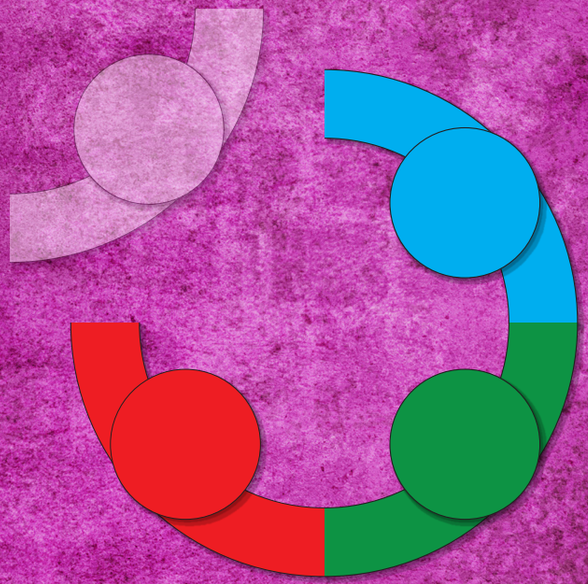
אגודת היועצים החינוכיים בישראל
رابطة المستشارين التربويين في إسرائيل
Israel Association of Educational Counselors

הייעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל



כרך כד

טבת תשפ"ג - דצמבר 2022

הייעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

כד

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 1019, קריית חיים מערבית, חיפה 2610501

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 כד

בהוצאת שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך

טבת תשפ״ג דצמבר 2022

עורכים: פרופ׳ סמדר בן אשר
פרופ׳ שרגא פישרמן

עורכת אחראית: יפעת פישר, מכללת שאנן
עריכת לשון: אביגיל וייסגלס, יפעת פישר, שרית קרקובר

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 ע״ש מקס שטרן
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 כד:
ד״ר דנה אייזנקוט
ד״ר יניב אפרתי
פרופ׳ סמדר בן אשר
פרופ׳ יהודה בר שלום
פרופ׳ יצחק גילת
ד״ר ניצה דורי
ד״ר יצחק וייס
פרופ׳ מרגלית זיו
ד״ר אסתר טוב לי
ד״ר גלית ינאי ונטורה
ד״ר רינת כהן
ד״ר ענת כורם
פרופ׳ שרגא פישרמן
ד״ר דפנה צין
ד״ר הלן קאקונדה־מועלם
ד״ר קרני שיר

עימוד והבאה לדפוס: איריס ביוקנסקי־פצ׳רסקי ויפעת פישר, מכללת שאנן

עיצוב כריכה: תאיר גז־שכטמן, מחלקת עיצוב – מכללת שאנן

תמונת כריכה: אתר Shutterstock

תוכן העניינים

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

דבר העורכים ..... ט

מחברים ..... יא

עולמו הפנימי של היועץ החינוכי

תפיסותיהן של יועצות חינוכיות את הייעוץ החינוכי בימי קורונה: מפגשים בין העמימות המקצועית ובין עמימות המציאות הילה פינטו ומשה טטר **13**

מוטיבציות ג'נרטיביות בקרב יועצות חינוכיות בגיל הביניים אורית אדלר, מאיה כהן־מלייב ואלי שכטר **43**

הערכת מיומנויות חברתיות־רגשיות (מח"ר) של צוותי הוראה: פיתוח ותיקוף של שאלון מח"ר מירב אסתר חמי ורונן קספרסקי **70**

מגדר ומיניות

"#לא התלוננתי כי פחדתי ממנו עד מוות": על הסיבות שבגינן מתבגרים אינם מתלוננים על פגיעות מיניות ענבר לבקוביץ, מיכל דולב־כהן וצמרת ריקון **98**

התנגשות בין זהויות? קונפליקטים של הומוסקסואלים דתיים, מידת דתיות ותמיכה חברתית ומשפחתית קרן אילות וחיים שרייבר **115**

מגלים טפח – חינוך מיני בבתי ספר על־יסודיים ממלכתיים בישראל לי צ'פמן וצמרת ריקון **145**

"היא בכלל לא העזה לספר": תופעת הסחיטה המינית ברשת והאקולוגיה של הטיפול בה מנקודת מבטן של יועצות חינוכיות מיכל דולב־כהן וענבר נצר **161**

ייעוץ לגיל הרך

תפיסות של גננות, של יועצות ושל מפקחות גני ילדים בנושא חשיבות הטמעת מערך הייעוץ החינוכי לגיל הרך בגנים חרדיים, ותפיסותיהן בנושא מניעים וחסמים של המערך אסנת אבוחצירא וענת בארט **183**

"מסגרת של גן חינוך מיוחד נשמעה לי כמו חלום בלהות" – השמת ילדים בגן חינוך מיוחד: הפרספקטיבה ההורית בלהה פריינטה ויעל ברק לוי **202**

'חדרי שלווה': התערבות ייעוצית־טיפולית בגנים חרדים באזורי מתיחות ביטחונית דורית כהן וענת בארט **221**

ייעוץ למתבגרים ובוגרים צעירים

"להושיט יד ובקושי לגעת": תפיסות של יועצות חינוכיות כלפי הפרעות האכילה בקרב מתבגרות זוהר אליוסף וענבר לבקוביץ **244**

חרם בקרב תלמידים: מאפייני התופעה והשלכותיה האופרטיביות על עבודת היועץ החינוכי ענת כורם ויצחק גילת **263**

"לכאוב כדי לחיות": חוויות של יועצים חינוכיים עם מתבגרים שהתנסו בפגיעה עצמית ענבר לבקוביץ וקרן אמיתי **282**

ידע מטא־קוגניטיבי, מוקד שליטה והבנת בדיחות מתמטיות בהוראת מתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה ובקרב תלמידים ללא לקויות למידה סאאיד בשארה ואביקם גזית **305**

"דילמות אתיות בייעוץ חינוכי" סוקר: שרגא פישרמן **337**

הנחיות לכתיבת מאמר לכתב העת "הייעוץ החינוכי" **339**

Abstracts 345

דבר יו"ר אגודת היועצים החינוכיים בישראל

בהתרגשות גדולה יוצא לאור גיליון כד של כתב העת "היעוץ החינוכי".

מדוע התרגשות? הסיבה היא עיון בתוכן העניינים המראה על מורכבות עבודת היועצים החינוכיים ועל מוטת האחריות הגדולה שלהם שנוצרה בשל התפתחויות וריבוי המשימות במקצוע הייעוץ החינוכי.

ארבעת השערים בכתב עת זה נוגעים לעולמם המקצועי של היועצים החינוכיים ומעידים על המנעד הרחב שהם פועלים בו במערכות החינוך על גווניה. הם פועלים במוסדות חינוך מגוונים, בכל המגזרים ועם כל הגילים: מילדי הגנים ועד תלמידי העל־יסודי, ואף מכינים ומלווים אותם לקראת היציאה לשירות הצבאי והשירות הלאומי, בבחינת "בְּשִׂמְחָה תֵּצֵאוּ וּבְשָׁלוֹם תּוּבָלוּן" (ישעיהו נה, יב).

תוכן המאמרים מעיד כי היועץ החינוכי עוסק הן בטיפול ובמענה פרטני לכלל באי בית הספר והן בטיפול מערכתי, הבא לידי ביטוי בעבודתו. היועצים החינוכיים אמונים על קידום הרווחה הנפשית־מיטבית של התלמידים במוסדות החינוך ופועלים עם הצוותים החינוכיים ועם ההורים כדי לקדם תוכניות ותהליכים לקבוצות ולכלל באי המוסד החינוכי לחיזוק כישורי למידה חברתית רגשית.

אדוות הקורונה ניכרות עדיין בחברה בכלל ובבתי הספר בפרט. אצל כמה מהתלמידים הקשיים גברו מאוד בזמן מגפת הקורונה ואחריה. יש תלמידים שסובלים מחרם ומקשיים חברתיים, מקשיים רגשיים ומפערים לימודיים, חווים הטרדות ופגיעות מיניות, "בורחים" לקנביס ואלכוהול, מבקשים לשלוח יד בנפשם, ומנסים לפלס את דרכם בסבך המורכב של גיל ההתבגרות.

מצבי החירום הביטחוניים החוזרים ונשנים משפיעים אף הם, וגם כשאירוע לכאורה הסתיים, יש הנשארים עם פוסט טראומה ונדרשים להמשך טיפול, במיוחד באזורים שבהם האירועים חוזרים ונשנים.

כמה מהמאמרים המופיעים בגיליון הנוכחי מביאים לידי ביטוי את המעורבות של היועצים החינוכיים בתופעות שנזכרו לעיל. מציאות זו של פוסט קורונה העצימה את הזמינות של היועצים החינוכיים ביום ובלילה, בכל ימות השנה וגם בחופשות ובימי חג.

זו ההזדמנות להביע הוקרה והערכה ליועצים החינוכיים על תפקודם ועבודתם המסורה, מתוך תחושת שליחות פנימית, למען רווחתם הנפשית של באי בית הספר.

אגודת היועצים החינוכיים תמשיך לפעול, בשיתוף שפ"י, ארגוני המורים והאקדמיה, לדיוק תפקידי היועצים החינוכיים ולשיפור בתנאי העסקתם, 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 לעורכות הלשון, גב' יפעת פישר, גב' אביגיל וייסגלס וגב' שרית קרקובר, תודה לכותבי המאמרים ולסוקרי המאמרים.

אנו בטוחים ומאמינים כי המאמרים בכתב עת זה יתרמו להמשך חיזוק והעמקה של הידע העדכני בתחום הייעוץ החינוכי.

בהערכה רבה,

הניה פישמן

דבר העורכים

אנחנו גאים להביא לפניכם את גיליון כד של כתב העת **הייעוץ החינוכי**. גיליון זה משקף את הפסיפס המורכב בשדה העבודה של היועץ החינוכי. הייעוץ החינוכי מתפרס על שכבות גיל רחבות (מהגיל הרך ועד שלהי בית הספר העל־יסודי), מסגרות חינוכיות מגוונות (חינוך מיוחד במסגרות למיניהן, בתי ספר 'רגילים' ובתי ספר ייחודיים), עוסק בתחומים רבים ונותן מענה לצרכים מגוונים.

ערכי הליבה של הייעוץ החינוכי כפי שהם משתקפים רואים ביועץ החינוכי 'נושא הדגל' של קבלת האחר בלא כל הבחנה או תלות בזהותו. כל נועץ באשר הוא זכאי לסיוע של היועץ. האמפתיה היא הבסיס לכל מפגש ייעוצי, כדברי בובר: "המפגש הוא הריפוי" ("The meeting is the healing"). האמפתיה היא הבנת הנועץ מנקודת המבט שלו וזו אינה מחייבת הסכמה לדבריו או להתנהגותו.

התנאי הראשון של האמפתיה הוא אי־שיפוטיות ודומה שיש צורך לחדד ולהדגיש הבנה זו דווקא בימים אלה. היועץ החינוכי בכובעו של מנהיג לשינוי חברתי חייב לשמש דוגמה לקבלה לא מותנית של כל אדם בלי הבדלי גזע, מגדר, זהות, דת ודתיות.

מגוון המאמרים בגיליון זה מדגיש את אמונתנו במחויבות המקצועית והאנושית של קבלת האדם באשר הוא אדם.

חילקנו את המאמרים שבגיליון לארבעה שערים:

1. **עולמו הפנימי של היועץ החינוכי** – בשער זה יש שלושה מאמרים: מאמרם של הילה פינטו ומשה טטר המאיר על תפיסותיהן של יועצות חינוכיות את מקצוען בימי הקורונה; מאמרם של אורית אדלר, מאיה כהן־מלייב ואלי שכטר החוקר מוטיבציות ג'נרטיביות של יועצות בגיל הביניים ומאמרם של מירב אסתר חמי ורונן קספרסקי המציג ומתקף שאלון להערכת מיומנויות חברתיות־רגשיות של צוותי הוראה.
2. **מגדר ומיניות** – בשער זה יש ארבעה מאמרים: מאמרן של ענבר לבקוביץ, מיכל דולב־כהן וצמרת ריקון על הסיבות שבגינן מתבגרים לא מתלוננים על פגיעות מיניות; קרן אילות וחיים שרייבר המאירים על קונפליקטים של הומוסקסואלים דתיים; מאמרם של לי צ'פמן וצמרת ריקון על החינוך המיני בבתי ספר על־יסודיים ומאמרן של מיכל דולב־כהן וענבר נצר על הסחיטה המינית ברשת.
3. **ייעוץ לגיל הרך** – בשער זה יש שלושה מאמרים: מאמרן של אסנת אבוחצירא וענת בארט על הטמעת הייעוץ החינוכי בגני ילדים חרדים; מאמרן של בלהה פריינטה ויעל ברק לוי על עמדות הורים כלפי השמת ילדיהם בגנים של חינוך מיוחד ומאמרן של דורית כהן וענת בארט על חדרי שלווה בגנים חרדים באזורי מתיחות.
4. **ייעוץ למתבגרים ולבוגרים צעירים** – בשער זה יש ארבעה מאמרים: מאמרם של זוהר אליוסף וענבר לבקוביץ על תפיסת יועצות את הפרעות אכילה של מתבגרות; מאמרם של ענת כורם ויצחק גילת על חרם בין תלמידים; מאמרן של ענבר לבקוביץ וקרן אמיתי על יועצות המלוות מתבגרים שפגעו בעצמם ומאמרם של סאאיד בשארה ועמיקם גזית על מקומם של ידע מטה־קוגניטיבי ובדיחות בהוראת מתמטיקה למתבגרים.

כתב העת הייעוץ החינוכי יוסיף ללוות את המגמות והחידושים בשדה התאורטי והמעשי של היועצים בשדה. כתב העת הוא במה מקצועית ייחודית והוא פתוח לאנשי מחקר ויועצים בשדה המבקשים לשתף ברעיונות חדשניים ופורצי דרך עם התבוננות ביקורתית מצמיחה בעבודת היועץ הפועל במציאות מורכבת שבה נדרשים, לצד התבונה והרגישות, גם ידע המתפרס על קשת רחבה של נושאים שהיועץ נדרש לתת בהם מענה.

ברצוננו להודות לנשיא מכללת שאנן, פרופ׳ אבי לוי, על תמיכתו בהוצאה לאור של הגיליון; לצוות ההוצאה לאור של מכללת שאנן ולעורכת הראשית גב׳ יפעת פישר; ליו״ר אגודת היועצים, גב׳ הניה פישמן; לסוקרי המאמרים; ולמחברי המאמרים – ללא מסירותם לא היה גיליון זה בידכם.

אנו מקווים שהעיון במאמרים המגוונים יהיה מהנה, פורה ויתרום לקידום אוכלוסיית הנועצים והיועצים החינוכיים בישראל.

להתראות בגיליון הבא.

שלכם,

סמדר ושרגא

מחברים

אבוחצירא אסנת – בוגרת תואר שני בחוג לייעוץ חינוכי, מכללת אורות ישראל קמפוס אלקנה. מפקחת בתחום הייעוץ חינוכי, משרד החינוך, ירושלים.

אדלר אורית דוקטורנטית – הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת בר־אילן, רמת־גן.

אילות קרן ד״ר – החוג לייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית לחינוך ע״ש קיי, באר־שבע.

אליוסף זוהר ד״ר – החוג לתואר שני בפסיכולוגיה חינוכית והחוג לתואר שני בייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית עמק יזרעאל ע״ש מקס שטרן.

אמיתי קרן – בוגרת תואר שני בחוג לייעוץ החינוכי, הפקולטה ללימודים מתקדמים, המכללה האקדמית לחינוך אורנים, טבעון. יועצת חינוכית בבית ספר יסודי ״נעורים״, קריית ביאליק.

בארט ענת ד״ר – החוג לניהול וארגון מערכות חינוך, מכללה ירושלים.

ברק לוי יעל ד״ר – החוג לגיל הרך, המכללה האקדמית אחוה, ערוגות.

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

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

גילת יצחק פרופ׳ – רשות המחקר, המרכז האקדמי לוינסקי־וינגייט, תל אביב–יפו.

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

חמי מירב אסתר ד״ר – החוג לחינוך בלתי פורמלי, שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, חיפה ; החוג לניהול מערכות חינוך, האקדמית גורדון, חיפה.

טטר משה פרופ׳ – בית הספר לחינוך ע״ש סימור פוקס, האוניברסיטה העברית בירושלים.

כהן דורית – בוגרת תואר שני בחוג לתנ״ך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון. מפקחת כוללת לגני ילדים בחינוך החרדי, משרד החינוך, ירושלים.

כהן־מלייב מאיה ד״ר – הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת בר־אילן, רמת־גן.

כורם ענת ד״ר – המחלקה לחינוך וראש מרכז המחקר הארצי ״מהות״, המרכז האקדמי לוינסקי־וינגייט, תל אביב–יפו ; המגמה לייעוץ חינוכי, האוניברסיטה העברית בירושלים.

לבקוביץ ענבר פרופ׳ – החוג לייעוץ החינוכי, הפקולטה ללימודים מתקדמים, המכללה האקדמית לחינוך אורנים, טבעון.

נצר ענבר – בוגרת תואר שני בחוג לייעוץ חינוכי, הפקולטה ללימודים מתקדמים, המכללה האקדמית לחינוך אורנים, טבעון. יועצת חינוכית בבית ספר ״אורט פסגות כרמיאל״.

פינטו הילה – בוגרת תואר שני בחינוך, בית הספר לחינוך ע״ש סימור פוקס, האוניברסיטה העברית בירושלים.

פריינטה בלהה ד״ר – המסלול לייעוץ חינוכי ולפסיכולוגיה חינוכית, המכללה האקדמית אחוה, ערוגות.

צ׳פמן לי – בוגרת תואר שני בחוג לייעוץ חינוכי, הפקולטה ללימודים מתקדמים, המכללה האקדמית לחינוך אורנים, טבעון.

קספרסקי רונן ד״ר – החוג לחינוך מיוחד, שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, חיפה ; החוג לחינוך, האקדמית גורדון, חיפה.

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

שכטר אלי ד״ר – הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת בר־אילן, רמת־גן.

שרייבר חיים – בוגר תואר שני בחוג לייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית לחינוך ע״ש קיי, באר־שבע.

תפיסותיהן של יועצות חינוכיות את הייעוץ החינוכי בימי קורונה: מפגשים בין העמימות המקצועית ובין עמימות המציאות

הילה פינטו ומשה טטר

תקציר

בשל מגפת הקורונה חלו שינויים מהותיים במערכת החינוך, בהם שינויים באופי המפגש החינוכי, הכולל התנהלות ולמידה מרחוק. בין השאר היו השלכות מהותיות בעבודת היועצות החינוכיות. תפקיד הייעוץ החינוכי טומן בחובו מרכיבים של עמימות, וכאשר העמימות המקצועית פוגשת בעמימות של מצב משבר – נוצר מפגש שעשוי לעודד מציאה ויצירה של דרכי התמודדות יצירתיות שיאפשרו ליועצות החינוכיות לבצע את עבודתן בהתאמה לתקופה. במחקר זה ביקשנו לזהות את האתגרים בעבודת היועצות החינוכיות לאחר התפרצות מגפת הקורונה בישראל, ואת תפיסותיהן ותחושותיהן לנוכח מצב מורכב זה. באמצעות מחקר איכותני שכלל ראיונות עם שמונה־עשרה יועצות חינוכיות, ניסינו להבין את חוויותיהן ותחושותיהן לעניין עבודתן בשל המגפה. זיהינו את האתגרים העיקריים והחוויות שחוו היועצות בתקופה זו, בהם שינוי אופי המפגש וטשטוש הגבולות בין האישי והמקצועי. המחקר עשוי לחדש ולרענן תפיסות קיימות כלפי מקצוע הייעוץ החינוכי, ותובנותיו עשויות לעודד בחינה מחדש של המערכים הקיימים ויצירת מערכים מותאמים יותר בגלל האתגרים הנלווים למקצוע בעיתות משבר, כגון מגפת הקורונה בעידן הדיגיטלי.

מילות מפתח: מגפת הקורונה; עמימות; דרכי התמודדות במצבי משבר; תפיסות של יועצות חינוכיות; העידן הדיגיטלי.

מבוא

מגפת הקורונה שהתפרצה בשנת 2020 השפיעה על העולם כולו בכלל ועל מערכת החינוך במדינות רבות בפרט, בהן גם ישראל. להשלכות של המגפה השתמעויות במונחים של דרכי התמודדות, חוסן נפשי ומצב נפשי שלילי (ראו אצל Amram-Vaknin et al., 2022). ברוב מדינות העולם סגרו את מוסדות החינוך להוראה פנים אל פנים, ועברו להתנהלות מרחוק (וייסבלאי, 2020). לכן השלכות המגפה על עבודת הייעוץ החינוכי ניכרו גם הן. בימים שבהם ההנחיות משתנות מרגע אחד למשנהו עוד ועוד תלמידים ואנשי צוות נכנסים לבידוד, ובסופו של דבר העבודה כולה מתנהלת מרחוק (לסיכום על המעבר מהוראת פנים אל פנים להוראה מקוונת ראו Dorfsman & Horenczyk, 2022). היועצות לא פוגשות בנועצים אלא מבעד למסכי המחשב המטשטשים גבולות רבים. לכאורה, אופי המפגש הייעוצי השתנה, וכן מסגרת העבודה שחצתה לגמרי את תחומי בית הספר וגלשה במידה ניכרת לביתן של היועצות ולחייהן האישיים. מהות עבודת הייעוץ החינוכי היא פנים אל

פנים, במפגש ייעוצי ברור, ולאחר הקורונה יש מקום להניח שהיועצות נאלצו להגדיר את תפקידן מחדש ולהתאים את אופי עבודתן בנסיבות חדשות לחלוטין שאין הן מכירות, מבחינה מקצועית ואישית. בהינתן שעבודת הייעוץ החינוכי מאופיינת במידת עמימות ניכרת ושהגדרות התפקיד הן לא חד־משמעיות ועשויות להשתנות מיועצת ליועצת, התאמת העבודה לנסיבות התקופה הייתה מאתגרת מאוד עבור היועצות.

רקע תאורטי

כאמור, מגפת הקורונה יצרה מציאות המאופיינת בחוסר ודאות ובעמימות, כצפוי במצבי משבר (וייסבלאי, 2020). כאשר העמימות המקצועית פוגשת בעמימות של מצב משבר נוצר מפגש מרתק המצריך מציאה ויצירה של דרכי התמודדות שיאפשרו ליועצות החינוכיות לבצע את עבודתן בדרך האופטימלית והמותאמת ביותר לאתגרים ולתמורות החלים בתקופה זו.

נתאר להלן בקצרה את מושג העמימות תוך בחינת המשגות דוגמת 'סובלנות לעמימות' ו'עמימות מקצועית'. לאחר מכן נסקור בקצרה את הדרך שבה שני סוגי העמימות (המקצועית של היועצים החינוכיים וזו שהקורונה מעוררת) המוזכרים במחקר מתבטאים בעבודת הייעוץ החינוכי בימי משבר אלו.

עמימות: יסודות

מבחינה סמנטית יש לא מעט מונחים הדומים למושג העמימות: אי־בהירות, חוסר ודאות, מוטל בספק, מעורפל ועוד. הגדרות אלו מראות כי עמימות היא שורש לקושי רב, לחוסר הבנה ואף לחרדה ותסכול (Iannello et al., 2017). לחוקרים רבים, בהם בלשנים, פילוסופים, חוקרי מדעי הקוגניציה ועוד, עשויה העמימות להיות דווקא מקור להנאה ולסיפוק קוגניטיבי. מונח זה הוא שכיח ומשמש בתחומי עניין מגוונים. מנקודת ראות פילוסופית, יש הסוברים כי העמימות בחיינו היא טבעית ובלתי נמנעת, שכן המציאות היא נתונה ואין היא ניתנת לשליטה מוחלטת או לחיזוי. הדרך שבה אנשים מגיבים על מצבי עמימות ולתחושות עמימות משתנה אף היא. נמצא כי אנשים רבים מתמודדים עם עמימות באמצעות איסוף מידע והבנת הרציונל מאחורי המצבים המגוונים (Edwards, 2003). כן נמצא שבפעמים שבהן יש צורך בהבנת הסיבה במצב מסוים, אנשים שחווים רמה גבוהה של חוסר ודאות משקיעים מאמצים רבים יותר בניסיון לאסוף מידע רב ככל האפשר, שיסייע להם להפיג את חוסר הוודאות ולהחזיר לעצמם את תחושת הביטחון. זאת לעומת אנשים שמידת חוסר הוודאות שלהם הייתה נמוכה יותר (Edwards, 2003).

במצבי עמימות נוצר קושי בקבלת תמונת מצב רחבה ומעמיקה דיה, וכך גם יכולת קבלת ההחלטות משתנה בהתאם. כדי שהאדם ירגיש כי ביכולתו לקבל החלטה נכונה במצב עמום, עליו לאסוף מידע רב ככל האפשר ולקבל החלטה נכונה יותר במצב נתון (Schwartz, 2004). לנוכח מצב עמום אדם אחד יחוש בנוח, בעוד אדם אחר יעשה כל שביכולתו כדי להימנע ממנו. כאמור, הספרות המקצועית עוסקת בהתמודדות עם מצבים אלו ומכנה אותה "סובלנות לעמימות". היכולת להתמודד עם מצב חדש, פשוט או מורכב, מצריכה סובלנות לעמימות (אורן, 2010). יש עיסוקים או תפקידים שמאופיינים בעמימות גדולה יותר לעומת מקצועות או תפקידים מוגדרים יותר במהותם ובביצועם. יש מקום להניח כי

אדם הבוחר במקצוע הטומן בחובו חוסר ודאות, נטילת סיכונים, הפכפכות וכדומה ייחשב בעל סובלנות גדולה יותר כלפי עמימות (Zenasni et al., 2008).

עוד נקודה שיש לחדד היא שכאמור, עבודה הנעשית בנסיבות של מציאות משברית האפופה עמימות וחוסר ודאות עשויה לעורר תחושות שליליות שישפיעו על הרווחה ועל הסיפוק המקצועיים והאישיים, בייחוד כאשר אין למשבר סיום נראה לעין והוא דומה לריצת מרתון, המאופיינת בחלוף הזמן בתחושת עייפות, דכדוך, דיכאון, חוסר סבלנות, כעסים ואף ירידה במידת המוטיבציה (גרינוולד, 2020).

עמימות מקצוע הייעוץ החינוכי

התבוננות בגלגוליו של מקצוע הייעוץ החינוכי בישראל חשובה להבנת מרכיב העמימות המהותי של המקצוע. הייעוץ החינוכי התפתח בשנות השישים של המאה העשרים. תחילה היה עיקר התפקיד לסייע בהכוונה חינוכית־מקצועית עבור בוגרי חטיבות ביניים ובמעבר תלמידים בין מסגרות חינוך רבות ובהן. עם הזמן הורחבה פעילות היועצים לתחומים רבים אחרים, בהם התחום הייעוצי־טיפולי (ארהרד, 2014). כיום משמש היועץ החינוכי אחד מסוכני בריאות הנפש והרווחה המרכזיים של תלמידים בבתי הספר.

הגדרות התפקיד הראשוניות בישראל כללו עבודה פרטנית בחדר היועצת. בהמשך הן התרחבו לעבודה מניעתית בכיתות, ומשנות התשעים נוספה גם האחריות על עבודה לקידום מיטביות מערכתית בכל סביבת בית הספר.

עולה השאלה: מהו סדר העדיפויות בעבודתו של היועץ כעת: האם ייעוץ לתלמיד, לקהילה או לבית הספר? (גוזלן וטטר, 2000). ראוי לציין כי כל אחד מאנשי המערכת, מנהל בית הספר, המורים, ההורים, התלמידים ואנשים אחרים, רואה את תפקיד היועץ בעיניים אחרות (Amatea & Clark, 2004). על אף שחלפו כבר עשרות שנים, עושה רושם כי אין מהות התפקיד ברורה דיה, וגם מקומו של היועץ בתוך הסדר הארגוני במערכת הבית ספרית. שאלת ההתמקצעות עולה אף היא: האם מתאפשר תהליך אפקטיבי של התמקצעות, או שמא התפרשות הייעוץ החינוכי על פני מספר תחומים מרחיבה את תחומי העיסוק, אך אין היא מעמיקה ומפתחת את התמקצעותו? ניכר כי מקצוע הייעוץ עודו מתברר, ונראה כי ייעודו המוגדר טרם התגבש הן בעיני מערכת החינוך הן בעיני היועצים החינוכיים עצמם (ארהרד, 2014). תפקיד הייעוץ החינוכי ניחן במורכבות רבה, בעיקר בשל מספר הנועצים הפוטנציאליים ומספר המטלות והיקפן (רובין, 2014). מורכבות זו היא אחת הסיבות העיקריות לקיומה של העמימות.

חשוב לציין כי על אף החסרונות הנלווים לאלמנט העמימות, יש בו גם יתרונות. התפקיד שלא מוגדר בדקדקנות, מאפשר דרגות חופש מסוימות שבמסגרתן תהיה לו היכולת לבחור את מידת מעורבותו עם האנשים האחרים (טטר, 1997).

מהן הסיבות התורמות לעמימות בייעוץ החינוכי? להלן כמה סיבות שמצאנו בספרות המקצועית ועשויות להיות הסיבות העיקריות: ההתפרשות על פני כמה תחומים דורשת מהיועצים לבצע כמה משימות בעת ובעונה אחת – התנהלות שיכולה לפגוע באיכות העבודה של היועץ, לפגוע ברוחו ובמידת סיפוקו מעבודתו ולהביא לידי תחושת שחיקה (Cervoni et al., 2011); יועצים רבים לא יודעים מתי לסרב להנהלת בית הספר הממנה אותם לאחראים על תפקידים רבים ומגוונים במקום למנות אותם לאחראים על מספר מצומצם של נושאים (ארהרד ודשבסקי, 1999) והעמימות רק הולכת ומתחדדת.

על פי מאמרו של טטר נמצא כי היועצים היו רוצים לקבל אחריות על פחות תפקידים (טטר, 1997).

כאשר היועץ מקבל על עצמו התנהלות זו, יש מקום להניח שלא יתאפשר לו לבצע את המוגדר לתחום המומחיות הבלעדי לייעוץ החינוכי. פעמים רבות היועץ מסכים לקבל על עצמו עוד תחום אחריות מתוך חששו מפני אי־שביעות המנהל מעבודתו (ארהרד ודשבסקי, 1999). בשל הכתוב לעיל, עלול להיווצר מצב שבו היועץ כורע תחת העומס והלחץ. יועצים רבים הנמצאים במצב זה מגיעים אליו לעיתים קרובות משום שלא תמיד ברור אם תחומי האחריות שהוטלו עליהם אכן מוגדרים בתחום מומחיותם הבלעדית, או שמא הוטלו עליהם מפאת חוסר בכוח אדם ייחודי או במשאבים הרלוונטיים. על כן אנו סבורים כי יש לחתור להגדרת תפקיד ברורה יותר, שמתוכה יתאפשר ליועץ להחליט מהן המטלות התפקודיות שנמצאות באחריותו ואילו לא (ארהרד וקלינגמן, 2004).

לסיכום, העמימות מורכבת בעיקרה הן מההתפרשות על פני תחומים רבים המביאה לידי ריבוי מטלות הן מהפרשנויות לתפקיד מצד האנשים האחרים, כולל היועצים עצמם.

השפעת העמימות המקצועית על הסיפוק המקצועי

במחקרים מסוימים נבדקה מידת הסיפוק המקצועי בקרב יועצים חינוכיים מהקונפליקט הקשור לתפקיד ומעמימותו המהותית. ברובם נמצא כי הנתון הבולט ביותר המשפיע על מידת הסיפוק המקצועי הוא העמימות: ככל שמידת העמימות גדולה יותר, כך חשים חוסר סיפוק מקצועי ותחושת שחיקה, ולהפך – ככל שהעמימות פחותה, כך עולה מידת הסיפוק המקצועי (Cervoni & DeLucia-Waack, 2001).

במחקר שערכו רוזנאו וגילת (2017) נמצאו שני קשיים עיקריים בעבודת הייעוץ: הגדרת התפקיד ותפיסתו, ויחסי הגומלין בין היועץ לנועצים ולאחרים. במחקר צוין כי מקורו של אחד מהקשיים הנובעים מהגדרת התפקיד ותפיסתו בעמימות ובפער הציפיות בשאלת התפקיד מצד אנשי המקצוע האחרים ומצד היועצים עצמם, שלעיתים אין הם מצליחים לעמוד בציפיותיהם עצמם וחשים תסכול רב, הנובע בין השאר מתחושת החמצה של מילוי תפקידם. דרכי ההתמודדות המצוינות במחקר זה נוגעות בעיקר לקשיים עצמם ולאו דווקא לעמימות. במחקר זוהו שתי דרכים העשויות לסייע בהפחתת העמימות:

א. היוועצות עם גורמים חיצוניים לשם קבלת תמיכה מקצועית (דרג הפיקוח, יועצים בכירים, עמיתים מנהלים, פסיכולוגים וכו'): כאשר היועץ נועץ באנשי מקצוע חיצוניים, מתוך שיתוף בתסכולו ובמצוקותיו הרבות שעלולות להיגרם בשל העמימות, אלו יכולים לסייע לו בשיקוף אובייקטיבי של חוויותיו, בייעוץ מקצועי, ביצירת מרחב אוורור רגשי ועוד. כל אלו יכולים לפזר מעט את הערפל האופף את היועץ.

ב. התמקדות בגיוס משאבים פנימיים של היועץ: כאשר היועץ יגייס במודע את משאביו הפנימיים (כישורים, יכולות, תכונות אופי, ניסיון מקצועי ותפיסות מקצועיות), גישתו לקשיים שעלולים להיווצר עקב העמימות תהיה נינוחה יותר, שכן הוא יראה את הבעיות ראייה רחבה ועמוקה (רוזנאו וגילת, 2017). כמו כן שוורץ וארהרד (2003) מציעים שתי דרכים אחרות המסייעות להפחתת העמימות:

1. קשרי עבודה מיטביים בין מנהל בית הספר והיועץ החינוכי: ממחקרים מסוימים נמצא כי הדרך שבה מנהל בית הספר רואה את תפקידו של היועץ החינוכי לרוב תכתיב את תפקידו בפועל. נמצא קשר שלילי בין תחושת שחיקה לתמיכה מקצועית; הקשר בין המנהל ליועץ הוא קריטי בכל הקשור לכך (Lambie, 2007). היחסים בין המנהל ליועץ הם מהותיים, והם משפיעים הן על תחושותיהם האישיות והמקצועיות הן על המערכת הבית ספרית כולה. כאשר היחסים בין המנהל ליועץ הם חיוביים יחוש היועץ בהתאם, וכן להפך (שוורץ וארהרד, 2003).
2. תיווך תפקיד היועץ והסברתו לצוות החינוכי, להורים ולתלמידים, מתוך שימת דגש בעיקרי התפקיד והכרה בתחומי המומחיות הספציפיים של אנשי מערכת מסוימים. רצוי להיעזר בצוות בית הספר בכלל ובמנהל בפרט (שני וסומך, 2019).

כפועל יוצא של שני הסעיפים המצוינים נמצא כי כאשר עיסוקו המרכזי של היועץ ממלא את מרבית יומו, יפחתו בהתאם מידת אי־שביעות רצונו ושחיקתו מהתפקיד, גם תחושת חוסר הסיפוק (Cervoni & DeLucia-Waack, 2011).

אתגרי הקורונה במערכת החינוך

עם התפרצות הקורונה נסגרו רוב מוסדות החינוך בארץ ונוצרה מציאות חדשה במערכת החינוך הישראלית (קינן, 2020). התבוננות שטחית במערכת החינוך מאז פרוץ משבר המגפה תחדד את ההבנה כי רבים מהאתגרים המופיעים להלן לא קיבלו את המענה המתאים. חוסר מענה זה עשוי להשפיע לרעה על רווחתם הנפשית של התלמידים בישראל. להלן מספר אתגרים רלוונטיים:

שינוי אופי הלמידה: עקב המשבר לא התאפשרו חיי תלמידאות שגרתיים ונורמטיביים; עקב העלייה בתחלואה והסגרים מערכות החינוך המגוונות לא תפקדו במלוא יכולתן. עם תחילת המשבר עברה הלמידה למתכונת למידה מרחוק, במרחב הווירטואלי, לרוב באמצעות כלי תקשורת שיתופיים (וייסבלאי, 2020). הטמעת הלמידה מרחוק במערכת החינוך הצריכה חשיבה מחודשת, פיתוח מיומנויות נדרשות ועוד, שכן אין מדובר בהעתקה מדויקת של הלמידה הפרונטלית אלא בלמידה חדשה ומורכבת (שלם ולבנטל אנדרסון, 2020).

הכשרה רלוונטית לצוותי החינוך: התעורר קושי לספק לצוות החינוכי את התמיכה וההכשרה המתאימים ביותר למצב, בשל חוסר הוודאות הלאומי המלווה בשיקולים פוליטיים, בריאותיים, חברתיים ועוד, המשפיעים על פעילות נורמטיבית של מערכת החינוך (Savitz-Romer et al., 2020).

פערים טכנולוגיים בקרב הצוות החינוכי: התגלו פערים טכנולוגיים שנובעים מההבדלים בתפיסתם של יועצים חינוכיים מסוימים כלפי שימוש בטכנולוגיה בכלל ובמתן שירותי ייעוץ וירטואליים בפרט, החל בחוסר בכישורים טכנולוגיים וכלה בדילמות מקצועיות ואתיות כמו פרטיות הנועץ (Steele et al., 2014).

נגישות ופערים דיגיטליים בקרב התלמידים: בין התלמידים התגלו פערים דיגיטליים. לא בכל בית יש מחשב זמין לכל ילד או זמינות לאינטרנט, כך שתהליך למידה אלטרנטיבי מכל סוג שהוא, לא בהכרח יתאפשר הן מבחינה אובייקטיבית הן מבחינת מיומנויות וכדומה. לתלמידים המגיעים מרקע סוציו־אקונומי נמוך, או להבדיל, לתלמידים עם

לקויות למידה, שלמידה וירטואלית לא אפשרית או מתאימה להם, התעורר צורך במציאת פתרונות מתאימים. מפני שבישראל משפחות רבות שייכות למעמד סוציו־אקונומי נמוך, עולה החשש מנשירה גלויה או סמויה של תלמידים מבתי הספר (חן־גל ואחרים, 2012).

בסיכום האתגרים המצוינים לעיל, אנו סוברים כי השינוי הניכר ביותר בעבודת היועצים החינוכיים הוא השינוי באופי המפגש בין היועץ לנועצים, הן מבחינת הערוץ שבו המפגש קורה הן מבחינת תוכנו. ממצב שבו רבות ממשימותיו של היועץ הן משימות מזדמנות, כשצרכים מסוימים מתעוררים במהלך העבודה השוטפת הטומנת בחובה מידע רב וחשוב, נוצר מצב שבו אלמנט המפגשים המזדמנים בעבודת הייעוץ איננו. ההזדמנות למפגשים בלתי פורמליים (עם תלמידים ומורים כאחד) כאשר משמעותם בעבודת הייעוץ רבה ביותר לא עוד אפשרית, וכך בעצם אופי ההתנהלות הספונטני משתנה יחסית (גנץ, 2020).

יועצות ונועצים באותה הסירה

עוד נקודה מרכזית היא שהיועצות החינוכיות נתונות באותו המשבר שגם הנועצים שלהן נתונים בו. כלומר היועצות לא ניגשות אובייקטיבית לעבודה בנסיבות משבר הקורונה, אלא הן עושות זאת בהשפעת המשבר על חייהן בכל הרמות (האישית, המשפחתית, הכלכלית). זאת בשעה שהמשבר מתנהל בו בזמן גם אצל הנועצים. בספרות מכונה מצב זה "shared traumatic reality", כאשר הן היועצות הן הנועצים חשופים למצב חירום ציבורי בו בזמן (כהן וסתר־רונן, 2020).

עולה השאלה כיצד מושפע אופי הייעוץ כאשר הן היועצת הן הנועץ מצויים באותה מציאות המאופיינת בפחד, בעמימות ובחוסר ודאות (אולמן, 2020).

שאלות המחקר

אופי עבודתה של היועצת החינוכית, שרבות ממשימותיה מתעוררות בזמן שהייתה הפיזית בבית הספר לאחר מפגשים פנים אל פנים עם אנשים הנמצאים בו, השתנה עקב משבר מגפת הקורונה. כעת, אופי העבודה מתנהל בעיקרו במרחב הווירטואלי; זהו שינוי בעבודת הייעוץ החינוכי. בשל מידת העמימות המאפיינת ימי משבר אלו, יש מקום להניח כי העמימות המקצועית שבדרך כלל נלווית לתפקיד היועץ החינוכי מתחדדת עוד יותר והיא מצריכה בחינה והתכוננות מחודשת בהתאם למהות התפקיד ולרוח התקופה ומגבלותיה.

לנוכח הכתוב לעיל, שאלת המחקר הראשית היא:

כיצד חוות היועצות החינוכיות את העמימות המקצועית המהותית של התפקיד כאשר המשבר הנוכחי מחדד אותה עוד יותר?

שאלות מחקר ספציפיות:

1. מהם האתגרים שהתווספו בעיני היועצות לעבודתן, ושככל הנראה לא היו טרם מגפת הקורונה?
2. האם היה על היועצות למצוא או להמציא דרכי ההתמודדות ומהן, בשל האתגרים החדשים שעלו עקב המשבר הנוכחי, כדי למלא את תפקידן נאמנה כפי שהן תופסות אותו?

3. כיצד תופסות היועצות החינוכיות את יכולתן לסייע בבניית החוסן הנפשי בקרב המורים והתלמידים וחיזוקו מתוך משבר מגפת הקורונה?
4. כיצד חוות היועצות החינוכיות את המצב שבו הן נתונות באותה מציאות חירום שבה נתונים גם הנועצים שלהן?
5. האם עקב משבר מגפת הקורונה נוצרות או מתגברות תחושות של שחיקה וחוסר מוטיבציה, או לחלופין מוטיבציה מוגברת, בקרב היועצות החינוכיות?

שיטת המחקר

משתתפות המחקר

רואיינו שמונה־עשרה יועצות חינוכיות שמתגוררות ועובדות בערים מרכזיות בישראל, רובן הגדול מאזור ירושלים והמרכז. ממוצע הוותק שלהן הוא 10 שנים וחצי (סטיית התקן: 8.6) בעבודת הייעוץ, וזאת כדי לוודא שצברו ניסיון קודם בעבודת הייעוץ בנסיבות נורמטיביות שאינן נמצאות במצב משבר מתמשך, כך שיהיה אפשר לזהות ולאפיין את ההבדלים בעבודתן טרם המשבר ולאחריו. בתי הספר שהיועצות עובדות בהם הם חטיבות עליונות ממלכתיות בערים מרכזיות בישראל, בקרב האוכלוסייה היהודית. עם כמה מהיועצות הייתה היכרות מוקדמת. שאר היועצות הגיעו באמצעות יועצות אלו, וכן באמצעות אנשי קשר אחרים, בשיטת המדגם הנקראת "כדור השלג". שיטה זו מוגדרת טכניקה לאיתור סובייקטים למחקר, שלפיה משתתף אחד מוסר שם של אחר, המפנה אף הוא לאדם שלישי וכן הלאה (Vogt, 2005). גם ברג רואה בשיטה זו שיטה שמקשרת בין סובייקטים ומקנה לחוקר נגישות למשתתפים פוטנציאליים אחרים הנמצאים במעגל המכרים של המשתתפים (Berg, 1988).

שיטה וכלי המחקר

השתמשנו בראיונות חצי מובנים השייכים לשיטת המחקר האיכותני. מצאנו כי המחקר האיכותני הוא המתאים ביותר; ביקשנו לתעד ולנסות להבין את נקודת מבטן הסובייקטיבית של יועצות חינוכיות בשאלת הקשיים שהתעוררו בעבודתן בהשפעת מגפת הקורונה, וכן בשאלת דרכי ההתמודדות שלהן עם קשיים אלו, בשל העמימות המאפיינת לכאורה את מקצוע הייעוץ החינוכי ואת משבר המגפה. עיבוד הנתונים נעשה באמצעות ניתוח תוכן תמטי, כלומר ניתוח התמות המרכזיות שעלה מהראיונות. ההתמקדות בראיונות הייתה באתגרים הרבים שעולים בעבודתן של היועצות לצד מגפת הקורונה, וכן בדרכים ובפעולות שננקטו כדי להתמודד עימם. כל זאת תוך בחינת נקודת מבטן האישית של היועצות, באמצעות פיתוח שיח על חוויות מגוונות שהן חוו וחוות בתקופה זו וכן על תחושות שעולות בהן עקב כך. היה לנו חשוב להיות קשובים למרואיינות ולשאול את שאלותינו ברגישות.

בראיונות עודדנו את המרואיינות להרחיב, להעמיק ולהדגים סוגיות מגוונות שהעלינו בשאלות ובנושאים שהוצגו לפניהן, אפשרנו שיח פתוח ועודדנו תובנות אחרות שבחרו להציג. שימוש בריאיון חצי מובנה נובע מהתפיסה שהדרך העיקרית שבה אפשר לחקור תופעה היא באמצעות התנסות של האדם היחיד, שהוא חלק מהתופעה עצמה (שקדי,

2003). השאלות שנשאלו בריאיון היו שאלות פתוחות, שבתחילה עסקו בנקודות פתוחות וכלליות ובהדרגה התרכזו והתמקדו בשאלות ספציפיות יותר. הראיונות ככלי התאימו לשאלת המחקר שביקשנו לחקור וסייעו לנו לבחון אותה מכמה נקודות מבט. נוסף על השאלות שהכנו מראש ובהתאם לשאלת המחקר עלו שאלות בהתאם להתפתחות השיחה ולכיוונה גם אם לא הוגדרו מראש, אך יש להן חשיבות עבור המחקר. הריאיון החצי מובנה אפשר למעשה מקום לגיוון השאלות בריאיון. ברשות המרואיינות, הראיונות הוקלטו ותומללו ולאחר מכן הצגנו את פרשנותנו את דברי המרואיינות וזיהינו תמות מרכזיות שסייעו לעבד ולנתח את הממצאים. הן הראיונות הן הפרשנויות אפשרו הבנה מעמיקה מהפרספקטיבה של הנחקרות וכן מהפרספקטיבה שלנו בתור חוקרים; לגישה זו חשיבות רבה בעת תכנון וביצוע מחקר איכותני (Snape & Spencer, 2003).

נציין כי תוצאות המחקר העידו על חווית המרואיינות בלבד ואין הן מדגם מייצג, ובכל זאת המחקר אמור לשקף חוויה אישית־אנושית מתוך השדה החינוכי ומהפרספקטיבה של היועצות החינוכיות. מטרת המחקר האיכותני היא הבנת המבנים האישיים המסוימים שיוצרים מציאויות מגוונות; גם כאשר מדובר במחקר שאינו מייצג את הכלל, ביכולתו לשקף נקודת מבט כלשהי על המציאות (דושניק וצבר־בן יהושע, 2016).

מהלך המחקר

לצורך קיום הראיונות יצרנו קשר עם יועצות חינוכיות רבות במהלך שנת 2021, החל מחודש מרץ. מועד הריאיון ודרך קיומו נקבעו מראש, בין בשיחת וידאו (בתוכנת הזום) ובין בפגישה פנים אל פנים (על פי מגבלות התקופה והעדפות המרואיינות). משך כל ריאיון היה חמישים דקות בממוצע והראיונות הוקלטו ותומללו; עם קביעת הראיונות יידענו את המרואיינות כי הראיונות יוקלטו במלואם (צבר־בן יהושע, 2001), וציינו כי המידע שיספקו לצורכי המחקר יישאר אנונימי, כך שאי אפשר לזהות אותן או את מקום עבודתן. לצורך שמירה על האתיקה המחקרית הוחתמו היועצות על טופס הסכמה מדעת להשתתפותן במחקר.

ניתוח הנתונים

תהליך עיבוד התמות נעשה באמצעות קריאה מעמיקה של הנאמר בראיונות למיניהם, מתוך ניסיון לאגד את הממצאים ליחידות משמעות שאפשרו זיהוי מאפיינים דומים ושונים בראיונות. ניסינו למצוא קווים מכלילים, קווי דמיון ושוני, דפוסים, אידאולוגיות, השקפות עולם ואיכויות אחרות שעלו בראיונות. באמצעות עיבוד התמות ניסינו להציג את הממצאים בדרך המיטבית וזאת בהלימה לסקירה הספרותית המוצגת במחקר. הניתוח התמטי היה עבורנו כלי מחקר שימושי שהציג את הנתונים בפירוט רב; סגנון ניתוח זה אפשר זיהוי, ניתוח ודיווח של תמות ודפוסים בעלי משמעות החוזרים על עצמם מתוך הנתונים, ובכך תורמים גם למהימנותו של המחקר (Braun & Clarke, 2006). בשלב הראשון, עם תחילת עיבוד הנתונים וניתוחם, קראנו כל ריאיון כמה פעמים; הפעם הראשונה הייתה בכתיבת תמלול הריאיון והפעמים האחרות היו בכתיבת המחקר. כתבנו הערות על כל ריאיון, ונוכחנו לגלות כי בכל קריאה עולות הערות חדשות שלא נכתבו עם הקריאות הראשוניות. כן סימנו ציטוטים מהותיים. לאחר כתיבת ההערות וקריאה חוזרת ונשנית של הראיונות סיווגנו וקודדנו את הטקסט לחלקים. זיהינו תכנים ותמות

שהופיעו שוב ושוב בראיונות האלה. כבר בשלב זה סברנו כי קיבלנו לא מעט תשובות לשאלות המחקר (ליבליך ואחרים, 2010).

בשלב השני חילקנו את התמות לתת־תמות, וזאת כדי להדגיש תכנים ייחודיים שעלו בראיונות, ובעצם ביחידות המשמעות שהתגבשו לכדי התמות (שקדי, 2003). את התמות ותת־התמות שעלו ריכזנו בטבלה והצלבנו שוב את הנתונים שעלו בכל ריאיון בקריאה מחודשת של הריאיון, כדי לוודא כי אכן יש הלימה בין הנתונים מהריאיון והתמות. כן הוספנו ללוח ציטוטים מהותיים לכל תמה, מתוך הסבר מעמיק ככל האפשר של כל תמה ותמה וזאת כדי להציג תיאור מפורט, מדויק ועשיר ככל האפשר של הנתונים הקיימים. שלב זה העשיר והעבה את כמות החומר והממצאים בכל תמה וחיזק את תוקפה. בשלב השלישי ניסינו לאגד את התמות זו לזו בדרך מאורגנת והגיונית, על סמך מרכזיות התמות ושכיחות הופעתן. בשלב האחרון סיכמנו את הממצאים מתוך תיאורם ופרשנותם ומתוך התבססות על המונחים המחקריים המופיעים בספרות המחקרית.

אתיקה מקצועית

במחקר איכותני הכולל ראיונות, יש להקפיד על כללי האתיקה ובתוך כך לשמור על כמה עקרונות מנחים, הסכמה מדעת, פרטיות ודיסקרטיות, חופש בחירה, הדדיות ושותפות. יידענו את היועצות המשתתפות במחקר כי עליהן לחתום על טופס הסכמה מדעת להשתתפותן במחקר, בציון העובדה שפרטיהן המזהים נשמרים במחברת קשיחה ולא על גבי המחשב או בתיקיות רשת וכי המחברת תיגנז עם סיום המחקר. עוד נאמר להן כי אנו מתחייבים לשמור על פרטיותן וכי השימוש במידע שיופק מהראיונות משמש אך ורק לצורך המחקר וכי לא ייעשה בו שימוש אחר. ציינו גם כי שמותיהן יופיעו בתור שמות בדויים וכי כל פרט שעלול לחשוף את זהותן מושמט או מטושטש (דושניק וצבר בן־יהושע, 2016). הן בטופס הן בשיחתנו עימן הסברנו להן את מטרות המחקר ואת חשיבותן, והדגשנו את חשיבות תרומתן למחקר שעשוי להביא תועלת רבה הן עבורן הן עבור יועצות חינוכיות ויועצים חינוכיים בעתיד. בתחילת כל ריאיון ציינו לפני היועצות כי ברצוננו להקליט את הריאיון הן בווידאו באמצעות תוכנת הזום שבה התקיים הריאיון הן ברשמקול, וזאת כדי להבטיח כי הנתונים לא יאבדו וכי יהיה להם גיבוי בעת הצורך. הובטח להן כי לאף אחד מלבדנו אין גישה לתכנים אלו וכי הם יימחקו בתום המחקר. עוד הוספנו כי אם יחושו שלא בנוח בריאיון או במענה לשאלה כלשהי, ביכולתן שלא לענות ואף לסיים את הריאיון. כמו כן ראוי לציין כי הצעת המחקר קיבלה את אישור ועדת האתיקה של המוסד להשכלה גבוהה שהמחברים שייכים אליו.

אמינות ואיכות המחקר

המושג אמינות ואיכות המחקר נוגע לדרך שבה מייצגים ממצאי המחקר את המציאות הנחקרת, כפי שהובאה בידי משתתפות המחקר ובלי התערבות החוקר או החוקרת (דושניק וצבר־בן יהושע, 2016). כדי לוודא כי מחקר זה עומד בסטנדרטים התואמים, תיארנו במדויק ככל האפשר את דברי המשתתפות ותיעדנו את הדרך שבה אספנו וניתחנו את הנתונים המגוונים טרם הפיכתם לממצאים. ציטוטי המשתתפות הובאו בדרך מובנת, נהירה וברורה כדי לשקף את המציאות המובאת מדבריהן בשקיפות מלאה, מתוך הבנה כי תפקידה של השקיפות במחקר איכותני חשוב ביותר בכל האמור באמינותו של המחקר (Tuval-Mashiach, 2017). כן ניסינו להסביר בהיגיון ובדרך מושכלת את דרך בחירת

התהליכים ואת הרציונל העומד מאחוריה, כך שהקוראים יוכלו להתחקות אחר התהליכים הרבים המרכיבים את המחקר ואף לבקרם. לשם כך התבוננו התבוננות רפלקסיבית בכל המחקר כולו ובתהליכיו המגוונים וניהלנו יומן מעקב ובו רשמים שחזרנו עליהם, וכן עדכנו בעקיבות ובכל אחד משלבי המחקר וזאת כדי לוודא כי אנו אכן מציגים כמיטב יכולתנו את ממצאי המחקר כפי שהם.

ממצאים

במחקר זה עלו מתוך הראיונות חמש תמות עיקריות. להלן נתאר את התמות בקצרה:

1. **תפקיד הייעוץ החינוכי בימי קורונה** לנוכח השינויים והאתגרים הנלווים למצב משבר חדש, שהיועצות לא הכירו לפני כן. מעבודה פנים אל פנים, שהיועצות רגילות לעשות אותה לרוב מבין כותלי בית הספר ומחדר היועצת, הן עברו לעבודה מרחוק, באמצעות טכנולוגיות מגוונות, וזאת מתוך ההכרח שכפתה המציאות החדשה והעמומה במידה ניכרת. האם וכיצד אפשר בכלל לעשות עבודה כה אישית ואנושית מבעד למסכים?
2. **גבולות בין החיים האישיים והחיים המקצועיים** בתור מרכיב עיקרי בעבודת היועצות בכלל ובמצב משבר בפרט. נמצא שבזמן משבר הקורונה, היועצות מתמודדות יום־יום עם קושי להציב גבולות הן בפני עמיתים לעבודה הן בפני הנועצים, מסיבות מסוימות שיפורטו בהמשך. המשבר הבליט את הקושי להציב גבולות וחידד את טשטוש הגבולות שהחמיר לנוכח העבודה מהבית ולצורכי הנועצים שהתגברו בשל מצב זה.
3. **יועצות ונועצים באותה הסירה** במובן שבו הן היועצות הן הנועצים חיים באותה מציאות המאופיינת בהגבלות, הנחיות מסוימות, כללי התנהגות שהשתנו ושגרה אחרת מזו המוכרת. על אף שכל אחד חווה אותה בדרך אחרת, עולה כי עצם ההימצאות במציאות עמומה זו מעוררת תחושות מגוונות בקרב היועצות הן בתפיסת עבודת הייעוץ הן בבחינת רגשותיהן כלפי הנועצים.
4. **הגברת תחושות של מוטיבציה לעבודה במצב משבר** שדיווחו עליה רוב היועצות. יש מקום להניח כי עלולות להיווצר דווקא תחושות של תסכול, ייאוש ושחיקה מצד היועצות (לדבריהן), אך ההפך הוא הנכון: נמצא באופן גורף כי במציאות משברית, היועצות חשו תחושות של מוטיבציה, התגייסות, יוזמה ורצון לעבוד עוד ועוד כדי לחוש כי הן עושות את עבודתן נאמנה, בייחוד בשל הקשיים הנלווים למצב.
5. **זיהוי של מקורות תמיכה** שנמצאו חשובים בתקופה זו עבור היועצות וסייעו להן להתמודד עם הקשיים והאתגרים הנלווים למצב המשבר הנוכחי. בין מקורות התמיכה נמנות קבוצת היועצות הבית ספרית, קבוצות וטסאפ של כלל יועצות המחוז ואף תמיכה מצד הורי הנועצים, שכן רוב היועצות ציינו כי הקשר עימם התחזק בתקופה זו. מקורות תמיכה אלו היו מרכיב מרכזי ביכולתן של היועצות להמשיך בעבודתן.

תפקיד הייעוץ החינוכי בימי קורונה

כאמור, עם תחילתה של שנת 2020 התפרצה מגפת הקורונה בעולם ובישראל. בעקבותיה ובעקבות האתגרים הפוטנציאליים שהביאה מציאות החיים שהשתנתה כליל והשפיעה במובהק על מערכת החינוך בכלל ועל עבודת הייעוץ החינוכי בפרט, התעורר הצורך ליצור התאמות בין השינויים למציאות. טרם משבר מגפת הקורונה, היה ידוע כי עבודת הייעוץ היא מורכבת ולעיתים קרובות עמומה בכל הקשור לתחומי העיסוק של היועצות. עם תחילת המשבר עמדו לפני היועצות לא מעט התחבטויות אישיות ומקצועיות בשאלת התנהלותן ובשאלת עבודת הייעוץ החינוכי. בשל העובדה שנוספו אתגרים ומורכבויות בשל המשבר, היה על היועצות לעשות חושבים, למצוא ולהמציא את אופי ההתנהלות המותאם והמיטבי ביותר שיאפשר להן לחוש כי הן עושות את עבודתן נאמנה בהתחשב בשינוי המציאות המוכרת. היועצות הרבות תיארו את תחושותיהן האישיות עם פרוץ המגפה, בעניין עבודת הייעוץ החינוכי.

להלן תחושות היועצות כפי שתוארו בדבריהן:

"הרגשתי שאני צריכה להחזיק דבר בלתי נראה": תחושות אישיות של יועצת חינוכית בתחילת משבר הקורונה

רוב היועצות מתארות תחושה של חוסר ודאות, שנלוותה לתחילת המשבר. כלומר לא רק שסביבת העבודה השתנתה ואין הן עובדות מחדר היועצת אלא לרוב מביתן, אין הן יודעות כלל באיזה מצב בדיוק מדובר ועם מה בעצם עליהן להתמודד.

נקודה אחרת היא שינוי שגרת העבודה. רוב היועצות מסגלות לעצמן הרגלים ודפוסי עבודה כאלו ואחרים כדי להצליח לבצע את כלל המטלות המוטלות עליהן ביעילות ככל האפשר. עניין השגרה שהשתנתה כליל מודגש בתור שינוי שלילי בעבודת הייעוץ והוא גורם קושי אחר:

> הקטע שאנחנו לא יודעים מתי זה ייגמר. עכשיו לא לומדים, עכשיו אסור לבוא, עכשיו מותר לבוא [...] כל השיגוע הזה, הטרפת הזאת של ההנחיות [...] אני צריכה שגרה [...] לא ברור מה היה. בלגן גדול. (מיכל)

לסיכום, יש מקום להניח כי התחושה הרווחת ביותר שליוותה את היועצות עם פרוץ המגפה ותחילת המשבר הייתה חוסר ודאות ניכר ובלבול גדול. ההכרח לשנות את שגרת יומן ואת שגרת עבודתן בהתאם שינה לחלוטין את פני המציאות כפי שהכירו אותה היועצות. מדבריהן מצאנו כי הצורך של מערכת החינוך בכלל ושל כלל בית הספר בפרט ביועצות החינוכיות הביא אותן לאסוף את עצמן מהר ככל האפשר ולמצוא את הדרכים המותאמות כדי שיוכלו להמשיך ולבצע את עבודתן.

"כל המהות של יועצת לא יכולה לעבוד מרחוק [...] הייעוץ מושתת על קשר בין־אישי קרוב, לא רחוק": מפגש פנים אל פנים בתור חלק ממהות הייעוץ

מצאנו כי אחד הממצאים הבולטים ביותר הוא שינוי אופי המפגש הייעוצי, הן הערוץ הן התוכן. המפגש הייעוצי שבין היועצת החינוכית לנועצים עבר לשדה הווירטואלי, ומרבית המפגשים היו באמצעות תוכנת הזום או באמצעות תוכנת הווטסאפ. בראיונות ציינו כלל היועצות את שינוי אופי המפגש הייעוצי, בתור הגורם החשוב ביותר שהיה עבורן קושי ואתגר, כמו תחושה של חוסר מסוגלות לעשות את עבודתן בדרך שבה הן מאמינות כי עליהן לעשותה. רוב היועצות מציינות את תפקידן בתור כזה המושתת על קשר בין־אישי

עם הנועצים. לעיתים, הקשר בלתי אמצעי והוא לא מתנהל אך ורק בין כותלי בית הספר אלא גם בשעות הערב והלילה המאוחרות, לפי הצורך, בעיקר באמצעי התקשורת הטכנולוגיים המגוונים (וטסאפ, טלפון, שיחות וידאו). הן מציינות תחושת מחויבות והתמסרות גדולה, גם כאשר העבודה פוגעת בחייהן האישיים.

עוד הן מציינות את הקשיים הטכניים הנלווים לשינוי המפגש הייעוצי. עד המשבר היה המפגש הייעוצי מתנהל בחדר היועצת שבין כותלי בית הספר. כעת, משהמפגש הפך וירטואלי, עלולות להתעורר בעיות כגון אי־יכולתו של הנועץ למצוא פינה שקטה ואינטימית בביתו בעת המפגש הווירטואלי. ניכר כי החוסר במפגש פנים אל פנים היה קושי מרכזי בקרב היועצות החינוכיות בתקופה זו:

> נלקח ממני ומאיתנו הדבר שאנחנו בעצם טובים בו ושבגללו בחרנו במקצוע ובתפקיד הזה, וזה קשר בין־אישי [...] לי אישית זה היה ממש מזעזע. אני זוכרת שהייתי גומרת את הימים של העבודה מרחוק [...] מותשת. מהערבוב הזה של בית ועבודה ושל כל כך הרבה אנרגייה מושקעת בליצור ולשמר את הקשר מרחוק, הרבה יותר מאשר כשאת רואה את האנשים. (מיכל)

יועצת אחרת מתארת את ההתנהלות הייעוצית מרחוק בתור נעלם שלא מאפשר לה להתנהל בתחושה שהיא מצליחה להגיע לנועצים ולקיים עימם אינטראקציה ייעוצית מיטבית. היא ציינה כי מדי שבוע עשתה עם אנשי צוות אחרים מיפוי לפי "רמזור", שבו תלמידים "ירוקים" הם תלמידים שנכנסים לשיעורי הזום עם מצלמה דלוקה ומשתתפים בפעילות, תלמידים "כתומים" נכנסים לשיעורים עם מצלמה כבויה ופחות פעילים והתלמידים ה"אדומים" הם תלמידים שלא נכנסים כלל לשיעורי הזום ושהקשר עימם נותק כמעט לגמרי. בדבריה הוסיפה ואמרה שיצירת קשר ושמירה על קשר עם כלל התלמידים היו מאתגרות ומורכבות מהותית בהשוואה להתנהלות בימי שגרה, שבהם היא נתקלת בתלמידים מדי יום במסדרונות בית הספר.

קושי אחר בהתנהלות הייעוצית מרחוק מתבטא בחוסר בקשר בין־אישי קרוב ובקושי ביצירת אינטימיות עם הנועץ, כאשר התהליך הייעוצי לא מתקיים במפגש הייעוצי השכיח, שבו יחוש הנועץ בנוח לשתף את היועצת ברגשותיו או בחוויותיו, שלא כמו המפגש הווירטואלי המנוכר יחסית.

> כל המהות של יועצת לא יכולה לעבוד מרחוק [...] צריך שפת גוף, צריך להרגיש את האנרגייה [...] הייעוץ מושתת על קשר בין־אישי קרוב, לא רחוק. הרגשתי פשוט לא יעילה. זה היה בשבילי די עצוב [...] את לא באמת יכולה לעשות שיחת זום עם תלמיד כי האחים שלו בבית ואת רוצה ליצור אינטימיות [...] זה לא פרקטי. (מיכל)

כאמור, זוהי נקודה שהעלו יועצות רבות. על אף השינויים הרבים שהמשבר הביא עימו בשאלת העבודה הייעוצית, דברים רבים נשארו בעינם ולא השתנו בהתאם למשבר; עובדה שהעמידה את היועצות במצב שאין הן מורגלות בו ועליהן להסתגל אליו במהירות, כדי לספק את המענה המתאים והמותאם ביותר. כלומר המשבר לא התחשב בקשיים קיימים (הן בקרב הנועצים הן בקרב היועצות), ועל היועצות היה להתמודד עם הקשיים הקיימים נוסף על אלו החדשים, בנסיבות חדשות לא מוכרות – ומאופיינות בעמימות ובחוסר ודאות.

שלא כדעות המובאות עד כה, נשמע קול אחר מפי אחת היועצות, שתיארה מצב די אידיאלי, כאשר היא מציגה את הווירטואליות בתור גורם המאפשר נגישות רבה יותר מעבודתה טרם הקורונה, שלא כמו מפגש אנושי פנים אל פנים שלעיתים מורכב יותר להוציא אל הפועל. עוד היא מציינת כי העבודה בביתה ולא בבית הספר הרווי הסחות דעת כאלו ואחרות מאפשרת לה לגשת למטלות כגון כתיבת דו"חות ובניית תוכניות ייעוץ ביתר תשומת לב, שכן הסחות הדעת מוגבלות כעת.

לסיכום, מדברי היועצות מצאנו כי שינוי אופי המפגש הייעוצי הוא האתגר העיקרי בעבודתן. עבודת הייעוץ, המושתתת על קשר אישי בין היועצת לנועצים, נעשתה בתנאי קרב ובהתאם לנסיבות המציאות המשברית, כלומר בלי יכולת להיפגש עם הנועצים ולהיווכח במצבם במדויק ככל האפשר. רוב היועצות תיארו את הייעוץ מרחוק בתור חוויה מתסכלת לאין שיעור, ולעיתים אף בלתי אפשרית. עם זאת, הן לא התייאשו וניסו לעשות ככל יכולתן, גם כאשר אין השליטה על כך בידיהן.

בשל המעבר לייעוץ מרחוק תיארו היועצות קושי אחר שהתעורר והקשה במידה ניכרת על עבודתן, להלן: תופעת המסכים השחורים.

"אני לא יודעת מה קורה שם עם הצד השני. מצליחה להעביר שם משהו? קורה שם משהו?": תופעת המסכים השחורים

זיהינו כי אחת התופעות המדווחות בשאלת המעבר ללמידה מרחוק היא תופעת "המסכים השחורים", כלומר התחברותם של הנועצים למפגשים הווירטואליים כאשר מצלמתם כבויה ואי אפשר לראותם. אם נועץ בוחר שלא להפעיל את מצלמתו, כיצד תוכל היועצת להתנהל היטב כאשר אין היא רואה את הנועץ, את שפת גופו, את מבטו, את הניואנסים הדקים המתאפשרים להבחנה אך ורק פנים אל פנים?

עוד תיארו היועצות כי חשו תחושות של כעס ועלבון לנוכח המצלמות הכבויות, כאשר ניגשו לאינטראקציה ייעוצית. עם זאת, תחושות אלו התקיימו לצד אמפתיה רבה והכלה. רוב בתי הספר לא דרשו את הפעלת המצלמות והיועצות צידדו בהחלטה, שכן רובן מאמינות כי על היועצת להבין ולהכיל את קשייהם של בני נוער להפעיל את המצלמות כאשר הם נמצאים בגיל שבו הדימוי העצמי מורכב ועליהם להתמודד עם קשיים רבים וכל זאת לצד משבר הקורונה שנכפה עליהם. מדבריהן:

> זה לא אידיאלי, אבל אני הייתי סובלנית כלפי זה, אני הבנתי את זה [...] אני יועצת [...] זה לא נראה לי תגובה מותאמת להיעלב [...] תמיד ביקשתי וביקשתי בצורה נעימה ובאמת מתוך אמפתיה [...] יש ילדים שלא מסוגלים. מי אם לא היועצת תבין את זה? (לירון)

> זה קטסטרופה [...] זה ממש לא אותו הדבר ואי אפשר באמת לעשות שיח רגשי מקוון [...] אין דבר כזה. את לא יכולה לעשות שיח רגשי מקוון עם ריבועים שחורים... אני בטוחה שפספסתי מלא דברים. לדבר לריבועים שחורים זו חוויה פסיכולוגית [...] זה מאוד מתסכל...". (שרון)

מצוינת העובדה כי ככל הנראה, התפספסו אירועים שהיה צורך לטפל בהם ושעקב כך ייתכן שנועצים נפלו בין הכיסאות ולא התאפשר לסייע להם. עצם ההתנהלות במסך שחור מנעה את היכולת לזהות ולאתר אירועים שדרשו טיפול, שכן הקשר הבין־אישי לא התקיים בדרך מיטבית, אם היה כלל. כמו כן התנהלות עם מסכים שחורים ולא עם

הנועצים פנים אל פנים טומנת בחובה חוויה פסיכולוגית קשה; תחושה של תסכול, עלבון ואף השפלה, לדברי היועצות.

לסיכום, זיהינו תחושות קשות לנוכח תופעת המסכים השחורים. הן מבחינה טכנית, שבה לא היה אפשר לתקשר אידיאלית עם הנועצים כאשר מצלמותיהם כבויות הן מבחינה רגשית, כאשר מתוארות תחושות של עלבון וכעס, לנוכח המסכים השחורים המייצגים את הנועצים, במקום את פניהם. עם זאת, לדבריהן, תחושת האמפתיה שליוותה את רובן ריככה במעט את השליליות שבתופעה וסייעה להן להמשיך בעבודתן. נקודה אחרת שציינו היועצות בתור יתרון מהותי היא ההיכרות המוקדמת שהייתה לחלקן עם הנועצים, טרם תחילת המגפה והמשבר.

"איפה שזה כן קצת עבד שהצלחתי לשמר קשר, זה היה מבוסס על מה שהיה קודם, על הקשר האישי": חשיבותה של היכרות מקדימה ושמירה על רצף תהליך ייעוצי

במחקר ביקשנו לראיין יועצות חינוכיות שלהן ותק של שנתיים לפחות בעבודת הייעוץ, כלומר גם טרם התפרצות הקורונה, כך שיוכלו להשוות בתחושותיהן את עבודתן טרם הקורונה ולאחריה. מצאנו כי אחד הנושאים המעניינים ביותר שעלו במהלך הראיונות בעקבות שאלת הוותק הוא דווקא עניין ההיכרות המקדימה עם הנועצים. נמצא פער בין יועצות שלהן הייתה היכרות מקדימה עם הנועצים שלהן לפני התפרצות הקורונה, כך שכבר נוצר ביניהן ובין הנועצים קשר אישי, ובין היועצות שקיבלו שכבות חדשות שלא הכירו קודם לכן. אפשר לומר בהסכמה גורפת כי ההיכרות המקדימה הייתה יתרון עבור היועצות, לעומת יועצות שלא הייתה להן היכרות מקדימה עם הנועצים, עובדה שהקשתה במידה ניכרת על יכולתן ליצור קשר אישי עם הנועצים, וכפועל יוצא מכך – על עבודתן בכלל.

> זה שהיה רצף לעבוד איתו, זה היה ממש הקלה. ההיכרות והקשרים הקודמים עם הילדים וכל מה שאפשר לגייס – כל משאב שאפשר. (לירון)

השמירה על רצף קיים של מפגשים עם הנועצים הייתה עבור היועצות יתרון מהותי לדבריהן, בכל הקשור לייעוץ בעיתות משבר. עצם הדבר כי היועצת היא לא אדם זר עבור הנועצים וכי יש בינה וביניהם קשר אישי של אמון, סייעה מאוד ליועצות שהכירו את נועציהן טרם המשבר. כמה מהן ציינו כי בלי הקשר האישי לא היו מצליחות כלל לעשות את עבודתן. מתוך דבריהן של היועצות בנושא, מצאנו אפוא כי ההיכרות המקדימה הייתה יתרון חשוב בעבודת הייעוץ בתקופת משבר זו.

על אף האתגרים הרבים והקשיים שנוספו על עבודת הייעוץ בשל המשבר, מדברי היועצות התחדדה הנקודה הזו – המשבר, על אף שליליותו הרבה, עשוי להיות חיובי, בעצם היותו בונה חוסן. להלן נקודה זו:

"איך אני מוצא את עצמי מחדש או מגלה בעצמי כוחות חדשים": המשבר בתור מעודד חוסן

מצאנו כי לבתי הספר בתקופת הקורונה היה חלק ניכר בבניית כישורי חוסן והקנייתם לתלמידים. היועצות שיתפו בהבנתן את מהות תפקידן בתור בעל מקצוע חיוני בהבניית חוסן עבור הנועצים בדרכים רבות ומגוונות, בהן שיתוף הנועצים בקשיים שלהן עצמן ובסיפורים מחייהן האישיים וכן הצבת גבולות בפני הנועצים שהתרגלו לשגרת חיים שבה הטכנולוגיה מאפשרת גישה ישירה ומיידית כמעט לכל דבר, גם לקבלת סיוע וייעוץ.

הן חידדו את חשיבות הגברת המודעות לחוסן, בתור יוזמה שעל בית הספר לעודד פי כמה וכמה בתקופת משבר. לדעתן, העמדה כלפי תקופות של משבר בתור הזדמנות המאפשרת למידה ורכישת מיומנויות וכישורים לחיים היא אחת מנקודות האור בתקופה זו. שהרי בימי שגרה, על אף שההתנהלות היום־יומית מכילה משברים, אין מציאות כמו זו שאנו חווים בתקופה זו של משבר הקורונה. אם כך, מדוע לא לפעול להפיכת המצב לכזה שאפשר להפיק ממנו גם תועלת?

היועצות שיתפו כי בעקבות תחושת הזדהותן ושיתוף שלהן את הנועצים בחוויות אישיות ובתחושות אישיות שלהן, ניכרה בקרב הנועצים תחושת ביטחון רבה יותר. כאשר הם נוכחו לגלות כי גם הדמות החינוכית, הבוגרת והחזקה חווה תחושות מורכבות אף היא וכי גם היא מצויה באותה מציאות מורכבת, היה זה קל יותר עבורם לשתף ולפרוק. כך גם עלה ביטחונם העצמי בתור אנשים עם מסוגלות ועם חוסן אישי. עם זאת, היה להן חשוב לציין כי הן משתדלות למעט בשיתופיהן האישיים ולא להפריז או לגלות הזדהות יתרה, מיומנות שפיתחו גם בימי שגרה.

> זה גם מה שאמרתי לילדים, מה בשליטתנו? בואו נחזיר אלינו מה בשליטה [...] זה בשליטה שלכם מתי אתם קמים, מתי אתם אוכלים, מתי אתם הולכים לישון [...] כל הזמן ניסיתי ליצור להם את השליטה הזאת, את העוגן הזה. העולם השתגע? אנחנו נשארים בסדר. (רעות)

לסיכום, ייתכן כי דווקא בגלל המורכבות והשלילות הרבה המאפיינים מצב משבר התאפשרה בניית חוסן שלא הייתה מתאפשרת אילולא קיומו. גם בשל תחושותיהן האישיות המורכבות לנוכח העבודה בנסיבות אלו וגם בשל צורכי הנועצים, ניסו היועצות לדבריהן למצוא נקודות אור שיאפשרו לחוש תחושת שליטה ולו מעטה, שתקל עליהן ועל הנועצים ותסייע בבניית החוסן הנפשי ולא להפך.

גבולות בין החיים האישיים והמקצועיים

בשל מידת העמימות המאפיינת את מקצוע הייעוץ החינוכי, לעיתים קרובות מתפרשת עבודת הייעוץ על פני תחומי עיסוק רבים, כאשר כל אחד מאנשי המקצוע בבית הספר רואה אחרת את עבודת היועצת ומטיל עליה תפקידים מגוונים בהתאם, כפי שאפשר להיווכח בספרות המחקרית בנושא. עקב העמימות המתוארת, יועצות חינוכיות לעיתים קרובות לא יודעות לסרב לבקשות מצד ההנהלה ומצד אנשי מקצוע אחרים במערכת הבית ספרית, ויש מקום להניח שלא יצליחו למקד את עבודתן בתחומי המומחיות הבלעדית השמורה אך ורק ליועצת החינוכית.

"התפקיד הזה באמת מעודד גבולות עמומים ומושך אליו אנשים עם גבולות עמומים והאנשים האלה מושכים עוד עמימות של הגבולות, אז זה סמטוחה אחת גדולה": הקושי להציב גבולות בתור מרכיב במהות מקצוע הייעוץ החינוכי

יש מקום להניח כי בעיתות משבר המאופיינות בעמימות ובחוסר ודאות חלים שינויים בין השאר באופי ובשעות העבודה בלא מעט מקצועות בתחומי הרווחה, החינוך, הבריאות ועוד. בהשפעת המפגש של נסיבות המשבר עם עבודת הייעוץ החינוכי המאופיינת במידת עמימות, נוצרה מציאות שבה החיים המקצועיים של היועצות החינוכיות מתערבבים עם חייהן האישיים.

רבות מהיועצות ציינו את חששן כי אין הן עושות את עבודתן כראוי וכי אין ביכולתן לחדול – לא אם הן רוצות לבצעה נאמנה. תחושת האחריות והמחויבות כלפי התפקיד וכלפי הנועצים רתמה את היועצות לעבודה סיזיפית ואין־סופית, גם במחיר ויתורים כבדים, בהם מנוחה ושמירת מסגרת התוחמת את שעות העבודה, וזאת על אף שלרוב לא הייתה כלפיהן דרישה לגלישה אל מחוץ לשעות העבודה הסטנדרטיות.

> אני חושבת שיש לנו חלק בזה שלא עצרנו את הדברים, כי יכולנו להגיד חבר׳ה, בואו, יש לנו גם חיים. לגמרי איבדנו את הגבולות [...] הייתה הפרת איזון מאוד מאוד גדולה [...] אבל יאללה, אנחנו כבר פה ואין לנו לאן ללכת, אז נעשה את זה כבר. (דינה)

> אני חושבת שזה אולי משהו שמאפיין גם יועצות. אולי גם מאפיין אנשי חינוך, אבל יועצות יותר. התפקיד הזה באמת מעודד גבולות עמומים ומושך אליו אנשים עם גבולות עמומים והאנשים האלה מושכים עוד עמימות של הגבולות. (לירון)

שתי שאלות שעולות לנוכח תחום הגבולות הן השאלה אם מקצוע הייעוץ טומן בחובו קושי רב יותר להציב גבולות לעומת מקצועות אחרים והשאלה אם ככל שוותק היועצת עולה כך קל לה יותר להציב גבולות, שכן היא כבר מנוסה וחוששת פחות מהדרך שבה יראו זאת ההנהלה ואנשים אחרים במערכת הבית ספרית.

יש חשיבות רבה לתגובה של הנהלת בתי הספר לעניין הגבולות. רבים בתי הספר שהנהלתם תחמה את שעות העבודה והציבה גבולות, וביקשה לכבד זאת מתוך רצון לשמור על רווחתם של כלל אנשי הצוות. היועצות ציינו כי בתחילת המשבר עבדו ללא הפסקה, וככל שעבר הזמן ניסו לכבד את מסגרת שעות העבודה וליצור מעין שגרה תחומה יותר, על אף השינויים שחלו בהתראה קצרה לא פעם.

אחד היועצים ציין לטובה בדבריו את הנהלת בית הספר, ואמר כי היא ניסתה לשמור על שעות עבודה תחומות. עם זאת, הוא מחדד בדבריו את מהות המקצוע ככזאת המביאה את היועץ להתמסרות מוחלטת כמעט, גם כשאין דרישה לכך.

בשאלת הוותק והניסיון המקצועי ציינה אחת היועצות כי:

> אני חושבת שאצל יועצת חדשה [...] קיים הצורך לרצות את כולם כל הזמן ושכולם יחשבו שאני בסדר ושנתתי ושעשיתי הכול. זה לא שזה לא קיים אצלי, אבל אני חושבת שאני יותר מבינה איך לעשות את זה. (איריס)

אחת היועצות, בעלת ותק של כעשר שנים, מצדדת בדעה זו, בציינה את הוותק והניסיון המקצועי בתור יתרון המסייע לה להציב גבולות בלי תחושת רגשות אשמה וחשש מפני האנשים האחרים שעלולים להסתכל בכך שלא בעין יפה.

לעומתן, יועצת ותיקה אחרת בעלת ותק של כשלושים שנים מחזיקה בדעה ובחוויה אחרת. היא מאמינה כי לאו דווקא הוותק הוא המשפיע על תחושת המסירות המביאה לכדי טשטוש הגבולות, אלא מרכיבי מהות התפקיד, שלו היא כה מסורה.

> כדי להוכיח את עצמנו, עבדנו סביב השעון. זאת אומרת כבר לא היו גבולות ולא מגבלות והזומים גלשו עד לעשר בלילה [...] וזה הפך להיות מן מעגל קסמים כזה. כדי להוכיח את עצמך אתה מוכן להיות כל הזמן זמין, כי אתה לא משוכנע שמה שאתה נותן זה באמת מענה לצורך. אני לא מפסיקה לרגע ואני כל הזמן בחוויה

האם זה מספיק טוב? בגלל שאני עם החוויה הזאת, אני מוכנה לעשות עוד ועוד ועוד... (אורית)

לסיכום, עולה בנו המחשבה שכן תחושות השליחות, המחויבות והרצון להיות טובה די הן תחושות המלוות את רוב רובן של היועצות החינוכיות, אם לא את כולן. רצונן להרגיש ולהוכיח כי הן עושות את תפקידן בדרך הטובה ביותר גובה מחיר יקר מחייהן הפרטיים ומרווחתן האישית, שכן בגלל רצון ונכונות אלה הן מוכנות לעבוד קשה וללא הרף, בציפייה כי יחושו תחושת הצלחה וסיפוק.

"מן ג'אגלינג כזה של ביקורת עצמית": גבולות וחיי משפחה

כאשר שעות העבודה הן לא תחומות והיועצות מוצאות עצמן עובדות מסביב לשעון ובלי הפסקה, יש מורכבות בהתנהלות הן בחייהן הפרטיים הן בחיי המשפחה שלהן, כאשר עליהן לסייע לילדיהם בעניינים מסוימים. ניהול אורח חיים נורמטיבי בתקופה עמומה וחסרת ודאות זו אינו דבר של מה בכך.

