, איסוף נתונים במחקר חלוץ, בדיקת מהימנות וניתוח גורמים מגשש (EFA), איסוף נתונים במדגם גדול יותר (בלתי תלוי במדגם הראשון), בדיקת מהימנות, ניתוח גורמים מאשש (CFA) ובדיקת מתאמים לצורך ביסוס תוקף מבחין. צעדים אלה נשענו על המלצותיהם של בוון וגאו (Bowen & Guo, 2011).

פיתוח הכלי

השלב הראשון בפיתוח השאלון היה סקירת הספרות הקיימת והמשגה של לחץ בתפקיד היועצת החינוכית (ראו סקירה מקיפה של כלים קיימים בפרק המבוא). בשלב הבא כינסנו קבוצת מיקוד המורכבת משש יועצות חינוכיות ושאלנו אותן שאלה פתוחה: "מה גורם לך להרגיש לחץ בעבודתך כיועצת?". בין תשובותיהן מופיעות דוגמאות אלה:

> סדר עדיפויות... בזמן אמת להחליט מה יותר חשוב... תיאום פגישות... הורים תובעניים... מורים מקצועיים שזורקים לך משהו על רגל אחת... תיווך בין הנהלה לצוות, בין הנהלה להורים ובין הנהלה לתלמידים... הצורך לעבוד בכמה ערוצים במקביל... טשטוש בגבולות התפקיד... עבודה מסביב לשעון... הוראה...

על סמך קבוצת המיקוד וסקירת הספרות נבנה השאלון הראשוני שכלל 60 היגדים המתארים משימות או אירועים שכיחים בעבודת היועצת החינוכית. המשתתפות התבקשו לציין עד כמה הן רואות בכל היגד מצב מלחיץ בסקלה שבין 1 (כלל לא) ועד 5 (במידה רבה מאוד).

השלב הבא בפיתוח הכלי היה העברתו לבדיקתן של ארבע מומחיות, כולן יועצות חינוכיות, שתיים מהן בעלות תואר דוקטור בתחום החינוך ושתיים עוסקות בפועל בייעוץ חינוכי (אחת מהן בבית ספר יסודי והשנייה בתיכון). הן התבקשו להעיר על בהירות

ההנחיות, תוכן הפריטים והתאמת השאלון לאוכלוסיית היעד. על סמך המשוב שלהן נעשו שינויי ניסוח בחמישה פריטים כדי להופכם לנהירים ופשוטים יותר.

טבלה 1: ניתוח גורמים של שאלון תפיסת גורמי הלחץ בעבודת היועצת החינוכית

פריט	1	2	3	4	5	6	7	8
זלזול מצד מורים	**.89**							
חוסר הערכה מצד הצוות	**.87**							
חוסר הערכה מצד ההנהלה	**.86**							
חוסר הבנה של ההנהלה את תפקיד היועצת	**.86**							
הבנה לא מלאה של הצוות את תפקיד היועצת	**.84**							
תיאום ציפיות לא ברור מספיק עם ההנהלה	.83							
חוסר הבנה של מורים את תפקיד היועצת	.73							
חוסר הערכה מצד תלמידים	.65							
ציפייה מצד ההנהלה לפתרון בעיות מיידי	.63							
התנהגות לא מכבדת מצד מורים	.61							
התמודדות עם דרישות שונות מצד המנהל או המנהלת	.60						.51	
ציפייה מצד ההנהלה לעבודה ביום החופשי או מעבר לשעות העבודה	.51						.45	
אלימות פיזית של תלמיד כלפי איש צוות		**.81**						
אלימות פיזית בין תלמידים		**.77**						
אלימות מילולית של תלמיד כלפי איש צוות		**.77**						
שימוש בסמים ואלכוהול בידי תלמידים		**.68**						
אלימות מילולית בין תלמידים		**.67**						
טיפול במקרים של אלימות ברשת		.63						
אלימות מילולית של הורה כלפי איש צוות		.62						
אלימות פיזית של הורה כלפי איש צוות		.61						
טיפול במקרים של בריונות בין תלמידים		.58						
התנהגות תובענית של הורים כלפי הצוות בכלליות		.56						
מצבי סיכון חמורים הקשורים בתלמיד (כגון אובדנות, פגיעות מיניות או אלימות במשפחה)		.45						
טיפול באירועי חירום (הקשורים בתלמיד, באיש צוות או במצב ביטחוני)		.43					.43	
התעלמות של הורים מבעיות הקשורות בתלמיד			**.83**					
ניסיון לגרום למורים לשתף פעולה בטיפול בתלמיד			**.66**					
חוסר מעורבות של הורים בטיפול בבעיות הקשורות לילדיהם			**.66**					
ניסיון לגרום להורים לשתף פעולה בטיפול בתלמיד			**.65**					
מעקב אחר מורים בביצוע התערבויות שסוכם עליהן (כגון עיצוב התנהגות)			**.62**					
צורך לתווך בין מורים לתלמידים			.59				.40	
חוסר מוטיבציה של מורים לטפל בבעיות של תלמידים בנושאים שבתחום אחריותם	.47		.52					
בעיות ביקור סדיר ושוטטות של תלמידים			.51		.46			
העברת אחריות ממורים ליועצת בטיפול בבעיות מסוימות			.47					

פריט	1	2	3	4	5	6	7	8
הגדרה עמומה של תפקיד הייעוץ			.47					.46
ניסיון להחליט איזו משימה לבצע קודם				**.79**				
התנגשות בין משימות שונות הדורשות ביצוע מיידי				**.73**				
צורך להחליט איזו משימה חשובה יותר כרגע				**.72**				
עמידה בלוחות זמנים				**.66**				
עומס משימות רב מדי				.63	.48			
צורך לתאם פגישה מרובת משתתפים עם גורמי חוץ				.62				
צורך לתאם פגישה מרובת משתתפים בתוך הצוות				.55				
עומס טפסים למילוי					**.82**			
בירוקרטיה					**.63**			
ריבוי תפקידים בו בזמן					**.61**			
הכנה לוועדות שונות (כגון שילוב, השמה, התאמות ועוד)					**.60**			
ציפייה לזמינות תמידית במצבי חירום						**.75**		
ציפייה לזמינות מעבר לשעות הפעילות במקרים דחופים						**.73**		
התלבטויות על העבודה המלוות אותך בשעות הפנאי						**.54**		
חוסר הבנה של הורים את תפקיד היועצת						.53			.44
מחשבות על העבודה המלוות אותך בשעות הפנאי						.40		
צורך לתווך בין הנהלה לצוות							**.73**	
צורך לתווך בין הנהלה להורים							**.60**	
צורך לתווך בין הנהלה לתלמידים							**.59**	
רצון לעמוד בדרישות ההנהלה	.51						.54	
הוראה בכיתות								**.80**
התמודדות עם בעיות משמעת בכיתה								**.76**
קונפליקט בין טיפול בבעיות משמעת בכיתה לתפקיד היועצת								**.70**
גבולות תפקיד לא ברורים מספיק			.40					.51
זלזול מצד הורים								.78
התנהגות תובענית של הורים כלפייך אישית								.71
אחוז השונות המוסברת	25.11%	11.54%	8.90%	6.20%	4.45%	3.88%	3.46%	3.25%	3.06%

רק טעינויות מעל 40. מוצגות. אחוז השונות המוסברת הכללי היה 69.84%.

בהמשך 72 יועצות חינוכיות (96% נשים) השתתפו במחקר חלוץ כדי לבחון את תוקף המבנה של השאלון ולחלץ גורמים מ-60 הפריטים הראשוניים. עשינו ניתוח גורמים מגשש באמצעות שיטת Varimax ובחרנו בפתרון של תשעה גורמים הנשען על Eigen value גדול מ-1, וכן תוספת של לפחות 3% לשונות המוסברת בכל גורם. בעבור כל גורם בחרנו עד חמישה פריטים בעלי הטעינות הגבוהה ביותר לצד פסילת פריטים בעלי טעינות גבוהה במספר גורמים (ראו טבלה 1 לפרטים מלאים). גורם 9 כלל שני פריטים בלבד ולכן הוצא מהמחקר. לפיכך הגרסה הסופית של השאלון כללה 32 פריטים הטעונים על שמונה גורמים (מהימנויות הגורמים מופיעות בטבלה 2).

לאחר מכן בשלב המחקר העיקרי אספנו נתונים במדגם גדול יותר שהשתתפו בו 205 יועצות חינוכיות כדי להמשיך ולתקף את השאלון. עשינו ניתוח גורמים מאשש על הגרסה הסופית בעלת 32 הפריטים והתקבלה התאמה טובה למודל שמונת הגורמים שנמצא במחקר החלוץ. כמו כן בחנו תוקף מבחין בין שאלון תפיסת גורמי לחץ בעבודת היועצת החינוכית ובין שחיקה.

שלב מחקר עיקרי

משתתפים

בשלב זה השתתפו 205 יועצות חינוכיות (96% נשים, גיל ממוצע = 43.03, סטיית תקן = 7.92) שעבדו בפועל בבתי ספר מכל שלבי החינוך מיסודי עד תיכון בכל מיני אזורים בישראל. גודל המדגם נחשב גדול מספיק לניתוח CFA (Kline, 2011), וגדול מהמספר המינימלי הדרוש בעבור רמת עוצמה של 80. (MacCallum et al., 1996).

כלים

שחיקה בעבודת היועצת (CBI)

שאלון זה כלל 20 פריטים הנחלקים לחמישה גורמים: תשישות (לדוגמה: "אני מרגישה תשישות עקב עבודתי כיועצת"); חוסר מסוגלות (לדוגמה: "אני לא מרגישה שאני יוצרת שינוי בנועצים שלי"); סביבת עבודה שלילית (לדוגמה: "אני מרגישה מתוסכלת מהמערכת הבית ספרית"); הורדת ערך המטופל (לדוגמה: "הנועצים שלי ובעיותיהם לא מעניינים אותי"); ופגיעה בחיים האישיים (לדוגמה: "יחסיי עם משפחתי הושפעו לרעה בעקבות עבודתי כיועצת"). המשתתפות התבקשו לציין את מידת הסכמתן עם כל פריט על סולם בן חמש דרגות הנע בין 1 (אף פעם לא) ל-5 (תמיד). לי ועמיתיו (Lee et al., 2007) דיווחו על מדדי המהימנות האלה: 80. בעבור תשישות, 81. בעבור חוסר מסוגלות, 83. בעבור סביבת עבודה שלילית, 83. בעבור הורדת ערך המטופל ו-84. בעבור פגיעה בחיים האישיים (ראו טבלה 3 בעבור מהימנויות הגורמים במחקר הנוכחי).

שאלון תפיסת גורמי לחץ בעבודת היועצת החינוכית

השאלון שנבנה בעבודה הנוכחית על סמך השלבים הקודמים, כלל 32 פריטים שנחלקו לשמונה גורמי לחץ בעבודת היועצת החינוכית: חוסר הבנה והערכה לעבודת היועצת (5 פריטים, לדוגמה: "הבנה לא מלאה של הצוות לגבי תפקיד היועצת"); התמודדות עם אירועי אלימות (5 פריטים, לדוגמה: "אלימות פיזית בין תלמידים"); היעדר שיתוף פעולה (5 פריטים, לדוגמה: "חוסר מעורבות של הורים בטיפול בבעיות הקשורות לילדיהם"); תיעדוף משימות (4 פריטים, לדוגמה: "ניסיון להחליט איזו משימה לבצע קודם"); בירוקרטיה (4 פריטים, לדוגמה: "עומס טפסים למילוי"); קונפליקט בית-עבודה (3 פריטים, לדוגמה: "ציפייה לזמינות מעבר לשעות הפעילות במקרים דחופים"); צורך לתווך (3 פריטים, לדוגמה: "צורך לתווך בין הנהלה לצוות"); והוראה ומשמעת (3 פריטים, לדוגמה: "התמודדות עם בעיות משמעת בכיתה") (ראו טבלה 1 לרשימה מפורטת של כל הפריטים ומהימנויות כל הגורמים). ניתוח גורמים מאשש העיד על התאמה טובה של הנתונים למודל שמונת הגורמים (CMIN/DF = 1.82, CFI = .92, RMSEA = .06).

הליך

הליך המחקר החל עם בניית שאלון בפורמט אינטרנטי (באמצעות תוכנת קואלטריקס) ושליחת הקישור אליו לאוכלוסייה הרלוונטית באמצעות הרשתות החברתיות. היועצות מילאו את השאלון בדרך מקוונת (מילוי השאלון ארך 10 דקות בערך). למשתתפות הובטחה סודיות ואנונימיות והובהר להן כי אפשר להפסיק את השתתפותן במחקר בכל עת. את המחקר אישרה ועדת האתיקה של המוסד שהמחברות משתייכות אליו.

ניתוח נתונים

נעשה ניתוח גורמים מאשש באמצעות שיטת ניתוח נתיבים (SEM באמצעות AMOS20) לשאלון תפיסת גורמי הלחץ בעבודת היועצת החינוכית כדי לבחון תוקף מבנה במדגם הגדול. נבחן היחס בין ערך חי בריבוע לבין דרגות החופש (CMIN/DF) שמראה התאמה טובה כאשר הוא נמוך מ-3 ; את מדד ההתאמה היחסי (CFI) שצריך להיות קרוב ל-95. ; ואת מדד השגיאה (RMSEA) שצריך להיות נמוך מ-08. (Schreiber et al., 2006). נוסף על כך, נעשתה בדיקת מהימנות לכל אחד מהגורמים (טבלה 3), נבחנו מתאמי פירסון ונעשה ניתוח שונות מדידות חוזרות (ANOVA).

תוצאות

ניתוח כמותי – מחקר חלוץ

דפוס הקשרים בין הגורמים במחקר החלוץ סיפק תמיכה לתוקף המבנה של השאלון (ראו טבלה 2). כל הקשרים היו חלשים עד בינוניים והראו מובחנות בין גורמי הלחץ למיניהם. ניתוח שונות מדידות חוזרות (ANOVA) הראה הבדלים מובהקים ברמת הלחץ בשל גורמי לחץ שונים : $F(7,65) = 7.38, p < .001, \eta^2 = .443$. ניתוחי המשך מסוג Bonferroni הראו כי רמות הלחץ הנתפס מהגורמים חוסר הבנה והערכה לתפקיד היועצת, התמודדות עם אירועי אלימות וצורך לתווך היו נמוכות במידה ניכרת מרמות הלחץ הנתפס מהגורמים תיעדוף משימות, בירוקרטיה, קונפליקט בית-עבודה והוראה ומשמעת (ראו טבלה 2).

טבלה 2: סטטיסטיקה תיאורית, מהימנויות ומתאמי פירסון בעבור כל המשתנים במחקר החלוץ

גורם	M (SD)	α	1	2	3	4	5	6	7
S1	2.92^{A} (1.15)	.94							
S2	3.13^{A} (0.86)	.84	.02						
S3	3.14^{A} (0.79)	.84	.10	.24[a]					
S4	$3.37^{A,B}$ (0.81)	.87	.21	.21	.25[a]				
S5	3.65^{B} (0.92)	.84	.06	.23	.30[b]	.53[c]			
S6	3.63^{B} (0.87)	.80	.15	-.08	.38[c]	.42[c]	.37[c]		
S7	3.02^{A} (0.88)	.86	.35[b]	.30b	.44[c]	.40[c]	.23	.34[b]	
S8	3.62^{B} (1.01)	.83	.33[b]	.13	.20	.19	.31[b]	.20	.33[b]

[a] $p < .05$, [b] $p < .01$, [c] $p < .001$

ממוצעים המסומנים באותיות אחרות שונים זה מזה במובהק. S1 = חוסר הבנה והערכה לתפקיד היועצת; S2 = התמודדות עם אירועי אלימות; S3 = היעדר שיתוף פעולה; S4 = תיעדוף משימות; S5 = בירוקרטיה; S6 = קונפליקט בית-עבודה; S7 = צורך לתווך; S8 = הוראה ומשמעת.

טבלה 3: סטטיסטיקה תיאורית, מהימנויות ומתאמי פירסון בעבור כל המשתנים בשלב המחקר העיקרי

גורם	M (SD)	α	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3
S1	2.94^{A} (1.11)	.91											
S2	2.88^{A} (0.80)	.79	$.38^{c}$										
S3	3.18^{B} (0.78)	.85	$.41^{c}$	$.53^{c}$									
S4	3.23^{B} (0.84)	.85	$.36^{c}$	$.33^{c}$	$.56^{c}$								
S5	3.58^{C} (0.92)	.84	$.35^{c}$	$.31^{c}$	$.59^{c}$	$.65^{c}$							
S6	3.46^{C} (1.00)	.80	$.37^{c}$	$.22^{b}$	$.49^{c}$	$.61^{c}$	$.56^{c}$						
S7	2.94^{A} (0.82)	.79	$.53^{c}$	$.49^{c}$	$.62^{c}$	$.51^{c}$	$.45^{c}$	$.45^{c}$					
S8	3.49^{C} (1.11)	.83	$.49^{c}$	$.44^{c}$	$.45^{c}$	$.40^{c}$	$.38^{c}$	$.32^{c}$	$.45^{c}$				
B1	2.00 (0.65)	.72	$.18^{b}$	$.15^{a}$	$.25^{c}$	$.31^{c}$	$.25^{c}$	$.30^{c}$	$.34^{c}$	$.23^{c}$			
B2	2.83 (0.99)	.88	$.15^{a}$	$.19^{b}$	$.25^{c}$	$.41^{c}$	$.33^{c}$	$.46^{c}$	$.29^{c}$	$.18^{b}$	$.34^{c}$		
B3	3.21 (1.00)	.92	$.31^{c}$	$.24^{c}$	$.36^{c}$	$.43^{c}$	$.41^{c}$	$.54^{c}$	$.40^{c}$	$.32^{c}$	$.37^{c}$	$.73^{c}$	
B4	2.54 (0.96)	.85	$.47^{c}$	$.14^{a}$	$.31^{c}$	$.37^{c}$	$.35^{c}$	$.45^{c}$	$.45^{c}$	$.35^{c}$	$.44^{c}$	$.39^{c}$	$.54^{c}$
B5	1.28 (0.40)	.58	.12	-.02	.09	.03	.11	.03	.07	.13	$.19^{b}$	-.02	.08

4
$.15^{a}$

$^{a}p < .05$, $^{b}p < .01$, $^{c}p < .001$

ממוצעים המסומנים באותיות אחרות שונים זה מזה במובהק. S1 = חוסר הבנה והערכה לתפקיד היועצת; S2= התמודדות עם אירועי אלימות; S3 = היעדר שיתוף פעולה; S4 = תיעדוף משימות; S5 = בירוקרטיה; S6 = קונפליקט בית-עבודה; S7 = צורך לתווך; S8 = הוראה ומשמעת; B1 = תשישות; B2 = חוסר מסוגלות; B3 = סביבת עבודה שלילית; B4 = הורדת ערך המטופל; B5 = פגיעה בחיים האישיים.

ניתוח כמותי – שלב מחקר עיקרי

כל הקשרים שהתקבלו בין גורמי השאלון הם חלשים עד בינוניים – ממצא התומך בתוקף מבנה השאלון ובמובחנות גורמיו המגוונים (ראו טבלה 3). נוסף על כך, כל המתאמים בין

גורמי הלחץ לשחיקה חלשים עד בינוניים ותומכים בתוקף המבחין של השאלון. מבין גורמי הלחץ, קונפליקט בית-עבודה נמצא בעל הקשרים החזקים ביותר עם גורמי שחיקה, לעומת הגורם התמודדות עם אירועי אלימות שעוצמת המתאמים שלו עם גורמי שחיקה היא החלשה ביותר (ראו טבלה 3).

ניתוח שונות מדידות חוזרות (ANOVA) הראה הבדלים מובהקים ברמת הלחץ בשל גורמי לחץ מסוימים, $F(7,198) = 25.89$, $p < .001$, $\eta^2 = .478$. ניתוחי המשך מסוג Bonferroni הראו כי רמות הלחץ הנתפס מהגורמים חוסר הבנה והערכה לתפקיד היועצת, התמודדות עם אירועי אלימות וצורך לתווך היו הנמוכות ביותר, ואילו רמות הלחץ הנתפס מהגורמים בירוקרטיה, קונפליקט בית-עבודה והוראה ומשמעת היו הגבוהות ביותר (ראו טבלה 3). הדפוס שהתקבל בניתוח ה-ANOVA דומה מאוד לדפוס שנמצא במדגם הראשון. כלומר נצפתה יציבות ברמות הלחץ בשל גורמי לחץ מגוונים בשני המדגמים הבלתי תלויים זה בזה.

ניתוח איכותני

נוסף על השאלות הסגורות, היועצות התבקשו לכתוב בחופשיות בסוף השאלון כל דבר שהיו רוצות להוסיף ולא הייתה להן הזדמנות לבטא זאת במענה לשאלות הסגורות. מתוך 205 יועצות שהשיבו לשאלות הסגורות, 30 יועצות השיבו לשאלה הפתוחה.

התשובות לשאלה הפתוחה עובדו באמצעות ניתוח תוכן הכולל חלוקה לקטגוריות ולקטגוריות משנה (שקדי, 2003). בתחילה נקראו התשובות פעמים מספר וסומנו מילות מפתח כדי לקבל תמונה כוללת של הנתונים לפני חלוקתם לקטגוריות. לאחר מכן נעשתה חלוקה לקטגוריות ולקטגוריות משנה באמצעות איתור מילים ונושאים החוזרים על עצמם. את ניתוח התוכן עשו שתי החוקרות מתוך היוועצות משותפת ובקרה.

מניתוח התוכן שנעשה לשאלה זו עלו הקטגוריות האלה: לחץ שנגרם מעמימות בהגדרת התפקיד; לחץ שנגרם מתנאי התפקיד; שחיקה וכוונות עזיבה.

לחץ שנגרם מעמימות בהגדרת התפקיד

היועצות ציינו שלושה נושאים הקשורים לעמימות בהגדרת תפקיד היועצת העשויים לגרום ללחץ: תפקידים לא ייעוציים שעליהן למלא, שמירה על גבולות התפקיד והכשרה וליווי מקצועי לא מספקים.

באשר לתפקידים הלא ייעוציים, ההוראה בכיתות הוזכרה במידה הרבה ביותר (בקרב 7 מתוך 30 היועצות שהשיבו לשאלה הפתוחה) כתחום אחריות המשמש קושי. לדוגמה, אחת היועצות שיתפה כי "אחד הדברים הקשים – היא הדרישה ללמד בכיתות. נוכח מה שנדרש מאיתנו – זה ממש אבסורד".

יועצת אחרת שיתפה כי היא "מתנגדת לכך שיועצת צריכה לשמש גם כמורה מקצועית. עם השנים עולים הצרכים בשטח כך שהדבר האחרון שהיועצת והמערכת הבית ספרית צריכות הוא יועצת שגם מלמדת בכיתות!"

כמו כן ניכר כי ההוראה היא חובה המנוגדת לרצון היועצות:

> מכריחים אותנו ללמד ולכך יש השפעה על שביעות הרצון מהמקצוע.

נוסף על כך, יועצות הזכירו כי התפקידים הבירוקרטיים מקשים על עבודתן:

> יועצת עוסקת בייעוץ למורים ותלמידים לא יותר מארבע שעות בשבוע, שאר השעות הן שעות הוראה, טופסולוגיה וישיבות שונות.

הקושי שהיועצות חוות בשל התפקידים שנחשבים לא ייעוציים מקבל חיזוק כאשר משווים את מספר האזכורים לקשיים העולים מהתפקידים הנחשבים לא ייעוציים לעומת הקשיים שעולים מתפקידים הנחשבים ייעוציים. מבין 30 היועצות שהשיבו לשאלה הפתוחה, יועצת אחת בלבד הזכירה את הקושי בהתמודדות עם תפקידים שנחשבים ייעוציים:

> עם השנים יש יותר ילדים ובני נוער עם קשיים רגשיים וקשיי התנהגות, דבר ההופך את העבודה למאתגרת יותר.

ממצאים אלה תומכים בממצאי המחקר הכמותי שבו נמצא כי התפקידים הלא ייעוציים (למשל, בירוקרטיה והוראה ומשמעת) הם גורם לחץ מהותי יותר מתפקידים שנחשבים ייעוציים (למשל, התמודדות עם אירועי אלימות וצורך לתווך).

באשר לשמירה על גבולות התפקיד, משתתפות ציינו כי "תפקיד הייעוץ אינו מוגדר באופן רשמי ואינו מוסכם ואחיד". לכן היועצות נדרשות לשמור על גבולות התפקיד:

> יועצות שלא שומרות על הגבולות שלהן נשחקות מהר יותר, יחד עם זאת מצופה מהן שינהגו באכפתיות, בחמלה ובהבנה.

על פי הספרות, היועצת היא האחראית העיקרית לשמירה על גבולות התפקיד שלה. הקושי לשמור על גבולות התפקיד בשל העמימות שבו והציפייה מהיועצת להכיל ולנהוג בהבנה ובאכפתיות מוזכר רבות בספרות (למשל, Culbreth et al., 2005; Fan et al., 2019).

באשר להכשרה שהיועצות החינוכיות עוברות אותה טרם כניסתן לתפקיד ולליווי המקצועי במהלכו, המשתתפות ציינו כי לתחושתן ההכשרה לא ממצה את מלוא תחומי אחריותה של יועצת בית הספר. זאת אפשר ללמוד מהדברים האלה:

> הייעוץ החינוכי עבר תמורות בשנים האחרונות שהפכו אותו ממקצוע הנושק לתחום הטיפולי לכזה הנושק לתחום הניהולי, כאשר ההכשרה האוניברסיטאית ותוכנית ההערכה של היועצות שהן עוברות במשך שנתיים כדי לקבל רישיון ייעוץ מתמקדת אך ורק באספקט הטיפולי ובחומר הלימוד של תוכנית כישורי חיים. יועצות לא עוברות הדרכה ורוכשות כלים בנוגע למערכת יחסים / אופן עבודה מיטבי עם ההנהלה. אין הכשרה בנוגע להובלת הוועדות השונות, מילוי נכון של הטפסים השונים ועוד.

נוסף על הכשרה שאינה ממצה את מלוא דרישות התפקיד, יועצות עשויות לחוות לחץ בעבודתן בשל היעדר ליווי מקצועי:

> יועצות מוצאות עצמן תחת לחץ אדיר וללא ליווי מקצועי הולם (כדוגמת מדריך כמו שפסיכולוגים בשפ"ח מקבלים כחלק מהדרך וההנחיה המקצועית).

ההשוואה למקצועות טיפוליים נושקים שמקבלים ליווי מקצועי, באה לידי ביטוי בדבריה של משתתפת אחרת:

> עד כמה יש ליועצות תמיכה מעוגנת במשרה? למשל בעבודה סוציאלית ופסיכולוגיה כל השנים מקבלים הדרכה על הדרכה וליווי אינטנסיבי.

לחץ שנגרם מתנאי התפקיד

קטגוריה זו עוסקת בלחץ העשוי להיגרם מתנאי התפקיד של היועצת החינוכית. הנושאים העיקריים הקשורים לקטגוריה זו היו קונפליקט בית-עבודה; תגמול כספי; תקן וקביעות.

מבין תנאי התפקיד שהזכירו היועצות כמעוררים קושי ולעיתים גם לחץ, קונפליקט בית-עבודה קיבל את האזכור הרב ביותר. לדוגמה, אחת המשתתפות ציינה כי "השנה לעיתים הגעתי לשלוש הכשרות בשבוע בזמני הפרטי, זמן בו יכולתי להיות עם ילדיי".

יועצת אחרת שעסקה בקונפליקט בית-עבודה ציינה גם את הפער בין מערכת השעות הרשמית שלה ובין השעות שהיא מקדישה לעבודה בבית הספר בפועל:

> מתוסכלת מהיחס בין השעות הכתובות לשעות בפועל בתוך בית הספר, וזאת מבלי להזכיר את העבודה מהבית או בחופשות.

עוד דוגמה לעבודה הגולשת לזמן הפרטי אפשר ללמוד מדבריה של משתתפת אחרת:

> יש צורך לעבוד בחופשים, לנסוע לבית הספר ביולי-אוגוסט ועוד.

האזכור הרב יחסית של קונפליקט בית-עבודה בקרב המשתתפות בחלק האיכותני תומך בממצאי המחקר הכמותי, ועולה מהם כי קונפליקט בית-עבודה הוא בין הגורמים שנתפסו מלחיצים ביותר בקרב היועצות וכן נמצא בעל הקשר החזק ביותר לשחיקה.

נוסף על קונפליקט בית-עבודה, משתתפות עסקו בתגמול הכספי המועט על עבודתן ופעמים רבות גם בהיעדר תגמול כספי בעבור שעות נוספות מעבר למשרתן. לדוגמה:

> לצערי, במאה העשרים ואחת הגמול שלנו כיועצות הוא בהערכה, במילה טובה, בתפקיד הדרכה שניתן ליועצת (ללא תשלום כמובן). בעולם גברי ההערכה מקבלת ביטוי כספי ולא ביטוי של הערכה.

ביטויים נוספים לחוסר שביעות הרצון מהתגמול הכספי אפשר ללמוד מדבריהן של יועצות אחרות:

> הייעוץ החינוכי הוא מקצוע שעליו לעבור דרך באשר לתנאיו שאינם טובים מספיק גם בשל הגמול על הייעוץ.

יועצת אחרת ציינה כי "אני מרגישה לא מתוגמלת על שעות עבודה נוספות".

נושא נוסף שעלה וקשור לתנאי התפקיד הוא תקן וקביעות. בישראל יועצת חינוכית לא מקבלת קביעות למקצוע הייעוץ, אלא קביעות במערכת החינוך בכלל (משרד החינוך, 2018) והמשתתפות ציינו את השינוי שהיו מייחלות לו בנושא זה. לדוגמה:

> אני מקווה שבראש ובראשונה יהיה תקן מסודר וראוי לייעוץ וקביעות בתפקיד.

דוגמה נוספת:

> הייתי שמחה שתהיה קביעות למשרת הייעוץ לכל יועצת על משרה מלאה ולא חשוב אם עוברת לבית ספר אחר ללא שעות הוראה [...] גמול הייעוץ צריך להיות על כל שעות המשרה.

בדומה, משתתפות אחרות ציינו כי "יש מקום לעשות שינוי בהגדרת התקנים". ואף הוסיפו כי "(היעדר) התקן של היועצות הוא הבעיה העיקרית שלנו".

שחיקה וכוונות עזיבה – "אני מורידה בפניכן את כובע היועצת"

אחד המנבאים לתחושת שחיקה מהעבודה הוא לחץ (Holman et al., 2018), אך לא כל תחושת לחץ מביאה לידי שחיקה (Lambie, 2007; Woodhead et al., 2016). זו עשויה להיות הסיבה לכך שאף שהמשתתפות העלו נושאים מסוימים העשויים לעורר תחושת לחץ, מבין התשובות לשאלה הפתוחה עלו במפורש מאפייני שחיקה או כוונות עזיבה רק אצל שתיים מהעונות:

> האם אישאר בתפקיד היועצת במערכת החינוך? תשובה: לא. בימים אלה, לאחר 14 שנים במערכת, אני פונה לדרך חדשה שאינה הייעוץ. זאת על אף אהבתי לתלמידים, להורים ולצוות. החינוך זורם בעורקיי, אבל (!!!) המחירים הנפשיים והפיזיים ששילמתי בשש השנים בהן אני יועצת גבוהים מדי. אחרי מסע אישי של קבלת החלטה גורלית ואמיצה, החלטתי לקחת שנה-שנתיים הרחק מהייעוץ, בתקווה לסלול דרך מקצועית חדשה ופחות מזיקה לי באופן אישי. המחקר שלכן חשוב, אני מורידה בפניכן את כובע היועצת.

בדומה, משתתפת אחרת ציינה כי:

> אני אוהבת את המקצוע, את האתגר באינטראקציה עם התלמידים, המורים וההורים, רושמת את הכישלונות על חול וחוקקת את ההצלחות באבן, אבל מאוד מוטרדת מסדר העדיפויות הלאומי בנוגע לחינוך בכלל וחינוך טכנולוגי בפרט ושוקלת לעזוב את המערכת למרות שאני מרחק קצר יחסית מהפנסיה.

מעניין לציין כי על אף סממני השחיקה (למשל, "מחירים נפשיים ופיזיים") וכוונות העזיבה, שתי היועצות הביעו תחושות חיוביות כלפי מקצוע הייעוץ. דבר זה מדגיש את החשיבות במתן מענה ליועצות חינוכיות בהתמודדות עם תחושת הלחץ שהן חוות בעבודתן כדי שיתרונות התפקיד והאהבה למקצוע יגברו על החסרונות ויפחיתו את תחושת השחיקה ואולי אף את שכיחות עזיבת המקצוע.

דיון

המטרה העיקרית של המחקר הנוכחי הייתה לפתח ולתקף כלי למדידת לחץ בקרב יועצות חינוכיות בשל התאמה לא מספקת של כלים קיימים. הפריטים המרכיבים את שאלון תפיסת גורמי הלחץ בתפקיד היועצת החינוכית נבחרו בתהליך של סקירת ספרות יסודית, קבוצת מיקוד ותיקוף בידי מומחים כדי להקיף גורמי לחץ רבים ככל האפשר בתפקיד העכשווי של היועצת החינוכית. תוקף המבנה של הכלי נבחן באמצעות ניתוח גורמים מגשש במדגם חלוץ. ניתוח זה העלה שמונה גורמים עיקריים: חוסר הבנה והערכה לתפקיד היועצת, התמודדות עם אירועי אלימות, היעדר שיתוף פעולה, תיעדוף משימות, בירוקרטיה, קונפליקט בית-עבודה, צורך לתווך והוראה ומשמעת. נבחרו 3 עד 5 פריטים בעלי הטעינות הגבוהה ביותר בכל גורם, מתוך הוצאת פריטים שנטענו על יותר מגורם אחד. לאחר תוצאות ניתוח הגורמים המגשש נבחן תוקף מבנה השאלון במדגם גדול יותר שאינו תלוי במדגם הראשון באמצעות ניתוח גורמים מאשש. ניתוח זה הראה תכונות פסיכומטריות טובות והתאמה טובה למבנה שמונת הגורמים שהתקבל בניתוח הגורמים המגשש במדגם החלוץ. בדיקות מהימנות הראו עקיבות פנימית גבוהה של כל אחד מהגורמים.

קשרים חלשים עד בינוניים נמצאו בין גורמי שאלון תפיסת גורמי הלחץ בתפקיד היועצת החינוכית. הקשרים החלשים יחסית מראים כי ישנם הבדלים ניכרים בין גורמי הלחץ למיניהם. יועצות חינוכיות דיווחו על רמות לחץ גבוהות יותר בשל בירוקרטיה, קונפליקט בית-עבודה והוראה ומשמעת לעומת חוסר הבנה והערכה לתפקיד היועצת, התמודדות עם אירועי אלימות וצורך לתווך. תוצאות אלה נמצאו עקביות בשני המדגמים הבלתי תלויים במחקר זה, דבר המרמז על הבדלים ניכרים באופן שיועצות חינוכיות מפרשות ומתמודדות עם גורמי לחץ מסוימים בעבודתן. תמיכה להבדלים שנמצאו בין גורמי הלחץ המגוונים נמצאת גם בממצאים האיכותניים שעולה מהם כי יועצות רואות בתפקידים שנחשבים לא ייעוציים, כגון הוראה בכיתות והתמודדות עם בירוקרטיה, אלה המקשים עליהן בעבודתן והמעוררים בהן תחושות שליליות יותר מתפקידים שנחשבים ייעוציים. ההבדלים שנמצאו בין גורמי הלחץ המגוונים מחזקים את הטענה כי עדיף למדוד גורמי לחץ ספציפיים בעבודת היועצת החינוכית לעומת מדידת לחץ בקרב יועצות באמצעות שאלון חד-גורמי.

נוסף על כך, התוקף המבחין של שאלון תפיסת גורמי הלחץ בתפקיד היועצת החינוכית נתמך בקשרים מתונים שנמצאו בין גורמיו ובין שחיקה. מעניין לציין כי דפוסי קשרים מגוונים נוצרו בין שחיקה ובין גורמי לחץ מסוימים: קונפליקט בית-עבודה נמצא בקשר החזק ביותר עם שחיקה, כאשר בין התמודדות עם אירועי אלימות ושחיקה נמצא קשר חלש בלבד. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרים אחרים שמצאו שוני בדפוס הקשרים בין גורמי לחץ מסוימים לשחיקה בקרב יועצות חינוכיות. לדוגמה, וילקרסון (Wilkerson, 2009) מצא כי חוסר הלימה בין תפקידים (אחד משלושת הגורמים של שאלון RQ) אינו קשור להסתגלות אישית (אחד הגורמים של שחיקה), אך ישנו קשר חיובי בין שני הגורמים האחרים של RQ (קונפליקט בין תפקידים ועמימות התפקיד) להסתגלות אישית.

אומנם מחקרים אחרים עסקו בקשר בין לחץ לשחיקה בקרב יועצות חינוכיות, אך ה-PSS שהוא שאלון חד-ממדי, הוא השאלון הנפוץ ביותר למדידת לחץ בקרב יועצות חינוכיות ובעלי מקצועות טיפוליים אחרים (Mullen et al., 2018). אי לכך, המחקר העוסק בגורמי לחץ ספציפיים ובקשרים ביניהם לשחיקה בקרב יועצות חינוכיות הוא דל. עם זה הקשר בין גורמי לחץ לשחיקה נבחן במדגמים שכללו משתתפים העוסקים במקצועות טיפוליים אחרים. הובנר (Huebner, 1992), לדוגמה, מצא כי המנבא החזק ביותר של שחיקה בקרב פסיכולוגים חינוכיים הוא גורם הלחץ "היעדר משאבים" המשקף מחסור בציוד ועזרה משרדית, מחסור בהדרכה הולמת ותחושה של מלכוד בין צורכי הילדים ובין מגבלות אדמיניסטרטיביות. מחקר אחר על פסיכולוגים חינוכיים מצא כי הקשר בין גורם הלחץ "קונפליקט בין תפקידים" לשחיקה היה חזק יותר מהקשר בין גורם הלחץ "עמימות התפקיד" לשחיקה (Pierson-Hubeny & Archambault, 1987).

יתרה מכך, מחקר שבדק לחץ ושחיקה בקרב אחיות סיעודיות מצא כי לחץ מקצועי מנבא שחיקה לעומת לחץ אישי שלא תרם לתחושת שחיקה (Woodhead et al., 2016). לבסוף, מחקר שנערך לאחרונה בקרב לוחמי אש מצא כי הקשר בין קונפליקט בית-עבודה לשחיקה היה חזק יותר מהקשר בין לחץ הקשור לעבודת לוחם האש לשחיקה (Smith et al., 2018). ממצאי המחקר הנוכחי בעניין עוצמת הקשר בין גורם הלחץ קונפליקט בית-עבודה לשחיקה תואמים לממצאים אלה.

אנו מציעות הסבר אפשרי לשוני בדפוס הקשרים בין גורמי לחץ מסוימים לשחיקה שהתקבלו במחקר הנוכחי. במהלך הכשרתן יועצות חינוכיות חשופות לנושא האלימות בבתי הספר ורואות בהתמודדות עם אירועי אלימות חלק מתפקידן. כמו כן היועצות נחשפות במהלך הכשרתן לתפקיד של היועצת כמתווכת בין אנשים רבים בבית הספר, בהם הורים ומורים. לעומת זאת גורם הלחץ קונפליקט בית-עבודה אינו חלק מהכשרת יועצות חינוכיות. נוסף על כך, ההכשרה אינה כוללת תכנים הקשורים להוראה בכיתות ולהתמודדות עם בעיות משמעת. עקב כך חומרתם של גורמים אלה עשויה להפתיע יועצות רבות לאחר תחילת עבודתן בפועל. חיזוק להסבר זה נמצא בתשובות המשתתפות לשאלה הפתוחה, שעלה מהן כי לפי היועצות קונפליקט בית-עבודה מעורר לחץ במידה רבה יותר מתנאי התפקיד האחרים. כמו כן ניכר כי היועצות ראו בתפקידים שנחשבים לא ייעוציים, כגון הוראה בכיתות, תפקידים המעוררים בהן תחושות שליליות, לעומת תפקידים הנחשבים ייעוציים ורק יועצת אחת הזכירה אותם. כלומר היועצות עוברות הכשרה הנוגעת לתפקידים הנחשבים ייעוציים טרם כניסתן לתפקיד, אך כאשר הן מתחילות את תפקידן בפועל מתווספים לתחום אחריותן תפקידים הנחשבים לא ייעוציים ולא היו חלק מהכשרתן. את היעדר ההכשרה לתפקידים הנחשבים לא ייעוציים ציינו במפורש היועצות בשאלה הפתוחה. השוני בדפוס הקשרים בין גורמי הלחץ המגוונים לשחיקה דורש בחינה נוספת במחקר עתידי.

הקשרים המתונים שנמצאו בין גורמי הלחץ בשאלון שנבנה במחקר הנוכחי לשחיקה מחזקים ממצאי מחקרים קודמים שנמצא בהם כי לא כל תחושת לחץ עשויה להביא לידי שחיקה (Lambie, 2007; Woodhead et al., 2016). אפשר למצוא תמיכה לכך בממצאים האיכותניים, שעלה מהם כי אף שהמשתתפות העלו נושאים רבים העשויים לגרום ללחץ בתפקיד היועצת, רק בדבריהן של יועצות מעטות היה אפשר לאתר סממני שחיקה. נוסף על כך, קשרים מתונים אלה בין גורמי הלחץ לשחיקה עשויים לעמוד על קיומם של משתנים מתערבים, שעשויים למתן את הקשר בין תחושת לחץ בתפקיד הייעוץ החינוכי לרמת השחיקה. משתנים אלה עשויים להיות הבדלים בין-אישיים או אסטרטגיות התמודדות המשמשות יועצות חינוכיות, כפי שנמצא במחקרים קודמים. לדוגמה, למבי (Lambie, 2007) מצא כי התמודדות עם לחץ באמצעות אסטרטגיית התמודדות מסתגלת (כגון התמודדות ממוקדת משימה) הפחיתה סממני שחיקה. מחקר אחר הראה כי הפחתת השימוש באסטרטגיות לא מסתגלות, כמו התמודדות ממוקדת רגש והגברת השימוש באסטרטגיות מסתגלות, כגון התמודדות ממוקדת משימה, הפחיתו את רמות הלחץ ואת הסיכון לשחיקה בקרב יועצות חינוכיות (Fye et al., 2018). במחקר עתידי חשוב לבחון את תרומתם האפשרית של משתנים מתערבים לקשר בין גורמי לחץ ספציפיים בתפקיד היועצת החינוכית ובין שחיקה.

מגבלות המחקר

מגבלות המחקר קשורות לשיטת הדגימה שאינה הסתברותית ונשענת על דגימת מתנדבים. כלומר נאספו נתונים רק מיועצות חינוכיות שהתנדבו להשתתף בלי שום תמורה ותשובותיהן עלולות להיות שונות מתשובות יועצות שבחרו שלא להתנדב. שיטה זו נחשבת לדגימת נוחות ומגבילה את יכולת הכללת תוצאות המחקר הנוכחי על כלל אוכלוסיית היועצות החינוכיות. רצוי כי במחקרים עתידיים ייעשה שימוש במדגמים מייצגים יותר. נוסף על כך, כיוון שהמחקר נעשה בנקודת זמן אחת בעבור כל מדגם,

אי אפשר להסיק על סיבתיות. לבסוף, חשוב לציין שבמחקר זה השתמשנו בכלים לדיווח עצמי בלבד ולכן ישנה האפשרות שהתוצאות הושפעו מרצייה חברתית.

השפעות על מחקר עתידי

ממצאי המחקר הנוכחי עומדים על קיומם של גורמי לחץ מובחנים בתפקיד הייעוץ החינוכי של ימינו. גורמי לחץ אלה והקשר שלהם לשחיקה מעמיקים את ההבנה כי לגורמי לחץ מסוימים עשויות להיות השפעות מסוימות כאשר לא כולם מעלים בהכרח את הסבירות לחוות שחיקה. נוסף על כך, על סמך גורמי הלחץ שנמצאו במחקר הנוכחי כדאי לבחון במחקר עתידי את תרומתם של משתנים מתערבים, כגון קבלת תמיכה מהדרכה, אסטרטגיות התמודדות וזהות מקצועית לקשר בין גורמי לחץ מסוימים לשחיקה. בחינה זו עשויה להביא לידי הבנה מעמיקה יותר של דפוסי קשר מסוימים בין כל גורם לחץ לשחיקה, כפי שנמצא במחקר הנוכחי, וכן במחקרים קודמים (Huebner, 1992; Wilkerson, 2009; Woodhead et al., 2016).

השפעות על שדה החינוך

ממצאי מחקר זה מראים כי גורמי לחץ מסוימים שיועצות חינוכיות חוות בימינו מובחנים זה מזה ודפוס הקשרים בין כל אחד מהם לשחיקה הוא אחר. ממצאים אלה עשויים לנבוע מההכשרה המקצועית הניתנת ליועצות חינוכיות. כלומר ייתכן שמשימות וחובות שיועצות חינוכיות נחשפו אליהן וקיבלו הכנה לקראתן במהלך הכשרתן (לדוגמה, טיפול באירועי אלימות) נחוות כמלחיצות פחות ממשימות שלא ציפו למלא (למשל, הטלת משמעת), ועלולות לפתח תפיסת תפקידים בלתי צפויים אלה כסותרים את חובותיהן המקצועיות (Chandler et al., 2018). הובנר (Huebner, 1993) טען כי להכנה לא מתאימה לעבודה יש חשיבות מכרעת בתהליך השחיקה; בעלי מקצוע שלא קיבלו הכשרה מתאימה למילוי מגוון תפקידיהם נוטים יותר לחוות שחיקה. על כן אנו ממליצות לכלול בתוכניות ההכשרה ליועצות חינוכיות תכנים שאינם ייעוציים (כגון התמודדות עם בעיות משמעת) ודרכים מגוונות להפחתת קונפליקטים בין משימות לא ייעוציות לייעוציות. כמו כן כדאי להוסיף הנחיות רשמיות לתפקיד היועצת החינוכית, זאת כדי לשמור על היועצות מפני טשטוש הגבולות בין תחומי האחריות המגוונים ובין שעות העבודה לזמנן הפרטי. דבר זה חשוב, שכן כיום היועצות הן האחראיות העיקריות לשמירה על גבולות התפקיד שלהן (Baker, 2000; Fan et al., 2019) וכפי שעלה גם מהממצאים האיכותניים, יועצות שלא שומרות על גבולות התפקיד שלהן נמצאות בסיכון לחוות שחיקה. המלצה זו רלוונטית במיוחד משום שתפקיד היועצת החינוכית עדיין עמום ואין הסכמה גורפת עליו (ארהרד, 2014; ASCA, 2012; Greenham et al., 2019; Whiston, 2004). על כן בחינת נושאים אלו עשויה להפחית שחיקה בקרב יועצות חינוכיות ולהגן על רווחתן האישית.

רשימת מקורות

ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות.** מכון מופ"ת.

לבקוביץ, ע' וריקון, צ' (2019). תשישות חמלה ומצוקה רגשית בקרב יועצים חינוכיים. **הייעוץ החינוכי, כא,** 175-194.

משרד החינוך (2018). הייעוץ החינוכי בבית הספר. **שפ"ינט: אתר השירות הפסיכולוגי ייעוצי.** http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/gapim/yeutz/YeutzChinuchi.htm

רוזנאו, ש' וגילת, א' (2017). "אני בן אדם אחד, אני לא יכולה להתחלק להכול..." – אירועי קושי ומשבר בעבודת יועצות חינוכיות ודרכי התמודדות עמם: נקודת מבט נרטיבית. **הייעוץ החינוכי, כ,** 13-40.

שקדי, ש' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. רמות.

American School Counselor Association. (2012). *The ASCA National Model: A framework for school counseling programs* (3rd ed.).

Anderson, K. (2002). A response to common themes in school counseling. *Professional School Counseling*, *5*(5), 315-321.

Astramovich, R. L., Hoskins, W. J., Gutierrez, A. P., & Bartlett, K. A. (2013). Identifying role diffusion in school counseling. *Professional Counselor*, *3*(3), 175-184. https://doi.org/10.15241/rla.3.3.175

Baggerly, J., & Osborn, D. (2006). School counselors' career satisfaction and commitment: Correlates and predictors. *Professional School Counseling*, *9*(3), 197-205. https://doi.org/10.1177/2156759X0500900304

Baker, S. B. (2000). *School counselor for the twenty-first century* (3rd ed.). Prentice Hall.

Baker, S. B. (2001). Reflections on forty years in the school counseling profession: Is the glass half full or half empty? *Professional School Counseling*, *5*(2), 75-83.

Bardhoshi, G., Schweinle, A., & Duncan, K. (2014). understanding the impact of school factors on school counselor burnout: A mixed-methods study. *Professional Counselor*, *4*(5), 426-443. https://doi.org/10.15241/gb.4.5.426

Bowen, N. K., & Guo, S. (2011). *Structural equation modeling*. Oxford University Press.

Burnham, J. J., & Jackson, C. M. (2000). School counselor roles: Discrepancies between actual practice and existing models. *Professional School Counseling*, *4*(1), 41-49.

Campbell, C. A., & Dahir, C. A. (1997). *The national standards for school counseling programs*. American School Counselor Association.

Chandler, J. W., Burnham, J. J., Riechel, M. E. K., Dahir, C. A., Stone, C. B., Oliver, D. F., Davis, A. P. & Bledsoe, K. G. (2018). Assessing the counseling and non-counseling roles of school counselors. *Journal of School Counseling*, *16*(7), 1-33.

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, *24*(4), 385-396.

Coll, K. M., & Freeman, B. (1997). Role conflict among elementary school counselors: A national comparison with middle and secondary school counselors. *Elementary School Guidance & Counseling*, *31*(4), 251-261.

Culbreth, J. R., Scarborough, J. L., Banks-Johnson, A., & Solomon, S. (2005). Role stress among practicing school counselors. *Counselor Education and Supervision*, *45*(1), 58-71. https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2005.tb00130.x

Earle, K. M. (2017). Burnout in NSW school counsellors: Relationships between mindfulness, career-sustaining practices and work setting. *The Journal of Student Engagement: Education Matters*, *7*(1), 71-96.

Fan, K. Y., Carey, J. C., Martin, I., & He, L. (2019). Activities and role of school-based counselors in the US: A national survey of American counseling association members. *Journal of School-Based Counseling Policy and Evaluation*, *1*(2), 34-50. https://doi.org/34-50. 10.25774/8nz2-4y62

Freeman, B., & Coll, K. M. (1997). Factor structure of the role questionnaire (RQ): A study of high school counselors. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *30*(1), 32-39. https://doi.org/10.1080/07481756.1997.12068915

Fye, H. J., Gnilka, P. B., & McLaulin, S. E. (2018). Perfectionism and school counselors: Differences in stress, coping, and burnout. *Journal of Counseling & Development*, *96*(4), 349-360. https://doi.org/10.1002/jcad.12218

Gnilka, P. B., Karpinski, A. C., & Smith, H. J. (2015). Factor structure of the counselor burnout inventory in a sample of professional school counselors. *Journal of Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *48*(3), 177-191. https://doi.org/10.1177/0748175615578758

Gray, P. G. (1982). *Development of a counselor occupational stress inventory* [Doctoral dissertation]. University of Auburn.

Greenham, J. C. M., Harris, G. E., Hollett, K. B., & Harris, N. (2019). Predictors of turnover intention in school guidance counsellors.

British Journal of Guidance & Counselling, *47*(6), 727-743. https://doi.org/10.1080/03069885.2019.1644613

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

Hacker, A. H., & Hayes, A. (2017). Within and beyond: Some implications of developmental contexts for reframing school psychology. *Psychology in the Schools*, *54*(10), 1252-1259. https://doi.org/10.1002/pits.22074

Holman, L. F., Nelson, J., & Watts, R. (2019). Organizational variables contributing to school counselor burnout: An opportunity for leadership, advocacy, collaboration, and systemic change. *The Professional Counselor*, *9*(2), 126-141.

Holman, L. F., Watts, R., Robles-Pina, R., & Grubbs, L. (2018). exploration of potential predictor variables leading to school counselor burnout. *Journal of School Counseling*, *16*(9), 1-29.

Huebner, E. S. (1992). Burnout among school psychologists: An exploratory investigation into its nature, extent, and correlates. *School Psychology Quarterly*, *7*(2), 129-136. http://dx.doi.org/10.1037/h0088251

Huebner, E. S. (1993). Professionals under stress: A review of burnout among the helping professions with implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, *30*(1), 40-49. https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<40::AID-PITS2310300107>3.0.CO;2-F

Huk, O., Terjesen, M. D., & Cherkasova, L. (2019). Predicting teacher burnout as a function of school characteristics and irrational beliefs. *Psychology in the Schools*, *56*(5), 792-808. https://doi.org/10.1002/pits.22233

Johnson, L. S. (2000). Promoting professional identity in an era of educational reform. *Professional School Counseling*, *4*(1), 31-40.

Keys, S. G., Bemak, F., & Lockhart, E. J. (1998). Transforming school counseling to serve the mental health needs of at-risk youth. *Journal of Counseling & Development*, *76*(4), 381-388. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02696.x

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford.

Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools*, *46*(10), 973-988. https://doi.org/10.1002/pits.20438

Lambie, G. W. (2007). The contribution of ego development level to burnout in school counselors: Implications for professional school counseling. *Journal of Counseling & Development*, *85*(1), 82-88. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2007.tb00447.x

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company, Inc.

Lee, S. M., Baker, C. R., Cho, S. H., Heckathorn, D. E., Holland, M. W., Newgent, R. A., Olge, N.T., Powell, M. L., Quinn, J. J., Wallace, S. L., & Yu, K. (2007). Development and initial psychometrics of the Counselor Burnout Inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *40*(3), 142-154. https://doi.org/10.1080/07481756.2007.11909811

MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological methods*, *1*(2), 130-149. http://dx.doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.13

McCarthy, C., Van Horn Kerne, V., Calfa, N. A., Lambert, R. G., & Guzmán, M. (2010). An exploration of school counselors' demands and resources: Relationship to stress, biographic, and caseload characteristics. *Professional School Counseling*, *13*(3), 146-158. https://doi.org/10.1177/2156759X1001300302

Moyer, M. (2011). Effects of non-guidance activities, supervision, and student-to-counselor ratios on school counselor burnout. *Journal of School Counseling*, *9*(5), 1-31.

Mullen, P. R., & Crowe, A. (2018). A psychometric investigation of the short grit scale with a sample of school counselors. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *51*(3), 151-162. https://doi.org/10.1080/07481756.2018.1435194

Mullen, P. R., & Gutierrez, D. (2016). Burnout, stress and direct student services among school counselors. *The Professional Counselor*, *6*(4), 344-359. https://doi.org/10.15241/pm.6.4.344

Mullen, P. R., & Lambie, G. W. (2016). The contribution of school counselors' self-efficacy to their programmatic service delivery. *Psychology in the Schools*, *53*(3), 306-320. https://doi.org/10.1002/pits.21899

Mullen, P. R., Blount, A. J., Lambie, G. W., & Chae, N. (2018). School counselors' perceived stress, burnout, and job satisfaction. *Professional School Counseling*, *21*(1). https://doi.org/10.1177/2156759X18782468

Navarro, R., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2018). Cyberbullying victimization and fatalism in adolescence: Resilience as a moderator. *Children and Youth Services Review, 84*, 215-221. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.12.011

Paisley, P. O., & Borders, L. D. (1995). School counseling: An evolving specialty. *Journal of Counseling & Development, 74*(2), 150-153. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01840.x

Pierson-Hubeny, D., & Archambault, F. X. (1987). Role stress and perceived intensity of burnout among school psychologists. *Psychology in the Schools, 24*(3), 244-253. https://doi.org/10.1002/1520-6807(198707)24:3<244::AID-PITS2310240309>3.0.CO;2-I

Pines, A., & Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health settings. *Hospital & Community Psychiatry*, *29*(4), 233-237. https://doi.org/10.1176/ps.29.4.233

Rayle, A. D. (2006). Do school counselors matter? Mattering as a moderator between job stress and job satisfaction. *Professional School Counseling*, *9*(3), 206-215. https://doi.org/10.1177/2156759X0500900310

Rizzo, J. R., House, R. J., & Lirtzman, S. I. (1970). Role conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative Science Quarterly*, *15*(2), 150-163. https://doi.org/10.2307/2391486

Savicki, V., & Cooley, E. J. (1982). Implications of burnout research and theory for counselor educators. *The Personnel and Guidance Journal*, *60*(7), 415-419. https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1982.tb00789.x

Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research, 99*(6), 323-338. https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338

Smith, T. D., Hughes, K., DeJoy, D. M., & Dyal, M. A. (2018). Assessment of relationships between work stress, work-family conflict, burnout and firefighter safety behavior outcomes. *Safety Science, 103*, 287-292. https://doi.org/10.1016/j.ssci.2017.12.005

Van Sell, M., Brief, A. P., & Schuler, R. S. (1981). Role conflict and role ambiguity: Integration of the literature and directions for future research. *Human relations*, *34*(1), 43-71. ttps://doi.org/10.1177/001872678103400104

Whiston, S. C. (2002). Response to the past, present, and future of school counseling: Raising some issues. *Professional School Counseling*, *5*(3), 148-155.

Whiston, S. C. (2004). Counseling psychology and school counseling: Can a stronger partnership be forged? *The Counseling Psychologist*, *32*(2), 270-277. https://doi.org/10.1177/0011000003261357

Wilkerson, K. (2009). An examination of burnout among school counselors guided by stress-strain-coping theory. *Journal of Counseling & Development, 87*(4), 428-437. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00127.x

Wilkerson, K., & Bellini, J. (2006). Intrapersonal and organizational factors associated with burnout among school counselors. *Journal of Counseling & Development*, *84*(4), 440-450. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2006.tb00428.x

Woodhead, E. L., Northrop, L., & Edelstein, B. (2016). Stress, social support, and burnout among long-term care nursing staff. *Journal of Applied Gerontology*, *35*(1), 84-105. https://doi.org/10.1177/0733464814542465

נספח 1: שאלון תפיסת גורמי הלחץ בעבודת היועצת החינוכית

סמני עד כמה כל תיאור מעורר בך תחושת לחץ בעבודתך כיועצת, מ-1 (כלל לא) ועד 5 (במידה רבה מאוד):

		1	2	3	4	5
1	זלזול מצד מורים.					
2	חוסר הערכה מצד הצוות.					
3	חוסר הערכה מצד ההנהלה.					
4	חוסר הבנה של ההנהלה את תפקיד היועצת.					
5	הבנה לא מלאה של הצוות לגבי תפקיד היועצת.					
6	אלימות פיזית של תלמיד כלפי איש צוות.					
7	אלימות פיזית בין תלמידים.					
8	אלימות מילולית של תלמיד כלפי איש צוות.					
9	שימוש בסמים ואלכוהול על ידי תלמידים.					
10	אלימות מילולית בין תלמידים.					
11	התעלמות של הורים מבעיות הקשורות בתלמיד.					
12	ניסיון לגרום למורים לשתף פעולה בטיפול בתלמיד.					
13	חוסר מעורבות של הורים בטיפול בבעיות הקשורות לילדיהם.					
14	ניסיון לגרום להורים לשתף פעולה בטיפול בתלמיד.					
15	מעקב אחר מורים בביצוע התערבויות שסוכם עליהן (כגון עיצוב התנהגות).					
16	ניסיון להחליט איזו משימה לבצע קודם.					
17	התנגשות בין משימות שונות הדורשות ביצוע מיידי.					
18	צורך להחליט איזו משימה חשובה יותר כרגע.					
19	עמידה בלוחות זמנים.					
20	עומס טפסים למילוי.					
21	בירוקרטיה.					
22	ריבוי תפקידים בו זמנית.					
23	הכנה לוועדות שונות (כגון שילוב, השמה, התאמות ועוד).					
24	ציפייה לזמינות תמידית במצבי חירום.					
25	ציפייה לזמינות מעבר לשעות הפעילות במקרים דחופים.					
26	התלבטויות לגבי העבודה המלוות אותך בשעות הפנאי.					
27	צורך לתווך בין הנהלה לצוות.					
28	צורך לתווך בין הנהלה להורים.					
29	צורך לתווך בין הנהלה לתלמידים.					
30	הוראה בכיתות.					
31	התמודדות עם בעיות משמעת בכיתה.					
32	קונפליקט בין טיפול בבעיות משמעת בכיתה לתפקיד היועצת.					

ציינון השאלון

שם הגורם	פריטים
חוסר הבנה והערכה לתפקיד היועצת	5-1
התמודדות עם אירועי אלימות	10-6
היעדר שיתוף פעולה	15-11
תיעדוף משימות	19-16
בירוקרטיה	23-20
קונפליקט בית-עבודה	26-24
צורך לתווך	29-27
הוראה ומשמעת	32-30

* כל פריטי השאלון מנוסחים לחיוב.

בהיעדר בית ומדינה
התקווה בקרב ילדי הפליטים בבית הספר לשלום[1]

סמדר בן אשר, אפרת הוס, צביה ולדן, איתן שחר ושפרה שגיא

תקציר

המאמר הנוכחי יבחן את מושג התקווה בנושא של ילדי פליטים שנעקרו מביתם, נחשפו לאלימות ולמצבים מסכני חיים ושוהים למשך זמן בלתי ידוע במחנה פליטים בדרכם אל יעד הגירה שמיקומו בדרך כלל אינו ידוע. המחקר מתמקד בילדי הפליטים הלומדים בבית הספר הבין-לאומי לשלום בלסבוס שביוון. המחקר בחן את רמת התקווה בקרב ילדי הפליטים באמצעות שאלון התקווה לילדים, והוא הועבר למאה שלושים ושניים ילדים בני שש עד שש עשרה הלומדים בבית הספר. נוסף על כך, התקיימו סדנאות שכללו פעילות אומנותית של ציור ושיחה ונערכו תצפיות ושיחות עם הילדים, עם המורים הפליטים ועם חברי הצוות שייסד את בית הספר: בוגרי תנועות נוער מישראל – "השומר הצעיר" ו"אג'יאל" (أجيال).

ממצאי המחקר עומדים על קיומה של רמה גבוהה של תקווה בקרב כל הילדים ורמה גבוהה פחות בקרב הבוגרים. ממצאים אלה מחזקים את תפיסת התקווה כחוויה עצמית פנימית המוגנת מתלות בהתרחשויות בעולם החיצוני אך אינה מתעלמת מהן. בית הספר הבין-לאומי לשלום הוא מקום הנשען על עקרונות של חיים במרחב חברתי הכוללים מתן כבוד לשונות לאומית ובין-תרבותית וטיפוח דפוסי פעולה לא אלימים. רמת התקווה הגבוהה שנמצאה בקרב ילדי הפליטים במחקר הנוכחי מחזקת את הטענה שהתקווה היא רכיב חוסן הרגיש יותר לחוויה פנימית מאשר לאירועי חיים קשים, ושהיא בבחינת גורם מוטיבציוני חשוב בשאיפה להגיע אל עולם טוב יותר.

מילות מפתח: ילדי פליטים; אלימות; תקווה, חוסן; הגישה הסלוטוגנית.

הקדמה

למעלה ממאה חמישים ילדי פליטים מסוריה, אירן, תימן, כורדיסטן וקונגו שנעקרו מביתם בשל מלחמות, אלימות פוליטית ורעב, לומדים בבית הספר הבין-לאומי לשלום באי לסבוס שביוון. לחוקר הצופה בהם שועטים מהאוטובוס שהביא אותם ממחנה הפליטים מוריה הנמצא במרחק כמה קילומטרים מבית הספר אל המבנים הזמניים המגובבים זה לצד זה צבועים בצבעי גלידה של ורוד וכחול עז כדי להסתיר את דלותם, נראה כאילו הם ממהרים אל עולם החלומות הקיים בעבורם רק בדמיונם. באוהל בלילה הקר במחנה הפליטים מוריה הם קוראים למחנה הפליטים "הגיהינום". מקצתם שוהים על אדמת יוון כבר יותר משנה ואחרים הגיעו זה מכבר. לכולם זיכרונות קשים מיום

1. המאמר הנוכחי נכתב כהמשך למאמר קודם (Ben Asher et al., 2021). הוא הורחב והובאו בו זוויות ראייה ותובנות נוספות.

העזיבה של הבית, הבריחה הגדולה מתופת המלחמה ואימת המשטרים האפלים בארצם. הם הגיעו בדרך לא דרך אל חופי תורכיה ומשם הפליגו בסירות קטנות עמוסות מהמותר, חצו את רצועת הים המפרידה בין תורכיה ליוון בדרך לשום מקום. הם, ילדי הפליטים, המכונים לעיתים בספרות המחקר "הדור האבוד" יצטופפו לרגע בטקס קבוע שינחה אחד המורים הפליטים בשפה שרובה קריאות ניצחון במילים אוניברסליות המגשרות בין השפות ואחר כך יתפזרו לכיתות רב-גיליות שבהן ינסו להיות תלמידים "רגילים" לכמה שעות עם מחברת ועיפרון (אין בנמצא ספרים). בתמונה זו היכולה להזכיר את בית הספר המקומי ליד הבית שעזבו כמה מהתלמידים שעוד הספיקו לפני שש שנים ללכת לבית הספר בטרם פרצה המלחמה.

האם אפשר לטפח תקווה אצל ילדי הפליטים לעולם טוב יותר אחרי שחוו טראומטיזציה של אימת המלחמה כאשר עולמם עדיין רווי סבל ורבה בו אי הידיעה? האם קיומה של התקווה תלויה בנסיבות ובאירועים החיצוניים או שהוא ביטוי לרכיב אישיותי היכול להתפתח גם בהיעדר תנאים סביבתיים תומכים? המחקר הנוכחי מנסה לבחון שאלה זו כדי להבין את טיבה של התקווה וסוד קיומה.

מבוא תאורטי

רקע – פליטים במזרח התיכון

מלחמת האזרחים בסוריה החלה בשנת 2011, והיא מסתמנת כסכסוך האלים ביותר בעולם במאה הנוכחית. על פי הארגון הסורי לזכויות אדם, בשנת 2018 הוערך מספר ההרוגים בשבע מאות אלף בני אדם במדינה המונה עשרים ושניים מיליון נפש (UNICEF, 2018). סוכנות האומות המאוחדות לפליטים (UNHCR) מעריכה כי המלחמות בסוריה, אפגניסטן ועיראק אילצו שמונה מיליון בני אדם להימלט מארצם. מרבית הפליטים מצטופפים במחנות פליטים המוניים במדינות שכנות כמו לבנון, ירדן, טורקיה, קפריסין, כורדיסטן העיראקית ויוון. משבר ההגירה הזה מתואר כגדול ביותר בתולדות אירופה מאז תקופת מלחמת העולם השנייה. אף על פי שמרבית הפליטים הם סורים, בריחת אזרחים מארצם מתרחשת גם באיראן ובכורדיסטן, ויש גם בריחה גדולה באפריקה. רוב הפליטים חיים בעוני קיצוני (פחות מ-1.90 דולרים ליום) ומתמודדים עם חוסר ביטחון תזונתי, עם תנאי מגורים פיזיים של צפיפות רבה במחנות, עם היעדר תנאים סניטריים ועם חשיפה לסביבה רווית אלימות. הסדרת הניירות הרשמיים של הפליטים המעוניינים להגר לאירופה נמשכת שנה עד שלוש שנים. גילם של יותר ממחצית הפליטים הוא פחות משמונה עשרה. יותר משני מיליון ילדים במזרח התיכון לא פקדו את בית הספר במהלך שנות המלחמה וסבלו מהיעדר שירותים בסיסיים (UNICEF, 2018).

התנאים הקשים במחנות הפליטים הם קרקע פורייה להתגבשות של קבוצות פשיעה ועבריינות, לאלימות ולהתעללות בתוך המשפחה. ילדים הם הקבוצה הפגיעה ביותר לדרכים שונות של ניצול, החל בעבודת ילדים וכלה באלימות מינית וגיוס קטינים לארגונים חמושים או לארגוני פשיעה (ברטי, 2015; El-Masri et al., 2013). ילדים אלו בגילי בית הספר נותקו מכל מהלך תקין של חייהם. אלה הם ילדי "הדור האבוד" שילדותם נרמסה באירועים מטלטלים ומסכני חיים (Ben Asher et al., 2021).

הפליטים באי לסבוס, יוון

האי לסבוס (Lesbos), האי השלישי בגודלו ביוון, ממוקם בקרבת החוף המערבי של טורקיה. מרבית הפליטים חוצים את רצועת הים הצרה בין חופי טורקיה לאי לסבוס ב"נתיב הבלקני" (Balkan Route). המרחק הקצר מטורקיה הוא הסיבה העיקרית לבחירתם של המבריחים באי הזה כיעד נוח יחסית להעברת בני אדם דרך הים (Krikigianni, 2016). בשיא הבריחה הגיעו לחוף היווני בכל יום חמישים סירות שעליהן אלף וחמש מאות פליטים. לפי דוח של סוכנות האו"ם לפליטים, בשנת 2015 חצו יותר ממיליון איש את רצועת הים מטורקיה ליוון בדרכם לאירופה, מתוכם שליש ילדים (UNHCR, 2017 כפי שמצוטט בתוך UNICEF, 2018).

בתחילת שנת 2016 נסגר "הנתיב הבלקני", והסכם האיחוד האירופי עם טורקיה באותה שנה הביא לידי ירידה דרסטית בזרם הפליטים שהגיע לאיי יוון. איי יוון הפכו למקום מעצר פתוח שאנשים שוהים בו חודשים או שנים בפחד מתמיד מפני גירוש חזרה לטורקיה. מאז ההסכם מספר הפליטים המגיעים ללסבוס נע בין חמישים למאה ביום. הפליטים בלסבוס מתקבצים בשני מחנות גדולים, "קארה טפה" ו"מוריה", ליד מיטלני, עיר הבירה של האי. המחנות שמלכתחילה תוכננו לשהייה קצרה ולמעבר מהיר של פליטים הפכו למתקני מעצר ארוכי טווח (Eleftherakos et al., 2018).

במחנות הפליטים בלסבוס אפשר למצוא ערב רב של לאומים. מחצית הפליטים הם מהגרים סורים, בהם גם אלפי כורדים שנמלטו מאימת המשטר הסורי לאחר שהתלקחה לחימה בין פעילי אל-קאעידה למיליציה הסורית. מקורה של קבוצת פליטים נוספת הוא אפגניסטן והמדינות הסמוכות לה, בכלל זה איראן. המלחמה הקשה בין עיראק לאיראן ומשטר הטליבאן הפונדמנטליסטי באפגניסטן הביאו לידי בריחה של שלושה מיליון פליטים לארצות אחרות. נוסף על פליטי המלחמה האלה גם פליטים קונגולזים, חלקם מהגרי עבודה, מגיעים למחנות המעבר. המניעים להגירה שלהם הם אלה: תנאי החיים הירודים ביבשת אפריקה, מעשי רצח עם, משטרים מדכאים, תהליך המדבור, פגעי טבע, עוני, חוסר גישה לשירותים רפואיים מתקדמים והיעדר תשתיות.

ילדי פליטים

ילדים הם קבוצה פגיעה במיוחד; הם סובלים מפגיעה בביטחון הפיזי, מחשיפה לזוועות המלחמה, מעקירה, מהליכה של מאות קילומטרים בהרים ומחצייה של ים בתנאי סיכון גבוהים. לחוויות קשות אלו השפעה ניכרת על בריאותם (Fazel et al., 2012). אצל רבים מהילדים בלסבוס נמצאו זיהומים בדרכי הנשימה ובדרכי העיכול, ורבים מהם מתאשפזים בבית החולים היחיד באי הנותן רק טיפול חירום ראשוני (Krikigianni, 2016). העזרה הרפואית הניתנת להם בידי ארגון "רופאים ללא גבולות" (MSF) בשיתוף פעולה עם משרד הבריאות היווני ו"הצלב האדום" אינה כוללת טיפולים מונעים, טיפולי שיניים וטיפולים בבעיות התפתחותיות ובמחלות כרוניות (Trentacosta et al., 2016). במחקר שנערך במחנה פליטים באוסטרליה נמצא כי הורים וילדים במחנה פליטים חשופים לעיתים קרובות לבעיות נפשיות המוסיפות על נטל הטראומה של העקירה מבתיהם. הם פגיעים, נואשים, חסרי אמצעים כלכליים ועם מעט תמיכה פסיכולוגית (Mares et al., 2002). דיכאון ההורים והייאוש שלהם משאירים ילדים חשופים להזנחה פיזית ורגשית

בסביבה משפילה ועוינת ובסיכון גבוה לפסיכופתולוגיה התפתחותית (Hermans et al., 2017).

חוסן במצבי לחץ

בספרות המחקרית דובר רבות על ההשפעות הפסיכולוגיות וההתנהגותיות שיש לחשיפה של אנשים למצב לחץ הנובע מאלימות פוליטית. המושג חוסן (resilience) החל להתפתח בשנות השמונים של המאה העשרים. אנטונובסקי (Antonovsky, 1987, 1996) שפיתח את הגישה הסלוטוגנית טען כי רוב האנשים ניחנים בחוסן נפשי המאפשר להם להתאושש במהירות לאחר אירועי דחק, להמשיך בחייהם ולהיות בריאים בנפשם ובגופם. האוריינטציה הסלוטוגנית מתמקדת בחיפוש אחר מקורות הבריאות בהתמודדות עם מצבי הלחץ שבהם אנו חיים. אנטונובסקי הציע לשנות את כיוון המחקר בתחום מצבי הלחץ מחולי לבריאות ומפתולוגיה לסלוטוגניה ולאתר את הגורמים התורמים להתמודדות יעילה עם הדחק (Mittelmark & Bauer, 2017).

חוסן אישי מבטא מאמצים מתמשכים של הפרט לחזור ביעילות לשגרה ולתפקודי חיים טובים נורמטיביים ולהתמודד עם אתגרים חדשים לאחר שאירועים שיבשו את רצף חייו (הפרת ההומאוסטזיס, Norris et al., 2009; Wiles et al., 2012). לפי בוננו (Bonanno, 2004, 2005) חוסן אישי הוא יכולת של האדם לקיים רמה נאותה של תפקוד בעת משבר ולאחריו מתוך התמקדות באופטימיות, בשליטה ובמסוגלות (חוללות) עצמית. החוסן מבטא תפקוד פסיכולוגי גבוה בהתמודדות עם אירועים שליליים. וולש (Walsh, 2004) רואה בחוסן של האדם יכולת לצאת מאירוע שלילי מחוזק יותר ובעל יכולת תפקוד גבוהה מזו שהייתה לו טרם האירוע. במצבי משבר, לחץ, איום על ביטחון פיזי ופגיעה נפשית התקווה היא משאב קוגניטיבי רגשי בעל ערך רב לתפיסת האדם את עצמו ואת יכולתו להוביל את חייו לקראת עתיד טוב יותר (Cheavens et al., 2019; Snyder, 1994; Snyder et al., 1991).

ההבנה שאנשים מגיבים תגובה אחרת על אותם מצבי לחץ הביאה קבוצה של חוקרים מכל העולם לבחון יחד את הדרכים לסייע לאוכלוסיות הנפגעות מאסון. המאמר המסכם את תובנותיהם המשותפות מציג את חמשת העקרונות שתרמו במידה מרבית לקידום החוסן בכל סוגי האסונות: הגברת ביטחון, רגיעה, מסוגלות, לכידות ותקווה (Hobfoll et al., 2007). אחת התובנות החשובות הייתה שתחושת התקווה היא רכיב חשוב בהתמודדות עם מצב משברי.

תקווה

תקווה היא מושג ליבה בתנועת הפסיכולוגיה החיובית, הקוראת לבחון לא רק חולשות ופתולוגיה אנושית אלא גם את נקודות החוזק של בני אדם, תפקוד אנושי חיובי והתפתחות בריאה (Kaye-Tzadok et al., 2019; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). האומנם יוכלו ילדים שנחשפו לאירועים קשים של מלחמה ואלימות, עקירה מהבית, מסעות קשים וחיים במחנות פליטים בתנאי דחק יום-יומיים לפתח רמת תקווה גבוהה? המחקר הנוכחי יוצא מההנחות התאורטיות שהתווה אנטונובסקי בגישה הסלוטוגנית

(Antonovsky, 1996; Mittelmark & Bauer, 2017), ולפיהן אפשר לפתח חוסן גם באירועי דחק קשים, והתקווה היא אחד מרכיביו.

התקווה היא מושג שכיח בשפה ועם זה חמקמק ועתיר משמעויות והשתמעויות. ביסודה התקווה היא ביטוי למהות מופשטת ומורכבת המתחוללת במרחבים חברתיים, ובה בעת היא אישית. התקווה מתקיימת בזמן הווה ונושאת עימה ידע, רגשות וניסיון חיים מן העבר כשכל מהותה מופנית אל העתיד. היא אינה מוגדרת תכונה אישיותית ועם זה מתפתחת וצומחת בקשר אישיותי ועל רקע תפיסות עצמי, ביטחון ואמון באחר המשמעותי.

מחקרים מראים כי אנשים עם רמת תקווה גבוהה מצליחים להציב לעצמם יעדים גבוהים יותר להשגה בהשוואה לאנשים עם רמת תקווה נמוכה יותר ומוצאים דרך להגיע אליהם (Cheavens et al., 2019). התקווה היא משאב קוגניטיבי-רגשי המתעורר באדם כאשר הוא מצפה למטרה חיובית קונקרטית (Snyder et al., 2003). לפי סניידר (Snyder, 2000; Snyder et al., 2018) תקווה היא תהליך מכוון למטרה ותפיסת הפרט את יכולתו ליצור נתיבים אל מטרות רצויות ולהניע את עצמו בעזרת חשיבה מתווכת. על פי תאוריות התקווה, המטרות מנחות את התנהגותנו המכוונת. האדם מאמץ התנהגות מסודרת כדי להשיג דבר מה, להצטיין במשהו או לחלופין להימנע, להפחית או לחדול ממסלול שנראה לו לא אפקטיבי או שמונע ממנו להשיג את המטרה. אנשים מלאי תקווה מאמינים שהם יגיעו בהצלחה למטרותיהם באמצעות פיתוח תוכניות ומסלולי דרך מתאימים ובאמצעות נחישות לפעול על פיהם (Cheavens et al., 2019). ממצאים עדכניים מראים שרמה גבוהה של תקווה קשורה להפעלת אזורים עצביים הקשורים להתנהגויות מכוונות מטרה, ליצירת מוטיבציה ולפתרון בעיות (Wiles et al., 2012). התקווה מעוררת ציפייה ולכן גם מכַוונת פעולה ומלווה בתחושת שליחות פנימית ובאמונה שהחיים יכולים לחזור למסלולם. התקווה מביאה, כאמור, לתפיסה אופטימית הבאה לידי ביטוי כשהפרט קורא תיגר על חשיבה קטסטרופלית מוגזמת ומחליף אותה בשאיפות מציאותיות ובחשיבה מבוססת עובדות שאינה מתעלמת מהבעיות אבל יכולה לצפות לפתרונן (Levi et al., 2012).

תאוריות העוסקות בתקווה מנסות להבין את צמיחתה של התקווה בנושא של התפתחות הילד (Jacoby, 1993). מרבית החוקרים מסכימים כי התקווה מתפתחת מרגע יציאתו של התינוק לאוויר העולם באמצעות העצמי הגרעיני (nuclear self), ובמהלך החיים היא מאפשרת לאדם להתמודד בהצלחה עם שלבי ההתפתחות ועם המעבר משלב התפתחותי אחד למשנהו (Erikson, 1968). בבסיס התקווה נמצאים רגשות חיוביים שנבנו בתהליך התפתחות תקינה בילדות ומערכות יחסים מכילות שאפשרו יצירת מערכת אמון בעולם בכלל ובאנשים הקרובים בפרט. ילדים בעלי תחושת תקווה הם בעלי כישורים טובים יותר לפתרון בעיות ונוטים להיות אופטימיים יותר כלפי העתיד (Teramoto et al., 2008).

תקווה בקרב ילדי הפליטים

סליג׳פין ועמיתיו (Sleijpen et al., 2017) סקרו עשרים ושישה מחקרים איכותניים על הדרך שפליטים צעירים מתמודדים עם מצוקה ומתח. החוקרים מתארים כי אחת מדרכי ההתמודדות שנמצאו היא התקווה. התקווה קיבלה ביטוי במטרות ברורות לעתיד, היא שימשה מקור רב-עוצמה לחיוביות והֶקלה על התמודדותם עם נסיבות חייהם הקשות.

נרטיבים של פליטים צעירים שחוו טראומה ואובדן הציגו את המעבר מייאוש לתקווה בחייהם. נראה שהתקווה נתפסה אצלם כתמונת עתיד טוב יותר. ההזדמנות לרכוש השכלה, למשל, סיפקה תחושה של תקווה להצלחה בעתיד. חוקרים רבים (למשל Sagy & Adwan, 2006) הראו שמשתנים חברתיים-סביבתיים, כמו גורמים תרבותיים, יכולים להשפיע השפעה בעלת משמעות על התקווה. כמו כן נמצא כי התקווה מושפעת לא רק מגורמים פנימיים אינטר-פסיכיים אלא גם מנסיבות חיים חיצוניות אובייקטיביות של תנאי החיים (Sagy & Adwan, 2006; Staats, 1989).

אולירי ועמיתיו (O'Leary et al., 2015) חקרו את התקווה בקרב ילדי פליטים במחנות בלבנון ובדקו השפעה של התערבות קהילתית על רמות התקווה. הם מצאו כי התקווה יכולה לגדול דווקא בזמנים של איום, סכסוך ומצוקה כאשר מופעלת התערבות קהילתית להתמודדות עם הקשיים. לעומת זאת במחקר אחר שנערך בקרב ילדי פליטים עיראקים שלא זכו להתערבות קהילתית נמצא כי אירועים שליליים כדוגמת הקונפליקט האתני-פוליטי, מקרי אלימות, הרס, בריחה מהבית והיעדר משאבים חיוניים כמו מזון או מים מסכנים את פיתוח תחושת החוסן בכלל ומאיימים עליה ועל והתקווה כרכיב מרכזי בה (Trentacosta et al., 2016). מחקר אחר שבחן את תחושת התקווה בקרב ילדים ישראלים ופלסטינים הראה כי ילדים השוהים במשך שנים בתנאי מלחמה וסכנה נפגעים ברמת התקווה והציפיות לעתיד טוב יותר (Sagy & Adwan, 2006).

נראה אפוא כי התשובה בספרות המחקרית לשאלה בדבר הפגיעה בתחושת התקווה במצבי חיים קשים אינה אחידה. ייתכן שמקורם של הממצאים השונים הוא בסיטואציות ובנבדקים בעלי מאפיינים ייחודיים, וייתכן שמקורם במתודולוגיות ובפרשנויות הצובעות את המחקר. בתנאים הייחודיים לילדי הפליטים בלסבוס ולבית הספר הבין-לאומי לשלום שבו למדו משתתפי המחקר הנוכחי, ננסה להוסיף עוד נדבך לגוף הידע המתפתח בתחום זה.

בתי ספר לילדי הפליטים

רוב רובם של הילדים בעולם בגילי שש עד שמונה עשרה מתחנכים בבתי ספר ובמסגרות המכשירות אותם, צעד אחר צעד, לחיים בוגרים ברכישת מיומנויות בסיסיות של קריאה, כתיבה וידע בחשבון ולאחר מכן הרחבת ההשכלה בתחומים מגוונים – החל בספרות והיסטוריה, דרך מקצועות ריאליים כביולוגיה, פיזיקה וכימיה וכלה בשפות, אומנות, פיתוח כישורים ספורטיביים והתמצאות בטכנולוגיות העתיד. יתרה מזו, בית הספר הוא מקום מרכזי לרכישת כישורים חברתיים, לחֲברות ולהתערות עם קבוצת הגיל ועם מעגלי חברה וקהילה רחבים יותר.

אמנת האו״ם בדבר זכויות הילד שאימצה העצרת הכללית של האו״ם בנובמבר 1989 (Convention on the Rights of the Child, 1989) משקפת קונצנזוס רחב בדבר ההכרה בזכותם הבסיסית של כל ילדי העולם ללמוד. ההסכמה כללה הצהרה חד-משמעית על הזכות לקבלת השכלה לכל הילדים בלא הבדל מכל סוג שהוא, כגון גזע, צבע, מין, שפה, דת, השקפה פוליטית או אחרת, מוצא לאומי או חברתי, רכוש, לידה או מעמד.

ההבנה ששיקום קהילות אחרי טראומות, ובכלל זה עקירה והגירה, כרוך בבניית מערכות חינוך מאורגנות ומסודרות, משותפת לחוקרים רבים (Bromley & Andina, 2010;

Nofal, 2017). החינוך יכול להציע יציבות בחוויית החיים שהשתבשה ולהגביר את הסיכוי להסתגלות מחודשת לתפקודי חיים תקינים (Dippo et al., 2013; Sullivan & Simonson, 2016).

המחקרים על בתי הספר ועל ילדי הפליטים נוטים להתמקד בשילוב תלמידי פליטים בבתי הספר במדינה המארחת ולא בבתי הספר במחנות או בסמוך להם (ולדן ואחרים, 2021; Aydin & Kaya, 2019; Daniel, 2019). בתי ספר לפליטים במחנות מתאפיינים במסגרות דלות אמצעים, ונקודות החוזק העיקריות שלהם קשורות למוטיבציה של קהילת הפליטים להתארגנות לעתיד. ידע ומיומנויות נתפסים כביטויים של תקווה לעתיד וכנכסים שאי אפשר לקחת, לחמוס, לנשל או לפגוע בהם. בדרך כלל התלמידים לומדים במחנות הפליטים בתנאים פיזיים קשים מאוד, ואולם הם חווים את המשמעות העזה שהוריהם מעניקים לחינוך כמשפיע על עתידם ומבינים שזו התקווה הגדולה ואולי היחידה שלהם (ולדן ואחרים, 2021; Coulby & Jones, 2017; Hos & Cinarbas, 2018).

שילוב ילדי הפליטים במערכת החינוך, הן בבתי ספר של המדינה המארחת הן בבתי ספר בתוך המחנות, נמצא במחקרים קשור לפוטנציאל של פיתוח הזדמנויות למידה עם תחושת שייכות ונורמליות פסיכו-חברתית בעבור ילדים אלו (ראו למשל: Nofal, 2017; Nordtveit, 2014). בתי הספר יכולים להציע סביבה מוגנת העומדת מתוך ניגוד לחוויות הקשורות בהיסטוריית החיים של הילדים הפליטים שנמלטו ממולדתם (Culbertson & Constant, 2015). לבתי ספר יש פוטנציאל לבנות השקפת עולם חלופית לאלימות ולהרס שחוו ילדים פליטים מאזורי מלחמה ולגרום לילדים להרגיש בטוחים ונורמליים. גם ההורים והילדים עצמם רואים בבית הספר הזדמנות לתיקון ההרס שנגרם להם בשל המציאות הפוליטית שנקלעו אליה (Shakya et al., 2012). לחינוך אפוא יש פוטנציאל לתת מענה לצרכים הפסיכולוגיים של ילדי הפליטים (MacKinnon, 2014). ההיבט החברתי של החינוך מציע הזדמנויות להתאמה לקהילה החדשה ולאינטראקציה עם אחרים (Walsh et al., 2011). כמו כן בית הספר מציע חלון חברתי להורי הילדים באמצעות מגוון חוויות ואירועים כדוגמת טקסים, חגים ופעילויות הפגה ומפגש. אלה יכולים להשפיע בחיוב על רווחה נפשית של המצטרפים החדשים לקהילה (Measham et al., 2014).

בית הספר לילדי הפליטים בלסבוס, יוון

בית הספר לילדי הפליטים בלסבוס – The international School of Peace (ISOP) – הוקם בשנת 2017 באי כיוזמה של בוגרי תנועת הנוער "השומר הצעיר" ותנועת הנוער "אגי'איאל" הערבית. בית הספר ממוקם מחוץ למחנות הפליטים מוריה וקארה טפה, והילדים מגיעים אליו מדי יום בהסעות מרוכזות. הילדים לומדים בתוכנית חינוכית שבועית המותאמת לרמתם ולשפת ארץ המוצא: ערבית, דארי (איראן וכורדיסטן), כורדית וצרפתית (קונגו). הכיתות נחלקות לקבוצת גיל: צעירים (בני שש עד תשע), גיל ביניים (בני תשע וחודש עד שתים עשרה) ובוגרים (בני שתים עשרה וחודש עד שש עשרה). המבנה אינו נוקשה משום שלעיתים מגיעים ילדים בוגרים שבשל המלחמה המתמשכת טרם התחילו את לימודיהם בבית הספר, ואלה משובצים לפי רמתם הלימודית. כל המורים המלמדים בבית הספר הם מקהילת הפליטים ודוברים את שפות המוצא של הילדים. צוות המשלחת של תנועת הבוגרים מישראל שיזם את הקמתו של בית הספר מרכז את עבודת בית הספר על כל

מרכיביה ומציע מעטפת של תמיכה מקצועית וארגונית המאפשרת את התנהלותו של בית הספר ואת עבודת המורים המקומיים.

בית הספר מנסה להקנות לילדים מרחב בטוח ומוגן, עצמאי ובלתי תלוי בסביבה, המתנהל על פי ערכים התואמים את התפיסה החינוכית של תנועת הנוער (Dror, 2007). המרחב הבית ספרי מאפשר לילדים תחושה מסוימת של סדר וארגון בעולמם הכאוטי, ומתאפשרת בו חזרה זמנית לפחות של התלמידים ל"תפקידם" הנורמטיבי כילדים. הדאגה לילדים אינה מסתכמת בהיבטים פדגוגיים. בית הספר מספק גם מענה על צרכים ראשוניים כגון מתן ארוחה קלה וארוחה חמה, שמירה על מרחב בטוח ללא אלימות והתמקדות בתחושות גופניות ורגשיות של הילדים.

בית הספר פועל ברוח העקרונות הדמוקרטיים והחינוך הבלתי פורמלי בד בבד עם קידום תחומי למידה והרחבת ההשכלה. דגש רב ניתן בחיזוק תחושת השייכות של כל ילד: אל מולדתו, אל תרבותו, אל לשונו ואל משפחתו, וזאת כדי למזער ככל האפשר את חוויית העקירה מארצו. הצוות החינוכי מחנך ברוח הדמוקרטיה, השוויון בין בני האדם, אי-סובלנות לאלימות, קבלת האחר, שוויון בין המינים ומנהיגות חברתית. ערכים אלה מבטאים תפיסות עולם ליברליות מערביות, אך המורים שומרים על המורשת והזהות של הארץ ושל הקהילה שממנה בא כל פליט באמצעות פינוי זמן ושימת דגש בפעילויות מטפחות שלהן.

מטרת המחקר ושאלת המחקר

מטרת המחקר הייתה לבחון את רמת התקווה בקרב ילדי פליטים השוהים תקופה ממושכת (כמה חודשים עד שנתיים) במחנה מעבר ולומדים בבית הספר הבין-לאומי לשלום. הבנות אלו יוכלו לסייע, גם בתנאים המוגבלים של המציאות בבית הספר הזה, בבניית מענה חינוכי-לימודי, חברתי ופסיכולוגי מותאם לילדים, שיש בו כדי לתרום ולחזק את התקווה לעתיד טוב יותר.

שאלת המחקר הייתה אם קיימת פגיעה ברמת התקווה של ילדי הפליטים בהשוואה לילדים אחרים שתנאי החיים שלהם יציבים ובטוחים על פי מחקרים אחרים שבחנו זאת (למשל: Cheavens et al., 2019; Haroz et al., 2017; Savahl et al., 2015; Shadlow et al., 2015). שאלה נוספת שעמדה לפנינו הייתה הקשר בין גיל הילדים לרמת התקווה שלהם, וכן רצינו לברר אם יש הבדלים ברמת התקווה בין ילדים מארצות מוצא שונות. מלבד הממצאים שיתקבלו באמצעות שאלון סניידר (Snyder et al., 1997), ביקשנו לזהות ולהבין את ביטויי התקווה של התלמידים כפי שיבואו לידי ביטוי באמצעות ציורים שציירו בסדנה מודרכת ובשיח הפרשנות שנתנו הילדים לציורים אלה (Huss et al., 2021).

מתודולוגיה

סוגת המחקר

הקשיים בתקשורת הישירה בין החוקרים לתלמידים והצורך בתרגום ובתיווך מורה-פליט מארץ המוצא של הילדים במילוי השאלון הביאו לידי בניית מערך מחקר עם שיטות

מעורבות (mixed methods) שלבד מן השאלון הכמותי כללו גם ניתוח ציורֵי ילדים והסבר מילולי שהילדים נתנו לציורים. כמו כן נערכו תצפיות בבית הספר בזמן השיעורים, בהפסקות ובכניסה וביציאה מבית הספר בתחילת יום הלימוד ובסופו.

נבדקים

במחקר השתתפו 132 ילדי פליטים הלומדים בבית הספר לשלום באי לסבוס. הנבדקים כללו שלוש קבוצות גיל לפי כיתות הלימוד:

א. קבוצה 1: גיל 6-9, 49 נבדקים (37.1% מכלל הנבדקים)

ב. קבוצה 2: גיל 9 וחודש - 12, 49 נבדקים (37.1% מכלל הנבדקים)

ג. קבוצה 3: גיל 12 וחודש - 16, 34 נבדקים (25.8% מכלל הנבדקים)

מספר הבנים היה 70 ומספר הבנות היה 62. השאלונים תורגמו מאנגלית לשלוש שפות: ערבית, דארי וצרפתית (ניתנה עזרה ורבלית בניב הלינגלה הקונגולזי). בסך הכול השתתפו 70 תלמידים דוברי דארית (53%), 9 תלמידים מקונגו (6.8%), ו-53 תלמידים דוברי ערבית מסוריה ומעיראק (40.2%). השאלון הועבר לתלמידים בכיתות המופרדות לפי גיל, ארצות המוצא והשפה.

כלי המחקר

פרטים אישיים: השאלון כלל חלק ראשון של שאלות על פרטים אישיים של הנבדקים. לא כל התלמידים מילאו חלק זה, ונאלצנו להסתפק במידע חלקי הנותן תמונה לא מלאה על עיסוק ההורים והשכלתם לפני העקירה מארץ המוצא ועל מסע הבריחה עד להגעתם למחנה הזמני ביוון.

שאלון התקווה: סולם התקווה לילדים של סניידר ועמיתים (Snyder et al., 1997) הוא אחד המדדים הנפוצים ביותר לדיווח עצמי של הילד על המוטיבציה שלו לעתיד. סולם זה המותאם לילדים עד גיל שש עשרה, כולל מדד עצמי של שישה פריטים. ההיגדים מוצגים בפורמט של שישה סוגי תגובה מסוג Likert עם ציונים בין 6 ל-36. ציונים גבוהים יותר משקפים תקווה גבוהה יותר בקרב המשתתפים.

ששת הפריטים עוסקים במידת התקווה של המשתתפים המתבטאת בחשיבה וברגש. הפריטים נחלקים לשני תת-סולמות: **חשיבה מוכוונת מטרה** (פריטים לא זוגיים – 1, 3, 5, לדוגמה: "אני חושב שאני מתפקד די טוב"), ו**חשיבה מוכוונת תהליך** (פריטים זוגיים – 2, 4, 6, לדוגמה: "אני יכול לחשוב על דרכים רבות להשיג דברים בחיים"). ציון התקווה מחושב באמצעות סיכום ממוצע התשובות לששת ההיגדים.

מחקרים במקסיקו, באינדונזיה, בדרום אפריקה ובקרב צעירים אינדיאנים, שתרגמו את סולם התקווה של הילדים לשפות שאינן אנגלית, הראו מדדי מחקר בעלי תוקף ומהימנות למציאת רמת התקווה בקרב ילדים מתרבויות שונות (למשל: Haroz et al., 2017; Savahl et al., 2015; Shadlow et al., 2015). במחקר עדכני נבחנה מחדש יכולת ההכללה, האמינות והעקיבות הפנימית של סולם התקווה בכלל ושל סולם התקווה לילדים בפרט (Hellman et al., 2018). ממצאי המחקר הראו כי רמת האמינות של המבחן טובה מאוד וכי תוקף מדד התקווה לילדים גבוה אף הוא. החוקרים קבעו שאפשר להשתמש בסולם של תקווה לילדים בביטחון רב.

ציורי ילדים: בעבר נחשבו ילדים כאלה שאינם יכולים לספק מידע אמין שאפשר לבסס עליו מחקר, ואילו כיום ילדים ובני נוער נחשבים משתתפים פעילים ואף עמיתים למחקר (Masten, 2001). שיטות פנומנולוגיות מבוססות אומנות נמצאו מתאימות ללכידת חוויות של ילדים באמצעות רישומים המשמשים מעשה השלכתי המאפשר להם להסביר את עצמם (Barone, 2001; Mason, 2002). תמונות הן מבנה פסיכו-נוירולוגי עמוק ואוניברסלי שבאמצעותו הילדים מעבירים את חוויותיהם ברמת התוכן, הסיפור והפרשנות המילולית שלו. הביטוי הרב-חושי של התמונות מאפשר לחוקרים להבהיר חוויות מושתקות.

העבודה עם אומנות נחקרה בנושא של ילדי פליטים ונמצאה מתאימה ביותר להבנת חוויותיהם (Quinlan et al., 2016). לפיכך וכדי לשלב במדיום משותף את קולותיהם של הילדים שלכל אחד שפת אם שונה, נבחרה מתודולוגיה זו למחקר הנוכחי. אמינות הדיון הקבוצתי על דימויים פנומנולוגיים נמצאה תקפה במחקרים שעסקו בשימוש באמצעים אומנותיים לצורך מחקר (למשל Hubberman & Miles, 2002).

תהליך העברת השאלון וסדנאות הציור

השאלונים הועברו בנוכחות מורה פליט מארץ המוצא של התלמידים שעזר להם למלא את השאלון באמצעות תיווך השפה בפעמים שלא הבינו את משמעות אחת המילים, וכן עזר במילוי הטכני של השאלון. בכיתה הקונגולזית המורה עזר בתרגום השאלון בצרפתית לניב הלינגלה, ובכיתה הכורדית המורה תיווך לכמה תלמידים את השאלון בתרגום חלקי מערבית לכורדית.

השאלונים שהועברו בקבוצת התלמידים הצעירים מקונגו (בני 6-9) נפסלו: הילדים הצעירים בקונגו דוברים בניבים מקומיים ורוכשים צרפתית רק בבית הספר כשפת לימוד. מתוך התצפית בזמן העברת השאלון התעוררו ספקות באשר להבנה השפתית של חלק מהילדים בכיתה זו, ולכן הממצאים של השאלונים שמולאו בכיתה זו נפסלו ולא הוכנסו למחקר.

הציורים וההסברים המילוליים של המשתתפים התקבלו בסדנאות שהעבירו בכל הכיתות חוקרת תרפיסטית לאומנות, חוקרת שהיא פסיכולוגית חינוכית, מורה ואשת צוות ממשלחת המדריכים מישראל המלווים את ניהול בית הספר. המשתתפים התבקשו לצייר חוויות טובות הקשורות לבית הספר וחוויות קשות.

אתיקה

הורי הילדים שהשתתפו במחקר חתמו על טופס הסכמה מדעת. הטופס שתורגם לשפת המוצא של הורי התלמידים, כלל הסבר על המחקר ומטרותיו.

ממצאים

מהימנות

בין ההיגדים בשאלון התקבלה מהימנות פנימית $\alpha=0.72$ על פי מבחן אלפא של קרונבך, כלומר רמה טובה של מהימנות.

ניתוח רמת התקווה

לבדיקת הבדלים בין תת-קבוצות גיל ובין קבוצות הילדים לפי ארצות המוצא בוצע ניתוח שונות דו-כיווני רב-משתני (MANOVA). התוצאות מראות הבדלים מובהקים ברמת התקווה, הן באפקט הראשי של תת-קבוצה והן באפקט הגיל. ממוצע רמת התקווה היה גבוה בקרב רוב התלמידים שהשתתפו במחקר לעומת נתונים שהתקבלו במחקרים אחרים (ראו Snyder et al., 2003). רוב התלמידים דיווחו על רמת תקווה "רוב הזמן" או "פעמים רבות". באפקט הראשי של תת-קבוצות לפי ארצות מוצא נמצאה רמת תקווה גבוהה אצל כל הילדים בלי הבדלים מובהקים בין ארצות המוצא שלהם [$MF(2)=9.21$, $p<0.01$, $\eta 2=.13$].

ניתוחי המשך שנערכו באמצעות ממוצעים מתוקננים עומדים על הבדלים מובהקים בין קבוצת הילדים הבוגרים (12 וחודש–16) וקבוצת הילדים בגיל הצעיר (6–9) ובין ילדים בגיל הביניים (9 וחודש–12). **הילדים בגיל הביניים (9 וחודש–12) דיווחו על רמת תקווה גבוהה יותר בהשוואה לילדים הצעירים והבוגרים** [$F(4,143)=7.94$, $p<0.01$].

תקווה כחשיבה מוכוונת מטרה ומוכוונת תהליך

ערכנו מבחן t-test של כל פריט בשאלון כדי להשוות בין קבוצות התלמידים הערבים לקבוצות התלמידים הדארים (הפליטים מאיראן ומכורדיסטן). בשל מיעוט הנבדקים בקבוצה הקונגולזית לא הכללנו אותה בניתוח זה.

פריטים 1, 3, 5 שייכים למשתנה של תקווה **מוכוונת מטרה**, ואילו פריטים 2, 4, 6 שייכים למשתנה של תקווה כ**מוכוונת תהליך**. במשתנה מטרה ההתייחסות היא ליעד שאליו רוצים להגיע (למשל סיום לימודים אקדמיים), ואילו במשתנה תהליך ההתייחסות היא לדרך אל המטרה (למשל לימודים מעניינים ובעלי משמעות). ניתוח גורמים של כל משתנה בנפרד הראה שונות מובהקת בין הקבוצות בפריט מספר 3 (תקווה מוכוונת מטרה) ובפריט 4 (תקווה מוכוונת תהליך). בשניהם הציגה הקבוצה של התלמידים הערבים ערכים גבוהים יותר מהקבוצה הדארית. ממצא זה מאשש מחקרים קודמים שעל פיהם רמת התקווה אינה פועל יוצא של חוויות שהנבדקים חוו ואולי אף להפך: מי שחווה את אימי המלחמה על בשרו, כלומר הערבים הסורים, יש בו יותר ציפייה ותקווה לחיים טובים ומאושרים לעומת הילדים האחרים שבדרך כלל חוו איום בלבד.

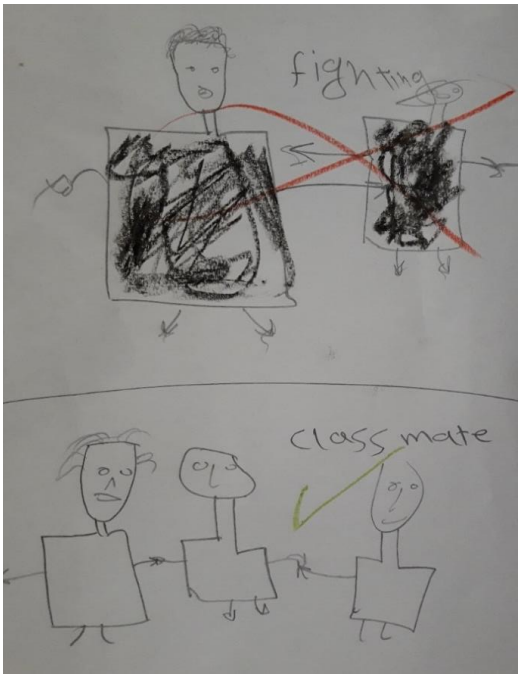
תקווה בציורי הילדים ובהסברים המילוליים לציורים

כזכור, ילדים המחולקים לפי קבוצות גיל ושפה ציירו והסבירו מה הם אוהבים בבית הספר, מה אינם אוהבים ומה היו רוצים כציפייה חיובית לעתיד. לאחר מכן התקיים דיון בכיתה שכלל הסבר מילולי של כל ילד על הציור שלו ושיחה משותפת של כל הילדים בקבוצה במתודולוגיה של קבוצת מיקוד על המשאלות והציפיות שלהם בעניין המציאות שהם חווים בהווה ושל זו שהם מצפים לה בעתיד. בקשתה של החוקרת לא נגעה רק למושג המופשט "תקווה", אלא נתנה לו ביטוי קונקרטי-מוחשי.

ניתוח הציורים הראה כי במרכז המציאות בהווה, הקושי הגדול ביותר שהילדים מתמודדים עימו הוא האלימות הפיזית. התקווה, כפי שהם מתארים אותה, כוללת יחסים חברתיים של היעדר אלימות, של חברות ושל שלום. נושא בולט אחר היה התנאים

הפיזיים בבית הספר ומחוצה לו והשאיפה לשפר אותם, בייחוד בנושא האוכל ותנאי לימוד בכיתה ובבית הספר.

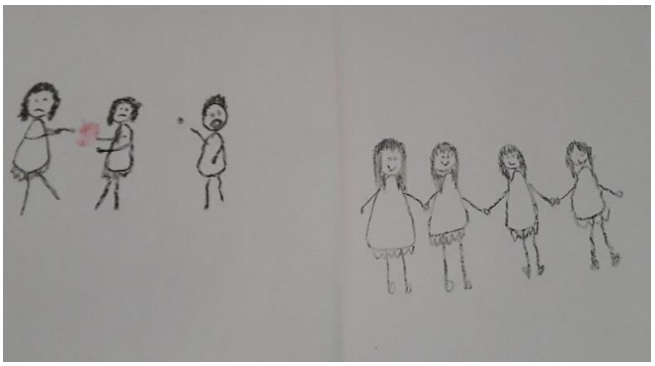
בציורי הילדים אפשר לראות בבירור את חוויות האלימות שהם חוו בחלק אחד של הדף ואת התקווה לחיים ללא אלימות בחלק האחר של הדף (ציורים 1, 2, 3).



ציור מספר 1

בציור מספר 1 שצייר תלמיד כיתה ג' האלימות מתוארת בחלק העליון של הדף. הוא ביקש שיכתבו על הדף "ריב", "תגרה". ההצללה מבטאת חרדה (Khodabakhshi Koolaee et al., 2016; Malchiodi, 1998). שרטוט ה-X על האלימות מבטא את הרצון למחוק אירועים קשים אלה מחייו. בחלקו התחתון של הציור מופיעים ילדים הנותנים ידיים זה לזה כמצב של חברות ואמון, וזה המקום שהילד נותן למצב השלום והפיוס בכיתת הלימוד. במסגרת המאמר הנוכחי לא ניכנס להיבטים פסיכולוגיים מעמיקים נוספים של הציור ורק נציין כי אפשר לראות בו ביטוי לתחושת ארעיות ועמידה לא יציבה בעולם. כמו כן מופיעים בו קווים של נוקשות ומתח רב בין נוקשות לסקרנות גדולה לעולם, כפי שהם מקבלים ביטוי של השלכה (Callaghan & MacFarlane, 1998; Painter et al., 2013).

ציור מספר 2 צויר בידי תלמידת כיתה ה', וגם בו חוזרים בקרב בנות יסודות של אלימות לעומת חברות.



ציור מספר 2

בחלק גדול מהציורים הדף חצוי לשניים: בחלק אחד מופיעים בציור מבעי אלימות, דמויות המכות זו את זו, סכינים וכלי מלחמה מאולתרים. חלק זה מצויר בדרך כלל בשחור או צבעים כהים ולעיתים מופיעה בו המילה "לא" (NO). זו

מילה שאינה לקוחה משפת האם שלהם אבל היא מובנת לכולם בתוך בליל השפות. החלק השני של הדף מצויר בצבעים עליזים, תמונות מחיי בית הספר מצוירות ומופיעות בו: ילדים משחקים, גינה פורחת, ילדים אוחזים ידיים ומעל הכול קשת צבעונית או שמש זורחת. המיקום של החוויה הטובה, זו של התקווה והציפייה, מזוהה בבירור כבית הספר, שנרשם בכתיבה פונטית ולא דקדוקית: SCHOL of PEAS (School of Peace).

לאחר שהילדים סיימו לצייר התנהלה בכיתה שיחה שבה הם תיארו את הציור ומה שניסו להביע באמצעותו. המריבות והעימותים האלימים העסיקו את הילדים בכל הקבוצות. הילדים נתנו הסברים לציורים שלהם: "אני לא אוהב שהילדים נלחמים כל הזמן"; "אני תמיד נלחם עם מישהו"; "הבנים נלחמים עם הבנות"; "הקבוצות האחרות נלחמות עם הקבוצה שלנו". אף על פי כן בפועל בתצפיות שערכנו כמעט שלא ראינו עימותים פיזיים בחצר בית הספר בין קבוצות.