אחד היועצים מתאר כי בשל מחויבותו ומסירותו לתפקידו בתור יועץ חינוכי, נגזלו זמן ותשומת לב מילדיו:

נתתי את הנשמה והילדים שלי יודעים כמה נתתי את הנשמה. כמה זמן נגזל מהם, לטובת מה שצריך לעשות ומה שאני רוצה גם לעשות. (גבי)

באמירתו "מה שצריך לעשות ומה שאני **רוצה** גם לעשות" מודגשת תחושת המסירות המלאה כמעט שלו בתור יועץ. מעבר לעבודה המזערית הנדרשת, יש מטלות ודברים אחרים שגבי רואה לנכון לעשות בלי שיידרש ממנו, גם אם הדבר גובה מחיר מחייו האישיים ומחיי משפחתו.

יועצת אחרת הציגה את הצורך בהצבת גבולות בדרך שתפחית את מידת הפגיעה במשפחתה שלה ובתחושתה בתור אימא צעירה:

הבת שלי בדיוק נגמלה מטיטולים והיו לי שיעורים שהייתי באמצע שיעור, והיא אומרת לי 'אימא פיפי'. הייתי צריכה לגשת איתה לשירותים והיא הייתה מפספסת בגללי וזה היה שובר את ליבי שהילדה שלי עושה לי פיפי באמצע הסלון כי אני לא פנויה לגשת אליה. (רעות)

נוסף על הקושי הרגשי של תחושת הזנחה מסוימת עולים גם הקשיים הטכניים של עבודה מהבית. יועצות שהן גם אימהות לילדים שנמצאים אף הם בבית בתקופה זו ונצרכים לסיוע גם בצד הטכני מלוות בנדבך אחר של קושי ועומס. כיצד מתנהלים בבית המכיל כמה נפשות, שכל אחת מהן זקוקה לפתרונות מלבד ההתנהלות היום־יומית של דאגה להכנת אוכל, התחברות לשיעורים וכדומה?

אחת היועצות תיארה מצב שהתרחש בעת פגישה עם העובדת הסוציאלית של בית הספר, שבה הכינו סדנאות בנושא מיניות עבור השכבה שהיא יועצת בה, כאשר בעלה נכח אף הוא בחדר, ונמצא בישיבה עם כמה אנשים. הן שוחחו על תוכן הסדנה ודנו במושגים מגוונים כגון פורנוגרפיה, בדס"מ (BSDM), אוננות ועוד, וברקע נשמעו צחקוקים מהמחשב של בעלה. אחרי האירוע הזה, היא נוכחה להבין אף יותר עד כמה מורכב להתנהל מביתה הפרטי, וכי עליה להיות זהירה כפליים כאשר מדובר במקרים המחייבים שמירה על דיסקרטיות.

כאמור, אחד ממאפייני עבודת הייעוץ החינוכי הוא חובת השמירה על דיסקרטיות, שכן יש מצבים רגישים המצריכים התנהלות זהירה ורגישה במיוחד. כאשר עבודת הייעוץ על צדדיה המגוונים (ישיבות צוות, פגישות עם הורים, שיחות עם נועצים ועוד) לא מתנהלת עוד מחדר היועצת הנמצא בבית הספר, אלא מחדר בביתה הפרטי, הופך הצורך בשמירה על דיסקרטיות למורכב מאוד.

אם כך, רצונן של היועצות לבצע את עבודת הייעוץ היטב, כאשר מנגד עומדים צורכי בני המשפחה שנמצאים אף הם בבית בגלל המשבר וסובלים מתוצאותיו הרבות, מתנגש עם מחויבותן לתפקיד. היועצות תיארו נושא זה בתור נושא כאוב ומורכב ביותר, שטרם מצאו את הדרך המתאימה ביותר להתמודד עימו.

"לשמש סוג של מגדלור ולדעת לכוון את האנשים": יועצות ונועצים באותה הסירה

משבר מגפת הקורונה הציב למעשה את היועצות החינוכיות בסירה אחת עם הנועצים שלהן. כלומר היועצות לא ניגשות לעשות את תפקידן כפי שעשו אותו בעבר, במציאות נורמטיבית יחסית; הן עושות זאת בהשפעת המשבר על חייהן בכל הרמות, הן ברובד המקצועי הן ברובד האישי. בספרות מכונה מצב זה "shared traumatic reality", כאשר הן היועצת הן הנועצים חשופים למצב חירום ציבורי בו בזמן (כהן וסתר־רונן, 2020). טרם משבר הקורונה, במפגש הייעוצי ניכרה עמדת היועצת כלפי הנועץ המצוי במשבר, וחוסר הסימטריה האופייני למפגש עם אופי ייעוצי התבטא במובהק. כעת, משהיועצת והנועצים נמצאים בעמדה הדדית יחסית בהיבט זה, יש מקום להניח כי בקרב היועצות עשויה להתעורר התחושה שיכולות הייעוץ שלהן לא במיטבן וכי המצב עלול לפגוע ביכולתן לסייע לנועצים. היועצות נשאלו מהן התחושות שעלו בהן בשל הימצאותן באותה מציאות המאופיינת בפחד, בעמימות ובחוסר ודאות.

> מאוד קשה לי לתת ייעוץ, כוחות, תמיכה, הכלה למישהו שחווה בעצם את אותו דבר שאני חווה [...] זה כמו שאני על ספינה טובעת ויש איתי עוד מישהו באותה ספינה טובעת. אני לא אהיה מסוגלת לעזור לו באותו רגע. אני בהישרדות בעצמי. (אורנה)

כמו אורנה, יועצת אחרת מתארת מצב שבו גם היא במציאות דומה לזו של הנועץ, אך אף על פי כן באפשרותה של היועצת להתבונן במציאות מנקודת מבט אחרת ולנהל את המשבר ביד רמה.

> בסיטואציה הזאת שאנחנו כולנו באותה סירה, אתה מביא פרספקטיבה אחרת. זה היתרון של היועץ [...] כאילו אתה יכול להניח שאם אתה באותה סירה, אז איך תציל את מי שאתה כרגע טובע איתו? אבל אתה צריך כמי שנמצא באותה סירה להחזיק עדיין את ההגה של הסירה. (אורית)

על אף הקשיים שהיא חווה בשל המשבר, מתעוררת בה תחושת אמפתיה רבה כלפי הנועצים שלה והיא מבינה את חשיבות תפקידה בחייהם של הנועצים בזמן זה בתור דמות המשמשת עוגן ומקור לביטחון.

יועצות אחרות מצדדות בדעה כי למרות התסכול וחוסר הוודאות שהן חולקות עם הנועצים בתקופה זו מתעוררת תחושה חזקה של אמפתיה כלפיהם וכי הקשר האישי ביניהן ובין הנועצים מתחזק ומעצים. עם זאת, לאמפתיה המתעוררת כלפי הנועצים

עשויה להתלוות תחושת הזדהות יתר שיכולה לפגוע ביכולת לעשות את עבודת הייעוץ הרצויה.

ניסינו ללמוד מהן דרכי ההתמודדות שסיגלו לעצמן היועצות מתוך הימצאותן באותה הסירה עם הנועצים, שכן נוכחנו להבין שעל אף האמפתיה וחיזוק הקשר, היועצות התקשו להתמודד עם הקשיים והאתגרים שהביאה עימה המציאות החדשה נוסף על הציפייה שהייתה מהן (בעיקר הן מעצמן) להמשיך ולתפעל את המצב ביעילות וברגישות ככל האפשר. דרך ההתמודדות העיקרית נשענה על ניסיונן המקצועי ועל הכלים והידע שברשותן, וגם על כישוריהן האישיים והבין־אישיים. על אף הקשיים והמורכבות הצליחו רוב היועצות להתנהל ביעילות. כלומר בשל הידע המקצועי, הניסיון והכישורים, הן הצליחו לפעול אינטואיטיבית ולתת מענה לצרכים שעלו. עצם התנהלות זו הגבירה את תחושת המסוגלות ואת אמונתן בעצמן בתור יועצות חינוכיות טובות. הודגשה ההתגברות של תחושת האמפתיה כלפי הנועצים ומעין תחושת שיתופיות הדדית, שיצרה הבדל חיובי בקשר עם הנועצים, כלומר חיזקה ואף העצימה אותו.

לסיכום, רוב היועצות מתארות את ההימצאות באותה הסירה עם נועציהן בתור חוויה המעוררת אמפתיה רבה כלפיהם. על אף הקשיים שהן בעצמן חוות, בין אישית ובין במעגל המשפחתי, רובן ציינו את עצם היותן המבוגר האחראי, דמות שעל אף שגם היא נמצאת בעין הסערה, תופסת את ההגאים ומנסה לנווט את הסירה אל מקום מבטחים מתוך הרגעת יושביה ועידודם באמצעות הכישורים, הניסיון המקצועי והבנת חשיבות הימצאותה בסירה זו, עבור כלל יושביה.

"האדם שעובד קשה אבל מרגיש משמעותי, זה ממלא אותו": תובנות על מוטיבציה ושחיקה במצב משבר

רובן הגדול של היועצות תיארו כי על אף הקושי והמורכבות הרבים שליוו את עבודתן בתקופת הקורונה, תחושת המוטיבציה שלהן לעבודה הייעוצית לא רק שלא נפגעה, אלא התגברה מאוד. בתור סוכנות בריאות הנפש העומדות בקו החזית, הן הבינו את מהותן עבור כלל הנדרשים לסיוען ותחושת השליחות שלהן גברה ומתוך כך גם המוטיבציה. לדברי היועצות, היה אפשר לחשוב שעבודה מרובה וסיזיפית כמו שהייתה ליועצות עם תחילת המשבר ובעיצומו תגרום לתחושות שחיקה ותשישות רבות שיפגעו בתחושת המוטיבציה שלהן לעבוד, אך ההפך הוא הנכון, כפי שמשתקף משיתופי היועצות להלן:

> הרגשתי שבאמת יש שליחות בתפקיד שלי. באמת הצורך ביועצת כל כך בלט [...] ממש הרגשתי שהתפקיד שלי משמעותי, אז דווקא במקום הזה לא הרגשתי שחיקה. גם לא השאירו אותי לבד להתמודדות [...] וכולם היו צמאים לתמיכה הזאת, אז הרגשתי שדווקא יש לי הרבה כוח ואני משמעותית וזה כן נתן לי מוטיבציה. (רעות)

היו יועצות שתיארו תקופה זו בתור שדה קרב במלחמה, ותיארו תחושת התגייסות שהפיחה בהן חיים, יוזמה ורצון לפעול במלוא המרץ והעשייה:

> בשעת משבר אתה מאוד מאוד מגויס. אתה גם מאוד נטען באדרנלין [...] מאוד מגויס ואתה בשיא האנרגייה שלך, אתה ממציא את עצמך. במובן הזה דווקא הייתה התחדשות, הייתה פריחה [...] אדם שעובד קשה אבל מרגיש משמעותי, זה ממלא אותו. זה מטעין אותו... (אורית)

ייתכן כי הצורך להתחדש בלי הרף ולהעשיר את ארגז הכלים הייעוצי, וגם לשפר ואף לנטוש הרגלים ישנים שלא מותאמים עוד למציאות הייעוצית הנוכחית, עלול להיות קושי מהותי ליועצות חינוכיות שעסוקות מאוד כבר כעת ועלולות להרגיש כי העול כבד מנשוא וכי הן שחוקות.

הצרכים החדשים שהיה על היועצות להתאים להם את עבודת הייעוץ דווקא אתגרו את היועצות לחיוב וסייעו להן להמשיך ולהעשיר את כישוריהן ואת ארגז הכלים הייעוצי שלהן. האתגרים המיוחדים שעורר המשבר הביאו לא פעם את היועצות להרגשה כי הן מתפתחות ומתייעלות בעבודתן.

חשוב לנו להציג דעה שונה מהקודמות, דעתה של יועצת שחוותה תחושת שחיקה בשל העומס והאתגרים החדשים שנוספו לעבודתה, בעיקר מפני שחלק מהותי בתפקידה כרוך בחבישת הרבה מאוד כובעים ובעשיית מטלות לסוגיהן, שלאו דווקא קשורים לתחום מומחיותה הבלעדי.

עם זאת, היה לה חשוב לציין כי ברגע שנוכחה להבין כי זהו מצב חירום המצריך נתינה מוחלטת, היא ניסתה להבין כיצד לספק את המענה המתאים ביותר עבור כלל המסתייעים בה, וכל זאת בתחושת מוטיבציה גדולה. אף על פי כן היא מוסיפה שבחלוף הזמן ועם ההבנה שהקורונה היא לא בת חלוף כפי שקיוו לחשוב, "הייתה איזושהי התעייפות. ושחיקה. אתה מרגיש שאתה כל כך נותן מעצמך שזה קצת מעייף".

לסיכום, מדברי היועצות אפשר להסיק כי שלא כסברה שעבודה בנסיבות כה מורכבות ומאתגרות עלולה לפגוע בתחושת המוטיבציה של היועצות בעבודתן (סברה שעלתה מדבריהן), תחושת המוטיבציה שלהן דווקא התגברה ואף עודדה אותן ליזום, ליצור ולהמציא את עצמן ואת עבודתן מחדש בגלל שינוי המציאות.

מקורות תמיכה

היועצות ציינו את חשיבותם של מקורות הסיוע והתמיכה בתור אחד הדברים העיקריים שאפשרו להן להמשיך ולהתנהל בעבודתן, בפרט כאשר מדובר בעת משבר. אציין כי לא היה מדובר בקבוצות חדשות, אלא בקבוצות שהיו קיימות עוד טרם המשבר. כמו כן כמה מהן ציינו גם את צוות הטיפול הבית ספרי שהן חלק ממנו, החל משיתוף תוכני לימוד ומערכי שיעור עשירים בנושאי חוסן, עבור בהתמודדות במצבי משבר ועוד וכלה במפגש זום משעשע שבו כלל הצוות הייעוצי רוקד לצלילי מוזיקה, כל אחד ממקומו שלו. כמו כן ציינו היועצות את הקשר עם הורי התלמידים בתור אחד מאנשי התמיכה העיקריים שסייעו להן בעבודתן הן בשיתוף הפעולה הן בתחושת הערכה שחשו מההורים כלפיהן, ושטענה אותן בכוחות מחודשים בכל פעם מחדש.

"להתבכיין על זה קצת ביחד ואז נעודד אחד את השני וזה דבר שנתן המון כוח": קבוצת היועצות וצוות הטיפול והייעוץ בתור רשת התמיכה העיקרית

היועצות ציינו כי אחד ממוקדי התמיכה העיקריים הוא קבוצות העמיתים וצוותי הטיפול האחרים. כמו כן הודגשה חשיבות ההקפדה ועקיבות המפגשים.

עם זאת, הוזכרה הצפת החומרים הבלתי פוסקת: מערכי השיעורים ותוכניות החוסן ששותפו עימן ושהן שיתפו בעצמן באמצעות גורמים מגוונים. מדבריהן תואר מצב שבו העומס היה כה רב, עד כדי קושי לעקוב ולבחור מבין התכנים את אלו המתאימים ביותר.

מדבריהן עלה כי הצורך החשוב ביותר עבורן היה השיח הרגשי, קבוצת שווים, וכן שיח עמיתים שיתאפשר לפרוק בו, לשתף, לשוחח ואף לבכות, ולאו דווקא העיסוק בצד המקצועי בלבד. חיזוק לתובנה זו אנו מוצאים בדברי יועצת הנמצאת גם היא בקבוצת וטסאפ של יועצות, שבה יש עיסוק בהשתלמויות ובשיתוף של חומרים רבים מספור. עם זאת, היא מציינת כי עיקר חשיבות הקבוצה הוא רגשי.

> מקום לפרוק, להתייעץ, לבטא גם את מה שיש לך, שזה מאוד חשוב בתקופה הזו, שבעצם אתה כל כך נותן הרבה מעצמך וצריך שמישהו יראה אותך. אז אני חושבת שזה היה המקום שבעצם רואים אותך ומבינים אותך. (נעמה)

נקודה אחרת שעלתה מדברי יועצות רבות היא עצם העובדה כי היועצות כולן התמודדו עם אתגרים דומים, עם מורכבויות חדשות שנוספו לעבודת הייעוץ, והתעוררה תחושת הזדהות ואמפתיה זו לזו, שהרי הן נמצאות באותה הסירה, ועל כן עליהן להיות שם זו עבור זו.

חיזוק הקשר עם הורי הנועצים בתור גורם מחזק ותומך

נוסף על קבוצות היועצות האחרת שהיו עבורן רשת תמיכה חשובה, היועצות מציינות את הקשר עם הורי הנועצים ואת חשיבות ביסוסו וחיזוקו בתור איש תמיכה אחר המסייע להן לעשות את עבודתן בדרך אידיאלית, עד כמה שהתאפשר בתקופה זו:

> הבנתי כמה ההורים חשובים מאוד בתהליך הזה, כי נעזרנו בהם לא מעט והם נעזרו בנו לא מעט [...] הלמידה מרחוק חיזקה את הקשר עם ההורים [...] יש ילדים כאן שממש המשולש הזה של מורה־הורה־תלמיד מאוד מאוד עזר להם, מאוד מאוד קידם אותם [...] נעזרתי בהם (בהורים) המון. (גבי)

יש מקום לחשוב כי ההתנהלות הווירטואלית, המרוחקת, תפגע ביחסים עם הורי הנועצים, אך עושה רושם כי לא כך היה. גבי מציין כי המשבר והשלכותיו הרבות דווקא קירבו בינו ובין ההורים שנזקקו לו והוא להם. יחסי ההדדיות, שיתוף הפעולה הרציף והעקבי וההבנה כי אלו חיוניים לטובת הנועצים חיזקו את גבי ונתנו לו תחושה, לדבריו, שהוא רוצה לפעול למענם ככל האפשר.

נוסף על תחושת ההערכה רווחה בקרב היועצות התחושה כי ההורים זקוקים להן לא פחות משהן הזדקקו לשיתוף הפעולה שלהם, כדי להצליח לשמור על הקשר עם הנועצים. ההבנה כי ההורים זקוקים להן וכי הן חשובות להם חיזקה אותן מאוד גם היא. המשובים החיוביים של ההורים בדבר התנהלותן חיזקו את היועצות והיו מקור כוח ותמיכה שסייעו להן לצלוח את אתגרי התקופה, כמו להצליח ולקיים עבודה ייעוצית בעלת משמעות ויעילה.

לסיכום, מצאנו כי הקשר בין היועצות החינוכיות להורי הנועצים משמש לחיזוק ולתמיכה; ככל שהקשר טוב יותר, כך עבודת הייעוץ קלה יותר בהיבטים מסוימים ולהפך, כאשר הקשר עם הורי הנועץ לא מיטיב, כך עבודת הייעוץ מורכבת יותר בהתאם. היועצות רואות בקשר עם ההורים קשר הדדי, שבו ההורים הן מסייעים לעבודתן בדרכים כאלו ואחרות הן מסתייעים בהן בתקופה מורכבת זו, שבה הורים רבים ציינו כי ההסתייעות ביועצת החינוכית חיונית עבורם.

דיון

מחקר זה ביקש לבחון את תחושותיהן ותפיסותיהן של יועצות חינוכיות בתיכונים ממלכתיים בישראל את עבודתן מתוך משבר הקורונה. כמו כן ביקשנו להתחקות אחר הדרך שבה היועצות חוות את העמימות המקצועית המהותית של התפקיד, כאשר היא פוגשת בעמימות מצב המשבר הנוכחי, שהשפיע על מערכת החינוך בכלל ועל עבודת הייעוץ החינוכי בפרט. בניתוח הראיונות עלו חמש תמות עיקריות: תפקיד הייעוץ החינוכי בימי קורונה, גבולות בין החיים האישיים והחיים המקצועיים, יועצות ונועצים באותה הסירה, תובנות על מוטיבציה ושחיקה במצב משבר וכן מקורות תמיכה. ניתוח של ממצאי המחקר לצד הספרות המחקרית מעלה כמה סוגיות שעליהן נרחיב להלן.

עבודת הייעוץ החינוכי במצב משבר, בנסיבות של עמימות וחוסר ודאות

אחת מהתובנות הראשונות והעיקריות ביותר שעלו מתוך הראיונות הייתה כי על אף העמימות וחוסר הוודאות המהותיים שאפפו את עבודת הייעוץ החינוכי מרגע תחילתו של משבר הקורונה, היועצות הצליחו להתאים עצמן למצב ולהתנהל בנסיבות שיכולת השליטה או השמירה על הוודאות בהן היא נמוכה לדברי היועצות עצמן. ככל שמידת הסובלנות לעמימות בקרב היועצות גבוהה יותר, כך פוחתות תחושות של תסכול ושל חוסר הצלחה ואף שחיקה מקצועית בשל הקושי בהתמודדות עם חוסר הוודאות (Zenasni et al., 2008).

ואכן, מתוך ממצאי המחקר עלה שרוב היועצות מציינות את יכולתן להתמודד ביעילות ובנינוחות יחסית עם העמימות וחוסר הוודאות שאפפו את משבר הקורונה עם התפרצותה. יכולתן להתאים עצמן היטב לתפקיד ולכלל האנשים הזקוקים להן כבר בתחילתו של המשבר הייתה חשובה והיועצות אף הוסיפו שהנסיבות הביאו אותן ליצירתיות וליוזמה. נוצר הרושם כי היועצות חשות שתפקידן כעת חשוב מאי פעם, תחושה שהגבירה את רצונן להתאים את העבודה לצרכים המגוונים ולעשות את עבודתן היטב, גם כאשר הן עצמן מצויות באותן הנסיבות של עמימות וחוסר ודאות כפי שחווים אותן הנועצים שלהן (Litam et al., 2021).

אתגרים חדשים שנלוו לתפקיד הייעוץ החינוכי בימי קורונה

מתוך הראיונות עלה כי עם תחילתה של המגפה בשנת 2020 חשו היועצות כי עבודת הייעוץ החינוכי השתנתה וכי אין הן עושות אותה כפי שהיו רגילות בימים כתיקונם, טרם המגפה. היועצות תיארו מציאות שבה היה עליהן להמציא עצמן מחדש ולהתאים את עבודת הייעוץ לנסיבות המשבר. הנקודה הבולטת ביותר שעלתה מן הממצאים כאן, הייתה עצם הפיכתו של המפגש הייעוצי למפגש מרחוק, וירטואלי, במקום המפגש פנים אל פנים, שהוא חלק אינטגרלי מעבודת הייעוץ החינוכי מאז ומעולם (Karaman et al., 2021).

התחושה הרווחת בקרב היועצות הייתה חוסר ודאות. אנו רואים לנכון לציין כי מאפיין חוסר הוודאות ומידת העמימות קשורים בד בבד למהות מקצוע הייעוץ החינוכי, כפי שהצגנו בכל המחקר כולו (ארהרד, 2014). עם תחילת המשבר שאלו עצמן היועצות האם אפשר לקיים את עבודת הייעוץ כלל. בשל ההתנהלות הווירטואלית העלו היועצות את הקושי ואת תחושת חוסר המסוגלות היחסית לעשות את עבודתן בדרך שבה הן מאמינות

כי עליהן לעשותה (Savitz-Romer et al., 2021). עוד תיארו היועצות כי הרגישו שייתכן שפספסו אירועים שהצריכו את טיפולן.

נקודה אחרת שעלתה מהראיונות היא המפגש הייעוצי שהיועצות רואות בו חלק מהותי מעבודת הייעוץ, ושהשתנה מאוד. העבודה לא נעשית מחדר היועצת שבבית הספר אלא מביתן של היועצות, כך שלכאורה לא התאפשרה האינטימיות והשמירה על הדיסקרטיות, כפי שיש לנהוג במפגשים ייעוציים. זאת ועוד, לא הייתה מסגרת עבודה ברורה ותחומה, שכן העבודה הפכה בלתי פוסקת, עשרים וארבע שעות ביממה, בלי גבולות ברורים (Steele et al., 2014).

עוד נקודה שראויה לחידוד היא שינוי שגרת העבודה. השגרה הרגילה שהייתה ואיננה עוד מודגשת בתור שינוי שלילי בעבודת הייעוץ והיא עוד קושי עבורן. היציאה מאזור הנוחות המוכר והשגרתי לאחר המעבר לייעוץ מרחוק עוררה בקרב היועצות תחושה ניכרת של מרחק רגשי מהנועצים ועקב כך תסכול וקושי בביצוע עבודת הייעוץ.

הן בספרות המחקרית הן בממצאי המחקר אפשר להיווכח כי היועצות תופסות את תפקידן בתור כזה המושתת על קשר בין־אישי עם הנועצים וכאשר טיב הקשר הוא מיטבי, תחושת ההצלחה והמסוגלות המקצועית גוברת (רוזנאו וגילת, 2014). לעיתים, הקשר בלתי אמצעי ולא חל אך ורק בין כותלי בית הספר אלא גם בשעות הערב והלילה המאוחרות, לפי הצורך, בעיקר באמצעי התקשורת הטכנולוגיים המגוונים. הן מציינות תחושת מחויבות והתמסרות גדולה, גם כאשר העבודה פוגעת בחייהן האישיים. מתוך תחושת המחויבות, בין השאר, הן מרגישות כי עבודתן לא יכולה להתנהל היטב כאשר הן אינן פוגשות את הנועצים גם פנים אל פנים.

יועצות ונועצים הנתונים במצב חירום מקביל

אחת משאלות המחקר שביקשנו לענות עליה, הייתה כיצד חוות היועצות החינוכיות את העובדה כי הן נתונות באותו מצב חירום שבו נתונים הנועצים שלהן. אנו רואים לנכון לציין את עצם הדבר כי אין מחקרים רבים העוסקים בנושא, כך שמדובר בנקודות מעניינות שיש להמשיך ולהתחקות אחריהן.

בספרות המחקרית, מכונה המצב "shared traumatic reality", כאשר הן היועץ הן הנועץ חשופים למצב חירום ציבורי בו בזמן (כהן וסתר־רונן, 2020). טרם הקורונה, במפגש הייעוצי ניכרה עמדתה של היועצת כלפי הנועץ המצוי בתור אשת מקצוע שיכולה לסייע ולשמש עוגן עבורו. כעת מצויים היועצת והנועץ באותו המשבר, ובשל כך עשוי אופי המפגש הייעוצי להשתנות (אולמן, 2020).

אחד החששות שעלו בנו לנוכח ממצא זה הוא כי היועצות עלולות לחוש קושי לסייע לנועצים שלהן במצב חירום זה, שכן גם הן נמצאות בו והן עלולות לגלות הדדיות והזדהות יתרה שתקשה עליהן להתנהל במקצועיות הנדרשת וייתכן גם כי קשייהן האישיים והמשפחתיים לא יאפשרו להן לתפקד (עינת, 2020).

מממצאי המחקר עלה כי על אף שכאמור גם היועצות החינוכיות וגם הנועצים נמצאו באותה מציאות משברית חדשה שאינה מוכרת, תפקידיהם היו אחרים בתכלית. מרבית היועצות ציינו כי הן אכן היו נתונות במצב של חוסר ודאות ובלבול גדול, אך הצורך לשמש עוגן ומודל לחוזק ולחוסן נפשי הציב אותן במקום אחר בסירה, גם כאשר אין להן תשובות

ופתרונות, והשליטה במצב היא בידיהן. הן הוצבו בתור מנהיגות שעליהן מוטלת האחריות לתפוס את ההגאים ולנווט את הסירה למקום מבטחים ככל האפשר. כל זאת הודות לכישוריהן של היועצות, לניסיונן המקצועי וכן לתחושת החשיבות והצורך בהן, לדבריהן. מרביתן תיארו את ההימצאות באותן נסיבות בתור חוויה המעוררת אמפתיה רבה כלפי הנועצים וזאת על אף הקשיים שהן בעצמן חוות, בין ברבדים האישיים ובין במקצועיים.

מוטיבציה מוגברת לעבוד – דווקא בזמן משבר

כאשר התחלנו בביצוע המחקר, סברנו כי היועצות החינוכיות שעבדו בבתי הספר עם תחילת משבר הקורונה יתארו בראיונות תחושות שליליות מגוונות כגון תסכול, שחיקה, חוסר סיפוק מקצועי ואף ירידה במוטיבציה לעבוד. זאת משום שעבודה הנעשית בנסיבות קיצוניות של מציאות משברית האפופה חוסר ודאות עלולה לעורר תחושות אלו מסיבות כאלו ואחרות, בייחוד כאשר אין למשבר סיום נראה לעין (גרינוולד, 2020).

כאמור, בספרות המחקרית נמצא כי מה שמשפיע ביותר על מידת הסיפוק המקצועי הוא העמימות. כלומר ככל שמידת העמימות גדולה יותר, יש חוסר סיפוק מקצועי ותחושת שחיקה ולחלופין – ככל שהעמימות פחותה, כך עולה מידת הסיפוק המקצועי, כנראה בשל תחושת השליטה היחסית (Cervoni & DeLucia-Waack, 2011). משבר הקורונה המאופיין בחוסר ודאות רב, הגביר את העמימות המקצועית.

להפתעתנו, שלא כמה מהספרות המחקרית שהצגנו (לדוגמה: גרינוולד, 2020), בראיונות עלו קולות שהדגישו כי לא רק שהיועצות ברובן לא תיארו תחושות של שחיקה וחוסר סיפוק מקצועי, אלא הן תיארו תחושות של מוטיבציה מוגברת, פריחה ויצירתיות – ההפך הגמור ממה שהיה אפשר להניח, בשל עבודה רצופת אתגרים ולחץ מוגבר (מאור וחמי, 2021). כל זאת על אף הקושי והמורכבות הרבים שליוו את עבודתן במהלך תקופה זו. היועצות הסבירו שכסוכנות בריאות הנפש העומדות בקו החזית, הן הבינו את מהות עבודתן עבור כלל הנדרשים לסיוען ותחושת השליחות שלהן גברה. בשל חומרת המצב והצורך ההולך ומתגבר בשירות הייעוץ החינוכי התגייסו היועצות במלוא המרץ, היוזמה והרצון לפעול למען עשייה אפקטיבית ויעילה ככל האפשר, גם כאשר שדה הקרב לא מוכר ואף מאיים. ראוי לציין כי חלק מהיועצות הדגישו את חשיבות הדאגה שלהן עצמן לרווחתן האישית, כדי לשמר את המוטיבציה שלהן לנוכח התקופה המורכבת. הן הבינו שכדי להצליח להנהיג את המשבר ביד רמה ולשמש עוגן עבור אחרים, עליהן לפעול למען רווחתן כדי שלא יקרסו בשל העומס הרב והאתגרים הרבים שנוספו לעבודתן, בין באמצעות שמירה על הגבולות שבין חייהן האישיים למקצועיים ובין באמצעות שיתוף עמיתים (Luther & Mendes, 2020).

השלכות תאורטיות לייעוץ החינוכי

למחקר הנוכחי חשיבות תאורטית, שכן אנו מקווים כי יתרום לשיח הייעוצי ולחידוד ההבנה של מהות מקצוע הייעוץ החינוכי שעודנו מעורפל במידה מסוימת ולעיתים קרובות עמוס ומרובה משימות שהיועצות נוטות לקבל עליהן, גם שלא בצדק. אנו מאמינים כי ככל שהשיח בנושא יתפתח יותר ויעמיק, כך יתאפשר לגרום לשינויים מתבקשים כגון הגדרה מורכבת אך בהירה יותר של התפקיד.

כמו כן בדיון עלתה סוגיה בשאלת המפגש הייעוצי. המחקר מאתגר את התפיסה המסורתית שלפיה המפגש הייעוצי ראוי שיתקיים פנים אל פנים ולא בדרכים אחרות, כגון ייעוץ מרחוק, כפי שהתרחש בתקופת משבר הקורונה. אנו מאמינים כי גם בתחום זה יש לבחון לעומק את מקומו של הייעוץ החינוכי בעידן חדש זה, שבו התנהלות וירטואלית הולכת ותופסת תאוצה ומקום מרכזי בחיי תלמידים במסגרות חינוכיות גם בלי קשר למגפת הקורונה. המחקר שלנו שהתמקד בהתמודדויות האישיות והמקצועיות הייחודיות עם מגפת הקורונה הוא דוגמה ספציפית לסוגיה רחבה יותר, שהיא החוויה וההתמודדות של מערך הייעוץ החינוכי עם מצבי משבר.

השלכות יישומיות לייעוץ החינוכי

על סמך ממצאי המחקר הנוכחי, להלן כמה הצעות של השלכות יישומיות אפשריות, הנגזרות מממצאי המחקר הנוכחי:

א. תהליך ההתמודדות האישית והמקצועית של היועצים החינוכיים בעת הקורונה מורכב במיוחד בגלל היעדר הכשרה המתאימה לתנאים שהשתנו מאוד ובלי הכנה מראש. המעבר לייעוץ מקוון דורש שינויים והתאמות רבים. יש שהציעו להוסיף יועצות חינוכיות (או שעות עבורן) כדי לספק את השירות התואם את הנסיבות הייחודיות. לחלופין, אפשרי לחלוק את מטלותיהן עם המחנכים ועם אנשי מקצוע האחרים בבית הספר (Luthar & Mendes, 2020). המחקר הנוכחי העלה את השאלה האם אכן קיימות עבור היועצות ההכשרות המתאימות והאם ברשותן המיומנויות הנדרשות. חשוב ליצור בהכשרת היועצים מערך הדרכה מפורט בדבר השימוש בכלים טכנולוגיים – הן טכנית הן אתית, במהלך למידה והטמעה של מיומנות מקצועית ויעילה. יש לעודד בתוכניות ההכשרה של הייעוץ החינוכי במוסדות להשכלה גבוהה את הייעוץ המקוון לנועצים מסוימים ואת השינויים הרבים הנגזרים מתוכו בסביבת העבודה הייעוצית (Karaman et al., 2021).

ב. אפשר להתרשם שהיועצות החינוכיות ניסו להתאים את תוכניות העבודה שלהן על פי "פערים הארגוניים והמקצועיים" שנוצרו בהשפעת הסביבה החינוכית שהתפתחה בעת הקורונה (Limberg et al., 2022). תשומת לב מיוחדת יש להעניק לליווי המקצועי של היועצות החינוכיות ובמיוחד אלו שבשנים הראשונות בעבודתן בתהליך ההתאמה של הידע, הערכים, העמדות והמיומנויות שברשותן למצב המשברי המאתגר שנוצר.

ג. בעת ההתמודדות בזמן הקורונה חשוב לפתח תוכניות ייעוציות בית ספריות ואף קהילתיות מקיפות, לא רק נקודתיות, כדי לתת מענה לצרכים חדשים שהתעוררו בקרב התלמידים, המורים וההורים. מוצע: 1. לשתף את המורים (ואת ההורים) בידע ובדרכי התמודדות עם מצבים טראומטיים; 2. לזהות התנהגויות סיכון של התלמידים הקשורות לתנאים הייחודיים שהם מתמודדים עימם; 3. להפנות תלמידים (או מורים) לשירותים חברתיים ולבריאות נפש בקהילה לצורך קבלת מענה לקשיים שנוצרו (Pincus et al., 2020).

ד. רצוי לקיים שיח עם מנהלי בתי ספר, בהיבט השמירה על הגבולות בעבודה. כלומר לשאוף ליצור תוואי עבודה מסודר ותחום ככל האפשר, כך שליועצות החינוכיות שלעיתים מתקשות להציב ולשמור על גבולות העבודה בעצמן, תינתן הלגיטימציה

ואף תוכתב ההנחיה לשמור על מסגרת עבודה סדורה, כדי לשמור על רווחתן האישית והמקצועית ולמזער תחושות שחיקה.

ה. חשוב לוודא כי קיימים עבור היועצות מערכי תמיכה קבועים ומוסדרים. כלומר יש לוודא כי קיימות עבורן מסגרות בדמות קבוצות תמיכה, וכן קבוצות מקצועיות שיעבירו השתלמויות ותכנים נדרשים המותאמים לתקופה, שיהיו עבורן מקום לשיתופים אישיים ולשיתופים מקצועיים. במחקר נמצא כי רשתות תמיכה מתאימות היו עבור היועצות מקור לביטחון, לשיתוף ניגוח ובטוח ולהגברת תחושת שייכות מקצועית ובכך הקלו עליהן בעשיית עבודתן בתקופה מורכבת זו.

מגבלות המחקר

ככל הידוע לנו, המחקר הנוכחי הוא מהראשונים שנעשו בישראל בתחום זה. זהו מחקר חלוץ המנסה להציג את תפיסותיהן ותחושותיהן של היועצות החינוכיות בתיכונים בישראל, לעניין עבודת הייעוץ החינוכי בתקופת משבר הקורונה. מדגם המחקר ודרך איסוף המידע והנתונים הם מגבלות.

מדגם המחקר ממוקד ביועצות חינוכיות (נשים ברובן) העוסקות בעבודת הייעוץ בתיכונים יהודיים־ממלכתיים בישראל, הנמצאים בערים מרכזיות ולא בפריפריה. על שום כך, אי אפשר להכליל את ממצאי המחקר על כלל העובדים בתחום הייעוץ החינוכי בישראל, הכולל יועצים ויועצות ממגזרים ואזורים גאוגרפיים מגוונים, מסגנונות אחרים של בתי ספר (דתיים, ממלכתיים, חילוניים, אנתרופוסופיים ועוד), מאוכלוסיות לאומיות־אתניות אחרות ומשכבות גיל מגוונות (הגיל הרך, יסודי, חטיבות ביניים ותיכונים). אנו מאמינים כי מחקרי המשך עתידיים שהמדגם שלהם יהיה עשיר ומגוון יותר יספקו תמונה רחבה יותר על הנחקר במחקר הנוכחי. מגבלה אחרת היא דרך איסוף המידע והנתונים בכלי מחקר אחד בלבד – ראיונות חצי מובנים. אנו מאמינים כי כדי להעשיר את המחקר ולהוסיף לו נקודות מבט ורבדים נוספים חשובים, רצוי להיעזר בכלי מחקר אחרים לצורך איסוף המידע, כגון: תצפיות, שאלונים ממוקדים וראיונות עם בעלי תפקידים אחרים בתוך המערכת ומחוצה לה.

הצעות למחקרי המשך

על סמך הממצאים, יש לדעתנו מקום להרחיב ולהעמיק בין השאר בנושאים האלה:

- הצבת גבולות אפקטיבית למען רווחת היועצות החינוכיות: בשל מורכבות הצבת הגבולות בידי היועצות, נפרצים הגבולות בין חייהן המקצועיים וחייהן האישיים, ורווחתן נפגעת. לדעתנו, חשוב לבדוק אם יועצות שמציבות גבולות נוקשים יותר חשות עם הזמן סיפוק רב יותר מעבודתן, על אף שהן נגישות פחות עבור הנועצים. על אף שייתכן שהיועצות החינוכיות מאמינות שעליהן להיות זמינות ונגישות כמעט תמיד כדי שיחושו שהן עושות את עבודתן נאמנה, וכל זאת למרות הפגיעה לעיתים קרובות ברווחתן האישית והמקצועית עקב כך – ייתכן כי יהיה נכון לבחון זאת לעומק ולבדוק האם שינוי בתפיסה זו, שרווחת בקרב לא מעט יועצות חינוכיות, תשפר את רווחתן ואת תחושת העומס וריבוי המשימות בעבודתן.
- אפשר לחקור את ההיבטים המגוונים בייעוץ פנים אל פנים לעומת הייעוץ הווירטואלי ולהתחקות אחר המשמעויות הרבות העשויות לשנות או להגדיר מחדש

את המהות המקצועית של הייעוץ החינוכי אם הייעוץ הווירטואלי יהיה נפוץ יותר במערכת החינוך בישראל. מחקר שכזה עשוי לסייע ביצירת שילוב מיטבי בין שתי דרכי מתן שירות אלה: עבודה פנים אל פנים ועבודה וירטואלית, שכן המשאב הטכנולוגי עשוי להיות יתרון כאשר משתמשים בו שימוש מושכל.

רשימת מקורות

אולמן, ח' (2020). על שלוש קושיות טיפוליות בימי קורונה. **שיחות**, 13–14.

אורן, ד' (2010). סובלנות לעמימות: איך מתמודדים כאשר נתקלים במצב חדש ולא ברור? **ד"ר דרור אורן פסיכולוג קליני**.
https://www.drororen.com/?item=85&section=41

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

ארהרד, ר' ודשבסקי, ע' (1999). הייעוץ החינוכי בישראל – במסע מייגע מקוטב לקוטב. **עיונים בחינוך, 4**(1), 9–31.

ארהרד, ר' וקלינגמן א' (2004). מבוא: ייעוץ בבית־ספר – אקולוגיה מקצועית. בתוך ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית־ספר בחברה משתנה** (עמ' 9–26). רמות.

גנץ, נ' (2020). חיוני וחינוכי: השירות הפסיכולוגי־חינוכי בשגרת חירום מתמשכת – התאמות בעבודת הפסיכולוג החינוכי בעת משבר הקורונה. **פסיכולוגיה עברית.** https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3966

גרינוולד, נ' (2020). **מעבר לשגרת חירום בימי קורונה** [סרטון וידיאו]. YouTube.
https://www.betipulnet.co.il/portal/lecture/treatment_work_in_crisis

דושניק, ל' וצבר־בן יהושע, נ' (2016). אתיקה של מחקר איכותני. בתוך נ' וצבר־בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 217–235). מכון מופ"ת.

וייסבלאי, א' (2020). **למידה מרחוק בחירום בעת סגירת מוסדות חינוך בעקבות התפרצות נגיף הקורונה.** הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
https://main.knesset.gov.il/activity/info/research/pages/incident.aspx?docid=6c81656c-de69-ea11-8113-00155d0af32a

חן־גל, ש', ספיר, ז' וגיבור־אלישע, ח' (2012). מן השדה: הערכת יעילות תוכנית התערבות טיפולית להגברת נוכחות ומניעת נשירת תלמידים מבתי הספר. **הייעוץ החינוכי, יז**, 227–235.

טטר, מ' (1997). תפיסות וציפיות של יועצים בבתי ספר לגבי תפקידיהם. **הייעוץ החינוכי, ו**, 48–71.

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

כהן, א' וסתר־רונן, ע' (2020). התמודדות מטפלים במציאות טראומטית משותפת עקב מגפת הקורונה. **בטיפולנט: הקהילה המקצועית.**
https://yoursay.education.gov.il/1018/insights/SW5azWdodDoxOTk3Ng

ליבליך, ע׳, תובל־משיח, ר׳ וזילבר, ת׳ (2010). בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה. בתוך ל׳ קסן ומ׳ קרומר־נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ׳ 21–42). אוניברסיטת בן־גוריון בנגב.

מאור, ר׳ וחמי, א׳ (2021). קשר בין לחץ בתפקיד, זהות מקצועית ושחיקה בקרב יועצות חינוכיות. **הייעוץ החינוכי, כג**, 13–32.

עינת, ג׳ (2020). הנגיף הטוב והנגיף הרע – יומן מחשבות טיפוליות בימי קורונה. **נקודת מפגש, 20**, 34–37.

צבר־בן יהושע, נ׳ (2001). ההיסטוריה של המחקר האיכותי, השפעות וזרמים. בתוך נ׳ צבר־בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ׳ 13–28). דביר.

קינן, ע׳ (2020). חינוך בימי קורונה: דעה על היבטים במערכת החינוך הישראלית בראי משבר הקורונה: נייר עמדה. **מחקרי הנגב, ים המלח והערבה, 12**(2), 50–55.

רובין, א׳ (2014). התמקצעות בייעוץ חינוכי: תרומה לפרופסיה ולפרופסיונאל. **הייעוץ החינוכי, יח**, 13–31.

רוזנאו, ש׳ וגילת, א׳ (2014). ״באותו רגע לא הייתה מאושרת ממני״: סיפורי הצלחה של יועצים חינוכיים. **הייעוץ החינוכי, יח**, 77–100.

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.

שוורץ, י׳ וארהרד, ר׳ (2003). יחסי יועץ־מנהל בעיני היועצים. **הייעוץ החינוכי, יב**, 11–32.

שלם, מ׳ ולבנטל אנדרסון, מ׳ (2020). משבר הקורונה כהזדמנות לאסטרטגיית צמיחה של מערכת החינוך. **הקבינט הציבורי לחינוך**. https://vanl.ink/ermtz

שני, א׳ וסומך, א׳ (2019). חוסן ארגוני בבתי ספר: גורמים מקדמים והשלכות יישומיות למנהל וליועץ החינוכי. **הייעוץ החינוכי, כא**, 259–293.

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

Amatea, E. S., & Clark, M. A. (2004). Teacher perceptions and expectations of school counselor contributions: Implications for program planning and training. *Professional School Counseling*, *8*(2), 132–140.

Amram-Vaknin, S., Lipshits-Braziler, Y., & Tatar, M. (2022). Psychological functioning during the COVID-19 lockdown: The role of exposure to continuous traumatic stress in conflict-ridden regions. *Peace and Conflict*, *28*(2), 151–161. https://doi.org/10.1037/pac0000585

Berg, S. (1988). Snowball Sampling. In S. Kotz & N. L. Johnson (Eds.), *Encyclopedia of Statistical Sciences* (Vol. 8, pp. 528–532). Wiley.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Cervoni, A., & Delucia-Waack, J. L. (2011). Role conflict and ambiguity as predictors of job satisfaction in high school counselors. *Journal of School Counseling, 9*(1), 1–30.

Dorfsman, M., & Horenczyk, G. (2022). The coping of academic staff with an extreme situation: The transition from conventional teaching to online teaching. *Education and Information Technologies, 27*(1), 267–289. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10675-0

Edwards, J. A. (2003). The interactive effects of processing preference and motivation on information processing: Causal uncertainty and the MBTI in a persuasion context. *Journal of Research in Personality, 37*(2), 89–99. https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00537-8

Iannello, P., Mottini, A., Tirelli, S., Riva, S., & Antonietti, A. (2017). Ambiguity and uncertainty tolerance, need for cognition, and their association with stress. A study among Italian practicing physicians. *Medical Education Online, 22*(1), Article 1270009. https://doi.org/10.1080/10872981.2016.1270009

Karaman, M. A., Eşici, H., Tomar, İ. H., & Aliyev, R. (2021). COVID-19: Are school counseling services ready? Students' psychological symptoms, school counselors' views, and solutions. *Frontiers in Psychology, 12*, Article 647740. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.647740

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

Limberg, D., Villares, E., Gonzales, S., Starrett, A., & Rosen, N. (2022). An investigation of how school counselors adapted their delivery due to COVID-induced disparities. *Professional School Counseling, 26*(1b). https://doi.org/10.1177/2156759X221105797

Litam, S. D. A., Ausloos, C. D., & Harrichand, J. J. S. (2021). Stress and resilience among professional counselors during the COVID-19 pandemic. *Journal of Counseling & Development, 99*(4), 384–395. https://doi.org/10.1002/jcad.12391

Luthar, S. S., & Mendes, S. H. (2020). Trauma-informed schools: Supporting educators as they support the children. *International Journal of School & Educational Psychology, 8*(2), 147–157. https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1721385

Pincus, R., Hannor-Walker, T., Wright, L., & Justice, J. (2020). COVID-19's effect on students: How school counselors rise to the rescue. *NASSP Bulletin, 104*(4), 241–256. https://doi.org/10.1177/0192636520975866

Savitz-Romer, M., Rowan-Kenyon, H. T., Nicola, T. P., Alexander, E., & Carroll, S. (2021). When the kids are not alright: School counseling in the time of COVID-19. *AERA Open. 7*(1), 1–16. https://doi.org/10.1177/23328584211033600

Savitz-Romer, M., Rowan-Kenyon, H. T., Nicola, T. P., Carroll, S., & Hecht, L. (2020). *Expanding support beyond the virtual classroom: Lessons and recommendations from school counselors during the COVID-19 crisis*. Harvard Graduate School of Education & Boston College Lynch School of Education and Human Development. https://www.gse.harvard.edu/sites/default/files/documents/School-Counseling-Covid-19-Report.pdf

Schwartz, B. (2004). *The paradox of choice: Why more is less*. Harper Collins.

Snape, D., & Spencer, L. (2003). The foundations of qualitative research. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 2–23). Sage.

Steele, T. M., Jacokes, D. E., & Stone, C. B. (2014). An examination of the role of online technology in school counseling. *Professional School Counseling. 18*(1), 125–135. https://doi.org/10.1177/2156759X0001800118

Tuval-Mashiach, R. (2017). Raising the curtain: The importance of transparency in qualitative research. *Qualitative Psychology, 4*(2), 126–138. https://doi.org/10.1037/qup0000062

Vogt, W. P. (2005). *Dictionary of statistics and methodology: A nontechnical guide for the social sciences* (3rd ed.). Sage.

Zenasni, F., Besancon, M., & Lubart, T. (2008). Creativity and tolerance of ambiguity: An empirical study. *The Journal of Creative Behavior, 42*(1), 61–73. https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2008.tb01080.x

מוטיבציות ג׳נרטיביות בקרב יועצות חינוכיות בגיל הביניים

אורית אדלר, מאיה כהן־מלייב ואלי שכטר

עלינו מוטלת אחריות מקצועית ומוסרית לצאת נגד הגורמים המציבים מכשולים על דרכי התפתחותם של בני הדור הצעיר. כיועצים חינוכיים אנו חייבים לעשות את העולם למקום טוב יותר לאלה שיבואו אחרינו...

(קורטלנד לי, נשיא הארגון הבין־לאומי לייעוץ, 2009)

תקציר

במחקר הזה נבחנת עבודתן של יועצות חינוכיות באמצעות מושג הג׳נרטיביות של אריקסון העוסק באתגר ההתפתחותי העיקרי בשלב הבגרות האמצעית. אתגר זה כרוך בפיתוח הרצון והיכולת לדאוג להקמת הדור הבא, להדרכתו ולקידום רווחתו מתוך זהות אישית מגובשת של המבוגר. בשל מרחב האפשרויות העומד בפני היועצת החינוכית לבחירת דגשים אישיים בעבודתה ובשל העמימות התפקידית המאפיינת את המקצוע, ביקשנו לחקור ולאפיין את המוטיבציות המנחות יועצות בגיל הביניים לעיצוב דרך מקצועית אישית. במחקר נערכו ראיונות עומק חצי מובנים עם 12 יועצות חינוכיות. הראיונות נותחו בשיטת הניתוח הנושאי והעלו שלוש מוטיבציות ג׳נרטיביות מנחות: המוטיבציה לתקן ולשפר לטובת הדור הבא; המוטיבציה לשמר ולתחזק תוצרים אישיים וקולקטיביים לרווחת דור ההמשך; והמוטיבציה להיות בעלת משמעות לאחרים. בדיון במוטיבציות אלו תוצג נקודת מבט חדשה להתבוננות בזהותה המקצועית והאישית של היועצת החינוכית הוותיקה.

מילות מפתח: ייעוץ חינוכי; מוטיבציות ג׳נרטיביות; אמצע החיים; אמצע הקריירה; תאוריית ההתפתחות הפסיכוסוציאלית של אריקסון.

מבוא

הפרופסיה של הייעוץ החינוכי החלה להתגבש בתחילת המאה העשרים, ומאז הוגדר התפקיד במגוון הגדרות. נוספו לו משימות הנובעות מצרכים מגוונים של שותפי תפקיד במערכת החינוך ואף מחוצה לה, ולפיכך המחקר על הייעוץ מגוון אף הוא. לעיתים המחקר מתמקד במדדים, במשתנים וביעדים הקשורים למידה שבה הייעוץ החינוכי מקדם ומגשים את המטרות החינוכיות, הלימודיות, ההתפתחותיות והחברתיות שהגדירו בעלי עניין במערכת החינוך (Whiston & Quinby, 2009). לעיתים עבודת הייעוץ נחקרת מנקודת מבט של פסיכולוגיה ארגונית־מקצועית כללית, העוסקת בקונפליקט תפקידי, בעמימות תפקידית, בגבולות, בגישור ועוד (ראו למשל: Blake, 2020; Fan et al., 2019; Havlik et al., 2018) ולעיתים עבודת הייעוץ נבחנת מבעד למשקפיים של התפתחות מקצועית כללית העוסקת בכניסה לתפקיד, בשחיקה ועוד (ראו למשל: Atli, 2020). אומנם יש קושי בעמימות היחסית של תוכן ושל גבולות התפקיד, ואולם עמימות זו גם פותחת מרחב

ליצירתיות, לעיצוב אישי של התפקיד ולבחירה מושכלת של סדרי עדיפויות. אם כך, נשאלת השאלה כיצד היועצת מתמרנת במצב מורכב זה ומהם המניעים הגורמים לה לבחור בדרך זו או אחרת. במחקר הנוכחי בחרנו לבחון את ההתמודדות עם המתח הפוטנציאלי האינהרנטי בעבודת הייעוץ מתוך נקודת מבט תאורטית אריקסוניאנית ובהתמקדות במושג הג'נרטיביות.[1] מנקודת מבט זו עבודת היועץ החינוכי היא ביטוי להתמודדות עם האתגר ההתפתחותי הפסיכו־חברתי המרכזי של הבגרות: להיות ג'נרטיבי, כלומר פורה ויצרני, במערכת בין־דורית דינמית, ולא להיתקע במה שאריקסון כינה סטגנציה (stagnation) – עמידה במקום, צמצום ושקיעה בעצמי.

מטרת המחקר הזה היא לבחון מוטיבציות ג'נרטיביות המעוררות ומנחות את עבודתן של יועצות חינוכיות בגיל הביניים וכן לאפיין את טיבן של המוטיבציות. בשל רוחב התפקיד של היועצת, ובשל העמימות היחסית של תוכן התפקיד וגבולותיו, אפיונם של המניעים הג'נרטיביים יכול לסייע בהבנת התפקידים שהיועצת החינוכית בוחרת לקבל עליה בעבודתה, ובהבנת אופיין הייחודי של תחושות התסכול וההצלחה הגלומות בתפקיד.

רקע תאורטי

מורכבות הייעוץ החינוכי

הייעוץ החינוכי הוא חלק מהמערך המסייע הפועל בתוך בית הספר (ארהרד, 2014). תפקיד הייעוץ הוא תפקיד חדש למדי במערכת החינוך, והגדרות התפקיד ותכניו הם רבים, מתפתחים, ולעיתים עמומים ואף סותרים (Astramovich et al., 2013; Gysbers, 2010).

בראשית דרכו של הייעוץ בארה"ב בתחילת המאה העשרים מטרתו העיקרית הייתה לסייע בהכוון מקצועי־לימודי של תלמידים (Gysbers, 2010). תפקידים נוספים שהוטלו על יועצות בשנים שבין שתי מלחמות העולם היו קשורים להערכה ולמיון של תלמידים. במרוצת השנים התרחבה פרופסיית הייעוץ החינוכי ונוספו משימות מתחומים טיפוליים וארגוניים מגוונים, כגון טיפול בלקויות למידה, קליטת תלמידים מהגרים ושילובם, טיפול בתלמידים בסיכון, שיפור תהליכי למידה, וכן משימות הקשורות לאקלים חינוכי בית־ספרי, להוראת כישורי חיים ולמידה חברתית־רגשית, ואף לתפקידים סמי־ניהוליים הקשורים לייעוץ מערכתי פנים ארגוני (דור־חיים, 2019 ; דשבסקי, 2009 ; כהן, 2014 ; מור ולוריא, 2010 ; רוזנאו וגילת, 2017 ; Chandler et al., 2018; Fan et al., 2019).

בעשורים האחרונים השירות הפסיכולוגי הייעוצי (שפ"י) פועל להבניה אחידה של המקצוע באמצעות סטנדרטים לפרקטיקה מקצועית (דשבסקי, 2009). משרד החינוך (ח"ת) רואה ביועצת נציגת תחום בריאות הנפש במערכת, שתפקידה לסייע לתלמיד היחיד ולבית הספר כולו להגיע למיצוי מרבי של יכולתם באווירה תומכת ומקבלת. מכאן שייעודו העיקרי של הייעוץ החינוכי הוא קידום התפתחותו ורווחתו הנפשית של התלמיד. למילוי ייעוד זה נדרשת ליועצת שליטה במיומנויות של ייעוץ (counseling), של היוועצות (consultation), של תיאום (coordination) ושל ניהול תוכניות התערבות (program-managing). לפי המודל של שפ"י מיומנויות אלו מדגישות את מגוון התפקידים שיועצות חינוכיות נדרשות למלא:

1. בתרגום ספריו של אריקסון ובדיונים אקדמיים תורגם המונח כך: 'הבנאה', 'פורייננות', 'פוריות' ועוד. בהיעדר מונח עברי מוסכם המחזיק את שלל הקונוטציות של המונח השארנו את המונח 'ג'נרטיביות'.

עבודה עם תלמידים, עם הורים ועם מורים, הדרכה במעברים, סיוע לתלמידים עם צרכים מיוחדים, הפעלת תוכניות התפתחות, תוכניות מניעה וייעוץ למערכת (ארהרד, 2014). אך בהגדרת תפקידה של היועצת יש עוד היבטים הנוגעים לסוגיות מגוונות שאינן בהכרח חד־משמעיות ומוסכמות. אם כן, תפקיד היועצת מלווה בציפיות מעשיות וערכיות ובמגוון רחב של דרישות. יש המטילים על היועצות עיסוק בסוגיות הקשורות לגיל ההתבגרות, כגון גיבוש זהות וסיוע בתכנון עתידם האישי של התלמידים (ארהרד, 2014). בקרב המנהיגות המקצועית של הייעוץ החינוכי בארץ ובעולם יש המבקשים לקדם את תפיסת ׳היועץ החינוכי כסוכן שינוי חברתי׳ – תפיסה המשקפת את העמדה כי תפקידם של יועצים חינוכיים הוא להנהיג ולהצמיח חברה נאורה, מכבדת והוגנת, הפועלת למען קידום שוויון הזדמנויות (סלע וסיני, 2017). מרצ׳טה (Marcheta, 2013) רואה ביועץ החינוכי מקדם ראייה רב־תרבותית ועמדות בלתי סלקטיביות כלפי אוכלוסיות בעלות צרכים מגוונים. בשל מורכבות המערכת הבית ספרית – האינטרסים, המטרות והערכים הגלומים בה – נוספה דרישה לעסוק הן בתהליכי ההתפתחות של הפרט הן בתהליכי ההתפתחות של הארגון (ארהרד, 2008). היותה חברה בצוות בית הספר מאפשר לה לראות צרכים מגוונים ולגשר בין דעות מרוחקות (טטר, 1997; לזובסקי, 1997). תפיסות תפקיד עדכניות מדגישות אוריינטציה צוותית מתוך תפיסה שעל היועצת להעניק כלים מקצועיים להעצמת היכולות של צוותי ההוראה בעבודתם הישירה עם תלמידים יחידים ועם הכיתה כולה. כך היועץ יכול לתרום לרווחתם של התלמידים באמצעות אנשי מקצוע נוספים, לבנות תוכניות לטיפול בתלמיד על כל צרכיו, ולהרחיב את עבודת הייעוץ אל מעבר לגבולות חדר הייעוץ (מור ולוריא, 2010).

יועצות חינוכיות נדרשות לספק מגוון שירותים ישירים ועקיפים לבית הספר הן ברמה הפרטנית הן ברמה המערכתית. דרישה זו למלא תפקידים רבים בתחומי פעילות מגוונים חושפת את היועצות לקונפליקט תפקידי, למגוון רחב של דילמות ושל מתחים בלתי נמנעים ולצורך לבחור דגשים בעבודתן. מצופה מהיועצת למלא דרישות סותרות המגיעות מכמה סוכנים: מנהלים, מורים, מפקחים, תלמידים והורים ולכן על היועצת לתמרן ביניהם מדי יום ביומו. כמו כן יש פער בין תפיסת היועצת את תפקידה ובין הציפיות ממנה. עמימות התפקיד לעיתים גורמת לאי־הבנות עם בעלי תפקידים אחרים באשר לתחומי אחריותה (Culbreath et al., 2005), והיא יכולה להתבקש למלא חובות שהן מעבר לתחום עבודתה לתפיסתה (Chandler et al., 2018). בשל תחומי האחריות הרבים של יועצות מצד אחד, ובשל חוסר הסכמה על גבולות ועל מהות תפקידן מצד אחר, המחקר מגלה שיועצות חשופות לעומס יתר ולרמה גבוהה של מתח בעבודתן (Mullen & Crowe, 2018). דוגמאות אלו ואחרות מדגישות את מרחב ההגדרות והדרישות ואת השפעת הסוכנים על תפקידו של היועץ.

אם כן, תפקיד הייעוץ טומן בחובו מתח מובנה. מורכבות התפקיד הנובעת מעמימותו וממגוון התחומים שבהם נדרש לפעול, יכולה להביא לידי מתח, שחיקה ועומס. עם זאת, ייתכן כי דווקא העמימות ומגוון התחומים הם המאפשרים אוטונומיה, יוזמה, יצירתיות והפעלת שיקול דעת. כך או כך, נדרשת המשגה תאורטית להבנת האופן שבו היועצת מתמרנת במרחב מורכב זה. לשם כך אנו מציעים להשתמש במושג ג׳נרטיביות.

ג׳נרטיביות

אריקסון (Erikson, 1963) טבע את המונח ג׳נרטיביות כדי לאפיין את האתגר ההתפתחותי שבמוקד השלב השביעי בתאוריית ההתפתחות הפסיכו־סוציאלית שפיתח (Erikson's psychosocial lifespan development theory). לפי התאוריה תהליך התפתחותו של האדם נפרס על שמונה שלבים מהינקות ועד הזקנה, כדי לגבש ׳אני׳ שלם ככל האפשר (Erikson, 1968). השלב השביעי עוסק בתקופת הבגרות האמצעית ומציין את הדאגה (care) ואת המחויבות של המבוגר להכוונת הדורות הבאים ולקידום רווחתם (Erikson & Erikson, 1998; Slater, 2003). דאגה זו נובעת משאיפת האדם ׳להמשיך להתקיים׳ באמצעות התוצרים הג׳נרטיביים שלו ולהטביע את חותמו בעולם (Kotre, 1984). ייתכן שהדבר יקרה באמצעות הולדה וטיפוח צאצאים וייתכן שהדבר יקרה באמצעות תרומה לחברה, לסביבה, לקהילה ולמקצוע (McAdams, 1985, 2013). המניע הג׳נרטיבי מוטמע אבולוציונית באדם והוא הכוח המניע להמשכיות החברה מדור לדור (McAdams et al., 1998). באמצעות הג׳נרטיביות האדם מרגיש כי הוא הופך לחלק ממציאות גדולה ורחבה יותר המגולמת במורשת שהוא משאיר אחריו.

בכל אחד משמונת השלבים במודל של אריקסון ניצב האדם בפני אתגרים התפתחותיים, ודרך התמודדותו עם אתגרים אלו, לצד הרכיב החברתי, היא המעצבת את זהותו ואת אישיותו. שלב הבגרות האמצעית (middle adulthood) מעמיד מול הג׳נרטיביות את ה׳קיפאון׳ (stagnation). זהו מצב קוטבי לג׳נרטיביות והוא מאופיין בתקיעות, בחוסר פרודוקטיביות, בצמצום מעורבות חברתית, בחוסר עניין או בקושי בהעברה דורית ובהימנעות מקידום ומעשייה חברתית (Erikson & Erikson, 1998). אך חשוב לציין כי לפי אריקסון גם בסטגנציה יש רכיב הסתגלותי, שכן התנסות בסטגנציה יכולה לאותת לאדם על הצורך בשינויים ובהתאמות בחייו שיתרמו להתפתחותו.

על פי קוטרה (Kotre, 1984), ביסוד הג׳נרטיביות נמצאת שאיפתו של האדם להשקיע בדרך חיים ובעבודה שירחיבו את קיומו של ה׳עצמי׳ אל מעבר למגבלות הזמן (symbolic immortality). עם זאת הג׳נרטיביות קשורה לטיפוח הדור הבא ולדאגה לו גם על חשבון האדם עצמו. אם כן, ביטוייה של הג׳נרטיביות כוללים את מה שהגדיר באקאן (Bakan, 1966) שאיפות מנוגדות של פעולה עצמית (agency) ופעולה בשיתוף (communion). ׳פעולה עצמית׳ מבטאת את רצונו של המבוגר להגשים את מטרותיו האישיות ולהתפתח, ואילו ׳פעולה בשיתוף׳ היא הנטייה של הפרט להקדיש את עצמו לטובת מטרה נרחבת – שמשמעותה שיתוף ה׳עצמי׳ עם אחרים, הענקה לקהילה והתמזגות בה. הג׳נרטיביות מציבה בפני האדם את האתגר לייצר תוצרים (life product) שישלבו בד בבד הן את ה׳עצמי׳ הן את ה׳שיתופיות׳. במציאות מיטבית ימצא המבוגר את האיזון בין השאיפות האלה (כלומר יהיה ג׳נרטיבי), אך שאיפות אלו עלולות גם להתנגש זו בזו ולא תמיד יעלה בידו למלא את שתיהן לשביעות רצונו (McAdams, 1993, 2004).

בתאוריה של אריקסון השלבים המאוחרים מושתתים על השלבים הקודמים להם, ולענייננו, הג׳נרטיביות קשורה קשר הדוק לשלב הזהות הקודם לה. היכולת להתמודד עם המתח בין ג׳נרטיביות ובין סטגנציה תלויה בהצלחת האדם לבטא את זהותו ולממש אותה בחייו הבוגרים מימוש שיש בו תועלת לחברה ולדור הבא. לכן ייתכן שהדרך שבה עוצבה זהות היועצת תסייע להבנת ביטויי הג׳נרטיביות בעבודת הייעוץ שלה. בעבודה עם מתבגרים המבוגר פוגש את המתבגר בשלב גיבוש זהותו. לאינטראקציה הבין־דורית

שביניהם יש פוטנציאל לעורר, לחסום או לקדם את הג׳נרטיביות של המבוגר, בוודאי בתקופה הפוסט־מודרנית המאופיינת בשינויים חברתיים וטכנולוגיים תכופים (Schachter, 2018). כיוון שמלאכת הייעוץ ממוקדת בעבודה עם מתבגרים המגבשים זהות, וכיוון שהיועצת החינוכית משמשת סוג של סוכנת זהות (Schachter & Ventura, 2008) בעבור תלמידיה הרי שלחקירת נושא הג׳נרטיביות בקרב יועצות חינוכיות יש תרומה חשובה להבנת זהותה של היועצת הוותיקה ולתרומתה לטיפוחו של הדור הבא.

אמצע החיים

על פי אריקסון (Erikson, 1963, 1968; Erikson & Erikson, 1998) הג׳נרטיביות נוכחת כמעט בכל שלבי ההתפתחות של האדם, אך היא סוגיה מרכזית ומאתגרת באמצע החיים. בתקופה זו יש לאדם הזדמנויות רבות לממש שאיפות ג׳נרטיביות, אך יש לו גם התמודדויות רבות עם אתגרים ועם תסכולים בתחום (McAdams, 2001, 2004). במחקר ההתפתחותי הכללי אמצע החיים מוגדר התקופה שבין נעורים לזקנה. גבולות ההגדרה אינם חד־משמעיים ומציגים טווח גילים נרחב. אף על פי כן התפיסה הנפוצה היא שתקופת אמצע החיים מתחילה בגיל 40 בערך ומסתיימת בגיל 60–65 עם תחילת הזקנה (Infurna et al., 2020; Lachman & James, 1997). המחקר מוצא כי חוויית האדם בתקופה זו יכולה להיות סוערת ומשברית, אך גם יכולה להיות מוצלחת וחיובית (Eichorn et al., 1981; Lachman et al., 1994). על פי פרוינד וריטר (Freund & Ritter, 2009), תקופת אמצע החיים מעלה היבטים מחודשים על החיים והכרה שהעתיד מוגבל ושקביעת מטרות חדשות נעשית קשה. היבטים אלו עלולים לעורר במבוגר תחושה של תקיעות בעניין בחירות שקיבל קודם לכן בחייו. כמו כן הידיעה שהמוות איננו עוד עובדה מופשטת של החיים, אלא אירוע מוחשי הנראה באופק יכולה לעורר אי־שקט אצל המבוגר, ועליו לווסת את רגשותיו בעניין הכרה זו. עם זאת, על אף הנטייה לקשר אינטואיטיבית את אמצע החיים ל׳משבר אמצע החיים׳ (midlife crisis), נראה כי רק שיעור קטן של האוכלוסייה חווה משבר כללי ועוצמתי בתקופה הזאת (Lachman, 2004; Wethington, 2000; Wethington et al., 2004). בסקירתה את הנושא לחמן (Lachman, 2004) מציינת כי אין הוכחות אמפיריות לטענה כי תקופת אמצע החיים מלווה במשבר בלתי נמנע. אומנם תקופה זו יכולה להיות קשה ומאתגרת בעבור אנשים מסוימים, אך בעבור אחרים היא יכולה להיות שיא בתחומי התפקוד והאחריות.

במחקרים המקשרים את אמצע החיים לג׳נרטיביות נמצא שהג׳נרטיביות הולכת ומשתפרת עם הגיל (McAdams et al., 1993). ככל שגוברת באדם המודעות לאחריותו לחברה כולה, לצעירים, לחלשים ולמנוסים פחות, כך הופך המבוגר לאדם שמסוגל לפעול ולחשוב בדרכים ג׳נרטיביות. מודעות זו הולכת וגוברת ככל שאנשים מתקרבים לתקופת ׳אמצע החיים׳ מכיוון שבתקופה זו יש מהם ציפיות חברתיות גדולות יותר באשר לפעולות ולמחויבויות ג׳נרטיביות (McAdams, 2004). כמו כן תקופת אמצע החיים נחשבת זמן ההשפעה הגדול ביותר על אחרים, ותקופה שבה הקשר הבין־דורי קרוב ביותר (Lachman, 2004). בתקופה זו מתבטא ניסיון עשיר בתחומים רבים, וסימני ההזדקנות עדיין לא החלו להשפיע השפעה ניכרת, ולכן עדיין יש הזדמנויות לשינוי באיכות חייו של האדם ושל

זולתו. גם לעיסוק המקצועי של המבוגר יש תפקיד חשוב בשלב אמצע החיים (Sterns & Huyck, 2001) והוא חלק בלתי נפרד מהגדרת זהותו של האדם (Lachman, 2004).

אמצע הקריירה

על פי אופלטקה (2015), תקופת אמצע הקריירה מוגדרת כעשר שנים לאחר כניסתו של הפרט לתפקיד. בתקופה זו האדם מארגן מחדש את שאיפותיו, את מטרותיו ואת יכולותיו. כמו כן שלב זה מאופיין במשימות ובצרכים חברתיים ורגשיים ייחודיים לו (Hall, 2002). לעומת תחילת הקריירה, שבה מתחיל תהליך של גיבוש זהות מקצועית, כאן מדובר בתקופה שהעובד מגיע אליה לאחר התבססות בתפקיד והוא מעריך את השאיפות המקצועיות המקוריות שלו לפי מידת מימושן.

בסקירתו את הנושא אופלטקה (2015) מציין כי מחקרים שבחנו עובדים באמצע הקריירה מצאו כי עובדים בשלב זה בוחנים מחדש את מקומה של הקריירה בחייהם. לדבריו אפשר לראות כי מצד אחד מתואר שלב זה שלב בעייתי, המלווה בקשיים של העובד בשנות הארבעים לחייו, ומצד אחר הוא מתואר שלב שגרתי שהעובד מגיע אליו לאחר התמקצעות בתפקיד ולפני שלב הירידה המקצועית. הול (Hall, 1986) טען כי לא מעט עובדים מרגישים שיעמום בשלב זה בעבודתם, וחשים שהעבודה לא משאירה להם די זמן לממש מטרות אישיות מחוץ לעבודה. אך יש מסלול חלופי – התחדשות עצמית באמצע הקריירה באמצעות רכישת מיומנויות חדשות והרחבת תחומי ידע ועניין. על פי גישות אלו יש להבין את ההיבט המקצועי בתוך מכלול רחב של מטרות חיים.

מחקר חלוץ שערכה הררי (2002) בקרב יועצות חינוכיות באמצע הקריירה מצא כי ותק בייעוץ נתפס בעיני היועצות משאב חיובי או משאב שלילי. אלו הרואות בו משאב שלילי מעידות שהוותק גרם לירידה בתוכן ובתרומה המעשית שלהן לבית הספר. הן מציינות שפער הגילים ההולך וגדל בינן ובין התלמידים מביא לידי התרחקות פסיכולוגית וקושי להתחבר אליהם ולהזדהות עם הבעיות המאפיינות את גילם. כמו כן הן מציינות תחושת עייפות, חזרתיות, חוסר סיפוק ואובדן יצירתיות בתפקיד. לעומתן יש יועצות הרואות בוותק משאב חיובי המאפשר הרחבה וצמיחה. יועצות אלו מעידות שהוותק הביא לידי צבירת ניסיון, ידע וכישורים מגוונים המיושמים בעבודת הייעוץ. הן זוקפות לוותק את מעמדן, את הכבוד שהן זוכות לו מהסביבה ואת תחושת החשיבות והמשמעות. תחושת העצמה זו מתבטאת בנכונות שלהן לשתף את הידע, את המומחיות ואת הניסיון המקצועי שלהן עם אחרים כגון תלמידים ומשלימי תפקיד.

ג׳נרטיביות, חברה וזהות

אריקסון סבר כי הג׳נרטיביות היא שלב אוניברסלי במעגל החיים האנושי, אך ציין שיש הבדלים ניכרים בין מבוגרים בעוצמת הנטיות הג׳נרטיביות ובתחומים שהיא מובעת בהם (McAdams, 2004). הג׳נרטיביות מתבטאת בדרך כלל בלידה ובגידול ילדים, אך היא אינה מוגבלת לתחום ההורות בלבד. שאיפת המבוגר להעברה ולהמשכיות מכוונת למגוון רחב של עיסוקים ושל מסגרות חיים, החל בפעילויות מקצועיות, קהילתיות, דתיות ופוליטיות וכלה בהתנדבות, בחברות בוועדות, בהוראה, באומנות ועוד (Kotre, 1999; McAdams & de St. Aubin, 1992). רוב המחקר בתחום בחן את סוגיית הג׳נרטיביות באמצעות מניית התחומים שבהם האדם מדווח על תחושת ג׳נרטיביות, אך פחות עסק בשאלה באיזה מבין

התחומים הרבים שיש למבוגר נגיעה אליהם הוא בוחר להתמקד בעשייתו הג׳נרטיבית ומהם המניעים לבחירה זו.

תאוריה על היחס בין ג׳נרטיביות לזהות יכולה לסייע במתן מענה על שאלת התחום הנבחר והמניעים לבחירה. הג׳נרטיביות מתבססת על הזהות האישית, והיא תוצר של היכולת לבטא את הזהות באופן שתורם לחברה ולהמשכיותה. אומנם ג׳נרטיביות היא אוניברסלית בבקשתה לתרום, אך דרך התרומה חייבת להיות אישית ולהישען על הזהות האינדיווידואלית ועל הערכים הייחודיים שאליהם האדם מרגיש מחויב.

שאלות המחקר

הספרות המחקרית שנסקרה עד כה מדגישה את חשיבותו של השלב הג׳נרטיבי בחייו הבוגרים של האדם, וכן את חשיבותה של תקופת אמצע החיים שבה האדם נמצא בשיא ההתמודדות עם שאלות ועם מתחים ג׳נרטיביים. תפקידן של יועצות חינוכיות הנמצאות בשלב אמצע–שלהי הקריירה ואֶמונות על תהליכי ההתפתחות של הפרט ושל הארגון, הוא קרקע פורייה לחקר הנושא הג׳נרטיבי. בייחוד מתוך המרחב התפקידי של עבודת היועצת, ומתוך הנחת היסוד כי לג׳נרטיביות אין אב־טיפוס אחיד, הרי שיועצות יכולות לבטא ג׳נרטיביות בדרכים מגוונות מתוך מוטיבציות משתנות. אך עולות השאלות: האם אפשר לאפיין את המוטיבציות הג׳נרטיביות המעוררות ומנחות אותן? מה מניע את היועצת לעצב את תפקידה בדרך מסוימת ולא בדרך אחרת?

שיטת המחקר

נבדקים

במחקר השתתפו 12 יועצות חינוכיות בנות 42–59 שנים וממוצע גילן הוא 50. כלומר כל המרואיינות נמצאות בשלב אמצע החיים. כמו כן לכל המשתתפות ותק של 10 שנים לפחות בייעוץ חינוכי. נדגמו יועצות העובדות בבתי ספר תיכוניים או בחטיבות ביניים כדי לבחון את העבודה עם מתבגרים בשלב עיצוב הזהות. במחקר איכותני זה הנערך במסורת התאוריה המעוגנת בשדה (Charmaz, 2013), לא כיוונו למדגם מייצג, שכן איננו מבקשים לאמוד שכיחות של תופעות באוכלוסייה. המוקד של המחקר הזה הוא גילוי תופעות ותיאורן, וחידוד המשגות תאורטיות כפי שהן מתבטאות בשיח של היועצות. תשע מהנחקרות עובדות בבית ספר ממלכתי ושלוש מהן עובדות בבית ספר ממלכתי־דתי. הליך גיוס המשתתפות נעשה באמצעות פרסום מודעה ברשתות החברתיות פייסבוק ווטסאפ. המודעה פורסמה בקבוצות ייעודיות של יועצות חינוכיות במחוזות אחדים בחינוך הממלכתי ובחינוך הממלכתי־דתי במגזר היהודי, ומועמדות שעמדו בקריטריונים יצרו קשר עם עורכת המחקר. רק יועצות חינוכיות רואיינו שכן לא היו פניות מיועצים חינוכיים על אף המאמץ לפנות גם אליהם, בשל שיעורם הנמוך של יועצים גברים העוסקים בתחום בארץ (סלע וסיני, 2017). נציין כי הנחקרות לא היו מוכרות למראיינת ואינן בקשר אישי עימה. 11 מהיועצות הנחקרות העידו כי הן יועצות מאמנות (או שהיו בעבר), ועשר מהן גם ממלאות תפקידי הדרכה בתחום הייעוץ החינוכי כצפוי בשלב זה של ההתפתחות המקצועית.

הליך

טרם הראיונות נערכה שיחה טלפונית עם המועמדות להסבר כללי על אודות המחקר ולקבלת אישורן להשתתף בו. לאחר שאישרו את השתתפותן נקבע מועד ומקום לעריכת הריאיון. בשל מגפת הקורונה נערכו עשרה ראיונות בשיחת וידאו (zoom) ושניים נערכו במקום העבודה של המשתתפות (בית הספר). המראיינת עצמה היא יועצת חינוכית בבית ספר ובגיל הביניים. הראיונות נערכו בפגישה חד־פעמית וארכו כשעה וחצי כל אחד.

כלי המחקר

כלי המחקר העיקרי הוא ראיון עומק פתוח חצי מובנה המאפשר למשתתפות לבטא בספונטניות ובהרחבה מחשבות, רגשות, עמדות, תובנות וסיפורי חיים (שקדי, 2003). הריאיון חולק לשני חלקים. בחלק הראשון התבקשו המרואיינות לספר את סיפור חייהן האישי והמקצועי. זאת כדי לאפשר להן להעלות בחופשיות אבני דרך בחייהן מתוך מיקוד בתקופה הזו של אמצע החיים. בחלקו השני של הריאיון התבקשו המרואיינות להשיב על כמה שאלות פתוחות (אם לא השיבו עליהן בחלק הראשון) שחוברו מראש והתמקדו בעיקר בנושאים הקשורים לצמיחה, ליצירתיות ולסיפוק בעבודת הייעוץ לעומת מיצוי, שחיקה ו׳תקיעות׳. כמו כן נשאלו שאלות על יחסי הגומלין עם תלמידים ועם משלימי תפקיד, על חוויות מתחום הייעוץ ועל עיסוקים עיקריים בשנים האחרונות (שנות אמצע החיים).

ניתוח הנתונים

הראיונות נותחו ניתוח תמטי (thematic analysis) המאפשר לחוקר לזהות תמות ודפוסים הנובעים מן הנתונים (Miles & Huberman, 1994). בתהליך הניתוח נקראו הראיונות קריאה חוזרת ונשנית כדי להבין את משמעות המידע העולה מתוכם. בהמשך אותרו בטקסט תכנים לעריכת רשימה ראשונית של קטגוריות (Charmaz, 2003). לאחר מכן אוחדו קטגוריות שמשמעותן דומה ועוצבה רשימה סופית של תמות עיקריות. אחת התמות הבולטות שעלתה הייתה ׳מניעים ג׳נרטיביים׳ והיא המוצגת במחקר זה. הראיונות נקראו קריאה מתמדת וספירלית לאיתור ותיאור של המניעים הג׳נרטיביים ומאפייניהם. לבסוף פורשו הממצאים מתוך התבוננות נוספת בתמה מבעד לתאוריה ולספרות מחקרית. ביקשנו להגיע לתמות כלליות, ולשם כך עסקנו בסוגיות זהותיות אישיות של כל יועצת. רק לאחר מכן יכולנו לאתר מניעים ג׳נרטיביים משותפים למרואיינים כולם.

אתיקה

את המחקר אישרה ועדת האתיקה של אוניברסיטת בר־אילן. בתחילת כל ריאיון הובהרו למרואיינות זכויותיהן והובטחה להן שמירה על סודיות ועל אנונימיות. הודגש כי ההשתתפות במחקר התנדבותית ואינה מותנית בתמורה כלשהי. הראיונות הוקלטו בהסכמת המשתתפות ותומללו במדויק לניתוחם. כל השמות והמקומות המוזכרים במאמר בדויים.

ממצאים

אירועי החיים, העמדות והתפיסות שעלו מתוך הראיונות עם היועצות החינוכיות הורו במפורש על ראייה בג׳נרטיביות אתגר התפתחותי. סוגיה זו עלתה בקשר לעבודתן עם תלמידים ובכמה מהמקרים גם עם יועצות צעירות בתחילת דרכן. מאמר זה מתמקד במניעים הג׳נרטיביים כפי שעלו מניתוח הממצאים ומוינו לשלוש קבוצות עיקריות. נדגיש כי כל אחד מהמניעים יכול להיות מניע בפני עצמו, או לשמש יחד באותו נרטיב:

1. מוטיבציה ג׳נרטיבית **לתקן ולשפר** לטובת הדור הבא:
   א. ג׳נרטיביות הנובעת מתוך קושי שהתרחש בשלבים מוקדמים בהתפתחות היועצת.
   ב. ג׳נרטיביות הצומחת מתוך אתגר התפתחותי המתרחש בתקופת אמצע החיים של היועצת.
2. מוטיבציה ג׳נרטיבית **לשמר ולתחזק** תוצרים אישיים וקולקטיביים לרווחת דור ההמשך:
   א. ג׳נרטיביות הנובעת מהרצון של היועצת להשיב טובה לחברה.
   ב. ג׳נרטיביות הנובעת מהרצון של היועצת לשמר ערכים ולהנחילם לדור הבא.
3. מוטיבציה ג׳נרטיבית **להיות משמעותית** לאחרים: ג׳נרטיביות הנובעת מהשאיפה להיות האדם הנכון, בזמן ובמקום הנכון בעבור אחרים (על פי רוב מגיעה לשיאה באירועי ׳הצלה׳).