החלק השני של הציורים תואר בביטויים רגשיים חמים כלפי בית הספר והמורים: "אני אוהב את המורים"; "המורה שלי יודע משחקים טובים"; "המורה מבין את השפה שלי". הילדים הבוגרים תיארו את המורים כמי שמלמדים אותם גם מיומנויות פרקטיות של ניהול משא ומתן ללא אלימות, שבו הם כבר מתנסים ביחסים עם ההורים: "למדתי לשכנע את ההורים שמותר לי לצאת קצת מהמחנה החוצה".

זרעים של תקווה

התלמידים לא נתנו ביטוי מילולי ישיר לתקווה. השיח שלהם היה קונקרטי וכחוקים אנחנו אלו המקשרים את התוכן למשאלות ולתמונת העולם של עתיד טוב יותר שהם מבקשים להגיע אליו. כך למשל אפשר ללמוד מיחסם כלפי לימודי האנגלית. מקצוע האנגלית הוא המועדף על כל הילדים. הם קשרו את ידיעת האנגלית לתקווה שלהם להיקלט באירופה במדינה כלשהי. "האנגלית הכי חשובה", אמרה תלמידה מהכיתה הקונגולזית; "האנגלית היא השפה הכי חשובה", אמרה באנגלית טובה גם תלמידה בוגרת מאיראן שכבר למדה בחטיבת הביניים בארץ מולדתה, כנראה בבית ספר של המעמד הגבוה שבו הוקדש רוב שעות הלימוד לרכישת השפה האנגלית. התלמידים רואים בשפה האנגלית הזדמנות לפתוח בעבורם את ההיקלטות בארצות היעד. עם זה התפיסה החינוכית של בית הספר היא ללמד בשפת ארץ המוצא כדי לחזק זהות והשתייכות לאומית.

לפי הילדים ההגעה לבית הספר היא אירוע משמח: "אנחנו שרים וצוחקים באוטובוס לבית הספר". אשר לתנאים פיזיים בבית הספר, כמה מהילדים שזכו ללמוד בעבר בבתי ספר (בעיקר באיראן) הביעו תקווה ללמוד בבית ספר עם ספרי לימוד ועם עפרונות, ואחרים אף הזכירו ספרייה ומחשבים. את התקווה ללמוד שוב בבית ספר כמו זה שהכיר בעבר תיאר אחד מהם: "אנחנו רוצים להגיע לבית ספר עם מגרש משחקים, אוכל טוב, מיזוג אוויר ומבנים חדשים". תלמיד אחר מהכיתה הדארית הוסיף: "ושיהיו בו גם מחשבים וספרייה".

מעניין לציין שעל אף המחסור היחסי במשאבים, הילדים ציינו את אהבתם לבית הספר. כל הילדים אמרו שהם אוהבים את בית הספר כמקום התכנסות. תלמיד אחד תיאר כי המעבר ממחנה הפליטים לבית הספר הוא בעבורו כמו חג: "כל יום אני לובש את הבגדים הכי טובים שלי לבית הספר".

דיון

התקווה זכתה להכרה רחבה כרכיב חשוב בהתמודדות עם מצבים קשים בחיים ועם משברים וכבעלת תרומה משמעותית לחוסן (Hobfoll et al., 2007). היא מסייעת להתגבר על קשיים רגשיים בהתמודדות עם מגוון רחב של טראומות (Levi et al., 2012). המאמר הנוכחי מתמקד בילדי הפליטים השוהים שהות זמנית בשני מחנות פליטים בלסבוס שביוון ונאלצים להתמודד עם היסטוריה אישית טראומטית, תנאי חיים קשים בהווה ועתיד לא ידוע.

התפיסה המונחת בבסיס המחקר יוצאת מתוך הגישה הסלוטוגנית (Mittelmark & Bauer, 2017) הטוענת כי גם מצבי חיים קשים יכולים להתפרש במונחי בריאות ולא במונחי חולי. שני זרמים נוספים עיגנו את הנחות היסוד במחקר הנוכחי: האחד הוא הפיתוח שעשו הפסיכולוגים הובפול ועמיתיו (Hobfoll et al., 2007) באשר לגורמים מסייעים במצבי לחץ שאחד מהם הוא התקווה, והשני הוא הזרם של הפסיכולוגיה החיובית שאליו שייכים מחקריו של סניידר על התקווה (Snyder, 2000; Snyder et al., 2018).

המחקר התמקד בשלוש שאלות: מדד התקווה, הקשר בין גיל הילדים, ארץ המוצא ורמת התקווה ותפיסת החיים המיטיבים כפי שהילדים רואים אותם. הממצאים שנעסוק בהם בזהירות בשל מגבלות המחקר, מאפשרים לדון בשאלות אלו וכך לנסות להבין את המשמעות המתקבלת מהם.

מדד רמת התקווה

הממצא הראשון במחקר הוא שבקרב כלל ילדי הפליטים יש רמת תקווה גבוהה המתאימה לרמה הגבוהה של תקווה בילדים החיים בתנאים נורמטיביים יציבים ובטוחים. זהו ממצא מפתיע התומך בטענה של לופז ועמיתיו (Lopez et al., 2000) שהתקווה היא תכונת אישיות יציבה יחסית מעבר לאירועים הכוללים פגיעה בתנאים הפיזיים, באורח החיים התקין ובהיבטים רגשיים.

עדיין נשאלת השאלה אם יש לפנינו פרשנות מוטה של המציאות, ראייה בלתי מציאותית שלה. טברסקי וכהנמן (Tversky & Kahneman,1974) מצאו כי הטיות או טעויות של שיפוט אנושי מתרחשות בתנאי אי-ודאות. התוצאות של טעויות אלה יכולות לבוא לידי ביטוי כתקווה לתוצאה חיובית יותר מהערכות ריאליסטיות של העתיד כאשר התופעה מאיימת או מדכאת. ייתכן שאי-ודאות במובנה הרחב, המדאיג והמאיים, כפי שחוֹוים אותה אנשים בוגרים, אינה חלק מהמציאות בתפיסה הקונקרטית יותר של ילדים.

מחקרים חדשים (למשל: Correa-Velez et al., 2017; Ghazyani, 2018; Hadfield et al., 2017) טוענים כי קשיי המלחמה וההחלטה לצאת למסע הגדול כפליטים גורמים למשפחות פליטים להיות נחושות יותר להצליח ולשאוף לעבור בהצלחה את ההתחלות החדשות שעומדות לפניהן. מרבית הפליטים מניחים כי בשנים הקרובות אין דרך חזרה לאדמת ביתם, והם שואפים לבנות חיים חדשים. הנסיבות הקשות במדינות המעבר מבליטות עוד יותר את התקווה לחיים חדשים בארצות הקבע שיגיעו אליהן. הילדים מצפים שתינתן להם הזדמנות לחיים טובים ובטוחים, שונים מאלו שברחו מהם.

לממצא המתאר רמה גבוהה של תקווה בקרב ילדי הפליטים יש חשיבות רבה במחקרים קודמים שסניידר ועמיתיו דיווחו עליהם (Snyder et al., 2003). החוקרים עומדים על קשר בין רמת התקווה לתפיסה העצמית ולסימפטומים של מצוקה ודיכאון: תקווה נמוכה יותר מנבאת תסמינים דיכאוניים. יש עדויות שילדים ומתבגרים הרואים את עצמם באור חיובי ומבטאים רמות של תקווה גבוהה הם בדרך כלל אופטימיים יותר ומתמקדים בהצלחה ולא בכישלון. ילדים אלו נעים כלפי מטרות חיים שהם מציבים לעצמם, והם דמטגקר (juacho avo nxudkho kp,ur cghu, vgkuku, kv,gurr csrl kvad, vnyru et al., 1997).

גיל הילדים, ארץ המוצא ורמת התקווה

שאלת המחקר השנייה בחנה את הקשר בין גיל הילדים ומוצאם לרמת התקווה שלהם. מצאנו כי קבוצת הביניים, כלומר בני תשע וחודש עד שתים עשרה, קיבלה את הרמה הגבוהה ביותר של תקווה, ואילו הילדים הבוגרים (בני שתים עשרה וחודש עד שש עשרה) חוו במידה יחסית הכי פחות תקווה. הילדים הצעירים (גיל שש עד תשע) היו נמוכים מקבוצת הביניים ברמת התקווה אך גבוהים מקבוצת הבוגרים. מאחר שבמחקרים קודמים שבדקו את החוסן הנפשי של ילדי הפליטים (שהתקווה היא אחד מרכיביו) לא נמצא קשר בין גיל הילד והחוסן (למשל Trentacosta et al., 2016), ייתכן שהממצא במחקר הנוכחי מזמין המשך מחקר בכיוון זה.

הקשר בין רמת התקווה לגיל הילדים נחקר רק בשנים האחרונות (Cedeno et al., 2010; Kaye-Tzadok et al., 2019). סניידר (Snyder, 2002) טען כי תחושת התקווה נרכשת בגיל הרך והיא צפויה להישאר יציבה לאורך החיים. עם זה המחקרים המעטים שבדקו את רמות התקווה בנושא של גיל לא מצאו הבדלים מובהקים למעט מחקר שנערך בטורקיה ומצא כי תלמידים בכיתה ו׳ היו גבוהים יותר ברמת התקווה לעומת תלמידי כיתות ז׳ וח׳ (Atik & Kemer, 2009). ממצא זה דומה לממצאים שהתקבלו במחקר הנוכחי.

בניסיון להבין ממצא זה אנחנו מעריכים כי התלמידים הבוגרים היו מודעים יותר מהילדים הצעירים לסכנות, לאובדן, לניתוק ממסגרות החינוך ולפגיעה הממשית שלהם בסיכויים לרכישת השכלה. אשר לקבוצת גיל הביניים (בני תשע וחודש עד שתים עשרה), המטלה ההתפתחותית העיקרית של גיל זה היא הסתגלות לדרישות החברה והתרבות (Sarnoff, 1987). הילדים אינם עוסקים בצד הרגשי ולפעמים אף מתעלמים ממנו, והם מתאמצים להסוות אכזבה וכעס (Erikson, 1968). לעומת זאת, בגילים הצעירים (שש עד תשע) הילדים הם יותר חסרי אונים ותלויים יותר במטפלים שלהם. נוכחות אנושית המטפלת בילד משמשת בעבורו סביבה אמפתית, רציפה, מזינה ובטוחה (Freedman, 1996), ולכן כאשר הסביבה הקיימת, ובמקרה הנוכחי בית הספר, מעניקה להם פינה חמה ומוגנת הכוללת קשר אישי יום-יומי, ייתכן שיש הפחתה של מצוקה הנובעת מפגיעה וחוסר מוגנות.

אשר לקבוצת התלמידים מקונגו שאינם בעלי רקע של מלחמה וחוויות קשות של אלימות טרור המופנית אליהם, כדאי לבחון במחקר עתידי במתודולוגיה מבוססת את השפעת החשיפה לאלימות על רמת התקווה. התצפית האיכותנית ודיווחי הסגל החינוכי העידו על רמת לכידות גבוהה בקבוצה זו. ממחקרים עולה שלכידות ותחושת תמיכה חברתית הם גורמים המשפיעים על בריאותם הנפשית של הנפגעים ועל יכולתו של האדם להסתגל

למצבי מצוקה ולהתמודד עימם בהצלחה (Eriksson, 2017; Hobfoll, 1989; Hobfoll et al., 2003; Norris et al., 2009). מספרם הקטן של התלמידים בקבוצה זו לא אפשר להגיע לממצאים שנוכל להסיק מהם מסקנות רחבות יותר.

התקווה כמטרה וכתהליך

לצורך בדיקה מעמיקה יותר ערכנו ניתוח כל פריט מהשאלון בנפרד כדי לבחון את ההבדלים ברמת התקווה בין הקבוצות הגדולות: דוברי הערבית ודוברי שפת הדארי. מקצת הפריטים נגעו למשתנה התקווה להשיג מטרה והאחרים נגעו לתקווה בתהליך לקראת השגת המטרה. נמצא כי לקבוצה הערבית ערכים גבוהים יותר מהקבוצה הדארית בניתוח פריטים נפרדים במטרה ובתהליך.

האם יש השפעה של תפיסת החיים החברתית של התרבות שהפליטים שייכים אליה על תפיסת התקווה? אחד ההסברים לממצאים נוגע לקודים התרבותיים השונים של קבוצות אתניות ותרבותיות. ייתכן אפוא שהתקווה אינה קשורה רק לציפייה לאירוע חיובי, אלא גם למערכת הערכים החברתית. תקווה יכולה להיות לא רק רגישה לתפיסות של הפרט אלא גם לשמש מחוון מהותי לשינויים תרבותיים וחברתיים. אבן ח'לדון (1332-1406), ההיסטוריון וההיסטוריוגרף המוסלמי שהשפיע על החשיבה בארצות ערב, הציג את התפיסה שעלייתן וירידתן של קבוצות הנמצאות בשלטון מתנהלות על פי חוקיות קבועה, ובכל פעם עולים כוחות חדשים. האנשים הפשוטים, אנשי העם, מצליחים לעבור תקופות קשות בעזרת תודעה משפחתית ("אל-עצביה"), משום שבחברה הערבית יש תחושת אחריות הדדית ומסירות נפש המתחזקת בעת צרה (Fromherz, 2011). לפיכך בנושא של תקווה להגיע למטרה, ייתכן שהעובדה שבארצות היעד של הפליטים הערבים (ארצות אירופה, אוסטרליה, ניו זילנד, קנדה וארצות הברית) כבר ישנן קהילות גדולות של פליטים, מסייעת לציפייה להשתלב במקום החדש בתוך הקהילה הגולה ובעזרתה. לעומת זאת חוקרים אחרים (למשל Sleijpen et al., 2017) גורסים כי קבוצות פליטים ממדינות מוצא שונות מציגות קווי דמיון רבים במקורות החוסן שלהן. לטענתם, אסטרטגיות התמודדות בסיסיות כגון חיפוש תמיכה מאחרים ומציאת תקווה – אלה אינם ייחודיים לקבוצה אתנית מסוימת ולא למקום ולזמן.

תפיסת המיטביות

האם יש קשר בין היעדר משאבים חומריים לתחושת המיטביות (רווחה נפשית, wellbeing) והתקווה? מחקר חדש שבדק שאלה זו בקרב ילדים יהודים וערבים בישראל הראה כי יש קשר חיובי בין תקווה ומיטביות וקשר שלילי בין מיטביות להיעדר משאבים חומריים (Kaye-Tzadok et al., 2019). אי-מילוי הצרכים הפיזיים והמחסור בחומרי לימוד ובציוד אלמנטרי שחלק מהילדים הכירו מבתי הספר הקודמים (בעיקר יוצאי איראן) עלו בשיחה עם התלמידים הבוגרים אך לא עלו כלל בשיחות עם התלמידים הצעירים ועם התלמידים מקבוצת הביניים. אנחנו סוברים כי המצב בבית הספר לילדי הפליטים, שבו המחסור החומרי משותף לכל התלמידים, מעמעם את השפעתו של גורם זה על חוויית המיטביות, אף על פי שעדיין נשמעו הדים לתחושות אלה בשיחה עם התלמידים הבוגרים.

יש הבנה שתקווה יכולה לסייע לילדים ולמתבגרים להתמודד עם אירועי חיים מלחיצים ועם נסיבות חיים קשות (Valle et al., 2006) ושהיא מתווכת בין גורמי לחץ, טראומות

ומצוקות ובין הסתגלות פסיכולוגית חיובית בקרב ילדים שנחשפו לאלימות (Cedeno et al., 2010; Kaye-Tzadok et al., 2019). ממצאי המחקר הנוכחי שופכים אור על האפשרות שקיים קשר בין סביבה מיטיבה ובין חוויית התקווה. הממצאים שהתקבלו באמצעות הציורים והשיחות שבעקבותיהם מחזקים את ההבנה שלנו שחוויית המיטביות מתקבלת במקום מוגן המאופיין בנורמות של קביעת גבולות ברורים, התנגדות לאלימות, הקדשת זמן לשיחה ולניהול משא ומתן הסובבים על קונפליקטים, וכן בהתמקדות בבניית מערכות יחסים חיוביות בין הילדים למורים, למדריכים ולחברי הסגל. תפיסת עולם זו מקבלת ביטוי גם ביחסי צוות בית הספר עם ההורים. זהו תיקון לחוויית הילדים לאחר שהתפתחותם הנורמטיבית עמדה בטלטלה נוראה, והיא עודה עומדת לפני איומים חמורים.

הובפול (Hobfoll, 1989; Hobfoll & Lilly, 1993) מסווג את כלל התאוריות העוסקות במצבי לחץ לשלוש קבוצות:

1. **תאוריות אובייקטיביות** השמות דגש בעוצמתו של האירוע המאיים כמשפיע על התגובה הטראומטית והפוסט-טראומטית וכקובע אותה. גישות אלו מתעלמות מההבדלים האישיים בתגובות רגשיות לנוכח המצב המשברי.
2. **תאוריות סובייקטיביות** המבקשות למצוא קשר בין האיום לגורמים האישיים שאיתם מתמודד האדם, כמו תפיסת עוצמת המשבר, החוסן הנפשי ומשאבי התמיכה החברתית של כל אדם.
3. תאוריות הנשענות על **מודל שיווי המשקל** המנסות לשלב בין האובייקטיבי והסובייקטיבי, בין האיום מבחוץ למשאבים מבפנים.

הממצאים שהתקבלו במחקר הנוכחי אינם תואמים את התאוריות האובייקטיביות ותומכים בשילוב החוסן האישי עם התמיכה החינוכית, הקהילתית ובעיקר עם מתן הזדמנות ליצירת מרחבים מוגנים המאפשרים התפתחות נורמטיבית מותאמת לגיל ולצרכים הקוגניטיביים והרגשיים של הילדים. מרחב בטוח, כפי שמתקיים בבית הספר הבין-לאומי לשלום בלסבוס, מאפשר בניית יחסים חברתיים הנסמכים על כבוד, שוויון וביטחון. עזרה הדדית, הזדמנות של הילדים הגדולים לעזור לקטנים, אימון בדרכי פתרון קונפליקטים באמצעות דיאלוג וגישור ויצירת קבוצה חברתית של בני הגיל הבונה יחד פעילות משותפת – כל אלה מאפשרים התפתחות דפוסי התנהגות ברוח של סובלנות והדדיות ומשמשים בסיס להניח את קיומו של אופק חדש שיש בו עולם מיטיב, גם אם במציאות הדרכים להגיע אליו עודן חסומות. רמת התקווה הגבוהה שנמצאה אצל הילדים יכולה להיות מוסברת בקיומה של תשתית קוגניטיבית ורגשית של חוסן המתחזקת בשהות בבית הספר. מדריכים שליוו את הילדים בחזרה למחנה הפליטים סיפרו שכאשר האוטובוס מתקרב בערב למחנה הילדים מתחילים לשיר שיר מחאה: "Moria not good". הם כמובן אינם מכירים את הקביעה של אתר התקשורת *Euractive* שהתפרסמה בינואר 2019 כי מחנה הפליטים במוריה הוא גיהינום עלי אדמות (Nicolas, 2019). בהשוואה לאותו מחנה שבו נמצא ביתם הזמני העשוי מכמה יריעות ברזנט, בלי מים זורמים ובתורים אין-סופיים לשירותים או לאוכל, בית הספר נראה לילדים כמקום שבו כבר מתממשת התקווה, חלקית לפחות.

האם יוכל דור זה של ילדים לפתח חוסן פנימי כדי להתגבר על העבר ולהתמודד עם מה שעוד צפוי לו? נראה כי לבית הספר לילדי הפליטים תפקיד חשוב בהיותו "אי של שפיות" בתוך הכאוס שמסביב, והוא נותן מקום לקיומה, לצמיחתה ולחיזוקה של תקווה.

מגבלות המחקר

המושג חוסן מורכב בו בזמן מכמה משתנים התורמים להרגשת החוסן, בהם קוהרנטיות, תחושת ביטחון ולכידות חברתית. במחקר הנוכחי התמקדנו בתקווה בלבד ולא בחנו משתנים אחרים שיכולים לשפוך אור על הבנת הגורמים הפנימיים והחיצוניים המסייעים לילדי הפליטים להתמודד עם הקשיים הרבים במערבולת החיים שנקלעו אליה.

מגבלה נוספת הייתה הקושי לשוחח שיחה ישירה עם הילדים בשפתם. מלבד תלמידים מעטים שידעו אנגלית ברמת שפת שיחה, רוב רובם של הילדים לא דיברו אנגלית, והשיח איתם, הכתוב והמדובר, נעשה בעזרת המורים הפליטים מארצות מוצאם שלימדו בבית הספר הבין-לאומי לשלום, וגם בעבור כמה מהם האנגלית היא שפה חדשה שהם מתקשים להתבטא בה.

מחנות הפליטים בלסבוס הם מחנות זמניים, ופירוש הדבר שהזמן שהמשפחות שוהות בו משתנה. מסיבה זאת אי אפשר לחקור את השפעתו של בית הספר על **התפתחות** התקווה בקרב התלמידים המתחנכים בו: המחקר נעשה בנקודת זמן אחת (ספטמבר-אוקטובר 2018), ומחקר מעקב אחרי התלמידים אינו ייתכן בשל זמני השהייה השונים במחנה המעבר.

מחקר המשך שממצאיו יפורסמו בקרוב יכלול גם ראיונות עם תלמידים, עם הורים ועם מורים, כדי להבין טוב יותר את הממצאים שעלו במחקר הנוכחי באשר למשמעות האמונות והערכים החברתיים של ילדי הפליטים בקבוצות הלאומיות השונות.

"אין שינוי בלי חלום, שכן אין חלום ללא תקווה"[2]

ילדים הגדלים במחנה פליטים במעבר מארץ מולדת אל ארץ אחרת, ילדותם לעולם תישאר מצולקת. האם יצליחו להשתלב במסגרות חברתיות נורמטיביות? כאשר בעתיד יגיעו אל מקום שבו יוכלו להשתקע כפליטים? התשובה לשאלה זו תלויה במידה רבה בכוחות הפנימיים שלהם וביכולתם להצמיח כוחות חיוביים כדי לפעול במציאות באופטימיות, באפקטיביות ועם תחושת משמעות וערך עצמי. ממצאי המחקר מראים כי גם בקרב דור שילדותו אבדה יש אמונה בעתיד טוב יותר ותקווה, ויש להן חשיבות רבה בתחושת חוסן. אנחנו סוברים כי מרחב חינוכי מוגן לילדים אלה הוא נקודת אור המנכיחה את התקווה, מאשרת את ההיתכנות שלה ומבססת את צמיחתה.

2. Paulo Freire, 1994, as cited in Shaughnessy et al., 2008, p. 123.

רשימת מקורות

ברטי, ב׳ (2015). משבר הפליטים בסוריה: השלכות על הביטחון האישי והאזורי. **עדכן אסטרטגי, 17**(4),48-37.

ולדן, צ׳, שחר, א׳, הוס, א׳, בן אשר, ס׳ ושגיא, ש׳ (2021). בבל בלסבוס – מקום של תקווה בין פליטות להגירה: ״בית ספר השלום״ לילדי פליטים. **הגירה, 11**, 138-118.

Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.

Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International, 11*(1), 11-18. https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11

Atik, G., & Kemer, G. (2009). Psychometric properties of children's hope scale: Validity and reliability study. *Elementary Education Online, 8*(2), 379-390. http://www.ilkogretim-online.org/fulltext/218-1596637436.pdf?1619516805

Aydin, H., & Kaya, Y. (2019). Education for Syrian refugees: The new global issue facing teachers and principals in Turkey. *Educational Studies, 55*(1), 46-71. https://doi.org/10.1080/00131946.2018.1561454

Barone, T. (2001). Science, art, and the predispositions of educational researchers. *Educational Researcher, 30*(7), 24-28. https://doi.org/10.3102/0013189X030007024

Ben Asher, S., Sagy, S., Srour, A., Walden, T., Huss, E., Shahar, E., & Alsraiha, K. (2021). Hope among refugee children attending the International School of Peace on Lesbos. *Journal of Refugee Studies, 34*(2), 2180-2199. https://doi.org/10.1093/jrs/feaa003

Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist, 59*(1), 20-28. http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20

Bonanno, G. A. (2005). Resilience in the face of potential trauma. *Current Directions in Psychological Science, 14*(3), 135-138. https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00347.x

Bromley, P., & Andina, M. (2010). Standardizing chaos: A neo-institutional analysis of the INEE minimum standards for education in emergencies, chronic crises and early reconstruction. *Compare, 40*(5), 575-588. https://doi.org/10.1080/03057920903254972

Callaghan, T. C., & MacFarlane, J. M. (1998). An attentional analysis of children's sensitivity to artistic style in paintings. *Developmental Science, 1*(2), 307-313. https://doi.org/10.1111/1467-7687.00046

Cedeno, L. A., Elias, M. J., Kelly, S., & Chu, B. C. (2010). School violence, adjustment, and the influence of hope on low-income, African American youth. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*(2), 213-226. http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01025.x

Cheavens, J. S., Heiy, J. E., Feldman, D. B., Benitez, C., & Rand, K. L. (2019). Hope, goals, and pathways: Further validating the hope scale with observer ratings. *The Journal of Positive Psychology, 14*(4), 452-462. https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1484937

Correa-Velez, I., Gifford, S. M., McMichael, C., & Sampson, R. (2017). Predictors of secondary school completion among refugee youth 8 to 9 years after resettlement in Melbourne, Australia. *Journal of International Migration and Integration, 18*(3), 791-805 https://doi.org/10.1007/s12134-016-0503-z.

Coulby, D., & Jones, C. (2017). *Education and warfare in Europe*. Routledge.

Culbertson, S., & Constant, L. (2015). *Education of Syrian refugee children: Managing the crisis in Turkey, Lebanon, and Jordan*. RAND Corporation.

Daniel, S. M. (2019). Writing our identities for successful endeavors: Resettled refugee youth look to the future. *Journal of Research in Childhood Education, 33*(1), 71-83. ttps://doi.org/10.1080/02568543.2018.1531448

Dippo, D., Basu, R., & Duran, M. (2013). Settlement and schooling: Unique circumstances of refugees and forced migrants in post-war Toronto suburbs. *Canadian Ethnic Studies, 44*(3), 45-57. https://doi.org/10.1353/ces.2013.0002

Dror, Y. (2007). The history of Israeli non-formal education, 1920-2000: Dimensions drawn from the past. *Israel Studies Review, 22*(1), 75-99. https://doi.org/10.3167/isf.2007.220104

Eleftherakos, C., van den Boogaard, W., Barry, D., Severy, N., Kotsioni, I., & Roland-Gosselin, L. (2018). "I prefer dying fast than dying slowly": How institutional abuse worsens the mental health of stranded Syrian, Afghan and Congolese migrants on Lesbos island following the implementation of EU-Turkey deal. *Conflict and Health, 12*(1). https://doi.org/10.1186/s13031-018-0172-y

El-Masri, R., Harvey, C., & Garwood, R. (2013). *Shifting sands: Changing gender roles among refugees in Lebanon*. Oxfam & Abaad – Resource Center for Gender Equality.

Erikson, E. H. (1968). *Youth: Identity and crisis*. W. W. Norton Company.

Eriksson, M. (2017). The sense of coherence in the salutogenic model of health. In M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Linström, & G. A. Espnes (Eds.), *The handbook of salutogenesis* (pp. 91-96). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04600-6_11

Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *The Lancet, 379*, 266-282. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60051-2

Freedman, S. (1996). Role of selfobject experiences in affective development during latency. *Psychoanalytic Psychology, 13*(1), 101-127. https://doi.org/10.1037/h0079640

Fromherz, A. J. (2011). *Ibn Khaldun: Life and times*. Edinburgh University Press.

Ghazyani, R. (2018). *Social, emotional, and academic adjustment of newcomer Syrian refugee children within the school context* [Master's thesis]. University of Alberta. https://doi.org/10.7939/R3PG1J453

Hadfield, K., Ostrowski, A., & Ungar, M. (2017). What can we expect of the mental health and well-being of Syrian refugee children and adolescents in Canada? *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 58*(2), 194-201. https://doi.org/10.1037/cap0000102

Haroz, E. E., Jordans, M., de Jong, J., Gross, A., Bass, J., & Tol, W. (2017). Measuring hope among children affected by armed conflict: Cross-cultural construct validity of the Children's Hope Scale. *Assessment, 24*(4), 528-539. https://doi.org/10.1177/1073191115612924

Hellman, C. M., Munoz, R. T., Worley, J. A., Feeley, J. A., & Gillert, J. E. (2018). A reliability generalization on the Children's Hope Scale. *Child Indicators Research, 11*(4), 1193-1200. https://doi.org/10.1007/s12187-017-9467-6

Hermans, M. P. J., Kooistra, J., Cannegieter, S. C., Rosendaal, F. R., Mook-Kanamori, D. O., & Nemeth, B. (2017). Healthcare and disease burden among refugees in long-stay refugee camps at Lesbos, Greece. *European Journal of Epidemiology, 32*(9), 851-854. https://doi.org/10.1007/s10654-017-0269-4

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American psychologist, 44*(3), 513-524. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513

Hobfoll, S. E., Johnson, R. J., Ennis, N., & Jackson, A. P. (2003). Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(3), 632-643. https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.3.632

Hobfoll, S. E., & Lilly, R. S. (1993). Resource conservation as a strategy for community psychology. *Journal of Community Psychology, 21*(2), 128-148. https://doi.org/10.1002/1520-6629(199304)21:2<128::AID-JCOP2290210206>3.0.CO;2-5

Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, R. A., Brymer, M. J., Friedman, M. J., Friedman, M., Gersons, B. P. R., de Jong, J. T. V. M., Layne, C. M., Maguen, S., Neria, Y., Norwood, A. E., Pynoos, R. S., Reissman, D., Ruzek, J. I., Shalev, A. Y., Solomon, Z., Steinberg, A. M. & R. J. Ursano (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes, 70*(4), 283-315. https://doi.org/10.1521/psyc.2007.70.4.283

Hos, R., & Cinarbas, H. I. (2018). Learning to teach in a global crisis: Teachers' insights from a temporary non-formal refugee education project in Gaziantep. *Global Education Review, 5*(4), 182-193.

Hubberman, A. M., & Miles, M. B. (2002). Reflections and advice. In A. M. Hubberman & M. B. Miles (Eds.), *The qualitative researcher's companion* (pp. 393-399). Sage Publications.

Huss, E., Ben Asher, S., Sagy, S., Walden, Z., Shahar, E. (2020). Using arts-based methods to access vulnerable children's experience: The case of children in the Lesbos refugee camp. *Sociology Lens.* https://www.sociologylens.net/article-types/opinion/arts-based-methods-refugee-children/33758

Huss, E., Ben Asher, S., Walden, T., & Shahar, E. (2021). Towards a model for integrating informal and formal learning for children in refugee camps: The example of the Lesbos school for peace. *Social Sciences, 10*(3), Article 111. https://doi.org/10.3390/socsci10030111

Jacoby, R. (1993). 'The miserable hath no other medicine, but only hope': Some conceptual considerations on hope and stress. *Stress Medicine, 9*(1), 61-69. https://doi.org/10.1002/smi.2460090111

Kaye-Tzadok, A., Ben-Arieh, A., & Kosher, H. (2019). Hope, material resources, and subjective well-being of 8- to 12- year-old children in Israel. *Child development, 90*(2), 344-358. https://doi.org/10.1111/cdev.13130

Khodabakhshi Koolaee, A., Vazifehdar, R. Bahari, F., & Akbari, M. E. (2016). Impact of painting therapy on aggression and anxiety of children with cancer. *Caspian Journal of Pediatrics, 2*(2), 135-141. https://doi.org/10.22088/acadpub.bums.2.2.135

Krikigianni, C. (2016). *What are the reasons that refugee children seek emergency health care in Lesbos Island, Greece: A cross-sectional study; Primary data collection.* Upsala University.

Levi, O., Leichtentritt, R., & Savaya, R. (2012). Posttraumatic stress disorder patients' experiences of hope. *Qualitative Health Research, 22*(12), 1672-1684. https://dx.doi.org/10.1177/1049732312458184

Lopez, S. J., Ciarlelli, R., Coffman, L., Stone, M., & Wyatt, L. (2000). Diagnosing for strengths: On measuring hope building blocks. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope: Theory, measures, and applications* (pp. 57-85). Academic Press.

MacKinnon, H. (2014). Education in emergencies: The case of the Dadaab refugee camps. *Policy brief, 47,* 1-10.

Malchiodi, C. A. (1998). *Understanding children's drawings*. The Guilford Press.

Mares, S., Newman, L., Dudley, M., & Gale, F. (2002). Seeking refuge, losing hope: Parents and children in immigration detention. *Australasian Psychiatry, 10*(2), 91-96. https://doi.org/10.1046/j.1440-1665.2002.00414.x

Mason, J. (2002). *Researching your own practice: The discipline of noticing*. RoutledgeFalme.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227-238. http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227

Measham, T., Guzder, J., Rousseau, C., Pacione, L., Blais-McPherson, M., & Nadeau, L. (2014). Refugee children and their families: Supporting psychological well-being and positive adaptation following migration. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care, 44*(7), 208-215. https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2014.03.005

Mittelmark, M. B., & Bauer, G. F., (2017). The meanings of salutogenesis. In M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström, & G. A. Espnes (Eds.), *The handbook of salutogenesis* (pp. 7-13). Springer.

Nicolas, C. (2019, 11 January). "Hell on earth": The Moria refugee camp on the Greek island of Lesbos. *Euractiv*. https://www.euractiv.com/section/future-eu/news/moria-refugee-camp-on-greek-island-of-lesbos-hell-on-earth/

Nofal, M. (2017). *For our children: A research study on Syrian refugees' schooling experiences in Ottawa* [Doctoral dissertation]. University of Ottawa.

Nordtveit, I. (2014). *Partner country ownership: Does better governance and commitment to development attract general budget support*?: Working Paper, 02/14. University of Bergen.

Norris, F. H., Tracy, M., & Galea, S. (2009). Looking for resilience: Understanding the longitudinal trajectories of responses to stress. *Social Science & Medicine, 68*(12), 2190-2198. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.03.043

O'Leary, P., Hutchinson, A., & Squire, J. (2015). Community-based child protection with Palestinian refugees in South Lebanon: Engendering hope and safety. *International Social Work, 58*(5), 717-731. https://doi.org/10.1177/0020872815584427

Painter, C., Martin, J. R., & Unsworth, L. (2013). *Reading visual narratives: Image analysis of children's picture books*. Equinox Publishing.

Quinlan, R., Schweitzer, R. D., Khawaja, N., & Griffin, J. (2016). Evaluation of a school-based creative arts therapy program for adolescents from refugee backgrounds. *The Arts in Psychotherapy, 47*, 72-78. https://doi.org/10.1016/j.aip.2015.09.006

Sagy, S., & Adwan, S. (2006). Hope in times of threat: The case of Israeli and Palestinian youth. *American Journal of Orthopsychiatry, 76*(1), 128-133. http://dx.doi.org/10.1037/0002-9432.76.1.128

Sarnoff, C. A. (1987). *Psychotherapeutic strategies in the latency years*. Jason Aronson, Inc.

Savahl, S., Casas, F., & Adams, S. (2015). Validation of the children's hope scale amongst a sample of adolescents in the western cape region of South Africa. *Child Indicators Research, 9*(3), 701-713. http://dx.doi.org/10.1007/s12187-015-9334-2

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Shadlow, J. O., Boles, R. E., Roberts, M. C., & Winston, L. (2015). Native American children and their reports of hope: Construct validation of the children's hope scale. *Journal of Child and Family Studies, 24*(6), 1707-1714. https://doi.org/10.1007/s10826-014-9974-8

Shakya, Y. B., Guruge, S., Hynie, M., Akbari, A., Malik, M., Htoo, S., Khogali, A., Abiyo Mona, S., Murtaza, R., & Alley, S. (2012). Aspirations for higher education among newcomer refugee youth in Toronto: Expectations, challenges, and strategies. *Refuge, 27*(2), 65-78. https://doi.org/10.25071/1920-7336.34723

Shaughnessy, M. F., Galligan, E., & Huertado De Vivas, R. (2008). *Pioneers in education: Essays in Honor of Paulo Freire*. Nova Science Publishers Inc.

Sleijpen, M., Mooren, T., Kleber, R. J., & Boeije, H. R. (2017). Lives on hold: A qualitative study of young refugees' resilience strategies. *Childhood, 24*(3), 348-365. https://doi.org/10.1177/0907568217690031

Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. The Free Press.

Snyder, C. R. (Ed.). (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. Academic Press.

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry, 13*(4), 249-275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(4), 570-585. https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570

Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Rubinstein, H., & Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the children's hope scale. *Journal of Pediatric Psychology, 22*(3), 399-421. https://doi.org/10.1093/jpepsy/22.3.399

Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 122-139. http://dx.doi.org/10.1521/scpq.18.2.122.21854

Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2018). Hope theory: A member of the positive psychology family. In M. Gallagher & S. Lopez (Eds.), *The Oxford handbook of hope* (pp. 27-43). Oxford University Press.

Staats, S. (1989). Hope: A comparison of two self-report measures for adults. *Journal of Personality Assessment, 53*(2), 366-375. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5302_13

Sullivan, A. L., & Simonson, G. R. (2016). A systematic review of school-based social-emotional interventions for refugee and war-traumatized youth. *Review of Educational Research, 86*(2), 503-530. https://doi.org/10.3102/0034654315609419

Teramoto P., J., Edwards, L. M., & Lopez, S. J. (2008). Promoting hope: Suggestions for school counselors. *Professional School Counseling, 12*(2), 100-107.

Trentacosta, C. J., McLear, C. M., Ziadni, M. S., Lumley, M. A., & Arfken, C. L. (2016). Potentially traumatic events and mental health problems among children of Iraqi refugees: The roles of relationships with parents and feelings about school. *American Journal of Orthopsychiatry, 86*(4), 384-392. http://dx.doi.org/10.1037/ort0000186

Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science, 185*(4157), 1124-1131. https://doi.org/10.1126/science.185.4157.1124

UNICEF. (2018). *UNICEF's response to the Syria Crisis 2018*. https://reliefweb.int/report/syrian-arab-republic/unicef-s-response-syria-crisis-2018

Valle, M. F., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology, 44*(5), 393-406. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.03.005

Walsh, C. A., Este, D., Krieg, B., & Giurgiu, B. (2011). Needs of refugee children in Canada: What can Roma refugee families tell us? *Journal of Comparative Family Studies, 42*(4), 599-613.

Walsh, F. (2004). Family resilience: A framework for clinical practice. *Family Process, 42*(1), 1-18. https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2003.00001.x

Wiles, J. L., Wild, K., Kerse, N., & Allen, R. E. S. (2012). Resilience from the point of view of older people: 'There's still life beyond a funny knee'. *Social Science & Medicine, 74*(3), 416-424. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.11.005

מקומן של חיות מחמד במשפחות עם ילד על הרצף האוטיסטי

רחל גילשטרום (וינברגר)

תקציר

חיות מחמד שכיחות מאוד בקרב משפחות בישראל, והן נחשבות לבנות משפחה אהובות בדומה לילדים. חיות מחמד שכיחות גם בבתיהן של משפחות שיש להן ילד על הרצף האוטיסטי, ולגידולן בקרב משפחות אלה פוטנציאל רב להביא לידי תרומה משמעותית לרווחת הילדים ובני משפחותיהם. ספרות רבה מתארת את תרומתם של כלבי שירות מיומנים המיועדים לשמור על ביטחון הילדים, לרווחתם ולרווחת בני משפחותיהם. אולם מחקרים מעטים מציעים שגם לנוכחות חיות מחמד ללא הכשרה כלשהי, ישנה השפעה מיטיבה על הילדים שעל הרצף האוטיסטי ועל בני משפחותיהם. מחקר איכותני זה בדק כיצד נתפס מקומן של חיות המחמד בקרב שבע משפחות עם ילד על הרצף האוטיסטי בישראל, בעזרת ראיונות טלפוניים אישיים עם אימהות הילדים. שיטת הניתוח הייתה ניתוח תוכן באמצעות חלוקה לתמות. ממצאי המחקר המוצגים בארבע תמות, מלמדים על מקומן החשוב של חיות המחמד בקרב משפחות אלה. שילובן במשפחות והקשר המיוחד הנוצר בינן לבין הילדים שעל הרצף, תורמים במידה ניכרת לתפקודם של הילדים ותרומה זאת מציעה אופטימיות באשר למימוש מלא יותר של הפוטנציאל שלהם. נוכחותן משפיעה בו זמנית גם על שאר בני המשפחה. הן תורמות לחיזוק מערכת היחסים בין האחים, ליחידה ההורית ולגיבוש המשפחה. לתרומה זו חשיבות רבה בשל הקשיים הפוטנציאלים בתפקוד המשפחתי הנובעים מהאתגרים הכרוכים בגידול ילדים עם ליקויים מורכבים. הממצאים מלמדים גם על האתגרים העומדים בפני המשפחות הבוחרות להכניס חיות מחמד לביתן ולחייהן.

מילות מפתח: אחים לילדים על הרצף האוטיסטי; הורים; חיות מחמד; חיות מחמד כבנות משפחה; טיפול; ילדים על הרצף האוטיסטי; משפחות; תרומה לתפקוד.

מבוא וסקירת ספרות

לפי ה-DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) הספקטרום או הרצף האוטיסטי (ASD – Autism Spectrum Disorder) הוא מצב הטרוגני שבו אדם חווה ליקויים מתמשכים בתקשורת חברתית וביחסי גומלין חברתיים בסביבות מגוונות ומראה דפוסי התנהגות, פעילות ותחומי עניין מוגבלים החוזרים ונשנים. לעיתים קרובות מופיעים גם ליקויים חושיים. קשיים אלה חייבים להופיע כבר בילדות המוקדמת, להתבטא בלקות ניכרת בתפקוד והם אינם מוסברים בקשיים אינטלקטואליים או בעיכובים התפתחותיים.

הורים לילדים על הרצף האוטיסטי מתמודדים עם אתגרים מרובים בגידולם בשל הליקויים המורכבים. מתוך המחקרים עולה שהם מתמודדים עם בעיות פסיכולוגיות,

קשיים בזוגיות ובתפקוד המשפחתי יותר מהורים לילדים עם התפתחות תקינה (Fernańdez-Alcántara et al., 2016; Gau et al., 2012; Pisula & Porębowicz-Dörsmann, 2017).

על פי ספרות נרחבת העוסקת בשילוב בעלי חיים בהתערבויות טיפוליות מוצלחות ומיטיבות בקרב אנשים או ילדים על הרצף האוטיסטי (O'Haire, 2017), לגידול חיות מחמד בקרב משפחות אלה פוטנציאל רב לתרום במידה רבה לרווחת ילדים על הרצף האוטיסטי ובני משפחותיהם. מחקר זה מבקש לתרום להבנת פוטנציאל זה של חיות המחמד בקרב משפחות אלה בישראל.

בסקירה זו אעסוק בנושאים הבאים: מקומן של חיות המחמד בקרב משפחות, מקומן בקרב משפחות עם ילד על הרצף האוטיסטי, תרומתם של כלבי שירות לילדים על הרצף האוטיסטי ולמשפחותיהם, תרומתם של כלבים וחיות מחמד אחרות שלא עברו הכשרה לסיוע לילדים על הרצף ומשפחותיהם, ולסיום אציין קשיים בגידול חיות מחמד.

מקומן של חיות מחמד בקרב משפחות

מספר המשפחות המגדלות חיות מחמד הולך וגדל ברחבי העולם. לצד ירידה בשיעורי הילודה, ולאחריה שינויים במבנה המשפחה בחברות מפותחות, גדלה חשיבות הקשר עימן והן נחשבות לבנות משפחה קרובות או לילדים חלופיים (גילשטרום (וינברגר), 2013; Wong et al., 2017). גם בישראל חיות מחמד שכיחות מאוד בקרב משפחות (בר-צורי, 2011), והן נחשבות לבנות משפחה אהובות, בדומה לילדים או תינוקות (Shir-Vertesh, 2012). הן משתתפות בשגרה המשפחתית היומיומית ובאינטראקציות בין בני המשפחה ומשפיעות על התנהגותם של בני המשפחה ועל דפוסי התקשורת ביניהם (גילשטרום (וינברגר), 2013, 2017).

מקומן של חיות מחמד בקרב משפחות עם ילד על הרצף האוטיסטי

חיות מחמד גדלות גם בבתיהן של משפחות עם ילד על הרצף האוטיסטי (Carlise et al., 2017). ישנה ספרות נרחבת העוסקת בשילוב בעלי חיים בהתערבויות טיפוליות מוצלחות ומיטיבות בקרב אנשים/ילדים על הרצף האוטיסטי (O'Haire, 2017). התוצאות השכיחות ביותר הן הגדלת האינטראקציות החברתיות, העלאה במידת התקשורת, ירידה בבעיות התנהגות, העלאה ברגשות חיוביים, במיומנויות מוטוריות וירידה בעוררות של לחץ וחרדה (שם). ספרות זו מציעה שלגידול חיות מחמד בקרב משפחות אלה פוטנציאל רב לתרום תרומה ניכרת לרווחת ילדים על הרצף ובני משפחותיהם. שני סוגי בעלי החיים הגדלים במשפחות אלה הם כלבי שירות מיומנים המיועדים לשמור על ביטחון הילד וכלבים וחיות מחמד אחרות ללא הכשרה.

תרומתם של כלבי שירות לילדים הנמצאים על הרצף האוטיסטי ולמשפחותיהם

הספרות המחקרית הבודקת את תרומתם של כלבי שירות לילדים על הרצף ומשפחותיהם הולכת וגדלה במהירות (Hall, Wright, & Mills, 2016; Hall et al., 2016). כלבים אלה מוכשרים במיוחד כדי לסייע לילדים אלה. תפקידם העיקרי הוא לשמור על ביטחון הילד מחוץ לבית. הילד קשור אל הכלב ברצועה ובמערכת חגורות כאשר ההורה הצועד מאחור

מחזיק את הכלב ונותן לו הוראות להתקדם. הכלב מודרך להאט את תנועת הילד ולמנוע ממנו לברוח לכביש. כאשר הילד מנסה לרדת מהמדרכה, הכלב משתמש בכל כוחו כדי לעצור ובולם את תנועת הילד עד שההורה יוכל להתערב (Burrows, Adams, & Millman, 2008). נוסף על כך, הכלבים מסייעים בהרגעה, ויסות והפחתה של התנהגויות בלתי צפויות של הילד (Berry et al., 2013; Viau et al., 2010).

הם מפחיתים את מצוקת ההורים בנוגע לביטחון הילדים הן בחוץ והן בבית. הם מקטינים גם את רמת המצוקה ההורית הכללית בנוגע להתנהגות הילדים בכך שהם מצליחים להרגיע, להסיח ולווסת את התנהגותם הבלתי צפויה. ככל שעולה הרגיעה בקרב ההורים, כך מתאפשרת שגרת יום-יום נינוחה יותר למשפחה כולה ושיפור היחסים במשפחה (Burrows, Adams, & Spiers, 2008; Smyth & Slevin, 2010).

תרומתם של כלבים וחיות מחמד אחרות שלא עברו הכשרה לסיוע לילדים ולמשפחותיהם

משפחות רבות עם ילדים על הרצף האוטיסטי מגדלות חיות מחמד (Carlisle et al., 2017). חיות מחמד אלה אינן מיועדות לסיוע, ואולם נמצא שגם לנוכחותן, מבלי שעברו הכשרה כלשהי, יש השפעה מיטיבה על הילדים ומשפחותיהם. מחקרים מעטים יחסית בדקו את תרומתן למשפחות אלה. נמצא שחיות מחמד (כלבים וחיות אחרות) חיזקו מיומנויות תקשורתיות וחברתיות אצל הילדים עם האוטיזם (Carlisle, 2014; 2015; Carlisle et al., 2017; Colţea, 2011). במחקרים אחרים נמצא גם שהילדים יצרו עם חיות המחמד קשרי אהבה, קרבה וחברות (Byström & Persson, 2015; Carlisle et al., 2017; Hart et al., 2018; Harwood et al., 2019), הראו שיפור בתפקוד, לדוגמה קבלת אחריות לטיפול בחיה, העלאה במוטיבציה ללמידה, שיפור בשינה ובפעילות המוטורית (Byström & Persson, 2015; Carlisle et al., 2017), רגיעה (Byström & Persson, 2015; Hart et al., 2018), וכן הראו הבנה טובה יותר של מחזור החיים והמוות ופיתחו אמפתיה כלפי חיות (Carlisle et al., 2017; Harwood et al., 2019).

מחקרים אחרים בדקו את השפעת חיות המחמד על הורי הילדים ועל תפקוד המשפחה. נמצא שהכנסת כלבים למשפחה הביאה לשיפור בתפקוד המשפחות לעומת משפחות בלי כלבים (Wright et al., 2015b). במחקר אחר (Wright et al., 2015a) נוכחות הכלבים הביאה לידי ירידה במצוקת המטפלים העיקריים לעומת מטפלים במשפחות בלי כלבים. במחקר אחר (Carlisle, 2014), גידול חיות מחמד הביא לידי תחושת חברות להורים (הכלבים יצרו עימם יחסים קרובים יותר מאשר עם הילדים), רגיעה, הקלה במתח ושיפור יחסי הגומלין החברתיים במשפחה.

קשיים בגידול חיות מחמד

לצד התרומה הניכרת הספרות מציינת גם קשיים הקשורים לגידול חיות מחמד: השקעת זמן בדאגה להן, דאגה לביטחונן ולביטחון הילדים – במיוחד הצעירים מביניהם – שאינם מודעים לשפת החיות, וכן עלויות כלכליות (Harwood et al., 2019).

בשל תרומתן הרבה של חיות המחמד המשולבות בבתי המשפחות ללא כל הכשרה הן לחיי הילדים עם האוטיזם והן לחיי שאר בני המשפחה ובשל המחקר המועט יחסית בתחום

זה, מטרת המחקר הנוכחי הייתה לחקור את מקומן של חיות המחמד בקרב משפחות ישראליות עם ילד על הרצף האוטיסטי. שאלת המחקר הכללית הייתה: כיצד נתפס מקומן של חיות המחמד בקרב משפחות עם ילד על הרצף האוטיסטי? השאלה חולקה לארבע תתי-שאלות: ספרי לי על מקומה של חיית המחמד במשפחה? כיצד משתנה תפקוד המשפחה לאחר הכנסת חיית המחמד לחייה? כיצד נתפס תפקודו של הילד על הרצף האוטיסטי לאחר הכנסת חיית המחמד למשפחה? ספרי על קשיים בגידול חיית המחמד במשפחה.

שיטה

נבדקים – במחקר איכותני זה השתתפו שבע משפחות עם ילד על הרצף האוטיסטי מיישובים שונים בארץ. בכל המשפחות האימהות הן שהתראיינו, גילן נע בין 34 ל-53. בקרב הילדים היו 4 בנות ו-3 בנים. גילם נע בין 6 ל-16, ולכולם היו אבחונים מסודרים ממקורות מוסמכים כמו מכונים להתפתחות הילד, פסיכיאטרים ופסיכולוגים. כולם ברמת תפקוד גבוהה. רוב האימהות (ארבע) היו בעלות השכלה אקדמית, שתיים בעלות השכלה על-תיכונית ואחת בעלת השכלה תיכונית. המעמד הסוציו-אקונומי של רוב המשפחות (חמש) היה בינוני, של משפחה אחת בינוני-נמוך ושל אחרת גבוה. לכל המשפחות היו עוד ילדים חוץ מהילד שעל הרצף האוטיסטי. לשלוש משפחות היו כלבים (לאחת היו שני כלבים ולאחרות כלב אחד), לשלוש משפחות היו חתולים (לאחת מהן היו תשעה ולאחרות חתול אחד) ולמשפחה אחרת הייתה תוכי נקבה (להלן תוכית).

מערך – מערך המחקר היה איכותני. הבחירה בו הייתה בשל יתרונותיו: גמישות, חשיפת ידע סמוי, קִרבה אל משתתפי המחקר וסובייקטיביות (שקדי, 2003).

כלים – הכלים לאיסוף הנתונים היו ראיונות טלפוניים אישיים מובנים למחצה עם האימהות, שאלונים סוציו-דמוגרפיים, רפלקציות שכתבו בני משפחה (מלבד האימהות), וכן תמונות[1] של בני המשפחה והילדים על הרצף האוטיסטי עם חיות המחמד שנשלחו אל החוקרת. לאחר הבהרת מטרת המחקר ומענה על שאלון סוציו-דמוגרפי, הועברו לאימהות ראיונות טלפוניים אישיים מובנים למחצה. הריאיון כלל את ארבע שאלות המחקר. שמות הילדים על הרצף האוטיסטי ושמות חיות המחמד שולבו בשאלות כדי לתת תחושת קרבה ונינוחות. שאלות המחקר שולבו בראיונות במידה שהנושאים הנדרשים לא עלו מעצמם בשיחה הפתוחה או עלו בחלקם. לחלופין הם שולבו ברגעי שקט או צורך של האימהות בפסק זמן קצר בעת השיחה. הראיונות נמשכו בין 32 ל-65 דקות, הוקלטו, הועברו למחשב ושוכתבו.

הליך – הפנייה אל המשפחות הייתה באמצעות פרסום בפייסבוק בקבוצות סגורות של הורים לילדים על הרצף האוטיסטי. בתחילה החוקרת התכוונה להתמקד במשפחות הגרות בצפון הארץ כדי שתוכל להגיע לראיונות אישיים. אולם הפניות הרבות הגיעו מכל רחבי הארץ ולכן הוחלט על ראיונות טלפוניים. לבסוף החוקרת בחרה באקראי שבע מתוך הפניות הרבות שהגיעו. שעות הראיונות נקבעו לנוחות האימהות. רובן העדיפו שיהיו בשעות הערב כשהילדים ישנים או בשעות הבוקר כשהם במסגרות החינוך. השאלות

1. צילום תמונות משפחתיות בידי בני המשפחה מאפשר להם לעצב את סיפור חייהם בנרטיב ביוגרפי חיובי. זאת מתוך בחירה ברגעים נעימים שהם רוצים לזכור ולהראות (שליטא ואחרים, 2011).

אפשרו לאימהות לתאר מנקודת מבטן את מקומן של חיות המחמד במשפחה ובחיי הילד על הרצף האוטיסטי. הרפלקציות שנכתבו לאחר הראיונות, אפשרו לחוקרת ללמוד את נקודת מבטם של בני משפחה אחרים (אבות, אחים ואחיות) ביחס למקום חיות המחמד במשפחה ובחיי הילד על הרצף האוטיסטי. הם הונחו להתבונן במחשבותיהם וברגשותיהם ביחס למקום החיה במשפחה ובחיי הילד שעל הרצף האוטיסטי ולתארם בכתיבה. התמונות המשפחתיות הכוללות את חיות המחמד תיארו אף הן את מקומן כבנות משפחה ואת מידת הקרבה אליהן. ניתוח תוכן מעמיק של הראיונות, בשילוב הרפלקציות והתמונות, אִפשר להבין את מקומן של חיות המחמד בקרב כל בני המשפחה – הילדים שעל הרצף האוטיסטי, אחיהם, יחידת ההורים והמערכת המשפחתית כולה. לאחר הניתוח נרשמו הממצאים ונערך הדיון בהם.

השיטה לניתוח הנתונים – שיטת הניתוח הייתה ניתוח תוכן באמצעות חלוקה לתמות.

אתיקה – האימהות שהשתתפו הביעו נכונות להשתתף במחקר. הובהר להן שהן רשאיות לעצור/לסיים בכל שלב בראיון במידה שירצו בכך. שמות הילדים ושמות חיות המחמד בדויים למניעת זיהוי.

ממצאים

ממצאי המחקר לימדו על מקומן החשוב של חיות המחמד בקרב המשפחות. כבנות משפחה לכל דבר הן היו שותפות בשגרת המשפחה היומיומית, השתתפו באינטראקציות בין בני המשפחה, היו נושא שכיח לשיחות והשפיעו על התנהגות בני המשפחה ועל דפוסי התקשורת ביניהם.

בניתוח התוכן של הראיונות עלו ארבע תמות המתארות את מקומן של חיות המחמד בחיי הילד על הרצף האוטיסטי ובחיי שאר בני המשפחה, וכן את הקשיים הקשורים בגידולן: תרומת חיות המחמד לשיפור בתפקוד הילד על הרצף האוטיסטי, חיות המחמד כבנות משפחה, תרומתן של חיות המחמד לתפקוד המשפחה וקשיים בגידול חיות המחמד. להלן פירוט התמות.

ממצא 1: תרומת חיות המחמד לשיפור בתפקוד הילד שעל הרצף

תמה זו מחולקת לשלוש תמות משנה: למידת מיומנויות חדשות ושיפור היכולת להתמודד עם קשיים, סיוע ביצירת קשרים חברתיים ומתן תמיכה רגשית.

למידת מיומנויות חדשות ושיפור היכולת להתמודד עם קשיים

כחלק מקשיי התקשורת, לרבים מהילדים על הרצף קשה מאוד להבין שפה בלתי מילולית – שפת הגוף והתקשורת עימם מילולית בעיקר. המפגש המיוחד, המושך, עם חיות שאינן מדברות, מדרבן אותם ללמוד להבין שפה שאינה מילולית כדי להתחבר ולתקשר עימן (ליזום תקשורת ולהגיב על יוזמות החיות לתקשורת).

היכרות עם השפה הבלתי מילולית של חיות המחמד חיונית גם כדי לפתח מודעות לצורכיהן: זיהוי רעב, צמא, רצון לנוח או לישון, לצאת החוצה או להיכנס, לשחק, לקבל מגע גופני מסוים או לחלופין רצון להיות בקרבה ללא מגע וכו׳. מודעות זו חשובה במיוחד, שכן זיהוי הצורך של חיות המחמד במועד מסוים והיענות לצורך באותו מועד מגיעים לעיתים קרובות על חשבון רצון/צורך שונה לחלוטין של הילד בקשר עם החיה.

כך למשל הילד עשוי לרצות שהיא תשחק איתו, תבוא למיטתו, תתערסל בחיקו וכו' ולא לזהות צורך מיידי שלה, שונה לחלוטין. ניסיון לכפות את רצונו מביא לאי נוחות, כעס ותגובות שליליות מצד החיה ולפיכך גם לאי נוחות, כעס ותגובות שליליות שיגיעו מצידו.

כדי לפתור מצב מעורר מחלוקת זה של התנגשות בין רצון הילד לרצון/צורך החיה ולהצליח לדחות את הרצון האישי ולהיענות לצרכיה, הילד נדרש לפתח יכולת לדחיית סיפוקים וויסות רגשי. מתוך הדוגמאות שעלו במחקר הנוכחי, נראה שהילדים עושים מאמצים ניכרים **על אף קשייהם** – במיוחד בתחילת תהליך ההסתגלות לחיים במחיצת חיות המחמד – להבין את צורכיהן ולהיענות להם גם אם רצונותיהם היו שונים מאוד. הדוגמה להלן מלמדת כמה מורכב ולא פשוט לפתח מיומנות זו:

> זו חתולה שנמצאה מתחת למכסה מנוע של אוטו [...] והיא הייתה מאוד מבוהלת ובשבועות הראשונים שלה היא בילתה מתחת לספה [...] והוא, הייתה לו פנטזיה שהיא תישן איתו במיטה והיא תתכרבל איתו, והם יתחבקו על המיטה וזה לא קרה, והיה לו מאוד קשה עם זה [...] הוא בא אליה והיא שורטת, והוא בא אליה והיא בורחת [...] והוא זרק עליה כרית פעם אחת כי היה לו מאוד קשה, ההבדל בין הרצוי למצוי בין הפנטזיה לבין מה שקורה בפועל. ולאט לאט זה הסתדר [...] הוא התחיל להבין שיש פה – זו לא תוכנית כבקשתך – יש לה רצונות משלה.

לרבים מהילדים על הרצף קשיים חושיים ניכרים. המפגש האינטנסיבי והיומיומי עם חיות המחמד במשפחה הוא מפגש הכולל חוויות חושיות עזות. הקשר הראשוני והעיקרי איתן הוא באמצעות מגע גופני נעים שאינו פשוט בעבור רבים עם רגישות יתר (הנמנעים ממגע) או בעלי תת-רגישות (הזקוקים למגע חזק). גם המפגש עם מזון החיה, כלי האוכל, הפרשות, שערות, תרופות וכדומה, עלול להיות קשה בעבור ילדים עם רגישות יתר לריחות. הרצון והצורך לדאוג לחיות המחמד מביא עימו נחישות ורצון רב יותר להתמודד ולהתגבר על קשיים חושיים אלה:

> הוא ילד שמאוד מאוד רגיש לריחות – ודיברנו איתו שיש דברים שלאט לאט הוא צריך לעשות, כמו לתת לה אוכל, לנקות לה את הארגז, הילד הזה לא יכול לשבת במסעדה, אבל הוא פותח את המכל של הבונזו נקרא לזה, והופך לה ונוגע בזה בידיים. שלא לדבר על הארגז, אם אני מנקה את הארגז אז הוא כועס כי זה התפקיד שלו, זו החתולה שלו.

או:

> דפנה פשוט מצאה שיטה איך היא יכולה להרים אותה (את התוכית) בלי לגעת בה. היא הרימה אותה בעזרת רשת שיש בתנור. [...] היא העבירה את הרשת לכלוב, והתחילה להרים את מיקי, מוציאה אותה, מחזירה אותה, מטיילת איתה, כשגם מיקי מרגישה שמה בטוחה וגם מקבלת את המענה והיחס שלה.

כך הילדה נעזרת באמצעי מתווך שמאפשר לה לקבוע את מרחק הביטחון מהתוכית.

פיתוח היכולת לדחיית סיפוקים וויסות רגשי וכן שיפור היכולת לוויסות חושי בקרב הילדים, מתבטאים ביצירת קשר רגשי מיוחד וקרוב עם החיות, מתוך היכולת להיענות לצורכיהן ולטפל בהן ברגישות. אמפתיה זו מתבטאת במיוחד בצד טיפולי עמוק יותר שמעבר לדאגה לצרכים הבסיסיים של חיות המחמד, בפינוקי מזון, מגע, תשומת לב, משחק, מודעות לפחד, צורך בשינה וכדומה. דאגה זו שהופיעה כיוזמה טבעית של הילדים (ללא עידוד ההורים אך עם אישורם שאכן ברוב הפעמים הילדים "קראו" נכון את צורך

החיה), מלמדת רבות על האמפתיה או הקשר הרגשי העמוק בין הילדים לחיות. דאגה אמפתית זו עשויה לספק נחמה רבה להורים שבקשר שלהם עם ילדם מתקשים לגלות את הדאגה לשלומם ולרווחתם כפי שמציעות הדוגמאות להלן:

> אותי הוא לא רואה, אני יכולה למות מולו מכאבים. רק אם, לא יודעת – (יקרה) משהו קיצוני, אז הוא ישאל אותי: מה קרה?

או:

> היא הרבה יותר רגישה לצרכים של הכלב או לצרכים שהיא מדמיינת שיש לכלב [...] בקטע שהכלב צריך לישון, הכלב לא אוהב שחם, הכלב מפחד שיש סערה בחוץ – את זה היא מזהה. אבל היא לא תזהה אצלי שבשבת בצהריים אני צריכה לישון, אני עייפה. היא לא מסתדרת עם המחשבה הזאת.

התבוננות ההורים ביכולת הילדים להביע דאגה ורגישות כלפי צורכי בעלי החיים יכולה להביא לראייה אופטימית יותר של יכולותיהם לדאוג גם להם, לבני משפחה אחרים ולאנשים בכלל.

אמפתיה זו מועברת גם לחיות מחמד זרות. כמעט בכל המשפחות האימהות ציינו את העברת הקשר הרגשי הקרוב עם חיית המחמד הפרטית גם אל בעלי חיים אחרים. יכולת הכללה זו באה לידי ביטוי בעיקר במשיכה ואמפתיה לבעלי חיים אחרים שאינם מוכרים או בבקשה לגדל עוד חיות מחמד. האמפתיה ניכרת בדוגמאות להלן:

> עכשיו הוא הולך לבית הספר לבד ואני מסתכלת עליו מהחלון וראיתי שהוא עצר אדם וביקש רשות וליטף כלב. אני לא זוכרת שלימדתי אותו משהו כזה, וזו איזו תובנה שנוצרה אצלו לבד.

וגם:

> משה אומר שקשה לו להרגיש הרבה פעמים אמפתיה כשהוא שומע סיפורים של אנשים. הוא יודע שעקרונית היה מצופה ממנו שהוא ירגיש את הדאגה או הכאב או משהו, אבל לא רק כלפי בוני – שזה מובן. היא קרובה, היא נמצאת איתו וכשהיא חולה מאוד מובן שהוא ידאג לה וישאל מה איתה, אבל אני חושבת שהוא מרגיש הרבה יותר אמפתיה לחיות בכלל.

חוץ ממשפחה אחת, כל הילדים היו שותפים בדרך זו או אחרת בטיפול בחיות המחמד. סוגי הטיפול כללו דאגה למים ולמזון, ניקוי ארגזי החתולים וטיולים עם הכלבים (מטלה שהייתה מורכבת במיוחד בעבורם), ניקוי כלוב התוכית והוצאתה ממנו. כמה מהילדים השתתפו ביוזמתם ברוב הטיפולים וגילו עקביות ומחויבות במשימותיהם. היוזמות, לדעת האימהות, הביאו לסיפוק רב. סיפוק זה יכול לנבוע הן מהגאווה המגיעה עם תחושת ההצלחה, הן מהגאווה המגיעה לאחר הכרת ההורים במאמצים, הן מתחושת הביטחון בקשר המיטיב הנוצרת בעקבות שגרת הטיפולים והן בשל המשוב המיידי והאהבה שמעניקה חיית המחמד. אחרים קיבלו עליהם את האחריות ביוזמת ההורים ובתיווכם אך משקיבלו על עצמם את התפקיד, מילאו אותו לרוב בהצלחה ובשמחה.

עם זאת נראה שבחלק מהמשפחות הילדים היו יכולים לקבל על עצמם חלק רב יותר בטיפול בחיות המחמד במידה שההורים היו חוששים פחות ומציעים יותר שישתתפו. ייתכן שהחשש מהצעת אחריות רבה יותר נובע מהגנת יתר. במצב זה ההורה עשוי להציע פחות קבלת אחריות, ובמקום זאת לקבל יותר על עצמו את המטלות גם כשהוא עמוס

מאוד, או לכל היותר להציע שהטיפול ייעשה במשותף, הצעה שמשאירה אותו ממילא בתפקיד האחראי. דוגמאות להגנת יתר:

> היא לא לוקחת על עצמה כלום. היו פעמים שחיכיתי לראות אם היא תזכור לבד (לתת מים ומזון לכלב) והיא לא זכרה. אני לא יודעת אם זה בגלל שאני קביים בשבילה או שהיא לא מסוגלת. אני לא מאמינה שהיא לא מסוגלת, אבל אני לא יודעת מאיפה זה נובע.

אפשרות נוספת היא שהחשש נובע מהדאגה לחייה.

אולם בשני המקרים נראה שאמונה רבה יותר ביכולת הילדים לקבל את האחריות על עצמם, ובעקבותיה מתן הזדמנויות רבות יותר לקחתה, יכולה ליצור הפתעות רבות ולעודד את ההורים לתת להם מרחב גדול יותר בהיבט הטיפולי. את הדוגמאות להלן שמבטאות יוזמות מעניינות של הילדים לאחריות, תיארו דווקא הורים חוששים: האחת, יוזמת הילדה לקחת את הכלב לטיולים מרוחקים במקום שבו איתרה כלבים שהכיר (חברים במילותיה) כדי שישחק איתם; השנייה, תזכורות לאם שהחתולה החולה צריכה לקבל תרופות.

בחלק מהמשפחות הילדים התמודדו עם מוות או מוות קרב של חיות המחמד ונראה שהמוות נחווה כאירוע קשה להכלה, ושתחושת האובדן חזקה ומשמעותית ביותר. כך במשפחה אחת הילדה חוותה ביום הולדתה מוות של גור חתול שנקשרה אליו במיוחד:

> יש קשר מאוד חזק, כאילו עד היום, היום הולדת שלה היה לפני 3 חודשים והגור הזה שהיה אצלנו שמת, היא הייתה מאוד קשורה אליו והיא כמה פעמים ביום יכולה להגיד: אני מתגעגעת, אני מתגעגעת. [...] למרות שהיא קיבלה חתול חדש, היא טוענת שהייתה הכי קשורה אליו, שהוא הכי אהב אותה.

ובמשפחה אחרת ההורים דיברו עם הילד על כך שהכלבה זקנה ומתקשה בתפקוד (כהכנה למותה הקרב):

> היה יום שהיא אצלנו 13 שנים, ואמרתי לו אתה יודע שיש לקליאו יום הולדת? אז הוא אמר: היא תהיה פה בשנה הבאה? אמרתי לו: אני חושבת שלא, היא מאוד מבוגרת והיא לא מרגישה טוב, ואז סיפרו לי שהוא סיפר את זה – כמה פעמים, הוא גם בכה בבית הספר, הוא אמר: אני בוכה כי הכלבה שלי עוד מעט תמות.

חלק מהאימהות תיארו כיצד חיות המחמד מסייעות לילדיהן להתעורר בבקרים. נראה היה שחברתן הייחודית העליזה, ובעיקר המגע הפרוותי הנעים, מצליחים להניע את הילדים לקום בקלות רבה יותר לעומת ימים שבהם ההורים הם שמעירים. אפשר להציע שהתעוררות רגועה יותר של הילדים יכולה להיות תרומה מרגיעה במידה ניכרת לשגרת בוקר לחוצה ועמוסה של התארגנות בני המשפחה לבית הספר ולעבודה.

בשתי משפחות חיות המחמד שימשו מניע חשוב ללמידה. במשפחה אחת הילדה נעזרה בכלב כדי להכין שיעורי בית וללמוד למבחנים:

> ככה היא לומדת למבחנים, היא יוצאת (לטייל עם הכלב) ומדברת עם עצמה מה היה החומר ואיך היא תסתדר במבחן. או יש לה שיעורי בית מאוד קשים, אז היא יוצאת לכלב שנמצא בחצר הבית, והכלב כביכול עוזר לה עם שיעורי הבית.

במשפחה השנייה הילד בחר לגשת לספרייה ולקרוא ספרי מידע על גידול חתולים כהכנה להכנסת החתולה הביתה.

סיוע ביצירת קשרים חברתיים

רבים מהילדים על הרצף חווים קושי רב ביצירת קשרי חברות. חיות המחמד סייעו מאוד ביצירת קשרים. במשפחה אחת האם תיארה את החתולים כחברים הבלעדיים של הבת:

> היא נורא רוצה חברים והם לא יודעים איך לקבל אותה והחתולים מקבלים אותה איך שהיא, והיא יכולה לקחת חתול ולחבק אותו, מה שהיא לא יכולה עם ילד [...] היא רוצה כל חתול [במשפחה יש תשעה והילדה מוכנה לנוספים]. זה החיים שלה, אין לה חברים. חתולים זה בעצם כל החיים שלה, היא בקושי יוצאת מהבית.

בשאר המשפחות כל האימהות ציינו את חשיבות חיות המחמד כאמצעי להתקרב ולרכוש חברים. בחלק מהמשפחות החיות היו מעין מגנט למשיכת חברים לביקורים. כך תוארו הכלבה והחתולה כמתווכות כשקשה ליצור שיחה. העיסוק בהן הרגיע ואפשר לשיחה הסובבת סביבן להתפתח בטבעיות גם לנושאים אחרים. במשפחה אחרת האם תיארה כיצד היציאה עם הכלב לטיול עוזרת לבתה להתחבר בטבעיות אל החיילות ששומרות על היישוב בעת סיוריהן. אותה אם תיארה גם את מודעותה המיוחדת של הבת לצורכי החברות של הכלב, מודעות שלדעתה שיקפה את צורך הבת שאינו מתממש בחברים משלה. בחלק מהמשפחות ההורים למדו מהמורים בבית הספר על כך שהילדים יצרו קשר עם חבריהם לכיתה ושיתפו אותם בחוויותיהם עם חיות המחמד. מקומן של חיות המחמד במשפחה כחברות מועדפות (או עיקריות) בעבור הילדים על הרצף, מקבל משמעות מיוחדת כאשר הקושי בקרבה לאנשים מתבטא גם במחיצת בני המשפחה הקרובים. במצבים אלה הילדים עשויים לעיתים לבחור ולהעדיף את חברתן על פני חברת בני המשפחה, כפי שמציעות הדוגמאות להלן:

> נגיד שנשב כולנו על הספות לדבר [...] הוא יושב איתה על הברכיים, היא איזה שהוא מגן, היא משהו כזה כמו תינוק שאפשר להתעסק איתו ואפשר גם קצת לעמוד מאחוריו וקצת להפחית את המתח מהתקשורת. לא צריך ליצור קשר עין כשאני מסתכל על הכלבה ואני מלטף אותה [...] היא מאפשרת לו התנתקויות יותר מקובלות סוציאלית.

על אף שלדעת האם מצב זה נחווה כמו הימנעות מתקשורת אנושית, אפשרות נוספת להבין התנהגות זו היא שהכלבה מאפשרת בנוכחותה, במגע ובעיסוק בה הרגשת חברות עמוקה שמקילה ומרגיעה, ואולי אפילו מאפשרת את נוכחות כל המשפחה וציפייתה הלגיטימית להצטרפות הילד לדינמיקות התקשורתיות. להלן דוגמה שנייה:

> מבני אדם היא נמנעת. עם חתולים אין לה שום בעיה לתקשר, להיות איתם [...] פיזית, מגע וכאלה, כמובן שהיא מעדיפה את החתולים על בני אדם באופן כללי וגם עלינו (בני המשפחה). אין לה פחד ממגע עם חתולים, ממגע עם בני אדם יש.

הדוגמאות מציעות שחיות המחמד מסייעות ליצירת קשרי חברות הן "כשוברות קרח" ומגשרות, והן כחברות נאמנות כשלעצמן לצד הקשר האנושי כשהמפגשים האנושיים – כולל המשפחתיים – מאיימים מדי. ייתכן שחברתן וחברותן במפגשים מסוימים עשויות לעודד בהמשך גם מפגשים אנושיים בלעדיהן.

מתן תמיכה רגשית

חיות המחמד מציעות בעבור כל הילדים תמיכה רגשית. הילדים יוזמים את הקרבה הרגשית מתוך התקרבות אל החיות, כשכמה מהם מזהים (רמת מודעות שאינה בהכרח ברורה גם לאנשים שאינם על הרצף) את פוטנציאל ההרגעה שלהן בעבורם:

> היא יכולה להגיד שהיא צריכה להירגע והיא לוקחת חתול, נגיד למיטה, להירגע עם החתול [...] והיא טוענת שהחתול מרפא אותה. איפה שכואב לה היא שמה את החתול, על הרגל – כואבת לה הרגל – אז זה מעביר את הכאב, כואב לה בלב, זה מעביר את הכאב בלב.

או:

> הם שוכבים ומתחבקים, היא אוספת. השיא היה כשראיתי אותו כועס, כועס, כועס, עצבני, והוא ניגש אליה וראיתי אותו מתיישב ופשוט מתחיל ללטף אותה [...] מאז זה כבר חוזר על עצמו [...] אני די חושבת שהוא יודע להגיד שהוא נרגע איתה.

גם תמונות הילדים עם חיות המחמד מלמדות על התמיכה הרגשית ועל הנחמה הרבה שנוכחותן מביאה. התמונות מתארות קרבה פיזית רבה אל החיות – של חלקי גוף רבים, כולל הפנים – וכן הבעות פנים מאושרות או שלוות מאוד של הילדים המחזיקים אותן. לקרבה זו יש משמעות רבה ביותר בשל הימנעות רבים מילדים אלה ממגע גופני אנושי.

התמיכה הרגשית מלווה גם בהבעה רגשית של עומק הקשר:

> הוא מדבר איתה: כן, אלפי את החתולה הכי טובה בעולם. הוא שר לה: את החתולה הכי יפה בעולם, אני אוהב אותך.

ברבות מהמשפחות בלטה חשיבות התמיכה הרגשית של חיות המחמד בעבור הילדים, במיוחד כשהיו מחוץ לבית ורחוקים מהן. במצבים אלה הילדים ביטאו בבירור את הגעגוע והדאגה לחיה ואת רצונם לחזור הביתה ולהיות איתה שוב:

> כשהיינו בנופש השבת. כל הזמן הקטנה (שעל הרצף) אומרת לי: וואו, אני כל כך דואגת למיקי, איך הייתי רוצה שהחסידה הזאת תהיה מיקי, איך הייתי רוצה אותה כאן, מה היא עושה? היא כל הזמן חסרה לי.

ניתן להיווכח בעוצמת תמיכתן הרגשית של חיות המחמד בעבור הילדים שעל הרצף גם לפי תגובותיהם הכואבות לאחר מקרי המוות של חיות המחמד.

יוזמת הילדים להעדיף את חברת החיות ותמיכתן הרגשית חשובה במיוחד כאשר הקושי בקרבה לאנשים מופיע בקרב בני המשפחה. ייתכן שתמיכה רגשית זו מחליפה או דומה לזו שהמשפחה מעניקה כאשר הימנעות הילדים ממילא אינה מאפשרת את קבלתה. חוץ מיוזמות הילדים לקבלת תמיכה רגשית מחיות המחמד, גם לחיות יש יכולת חשובה לזהות מצוקות רגשיות של הילדים וליזום התנהגויות להפחתה או פירוק של מצוקות אלה. הדוגמה להלן ממחישה זאת:

> אז הוא כעס על משהו, הלך לחדר, נשכב ככה במיטה עצבני. בוני ישר באה, היא תמיד מרגישה כשמישהו עצבני. היא מייד באה, מלקקת את הפנים. היא משתדלת ככה ליצור איזשהו קשר ומשה בעצבים שלו ככה קצת דחף אותה – לא בכוח – ככה – עזבי אותי. היא רצה סביבו, היא לא מצליחה להרגיע אותו. היא קפצה מהמיטה והביאה לו משחק, כזה תשחק איתי, אז משה שוב כזה – תעזבי

> אותי, ואז היא הניחה את המשחק בצד, באה לאגרוף שלו ופותחת לו עם האף את היד, כדי לדחוף לתוך היד את המשחק, וזה משהו שהוא כבר לא היה מסוגל, הוא צחק וחיבק אותה ונרגע. וככה יכולנו לדבר איתו ולעבד את זה.

ממצא זה ענה על שאלת המחקר השלישית כיצד נתפס תפקודו של הילד על הרצף האוטיסטי לאחר הכנסת חיית המחמד למשפחה?

ממצא 2: חיות המחמד כבנות משפחה

כבנות משפחה קרובות, חיות המחמד בילו את רוב הזמן אם לא את כולו בבתי המשפחות. הן קיבלו גישה חופשית לכל חדרי הבית והתקבלו באהבה רבה במיטות בני המשפחה (מלבד התוכית שהעדיפה את ביטחון הכלוב שהוצב במרכז הבית). גם התמונות המשפחתיות שבהן בני המשפחה נראים בחברת החיות בחדרי הבית, מלמדות על החופש המוחלט לנוע ברחבי הבית, ויתרה מזו, על הנינוחות הרבה שמעניקה נוכחותן הקבועה והקרבה האינטימית אליהן.

כל המשפחות ראו בחיית המחמד בת משפחה קרובה שצרכיה (מזון מותאם מיוחד, טיפול וטיפוח, משחקים מגוונים למניעת שעמום, יציאות לטיולים, השקעה כספית ניכרת בטיפולים נדרשים ועוד) נענים בקפדנות, ומובאים בחשבון בסדר עדיפויות גבוה בדומה לצורכיהם של בני משפחה אחרים. בעבור חלק מהמשפחות, ההשוואה הטבעית, המילולית והתדירה של חיית המחמד לילד מביאה לידי מודעות גבוהה זו לצרכיה ורווחתה:

> אני תמיד מנסה לראות מה אפשר עוד להתקדם איתה, ומרגישה כל פעם שזה כמו לקחת ילד איתי לטיפת חלב ולשמוע מה הצרכים שלו.

> אני תמיד אומרת שאני אימא לארבעה: יש לי שני בנים ויש לי שני כלבים [...] וצריך לדאוג לכולם.

> אני בן אדם מאוד מאוד נקי. ותוכי זה חיה שמאוד מלכלכת. רצפה זה ניקיון יומיומי, כמה פעמים ביום. גם את הצואה שלה, גם את המוטות, את האוכל ואת השתייה. תחשבי שהיא בסלון [...] הלב של הבית [...] אני מרגישה שזה באמת כמו עוד ילד [...] כי זה דורש הרבה יחס, הרבה זמן, הרבה הכול [...] כמו שמחליפים טיטול לילד, ככה אני מרגישה.

ציטוט זה משמש גם דוגמה להשקעה המסורה של המשפחות במשאבי זמן וכוח בטיפול היומיומי השוחק לעיתים במרוץ החיים הבלתי פוסק, בדאגה לצורכיהן ורווחתן של חיות המחמד. ולבסוף תיאור אב ברפלקציה:

> הם (הכלבים) חלק מהשיקול בכל דבר, בכל דבר, וכמו שעידית (האם), דואגת שאם דן (הילד שעל הרצף), צריך רופא שיניים, אז לקבוע לו תור, אז גם לקליאו אם היא צריכה MRI, אז קובעים לה תור.

ההשוואה לילדים מסייעת ברגעים מסוימים גם להעדפה של צורכי החיות על אלו של הילדים:

> אני יכולה להגיד שבתור תינוק קטן בעגלה, אני זוכרת, חורף וגשם והייתי חוזרת בארבע מהעבודה, ודן צורח שהוא לא רוצה לצאת החוצה, אבל אני אומרת לו:

> אין, עכשיו אני חייבת לצאת עם הכלבים. הייתי משאירה אותו בלובי ויוצאת לגינה ממול – כשאני רואה אותו בעיניים – רק שהכלב ישתין כאילו.

הבחירה להעדיף לעיתים את צורכי החיות על צורכי הילדים, עשויה להיות מורכבת במיוחד, כאשר מביאים בחשבון את קשיי הילדים על הרצף להתמודד עם שינויים בשגרת היום-יום.

הציטוטים האלה וציטוטים רבים אחרים מלמדים על התאמת השגרה המשפחתית והגמשתה לצורכי החיות ורווחתן. המפגשים הקבועים עימן בזמנים קבועים של היממה – בוקר, צוהריים וערב – והשתלבותן בהתרחשויות משפחתיות קבועות, כגון בשעות הארוחות או בזמני בילוי משפחתי בסלון בצפייה בטלוויזיה, תורמים לתחושת סדר וביטחון בחיי היום-יום.

בדומה לחינוך הילדים במשפחה, ההורים משקיעים משאבי זמן וכוח גם בחינוכן של חיות המחמד אם כי ההכוונה כוללת גמישות רבה:

> היא סוף סוף הפסיקה לעלות על השולחן כשאנחנו אוכלים. כשגם עדיין היא מנסה אבל גם הוא (הילד על הרצף) יודע שהוא צריך להקפיד, שהוא לא יכול להאכיל אותה איפה שהוא רוצה, שיש נהלים וחוקים של הבית.

ולעיתים החינוך נכשל:

> לפעמים יש חתול אחד שעושה פיפי על השיש, אז בא לי להרוג אותו ולזרוק אותו מהבית.

התנהגות שכמובן אינה גורעת מהאהבה אליו...

מלבד ההשקעה הניכרת בדאגה לצורכיהן ובחינוכן, מתמודדים בני המשפחה עם קונפליקטים המתעוררים בשל החיים במחיצתן, כגון צורכיהן המתנגשים עם צורכי בני משפחה אחרים באותו זמן, או בני משפחה שנלהבים פחות מנוכחותן ובדומה הם מוכנים לוויתורים ניכרים למען רווחת החיות. כך, למשל, החלטת האם לאפשר לחתולה להיכנס אל חדרי השינה והמטבח, הביאה להחלטת החמות שלא ללון בבית המשפחה בשישי ושבת. המוכנות לוויתורים מודגשת במיוחד בדיונים המשפחתיים בנושא יציאה לחופשות. הדאגה לרווחתן היא שיקול חשוב בהחלטות המשפחות האם לצאת לחופשות ולטיולים. היא באה לידי ביטוי בדאגה למטפלים מסורים בהיעדר המשפחה אם לא ניתן לקחתן, ובגעגועים ובדאגה להן גם בחופשות. כך קרה שחלק מהמשפחות העדיפו לוותר על חופשות או להקטין את תדירותן, כאשר לא היו בטוחות שהסידור לחיות המחמד עונה על ציפיותיהן/מתאים ליכולותיהן הכלכליות.

ולבסוף, הדאגה לחיות המחמד והשיתוף במעשיהן ובדינמיקות בינן לבין בני המשפחה, הם בלתי נפרדים מהשיחות ומהדיונים המשפחתיים היומיומיים. בדרך זו הן משתלבות בטבעיות במארג ובהווי המשפחתי. ממצא זה ענה על שאלת המחקר הראשונה: ספרי לי על מקומה של חיית המחמד במשפחה.

ממצא 3: תרומתן של חיות המחמד לתפקוד המשפחה

תמה זו מחולקת לארבע תמות משנה: תרומתן של חיות המחמד לגיבוש המשפחה; מקומן של חיות המחמד ביחסים בין אחים; תרומת חיות המחמד ליחידה ההורית; תפקידים שחיות המחמד מקבלות במשפחה.

תרומתן של חיות המחמד לגיבוש המשפחה

חיות המחמד מסייעות בגיבוש המשפחה. הדאגה היומיומית לצורכיהן תופסת מקום רב בדינמיקה המשפחתית ובני המשפחה חולקים ביניהם את התפקידים הטיפוליים: הדאגה לצורכיהן, השיתוף בחייהן (לדוגמה התנהגויות מצחיקות, או כאלה המלמדות על הבנה/רגישות רבה לאירועים או מצבי רוח של בני משפחה) והאינטראקציות עימן זוכים למקום רב בתקשורת ובשיח המשפחתי היומיומי. הן מצטרפות לארוחות המשפחתיות – לעיתים קרובות על כיסאות משלהן או בסמיכות רבה לשולחן האוכל. לעיתים הן חולקות עם בני המשפחה את מזונם ולרוב שותפות לשיח סביב שולחן האוכל.

מקומן של חיות המחמד ביחסים בין אחים

כמעט בכל המשפחות נראה שחיות המחמד מסייעות לחיזוק מערכת יחסים חמה בין האחים, כחלק מהגיבוש המשפחתי. הגיבוש התבטא לדוגמה בטיולים משותפים עם הכלבה שאפשרו זמן איכות בין אחים, משחק משותף של אחיות עם החתולה, מציאת מכנה משותף שמקרב גם כאשר האחיות הגדולות גרות בבתים משלהן בעזרת שיתוף בתמונות וסרטונים על ההווי המשפחתי עם החתולים.

במשפחה אחרת האם ציינה את מקומה החשוב של התוכית בעבור האחים הגדלים לצד אחות עם צרכים מיוחדים. יכולתה להרגיע ולווסת את מצבי רוחה של הילדה שעל הרצף סייעה ליצירת רוגע רב יותר ביניהם. נוסף על כך, התוכית שימשה הן מקור לאהבה, עונג ונחמה, והן גורם מסיח, מרתק וממקד לחוויות ורגשות חיוביים רבים מתוך השותפות בגידולה.

לצד תרומתן לחיזוק קשרי אחים, האימהות בשתי משפחות תיארו מאבקי כוח וקונפליקטים סביב גידול החיות. כך לדוגמה האם תיארה מאבקים על החתולה בין הבן שעל הרצף לאחותו הצעירה, כאשר האחד קינא בדינמיקה נעימה שבין האחר לחתולה ושאף להפסיקה ולקחת את החתולה אליו. האם ציינה כי פעמים רבות האחות הצעירה הגדלה לצד אח עם צרכים מיוחדים וזקוק לתשומת לב מיוחדת, היא זו שמנסה יותר "לחמוד" את החתולה, ככל הנראה כדרך לקבלת קרבה נעימה מצד אחד, ואולי אף יותר תשומת לב הורית מצד אחר. מצב תדיר זה כמובן דרש מהאם התגייסות מיוחדת, שכן:

> גם רבקה צריכה ללמוד לגבי אחרים בדינמיקה המשפחתית המורכבת שבה היא חיה [...] ואני מנסה לא לתת לאלפי להיות טריגר, כי היא לא בובה שכל אחד יכול למשוך רגל. זה חיה. אלה מאבקי כוחות שאני כן אתערב הרבה יותר מוקדם, אפילו אם זה אומר לקחת ולהוציא אותה (את החתולה) מהחדר.

במשפחה אחרת התעוררו קונפליקטים סביב גידול הכלב אותו שהביאה הבת שעל הרצף, כאשר כמה מהאחים תמכו בגידולו ולעומתם אחרים (ואף האב) סלדו ממנו.

תרומת חיות המחמד ליחידה ההורית

ייתכן שהתרומה המשמעותית ביותר בקרב כל ההורים היא ההכרה בפוטנציאל החיות לשפר את תפקוד הילד. הסיפוק ניכר בטון הדיבור – גאווה, השתאות ושמחה כשעלו התובנות. ההכרה בשיפור מגדילה את האמונה בכוחותיו, את היכולת לחזקו על השינויים ואולי אף יוצרת קרבה רבה יותר בשל השינויים הרבים, משמשת מקור גאווה כשאחרים רואים את השינויים ומקור לתקווה לשינויים נוספים.

הלמידה המהותית ביותר בפוטנציאל השיפור בתפקוד הילד, היא המודעות לאמפתיה שלו כלפי החיות. מכאן גדלים הסיכויים שתתרחב גם כלפי אנשים.

מוטיב ההרגעה חזר שוב ושוב בתיאורי האימהות. חיות המחמד מזמינות אותן למפגש אישי ומרגיע, לרגעי מנוחה, ויסות מתחים ומצבי רוח שליליים.

> זה גם נותן מנוחה, למשל אחרי עשר בערב כשכולם כבר הלכו לישון, יש לי שעה בשבילי. אז החתולה מביאה עוד קצת שלווה לשעה הזאת. לשבת, ללטף, ככה להוריד סטרסים של היום [...] לי זה עוזר מאוד.

> לקחתי אותו לפני כמה ימים לפארק, וישבתי איתו עם המברשת להוריד את כל השיער של החורף, זה מרגיע ונעים.

נוסף על ההרגעה, הזמן האישי עם חיות המחמד מאפשר גם צבירת כוחות, אנרגיות ואופטימיות להמשך ההתמודדות היומיומית עם שגרת החיים המורכבת.

התפקיד הילדי של חיות המחמד זכה למקום חשוב וממלא בקרב האימהות:

> היא מסכימה לשכב על הגב ולתת לי ללטף אותה. היא נותנת בי אמון, או שאני משכיבה אותה על הבטן והיא שמה את הראש עליי. היא כמו בייבי שלי, אני יושבת, מרגישה כאילו אני מרימה את התינוק שלי, היא רגועה ושמחה [...] היא עוצמת את העיניים ומקשיבה לליטופים שלי.

התפקיד הטיפולי בחיות הוא פשוט יותר ומתגמל מאוד, ואולי לכן מאפשר מעבר לרגיעה גם תגמול הורי, משוב חיובי על הנתינה הרבה של האימהות. ייתכן שלתגמול זה גם תפקיד מפצה על המורכבות בתהליך ההורות הפחות מתגמל של הילדים על הרצף שמראים פחות את רגשותיהם וצורכיהם במגע ולכן גם עשויים פחות לתגמל את ההורים.

חוץ משתי משפחות, הגברים שותפים מלאים באהבה ובדאגה הורית לחיות המחמד. הם חולקים עם בנות זוגם את הטיפול היומיומי השוטף בהן ואת האינטראקציות והתקשורת המשפחתית הכוללת אותן. התיאור להלן ממחיש את מקומה החשוב של החתולה בדיון שבני הזוג ניהלו ביניהם בנושא הרחבת המשפחה:

> אני חושבת (האם מתארת), שההכנסה של החתולה בעצם גרמה לנו ככה לשבת ולדבר על לאן אנחנו רוצים לקחת את ההרכב המשפחתי [...] השיחה שעשינו על כן עוד ילד [...] נישאר איך שאנחנו עם כל המורכבות של לגדל ילד עם צרכים מיוחדים כמו שלנו [...] הרי הכנסת חתולה היא כמו, היא עוד נפש למשפחה [...] ועם זה שאני עכשיו מאוד רוצה תינוק, היריון לא בא בחשבון ואיך אני אצליח עכשיו בגיונגל הזה של החיים גם לטפל בתינוק ומה זה יעשה לדינמיקה המשפחתית ובעצם אימצנו חתולה. אז כן, היא גרמה לנו לשבת ולנהל את ה – שיחה – נקרא לזה ככה.

תפקידים שחיות המחמד מקבלות במשפחה

בשתי משפחות חיות המחמד שימשו גורם מייצב בחיי המשפחה. באחת המשפחות התוכית עזרה למלא את החלל שנוצר לאחר עזיבת בני משפחה יקרים בסמוך לרכישתה. במשפחה אחרת החתולה סייעה לבני המשפחה ללמוד לתת מקום רב יותר לרצונותיהם וצורכיהם, שלעיתים קרובות נדחו או התבטלו טרם הגעתה בשל העדפת בני המשפחה לתת לילדה על הרצף מקום גבוה בסדר העדיפויות המשפחתי:

> דבר חשוב שהחתולה לימדה את עדי וגם אותנו, שלא תמיד כולם עושים את מה שעדי רוצה, ואותנו שאם לא כולם עושים את מה שעדי רוצה – לא קורה כלום! [...] כי עדי היא די שתלטנית אצלנו, ומההתחלה הייתה לנו נטייה של – היא הכי קטנה במשפחה – אז לוותר ולהרשות יותר. וגם את מה שהיא דורשת, היא תמיד הייתה מקבלת או כולם היו עושים. ואז הגיעה החתולה, שהיא לא רצתה לשבת לידה ואז היא ברחה, ואז עדי לאט-לאט למדה שלא תמיד הדברים הולכים בדיוק כמו שהיא רוצה ולא קורה כלום. וגם אנחנו למדנו שלא קורה כלום ושהיא כן יכולה לקלוט את זה ולהיות עם זה ולהמשיך [...] עדיין זה לא עובד במאה אחוז, עדיין יש כל מיני מקומות, פה ושם...

האם הגדירה למידה זו שיצרה שגרת חיים יציבה ומאוזנת יותר בקרב בני המשפחה, "שינוי שממש משנה חיים של משפחה".

במשפחה אחרת הכלבה מקבלת שני תפקידים: היא מכונה "המרגיע הלאומי" כשהיא מסייעת בוויסות מצבי רוח קשים והיא גם "צוות השכמה" כשהיא מסייעת להעיר בבוקר "את מי שצריך להעיר".

ממצא זה ענה על שאלת המחקר השנייה: כיצד השתנה תפקוד המשפחה לאחר הכנסת חיית המחמד לחייה?

ממצא 4: קשיים בגידול חיות המחמד

רבות מהמשפחות עסקו בקשיי הילדים על הרצף – אם כי לעיתים גם מצד אחיהם – להכיר בכך שלחיות המחמד יש צרכים משלהן ורצונות משלהן, והם יכולים להיות שונים לחלוטין מהצרכים והרצונות של הילדים. קשיים אלו הופיעו בעיקר בתחילת תהליך ההסתגלות של הילדים לחיים במחיצתן.

כך לדוגמה:

> זו לא תוכנית כבקשתך, יש לה רצונות משלה, הוא לוקח למיטה כי רוצה להתחבק והיא קמה והולכת.

וגם:

> היא לא רוצה כרגע לשבת בידיים שלך [...] להבין שהיא יצור חופשי שלא בדיוק בא לו לשתף איתך פעולה כרגע.

במשפחה אחת בלט קושי זה במיוחד בשל הפער בין ציפיות הילד שעל הרצף לאהבתה המיידית של החתולה לבין פחדיה והעדפתה לבלות את התקופה הראשונה בבית המשפחה מתחת לספת הסלון. על אף קושי זה שההתמודדות עימו דרשה השקעה רבה של האימהות בתיווך צורכי חיות המחמד ובשמירה על רווחתן, האימהות ציינו גם צד חיובי בהפנמת הלמידה, כשהילדים הצליחו גם להתבונן מהצד ולהעיר לאחיהם על הצורך לשים לב לצורכי החיות. בעבור ילדים אלה המתקשים לראות את האחר על צרכיו ורצונותיו, למידה זו עשויה להיות חשובה במיוחד, שכן היא מצריכה ומאמנת למודעות רבה יותר כלפי האחים.

קשיים אחרים שתוארו היו ניקיון, הוצאות כלליות על מזון, חול לחתולים וטיפולים וטרינריים או קושי ביציאה לחופשות, לדוגמה כשהכלבים הגיעו לגיל מתקדם מאוד ונזקקו לטיפול מיוחד ומסור. חשוב לציין שאזכור הקשיים בדברי האימהות היה לרוב

רק לאחר שאלת החוקרת, וייתכן מאוד שכלל לא היו עולים אלמלא נשאלו על כך במפורש. נוסף על כך, בכל המשפחות היה ברור הן מן התיאורים והן מהקשבה לטון הדיבור שהקשיים לא העיבו במידה ניכרת על החיים במחיצת החיות, שהיו זניחים לעומת תרומתן למשפחה ולא פגעו ברצון המשפחות להמשיך ולגדלן. ממצא זה ענה על שאלת המחקר הרביעית: ספרי על קשיים בגידול חיית המחמד במשפחה.

דיון

ממצאי המחקר לימדו על מקומן החשוב של חיות המחמד בקרב משפחות עם ילד על הרצף האוטיסטי. שילובן בבתי המשפחות ובחייהן – בחיי היום-יום של הילדים – לצד הקשר הרגשי המיוחד והקרוב הנוצר בינן לבין הילדים, תורמים במידה ניכרת לתפקודם של הילדים. הן נחשבות לבנות משפחה לכל דבר, ומהוות חלק ממערכת רגשית שבה בני המשפחה משפיעים ומושפעים זה מזה. לפיכך נוכחותן והשפעתן החיובית על הילד שעל הרצף משפיעות בו-זמנית גם על שאר בני המשפחה. הן תורמות לחיזוק מערכת היחסים שבין האחים, ליחידה ההורית ולגיבוש המשפחה. הממצאים מלמדים גם על הקשיים בגידולן. הדיון יעסוק בשלושה נושאים מרכזיים: מקומן של חיות המחמד בחיי הילדים על הרצף, מקומן החשוב של חיות המחמד בקרב משפחות עם ילד על הרצף והאתגרים העומדים בפני משפחות הבוחרות להכניס חיות מחמד לבתיהן ולחייהן.

מקומן של חיות המחמד בחיי הילדים על הרצף האוטיסטי

כאמור לעיל, הממצאים מלמדים על תרומתן החשובה של חיות המחמד לתפקודם של הילדים שעל הרצף. ממצאי המחקר הראו שהמפגש עם חיות שאינן מדברות מצליח לדרבן את הילדים ללמוד ולהבין שפה שאינה מילולית כדי להתחבר ולתקשר. הספרות אינה מציעה דוגמאות הנוגעות ליכולות הילדים להתגבר על קושי זה, כפי שנמצא במחקר הנוכחי. היא מתארת יותר את תפקידם המחנך/המתווך של ההורים בלימוד התנהגויותיהן של חיות המחמד לילדיהם, לדוגמה משמעות כשכוש הזנב של הכלב (Colţea, 2011) או הקבלה בעבור הילד בין בריחת הכלבה (כשלא נעים לה) להתרחקות ילדים ממנו בבית הספר כשהוא פולש למרחב הפרטי שלהם (Harwood et al., 2019). ייתכן שמודעות הורים להשתדלות ילדיהם **וחיזוקם** על השתדלות ועל הצלחה ללמוד ולהבין את השפה הבלתי מילולית, עשויה להגביר את המוטיבציה להתבונן יותר וללמוד יותר לזהות שפה זו גם בקרב בני המשפחה (ואחרים).

הבנת שפת החיות ופיתוח המודעות לצורכיהן מסייעים לילדים על הרצף לפתח יכולת לדחיית סיפוקים וויסות רגשי כדי למנוע התנגשות בין צורכיהם ורצונותיהם לצורכי חיית המחמד ורצונותיה. ממצאי המחקר לימדו על השתדלותם הרבה של הילדים להיענות לצורכי החיות ולרצונותיהן גם כשהיו שונים מהצרכים והרצונות שלהם, כל זה לצד הקשיים, במיוחד בתחילת ההסתגלות לחיים עם חיות המחמד. הספרות אינה מציינת את הצורך בוויסות רגשי או את התמודדות הילדים על הרצף עם אתגר זה, אלא עוסקת יותר בצורך ההורים להשגיח על האינטראקציות של הילדים עם חיות המחמד או להגבילן (Byström & Persson, 2015; Carlisle, 2014; Carlisle et al., 2017; Harwood et al., 2019). גם כאן ייתכן שמודעות ההורים להשתדלות ילדיהם וחיזוקם עשויה לחזק רצון לפתח יכולת זו.

ממצאי המחקר הראו שרצון הילדים להתקרב אל החיות ולדאוג לרווחתן, הביא עימו נחישות רבה להתמודד עם קשיים חושיים ולהתגבר עליהם. הספרות בשונה מממצאים אלה מציעה שקשיים חושיים (במיוחד במפגש עם נביחות, ליקוקים וקפיצות כלבים) דווקא הרחיקו את הילדים מחיות המחמד וכמה מהם פיתחו התנהגות של הימנעות. נוסף על כך, בשל הקשיים החושיים כמה מההורים בחרו גם להרחיק מהם את החיות כדי שלא ייפגעו (Carlisle,2014). עם זאת הספרות מלמדת גם שעבור ילדים אחרים, החוויות החושיות שסופקו הביאו דווקא להנאה רבה, לדוגמה ממגע בפרוות הכלב או התחושה העוטפת של עצם משקלו – כשמיכה כבדה – כשהרגיע וויסת את המערכת התחושתית (Harwood et al., 2019). ועדיין לא ברור האם בעבור ילדים אלה הליקויים החושיים מפריעים פחות בתפקוד או שהתגברו עליהם מתוך הרצון להתקרב לחיות, כפי שהציעו ממצאי המחקר הנוכחי. כך או כך ספרות זו מחזקת את ממצאי המחקר באשר ליכולת הילדים להתגבר על קשיים חושיים ולהתקרב לחיות המחמד.

ממצא מעניין אחר בספרות בנושא ליקויים חושיים הוא שנמצאו ילדים שבשל ליקויים אלה התקשו ליצור קרבה לכלב המשפחתי, אולם במקומו הם בחרו להתקרב לחיות מחמד אחרות שגדלו במשפחה שכפי הנראה גירו פחות את החושים הרגישים כגון חתול או ארנבון (לדוגמה Carlisle, 2012).

ממצאי המחקר לימדו גם על פיתוח אמפתיה כלפי חיות המחמד, שעברה אצל רבים גם לחיות אחרות. יכולת הכללה זו באה לידי ביטוי במשיכה ואמפתיה לבעלי חיים שאינם מוכרים או בהבעת רצון לגדל חיות אחרות. ממצאים אלו תואמים לספרות שתיארה מצבים שבהם ילדים שגידלו חיות מחמד שוחחו עם אנשים זרים בעלי כלבים (Harwood et al., 2019). ליכולת חשובה זו של יחס כלפי אחר יש משמעות רבה במיוחד על רקע קשייהם של הילדים על הרצף ביחסי גומלין.

המחקר הנוכחי מצא שמותן של חיות המחמד המשפחתיות נחווה בעיני הילדים על הרצף כאירוע קשה. ממצא זה תואם לספרות שמציעה שאפילו חששות ודאגות בנושא המוות הביאו עימן רגשות צער וגם חששות של הורים מהשפעת מוות של חיות המחמד על ילדיהם בשל הקשר הרגשי החזק שיצרו עימן (Carlisle et al., 2017; Colţea, 2011). הורים אחרים ראו במוות הזדמנות ללמידה על מחזור החיים (Byström & Persson, 2015; Carlisle et al., 2017).

ממצאי המחקר הראו שהילדים היו שותפים בטיפול בחיות המחמד. חלק מהם יזמו את הטיפול והאחרים קיבלו את האחריות ביוזמת ההורים ובתיווכם. הספרות מציעה שלימוד אחריות הוא משימה עיקרית בהתפתחות ילדים (Carlisle et al., 2017). הורים רבים ציינו שהטיפול בחיות המחמד סייע לילדיהם לפתח אחריות ובעבור כמה מהם משימה זו הייתה אחת מהסיבות לרכישת חיות מחמד (Byström & Persson, 2015; Carlisle, 2012, 2014; Colţea, 2011). כך למשל הורים ציינו את הדאגה לגזור לארנבון ציפורניים, ליידע אותם כשמזונו נגמר, להשגיח שהשרקן לא יאכל יותר ממנתו היומית או לשמור שהכלב לא ייכנס לסלון על אף איסור ההורים (Byström & Persson, 2015). עם זאת נושא האחריות לא נדון בספרות מלבד תיאורי הורים שילדיהם קיבלו עליהם אחריות לטיפול בחיות. נראה שיש מקום רב יותר לחקור לעומק נושא מרכזי זה של השתתפות בדאגה לחיות המחמד: עד כמה הם יוזמים לעומת יוזמה ותיווך של ההורים?

עד כמה ההשתתפות בטיפול בהן היא תדירה או קבועה לעומת מקרית? מה מקום/רצון ההורים ללמד אחריות לעומת רצונם לאפשר לילדים ליהנות מהקשר ולהתמודד פחות עם אתגרים (חושיים/רגשיים)? התבוננות נוספת בנושא אחריות הילדים בטיפול בחיות חשובה גם בשל הפוטנציאל להפחית מהעומס היומיומי של ההורים.

ייתכן שהצלחת חלק מהילדים על הרצף בהליכות השגרתיות עם כלביהם, יכולה להציע התבוננות עמוקה יותר בנושא האחריות. הטיולים היומיומיים עם הכלבים היו המטלה המורכבת ביותר בעבורם. בהתחשב בכך שרבים – גם בישראל – אינם עומדים בהמלצות ארגוני הבריאות לבצע פעילות גופנית מספקת וגם לפי ההערכות הטובות ביותר, רק 60% מהבעלים לכלבים צועדים עימם (גילשטרום (וינברגר), 2019ב), יש מקום להציע שיכולת הילדים על הרצף להתגייס, על אף קשיים בהליכה, ולטייל עימם **בקביעות**, מלמדת על הנחישות הרבה הטמונה בהם, כאשר האחריות היומית מוטלת עליהם במלואה.

ברוב המשפחות שהשתתפו במחקר, חיות המחמד סייעו לילדים ליצור חברויות. ממצא זה תואם לספרות המתארת את יכולת הילדים להתקרב לאחרים בעת טיולים עם כלביהם מחוץ לבית (Byström & Persson, 2015; Carlisle, 2012; Colţea, 2011; Harwood et al., 2019). הסבר אפשרי אחד המוצע בספרות הוא שהכלב פועל כגורם הסחה במפגשים חברתיים ולכן הוא מפחית את החרדה החברתית של הילדים על הרצף האוטיסטי ומאפשר להם ליצור קשר בקלות רבה יותר (Byström & Persson, 2015; Wright et al., 2015b). הסבר אחר הוא שהכלב הופך את הילדים לנראים ומושכים יותר ומשמש נושא לשיחה ולכן הוא מקל על התקשורת המילולית (Byström & Persson, 2015). בדרך זו הוא משמש "שובר קרח" ומגשר לקשרים אנושיים.

במחקר הנוכחי נמצא גם שכאשר הקושי בקרבה לבני אדם בא לידי ביטוי גם במחיצת בני המשפחה הקרובים, הילדים על הרצף העדיפו לעיתים את חברת חיות המחמד על פני חברת בני המשפחה. תיאורי הספרות תואמים ממצא זה, לדוגמה:

> הטונקינזי (Tonkinese, סוג חתול), מדהימים עם הילדה האוטיסטית שלי. הם מבינים את צרכיה ואת מצבי הרוח שלה [...] כשהיא אינה מתחברת למגע האדם, היא כן מתחברת למגע חתולים. הם מביאים אותה בחזרה אליי. הם הגשר שאני צריכה כדי שאוכל ליהנות ממנה. כשהם בחיקה, אני יכולה להחזיק את ידה (Hart et al., 2018, p. 6).

ממצאי המחקר לימדו על התמיכה הרגשית שחיות המחמד מעניקות לילדים על הרצף. חלקם הצליחו לזהות את פוטנציאל ההרגעה של החיות ופנו אליהן והאחרים הגיבו על יוזמות החיות להפחתת מצוקות רגשיות.