1. מוטיבציה ג׳נרטיבית לתקן ולשפר לטובת הדור הבא

מניתוח ממצאי המחקר עולה כי המניע הראשון לג׳נרטיביות בקרב יועצות נובע מתוך מוטיבציה לתקן ולשפר מצבי חיים המלווים את הדור הצעיר. עשר יועצות (מתוך 12) חשפו נרטיב המתאר אירועים אישיים מעברן שהפכו בתקופת אמצע החיים מושא לשינוי באמצעות הג׳נרטיביות.

בדרך כלל מצבי תיקון ושיפור באים לשנות מצב קיים וקשורים לסיפור האישי שהמבוגר מזהה אצלו אך יכול לזהות גם אצל אחרים. בניסיון למנוע קושי חוזר אצל דור ההמשך, היועצות בגיל הביניים מבקשות ליצור את השינוי. לעיתים מדובר בשינוי קטן המשפר במעט את המצב הקיים ולעיתים מדובר במהפכה של ממש. המוטיבציה לתיקון ולשיפור נחלקת לשתי קטגוריות, וההבדל ביניהן נעוץ בעיקר בשלב שבו מופיע הקושי המקורי.

1.א. ג׳נרטיביות הנובעת מתוך קושי שהתרחש בשלבים מוקדמים בהתפתחות היועצת

המניעים הכלולים בקטגוריה זו עוסקים באתגרים התפתחותיים מן העבר, כלומר מכשול או סבל שהתרחש בשלב התפתחותי קודם לכן בחיי היועצות. הקושי עיצב את זהותה ובדרך כלל גם נוצר בעקבותיו קונפליקט. בהגיען לאמצע החיים ניתנת להן הזדמנות להתבוננות מחודשת בקושי, אך הפעם מתוך פרספקטיבה התפתחותית אחרת ומכאן הדרך לשינוי.

נדגיש כי המניע המתואר כאן נובע מאירוע שמקורו בעבר אך העשייה הג׳נרטיבית מתרחשת רק בשלב התפתחותי לאחר מכן – בבגרות האמצעית. תקופת אמצע החיים מאפשרת ליועצות לזקק מתוך הקושי שהן חוו בעצמן, את הדרכים להתמודדות ולהעביר הלאה את הכלים להתפתחות משופרת לדורות הבאים.

בדוגמה שלפנינו תמר מספרת על הקושי שחוותה בשנות הייעוץ הראשונות שלה (בהיותה בת 26 בערך). היא הרגישה בודדה, אבודה ולא מקצועית. בהגיעה לגיל הביניים, באמצע הקריירה, בחרה להיות יועצת סופרוויז'ן ומנחת פרקטיקום לסטודנטיות כדי להעביר לדור החדש של יועצות את מסר 'היועצת הטובה דיה':

> בשנה הראשונה ואולי גם קצת בשנה השנייה (בייעוץ) הרגשתי שאני כמו אוניה מיטלטלת בתוך גלי הים, לא הבנתי מימיני ומשמאלי, הייתי מאוד צעירה [...] הרגע סיימתי את הלימודים, נכנסתי ביג טיים לתוך העסק הזה, אז זאת הייתה הרגשה שאני לא מנווטת את הספינה, שאני כל הזמן הולכת עם הגלים [...] ברור לי שזה היה משהו פנימי שלי [...] הרגשתי גם שיש כל הזמן עין פקוחה עליי ומאוד דרשתי מעצמי. הייתי חייבת להיות היועצת המצטיינת של השנה הזאת. הסף הזה של הביקורת העצמית היה מאוד חזק בשנה הראשונה וממש שקלתי בסוף השנה אם אני ממשיכה.

לאחר 15 שנים תמר בחרה להיות מדריכת סופרוויז'ן ליועצות בתחילת דרכן:

> החוויה או אולי ההבנה שכמו שאומרים 'הורה טוב דיו' – אז 'יועצת טובה דיה' [...] להשאיר את המקום הזה שזה בסדר לתהות וזה בסדר לטעות וזה בסדר לשאול [...] אני רוצה לראות אותן קודם כל משתלבות במערכת בלי הרבה כאבי לב [...] אני ראיתי כמה כאב יש ליועצות בשנה ראשונה [...] אז אני רוצה לראות את היועצות האלה מתנהלות במרחב בלי הרבה שיפוטיות ובלי הרבה ביקורת עצמית. אני רוצה לראות אותן מעיזות, מתנסות, לא 'אני לא מסוגלת' אלא באמת לדעת שיש לך גב ויש לך עם מי לחשוב ועם מי להתייעץ.

תקופת אמצע החיים אפשרה לתמר 'לסנן' את הקשיים שהיו מוכרים לה מניסיונה האישי, ולהעביר לדור החדש תכנים חיוביים וכלים להתמודדות. המסר של תמר – 'יועצת טובה דיה' – נועד להקל על קשיי ההתאקלמות ולתת ליועצות החדשות לגיטימציה 'להיכשל' בלי להחמיר בביקורת עצמית. בדוגמה זו תמר מחברת בעצמה בין העבר הפרטי שלה ובין ההווה של היועצות החדשות, וקושרת במפורש את ההתמודדות שלה להתמודדות שלהן בניסיון לשפר את המצב הקיים.

התפקיד התומך שתמר מקבלת עליה עונה על הציפייה האוניברסלית של החברה, שהמבוגר יקבל עליו אחריות לדור הבא. הפעולה הג'נרטיבית הנצפית כאן מבטאת דאגה (care) לדור ההמשך ושאיפה לתקן וליצור מציאות משופרת באמצעות 'יצירת מרחב 'ייעוצי תומך בעבור היועצות הצעירות. מבחינה זו הדוגמה של תמר מציגה מניע דואלי: מצד אחד הצורך לשפר, להיטיב עם אחרים ולסייע להם כפי שמונח ביסוד ה'פעולה בשיתוף' (communion), ומצד אחר הצורך הפנימי 'לתקן' את השבר האישי שלה, להתפתח ולהרחיב את גבולות העצמי כפי שמונח ביסוד ה'פעולה עצמית' (agency).

עוד דוגמה למוטיבציה ג'נרטיבית מסוג זה אפשר למצוא בדבריה של ליאת. חוויית הקושי והכאב של ילדת עולים בעיירה אופקים בתחילת שנות השבעים מתבטאת בזמן לימודיה בבית הספר ומביאה אותה, בגיל הביניים, לתת לילדי עולים חוויה מתקנת:

> גדלתי למשפחה של עולים חדשים [...] הרגשתי לאורך כל הילדות אפליה מאוד חזקה של חוסר הוגנות, חוסר צדק, חוסר קבלת השונה. לא עודדו אותי לגדול שם, הפוך דיכאו אותי ולא רק אותי, אני מדברת בשם כל העולים.

> יש לי זיכרון שהייתי בכיתה ג׳ או ד׳ שאימא שלי מגיעה לבית הספר ומדברת שם עם המורה ומנסה להסביר לה את החוויות הקשות שאני מרגישה בבית הספר [...] עכשיו אין לה את השפה, אין לה את השפה להסביר את זה, ואני רואה בתנועות של המורה כמה היא חסרת סבלנות אליה וכמה אימא שלי צועקת והקול שלה לא נשמע. וזו תמונה נורא נורא חזקה. הייתי אז אולי בת 8 אבל זו תמונה מאוד חזקה שמאוד הולכת איתי.

בהמשך הריאיון ליאת מתארת עוד מצב דומה מזמן לימודיה בתיכון:

> זה היה ברמה שלדוגמה מנהלת התיכון שם הייתה נאצית [...] נאצית לספרדים אני מתכוונת [...] ואבא שלי הגיע לדבר איתה ואז היא אמרה לו [...] הבת שלך רוצה להיות מטומטמת, אין מציאות שהיא תעבור בגרות. היא עשתה לי את המוות.

דוגמאות אלו מחדדות את ההבנה כי חוויות אלו ליוו אותה בכמה מסגרות בשנות ילדותה. ילדות בצל אפליה ואי־צדק, תחושה שהיא בלתי נראית ולא נחשבת, מפגש עם מבוגר במערכת החינוך שלא מאמין בה וזיכרונות ילדות העוסקים ביחס כלפי הוריה – כל אלו משמשים מניע המתגבש למוטיבציה ג׳נרטיבית: ״ומתוך זה צמחתי, כי מתוך זה רציתי לייצר אחרי זה בהמשך חיי חוויות מתקנות לעולים חדשים.״

בהיותה בשלב הבגרות האמצעית הפכה המוטיבציה הג׳נרטיבית לביטוי מעשי – פעילויות לימודיות ופעילויות העשרה והעצמה לקידום תלמידים עולים: ״ריכזתי תוכנית [...] עם למידה מותאמת שזה לילדי עולים, שהמטרה שלה היא לעזור לתלמידים להגיע לבגרות שם נתתי הרצאות לרכזות איך זה להיות בת של עולים ומה צריך״.

בדוגמה זו יש ביטוי לגישתו של אריקסון, ולפיה מהות פעולתו של האדם באמצע החיים היא דאגה לדורות הבאים. מנהלים, מורים ובעלי תפקידים אחרים מקבלים מליאת מסר של רגישות ושל הקשבה. יש כאן סוג של ׳תיקון׳ חינוכי־חברתי־התנהגותי לאירוע שהתרחש בעברה:

> להצליח לזכור שאנחנו בני אדם – זה המוטו שמוביל אותי בעבודה הייעוצית שלי [...] לא משנה באיזה תפקיד אנחנו, שאנחנו נזכור שיש לפנינו בני אדם עם רגשות ונורא ניזהר באיך אנחנו נוגעים בהם ומתייחסים אליהם ופוגשים אותם. ואני אומרת לראש הישיבה ולמורים ולכל מי שנמצא באיזשהו תפקיד [...] אתה חושב שזה סתם מבט או שזה סתם [...] אבל כל דבר כזה, כשהוא מבעל תפקיד, יכול להיות סופר משמעותי לאדם אחר וצריך להיות מאוד זהיר ורגיש במקומות האלה.

ב.1. ג׳נרטיביות הצומחת מתוך אתגר התפתחותי המתרחש בתקופת אמצע החיים של היועצת

מניתוח הראיונות עולה עוד קטגוריה הקשורה למוטיבציה לתיקון ולשיפור. קטגוריה זו יכולה להופיע עם הקטגוריה המתוארת בסעיף הקודם או בנפרד ממנה. מקורה באירועים מאתגרים המתרחשים באמצע החיים (midlife) ומציינים מצב חריג שיש בו פוטנציאל להשפעה שלילית על היועצת. אירועים מסוג זה קשורים לחייה האישיים של היועצת או לסביבתה המקצועית (בית הספר) ויכולים לפגוע פגיעה ניכרת בה או בסביבתה. העשייה

הג׳נרטיבית בעקבות אתגרים אלו ממוקדת בנושא המשבר ומופנית כלפי האנשים שיכולים להתפתח מתוכם – כל זאת כדי להקל על דור ההמשך ולקדם אותו בחיים.

למעשה, קטגוריה זו מציגה תהליך דומה לזה של הקטגוריה הקודמת מבחינת הרצון לשפר ולתקן לטובת הדור הבא, אך שלא כקודמתה, המניע נוגע למשבר או לקושי שמתרחש ב׳אמצע החיים׳ (midlife). למניע זה חשיבות כפולה הן מפני שמדובר במשבר ׳חדש׳ של המבוגר (ולכן אינו מעובד) הן מפני שהוא בעיקר מחדד את הצורך בעשייה הג׳נרטיבית שבדרך כלל כבר קיים אצל המבוגר.

בדוגמאות שלפנינו מתארות היועצות משבר שחוו בתקופת הבגרות האמצעית (midlife) ואת חשיבותו לעיצוב תפיסת החיים שלהן ולהמשך האינטראקציה הג׳נרטיבית עם בני הדור הבא. בדוגמה הראשונה אורלי מספרת על משבר שפקד אותה ואת בית הספר כולו כאשר תלמיד כיתה ט׳ התאבד. באותה שנה, לאחר 14 שנות ניסיון בייעוץ (בהיותה בת 46), נכנסה אורלי לתפקיד ריכוז הייעוץ והאירוע הפנה את המוקד הג׳נרטיבי לנושא האובדנות:

> לפני חמש שנים או שש שנים אני קיבלתי את ריכוז הייעוץ [...] ובאותה שנה התאבד לנו תלמיד בכיתה ט׳. השכבה הכי צעירה, ילד צעיר, בן 14 התאבד (שתיקה ארוכה) [...] בדקה שנכנסתי לחדר המנהל הוא העלה לרמקול את המפקחת על היועצות והיא אמרה לי: ״אורלי פלדמן־גור, את מתחילה מעכשיו לטפל באירוע הזה ולתכלל אותו כי יש לך יועצת שנה ראשונה והיא לא יכולה לעשות את זה. זה עלייך״. אני זוכרת שרצתי לחדר, חיפשתי את הקלסר של חוזר מנכ״ל להתחיל לקרוא. הייתי בלחץ אטומי, הייתי משותקת [...] האירוע שאת הכי מפחדת ממנו כיועצת [...] זה היה אירוע קשה מקצועית ואישית, כי הוא מטלטל ברמה הזו שאתה רואה את התלמידים הצעירים האלה ואתה אומר: ואם אני אטעה?

בהמשך היא מספרת על המקום הבולט של נושא האובדנות בתפיסת התפקיד שלה מאז אותו אירוע. מבחינת העשייה המקצועית, התחדד ההיבט הג׳נרטיבי בנושא האובדנות הן כלפי קהילת התלמידים הן כלפי הצוות החינוכי בניסיון לאתר מצבי סיכון, מצוקה ואובדנות:

> אנחנו בית ספר מוכה בפוסט־טראומה סביב הדבר הזה. כשהשנה העברתי מליאה בנושא הזה של אובדנות אז אמרתי בואו ניקח אוויר לנשימה לדבר על אובדנות בחדר המורים הזה. בין אם מכירים או לא מכירים (את האירוע), זה אחרת מאשר לבוא לחדר מורים שבו לא היה אירוע אובדנות. אז האנטנות נדלקות יותר מהר, לפעמים מוגזם אבל אני אומרת שעם מוגזם אין לך מה להפסיד [...]. זה קצת עושה אותך יותר דרוך על כל דבר קטן. זה מעייף להתייחס לכל דבר קטן, אבל המסר שלנו לכל האנשים פה מהשומרת עד הספרנית עד למורה לספורט ועד למחנך זה שכל שינוי כלשהו כל [...] נתנו פנקס של סימנים, נורות אדומות למה לשים לב, כן לבדוק את זה. כל ספק הוא לא ספק.

אורלי רואה באירוע קושי ש׳צובע׳ את הפעולה הג׳נרטיבית ואת המסרים המועברים לדור הבא – מסרים שהיא מעבירה במישרין לתלמידים ומסרים שהיא מעבירה בעקיפין באמצעות אנשי צוות אחרים.

בדוגמה הבאה יועצת אחרת מספרת על משבר גירושין שחוותה לאחרונה. הפרֵדה מבן הזוג והקרע המשפחתי שנוצר היו נקודת מפנה בתהליך התפתחותה והדגישו קווים חדשים בתפיסת התפקיד שלה:

> אני קודם כול אחרי תקופה מאוד מאוד מורכבת בחיי [...] בשלוש שנים האחרונות עברתי תהליך של פרדה שלא היה פשוט, אבל אני עכשיו חצי שנה אחרי הגירושין שלי [...] כל הזמן נפגשתי עם הדבר הזה, גם כשלא רציתי לחשוב, גם כשרציתי להדחיק את זה, גם כשרציתי לברוח.

משבר הגירושין שחוותה מתבטא בעבודתה. העשייה הג׳נרטיבית שבאה בעקבותיו מחדדת ומכוונת לשיפור חוויית המשבר של תלמידים (מתבגרים) להורים גרושים:

> כשאני מדברת עכשיו על הורים גרושים אני מרגישה שאני מדברת על זה קצת אחרת, ממקום יותר קרוב וגם עם איזשהו דיוק כי יש הבדל [...] זה משהו שאפילו לא היה קרוב אליי לפני זה, בואו נודה על האמת [...] אני חושבת שזה עובר אחרת כי אני חושבת שאני מדברת ממקום אחר.

> יש מקומות שאנשים לא רוצים לדעת, יש מורים שלא ירצו לדבר עם ילד שההורים שלו עוברים עכשיו תהליך כזה [...] אני מרגישה שאני כן יכולה לדעת ולא רק בגלל שאני היועצת, זאת אומרת החוויה האישית שלי מכניסה שם עוד איזשהו משהו.

העשייה הג׳נרטיבית המוצגת כאן מכוונת כלפי מתבגרים כדי לסייע להם ולהביא לרווחתם. חשוב לציין שהיא בעיקר מתווספת לעשייה ג׳נרטיבית שבדרך כלל כבר קיימת אצל היועצת ומחדדת אותה.

2. מוטיבציה ג׳נרטיבית לשמר ולתחזק תוצרים אישיים וקולקטיביים לרווחת דור ההמשך

ניתוח ממצאי המחקר מעלה סוג נוסף של מוטיבציה ג׳נרטיבית. מוטיבציה זו נובעת מתוך הרצון לשמר מצב קיים ולמנוע את שחיקתם או את היעלמותם של מעשים, של ערכים ושל מנהגים שהיועצות מזדהות עימם ורואות בהם ערך. מניע זה עלה בקרב 10 משתתפות במחקר ומדגיש את רצונן לשמור על מה שראוי לדעתן להעביר לדורות העתיד. המוטיבציה לשימור כוללת שתי קטגוריות: האחת, שימור התנהגויות רצויות שהיועצת חוותה מצד הוריה, מחנכיה או אחרים משמעותיים והשנייה, ערכים תרבותיים־חברתיים שהיועצת קיבלה מדור קודם וברצונה להנחיל לדור הבא.

2.א. ג׳נרטיביות הנובעת מהרצון של היועצת להשיב טובה לחברה

קטגוריה זו נובעת מתוך התבוננות במעגל החיים כתהליך מחזורי שיש בו קבלה ונתינה. המבוגר רואה בתקופת אמצע החיים שלב מעבר מסטטוס של ׳מקבל׳ המכוון להתפתחות עצמית לסטטוס של ׳נותן׳ המציע לדור הבא ידע, משאבים, ערכים, ניסיון ודאגה לרווחתם (Kotre, 1999; McAdams, 1985). יש כאן גם הכרה שכפי ש׳אחרים משמעותיים׳ דאגו בעבר להתפתחותי האישית, כעת הגיע הזמן שלי להיות ׳אחר משמעותי׳ בעבור בני הדור הבא ולדאוג להתפתחותם באותה דרך.

מניתוח הראיונות עולה כי ההתנסות החיובית של היועצות עם ה׳אחר המשמעותי׳ התרחשה בשלב התפתחותי מוקדם ויש שהקשר עימו נפסק, אך תרומתו להתפתחותן האישית והזהותית נחרטה והפכה בשלב אמצע החיים דוגמה לחיקוי. כלומר התכנים שהוענקו ליועצת לצורך התפתחותה מועברים למתבגרים לצורך התפתחותם שלהם.

בדוגמה שלפנינו נילי מספרת על מחנך שסייע להתפתחותה והעניק לה הזדמנות להגיע למסגרת מצמיחה ומקדמת שהשפיעה על חייה לטובה:

> מעבר לזה שהוא היה מחנך הוא גם התעקש לרשום אותי לבית ספר אחר, לבית ספר ליד תל אביב [...] הוא בעצמו לקח אותי ואמר לי "את לא לומדת כאן, את לא תלמדי כאן באזור הזה של מגדל העמק ובתיכון אני לוקח אותך". והוא נסע איתי לאולפנה ליד תל אביב, וחיכה איתי כשנבחנתי. ואני זוכרת שתוך כדי בחינה הוא הציץ לראות מה קורה איתי וזאתי שהייתה לידי אמרה לי: "אבא שלך מסתכל עלייך" אמרתי לה: "זה לא אבא שלי [...] זה המורה לוקח אותנו" וזה משהו שאחר כך בהתבוננות אחורה אמרתי ואו זה היה מאוד משמעותי, הוא העביר אותי למקום אחר, הוא עשה איתי איזשהו צעד שמאוד מאוד עזר לי אחר כך [...] וידעתי שהוא תמיד אמר: "יש לך תמיד לפנות אליי אם את צריכה משהו."

העזרה והקידום שהעניק לה המחנך היו בעבורה דוגמה לחיקוי לסיוע לדור הבא. ממקום 'מקבל' בשלבי ההתפתחות המוקדמים שלה, היא עברה למקום 'מעניק' בבגרות האמצעית (from taker to giver). נילי מקבלת עליה את תפקיד 'האחר המשמעותי' כדי לסייע לבני הדור הבא בהתפתחותם:

> זה נתן לי דוגמה מאוד אישית לאיך אנחנו מעניקים, איך אנחנו מובילים [...] הרי הוא עשה אצלי את השינוי. אני לא יודעת מה היה קורה אם הייתי לומדת היכן שהאחיות שלי למדו [...] אבל הוא עשה אצלי שינוי מאוד משמעותי ואולי זה השינוי שאני כל הזמן משננת אצלי והוא כל הזמן נמצא. השינוי הזה לבוא ולעזור לתלמיד, לעזור לילד, לפתוח לו דלת, לעשות שינוי ממש כחוט השני בעבודה.

בהמשך היא מביאה דוגמה אישית לעשייה שכזאת בהיותה יועצת:

> היה לי תלמיד [...] עולה חדש רוסי [...] והוא היה מנגן על גיטרה, יושב מנגן בגיטרה [...] יואו איזה כיף זה היה לי [...] הרגשתי שזה אחד מהחיבורים שלו לקבוצה, לעולם פה אצלנו. ואני לא יודעת איך, אני אפילו לא זוכרת מה קרה שם, התקשרתי למוסמך של מוזיקה – שאין לנו בכלל מגמת מוזיקה – אמרתי לו: "תקשיב יש לי תלמיד [...] תעבוד איתו, הוא יכול לגשת ל־5 יחידות מוזיקה".

גם מדבריה של עדי עולה מוטיבציה לשימור. עדי מספרת על השפעה חיובית ומעצימה של יועצת חינוכית בימי נעוריה בחטיבה. כפי שהיא עצמה יצאה נשכרת ממנה, כך היא שואפת לתרום לתלמידיה:

> הכרתי נערה עוד כשהיינו בכיתה ז' שהפכה להיות חברת נפש שלי [...] היא נפטרה כשהיינו בנות 18. היא הייתה חולת לב [...] מכיוון שהייתי סמוכה אליה ויועצת בית הספר בחטיבה יצרה קשר איתה, אז היינו מגיעות ליועצת ביחד לפעמים לפה שיחה שם שיחה ואז נפגשתי לראשונה במושג יועצת. והיא הייתה אישה מאוד נחמדה, מאוד חביבה, מקסימה ברמות אחרות [...] היא הייתה דמות מאוד מאוד חיובית ומאוד אהבתי.

כשבגרה למדה עדי ייעוץ חינוכי בשאיפה להעביר לתלמידיה את אותה תחושת ביטחון ונועם שקיבלה מהיועצת שלה. כפי שהיועצת 'נגעה' בה, עדי מנסה להגיע לתלמידיה וכך היא משמרת מסרים חיוביים לרווחת הדור הבא: "אני אומרת היא נגעה בי (היועצת בנעוריי) וזה נשאר שם. ואני אומרת (גם על עצמי) כן נגעתי באנשים [...] זה לאורך הדרך, אנשים שפגשתי, מורים, תלמידים, הורים."

2.ב. ג׳נרטיביות הנובעת מהרצון של היועצת לשמר ערכים ולהנחילם לדור הבא

קטגוריה זו מתארת את המוטיבציה של היועצות לשמר ערכים שלדעתן הם אמות מידה רצויות להתנהגות של הדור הבא בעולם האמיתי. שמונה משתתפות ציינו ערכים ׳טובים׳ (לדעתן) שקיבלו מהבית, מהחברה או מהקהילה שגדלו בה ושאותם הן שואפות להעביר לתלמידים ולשותפי התפקיד. כמה מערכים אלו משמשים מצפן כללי לדור הבא וכמה מהם קובעים התנהגות מסוימת לרווחתם של הדורות הבאים. במוטיבציה זו היועצת היא מעין ׳שליחה׳ המעבירה ערכים ׳מפוארים׳ מדור לדור ומתחזקת את קיומם (maintenance).

כפי שלכל אדם ולכל חברה יש ערכים הקובעים מה נכון וראוי, מה טוב ומה רע, כך גם בקהילת היועצות. מהמחקר עולה כי הערכים שברצונן להעביר לדור ההמשך הם רכיב חשוב בעיצוב זהותו ואורחות חייו של הדור הבא. כמו כן יש להם חשיבות בבחירת התפקידים הג׳נרטיביים שהיועצות מקבלות עליהן באמצע הקריירה. מהערכים שציינו המשתתפות במחקר עולים שלושה ערכים עיקריים שהיועצות מבקשות לשמר ולהנחיל לדור הבא: אהבת הזולת, חוסן נפשי, תקווה ואופטימיות. ערכים אלו מזוהים בדרך כלל עם תפיסת התפקיד בייעוץ (שפ״י, 2017), אך חשוב להדגיש כי לא הערך כשלעצמו הוא העיקר אלא הדאגה לשימורו. המוטיבציה לשימור מורה על קבלת ערכים ראויים מהעבר או מהדור הקודם והנחלתם לדור הבא כדי שלא יאבדו.

בדוגמה שלפנינו נילי מספרת על ערך אהבת הזולת שקיבלה במשפחת המוצא שלה בנוסח ׳ואהבת לרעך כמוך׳ – ועל רצונה לשמרו ולהנחילו לתלמידיה. בדבריה אפשר לראות בבהירות את המעבר מקבלת הערך להנחלתו לאחרים:

> אבא שלי תימני, באו מתימן, גרו במושב [...] לא חרדים אבל דתיים [...] והוא היה אומר לנו כל הזמן בשיחות בבית: ״ואהבת לרעך כמוך [...] זה הדבר הכי חשוב. עזבו אתכם שטויות, אז הוא הולך עם ציצית, לא הולך עם ציצית, אז הוא עושה ככה, לא עושה ככה [...] זה העיקרון, לכו על פי זה״ [...] הדברים האלה היו מאוד משמעותיים ואני מרגישה שהם חלק ממני כבר.

בהמשך היא מדגימה את העברת הערך:

> אני אומרת לך חד־משמעי, אני עוצרת כשמישהו מקלל [...] אני כל כך מגיבה לזה, אני כל כך מדברת איתם על זה שאנחנו חייבים, כי מה נשאר לנו בעולם הזה? בואו נאהב בואו [...] ׳ואהבת...׳ זה מה שצריך. אנחנו קבוצת שייכות [...] אנחנו כיתה אחת, יש לנו אחריות אחד כלפי השני, אם מישהו לא בא תתקשרו אליו. אני כל הזמן מדברת איתם [...] זה הכי חשוב בעיניי.

גם אורלי, יועצת שגדלה במושבה חקלאית, דור חמישי למשפחה שורשית שהטמיעה בה ערכים של אהבה ושל עזרה לזולת מתארת בריאיון עד כמה חשוב לה לשמר ערכים אלו ולהעבירם לדור הבא:

> יש המון מורשת היסטורית שורשית ואני חושבת שינקתי מהשורשים האלה במובן של העזרה לזולת של אהבת האדם, של השאיפה לצניעות, השאיפה לקבלת כל אחד באשר הוא [...] אלה הדברים שגדלתי עליהם [...] קצרה היריעה מלהכיל את כל מה שהייתי יכולה לספר על המשפחה שלי [...] לקחתי את מה שאהבתי ואת מה שהיה חשוב לי לשמר.

בהמשך היא מספרת כיצד היא משמרת את הערכים האלה ומעבירה אותם לתלמידיה ולשותפי התפקיד:

> להשאיר את הדבר הזה שבסופו של דבר כולנו בני אדם בתוך ההיררכיה הבית ספרית. המורים הם בני אדם וצריך לראות אותם, המחנכים הם בני אדם שצריך לראות אותם, התלמידים הם בני אדם, ההורים שלהם... [...] לגלות את הרגישות, להבין שיש שונות בין האחד לשני ולעזור, ולו במעט.

בראיונות עלו גם ערכים של חוסן נפשי. עיקרם חיזוק הכוחות הפנימיים של המתבגר, התמודדות עם משברים והסתגלות לנסיבות החיים. חשוב לציין כי ערכים אלו מזוהים מאוד עם הייעוץ החינוכי ומטרתם לחזק את בריאותם הנפשית של בני הדור הבא. הדוגמה שלפנינו מתארת את קבלת הערך מהדור הקודם והעברתו לתלמידים:

> עכשיו אני מזכירה לעצמי את אימא שלי, פשוט אומרת את המילים שלה [...] אז אני עושה את זה בדרכי, אבל זה לא סתם שאני פתחתי איתה. ברור לי עד כמה התפיסה שלה בנתה את החוסן הנפשי שלי וזה סוג של חלק מהשליחות שלי בעבודה – לעזור להם (לתלמידים) למצוא את החוסן שלהם. לא בסיסמאות [...] אלא באמת באחד על אחד [...] הייתי רוצה באמת לתת להם זה את התחושה שיאמינו בעצמם, כלומר את הכוחות האלה להתמודד עם העולם, לצאת החוצה ולטרוף אותו ממקום של איזונים, ממקום של שיקול דעת [...] לדעת שאת מה שתחלום עליו אתה יכול להגשים אותו, ובאמת זה להיות מודע לעצמך, להקשיב לעצמך מה נכון לך.

לעומת התפיסה הפטליסטית, ולפיה לאדם אין בחירה חופשית או יכולת להשפיע על גורלו, המשתתפות במחקר מעלות תפיסה אופטימית, שבעיקרה האמונה כי הפרט מסוגל לעצב את עתידו ואת מעשיו, וכי אירועים שליליים הם זמניים (וניתנים לטיפול) ובעתיד יקרו דברים חיוביים. יועצות ש׳ירשו׳ ערך זה מסביבתן העידו על עצמן שהן מסוגלות להתמודד עם בעיות ועם קשיים ולשנות את חייהן לטובה. הן משמרות ערך זה ומעבירות אותו לתלמידיהם המתבגרים. כך נינה מתארת: ״אימא שלי טיפוס מאוד אופטימי, טיפוס שמאמין בטוב, שמאמין שיהיה טוב, וזה משהו מאוד חזק גם אצלי ומשהו שאני מעבירה כן לגמרי [...] הלהסתכל קדימה, העוצמה, האמונה בזה שיהיה טוב.״

מלבד הערכים הכלליים שעולים מהסיפורים, עולים מהם גם הזדהות אישית של היועצת וחיבור שלה לדמויות חשובות מעברה האישי. אלו מטעינים את העבודה הג׳נרטיבית במוטיבציה מוגברת כיוון שהיועצת חשה שהיא יכולה ורוצה לקדם ערכים אלו במיוחד.

3. מוטיבציה ג׳נרטיבית להיות משמעותית לאחרים

סוג שלישי של מוטיבציה ג׳נרטיבית עולה מתוך השאיפה של היועצת להיות משמעותית לדור ההמשך ולסביבה החברתית־תרבותית. המשתתפות תיארו את הרגשת ׳המשמעות׳ תחושה של נחיצות ושל ייחודיות בעשייתן המאופיינת בסטנדרטים גבוהים של דאגה (care) ובמעשים בעלי ערך למתבגרים. תחושה זו, שהן האדם הנכון בזמן ובמקום הנכון בעבור התלמיד, היא לא פעם בעלת משמעות הרת גורל בעבור היועצות. לפי ממצאי המחקר הזה תחושת המשמעות והנחיצות מורגשת בשיא עוצמתה כאשר מדובר באירועי ׳הצלה׳, שכן לאירועים אלו יש השפעות מרחיקות לכת.

בדוגמה שלפנינו דפנה מבטאת את השאיפה להיות משמעותית ולתרום תרומה חשובה. היא רואה בשאיפה זו מניע לסיוע ולהענקה מעצמה לדור הבא. בהמשך הריאיון היא תומכת את דבריה באירועי ׳הצלה׳ שיזמה ובחותם הייחודי שהטביעו מעשיה. כל אלו נותנים לה תחושת שליחות בעולם:

> השיחה הזאת מדייקת לי פתאום משהו שמאוד מאוד חשוב לי [...] הצורך שלי מאוד להיות משמעותית [...] כמו שאומרים: ״אם יש לך משהו עם איזה משמעות, אתה יכול לשאת גם הרבה מאוד סבל וקושי״. נורא חשוב לי להיות משמעותית, והמקרים האלה, האירועים האלה [...] זה להרגיש שאת משמעותית, שיש לך תפקיד בעולם.

בהמשך היא משתפת באירוע משמעותי בעיניה, שמעורבותה בו הטביעה חותם:

> הייתה לי תלמידה בתחילת י״א, שבתחילת ההיכרות שלנו, באופן מאוד טרגי ומפתיע, אבא שלה נפטר. והיא לא הייתה בקשר איתו. ההורים שלה היו גרושים [...] היא הייתה מאוד מופנמת, מאוד סגורה [...] ואני פשוט אימצתי אותה. הייתה לנו שעה קבועה בשבוע שהיא הייתה מגיעה אליי והרגשתי ממש במשך שנתיים שאני מלווה אותה [...] אני זוכרת שעשינו טקס על הקבר של אבא שלה, לקחתי אותה ביום השנה, נסעתי איתה לקבר ועשינו שם איזה טקס של פתקים [...] היה לה מאוד מאוד קשה גם מבחינה דתית. מדי פעם הייתי קוראת לה לחדר. ואז היא אמרה לי שנורא קשה לה להתפלל, אז אמרתי לה: ״אז אל תתפללי״. וזה מה שהיא זכרה (אחרי שנים), שאמרתי לה אל תתפללי. זה פשוט נתן לה מקום לא שיפוטי [...] אני חושבת שהייתי בשבילה באמת גורם מאוד משמעותי.

אומנם הדברים לא נאמרים במפורש, אך מבין השורות עולה המסר שייתכן שמורה אחר או יועצת אחרת לא היו מגיבים בלי שיפוטיות, ובמובן זה תפקידה הייחודי הוא להיות ׳האדם הנכון׳.

עוד עולה מניתוח הממצאים כי המוטיבציה הג׳נרטיבית להיות משמעותית מגשימה את הרצון הפנימי להתקיים מעבר לגבולות הזמן והמקום. היוצאות מרגישות משמעותיות כשהן חשות שהצליחו להטביע **חותם** – או כפי שרובן מגדירות זאת – שהצליחו ׳לגעת׳ באנשים. ׳הנגיעה׳ יש בה כדי לספק את ה׳אישור׳ להיותן משמעותיות. כך עדי מתארת זאת בריאיון: ״כל אותם אנשים שנגעתי בהם לאורך הדרך, משהו ממני נשאר שם [...] יש אנשים שזה נשאר אצלם יותר ויש אנשים שזה נשאר אצלם פחות אבל אני שמחה שהצלחתי לגעת ולעזור ועשיתי טוב.״

גם הילה מתארת את המוטיבציה להיות משמעותית ונחוצה: ״זה לכל החיים, תקשיבי זה לכל החיים [...] להצליח להיות משמעותית למישהו, שאת יכולה להיות חלק באמת מעיצוב של האישיות שלו, של מה שהוא יבחר בחיים [...] אין יותר מזה בעיניי.״

נינה משתפת באירוע ׳הצלה׳ שהטביע חותם בתלמיד שלה שנים רבות לאחר התרחשותו. דוגמה זו ממחישה כיצד עשייה ג׳נרטיבית עונה על הדרישות החיצוניות של החברה ממבוגרים לדאוג לדור הבא ובו בזמן עונה גם על הרצונות הפנימיים של המבוגר להיות נחוץ לאחרים:

> היה תלמיד שהגיע אלינו לכיתה י״א מבית ספר אחר אחרי שהוא כבר עשה י״א ולא שרד אותה ורצו להעיף אותו מבית הספר [...] אני זוכרת אותי אומרת לו: ״תקשיב נדב אני רוצה שאתה תלמד אצלנו ולא רק שאני רוצה שתלמד אצלנו

> אתה הולך להצטיין אצלנו, אתה תראה״ [...] ואני הרגשתי שזו החובה שלנו לעזור לו לעשות את החוויה המתקנת הזאת [...] והוא סיים י״ב בהצטיינות בצורה מרגשת ובלתי רגילה וזה היה לפני עשר שנים. לפני בערך שנה אני ומייקל, בן זוגי היקר והאהוב, הולכים לאיזה מסעדה [...] שולחן ליד קם בחור צעיר, ניגש אליי ואומר לי: ״נינה?״ אומרת לו: ״כן״ (זיהיתי אותו כמובן באותה שנייה...). הוא פשוט חיבק אותי ופרץ בבכי ואמר למייקל: ״תקשיב, האישה הזאת הצילה לי את החיים...״

בהמשך הריאיון היא מוסיפה:

> אני מרגישה שאם כל אחד יהיה לו את הבן אדם האחד שמשמעותי עבורו, שהוא כתובת עבורו, שמקשיב לו, שרואה אותו כמו שהוא ויכול להושיט לו את היד ולעזור לו לסלול את הדרך, לכוון אותו למקומות שטובים עבורו – אם אני יכולה להיות הבן אדם הזה עבור אנשים אז אני זכיתי.

ועל תחושת המשמעות: ״אם בעולם האישי (ההורות) זה תפקיד חיי, אז בעולם המקצועי (ייעוץ חינוכי) זה תפקיד חיי [...] זה אני [...] זה מה שנותן לי משמעות בעולם. להיות יועצת חינוכית. זה ממש ככה.״

דיון

מחקר זה פותח צוהר לעולמן של יועצות חינוכיות הנמצאות באמצע–שלהי הקריירה ובוחן אותו מבעד לנקודת המבט של אריקסון (Erikson, 1963). מתוך סיפוריהן של המשתתפות אפשר ללמוד על המוטיבציות הג׳נרטיביות המנחות יועצות בעבודתן עם מתבגרים ועל השפעתן על התפתחותה האישית והמקצועית של היועצת החינוכית בגיל הביניים.

ממצאי המחקר עומדים על שלוש מוטיבציות ג׳נרטיביות עיקריות: המוטיבציה לתקן ולשפר; המוטיבציה לשמר ולתחזק תוצרים אישיים וקולקטיביים; והמוטיבציה להיות משמעותיים בעבור אחרים. בכל אחת מן המוטיבציות האלה אפשר לזהות מקור אחר לעיצוב התפקידים הג׳נרטיביים שהיועצת החינוכית **בוחרת** לקבל עליה.

התמה הראשונה העלתה כי יועצות חינוכיות בגיל הביניים מונעות מתוך **מוטיבציה ג׳נרטיבית לתקן ולשפר** מצבי חיים ואת הסביבה שהדור הבא מתפתח בה כדי למנוע ממתבגרים התמודדות חוזרת עם משברים ועם קשיים שהן עצמן עברו. המוטיבציה לשיפור נחלקת לשתי קטגוריות. האחת נובעת מתוך אתגר התפתחותי שהתרחש בעברן של היועצות והשנייה נובעת מתוך אירוע המתרחש בתקופת באמצע החיים. שתי הקטגוריות מתארות תהליך דומה, אך יש הבדלים ביניהן. הקטגוריה הראשונה ממחישה כי קונפליקטים וקשיים המופיעים בשלבי חייה המוקדמים של היועצת שבים להעסיק אותה גם בשלבים מאוחרים. ממצא זה עולה בקנה אחד עם גישתו של אריקסון (Erikson, 1963) ולפיה התפתחות היא תהליך הנמשך בכל החיים ולא רק בשנות החיים המוקדמות. סיפוריהן של יועצות ההופכות את המשבר האישי שחוו לסיפור של התחלה חדשה ושל מחויבות מחודשת לתיקון חוויות בעבור תלמידים מלמדים שג׳נרטיביות עוסקת בטיפוחם של בני הדור הבא (Erikson, 1963; Erikson & Erikson, 1998; Slater, 2003), אך גם בצורך של היועצת לטפח את רווחתה שלה ולהעניק משמעות לקשיי העבר. ממצא זה

מלמד גם כי ייתכן שהמוטיבציה לתיקון ולשיפור מאזנת במידת מה בין דאגתה לאחרים ובין הדאגה לעצמה, שכן הדחף (המוטיבציה) לשקם את הפגום בהווה שזור בצורך לתקן עוולות מן העבר.

בקטגוריה השנייה נמצא כי אירועי קושי או משבר בגיל הביניים (middle age) יכולים להיות נקודת מפנה בתהליך הג׳נרטיבי של היועצת החינוכית. כפי שהוצג בפרק התוצאות, בשעה שהיועצת מתמודדת עם משברים העוברים עליה באמצע החיים ומעבדת אותם (Infurna et al., 2020; Lachman, 2004) עולים לפניה היבטים מחודשים על החיים (Freund & Ritter, 2009) ובעקבותיהם תשומת ליבה מופנית להתמודדות של הדור הבא עם קשיים דומים. מבחינה התפתחותית, בתקופה זו היועצת כבר נמצאת בשלב הג׳נרטיבי (Erikson, 1963, 1968) ולכן הופעתו של אירוע ׳חדש׳ (למשל גירושין, פיטורין, מוות של אדם קרוב) יוצר שינוי אצל היועצת או מחדד ומדייק היבטים בעשייה הג׳נרטיבית שבדרך כלל כבר קיימת.

התמה השנייה העלתה את **המוטיבציה הג׳נרטיבית לשמר ולתחזק תוצרים אישיים וקולקטיביים לרווחת דור ההמשך**. כאן נמצא כי יועצות חינוכיות מונעות משאיפה ג׳נרטיבית לשמר ולתחזק התנהגויות וערכים שראוי לדעתן ׳להוריש׳. ממצאי המחקר הזה עולים בקנה אחד עם טענותיו של ויילנט (Vaillant, 1993, 2003), ולפיהן המבוגר מבקש להעביר לדור הבא תוצרים, תרבות ומסורות מן העבר. כמו כן ראינו כי היועצות מבקשות להעביר ערכים ותפיסות עולם שירשו מהבית שגדלו בו או מהחברה. ממצאי המחקר מתארים את היועצת ׳שליחה׳ של הדורות, המשמרת תפיסות עולם, ערכים ומעשים שיש בהם משום ׳קדושת העבר׳ מבחינתה ואותם היא מעבירה הלאה כדי שימשיכו להתקיים וישרתו נאמנה גם את הדורות הבאים.

ראוי לציין כי בערכים שהעלו המרואיינות בולטים ערכים המזוהים עם תפיסת הייעוץ החינוכי (שפ״י, 2017), כגון חוסן אישי, קבלת הזולת, רווחה נפשית ועוד. יש בכך תמיכה לטענה המחקרית כי העיסוק המקצועי של המבוגר חשוב ביותר בשלב אמצע החיים (Sterns & Huyck, 2001), וכי הוא חלק ניכר מזהותו (Lachman, 2004). בהמשך לכך, תוצאות אלו מדגישות כי גם קבוצת השייכות המקצועית (הייעוץ החינוכי) היא מקור השראה חשוב, והיועצת מקבלת ממנה את הערכים שהיא מנחילה לדור ההמשך. עם זאת, בחירת הערכים המסוימים שהיועצת מרגישה מחויבת אליהם קשורה להיבטים זהותיים קודמים.

התמה השלישית מורה על **מוטיבציה ג׳נרטיבית להיות משמעותית** (to be meaningful). שלא כמחקרים נרטיביים שעוסקים במאפיינים של מבוגרים ג׳נרטיביים (ראו למשל: McAdams et al., 1997, 2001), כאן אין בהכרח הכוונה למוטיבציה של מבוגר שעבר תהליך או התמרה (טרנספורמציה) בחייו כדי להיעשות ג׳נרטיבי. מהמחקר הזה עולה כי היועצת בגיל הביניים מרגישה שהחשיבות שלה נעוצה בהיותה האדם הנכון בזמן הנכון כדי לסייע לתלמיד המתבגר. כפי שהוצג בפרק הממצאים, המוטיבציה להיות משמעותית מתבטאת בכמה דרכים, אך מורגשת בשיאה כשמדובר במעשים שיש בהם עזרה מהותית ואפשר לזהות בהם יסוד של ׳הצלה׳. היועצת יכולה להיתפס בעיני המתבגר סוג של ׳מצילה׳ (savior) המסייעת לו בזמן קריטי בחייו ובכך היא מטביעה את חותמה בעולמו. עם זאת נדגיש כי הממצאים מלמדים שהמוטיבציה הג׳נרטיבית ׳להיות משמעותית׳

מתבטאת מבחינת היועצת לא רק ב׳מעשי גבורה׳ אלא גם במעשים ׳קטנים׳, מצומצמים, שיש בהם כדי ׳לגעת׳ בלבד ולהשאיר באחר משהו מעצמה. ראינו גם שלעיתים היועצת חשה שרק היא יכולה לעשותם, אך סוגיה זו דורשת מחקר נוסף.

אם כן, המוטיבציה ׳להיות משמעותית׳ נעה על פני מנעד של עשייה למען הדור הבא, החל במעשים קטנים של ׳נגיעה׳ ועד מעשים גדולים של ׳הצלה׳. המשותף לכולם הוא הדגש על תחושת המשמעות הנובעת מעשייה שיש בה השפעה ארוכת טווח על אחרים והיא חורגת מעבר לעצמי, כפי שמתואר בפסיכולוגיה האקסיסטנציאליסטית של פרנקל (1970). עשייה זו גם ממחישה את הגדרתו של קוטרה (Kotre, 1984) ולפיה השלב הג׳נרטיבי מאופיין בשאיפת האדם ׳להמשיך להתקיים׳ באמצעות התוצרים הג׳נרטיביים שלו. נוסף על כך המוטיבציה הג׳נרטיבית של היועצת להיות ׳בעלת משמעות׳ בעולמו של המתבגר המעצב את זהותו מדגימה את **אפקט האדווה** (ripple effect) שבתיאורו של יאלום (Yalom, 2008) היא השפעה מתמשכת של מעשי האדם. לפי יאלום זהותו של האדם תחלוף יום אחד מהזיכרון, ואולם השפעת מעשיו ׳הגדולים׳ ו׳הקטנים׳ תימשך לעד, וכשם שאדוות המים יוצרות טבעות הולכות וגדלות – כך יוסיפו מעשינו להשפיע גם אחרינו.

מחקר זה הניב שלוש תמות עיקריות המלמדות שכמה ממניעי היועצת נובעים מאתגרים התפתחותיים המעוררים בה רצון לתיקון או לשינוי; כמה מהם נובעים מתוך רצון לשמר את ׳תפארת׳ העבר; וכמה מהם נובעים מרצון לזכות במשמעות ולהרגיש שיש לה תפקיד בעולם. מוטיבציות אלו מתעוררות במקום שבו נפגשות הציפיות החברתיות־תרבותיות ממבוגרים לדאוג לדור הבא עם הרצונות הפנימיים של היועצת להטביע חותם ולזכות באלמוות סמלי (symbolic immortality).

ממצאי המחקר עולים בקנה אחד עם מחקרים קודמים בנושא ג׳נרטיביות (ראו למשל: McAdams & Guo, 2015; McAdams, 2013a, 2013b; McAdams et al., 1997, 2001), המתארים את המבוגר הג׳נרטיבי אדם שניחן ברגישות לסבלם של אחרים, מביע רגישות לאי־צדק חברתי ופועל מתוך מחויבות מוסרית ודאגה לזולת. מאפיינים אלו נמצאים גם בספרות המקצועית הייעוצית, המדגישה את ייעודו המרכזי של הייעוץ החינוכי בקידום הרווחה הנפשית של התלמיד ואת היסוד הערכי של ראייה רב־תרבותית שוויונית (שפ״י, 2009). המחקר הנוכחי מחזק מחקרים אלו ומוסיף עליהם את המניעים המעצבים את הזהות הג׳נרטיבית של היועצת בגיל הביניים.

כפי שמתואר בפרק המבוא, הג׳נרטיביות היא תהליך אבולוציוני בין־דורי שבו החברה משכפלת ומשפרת את עצמה כדי להמשיך להתקיים (Schachter, 2018). תהליך זה כרוך בסינון ובחידוש התכנים המועברים לדור הבא כאשר המבוגר משמש מסנן להעברת תכנים חיוביים ולמניעת העברה של תכנים שליליים (Kotre, 1999; McAdams & de St. Aubin, 1992). במחקר הזה הממצאים משלימים את הטענות האלה ומוסיפים עליהן הבנות חדשות. אלמנטים של מיון וסינון עולים במחקר הזה כמוטיבציות ג׳נרטיביות – הכוח המניע ג׳נרטיביות בקרב יועצות בגיל הביניים. היועצות המשתתפות – שלא בהכרח נחשפו למושג ג׳נרטיביות – מתארות את התהליך הג׳נרטיבי הלכה למעשה, ורואות באלמנטים האלה גורמים המניעים את ההתנהגות הג׳נרטיבית המכוונת לטיפוחו ולרווחתו של הדור הבא.

לפי גישתו של אריקסון (Erikson 1963, 1968; Erikson & Erikson, 1998) כל אדם מגיע לשלב הג׳נרטיבי במהלך התפתחותו. ממצאי המחקר מדגישים כי מדובר בתהליך אישי של היועצת עם עצמה באשר לשאלה מתי היא מרגישה שהיא ג׳נרטיבית יותר או פחות (ביחס לעצמה). אומנם יש ציפייה חברתית ממבוגרים להיות ג׳נרטיביים ובו בזמן יש גם דרישה פנימית של המבוגר מעצמו להיות ג׳נרטיבי (Erikson, 1963; McAdams, 2001), אך החידוש שבמחקרנו הוא שתוכן הפעולה הג׳נרטיבית של היועצת נקבע על פי **המוטיבציה** שלה, על פי בחירתה ועל פי החיפוש האישי שלה במסע חייה.

ממצאי המחקר מלמדים עוד כי בפעילות הג׳נרטיבית של היועצת באמצע הקריירה יש תהליך של הנעה, של חיפוש, של בחירה ובסופו של דבר מציאת **ה׳נישה׳ הג׳נרטיבית** הייחודית לה. במחקר הזה אנו מעלים מחשבה כי אין להשוות בין מספר המעשים הג׳נרטיביים שעשו היועצות או בין התחומים הג׳נרטיביים שצברו. תחומי הג׳נרטיביות של היועצת יכולים להיות מצומצמים, אך מעמיקים בנישה ג׳נרטיבית אחת מסוימת הנשענת על זהותה האישית. הג׳נרטיביות מעוצבת בתהליך הנעה פנימי ועל כן יש כאן בעיקר שאלה של איכות התוכן שבו היועצת משקיעה את העשייה הג׳נרטיבית שלה. דוגמאות לכך ראינו בממצאים הממחישים כי כל יועצת מוצאת לעצמה מוקד ג׳נרטיבי ייחודי לה המדגיש היבטים בסיפורה האישי ובניסיונה, לדוגמה: המוקד הג׳נרטיבי של ליאת מופנה כלפי ילדי עולים, של תמר מופנה כלפי יועצות בשנתן הראשונה בעבודה ושל אורלי מופנה כלפי פעולות למניעת אובדנות.

סוגיית המוטיבציות הג׳נרטיביות בקרב יועצות חינוכיות מסייעת ליועצת להבין מה ברצונה להעביר לדור הבא ועם אילו כיווני עשייה היא מזדהה ומעוניינת להשקיע למען רווחתם של הדורות הבאים. אנו טוענים כי הזהות הג׳נרטיבית נבנית בעקבות הרהורים בשאלות: מה אני רוצה לתקן בעבור הדור הבא? אילו ערכים חשוב לי לשמר? עד כמה אני רוצה להיות משמעותית לאחרים וכיצד אוכל לממש זאת? חשוב להבין כי בסיכומו של דבר תמיד יש ליועצת החינוכית בחירה בין החלופות העומדות לפניה. מכאן גם אפשר להבין את ההבדל בין יועצות חינוכיות מבחינה ג׳נרטיבית ומה מניע אותן לפעול דווקא בדרך ג׳נרטיבית מסוימת ולא אחרת. לבסוף יש גם מקום להניח כי המוטיבציה הג׳נרטיבית תורמת להתמודדות מוצלחת עם אתגרי אמצע החיים בשל תרומתה לפיתוח זהות ג׳נרטיבית מגובשת.

מסקנות יישומיות, מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

מגבלה אחת של מחקר זה קשורה לגודל המדגם. אומנם כלי המחקר האיכותני סייע רבות בהבנת החוויה הסובייקטיבית של היועצות הנחקרות, אך כדי להסיק מסקנות נרחבות ומכלילות נדרש מדגם גדול של נחקרים וכן השתתפות של יועצים ממגזרים אחרים. כמו כן במחקר זה כל המשתתפות היו נשים כיוון שבמערכת החינוך מרבית אנשי המקצוע הם נשים. לכן ייתכן שיש במחקר הטיה מגדרית ויש לדון בכך. עוד מגבלה קשורה לשיטת הדגימה שנשענת על דגימת מתנדבים, כלומר נאספו נתונים רק מיועצות חינוכיות שהתנדבו להשתתף במחקר ותשובותיהן יכולות להיות שונות מתשובותיהן של יועצות שבחרו שלא להתנדב.

מגבלות אלו יכולות להצטמצם במחקרי המשך. מכיוון שבמחקר זה השתתפו רק נשים אנו ממליצים להמשיך ולחקור את הנושא מנקודת מבט רב־תרבותית ולשמוע יועצות ויועצים חינוכיים המשתייכים לקבוצות תרבותיות מגוונות בחברה הישראלית ומחוצה לה. כמו כן הממצאים שעלו במחקר יכולים להיות יסוד למחקר בשיטה הכמותית. מומלץ להמשיך ולחקור אם יש הבדלים במוטיבציות הג׳נרטיביות בין יועצות חינוכיות לפי גילן. מומלץ גם לבחון את המוטיבציות הג׳נרטיביות אצל בעלי תפקידים מגוונים בבית הספר, למשל מחנכים לעומת מורים מקצועיים או יועצות מאמנות, וכן להשוות בין בתי ספר שיש ביניהם הבדלים אידאולוגיים – אלו יכולים להביא לידי זיהוי מוטיבציות אחרות והענקת משמעות אחרת להצלחה במשימת התמיכה בדורות הבאים.

אחת ההשלכות היישומיות של המחקר קשורה להשפעה הפוטנציאלית של יועצות חינוכיות בגיל הביניים על מתבגרים הנמצאים בשלבים ראשוניים של גיבוש זהותם האישית. השלכה יישומית אחרת מכוונת לשיפור תהליכי ההדרכה והעבודה עם יועצות חינוכיות הנמצאות באמצע־שלהי הקריירה. איתור המוטיבציות הג׳נרטיביות של היועצת הוותיקה יכול לסייע בשימור יועצות במערכת החינוכית ובעבודה הייעוצית. כמו כן איתורן יכול לסייע בהתמודדות עם סטגנציה ותקיעות באמצעות העמקה בשאלות המבקשות לחשוף את המוטיבציות הג׳נרטיביות של אותן יועצות ואת דרך מימושן.

מחקר זה מעניק לקוראיו הבנה עמוקה של השלב הג׳נרטיבי ושל חשיבותו בקרב יועצות חינוכיות. המחקר מעניק ליועצות הנמצאות באמצע הקריירה ובאמצע החיים הזדמנות מיוחדת להשמיע את קולן ולבטא את תרומתן לעיצוב זהותו ולטיפוחו של הדור הבא. הספרות המחקרית עוסקת מעט מאוד בהתפתחות המקצועית של יועצות חינוכיות ועוד פחות מזה בהתפתחותן המקצועית של יועצות בגיל הביניים. מחקר זה מאפשר ליועצות ותיקות להתבונן בחייהן ובעבודתן מתוך ראייה פנימית של הכוחות המניעים אותן, ומתוך כך מאפשר הבניה וארגון מחדש של זהותן האישית והמקצועית וכן של זהותן הג׳נרטיבית.

> כל אותם אנשים שנגעתי בהם לאורך הדרך, משהו ממני נשאר שם [...] ויש אנשים שזה נשאר אצלם יותר ויש אנשים שזה נשאר אצלם פחות, אבל אני שמחה שהצלחתי לגעת ולעזור ועשיתי טוב. וזו חלקת האלוקים הקטנה שלי. (עדי, מתוך הריאיון)

רשימת מקורות

אופלטקה, י׳ (2015). **יסודות מנהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון החינוכי** (מהדורה שלישית מעודכנת ומורחבת). פרדס.

ארהרד, ר׳ (2008). **היוועצות מעצימה: תיאוריה ומעשה** (ד׳ טסלר, עורכת). רמות.

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

דור־חיים, פ׳ (2019). היועץ החינוכי והסתגלותו של בית הספר למאה העשרים ואחת: תפקיד היועץ בהפיכת בית הספר לרלוונטי יותר בעבור הילדים. **הייעוץ החינוכי, כא**, 221–230.

דשבסקי, ע׳ (2009). **סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית בייעוץ החינוכי**. גף הפרסומים – משרד החינוך. https://cms.education.gov.il/educationcms/units/shefi/pirusmim/catalog/standartimyeutz.htm

הררי, י׳ (2002). **להיות יועצת ותיקה** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת תל אביב.

טטר, מ׳ (1997). תפיסות וציפיות של יועצים בבתי ספר לגבי תפקידיהם. **הייעוץ החינוכי, 6**, 48–70.

כהן, י׳ (2014). מנהיגות בייעוץ. **הייעוץ החינוכי, יח**, 69–76.

לזובסקי, ר׳ (1997). מיקומו ומעמדו של היועץ בבית הספר והדימוי הציבורי של מקצוע הייעוץ – תפיסות וסתירות. **הייעוץ החינוכי, 6**, 22–39.

מור, פ׳ ולוריא, א׳ (2010). **כוחו של היועץ החינוכי: בית הספר כסביבה חינוכית מגדלת**. אשלים.

משרד החינוך. (ח״ת). תיאור תפקיד הייעוץ החינוכי בבית הספר. **שפי״נט**. https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/gapim/yeutz/YeutzChinuchi.htm

סלע, ר׳ וסיני, מ׳ (2017). להיות יועצת? סיפור מסלול התפתחות הקריירה של גברים שבחרו בייעוץ חינוכי. **הייעוץ החינוכי, כ**, 112–132.

פרנקל, ו״א (1970). **האדם מחפש משמעות : מבוא ללוגותיראפיה: ממחנות המוות אל האקסיסטנציאליזם** (ח׳ איזק, מתרגם). דביר.

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

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

Atli, A. (2020). Understanding the first year of novice school counsellors. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, *30*(1), 82–93. https://doi.org/10.1017/jgc.2020.4

Bakan, D. (1966). *The duality of human existence: Isolation and communion in Western man*. Beacon Press.

Blake, M. K. (2020). Other duties as assigned: The ambiguous role of the high school counselor. *Sociology of Education*, *93*(4), 315–330. https://doi.org/10.1177/0038040720932563

Chandler, J. W., Burnham, J. J., Riechel, M. E. K., Dahir, C. A., Stone, C. B., Oliver, D. F. A. P., 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.

Charmaz, K. (2003). Grounded theory. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 81–110). Sage Publications.

Culbreth, J. R., Scarborough, J. L., Banks-Johnson, A., & Solomon, S. M. (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

Eichorn, D. H., Clausen, J. A., Haan, N., & Honzik, M. P. (Eds.). (1981). *Present and past in middle life.* Academic Press.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). Norton.

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

Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1998). *The life cycle completed* (Extended version). Norton.

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

Freund, A. M., & Ritter, J. O. (2009). Midlife crisis: A debate. *Gerontology, 55*(5), 582–591. https://doi.org/10.1159/000227322

Gysbers, N. C. (2010). *Remembering the past, shaping the future: A history of school counseling*. American School Counselor Association.

Hall, D. T. (1986). Breaking career routines: Mid-career choice and identity development. In D. T. Hall and Associates (Eds.), *Career development in organization* (pp. 120–159). Jossey-Bass.

Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations.* Sage.

Havlik, S., Ciarletta, M., & Crawford, E. (2018). "If we don't define our roles, someone else will": Professional advocacy in school counseling. *Professional School Counseling*, *22*(1). https://doi.org/10.1177/2156759X19848331

Infurna, F. J., Gerstorf, D., & Lachman, M. E. (2020). Midlife in the 2020s: Opportunities and challenges. *American Psychologist, 75*(4), 470–485. https://doi.org/10.1037/amp0000591

Kotre, J. N. (1984). *Outliving the self: Generativity and the interpretation of lives*. Johns Hopkins University.

Kotre, J. N. (1999). *Make it count: How to generate a legacy that gives meaning to your life*. Free Press.

Lachman, M. E. (2004). Development in midlife. *Annual Review of Psychology*, *55*, 305–331. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141521

Lachman, M. E. (Ed.). (2001). *Handbook of midlife development*. John Wiley & Sons.

Lachman, M. E., & James, J. B. (Eds.). (1997). *Multyple paths of midlife development.* The University of Chicago Press.

Lachman, M. E., Lewkowicz, C., Marcus, A., & Peng, Y. (1994). Images of midlife development among young, middle-aged, and older adults. *Journal of Adult Development*, 1, 201–211. https://doi.org/10.1007/BF02277581

Marcheta, P. E. (2013). Men in counseling: A content analysis of the journal of counseling & development and counselor education and supervision 1981–2011. *Journal of counseling & development, 91*(4), 467–474. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2013.00119.x

McAdams, D. P. (1985). *Power, intimacy, and the life story: Personological inquiries into identity.* Dorsey.

McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self.* William Morrow and Co.

McAdams, D. P. (2001). Generativity in midlife. In M. E. Lachman (Ed.), *Handbook of midlife development* (pp. 395–443). John Wiley & Sons.

McAdams, D. P. (2013a). The positive psychology of adult generativity: Caring for the next generation and constructing a redemptive life. In J. D. Sinnott (Ed.), *Positive psychology: Advances in understanding adult motivation* (pp. 191–205). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7282-7_13

McAdams, D. P. (2013b). *The redemptive self: Stories Americans live by* (Revised and expanded editioned). Oxford University Press.

McAdams, D. P., & de St. Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, *62*(6), 1003–1015. https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.6.1003

McAdams, D. P., & Guo, J. (2015). Narrating the generative life. *Psychological Science*, *26*(4), 475–483. https://doi.org/10.1177/0956797614568318

McAdams, D. P., de St. Aubin E., & Logan, R. L. (1993). Generativity among young, midlife, and older adults. *Psychology and Aging*, *8*(2), 221–230. https://doi.org/10.1037/0882-7974.8.2.221

McAdams, D. P., Diamond, A., de St. Aubin, E., & Mansfield, E. (1997). Stories of commitment: The psychosocial construction of generative lives. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*(3), 678–694. http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.72.3.678

McAdams, D. P., Hart, H. M., & Maruna, S. (1998). The anatomy of generativity. In D. P. McAdams & E. de St. Aubin (Eds.), *Generativity and adult development: How and why we care for the next generation* (pp. 7–43). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10288-001

McAdams, D. P., Reynolds, J., Lewis, M., Patten, A., & Bowman, P. J. (2001). When bad things turn good and good things turn bad: Sequences of redemption and contamination in life narrative, and their relation to psychosocial adaptation in midlife adults and in students. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(4), 474–485. https://doi.org/10.1177/0146167201274008

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.

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

Schachter, E. P. & Ventura, J. J (2008). Identity agents: Parents as active and reflective participants in their children's identity formation. *Journal of Research on Adolescence*, *18*(3), 449–476. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2008.00567.x

Schachter, E. P. (2018). Intergenerational, unconscious, and embodied: Three underdeveloped aspects of Erikson's theory of identity. *Identity, 18*(4), 315–324. https://doi.org/10.1080/15283488.2018.1523731

Slater, C. L. (2003). Generativity versus stagnation: An elaboration of Erikson's adult stage of human development. *Journal of Adult Development, 10*(1), 53–65. https://doi.org/10.1023/A:1020790820868

Sterns, H. L., & Huyck, M. H. (2001). The role of work in midlife. In M. E. Lachman (Ed.), *Handbook of midlife development* (pp. 447–486). John Wiley & Sons.

Vaillant, G. E. (1993). *The wisdom of the ego*. Harvard University Press.

Vaillant, G. E. (2003). Reviews and overviews: Mental health. *American Journal of Psychiatry*, *160*(8), 1373–1384. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.160.8.1373

Wethington, E. (2000). Expecting stress: Americans and the "midlife crisis". *Motivation and Emotion*, *24*(2), 85–103. https://doi.org/10.1023/A:1005611230993

Wethington, E., Kessler, R. C., & Pixley, J. E. (2004). Turning points in adulthood. In O. G. Brim, C. D. Ryff, & R. C. Kessler (Eds.), *How healthy are we?: A national study of well-being at midlife* (pp. 586–613). The University of Chicago Press.

Whiston, S. C., & Quinby, R. F. (2009). Review of school counseling outcome research. *Psychology in the Schools*, *46*(3), 267–272. https://doi.org/10.1002/pits.20372

Yalom, I. D. (2008). Staring at the sun: Overcoming the terror of death. *The Humanistic Psychologist, 36*(3–4), 283–297. https://doi.org/10.1080/08873260802350006

הערכת מיומנויות חברתיות־רגשיות (מח״ר) של צוותי הוראה: פיתוח ותיקוף של שאלון מח״ר

מירב אסתר חמי ורונן קספרסקי

תקציר

בשנים האחרונות השירות הפסיכולוגי־ייעוצי מטמיע במערכת החינוך תהליכי למידה חברתית־רגשית (SEL) כדי לקדם רווחה נפשית של תלמידים ואנשי חינוך. מחקרים בתחום מעלים כי תנאי הכרחי לקידום הלמידה החברתית־רגשית של התלמידים הוא המיומנויות החברתיות־רגשיות (מח״ר) של **צוותי הוראה**. עם זאת, רוב כלי הערכת המח״ר מתמקדים בתלמידים ולא בצוותי ההוראה, דבר המקשה על עבודת היועצות החינוכיות בקידום הלמידה החברתית־רגשית במערכת החינוכית. בניסיון לגשר על הפער הזה, המחקר הנוכחי ביקש לפתח כלי רב־ממדי להערכת המח״ר של עובדי הוראה באמצעות סדרת מחקרים: מחקר 1 כלל שתי קבוצות מיקוד בלתי־תלויות להבניית שאלון מח״ר; מחקר 2 התמקד בתיקוף ראשוני של גרסת הניסיון של שאלון מח״ר, בהתבסס על 154 מחנכים; מחקר 3 קבע את המבנה הלטנטי של שאלון מח״ר בהתבסס על 331 מחנכים; ובמחקר 4 שאפנו לבסס את תוקף הקריטריון של הכלי בשלושה מדגמים שונים זה מזה של 97 מחנכים בסך־הכול. ניתוח גורמים מאשש סיפק התאמה טובה של המודל לנתונים. מדדי המהימנות הפנימית והמהימנות החוזרת היו גבוהים. מתאמים פנימיים הצביעו על דמיון בין תת־הסולם החברתי לרגשי, בעוד תת־הסולם הקוגניטיבי היה מובחן יותר. ערכי עקביות חיצוניים הראו התאמה טובה בין המעריכים. לסיכום, המאפיינים הפסיכומטריים של שאלון מח״ר נמצאו מקובלים, והם מעידים על כלי מדידה אמין ותקף, שיכול לשמש בידי היועצות החינוכיות לאיתור מורים הזקוקים לתהליכי התערבות לטיפוח המח״ר ולהערכת התקדמותם.

מילות מפתח: סימולציה; למידה חברתית־רגשית; הערכה; פסיכומטריקה.

סקירת ספרות

למידה חברתית־רגשית

בעשורים האחרונים השירות הפסיכולוגי־ייעוצי (שפ״י) מקדם למידה חברתית־רגשית (SEL – Socio-Emotional Learning) במערכת החינוך (שדמי, 2019). את המונח SEL טבעה קבוצת Fetzer, מייסדת ארגון CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), והוא מוגדר תהליך שבאמצעותו נרכשים ידע, מיומנויות ועמדות, כדי לפתח זהות בריאה, לנהל תהליכים רגשיים ולהשיג מטרות, ליצור קשרים תומכים ולפתח תהליכים אחראיים ואכפתיים של קבלת החלטות (https://casel.org/fundamentals-of-sel/). מיומנויות אלו נתפסות חיוניות לבריאותו הפסיכולוגית והפיזית של הפרט, אך מחקרים מצאו כי 7%–25% מהאנשים חווים קשיים

בתחומים אלו (Spitzberg, 2003). מכאן חשיבותו הגדולה של העיסוק בהטמעת הלמידה החברתית־רגשית במערכת החינוך לקידום רווחתם הנפשית של תלמידים ומחנכים.

מחקרים רבים תומכים בחשיבות ה־SEL בחינוך. בסקירה של תוכניות לטיפוח SEL שנערכה לאחרונה (Clarke et al., 2021), דווח כי שיפור במיומנויות חברתיות־רגשיות (מח״ר) הוא גורם מכריע ברווחתם הנפשית של תלמידים ובהשגת תוצאות חיוביות בבית הספר, בעבודה ובחיים. מהוני ואחרים (Mahoney et al., 2018) הציגו סקירה של ארבע מטא־אנליזות מרכזיות בתחום (Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017; Wigelsworth et al., 2016). הסקירה מעלה כי תוכניות התערבות SEL מכוונות לתוצאות חיוביות בגישה של האדם לעצמו, לבית הספר וללמידה; בהתנהגות פרו־חברתית; בביצועים אקדמיים; וכן ברמות נמוכות יותר של בעיות התנהגות ומצוקה רגשית. חשוב לציין כי תוצאות אלו רלוונטיות הן למדידות קצרות־טווח (מייד לאחר ההתערבות) הן למדידות ארוכות־טווח (שישה חודשים עד שלוש שנים מתום ההתערבות), בהשוואה לקבוצות ביקורת.

תוכניות SEL שמנהלים מחנכים מניבות תוצאות חיוביות (Durlak et al., 2011), אך איכות התוצאות תלויה בעיקר במח״ר של המחנכים (Shelemy et al., 2020). טענה זו נתמכת במחקרים אחרים, כמו זה של גורושיט וחן (Goroshit & Hen, 2016), שמצאו כי מחנכים עם מח״ר גבוהות תורמים לפיתוח מח״ר בקרב תלמידיהם; או של רורדה ואחרים (Roorda et al., 2011) ופאולו (Poulou, 2017) שמדווחים כי מחנכים עם מח״ר מפותחות מייצרים אקלים חיובי בכיתה ומביאים לידי הישגים אקדמיים גבוהים יותר. השלב הראשון בטיפוח המח״ר בקרב מחנכים הוא הערכה של יכולות אלו. לשם כך יש צורך בפיתוח אמצעי להערכת מח״ר, שיהיה בסיס לתכנון ולהטמעה של תוכניות התערבות בתחום המח״ר ברמה האינדיווידואלית וברמה המערכתית.

מודלים תאורטיים של SEL

שני מודלים תאורטיים של SEL המקובלים בספרות המחקרית הם המודל של קאסל (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020) (מודל זה יכונה מכאן ואילך CASEL) והמודל של ג׳ונס וביופרד (Jones & Bouffard, 2012). שני המודלים ממשיגים אשכולות שונים זה מזה של מח״ר: מודל CASEL מציע הבחנה ברורה בין מיומנויות הקשורות בי ובין מיומנויות הקשורות באחר, על פני חמישה אשכולות ליבה: א. מודעות עצמית; ב. ניהול עצמי; ג. מודעות חברתית; ד. כישורים בין־אישיים; ה. קבלת החלטות אחראית (CASEL, 2020). לעומת זאת, ג׳ונס וביופרד (מודל זה יכונה מכאן ואילך JBSEL) סיווגו את המח״ר על פי שלושה תחומים המקובלים בעולם הפסיכולוגיה: קוגניטיבי, רגשי (תוך־אישי) וחברתי (בין־אישי, התנהגותי). חשוב לציין כי המודלים התאורטיים שהוצגו לעיל מתמקדים ברמת התלמיד בלבד, וכי לא נמצאה המשגה של מח״ר בקרב מחנכים וצוותי הוראה.

השוואה בין המודלים של CASEL ושל JBSEL מעידה על חפיפה מסוימת ביכולות הליבה שתיאר כל אחד מהם (ראו טבלה 1). ספציפית, התחום הקוגניטיבי במודל JBSEL חופף לניהול עצמי וליכולת של קבלת החלטות אחראית במודל CASEL. אפשר לקשר את

התחום הרגשי במודל JBSEL הן לאשכול המודעות העצמית הן לאשכול המודעות החברתית של CASEL והתחום החברתי במודל JBSEL חופף לכישורים בין־אישיים במודל CASEL.

טבלה 1: השוואה בין המודלים של CASEL ושל JBSEL

JBSEL	CASEL
כישורים קוגניטיביים	ניהול עצמי קבלת החלטות אחראית
כישורים רגשיים	מודעות עצמית מודעות חברתית
כישורים חברתיים	כישורים בין־אישיים

לפי מודל JBSEL (Jones & Bouffard, 2012), התחום הקוגניטיבי מקיף את המיומנויות הקוגניטיביות הבסיסיות הנדרשות לנהל את התנהגות האדם להשגת יעדים, והוא כולל מיומנויות וכישורים הקשורים לתפקודים ביצועיים, לוויסות עצמי, לקבלת החלטות ולפתרון בעיות. בדומה לכך, אשכול הניהול העצמי במודל CASEL עוסק ביכולת לנהל את הרגשות, המחשבות וההתנהגויות של האדם כדי להשיג מטרות ושאיפות. התחום הקוגניטיבי של JBSEL מקביל גם לקבלת החלטות אחראית במודל CASEL, המוגדר יכולת להגיע לבחירות אכפתיות ובונות לעניין התנהגות אישית ואינטראקציות חברתיות במצבים מגוונים.

התחום הרגשי במודל JBSEL משקף את היכולת לזהות רגשות, לבטא אותם ולשלוט בהם, כמו להבין אחרים ולהזדהות עימם. במודל CASEL, תחום זה מחולק לשני אשכולות נפרדים: מודעות עצמית, המוגדרת יכולת של הפרט להבין את רגשותיו, מחשבותיו והערכים המשפיעים על התנהגותו; ומודעות חברתית, המוגדרת יכולת להזדהות עם אחרים.

התחום השלישי במודל של JBSEL הוא יכולות חברתיות, המוגדרות יכולות שנדרשות כדי לפרש במדויק התנהגות של אחרים, לנווט ביעילות במצבים חברתיים ולקיים אינטראקציה חברתית חיובית. תחום זה חופף לאשכול הכישורים הבין־אישיים של CASEL, הכולל יכולות שנדרשות לביסוס ולטיפוח מערכות יחסים בריאות ותומכות, ולניווט באינטראקציות עם אנשים ועם קבוצות מגוונות.

בשל החפיפה בין שני המודלים, במחקר זה שניהם שימשו מסגרת תאורטית להגדרת המח״ר. בסעיף להלן יוצגו כלים קיימים להערכת מח״ר ויודגש הצורך לפיתוח הכלי החדש.

הערכת SEL בחינוך

רוב הכלים להערכת ה־SEL מתמקדים בכישורי ה־SEL של התלמידים (למשל Wallender et al.,2020) ואינם מכוונים להערכת המח״ר של מחנכים וצוותי הוראה. חלק מהכלים המעטים שמתמקדים במחנכים מכוונים להערכת השיטות שהמחנכים משתמשים בהן כדי לפתח את המח״ר של תלמידיהם. לדוגמה, בהתבסס על מודל CASEL, הערכת ה־SEL של יודר (Yoder, 2014) מתמקדת בשיטות הוראה המטפחות SEL בעזרת היגדים, כגון ״אני מודע לשיטות הוראה חברתיות שעליי להשתפר בהן כדי לצמוח מקצועית״ (מודעות עצמית); ״אני מחדד ללא הרף את המטרות האישיות שלי באשר לדרך המימוש של שיטות ההוראה החברתיות עם התלמידים שלי״ (ויסות עצמי); ״אני תומך בהצלחה ברגשות חיוביים ומגיב לרגשות שליליים בשיטות הוראה חברתיות״ (מודעות חברתית); ״אני משתמש בשיטות ההוראה החברתיות כדי לעזור בטיפוח כישורי ה־SEL של התלמידים שלי, ובדרך כלל אני מצליח לבנות את כישורי ה־SEL שלהם״ (כישורים בין־אישיים); ו״כשאני מיישם את שיטות ההוראה החברתיות, אני מאזן את הצרכים הרגשיים של התלמידים עם הצרכים האקדמיים״ (קבלת החלטות אחראית). עם זאת, השאלון מורכב מיותר משמונים פריטים, דבר שגוזל זמן רב והופך אותו לפחות פרקטי להעברה. יתרה מכך, הוא מספק פרספקטיבה צרה של המח״ר של המחנכים ולא נבדק אמפירית.

לוזאנו־פנה ואחרים (Lozano-Peña et al., 2021) טוענים שמחקרים רבים יישמו כלים המתמקדים בתתי־רכיבים ספציפיים של המח״ר, במקום לספק תמונה הוליסטית. לדוגמה, הם מתארים מחקר שנעזר בשאלון ה־ERQ (Gross, 1998) עבור ויסות רגשי, או בשאלון MSCEIT (Salovey & Mayer, 1989–1990) עבור אינטליגנציה רגשית. קסלר ואחרים (Kasler et al., 2013) השתמשו בשאלון IRI (Davis, 1983) כדי למדוד אמפתיה, בשאלון האינטליגנציה הרגשית SSREIT (Schutte et al., 1998) ובעוד כלים. חן וגורושיט (Hen & Goroshit, 2016) השתמשו ב־IRI (Davis, 1983), ב־ESES להערכת אינטליגנציה רגשית (Kirk et al., 2008) ובסולם חוללות עצמית בהוראה (Friedman & Kass, 2002). חוקרים אחרים השתמשו בתצפיות, כגון תצפית להערכת שיטות הוראה (Abry et al., 2010).

מטרת המחקר

למרות חשיבותן של המיומנויות החברתיות־רגשיות ליישום מוצלח של תוכניות למידה חברתית־רגשית בכיתה, לא נמצא כלי תקף מבחינה פסיכומטרית להערכה של מיומנויות אלו בקרב מחנכים וצוותי הוראה. לכן מטרת מחקר זה הייתה לפתח כלי רב־ממדי לדיווח עצמי להערכת המח״ר של מחנכים.

להשגת מטרה זו נערכה סדרה של ארבעה מחקרים המוצגים בתרשים 1. כדי להרכיב את שאלון מח״ר כלל מחקר 1 שתי קבוצות מיקוד שהיו נקודת מוצא לבחינת המח״ר שמחנכים מיישמים במצבים בין־אישיים מורכבים. מחקר 2 התמקד בתיקוף ראשוני לגרסת הניסיון של שאלון מח״ר, בהתבסס על 154 מחנכים. מחקר 3 היה מחקר שדה על מדגם חדש של 331 מחנכים לבדיקת המבנה הלטנטי של הסולם החדש. במחקר 4 נבחן תוקף הקריטריון של שאלון מח״ר בשלושה מדגמים שונים ובלתי תלויים של 97 מחנכים בסך־הכול.

תרשים 1: שלבי פיתוח שאלון מח״ר



מחקר 1: בניית מאגר הפריטים לשאלון מח״ר

מטרת המחקר הראשון הייתה ללמוד על הכישורים הרבים שבהם מחנכים משתמשים בניווט במצבים בין־אישיים מורכבים, על בסיס שתי קבוצות מיקוד בלתי־תלויות. נבדקה מידת ההתאמה בין המיומנויות שעלו מתשובות המשתתפים ובין המודלים התאורטיים של CASEL ושל JBSEL. לאחר מכן שימש המידע שנאסף מקבוצות המיקוד לבניית מאגר פריטים עבור תתי־הסולמות של שאלון מח״ר.

שיטה: משתתפים והליך

עשרה פרחי הוראה (גיל ממוצע 23–40, סטיית תקן 2–12, 8 נשים ו־2 גברים) השתתפו בקבוצת המיקוד הראשונה (Kasperski & Crispel, 2021) והתבקשו לתאר רכיבים בתקשורת בין־אישית הדרושים כדי לנווט בהצלחה במצבים של אינטראקציה בין־אישית מורכבת. בד בבד קבוצת מיקוד שנייה, המורכבת משנים־עשר מנחי סדנאות SEL (גיל ממוצע 38–42, סטיית תקן 11–12, 8 נשים ו־4 גברים), ניתחה תרחישים של אינטראקציה בין־אישית מורכבת מהשדה החינוכי כדי לזהות את היכולות החברתיות־רגשיות הנדרשות להתמודדות מוצלחת עם המצב.

תוצאות ודיון

לצורך ניתוח התוכן נעשה שימוש בקידוד צירי ובקידוד סלקטיבי (שקדי, 2011). שני החוקרים קיבצו בדרך בלתי־תלויה תגובות על אשכולות מח״ר מובחנים זה מזה, שהומשגו בתור אשכולות של מיומנויות קוגניטיביות, רגשיות וחברתיות. אשכולות אלו הושוו עם רשימת המיומנויות שעלו מניתוח התרחישים של מנחי הסדנאות. החפיפה ביניהם יצרה את ההמשגה ששימשה בסיס למבנה השאלון. יצירת הפריטים התבססה על המבנה המתהווה של שאלון מח״ר, ובהשראת מספר שאלונים מתוקפים (ראו נספח א).

הליך זה הביא למאגר ראשוני של עשרים ושמונה פריטים שהרכיב את גרסת הניסיון של שאלון מח״ר (טבלה 2).

טבלה 2: המשגה של שאלון מח״ר – תתי־סולמות ומיומנויות ספציפיות

תת־סולם	רכיבים תואמים במודלים התאורטיים	מיומנויות ספציפיות
כישורים קוגניטיביים	JBSEL – אשכול קוגניטיבי CASEL – ניהול עצמי, קבלת החלטות אחראית	**סטינג:** יצירת מרחב פסיכולוגי בטוח באמצעות קביעת תנאים לשיחה
		הקשבה: תשומת לב פעילה ומודעת להיבטים מילוליים ולא מילוליים בתוך השיח
		בירור: שאילת שאלות שמטרתן להגביר את ההבנה של האחר
		נקודת מבט: ניסיון להבין את נקודת המבט של האחר
		ויסות עצמי: ניסיון להכיל את הרגשות של האדם עצמו
כישורים רגשיים	JBSEL – אשכול רגשי CASEL – מודעות עצמית, מודעות חברתית	**שיקוף עצמי:** לקחת את הזמן לחשוב ולעבד כיצד הפעולות שלי משפיעות על האחר
		אמפתיה: להרגיש ולהבין את האחר
		פתיחות וסובלנות: שמירה על ראש פתוח למגוון דעות באשר למצב
		העצמה: להניע אנשים להאמין בעצמם
כישורים חברתיים	JBSEL – אשכול חברתי CASEL – כישורים בין־אישיים	**בהירות בהעברת מסרים:** הצגת רעיונות בדרך מאורגנת ופשוטה
		שיח: הובלת שיחות ללא מאמץ
		בניית שותפות: פעולה בדרכים שיוצרות שיתוף פעולה ושומרות עליו
		אסרטיביות: העברת מסר ישירות, ללא כעס או תוקפנות, בהצבת גבולות שיח
		ניהול קונפליקטים: ניהול חוסר הסכמה ופתרון קונפליקטים בדרך נעימה ויעילה

כפי שנראה מטבלה 2, שלושת סולמות־המשנה מתכתבים עם רכיבים משני המודלים התאורטיים: JBSEL ו־CASEL. אי־התאמות בין המודלים התאורטיים של ה־SEL להמשגה של שאלון מח״ר קיימות בעיקר בתחום הקוגניטיבי. בעוד שאלון מח״ר קושר הקשבה, בירור ונקודת מבט לתת־הסולם הקוגניטיבי, המודלים התאורטיים קושרים את אלה להקשר החברתי. אי־התאמה זו יכולה להיות מוסברת באמצעות נקודות המבט המגוונות בין שאלון מח״ר למודלים התאורטיים: המודלים התאורטיים מתמקדים בכישורי ה־SEL של התלמיד היחיד, ואילו שאלון מח״ר מתמקד במחנכים ובצוותי

הוראה. כמו כן המודלים התאורטיים נוגעים לכישורים הדרושים לתלמיד כדי לנווט את עצמו בבית הספר, בבית ובקהילה, ואילו שאלון מח״ר נוגע לכישורים הדרושים כדי לנווט בשיח בין־אישי מורכב. ההיגיון שמקשר מיומנויות אלו לתחום הקוגניטיבי ולא לתחום הרגשי או החברתי הוא שהאדם עצמו קובע מיומנויות קוגניטיביות ולא ה״אחר״ (כלומר הן מיומנות ״עצמית״ ולא מיומנות ״חברתית״), ולכן הן דורשות שימוש במשאבים ובתפקודים קוגניטיביים (למשל, קשב), והן תלויות פחות במצבו הרגשי של המחנך.

מחקר 2: מחקר פיילוט של שאלון מח״ר

השלב הבא היה העברת גרסת ניסיון של שאלון מח״ר לצורך ביסוס המבנה הלטנטי שלו באמצעות ניתוח גורמים מגשש.

שיטה: משתתפים והליך

גרסת הניסיון של שאלון מח״ר הועברה ל־154 משתתפים. טבלה 3 מעלה כי פרחי הוראה היו הפלח הגדול ביותר מבין המשתתפים (63 משתתפים, 40.91%). הקבוצה הגדולה הבאה הייתה מורים מנוסים (47 משתתפים, 30.5%). חשוב לציין כי מרבית המשתתפים היו נשים (128 משתתפות, 83.1%). ההשתתפות במחקר הייתה התנדבותית ואנונימית. המשתתפים התבקשו לציין את הסכמתם לכל פריט בסולם ליקרט בן 6 נקודות, עם תגובות שנעות בין 1 ל־6, כאשר 1 פירושו מאוד לא מסכים ו־6 פירושו מסכים מאוד. השאלון כלל עשרים ושמונה פריטים.

טבלה 3: נתונים דמוגרפיים של המשתתפים

	מחקר 2		מחקר 3	
	שכיחות	**%**	**שכיחות**	**%**
שלב מקצועי				
פרחי הוראה	63	40.9	131	39.6
מורים חדשים (0–2)	36	23.4	58	17.5
מורים מנוסים (2+)	47	30.5	89	26.9
צוות ניהולי	8	5.2	53	16.0
מגדר				
נשים	128	83.1	279	84.3
גברים	26	16.9	52	15.7
סה״כ	154		331	

תוצאות ודיון

נתונים תיאוריים לשאלון מח״ר, כולל דיאגרמות התפלגות (Boxplots), נמצאים בנספח ג. ניתוח גורמים מגשש (EFA – Exploratory Factor Analysis) סיפק ראיות ראשוניות על המבנה הלטנטי של שאלון מח״ר (עשרים ושמונה פריטים). נעשה שימוש ב־Principal Axis Factoring וב־Oblimin Rotation, מתוך כפייה של שלושה גורמים, בעקבות שלושת האשכולות שעלו ממחקר 1. שלושת הגורמים יחד הסבירו 51.12% מסך השונות של המשתנים הנמדדים. כפיית שני גורמים או ארבעה הביאה לשונות מוסברת נמוכה יותר או לתרומה שולית של הגורם הרביעי, בהתאמה. כדי לבדוק את יציבות הניתוח בוצע EFA נוסף מתוך שימוש ב־Varimax בתור שיטת הרוטציה. לא נמצאו הבדלים מובהקים באחוז השונות המוסברת או בטעינות הפריטים על הגורמים.

טעינויות כפולות נמצאו למספר פריטים (ראה טבלה 4). כאן ההחלטה לשיוך הפריט התבססה על שני שיקולים: 1) שיקולים תאורטיים בהתבסס על שני המודלים של CASEL ושל JBSEL; 2) שיקולים מבניים, הואיל וכל רכיב בסולם יוצג באמצעות שני היגדים עוקבים (ראה נספח ב). לדוגמה, פריט 2 מקביל לפריט 1, ושניהם שויכו לגורם המודעות הרגשית, על אף העובדה שפריט 2 נמצא בעל טעינות דומה על הגורם הקוגניטיבי. השיוך בוצע הואיל ושני הפריטים מייצגים חשיבה רפלקטיבית, המקושרת לגורם המודעות העצמית (CASEL) ולאשכול הרגשי (JBSEL). פריטים 13 ו־17 נמצאו טעונים על גורם 1, אך שיקולים תאורטיים הביאו לשיוכם לגורם 2. שני הפריטים הם ביטוי של מודעות רגשית, המשקפת את היכולת להכיר, לבטא ולשלוט ברגשות, כמו היכולת להיות אמפתיים לרגשות האחר ולהשפיע עליהם. פריטים 3, 6 ו־7 נמצאו טעונים במקצת על כל הגורמים. עם זאת, פריטים אלו שויכו לגורם 3 על סמך הפריט המקביל להם. פריט 3 מקביל לפריט 4, ושניהם מייצגים את היכולת לתכנן את המסגרת (setting) של השיחה, שהוא תהליך קוגניטיבי. פריט 6 מקביל לפריט 5, ושניהם מייצגים הקשבה פעילה, המוגדרת הפניית קשב (היינו תהליך קוגניטיבי) לרמזים מילוליים ובלתי מילוליים של השיחה. פריט 7 מקביל לפריט 8, ושניהם מייצגים בירור (probing), שהוא תהליך קוגניטיבי.

טבלה 4: טעינויות פריטים ניתוח גורמי מגשש (מחקר 2)

פריט	גורם 1 (חברתי)	גורם 2 (רגשי)	גורם 3 (קוגניטיבי)
Q9	0.618		
Q10	0.618		0.301
Q11	0.689		
Q12	0.484		
Q15	0.402		
Q16	0.361	0.339	
Q23	0.611		
Q24	0.610		
Q25	0.599		
Q26	0.775		
Q1		0.492	
Q2		0.311	0.335
Q13	0.529	0.289	
Q14		0.300	0.385
Q17	0.468	0.247	
Q18	0.433	0.415	
Q21		0.772	
Q22		0.738	
Q3	0.315		0.200
Q4			0.434
Q5		0.335	0.325
Q6	0.326		0.209
Q7	0.368		<0.200
Q8			0.502
Q19		0.400	0.436
Q20			0.588
Q27			0.760
Q28			0.749

רוטציית Oblimin, תוכנת JASP 14.1

טעינויות גבוהות מ־0.30 מוצגות, למעט במקרים שבהם הובאו בחשבון שיקולים תאורטיים ומבניים

גורם 1 הומשג בתור "מיומנויות חברתיות" והוא כולל פריטים (n=10) המשקפים מיומנויות תקשורת מגוונות. גורם 2 הומשג בתור "מודעות רגשית" והוא מורכב מפריטים (n=8) שמכוונים להבין רגשות וליצור מרחב רגשי חיובי. גורם 3 הומשג בתור "כישורים קוגניטיביים" והוא כולל פריטים (n=10) המשקפים אסטרטגיות קוגניטיביות הדרושות כדי לכוון את ההתנהגות הבין־אישית של הפרט. לאחר הביסוס של מבנה ראשוני במחקר, מחקר 3 יפנה לאישוש של המבנה על מדגם חדש של משתתפים.

מחקר 3: מחקר שדה של שאלון מח"ר

מחקר 3 הוא מחקר שדה לבדיקת מהימנות ותקפות שאלון מח"ר באמצעות מדגם חדש ונפרד מהמדגם שעליו תוקף מבנה השאלון (מחקר 2).

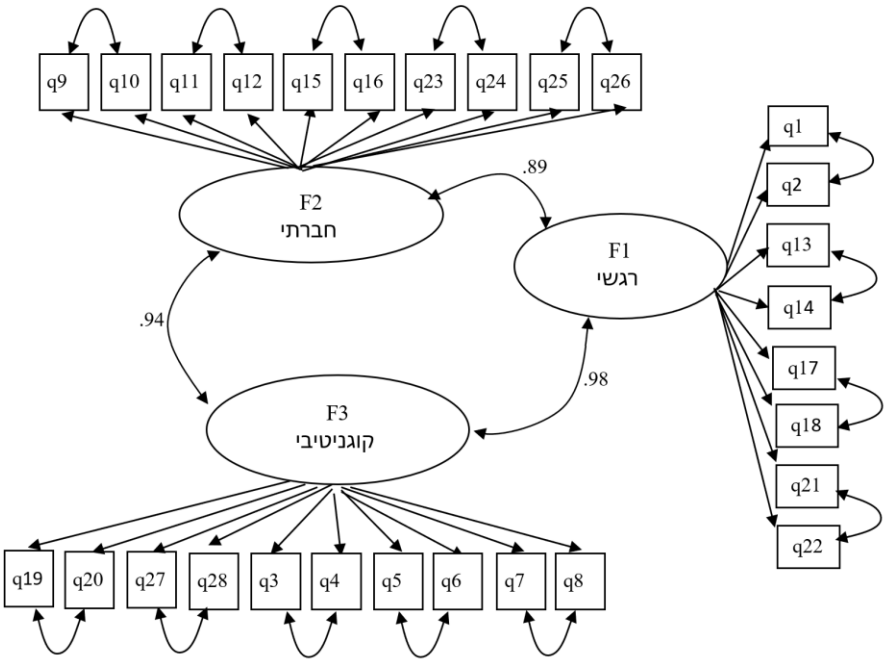
שיטה: משתתפים ונוהל

שאלון מח"ר (ראו נספח ב) הועבר ל־331 משתתפים שגויסו לצורך תיקוף מאשש של המבנה (CFA – Confirmatory Factor Analysis). טבלה 3 מציגה את המאפיינים הדמוגרפיים של המשתתפים: פרחי הוראה היו החלק הגדול ביותר (131 משתתפים, 39.58%), אחריהם מורים מנוסים (89 משתתפים, 26.9%). כצפוי, מרבית המשתתפים היו נשים (279 משתתפות, 84.3%). נוסף על מדגם זה, 50 פרחי הוראה (כולם נשים) מילאו את השאלון פעמיים, בהפרש של שבוע, כדי להעריך מהימנות מבחן חוזר.

תוצאות ודיון

בנספח ג נמצאים נתונים תיאוריים לשאלון מח"ר, כולל דיאגרמות התפלגות (Boxplots). מודל שלושת הגורמים שעלה במחקר 2 נבנה בניתוח CFA. מדדי טיב ההתאמה שהתקבלו לאחר קשירת שאריות (residuals) בתוך כל תת־סולם הצביעו על התאמה טובה של המודל לנתונים: $\chi^2/df = 2.41$; CFI=0.99; RMSEA=0.066 (90% interval: 0.060–0.071); SRMR=0.060, ובכך הם מחזקים את תוקף המבנה של השאלון. התוצאות מוצגות בתרשים 2 ובטבלה 5.

תרשים 2: ניתוח גורמים מגשש CFA, מחקר 3 (N=331)



להערכת מהימנות הפריט היחיד (single item reliability) חושב מקדם ρi על סמך ההליך שתיארו פורנל ולארקר (Fornell & Larcker, 1981). מהימנות הפריט היחיד נמצאה גבוהה לכל הפריטים. מהימנות פנימית (אלפא של קרונבך) של 28 הפריטים של שאלון מח״ר נמצאה גבוהה גם היא α=.94 (n=331). לא נמצאו פריטים שהסרתם תתרום בדרך חיובית למהימנות. מדד המהימנות המורכבת (CR – composite reliability), המשמש להערכת מהימנות המבנים מלבד האלפא של קרונבך, חושב על סמך ההליך שתיארו פורנל ולארקר (Fornell & Larcker, 1981). ה־CR עבור כל שלושת הגורמים נמצא גבוה מ־0.7. מהימנות המבחן החוזר נמצאה גבוהה גם היא, r_{ii}=.90 (n=50). מדדים עבור תתי־הסקאלות של כל ציוני המהימנות מוצגים בטבלה 5.

תוקף מתכנס ומבחין הוערך בעזרת מדד AVE (Average Variance Extracted), שפיתחו פורנל ולארקר (Fornell & Larcker, 1981). ערכי ה־AVE נמצאו בתחום שבין 0.40–0.50 (ראה טבלה 5), אך ערכי ה־CR היו גבוהים, ובכך הפכו את התוקף המתכנס למקובל על פי החוקרים. הערכת התוקף המבחין בוצעה בהתבסס על השוואה בין ה־AVE של כל מבנה לבין השונות המשותפת בין מבנים (המיוצגת באמצעות ריבוע המתאם בין כל שני מבנים). אם ה־AVE של המבנה גדול מהשונות המשותפת שלו עם כל מבנה אחר, התוקף המבחין נתמך. התוקף המבחין של הגורם הרגשי נתמך חלקית, שכן ה־AVE (0.51) גבוה מהשונות המשותפת עם הגורם החברתי (0.49) אך נמוך מהשונות המשותפת שלו עם הגורם

הקוגניטיבי (0.65). התוקף המבחין של הגורם החברתי נתמך חלקית, שכן ה־AVE (0.45) דומה לשונותו המשותפת עם הגורם הרגשי (0.49) אך נמוך מהשונות המשותפת שלו עם הגורם הקוגניטיבי (0.58). התוקף המבחין של הגורם הקוגניטיבי לא נתמך, שכן ה־AVE (0.44) נמוך מהשונות המשותפת שלו עם הגורם הרגשי (0.65) ועם הגורם החברתי (0.58).

טבלה 5: תוצאות CFA (מחקר 3)

	קוגניטיבי		רגשי		חברתי	
	מהימנות הפריט היחיד (*p*)	**טעינות פריט מתוקננת (*S.E*)**	**מהימנות הפריט היחיד (*p*)**	**טעינות פריט מתוקננת (*S.E*)**	**מהימנות הפריט היחיד (*p*)**	**טעינות פריט מתוקננת (*S.E*)**
קוגניטיבי	α=.86*** CR=.89 r_{ii}=.81***	AVE=.44				
Q3	0.970	.57 (.01)				
Q4	0.979	.69 (.01)				
Q5	0.978	.67 (.01)				
Q6	0.975	.62 (.01)				
Q7	0.976	.64 (.01)				
Q8	0.980	.70 (.01)				
Q19	0.979	.68 (.01)				
Q20	0.983	.77 (.01)				
Q27	0.978	.66 (.01)				
Q28	0.975	.63 (.01)				
רגשי		r_p^2=.65	α=.85*** CR=.89 r_{ii}=.79***	AVE=.51		
Q1			0.979	.68 (.01)		
Q2			0.981	.72 (.01)		
Q13			0.981	.71 (.01)		
Q14			0.983	.77 (.01)		
Q17			0.982	.74 (.01)		
Q18			0.981	.72 (.01)		
Q21			0.949	.61 (.02)		
Q22			0.982	.74 (.01)		
חברתי		r_p^2=.58	r_p^2=.49		α=.86*** CR=.89 r_{ii}=.90***	AVE=.45
Q9					0.978	.67 (.01)
Q10					0.977	.65 (.01)
Q11					0.979	.68 (.01)
Q12					0.975	.63 (.01)
Q15					0.984	.79 (.01)
Q16					0.983	.76 (.01)
Q23					0.969	.56 (.01)
Q24					0.973	.60 (.01)
Q25					0.981	.72 (.01)

מחקר 3 (n=331)

הערות: α= מהימנות פנימית (אלפא של קרונבך); CR = מהימנות מורכבת (composite reliability, ρc); r_{ii} = מהימנות חוזרת; r^2_p = שונות משותפת; $^{**}p<.01$, $^{***}p<.001$

לסיכום, ניתוח תוקף מאשש (CFA – Confirmatory Factor Analysis) של שאלון מח״ר מלמד על מדדי טיב ההתאמה גבוהים ועל מדדי CR ו־AVE מקובלים. עם זאת, התוקף המבחין של הגורמים נתמך חלקית סטטיסטית, אך היות שהוא מעוגן במודלים תאורטיים חדישים של SEL (של CASEL ושל JBSEL) יש הצדקה להמשיך למחקר ההמשך, מחקר 4, שיתמקד בבחינת תוקף הקריטריון של השאלון.

מחקר 4: בחינת תוקף קריטריון

הערכות המבוססות על תצפיות נחשבות קריטריון מקובל להערכת תקפותן של מדידות פסיכולוגיות (Schneider et al., 2019), ולכן במחקר 4 נבדקו הקשרים בין דירוג עצמי בשאלון מח״ר לבין דירוגים חיצוניים בשאלון. שלוש דגימות נפרדות נכללו במחקר זה, בהתבסס על שיטת המשוב של 360 מעלות (Atkins & Wood, 2002), כדי לספק פרספקטיבה רחבה של עדויות לתוקף הקריטריון החיצוני.

שיטה: משתתפים והליך

המחקר כלל דגימת נוחות של פרחי הוראה שהשתתפו בתוכנית סימולציה לפיתוח SEL. מדריכים פדגוגיים העריכו את יכולות ה־SEL של 34 פרחי הוראה בעזרת שאלון מח״ר בסוף שנת הלימודים האקדמית. מדגם שונה של 33 פרחי הוראה הוערכו בידי מנחי סדנאות הסימולציה בהתבסס על כישורי ה־SEL שהציגו פרחי ההוראה במהלך הסדנה. עבור 30 משתתפים אחרים נאספו הערכות עמיתים, המבוססות על מערכות יחסים קודמות ארוכות־טווח.

תוצאות ודיון

מדגם 1: פרחי הוראה (n=34) הוערכו בידי שלושה מדריכים פדגוגיים שהתנדבו לסייע במחקר. בהתבסס על ההיכרות המקדימה של המדריכים (כלומר הנחיית פרחי ההוראה בפרקטיקום ההכשרה להוראה בפועל בבתי הספר), הם העריכו את יכולות ה־SEL של כל משתתף באמצעות שאלון מח״ר. הערכות אלו הוצלבו עם הדירוגים העצמיים, מתוך שימוש במהימנות בין־דירוגים (intraclass correlation analysis). הערכים המובאים בטבלה 5 מציינים עקביות בינונית־גבוהה בין הערכות המדריכים הפדגוגיים ובין הערכות עצמיות של פרחי ההוראה.

מדגם 2: פרחי הוראה (n=33) הוערכו בידי חמישה מנחי סימולציה שהתנדבו לסייע במחקר. מנחי הסימולציה העריכו את יכולות ה־SEL של כל משתתף באמצעות שאלון מח״ר, על סמך ביצועיהם בסדנת הסימולציה. הערכות אלו הוצלבו עם הדירוגים העצמיים מתוך שימוש במהימנות בין־דירוגים (intraclass correlation analysis). הערכים המוצגים בטבלה 5 מציינים עקביות בינונית־גבוהה בין ההערכות של מנחי הסימולציה ובין ההערכות העצמיות של פרחי ההוראה.

מדגם 3: פרחי הוראה (n=30) התבקשו להעריך את עמיתיהם להכשרה, שאותם הם מכירים מעל שנתיים. הערכות אלו הוצלבו עם הדירוגים העצמיים מתוך שימוש במהימנות בין־דירוגים (intraclass correlation analysis). הערכים המובאים בטבלה 5

מציינים עקביות בינונית בין הערכות העמיתים ובין ההערכות העצמיות של פרחי ההוראה.

טבלה 6: תוצאות תוקף קריטריון

הערכות עצמיות / הערכות חיצוניות	קוגניטיבי	רגשי	חברתי	שאלון
קוגניטיבי				
מדריכים פדגוגיים	.60**			
מנחי סימולציות	.42^			
עמיתים	.33			
רגשי				
מדריכים פדגוגיים		.45^		
מנחי סימולציות		.66**		
עמיתים		.44^		
חברתי				
מדריכים פדגוגיים			.48*	
מנחי סימולציות			.45^	
עמיתים			.48*	
שאלון				
מדריכים פדגוגיים				.54*
מנחי סימולציות				.48*
עמיתים				.39^

*^p<.10, *p<.05, **p<.01*

ככלל, המדריכים הפדגוגיים הציגו את העקביות הגבוהה ביותר עם הדירוגים העצמיים, עם אינדקס כללי של 0.54, לאחר מכן מנחי סדנת סימולציה (0.48), ולבסוף העמיתים (0.39). תוצאות אלו צפויות בהתחשב בכך שלמדריכים הפדגוגיים יש קשר רציף עם פרחי ההוראה, ולכן הערכותיהם מסתמכות על הבנות שהצטברו במרוצת זמן באשר ליכולות ה־SEL של פרחי ההוראה. כמו כן המדריכים הם מעריכים מנוסים של פרחי הוראה מכיוון שבמסגרת תפקידם הם מעריכים זה שנים רבות פרחי הוראה בקטגוריות מגוונות ובפורמטים למיניהם.

התמיכה המהותית ביותר לתקפות השאלון נמצאה בסולם הקוגניטיבי, כפי שהעריכו המדריכים הפדגוגיים. סולם זה מורכב מיכולות הקשורות להוראה ככלל, כגון הקשבה, בירור (שאילת שאלות) וויסות עצמי. ההערכות של מנחי הסימולציה תומכות בדרך החזקה ביותר בתוקף הקריטריון של הסולם הרגשי של שאלון מח״ר. הגיוני כי המנחים – יועצים ופסיכולוגים – מיומנים בהערכה מהירה של יכולות רגשיות משום שהיא חלק משגרת יומם. לעומת זאת, העובדה כי העמיתים, פרחי הוראה בעצמם, מיומנים פחות בהערכת מיומנויות SEL עשויה להסביר מדוע ההערכות שלהם היו תקפות פחות, אף שיש להם היכרות ארוכה עם עמיתיהם. ייתכן גם שהעמיתים התקשו להעריך אובייקטיבית את כישוריהם של חבריהם לכיתה וכי רגשות אישיים העיבו על כושר השיפוט שלהם.

דיון

בשנים האחרונות, הלמידה החברתית־רגשית (SEL) זוכה לתשומת לב רבה במחקר ובפרקטיקה בתחום החינוכי, והטמעת התוכניות לקידום הלמידה החברתית־רגשית מובלת בידי היועצות החינוכיות בשדה. מחקרים בתחום העלו כי המח״ר (מיומנויות חברתיות־רגשיות) של מחנכים הן גורם מרכזי המשפיע על תוצאות הכיתה. עם זאת, מדידת המבנה בקרב מחנכים עדיין לא מניחה את הדעת, ואין בידי היועצות החינוכיות כלי מספק להערכת המח״ר בתור בסיס לתכנון התערבויות רלוונטיות. סדרת המחקרים המוצגת במאמר זה משלבת את הבסיס הרעיוני של שני מודלים תאורטיים של SEL (CASEL, 2020; Jones & Bouffard, 2012) ושל נתונים איכותיים וכמותיים כדי לפתח שאלון דיווח עצמי רב־ממדי – שאלון מח״ר.

שאלון מח״ר מורכב משלושה תתי־סולמות, שכל אחד מהם מייצג ממד מובחן מבחינה תאורטית: קוגניטיבי, רגשי וחברתי. המאפיינים הפסיכומטריים של שאלון מח״ר נמצאו מקובלים הן עבור פרחי הוראה הן עבור מורים מנוסים. ערכי התאמת המודל של ניתוח הגורמים המאשש (CFA) סיפקו התאמה טובה של המודל לנתונים. ערכי המהימנות של פריט יחיד (single item reliability) מראים על מדידה מהימנה. ערכי המהימנות הפנימיים של תתי־הסולמות דומים וגבוהים, ערכי המהימנות של המבחן החוזר נמצאו גבוהים, וגם ערכי המהימנות המורכבת (composite reliability) של תתי־הסולמות נמצאו גבוהים. מדד ה־AVE (Average Variance Extracted) מציין תוקף מתכנס מספק של תתי־הסולמות, בעוד התוקף המבחין נתמך סטטיסטית רק חלקית, אך הוא מעוגן היטב במודלים תאורטיים. רוב ערכי תוקף הקריטריון החיצוני היו מובהקים ובטווח של 0.40–0.50, דבר שמעיד על התאמה טובה בין המעריכים.

מיומנויות קוגניטיביות

לעניין אינטראקציות בין־אישיות, כגון הוראה וחינוך, אנו מגדירים מיומנויות קוגניטיביות פעולות ספציפיות שמחנכים מיישמים להשגת מטרות בין־אישיות (למשל, לעצור ולחשוב לפני פעולה כאשר מתמודדים עם אינטראקציות טעונות רגשית). המינוח המשמש לתיאור מיומנויות אלו משתנה בהתאם למודל ה־SEL התאורטי: בעוד ג׳ונס וביופרד (Jones & Bouffard, 2012 ,JBSEL) משתמשים במונח ״תחום קוגניטיבי״, את ההיבט הקוגניטיבי במודל CASEL מייצגים שני אשכולות: ניהול עצמי וקבלת החלטות אחראית.

במחקר הנוכחי, חמש מיומנויות קוגניטיביות עלו מהמחקר האיכותני (קבוצות מיקוד) ושולבו בשאלון מח״ר: 1) מסגרת (setting) – יצירת מרחב פסיכולוגי בטוח באמצעות קביעת תנאים לשיחה; 2) הקשבה – תשומת לב פעילה ומודעת להיבטים מילוליים ולא מילוליים בתוך השיח; 3) בירור – שאילת שאלות שמטרתן להגביר את ההבנה של האחר; 4) נקודת מבט – ניסיון להבין את נקודת המבט של האחר; 5) ויסות עצמי – הכלה עצמית של רגשות אישיים. במצבים בין־אישיים מורכבים מיומנויות אלו יכולות לסייע למחנכים לשפר את יכולתם לפתח שותפויות מוצלחות (Dettmer et al., 2008) באמצעות הגדרת מטרות ותכנון השיח, התמקדות בשותף לשיח, שליטה בדחפים וניהול מתח.

מחקרים מראים שכאשר מחנכים מתמודדים עם מצבים טעונים רגשית, הם נוטים להשתמש באסטרטגיות כמו הקשבה פעילה ובירור כדי להבין טוב יותר את נקודת המבט של האחר (Kasperski & Crispel, 2021), מתוך שימוש באסטרטגיות ויסות עצמי כדי לכוון את החשיבה שלהם לאירועים עתידיים (Kyriacou, 2001). חשוב מכך, ויסות עצמי נקשר לביצועים טובים יותר של מורים (Shamsifar et al., 2019), לרווחה נפשית גבוהה יותר (Mattern & Bauer, 2014) ולרמות שחיקה נמוכות יותר (Madaliyeva et al., 2015). לפיכך יש חשיבות גדולה לפיתוח ולטיפוח מיומנויות אלו בקרב מחנכים בידי היועצות החינוכיות, המקדמות את הרווחה הנפשית של הצוות והתלמידים.

מודעות רגשית

מודעות רגשית מוגדרת יכולת לזהות את רגשותיו של הפרט, לבטא אותם ולשלוט בהם, כמו להזדהות עם אחרים, בהתאם להגדרות המופיעות באשכול הרגשי במודל של JBSEL (2012) ובאשכולות המודעות העצמית והמודעות לאחר במודל של CASEL. במחקר הנוכחי עלו מקבוצות המיקוד ארבע מיומנויות מודעות רגשית ושולבו בשאלון מח״ר: 1) רפלקציה (התבוננות עצמית) – חשיבה על הדרך שבה מעשי הפרט משפיעים על אחרים; 2) אמפתיה – להרגיש עם האחר ולהבין את האחר; 3) סובלנות – שמירה על פתיחות למגוון דעות בסיטואציה; 4) העצמה – לעורר אנשים להאמין בעצמם ובכוחותיהם. כל המיומנויות האלה הן רגשיות, שכן הן מתמקדות בשימוש ברגשות כדי להשפיע על מצבו הרגשי של האחר בדרך שתאפשר לו להתמודד עם המצב בדרך מקדמת.

מחקרים מראים כי יכולות רגשיות אלו, הידועות גם בשם אינטליגנציה רגשית, קשורות בדרך חיובית לשביעות רצון ולמחויבות בעבודה בקרב מורים (Anari, 2012) ולביצועי מורים (Asrar-ul-Haq et al., 2017), ובדרך שלילית לשחיקה של מורים (Mérida-López & Extremera, 2017). לכן יש מקום להסיק כי למיומנויות המודעות הרגשית חשיבות גבוהה עבור מחנכים, וחשוב לפעול לקידום המיומנויות הרגשיות האלה בקרב הצוות.

כישורים חברתיים

התחום השלישי שעלה מהנתונים במחקר הנוכחי מתכתב עם האשכול החברתי של JBSEL ועם מיומנויות בין־אישיות במודל של CASEL, והוא מוגדר יכולות הנדרשות כדי לנווט ביעילות במצבים חברתיים וכדי ליצור קשרים בריאים ותומכים ולתחזק אותם. במחקר הנוכחי עלו מקבוצות המיקוד חמש מיומנויות חברתיות ושולבו בשאלון מח״ר: 1) בהירות במסרים – הצגת רעיונות בדרך מאורגנת ופשוטה; 2) מיומנויות שיח – ניהול שיחות בלי מאמץ; 3) בניית שותפות – פעולה בדרכים שמעודדות שיתוף פעולה ושומרות עליו; 4) אסרטיביות – העברת מסר ישיר, בלא כעס או תוקפנות, מתוך הצבת גבולות שיח; 5) ניהול קונפליקטים – ניהול אי־הסכמות ופתרון קונפליקטים בדרך נעימה ויעילה.

מיומנויות חברתיות הן ״מטרת הקצה״ של ה־SEL: בניית שותפויות (חיוביות) וניהול קונפליקטים. כדי להשיג מטרות אלו, מחנכים צריכים להעביר מסרים ברורים, לנהל שיחות בשום שכל ולהיות דעתניים כאשר הם נדרשים לכך. ממצאי מחקרים מעידים על חשיבותן של מיומנויות אלו למגוון תוצאות חיוביות של מחנכים, כגון שביעות רצון גבוהה בעבודה ושיעורי שחיקה נמוכים יותר (Otero-López et al., 2009), איכות הביצועים בקרב

גננות (Utami et al., 2020) וחדשנות בהוראה (Zhu et al., 2013). המסקנה העולה מכך היא שכדי לקדם את התוצאות החיוביות בסביבה החינוכית, חשוב כי יתקיימו תוכניות ארגוניות, צוותיות ופרטניות לטיפוח המיומנויות החברתיות בקרב המחנכים.

ראוי לציין ולהבהיר את ההבחנה בין שלושת אשכולות שאלון מח״ר. האשכול הקוגניטיבי והאשכול הרגשי מכוונים לפרט: האשכול הקוגניטיבי מאפשר לפרט ליצור מודל מנטלי של שיח; והאשכול הרגשי ממוקד ברגשותיו ובפעולותיו הרגשיות של האדם. שלא כמו שני אשכולות אלה, כישורים חברתיים מכוונים אל האחר והם ישימים רק בתוך האינטראקציה בין שני הצדדים. אף על פי כן מיומנויות חברתיות אלו מסתמכות על הכישורים הקוגניטיביים והרגשיים. לדוגמה, במחקר שפורסם לאחרונה, נמצאו קשרים בין אינטליגנציה רגשית (מיומנויות רגשית) לניהול קונפליקטים (מיומנות חברתית) (Valente & Lourenço, 2020).

מגבלות

למחקר הנוכחי כמה מגבלות שיש להידרש להן במחקרים עתידיים. ראשית, כדאי להגדיל את מספר המשתתפים במחקרי תוקף הקריטריון. שנית, כדי לבסס את תקפות המבנה לעומת מבנים אחרים יש להעריך את התוקף המבחין ואת התוקף המתכנס לעומת שאלונים אחרים. שלישית, מכיוון ששאלון מח״ר מעריך את המיומנויות הנדרשות לשגרת היום־יום של מחנכים, יש לבחון קריטריונים לביצועים כדי להעריך את תקפות הניבוי בהסבר תוצאות אישיות וחינוכיות. מחקרים עתידיים צריכים לחקור את השימושיות של שאלון מח״ר בקבוצות מקצועיות למיניהן, כגון פרחי הוראה, מחנכים בחינוך מיוחד, גננות, עובדי סיוע חינוכי, מנהלות, יועצות חינוכיות ואחרים.

תרומה לייעוץ החינוכי

המחקר הנוכחי מספק מענה ראשוני לצורך בהערכה של המח״ר של מחנכים וצוותי הוראה. כפי שנראה מהעדויות המדווחות כאן, שאלון מח״ר מתוקף מאפשר הערכה מהימנה של היכולות החיוניות האלה. למחקר השלכות תאורטיות חשובות בשל היותו בין המחקרים הבודדים המספקים ניתוחים פסיכומטריים מעמיקים של המח״ר בקרב מחנכים וצוותי הוראה. יכולות אלו חיוניות לתוצאות אישיות ומקצועיות חיוביות רבות, והערכתן במדויק היא הצעד הראשון בתכנון התערבויות ארגוניות, צוותיות ופרטניות מותאמות אישית, שמטרתן פיתוח מח״ר של מחנכים. השירות הפסיכולוגי־ייעוצי (שפ״י) מציג כי הלמידה החברתית־רגשית היא רכיב ליבה בעבודתם של היועצים החינוכיים בבתי הספר ובגנים, כלפי התלמידים וכלפי הצוות החינוכי (שדמי, 2019). תפקידם של היועצים החינוכיים הוא לקדם את המח״ר של צוותי ההוראה כדי לתמוך ביכולתם של המחנכים לקדם למידה חברתית־רגשית בכיתה ולקדם תוצאות חיוביות בסביבה החינוכית.

בהתאם לתפיסה של למידה מבוססת נתונים (שרף, 2014), תוכנית התערבות מוצלחת צריכה להסתמך על נתונים מקדימים ולהיות מלווה באיסוף נתונים כדי להעריך את איכות ההתערבות. לפיכך הכרחי להמשיך לשכלל את כלי המדידה להערכת המח״ר. לכלי המוצג במאמר זה אופק מבטיח למתן מענה ליועצות החינוכיות בעבודתן השיטתית והקפדנית בטיפוח המח״ר של המחנכים, והוא מאפשר להן להעריך את המח״ר של המחנכים, כדי לאתר מחנכים שעימם יש לעבוד על פיתוח המח״ר; להתאים תוכניות

התערבות אישיות וקבוצתיות על פי הפרופילים המגוונים של המיומנויות העולות בקרב המחנכים; ולהעריך את איכות ההתערבויות הנעשות בקרב המחנכים ואת התקדמות המחנכים בפיתוח המיומנויות החברתיות־רגשיות שלהם. בדרך זו יוכלו היועצות החינוכיות לקדם את המח״ר של המחנכים ולאפשר להם לקדם תהליכים יעילים ללמידה חברתית־רגשית במסגרת החינוכית.

רשימת מקורות

שדמי, ח׳ (2019). למידה חברתית-רגשית: תפיסה ופרקטיקה בעבודת השירות הפסיכולוגי ייעוצי. **ביטאון מכון מופ״ת, 64**.

שקדי, א׳ (2011). **המשמעות מאחורי המילים – מתודולוגיות במחקר איכותני הלכה למעשה**. רמות.

שרף, ר׳ (2014). הוראה מבוססת נתונים. **שיעור חופשי, 109**, 24.

Abry, T., Brewer, A., Nathanson, L., Sawyer, B., & Rimm-Kaufman, S. E. (2010). *Classroom practices observation measure* [Unpublished instrument]. University of Virginia.

Anari, N. N. (2012). Teachers: Emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of workplace Learning, 24*(4), 256–269. https://doi.org/10.1108/13665621211223379

Asrar-ul-Haq, M., Anwar, S., & Hassan, M. (2017). Impact of emotional intelligence on teacher׳s performance in higher education institutions of Pakistan. *Future Business Journal, 3*(2), 87–97. https://doi.org/10.1016/j.fbj.2017.05.003

Atkins, P. W. B., & Wood, R. E. (2002). Self-versus others' ratings as predictors of assessment center ratings: Validation evidence of 360-degree feedback programs. *Personnel Psychology, 55*(4), 871–904. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2002.tb00133.x

Burleson, B. R., & Samter, W. (1990). Effects of cognitive complexity on the perceived importance of communication skills in friends. *Communication Research, 17*(2), 165–182. https://doi.org/10.1177/009365090017002002

Clarke, A., Sorgenfrei, M., Mulcahy, J., Davie, P., Friedrich, C., & McBride, T. (2021, July 21). *Adolescent mental health: A systematic review on the effectiveness of school-based interventions* [EIF report]. https://www.eif.org.uk/report/adolescent-mental-health-a-systematic-review-on-the-effectiveness-of-school-based-interventions

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *What is the CASEL framework*. https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(1), 113–126. https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113

Dettmer, P., Thurston, L. P., Knackendoffel, A., & Dyck, N. J. (2008). *Collaboration, consultation, and teamwork for students with special needs*. Pearson.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development, 82*(1), 405–32. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement. *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39–50. https://doi.org/10.1177/002224378101800104

Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education, 18*(6), 675–686. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6

Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication education, 49*(3), 207–219. https://doi.org/10.1080/03634520009379209

Gerich, M., & Schmitz, B. (2016). Using simulated parent-teacher talks to assess and improve prospective teachers' counseling competence. *Journal of Education and Learnin*g, *5*(2), 285–301. http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n2p285

Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: Can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and Teaching, 22*(7), 805–818. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185818

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271–299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Hen, M., & Goroshit, M. (2016). Social–emotional competencies among teachers: An examination of interrelationships. *Cogent Education, 3*(1), Article 1151996. http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1151996

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report, 26*(4), 1–33. https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x

Kasler, J., Hen, M., & Nov, A. S. (2013). Building emotional competence in educators. *International Journal of Higher Education, 2*(4), 31–41. https://www.proquest.com/scholarly-journals/building-emotional-competence-educators/docview/1720059256/se-2

Kasperski, R., & Crispel, O. (2021). Preservice teachers' perspectives on the contribution of simulation-based learning to the development of communication skills. *Journal of Education for Teaching, 48*(5), 521–534. https://doi.org/10.1080/02607476.2021.2002121

Kirk, B. A., Schutte, N. S., & Hine, D. W. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and Individual Differences, 45*(5), 432–436. https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.06.010

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*(1), 27–35. https://doi.org/10.1080/00131910120033628

Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., & Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' Social–Emotional competence: History, concept, models, instruments, and recommendations for educational quality. *Sustainability, 13*(21), Article 12142. http://dx.doi.org/10.3390/su132112142

Madaliyeva, Z., Mynbayeva, A., Sadvakassova, Z., & Zholdassova, M. (2015). Correction of burnout in teachers. *Procedia -Social and Behavioral Sciences, 171*, 1345–1352. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.252

Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan, 100*(4), 18–23. https://doi.org/10.1177/0031721718815668

Mattern, J., & Bauer, J. (2014). Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education, 43*, 58–68. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.004

Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research, 85*, 121–130. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006

Otero-López, J. M., Castro, C., Villardefrancos, E., & Santiago, M. J. (2009). Job dissatisfaction and burnout in secondary school teachers: Students' disruptive behaviour and conflict management examined. *European*

Journal of Education and Psychology, *2*(2), 99–111. https://doi.org/10.30552/ejep.v2i2.25

Poulou, M. S. (2017). Social and emotional learning and teacher–student relationships: Preschool teachers' and students' perceptions. *Early Childhood Education Journal*, *45*(3), 427–435. https://doi.org/10.1007/s10643-016-0800-3

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, *81*(4), 493–529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989–1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Schneider, I., Mädler, M., & Lang, J. (2019). Comparability of self-ratings and observer ratings in occupational psychosocial risk assessments: Is there agreement? *BioMed research international*, *2019*, Article 8382160. https://doi.org/10.1155/2019/8382160

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Domheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, *25*(2), 167-177.

Shamsifar, M., Veiskarami, H., Sadeghi, M., & Ghazanfari, F. (2019). The designing structural model of relationships between psychological empowerment and self-regulating with teachers' job performance. *International Archives of Health Sciences*, *6*(4), 143–147. https://doi.org/10.4103/iahs.iahs_61_18

Shelemy, L., Harvey, K., & Waite, P. (2020). Meta-analysis and systematic review of teacher-delivered mental health interventions for internalizing disorders in adolescents. *Mental Health & Prevention*, *19*, Article 200182. https://doi.org/10.1016/j.mhp.2020.200182

Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J., & Gravesteijn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, *49*(9), 892–909. https://doi.org/10.1002/pits.21641

Spitzberg, B. H. (2003). Methods of interpersonal skill assessment. In J. O. Greene & B. R. Burleson (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 93–134). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Utami, D. R. F., Latiana, L., Kurniawati, Y. K. S. P. Y., & Pranoto, S. (2020). A study on the influence of personality and social competencies on the performance of kindergarten teachers based on the principal's assessment. *Journal of Primary Education, 9*(1), 92–98. https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/jpe/article/view/36057

Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). Conflict in the classroom: How teachers' emotional intelligence influences conflict management. *Frontiers in Education*, 5. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00005

Wallender, J. L., Hiebel, A. L., PeQueen, C. V., & Kain, M. A. (2020). Effects of an explicit curriculum on social-emotional competency in elementary and middle school students. *Delta Kappa Gamma Bulletin, 86*(3), 32–43. https://www.proquest.com/scholarly-journals/effects-explicit-curriculum-on-social-emotional/docview/2457214831/se-2?accountid=41230

Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., ten Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. C*ambridge Journal of Education, 46*(3), 347–376. https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791

Yoder, N. (2014). *Self-Assessing social and emotional instruction and competencies: A tool for teachers*. Center on great teachers & leaders: American institutes for research. https://gtlcenter.org/products-resources/self-assessing-social-and-emotional-instruction-and-competencies-tool-teachers

Zamir, S., & Hina, Q. A. (2017). An analysis of interpersonal skills of teachers at higher level. *Journal of Research in Social Sciences, 5*(2), 135–148.

Zhu, C., Wang, D., Cai, Y., & Engels, N. (2013). What core competencies are related to teachers' innovative teaching? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 41*(1), 9–27. https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.753984

נספחים

נספח א: שאלון תפיסת גורמי הלחץ בעבודת היועצת החינוכית

CFQ (Communication Functions Questionnaire) – את שאלון זה פיתחו במקור בורלסון וסמטר (Burleson & Samter, 1990) ככלי להערכה של מיומנויות חברתיות־רגשיות ממוקדות. שאלון זה כולל שמונה תתי־סולמות, כגון ניהול קונפליקטים, נחמה, תמיכה באחר, ויסות, ניהול שיחה ועוד (Frymier & Houser, 2000). משאלון זה נלקחו 12 פריטים.

ICSI (Interpersonal Communication Skills Inventory) – את שאלון זה פיתחה במקור קבוצת Learning Dynamics (2002). השאלון כולל ארבעה תתי סולמות: בהירות המסר, הקשבה, משוב ואינטראקציה רגשית. כל סולם מורכב מ-10 פריטים (Zamir & Hina, 2017). משאלון זה נלקחו שמונה פריטים.

IRI (Interpersonal Reactive Index) – שאלון לדיווח עצמי הבוחן היבטים רגשיים וקוגניטיביים של אמפתיה, ודייויס (Davis, 1983) פיתח אותו במקור. השאלון כולל ארבעה סולמות, שני סולמות רגשיים (דאגה אמפתית ומצוקה רגשית) ושני סולמות קוגניטיביים (תפיסת עמדות של האחר, פנטזיה) (חביב־פלגי, 2014). משאלון זה נלקחו ארבעה פריטים.

גריך ושמידט (Gerich & Schmidt, 2016) חקרו את המידה שבה מורים לעתיד מיישמים מיומנויות ייעוציות בשיחה סימולטיבית עם הורים. החוקרים מציגים מודל הכולל ארבעה ממדים של כישורים בין־אישיים (תקשורת, אבחון, פתרון בעיות והתמודדות), ומספר מיומנויות ספציפיות בכל אחד מהם. החוקרים מציגים במחקרם דוגמאות התנהגויות של כל אחת מהמיומנויות. מדוגמאות אלו נלקחו ארבעה פריטים וצוות המחקר פיתח שני פריטים.

נספח ב: שאלון מח״ר

	מיומנות נבדקת	מקור	פריט	1 הכי נמוך	2	3	4	5	6 הכי גבוה
1	רפלקציה	CFQ (סולם ויסות)	מקדיש/ה זמן לעבד דברים שקרו לי כדי ללמוד מטעויות						
2	רפלקציה	CFQ (סולם ויסות)	רואה את ההשלכות של מעשי ומדוע עלי להתנהג בצורה מותאמת יותר						
3	סטינג[1]	מקורי	מארגן/ת את החדר ואופן הישיבה כדי ליצור אוירה מתאימה לשיחה						
4	סטינג	מקורי	מתכנן/ת את מהלך השיחה כך שישרה אוירה נעימה						
5	הקשבה פעילה	ICSI (סולם הקשבה)	מבחין/ה בין הדברים שהאדם אומר לבין מה שהוא מרגיש						
6	הקשבה פעילה	ICSI (סולם הקשבה)	משקף/ת לאחר את מה שהבנתי מדבריו לפני שאני מגיב/ה						
7	שאילת שאלות	ICSI (סולם הקשבה)	שואל/ת שאלות גם כאשר נדמה שאני יודע/ת מה האחר חושב						
8	שאילת שאלות	ICSI (סולם מסרים)	שואל/ת מהאחר מה תחושותיו לגבי הדברים שאני אומר/ת						
9	בהירות מסרים	CFQ (סולם מסרים)	מציג/ה רעיונות בצורה ברורה, תמציתית ומאורגנת						
10	בהירות מסרים	CFQ (סולם מסרים)	מסביר/ה רעיונות בצורה טובה, מפרק/ת תהליכים מורכבים לחלקים קטנים						
11	הובלת שיחה	CFQ (כישורי שיח)	מוביל/ה את השיח ללא מאמץ ניכר						
12	הובלת שיחה	CFQ (כישורי שיח)	מתחיל/ה שיחה (מקצועית) בכל נושא עם כל אדם בכל סיטואציה						
13	פתיחות לעמדות	Gerich & Schmidt (2016) (איתור קושי)	שואל/ת את הצד השני מה לדעתו הפתרון המתאים						

1. המיומנויות עלתה כחלק מהליך הניתוח של אירועי התקשורת בסביבת בית הספר, אך לא נמצאו היגדים מתאימים בשאלונים אחרים.

14	פתיחות לעמדות	Gerich & Schmidt (2016) (איתור קושי)	שואל/ת את הצד השני ממה לדעתו נובעת הבעיה							
15	בניית שותפות	Gerich & Schmidt (2016) (שיתוף פעולה)	מדגיש/ה רצון לשיתוף פעולה גם בשיחה וגם אחריה							
16	בניית שותפות	Gerich & Schmidt (2016) (שיתוף פעולה)	מציע/ה תמיכה ביישום הפתרונות							
17	העצמת האחר	CFQ (סולם העצמה)	גורם/ת לאחר לשאוף להיות הכי טוב שהוא יכול להיות							
18	העצמת האחר	CFQ (סולם העצמה)	גורם/ת לאחר להאמין ביכולתו להשיג את מטרותיו							
19	הבנת האחר	IRI (הבנת האחר)	מבין/ה איך הדברים נראים מנקודת מבטו של האחר							
20	הבנת האחר	IRI (הבנת האחר)	רואה את שני הצדדים לכל בעיה							
21	רגש אמפתי	IRI (סולם דאגה)	מרגיש/ה חמלה כלפי מי שמתמודד עם קושי							
22	רגש אמפתי	IRI (סולם דאגה)	מרגיש/ה צורך לעזור כשאני רואה מישהו במצוקה							
23	עמידה אסרטיבית	ICSI (פידבק)	אומר/ת דברים בכנות, גם אם עלולים לפגוע במישהו אחר							
24	עמידה אסרטיבית	ICSI (פידבק)	מביע/ה חוסר הסכמה עם אחרים, גם אם הם יכעסו עליי							
25	התמודדות קונפליקט	CFQ (קונפליקט)	פותר/ת קונפליקטים בדרכי נועם מבלי לפגוע או להביך את האחר							
26	התמודדות קונפליקט	CFQ (קונפליקט)	מתמודד/ת עם קונפליקטים באופן גלוי, ולא שומר/ת אותם בבטן							
27	ויסות עצמי	ICSI (ויסות רגש)	חושב/ת בבהירות גם כשאני כועס/ת							
28	ויסות עצמי	ICSI (ויסות רגש)	משוחח/ת על בעיה שהתעוררה בלי להתעצבן							

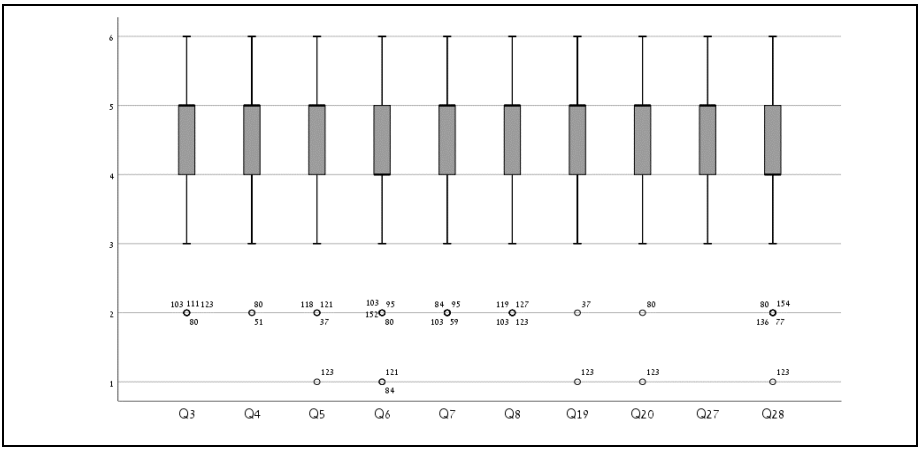
נספח ג:

נתונים תיאוריים עבור ניתוח גורמים מגשש (מחקר 2, n=154)

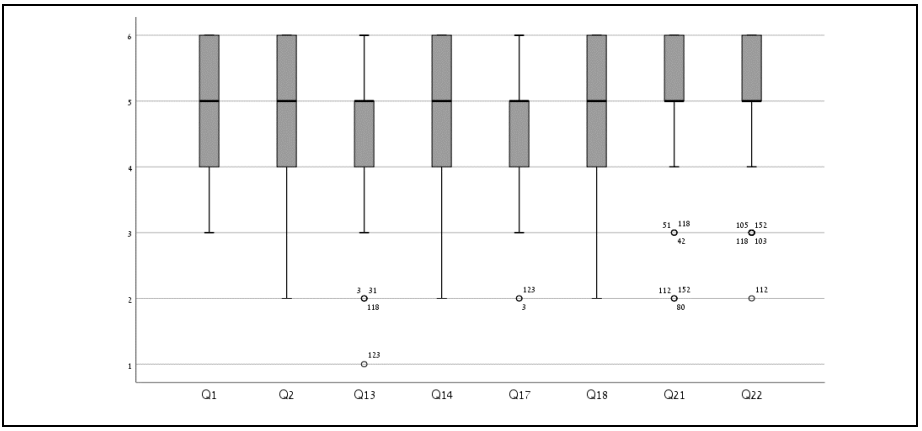
מספר שאלה	ממוצע	סטיית תקן	הטייה (Skewness)	גבנונית (Kurtosis)	טווח בין רבעוני	25th %	50 %	75 %
Q1	4.851	0.913	-0.325	-0.756	2	4	5	6
Q2	4.773	0.953	-0.309	-0.634	2	4	5	6
Q3	4.636	1.059	-0.498	-0.234	1	4	5	5
Q4	4.714	0.955	-0.403	-0.324	1	4	5	5
Q5	4.539	1.004	-0.540	0.304	1	4	5	5
Q6	4.357	1.052	-0.554	0.425	1	4	4	5
Q7	4.487	1.024	-0.427	-0.101	1	4	5	5
Q8	4.714	0.961	-0.694	0.673	1	4	5	5
Q9	4.448	0.977	-0.406	0.529	1	4	4	5
Q10	4.429	1.041	-0.371	0.107	1	4	4	5
Q11	4.240	1.091	-0.308	0.018	1	4	4	5
Q12	4.292	1.242	-0.656	0.135	1	4	4	5
Q13	4.532	0.971	-0.505	0.566	1	4	5	5
Q14	4.890	0.882	-0.591	0.317	2	4	5	6
Q15	4.779	0.931	-0.481	-0.113	1	4	5	5
Q16	4.734	0.893	-0.173	-0.492	1	4	5	5
Q17	4.844	0.857	-0.579	0.492	1	4	5	5
Q18	4.942	0.865	-0.685	0.595	2	4	5	6
Q19	4.701	0.937	-0.528	0.723	1	4	5	5
Q20	4.649	0.980	-0.300	0.173	1	4	5	5
Q21	5.084	0.914	-0.949	0.952	1	5	5	6
Q22	5.279	0.874	-1.232	1.221	1	5	5	6
Q23	4.260	1.236	-0.424	-0.231	1	4	4	5
Q24	3.636	1.385	-0.055	-0.738	2	3	4	5
Q25	4.175	1.121	-0.381	-0.003	2	3	4	5
Q26	4.227	1.135	-0.322	-0.092	1	4	4	5
Q27	4.753	0.924	-0.243	-0.793	1	4	5	5
Q28	4.344	1.044	-0.451	0.116	1	4	4	5

דיאגרמות התפלגות (Boxplots) למחקר 2 (n=154)

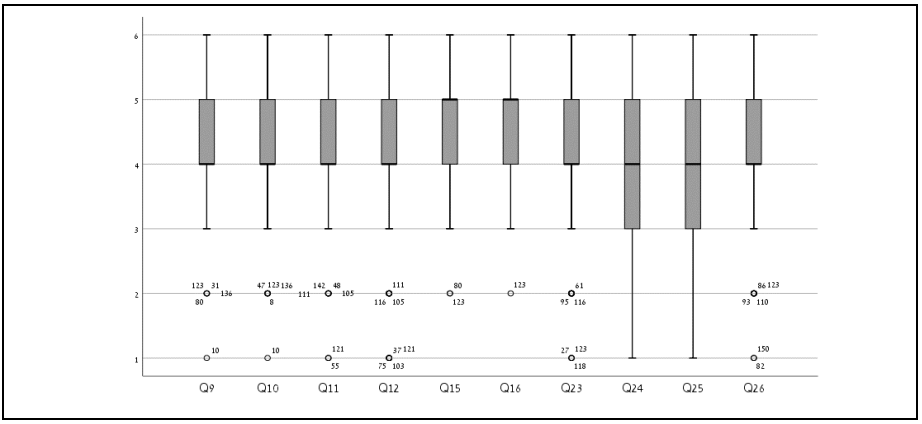
גורם קוגניטיבי



גורם רגשי



גורם חברתי



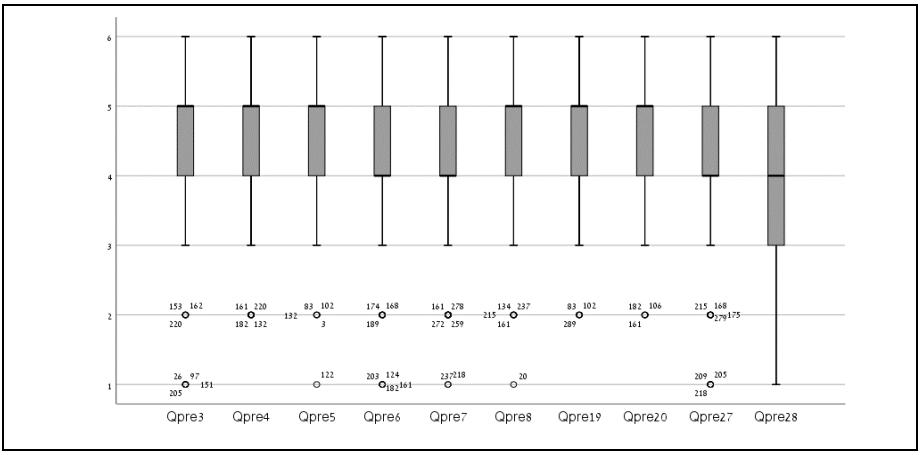
הערה: חריגים נצפו ברוב השאלות. עם זאת, לא מדובר במשתתפים ספציפיים אלא בהתפלגות אקראית של הערכות נמוכות. מכיוון שמדובר בהערכה אותנטית של היגד כזה או אחר, חריגים אלה נכללו בניתוח הנתונים.

נתונים תיאוריים עבור ניתוח גורמים מאשש (מחקר 3, n=331)

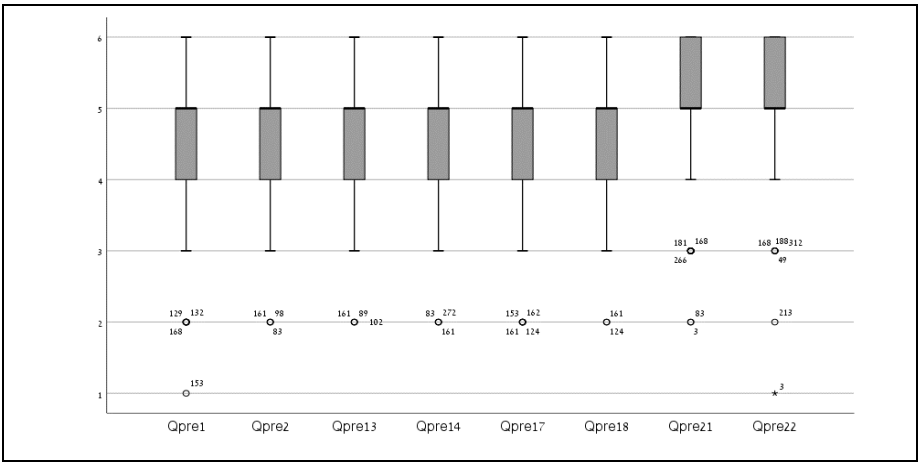
מספר שאלה	ממוצע	סטיית תקן	הטייה (Skewness)	גבנונית (Kurtosis)	טווח בין רבעוני	25%	50 %	75 %
Q1	4.695	0.988	-0.723	0.427	1	4	5	5
Q2	4.719	0.836	-0.245	-0.022	1	4	5	5
Q3	4.656	1.116	-0.791	0.544	1	4	5	5
Q4	4.662	0.941	-0.639	0.315	1	4	5	5
Q5	4.559	0.927	-0.346	0.136	1	4	5	5
Q6	4.369	0.999	-0.663	0.768	1	4	5	4
Q7	4.366	1.004	-0.458	0.368	1	4	5	4
Q8	4.517	0.967	-0.522	0.343	1	4	5	5
Q9	4.495	0.961	-0.265	-0.255	1	4	5	5
Q10	4.514	0.980	-0.262	-0.341	1	4	5	5
Q11	4.193	1.053	-0.409	0.101	1	4	5	4
Q12	4.021	1.182	-0.307	-0.379	2	3	5	4
Q13	4.671	0.848	-0.335	0.001	1	4	5	5
Q14	4.568	0.833	-0.280	-0.016	1	4	5	5
Q15	4.758	0.916	-0.527	0.070	1	4	5	5
Q16	4.680	0.911	-0.338	-0.323	1	4	5	5
Q17	4.746	0.919	-0.347	-0.149	1	4	5	5
Q18	4.834	0.863	-0.355	-0.247	1	4	5	5
Q19	4.631	0.851	-0.282	0.212	1	4	5	5
Q20	4.671	0.886	-0.356	0.054	1	4	5	5
Q21	5.145	0.872	-0.837	0.278	1	5	6	5
Q22	5.278	0.825	-1.143	1.895	1	5	6	5
Q23	3.915	1.185	-0.396	-0.137	2	3	5	4
Q24	4.136	1.057	-0.413	0.413	1	4	5	4
Q25	4.743	0.841	-0.286	-0.011	1	4	5	5
Q26	4.130	1.177	-0.489	-0.039	1	4	5	4
Q27	4.154	0.990	-0.219	-0.081	1	4	5	4
Q28	4.393	0.939	-0.394	0.231	1	4	5	4

דיאגרמות התפלגות (Boxplots) למחקר 3 (n=331)

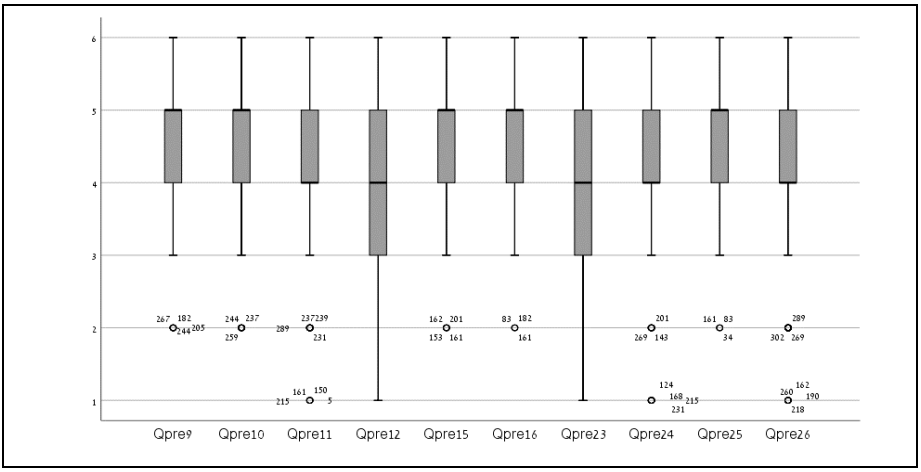
גורם קוגניטיבי



גורם רגשי



גורם חברתי



הערה: חריגים נצפו ברוב השאלות. עם זאת, לא מדובר במשתתפים ספציפיים אלא בהתפלגות אקראית של הערכות נמוכות. מכיוון שמדובר בהערכה אותנטית של היגד כזה או אחר, חריגים אלה נכללו בניתוח הנתונים.

"#לא התלוננתי כי פחדתי ממנו עד מוות": על הסיבות שבגינן מתבגרים אינם מתלוננים על פגיעות מיניות

ענבר לבקוביץ, מיכל דולב־כהן וצמרת ריקון

תקציר

מחקר זה מבקש לעמוד על טיבה של חוויית הפגיעה המינית בקרב מתבגרים ועל הסיבות שבגינן מתבגרים אינם מתלוננים על פגיעה זו. בשנת 2018 נוצר תג הקבצה (האשטאג) #למה_לא_התלוננתי שהופץ ברשתות החברתיות ונתן במה לקורבנות פגיעה מינית לספר את סיפורם ולתאר מדוע בחרו שלא להתלונן. המחקר הנוכחי הוא מחקר איכותני שנועד לבחון טקסטים בעברית המתארים את הסיבות שבגינן מתבגרים לא דיווחו על פגיעה זו. נכללו 42 טקסטים שנכתבו בטוויטר ובפייסבוק ושמועד הפגיעה בהם היה בגיל ההתבגרות, גיל 13–18. הטקסטים נותחו ניתוח תוכן והמחקר נערך על פי כללי האתיקה.

מניתוח הטקסטים עלו שלוש תמות עיקריות: 1. "התביישתי לספר למישהו שעברתי ניסיון אונס": חשש להתלונן בשל תחושת בושה ופחד; 2. "כי הרגשתי אשמה שהסכמתי להיפגש איתו": חשש להתלונן בשל האשמה עצמית של הנפגעים; 3."מי היה מאמין לי בכלל? איזו הוכחה הייתה ליז": חששם של הנפגעים להתלונן כי לא יאמינו להם.

חוויית הפגיעה המינית היא טראומה פיזית ורגשית הגורמת לנפגעים תחושות של אי־סדר ובלבול. תחושות של חוסר אונים, פחד, בושה ומצוקה עולות מהתיאורים של הנפגעים. כיוון שכך, כמה מהם מקבלים עליהם אחריות ואשמה במצב. הכעס החיצוני כלפי התוקף מופנם והופך להיות פנימי והם נמנעים מלדווח עליו. עוד עולה תחושה כי אי אפשר לדווח כי איש לא יאמין לנפגעים אחרי שחוו משבר אמון עם הפוגע בשל הפגיעה. מחקר זה מדגיש את מורכבות הפגיעה ואת חשיפת האירוע בקרב מתבגרים וממליץ על מתן מענה מותאם של המערכת הטיפולית והחינוכית ויצירת תוכניות התערבות ייעודיות להטבת רווחתם הנפשית של המתבגרים.

מילות מפתח: #למה_לא_התלוננתי; #לא_התלוננתי; פגיעה מינית; מתבגרים; דיווח.

מבוא

פגיעה מינית היא שם כולל לקשת רחבה של מעשי אלימות (מילולית או פיזית) בדרגות חומרה מגוונות, כגון הטרדה, הצצה, חשיפה של איברים מוצנעים ברבים, מעשים מגונים, ניסיון לאונס, אונס, ניצול מיני וגילוי עריות (Renvoize, 2017). התנהגות זו נכפית על האדם ומתקיימת בלי הסכמתו ומטרתה להשפיל ולשלוט בקורבן (Rheingold et al., 2015). נמצא כי אחד מתוך שישה בנים ואחת מתוך ארבע בנות עברו התעללות מינית (sexually abused) עד גיל 18 (McCartan & Brown, 2019). עם זאת, הרשויות מדווחות או

מזהות רק אחת מתוך 20 פגיעות (Hornor, 2010). במחקר שנעשה בישראל בקרב 12,000 ילדים ומתבגרים נמצא כי חמישית דיווחו על חוויית פגיעה מינית (Lev-Wiesel et al., 2016).

לכל סוג של פגיעה מינית מאפיינים מסוימים והשפעות משתנות על פי חומרת הפגיעה, מידת האלימות שהופעלה, גיל הפגיעה, קרבת התוקף לנפגע ומאפיינים אישיותיים ופסיכולוגיים (Cantón-Cortés et al., 2015). בסקירת 572 מאמרים בהשתתפות 270,000 אנשים שנפגעו מינית בהתבגרותם, נמצאו השפעות רגשיות, התנהגותיות, בריאותיות והפרעות בהתנהגויות מיניות (Maniglio, 2009). מחקר אורך שעקב במשך 23 שנים אחר בנות שנפגעו מינית בגיל 6–16 מצא התנהגות מינית לא מותאמת, תסמינים דיסוציאטיביים, דיכאון, פגיעה עצמית, שימוש בחומרים ממכרים, נשירה מבית הספר או קשיי תפקוד בבית הספר והפרעה פוסט־טראומטית (Trickett et al., 2011). מחקרים אחרים עומדים על תחלואה גופנית, קשיים ביחסים חברתיים וזוגיים, חרדה ודיכאון, בעיות בתעסוקה, פגיעה בדימוי עצמי והפרעות אכילה (Norman et al., 2012; Teicher & Samson, 2013).

#למה_לא_התלוננתי הוא תג הקבצה (האשטאג) שהתפרסם ברשתות החברתיות בספטמבר 2018 בהמשך לקמפיין metoo שהוקיע את תופעת ההטרדות והאלימות המינית כשנה קודם לכן. מונולוגים אלה שנכתבו בהשפעת תג ההקבצה תפסו תאוצה ברשת וחשפו נוסף על תיאור הפגיעה, גם את הסיבות שבגינן נמנעו הכותבים מהגשת תלונה או חשיפת הטראומה שחוו. המחקר הנוכחי בוחן את הסיבות העיקריות שבגינן מתבגרים בישראל לא התלוננו על פגיעה מינית. בחינה זו תאפשר לשפר בהמשך את יעילותם של מעגלי ההתערבות למיניהם הקיימים בשדה החינוכי והמקצועי, לצורך הגברת הדיווח והתמיכה ברגעי המשבר ומניעת תחושת הכאב, הבדידות והקושי בקרב קורבנות הפגיעה.

סיבות לאי־דיווח על פגיעות מיניות

מעל 30% מכלל הפניות המגיעות למרכז לנפגעות תקיפה מינית בישראל היו ממתבגרים בני 13 עד 18, יותר מכל קבוצת גיל אחרת. על אף שכיחות התופעה ותוצאותיה, נראה כי חשיפת סיפור הפגיעה היא שלב מורכב (Easton et al., 2014). במחקר נמצא כי כ־21% מהמתבגרים חשפו את אירוע הפגיעה כחודש מהתרחשות הפגיעה הראשונית, 58% שיתפו רק לאחר יותר מחמש שנים מזמן הפגיעה וחמישית מהנפגעים אינם חושפים את סודם לעולם (Anderson, 2016; Gagnier & Collin-Vézina, 2016; Lahtinen et al., 2018).

נפגעי פגיעה מינית עשויים לחשוף את סיפור הפגיעה במודע או שלא במודע. החשיפה הלא מודעת מתבטאת בהחצנת הטראומה, המאפיינת בעיקר ילדים ומתבגרים. המחקר מראה כי 61% ויותר מהאירועים הנחשפים בקרב ילדים ומתבגרים, מתגלים במקרה וניכרים בדיבור או בהתנהגות מינית שאינם מתאימים לגילם או להתנהגותם הרגילה (Collin-Vézina et al., 2016).

נפגעי הפגיעה נמצאים בתחושות מעורבות: מצד אחד הם מעוניינים לשתף בסוד הפגיעה, ומצד אחר לשמור אותו חבוי או להמתין שיגיע האדם המתאים לשתף אותו (McElvaney et al., 2012). לצד הטראומה באירוע עצמו יש חשש מתגובת ההורים, קבוצת השווים וסביבתם הקרובה. הם חוששים שהקרובים אליהם לא יאמינו להם, יכחישו או יאשימו

את הקורבן (McElvaney et al., 2014; Morrison et al., 2018; Schönbucher et al., 2012). כאשר הפוגע הוא בן משפחה יש יחסי נאמנות ותלות באדם הפוגע. הנפגע עלול לחשוש מגינוי, האשמה במעורבות בפגיעה ונידוי מהמשפחה (Morrison et al., 2018; Tener, 2018). עוד מחסום הוא תחושת חוסר האונים וחוסר האמונה ביכולת להשפיע, כמו חוסר אמון באנשים וביכולתם לעזור (Foster & Hagedorn, 2014; McElvaney et al., 2014; Schaeffer et al., 2011; Schönbucher et al., 2012).

#למה_לא_התלוננתי

"Me Too" ("#MeToo movement" או "#MeToo") היא תנועה חברתית בין־לאומית שנלחמת בהטרדות ובתקיפות מיניות. ראשיתה בחשיפת האשמות כלפי המפיק ההוליוודי הארווי ויינסטין בידי כמה שחקניות ידועות בארה"ב באוקטובר 2017. השימוש בתג הקבצה נועד לעודד נשים וגברים לחשוף פגיעות שנעשו בהם ולפעול למנוע פגיעות נוספות. התנועה הביאה לידי חשיפתם של אירועים רבים ברחבי העולם ועוררה דיון רחב בתופעת ההשתקה שסבלו ממנה נשים רבות (Heydemann & Tejani, 2019; Lang, 2019).

כשנה לאחר מכן, בספטמבר 2018, #whyididntreport התפשט כתופעת אינטרנט ברשתות החברתיות. הפרשה התחילה כאשר ד"ר פורד נתקלה בביקורת רבה כשהתלוננה על ברט קוואנו, מועמדו של נשיא ארצות הברית, דונלד טראמפ, לשופט בית המשפט העליון כי תקף אותה מינית בשנת 1982 בעודם בתיכון. בתגובה העלה טראמפ ציוץ שתהה בו מדוע פורד לא התלוננה על התקיפה. בתגובה על הודעת טראמפ נולד תג הקבצה #WhyIDidntReport. יומיים לאחר הציוץ של טראמפ נכתבו בטוויטר כ־675 אלף ציוצים שהציגו שלל סיבות לכך שנפגעי תקיפה מינית לא העזו להתלונן במשטרה (Fortin, 2018).

אנשים רבים ובהם נפגעי פגיעה מינית בוחרים לעיתים לשתף בסביבה המקוונת את מצוקותיהם, לחפש תמיכה או עצה (Barak & Dolev-Cohen, 2006; Lenhart et al., 2010; Moors & Webber, 2013; Yang, 2016). נראה כי האנונימיות, כמו היעדר קשר עין, מזמנים פתיחות במרחב המקוון ומייצרים סביבה נוחה לחשיפה (Lapidot-Lefler & Barak, 2012; Suler, 2004). מחקר שנעשה בטוויטר על טקסטים שחשפו פגיעה מינית מצא כי הם זכו לתמיכה ולתגובות של רצון בשינוי חברתי (Bogen et al., 2019), כך שהשיתוף מחזק קורבנות שנחשפים ונוטים לחפש תמיכה ולא עצות (Moors & Webber, 2013; Barak & Dolev-Cohen, 2006).

תג הקבוצה "למה לא התלוננתי" העלה את המודעות לשכיחות הרבה שבה קורבנות פגיעה מינית אינם משתפים ומדווחים על הפגיעה (Garrett, 2019). במחקר בארה"ב שבחן 8,536 ציוצי טוויטר של #WhyIDidntReport, נמצא כי אנשים יכלו לשתף בסיפוריהם האישיים בלי חשש ובלי צורך להזדהות. כמה מהם קיבלו תמיכה ודרכי סיוע. הם יכלו לקרוא על סיפוריהם של אנשים הדומים להם מבחינת הפגיעה ומבחינה תרבותית ואתנית על אף המרחק הגאוגרפי (Warren, 2019). השיתוף באירועים טראומטיים מן העבר הוא נקודת מפנה בעלת משמעות רבה. הגילוי מציין את המעבר של הקורבן מעמדה של שמירה על התוקף וסביבתו לעמדה של שמירה עצמית וניסיון להיחלץ מהמלכוד (Delker et al., 2020). בניתוח ציוצי 12,899 טוויטר מארה"ב ובריטניה נמצא כי שלושת הרגשות

הבולטים שעלו בסיפורים היו תחושת חוסר אונים, פחד ואשמה. החסמים העיקריים לאי־דיווח היו תחושת חוסר אונים וחוסר אמונה שתלונתם תטופל, פחד, בושה, גיל צעיר, מזעור או הכחשת האירוע. פגיעה בהשפעת סמים או אלכוהול, דיסוציאציה והגנה על התוקף (Garrett, 2019; Garrett & Hassan, 2019).

המחקר הנוכחי נועד לבחון את הסיבות העיקריות להימנעות מדיווח על פגיעות מיניות בקרב מתבגרים בישראל כפי שעולות מדיווחי הנפגעים, בטקסטים שנכתבו ברשתות חברתיות וסווגו בזיהוי #למה_לא_התלוננתי. ייחודו של מחקר זה במתודולוגיה הבוחנת את קולם של המתבגרים שנפגעו אך חששו לדווח, ויכלו (לעיתים רק בראייה לאחור) לכתוב על כך בעילום שם ברשתות החברתיות. מתודולוגיה זו פותחת צוהר לתחושותיהם, לבטיהם וחוויותיהם של המתבגרים וחושפת את הקושי שלהם לדווח על פגיעות מיניות. מחקר זה עשוי לשמש תשתית למתן מענה במסגרות חינוכיות וטיפוליות כדי לעודד דיווח על פגיעה ומתן סיוע מיטיבי לנפגעים.

שיטת המחקר

מערך המחקר

במחקר זה נעשה שימוש בטקסטים שזוהו ברשתות החברתיות טוויטר ופייסבוק בישראל ותויגו בשם "למה לא התלוננתי" במהלך חודש נובמבר 2018. מתוך 91 טקסטים שזוהו בתאריכים אלו, נופו טקסטים שלא היה ברור בהם מה מגדר הנפגע, והפגיעה לא הייתה בגיל ההתבגרות (או שלא צוינה מתי). נכללו 42 טקסטים שמועד הפגיעה בהם היה בגיל ההתבגרות (13–18), 34 מהטקסטים כתבו נשים ושמונה כתבו גברים. ברוב הטקסטים (95%) תואר כי הפוגע הוא גבר.

ב־23 מהטקסטים תוארה פגיעה מינית אחת ואילו ב־19 מהם תוארו פגיעות מספר. בכל הנוגע לפוגע, שישה טקסטים העידו על פגיעה בתוך המשפחה, 10 טקסטים עסקו בפגיעה מדמות מבית הספר (יחסי מרות), שישה דנו באירועי פגיעה בתוך קבוצת השווים, שמונה טקסטים עסקו בפגיעה מקרוב מוכר ו־12 העידו על פגיעה מאחר לא מוכר (לוח 1).

לוח 1: נתונים דמוגרפיים על משתתפי המחקר (N=42)

משתנה	N	%
כותב הטקסט		
גבר	8	19%
אישה	34	81%
הפגיעות המתוארות		
פגיעה חד־פעמית	23	54.8%
פגיעה מתמשכת	19	45.2%
הדמות הפוגעת		
פגיעה בתוך המשפחה	6	14.3%
פגיעה מדמות סמכות מבית הספר או הישיבה	11	26.2%
פגיעה בתוך קבוצת השווים	12	28.6%
פגיעה מקרוב מוכר	8	19%
פגיעה מאדם זר	5	11.9%

ניתוח הנתונים

לאחר סיום איסוף הנתונים, שלוש חוקרות ניתחו את הנתונים ניתוח תוכן. המחקר הנוכחי נשען על ניתוח תוכן נושאי (Strauss & Corbin, 1990) שבוחן טקסטים כתובים ומסווג אותם לפי תוכנם (Mayring, 2004). לאחר קריאה מעמיקה של התכנים, נקראו הטקסטים וסומנו נושאים עיקריים שעלו מהם ויצרו תתי־קטגוריות, וכן סווגו ככאלו שכתבו אותם גבר או אישה ולאחר מכן סומנו עולמות תוכן החוזרים בהם. בשלב שלאחר מכן נעשה חיפוש לנושאים מקשרים וקיבוץ תתי־הקטגוריות לקטגוריות משנה. לאחר מכן הומשגו עולמות התוכן לכדי תמות עיקריות שמייצגות את עיקרי המחקר. בסוף התהליך נבחנו התמות והנושאים בתוכן לפי ממצאי המחקרים והתאוריות שנאספו בתחילת המחקר, עד לכדי קבלת עמוד רעיוני מרכזי הניצב בזיקה לנושא המחקר הכללי (Graneheim et al., 2017).

אתיקה מחקרית

הטקסטים שהשתמש בהם המחקר הם טקסטים שעלו מחיפוש במנוע החיפוש גוגל, ולכן הם גלויים לעיני כול ואינם פרטיים למשתמש זה או אחר. הטקסטים לא זוהו בשמות ולרוב לא חשפו את פרטי הכותב, אך במידה שכן, פרטים אלו הושמטו ממאמר זה. אנונימיות הכותבים נשמרה והקורא לא יכול לזהותם.

ממצאי המחקר

מניתוח הנתונים עולות שלוש תמות עיקריות:

1. **"התביישתי לספר למישהו שעברתי ניסיון אונס": חשש להתלונן בשל תחושת בושה ופחד.** הנפגעים תיארו תחושה קשה של אירוע הפגיעה הכוללת רגשות של דחייה, כעס, זעזוע, הלם, כאב וחוסר אונים. תחושות תחושת הפחד והבושה הקשה מנשוא השפיעו על יכולת הנפגעים להתלונן.
2. **"כי הרגשתי אשמה שהסכמתי להיפגש איתו": חשש להתלונן בשל האשמה עצמית של הנפגעים.** חלק מן הקורבנות חשו רגשות אשם על היכרות עם התוקף ולכן לא חשו שהם יכולים להתלונן. התחושה הקשה שעלתה היא כי היה ביכולתם למנוע את האירוע ועיקר הכעס והאשמה הופנה כלפי פנימה, כלפי עצמם ולא רק כלפי התוקף.
3. **"מי היה מאמין לי בכלל? איזו הוכחה הייתה לי?": חשש הנפגעים להתלונן כי לא יאמינו להם.** הנפגעים תיארו חשש להתלונן מפני שהתוקף היה בעל מעמד חברתי או פוליטי גבוה יותר מהקורבן ומוכר בקהילה שלהם או מפני שהפגיעה התקיימה על רקע יחסים זוגיים או משפחתיים. עוד תואר חשש להתלונן מפני שתגובת הנפגעים לא הייתה בריחה או התנגדות לאירוע הפגיעה המינית.

1. "התביישתי לספר למישהו שעברתי ניסיון אונס": חשש להתלונן בשל תחושת בושה ופחד

נפגעי הפגיעה מינית שחוו את הפגיעה כמתבגרים ולא התלוננו בעת הפגיעה, תיארו חוויה קשה ומטלטלת של אירוע הפגיעה. תואר מנעד רגשי של כעס, תסכול, דחייה, זעזוע ובעיקר תחושת בושה אדירה ופחד מפני התוקף וחשש מפני תקיפה נוספת. כך תיאר אחד הכותבים את תחושת המחנק, את הכאב הנפשי ואת הצריבה הפיזית והרגשית: "כשבן 17 התעוררתי חנוק עם בעירה חזקה שבוערת בבשרי ותחושת קריעה בפי הטבעת שלי באותה ישיבה שנפגעתי בה בגיל 11". כותב נוסף תיאר: "כשפשעו בי על מיטת הישיבה שלי בן 13, 14, 15". השימוש במילים 'פשע', 'קריעה', 'פגיעה' שעולות מהתיאורים מעלה תחושה של מערכה בקרב שהדוברים מפסידים בו. חלק מן הכותבים מתארים חוויה כאוטית, מבלבלת בתיאור הזמן והמקום ומרמזת על עוצמת הכאב ותחושת חוסר האונים. זיכרון העבר נדמה לא ייתכן ומתאר 'סיפור בתוך סיפור' בתחושת חוסר סדר וקושי בארגון הרצף בחוויה שלמה ורציפה. תחושות הבושה והפחד הקשות השפיעו על הנפגעים ועל יכולתם להתלונן.

תחושה זו מתחזקת למקרא סיפורים רבים של המתבגרים כי הפגיעה אינה חד־פעמית והיא מטביעה את חותמה על נפשם בהליך התבגרותם, מערערת את עולמם הפנימי וזורעת הרס רב: "הבחור ניסה לאנוס אותי. ושנה אחר כך, מאותה סיבה, רק הבחור היה אחד אחר. התחושה הזו שאני וגופי הפקר, ואף אחד לא יגן עלי, גזלה את נעוריי". כך מצטיירת תמונה עגומה של בגידה והזנחה בפרק זמן חשוב בחייהם באמצעות אירוע או אירועים

קשים ומכוננים. חוויית ההלם, ההפתעה ועוצמת האירועים משאירה את הנפגעים בחוויית בדידות גדולה ומקשה עליהם להתלונן ולבקש סיוע.