ובהתאמה מוטיב חוזר בתיאורי הספרות (Byström & Persson, 2015; Carlisle et al., 2017; Wright et al., 2015b) הוא האקטיביות של שני הצדדים כשהילדים וחיות המחמד לסירוגין יוזמים את מתן התמיכה הרגשית. אקטיביות זו מלמדת על עומק הקשר הרגשי היכול להיווצר בין ילדים על הרצף לבין חיות המחמד במשפחה. קשר זה עשוי להיות ייחודי למערכת ילד–חיה, שלא כיחסי הגומלין האנושיים המאופיינים בקושי רב בהדדיות.

הבעת געגוע ורצון מצד הילדים על הרצף להיות בחברת חיות המחמד כאשר היו רחוקים מהן, כמדדים (אינדיקטורים) נוספים לתמיכה הרגשית כפי שנמצאו במחקר הנוכחי, לא נמצאו בספרות עד כה.

ממצאי המחקר תיעדו כיצד חיות המחמד מסייעות לחלק מהילדים על הרצף להתעורר בבקרים. בספרות המחקרית נמצא בעיקר שנוכחות הכלבים סייעה לילדים להירדם בלילות (Byström & Persson, 2015; Carlisle, 2014; Colţea, 2011). הורים תיארו (Byström & Persson, 2015) כיצד הכלב החליף את כדורי השינה של ילדם, וכיצד הילדה אינה מסוגלת להירדם ללא הכלב המשפחתי לצידה. סיוען של חיות המחמד בשגרת בוקר לחוצה או בשגרת הערב בקרב משפחות מותשות עשוי לתרום במידה ניכרת להפחתת המתח והלחץ בקרב ההורים.

מקומן החשוב של חיות המחמד בקרב משפחות עם ילד על הרצף האוטיסטי

כמערכת רגשית שבה בני המשפחה משפיעים ומושפעים זה מזה, נוכחותן והשפעתן החיובית של חיות המחמד על הילד שעל הרצף משפיעות בו-זמנית גם על שאר בני המשפחה. ממצאי המחקר הראו שכמעט בכל המשפחות חיות המחמד סייעו לחיזוק מערכת יחסים חמה בין האחים.

מחקרים מעטים (Carlisle et al., 2017; Smyth & Slevin, 2010; Burrows, Adams & Spiers, 2008) תיארו את השפעתן המיטיבה של החיות על קשרי אחים. רוב הספרות התמקדה בתרומת החיות לילדים על הרצף, להוריהם ולמשפחות כיחידות שלמות, ללא עיסוק במישרין בהשפעת החיות על האחים כתת-מערכת במשפחה. ממצאים אלה מלמדים על הצורך במחקר נוסף על מקום חיות המחמד בקשרי אחים.

ממצאי המחקר לימדו על תרומה ניכרת של חיות המחמד ליחידה ההורית. ניתן להציע שהתרומה החשובה ביותר של חיות המחמד להורים היא ההכרה בפוטנציאל החיות להביא לידי שיפור בתפקוד הילד. מעבר להעשרת מערכת היחסים בין הילד להורים ולהפקת תובנות מאירות על שינויים פוטנציאלים באופי ההורות (לדוגמה מתן אחריות רבה יותר), השיפור בתפקוד ובמיוחד היכולת הצומחת לאמפתיה כלפי חיות המחמד מוסיף תקווה רבה ואופטימיות התורמות לרווחת היחידה ההורית ולזוגיות. תרומה עקיפה זו של החיות לרווחת ההורים נמצאה גם בספרות (Wright et al., 2015a). חיות המחמד הציעו לאימהות זמן אישי שקט לרגיעה וצבירת כוחות ואופטימיות. תוצאות אלו תואמות לספרות שבה חיות המחמד הנבחרות בקרב משפחות היו כלבים. במחקרים אלה נמצא שההליכה עימם מאפשרת רגיעה וירידה במצוקת ההורים באמצעות הגדלת הפעילות הגופנית, יציאה מהבית ויצירת מרחק ופרדה זמנית מהילד על הרצף ומפגשים חברתיים מזדמנים (Colţea, 2011; Hall et al., 2016; Wright et al., 2015a).

הטיפול בחיות מציע תגמול מפצה על המורכבות ההורית שאינה תמיד מתגמלת בקשר עם הילדים על הרצף. יחסים מתגמלים אלו שבין ההורים לחיות המחמד מציעים רובד אחר, אולי נסתר יותר, של ההדדיות הנוצרת בין ההורים במשפחות אלה לבינן. חיות מחמד נחשבות במשפחות רבות בישראל לילדים (Shir-Vertesh, 2012), אולם המקום או התפקיד הילדי שלהן במשפחות עם ילדים על הרצף לא נחקר עד כה למיטב ידיעתי.

נוסף על תרומת חיות המחמד לילדים שעל הרצף, לאחיהם וליחידה ההורית, הן מסייעות בגיבוש המשפחה כולה. הספרות המחקרית מציעה שפעילויות משותפות של בני משפחה

עם כלבים (משחק, הליכה, טיפוח) יוצרות אינטראקציות משפחתיות רבות יותר, זמן משפחתי רב יותר, נושא לשיחה ומקור לאושר והנאה לבני המשפחה. כך משמשים הכלבים "דבק" או גורם מלכד ומגבש בין בני המשפחה (Carlisle et al., 2017; Colţea, 2011; Hall et al., 2016; Wright et al., 2015b).

האתגרים העומדים בפני משפחות עם ילד על הרצף האוטיסטי הבוחרות להכניס חיות מחמד לבתיהן ולחייהן

אחד מהקשיים העיקריים שנמצאו במחקר הוא היעדר ההבנה – בעיקר בתחילת הקשר – שלחיות יש צרכים ורצונות משלהן ולעיתים קרובות הם אינם תואמים לצרכיו ורצונותיו של הילד על הרצף. הספרות עוסקת בהקשר זה בפוטנציאל הפגיעה של הילדים בחיות (במיוחד בגילים צעירים), ולכן יש צורך להשגיח על האינטראקציות בין הילדים לחיות ואין להשאירם ללא השגחה (Byström & Persson, 2015; Harwood et al., 2019). קרליסל (Carlisle, 2014) דנה גם בפוטנציאל הפגיעה של הכלבים בילדים, ומציינת שארגון הווטרינרים האמריקאי ממליץ שמשפחות יגדלו כלבים רק כשילדיהן יגיעו לגיל ארבע בשל הסיכון לנשיכתם. בשונה מספרות זו, ממצאי המחקר מלמדים על המאמצים הניכרים של הילדים על הרצף לפתח יכולת לדחיית סיפוקים וויסות רגשי כדי להיענות לצורכי החיות, תהליך למידה והסתגלות ממושך שהביא לבסוף לרגישות אמפתית כלפיהן.

הספרות המחקרית מציעה שהקשיים החושיים המאפיינים את הלקות האוטיסטית באים לידי ביטוי גם ביחסי הילדים עם חיות המחמד והם גורמים להתרחקותם מהן ולפגיעה ביחסים עימן (Carlisle, 2014; Carlisle et al., 2017; Harwood et al., 2019). שלא כמו בספרות זו, חוץ ממשפחה אחת, המחקר הנוכחי מצא שהילדים על הרצף דווקא השקיעו מאמצים ניכרים כדי להתגבר על הקשיים החושיים וליצור קרבה לחיות המחמד. ייתכן שהחשיפה התדירה של הילדים למפגשים קרובים עם החיות בבתיהם מאפשרת התמודדות הדרגתית עם הקשיים לצד חשיפה למפגשים נעימים המעצימים את המוטיבציה להתקרב אליהן. מכאן ייתכן שחשיפה מכוונת ותדירה של ילדים על הרצף לגירויים הסנסוריים שמציעות החיות במפגשים מבוקרים ותדירים לבעלי חיים של משפחה מורחבת, מכרים וכו', יכולה להביא לידי מוכנות גבוהה יותר להתמודד עם הליקויים מתוך החשיפה לרגעים המהנים שבקרבתן. כתימוכין להצעה זו, נמצא בספרות גם שילדים שגדלו במשפחות ללא כלבים, נהנו מנוכחותם במפגשים מחוץ לבית (Carlisle, 2012).

ממצאי המחקר הראו גם שלצד תרומת החיות לחיזוק הקשר בין אחים, נמצאו גם מאבקי כוח וקונפליקטים סביב גידולן. אולי כחיזוק לממצא זה, נמצא בכמה מחקרים שההורים דיווחו על העדפה או יחס מיוחד של חיות המחמד כלפי הילד שעל הרצף בשונה מהיחס לאחיו (Byström & Persson, 2015; Carlisle et al., 2017; Hart et al., 2018; Harwood et al., 2019). העדפה זו התבטאה לדוגמה בבחירת הכלב לבוא ולשכב לצד הילד כשצפה בטלוויזיה, התנהגות שלא הופיעה עם שאר הילדים במשפחה (Byström & Persson, 2015). ייתכן שהעדפת חיית המחמד את הילד על הרצף עלולה לעורר קנאה מצד האחים וקונפליקטים או מאבקי כוח בינם לבין הילד שעל הרצף.

כמה מהמשפחות ציינו כקשיים את נושא ניקיון סביבת החיות, את ההוצאות הכלכליות וכן את הקושי לצאת לחופשות בשל הצורך לדאוג לרווחת החיות בעת היעדרות המשפחה. קשיים אלו מצוינים גם בספרות (Carlisle, 2014; Carlisle et al., 2017; Harwood et al., 2019). כאמור לעיל, ייתכן שהעלאת הקשיים הייתה נמנעת אלמלא האימהות נשאלו עליהם במפורש. עם זאת חשוב לציין שהמשפחות שהשתתפו במחקר, עשו זאת ביוזמתן והיו נלהבות מהשפעת חיית המחמד על הילד שעל הרצף ועל המשפחה כולה. הן עשויות להיות שונות מאחרות המגדלות חיות מחמד שבחרו שלא להשתתף, ובעבורן הקשיים היו עלולים להיות מורגשים יותר.

הספרות מציינת שבכמה מהמשפחות ההורים עלולים לבחור לוותר על החיות בשל הקשיים המצטרפים לעומס ולדאגה המלווים לטיפול בילדים על הרצף (Carlisle et al., 2017; Harwood et al., 2019). מחקרים בנושא נטישת חיות מחמד מדגישים מאוד את מקום הקשיים בגידולן כגורם משמעותי לוויתור עליהן (גילשטרום (וינברגר), 2017), אם כי למיטב ידיעתי לא נמצאו מחקרים שבדקו נושא זה בקרב משפחות עם ילדים על הרצף. הספרות מדגישה את מקומן של חיות המחמד כבנות משפחה חשובות (גילשטרום (וינברגר), 2017), כפי שנמצא גם במחקר זה. אובדנן כבנות משפחה יקרות משפיע על כל בני המשפחה וגורם לכאב רב כפי שנמצא במחקרים וגם בישראל (גילשטרום (וינברגר), 2019א) על פי תגובות הצער של הילדים על הרצף האוטיסטי. מודעות לקשיים האפשריים, שיקול דעת והיערכות מראש לפני הכנסת חיות מחמד למשפחה עשויים למנוע את עוגמת הנפש הכרוכה בוויתור עליהן ולהבטיח את שילובן המוצלח במשפחה.

התרומה התאורטית והמעשית של המחקר

לחיות המחמד מקום חשוב במשפחות עם ילד על הרצף האוטיסטי. נוכחותן הביאה לתרומה משמעותית לתפקודם של הילדים, ולהשפעה בו-זמנית גם על שאר בני המשפחה. הן תרמו לחיזוק מערכת היחסים שבין האחים, ליחידה ההורית ולגיבוש המשפחה.

זהו מחקר ראשון בישראל הבודק את מקומן של חיות מחמד בקרב משפחות עם ילד על הרצף האוטיסטי. קשה להכליל את תוצאותיו בשל גודל המדגם המצומצם. הוא מלמד על השתלבותן של החיות במשפחות המשתתפות ופחות יכול להעיד על מקומן בקרב כלל האוכלוסייה. יש מקום למחקרים נוספים לצורך ביסוס הממצאים. הילדים על הרצף האוטיסטי במחקר זה היו כולם בתפקוד גבוה. ליכולתם לדבר ולהביע את רגשותיהם ומחשבותיהם על חיות המחמד יש השפעה ניכרת על ניתוח הממצאים והבנת חשיבותן של החיות בעבורם. מחקרים אחרים בקרב ילדים ברמות תפקוד נמוכות יותר חשובים לבחינת מקום חיות המחמד המשפחתיות גם בעבורם. בכל המשפחות היו עוד ילדים ומעניין לבדוק את הדינמיקה המשפחתית כאשר במשפחה אין ילדים אחרים. יש מקום למחקר נוסף העוסק בדינמיקה שבין האחים לאחר שילוב חיות מחמד במשפחה, וגם למחקרים בקרב משפחות המגדלות חיות מחמד אחרות.

התרומה המעשית של המחקר כוללת המלצות להורים וליועצים חינוכיים. להלן המלצות להורי הילדים על הרצף לשילוב מוצלח של חיות מחמד במשפחה ולהתמודדות עם האתגרים הכרוכים בגידולן:

- בשל הצלחות הילדים לשפר את תפקודם במגוון תחומים בקשר עם החיות, ייתכן שפיתוח מודעות בקרב הורים למאמציהם הרבים של הילדים בתחומים אלה **וחיזוקם**

על ההצלחות עשויים להגביר את המוטיבציה להצלחות תפקודיות גם בקשרים אנושיים.

- בעבור משפחות המתלבטות האם לגדל חיות מחמד בשל ליקויים חושיים של הילדים: לאור הסיכוי שחשיפה מכוונת, תדירה, מבוקרת והדרגתית של הילדים על הרצף למפגשים עם חיות המחמד תורמת להצלחתם להתגבר על ליקויים חושיים, ניתן להציע שחשיפה כזו לחיות בסביבתם הקרובה עשויה להביא למוכנות רבה יותר להתמודד עם ליקויים אלה. מכאן גדלים הסיכויים להצלחת גידול חיות מחמד במשפחה.
- השגחה – במיוחד בתחילת הקשר – על האינטראקציות שבין הילדים לחיות המחמד, חיונית כדי להבטיח את ביטחון הילדים והחיות כאחד, וכדי לסייע לילדים לפתח מודעות טובה יותר לצורכי החיות.

המלצות ליועצים חינוכיים העובדים בבתי ספר שבהם לומדים/משולבים ילדים על הרצף האוטיסטי:

- התערבויות טיפוליות הנעזרות בבעלי חיים בבית הספר, עשויות לתרום רבות לתפקודם של ילדים על הרצף הן בחיזוק תחומי התקשורת, היחסים החברתיים, ויסות הליקויים החושיים והן בהפחתת קשיים התנהגותיים ונפשיים.
- התערבויות אלה לצד גידול חיות מחמד במשפחה יכולות להגביר עוד יותר את הפוטנציאל לשיפור בקרב ילדים עם ליקויים מורכבים אלה.
- במפגשים עם הורי הילדים על הרצף יועצים חינוכיים יכולים לציין את האתגרים העומדים בפני משפחות הבוחרות לגדל חיות מחמד ולסייע להורים לשקול אפשרות זו באמצעות מתן שיקול דעת לגורמים משפחתיים רבים: גודל הדירה, יכולות כלכליות, מוכנות או אי מוכנות של כל בני המשפחה לגידול חיות מחמד בבית, קשיי הילד שעל הרצף, פניות ההורים ומוכנותם להשקיע משאבי זמן ואנרגייה בטיפול, פתרונות ליציאה לחופשים, סוג בעל החיים המועדף ועוד. שיקול דעת מעמיק יבטיח שילוב מוצלח של חיות המחמד במשפחה.
- ברמה הבית ספרית, יועצים יכולים להיעזר הן בחיות המחמד המשפחתיות והן בבעלי החיים הטיפוליים, להקניית מודעות לרווחת החיות ופיתוח ערכי חמלה וכבוד כלפיהן בקרב כלל התלמידים.

לסיכום: לחיות המחמד מקום חשוב בקרב משפחות עם ילד על הרצף האוטיסטי. נוכחותן תרמה רבות לתפקודם של הילדים והשפיעה בו-זמנית גם על שאר בני המשפחה. הן תרמו לחיזוק מערכת היחסים בין האחים, ליחידה ההורית ולגיבוש המשפחה. ממצאי המחקר מציעים שהשפעתן המיטיבה והמחזקת של חיות המחמד על המערכת המשפחתית עשויה להיות חשובה במיוחד בשל הקשיים הפוטנציאלים בהורות, בזוגיות ובתפקוד המשפחתי, הנובעים מהאתגרים הרבים הכרוכים בגידול ילדים עם ליקויים מורכבים. התרומה של בעלי החיים לתפקוד הילדים שעל הרצף התבטאה במגוון תחומים. תרומה זו מציעה אופטימיות רבה באשר למימוש מלא יותר של הפוטנציאל הטמון בהם. תרומה זו עשויה לספק רווחה ניכרת להורים ולהקל רבות על ההתמודדות המורכבת עם האתגרים המרובים הכרוכים בגידול ילדים עם לקויים מורכבים. פיתוח האמפתיה כלפי חיות המחמד בקרב הילדים עשוי להציע נחמה ותקווה רבה להורים לגבי סיכויים טובים יותר להעברתה גם כלפיהם וגם כלפי אחרים.

רשימת מקורות

בר-צורי, ר׳ (2011). **צרכנות פנאי – שוק חיות המחמד והוצאות משקי בית לגידולן.** משרד התמ״ת – מחקר וכלכלה.

גילשטרום (וינברגר), ר׳ (2013). מקומן של חיות המחמד במשפחה: תרומתן המשמעותית לתפקודה. **חיות וחברה, 48,** 36-43.

גילשטרום (וינברגר), ר׳ (2017). **חיות מחמד במשפחה: הגלוי, הסמוי ומה שביניהם, הקשרים טיפוליים**. גוונים.

גילשטרום (וינברגר), ר׳ (2019א). תפיסת ההתנסות באובדן חיות מחמד בקרב משפחות בישראל – הדינמיקה הזוגית-משפחתית. **שאנן, כה,** 151-177.

גילשטרום (וינברגר), ר׳ (2019ב). השפעת הליכות סדירות עם הכלב הביתי על בריאות בעליו. **רוח הספורט, 5,** 91-104.

שליטא, ר׳, פרידמן, א׳ והרתאן, ר׳ (2011). **אוריינות חזותית בפעולה: חינוך בעידן החזותי**. מכון מופ״ת.

שקדי, א׳ (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותי – תאוריה וייצום.** רמות.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Berry, A., Borgi, M., Francia, N., Alleva, E., & Cirulli, F. C. (2013). Use of assistance and therapy dogs for children with autism spectrum disorders: A critical review of the current evidence. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine, 19*(2), 73-80. https://doi.org/10.1089/acm.2011.0835

Burrows, K. E., Adams, C. L., & Millman, S. T. (2008). Factors affecting behavior and welfare of service dogs for children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Animal Welfare Science, 11*(1), 42-62. https://doi.org/10.1080/10888700701555550

Burrows, K. E., Adams, C. L., & Spiers, J. (2008). Sentinels of safety: Service dogs ensure safety and enhance freedom and well-being for families with autistic children. *Qualitative Health Research, 18*(12), 1642-1649. https://doi.org/10.1177/1049732308327088

Byström, K. M., & Persson, C. A. L. (2015). The meaning of companion animals for children and adolescents with autism: The parents' perspective. *Anthrozoös, 28*(2), 263-275. https://doi.org/10.1080/08927936.2015.11435401

Carlisle, G. K. (2012). *Pet dog ownership in families of children with autism: Children's social skills and attachment to their dogs* [Doctoral dissertation]. University of Missouri--Columbia. https://doi.org/10.32469/10355/16523

Carlisle, G. K. (2014). Pet dog ownership decisions for parents of children with autism spectrum disorders. *Journal of Pediatric Nursing, 29*(2), 114-123. https://doi.org/10.1016/j.pedn.2013.09.005

Carlisle, G. K. (2015). The social skills and attachment to dogs of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental disorders, 45*, 1137-1145. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2267-7

Carlisle, G. K., Johnson, R. A., Mazurek, M., Bibbo, J. L., Tocco, F., & Cameron, G. T. (2017). Companion animals in families of children with autism spectrum disorder: Lessons learned from caregivers. *Journal of Family Social Work, 21*(4-5), 294-3121-19. https://doi.org/10.1080/10522158.2017.1394413

Colţea, C. (2011). *Companion dogs: Helping families of children with and without Autism* [Doctoral dissertation]. Carleton University.

Fernańdez-Alcántara, M., García-Caro, M. P., Pérez-Marfil, M. N., Hueso-Montoro, C., Laynez-Rubio, C., & Cruz-Quintana, F. (2016). Feelings of loss and grief in parents of children diagnosed with autism spectrum disorder (ASD). *Research in Developmental Disabilities, 55*, 312-321. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.05.007

Gau, S. S.-F., Chou, M.-C., Chiang, H.-L., Lee, J.-C., Wong, C.-C., Chou, W.-J., & Wu, Y.-Y. (2012). Parental adjustment, marital relationship, and family function in families of children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*(1), 263-270. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.05.007

Hall, S. S., Wright, H. F., & Mills, D. S. (2016). What Factors are associated with positive effects of dog ownership in families with children with autism spectrum disorder? The development of the Lincoln autism pet dog impact scale. *PloS PloS one, 11*(2), 1-19 e0149736. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149736

Hall, S. S., Wright, H. F., Hames, A., & Mills, D. S. (2016). The long-term benefits of dog ownership in families with children with autism. *Journal of Veterinary Behavior: Clinical Applications and Research, 13*, 46-54. https://doi.org/10.1016/j.jveb.2016.04.003

Hart, L. A., Thigpen, A. P., Willits, N. H., Lyons, L. A., Hertz-Picciotto, I., & Hart, B. L. (2018). Affectionate interactions of cats with children having autism spectrum disorder. *Frontiers in Veterinary Science, 5*, Article 39, 391-10. https://doi.org/10.3389/fvets.2018.00039

Harwood, C., Kaczmarek, E., & Drake, D. (2019). Parental perceptions of the nature of the relationship children with autism spectrum disorders share with their canine companion. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 49*, 248-259. https://doi.org/10.1007/s10803-018-3759-7

O'Haire, M. E. (2017). Research on animal-assisted intervention and autism spectrum disorder, 2012–2015. *Applied Developmental Science*, *21*(3), 200-216. https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1243988

Pisula, E., & Porębowicz-Dörsmann, A. (2017). Family functioning, parenting stress and quality of life in mothers and fathers of Polish children with high functioning autism or Asperger syndrome. *PloS PloS one, 12*(10), 1-19, e0186536. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0186536

Shir-Vertesh, D. (2012). ""Flexible personhood": ": lLoving animals as family members in Israel. *American Anthropologist, 114*(3), 420-432. https://doi.org/10.1111/j.1548-1433.2012.01443.x

Smyth, C., & Slevin, E. (2010). Experiences of family life with an autism assistance dog. *Learning Disability Practice Disabilities Practice, 13*(4), 12-17. https://doi.org/10.7748/ldp2010.05.13.4.12.c7758

Viau, R., Arsenault-Lapierre, G., Fecteau, S. , Chamagne, N., Walker, C. D., & Lupien, S. (2010). Effect of service dogs on salivary cortisol secretion in autistic children. *Psychoneuroendocrinology, 35*(8), 1187-1193. https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2010.02.004

Wong, P. W., Lau, K. C., Liu, L. L., Yuen, G. S., & Wing-Lok, P. (2017). Beyond recovery: Understanding the postbereavement growth from companion animal loss. *OMEGA–Journal of Death and Dying, 75*(2), 103-123. https://doi.org/10.1177/0030222815612603

Wright, H. F., Hall, S., Hames, A., Hardiman, J., Mills, R., & PAWS Team., & Mills, D. S., (2015a). Acquiring a pet dog significantly reduces stress of primary carers for children with autism spectrum disorder: A prospective case control study. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(8), 2531-2540. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2418-5

Wright, H., Hall, S., Hames, A., Hardiman, J., Mills, R., PAWS Project Team, & Mills, D. (2015b). Pet dogs improve family functioning and reduce anxiety in children with autism spectrum disorder. *Anthrozoös, 28*(4), 611-624. https://doi.org/10.1080/08927936.2015.1070003

חוויית ההתבגרות בישיבות תיכוניות ובאולפנות

רבקה בלאו

תקציר

ישיבות תיכוניות ואולפנות הן פנימיות חינוכיות אליטיסטיות שבהן מתחנכים רבים מבני הציונות הדתית. מוסדות אלה מטפחים ערכי מצוינות דתית ולימודית לצד הכוונה להשתלבות בעמדות מפתח בחברה, ומזמנים ללומדים חוויה כוללנית המעצבת את אישיותם. במחקר הנוכחי נבחן מקומה של חוויית הפנימייה בתהליכי גיבוש הזהות של תלמידיה.

השתתפו במחקר 11 בוגרי ישיבות תיכוניות ואולפנות, בני 24-27, שיצאו ללימודים בפנימייה בסביבות גיל 14. המשתתפים סיפרו את סיפור חייהם בריאיון נרטיבי ותיארו את חוויית הפנימייה. בניתוח הראיונות זוהו שלושה טיפוסי חוויה, התואמים לשלושת סגנונות ההתקשרות. כל משתתף תיאר את חוויית הפנימייה מתוך מודל העולם הייחודי לו. החוויות השונות כיוונו למסלולי התפתחות שונים בתהליך גיבוש הזהות ולמיצבי זהות שונים. משתתפים שזוהו כבעלי סגנון בטוח חוו את הפנימייה כהמשך טבעי והשיגו מיצב סגירות מוקדמת. משתתפים מהסגנון החרד חוו את הפנימייה כסביבה מהימנה והתקדמו למיצב מורטוריום. משתתפים מהטיפוס הנמנע שחזרו את חוויית ההיעדר, כאב ובדידות.

ממסקנות המחקר נגזרות המלצות באשר להכוונה של מתבגרים ללימודים בפנימיות חינוכיות.

מילות מפתח: פנימייה חינוכית ; התבגרות ; עיצוב זהות ; השגת זהות ; סגנונות התקשרות.

מבוא

רבים מבני הציונות הדתית רכשו את השכלתם התיכונית (ולעיתים אף חטיבת הביניים) במוסדות חינוך פנימייתיים – ישיבות תיכוניות ואולפנות. תקופת חיים זו רבת משמעות בשלב ההתבגרות, שבמהלכו מתרחש תהליך גיבוש הזהות. מטרת המחקר הנוכחי הייתה לאפיין את חוויית ההתבגרות וגיבוש הזהות של צעירים החיים בפנימיות חינוכיות מסוג זה. הכרת מאפיינים ייחודיים של תהליך ההתבגרות המתרחש בפנימייה חיונית לעבודתם של יועצים חינוכיים, מחנכים ומורים במוסדות אלה.

מוסדות פנימייתיים חינוכיים הם בתי ספר שיש בהם פנימייה שבה מתגוררים התלמידים ומקיימים מסגרות חברתיות, אוטונומיות למחצה (כהנא, 2000). התלמידים מגיעים למוסדות אלה מתוך רצון ובחירה כדי לממש את יכולותיהם ולהשתלב כבוגרים תורמים בחברה. פנימייה חינוכית מתאפיינת ב׳אקלים תרבותי ייחודי׳ הכולל שפה, נורמות, ערכים ומבנה חברתי. תהליך החֶברות מתרחש באמצעות חשיפה לסביבת הקהילה ולמגוון השותפים בה (בוטוין ואיזיקוביץ׳, 2020). הפנימייה נחווית כאזור ביניים, משהו שבין ׳בית׳ ל׳לא בית׳. להוויה ייחודית זו השפעה מכרעת על האופן שהחניכים תופסים

ומפרשים את המוסד הפנימייתי החינוכי ואת הסדר החברתי-ארגוני שבו הם מבלים תקופה מהותית בחייהם (אריאלי, 2000). הפירושים השונים שהמתבגרים מעניקים לסביבה החינוכית, מעצבים את תהליכי ההתפתחות שיעברו בפנימייה. חוויית הפנימייה היא חוויה סובייקטיבית הנרקמת מתוך המפגש של המתבגר עם עצמו ועם הסביבה. המשימה ההתפתחותית המרכזית בשלב ההתבגרות היא 'גיבוש זהות האני'. 'זהות האני' היא תהליך דינמי של ארגון וגיבוש מחדש של הזדהויות מתקופת הילדות, כישורים מולדים, מיומנויות והישגים שנרכשו בילדות. תהליך זה תלוי גם בהזדמנויות החברתיות המוצעות למתבגר בידי החברה שהוא חי בה (אריקסון, 1987). במחקר הנוכחי הוערכה התפתחות הזהות באמצעות גישתו ההתפתחותית של מרסייה (Marcia, 1993). המחקר נערך בפרדיגמה נרטיבית, ובמהלכו התבקשו 11 צעירים וצעירות, בוגרי ישיבות תיכוניות ואולפנות בטווח גיל 23-27, לספר את סיפור חייהם. הסיפור נותח על פי שיטת מנגנוני הברירה של ספקטור-מרזל (2012). מתוך הסיפורים זוהו שלושה טיפוסים המייצגים שלוש חוויות שונות של התפתחות זהות. שלושת הטיפוסים דומים לשלושת סגנונות ההתקשרות: בטוח, חרד ונמנע (Ainswoth et al., 1978). הכרת מאפייניהם של טיפוסים אלה והבנת תפקידם של אנשי הצוות ושל הסביבה החינוכית בעיצוב זהותם משמשות נדבך בידע התאורטי המצטבר בעניין תהליכי גיבוש זהות של בני נוער בפנימיות חינוכיות (בוטוין ואיזיקוביץ, 2020; וילצ'יק-אביעד, 2013). לידע זה משמעות מעשית רלוונטית להתערבויות מקדמות של יועצים ומחנכים הפועלים במסגרות אלה.

רקע תאורטי

פנימיות חינוכיות בישראל

בישראל, שבה שיעור המתבגרים המתחנכים בפנימיות הוא מן הגבוהים בעולם, יש מגוון פנימיות המיועדות לילדים ולבני נוער עם צרכים שונים. פנימיות שיקומיות, טיפוליות ופוסט-אשפוזיות המיועדות לילדים ולבני נוער בסיכון ופנימיות חינוכיות שילדים מגיעים אליהן מתוך בחירה שלהם או של הוריהם. מרבית הפנימיות החינוכיות פועלות על פי אחד משני דגמים:

הדגם האחד הוא כפרי נוער, שלומדים בהם כ-15,000 בני נוער (גרופר, 2012). זהו דגם ישראלי ייחודי לפנימייה שמשמשת קהילה מחנכת, קהילה שמטרתה לקדם ולתמוך בהתפתחותם של בני נוער מאוכלוסיות מוחלשות כדי לסייע להם לצמצם פערים תרבותיים, חברתיים ולימודיים ולממש את יכולותיהם ולהשתלב בהצלחה בחברה הישראלית. בכפרי הנוער ניתנים מענים למרבית צורכי החיים של הילדים והמתבגרים החיים בהם: מבני מגורים, חדרי אוכל, מוסדות חינוך פורמליים ובלתי פורמליים, מסגרות תעסוקתיות, שירותי טיפול נפשי, ייעוץ והכוון. קיומן של תת-מערכות אלה בו בזמן מקנה לכפר הנוער את כוחו ויכולתו להפוך לקהילה המשפיעה ומעצבת את דמות הבאים בשעריה (בוטוין ואיזיקוביץ', 2020).

הדגם השני הוא ישיבות תיכוניות ואולפנות המיועדות לציבור הדתי והחרדי, ובהן לומדים כ-30,000 נערים ונערות, שהם כ-5% מכלל בני הנוער הלומדים בטווח גיל בין 14 ל-18 שנים בישראל (גרופר, 2012).

הישיבות התיכוניות והאולפנות נחשבות ל'ספינת הדגל' במערכת החינוך הממ"ד, מבחינה חברתית ולימודית כאחד. פנימיות אלה הן סלקטיביות, ומכוונות לפיתוח עילי-חברתי באמצעות טיפוח מנהיגות ומצוינות לימודית וחברתית (חורי וזעירא, 2017).

פנימיות חינוכיות – ישיבות תיכוניות ואולפנות

פנימיות חינוכיות במתכונת ישיבה תיכונית לבנים ואולפנה לבנות הוקמו על פי מודל הישיבה שהיה מקובל בציבור היהודי מאות בשנים, כדי לפתח ולשמר את עולם לומדי התורה. בסוף המאה התשע עשרה, בתגובה על תנועת ההשכלה ותופעת החילון, חלו תמורות במבנה הישיבות ובתכנים שנלמדו בהן. ראשי הישיבות ראו בעצמם שותפים בתהליך חינוכי וכמי שנדרשים להציג חלופה למגמות החברתיות והתרבותיות שחלו בחברה היהודית. מגמה זו הלכה והתרחבה, והישיבות התיכוניות שהראשונה שבהן הוקמה ב-1936, הרחיבו את תפיסתן החינוכית. מצד אחד הן ביקשו לשמש מגננה מפני תופעות החילון ומצד אחר פעלו כדי לטפח בוגרים לומדי תורה שישתלבו בעמדות מפתח בציבוריות הישראלית (בר-לב, 1981). כיום, הישיבות התיכוניות והאולפנות הן מוסדות סלקטיביים בעלי אוריינטציה אליטיסטית. הן שומרות לאורך השנים על תפקידן כסוכן חֶברות מרכזי בעבור בני הציונות הדתית. על אף מרכזיותה של הפנימייה החינוכית במערכת החינוך הדתית-לאומית בישראל, נעשו מחקרים מעטים הדנים בתהליכים המתרחשים בין כותליה (דגן, 1997 ; חורי וזעירא, 2017 ; רומי, 1997).

המחקר הנוכחי הוא נדבך נוסף על הידע המצטבר בתחום זה. המחקר נערך כדי לתאר את תהליכי ההתבגרות וגיבוש הזהות של הלומדים במוסדות אלה.

היציאה אל הפנימייה החינוכית מתרחשת לרוב בגיל 14, במעבר מכיתה ח' לכיתה ט'. המעבר כרוך בהתרחקות פיזית מהבית, המלווה בהתרחקות רגשית. יש בצעד זה התקדמות בתהליכי ההתבגרות וגיבוש הזהות.

התפתחות הזהות בשלב ההתבגרות

אריקסון (Erikson, 1993) תיאר את התפתחות האדם כתהליך המתרחש בשמונה שלבים לאורך החיים. התפתחות האישיות היא תוצאה של אינטראקציה בין האדם לסביבה שהוא חי בה, בין החלקים הסובייקטיביים הפנימיים באישיותו ובין האחרים המשמעותיים בסביבתו. בלב התהליך מצוי שלב ההתבגרות, שלב מכריע בהתפתחות הפסיכו-חברתית. המשימה שהמתבגר מתמודד עימה היא גיבוש זהות האני. גיבוש זהות הוא תהליך שבו האדם מחפש תשובה על השאלה 'מי אני?'. זהו תהליך פנימי שבו הפרט מארגן את התנסויותיו בעבר ואת ציפיותיו מעצמו בהווה ובעתיד. היחיד חותר ליצירת תכלול (אינטגרציה) בין חוויות, מאורעות, ערכים ואנשים שאיתם חש דמיון והזדהות בעברו, ומתוך כך יוצר את מערך הציפיות שלו מעצמו. כאשר התהליך מסתיים בהצלחה, המתבגר מגיע לזהות מגובשת, וכאשר התהליך מסתיים בכישלון, המתבגר נמצא במצב של זהות מפוזרת (אריקסון, 1987). תפיסתו של אריקסון הביאה לידי פיתוח תאוריות נוספות על התפתחות הזהות. למשל, מרסייה (Marcia, 1993, pp. 3-41) טוען כי גיבוש הזהות בשלב ההתבגרות הוא תולדה של חוויית משבר המכוונת לחקירה ולנטילת מחויבות. משבר הוא מצב של סערה פנימית שבעטיו המתבגר נדחף לתהליך חקירה, ובו הוא בוחן מחדש את תפקידיו החברתיים ואת עתידו. נטילת המחויבות הבאה לאחר

החקירה, היא נכונותו של הפרט להתחייב ולהשקיע מאמצים בבחירתו. מתוך הבנה זו של תהליך ההתבגרות, הגדיר מרסייה ארבעה מיצבי זהות המבטאים ארבע רמות בהתפתחות הזהות. המיצב הנמוך ביותר הוא מיצב **פיזור זהות**, במיצב זה מצויים מתבגרים שלא חוו משבר וחקירה ולא קיבלו על עצמם מחויבות. מתבגרים אלה מתאפיינים בבלבול, נמנעים ממעורבות בין-אישית ויוצרים קשרי חברות שטחיים. המיצב הבא הוא **סגירות מוקדמת** שבו נמצאים מתבגרים שלא חוו משבר, אך קיבלו על עצמם מחויבות. הבחירות של מתבגרים אלה דומות לבחירות של הוריהם ושל דמויות סמכות אחרות בחייהם. המיצב הבא הוא **מורטוריום**. המתבגרים המדווחים על מיצב זה נמצאים בעיצומו של משבר וחקירה, אך מתקשים לקבל על עצמם התחייבות, חשים חוסר נחת ומתנסים בתפקידים חברתיים שונים. לעומתם מתבגרים שחוו משבר, התנסו בתהליכי בירור וחקירה ומתוך כך קיבלו על עצמם מחויבות, נמצאים במיצב הגבוה והמפותח ביותר – **השגת זהות**. תפיסתו של מרסייה הפרתה את החשיבה והמחקר על תהליך ההתבגרות. לצד ההבנה כי השגת הזהות מתרחשת באמצעות מעבר בין מיצבי זהות שונים, עלו ממצאים שנלמד מהם כי השגת הזהות בחברה המודרנית והפוסט-מודרנית היא תהליך המסתיים פעמים רבות אחרי גיל ההתבגרות, בשלב הבגרות המוקדמת. נוסף על כך, נמצא כי שיעור גבוה של מתבגרים ובוגרים מגיעים למיצב סגירות מוקדמת. הם מדווחים על רמות גבוהות של רווחה נפשית. חוקרים סוברים כי מתבגרים אלה מקבלים את אורחות חיי הוריהם מתוך בירור וחקירה, ולא מתוך נטייה לצייתנות, דימוי עצמי נמוך ורמה גבוהה של חרדה. לדעתם, המיצב סגירות מוקדמת הוא בדרך כלל המיצב הסופי של האדם הבוגר (Kroger et al., 2010; Meeus, 2011; Meeus et al., 1999).

הסביבה והתפתחות 'זהות אני'

בעבר התרכזו מרבית החוקרים בתהליכים התוך-אישיים שעובר הילד והמתבגר, אך בשני העשורים האחרונים מתרבים מחקרים העומדים על קשר בין מאפייני הסביבה להתפתחות הזהות. היכולת להתקדם ולפתח זהות עצמית תלויה באתגרים הניצבים לפתחו של המתבגר (Kroger et al., 2010). במחקרים שעשו בהם השוואה בין בני נוער שגדלו בסביבות מסכנות חיים, כגון ילדים להורים אלכוהוליסטים או ילדים שהוצאו מבתיהם בידי רשויות הרווחה עקב קשיים משפחתיים, ובין בני נוער שגדלו בסביבה נורמטיבית, נמצא כי שיעור משיגי הזהות בקרב בני הנוער שגדלו בתנאי לחץ ומצוקה היה גבוה משיעור משיגי הזהות בקרב בני נוער שגדלו בסביבה נורמטיבית. חוקרים סברו כי מצוקות החיים עוררו במתבגרים אלה את הצורך בבירור, חקירה וקבלת אחריות על חייהם, מתוך תחושה של משמעות. אלה תרמו להשגת הזהות (גבריאל-פריד וטייכמן, 2008). השוואת התפתחות זהות האני בין מתבגרים שלמדו בתיכון ללא פנימייה ובין מקביליהם שלמדו בפנימייה חינוכית העלו תוצאות מורכבות. בני נוער משכבות מוחלשות שלמדו בפנימייה חינוכית השיגו גיבוש זהות מהר יותר בהשוואה לבני נוער שלמדו בתיכון ללא פנימייה. חוקרים סברו כי הפנימייה החינוכית משמשת בעבור צעירים אלה מקום המאפשר צמיחה והתפתחות (וילצ'יק-אביעד, 2013). לעומת זאת בקרב מתבגרים שגדלו בסביבה נורמטיבית, בהשוואה בין אלו שלמדו את לימודי התיכון בבית, ובין אלו שבחרו לצאת מהבית וללמוד בישיבות תיכוניות או באולפנות נמצא שיעור גבוה של משיגי זהות דווקא בקרב אלו שנשארו בבית. המתבגרים בפנימיות השיגו ברובם את מיצב הזהות סגירות מוקדמת. חוקרים מצאו הבדל בין הקבוצות בתפיסת היחסים עם ההורים,

המתבגרים שגדלו בבית חוו את הוריהם כמפעילים יותר בקרה ומאפשרים פחות אוטונומיה בהשוואה לתפיסת חבריהם שלמדו בפנימייה את יחסיהם עם הוריהם. נראה כי אופי היחסים עם ההורים תרם להאצה בתהליך גיבוש הזהות. מתבגרים אלה נדרשים בשלב מוקדם לחתור לנפרדות ולברר את זהותם. לא כן מתבגרים הבוחרים להתרחק מההורים. אלה חשים פחות בקרה ויותר אוטונומיה, ובמצב זה מרחיבים את דרך החקירה שלהם, ויכולים מתוך תחושת בחירה ורווחה נפשית לאמץ את אורחות החיים של הוריהם (Blau & Blau, 2019).

ההחלטה לצאת מהבית בשלב ההתבגרות, להיפרד מההורים, להיפגש עם סביבה חדשה, לחיות חיים אינטנסיביים עם בני קבוצת השווים, כל אלה עשויים להתבטא בתהליכי גיבוש הזהות.

במחקר הנוכחי תיבחן מקומה של חוויית הפנימייה בתהליכי גיבוש הזהות על בסיס סיפורי חייהם של צעירים וצעירות שחוו זאת.

שיטת המחקר

משתתפי המחקר

במחקר השתתפו אחד עשר צעירים (חמישה גברים ושש נשים) שלמדו בתקופת התיכון בפנימיות חינוכיות – אולפנות וישיבות תיכוניות. כל המשתתפים רווקים בטווח הגילאים 23-27. כולם מקיימים אורח חיים דתי, טרם התחייבו לזוגיות או לעבודה, מתגוררים בבית ההורים ונסמכים עליהם כלכלית. דגימת המשתתפים היא דגימת מטרה. את פרטיהם של שני המשתתפים הראשונים (אישה וגבר) קיבלתי ממורים המלמדים, האחד בישיבה והאחר באולפנה. הפרטים ניתנו לי לאחר הסכמת המשתתף. שאר המשתתפים הגיעו למחקר בשיטת כדור שלג או חבר מביא חבר.

הבקשה לספר את סיפורם סיפקה למשתתפים הזדמנות לשוב ולהתבונן בראייה לאחור בחוויה קרובה ונוכחת ולהטמיע אותה בתוך זהותם המתגבשת.

הנרטיב כטוען זהות

המחקר נערך על פי הפרדיגמה הנרטיבית שהיא אחת מהפרדיגמות הפרשניות במחקר האיכותני. נרטיב הוא סיפור החיים שאדם מספר על עצמו, סיפור הכולל רצף של זמן, מסר, דמויות ועלילה ומשקף את זהותו של המספר. הזהות אינה סיפור אחיד, יציב וקבוע, שכן בכל מיני נסיבות ולאורך החיים מתפתחות זהויות סיפוריות מגוונות. זאת ועוד, חוקרים טוענים כי בתהליך הסיפור נבנית, נטענת ומתעצבת זהותו הנרטיבית של המספר. הסיפור מושפע מהרקע שבו הוא מסופר, מקהל המאזינים לו ומהמטרה שלשמה הוא מסופר. **סיפור חיים** הוא סיפור שבאמצעותו הדובר מבטא ובו בזמן גם מייצר את תשובתו לשאלות מי אני וכיצד אני מבין את עצמי, את האחרים בסביבתי ואת העולם. לכל סיפור יש **יעד סיפורי** – תכלית שהמספר חותר אליה. תכלית הסיפור מכונה נקודת היעד (EP – End point) של הסיפור (ארואס וספקטור-מרזל, 2011 ; ספקטור-מרזל, 2010, 2012).

מטרת המחקר הנוכחי הייתה ללמוד מסיפוריהם של המשתתפים על זהויותיהם ועל המשמעות שלהם לחוויית החיים בפנימייה כחלק מתהליך ההתבגרות וגיבוש הזהות שלהם.

השיטה שנבחרה היא שיטת הריאיון הדו-שלבי המאפשרת לעסוק בתהליכים מורכבים דינמיים תוך-אישיים (Rosenthal, 1993). בשלב הראשון התבקש כל משתתף לספר את סיפור חייו בלי שידע שמטרת המחקר הייתה לבחון את חוויית הפנימייה שלו. הסיפור שסופר בשלב זה, במענה להזמנה פתוחה ולא ממוקדת, הוא **הנרטיב העצמי** – הסיפור הראשוני או הסיפור הספונטני. השאלה הפתוחה מאפשרת לדובר לברור ולהציג את מה שברצונו לספר. הסיפור המתקבל מבטא את העצמי המוצג חיצונית. לרוב זהו עצמי נורמטיבי אידיאלי מבחינה תרבותית, הדימוי שהמספר מעוניין להציג לפני החוקר. סיפור חיים זה הוא תולדה של תהליך ברירה שהמספר עושה מתוך מכלול אירועי חייו. שלב זה של הריאיון התנהל ללא התערבות מצידי. השלב השני הוא שלב המיקוד והשאלות. לאחר שהמרואיין סיים לספר את סיפורו, הצגתי לפניו את מוקד העניין במחקר – חוויית הפנימייה, והוא התבקש לספר על חוויית הפנימייה שלו. בהמשך, על פי הסיפור שסופר, הוצגו שאלות שהוכנו מראש. הסיפור המסופר בתגובה על בקשה מהדובר לספר היבט מסוים בחייו, נקרא **נרטיב עצמי תחום** (ספקטור-מרזל, 2010). בשלב זה של הריאיון, התבקשו המשתתפים לספר על ההחלטה לצאת לפנימייה, לתאר את חוויית החיים בפנימייה, לספר על אירוע שהיה שיא בעבורם ולתאר את היציאה ממסגרת הפנימייה להמשך הדרך. בסופו של דבר התקבלו מכל משתתף שני סיפורים: הסיפור הספונטני שהוא נרטיב עצמי, והסיפור התחום, המשלים, המשמש נרטיב עצמי תחום (ספקטור-מרזל, 2012).

ניתוח הראיונות

ניתוח הראיונות נעשה על פי הפרדיגמה הנרטיבית, מתוך תפיסה כי הסיפור עצמו הוא מושא המחקר. בניתוח המחקר נעשה שימוש באסטרטגיה הוליסטית רב-ממדית הנוגעת לתוכן הסיפור, לדרך הסיפור, לממד הרגשי, הקוגניטיבי והתרבותי ולקשרים ביניהם.

ניתוח הסיפורים נעשה על פי מודל מנגנוני הברירה שהציעה ספקטור-מרזל (2010), ולפיו הסיפור המסופר הוא לעולם סיפור סובייקטיבי שאינו כולל את כל ההתרחשויות. המספר בוחר מה לספר ואיזו טענה לטעון. יש לו כיוון יעד סיפורי (EP – End point) שאליו הוא מוליך את עצמו ואת השומע. אירועי חיים מסוימים נכללים בסיפור, בעוד אחרים מושמטים ממנו, ואלה וגם אלה משרתים את היעד הסיפורי הרצוי לדובר. המספר משתמש, גם אם לא במודע, במנגנוני ברירה כדי לכונן את זהותו. כדי להתחקות אחר המסר הזהותי של המספר, על החוקר לנסות ולאתר את מנגנוני הברירה שהמספר השתמש בהם.

מנגנוני הברירה שרוב המספרים משתמשים בהם בסיפורים נרטיביים הם **הכללה:** העובדות, האירועים, הרגשות והחוויות הנכללים בסיפור; **חידוד:** הנושאים, הרגשות, החוויות והתקופות שהודגשו בסיפור. **השמטה:** אירועים, תחושות, אנשים ותקופות חיים שלא נכללו בסיפור; **השתקה:** אי אזכור של נושאים, תקופות או אירועים; **השטחה:** נושאים שאוזכרו אזכור שולי מתוך המעטה בחשיבותם; **ייחוס משמעות הולמת:** הצגת נושאים, חוויות, עובדות, תקופות או החלטות בעלי משמעות המתאימה

למטרת המספר וליעד הסיפורי שהמספר בחר להציג, גם אם לאו דווקא למשמעות המקורית שלהם (ארואס וספקטור-מרזל, 2011). זיהוי מנגנוני הברירה מאפשר להבין את תהליך הסיפור, לאתר ולנסח את נקודת היעד הסיפורית (EP) של הדובר ולהבין באמצעותה את זהותו הנטענת.

נקודת המוצא לניתוח הראיונות במחקר זה הייתה ההשוואה בין המבנה והתוכן של הסיפורים בשני חלקי הריאיון. לעיתים נמצאה הלימה בין שני הסיפורים, כלומר הסיפור השני היה הרחבה והעמקה של הסיפור הראשון, ולעיתים נמצא פער בין הסיפורים בשני חלקי הריאיון (ספקטור-מרזל, 2012).

הליך ניתוח הסיפורים

במהלך הניתוח קראתי את תמלול הראיונות פעמים מספר. תחילה ניתחתי את הסיפור הספונטני שסיפר כל משתתף. לסיפור זה כתבתי שני תקצירים בעלי אופי שונה. בראשון נרשם **קו החיים** – הרצף הכרונולוגי של אירועי החיים שסופרו בריאיון, ובשני נרשם **קו הסיפור** – חלוקת הסיפור על פי הנושאים ותקופות החיים שהמספר התמקד בהם. לכל נושא או תקופה ניתנה כותרת. מניתוח שני התקצירים נוצר מיפוי ראשוני שאִפשר לאתר את מנגנוני הברירה שהמספר השתמש בהם, ובהמשך לאתר את נקודת היעד הסיפורית שלו. בסיום ניתוח שלב זה הוגדרה נקודת היעד הסיפורית שביטאה את הצגת הזהות של המרואיין בשלב הראשוני.

לאחר ניתוח הסיפור הספונטני התבצע תהליך זהה בסיפור המשלים. כאמור, סיפור זה נותח תוך בחינת שאלות שעלו מניתוח הסיפור הספונטני.

בעבור כל סיפור משלים נוסחה נקודת יעד סיפורית שהחלה במילים: "חוויית הפנימייה עבורי הייתה...". נקודת היעד הסיפורית של הסיפור השני כללה עיסוק גם בנקודת היעד של הסיפור הראשון, על סמך ניתוח הראיונות וחיפוש מכנה משותף ביניהם, הוגדרו שלושה סוגים של חוויות שאפיינו את תהליך ההתבגרות וגיבוש הזהות בפנימייה: להתרחק כדי לשוב, להיצמד למופֵר וחוויית היעדר.

הליך המחקר

משתתפי המחקר גויסו באמצעות שיחות טלפון שיזמתי. אל שניים מהם פניתי לאחר שהביעו הסכמתם להתראיין ואל השאר פנו חברים. לאחר שהם הביעו את הסכמתם להתראיין, התקשרתי אליהם. בשיחת הטלפון הצגתי את עצמי (מרצה, חוקרת ופסיכולוגית), והסברתי להם שהמחקר נועד לבחון תהליכי התבגרות בחברה הישראלית. תיארתי להם מהו מחקר איכותני, ופירטתי כי מדובר במפגש אישי בינינו שיארך כשעתיים, במהלכו תתנהל שיחה שתוקלט ולאחר מכן תתומלל. לאחר הסכמה עקרונית שלהם להשתתף במחקר, קבענו להיפגש. נעשו שבעה מפגשים בקליניקה שלי ביישוב שאני מתגוררת בו, ועוד ארבעה במקום ניטרלי – בית קפה בסמוך למקום מגוריו או לימודיו של המשתתף. בתחילת המפגש חזרתי והצגתי את עצמי ואת המחקר. ביקשתי את רשותו של המשתתף להקליט את השיחה ולתמלל אותה בהמשך. אמרתי שייתכן שהחומר שייאסף יפורסם אך בלי פרטים מזהים. כל אחד מהמשתתפים חתם על טופס הסכמה מדעת.

אתיקה, איכות ורפלקציה

כל המרואיינים חתמו על הסכמה מדעת לביצוע הריאיון, לתמלולו ולפרסום הסיפור לאחר שינוי וטשטוש של פרטים מזהים. כדי להיות נאמנה למקור, הקפדתי על תמלול מדויק של הראיונות ועל ציטוט מדויק של דברי המרואיינים לביסוס הפרשנות.

חמישה מתוך שבע ילדיי למדו בפנימיות והמוטיבציה לעריכת המחקר נבעה מעניין אישי בנושא. בתור אם לילדים שלמדו בפנימיות חינוכיות, אני מודה על התפתחותם האישית והערכית, אך עם זה אני מצרה שבתקופה בעלת משמעות בחייהם הצעירים, הם גדלו מחוץ לבית. האמביוולנטיות שלי כלפי התהליך ותוצאותיו עוררה את סקרנותי לבדיקת נושא המחקר.

המקום שבו התקיים המפגש ביני, החוקרת, אישה דתית לאומית, מרצה במכללה ופסיכולוגית, ובין צעירים בגילם של ילדיי, עשוי להזמין נרטיב מסוים, אולי מרצה ואולי דווקא מתריס ומרדני. במהלך הראיונות חשתי כי המכנה המשותף ביני ובין הנחקרים (היותנו בני אותה קבוצה תרבותית, דתיים לאומיים), והיותי בגיל קרוב לגיל הוריהם, אִפשרו להם לספר את סיפורם בכנות ולגעת בדברים שעד כה לא היו מודעים להם. גם מעמדי המקצועי כפסיכולוגית, ועצם הדבר שרוב הראיונות התקיימו בקליניקה שלי, תרמו ליצירת אקלים המזמין התבוננות פנימה. בכמה מהראיונות סופרו סיפורים כואבים, ואני הגבתי עליהם בהנהון ובחזרה על דברי המרואיין. נמנעתי במודע ממתן פרשנות או מהתערבות פסיכולוגית כלשהי. עם תום הריאיון שוחחתי עם כל משתתף על כמה מהנושאים שעלו בריאיון כדי לברר אותם ולהפיג מתח או כאב שעלו במפגש.

תוצאות

לאחר ניתוח הראיונות זוהו שלוש תבניות של חוויות בפנימייה החינוכית. לפיכך המשתתפים חולקו לשלוש קבוצות, כך שבכל קבוצה נכללו משתתפים שהעניקו לחוויית הפנימייה משמעות דומה. תוצאות המחקר יוצגו בסיפור מייצג אחד שממנו אפשר להבין את תבנית החוויה של אותה הקבוצה.

בקבוצה הראשונה (חמישה משתתפים) נכללו סיפורים שמהם עולה כי היציאה מהבית, השהייה בפנימייה במהלך שנות התיכון וההחלטה על המשך הדרך בחיים אפשרו למתבגר להתרחק מהבית, לצמצם קונפליקטים עם בני הבית או אף להימנע מהם, להיחשף ולבחון אמיתות חדשות ולבחון את המסרים של הבית ממרחק; בקבוצה השנייה (שלושה משתתפים) נכללו סיפורים שבהם נמצא כי המעבר מהבית אל הפנימייה שימש בעבור המתבגר רצף המורכב מקטיעה והמשכיות – המתבגרים בקבוצה זו התקשו להתרחק מהמוכר, ולעיתים נצמדו אליו בכוח; בקבוצה השלישית (שלושה משתתפים) נכללו סיפורים שבהם חוויית הפנימייה תוארה כחוויה של ריחוק והכרה בהיעדר נוכחות של מבוגר משמעותי המכוון לצורכיהם.

להתרחק כדי לשוב

הצעירים שסיפוריהם נכללו בקטגוריה זו ציינו שחוויית הפנימייה שלהם החלה בצורך להתרחק מההורים ומהמסרים שהעבירו ולברר ולחזק את העצמי שלהם. צעירים אלה תיארו תהליך של שינוי פנימי שעברו במהלך שהותם בפנימייה, וראו בתהליך ההתבגרות

תהליך של הגדרה מחדש של היחסים בינם ובין ההורים. המרחק מהבית מנע קונפליקט בינם ובין הוריהם, ואִפשר להם לרכוש אוטונומיה ועצמאות מתוך שמירה על יחסי קרבה וחום כלפי ההורים, ובהמשך לשוב ולהתקרב אליהם ואל ערכיהם (מייזלס, 2001; Blau & Blau, 2019).

אדגים ניתוח של סיפור שנכלל בדגם זה בהצגת הממצאים העיקריים שנמצאו בניתוח הנרטיבי של סיפורה של דליה (שם בדוי). דליה, בת 25, למדה בזמן הריאיון בקורס הכנה למבחן הפסיכומטרי, וקיוותה להשיג ציון שיאפשר לה להתקבל למקצוע שבחרה בו. בשנות התיכון למדה באולפנה עם פנימייה, בהמשך שירתה שנתיים בשירות הלאומי ולאחר השירות עבדה שנה בעבודה מועדפת לצד לימודיה במדרשה.

בניתוח הריאיון עם דליה בלט פער בין הסיפור הספונטני לסיפור המשלים. את הסיפור הספונטני סיפרה דליה כסדרה של אחת עשרה תחנות המופיעות בסדר כרונולוגי. תחנות אלו הן אבני הדרך בחייה. התחנות הן מקומות המגורים שהתגוררה בהם ומוסדות החינוך הפורמליים והבלתי פורמליים שלמדה בהם. מרבית התיאורים ניתנו בגוף ראשון (9 מתוך 11): נולדתי, התחנכתי, עברתי, הדרכתי, אמרתי, חזרתי, אני עושה. שני אירועים תוארו בגוף ראשון רבים: גרנו, עברנו. בהצגת העצמי של דליה בולט האני הפועל. דליה הציגה את עצמה כסוכנת פעילה בחייה, וכמעט שאי אפשר למצוא בדבריה הד להשפעה של הסביבה ושל המשפחה עליה. נקודת היעד בסיפור הראשוני, הספונטני, הייתה "אני אדם עצמאי הפועל ומכוון את חייו".

בחלק השני של הריאיון התבררו פרטים נוספים והזהות של דליה נטענה במשמעויות נוספות והשתנתה:

ההחלטה על היציאה לפנימייה

שלא כנקודת היעד של הסיפור הספונטני, שהוא סיפור של נקיטת יוזמה מתוך אחריות, בסיפור המשלים נמצא שקבלת ההחלטה לצאת לפנימייה ובחירת הפנימייה שבה תלמד היו תוצאה של תהליך סתמי ושל מסורת משפחתית. דליה לא הייתה שותפה בהחלטה שהתקבלה כאילו מעצמה:

> לימודים בפנימייה, זה היה ברור, גם אחי למד בישיבה תיכונית, גם אבא. אימא לא, כי לא היה מקובל...

באשר לשאלה באיזו אולפנה תלמד, אמרה דליה:

> זו הייתה החלטה דלוחה על המקום, הגעתי והיו שם בנות דודות שלי, ככה נשארתי במקום.

חוויית הפנימייה

דליה תיארה את השהות בפנימייה כתהליך של שינוי, של התרחקות מהבית מצד אחד ושל היפתחות לעולם מצד אחר:

> ההשפעה של הבית הצטמצמה, נחשפים לעוד המון דברים [...] הרגשתי כמו ילדת כפר שהגיעה לעיר [...] קיבלתי בפנימייה חשיבה עצמאית.

הבקשה לתאר את חוויית הפנימייה עוררה בדליה את זיכרון הבית שיצאה ממנו, וההישג שהגיעה אליו:

> אני לא עין בעין עם אבא בפרט ובכלל עם ההורים, לא הייתי בבית, הייתי פחות חשופה לתכנים של הבית, וזה שעוד אנשים מבחוץ מעורבים בצורה מאוד חזקה [...] זה גרם לי לא ללכת עם הבית, וזה גם לא מרגש אותי שאני לא הולכת עם הבית.

נראה כי הבנה זו התאפשרה לאחר התרחקותה מהבית. דליה העלתה את הקונפליקט שלה עם אביה. בפנימייה היא נחשפה לעולמות אחרים, וחשיפה זו אפשרה לה לבחור בין התכנים של עולמות אלה ובין התכנים של הבית. שלב זה מבטא חוויה של פיצול: התכנים של הבית לעומת התכנים שבפנימייה. דליה בחרה צד, ולדבריה היא שלמה עם הבחירה. בריאיון השני היא חזרה לנקודת היעד המקורית: היא זו שבוחרת, מחליטה ומכוונת את עצמה.

אם כן, דליה הגיעה לפנימייה מתוך בחירה שלא הייתה שותפה לה, כשברקע חילוקי דעות עם ההורים. אי ההסכמה בינה ובין הוריה הושתקה בסיפור הראשוני. המעבר לפנימייה וההתרחקות מהבית חשפו אותה להשפעותיהם של אנשים אחרים ואפשרו לה להבין את הקושי שחשה בבית, לברר ולבטא את עמדותיה ואת דרכה בדרך ייחודית ושונה מזה של הבית שבאה ממנו.

חוויה מכוננת

דליה תיארה את השינוי הפנימי שהתחולל באישיותה בהשפעת חוויית הפנימייה. מתפיסת עולם אגוצנטרית היא למדה להכיר בסובייקטיביות של האחר:

> כל הסיפור הזה שרק מי שבדיוק כמוני, ולא להקשיב בכלל למישהו אחר שזה גם בבית, לא להקשיב, וגם באולפנה זה היה כך, אם יש בעיה ישר מפוצצים הכול, הורסים את כל הגשרים, מעיפים, ישר טיק טק ככה הכול חותך [...] "נעזור לך למצוא מקום אחר". והייתה המחנכת הזאת שאני מעריכה שידעה לבוא ממקום אחר [...] מדי פעם הייתי יוצאת מהכיתה, הולכת לקרוא ספר או לנגן [...] פעם היא באה אליי אחרי שנעלמתי לה מהשיעור ואמרה לי: "דליה, איפה היית?", נשארתי חסרת מילים [...] אני ילדה טובה, אז מה אני אתחיל להמציא סיפורים? התחלתי לגמגם והיא אמרה: "טוב, בסדר, מדי פעם מותר לאנשים לנוח [...] זה בסדר כאילו." מאז לא התפלחתי לה דקה. אבל גם הערכתי אותה יותר, שהיא מבינה שיש עוד אפשרויות, שאני לא פסולה בעיניה.

בעיניה של דליה בית הוריה היה בית דוגמטי ודיכוטומי, וזו הייתה גם דעתה על האולפנה. תגובתה של המחנכת על היעדרותה מהכיתה הפתיעה אותה, שכן היא הציגה לפניה דרך חדשה, הדרך לראות את האחר, להכיר בשונות של הזולת. מפגש זה זימן לדליה את היכולת לעבור מראייה נוקשה וחד-צדדית של המציאות לראייה מורכבת ובוגרת יותר. מפגש זה משמש נדבך חשוב בסיפור התבגרותה של דליה. היא למדה להכיר בנפרדות ובאחרות של הזולת. בהיבט רחב יותר אפשר לומר שזהו מעבר מתפיסה של ילדה השרויה בפנטזיה של כול יכולה וסוברת שבכוחה לשלוט ולארגן את חייה (הסיפור הספונטני), לתפיסה של אדם בוגר המבין כי המציאות מורכבת מנקודות מבט מגוונות. בשלב זה דליה הבינה את הדברים, אך הם טרם בשלו לכלל מעשה.

החיים שאחרי הפנימייה

על פניו נראה כי הבחירה של דליה לשרת בשירות לאומי דומה לבחירתה ללמוד באולפנה, זהו המסלול שהבית התווה. אולם הפעם הסיפור מסופר בלי השטחה. לדברי דליה ההחלטה לשרת בשירות לאומי נבעה ממסרים שקיבלה בבית, מסרים שהיא הפנימה והסכימה לקבלם:

> זה היה החינוך כאילו שהביא לזה, אבל זה גם מה שרציתי.

יש כאן שילוב בין המסר של הבית להחלטות של דליה.

הבחירה המקצועית

דליה עסקה בריאיון גם בתהליך של בחירת מקצוע. ההחלטה הסופית התגבשה משילוב בין מה שהיא תופסת כראיית העולם שלה לתפיסה המקובלת במשפחה:

> הרבה מההחלטות שלי בחיים אני עושה בצורה כזאתי של [...] פרקטיות. גם כאילו זה דווקא כן אבא שלי.

דליה מזהה ומגדירה את האופן שהיא בחרה מקצוע. לדבריה, הפרקטיות היא זו שהניעה אותה. על אף שהיא מזהה בדרך הבחירה שלה דפוס דומה לזה של אביה, היא טוענת שהבחירה נבעה ממנה, ורק במקרה דרך הבחירה שלה דומה לזו של אביה. מדבריה משתמע שהיא עברה תהליך של התלבטות ובחירה, ולהערכתה תהליך ההתבגרות אִפשר לה לשוב ולקבל את המסרים של הבית:

> זה היה איזה תהליך התבגרות כזה, שלומדים לראות את החינוך ואת עצמך.

על דרך הסתירה נראה כי המרחק מהבית תרם ליכולת של דליה לראות דברים גם מזווית אחרת ואִפשר לה לקבל את המודל שהציגו ההורים, אך הפעם מתוך מקום של בחירה.

לסיכום, העצמי החיצוני שהציגה דליה בסיפור הראשון הספונטני הוא של נערה עצמאית ובוגרת השולטת ומנווטת את חייה (EP). לעומת זאת הסיפור השני שסיפרה בתגובה על הזמנתי לספר על חוויית הפנימייה, הוא סיפור פנימי הכולל דילמות, קונפליקטים ותובנות. במהלך הסיפור התרחבה הצגת העצמי וחל שינוי בזהות הנטענת. היעד הסופי שהתקבל הוא: הפנימייה הייתה בעבורי מקום שבו נחשפתי למורכבות ולמדתי לקבל את האחר. התהליך שתיארה דליה הוא תהליך של תכלול ושל גיבוש זהות. בשלב הראשון של התהליך ניכר פיצול בין האני ובין האחרים, הן כלפי הבית והן כלפי הפנימייה. אומנם גם בהמשך היא מתארת נפרדוּת, אך הפעם היא מלווה בהכרה בדרך קיומם של מסרים שונים, כלומר הכרה באחרותו של האחר. השלב האחרון הוא שלב התכלול. אומנם ההחלטה שמתקבלת בבגרות על בחירת מקצוע היא אוטונומית, אך היא נובעת ממקורות שונים, אישיים, משפחתיים ותרבותיים. הזהות הנטענת המתקבלת בסופו של דבר מסיפורה של דליה היא: אני נערה פתוחה, מכירה את עצמי ובאחרותו של האחר, ופתוחה לקבל אותו לתוך עולמי מתוך כבוד.

היאחזות במופר

בקבוצה זו נכללו משתתפים שתיארו את היציאה מהבית ואת המעבר אל הפנימייה כתהליך מתמשך. משתתפים אלה חיפשו פנימייה שתהיה המשך של המשפחה והבית, ובחירתם בפנימייה המסוימת נעשתה מתוך חיפוש המוכר, היצמדות אליו והיאחזות בו.

המשתתפים שנכללו בקבוצה זו תיארו את הפנימייה כסביבה מאפשרת ואת אנשי הצוות כמי שמכוונים תדיר לצורכי התלמידים. מתוך כך הם חוו קבלה ופיתחו אחריות ומחויבות. תחושות אלה הניעו אותם לגילוי עצמי ולהתפתחות. הפנימייה שימשה בעבורם מעטפת המייצרת איכות של החזקה ושמירה ללא חודרנות, תנאים החיוניים להתפתחות היצירתיות ולעיצובו של העצמי האמיתי (ויניקוט ובריטון, 2009/1960). במציאות כזו של תלות רבה בסביבה יש מצד אחד סכנה של טשטוש זהות ושל אובדן האני בתוך הסביבה, אך מצד אחר היא מאפשרת פיתוח עצמאות.

כדוגמה אביא את סיפורו של אבנר (שם בדוי).

אבנר היה בן 24 בזמן הריאיון. הוא למד בישיבה תיכונית, המשיך לישיבת הסדר, שירת בצבא, חזר לישיבה ובאותו הזמן השלים בגרויות והחל לעבוד. בזמן הריאיון הוא גר בבית ההורים, למד לימודים גבוהים ועבד למחייתו.

מרכזיותה של חוויית הפנימייה בעבורו ניכרת הן בסיפור הספונטני והן בסיפור המשלים שלו.

אבנר סיפר את הסיפור הספונטני כסיפור חיים, החל מימי ילדותו ועד התנהלותו בזמן הריאיון. הסיפור נשזר סביב המקומות שהוא גר בהם, והפנימייה וחוויית ההתהוות בה תפסו מקום מרכזי בו. הנפח שהוקדש לתקופה זו (כשליש מהסיפור) מלמד כי מדובר בחוויה משמעותית. הסיפור התחיל כסיפור חיצוני, אך כשאבנר התחיל לספר על תקופת הלימודים בפנימייה, הוא הפך לסיפור פנימי.

אבנר התחיל את סיפורו בציון מקום הולדתו, ותיאר את מבנה המשפחה ואת תפקידי ההורים בה. עד שלב זה של הסיפור הוא נפעל, ואז מופיע בסיפור האני הפועל:

> אה, משהו משמעותי ראשון שכאילו יצאתי מהבית בכיתה ט' לישיבה התיכונית, אז היה שם חוויות מאוד גדולות.

המילים "כאילו יצאתי מהבית" כוללות מסר והיפוכו – לא באמת יצאתי, ומבטאות משהו מתחושת הקושי לצאת ומהצורך בהמשכיות.

בהמשך דבריו תיאר אבנר, את חוויית הפנימייה כחוויה מקיפה וטוטלית:

> משמעותי מבחינת העצמאות. אתה מגיע **למקום** למרות שזה מאוד קרוב **לבית**, אתה סך הכול עשרים דקות הליכה. אז אתה נמצא **לבד** ואתה צריך להחליט **לבד.** גם מבחינה חברתית זה תחום שאני טוב בו סך הכול, אז מאוד הסתדרתי. מאוד היה לי כיף. מבחינה מחשבתית נותנים לך, פותחים לך את כל האופציות לחשוב **לבד** על דברים, ומה אתה רוצה לעשות, ואני זוכר בתודעה שלי שכבר בכיתה ט' אני הבנתי שבעצם הזמן שלי הוא שלי לגמרי, מה שאני עושה בו הוא שלי, אם אני מחליט להתעצל או לעשות דברים, אני לא דופק שום מורה, לא דופק אף אחד, פשוט זה לגמרי הזמן שלי. זה **מקום** שאתה מזדהה איתו מאוד. מאוד היה אכפת לי **מהמקום**. הייתי נמצא שם בעצם מראשון עד חמישי בדרך כלל, למרות **שהבית** שלי היה מאוד קרוב. להשיג אישור ללכת **הביתה** זה לא היה סיפור. אהבתי את **המקום** [...] מה שעושים שם, משבע בבוקר עד תשע היינו בערב לומדים, אבל לאו דווקא, פשוט החברים מאוד חזקים, ואהבה לצוות ואהבה **למקום** ולהשקיע מעבר למה שצריך.

האמביוולנטיות בולטת בדרך הצגת הסיפור. אבנר תיאר חוויה קרובה ונוגעת, אך סיפר אותה בגוף שני, מתוך שהוא מתקרב לסיפור ומתרחק ממנו בו בזמן. המעבר לפנימייה מתואר כמעבר מבית למקום (הפנימייה). בין שני המקומות האלה ובהם צומחת היכולת להיות לבד, ובהמשך להיות עצמאי. עם הזמן נעלם הלבד, ובמקומו הגיעה ההישאבות למקום. הקסם של המקום האפיל על האתגר של העצמאות:

אהבתי את המקום, הייתי מה שעושים שם.

אבנר הפך לחלק מהסביבה, והנפרדות בינו לבינה היטשטשה.

בסיום הסיפור הספונטני התגלו ניצני ביקורת. כשאבנר היה צריך לצאת מהפנימייה, היה קשה לו להתקדם לשלב הבא. היציאה מהישיבה והבחירה בהמשך הדרך יצרו קטיעה ברצף, קטיעה שעוררה חשש מפני נפילה לתהום ואולם החשש הביא לידי חשיבה והתפכחות. במהלך הריאיון היה אפשר להתרשם כי תקופה זו הייתה קשה בעבורו. המפגש עם המציאות שמחוץ לפנימייה היה כואב ומאכזב. יש מקום להניח שדברים אלה היו ידועים לאבנר קודם לכן, אך הם עלו והתבררו לו רק במהלך הסיפור. תחושותיו באו לידי ביטוי בדברים שסיפר במהלך הריאיון:

> אחרי זה שהיה צריך לצאת מהמקום הזה זה היה גם קשה מבחינת, לא שהיה לי [...] לא שחזרתי אליו כל הזמן, פשוט משהו שמאוד נשאבתי אליו וזה היה כל העולם שלך, ואז אתה מבין שזה משהו, מן סוג של חיים שבחרת לחיות בהם לעצמך, ובעצם יש עולמות גדולים. והמעבר הזה הוא מאוד, היה לי מאוד קשה בעצם להבין שזה משהו מסוים, ואולי במובן מסוים עבדו עליי, כי כאילו הציגו לי שזה העולם, זה מה שחשוב. בעצם יש עוד הרבה דברים מסביב.

היציאה אל העולם שמחוץ לפנימייה הייתה קשה בעבור אבנר. המפגש עם המציאות, עם העולם, היה לטעמו מהיר וקיצוני מדי והוא היה צריך להתפכח מאשליה. בין שני העולמות הייתה פעורה תהום, נדרש מאמץ כדי לצלוח אותה. האכזבה והכאב שהביע אבנר נובעים מהתחושה שהוא לא הוכן כראוי ליציאה לחיים הבוגרים.

הזהות הסיפורית הראשונית של אבנר, כלומר היעד הסיפורי של הסיפור הספונטני, הייתה: "הסביבה היא הגורם המעצב את חיי." לדעת אבנר הסביבה יכולה להיות כלי לצמיחה ולהתפתחות, אך בד בבד הוא השמיע גם קול אחר שהתחזק במהלך הסיפור המשלים. לדעתו הפנימייה הייתה צריכה להיות גם גשר אל המציאות. מהסיפור אפשר ללמוד שלדעת אבנר, לצד היותה סביבה מיטיבה, סביבה כזו עלולה להיות מלכודת, שבה הפרט מאבד את זהותו. הסיפור הספונטני הסתיים אפוא בתחושת אכזבה וחוסר אונים לצד הקושי להתמודד עם המציאות.

הסיפור המשלים סייע לשפוך אור על שאלת זהותו של אבנר.

ההחלטה על יציאה לפנימייה

בעבור אבנר ההחלטה על לימודים בישיבה תיכונית מחוץ לבית, על אף היותה חלק מן המסורת משפחתית, הייתה בעלת משמעות מיוחדת. הוא ניסה להתעמת עם קול פנימי ש"אמר" לו לא ללכת לישיבה שאחיו הלכו אליה. אומנם הוא בחר תחילה ללמוד בישיבה אחרת מזו שבה למדו אחיו הבוגרים, אך לא הצליח לעמוד בהחלטה זו ולו יום אחד. נראה כי הצורך להיצמד ולקבל אישור מהמוכר היה חזק מהצורך להיפרד ולפלס את דרכו:

ישיבה תיכונית זה די ברור, זה מה שהיה בבית זה מה שנראה לי רציתי, אני לא זוכר כל כך [...] אני דווקא לא זוכר התלבטות. נרשמתי לישיבה (לא זו שבה למד בסופו של דבר, ר״ב), היה לי תחושה רעה יום יומיים אחרי זה, ואז ביטלתי את זה ישר. הבנתי שההחלטה שלי ללכת לשם זה החלטה קצת קיצונית. זה כאילו באמת אולי במובן הזה של להיות רחוק מהבית, אבל מה, עד כדי כך להיות רחוק מהבית, זה לא מתאים לי. סך הכול אני עדיין בחיים שלי לא יצאתי כל כך רחוק מהבית.

אבנר מודע לקול הפנימי שקרא לו לנסות ולשבור את המסורת המשפחתית, ולפלס את דרכו בעצמו. אך לאחר שניסה זאת, הוא נסוג. הוא חשש שמא לא יצליח לעבור מהבית לגדה השנייה של התהום – הישיבה האחרת, ולכן בחר בסופו של דבר להמשיך ולהיצמד אל המוכר.

חוויית הפנימייה

החוויה המשמעותית שאתה נמצא במקום שאתה אוהב, זה מה שהיה אז מבחינתי. מקום שאתה נמצא בו, שאתה לא חושב למה אתה נמצא בו, שאתה לא עסוק בשאלות אם זה טוב או לא טוב, פשוט אתה נמצא בו.

דבריו של אבנר משקפים רצון להמשכיות שקטה. מצב נפשי זה של התמסרות למוכר מתקיימת כשאפשר לסמוך על הסביבה שהיא נוכחת, מחזיקה ושומרת עליך:

היום אני יכול להסתכל על זה מבחוץ, אבל פשוט מקום שאתה באמת, שיכול לקדם אותך, יכול לגדל אותך. מבחינה זו שאתה עושה מעבר. זאת אומרת, יש הרבה חבר׳ה שלוקחים על עצמם פרויקטים שנראה לי שבכזה גיל בדרך כלל במקומות אחרים לאו דווקא עושים את זה.

בראייה לאחור, אבנר מתאר את הסביבה כמצע לגדילה ולהתפתחות. להערכתו, הפנימייה אפשרה ללומדים לקבל על עצמם פרויקטים גדולים, מעבר למקובל בגילם ובמקומות אחרים, ובכך סייעה להם לממש יכולות גבוהות וכוחות שהם עצמם לא היו מודעים לקיומם, ליזום ולקבל על עצמם אחריות ליוזמות אלו.

חוויה מכוננת

לי נגיד היה חשוב סדר וניקיון. אז הפנימייה זה מקום מאוד לא מסודר, אז הייתי מנקה את הקומה שלי פעם בשבוע נניח. הייתי כל פעם לוקח מישהו אחר, סתם תוך כדי שוטף שומע מוזיקה ומדברים קצת [...] היה מישהו שהעביר תרגול ביוגה בהפסקת צוהריים, [...] או לדוגמה יש ליד המגרש סתם מין חול כזה, אז היה מישהו שמאוד היה חשוב לו, אז במשך חודש הוא השקיע, עשה שם פינת ישיבה. כל אחד מהמקום שלו כזה. פשוט מראה על אכפתיות [...] זה לא היה נהוג בישיבה שלנו להציג דברים, להגיד זה מה שסיימתי, הדרכים, התהליכים, השייכות וכל זה, זה הדבר [...] אני לא יכול להצביע על הישג משמעותי שהינה עכשיו אני יכול לכתוב ולהגיד הוא ככה וככה, במקומות אחרים כן, אצלנו לא התוצאה היא המשמעותית, כל הדרך השייכות, האכפתיות, זה מה שהיה לי שם.

מדבריו של אבנר נמצא שהסביבה אפשרה לשוהים בה לבחור ולעשות משהו אישי הנובע מהרצון הפנימי שלו ומחיבור לסביבה. עצם העשייה, ההוויה, היא המשמעות.

היעד הסופי בסיפור, חוויית הפנימייה של אבנר היא:

> עבורי הפנימייה היא מקום מכיל, מגן ושומר, המאפשר צמיחה, מימוש יכולות ויצירה.

החיים לאחר הפנימייה

לאחר שארבע שנות הלימוד בישיבה התיכונית הגיעו לסיומן, נדרש אבנר להחליט על המשך דרכו. בסיפורו הוא נזכר בקושי שלו ושל חבריו. בשלב זה הסיפור האישי של אבנר מוצג כסיפור קולקטיבי, סיפור של קבוצה. ייתכן שהצגת הקושי כקושי קבוצתי הופכת את הכאב ואת האכזבה לנסבלים יותר. בסיפור המשלים השמיע אבנר ביקורת על המקום ועל תהליכי ההכוונה להמשך הדרך. בין השאר הוא הזכיר את הקושי להתמקם אחרי הישיבה:

> חבר'ה מהמחזור שלי ממש הסתבכו עם זה [...] ממש תקופה רעה.

מתיאור התהליך שעבר אבנר עם סיום הלימודים, משתמע תסכול בשל הצורך לגדול ולהתבגר. הוא חיפש מסגרת דומה, אך עם זה שונה, כזו שלדבריו קשורה לחיים למציאות. בדיעבד הוא הבין בכאב כי המקום שלמד בו לא הכין אותו למעבר לעולם המציאותי. היציאה משם והמעבר למסגרת חדשה היו כרוכים בקפיצת מדרגה, בשינוי, בפריצה:

> אפשר להגיד אולי שהישיבה (הכוונה לישיבת ההסדר שאליה עבר, ר"ב) זה הכי לא ישיבה במובן הזה שהיא הכי כן קשורה לחיים.

הבחירה בישיבת ההסדר הייתה בחירה בשונה, בחירה שיש בה נימה של התרסה ואולי של מרד.

נראה כי במהלך הסיפור שבים ועולים הרגשות שהרגיש אז, ושאולי לא היה להם מקום: כעס, אכזבה ותסכול, רכיבים ההכרחיים לתהליך התבגרות. אבנר נהיה מודע לתהום שבין החיים בישיבה ובין החיים עצמם, ועקב כך חיפש מקום שבו יוכל לשלב בין הקצוות. הוא כעס על הישיבה התיכונית, ורצה להתרחק ממנה וממה שהיא ייצגה בעבורו. עם זאת הוא התבגר ולמד שעליו מוטלת האחריות ליצור שילוב בין חיים בסביבה מאפשרת כפי שחווה בפנימייה ובין חיים בסביבות בעלות איכויות אחרות שהאדם צריך לפעול בהן בעצמו כדי להגיע למימוש עצמי.

משלב זה החיפוש אחר מקום שבו יוכל לקיים חיים אותנטיים הוא מוטיב חוזר בסיפורו של אבנר. בצבא הוא בחר להשתלב ביחידה קטנה ואינטימית. חוויית הצבא מתוארת מתוך מבט מפוכח יותר המכיר במורכבות הקיימת בעולם ובאנשים:

> לא צריך לצייר את זה ורוד, תמיד יש ויכוחים ותמיד קשה בסוף. אנשים זה אנשים. אבל יחסית יש שם מקום יותר להשקיע מבחינה אישית. זאת אומרת, כל אחד, כמעט כל אחד בתחומו, יש איזה צד שהוא משקיע.

אבנר מסיים את דבריו בהצהרה:

> בסופו של דבר חשוב לי להתחבר למה שאני עושה. ככה אני מרגיש חי.

זוהי כנראה זהותו הנטענת במהלך הסיפור: הצורך בחיפוש מתמיד, בחיבור נכון לסביבה ולעשייה.

לקראת סוף הסיפור, כנראה בשל העיסוק בו, הכעס מפנה מקום להבנה חדשה של הדברים שקיבל בישיבה, וכיצד הם הכינו אותו להמשך הדרך:

> הישיבה התיכונית זה גם החיים וגם שהייתי בבית ספר זה החיים, וגם הצבא זה החיים. לדעתי הכול זה החיים. פשוט כל שלב בחיים הוא בעצם משהו מסוים שאתה צריך לחיות אותו [...] עוד פעם, לדעתי, לא כעס, אולי זו לא המילה הנכונה, פשוט זה משהו ראשון שאתה נשאב לתוכו ואתה כבר שוכח שיש עוד דברים. אולי זה הסיפור, אולי זה גם היתרון כי זה מגניב כי אף פעם לא היה לי חוויה דומה.

התובנה שאבנר הגיע אליה היא כי כל סביבה יכולה להיות חיים, אולם מה שקובע הוא האופן שהאדם מגיב ופועל. **סביבה מאפשרת** היא סביבה המאפשרת גילוי פנימי של יכולות ומימושן, אולם על האדם מוטל התפקיד לחבר בין הפנים לחוץ. נוכחות הפנימייה בחייו של אבנר בזמן הריאיון היא כמו זיכרון ילדות ראשון, משהו שתמיד רוצים לשוב אליו. הפנימייה הייתה בעבורו המקום שבו גילה את העצמי האמיתי שלו ואת תפקיד הסביבה בהתפתחותו. גילוי זה הניע אותו לחפש בעצמו ובכל סביבה שעבר אליה את הרכיבים המאפשרים לו לצמוח. אבנר התבגר, ובדיעבד הוא מבין שהאיכות המחזיקה והמגוננת של הפנימייה הייתה רכיב חיוני בתהליך התפתחותו, ושבאמצעותה הוא גילה את כישרונותיו. אבנר גם הבין כי עצמאות מתפתחת מתוך היכולת להיות בתלות. אבנר עדיין מחפש.

זהותו הנטענת של אבנר, כלומר היעד הסיפורי של הסיפור המשלים, היא הרחבה של זו שעלתה בתיאור חוויית הפנימייה: לא רק הסביבה מגדלת, אלא גם האדם אחראי על תהליך התפתחותו. כיום אבנר שואף ליצור חיבור בינו ובין סביבתו מתוך הבנה שכשחיבור כזה מתקיים יש חיים, יצירה ואותנטיות.

חוויית היעדר

קבוצה זו כוללת את המשתתפים שתיארו חוויית התבגרות כואבת הן בבית הן בפנימייה. משתתפים אלה חשו כי לא זכו בנוכחות מיטיבה, ובחרו לצאת מהבית בגלל קשיים שחוו במשפחה. המרחק הפיזי אפשר להם לחוות מרחק רגשי, ולעיתים הייתה הזדמנות למימוש העצמאות. מהראיונות נמצא שכמה מהמשתתפים בחרו לצאת מהבית מתוך תקווה שימצאו בית אחר ויזכו להיענות מותאמת של מבוגרים כלפיהם. ויניקוט (2014/1965) עסק במורכבותם של מקרים מסוג זה, ותיאר את המענה שהפנימיות הטיפוליות מציעות:

> אם נכיר בכך שתחושת הביטחון של הילד קשורה קשר הדוק ליחסים עם הוריו, יהיה זה ברור שאף אדם לא יוכל להעניק לו כה רבות. לכל ילד הזכות לבית טוב משלו שבו יוכל לגדול, ורק מזל רע חוסך זאת ממנו. לכן אנו מכירים בכך שבעבודתנו בפנימייה איננו יכולים להעניק לילדים מקום טוב כמו שביתם שלהם יכול היה להיות. אנו יכולים להציע **רק** תחליף בית (ההדגשה שלי, ר״ב, עמ׳ 161).

מניתוח הראיונות נמצא שהמשתתפים בקבוצה זו הפנימו את ההבנה כי אי אפשר למצוא בפנימייה בית, אלא רק תחליף, הם חוו ניצנים של תקווה, אכזבה והשלמה.

את המאפיינים של קבוצת משתתפים זו אדגים באמצעות סיפורו של יצחק (שם בדוי).

יצחק, בן 25 בעת עריכת הריאיון, למד בישיבה תיכונית עם פנימייה, המשיך לישיבה גבוהה והתגייס לצבא. לאחר סיום השירות הצבאי הוא פנה ללימודים אקדמיים.

יצחק לא ידע מאיפה להתחיל את סיפור חייו, והתלבט מה לכלול בו. הסיפור הספונטני סופר כרשימת תחנות על פי סדר כרונולוגי מתוך התמקדות במסגרות לימוד ובמקומות

מגורים. התיאורים נמסרו בגוף ראשון: למדתי, גרתי וכו'. בסיפורו הוא ציין שני אירועים שהיו משמעותיים בחייו ואת גילו בעת התרחשותם:

כשהייתי בן 10 נפטרה אחותי, בגיל 15 נכחתי בפיגוע ויש לי דעה בעניינים.

זהו גם האזכור היחיד של המשפחה בסיפור הספונטני.

הזהות הסיפורית הראשונית של יצחק, נקודת היעד הסיפורית, מקוטבת. מצד אחד "אני סוכן פעיל בחיי, מנהל ומנווט" ומצד אחר "הדברים הגדולים המשפיעים עליי הם מחוץ לשליטתי". זהותו כוללת אפוא עצמאות ויוזמה ומנגד חוסר אונים.

הסיפור המשלים מדגים את תהליך ההתפקחות של יצחק, את ההבנה וההשלמה שרכש בעניין אחריותו על חייו ומוגבלותה של המציאות.

ההחלטה על היציאה לפנימייה

ההחלטה לצאת לפנימייה הייתה החלטה שלו, אך בראייה לאחור הוא מסתייג ממנה: "הייתי ילד". באשר לעמדת ההורים להחלטתו הוא אומר:

ההורים שלי תמכו אחר כך, בהתחלה פחות. אבל הם לא יזמו את זה. זאת אומרת, אני רציתי.

כלומר ההורים תמכו בהחלטתו בדיעבד. בתור מבוגר יצחק מודע שהיה ילד, ושילדים לא בשלים להחליט על חייהם. וכך הוא מסביר את החלטתו:

כל זה של פנימייה זה כאילו תמיד משך אותי. [...] שאתה נמצא עם חברים ואתה גם נמצא בסוף בלי ההורים על הראש זאת אומרת. זה די משמעותי לילד בכיתה ח'.

יצחק חיפש מקום שתהיה בו נוכחות שונה מזו של הבית, ואף יחליף אותו. בדבריו הוא רואה בנוכחות חברתית תחליף לנוכחות הורית מעיקה – "בלי ההורים על הראש". להתרחקות מההורים יש משמעות בעבורו.

חוויית הפנימייה

בתיאור חוויית הפנימייה נחשף סיפורו הפנימי של יצחק, הכולל דו-ערכיות רבה. יצחק התחיל את סיפורו מתוך כוונה לספר סיפור חיובי:

(שם הישיבה, ר"ב) זה מקום מיוחד אז [...] רוב הזמן נהניתי.

אך בהמשך דברים הסיפור מתגלגל למחוזות אחרים:

(על החדר בו התגורר, ר"ב) מקום די קטן ומסריח [...] לי זה לא היה כל כך כיף בסוף שם, [...] התמודדתי עם זה יפה כאילו זה [...] אני מתמודד כאילו היום.

את התחושות הקשות שעלו הוא מקהה באזכור האיכויות האישיות שנבטו בו אחריהן:

בוא נגיד שהקטע של עצמאות [...] אתה מחליט שאתה הולך עם עצמך [...] ויאללה תעוף קדימה.

יצחק משתמש כאן בגוף שני, וייתכן שהזמן שחלף אִפשר לו לראות את הדברים באור אחר ממה שנחוו. לכאורה הדברים הפכו לחשובים פחות ממה שהיו כשנחוו וצריך **לעוף קדימה**, להתקדם משם, לקבל אחריות.

אלא שבהמשך סיפורו של יצחק מעורר תחושה אחרת וכולל חשיפה של מצבים שעוררו מבוכה ובושה. למשל כך הוא תיאר את חוויית ההשכמה בפנימייה:

> בכיתה י״א [...] המחנך שלי היה בא להעיר אותי, טוב יש לי הרבה שערות. אבל הוא כאילו מגיע, רואה הראש על שמיכה וקום מה אתה עושה פה. זה לא כל כך נעים.

חוויה נוספת:

> למשל מקלחות [...] זה גם כן לא איזה דוגמה טובה [...] בהתחלה הכיתה שלי הייתה בהלם [...] חברׅה התקלחו שם כמו במקווה. חלק היו כאלה ביישנים [...] כמה חודשים לקח לי ובסוף גם אני הייתי ככה [...] ילדים בני 15 לא צריכים להתקלח ככה.

אם כן, יצחק שיצא מהבית כדי להתרחק מעינם הפקוחה של הוריו, חווה את עצמו חשוף, מובך ומבויש. הוא חש כילד חסר הגנה. ייתכן שהיעדר נוכחות מגוננת מצד מבוגר עוררה אצל יצחק זיכרון של החוויה שחווה בבית לאחר שאחותו נפטרה. תחושה זו שבה ועלתה בפנימייה.

יצחק תפקד כבוגר טרם זמנו, וייתכן שנסיבות חייו הם אלה שתרמו לכך. בדיעבד הוא מתקומם נגד היעדר נוכחות הורית. הוא חומל על הילד שהיה ומבין שלא כך היו הדברים צריכים להיות.

בריאיון ניכר כי יצחק מתקשה להודות בתחושות הקשות. הוא שב וטוען:

> אני מאוד נהניתי מזה. מאוד נהניתי שאף אחד לא אמר לי מה לעשות. וזה היה ממש כיף. להורים שלי זה היה יותר קשה.

הוא חש שאין הלימה בין צרכיו ובין תחושותיהם של הוריו, וחווה אותם כמי שאינם מסוגלים לזהות ולכבד את מה שהוא מעריך כטוב בעבורו.

יצחק נע בין הצורך לאחוז בהחלטתו ובין החוויות הקשות שערערו אותו בעבר ובהווה. הוא משכיל לראות את היתרונות שנבעו מהמצב מהחלטתו, הוא מנסה לקבל את המציאות שחווה ולהשלים עימה. חוסר ההלימה בין הצורך שלו בדמות בוגרת נוכחת ומיטיבה בחייו ובין היענות המבוגרים בסביבתו, באה לידי ביטוי גם בתיאור יחסיו עם מבוגרים משמעותיים בישיבה התיכונית:

> כן. היו רבנים שם שממש הערכתי. הם לא היו כל כך מעורבים [...] היה אחד נגיד בכיתה י׳, הרב שלי. הוא היה מאוד עדין, בן אדם מאוד צדיק [...] אולי [...] אחד הצדיקים שהכרתי בחיים שלי [...] הסתכלתי עליו מלמטה כזה [...] [היה] קשה לו לערבב את זה עם לעשות שיחות אישיות, להתייחס יפה. זה כאילו די סותר אצלו [...] הייתי צריך שידבר איתי, שיקשיב לי. שיעזור לי כן. [...] לא יכולתי לדבר איתו.

יצחק זיהה דמות של רב שהוא רצה להתקרב אליה, ואולם לתחושתו הרב נשאר מרוחק. בדיעבד יצחק מגלה אמפתיה למוגבלותם של המחנכים, מקבל אותם בלי לבטא כעס, מרירות או אכזבה, ומשלים עם הידיעה שצרכיו לא סופקו ועם מוגבלותו של העולם.

לסיכום, יצחק חווה את הבית כמקום שלא תיקף את רגשותיו ולא נענה לצרכיו, ונראה שחוויה זו חזרה על עצמה בפנימייה. בראייה לאחור, הוא מספר את החוויה מתוך הבנה וקבלה של קשייו של האחר.

בסוף הריאיון סיפר יצחק סיפור אחר, שונה. מיני-נרטיב זה כלל סיפור על דמות בוגרת וייחודית, מחנך שיצר איתו קשר אישי. יצחק תיאר את המחנך כמישהו שראה אותו, אהב אותו ועזר לו גם כשנדרש לחרוג מהכללים. מהמקום השולי שנתן יצחק לסיפור שהיה כל כך משמעותי בעבורו, אפשר אולי ללמוד על חריגותו. נראה כי יצחק עצמו מתקשה להכיל אותו ולהאמין בקיומה של מערכת מסוג זה:

> היה הר״מ שמאוד אהב אותי, כן. הייתי חבר טוב שלו, הייתי אצלו כל יום בבית. מאוד אהב אותי [...] הוא הכיר אותי, ידע מה היכולות שלי. אז הוא אמר לי מה הבעיה שלך. את האמת, לא היית בשיעורים נכון? טוב , כמה קיבלת במבחן? 85, בתעודה? 70, כי לא היית בשיעורים. אני אשוחח איתו (עם המורה המקצועי, ר״ב). והמורה אכן תיקן לי ל-85 [...] הרגשתי אמון, תכלס.

חוויית הפנימייה הייתה בעבור יצחק תהליך של התרחקות מהבית ומההורים לעבר מימוש עצמאותו:

> עשיתי מה שרציתי [...] לאט זה (הצייתנות לנורמה המשפחתית, ר״ב) נשחק, הם (ההורים, ר״ב) לא הרשו [...] ואני רציתי ללכת. הייתי מאוד עצמאי [...] בסוף די עשיתי מה שבא לי.

חוויית הפנימייה כפי שיצחק בחר לתאר אותה, כללה תיאור הקשר שלו עם ארבע דמויות. הוא בחר לתאר מפגשים עם מחנכים ועם מורים שהיו עשויים לשמש בעבורו אחר משמעותי. יצחק העלה את הצורך שהיה לו בדמות בוגרת מכוונת, ״מישהו שיקשיב לי״. הוא הדגיש את רצונו להתרחק מהבית ואת חוסר היכולת של המבוגרים בפנימייה להיות תחליף להוריו. הדמויות שפגש לא מילאו את הצורך שלו בקשר, וגם הקשר המשמעותי עם המחנך לא סיפק מענה שלם. החסר נשאר בעינו.

היעד הסופי בסיפורו של יצחק: הפנימייה הייתה מקום שבו הכיר בצורך שלו בנוכחות בוגרת בחייו, ובחוסר יכולתה של הסביבה לתת מענה מתאים לצורך זה. בעבורו חוויית הפנימייה היא חוויה של התבגרות, של יכולת להכיר ולהבין שהמציאות אינה מושלמת ושצריך לדעת להתפשר.

החיים שאחרי הפנימייה

ההכוונה שקיבל יצחק להמשך הדרך אחר הלימודים בישיבה מעוררת בו כאב וכעס עד היום:

> זה קטע שאני כועס יותר, זה היה השתלבות [...] היום אני יכול להגיד במבט אחורה שלא שזה לא מה שרציתי לעשות [...] אני קצת מאשים את אלה שכיוונו אותי כאילו. אבל גם את עצמי...

בראייה לאחור יצחק מבין כי ההחלטה להמשיך ללמוד בישיבה נבעה מההכוונה שקיבל בישיבה התיכונית, וכי הכוונה זו הייתה כללית, ולא מתוך הבנה של צרכיו. עם זה הוא מקבל על עצמו אחריות לבחירתו להיענות להכוונה זו. בשלב זה הריאיון הנרטיבי מספק ליצחק הזדמנות לטעון מחדש את זהותו. המרחק, המחשבה והמרחב שנפתח מאפשרים לו לגעת בכעס ובכאב, בחוויית ההיעדר.

בהמשך הוא החליט בעצמו לא לחזור מהצבא לישיבה, אלא להאריך את השירות הצבאי:

> אני עשיתי את זה לבד [...] ההורים לא היו כל כך מעורבים בזה.

הוא מאמין שעשה את הצעד הנכון, אבל באיחור. לדעתו, המסלול שלו היה אמור להיראות שונה.

לסיכום, יצחק יצא לפנימייה מתוך רצון להתרחק מהבית ומתוך כמיהה לנוכחות של אחרים בחייו. הוא קיווה ליצור בפנימייה קשר אישי שחסר לו בבית. אלא שחוויית הפנימייה שתיאר הייתה בעבורו חוויה מבלבלת. הוא היה זקוק לקשר אישי עם דמות בוגרת, למישהו שיהיה מכוון לצרכיו, שיזהה אותם וייענה להם, למישהו שיסנן בעבורו את המציאות, שיגן עליו. בחוויה שלו, המבוגרים לא נמצאו שם בעבורו, והנוכחות שלהם לא הייתה מותאמת לצרכיו. הם היו שם אך נשארו מרוחקים. יצחק למד להתארגן ולשרוד. כאשר סמך על אחרים ופעל לפי הכוונתם, גילה בדיעבד כי טעה. בראייה לאחור יצחק לא מצא בפנימייה את שחיפש. הכישלון לחוות דמות בוגר קרוב, עורר בו כאב בדומה לכאב חוויית היעדרותם של הוריו. הריחוק הפיזי מהוריו אפשר לו לחוות את הכאב והאכזבה. הוא גילה וביטא את הכעס במהלך הריאיון, ובדיעבד הגיע להבנה כי לא היה מי שיחשוב עליו. כיום יצחק מודע לכוחותיו ולחולשותיו, כמו לחוסר השלמות הקיים בעולם, והוא מנהל את חייו מתוך קבלת אחריות על בחירותיו. נקודת היעד הסיפורית של יצחק, חוויית הפנימייה בעבורו היא חוויה של כאב והתפקחות.

דיון

היציאה מהבית אל הפנימייה בגיל ההתבגרות היא שינוי הטומן בחובו אפשרויות להתפתחות. הפנימייה החינוכית היא סביבה יציבה ומהימנה, שבה אנשי צוות מכוונים למלא את צורכי המתבגרים, ובני נוער משמשים קבוצת השווים. מתוך ממצאי המחקר אפשר ללמוד כי חוויית הפנימייה זימנה למשתתפים מצבים של אי הלימה ומשבר שהניעו את ההתפתחות בתהליך גיבוש הזהות.

בניתוח הראיונות עם המשתתפים במחקר, זוהו שלושה טיפוסים של מתבגרים. ברצוני לטעון כי חלוקה זו מתאימה לסגנונות ההתקשרות שהגדירו איינסוורט ועמיתיה (Ainswoth et al., 1978). בדיון אתאר את משמעות חוויית הפנימייה של המשתתפים כפועל יוצא מסגנון ההתקשרות המאפיין אותם. אציג כיצד החשיבות של חוויית הפנימייה וההיענות מהסביבה בעיני המתבגר, באה לידי ביטוי בתהליך גיבוש הזהות שלו.

התקשרות וגיבוש זהות הם שני תהליכים התפתחותיים. במחקרים שנבחן בהם הקשר בין שני המשתנים נמצאו קשרים מתונים (למשל: Årseth et al., 2009; Kerpelman & Pittman, 2018). במחקר הנוכחי, מתוך סיפורי החיים, נעשה ניסיון לשרטט קשר בין סגנון ההתקשרות, חוויית הפנימייה וההתפתחות המתרחשת בתהליך גיבוש הזהות.

תאוריית ההתקשרות

תאוריית ההתקשרות התפתחה מתוך מחקר שהתמקד בתינוקות ובילדים צעירים, אך כמעט באותו הזמן נערכו מחקרים שמהם נלמד על חשיבותה של מערכת ההתקשרות גם בבגרות (Mikulincer & Shaver, 2007). לדברי בולבי (Bowlby, 1969, 1988) תהליך ההתפתחות ותוצאותיו תלויים באיכות מערכות היחסים של הפרט לאורך חייו, "מן העריסה ועד הקבר". התינוק נולד עם התנהגויות התקשרות שנועדו לחיפוש ולשימור קרבה לדמויות המטפלות, ודפוסי ההתקשרות שלו מתפתחים על פי התגובות, הזמינות

והרגישות של האם. יחסה של האם מופנם בתהליך התפתחות כ**דגם עבודה פנימי** – סכמה קוגניטיבית-רגשית הכוללת ציפייה באני ובאחר. סכמה זו הופכת לחלק מאישיותו של היחיד ויוצרת את סגנון ההתקשרות שלו. איינסווט ועמיתיה (Ainswoth et al., 1978) הגדירו שלושה סגנונות התקשרות: התקשרות בטוחה, התקשרות חרדה אמביוולנטית והתקשרות נמנעת. סגנון התקשרות בטוח נוצר כאשר האם זמינה ורגישה לצורכי התינוק ומגיבה מתוך מכוונות לצרכיו. בתנאים אלה מתפתחות אצל הפרט תחושות של אמון בעצמי ובאחר, מוכנות לשיתוף, פתיחות לעולם, סקרנות, רצון ויכולת לחקור ולהתפתח. סגנון התקשרות חרד מתפתח כאשר התינוק חווה חוסר עקביות וזמינות בטיפול. הדבר עשוי להביא לידי נטייה להיצמדות לדמויות חשובות ולקושי להתמודד עם מצבי פרֵדה ולחץ. סגנון ההתקשרות הנמנע הוא תולדה של טיפול לא רגיש ולא מכוון לצורכי התינוק, וכן טיפול המלווה באדישות ולעיתים בכעס כלפיו. תינוק הגדל בתנאים אלה מפתח הבנה כי חוויית הקשר עם אנשים היא חוויה כואבת, ובבגרותו הוא יתמודד עם הרצון בקשר ופחד ממנו באמצעות הימנעות וביטול. הוא ישמור מרחק מהאחר ויעדיף להיסמך על עצמו (פינצי-דותן ושרון-גרטי, 2010). שלושת סגנונות ההתקשרות שזוהו בילדות ממשיכים ומתקיימים גם בבגרות. יש הסוברים כי המודלים הפנימיים שהתפתחו בילדות הופכים למעין תכונות אישיות המלוות את האדם גם בחייו הבוגרים (Mikulincer & Shaver, 2007).

כל מתבגר המגיע לפנימייה, מגיע עם סגנון התקשרות המייצג את מודל העולם הפנימי שלו, המכוון את תפיסת עולמו ומשמש מעין משקפת לחוויותיו. תהליך היציאה מהבית, החיים בפנימייה והיציאה ממנה מזמנים לו סביבה העשויה לאתגר, להגמיש, לשנות או לאשש את מודל העולם שהגיע עימו. כל שינוי המעורר בחינה מחודשת של מודל העולם הפנימי, מספק בסיס לתהליכי חקירה המניעים את התפתחות הזהות. שלושת טיפוסי הבוגרים שנחשפו במחקר פיתחו שלושה מסלולי התפתחות שונים שבאמצעותם השיגו מיצבי זהות שונים.

להתרחק כדי לשוב – התקשרות בטוחה

משתתפים מהקבוצה 'להתרחק כדי לשוב' תיארו חוויה המזכירה דפוס של סגנון התקשרות בטוח. משתתפים אלה ביטאו חופש לחקור את העולם והיו פתוחים וסקרנים לקראת הבאות. לא תמיד הם אלה שיזמו את היציאה לפנימייה, אולם בהמשך הם חברו לתהליך והביעו הזדהות עימו. הם חוו את ההתרחקות מהבית כמאפשרת, ואת החברים ואת הפנימייה כבסיס בטוח. יחסם כלפי הוריהם גם אם היה דו-ערכי, כלל את הזכות לחקור את דעתם ולחלוק עליה. דפוסים אלה מבטאים אמון בעצמם ובעולם. היציאה מהבית לעולם פתחה להם צוהר למפגש עם מחשבות, עם אידאולוגיות ועם סגנונות חיים אחרים. מתבגרים אלה העידו כי הגיעו לפנימייה מתוך תפיסת עולם צרה ולעיתים ביקורתית כלפי האחר, אך נחשפו בה לשונות שקיבלו אותה באהדה ובלי שיפוטיות. הם חוו את הפנימייה כסביבה מכילה, מחזיקה ולכן גם מאפשרת (ויניקוט, 1995/1991). המרחק מהבית ומהמפגש עם האחר הביאו לידי התקדמות בתהליך גיבוש הזהות, ואפשרו להם להתבונן בבית במבט בוגר, לבחון מחדש את מערכת היחסים בינם ובין הוריהם, לברר, להפנים וגם לדחות מסרים של ההורים, אך הפעם מתוך בחירה, ובסיומו של התהליך, להגדיר מחדש את מערכת היחסים שלהם עם הוריהם. בעניין תהליך של גיבוש הזהות לאחר חוויית הפנימייה, התשובה לשאלה 'מי אניז' הייתה בעבורם רחבה

ומקיפה מזו שחוו לפני היציאה מהבית. הם למדו לזהות דרכי חיים שונות ולהזדהות עימן כמו עם מסרי הבית. מרבית המשתתפים בקבוצה זו למדו לקבל מסרים חדשים ומורכבים, ועם זה נשארו קרובים באמונותיהם ובהתנהגותם למסרים שקיבלו מהבית. מבחינת התפתחות הזהות הם ביטאו מיצב זהות של סגירות מוקדמת, לא מתוך ביטול עצמי, אלא מתוך תחושה של בחירה. במחקרים שנעשו בשני העשורים האחרונים נמצא כי המיצב סגירות מוקדמת הוא מיצב שכיח בגיל ההתבגרות ובבגרות המוקדמת, ונמצא במתאם חיובי עם בריאות ועם רווחה נפשית, ויש הרואים בו מיצב סופי מתאים לתהליך של גיבוש הזהות (Blau & Blau, 2019; Meeus, 2011; Meeus et al., 2012).