תחושת הפחד העצום והבושה הקשה מנשוא עולה גם בדבריהם של מתבגרים שמתארים כי כמה שנים לאחר מכן הצליחו להתלונן: "האירועים הודחקו והוסתרו מאחורי שכבות של חרדה וכעס וציניות, לקח לי שנים לשחזר ולהיזכר במה שהיה שם". ניכר כי בזמן הפגיעה התחושה הייתה של חוסר אונים וחוסר שליטה. למתבגרים עצמם לא היו את המשאבים כדי להתלונן והפחד המשתק הביא לידי קבלת ההחלטה שלא לדווח. כפי שמתארת הכותבת:

> #לאהתלוננתי כשהייתי בת 15 והמורה שלי נגע בי בניגוד לרצוני. סיפרתי את זה רק בגיל 18 כשהבנתי מה קרה שם. אף אחד אפילו לא חשב להציע לי להתלונן עליו. הוא המשיך ללמד עוד שנים אחר כך בתיכון שהייתי בו [...] הרגשתי המון בושה, אשמה ובעיקר פחד. שנים חשבתי שלעולם לא אתלונן. אפילו לא תיארתי לעצמי שבמעשה שלי אצליח לעודד אחרות. אז כן – #התלוננתי רק 9 שנים מאוחר יותר אחרי שהבנתי לראשונה שהוא פגע בעוד עשרות נשים (אלה רק אלה שידוע לי עליהם). רוב האנשים אמרו לי לא להתלונן. כולל הקרובים והקרובות ביותר. תודה לאל ש#כוהתלוננתי כי היום הוא בכלא בזכות זה.
>
> תמיד תתלוננו! גם אם זה נראה קשה או חסר סיכוי. זה לא! זה משמעותי. לכן. לי. לכולנו. אתן לא לבד.

2. "כי הרגשתי אשמה שהסכמתי להיפגש איתו": חשש להתלונן בשל האשמה עצמית של הנפגעים

עוד סיבה עיקרית לאי־הדיווח נסבה על האשמה עצמית. נראה כי חלק מן הקורבנות האשימו את עצמם שהביאו על עצמם את הפגיעה ולכן לא חשבו שהם יכולים להתלונן. ניכר כי טקסטים שאופיינו בהיכרות בין הנפגע או הנפגעת לתוקף תיארו הימנעות מפנייה לעזרה והימצאות בתוך מעגל האלימות המינית בבדידות איומה ובסבל. פגיעה מינית היא ביטוי של אלימות באמצעות מיניות ועוסקת בשליטה וכוח וגם הדיבור או השתיקה על אודותיה. נראה שהקורבנות הפנימו את המסר החברתי של האשמת קורבן, זה שטוען כי הקורבן גרם במעשיו או בלבושו שהמקרבן יימשך אליו ויפגע בו. יכולת הנפגע לדבר או לא לדבר על הפגיעה היא ביטוי להחזרת השליטה שנלקחה מהם בעת הפגיעה. תיאורי הנפגעים שחוו האשמה עצמית העלו תחושות של ייסורים ומעט חמלה עצמית כלפי עצמם. התחושה העיקרית הייתה כי בראייה בדיעבד יכלו למנוע את הפגיעה:

> אחת הפעמים החרוטות לי הייתה הפגיעה על החוף, לפני כמעט שנתיים. דמות שסמכתי עליה, איש תקשורת מהמגזר, נשוי ואב, מבוגר ממני ביותר מעשור, מרצה במדרשות ומעביר שיעורי תורה (כשתדעו מי זה תיפלו מהכיסא), שהרגיש שזה בסדר לשלוח ידיים ולחבק וללטף גם כשקפאתי לגמרי, גם כשהסטתי מבט, גם כשעניתי במילה אחת בקול חלוש או לא בכלל בזמן שהוא ליהג שיחת חולין.
>
> #לאהתלוננתי כי הרגשתי אשמה שזה נמשך שעה שלמה ואולי בכלל הבחירה שלי להיפגש על החוף הזמינה את זה למרות שזה היה באור יום ובאזור הומה.

> #לאהתלוננתי כי לא ידעתי אם יש על מה. הוא אמר שזה נעשה בקטע טיפולי, בקטע חברי (?), שאישתו ידעה שלשם כך הוא מגיע ותמכה. #לאהתלוננתי כי אני לא אהרוס משפחה וכי אני בעצמי עוד תוהה אם הוא טיפש, חצוף, סוטה או באמת תמים ועיוור ולא שם לב לשפת הגוף הצורחת שלי [...] #לאהתלוננתי אבל כתבתי.

הסודיות היא חלק בלתי נפרד מפגיעה מינית ומאמצים של הכחשה, הרחקה או האשמה עשויים לתת ביטחון והגנה גם לנפגעים. שבירת הסוד והגילוי אירוע הפגיעה הם צעד ראשון בו הנפגע מתחיל בתהליך לדאוג לרווחתו הנפשית. בהאשמה עצמית ניכרו שני רבדים: שמירת הסוד מעצמי ושמירת הסוד מהאחרים. נראה כי חלק מן הנפגעים פתחו סגנונות מגוונים של הגנה עצמית מפני הפגיעה ולנוכח עלייה בתוכני הטראומה, כגון יצירת מרחק רגשי מהסיפור, מזעור המקרה. מתוך תיאור הדוברת נראה כיצד היא משחזרת את האירוע, ומנסה לבחון היכן יכלה למנוע את הפגיעה המינית. החיבור לחוסר האונים ולמצוקה הוא בעיניים ביקורתיות של מי שהיה בכוחה למנוע את האירוע, ולכן האשמה מופנית כלפי פנימה, כלפי עצמה ולא כלפי התוקף:

> #לאהתלוננתי כי הייתי קטינה ששתתה כוס ערק במסיבה. לא ידעתי שכוס ערק מבלבלת ככה, גורמת לך למלמל, לא להצליח ללכת. לאבד הכרה לסירוגין במשך ארבע שעות על רצפת תא שירותים עם שמלה מופשלת. לא לראות פרצוף, לא לזכור ריח. לא לדעת שככה סם אונס עובד. #לאהתלוננתי כי לקח לי שנים להכיר שזה קרה.

3. "מי היה מאמין לי בכלל? איזו הוכחה הייתה לי?": חשש הנפגעים להתלונן כי לא יאמינו להם

אחת הסיבות שחזרה על עצמה בטקסטים הייתה המחשבה שהדיווח לא יתקבל כאמין וכי לא יאמינו לסיפורו של הקורבן. התחושה שעלתה היא כי יש משבר אמון בין הנפגעים ובין בני משפחתם, חברי הקהילה, המשטרה והפרקליטות. תחושות התסכול והבדידות עמוקות וחזקות לנוכח החוויה כי איש לא יאמין לנפגעים והם מודרים ומושתקים מהחברה.

חלק מן הכותבים הניח שלא יאמינו לסיפורם בגלל מעמדו החברתי של הפוגע או בשל היותו מושך. הפגיעה העצימה את התחושה המקטינה של הקורבן ומנעה ממנו לשתף אחרים מתוך חשש שיישפט בעיני הסביבה ויואשם בבדיית האירוע: "לא התלוננתי כי הוא היה משורר מפורסם ואני ילדה בת 16 והבנתי שזה לא כוחות".

נוסף על יחסי המרות, חששו כמה מהנפגעים שחשיפת הסוד תשפיע לרעה על חייהם, כפי שמציינת הכותבת: "#לא התלוננתי כי הייתי בת 14 בפנימייה שהותקפה על ידי החונך שלה, מי היה מאמין לי בכלל? איזו הוכחה הייתה לי? מעבר לזה שפחדתי להיזרק לרחוב."

החשש של הנפגעים שלא יאמינו להם על דבר הפגיעה, תואר גם ממערכות יחסים זוגיות שהתנהלו בהם יחסים בלי הסכמה. הכותבת מתארת מצוקה שהיא שרויה בה בדרך בלי מוצא, קולה נאלם וגופה קופא בחוסר אונים, בלי יכולת לפנות לעזרה או לברוח. היא אינה בטוחה כיצד עליה להגדיר את החוויה הקשה בעברה מכיוון שהאונס מתרחש בתוך מרחב הזוגיות:

#לאהתלוננתי כי הוא היה חבר שלי. אני הייתי בת 17, והוא בן 25. ערב אחד הוא רצה לעשות סקס ולא היה לי חשק. אז הוא אנס אותי. יום אחרי הוא נפרד ממני. לא התלוננתי כי מי היה מאמין לי ואיזה הוכחות היו לי?

עוד סיבה שחזרה על עצמה העידה על התפיסה החברתית שקורבן שאינו מעוניין בקשר מיני, מתנגד בהחלטיות ולוחם בתוקף, ואילו קורבן שקופא במקומו, משתתק או לא מצליח לייצר התנגדות פעילה, אך רוצה להתנגד. המסר החברתי השלילי מופנם בקרב הקורבנות שהתנהלות לא פעילה עם התוקף עלולה להביא לידי אי־דיווח מתוך הנחה שלא יאמינו לקורבן המתלונן. הקורבנות תיארו את חוסר האונים שלהם כלפי הפגיעה כמו כלפי התגובה שלהם עצמם שנתפסת מבחינה חברתית חוסר התנגדות למעשה. נראה כי התחושות הקשות והפחד מהתגובות השיפוטיות של הסביבה מנהלים את הקורבנות ומשפיעה על בחירתם בדיווח או אי־הדיווח על הפגיעה בהם:

בצומת עמד איש מכובד למראה ליד מכונית עם מכסה מנוע מורם. כשראה אותי קרא לי וביקש עזרה. כמובן שניגשתי. האיש, כאמור מכובד למראה, מבוגר (בטח היה בסביבות ה־30–40) סיפר שהמכונית לא מתניעה ואם אני מוכנה להיכנס וללחוץ על הגז בעודו מטפל במנוע. כמובן שהסכמתי. בעודי נכנסת הייתה לו בקשה נוספת – שאלחץ על הגז עם היד כדי שאוכל להיות יותר רגישה לדוושה. ואני, הסתומה – הסכמתי. ההמשך אני מניחה די ברור. פתאום אני מרגישה אותו נדחף אליי מאחור. בכל הכובד שלו. מצמיד אותי לספסל ומתחיל לדחוף ואחר כך לגנוח. אני הפכתי לאבן באותו רגע. לא הצלחתי להזיז אצבע. שלא לדבר על יד או רגל או לצעוק. אבן מוחלטת. כשהגעתי אחר כך לחבר וסיפרתי לו הוא רצה באותו רגע ללכת איתי למשטרה. לא הייתי מוכנה. פחדתי. אמרתי שהמשטרה תגיד ששיתפתי פעולה. למה לא צעקתי. למה לא ברחתי. ומה אני אגיד? שלא יכולתי לזוז? מי יאמין לי?

דיון

המחקר הנוכחי בחן סיבות לחוסר דיווח של מתבגרים בישראל שנפגעו מינית, כפי שדיווחו בפוסטים שסווגו בתג הקבצה #למה_לא_התלוננתי. על אף שכיחות התופעה, חמישית מהנפגעים אינם מדווחים על הפגיעה לעולם ורבים משתפים בפגיעה רק לאחר שנים רבות (Anderson, 2016; Gagnier & Collin-Vézina, 2016; Tener, 2018). פוסטים אלו מאפשרים הצצה לתיאורים אמיתיים של צעירים נפגעי תקיפה מינית ולחסמים בחשיפת סודם. ממצאי המחקר העלו שלוש סיבות עיקריות שבגינן מתבגרים הנפגעים מינית בישראל חוששים לדווח על אודות האירוע: תחושות בושה ופחד, האשמה עצמית של הנפגעים וכי לא יאמינו להם.

במחקר הנוכחי נמצא כי תחושות פחד והבושה הקשה השפיעו על יכולתם של הנפגעים להתלונן. ממצא זה תומך בממצאים קודמים שנעשו בישראל ונמצא בהם כי שלוש הסיבות הבולטות שציינו הצעירים שעיכבו אותם מלחשוף את הפגיעה ולדווח עליה לאיש כלשהו היו בושה (67.8%), פחד (65.1%) וחשש מהפוגע (52.5%) (Lev-Wiesel et al., 2016). התיאורים שדיווחו עליהם במחקר היו מעורפלים בחלקם, תיארו חוסר שליטה, אירועים שנעשו מכורח, בלי בחירה חופשית. הנפגע נשאר בתחושות קשות של חוסר הבנה ובלבול ושל בושה ופחד (Spencer et al., 2017). תחושות אלו מנציחות את פגיעת הנפגעים

ושתיקתם ויש בה מכשול בדרך לקבלת ההכרה וטיפול. טראומת הפגיעה המינית מפגישה את הנפגעים עם הלם הגוף והנפש ופוגעת בתפיסה העצמית שלהם, באמון שנתנו בזולת וערער את זהותם האישית. הנפגעים נמצאים בתחושות מעורבות כאשר הם מעוניינים לשתף בסוד הפגיעה, אך גם לשמור אותו בינם ובין עצמם אן להמתין שיגיע האדם המתאים לשתף אותו (McElvaney et al., 2012). כאשר תחושת הפחד והבושה עזות על אף הרצון לשתף, עשוי לגבור גם החשש מדיווח.

עוד נמצא במחקר הנוכחי כי כמה מהקורבנות חשו רגשות אשם על היכרות עם התוקף ולכן חשו שאינם יכולים להתלונן. מחקרים העוסקים בפגיעה מינית בגיל ההתבגרות מראים כי פגיעה מינית נגרמת לרוב מאדם קרוב ומוכר לקורבן (Lev-Wiesel et al., 2016). יחסי משפחה ומגורים משותפים עם התוקף מונעים את הסיכוי לדווח על הפגיעה (Alaggia et al., 2019; Leclerc & Wortley, 2015). גם ההימנעות מגילוי הפגיעה פירושה השקעת משאבים ונשיאת נטל כבד בבדידות רבה (Staller & Nelson-Gardell, 2005; Tener & Murphy, 2015). חשיפה לאחר פגיעה של תוקף מוכר כרוכה בערעור המערכת המשפחתית או החברתית (Schönbucher et al., 2012; Schaeffer et al., 2011).

המחקר הנוכחי מראה קושי לדווח בשל המורכבות שפגיעה מינית מעוררת ובעיקר האשמה עצמית מכל מיני סיבות, כמו רצון לשמור את הפגיעה בסוד והימצאותם של קשרים אישיים ותלותיים עם התוקף. האשמת הקורבן את עצמו משקפת תגובות חברתיות, שכן היא תופעה רווחת ועלולה לעכב דיווח (Campbell, 2008; Shaw et al., 2017). מרבית המחקרים שדנו בקשיי החשיפה, עוסקים בהשפעה של תגובות הסביבה בעת החשיפה. תגובות חברתיות שליליות לחשיפה עלולות למנוע את חשיפת הפגיעה ולפגוע בקורבן, כיוון שהנפגעים חוששים שיואשמו שהביאו עליהם את התקיפה (McCallum & Peterson, 2017; Weiss, 2010). עלילות על קורבנות תקיפה מינית, כמו למשל שהם הביאו עליהם את התקיפה, ״מבקשים״ אותה או ״נהנים״ ממנה, מעכבות דיווח על הפגיעה ופנייה לעזרה. תגובות כאלה גורמות לערעור המחשבה שחשיפה בעתיד יכולה להיות יעילה (Tener & Eisikovits, 2017). נפגעים חשים בנוח כאשר הפגיעה שלהם תואמת את הדימוי של חטיפה ופציעה, גם אם הדבר לא אירע במציאות (Wolitzky-Taylor, 2011). בכל הנוגע לקורבנות בגיל ההתבגרות, עולה כי מחסומים לדיווח נבעו מתחושות אשמה ומהפחד שיואשמו במצב (Sivagurunathan et al., 2019). מצב זה עלול לגרום למצוקה נפשית גבוהה העלולה לפגוע בשיקומו של הנפגע (Münzer et al., 2016).

המחקר הנוכחי מדגיש את חשש הנפגעים להתלונן כי לא יאמינו להם. נוצר שבר בתוך אירוע הפגיעה, כאשר התוקף מעל באמונו של הנפגע. הפגיעה באמון של האנשים שהכירו (בני משפחה, חברים, בעלי סמכות), מחדדת את הקושי לתת אמון ולדווח גם לאחר אירוע הפגיעה. תחושת הביטחון מופרת כאשר האנשים שהיו קרובים אל הנפגע לא הגנו עליו. התחושה היא שהעולם אינו בטוח יותר וכי קשה לתת אמון גם באנשים הקרובים ביותר. מחקרים מצאו כי נפגעי פגיעה מינית צעירים חוששים לערב את הוריהם בפגיעות ושהם חשים שהם לא יכולים לסמוך עליהם (Hershkowitz et al., 2007; Schönbucher et al., 2012). הטקסטים במחקר הנוכחי נכתבו כפוסטים פומביים ברשתות החברתיות. נראה שלקורבנות צעירים קל יותר להיחשף בחלוף השנים לאחר התבגרותם (Leclerc &

Wortley, 2015), ונוסף על כך היעדר קשר העין עם הקוראים במרחב המקוון מאפשר לקורבן לכתוב בפתיחות רבה (Lapidot-Lefler & Barak, 2012; Suler, 2004). יצירת תג ההקבצה אפשרה למשתמשים בו לחוש תחושת שייכות וקהילתיות לצד נראות, מתוך ניסיון לייצר שינוי תודעתי וממסדי (Lang, 2019), כך שנדמה שההד התקשורתי והיחלשות הטאבו בשיח הציבורי בנושא פגיעות מיניות מזמן את החשיפה האישית (Tener & Sigad, 2019). זאת ועוד, הייחודיות של המדגם הוא שהוא אמיתי, לא טקסטים שנכתבו לצורך מחקר אלא כאלה שנכתבו כדי לאוורר רגשות ולשתף, לעיתים כדי להביע כעס או מחאה. רוב הטקסטים לקוחים מתוך טוויטר, שבו הגבלת הטקסטים ל־280 תווים מאלצת את הכותבים לעסוק בשאלה "למה לא התלוננתי" בדרך ממוקדת מאוד ולדייק את התשובה ולא כסיפור שלם על סך חלקיו. עם זאת, ניכר כי התמות שעלו, גם מתוך אותם טקסטים נרטיביים ממוקדים, מחזקות ממצאים של מחקרים אחרים שאיסוף הנתונים בהם נעשה אחרת (למשל: Lev-Wiesel et al., 2016; Malloy et al., 2013 וכדומה), כך שלמעשה ניתן חיזוק לתוקפו של איסוף נתונים נרטיביים באמצעות הרשת.

למחקר הנוכחי **מגבלות** מספר: המחקר נשען על תיאורי מקרה שנדלו מהאינטרנט. בדומה למחקרים איכותניים, האירועים והתמות שחזרו על עצמם מאפשרים התבוננות מעמיקה בתמות, אך אינם מאפשרים הכללת הממצאים. על מחקרי המשך לבחון את ההבדלים בתת־הדיווח, כפי שהם עולים מטקסטים דומים גם במדינות אחרות, וכן להשוות בסיבות בין הגילים הצעירים לגילים הבוגרים ובין מגזרים שונים זה מזה.

המלצות יישומיות

בעוד הספרות המחקרית מנסה למצוא כלי מחקרי שיאפשר דיווח מהימן על פגיעה מינית (Follingstad & Rogers, 2013; McCallum & Peterson, 2017), במחקר הנוכחי נבחנו טקסטים שפורסמו בגלוי ברשתות החברתיות. הטקסטים משקפים את הסיפור האישי של הקורבנות כפי שהם בוחרים לספר אותו, בלי צורך בגיבוי עובדתי והצגת הוכחות. נרטיבים אלו מאפשרים הצצה של ממש לסיבות של הקורבנות – נשים וגברים – מדוע לא דיווחו על הפגיעה בהם בהיותם מתבגרים. הבנה של נרטיבים אלו תאפשר יחס אחר מצד המערכת הטיפולית והחינוכית, כמו יצירת תוכניות התערבות מותאמות במסגרות הרלוונטיות, כמו בתי הספר והטיפול הקהילתי, שיעודדו את הקורבנות לדווח טרם ההתיישנות כדי שיהיה אפשר למצות את הדין עם המקרבנים וגם להתאים את הטיפול לקורבנות שמעידים כי הם נשארים לבד עם הפגיעה. זאת ועוד, על המערכות המתאימות ועל המערכת המשטרתית המטפלת בפניית הקורבנות לשנות את דרך הטיפול בנפגעי תקיפה מינית כדי שאלו האחרונים יחשפו את הפגיעה בהם, כך שיהיה אפשר למנוע את הפגיעה בילד הבא. ברמה החברתית נראה כי יש מקום לייצר שינוי תודעתי שיאפשר לילדים ונוער – בנים ובנות, קורבנות לפגיעה מינית, לקבל אישור להתנהלותם לאחר הפגיעה, להכיל את כאבם ולתמוך בהם לאחריה וגם כאשר הם מסוגלים לדווח עליה. בכל הנוגע לרשתות החברתיות, ניכר שהיכולת לשתף ברשת תכנים אישיים וקשים כל כך, תכנים לא מטופלים שמשפיעים על הרווחה הנפשית והפיזית של הקורבן, מזמנת יישוג והצעה לעזרה – מקוונת או פיזית.

רשימת מקורות

Aakvaag, H. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., Dyb, G., Røysamb, E., & Olff, M. (2016). Broken and guilty since it happened: A population study of trauma-related shame and guilt after violence and sexual abuse. *Journal of Affective Disorders, 204*, 16–23. https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.06.004

Alaggia, R., Collin-Vézina, D., & Lateef, R. (2019). Facilitators and barriers to child sexual abuse (CSA) disclosures: A research update (2000–2016). *Trauma, Violence, & Abuse, 20*(2), 260–283. https://doi.org/10.1177/1524838017697312

Anderson, G. D. (2016). The continuum of disclosure: Exploring factors predicting tentative disclosure of child sexual abuse allegations during forensic interviews and the implications for practice, policy, and future research. *Journal of Child Sexual Abuse, 25*(4), 382–402. https://doi.org/10.1080/10538712.2016.1153559

Barak, A., & Dolev-Cohen, M. (2006). Does activity level in online support groups for distressed adolescents determine emotional relief. *Counselling and Psychotherapy Research, 6*(3), 186–190. https://doi.org/10.1080/14733140600848203

Bogen, K. W., Bleiweiss, K., & Orchowski, L. M. (2019). Sexual violence is #NotOkay: Social reactions to disclosures of sexual victimization on twitter. *Psychology of Violence, 9*(1), 127–137. https://doi.org/10.1037/vio0000192

Campbell, R. (2008). The psychological impact of rape victims. *The American Psychologist, 63*(8), 702–717. https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.8.702

Cantón-Cortés, D., Cortés, M. R., & Cantón, J. (2015). Child sexual abuse, attachment style, and depression: The role of the characteristics of abuse. *Journal of Interpersonal Violence, 30*(3), 420–436. https://doi.org/10.1177/0886260514535101

Collin-Vézina, D., De La Sablonnière-Griffin, M., Palmer, A. M., & Milne, L. (2015). A preliminary mapping of individual, relational, and social factors that impede disclosure of childhood sexual abuse. *Child Abuse & Neglect, 43*, 123–134. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.03.010

Delker, B. C., Salton, R., & McLean, K. C. (2020). Giving voice to silence: Empowerment and disempowerment in the developmental shift from trauma 'Victim' to 'Survivor-Advocate'. *Journal of Trauma &*

Dissociation: The Official Journal of the International Society for the Study of Dissociation (ISSD), *21*(2), 242–263. https://doi.org/10.1080/15299732.2019.1678212

Easton, S. D., Saltzman, L. Y., & Willis, D. G. (2014). "Would you tell under circumstances like that?": Barriers to disclosure of child sexual abuse for men. *Psychology of Men & Masculinity*, *15*(4), 460–469. https://doi.org/10.1037/a0034223

Follingstad, D. R., & Rogers, M. J. (2013). Validity concerns in the measurement of women's and men's report of intimate partner violence. *Sex Roles*, *69*(3–4), 149–167. https://doi.org/10.1007/s11199-013-0264-5

Fortin, J. (2018, September 23). #WhyIDidntReport: Survivors of sexual assault share their stories after trump tweet. Retrieved February 1, 2020, from https://www.nytimes.com/2018/09/23/us/why-i-didnt-report-assault-stories.html

Foster, J. M., & Hagedorn, W. B. (2014). Through the eyes of the wounded: A narrative analysis of children's sexual abuse experiences and recovery process. *Journal of Child Sexual Abuse*, *23*(5), 538–557. https://doi.org/10.1080/10538712.2014.918072

Gagnier, C., & Collin-Vézina, D. (2016). The disclosure experiences of male child sexual abuse survivors. *Journal of Child Sexual Abuse*, *25*(2), 221–241. https://doi.org/10.1080/10538712.2016.1124308

Garrett, A. (2019). *#WhyIDidntReport: Using social media as a tool to understand why sexual assault victims do not report* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Mississippi.

Garrett, A., & Hassan, N. (2019). *Understanding the silence of sexual harassment victims through the# WhyIDidntReport movement*. https://arxiv.org/abs/1906.00895

Graneheim, U. H., Lindgren, B. M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, *56*, 29–34. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002

Hershkowitz, I., Lanes, O., & Lamb, M. E. (2007). Exploring the disclosure of child sexual abuse with alleged victims and their parents. *Child Abuse & Neglect*, *31*(2), 111–123. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.09.004

Heydemann, S. D., & Tejani, S. (2019). Legal changes needed to strengthen the #MeToo movement. *Richmond Public Interest Law Review*, *22*(2), 237–267. https://scholarship.richmond.edu/pilr/vol22/iss2/8/

Hornor, G. (2010). Child sexual abuse: Consequences and implications. *Journal of Pediatric Health Care*, *24*(6), 358–364. https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2009.07.003

Lahtinen, H. M., Laitila, A., Korkman, J., & Ellonen, N. (2018). Children's disclosures of sexual abuse in a population-based sample. *Child Abuse & Neglect*, *76*, 84–94. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.10.011

Lang, H. (2019). # MeToo: A case study in re-embodying information. *Computers and Composition, 53*, 9–20. https://doi.org/10.1016/j.compcom.2019.05.001

Lapidot-Lefler, N., & Barak, A. (2012). Effects of anonymity, invisibility, and lack of eye-contact on toxic online disinhibition. *Computers in Human Behavior*, *28*(2), 434–443. https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.10.014

Leclerc, B., & Wortley, R. (2015). Predictors of victim disclosure in child sexual abuse: Additional evidence from a sample of incarcerated adult sex offenders. *Child Abuse & Neglect*, *43*, 104–111. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.03.003

Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A., & Zickuhr, K. (2010). *Social media & mobile internet use among teens and young adults.* Pew Internet & American Life Project. https://search.issuelab.org/resource/social-media-mobile-internet-use-among-teens-and-young-adults.html

Lev-Wiesel, R., Eisikovits, Z., First, M., Gottfried, R., & Mehlhausen, D. (2016). Prevalence of child maltreatment in Israel: A national epidemiological study. *Journal of Child & Adolescent Trauma, 11*(2), 141–150. https://doi.org/10.1007/s40653-016-0118-8

Malloy, L. C., Brubacher, S. P., & Lamb, M. E. (2013). "Because she's one who listens": Children discuss disclosure recipients in forensic interviews. *Child Maltreatment, 18*(4), 245–251. https://doi.org/10.1177/1077559513497250

Maniglio, R. (2009). The impact of child sexual abuse on health: a systematic review of reviews. *Clinical Psychology Review, 29*(7), 647–657. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.08.003

Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. *A companion to qualitative research*, *1*(2), 159–176.

McCallum, E. B., & Peterson, Z. D. (2017). Women's self-report of sexual victimization: An experimental examination of the influence of race, mode of inquiry, setting, and researcher contact. *Violence Against Women, 23*(7), 850–870. https://doi.org/10.1177/1077801216651338

McCartan, K., & Brown, J. (2019). The prevention of sexual abuse: issues, challenges and resolutions. *Journal of Sexual Aggression, 25*(1), 1–3. https://doi.org/10.1080/13552600.2019.1573271

McElvaney, R., Greene, S., & Hogan, D. (2012). Containing the secret of child sexual abuse. *Journal of Interpersonal Violence, 27*(6), 1155–1175. https://doi.org/10.1177/0886260511424503

McElvaney, R., Greene, S., & Hogan, D. (2014). To tell or not to tell? factors influencing young people's informal disclosures of child sexual abuse. *Journal of Interpersonal Violence, 29*(5), 928–947. https://doi.org/10.1177/0886260513506281

Moors, R., & Webber, R. (2013). The dance of disclosure: Online self-disclosure of sexual assault. *Qualitative Social Work, 12*(6), 799–815. https://doi.org/10.1177/1473325012464383

Morrison, S. E., Bruce, C., & Wilson, S. (2018). Children's disclosure of sexual abuse: A systematic review of qualitative research exploring barriers and facilitators. *Journal of Child Sexual Abuse, 27*(2), 176–194. https://doi.org/10.1080/10538712.2018.1425943

Münzer, A., Fegert, J. M., Ganser, H. G., Loos, S., Witt, A., & Goldbeck, L. (2016). Please tell! Barriers to disclosing sexual victimization and subsequent social support perceived by children and adolescents. *Journal of Interpersonal Violence, 31*(2), 355–377. https://doi.org/10.1177/0886260514555371

Norman, R. E., Byambaa, M., De, R., Butchart, A., Scott, J., & Vos, T. (2012). The long-term health consequences of child physical abuse, emotional abuse, and neglect: A systematic review and meta-analysis. *PLoS Medicine, 9*(11), Article e1001349. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1001349

Renvoize, J. (2017). *Innocence destroyed: A study of child sexual abuse*. Routledge.

Rheingold, A. A., Zajac, K., Chapman, J. E., Patton, M., de Arellano, M., Saunders, B., & Kilpatrick, D. (2015). Child sexual abuse prevention training for childcare professionals: An independent multi-site randomized controlled trial of stewards of children. *Prevention Science, 16*(3), 374–385. https://doi.org/10.1007/s11121-014-0499-6

Schaeffer, P., Leventhal, J. M., & Asnes, A. G. (2011). Children's disclosures of sexual abuse: Learning from direct inquiry. *Child Abuse & Neglect, 35*(5), 343–352. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.01.014

Schönbucher, V., Maier, T., Mohler-Kuo, M., Schnyder, U., & Landolt, M. A. (2012). Disclosure of child sexual abuse by adolescents: A qualitative in-depth

study. *Journal of Interpersonal Violence, 27*(17), 3486–3513. https://doi.org/10.1177/0886260512445380

Shaw, J., Campbell, R., Cain, D., & Feeney, H. (2017). Beyond surveys and scales: How rape myths manifest in sexual assault police records. *Psychology of Violence, 7*(4), 602–614. https://doi.org/10.1037/vio0000072

Sivagurunathan, M., Orchard, T., MacDermid, J. C., & Evans, M. (2019). Barriers and facilitators affecting self-disclosure among male survivors of child sexual abuse: The service providers' perspective. *Child Abuse & Neglect, 88*, 455–465. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.08.015

Spencer, C., Mallory, A., Toews, M., Stith, S., & Wood, L. (2017). Why sexual assault survivors do not report to universities: A feminist analysis. *Family Relations, 66*(1), 166–179. https://doi.org/10.1111/fare.12241

Staller, K. M., & Nelson-Gardell, D. (2005). "A burden in your heart": Lessons of disclosure from female preadolescent and adolescent survivors of sexual abuse. *Child Abuse & Neglect, 29*(12), 1415–1432. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.06.007

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.

Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & Behavior*, *7*(3), 321–326. https://doi.org/10.1089/1094931041291295

Teicher, M. H., & Samson, J. A. (2013). Childhood maltreatment and psychopathology: A case for ecophenotypic variants as clinically and neurobiologically distinct subtypes. *The American Journal of Psychiatry, 170*(10), 1114–1133. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2013.12070957

Tener D. (2018). The secret of intrafamilial child sexual abuse: Who keeps it and how? *Journal of Child Sexual Abuse, 27*(1), 1–21. https://doi.org/10.1080/10538712.2017.1390715

Tener, D., & Eisikovits, Z. (2017). Torn: social expectations concerning forgiveness among women who have experienced intrafamilial child sexual abuse. *Journal of Interpersonal Violence, 32*(16), 2496–2514. https://doi.org/10.1177/0886260515593296

Tener, D., & Murphy, S. B. (2015). Adult disclosure of child sexual abuse: A literature review. *Trauma, Violence & Abuse, 16*(4), 391–400. https://doi.org/10.1177/1524838014537906

Tener, D., & Sigad, L. (2019). "I felt like I was thrown into a deep well": Educators coping with child sexual abuse disclosure. *Children and Youth Services*

Review, 106, Article 104465. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104465

Trickett, P. K., Noll, J. G., & Putnam, F. W. (2011). The impact of sexual abuse on female development: Lessons from a multigenerational, longitudinal research study. *Development and psychopathology, 23*(2), 453–476. https://doi.org/10.1017/S0954579411000174

Weiss, K. G. (2010). Too ashamed to report: Deconstructing the shame of sexual victimization. *Feminist Criminology, 5*(3), 286–310. https://doi.org/10.1177/1557085110376343

Wolitzky-Taylor, K. B., Resnick, H. S., McCauley, J. L., Amstadter, A. B., Kilpatrick, D. G., & Ruggiero, K. J. (2011). Is reporting of rape on the rise? A comparison of women with reported versus unreported rape experiences in the national women's study-replication. *Journal of Interpersonal Violence, 26*(4), 807–832. https://doi.org/10.1177/0886260510365869

Yang, G. (2016). Narrative agency in hashtag activism: The case of# BlackLivesMatter. *Media and Communication, 4*(4), 13–17. https://doi.org/10.17645/mac.v4i4.692

התנגשות בין זהויות?
קונפליקטים של הומוסקסואלים דתיים, מידת דתיות ותמיכה חברתית ומשפחתית

קרן אילות וחיים שרייבר

תקציר

סוגיית הקבלה העצמית והחברתית של הזהות ההומוסקסואלית היא עדיין נושא טעון ושנוי במחלוקת בחברה בכלל ובחברות שמרניות ומסורתיות בפרט.

המחקר הנוכחי עוסק בקונפליקטים של הומוסקסואלים דתיים ובקשר שלהם למידת הדתיות ולתמיכה חברתית ומשפחתית. שלוש השערות המחקר היו כי יימצא קשר חיובי בין עוצמת הקונפליקט למידת הדתיות; יימצא קשר שלילי בין עוצמת הקונפליקט לתמיכה משפחתית וחברתית; וכי תמיכה משפחתית וחברתית תמתן את עוצמת הקונפליקט גם במידת דתיות גבוהה.

לצורך המחקר נדגמו ארבעים ואחד הומוסקסואלים דתיים ברחבי הארץ שגויסו באמצעות פרסום ברשתות החברתיות למיניהן, כגון וטסאפ (WhatsApp) ופייסבוק (Facebook), בטווח גילים הנע בין 16 ל־46 (ממוצע 27.05, סטיית תקן 6.748). הם מילאו שאלון פרטים דמוגרפיים, שאלון זהות דתית, שאלון עוצמת קונפליקט בין נטייה מינית לזהות דתית ושאלוני תמיכה משפחתית וחברתית. ממצאי המחקר הראו כי ככל שמידת הדתיות גבוהה יותר כך גם עוצמת הקונפליקט גדולה יותר, וכי ככל שהתמיכה המשפחתית והחברתית גבוהה יותר, כן עוצמת הקונפליקט קטנה יותר. כמו כן נמצא כי הקשר בין עוצמת הקונפליקט לתמיכה משפחתית וחברתית שלילי גם בחלוקה למידת דתיות נמוכה או גבוהה – ככל שהתמיכה גבוהה יותר, כך עוצמת הקונפליקט נמוכה יותר. עם זה, כאשר מידת הדתיות נמוכה, הקשר בין תמיכה משפחתית לעוצמת הקונפליקט הוא רב משמעות וגבוה יותר, ואילו ברמת דתיות גבוהה יש משמעות רבה יותר לתמיכה החברתית.

מחקר זה מעגן את הידע הקיים על משמעות הקונפליקט של הומוסקסואלים דתיים בשל התנגשות בין הזהויות השונות זו מזו – המינית והדתית – הנמצאות בקרבו ועל המשתנים הממתנים ומעצימים את הקונפליקט.

מילות מפתח: קונפליקט זהויות; זהות מינית; זהות דתית; הומוסקסואל דתי; תמיכה משפחתית, תמיכה חברתית.

מבוא

בשנים האחרונות יש מחקרים רבים בנושא הומוסקסואליות (Avishai, 2020; Hall, 2018; Rivers et al., 2018; Watson, Grossman, et al., 2019; Watson, Rose, et al., 2019). בין

השאר נחקרות חוויותיהם של הומוסקסואלים דתיים מתוך הבנה כי הקונפליקטים המיוחדים של הומוסקסואלים דתיים מוסיפים עוד שכבת קונפליקטים לאותם קונפליקטים המאפיינים הומוסקסואלים ומחייבים עיון מחקרי נוסף (זק, 2019 ; קורן, 2003 ; Avishai, 2020; Schnoor,2006; Wilkinson & Johnson, 2020).

בשנים האחרונות מתפרסמות עבודות רבות על הומוסקסואלים דתיים, אך עבודות אלה הן בעיקר איכותניות ותאורטיות (אנגלנדר ושגיא, 2013 ; זק ובן־ארי, 2018 ; קורן, 2003 ; שביידל, 2011 ; Itzhaky & Kissil, 2015), ופורסמו רק מחקרים כמותיים מעטים על הומוסקסואלים דתיים הבוחנים את סוגיית הקונפליקט הקיים בין זהות דתית לזהות מינית, בשל הצורך להגיע למדגמים גדולים המחייבים קשר עם אוכלוסייה שהיא בדרך כלל חבויה.

העבודה הנוכחית בוחנת את הקונפליקטים של הומוסקסואלים דתיים ואת ההשפעה של רמת דתיות ותמיכה משפחתית וחברתית בקרב ארבעים ואחד הומוסקסואלים דתיים, ומתוך כך היא מאפשרת התבוננות רחבה יותר מאשר בראיונות איכותניים שנערכו בעבר.

סקירת ספרות

הומוסקסואליות

התנהגות הומוסקסואלית הייתה קיימת כפי הנראה משחר ההיסטוריה (אפלטון, 1929 ; Harper, 2011). תיאורים ממקורות קדומים מגוונים מלמדים על קיומן של פרקטיקות מיניות הומוסקסואליות בתרבויות רבות. למשל, המשתה של אפלטון מעיד על קיומה בתרבות היוונית (אפלטון, 1929), וכך גם מערכות היחסים בין עבדים לאדוניהם בתרבות הרומית (Harper, 2011).

עמדת היהדות בעת העתיקה הייתה עמדה ייחודית ויוצאת דופן ששללה יחסים הומוסקסואליים. עם התפשטות הנצרות והשתלטותה על אירופה החריפה ההתנגדות התרבותית להומוסקסואליות. חוץ מאזכורים בברית החדשה הנוספים על איסורי התנ״ך, יש איגרת מפורסמת של פאולוס השוללת יחסים הומוסקסואליים המנוגדים לטבע האדם. הכנסייה הקתולית התנגדה ועדיין מתנגדת לקיום יחסים הומוסקסואליים, אם כי בשנים האחרונות הכנסייה מפרידה בין עצם הנטייה ההומוסקסואלית ובין מימוש הנטייה. הומוסקסואליות אסורה על פי האסלאם והענישה עליה משתנה בין מדינות. בארצות ערב יש ענישה חמורה עד כדי עונש מוות, ואילו בארצות האסלאם בדרום מזרח אסיה אין ענישה על הומוסקסואליות (ורצברגר, 2002).

המשותף לכל הדברים האלה מתבטא בדבריו של פוקו (1996), בספרו **תולדות המיניות**. פוקו מאפיין את השינוי שעברה ההומוסקסואליות במאה התשע־עשרה מפרקטיקה למהות: ״מיניותו של ההומוסקסואל שקולה למהותו, לאור־דווקא כחטא שהוא מבצע דרך קבע אלא כטבעו הייחודי״ (עמ׳ 34).

המעבר והשינוי של תפיסת ההומוסקסואליות טמנו בחובם שינוי מהותי ליחס החברה כלפי התופעה.

בדיון על הומוסקסואליות יש לדייק את ההמשגה של שלושה מושגים: נטייה, זהות והתנהגות מינית. הנטייה המינית היא המשיכה הרגשית והגופנית; הזהות המינית היא

ההגדרה העצמית של הנטייה; וההתנהגות המינית היא המעשה שבאמצעותו מתבטאת או לא מתבטאת הנטייה המינית של האדם. האדם יכול להיות עם משיכה מינית כלפי אותו מין אבל לזהות את עצמו בדרך שאינה הומוסקסואלית, הוא כמובן יכול לזהות את עצמו בתור הומוסקסואל אבל לא להתנהל במעשים הומוסקסואליים, וכן להפך הוא יכול לעשות מעשים הומוסקסואליים בלי תחושת זהות הומוסקסואלית (זק, 2019).

התפיסה הפסיכולוגית של ההומוסקסואליות

בתחילת מאה העשרים הפסיכואנליזה ראתה בהומוסקסואליות סטייה מינית שיש בה התפתחות מעוותת ולא תקינה או לחלופין נסיגה לשלבי התפתחות מוקדמים. ברבות הימים הפסיכואנליזה עצמה התפתחה ומודלים מגוונים של התפתחות פסיכו־סקסואלית הציעו כל מיני הנחות באשר למקורה של ההומוסקסואליות ולסגנון הפתולוגיה שהיא משמשת. תפיסת ההומוסקסואליות בתור סטייה נבעה מתוך מחשבה כי מתקיימת הזהות "הטרוסקסואליות=נורמליות" וכל מה שאינו כזה אינו נורמלי (Robinson, 2000; Flanders et al., 2016).

אף שהתפיסה הרווחת היא שפרויד היה אבי ההומופוביה המודרנית, יחסית לזמנו הוא היה סבלני כלפי ההומוסקסואליות בכלל וכלפי הומואים בפרט. הוא ראה בהומוסקסואליות הגוון (וריאציה) של המיניות, וטען שאומנם אין בה יתרון, אך אין לראות בה מחלה או לשלול הומוסקסואלים בגלל נטייתם המינית, כפי שעשו אחרים בזמנו. הוא סבר שדחפים הומוסקסואליים הופכים להיות פתולוגיים רק כאשר הם מודחקים. לפי תאוריה זו, אדם שפעל לפי הדחפים ההומוסקסואליים היה דווקא מוגן מפני נוירוזה, בעוד דחפים אלו נעשו מסוכנים בדיוק כאשר הם הופנו אל התת־מודע (רובינשטיין, 2011).

על אף תפיסתו זו של פרויד, פסיכואנליטיקאים שבאו אחריו ראו בהומוסקסואליות סטייה ומצב פתולוגי המחייב ריפוי (רובינשטיין, 2011; Flanders et al., 2016; Rothblum, 2000). למעשה, עד להוצאתה מן ה־DSM בשנת 1973, במהדורה הראשונה של ה־DSM נחשבה ההומוסקסואליות מחלת נפש פתולוגית וסוציופתית, ובמהדורה השנייה היא הוגדרה סטייה מינית. לדעת אליצור ואחרים (2016), התמורה שחלה בהגדרת ההומוסקסואליות היא דוגמה להשפעת נורמות חברתיות על אבחונים מקצועיים.

למרות הוצאת ההומוסקסואליות מה־DSM, מנתוני סקר שנעשה בתחילת שנות התשעים עלתה תמונה מדאיגה למדי. מטפלים רבים ראו בנטייה המינית מוקד לבעיותיהם של המטופלים, וגם כאשר לא החזיקו בתפיסה זו – ראו בחקירת הנטייה המינית ובתנועה להטרוסקסואליות התפתחויות טיפוליות חשובות. גם בראיונות פנים אל פנים שנעשו עם כמה מהמטפלים ניכר קושי בתפיסת הנטייה ההומוסקסואלית כחלק מן השונות האנושית הטבעית, ומרבית המטפלים הסתייגו מהאפשרות שמטופליהם ידעו מהי נטייתם המינית (King, 2011). רובינשטיין (1994) ערך מחקר בקרב מטפלים ישראלים בתחום בריאות הנפש, הבוחן את עמדותיהם המקצועיות של המטפלים בנושא הומוסקסואליות כעשרים שנה לאחר שהומוסקסואליות הוצאה מספר האבחנות הפסיכיאטריות האמריקאי בתור הפרעה נפשית. תוצאות המחקר הראו כי גם בישראל יש עמדה מקצועית סטראוטיפית ושלילית כלפי הומוסקסואליות בקרב ציבור המטפלים בבריאות הנפש.

כיום, הפסיכואנליזה המודרנית חוזרת לבסיס דבריו של פרויד, ושני עקרונות מנחים אותה:

1. אין דרך לשנות את הנטייה המינית ההומוסקסואלית ולהחליפה בנטייה הטרוסקסואלית.
2. הומוסקסואלים כמו הטרוסקסואלים חווים קונפליקטים רבים הקשורים גם לנטייה המינית ולמיניות שלהם. טיפול פסיכואנליטי יכול לסייע בהתרה של הקונפליקטים האלה.

יש מקום לראות ביטוי לכך במסמך הקווים המנחים לטיפול בפסיכותרפיה במטופלות לסביות ובמטופלים הומוסקסואלים וביסקסואלים כפי שניסח האיגוד האמריקאי לפסיכולוגיה (American Psychological Association, 2012).

הומוסקסואליות ביהדות

האיסור על התנהגות הומוסקסואלית מופיע בתורה בספר ויקרא (יח, כב): "וְאֶת זָכָר לֹא תִשְׁכַּב מִשְׁכְּבֵי אִשָּׁה תּוֹעֵבָה הִוא". בפרק כ פס' יג מופיע העונש: "וְאִישׁ אֲשֶׁר יִשְׁכַּב אֶת זָכָר מִשְׁכְּבֵי אִשָּׁה תּוֹעֵבָה עָשׂוּ שְׁנֵיהֶם מוֹת יוּמָתוּ דְּמֵיהֶם בָּם". איסור זה נפסק להלכה בספרי ההלכה הקדומים והמאוחרים בלי יוצא מן הכלל (רמב"ם; שולחן ערוך ועוד).

המקורות היהודיים הקדומים לעניין הומוסקסואליות נדרשים לתופעה בחומרה ורואים בה חריגה. עם זאת, אין הם מכחישים את התופעה. פעמיים במקרא מופיע סיפור על יחסים הומוסקסואליים; בשני המקרים מדובר באונס ולא במערכת יחסים הומוסקסואלית תקינה. מסיפורי המקרא מובן כי האינוס ההומוסקסואלי נחשב חמור יותר והתגובה אליו חריפה יותר ממקרי אינוס אחרים. חוץ משתי פעמים מפורשות אלו, בפרשנות החכמים הקדמונים למקרא יש אזכורים נוספים להומוסקסואליות; פרשנים מקשרים את עונש המבול למיסוד מערכות יחסים הומוסקסואליות (בראשית רבה כג).

במסורת הפרשנית יש מקורות רבים לכך שחכמים ראו בעמים שחיו בקרבת עם ישראל חשודים בקיום יחסים הומוסקסואליים, לעומת הפסיקה האומרת כי ישראל לא נחשדו על כך. מסורת קדומה לפירוש פסוקי המקרא שעוסקים בעוונות עמי כנען הקדומים שהובילו לאיבוד זכותם על ארץ ישראל קושרת את העוונות לעבודה זרה ולהומוסקסואליות (רמב"ן, דברים לב).

מהתמונה הנשקפת ברור כי חיים הומוסקסואליים היו מוכרים לחכמים עוד בזמן התנ"ך וכי היה אזכור מפורש לכך במקרא ובדברי החכמים.

בפסוקים בספר ויקרא (יח, כב) המגלמים את תגובת היהדות להומוסקסואליות מופיעה פעמיים המילה "תועבה". מילה זו דורשת התבוננות בשל היותה מילה מכוננת שיח והתכתבותה עם שיח נפוץ – יהודי ושאינו יהודי – בעניין הומוסקסואליות. הפרשנות האוטומטית והאינטואיטיבית למילה תועבה רואה בתופעה המתוארת דבר מאוס ונתעב שראוי להרחיקו. פעמים רבות רואים חכמי התלמוד ביחסי מין הומוסקסואליים תועבה (למשל סנהדרין פב.). מילה זו מופיעה פעמים רבות בעניין איסורי תורה הקשורים למין, אך היא מופיעה בהרבה נושאים אחרים, לא תמיד בפרשנות המקובלת של המילה. התלמוד במסכת נדרים (נא) שואל מהי תועבה, והתשובה היא שתועבה משמשת במקרא נוטריקון – מילה הכוללת מילים אחרות – "תועה אתה בה". לפי פרשנות זו תועבה מתארת טעות, סטייה מהנורמה המקובלת, ואין היא מתווה תווית חברתית לעוברי

העבירה (לוביץ, 2001 ; נבון, 2013). בפרשנויות אחרות היא מתארת מבוכה או בלבול (נויבירט, 2015). הרב קוק מפרש מילה זו בתור נטייה רעה שיש להילחם בה (סתיו וסתיו, 2017).

התפיסה הדתית המקובלת בת ימינו רואה בהומוסקסואליות תועבה לפי הפרשנות הראשונה, וכמו בתרבויות רבות אחרות החל מימי הביניים, גם ביהדות נתפסה ההומוסקסואליות בדרך שלילית ביותר. עם זאת, בספרות השאלות והתשובות במרוצת הדורות נראה כי היחס כלפי הומוסקסואליות לא שונה מהיחס כלפי עבירות אחרות בתחום המיני ואין השיח עליו בולט ושונה מהשיח על שאר העבירות (לוביץ, 2001).

מעניין לציין, ללא תלות בשאלת היחסים המיניים ההומוסקסואלים, כי יש תמימות דעים בקרב הרבנים האורתודוקסים, מהשמרנים ביותר ועד לליברלים ביותר, כי היהדות רואה חיי משפחה תקינים בתור כאלה שהשותפים בהם הם גבר ואישה : "על כן יעזוב איש את אביו ואת אימו ודבק באשתו והיו לבשר אחד". פסוק זה, הנאמר בספר בראשית בעניין הזוגיות הראשונה של אדם וחוה, הוא יסוד ותשתית של תפיסת היהדות את הזוגיות. אין היהדות מקבלת חיים זוגיים ומשפחתיים שהם לא מושתתים על זוגיות הטרוסקסואלית, וזאת כאמור, בלי תלות בשאלת יחסי המין (לוביץ, 2001 ; נבון, 2015 ; נויבירט, 2015 ; רבני בית הלל, 2016).

ההבדל שנמצא בספרות המקצועית בין הנטייה המינית ההומוסקסואלית ובין המעשה המיני (זק, 2019) נמצא גם בספרות הרבנית המודרנית. אם בעבר הומוסקסואלים נשפטו חברתית על פי נטייתם, והיחס ההומופובי היה נחרץ בלי קשר לשאלת המין, הרי שהיחס ההלכתי המודרני שונה. בכל ספרות שאלות ותשובות מהעשורים האחרונים מקובלת הבחנה זו, ומנקודת מבט הלכתית יש הערכה רבה לאדם בעל נטייה מינית הומוסקסואלית שלא מממש אותה במעשים מיניים (לוביץ, 2001 ; נבון, 2015 ; רבני בית הלל, 2016).

הומוסקסואליות ושינוי בתפיסה האורתודוקסית

תפיסת עולם החרדית לא השתנתה. העמדה המסורתית השלילית שאיננה מכירה כלל באפשרות החבירה של הומוסקסואליות ודתיות בעינה עומדת. עמדותיהם של הרבנים משה פיינשטיין ומשה שטרנבוך מייצגות את הלך הרוחות התאולוגי בנושא, והוא מתבטא גם בשיח תקשורתי של חברי כנסת ואנשי ציבור דתיים בגנות הומוסקסואלים ובחוסר לגיטימציה מוחלט לתופעה (זק, 2019). דוגמה לכך היא התפטרותו של חבר הכנסת יגאל גואטה מש"ס, משום שהשתתף בחגיגת הנישואין של קרוב משפחתו ההומוסקסואל לבן זוגו (אדמקר, 2017). לעומת זאת, בחברה הדתית־לאומית חל שינוי חברתי, והוא משפיע גם על השיח התורני בנושא זה. הרב רונן לוביץ היה הראשון לכתוב מאמר תורני על הומוסקסואליים דתיים בשנת 2001. עשור לאחר פרסום המאמר ציין הרב לוביץ את הקושי שהיה לו במציאת במה לפרסום מאמרו הראשון ואת התגובות והביקורת שספג על דבריו ; דברים שבזמן כתיבת מאמרו זה היו מקובלים על רבנים רבים (לוביץ, 2010). הרב יובל שרלו, שנמנה על הזרם הליברלי של הציונות הדתית, אומר גם הוא בהרצאה בשנת 2017 כי חמש שנים קודם הוא עצמו לא היה מעז לעמוד ולדבר כך מעל במה ציבורית על נושא זה.

בעוד הגישה השמרנית לא מאפשרת שום לגיטימציה לזוגות הומוסקסואליים בתוך הקהילה הדתית, הגישה הליברלית גמישה יותר ומחפשת אחר דרכים להכלה ולשיתוף (זק ובן־ארי, 2018 ; לוביץ, 2010 ; שביידל, 2006א).

קונפליקטים בקרב הומוסקסואלים

הומוסקסואלים צעירים חווים מנעד רחב של רגשות, תחושות, קונפליקטים עזים ומצוקות קשות כדוגמת תחושת בושה, שונות, בדידות קיומית, הסתרה והכחשה עצמית של הנטייה המינית, התרחקות מבני המשפחה וחרדה מאנשי מקצוע, תחושה של אובדן הזהות והשייכות, שנאה עצמית, ייאוש, דיכאון, בדידות, חרדה ועוד. תחושות אלו מביאות רבים מהם לסיכון מוגבר לשימוש בחומרים ממכרים כמו סמים ואלכוהול, לעבריינות, לזנות ולהידרדרות לימודית (בן־עמי,2010 ; זבולון, 2015 ; לוינסון, 2005 ; פרדס ואחרים, 2011 ; קמה, 2004). בנייר עמדה שהוגש לוועדה למלחמה בסמים בכנסת (2018) עולה כי בני נוער הומוסקסואליים נמצאים בסיכון מוגבר לשימוש בסמים ובחומרים ממכרים אחרים בשיעור של 25 אחוזים יותר מבני נוער שאינם הומוסקסואליים. הסם משמש להרגעה של מגוון רחב של תחושות קשות ומצוקות רגשיות.

זאת ועוד, בסקירה שיטתית של מאות מחקרים קודמים בעולם נמצא כי גברים ונשים בעלי נטייה מינית לא הטרוסקסואלית נמצאו בסיכון גבוה למצבים נפשיים קשים הכוללים הפרעות נפשיות, שימוש באלכוהול ובסמים, מופעי דיכאון וחרדה, מחשבות אובדניות וניסיונות אובדניים. על פי הסקירה, גברים הומוסקסואליים נמצאו בסיכון גבוה פי 1.5 להפרעות חרדה ודיכאון וביצעו ניסיונות אובדניים בהיקף כפול או יותר מזה של גברים הטרוסקסואליים (Hall, 2018; King et al., 2008; Rivers et al., 2018; Topper, 2017). במחקר שנערך בבתי ספר בארצות הברית נמצא כי אוכלוסייה זו חשופה יותר לאלימות פיזית, לאפליה ולסיכון גבוה יותר מבחינה נפשית (Beck, 2017; Human Rights Campaign, 2018).

המרכז האמריקני למניעת התאבדויות ערך סקירה אמפירית ומצא כי 5%–10% מבני הנוער הלהט״בי ביצעו ניסיון אובדני (שיעור הגדול פי 1.5 עד 3 מקרב בני נוער הטרוסקסואליים), 73% חוו אלימות ואיומים מילוליים ו־70% חוו התעמרות והתעללות בבית הספר. על אלו נוסף חוסר הביטחון שרבים מהם חווים בבית: 48% העידו כי משפחתם מעוררת בהם הרגשה רעה בגלל היותם להט״בים (HCR, 2018).

הומוסקסואלים חשופים לסיכון לחוות דיכאון במידה גבוהה בגלל דחייה מצד החברה וחוסר קבלה של הנטייה ההומוסקסואלית שלהם. האפליה ותחושת הקורבן מתעצמות כאשר הם חיים בסביבה שאיננה מקבלת את הנטייה המינית שלהם, מצב המעצים את הדיכאון. תחושת בדידות בקרב הומוסקסואלים מועצמת גם היא בסביבה כזאת (זבולון, 2015 ; פורת,2007 ; קמה, 2004 ; Heck et al., 2011; Mustanski & Liu, 2013; Shilo & Savaya, 2012).

כאשר מתבגרים הומוסקסואליים סובלים מדחייה ומניכור, רמות החרדה והדיכאון שלהם גדלות והסיכוי להתנהגויות מסכנות חיים דוגמת נטילת סמים, קיום יחסי מין לא מוגנים וניסיונות אובדנות עולה מאוד לעומת מתבגרים הומוסקסואליים שאינם חווים דחייה וניכור (פרדס ואחרים, 2011 ; Topper, 2017). נתון זה מחזק את הבנת הקשר בין

חוויית הדחייה והניכור למצבים נפשיים קשים. ואכן, זבולון (2015) מצאה קשר מובהק בין עוצמת הבדידות של הומוסקסואלים ובין רמות חרדה ודיכאון.

זאת ועוד, ממחקר שנערך בארץ (בר יוסף ואזרחי, ח״ת) עלה כי כארבעים ושניים אחוזים מבני נוער הומוסקסואליים ביצעו ניסיון אובדני. כמו כן נמצא כי בני נוער הומוסקסואליים מרקע דתי נמצאים בסיכון מוגבר לביצוע ניסיון אובדני. תחושת הסוד והאשמה שבני נוער הומוסקסואליים נושאים עשויה להביא אותם למצוקה נפשית שעלולה לגרום למחשבות ולניסיונות אובדניים (לוינסון, 2005). נתון זה עשוי להסביר את הממצא הקודם של הסיכון המוגבר של בני נוער הומוסקסואליים מרקע דתי לאובדנות, שכן הסוד והבושה שלהם גדולים יותר מהומוסקסואלים שאינם מרקע דתי (קורן, 2013).

היבט אחר של הקונפליקטים בקרב הומוסקסואלים מתבטא בהומופוביה מופנמת. הומופוביה מופנמת היא הפנמה של אטמוספרה חברתית שלילית הכוללת תפיסות, דעות והתייחסות חברתית להומוסקסואליות. הומופוביה מופנמת מעידה על קונפליקט בין הנטייה המינית וניסיון לגבש את הזהות המינית לבין תפיסה שלילית עצמית של ההומוסקסואליות (זק, 2019). הומופוביה מופנמת מעוררת תחושות לחץ יום־יומי בקרב הומוסקסואלים רבים, וככל שרמת ההומופוביה המופנמת גדולה כך בהתאמה גדל הלחץ היום־יומי של ההומוסקסואלים (זבולון, 2015 ; קוליק וחדד, 2012). ואכן, קבלה עצמית נמוכה נמצאה קשורה במחקרים להתנהגויות סיכון מסוימות (Higa et al., 2014; Wang et al., 2015). גם הפרעות אכילה בקרב גברים הומוסקסואלים נמצאו קשורות להומופוביה מופנמת (שפר־שלו, 2014).

החברה מקיימת שיח הומופובי מוצהר. שיח זה קיים גם בחוויה הבסיסית של הנער ההומוסקסואל בבואו לכונן את זהותו המינית אחרי שהתקבעה בו התפיסה החברתית ההטרוסקסואלית ; החשיפה לדימויים שליליים, לסטראוטיפים ולביטויי הומופוביה בסביבת המתבגר עשויה להביאו להפנמת תחושות של בושה, אשמה ושנאה עצמית (Varjas et al., 2016). כך קיימת חרדה בסיסית מהאפשרות לחלוק את הלבטים ואת התחושות שלו גם עם הקרובים לו ביותר, בני משפחתו. חוויית הבדידות מועצמת עוד יותר ואיתה מועצם הדיכאון (זבולון, 2015 ; פורת,2007 ; קמה, 2004).

קונפליקטים בקרב הומוסקסואלים דתיים

בשנים האחרונות חלו בישראל שינויים חברתיים וחוקתיים שעודדו פתיחות וקבלה של הומוסקסואלים בידי החברה ובידי עצמם. עם זאת, החברה הדתית נשארה שמרנית ביחסה כלפי הומוסקסואליות (יוסף, 2013 ; Shenkman & Shmotkin, 2010). הומוסקסואלים דתיים סובלים מהומופוביה מופנמת גבוהה יותר. המסרים התרבותיים של החיים הדתיים, אלו המתמקדים ביחס שבין האדם לאלוהיו ואלו הקשורים ליחס שבין האדם לקהילה הדתית שהוא שייך אליה, מעצבים על דרך השלילה את הדימוי העצמי של הומוסקסואלים דתיים ; אלו שהחוויה העצמית האותנטית של הזהות המינית שלהם נחווית כזו הנוגדת את החוויה הקהילתית האותנטית שלהם בתור אנשים מאמינים בציווי האל. משום כך הם מתקשים לממש את הנטייה המינית שלהם ולגבש את הזהות המינית שלהם. גיבוש הזהות ההומוסקסואלית הוא תהליך קשה יותר בחברות עם השקפת עולם דתית, ונמצא מתאם גבוה בין הומופוביות למאפיינים של השקפת עולם דתית שמרנית. תחושת הקונפליקט בין שתי הזהויות, הדתית והמינית, היא בלתי נסבלת

ומעוררת קונפליקט זהותי ניכר (זבולון, 2015; זק, 2019; קוליק וחדד, 2012; שביידל, 2006ב).

הומוסקסואלים דתיים מקשרים קונפליקט זהות זה לרווחה נפשית ירודה; במחקר שערך פישרמן (Fisherman, 2019) נמצא כי תפיסת דימוי הגוף ומדדי הרווחה הנפשית היו נמוכים בקרב הומוסקסואלים דתיים בהשוואה לדתיים או לחרדים הטרוסקסואליים. שנקמן ושמוטקין (2011) לא מצאו הבדלים בולטים בין הלהט״ב לישראלים הטרוסקסואליים לעניין רווחה קוגניטיבית, אך הם מצאו הבדלים מהותיים לעניין רווחה רגשית; זבולון (2015) מצאה כי הקונפליקט בין הזהויות קשור לרווחה נפשית ירודה וכי להט״בים דתיים חווים חרדה, דיכאון ובדידות גדולים יותר בהשוואה ללהט״בים שאינם דתיים. לסיכום, אפשר לומר כי צעיר דתי הגדל בסביבה שמרנית דתית־לאומית, שבה השיח על הומוסקסואליות הוא כה תקיף על בסיס מצע רעיוני ואידאולוגי, חווה את הקונפליקט שלו בעוצמה רבה משום שעליו להסתדר לא רק עם הקושי הדתי הבסיסי של איסורי ההלכה שנסקרו לעיל אלא גם עם התפיסה הרעיונית־מיסטית שרואה בו איום על הסדר החברתי ועל הקיום החברתי הכללי.

הומוסקסואליות ותמיכה משפחתית וחברתית

גוטקינד, קרייטלר ודלבר (2012) תיארו את התמורות שחלו בהגדרת התמיכה המשפחתית כבר מהגדרות מוקדמות בסוף המאה העשרים, שבדקו את התמיכה המשפחתית באמצעות בדיקת שביעות הרצון של חברי המשפחה מהעזרה ההדדית, מהתקשורת, מהבילוי המשותף ומהתגובות לשינויים המשפחתיים. הגדרות מאוחרות יותר מתארות כי התמיכה המשפחתית משתנה על פי קיומם או היעדרם של הדדיות, זמינות ואמון. מערכת היחסים המשפחתית התומכת מספקת לחבריה משאבי תמיכה מאדם אחד בתוך המערכת לחבר אחר שנמצא בה. תמיכה משפחתית כוללת שני סוגי תמיכה: תמיכה רגשית ותמיכה חומרית. הראשונה תומכת באמצעות מעשים, דיבורים והתנהגויות שמטרתן להקל על מצוקות ועקות רגשיות ועל הסימפטומים שלהן כמו דיכאון, חרדה, לחץ, ייאוש ועוד. המקור לתמיכה הרגשית הוא מערכת יחסים רגשית חיובית הכוללת אהבה, אמפתיה וכבוד. התמיכה החומרית כוללת יחס כלפי מצוקה או קושי חומרי של חבר המשפחה ומענה לקושי הזה.

תמיכה הורית היא אחד ממקורות התמיכה הבולטים של מתבגרים הומוסקסואליים. נמצא כי היא משפרת מאוד את הרווחה הנפשית של בן המשפחה ההומוסקסואל, מפחיתה את הסיכון לאובדנות ולהתנהגויות סיכון, מעצימה את הפרט ההומוסקסואל ואת החוסן הנפשי שלו ומאפשרת לו להתמודד ביתר הצלחה עם אפליה, דיכוי ופגיעה על רקע הומופוביה (פרדס ואחרים, 2011; Savin-Williams, 2005). תמיכה מהמשפחה, מהחברים ומהקהילה מנבאת הסתגלות טובה יותר ושביעות רצון גבוהה יותר מהחיים (Snapp et al., 2015).

עם זאת, מתבגרים עשויים לחוות מצוקה בשל התחושה שהם מאכזבים את הוריהם ועלולים לפגוע במערכת היחסים ביניהם, כמו חשש שהחשיפה המינית תפגע בריאותית בהוריהם או תגרום לנזק אחר במערכת היחסים במשפחה (Schmitz & Tyler, 2018).

המחקרים מלמדים כי מעבר לתרומה של תמיכה הורית בתהליכים שעוברים המתבגרים האלה, דחייה וניכור של הורים לתהליכים של הצעירים ההומוסקסואליים מעוררים

רמות גבוהות יותר של דיכאון ובדידות. גם התנהגויות סיכון כשימוש בסמים, ניסיונות התאבדות וקיום יחסי מין לא מוגנים נמצאו בשיעור גבוה במידה ניכרת בקרב מתבגרים הומוסקסואליים שחוו דחייה הורית (פרדס ואחרים, 2011). בגורמים המרכזיים שנקשרו להתנהגויות מסכנות נמצאה תמיכה נמוכה מהמשפחה, מבית הספר, ממוסדות הדת, מהקהילה ומהשכונה (Higa et al., 2014; Wang et al., 2015).

במחקר גדול שנערך בישראל בקרב גברים הומוסקסואלים נמצא כי יש מתאם גבוה בין מידת התמיכה המשפחתית שקיבלו הומוסקסואלים ובין מידת הסיפוק שהם חשו בקשריהם עם בני זוג. היציבות של הקשרים ומידת הסיפוק העצמי היו גבוהות יותר ככל שהתמיכה החברתית והמשפחתית היו גבוהות יותר (מינצר, 2010). מינצר (2010) סקרה גם מחקרים רבים אחרים בעולם, הקושרים בין התמיכה המשפחתית והחברתית של הומוסקסואלים ליציבות והמשכיות הקשרים הזוגיים שלהם.

במחקר שבדק את החשיבות של תמיכה חברתית ותמיכה משפחתית לסוגיהן בקרב להט״בים נמצא כי תמיכה של חברים קרובים ושל הורים הייתה בולטת במיוחד ותרמה להערכה עצמית חיובית ולרמות נמוכות יותר של דיכאון (Watson, Grossman, et al., 2019). מינצר (1998) ושביידל (2006ב) מצאו כי יש משמעות גדולה יותר לתמיכה המשפחתית מצד ההורים מאשר לתמיכה משפחתית כללית יותר.

קמה (2004) מצא כי למרות התמורות של נוכחות להט״בים ושל הלגיטימציה כלפיהם בחברה בישראל, לא חל שינוי בעוצמת החשש והקושי בחשיפה לפני ההורים. עוצמת הקושי דומה מאוד לעוצמתה אצל הומוסקסואלים שהתבגרו לפני כמה עשורים, בזמן שלא הייתה לגיטימציה ציבורית להומוסקסואליות. ממצאים דומים נמצאו במחקר שנערך לאחרונה ובדק את המגמות והפערים בקשר המשפחתי ובתמיכת האם והאב בין השנים 1998–2013 בקרב מתבגרים הטרוסקסואליים והומוסקסואליים; במחקר נמצא כי בעוד מאז 1998 עלו בקרב מתבגרים הטרוסקסואליים רמות החיבור המשפחתי הנתפס ותמיכת ההורים, אותן עליות לא נמצאו אצל מתבגרים להט״בים (Watson et al., 2019b). נתון זה מדגיש את משמעות התמיכה ההורית והיעדרה בקשר לעוצמת הקונפליקט.

תמיכה חברתית ומשפחתית בחברה הדתית

תמיכה חברתית נמצאה גדולה יותר בחברה קולקטיבית דוגמת החברה הדתית והחרדית. רמת התמיכה החברתית הקיימת בהן נמצאה גבוהה יותר מבחברות אינדיווידואליות. פרטים בחברות קולקטיביות נוהגים לפנות לתמיכה חברתית ומשפחתית בקהילתם לעיתים קרובות יותר במידה ניכרת, במיוחד במצבי מצוקה ומשבר, והם מדווחים על מענה מיטיב. התמיכה החברתית בקהילה הדתית כוללת כמה רשתות תמיכה, בהן מוסדות הקהילה, הרב, שכנים ובני משפחה. תמיכת הרב נמצאה שווה בעוצמתה בכמה תתי־מגזרים בתוך החברה הדתית לעומת רשתות תמיכה אחרות שנמצאו בהן הבדלים בעוצמת התמיכה, אך בכולן יש תמיכה חברתית גבוהה במידה ניכרת לעומת החברה החילונית בישראל (ברוכין, 2014).

במחקרים שנערכו נמצא כי משפחות דתיות מדווחות על תמיכה חברתית ומשפחתית גבוהות יותר במידה ניכרת מאשר משפחות חילוניות (טאוב, 2014). כן נמצא כי תמיכה חברתית ומשפחתית נמצאו גבוהות במידה ניכרת בקרב נשים דתיות לעומת נשים חילוניות מקבילות מבחינה סוציו־אקונומית. תמיכה משפחתית וחברתית השפיעו

במובהק לטובה על רמת איכות החיים של הנשים הדתיות ועל הדיפרנציאציה שלהן (וייס־שדה ושחר, 2014). דבר זה מוסבר במשמעות שקהילות דתיות מעניקות לחברה ולמסגרת החברתית (בארט ובן ארי, 2017).

תמיכה חברתית ומשפחתית בקרב הומוסקסואלים דתיים

למרות חשיבות התמיכה החברתית והמשפחתית בקרב דתיים, לא נמצאה השפעה חיובית של תמיכה חברתית בקרב הומוסקסואלים דתיים; במחקר השוואתי שבדק את מידת הלחץ היום־יומי של גברים הומוסקסואליים חרדים וחילונים נמצא כי התמיכה החברתית סייעה להפחתת הלחץ אצל הומוסקסואלים חילונים במובהק יותר מאצל הומוסקסואלים חרדים (קוליק וחדד, 2012). כמו כן על פי שביידל (2006ב), תמיכה חברתית לא השפיעה על המוכנות של הומוסקסואלים להיחשף לפני בני משפחתם, בין שמדובר בהומוסקסואלים דתיים ובין שמדובר בכאלה שאינם דתיים.

מדוע תמיכה חברתית לא משפיעה על התחושות של הומוסקסואל דתי? נראה שדווקא בגלל החשיבות של התמיכה החברתית והמשמעות שלה, יש לפרט ההומוסקסואל חשש מאיבוד התמיכה לאחר הגילוי והחשיפה. הומוסקסואלים דתיים חווים רמות גבוהות יותר של רגשות שליליים דוגמת חרדה, דיכאון ובדידות מאשר הומוסקסואלים חילונים (זבולון, 2015). תמיכה חברתית לא נמצאה משפיעה במובהק על רגשות אלו. הסיבה לכך היא שבחברה דתית תחושת הסטייה של ההומוסקסואלים, חוויית החריגות וההתבדלות שלהם מכלל החברה גורמים לכך שמשאבי התמיכה הסביבתיים לא ישפיעו באותה דרך כמו בחברה החילונית (קוליק וחדד, 2012).

לעומת זאת, מינצר (1998) מצאה כי תמיכה משפחתית תורמת לאיכות החיים של הומוסקסואלים בכלל ושל הומוסקסואלים דתיים בפרט. מערכות היחסים של הומוסקסואלים נמצאו טובות ומספקות יותר ככל שהתמיכה המשפחתית וסגנון ההיקשרות המשפחתי היו חיוביים יותר. פרדס ואחרים (2011) מצאו כי תמיכה הורית ממתנת את התופעות השליליות ואת התוצאות של המצב הנפשי הקשה שהומוסקסואלים עשויים לחוות, וכי לתמיכה ההורית יש השפעה על מניעת מצבי סיכון של הצעירים הלהט״בים והשפעה מיטיבה על איכות הקשרים הזוגיים שלהם.

בשל ממצאים מגוונים אלו, מתבקש לבחון את השפעת התמיכה המשפחתית והחברתית על עוצמת הקונפליקט של הומוסקסואלים דתיים.

כמו כן מרבית המחקרים שנסקרו לא בודדו את מידת הדתיות ואת אופי האמונה הדתית של הנבדקים בעניין התמיכה המשפחתית והחברתית. מחקר זה מבקש אם כך לבחון את השפעת התמיכה המשפחתית והחברתית גם במקרים שבהם הקונפליקט של ההומוסקסואל מועצם בשל אמונתו הדתית.

השערות המחקר

1. יימצא קשר חיובי בין עוצמת הקונפליקט למידת הדתיות, כך שככל שמידת הדתיות חזקה יותר כך העוצמת קונפליקט תהיה גדולה יותר.
2. יימצא קשר שלילי בין עוצמת קונפליקט לתמיכה משפחתית וחברתית, כך שככל שהתמיכה המשפחתית והחברתית תהיה גבוהה יותר, עוצמת הקונפליקט תהיה נמוכה יותר.
3. תמיכה משפחתית וחברתית ימתנו את עוצמת הקונפליקט גם במידת דתיות גבוהה.

שיטה

משתתפים

במחקר השתתפו 41 הומוסקסואלים דתיים מרחבי הארץ. טווח הגילים נע בין 16 ל־46 (ממוצע 27.05, סטיית תקן 6.748). 17 משתתפים (42%) מהם מתגוררים בירושלים, 16 משתתפים (40%) באזור המרכז, 5 משתתפים (12.5%) בצפון הארץ ומשתתף אחד (2.5%) בדרומה. 13 משתתפים (32.5%) עם השכלה תיכונית, 3 משתתפים (7.5%) עם השכלה על־תיכונית, 21 משתתפים (52.5%) עם השכלה אקדמאית ו־2 משתתפים (5%) עם השכלה ישיבתית. 16 (40%) נבדקים דיווחו כי הם מקיימים קשר זוגי ו־24 (60%) דיווחו כי אינם מקיימים קשר זוגי.

גיוס הנבדקים נעשה באמצעות שימוש בדגימת נוחות כאשר השאלונים הועברו באמצעות הרשתות החברתיות: פייסבוק, אפליקציית וטסאפ ובאמצעות בקשת עזרה להעברת השאלון ממנהלי קבוצות של הומוסקסואלים דתיים במרשתת.

כלי מחקר

שאלון דיווח עצמי הכולל מספר שאלונים:

שאלון דמוגרפי – שאלון זה כולל שאלות על גיל, השכלה, מצב משפחתי ואזור מגורים.

שאלון למדידת עוצמת הקונפליקט בין נטייה מינית וזהות דתית – כדי לבחון את מידת עוצמת הקונפליקט בין הנטייה המינית לזהות המינית השתמשנו בשאלון למדידת קונפליקט (זבולון, 2015). שאלון זה מכיל היגדים הבודקים את הפרקטיקות ואת הרגשות של הנבדקים במתח בין זהות דתית ונטייה מינית. בשאלון ישנם שנים־עשר היגדים והוא בודק שלושה מישורים: מישור קוגניטיבי (ארבעה היגדים), למשל: אני מקדיש הרבה זמן למחשבה על חוסר ההלימה שבין נטייתי המינית וזהותי הדתית; מישור רגשי (חמישה היגדים), למשל: אני מרגיש אשם כאשר אני מתפלל לאחר בילוי בעל אופי מיני עם גבר; ומישור התנהגותי (ארבעה היגדים), למשל: אני מביא חברים מסביבתי הדתית לבילוי עם חברים בעלי נטייה מינית זהה לשלי. שתיים מן השאלות מנוסחות בניסוח מנוגד. המשתתפים ענו על היגדים בסולם בן חמש דרגות כאשר 1 מציין לא מסכים בכלל ו־5 מסכים במידה רבה מאוד.

בבדיקת מהימנות עבור כל אחד מהמדדים נמצאו המדדים האלה: עבור עוצמת קונפליקט רגשית נמצא מדד אלפא קרונבך של $\alpha=0.80$, עבור עוצמת קונפליקט קוגניטיבית נמצא מדד אלפא קרונבך של $\alpha=0.88$, עבור עוצמת קונפליקט התנהגותי נמצא מדד אלפא קרונבך של $\alpha=0.80$. ערכים אלו מעידים על מהימנות שאלון גבוהה.

בבדיקת מהימנות של כל ההיגדים של שאלון זה נמצא מדד אלפא קרונבך של 0.92 המעיד על מהימנות שאלון גבוהה.

לפיכך נבנו ארבעה משתנים: עוצמת קונפליקט כללית, עוצמת קונפליקט רגשי, עוצמת קונפליקט קוגניטיבי ועוצמת קונפליקט התנהגותי.

שאלון תמיכה חברתית ומשפחתית של הנטייה המינית

כדי לבחון את רמת התמיכה החברתית והמשפחתית של משתתפי המחקר השתמשנו בשאלון למדידת התמיכה המשפחתית והחברתית עם בני משפחה קרובה, משפחה רחבה, חברים דתיים וחברים שאינם דתיים (יוסף, 2013).

השאלון מורכב מעשר קטגוריות של בני משפחה (אימא, אבא, אחים, אחיות, משפחה רחבה) וחברים (חבר דתי טוב, חבר חילוני טוב, חברים דתיים, חברים חילונים וחברים ממקום העבודה). הנבדקים התבקשו לסמן מי מהדמויות יודעות על הנטייה המינית, ומה מידת הקבלה או אי הקבלה של הנטייה המינית. אם הדמויות אינן יודעות על הנטייה המינית התבקש הנבדק לצפות את מידת הקבלה על פי סולם בן תשע דרגות, כאשר 1 מציין "מידת הדחייה הרבה ביותר מצידם כלפיך" ו־9 מציין את מידת הקבלה הרבה ביותר מצידם. המשתתף התבקש לסמן "לא רלוונטי" כלפי דמויות שאינן קיימות בחייו. מתוך שאלון זה נוצרו שני משתנים – ממוצע של מידת הקבלה או הדחייה של הנבדק בקרב משפחה או חברים.

בבדיקת מהימנות עבור תמיכה בשאלון זה נמצא מדד אלפא קרונבך של 0.89 המעיד על מהימנות שאלון גבוהה.

שאלון מידת דתיות

כדי לבדוק את רמת הדתיות של משתתפי המחקר השתמשנו בשאלון זהות דתית (פישרמן 2002). שאלון זה בודק את רמת ההתנהגות הדתית של מתבגרים דתיים באמצעות דיווח עצמי והוא מכיל עשרה היגדים. כמה מההיגדים מנוסחים בדרך חיובית לעניין קיום הנהגות דתיות, לדוגמה: "אני מניח תפילין כל יום"; וכמה מהם מנוסחים בדרך הימנעותית לעניין הנהגות דתיות, לדוגמה: "לא רואה טלוויזיה בשבת". ההיגדים נוגעים הן לעניינים שקשורים למערכת היחסים של אדם עם הזולת הן בעניינים הקשורים למערכת היחסים של האדם עם האל. המשתתפים ענו על היגדים בסולם בן חמש דרגות, כאשר 1 מציין אף פעם ו־5 מציין תמיד.

בבדיקת מהימנות שאלון זה נמצא מדד אלפא קרונבך של 0.86 המעיד על מהימנות שאלון גבוהה.

הליך המחקר

השאלונים הועברו בחודשים יוני־יולי 2019 בקבוצות של הומוסקסואלים דתיים בפייסבוק, באמצעות מכרים הומוסקסואליים לחבריהם בווטסאפ ובאמצעות עזרה של מנהלי קבוצות של הומוסקסואלים דתיים במרשתת.

לא הייתה הגבלת זמן למילוי השאלון והנבדקים יכלו למלאו בזמן שמתאים להם. השאלון היה אנונימי לחלוטין; מידע זה הודגש בפתיחה לשאלון, כדי להבטיח אמינות לתשובות שיינתנו לשאלון. איסוף הנתונים נעשה באמצעות תוכנת גוגל פורמס (Google Forms) והתוצאות רוכזו בטבלת אקסל לצורך העברתן לניתוח.

ממצאים

תחילה יוצגו נתונים תיאוריים של המשתנים שנבדקו במחקר ולאחר מכן תוצג בדיקת השערות.

לוח 1: ממוצע וסטיית תקן של משתני המחקר (n=40)

	עוצמת קונפליקט	עוצמת קונפליקט רגשי	עוצמת קונפליקט קוגניטיבי	עוצמת קונפליקט התנהגותי	מידת דתיות	תמיכה משפחתית	תמיכה חברתית
ממוצע	2.7	2.59	2.73	2.84	3.1	29.1	32.4
סטיית תקן	1.02	1.07	1.2	0.12	1	10.11	12.11

לצורך בדיקת השערות המחקר להלן לוח מתאמים בין משתני המחקר.

מתאמים בין משתני המחקר

ראשית אציג מתאמים בין המשתנים הבלתי תלויים ובין עצמם, לאחר מכן בין המשתנים התלויים ובין עצמם ולבסוף בין המשתנים התלויים ובין המשתנים הבלתי תלויים.

לוח 2: מתאמים בין המשתנים הבלתי תלויים ובין עצמם

	מידת דתיות	תמיכה חברתית	תמיכה משפחתית
מידת דתיות	1.00	0.31	0.06
תמיכה חברתית		1.00	0.54**
תמיכה משפחתית			1.00

n=40 (חד־זנבי) p<.05* p<.01**

מהטבלה עולה כי המשתנים תמיכה חברתית ותמיכה משפחתית הם בעלי מתאם חיובי חזק ומובהק, וכי אין קשרים מובהקים בין תמיכה משפחתית או חברתית למידת דתיות.

לוח 3: מתאמים בין המשתנים התלויים ובין עצמם

	עוצמת קונפליקט כללי	עוצמת קונפליקט רגשי	עוצמת קונפליקט קוגניטיבי	עוצמת קונפליקט התנהגותי
עוצמת קונפליקט כללי	1	0.91**	0.89**	0.86**
עוצמת קונפליקט רגשי		1	0.77**	0.68**
עוצמת קונפליקט קוגניטיבי			1	0.61**
עוצמת קונפליקט התנהגותי				1

n=40 (חד־זנבי) p<.05* p<.01**

אפשר לראות בטבלת המתאמים כי קיימים מתאמים חיוביים וגבוהים בין שלושת סוגי הקונפליקטים, המעידים על מבנה תאורטי משותף ועל הבחנה מעטה ביניהם.