היאחזות במופר – התקשרות חרדה

משתתפים מהקבוצה 'היאחזות במופר' תיארו חוויה המזכירה דפוס של סגנון התקשרות חרד-אמביוולנטי. משתתפים אלה תיארו את הבית שגדלו בו ואת הפנימייה מקומות מושלמים. החלטותיהם נבעו מחוסר רצון להתרחק מהבית, פיזית ונפשית, ומהצורך להישאר קרובים אליו. צעירים אלה ראו בפנימייה הרחבה של הבית וראו את המעבר לפנימייה כהמשך. גם אם הם חוו את היציאה מהבית כקטיעה של הרצף, הפער שנוצר בין הבית לפנימייה היה קטן ועביר (ברגשטיין ואהרוני, 2012). על אף שבחרו במקום דומה לבית, בפועל חוו חוויה שונה מזו של הבית, כנראה משום שאיכויותיה של הסביבה הפנימייתית היו שונות מאלו של הבית, והם אפשרו להם להתפתח בדרך שונה מזו שהתפתחו בבית. נוסף על כך, חברי קבוצה זו תיארו את הפנימייה כסביבה מחזיקה ומהימנה. המשתתפים בקבוצה זו תיארו את עצמם כמי שמנהלים את חייהם מתוך תחושת התקיימות המשכית שקטה (going on being). סביבה נוכחת מסוג זה מאפשרת יחסי תלות. זוהי תלות מגדלת שבה מתפתח עצמי אמיתי ויצירתי. המשך ההתפתחות הוא מעבר לעצמאות (ויניקוט, 2009). צעירים אלו התקשו בתהליך הפרֵדה. הם חוו את היציאה מהפנימייה כהתפקחות מאשליה. הם הבינו שהמציאות החיצונית שונה ושעליהם להסתגל אליה, וחשו "שלא סיפרו לנו את האמת". לדברי ויניקוט (1995), תהליך התפקחות הדרגתי וכואב זה חיוני להתפתחות של זהות. מה שנראה בתחילה כמתכון לכישלון וכמצב כאוטי שהמשתתפים יצאו אליו, אולי באחת ואולי בטרם עת, מתגלה כיכולת להתפתחות. בסופו של דבר הם הפנימו איכויות שרכשו בפנימייה, והחיפוש אחר חיים יצירתיים הפך לקו מנחה בחייהם. כמו כן הם הבינו כי איכות הסביבה שהם חיים בה חיונית ליכולתם לחיות חיים מלאים. הם למדו לזהות את המקומות שבהם הם יכולים לפעול מתוך העצמי האמיתי שלהם, לחיות והבינו שעליהם מוטלת האחריות לכך.

למתבגרים המאופיינים בדפוס זה זימנה חוויית הפנימייה אפשרות לתיקון, הם חוו אותה כנוכחות מחזיקה ומהימנה. מפגש עם נסיבות חיצוניות או עם אחר בעל משמעות עשוי לחולל שינוי במודל העולם הפנימי באמצעות היווצרותו של מודל נוסף לצד זה הקיים. דבר זה עשוי להטות את האדם ממסלול ההתפתחות המקורי לעבר מסלול אחר (Bowlby, 1988; Fraley, 2019). חוויה מתמשכת מסוג זה יצרה אצלם אמון בסביבה ובעצמם, ולצד מודל העולם החרד-אמביוולנטי נראה כי נוצר מודל עולם בטוח. יתרה מזו, היציאה מהפנימייה והמפגש עם המציאות יצרו משבר שעורר כעס אך בד בבד עורר גם תהליכי חקירה ובירור, אולם משתתפים אלה טרם התחייבו, הם שרויים במיצב מורטוריום. בעבורם חוויית הפנימייה והיציאה ממנה פתחו צוהר ליחסים חדשים עם עצמם ועם העולם.

חוויית היעדר – התקשרות נמנעת

משתתפים מהקבוצה 'חוויית היעדר' תיארו חוויה המזכירה דפוס של סגנון התקשרות נמנע. מתבגרים אלה אופיינו בהימנעות ובפיצול. הם תיארו את עצמם מצד אחד כבעלי יכולת לפעול בעולם, ומצד שני כחסרי אונים כנגדו. הם חוו את בית הוריהם כמקום שלא מכוון לצורכיהם, ביקשו להתרחק ממנו ולהגיע למקום שבו יהיו חופשיים לעצמם. הם אלה שיזמו את היציאה לפנימייה מתוך תקווה לשינוי. המפגש עם הצוות החינוכי בפנימייה עורר בהם את הכמיהה לקשר ולנוכחות בוגרת ומטיבה בחייהם. רצון מודחק זה עורר בהם חרדה, פחד או ביטול. תקוותם נכזבה ובפועל הם לא הצליחו ליצור קשר בעל משמעות. הם נשארו מרוחקים מהמבוגרים, ואף תיארו שלתחושתם הם היו בלתי נראים. לפי ברתולומאו והורוביץ (Bartholomew & Horowitz, 1991) דפוס הימנעות זה הוא דפוס נמנע-מפוחד. אנשים המתאפיינים בסגנון זה כמהים לקשר, אולם נמנעים ממנו מחשש לדחייה. מתבגרים אלה הגיעו לפנימייה מתוך הבנה כי עליהם לסמוך על עצמם, ואת החלטותיהם הם קיבלו בעצמם. לאחר החיים בפנימייה נראה כאילו משהו השתנה. כמה מהם הצליחו לבסס מערכת של אמון באחר ושעו לעצתו. לדבריהם, המציאות הוכיחה כי טעו, ובדיעבד הם חשים כעס על עצמם כי הולכו שולל אחרי משאלות ליבם, אחרי הרצון להאמין בזולת. בעבור משתתפים אלה, הפנימייה מייצגת את החלום ושברו. הם סיימו אותה מתוך הבנה שהמציאות לעולם חסרה, אך למדו להשלים עם זה. מדובר בתהליך של התבגרות, זהו תהליך של איחוי שנעשה מתוך תחושה של כאב והשלמה (קליין, 1936/2002). חוויית הפנימייה בעבורם ביססה את סגנון ההתקשרות הנמנע.

מסקנות

הפנימייה החינוכית מציעה סביבת חיים מתוך ניסיון להיות בסיס בטוח. הסביבה כוללת את אנשי הצוות ואת קבוצת השווים. היחיד מוזמן למצוא בה מכוונות, נגישות והיענות המותאמות לצרכיו. המפגש בין מתבגרים לסביבה זו מתרחש בעיצומו של שלב ההתבגרות. חוויית היציאה מהבית והמפגש עם סביבה אחרת – הפנימייה החינוכית, עשויים להביא לידי שינוי בסגנון ההתקשרות וגם להתפתחות וגיבוש של זהות האני.

מתבגרים שונים זה מזה בסגנון ההתקשרות שעימו הם מגיעים אל הפנימייה, ולפיכך חוויות הפנימייה שלהם ותוצאותיהן שונות זו מזו. יש מקום להסיק מתוצאות המחקר על קשר בין סגנון ההתקשרות להתפתחות הזהות. בעבור מתבגרים בעלי סגנון התקשרות בטוח נחווה המפגש כהמשך טבעי של תהליך ההתפתחות; בעבור מתבגרים בעלי סגנון התקשרות חרד-אמביוולנטי, המפגש עם הפנימייה נמצא בעל פוטנציאל לשינוי בסגנון ההתקשרות וגורם ממריץ בגיבוש הזהות; ובעבור מתבגרים בעלי סגנון התקשרות נמנע המפגש עם הפנימייה החינוכית הוא מפגש עם הבדידות והכאב. תקוותם נכזבה, הם שחזרו את חוויית ההיעדר בחייהם. חוויית הפנימייה אפשרה את המגע עם תחושת הכאב, אך לא מעבר לכך. מתבגרים אלה סיימו את הפנימייה עם תחושה עמוקה של בדידות וצורך להיסמך על כוחותיהם בלבד.

הפנימיות החינוכיות, ישיבות תיכוניות ואולפנות, אינן מסגרות טיפוליות, ובעבור מרבית הבאים בשעריהן, אך לא בעבור כולם, הן משמשות סביבה טובה דיה, גורם מגדל ומקדם. השהות בפנימייה מאפשרת למתבגרים לברר את זהותם, לחקור את העולם מתוך תחושה חזקה יותר של אוטונומיה ושל קרבה להורים לעומת תלמידי תיכון הגרים בביתם. אולם

ישנם תלמידים שמגיעים אל הפנימייה בציפייה כמוסה לפתח אמון בעולם ובעצמם בעזרת קשר עם אחר משמעותי. בעבור מתבגרים אלה המפגש עם הפנימייה מעורר כאב ואכזבה, ויש להציע מענים חינוכיים טיפוליים בעבורם.

הצעות למחקרי המשך

הקשר בין סגנון ההתקשרות, מאפייני הסביבה בהתבגרות והתפתחות הזהות הוא נושא ראוי לבחינה ולהעמקה, בכלים כמותיים ואיכותיים.

כדי להגיע להכללה, מוצע להרחיב את המחקר לפנימיות חינוכיות מסוגים שונים. נוסף על כך, מומלץ לחקור את חוויית הנושרים מהחינוך הפנימייתי.

סיכום

מטרת מחקר זה הייתה לתרום להבנת חוויית היציאה מהבית אל הפנימייה החינוכית כחלק מתהליך גיבוש הזהות של המתבגר. הפנימיות החינוכיות שהמחקר התמקד בהן היו ישיבות תיכוניות ואולפנות, פנימיות עילית המכוונות לטיפוח הצעירים ולהכשרתם למנהיגות, למעורבות ולעשייה חברתית. ההחלטה לצאת לפנימייה בגיל ההתבגרות, ההתרחקות מבית ההורים, החיים בפנימייה והיציאה ממנה להמשך החיים, הם אירועים חשובים בחייהם של המתבגרים. באמצעות זיהוי המאפיינים המשותפים בסיפורי החיים שסופרו, המשתתפים חולקו לשלושה טיפוסים, חלוקה שלטענתנו תואמת לשלושת סגנונות התקשרות: הבטוח, החרד-אמביוולנטי והנמנע. כל אחד מהטיפוסים חווה את חוויית הפנימייה בדרך ייחודית. החוויות השונות כיוונו למסלולי התפתחות זהות שונים. למשתתפים מהסגנון הבטוח חוויית הפנימייה תרמה ליכולת להשיג את המיצב סגירות מוקדמת, לקבל על עצמם את מערכת הערכים והאמונות של בית הורים, מתוך בירור ובחירה. משתתפים מהסגנון החרד מצאו בפנימייה סביבה מהימנה ומאפשרת, דבר שתרם לשינוי בסגנון ההתקשרות ואפשר חופש להתקדם בתהליך גיבוש הזהות למיצב מורטוריום, חקירה, ניסוי וטעייה. משתתפים מהסגנון הנמנע שחזרו בפנימייה את חוויית החיים שהגיעו עימה. הם ייחלו ליצירת קשר בעל משמעות, אך תקוותם נכזבה. היכולת לחוות ולבטא את הכאב תרמה לביסוסה של תחושת מסוגלות עצמית ופתחה פתח להשלמה, לקבלת אחריות ולגיבוש הזהות. מתוצאות המחקר ראוי להסיק כי בעבור מתבגרים מהסוג הנמנע, נדרשים מענים רגשיים אישיים מותאמים.

תודות

מחקר זה בוצע במימון מכון מופ"ת. המחברת מבקשת להודות למכללת הרצוג על הסיוע במימון עריכת המאמר.

רשימת מקורות

ארואס, א׳ וספקטור-מרזל, ג׳ (2011). ״יכולתי להיות הרבה יותר טובה״: ניתוח סיפור בית ספר באמצעות מנגנוני הברירה הסיפורית. **שבילי מחקר, 17,** 73-84.

אריאלי, מ׳ (2000). מוסדות פנימייתיים-חינוכיים בישראל כארגוני חיברות. בתוך י׳ קשתי, ש׳ שלסקי ומ׳ אריאלי (עורכים), **קהילות של נוער: עיונים בחינוך הפנימייתי בישראל** (עמ׳ 11-23). רמות – אוניברסיטת תל אביב.

אריקסון, א״ה (1987). **זהות, נעורים ומשבר** (ר׳ הדס, מתרגמת). ספרית פועלים. (המקור פורסם ב-1968)

בוטוין, מ׳ ואיזיקוביץ׳, ר׳ (2020). מרכיבים תרבותיים של פנימיות חינוכיות מוצלחות: מבט מבפנים על קהילות מחנכות. **חברה ורווחה, מ**(1), 47-77.

ברגשטיין, א׳ ואהרוני, ח׳ (2012). על הסזורה ועוד סזורות. בתוך ו״ר ביון, **סזורה** (ח׳ אהרוני וא׳ ברגשטיין, מתרגמים, עמ׳ 7-24). תולעת ספרים.

בר-לב, מ׳ (1981). הישיבה התיכונית ומעורבותה במערכת החינוך הממלכתי-דתי בישראל. בתוך מ׳ אליאב וי׳ רפאל (עורכים), **ספר שרגאי: פרקים בחקר הציונות הדתית והעליה לארץ ישראל** (עמ׳ 206-222). מוסד הרב קוק.

דגן, מ׳ (1997). היסודות הערכיים של הפנימייה בחינוך הדתי. בתוך מ׳ בר-לב ומ׳ דגן (עורכים), **החינוך הפנימייתי הממלכתי-דתי בישראל: לזכרו של מרדכי בר לב** (עמ׳ 39-61). משרד החינוך התרבות והספורט.

גבריאל-פריד, ב׳ וטייכמן, מ׳ (2008). זהות האני אצל מתבגרים ילדי אלכוהוליסטים. **חברה ורווחה, כח**(2-3), 311-328.

גרופר, ע׳ (2012). חינוך בני נוער עולים בישראל: יישום מודל ייחודי של חינוך פנימייתי – כפר הנוער הרב-תרבותי. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כ**(35), 131-152.

וילצ׳יק-אביעד, י׳ (2013). רמת זהות אני ופרופיל זהות אני בקרב מתבגרים הגרים בפנימייה לעומת מתבגרים הגרים עם הוריהם. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כא**(38), 55-78.

ויניקוט, ד״ו (1995). אובייקטים של מעבר ותופעות מעבר. בתוך **משחק ומציאות** (ר׳ קולקה, עורך, י׳ מילוא, מתרגם, עמ׳ 35-56). עם עובד. (המקור פורסם ב-1971)

ויניקוט, ד״ו ובריטון, ק׳ (2009). התיאוריה של יחסי הורה-תינוק. בתוך ד״ו ויניקוט, **עצמי אמיתי, עצמי כוזב** (ע׳ ברמן, עורך, א׳ אראל, נ׳ בן-חיים, א׳ זילברשטיין, מ׳ נוה וצ׳ רמון, מתרגמות, עמ׳ 178-198). עם עובד. (המקור פורסם ב-1960)

ויניקוט, ד״ו (2014). החזקה טיפולית מוסדית כטיפול לילדים קשים. בתוך ק׳ ויניקוט, ר׳ שפרד ומ׳ דיוויס (עורכים), **חסך ועבריינות** (ע׳ גילן, מתרגם, עמ׳ 146-163). תולעת ספרים. (המקור פורסם ב-1965)

חורי, י׳ וזעירא, ע׳ (2017). מוכנות לחיים עצמאיים של חניכים בפנימיות דתיות-לאומיות בישראל. **חברה ורווחה, לז**(1), 111-142.

כהנא, ר׳ (2000). קווים לניתוח בתי ספר פנימייתיים. בתוך י׳ קשתי, ש׳ שלסקי ומ׳ אריאלי (עורכים), **קהילות של נוער: עיונים בחינוך בישראל** (עמ׳ 139-156). רמות – אוניברסיטת תל אביב.

מייזלס, ע׳ (2001). יחסי הורים ומתבגרים בישראל עם המעבר אל גיל ההתבגרות. **מגמות, מא**(1-2), 180-194.

ספקטור-מרזל, ג׳ (2010). מחקר נרטיבי ועבודה סוציאלית. **חברה ורווחה, ל**(1), 75-110.

ספקטור-מרזל, ג׳ (2012). הסיפור אינו כל הסיפור: תעודת הזהות הנרטיבית. **מגמות, מח**(2), 227-250.

פינצי-דותן, ר׳ ושרון-גרטי, ר׳ (2010). צעירים בסיכון עם יציאתם לחיים עצמאיים: תרומתם של מאפייני התקשרות ותפיסת מסוגלות עצמית לבריאות נפשית ותפיסת עתיד. **חברה ורווחה, ל**(3-4), 423-452.

קליין, מ׳ (2002). אהבה אשמה ותיקון. בתוך **כתבים נבחרים** (א׳ זילברשטיין, מתרגמת, עמ׳ 53-93). תולעת ספרים. (המקור פורסם ב-1936)

רומי, ש׳ (1997). היבטים פסיכולוגיים בתהליך החינוכי בפנימייה הדתית. בתוך מ׳ בר-לב ומ׳ דגן (עורכים), **החינוך הפנימייתי הממלכתי-דתי בישראל: לזכרו של מרדכי בר-לב** (עמ׳ 161-180). משרד החינוך התרבות והספורט.

Ainswoth, M. D. S., Bleha, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation.* Lawrence Erlbaum.

Årseth, A. K., Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2009). Meta-analytic studies of identity status and the relational issues of attachment and intimacy. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 9*(1), 1-32. https://doi.org/10.1080/15283480802579532

Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*(2), 226-244. https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.2.226

Blau, R., & Blau, P. (2019). Identity status, separation, and parent-adolescent relationships among boarding and day school students. *Residential Treatment for Children & Youth, 38*(2), 178-197. https://doi.org/10.1080/0886571X.2019.1692757

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss.* Basic Books.

Bowlby, J. (1988). A secure base: Clinical applications of attachment theory. Routledge.

Erikson, E. H. (1993). *Young man Luther: A study in psychoanalysis and history*. W. W. Norton & Co.

Fraley, C. R. (2019). Attachment in adulthood: Recent developments, emerging debates, and future directions. *Annual Review of Psychology, 70*, 401-422. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102813

Kerpelman, J. L., & Pittman, J. F. (2018). Erikson and the relational context of identity: Strengthening connections with attachment theory. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 18*(4), 306-314. https://doi.org/10.1080/15283488.2018.1523726

Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of adolescence, 33*(5), 683-698. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.11.002

Marcia, J. E. (1993). *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. Springer-Verlag.

Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000-2010: A review of longitudinal research. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 75-94. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00716.x

Meeus, W., Iedema, J., Helsen, M., & Vollebergh, W. (1999). Patterns of adolescent identity development: Review of literature and longitudinal analysis. *Developmental review, 19*(4), 419-461. https://doi.org/10.1006/drev.1999.0483

Meeus, W., van de Schoot, R., Keijsers, L., & Branje, S. (2012). Identity statuses as developmental trajectories: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(8), 1008-1021.

Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change.* Guilford Press.

Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories: Principles of selection in generating stories for narrative interviews. In R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *The narrative study of lives* (Vol. 1, pp. 59-91). Sage Publications, Inc.

הומור, מוטיבציה ללמידה ורמת הישגים במקצוע המתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה

סאאיד בשארה ואביקם גזית

תקציר

מחקר זה בחן את הקשר בין הומור ובין מוטיבציה ללמידה ורמת הישגים במקצוע המתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה. לצורך המחקר נדגמו 80 תלמידים בכיתות ו' עם לקויות למידה הלומדים בכיתות שילוב בבתי ספר של החינוך הרגיל. התלמידים נבדקו באמצעות שלושה כלים: שאלון לבדיקת שילוב הומור בהוראת מתמטיקה, שאלון לבדיקת רמת מוטיבציה ללמידה ומבחן הישגים במתמטיקה.

ממצאי המחקר עמדו על כך שבקרב תלמידים עם לקויות למידה, ככל שרמת השימוש בהומור בשיעורי מתמטיקה גבוהה יותר, כך רמת ההישגים במתמטיקה גבוהה יותר ורמת המוטיבציה ללמידה גבוהה יותר. כמו כן בקרב תלמידים עם לקויות למידה שלמדו מתמטיקה בשילוב הומור, רמות המוטיבציה וההישגים במתמטיקה נמצאו גבוהות יותר בהשוואה בין תחילת שנת הלימודים לסיומה. לפיכך יש מקום להסיק כי מומלץ להשתמש בהומור בהוראת מתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה המשולבים במסגרות של החינוך הרגיל. שימוש בגישה זו עשוי לתרום לשיפור ברמת ההישגים במתמטיקה וברמת המוטיבציה ללמידה של מקצוע המתמטיקה בקרב אוכלוסייה זו ומתוך כך לקשר למגוון תופעות נוספות הקשורות בתחום הפדגוגי, כגון צמצום תופעת הנשירה, קידום הישגי התלמידים במקצועות אחרים ושיפור היחסים החברתיים.

מילות מפתח: הומור; מוטיבציה ללמידה; מתמטיקה; הישגים; לקות למידה.

מבוא

בהוראה המודרנית יש חשיבות רבה לשימוש בשיטות הוראה לא קונבנציונליות שבאמצעותן אפשר ללמד את התלמידים את החומר הנדרש עם פחות מאמץ או חרדה. אחת השיטות האלה היא שימוש בהומור, בפרט בעת לימוד מקצוע המתמטיקה, שכן מתמטיקה נחשבת למקצוע קשה לתפיסה ולהבנה בקרב תלמידים רבים בבית הספר. לרוב קושי זה אף גובר בקרב אוכלוסיית התלמידים עם לקויות למידה (קופרמן, 2006). להומור יש השפעות חיוביות על האדם, הוא עשוי לחזק את החוסן האישי, להעלות את מצב הרוח ולשפר את רמת הדימוי העצמי. ההומור מאפשר קיום יחסים לא מאיימים בנושאים מסוימים, כמו לימוד חומר לימודי, פיתוח יכולות קוגניטיביות או שיפור רמת היצירתיות (סובר, 2009). נוסף על כך, נראה כי נוכחות של הומור קשורה לשלל יתרונות הוראה, כולל רמת המוטיבציה של התלמידים (Bolkan et al., 2018).

לצורך הצלחה בלימוד מתמטיקה, אחת הדרכים היא עידוד התלמידים וחיזוק רמת המוטיבציה שלהם ללימוד מתמטיקה. מוטיבציה ללמידה היא תהליך שמעורר, מכוון ודוחף את התלמיד ללמידה ולהשגת המטרה. כך תלמידים בעלי מוטיבציה גבוהה מונעים

להבנת החומר הלימודי ולמענה על שאלות (מימון, 2009). לפיכך שימוש בהומור בלימודי המתמטיקה עשוי להעלות את רמת המוטיבציה ללמידה של התלמידים ומכאן גם את הישגיהם, ואף ייתכן שלדבר יהיו השפעות חיוביות על לימוד מקצועות אחרים.

אם כן, מטרת המחקר הנוכחי היא לבדוק את הקשר בין עמדות כלפי שימוש בהומור בהוראת מתמטיקה ובין מוטיבציה ללמידה והישגים בקרב תלמידים עם לקויות למידה, מתוך הבחנה בין תחילת המחקר ובין סיומו.

הומור: הגדרה ומאפיינים

הומור הוא מונח רחב שנוגע לאמירות ולמעשים שבני אדם עושים ושגורמים לסביבה לחייך או לצחוק. הומור משולב בכל תחומי חייו של האדם, בעיקר בתקשורת החברתית שהוא מקיים עם אנשים אחרים בחברה (גזית, 2011). להומור יש חלק בכל סוגי האינטראקציות והוא רכיב הכרחי לשימור מערכות יחסים (Van Praag et al., 2017). על אף שההומור אוניברסלי, הוא מכיל בו ממד הקשור לחוויות שונות של הפרט. נראה אפוא כי ההומור קשור קשר הדוק לטבע האנושי (Alatalo & Poutiainen, 2016).

הומור הוא רכיב חשוב במנגנון ההגנה וההישרדות של הפרט (סובר, 2009), והוא נמצא במגוון הקשרים ומופיע בדרכים מגוונות (Alatalo & Poutiainen, 2016). לרוב הוא אינו מצב אקראי אלא מכוון. האדם מייצר הומור לפי צרכיו והוא עשוי לבוא לידי ביטוי בתחומים רבים, כגון בהקשרים כלכליים, פוליטיים, חברתיים, תרבותיים ועוד (סובר, 2009). יכולתו של האדם להשתמש בהומור, ובין השאר גם בהומור עצמי, מעידה על דימוי עצמי גבוה ועל חוסן של האגו. כך לדברי ניל מסאמר-היל:

> אדם שאינו מסוגל לצחוק לעצמו חשוב כמת עוד לפני מותו. אמר לי מי שאמר: רוב האנשים מתים בגיל הארבעים אולם נקברים בגיל שבעים. אותו אדם התכוון ללא ספק לאנשים חסרי הומור (Herzog & Strevey, 2008).

להומור יש השפעות חיוביות וחיוניות על האדם, הן ברמה האישית והן ברמה הבין-אישית (סובר, 2009). להומור יש השפעות חיוביות בעלות משמעות רבה, בעיקר בהפחתת תחושת המתח והחרדה ויצירת אווירה חיובית (גזית, 2011). ההומור מאפשר קיום יחסים שאינם מאיימים בהקשרים של מין או תוקפנות. כמו כן ההומור מאפשר לשחרר מתחים ולמנוע מצבי לחץ. השימוש בהומור נתפס כמסמן מצב רוח חיובי, מפחית מצבי חרדה ודיכאון ומשפר יכולות קוגניטיביות (Herzog & Strevey, 2008). התכנים ההומוריסטיים מעוררי הצחוק משתנים במעבר מהגיל הרך, דרך הילדות ועד לגיל ההתבגרות. להומור תפקיד חשוב בתהליכי תקשורת בין-אישית בתוך קבוצות ההשתייכות לסוגיהן. חוש הומור נתפס כקריטריון להערכת פופולריות ובני נוער בעלי חוש הומור נחשבים לבעלי מעמד חברתי גבוה יותר (McGee & Shelvin, 2009).

זאת ועוד, הומור יוצר אחוות רעים ושוויון בין המשתתפים בקבוצה, ללא הבדל במעמדם, וביכולתו לאחד את כל הנוכחים. כך, למשל, במסגרת לימודית הוא אף עשוי לבטל את המרחק בין מורה לתלמיד (אוסטרובר, 2009). להומור יש תפקיד קוגניטיבי חשוב בכיתה, הן ביכולת לגרום ליתר קשב וריכוז באמצעות פסק זמן להעלאת חיוך משותף להמשך הלמידה, והן בשיפור היצירתיות של הלומד. יכולת הומוריסטית מעידה על רמה אינטלקטואלית גבוהה לצד יכולת יצירתית (ארבל, 1997). מחקרים עדכניים מלמדים כי

נוכחות הומור בכיתה קשורה למגוון יתרונות הוראה, בהם שיפור רמת המוטיבציה של התלמידים, שיפור האקלים הכיתתי, יצירת אווירה נעימה וקידום תפיסות חיוביות של התלמידים כלפי המורה (Alatalo & Poutiainen, 2016; Bolkan et al., 2018; Van Praag et al., 2017). יתרה מכך, יש אף הסוברים כי הומור הוא המשאב העוצמתי ביותר של אנשי חינוך לשם השגת תוצאות אופטימליות בהוראה ובלמידה (Alatalo & Poutiainen, 2016). אולם שילוב הומור בהוראה צריך להיעשות בזהירות המרבית, כאשר המורה צריך להיות רגיש להלך הרוח בכיתה ולאפיוני התלמידים, ולהיזהר שלא להציג הומור שקשה להבינו או שעלול לפגוע ולא להתקבל בקרב כמה תלמידים. יש גם מי שמתקשים להבין הומור או לפרש אותו כיאות, כמו תלמידים עם לקויות למידה (כצנלסון, 2010).

הומור מנקודת מבט תאורטית

ישנן תאוריות רבות שמסבירות את ההומור ומאפייניו, ובאמצעותן אפשר להבין את חשיבותו של ההומור והצורך בשילובו בהוראה. שלוש התאוריות הקלסיות בחקר ההומור הן תאוריית אי ההתאמה, תאוריית העליונות ותאוריית השחרור וההקלה (Lintott, 2016). תאוריית אי ההתאמה (incongruity theory) הנזקפת לפילוסופים כמו קאנט, קיקרו ושופנהאואר (Kulka, 2007), גורסת כי כאשר מצב מסוים גורם לאדם לחוש אי התאמה, עשויה להיווצר סיטואציה הומוריסטית. כלומר תפיסת יוצא הדופן היא זו שגורמת לקלוט את המצב כמעורר צחוק או חיוך. למעשה ההומור נוצר בשל תפיסת הניגודיות המקרית בין הציפיות של האדם לאירוע עצמו. אם כן, על פי תאוריית אי ההתאמה, המצב הקומי נוצר בשל חיבור בין רעיונות שיש ביניהם ניגוד או אי התאמה כלשהי (סובר, 2009). משתייכת לגישה זו גם תאוריית ההפתעה הגורסת כי הומור נוצר בשל מצב מפתיע, כלומר הצחוק נשען על כך שהמצב היומי נוצר במפתיע. לצד הדגדוג הקוגניטיבי, בהומור מתקיימת גם פעולה של דגדוג פיזי. במידה שהרעיון שנוצר אינו צפוי, המצב שמתעורר יכול להיראות קומי (אוסטרובר, 2009).

תאוריה נוספת היא תאוריית העליונות (superiority theory). תאוריה זו נקשרת לפילוסופים כמו אפלטון, אריסטו והובס (Kulka, 2007), וביסודה קיימת התפיסה כי המצב הקומי נוצר בשל תחושת עליונות מצד א' על צד ב'. תאוריה זו מגלמת בה את הרכיב התוקפני בהומור. מטרת ההומור היא עליונות של אדם אחד על אדם אחר. במילים אחרות ההומור נוצר כדי להשפיל ולהעליב אדם אחר ומטרתה של הסיטואציה המצחיקה היא להשפיל את האדם שצוחקים עליו. משמעות הדבר שלצחוק יש ערך של שיפוט הזולת. האדם הצוחק חש עצמו מתעלה בערכו העצמי על האחר. משום שיש לו רגשות של עליונות על האדם האחר, הוא מנסה להשפיל אותו באמצעות צחוק (סובר, 2009 ; Lintott, 2016). ראוי לציין כי הסבר תאורטי זה מתנגש עם הטענה כי הומור יוצר שוויון בין המשתתפים ומאחד ביניהם (אוסטרובר, 2009). יש מקום להציע כי אם מושא הצחוק הוא אדם אחר, ייתכן ששאר האנשים הצוחקים עליו מתאחדים ביניהם. נוסף על כך, לא תמיד תחושת העליונות היא כלפי מי שנמצא ליד (סובר, 2009) ; למשל, הומור שעוסק במוצא או לאום. בכך המשתתפים החולקים מצב מצחיק או בדיחה, צוחקים וחשים תחושה של שותפות גורל לצד תחושת עליונות על המוצא האחר.

תאוריית השחרור וההקלה (release and relief theories) היא עוד תאוריה בנושא. תאוריה זו נזקפת בעיקר לפרויד (Kulka, 2007). לפי תאוריה זו, הסיטואציה המצחיקה נוצרה בשל

מצב מעורר מתח. ההומור נוצר כדי להפחית את תחושת המתח בקרב אנשים באמצעות צחוק. למעשה על פי התאוריה הזו, תפקידו העיקרי של ההומור הוא להפחית מתח שנוצר בבני אדם ולעורר תחושת הקלה שמורגשת לאחר מכן (אוסטרובר, 2009).

תאוריה נוספת היא התאוריה הפיזיולוגית. על פי התיאוריה הפיזיולוגית, הצחוק נוצר באמצעות תגובות גופניות של הצחוק, בין השאר שרירים המשתתפים במהלך זה, כגון עוויות הפנים, תנועות ידיים ורגליים, לחץ הדם, מערכת הנשימה, הקול, דופק הלב ועוד. לפיכך הצחוק משמש תוצר פיזיולוגי של הנשימה. אחת הדעות הרווחות כאן היא שיש קשר בין הישרדותו של האדם הקדמון לצחוק. בתהליך הפקת הצחוק קיים מעבר ממצב של מתח גופני למצב שבו האדם מרגיש הקלה (סובר, 2009).

שילוב הומור בהוראה

לשילוב הומור בהוראה יש מגוון יתרונות בהוראה ובלמידה שבאים לידי ביטוי בתחומים רבים. כיוון ששילוב הומור הוא רכיב חשוב לתקשורת בין-אישית יעילה ותורמת, עשויה להיות לו השפעה גם על התנהגותם של אנשים. שילוב הומור באינטראקציה בין-אישית עשוי להביא לידי פיתוח תקשורת שבנויה על יחס חיובי, נוחות ואמפתיה. נוסף על כך, הומור מחזק את הקשרים הבין-אישיים ואת מערכת היחסים, משפר עבודה שיתופית ועבודת צוות והוא אף מסייע בפתרון קונפליקטים. כל אלו רלוונטיים במסגרת החינוכית-לימודית (זמיר, 2007).

כך, למשל, קופרמן (2006) עומד על כך שהומור יכול להביא לידי שיפור יכולת הקליטה והזיכרון של התלמידים. שימוש בהומור יכול להגביר גם את המוטיבציה ללמידה בקרב התלמידים וכך הם יקלטו את החומר היטב. שילוב הומור בהוראה עשוי להביא גם לידי הגברת היצירתיות בקרב התלמידים ; התלמידים עשויים לראות את הדברים בדרך אחרת ולא שגרתית. לכידות חברתית היא השפעה נוספת של ההומור ; הומור מביא לידי לכידות בתוך החברה, הוא מאפשר לאנשים להיות מלוכדים סביב סוגיות ונושאים מסוימים (זמיר, 2007). אפשר לקשר זאת גם לכיתת הלימוד.

לצד יתרונות ההומור בעת שילובו בהוראה, ישנם גם חסרונות. הביקורת כלפי שילוב ההומור במערכת החינוך היא שהומור נתפס לא מתאים ולא הולם לצרכים לימודיים אלא לצורכי שעשוע, ולכן לא תהיה תרומה אקדמית לדבר, אלא להפך, זה עלול לפגוע בתהליך הלמידה בשל זלזול התלמידים בלמידה וראייתם בתהליך הלמידה עניין "לא רציני" (Baid & Lambert, 2010). נוסף על כך, בדרך כלל מורים שמשתמשים בהומור בכיתה אינם מודעים לכך שהשימוש בהומור פוגע בתלמיד. יש פעמים שתלמידים יכולים לפרש את המצב הקומי כמצב פוגעני שמטרתו לפגוע ולהשפיל (Baid & Lambert, 2010).

ביקורת אחרת על שילוב ההומור במערכת החינוך עוסקת בכך שהומור דורש מיומנויות מיוחדות, ולכן לא כל מורה יכול להעביר מסר מוצלח של ההומור. לעיתים המסר שהמורה מעביר הוא מוטעה ואף אינו הולם (Banas et al., 2011). יש פעמים שהומור עלול ליצור סביבה עוינת שמביאה לידי חוויה של תחושת אי אמון ובאמצעותה לפגוע בתהליך הלמידה וההוראה. מלבד זאת ערוצי התקשורת עם התלמידים יכולים להיפגע בעת השימוש של המורים בהומור בדרכי ההוראה והלמידה (Baid & Lambert, 2010).

אם כן, הפרק הנוכחי עסק בהגדרת ההומור ובמאפייניו ודן במגוון תאוריות שמסבירות מהו הומור. מלבד זאת הפרק עסק בתוצאות החיוביות ובתוצאות השליליות של שימוש

בהומור במערכת החינוך. כאמור, נראה כי נוכחות של הומור עשויה להיות קשורה גם לרמת המוטיבציה ללמידה של התלמידים (Bolkan et al., 2018). מוטיבציה ללמידה היא אחד הנושאים הנחקרים ביותר בשנים האחרונות בשדה המחקר החינוכי על פי משתנים מסוימים. כעת נבקש לבחון משתנה זה גם בנושא ההומור.

מוטיבציה ללמידה

מוטיבציה היא רכיב מרכזי בלמידה בכל הגילים ובכל הרמות והיא נחלקת למוטיבציה פנימית, כמו סקרנות, שליטה ותפיסה עצמית של יכולת לימודית, ולמוטיבציה חיצונית, כמו הצורך בהכרה חברתית ובקבלת משוב וסיוע מן המורה (בן-טוב, 2000). מוטיבציה ללמידה היא תהליך המעורר, מכוון ומשמר התנהגות של אנשים למען השגת מטרה מיועדת (למידה), והיא משקפת את מכלול הסיבות הגורמות לאדם להתנהג התנהגות מסוימת במצב נתון. לכן תלמידים בעלי מוטיבציה ללמידת מתמטיקה מונעים לצורך השגת מטרה, כמו הבנת החומר הלימודי והצורך לענות על שאלות. מחקרים הראו שתלמידים שהציבו לעצמם מטרות של שליטה בחומר וראו במטלה עניין, אתגר וחשיבות, נטו לעסוק יותר מאחרים בפעילויות מטה-קוגניטיביות, להפעיל אסטרטגיות קוגניטיביות רבות יותר ולהשקיע מאמץ בביצוע המטלה (גלובמן והריסון, 1994 ; מימון, 2009 ; Pintrich & DeGroot, 1990).

לגישת ההוראה יש קשר הדוק לדימוי עצמי ולמוטיבציה ללמידה. תלמיד בעל דימוי עצמי חיובי המאמין ביכולותיו ובמאמציו, לרוב רמת המוטיבציה שלו תגבר והוא יוכל להתקדם בלמידת המקצוע על אף קשייו המגוונים. אם כן, מוטיבציה ללמידה היא תהליך שמעורר ודוחף את התלמיד להשגת המטרה ולכן עליו להתנהג התנהגות הולמת ותכליתית בהתמדה (מימון, 2009 ; Pintrich & DeGroot, 1990).

טענות אלו מתאימות למקצועות הלימודיים השונים. המחקר הנוכחי מתמקד בשילוב הומור במקצוע מנדטורי מרכזי : מתמטיקה.

הוראת מתמטיקה: גישות ואמצעים

למקצוע המתמטיקה בישראל נודע מקום מרכזי בתוכנית הלימודים, החל מגן הילדים וכלה בבית הספר העל-יסודי, והוא גם מקצוע חובה נדרש לקבלת תעודת בגרות (האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, 2006 ; חן, 1998 ; צמיר, 1998 ; קלמנטס, 2001 ; קשתי ואחרים, 1997 ; Fischbein, 2002).

הוראת המתמטיקה היא סוגיה ותיקה בשדה החינוכי שנדרשת כל העת לעדכון בשל רמת הישגים נמוכה יחסית. כך, למשל, בארצות הברית לאורך השנים הסתמנו חמש גישות להוראת מתמטיקה : גישת התרגול והאימון (1920-1930) שהתמקדה בפיתוח יכולת חישובית באמצעות שינון ; גישת ההוראה המשמעותית (1930-1950) שדגלה בפיתוח הבנת המושגים והפרוצדורות ; גישת המתמטיקה החדשה (1960-1970) שהדגישה את ההיבט המבני הפורמלי של המתמטיקה ; גישת החזרה למקורות (1970-1980) שהתמקדה בלמידה לקראת שליטה במיומנויות בסיסיות ; וגישת פתרון הבעיות (1980-1990) שניסתה לפתח את יכולת הלומד לתאר בעיה באמצעות מודל מתמטי שאפשר לפותרה באמצעותו. שינוי הגישות בהוראת המתמטיקה נבע מחוסר שביעות רצון מרמת ההישגים. הממצאים בדבר רמת הישגים נמוכה העלו שאלות רבות ובהן כיצד אפשר לשלב

טכנולוגיות חינוכיות חדשות בהוראת המתמטיקה וכיצד להדגיש את האופי המעשי-שימושי של המתמטיקה (Geary, 2004).

בישראל תוכנית הלימודים במתמטיקה בחינוך היסודי בנויה לפי דרגות כיתה – מכיתה א' עד כיתה ו'. מטרות הוראת המקצוע הן אלה: (א) רכישת מושגים ומבנים בחשבון ובגאומטריה; (ב) פיתוח הכישורים הנדרשים בכל אחד מהנושאים (תובנה חשבונית וגאומטרית, שליטה במיומנויות מתמטיות, פתרון שאלות מילוליות, התמודדות עם משימות חקר, הבנת תכונות וקשרים בין המושגים, הכרת השפה המתמטית ושימוש נכון בה); (ג) מניעת כישלון ותחושת כישלון וחיבוב המקצוע על התלמידים. לצורך הצלחה בהוראת המקצוע, יש להתחשב בתפקודו של הילד בנושאים מתמטיים למיניהם וגם במקצועות לימוד אחרים. חשוב לדעת אם התלמיד נכשל בכל תחומי הלימוד, בתחומים אחדים או בנושא אחד בלבד. ידיעה זו מקילה על זיהוי המקורות לקשייו ומיקוד ההתערבות (גזית, 2004; מרולדה ודוידסון, 2001).

מקצוע המתמטיקה נחשב לאחד המקצועות הקשים לתפיסה ולהבנה ומשמש אבן נגף עיקרית בהשגת תעודת הבגרות. המציאות של הוראת מתמטיקה מעידה על אי נחת מהתכנים הנלמדים ומדרכי הוראתם. הוראת המתמטיקה בכל השלבים והרמות מדגישה בדרך כלל הקנייה טכנית של ידע במהלך חזרה, תרגול ושינון ועמידה במבחנים פנימיים או חיצוניים כמו מבחני מפמ"ר, מיצ"ב, או מבחנים בין-לאומיים המלחיצים את המערכת. לרוב תהליכי ההוראה ללמידה כמו ספרי הלימוד, אינם משאירים מקום לחשיבה עצמאית פעילה ויצירתית או למידה חווייתית ורלוונטית (גזית, 2004). אלברט איינשטיין ענה לתלמידת תיכון שכתבה לו על קשייה במתמטיקה: "אל תדאגי ביחס לקשיים שלך במתמטיקה, אני יכול להבטיח לך ששלי גדולים יותר..." (גזית, 2017).

יתרה מזו, יש אף תלמידים המפתחים "חרדת מתמטיקה". חרדת מתמטיקה (math anxiety) באה לידי ביטוי בתחושות של דאגה ולחץ בשיעורי מתמטיקה ובמהלך תרגול מתמטי. תחושות אלו משפיעות על ביצועים והישגים במתמטיקה ובמצבים שקשורים למתמטיקה, כמו השפעות ארוכות טווח על למידה בלתי יעילה. חרדת מתמטיקה נחשבת לסוג הבולט ביותר של חרדה במסגרת הלימודית (Luttenberger et al., 2018).

לפי מרקוביץ (2003), מקצוע המתמטיקה אינו אמור להיות קשה ומסובך להבנה. אולם נראה כי דרך הוראת המתמטיקה באמצעות ספרי לימוד לא מעניינים ובאמצעות מורים שלכמה מהן אין הכשרה מספקת, הופכת את חוויית הלמידה לטראומטית בעבור תלמידים רבים, בפרט תלמידים שמתמודדים עם קשיים אחרים, כמו תלמידים עם לקויות למידה.

לקות למידה: הגדרות ומאפיינים

הגדרת לקות למידה היא מורכבת ולעיתים אף שנויה במחלוקת אם כי יש כמה הגדרות מקובלות. "לקות למידה" הוגדרה פיגור התפתחותי, איחור או הפרעה באחד או יותר מהתהליכים של דיבור, שפה, קריאה, כתיב, כתיבה וחשבון שנובעים מלקות בתפקוד המוח או הפרעות רגשיות והתנהגותיות. הגדרה זו שוללת פגיעות בשל סיבות כמו פיגור שכלי, פגיעה חושית וסיבות חינוכיות ותרבותיות (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2013). על פי המדריך האמריקאי לאבחון וסטטיסטיקה של הפרעות נפשיות – DSM-5, מאבחנים ליקוי למידה אצל אדם כאשר הישגיו במבחנים

סטנדרטיים בקריאה, בחשבון או בהבעה בכתב נמוכים במידה ניכרת מהמצופה על פי גילו, רמת השכלתו ורמת המשכל שלו, ובעיות הלמידה גורמות להפרעות ניכרות בהישגיו האקדמיים או בפעילויות יום-יום אחרות הדורשות מיומנויות קריאה, חשבון או כתיבה (American Psychiatric Association, 2013). הוועדה הלאומית המשותפת של לקויות למידה המעוגנת בחוק האמריקאי מוסיפה כי הפרעות אלו הן פנימיות, ומניחים שהן נובעות מדיספונקציה נוירולוגית מרכזית, ויכולות להתגלות במהלך מעגל החיים. אף שלקות למידה יכולה להתרחש בו בזמן עם תנאים מגבילים אחרים (כמו פגיעה חושית, פיגור שכלי, הפרעה רגשית או חברתית או תנאים חיצוניים – הבדלים תרבותיים, הוראה לא מספיקה או לא מתאימה), לקויות הלמידה אינן תוצאה ישירה של תנאים אלו (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2013).

משילוב ההגדרות האלה יש מקום לדון בכמה ממדים בבואנו להגדיר לקות למידה. ראשית, מקור הלקות הוא ראשוני (נוירולוגי-קוגניטיבי) ולא תוצאה של השפעת הסביבה. שנית, הפרעות חישתיות, רגשיות, מגבלות פיזיות ופיגור שכלי אינם נחשבים סיבה ללקות. לבסוף יש לבחון את קיומם של פערים ניכרים אצל התלמיד בין מנת המשכל שלו ובין הישגיו הלימודיים (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2013). נוסף על כך, יש להבחין בין לקות למידה התפתחותית ובין לקות למידה אקדמית. לקות למידה התפתחותית מתגלה בגיל הגן וכוללת עיכובים במיומנויות יסוד, כגון ליקויים בקשב, בזיכרון, בשפה, לקות תפיסתית ומוטורית וכן הפרעות חשיבה. לקות למידה אקדמית כוללת לקות במיומנויות הנרכשות בשלבי הלמידה הראשונים בבית הספר: קריאה, כתיבה, כתיב וחשבון (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2013).

לתלמידים עם לקות למידה ישנן לקויות ספציפיות המכבידות על יכולתם ללמוד חשבון והן נכללות בהגדרה של דיסקלקוליה. אחת הלקויות היא לקות ביכולת ההפשטה שבגללה נפגעות יכולות שהן ביסוד הבנת החשבון, כגון היכולת לגילוי עצמי ולהסקת מסקנות לבד, היכולת להכללה ולהחלת כלל שנלמד על אירועים דומים, היכולת להסמלה, וכן היכולת להבחנה בין עיקר לטפל. נוסף על כך, לקות בהתמצאות מרחבית עלולה להקשות על הבחנה בין גדלים שונים או על הבנת מושגים מרחביים (Margalit, 2003; Montague, 2005).

הומור בהוראת מתמטיקה ומוטיבציה ללמידה בקרב תלמידים עם לקויות למידה

לעיתים קרובות תלמידים שואלים לשם מה צריך ללמוד מתמטיקה. יש במתמטיקה נושאים החיוניים לחיי היום-יום, כמו חישובים אריתמטיים, מספרים עשרוניים, אחוזים או מציאת שטחים ונפחים, אך רוב החומר הנלמד אינו שימושי בחיי היום-יום (גזית, 2013). אולם נשאלת השאלה מתי, אם בכלל, הייתה לכם הזדמנות להעלות חיוך בשיעור מתמטיקה?

לרוב מתמטיקה עוסקת בתכנים אזוטריים שעשויים לגרום להנאה ולריגוש. המתמטיקאי ליטלווד (Littlewood, 1953) כתב שבדיחה מתמטית אחת טובה עדיפה, ויש בה מתמטיקה יותר מתריסר מאמרים בינוניים. ליטלווד התכוון במילה Joke גם לחידה, שהיא בעיית אתגר המוצגת לצורך שעשוע ויש בה לעיתים אלמנט של הומור או מצב שנראה לא הגיוני, שצריך להתמודד איתו והוא מעורר חיוך. ישנם מתמטיקאים גדולים בעלי חוש הומור, כמו המתמטיקאי ההונגרי, פול ארדוש, שידוע בשתיית כמות קפה רבה בזמן עבודתו וידוע

בשל אמרה זו: "מתמטיקאי הוא מכונה ההופכת קפה למשפטים מתמטיים" – משפט נחמד ומעלה חיוך. מחבר אנונימי כתב שמתמטיקה מורכבת מ-50% נוסחאות, 50% הוכחות ו-50% דמיון והמבין יבין ויחייך. אם כן, מדוע לא להכניס הומור, צחוק וחיוכים כדי לעורר ולהניע את שיעורי המתמטיקה (וינברגר וזוהר, 2005)?

בתוכנית הלימודים להוראת המתמטיקה של האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים (2006) נוסחה מטרה למניעת חרדה מהמקצוע, כפי שהוצגה בפרק הקודם. כאמור, מקצוע המתמטיקה נתפס מאיים ומעורר תחושה של חוסר שליטה בעיני תלמידים רבים. גם הורים ומבוגרים אחרים בעלי משמעות בשביל הלומד יוצרים אווירה מאגית-מפחידה של המקצוע. הכיתה משמשת מערכת חברתית שמתנקזים אליה המסרים השונים בין מורה לתלמיד ובין תלמיד לתלמידים אחרים. בשיעורי המתמטיקה יש בדרך כלל הטרוגניות גבוהה יחסית בין התלמידים. תלמידים בעלי הישגים נמוכים מאבדים ביטחון ודימויים העצמי קטן, נוסף על תחושת המסוגלות העצמית הנמוכה. מורה למתמטיקה המודע למצב יכול להשתמש בהומור כאמצעי לשיפור אקלים הכיתה ולקידום התקשורת הבין-אישית, כפי שמציעה הספרות העוסקת בהומור ובערך המוסף שהוא תורם למימוש הפוטנציאל של הפרט (Berg, 2010; Chiu, 2009).

במחקר שעשו פורד ואחרים (Ford et al., 2012), נבחנו הישגיהם של סטודנטים שנחשפו לקריקטורות הומוריסטיות לפני מבחן מתמטיקה, בהשוואה לסטודנטים שנחשפו לשירים לא הומוריסטיים או ללא חשיפה מקדימה כלל. נמצא כי הישגי קבוצת הניסוי היו גבוהים יותר. הסברי החוקרים מדגישים את הקטנת החרדה לפני המבחן עקב החשיפה לקריקטורות. במחקר אחר (Berk & Nanda, 2006), נמצאו הבדלים בביצוע מבחן סטטיסטיקה תאורטי בין סטודנטים שקיבלו גרסה הומוריסטית של המבחן לסטודנטים שקיבלו גרסה רגילה של המבחן. התוצאות הראו השפעה ניכרת של ההומור על רמת הביצועים המוסברת בהקטנת חרדה.

יש מקום לטעון כי תלמידים בעלי הישגים גבוהים במתמטיקה לא זקוקים לעידוד באמצעות הומור ויש להם מוטיבציה פנימית. אולם תלמידים שמתקשים במתמטיקה זקוקים למנוף שיקדם מוטיבציה. לתלמידים אלה הומור מתאים או כזה המתקשר לתוכני הלימוד עשוי להועיל (בן-טוב, 2000; בשארה, 2005; Duda, 2011).

תוכני הלימוד במתמטיקה מזוהים עם כללים נוקשים, מושגים ועקרונות, והתלמידים נדרשים לזכור כללים, עקרונות, מושגים, דרכים, השוואה, יחסים, משפטים ונוסחאות, אפילו מבלי שתהיה להם יכולת להבינם. למשל, כדי שתלמידים יוכלו להתמודד עם נוסחאות במתמטיקה, עליהם לזכור עקרונות; אחרת יתקשו מאוד להתקדם בחומר הלימודי רב ההיקף. כאשר מדובר בתלמיד עם לקות למידה, קושי זה מתעצם. לתלמיד שמוגדר לקוי למידה, יש מאפיינים שונים מלכל ילד אחר בחברה, כאשר מקצתם מאופיינים בחסכים חזותיים-מרחביים ואחרים מאופיינים בקשיים בעיבוד שמיעתי, בעיות זיכרון, לקויות מוטוריות, לקויות שפה, אפיונים חברתיים ורגשיים, וכן אפיונים קוגניטיביים ומטה-קוגניטיביים. כל המאפיינים האלה מקשים עוד יותר את הוראת המתמטיקה. מכאן מודגשת חשיבותו של שילוב הומור בהוראת מתמטיקה, כדי להתאים ולפשט את החומר הלימודי לפי מידת יכולותיו האישיות של התלמיד (גזית, 2004).

לסיכום, אפשר לראות כי אתגרים רבים טמונים בהיבטים החינוכיים של הוראת מקצוע המתמטיקה בקרב ילדים עם לקויות למידה. נוסף על שונות באפיוני התלמידים, ישנם

מגוון גורמים סביבתיים המשפיעים על הוראת המתמטיקה בקרב אוכלוסייה זו. מכאן עולה הצורך לבחון אילו גישות הוראה יביאו לידי תוצאות טובות יותר בזמן הקצר ביותר. במחקר זה ייבדק שילוב הומור בהוראת מתמטיקה והשפעתו על קידום המוטיבציה ללמידה בקרב תלמידים עם לקויות למידה, דבר האמור לשפר גם את הישגי התלמידים. כאמור, להומור תכונות חיוביות רבות, כמו הסרת מחיצות, הגדלת תשומת לב, שיפור תהליכי חשיבה ויצירתיות, נוסף על שיפור הדימוי העצמי הן של המורה והן של הלומד. הומור יוצר אווירה נעימה יותר בכיתה, מפחית חרדות ועשוי לקדם מוטיבציה ועניין במתמטיקה. כמו כן, ההומור יכול לחזק את היכולת האישית של התלמידים, הרגשת יכולת של עשייה והתמודדות עם אתגרים קשים, לרבות לימודי המתמטיקה וקידום הישגיהם (בשארה, 2005 ; גלובמן והריסון, 1994 ; Duda, 2011; Margalit, 2003).

השערות המחקר

א. יימצא קשר חיובי בין עמדות כלפי שימוש בהומור בשיעורי מתמטיקה למוטיבציה ולהישגים, כלומר ככל שרמת העמדות כלפי השימוש בהומור בשיעורי מתמטיקה יהיו גבוהות יותר, כך גם יהיו בעלי רמת מוטיבציה גבוהה והישגים גבוהים במתמטיקה.

ב. יימצאו הבדלים בעמדות כלפי הומור, במוטיבציה ובהישגים בין תחילת שנת הלימודים ובין סיומה בקרב קבוצת המחקר.

ג. יהיה אפשר לנבא הישגים במתמטיקה באמצעות עמדות כלפי הומור.

ד. יהיה אפשר לנבא הישגים במתמטיקה באמצעות מוטיבציה.

שיטת המחקר

משתתפים

משתתפי המחקר היו 80 תלמידים בכיתות ו׳ (גילי 11-12) עם לקויות למידה, בנים (50%) ובנות (50%), הלומדים בכיתות שילוב בארבעה בתי ספר יסודיים בחינוך הרגיל במרכז הארץ (בכל בית ספר כ-20 תלמידים, 25%), והם יצרו את המדגם הסופי. המצב הסוציו-אקונומי של משפחות המשתתפים היה בינוני. רוב המשפחות מרובות ילדים, רוב האימהות היו עקרות בית והאבות הועסקו בעבודות שהכנסתן ממוצעת.

תלמידים אלה עברו אבחון פסיכולוגי בידי השירות הפסיכולוגי באזור מגוריהם. באבחון זה הפסיכולוג המאבחן קבע את סוג הלקות ואת רמת המשכל של הנבדקים באמצעות מבחן וכסלר. נוסף על כך, התלמידים עברו אבחון דידקטי בידי מאבחנים מוסמכים באמצעות רשימה ארוכה של מבחנים בתחומי קריאה, הבנת הנקרא, מתמטיקה ואנגלית, וכן מבחנים בתחום ההתפתחות: מיומנויות ויזו-מוטוריות וחזותיות, מיומנויות שמיעתיות, מיומנויות שפתיות, מיומנויות זכירה, מיומנויות חשיבה וקשב וריכוז. הממצאים שהתקבלו מעידים כי לתלמידים אלה קשיים מקיפים בתחומי הלמידה השונים, לרבות קשיים במתמטיקה ובשפה. יצוין כי במחקר זה לא השתתפו תלמידים שסובלים מדיסקלקוליה. מעיון כולל בנתוניהם של התלמידים עם לקויות למידה נראה

כי יכולת החשיבה שלהם הייתה בטווח הנורמה ואין לקות כלשהי בחושים גלויה או מוסתרת.

כלי המחקר

נתוני המחקר נאספו באמצעות שלושה כלים: שאלון לבדיקת עמדות כלפי שימוש בהומור בשיעורי מתמטיקה (גזית, 2017), שאלון לבדיקת רמת מוטיבציה בלמידה (Roeser et al., 1996) ומבחן הישגים במתמטיקה (מכון חדד, 2018).

1. שאלון עמדות לשימוש המורה בהומור בשיעורי מתמטיקה

שאלון עמדות כלפי שימוש המורה בהומור בשיעורי מתמטיקה כולל 20 פריטים הנוגעים להיבטים שונים של שימוש בהומור בעת הוראת מתמטיקה. השאלון מסתמך על שאלון עמדות של גזית (2013). דירוג הפריטים בסולם ליקרט נע מ-1 עד 5 (1= "מאוד לא מסכים", 5= "מסכים מאוד"). ציון עמדות לשימוש בהומור בשיעורי מתמטיקה מחושב באמצעות התשובות לשאלות, כך שציון גבוה יותר משקף עמדות חיוביות יותר כלפי שימוש בהומור בשיעורי מתמטיקה, לדוגמה: "שימוש בהומור עשוי לשפר את האווירה בשיעורי המתמטיקה", "שימוש בהומור עשוי לאפשר תהליך הוראה יעילה במתמטיקה". מהימנות פנימית של הסולם הכללי (פריטים 1-20) היא α=.89. הפריטים עסקו בחמש קטגוריות: אופייה של המתמטיקה (פריטים 4, 5), α=.60; עמדה כלפי שילוב הומור במתמטיקה (פריטים 1, 8, 17, 18, 20), α=.67; יתרונות שילוב הומור בהוראה (פריטים 2, 9, 7, 10, 11, 15, 16), α=.69; חסרונות שילוב ההומור בהוראה (פריטים 12, 14), α=.69; מעמדו של המורה והיחס כלפיו (פריטים 3, 6, 13, 19), α=.68.

2. שאלון מוטיבציה ללמידה

מברך, קרמרסקי וריץ (בן-טוב, 2000) עיבדו שאלון זה לשפה העברית. הוא בודק מוטיבציה ללמידה ומיועד לתלמידים (Roeser et al., 1996), ובנוי משאלות המסתמכות על שליטה במשימה ומשאלות המסתמכות על יכולת ביצוע ברמת הימנעות או התקרבות. השאלון כולל 17 שאלות הבודקות מוטיבציה בלמידה, מתוך שימוש בסולם ליקרט בן 5 דרגות (1 = "מאוד לא מסכים", 5 = "מסכים מאוד"). ככל שהציון גבוה יותר, כך רמת המוטיבציה ללמידה גבוהה יותר, לדוגמה: "אני רוצה להיות תלמיד טוב יותר במתמטיקה משאר התלמידים בכיתה שלי", "אני פותר משימות כי הן מעניינות אותי". בבדיקת מהימנות של עקיבות פנימית (Cronbach's α) שנעשתה במחקר הנוכחי לסולם הכללי ולשלושת תת-הסולמות של שאלון מוטיבציה ללמידה, נמצא כי הסולמות מהימנים: סולם כללי (פריטים 1-17), α=.8; שליטה במשימה (פריטים 1, 4, 5, 7, 10, 15), α=.56; יכולת ביצוע-הימנעות (פריטים 3, 6, 9, 12, 13, 17), α=.90; יכולת ביצוע-התקרבות (פריטים 2, 8, 11, 14, 16), α=.73. ראוי לציין כי בשני סולמות, יכולת ביצוע-הימנעות ויכולת ביצוע-התקרבות, הוצאו פריטים מסוימים, שכן הוצאתם גרמה להעלאת מקדמי רמת המהימנות.

3. מבחן הישגים במתמטיקה

נתונים על ההישגים במתמטיקה נאספו באמצעות מבחן שאלות מתמטיות (מכון חדד, 2018). המבחן כולל 10 שאלות שרמתן מתאימה לתוכנית הלימודים במתמטיקה של משרד החינוך לכיתות ה׳-ו׳. טווח הציונים נע בין 0 ל-100.

הליך המחקר

השאלונים הועברו ל-80 תלמידים עם לקויות למידה בכיתות שילוב (כיתות ו׳) בארבעה בתי ספר יסודיים בחינוך הרגיל ממרכז הארץ. התלמידים למדו מתמטיקה בלוויית שימוש בהומור ספונטני מצד המורים המלמדים. המשתתפים ענו על שני שאלונים, שאלון לבדיקת עמדות כלפי שימוש הומור בשיעורי מתמטיקה ושאלון מוטיבציה ללמידה, וכן נבחנו במבחן ההישגים במתמטיקה. לתלמידים הוסבר שפרטיהם של המשתתפים במילוי השאלונים הם אנונימיים וכן אין תשובה אחת נכונה, אלא על כל אחד לבחור את התשובה המשקפת ביותר את עמדתו כלפי כל היגד. כל משתתף התבקש לציין את גילו, מינו והכיתה שהוא לומד בה בלי ציון שמו. ההיגדים הוקראו בקול רם והתלמידים סימנו את תשובותיהם. לאחר מכן הועבר לתלמידים מבחן ההישגים במתמטיקה. כל השאלונים וכן מבחן ההישגים במתמטיקה הועברו ביחד לכל התלמידים המשתתפים במחקר והועברו פעמיים: פעם אחת בתחילת שנת הלימודים ופעם שנייה לקראת סיומה.

שיטת עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים כלל חישוב ממוצעים וסטיות תקן לכל קבוצת המחקר. הקשרים בין משתני המחקר נבדקו באמצעות מתאמי פירסון. בדיקות שמשוות בין תחילת שנת הלימודים לסיומה נעשו באמצעות מבחן t למדגמים תלויים. נוסף על כך, נעשו ניתוחי רגרסיה מרובה לבדיקת השפעת משתנים מנבאים על הישגים במתמטיקה.

ממצאים

קשר בין עמדות כלפי שימוש בהומור למוטיבציה ולהישגים במתמטיקה

בהשערת המחקר הראשונה נטען כי ככל שרמת העמדות כלפי שימוש בהומור בשיעורי מתמטיקה יהיו גבוהות יותר, כך גם יהיו בעלי רמת מוטיבציה גבוהה והישגיהם במתמטיקה יהיו גבוהים. לצורך בדיקת השערה זו חושב מתאם פירסון בין כל המדדים. בלוח 1 מוצגת מטריצת מתאמים בין מדדי עמדות כלפי שימוש בהומור, מוטיבציה ללמידה ומבחן הישגים במתמטיקה בקרב כלל המדגם.

לוח 1: מטריצת מתאמים בין מדדי המשתנים

עמדות כלפי שימוש בהומור, מוטיבציה ללמידה והישגים במתמטיקה (N=80)

	עמדות כלפי שימוש בהומור	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	אופייה של המתמטיקה	---								
2	עמדה כלפי שילוב הומור במתמטיקה	.50**	---							
3	יתרונות שילוב הומור בהוראה	.57**	.79**	---						
4	חסרונות שילוב הומור בהוראה	.41**	.42**	.43**	---					
5	מעמדו של המורה והיחס אליו	.56**	.73**	.79**	.77**	---				
	מוטיבציה ללמידה									
6	שליטה במשימה	.72**	.56**	.62**	.288**	.54**	---			
7	יכולת ביצוע-הימנעות	-.45**	-.74**	-.73**	-.80**	-.92**	-.48**	---		
8	יכולת ביצוע-התקרבות	.44**	.58**	.30**	.45**	.48**	.58**	.57**	---	
	הישגים במתמטיקה									
9	ציון מבחן הישגים במתמטיקה	.35**	.32**	.27*	.61**	.56**	.19	.53**	.30**	---

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

הערה: על פי סדר המשתנים המוצגים בלוח, ככל שהציון גבוה יותר, כך רמת עמדות כלפי השימוש בהומור, רמת המוטיבציה ללמידה ורמת ההישגים במתמטיקה גבוהות יותר.

ממצאי המחקר בלוח 1 עמדו על כך שלפי ההשערה, קיים מתאם חיובי מובהק בין כל המדדים שנבדקו, כלומר ככל שרמת העמדות כלפי השימוש בהומור בשיעורי מתמטיקה גבוהה יותר, כך גם רמת המוטיבציה ללמידה ורמת ההישגים במתמטיקה גבוהות יותר, למעט מדד שליטה במשימה עם הישגים במתמטיקה שבו ערך המתאם יצא נמוך ולא הראה על מובהקות.

הבדלים בעמדות כלפי הומור, רמת מוטיבציה והישגים במתמטיקה בתחילת השנה ובסיומה

השערת המחקר השנייה נועדה לבדוק הבדלים בממוצעים ברמת מוטיבציה והישגים במתמטיקה בין שתי מדידות: אחת בתחילת שנת הלימודים והשנייה בסיום שנת הלימודים על פי מידת העמדות כלפי השימוש בהומור בקרב כלל קבוצת המחקר בלימוד מתמטיקה. לצורך בדיקת השערה זו נערך מבחן t מזווג לבדיקת הבדלים. המשתנה הבלתי תלוי היה עמדות כלפי שימוש בהומור בהוראת מתמטיקה והמשתנים התלויים היו מוטיבציה והישגים. בלוח 2 מוצגים ממוצעים וסטיות תקן של רמת מוטיבציה והישגים על פי עמדות כלפי שימוש בהומור בהוראת מתמטיקה.

לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן וערכי t של מדדי הומור, מוטיבציה והישגים בקבוצת התלמידים בתחילת שנת הלימודים ובסיומה

	קבוצת התלמידים (N=80)					
	תחילת שנה		סוף שנה			
	SD	M	SD	M	t(79)	מובהקות
מדדי הומור						
סולם כללי	.14	4.38	.28	4.55	-5.83	.000*
אופייה של המתמטיקה	.28	4.30	.36	4.40	-1.86	.067
עמדה כלפי שילוב הומור במתמטיקה	.25	4.44	.31	4.60	-4.61	.000*
יתרונות שילוב הומור בהוראה	.22	4.49	.28	4.57	-2.88	.005*
חסרונות שילוב הומור בהוראה	.22	4.13	.43	4.50	-7.06	.000*
מעמדו של המורה והיחס כלפיו	.22	4.28	.35	4.56	-7.06	.000*
מדדי מוטיבציה ללמידה						
שליטה במשימה	.18	4.70	.23	4.74	-1.47	.144
יכולת ביצוע-הימנעות	.17	1.86	.40	1.53	7.32	.000*
יכולת ביצוע-התקרבות	.26	4.57	.32	4.70	-3.45	.001*
מדד הישגים במתמטיקה						
ציון כללי	9.20	67.45	12.20	74.81	-5.14	.000*

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

מהתבוננות בערכי הממוצעים המופיעים בלוח 2 מתברר כי ברוב המדדים של עמדות כלפי שילוב הומור בהוראת מתמטיקה: עמדה כלפי שילוב הומור במתמטיקה, יתרונות שילוב הומור בהוראה, חסרונות שילוב הומור בהוראה ומעמדו של המורה והיחס כלפיו, קבוצת התלמידים עם הומור השתפרה במידה מובהקת בהשוואה בין תחילת שנת הלימודים לסיומה. ברמת המוטיבציה ללמידה, במדד יכולת ביצוע-התקרבות התקבל ממצא דומה. כלומר קבוצת התלמידים עם הומור עלתה במובהק בין תחילת שנת הלימודים לסיומה. במדד יכולת ביצוע-הימנעות התקבל כצפוי ממצא הפוך, שלפיו בקרב קבוצת התלמידים עם הומור הייתה ירידה בין תחילת השנה לסיומה.

ניבוי הישגים במתמטיקה באמצעות שימוש בהומור

השערת המחקר השלישית נועדה לבדוק אם ההבדל הצפוי ברמת ההישגים במתמטיקה ישתנה בהתאם לעמדות כלפי השימוש בהומור של המשתתפים. לצורך בדיקת השערה זו נערך ניתוח רגרסיה. המשתנה התלוי היה רמת הישגים במתמטיקה והמשתנה הבלתי תלוי היה עמדות כלפי השימוש בהומור. בלוח 3 מוצגים ערכי הרגרסיה המרובה בעבור הישגים במתמטיקה באמצעות עמדות כלפי השימוש בהומור בהוראת מתמטיקה.

לוח 3: ניתוח רגרסיה לניבוי הישגים במתמטיקה בכל המדגם על פי שאלון הומור (N=80)

סוג עמדות כלפי שימוש בהומור	הישגים במתמטיקה		
	B	SE B	β
אופייה של המתמטיקה	4.91	3.78	.14
עמדה כלפי שילוב הומור במתמטיקה	1.81	5.98	.04
יתרונות שילוב הומור בהוראה	-18.77	8.15	.42**
חסרונות שילוב הומור בהוראה	8.24	4.62	.27*
מעמדו של המורה והיחס כלפיו	20.71	8.70	.57**

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

מהתבוננות בערכי ניתוח הרגרסיה המוצגים בלוח 3, עולה כי **$F(5, 74)=11.72$. הרגרסיה מראה כי השונות המוסברת במשתנים היא $R^2=.44$, $p<.01$, כאשר רק שלושה מדדים – יתרונות שילוב הומור בהוראה, חסרונות שילוב הומור בהוראה ומעמדו של המורה והיחס כלפיו – תרמו לשונות המוסברת במובהק. כלומר ככל שממוצע יתרונות שילוב הומור בהוראה, חסרונות שילוב הומור בהוראה ומעמדו של המורה והיחס כלפיו גבוהים יותר, כך גם ממוצע הישגים במתמטיקה גבוה יותר.

ניבוי הישגים במתמטיקה באמצעות מוטיבציה

השערת המחקר הרביעית נועדה לבדוק אם ההבדל הצפוי ברמת הישגים במתמטיקה ישתנה לפי סוג מוטיבציה ללמידה של המשתתפים. לצורך בדיקת השערה זו נערך ניתוח רגרסיה. המשתנה התלוי היה הישגים במתמטיקה והמשתנה הבלתי תלוי היה מוטיבציה ללמידה. בלוח 4 מוצגים ערכי הרגרסיה המרובה בעבור הישגים במתמטיקה באמצעות רמת המוטיבציה ללמידה.

לוח 4: ניתוח רגרסיה לניבוי הישגים במתמטיקה בכל המדגם על פי שאלון מוטיבציה ללמידה (N=80)

מוטיבציה ללמידה	הישגים במתמטיקה		
	B	SE B	β
שליטה במשימה	-5.72	6.67	.10
יכולת ביצוע-הימנעות	-17.66	3.79	-.56***
יכולת ביצוע-התקרבות	1.42	5.05	.03

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

מהתבוננות בערכי ניתוח הרגרסיה המוצגים בלוח 4, עולה כי ***$F(3, 76)=10.43$. הרגרסיה מראה כי השונות המוסברת במשתנים היא $R^2=.29$, $p<.01$, כאשר רק המדד יכולת ביצוע-הימנעות תרם לשונות המוסברת במובהק. כלומר ככל שממוצע יכולת ביצוע-הימנעות גבוה יותר, כך גם ממוצע הישגים במתמטיקה גבוה יותר.

דיון וסיכום

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את הקשר בין עמדות כלפי שימוש בהומור ובין מוטיבציה ללמידה ורמת הישגים במקצוע המתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה. לשם כך נבחנו דפוסי הקשרים הלינאריים בין המשתנים האלה. כמו כן נבחן דפוס המשתנים המנבאים לשונות המוסברת של הישגים במתמטיקה.

קשר בין עמדות כלפי שימוש בהומור ובין מוטיבציה והישגים במתמטיקה

השערת המחקר הראשונה גרסה כי יימצא קשר חיובי בין עמדות כלפי שימוש בהומור במתמטיקה ובין מוטיבציה ללמידה והישגים במתמטיקה. כלומר ככל שהעמדות של התלמידים כלפי שימוש בהומור בשיעורי מתמטיקה יהיו חיוביות יותר, כך גם רמת המוטיבציה ללמידה ורמת ההישגים במתמטיקה יהיו גבוהות יותר. ממצאי המחקר אוששו השערה זו והם מתיישבים עם ממצאי מחקרים קודמים, שמהם עולה כי יש קשר חיובי בין הומור, רמת מוטיבציה והישגים במתמטיקה. יש מקום לציין כי הייתה חריגה במדד שליטה במשימה עם הישגים במתמטיקה, כלומר ערך המתאם יצא נמוך ולא הראה מובהקות כלשהי.

חוקרים רבים ניסו לקשר בין הומור למתמטיקה. תלמידים בעלי הישגים נמוכים מרגישים חסרי ביטחון עם דימוי עצמי נמוך וחוסר יכולת להצליח. מכאן עולה הצורך שמורה למתמטיקה ישתמש בהומור כאמצעי לשיפור אקלים הכיתה וקידום התקשורת הבין-אישית, דבר שתורם למימוש הפוטנציאל של הפרט (Berg, 2010; Chiu, 2009).

מימון (2009) ציינה כי לצורך הצלחה בלימוד מתמטיקה, אחת הדרכים היא עידוד התלמידים וחיזוק רמת המוטיבציה ללימוד מתמטיקה. מוטיבציה היא תהליך שדוחף, מעורר ומכוון את התלמיד להשגת המטרה ולהצלחה. מכאן הצורך ללמוד מתמטיקה עם שימוש בהומור, דבר שמעלה את רמת המוטיבציה והתמדה בלימוד המתמטיקה, ואף ייתכן שלדבר יהיו השפעות חיוביות גם על לימוד מקצועות הוראה אחרים. גם ארבל (1997) ציין שלהומור יש תפקיד קוגניטיבי חשוב, המתבטא בפיתוח יכולת קשב וריכוז ושיפור רמת היצירתיות של הפרט, מה שמעיד על רמה אינטלקטואלית גבוהה ויכולת הצלחה במתמטיקה.

הבדלים בהומור, מוטיבציה והישגים במתמטיקה לפי קבוצת המחקר בין תחילת שנת הלימודים לסיומה

השערת המחקר השנייה גרסה כי יימצאו הבדלים בין עמדות כלפי הומור ובין מוטיבציה והישגים במתמטיקה לפי קבוצת המחקר, בהשוואה בין תחילת שנת הלימודים לסיומה. ממצאי המחקר הנוכחי אוששו את ההשערה והראו פערים מובהקים ברוב המדדים שנמדדו בתחילת השנה בהשוואה לסיומה. ממצאים אלה מתיישבים עם ממצאי מחקרים קודמים שמהם עולה כי יש קשר חיובי בין הומור למוטיבציה ולהישגים לימודיים. כלומר ככל שמשתמשים יותר בהומור בהוראת המתמטיקה, כך רמת המוטיבציה ורמת ההישגים הלימודיים יעלו יותר.

מחקרים רבים עמדו על כך שהקשר החיובי שנמצא גם במחקר הנוכחי בין הומור ובין מוטיבציה ורמת הישגים במתמטיקה, מסתמך על כך שלמידה יעילה של מקצוע המתמטיקה מערבת תהליכים קוגניטיביים מסדר גבוה. אלה מאופיינים בגמישות ובדינמיות ומארגנים את יכולת החשיבה והפעולה הנדרשת בעת פתרון מטלות מתמטיות. הומור הוא אחת הדרכים לשחרור מתחים ולמניעת לחצים, לצמצום תחושות של חרדה ודיכאון ולשיפור יכולת קוגניטיבית, רמת מוטיבציה והתמדה בהישגים (Herzog & Strevey, 2008). עוד ייתכן כי הומור תורם להגברה של פעילות התהליכים הקוגניטיביים הנדרשים בעת פתרון מטלות מתמטיות, בכך שהוא מקדם את הגמישות הקוגניטיבית

הנדרשת להגברת היעילות בפתרון המטלות ומאפשר להתמקד במטרה במצבים שונים ולהגיב בגמישות בסביבה דינמית.

נוסף על כך, ייתכן שתפקיד ההומור בפתרון מטלות מתמטיות גובר כאשר הידע הנרכש וכן מורכבות המטלות גוברים אף הם, ונדרשים פתרונות מרובי שלבים. מכאן תפקידו של ההומור לפשט את העניינים ולהגביר את הרגשת היכולת והמוטיבציה בעת פתרון מטלות מתמטיות (Toll et al., 2010).

ניבוי הישגים במתמטיקה באמצעות שימוש בהומור

השערת המחקר השלישית גרסה כי יהיה אפשר לנבא הישגים במתמטיקה באמצעות עמדות כלפי הומור. ממצאי המחקר אוששו השערה זו במידה חלקית, כאשר רק שלושת המדדים: יתרונות שילוב הומור בהוראה, חסרונות שילוב הומור בהוראה ומעמדו של המורה והיחס כלפיו, תרמו במובהק לשונות המוסברת. כלומר ככל שממוצע יתרונות שילוב הומור בהוראה, חסרונות שילוב הומור בהוראה ומעמדו של המורה והיחס כלפיו גבוהים יותר, כך גם ממוצע ההישגים במתמטיקה גבוה יותר. ממצאים אלה מתיישבים עם ממצאי מחקרים אחרים שמראים את מידת החשיבות של שילוב הומור בהוראה ומעמדו של המורה והיחס כלפיו במידה חיובית.

כפי שנכתב, שילוב הומור בהוראה צריך להיעשות בזהירות מרבית, כאשר המורה צריך להיות רגיש להלך הרוח בכיתה ולאפיוני התלמידים ולא להציג הומור שקשה להבינו (כצנלסון, 2010). להומור יש תפקיד קוגניטיבי שמאפשר פיתוח יכולת למידה והתמודדות עם קשיים. שילוב הומור בהוראה גורם להגברת היצירתיות בקרב התלמידים ומאפשר להם לראות את הדברים בדרך אחרת ולא שגרתית (קופרמן, 2006). עניין זה מהותי במיוחד בעבור תלמידים עם לקויות למידה שמתאפיינים לרוב בחוסר יכולת להצליח ולהתקדם על אף שהפוטנציאל הקוגניטיבי אצלם תקין או קרוב לנורמה (Margalit, 2003). מכאן עולה הצורך לשלב הומור בהוראת מתמטיקה שיכול לנבא הישגים חיוביים באמצעות יכולתו להסיר מחיצות, להגביר תשומת לב ולשפר תהליכי חשיבה ויצירתיות. נוסף על כך, הוא גורם לשיפור הדימוי העצמי, הן של המורה והן של התלמידים (Duda, 2011).

ניבוי הישגים במתמטיקה באמצעות מוטיבציה

השערת המחקר הרביעית גרסה כי יהיה אפשר לנבא הישגים במתמטיקה באמצעות מוטיבציה ללמידה. ממצאי המחקר אוששו השערה זו במידה חלקית, כאשר רק מדד אחד – יכולת ביצוע-הימנעות – תרם במובהק לשונות המובהקת. כלומר ככל שממוצע יכולת ביצוע-הימנעות גבוה יותר, כך גם ממוצע ההישגים במתמטיקה גבוה יותר. ממצאים אלה מתיישבים עם ממצאי מחקרים אחרים שמראים את מידת החשיבות של שילוב מוטיבציה בהוראה לצורך שיפור הישגים במתמטיקה.

מוטיבציה היא תהליך מעורר, מכוון ומשמר התנהגות למען השגת מטרה מסוימת. לפיכך תלמידים בעלי מוטיבציה ללמידת מתמטיקה מונעים לצורך השגת מטרה, כמו הבנת החומר הלימודי והצורך לענות על שאלות. מחקרים הראו שתלמידים שהציבו לעצמם מטרות של שליטה בחומר הלימודי ויחשבו שהמשימות מעניינות ומאתגרות חשיבה, נטו

יותר לעסוק בפעילויות שמעוררות חשיבה, הפעילו אסטרטגיות קוגניטיביות רבות יותר והביעו רצון לביצוע מטלות מתמטיות (מימון, 2009 ; Pintrich & DeGroot, 1990).

עוד הראו המחקרים כי התלמידים זקוקים למוטיבציה פנימית לצורך הצלחה במתמטיקה, לרבות התלמידים המתקשים במתמטיקה וזקוקים למנוף שיקדם את המוטיבציה. מוטיבציה מאפשרת לתלמידים לעשות השוואה, הסקה, יחסים ולהתמודד עם נוסחאות במתמטיקה. תלמידים עם לקויות למידה מאופיינים בחסכים בעיבוד שמיעתי, בעיות זיכרון, לקויות שפה ואפיונים קוגניטיביים ומטה-קוגניטיביים. מכאן חשיבות הגברת מוטיבציה בהוראה שתוכל להקל על התלמיד בעת לימודיו מתמטיקה (גזית, 2004).

מסקנות והשפעות פדגוגיות

למחקר זה עשויה להיות תרומה תאורטית ומעשית ניכרת. מבחינה תאורטית, תרומת המחקר מתבטאת בכך שהוא עשוי לסייע להעמקת הידע התאורטי הקיים ולהבנת דפוסי הקשרים המבניים בין עמדות כלפי שימוש בהומור בהוראה ובין מוטיבציה ללמידה ורמת ההישגים במתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה. לפיכך המחקר עשוי לתרום להרחבת נקודות המבט של השיח המדעי והמחקרי בתחום הוראת המתמטיקה. מבחינה מעשית, תרומת המחקר מתבטאת בעידוד שימוש בהומור בתהליך הלמידה כמסייע בשיפור תחושת המוטיבציה ללמידה ובקידום ההבנה המתמטית של הלומד, וכן מאפשר הכוונה של מורים להשתמש בהומור בכיתותיהם בשיעורי המתמטיקה. כמו כן בהיבט הפדגוגי, מומלץ לפתח תוכניות התערבות המותאמות לאוכלוסיית התלמידים עם לקויות למידה כדי שיתמקדו בהקניית מיומנויות של שימוש בהומור ויתרמו לשיפור רמת המוטיבציה ללמידה של הלומד ולשיפור רמת הישגיו במקצוע המתמטיקה.

זאת ועוד, זיהוי הפרמטרים הקשורים למסלולי ההתנהגות השונים של יכולת שימוש בהומור, עשוי לספק מידע על ילדים הנמצאים בסיכון לפתח בעיות התנהגות למיניהן. לפיכך תחושת מוטיבציה חיצונית גבוהה ומוטיבציה פנימית נמוכה, וכן ירידה ברמת ההישגים במקצוע המתמטיקה, עשויות להיות קשורות ליכולת נמוכה של שימוש בהומור, ולשמש סמן לזיהוי ילדים הנמצאים בסיכון לפתח בעיות התנהגות מסוימות הקשורות לקושי בתפקוד ניהולי ספציפי זה וייתכן אף בתפקודים ניהוליים אחרים. מכאן עולה הצורך בשימוש בהומור בעת הלמידה, דבר שעשוי לתרום לתלמידים בפיתוח רמת המוטיבציה ללמידה ובקידום הישגיהם הלימודיים במתמטיקה וייתכן גם במקצועות לימוד נוספים.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

במחקר זה, בדומה למחקרים רבים אחרים מסוגו, קיימות מגבלות שונות. המחקר בדק את דפוס הקשרים בין עמדות כלפי שילוב הומור בהוראת מתמטיקה ובין מוטיבציה ללמידה ורמת הישגים במתמטיקה.

השיטה העיקרית ששימשה במחקר הנוכחי היא כמותית. יש צורך בעירוב שיטת מחקר איכותנית, כגון ראיונות עם תלמידים ומוריהם, שתאפשר ראייה מקיפה יותר ותתרום

לתיקוף הממצאים העולים ממחקר זה בעניין הקשר בין הומור ובין מוטיבציה ללמידה ורמת הישגים במקצוע המתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה.

חשוב לבדוק את הקשר בין הומור שיש לו ביטוי התנהגותי, ובין מוטיבציה ללמידה שיש לה ביטוי קוגניטיבי של הרגשת יכולת לביצוע המשימה. זאת בדרכים למיניהן ובקרב אוכלוסיות וגילים מגוונים, ובמיוחד בקרב תלמידים עם לקויות למידה ותלמידים ללא לקויות למידה ; דבר העשוי להסביר את הקשר בין מדדי ההתנהגות (הומור) ובין האמונות (מוטיבציה). חיבור בין האמונות להתנהגות יביא לידי הבנה טובה יותר של רמת ההישגים בלימודים, לרבות בלימודי מתמטיקה.

מכיוון שחוקרים עומדים על התפתחות מידת תרומת ההומור להוראה כפונקציה של גיל, מומלץ במחקרי המשך לעשות מחקרי אורך לונגיטודינליים, מתוך בדיקת השינוי ההתפתחותי ביכולת הפנמת ההומור וכיצד שינוי זה קשור לתחושת מוטיבציה ללמידה ולרמת ההישגים במתמטיקה.

מומלץ גם לפתח תוכניות התערבות המותאמות לאוכלוסיות התלמידים עם לקויות למידה, ויתמקדו בהקניית מיומנויות של שילוב הומור בהוראה ופיתוח יכולת של מוטיבציה ללמידה ועלייה ברמת הישגים במתמטיקה.

נוסף על כך, המחקר הנוכחי מאופיין כמחקר קורלטיבי שאינו מאפשר היסק סיבתי. במחקרי המשך מומלץ לנקוט פרדיגמה ניסויית כדי לבסס קשרי סיבה-תוצאה.

רשימת מקורות

האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים. (2006). **תכנית לימודים במתמטיקה לכיתות א-ו בכל המגזרים.** משרד החינוך, התרבות והספורט, המזכירות הפדגוגית.

אוסטרובר, ח׳ (2009). **ללא הומור היינו מתאבדים**. יד ושם – המכון הבין-לאומי לחקר השואה.

ארבל, ב׳ (1997). חידות מתמטיות ומתמטיקה. **מספר חזק, 2,** 13-14.

בן-טוב, ש׳ (2000). **בדיקת השפעתה של הוראת המתמטיקה בשיטת ההשבחה על יחסים חברתיים, דימוי עצמי ומוטיבציה של תלמידים** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בר-אילן.

בשארה, ס״ח (2005). **מאפיינים של בית הספר ושיפור בהישגים בתחומי למידה בסיסיים בהבנת הנקרא ובמתמטיקה של תלמידים בחינוך המיוחד במגזר היהודי והערבי** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בר-אילן.

גזית, א׳ (2004). הוראת מתמטיקה, עניין ויופי – הילכו יחדיו, ואולי לא נועדו? בתוך ש׳ גורי-רוזנבליט (עורכת), **מורים בעולם של שינוי: מגמות ואתגרים** (עמ׳ 356-389). האוניברסיטה הפתוחה.

גזית, א׳ (2011). הומור בהוראת מתמטיקה – יש חיה כזאת? **החינוך וסביבו, 33,** 47-57.

גזית, א׳ (2013). עמדות פרחי הוראה למתמטיקה בבית ספר יסודי כלפי שימוש בהומור בהוראה. **החינוך וסביבו, 35,** 115-126.

גזית, א׳ (2017). עמדות תלמידי ז׳, ח׳ כלפי שילוב הומור בהוראת מתמטיקה. **הומור מקוון, 8,** 68-83.

גלובמן, ר׳ והריסון, ג׳ (1994). למידה פעילה – גישה הטרוגנית להוראה. בתוך י׳ ריץ׳ ור׳ בן-ארי (עורכים), **שיטות הוראה לכיתה ההטרוגנית** (עמ׳ 55-97). רכס.

וינברגר, י׳ וזוהר, ע׳ (2005). **פיתוח החשיבה – אתגר בהכשרת מורים: מחקר מלווה תהליכי למידה והתנסות.** מכון מופ״ת.

זמיר, ש׳ (2007). הומור ושילובו בהוראה האקדמית. **על הגובה, 6**, 23-26.

חן, ד׳ (1998). מאינטואיציה לתחום-דעת: על מהותו של החינוך המדעי והטכנולוגי. בתוך ר׳ סתוי וד׳ תירוש (עורכות), **תיאוריה ומעשה בהוראת מתמטיקה, מדע וטכנולוגיה** (עמ׳ 21-38). רמות.

כצנלסון, ע׳ (2010). הצד הבלתי מצחיק של ההומור. **כוורת, 18**, 16-20.

מימון, ק׳ (2009). **השפעת אימון בפרשנות מטלה על הישגים במטלה, חוללות עצמית פדגוגית ומוטיבציה בלמידה בקרב פרחי הוראה** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בר-אילן.

מכון חדד. (2018). **סוללת מבחנים במתמטיקה**. אוניברסיטת בר-אילן.

מרולדה, מ״ר ודוידסון, פ״ס (2001). פרופילים ללימוד מתמטיקה ואסטרטגיות הוראה שונות (ש׳ רמון, מתרגמת). **פרספקטיבה, 18**, 24-35. (המקור פורסם ב-2000)

מרקוביץ, צ׳ (2003). **ניתוח אירועים מתמטיים בכיתה**. מכון מופ״ת.

סובר, א׳ (2009). **הומור: בדרכו של האדם הצוחק**. כרמל.

צמיר, פ׳ (1998). משתנים אפקטיביים בלמידה: המקרה של חרדת מתמטיקה. בתוך ר׳ סתוי וד׳ תירוש (עורכות), **תיאוריה ומעשה בהוראת מתמטיקה, מדע וטכנולוגיה** (עמ׳ 167-193). רמות.

קופרמן, א׳ (2006). אפשר גם אחרת, שימוש בהומור בהוראת המתמטיקה. **מספר חזק 2000, 11**, 14-20.

קלמנטס, ד״ה (2001). מסקנות מחקריות במתמטיקה – ליישום בכיתה (ש׳ רמון, מתרגמת). **פרספקטיבה, 18**, 95-99. (המקור פורסם ב-2000)

קשתי, י׳, אריאלי, מ׳ ושלסקי, ש׳ (1997). **לקסיקון החינוך וההוראה**. רמות.

Alatalo, S., & Poutiainen, A. (2016). Use of humor in multicultural classroom. *Israeli Journal for Humor Research, 5*(1), 65-79.

American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5: A diagnostic and statistical manual of mental disorder* (5th ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Baid, H., & Lambert, N. (2010). Enjoyable learning: The role of humor, games, and fun activities in nursing and midwifery education. *Nurse Education Today*, *30*(6), 548-552. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.11.007

Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D., & Liu, S.-J. (2011). A review of humor in educational settings: Four decades of research. *Communication Education*, *60*(1), 115-144.

Berg, D. E. (2010). Creative mathematics for all? A survey of preservice teachers' attitudes. *International Online Journal of Educational Sciences*, *2*(2), 309-318.

Berk, R. A., & Nanda, J. (2006). A randomized trial of humor effects on test anxiety and test performance. *Humor, 19*(4), 425-454. https://doi.org/10.1515/HUMOR.2006.021

Bolkan, S., Griffin, D. J., & Goodboy, A. K. (2018). Humor in the classroom: The effects of integrated humor on student learning. *Communication Education*, 67(2), 144-164. https://doi.org/10.1080/03634523.2017.1413199

Chiu, M. S. (2009). Approaches to the teaching of creative and non-creative mathematical problems. *International Journal of Science & Mathematics Education, 7*(1), 55-79. https://doi.org/10.1007/s10763-007-9112-9

Duda, J. (2011). Mathematical creative activity and the graphic calculator. *International Journal for Technology in Mathematics Education, 18*(1), 3-14.

Fischbein, E. (2002). *Intuition in science and mathematics: An educational approach*. Kluwer academic publishes. https://doi.org/10.1007/0-306-47237-6

Ford, T. E., Ford, B. L., Boxer, C. F., & Armstrong, J. (2012). Effect of humor on state anxiety and math performance. *Humor: International Journal of Humor Research, 25*(1), 59-74. https://doi.org/10.1515/humor-2012-0004

Geary, D. G. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 37*(1), 4-15. https://doi.org/10.1177/00222194040370010201

Herzog, T. R., & Strevey, S. J. (2008). Contact with nature, sense of humor, and psychologica well-being. *Environment and Behavior, 40*(6), 747-776. https://doi.org/10.1177/0013916507308524

Kulka, T. (2007). The incongruity of incongruity theories of humor. *Organon F, 14*(3), 320-333.

Lintott, S. (2016). Superiority in humor theory. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism, 74*(4), 347-358.

Littlewood, J. E. (1953). *A mathematician's miscellany*. Methuen & Co. Ltd.

Luttenberger, S., Wimmer, S., & Paechter, M. (2018). Spotlight on math anxiety. *Psychology Research and Behavior Management, 11*, 311-322. https://doi.org/10.2147/PRBM.S141421

Margalit, M. (2003). Resilience model among individuals with learning disabilities: Proximal and distal influences. *Learning Disabilities Reasearch & Practice, 18*, 82-86. https://doi.org/10.1111/1540-5826.00062

McGee, E., & Shelvin, M. (2009). Effect of humor on interpersonal attraction and mate selection. *Journal of Psychology: International and Applied, 143*(1), 67-77. https://doi.org/10.3200/JRLP.143.1.67-77

Montague, M. (2005). *Math problem solving for primary elementary students with disabilities.* The Access Center: Improving Outcomes for All Students K-8. http://165.139.150.129/intervention/Math%20Problem%20Solving%20for%20Primary%20Elementary%20Students%20with%20Disabilties.pdf

National Joint Committee on Learning Disabilities. (2013). *Learning disabilities issues on definition: Collective perspective on issues affecting learning disabilities*.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning of components classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33

Roeser, R., Midgley, C., & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescent's psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology, 88*(3), 408-422. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.408

Toll, S. W. M., Van der Ven, S. H. G., Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. H. (2010). *Executive functions as predictors of math learning disabilities*. *Journal of Learning Disabilities, 44*(6), 521-532. https://doi.org/10.1177/0022219410387302

Van Praag, L., Stevens, P. A. J., & Van Houtte, M. (2017). How humor makes or breaks student-teacher relationships: A classroom ethnography in Belgium. *Teaching and Teacher Education, 66,* 393-401. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.008

הקשר שבין הישגים בהבנת הנקרא ובין מוטיבציה לקריאה ודימוי עצמי בקרב תלמידי כיתה ד׳ בבית ספר ממלכתי ובבית ספר ממלכתי-דתי

סטלה גידלביץ׳

תקציר

הבנת הנקרא היא יכולת להפיק משמעות מטקסט כתוב, כאשר היא מכרעת להצלחה בתחום אקדמי ובהמשך בחיי העבודה. מודלים אקולוגיים של התפתחות הילד מדגישים גורם מוטיבציוני-רגשי כמכריע בתפקוד האורייני ומשמש אחד התנאים המוקדמים של הבנת הנקרא.

הדימוי העצמי קשור להערכת אדם את עצמו, את יכולותיו ואת משמעות חייו. בעניין האקדמי, דימוי עצמי קשור במידה חיובית להישגים אקדמיים ולמוטיבציה.

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון האם קיים קשר בין הישגים בהבנת הנקרא ובין מוטיבציה לקריאה ולדימוי עצמי בקרב תלמידי כיתה ד׳ הלומדים בבית ספר ממלכתי ובבית ספר ממלכתי-דתי. במחקר השתתפו 104 תלמידי כיתות ד׳ הלומדים בשני בתי הספר, ממלכתי וממלכתי-דתי במחוז חיפה, שנבחנו במבחן מסכם בהבנת הנקרא מטעם משרד החינוך והתבקשו להשיב על שאלוני מוטיבציה לקריאה והדימוי העצמי.

הממצאים מעידים על הבדלים מובהקים במדדים רבים. הבנת טקסט ספרותי קלה יותר לכלל התלמידים לעומת טקסט עיוני. התלמידים בבית ספר ממלכתי-דתי הגיעו להישגים גבוהים יותר ברובד פרשנות והיסק ודיווחו על מוטיבציה גבוהה לקריאה יותר מתלמידים בבית ספר ממלכתי. לעומת זאת הבנות בבית ספר ממלכתי הגיעו להישגים גבוהים יותר בידע לשוני לעומת בנות בבית ספר ממלכתי-דתי. דימוי עצמי לימודי היה גבוה יותר בקרב בנים לעומת בנות, ולבנים הדתיים הדימוי העצמי לימודי היה הגבוה ביותר. אשר להבדלים בין בנים לבנות נמצא כי בשני סוגי הטקסטים הבנים הגיעו להישגים גבוהים בהשוואה לבנות, אך הבנות דיווחו על מוטיבציה גבוהה יותר, בגורם ״סיבות חברתיות לקריאה״. נוסף על ההבדלים, נמצאו קשרים בין ההישגים בהבנת הנקרא למוטיבציה ובמיוחד בגורם ״יכולת ותחושת מסוגלות״, וכן נמצא קשר בין דימוי עצמי לימודי להישגים בטקסט הספרותי.

מילות המפתח: הבנת הנקרא; מגדר; חינוך ממלכתי; חינוך ממלכתי-דתי; מוטיבציה לקריאה; דימוי עצמי.

מבוא

> תארו לעצמכם שבוקר בהיר אחד המנהל מגיש לכם מסמך ומבקש שתגישו בתוך שעות מספר את דעתכם המנומקת על תוכן המסמך. אתם מגלים להפתעתכם כי המסמך כתוב בשפה זרה שאינכם מכירים אותה. ייתכן שתצליחו לפענח את הכתוב באמצעות פענוח פונטי, אך בוודאי לא תצליחו לפרש את משמעות המילים ולא להגיע להבנת התוכן. איך הייתם מרגישים?

דוגמה זו נועדה להמחיש את חשיבות הבנת הנקרא בחיינו. בעולם טכנולוגי שאנו חיים בו, הדרישה לשליטה במיומנויות הבנת הנקרא בקרב ילדים היא בלתי פוסקת. במהלך כל שעות היום הילדים מתקשרים עם הורים, מורים וחברים ברשתות חברתיות ובאינטרנט. מסיבה זו חוקרים ומחנכים רבים הכריזו על הוראת הקריאה והבנת הנקרא כיעד מרכזי בחינוך היסודי וציינו כי הקשיים בתחום עלולים לגרום לתוצאות שליליות חמורות (Hulme & Snowling, 2013). למרבה הצער, ממצאי הסקרים הבין-לאומיים, כגון PISA, הבודקים את האוריינות בשפת האם, מציגים תמונה לא אופטימית. תלמידי ישראל בשפה העברית נמצאים במקום ה-37 מתוך 72 מדינות המשתתפות בסקרים אלו ובאחד המקומות הנמוכים מבין המדינות המפותחות (קרליץ וקשת, 2018). בד בבד תלמידי ישראל מדווחים על מוטיבציה פנימית ללמידה הממקמת אותם במקום 43 בלבד.

ההכרה בחשיבות המוטיבציה בהצלחת הלימודים, הן בקרב מתווי המדיניות במשרד החינוך והן בקרב התאורטיקנים בעולם, עולה בעשורים האחרונים (קרליץ וקשת, 2018). מודלים תאורטיים בולטים של המוטיבציה להישגים מתמקדים באמונות, ערכים ומטרות של הלומד כאשר הוא עצמו המניע העיקרי של המוטיבציה (Wigfiel et al., 2015). כאשר התלמידים מאמינים שהם יעילים בפעילות מסוימת כמו קריאה, הם מצליחים יותר. חוקרים מבחינים בין מוטיבציה פנימית ובין מוטיבציה חיצונית בכל מיני פעילויות, כאשר מוטיבציה פנימית היא מהותית והיא נובעת מהמניעים של הפרט עצמו לבצע את המטלה ולא נשענת על השפעות חיצוניות כמו תגמולים וציונים (Wigfield et al., 2016). אחד המתווכים החזקים בין ההישגים הלימודיים ובין המוטיבציה ללמידה הוא הדימוי העצמי (Peixoto & Almeida, 2010).

המחקר הנוכחי בוחן את הקשרים בין הבנת הנקרא למוטיבציה בקריאה ולדימוי העצמי בקרב תלמידים צעירים בכיתה ד' הלומדים בבית ספר ממלכתי-דתי ובבית ספר ממלכתי. תחילה תוצג סקירת ספרות הפורשת ידע תאורטי בתחומי הבנת הנקרא, המוטיבציה והדימוי העצמי, תוך בחינת שונות מגזרית של החינוך הדתי והחינוך הממלכתי ושונות מגדרית בין בנים לבנות.

הבנת הנקרא

יש מקום להגדיר את הבנת הנקרא כיכולת הפקת משמעות מטקסט כתוב (Vellutino, 2003). יכולת זו מכרעת להצלחה בכל תחום אקדמי ובהמשך בחיי העבודה. בקרב תלמידים עם קשיים בהבנת הנקרא הנשירה מבית הספר שכיחה יותר והם מתמודדים עם האבטלה בחיים הבוגרים לעיתים קרובות יותר (Solheim & Lundetræ, 2018). לפיכך טיפוח הבנת הנקרא הוא מטרה נעלה ללמידה בבית הספר, במיוחד בכיתות היסוד המאוחרות (Sweet & Snow, 2003). במהלך שנות הלימודים בבית הספר, החל

מכיתות היסוד ועד בחינות הבגרות, הדרישות הלימודיות נעשות מורכבות יותר מבחינת רהיטות של פענוח הקריאה, שליטה באוצר מילים רחב ושימוש גמיש במגוון מיומנויות של הבנת הנקרא, כגון אסטרטגיות קוגניטיביות להסקת מסקנות וניתוח טקסט בדרך ביקורתית (Wigfield et al., 2016).

החוקרים הציעו רמות הבנה שונות ככלי להבנת מורכבותו של תהליך הבנת הנקרא וכאמצעי ליצירת שפה משותפת לצורך הערכת תלמידים וקידומם. כל רמה מאפיינת עומק הבנה שונה של הטקסט ומייצגת רמת אינטראקציה שונה של הקורא עם הטקסט הכתוב (טוב לי ופריש, 2014). על פי בלום-קולקה ועמיתים (2003), הבנת הנקרא מתפתחת בדרך ספירלית על פי שלוש רמות מכיתת היסוד הראשונה ועד לסיום התיכון:

1. ״הבנת הרובד הגלוי״ – איתור מידע מפורש בטקסט, הבנת מילה מתוך הקשר, הבנת יחסים בין חלקי הטקסט.
2. ״פרשנות והיסק״ – הבנת יחסים לוגיים שאינם מפורשים בטקסט, הסקת מסקנות, יצירת הכללות, הבנת הרעיון המרכזי, זיהוי של מטרת הכותב ועמדותיו.
3. ״הערכה וביקורת״ – הבחנה בין דעה לעובדה, השערת השערות, הבנת מטרות הטקסט והבעת עמדה אישית.

ממצאי מחקרים הראו שהבנת הנקרא נמצאת על רצף המאפשר הבנת הטקסט ברמות עומק שונות. מידת הבנתו של הטקסט מושפעת גם ממאפייניה השונים של הסוגה שהטקסט משתייך אליה:

טקסט ספרותי: סוג זה של הטקסט משתמש באוצר מילים מוכר, עלילתו בעלת מבנה רציף כרונולוגי או סיבתי והוא מתאר אירועים ורגשות שקשורים לסיטואציות מחיי היום-יום שיכולות להיות מציאותיות או דמיוניות (Hall et al., 2005; Sweet & Snow, 2003).

טקסט עיוני: ייעודו בהעברת מידע סביב נושא מסוים. הוא עוסק ברעיונות ומושגים הקשורים לוגית. לטקסט זה מבנה שלעיתים קרובות מורכב ואינו מאורגן לפי ציר זמן. נוסף על כך, אוצר המילים בטקסטים עיוניים עלול להיות ספציפי מאוד, מופשט וטכני שדורש היכרות מוקדמת איתו (Medina & Pilonieta, 2006).

השוני בין שני סוגי הטקסטים המרכזיים האלה בא לידי ביטוי בהבנתם. במחקר מרובה משתתפים (612 תלמידים בכיתות ב׳, ד׳ וְו׳) נמצא כי רמת הבנת הנקרא בטקסט ספרותי הייתה גבוהה מזו שבטקסט עיוני (Diakidoy et al., 2005). נוסף על כך, נמצא כי ההבנה בטקסט עיוני עולה החל מכיתה ד׳ ואילו ההבנה בטקסט ספרותי יורדת. ההסבר נמצא בממצא שתוכנית הלימודים במגוון המקצועות חושפת את התלמידים לטקסט מידע, ואילו המפגש עם הטקסט העלילתי שמור לשיעורי ספרות בלבד. מחקר אחר שבדק 122 תלמידים בכיתות ה׳ וו׳ עם לקות למידה ובלעדיה מצא כי טקסטים עיוניים קשים יותר מהטקסטים העלילתיים לכלל התלמידים (Botsas, 2017).

אחד המנבאים החזקים ביותר של ההצלחה בהבנת הנקרא הוא **ידע לשוני** הבא לידי ביטוי באוצר המילים, מורפולוגיה ותחביר (Cain & Oakhill, 2011). מעיון בספרות המקצועית אפשר ללמוד על קשרי גומלין בין התפתחות הבנת הנקרא ובין רכיבי הידע הלשוני. כך במחקר אורך שעשו קונינגהם וסטנוביץ (Cunningham & Stanovitch, 1997)

נמצא כי קיים מִתאם בין חשיפה לטקסטים כתובים למדדי אוצר מילים, איות, ידע תרבותי ויכולת ורבלית. במחקרן של קפלן ורביד (2009) שנעשה בקרב תלמידי ד', ז' וי"א נמצא שככל שהילדים קוראים יותר ספרים, כך הם בעלי ידע לשוני טוב יותר ומבינים טוב יותר את הנקרא. מנגד נמצא כי קשיים בהבנת הנקרא וחשיפה מוגבלת לקריאה פוגעים בהתפתחות של אוצר המילים (Cain & Oakhill, 2011). בשל כך בתי הספר מקדישים זמן ניכר בשנות הלימודים לפיתוח מיומנויות הלשון.

משתנה חשוב המשפיע על השפה בכלל ועל אוצר המילים בפרט, הוא **הדת**. "שפה דתית" (religious language) נבדלת מהעברית המודרנית ועוסקת באוצר מילים ובטקסטים המתארים חוויות הקשורות לא-לוהים (ארגמן, 2015). דוברי שפה זו משתמשים רבות בדרכי שיח דתיות ובביטויים מכתבי הקודש (קרני, 2016). לפיכך קיימים הבדלים בידע הלשוני בין התלמידים במגזר הדתי לבין התלמידים בבתי הספר הממלכתיים. קרני (2003) מצאה כי התלמידים הדתיים בבית הספר היסודי שלטו במשמעות כללית ודתית של מילה, בעוד חבריהם החילוניים שלטו לרוב במשמעותה הכללית בלבד. לדוגמה: במילה 'מוסף', התלמידים החילוניים פירשו אותה כתוספת. לעומתם, התלמידים הדתיים פירשו אותו דבר וגם הסבירו אותה במשמעות הדתית – תפילה. יתרה מזו, במחקר שבחן קשרים בין מעורבות דתית הורית להישגים אקדמיים של ילדיהם נמצא כי רמה גבוהה יותר של השתתפות דתית משפחתית מביאה לידי השפעה גבוהה יותר על החינוך ולביצועים אקדמיים טובים יותר (Park & Bonner, 2008).

לעומת זאת מבחני הישגים בתחומי העברית והבנת הנקרא בארץ (מיצ"ב) בכל הגילים, מציגים תמונה שווה למדי בין החינוך הממלכתי-דתי ובין החינוך הממלכתי (פינקלשטיין, 2012). במחקר אחר שנערך בקרב תלמידות כיתות י"א ובחן הבדלים בעמדות כלפי קריאת ספרים בשעות הפנאי, לא נמצאה השפעה של רמת הדתיות על מוטיבציה לקריאה ותדירות בהשאלת הספרים ורמתם (טוב לי, 2017).

ומה בין **מגדר** להבנת הנקרא? ממצאי סקרים בין-לאומיים מצאו כי הישגי הבנות לאורך השנים גבוהים יותר במבחני הקריאה והבנת הנקרא (Chiu et al., 2012). גם במחקר שנעשה בארץ, נמצא פער ניכר לטובת הבנות בתחום אוריינות הקריאה (פינקלשטיין, 2012). אפשר להסביר ממצאים אלה בשוני בהתפתחות השפתית בין בנות לבנים. כך הבנות משיגות מוקדם יותר את אבני הדרך ההתפתחותיות בשפה ולומדות לקרוא מהר יותר במהלך הלימודים בבית הספר היסודי לעומת הבנים (Reilly et al., 2019). עם זה החוקרים אינם תמימי דעים באשר לפער המגדרי. מחקרים אחדים מציינים כי בסביבות גיל 10 הבנים "מדביקים" את הפער בקריאה כך שקיים דמיון מגדרי בגיל זה (רפ, 2014). כמו כן הפער המגדרי גדול בטקסטים ספרותיים יותר מטקסטים עיוניים (Mullis et al., 2012) ופערים אלה עשויים להשתנות לפי נושא הטקסט ומגדר הדמויות (Taube & Munck, 1996). הבנים הצליחו יותר בטקסטים שעסקו במדחומי לייזר, הרי געש, מכוניות ושחקני כדורגל, ואילו הבנות הצליחו בטקסטים נרטיביים וטקסטים עיוניים שנושאם התמקד במיילדות ובדילמות הקשורות לעקרות בית (Brantmeier, 2003). נוסף על כך, נמצא שבנות קוראות יותר מבנים בשעות הפנאי, מציגות עמדות חיוביות יותר כלפי הקריאה ומגלות מוטיבציה גבוהה יותר לקריאה לעומת בנים (Logan & Johnston, 2009). בדרך כלל מודלים אקולוגיים של התפתחות הילד (לדוגמה בהבנת הנקרא, Snow, 2002) מדגישים גורם מוטיבציוני-רגשי כמכריע בתפקוד האורייני.

מוטיבציה

בשנת 2000 פרסם איגוד הקריאה הבין-לאומי הצהרת עמדה שהדגישה כי פיתוח והגברה של המוטיבציה לקריאה משמשת אחד התנאים המוקדמים של הבנת הנקרא (Topping, 2003). ההגדרה המוצעת למוטיבציה לקריאה היא ״מטרות, ערכים ואמונות של האדם ביחס לתהליכים ולתוצאות של הקריאה״ (Guthrie & Wigfield, 2000, p. 405). אך המוטיבציה שמביאה לידי קריאה משמעותית, קריאה שנשענת על רגשות וחוויות חיוביים מקריאה עצמה, תהיה רק מוטיבציה שמניעה לקריאה להנאה ולהתרגשות מהקריאה (שם). לעומתה עומדת מוטיבציה מתוך מניעים חיצוניים המביאה לידי קריאה לצורך הכרה חיצונית, תגמול או תמריץ, כגון קבלת תשומת לב מצד הורים או ציונים טובים מצד מורים, או לחלופין, חשש מקבלת עונש (Deci & Ryan, 1985; Hidi, 2000).

מחקרים אמפיריים לאורך השנים הראו כי קיים קשר חיובי בין מוטיבציה לקריאה מהותית ובין הבנת הנקרא, וכי שונות במוטיבציה לקריאה מסבירה פערים בהבנת הטקסט. כמו כן תוכניות התערבות שנועדו לשיפור המוטיבציה לקריאה בקרב תלמידים בבית הספר היסודי הביאו לידי שיפור בהישגים בהבנת הנקרא (Becker et al., 2010). זאת ועוד כדי לשלוט בכישורים ובאסטרטגיות קריאה, הלומדים חייבים להקדיש זמן ומאמץ ללמוד אותם, ולכן על התלמידים לגלות מוטיבציה ללמוד ואז להשתמש בהם במלואם (Wigfield et al., 2016).

לראיית המוטיבציה לקריאה יש חשיבות מיוחדת בפריזמה של החינוך הדתי. **דת** קובעת את הנורמות והערכים החברתיים ומכתיבה יחסים במקום עבודה ובמרחב הציבורי שמסתמכים על חלוקת תפקידים בין המינים (זועבי, 2012 ; Inglehart & Norris, 2003). עם זה הבדיקות האמפיריות של הקשר בין האמונות הדתיות למוטיבציה רק החלו, אם כי ממצאי מחקרים אחדים מראים כי הדת משמשת גורם המניע את הפרט ללמידה (זועבי, 2012).

בשל תפיסת השוני בין המינים בחינוך הדתי מפרידים בין בנים לבנות בלימודים בבית הספר. מכאן שההבדלים יכולים לנבוע גם מההבדלים ה**מגדריים**. חשוב לציין כי החינוך הדתי עד לשניים-שלושה עשורים אחורה, היה לרוב חינוך פטריארכלי הרואה את האישה בתפקיד של עקרת בית ומחנכת ילדים, ואילו על הגבר מוטל התפקיד של לימוד התורה (רוזנברג, 2006). תפקידים אלו מונצחים הן בשפתה ״תפקיד מכריע בכינון תודעה מגדרית ומבנים חברתיים״ (אלמוג, 2002). השפה העברית היא ״מסומנת מגדר״, כלומר כמעט כל התצורות השונות בעברית מכילות הטיות מגדריות (הלפרין-קדרי, 2002). כנגד זה השאיפה לשוויון בציבור הדתי הביאה לידי הגברת המוטיבציה ללימודים אקדמיים לנשים ואף לפתיחת מדרשות לבנות בשנות התשעים של המאה הקודמת. מצד אחד ההשכלה הגבוהה מעצימה את האישיות, מאפשרת לנשים עצמאות כלכלית (אדמונית, 2002) והלימוד במדרשה מאפשר לאישה הרגשה של שוויון ושינוי התפקידה. אך מצד אחר ההיתר ללימוד התורה במדרשות מוגבל בהיקפו ובמהותו (רוזנברג, 2006). כך או אחרת, מתוך היכולת ללמוד באופציות הפתוחות לנשים, או דווקא מתוך ניגוד אליה, המוטיבציה להעמיק ולדעת בקרב הבנות עשויה להתגבר ובפרט בתחום הקריאה.

ממצאי מחקרים במדינות רבות מראים כי בהשוואה לבנים, הבנות בדרך כלל מציגות עמדות חיוביות יותר כלפי הקריאה, וכן נהנות יותר מקריאת ספרים נוספים. הן מפתחות

כישורי קריאה טובים יותר ומדווחות על תפיסה עצמית גבוהה יותר מזו של הבנים (Chiu, 2018). אחד ההסברים להבדלים במוטיבציה לקריאה עלולים לנבוע מהבדלים מגדריים המובילים לבעיות התנהגות או משמעת הנמצאים בתדירות גבוהה יותר בקרב הבנים. בעיות התנהגות אלה מפריעות לעיתים קרובות ללמידה ואף מקטינות את המוטיבציה ואת השאיפה להישגיות אקדמית (Chiu, 2018). עם זה ממצאים מעניינים שעלו ממחקרם של ג'קובס ועמיתיו (Jacobs et al., 2002), הראו כי בשנתיים ראשונות בבית הספר הבנים והבנות הציגו אמונות דומות כלפי כישוריהם בקריאה, כאשר אמונות אלו בקרב הבנים ירדו במהרה עם השנים. מכאן שעל מערכת החינוך להשקיע מאמצים בהגברת המוטיבציה לקריאה בקרב הבנים ולהתמקד בשיפור האמונות שלהם כלפי הכישורים בקריאה.

הטי (Hattie, 2012) מציג גישה שונה ואחרת להבדלים בין המינים. לגרסתו, הבדלים אלו אינם קשורים לתכונות הבן או הבת ואינם נשענים על הבדלים של ממש. ההבנה שלתלמידים יש יכולות שונות, כישרונות שונים ותחומי עניין שונים היא זו שמכריעה. שונות זאת משתקפת בשיפוט העצמי (self-judgment) אישי של כל אחד שמסתמך על הצלחות וכישלונות בהתנסויות שונות. שיפוט זה יוצר את הדימוי העצמי.

דימוי עצמי

הדימוי העצמי הוא מושג שמנסה להסביר מצבים מנטליים שונים ומסובכים, שבעזרתם בני האדם מעריכים את עצמם, את יכולותיהם ואת משמעות חייהם (Bailey, 2003), בדרך חיובית או שלילית. בעניין האקדמי לדימוי עצמי יש קשר חיובי להישגים אקדמיים, מוטיבציה ועמדות כלפי בית הספר (Peixoto & Almeida, 2010).

הדימוי העצמי מתפתח בילדות כך שילדים מקבלים מידע על עצמם מתגובות הסביבה, והם משווים את כישוריהם לאלה של ילדים אחרים. המבוגרים המשמעותיים בחיי הילד, כגון הורים ומורים, משפיעים על תפיסת עולמו באמצעות האינטראקציה עימו (קורץ, 2010). לכן טיב הדימוי העצמי של הלומד ישמש גורם ראשי הקובע את טיב למידתו. סברה זו מחוזקת במחקר הטוען שאחד ממקורותיו של הדימוי העצמי הוא הישגים אקדמיים (Naderi et al., 2009). חשוב לציין כי הקשר עובד גם בדרך הפוכה, כלומר דימוי עצמי גבוה מקל על השגת הישגים לימודיים גבוהים. כמו כן דימוי עצמי גבוה משקף הערכה חיובית של הפרט את יכולותיו הלימודיות ומסייע בהתפתחות האישית (Li et al., 2018). זהו סוג של ה"נבואה שמגשימה את עצמה", כאשר הלומד עם דימוי עצמי גבוה מצליח לעמוד באתגרי למידה משום שהוא מאמין ביכולתו. זאת ועוד, דימוי עצמי יכול לשמש סוג של מניע להשגת היעדים האקדמיים (Fang, 2016), כאשר תלמידים עם דימוי עצמי גבוה יגלו יותר שאיפות לימודיות ויציבו מטרות לימודיות גבוהות יותר; הביטחון העצמי שלהם יאפשר להם לשלוט בלמידה ולהתמודד עם הקשיים והם פחות ייטו לרגשות של ספק עצמי (Li et al., 2018), אך דימוי עצמי נמוך אינו מעיד בהכרח על הישגים לימודיים ירודים (Pullmann & Allik, 2008).

אחד הגורמים המרכזיים בתהליך העיצוב של הדימוי העצמי הוא הגורם חברתי-תרבותי (Smith et al., 1999). ראיית החיים של כל אדם היא תוצאה של מה ששמע וחווה, בזמן גדילתו במסגרת המשפחה (קורץ, 2010). ההנחה הרווחת היא כי ה**דת** מנחה ומכתיבה את

ההתנהגות של האדם (Williamson & Assadi, 2005). האדם מתבונן בעולמו, מתוך התפיסה הכללית שהחלה להתפתח בקרבו בילדותו. מכאן לאורח החיים, דתי או חילוני, תהיה השפעה על הדימוי העצמי. מחקרים מראים קשר חיובי בין דתיות לרווחה, הערכה עצמית, משמעות בחיים ודימוי עצמי (Błażek & Besta, 2012). אנשים המציגים רמה גבוהה יותר של אוריינטציה דתית פנימית, מעריכים את חייהם כמשמעותיים ותכליתיים יותר בהשוואה לאנשים שאינם דתיים. הם רואים בדתם מטרה בפני עצמה ולכן מקבלים הכוונה לדרך פעולה בחברה ולאורח חיים מתוך אמונתם והערכים שחונכו עליהם, מ״בפנים״. לעומתם אנשים שאינם דתיים יצטרכו לקבל רמזים על הכללים של אינטראקציות חברתיות מ״בחוץ״ (Błażek & Besta, 2012).

אשר לדימוי העצמי ו**מגדר**, האחרון נמצא כמשתנה מהותי בהתהוות הדימוי העצמי וכגורם המשפיע על צמיחתו וביטויו בהתנהגות (זועבי, 2012; Pellas, 2014). גישות חברתיות שונות רואות בחֶברות (סוציאליזציה) גורם מרכזי להבדלים בדימוי העצמי בין המגדרים. רוב תהליך החֶברות כרוך בלמידה של תפקידי המגדר המקובלים בחברה. תפקידי המגדר מופנמים בילדות והופכים למבנה המרכזי שכל שאר המידע מאורגן סביבו (טוירמן, 2011). תפיסת תפקיד הנשים לא שוויונית עלולה לגרום למעמד נמוך של האישה לעומת הגבר (Kim, 2009).

סיבה נוספת למקור של הפערים בדימוי העצמי בין בנים לבנות היא שהחברה נוטה לקשר את המושג מצוינות לגברים. במחקר שנעשה בקרב ילדים וילדות בני שש, הוצגו תמונות של נשים וגברים ונשאלה השאלה ״מי מצטיין?״, נמצא במובהק קשר בין דמויות מצטיינות לדמויות גבריות. הלך מחשבה זה גורם לנשים להדיר את רגליהן ממקצועות שנראה להן כי יידרשו בהם למצוינות (Bian et al., 2017). בתקופת הילדות בנים ובנות מדווחים על רמות דומות של דימוי עצמי, ואולם עם העלייה בגיל והכניסה לגיל ההתבגרות, הדימוי עצמי של הנערים הופך גבוה מזה של הנערות (Orth et al., 2010). כיום החלוקה המגדרית ברורה פחות משהייתה בעבר, גברים מעורבים יותר בגידול ילדיהם ובפעילויות ביתיות, ילדים עוברים סוציאליזציה מאוזנת יותר, נשים וגברים מקבלים רמות זהות של חינוך ועובדים במשרות זהות, ואולם פערים ואי שוויון בין גברים לנשים עדיין מתקיימים (Orth et al., 2010). בשל כך במחקר נרחב שכלל 66,522 משתתפים בכל מיני גילים ובו נבחן דימוי עצמי אקדמי במגוון תחומים, כגון מתמטיקה, הבנת הנקרא ותחומים אקדמיים אחרים, נמצאו הבדלים ניכרים בדימוי העצמי בין נשים לגברים (Parker et al., 2018). ממצאי מחקר זה העידו כי נשים דיווחו על דימוי עצמי נמוך יותר ואמונה פחותה יותר ביכולתן האקדמיות, בהשוואה לגברים.

על סמך סקירת ספרות זו, **מטרת המחקר** הנוכחי היא לבחון האם קיים קשר בין הישגים בהבנת הנקרא ובין מוטיבציה לקריאה ודימוי עצמי בקרב תלמידי כיתה ד׳ הלומדים בבית ספר ממלכתי ובבית ספר ממלכתי-דתי.

שאלות המחקר והשערותיו

לפי מטרת המחקר, שאלות המחקר מתמקדות בהבדלים בשלושת הגורמים שהמחקר עוסק בהם: הישגים בהבנת הנקרא, מוטיבציה לקריאה ודימוי עצמי, על פי סוג בית הספר (ממלכתי וממלכתי-דתי) ומגדר התלמידים (בנים ובנות). נוסף על כך, נבחנים קשרים בין הישגים במבחן הבנת הנקרא ובין מוטיבציה לקריאה ודימוי עצמי.

על פי סקירת הספרות, משוער כי יימצאו הבדלים בין ההישגים בטקסט הספרותי ובין ההישגים בטקסט העיוני לטובת הטקסט הספרותי (Diakidoy et al., 2005). הישגיהם של תלמידי בית הספר הממלכתי-דתי יהיו גבוהים יותר מהישגים של תלמידי בית הספר הממלכתי (קרני, 2003 ; Park & Bonner, 2008). השוואה בין הישגיהם הכלליים של התלמידים במבחן הבנת הנקרא ובין המגדר (בנים, בנות), תעלה בממצאיה פער לטובת הבנות (Logan & Johnston, 2009).

בנושא המוטיבציה לקריאה משוער כי התלמידים בבית ספר ממלכתי-דתי יגלו מוטיבציה גבוהה יותר לקריאה לעומת חבריהם הלומדים בבית ספר ממלכתי (זועבי, 2012), וכי הבנות ידווחו על מידת מוטיבציה גבוהה יותר מזו של הבנים (Chiu, 2018). נוסף על כך, יימצא קשר בין מידת המוטיבציה לקריאה להישגים במבחן הבנת הנקרא. במילים אחרות, ככל שהמוטיבציה לקריאה תהיה גבוהה יותר, כך התלמידים יציגו הישגים גבוהים במבחן (Becker et al., 2010).

אשר לדימוי העצמי משוער כי הדימוי העצמי של הבנים יהיה גבוה יותר משל הבנות (Błażek & Besta, 2012; Orth et al., 2010; Parker et al., 2018). לבסוף יימצא קשר בין דימוי עצמי לימודי להישגים במבחן הבנת הנקרא (Peixoto & Almeida, 2010).

שיטת מחקר

נבדקים

במחקר השתתפו 104 תלמידים (גיל 9-10 שנים) מארבע כיתות ד' בשני בתי ספר יסודיים עירוניים במחוז חיפה המאופיינים במדד טיפוח בינוני-נמוך, על פי קריטריונים של משרד החינוך. 55 תלמידים (29 בנות, 26 בנים), לומדים בבית ספר ממלכתי בשתי כיתות מעורבות. 49 תלמידים לומדים בבית ספר ממלכתי-דתי בכיתות נפרדות (24 בנות, 25 בנים).

כלי המחקר

מבחן הערכה מסכמת בשפה לכיתות ד': את המבחן פיתחה ראמ"ה, הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (משרד החינוך, 2018). המבחן הוגש לתלמידי כיתות ד' בארץ כמשימת הערכה מסכמת בשפה בשנת הלימודים תשע"ח. המבחן הורכב מ-20 שאלות רב-ברירתיות ושאלות פתוחות שבעזרתן נבדקו תפקודי הלומד בהבנת הנקרא בטקסט ספרותי (11 שאלות) ובטקסט עיוני (תשע שאלות) בשלוש רמות: הבנת הרובד הגלוי (שתי שאלות בכל אחד מהטקסטים), פרשנות והיסק (ארבע שאלות בטקסט ספרותי ושלוש שאלות בטקסט עיוני) והערכה וביקורת (שתי שאלות בטקסט ספרותי ושלוש שאלות בטקסט עיוני). נוסף על כך, חלק מהשאלות עסקו בידע לשוני (שלוש שאלות בטקסט ספרותי ושתי שאלות בטקסט עיוני). המבחנים נבדקו בעזרת המחוון, אף הוא פותח בידי ראמ"ה (ראו דוגמאות של שאלות וניקוד התשובות בנספח). חלק נוסף במבחן נגע לכתיבה והוא לא נכלל במחקר הנוכחי. מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונבך נמצאה גבוהה הן בטקסט הספרותי (α = .70) והן בטקסט העיוני (α = .75).

שאלון מוטיבציה לקריאה: לשם הערכת המוטיבציה לקריאה, נעשה שימוש בשאלון שפיתחו ותיקפו ויגפילד וגתרי (Wigfield & Guthrie, 1997) לתלמידים בכיתות ד׳ וה׳. השאלון כולל שתי שאלות לתרגול, ואחריהן התלמידים התבקשו למלא את השאלון בעצמם. הזמן שהוקדש למילוי השאלון היה 20 דקות בערך. השאלון כולל 53 שאלות ומחולק לשלוש קטגוריות, המכילות 11 תת-קטגוריות:

א. יכולת ותחושת מסוגלות: 1. מסוגלות עצמית (3 שאלות); 2. אתגר (5 שאלות); 3. הימנעות (4 שאלות).

ב. מטרות קריאה: 1. סקרנות (6 שאלות); 2. מעורבות (6 שאלות); 3. חשיבות (2 שאלות); 4. הכרה (5 שאלות); 5. ציונים (4 שאלות); 6. תחרותיות (6 שאלות).

ג. סיבות חברתיות לקריאה: 1. חברה (7 שאלות); 2. מחויבות (5 שאלות).

התלמידים התבקשו לענות על שאלות בסולם רצף של ארבע דרגות מ-1: לא דומה לי בכלל עד 4: מאוד דומה לי. מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונבך של כל היגדי השאלון נמצאה גבוהה מאוד (α = .93). בכל אחד משלושת המדדים המהימנות העקיבות הפנימית אלפא של קרונבך נמצאה כמו להלן: יכולת ותחושת מסוגלות (α = .74), מטרות קריאה (α = .90) וסיבות חברתיות לקריאה (α = .74).

שאלון להערכת דימוי עצמי: מדידת הדימוי העצמי של התלמידים מסתמכת על שאלון דימוי עצמי שעיבד פינקלשטיין (2012). השאלון בודק את עמדות הילד כלפי עצמו בהיבטים הקשורים ישירות לכיתה ולבית הספר וכיצד הוא תופס את עצמו כתלמיד וכחבר, כלומר הדימוי העצמי הלימודי והדימוי העצמי החברתי. בשאלון שלושה מדדים:

א. דימוי עצמי חברתי הבודק כיצד הילד תופס את עצמו מבחינה חברתית, האם הוא מקובל ואהוב והאם הוא חש כי חבריו רואים בו דמות משמעותית בעבורם (5 שאלות).

ב. מוטיבציה להישגים לימודיים – באיזו מידה התלמיד רוצה להצליח בלימודים (4 שאלות).

ג. דימוי עצמי לימודי הבודק כיצד הנבדק תופס את עצמו מבחינת היכולות הלימודיות והאם הוא תופס עצמו כבעל ידע וכמוכשר ללימודים (3 שאלות).

התלמידים התבקשו לציין את מידת הסכמתם עם כל פריט על רצף של 5 דרגות: 1 – אני בכלל לא דומה לו עד 5 – אני בהחלט דומה לו. מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונבך של כל היגדי השאלון נמצאה גבוהה (α = .85). בכל אחד משלושת המדדים. המהימנות העקיבות הפנימית אלפא של קרונבך נמצאה כמו להלן: דימוי עצמי חברתי (α = .77), מוטיבציה להישגים (α = .77) ודימוי עצמי לימודי (α = .78).

מערך המחקר והליך

כחודש לפני ביצוע המבחן להערכה מסכמת, המשתתפים מילאו את שאלוני המוטיבציה לקריאה (Wigfield & Guthrie, 1997) והדימוי העצמי (פינקלשטיין, 2011). לאחר קבלת מבחן להערכה מסכמת בבתי הספר, המשתתפים עשו את המבחן במשך 90 דקות. תלמידים הזכאים להארכת זמן, קיבלו את ההתאמה על פי נוהלי משרד החינוך. המבחנים נבדקו על פי המחוון של משרד החינוך.

אתיקה

לביצוע המחקר ניתנה הסכמה מפי מנהלי בתי הספר, מחנכות הכיתה ורכזות השפה בשני בתי הספר. נוסף על הישגים לימודים בהבנת הנקרא, המחקר הנוכחי עסק בנושאי המוטיבציה והדימוי העצמי המחייבים סודיות ושמירה על אנונימיות. למשתתפים במחקר הובטח חיסיון מלא של הנתונים, וכן הוצג לפניהם כי הם יכולים להפסיק בכל עת את מילוי השאלונים על פי רצונם. נשמרה סודיות ואנונימיות הן של הנבדקים והן של המסגרות החינוכיות.

ממצאים

להלן יוצגו ממצאי המחקר על פי שלושת הממדים המרכזיים: הבנת הנקרא, האקלים הכיתתי והדימוי העצמי. לצורך ניתוח הממצאים לבחינת ההבדלים בין קבוצות המחקר נעשה שימוש במבחני ניתוח שונות דו-כיווני (2x2) מסוג ANOVA בחלקם עם מדידות חוזרות (Two way repeated measures). כדי לבחון את קיום הקשרים בין המדידים השונים נערכו מבחני מתאם פירסון.

הישגים במבחן הבנת הנקרא

הבדלים בהישגים על פי סוג בית הספר וסוג הטקסט

בלוח 1 מוצגים הממצאים בנושא ההישגים במבחן הבנת הנקרא.

לוח 1: ממוצעים וסטיות תקן בהבנת הנקרא על פי סוג בית הספר וסוג הטקסט (df = 1,102)

ממדי הבנת נקרא	סוג הטקסט	סוג בית הספר – ממלכתי M	ממלכתי SD	ממלכתי-דתי M	ממלכתי-דתי SD	F בית ספר	F טקסט	F אינטראקציה
מדד כללי	**ספרותי**	74.75	20.82	61.66	24.73			
	עיוני	80.68	15.17	64.04	21.97	1.35	50.56***	.72
הבנת הרובד הגלוי	**ספרותי**	93.77	13.95	90.96	22.53			
	עיוני	64.85	38.71	74.15	32.64	.60	37.53***	2.63
פרשנות והיסק	**ספרותי**	66.10	29.45	77.43	20.74			
	עיוני	54.29	30.39	62.55	24.81	5.37*	17.93***	.24
הערכה וביקורת	**ספרותי**	72.73	31.00	73.06	20.02			
	עיוני	67.40	29.06	61.95	23.98	.34	8.71**	1.08
ידע לשוני	**ספרותי**	77.85	28.31	86.09	19.02			
	עיוני	61.98	40.81	63.08	33.68	.87	27.48***	.93

***p* < .05, ****p* < .01, *****p* < .001**

בחינה של הבדלים בהישגים במבחן הבנת הנקרא במדד הכללי ובארבעת מדדיו על פי סוג הטקסט, סוג בית הספר ומגדר, העלתה הבדלים מובהקים בחלק מן הניתוחים. כך על פי השערות המחקר, נמצאו הישגים גבוהים יותר בטקסט הספרותי בהשוואה לטקסט עיוני בציון הכללי, וכן בכל אחד מארבעת מדדיו של המבחן: הבנת הרובד הגלוי, פרשנות והיסק, הערכה וביקורת וידע לשוני (ראו לוח 1). עם זה לא נמצא אפקט עיקרי מובהק סטטיסטית לסוג בית הספר בציון הכללי ובשלושה רבדים של המבחן (ראו לוח 1). מצד אחר **השערת המחקר אוששה ברובד פרשנות והיסק** בכך שההישגים בקרב תלמידים הלומדים בבית ספר ממלכתי-דתי גבוהים יותר בהשוואה לתלמידים הלומדים בבית ספר ממלכתי. בד בבד לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית באינטראקציה של סוג

הטקסט X סוג בית הספר בציון הכללי: הבנת הרובד הגלוי, הערכה וביקורת וידע לשוני (ראו לוח 1).

הבדלים בהישגים בטקסט ספרותי, על פי סוג בית הספר ומגדר התלמיד

בלוח 2 מוצגים הממצאים בנושא ההישגים בטקסט ספרותי על פי סוג בית הספר ומגדר התלמיד.

לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן בטקסט ספרותי על פי סוג בית הספר ומגדר התלמיד
(df = 1,100)

ממדי הבנת נקרא	מגדר	סוג בית הספר: ממלכתי *M*	ממלכתי *SD*	ממלכתי-דתי *M*	ממלכתי-דתי *SD*	*F* בית ספר	*F* מגדר	*F* אינטראקציה
הבנת הרובד הגלוי	**בנים**	95.60	10.51	90.86	22.16			
	בנות	92.12	16.46	91.07	23.38	.62	.20	.25
פרשנות והיסק	**בנים**	72.17	25.10	82.35	16.64			
	בנות	60.65	32.34	72.30	23.56	4.79*	4.67*	.02
הערכה וביקורת	**בנים**	70.77	30.06	77.60	13.63			
	בנות	74.48	32.25	68.33	24.44	.00	.28	1.56
ידע לשוני	**בנים**	81.47	23.91	92.00	9.93			
	בנות	74.61	31.81	79.92	23.97	2.79	3.98*	.30

***p < .05**

ניתוחים לבחינת ההבדלים בטקסט הספרותי העידו על תמונה דומה לממצאים המוצגים בלוח 1. כך נמצא אפקט עיקרי מובהק סטטיסטית לסוג בית הספר בבדיקה הסימולטנית של המדד הכללי ($F(4,97) = 2.94$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .11$). בבדיקה של כל אחד מממדי ההבנה בנפרד נמצא כי בעוד לא קיימים הבדלים מובהקים בהבנת הרובד הגלוי, בהערכה וביקורת, ובידע הלשוני, נמצאו הבדלים בפרשנות וההיסק (ראו לוח 2). הממצאים מראים כי ההישגים בפרשנות וההיסק בקרב תלמידים בבית ספר ממלכתי-דתי גבוהים במובהק מההישגים בקרב תלמידים בבית ספר ממלכתי. ממצאים אלו אינם תואמים את השערת המחקר, שלפיה ההבדלים היו צפויים להימצא במדד ידע לשוני.

אשר למגדר, הממצאים מראים כי ההישגים בפרשנות וההיסק ובידע לשוני בקרב בנים גבוהים במובהק מההישגים בקרב בנות, וזאת מתוך ניגוד להשערות המחקר. גם לא נמצא אפקט עיקרי מובהק סטטיסטית למגדר התלמיד בבדיקה הסימולטנית של הציון הכללי ($F(4,97) = 1.99$, $p = .10$, $\eta_p^2 = .08$), של הרובד הגלוי ושל הרובד הערכה וביקורת. זאת ועוד לא נמצאה אינטראקציה מובהקת סטטיסטית של סוג בית הספר והמגדר בבדיקה הסימולטנית של הציון הכללי במבחן ($F(4,97) = .82$, $p = .51$, $\eta_p^2 = .03$) ושל כל אחד מארבעת רבדיו: הרובד הגלוי, פרשנות והיסק, הערכה וביקורת וידע הלשוני.

הבדלים בהישגים בטקסט עיוני על פי סוג בית הספר ומגדר התלמיד

בלוח 3 מוצגים הממצאים בנושא ההישגים בטקסט עיוני על פי סוג בית הספר ומגדר התלמיד.

לוח 3: ממוצעים וסטיות תקן בטקסט עיוני על פי סוג בית הספר ומגדר התלמיד ($df = 1,100$)

ממדי הבנת נקרא	מגדר	סוג בית הספר: ממלכתי M	ממלכתי SD	ממלכתי-דתי M	ממלכתי-דתי SD	F בית ספר	F מגדר	F אינטראקציה
הבנת הרובד הגלוי	**בנים**	64.10	41.01	86.67	20.97			
	בנות	65.52	37.25	61.11	37.64	1.72	3.04	3.80*
פרשנות והיסק	**בנים**	53.02	28.94	74.57	19.35			
	בנות	55.42	32.09	50.00	23.92	2.34	4.42*	6.54*
הערכה וביקורת	**בנים**	64.29	25.39	73.14	13.25			
	בנות	70.20	32.18	50.30	27.18	1.19	2.80	8.07**
ידע לשוני	**בנים**	65.38	36.91	77.45	20.85			
	בנות	58.93	44.44	48.11	38.15	.01	6.22*	2.55

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

בחינת ההבדלים בהישגים במבחן הבנת הנקרא בטקסט עיוני מציגה תמונה שונה מזו שנמצאה בטקסט הספרותי (ראו לוח 3). לא נמצא אפקט עיקרי מובהק סטטיסטית לסוג בית הספר בבדיקה הסימולטנית של המדד הכללי ($F(4,97) = 1.75$, $p = .14$, $\eta_p^2 = .07$) ושל הבנת הרובד הגלוי, הערכה וביקורת, פרשנות וההיסק וידע הלשוני.

אך על פי השערת המחקר נמצא אפקט עיקרי מובהק סטטיסטית למגדר התלמיד בבדיקה הסימולטנית בפרשנות וההיסק ובידע הלשוני, כאשר ההישגים בקרב בנים הלומדים בבית ספר ממלכתי-דתי גבוהים במובהק מההישגים בקרב בנים הלומדים בבית ספר ממלכתי. עם זה לא נמצא אפקט עיקרי מובהק סטטיסטית למגדר התלמיד בבדיקה הסימולטנית של המדד הכללי ($F(4,97) = 2.05$, $p = .09$, $\eta_p^2 = .08$), של הבנת הרובד הגלוי ושל הערכה וביקורת.

נוסף על כך נמצא כי קיימת אינטראקציה מובהקת סטטיסטית של סוג בית הספר והמגדר בבדיקה הסימולטנית של המדד הכללי ($F(4,97) = 2.57$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .10$). בבדיקה של כל אחד מממדי ההבנה בנפרד קיימות אינטראקציות מובהקות סטטיסטית של סוג בית הספר ומגדר בהבנת המדד הגלוי, בפרשנות והיסק ובהערכה וביקורת, אך לא נמצאה אינטראקציה מובהקת סטטיסטית של סוג בית הספר ומגדר התלמיד בידע הלשוני. כדי לבחון את מקור האינטראקציות, נבחנו ההבדלים בין שני סוגי בתי הספר בשלושת מדדיו של המבחן בקרב בנים ובנות בנפרד. הממצאים מעידים כי ההישגים ברובד הגלוי בקרב בנים בבית ספר ממלכתי-דתי גבוהים במובהק מההישגים בקרב בנים בבית ספר ממלכתי ($t(49) = -2.49$, $p < .05$), כאשר לא נמצאו הבדלים בקרב בנות ($t(51) = .43$, $p = .67$). ברובד פרשנות והיסק ההישגים בקרב בנים בבית ספר ממלכתי-דתי גבוהים במובהק מההישגים בקרב בנים בבית ספר ממלכתי ($t(49) = -3.14$, $p < .01$), אך לא נמצאו הבדלים בקרב בנות ($t(51) = .70$, $p = .48$). במדד ידע לשוני נמצא כי ההישגים בקרב בנות בבית ספר ממלכתי גבוהים במובהק מהישגי בנות בבית ספר ממלכתי-דתי ($t(51) = -2.40$, $p < .05$). לא נמצאו הבדלים בידע לשוני בקרב בנים ($t(49) = -1.57$, $p = .13$).

מוטיבציה לקריאה

בלוח 4 מוצגים הממצאים בנושא גורמי שאלון מוטיבציה לקריאה על פי סוג בית הספר ומגדר התלמיד.

לוח 4: ממוצעים וסטיות תקן של גורמי שאלון מוטיבציה לקריאה על פי סוג בית הספר ומגדר התלמיד (df = 1,100)

גורמים		מגדר	סוג בית הספר: ממלכתי *M*	ממלכתי *SD*	ממלכתי דתי *M*	ממלכתי דתי *SD*	*F* בית ספר	*F* מגדר	*F* אינטראקציה
יכולת מסוגלות	ותחושת	בנים	2.64	0.62	3.01	0.53			
		בנות	2.80	0.40	2.78	0.58	2.71	.08	3.44
מטרות קריאה		בנים	2.88	0.62	3.25	0.54			
		בנות	3.03	0.54	3.18	0.48	5.75*	.14	1.02
סיבות לקריאה	חברתיות	בנים	2.60	0.51	2.78	0.67			
		בנות	2.89	0.58	3.00	0.58	1.60	4.93*	.07

***p < .05**

ניתוח של ההבדלים בשאלון מוטיבציה לקריאה מציג הבדלים מובהקים על פי סוג בית הספר ומגדר התלמיד (ראו לוח 4). בעוד לא נמצא אפקט עיקרי מובהק סטטיסטית לסוג בית הספר בבדיקה הסימולטנית של שלושת גורמי שאלון המוטיבציה לקריאה ($F(3,98) = 2.14$, $p = .10$, $\eta_p^2 = .06$), ובבדיקת כל אחד משלושת גורמי השאלון לא נמצאו הבדלים מובהקים על פי סוג בית הספר בגורם ׳יכולת ותחושת מסוגלות׳ ובגורם ׳סיבות חברתיות לקריאה׳, נמצאו הבדלים בין בתי הספר בממוצע הגורם ׳מטרות קריאה׳. על פי השערת המחקר, נמצא ממוצע גבוה יותר במטרות הקריאה בקרב תלמידים הלומדים בבית ספר ממלכתי-דתי ($M = 3.22$, $SD = 0.51$) בהשוואה לממלכתי ($M = 2.96$, $SD = 0.58$).

אשר להבדלים לפי מגדר, קיים אפקט עיקרי מובהק סטטיסטית למגדר התלמיד בבדיקה הסימולטנית של שלושת גורמי השאלון ($F(3,98) = 3.09$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .09$). בבדיקת כל אחד משלושת הגורמים בשאלון המוטיבציה לקריאה נמצא כי בעוד לא קיימים הבדלים מובהקים על פי מגדר התלמיד בגורם ׳יכולת ותחושת מסוגלות׳ ובגורם ׳מטרות הקריאה׳, נמצאו הבדלים מובהקים בגורם ׳סיבות חברתיות לקריאה׳. על פי השערת המחקר, נמצא ממוצע גבוה יותר בקרב בנות ($M = 2.94$, $SD = 0.58$) בהשוואה לבנים ($M = 2.89$, $SD = 0.63$).

לבסוף, לא קיימת אינטראקציה מובהקת סטטיסטית של סוג בית הספר והמגדר בבדיקה הסימולטנית של השאלון מוטיבציה לקריאה ($F(3,98) = 1.34$, $p = .27$, $\eta_p^2 = .04$) ובבדיקה של כל אחד מגורמי השאלון: ׳יכולת ותחושת מסוגלות׳, ׳מטרות קריאה׳ ו׳סיבות חברתיות לקריאה׳.

הקשר בין ההישגים במבחן הבנת הנקרא ובין מידת המוטיבציה לקריאה

כדי לבחון את שאלת המחקר העוסקת בקשר בין ההישגים במבחן הבנת הנקרא ובין המוטיבציה לקריאה, נערכו מבחני מתאם פירסון, הן באמצעות המדד הכללי של ההישגים והן באמצעות ארבעת הממדים של המבחן (הבנת רובד גלוי, פרשנות והיסק, הערכה וביקורת וידע לשוני) בשני סוגי הטקסטים (הספרותי והעיוני). בדומה, המתאמים נבחנו הן באמצעות המדד הכללי של שאלון המוטיבציה לקריאה והן באמצעות שלושת גורמיו (יכולת ותחושת מסוגלות, מטרות קריאה וסיבות חברתיות לקריאה) (ראו לוח 5).

לוח 5: מקדמי מתאם פירסון בעבור הקשרים בין ממדי הבנת הנקרא בטקסט ספרותי ובטקסט עיוני לבין גורמי שאלון מוטיבציה לקריאה (df = 102)

סוג הטקסט	ממדי הבנת הנקרא	יכולת ותחושת מסוגלות	מטרות קריאה	סיבות חברתיות לקריאה	מדד כללי מוטיבציה לקריאה
ספרותי	הבנת רובד גלוי	.19	-.01	.03	.05
	פרשנות והיסק	.15	-.02	-.06	.02
	הערכה וביקורת	.21*	.07	.06	.12
	ידע לשוני	.21*	.02	.01	.08
	מדד כללי	.24*	.02	.00	.08
עיוני	הבנת רובד גלוי	.16	.20*	.14	.20*
	פרשנות והיסק	.14	.13	.05	.13
	הערכה וביקורת	.16	.06	.06	.10
	ידע לשוני	.17	.07	.02	.09
	מדד כללי	.21*	.14	.08	.16

***p < .05**

בממצאים המוצגים בלוח 5 אפשר להבחין בקשרים התואמים חלקית את השערת המחקר ועל פיה יימצא קשר בין המוטיבציה לקריאה להישגים במבחן הבנת הנקרא. על פי הממצאים קיים קשר בין ההישגים הן בטקסט ספרותי והן בטקסט העיוני במבחן ליכולת ותחושת מסוגלות בשאלון המוטיבציה.

דימוי עצמי

הבדלים בדימוי העצמי על פי סוג בית הספר ומגדר התלמיד

לוח 6: ממוצעים וסטיות תקן של גורמי שאלון דימוי עצמי על פי סוג בית הספר ומגדר התלמיד (df = 1,100)

גורמים	מגדר	סוג בית הספר: ממלכתי M	ממלכתי SD	ממלכתי-דתי M	ממלכתי-דתי SD	F בית ספר	F מגדר	F אינטראקציה
דימוי עצמי חברתי	בנים	3.66	1.07	4.19	0.83			
	בנות	3.61	0.76	3.65	1.01	2.46	2.66	1.87
מוטיבציה להישגים	בנים	4.29	0.78	4.55	0.76			
	בנות	4.55	0.41	4.34	1.07	.03	.03	2.37
דימוי עצמי לימודי	בנים	3.28	1.01	4.01	1.04			
	בנות	3.67	0.91	3.58	1.29	2.40	.01	3.80*

***p < .05**

השערת המחקר באשר לדימוי העצמי גרסה כי יימצא דימוי עצמי גבוה יותר בקרב הבנים בהשוואה לבנות, כאשר לבנים הדתיים הדימוי העצמי יהיה הגבוה ביותר. על פי השערה זו, נמצאה תלות בין מגדר התלמיד ובין השתייכותו הבית ספרית במידת הדימוי העצמי הלימודי (ראו לוח 6). כדי לבחון את מקור האינטראקציה המובהקת של סוג בית הספר X מגדר במידת הדימוי העצמי הלימודי, נבחנו ההבדלים בין שני סוגי בתי הספר בקרב בנים ובנות בנפרד. לא קיימים הבדלים מובהקים בקרב בנות ($t(51) = .27$, $p = .79$), אך נמצאו הבדלים בקרב בנים ($t(49) = -2.54$, $p < .05$). במילים אחרות, מידת הדימוי העצמי

הלימודי בקרב בנים בבית ספר ממלכתי-דתי גבוהים במובהק ממידת הדימוי העצמי הלימודי בקרב בנים בבית ספר ממלכתי.

עם זה הניתוח בשאר גורמי השאלון לא הציג הבדלים מובהקים על פי סוג בית הספר: דימוי עצמי חברתי, מוטיבציה להישגים ודימוי עצמי לימודי, ועל פי מגדר התלמיד: דימוי עצמי חברתי, מוטיבציה להישגים ודימוי עצמי לימודי. לא קיימות אינטראקציות מובהקות סטטיסטית של סוג בית הספר והמגדר בדימוי עצמי חברתי ובמוטיבציה להישגים.

הקשר בין ההישגים במבחן הבנת הנקרא ובין מידת הדימוי העצמי

אשר לקשרים בין ההישגים במבחן הבנת הנקרא לדימוי העצמי שוער כי יימצא קשר כזה. ובכן, כדי לבחון האם קיים קשר בין ההישגים למידת הדימוי העצמי, נערכו מבחני מתאם פירסון. המתאמים נבחנו באמצעות מדדי המבחן (המדד הכללי, הבנת רובד גלוי, פרשנות והיסק, הערכה וביקורת וידע לשוני) בשני סוגי הטקסטים (הספרותי והעיוני) ובאמצעות שלושת גורמי השאלון של הדימוי העצמי (דימוי עצמי חברתי, מוטיבציה להישגים ודימוי עצמי לימודי) (ראו לוח 7).

לוח 7: מקדמי מתאם פירסון עבור הקשרים בין ממדי הבנת הנקרא בטקסטים השונים לגורמי שאלון הדימוי העצמי (df = 102)

סוג הטקסט	ממדי הבנת הנקרא	דימוי עצמי חברתי	מוטיבציה להישגים	דימוי עצמי לימודי
ספרותי	**הבנת רובד גלוי**	.11	.05	.24*
	פרשנות והיסק	.10	-.03	.17
	הערכה וביקורת	-.09	-.06	.18
	ידע לשוני	.10	.00	.10
	מדד כללי	.07	-.03	.22*
עיוני	**הבנת רובד גלוי**	.07	.07	.29**
	פרשנות והיסק	-.10	.00	.05
	הערכה וביקורת	-.06	.18	.13
	ידע לשוני	.10	.14	.11
	מדד כללי	.00	.13	.17

***p < .05, **p < .01**

הממצאים מעידים שעל פי השערת המחקר קיים קשר חיובי בין ההישגים בהבנת הנקרא בטקסט ספרותי ובין המדד של דימוי עצמי לימודי. נוסף על כך, נמצא קשר חיובי בין הבנת הרובד הגלוי בשני סוגי הטקסטים לדימוי עצמי לימודי.

לסיכום, על פי שאלות המחקר נמצא מגוון ממצאים המעידים על הבדלים בשלושת הגורמים שבהם עוסק המחקר: הישגים בהבנת הנקרא, מוטיבציה לקריאה ודימוי עצמי, על פי סוג בית הספר ומגדר התלמידים. נוסף על כך, נמצאו קשרים בין ההישגים במבחן הבנת הנקרא לבין המוטיבציה לקריאה והדימוי העצמי. חלק מן הממצאים מאוששים את השערות המחקר ותואמים את הספרות המקצועית בתחום, אך מקצתם מפריכים את ההשערות ומחייבים בחינה מעמיקה בהמשך.

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון קשרים בין הישגים בהבנת הנקרא ובין מוטיבציה לקריאה ודימוי עצמי בקרב תלמידי כיתה ד' הלומדים בבית ספר ממלכתי ובבית ספר ממלכתי-דתי, על פי מגדר התלמידים. תחילה יידונו ממצאים הקשורים להבדלים בהישגים בהבנת הנקרא, לאחר מכן ממצאים הקשורים להבדלים במוטיבציה לקריאה ולבסוף הממצאים שקשורים להבדלים בדימוי העצמי. כל תת-פרק יעסוק בהבדלים הקשורים לסוג בית הספר ולאחר מכן בהבדלים שקשורים למגדר.

הבנת הנקרא

השערת המחקר שגרסה כי הישגיהם יהיו גבוהים יותר בטקסט הספרותי בהשוואה לטקסט העיוני, אוששה במלואה. ממצאי המחקר מעידים על הישגים גבוהים יותר בטקסט ספרותי לעומת טקסט עיוני הן במדד הכללי והן בכל אחד מארבעת רבדיו (הרובד הגלוי, פרשנות והיסק, הערכה וביקורת וידע לשוני). ממצאים אלו נתמכים בראיות אמפיריות לאורך השנים המראות כי טקסט עיוני קשה להבנה מטקסט ספרותי בקרב ילדים ונוער (Botsas, 2017; Diakidoy et al., 2005). ההסבר לכך קשור לאופיו של טקסט עיוני הדורש שליטה במיומנויות קוגניטיביות מסדר גבוה, כגון הסקת מסקנות, תכנון וארגון מידע (Eason et al., 2012). מיומנויות אלה לא נרכשות לבד, אלא יש להקנותן לתלמידים. אולם תוכנית הלימודים בתחום השפה אינה מבקשת ללמד במכוון אסטרטגיות למידה לשיפור מיומנויות מסדר גבוה. בשל כך התלמידים מתקשים בהבנת טקסטים עיוניים היוצרים תשתית ללימוד כל מקצועות רבי המלל. הסבר נוסף לפערים בהישגים בין טקסט עיוני לספרותי מצוי בממצא כי מודל מנטלי יעיל לעיבוד טקסטים ספרותיים נוצר בילדות המוקדמת, לעומת המודל המסייע בהבנת טקסטים עיוניים שנוצר בגילים מאוחרים (Berman & Nir-Sagiv, 2007).

השערת המחקר שעסקה בהבדלים בהישגים על פי סוג בית הספר, אוששה חלקית כאשר ההבדלים נמצאו ברובד פרשנות והיסק, לטובת תלמידים בבית ספר ממלכתי-דתי בהשוואה לבית ספר ממלכתי. סימוכין לממצא זה נמצא במחקר שבו נמצא כי רמה גבוהה יותר של השתתפות דתית משפחתית מביאה לידי הישגים אקדמיים גבוהים יותר (Park & Bonner, 2008). זאת ועוד, תוכנית הלימודים של לימודי קודש בבית ספר ממלכתי-דתי מפגישה את הלומדים עם מגוון מפרשים, כגון רמב"ם, רמב"ן, רש"י ועוד, המציגים דעות שונות ונימוקיהן (משרד החינוך, 2015). לפיכך הלומד מבין טוב יותר קישוריות בין פסוקיות ומשפטים ובין יחידת שיח גלובלית (קפלן ורביד, 2009), ועוסק ברמות הגבוהות של הבנת המקרא, כגון רבדים של פרשנות ושל הקשר רחב (שליסל, 2015).

ממצא שלא תואם את השערת המחקר, הוא הפער בידע לשוני בטקסט עיוני: ההישגים במדד זה בקרב בנות בבית ספר ממלכתי גבוהים במובהק בהשוואה לבנות בבית הספר הממלכתי-דתי. ההסבר עשוי להימצא אף הם בהבדלים בחינוך הניתן במגזרים השונים, בדומה לממצא הקודם ברובד פרשנות והיסק. הן בחברה החילונית והן בחברה הדתית ישנה שאיפה, החל מגיל צעיר של הבנות, להעדפה מתקנת ושוויונית בין הבנים לבנות. החברה הדתית רואה את השוויון המגדרי בהזדמנויות בפתיחה של מדרשות להעמקת הלימוד במקצועות הקודש (אדמונית, תשס"ב), שהיו פעם מנת חלקם של בנים בלבד.

בחינוך הממלכתי מושם דגש חזק בלימוד של מדעים מדויקים, כדי לאפשר לבנות לרכוש מקצועות ״נחשבים״ עם שכר גבוה יותר. לימוד מדעים מדויקים מצריך קריאת טקסטים עיוניים המרחיבים את ידע העולם בתחומים אלו. לפיכך יש מקום להניח שהבנות הדתיות נחשפות יותר לטקסטים הקשורים למקצועות קודש לעומת בנות חילוניות שנחשפות יותר לטקסטי מידע. בזכות קריאת טקסטים אלו, גדל אוצר מילים (Cunningham & Stanovitch, 1997) וכנראה עולים ההישגים במדד ידע לשוני.

מבחינת ההבדלים בהישגים בהבנת הנקרא בין הבנים לבנות, נמצא כי ההישגים בשני סוגי הטקסטים גבוהים יותר בקרב בנים בהשוואה לבנות, ברובד הפרשנות וההיסק וברובד הידע הלשוני. ממצא זה סותר את השערת המחקר ולא עולה בקנה אחד עם ממצאי המחקרים הקודמים (Chiu et al., 2012) ועם התוצאות במבחני המיצ״ב בשנים 2008-2013, שמהן עולה תמונה עקבית של פערים לטובת הבנות בכל דרגות הכיתה (פינקלשטיין, 2012; רפ, 2014). עם זה החוקרים שתחום עניינם משלב בין המגדר להישגים בקריאה ובהבנת הנקרא, אינם תמימי דעים. כמה מהם מציינים כי בסביבות גיל 10, כלומר בכיתה ד׳, כמו במחקר הנוכחי, קיים דמיון מגדרי בהישגים בהבנת הנקרא (רפ, 2014). אחרים מראים כי הישגי הבנים גבוהים מהישגי הבנות (McGee Bailey, 1996) ויש כאלה שמראים כי ההבדלים קשורים לנושא הטקסט (Brantmeier, 2003; Taube & Munck, 1996). על כן, ממצאי המחקר הנוכחי דורשים העמקה נוספת במחקרי ההמשך.

מוטיבציה לקריאה

בנושא המוטיבציה לקריאה שוער כי התלמידים בבית ספר ממלכתי-דתי יגלו מוטיבציה גבוהה יותר לקריאה, לעומת חבריהם הלומדים בבית ספר ממלכתי. הממצאים מעידים כי השערה זו אוששה חלקית: בגורם מטרות קריאה התלמידים בבית הספר ממלכתי-דתי הציגו מוטיבציה גבוהה בהשוואה לתלמידים בבית ספר ממלכתי. חשוב לציין כי בכלל חסרים מחקרים שבוחנים קשרים בין המוטיבציה לדת, אם כי נמצאו עדויות שתומכות בממצאי המחקר הנוכחי שלדת יש תפקיד המניע את הפרט ללמידה (זועבי, 2012). ננסה להציע הסבר נוסף לממצא הקשור דווקא לגורם מטרות הקריאה. חשוב לראות כי גורם זה מורכב מקטגוריות האלה:

1. סקרנות העוסקת בקריאה בתחומי העניין.
2. מעורבות העוסקת ביכולת הילד להזדהות עם הדמויות ולדמיין את המצבים המתוארים בסיפורים.
3. חשיבות המוענקת להישגים גבוהים בקריאה, בהשוואה לתחומים אחרים.
4. הכרה וציונים המציינים את תגובות הסביבה לקריאה הטובה של הילד.
5. תחרות.

בסיכומו של עניין, מטרות הקריאה קובעות האם הקריאה תהיה בעלת משמעות לפי הגדרתם של גתרי וויגפילד (Guthrie & Wigfield, 2000). מכאן שיש לתת את הדעת מדוע התלמידים בבית ספר דתי מדווחים על מוטיבציה לקריאה בעלת משמעות יותר מחבריהם בבית ספר ממלכתי. לצורך הסבר ממצא זה ראוי לפנות לאורח החיים ולמנהגים של התרבות הדתית. לרוב שעות הלימוד של התלמיד לא מסתיימות ביום שישי בסיום בית הספר, אלא ממשיכות לתוך השבת. בשולחן שבת, משפחות רבות נוהגות

להגיד דבר תורה על פרשת השבוע, המביא סימוכין מדברי חכמים ומשלב בין התורה שבכתב למסורת, לתורה שבעל פה ולדברי חז"ל. ככל שגדלים הילד או הילדה, המשפחות מעבירות את האחריות לדבר התורה אליהם. על הילד לחפש פנינה מפרשת השבוע ולהעביר למשפחה. ככל שהילד ייתן יותר סימוכין, כך העוצמה וקרנו של דבר התורה יעלו בעיני השומעים. מכאן שמטרות הקריאה של הילד יתחדדו מתוך השאיפה לומר דבר תורה מהותי ומתוך רצון למצוא פרשנות אחרת שאחרים עוד לא שמעו.

השערה אחרת גרסה כי הבנות ידווחו על מידת מוטיבציה גבוהה יותר מזו של הבנים. אף ההשערה הזו, בדומה לקודמת, אוששה חלקית. בגורם סיבות חברתיות לקריאה נמצא ממוצע גבוה יותר בקרב בנות בהשוואה לבנים. ידוע כי לאורך השנים ובמגוון מדינות, המחקרים מציגים תמונה החוזרת על עצמה ולפיה המוטיבציה לקריאה בקרב בנות גבוהה מזו שמדווחים עליה הבנים (Chiu, 2018). מכאן שממצאי המחקר הנוכחי עולים בקנה אחד עם ממצאי המחקרים הקודמים. נוסף על כך, אפשר למצוא הסבר אחר להבדלים בגורם סיבות חברתיות לקריאה. גורם זה מורכב משתי קטגוריות האלה: חברה העוסקת בקריאה לפני חברים, הורים ואחים; ומחויבות הנוגעת למטלות הקריאה שיש לבצע בבית הספר. המחקרים מעידים כי בתחום הקריאה הבנים ממושמעים פחות ויוצרים פחות יחסי קרבה עם מוריהם בהשוואה לבנות, וכי ההבדלים בין המינים באים לידי ביטוי בהתנהגות המאופיינת בפתיחות שמציגות הבנות (Reilly et al., 2019). על בסיס סימוכין אלה אפשר להסביר את הממצא הקשור לגורם סיבות חברתיות לקריאה במחקר הנוכחי.

ההשערה שעסקה במציאת הקשר בין מידת המוטיבציה לקריאה להישגים במבחן הבנת הנקרא, אוששה אף היא חלקית. הממצאים מעידים על קיום הקשר בין ההישגים הן בטקסט ספרותי והן בטקסט העיוני במבחן ובין הגורם יכולת ותחושת מסוגלות בשאלון המוטיבציה. כלומר ככל שיכולת ותחושת מסוגלות תעלה, כך ההישגים בהבנת הנקרא יהיו גבוהים יותר. ממצאים אלו נתמכים בספרות המקצועית בכך ששיפור המוטיבציה לקריאה מביא לידי שיפור בהישגים בהבנת הנקרא (Becker et al., 2010). במידה ספציפית, גורם "יכולת ותחושת מסוגלות" מורכב מקטגוריות מסוגלות עצמית, אתגר והימנעות. מחקרים מראים כי תחושת מסוגלות עצמית גבוהה מאפשרת לתלמידים לחוש שהם שולטים בלמידה. נוסף על כך, הם נוטים להיות מעורבים יותר בלמידה ולהתמודד עם אתגרים. בשל כך הם מבינים טוב יותר את הנקרא (בן צבי ופרימור, 2011; Guthrie & Davis, 2003).

הבדלים בדימוי העצמי

השערת המחקר שגרסה שדימוי עצמי גבוה יותר יימצא בקרב בנים לעומת בנות, ולבנים הדתיים הדימוי העצמי יהיה הגבוה ביותר, אוששה חלקית ובממד דימוי עצמי לימודי בלבד. ההסבר שעל פיו הבנים הדתיים מעידים על דימוי עצמי לימודי גבוה ביותר, תואם את הספרות המקצועית. כך גברים מדווחים על דימוי עצמי אקדמי גבוה יותר בהשוואה לנשים (Parker et al., 2018), ונמצא כי לאנשים דתיים דימוי עצמי גבוה בהשוואה לאנשים דתיים פחות (Błażek & Besta, 2012). עוד הסבר להבדלים בדימוי עצמי לימודי שנמצאו במחקר הנוכחי יכול להימצא ביהדות, שבה יש לברך את הורי הרך הנולד בברכה: "שתזכו לגדלו לתורה, לחופה ולמעשים טובים". משמע, המצווה של בן יהודי הוא לימוד התורה:

״כִּי מֹצְאֵי חַיִּים, וַיָּפֶק רָצוֹן מה׳״ (משלי ח, לה), כאשר מצווה זו אינה מחייבת את הנשים (רוזנברג, 2006). מכאן, הערכים החברתיים שעליהם גדלים ומתחנכים בנים במגזר הדתי, נשענים על אחריות ללמידה. לעומת זאת, הבן שגדל בחברה החילונית, עשוי אף הוא לפתח ערכים המסתמכים על חשיבות הלימודים, אך לא מוטל עליו עול מצוות ולחצים חברתיים הקשורים ללימוד. לפיכך הדימוי העצמי הלימודי של הבנים הדתיים שלומדים ומקיימים את המצווה של הלימוד, גבוה מדימוי העצמי הלימודי של הבנים החילונים ושל הבנות בשני המגזרים.

השערת המחקר שדנה בקשר בין דימוי עצמי לימודי להישגים במבחן הבנת הנקרא, אוששה חלקית. ממצאי המחקר מעידים כי קיים קשר חיובי בין דימוי עצמי לימודי להישגים בהבנת הנקרא, בטקסט הספרותי. ממצאים אלו אפשר לקשר לממצאים הקודמים במחקרנו, ולפיהם ההישגים בטקסט הספרותי נמצאו גבוהים מההישגים בטקסט העיוני. ידוע ממחקרים קודמים כי הצלחה לימודית משפרת את תחושת הדימוי העצמי (Naderi et al., 2009) וכי דימוי עצמי גבוה מסייע בהישגים לימודיים גבוהים (Li et al., 2018). ממצאי המחקר הנוכחי ממקדים קשר זה בין הישגים לימודים גבוהים לדימוי עצמי לימודי לתחום ספציפי של הבנת טקסטים נרטיביים בהבנת הנקרא בקרב תלמידים בכיתה ד׳.

ממצא אחר הקשור לקשר בין דימוי עצמי לימודי להישגים במבחן הבנת הנקרא, מעיד על הימצאות קשר חיובי בין דימוי עצמי לימודי להישגים בהבנת הרובד הגלוי בשני סוגי הטקסטים. משמעות הרובד הגלוי בהבנת הנקרא היא שהתשובה לשאלה נמצאת מפורשות בטקסט. כל זאת מתוך ניגוד לשאלות ברובד הסמוי או שאלות של פרשנות והיסק, שבהן אי אפשר למצוא תשובות הכתובות בטקסט. על כן כאשר התלמיד עונה על שאלה הקשורה לרובד הגלוי, בעת שהוא מצליח לאתר את התשובה, הוא יודע מייד כי צדק וסביר שהיה נותן משוב עצמי חיובי על הצלחה במשימה. מכך עולה הדימוי העצמי הלימודי שלו של הצלחה בשאלות האלה.

סיכום והמלצות

למרבה הצער, האופטימיות שמלווה בדרך כלל תלמידים רבים בכניסה לבית הספר, האמונה העצמית והמוטיבציה הפנימית והמשמעותית פוחתות עם השנים (Jacobs et al., 2002). על כן טיפוח המוטיבציה לקריאה וחיזוק הדימוי העצמי הלימודי מוקדם ככל האפשר, קריטיים בגיל היסודי. מיומנויות אלה עשויות לעזור לתלמידים להתמודד עם האתגרים שבית הספר מזמן, ולאפשר להם להימנע מהתנסויות הלא מוצלחות שעלולות להשפיע לרעה בהמשך החיים. כל אלה חשובים במיוחד בתחום החינוך הלשוני ועל פי מטרת העל של משרד החינוך שהיא טיפוח ״אדם אורייני, היודע ואוהב את שפתו ומסוגל להשתמש בה [...] בקריאה ובכתיבה לשם היכללות בחברה ובתרבות וכתשתית ללמידה והרחבת הדעת [...] בפיתוח הכישורים הלשוניים״ (בלום-קולקה ואחרות, 2003, עמ׳ 11). כאן תפקידם של המורים בחינוך היסודי כסוכנים המסוגלים לסייע ללומד להציב את יעדיהם ולתת משוב בעת הצורך, לא מיועד להחלפה (Pajares, 2002).

עולות מכאן כמה המלצות יישומיות לשדה החינוך הנובעות מתוך ממצאי המחקר הנוכחי. הראשונה שבהן באה להעלות למודעות של מורים ומנהלים כי יש ליישם בכיתות הלימוד תוכניות התערבות שמיועדות לא רק לשיפור הישגים לימודיים, אלא משלבות עבודה על רכיבים מוטיבציוניים-רגשיים.

ההמלצה השנייה ממוקדת בחשיבות הגישור על הפער שבהישגי התלמידים בין הטקסט הספרותי לעיוני. בקרב תלמידים בבתי ספר יסודיים עבודה זו עשויה להתרחש במגוון של דרכים. להלן הצעות מספר:

1. חשיפה גדולה יותר לטקסט העיוני.
2. בחירת תכנים מעולמם של הילדים כדי לקרב אותם לטקסטים אלה.
3. יישום האסטרטגיות בכל המקצועות רבי המלל, כדוגמת תוכנית שלהב"ת (שילוב הבנה והבעה במקצועות הלימוד בבית הספר), המונהגת בחינוך העל-יסודי.

אשר להמלצות תאורטיות ומתודולוגיות העשויות לבוא לידי ביטוי במחקרי ההמשך, חשוב להשתמש במדגם גדול ומקיף יותר כדי להגיע לממצאים מהימנים יותר. רצוי להרחיב את טווח שכבות הגיל ולגוון בבחירת האזורים הגאוגרפיים שיאופיינו ברמות סוציו-אקונומיות למיניהן. במחקרים עתידיים כדאי לבחון את השפעתה של תוכנית התערבות שעניינה בשיפור המוטיבציה לקריאה או חיזוק הדימוי העצמי על הישגיהם של התלמידים בהבנת הנקרא ולקשר בין המדדים השונים זה מזה.

רשימת מקורות

אדמונית, ב' (2002). חינוך הבת והבן – כפילות ביעוד. **בשדה חמד, 45**, 153-158.

אלמוג, ש' (2002). "ואותן השמות עומדים לדורות" – על עברית ומשפט. **מחקרי משפט, 18**(1-2), 373-398.

ארגמן, ע' (2015). שפה דתית בכתיבה אקדמית: פער, או פער לכאורה? **גילוי דעת, 8**, 95-126.

בלום-קולקה, ש', גרבר, ר', מרום, י' ואהרוני, ב' (2003). **תכנית הלימודים בחינוך לשוני: עברית – שפה, ספרות ותרבות: לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי**. משרד החינוך, התרבות והספורט.

בן צבי, ג' ופרימור, ל' (2011). **הכישורים המעצבים את התפקודים האוריינים בגיל ההתבגרות**. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת שפה ואוריינות, היזמה למחקר יישומי בחינוך. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

הלפרין-קדרי, ר' (2002). "ושיננתם לבניך – ולא לבנותיך" – הרהורים מן העֵבר השני של המחיצה: על הכללה והדרה של נשים בשפת ההלכה. **מחקרי משפט, 18**(1-2), 353-372.

זועבי, ח' (2012). **הקשר בין משתנים תרבותיים לבין בחירה של אסטרטגיות התערבות בקרב עובדים סוציאליים ערבים** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת תל-אביב.

טוב לי, א' (2017). "רק חננות קוראות ספרים": עמדות כלפי קריאת ספרים בשעות פנאי בקרב מתבגרות. **בין השורות, 2**, 33-50.

טוב לי, א׳ ופריש, י׳ (2014). **המסע האורייני: תאוריה כבסיס למעשה ההוראה בתחומי קריאה וכתיבה**. שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.

טוירמן, ד׳ (2011). **דימוי עצמי ושביעות רצון מעבודה בקרב נשים וגברים בעלי לקות אינטלקטואלית בתעסוקה מוגנת** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר-שבע.

משרד החינוך. (2015). **תכנית לימודים מקרא ממלכתי-דתי גן-י״ב**.

משרד החינוך. (2018). **הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך – ראמ״ה**.

פינקלשטיין, א׳ (2012). **החינוך הממלכתי-דתי: תמונת מצב, מגמות והישגים**. נאמני תורה ועבודה.

פינקלשטיין, ה׳ (2011). **תפיסת האקלים, חרדה, דימוי עצמי והישגים לימודיים, אצל תלמידים העוברים מלמידה חדשנית בבית הספר היסודי ללמידה מסורתית בחטיבת הביניים** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

קורץ, ל׳ (2010). דימוי עצמי ודימוי גוף. **ביטאון הסיעוד האונקולוגי בישראל, 19**(3), 31-37.

קפלן, ד׳ ורביד, ד׳ (2009). הקשר בין קריאת ספרים להבנת הנקרא ולכישורים לשוניים: מחקר התפתחותי פסיכולינגוויסטי. **מידעת, 5**, 4-18.

קרליץ, צ׳ וקשת, נ׳ (2018). **גורמים מניעים להצלחת תלמידים במבחני פיזה 2015: תוצאות מישראל**. מרכז ארצי לבחינות ולהערכה.

קרני, צ׳ (2003). הממד הדתי כמאבחן לשוני. **דרך אפרתה, 11**, 129-147.

קרני, צ׳ (2016). על הקשר בין מגדר, דת ולשון. בתוך ס׳ רוזמרין וי׳ רוזנסון (עורכים), **דעת לשון: מחקרים בלשון העברית לתקופותיה** (כרך ב, עמ׳ 151-163). אפרתה.

רוזנברג, ש״ג (2006). רואים את הקולות: למדנות ישיבתית ו׳קול נשי׳ בלימוד תורה. **מסכת, ה**, 45-68.

רפ, י׳ (2014). **פערי הישגים בין בנים לבנות במתמטיקה ובשפה: מה אפשר ללמוד מניתוח פערים אלו בקרב תלמידי ישראל?** ראמ״ה.

שליסל, מ׳ (2015). **ארבעה ממדים בהוראת תנ״ך**.

Bailey, A. J. (2003). Self-image, self-concept, and self-identity revisited. *Journal of the National Medical Association, 95*(5), 383-386.

Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 773-785. https://doi.org/10.1037/a0020084

Berman, R. A., & Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: A developmental paradox. *Discourse Processes, 43*(2), 79-120. https://doi.org/10.1207/s15326950dp4302_1

Bian, L., Leslie, S. J., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science, 355*(6323), 389-391. https://doi.org/10.1126/science.aah6524

Błażek, M., & Besta, T. (2012). Self-concept clarity and religious orientations: Prediction of purpose in life and self-esteem. *Journal of Religion and Health, 51*(3), 947-960. https://doi.org/10.1007/s10943-010-9407-y

Botsas, G. (2017). Differences in strategy use in the reading comprehension of narrative and science texts among students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 15*(1), 139-162.

Brantmeier, C. (2003). Does gender make a difference? Passage content and comprehension in second language reading. *Reading in a Foreign Language, 15*(1), 1-27.

Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities, 44*, 431-443. https://doi.org/10.1177/0022219411410042

Chiu, M. M. (2018). Contextual influences on girls' and boys' motivation and reading achievement: Family, schoolmates, and country. In P. O. García & P. B. Lind (Eds.), *Reading achievement and motivation in boys and girls* (pp. 49-63). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75948-7_3

Chiu, M. M., McBride-Chang, C., & Lin, D. (2012). Ecological, psychological, and cognitive components of reading difficulties: Testing the component model of reading in fourth graders across 38 countries. *Journal of Learning Disabilities, 45*(5), 391-405. https://doi.org/10.1177/0022219411431241

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology, 33*(6), 934-945. https://doi.org/10.1037//0012-1649.33.6.934.

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

Diakidoy, I. A. N., Stylianou, P., Karefillidou, C., & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different

types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology, 26*(1), 55-80. https://doi.org/10.1080/02702710590910584

Eason, S. H., Goldberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. C., & Cutting, L. E. (2012). Reader-text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 515-528. https://doi.org/10.1037/a0027182

Fang, L. (2016). Educational aspirations of Chinese migrant children: The role of self-esteem contextual and individual influences. *Learning and Individual Differences, 50*, 195-202. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.009

Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading & Writing Quarterly, 19*, 59-85. https://doi.org/10.1080/10573560308203

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 3, pp. 403-422). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Hall, K. M., Sabey, B. L., & McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology, 26*(3), 211-234. https://doi.org/10.1080/02702710590962550

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 309-339). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012619070-0/50033-7

Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). Learning to read: What we know and what we need to understand better. *Child Development Perspectives, 7*(1), 1-5. https://doi.org/10.1111/cdep.12005

Inglehart, R., & Norris, P. (2003). *Rising tide: Gender equality and cultural change around the world*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511550362

Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences

across grades one through twelve. *Child Development, 73*(2), 509-527. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00421

Kim, H. K. (2009). Analyzing the gender division of labor: The cases of the United States and South Korea. *Asian Perspective, 33*(2), 181-229. https://doi.org/10.1353/apr.2009.0022

Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G., & Cheng, Z. (2018). How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem. *Learning and Individual Differences, 61*, 120-126. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.016

Logan, S., & Johnston, R. (2009). Sex differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading, 32*(2), 199-214. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x

McGee Bailey, S. (1996). Shortchanging girls and boys. *Educational Leadership, 53*(5), 75-79.

Medina, A. L., & Pilonieta, P. (2006). Once upon a time: Comprehending narrative text. In J. S. Schumm (Ed.), *Reading assessment and instruction for all learners* (pp. 222-261). Guilford Press.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 international results in reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Naderi, H., Abdullah, R., Aizan, H. T., Sharir, J., & Kumar, V. (2009). Self-esteem, gender and academic achievement of undergraduate students. *American Journal of Scientific Research, 3*, 26-37.

Orth, U., Trzesniewski, K. H., & Robins, R. W. (2010). Self-esteem development from young adulthood to old age: A cohort-sequential longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology, 98*(4), 645-658. https://doi.org/10.1037/a0018769

Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice, 41*(2), 116-125. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_8

Park, H. S., & Bonner, P. (2008). Family religious involvement, parenting practices and academic performance in adolescents. *School Psychology International, 29*(3), 348-362. https://doi.org/10.1177/0143034308093677

Parker, P. D., Van Zanden, B., & Parker, R. B. (2018). Girls get smart, boys get smug: Historical changes in gender differences in math, literacy, and academic

social comparison and achievement. *Learning & Instruction, 54*, 125-137. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.002

Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: Strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *European Journal of Psychology of Education, 25*(2), 157-175. https://doi.org/10.1007/s10212-010-0011-z

Pellas, N. (2014). The influence of computer self-efficacy, metacognitive self-regulation and self-esteem on student engagement in online learning programs: Evidence from the virtual world of second life. *Computers in Human Behavior, 35*, 157-170. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.02.048

Pullmann, H., & Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences, 45*(6), 559-564. https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.06.017

Reilly, D., Neumann, D. L., & Andrews, G. (2019). Gender differences in reading and writing achievement: Evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP). *American Psychologist, 74*(4), 445-458. http://dx.doi.org/10.1037/amp0000356

Smith, E. P., Walker, K., Fields, L., Brookins, C. C., & Seay, R. C. (1999). Ethnic identity and its relationship to self-esteem, perceived efficacy and pro-social attitudes in early adolescence. *Journal of Adolescence, 22*(6), 867-880. https://doi.org/10.1006/jado.1999.0281

Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension.* RAND. https://videnomlaesning.dk/media/2526/reading-for-understanding.pdf

Solheim, O. J., & Lundetræ, K. (2018). Can test construction account for varying gender differences in international reading achievement tests of children, adolescents and young adults? – A study based on Nordic results in PIRLS, PISA and PIAAC. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25*(1), 107-126. https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1239612

Sweet, A. P., & Snow, C. E. (Eds.). (2003). *Rethinking reading comprehension*. Guilford Press.

Taube, K., & Munck, I. (1996). Gender differences at item level. In H. Wagemaker, K. Taube, I. Munck, G. Kontogiannopoulou-Polydorides, & M. Martin (Eds.), *Are girls better readers?: Gender differences in 32 countries* (pp.

53-98). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Topping, K., Valtin, R., Roller, C., Brozo, W., & Dionisio, J. L. (2003). *Policy and practice implications of the program for international student assessment (PISA) 2000: Report of the International Reading Association PISA Task Force*. International Reading Association.

Vellutino, F. R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 51-81). Guilford Press.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. In R. M. Lerner (Series Ed.) & M. Lamb (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 3: Socioemotional Processes* (7th ed., pp. 657-700). John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy316

Wigfield, A., Galdstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspective, 10*(3), 190-195. https://doi.org/10.1111/cdep.12184

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 420-432. https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420

Williamson, W. P., & Assadi, A. (2005). Religious orientation, incentive, self-esteem, and gender as predictors of academic dishonesty: An experimental approach. *Archive for the Psychology of Religions, 27*(1), 137-158. https://doi.org/10.1163/008467206774355411

נספח

שאלה	הרכיב הנבדק	מחוון	ניקוד
לפניכם משפטים ובהם מילים וביטויים מן הסיפור. התאימו לכל מילה מודגשת את הפירוש המתאים לה ממחסן המילים. 1. **אדי ניחוח** עלו מן הסיר והתפשטו בכל הבית. _____ 2. האיכרה **כיחשה** ואמרה לנווד שאין לה אוכל בבית. _____ 3. האיכרה פתחה את הדלת **זעופת פנים.** _____	ידע לשוני	1. ריחות נעימים 2. שיקרה 3. כעוסה התאמת שלוש תשובות נכונות = **3 נקודות** התאמת שתי תשובות נכונות = **2 נקודות** התאמת תשובה אחת נכונה = **1 נקודות**	3
בחרו את התכונות המתאימות לנווד: א. עקשן וחרוץ ב. קמצן ועצלן ג. שקרן וטיפש ד. פיקח וערמומי הביאו מן הסיפור מעשה המדגים את התכונות שבחרתם	הערכה וביקורת	תשובה הכוללת בחירה של צמד תכונות בליווי מעשה מן הסיפור המדגים את התכונות שנבחרו. לדוגמה: **פיקח וערמומי** - הנווד הצליח לשכנע את האיכרה להכניסו לביתה ולהכין לה מרק מגרזן, אך בעצם המרק שהכין לה קיבל את טעמו מהוספת ירקות, בשר ותבלינים. - בפקחותו ובערמומיותו הצליח הנווד להערים על האיכרה ולזכות בקערת מרק ובכך להשביע את רעבונו.	5
בשורה 42 כתוב: "במרתף נשארו עוד מעט מכל **אלה**". איזו מילה יכולה להחליף את המילה **אלה**? א. הגרזנים ב. הירקות ג. התבלינים ד. הקיסרים	אוצר מילים	ב׳	5

"לפעמים אני, לפעמים אתה, כה זקוקים לנחמה":[1]
תחושת קוהרנטיות ותשישות חמלה
בקרב אנשי חינוך שחוו אובדן של אדם קרוב

תימור הורביץ וצמרת ריקון

תקציר

אנשי חינוך שחוו אובדן של אדם קרוב מתמודדים לצד חזרתם לעבודה עם תחושות האבל ודרישות תפקידם החינוכי. מחקרים מראים כי שכול עלול להיות מַזנק (טריגר) לשחיקה שיש בה סיבה עיקרית לנשירת מורים.

לעומת תחושת השחיקה, תחושת הקוהרנטיות משמשת גורם חוסן בהתמודדות עם שחיקה ומקדמת איכות חיים מקצועית. מטרתו של המחקר הנוכחי הייתה לבחון האם יש קשר בין תחושת קוהרנטיות ובין תשישות חמלה על רכיביה: שחיקה, טראומטיזציה משנית וסיפוק מהענקת עזרה בקרב אנשי חינוך שחוו אובדן. נבדקו 34 אנשי חינוך שחוו אובדן במהלך עבודתם החינוכית. הנבדקים מילאו שאלונים על האובדן ורכיבי תשישות החמלה הקשורים לעבודתם החינוכית. נמצא קשר שלילי ומובהק בין תחושת קוהרנטיות לשחיקה וטראומטיזציה משנית וקשר חיובי ומובהק בין תחושת קוהרנטיות לסיפוק מהענקת עזרה. נוסף על כך, נמצא קשר שלילי ומובהק בין סיפוק מהענקת עזרה לשחיקה ולטראומטיזציה משנית.

ממצאי המחקר מחזקים כי מודעותם של יועצים חינוכיים למצב הפגיעות של אנשי צוות לאחר אובדן והתמקדותם בהעלאת תחושת קוהרנטיות והסיפוק מהענקת עזרה היא חיונית למניעת התפתחותה של תשישות חמלה ובעקבותיה נשירה בקרב מורים.

מילות מפתח: אובדן; תחושת קוהרנטיות; תשישות חמלה; שחיקה; טראומטיזציה משנית; סיפוק מהענקת עזרה.

מבוא

תהליך האבל המלווה חוויית אובדן הוא בעל השפעות רגשיות, קוגניטיביות, סוציאליות, תרבותיות ורוחניות (Hall, 2014). אנשי חינוך המתמודדים במהלך עבודתם החינוכית עם אבל, נמצאים בסיכון לתשישות חמלה (CF – Compassion Fatigue). תשישות חמלה מבטאת מערך תסמינים רגשיים, קוגניטיביים והתנהגותיים המופיעים כאשר המסייע מעורב רגשית יתר על המידה ברגשות המטופל (Figley, 2002). המושג תשישות חמלה כולל בתוכו טראומטיזציה משנית, שחיקה וסיפוק מהענקת עזרה (לבקוביץ' וריקון, 2019).

1. שפירא, ר' (1983). נחמה [שיר]. https://zemer.nli.org.il/song/Bait_Lazemer003863240

במחקרים נמצא כי אובדן ושכול הם גורמי סיכון לטראומטיזציה משנית בקרב מטפלים (הדר וזיידנר, 2012 ; Hall, 2014), ואולם המחקר על הקשר בין אובדן ושכול לתשישות חמלה נמצא בראשית דרכו. תחושת הקוהרנטיות מתוארת כתפיסה כללית של העולם, שלפיה העולם הוא מובן, נהיל (בר-ניהול) ומשמעותי (Antonovsky, 1983). עדויות מחקריות מתארות תחושת קוהרנטיות כגורם חוסן בהתמודדות עם מצבי דחק, טראומטיזציה משנית ושחיקה (הדר וזיידנר, 2012 ; Adams et al., 2008).

במחקרים בתחום החינוך ישנה התמקדות בתופעת תשישות חמלה בקרב אנשי חינוך ונמצא בהם כי חשיפה ארוכת טווח לאירועי עקה של תלמידים ומתן חמלה ומשאבים נפשיים עשויים ליצור מתח ומצוקה רגשית בקרב אנשי החינוך עצמם. ניכר כי התכנים הרגשיים הקשים עלולים לזלוג אל עולמם של אנשי החינוך באופן שיפגע במידה ניכרת בחייהם האישיים והמקצועיים, בעיקר אם יש להם ניסיון אישי עם מקרי טראומה (לבקוביץ' וריקון, 2018 ; לבקוביץ' וריקון, 2019 ; מנדלסון ויחזקאל, 2016 ; Alone et al., 2014; Bozgeyikli, 2018; Davis & Palladino, 2011; Eksi et al., 2017).

הגישה המערכתית לייעוץ חינוכי (ארהרד, 2014) מכוונת יועצים לתת מענה לאנשי צוות ובכללם אנשי צוות שחוו אירוע טרגי. על היועצים והיועצות לדעת שאנשי צוות החווים אובדן של אדם קרוב, עשויים להיזקק גם הם לזמן להתאבל, להתמודד, לנוח ולחדש את כוחותיהם (Massat et al., 2008). בחינת הקשר בין תחושת קוהרנטיות ובין תשישות חמלה, תשפוך אור על אוכלוסיית אנשי החינוך שחוו אובדן, ותסייע ליועצים ויועצות החינוכיים בזיהוי ובמיפוי של גורמי החוסן והסיכון לתשישות חמלה בקרבם. חשיבותו של המחקר היא בהעלאת המודעות לחוויית האובדן של אדם קרוב לאנשי צוות ושהם עלולים להיות במצב של פגיעות העשויה לפגוע בעבודתם המועדת, להביא לידי שחיקה ואף לידי נשירתם מעבודתם החינוכית. לצד זאת אסטרטגיות התמודדות הנשענות על תחושת קוהרנטיות עשויות לשמש בעבורם גורם חוסן ולסייע בהעלאת תחושת הסיפוק מהענקת העזרה.

סקירת ספרות

אבל ואובדן

פֵּרֵדה, אובדן ומוות הם חוויות מכאיבות, מפחידות ומאיימות רגשית. אנשים שונים זה מזה מגיבים בדרכים אחרות לפרדה הפיזית מיקיריהם (רובין ואחרים, 2016). חוויית האובדן נחקרה רבות ותחום האבל והשכול עבר שינויים רבים בהבנת החוויה האישית (Hall, 2014). פרויד (Freud, 1957) גרס כי משמעות עבודת האבל היא ניתוק הקשר בין השורד לנפטר בתהליך הכולל שחרור רגשות כעס ואשמה. כישלון בתהליך זה מעלה את הסיכון למחלות מנטליות ופיזיות. תאוריות לשכול ולאבל שפורסמו לאחר מכן (Bowlby, 1980; Kübler-Ross, 1969; Parkes & Weiss, 1983) בחנו את תגובותיהם של אנשים שחוו אובדן ושאפו לתאר תהליך אוניברסלי. תאוריית שלבי האבל של קובלר-רוס (Kübler-Ross, 1969) שזכתה להכרה נרחבת, תיארה חמישה שלבים: הכחשה, כעס, מיקוח, דיכאון והשלמה. תאוריה זו הדגישה כי אי סיום המעבר בין השלבים עלול לציין אבל מורכב. בולבי (Bowlby, 1980) מצא דמיון בין תהליך האובדן לתהליך הפרדה מהאם

בילדות וציין ארבעה שלבים: שלב ההלם וקהות החושים, שלב החיפוש והכמיהה לנפטר, שלב הייאוש והדיכאון ושלב הארגון מחדש.

ביקורות על תאוריות השלבים מציגות את היעדר הדיון במורכבות החוויה. ביקורת הופנתה גם להיעדר ממצאים אמפיריים תומכים ולהנחת ההתקדמות הלינארית בשלבי האבל (Hall, 2014).

המודל הדו-מסלולי להתמודדות עם אבל

המודל הדו-מסלולי (Rubin, 1981) מתאר את חוויית האובדן כתהליך של הסתגלות למציאות חדשה שבו מתקיימים שני תהליכים משלימים: ההשפעה על המצב הביו-פסיכו-חברתי וההתארגנות המחודשת במערכת יחסים עם הנפטר. מודל זה הוצע ככלי אבחוני להערכת מצב ההתמודדות של תלמידים עם אובדן בבית הספר בידי היועצת החינוכית (שלו, 2012). המסלול הראשון נוגע לתפקוד הביו-פסיכו-חברתי של האדם האבל וכולל ביטויים רגשיים, חברתיים, תפיסתיים ותפקודיים. בעניין הבית ספרי הביטויים הרלוונטיים כוללים תפקוד לימודי, תפקוד חברתי, ביטויים גלויים של קושי ומצוקה, יכולת לחזור לשגרה ותפקוד הילד בתוך משפחתו. המסלול השני מתמקד בקשר הרגשי וביחסים המתמשכים של הילד עם בן המשפחה שנפטר (Rubin, 1999).

גישת ביום (בימוי) האבל, הבניית המשמעות לאבל

הגישה הקונסטרוקטיבית רואה באבל תהליך אישי המושפע מהמשמעות האישית שאנשים מעניקים לאובדן (ניימאר, 2013). גישת הבניית המשמעות לאבל (Neimeyer, 2001) מניחה כי האבל הוא ניסיון לאשר מחדש ולהבנות את עולם המשמעות שאותגר באמצעות האובדן (Neimeyer, 2016). מחקרים אחרים שעשו ניימאר ועמיתיו במרוצת השנים מצאו כי אֲבֵלִים המסוגלים למזג את חוויית האובדן שלהם לתוך מערכות בעלות משמעות מראים הסתגלות טובה יותר וירידה בסימפטומים של האבל ברבות הימים (ניימאר, 2013; Gillies et al., 2015; Neimeyer, 2016). השינוי שחל בגישות להתמודדות עם אובדן בתחילת המאה הנוכחית הוא בזיהוי ובהגדרה של דפוסים אישיים בחוויית האבל (Stroebe & Schut, 1999; Worden, 2008). הגישות כלפי השכול בימינו קובעות כי אין דרך אחת לחוות אובדן ולהגיב עליו וכי הסיבות של נסיבות האובדן, קשרי המשפחה, המגדר, התרבות, זהות האבל וזהות המת משפיעות על התגובה על האובדן (רובין ואחרים, 2016). חוקרים ומטפלים מאוחדים בדעתם שאֲבֵלִים מתמודדים רבות עם האתגר הכפול של אובדן ושיקום לצד הבניית המשמעות בחייהם (ניימאר, 2013).

תגובות על אובדן

אובדן הוא פרדה פיזית מאדם קרוב שבעקבותיו מתחיל תהליך של אבל והוא מתאפיין בתגובות רגשיות והתנהגותיות שתלויות באישיות האדם, בנסיבות האובדן, במערכות תמיכה ובמערכת היחסים עם הנפטרים (Levkovich & Duvshan, 2020). מחקרים מראים כי אחוז האנשים המגיבים תגובה בלתי מסתגלת לאובדן נע בין 5 ל-15 (רובין ואחרים, 2016; McSpedden et al., 2017).

חוקרים בתחום האבל והאובדן מבחינים בין כמה גישות: ישנם השוללים נקודת השקפה רפואית וישנם המגדירים אבל "אירוע חיים" מטלטל. כך או כך, שכול הוא גורם לחץ

מהותי העלול לשמש מזנק (טריגר) לדיכאון חמור, הפרעת לחץ פוסט-טראומטית, חרדה והפרעות בשינה (Hall, 2014).

את המונח "צמיחה פוסט-טראומטית" (PTG – Post Traumatic Growth) בעניין של שכול פיתחו קלהון וטדסי (Calhoun & Tedeschi, 2001), ולפי הגדרתם זהו שינוי חיובי המופיע לאחר התמודדות עם אירועים טראומטיים. בסוג צמיחה זה על האינדיווידואל לא רק לשרוד את האירוע הטראומטי של השכול, אלא גם לחוות שינוי בחייו המתפרש בעיניו מהותי בהשוואה לחייו לפני האירוע (Calhoun & Tedeschi, 2001). חוויה של אובדן מערערת ומאתגרת את היכולת להבין את העולם ולנסח יחסי סיבה ותוצאה. אלו החווים את ההתמודדות עם האובדן בנושאים של צמיחה אישית ורוחנית, מדווחים על תחושת משמעות רבה יותר לכל יום שעובר ולחיים בכלל (פסטרנק מגנזי ושניר, 2014).

תפקיד היועצת בליווי אנשי צוות במצבי משבר

המפגש הייעוצי בין יועצת למורה בבית הספר נסוב בדרך כלל על קושי של תלמיד מסוים ולא על צורכי המורה (ארהרד, 2014). כאשר מתרחש אירוע טרגי בבית הספר היועצים נדרשים לספק תגובה אפקטיבית. מודל המפרט תגובה כזו כולל בו היבטים אדמיניסטרטיביים, היבטים העוסקים בתמיכה באבל והנחיות להמשך מעקב ותמיכה (Jarvis, 2015). בספרות מוצעים כלים שיכולים אנשי החינוך ליישם בעבודתם עם ילדים אבלים בבית הספר, ביניהם: ציורים, ביבליותרפיה, שיח קבוצתי, מיצגים ומיזמים שונים, המאפשרים עיסוק באובדן והנצחה (בן-אשר וארבלי-ברוך, 2012; שלו, 2014; גולדמן, 2013). גם כאן ההכוונה הטיפולית המוגדרת היא לעבר התלמידים ולא לעבר הצוות. אנשי צוות החווים אובדן, עשויים, מן הסתם, להיזקק למערכת תמיכה (Massat et al., 2008). צרכים אלה אינם מוגדרים על ידי המערכת התעסוקתית מעבר למה שמקובל בחוק שהם שבעת ימי השבעה.

ככלל, תחושת הביטחון של הפרט נפגעת כאשר הוא מתמודד עם פרֵדה מאדם קרוב. קהילת בית הספר/מעגל העבודה יכולה לשמש מערכת תמיכה לשיקום תחושה זו (גולדמן, 2013). היועצת החינוכית אמונה על בריאות הנפש בבית הספר ואחראית על תחושות המיטביות והרווחה של קהליה (דשבסקי, 2009). בהתערבות ייעוצית מכוונת תלמידים שתיארה כהן (2014), היועצת נעזרת בתאוריית הצמיחה הפוסט-טראומטית. בהתערבות זו היועצת והנועץ מבררים את תהליכי הצמיחה שהנועץ חווה והם מקשרים אותם לאסטרטגיות להתמודדות מיטבית של הנועץ עם האובדן. השיח הייעוצי עוסק בשלושת תחומי הצמיחה: ראיית העצמי, מערכות יחסים וגישה כלפי העולם והחיים. התערבות מעין זו יכולה גם לסייע לאיש צוות המתמודד עם אובדן.

תחושת קוהרנטיות (SOC – Sens of Coherence)

תחושת קוהרנטיות היא תחושה פנימית המבטאת אמון עמוק, תמידי ודינמי, כי הגירויים הנגזרים מהסביבות הפנימיות והחיצוניות של אדם במהלך חייו, מובנים וניתנים לניבוי והסבר. הדרישות שעולות מתוך הגירויים הן בנות השגה וראויות למאמץ והשקעה (Antonovsky, 1983).

עוצמתה של תחושת הקוהרנטיות נקבעת באמצעות חוויות של עקביות, איזון בעומס רגשי ושותפות בקבלת החלטות ומכילה שלושה מרכיבים: מובנות – המידה שבה אדם חש

שהאתגר הניצב לפניו מובן לו; נהילות – המידה שבה אדם מאמין שעומדים לרשותו המשאבים להתמודדות; משמעותיות – המידה שבה האדם שואף להתמודד עם האתגר (Antonovsky, 1983). אדם בעל תחושת קוהרנטיות חזקה העומד לפני גורם לחץ יהיה בעל מוטיבציה להתמודד, יאמין שהאתגר מובן וכי יש בידיו את המשאבים המתאימים להתמודדות (אנטונובסקי, 1998).

בספרות ישנה התמקדות בקשר בין תחושת קוהרנטיות ובין המשתנים שחיקה וטראומטיזציה משנית (מרכיבי תשישות חמלה). מחקר שנעשה בקרב אנשי טיפול שהראו סימפטומים של שחיקה, מצא כי התערבות קבוצתית שנעשתה להעלאת תחושת הקוהרנטיות תרמה להפחתת הסימפטומים (Kähönen et al., 2012). מחקר אחר שבדק 331 אחיות בפולין מצא קשר חיובי מובהק בין תחושת קוהרנטיות להתנהגות בריאה, וקשר שלילי מובהק להתנהגויות של שחיקה (Basińska et al., 2011). מחקר שנעשה לאחרונה בשווייץ (Steinlin et al., 2017) בחן את הקשר בין המשתנים תחושת קוהרנטיות לטראומטיזציה משנית ושחיקה ומצא שתחושת הקוהרנטיות קשורה להפחתת סימפטומים של לחץ והעלאת תחושת רווחה נפשית וחברתית. מחקרים אלו מציגים את תחושת הקוהרנטיות כגורם חוסן לשחיקה וטראומטיזציה משנית.

איכות חיים מקצועית ותשישות חמלה

איכות חיים מקצועית נוגעת למידת שביעות הרצון שהאדם חווה בעבודתו (Bozgeyikli, 2018). מחקרים עדכניים שנעשו בקרב אנשי חינוך, מציגים את הקשר בין תשישות חמלה לאיכות חיים מקצועית. מחקר שנעשה בתורכיה ובדק 207 יועצים חינוכיים (Eksi et al., 2017) מצא כי תשישות חמלה היא המנבא החזק ביותר לאיכות חיים מקצועית. מחקר אחר שבו השתתפו מורים לחינוך מיוחד (Bozgeyikli, 2018), מצא קשר חיובי בין שחיקה לתת-מידות בסולם הצרכים הפסיכולוגיים. המחקר מדגים את מידת איכות החיים המקצועית באמצעות אבחון תשישות החמלה על מרכיביה: שחיקה, טראומטיזציה משנית וסיפוק מהענקת עזרה (לבקוביץ' וריקון, 2019; Bozgeyikli, 2018; Figley & Figley, 2017).

תשישות חמלה (CF – Compassion Fatigue)

תשישות חמלה מבטאת מערך תסמינים פוסט-טראומטיים גופניים, רגשיים, קוגניטיביים והתנהגותיים הנחווים כאשר המסייע מעורב רגשית יתר על המידה ברגשות המטופל (Figley, 2002). הספרות המקצועית בודקת גם את המחיר שהטיפול גובה מהמטפל – "cost of caring" (Figley, 1995). פיגלי (שם) הציע כי משפחה, חברים ומטפלים עלולים לפתח סימפטומים של "לחץ טראומטי משני" (STS – Secondary Traumatic Stress). לחץ זה הנובע מהעזרה המוגשת וגם מהרצון לעזור, כולל ביטויים התנהגותיים ורגשיים הזהים כמעט לביטויי הפרעת דחק פוסט-טראומטית (PTST – Post-Traumatic Stress Disorder) (Figley, 2002). למרבה הסתירה, מטפלים מוכשרים, בעלי יכולת גבוהה לחוש אמפתיה ולבטא אותה נוטים להיות בסיכון גבוה יותר לתשישות חמלה (הדר וזיידנר, 2012).

ביטויי תשישות חמלה

פיגלי (1995) מחלק את ביטויי תשישות החמלה לביטויים רגשיים, גופניים קוגניטיביים והתנהגותיים. על אלה נמנים גם סיוטי לילה, דיכאון והתבודדות חברתית (הדר וזיידנר, 2012 ; לבקוביץ' וריקון, 2019 ; מנדלסון ויחזקאל, 2016 ; Figley, 2002; Figley & Figley, 2017) ברמת ההתנהגות המקצועית המצוקה תתבטא בהתנהגויות כגון ביטול פגישות, שימוש מופחת בהדרכה ואיחורים כרוניים, וכן בהזדהות יתר עם המטופל או בניתוק ממנו (הדר וזיידנר, 2012). מורים הראו ביטויי תשישות חמלה אדישים לצורכי התלמיד ותחושת ניתוק וריחוק מסביבתם (לבקוביץ' וריקון, 2018 ; לבקוביץ' וריקון, 2019).

מרכיבי תשישות חמלה – שחיקה, טראומטיזציה משנית וסיפוק מהענקת עזרה

שחיקה (burnout) נחווית כתחושת תשישות נפשית, גופנית ושכלית הנגרמת מחמת עומס נפשי מתמיד ומתמשך (מלאך-פיינס, 2011). שחיקה תוארה בקרב מורים כתהליך שבו המורה מאבד עניין בעבודתו, תגובותיו ציניות ומשאביו מתרוקנים (לבקוביץ' וריקון, 2019). מחקרים מזהים את גורם השחיקה כאחד המרכיבים העיקריים בהחלשת מורים ונשירתם (Alone et al., 2014). שלא כשחיקה הנבנית בתהליך ומתקבעת, תשישות חמלה יכולה להופיע בפתאומיות עם אזהרות מעטות מראש. הופעת הסימפטומים של תחושת חוסר האונים, בלבול וניתוק מתמיכה מראים מצב אקוטי שאינו מחובר בהכרח לסיבה או גורם מפעיל כלשהו (Hoffman et al., 2007).

טראומטיזציה משנית (STS – Secondary Traumatic Stress) היא תגובה התנהגותית ורגשית הנחווית לאחר חשיפה לאירוע טראומטי שחווה אדם משמעותי אחר. הטראומה מתעוררת בשל הרצון לעזור לאחר ולהקל על סבלו (Figley, 1995). לטראומה משנית ישנן השפעות עמוקות המשנות את ערכיו, אמונותיו והתנהגויותיו של המטפל, וגם את יחסיו עם עצמו ועם הרשת החברתית שסביבו (הדר וזיידנר, 2012). בין תסמיני הטראומטיזציה המשנית אפשר למנות הימנעות מגירויים המזכירים את אירוע הטראומה, מחשבות חודרניות הקשורות לאירוע ועוררות פיזיולוגית המתבטאת בבלבול, קשיי ריכוז וקשיי שינה (Cieslak et al., 2014). מחקר שנעשה במקסיקו מצא שהמטפלים חוו טראומטיזציה משנית שסממניה נחלשו לפי מידת הקרבה לטראומה, הזמן שעבר מהאירוע ואסטרטגיות ההתמודדות ששימשו באירוע (Shannonhouse et al., 2016).

סיפוק מהענקת עזרה (SC – Compassion satisfaction) הוא הנאה שאדם שואב מהיכולת לעשות את עבודתו הטיפולית היטב והמחשבות הנעימות המקושרות לתקווה ולתחושת הישג שמתלוות לכך. המושג הוצג לראשונה במחקר שהשתמש בשאלון איכות חיים מקצועית (ProQOL – Professional Quality of Life Scale) (Stamm, 2009) ומצא כי סיפוק מהענקת עזרה קשור עם רמות נמוכות של תשישות חמלה. תחושת סיפוק מהענקת עזרה נמצאה תורמת למטופל ולמטפל (Figley & Figley, 2017). היכולת להגיע לתחושת סיפוק מהענקת עזרה מרבית נמצאה קשורה בהעשרת המשאבים האישיים של המטפל, הטיפול בעצמו ויכולתו להתמודד עם לחץ (Figley & Figley, 2017).

גורמי פגיעות וחוסן לתשישות חמלה וטראומטיזציה משנית

הספרות הדנה בגורמים המתווכים טראומטיזציה משנית עומדת על גורמים הקשורים לעבודה וגורמים אישיים (הדר וזיידנר, 2012). אדמס ואחרים (Adams et al., 2008) מצאו כי סגנון התמודדות שהמטפל נוקט בכל הקשור לקוהרנטיות ושביעות רצון מהחיים עשוי להגדיל את חוסנו בהתמודדות עם טראומטיזציה משנית. היסטוריה של טראומה אישית ומוות במשפחה הם גורמים מתווכים לטראומטיזציה משנית (הדר וזיידנר, 2012). מחקר שנעשה בקרב עובדי בית חולים מצא כי עובדים שחוו אובדן אישי בלתי פתור הראו רמות גבוהות של לחץ תעסוקתי בהשוואה לעובדים שלא חוו אובדן (Woolley et al., 1989).

תשישות חמלה בקרב אנשי חינוך

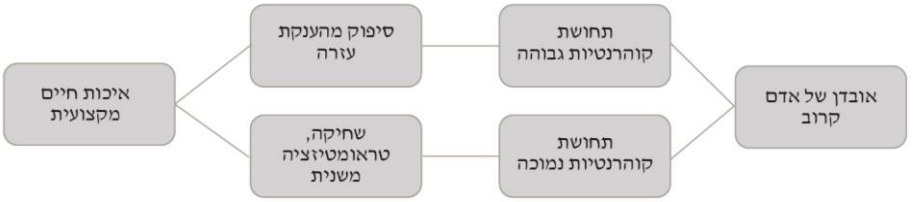
בשנים האחרונות נעשו מחקרים רבים העוסקים בתשישות חמלה בקרב מטפלים בטראומה (Craig & Sprang, 2010; Esaki & Holloway, 2013; Serenson et al., 2016; Thieleman & Cacciatore, 2014). נוסף על עובדים במקצועות הטיפול והסיעוד, גם אנשי חינוך נתונים לעומסי עבודה הגוזלים מהם משאבים אישיים כגון תחושת קוהרנטיות ומשפיעים על רמת האנרגייה והחיוניות (לבקוביץ' וריקון, 2018).

מחקר איכותני-נרטיבי שנעשה בישראל ובחן את ההיבטים הרגשיים העולים מסיפוריהן של שתים עשרה מורות מבית ספר שמתחנכים בו ילדים המגיעים מפנימייה טיפולית (מנדלסון ויחזקאל, 2016) מלמד על מעורבות רגשית גבוהה הכרוכה בעבודתן כמורות. ביטויי הרגש שתוארו בסיפוריהן עולים בקנה אחד עם תסמינים הקשורים בתשישות חמלה.

מסקירת הספרות עולה כי יש קשר שלילי בין תחושת קוהרנטיות לטראומטיזציה משנית, וכי תחושת קוהרנטיות גבוהה קשורה להפחתת סימפטומים של שחיקה ולחץ ולהעלאת תחושת רווחה נפשית וחברתית. שלא כמו מחקרים שנעשו עד כה, מחקר זה מתמקד באנשי חינוך שחוו אובדן של אדם קרוב מתוך בחינת הקשר בין משאבי פנים כגון תחושת קוהרנטיות ובין תשישות חמלה.

מודל המחקר

מודל המחקר מציג בדרך גרפית את השערת המחקר לקשר בין המשתנה הבלתי תלוי תחושת קוהרנטיות (גבוהה/נמוכה) למשתנים התלויים תשישות חמלה על מרכיביה: סיפוק מהענקת עזרה, שחיקה וטראומטיזציה משנית. קשרים אלה נבדקים בקרב אוכלוסיית מחקר ייחודית של אנשי חינוך שחוו אובדן של אדם קרוב (איור 1).



איור 1

השערות המחקר

1. יימצא קשר חיובי בין תחושת קוהרנטיות גבוהה לסיפוק מהענקת עזרה בקרב אנשי חינוך שחוו אובדן של אדם קרוב.
2. יימצא קשר שלילי בין תחושת קוהרנטיות לשחיקה בקרב אנשי חינוך שחוו אובדן של אדם קרוב.
3. יימצא קשר שלילי בין תחושת קוהרנטיות לטראומטיזציה משנית בקרב אנשי חינוך שחוו אובדן של אדם קרוב.
4. יימצא קשר שלילי בין סיפוק מהענקת עזרה לשחיקה וטראומטיזציה משנית, כלומר ככל שרמות הסיפוק מהענקת עזרה יהיו גבוהות יותר, כך רמות השחיקה והטראומטיזציה המשנית יהיו נמוכות בקרב אוכלוסיית אנשי חינוך שחוו אובדן.

שיטת המחקר

משתתפי המחקר

מדגם המחקר כלל 34 אנשי חינוך שחוו אובדן של אדם קרוב בזמן עבודתם בחינוך. שיטת הדגימה היא דגימה לא הסתברותית, "כדור שלג". התגובה על מוות של דמויות בעלות משמעות מושפעת מגורמים המאפיינים את האָבֵל. בין הגורמים האלה יש השפעה בולטת למגדר, סוג יחסי הקרבה המשפחתית, גיל ושלב בחיים בזמן האובדן (Hall, 2014). רוב משתתפי המחקר היו נשים שתיארו את היחסים עם הנפטר קרובים מאוד. מעל למחציתם בעלי תואר שני וכ-70% מהם לא קיבלו הדרכה לעיבוד האבל.

מאפיינים דמוגרפיים של המשתתפים (N=34) מוצגים בלוח 1.

לוח 1: מאפיינים דמוגרפיים של המשתתפים (N=34)

	אחוז
מין:	
נשים	88.2%
גברים	11.8%
השכלה:	
השכלה תיכונית	2.9%
תואר ראשון	2.9%
תואר ראשון ותעודת הוראה	26.5%
תואר שני	64.7%
לא השיבו	2.9%
תפקיד עיקרי במערכת החינוך:	
מידת הקרבה עם הנפטר	
בן/ת זוג	8.8%
אם/אב	52.9%
אח/אחות	8.8%
אחר משמעותי	29.4%
מידת יחסי קרבה עם הנפטר:	
קרובים מאוד	94.1%
קרובים	5.9%
קבלת הדרכה לעיבוד האבל:	
כן	29.4%
לא	70.6%
גיל: ממוצע (ס.ת.)	**45.86 (6.66)**
שנות ותק בהוראה: ממוצע (ס.ת.)	15.88 (8.46)
זמן שעבר מאז האובדן: ממוצע (ס.ת.)	5.91 (7.80)

כלי המחקר

שאלון פרטים אישיים

שאלון שהורכב לצורך המחקר ובו פרטים אישיים ופרטים על האובדן: מגדר, גיל, שנות השכלה ושאלות העוסקות באובדן ובאבל.

שאלון קוהרנטיות (SOC – Sense of coherence) (Antonovsky, 1983)

במחקר זה ייעשה שימוש בגרסת השאלון המקוצרת הכוללת 13 פריטים לדיווח עצמי, המדורגים על סולם ליקרט בן 7 דרגות (נע בטווח 1-7) וייבחנו שלושה מרכיבים: 1) מובנות – המידה שבה אדם מאמין שהאתגר הניצב לפניו מובן לו; 2) נהילות – המידה שבה אדם מאמין שעומדים לרשותו משאבים להתמודדות; 3) משמעותיות – המידה שבה אדם ישאף להתמודד עם האתגר. ציון תחושת הקוהרנטיות חושב בממוצע הערכות שניתנו ל-13 הפריטים וככל שהממוצע גבוה יותר, כך תחושת הקוהרנטיות גבוהה יותר. נעשה היפוך פריטים לפריטים: 1, 2, 3, 7, 10. מהימנות (אלפא קרונבך) של הנוסח המקוצר של השאלון הייתה 83.=α. גם מהימנות השאלון במחקר הנוכחי הייתה 83. =α.

שאלון "איכות חיים מקצועית" למדידת תשישות חמלה (Stamm, 2009)

מטרת השאלון הייתה לבחון חוויות חיוביות ושליליות בזמן הטיפול באחרים במהלך החודשים האחרונים. המשתתפים התבקשו לדרג את תחושתם ב-30 היגדים על סולם ליקרט בן 6 דרגות, הנע מ-0 (אף פעם) ועד 5 (לעיתים קרובות מאוד). נעשה היפוך לפריטים: 1, 4, 15, 17, 29. השאלון בדק שלושה מדדים אלה:

1. שחיקה: מדד הבודק את המידה שבה אדם חש תשישות נפשית, גופנית ושכלית, הנגרמת מחמת עומס נפשי מתמיד ומתמשך. ממוצע גבוה בעשרת הפריטים הראה תחושת שחיקה גבוהה. מהימנות סולם השחיקה בשאלון המקורי הייתה 75. =α. מהימנות הסולם במחקר הנוכחי 63. =α.
2. טראומטיזציה משנית: זו תגובה התנהגותית ורגשית הנחווית לאחר ידיעה או חשיפה לאירוע טראומטי שחווה אדם משמעותי אחר. ממוצע גבוה בעשרת הפריטים הראה טראומטיזציה משנית גבוהה. מהימנות סולם הטראומטיזציה המשנית בשאלון המקורי הייתה 81. =α. מהימנות הסולם במחקר הנוכחי הייתה 86. =α.
3. סיפוק מהענקת עזרה: מוגדר הנאה שאדם שואב מהיכולת לעשות את עבודתו היטב והמחשבות הנעימות המקושרות לתקווה ולתחושת הישג שמתלוות לכך. ממוצע גבוה מציין תחושת סיפוק החמלה גבוהה. מהימנות סולם סיפוק החמלה בשאלון המקורי הייתה 88. =α. מהימנות הסולם במחקר הנוכחי הייתה 76. =α.

הליך המחקר

גיוס משתתפים נעשה בפנייה אישית מתוך התחשבות ברגישות ובמורכבות נושא האבל. הפנייה נעשתה תחילה לקולגות מהמעגל הקרוב ולאחר יצירת הקשר הראשוני השאלונים נשלחו במייל.

ניתוח הנתונים

מערך המחקר הוא מתאמי. נבדק בו הקשר בין המשתנים תחושת קוהרנטיות ותשישות חמלה על מרכיביה: שחיקה, טראומטיזציה משנית וסיפוק מהענקת עזרה. ניתוח הנתונים נעשה באמצעות תוכנת SPSS (גרסה 20).

אתיקה מחקרית

השאלונים מולאו באנונימיות, בהסכמת המשתתפים שחתמו על טופס הסכמה מדעת ונאמר להם כי אפשר להפסיק את השתתפותם בכל עת.

ממצאים

משתני המחקר

מניתוח הממוצעים וסטיות התקן (לוח 2) עולה שממוצע תחושת הקוהרנטיות וסיפוק מהענקת עזרה של המשתתפים היו גבוהים. ממוצעי השחיקה והטראומטיזציה משנית נמצאו נמוכים.

ממוצעים וסטיות תקן של משתני המחקר (N=34) מוצגים בלוח 2.

לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן של משתני המחקר (N=34)

	M	SD
קוהרנטיות	5.12	.76
שחיקה	1.81	.59
טראומטיזציה משנית	1.29	.69
סיפוק מהענקת עזרה	3.97	.51

ממצאי המחקר על פי השערות המחקר

מלוח 3 אפשר לראות שנמצא קשר חיובי, בינוני ומובהק בין קוהרנטיות לסיפוק חמלה, כלומר ככל שרמת הקוהרנטיות עלתה, כך עלתה גם רמת סיפוק החמלה ($r=.49, p<0.01$) ההשערה הראשונה אוששה.