לוח 4: מתאמים בין המשתנים התלויים ובין המשתנים הבלתי תלויים

	מידת דתיות	תמיכה משפחתית	תמיכה חברתית	תמיכה כללית
עוצמת קונפליקט כללי	0.26*	-0.52**	-0.48**	-0.58**
עוצמת קונפליקט רגשי	0.32*	-0.58**	-0.47**	-0.61**
עוצמת קונפליקט קוגניטיבי	0.12	-0.39**	-0.40**	-0.47**
עוצמת קונפליקט התנהגותי	0.22	-0.38**	-0.40**	-0.47**

n=40 (חד־זנבי) p<.05* p<.01**

בדיקת השערה ראשונה

ההשערה הראשונה עוסקת בקשר שבין עוצמת הקונפליקט למידת הדתיות. בבחינת הקשר נמצא מתאם פירסון חיובי ומובהק (r=.26*), כך שאפשר לומר כי ככל שרמת הדתיות גבוהה יותר כך עוצמת הקונפליקט גבוהה יותר. ההשערה אוששה. בבדיקה לפי סוגי קונפליקט נמצאה מגמה דומה; נמצא קשר חיובי מובהק בין עוצמת הקונפליקט הרגשי למידת הדתיות (r=.32*), בשאר סוגי הקונפליקט נמצא קשר חיובי אך לא מובהק.

בדיקת השערה שנייה

ההשערה השנייה עוסקת בקשר שבין עוצמת הקונפליקט לתמיכה משפחתית וחברתית. בבחינת הקשר נמצא מתאם פירסון שלילי ומובהק בין תמיכה משפחתית לעוצמת הקונפליקט (r=-.52**). גם בבחינת הקשר בין תמיכה חברתית לעוצמת קונפליקט נמצא מתאם שלילי ומובהק (r=-.45**), כך שאפשר לומר כי ככל שהתמיכה המשפחתית והחברתית גבוהות יותר כך עוצמת הקונפליקט נמוכה יותר. ההשערה אוששה. מגמה דומה נמצאה בבחינת הקשרים של תמיכה משפחתית וחברתית עם שלושת סוגי עוצמת הקונפליקט.

לצורך העמקת ההבנה לעניין התמיכה, להלן לוח המציג את הקשרים בין עוצמת הקונפליקט הכללי לסוגים רבים של תמיכה משפחתית או חברתית:

לוח 5: מתאמים בין עוצמת הקונפליקט לסוגי התמיכה המשפחתית

	תמיכה – אימא	תמיכה – אבא	תמיכה – אח	תמיכה – אחות	תמיכה – משפחה מורחבת
עוצמת קונפליקט	-0.46**	-0.43**	-0.28*	-0.60**	-0.56**

n=40 (חד־זנבי) p<.05* p<.01**

אפשר לראות כי הקשר השלילי והמובהק בין תמיכה משפחתית לבין עוצמת הקונפליקט נמצא במקורות תמיכה מסוימים במשפחה. מעניין לציין את ההבדל המובהק (z=-2.13, p<.05) שנמצא בין הקשר של תמיכת אח ועוצמת הקונפליקט לתמיכת אחות ועוצמת הקונפליקט, להמשך מחקר.

לוח 6: מתאמים בין עוצמת הקונפליקט לסוגי התמיכה החברתית

	תמיכה – חבר דתי טוב	תמיכה – חבר חילוני טוב	תמיכה – חברים דתיים	תמיכה – חברים חילונים	חברים במקום העבודה
עוצמת קונפליקט	-0.27*	-0.38*	-0.38*	-0.24	-0.40*

n=40 (חד־זנבי) p<.05* p<.01**

אפשר לראות כי הקשר השלילי והמובהק בין תמיכה חברתית לעוצמת הקונפליקט נמצא במקורות תמיכה חברתיים מגוונים.

לצורך העמקת ההבנה לעניין ניבוי עוצמת הקונפליקט באמצעות זהות דתית ותמיכה חברתית ומשפחתית, נערך ניתוח רגרסיה מרובה בשיטת ENTER. תמיכה חברתית ומשפחתית אוחדו ליצירת משתנה תמיכה כללית עקב המתאם הגבוה ביניהן (r=.54, p<.01) וסכנת הקו־לינאריות.

לוח 7: תוצאות ניתוח רגרסיה עבור עוצמת קונפליקט

מנבאים	**עוצמת קונפליקט**
זהות דתית	0.35**
תמיכה משפחתית וחברתית	-0.65**
R2	0.45**

הערה: הערכים בטבלה הם מקדמי בטא (β) סטנדרטיים. p<0.01 ** ; p<0.05*

אחוז השונות של עוצמת קונפליקט באמצעות שני המשתנים (R2=.39) נמצא מובהק, p<.001, F(2,36)=14.89. נמצא כי התרומה הייחודית של תמיכה משפחתית וחברתית

הייתה הגבוהה ביותר, ואחריה זהות דתית. אפשר לומר כי תמיכה משפחתית וחברתית תורמות במיוחד להפחתת עוצמת הקונפליקט בין הזהויות השונות זו מזו.

לצורך בחינת ניבוי סוגי עוצמת הקונפליקט – קוגניטיבי, רגשי והתנהגותי באמצעות זהות דתית ותמיכה חברתית ומשפחתית נערכו ניתוחי רגרסיה מרובה בשיטת ENTER. להלן תוצאות הניתוחים:

לוח 8: תוצאות ניתוח רגרסיה עבור סוגי עוצמת קונפליקט

מנבאים	קונפליקט קוגניטיבי	קונפליקט רגשי	קונפליקט התנהגותי
זהות דתית	0.20	0.44**	0.30*
תמיכה משפחתית וחברתית	-0.51**	-0.70**	-0.52**
R2	0.26*	0.56**	0.30**

הערה: הערכים בטבלה הם מקדמי בטא (β) סטנדרטיים. $p<0.01$ ** ; $p<0.05$*

אחוז השונות של עוצמת קונפליקט קוגניטיבי באמצעות שני המשתנים (R2=.26) נמצא מובהק, $p<.01$, $F(2,36)=6.32$; אחוז השונות של עוצמת קונפליקט רגשי באמצעות שני המשתנים (R2=.56) נמצא מובהק, $p<.01$, $F(2,36)=23.11$; אחוז השונות של עוצמת קונפליקט התנהגותי באמצעות שני המשתנים (R2=.30) נמצא מובהק, $p<.01$, $F(2,36)=7.82$. בשלושת סוגי הקונפליקט נמצא כי התרומה הייחודית של תמיכה משפחתית וחברתית הייתה הגבוהה ביותר, ואחריה זהות דתית. אפשר לומר כי תמיכה משפחתית וחברתית קשורות במיוחד להפחתת עוצמת הקונפליקט, אם כי נראה כי תמיכה משפחתית וחברתית תורמות במיוחד להפחתת הקונפליקט הרגשי (β=-0.70).

בדיקת השערה שלישית

ההשערה השלישית עסקה בבדיקת הקשר בין תמיכה משפחתית לעוצמת הקונפליקט על פי מידת דתיות. לצורך בדיקה זו חולק משתנה מידת הדתיות לשתי רמות – נבדקים בעלי מידת דתיות גבוהה (בין הערכים 3–5) ונבדקים בעלי מידת דתיות נמוכה (מתחת לערך 3), ונבדק המתאם בין תמיכה משפחתית וחברתית לעוצמת הקונפליקט. המתאמים מוצגים בלוח 3.

לוח 9: הקשר בין תמיכה משפחתית וחברתית לעוצמת הקונפליקט

רמת דתיות נמוכה (n=20)	תמיכה משפחתית	תמיכה חברתית
עוצמת הקונפליקט	**-0.73****	-0.42**

**p<.01 *p<.05 (חד־זנבי)

רמת דתיות גבוהה (n=20)	תמיכה משפחתית	תמיכה חברתית
עוצמת הקונפליקט	-.29**	**-.50***

(חד-זנבי) p<.05* p<.01**

אפשר לראות כי הקשר בין עוצמת הקונפליקט לתמיכה משפחתית וחברתית הוא שלילי גם בחלוקה למידת דתיות נמוכה או גבוהה – ככל שהתמיכה גבוהה יותר כך עוצמת הקונפליקט נמוכה יותר. עם זאת, נראה שכאשר מידת הדתיות נמוכה הקשר בין תמיכה משפחתית לעוצמת הקונפליקט בולט וגבוה במיוחד (r=-0.72**) גם לעניין הקשר עם התמיכה החברתית וגם לעניין הקשרים שנמצאו ברמת דתיות גבוהה, ואילו ברמת דתיות גבוהה התמיכה החברתית היא הבולטת יותר (r=-0.50*).

התקבל הבדל מובהק (z=-2.40, p<.01) בין הקשר של תמיכה משפחתית ועוצמת הקונפליקט לקשר של תמיכה חברתית ועוצמת הקונפליקט, כך שנראה כי אצל בעלי רמת דתיות נמוכה תמיכה משפחתית נמצאת בקשר חזק יותר במידה ניכרת לעוצמת קונפליקט נמוכה יותר. אצל בעלי רמת דתיות גבוהה לא נמצא הבדל מובהק בין עוצמת שני המתאמים.

דיון

המחקר הנוכחי מתמקד בהבנת הקונפליקטים של הומוסקסואלים דתיים. המחקר בדק את השפעתה של רמת הדתיות על עוצמת הקונפליקט, האם תמיכה חברתית ותמיכה משפחתית משפיעות על עוצמת הקונפליקט שחשים הומוסקסואלים דתיים והאם התמיכות עשויות למתן את השפעתה של רמת הדתיות על עוצמת הקונפליקט.

ראינו לנכון לחקור את הנושא בשל העיסוק ההולך וגובר של הקהילה הדתית ביחסה כלפי הומוסקסואליות, וגם בשל הביקורת המוטחת בקהילה הדתית ובמנהיגיה בשל עמדותיהם השוללות את הלגיטימציה להומוסקסואליות. היות שישנם הומוסקסואלים המעוניינים להישאר חלק מהקהילה הדתית, יש חשיבות להבנת העולם הפנימי שלהם. הקול התקשורתי הרגיל מביא לרוב הוגי דעות, פוליטיקאים ואנשי ציבור דתיים המביעים התנגדות להומוסקסואליות והוא מעמת אותם עם דעות ליברליות יותר, אך הקול של ההומוסקסואלים הדתיים נעדר ברובו מהשיח. על כן ראינו חשיבות לבחון את העמדות העצמיות של ההומוסקסואלים הדתיים בנושא.

הדיון יעסוק במידת הדתיות והשפעתה על הקונפליקט ובתמיכה החברתית והמשפחתית והשפעתן על הקונפליקט.

נמצא כי ככל שמידת הדתיות נמוכה יותר כך מידת הקונפליקט בין זהות מינית לזהות דתית נמוכה יותר ולהפך. ממצא זה מאשש את ההשערה הראשונה. ממצא זה חזר על עצמו גם בבדיקת סוגי קונפליקט. נתון זה תומך במחקרים קודמים שנעשו בנושא, כאשר תחושת המתח שבין שתי הזהויות, זו הדתית וזו האישיותית, היא בלתי נסבלת. נוסף על הקונפליקטים הרגילים שקיימים אצל הומוסקסואלים, הזהות הדתית מוסיפה ממד אחר המעצים את הקונפליקט (זבולון, 2015 ; קוליק וחדד, 2012 ; קורן, 2003). נתון זה מחזק

את החשיבות של העיסוק בנושא ואת ההכרח למצוא דרכים למתן את הקונפליקט, וזאת מתוך דאגה לבריאותם הנפשית של הומוסקסואלים בחברה הדתית.

נמצא כי ככל שמידת התמיכה המשפחתית והחברתית גבוהה יותר כך מידת הקונפליקט נמוכה יותר. מגמה דומה נמצאה גם בחלוקה לסוגי קונפליקט. ממצא זה מאשש את ההשערה השנייה. ממצא זה תומך בחלקו בממצאים של מחקרים קודמים שהראו כי תמיכה משפחתית מההורים ממתנת את הקונפליקט (מינצר, 1998 ; שביידל, 2006ב). עם זאת, לעומת מחקרים אלו שמצאו כי תמיכה הורית היא בעלת משמעות, ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים גם על חשיבותה של התמיכה המשפחתית הרחבה מצד בני משפחה אחרים. כמו כן נבדק גם הקשר בין עוצמת הקונפליקט לתמיכה חברתית ונמצא כי ככל שמידת התמיכה החברתית גבוהה יותר, כך מידת הקונפליקט נמוכה יותר. ממצא זה אינו עולה בהתאמה לממצאים שנמצאו בספרות בדבר השפעה נמוכה של התמיכה החברתית על רווחתם הנפשית של הומוסקסואלים דתיים (קוליק וחדד, 2012 ; שביידל, 2006ב). הסיבה שנמצאה במחקרים אלו בדבר הפער במשמעות התמיכה החברתית על אוכלוסיית ההומוסקסואלים הדתיים לעומת משמעות התמיכה החברתית על הומוסקסואלים חילונים הייתה קשורה לעוצמת הקונפליקט לעומת משמעות משאבי התמיכה. ראוי לשער כי התמורות שחלו בחברה הדתית ובהכרה בקיומה של הומוסקסואליות בחברה זו (שרלו, 2019) חשובות גם לעניין משמעות התמיכה החברתית.

עוצמת הקונפליקט ממותנת בעזרת תמיכה משפחתית וחברתית הן בפעמים שבהן רמת הדתיות גבוהה הן בפעמים שבהן היא נמוכה. עם זאת, נמצאו הבדלים בין משמעות התמיכה המשפחתית והתמיכה החברתית לעניין מידת הדתיות. נמצא כי כאשר מידת הדתיות הייתה גבוהה, התמיכה החברתית משמעותית יותר לעניין מיתון הקונפליקט, ואילו כאשר רמת הדתיות הייתה נמוכה, התמיכה המשפחתית משמעותית יותר לעניין מיתון הקונפליקט. ההשערה השלישית הניחה כי תמיכה משפחתית תמתן את עוצמת הקונפליקט גם לעומת רמת דתיות גבוהה, ואילו הממצא הנוכחי מלמד על השפעה גדולה יותר של התמיכה החברתית על עוצמת הקונפליקט בקרב הומוסקסואלים בעלי רמה דתית גבוהה. המחקר הנוכחי מצא כי התמיכה המשפחתית ניכרת יותר בקרב הומוסקסואלים בעלי רמה דתית נמוכה. ממצאים אלו תומכים בחלקם במחקרים קודמים (מינצר, 1998), שבהם נמצא כי תמיכה משפחתית ממתנת את הקונפליקט אצל הומוסקסואלים דתיים. ההבדל המעניין בין אופי התמיכה בהתחשב ברמת הדתיות נתמך חלקית גם הוא במחקרים קודמים ששללו את השפעת התמיכה החברתית על הקונפליקטים של הומוסקסואלים דתיים (קוליק וחדד, 2012 ; שביידל, 2006ב). הממצאים הנוכחים שופכים אור על ההיבט הזה. כפי שנמצא גם במחקר זה וגם במחקרים קודמים כמפורט לעיל, מידת הדתיות היא מרכיב חשוב ביותר בקשר של עוצמת הקונפליקט. התבקש כי תמיכה משפחתית, שהעוצמה שלה והמשמעות שלה חזקות בהרבה ממשאב התמיכה החברתית (פרדס ואחרים, 2011), תסייע במיתון המתח הקיים בין הזהויות השונות המתגעשות זו עם זו לפחות באותה המידה של תמיכה חברתית, במיוחד על פי מחקרים קודמים נוספים (זבולון, 2015 ; קוליק וחדד, 2012), שמצאו כי אצל הומוסקסואלים דתיים השפעת התמיכה החברתית פחותה מזו של תמיכה דומה אצל הומוסקסואלים חילונים. עם זאת, לא ברור מדוע יש הבדל כזה בקשרים שבין עוצמת הקונפליקט למידת התמיכה המשפחתית או החברתית ברמות דתיות למיניהן. מחקר אחר יידרש בתחום כדי להבין זאת.

לאחר הדיון בממצאים שהתקבלו מכל השערה, נבחן את חוויית ההומוסקסואליות בחברה הדתית על פי הקשרים המגוונים שנמצאו במחקר.

להיות הומוסקסואל דתי

ניסוח הכותרת לתת־הפרק הנוכחי ממצה חלק מהותי מן הקונפליקט. הייתכן הומוסקסואל דתי? הייתכן דתי שהוא הומוסקסואל? עד לפני שנים לא רבות התשובה שכל אדם דתי היה עונה על כך, כולל דתיים ליברלים, הייתה שלילית (למשל שרלו, 2019). האוקסימורון הכלול בביטוי הומוסקסואל דתי מביע את הקונפליקט: אדם ששוכנות בקרבו שתי זהויות, שתיהן טבועות בו, זהות דתית וזהות מינית המנסות לשכון יחדיו. הקונפליקט מועצם עוד יותר מתוקף החברה ששייך אליה ההומוסקסואל הדתי, שכן אין ביכולתו של האדם לנתק את עצמו מתוך ההקשרים החברתיים והתרבותיים שבהם הוא חי. החברה הדתית, בתור חברה שערכי המשפחה המסורתית נמצאים בה במקום מושתת ויסודי כל כך, איננה מסוגלת לאפשר פריצה של המסגרת הזאת בהקשרים מיניים או מבניים.

מבט מכולל על ממצאי המחקר מגלה כי ככל שמידת הדתיות גבוהה יותר, כך עוצמת הקונפליקט גדולה יותר, ובד בבד ככל שרשת התמיכה של ההומוסקסואל הדתי גדולה יותר, הן בממד התמיכה החברתית הן בממד התמיכה המשפחתית, כך עוצמת הקונפליקט פוחתת. במבט כללי, ממצא זה עומד בהלימה למשמעות הקונפליקט.

אופי התמיכה נמצא שונה בין הומוסקסואלים בעלי רמה דתית גבוהה שנתמכו במידה ניכרת באמצעות רשת התמיכה החברתית לעומת הומוסקסואלים בעלי רמה דתית נמוכה אשר עבורם דווקא התמיכה המשפחתית נמצאה מהותית יותר. ממצא זה לא הוסבר עד תום ויש להוסיף ולחקור בנושא. התמיכה המשפחתית בהומוסקסואל דורשת התמודדות של המשפחה עם הקונפליקט הדתי המעצים את התחושות הכלליות של משפחות של הומוסקסואלים. אם הורים רבים של הומוסקסואלים מתאכזבים מהעובדה שבנם לא יקים משפחה מסורתית, הרי שבמשפחה דתית יש לכך משמעות גדולה יותר, ועל כן ככל שהעמדות המסורתיות הדתיות והשמרניות חזקות יותר, כך התמיכה פחותה יותר. ממצא זה תומך בממצאים קודמים המלמדים כי ככל שהרמה הדתית של ההומוסקסואל גבוהה יותר כך רמת תחושת הבדידות גדולה יותר (זבולון, 2015). מינצר (1998) ושביידל (2006) מצאו כי יש משמעות גדולה יותר לתמיכה המשפחתית מצד ההורים מאשר לתמיכה משפחתית כללית יותר. מכיוון שהתמיכה מצד ההורים מבטאת קבלה של ההומוסקסואל למרות הציפיות ההוריות המבטאות את הציפיות החברתיות של הקהילה, הרי שהתמיכה מספקת משאב חשוב להתמודדות של ההומוסקסואל עם הקונפליקט.

סיכום

מחקר זה ניסה לשפוך אור על חוויית ההומוסקסואליות בחברה הדתית, בהתחשב ברמת הדתיות, בעוצמת הקונפליקט ובתמיכה המשפחתית והחברתית. הומוסקסואלים בחברה הדתית חווים רמה גבוהה של מצבי דחק רגשיים וחווים קונפליקט במתח שבין הזהות הדתית לזהות המינית שלהם. הסתירה המבנית בין שתי הזהויות האלה מעוררת קונפליקט אצל הומוסקסואלים דתיים. נראה כי תמיכה משפחתית וחברתית ממתנות את תחושת הקונפליקט.

משמעות המחקר לשדה הייעוץ החינוכי

מדיניות משרד החינוך לעניין ההתערבות הרצויה של צוות בתי הספר בשאלת הלהט״בים השתנתה במשך השנים. בשנות התשעים של המאה הקודמת השיח התמקד בסוגיית מחלת האיידס; בשנים האחרונות משרד החינוך משתף פעולה עם ארגוני נוער להט״בי לפיתוח תוכניות למניעת הומופוביה. עם זאת, המחקרים מראים כי תלמידים להט״בים עדיין סובלים מאפליה, מביוש ומהדרה ולא חווים את מסגרת בית הספר בתור מסגרת תומכת דיה (לבקוביץ ולקח, 2019).

הייעוץ החינוכי נדרש לעסוק בכל הקשור לרווחה הנפשית של באי בית הספר, ולפי גישות מסוימות עליו לעסוק גם בתור סוכן שינוי בכל הקשור לאוכלוסיות מודרות ומוחלשות (Erhard & Sinai, 2012). מחקרים שעסקו בפעולות האפשריות של הייעוץ החינוכי בבתי ספר כללו מגוון רב של פעולות: הכשרת היועצים החינוכיים כבר בתהליך הכשרתם לתפקיד באמצעות בירור העמדות האישיות שלהם לעניין להט״בים, כדי שיוכלו לנטרל את ההטיות האישיות שלהם בבואם לסייע לתלמיד; פעולות בית ספריות להנמכת ההומופוביה במפגשים של תלמידים להט״בים עם כאלו שאינם להט״בים, בנוכחות מוגברת של אנשי צוות שהתלמידים מודעים לתמיכתם בלהט״בים; סיוע להורים של תלמידים להט״בים בקבלת ייעוץ והכוונה לעניין נטייתם המינית של ילדיהם ולמשמעויות שלה ועוד (לבקוביץ ולקח, 2019). במחקר שנערך לאחרונה נמצא אחוז גבוה של פונים למקורות עזרה פורמליים, בהם היועץ החינוכי, בעת תהליך היציאה מהארון, ממצא המדגיש עוד יותר את חשיבות ההכשרה בנושא ליועצים חינוכיים (כהן וטטר, 2020).

כאשר מתבוננים בכל ההמלצות האלה בקשר לבתי ספר דתיים, אנו נוכחים לדעת כי רובן כלל לא רלוונטיות. על פי רוב כמעט מוחלט, לא יימצאו בבתי ספר דתיים תלמידים להט״בים שיצהירו על זהותם המינית. במובן הזה, בבתי ספר דתיים להט״בים נמצאים בארון והסבל שלהם הוא פחות חברתי ויותר תוך־אישי. אם כן, הסיוע שעל הייעוץ החינוכי לתת לתלמידים אלו צריך להיות בראש ובראשונה תמיכה בסבל הרב שגורם הקונפליקט הכפול של ״ארון בתוך ארון״, הומוסקסואליות בתוך מציאות דתית. כמו כן יש להביא בחשבון כי במחקרם של פורר עילם וטטר (2016), שבדקו עמדות של יועצות כלפי תלמידים הומוסקסואלים ותלמידות לסביות נמצא כי יועצות בבתי ספר ממלכתיים־דתיים מדווחות על יחס שלילי ועל פחות ידע על תלמידים אלו. פישרמן (Fisherman, 2019) טוען כי יש מחנכים המאמינים שהתעלמות מנטייה מינית תסייע למתבגר לפתח רווחה נפשית, וכי דיון פתוח וגלוי בשאלת נטיותיהם המיניות והמתח בינם ובין דתיותם יסכן את רווחתם הרגשית; אך ההפך הוא הנכון: דיון פתוח יכול לעזור למתבגרים לנווט בין נטייתם המינית לזהותם הדתית ומתוך כך לשפר את רווחתם הרגשית, וחיוני לדון גם בקונפליקט בין דתיות לנטייה מינית עם מתבגרים ומבוגרים צעירים. לדעתו, הדיון בסכסוך כשהוא לעצמו יכול לעזור להם לקבל את עצמם ולשפר את רווחתם הרגשית (Fisherman, 2019). כבר בשנת 1997 פרסמו ולוולסקי ווינשטין מסמך הנחיות שהציע תגובה ראשונית למחנך, לרב או ליועץ לפנייה של צעיר המתמודד עם נטייה הומוסקסואלית והעקרונות כוללים הימנעות מנזק בשל תגובה לא מותאמת, התמקדות ברגשות הבושה והאשמה, הדגשת ההבדל בין נטייה מינית לפעילות מינית על פי ההלכה, וכן הרגעה ועידוד פנייה להמשך טיפול.

מבט רחב על התמורות שחלו בחברה הדתית מלמד כי מרבית הרבנים, גם אלו ששייכים לזרם השמרני יותר, יכולים להסכים עם העקרונות האלה ולהמליץ ליועצים בבתי ספר דתיים לפעול על פיהם. מחקר זה מצא כי עוצמת הקונפליקט הגבוהה אצל הומוסקסואלים דתיים היא משתנה חשוב ביותר בחוויה ההומוסקסואלית, וכי תמיכה משפחתית וחברתית נמצאו מהותיות באשר למיתון הקונפליקט, כך שעל יועצים ויועצות חינוכיים הנמצאים בקשר עם נער בעל זהות דתית וזהות מינית הומוסקסואלית לעשות כל שביכולתם כדי לאפשר גורמי תמיכה שימתנו את עוצמת הקונפליקט. מחקר זה מורה כי הומוסקסואלים בעלי רמה דתית גבוהה סובלים מרמה גבוהה יותר של הקונפליקט ולכן יש חשיבות מרובה להבנה של היועצים והיועצות החינוכיים במוסדות הלימוד בשאלת עוצמת הקונפליקט והקושי בנשיאתו. עירוב מושכל של דמות סמכות רבנית בידי היועצים עשויה במקרים מסוימים להקל על הנטל; אם עמדותיה הערכיות של הדמות לא יקצינו את הקונפליקט, הן עשויות להקל אותו. דוגמה לתגובה רבנית מכילה אפשר למצוא בדבריהם של הרבנים שרלו, נויבירט ונבון (נבון, 2015; נויבירט, 2015; שרלו, 2017).

מגבלות המחקר

מחקר זה חקר חלק מאוכלוסיית ההומוסקסואלים הדתיים בארץ. היות שאיסוף המשתתפים במחקר היה בדגימת נוחות, הרי שיש להביא בחשבון קושי בהכללת הממצאים על כלל האוכלוסייה של ההומוסקסואלים הדתיים. מגבלה נוספת במחקר זה היא מספרם הקטן של הנשאלים בגלל קושי רב לאתר את המשתתפים. במחקר הזה לא נבחן גיל המשתתפים, דבר שיכול גם הוא להיות משתנה משמעותי למידת הקונפליקט ומשמעותו.

המלצות למחקרי המשך

יש לבחון את עוצמת הקונפליקט והתמיכה המשפחתית שנבדקו במחקר זה גם באמצעות מחקר איכותני שייתן תמונת מבט מעמיקה להבנת הקונפליקט, אופיו ומשמעותו אצל הומוסקסואליים דתיים. כמו כן מתבקש לבדוק ולחפש אילו גורמים נוספים מלבד תמיכה משפחתית וחברתית עשויים למתן את עוצמת הקונפליקט.

ביהדות האורתודוקסית המסורתית לא תיתכן קבלה והכלה של חיים הומוסקסואליים ושל משפחות הומוסקסואליות; אך כבר היום נשמעת תביעה לשנות את היחס שמקבלים אנשים וזוגות אלו.

החינוך לערכים של שוויון, קבלת האחר וזכותו של אדם להיות מי שנברא אינם בהלימה עם ערכי היהדות השמרנית שהשיח שלה נוטה יותר לחובת האדם לחיות את חייו על פי ציווי האל. עם זאת, החיים במאה העשרים ואחת והערכים שהחברה המערבית מביאה עימה אינם פוסחים על הקהילות המסורתיות, ועל כן ההתנגשות בין תפיסות החיים והערכים האלה מאתגרת חברה שמרנית מסורתית אשר חלק מההוויה שלה הוא במרקם חברתי אחיד באורח החיים על פי הלכות הדת. קבלת האחר השונה בנטייתו המינית מהמקובל בחברה המסורתית בתור הנורמה המוסכמת נותנת מענה לערכים חשובים ככבוד האדם והשוויון, שהרי גם על ערכים אלו מבוססת הזהות הקבוצתית. על כן חשיפה להרגשתם ולתפיסותיהם של ההומוסקסואלים הדתיים מאפשרת ראשיתה של הכרה שתאפשר שייכות וחיבור אל החברה והקהילה הדתית במקום ריחוק וניתוק מוחלט ממנה.

רשימת מקורות

אדמקר, י׳ (2017, 13 בספטמבר). אחרי שהותקף על חתונת אחיינו ההומו: ח״כ גואטה מש״ס התפטר מהכנסת. **וואלה**. https://news.walla.co.il/item/3096719

אליצור, א׳, טיאנו, ש׳, מוניץ, ח׳ ונוימן, מ׳ (2016). **פרקים נבחרים בפסיכיאטריה (מהדורה שישית)**. דיונון.

אנגלנדר, י׳ ושגיא, א׳ (2013). **גוף ומיניות בשיח הציוני דתי החדש**. מכון שלום הרטמן.

אפלטון. (1929). **המשתה** (ש׳ טשרניחובסקי, מתרגם). https://bybe.benyehuda.org/read/11462

בארט, ע׳ ובן ארי, ע׳ (2017). השתקפותם של מאפייני ״החרדיות המודרנית״ בראי תופעת הגירושין. **תרבות דמוקרטית, 17**, 87–108.

בן־עמי, א׳ (2010). **״להיות תלמיד גאה״: החוויה הבית־ספרית של תלמידים בעלי נטיות חד־מיניות** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת תל אביב.

בר יוסף, ח׳ ואזרחי, י׳ (ח״ת). **התנהגות אובדנית בקרב בני נוער להט״ב**. https://path-to-life.org/wp-content/uploads/סיכום-פיילוט.pdf.

ברוכין, א׳ (2014). **נכונות פניה לעזרה נפשית מקצועית בחברה החרדית** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת חיפה.

גוטקינד, ע׳, קרייטלר, ש׳ ודלבר, ו׳ (2012). תפיסת התמיכה המשפחתית והשפעתה על תפיסת איכות החיים של הורים לילדים חולי סרטן, בהשוואה להורים מהאוכלוסיה הכללית. **ביטאון הסיעוד האונקולוגי בישראל, 21**(2), 4–12.

וייס־שדה, ע׳ ושחר, ר׳ (2014). אימהות יחידנית – דתית וחילונית: הדמיון והשוני – השוואה בין אימהות יחידניות דתיות וחילוניות בהיבטים סוציולוגים ואישיותיים. **סוגיות חברתיות בישראל, 17**, 141–174.

ולוולסקי, י״ב ווינשטין ד״ב (1997). יעוץ רוחני ראשוני לצעיר דתי בעל דחפים הומוסקסואליים. **אסיא, טו**(ג-ד), 108–115.

ורצברגר, ר׳ (2002). **מספר היבטים בגישת היהדות, הנצרות והאיסלאם לתופעת ההומוסקסואליות**. הכנסת – מרכז מחקר ומידע. https://main.knesset.gov.il/activity/info/research/pages/incident.aspx?ver=2&rid=2521

זבולון, ע׳ (2015). **זהות דתית וזהות מינית הומוסקסואלית: הקונפליקט הזהותי, הבריאות הנפשית ודרכי ההתמודדות** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת חיפה.

זק, א׳ (2019). **בין היצר ליוצר: נרטיבים של הומואים דתיים**. רסלינג.

זק, א׳ ובן־ארי, ע׳ (2018). בין אשמה להשלמה בחוויית חייהם של הומואים דתיים הנשואים לאישה. **חברה ורווחה, לח**(2), 341–368.

טאוב, ת׳ (2014). **איכות חיים משפחתית בקרב משפחות המגדלות ילד עם נכות התפתחותית ביחס למשאבים של תמיכה משפחתית, חברתית, תמיכה משירותי מדינה, דת ורוחניות** [עבודת מוסמך]. האוניברסיטה העברית בירושלים.

יוסף, י׳ (2013). **התמודדות דתית ובריאות נפשית בקרב הומואים יהודים דתיים בישראל** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת תל אביב.

כהן, צ׳ וטטר, מ׳ (2020). מאפייני הפנייה לעזרה של מתבגרים וצעירים גאים כחלק מתהליך היציאה מהארון: מבט לאחור. **הייעוץ החינוכי, כב**, 55–74.

לבקוביץ, ע׳ ולקח, א׳ (2019). לייעץ בגאווה: עבודתן של יועצות חינוכיות עם נוער להט״ב. **הייעוץ החינוכי, כא**, 231–257.

לוביץ, ר׳ (2001). סלידה, סובלנות או מתירנות: יחס היהדות להומוסקסואליות. **דעות, 11**, 9–15.

לוביץ, ר׳ (2010). לחתור כדי לא לטבוע: היחס להומוסקסואלים דתיים – האתגרים שלפנינו. **דעות, 50**, 14–18.

לוינסון, ג׳ (2005, 12 בדצמבר). נוער הומו־לסבי בסיכון. **פסיכולוגיה עברית**. https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=594

מינצר, א׳ (1998). **הקשר בין יציבות וסיפוק בקשרים קרובים לבין סגנון קירבה, זהות הומוסקסואלית ותמיכה חברתית אצל גברים הומוסקסואלים בישראל** [עבודת מוסמך]. האוניברסיטה העברית בירושלים.

מינצר, א׳ (2010, 15 באוגוסט). הקשר בין יציבות וסיפוק בקשרים קרובים, לבין סגנון קירבה, זהות הומוסקסואלית ותמיכה חברתית, אצל גברים הומוסקסואליים בישראל. **פסיכולוגיה עברית**. https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2496

נבון, ח׳ (2013, 7 ביוני). אמפתיה אינה לגיטימציה. **שבת: מוסף מקור ראשון לתורה, הגות, ספרות ואמנות**. https://musaf-shabbat.com/2013/06/07/אמפתיה-אינה-לגיטימציה-חיים-נבון/

נבון, ח׳ (2015, 8 במרץ). די להתנצל: מותר להתנגד לנישואים חד־מיניים. **מקור ראשון**. https://www.makorrishon.co.il/nrg/online/11/ART2/681/250.html

נויבירט, ר׳ (2015, 13 ביולי). אמפתיה ללא לגיטימציה. **מערכת שבת: מוסף מקור ראשון לתורה, הגות ספרות ואומנות**. https://musaf-shabbat.com/2015/07/13/אמפתיה-ללא-לגיטימציה-רונן-נויבירט/

סתיו, ד׳ וסתיו, א׳ (2017). דיני ייחוד לבעלי נטייה חד־מינית. **צהר, מא**, 81–100.

פוקו, מ׳ (1996). **תולדות המיניות I: הרצון לדעת** (ג׳ אש, מתרגם). הקיבוץ המאוחד. (המקור פורסם ב־1976)

פורר עילם, א׳ וטטר, מ׳ (2016). עמדות של יועצות חינוכיות בישראל כלפי תלמידים/ות הומו־לסביים: מחקר חלוץ. **הייעוץ החינוכי, יט**, 219–255.

פורת, מ׳ (2007). **פגיעות אישיותית לדיכאון ותפקידי מין: ההשפעה של נטייה מינית** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בן־גוריון.

פישרמן, ש׳ (2002). גיבוש הזהות האמונית (עולם הערכים הדתי) על־ידי התלבטות, ערעור וחשיבה ביקורתית. בתוך נ׳ מסלובטי וי׳ עירם (עורכים), **חינוך לערכים**,

בהקשרים הוראתיים מגוונים (עמ' 375–396). הוצאת רמות – אוניברסיטת תל־אביב.

פרדס, א', קובלסקי, ש' וכץ, א' (2011). ההורים כבסיס בטוח למתבגר בתהליך ה"יציאה מהארון" בראי תאוריית ההתקשרות. **מפגש לעבודה חינוכית־סוציאלית, 33**, 17–38.

קוליק, ל' וחדד, מ' (2012). הומופוביה מופנמת ותחושת לחץ בקרב משתתפים בקבוצות תמיכה להומוסקסואלים: חילונים מול חרדים. **חברה ורווחה, 32**(2), 209–236.

קורן, ע' (2003). **ארון בתוך ארון: סיפוריהם של הומוסקסואלים ולסביות דתיים** (י' גרינברג, עורך). משכל.

קורן, ע' (2013, 20 בינואר). הארון הזה מחניק מדי – התמודדותם של הומו־לסבים דתיים: סוגיות אישיות, הלכתיות, חברתיות וטיפוליות. **פסיכולוגיה עברית**. https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2908

קמה, ע' (2004). היבטים פסיכו־חברתיים וסיפוק צרכי מתבגרים הומו־לסביים. **שפ"ינט: אתר השירות הפסיכולוגי ייעוצי**. https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/Hitpatchut/Yeda.htm

רבני בית הלל. (2016). הקהילה ואנשים בעלי נטייה חד מינית – מסמך עמדות ברוח ההלכה. **הלכה והכלה, 11**, 3–8. https://www.beithillel.org.il/wp-content/uploads/2018/07/18926293-4112016.pdf

רובינשטיין, ג' (1994). עמדות פסיכותרפיסטים בישראל כלפי מטופלים הומוסקסואלים. **מגמות, לו**, 38–48.

רובינשטיין, ג' (2011). מה באמת פרויד אמר על זה? טיפול דינאמי אפירמטיבי בהומו־סקסואלים ובבי־סקסואלים (חלק א'). **פסיכואקטואליה, אפריל**, 38–43.

שבייד, ז' (2006א). אח(ר)ים בקרבנו: על מקומם של דתיים הומולסביים בחברה הדתית. **אקדמות 17**, 85–114.

שבייד, ז' (2006ב). **תמיכה חברתית ומשפחתית בהקשר התרבותי כגורמים לחשיפתם של גברים הומוסקסואלים בישראל** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בר־אילן.

שבייד, ז' (2011). מתלבטים עם בחירה: דילמות ודרכי התמודדות של בני נוער הומוסקסואלים בציבור הציוני־דתי בישראל. **מפגש לעבודה חינוכית־סוציאלית, 33**, 123–136.

שנקמן, ג' ושמוטקין, ד' (2011). מרכיבי רווחה סובייקטיבית בקרב נוער ובוגרים צעירים הומו־לסבים: מחקר עם קבוצת השוואה הטרוסקסואלית. **מפגש לעבודה חינוכית־סוציאלית, 33**, 61–80.

שפר־שלו, א' (2014, 16 ביולי). הפרעות באכילה בקרב בני נוער הומוסקסואלים: סקירת ספרות. **בטיפולנט: הקהילה המקצועית**. https://www.betipulnet.co.il/particles/הפרעות_באכילה_בקרב_בני_נוער_הומוסקסואלים_סקירת_ספרות

שרלו, י' (2017, 7 בדצמבר). **הומוסקסואליות: השקפה הלכתית וגישות פסיכולוגיות** [וידאו]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=8wRk1mjQ0xg

שרלו, י' (2019, 23 באוקטובר). **מרחב הזהויות: האישית, הדתית והקהילתית בעולמו של ההומוסקסואל הדתי** [וידאו]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=3kn9zPvVpKM

American Psychological Association. (2012). Guidelines for psychological practice with lesbian, gay, and bisexual clients. *American Psychologist, 67*(1), 10–42. https://doi.org/10.1037/a0024659

Avishai, O. (2020). Religious queer people beyond identity conflict: Lessons from orthodox LGBT Jews in Israel. *Journal for the Scientific Study of Religion, 59*(2), 360–378. https://doi.org/10.1111/jssr.12650

Beck, M. J. (2017). *Exploring the experiences of school counselor-administrator teams in their work with LGBT students: A phenomenological study* [Doctoral dissertation, University of Iowa]. https://iro.uiowa.edu/esploro/outputs/doctoral/9983776917402771

Erhard, R. L., & Sinai, M. (2012). The school counselor in Israel: An agent of social justice? *International Journal for the Advancement of Counselling, 34*, 159–173. https://doi.org/10.1007/s10447-012-9148-6

Fisherman, S. (2019). Body image and emotional well-being among religious young adults: Gays, straights, and ultra-Orthodox. In T. N. Ford & B. J. Glimps (Eds.), *#MeToo issues in religious-based institutions and organizations* (pp. 195–224). IGI Global.

Flanders, S., Ladame, F., Carlsberg, A., Heymanns, P., Naziri, D., & Panitz, D. (2016). On the subject of homosexuality: What Freud said. *The International Journal of Psychoanalysis, 97*(3), 933–950. https://doi.org/10.1111/1745-8315.12520

Hall, W. J. (2018). Psychosocial risk and protective factors for depression among lesbian, gay, bisexual, and queer youth: A systematic review. *Journal of Homosexuality, 65*(3), 263–316. https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1317467

Harper, K. (2011). *Slavery in the late Roman world, AD 275-425*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511973451

Heck, N. C., Flentje, A., & Cochran, B. N., (2011). Offsetting risks: High school gay straight alliances and lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) youth. *School Psychology Quarterly, 26*(2), 161–174. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0023226

Higa, D., Hoppe, M. J., Lindhorst, T., Mincer, S., Beadnell, B., Morrison, D. M., Wells, E. A., Todd, A., & Mounth, S. (2014). Negative and positive factors associated with the well-being of lesbian, gay, bisexual, transgender, queer, and questioning (LGBTQ) youth. *Youth & Society, 46*(5), 663–687. https://doi.org/10.1177/0044118X12449630

Human Rights Campaign (2018). *2018 LGBTQ Youth Report*. https://www.hrc.org/resources/2018-lgbtq-youth-report

Itzhaky, H., & Kissil, K. (2015). "It's a horrible sin. If they find out, I will not be able to stay": Orthodox Jewish gay men's experiences living in secrecy. *Journal of Homosexuality, 62*(5), 621–643. https://doi.org/10.1080/00918369.2014.988532

King, M. (2011). The queer relationship between psychoanalysts and their gay and lesbian patients. *Psychoanalytic Psychotherapy, 25*(4), 308–318. https://doi.org/10.1080/02668734.2011.627147

King, M., Semlyen, J., Tai, S. S., Killapsy, H., Osborn, D., Popelyuk, D., & Nazareth, I. (2008). A systematic review of mental disorder, suicide, and deliberate self-harm in lesbian, gay and bisexual people. *BMC Psychiatry, 8*, Article 70. https://doi.org/10.1186/1471-244X-8-70

Mustanski, B., & Liu, R. T. (2013). A longitudinal study of predictors of suicide attempts among lesbian, gay, bisexual, and transgender youth. *Archives of Sexual Behavior, 42*(3), 437–448. https://doi.org/10.1007/s10508-012-0013-9

Rivers, I., Gonzalez, C., Nodin, N., Peel, E., & Tyler, A. (2018). LGBT people and suicidality in youth: A qualitative study of perceptions of risk and protective circumstances. *Social Science & Medicine, 212*, 1–8. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.06.040

Robinson, P. (2000). Freud and homosexuality. In P. Brooks & A. Woloch (Eds.), *Whose Freud?: The place of psychoanalysis in contemporary culture* (pp. 91–97). Yale University Press.

Rothblum, E. D. (2000). "Somewhere in Des Moines or San Antonio": Historical perspectives on lesbian, gay, and bisexual mental health. In R. M. Perez, K. A. DeBord, & K. J. Bieschke (Eds.), *Handbook of counseling and psychotherapy with lesbian, gay, and bisexual clients* (pp. 57–79). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10339-003

Savin-Williams, R. C. (2005). *The new gay teenager*. Harvard University Press.

Schmitz, R. M., & Tyler, K. A. (2018). The complexity of family reactions to identity among homeless and college lesbian, gay, bisexual, transgender, and

queer young adults. *Archives of Sexual Behavior, 47*(4), 1195–1207. https://doi.org/10.1007/s10508-017-1014-5

Schnoor, R. F. (2006). Being gay and Jewish: Negotiating intersecting identities. *Sociology of Religion, 67*(1), 43–60. https://doi.org/10.1093/socrel/67.1.43

Shenkman, G., & Shmotkin, D. (2010). Mental health among Israeli homosexual adolescents and young adults. *Journal of Homosexuality, 58*(1), 97–116. https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00918369.2011.533630

Shilo, G., & Savaya, R. (2012). Mental health of lesbian, gay, and bisexual youth and young adults: Differential effects of age, gender, religiosity, and sexual orientation. *Journal of Research on Adolescence, 22*(2), 310–325. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00772.x

Snapp, S. D., Watson, R. J., Russel, S. T., Diaz, R. M., & Ryan, C. (2015). Social support networks for LGBT young adults: Low cost strategies for positive adjustment. *Family Relations, 64*(3), 420–430. https://doi.org/10.1111/fare.12124

Topper, A. R. (2017). *A Proposed suicide prevention intervention for LGBTQ youth: Addressing an unmet need* [Unpublished master's thesis]. University of Pittsburgh. http://d-scholarship.pitt.edu/31234/

Varjas, K., Kiperman, S., & Meyers, J. (2016). Disclosure experiences of urban, ethnically diverse LGBT high school students: Implications for school personnel. *School Psychology Forum, 10*(1), 78–92.

Wang, J., Plöderl, M., Hausermann, M., & Weiss, M. G. (2015). Understanding suicide attempts among gay men from their self-perceived causes. *Journal of Nervous and Mental Disease, 203*(7), 499–506. https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000319

Watson, R. J., Grossman, A. H., & Russell, S. T. (2019a). Sources of social support and mental health among LGB youth. *Youth & Society, 51*(1), 30–48. https://doi.org/10.1177/0044118X16660110

Watson, R. J., Rose, H. A., Doull, M., Adjei, J., & Saewyc, E. (2019). Worsening perceptions of family connectedness and parent support for lesbian, gay, and bisexual adolescents. *Journal of Child and Family Studies, 28*(11), 3121–3131. https://doi.org/10.1007/s10826-019-01489-3

Wilkinson, D. J., & Johnson, A. (2020). A systematic review of qualitative studies capturing the subjective experiences of gay and lesbian individuals of faith or religious affiliation. *Mental Health, Religion & Culture, 23*(1), 80–95. https://doi.org/10.1080/13674676.2020.1724919

נספח – שאלון המחקר

בס״ד

שאלון פרטים אישיים

אנא מלא את פרטיך האישיים או הקף בעיגול את התשובה המתאימה לך במקומות המיועדים לכך.

1. גיל (לפי יום הולדתך האחרון): _____

2. מקום מגורים: _____

3. השכלה: 1. תיכונית; 2. על־תיכונית; 3. אקדמית; 4. ישיבתית

4. איך אתה מגדיר את עצמך מבחינת דתית? 1. דתי; 2. חרדי־לאומי; 3. דתי לשעבר; 4. מסורתי

5. מהו תחום העיסוק שלך? _____

6. האם אתה מקיים קשר זוגי? 1. כן; 2. לא

שאלון למדידת הקונפליקט בין נטייה מינית וזהות דתית

לפניך מספר משפטים המתארים תחושות והתנהגויות. ליד כל אחד מהמשפטים סמן עד כמה אתה חש את המתואר במשפט.

		אף פעם	לעיתים רחוקות	לעיתים קרובות	כמעט תמיד	תמיד
1	אני מוטרד מכך שנטייתי המינית אינה מקובלת בחברה הדתית אליה אני שייך	1	2	3	4	5
2	אני מוריד את הכיפה כאשר אני מבלה בסביבה עם חברי הקהילה הגאה	1	2	3	4	5
3	אני מרגיש אשם כאשר אני מתפלל לאחר בילוי בעל אופי מיני עם גבר	1	2	3	4	5
4	אני חושב על הפער שבין זהותי הדתית ונטייתי המינית	1	2	3	4	5
5	אני מפריד בין פעילויות בעלות אופי דתי ובין פעילויות הקשורות לנטייתי המינית	1	2	3	4	5
6	אני מרגיש שאני נקרע בין זהותי הדתית ונטייתי המינית	1	2	3	4	5
7	אני מוצא עצמי מגלה עיסוק יתר בקונפליקט שבין זהותי הדתית לנטייתי המינית	1	2	3	4	5
8	אני מביא חברים מסביבתי הדתית לבילוי עם חברים בעלי נטייה מינית זהה לשלי	1	2	3	4	5

9	כאשר אני חושב על הפער שבין נטייתי המינית לזהותי הדתית אני מרגיש חסר ערך	1	2	3	4	5
10	אני מקדיש הרבה זמן למחשבה על חוסר ההלימה שבין נטייתי המינית לזהותי הדתית	1	2	3	4	5
11	אני נמנע מהליכה עם בן זוג הומוסקסואל לבית הכנסת	1	2	3	4	5
12	אני מרגיש שלם כאשר אני חושב על זהותי הדתית לנטייתי המינית	1	2	3	4	5

עד כמה הקונפליקט בין הזהות הדתית שלך והנטייה המינית שלך מלחיץ אותך?

בכלל לא									במידה רבה מאוד
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

שאלון תמיכה חברתית ומשפחתית של הנטייה המינית

לפניך רשימה של אנשים מסביבתך. סמן אם הם יודעים על נטייתך המינית.

נוסף על כך דרג את מידת הקבלה של נטייתך המינית מצד אלה שיודעים שאתה הומוסקסואל וגם את מידת הקבלה שאתה מצפה לה מצד אלה שלא יודעים שאתה הומוסקסואל.

מידת הקבלה מדורגת ברצף מהספרה 1 = "מידת הדחייה הרבה ביותר מצידם כלפיך" ועד הספרה 9 = "מידת הקבלה הרבה ביותר מצידם כלפיך"

לגבי קבוצות אנשים כמו "אחים", "חברים" – אנא ציין את מידת הקבלה שלהם לפי הרוב שבתוך אותה קבוצה.

אשר לאנשים שאינם נמצאים בחייך, אנא סמן ✓ בעמודה "לא רלוונטי – דמות זו אינה קיימת".

	האם דמויות אלו יודעות על הנטייה המינית?	לא רלוונטי – דמות זו אינה קיימת	דחייה							קבלה						
אימא			1	2	3	4	5	6	7	8	9					
אבא			1	2	3	4	5	6	7	8	9					
אחיות			1	2	3	4	5	6	7	8	9					
אחים			1	2	3	4	5	6	7	8	9					
משפחה רחבה (דודים, סבים, סבתות)			1	2	3	4	5	6	7	8	9					
חבר/ה הטרוסקסואל/ית טוב/ה דתי/ה			1	2	3	4	5	6	7	8	9					

חבר/ה הטרוסקסואל/ית טוב/ה חילוני/ה			1	2	3	4	5	6	7	8	9
חברים הטרוסקסואלים חילונים			1	2	3	4	5	6	7	8	9
חברים הטרוסקסואלים דתיים			1	2	3	4	5	6	7	8	9
חברים בעבודה			1	2	3	4	5	6	7	8	9

שאלון זהות דתית

	אף פעם	לעיתים רחוקות	לעיתים קרובות	כמעט תמיד	תמיד
מניח תפילין כל יום	1	2	3	4	5
אוכל רק במקום שיש תעודת כשרות	1	2	3	4	5
מתפלל מנחה במניין	1	2	3	4	5
מקפיד על שלוש תפילות ביום	1	2	3	4	5
לא רואה טלוויזיה בשבת	1	2	3	4	5
מתפלל שלוש תפילות השבת במניין	1	2	3	4	5
קובע עיתים לתורה	1	2	3	4	5
מקפיד לא להדליק אור בשבת	1	2	3	4	5
מקפיד לאכול פירות שהופרשו מהם תרומות ומעשרות	1	2	3	4	5
שומר על איסור "נגיעה"	1	2	3	4	5

מגלים טפח – חינוך מיני בבתי ספר על־יסודיים ממלכתיים בישראל

לי צ׳פמן וצמרת ריקון

תקציר

מטרתו של מחקר זה היא לבחון את השיח של החינוך המיני בבתי הספר העל־יסודיים בחינוך הממלכתי בישראל, מתוך שימוש בעקרונות של חקר שיח ביקורתי (CDA). המחקר בחן והשווה בין שני היבטים בחינוך המיני: האחד הוא האידאולוגיה והמדיניות של השירות הפסיכולוגי הייעוצי (שפ״י), האחראי על התחום במשרד החינוך, שנבחן באמצעות ניתוח טקסטואלי של תוכניות לימוד, ניירות עמדה וחוזרי מפמ״ר; השני הוא פרקטיקת הייעוץ בתחום, אמונותיהם ותפיסותיהם של היועצים בבתי הספר, כפי שעלה מראיונות עומק חצי מובנים שהתקיימו עימם.

ממצאי המחקר מראים כי המסרים הגלויים והסמויים של היועצים ושל תוכניות החינוך המיני לא תמיד עולים בקנה אחד. בבסיס התוכניות של שפ״י מונחות תפיסות ליברליות והוליסטיות, הרואות במיניות חלק ממכלול של התנהגויות נורמטיביות ובריאות, וזו גם הגישה הרווחת בין היועצים. עם זאת, תוכניות רבות עוסקות במניעה ובהפחדה או בנושאים עקיפים כמו מגדר וחברות, ונעדרות מענה מספק בנושאים המעסיקים את בני הנוער. נראה כי שיח החינוך המיני השורר בין כותלי בתי הספר נשאר רחוק מן החזון והרציונל, ועולה השאלה: האם אנחנו מגלים לבני הנוער טפח, או שמא מכסים טפחיים?

מילות מפתח: חינוך מיני; מיניות; ייעוץ חינוכי; מתבגרים.

מבוא

בחינה של החינוך המיני מנקודת מבט היסטורית מלמדת על התמורה שחלה בתחום במרוצת השנים בשל שינויים ותהליכים חברתיים, תרבותיים, פוליטיים והיסטוריים (מוטייה, 2014). לפי פוקו ובאטלר (פוקו, 2011; Butler, 1990), מין, מגדר ומיניות הם תוצרתן של הבניות חברתיות הנאכפות בידי החברה, בין השאר בבתי הספר. מוסריותו של הנוער, ובפרט מיניותו, נתונות במרוצת השנים להשפעות של כוחות פוליטיים וחברתיים (פוקו, 1996). ההקבלה בין השינויים בתוכניות לחינוך מיני במרוצת השנים ובין תהליכים חברתיים־פוליטיים במדינות בעולם מלמדת על יחסי כוחות אלו. סקירה היסטורית מלמדת על התחזקות והתמסדות של תוכניות ליברליות והוליסטיות לחינוך מיני, שבהן המיניות נלמדת בתור חלק ממערכת התנהגותית־ערכית מבוססת זכויות אדם, לצד שמירה על כוחן של תוכניות שמרניות, שבבסיסן חינוך להימנעות מיחסים מיניים מחוץ למוסד הנישואים (Ketting & Winkelmann, 2013; Stanger-Hall & Hall, 2011).

החינוך המיני בישראל עבר אף הוא במרוצת השנים תהליך מפותל ושינויים רדיקליים והוא הושפע מאינטרסים ומתפיסות עולם של גורמים בעלי כוח והשפעה (קבליון, 2007).

במדינות רבות בעולם, ובהן גם ישראל, אין תוכנית ברורה, אחידה ומחייבת בתחום החינוך המיני. על רקע זה השפעתו של הצוות החינוכי גדולה והיא מחדדת את החשיבות שבהבנת תפיסת עולמו בתחום (Loeber et al., 2010). מחקרים מועטים שנערכו בתחום זה בעולם מצאו כי אנשי החינוך חשים אי־נוחות כלפי חלק מן התכנים של החינוך המיני, בין השאר בשל היעדר הכשרה מתאימה לנושא ובשל חסרונם של אמצעים פדגוגיים עדכניים. תחושות אלו משפיעות ישירות על דרך העברת המסרים לתלמידים, בגלוי או בסמוי. עוד עולה כי ככלל, צוותים חינוכיים יעדיפו תהליכי למידה קוגניטיביים על פני תהליכים של התבוננות פנימית, שיקוף עצמי וחשיבה ביקורתית, שכל כך נדרשים לבני נוער, שפעולותיהם בתחום מושפעות בעיקר ממניעים רגשיים (הוכהויזר ואחרים, 2019). הסתירה בין המסרים שבני הנוער מקבלים בבית הספר לאלה שהם מקבלים מחוצה לו עלולה לעורר בהם דו־ערכיות (אמביוולנטיות) וספקנות כלפי מהימנות התוכניות והרלוונטיות שלהן, ולהעמיד בסימן שאלה את יעילותן והשפעתן (Fine & McClelland, 2006).

בישראל הגוף האחראי על כתיבת תוכניות החינוך המיני הוא השירות הפסיכולוגי הייעוצי (שפ״י), השייך למשרד החינוך, והאחריות על העברתן מוטלת על היועצות החינוכיות[1] בבתי הספר. בפועל ניכר קושי בפיקוח על יישומן של התוכניות האלה, ויש מידע מחקרי מועט על התנהלותן ויעילותן בבתי הספר. מהמחקר הקיים מתחדדת התחושה שמידת יישומן נמוכה במובהק מזו שקבע משרד החינוך (ידיד ואחרים, 2011; קבליון, 2007). (איסוף הנתונים התבצע ב־2018 ועד ליציאתו של מאמר זה, נבנית בהדרגה תוכנית חדשה בשפ״י).

במחקר הנוכחי נבחנו התפיסות הגלויות והסמויות העומדות בבסיס הטקסטים שמרכיבים את שיח החינוך המיני בבתי הספר הממלכתיים בישראל, לצד אלו של יועצות חינוכיות האמונות על העברתם. המחקר בחן את מרכיבי השיח המדובר והכתוב באמצעות ניתוח שיח ביקורתי. בחינה השוואתית כזו של תפיסות הצוות החינוכי־טיפולי כלפי האידאולוגיה חסרה במחקר הישראלי ובמחקר הבין־לאומי. חשיבותו של מחקר זה היא בבחינת ממדי השיח המגוונים של החינוך המיני בבתי הספר העל־יסודיים בחינוך הממלכתי מתוך שיקוף הפערים העולים ממנו.

מיניות – נקודת מבט היסטורית

המיניות זכתה לתשומת לב רבה בשדה המחקר של מדעי החברה בעשורים האחרונים. עד תחילת שנות השמונים שלטו על המיניות תחומי דעת אחרים, והיא כמעט לא נידונה בתור תופעה חברתית-תרבותית. לטענת הפילוסוף הצרפתי, מישל פוקו, הסיבה לכך הייתה ההגמוניה של הממסד הדתי על שיח המיניות, שגרמה להשרשת התפיסה כי גוף האדם ומיניותו קשורים לעולם היצר והחטא (פוקו, 1996). התחזקות הביו־רפואה בתור תחום מדעי בתחילת המאה העשרים הביאה לתפיסה מחודשת של מיניות בתור חוויה אנושית

1. רוב העוסקים בתחום הייעוץ החינוכי ובפרט במחקר זה הם נשים ולכן אתייחס אליהן מכאן והלאה בלשון נקבה.

טבעית ולהתפתחות תחום הסקסולוגיה. בתהליך מקביל החלה המיניות להיבחן גם בשדה המחקרי של מדעי החברה במונחים של יחסי כוחות חברתיים. חוקרים כגון הנרי הבלוק אליס, פרויד ועמיתיהם דנו במיניות בתור יצר טבעי המתנהל בתוך מרחב תרבותי וחברתי (Parker, 2009). מחקרים הדגישו שהזהות, ובפרט הזהות המינית, מתעצבת בהתאם להקשרים חינוכיים, פוליטיים, תרבותיים וכלכליים ודנו בביקורתיות בתהליכי היווצרותה ובמרכיביה (מוטייה, 2014 ; פוקו, 1996, 2011 ; שלסקי, 2000 ; Butler, 1990). הכנסת תוכניות חינוך מיני לבית הספר, מקום עיצובו של הנוער, היא כר לחששות ולחוסר הסכמות.

חינוך מיני – עניין של הגדרה

עצם קיומן של תוכניות לחינוך מיני נתפס בקרב התומכים בהן סימן לקדמה ולנאורות, ובקרב המתנגדים הוא ביטוי להשחתת מידות ולמתירנות יתרה. בתהליך החינוך המיני המתבגר מצופה לרכוש התנהגויות, הרגלים, מידות ועמדות כלפי מין ומיניות, ובתוך כך לגבש את זהותו המינית ולהפנים את ערכי החברה (וייסבלאי, 2010).

מקובל לסווג את הגישות לחינוך מיני לשלושה סוגים עיקריים: א. על פי גישות שמרניות, המכונות תוכניות "הימנעות בלבד" (Abstinence only), החינוך המיני נועד לשמר ערכי מוסר מסורתיים ולמנוע קיום יחסי מין מחוץ למסגרת הנישואים. השיח בתוכניות אלה עוסק בהימנעות גורפת ממין שאינו במסגרת הנישואים, ואין הוא מאפשר כל דיון על פעילות מינית של בני הנוער; ב. "חינוך מיני מקיף" (comprehensive sex education) היא גישה שמטרתה העיקרית למנוע התנהגויות מיניות הנחשבות שליליות, למשל מחלות מין, היריונות לא מתוכננים ומערכות יחסים לא מותאמות או פוגעניות, זאת באמצעות מתן מידע מקיף ביותר בנושא המיניות. על פי גישה זו, הנחלת ידע וערכים תאפשר לצעירים לקבל החלטות מושכלות שיכוונו אותם לחיי מין בריאים; ג. "חינוך מיני הוליסטי" (holistic sexuality education) מתמקד בגישה שבבסיסה ההנחה שמיניות בני הנוער היא חלק מהתפתחותם הטבעית וזכותם למידע ולהכוונה היא זכות בסיסית בתור אנשים בחברה. המטרה של תוכנית הוליסטית היא מתן מידע אמין ומקיף בדבר מין ומיניות, כאשר מין הוא בראש ובראשונה חוויה חיובית ומספקת. בשנות התשעים התפתח בקרב חוקרים אמריקאים ואירופאים מובילים בתחום שיח של "חינוך מיני מבוסס ערכים" (rights-based sexual education), שעל פיו חינוך למין ולמיניות יש לשזור בדיון על שוויון זכויות מגדרי ועל שוויוניות וקבלה של מגוון הזהויות וההתנהגויות המיניות (Loeber et al., 2010; Ketting & Winkelmann, 2013). שיח זה קיבל משנה תוקף בוועדות ובתוכניות של האו"ם שפורסמו בעשור השני של המאה העשרים ואחת (Berglas et al., 2014). חשוב לציין כי כל שלוש הגישות הן בסיס לשפה המשמשת את העוסקים בתחום והן מושפעות מהמרחב החברתי והתרבותי שהן מתנהלות בו. ב"חינוך להימנעות", למשל, יש גרסאות המתירות לימוד על אמצעי מניעה, כל עוד הוא מתקיים לצד המסר המעודד הימנעות כוללת ממין בקרב בני נוער. כמו כן השיח על "חינוך מיני מקיף" עשוי לקבל פרשנות אחרת והדגשים אחרים לחלוטין בתוכניות מגוונות על הרצף שבין הימנעות ואזהרה מסכנות לחתירה לשוויון מגדרי ומיני כולל (Miedema et al., 2020). ציר אחר שבו נבחנות התוכניות לחינוך מיני נע בין העיסוק במיניות של נוער בתור התנהגות סיכונית לבין

תוכניות שנקודת המוצא שלהן היא מיניות בחוויה חיובית (sex-positive orientation) (קאי צדוק, 2019).

ההבדל הרב בגישות, במטרות ובתכנים של התוכניות לחינוך מיני מצדיק הצצה אל מרחב השיקולים והמניעים בבחירת התוכניות ובחינתם על פי תהליכים חברתיים־פוליטיים רחבים.

חינוך מיני בבתי ספר ממלכתיים בישראל

הקמת "היחידה לחינוך לחיי משפחה ולחינוך מיני" בשנת 1973 מהווה אבן דרך במיסודו של החינוך המיני בבתי הספר בישראל. היחידה פעלה על רקע החינוך הממלכתי במשרד החינוך. עד אז העיסוק בנושא היה באחריות המחנך, הרופא ואחות בית הספר, שלרוב לא קיבלו הכשרה מיוחדת או הכוונה ציבורית וממשלתית לעניין זה. בדרך כלל עלה הנושא ספונטנית ובתגובה על אירועים חריגים, ולא היה חלק מתוכנית הלימודים הסדורה. הכשרת הקרקע למיסודו של החינוך המיני במשרד החינוך החלה לקראת סוף שנות השישים על רקע אירועים מקומיים ובין־לאומיים שעיצבו את רוח התקופה. המהפכה המינית שהתרחשה במערב בסוף שנות השישים והפצת הגלולה גרמו לשינויים גם בהתנהגות המינית של בני הנוער בארץ, והעצימו את תחושת חוסר האונים ואובדן השליטה בקרב הדור המבוגר יותר (קבליון, 2007).

התכנסות ועדה בין־משרדית משותפת למשרד החינוך והבריאות ביולי 1971 הייתה נקודת מפנה בהשרשת החינוך המיני בישראל. המטרה הראשונית של התמודדות עם נערות במצוקה הורחבה לעיסוק בחינוך ולמניעה ראשונית בקרב בני הנוער בתור אמצעי לעיצוב צעירים מקבלי מרות ואזרחים ממושמעים. שיתוף הסמכויות בתחום זה והעברתן ממשרד הבריאות למשרד החינוך הסתיים בהגשתן של תוכניות מפורטות בנושא המיועדות לילדים מגיל הגן ועד כיתה י"ב שכללו שיעורים וסדנאות בתחום ההתפתחות הגופנית, בבשלות רגשית וקוגניטיבית, בערכים ובמוסר, וכל זאת אגב עיסוק במין ובמיניות. בשנת 1973 הוקמה במשרד החינוך "היחידה לחינוך לחיי משפחה ולחינוך מיני" – יחידה ייחודית לטיפול בתחום. על אף הבשורה שהביאה עימה הקמת היחידה למיסוד החינוך המיני והטמעתו בבתי הספר, נדמה שמידת יישומה של התוכנית בפועל הייתה נמוכה משתכננו מפתחיה (קבליון, 2007 ; ידיד ואחרים, 2011).

כיום, לצד תוכניות ייעודיות של היחידה למיניות, זוגיות ומגדר, משולב החינוך המיני בעיקר בתוכנית "כישורי חיים" בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים. תוכנית רחבה זו שנועדה לפתח מגוון כישורים חברתיים ואישיים, כוללת תוכניות לשיפור האסרטיביות והתקשורת שכמה מהן אפשר לקשר לחינוך מיני, גם אם בהקשר רחב. זאת לצד מספר נושאים תואמי גיל, העוסקים במובהק בחינוך מיני.

בפועל לא תמיד יש פיקוח על היקף השיעורים הניתנים, ולכן על אף ש"כישורי חיים" היא תוכנית חובה, קשה לקבל נתונים מדויקים על מידת יישומה. לפי בדיקה פנימית שערך משרד החינוך לפני עשור, התוכנית מיושמת בכ־65% מבתי הספר הממלכתיים ולא תמיד נכללים בה שיעורי החינוך המיני. ממחקר שערך רוני שטרקשל בשנת 2002 בקרב תלמידי תיכון בחינוך הממלכתי נמצא כי כרבע מן התלמידים לא נחשפו כלל לחינוך מיני בשלוש השנים שלפני עריכת הסקר ; כרבע מהתלמידים דיווחו שהשתתפו בשיעורי חינוך מיני שעה או שעתיים לכל היותר ; כמחצית מהתלמידים דיווחו שנכחו בשיעורי חינוך מיני

שלוש שעות או יותר, ומהם רק כמחצית למדו על פי תוכנית מובנית וסדירה של עשר שעות או יותר. לדברי שטרקשל, בתי ספר רבים מנהלים שיעורי חינוך מיני בעיקר בתגובה נקודתית לתופעות חריגות, ולא בדרך יזומה, מוסדרת ומקיפה (וייסבלאי, 2010, עמ' 9). מסקר שנערך בשנת 2015 בקרב 739 בני נוער בישראל עולה כי אהבה וקשר הם נושאים שהורים משוחחים עליהם עם ילדיהם במידה כלשהי, ומין ומיניות מדוברים הרבה פחות (הברון והברון, 2017). בתוך כך, הנושאים הממוקדים הכי מדוברים הם אלימות מינית, ובפער מגדרי מובהק – אמצעי מניעה. בקרב הנוער החילוני כ־80% מהנערות דיווחו שדיברו על הנושא לפחות פעם אחת עם הוריהן, לעומת כ־50% מהנערים. לפיכך מקומו של החינוך המיני המתקיים בבית הספר מקבל משנה חשיבות.

גישתם של אנשי חינוך לחינוך מיני

תוכניות החינוך המיני בעולם מועברות בידי אנשי חינוך שונים – מורים למדעים, מחנכים, יועצים ועוד – על פי אופי התוכנית והמדיניות הלאומית או הבית ספרית. ישנם מחקרים מעטים בלבד הבוחנים נקודתית את גישתם של אלו לנושא החינוך המיני. ממחקר שנערך בארה״ב, למשל, עולה שהעוסקים בחינוך מיני מאמינים שבאחריותם להדריך בני נוער למיניות בריאה ולמניעת התנהגות סיכונית. מבוגרים, ובהם אנשי חינוך, סבורים שבני הנוער רוויי מדיה ושהתנהגותם המינית מופגנת ולעיתים לא בטוחה. המורים מזהים את ההורים בתור חסרי אונים לנוכח ההתנהגויות האלה (Preston, 2013).

ניכר כי יש פער בין צורכי התלמידים ובין התפיסות, התחושות והיכולת של הצוות החינוכי העוסק בתחום. מחקר שנערך בניו־זילנד מלמד שתלמידים מעדיפים אמצעים פדגוגיים לא פורמליים ופתיחות מצד אנשי הצוות למגוון רחב של נושאים ותגובות שהנושא יכול לעורר (Allen, 2005). לעומתו, מחקרים אחרים מראים כי מורים מתקשים לעסוק בנושאים חברתיים או רגשיים ומעדיפים להיצמד למידע ביולוגי־רפואי מתוך שימוש בתוכניות ושיטות למידה מובנות (Fine & McClelland, 2006). היעדר הכשרה ייעודית מספקת, כפי שדיווחו משתתפי המחקרים בארה״ב, יוצר לא רק חוסר נוחות, אלא גם שונות גדולה בקרב אנשי החינוך (Lesko et al., 2010). ברור אם כן כי שיח החינוך המיני בישראל ויישומו מושפעים מעמדותיהן ומתפיסותיהן של היועצות החינוכיות, האחראיות על הטמעת התוכניות בבתי הספר, וזהו נדבך מהותי וחסר בהבנת השיח בתחום.

שיטת המחקר

המתודולוגיה של חקר שיח ביקורתי (CDA – Critical Discourse Analysis) והמודל התלת־ממדי של פיירקלו (Fairclough, 2003) משרתים היטב את מטרת המחקר, שכן הם בוחנים את הממד התיאורי של השיח כפי שעולה מניתוח השפה והמבנים הלשוניים של הטקסטים המדוברים והכתובים ואת הממד הפרשני כפי שמתבטא בדרך שבה הטקסטים האלה מפורשים, מתקבלים ומועברים באמצעות סוכני החברות, הלוא הן היועצות החינוכיות. הממד השלישי במודל הוא הממד ההסברתי (תיאור שיעורי חינוך מיני מפי היועצות), והוא בוחן את הפרשנות האישית להקשר החברתי הכולל שבו השיח מתנהל (Fairclough, 2003; Van Dijk, 1999; Searle, 2010).

הטקסטים המשמשים מחקר זה נחלקים לשתי קטגוריות עיקריות:

הטקסטים הכתובים – התוכנית הרשמית של משרד החינוך בנושא חינוך מיני נכתבת בידי שפ״י, ועל כן החומרים שהוא מציע נבחרו לייצג את הטקסטים הכתובים המבנים את השיח, על אף שיועצות רבות משתמשות גם בתוכניות ממקורות אחרים. ייבחנו הסוגיות הנידונות בתוכניות של שפ״י, כמו אלו שנעדרות מהן תוך בחינת תוכן, מילים המבנות את השיח והמבנים הלשוניים והרטוריים כדי לזהות תמות משותפות ולהיווכח באופן שהן מחזקות ומשמשות תפיסה חברתית־פוליטית (קצ׳רגין, 2015).

הטקסטים המדוברים – התוכניות הכתובות מיושמות בשיעורים בידי היועצות, ועל כן ראיונות עימן על תפיסותיהן ואופן מימושן משלימים את התמונה המתקבלת על השיח.

בבואנו לחקור אם יש פערים בין המסרים של תוכניות הלימוד שניסח שפ״י ובין האמונות והתפיסות של היועצות החינוכיות, נשים לב במיוחד לפערים פנימיים הן במסרים ובתוכניות של שפ״י הן בעבודת היועצות בין גישתן התאורטית לתפיסתן את עבודתן בכיתה.

הטקסטים נאספו ב־2018.

משתתפי המחקר וכלי המחקר

נעשו ראיונות עם חמש־עשרה יועצות ויועץ מן החינוך הממלכתי העל־יסודי שבבית ספרם מועברות תוכניות לחינוך מיני. כמו כן רואיינו מדריכת שפ״י אחת ושתי מדריכות מיניות שאינן יועצות. היועצות הגיעו למחקר זה באמצעות הפניה של מדריכת שפ״י המלווה יועצים בבית הספר, באמצעות היכרות אישית ובשיטת ״כדור השלג״. בין המרואיינות שש יועצות עובדות עם נוער בחטיבת ביניים, שבע עובדות בחטיבה העליונה עם נוער בגיל תיכון, והאחרות עובדות בבתי ספר שש־שנתיים המכילים חטיבה ותיכון יחד. המרואיינות מתפרשות על פני טווח רחב של גילים וותק. כמחצית מהיועצות פועלות בבתי ספר המשתייכים למנהל ההתיישבותי וכמחציתן פועלות ביישובים עירוניים מחיפה וצפונה. הריאיון התרכז בארבעה רבדים עיקריים: 1) מיניות כללית; 2) מיניות בני נוער; 3) תפקידם ואחריותם של היועצים בקידום חינוך מיני בבית הספר והפרקטיקות שהם מיישמים; 4) התוכנית לחינוך המיני, כפי שהיא מועברת בבית ספרם וכפי שהיא מוכתבת בידי שפ״י. במהלך הראיונות הודגשו נקודות של חוסר הלימה פנימי בין תפיסות היועצות, כפי שהן מדווחות עליהן, ובין הפרקטיקה שלהן בכיתה, כפי שהן מתארות אותה. בנקודות אלו נבחנו אסטרטגיות ההצדקה שהשתמשו בהן היועצות.

ניתוח הממצאים

כל הראיונות הוקלטו, תומללו וקודדו לקטגוריות (Strauss & Corbin, 1994). זוהו תמות מרכזיות בניתוח הטקסטים ובניתוח הראיונות, ובפרט הושם דגש על תמות שהופיעו בשני הניתוחים לצורך קבלת תמונה שלמה ומורחבת של השיח.

ממצאים

הרציונל החינוכי של היחידה למיניות, זוגיות ומגדר בשפ״י, כפי שמשתקף באתר שלהם, מוגדר כך:

גדילה וצמיחה, התייחסות לגוף, גיבוש זהות נשית או גברית, פיתוח יחסים בין־אישיים וזוגיים – כל אלה הם תהליכים נורמאליים המלווים לעיתים בחששות ובפחדים. החשיפה העצומה למידע בתחומי מין ומיניות, שהוא הרבה פעמים מסולף ומעוות ומוצג בשפע באמצעי התקשורת ובאינטרנט – רק מחזקת את חשיבותה של התערבות אחראית ומקצועית אשר יכולה לעזור לילדים להתבגר באופן בריא ומאושר יותר, ולהבחין בין התנהגות שהיא נורמטיבית ובריאה לבין התנהגות חריגה ואלימה ביחסים הבין־אישיים והזוגיים. (ידיד, ח"ת, עמ' 39)

בבסיס הרציונל שהוא התשתית למדיניות היחידה, מוצג תהליך ההתבגרות המינית בתור תהליך טבעי, הזקוק להכוונה. ניתוח המילים מלמד על קיטוב בין "מידע מסולף ומעוות" ו"התערבות אחראית ומקצועית" ובין התנהגות פוטנציאלית חריגה ואלימה לעומת התנהגות רצויה, נורמטיבית ובריאה. ההנגדה שזורה בכל המחקר – הן בראיונות הן בניתוח התוכניות.

תמות עיקריות בתוכניות לחינוך מיני ודרכי ההתייחסות אליהן

היצע התוכניות לחינוך מיני של שפ"י נועד לאפשר גמישות ובחירה מותאמת של כל יועצת לאקלים, לתרבות ולצרכים בבית ספרה. עם זאת, תמות מסוימות נוטות לחזור בתוכניות הבית ספריות המגוונות. סקירת ממצאי המחקר תיעשה סביב תמות אלה בשילוב המקורות הכתובים והמדוברים.

חשיבותה של שליחות

החינוך המיני הוא חלק חשוב ומרכזי בעבודתן, כך גרסו כל היועצות בלי יוצא מן הכלל. אומרת אחת היועצות: "זה [המיניות] ממלא חלק מהחיים שלהם 24/7 [...] חייבים לשמור עליהם בעולם המטורף ומלא הגירויים שבו הם חיים". השימוש בביטויים שליליים כמו "מטורף", או "מסולף ומעוות", כפי שהופיע ברציונל החינוכי של שפ"י, חוזר על עצמו בכל חלקי השיח ומדגיש את התפיסה השלילית של מיניות בני הנוער. היועצות חשו לא בנוח עם הביטוי "לתקן" את הנוער, והעדיפו לדבר על הענקת כלים והנחלת ידע, ואולם לא אחת התברר בריאיון שלא רק מידע אובייקטיבי מועבר בשיעורים האלה, אלא גם ערכי מוסר שמטרתם לגרום לנוער לקבל החלטות "ראויות". "אנחנו כמבוגרים מבינים איך הדברים צריכים להתנהל ורואים את ה'פריצות' בהתנהגות של הנוער", משתפת אחת היועצות. כמה מהיועצות רואות צידוק וחשיבות לחינוך מיני בבית הספר בעיקר בשל אוזלת יד הורית בנושא. מפי אחת היועצות: "מחקרים מראים שהורים לא מדברים עם הילדים שלהם על הדברים החשובים. לא על סמים, לא על אלכוהול ולא על מין. אני מרגישה שזה התפקיד שלי לדבר איתם על מה שלא מדברים איתם בבית...". ההסתמכות על מחקרים אקדמיים היא עוד סוג של תיקוף להפקדת החינוך המיני בידי אנשי מקצוע, והיא רטוריקה שננקטה בעוד מקומות במהלך הראיונות. כמה מהיועצות הזכירו גם תיקון חברתי, כל יועצת לפי תפיסתה, אם מדובר בחשיבות מוסד המשפחה בחברה, בשוויון מגדרי, בפתיחות לקבלת השונה ועוד. מספרת יועצת: "היום לצערי מיניות נמצאת כמעט בכל דבר [...] חייבים לייצר בקרב הנוער עין ביקורתית כדי לשלוט בתהליכים האלה".

וכפי שתיארו עוד יועצות:

> דיברנו על ביקורת של החברה, על הומופוביה, על הטרו־נורמטיביות מינית. על פטריארכיה, על פוריטניות [...] אולי אם נצליח לחנך את בני הנוער – השינוי אולי יבוא מהם.
>
> ...הלוואי שמהנוער תבוא הישועה ונתחיל לראות את התוצאות גם בקרב שאר הקהילה.

גבריות ונשיות במיניות – בין העצמה להחלשה

העצמה נשית משתלבת באג׳נדה הרחבה של תיקון חברתי. רבות מהיועצות ראו בחינוך המיני הזדמנות לשיח של העצמה נשית ולשבירת מיתוסים הקשורים למגדר, וחשו שזו שליחות עבורן. הן ציינו לשלילה את הסטראוטיפים המגדריים שהילדים מחזיקים בהם. גם בטקסטים הכתובים נדרשים לכך. למשל, בתוכנית כישורי חיים, ״חברות ואהבה״, המועברת בשכבת כיתה ח׳, עוסקים במיוחד בחיזור של בת אחר בן מתוך פנייה ממוקדת למורה להידרש לנושא זה ולידיעה שעל אף העידן המודרני, תלמידים רבים עדיין שבויים בתפיסה כי תפקיד החיזור הוא של הבן. בכל זאת נראה כי בקרב היועצות לא תמיד יש הלימה בין הרצון לנפץ מוסכמות מגדריות ובין הביצוע. אחת היועצות מספרת: ״הבנים דיברו על אווירה, זרימה, אמצעי מניעה, הבנות דיברו על אהבה, אינטימיות וקשר [...] ניסיתי להראות להם שבעצם לכולנו צרכים בסיסיים שווים, אבל ברור שהאמירה שלי בסוף נבלעה בנרטיב הסטראוטיפי שלהם״. יועצת אחת משתפת: ״באידיאל עדיף להפריד בנים ובנות, אבל זה לא הסתדר מבחינת המערכת [...] עכשיו כשאנחנו מדברות אני מודה שבכיתה יצא שקולם של הבנים נשמע מאוד חזק וברור, ושוב קולן של הבנות הושתק [...]״. גם בטקסט הכתוב, מתוך ניגוד לכוונות המוצהרות, מרבית אמצעי ההמחשה והדוגמאות מחזקים את הסטראוטיפים המגדריים (למשל בתוכנית ״מהתנהגות מינית נורמטיבית לפגיעה מינית״ בכישורי חיים של כיתה ט׳ מתוארות תחושות ומחשבות שעשוי לעורר מפגש בין בן לבת, שעליהן צריכים הילדים להגיב וכל המחשבות הן סטראוטיפיות למגדר).

בין מגע לשתיקה

מיניות עוסקת בין השאר בסוגים מגוונים של מגע פיזי בין בני אדם. על רקע זאת בולט במיוחד היעדר דיון על מגע בחינוך המיני בבתי הספר. כפי שאמרה אחת היועצות: ״לא כל כך יודעת איזו תכלית יש לשיחה על חיבוק ונשיקה. זה טבעי, אין מה לדבר על זה״. זאת על אף שקודם לכן היא ציינה שהילדים שואלים שאלות רבות על יחסי מין. היועצת גם תוחמת את גבולות השיח עם התלמידים. באירוע מסוים כיוונה היועצת ילד ששאל על יחסי מין לשיחה על רגשותיו כלפי הנשיקה הראשונה: ״יחסי מין הם המשך ישיר של מגע בכללותו. כאשר אתה מרגיש שהגיע הזמן לנשיקה הראשונה למשל, אתה בודק עם עצמך – האם אני מוכן רגשית?״ שאלתו של הילד על קיום יחסי מין נשארה בלי מענה.

כמה סיפורים של יועצות התמקדו במגע גופני בין תלמידים, שהן נחשפו אליו בחצר בית הספר או בטיול שנתי. כשחשו צורך להגיב הן הדגישו את הפומביות ומצאו עצמן בסיטואציה משמעתית יותר מחינוכית, וזאת במקרה שהנושא זכה ליחס. יועצת אחרת מדווחת: ״בדרך כלל אני לא אעיר להם ולא אתייחס לזה, למרות שאין לזה מקום בעיניי.

אם עולה הנושא אצלי בחדר או בהקשר יותר פרטי, אני אברר את העניין של הפומביות פה. זה לא המגע שמפריע לי [...] זה ההקשר״. למרות העמדה הברורה שיש ליועצות בעניין מגע בתחומי בית הספר, הנושא זוכה לעיסוק מועט בלבד בשיעורים ובתוכניות הלימוד.

גם בטקסטים הכתובים ניכר היעדר הנושא. על אף שבמדיניות שפ״י יחסי מין מוגדרים אחד הנושאים לעיסוק בשנות התיכון, הרי שמגע ויחסי מין נזכרים בעיקר בעניין פגיעה מינית, הצבת גבולות ו״נורות אדומות״. על רקע הנושא ״חברות ואהבה״ בכישורי חיים של כיתה ח׳ מצוינים בין השאר המסרים ״אהבה אינה מותנית בקיום יחסי מין״, ו״טבעי ונורמלי שיש הבוחרים שלא להתחיל במערכות יחסים בשלב [גיל] זה״. המסרים היחידים הקשורים ביחסי מין מנוסחים על דרך השלילה. סוגי מגע שכן נידונים מעט הם ״נשיקות״, ״התגפפויות״ ו״יחסים״. זוהי דוגמה לשימוש במילים כלליות ומעורפלות על פני שיח ברור וחד־משמעי.

מעניין לציין תוכנית לכיתה י׳ שהציגה אחת היועצות, שלא נלקחה מאתר שפ״י, בשם ״אהבה זה לא רק סקס״. לצד שם התוכנית, המדיר מראש את העיסוק המתבקש ביחסי המין, עלה כי פירוט התכנים כלל בתוכן העניינים את נושא המגע והיחסים הפיזיים בפרק אחרון ומסכם. ניתוח החוברת לצורך המחקר העלה כי אותו פרק אחרון נשמט מן החוברת והיועצת לא ידעה לומר ממתי אין הוא חלק מהתוכנית בפועל. כלומר בשנת עבודה שלמה (לפחות) לא המחנכות ולא היועצת שמו לב להיעדרו של הפרק וממילא לא הגיעו אליו. יש בכך להעיד על היחס כלפי נושא המגע, וגם לחזק מחקרים קודמים שדיברו על היעדר אכיפה ומעקב על היקף התוכניות המועברות ועל תוכנן.

בין מונוגמיה לאהבה חופשית

אחד הנושאים הבולטים בתוכנית לחינוך מיני בקרב כל היועצים הוא ״זוגיות״ או ״חברות״, ולרבות מהתוכניות שמות המקשרים בין השניים, כמו ״זוגיות ואהבה״ או ״חברות ומיניות בריאה״. בטקסטים הכתובים אין כלל אזכור להחלפה של בני זוג וליחסי מין שאינם במסגרת זוגיות. הנושא הזה, אולי יותר משאר הנושאים, עורר בקרב היועצות חוסר נוחות לנוכח הפער בין עמדתן המוצהרת הליברלית ובין הגישה השמרנית יותר שהן מציגות בכיתה. יועצת אחת הציגה עמדה מפורשת וחד־משמעית: ״יחסי מין צריכים להיות תמיד בתוך קשר ובתוך זוגיות״. יועצות אחרות הביעו עמדה מקבלת יותר ליחסי מין שלא במסגרת זוגית, ואולם רובן נוקטות הפרדה מודעת בין עמדתן האישית כנשים בוגרות ובין עמדתן כלפי מיניות בני נוער וחינוך מיני בבתי הספר. ״חייבת להיות שם איזושהי קרבה כדי שזה לא יהיה ניצול לרעה של הילדה״, אמרה אחת היועצות. בניסיון להסתכל על התופעה הרחבה יותר אמרה היועצת: ״אני דווקא מפרגנת ליחסים בלי זוגיות, אבל כשזה בלי גבולות קשה לי...״. ״צריך לבדוק מאין זה מגיע – מהתמכרות, מצורך בקשר, מחסך, האם היא חשבה על האחריות שבעניין, על היריון, על מחלות״. בעומדה על הפער בין הקבלה המוצהרת ובין הדיבור על אחריות, מחלות וחששות היא אמרה: ״מין בא עם אחריות. אנסה לברר אותה עד הסוף, אפילו אם זה עלול ליצור תחושה של שיפוטיות או של הפחדה״. יועצת אחת ציינה: ״לפעמים מתאפשרת מיניות במקום שהוא לא מוגן ולא אינטימי. מיניות שדווקא צריכה זרות, ריחוק וחוסר היכרות והיא בעיקר פיזית ונותנת סיפוק פיזי, וחשוב לי לומר שזה לא נחות בעיניי״. אך אמירה זו, יוצאת דופן במחקר כשהיא לעצמה, לא התבטאה בשיעורי החינוך המיני.

בין הטרוסקסואליות לנטיות מיניות אחרות

כמעט כל היועצות ראו חשיבות בדיון על זהויות ונטיות מיניות מתוך שמירה על כבוד וקבלה, ורבות מהן מצאו צורך להצדיק זאת במחקרים שהראו ריבוי אירועי דיכאון ואובדנות בקרב נוער הומוסקסואלי. למרות החשיבות המוצהרת של הנושא אין הוא משולב במערך השיעורים השוטף, אלא מופרד לשיעור ייעודי, שחלק לא מבוטל ממנו עוסק בהומופוביה ובביקורת עליה. בשיעורים העוסקים בנושאים אחרים, כגון זוגיות, חיזור ותחושות של משיכה, העיסוק הוא תמיד ביחסים הטרוסקסואליים, בין בני זוג מחויבים ובתוך מערכת יחסים. מתקבל הרושם שהעיסוק בהומוסקסואליות ובנטיות מיניות נועד בעיקר לנוער הטרוסקסואלי. מספרת אחת היועצות: "נכנסתי לכיתה וידעתי משיחות פרטניות שיושב שם ילד קצת מבולבל לגבי הנטייה המינית שלו [...] הרגשתי בדיעבד כאילו במקום לתמוך בו העמדתי אותו בעין הסערה". בכל המקרים שבהם יש עיסוק, הוא מכוון להומוסקסואליות בלבד ואין אזכור לנטיות או לזהויות מיניות אחרות או מורכבות יותר. הטקסטים הכתובים עוסקים גם הם בנושא באריכות ומעבירים מסר של קבלה והכלה, אך גם כאן ההיגדים, הדוגמאות והסיפורים ששימשו תשתית לפעילויות המגוונות מתארים תמיד יחסים הטרוסקסואליים. יוצאת דופן היא פעילותה של אחת המדריכות שאינה יועצת, המביאה תוכניות חיצוניות של חינוך מיני לבתי ספר: "אני לא אדבר מילה על הומופביה, אבל זה יהיה בשיח שלי מהרגע הראשון. אני כל הזמן אומרת 'כשאת נמשכת לבת או לבן, כשאתה יוצא עם מישהו או עם מישהי'". בהדרכות אלו מושם דגש גם על בחירת המדריכים:

> אנחנו רוצים להביא את הזהות המינית המורכבת כאפשרות [...] הדבר בא לידי ביטוי גם בתכנים, אך הוא ללא ספק גם חלק מהחשיבה החינוכית בסמינר כולו. נעשים איזונים בין מדריכים שהם הטרוסקסואלים ללהט"בים, בין בנים לבנות, גם בבחירת ההמחשות [בתמונות שונות של מגע מופיעים זוגות של גבר ואישה באותו מינון ובאותו אופן כפי שמופיעים זוגות של גברים וזוגות של נשים], וכל הזמן בשיח מול התלמידים.

קשיים והצדקות

כמה מהפערים שעולים בעבודתן של היועצות היו גלויים והוצגו מלכתחילה בתור מוקד של חוסר נחת ובלבול, אך כמה מהם היו סמויים ונחשפו רק בשיקוף במהלך הראיונות. ההצדקות והקשיים שתיארו היועצות בתור הסבר לפערים האלה, מעידים על מורכבות הנושא בבתי הספר. יש מקום להניח שקיים רובד אחר של פערים שלא עלו במחקר זה, בפעילויות בכיתות עצמן.

קושי מרכזי ששיתפו כלל היועצות הוא הקושי עם שאר האנשים במערכת, בין שמדובר בהנהלה שבסמכותה לקדם עקרונות שלא בהכרח עולים בקנה אחד עם עקרונותיה המקצועיים של היועצת, ובין שמדובר במחנכות שאחראיות ברוב בתי הספר על העברת הפעילויות בכיתה בפועל ואין הן עושות זאת באותו ביטחון או דיוק שהיועצת מכוונת אליהם. יועצת ותיקה סיפרה אף על התערבות של קהילת ההורים, ישירות או באמצעות ההנהלה, בהטמעת תוכנית העוסקת בהומוסקסואליות.

> ...ללא שיתוף פעולה לא הייתי מכניסה את התוכנית. לא לפני עשרים שנה. בסוף המחנכים מעבירים את התוכנית, ואם העמדה שלהם היא הומופובית או מוסרנית

> או צדקנית, זה עלול להזיק יותר מלהועיל [...] סופו של הסיפור הוא שכמה שנים אחרי הגיעה מנהלת חדשה וביטלה את התוכנית מחשש לתגובת המועצה וההורים, ולי כבר לא היה כוח להילחם.

יועצות מאמינות שהתוכניות היו עוברות טוב יותר אילו הן עצמן היו המדריכות, אולם משיקולי מערכת הן נאלצות לעיתים להפקיד את המשימה בידי המחנכים והמחנכות, כפי שמעידות כמה מהן:

> יש לי 26 כיתות. אני לא יכולה להעביר לכולם בעצמי את כל התכנים [...] לדעתי, חצי מהם [המחנכים] לא העבירו השנה את המערכים כפי שתכננתי להם.

> בסוף נכנסתי בעצמי רק לשיעור אחד, מה שלא הותיר לי אפילו זמן לעשות את הסדנה כפי שתכננתי, ויצא שיעור פרונטלי ולא משמעותי. בשנה הבאה אתעקש על שיעור כפול.

מגבלות זמן ותקציב אף הן שיקול חשוב בבניית התוכניות בקרב היועצות ובחופש לעסוק בתחום החינוך המיני, לצד שאר התחומים הייעוציים הדורשים מענה. יועצות שיתפו בתוכניות שהועברו חלקית ובקיצור במקרה הטוב. אחד הפתרונות למבוכה ולקשיים הארגוניים שתוארו לעיל הוא הזמנת מרצים מבחוץ. יועצת שבבית ספרה אחת התוכניות העיקריות היא חיצונית הוסיפה בעניין זה:

> חלק גדול מהתקציב הייעוצי והחברתי הולך לתוכנית הזו. זו בחירה של בית ספר והיא לא מובנת מאליה ולא לכל בית ספר יש את המשאבים [...] אני חושבת שזה בסדר גמור להכניס מקצוענים בתחומם. שפ״י צריך להבין את זה, ומשרד החינוך צריך להקצות לכך זמן, משאבים וכסף.

דיון וסיכום: מגלים טפח או מכסים טפחיים?

במחקר הנוכחי נותחו השיח המדובר של החינוך המיני באמצעות תפיסותיהן ועבודתן של היועצות והשיח הכתוב בטקסטים ובתוכניות הלימוד של שפ״י. מהממצאים עולה כי השיח של החינוך המיני בבתי הספר העל־יסודיים הממלכתיים בארץ הוא אמביוולנטי ורצוף פערים מובנים בין חינוך מיני הוליסטי המציג מיניות חיובית, פתוחה וליברלית, ובין חינוך מיני מקיף שתכליתו הענקת ידע וכלים.

שפ״י והיועצות רואים חשיבות גדולה בחינוך המיני. המחקר מראה כי היועצות אכן רואות בעצמן אחראיות על עיצוב התנהגויותיהם ותפיסותיהם של התלמידים, ובאמצעותם על תפיסות החברה בכללותה. אולם בעוד הן מבקשות לשדר בשורה של שינוי והתקדמות, הן למעשה משמשות בתפקיד של שליטה ומשמוע, ובכך משרתות בתפקיד הקלסי השמרני של החינוך המיני בחברה (מוטייה, 2014; קבליון, 2007; Balanko, 2002). מדגימה זאת היטב הרטוריקה של מניעה וסיכון, שנוכחותה בולטת הן בקרב היועצות הן בטקסטים הכתובים והשימוש במושגים מתחום ההטרדה, האלימות, ההימנעות והאזהרה, לעומת הרטוריקה של ״נורמליות״, ״בריאות״, ״התפתחות״ ו״צמיחה״. ממחקרים במקומות אחרים בעולם עולה כי המתח הבין־טקסטואלי הזה חותר לקרקע של החינוך המיני ההוליסטי והמתקדם ופוגם באמינות ובמשמעותיות של התוכניות בעיני התלמידים (Allen, 2005; Fine & McClelland, 2006).

יש תוכניות שבהן מקובלת רטוריקה של העצמה, פתיחות והכלה הן במערכים הכתובים הן בעבודת היועצות, ומתוך כך יש בדרך כלל הלימה בין התפיסה העצמית של היועצות בתור מבשרות בשורה של ליברליות ובין הממצאים. חוסר העקיבות מתגלה בעת שבוחנים את הנושאים של תוכניות אלה, ובפרט נושאים שנעדרים מהתוכניות או שהעיסוק בהם שולי יחסית כגון יחסי מין, אוננות, יחסים שאינם במסגרת זוגית, יחסים הומוסקסואליים וזהויות ונטיות מיניות למיניהן. כאשר קיים אזכור של יחסי מין למשל, בשיח המדובר והכתוב, הוא נקשר בעיקר ברטוריקה של סכנה וניצול ומוצג ברוב הפעמים בהקשרים שליליים, על אף המדיניות המוצהרת ומתוך ניגוד לשיח החיובי בנושאים האחרים. בנושאים כגון אלה המחקר מראה מתחים בין הערכים והתפיסות ששפ״י והיועצות מבקשים לשדר ובין המסרים שעולים בתוכניות הלימוד. הצידוק הרווח כי חיזוק הכישורים החברתיים והזוגיים הוא שייתן לתלמידים כלים להתמודד גם עם מערכות יחסים מורכבות יותר ובפרט עם מערכת יחסים מינית מאפשר לאנשי החינוך וליועצות להישאר באזורי הנוחות וניתנת להם לגיטימציה להימנע מנושאים המעוררים קונפליקט ודילמה, שהם חלק חיוני ואינטגרלי של הנושא (Allen, 2005; Fine & McClelland, 2006; Lesko et al., 2010).

יועצות פועלות בתוך מערכת מורכבת של בית ספר והן נתונות להשפעות ולביקורת מצד ההנהלה, צוות המורים, קהילת ההורים והתלמידים עצמם. שיקולי זמן ותקציב ותחושות מבוכה שתחום החינוך המיני עשוי לעורר הם נדבך אחר המשפיע על החלטות היועצת החינוכית ומחזק את הנטייה להישאר בתחומים שאינם נתונים למחלוקת כגון חברות ותקשורת. כל יועצת מוצאת את דרכה להגיע לפשרה בין תפיסותיה האישיות, מדיניותה וערכיה.

היות שבמחקר זה נבחן יישום התוכניות בכיתות באמצעות תפיסותיהן של היועצות ולא באמצעות תצפיות של השיעורים בפועל, הרי שהפערים שהתגלו משקפים דילמות מובנות בתוך עולם הערכים של היועצת ולא פעם היועצות זיהו את חוסר העקיבות לראשונה במהלך הריאיון. ממצא זה יש בו לחדד שממצאי המחקר משקפים לעיתים נקודות עיוורון של היועצת עצמה באשר לתוכניות ולמסרים שהיא מעבירה. מעניין לציין כי פערים אלה, בתחומים מגוונים ובדרגות מסוימות, התגלו בעקיבות אצל כל היועצות בלי הבדל גיל, ותק, מגדר או אזור תעסוקה, על אף שהמדגם של היועצות אינו מייצג. יש בכך לחזק את המסקנה שהפערים האלה הם חלק מהתמודדותה של כל יועצת, מדריכה או אשת חינוך העוסקת בתחום. מעניין לציין למשל את נושא המבוכה ואי־הנוחות שהיה צפוי שנושא כזה יעורר ובכל זאת כמעט לא עלה בראיונות עם היועצות. ייתכן שיש בכך להעיד על חוסר הנחת מהפער בין המקצועיות שהיועצות דורשות מעצמן ובין הרגשות האלה, שעלולים לפגוע באיכות התוכניות. יש מקום להניח שרגשות אלה ופערים אחרים היו מתגלים בתצפית בכיתה.

השתלמויות שפ״י רבות מוקדשות לנושא זה, אך למקרא הממצאים שעולים ממחקר זה נראה כי אין בהן די כדי להפגיש את היועצות עם נקודות הקושי והעיוורון האישיות שלהן עם הנושא המורכב של חינוך מיני. במחקר נמצא כי התוכניות החיצוניות שאינן כפופות למדיניות בית הספר מצליחות לעיתים ביתר קלות ליישב את המחלוקת וליישם מדיניות חיובית ופתוחה. תוכניות אלו מחייבות תקציבים שלא כל בית ספר יכול או מעוניין להקצות לחינוך מיני במגוון העצום של נושאים ייעוציים וחברתיים שהמערכת עוסקת בהם.

תמונה דומה של קשיים ודילמות משתקפת במחקרים בעולם שבהם השתתפו אנשי חינוך, וזאת על אף ההבדל הגדול בין המדינות – חוסר אחידות בתוכניות, היצמדות לאזור הנוחות של הצוות בתחום המדעי־ביולוגי ובתחום החברתי וחוסר אחידות במסרים של ההנהלה, ההורים ושאר האנשים שעשויים להשפיע על הצוות החינוכי (Allen, 2005; Fine & McClelland, 2006; Lesko et al., 2010; Sherlock, 2012).

המחקר הקיים על חינוך מיני בארץ בכלל ועל תחושותיו של הצוות החינוכי בפרט מוגבל ביותר ועל כן הוא משמש בסיס למחקרים נוספים שירחיבו ויעמיקו את ההבנה של השיח המלא של החינוך המיני בישראל.

תצפיות בשיעורי חינוך מיני, כאמור, יוכלו להוסיף רובד אחר על הפערים שהתגלו במחקר זה. בחינת שפת הגוף וטון הדיבור של היועצות עשויה לחדד חלק מהפערים שנרמזו פה בראיונות ולחשוף פערים אחרים שכלל לא עלו במחקר זה מפאת חוסר המודעות של היועצות אליהם. ממד חשוב אחר של שיח החינוך המיני הוא רגשותיהם ועמדותיהם של התלמידים ושל ההורים כלפי השיח הנוצר. מעניין לבדוק מהם הצרכים של אוכלוסיות אלה בתחום החינוך המיני וכיצד הם מפרשים את השיח בבתי הספר. חשוב לציין כי חשיבותו של מחקר כזה מתחדדת בגלל מיעוטם הבולט של מחקרים בעלי גישה כזו גם בגזרה העולמית.

הנחת העבודה במחקר זה המוצגת בראשיתו, היא ההשפעה החברתית, התרבותית והפוליטית על תחום החינוך המיני בבתי הספר. יש בישראל מגוון של אוכלוסיות בעלות הבדלים חברתיים ותרבותיים, ותוכניות החינוך המיני בהן נבדלות הן בתוכנן הן בהעברתן. בהיותו ראשוני, מחקר זה בחר להתמקד בשיח בתחום הצר של בתי הספר העל־יסודיים בחינוך הממלכתי. מחקרים דומים במגזרים המגוונים בחברה הישראלית ירחיבו את השיח למשל על חברה הנמצאת בתהליך של שינוי ממסורת למודרניות, כפי שמתרחש בחברה הערבית המוסלמית בישראל (ח׳טיב ואיזיקוביץ׳, 2012), או מתחים מקצועיים ודתיים־חברתיים בהגדרות של זהות ואידאולוגיה, כפי שעולה ממחקר של יועצות חינוכיות באולפנות של החינוך הממלכתי־דתי (מזרחי־טרייסטמן ואחרים, 2016). מעניין במיוחד בהקשר זה לחקור מחקר השוואתי בין המגזרים ולזהות תמות ופערים חוצי מגזרים. בעוד הייעוץ החינוכי הוא התחום האמון על החינוך המיני בישראל והמחקר בתחומו הוא תשתית השיח, הרי שמעניין ומעשיר יהיה לראות מחקרים אחרים בתחום משדות מחקר כגון מדעי החברה, סוציולוגיה ומגדר, ולראות את ההשפעה ההדדית של החינוך המיני על תחומים אלה.

מחקר זה בחן את השיח של חינוך מיני בבתי הספר העל־יסודיים בחינוך הממלכתי בישראל, וחשף פערים, קשיים ולעיתים חוסר עקיבות לצד רצון גדול מצד כל אנשי המערכת לתת לתלמידים כלים להכנה למיניות חיובית ומספקת. תוצאות המחקר משקפות כי לעיתים מתחת לערכי ליברליות וקדמה נמצאים כוחות שמרניים חזקים הפועלים בגלוי ובסמוי ואלה משפיעים על השיח וגבולותיו, וזאת בחברה היהודית החילונית, הנחשבת ליברלית בנושא. הכרת נקודות העיוורון והפערים האלה והתמקדות מיטבית בהם בתוכניות הכתובות, בהכשרת היועצים ובהקצאת משאבים מתאימים יקדמו את שיח החינוך המיני הלכה למעשה קרוב יותר אל הצהרת הכוונות של העוסקים בתחום ואולי נמצא עצמנו לפני התלמידים מגלים יותר מטפח.

רשימת מקורות

הברון, א׳ והברון, ש׳ (2017). מה, מתי ומי בחינוך מיני: עקרונות מנחים לבניית תכניות חינוך מיני של בני נוער בישראל. **פסיכולוגיה עברית**. https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3570#%D7%94%D7%A2%D7%A8%D7%95%D7%AA

הוכהויזר, מ׳, זייצב, י׳, פלדמן, א׳ וקלונטרוב, ס׳ (2019). תוכניות התערבות למיניות בריאה במערכת החינוך בישראל לעומת ארצות מפותחות בעולם: מאמר סקירה. **הייעוץ החינוכי, כא**, 57–80.

וייסבלאי, א׳ (2010). **חינוך מיני במערכת החינוך**. הכנסת, מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/ad546b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977/2_ad546b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977_11_9155.pdf

ח׳טיב, מ׳ ואיזיקוביץ, ר׳ (2012). יחסים אינטימיים, זוגיות ונישואין בקרב צעירים ערבים בישראל. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 35**, 201–226.

ידיד, נ׳ (ח״ת). נספח: חינוך למיניות, לזוגיות ולחיי משפחה. בתוך ר׳ ארגמן (עורכת), **ערכת מנחה חינוך מיני־חברתי בתחום הנכויות ההתפתחותיות**. אשלים. https://www.thejoint.org.il/wp-content/uploads/2020/09/inner_pages.pdf

ידיד, נ׳, רימון, י׳ וצימרמן, ש׳ (2011). מדיניות משרד החינוך בנושא הלהט״בי: בין ״קלפים פתוחים״ לבין חוזר מנכ״ל כנגד ההומופוביה. **מפגש לעבודה חינוכית־סוציאלית, 33**, 211–221.

מוטייה, ו׳ (2014). **מיניות: מבוא קצר מאוד** (א׳ חתומי, מתרגמת). מוסד ביאליק.

מזרחי־טרייסטמן, ז׳, טטר, מ׳ ובקרמן, צ׳ (2016). ״לא פשוט להיות יועצת דתית ולדבר על מיניות״: התמודדותן המקצועית של יועצות חינוכיות באולפנות בליווי התבגרות התלמידות. **הייעוץ החינוכי, יט**, 288–315.

פוקו, מ׳ (1996). **תולדות המיניות: הרצון לדעת** (ג׳ אש, מתרגם). הקיבוץ המאוחד.

פוקו, מ׳ (2011). **המילים והדברים: ארכיאולוגיה של מדעי האדם** (י׳ רגב, עורך, א׳ להב, מתרגם). רסלינג.

קאי צדוק, א׳ (2019). **קידום בריאות מינית ומניעת פגיעות מיניות בקרב מתבגרים/ות וצעירים/ות**. משרד העבודה הרווחה והשירותים החברתיים – מתו״ה – אגף למחקר, תכנון והכשרה; מינהל שירותים אישיים וחברתיים – שירות נוצ״ץ – נוער, צעירים וצעירות. https://www.gov.il/BlobFolder/dynamiccollectorresultitem/molsa-research-and-evaluation-sep-2019-3/he/Researches_research-sep-2019-3.pdf

קבליון, ג׳ (2007). הרקע למיסוד החינוך המיני וההסברה המינית בישראל. **במכללה, 19**, 105–146.

קצ׳רגין, ע׳ (2015). מתלמידים לקויים למוחות לקויים: על נוירו־מדיקליזציה של לקויות למידה. **דברים, 8**, 105–123.

שלסקי, ש׳ (2000). מין אחר – חינוך אחר? בתוך ש׳ שלסקי (עורך), **מיניות, מגדר וחינוך** (עמ׳ 7–28). רמות.

Allen, L. (2005). 'Say everything': Exploring young people's suggestions for improving sexuality education. *Sex Education, 5*(4), 389–404. https://doi.org/10.1080/14681810500278493

Balanko, S. L. (2002). Good sex? A critical review of school sex education. *Guidance and Counseling, 17*(4), 117–123. https://www.writework.com/essay/good-sex-critical-review-school-sex-education

Berglas, N. F., Constantine, N. A., & Ozer, E. J. (2014). A rights-based approach to sexuality education: Conceptualization, clarification and challenges. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health, 46*(2), 63–72. https://www.jstor.org/stable/48576658

Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.

Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.

Fine, M., & McClelland, S. I. (2006). Sexuality education and desire: Still missing after all these years. *Harvard Educational Review, 76*(3), 297–338. https://doi.org/10.17763/haer.76.3.w5042g23122n6703

Ketting, E., & Winkelmann, C. (2013). New approaches to sexuality education and underlying paradigms. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz, 56*(2), 250–255. https://doi.org/10.1007/s00103-012-1599-8

Lesko, N., Brotman, J. S., Agarwal, R., & Quackenbush, J. L. (2010). Feeling jumpy: Teaching about HIV/AIDS. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE), 23*(7), 823–843. https://doi.org/10.1080/09518398.2010.529472

Loeber, O., Reuter, S., Apter, D., van der Doef, S., Lazdane, G., & Pinter, B. (2010). Aspects of sexuality education in Europe-definitions, differences and developments. *The European Journal of Contraception and Reproductive Health Care, 15*(3), 169–176. https://doi.org/10.3109/13625181003797280

Miedema, E., Le Mat, M. L. J., & Hague, F. (2020). But is it comprehensive? Unpacking the 'comprehensive' in comprehensive sexuality education. *Health Education Journal, 79*(7), 747–762. https://doi.org/10.1177/0017896920915960

Parker, R. (2009). Sexuality, culture and society: Shifting paradigms in sexuality research. *Culture, Health & Sexuality, 11*(3), 251–266. https://doi.org/10.1080/13691050701606941

Preston, M. (2013). "Very very risk"": Sexuality education teachers' definition of sexuality and teaching and learning responsibilities. *American Journal of Sexuality Education, 8*(1–2), 18–35. https://doi.org/10.1080/15546128.2013.790223

Searle, J. R. (2010). *Making the social world: The structure of human civilization*. Oxford University Press.

Sherlock, L. (2012). Sociopolitical influences on sexuality education in Sweden and Ireland. *Sex Education, 12*(4), 383–396. https://doi.org/10.1080/14681811.2012.686882

Stanger-Hall, K. F., & Hall, D. W. (2011). Abstinence-only education and teen pregnancy rates: why we need comprehensive sex education in the U.S. *PloS One, 6*(10), Article e24658. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0024658

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

Van Dijk, T. A. (1999). Critical discourse analysis and conversation analysis. *Discourse & Society, 10*(4), 459–460. https://doi.org/10.1177/0957926599010004001

"היא בכלל לא העזה לספר": תופעת הסחיטה המינית ברשת והאקולוגיה של הטיפול בה מנקודת מבטן של יועצות חינוכיות

מיכל דולב־כהן וענבר נצר

תקציר

סחיטה מינית (sextortion) היא תופעה חדשה יחסית של ניצול על רקע מיני, המתרחשת כאשר אדם מאיים על אדם אחר בהפצת תוכן מיני ברשת האינטרנט כדי לקבל תמונות או סרטונים נוספים, כסף או טובות הנאה. המחקר הנוכחי בחן כיצד יועצות חינוכיות בישראל רואות את תופעת הסחיטה המינית ברשת. לצורך כך נערך מחקר איכותני, שבמהלכו בוצעו שנים־עשר ראיונות עומק חצי מובנים עם יועצות חינוכיות העובדות בחטיבות ביניים ובתיכונים בישראל, אשר טיפלו בנערות שנסחטו על רקע מיני ברשת. מממצאי המחקר עולה כי היועצות החינוכיות התקשו בזיהוי ובהגדרה של אירועים אלה בתור אירועים של סחיטה מינית ברשת ושלתפיסתן מדובר בפגיעה קלה בלבד. כמו כן היועצות החינוכיות ניסו לתלות את הסיבות לסחיטה במשתנים הקשורים לקורבן ולרקע שהגיעה ממנו והבחינו בין אלו שהעבירו את התמונות המיניות בעצמן ובין אלו שהתמונות נגנבו מהן. ממצאי המחקר מציגים את החשיבות של מתן ידע רלוונטי וכלי התמודדות הולמים ליועצות חינוכיות ודנים בהשלכות לשטח.

מילות מפתח: סחיטה מינית ברשת; אינטרנט; מיניות ברשת; נערות; יועצים חינוכיים.

מבוא

סחיטה מינית ברשת (sextortion) משמעה איום בהפצת תכנים מיניים של אדם ברשת כדי להשיג תכנים מיניים נוספים, כסף או טובות הנאה (Henry & Powell, 2018; Patchin & Hinduja, 2018; Wolak et al., 2018). מחקרים שבחנו את שכיחותה בקרב מתבגרים מדווחים על מספרים שנעים בין 11% ל־22%, כאשר אחוז הנערות שנפגעו גבוה במידה ניכרת מאחוז הנערים (Patchin & Hinduja, 2018; Wolak et al., 2018). על אף שכיחותה של סחיטה מינית ברשת, מעטים המתבגרים שבוחרים לשתף, לדווח או לפנות לעזרה לאחר שחוו אותה (Wittes et al., 2016; Wolak et al., 2018). תת־הדיווח מכוון להיכרות מצומצמת עם התופעה ודרכי הטיפול בקורבנות. מטרתו של המחקר הנוכחי היא לבחון את האופן שיועצות חינוכיות רואות את תופעת הסחיטה המינית ברשת ואת הטיפול הנדרש בה.

סקירת ספרות

התבגרות בעידן הדיגיטלי

בעידן הנוכחי, רוב התקשורת החברתית של צעירים מתנהלת במרחב המקוון (Lenhart et al., 2010). מתבגרים מדווחים כי המדיה הדיגיטלית והרשתות החברתיות מספקות להם מרחב לאינטראקציות חברתיות (Henry & Powell, 2017) ולתהליכי הבניית זהות (בוניאל־ניסים ודולב־כהן, 2013). לצד זאת, הרשת טומנת בחובה גם סכנות. בשביל המתבגרים האינטרנט הוא מדיום נגיש, המאפשר סיפוקים מיידיים ומייצר אשליה של פרטיות (Mubarak et al., 2014). האפשרות לאנונימיות ברשת יוצרת תחושה סובייקטיבית של פרטיות (Maczewski, 2002; Suler, 2004). על כך נוסף היעדר קשר העין במרחב המקוון, שבעקבותיו המשתמשים אינם רואים זה את זה, את הבעות הפנים ואת התגובות, דבר המוריד חסמים פסיכולוגיים וגורם לחשיפה אישית מהירה יותר, תחושת חופש, פתיחות וביטוי עצמי משוחרר. כך נוצרת תחושה של אינטימיות ופתיחות (ברק, 2006; Suler, 2004). הסרת העכבות והיעדר קשר העין המתאפשרים ברשת נמצאו קשורים גם להתנסויות מיניות ולפגיעות מיניות ברשת (Zhong et al., 2020).

תכתובות מיניות בקרב מתבגרים

סקסטינג היא תופעה שמייצגת שליחה וקבלה של תכתובות מיניות שנעשות באמצעות טקסטים, תמונות, סרטונים או אמוטיקונים בעלי אופי מיני ישיר או מרומז (Dir et al., 2013; Cooper et al., 2016; Klettke et al., 2019). מחקרים שנעשו בתחום עומדים על שכיחות גבוהה של שימוש בסקסטינג בקרב מתבגרים. כך, למשל, ממטא־אנליזה שבחנה 39 מחקרים מרחבי העולם, עולה כי 14.8% מהמתבגרים שלחו הודעות מיניות ו־27.4% קיבלו הודעות כאלו (Madigan et al., 2018). מחקר שנעשה בישראל מצא כי כ־26.5% מהנוער בכיתות ז'–י"ב מעורבים בתכתובת מינית (דולב־כהן וריקון, 2017). נראה כי סקסטינג היא תופעה שכיחה בקרב מתבגרים, והם רואים בה נורמטיבית (Mubarak et al., 2014). הסקסטינג משרת מטרות מגוונות, ובהן חיזור רומנטי, הבעת אמון בצד האחר, חיזוק קשרים חברתיים וצבירת כוח ופופולריות חברתית בקרב קבוצת השווים (Cooper et al., 2016), והוא יכול להיות חלק מן מערכת יחסים זוגית או מחוץ למערכת יחסים רומנטית (Burén & Lunde, 2018). החלפת הסקסטינג יכולה להיעשות בהסכמה כחלק מתהליך הדדי של פלירטוט (Dir et al., 2013), אך יש מצבים שבהם סקסטינג הוא תוצאה של הפעלת לחץ על אחד מהצדדים המעורבים (Cooper et al., 2016). ספרות המחקר מעידה כי על בנות מופעל לחץ רב מאשר על בנים לשלוח הודעות סקסטינג (Burén & Lunde, 2018), ואכן נמצא כי נערות מדווחות על אירועים רבים שבהם בני זוגם לחצו עליהן לשלוח תכנים מיניים בלי שרצו בכך, בעוד נערים דיווחו על רצון להדגים כי ביכולתם להשיג את התכנים מתוך לחץ להגביר את הפופולריות שלהם ולהוכיח שיש להם ניסיון מיני (Lippman & Campbell, 2014; Ringrose et al., 2013). זאת ועוד, נראה כי לעיתים הפעלת הלחץ לקבל מאחר תמונות מיניות הופכת לסחיטה של ממש.

סחיטה מינית ברשת

סחיטה מינית ברשת (sextortion) מתרחשת כאשר אדם מאיים בהפצת תמונות או סרטונים מיניים של אדם אחר ללא הסכמתו של המצולם, לצורך קבלת תוכן מיני נוסף, טובות הנאה או כסף (Henry & Powell, 2017; Patchin & Hinduja, 2018; Wolak et al., 2018). חשיפת התוכן המיני מאיימת על הנסחט משום שאין לו יכולת להסתיר את התוכן המדובר, ומאפייני ההפצה באינטרנט מאפשרים פגיעה אשר עלולה להיות מתמשכת ובלתי הפיכה (דנציג־רוזנברג ורוזנברג, 2017).

הסחיטה המינית עלולה להיות מצד אנשים הזרים לנסחט או מצד אנשים המוכרים לו (Patchin & Hinduja, 2018). לצורך השגת התמונות או הסרטונים, יש פוגעים המשתמשים בתוכנות ריגול ופריצה למחשבים ביתיים לצורך איתור תוכן מיני הנמצא במחשב וגניבתו, או שימוש במצלמות המחשב וצילום בהן (Quayle & Newman, 2015; Wittes et al., 2016; Wolak et al., 2018). יש שהפוגע הוא אדם המוכר לקורבן ומתחזה לאחר או משתמש בפרופיל מזויף ברשתות החברתיות לצורך יצירת קשר חברתי, ידידותי או רומנטי ואיסוף מידע על הקורבן (Patchin & Hinduja, 2018; Henry & Powell, 2018); אך לעיתים הסחיטה המינית מתרחשת בתוך מערכת זוגית שבה מצוי הקורבן (Cooper et al., 2016).

ממחקרים שהתמקדו בהיקף התופעה בקרב בני נוער נמצא כי בארצות הברית, מתוך כלל הנוער שנדגם בחטיבות ובתיכונים, כ־5% נפגעו מסחיטה מינית ברשת וכ־90% מהנפגעות הן נערות (Patchin & Hinduja, 2018; Wolak et al., 2018). במספר מחקרים בארה"ב נמצא כי יותר ממחצית מהנערות שנחשפו לסחיטה מינית ברשת מדווחות כי סיפקו בעצמן את התוכן המיני, בזמן שהן מעורבות בתכתובת מינית ובקשר רומנטי עם הסוחט (Walrave et al., 2014; Wolak et al., 2018). נתונים דומים נמצאו גם במחקר שנערך בצ'כיה, שם אחוז הנוער הנפגע מסחיטה מינית ברשת עמד על 6.45% מכלל הנוער בגילי 11–17, כאשר כ־75% מהנפגעות הן בנות (Kopecký, 2017). בישראל, מנתוני המשטרה, עולה כי בין השנים 2014–2017 נפתחו 643 תיקים הנוגעים להפצת תכנים מיניים ברשת, כאשר 20% מתוכם לוו בסחיטה או באיומים (נגר ואחרים, 2019).

על אף האיום הקשה בהפצה, סחיטה מינית ברשת, כמו פגיעות מקוונות אחרות, סובלת מתת־דיווח (Perren et al., 2012; Wolak et al., 2018). ממחקר שנעשה על תכתובות מיניות בקרב מתבגרים בישראל, נמצא כי 52.6% מבני הנוער שהתבקשו לשלוח תמונת עירום שלהם לאחר, לא שיתפו בעניין אף אדם ו־5.8% בחרו לספר ליועץ, למורה, להורה או למבוגר אחר (דולב־כהן וריקון, 2017). בארצות הברית, כ־17% מהנפגעים בוחרים לפנות למישהו בבית הספר בבקשת עזרה ורק כ־8% פונים למשטרה (Patchin & Hinduja, 2018). ספרות המחקר מציעה כמה הסברים אפשריים לתופעה של תת־הדיווח במקרה של סחיטה על רקע מיני, ובהם גיל המתבגר, תחושות בושה ואשמה על שאירע, עמדות של מתבגרים כלפי קבלת עזרה וחשש מפגיעה נוספת העשויה להתרחש במקרה שישתפו בתכנים, לצד האמונה שאי אפשר לעזור להם (Wolak et al., 2018; Tomczyk & Kopecký, 2016). זאת ועוד, האשמת קורבן הרואה בקורבן אחראי למצבו, מעכבת גם היא דיווח ופנייה לעזרה (Dolev-Cohen et al., 2020).

מיעוט של פנייה לעזרה מציב את המתבגרים בסיכון הן בטווח הקצר הן בטווח הארוך (קאים ורומי, 2014). התוצאות של הפגיעה המינית הן רחבות היקף ונוגעות לתחומים רחבים של החיים. בקרב מתבגרים שעברו תקיפה מינית נמצאו אחוז גבוה יותר של דיווחים על דיכאון, בעיות התנהגות ושימוש בחומרים ממכרים (Young & Jones, 2012). נערות העוברות הטרדות מיניות נמצאות בסיכון לפיתוח הפרעות אכילה והפרעות דימוי גוף (Petersen & Hyde, 2013), לפיתוח התנהגויות של נטילת סיכון, לפעילות מינית מוגברת ולפגיעות מיניות חוזרות (Girardet et al., 2009). תוצאות אלו ממחישות מדוע חשוב לצייד את בני הנוער במידע מקדים על הסכנות הטמונות בשימוש במרחב המקוון לצורכי שליחה וקבלה של תכנים מיניים, ולפעול לאיתור וזיהוי מוקדם של בני נוער שנחשפו ועודם חשופים לפגיעות מיניות ברשת. עוד היות שהיכולת לתת אמון בגורמי תמיכה הוא כה מהותי, יש חשיבות לבחינת מעגלי העזרה האפשריים העומדים לרשות בני הנוער, וכיצד והאם אפשר לחזק את האמון בהם ולהגביר את זמינותם ונגישותם. המחקר הנוכחי עוסק באחד מאנשי המקצוע הנמצאים בסביבתם של בני הנוער – הוא היועצות החינוכיות.

ייעוץ חינוכי ועיסוקו בפגיעה מינית ברשת

התערבויות חינוכיות רבות בתחום המיניות בקרב בני נוער מתמקדות בחינוך למיניות בריאה, בדחיית הגיל של תחילת קיום יחסי מין, בשימוש באמצעי מניעה ובמניעת היריון או הדבקה במחלות מין (Steinberg, 2017). עם זאת, בשנים האחרונות נשמעה ביקורת על כך שחינוך מיני מחזק את אי־השוויון המגדרי ואינו עוסק די הצורך בשינוי האקלים החברתי והבית ספרי לכזה שיהיה בטוח יותר בשביל בני הנוער, כמו בסקירת הסכנות הטמונות בעבורם במרחב המקוון (Dobson & Ringrose, 2016).

בישראל ממונים משרד החינוך והייעוץ החינוכי הכפוף לו על יצירת תוכניות לימוד בתחום המיניות והטמעתן. אגף השירות הפסיכולוגי הייעוצי שם לו למטרה קידום הרגלי מיניות בריאה, מתוך תפיסה כי באמצעות מתן מידע אפשר להקנות לתלמידים מיומנויות שימנעו מהם להיקלע לבעיות בתחום זה (וייסבלאי, 2010). כיום, היחידה למיניות ומניעת פגיעה בילדים ונוער עוסקת הן בחינוך למיניות בריאה הן במניעת פגיעה מינית על גווניה. בבתי הספר נעשים מדי שנה ימים ייעודיים העוסקים בתכנים רלוונטיים, כמו מניעת פגיעה מינית ברשת ושומרי סף ברשת, לצד ציון השבוע הלאומי לגלישה בטוחה ברשת. עבודת היועצות היא פרו־אקטיבית וריאקטיבית, המתחלקת לעבודה מערכתית־קבוצתית ששמה דגש בהעברת תכנים רוחבית לקבוצות גיל מגוונות על פי אתגרים התפתחותיים רלוונטיים, ובעבודה פרטנית המתמקדת באיתור ובזיהוי של תלמידים הנזקקים לסיוע. לאחר האיתור והזיהוי היועצות החינוכיות מנהלות בבתי הספר היוועצויות וייעוץ פרטני (ארהרד, 2014). יש חשיבות רבה לזמינותן ולנגישותן של היועצות, שכן הנוער זקוק להכוונה ולתמיכה, כמו לדמויות בעלות משמעות מחוץ לתא המשפחתי שיוכל לשתף במצוקתו (Liddle, 2013).

הכלים העומדים לרשות היועצות החינוכיות לצורך עצירת פגיעות כוללים התערבות טיפולית או דיווח על פי חוק (יחזקאל ואיילון, 2013). כמו כן החל משנת 2018 עומד לרשותן המטה הלאומי להגנה על ילדים ברשת – 105, שהוא מערך אזרחי־משטרתי שמטרתו לסייע לקטינים שנחשפו לפגיעות במרחב המקוון. חובת הדיווח מוטלת על כל

אדם ועל בעלי מקצועות ספציפיים, ובהם אנשי חינוך שאחראים על קטין, לדווח לפקיד הסעד או למשטרה על קיום יסוד סביר לחשוב כי נעשה דבר עבירה לקטין (דורון, 2013). עם זאת, נמצא כי לעיתים אנשי חינוך מתקשים לדווח על חשדותיהם באשר לפגיעות מיניות, בשל חוסר ידע על פגיעה או ההליך הנדרש (Goldman & Padayachi, 2005; Mathews, 2011). זאת ועוד, פעמים רבות יועצות נדרשות להתמודדות מורכבת של הכלת הקטבים שבהם גם מי שנפגע וגם מי שפוגע לומדים באותו מוסד חינוכי, ולפעמים אף באותה כיתה. המענה הנדרש מהן כולל את כל מעגלי הפגיעה כולל יחס כלפי הורי המעורבים, מחנכים והתלמידים האחרים.

אם כן, ניכר שעל אף שכיחות התופעה, מתבגרים רבים נמנעים מדיווח ומפנייה לעזרה אחרי סחיטה מינית שהם חווים. כיוון שכך, יש חשיבות רבה לבחינת האופן שאנשי המקצוע העומדים לרשותם של בני הנוער רואים בתופעה עצמה, את תפקידם בטיפול בה ואת הכלים העומדים לרשותם. המחקר הנוכחי מבקש לבחון את תופעת הסחיטה המינית ברשת והאקולוגיה של הטיפול בה מנקודת מבטן של יועצות חינוכיות. למידע זה ערך הן בחשיבה על דרכים למניעת הישנותם של אירועי פגיעה עתידיים הן בהקניית כלים ליועצות להתמודד עם הפגיעות הקיימות כאשר הן נתקלות בהן.

שיטה

פרדיגמת המחקר

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בגישה האיכותנית בזרם הפנומנולוגי שמתמקד בחקר תופעות באמצעות בחינת המשמעויות שאנשים מעניקים להן, משמעויות המשפיעות על האופן שהן נחוות (Creswell & Poth, 2016). ההתמקדות בסובייקט ובתוכן שהוא בוחר להציג ולהציף באותו רגע היא בעלת משמעות, והיא מאפשרת התבוננות נקייה משיפוטיות ברמת התודעה, ולכן הסובייקט יכול לתאר את התופעה מנקודת מבטו ועל פי חווייתו הבלעדית, והפנומנולוג יכול להכיר את החוויה מגוף ראשון (Sokolowski, 2000), כך שהמציאות באה לידי ביטוי כפי שהיא נוצרת במפגש הבין־אישי (Spinelli, 2005). במחקר הנוכחי נעשה ניסיון להיכנס לעולמן של היועצות החינוכיות בחווייתן את המפגש עם הנערות הנפגעות והטיפול בהן, ולהבין את דרך יחסן כלפי הנושא במידה אותנטית.

משתתפי המחקר

לצורך המחקר רואיינו שתים־עשרה יועצות חינוכיות שהיו מעורבות בטיפול בנערות שעברו סחיטה מינית ברשת. כל משתתפות המחקר הן יועצות בחטיבות הביניים ובתיכונים מהמגזר היהודי, תשע מתוכן בבתי ספר ממלכתיים ושלוש בבתי ספר ממלכתיים־דתיים (לוח 1).

לוח 1: פרטי משתתפות המחקר

	האות הראשונה של השם	גיל	בית ספר	חילוני/ דתי	ותק במקצוע היועצת (בשנים)
1	ש'	55	חט״ב	חילוני	17
2	ס'	33	חט״ב	חילוני	3
3	ד'	52	חט״ב	חילוני	20
4	ר'	51	חט״ב	חילוני	16
5	א'	39	חט״ב	חילוני	10
6	ל'	35	חט״ב	חילוני	5
7	ב'	50	תיכון	חילוני	8
8	ז'	45	תיכון	חילוני	15
9	ו'	47	תיכון	חילוני	10
10	ק'	45	חט״ב	דתי	7
11	מ'	47	חט״ב	דתי	3
12	י'	37	חט״ב	דתי	3

כלי המחקר

במחקר הנוכחי הנתונים נאספו באמצעות ראיונות עומק חצי מובנים שנשענו על מדריך ריאיון שייצג את עולם התוכן הרלוונטי והתמקד בהתמודדות המערכת עם אירועים של סחיטה מינית ברשת שנפגעו בהם תלמידות בית הספר. נשאלו שאלות הקשורות בצורכי הנערה, בצורכי המערכת ובמעורבות של גורמים מערכתיים באירוע.

מדריך הריאיון כלל שלושה סוגים של שאלות: שאלות תיאוריות שמטרתן קבלת תשובות תיאוריות על אירועים, מצבים ומקומות (״מתי התרחש האירוע? היכן?״); שאלות סיווגיות שמטרתן גילוי והבנת התחומים שלפיהם מארגן המרואיין את הידע שלו (״ספרי לי על הנערה שחוותה סחיטה מינית״); ושאלות ניגודיות שמטרתן להבחין בין כל מיני משמעויות (״מה היא הרגישה? כיצד היא פעלה? מה היו הצרכים שלה?״).

הליך המחקר

איתור המרואיינות נעשה באמצעות פנייה ברשתות חברתיות ליועצות חינוכיות המעוניינות להשתתף במחקר, שבה צוינו פרטי החוקרת ליצירת קשר. כמו כן נעשתה פנייה אישית ליועצות באמצעות מדגם כדור שלג. יצירת הקשר עם היועצות נעשתה באמצעות שיחה טלפונית שבה התבקשו לאשר השתתפות במחקר והן קיבלו הסבר כללי על המחקר ועל כלי המחקר שישתמשו בהם. לאחר מכן נקבעה עם כל אחת מהיועצות פגישה אישית שארכה כשעה וחצי עד שעתיים וחצי, במקום עבודתה או בביתה. בשל משבר הקורונה העולמי לא כל הפגישות יכלו להיות במרחב הפיזי, ולכן חלק מהראיונות נעשו בשיחת וידאו או בטלפון. הפגישות עם היועצות הוקלטו בהסכמתן.

עיבוד הנתונים ואמינותם

לאחר סיום איסוף הנתונים, עיבוד הנתונים נעשה בשלושה שלבים. בשלב הראשון נקרא הטקסט של כל ריאיון כממצא אחיד שלם מנקודת המבט של היועצת, כדי לקבל מבט הוליסטי עליו. בשלב השני נקרא הטקסט בשנית וסומנו יחידות משמעות על בסיס תודעה ופרשנות אישית באמצעות זיהוי מילים, משפטים או רעיונות חוזרים שהתגבשו לכדי תמות (Giorgi, 2012; Spinelli, 2005). בשלב השלישי נעשה ארגון מבני של התמות, חידודן ותיקופן (שקדי, 2003). בתום שלב זה התגבשה נקודת מבטן של היועצות בתופעת הסחיטה המינית ברשת על מרכיביה המגוונים. בדרך זו נעשה תכלול (אינטגרציה) בין כלל הראיונות ונבחנה השאלה כיצד נקודת מבטן של היועצות תורמת להבנת התופעה, בזיקה לשאלות המחקר (ליבליך ואחרים, 2010).

כדי לעמוד בקריטריון האמינות במחקר זה נעשה דיאלוג מעמיק עם המרואיינות ונשאלו שאלות הבהרה לצורך הבנת רבדים עמוקים ושיקוף תובנות החוקרים. כמו כן ניהל צוות המחקר דיון על ניתוח הממצאים כדי למנוע הטיה על סמך פרשנויות אישיות. זאת ועוד, ממצאי המחקר הנוכחי מחזקים ממצאי מחקרים קודמים ובכך מגבירים את אמינות המחקר.

אתיקה מחקרית

על פי כללי האתיקה המקובלים (קרניאלי, 2018), בשיחה הטלפונית הראשונית ובתחילת הריאיון הוסבר למשתתפות המחקר מהן מטרות המחקר ומהי חשיבותו. כמו כן הובטח להן כי פרטיהן האישיים יישמרו חסויים באמצעות מתן שמות בדויים והשמטה של פרטים מזהים, והודגש בפניהן שביכולתן להחליט לא להשיב לשאלה כלשהי ואף להפסיק את הריאיון בכל עת. כדי לוודא שההחלטה להשתתף במחקר היא מרצונן החופשי, התבקשו משתתפות המחקר לחתום על טופס הסכמה מדעת. כמו כן התבקשו המרואיינות לאשר את הקלטת הריאיון, מתוך הבטחה שההקלטות יושמדו חמש שנים מיום סיום המחקר. הסוגיה האתית העיקרית במחקר זה קשורה לרגישות הנושא, לתכנים שהיו עשויים לעלות במהלך הריאיון ולחסיון הנערות. מסיבה זו חתר המחקר לקיום דיאלוג רגיש וזהיר שנשען על ברית ואתיקה של אכפתיות, אמפתיה והכלה (דושניק וצבר־בן יהושע, 2016). את המחקר אישרה ועדת האתיקה המוסדית.

ממצאים

על סמך ניתוח הראיונות, סווגו ממצאי המחקר לארבע תמות עיקריות. התמה הראשונה – "עד שלא שאלת, לא הייתי מובהקת לגבי זה": זיהוי התופעה – עוסקת בתחושת בלבול וקושי של היועצות בזיהוי תופעת הסחיטה המינית ברשת. התמה השנייה – "היא לא נראתה לי ילדה בת 14 רגילה, נורמטיבית" – ייחוסים: אפיוני הנערות הנפגעות – עוסקת בייחוסים של היועצות כלפי הנערות שהיו מעורבות בפגיעה מבחינת הרקע המשפחתי שלהן, אופיין ורצונן לרצות אחרים מבחינה חברתית. התמה השלישית – "היה לי קשר ממש טוב איתה": פנייה לעזרה – עוסקת בפנייה של התלמידה ליועצת והאופן שהיועצת תופסת את יחסיה עם הנערה. התמה הרביעית והאחרונה – "היה ניסיון להסביר לה שהיא לא אשמה": הטיפול בקורבנות הסחיטה – נוגעת בטיפול בסחיטה מינית ברשת ומתחלקת לשתי תתי־תמות: צורכי הנערה והמענה הייעוצי שניתן לה והטיפול המערכתי.

"עד שלא שאלת, לא הייתי מובהקת לגבי זה": זיהוי התופעה

כל היועצות שהשתתפו במחקר התקשו בזיהוי ושיום התופעה. היה ניכר שהן לא בטוחות מה מהאירועים שטיפלו בהם עונים על ההגדרה של סחיטה מינית ברשת. במהלך הריאיון הן נעו ממקום של חוסר ביטחון ובלבול בעניין הגדרת האירוע שטיפלו בו כסחיטה מינית ברשת לכדי ביטחון מוחלט בכך. היועצות שהתלבטו ניסו להיזכר באירועים מסוימים שנתקלו בהם וחיפשו אישור לכך שהאירוע אכן נמצא בהגדרה של סחיטה מינית ברשת. נדמה כי הן רואות אירועי פגיעה מינית בתור אירועים על רצף, כאשר סחיטה מינית ברשת נתפסת ככזו שעלולה לחמוק מטיפולן משום שהיא קלה יחסית לאירוע פגיעה קשה כמו אונס. ד' תיארה זאת כך: "שאלת אותי אם אני חושבת שזה סקסטורשיין אז כאילו עד שלא שאלת לא הייתי מובהקת לגבי זה כי זה לא אונס חד־משמעי כזה שהיא הלכה ברחוב ותקפו אותה". גם ו' אמרה דברים דומים: "לא תמיד זה ברור כי יש דברים יותר החלטיים, שאת יודעת שזה באמת לא מרצון".

מתוך הראיונות ניכר כי היועצות ניסו לקשור את הגדרת הסחיטה המינית באחריות לאירוע הסחיטה. בעשרה מתוך שנים־עשר הראיונות עלתה התלבטות מצד היועצות בעניין מידת האחריות של הנערה הנפגעת. לדידן, כאשר הנערה מביעה עניין או פעילה בשליחת תכנים בעלי אופי מיני, יש לה חלק באירוע הסחיטה ואחריות לגביו, ולכן הן שאלו את עצמן האם עדיין מדובר באירוע של סחיטה מינית ברשת. ש' אמרה כי ייתכן שיש לנערה חלק בזה, וגם ד' טענה: "זה בעצם היא שלחה להם את זה, בעצם מה הם עשו? הם ביקשו ממנה, כאילו זה בעיה שלה! היא שלחה". ל' הטילה את האחריות על הנערה וסיפרה: "כן הפעילו עליה לחץ, אני יודעת בוודאות, אבל היא גם הייתה ככה, גם רצתה לשלוח". מתיאורים אלו עולה כי לדעת היועצות, הנערות אינן רק קורבנות אלא נושאות במידת מה באשמה למצבן.

לעומת זאת, בשני אירועים המרואיינות תיארו אירועי סחיטה שבהם הסוחטים חדרו לטלפון ולמחשב של הצעירות וגנבו מתוכם את התכנים המיניים. שתי יועצות אלו לא ראו בנערה שותפה לאירוע הסחיטה, אלא להפך, הן ראו בנערה קורבן. כך תיארה מ': "הסברתי לה שהיא לא אשמה, יש לה טלפון, היא משתמשת בו, היא מצלמת בו, מותר לה לעשות פוזות למצלמה [...] היא לא עשתה משהו רע. האיש הזה הוא הפושע והוא נכנס למקום פרטי שלה, הוא עשה את הדבר הרע". גם י' סיפרה: "הייתה הודעה שהופצה בכיתה שיש תלמיד בכיתה שפורץ לחשבונות ואומר שיש לו תיק פתוח על הילדה והוא הולך לחסל איתה חשבונות. לילדה הוא כתב שהיא חייבת לו והוא לא יפסיק עד שהיא לא תשלח לו סרטונים שלה מתקלחת". באירועים אלו היה ניכר שהיועצות חשו ביטחון רב יותר בהגדרת האירוע סחיטה מינית ברשת.

אם כן, נראה כי היועצות מתקשות בזיהוי תופעת הסחיטה המינית ברשת, במיוחד כאשר הנערה הנסחטת היא שהעבירה מיוזמתה את התכנים המיניים שהביאו לידי ניסיון לפגוע בה.

"היא לא נראתה לי ילדה בת 14 רגילה, נורמטיבית" – ייחוסים: אפיוני הנערות הנפגעות

מתיאורי היועצות עולה עיסוק ניכר ברקע של הנערות ובחיפוש אחר הסבר מדוע נערות מסוימות מעורבות באירועי הסחיטה המינית ברשת בעוד אחרות אינן סובלות מהם. חלק

מן היועצות ראו באפיוני הנערות הנסחטות כמו היסטוריה קודמת של התנהגויות בעייתיות: "זו נערה שההתנהגות הפתולוגית שלה היא ממש הרבה מעבר לנורמה, מדובר על נערה שהיא שיקרה שקרים כל הזמן, לכולם, הורים, חברות, לי, למערכת, לכולם. שקרים לכל הכיוונים, אנחנו כל הזמן חייבות לזכור שזה שם" (ל); זיהוי התנהגויות מיניות בקרב הנערות: "היא נקלעה גם לפני זה לכל מיני עניינים סביב מיניות והיא לא כל כך ידעה לעצור, אז זה מקרה שהיה לי עליו בסיס כי ידעתי שהיא לא ממש מבינה את המשמעות של הדבר" (ס); "היא שידרה את זה כל הזמן, ממש חיפשה תשומת לב מינית" (מ). אחרות קשרו לנערות הנפגעות היעדר שיקול דעת ורצייה חברתית שגרמו להן להיקלע למצבים שנקלעו אליהם: "זה היה כאלו אנשים שניצלו אותה לגמרי היא חשבה שהם כאילו נותנים לה אהבה ונתנה להם מה שרצו" (ש). גם ל' תיארה אירוע המעיד על היעדר שיקול דעת: "הסתבר שהחברות שלה פתחו פרופיל פיקטיבי עם תמונה של מישהו חתיך ושלחו כאילו ממנו שהוא יודע עליה והוא רוצה להיות חבר שלה ושאם היא לא תשלח לו סרטון שלה אז הוא יראה לחברים שלו את התמונות שיש לו. הן לא שלחו לה תמונות או משהו, הן רצו לראות מה יקרה, מה היא תעשה. והיא שלחה לשם סרטון שלה במקלחת מורידה תחתונים...". היועצות הניחו שהנערות שיתפו פעולה עם איומים ודרישות לשליחת תכנים בעלי אופי מיני מחשש שמעמדן החברתי ייפגע אם לא יעשו כך, או מתוך אמונה שאם ישלחו את החומרים יעלה מעמדן החברתי בעיני קבוצת השווים. כך תיארה ר': "בנים היו מבקשים ממנה לשבת עליהם לעשות תמונה ושתהיה חברה שלהם ואז היא אמרה שהם ביקשו ממנה לשלוח סרטון שלה שהיא מכניסה משהו". גם א' סיפרה: "בהבנה הבסיסית שלה אם היא לא הייתה שולחת את זה אין לה חברים! הם לא חברים שלה [...] היא רצתה להרגיש מקובלת, אהודה, וחששה שלא יהיה לה חבר, שלא יקבלו אותה".

יועצות אחרות ניסו לתלות את המעורבות באירועי סחיטה בכישורים הקוגניטיביים של הקורבן. ר' למשל סיפרה:

> יש לנו מקרה של נערה מאוד מאוד נמוכה, בטוח עם פיגור, אני לא יודעת מה היא עושה בכיתה של בית ספר רגיל. היא בכיתת חינוך מיוחד, אבל היא ממש ממש נמוכה היא הייתה צריכה להיות בבית ספר לפיגור ואימא שלה לא מוכנה להעביר אותה לבית ספר כזה [...] היא נערה יפיפייה ולא מבינה כלום ממה שמדברים איתה [...] כשדיברתי איתה היא נשמעה מבולבלת לגמרי. יש סרטון יש תמונות והיא לא מודה בכלום אני רק הייתי עם הבגדים הם רק ביקשו ממני רק עשיתי ככה רק הייתי פה שם היא בכלל לא הבינה מה שהיא עשתה. עשיתי את זה רק אני עם עצמי אז מה הקשר זה מותר.

עוד סיבה שהמרואיינות זיהו כמאפיין של נערות הנסחטות על רקע מיני ברשת הייתה הרקע המשפחתי של הנערה. רקע זה כלל היעדר השגחה הורית, חסך בחום ותשומת לב וקשרים לא מיטיבים עם ההורים. כך למשל הפגיעה המינית מתוארת כמענה על חסך בחום ואהבה בקשרים עם מבוגרים בעלי משמעות, המביאים את הנערות לידי חיפוש אחר מקורות אחרים לסיפוק הצרכים האלה, כפי שתיארה א': "כשנערה לא מקבלת אהבה ומגע הורי, חוסר הביטחון, חוסר התחושה הזו שאני לא אהובה יוצרת בור בנשמה והבור הזה חייב להתמלא איכשהו". גם ל' סיפרה: "יש שם ניסיון שלה, ניסיון מאוד לא בריא, למלא את החוסר באהבה מההורים". ז' עסקה בהשגחה ההורית ותיארה: "ההורים היו

בקושי בבית והיא עשתה מה שהיא רצתה והזמינה חבר׳ה כל הזמן. לא היה שום גבול ברור״.

נראה אם כן, כי לכל היועצות היה צורך למצוא הסבר לתנאים שהוליכו לאירוע הסחיטה, אך כולן חיפשו את ההסבר בסיבות הקשורות לקורבן הסחיטה ובאפיונים שלה.

״היה לי קשר ממש טוב איתה״ – פנייה לעזרה

היועצות ניסו להסביר מה הביא את הנערות לידי פנייה לעזרה. מכיוון שבני נוער רבים נמנעים מלשתף את אנשי המקצוע במצוקות, היה חשוב ליועצות להבין מדוע הנערות בחרו לשתף אותן באירועי הפגיעה. כמו כן הן עמדו על אירועים שבהם הקורבנות בחרו לא לפנות אליהן לעזרה והשיתוף הגיע מאנשים בסביבתה של הנפגעת – חברות או מורים, דבר שלעיתים השפיע על הסתייגות הנערות משיתוף פעולה עם תהליך העזרה.

לדברי היועצות, היכרות מוקדמת של היועצת עם הנערה וקשר אישי קרוב שנוצר ביניהן טרם הפגיעה אפשרו לנערות הנסחטות לגשת אליהן בפתיחות ולקבל עזרה. אחת־עשרה מתוך שתים־עשרה יועצות הזכירו זאת. כך למשל תיארה מ׳: ״היא בקשר נורא טוב איתי ויש מצב שאם היא לא הייתה בקשר כל כך טוב איתי אולי היא לא הייתה פונה אליי״. גם י׳ דיברה על הקשר שנוצר בינה לנפגעת: ״היא פנתה אליי היה לנו קשר טוב, אבל היא הייתה מאוימת ממש והיא החליטה לספר לי ואחר כך היא גם הייתה שולחת לי הודעות: ׳אבל הוא מבקש ממני עוד, מה לעשות לשלוח או לא?׳...״. לצד אלו, כמה מהיועצות סיפרו כי חשו שהנערות נרתעו מפנייה לעזרה. כך למשל ש׳ סיפרה: ״היא לא סיפרה לי ולא הצלחנו להגיע למשהו יותר מדויק עם החברות. הן רק סיפרו מה שהן שמעו״. גם ג׳ תיארה כיצד הגיע אליה הדיווח מהמחנכת: ״היו בנות אני לא יודעת אם לקרוא להן חברות, אלה בנות שאמרו למחנכת שיש סרטון כזה מסתובב״. יועצות אחרות דיווחו כי הפגיעה המינית ברשת לוותה לעיתים בהסתרה מצד הנערות.

במצבים שבהם לא היה קשר קודם בין הנערה ליועצת עלה קושי לעזור לנערה וניכר כי קושי זה הביא לידי תסכול ועוינות מצד היועצת. ר׳, אשר לא היה לה קשר קודם עם הנערה, חשה שלא הצליחה להגיע אל הנערה במפגשים האישיים שניסתה לייצר עימה: ״והיא גם לא רצתה לבוא אליי, זה המחנכת הייתה צריכה לקחת אותה להביא אותה. היא ממש התנהגה כמו ילדה בת 5, היא לא מכירה אותי אז היא לא רוצה לבוא אליי [...] אז הפגישות היו קצרות, אני לא יודעת אם הועלתי לה במשהו״.

מדברי היועצות עלה כי סיבות מתאימות לתת־הדיווח על אירוע הסחיטה הן היעדר הבנה על חומרת המצב מצד הנערה, היעדר היכרות מוקדמת עם היועצת, שגרמה לחוסר נוחות של הקורבן בשיח על הנושא והצורך לשמור על סודיות שייתכן שנבע למעשה מתחושות בושה של הנערה עצמה.

״היה ניסיון להסביר לה שהיא לא אשמה״: הטיפול בקורבן הסחיטה

א. צורכי הנערה והמענה הייעוצי שניתן לה

בתיאוריהן העלו היועצות לא אחת את האופן שבו היו טרודות מן ההשפעות של הפגיעה על רווחתה הנפשית של הנערה המעורבת ועל מצבה החברתי והמשפחתי. לפי היועצות, אירועי הסחיטה הביאו את הנערות לידי מצבים של היעדרויות ממושכות מבית הספר,

בידוד חברתי והימנעות ממפגשים חברתיים, ואלו היו קשורים בדיווחי הנערות על תחושות של בדידות, עצב, חרדה ובושה עמוקה. לפיכך עודדו היועצות את הנערות לייצר מסגרת של טיפול פרטני שכללה לפחות שיחה אישית אחת עם הנערה. מהשיחות ומהמפגשים של היועצות עם הנערות שטיפלו בהן, עלה צורך של היועצות למלא אחר הצרכים הרגשיים שהן זיהו: חום וקבלה, חיזוק לחשיפת האירוע בפני המשפחה, והפחתת תחושת האשמה שהנערה חשה. ס' תיארה רגע מכונן מבחינתה באחת השיחות האישיות: "חיבקתי אותה, למרות שזה פחות אולי מקובל [...] אבל [...] היא ממש הייתה צריכה את זה כי אין לה את החום והאהבה הזו בבית ורציתי שהיא תרגיש שמקבלים אותה בלי תנאים כאלה עם המון אהבה". בדומה לכך חשה מ' כי עליה לחזק את הנערה בשיחות האישיות ולהפחית את האשמה: "היא הייתה צריכה לעבור איזה הרגעה בעיקר סביב העניין שהיא פחדה שאימא שלה לא בדיוק תאשים אותה אבל היא הרגישה סוג של אשמה שזה קרה, אולי כי היא הייתה זהירה וחששה שאולי יבואו אליה בטענות שזה קרה". מתיאורי היועצות עולה התחושה שהן ניסו לתת לנערה מענה רגשי, עודדו אותה לשתף את הוריה, ניסו לעזור לה להפחית תחושות של אשמה ובושה ולייצר בעבורה מקום בטוח, חם, מקבל ומכיל לעבד את שאירע.

היועצות המרואיינות תיארו שלאחר הפגיעה חששו הנערות להגיע לבית הספר ולהתמודד עם תוצאות הסחיטה, כולל פגיעה אפשרית במעמדן החברתי וסטיגמה שאולי דבקה בהן בקרב בני גילן. היועצות סיפרו כי הטיפול בנערות כלל גיוס תמיכה חברתית שתוכל להקל על תחושות הבדידות שחוו לאחר הפגיעה. א' שיתפה: "נורא השפיע עליה נורא. היא הפסיקה להגיע לבית הספר, היא כאילו ניסתה לעשות שינוי תדמיתי ורק חברה אחת נשארה חברה שלה וכמובן לשמור את זה בבית הספר אבל הכינויים נשארו והשמועות שהיא שוכבת עם כולם וההשלכות לטווח הארוך נשארו אפילו שהיא כבר לא הלכה עם אף אחד השם דבק בה".

ד', לעומת זאת, תיארה התמודדות אחרת שבה הנערה המשיכה להגיע לבית הספר, אך לתחושתה לא הבינה את מורכבות מצבה: "היא המשיכה לבוא לבית הספר כל הזמן אבל היא הייתה מאוד בדאון והיה לה בהתחלה מאוד קשה". תמיכת החברים הייתה חשובה מאוד בעיני היועצות, משום שהיא סייעה בהפחתה של רגשות לחץ ובושה ואפשרה לנערות לקבל חיזוק ועידוד מקבוצת השווים שלהן. היועצות דיווחו כי כאשר הנערות הצליחו להיעזר בבני גילן הייתה השפעה מיטיבה על הטיפול הכולל בנערה. ל' סיפרה: "אם יש משהו שאני יכולה להגיד זה שהקבוצה יצרה מארג של תמיכה חברתית וזה ככה משהו שהוא ממש מחזק וממש חיזק". בדומה חשה גם א': "אחרי כל השיחות היא פשוט לא באה לבית הספר, היה לה קשה מידי ההתמודדות החברתית [...] אני המשכתי את הקבוצה ודיברנו על דברים שקשורים והשיח גרם לזה שהם יתגייסו אליה ויתמכו בה גם בתקופה שהיא לא הגיעה לבית הספר כשהיא הייתה מבודדת מאוד ובודדה מאוד". גם ד' תיארה את חשיבות תמיכת החברות בעיניה: "היא התמודדה, היא הגיעה, היא הייתה צריכה ליווי הרבה פעמים אז חברות שלה תמכו בה". באירועים שבהם צלח הניסיון לגייס תמיכה מצד חברות בנות אותו גיל, דיווחו היועצות כי הייתה השפעה חיובית על מצבן של הנפגעות.

ב. עבודה מערכתית ושילוב גורמים נוספים בטיפול

בכל הראיונות עלתה חשיבותה של תמיכת המערכת בתוך בית הספר ומחוצה לו כדי לקדם את תהליך הטיפול בנערה. בעוד בטיפול הפרטני היועצות ראו בתמיכה האישית בנערה ובתמיכת הקבוצה החברתית בעלות משמעות בעבור התמודדותה, בעת הטיפול המערכתי שוחחו היועצות על חשיבות יצירת הקשר עם אנשי טיפול אחרים, וגם על חשיבות הטיפול במעגלי פגיעה משניים כמו תלמידים אחרים בשכבה, ומתן כלים למניעת הישנות האירועים הנוגעים לשימוש חוקי ולא חוקי ברשת. כך למשל סיפרה ס׳ על העבודה המערכתית: ״העבודה הייתה להביא חוקר נוער וגם אנחנו עברנו בכיתות, אני ומחנכות, עשינו עבודה בכיתות של הסברים וגם לא דיברנו עליה באופן ספציפי חס וחלילה, היא לא הייתה מוכרת בשכבה אז זה היה קל להרחיק את זה ממנה״. גם ד׳ הזכירה את העבודה המערכתית וציינה את השיתוף של מחנכי השכבה לצד העבודה עם המשטרה: ״דרשנו ממחנכים שיודעים מזה לבדוק טלפונים, למחוק כי זה קרה גם בשכבה. היה צריך לעבוד בכל השכבה, לעבור, להסביר מה מותר ומה אסור. הזמנו חוקר נוער שידבר לכל שכבה בנפרד על מה מותר ומה אסור ועל מה אפשר להגיש תלונה״. גם בריאיון עם י׳ עלתה החשיבות של תפיסתה את הקשר ושיתוף הפעולה בינה ובין אנשי הטיפול מחוץ לבית הספר: ״החלטנו שאני קודם כול אתקשר למנהלת של בית הספר ולמחנכת ואז לדבר עם הילדה ועם ההורים ולנסות להבין מה הם באמת רוצים מה הצרכים שלהם בשילוב עם מוקד 105, ואז אחרי איתור הצרכים, אז להבין מה ניתן לעשות״.

לצד זאת, יש יועצות שהזכירו את הקושי בעבודה עם אנשי מקצוע מחוץ לבית הספר. ס׳ הביעה תסכול רב בעניין שיתוף הפעולה שניסתה לקיים עם מוקד 105 לאחר שנענתה כי מכיוון שהנערה מעל גיל 18 לא היה אפשר להיעזר בהם, אף שעדיין הייתה תלמידה: ״ניסיתי לבדוק עם 105 היחידה הזו שאחראית על הפגיעות ברשת [...] אבל בגלל שהיא הייתה מעל גיל 18 לא היה למי לפנות כי 105 מטפלים רק בקטינים. ואז כאילו לא היה לי מענה״. מ׳ עסקה בדבריה בסרבול הנהלים הכרוכים בפנייה למוקד 105 משום שהבינה כי אינה יכולה לפתוח פנייה בעצמה במוקד משום שהאירוע קרה בבית הנערה, ולכן על ההורים לפנות לשם: ״... האמת שאני גם התקשרתי למוקד ולמעשה נאמר לי בפירוש שבגלל שזה קרה בבית אז ההורים צריכים לפנות, זה צריך להיות פנייה שלהם שההורים יעשו – אלא אם הם מבקשים ממני ואז הם צריכים לתת לי את האפשרות והאישור לכך״.

כמה פעמים תיארו היועצות כי פנו לרווחה וראו בה גוף היכול לספק כלים להתמודדות ומענה טיפולי מקיף וארוך טווח בעבור הנערה ומשפחתה. כך לדוגמה תיארה א׳: ״כשהנערה הופנתה לעובדת סוציאלית המטפלת בנערות אז גם ההורים הופנו לטיפול דרך הרווחה והיה צורך בהתערבות משפחתית הרבה יותר גדולה״.

עם זאת, היו אירועים שבהם היועצות בחרו שלא לערב את הרווחה. האירוע שטיפלה בו ד׳ מבהיר את הדילמה של היועצות בעניין פנייה לרווחה, ואת הבחירה שעשתה בהחלטתה לא לשתף פעולה עימם משום שחששה שעצם הפנייה תעכב את הטיפול ואף תגרום לריחוק והפסקת שיתוף הפעולה שיצרה היועצת עם ההורים:

> אני גאה מאוד במערכת שלנו, באמת, במקרים כאלה זה גורם לי להרגיש גאווה. היה שיתוף פעולה מלא של מנהלת שמיידית לקחה על עצמה מקרה כל־כך קשה, לדבר עם ההורים ולא הפילה את זה רק עליי או על הצוות והתמודדה עם אימא מאוד קשה שהשתוללה וצרחה והתנגדה לעירוב של רווחה והיינו צריכים לעמוד

> מולה [...] לגבי הדיווחים לפקידת סעד, כשאנחנו שולחים דיווח העובדות הסוציאליות מתקשרות להורים ומקריאות להם מילה במילה את הדיווח ואז אין לנו שום שיתוף פעולה עם ההורים ועם אף אחד. לא יצא מזה שום דבר. אם יש שיתוף פעולה עם הורים שרוצים אז זה נהדר. אבל במקרה כזה של הוצאה מהבית בכוח וזה תהליך שנמשך כמה שנים אז אני לא רואה במה? שגם נאבד אותה פה ולא נוכל לעזור לה? שהאימא לא תשלח אותה יותר לבית ספר? במה זה היה עוזר? אנחנו טיפלנו בזה.

מדבריהן של היועצות ניכר כי יש חשיבות רבה לשיקול דעתה של היועצת, היכרותה עם האירוע והרקע של הנערה ומשפחתה כדי לקבל החלטה מה הדרך הנכונה ביותר בשבילה לטיפול באירוע. היועצות תיארו שאת הפניות לאנשי חוץ עשו בשיתוף המנהלת, ולעיתים המפקחת, כדי לשקול ולבחון כל אירוע לגופו ולתת את המענה הנכון ביותר בעבור הנערה הנסחטת.

נוסף על התמיכה בתוך בית הספר, היועצות חשו עטופות בהדרכה שסיפקה להן מקום להתייעץ, לאוורר רגשות ולקבל הדרכה מקצועית, ותרמה ליעילות הטיפול שהעניקו וגם לרווחתן האישית. ניכר כי המבנה הארגוני שמפעיל השירות הפסיכולוגי הייעוצי, הכולל הדרכה ליועצות חדשות וותיקות כאחד, היה כתובת בעבור היועצות בעת ההתמודדות עם הנושא המורכב. מ' דיברה על ההדרכה שקיבלה מהמפקחת על הייעוץ ומהמדריכה לתחום המיניות והפגיעות המיניות בשירות הפסיכולוגי הייעוצי: "המערכת הטיפולית הייתה לי מאוד נוחה לעבודה, קודם כול כי המענה הוא כמעט מיידי, וכל הזמן אמרו לי לא להתבלבל, כל הזמן להתייעץ ולברר ולשאול [...] היה לי מאוד נוח שיכולתי כן להתייעץ כל הזמן". ס' תיארה: "אני סך הכול בשנה השלישית שלי וזו פעם ראשונה שנתקלתי בסיטואציה כזו, אז ישר הלכתי להדרכה".

נראה שהיועצות ראו בטיפול בנערות שנפגעו טיפול רב־מערכתי ששם לו למטרה את טובת הנערה ומשפחתה. כל היועצות אמרו כי על רקע תפקידן המקצועי עליהן להניע את המערכת לטובת הנערה, כדי לספק לה את התמיכה שנזקקה לה. היועצות חשו כי יש להן חשיבות בהיותן ציר מרכזי שיודע לבחור מתי ומהי הדרך הנכונה יותר לשתף ולערב את האנשים בתוך בית הספר ומחוצה לו לטובת הנערה.

דיון ומסקנות

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון כיצד יועצות חינוכיות תופסות את תופעת הסחיטה המינית ברשת, וכיצד מתבטאות תפיסותיהן בטיפול שהעניקו לנערות שהיו קורבן סחיטה.

מתיאורי היועצות עלה קושי בהגדרה של סחיטה מינית ברשת, וניכר כי יחסן כלפי פגיעות מיניות נמדדת ברמת מורכבותן. היועצות ראו בסחיטה המינית ברשת חמורה פחות מפגיעה מינית מסוג אחר וציינו פגיעות פיזיות. ממצא זה מחזק ממצאים קודמים שעסקו בהבדל שבין תפיסת הפגיעה במרחב הפיזי, שאותה קל יותר לאתר ולזהות, לעומת תפיסת הפגיעה במרחב המקוון – שאותה קשה יותר לזהות בגלל מאפייני האינטרנט ואופן התרחשות הפגיעה (Melander, 2010; Lapidot-Lefler & Dolev-Cohen, 2015). זאת ועוד, היועצות שהשתתפו במחקר ראו באירועי הסחיטה אפיזודות חסרות משמעות, ולעיתים אף דיווחו כי עד לשלב הריאיון לא העניקו חשיבות גדולה לאירועים שדיווחו עליהם. כמה

מהן הוסיפו כי רק בדיעבד במהלך מפגשים עם הנערה או אפילו בעת הריאיון במחקר הנוכחי, הבינו שמדובר באירוע בעייתי וחמור. נראה כי הלבטים של היועצות והפחתת החומרה של האירוע קשורים גם לאקלים החברתי והתרבותי, שבו בולטת חוסר הבהירות אילו התנהגויות נחשבות פגיעה מינית (הרמן, 2017).

בישראל החוק עצמו אינו נדרש דווקא לסחיטה מינית ברשת אלא לשלושה משתנים נפרדים: א. הסחיטה או האיום; ב. ההטרדה המינית; ג. ההפצה ברשת (ויסמונסקי, 2014). על פי החוק בישראל, לקטינים מותר לקיים יחסי מין החל מגיל ההסכמה (16), אך אסור להם לשלוח תכנים מיניים שלהם, ואם הם שולחים הם עוברים על החוק (צדוק, 2014). חוזר מנכ"ל "אקלים חינוכי מיטיבי והתמודדות מוסדות חינוך עם אירועי אלימות וסיכון" נדרש להפצת תכנים מיניים ברשת בתת־הפרק העוסק בשימוש בטכנולוגיה בפעילויות פנים בית ספריות וחוץ בית ספריות והיבטים של פגיעה מקוונת. עם זאת, משום שמשלוח הודעות מיניות שכיח ומקובל בקרב צעירים (דולב־כהן וריקון, 2017), המסר של החוק עלול לבלבל ולייצר שיפוטיות בטיפול באירועי סחיטה מינית כאשר הקורבן הוא זה ששלח את התמונה. ואכן, במחקר הנוכחי נראה כי היועצות חשו בלבול, שכן לא היה להן ברור האם הנערה היא קורבן או שותפה. ניכר כי היועצות תיארו את הנערות אחראיות ואף שותפות למצבי הסחיטה ומתוך כך חיזקו למעשה דפוסים חברתיים של האשמת קורבן. גם העיסוק של כמה ממרואיינות המחקר במאפייני הרקע של הנערות היה כרוך בהפקדת האחריות לאירוע אצלן והסרתה מהתוקפים, והוא משקף ממצאי מחקר דומים שהראו נטייה להתייחס לבנות שעברו פגיעה מינית ברשת ככאלו ש"הזמינו" את הפגיעה (Penney, 2016). זאת ועוד, מדברי המרואיינות ניכר כי יש שזיהו כמה מהקורבנות ככאלו שחוו פגיעות מיניות טרם אירוע הסחיטה. איתורן, לצד עבודה ייעוצית מתאימה, היה יכול להפחית את הסיכוניות לרה־ויקטימיזציה (Monroig, 2020). תוכניות התערבות העוסקות בחינוך מיני לעיתים קרובות מציבות לעצמן מטרה לחנך נערות להימנעות ממצבי סיכון, והן עוסקות הרבה פחות במידת האחריות של הנערים ולצורך לעסוק גם בהתנהגותם ובאקלים החברתי שהם פועלים בו (Dobson & Ringrose, 2016). זאת ועוד, נמצא כי בכל הנוגע לסקסטינג והפצת תמונות עירום, פעמים רבות הקורבן מואשם בעצם הצילום הפרובוקטיבי ומסירתו לאחר, ולא הפוגע. אפשר לראות בכך ביטוי גם בסרטונים חינוכיים שמטרתם לייצר מניעה ומודעות בתחום (Döring, 2014). תפיסות כאלו עשויות להגביר תחושות אשמה ובושה ולעכב פנייה לעזרה (Aakvaag et al., 2016; Shaw et al., 2017), בוודאי כאשר היא מגיעה מצד הצוות החינוכי־ייעוצי שאמון על מתן התמיכה (ארהרד, 2014).