ההשערה השנייה אוששה גם היא – מלוח 3 אפשר לראות שנמצא קשר שלילי, בינוני ומובהק בין קוהרנטיות לשחיקה, כלומר ככל שתחושת קוהרנטיות ירדה, כך עלתה רמת השחיקה ($r=-.38, p<0.05$).

כך גם בשלישית – מלוח 3 אפשר לראות שנמצא קשר שלילי בינוני ומובהק בין תחושת קוהרנטיות לטראומטיזציה המשנית, כלומר ככל שתחושת הקוהרנטיות ירדה כך עלתה רמת הטראומטיזציה המשנית ($r=-.40, p<0.05$) .

מטריצת מתאמי פירסון בין משתני המחקר (N=34) מוצגת בלוח 3.

לוח 3: מטריצת מתאמי פירסון בין משתני המחקר (N=34)

	1	2	3	4	5
קוהרנטיות	--				
שחיקה	-.38*	--			
טראומטיזציה משנית	-.40	.64***	--		
סיפוק מהענקת עזרה	.49**	-.66***	-.43*	--	

**p<.01, ***p<.001 ,*p<.05

השערת המחקר הרביעית אוששה. מלוח 4 אפשר לראות שנמצא קשר שלילי, חזק ומובהק בין סיפוק מהענקת עזרה לשחיקה (r=-.71, p<0.001). נוסף על כך, נמצא קשר שלילי, בינוני ומובהק בין סיפוק מהענקת עזרה לטראומטיזציה משנית (r=-.40, p<0.001).

מטריצת מתאמי פירסון בין משתני המחקר (N=64) מוצגת בלוח 4.

לוח 4: מטריצת מתאמי פירסון בין משתני המחקר (N=64)

	שחיקה	טראומטיזציה משנית
סיפוק מהענקת עזרה	-.71*	-.40*

*p<.001

דיון

מטרתו המרכזית של המחקר הנוכחי הייתה לבחון את הקשר בין תחושת קוהרנטיות לתשישות חמלה על מרכיביה בקרב אנשי חינוך שחוו אובדן.

תחושת קוהרנטיות וסיפוק מהענקת עזרה בקרב אנשי חינוך שחוו אובדן

לפי המשוער נמצא קשר חיובי מובהק בין תחושת קוהרנטיות וסיפוק מהענקת עזרה בקרב אנשי חינוך שחוו אובדן של אדם קרוב. לבקוביץ וריקון (2019) מציינות שסיפוק מהענקת עזרה מכוון לתוצאות החיוביות של תחושת הסיפוק מיכולתו של האדם להעניק עזרה ולהתחבר לאדם אחר באמצעות אמפתיה. הקשר שנמצא במחקר הנוכחי תואם את ממצאיו של מחקר שנעשה לאחרונה בשווייץ ומצא שתחושת קוהרנטיות גבוהה קשורה להעלאת תחושת רווחה נפשית (Steinlin et al., 2017). נוסף על כך, ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאים של מחקרים אחרים שלפיהם תחושת קוהרנטיות קשורה לאיכות חיים, להתנהגות בריאה, לבריאות נפשית ולקשרים משפחתיים (Länsimies et al., 2017) ועם מחקרים המציינים קשר בין העשרת המשאבים האישיים של המטפל בכלל לתחושת קוהרנטיות בפרט (היכולת להתמודד עם מצבי לחץ) כמקדמים תחושה של סיפוק מהענקת עזרה (הדר וזיידנר, 2012 ; Figley & Figley, 2017).

על סמך ממצא זה בקרב אוכלוסיית אנשי חינוך שחוו אובדן של אדם קרוב אפשר למצוא אישוש גם בספרות המקצועית המתארת כי צמיחה ומצוקה יכולות להתקיים בו בזמן בתהליך האבל (Calhoun & Tedeschi, 2006). צמיחה פוסט-טראומטית וההבנה שהחיים שבירים וזמניים מולידה תחושת ערך ומשמעות חדשה (פסטרנק מגנזי ושניר, 2014).

תחושת קוהרנטיות, שחיקה וטראומטיזציה משנית בקרב אנשי חינוך שחוו אובדן

על פי השערות המחקר השנייה והשלישית נמצא קשר שלילי בין תחושת קוהרנטיות ובין טראומטיזציה משנית ושחיקה בקרב אנשי חינוך שחוו אובדן של אדם קרוב. ממצא זה תואם את הידע הקיים בספרות שלפיו שכול הוא גורם לחץ משמעותי (Hall, 2014). עובדים שחוו אובדן אישי מראים רמות גבוהות של לחץ תעסוקתי בהשוואה לעובדים שלא חוו אובדן (Woolley et al., 1989) והיסטוריה של טראומה אישית ומוות במשפחה הם גורמים מתווכים לטראומטיזציה משנית (הדר וזיידנר, 2012).

ממצאי המחקר הנוכחי תואמים לממצאי מחקר שנעשה ביפן ובחן את הקשר בין תחושת קוהרנטיות לתחושות של עומס של מטפלים (Matsushita et al., 2014). המחקר מצא שתחושת קוהרנטיות גבוהה משמשת גורם חוסן מפני תחושת עומס המביאה לידי שחיקה. במחקר אחר הוכחה יעילותה של תוכנית התערבות להעלאת תחושת הקוהרנטיות בקרב עובדי ציבור שסבלו מסימפטומים משמעותיים של שחיקה (Kähönen et al., 2012). ממצאים אלה מחזקים את החשיבות של העלאת תחושת הקוהרנטיות במניעת שחיקה ונשירה בקרב אנשי חינוך שחוו אובדן של אדם קרוב.

נוסף על כך, ממצאיו של המחקר הנוכחי זהים לממצאים של אורטלפ ופרידמן (Ortlepp & Friedman, 2001) שבחנו את הקשר בין תחושת קוהרנטיות לטראומטיזציה משנית ותשישות חמלה בקרב יועצים לא מקצועיים (שותפים לעבודה, מנהלים, חברים, בני משפחה) שחוו אירוע טראומטי. הממצאים הראו כי תחושת קוהרנטיות ממתנת את השפעת הטראומטיזציה המשנית. מחקרים שנעשו לאחר מכן מצאו גם הם קשר שלילי בין תחושת קוהרנטיות לשחיקה ולטראומטיזציה משנית (Basińska et al., 2011; Kähönen et al., 2012; Steinlin et al., 2017).

תשישות חמלה בקרב אנשי חינוך שחוו אובדן של אדם קרוב

לפי המשוער בהשערת המחקר האחרונה נמצא קשר שלילי בין סיפוק מהענקת עזרה ובין שחיקה וטראומטיזציה משנית. לבקוביץ וריקון (2019) מציינות שסיפוק מהענקת עזרה קשור לתוצאות החיוביות של תחושת הסיפוק מיכולתו של האדם להעניק עזרה ולהתחבר לאדם אחר באמצעות אמפתיה. הקשרים השליליים שנמצאו בין סיפוק מהענקת עזרה ובין שחיקה וטראומטיזציה משנית תואמים לנקודת המוצא של סתאמם (Stamm, 2012) שלפיה בעוד שחיקה וטראומטיזציה משנית הן מרכיבים שליליים בחווייתו של המטפל בסיוע לקורבן הטראומה, סיפוק החמלה הוא הגורם החיובי שמגן על המסייע (Stamm, 2012). ממצא זה זהה לממצאי מחקרן של לבקוביץ וריקון (2019) שבחנו תשישות חמלה ומצוקה רגשית בקרב 116 יועצים חינוכיים בישראל, ואף דומה לממצאי מחקרים שנעשו בקרב אנשי חינוך (Bozgeyikli, 2018; Eksi et al., 2017) ונמצא בהם כי כאשר רמות סיפוק החמלה הן גבוהות, כך רמות השחיקה והטראומטיזציה המשנית נמוכות. הסבר לממצא זה יכול לנבוע מדבריהן של לבקוביץ' וריקון (2019) שטענו שלצד דרישות המערכת והקשיים הכרוכים בעבודה, ישנן גם תחושות של סיפוק וגאווה הנובעות מהיכולת לסייע לתלמידים הנמצאים במצבי קושי או טראומה. ייתכן שגם בעבור אנשי

צוות שחוו אובדן של אדם קרוב במהלך עבודתם, תחושות הסיפוק מהענקת עזרה מאזנות את השפעותיהן השליליות של השחיקה והטראומטיזציה המשנית.

חיבור בין ממצאי המחקר הנוכחי לממצאי מחקרים קודמים מדגיש את החשיבות של העלאת תחושת קוהרנטיות וגם עידוד תחושת הסיפוק מהענקת עזרה וזאת כדי למנוע שחיקה וטראומטיזציה משנית בקרב אותם אנשי חינוך הנמצאים במצב של פגיעות בשל חוויית האובדן של אדם קרוב.

מגבלות המחקר והצעות למחקר המשך

מגבלותיו של המחקר הנוכחי נוגעות לגודל ולהטרוגניות המדגם שהמחקר הסתמך עליו ולשאלון למדידת תשישות חמלה. השאלון למדידת תשישות חמלה משמש כלי אבחוני שתוצאותיו מסייעות למשיב להעלות את רמת המודעות למצבו ולקבל המלצות לכיווני מחשבה. אי אפשר לחשב ציון כללי לשאלון ולקבוע לנבדק מסוים את רמת תשישות החמלה. נוסף על כך, מגמת הסיפוק מהענקת עזרה הפוכה ממגמות שחיקה וטראומטיזציה משנית ואי אפשר להפיק ציון המביא בחשבון את המגמות המנוגדות.

סיכום והמלצות יישומיות לעבודת היועצת

מצב של פגיעות הנובע ממותו של אדם קרוב הוא אינו נושא קל לשיחה. בהתמודדות עם אובדן אין תוכנית אחת המתאימה לכולם. בכל מקרה יש להתאים את ההתנהגות למערכות היחסים ולנסיבות בנקודת הזמן בתהליך האבל. לצד זה יועצים צריכים להיות מודעים לעובדה שאנשי צוות החווים אובדן עשויים להיות במצב של פגיעות ולהזדקק לזמן להתאבל, להתמודד, לנוח ולחדש את כוחותיהם.

התערבות המכוונת לעידוד תהליכי צמיחה של הנועץ ולאימוצם כאסטרטגיות להתמודדות מיטבית עם אובדן, המשמשת יועצים לטיפול בילדים שחוו אובדן, יכולה גם היא לשמש כלי בידי היועצים לשיח עם אנשי צוות במצב דומה (כהן, 2014).

באמצעות התערבויות ייעוציות ייעודיות לחיזוק המשמעות, המובנות ונהילות של אתגרי העבודה החינוכית ודאגה עצמית שוטפת, אפשר להעלות את תחושת הסיפוק מהענקת עזרה בקרב הצוות החינוכי ולהפחית את הסיכון לשחיקה ולטראומטיזציה משנית.

רשימת מקורות

אנטונובסקי, א׳ (1998). המודל הסלוטוגני כתיאוריה מכוונת בקידום הבריאות. **מגמות, 39**(1-2), 170-181.

ארהרד, ר׳ (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. מכון מופ״ת.

בן-אשר, ס׳ וארבלי-ברוך, פ׳ (2012). אבל שקוף בבית הספר: הדרת תלמידים שחוו אובדן אישי. **פסיכואקטואליה, אוקטובר**, 42-45.

גולדמן, ל׳ (2013). עזרה לילד האבל בבית הספר. בתוך ה׳ שנון-קליין, ש׳ קרייטלר ומ׳ קרייטלר (עורכות), **טנטולוגיה: מדעי האובדן, השכול והאבל: נושאים נבחרים** (עמ׳ 399-410). פרדס הוצאה לאור.

דשבסקי, ע׳ (2009). **סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית בייעוץ החינוכי**. גף הפרסומים – משרד החינוך.

הדר, ד' וזיידנר, מ' (2012). עייפות החמלה בקרב מטפלים בטראומה. **עיונים בחינוך, 6,** 140-170.

כהן, ד' (2014). צמיחה פוסט טראומטית בעקבות אובדן במשפחה: השלכות לעבודת היועץ החינוכי. **הייעוץ החינוכי, יח,** 317-345.

לבקוביץ', ע' וריקון, צ' (2018). כולנו זקוקים לחסד: תשישות חמלה בקרב אנשי חינוך. **דברים, 11,** 47-63.

לבקוביץ', ע' וריקון, צ' (2019). תשישות חמלה ומצוקה רגשית בקרב יועצים חינוכיים. **הייעוץ החינוכי, כא,** 175-193.

מלאך-פיינס, א' (2011). **שחיקה בעבודה: גורמים, תוצאות ודרכי התמודדות**. מודן.

מנדלסון, נ' ויחזקאל, א' (2016). היבטים רגשיים בהקשר לתופעת "עייפות החמלה" בעבודה של מורים עם ילדים בסיכון המתחנכים בפנימייה טיפולית. **מניתוק לשילוב, 19**, 21-45.

ניימאר, ר' (2013). ביום האבל: לעבר מודל פעיל של התאבלות. בתוך ה' שנון-קליין, ש' קרייטלר ומ' קרייטלר (עורכות), **טנטולוגיה: מדעי השכול, האובדן והאבל: נושאים נבחרים** (עמ' 115-133). פרדס הוצאה לאור.

פסטרנק מגנזי, ט' ושניר, נ' (2014). טרנספורמציה לאחר אובדן טראומטי. **פסיכולוגיה עברית.** https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3181

רובין, ש', מלקינסון, ר' וויצטום, א' (2016). **הפנים הרבות של האובדן והשכול: תיאוריה וטיפול.** פרדס הוצאה לאור.

שלו, ר' (2014). "תראו אותי", אובדן ותהליכי אבל בקרב ילדים ומתבגרים: היבטים תיאורטיים ויישומיים. בתוך ע' רביב ור' בולס (עורכים), **הייעוץ החינוכי כיום: חומר למחשבה ולמעשה** (עמ' 143-158). ספרית פועלים; מל"א – המרכז ללימודים אקדמיים.

Adams, R. E., Figley, C. R., & Boscarino, J. A. (2008). The compassion fatigue scale: Its use with social workers following urban disaster. *Research on Social Work Practice, 18*(3), 238-250. https://doi.org/10.1177/1049731507310190

Alone, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariant meta-analysis. *Educational Psychology Review, 26*, 101-126. https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0

Antonovsky, A. (1983). The sense of coherence: Development of a research instrument. Newsletter Research Report. *Schwartz Research Center for Behavioral Medicine* (Vol. 1, pp. 11-22). Tel Aviv University.

Antonovsky, A. (1993). The structur and properties of the sense of coherense scale. *Social Sience and Midicine, 36*(6), 725-733. https://doi.org/10.1016/0277-9536(93)90033-Z

Basińska, M. A., Andruszkiewicz, A., & Grabowska, M. (2011). Nurses' sense of coherence and their work related patterns of behaviour. International *Journal of Occupational Medicine and Environmental Health, 24*(3), 256-266. https://doi.org/10.2478/S13382-011-0031-1

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

Bozgeyikli, H. (2018). Psychological needs as the working-life quality predictor of special education teachers. *Universal Journal of Educational Research, 6*(2), 289-295. https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060211

Calhoun, L. G., & Tedeschi, R. G. (2001). Posttraumatic growth: The positive lessons of loss. In R. A. Neimeyer (Ed.), *Meaning reconstruction & the experience of loss* (pp. 157-172). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10397-008

Calhoun, L. G., & Tedeschi, R. G. (2006). The foundation of posttraumatic growth: An expanded framework. In L. G. Calhoun & R. G. Tedeschi (Eds.), *Handbook of posttraumatic growth: Research and practice* (pp. 3-23). Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9781315805597.ch1

Cieslak, R., Shoji, K., Douglas, A., Melville, E., Luszczynska, A., & Benight, C. C. (2014). A meta-analysis of the relationship between job burnout and secondary traumatic stress among workers with indirect exposure to trauma. *Psychological Services, 11*(1), 75-86. https://doi.org/10.1037/a0033798

Craig, C. D., & Sprang, G. (2010). Compassion satisfaction, compassion fatigue, and burnout in a national sample of trauma treatment therapists. *Anxiesty, Stress & Coping An International Journal, 23*(3), 319-399. https://doi.org/10.1080/10615800903085818

Davis, K. C., & Palladino, J. M. (2011). *Special Education Teacher Compassion Fatigue: Compassion fatigue among secondary special education teachers: A case study about job stress and burnout*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522807.pdf

Eksi, H., Summermatter, A., & Kahraman, H. (2017). A study on guidance teachers' organizational commitment through path analysis with prediction intervals of professional quality of life and self-esteem. *The Online Journal of Counseling and Education, 6*(2), 1-16.

Esaki, N., & Holloway, H. L. (2013). Prevalence of adverse childhood experiences (ACEs) among child servise providers. Families in Society:

The Journal of Contemporary Social Services, 94(1), 31-37. https://doi.org/10.1606/1044-3894.4257

Figley, C. R. (1995). *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*. Brunner/Mazel Psychosocial Stress Series

Figley, C. R. (2002). Introduction. In C. R. Figely (Ed.), *Treating compassion fatigue* (pp. 1-14). Brunner/Mazel Psychosocial Stress Series.

Figley, C. R., & Figley, K. R. (2017). Compassion fatigue resilience. In E. M. Seppala, E. Simon-Thomas, S. L. Brown, M. C. Worline, D. C. Cameron, & J. R. Doty (Eds.), *The Oxford Handbook of Compassion Science.* doi:10/1093Qoxfordhbq9780190464684.013.28

Freud, S. (1957). Mourning and melancholia. In J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (J. Strachey, Tran., Vol. 14, pp. 243-258). The Hogarth Press.

Gillies, J. M., Neimeyer, R. A., & Milman, E. (2015). The grief and meaning reconstruction inventory (GMRI): Initial validation of a new measure. *Death Studies, 39*(2), 61-74. https://doi.org/10.1080/07481187.2014.907089

Hall, C. (2014). Bereavement theory: Recent developments in our understanding of grief and bereavement. *Bereavement Care, 33*(1), 7-12. https://doi.org/10.1080/02682621.2014.902610

Hoffman, S., Palladino, J. M., & Barnett, J. (2007). Compassion fatigue as a theoretical framework to help understand burnocut among special education teachers. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research, 2,* 15-22.

Jarvis, T. M. (2015). Applying grief response framework to death/loss in schools. *Georgia School Counselor Assocition Journal, 22,* 6-11.

Kähönen, K., Näätänen, P., Tolvanen, A., & Salmela-Aro, K. (2012). Development of sense of coherence during two group intervention. *Scandinavian Journal of Psychology, 53*(6), 523-527. https://doi.org/10.1111/sjop.12020

Kübler-Ross, E. (1969). *On death & dying: What the dying have to teach doctors, nurses, clergy & their own families.* Macmillan.

Länsimies, H., Pietilä, A. M., Hietasola-Husu, S., & Kangasniemi, M. (2017). Asystematic review of adolescents' sense of coherence and health. Scandinavian *Journal of Caring Sciences, 31*(4), 651-661. https://doi.org/10.1111/scs.12402

Levkovich, I., & Duvshan, R. (2020). "I keep it together at work but fall apart at home": The experience of Israeli homeroom teachers coping with the death of a student in their class. *OMEGA – Journal of Death and Dying, 84*(2), 474-490. https://doi.org/10.1177/0030222819899501

Massat, C. R., Moses, H., & Omstien, E. (2008). Grief and loss in schools: A perspective for social workers. *School Social Work Journal, 33*(1), 80-96.

Matsushita, M., Ishikawa, T., Koyama, A., Hasegawa, N., Ichimi, N., Yano, H., Hashimoto, M., Fujii, N., Ikeda, M. (2014). Is sense of coherence helpful in coping wite caregiver burden for dementia? *Psychogeriatrics, 14*(2), 87-92. https://doi.org/10.1111/psyg.12050

McSpedden, M., Mullan, B., Sharpe, L., Breen, L., & Lobb, E. A. (2017). The presence and predictors of complicated grief symptoms in perinatally-bereaved mothers from a bereavement support organization. *Death Studies, 41*(2), 112-117. https://doi.org/10.1080/07481187.2016.1210696

Neimeyer, R. A. (Ed.). (2001). *Meaning reconstruction & the experience of loss. American Psychological Association*. https://doi.org/10.1037/10397-000

Neimeyer, R. A. (2016). Meaning reconstruction in the wake of loss: Evolution of a research program. *Behaviour Change, 33*(2), 65-79. https://doi.org/10.1017/bec.2016.4

Ortlepp, K., & Friedman, M.(2001). The relationship between sense of coherence and indicators of secondary traumatic stress in non-professional trauma counsellors. *South African Journal of Psychology, 31*(2), 38-45. https://doi.org/10.1177/008124630103100205

Parkes, C., & Weiss, R. S. (1983). *Recovery from bereavement*. Basic Books.

Rubin, S. S. (1981). A two-track model of bereavement: Theory and application in research. *American Journal of Orthopsychiatry, 51*(1), 101-109. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1981.tb01352.xs

Rubin, S. S. (1999). The two-track model of bereavement: Overview, retrospect, and prospect. *Death Studies, 23*(8), 681-714. https://doi.org/10.1080/074811899200731

Serenson, C., Bolick, B., Wright, K., & Hamilton, R. (2016). Understanding compassion fatigue in healthcare providers: A review of current literature. *Journal of Nursing Scholarship, 48*(5), 456-465. https://doi.org/10.1111/jnu.12229

Shannonhouse, L., Barden, S., Jones, E., Gonzales, L., & Murphy, A. (2016). Secondary trumatic stress for trauma recearchers: A mixed methods

research design. *Jourenal of Mental Healfh Counselling, 38*(3), 201-216. https://doi.org/10.774/mehc.38.3.02

Stamm, B. H. (2009). *Professional quality of life measure: Compassion, satisfaction, and fatigue version 5* (ProQOL). Center for Victims of Torture.

Stamm, B. H. (2012). Helping the helpers: Compassion satisfaction and compassion fatigue in self-care, management, and policy of suicide prevention hotlines. In A. D. Kirkwood & B. H. Stamm (Eds.), *Resources for community suicide prevention* (pp. 1-4). Idaho State University.

Steinlin, C., Dölitzsch, C., Kind, N., Fischer, S., Schmeck, K., Fegert, J. M., & Schmid, M. (2017). The influence of sense of coherence, self-care and work stisfaction on secondary traumatic stress and burnout among child and youth residential care workers in Switzeland. *Child & Youth Services, 38*(2), 159-175. https://doi.org/10.1080/0145935X.2017.1297225

Stroebe, M., & Schut, H. (1999). The dual process model of coping with bereavement: Rationale and description. *Death Studies*, *23*(3), 197-224. https://doi.org/10.1080/074811899201046

Thieleman, K., & Cacciatore, J. (2014). Witness to suffering: Mindfulness and compassion fatigue trumatic bereavement volunteers and professionals. *Social Work, 59*(1), 34-41. https://doi.org/10.1093/sw/swt044

Woolley, H., Stein, A., Forrest, G. C., & Baum, J. D. (1989). Staff stress and job satisfaction at a children hospice. *Archives of Disease in Childhood, 64*, 114-118. http://dx.doi.org/10.1136/adc.64.1.114

Worden, J. W. (2008*). Grief counseling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner* (4th ed). Springer.

התמודדות של מורים יהודים עם אמירות גזעניות של תלמידים בכיתה

שחר גינדי ורקפת ארליך רון

תקציר

מחקר זה בוחן את דרך התמודדותם של מורים בחינוך העל-יסודי עם נושאים שנויים במחלוקת בכיתה על יחסים בין יהודים לערבים. נתוני המחקר כוללים 387 תשובות של מורים שהתבקשו להיזכר באירוע בולט שבו התמודדו עם הנושא בכיתה ולתאר אותו בקצרה. בתשובות רבות (158 דיווחים) מורים תיארו וציטטו אמירות גזעניות של תלמידים ואלה נותחו ניתוח איכותני. כמו כן התמודדות המורים עימן נמצאת במוקד מאמר זה. מהתיאורים עולה כי השיח מתעורר פעמים רבות לאחר אירועים אקטואליים וביוזמת התלמידים ומעטים הם האירועים שבהם יוזמה של המורה או תוכני הלימוד מזמנים את האמירות גזעניות. על פי ניתוח חפיפה בין התמות, 11% מהמורים דיווחו על הימנעות מדיון בנושא ומבין אלה שניהלו דיון 32% בחרו באסטרטגיות קוגניטיביות, 21% באסטרטגיות ממתנות ו-8% באסטרטגיות רגשיות. כמו כן המורים מדווחים על תוצאות חיוביות או שליליות של הדיונים בלי קשר לגורמי הדיונים או לסוג האסטרטגיה שהמורים השתמשו בה. מדיווחי המורים עולה שהם פועלים בלי משנה סדורה ובלי גיבוי, לא ברמה הבית ספרית ולא מטעם משרד החינוך. מצד אחד השיח הבוטה והקיצוני גורם למורים לחשוש מאיבוד שליטה בכיתה, ומצד אחר ניכר שהמורים אינם מודעים לחשיבות החינוכית של דיונים בנושאים שנויים במחלוקת לתלמיד ולחברה (בלי קשר לתוצאות הדיון). הניסיון לשמור את בית הספר כמרחב ניטרלי מבחינה פוליטית קורס בשל הקונפליקט המתמשך הזולג לתוך המרחב בית ספרי ומחייב התמודדות מערכתית.

מילות מפתח: סוגיות פוליטיות שנויות במחלוקת (CPI); גזענות; מורים; חינוך פוליטי; אסטרטגיות של מורים.

מבוא

באוקטובר 2017 ביטל משרד החינוך את האיסור על מתן תשובה גזענית בבחינת הבגרות באזרחות. עוד נכתב שמורים הביעו הסתייגות מהנחיה זו וטענו שהיא מעודדת אווירה גזענית (קשתי, 2017). ביטול האיסור העלה תהיות על המחויבות של משרד החינוך להילחם בגזענות בזמן שמפורסמים דוחות על כישלון המשרד בקידום החינוך לחיים משותפים ומניעת גזענות (שפירא, 2016). מלבד האירוע הנקודתי, הנחיות המנרמלות את השיח הגזעני בחברה הן חלק ממגמה רחבה יותר של בדלנות עולמית (Hirschl, 2018; Stanley, 2018) ומתן לגיטימציה לקולות שבעבר נחשבו לא ראויים. נוסף על המגמה של השתקת שיח מורכב בכיתות וההקצנה של השיח הציבורי בישראל, מורים מוצאים את עצמם לפני שוקת שבורה בבואם להתמודד עם ניהול שיח בנושאים שנויים במחלוקת בכיתה (הלפרין ואחרים, 2016; Gindi & Erlich Ron, 2018). על סמך המצב שנמצאים בו

מורים והשיח הגזעני הפושה במדינת ישראל בכלל ובקרב נוער בפרט (הרמן ואחרים, 2019), בחנו במחקר זה את מאפייני ההתמודדות של מורים יהודים בישראל כאשר תלמידי הכיתה אומרים אמירות גזעניות המכוונות כלפי ערבים.

הגדרת גזענות

במשמעותה הרווחת הגזענות היא במהותה יחס שלילי כלפי בני אדם והיא פסולה על פי חוק במדינות רבות. החוק הישראלי מגדיר גזענות "רדיפה, השפלה, ביזוי, גילוי איבה, עוינות או אלימות, או גרימת מדנים כלפי ציבור או חלקים של האוכלוסיה והכל בשל צבע או השתייכות לגזע או למוצא לאומי-אתני" (סעיף 144א לחוק העונשין, התשל"ז-1977). המדע שמנסה להראות הבדלים ביולוגיים בין גזעים הופרך במחקרים שונים לפני שנים רבות (Montagu, 1942; Provine, 1973), אולם הגזענות ממשיכה להתקיים כתופעה סוציולוגית בעלת תוצאות שליליות רבות (שנהב, 2015 ; Provine, 1973).

תהליכי הקצנה וקיטוב

גל של בדלנות ושיח תוקפני ובוטה נשמע במספר דמוקרטיות חשובות בעולם ובראשן ארצות הברית של אמריקה ונשיאה לשעבר דונלד טראמפ (Hirschl, 2018). יותר ויותר נבחרי ציבור בישראל משמיעים אמירות שבעבר היה להן מחיר אלקטורלי כבד. ביטוי למגמה נמצא בחקיקה האחרונה של הכנסת בישראל בדמות חוק מדינת הלאום המציין את אופייה של מדינת ישראל כמדינת הלאום של העם היהודי, ומגדיל עוד יותר את הניכור בין המיעוט הערבי ובין הרוב היהודי בישראל (Knesset, 2018). בבדיקה שנערכה לאחרונה נמצא כי התמיכה הציבורית בישראל בפתרון של שתי מדינות נמצאה בשפל של כמעט 20 שנה, בעיקר בקרב בני הנוער (Tami Steinmetz Center for Peace Research (TSC) & The Palestinian Center for Policy and Survey Research (PSR), 2018). בתוך מציאות זו מורים נדרשים להתמודד עם נושאים שנויים במחלוקת שעולים בכיתה בכלל ובנושאי יהודים-ערבים בפרט.

על אף יוזמות רבות של האיחוד האירופאי להתמודדות עם הקיטוב והבדלנות, ממצאי מחקר מראים כי מהגרים וקבוצות אתניות רבות חווים רמות גבוהות של אפליה בשל מוצאם האתני, דתם או צבע עורם. דו"ח של האיחוד האירופאי מ-2018 מצהיר במפורש שאין התקדמות במניעת גזענות וקסנופוביה (Castaño Reyero et al., 2018). דו"ח מ-2017 שמתמקד בעולם העבודה מראה תוצאות דומות בנושא אפליית מיעוטים ומהגרים בעולם העבודה באיחוד האירופאי (Nwabuzo, 2017).

התמודדות עם גזענות במערכת החינוך בישראל

משרד החינוך מסתמך על עקרונות מגילת העצמאות ועל המחקרים שעומדים על התועלות שבדיונים שנויים במחלוקת לקידום הדמוקרטיה והחשיבה הביקורתית ומאמץ מדיניות מוצהרת המעודדת ניהול דיונים: "חשוב שהמורה יעלה לדיון שאלות שעל סדר היום הציבורי ויעורר בכיתה שיחה בנושאים שנויים במחלוקת [...] שיח כזה מעודד תלמידים לפתיחות, לסובלנות, לדיאלוג ולחשיבה מעמיקה, שהם ממטרות החינוך הממלכתי" (משרד החינוך, 2016).

עם זה העמדות בנושא חינוך פוליטי מורכבות. במחקר שנערך לאחרונה על עמדות בנושא חינוך פוליטי בקרב מדגם מייצג של 501 בוגרים, 170 תלמידים ו-100 מורים בתיכון (גילת ושגיא, 2018) נמצאו סוגיות מספר שהייתה בהן התנגדות לקיום דיונים בכיתה ובהן שוויון הזדמנויות לערבים, מוסריות צה"ל בשטחים והרחבת ההתנחלויות. נוסף על כך, נבחנה מידת האמון בהתאמתם של מורים לעסוק בחינוך פוליטי, רק 25% מהתלמידים ו-18% מהבוגרים נותנים אמון רב במורים בנושא זה, בזמן שבקרב המורים עצמם 36% נותנים אמון רב.

בחוזרי מנכ"ל שונים הודגש במהלך השנים ש"בבתי הספר מוזמנים לעסוק בנושא ולקיים דיונים מעמיקים בהשלכותיה של תופעת הגזענות ובאמצעים למניעתה, לא רק בשבוע שבו חל היום הבין-לאומי למאבק בגזענות, אלא גם במהלך שנת הלימודים כולה" (משרד החינוך, 2019). אין אזכור מדויק לאמירות גזעניות בכיתה, ואילו בעניין אזכור גזענות בבחינת הבגרות באזרחות עסקנו בתחילת המאמר. ראוי לציין כי מורים לאזרחות ולמדעי חברה חשופים יותר לשיח שנוי במחלוקת בכיתה מתוקף תוכניות הלימודים, והם מרגישים מיומנים יותר בהתמודדות עם שיח זה לעומת מורים בתחומי דעת אחרים (Erlich Ron & Gindi, 2018). מורים רבים מתחומי דעת אחרים רואים את השיח בסוגיות שנויות מחלוקת כחלק מתפקידם של מורי האזרחות ומדעי החברה בעיקר (Kuş & Öztürk, 2019; Tannebaum, 2020).

תפקידם של המורים במניעת גזענות

במדריך של האיחוד האירופאי בנושא דיונים שנויים במחלוקת נכתב כי אחד האתגרים בעת לימוד נושאים שנויים במחלוקת הוא החשש מפני "התלקחות" (over-heating) הדיון. הכותבים מציינים חשש כי סכסוך בין התלמידים עלול בכל עת להסלים, לערער את סמכות המורה ולהשפיע השפעה שלילית על יחסי מורה-תלמיד. החשש מביא לידי פחד שייגרם נזק למעמד המקצועי והאישי של המורים ובנסיבות קיצוניות תלמידים או הורים ונציגי הקהילה יכולים להתלונן על המורה ולהביא אותו לחקירה בידי אנשי חוק ולהביא לידי גינוי פומבי או פיטורין (Kerr & Huddleston, 2016). רצף הדימויים הנוראים של הכותבים מעיד רבות על החששות העמוקים של מורים ותואם ממצאי מחקרים בישראל, שבהם מורים נוטים להגיב על אמירות גזעניות בצעדים משמעתיים ולמנוע המשך דיון (Gindi & Erlich Ron, 2018; Gindi & Erlich Ron, 2019).

הספרות על התמודדות עם הערות גזעניות ספונטניות דלה, אך אפשר ללמוד רבות מהספרות על ניהול שיח בסוגיות שנויות במחלוקת (Hess & MacAvoy, 2014; Kerr & Huddleston, 2016; Noddings & Brooks, 2017). נודינגס וברוקס (Nodings & Brooks, 2017), לדוגמה, מדגישות את האסטרטגיות של שימוש בתוכנית הלימודים ככלי להעלאה ודיון בסוגיות שנויות במחלוקת, ואת השימוש באנלוגיות לתקופות היסטוריות הרלוונטיות מאוד לנושא הגזענות. ההנחיות של האיחוד האירופי מעודדות מורים לראות בדיונים בכיתה ביטוי למהות הדמוקרטית, ומדגישות את האסטרטגיה של יישום כללים בסיסיים לדיון סובלני בכיתה (Kerr & Huddleston, 2016). הם גם מדגישים את החשיבות ברכישת טכניקות וכלים מגוונים לניהול דיונים, ורואים בהצהרות ושאלות ספונטניות הזדמנויות לדיאלוגים בעלי משמעות. הס ומקאבוי (Hess & MacAvoy, 2014) מדגישות

אסטרטגיות קוגניטיביות של שימוש בעובדות וחיבור להקשר הקהילתי ולסולם הערכים החברתי.

תגובות מורים על אמירות גזעניות עשויות להיות קשורות להימנעות כללית של מורים מדיונים בנושאים שנויים במחלוקת (Hawley et al., 2016). הורים מתנגדים לשיח פוליטי מגוון ומעדיפים שכנוע במגמה פוליטית אחידה (Hess, 2009). התלמידים עצמם מעדיפים לשמר עמדות שהגיעו עימן לבית הספר ולא להיחשף לשיח פוליטי (King, 2009). המורים חשופים לעמדות אלו מצד הורים ותלמידים ובו בזמן חשים את משב הרוח שמגיע מהמוסדות. כך לדוגמה במחקר שבחן את מידת התמיכה שמורים מצפים לה במקרה שתוגש תלונה עליהם בשל ניהול שיח בכיתה, התגלו רמות נמוכות של תמיכה מצד משרד החינוך ומצד ההורים (Gindi & Erlich Ron, 2018).

במטרה להתמודד עם קשיים אלה בהכשרת המורים קר והאדלסטון (Kerr & Huddleston, 2016) הציעו שלושה תחומים כדי לחזק את המסוגלות של המורה לניהול דיונים מורכבים בכיתה: אישי, תאורטי ופרקטי. בתחום האישי על המורה להיות מודע למערכת האמונות שלו ולרכוש יכולת רפלקטיבית. בתחום התאורטי על המורה להבין שהדיון בכיתה הוא ביטוי למהות הדמוקרטית ודרך לביסוס הכרה בזכויות אדם. התחום הפרקטי נוגע לרכישת טכניקות וכלים מגוונים בניהול דיון וביכולתו של המורה ליישם על פי נסיבות בכיתה. המורה צריך לנהל את הדיונים בדרך רגישה ובטוחה באמצעות הנחלת כללי יסוד לדיון בכיתה ועם הזמן לרכוש את היכולת לעמוד לפני אמירות/שאלות ספונטניות בביטחון ולהבין שזו סיטואציה חיובית וזו הזדמנות לדיון מהותי.

אמירות גזעניות בכיתה הן אפוא הזדמנות לפתיחת דיון על נושאים שנויים במחלוקת (Hess & MacAvoy, 2014). מחקרים מצאו תרומות רבות לאחר קיום דיונים בנושאים שנויים במחלוקת בכיתה: מחויבות של תלמידים לערכים דמוקרטיים, כגון סובלנות, שוויון ושונות ועלייה במידת הנוחות שלהם עם קונפליקטים שקיימים מחוץ לבית הספר (Hess, 2009; Hibbing & Theiss-Morse, 2002). ניהול דיונים כאלה מחזק את תחושת המסוגלות הפוליטית של התלמידים, מקדם את העניין שלהם בהשתתפות בחיים הציבוריים ומלמד אותם כיצד לשבור את המחיצות ההיסטוריות בין קבוצות (Gimpel et al., 2003; Zukin et al., 2006; McCully, 2006). נוסף על כך, הדיון משפר את יכולת החשיבה הביקורתית של תלמידים, מרחיב את יכולת התלמידים להתבונן בסיטואציות מזוויות שונות (Waters & Russell, 2013) ואת יכולתם ליצור מערכות יחסים בין-אישיות מורכבות (Oliver & Shaver, 1974; Misco & Patterson, 2007).

תפקיד הייעוץ בהתמודדות עם גזענות

בשגרה הייעוץ הבית ספרי נותן מענה בתחום בריאות הנפש הן ברמה הפרטנית והן ברמה המערכתית הבית ספרית (אשכנזי ואחרים, 2014). יועצות חינוכיות נדרשות לתת ייעוץ רב-תחומי מערכתי לצוות ולתלמידים, וגם לסייע בשילוב תלמידי חינוך מיוחד (ארהרד, 2014). מטרת העבודה המערכתית היא לחזק את יכולת הצוות להתמודד עם צורכי התלמידים ולסייע ביצירת אווירה בית ספרית מכילה. לייעוץ כמה תפקידים רלוונטיים להתמודדות עם גזענות. במחקר בקרב 37 יועצים ויועצות, יהודים וערבים

בישראל, עלה שהם נדרשים בתוקף תפקידם להפחית אלימות בין-אישית וקבוצתית, לפתח את יכולת התלמידים לפתרון קונפליקטים בזירה של שונות ורב-תרבותיות באמצעות מיתון ולהניע את התלמידים לפעולה חברתית (Tatar & Horenczyk, 2003). עם זה רוב המורים אמרו שהם נמנעים מטיפול ישיר בנושאים פסיכו-פוליטיים ורואים בעצמם מנחים מורים לנהל דיונים בכיתה בדרך הולמת.

שיטה

במחקר המורחב 1,625 מורים ענו על שאלון כמותי באינטרנט שמטרתו בחינת עמדות של מורים בחינוך העל-יסודי כלפי שיח שנוי במחלוקת בכיתה על יחסי יהודים-ערבים (Gindi & Erlich Ron 2018). מתוך מדגם זה 405 מורים ענו על שאלה פתוחה לבחירה, המבקשת מהמורים לתאר אירוע שבו עלה נושא יחסי יהודים-ערבים בכיתה. המחקר השתמש במתודולוגיה איכותנית כדי לנתח את 387 התשובות התקפות של מורים יהודים. המורים התבקשו להיזכר באירוע משמעותי שהתמודדו בו עם נושא יחסי יהודים-ערבים בכיתה ולתאר אותו בקצרה. התשובות הועלו לתוכנת ניתוח איכותנית (Atlas.ti, version 7.5.6.), והמידע נותח תמטית על פי קווים המנחים של בראון וקלארק (Braun & Clarke, 2016). תחילה הכותבים למדו את המידע וקראו את החומרים פעמים מספר. לאחר מכן הכותבים החלו לייצר קודים התחלתיים, זיהו, סקרו וערכו תמות ותת-תמות מרכזיות. כדי לשפר את הקוהרנטיות והעקביות, הכותבים השתמשו בשיטה השוואתית קבועה. במהלך השוואת התמות נוצרו משפחות של תמות ובהן תמות על ותמות משנה. הכותבים עברו על כ-20% מהנתונים זה אחר זה ותוצאות שני הניתוחים הושוו כדי להגיע למטריצת התמות הסופית. שיטה זו של טריאנגולציה נועדה לחזק את תקפותם של הממצאים (Leech & Onwuegbuzie, 2007).

אופי הנתונים הוא כזה שהוא מכיל תשובות קצרות של מורים רבים, כלומר המחקר מדגיש את מה שמיילס והוברמן (Miles & Huberman, 1994) מכנים ניתוח חוצה מקרים (cross-case analysis). ניתוחים כאלה מאפשרים לחשוף את המבנה של מסד הנתונים מעבר למקרה הבודד. לפיכך נערכו ניתוחים חוצי מקרים של משפחות התמות השונות ובדיקת חפיפה בין תמות הניתוח. חפיפה היא אחוז המקרים המשותפים לשתי תמות מכלל המקרים המנותחים בשתיהן. דרך ניתוח זו מעמיקה את ההבנה ויכולת ההסבר של החוקרים ומאפשרת את הכללת הממצאים במידה רבה יותר.

בסקירת חומרי הגלם של דיווחי המורים, בלט במיוחד ריבוי הדיווחים על אמירות גזעניות מצד תלמידים בכיתה והקושי שמורים נתקלים בו בהתמודדות עם אמירות כאלו. לפיכך במאמר זה בחרנו להתמקד במאפייני ההתמודדות של מורים יהודים עם אמירות גזעניות של תלמידים בכיתה כלפי ערבים. כלומר מחקר זה משתמש ב-158 דיווחים של מורים יהודים על אמירות גזעניות שעלו בכיתה.

מאפייני המדגם

המדגם כלל מורים בבתי ספר על-יסודיים מכל רחבי הארץ. מתוך 158 המורים, 101 (63.8%) היו נשים ו-57 (36.2%) היו גברים. תשעים מהמורים (56.9%) היו בוגרי תואר שני ו-61 (38.6%) מהמורים היו בוגרי תואר ראשון. 105 מהמורים (66.9%) לימדו בזרם

הממלכתי, 25 (15.8%) בזרם הממלכתי-דתי, 20 (12.9%) במנהל ההתיישבותי ולבסוף 7 (4.4%) לימדו בזרם העצמאי. 89 מהמורים (56.4%) שימשו מחנכים בזמן המחקר, לעומת 69 (43.6%) ששימשו מורים מקצועיים בלבד. 40 מהמורים (25.1%) לימדו את תחום מדעי החברה, 24 (15.5%) לימדו את תחומי השפה, 45 (28.2%) לימדו מאשכול מקצועות ההומניסטיקה, 19 (12.1%) לימדו מדעים ומתמטיקה, 8 (4.9%) חינוך גופני, 3 (2.1%) אומנות ו-5 (3.4%) תחום טכנולוגי.

תוצאות

נושא הגזענות עלה אצל 158 מורים מתוך 387 המורים שענו על השאלות הפתוחות, כאשר ב-116 מהאירועים מורים מדווחים על שימוש בביטוי הגזעני "מוות לערבים" על תצורותיו השונות. כמה דוגמאות:

> בעקבות אירועי טרור לעיתים נשמע קולות הצדדים במוות לערבים.
>
> במהלך דיון בכיתה ז' החל תלמיד לקרוא מוות לערבים.
>
> תלמיד אחר – לא שלי – כתב "מוות לערבים" על הלוח.
>
> תלמידה אמרה שימותו כל הערבים.
>
> תלמיד אמר שהוא רוצה להתגייס למג"ב כדי להרוג ערבים.
>
> במהלך השיעור אחד התלמידים ראה בנייד שלו שהיה פיגוע דקירה בירושלים, וקבוצה של תלמידים התחילה לצעוק "מוות לערבים" ו"שואה לערבים".

בניתוח התמטי עלו חמש תמות מרכזיות: 1) מניעים; 2) אסטרטגיות מורים; 3) תוצאות חיוביות; 4) תוצאות שליליות כאשר לכל תמה מספר תמות משנה כפי שמפורט בשרטוט 1. חמש תמות המשנה של הגורמים המניעים שהביאו לידי האמירה הגזענית היו: 1) אקטואליה; 2) יוזמה של תלמידים; 3) תוכני הלימוד; 4) מפגש בין אוכלוסיות; 5) יוזמה של המורה. בין התמה של גזענות כלפי ערבים ובין אקטואליה נמצאה חפיפה של 30%; בין יוזמה של תלמידים ובין גזענות – 19%; בין תוכני הלימוד לגזענות – 10%; בין מפגש לגזענות – 9% ורק 4% לאחר יוזמה של המורה. נוסף על כך, היו מורים שתיארו את האמירות הגזעניות בדרך כלל ולכן לא היה אפשר לאתר מניע לדיון. כך, לדוגמה, מורה שענה בקצרנות:

> "מוות לערבים", התקיים דיון בכיתה על ידי דוגמאות שהרגיעו את הרוחות.

מורה אחר, לדוגמה, התקשה לזכור אירוע ספציפי:

> אין לי אירוע, אבל יש לי תלמידים בעלי רפלקס מובנה שלילי למילה 'ערבי', מה שמחייב הכנה מראש, סט תגובות מדף מיידי ועקביות כדי לאפשר אווירת דיון בכיתה.

אם כך, נראה שרוב האמירות הגזעניות מתרחשות בספונטניות בכיתה לרוב בשל סיבות חיצוניות ולא תוכן השיעור או יוזמה של המורים. מורים בעיקר מגיבים על האמירות הגזעניות שעשויות להיות בלתי צפויות.

שרטוט 1: תוצאות הניתוח האיכותני



1. אקטואליה

מניתוח דיווחי המורים עולה שהמניע המרכזי לאמירות גזעניות מבחינה כמותית היה אירועים אקטואליים דוגמת פיגועים, עיתות מלחמה והתנהלות צה"ל בשטחים. השאלון הועבר בספטמבר 2016 ושני אירועים שעלו באותו זמן היו הרצח של משפחת דוואבשה (7 התייחסויות) ומשפטו של החייל אלאור אזריה (18 התייחסויות). אנו מפרשים אפוא שממצאים אלו מעידים על הדיפוזיות של המערכת וחוסר התוחלת בניסיון למנוע דיונים בנושאים שנויים במחלוקת. חלק מהאמירות הן כלליות וגורפות ואחרות קשורות במיוחד לדמויות מסוימות. מצד אחד הניכור מאפשר לתלמידים לומר אמירות גזעניות כלליות שמשמעותן הרת גורל, ומצד אחר הנכונות לפגוע או להצדיק פגיעה בחפים מפשע מעוררת, לדעת הכותבים, דאגה וזעזוע במידה לא פחותה. נוסף על כך, יש לתת את הדעת במיוחד על אמירות הנוגעות לאירוע או דמות מסוימת שהאלימות לא הייתה יוזמה של מפגע באירוע טרור, דוגמת שרפת תינוק. ייתכן שאירועים אלו מערערים את תפיסות היסוד של התלמידים שלפיהן הם בצד הצודק. אלה הן אמירות קשות מצד התלמידים שאולי מייצגות את קושי שלהם להבחין בין ה"טובים" לבין "הרעים" בקונפליקט.

כמה מהמורים דיווחו בכלליות שלאחר פיגועים יש כעס ואמירות גזעניות או קיצוניות מצד התלמידים, לדוגמה:

> במיוחד אחרי פיגועים וכו' יש אמירות גזעניות.
>
> יום פיגוע גורר אחריו התבטאויות גזעניות בכיתה.

היחס כלפי מפגעים משמש פעמים רבות מקפצה לאמירות קשות ובוטות על ערבים ככלל. כך, לדוגמה, מורה מספר על פרשת אלאור אזריה:

> פרשת אלאור אזריה הציפה בכיתה עמדות מאוד קשות כלפי ערבים. כולל ביטויים גזעניים קשים מאוד. היה קושי רב להבין את הכשל המוסרי של החייל. כמו כן ההבדל בין הפלסטינים לערבים אזרחי ישראל.

עוד דוגמה אפשר לראות בעמדת התלמידים לאחר פיגוע ספציפי שהתרחש במרכז שרונה בתל אביב:

> אחרי הפיגוע בשרונה הייתה התלהמות גדולה. "ערבים צריך להרוג" היה שגור בפי רבים. עצרתי את השיעור ואפשרתי להם לשחרר רגשות וניסיתי לייצר דיון בנושא.

במפתיע האמירות היו קיצוניות במיוחד לאחר אירוע כה חמור כמו רצח התינוק בכפר דומא:

> תלמידים אמרו שזה היה בסדר להרוג את התינוק הערבי שנשרף עם ההורים שלו כי גם הם רוצחים לנו ילדים יהודים. היה דיון סוער והיה קשה להסביר למה "עין תחת עין" לא תופסת במקרה הזה.
>
> כשרצחו את הילד הערבי בעקבות חטיפת שלושת הילדים, כששרפו את ביתו של הילד הערבי [...] הייתה הצדקה למעשה בעיקר בקרב הבנים, כשניסיתי לעורר חשיבה על הזכות לחיים, ולאף אחד אין זכות להרוג, עדיין המשיך הדיון לסעור, בהמשך כשהורד הלהט של ההצדקה למעשים אלו, לאחר דיון ממושך וסוער הטענה שלהם החלה להתערער לגבי "המגיע להם".

הציטוט הבא מדגים את הפחד שמתעורר אצל כמה מהתלמידים לאחר אירועים אקטואליים שזולגים לתוך הכיתה ודורשים מהמורים תגובה ומענה:

> שנה שעברה כאשר החלה אינתיפאדת הסכינים, העברתי שיעור בנושא המצב הביטחוני. הייתה התלהמות בכיתה ותלמיד אחד במפורש אמר שגם לו יש זכות להסתובב עם סכין כדי להגן על עצמו. הייתי צריכה להסביר בכיתה על נשק חם, על עונש פלילי ורצח בכוונת תחילה. בנוסף לזה בכיתה יש מספר תלמידים ערבים נוצרים ומוסלמים. הסברתי שקריאות בכיתה כמו מוות לערבים כוללות גם את אותם התלמידים שיושבים איתנו ואין לכך כל היגיון. בנוסף לזה הייתי צריכה להסביר כי מפגעים, טרוריסטים הינה קבוצת מיעוט בתוך החברה הערבית וכי יש להבין כי החברה הערבית במדינה נפגעת מהמצב.

2. יוזמה של תלמידים

יוזמות של תלמידים היו המניע השני בעוצמתו לאמירות גזעניות אחרי אקטואליה. תלמידים העלו את הנושא במגוון דרכים כמו דרכי התבטאות בעייתיות, קריאות ביניים, צעקות בהפסקה או כתיבה על הלוח. כך, לדוגמה, מורה הזכירה אירוע שבו תלמיד הגדיר אדם על פי מוצאו והשתמשה בהזדמנות ללמד על התבטאות גזענית:

> כאשר אחד התלמידים הודיע בתחילת השיעור, ש"הערבי לא ניקה היום כראוי", קיימתי דיון כמעט כל השיעור שאפשר להתבטא גם אחרת, כגון 'פועל הניקיון', 'העובד', אבל בשום פנים ואופן לא להיות גזעני!!!

המורים שענו על השאלון היו ודאי כאלו שהגיבו על יוזמות התלמידים והשתמשו בהם לפתיחת דיון כיתתי. יש מקום להניח שמורים רבים התעלמו מאמירות כאלו ולא ניצלו את ההזדמנות לעורר דיון מהותי בכיתה. לדוגמה המורה להלן מתארת תהליך מתמשך כפועל יוצא של אמירות גזעניות של תלמיד:

תלמיד שאוהד את בית"ר ירושלים ואת כהנא, צייר וכתב בצורה בוטה וגזענית. ניהלנו דיון בכיתה. התלמיד לא יכול היה לשאת דעות שונות משלו ונהג באלימות. זה לקח כמעט שנה, של שיעורי חינוך ללמוד לכבד דעות של אחרים.

באירוע להלן האלימות הופנתה גם כלפי תלמידה שהחזיקה בעמדה שונה:

תלמידים בתיכון בעל אוריינטציה ימנית הביעו עמדות גזעניות ואלימות כלפי ערבים והתקיפו תלמידה שהביעה עמדה פחות קיצונית. עצרתי את ההתלהמות ופתחתי דיון רציונלי בעמדות שהוצגו. הסברתי את ההשלכות של סתימת פיות ואפשרתי לתלמידה להביע את דעתה. לאחר מכן הצגתי אפשרויות נוספות לשיפוט המצב ואת השלכותיהן.

היו גם יוזמות חיוביות של תלמידים כמו שמתארת אחת המורות:

מועצת התלמידים ארגנה פעילות משותפת עם בית ספר ערבי, הכלל החזקת ידיים (שרשרת אנושית) של תלמידים יהודים וערבים. הנושא עורר דיון חריף בכיתתי – גם על עצם האירוע וגם על החזקת הידיים. היו מגוון דעות, חלקן קיצוניות, אבל היו תובנות בונות בסוף הדיון – כולל המשמעותית בעיניי: כולם בני אדם, וזה הזוי שתלמיד יהודי ממוצע מגיע למפגש עם תלמיד ערבי רק בתיכון [...] צריך להפגיש מגילאים קטנים.

3. תוכני הלימוד

תכנים מסוימים מזמנים תגובה על המצב הפוליטי. לדוגמה ישנם תכנים בשיעורי היסטוריה, אזרחות ומדעי החברה הקשורים ליחסי יהודים-ערבים:

בדיון על זכויות חברתיות עלתה השאלה מי זכאי להן – האם גם זרים וערבים. טענתי כי ערבים בישראל הם אזרחים והזכות שלהם שווה לאזרחים היהודים. תלמיד טען כי הערבים אינם אזרחים וכי הם כולם רוצחים – הנה שתי חיילות נכנסו לכפר וניצלו מלינץ'. היה צורך בהסבר המצב הגאוגרפי וההבדל בין הערבים תושבי השטחים הכבושים ובין הערבים אזרחי המדינה. נעזרתי בטלפונים בכיתה לשאוב מידע על מעמדם של הערבים בישראל וניהלנו דיון על ההכללה הגורפת הרואה את הערבים כרוצחים. הדיון לא הגיע לסיום. בדרך כלל אני קוטע ויכוחים ומסביר כי ויכוח לא חייב להסתיים וכי "ניצחון" בוויכוח אינו מטרה.

תוכני הלימוד העלו דיונים ואמירות גזעניות גם במקצועות כגון ספרות ומדעים, עדות נוספת לצורך בקרב תלמידים לדון במתחים בין יהודים ובין ערבים בהקשרים שונים:

השנה כשלימדתי את 'ראי אדמה' של טשרניחובסקי עלתה השאלה של ערך האדמה מול ערך החיים, התלמידים כמובן הציגו דעותיהם אל מול החוויה של חיים בארץ ישראל רווית מלחמות, חלק בחרו באדמה וחלק בחיים, עלה נושא הגיוס ושוחחנו עליו. אחד התלמידים בדיון אמר משהו על שכל הערבים צריכים למות וקטעתי אותו. תלמיד אחר סיפר שהשיר מזכיר לו את האירוע שבו חטפו את ששלושת הנערים ואז מישהו מיהודים שרף "ערבי הומו", גם שם עצרתי והחזרתי לנושא הערכים אבל זה היה קשה לשמוע שהם טעונים כל כך.

הדוגמה שמורה זו נתנה משיעור מדעים מציגה עליית מדרגה כאשר התלמידה מציגה את עמדותיה הגזעניות לפני חבריה הערבים בכיתה המעורבת:

במהלך שיעור ביולוגיה (נושא אבולוציה) בכיתה מעורבת (ערבים ויהודים), תלמידה בחרה להגיד שכל הערבים הם קופים (התכוונה להגיד שהם פרימיטיביים ואלימים). היא התעקשה להכליל על אף שישנם חברים לשכבה שהם מוסלמים או נוצרים [...] התפתח דיון ער בנושא שבו השתתפו כלל תלמידי הכיתה והוצגו דעות שונות (רוב התלמידים לא הסכימו עם אותה תלמידה).

ראוי לציין כאן שב-20 מדיווחי המורים עלה שבכיתה בבית ספר יהודי נמצא לפחות תלמיד ערבי אחד. ממצא זה לא היה צפוי בשל מערכת החינוך הסגרגטיבית בישראל, ואנו מתרשמים ששיעור המורים במדגם הנוכחי, שיש בכיתתם לפחות תלמיד ערבי אחד, גבוה מהשיעור באוכלוסייה.

4. מפגש בין אוכלוסיות

היו דוגמאות מספר שבהן מפגש בין יהודים לערבים עורר דיון בכיתה ואמירות גזעניות. כך, לדוגמה, מורה זו מתארת מפגש בין תלמידים יהודים לתלמידים ערבים:

תלמידים צעקו לתלמידים מבית ספר ערבי הערות גזעניות. ניהלנו שיחה לאחר מכן על משמעות אמירות אלו ועל הרלוונטיות שלהן.

במקרה אחר נהג אוטובוס ערבי בטיול שנתי עורר גזענות בקרב התלמידים:

לא בכיתה כי אם בטיול שנתי שבו הנהג היה ערבי וזכה ליחס חשדני שלא לומר פוגעני. התפתח דיון שבו אפשרתי לתלמידים לראות בו גם אדם ולא רק סמל שטוח של עם שלם שהם אינם מכירים אותו כלל.

היה גם שיעור שבו תלמידי הכיתה סיפרו על אירוע שהתרחש מחוץ לשעות הלימודים:

תלמידים באו לכיתה ואמרו שכשהם היו בפארק היו גם ערבים בפארק, ואחד התלמידים אמר "סליחה שאני גזעני", ניהלנו דיון לגבי זה שלהגיד ערבים זה לאו דווקא גזעני, אבל לתאר ערבי כמחבל או ערבי מסריח וכו' זה גזענות. לא כל התלמידים הגיבו שווה, חלק מהתלמידים, הקיצוניים יותר, כן אמרו אמירות גזעניות שכולם מחבלים ואי אפשר לבטוח בהם וכו' אך חלק כן הקשיבו והפנימו (כיתה ז' חינוך מיוחד).

5. יוזמה של המורה

מורים דיווחו לעיתים רחוקות שהם יזמו את הדיונים שעודדו אמירות גזעניות. דוגמה נדירה אפשר לראות בציטוט להלן של מורה לאנגלית:

אני מלמדת את השיר As I Grew Older במסגרת לימודי הספרות באנגלית. השיר דן בתוצאות ההרסניות של גזענות ואפליית מיעוטים. אני הפניתי את הדיון ליחס הגזעני והמפלה כלפי חלק מערביי ישראל וכלפי האתיופים. אני מתגוררת בטבריה שבה רוב האוכלוסייה מאוד ימנית ודוגלת באידאולוגיה המעודדת אלימות כלפי מי שאינו יהודי. לאחר שנאמרו כמה אמירות גזעניות קלישאתיות כגון "צריך להרוג אותם" אמרתי שכל תלמיד רשאי להביע דעתו בתנאי שהוא מנמק אותה ומסתייע בעובדות ולא בסיסמאות. ההוראה הזו סייעה להרגעת הרוחות ונפתחה בעבורי הדרך ללמד את התלמידים מידע אודות הסכסוך שלא היו מודעים לו...

גם בדוגמה להלן היוזמה של המורה הייתה מעל ומעבר לדרישות הפורמליות של תפקידה וכאן לא עלו אמירות גזעניות, אלא התעורר שיח על נושא הגזענות:

> הייתי ממובילי מסע בארץ שהציע אלטרנטיבה למסע פולין ועסק בשאלות זהות יהודית באמצעות מפגשים עם בני יישובים סמוכים ליישובנו. היממה המשמעותית ביותר הייתה בשפרעם, שם פגשו התלמידים נוער ערבי ודנו איתו בסוגיות זהות. אחר כך התארחו תלמידי שפרעם אצלנו. הדיונים לא היו פשוטים והתמשכו עד השעות הקטנות של הלילה. גם כשהמארחים הלכו לישון בבתיהם, הנוער שלנו דיבר על ביטויי גזענות ועל הדרך להתמודד איתם.

מתוך הפירוט לעיל ניכר שעל פי רוב המניעים הם חיצוניים לבית הספר ומתעוררים לאחר אירועים אקטואליים, מפגשים אקראיים בין יהודים לערבים או יוזמה של תלמידים. שיעור נמוך יותר של הדיונים מתעורר בשל תוכני השיעור כאשר בדרך כלל מדובר בנושאים שאינם רלוונטיים לסכסוך היהודי-ערבי בעצמו. לבסוף רק מקצת האמירות הגזעניות מתעוררות לאחר יוזמות של מורים לעשות דיונים בנושאים שנויים במחלוקת.

אסטרטגיות של מורים

בניתוח האיכותני של אסטרטגיות שמורים השתמשו בהן זוהו 15 אסטרטגיות שונות שקובצו לתוך ארבע תמות-על: 1) אסטרטגיות קוגניטיביות; 2) אסטרטגיות רגשיות; 3) אסטרטגיות ממתנות; 4) הימנעות מניהול דיון. לוח 1 מציג את בניית תמות-על על סמך האסטרטגיות שזוהו כולל מספר היחידות שנותחו בכל אחת מקטגוריות העל. המספרים מראים שבפעמים מסוימות (11 אחוזים חפיפה) כמה מהמורים מתחמקים מניהול דיון בעל משמעות וכאשר מתנהל דיון, ברוב הפעמים המורים פונים לאסטרטגיות קוגניטיביות (32% חפיפה), לאחר מכן לאסטרטגיות שממתנות את סערת הרוחות (21% חפיפה) ולבסוף לאסטרטגיות רגשיות שבעיקרן מאפשרות לתלמידים להביע את רגשותיהם בסביבה בטוחה ומכילה. חשוב לציין שמורים רבים השתמשו ביותר מאסטרטגיה אחת באמירה גזענית.

לוח 1: ניתוח תמטי של אסטרטגיות המורים

תמת העל (אחוז חפיפה בין אסטרטגיה ובין יחס גזעני בכיתה)	**אסטרטגיות קוגניטיביות** (32%)	**אסטרטגיות ממתנות** (21%)	**הימנעות מניהול דיון** (11%)	**אסטרטגיות רגשיות** (8%)
תמות המשנה	שיח ברמה העקרונית	מיתון/איזון/ריבוי דעות	טיפול משמעתי במקום דיון	לאפשר אוורור רגשות
	העלאת שאלה לדיון	הנכחת כללים לדיון שנוי במחלוקת בכיתה	התחמקות מניהול דיון בכיתה	הבעת אמפתיה
	הצגת עובדות		פנייה לרכזת/יועצת/בכיר אחר	הפחתת חששות והכלה
	אבחנה לעומת הכללה		המורה כצופה מהצד	
	מתן דוגמאות קונקרטיות			
	אנלוגיה לתקופות היסטוריות אחרות			

1. אסטרטגיות קוגניטיביות

בתמת-על זו קובצו אסטרטגיות משנה שהעידו על פנייה של מורים לערוץ הקוגניטיבי המכילה כיווני חשיבה מגוונים ואף סדר חשיבה גבוה. זהו ערוץ מוכר שבו מורים משתמשים יום-יום בהוראה לשם פיתוח חשיבה ביקורתית בדומה לספרות המחקרית על אסטרטגיות התמודדות עם סוגיות שנויות במחלוקת (Hess, 2009; Hess & McAvoy, 2014; Kerr & Huddleston, 2016; Noddings & Brooks, 2017).

האסטרטגיה הנפוצה ביותר (88 אזכורים) הייתה להעביר את הדיון **לשיח עקרוני**, אסטרטגיה שקודדנו אותה כ"שיח ברמה העקרונית". כך, לדוגמה, נעשה שימוש ביסודות החוקתיים של מדינת ישראל בתגובה על אמירה גזענית:

> אחד התלמידים התפרץ באמירות גזעניות כמו גם: "מוות לערבים". ביחד דנו במגילת העצמאות. מהו אזרח ישראלי ולמה אנו כחברה ישראלית מחויבים. מהו שלטון החוק. מה לגיטימי ומה לא...

המורה הבא השתמש באסטרטגיות שונות ומגוונות כולל העלאת הדיון לשיח על עקרונות כמו חופש הביטוי:

> תליתי על לוח השעם בכיתה מאמר [...] קריאת כותרת המאמר ללא קריאת המאמר עצמו כבר יצרה בקרב תלמידים מסוימים תגובה חריפה מילולית, עיון במאמר הוביל להתנגשות חזיתית בין מיעוט ובין רוב. אישרתי לכולם לצווח, לאחר מכן הרגעה וניתוח כל השלבים מתליית העיתון, שם העיתון, תפקיד עיתון, חופש ביטוי, תרבות שיח. למאמר עצמו הגענו רק בשיעור נוסף.

היו 42 אירועים שבהם מורים העלו שאלה לדיון לאחר אמירה גזענית בכיתה כמו הדיון בשיעור לשון שעסק ב"גזענות בקבוצת (הכדורגל) בית"ר, האם יש או אין לזה מקום בספורט?". בציטוט הבא המורה התמודדה עם ההתלהמות שהתעוררה לאחר פיגוע:

> הוצג מקרה ובו אירוע אקטואלי של פיגועים ואלימות מצד הערבים נגד היהודים בישראל. רוב הכיתה החלה להקניט ולקלס את המגזר הערבי [...] לסיכום שאלתי את הכיתה כיצד היה אפשר, לדעתם, לשנות את המצב הקיים. התלמידים בכיתה (גם אלו שהביעו אמירות כנגד הערבים) אמרו כי צריך ללמוד להסתדר והדבר יתאפשר רק אם גם הערבים ירצו בשלום והרצון יבוא משני הצדדים. רק אז נוכל לחיות בשלום ללא פחד.

כנגד אמירות גזעניות, המורים בחרו ב-30 מהמקרים להציג לפני התלמידים **עובדות** שיעזרו להם לראות את המצב בדרך מציאותית יותר, מקרים שקודדו בתמה "הצגת עובדות".

> מייד לאחר מבצע צוק איתן האשימו התלמידים את הערבים במלחמה זו [...] ביקשתי מהתלמידים שיגדירו מי אלו הערבים שהם כל כך שונאים [...] אף אחד לא ידע לחלק את הערבים לקבוצות בארץ וכולם הכלילו את הערבים כמקשה אחת. רק אחרי שכתבתי בלוח את כל העדות הערביות וגם את אלו שמשרתים בצה"ל, אז חלק מהתלמידים שינו את עמדתם לגביהם.

אסטרטגיה אחת שחזרה על עצמה ב-30 יחידות ניתוח הייתה ניסיונות של מורים **לפרק הכללות** ולהציג לפני התלמידים תמונה מורכבת, כך לדוגמה המורה בציטוט הבא הפרידה בין אזרח ערבי ובין אדם שיש בו איום ביטחוני:

> תלמיד אמר שהוא רוצה להתגייס למג"ב על מנת להרוג ערבי [...] היה חשוב לי להצביע על הגזענות שבאמירה [...] על הכלליות שלה, לעשות הפרדה בין מי שמסכן את הביטחון ויש להילחם בו ולהתגונן מפניו לבין רצון להרוג אדם בגלל הזהות שלו.

המורה במקרה להלן משתמש גם באסטרטגיה של הבחנה לעומת הכללה וגם עוזר לתלמידים לשאוב את המידע מתוך המדיה:

> תלמיד טען כי הערבים אינם אזרחים וכי הם כולם רוצחים – הינה שתי חיילות נכנסו לכפר וניצלו מלינץ'. היה צורך בהסבר המצב הגאוגרפי וההבדל בין הערבים תושבי השטחים הכבושים, לבין הערבים אזרחי המדינה. נעזרתי בטלפונים בכיתה לשאוב מידע על עמדתם של הערבים בישראל וניהלנו דיון על ההכללה הגורפת הרואה את הערבים כרוצחים.

אסטרטגיה נוספת (15 אזכורים) שמורים משתמשים בה היא הבאת **דוגמאות קונקרטיות** להתמודדות עם האמירות הגזעניות. המורים מבקשים באמצעות אסטרטגיה זו לתת פנים ושמות להכללות הגזעניות ולתת לתלמידים להתמודד איתם. כמה מהמורים השתמשו בדמויות ציבוריות ידועות כמו אחמד טיבי ולוסי איוב ואילו אחרים, כמו המורה בציטוט להלן, השתמשו בדמויות מוכרות מהווי בית הספר:

> בכניסה לכיתה י"א מצאתי על הלוח את הכתובת: "מוות לערבים". שאלתי את הכיתה מה לדעתם אומרת הכתובת הזו. התשובות נעו בין התנערות מאחריות (אנחנו לא כתבנו את זה) להסכמה נחרצת על רקע תקופת פיגועים קשה בירושלים. שאלתי האם זה כולל את נאדיה, תלמידה ערבייה בשכבה. רבים הזדעזעו מהרעיון. הזכרתי בשמם כמה מעובדי התחזוקה של בית הספר (נביל, עבדאללה, נאדר) ושאלתי אם צריך להרוג אותם. רבים מהתלמידים אמרו שלא. כששאלתי למה, הם אמרו שהם מאמינים שהאנשים האלה לא רוצים להרע להם. שאלתי: אם כך – האם הכיתה מסכימה עם הכתובת הכוללנית הזו? ותלמידים רבים אמרו שלא. ביקשתי מאחד מהם למחוק את הכתובת מהלוח.

בתשעה מקרים מורים השתמשו **באנלוגיות** לתקופות היסטוריות אחרות ובעיקר לשואה, כמו בדוגמה להלן:

> תלמידים בכיתה י' החלו לחקות קריאות "אללה אכבר" ולשיר שירים גזעניים נגד פלסטינים. עצרתי את הקריאות והשירה, והסברתי שיש דרכים אחרות לבטא את אותם רגשות, וביקשתי מהם לבטא את רגשותיהם בצורה יותר מושכלת. הם התבטאו בחריפות רבה. אחרי שסיימו, אמרתי שאני עצמי דור שני לשואה ויש משהו בגזענות שפוגע בי אישית. כל גזענות באשר היא [...] התלמידים היו קצת המומים – שאלתי מדוע, והם הסבירו שמעולם לא קישרו בין הרגשות שלהם נגד הערבים לגזענות נגד יהודים בשואה.

2. אסטרטגיות ממתנות

מורים רואים את הרגעת הרוחות כחלק מתפקידם כמורים. האסטרטגיה הנפוצה ביותר (73 אזכורים) שמורים השתמשו בה הייתה **בהעלאת דעות מגוונות ומאזנות**. כך, לדוגמה, במקרה להלן שבו תלמידות הגיעו נסערות לכיתה:

תלמידות [...] התמודדו עם זריקת אבנים עליהן ברכבת הקלה. היו המון פחדים וכעסים. השתדלתי לתת יותר מקום לדעות מאוזנות ולמחות על דעות קיצוניות.

במקרה להלן המורה הציגה מגוון רחב של דעות כולל ההיבט ההלכתי:

נישואי תערובת בין יהודיות לערבים – היה איזה מקרה שפורסם בתקשורת בצורה רצינית, וכל המדינה דנה בו. התלמידות הציגו דעות לכאן ולכאן, הרוחות התלהטו כמובן. אך השתדלתי להרגיע ולמתן, לתת לכל אחת לומר את דעתה. עלו סיפורים מתוך המציאות שהבנות מכירות או מתמודדות איתה. הצגתי להן את הצדדים השונים כפי שאני רואה אותם. וכמובן גם את הצד ההלכתי. השתדלתי להסביר ולהביא דוגמאות שלא כל יהודייה שמתחתנת עם ערבי סובלת ממכות וכד' כמו שמנסים להציג את זה. מצד שני כדאי מאוד לשמור על הייחודיות שלנו כעם ולא להתערב בגויים, גם אם הם הכי טובים וחכמים. לכבד ולחיות בשכנות טובה אבל לשמור על גבולות.

עוד אסטרטגיה שמורים השתמשו בה (28 אזכורים) הייתה **הנכחת כללים דמוקרטיים לדיון** שמאפשרים ריבוי קולות והצגה של דעות שונות כאשר המורה משמש שומר סף של כללים אלה. באמצעות אסטרטגיה זו תלמידים מתנסים הלכה למעשה בשיח הדמוקרטי בכיתה בדומה להמלצותיה של הס (Hess, 2009; Hess, & McAvoy, 2014). שלא כמו האסטרטגיה של הפעלת משמעת שמטרתה היא התחמקות מדיון בעל משמעות, המטרה של הנכחת הכללים לדיון היא יצירת שיח דמוקרטי. אפשר לראות דוגמה מפורטת לכך בתיאור של המורה להלן:

בשיעור גאוגרפיה בנושא גבולות ישראל, דיברנו על הקו הירוק ועל השאלה של היעדר שלום והבעייתיות בכך. עלו דעות רבות בקבוצה וגם מתלמידים שגרים באזורי הקו הירוק והייתה התלהמות משני צידי המתרס. אני מיתנתי את הוויכוח שיהיה תרבותי ושכל אחד ישמע את האחר. טענתי שגם אם מישהו לא מסכים עם דעתו של האחר עליו לשמוע אותו ולענות לו בצורה מנומסת ולא מתלהמת וכך היה. היה תלמיד שאמר לי שקשה לו לקבל דעות של אחרים ואז אמרתי לו שהוא חייב להבין שיש גם דעות מנוגדות לשלו ולאו דווקא בנושאים פוליטיים ואם הוא רוצה שישמעו את דעותיו עליו לשמוע גם דעות של אחרים. מקווה שהבין.

3. אסטרטגיות רגשיות

לדעת המורים ההיבט הרגשי זוכה למקום נכבד בתפקידם בכיתה (Erlich Ron & Gindi, 2018) עם זה מבחינה כמותית נראה שכתגובה על אמירות גזעניות, משתמשים פחות באסטרטגיה זו (8 אזכורים). ייתכן שמורים אמפתיים פחות כלפי אמירות גזעניות שמונעות בכעס ובנקמה ובמקרים שהפעילו בהם אסטרטגיה זו הם **עסקו ברגשות של פחד ועצב** שהיו בבסיס אמירות אלו. המורה למתמטיקה בדוגמה הבאה אפשר אוורור רגשות לאחר פיגוע בעירו:

כאשר היה פיגוע בעיר בה נמצא בית הספר, הייתה תחושה של פחד בקרב התלמידים בניהול שגרת חייהם (נסיעה באוטובוס, הליכה בחוץ בערב). קיימתי דיון כדי לאפשר ונטילציה, לשמוע עמדות ולהרגיע.

במקרה הלא שגרתי להלן, נראה שתגובת המורה הושפעה מהאמפתיה שהיא חשה כלפי התלמיד שנפגע:

> תלמיד אוהד ביתי"ר ירושלים שהתבטא בצורה קיצונית וכתוצאה מכך תלמיד בדווי מהכיתה התפרץ בבכי ובכעס על ההתנהגות הגזענית ועל כך שדודו נהרג כחייל צה"ל. נערכו שיחות רבות בכיתה ומעבר לכך הזמנתי אורח חייל בדווי שסיפר לתלמידים על חוויותיו. נהלנו שיחות ונטילציה בכיתה. הגבתי גם לאמירה הגזענית בשיחות עם התלמיד והוריו והיועצת הייתה חלק מהנעשה.

אסטרטגיה נוספת שמורים השתמשו בה היא **אמפתיה**, לדוגמה לצד השני בסכסוך. בדוגמה להלן המורה ראתה את הצורך של התלמידים לאוורר רגשות עם הצורך למתן עמדות קיצוניות בהבעת אמפתיה:

> על רקע 'צוק איתן' תלמידים טענו כי מדינת ישראל צריכה לפגוע באוכלוסייה הערבית בעזה בעוצמה רבה. הייתי מודעת לצורך לאוורר רגשות ומנגד לסייע להם להיכנס לנעליהם של ילדים בני גילם בצד האויב ולראות את הדברים מנקודת מבטם.

לבסוף היו מורים שהגיבו על אמירות גזעניות **בהפחתת חששות והכלה** של התלמידים, כמו לדוגמה בתיאור להלן לקראת שילובה של סטודנטית ערבייה שעוטה חִג'אב בכיתה:

> לפני שנה בשיעור ערבית הכנתי את כיתה ז' לבואה של סטודנטית ערבייה מוסלמית לכיתה לשם צפייה והוראה בכיתתי. סיפרתי לתלמידים על שמה של הסטודנטית ועל כך שהיא עוטה חג'אב. הכוונה הייתה להפחית חששות ולמנוע הפתעות. תוך כדי התפתח דיון בכיתה על החברה הערבית. שני תלמידים מאוד נלחצו והביעו חשש מבואה. אחד אף אמר שהוא מפחד שהיא טרוריסטית ועלולה לפגוע בו. נתתי לתלמיד לדבר אך הגבתי בצורה ברורה שבמכללה באזור שלנו לומדים הרבה סטודנטים ערבים ואף בקרבת בית הספר גרים ערבים מוסלמים ולכן אין לו מה לחשוש. בסופו של דבר הסטודנטית הגיעה לאורך כל השנה והתלמיד קיבל אותה בסבר פנים יפות.

4. הימנעות מניהול דיון

מורים רבים (25) פנו **לטיפול משמעתי** ולפיכך נמנעו מניהול דיון דמוקרטי. נראה שיש מוטיבציות שונות להפעלת אסטרטגיה זו: יש כאלו שחושבים שיש גבולות לדמוקרטיה ואין להתיר אמירות כאלו מסיבות ערכיות, אחרים חוששים מאיבוד שליטה בכיתה:

> בשיחה בכיתה י"ב עלו אמירות קשות של שני הצדדים ימנים ושמאלנים ונאלצתי לקטוע את הדיון כי הרוחות התלהטו מדי.

ואילו אחרים משתמשים במשמעת כתירוץ לקטוע דיונים בלתי נעימים כאלו באיבם. הדוגמה להלן מראה כיצד כמה מהמורים נוקשים בעמדתם, פונים לפרקטיקות מיושנות, לא מנצלים הזדמנויות לתהליכי עומק חינוכיים ומונעים דיונים עתידיים:

> תלמיד שלי הביע בוויכוח דעות קיצוניות נגד ערבים, כולל שיר גזעני. שלחתי אותו לשטוף את פיו במים ולאחר מכן הבהרתי לכל הכיתה שלא אסכים בכיתתי לשמוע דעות מעין אלה.

גם הציטוט הבא מדגים גישה משמעתית שמכריזה על אמירות גזעניות כלא לגיטימיות ומחזירה את הכיתה לחומר הלימוד:

> תלמידים שמעו על פיגוע דקירה שאירע במשך היום. הרוחות סערו. התלמידים הביעו פחד, סלידה ושנאה. אני ניסיתי להכיל את הרגשות. האמירה הקיצונית ביותר באה מאחד התלמידים שאמר שצריך להרוג את כל הערבים. אמרתי:
>
> "אתה מבין איזה דבר נורא אתה אומר כעת? לדעתך זה נכון להרוג קבוצה שלמה של אנשים מכיוון שיש ביניהם כאלה שפוגעים בנו? כך אתה היית רוצה שיתייחסו אל היהודים בארץ אם חלילה יהודי היה רוצח מישהו על רקע הסכסוך הישראלי-ערבי?"
>
> הבחור השתתק, ואחריו כל הכיתה, וחזרנו איכשהו למתמטיקה. הילד הערבי היחיד בכיתה שתק במשך כל הדיון.

מורים ובעיקר מורים מקצועיים, לא מגדירים ניהול דיונים בנושאים שנויים במחלוקת כחלק מתפקידם וכדי לא להתמודד עם אמירות גזעניות משתמשים באמתלות שונות כגון "היה אירוע ורק המחנכים עסקו בו בכיתותיהם" או

> בכיתות מסוימות הנושא גורר התלהמות נוראית וצעקנית. לרוב המתונים שקטים או מושתקים ונוצר מצב שבו רק אני 'עומדת בפרץ'. לצערי, לא תמיד יש לי את כוחות הנפש הדרושים לכך ובמקרים כאלה אני נמנעת מלעלות את הנושא. במידה שהנושא הועלה על ידי התלמידים, אני לא בורחת ומתמודדת אבל בעל כורחי.

כמה מהמורים **נמנעים מהתמודדות** עם אמירות גזעניות בפנייה לרכזת/יועצת או תפקיד בכיר אחר:

> המקרה [...] קרה בבית ספר דתי בכיתה י'. כשהיה את המקרה של שרפת המשפחה מדומא נחרדתי והייתי בטוחה שאין עוררין שזה מקרה חמור, מזעזע, בלתי צודק וכו'. דיברתי עם התלמידים על כך והם התחילו להשמיע אמירות כמו "מגיע לו", "מוות לערבים". אני הזדעזעתי. ידעתי שהבורות כל כך עמוקה ושאני כרגע במיעוט ובאתי לא מוכנה מבחינת עריכת הדיון אז קטעתי את הדיון, פניתי לרכזת החברתית וליועצת והן לא עשו כלום. מאז אני "שמאלנית" בעיניי התלמידים הללו.

לבסוף היו מורים שלא הגיבו בזמן אמת על דיון ומצאו את עצמם בתפקיד של **"צופים מהצד"** בהתרחשות בכיתה מבלי לנהל אותה, כמו שמדגימה המורה להלן בכנות רבה:

> למעשה זה אירוע שבו לא הייתה התמודדות מצידי. במהלך השיעור אחד התלמידים ראה בנייד שלו שהיה פיגוע דקירה בירושלים, וקבוצה של תלמידים התחילה לצעוק "מוות לערבים" ו"שואה לערבים". לא הצלחתי להשתלט על האירוע (ראוי לציין שהם גם ניצלו את המצב כדי להשתחרר מוקדם מבית הספר), [...] אני לא הייתי מרוצה מהתגובה שלי.

לסיכום תמת האסטרטגיות, מורים הגיבו על אמירות גזעניות בדרכים מגוונות: מעטים התחמקו מניהול דיון בדרכים מסוימות ומאלו שראו באמירות הזדמנות חינוכית היו כאלה ששמו את הדגש בשימוש באסטרטגיות קוגניטיביות, בעוד אחרים שמו את הדגש בכיבוי הלהבות או באוורור רגשי. המורים לא מדווחים על שימוש במשנה סדורה כלשהי

שהם מסתמכים עליה. כאשר הם נתקלים באמירות גזעניות נראה שהם מפעילים אסטרטגיות על בסיס אינטואיטיבי על פי סגנונם האישי ועל פי תפיסת העולם שלהם.

5. תוצאות האמירות הגזעניות

כפי ששרטוט 1 מראה, לאחר האמירות הגזעניות תיארו המורים במקצת מהמקרים תוצאות חיוביות ובאחרים תוצאות שליליות. מידת החפיפה בין אמירות גזעניות לתוצאות חיוביות (42%) הייתה דומה למידת החפיפה בין אמירות גזעניות לתוצאות שליליות של הדיון (49%).

תוצאות חיוביות

התוצאות החיוביות כללו שתי תמות משנה: 1) תהליך חינוכי; 2) שינוי עמדות.

מורים דיברו על תהליכים חינוכיים רבים ומגוונים לאחר אמירות גזעניות. כמה מהתהליכים היו ממוקדים יותר בתלמיד עצמו כמו לדוגמה:

> במהלך דיון בכיתה ז' החל תלמיד לקרוא מוות לערבים. הוא הורחק מן הדיון ובתום תהליך מולו, העביר בכיתה שיעור על משמעות קריאתו.

במקרים אחרים דובר על תהליכים כיתתיים שאפשרו שיח הדדי מכבד יותר כמו בדוגמה להלן:

> תוך שיח על נושא הפיגועים בארה"ב ב-9.11.2001, עלה גם הנושא של הפיגועים בארץ בעיקר בשנים האחרונות. משם עלו הערות שונות של תלמידים על כך שאין הם רוצים כל קשר עם ערבים כי הם טרוריסטים ורוצים במותנו אך גם עלו הערות אחרות על כך שלא כל הערבים טרוריסטים וכי רובם רוצים לחיות בשלווה ובשקט בדיוק כמונו. נשמעו הערות לכאן ולכאן, כמובן שלא הצלחנו להגיע להסכמה, אך היה שיח שבו התלמידים הקשיבו זה לזה, והגיבו בתגובות לעניין על הערות שאליהן הם מתנגדים.

בדומה ציטטנו קודם לכן את המורה שבעקבות אמירות גזעניות, כולל תמיכה בדעותיו של הרב כהנא, התחילה תהליך עבודה עם הכיתה שארך שנה מלאה ובסופו לדבריה התלמידים למדו "לכבד דעות של אחרים".

היו מקרים מעטים שבהם המורים דיברו במפורש על כך שהרגישו בשינוי עמדות אצל התלמידים. בציטוט הבא אפשר לראות את הרצף בין אסטרטגיה של פירוק האמירה הגזענית בחיבורה לאנשים שהתלמידים מכירים, ובין תוצאה חיובית של שינוי עמדות:

> בכיתת החינוך שלי היו מספר תלמידים שהביעו דעות גזעניות כלפי ערבים בהקשר ל(מבצע) "צוק איתן". הזכרתי להם שבפנימייה שבה הם גרים יש גם בני מיעוטים שביום-יום הם מנהלים עימם יחסי חברות. התזכורת גרמה לשתי בנות לסייג את האמירה הקיצונית. לראות את הפנים של האחר.

תוצאות שליליות של הדיונים

במקרים רבים המורים הביעו **קושי בניהול הדיון וחשש מהתלקחות** הדיון. כך, לדוגמה, אמירות גזעניות היו חלק מאווירה שלא אפשרה לדברי המורה ניהול דיון:

> בשיחה על פיגוע שהתרחש במרכז הארץ – תלמידים צעקו "מוות לערבים", היו כעוסים עד חמומי מוח. לא ניתן היה להביע דעות אחרות ונוספות.

גם למורה המצוטטת בשורות להלן היה קשה להתמודד עם כיתה סוערת:

> בעקבות גל פיגועי הסכינים שהתרחש לפני כשנה, וכן מקרה החייל היורה (אלאור אזריה) היו בכיתה אמירות גזעניות מאוד כלפי האוכלוסייה הערבית. נשמעו אמירות כמו: "צריך להרוג אותם". "אני אדקור אותם אם אראה ערבי", ולי כמורה היה קשה מאוד להרגיע את הרוחות בכיתה התוססת.

כמה מהמורים דיברו על **חוסר האונים** שלהם, למשל, המורה להלן ששמעה אמירות גזעניות בהפסקה ולא הייתה בטוחה אם זה חלק מתפקידה ואם כן, איך היא אמורה להתערב:

> ...לצערי לא התערבתי בדיון ממספר סיבות: 1. הייתי בחודש הראשון להוראה ולא היה לי שום מושג האם וכיצד עליי להתערב; 2. השיחה הייתה שיחה פרטית בהפסקה ושמעתי אותה במקרה ושוב, לא ידוע לי האם וכיצד להתערב במצב כזה...

המורה להלן דיווח שהרגיש חוסר אונים ופנה לאסטרטגיה לאוורור רגשי:

> כשחינכתי בכיתות מקדמות [...] נושא הערבים-יהודים היה מאוד טעון ותמיד נלווה בקריאות גזעניות, בחינוך הרגיל הדבר פחות קיצוני אך בשנים האחרונות גם בכיתות אלה הדיון הפך למאוד טעון, במיוחד על רקע של פיגועים ושם גם לך כמורה אין הרבה איך לאזן או לדון [...] וגם אתה די חסר אונים ורק מאפשר אוורור רגשי-חרדתי לתלמידים.

נראה שחלק מהקושי של מורים לנהל דיון נובע מ**פער בין מורים לתלמידים**, ובעיקר מהקיצוניות הגדולה יותר של התלמידים. הפער בין העמדות המתונות יותר של המורים ובין עמדות קיצוניות בקרב התלמידים מקשה על ניהול דיונים ומביא לא פעם לידי תוצאות שליליות של **תוקפנות כלפי מורים**. מורים מספר דיווחו שדיונים מסוג זה גרמו לתלמידים לקטלג אותם ולכנות אותם בכינויים מלגלגים, כמו לדוגמה:

> תלמידים אמרו שצריך להרוג את כל המוסלמים. ציינתי שיש כמיליארד וחצי מוסלמים בעולם בהם תינוקות וילדים קטנים. מאז במשך תקופה ממושכת קראו אחריי ילדים בפרוזדורי בית הספר 'מיליארד וחצי'.

במקרה המצוטט מטה, המורה לא הסכימה להביע דעות גזעניות ולכן קוטלגה כ"שמאלנית":

> שני תלמידים נכנסו לכיתה וצעקו "מוות לערבים" ושאלו אם אני שונאת ערבים. אמרתי שאינני שונאת אנשים בגלל מוצאם והם התחילו לצעוק עליי שאני מורה שמאלנית שאסור לה ללמד בבית הספר (לימדתי שבועיים באותו בית הספר). מאותו יום הם ארגנו קבוצת תלמידים ששרו במסדרון כשחלפתי על פניהם שירים נגד ערבים ונגד שמאלנים. תלמיד אחר נכנס לכיתה שלימדתי ושאל: "את המורה השמאלנית?" הרים אצבע משולשת וקרא: "אני שונא ערבים ושמאלנים". שיתפתי את רכזת השכבה והיא לא עשתה מאומה. מנהל בית הספר ידע על האירועים ולא עשה דבר. האירועים נמשכו בחודש ללא התערבות של אף גורם בבית הספר. עד שאני הצבתי גבולות לדרך שבה מתנהגים כלפיי והילדים נרגעו.

אחת התוצאות השליליות שמורים הצביעו עליה הייתה שמבחינתם הדיונים לא גרמו לשינוי אצל התלמידים, כמו שכתב המורה להלן בתשובתו:

...לצערי אינני חושב שחל שינוי בעמדות, עובדות אין בכוחן לשנות בקרב הנוער, מרבית בני הנוער בכיתותיי לא שינו את דעותיהם ולא רק בנושא זה.

חשוב לציין שמורה אינו יכול לדעת אם חל שינוי בעמדותיהם הגזעניות של בני הנוער או לא אבל האמירה משקפת ייאוש.

לסיכום תמת התוצאות, האמירות הגזעניות מניעות תהליכים חינוכיים מורכבים. גם כאשר התהליכים מוצלחים, הם גובים מחיר מהמורים. כך, לדוגמה, המורה להלן שנראה שפעלה מתוך שימוש באסטרטגיות מגוונות והצליחה להניע תהליך חינוכי, מסכמת את החוויה שלה מנקודת מבט שלילית:

אחרי פיגוע שבו נפצע אב של תלמיד מכיתה ט' מקבילה, נשמעו טענות גזעניות חריפות בכיתה נגד הפלשתינאים. רובן ככולן היו מבוססות על דמגוגיה או על דעות אישיות. רובן ככולן היו מכלילות ותוקפניות מאוד. היו לי שני שיעורים רצופים באותה כיתה, מה שהיווה יתרון. ראשית, אסרתי חד-משמעית על צעקות, קללות והתפרצויות. הבטחתי שכל מי שירצה בכך, יוכל להשמיע את דבריו. הכיתה נרגעה. התחלתי בשאלות (שאף אחד לא הצליח לענות להן) על ההיסטוריה של הסכסוך הישראלי-פלשתינאי, מכאן הובלתי למסקנה שלא ניתן להביע דעה כשהעובדות אינן מוכרות. מכאן סקרתי בתמציתיות את שורשי הבעיה, תוך כדי שימוש בלוח להדגשה ולהבהרה. כמה פעמים אמרו תלמידים: "בכלל לא ידעתי ש.." אחר כך החלו להישמע דבריהם, בטון אחר לגמרי, כשאני מקפידה שהדברים ייאמרו רק בהתבסס על עובדה כלשהי שהופיעה על הלוח. במקום צעקות והטחות היו עכשיו שאלות רבות, עניתי ככל שהיה ביכולתי. בסופן של השעתיים נתבקשתי לומר את עמדתי ולנמק אותה (כפי שביקשתי מהם) וכך עשיתי. הרגשתי שהתלמידים שלי זקוקים מאוד למידע עובדתי וכי ייתכן שזה מעולם לא ניתן להם לפני כן באופן מסודר. אף לא אחד מהם הכיר אזרח/תושב ערבי מימיו (אלא אם מדובר בפועלים שעבדו בבתיהם). חזרתי הביתה עצובה ומתוסכלת.

ניתוחים השוואתיים חוצי מקרים

ניתוח חוצה מקרים של הגורמים המניעים לעומת תוצאות (חיוביות או שליליות) מוצג בלוח 2. יש מקום לראות כאן שאקטואליה מניבה יותר תוצאות שליליות, ואילו מפגש ממתן במעט ומעלה את הסיכוי לתוצאה חיובית של המהלך החינוכי לאחר אמירות גזעניות. אולם ניתוח חוצה מקרים של גורמים לעומת תוצאות (חיוביות או שליליות) לא העלה מגמות כלשהן (χ^2 (4)=3.28, n.s.), והחלוקה בין תוצאות חיוביות ושליליות הייתה מאוזנת בנתונים השונים. כלומר כרגע מדובר במגמה שאינה מובהקת מבחינה סטטיסטית, ועל כן חשוב שמחקרים עתידיים יבחנו אסטרטגיות אלו בדרך מעמיקה יותר.

לוח 2: ניתוח חוצה מקרים של גורמים לעומת תוצאות

	אקטואליה	תוכני השיעור	יוזמה של תלמידים	מפגש יהודי-ערבי	יוזמה של המורה
תוצאות חיוביות	36(17%)	13(9%)	18 (14%)	11(11%)	10(11%)
תוצאות שליליות	52(24%)	16(10%)	23(16%)	6(5%)	12(11%)

לוח 3: ניתוח חוצה מקרים של אסטרטגיות לעומת תוצאות

	אסטרטגיות קוגניטיביות	אסטרטגיות ממתנות	אסטרטגיות רגשיות	התחמקות מדיון
תוצאות חיוביות	37 (19%)	34 (24%)	12 (12%)	11 (9%)
תוצאות שליליות	42 (20%)	35 (21%)	8 (6%)	15 (11%)

ניתוח חוצה מקרים של אסטרטגיות לעומת תוצאות (חיוביות או שליליות) לא העלה מגמות כלשהן (χ^2 (3) = 1.56, n.s.) והחלוקה בין תוצאות חיוביות לשליליות הייתה מאוזנת באסטרטגיות השונות.

דיון

מהמחקר עולה תמונה מדאיגה של גזענות מפורשת ולא מצטדקת בקרב בני נוער בישראל שתואמת את תהליכי ההקצנה והקיטוב אשר באים לידי ביטוי במדינות דמוקרטיות מובילות כולל ישראל (Hirschl, 2018; Stanley, 2018). כמות ואופי הציטוטים מציירים תמונה של שיח תוקפני ובוטה בכיתות שגורם למורים רבים להרגיש מבוכה ולחשוש מאיבוד שליטה בכיתה. רבים מהמורים מאפיינים את האמירות של התלמידים כקיצוניות ומכלילות כלפי הפלסטינים אזרחי ישראל. התלמידים מתקשים לערוך הבחנה והפרדה בין ערבי שהוא אזרח ישראל לפלסטינים תושבי השטחים וערבים במדינות ערב ובין אזרח מהמניין לטרוריסט.

מוקד המחקר הוא הדרך שבה מורים מתמודדים עם אמירות גזעניות. מורים מדווחים שהאמירות האלה מגיעות בדרך כלל ממקורות חיצוניים כאשר אחד הבולטים הוא בתגובה על אירועים אקטואליים ביוזמת התלמידים. ממצא זה מעיד שהניסיונות להשאיר את בית הספר כמרחב סטרילי מחוץ לזירה הפוליטית-חברתית נכשל והמורים מוצאים את עצמם פעם אחר פעם מתמודדים עם רגשותיהם העוצמתיים של המתבגרים. היו מקרים שבהם תוכני הלימוד זימנו את הדיון הפוליטי ויש מקום להבין כיצד גרמו לאמירות גזעניות, אולם הסבר זה בטל בשישים הן כמותית (במובן שהיו יותר תגובות על אירועים אקטואליים) והן מהותית (במובן שגם תוכני לימוד שהם לכאורה לא רלוונטיים גרמו לאמירות גזעניות). בית הספר מתגלה במערומיו, שכן הקונפליקט היהודי הערבי מתמשך ודורש תיווך שיטתי, ואילו בתי הספר טומנים ראשם בחול והתלמידים מעלים את הנושא לפני מורים שמרגישים פעמים רבות חסרי כלים ושיטה סדורה להתמודדות.

אחד הממצאים הבלתי צפויים במחקר זה הוא היעדרותם המוחלטת של הייעוץ, ההנהלה ומשרד החינוך בתיאורי המורים. אף לא אחד מ-387 המורים שענו על שאלתנו לא הזכיר מעורבות של יועץ או יועצת, מנהל או מנהלת, לא הזכיר חוזרי מנכ"ל ולא פנה לגוף בכיר לעזרה. חסרה חוליה שמקשרת ומיישמת את המדיניות המוצהרת במסמכי משרד החינוך לרמה הארגונית ולמורה הניצב לפני התלמידים. יש מקום לשער רק את מידת הבדידות שחשים המורים העומדים לבד לפני כיתה או קבוצה מתלהמת המשמיעה אמירות גזעניות. הנחיות מצד גורמים רשמיים במשרד החינוך, כגון זו שהוצגה בפתח המאמר (קשתי, 2017), המאפשרת קבלת תשובות גזעניות בבחינת הבגרות, מעבירות מסרים סותרים, מנרמלות שיח גזעני ומשאירות את המורים נבוכים ומבולבלים. ליועצים ויועצות תפקיד חשוב בסיוע למורים המתמודדים עם דילמות בנושא. חשוב שיועצים יהיו מודעים לאינטנסיביות של האמירות הגזעניות ולהיבטים הרגשיים המהותיים העומדים

מאחורי אמירות מסוג זה. הכשרתן של יועצות והמיקום הבית ספרי שלהם הוא כזה שהן יכולות לחלץ את המורים מבדידותם ולסייע להם בכלים חברתיים-רגשיים.

המורים מתמודדים באמצעות פנייה לארגז הכלים הכללי שלהם. ולכן לא מפתיע שרובם פונים לאסטרטגיות קוגניטיביות: היבט שהמורים מיומנים בו ועוסקים בו על בסיס יום-יומי. המורים מעלים שאלות לדיון, עושים הבחנות לעומת הכללות ומנסים להקנות ידע בדומה לתפקידם המסורתי. מורים השתמשו באסטרטגיות ממתנות מתוך רצון להציג לתלמידים תמונה מורכבת יותר ולהנכיח כלים לדיון דמוקרטי בכיתה. שיעור קטן של מורים פעלו למנוע דיון אם באמצעים משמעתיים ואם בהתחמקות. רק מעטים השתמשו באסטרטגיות רגשיות כמו אוורור רגשי – ממצא שלכאורה עומד בסתירה עם מחקרים רבים שמראים שמורים בישראל רואים בתחום הרגשי חלק ניכר מתפקידם (Erlich Ron & Gindi, 2018) ועל סמך הממצא שהמניע המרכזי הוא אקטואליה. היה מקום לצפות שבעיתות מלחמה או פיגועים מורים יפעילו אסטרטגיות רגשיות יותר ויפנו פחות להיבט הקוגניטיבי. אפשר להסביר ממצא בכך שהמורים לא רואים באמירות גזעניות ביטוי לגיטימי של חששות ופחדים, ולכן לא רואים את תפקידם ב"הכלת" רגשות אלו. כלומר, המורים מתקשים להבחין בין הבעת אמפתיה ובין מתן לגיטימציה.

מורים דיווחו על שיעור דומה של תוצאות חיוביות ותוצאות שליליות לאחר אמירות גזעניות של תלמידים. חשוב לציין שמדובר בתפיסה הסובייקטיבית של המורים של תוצאות חיוביות או שליליות. פעמים רבות המורים קבעו שהתוצאה חיובית או שלילית על סמך שינוי עמדות, מיתון דעות או נסיגה מעמדות קיצוניות וזאת מתוך ניגוד לרוב הספרות המקצועית שעוסקת בעצם קיום דיון וריבוי דעות כהישגים דמוקרטיים (Hess, 2009). מצד אחר, היו מורים רבים שדיווחו שההתמודדות שלהם עם אמירות גזעניות הביאה לידי תוקפנות כנגדם – ממצא נוסף המעיד על חשיבות הטיפול בנושא.

תשובות המורים מעידות על פער מהותי בידע ובמיומנויות שלהם לעומת הספרות בנושא דיונים בנושאים שנויים במחלוקת בכלל והתמודדות עם אמירות גזעניות בפרט. הממצאים מראים שהגורמים המניעים לאמירות כאלו הם חיצוניים לבית הספר ובתי ספר אינם יכולים לאמץ מדיניות של ניטרליות ולצפות שהנושאים לא יעלו. התעלמות משאירה את המורים בודדים במערכה וללא כלים מתאימים להתמודדות ולהשפעה אפקטיבית על מגמת הקיטוב וההקצנה. ישנה חשיבות רבה בהכשרת מורים להתמודדות עם נושאים שנויים בחלוקת בכלל וגזענות בפרט וגם גישה פרואקטיבית של מערכת החינוך שבה תכנים פוליטיים יועלו מתוך תכנון מראש ולא כתגובה על פרובוקציות מצד תלמידים.

אמירות גזעניות, בין שהן מגיעות ממניעים רגשיים של פחד ובין שהן תיעול של אלימות, הן צינור שמחדיר אלימות לסביבה הבית ספרית. למערך הייעוץ תפקיד חשוב ביצירת אקלים חינוכי מיטבי ולכן יחס רגיש כלפי אמירות מסוג זה יכול להיות בעלת משמעות רבה לשיפור האקלים. ליועצות חינוכיות כלים לסייע למורים להפוך את ההתפרצויות הרגשיות האלה לדיונים בעלי חשיבות שיוכלו לתרום לאקלים הבית ספרי במקום לחבל בו. במצב כזה המורים ימצאו בצוות הייעוצי כתובת, מקור לידע ולחשיבה משותפת והתלמידים יקבלו מענה רגשי לחרדות הנובעות מהמצב הפוליטי-ביטחוני המתמשך.

ממצא בלתי צפוי נוסף במחקר היה הדיווחים הרבים על תלמידים ערבים בבתי ספר יהודים. נראה שמספר הדיווחים במחקר אינו עולה בקנה אחד עם התמונה הארצית של

מערכות חינוך נפרדות. ייתכן שהסיטואציה המורכבת גרמה דווקא למורים אלו לדווח על אירועים שקרו בכיתותיהם. כמו כן הייתה מגמה של תוצאות חיוביות יותר כאשר הגורם המניע לאמירה הגזענית היה מפגש בין יהודים לערבים. במקרים שבהם המורים יכלו לתת שם ופנים, באמצעות דמות מוכרת, לתווית שהתלמידים מדביקים במידה גורפת, זה אפשר לא פעם לפרק את ההכללה בדרך אפקטיבית. המציאות הסגרגטיבית מנציחה סטראוטיפים ומקשה על הטיפול בגזענות. עם זה אפשר לשלב צוות הוראה ועובדי מנהלה מגוונים בחיי בית הספר שיאפשרו מפגש אישי ובלתי אמצעי שיכול להועיל להפחתת הניכור והחששות.

לסיכום, תגובות המורים מראות פער של ממש בידע ובמיומנויות שלהם בהתמודדות עם סוגיות שנויות במחלוקת בכלל ועם הצהרות גזעניות בפרט. התעלמות מצד המערכת וחוסר הכשרה משאירים את המורים לבד ובלי הכלים המתאימים להתמודדות ולהשפעה על מגמת הקיטוב וההקצנה. חשוב שתוכניות הכשרת מורים והכשרת יועצים חינוכיים יכללו בחינת סוגיה חשובה זו באקלים הפוליטי הישראלי. הקונפליקט היהודי-ערבי נוכח בחיי התלמידים כיום ועוד ימשיך להיות נוכח שנים רבות ולזלוג אל תוך חיי בית הספר בדרך זו או אחרת. על מערכת החינוך לנקוט גישה פרו-אקטיבית שבה תוכן פוליטי יועלה בעצמו ולא כתגובה על פרובוקציות של תלמידים. יש חשיבות רבה לשילוב הכוחות של הייעוץ וההוראה כדי לעזור למורים להתמודד טוב יותר עם מצבים רגשיים מורכבים, וכן להבחין בין הצרכים הרגשיים ובין הצרכים החינוכיים של תלמידים. במילים אחרות יש חשיבות לאגם משאבים בתוך המערכת הבית ספרית, במיוחד בהיעדר מדיניות פורמלית קוהרנטית.

מגבלות המחקר

המחקר השתמש במתודולוגיה איכותנית ונשען על דיווחי מורים שבחרו לענות על שאלה אלקטיבית. שיטת מחקר זו אינה מאפשרת להסיק על תכנים שהיו חסרים, ואין לדעת כיצד היו מגיבים המורים שבחרו לא לענות. כמו כן למדנו על נקודת המבט של התלמידים אך ורק מדיווחי המורים, בלי תגובות ישירות של תלמידים. מגבלה נוספת היא העניין שהמורים לא נשאלו על תגובת בתי הספר. על כן יש לסייג את המסקנה שבתי הספר מתעלמים מהבעיה וייתכן שלמעשה רק מורים שבבית ספרם התעלמו מהבעיה בחרו לענות על השאלה.

רשימת מקורות

ארהרד, ר׳ (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות.** מכון מופ״ת.

אשכנזי, י׳, אנג׳ל, מ׳ וטופילסקי, ט׳ (2014). **שירותים פסיכולוגיים בבתי ספר יסודיים בשגרה ובחירום**. מאיירס-ג׳וינט-ברוקדייל.

גילת, י׳ ושגיא, ר׳ (2018). **עמדות בנושא חינוך פוליטי: דוח מחקר**. מכללת לוינסקי לחינוך.

הלפרין, ע׳, אלמו, א׳, המאירי, ב׳, לוי, א׳, נבט, ע׳ ופרודגרס, ק׳ (2016). **יחסם של הורים ומורים לשיח בבית הספר בנושאים שנויים במחלוקת: כנס דב לאוטמן למדיניות החינוך**. הבינתחומי הרצליה.

הרמן, ת׳, ענבי, א׳, קביסון, ו׳ והלר, א׳ (2019). **מדד הדמוקרטיה הישראלית 2019.** המכון הישראלי לדמוקרטיה.

משרד החינוך. (2019, 4 בפברואר). פעילויות חינוכיות לרגל היום הבין-לאומי למאבק בגזענות. **חוזר מנכ״ל: הודעה מס׳ 0139.**

משרד החינוך. (2016, 11 בדצמבר). התכנית הלאומית ללמידה משמעותית – השיח החינוכי על נושאים השנויים במחלוקת. **חוזר מנכ״ל: הוראת קבע מס׳ 0012 – החלפה**.

קשתי, א׳ (2017, 11 באוקטובר). אנשי בנט ביטלו את האיסור על תשובות גזעניות בבגרות באזרחות. **הארץ**. https://www.haaretz.co.il/.premium-1.4511324

שנהב, י׳ (2015). מהי גזענות? בתוך נ׳ ריבלין (עורכת), **שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון** (עמ׳ 19-22). האגודה לזכויות האזרח.

שפירא, י״ח (2016). חינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות. **מבקר המדינה: דוח ביקורת מיוחד**.

Braun, V., & Clarke, V. (2016). (Mis)Conceptualising themes, thematic analysis, and other problems with Fugard and Potts' (2015) sample-size tool for thematic analysis. *International Journal of Social Research Methodology*, *19*(6), 739-743. https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1195588

Castaño Reyero, M. J., Gortázar Rotaeche, C., & Carbonell, J. M. (2018). *FRANET short thematic report contribution to fra fundamental rights report 2018 & Information request on EU charter of fundamental rights.* http://hdl.handle.net/11531/34555

Erlich-Ron, R., & Gindi, S. (2018). Are civics teachers different from teachers of other disciplines in their handling of controversial issues? *Education, Citizenship and Social Justice*, *14*(2), 118-130. https://doi.org/10.1177/1746197918767082

Erlich-Ron, R., & Gindi, S. (2021). Beyond allowing ventilation: How to connect the social-emotional and the cognitive in teachers' handling of controversial political issues (CPI)? *Citizenship Teaching & Learning*, *16*(2), 189-200. https://doi.org/10.1386/ctl_00055_1

Gimpel, J. G., Lay, J. C., & Schuknecht, J. E. (2003). *Cultivating democracy: Civic environments and political socialization in America*. Brookings Institution Press.

Gindi, S., & Erlich Ron, R. (2018). High school teachers' attitudes and reported behaviors towards controversial issues. *Teaching & Teacher Education*, *70*, 58-66. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.006

Gindi, S., & Erlich Ron, R. (2019). Bargaining with the system: A mixed-methods study of Arab teachers in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, *69*, 44-53. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.12.004

Hawley, T. S., Crowe, A. R., & Mooney, E. (2016). Visualizing social justice: Using controversial images in social studies classrooms. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *89*(3), 85-90. https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1181046

Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.

Hess, D. E., & McAvoy, P. (2014). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.

Hibbing, J. R., & Theiss-Morse, E. (2002). *Stealth democracy: Americans' beliefs about how government should work*. Cambridge University Press.

Hirschl, R. (2018). Opting Out of "Global Constitutionalism". *The Law & Ethics of Human Rights*, *12*(1), 1-36. https://doi.org/10.1515/lehr-2018-0003

Kerr, D., & Huddleston, T. (2016). *Living with controversy: Teaching controversial issues through education for democratic citizenship and human rights (EDC/HRE): Training pack for teachers.* Council of Europe & European Union.

King, J. T. (2009). Teaching and learning about controversial issues: Lessons from Northern Ireland. *Theory & Research in Social Education*, *37*(2), 215-246. https://doi.org/10.1080/00933104.2009.10473395

Knesset. (2018, July 19). *Basic Law: Israel – The nation-state of the Jewish people*.

Kuş, Z., & Öztürk, D. (2019). Social studies teachers' opinions and practices regarding teaching controversial issues. *Australian Journal of Teacher Education, 44*(8), 15-37. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2019v44n8.2

Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, *22*(4), 557-584. http://dx.doi.org/10.1037/1045-3830.22.4.557

McCully, A. (2006). Practitioner perceptions of their role in facilitating the handling of controversial issues in contested societies: A Northern Irish experience. *Educational Review*, *58*(1), 51-65. https://doi.org/10.1080/00131910500352671

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. Sage Publications.

Misco, T., & Patterson, N. C. (2007). A study of pre-service teachers' conceptualizations of academic freedom and controversial issues. *Theory and Research in Social Education, 35*(4), 520-550. https://doi.org/10.1080/00933104.2007.10473349

Montagu, A. (1942). *Man's most dangerous myth: The fallacy of race*. Columbia University Press.

Noddings, N., & Brooks, L. (2017). *Teaching controversial issues: The case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. Teachers College Press.

Nwabuzo, O. (2017). *Shadow report: Racism & discrimination in employment in Europe 2013-2017.* European Network Against Racism (ENAR).

Oliver, D. W., & Shaver, J. P. (1974). *Teaching public issues in the high school*. Utah State University Press.

Provine, W. B. (1973). Geneticists and the Biology of Race Crossing: Geneticists changed their minds about the biological effects of race crossing. *Science, 182*(4114), 790-796. https://doi.org/10.1126/science.182.4114.790

Stanley, J. (2018). *How fascism works: The politics of us and them*. Random House.

Tami Steinmetz Center for Peace Research (TSC); The Palestinian Center for Policy and Survey Research (PSR). (2018, August 13). *Palestinian-Israeli Pulse: A Joint Poll.*

Tatar, M., & Horenczyk, G. (2003). Dilemmas and strategies in the counselling of Jewish and Palestinian Arab children in Israeli schools. *British Journal of Guidance & Counselling, 31*(4), 375-391. https://doi.org/10.1080/03069880310001609268

Tannebaum, R. P. (2020). Controversial public issues in the secondary classroom: Exploring teachers' thoughts and perceptions. *Teacher Education Quarterly*, *47*(1), 7-26.

Waters, S., & Russell, W. B. III. (2013). Monumental controversies: Exploring the contested history of the United States landscape. *The Social Studies, 104*(2), 77-86. https://doi.org/10.1080/00377996.2012.687409

Zukin, C., Keeter, S., Andolina, M., Jenkins, K., & Carpini, M. X. D. (2006). *A new engagement?: Political participation, civic life, and the changing American citizen*. Oxford University Press.

מסוגלות מקצועית, שחיקה מקצועית והערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית – הבדלים בין מורים המלמדים בכיתות אומ״ץ למורים המלמדים בכיתות רגילות

חן גוזלן וצמרת ריקון

תקציר

עבודתם של מורים במערכת החינוך מורכבת וכוללת דרישות מרובות להתמודדות במישור היומיומי. כאשר מדובר במורים העובדים עם נוער בסיכון, כמו אלו המלמדים בכיתות אומ״ץ, ניכר שהם נדרשים להפגין מסוגלות מקצועית גבוהה לנוכח ההתמודדויות שמזמנת כיתה ייחודית זו – תלמידים המתמודדים עם קשיים מגוונים רבים. התמודדות זו מלווה לעיתים בתהליכי שחיקה של המורים.

בעת תפקידה, היועצת החינוכית האמונה על רווחתם הנפשית של באי בית הספר, אמורה לסייע לצוות החינוכי בהתמודדויותיו בדרך מערכתית ופרטנית כשאחת ממטרותיה היא הפחתת התחושה של שחיקה מקצועית. על אף תפקידה הייחודי והמרכזי של היועצת במערך הבית ספרי, טרם בוצעו מחקרים הבוחנים את מידת ההסתייעות ביועצת החינוכית ואת משמעות תפקידה עבור מסוגלותם של מורים ותהליכי השחיקה שהם חווים.

מטרת המחקר הייתה לבחון האם יש קשר בין מסוגלותו המקצועית של המורה, הערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית ובין התחושות של שחיקה מקצועית. כמו כן נבדק האם ישנם הבדלים בין מורים המלמדים בכיתות אומ״ץ ובין מורים המלמדים בכיתות רגילות במסוגלות המקצועית, בהערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית לקבלת סיוע וברמת השחיקה המקצועית.

במחקר השתתפו 131 מורים, מהם 65 מורים מכיתות רגילות ו-66 מורים מכיתות אומ״ץ. המשתתפים מילאו ארבעה שאלונים: שאלון דמוגרפי, שאלון הערכת יכולת התמיכה של היועצת החינוכית, שאלון מסוגלות מקצועית ושאלון שחיקה מקצועית.

ממצאי המחקר הראו כי לא נמצא קשר בין הערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית ובין רמת השחיקה המקצועית של המורים. תחושת המסוגלות המקצועית של המורים בכיתות אומ״ץ נמצאה גבוהה יותר מזו של המורים בכיתות רגילות. לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות בהערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית וברמת השחיקה.

ממצאי המחקר מאירים את חשיבותו של המיקוד בעבודה ייעוצית יזומה המכוונת ליצירת קשרי סיוע מקצועיים עם מורים לצורך שיפור תחושת המסוגלות ומניעת שחיקה.

מילות מפתח: יועצים חינוכיים; מסוגלות מקצועית; שחיקה מקצועית; כיתות אומ״ץ.

מבוא

מקצוע ההוראה הוא מקצוע שבו תחושת הסיפוק גבוהה ביותר ועם זה מלווה בעומס ובדרישות יומיומיות גדולים, באחריות רבה ובמגוון אתגרים הקשורים בקשיי תלמידים, אינטראקציות עם הורים, הצוות וההנהלה (Harmsen et al., 2018; McCallum, 2020). מכאן שחוויית הלחץ והשחיקה גבוהים ושיעורי השחיקה הנובעים מתוך תחושות אלו, גבוהים ביותר (ארהרד, 2014 ; Harmsen et al., 2018). תפיסת המסוגלות המקצועית של המורים מאפשרת להם להתמודד עם אתגרי היום-יום ומתווה את דרך תפקודם ויצירת שיתופי הפעולה שלהם עם צוות בית הספר (חן, 2010 ; Klassen et al., 2011).

עבודתם של מורים בכיתות אומ״ץ עם תלמידים המועדים לנשירה ממערכת החינוך (טטר, 2002), מציבה לפניהם התמודדות עם שלל מצבי לחץ, כגון בעיות התנהגות, מוטיבציה נמוכה ללמידה והישגים נמוכים. גורמי לחץ אלה מאתגרים את תחושת המסוגלות המקצועית ויוצרים מועדות לשחיקה (Antoniou et al., 2006; Brouwers & Tomic, 2000). הגישה המערכתית בייעוץ חינוכי רואה בעבודת היועצת עם צוות המורים אמצעי להדריך ולקדם את תחושת המסוגלות והרווחה של מורים ולמנוע תחושות לחץ ושחיקה (ארהרד, 2008). עבודה מערכתית זו מקבלת דגש רב יותר כשמדובר במורים כגון אלו המלמדים בכיתות אומ״ץ וחשופים לגורמי לחץ בתדירות גבוהה (Moracco & McFadden, 1982).

עם זה על אף תפקידה הייחודי והמרכזי של היועצת החינוכית במערך הבית ספרי (שלום-אסרף, 2013), המחקר בנושא זה אינו מפותח דיו. המחקר הנוכחי בא להאיר על ההבדלים במסוגלות מקצועית בין מורים בכיתות רגילות למורים בכיתות אומ״ץ ועל מידת הסתייעותם של מורים אלה ביועצת החינוכית.

סקירת ספרות

מסוגלות מקצועית של מורים

החוקרים פרידמן וקס הגדירו כי תחושת המסוגלות המקצועית של המורה הנשענת על הגדרת המסוגלות העצמית של בנדורה (Bandura, 1986) היא תפיסתו הסובייקטיבית את יכולתו למלא משימות מקצועיות הנוגעות למרחב הכיתתי, להוראה, לחינוך ולביצועי התלמיד, וגם למידת יכולתו לקיים יחסים בין-אישיים עם התלמידים, ומחשבותיו על יכולתו המשימתית-מקצועית. מסוגלות מקצועית נוגעת גם למרחב הארגוני שכולל את סגל בית הספר וההנהלה, למידת שותפות המורה בתהליכי עיצוב המדיניות הבית ספרית והתקדמותו במדרג, ולמחשבותיו על מידת יכולתו לקיים יחסים בין-אישיים עם סגל בית הספר (פרידמן וקס, 2000, 2001 ; קס ופרידמן, 2005). במחקרים שהעמיקו בחקר תחושת המסוגלות המקצועית של מורים (Collie et al., 2012) נמצא כי תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה של מורים נקשרה במידה חיובית למגוון מאפיינים-אישיים וסביבתיים, כגון מחויבות ארגונית, מסירות, שייכות, נתינה, וכן לתחושות מעורבות וכוח להשפיע על החלטות הקשורות להוראה ולתוכנית הלימודים (בוחניק, 2011 ; חן, 2010 ; Klassen et al., 2011; Skaalvik, & Skaalvik, 2007). לעומת זאת מסוגלות מקצועית נמוכה של מורים נמצאה קשורה לתחושות נמוכות של סיפוק מהעבודה ולתחושות של דחק (Betoret, 2006). תחושת המסוגלות המקצועית נמצאה קשורה גם למאפיינים חברתיים

במקום העבודה, כגון פתיחות ביחסים עם העמיתים, יחסי אמון, עבודת צוות ועריכת שיתופי פעולה (בוחניק, 2011; חן, 2010; Klassen et al., 2011; Skaalvik, & Skaalvik, 2007).

מבחינה מקצועית-מערכתית, מורים בעלי תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה הציגו עמדות חיוביות יותר כלפי בית הספר, סבירות גבוהה יותר ליישום דרכי הוראה חדשניות בכיתה ויכולת ניהול בעיות בכיתה (Caprara et al., 2006), ואילו מסוגלות מקצועית נמוכה של מורים נמצאה קשורה לתחושות של קושי בניהול כיתה (Betoret, 2006).

המחקר בתחום מציג שתי פנים – במחקר שנעשה בקרב 664 מורים בקנדה נמצא כי התנהגות שלילית של התלמידים נקשרה לתחושות מסוגלות עצמית נמוכה של המורים (Collie et al., 2012). ניכר כי הגורם לתחושות מסוגלות נמוכות אלה היו היעדר הכשרה, ליווי והדרכה ההולמים את צורכי המורים בשדה. הכשרה וליווי מתאימים נמצאו תורמים במידה ניכרת לעלייה בתחושת המסוגלות של מורים (פישרמן, 2016; קס, 2000).

התנהגויות בעייתיות דומות של תלמידים (כמו בקרב הלומדים בכיתות נוער בסיכון) שיש בהן חוסר משמעת, בריונות והתנהגות תוקפנית, השפיעו לרעה על תפיסות המורה את מסוגלותו המקצועית (Tsouloupas et al., 2010). מורים העובדים עם תלמידים בכיתות אלה חווים חוויות מעטות של הצלחה עם תלמידים, כאשר הצלחה נמצאה תורמת לתחושת המסוגלות המקצועית (Caprara et al., 2006).

כנגד זה במחקרה של מאיר (2010) שבחן את תפיסת המסוגלות המקצועית של מורים מתוך השוואה בין כיתות רגילות, חינוך מיוחד וכיתות משולבות בבתי ספר על-יסודיים, נמצא כי שלא כאמור לעיל, מורים המלמדים בכיתות חינוך מיוחד הציגו תפיסת מסוגלות מקצועית גבוהה יותר לעומת מורים המלמדים בכיתות רגילות. כמו כן נמצא כי מורים אלו מיעטו להיעזר ביועצת החינוכית. בדומה לקודמיה, גם מאיר תלתה את הסיבות האלה בהבדלים בין ההכשרות המקצועיות של המורים, אך גם בכישוריהם הבסיסיים, הבדלים בתנאי העבודה וביוקרה המקצועית.

שחיקה מקצועית

שחיקה היא מצב של עייפות פסיכולוגית מתמדת בעבודה, הנובעת מחוסר התאמה בין הכוונות האישיות והמוטיבציות של האדם לחוויות הממשיות בעבודה (Schaufeli & Enzmann, 1998). השחיקה מופיעה לעיתים קרובות במקצועות הכרוכים במתן שירות לאנשים הנזקקים לסיוע, והיא יוצרת תחושה של קושי אצל איש המקצוע לתת מעצמו (Friedman, 2000; Maslach, & Jackson, 1981). שחיקה עלולה להיות מכשול לפני השגת מטרות מקצועיות (Maslach, 2003) ולרוקן משאבי התמודדות (Park et al., 2013). ממחקרים עולה כי השחיקה המקצועית נקשרת לטווח רחב של השפעות נפשיות ופיזיות שליליות (Van Droogenbroeck et al., 2014).

שחיקה הוסברה בספרות בכמה מודלים. מודל מרכזי בתחום הוא מודל הדחק וההתמודדות שפיתחו לזרוס ופולקמן (Lazarus, 1999; Lazarus, & Folkman, 1984). המודל מסביר את תחושת הלחץ והעייפות הפסיכולוגית כתהליך קוגניטיבי שהפרט מבצע. לדבריהם, מאפיינים בעבודה יהפכו לגורם לחץ אם יראו בהם כאלה, כלומר חוויית הכניסה לכיתה שלומדים בה תלמידים בעלי קשיים יכולה להיחוות כאיום או לא ואיש

המקצוע יכול להעריך אם היא גורם לחץ או לא. בתהליך הקוגניטיבי מתקיימת הערכה ראשונית של המצב כדי להחליט אם יש בו איום על הפרט, והערכה משנית של יכולת הפרט להתמודד עם האיום (לתחושתו). תחושת לחץ ובהמשך שחיקה מתקיימות כאשר הפרט מעריך שהדרישות החיצוניות או הפנימיות העומדות לפניו גדולות יותר מהמשאבים שעומדים לרשותו קרי מסוגלותו המקצועית.

שחיקה מקצועית של מורים

מהספרות עולה כי ישנם שלושה גורמים מרכזיים המרכיבים את השחיקה המקצועית של מורים (פרידמן, 1999 ; Friedman, 2000; Maslach, & Jackson, 1981):

1. תשישות נפשית – יוצרת את התגובה השכיחה ביותר שנקשרת לדחק מהעבודה, לתחושת חוסר סיפוק מהעבודה ועלולה להופיע דווקא אצל מורים שהתחילו את עבודתם ברמה גבוהה של עניין ואכפתיות.
2. תחושת אי-הגשמה – נוגעת להרגשת היעדר הישג ממשי בעבודה על אף המאמצים המושקעים.
3. דה-פרסונליזציה – מתבטאת בהפחתת המעורבות של המורים, בריחוק מהתלמידים וביחס כלפיהם כאל אובייקטים.

השחיקה המקצועית של מורים נובעת ממגוון גורמים הקשורים בתכונות אישיותיות של המורה, בגישותיו כלפי תפקיד ההוראה, ביחסיו הבין-אישיים עם תלמידים, עמיתים, הנהלה, הורים ובתמיכה מאלה, ונוסף על כך, גורמים הקשורים בעבודת ההוראה עצמה ובסביבת העבודה (Aloe et al., 2014; Gavish, & Friedman, 2010; O'Brennan et al., 2017; Van Droogenbroeck et al., 2014). גם סוג בית ספר שהמורים מלמדים בו יכול להשפיע על השחיקה, למשל להוראה בבית ספר על-יסודי יש פוטנציאל שחיקה גבוה יותר לעומת הוראה בבתי ספר יסודיים (פישרמן, 2016). נוסף על כך, אקלים בית ספרי, הדרכה, תמיכה (Fernet et al., 2012) ותחושות עומס בעבודה נקשרים לתחושות שחיקה אצל מורים (בוחניק, 2011 ; סמחאת, 2012 ; den Brok et al., 2017), ובמיוחד בקרב מורים העובדים עם תלמידים בעלי קשיים (טלמור ואחרים, 2005). היעדר סיוע מתאים מצד בית הספר והיעדר הכשרה מותאמת לעבודה עם תלמידים בעלי קשיים, יכולים להקשות אף יותר על תחושותיהם של מורים ועל שחיקתם (טלמור ואחרים, 2005 ; Sloan Nichols & LaPlante Sosnowsky, 2002). ישנם ממצאים המראים כי בעיות משמעת ובעיות התנהגות של תלמידים הם גורמים מרכזיים ביצירת תחושות של דחק ועומס, שפוגעות במוטיבציה של המורה ובשביעות רצונו ומקדמות תחושות של שחיקה (Fernet et al., 2012; Skaalvik, & Skaalvik, 2010, 2011).

מבחינה מקצועית, השחיקה מתבטאת בירידה ניכרת ביכולת הביצועית ובהוראה, תחושת מחויבות נמוכה, קשיחות ונוקשות כלפי התלמידים, רף ציפיות נמוך כלפי יכולות התלמידים והישגיהם ובהיעדרויות ממושכות מפאת מחלה ופרישה מוקדמת (טלמור ואחרים, 2005 ; Antoniou et al., 2006; Nübling et al., 2011). תחושת שחיקה של מורים משפיעה לשלילה על רווחתם הנפשית ויוצרת תחושות של מועקה, חוסר סיפוק ואף סבל מהעבודה. השחיקה משפיעה במידה שלילית על המורה עצמו, על תלמידיו ועל המערכת

החינוכית, ויש לה השפעות שליליות על איכות החינוך והלמידה בכיתה ועל הצלחת התלמידים (Queirós et al., 2015).

על אף שנהוג לראות את השחיקה כתוצר של שנות עבודה מתמשכות, השחיקה המקצועית יכולה להופיע גם בקרב מורים בתחילת דרכם או בשנות העבודה הראשונות. מורים מתחילים מגיעים לעבודתם מלאי מוטיבציה ותחושת שליחות, אך חלק מהם מגלים כי עולם ההוראה שונה ומורכב מזה שהצטייר בהשקפתם האידיאלית על ההוראה (den Brok et al., 2017; Harmsen et al., 2018; McCallum, 2020). מורים רבים בישראל מדווחים כי במציאות היומיומית של עבודת ההוראה, החלומות והאידיאלים על עולם החינוך וההוראה הופכים למאבק מתמשך רצוף בקשיים, בתסכולים ובאכזבות. ההתמודדות הזאת גורמת בישראל לפרישתם של מורים רבים בשנות עבודתם הראשונות (גביש ופרידמן, 2007 ; סטרהובסקי ואחרים, 2002).

הקשר בין מסוגלות מקצועית לשחיקה מקצועית

מסוגלות מקצועית ושחיקה מקצועית הם מושגים הכרוכים זה בזה. פרידמן (1999; Friedman, 2000) טען כי בלב תחושת השחיקה של המורה קיימת תחושה של כישלון מקצועי הקשורה לפער שבין תפיסת המסוגלות המקצועית שלו למסוגלות המקצועית שהוא שואף אליה. טלמור ועמיתותיה (2005) אף טענו שכשיש פער בין תחושת המסוגלות של המורה ובין הציפיות מהעבודה ומהמקצוע, מתפתחות תחושות שליליות כלפי הוראה ונוצרת שחיקה המקצועית. מחקרים למיניהם מצאו קשרים שליליים בין תפיסת מסוגלות מקצועית נמוכה ובין שחיקה מקצועית גבוהה בקרב מורים העובדים עם תלמידים בעלי קשיי משמעת ובעיות התנהגות (Evers et al., 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2010). במחקר שנעשה בקרב 806 מורים בקנדה, נמצא כי התנהגות בעייתית של תלמידים נקשרת לתפיסת מסוגלות עצמית נמוכה של המורים וכי תפיסת המסוגלות המקצועית מנבאת תחושות של שחיקה מקצועית. יתרה מכך, נמצא שההתנהגות הבעייתית נקשרת לשחיקה מקצועית של מורים באמצעות התיווך של תפיסת המסוגלות המקצועית של המורים (Fernet et al., 2012).

כנגד זה נמצא כי מורים בעלי תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה הם בעלי סבירות נמוכה יותר לחוות תחושות של שחיקה מקצועית (ראו Aloe et al., 2014). במחקר שעשו טלמור ועמיתותיה (2004) ובו הן השוו בין מחנכות בעלות רמת שחיקה נמוכה למחנכות בעלות רמת שחיקה גבוהה בכיתות שמשולבים בהן תלמידים עם צרכים מיוחדים, נמצא כי מחנכות בעלות רמת שחיקה נמוכה היו בעלות תפיסת מסוגלות מקצועית גבוהה, בעוד מחנכות בעלות רמת שחיקה גבוהה חשו שאין ביכולתן לעזור לתלמידים עם צרכים מיוחדים, והן דיווחו על מסוגלות נמוכה הנובעת מתחושות של חוסר יכולת וחוסר אונים לעמוד בציפיותיהן מעצמן ובציפיות האחרים. תחושות אלו גרמו להן לתסכול שלדברי החוקרות, עלול להביא לידי שחיקה. יתרה מכך, המורות בעלות רמת שחיקה גבוהה ציפו לעזרה רבה יותר מבית הספר וממערכת החינוך, בעוד מורות בעלות רמת שחיקה נמוכה השתדלו לפתור בעיות בעצמן. ממצא זה מחזק את הטענה שלפיה הפער בין דרישות תפקיד המורה לתחושת חוסר היכולת לבצען הוא גורם משמעותי בהתפתחות השחיקה (פרידמן וקס, 2000). מכאן עולה החשיבות של בחינה ממוקדת במורים המלמדים בכיתות אומ״ץ – נושא שלא נבחן בעבר.

תפקידיה ותחומי אחריותה של היועצת החינוכית בעבודה עם מורים

תפקיד היועצת החינוכית במערך הבית ספרי הוא מגוון וכולל מספר תחומי אחריות פרטניים ומערכתיים. כמה מתפקידיה קשורים בהענקת ייעוץ או היוועצות להנהלה ולצוות המורים בקידום סביבה חברתית-לימודית מיטבית (משרד החינוך, 2017). ביחסי העבודה השוטפים בין היועצים החינוכיים למורים יש אינטראקציות ושיתופי פעולה עקביים ונודעת להם חשיבות רבה בעבודתם של המורים ושל היועצים (Khansa, 2015). בספרות ישנה התמקדות בחשיבות הטמונה בשיתוף הפעולה ובתקשורת שבין מורים ליועצים (Beesley, 2005; Clark & Amatea, 2004; Khansa, 2015). באמצעות עריכת היוועצות (קונסולטציה) מעצימה, היועצת החינוכית יכולה לסייע למורה בחיזוק תפיסת מסוגלותו המקצועית, בהעלאת תחושת ערך העצמי, בעידוד לקבלת החלטות עצמאית, בהשקעת מאמצים ומכאן לחיזוק המוטיבציה ותחושת השליטה של המורה (ארהרד, 2008). אך על אף שמדיווחי יועצים עולה כי לא מעט מעבודתם היומיומית נעשה עם המורים, בתהליכי היוועצות, בישיבות צוות ובייעוץ אישי (טטר וגוזלן, 2000), לעיתים ישנם קשיים בשיתוף הפעולה ובמידת הסתייעותם של המורים ביועצים החינוכיים (מאיר, 2010).

לפיכך הספרות המחקרית מציגה ממצאים סותרים על תפיסותיהם של מורים את תפקיד היועצת החינוכית. נמצא כי מורים רואים ביועצים בעלי יכולת לסייע להם בניהול הכיתה (Perusse et al., 2004; Reiner et al., 2009), אך גם נראה שלעיתים מורים אינם מבינים את תפקיד היועצת ומהי היוועצות (Stelzer, 2003), מה שמשפיע לשלילה על מידת הסתייעותם ביועצת (Khansa, 2015). כאשר במחקר של מאיר (2010) נמצא כי מורים שהיו זקוקים לתמיכה ייעוצית, הסתייעו בה במידה נמוכה מאחר שלא היו פנויים לבקשת העזרה או לא העריכו נכון את הפוטנציאל הטמון בה.

האתגרים הכרוכים בעבודה עם נוער בסיכון

ההגדרה לנוער בסיכון נעה על רצף של מצבי סיכון פיזיים, נפשיים או רוחניים (להב, 2000) ובקצהו נמצאים ילדים ובני נוער בסכנה הסובלים מהתעללות והזנחה (סבו-לאל, 2017). ילדים אלו נוטים לסבול ממגוון בעיות וקשיים המסכנים ומאיימים על הסתגלותם העכשווית והעתידית (Schonert-Reichl, 2000). בבית הספר נערים המצויים בסיכון חווים זעם ותסכול, הם מתמודדים עם מצבים קונפליקטואליים ובמצבים קיצוניים אף מגיעים לנתק מוחלט מהסביבה (מור ומנדלסון, 2006). תלמידים אלו נמצאים בסיכון לנשירה סמויה, כיוון שהם רשומים ללימודים מבחינה פורמלית אך בפועל השתתפותם בלימודים אינה סדירה, וכן הם בסיכון לנשירה גלויה, כלומר לעזיבה של המסגרת החינוכית (וורגן, 2011).

למורים, למקצועיותם וליחסים הנוצרים עם התלמידים ישנו מקום נכבד וחשיבות רבה ביצירת שינוי בעבור תלמידים אלו ובשיפור סיכויי ההצלחה שלהם (מור ומנדלסון, 2006 ; ראזר ואחרים, 2011 ; Murray, & Naranjo, 2008). עם זה על סמך מאפייניהם המורכבים של אותם התלמידים בסיכון, עבודתם של המורים עימם אינה פשוטה ומשפיעה השפעה הדדית על שני הצדדים. מחקרים שנעשו בנושא מצאו כי בעיות התנהגות של תלמידים, התנהגויות מפריעות בכיתה, מוטיבציה נמוכה ללמידה והישגים נמוכים של התלמידים הם גורמים שביכולתם ליצור תחושות של לחץ רב ולגרום לתחושות שחיקה בקרב מורים

בכלל (Antoniou et al., 2006; Brouwers & Tomic, 2000) ובקרב מורים העובדים עם נוער בסיכון בפרט. עם זה העבודה עם נוער בסיכון יכולה להיות גם בעלת השפעה חיובית על המורה והיא יכולה לייצר אצלו תחושות של סיפוק בעבודה, צמיחה והגשמה עצמית (Karasin, 2007).

תוכנית אומ״ץ ומטרותיה

תוכנית אומ״ץ (אמונה בעצמי, מוכן למאמץ, צופה להישגים) היא תוכנית הנכללת בתוכניות אתגר ועל כן נתונה לפיקוח של אגף א׳ לחינוך ילדים ונוער בסיכון, המחלקה לתוכניות וכיתות שח״ר (שירותי חינוך ורווחה) במשרד החינוך. מטרת התוכנית למנוע נשירה ולצמצם פערים לימודיים, חברתיים והתנהגותיים, באמצעות לימוד לקראת תעודת בגרות מלאה. התוכנית פועלת ב-240 כיתות אתגר ברחבי הארץ ומונה כ-5,280 תלמידי חטיבות עליונות. תלמידי התוכנית מאופיינים בקשיים לימודיים, ריבוי כישלונות, דימוי עצמי נמוך ומרביתם מרקע סוציו-אקונומי נמוך. דרכי העבודה ותנאי הלימוד המצויים בדרך כלל בכיתות רגילות בחטיבה העליונה מקשים עליהם להצליח בבחינות הבגרות (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך ומשרד החינוך, 2019). תלמידי התוכנית מצויים בסכנת נשירה גלויה או סמויה, עם שבעה-שמונה ציונים שליליים ומעלה ואינם מוגדרים תלמידי חינוך מיוחד. הרכבת הכיתה נעשית בידי הנהלת בית הספר, הקב״ס (קצין ביקור סדיר), רשויות למיניהן ביישוב והרכז הפדגוגי (טטר, 2002).

פרויקט אומ"ץ החל לפעול כניסוי בשנת הלימודים תשנ״ח, כאשר בשנת הלימודים תשנ״ט השתתפו בו כ-111 תלמידים במספר בתי ספר תיכוניים במחוז הדרום. הפרויקט פועל בשיטת צמצום הפערים המואץ (מבצע לימודי), שפיתח אותה ניסים כהן. שיטה זו פועלת באמצעות התמקדות במקצוע אחד או במעט מקצועות ולימוד אינטנסיבי וממוקד של חומרי הלימוד באותו התחום. פרק זמן של כל מבצע הוא שבועות מספר (משה, 2015).

הלימודים בכיתות אומ״ץ נעשים בכיתות קטנות (18-25 תלמידים), ובהן יש חלוקה לשתי קבוצות למידה (המחלקה לכיתות ותכניות שח״ר במוסדות החינוך, 2016). התוכנית עוסקת בצרכים רגשיים של התלמידים ובחשיבות של הסתמכות על ״אחר״ משמעותי בחיי התלמיד: מחנך, מורה, מתרגל, צוות בית הספר. מחנך הכיתה משמש מנהל הפרויקט ופעמים רבות עובד בשעות לא שגרתיות. המחנך מעניק אוזן קשבת לצורכי התלמיד מבחינה אישית, חברתית ולימודית ומסייע בפתרון בעיות (משה, 2015).

במחקר איכותני שנעשה בקרב 17 תלמידי תוכנית אומ״ץ (משה, 2015), נמצא כי מאפייני התוכנית הייחודיים, למידה בקבוצות קטנות, ובפרט יחסים טובים עם המתרגלים, תרמו לתחושה חיובית של המתבגרים ולהצלחתם בלימודים. ואילו במחקר הערכה שנעשה על תוכנית אומ״ץ (טטר, 2002), נמצא כי בסיוע החומרים הלימודיים המתאימים לתוכנית ובאמצעות שיטות ההוראה האפקטיביות, מורי אומ״ץ מצליחים בעבודתם. התוכנית נמצאה גורמת למורים לתחושות של תרומה חשובה לתלמידים ולחברה, מעניקה להם סיפוק רב ואף לתחושת התקדמות בחיים. במחקר זה נמצא ששחיקה משמשת גורם מרכזי בהתמודדות של המורים. חמישית מהמורים ציינו שעבודתם היומיומית עם תלמידי כיתות אומ״ץ מעייפת אותם, מקשה עליהם ואף גורמת להם לתסכול. טטר (2002) מציין ששחיקת המורים נגזרת מהשקעתם הרבה בתכנון ובהעברת השיעורים, ממעורבותם הרגשית האינטנסיבית ומתחושתם כי אינם זוכים לתגמול דיפרנציאלי

הולם. על פי טטר, אחת מדרכי הסיוע למורים אלה היא באמצעות מתן ייעוץ חינוכי למורים.

לסיכום, תחושות מסוגלות מקצועית ושחיקה מקצועית בקרב מורים יכולות להשפיע מהותית על תפקודו של המורה ועל חייו האישיים. העבודה עם נוער בסיכון, כמו בתוכנית אומ״ץ, מעמידה אותו לנוכח אתגרים חדשים ומצבים קונפליקטואליים בתדירות יומיומית ומכאן בסכנה לשחיקה.

אחד מתפקידי היועצת החינוכית המשמשת דמות מקצועית נגישה וחשובה במערך הבית ספרי, הוא להעניק תמיכה וסיוע מקצועיים למורים, בפרט לאלו המלמדים נוער בסיכון כמו בתוכניות אומ״ץ. מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את עמדתם של מורי כיתות אומ״ץ כלפי המסוגלות המקצועית והשחיקה המקצועית שלהם ואת תרומתה של היועצת החינוכית לתחושות אלה, מתוך השוואה של תחושות אלה בינם למורים המלמדים בכיתות רגילות.

שאלות המחקר

האם ובאיזו מידה ישנו קשר בין מסוגלות מקצועית, תחושות שחיקה והערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית בקרב מורים?

האם ישנם הבדלים בין מורים המלמדים בכיתות אומ״ץ ובין מורים המלמדים בכיתות רגילות בהערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית, במסוגלות מקצועית ובתחושות שחיקה?

שיטה

במחקר השתתפו 131 מורים, בהם 103 נשים ו-28 וגברים. מתוך כלל המשתתפים, 65 מורים לימדו רק בכיתות רגילות ו-66 מורים לימדו בכיתות אומ״ץ, כאשר מתוך קבוצה זו 52 מורים לימדו במשולב בכיתות אומ״ץ ובכיתות רגילות (78.8%) ו-14 מורים לימדו בכיתות אומ״ץ בלבד (21.2%). המחקר הסתמך על מדגם נוחות ונעשה בשיטת כדור שלג. כל המורים לימדו בבתי ספר תיכוניים במחוז הצפון. לכל המורים שהשתתפו היו קשרי עבודה ישירים עם יועצת חינוכית בבית הספר, בעלי היקף משרה של 50% ומעלה וותק העבודה היה שנתיים לפחות. מאחר שבפעמים רבות מחנכי כיתות אומ״ץ עבדו גם כמורים מקצועיים באותן הכיתות, לא נעשתה במחקר הנוכחי הבחנה בין מחנכים למורים מקצועיים.

לוחות 1 ו-2 מתארים את הממוצעים, סטיות התקן וההתפלגויות של המאפיינים הדמוגרפיים של המשתתפים במחקר.

לוח 1: ממוצעים, סטיות תקן וטווח של המאפיינים הדמוגרפיים הרציפים של המשתתפים (N=131)

		כלל המורים במדגם (n=131)	מורים בכיתות אומ״ץ (n=66)	מורים בכיתות רגילות (n=65)
גיל	ממוצע	41.23	40.83	41.64
	(ס.ת.)	(8.23)	(8.07)	(8.44)
	טווח	62-26	59-27	62-26
שנות ותק	ממוצע	14.31	14.14	14.30
	(ס.ת.)	(8.86)	(8.41)	(8.86)
	טווח	36-2	36-2	36-1

לוח 2: התפלגות משתנים דמוגרפים קטגוריאליים של המשתתפים (N=131)

	כלל המורים במדגם N (%)	מורים בכיתות אומ"ץ (n=66) N (%)	מורים בכיתות רגילות (n=65) N (%)
מגדר			
גבר	28 (21.4)	15 (22.7)	13 (20)
אישה	103 (78.6)	51 (77.3)	52 (80)
השכלה			
תואר ראשון	57 (43.5)	31 (47)	26 (40)
תואר שני	74 (56.5)	35 (53)	39 (60)
תפקיד בבית הספר			
מורה לכלל המקצועות	12 (9.2)	9 (13.6)	3 (4.6)
מחנך/מחנכת	49 (37.4)	24 (36.4)	25 (38.5)
מורה למקצוע אחד/מספר מקצועות מצומצם	64 (48.9)	31 (47)	33 (50.8)
סגן/סגנית מנהל	6 (4.6)	2 (3)	4 (6.2)
היקף משרה			
משרה מלאה	118 (90.1)	60 (90.9)	58 (89.2)
משרה חלקית	13 (9.9)	6 (9.1)	7 (10.8)
מספר יועצים שיש קשרי עבודה עימם			
1	73 (55.7)	36 (54.5)	37 (56.9)
2	40 (30.5)	20 (33.3)	18 (27.7)
3	17 (13)	8 (12.1)	9 (13.8)
4	1 (0.8)	0 (0)	1 (1.5)
מידת קביעות מפגשים עם היועצת			
קבוע	42 (32.1)	38 (57.6)	4 (7.2)
אקראי	53 (40.4)	18 (27.2)	35 (53.8)
משולב: קבוע ואקראי	36 (27.5)	10 (15.2)	26 (40)
סבירות לפנייה ליועצת בעת בעיה			
נמוכה מאוד	14 (10.7)	7 (10.6)	7 (10.8)
נמוכה	10 (7.6)	6 (9.1)	4 (6.2)
בינונית	27 (20.6)	11 (16.7)	16 (24.6)
גבוהה	39 (29.8)	19 (28.8)	20 (30.8)
גבוהה מאוד	41 (31.3)	23 (34.8)	18 (27.7)
הערכת הסיוע המתקבל מהיועצת			
כלל לא מועיל	17 (13)	9 (13.6)	8 (12.3)
לא מועיל	10 (7.6)	4 (6.1)	6 (9.2)
מועיל במידה מסוימת	24 (18.3)	10 (15.2)	14 (21.5)
מועיל	43 (32.8)	20 (30.3)	23 (35.4)
מועיל ביותר	37 (28.2)	23 (34.8)	14 (21.5)

הליך המחקר

לאחר קבלת אישור מוועדת האתיקה של "מכללת אורנים" ומוועדת האתיקה של לשכת המדען הראשי במשרד החינוך, אותרו המורים בדרכים אלה: בפנייה ישירה למנהלי בית ספר, במייל וברשתות החברתיות. בפנייה הוסברו מטרת המחקר ודרכי השמירה על אתיקה מחקרית.

כלי המחקר

שאלון פרטים דמוגרפיים

שאלון קשר עם היועצת החינוכית נבנה לצורכי המחקר וכולל פרטים על קשרי העבודה של המורה עם היועצים החינוכיים בבית הספר.

שאלון הערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית

שאלון שנבנה לצורכי המחקר הנוכחי וכולל 9 היגדים המדורגים על סולם ליקרט בן שש דרגות, החל מ-1 (אף פעם) ועד 6 (תמיד). ההיגדים עוסקים במידת הפנייה ליועצת החינוכית וההסתייעות בה. פריט לדוגמה "באיזו מידה היועצת החינוכית מעניקה לך סיוע רגשי". מהימנות השאלון במחקר הנוכחי $\alpha=.90$. לכל הפריטים חושב ממוצע הציון כאשר ציון גבוה מייצג תדירות פנייה גבוהה אל היועצת החינוכית.

שאלון מסוגלות מקצועית של המורה

שאלון לדיווח עצמי שחיברו פרידמן וקס (2001). השאלון כולל 29 היגדים המדורגים על סולם ליקרט בן חמש דרגות, החל מ-1 (כלל לא) ועד 5 (במידה רבה מאוד). ההיגדים בשאלון נוגעים לשלושה תחומים לפי משימות ההוראה, ארגון ויחסים:

1. סולם משימות ההוראה: לדוגמה: "אני חושב/ת שאני מלמד/ת בדרך מעניינת היוצרת מוטיבציה בקרב התלמידים".
2. סולם ארגון: כולל 9 פריטים. לדוגמה: "אני חושב/ת שאין לי השפעה של ממש על החלטות עקרוניות המתקבלות בביה"ס".
3. סולם יחסים: כולל 10 פריטים. לדוגמה: "אני חושב/ת שאני יכול/ה להתלוצץ עם התלמידים מבלי שמעמדי כמורה ייפגע בעיניהם".

נוסף על חישוב הממוצע של כל סולם בנפרד, גם לשאלון בכללותו חושב ממוצע הציון, כאשר ציון גבוה מייצג רמת שחיקה גבוהה. מהימנות נמצאה בטווח $\alpha=.70–.83$ (חן, 2010; מאיר, 2010).

שאלון שחיקה מקצועית של מורים

שאלון לדיווח עצמי שפיתח פרידמן (1999) על סמך שאלון השחיקה של מאסלך ואחרים (Maslach et al., 1996). השאלון כולל 14 פריטים והמשיבים התבקשו לדרג בהם באיזו תכיפות הם חשים שחיקה בתחומים אלה בחודשיים-שלושה האחרונים שקדמו לקיום המחקר. הפריטים בשאלון מדורגים על סולם ליקרט בן שש דרגות, החל מ-1 (אף פעם) ועד 6 (תמיד) ומתארים את תחושות המורים בשלושה תחומים: תשישות, היעדר הגשמה עצמית ודה-פרסונליזציה:

1. סולם תשישות: כולל 5 פריטים. לדוגמה: "אני מרגיש/ה 'סחוט/ה' מעבודת ההוראה".
2. סולם היעדר הגשמה עצמית: כולל 5 פריטים. לדוגמה: "אני מרגיש/ה שבמקצוע אחר, לא בהוראה, הייתי מנצל/ת טוב יותר את יכולתי".
3. סולם דה-פרסונליזציה: כולל 4 פריטים. לדוגמה: "אני מרגיש/ה שלתלמידיי לא כל כך חשוב להוכיח את עצמם כתלמידים טובים".

ציון ממוצע גבוה מייצג רמת שחיקה גבוהה. המהימנות פנימית של שאלון השחיקה בכללותו במחקר של פרידמן (1999) הייתה α=.90. במחקרים אחרים שהשתמשו בשאלון נמצא שמהימנות השאלון בכללותו הייתה בטווח α=.88–.90 (הנרי, 2001; טלמור ואחרים, 2005).

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה באמצעות תוכנת SPSS22. חושבו התפלגויות, ממוצעים, טווחים וסטיות תקן של המשתנים הדמוגרפים ושל משתני המחקר וחושבו מתאמי פירסון ומבחני t למדגמים בלתי תלויים.

ממצאים

בלוח 3 מוצגים נתונים תיאוריים על משתני המחקר: הערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית נמצאה ממוצעת בכל קבוצות המדגם (M=3.21), תחושת המסוגלות המקצועית של המורה נמצאה מעל הממוצע (M=3.58) ורמת השחיקה המקצועית נמצאת בכל קבוצות המדגם קצת מתחת לממוצע (M=2.79).

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן וטווח של משתני המחקר

		כלל המדגם (N=131)	מורים בכיתות אומ"ץ (n=66)	מורים בכיתות רגילות (n=65)
הערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית	ממוצע	3.21	3.34	3.08
	(ס.ת.)	(1.16)	(1.21)	(1.05)
	טווח	6-1	6-1	6-1
	טווח בפועל	5-1	5-1	5-1
תחושת מסוגלות מקצועית	ממוצע	3.58	3.94	3.21
	(ס.ת.)	(0.54)	(0.53)	(0.20)
	טווח	5-1	5-1	5-1
	טווח בפועל	5.03-2.72	5.03-2.86	3.76-2.72
רמת שחיקה מקצועית	ממוצע	2.79	2.85	2.72
	(ס.ת.)	(0.62)	(0.66)	(0.56)
	טווח	6-1	6-1	6-1
	טווח בפועל	4.29-1	4.29-1	3.79-1.29

בבדיקת הקשרים בין המשתנים הדמוגרפיים (גיל ושנות ותק מקצועי), ובין משתני המחקר בעבור כלל המורים נמצא כי גיל המורה קשור בקשר שלילי מובהק לתדירות הפנייה ליועצת החינוכית (r=-.24, p<.01), כלומר ככל שגיל המורה צעיר יותר, כך תדירות הפנייה ליועצת החינוכית גבוהה יותר. ותק גם הוא נמצא מנבא שלילי ומובהק את תדירות הפנייה ליועצת החינוכית (r=-.26, p<.01), כלומר ככל ששנות הוותק המקצועי נמוכות יותר, כך תדירות הפנייה ליועצת החינוכית גבוהה יותר.

מידת הפנייה ליועצת נמצאה בקשר מובהק וחיובי עם הערכת יכולתה לסייע (r=.85, p<.001). כלומר, ככל שהערכת הסיוע המתקבל מהיועצת החינוכית גבוהה יותר, כך גם הערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית גבוהה יותר.

לוח 4: מתאמי פירסון – הקשרים שבין משתנים דמוגרפים ובין משתני המחקר, כלל המורים במדגם (N=131)

	הערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית	מסוגלות מקצועית	שחיקה מקצועית
גיל	-.24*	-.05	.07
שנות ותק מקצועי	-.26*	.06	.09
סבירות לפנייה ליועצת החינוכית	.85**	.09	.09
הערכת הסיוע המתקבל מהיועצת החינוכית	.82**	.15	.11

**p<.001 ,*p<.01

בניתוח המשתנים במדגם כולו לא נמצא קשר בין הערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית ובין שחיקה מקצועית. גם לא נמצא קשר בין מסוגלות מקצועית ובין שחיקה מקצועית. עם זה בקרב המורים המלמדים בכיתות אומ״ץ נמצא קשר שלילי בין תחושת המסוגלות המקצועית ובין רמת השחיקה המקצועית (r=-.39, p<.001), בעוד בקבוצת המורים המלמדים בכיתות רגילות קשר זה לא נמצא.

בבדיקת ההבדלים בין מורים המלמדים בכיתות אומ״ץ ובין מורים המלמדים בכיתות רגילות בהערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות. גם לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות ברמת השחיקה המקצועית. נמצאו הבדלים מובהקים בתחושת המסוגלות המקצועית בין מורים בכיתות אומ״ץ למורים בכיתות רגילות [t(129)=10.41, p<.001], ולכן ממוצע המסוגלות המקצועית של המורים המלמדים בכיתות אומ״ץ היה גבוה יותר (M=3.94, S.D.=.53) בהשוואה לממוצע המסוגלות המקצועית של המורים המלמדים בכיתות רגילות (M=3.21, S.D.=.20).

דיון

שלא כמו בספרות המקצועית, מחקר זה לא מצא קשר בין קבלת תמיכה להגברת תחושת מסוגלות או הפחתה של תחושת שחיקה מקצועית (Kahn et al., 2006; O'Brennan et al., 2017; Talmor et al., 2005). עם זה מנתוני הפנייה לסיוע ניכר כי המורים מסתייעים ביועצים החינוכיים, אך ייתכן שפניות אלה אינן קשורות לצורך באוורור תחושות של שחיקה מקצועית, אלא שהן נועדו לקבלת כלים ואסטרטגיות לפעולה בבעיות ספציפיות. חיזוק לסברה זו עולה גם ממחקרים קודמים שהראו כי המורים חושבים שתפקידם המרכזי של יועצים חינוכיים הוא ייעוץ פרטני לתלמידים (Beesley, 2005; Clark, &

Amatae, 2004; Perkins, 2012), ולצידו סיוע בעבודה עם המשפחות ויצירת חיבור של המורה אליהן (ארהרד, 2014). יתרה מכך, מחקרים אף מצאו כי מורים רבים כלל אינם יודעים מהם תחומי האחריות של יועצים החינוכיים (Hale, 2012; Marchetta, 2011) ולפיכך אינם פונים לקבל סיוע בהתמודדותם האישית.

לחלופין היעדר הבדלים בתחושת הסיוע בין מורי הכיתות ושיעורי הדיווח על הסיוע הניתן מראים כי הסיוע הייעוצי ניתן גם בכיתות רגילות, זאת כנראה מכיוון שמורי הכיתות הרגילות נתקלים גם הם במצבים מורכבים הקשורים להטרוגניות, לגודל הכיתה, לקשיי למידה, לבעיות משמעת והתנהגות ולעומס עבודה רב (אפלויג ושלו-ויגיסר, 2010 ; ארביב-אלישיב וצימרמן, 2013 ; Almog & Shechtman, 2007; Karasin, 2007). כמו כן על אף שהמורים המלמדים בכיתות אומ״ץ מקבלים הכשרות ייעודיות, בכל בית ספר ניתנות לכלל המורים הכשרות פנים-בית ספריות שיועצת בית הספר מעבירה אותן פעמים רבות. הקשרים החיוביים שנמצאו בין הערכת הסיוע המתקבל מהיועצת החינוכית, הסבירות לפנייה אליו בעת בעיה והערכת תדירות הפנייה אליו, תומכים בצורך להעלאת המודעות לתפקיד היועצת ומיומנויותיה בקרב מורים. נראה כי ככל שהמורים יבינו כי היועצת יכולה לעזור להם, כן הם ייטו לפנות אליה יותר לעזרה (Lindwall & Coleman, 2011).

עיקר ממצאי המחקר עמד על קשר שלילי בין מסוגלות מקצועית לשחיקה מקצועית בקרב מורי כיתות אומ״ץ ועל הבדלים בתחושת המסוגלות המקצועית בין מורי כיתות אומ״ץ ובין מורים המלמדים בכיתות רגילות. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרים שמצאו קשר בין בעיות משמעת והתנהגות של תלמידים ובין תחושת מסוגלות מקצועית של מורים (Collie et al., 2012; Tsouloupas et al., 2010). נראה שתחושת המסוגלות המקצועית היא תחושה המתגבשת לאחר ניסיונות של הצלחה (כ״ץ ופריש, 2013). מורים המלמדים בכיתות אומ״ץ (טטר, 2002) דיווחו על כך שההוראה בתוכנית גורמת להם לחוש כי הם תורמים תרומה חשובה לתלמידים ולחברה וסיפוק רב. באותו מחקר נמצא כי ההורים של התלמידים הלומדים בכיתות אומ״ץ מבטאים הערכות חיוביות ביותר כלפי התוכנית ומעורבים בה מאוד. גורמים אלה יכולים למתן תחושת שחיקה ולהגביר תחושת מסוגלות מקצועית בקרב מורי כיתות אומ״ץ.

הגיל ושנות הוותק נמצאו מנבאים להערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית. בהשוואה למורים ותיקים, מורים צעירים (בגיל ובמקצוע) חשים פחות ביטחון בעבודתם וחווים עומס וקשיים רבים (גביש ופרידמן, 2007 ; Harmsen et al., 2018; McCallum, 2020; Voss et al., 2017), ולכן הם מרגישים נוח יותר לפנות לקבלת סיוע מהיועצים החינוכיים.

כאמור, על אף ההבדלים בתחושת המסוגלות, לא נמצאו הבדלים במידת השחיקה של המורה בין הקבוצות. ייתכן שזה ממצא מעודד, אך ייתכן שהוא מעיד על התמודדויות מורכבות של כל המורים ומכאן חשיבותה של הגברת מודעות ליכולת הסיוע שיש ליועצת החינוכית בהתמודדויות המלוות את המורים בחיי היום-יום. פעולות פרואקטיביות של היועצת בשיחות פרטניות עם מורים או בהנחיית מפגשים קבוצתיים שבאמצעותם תתקיים היכרות אישית עם היועצת שבה יוסברו גם תחומי ההתערבות שלה, יכולות לסייע במניעת שחיקה ובחיזוק תחושת מסוגלותם של מורים במסגרות המגוונות.

מגבלות המחקר

כ-78% מהמורים שהשתתפו במחקר מלמדים בכיתות אומ״ץ ובו בזמן מלמדים גם בכיתות רגילות. רק 21% מהמורים מלמדים בכיתות אומ״ץ בלבד. ייתכן שהממצאים היו שונים אם הקבוצה הייתה הומוגנית יותר. עם זה זהו שיקוף של המציאות הקיימת בבתי הספר בישראל, שבה מרבית המורים העובדים עם כיתות של נוער בסיכון, עושים זאת לצד עבודתם בכיתות רגילות.

המלצות למחקרי המשך

המחקר הנוכחי מרחיב את הידע הקיים על הקשרים שבין ראיית המורים את תמיכת היועצים ושחיקה מקצועית מתוך התמקדות באוכלוסיית מורים המלמדים בכיתות אומ״ץ ובכיתות רגילות. מומלץ לבחון האם ובאיזו מידה ישנם מורי כיתות אומ״ץ שהם בעלי הכשרה בחינוך מיוחד, זאת מפני שבהכשרה של חינוך מיוחד מושם דגש בלמידה אישית ובהוראה בכיתות הטרוגניות.

כאמור, על אף שמרבית המורים המלמדים בכיתות אומ״ץ מלמדים גם בכיתות רגילות, ישנם גם מורים המלמדים בכיתות אומ״ץ בלבד ומחקר המשך יוכל להתמקד רק בקבוצת מורים זו, תוך בחינת מגזרים מסוימים. יש מקום להניח שגישות תרבותיות ישמשו גורם משפיע בחוויית המסוגלות והשחיקה וגם ביחס כלפי תלמידים מתקשים. מחקרי התערבות/מניעה יכולים לבחון את הצורך בסיוע והדרכה ייעוצית של קבוצות המורים המגוונות וזאת כדי למנוע שחיקה ולחזק את תחושת המסוגלות המקצועית.

רשימת מקורות

אפלויג, נ׳ ושלו-ויגיסר, י׳ (2010). **תפקיד המורה בתחילת המאה ה-21: נייר עבודה לקראת כנס ון-ליר לחינוך 2010**. מכון ון ליר.

ארביב-אלישיב, ר׳ וצימרמן, ו׳ (2013). **נשירה מהוראה בישראל: מיהו המורה נושר? וכיצד המערכת החינוכית מתמודדת עם התופעה?: דו״ח מסכם.** מכון מופ״ת ; משרד החינוך, מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעו״ה.

ארהרד, ר׳ (2008). **היוועצות מעצימה: תיאוריה ומעשה.** רמות – אוניברסיטת תל אביב.

ארהרד, ר׳ (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות.** מכון מופ״ת.

בוחניק, א׳ (2011). **שחיקה ודימוי מקצועי מנקודת מבטן של מורות חרדיות המלמדות בביתי הספר של ״בית יעקב״** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בר-אילן.

גביש, ב׳ ופרידמן, י׳ (2007). המורה כאדם ארגוני : תרומתה של סביבת העבודה הנתפסת על ידי המורה המתחיל לניבוי השחיקה בתחילת שנת ההוראה הראשונה ובסיומה. **עיונים במינהל ובארגון החינוך, 29,** 55-87.

המחלקה לכיתות ותכניות שח״ר במוסדות החינוך. (2016). **תוכנית אתגר: חוברת נהלים והערכות לפתיחת כיתות אתגר לשנת תשע״ו.** משרד החינוך, המִנהל הפדגוגי, אגף א׳ חינוך ילדים ונוער בסיכון. meyda.education.gov.il/files/Shachar/etgar.doc

הנרי, ת׳ (2001). **שחיקה של מורים כפועל יוצא של ליווי בקליטה, התפתחותם המקצועית ותפיסתם את סביבת העבודה** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת חיפה.

וורגן, י׳ (2011). **שיעורי הנשירה של תלמידים ממערכת החינוך: דוח ביניים.** הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

חן, מ׳ (2010). תחושת מסוגלות עצמית ואמפתיה אצל מורים המשלבים בביתם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. **מעוף ומעשה: כתב עת לעיון ולמחקר, 13,** 134-165.

טטר, מ׳ (2002). **מחקר הערכה אודות פרוייקט אומ״ץ.** המכון לחקר הטיפוח בחינוך, ביה״ס לחינוך, האוניברסיטה העברית.

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

טלמור, ר׳, רייטר, ש׳ ופייגין, נ׳ (2004). מה בין מחנכות עם רמת שחיקה גבוהה לבין מחנכות עם רמת שחיקה נמוכה בהקשר של שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים? **סחי״ש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 19**(1), 17-31.

טלמור, ר׳, רייטר, ש׳ ופייגין, נ׳ (2005). שחיקתן של מחנכות בכיתות שמשולבים בהן תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. **דפים 39,** 10-34.

כ״ץ, ש׳ ופריש, י׳ (2013). **חוללות עצמית במכללה להוראה: הלכה למעשה.** שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.

להב, ח׳ (2000). נוער בסיכון – התופעה בפרספקטיבה. **מניתוק לשילוב, 10,** 8-16.

מאיר, א׳ (2010). **הקשר בין מסוגלות מקצועית של מורים בבית ספר על-יסודי, ההסתייעות שלהם ביועצים ותפיסותיהם את יכולת היועצים לתרום לעבודתם המקצועית** [עבודת גמר יישומית מורחבת]. מכללת אורנים.

מור, פ׳ ומנדלסון, י׳ (2006). **לדבר עם מתבגרים בסיכון: התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית.** אשלים.

משה, א׳ (2015). **תפיסת ה״עצמי״ של תלמידים המשתתפים בפרויקט אומ״ץ לאור המיקום היחסי בהיררכית ההישגים הלימודיים** [עבודה מוסמך]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

משרד החינוך. (2017). הייעוץ החינוכי בבית הספר. **שפ״ינט: אתר השירות הפסיכולוגי ייעוצי.**

סבו-לאל, ר׳ (2017). **ילדים ובני נוער בסיכון בישראל.** מכון מאיירס-ג׳וינט-ברוקדייל.

סטרהובסקי, ר׳, מרבך, א׳ והרץ-לזרוביץ, ר׳ (2002). המורה המתחיל: תחנות ומשוכות בשנה הראשונה להוראה. **עיונים במנהל ובארגון החינוך, 26,** 123-156.

סמחאת, מ׳ (2012). **הקשר בין עומס עבודה ושחיקה לבין התנהגויות נסיגה (היעדרויות ואיחורים) בקרב מורים המלמדים בבתי ספר יסודיים המיישמים רפורמת אופק חדש במגזר היהודי והערבי** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת חיפה.

פישרמן, ש׳ (2016). **זהות מקצועית ושחיקה בקרב עובדי חינוך.** שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.

פרידמן, י' (1999). **שחיקת המורה: המושג ומדידתו**. מכון הנרייטה סאלד.

פרידמן, י' וקס, א' (2000). **תחושת המסוגלות של המורה: המושג ומדידתו**. מכון הנרייטה סאלד.

פרידמן, י' וקס, א' (2001). מסוגלות המורה: מודל המשימות-יחסים. **מגמות, 41**(3), 322-348.

קס, א' (2000). תחושת המסוגלות המקצועית של מורה – סקירת ממצאי הספרות בחלוקה תלת ממדית של המושג. **מעוף ומעשה במכללת אחווה, 6**, 73-103.

קס, א' ופרידמן, י' (2005). בין המשפחה הפרטית למשפחה המקצועית: הבניית תחושת המסוגלות העצמית של מורות. **מגמות, 43**(4), 699-728.

ראזר, מ', ורשבסקי, ב', ובר שדה, א' (2011). **קשר אחר בבית הספר: עיצוב תרבות בית-ספרית שונה בעבודה עם תלמידים בסיכון ובהדרה**. ג'וינט ישראל אשלים.

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך; משרד החינוך. (2019). **תכנית אתגר: מחקר הערכה – תשע"ז**.

שלום-אסרף, א' (2013). **הקשר בין תחושת מסוגלות עצמית ייעוצית ומאפייני אישיות לבין תפקוד היועץ החינוכי בבית-הספר** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בר-אילן.

Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education, 22*(2), 115-129. https://doi.org/10.1080/08856250701267774

Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review, 26*(1), 101-126. https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology, 21*(7), 682-690. https://doi.org/10.1108/02683940610690213

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought & action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Beesley, D. (2005). Teachers' perceptions of school counselor effectiveness: Collaborating for student success. *Education Journal, 125*(2), 259-270.

Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology, 26*(4), 519-539. https://doi.org/10.1080/01443410500342492

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16*(2), 239-253. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473-490. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001

Clark, M. A., & Amatea, E. (2004). Teacher perceptions and expectations of school counselor contributions: Implications for program planning and training. *Professional School Counseling, 8*(2), 132-140.

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189-1204. https://doi.org/10.1037/a0029356

den Brok, P., Wubbels, T., & Van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching, 23*(8), 881-895. https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859

Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology, 72*(2), 227-243. https://doi.org/10.1348/000709902158865

Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 514-525. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013

Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology, 56*(5), 595-606. https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:5<595::AID-JCLP2>3.0.CO;2-Q

Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education: An International Journal, 13*(2), 141-167. https://doi.org/10.1007/s11218-009-9108-0

Hale, L. G. (2012). *Teacher knowledge of school counselor responsibilities*. The College at Brockport: State University of New York.

Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching, 24*(6), 626-643. https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404

Kahn, J. H., Schneider, K. T., Jenkins-Henkelman, T. M., & Moyle, L. L. (2006). Emotional social support and job burnout among high-school teachers: Is it all due to dispositional affectivity? *Journal of Organizational Behavior:, The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 27*(6), 793-807. https://doi.org/10.1002/job.397

Karasin, I. (2007). *The successful teacher for dropout youth* [Doctoral dissertation]. Eötvös Loránd University.

Khansa, R. (2015). Teachers' perceptions toward school counselors in selected private schools in Lebanon. *Procedia: Social and Behavioral Sciences, 185,* 381-387. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.411

Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review, 23*(1), 21-43. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8

Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. Springer Publishing Co.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, coping and adaptation.* Springer Publishing Co.

Lindwall, J. J., & Coleman, H. L. K. (2011). The school counselor's in creating and caring school communities. In H. L. K. Coleman & C. Yeh (Eds.), *Handbook of school counseling* (pp. 351-377). Taylor & Francis e-Library. https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203874806.ch24

Marchetta, J. M. (2011). *Teacher perceptions of the school counselors role* [Master's Theses]. The College at Brockport.

Maslach, C. (2003). *Burnout: The cost of caring.* Malor Books.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behaviour, 2*(2), 99-113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *The Maslach burnout inventory* (3rd ed.). Consulting Psychologists Press.

McCallum, F. (2020). The changing nature of teachers' work and its impact on wellbeing. In M. A. White and F. McCallum (Eds.), *Critical perspectives on teaching, learning and leadership: Enhancing educational outcomes* (pp. 17-44). Springer Publishing Co. https://doi.org/10.1007/978-981-15-6667-7_2

Moracco, J. C., & McFadden, H. (1982). The counselor's role in reducing teacher stress. *The Personnel and Guidance Journal, 60*(9), 549-552. https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1982.tb00719.x

Murray, C., & Naranjo, J. (2008). Poor, black, learning disabled, and graduating: An investigation of factors and processes associated with school completion among high-risk urban youth. *Remedial and Special Education, 29*(3), 145-160. https://doi.org/10.1177/0741932508315052

Nübling, M., Vomstein, M., Haug, A., Nübling, T., & Adiwidjaja, A. (2011). *European-wide survey on teachers work related stress – Assessment, comparison and evaluation of the impact of psychosocial hazards on teachers at their workplace.* European Trade Union Committee for Education.

O'Brennan, L., Pas, E., & Bradshaw, C. (2017). Multilevel examination of burnout among high school staff: Importance of staff and school factors. *School Psychology Review, 46*(2), 165-176. https://doi.org/10.17105/SPR-2015-0019.V46-2

Park, H. I., Baiden, M., Jacob, A. C., & Wagner, S. H. (2013). Job control and burnout: A meta-analytic test of the conservation of resources model. *Applied Psychology, 63*(4), 607-642. http://dx.doi.org/10.1111/apps.12008

Perkins, G. W. (2012). School counselors' and thatcher's perceptions of elementary school counselor roles related to personal/social, academic, and career counseling. *VISTAS Online*. https://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/vistas_2012_article_53.pdf?sfvrsn=e4010910_12

Perusse, R., Goodnough, G. E., Donegan, J., & Jones, C. (2004). Perceptions of school counselors and school principals about the national standards for school counseling programs and the transforming school counseling initiative. *Professional School Counseling, 7*(3), 152-161.

Queirós, C., Teixeira, A. R., Silva, A. M., & da Silva, S. M. (2015, September 8-11). *Teaching and suffering: A study about teachers' stress and burnout* [Poster Session]. ECER: Education and Transition, Hungary

Reiner, S. M., Colbert, R. D., & Pérusse, R. (2009). Teacher perceptions of the professional school counselor role: A national study. *Professional School Counseling, 12*(5), 324-332. https://doi.org/10.1177/2156759X0901200507

Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and & practice: A critical analysis.* Taylor & Francis GroupLtd.

Schonert-Reichl, K. A. (2000, April 6-7). *Children and youth at risk: Some conceptual considerations* [Paper presentation]. The Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium, "Children and Youth at Risk", Canadian Education Statistics Council, Ottawa.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611-625. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059-1069. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: relations Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 27*(6), 1029e10381029-1038. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001

Sloan Nichols, A., & LaPlante Sosnowsky, F. (2002). Burnout among special education teachers in self-contained cross-categorical classrooms. *Teacher Education and Special Education, 25*(1), 71-86. https://doi.org/10.1177/088840640202500108

Stelzer, T. (2003). *A critical analysis of the function of guidance counselors* [Master's thesis]. The Graduate College University of Wisconsin-Stout.

Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 20*(2), 215-229. https://doi.org/10.1080/08856250500055735

Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology, 30*(2), 173-189. https://doi.org/10.1080/01443410903494460

Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education, 43*, 99-109. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005

Voss, T., Wagner, W., Klusmann, U., Trautwein, U., & Kunter, M. (2017). Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology, 51*, 170-184. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.002

קונפליקט בית-עבודה ורווחה נפשית בקרב מורות

שרגא פישרמן וסמדר בן אשר

תקציר

קונפליקט בית-עבודה נחקר רבות מנקודת המבט של מתח וצורך באיזון בין שני השדות. על פי מחקרים עדכניים שרמזו על אפשרויות הפריה או העצמת ההתמודדות עם שני האתגרים אנו מציעים לראות את הקונפליקט בית-עבודה כיכול לבוא לידי ביטוי בארבע דרכים: (1) קונפליקט בונה בית; (2) בונה עבודה; (3) בולם בית; (4) בולם עבודה. כדי לבחון דרכים אלה פותח שאלון שתוקף באמצעות ניתוח גורמים מגשש ומאשש, וכן באמצעות מהימנות פנימית. מטרת המחקר הייתה לבחון את הקשר בין קונפליקט בית-עבודה ובין רווחה נפשית בקרב שלוש קבוצות של מורות על פי הוותק שלהן. 324 מורות מילאו שני שאלונים: שאלון קונפליקט בית-עבודה ושאלון רווחה נפשית. 76 מורות היו בשנת הסטאז' ושאר המורות חולקו לשתי קבוצות אחרות על פי החציון של הוותק בהוראה. נמצאו קשרים שונים זה מזה בין הקבוצות. בעוד בקרב המורות בשנת הסטאז' גורם בונה עבודה (מקדם חיובי) היה המנבא העיקרי ונוסף עליו גורם בולם עבודה (מקדם שלילי), בקרב מורות עם ותק נמוך גורם בונה בית היה המנבא העיקרי וגורמי העבודה תרמו מעט לאחוז השונות המוסברת ובקרב המורות הוותיקות לא נמצא קשר מובהק בין גורמי הקונפליקט לרווחה הנפשית.

מילות מפתח: קונפליקט בית-עבודה; רווחה נפשית; ותק בהוראה; קונפליקט בולם; קונפליקט בונה.

מבוא

בעוד בעבר נחשב קונפליקט בית-עבודה לקונפליקט שלילי המפריע לתפקוד האדם וחייב אותו להשקיע מאמץ באיזון בין התחומים, לאחרונה ישנם רמזים רבים לדרכים חיוביות של הממשק בין השדות. נוסף על כך, מחקרים עמדו על קשר בין קונפליקט בית-עבודה ובין תחושת רווחה נפשית של מורות. במחקר זה אנו מציעים לראות בקונפליקט פוטנציאל חיובי ושלילי כאחד. אנו מציעים ארבע דרכים לקונפליקט: קונפליקט המפרה את התפקוד בבית, קונפליקט המפרה את התפקוד בעבודה, קונפליקט המקשה על התפקוד בבית וקונפליקט המקשה על התפקוד בעבודה. כיוון שרוב המורים בישראל הן נשים ועל פי המחקרים שהתמקדו בבחינת הקונפליקט בקרב נשים, אנו מבקשים לבחון את הקשר בין קונפליקט בית-עבודה ובין רווחה נפשית של שלוש קבוצות של מורות: מורות בשנת הסטאז', מורות עם ותק נמוך ומורות ותיקות.

רקע תאורטי

מתח בין עבודה לבית

באמצע המאה הקודמת הוחלף מודל התעסוקה המסורתי של הגבר כמפרנס העובד מחוץ לבית והאישה כאחראית על תפקוד הבית וגידול הילדים במודל משפחתי שבו שני בני הזוג שותפים בפרנסה (Bruck et al., 2002). השינויים שהתחוללו במבנה המשפחה והתעסוקה השפיעו בו בזמן על צמצום גודלה של המשפחה וגיוון בחלוקת התפקידים בין בני הזוג (הנטמן וברנשטיין, 2000) שהציבה אתגר של יצירת איזון בין העבודה ובין הבית. אתגר זה מאופיין ברמה גבוהה של סיפוק מההתנהלות בכמה תפקידים בו בזמן (Clark, 2000). מחקרים מראים כי במקום שבו מופר האיזון בין הבית לעבודה ונוצר אצל העובדים לחץ יש ירידה ברמת התפקוד הכללי ובשביעות הרצון של העובדים (Chang et al., 2017; Duxbury & Higgins, 2013; Duxbury et al., 2008). ממצאי המחקרים שבחנו את התפקיד הכפול של עבודה ובית מראים כי כדי שעובד יפתח מוטיבציה פנימית וישקיע את מרצו בעבודתו, חייב להיות איזון ביניהם (Schaufeli & Bakker, 2004). איזון כזה מביא לידי תחושת הערכה עצמית גבוהה יותר של העובד ולשיפור הביצועים שלו בעבודה. כדי להגיע לאיזון יש לשלב את כל ממדי החיים כדי לאפשר שיתוף פעולה ביניהם (Fisherman, 2015). על יסוד הדרישה לאיזון ישנה השערה כי יש מתח מובנה וסתירה בין דרישות הבית לדרישות העבודה. מתח זה הוא שלילי וכדי ששני הכוחות לא יפריעו זה לזה יש צורך באיזון ביניהם. בשנים האחרונות היו שהציעו להחליף את המונח 'קונפליקט בית-עבודה' במונח 'תלות הדדית' בין הבית לעבודה (Grzywacz, 2002). גילת ורוזנאו (2020) השתמשו במונח 'ממשק משפחה-עבודה' בעת שהם מתארים כיצד מתנהלת 'פעילות גומלין' בין השניים הכוללת השפעה על תחושת הסיפוק והרווחה של מורים בישראל.

ברצוננו להציע במחקר הנוכחי משמעות אחרת למושג קונפליקט בית-עבודה באופן הטומן בחובו את שתי הדרכים: במצב אחד כאשר שני הגורמים סותרים זה את זה ובמצב שני כאשר הם יוצרים הפריה ביניהם.

בין המשתנים המעורבים בקונפליקט נוכל למצוא משתנים כמו זמן, העברת דאגות ולחצים משדה לשדה, חלוקת אנרגיות פיזיות ורגשיות, וכן מערכות ערכים שאינן עולות זה עם זה (Byron, 2005; Netemeyer et al., 1996). כאן ראוי לציין את מחקרה של שטייגמן (2010) שמצאה קשר חיובי בין איזון (בית-עבודה) ליכולת לחוש מרץ ומוטיבציה לפעולה בעבודה. מחקרה רומז על כוחות או סיבות העשויים להשפיע הן על תפקוד חיובי בבית הן על תפקוד חיובי בעבודה. ברם, שטייגמן ראתה בשני המשתנים (בית ועבודה) משתנים המצויים במתח מובנה והשקעה באחד באה על חשבון השקעה באחר. החידוש במחקר המוצג במאמר זה הוא הניסיון לראות משתנים אלו משפיעים בשתי דרכים: מפרים זה את זה או בולמים זה את זה.

קונפליקט בית-עבודה בקרב עובדי הוראה

פרוס-גרמין (Froese-Germain, 2014) המזכירה במאמרה סקירת ספרות של הארגון Calgary Public Teachers ATA Local בנושא עומס העבודה על המורה, מציינת כי המורים עובדים בממוצע בין 50 ל-55 שעות בשבוע. המורים התבקשו להעריך כמה זמן הם

מקדישים לעבודה וציינו שהם משקיעים 10-20 שעות נוסף על אלה הנעשות בפועל (Couture, 2013). פרוס-גרמין (Froese-Germain, 2014) טוענת כי המורים אומנם שורדים בעבודה, אך רחוקים מלחוש חוויה של צמיחה ופריחה אישית.

סקר מקיף שערכה פדרציית המורים הקנדית (Canadian Teachers' Federation, 2014) בנושאים הקשורים לאיזון בין עבודה לחיים, ביקש לשפוך אור על נקודת המבט של המורים בעניין הלחצים והאיזונים העשויים לתרום לשיפור האיזון בין עבודה למורה. למעלה מ-8,000 תגובות נאספו בסקר כשהרוב המכריע של המורים אמרו שהם מרגישים קרועים בין ההוראה שלהם ובין האחריות לתפקידים מחוץ למקום העבודה. המורים דיווחו כי חוסר איזון בין בית ועבודה משפיע על יכולתם ללמד בדרך שהם רוצים ללמד בה. אבאס ונסיר (Abbas & Nasir, 2021) מביאים במחקרם שנעשה בקרב מורים בפקיסטן ממצאים התומכים בהשערה כי קונפליקט בית-עבודה פוגע בביצועי ההוראה של מורים.

מחקרים שבחנו מתח הקשור לקונפליקט משפחה-עבודה ולאיזון בין שני התחומים האלה הראו כי התערבות משפחתית בעבודה גורמת ללחץ בתחום העבודה ולהשפעה שלילית בתחום המשפחתי (Byron, 2005; Ford et al., 2007). קונפליקט תפקידים ועמימות בתפקידים בתוך המשפחה מנבאים קונפליקט בין משפחה לעבודה (Michel et al., 2010). נוסף על כך נמצא שקונפליקט בית-עבודה משמש משתנה מתווך בין אקלים ארגוני של גננות ובין השחיקה בעבודה (Dongying & Yaping, 2020). לעומת זאת תמיכה חברתית-משפחתית קשורה לרמות נמוכות יותר של קונפליקט (Haar et al., 2014; Michel et al., 2010).

עבודת המורים מחייבת לפעול בו בזמן בכמה מישורים (multitask): ארגון כיתה וסדר יום, הקניית ידע, בחירת פדגוגיה חינוכית מותאמת, בדיקת עבודות, קשר עם הורים ועבודה בשיתוף עם מגוון רחב של בעלי תפקידים. כמן כן הם נדרשים לעסוק בתכנון, בפיתוח מקצועי ולשפר את האפקטיביות שלהם תוך היענות לקשת רחבה של צרכים וקשיים של תלמידים. העבודה האדמיניסטרטיבית המלווה פעילויות אלה דורשת גם היא השקעת זמן רבה (Gu & Day, 2013). מחקרים הראו הבדל בתחושת האיזון בין הבית למשפחה והסיפוק מהעבודה בקרב עובדי הוראה בארצות למיניהן, כמו קנדה, ארה"ב, דנמרק, אנגליה (Froese-Germain, 2014; Kebbe & Ramsoomair, 2016).

שאלת החוסן של מורים בהתמודדות עם קשיי השילוב בין העבודה לבית ולמשפחה נחקרה אף היא (Gu & Day, 2013) על סמך ממצאי פרויקט מחקר ארצי בן ארבע שנים באנגליה שבחן שינויים בחייהם של מורים. המחקר מביא עדויות אמפיריות התורמות להבנת חשיבות החוסן בעבודת המורים. חוסן זה קשור ליכולתם היומיומית של המורים לקיים את מטרותיהם החינוכיות ולנהל בהצלחה את אי-הוודאויות הבלתי נמנעות בעבודתם. יכולתם להיות גמישים נמצאה תלויה בהשפעות המסגרות האישיות והמשפחתיות והתמיכה הארגונית ממוסדות החינוך שהמורים עבדו בהם. ממצאי מחקר אורך שנעשה במהלך ארבע שנים באנגליה והשתתפו בו 300 מורים ב-100 בתי ספר (Day & Gu, 2014) עמדו על חשיבות איזון בין לחצים הקשורים לעבודה וללחצים אישיים. ממצאים אלו קיבלו חיזוק נוסף ממחקר בין-לאומי ובין-תרבותי רחב עוד יותר המאשר את ההשפעות החיוביות של האיזון בין בית לעבודה (Haar et al., 2014). במחקר שנעשה לאחרונה בסין (Hong et al., 2021) נמצא שגננות דיווחו על עומסים כבדים בעבודה בזמן

משבר הקורונה ולפיכך היו עלייה בקונפליקט עבודה-בית וירידה בתחושות סיפוק בעבודה.

בישראל נמצאו ממצאים שאינם חד-משמעיים. צינמון וריץ (Cinamon & Rich, 2005) מצאו שמורים רבים חוו רמה גבוה של קונפליקט בית-עבודה וזאת כיוון שהן הבית הן העבודה היו חשובים בעיניהם. במחקר שנערך לאחר מכן גם הוא בקרב מורים (צינמון וריץ, 2004), נמצא קשר חיובי בין קונפליקט בית-עבודה ובין שחיקה. ממצאים שונים ומורכבים יותר מדווחים במחקר שפורסם אחריו (גילת ורוזנאו, 2020). במתודולוגיה הכמותית שבמחקר זה נמצא קשר בין שביעות רצון מעבודה ושביעות רצון מהמשפחה ובמתודולוגיה האיכותנית במחקר דווח על מורות שנוצרה אצלן תחושה של רווחה נפשית בשל הממשק משפחה-בית. ראוי לציין כי הקשר שנמצא בחלק הכמותי נשען על שאלה אחת שעסקה בשביעות רצון מהעבודה ואחת מהמשפחה. מחקר זה רומז, לדעתנו, על ההשערה שאנו מעלים במחקר הנוכחי המבקש לבחון בין השאר את הנושא של תפקוד יעיל יותר בבית, בעבודה או בשניהם.

כאמור, עד שנות התשעים תואר הממשק בין שני שדות אלה במושגי קונפליקט במשמעות השלילית. מסוף שנות התשעים החלו חוקרים לתאר את ההתנהלות במגוון תפקידים כמורכבת יותר. ההתבוננות התמקדה יותר ביצירת האיזון (balance family-work) בין שדות אלו המאפשרים תחושת רווחה אישית (שטייגמן, 2010). תחושת האיזון בין התפקידים מאפשרת לעובד להיות זמין לעבודה ולמשפחה כאשר המשתנים הסביבתיים משתלבים בשיפור באיכות החיים ובאיכות העבודה. פעילות גומלין זו מבטאת את הרווח שאפשר להשיג באמצעות השילוב בין הבית ובין העבודה (Halpren & Murphy, 2005). יתר על כן, חוקרים אחרים ציינו כי דווקא באמצעות שילוב התפקידים מושגת תחושת רווחה (Greenhaus & Powell, 2006). ראוי להדגיש את ההבדל בין 'איזון' שמשמעו לעיתים בלימה ובין 'שילוב' הרומז להפריה. משמעות השילוב הוא רתימה ביחד של שני התפקידים. החידוש במחקרנו הוא הראיה הכוללת צעד אחד נוסף. אנו טוענים כי שני הכוחות יוצרים מיומנויות חדשות של התמודדות העשויות לסייע לאדם להתמודד עם המשימות של כל אחד מהתחומים בנפרד או של שניהם יחד.

אנו מציעים לתאר את הקונפליקט בין הבית למשפחה בשני צירים:

1. **הציר הבולם** – הקונפליקט גורם לתחושה של פגיעה או בתפקוד בבית או בעבודה.
2. **הציר הבונה** – הקונפליקט גורם לתחושה של צמיחה או העשרה בתפקוד בבית או בעבודה.

על סמך הצעה זו אנו מבקשים לבנות סולם בחינה של קונפליקט בית-עבודה על פני שני צירים אלה ולבחון את הקשר של הקונפליקט לרווחה נפשית.

רווחה נפשית

ישנן הגדרות רבות למונח 'מיטביות' 'רווחה נפשית' (Wellness). המשותף להגדרות אלה שרווחה נפשית היא ראייתה כמהות סובייקטיבית ביסודה, המעוגנת בחוויות והתנסויות של הפרט ונוגעת למידה שבה הפרט שופט את האיכות הכוללת של חייו כחיובית ורצויה (Kamman & Flett, 1983). ההגדרה הנפוצה כיום היא הגדרתם של דינר וביסווס-דינר (Diener & Biswas-Diener, 2000) שלפיה רווחה נפשית היא הערכת האדם את חייו:

שביעות רצון מהחיים ומחיי הנישואין או זוגיות, חיים בלי חרדות ודיכאון, תחושות חיוביות ואושר.

חוקרים רבים (למשל, Cowen, 1994; Csikszentmihalyi & Seligman, 2000) מונים בין מאפייניה של הרווחה הנפשית תחושת השתייכות ותכלית, שביעות רצון עצמית, אופטימיות, סיפוק אישי ותקווה ואושר. מדובר במאפיינים המוגדרים ברמת הפרט אך מתהווים בתוך מערכת של יחסי גומלין בין הפרט לסביבה. מיירס ואחרים (Myers et al., 2000) מציעים מודל הוליסטי של רווחה נפשית המביא לידי ביטוי מכלול מערכות גומלין בין האדם לסביבתו ובין האדם לעצמו הכולל אושר ושביעות רצון מאירועים או מצבים ובריאות נפשית, תחושה סובייקטיבית של רווחה וצמיחה. לופז ואחרים (Lopez et al., 2018) מציינים את בחינתה של הרווחה הנפשית בשישה תחומים: קבלה עצמית, יחסים חיוביים עם האחרים, צמיחה אישית, הגשמת מטרות לחיים, שליטה בסביבה ואוטונומיה.

מהו הקשר שבין סיפוק מהעבודה ומהקריירה לרווחה נפשית? הווארד והווארד (Howard & Howard, 1997) טענו שהעבודה קריטית לרווחה; אשמוס ודחון (Ashmos & Duchon, 2000) טוענים שאנשים רעבים למצוא משמעות לחייהם בין השאר באמצעות העבודה; קלרק (Klerk, 2005) הוסיף עליהם ועמד על כך שכאשר האדם מצליח למצוא משמעות לחייו באמצעות העבודה הוא מרגיש תחושה גבוהה של רווחה נפשית. בכך מצטרף קלרק לוויקין (Wicken, 2000) שהראה כיצד שביעות רצון בעבודה תורמת לרווחה כיוון שהיא כוללת את השימוש בכישורים של האדם למען מטרה חשובה המאפשרת לו לבטא את הערכים שהוא מאמין בהם. לאחרונה התפרסמו גם מחקרים המבחינים בין שביעות רצון קוגניטיבית ובין שביעות רצון נפשית מהעבודה. מחקרים אלו הראו קשרים דיפרנציאליים בין רווחה נפשית, זהות מקצועית ושחיקה בקרב מחנכי כיתות ומורים מקצועיים ומצאו את שניהם קשורים לרווחה (פישרמן, 2016; צימרמן, 2010; Judge & Klinger, 2008). נוסף על כך, חוקרים מצאו קשר שלילי בין שחיקה ורווחה בקרב מורים (Lavanchy et al., 2004; Milfont et al., 2008; Levesque et al., 2004; Parker et al., 2012; Welch et al., 2019). גלעד-חי (2013) ציינה כי מורים בבתי ספר ניסויים מוכנים להשקיע בעבודתם מעבר למה שנדרש מהם והם חשים רווחה נפשית גבוהה לעומת מורים בבתי ספר רגילים. תוספת העבודה אינה מפחיתה את תחושת הרווחה, אלא מגבירה אותה וזאת בשל הסיפוק שחשים המורים בבתי ספר המתמקדים בהטמעת חדשנות.

יש מקום לסכם ולטעון שלקונפליקט בית-עבודה בקרב מורים יש פוטנציאל להשפיע על רווחתם הנפשית וכי רווחה נפשית קשורה לזהות מקצועית ולשחיקה.

המחקר הנוכחי ינסה להאיר על מקומה של היכולת ליצור מערכת מפרה בין העבודה למשפחה כשהמשתנה הנבחן הוא הוותק של המורה במערכת החינוך במילים אחרות: האם יימצאו הבדלים מובהקים בין שלוש קבוצות של מורות (מורות בשנת הסטאז', מורות עם ותק נמוך ומורות ותיקות) בקונפליקט בית-עבודה, ברווחה ובקשר ביניהם?

שיטת המחקר

מדגם

324 מורות שלימדו בעשרים בתי ספר בארץ נדגמו דגימה אקראית. עצם הדבר שנבחרו רק מורות נובע מכך שמרבית סגל ההוראה בישראל בבתי הספר (82%) הן מורות (הכנסת, 2020). 32 מורות לא ציינו את מספר שנות הוותק ולכן נגרעו מהמדגם. 292 המורות הנשארות חולקו לשלוש קבוצות בדרך הזו: מורות בשנה הראשונה לעבודתן – סטאז'[1] (N=76), את שאר המורים חילקנו לשתי קבוצות (על פי החציון של יתרת המדגם בלי המורים בסטאז'): 124 מורים בעלי ותק של שנתיים עד שמונה שנים וקבוצה שלישית כללה 102 מורות בעלות ותק של 9 שנים ועד 41 שנים. כיוון ששנות הוותק צוינו בשנים מלאות אין שתי הקבוצות זהות בגודלן. 13 מבתי הספר היו בתי ספר ממלכתיים ו-7 בתי ספר ממלכתיים-דתיים. 14 מבתי הספר היו בתי ספר יסודיים ו-6 על-יסודיים.

כלים

שאלון Emotional Wellbeing Questionnaire (SWLS – Satisfaction with Life Scale)

דינר (Diener, 1984) בנה את הסולם המקורי ושמוטקין ולומרנץ (Shmotkin & Lomranz, 1998) תרגמו אותו לעברית. הסולם בוחן עד כמה כל אדם מרוצה מחייו. השאלון מכיל חמש הצהרות בסולם ליקרט הנע בין 1 ("מאוד לא מסכים") עד 7 ("מסכים מאוד").

דוגמאות להיגדים: "אני שבע רצון מחיי", "בדרך כלל חיי קרובים לאידיאלים שלי". סטגר וקשדן (Steger & Kashdan, 2007) דיווחו במחקרם על מהימנות מבחן חוזר של 79. ודינר (1984) דיווח על מהימנות מבחן חוזר לאחר חודשיים של r=.83 ועקיבות פנימית α=.82. פישרמן (2016) דיווח על מהימנות פנימית אלפא קרונבך של α=.89.

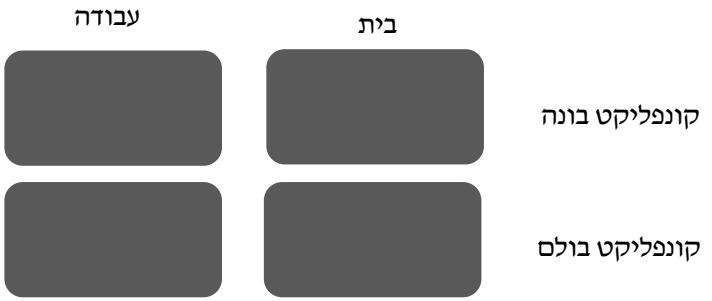
שאלון קונפליקט בית-עבודה

שאלון זה נבנה כדי לבחון את קונפליקט בית-עבודה על פי ההנחה שיש היבטים חיוביים ושליליים לקונפליקט. השאלון המקורי כלל 33 היגדים על פי סולם מסוג ליקרט בן ארבע תשובות החל מ"מתאים מאוד" ועד "מאוד לא מתאים".

ניתוח גורמים מגשש שנעשה על 324 נבדקים הניב ארבעה גורמים (להלן בנספח 1), הכוללים 20 היגדים, שאפשר להציבם על פני שני צירים: הציר האנכי מתאר את המידה שבה הנבדק חש שההתמודדות עם הקונפליקט תורמת או פוגעת והציר האופקי מתאר את הבית לעומת העבודה. הצבת שני הצירים יוצרת מטריצה שבה הצלחה בהתמודדות תורמת לבית B, הצלחה התורמת לעבודה C, אי הצלחה בהתמודדות פוגעת בבית A ואי הצלחה הפוגעת בעבודה D.

1. מורים בישראל בשנתם הראשונה לעבודה נחשבים סטאז'רים. הם מקבלים ליווי עם מורה מטעם בית הספר, משתתפים בסדנת סטאז' במוסדות המכשירים להוראה ועוברים תהליך הערכה עם תום שנה זו.

נתאר את ארבעת מרכיבי הממשק בית-עבודה בשני המצבים (בונה, בולם) באיור 1:



איור 1: תיאור ארבעת מרכיבי הממשק בית-עבודה

להלן דוגמאות להיגדים:

קונפליקט בונה עבודה:

בראייה לאחור אני יכולה להצביע על מקרים בהם קשיים בבית עזרו לי לפתור קשיים בעבודה.

קונפליקט בולם עבודה:

דרישות משפחתי מפריעות לי בעבודתי.

קונפליקט בונה בית:

אני מרגישה שהעבודה תורמת ליכולת שלי להתמודד עם משימות של הבית/המשפחה.

קונפליקט בולם בית:

אחרי העבודה אני חוזרת הביתה עייפה מדי מכדי לעשות כמה מהדברים שהייתי יכולה לעשות עבור הבית.

על סמך תוצאות ניתוח הגורמים המגשש נעשה ניתוח גורמים מאשש (ראו נספח 2), על פי שיטת ניתוח נתיבים (SEM – Structural Equation Modeling) שאישר את ארבעת הגורמים.

נוסף על כך, חושבו מהימנויות פנימיות על פי נוסחת אלפא קרונבך שתוצאותיהן מובאות להלן בלוח 1.

לוח 1: מהימנויות פנימיות על פי נוסחת אלפא קרונבך של גורמי הקונפליקט

	גורם 1	גורם 2	גורם 3	גורם 4
מהימנות אלפא קרונבך	.92	.88	.65	.59

על פי זיהוי תוקף המבנה של שאלון קונפליקט בית-עבודה אפשר לנסח את מטרת המחקר והשערותיו:

מטרת המחקר לבחון את הקשר שבין קונפליקט בית-עבודה ובין רווחה נפשית בקרב שלוש קבוצות של מורות בישראל על פי שנות הוותק שלהן בהוראה.

השערות

1. יימצאו הבדלים מובהקים בין שלוש קבוצות המדגם בקונפליקט בית-עבודה. בקרב המורות בשנת סטאז׳ התוצאות השליליות של הקונפליקט יהיו גבוהות בהשוואה לשתי הקבוצות האחרות והתוצאות החיוביות של הקונפליקט בקרב המורות בסטאז׳ יהיו נמוכות בהשוואה לשתי הקבוצות האחרות.
2. יימצאו הבדלים מובהקים בין שלוש קבוצות המדגם ברווחה נפשית. ציוני הרווחה הנפשית של המורות בשנת הסטאז׳ יהיו נמוכים בהשוואה למורות הוותיקות.
3. יימצאו קשרים דיפרנציאליים בין קונפליקט בית-משפחה ורווחה נפשית בקרב כל אחת מקבוצות המדגם. במילים אחרות לכל קבוצה יימצאו גורמים שונים של קונפליקט בית-עבודה שיהיו קשורים לרווחה נפשית.

הליך

עוזרי מחקר העבירו את השאלונים בחדרי מורים. 14 מורות ביקשו להפסיק את מילוי השאלון בשל קוצר זמן. לא נצפו קשיים מיוחדים.

אתיקה

לנבדקים הובטחה סודיות. הובטח להם שהנתונים לצורכי מחקר בלבד ונאמר להם שהם רשאים להפסיק למלא בכל עת שירצו. התקבל אישור של ועדת האתיקה של המוסד האקדמי של המחבר הראשון.

ממצאים

כזכור המשתנים הבלתי תלויים היו ותק המורות והמשתנים הבלתי תלויים היו עוצמת הקונפליקט בית-עבודה, וכן הרווחה הנפשית של המשתתפות במחקר.

להלן תיאור הממצאים שהתקבלו:

הבדלים בין שלוש קבוצות המדגם בקונפליקט בית-עבודה

ההשערה הראשונה הייתה כי בקרב המורות בשנת סטאז׳ התוצאות השליליות של הקונפליקט יהיו גבוהות בהשוואה לשתי הקבוצות האחרות והתוצאות החיוביות של הקונפליקט בקרב המורות בסטאז׳ יהיו נמוכות בהשוואה לשתי הקבוצות האחרות. לבדיקת השערה זו נעשה ניתוח שונות חד-כיווני וניתוח פוסט הוק לבדיקת מקור ההבדלים בין הקבוצות. תיאור הממצאים מוצג להלן בלוח 2.

לוח 2: ניתוח שונות ופוסט הוק לבדיקת ההבדלים בין 3 קבוצות המדגם בקונפליקט בית-עבודה

		סטאז׳ N=76		ותק נמוך (2-8 שנים) N=76		מורים ותיקים (9 שנים ומעלה) N=146		F2,321	p	Significant post-hoc analysis
		M	STD	M	STD	M	STD			
(בולם עבודה)	N.W	2.57	.73	2.54	.64	2.80	.70	4.70**	.01	C> A, B
(בולם בית)	N.H.	3.74	.71	3.69	.74	3.56	.85	1.33	N.S.	
(בונה עבודה)	P.W	2.38	.79	2.38	.63	2.43	.74	.22	N.S.	
(בונה בית)	P.H.	2.90	.63	3.04	.71	2.83	.69	2.83	N.S.	

*P<.05 **P<.01 ***p<.001

מלוח 2 נראה כי ציוני קונפליקט בולם עבודה בקרב מורים ותיקים היה גבוה במובהק בהשוואה למורים בעלי ותק נמוך ומורים בשנת הסטאז׳. בשאר גורמי בית-עבודה לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות. הציון הגבוה של המורים בקונפליקט הבולם ממצא זה יעמוד לנגד עינינו בעת שנבחן את הרווחה הנפשית שלהם.

הבדלים בין הקבוצות ברווחה הנפשית

השערה שנייה הייתה כי ציוני הרווחה הנפשית של המורות בשנת הסטאז׳ יהיו נמוכים בהשוואה למורות הוותיקות. לבדיקת השערה זו נעשה ניתוח שונות חד-כיווני וניתוח פוסט הוק לבדיקת מקור ההבדלים בין הקבוצות. תיאור הממצאים מוצג להלן בלוח 3.

לוח 3: ניתוח שונות ופוסט הוק לבדיקת ההבדלים בין 3 קבוצות המדגם ברווחה נפשית

	סטאז׳ N=76		ותק נמוך (2-8 שנים) N=76		מורים ותיקים (9 שנים ומעלה) N=146		F2,321	*p*	Significant post-hoc analysis
	Mean	***SD***	**Mean**	***SD***	**Mean**	***SD***			
Wellness	5.5	1.10	5.74	.87	7.78	.86	1.77	N.S	

מלוח 3 נראה כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שלושת הקבוצות בציון הרווחה הנפשית.

הקשר בין קונפליקט בית-עבודה לרווחה נפשית בשלוש קבוצות המדגם

ההשערה השלישית הייתה כי יימצאו קשרים דיפרנציאליים בין קונפליקט בית-עבודה לרווחה נפשית בקרב כל אחת מקבוצות המדגם.

כדי לבחון האם ישנם הבדלים בין קבוצות המורים (על פי ותק) בקשר שבין רווחה נפשית ובין גורמי קונפליקט בית-עבודה נעשתה סדרת ניתוח רגרסיה בצעדים כאשר ציון רווחה נפשית היה המשתנה המנובא ומשתני הקריטריון היו גורמי קונפליקט בית-עבודה. הניתוחים נעשו בנפרד על מורים בשנה הראשונה לעבודתם, מורים בעלי ותק של שנתיים עד שמונה שנים ומורים בעלי ותק של מעל תשע שנים.

מורות בשנת הסטאז׳

נמצאו שני מודלים מובהקים המסבירים כ-38 אחוז וכ-50 אחוז מהשונות. הוחלט לבחור במודל השני ($F(2, 74)=36.53, p<.000$). הגורמים המנבאים היו בונה עבודה ($\beta=.68$) ובולם בית ($\beta=-.27$). ממצאי הרגרסיה מתוארים להלן בלוח 4.

לוח 4: רגרסיה בצעדים לניבוי רווחה נפשית על פי גורמי קונפליקט בית-עבודה בקרב מורות בשנת הסטאז׳

Variables	B	R^2	ΔR^2	F (2, 74)	β
P.H	.68	38%	38%	61.93***	.68
N.H	.41	50%	12%	36.53***	–.27

מלוח 4 נראה כי נמצא קשר חיובי, גבוה ומובהק בין גורם ׳בונה בית׳ לרווחה נפשית. גורם ׳בולם בית׳ הוסיף על הסבר השונות 12 אחוז, כאשר מקדם הניבוי היה שלילי. בסך הכול שני הגורמים הסבירו 50 אחוז מהשונות.

מורות בעלות ותק נמוך (2-8)

נמצאו שלושה מודלים מובהקים המסבירים כ-26 אחוז, כ-30 אחוז וכ-32 אחוז מהשונות. הוחלט לבחור במודל השלישי ($F(3, 120)=19.12, p<.000$). הגורמים המנבאים היו בונה בית ($\beta=.34$), בונה עבודה ($\beta=.28$) ובולם עבודה ($\beta=-.23$). תיאור ממצאי הרגרסיה מופיע להלן בלוח 5. משמעות הממצא כי על אף שהמורות הוותיקות מרגישות שהקונפליקט בית-עבודה בולם אותן, הרווחה הנפשית שלהן לא מושפעת מכך והיא כנראה תוצאה של גורמים אחרים (כמו תמיכה מבני המשפחה, חוויית משמעות, יחסים זוגיים טובים ועוד).

לוח 5: רגרסיה בצעדים לניבוי רווחה נפשית על פי גורמי קונפליקט בית-עבודה בקרב מורים בעלי ותק נמוך

Variables	B	R^2	ΔR^2	F (2, 74)	β
P.H	.48	26.6%	26.6%	44.5***	.34
P.W	.28	29.8%	3.2%	25.89***	.26
N.W.	-.23	32.2%	2.4%	19.12***	-.12

מלוח 5 נראה כי נמצא קשר חיובי, בינוני ומובהק בין גורם 'בונה בית' לרווחה נפשית. הגורמים 'בונה עבודה' (מקדם ניבוי חיובי) ו'בולם עבודה' (מקדם ניבוי שלילי) הוסיפו קרוב לשישה אחוזים לשונות של הרווחה.

מורות ותיקות

לא נמצאה משוואת רגרסיה מובהקת.

סיכום ממצאי הרגרסיות בצעדים בשלושת קבוצות המדגם מוצג להלן בלוח מס' 6.

לוח 6: סיכום ממצאי הרגרסיות בצעדים בשלושת קבוצות המדגם

	משתנים מנבאים	R^2	β
Group 1	P.H	38%	.68
	N.H	50%	-.27
Group 2	P.H	26.6%	.34
	P.W	29.8%	.26
	N.W	32.2%	-.12
Group 3	–		

מלוחות 3-6 נראה שונות גדולה במשוואות הניבוי. בקרב מורים בשנת הסטאז' גורם בונה בית ניבא 38 אחוזים מהשונות (מקדם חיובי) ונלווה אליו גורם בולם בית (מקדם שלילי) שהוסיף עוד 12 אחוזים שונות מוסברת של רווחה נפשית. בסך הכול ניבאו הגורמים כחמישים אחוזים מהשונות.

בקרב מורים בעלי ותק נמוך גורם בונה בית ניבא קרוב ל-27 אחוזים מהשונות (מקדם חיובי) ונוספו עליו גורם בונה עבודה (מקדם חיובי) ובולם עבודה (מקדם שלילי) שהוסיפו כל אחד אחוזים מעטים בלבד. בסך הכול הסבירו הגורמים כ-32 אחוזים משונות הרווחה. בקרב מורים ותיקים לא נמצא קשר בין גורמי קונפליקט בית-עבודה ובין רווחה נפשית.

דיון

המטרה העיקרית של המחקר הייתה לבחון את הקשר בין קונפליקט בית-עבודה (בחלוקה לארבעה גורמים: בונה בית, בולם בית, בונה עבודה, בולם עבודה) ובין רווחה נפשית בקרב

שלוש קבוצות של מורות בישראל: מורות בשנת הסטאז', מורות עם ותק נמוך בהוראה ומורות ותיקות.

נמצא כי בקרב מורות בשנת הסטאז' ומורות עם ותק נמוך גורם 'בונה בית' היה המנבא העיקרי של רווחה נפשית. בקרב מורות בשנת הסטאז' נוסף עליו גורם 'בולם בית' ויחד הסבירו 50 אחוז מהשונות. בקרב מורות עם ותק נמוך נוספו גורמי 'בולם בית' ו'בולם עבודה' שהוסיפו כשישה אחוזים להסבר השונות ויחד הסבירו כשליש מאחוז השונות של רווחה. בקרב מורות ותיקות לא נמצא קשר מובהק בין גורמי קונפליקט בית-עבודה ובין רווחה נפשית.

כאשר המורה עומד לפני הדרישות המופנות ממערכת אחת ומתנגשות בדרישות המופנות מן המערכת השנייה מתפתח מצב המכונה בספרות המקצועית "קונפליקט עבודה-משפחה" (Greenhaus & Beutell, 1985). נשאלת השאלה האם ישנם מאפיינים אישיים המשפיעים על הקונפליקט בית-עבודה? מה מקומו של הניסיון והזמן בקריירה המקצועית בקונפליקט בית-עבודה? האם ייתכן שההתמודדות האפקטיבית עם קונפליקט זה היא למעשה סוג של מיומנות נרכשת?

במחקר על זהות מקצועית של מורים אפשר להבחין בשתי גישות עיקריות: עיסוק בזהות המקצועית או בסיפור החיים המקצועי מנקודת המבט הסובייקטיבית או חקר כמותי הנוטה יותר לראייה מוכללת אובייקטיבית (פישרמן, 2016). המחקר הנוכחי מצטרף לקבוצת המחקרים בגישה השנייה ונעשה בו ניסיון להבין מתוך מדגם מורים מרכיב בעל משמעות בזהותם: המתח בין הבית לעבודה והקשר שלו לתחושת הרווחה שלהם. המשתנה הבלתי תלוי במחקר זה היה ותק המורים כמנבא את עוצמת הקונפליקט. מדוע חשובה החוויה הרגשית של המורים שאנו נדרשים אליה במחקר הנוכחי בקונפליקט בית-משפחה? קלצ'טרמנס (Kelchtermans, 2009) טוען כי האישיות המלמדת היא הגורם החשוב ביותר בהוראה. חלומותיו של המורה, שאיפותיו וגם קשייו ודרך ההתמודדות איתם משפיעים מאוד על ההוראה עצמה.

מקורו של הקונפליקט יכול להיות תוצאה של שלושה גורמים עיקריים: זמן, לחץ והתנהגות. קונפליקט הנשען על משאבי זמן קשור לידיעה שלכל אדם יש משאבי זמן מוגבלים. הזמן המוקדש למילוי תפקיד אחד יכול לגרוע או להקשות על ביצוע התפקיד האחר (גילת ורוזנאו, 2020). לדעת כץ (1988) הזמן המוגבל והקצוב שנשאר לאחד התפקידים מהווה את הסיבה המרכזית לקונפליקט. קונפליקט הנשען על לחץ קשור לרמות גבוהות של מתח שיכולות להיווצר מדרישות תובעניות היוצרות אצל הפרט עומס רגשי גבוה שיגביל אותו במילוי הדרישות של המערכת האחרת.

המחקר הנוכחי יוצא מנקודת מבט חדשה שבה אנחנו מערערים על הראייה הדיכוטומית כי כל קונפליקט הוא שלילי. אנחנו טוענים כי מתח בין תפקידים אומנם יכול להיות בולם רווחה נפשית אך יכול גם להיות מעשיר ובונה. השערת המחקר כי לוותק בהוראה יש קשר עם החוויה הסובייקטיבית של המורה אושששה. הממצאים מחזקים מחקרים קודמים שטענו כי ההתנהלות במגוון תפקידים בו בזמן מחוללת צמיחה, סיפוק ורווחה (Aryee et al., 2005; Tompson & Werner, 1997) וכי האיזון ביניהם מאפשר דווקא עלייה של תחושת רווחה (שטייגמן, 2010; Greenhaus & Powell, 2006; Grzywacz, 2002). מחקר חדש (גילת ורוזנאו, 2020) שבחן את הממשק בין בית לעבודה אצל מורות חרדיות סיפק

עדויות התומכות בקיומה של תחושת רווחה בממשק משפחה-עבודה. מחקרנו זה מחזק את הממצא המוכיח כי קונפליקט בית-עבודה יכול להיות בונה ולא רק בולם.

כיצד אפשר להסביר את משתנה הוותק בחוויית המורות כי הקונפליקט שהיה בתחילת הדרך כבולם רווחה נפשית מביא לתחושת העצמה, בנייה אישית ומסוגלות?

חוקרים רבים (למשל, פרדימן וגביש, 2003 ; Fuller, 1969; Nias, 2002) תיארו את קשיי המורה המתחיל בשלב הראשון של עבודתו כהישרדות. צבר-בן יהושע (2016) אף תיארה אותם מהגרים. בשלב זה עליו להתמודד עם מציאות חיצונית של ניהול ההוראה, מספרן העצום של משימות ההוראה ומציאות פנימית של פער בין אידיאלים למעשה בפועל ובניית העצמי בזהות המקצועית החדשה.

מחקר חדש (McIlveen et al., 2019) מציג ממצאים כי למידה מקצועית של מורים מושפעת מהמאמץ הנדרש לאיזון בקונפליקט בית-עבודה המתקשר ליכולת הסתגלות. נמצא כי גורם הזמן הוא המשתנה המהותי המסביר את הקשר בין הסתגלות לקריירה ובין קונפליקט מבוסס מאמץ וכי הסתגלות לקריירה היא המסבירה את הפחתת חוויית הלחץ. נראה כי יכולת ההסתגלות לקריירה של המורים משמשת הון פסיכולוגי חיובי (Mason & Matas, 2015) הקשור לגורמים סביבתיים, חברתיים ואישיים (Day & Gu, 2014). הממצאים הנוכחיים תואמים את הממצאים של דיי וגו (Day & Gu, 2014), המראים קשר דינמי בין העבודה כמורה לאחריות הקשורה למשפחה, ובין אלה של סקאלוויק וסקאלוויק (Skaalvik & Skaalvik, 2010), המדגישים את תפקיד לחץ הזמן. המחקר הנוכחי מוסיף על ממצאים קודמים אלה בהבהרת המנגנונים העומדים בבסיס מערכת יחסים דינמית זו, כלומר עומס המשפחה על העבודה של המורים מושפע מההסתגלות לקריירה באמצעות לחץ זמן.

במחקר שנעשה על מורות (Cinamon & Rich, 2005) נמצא כי מורות טירונות (עם ניסיון של 1-5 שנים) חוו במידה ניכרת רמות גבוהות של סכסוך בין משפחה לעבודה יותר משתי קבוצות של מורות מנוסות יותר (6-15 שנים, ו-16+ שנים) מסקנות המחקר היו כי ותק בהוראה עשוי להיות קשור לרמות שונות של קונפליקט בין משפחה לעבודה. אפשר לראות ביכולת ההסתגלות לעבודה של המורים גם הון פסיכולוגי חיובי (positive psychological capital) (Mason & Matas, 2015) הקשור לגורמים סביבתיים, חברתיים ואישיים (Day & Gu, 2014). הממצאים מסתמכים על ניתוח מערכת יחסים דינמית שהראו כי תחושת הקונפליקט בין משפחה לעבודה אצל המורים מושפעת מההסתגלות לקריירה כפונקציה של זמן. במחקר הנוכחי הראנו כי בתקופה הראשונה בעבודה, בזמן הסטאז' הקונפליקט בית-עבודה גורם ללחץ ובולם את הרווחה האישית, ואילו אצל המורות הוותיקות הוא אינו קשור לרווחה הנפשית. כאן ראוי לציין כי על אף שרמת הפגיעה בעבודה בקרב המורות הוותיקות היא הגבוהה ביותר, לא נמצאו הבדלים מובהקים ברווחה הנפשית שלהן ביניהן ובין האחרות ולא נמצא קשר בין הקונפליקט לרווחה הנפשית. ההסבר שאנחנו נותנים לכך הוא היכולת של המורות הוותיקות לנהל את חייהן ובמידה רבה להחליט מה קשור לרווחה הנפשית שלהן ומה אינו קשור, או במילים אחרות, מה שמכונה 'לתת פרופורציות'.

מגבלות המחקר והמלצות למחקר המשך

מגבלות המחקר הן בגודל המדגם ובהטרוגניות של המשתתפים. כך למשל במחקר הנוכחי השתתפו רק נשים והיה כדאי לבחון את שאלות המחקר גם במורים גברים. מכיוון שהמשתתפים היו רק מבתי ספר דוברי עברית, רצוי להרחיב את המחקר גם לתרבויות אחרות ולפיכך היה רצוי להרחיב את המחקר ולהתייחס גם למורים בבתי הספר הערביים בארץ.

במחקר הנוכחי נבדקו רק שני משתנים: ותק ורווחה נפשית. אנחנו ממליצים להרחיב את המחקר גם למשתנים אחרים הקשורים בקונפליקט בית-עבודה כמו תפקוד משפחתי, מוטיבציות לקידום בעבודה, תחושת התפתחות מקצועית בתוך העבודה, מעגלי תמיכה בבית ובבית הספר וגורמים אחרים שהספרות מדווחת עליהם כבעלי משמעות לתחושת המיטביות האישית והמקצועית. בשל מגבלותיו של המחקר הכמותני ששימש את סוגת המחקר הנוכחי, אנחנו ממליצים להעמיק וללמוד את משמעות הממצאים באמצעות ראיונות עומק במחקר איכותני.

משמעויות יישומיות

חלק מתפקידי היועץ החינוכי כיום קשור לאקלים חדר מורים, לתחושות רווחה ומסוגלות של המורים ולהעצמתם (ארהרד, 2014; דשבסקי, 2009; מור ולוריא, 2010). תפקידים אלו ממקדים את תשומת ליבנו במחקר הנוכחי שעסק במורות. שלא כמו ממצאי מחקרים בעבר שעסקו באיזון והפחתת הקונפליקט בין הבית לעבודה בקרב מורים, מחקר זה הראה יכולת של הפריה בין שני שדות אלה בקרב מורות. נוסף על כך, המחקר עומד על הקשר שבין גורמים שונים בתחום קונפליקט בית-עבודה ובין הרווחה נפשית של מורות בשנים הראשונות לעבודתן. לפיכך אנו ממליצים ליועצים החינוכיים לתת דעתם על דרכים לסייע למורות לבחור בהיבטים חיוביים של קונפליקט בית-עבודה ובכך לסייע לרווחתן הנפשית. הדגשת יכולות ההפריה של המורה, אסטרטגיות להעצמתה והעלאת תחושות החוללות המקצועית והמשפחתית שלה עשויות לסייע להפריה בין שני השדות ולהעלאת תחושות הרווחה של המורות ובפרט בשנים הראשונות לעבודתן.

רשימת מקורות

ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. מכון מופ"ת.

גילת, י' ורוזנאו, ש' (2020). יחסי משפחה-עבודה בקרב נשים חרדיות ונשים חילוניות העובדות במערכת החינוך. **הייעוץ החינוכי, כב,** 258-232.

גלעד-חי, ס' (2013). **'היום שאחרי' – השלכות הטמעת חדשנות פדגוגית-ארגונית בבתי ספר ניסויים על האפקטיביות הארגונית לאחר סיום התהליך: ההשפעה המתערבת של מאפייני המנהל ואקלים תומך חדשנות** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת חיפה.

דשבסקי, ע' (2009). **סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית בייעוץ חינוכי**. משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי. https://cms.education.gov.il/educationcms/units/shefi/pirusmim/catalog/standartimyeutz.htm

מרכז המחקר והמידע. (2020). **המורים במערכת החינוך בישראל.** הכנסת. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/f0674be3-21c5-ea11-8107-00155d0aee38/2_f0674be3-21c5-ea11-8107-00155d0aee38_11_15180.pdf

הנטמן, ש׳ וברנשטיין, מ׳ (2000). **דור הסנדוויץ׳.** מודן.

כץ, ר׳ (1988). מתח והעשרה בתפקיד האם העובדת בישראל. **מגמות, לא,** 35-52.

מור, פ׳ ולוריא, א׳ (2010). **כוחו של היועץ החינוכי: בית הספר כסביבה חינוכית מגדלת.** משרד החינוך ; אשלים.

פישרמן, ש׳ (2016). **זהות מקצועית ושחיקה בקרב עובדי חינוך.** שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.

פרידמן, י׳ וגביש, ב׳ (2003). **שחיקת המורה: התנפצות חלום ההצלחה.** מכון הנרייטה סאלד.

צבר-בן יהושע, נ׳ (2001). מחקר פרשני : מגן-עדן למציאות דרך משבר – מורים טירונים כמהגרים. בתוך נ׳ צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ׳ 441-468). דביר.

צימרמן, ש׳ (2010). **רווחה נפשית בראי הפסיכולוגיה החיובית.** אח.

צינמון, ר״ג וריץ, י׳ (2004). עבודה ומשפחה : הכנת מתבגרים לשילוב בין תפקידי החיים. בתוך ר׳ ארהרד וא׳ קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית-ספר בחברה משתנה** (עמ׳ 159-180). רמות – אוניברסיטת תל-אביב.

שטייגמן, ע׳ (2010). **איזון בין חיי עבודה ומשפחה: החשיבות של תמיכת הארגון, המנהל והמשפחה והשלכותיו של איזון זה על זהות פסיכולוגית ועל האנרגיה של הפרט בארגון** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

Abbas, N., & Nasir, A. (2021). Effect of job stress (job, role management) work overload, work family conflict, job embeddedness and job satisfaction on job performance of school educators. *Journal on Educational Psychology, 14*(3), 21-28. http://dx.doi.org/10.26634/jpsy.14.3.17482

Aryee, S., Srinivas, E. S., & Tan, H. H. (2005). Rhythms of life: Antecedents and outcomes of work-family balance in employed parents. *Journal of Applied Psychology, 90*(1), 132-146. http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.90.1.132

Ashmos, D. P., & Duchon, D. (2000). Spirituality at work: A conceptualization and measure. *Journal of Management Inquiry, 9*(2), 134-145. https://doi.org/10.1177/105649260092008

Bruck, C. S., Allen, T. D., & Spector, P. E. (2002). The relation between work-family conflict and job satisfaction: A finer-grained analysis. *Journal of Vocational Behavior, 60*(3), 336-353. https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1836

Byron, K. (2005). A meta-analytic review of work–family conflict and its antecedents. *Journal of Vocational Behavior, 67*(2), 169-198. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.009

Canadian Teachers' Federation. (2014). *Highlights of CTF survey on the quest for teacher work-life balance*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546884.pdf

Chang, X., Zhou, Y., Wang, C., Heredero. C. P. (2017). How do work-family balance practices affect work-family conflict? The differential roles of work stress. *Frontiers of Business Research in China, 11*(8). https://doi.org/10.1186/s11782-017-0008-4

Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2005). Work-family conflict among female teachers. *Teaching and teacher Education, 21*(4), 365-378. https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.06.009

Clark, S. C. (2000). Work/family border theory: A new theory of work/family balance. *Human Relations, 53*(6), 747-770. https://doi.org/10.1177/0018726700536001

Couture, J. C. (2013, March 12). Teachers spend 10 hours more per week on work than other professionals: National study confirms Alberta teachers experiencing high volumes of work. *ATA News, 47*(13). https://www.teachers.ab.ca/News%20Room/ata%20news/Volume%2047%202012-13/Number-13/Pages/Teachers-spend-10-hours-or-more.aspx

Cowen, E. L. (1994). The enhancement of psychological wellness: Challenges and opportunities. *American journal of community psychology, 22*(2), 149-179. https://doi.org/10.1007/BF02506861

Csikszentmihalyi, M., & Seligman, M. E. P. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times.* Routledge.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*, 542-575. https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542

Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2000). New directions in subjective well-being research: The cutting edge. *Indian Journal of Clinical Psychology, 27*(1), 21-33.

Dongying, J., & Yaping, Y. (2020). Relationship between kindergarten organizational climate and teacher burnout: Work-family conflict

as a mediator. *Frontiers in Psychiatry*, *11*(1), 408. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00408

Duxbury, L., Lyons, S., & Higgins, C. (2008). Too much to do, and not enough time: An examination of role overload. In *Handbook of work-family integration* (pp. 125-140). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012372574-5.50010-7

Duxbury, L., & Higgins, C. (2013, March). *The 2011/12 National Study on balancing work, life and caregiving in Canada: The situation for Alberta teachers*. Alberta teachers' association.

Fisherman, S. (2015). Emotional well-being as a function of professional identity and burnout among homeroom and subject teachers. *Research Journal of Education, 1*(5), 64-78.

Ford, M. T., Heinen, B. A., & Langkamer, K. L. (2007). Work and family satisfaction and conflict: A meta-analysis of cross-domain relations. *Journal of Applied Psychology*, *92*(1), 57-80. http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.92.1.57

Froese-Germain, B. (2014). *Work-life balance and the Canadian teaching profession*. Canadian Teachers' Federation.

Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal, 6*(2), 207-226. https://doi.org/10.3102/00028312006002207

Greenhaus, J. H., & Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review*, *31* (1), 72-92. https://doi.org/10.2307/20159186

Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, *10*(1), 76-88. https://doi.org/10.5465/amr.1985.4277352

Grzywacz, J. G. (2002, January). *Toward a theory of work-family facilitation* [Paper presentation]. The 2002 Persons, Processes, and Places: Research on Families, Workplaces and Communities Conference, San Francisco.

Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal, 39*(1), 22-44. https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152

Haar, J. M., Russo, M., Suñe, A., & Ollier-Malaterre, A. (2014). Outcomes of work–life balance on job satisfaction, life satisfaction and mental health: A study across seven cultures. *Journal of Vocational Behavior, 85*(3), 361-373. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.08.010

Halpern, D. F., & Murphy, S. E. (Eds.). (2005). *From work-family balance to work-family interaction: Changing the metaphor*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Hong, X., Liu, Q., & Zhang, M. (2021). Dual Stressors and female pre-school teachers' job satisfaction during the COVID-19: The mediation of work-family conflict. *Frontiers in psychology, 12*(1). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.691498

Howard, B. S., & Howard, J. R. (1997). Occupation as spiritual activity. *American Journal of Occupational Therapy, 51*, 181-185. https://doi.org/10.5014/ajot.51.3.181

Judge, T. A., & Klinger, R. (2008). Job satisfaction: Subjective well-being at work. In M. Eid & R. J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 393-413). Gilford Press.

Kamman, R., & Flett, R. (1983). Affectometer 2: A scale to measure current level of general happiness. *Australian Journal of Psychology, 35*, 259-265. https://doi.org/10.1080/00049538308255070

Kebbe, A., & Ramsoomair, F. (2016). Quality of work-life balance: The application of the Denmark workplace model on Canadian workplace environment. *i-Manager's Journal on Management, 11*(3), 17-26. https://doi.org/10.26634/jmgt.11.3.8327

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 15*(2), 257-272. https://doi.org/10.1080/13540600902875332

Klerk, J. J. (2005). Spirituality, meaning in life, and work wellness: A research agenda. *International Journal of Organizational Analysis, 13*(1), 64-88. https://doi.org/10.1108/eb028998

Lavanchy, M., Connelly, I., Grzybowski, S., Michalos, A. C., Berkowitz, J., & Thommasen, H. V. (2004). Determinants of rural physicians' life and job satisfaction. *Social Indicators Research, 69*(1), 93-101. https://doi.org/10.1023/B:SOCI.0000032662.79752.e8

Mason, S., & Matas, C. P. (2015). Teacher attrition and retention research in Australia: Towards a new theoretical framework. *Australian Journal of Teacher Education, 40*(11), 45-66. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n11.3

Mcllveen, P., Perera, H. N., Baguley, M. M., van Rensburg, H., Ganguly, R., Jasman, A., & Veskova, J. (2019). Impact of teachers' career adaptability and family on professional learning. *Asia-Pacific*

Journal of Teacher Education, 47(2), 103-117. https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1444141

Michel, J. S., Mitchelson, J. K., Pichler, S., & Cullen, K. L. (2010). Clarifying relationships among work and family social support, stressors, and work-family conflict. *Journal of Vocational Behavior, 76*(1), 91-104. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.05.007

Milfont, T. L., Denny, S., Ameratunga, S., Robinson, E., & Merry, S. (2008). Burnout and wellbeing: Testing the Copenhagen burnout inventory in New Zealand teachers. *Social Indicators Research, 89*(1), 169-177. https://doi.org/10.1007/s11205-007-9229-9

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 & Development, 78*(3), 251-266. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01906.x

Netemeyer, R. G., Boles, J. S., & McMurrian, R. (1996). Development and validation of work-family conflict and family-work conflict scales. *Journal of applied psychology, 81*(4), 400-410. https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.4.400

Nias, J. (2002). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Routledge.

Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 503-513. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.001

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior, 25*(3), 293-315. https://doi.org/10.1002/job.248

Shmotkin, D., & Lomranz, J. (1998). Subjective well-being among Holocaust survivors: An examination of overlooked differentiations. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*(1), 141-155. https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.141

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059-1069. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001

Lopez, S. J., Pedrotti, J. T., & Snyder, C. R. (2018). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*. Sage publications

Steger, M. F., & Kashdan, T. B. (2007). Stability and specificity of meaning in life and life satisfaction over one year. *Journal of Happiness Studies, 8*(2), 161-179. https://doi.org 10.1007/s10902-006-9011-8

Tompson, H. B., & Werner, J. M. (1997). The impact of role conflict/facilitation on core and discretionary behaviors: Testing a mediated model. *Journal of Management, 23*(4), 583-601. https://doi.org/10.1177/014920639702300405

Welch, J. D., Kozareva, V., Ferreira, A., Vanderburg, C., Martin, C., & Macosko, E. Z. (2019). Single-cell multi-omic integration compares and contrasts features of brain cell identity. *Cell, 177*(7), 1873-1887. https://doi.org/10.1016/j.cell.2019.05.006

Wicken, A. W. (2000). Wellness in industry. *Work, 15*(2), 95-99.

נספחים

נספח א: ניתוח גורמים מגשש

Rotated Component Matrix[a]

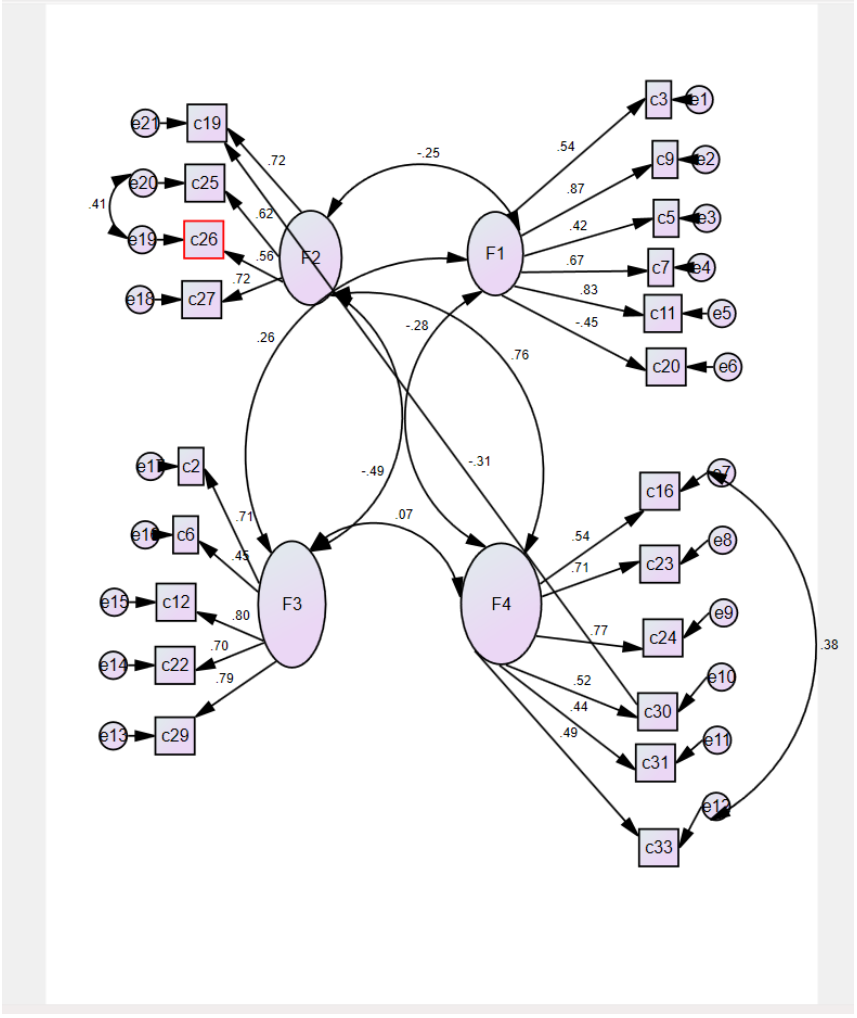
	Component			
	1 PW בונה עבודה	2 NH בולם בית	3 PH בונה בית	4 NW בולם עבודה
c19	.753			
c27	.714			
c25	.655			
c26	.642			
c18	.595			
c10	.478			
c14	.453			
c28	.453			
c8		.		
c32				
c9		.747		
c11		.688		
c7		.669		
c3		.650		
c5		.630		
c20		-.572		
c1		.547		
c17		-.527		
c15		-.407		
c21				
c33			.802	
c16			.667	
c30			.645	
c24	.551		.565	
c23			.540	
c4			.535	
c31			.510	
c12				.697
c22				.697
c6				.664
c2				.660
c29				.558
c13				

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 8 iterations

מהימנות אלפא קרונבך	.92	.88	.65	.59
ממוצע	3.17	3.34	3.26	2.77
סטיית תקן	.53	.45	.46	.59
אחוז שונות מוסברת של כל גורם לאחר רוטציה	27	15.77	9.02	7.26

נספח ב

ניתוח גורמים מאשש על פי שיטת ניתוח נתיבים
(SEM – Structural Equation Modeling)



מדדי הקשר לניתוח גורמים מאשש

χ^2	df	AGFI	GFI	CFI	RMSEA
***585.091	180	.779	.828	**.830**	**.088**

***p<.000

נספח ג

שאלון קונפליקט בית-עבודה

		מתאים מאוד	מתאים	לא מתאים	מאוד לא מתאים
1	אחרי העבודה אני חוזרת הביתה עייפה מדי מכדי לעשות כמה מהדברים שהייתי יכולה לעשות עבור הבית.				
2	ענייניי האישיים גוזלים ממני זמן שהייתי יכולה להשקיע בעבודה.				
3	בעבודתי אני כל כך עסוקה כך שאין לי זמן לעסוק בענייניי האישיים.				
4	בראייה לאחור, אני יכולה להצביע על מקרים שבהם קשיים בבית עזרו לי לפתור קשיים בעבודה.				
5	אני טרודה בענייניי עבודה גם כשאני בבית.				
6	אני בדרך כלל מגיעה לעבודה מותשת בגלל דברים שאני עושה בבית.				
7	עבודתי דורשת ממני זמן שאני מעדיפה להשקיע במשפחתי.				
8	אני לא יודעת איך, אבל אני מצליחה לתמרן בין הבית והעבודה.				
9	הזמן שאני מקדישה לעבודתי, מקשה עליי במילוי הדרישות שמוטלות עליי במשפחתי.				
10	כשמתקשרים אליי לעבודה שעליי להוציא את הילד מהמסגרת בגלל שהוא חולה, אני מצליחה להתארגן בהתאם לאילוצים.				
11	המאמץ שנדרש למילוי תפקידי בעבודה מקשה עליי במילוי הדרישות הקשורות במשפחתי.				
12	ענייניי משפחתי מפריעים לעבודתי.				
13	אחרי העבודה, כשאני חוזרת הביתה, אני משקיעה זמן בהעשרת הזוגיות כי היא עלולה להיפגע מעבודתי.				
14	אחרי העבודה, אפילו כשאני מותשת, אני מצליחה להשקיע זמן במשפחה.				
15	אני מצליחה להתפנות, גם בזמן העבודה, לנושאים משפחתיים.				
16	אני מרגישה שהעבודה תורמת ליכולת שלי להתמודד עם משימות של הבית/המשפחה.				
17	כשאני מגיעה הביתה אני מצליחה לא לעסוק בענייני העבודה.				
18	על אף שאני משקיעה בבית, עבודתי לא נפגעת.				
19	משפחתי מעניקה לי עוצמה שבאה לידי ביטוי גם בהצלחתי בעבודה.				
20	אני מצליחה להפריד בין העבודה ובין הבית.				
21	פעם חשבתי שהעבודה מפריעה לחיי המשפחה שלי, אבל היום אני מבינה שלא.				
22	הזמן שאני מקדישה למשפחתי, מקשה עליי במילוי הדרישות שמוטלות עליי בעבודתי.				
23	נראה לי שאיכשהו אני נתרמת מהצורך לשלב בין הבית ובין העבודה.				
24	הצורך להשקיע גם בבית וגם בעבודה בונה אצלי יכולות חדשות להתמודדות.				
25	חיי המשפחה תורמים להצלחתי בעבודה גם בלי שאני עושה מאמצים מיוחדים.				
26	ענייניי המשפחה גורמים לי להצליח יותר בעבודה.				
27	העובדה שאיכשהו אני מצליחה לתמרן בין הבית והעבודה מסיבה לי אושר.				
28	אחרי העבודה, כשאני חוזרת הביתה עייפה, אני משקיעה זמן בהעשרת הזוגיות.				
29	דרישות משפחתי מפריעות לי בעבודתי.				
30	כאשר יש לחץ גדול בעבודה, אני מצליחה לתקתק את משימות הבית.				
31	פעם כאשר היה לחץ בעבודה הרגשתי אבודה. אני לא יודעת איך, אבל היום כבר לא.				
32	למרות שלפעמים אני חוזרת מהעבודה מצוברחת, אני מצליחה לגרום שזה לא ישפיע עליי בבית.				
33	בראייה לאחור, אני יכולה להצביע על קשיים בעבודה שעזרו לי לפתור בעיות בבית.				

מילים יכולות לפגוע: בריונות ברשת כלפי מורים בישראל

מיכל דולב-כהן

תקציר

המחקר הנוכחי בחן את התופעה של בריונות ברשת כלפי מורים באמצעות דיווחי הקורבנות עצמם ודיווחם של עמיתים למקצוע – מורים אחרים שדיווחו כי היו עדים לפגיעה מקוונת במורים אחרים. 269 מורים מכל רחבי הארץ ענו על שאלונים לדיווח עצמי. ממצאי המחקר מעידים על שכיחות גבוהה של פגיעות מקוונות במורים, כאשר 52% מהמורים שנשאלו העידו כי נפלו קורבן לבריונות ברשת ו-77% מהמורים דיווחו שהיו עדים לפגיעה כזו במורים עמיתים. נוסף על כך, נמצאה מגמה שלפיה מחנכים בחטיבת הביניים נוטים לתאר חשיפה רבה יותר לבריונות ברשת בהשוואה למורים מקצועיים. בכל הנוגע לדיווח על הפגיעות, רק 22.7% מהמורים הצופים מן הצד ו-21.4% מהקורבנות עצמם דיווחו על האירוע לאנשי מקצוע מתאימים. ממצאים אלו מפנים זרקור על תופעה שמתרחשת בשכיחות לא מבוטלת, אך ממעטים לעסוק בה בשטח החינוכי. המאמר דן בהשפעות החינוכיות והייעוציות של הממצאים הן בהיבט של חוויית המורים והן בהשפעות על התלמידים.

מילות מפתח: מורים ; בריונות ברשת ; קורבנות ; צופים מן הצד ; דיווח.

רקע תאורטי

בריונות ברשת כלפי מורים

בריונות ברשת מוגדרת פגיעה באחר באמצעים דיגיטליים כמו מחשבים וטלפונים ניידים (Hinduja & Patchin, 2014) ויש לה השפעה חמורה על הקורבן ברמה הרגשית, החברתית והלימודית (Dempsey et al., 2009; Hinduja & Patchin, 2007, 2009; Livingstone et al., 2011). התופעה מעסיקה רבות את הצוותים החינוכיים בבית הספר כיוון שהם פוגשים אותה מדי יום כחלק מהאינטראקציות החברתיות בין התלמידים (ארהרד, 2014) והביטוי שלהן במרחב המקוון (Lapidot-Lefler & Dolev-Cohen, 2014). כדי להתמודד עם התופעה ולהפחית את שכיחותה, נכתבו תוכניות התערבות רבות בארץ ובעולם (Athanasiades et al., 2015; Tanrikulu, 2018). עם זה לצד הבריונות בתוך קבוצת השווים, אותו סוג של בריונות שנעשה מאמץ להתמודד איתו, נראה כי ישנה עלייה באירועי פגיעה ברשת המופנים כלפי מורים (Dolev-Cohen & Levkovich, 2020; Kopecký & Szotkowski, 2017; Kyriacou & Zuin, 2016; Mcmahon et al., 2014), תופעה שזוכה ליחס וגיבוי מערכתי מעטים.

הפגיעות במורים יכולות לבוא לידי ביטוי במסרים טקסטואליים (אישיים או פומביים), בהפצה ושיתוף של תמונות וסרטונים, ביצירת אתרים או פרופילים מזויפים ברשתות החברתיות, בפריצה לחשבון האישי, במעקב ובגנבת זהות שכל מטרתם היא ללעוג למורה ולהשפילו, לאיים, להפחיד ולסחוט (Castile & Harris, 2014; Kopecký & Szotkowski, 2017; Küçüksüleymanoğlu , 2019; Kyriacou & Zuin, 2016). זאת ועוד, השימוש הנרחב במכשירים חכמים ובתקשורת דיגיטלית בקרב הצעירים (Maguth 2013; Wei & Wang, 2010), ובעיקר האפליקציות השונות לצילום, הקלטה ועריכה, מאפשר בקלות את מעשה הבריונות המקוונת. מאפייני הבריונות המקוונת, כמו האנונימיות, הנגישות לרשת וקלות הפרסום באתרים שונים, מאפשרים הפצה ויראלית של תכנים פוגעניים במורים (Küçüksüleymanoğlu , 2019; Kyriacou & Zuin, 2016).

עדויות מהשטח באמצעי התקשורת למיניהם, לצד הספרות המחקרית, מעידים כי פגיעה מקוונת במורים נעשית הן בידי תלמידים והן בידי הורים. במחקר שנעשה בארה״ב על בריונות ברשת שמורים חווים אותה מצד הורים לתלמידים, נמצא כי אחד מכל עשרה מורים חווה הטרדה או איום (Foley et al., 2015), ואילו ברפובליקה הצ׳כית דיווחו 21.73% מ-5,136 המורים שמילאו את השאלון כי הם חוו בריונות ברשת, כאשר 34.92% מהפגיעות האלה היו מצד תלמידים (Kopecký & Szotkowski, 2017). בארה״ב, מתוך מדגם של 1,831 מורים, 45% דיווחו כי הוטרדו במייל ו-38% העידו כי קיבלו הודעות טקסט לא רצויות (Horowitz, 2009), ובדרום אפריקה העידו 27% מהמורים במדגם כי תלמידים הפיצו עליהם שמועות ו-6.6% חוו פגיעה ברשת מצד תלמידיהם (Woudstra et al., 2018). בישראל, במחקר שנעשה בידי הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ״ה) בקרב 2,148 מורים, רק 2% מהמורים דיווחו על חוויות של אלימות ברשת כלפיהם (ברקוביץ׳ ואחרים, 2017), ואילו על פי מחקר אחר, 19% מהמורים דיווחו כי הם או עמיתיהם חוו פגיעה בידי תלמיד באמצעות הפייסבוק (דגני ודגני, 2012). על אף האמור לעיל, נראה כי שכיחות הפגיעה המקוונת במורים גבוהה יותר בדיווחי הצופים מן הצד מדיווחי המורים עצמם. כך למשל, במחקר גרמני שבחן פגיעות מקוונות במורים, נמצא כי 65% מהנבדקים דיווחו שחבריהם למקצוע נפגעו מבריונות ברשת (Gregory et al., 2012), ובישראל העידו 85% מהמורים כי היו צופים מן הצד באירועים של בריונות תלמידים כלפי מורים במרחב המקוון (לבקוביץ׳ ודולב-כהן, 2020).

מורים כנפגעים ברשת

ניכר כי התלמידים הצעירים שנוטים להשתמש רבות ביישומי האינטרנט לסוגיהם, מביעים את התסכול שלהם והכעס על קורבנותיהם בלי לחשוב על תוצאות הפגיעה המקוונת במרחב הפיזי (Sabella et al., 2013). הנגישות והזמינות של הפצת התכנים הפוגעניים, מאפשרת למקרבן להפוך את מערך הכוחות המקובל ולפגוע במורה (Vogel-Bauer, 2014); ואכן, מורים קפדנים וחזקים, היו בסבירות גבוהה יותר להפוך לקורבנות לפגיעה (De Wet, 2012). חיזוק לכך נמצא במחקר שבדק בקרב התלמידים את הסיבות לפגיעה במורים ומצא בין השאר את הסיבות האלה: דרישות מוגזמות של המורים (55.7%), חוויה של חוסר הוגנות וקיפוח (48.6%) וחוסר הסכמה עם המורים (41.6%) (Chen & Astor, 2008). עוד מאפיינים שנמצאו קשורים לפגיעה מקוונת במורים

הם תקשורת טובה פחות עם הורי התלמיד וגילו הצעיר של המורה (Foley et al., 2015). עם זה חשוב לציין שבמחקר אחר נמצא כי מורים עם ניסיון רב יותר חוו בריונות ברשת בשכיחות גדולה יותר מצד הורים. הממצא הוסבר בשחיקה שעלולה לגרום לבעיות תקשורת עם התלמידים (Küçüksüleymanoğlu, 2019).

בכל הנוגע לגיל המקרבנים, בריונות ברשת בין תלמידים שכיחה בעיקר בתקופת גיל ההתבגרות (Tokunaga, 2010). ספרות המחקר מראה עלייה בשכיחות הבריונות ככל שגיל התלמידים עולה, ומגיעה לשיאה בגיל ההתבגרות המוקדם (Espelage & Swearer, 2003; Nansel et al., 2001), בתקופת הלימודים בחטיבת הביניים, כאשר בתקופת התיכון ניכרת ירידה בשכיחותה (Frisén et al., 2014; Olenik-Shemesh et al., 2017). עם זה מחקרים אחרים מראים ממצאים אחרים. מחקר שנעשה לאחרונה מצא כי הכיתות ששכיחות הבריונות המקוונת בהן היא הגבוהה ביותר הן ח׳ ו-י״ב (Eyuboglu et al., 2021) ואילו אייזנקוט וקאשי-רוזנבאום (Aizenkot & Kashy-Rosenbaum, 2019) מצאו כי בישראל קורבנות לבריונות מקוונת גבוהה יותר בקרב בתי ספר יסודיים בהשוואה לחטיבות ביניים, כאשר בתיכון יש דיווח מועט על קורבנות.

כאשר מדובר בבריונות ברשת כלפי מורים ואנשי חינוך, נראה כי שכיחותה פחותה בבית הספר היסודי. במחקר שנעשה בתורכיה, נמצא כי מורים (ללא בחינה מבדלת בין מחנכים למורים מקצועיים) בחטיבת הביניים נפגעו מאירועי אלימות יותר מהמקבילים להם בבית הספר היסודי (Ozdemir, 2012) וכאשר נבחנו פגיעות במרחב המקוון מצד ההורים, נמצא כי מורים המלמדים בחטיבות הביניים ובתיכוניים, נמצאו בעלי סבירות גבוהה יותר לחוות הטרדות מקוונות בהשוואה למורים המלמדים בבתי ספר יסודיים (Foley et al., 2015). כאשר מדובר בהבדלים בין פגיעה במחנכים לפגיעה במורים מקצועיים, לא נמצאו מחקרים העוסקים בכך ישירות, אך עם זה מחנכי הכיתה הם אלו שנמצאים באינטראקציה רבה יותר ומורכבת עם התלמידים וההורים (Fisher, 2009), כך שיש מקום לשער שהם אלו שיחוו פגיעה מקוונת יותר ממורים מקצועיים.

הצופים מן הצד

מחקרים מראים כי כאשר מדובר באירועי בריונות, מעל ל-80% מהמקרים נוכחים עדים אך ההתערבות והגשת העזרה נמוכה מ-20% (Nickerson et al., 2008; Padgett & Notar, 2013). נראה כי כדי שהצופה מן הצד יהיה פעיל ויגיש עזרה, עליו להבחין באירוע, לזהות את המצב ככזה שמצריך התערבות, לחוש תחושת אחריות אישית, להאמין ביכולת לסייע ובקבלת ההחלטה לסייע. התלבטות ועצירה בכל אחד מהשלבים תגרום להיעדר הסיוע (Latané & Nida, 1981). זאת ועוד, ככל שקהל הצופים גדול יותר, כך הצופה מהצד ייטה להעברת האחריות לכלל הצופים ולכן בפעמים שבהן רק אדם אחד רואה את האירוע יש סיכוי גבוה יותר שהקורבן יזכה לקבלת עזרה (Druck & Kaplowitz, 2005; Padgett & Notar, 2013; Twemlow et al., 2004). כאשר חומרת האירוע אינה ברורה, יישען הצופה מהצד על תגובות האחרים כדי להגיע להחלטה אם לסייע לקורבן (Fischer et al., 2011; Latané & Nida, 1981). עוד נמצא כי צופים מן הצד אינם מתערבים לטובת הקורבנות עקב החשש להפוך בעצמם למטרה (Druck & Kaplowitz, 2005; Twemlow et al., 2004) וכי צופים מן הצד במרחב המקוון נוטים לדווח על בריונות פחות מצופים מן הצד במרחב

הפיזי (Smith et al., 2008). ייתכן שאחת הסיבות לכך היא חוסר האונים ואי הידיעה כיצד יש להתנהל עם אירועים של בריונות ברשת (לבקוביץ' ודולב-כהן, 2020).

דיווח על הפגיעה המקוונת במורים

מורים שנפגעו מצד תלמידיהם מדווחים על מצוקה רגשית וקושי (דולב-כהן ואחרים, 2020 ; Moon et al., 2015) וגם על תחושה של חוסר מוגנות, חרדה ורצון להיעדר מהעבודה (Kopecký & Szotkowski, 2017). עם זה ניכר שהם אינם ממהרים לדווח על האירועים להנהלת בית הספר או למשטרה ואחוז גבוה מהם אף סבור שחשיפת המקרה לא תשרת אותם כיוון שהנהלת בית הספר לא תתמוך בהם, אלא תשפוט אותם ותגרום לפיטוריהם (Foley et al., 2015; Kopecky' & Szotkowski, 2017). נוסף על כך, מורים רבים מאמינים שהתערבותם באירועי פגיעה והגשת עזרה לקורבן יביאו להסלמה בפגיעה (Horne et al., 2004). עם זה לבחירה לדווח או שלא, ישנה השפעה על רווחתם הנפשית של הצופים מן הצד, שכן נמצא כי החלטה להתערב לטובת הקורבן קשורה לתחושות טובות, ואילו החלטה שלא להתערב נמצאה קשורה לרגשות שליליים (Witte et al., 2017).

במחקר שנעשה בישראל על מורים הצופים מן הצד באירועי פגיעה בעמיתים למקצוע, נמצא כי רק 29.9% מהאירועים שנצפו דווחו, כאשר דיווח להנהלה היה 44.4% מכלל הדיווחים, ליועצת 39.7%, למורה אחר 33.3% ופעמים רבות הדיווח נעשה למספר גורמים בו בזמן (לבקוביץ' ודולב-כהן, 2020). נראה כי תופעה זו של פגיעה מקוונת בעובדי ציבור שלא מדווחת בהלימה לשכיחותה, קיימת גם במגזרים אחרים בעלי אוריינטציה טיפולית-חינוכית כמו העובדים הסוציאליים (Kagan et al., 2018). ניכר כי אחוזי הדיווח הנמוכים לעומת שכיחות התופעה, נובעים מהקושי מהיפוך מערך הכוחות שמגדיר אותם כקורבנות ומשום שהם מאמינים שעליהם להתמודד עם תוצאות התפקיד בכוחות עצמם (Kagan et al., 2003).

הבריונות המקוונת המופנית כלפי מורים משפיעה על הקורבנות עצמם וגם על עמיתיהם הצופים מן הצד (Gregory et al., 2012), שרואים בסביבת העבודה שלהם תומכת ומוגנת פחות וחושבים שאקלים בית הספר נמוך (Payne et al., 2003). לתחושה זו השפעה על תחושת הרווחה של הצוות החינוכי כולו וגם על סביבת הלמידה של התלמידים. נוסף על כך, בהיעדר דיווח, המורים אינם מצליחים לייצר מודלינג נכון ולכן התלמידים אינם יכולים לחקות התנהגויות חשובות של פנייה לעזרה.

נראה אפוא כי בריונות ברשת כלפי מורים היא תופעה קיימת, אך אינה מדוברת דיה וכיוון שהיא עלולה להשפיע על הרווחה הנפשית של המורה הקורבן וגם על עמיתיו למקצוע, יש צורך למפות אותה ולבחון את אופייה. כיוון שכך, אלה הן מטרות המחקר: 1. לבדוק מהי שכיחות התופעה של בריונות ברשת כלפי מורים על פי דיווח עצמי של מורים קורבנות ושל מורים צופים מן הצד החשופים לפגיעות כלפי מורים עמיתים; 2. לבדוק מהי שכיחות הדיווח על הבריונות המקוונת כלפי הצוות החינוכי הן מצד הקורבנות והן מצד הצופים מן הצד ולמי נעשית הפנייה לעזרה; 3. לבחון את שכיחות הבריונות המקוונת המופנית כלפי מורים לפי גיל הילדים שהם מלמדים (יסודי, חטיבת ביניים ותיכון) ונוסף על כך, לבחון איזו אוכלוסייה חשופה לבריונות ברשת המופנית כלפיה יותר: מורים מקצועיים או מחנכי כיתות.

שיטה

משתתפי המחקר

במחקר הנוכחי השתתפו 269 מורים: 200 נשים (74.3%) ו-69 גברים (25.7%). מתוכם 142 מורים מחנכים (52.8%) ו-127 מורים מקצועיים (47.2%). המורים מלמדים בכיתות היסוד (n = 48, 17.8%), בחטיבת הביניים (n = 59, 21.9%), בתיכון (n = 76, 28.3%), בחטיבת הביניים ובתיכון גם יחד (n = 76, 28.3%), וכן בשילובים שונים אחרים של יסוד, חטיבה ותיכון (n = 10, 3.7%).

משתתפי המחקר גויסו באמצעות שאלון מקוון אנונימי שנתנו סטודנטים לתואר שני בחינוך.

כלים

משתתפי המחקר נתבקשו למלא שלושה שאלונים לדיווח עצמי וכללו גם חלקים לתשובות פתוחות:

שאלון פרטים אישיים ומקצועיים

נבנה לצורך המחקר וכלל פרטים על מגדר הנבדק, תפקיד במערכת החינוך, כיתת הלימוד שהנבדק עובד עימה בבית הספר, שימוש בקבוצת ווטסאפ עם תלמידים והורים בבית הספר.

שאלון הצקה בבריונות ברשת

השאלון מסתמך על שאלון ההצקה של אולביוס (Olweus, 1991) שמשתמשים בו רבות במחקרים בארץ (לדוגמה: Wolke & Samara, 2004), ועוסק בסיטואציות של התנהגות פוגענית במרחב המקוון, כמו למשל במאמר של דולב-כהן ולבקוביץ (Dolev-Cohen & Levkovich, 2020). יש בו שלושה תתי-סולמות: הקורבן, המקרבן והצופים מן הצד. במחקר הנוכחי נעשה שימוש בתת-סולם הקורבנות ובתת-סולם הצופה מן הצד. השאלון הותאם בניסוחו למחקר הנוכחי ודן בכל סולם לשבעה פריטים שבהם הנשאלים התבקשו לציין פגיעה בהם ובאנשי חינוך אחרים במרחב המקוון. התשובות מדורגות על פני סולם בן ארבע דרגות בין 1="אף פעם" ל-5="מספר פעמים בשבוע". שאלה לדוגמה בתת-סולם קורבנות: "האם אי פעם צחקו עליך או השפילו אותך באמצעים אלקטרוניים שונים, כמו מכתב בדוא"ל, שיחה במסנג'ר או בחדר צ'אט, התכתבות באתר או בבלוג, ב-SMS או קבוצה ב-WhatsApp?". שאלה לדוגמה בתת סולם צופים מן הצד: "האם ידוע לך על חבר/ה למקצוע שצחקו עליו/עליה או שעבר/ה חוויה של השפלה באמצעים אלקטרוניים שונים, כמו מכתב בדוא"ל, שיחה במסנג'ר או בחדר צ'אט, התכתבות באתר או בבלוג, ב-SMS או קבוצה ב-WhatsApp?". במחקר הנוכחי העקיבות הפנימית הייתה $\alpha = .83$ לקורבנות ברשת ו-$\alpha = .88$ לצופים מן הצד בבריונות ברשת כלפי אנשי חינוך.

שאלון פתוח לתיאור חוויית הפגיעה מקוונת

השאלון כלל שאלות פתוחות המזמינות את הנבדק לתאר חוויה של פגיעה מקוונת בו עצמו או כאיש חינוך המתאר פגיעה מקוונת בעמית למקצוע.

הליך

את משתתפי המחקר גייסו סטודנטים לתואר שני בחינוך בזמן שהפיצו את הקישור לשאלונים המקוונים. לפני מילוי השאלונים, הוצגה לפני המשתתפים הערה על כך שהמחקר נעשה במסגרת אקדמית וצוינה כתובת דוא"ל לצורך שאילת שאלות. כמו כן הובהר כי השאלונים אנונימיים, ואין כל יכולת לזהות את המשתתפים. למשתתפים הובהר שלא יאספו עליהם נתונים אישיים וכל המידע יוצג בדרך קבוצתית ושהם רשאים לפרוש בכל שלב.

סוגיות אתיות

למשתתפי המחקר הובטחה שמירה על סודיות מלאה וחיסיון מלא של כל סוגי המידע שנאסף. כל הממצאים הוצגו ברמה קבוצתית ולא אישית. המשתתפים התנדבו למחקר מרצונם החופשי, וקיבלו מידע כללי על נושא המחקר. המשתתפים קיבלו את פרטי החוקרת והזמנה לפנייה לצורך קבלת פרטים נוספים או עותק של התוצאות לפי הסטנדרטים האתיים המקובלים.

ניתוח הנתונים

תוארו עדות וקורבנות לבריונות ברשת באמצעות שכיחויות של תשובות חיוביות בכלליות, ובאמצעות שכיחויות של תשובות המראות היארעות של לפחות פעמים מספר בחודש. חושבו אחוזים בעבור זהות הפוגעים ובעבור דיווח לגורמי סמכות מתוך סך כול תיאורי העדות והקורבנות. חושבו ציונים כוללים בעבור עדות וקורבנות לבריונות ברשת מתוך ממוצעי הפריטים. הבדלים בציונים אלו בין עדות לבין קורבנות חושבו בעזרת Wilcoxon Test שהוא א-פרמטרי, על סמך התפלגות המשתנים. הבדלים לפי מין המורה ותפקיד (מורה מחנך/מקצוע) חושבו באמצעות מבחן א-פרמטרי Mann-Whitney U Test. הבדלים לפי שכבת גיל (יסודי/חטיבה/תיכון) חושבו באמצעות מבחן א-פרמטרי Kruskal-Wallis Test. נוסף על כך, חושבו הבדלים לפי תפקיד בתוך כל שכבת גיל באמצעות Mann-Whitney U Test.

ממצאים

ממצאים תיאוריים

לוח 1 מציג את התפלגות התיאורים של עדות לבריונות ברשת וחוויה של בריונות ברשת בקרב מורים. בסך הכול תיארו 207 מורים מכלל המדגם (77.0%) כי היו עדים לבריונות ברשת שהופנתה כלפי עמיתיהם למקצוע (בטווח שבין "לעיתים נדירות" ועד "מספר פעמים בשבוע"), ו-140 מורים (52.0%) תיארו כי היו בעצמם קורבנות לבריונות ברשת (בטווח שבין "לעיתים נדירות" ועד "מספר פעמים בשבוע"). מן הלוח אפשר לראות כי

כ-60% מן המורים תיארו עדות להטרדה/איום/פגיעה רגשית מקוונת בעמית למקצוע, וכן עדות להיפגעות מהשתתפות בקבוצות ווטסאפ המכילות תלמידים או הורים (בטווח שבין "לעיתים נדירות" ועד "מספר פעמים בשבוע"). כ-50% מן המורים תיארו כי היו עדים ללעג, השפלה, הוצאת שם רע ופגיעה רגשית בעמיתיהם למקצוע באמצעים מקוונים, ואילו כרבע מן המורים תיארו כי היו עדים לשימוש באינטרנט לצורך התנהגות פוגענית או פתיחה של חשבון אינטרנטי מזויף. כ-10% מן המורים תיארו כי היו עדים לתופעות אלו לפחות פעמים מספר בחודש, ואחרים תיארו אותן כמתרחשות לעיתים רחוקות.

אחוז נמוך יותר של מורים, אם כי לא מבוטל, תיארו היפגעות מקוונת אישית. כ-25% מן המורים תיארו כי היו קורבנות להטרדה/איום/פגיעה רגשית מקוונת, פגיעה בעת השתתפות באתר או פורום ופגיעה בעת השתתפות בקבוצת הווטסאפ הכיתתית (בטווח שבין "לעיתים נדירות" ועד "מספר פעמים בשבוע"). כ-20% תיארו כי היו קורבנות ללעג, השפלה או הוצאת שם רע, וכ-15% כי נעשה שימוש באינטרנט לצורך פגיעה בהם, פתיחה של חשבון אינטרנטי מזויף, או פגיעה בעת השתתפות בקבוצת ווטסאפ עם ההורים. עם זה רוב המורים תיארו כי חוו אירועים אלו לעיתים רחוקות.

לוח 1: התפלגות התיאורים של עדות לבריונות ברשת וחוויה של בריונות ברשת בקרב מורים (N = 269)

	עדות לבריונות			**קורבנות לבריונות**		
	לא	***N* (%) כן סה"כ**	**כן, לפחות כמה פעמים בחודש**	**לא**	***N* (%) כן סה"כ**	**כן, לפחות כמה פעמים בחודש**
הטרדה או איום, פגיעה רגשית שהגיעה באמצעי מקוון	109 (40.5)	160 (59.5)	25 (9.3)	201 (74.7)	68 (25.3)	2 (0.7)
לעג, השפלה באמצעי מקוון	139 (51.7)	130 (48.3)	9 (3.3)	219 (81.4)	50 (18.6)	4 (1.5)
הוצאת שם רע באמצעי מקוון	131 (48.7)	138 (51.3)	20 (7.4)	217 (80.7)	52 (19.3)	1 (0.4)
שימוש באינטרנט להתנהגות פוגענית, פתיחה של חשבון אינטרנטי מזויף	201 (74.7)	68 (25.3)	7 (2.6)	227 (84.4)	42 (15.6)	7 (2.6)
פגיעה רגשית באמצעי מקוון אחר, או בעת השתתפות באתר או פורום	121 (45.0)	148 (55.0)	19 (7.1)	202 (75.1)	67 (24.9)	10 (3.7)
פגיעה משיחה בווטסאפ הכיתתי	104 (38.7)	165 (61.3)	32 (11.9)	205 (76.2)	64 (23.8)	6 (2.2)
פגיעה משיחה בווטסאפ הורים	110 (40.9)	159 (59.1)	32 (11.9)	229 (85.1)	40 (14.9)	5 (1.9)

נוסף על השאלות הסגורות, נשאלו המורים על אירועי הפגיעה המקוונת שחוו בעצמם או כצופים מן הצד. בין התשובות שניתנו היו התיאורים האלה:

הפיצו סרטון שצולם ללא ידיעתי בכיתה והיה דיון עליו בקבוצת הורים.

הודעות פוגעניות ומשפילות כלפיי כמורה חדש.

איומים כמו אני אמרר לך את החיים.

כתבו לי בצורה משפילה ואף מאיימת.

תלמיד העלה תמונות של כמה מורים מטיול שנתי וכתב הערות פוגעניות.

פתחו עליי קבוצה בפייסבוק עם שם פוגע.

תלמידים נכנסו לכתובת מייל של אחד מעמיתיי ושלחו ממנה דואר בשמו למורים אחרים.

תלמיד הזדהה בשם מורה על ידי אפליקציה ושלח הודעות נאצה לאחרים.

כאשר תוארה עדות לבריונות ברשת, נרשמה בכמחצית מן המקרים זהות הפוגעים (n = 105, 50.7%). אלה היו הפוגעים: תלמיד מן הכיתה של המורה הצופה (n = 31, 15.0%), תלמיד מן הכיתה של המורה הנפגע (n = 29, 14.0%), תלמיד אחר (n = 37, 17.9%), הורה (n = 24, 11.6%), אדם לא מוכר (n = 15, 7.2%). כאשר תוארה קורבנות אישית לבריונות ברשת, נרשמה בכרבע מן המקרים זהות הפוגעים (n = 36, 25.7%). אלה היו הפוגעים: תלמיד מן הכיתה של המורה הנפגע (n = 16, 11.4%), תלמיד אחר (n = 8, 5.7%), הורה (n = 14, 10.0%), אדם לא מוכר (n = 5, 3.6%).

בכל הנוגע לדיווח, 47 מורים דיווחו לגורמי סמכות כי היו עדים לבריונות ברשת – 22.7% מתוך 207 מורים שתיארו כי היו עדים לאירועים. פעמים רבות התבצע הדיווח לכמה בעלי סמכות בו בזמן: 30 מורים דיווחו למנהל (14.5%), 22 מורים דיווחו ליועצת (10.6%), 2 מורים דיווחו למפקח (1.0%), ו-13 מורים דיווחו למורה אחר (6.3%). 30 מורים דיווחו לבעלי סמכות כי היו קורבנות לבריונות ברשת – 21.4% מתוך 140 מורים שתיארו כי היו קורבנות לבריונות זו. פעמים רבות התבצע הדיווח לכמה בעלי סמכות בו בזמן: 17 מורים דיווחו למנהל (12.1%), 10 מורים דיווחו ליועצת (7.1%), 3 מורים דיווחו למפקח (2.1%), 3 מורים דיווחו למשטרה (2.1%), ו-6 מורים דיווחו למורה אחר (4.3%).

בחלק של השאלות הפתוחות דנו הנבדקים בסוגיה זו. מתוך הטקסטים עלו קולות של אי-דיווח כדי להשתיק את האירוע:

הדברים עוברים מהר מאוד מאחד לשני, אווירה מעט רכלנית כזו ולא היה מתאים לי שיתחילו דיבורים או שמועות. הרגשתי באותו הרגע שבא לי לשים את זה מאחורייי...

התביישתי שמצאתי את עצמי במקום הזה. העדפתי לא לדבר.

ושל חוסר גיבוי מצד המערכת:

היועצת שפניתי אליה די נפנפה אותי, זאת הייתה התחושה שלי. היא אפילו לא חזרה אליי אחרי זה לשאול אותי מה קרה, אם הסתדרתי.

המנהלת פחדה מההורים ולא נתנה לי גיבוי.

משרד החינוך היה נגדנו. עד היום אני פגועה ממשרד החינוך.

לעומת אחרים שדיווחו וחוו תמיכה מצד המערכת:

המנהלת תמכה בי במיליון אחוז בעניין הזה.

המפקחת הייתה איתי לאורך כל הדרך ונלחמה עליי.

הבדלים בין עדות לבריונות ובין קורבנות לבריונות

מלוח 1 לעיל ניכר כי אחוז החשיפה לעדות לבריונות ברשת גבוה מאחוז החשיפה של קורבנות לבריונות. לוח 2 מציג ממוצעים וסטיות תקן בעבור עדות לבריונות ברשת וחוויה של בריונות ברשת. מן הממוצעים (בטווח 1-5) אפשר לזהות כי רמת החשיפה לבריונות ברשת, עדות וקורבנות, אינה גבוהה, אך חשיפה כשהיא לעצמה קיימת. כלל ההבדלים (Mann-Whitney U Test) מובהקים ומלמדים כי תיאור העדות לבריונות ברשת שכיחה יותר מהחוויה האישית של בריונות ברשת.

לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן בעבור עדות לבריונות ברשת וחוויה של בריונות ברשת בקרב מורים (N = 269)

	עדות לבריונות		קורבנות לבריונות		הבדל
	M	(SD)	M	(SD)	Z
ציון כולל	1.61	(0.50)	1.23	(0.33)	11.22***
הטרדה או איום, פגיעה רגשית שהגיעה באמצעי מקוון	1.71	(0.71)	1.26	(0.46)	9.02***
לעג, השפלה באמצעי מקוון	1.53	(0.59)	1.21	(0.46)	7.77***
הוצאת שם רע באמצעי מקוון	1.60	(0.67)	1.19	(0.41)	8.89***
שימוש באינטרנט להתנהגות פוגענית, פתיחה של חשבון אינטרנטי מזויף	1.28	(0.52)	1.19	(0.49)	2.54*
פגיעה רגשית באמצעי מקוון אחר, או בעת השתתפות באתר או פורום	1.62	(0.62)	1.29	(0.55)	7.21***
פגיעה משיחה בווטסאפ הכיתתי	1.77	(0.73)	1.26	(0.51)	9.45***
פגיעה משיחה בווטסאפ הורים	1.75	(0.76)	1.18	(0.48)	9.71***

טווח 1-5. *p<.05, **p<.01, ***p<.001

הבדלים לפי מין, תפקיד (מורה מחנך/מקצועי) ושכבת גיל (יסודי/חטיבה/תיכון)

לוח 3 מציג ממוצעים וסטיות תקן בעבור עדות לבריונות ברשת וחוויה של בריונות ברשת, לפי מין המורה, תפקיד ושכבת גיל. על סמך ההתפלגויות חושבו ההבדלים בעזרת Mann-Whitney U Test בעבור מין ותפקיד, ובעזרת Kruskal-Wallis Test בעבור שכבת גיל. שכבת גיל הוגדרה: א. יסודי; ב. חטיבת ביניים; ג. תיכון/תיכון וחטיבת ביניים (10 מורים המלמדים בשילובי שכבות גיל אחרות לא נכללו). מן הממצאים עולה כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצות המורים השונות לפי הגדרות אלו.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן והבדלים בעדות לבריונות ברשת וחוויה של בריונות ברשת בקרב מורים (N = 269)

	עדות לבריונות		קורבנות לבריונות	
ציון כולל:	**(SD)**		**M (SD)**	
גברים (n = 69)	1.55	(0.46)	1.24	(0.33)
נשים (n = 200)	1.63	(0.51)	1.23	(0.34)
הבדל Z	0.85		0.35	
מורה מחנך (n = 142)	1.64	(0.52)	1.25	(0.35)
מורה מקצועי (n = 127)	1.57	(0.48)	1.21	(0.32)
הבדל Z	1.00		0.82	
שכבת גיל:				
יסודי (n = 48)	1.64	(0.49)	1.18	(0.25)
חטיבת ביניים (n = 59)	1.70	(0.58)	1.27	(0.44)
תיכון (n = 152)	1.56	(0.46)	1.23	(0.31)
הבדל $\chi2(2)$	1.74		0.37	

טווח 1-5.

לוח 4 מציג ממוצעים וסטיות תקן בעבור עדות לבריונות ברשת וחוויה של בריונות ברשת, לפי תפקיד המורה ושכבת גיל. מן הממצאים בלוח עולה כי בשכבת הגיל הצעירה ובתיכון דומים הממוצעים בין המורים המחנכים ובין המורים המקצועיים. לא נמצא הבדל מובהק ביניהם. יש מקום לראות כי בחטיבת הביניים הממוצעים בקרב מורים מחנכים גבוהים ממורים מקצועיים בעניין עדות וקורבנות כאחד. בעדות לבריונות נמצא הבדל זה מובהק ($Z = 2.23$, $p = .026$), ואילו בקורבנות נמצא הבדל גבולי ($Z = 1.77$, $p = .076$). כלומר נמצאה מגמה שלפיה מורים מחנכים בחטיבת הביניים נוטים לתאר חשיפה רבה לבריונות ברשת יותר ממורים מקצועיים.

לוח 4: ממוצעים, סטיות תקן והבדלים בעבור עדות לבריונות ברשת וחוויה של בריונות ברשת לפי תפקיד המורה ושכבת גיל ($N = 259$)

ציון כולל:	עדות לבריונות				קורבנות לבריונות			
	M (SD) (n)				M (SD) (n)			
	מורה מחנך	מורה מקצועי	הבדל Z		מורה מחנך	מורה מקצועי	הבדל Z	
יסודי	1.62 (0.50) (n = 38)	1.70 (0.46) (n = 10)	0.79		1.16 (0.23) (n = 38)	1.26 (0.31) (n = 10)	1.13	
חטיבת ביניים	1.86 (0.65) (n = 31)	1.53 (0.48) (n = 28)	2.23*		1.40 (0.55) (n = 31)	1.13 (0.26) (n = 28)	1.77	
תיכון	1.57 (0.44) (n = 70)	1.58 (0.48) (n = 82)	0.01		1.23 (0.28) (n = 70)	1.22 (0.33) (n = 82)	0.76	

*p < .05

דיון ומסקנות

המחקר הנוכחי בחן את התופעה של בריונות ברשת כלפי אנשי חינוך בישראל הן מדיווחי הנפגעים והן מדיווחי אנשי החינוך המשמשים צופים מן הצד באירועי פגיעה מקוונת בעמיתיהם, תוך בחינת תפקיד המורה (מורה מקצועי או מחנך כיתה) וגיל התלמידים שהוא מלמד אותם (יסודי, חטיבת ביניים או תיכון). ממצאי המחקר חושפים תמונה קשה של מורים הנפגעים במרחב המקוון בשכיחות גבוהה, כאשר 52% מהמורים שהשתתפו העידו כי היו קורבנות לבריונות ברשת ו-77% דיווחו היו עדים לבריונות ברשת שהופנתה כלפי עמיתיהם למקצוע. ממצא זה נמצא בהלימה למחקרים אחרים שנעשו בארץ ובעולם ומעידים על אחוזי פגיעה גבוהים במרחב המקוון בקרב מורים בין כקורבנות (Foley et al., 2015; Kopecký & Szotkowski, 2017) ובין כצופים מן הצד (לבקוביץ' ודולב-כהן, 2020). הפער שבין שכיחות הדיווח של הקורבנות לדיווחם של הצופים מן הצד יכול לנבוע ממאפייני הפגיעה המקוונת, המאפשרת חשיפה המונית לאירוע יחיד באמצעות הפצה חוזרת ונשנית או באמצעות פרסום באתר והפצת הקישור אליו. זאת ועוד, נראה שבמרחב המקוון לא תמיד הקורבן חשוף לפגיעה, גם אם היא ויראלית, ובמיוחד כאשר מדובר במורה, אשר לא בהכרח חבר של תלמידיו ברשתות חברתיות או לא שייך לקבוצות הוואטסאפ, שבהן מופצות התמונות או הרכילויות (De Wet & Jacobs, 2006; Kopecký & Szotkowski, 2017; Woudstra et al, 2018), כך שתיתכן פגיעה מקוונת במורה אשר הוא כקורבן אינו מודע אליה. סיבה נוספת שיכולה להסביר את הפער היא שלא תמיד הקורבן לבריונות ברשת חווה אותה כפוגענית. היעדר קשר העין והרמזים הוויזואליים מותירים את הקורבן מבולבל (Lapidot-Lefler & Dolev-Cohen, 2015). ואכן, במחקר שנערך באקדמיה, ובו 33.8% מהמרצים המשיבים העידו כי הם נפגעו ברשת מסטודנטים, ואילו

4.4% לא היו בטוחים על היותם קורבנות (Minor et al., 2013). ייתכן שלצופים מן הצד שאינם מעורבים רגשית, קל להגדיר את האירוע בריונות יותר מהקורבנות עצמם – המורים, והודאה במעורבותם עלולה להתפרש ככישלונם (Kopecký & Szotkowski, 2017). חוסר הבהירות והקושי בהגדרת האירוע כפוגעני גורמים לכך שהדיווח עליו נמוך, כך שעל אף השכיחות הגבוהה של התופעה, ממצאי המחקר מעידים על אחוזים נמוכים מאוד של מורים שדיווחו על החוויה שעברו (21.4% מהקורבנות) או היו עדים לה (22.7% מהמורים שדיווחו כי היו צופים מן הצד באירועי פגיעה מקוונת במורים). נתונים אלו מצביעים על מגמה כללית של מיעוט דיווח על אירועי פגיעה מקוונת (Kyeong-Ju Seo et al., 2016; Patterson et al., 2017), אך מפנים זרקור לתופעה מהיבט שונה. במחקר הנוכחי, כמו במחקרים אחרים מרחבי העולם, נראה כי מורים רבים שאינם מדווחים על פגיעה בהם, חוששים שהדיווח ימשוך תשומת לב שלילית ושהם לא יקבלו מענה וסיוע מצד הנהלת בית הספר והמשטרה (NASUWT, 2014; Kopecký & Szotkowski, 2017). ממצא זה בעייתי במיוחד כיוון שהמורים הם אותה אוכלוסייה שאמורה לשמש דוגמה לצעירים וכאשר הם בוחרים שלא לפנות לעזרה, הם משמרים ומנרמלים את תחושת חוסר האונים בקרב הנפגעים ואינם מייצגים מודל של דיווח, אותו מודל שיאפשר תמיכה בקורבנות הצעירים.

במחקר הנוכחי נמצאה מגמה שלפיה מחנכים בחטיבת הביניים נוטים לתאר חשיפה רבה יותר לבריונות ברשת ממורים מקצועיים. ממצא זה נתמך במחקרים אחרים המעידים על כך שבחטיבות הביניים שכיחות האלימות כלפי מורים גבוהה יותר (Ozdemir, 2012). נוסף על כך, מחנכי כיתות נמצאים באינטראקציה רבה יותר עם התלמידים, כך שסביר שרמות החיכוך ביניהם גבוהות יותר (Kauppi & Pörhölä, 2012) והשלכת התסכולים והכעסים על המחנכים, בחסות הריחוק שמייצר האינטרנט בין הקורבן למקרבן (Suler, 2004), עלולה להביא לידי בריונות כלפי מחנך הכיתה (Küçüksüleymanoglu, 2019).

לסיכום, נראה כי האינטרנט שמזמן תקשורת זמינה ונוחה בין המורים לתלמידים והורים, עלול לייצר סביבה נוחה לבריונות כלפי אנשי חינוך ועל אף שהתופעה פחות מדוברת ונחקרת בהשוואה לבריונות ברשת בין תלמידים, יש להפנות אליה זרקור ולבחון אותה לעומק מכל מיני צדדים כדי להכיר בה ולהתמודד איתה בדרך מיטבית.

תרומת המחקר לשדה החינוכי ייעוצי

הבריונות המקוונת המופנית כלפי מורים מייצרת אתגר חינוכי למסגרות בית ספריות. אומנם הפגיעה מופנית כלפי הקורבן, אך למעשה גם עמיתיו למקצוע העדים לבריונות, חווים פגיעה משנית כאשר סביבת העבודה שלהם נפגעת והם, כמו כל צופה מן הצד, עלולים לחוות תחושות של חוסר מוגנות בסביבת העבודה שלהם וחשש מפגיעה בהם (Dolev-Cohen & Levkovich, 2020; Kyeung-seo et al., 2016). זאת ועוד, משתתפי המחקר הנוכחי, הן הקורבנות והן הצופים מן הצד, העידו על דיווח נמוך לבעלי סמכות שיטפלו בעניין. נראה שתחושת הבושה וחוסר האונים משפיעה על אחוזי הדיווח, כמו הצורך להמשיך בשגרה. חוסר הדיווח משאיר את הקורבן בתחושה של פגיעות וחוסר הגנה במקום עבודתו, דבר שמעיב על האקלים הבית ספרי בכלל ועל האקלים הכיתתי בפרט. על המורה הפגוע להמשיך ולפגוש את המקרבנים ולדאוג לרווחתם ולהצלחתם. נראה כי כדי להתמודד עם התופעה כהלכה, יש להכיר בקיומה ולייצר תוכניות התערבות

מתאימות שירחיבו את השיח בנושא הבריונות המקוונת גם מעבר לפגיעה בתוך קבוצת השווים. אמפתיה כלפי האחר, תפיסת המקרבנים הצעירים את המורה כאחר שלם בעל רגשות וצרכים שיש לכבדו, תביא לידי חינוך הוליסטי שלם יותר ונכון יותר ותביא להפנמה נכונה יותר של תוכניות מניעה בנושא הבריונות המקוונת. זאת ועוד, הורים רבים שותפים גם הם לפגיעה המקוונת במורים (דולב-כהן ואחרים, 2020). יש מקום לייצר תוכניות המשלבות גם את ההורים וגם מעודדות את הצופים מן הצד בקרב התלמידים וההורים – הן הצעירים והן המבוגרים, לדווח על אירועי הבריונות ולייצר רשת תמיכה לקורבן באשר הוא. לצד זאת, מדיניות בית ספרית ברורה ותמיכה במורים שנפלו קורבן לבריונות ברשת, תעודד דיווח ותאפשר תמיכה במורה, לצד טיפול הולם במקרבנים. כאן על היועצת החינוכית ליזום מניעה בקרב התלמידים וההורים ולקדם אווירה תומכת ובטוחה בעבור הצוות החינוכי, ממש כשם שהוא אמון על תוכניות המניעה בתחום הבריונות ברשת בין התלמידים; נוסף על כך, עליו לייצר פעילות מערכתית מכוונת פרט בעבור המורה שנפגע מבריונות ברשת. מצג שבו המורה הנפגע מקבל תמיכה הוליסטית, יזמן את הקורבנות וגם את הצופים מן הצד לדווח ולזכות בתמיכה שהם ראויים לה.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בדגימת נוחות שאינה בהכרח מייצגת את כל אוכלוסיית המורים בארץ. נוסף על כך, על השאלונים המקוונים ענו יותר נשים מגברים (200 נשים לעומת 69 גברים בלבד). כיוון שכך, יש מקום לבחון את התופעה בהיקף רחב ובדגימה מייצגת. נוסף על כך, המחקר הנוכחי עוסק בחברה הישראלית כמקשה אחת, אך ייתכן שבמגזרים אחרים התופעה באה לידי ביטוי בדרך אחרת ולכן יש לחקור אותה לעומק, בייצוג הולם לכל פלחי האוכלוסייה על המגזרים המגוונים. זאת ועוד, המחקר הנוכחי נוגע בסוגיית הדיווח, הן של הצופים מן הצד והן של הקורבנות עצמם. כיוון שמדובר באוכלוסייה שמשמשת מודל לחיקוי, יש מקום לבחון את הסיבות לדיווח כדי לייצר תוכניות התערבות מתאימות שיעודדו מודל של דיווח ושמירה על אנשי החינוך הנפגעים, הן כקורבנות והן כצופים מן הצד הנפגעים מעצם כך שזיהו את עמיתיהם נפגעים והם חווים טראומטיזציה משנית.

בבחינת התופעה יש לבחון את אירועי הפגיעה המקוונת במורים ואת הטיפול בהם בדרך הוליסטית מנקודת המבט של המורים עצמם, התלמידים, המורים והמנהלים. מחקר מסוג זה יאפשר הבנה מעמיקה של היבטים מגוונים של הפגיעה.

רשימת מקורות

ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. מכון מופ"ת.

ברקוביץ', ר', צפריר, ש' ואנוש, ג' (2017). חשופים בצריח: אלימות כלפי מורים בבית הספר. **רבעון לחקר ארגונים וניהול המשאב האנושי, 2**(1), 7-30.

דגני, א' ודגני, ר' (2012). **אלימות כלפי מורים, היקף התופעה ודרכים להתמודדות**.

דולב-כהן, מ', יונה כהן, מ' ואולריך, א' (2020). כבר לא בארבע עיניים: חוויותיהן של מורות שנפגעו מהורים באמצעות וואטסאפ. **הייעוץ החינוכי, כב,** 165-182.

לבקוביץ, ע' ודולב-כהן, מ' (2020). מורים עדים לבריונות פיזית ומקוונת של תלמידים כלפי עמיתיהם למקצוע. **רב-גוונים: מחקר ושיח, 19**, 17-25.

Aizenkot, D., & Kashy-Rosenbaum, G. (2019). Cyberbullying victimization in WhatsApp classmate groups among Israeli elementary, middle, and high school students. *Journal of Interpersonal Violence, 36*(15-16), 8498-8519. https://doi.org/10.1177/0886260519842860

Athanasiades, C., Kamariotis, H., Psalti, A., Baldry, A. C., & Sorrentino, A. (2015). Internet use and cyberbullying among adolescent students in Greece: The "Tabby" project. *Hellenic Journal of Psychology, 12*(1), 14-39.

Castile, H., & Harris, S. (2014). Cyberbullying: An exploration of secondary school administrators' experiences with cyberbullying incidents in Louisiana. *Education Leadership Review, 15*(1), 52-66.

Chen, J.-K., & Astor, R. A. (2008). Students' reports of violence against teachers in Taiwanese schools. *Journal of School Violence, 8*(1), 2-17. https://doi.org/10.1080/15388220802067680

De Wet, C. (2012). Risk factors for educator-targeted bullying: A social-ecological perspective. *Journal of Psychology in Africa*, *22*(2), 239-243. https://doi.org/10.1080/14330237.2012.10820523

De Wet, N. C., & Jacobs, L. (2006). Educator-targeted bullying: Fact or fallacy? *Acta Criminologica: Southern African Journal of Criminology & Victimology, 19*(2), 53-73.

Dempsey, A. G., Sulkowski, M. L., Nichols, R., & Storch, E. A. (2009). Differences between peer victimization in cyber and physical settings and associated psychosocial adjustment in early adolescence. *Psychology in the Schools, 46*(10), 962-972. https://doi.org/10.1002/pits.20437

Dolev-Cohen, M., & Levkovich, I. (2020). Teachers' responses to face-to-face and cyberbullying of colleagues by others in Israeli schools. *International Journal of School & Educational Psychology*. https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1772159

Druck, K., & Kaplowitz, M. (2005). Setting up a no-bully zone. *Virginia Journal of Education, 98*(4), 6-10.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? [Mini-series]. *School Psychology Review, 32*(3), 365-383. https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206

Eyuboglu, M., Eyuboglu, D., Pala, S. C., Oktar, D., Demirtas, Z., Arslantas, D., & Unsal, A. (2021). Traditional school bullying and cyberbullying: Prevalence, the effect on mental health problems and self-harm behavior. *Psychiatry Research*, *297*. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113730

Fischer, P., Krueger, J. I., Greitemeyer, T., Vogrincic, C., Kastenmüller, A., Frey, D., Heene, M., Wicher, M., & Kainbacher, M. (2011). The bystander-effect: A meta-analytic review on bystander intervention in dangerous and non-dangerous emergencies. *Psychological Bulletin*, *137*(4), 517-537. https://doi.org/10.1037/a0023304

Fisher, Y. (2009). Defining parental involvement: The Israeli case. *US-China Education Review*, *6*(11) (Serial No. 60), 33-45.

Foley, C., May, D. C., Blevins, K. R., & Akers, J. (2015). An exploratory analysis of cyber-harassment of K-12 teachers by parents in public school settings. *Educational Policy*, *29*(6), 879-902. https://doi.org/10.1177/0895904814550071

Frisén, A., Berne, S., & Lunde, C. (2014). Cybervictimization and body esteem: Experiences of Swedish children and adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, *11*(3), 331-343. https://doi.org/10.1080/17405629.2013.825604

Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X. (2012). Teacher safety and authoritative school climate in high schools. *American Journal of Education*, *118*(4), 401-425. https://doi.org/10.1086/666362

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2007). Offline consequences of online victimization: School violence and delinquency. *Journal of School Violence*, *6*(3), 89-112. https://doi.org/10.1300/J202v06n03_06

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2014). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Corwin Press.

Horne, A. M., Orpinas, P., Newman-Carlson, D., & Bartolomucci, C. L. (2004). Elementary school bully busters program: Understanding why children bully and what to do about it. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 297-325). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Horowitz, M. (2009). Educator experiences with and reactions to uncomfortable and distracting e-mails [Doctoral dissertation, University of Pennsylvania]. ProQuest Dissertations Publishing (AAI3374188).

Kagan, M., Orkibi, E., & Zychlinski, E. (2018). 'Wicked', 'deceptive', and 'blood sucking': Cyberbullying against social workers in Israel as claims-making activity. *Qualitative Social Work, 17*(6), 778-794. https://doi.org/10.1177/1473325017694952

Kauppi, T., & Pörhölä, M. (2012). School teachers bullied by their students: Teachers' attributions and how they share their experiences. *Teaching and Teacher Education, 28*(7), 1059-1068. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.009

Kopecký, K., & Szotkowski, R. (2017). Specifics of cyberbullying of teachers in Czech schools – A national research. *Informatics in Education, 16*(1), 103-119. https://doi.org/10.15388/infedu.2017.06

Küçüksüleymanoğlu, R. (2019). Cyberbullying among secondary school teachers by parents. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 8*(1), 151-157. https://doi.org/10.11591/ijere.v8i1.16549

Kyeong-Ju Seo, K., Tunningley, J., Warner, Z., & Buening, J. (2016). An insight into student perceptions of cyberbullying. *American Journal of Distance Education, 30*(1), 39-47. https://doi.org/10.1080/08923647.2016.1121747

Kyriacou, C., & Zuin, A. (2016). Cyberbullying of teachers by students on YouTube: Challenging the image of teacher authority in the digital age. *Research Papers in Education, 31*(3), 255-273. https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1037337

Lapidot-Lefler, N., & Dolev-Cohen, M. (2014). Differences in social skills among cyberbullies, Cybervictims, cyberbystanders, and those not involved in cyberbullying. *Journal of Child and Adolescent Behavior, 2*(4). https://doi.org/10.4172/2375-4494.1000149

Lapidot-Lefler, N., & Dolev-Cohen, M. (2015). Comparing cyberbullying and school bullying among school students: Prevalence, gender, and grade level differences. *Social Psychology of Education, 18*(1), 1-16. https://doi.org/10.1007/s11218-014-9280-8

Latané, B., & Nida, S. (1981). Ten years of research on group size and helping. *Psychological Bulletin, 89*(2), 308-324. https://doi.org/10.1037/0033-2909.89.2.308

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*. EU Kids Online.

Maguth, B. M. (2013). The educative potential of cell phones in the social studies classroom. *The Social Studies*, *104*(2), 87-91. https://doi.org/10.1080/00377996.2012.655347

McMahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D. L., Rose, C. A., Reddy, L. A., Lane, K. L., Anderman, E. M., Reynolds, C. R., Jones, A., & Brown, V. (2014). Violence directed against teachers: Results from a national survey. *Psychology in the Schools, 51*(7), 753-766. https://doi.org/10.1002/pits.21777

Minor, M. A., Smith, G. S., & Brashen, H. (2013). Cyberbullying in higher education. *Journal of Educational Research and & Practice, 3*(1), 15-29. https://doi.org/10.5590/JERAP.2013.03.1.02

Moon, B., Morash, M., Jang, J. O., & Jeong, S. (2015). Violence against teachers in south Korea: Negative consequences and factors leading to emotional distress. *Violence and Victims, 30*(2), 279-292. https://doi.org/10.1891/0886-6708.vv-d-13-00184

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association (JAMA), 285*(16), 2094-2100. https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094

NASUWT. (2012, April 8). *Pupils using social media to bully teachers*. https://nasuwtny.wordpress.com/2012/04/08/pupils-using-social-media-to-bully-teachers/

Nickerson, A. B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology, 46*(6), 687-703. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.06.002

Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., & Eden, S. (2017). Bystanders' behavior in cyberbullying episodes: Active and passive patterns in the context of personal–socio-emotional factors. *Journal of Interpersonal Violence*, *32*(1), 1-26. https://doi.org/10.1177/0886260515585531

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Ozdemir, S. M. (2012). An investigation of violence against teachers in Turkey. *Journal of Instructional Psychology*, *39*(1), 51-62.

Padgett, S., & Notar, C. E. (2013). Bystanders Are the key to stopping bullying. *Universal Journal of Educational Research*, *1*(2), 33-41. https://doi.org/10.13189/ujer.2013.010201

Patchin J. W., & Hinduja S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, *4*(2), 148-169. https://doi.org/10.1177/1541204006286288

Patterson, L. J., Allen, A., & Cross, D. (2017). Adolescent bystander behavior in the school and online environments and the implications for interventions targeting cyberbullying adolescents bystanders behavior in the school end online enviroments and the implications for interventions targeting cyberbullying. *Journal of School Violence, 16*(4), 361-365. https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1143835

Payne, A. A., Gottfredson, D. C., & Gottfredson, G. D. (2003). Schools as communities: The relationships among communal school organization, student bonding, and school disorder. *Criminology*, *41*(3), 749-778777. https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2003.tb01003.x

Sabella, R. A., Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2013). Cyberbullying myths and realities. *Computers in Human Behavior*, *29*(6), 2703-2711. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.040

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*(4), 376-385. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x

Spencer, P. C., & Munch, S. (2003). Client violence toward social workers: The role of management in community mental health programs. *Social Work*, *48*(4), 532-544. https://doi.org/10.1093/sw/48.4.532

Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology & Behavior, 7*(3), 321-326. https://doi.org/10.1089/1094931041291295

Tanrikulu, I. (2018). Cyberbullying prevention and intervention programs in schools: A systematic review. *School psychology international*, *39*(1), 74-91. https://doi.org/10.1177/0143034317745721

Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers In Human Behavior*, *26*(3), 277-287. https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014

Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities.

Youth Violence: Scientific Approaches to Prevention, 1036(1), 215-232. https://doi.org/10.1196/annals.1330.014.

Vogl-Bauer, S. (2014). When disgruntled students go to extremes: The cyberbullying of instructors. *Communication Education, 63*(4), 429-448. https://doi.org/10.1080/03634523.2014.942331

Wei, F. F., & Wang, Y. K., (2010). Students' silent messages: Can teacher verbal and nonverbal immediacy moderate student use of text messaging in class? *Communication Education, 59*(4), 475-496. https://doi.org/10.1080/03634523.2010.496092

Witte, T. H., Casper, D. M., Hackman, C. L., & Mulla, M. M. (2017). Bystander interventions for sexual assault and dating violence on college campuses: Are we putting bystanders in harm's way? *Journal of American College Health*, *65*(3), 149-157. https://doi.org/10.1080/07448481.2016.1264407

Wolke, D., & Samara, M. M. (2004). Bullied by siblings: Association with peer victimisation and behaviour problems in Israeli lower secondary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45*(5), 1015-1029. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.t01-1-00293.x

Woudstra, M. H., van Rensburg, E. J., Visser, M., & Jordaan, J. (2018). Learner-to-teacher bullying as a potential factor influencing teachers' teachers' mental health. *South African Journal of Education*, *38*(1), 1-10. https://doi.org/10.15700/saje.v38n1a1358

סקירת הספר

"הבטחתם לנו אח מיוחד:
משפחתו של הילד עם צרכים מיוחדים"

סוקר: אורי תימור

שרגא פישרמן, **הבטחתם לנו אח מיוחד: משפחתו של הילד עם צרכים מיוחדים**, שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, תשפ"א 2021, 241 עמודים.

בישראל יש כמאתיים אלף ילדים ובני נוער עם צרכים מיוחדים (וייסבלאי, 2015), או במילים אחרות כ-6% מכלל הילדים ובני נוער בישראל משתייכים לקבוצה זו (על פי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2021). ילדים עם צרכים מיוחדים זקוקים לכל מיני רמות של תמיכה פיזית, נפשית, חינוכית וכלכלית. מטבע הדברים מציאות זו משפיעה במידה ניכרת גם על חייהם של בני משפחותיהם הקרובים – ההורים, האחים, וכן הסבים – על סדר יומם, על תפקודם, על תפיסותיהם ועל רגשותיהם.

מחבר הספר, פרופ' שרגא פישרמן, ראש התוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי במכללת שאנן, תורם שנים רבות להכשרת יועצים חינוכיים ולהעצמת הסגל החינוכי בבתי הספר. הוא הכשיר סטודנטיות וסטודנטים רבים ולימד אותם בין השאר איך לראיין בני משפחה של אנשים עם צרכים מיוחדים. הראיונות נותחו והוסברו בכיתות הלימוד מתוך הידע האקדמי התאורטי והמחקרי העכשווי. הראיונות נעשו לעיתים בתוך משפחותיהם של סטודנטים שיש להם בני משפחה עם צרכים מיוחדים.

לדברי המחבר, "הספר מיועד בראש ובראשונה לבני משפחתו של הילד עם הצרכים המיוחדים, ובראשם ההורים העשויים למצוא בו 'חברים לאתגר'. כמו כן הוא כולל רעיונות ליחס כלפי אחים, הורי ההורים ועצמם". בד בבד הספר מיועד למחנכים, למטפלים, ליועצים חינוכיים ולעובדים סוציאליים, אנשי מקצוע המשתתפים בטיפול בילדים עם הצרכים המיוחדים ותומכים בבני משפחותיהם.

כבשאר ספריו גם בספר זה מתבלט פרופ' פישרמן בגישתו החינוכית הקונסטרוקטיבית המקורית, בידע הנרחב שלו, ביכולתו לבחון לעומקם את הנושאים שהוא דן בהם ובהתמסרותו להעמקת הידע לקידום ההבנה הן של תלמידיו הן של קוראי מאמריו וספריו.

זהו ספר מיוחד החורג מהמתכונת הרגילה של ספרים אקדמיים במתכונת סטנדרטית, כיוון שהוא מצרף לספר ראיונות ונרטיביים שעיקרם הוא העול של הטיפול בילדים ובבני נוער עם צרכים מיוחדים בקרב ההורים, האחים והסבים. בדרך זו הוא משתף את הקוראים במסע מטלטל של התמודדות אישית ומשפחתית, מתוך מאמצים בלתי נלאים לקדם את הילדים ובני הנוער עם הצרכים המיוחדים למיצוי הגבוה ביותר של יכולותיהם וכישוריהם.

על אף המסעות האישיים והמשפחתיים הארוכים, הקשים והמורכבים המוצגים בו, הספר רצוף נקודות אור של אהבה, חום אנושי וטוב לב. הספר מבטיח אתגרים ועבודה חינוכית מפרכת. הוא אינו מוכר אשליות, אך הוא מבטיח להוריו, להורי הוריו ולאחיו של הילד עם הצרכים המיוחדים סיוע מהותי ואנושי רב ערך.

קונסטנטינוס קוואפיס בשירו "הדרך לאיתקה" (1911) מבשר לקוראיו שהם אומנם לא יגיעו במסעם המטלטל והארוך למחוז חפצם האוטופי (איתקה), אך הם יזכו בדרך לשלל חוויות מעצימות שיוכלו להשיג אותן במידה מרובה. כך הדרך אל המטרה הופכת לעיקר. זה הרעיון הסמוי המרכזי של ספר זה המפגיש את הקוראים עם המסע המפרך של בני המשפחה הקרובים המתמודדים עם הקשיים של ילדם במסירות רבה, בהשקעה מרובה ובאהבה.

רשימת מקורות

וייסבלאי, א' (2015). **חינוך לילדים עם צרכים מיוחדים בישראל – נתונים וסוגיות מרכזיות**. הכנסת – מרכז המחקר והמידע.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2021). **שנתון סטטיסטי לישראל 2021 – מספר 72.**

קוואפיס, ק' (1993). **כל השירים** (י' ברונובסקי, מתרגם). כרמל.

הנחיות לכתיבת מאמר לכתב העת "הייעוץ החינוכי"

על הכותבים לצרף למאמרם קובץ ובו שם המאמר ופרטים אישיים הכוללים שמות מלאים, כתובת, טלפונים (בבית, בעבודה וטלפון נייד) ודוא"ל. את המאמר יש לשלוח בדואר אלקטרוני לעורך כתב העת, שרגא פישרמן, shragafisherman@gmail.com

הנחיות לכתיבת המאמר:

א. כללי

- האורך הרצוי של מאמר הוא עד 25 עמודים (כולל רשימת מקורות).
- יש לכתוב תקציר בהיקף של עד 150 מילים בעברית ובאנגלית וכן תארנים (מילות מפתח). כותרת התקציר בצד בפונט 12 עבה. התקציר עצמו בפונט 10.
- יש להקפיד על עברית תקנית, כללי תחביר, סגנון וניסוח ראויים וברורים.
- רצוי להימנע מהערות שוליים כי הן מקשות על העריכה הגרפית. אם בכל זאת הדבר הכרחי, נא לכתוב אותן בעמוד נפרד בסוף המאמר תוך הפניה ממוספרת אליהן. לדוגמה: "ראה הערה 1 בסוף המאמר."

ב. אפיוני עמוד (A4)

- **גופן:** עברית: David בגודל 12 (פרט למקרים שיפורטו בהמשך); אנגלית: Times New Roman בגודל 11.
- **רווח בין שורות:** שורה וחצי
- **רווח שוליים:** 2 ס"מ מצד ימין ומצד שמאל
- **יישור שורות:** בשני הצדדים
- **פסקה חדשה:** לאחר כותרת לא נדרשת כניסה של תחילת הפסקה.
- **מספור עמודים:** למטה במרכז, כולל עמוד ראשון.

ג. כותרות

- **שם המאמר** בגודל 16, מודגשת, בצד (Title 1)
- **כותרת ראשית** בגודל 14, מודגשת, בצד (Title 2)
- **כותרת משנית** בגודל 12, מודגשת, בצד (Title 3)

מינוחי הכותרות למחקר אמפירי הם:

מבוא (כותרת ראשית), המציג את נושא המחקר, חשיבותו ומטרותיו.

לאחר המבוא יבוא הפרק התאורטי עם הכותרות הענייניות שלו (כותרת ראשית, משנית וכדומה).

- **שאלות/השערות המחקר** (כותרת ראשית).
- **שיטת המחקר** (כותרת ראשית) הכוללת:
  - **נבדקים, כלים, הליך, אתיקה** (כותרת משנית).
- **ממצאים** (כותרת ראשית).
- **דיון** (כותרת ראשית).
- **מגבלות והמלצות** (כותרת ראשית).
- **נספח** (כותרת ראשית).

ד. הנחיות לכתיבת מאמר "מן שדה"

מאמר המדווח על פעילות ייעוצית שיושמה בשדה. מאמר זה מחייב גם הוא תקצירים בעברית ובאנגלית והנחיות הכתיבה שלו זהות להנחיות הנ"ל. עם זה בשל אופיו המיוחד של מאמר מסוג זה, עליו להיות בנוי מהחלקים האלה: א. מבוא קצר המתאר את חשיבות ההתערבות, מהו החידוש שבה ומה מטרתה; ב. רקע תאורטי רלוונטי לנושא המאמר. לדוגמה: אם יושמה תוכנית בנושא הפחתת האלימות בבית הספר, יש לכלול ברקע התאורטי התייחסות לנושא האלימות בבית הספר, כולל תוכניות התערבות קיימות בנושא זה בעולם, ובייחוד בארץ; ג. תיאור ההתערבות: מטרותיה, פירוט דרכי יישומה בשדה (כולל אפיוני המשתתפים) וממצאי ההתערבות (כמותיים ו/או איכותניים); ד. דיון בממצאים: הצגת מגבלות ההתערבות והמלצות לשיפור התערבויות עתידיות, וכן הצעות לעריכת מחקרים עתידיים.

ה. לוחות ותרשימים

- בגופן בגודל 12. ייתכן שבמקרים מסוימים יהיה צורך להקטין את הגופן ל-10.
- כל לוח ותרשים יודפס על דף נפרד ויצורף בסוף המאמר. בגוף המאמר יש לציין את המקום להכנסת הלוח או התרשים.

לדוגמה:

תגובות הסטודנטים לקורס מוצגים בלוח 1.

_____

לוח 1 לכאן

_____

עיון בלוח 1 מלמד.....

- הכותרת של הלוח/התרשים ממורכזת ומודגשת בעובי, לדוגמה:

לוח/תרשים 1: התפלגות התלמידים לפי ציוניהם

ו. רשימת מקורות

על הרשימה הביבליוגרפית להיות ערוכה על פי כללי ה-APA (מהדורה שביעית, 2020)

- שורה ראשונה של מקור מתחילה במקום הראשון בשורה, אך השורות הבאות של אותו מקור מתחילות במקום הרביעי בכל שורה. ראה דוגמאות בהמשך.
  אפשר לעשות זאת כך:
  באנגלית: format –> paragraph –> special –> hanging
  בעברית: 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).
- המספור בעברית יופיע מימין לשמאל: למשל עמ' 2-10.

דוגמאות לרישום מקורות

ספר

ענבר, ד' (2000). **ניהול שונות: האתגר החינוכי**. רכס.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Sage.

Jackson, L. M. (2019). *The psychology of prejudice: From attitudes to social action* (2nd ed.). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000168-000

* יש לרשום את שם ההוצאה לאור בלבד בלי עיר ההוצאה.

מאמר מכתב עת

טטר, מ' (2002). משמעותיות המורים עבור תלמידיהם: תפיסות מורים והשלכות לייעוץ. **הייעוץ החינוכי, יא**, 88-122.

Adlhoch, C., Mandakova, Z., Ethelberg, S., Epstein, J., Rimhanen-Finne, R., Figoni, J., Baylis, S. A., Faber, M., Mellou, K., Murphy, N., O'Gorman, J., Tosti, M. E., Ciccaglione, A. R., Hofhuis, A., Zaaijer, H., Lange, H., de Sousa, R., Avellon, A., Sundqvist, L., . . . Ijaz, S. (2019). Standardising surveillance of hepatitis E virus infection in the EU/EEA: A review of national practices and suggestions for the way forward. *Journal of Clinical Virology, 120*, 63-67. https://doi.org/10.1016/j.jcv.2019.09.005

* יש לכתוב את ה-doi בתבנית קישור כמו לעיל.

* אם יש יותר מ-20 מחברים, יש לרשום 19 מחברים ראשונים ואת האחרון.

מאמר מספר ערוך

גתי, א' (2003). הסחל"ב – מודל לסיוע בבחירת מסלול לימודים ומקצוע. בתוך ר' לזובסקי וצ' בר-אל (עורכות), **מסע של תקווה: ייעוץ וחינוך בעידן של אי ודאות** (עמ' 237-264). רכס.

Fresko, B., & Wertheim, C. (2003). Building cultures of caring and empowerment for Israel's at-risk youth. In F. K. Kochan & J. T. Pascarelli (Eds.), *Global perspectives on mentoring* (pp. 23-38). Information Age.

* יש לרשום את שם ההוצאה לאור בלבד בלי עיר ההוצאה.

עבודות מוסמך ודוקטור

Devins, G. M. (1981). *Helplessness, depression, and mood in end-stage renal disease* [Unpublished doctoral dissertation]. McGill University, Montreal.

דו"ח

National Commission on Teaching and America's Future. (2003). *No dream denied: A pledge to America's children. Summary report.* http://documents.nctaf.achieve3000.com/summary_report.pdf

הרצאה

Crowther, D. T., & Cannon, J. R. (2002, January 10-13). *Professional development models: A comparison of duration and effect* [Paper presentation]. Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science, Charlotte, NC.

* יש לרשום תאריך מלא (ימי הכנס וחודש).

ז. הפנייה למקורות בתוך הטקסט

- **שם משפחה של המחבר(ים) ושנה** בשפת המקור (Boler, 1999)
- **כשמזכירים שם מחבר שכתב בלועזית**, יש לציין את שמו בטקסט בתעתיק עברי.

  <u>לדוגמה</u>: בולר (Boler, 1999) מצא כי ...
- **כאשר יש שני מחברים** יש לרשום ו' חיבור בין שני שמות המשפחה.

לדוגמה: סגל וכפיר, 2002 ; Smith & Segal, 2008. במקרה של **שלושה מחברים או יותר**, יש לציין את שם המשפחה של המחבר הראשון ולהוסיף "ואחרים".

לדוגמה: כפיר ואחרים, 2005 ; Segal et al., 2003.

- **כאשר יש מספר מקורות באותם סוגריים**, יש לרשום אותם לפי סדר אלפביתי. כאשר יש הפנייה למספר מקורות של אותו מחבר, יש לרשום לפי סדר כרונולוגי החל מהמוקדם ביותר. כאשר יש כמה מקורות של אותו מחבר מאותה שנה יש להוסיף אותיות משנה.

<u>לדוגמה</u>: 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 "בתוך...".
  לדוגמה: מחקרו של סגל (בתוך לוי, 1996).
- **טקסט אנגלי בסוגריים בתוך טקסט עברי** – כאשר מוסיפים כיתוב אנגלי בתוך סוגריים בתוך טקסט עברי, **לדוגמה:** (Levinson, 2004), יש לפתוח סוגריים בעברית, לעבור לאנגלית, לכתוב את הרצוי ואז לעבור שוב לעברית ולסגור סוגריים. הליך זה מונע שיבושים החלים בזמן עריכה, כשהסוגריים נכתבים באנגלית.

Abstracts

The interplay between stress, professional identity and burnout among school counselors in Israel

Rotem Maor and Alla Hemi

Continuous exposure to work related stress has psychological and physiological consequences for employees, especially for mental health professionals whose professions are known as demanding and stressful. The current study focuses on the relationship between role stress and burnout in the contemporary school counselors' role. We also aimed to examine whether professional identity might serve as a protective mechanism against burnout. The research assumptions were investigated using Mixed Methods, both quantitative and qualitative. 205 school counselors currently practicing in the Israeli education system responded to a questionnaire assessing their role stress, professional identity and burnout, which were analyzed quantitatively. Additional 12 counselors responded to open-ended questions, which were analyzed qualitatively. Results indicated that school counselors perceived non-counseling role stressors as more stressful than counseling role stressors. Furthermore, non-counseling role stressors contributed to burnout more than counseling role stressors did. Additionally, a negative correlation was found between professional identity and burnout. Lastly, professional identity moderated the relationship between role stress and burnout. Findings highlight the negative impact of non-counseling stressors and the importance of professional identity as a protective factor against burnout among school counselors.

Keywords: role stress; burnout; professional identity; school counselors.

The school culture and the school counselor's role

Tamar Myteles and Dorit Tubin

The school counselor's role has grown and evolved over the years, and requires clear priorities in order to perform it. Factors found to affect priorities are personal preferences, professional standards, and organizational constraints. The aim of this study is to explore the effects of an additional and less studied factor, namely school culture. Employing a multiple case study method, we studied similarities and differences between the cultures of two large high schools and the priorities in the roles of four school counselors. Interviews, observations, and document analysis served for data collection, and within- and between-case analysis was used for data analysis. The results reveal two different school cultures, with similarities and differences between the counselors' priorities. While the similarities are ascribed to comparable factors, such as professional standards and the organizational structure of a large high school, the differences in the counselors' priorities reflect two different school cultures. We conclude that a deep understanding of school culture increases the likelihood that the school counselor's' role and priorities are not only shaped by this culture, but also affect it. Further theoretical and practical implications are discussed.

Keywords: school counselor; school culture; organizational structure; professionalism.

School counselors' stress perceptions

Alla Hemi and Rotem Maor

Given school counselors' many responsibilities, the importance of their work and the misunderstanding of their role by others, it is clear that school counselors are vulnerable to harmful levels of stress. Existing stress scales provide insufficient solutions for measuring stress in the school counselor's contemporary role because they are not profession specific, are unidimensional or are outdated. Our purpose was to develop and validate a means of measuring school counselors' stress. Exploratory factor analysis on a pilot sample (*N*=72) revealed eight factors: misunderstanding and lack of appreciation for the counselor's role, violence, lack of cooperation, task prioritization, bureaucracy, work-home conflict, serving as a mediator and dealing with discipline. Confirmatory factor analysis on a larger sample (*N*=205) yielded a good fit for the eight-factor structure. Participants consistently reported higher levels of stress due to bureaucracy, work-home conflict and dealing with discipline than they did for misunderstanding and lack of appreciation for the counselor's role, violence and serving as a mediator. These differences strengthen the importance of measuring specific stressors rather than just a unidimensional stress construct. Additionally, qualitative methods were used for richer understanding of school counselors' perceptions of stress in their work. These findings might suggest additions to school counselors' training programs, such as non-counseling duties and ways of attenuating conflicts between non-counseling and counseling responsibilities.

Keywords: school counselors' role; stress factors; burnout; stress scale.

In the absence of a home and a state – The hope among the refugee children in the School of Peace

Smadar Ben Asher, Ephrat Huss, Tsvia Walden, Eitan Shahar and Shifra Sagy

The study focuses on refugee children living in a temporary transit camp on the Island of Lesbos in Greece and attending a unique school, which, under transit camp conditions, endeavors to provide the children with safety, security, and an adaptive learning experience. The research question was: Can children develop a high level of hope during prolonged hardship and distress?

The Children's Hope Scale was administered to 132 refugee children aged 6-16 attending the school. The general hope scores among the refugee children were similar to those in other children's populations. The Adolescent group's Hope scores were lower than in the other groups, and highest in the Intermediate group. Differences were also found between groups of children from different countries of origin.

Findings confirm that hope is a component of inner resilience and not necessarily dependent on external circumstances, even when those circumstances are harsh and threatening.

Keywords: refugee children; violence; hope; resilience; salutogenic approach.

The place of pets in families with children with autism spectrum disorder

Rachel Gilshtrom (Weinberger)

It is very common among families in Israel to have pets, and they are considered beloved family members similar to children. Pets are also common in the homes of families with children with autism spectrum disorder. Pets in these families have the potential to make a significant contribution to the well-being of children and their families. Much literature describes the contribution of trained service dogs designed to keep children safe for their well-being and the well-being of their families. However few studies discuss the presence of pets, with no specific training, to have beneficial effect on children with autism spectrum disorders. This qualitative study examined how pets were perceived among seven families, each with a child with autism spectrum disorder in Israel. Personal phone interviews with the children's mothers were conducted. The study findings presented in four themes, clearly indicate the important place of pets among these families. The pets integration into each family and the special bond created between the pets and the children with autism spectrum disorder, contribute significantly to the children's functioning. This contribution offers optimism about better realization of their potential. The presence of a pet can simultaneously benefits all family members. They contribute to and reinforce family relationship: between all siblings, the parent unit, and the family as a whole. This contribution is of great importance when considering the potential difficulties in family functioning, as a result of the challenges faced by families with children with complex deficiencies. The findings also indicate the challenges facing families choosing to bring pets into their home and lives.

Keywords: sibling of children with autistic spectrum disorder; parents; pets; pets as family members; therapy; children with autism spectrum disorder; families; contribution to functioning.

Adolescence experience in Jewish religious boarding school

Rivka Blau

High school yeshivot for boys and ulpenot for girls are elitist educational boarding schools for many adolescents in Israel's religious Zionist sector. With their holistic, personality shaping education, these institutions foster values of religious and academic excellence, and point their graduates toward integrating into key positions in Israeli society. The present study is an examination of the place of the boarding-school experience in the identity-formation process of its students.

The participants, age 24-27, all graduates of these institutions, entered the school around age 14. In a narrative interview, they were asked to tell their life story, and to describe their boarding-school experience. Interview analysis yielded three types of experiences, with different experiences leading to different identity-formation developmental paths and various identity statuses. Participants with a secure attachment style experienced the boarding school as a natural continuation, and experienced foreclosure. Anxious-style participants experienced the school as a reliable environment and achieved moratorium status, and avoidant-style participants recreated the sense of absence, experiencing pain and loneliness.

The conclusions yielded recommendations regarding counseling adolescents toward boarding-school education.

Keywords: educational boarding school; adolescence; identity formation; identity achievement; attachment style.

Humor, motivation and achievements in mathematics in students with learning disabilities

Saied Bishara and Avikam Gasit

This study examined the association between humor, motivation, and achievements in mathematics in students with learning disabilities. For this study, 80 sixth-grade students with learning disabilities who attend integrated classes in a general education school were tested using three instruments: a questionnaire about incorporating humor in mathematics instruction, a questionnaire about motivation, and a mathematics achievement test.

The findings of this study show improved mathematics achievements and motivation in students with learning disabilities when humor is incorporated in mathematics classes. In addition, students with learning disabilities who were taught mathematics with humor scored higher on motivation and mathematics achievement at the end of the school year compared with the beginning of the school year. We conclude that incorporating humor in mathematics instruction can be recommended. The expected positive effect on motivation and achievements in this special population could have a positive impact on a variety of other pedagogical phenomena, such as dropout rates, academic achievements in other subjects, and social interactions.

Keywords: humor; motivation; mathematics; academic achievements; learning disability.

Motivation and self-image among fourth graders in public and public-religious schools

Stella Gidalevich

Reading comprehension is defined as the ability to derive meaning from a written text, essential for academic success and work career. Ecological child development models emphasize the motivational-emotional factor as decisive in intellectual functioning, and a precondition for comprehension.

Self-esteem refers to a person's capabilities and life's significance. Academically, self-esteem is positively associated with academic achievements and motivation.

This study's goal was to examine the association between reading comprehension achievement, reading motivation and self-esteem among public and public-religious school 4th graders. Participating in the study were 104 4th graders at two Haifa district public and public-religious schools, tested on a summary of reading comprehension by the Ministry of Education, asking them to complete a motivational reading and self-esteem questionnaire.

Results attest to significant differences on various measures. Comprehending literary vs. theoretical texts, is easier for all students. Public-religious school students achieved better on interpretation and deduction, and reported higher reading motivation than their public school peers. By contrast, public school girls achieved more in language knowledge compared to public-religious school girls. Scholastic self-esteem was higher among boys than girls, and the public-religious school boys had the highest scholastic self-esteem. For both types of text, boys achieved more than girls, but girls reported higher motivation on the social factor reasons for reading. In addition, associations were found between reading comprehension achievements and motivation, particularly on the capability and sense of efficacy factor. A tie was also found between scholastic self-esteem and literary text achievements.

Keywords: reading comprehension; gender; religious school; motivation for reading; self-image.

A sense of coherence and compassion Fatigue Among educators who have experienced the loss of a close person.

Timor Horvitz and Tzameret Ricon

Following the loss of a loved one, educators return to work to face a dual challenge: mourning and meeting job requirements. Studies have showed that bereavement can trigger burnout as a significant element of dropout. They also identify sense of coherency (SOC) as a strengthening factor promoting quality of life and professionalism. This study sought to determine whether SOC is linked to the elements of compassion fatigue – burnout, secondary traumatic stress (STS), and compassion satisfaction (CS) – among educators who suffered loss. 34 educators, who suffered loss during their career, filled out questionnaires eliciting relevant information. The study revealed a significant negative correlation among SOC, burnout, and ST, and a significant positive correlation between SOC and CS. A significant negative correlation was also identified between CS and STS. Awareness among educational counselors' regarding the vulnerability of staff members who have suffered loss, and their approach to increasing SOC and CS, is essential for preventing CF and teacher dropout.

Keywords: loss; sense of Coherence (SOC); compassion fatigue (CF); burnout; secondary traumatic stress (STS); compassion satisfaction (CS).

Jewish teachers' handling of racist statements by students in the classroom

Shahar Gindi and Rakefet Erlich Ron

This study examined the way teachers in secondary schools handled controversial issues about Jewish-Arab relations that arose in the classroom. The study data included 387 responses from teachers who were asked to recall a notable event in which they addressed the topic in class and describe it briefly. In many responses (158 reports) teachers described and cited racist statements by students. These were analyzed qualitatively, and are the focus of this work. The descriptions indicate that the statements often arose after topical events, and were initiated by students. The teacher's initiative or the curriculum rarely provoked the racist statements. Cross-case analysis revealed that racist statements overlapped with teacher avoidance 11% of the times, with cognitive strategies 32%, with moderating strategies 21%, and with emotional strategies 8% of the times. Teachers also reported positive or negative outcomes of the discussions regardless of the triggers or the type of strategy they used. Teachers' reports indicate that they are operating without a well-defined approach and without feeling supported, neither at the school level nor by the Ministry of Education. On the one hand, the blatant and extreme discourse makes teachers fear losing control of the classroom, and on the other hand, teachers are unaware of the educational importance of discussions on controversial issues for the student and society (regardless of the outcome of the discussion). The attempt to keep the school as a politically neutral space is crumbling due to the ongoing conflict that leaks into the school and requires systemic solutions.

Keywords: controversial political issues (CPI); racism; teachers; political education; teacher strategies.

Self-efficacy, professional burnout and evaluating school counselor ability to provide support- differences between teachers who teach in Omets classes and teachers who teach in regular classes

Hen Gozlan and Tzameret Ricon

The educational work of teachers is complex and includes multiple demands while coping with various factors within and outside school. Regard teachers who work with youth that consider being at risk, such as those who teach in "Omets" classes (classes of students at risk), it is obvious that they are required to demonstrate high professional self-efficacy in the face of the struggles that this complex classroom calls. This coping is sometimes accompanied with fillings of burnout.

School counselors are in charge of students and staff well-being. Therefore, as part of their role, they are supposed to provide support and assistance, systemically and individually, to the school staff, with one of its goals being to reduce the feeling of professional burnout. Despite the unique and central role of the counselor in the school system, the research on the counselor's assistance as perceived by teachers, has not yet been carried out.

The aim of the study was to examine whether there is a correlation between the teacher's self-efficacy, the assessment of the frequency of assistance with school counselor and the teachers' feelings of professional burnout. In addition, it was examined whether there are differences in assisting the school counselors between teachers who teach in 'Omets' classes and teachers who teach in typical classes, differences were also examined in professional self-efficacy and level of professional burnout.

The study population composed of 131 teachers, 66 teachers from "Omets" classes and 65 teachers from typical classes. Participants filled several questionnaires: demographic, Assessing the educational consultant ability of support, teachers' professional burnout (Friedman, 1999), and teachers' professional self-efficacy (Friedman & Kass, 2001).

Research findings showed no correlation between estimating the frequency of contact to the with school counselor and the teachers' feelings of professional burnout. Omets" teachers' sense of professional self-efficacy was higher than teachers of typical classes.

No significant differences were found between groups in evaluation of approaching educational consultant frequency and levels of professional burnout.

The findings of the study highlight the importance of focusing on proactive counseling work aimed at creating professional assistance relationships with teachers in order to strengthen their professional self-efficacy and prevent burnout.

Keywords: school counselor; self-efficacy; professional burnout; omets classes.

Home-work conflict among teachers

Shraga Fisherman and Smadar Ben Asher

The home-work conflict has been extensively studied from the perspective of stress and the need to balance between the two demands. In the current study we follow recent research, which suggests that the challenge of balancing the two roles may have an empowering effect. We question the dichotomic view that every conflict has negative impact, and propose instead that while the tension between home and work can harm a person's well-being, it may also be enriching and constructive. We point to four possible dimensions of the home-work conflict: (1) home-constructive; (2) work-constructive; (3) home-obstructive; and (4) work-obstructive. To examine these possibilities, we have developed a questionnaire and validated it through exploratory and confirmatory factor analysis as well as by checking internal reliability. The aim of the research was to examine the association between home-work conflict and emotional well-being among three groups of teachers, distinguished by the number of years on the job. Three-hundred and twenty-four teachers responded to two questionnaires: a work-home conflict questionnaire (Fisherman & Ben-Asher, 2021) and a well-being questionnaire (Diener, 1984). Seventy-six of the teachers were in their internship year, while the other teachers were divided into two groups according to their median number of years on the job. The findings revealed that among intern teachers, the work-constructive factor (positive coefficient) was the main predictor, with work-obstructive as an additional factor (negative coefficient). In contrast, among teachers with several years' experience, the home-constructive factor was the main predictor whereas the two work-related factors barely contributed to the explained variance; and among teachers with the longest teaching experience, no significant correlation was found between the conflict factors and emotional well-being. Thus, the research hypothesis, which links the number of teaching years to the teacher's subjective experience, has been confirmed. An applicable conclusion deriving from the research is that educational counselors must consider ways to help teachers adopt the positive aspects of the home-work conflict in order to enhance their emotional well-being.

Keywords: home-work conflict; emotional well-being; teaching experience; obstructive conflict; constructive conflict.

Words can hurt: Cyberbullying directed against teachers in Israel

Michal Dolev-Cohen

The current study examined cyberbullying of teachers through reports of the victims themselves and those of bystanders who witnessed cyberbullying against their colleagues. Respondents included 269 teachers from across the country who answered self-report questionnaires. The research findings reveal a high incidence of online bullying of teachers, with 52% reporting being victims of online bullying and 77% of the bystanders reporting witnessing such abuse against fellow teachers. Moreover, in middle school homeroom teachers tend to report higher frequency of cyberbullying than do subject-area teachers. Only 22.7% of the bystanders and 21.4% of the victims themselves reported bullying incidents to those in positions of authority. These findings shed light on a behavior that occurs with considerable frequency, though very little attention is paid to it in the field of education. The article discusses the findings' implications both with respect to the teachers' experience and to the consequences for the students.

Keywords: teachers; cyberbullying; victims; bystanders; reporting.