במחקר הנוכחי הזכירו היועצות שנערות שבחרו לשתף אותן בפגיעה היו נערות שהיה להן קשר קודם עם היועצת. ממצא זה נתמך בספרות המחקר שמצאה כי קשר חיובי קודם עם אנשי מקצוע מנבא אחוזים גבוהים יותר של פנייה לעזרה (קאים ורומי, 2014). עם זאת, ייתכן שהפנייה נעשתה ממקום של זעקה לעזרה, בדידות וכאב, שכן נמצא שבני נוער שעברו פגיעה מינית מדווחים כי הם פונים לעזרה עקב קושי לשאת את הכאב או פחד מפגיעה חוזרת (איזיקוביץ' ולב־ויזל, 2014).

ממצאי המחקר הנוכחי מעידים כי היועצות רואות במרחב הייעוצי שלהן מרחב גמיש המאפשר דינמיות בהחלטות באשר לעירוב אנשי מקצוע אחרים. נראה כי הן מקבלות עליהן את החופש להתלבט ולעיתים אף לא לדווח לכמה מהאנשים, בעיקר כאשר הן

חוששות שעשויות להיות לכך השפעות שליליות על מצבו של הקורבן. ממצא זו בהלימה עם ממצאי מחקרים אחרים שהדגימו כי אנשי מקצוע נמנעים לעיתים מלדווח לרשויות על פגיעות מיניות, עקב חוסר ודאות בעניין הליך הטיפול לאחר הדיווח וחשש מתגובות ההורים (לבקוביץ ווייר, 2019; Dolev-Cohen et al., 2022; McKee & Dillenburger, 2012). במצבים שבהם דיווחו היועצות והסתייעו באנשי המקצוע האחרים, כמה מהן ראו במערכות החיצוניות מקורות תמיכה שיכלו להעניק מענים כוללניים ומקיפים יותר הנדרשים לנערות שעברו סחיטה מינית ברשת, בעוד אחרות התייחסו לסרבול בתהליכי הפנייה ולמצבים שבהם הפנייה גרמה דווקא לפגיעה בנערה. ואכן, בספרות המחקר נמצא שיועצים שנמנעו מעירוב אנשי טיפול אחרים נדרשו לחשש שרשויות הרווחה או המשטרה לא יטפלו כראוי באירוע, או דיווחו על ניסיון שלילי קודם עימם (Bryant & Milsom, 2005). מחקר שנעשה בישראל על הסיבות שבגינן נפגעי תקיפה מינית לא דיווחו על הפגיעה מצא כי אחת הסיבות הייתה האכזבה מהטיפול המשטרתי והתפיסה שהמשטרה מקשה על הקורבנות ומשחזרת את חוויותיהם (Dolev-Cohen et al., 2020). ייתכן שהלך הרוח הציבורי והחשש מטיפול משטרתי מכאיב תורמים לכך שחלק מן היועצות שרואיינו במחקר זה, בחרו שלא לפנות למשטרה. לממצא זה חשיבות רבה בהצלחת הטיפול המערכתי בנפגעות סחיטה מינית ברשת.

לסיכום, האינטרנט הוא מרחב נוח לביטויים של מיניות נורמטיבית, לצד עבריינות וסיכון. בד בבד עם העלייה בתכתובות מיניות, עולה גם שכיחותה של הסחיטה המינית ברשת, אך ניכר כי ההיכרות של אנשי החינוך עם התופעה היא מועטה ואינה מספקת. על היועצים החינוכיים להכיר באינטרנט מרחב לגיטימי לביטוי מיני כדי שיוכלו להבין את תוצאות הסקסטינג ואת הסחיטה המינית שעלולה להגיע לאחר משלוח תמונות מיניות. עליהם להכיר בכך שאין מקום להאשמת קורבן, להבין את החוויה הקשה של הנערה הנסחטת, שלעיתים שלחה תמונות בתמימות, את המצוקה שהיא חווה ולעודד פנייה לעזרה.

תרומה לשדה הייעוצי

למחקר הנוכחי חשיבות רבה לשדה הייעוצי. תופעה זו של סחיטה מינית ברשת לא מדוברת דיה. כפי שניכר מדיווחי היועצות, יש קושי בזיהוי של אירועי סחיטה מינית ברשת. אין הגדרה ברורה של מונח זה, כמו מחסור בידע על מאפיינים של התופעה, משתני הסיכון וההשפעות שלה על בני הנוער המעורבים בה. על היועצים החינוכיים להכיר את הדרכים לעבודה מערכתית ולקבלת תמיכה בעבורם. לצד זה חשוב שהצוות החינוכי־ייעוצי יהיה מודע לתחושות של שיפוטיות ולהאשמת קורבן שעלולה להשפיע על דרך הטיפול בקורבנות.

זאת ועוד, נראה כי תוכניות ההתערבות הקיימות לא נותנות מענה מדויק לפגיעות מיניות מסוג זה. מן הממצאים עולה כי יש צורך להפעיל תוכניות התערבות שתאפשרנה שיח פתוח בנושאי מיניות בבית הספר, שיח שיאפשר סביבה בטוחה שבה אפשר לבחון, לחשוב ולבקר עמדות למיניהן כלפי מיניות על היבטיה המגוונים – בהם היבטים חיוביים ובריאים. התוכניות הקיימות כיום מספקות מידע, אך ניכר כי מתבגרים זקוקים לעזרה בתחום קבלת ההחלטות והבנת הסיכונים הכרוכים בהתנהגויות המקוונות שלהם. יש חשיבות רבה להכנסת תכנים הנוגעים לזכות לסרב להשתתף באקטים מיניים, וליכולת להימנע ממצבים לא רצויים, וגם על הקבלה של זכויות האחר לסרב – גישה שנמצאה

קשורה למדדים של יעילות בתוכניות לחינוך מיני בבתי ספר (Constantine et al., 2015). חשוב לדבר על נורמות וגישות של מתבגרים לנושאים של מיניות, ולהידרש למצבים שבהם חשיבת המתבגרים מושפעת מרגישותם הגבוהה יותר להשפעות חברתיות או לאופן שהם חושבים שאחרים תופסים אותם וללמד אותם אסטרטגיות לוויסות (Marshall et al., 2020; Seiler-Ramadas et al., 2020).

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

במחקר הנוכחי השתתפו שתים־עשרה יועצות בלבד, לכן יש קושי להסיק מסקנות רחבות היקף הן בעניין תפיסת היועצות את חוויית הסחיטה המינית ברשת של הנערות הן בעניין המענה הטיפולי שניתן להן. כמו כן מתוך הממצאים עלה כי חוויית הסחיטה המינית ברשת היא מורכבת וטומנת בחובה תפיסות של תחושות אשמה של צדדים שונים זה מזה, אך מחקר זה בחן רק צד אחד מתוכם; זה של היועצת. התמקדות בתופעת הסחיטה המינית ברשת מנקודת מבט של היועצות בלבד מגביל את ההבנה של צורכי הנערה הנסחטת, את דרך הטיפול בה ואת יעילות הטיפול. במחקר המשך יש מקום לבחון את נקודת המבט של הנפגעות, גם של ההורים ושל שאר אנשי הטיפול. כמו כן כל היועצות היו מעל גיל 30 וכמה מהן הביעו עמדות שיפוטיות כלפי הנערות; ייתכן שיועצות צעירות יותר היו שיפוטיות פחות כלפי הנערות בשל פער הגילים הקטן.

רשימת מקורות

איזיקוביץ, צ' ולב־זיזל, ר' (2014). **התעללות, הזנחה ואלימות כלפי ילדים ובני נוער בישראל: בין שכיחות לדיווח**. המרכז לחקר החברה ואוניברסיטת חיפה. https://society.haifa.ac.il/images/report_Dec2014.pdf

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

בוניאל־ניסים, מ' ודולב־כהן, מ' (2013). פנים־אל־פנים (Face-to-Face) עם "ילדי הפייסבוק" (Facebook): כיצד ילדים תופסים את השימוש ברשת החברתית פייסבוק. **מפגש לעבודה חינוכית־סוציאלית, 38**, 79–94.

ברק, ע' (2006). הפסיכולוגיה של ה"כאילו" וה"כזה". **פנים, 37**, 48–58.

דולב־כהן, מ' וריקון, צ' (2017). סקסטינג בקרב מתבגרים בישראל. **הייעוץ החינוכי, כ**, 384–403.

דורון, א"י (2013). **חובת הדיווח בישראל**. משרד הרווחה והשירותים החברתיים.

דושניק, ל' וצבר־בן יהושע, נ' (2016). אתיקה של מחקר איכותני. בתוך נ' צבר־בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 217–235). מכון מופ"ת.

דנציג־רוזנברג, ה' ורוזנברג, ר' (2017). פורנוגרפיית נקם כהטרדה מינית. **חוקים, ט**, 265–311.

הרמן, ג"ל (2017). **טראומה והחלמה** (ע' זילבר, מתרגמת, מהדורה ערוכה ומורחבת). עם עובד.

וייסבלאי, א' (2010). **חינוך מיני במערכת החינוך**. הכנסת – מרכז מחקר ומידע.

ויסמונסקי, ח' (2014). התמודדות עם עבירות מין באינטרנט. **משפט מפתח, 2**, 32–37.

יחזקאל, ר' ואיילון, ל' (2013). אלימות אינטימית בקרב נשים זקנות וצעירות לפי תפיסתם של עובדים סוציאליים. **גרנטולוגיה וגריאטריה, 40**(4), 43–63.

לבקוביץ, ע' ווייר, ע' (2019). חובת דיווח על אלימות פיזית של הורים כלפי ילדיהם: דילמות בקרב מחנכות. **זמן חינוך, 5**, 25–48.

ליבליך, ע', תובל־משיח, ר' וזילבר, ת' (2010). בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר־נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 21–42). אוניברסיטת בן־גוריון בנגב.

נגר, ג', פיינמסר, ע' וכהן־אביגדור, נ' (2019). **סקר נוער 2018: התנהגויות אנטי־חברתיות בקרב בני נוער: עיקרי הממצאים**. המשרד לביטחון פנים: האגף למדיניות ותכנון אסטרטגי מחלקת מחקר. https://www.gov.il/BlobFolder/reports/minors_in_cyberspace_dangers_and_national_response/he/סקר%20נוער%202018%20-%20עיקרי%20הממצאים.pdf

צדוק, ד' (2014). **גיל ההסכמה בעבירות מין בקטינים – סקירה משווה**. הכנסת. https://main.knesset.gov.il/Activity/Info/LegalDepartmentSurveys/Survey120314.pdf

קאים, ז' ורומי, ש' (2014). נכונות לפנות למקורות סיוע בבעיות אישיות: מתבגרים במצבי סיכון ומתבגרים נורמטיביים. **חברה ורווחה, 34**(3), 385–409.

קרניאלי, מ' (2018). **האנושיות שבאדם: סוגיות אתיות במחקר החינוכי**. רסלינג.

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

Aakvaag, H. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., Dyb, G., Røysamb, E., & Olff, M. (2016). Broken and guilty since it happened: A population study of trauma-related shame and guilt after violence and sexual abuse. *Journal of Affective Disorders*, *204*, 16–23. https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.06.004

Bryant, J., & Milsom, A. (2005). Child abuse reporting by school counselors. *Professional School Counseling, 9*(1), 63–71. https://doi.org/10.1177/2156759X0500900106

Burén, J., & Lunde, C. (2018). Sexting among adolescents: A nuanced and gendered online challenge for young people. *Computers in Human Behavior*, *85*, 210–217. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.003

Campbell, R. (2008). The psychological impact of rape victims. *American Psychologist, 63*(8), 702–717. https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.8.702

Constantine, N. A., Jerman, P., Berglas, N. F., Angulo-Olaiz, F., Chou, C. P., & Rohrbach, L. A. (2015). Short-term effects of a rights-based sexuality education curriculum for high-school students: A cluster-randomized

trial. *BMC Public Health*, *15*(1), 1–13. https://doi.org/10.1186/s12889-015-1625-5

Cooper, K., Quayle, E., Jonsson, L., & Svedin, C. G. (2016). Adolescents and self-taken sexual images: A review of the literature. *Computers in Human Behavior*, *55*(B), 706–716. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.10.003

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

Dir, A. L., Coskunpinar, A., Steiner, J. L., & Cyders, M. A. (2013). Understanding differences in sexting behaviors across gender, relationship status, and sexual identity, and the role of expectancies in sexting. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *16*(8), 568–574. https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0545

Dobson, A. S., & Ringrose, J. (2016). Sext education: Pedagogies of sex, gender and shame in the schoolyards of Tagged and Exposed. *Sex Education*, *16*(1), 8–21. https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1050486

Dolev-Cohen, M., Nezer, I., & Zumt, A. A. (2022). A qualitative examination of school counselors' experiences of sextortion cases of female students in Israel. *Sexual Abuse*. https://doi.org/10.1177/10790632221145925

Dolev-Cohen, M., Ricon, T., & Levkovich, I. (2020). #WhyIDidntReport: Reasons why young Israelis do not submit complaints regarding sexual abuse. *Children and Youth Services Review*, *115*, Article 105044. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105044

Döring, N. (2014). Consensual sexting among adolescents: Risk prevention through abstinence education or safer sexting? *Cyberpsychology*, *8*(1), Article 9. https://doi.org/10.5817/CP2014-1-9

Giorgi, A. (2012). The descriptive phenomenological psychological method. *Journal of Phenomenological Psychology*, *43*(1), 3–12. https://doi.org/10.1163/156916212X632934

Girardet, R. G., Lahoti, S., Howard, L. A., Fajman, N. N., Sawyer, M. K., Driebe, E. M., Lee, F., Sautter, R. L., Greenwald, E., Beck-Sagué, C. M., Hammerschlag, M. R., & Black, C. M. (2009). Epidemiology of sexually transmitted infections in suspected child victims of sexual assault. *Pediatrics*, *124*(1), 79–86. https://doi.org/10.1542/peds.2008-2947

Goldman, J. D. G., & Padayachi, U. K. (2005). Child sexual abuse reporting behavior by school counsellors and their need for further education. *Health Education Journal*, *64*(4), 302–322. http://doi.org/10.1177/001789690506400403

Henry, N., & Powell, A. (2017). Sexual violence in the digital age: The scope and limits of criminal law. *Social & Legal Studies*, *25*(4), 397–418. http://doi.org/10.1177/0964663915624273

Henry, N., & Powell, A. (2018). Technology-facilitated sexual violence: A literature review of empirical research. *Trauma, Violence, & Abuse*, *19*(2), 195–208. http://doi.org/10.1177/1524838016650189

Klettke, B., Hallford, D. J., Clancy, E., Mellor, D. J., & Toumbourou, J. W. (2019). Sexting and psychological distress: The role of unwanted and coerced sexts. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *22*(4), 237–242. https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0291

Kopecký, K. (2017). Online blackmail of Czech children focused on so-called "sextortion" (analysis of culprit and victim behaviors). *Telematics and Informatics*, *34*(1), 11–19. https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.04.004

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

Lenhart, A., Ling, R., Campbell, S., & Purcell, K. (2010). Teens and mobile phones: Text messaging explodes as teens embrace it as the centerpiece of their communication strategies with friends. *Pew Research Center: Internet & Technology*. https://www.pewresearch.org/internet/2010/04/20/teens-and-mobile-phones/

Liddle, H. A. (2013). Engaging adolescents in family therapy: Some early phase skills. In T. S. Nelson & T. S. Trepper (Eds.), *101 Interventions in family therapy* (pp. 389–398). Routledge.

Lippman, J. R., & Campbell, S. W. (2014). Damned if you do, damned if you don't…if you're a girl: Relational and normative contexts of adolescent sexting in the United States. *Journal of Children and Media*, *8*(4), 371–386. https://doi.org/10.1080/17482798.2014.923009

Maczewski, M. (2002). Exploring identities through the Internet: Youth experiences online. *Child and Youth Care Forum*, *31*(2), 111–129. https://doi.org/10.1023/A:1015322602597

Madigan, S., Ly, A., Rash, C. L., Van Ouytsel, J., & Temple, J. R. (2018). Prevalence of multiple forms of sexting behavior among youth: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, *172*(4), 327–335. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2017.5314

Marshall, S. A., Hudson, H. K., & Stigar, L. V. (2020). Perceptions of a school-based sexuality education curriculum: Findings from focus groups with parents and teens in a southern state. *Health Educator*, *52*(1), 37–51.

Mathews, B. P. (2011). Teacher education to meet the challenges of child sexual abuse. *Australian Journal of Teacher Education*, *36*(11), 13–32. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n11.4

McKee, B. E., & Dillenburger, K. (2012). Effectiveness of child protection training for preservice early childhood educators. *International Journal of Educational Research*, *53*, 348–359. http://doi:10.1016/ j.ijer.2012.04.008

Melander, L. A. (2010). College students' perceptions of intimate partner cyber harassment. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *13*(3), 263–268. https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0221

Monroig, M. M. (2020). *Reducing revictimization: Counseling survivors of human trafficking* (Publication No. 28095698) [Doctoral dissertation, University of Georgia]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Mubarak, A. R., O'sullivan, J., & Harrison, Z. (2014). Bridging the gap between adolescents and adults: A case study on experiences of teenagers while using social networking sites and their willingness to seek adult help. *International Journal of Computer Applications*, *102*(6), 36–42. http://doi.org/8787 10.5120/17823-8787

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2018). Sextortion among adolescents: Results from a national survey of U.S. youth. *Sexual Abuse, 32*(1), 30–54. https://doi.org/10.1177/1079063218800469

Penney, R. (2016). The rhetoric of the mistake in adult narratives of youth sexuality: The case of Amanda Todd. *Feminist Media Studies*, *16*(4), 710–725. https://doi.org/10.1080/14680777.2016.1193299

Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Mc Guckin, C., Sevcikova, A., Garcia, D., Tsatsou, P., & Völlink, T. (2012). Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents, and schools. *International Journal of Conflict and Violence*, *6*(2), 283–293. https://doi.org/10.4119/ijcv-2919

Petersen, J. L., & Hyde, J. S. (2013). Peer sexual harassment and disordered eating in early adolescence. *Developmental psychology*, *49*(1), 184–195. https://doi.org/10.1037/a0028247

Quayle, E., & Newman, E. (2015). The role of sexual images in online and offline sexual behavior with minors. *Current Psychiatry Reports, 17*(6), Article 43. https://doi.org/10.1007/s11920-015-0579-8

Ringrose, J., Harvey, L., Gill, R., & Livingstone, S. (2013). Teen girls, sexual double standards and 'sexting': Gendered value in digital image exchange. *Feminist Theory*, *14*(3), 305–323. https://doi.org/10.1177/1464700113499853

Seiler-Ramadas, R., Grabovac, I., Niederkrotenthaler, T., & Dorner, T. E. (2020). Adolescents' perspective on their sexual knowledge and the role of school in addressing emotions in sex education: An exploratory analysis of two school types in Austria. *The Journal of Sex Research*, *57*(9), 1180–1188. https://doi.org/10.1080/00224499.2020.1802644

Shaw, J., Campbell, R., Cain, D., & Feeney, H. (2017). Beyond surveys and scales: How rape myths manifest in sexual assault police records. *Psychology of Violence, 7*(4), 602–614. https://doi.org/10.1037/vio0000072

Sokolowski, R. (2000). *Introduction to phenomenology*. Cambridge University Press.

Spinelli, E. (2005). *The interpreted world: An introduction to phenomenological psychology* (2nd ed.). Sage Publications.

Steinberg, L. D. (2017). *Adolescence* (11th ed.). McGraw-Hill.

Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyber Psychology & Behavior, 7*(3), 321–326. https://doi.org/10.1089/1094931041291295

Tomczyk, Ł., & Kopecký, K. (2016). Children and youth safety on the Internet: Experiences from Czech Republic and Poland. *Telematics and Informatics*, *33*(3), 822–833. https://doi.org/10.1016/j.tele.2015.12.003

Walrave, M., Heirman, W., & Hallam, L. (2014). Under pressure to sext? Applying the theory of planned behavior to adolescent sexting. *Behavior & Information Technology*, *33*(1), 86–98. https://doi.org/10.1080/0144929X.2013.837099

Wittes, B., Poplin, C., Jurecic, Q., & Spera, C. (2016). Sextortion: Cybersecurity, teenagers, and remote sexual assault [Report]. *Center for Technology at Brookings*. https://www.brookings.edu/research/sextortion-cybersecurity-teenagers-and-remote-sexual-assault/

Wolak, J., Finkelhor, D., Walsh, W., & Treitman, L. (2018). Sextortion of minors: Characteristics and dynamics. *Journal of Adolescent Health*, *62*(1), 72–79. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.08.014

Young, B. J., Furman, W., & Jones, M. C. (2012). Changes in adolescents' risk factors following peer sexual coercion: Evidence for a feedback loop. *Development and Psychopathology*, *24*(2), 559–571. https://doi.org/10.1017/S0954579412000168

Zhong, L. R., Kebbell, M. R., & Webster, J. L. (2020). An exploratory study of technology-facilitated sexual violence in online romantic interactions: Can the internet's toxic disinhibition exacerbate sexual aggression? *Computers in Human Behavior*, *108*, Article 106314. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106314

תפיסות של גננות, של יועצות ושל מפקחות גני ילדים בנושא חשיבות הטמעת מערך הייעוץ החינוכי לגיל הרך בגנים חרדיים, ותפיסותיהן בנושא מניעים וחסמים של המערך

אסנת אבוחצירא וענת בארט

תקציר

המאמר עוסק במניעים ובחסמים בהתפתחות מערך הייעוץ בגני הילדים החרדיים מנקודת המבט של הצוות החינוכי והטיפולי. הגיל הרך הוא שלב חשוב בהתפתחות הילד, והייעוץ החינוכי בו חשוב. תחום הייעוץ בציבור החרדי מתפתח, אף שבעבר הייתה רתיעה ממנו. ב־2014 הוקם מערך הייעוץ לגיל הרך במחוז החרדי, תהליך שדרש הסתגלות רוחבית ניכרת. במחקר איכותני זה נבחנה תפיסת מערך הייעוץ החרדי לגיל הרך מנקודת מבטן של 12 גננות, יועצות ומפקחות באמצעות שאלון איכותני כתוב. הממצאים מורים על הכרה בחשיבות הייעוץ ועל הצורך של הגננות בתמיכה ובידע מקצועי. הייעוץ מסייע בהתמודדות עם אתגרים טכנולוגיים ומשפחתיים ועם אתגרים בשילוב ילדים עם צרכים מיוחדים, ותורם לפיתוח מקצועי צוותי. הייעוץ תלוי בשיתוף פעולה של גורמי מעטפת, קרי פיקוח, בתקצוב שעות ייעוץ ובהכשרת הגננות והיועצות; ותלוי גם בגורמים פנימיים, קרי מוכנות הגננת והצוות לקבלת ייעוץ. מומלץ לקדם ולבסס את מערך הייעוץ לגיל הרך במחוז החרדי מתוך פיתוח מודעות לחשיבותו של צוות הגן ושל צוות הפיקוח, וגם של הרחבת המשאבים לפעולתו.

מילות המפתח: גני ילדים; חרדים; ייעוץ חינוכי; מחוז חרדי.

מבוא

הייעוץ לגיל הרך (גיה״ר) חשוב להתפתחות תקינה של הילד. בשל כך מפתחת מערכת החינוך את הייעוץ לגיה״ר (Alizamar et al., 2017) ודואגת להתמקצעות היועצים החינוכיים בתחום. העיסוק בתחום הטיפול ההתפתחותי והרגשי בציבור החרדי מתרחב בעשור האחרון. ההתרחבות ניכרת במגוון שירותים בתחום בריאות הנפש ובתחום הייעוץ, הנותנים פתרונות מקצועיים ומותאמים תרבותית (Doron, 2020). פתיחת המחוז החרדי במשרד החינוך אפשרה פיתוח שירותים ייעוציים במערכת החינוך, בייחוד בגיה״ר, בהבניה משותפת ומתוך רגישות לצרכים הייחודים של חברה זו (אבוחצירא ובארט, 2018). הדרך להכרה בצרכים הייעוציים בגיה״ר בציבור החרדי רצופה משוכות, ולכן המחקר הנוכחי מתמקד בתפיסות המניעים והחסמים להתפתחות מערך הייעוץ לגיה״ר בגני ילדים חרדיים מנקודת מבטן של גננות חרדיות, של יועצות חינוכיות בגנים חרדיים ושל מפקחות הגנים במחוז החרדי.

סקירת ספרות

הייעוץ החינוכי

הייעוץ החינוכי החל להיות פרופסיה בתחילת המאה העשרים, ושייך הן לעולם מקצועות בריאות הנפש הן לעולם החינוך. שילוב זה, וגם ההתפתחויות הטכנולוגיות, התרבותיות והחברתיות, מקשים על עיצוב זהות המקצוע (Heled & Davidoch, 2019). הייעוץ החינוכי נועד לעזור בהתמודדות עם מצבים קשים, למנוע התפתחות בעיות ולפתח את הפוטנציאל הטמון בנוֹעָץ. מרחב העבודה של הייעוץ החינוכי מורכב והוא נתון לדרישות סותרות מצד הממונים על היועץ, כגון הנהלת בית הספר, משרד החינוך ומפקחות הייעוץ (ארהרד, 2014). תחומי ההתמחות המצופים מהיועץ החינוכי הם התחום הטיפולי, ובכללו טיפול פרטני, טיפול משפחתי, הנחיית הורים, הנחיית קבוצות, אימון ותרפיה; התחום המערכתי, ובכללו היוועצות של צוות מקצועי, הדרכת צוות והשתתפות בצוות ניהול; והתחום הפדגוגי ובכללו אבחונים לימודיים, אבחונים רגשיים ודרכי הוראה ללקויות למידה (רובין, 2014).

הייעוץ החינוכי החל לפעול בישראל בשנת 1960 והכשיר מורים לתפקידי הכוון מקצועי לתלמידי כיתות ח׳ (ארהרד וקלינגמן, 2004). במרוצת השנים התרחב המקצוע והתמסד באמצעות התרחבות פעילותו בבית הספר, מתן שירות בתחומי הטיפול והלמידה, התפתחות מערך ההדרכה ופתיחת מוסדות להשכלה גבוהה שהתמחו בתחום. ליועץ החינוכי בבית הספר יש אוטונומיה בתחום תפקידו מצד אחד, והוא נתון לדרישות הסביבה שמעצבת את תפקידו מצד אחר (ארהרד, 2014). הייעוץ החינוכי בגיה״ר החל את דרכו הרשמית בשנת 2002, אך כבר בשנות התשעים של המאה העשרים החלו להופיע ניצנים של הפעלת שירותי ייעוץ לגיל הרך. מערך הייעוץ לגיה״ר התפתח מתוך צרכים שעלו מהשדה החינוכי, כאשר גננות פנו ביוזמתן ליועצות חינוכיות בבתי ספר לקבלת ייעוץ (פריש, 2012). גם ההבנה כי לעומת מורות בבתי ספר, גננות מתמודדות לבד עם דילמות קשות, הביאה לבניית שירות ייעוץ לגיה״ר ולהגדרת תחומי הפעילות של היועצות החינוכיות בגנים (ארם ודשבסקי, 2004).

ייעוץ חינוכי בגני ילדים

דפוסי התנהגות שילד רוכש בגיל הרך ילוו אותו בהמשך חייו, ויעצבו את עולמו ואת דרכי ההתמודדות שלו (בקר, 2009). ילדים נמצאים בגן הילדים כשלוש שנים, והם מתנסים בפעילויות רבות ומגוונות המאפשרות פיתוח כישורים ומיומנויות בתחומים חברתיים, רגשיים וקוגניטיביים. אבחון וטיפול מוקדם מונעים הצטברות והחמרה של קשיים, ומונעים קשיים רגשיים־חברתיים נלווים, מונעים פערים התפתחותיים בהשוואה לגילאים ומאפשרים לממש יכולות שאינן באות לידי ביטוי בספונטניות (גולדהירש ואחרים, 2016).

תפקיד היועץ החינוכי בגיה״ר הוא להקנות ידע, להטמיע עמדות ולפתח כישורים ואסטרטגיות התמודדות אצל סוכני החינוך, קרי צוות הגן (ארהרד, 2014). תפקיד זה מתבטא בשלושה היבטים עיקריים: ההיבט הראשון הוא העצמת הגננת באמצעות הדרכה וייעוץ פרטני להתמודדות עם קשיים שעולים מעצם תפקידה; ההיבט השני הוא פיתוח אקלים מיטבי בגן באמצעות הנחיית עבודת צוות הגן, פיתוח האינטליגנציה הרגשית של

הגננות ופיתוח מיומנויות שיח מקדם עם הורים ועם ילדים (כהן־עזריה, 2021); ההיבט השלישי הוא פיתוח מקצועי לגננות באמצעות הכשרה ותוכניות מניעה, למשל בקהילות לומדות (Avidov-Ungar, 2018).

יועצות הגיה״ר נמצאות בפיקוח כפול של מערך גני הילדים הכולל ושל מערך הייעוץ. מפקח הייעוץ החינוכי ממונה על יועצות בתי הספר ועל יועצות הגיה״ר, ותפקידו הוא לכוון את העבודה הייעוצית עם רכזת ייעוץ לגיה״ר. הוא אחראי לפיתוח המקצועי של היועצות לגיה״ר ולתהליכים פדגוגיים ומנהיגותיים הנדרשים לתפקידן (ארנון והלמן, 2004). יתרה מזאת, המפקח על הייעוץ החינוכי אחראי לקשר בין הייעוץ לגיה״ר לאנשי המקצוע הרלוונטיים על שלל הסוגיות העולות בעשייה המשותפת. תהליכים חשובים אלו של פיתוח מערך הייעוץ בגני הילדים התנהלו לצד התפתחות מערך הייעוץ בחברה החרדית בעשור האחרון (ארהרד, 2014). החברה החרדית שפועלת לפי קודים תרבותיים ייחודיים, ושעד השנים האחרונות נרתעה מתמיכה טיפולית (Doron, 2020), מחייבת בחינה של התפתחות מערך הייעוץ החינוכי בקרבה.

החברה החרדית בישראל וגישתה לייעוץ החינוכי

החברה החרדית בישראל היא תת־תרבות ייחודית הרואה עצמה מחויבת להלכה היהודית, על פי פרשנותה המחמירה, ונאמנה לתרבות מזרח־אירופית. היא מתמסרת ללימוד תורני, עיסוקם העיקרי של הגברים, ועמדותיה לא ציוניות (פרידמן, 1991). חברה זו היא פסיפס חברתי של תת־קבוצות, ולכל תת־קבוצה אופי ייחודי ודגשים ייחודיים בהגדרת חרדיותם. תת־הקבוצות מסווגות על פי מוצא: החברה הליטאית, שמוקד עניינה הוא בלימוד התורני של הגבר כל חייו (זיכרמן, 2014); החברה החסידית, המדגישה קהילתיות ואת היותה חברה של קדושה (וסרמן, 2017); והחברה הספרדית, המאופיינת בחרדיות רכה המאפשרת דיאלוג עם החברה הישראלית (ליאון, 2009). סיווג נוסף וחדשני נעשה על פי מידת הפתיחות שהקבוצות מגלות, מאולטרה־שמרנות דרך שמרנות, חרדיות שיש לה 'נגיעות מודרניות' ועד חרדיות מודרנית (כהנר, 2020). אחד ממאפייניה הבולטים של החברה החרדית הוא התבדלות מהחברה הכללית בתחומים מגוונים, כגון לבוש (זיכרמן, 2014), תיחום גאוגרפי (Shoked, 2019), מעורבות בעולם הטיפול (Freund & Band-Winterstein, 2017) וגם במערכת החינוך (בארט ואחרים, 2020).

בהיבט הטיפולי הציבור החרדי חשדן מאוד כלפי מערכת הטיפול ומערכת בריאות הנפש, הנשענות על עקרונות מערביים־חילוניים (שלזינגר ורוסו־נצר, 2017). החשדנות החרדית כלפי עולם בריאות הנפש קשורה בחשיבות הנפש בתפיסה החרדית (Podolsky-Krupper & Goldner, 2020). עם זאת, בשנים האחרונות נראה כי מתחולל שינוי בתחום, שינוי שהתחיל מנגישות לטיפול פסיכיאטרי (Freund & Band-Winterstein, 2017) והגיע לתחומים רבים, בהם תחום הייעוץ החינוכי (ארהרד, 2014).

בהיבט החינוכי, מוסדות החינוך החרדי שייכים לזרם המוכר שאינו רשמי, חוץ ממוסדות החינוך הממלכתי־חרדי (שלומדים בהם 2% בלבד מכלל התלמידים החרדים). מוסדות אלו שייכים לרשתות חינוך, והם מחויבים להוראת לימודי ליבה בהיקפים משתנים, מהם נגזר תקצובם (מ־55% עד 100% תקצוב) (בארט ואחרים, 2020). מערכת החינוך החרדית מופרדת מגדרית. חינוך לבנים בגיה״ר מתחיל בגיל שלוש בחיידר־תלמוד תורה עד סיום כיתה ח' ומשם הנערים עוברים לישיבה הקטנה ולבסוף לישיבה הגדולה – עד נישואיהם

(שפיגל, 2011); חינוך הבנות מתחיל בגן הילדות, ממשיך בבית ספר יסודי שמונה־שנתי ומשם הנערות עוברות לסמינר שש־שנתי שיש בו לימודי תיכון ולימודי מקצוע (הורוביץ, 2012).

ייעוץ חינוכי במסגרות חינוך חרדיות

מסגרות חינוך אינן מחויבות לספק ייעוץ חינוכי, אולם ב־74% ממוסדות החינוך החרדיים היסודיים לבנות וב־15% ממוסדות החינוך החרדי היסודי לבנים המנהלים בוחרים להעסיק יועץ חינוכי (מבקר המדינה, 2014). הפרופיל האישי הדמוגרפי של היועצות במגזר החרדי שונה מזה של יועצים במגזרים אחרים. לרוב היועצות במגזר החרדי ניסיון עשיר בהוראה ובחינוך. שיעור בעלי התואר השני עלה ולכן ב־2013 שיעור היועצות בעלות תואר שני היה 18% (ארהרד, 2014). בד בבד עם התפתחות מקצוע הייעוץ בבתי הספר נראה שינוי גם במערך הפיקוח. ב־2003 מונתה מפקחת על תחום הייעוץ החינוכי באגף המוכר שאינו רשמי, שלימים הפך למחוז החרדי במשרד החינוך (אבוחצירא ובארט, 2018).

הפעלת מערך הייעוץ החינוכי בחברה החרדית מעמידה את היועצים עצמם בדילמות ערכיות, כגון שימוש באינטרנט ושיח על פגיעות מיניות ועל אובדנות (שלזינגר ורוסו־נצר, 2017). היועצים מיישבים דילמות אלו בזהירות ומגשרים בין ערכי המקצוע לערכי התרבות (ארהרד, 2014). על היועצים לגייס את אנשי החינוך לשיתוף פעולה מיטבי. שיתוף פעולה זה מורכב ביותר בגן הילדים כיוון שגננות לא מקבלות הכשרה מספקת בתחום (מבורך, 2017), בשל החששות התרבותיים הקיימים בנושא (שלזינגר ורוסו־נצר, 2017), בשל הסרבול הבירוקרטי בהעסקת יועצות (אבוחצירא ובארט, 2018), ובשל הצורך בשינויים בפיקוח.

שאלת המחקר

רציונל המחקר נעוץ בהבנת חשיבות הטמעת מערך הייעוץ בגיה״ר במגזר החרדי. הצורך במערך הייעוץ החינוכי ברור ומוטמע במערכות חינוך רשמיות בישראל (ארהרד, 2014), ובהן גני הילדים (פריש, 2012). שילוב יועצת חינוכית בגן יכול להרתיע גננות, יועצות ומפקחות גני ילדים במגזר החרדי בשל הבדלים תרבותיים וארגוניים. שאלת המחקר בוחנת את התפיסות של גננות, של יועצות ושל מפקחות הגנים בנושא חשיבות מערך הייעוץ החינוכי לגיל הרך בגנים חרדיים, ואת תפיסותיהן בנושא המניעים והחסמים בהטמעתם.

שיטת מחקר

במחקר האיכותני רואים במציאות מבנה אנושי שמעצביה הם תרבות הנחקרים ותנאיהם. למציאות זו אין קיום ללא הנחקרים. החוקרים והנחקרים מפרשים את התופעה הנחקרת ומבנים את תפיסת המציאות על פי פרשנותם כדי לחשוף את המציאות כפי שהאנשים החווים את התופעה רואים אותה (צבר־בן יהושע, 2016). במחקר הזה נעשה שימוש במתודת מחקר איכותנית־פנומנולוגית, הבוחנת את התופעה מנקודת המבט של החווים אותה. גישה זו ממוקדת במרואיינים ומדגישה את הטבע הדינמי, ההבנייתי והמתפתח של המציאות החברתית; היא אינה עוסקת בפרספקטיבה חיצונית (שקדי, 2011).

אוכלוסיית המחקר

במחקר הזה השתתפו 12 משיבות: ארבע גננות חרדיות בגני ילדים חרדיים, ארבע יועצות המועסקות בגני הילדים החרדיים וארבע מפקחות גיה״ר מהמרכז ומהדרום. דגימת המחקר התמקדה ביועצות שהצליחו לחולל שינוי ניכר למרות החסמים הרבים, ויצרו קשרים ושיתופי פעולה הן עם מפקחות גיה״ר הן עם הגננות. כל יועצת יצרה שרשרת משיבות – ובהן הגננת שבגנה היא מייעצת ומפקחת גני הילדים שעימה היא עובדת. לכל המשיבות ניסיון מקצוע של יותר מחמש שנים וכולן מגדירות את עצמן חרדיות (אחת מגדירה עצמה חרדית־לאומית).

כלי המחקר

כלי המחקר הוא ראיון עומק חצי מובנה כתוב. בשאלון היו שאלות מצומצמות שעונות בכלליות על שאלת המחקר. השאלון אִפשר למשיבות להשיב תשובות פתוחות ונתן להן לעסוק גם בנושאים אחרים (שקדי, 2003). השימוש בשאלון איכותני כתוב ידני או מקוון ובו שאלות פתוחות הוא כלי מחקר מקובל (בארט ואיזק, 2020; פורקוש־ברוך, 2018; שגריר, 2016). במדריך השאלון נשאלו ארבע השאלות האלה:

1. האם הייעוץ החינוכי בגני הילדים חשוב? אם כן, מדוע?
2. איך את רואה את שירותי הייעוץ הניתנים היום (טכני, פדגוגי, מענה מקצועי, טיפול בבעיות בגן, השתלמויות וכדומה)?
3. מהם המניעים להתפתחות מערכת הייעוץ לגיה״ר (מה מסייע לפעילות היועצת בגן)?
4. מהם החסמים להתפתחות מערכת הייעוץ לגיה״ר (מה מפריע לפעילות הייעוץ בגן)?

הליך המחקר ואתיקה

שאלוני המחקר הופצו לגננות, ליועצות ולמפקחות גני ילדים במחוז החרדי במדגם ׳כדור שלג׳. כל המשתתפות שקיבלו פנייה ניאותו לענות על השאלונים הכתובים. למשתתפות הובטחה סודיות ואנונימיות והוסבר להן כי אין כל חובה להשתתף במחקר וכי הן יכולות להחליט לעזוב את המחקר בכל עת. כיוון שהובטחה סודיות ואנונימיות כל השמות המוזכרים במאמר בדויים. המשתתפות קיבלו את השאלונים באמצעות דוא״ל והחזירו אותו לחוקרות באמצעות דוא״ל או ידנית לאחר שמילאו אותו.

עיבוד הנתונים

בניתוח הטקסטים שעלו מהראיונות נעשתה חלוקה ראשונית של החומר ליחידות משמעות, כלומר קטעי טקסט שיש בהם אמירה ייחודית על נושא מסוים. לאחר מכן מופו יחידות המשמעות על פי נושאים שעלו מיחידות המשמעות. בהמשך מוקדו קטגוריות של הרעיונות העיקריים שעלו מכלל הראיונות. לבסוף הקטגוריות הממוקדות קושרו לתופעה ולתאוריות המופיעות בספרות (שקדי, 2003).

ממצאים

מן הראיונות עם הגננות, עם היועצות ועם מפקחות הגיל הרך של גנים בפיקוח המחוז החרדי עולות ארבע תמות עיקריות: חשיבות הייעוץ המקצועי לגני הילדים, והצורך בידע

מקצועי ובתמיכה; השירות שהייעוץ החינוכי בגן הילדים מספק לגננות ולילדים מכיר במציאות היום־יומית של ילדי הגן, ותורם לפיתוח מקצועיות ולעבודה נכונה של צוות הגן; הגורמים המניעים את פעילות מערך הייעוץ בגן הילדים החרדי, בהם גורמי מעטפת והגננת עצמה; וכן החסמים לפעילות מערך הייעוץ בגן הילדים החרדי, בהם חסמים הקשורים בגננת עצמה וחסמים מערכתיים טכניים.

חשיבות מערך הייעוץ לגיל הרך בגני ילדים חרדיים

החברה החרדית רואה חשיבות רבה בחינוך הגיה״ר, ובייחוד בפיתוח הקריאה והכתיבה והיכולות הקוגניטיביות (Rosenthal & Roer-Stier, 2006), לעומת תחומים שחשיבותם פחותה בעיניהם, כגון פיתוח מוטוריקה גסה (Golos et al., 2011) וטיפול בבעיות שפה (רותם ובן־רבי, 2014). יסוד פער זה בחוסר הכשרה ובידע מקצועי מצומצם (לנדלר, 1999), ובהתמקדות של צוות הגן במשמעת (דה־מלאך שחק, 2007). עולם הטיפול ושירותי הייעוץ הם תחומים מתפתחים בחברה החרדית בשני העשורים האחרונים (ארהרד, 2014). הייעוץ החינוכי בגני הילדים החל בשנת 2011 (אבוחצירא ובארט, 2018), ואולם תקן הייעוץ החינוכי שונה וקטן יותר בגני ילדים חרדים. ההכרה בתחום הייעוץ במגזר החרדי היא קרקע פורייה להתפתחות מערך הייעוץ החרדי בגני הילדים החרדים, כמו שעולה מהדברים האלה:

> למערכת החינוך יש תפקיד מרכזי בהתפתחות הרגשית והחברתית של התלמידים. מה שמצריך הקמת מערכת ייעוץ חינוכי מקצועית וזמינה הנותנת מענה לרווחה הנפשית של הפרט ותורמת לתפקודו של המוסד החינוכי כולו! (גננת)

תשומת לב להתפתחות תקינה ולצרכים ייחודיים של ילדים בגיל הרך חשובה להתפתחותם, ואילו חוסר תשומת לב לאלו יוצר בעיות הולכות וגוברות במרוצת השנים. נשות החינוך מכירות בחשיבות הייעוץ דווקא בגיל הרך:

> הייעוץ חייב להיות מאסט [must] בגני הילדים, הגננות רוכשות ידע וכלים ומקבלות הכוונה ודרכי עבודה בתוך הגן. הייעוץ הוא קריטי בגיל הרך, אם הילדים בגנים לא מקבלים מענה הנזק גדל ולעיתים הוא בלתי הפיך. (מפקחת גיל הרך)

שנים רבות הגננות חשו כי אין להן כלים להתמודדות מתאימה עם האתגרים בגן. האתגרים נובעים מהצרכים הרגשיים של הילדים וממציאות חייהם, וההתמודדות איתם מחייבת ידע מקצועי. בעבר, כאשר גננת נדרשה לטפל בבעיה בתחום הייעוץ, היא יכלה לפנות רק למפקחת הגיל הרך. מפקחות הגיל הרך עובדות בתנאי לחץ, שומרות על ריחוק מהגננות וחסרות כלים מקצועיים בתחום הייעוץ, כפי שעולה מהדברים האלה:

> וזה הדבר שהיה חסר לנו בהרבה שנות עבודתי כי הייתי כל הזמן צריכה ייעוץ מהמפקחות ויש דיסטאנס יותר וחוסר זמינות לעיתים, אך עם היועצת יש יותר פתיחות וגם הרגשה שהיא לא שופטת אלא עוזרת. (גננת)

ייעוץ בגני הילדים החרדיים חשוב כיוון שלגננות חסר ידע בתחום, והכשרתן בתחום הייעוץ אינה מספקת, כפי שעולה מהדברים האלה:

> נקודה נוספת המלווה אותי מאז כניסתי לעבודת הייעוץ בגיל הרך היא חוסר הידע של הגננות בתחום של התפתחות ילדים בגיל הרך. בתהליך הכשרת התלמידה

> לתפקידה כגננת היא אינה רוכשת ידע התפתחותי מספק על ילדים בגיל הרך, היא אינה רוכשת כלים מתאימים לעבודה עם ילדים מאתגרים, וכלים לעבודה עם הורים. כמו כן חסר לה מידע חיוני אודות תהליך רכישת מיומנויות חברתיות אצל ילדים בגיל הרך. (יועצת)

לסיכום, נראה כי הבנת חשיבות מערך הייעוץ החינוכי במוסדות החינוך החרדי בכלל, ובגני הילדים בפרט מקבלת תהודה בקרב אנשי חינוך חרדים. יש הכרה בחשיבות הטיפול המקצועי בגיל הצעיר ואבחון בעיות ארוכות טווח ובעיות קצרות טווח, ובחשיבות עבודה מערכתית של הפיקוח, של מערך הייעוץ, של צוות הגן, של ההורים ושל הילד. יתרה מזו, נראה כי כל אנשי החינוך רואים בייעוץ זמין ומקצועי ובפיתוח מקצועי מתמשך של צוות הגן בתחום הייעוץ התפתחות חיוביות ומעשירה.

שירות מערך הייעוץ החינוכי בגני ילדים חרדים

מתוך הראיונות עם נשות הצוות עלו כמה תחומים שבהם צוות הייעוץ החינוכי סיפק שירות שלא ניתן לצוות גיה״ר בעבר. הייעוץ הניתן לגננות מעניק ראייה מקפת של המציאות, ובכללה המורכבות של הילדים כיום, ומעצב תפיסה הוליסטית של צורכי הילדים בגן. יתרה מזו, שירות הייעוץ החינוכי לגיה״ר מאפשר התמודדות מקצועית עם בעיות העולות מהשטח, הודות להתמקצעות של הגננות בהשתלמויות על התמודדות עם צורכי הילדים בגן. כמו כן הייעוץ מאפשר תמיכה רגשית בגננות ועבודת צוות מקצועית ואיכותית של צוות הגן בתהליכיו הפנימיים.

אתגרי המציאות: שינויים בעולם המערבי מתבטאים בתחומים רבים המשפיעים על עולם הילד. שינויים טכנולוגיים (בראינין ואחרים, 2018); שינויים במבנה המשפחה (Weaver & Schofield, 2015); שינויים ביחס כלפי ילדים עם צרכים מיוחדים ושינויים בדרכי שילובם במסגרות חינוך רגילות (קליין וסובלמן־רוזנטל, 2010) לא פוסחים על הציבור החרדי. הטכנולוגיה חודרת למשקי הבית ולמוסדות החינוך (בורשטיין ואחרים, 2018), שיעור הגירושים נמצא בעלייה (Barth & Ben-Ari, 2014) ויש שינוי בשילוב ובהכלה של ילדים עם צרכים מיוחדים (קורקוס וקורקוס, 2016). מערך הייעוץ החינוכי מכיר בשינויים האלה, ומייעץ לגננת במצבים שבעבר היו נדירים, ושכיום היא נחשפת אליהם בתדירות גבוהה, כפי שעולה מהדברים האלה:

> לצערנו, בשנים האחרונות חלו תמורות בתחום החברתי־כלכלי ובתחום הביטחוני המשפיעות על תפקודו של המתמודד־הלומד. הגננות ונשות הצוות ניצבות בפני אתגרים קשים, בהתמודדות מול מצבי משבר וסיכון בהם חייבים התערבות. (יועצת)

מדברים אלו עולה כי כמה מהשינויים שהגננות מתמודדות איתם בגני הילדים החרדיים הם שינויים שנובעים מהמצב הביטחוני הרעוע והמתמשך בכמה אזורים בארץ, המשפיע על התנהגות הילדים ועל האווירה בגן (גולדהירש ואחרים, 2003). כמו כן נראה כי המצב החברתי־כלכלי, בייחוד שיעור העוני הגבוה בחברה החרדית ויציאת אימהות חרדיות רבות לעבודה (מלאך וכהנר, 2018), משפיע על הילדים בגן ועל משפחותיהם.

תפיסה מקצועיות: התפיסה ההוליסטית רואה בלמידה תהליך שינוי במכלול האנושי, ובו יכולות אינטלקטואליות, רגשיות, אינטואיטיביות, רוחניות, חברתיות ופסיכולוגיות (רפאלי, 2015). תפיסה זו, המדגישה את הקשר בין הילד לסביבתו, היא חדשנית ונובעת

מתוך הפרופסיות הייעוציות והפסיכולוגיות, ואינה נפוצה בהכשרת גננות בציבור החרדי. פיתוח תפיסה הוליסטית אצל גננות בגני ילדים חרדיים משפרת את הפעילות הרגשית, הלימודית וההתפתחותית בגן, כפי שעולה מהדברים האלה:

> היועצת מעניקה לגננת כלים לפיתוח תפיסה הוליסטית של גן הילדים. תפיסה הלוקחת בחשבון את ההיבטים הרגשיים כמשפיעים על תהליכים קוגניטיביים ועל הלמידה בגן, כמו כן היועצת עומדת לרשות הגננות בהטמעת תפיסה זו. הייעוץ מאפשר לגננת ליצור התבוננות רחבה וכוללת על גן הילדים שלה, על האינטראקציות החברתיות ואקלים הגן ומכאן להתגייס לתוכנית שנותנת מענה הוליסטי לקשיים הקיימים. (יועצת)

תפיסה הוליסטית בגן מקדמת את ילדי הגן ומקילה על קשיים שהגננות נתקלות בהם. אולם לא פעם מתעוררים קשיים דחופים המחייבים טיפול מקצועי מיידי, טיפול שהגננות, ואף מפקחות הגיה"ר לא תמיד מיומנויות בו, כפי שעולה מהדברים האלה:

> עד לפני ארבע שנים אני כמפקחת התמודדתי לבד עם בעיות התפתחותיות של ילדים וגורמי תמיכה של צוות הגן. [זה לא קל] לדעת לפתור בעיות שלא תמיד מצאנו פתרון נכון. היום ייעוץ בגיל הרך נותן לנו מענה בשלושה היבטים: ידע התפתחותי של ילדים, היבטים של רווחה נפשית והיבטים מערכתיים בעבודת הגן. (מפקחת)

מערך הייעוץ החינוכי בגני הילדים דואג להתפתחות המקצועית של הגננות ודואג להשתלמויות ייחודיות המקנות לגננות כלים ייעוציים מעשיים, ידע על התפתחות בגיה"ר ומיומנויות נדרשות, כפי שעולה מהדברים האלה:

> ההשתלמויות חשובות מאוד, מעשירות בידע והתוכניות המעשיות בגן ומרחיבות את ארגז הכלים שלנו. לי במיוחד התוכנית של היועצת "ללמוד לחיות ביחד" שינתה את כל החשיבה והגישה שלי לעולם הילדים. (גננת)

ככלל, הטמעת התפיסה ההוליסטית במבנה הגן ובניהולו הרגשי והפדגוגי חשובה בעבור הגננות. הסיוע המקצועי והזמין הניתן באירועים מסוימים מאפשר התמודדות מקצועית עם מקרי חירום ומאפשר את הפעילות השוטפת של הגן. אירועים שהיו דורשים זמן ואנרגיות של צוות הגן ושל מפקחת הגיה"ר, מועברים לטיפול היועצת החינוכית. ההכשרה המקצועית שהיועצות מעניקות לגננות משפרת את ההתמודדות עם המציאות בגן ומפחיתה את הצורך בהתערבות היועצת.

מקור תמיכה לגננת: היועצות מספקות תמיכה לצוות הגן. הגננת, מנהלת הגן, מתמודדת עם ניהול הצוות, עם ניהול הסביבה ועם אחריות רגשית ופדגוגית למתרחש בגן. הגננות עובדות בצוות מצומצם שאינו קבוצת השווים שלהן. עליהן לנהל את הנעשה בגן כל היום בלי הפסקה (מבורך, 2017). העומס שהן נתונות בו מחייב מערך תמיכה. היועצת היא מקור תמיכה, כפי שעולה מהדברים האלה:

> עבדתי כגננת 8 שנים וכמפקחת פנימית 11 שנים, בתקופה שבה לא היה ייעוץ לגיה"ר. אני יכולה לומר בפה מלא שיש הבדל של "שמים וארץ" בין אז לבין היום. אני זוכרת שבשעתו נתקלתי במצב חירום שבו ילדה מגן ילדים נפטרה, לא עלינו, ולא היה לי את מי לשאול ועם מי להתייעץ. זכור לי שהרגשתי בדידות וחוסר אונים. לעומת זאת, כיום היועצת החינוכית מתייצבת לימין הגננת בכל אירוע

> משמעותי, והיא נותנת לה כלים ומשמשת עבורה אוזן קשבת. היועצת החינוכית היא משאב שאיני יודעת איך אפשר בלעדיו. (גננת)

עם צוות הגן שבניהול גננת האם נמנות סייעות, צהרוניות, גננת משלימה וסייעת משלימה. לעיתים מצטרפים לצוות הגן גם מורי חוגים המועסקים בגן (פריש, 2012). גני ילדים חרדיים רבים שייכים לעמותה פרטית או לרשת המחייבת את הגננת בנהלים פנימיים. רציונל נהלים אלו יכול להיות חברתי או כלכלי, ולאו דווקא מקצועי. התמודדות עם צוות הגן ועם מערכות נהלים כפולות מאתגרת מאוד בעבור הגננת. גם בעניין זה היועצת החינוכית לגיה"ר מסייעת ומספקת לגננת כלים ליצירת תהליכי עבודה חיוביים עם צוות הגן, כפי שעולה מהדברים האלה:

> למערכת יחסי הגומלין בין הגננת לצוות, השפעה משמעותית על אקלים הגן. היועצת תומכת ומלווה את הצוות בגישור, בתהליכי עימות או קונפליקטים. מהווה תמיכה לצוות בהבניה של ערוצי תקשורת המקדמים דיאלוג. כמו כן היועצת מעניקה הדרכה וליווי לקידום דיאלוג עם הורים. (יועצת)

לסיכום, היועצת החינוכית בגן הילדים החרדי עובדת מתוך הכרה במציאות שבגן. היועצת היא מקור סמכות מקצועי שמתווה קו מנחה לתפיסה של ילדי הגן. היועצת נותנת פתרונות מקצועיים בסוגיות פרטניות, וכן מכשירה את הגננות החרדיות בהשתלמויות סדנאיות מקצועיות הנותנות לגננות כלים ליישום בגן הילדים. כמו כן היועצת היא משאב של תמיכה בעבור הגננת ומנחה אותה בניהול צוות הגן.

משתנים המניעים את התפתחות מערך הייעוץ החינוכי בגן הילדים החרדי וחסמים להתפתחותו

כניסה מיטבית של ייעוץ חינוכי לגני ילדים חרדיים תלויה בשתי סביבות: סביבת המעטפת – הבירוקרטיה ומערך הפיקוח, וסביבת הגן – הגננת וצוות הגן. הכרה בחשיבות הייעוץ החינוכי מאפשרת הטמעה מיטבית של מערך הייעוץ החינוכי בגן, ואילו חוסר שיתוף פעולה יכול לעכב את התפתחותו. מספר השעות המוקצות ליועצות חינוכיות והפריסה הגאוגרפית של הגנים קשורים לבירוקרטיה. קשה לפתור את בעיית השעות, אך יש פתרונות יצירתיים לבעיה הגאוגרפית כגון הדרכה מרחוק. היבט ייחודי של הגנים החרדיים הוא אחריות העמותה המפעילה ומעורבותה. פעמים רבות תגובות העמותה או החשש מתגובתה הם חסם לעבודת מערך הייעוץ החינוכי בגנים.

ההיכרות האישית בין היועצת לגננת, זמינות היועצת לגננת ויחסי עבודה חיוביים עם היועצת מניעים את הטמעת תפקיד היועצת החינוכית בגן החרדי. החסמים הנפוצים הם עומס העבודה של הגננות, וחששות הגננות משירותי הייעוץ החינוכי. שיתוף פעולה של צוות הגן הכרחי להתפתחות שירותי הייעוץ בגן. הגננת היא המתווכת העיקרית בין היועצת לצוות הגן. חסמים של צוות הגן קשורים הן למקצועיות הצוות (התפקידים של הסייעת ושל מפעילי הצהרונים אינם דורשים השכלה ייחודית) הן למחויבות הצוות (בגן פועלת גננת מחליפה, סייעת מחליפה ומורות חוגים שנמצאות בגן לזמן קצר ומחויבותן הארגונית נמוכה).

סביבת המעטפת: התפתחות מערך הייעוץ החינוכי בגני הילדים החרדיים נולד מחלון הזדמנויות במשרד החינוך כשהוקם הזרם הממלכתי־חרדי שנתן פלטפורמה ממסדית וכלכלית. הצורך להקמת המערך עלה מן הגננות שפנו ליועצות חינוכיות כדי לעזור

באירועים מסוימים בגן (אבוחצירא ובארט, 2018). עקב תנאי ההתפתחות המאתגרים היה צורך בתמיכת שירותי המעטפת, בראש ובראשונה מערך הפיקוח שנדרש להכיר בחשיבות מערך הייעוץ החינוכי וללמוד על דרכי שילובו במערכת, כפי שעולה מהדברים האלה:

> חיבור של המפקחת הכוללת על הגן לתוכני הייעוץ הינו בעל חשיבות ראשונה במעלה והכרתה בחשיבות הייעוץ לגיל הרך היא בעלת תרומה משמעותית לגננת, לילדי הגן ולהוריהם. יעילות בעבודה מושגת על ידי האמון של המפקחת הכוללת על הגן ביועצת. כשהיא מכירה את הרווחים שיתקבלו בסופו של דבר בעזרת התערבות היועצת היא מסירה מעצמה עול, ויכולה להפנות את משאביה לתחומי העשייה הקשורים לפיקוח. (יועצת)

שירותי הייעוץ לילדים החלו לפעול בחינוך הממלכתי לפני עשורים אחדים. בחינוך החרדי הם החלו לפעול מאוחר בהרבה מהחינוך הממלכתי (קורקוס וקורקוס, 2016), והחלו לפעול לאחרונה גם בגני הילדים החרדיים. עדיין יש אנשי פיקוח שגישתם לייעוץ החינוכי דואלית. תפיסה שלילית של המפקחת את שירותי הייעוץ החינוכי בגני הילדים יכולה לחבל בייעוץ, כפי שעולה מהדברים האלה:

> כאשר מפקחת הגנים אינה מודעת לתפקיד הייעוץ ואינה מאפשרת ליועצת לפעול בגני הילדים ולהוביל תוכניות פרואקטיביות, עבודת הייעוץ תצטמצם. (יועצת)

תקצוב מערכת הייעוץ החינוכי בגני הילדים החרדיים וניהולו הם חסם להתפתחותה. חסם זה נובע ממספר השעות המצומצם המוקצה לטיפול בגני הילדים החרדיים, וכן מפריסתם הגאוגרפית הרחבה המקשה על מתן שירות לגנים אלו, כפי שעולה מהדברים האלה:

> משאב הייעוץ לגיל הרך הינו משאב דל. כלומר כל יועצת עובדת בדרך כלל בהיקף משרה של יומיים בשבוע [16 ש"ש]. בהיקף משרה זה קשה לתת מענה רחב "און ליין" של גם וגם וגם. (יועצת)
>
> הגורם היחיד המפריע הוא המרחק וההנגשה של הייעוץ לגנים שלנו באילת. אני חושבת שהתהליך שהיועצת עשתה ועושה בגנים שלנו הוא מבורך, ועל כך תודות לכל הפיקוח שדאג שהקורס יונגש לאילת. אך לעיתים לצפות בתוך הגן להיפגש עם הורים ולתת מענה (כי אין לנו פסיכולוג בגן) זה החסם העיקרי שלנו. (גננת)

מלבד החשיבות בתקצוב שעות העבודה של היועצות, יש חשיבות רבה לפיתוחן המקצועי, כפי שעולה מהדברים האלה:

> שירותי הייעוץ מכוונים למתן מענה מקצועי פרואקטיבי, הדבר נעשה בראש ובראשונה במכוונות ליצור הכשרה מקצועית ליועצות על מנת שיוכלו לתת מענה מקצועי. (יועצת)

בעמותות הפרטיות המפעילות את גני הילדים החרדיים יש עמותות גדולות המפעילות עשרות גנים ועמותות קטנות המפעילות עד 30 גנים. ככלל, יש אי־סדרים בתנאי ההעסקה ובשכר של הגננות החרדיות, וסכסוכים בנושאים אלו אף הגיעו לפתחו של בית הדין הגבוה (מבקר המדינה, 2009). עמותות אלו אינן גופים פדגוגיים אלא גופים כלכליים המבקשים לספק סחורה לקהל היעד שלהם על פי ערכי הקהילה. פעמים רבות אנשי העמותה אינם מכירים את עולם הייעוץ החינוכי או אינם מכירים בחשיבותו, ורואים בו התערבות של

גוף חיצוני בגן, דבר היכול להיות חסם להתפתחות מערך הייעוץ החינוכי בגני הילדים החרדיים, כפי שעולה מהדברים האלה:

> אני רואה חששות אצל הגננת מפני היועצת בשני היבטים: שמא שיתוף הפעולה עם היועצת יפגע בנאמנותה לבעלות (עמותה מפעילה); החשש שמא היועצת מגיעה כשליחת "הממסד" והרתיעה לפתוח ולדבר על קשיים בגן. (יועצת)

סביבת המעטפת של גן הילדים חשובה להתפתחותו של מערך הייעוץ בגני הילדים החרדיים. נראה כי הכרת מערך הייעוץ, שיתוף פעולה של מפקחת הגיה"ר והאצלת סמכויות המאפשרת את עבודתו התקינה של המערך הכרחיים לתפקוד היועצת. כאשר מפקחת גיה"ר לא מכירה בחשיבות הנושא, חסר שיתוף פעולה ונוצרים חסמים. תקצוב שעות נמוך לייעוץ החינוכי בגיה"ר בגנים חרדיים הוא חסם שמגביל את יכולת היועצות להשלים את הטיפולים. כמו כן הפיתוח המקצועי של היועצות חייב להיות בראש סדר עדיפויות התקצוב כדי לאפשר את קיום המערך. חוסר שיתוף פעולה עם העמותה המפעילה, חוסר אמון, חוסר הכרה בחשיבות ואף תחושת חדירה של הממסד לגן החרדי, גם הם חסמים להתפתחות מערך הייעוץ החינוכי בגני הילדים החרדיים.

סביבת הגן: בסביבת הגן לגננת יש השפעה רבה מאוד על התפתחותו של תהליך הייעוץ החינוכי. הגננת היא מנהלת הגן, והכרתה בחשיבות הייעוץ ושיתוף הפעולה שלה עם היועצת הכרחיים לפעילות הגן ולאיכות השירות הניתן בו. היכרות אישית של הגננת עם היועצת ויצירת יחסי עבודה חיוביים עימה מניעים את התפתחות תהליך הייעוץ, כפי שעולה מהדברים האלה:

> היכרות אישית של הגננת עם היועצת. היכרות זו נעשית על פי רוב על בסיס היכרות של הגננת בעת הגעתה להשתלמות של היועצת. הגננת מכירה ב"כוח" ובמענים שהיועצת יכולה לתת לה ומכאן הדרך קצרה להיוועצויות על בסיס קבוע. (יועצת)

זמינות היועצת לגננת, לא רק במפגשי הדרכה או השתלמויות, היא מניע חשוב, כפי שעולה מהדברים האלה:

> [חשובה לי] האפשרות להתקשר ולהתייעץ בטלפון והאפשרות לפגוש את היועצת כדי שתוכל לצפות ולבנות יחד תוכנית הדרכה. (גננת)

היכולת לתת שירות מקצועי בד בבד עם מתן תמיכה מתוך חוסר שיפוטיות ומתוך רגישות תרבותית היא המניע העיקרי לשיתוף הפעולה של הגננת עם היועצת, כפי שעולה מן הדברים האלה:

> כאשר שואלים אותי על ייעוץ זו רק הגברת חיה תחי'. אני רואה את הייעוץ שלה כ"מים צוננים לנפש עייפה". אנו מקבלות מענה מקצועי ואיכותי וכמובן זמין. יש לי תמיד מענה וסיוע מה לעשות כדי שלא יהיה [...] מה לעשות במקרה ש[...] איך לאבזר את הגן על מנת למנוע בעיות וכמובן ההשתלמות המקצועית שאנו עוברות בגן תורמת לנו רבות, ועל כך תודתי נתונה. (גננת)

לעומת זאת קיום שעות ההדרכה בזמן פעילות הגן הוא חסם ניכר. האחריות הכפולה המוטלת על הגננת מביאה ליעילות נמוכה של המפגשים, כפי שעולה מהדברים האלה:

> החיסרון [בייעוץ החינוכי בגן] לא תמיד הגננת פנויה לשיחה עם היועצת במהלך היום, בגלל הפעילות השוטפת עם הילדים בגן. הילדים זקוקים לתיווך מבוגרים

תמידי בפרט בגיל צעיר 3–4, ולכן לעיתים קרובות קשה לנהל שיחה באופן מיטבי. (גננת)

עוד חסם להתפתחות מערך הייעוץ החינוכי בגן הילדים החרדי נעוץ במוכנות של הגננת לתהליך. גננת שלא מכירה בחשיבות הייעוץ ושלא רואה בו תהליך הוליסטי, שלא יודעת להשתמש בכלים המגוונים ושפתוחה רק לשימוש מצומצם בידע המקצועי, פוגעת ביכולת להטמיע את מערך הייעוץ החינוכי בגנה, כפי שעולה מהדברים האלה:

> מה שיכול להפריע לעבודת היועצת הוא תפיסת התפקיד של הגננת, עד כמה היא לוקחת אחריות על מה שקורה בגן, עד כמה היא מוכנה להשקיע מאמצים בהובלת תהליכי שינוי או לחלופין מעוניינת בכיבוי שריפות ומתן מענה מיידי לבעיה ספציפית. (יועצת)

עוד משתנה בסביבת הגן הוא צוות הגן. לצוות הגן השכלה מגוונת וגם רמת מחויבותם לגן אינה אחידה. בגן עובדת סייעת שאינה נדרשת להשכלה ייחודית. כמו כן פעם בשבוע נמצאת בגן גננת משלימה שמחליפה את הגננת ביום החופשי שלה, ולעיתים קרובות נמצאת בגן סייעת מחליפה ביום החופשי של הסייעת. תפקידים אלו בדרך כלל אינם עבודתן העיקרית, ועל כן המחויבות שלהן ומעורבותן בתהליכי פיתוח בגן נמוכה. המחויבות של כלל צוות הגן יכולה להיות מניע או חסם להטמעת הייעוץ החינוכי בגן, כפי שעולה מהדברים האלה:

> מה שמסייע במיוחד לפעילות היועצת בגן הוא פתיחות של צוות הגן ולשמוע ולקבל את העצות של היועצת. (גננת)

לסיכום, הגננת היא המניע או החסם העיקרי של תהליכי התפתחות מערך הייעוץ החינוכי בגני הילדים החרדיים. אצל מרבית הגננות ניכר חוסר ידע ולעיתים יש להן דחייה מנושא הייעוץ והטיפול. בגנים החרדיים דחייה זו קשורה בסטראוטיפים תרבותיים, בחוסר שיתוף פעולה, בשימוש בייעוץ ככלי לכיבוי שרפות ובחוסר הבנה של חשיבות תפקיד היועצת. כל אלו הם חסמים להתפתחות מערך הייעוץ החינוכי בגנים חרדיים. מנגד, היכרות אישית בין היועצת לגננת ויצירת יחסי עבודה תקינים ביניהן, זמינות היועצת מעבר לשעות העבודה והוכחות לתרומתה לקידום הגן מניעות את הטמעת הייעוץ. צוות הגן גם הוא חוליה חשובה בהתפתחות מערך הייעוץ החינוכי בגן. שיתוף הפעולה של אנשי הצוות הוא שיביא ליישום ההתערבות המקצועית. צוות זה הוא צוות לא מקצועי ומחויבותו הארגונית לגן נמוכה, ולכן מעורבותם בתהליכים המתרחשים בגן נמוכה.

דיון

מטרת המחקר הייתה לבחון את תפיסת חשיבות מערך הייעוץ בגני ילדים חרדיים מנקודת מבט פנומנולוגית של גננות, של יועצות ושל מפקחות גיה"ר ובחינת תפיסתן את מנגנוני ההנעה והבלימה של המערך. מטרה זו נובעת מהכרה בחשיבות ההתפתחות בגיל הרך, המשפיעה השפעה מכרעת על המשך חיי הפרט (מבורך, 2017). תמיכה התפתחותית, לימודית, רגשית וחברתית חשובה מאוד בגיל זה. לכן התפתחות מערך הייעוץ החינוכי לגיל הרך בתחילת שנות האלפיים היא התפתחות חשובה, אף שהחלה באיחור (ארהרד, 2014). התאמת השירות הייעוצי הן לגיל הרך (ארם ודשבסקי, 2004) הן לחברה החרדית (בארט ואחרים, 2020; קורקוס וקורקוס, 2016) הייתה אתגר בירוקרטי, חינוכי ותרבותי

(אבוחצירא ובארט, 2018). הטמעת מערך הייעוץ החינוכי בגני ילדים חרדיים היא תהליך מתמשך הדורש דיון מחקרי.

ממצאי המחקר העלו ארבע תמות עיקריות: התמה הראשונה עסקה בתרומת הייעוץ לגיה"ר בהקניית ידע ובתמיכה בגני הילדים החרדיים, והעלתה כי מערך הייעוץ החינוכי בגני הילדים מקבל תהודה חיובית בקרב אנשי חינוך חרדים; התמה השנייה התמקדה בשירות שמערך הייעוץ החינוכי בגן הילדים מספק לגננות ולילדים, מתוך תשומת לב להיבטים הטכנולוגיים, המשפחתיים וההתפתחותיים של ילדי הגן. לטיפול מקצועי בגיל הצעיר ולאבחון בעיות ארוכות וקצרות טווח חשיבות מכרעת. גם עבודה מערכתית של הפיקוח, של מערך הייעוץ, של צוות הגן, של ההורים ושל הילד תורמת להתפתחות המערך; התמה השלישית דנה במניעי פעילות מערך הייעוץ בגן הילדים החרדי, בהם גורמי מעטפת והגננת עצמה. כאשר הייעוץ מקצועי וזמין בעבור הגננות, והיועצת מעניקה לגננת ולצוות הגן פיתוח מקצועי מתמשך, כל אנשי החינוך רואים במערך הייעוץ התפתחות חיובית ומעשירה; התמה הרביעית בחנה את החסמים לפעילות מערך הייעוץ בגן הילדים החרדי. חוסר הכרה של הפיקוח בחשיבות מערך הייעוץ, חוסר פניות של הגננות לקבל את שירותי הייעוץ ומיעוט שעות ייעוץ לגני הילדים החרדיים הם החסמים העיקריים.

מסקנות המחקר הן כי חשיבות הייעוץ החינוכי במערך הגיה"ר החרדי מוטמעת, אך היא נמצאת בשלבי התפתחות, ולכן יש לחזק את מערך הייעוץ החינוכי ואת התודעה לצורך בו. הגננות שנחשפות לעבודתן של היועצות החינוכיות בגני הילדים מגלות שבאמצעות למידה והשתלמות, הטמעת תוכניות ייעוציות וקבלת הדרכה אישית הן יכולות לטפח אקלים מיטבי בגן. ניסיון זה מפחית חששות מפני שימוש במערך הייעוץ ומקדם את כישורי הגננת. מפקחות גני הילדים הנחשפות לעבודת היועצות ברמה מערכתית לומדות להעריך את עבודת מערך הייעוץ, את מקצועיותו ואת הסיוע שהן מקבלות בטיפול בבעיות שקודם לכן היו נופלות על כתפיהן.

ההכרה בחשיבות הייעוץ בגיה"ר פותחת דלת לאנשי מקצוע שיכולים לתרום להתפתחות המקצועית של הגננות ושל צוותי הגנים ולהשפיע על התפתחות הילד ברבות הימים. לאנשי המקצוע יש השפעה על החברה החרדית כולה באמצעות טיפול בבעיות התפתחויות ורגשיות בשלבים מוקדמים ובאמצעות יצירת שפה רגשית מקדמת במרחב החרדי. ממצאים קודמים הורו על עיכובים בתחומים רגשיים ופיזיים בקרב ילדים חרדיים (רותם ובן רבי, 2014; Golos et al., 2011) ומשום כך כניסת אנשי המקצוע לגנים החרדיים חשובה.

מהמחקר נראה כי בגן ובסביבתו יש מניעים רבים לייעוץ החינוכי. מניעים אלו מתמקדים בשיתופי פעולה ובבניית אמון עם מערך הפיקוח ועם הגננות עצמן. תמיכה, הקשבה, יצירת קשר אישי, זמינות ופניות הם המניעים העיקריים להתפתחותו של מערך הייעוץ בגני הילדים החרדיים. עם זאת, כמה מאנשי החינוך החרדים שמתקשים לקבל את מערך הטיפול הייעוצי בשל סטיגמות ונורמות חברתיות, יוצרים חסמים (גלובמן וליפשיץ, 2004). עוד חסמים נובעים ממשוכות בירוקרטיות המגבילות את הפיתוח המקצועי של הגננות בשל היותן חלק מהסדרי ה'עולם הישן' במשרד החינוך. גננות חרדיות מוגבלות ביכולתן לקבל גמולי השתלמות, ומשרד החינוך אינו מחייב אותן בפיתוח מקצועי במהלך הקריירה כפי שנדרש מגננות בחינוך הרשמי (מבקר המדינה, 2020). עוד משוכה בירוקרטית היא מיעוט שעות הייעוץ בגני הילדים – אין די שעות לספק שירות מלא לכלל

הגנים ולצרכים פרטניים. חסמים אלו עלולים לפגום במאמצי התפתחות מערך הייעוץ החינוכי בגני הילדים החרדיים.

השלכות והמלצות יישומיות

ממחקר זה עולות המלצות יישומיות אחדות. ראשית, קובעי מדיניות צריכים להבין את חשיבות החלת רפורמת 'אופק חדש' בגני הילדים החרדיים, בדומה למדיניות הנהוגה בתחום החינוך המיוחד, ללא העסקה ישירה של משרד החינוך. בשל חשיבות הפיתוח המקצועי והמוכנות לקבל שינויים בגן (משכית ופירסטטר, 2014), רפורמה זו תתרום להרחבת הידע המקצועי של הגננת, תחייב אותה ב־60 שעות פיתוח מקצועי ותתגמל אותה תגמול כספי על למידה זו. ברפורמת 'אופק חדש' יש הכרה בשעות פרטניות ובשעות שהייה, ואלו יכולות להיות תמריץ לשדרוג עבודת הגננת. אפשר לנצל את שעות השהייה להדרכה אישית עם יועצת הגן, להיוועצות ולחשיבה משותפת. הגננת, מנהלת הגן, בודדה וצריכה אדם מקצועי לשוחח איתו על עצמה, על הגן, על האקלים ועל מכלול האתגרים שהיא מתמודדת איתם (מבורך, 2017). בשעות הפרטניות תוכל הגננת לעבוד עם ילד או עם קבוצת ילדים בתוכנית אישית לפי צורכי הילד או הקבוצה.

שנית, על המְנהל הפדגוגי להרחיב את משאבי הייעוץ בגני הילדים החרדיים, בייחוד במציאות של מגפת נגיף קורונה, שהציפה את הקשיים הרגשיים בקרב תלמידים בארץ ובעולם (וייסבלאי, 2020). יש להרחיב את משרות הייעוץ הקטנות בגיה"ר שאינן נותנות שירות לגנים הרבים שבפיקוח כל מפקחת. על הרחבתן להיות על פי הקריטריונים במחוזות אחרים, קרי משרת יועצת לכל 100 גנים (מבקר המדינה, 2014), ולא משרת יועצת לכל מפקחת גנים.

שלישית, על העמותות המפעילות את גני הילדים במחוז החרדי, שרובן בבעלות פרטית, לגייס רכזות מקצועיות כדי להעמיק את הבנת חשיבות הייעוץ החינוכי בגיה"ר במגזר החרדי. פעולות אלו יכולות להסיר חסמים של חשש מפני כניסת גורמי חוץ.

רביעית, חשוב כי המחוז החרדי של משרד החינוך ימשיך ויעמיק את שיתוף הפעולה בין מפקחות הגיה"ר ליועצות בגנים במתן אמצעים של זמן ותגמול.

חמישית, חשוב כי היועצות החינוכיות במערך הגנים החרדיים יתמידו במפגשים ויהיו קהילה ייעוצית לומדת. לקהילה זו שלוש מטרות עיקריות: יצירת קבוצת תמיכה ליועצות; העמקת הידע המקצועי הייחודי הנוגע לילד החרדי ולצרכיו; יצירת פרקטיקות עבודה במחוז החרדי המותאמות למטרות המחוז החרדי ולצרכים הייחודים של מוסדות גיה"ר החרדיים.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

למחקר הנוכחי מגבלות אחדות. ראשית, מדובר במחקר מצומצם הממוקד בנקודת מבטם של אנשי הצוות. מחקרי המשך יכולים לפנות למגוון רחב של אנשי חינוך מכל הדרגים ולקבל תמונת מבט רחבה. כמו כן מחקר המשך יכול לבחון את נקודת המבט הקהילתית, כלומר נקודת מבטם של הורים, של בעלי העמותות ושל מנהיגים קהילתיים על סוגיית הייעוץ החינוכי בגני הילדים.

שנית, השימוש במתודה האיכותנית מאפשרת הבנה של הנושאים כפי שהנבדקים חווים אותם אבל מקשה על הכללה. לכן מומלץ לשקול עריכת מחקר כמותי שיבחן עמדות של אנשי חינוך חרדים בנושא.

המחקר הזה התמקד בגני ילדים המיועדים לבנות בלבד. מערכת החינוך החרדית פועלת בשתי מערכות על פי חלוקה מגדרית. מערכות אלו שונות זו מזו. במערכת החינוך לבנים הטמעת הייעוץ החינוכי נמוכה בהרבה מזו שבחינוך הבנות. חשוב לעשות מחקר דומה בגני ילדים לבנים ולבחון את התפיסות, את המניעים ואת החסמים להתפתחות מערך הייעוץ החינוכי בהם.

לבסוף המחקר נעשה בזמן מסוים, ובחן עמדות של אנשי חינוך בלבד, ולכן המחקר מספק הצצה לתפיסה רטרוספקטיבית הממוקדת בתפיסות. חשוב ליצור מערך מחקר מקיף שיבחן את התופעה ברבות הימים וישתמש בכלים הבוחנים התנהגות בפועל, כגון תצפיות או דו״חות של מפקחות משרד החינוך.

רשימת מקורות

אבוחצירא, א׳ ובארט, ע׳ (2018). מניעים וחסמים בירוקרטיים בהקמת מערך הייעוץ לגיל הרך במחוז החרדי: חקר מקרה. בתוך ע׳ בארט (עורכת), **מחקרים על הפיקוח במחוז החרדי של משרד החינוך: בין רשויות, רשתות והציבוריות החרדית** (עמ׳ 21–48). מכון ירושלים למחקרי מדיניות. https://jerusaleminstitute.org.il/wp-content/uploads/2019/05/PUB_827-616844796656799-פיקוח-על-החינוךpdf.

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

ארהרד, ר׳ וקלינגמן, א׳ (2004). מבוא: ייעוץ בבית הספר אקולוגיה מקצועית. בתוך ר׳ ארהרד וא׳ קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית־ספר בחברה משתנה** (עמ׳ 9–26). רמות.

ארם, ד׳ ודשבסקי, ע׳ (2004). כיווני התפתחות בייעוץ החינוכי לגיל הרך. בתוך ר׳ ארהרד וא׳ קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית־ספר בחברה משתנה** (עמ׳ 465–479). רמות.

ארנון, ח׳ והלמן, ש׳ (2004). על הדרכה והתפתחות מקצועית של יועצים חינוכיים. בתוך ר׳ ארהרד וא׳ קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית־ספר בחברה משתנה** (עמ׳ 443–464). רמות.

בארט, ע׳ ואיזק, י׳ (2020). **סמינר־כיתה: תוכנית אקדמית כיתה במוסדות הכשרה מקצועית למורות במגזר החרדי.** מכון מופ״ת.

בארט, ע׳, שפיגל, א׳ ומלאך, ג׳ (2020). **אחד מחמישה ילדים: החינוך החרדי בישראל**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

בורשטיין, ד״ל, קסטיאל־חי, ח׳ ולוי־עצמון, ג׳ (2018). עמדות מורים מהמגזר הדתי והחרדי אודות שילוב תקשוב במקצועות הקודש [פוסטר]. בתוך י׳ עשת-אלקלעי, א׳ בלאו, א׳ כספי, ש׳ אתגר, נ׳ גרי, י׳ קלמן וו׳ זילבר־זורוד (עורכים),

ספר הכנס השלושה־עשר לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע״ש צ׳ייס: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי (עמ׳ 295–296). האוניברסיטה הפתוחה.

בקר, ע׳ (2009). **עם מי שיחקת בגן היום?: עולמם החברתי של ילדים בגיל הרך.** מכון מופ״ת.

בראינין, ע׳, עדן, ס׳ ושמיר, ע׳ (2018). התערבות טכנולוגית לקידום יכולת מרחבית בקרב ילדי גן. בתוך י׳ עשת־אלקלעי, א׳ בלאו, א׳ כספי, ש׳ אתגר, נ׳ גרי, י׳ קלמן וו׳ זילבר־זרוד (עורכים), **ספר הכנס השלושה־עשר לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע״ש צ׳ייס: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי** (עמ׳ 185–189). האוניברסיטה הפתוחה.

גולדהירש, א׳, דשבסקי, ע׳ ועזריה, ש׳ (2003). **התמודדות עם מצבי לחץ באיתות חירום**. משרד החינוך. https://meyda.education.gov.il/files/PreSchool/ercatherumall.pdf

גולדהירש, א׳, וינוקור, מ׳ ווגנר, א׳ (2016). **מבטים: מסתכלים בסביבה טבעית על ילדים: חוברת הדרכה לעריכת תצפיות בגנים להיכרות מעמיקה עם ילדים** (מהדורה מעודכנת). משרד החינוך. https://meyda.education.gov.il/files/mosdot/mabatim_heb.pdf

גלובמן, ר׳ וליפשיץ, ח׳ (2004). עמדותיהם של מורים מהמגזר החרדי כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. **מגמות, 43**(2), 329–346.

דה־מלאך שחק, נ׳ (2007). ילד משוחרר, ילד ממושמע: ייצוגי התנהגות רצויה של ילדים בקרב גננות בזרם הממלכתי ובזרם העצמאי־חרדי. בתוך א׳ אור וס׳ בן־אשר (עורכות), **המוכר והזר: ייצוגים חברתיים בקבוצות בישראל** (עמ׳ 307–316). מכון בן־גוריון לחקר ישראל, הציונות ומורשת בן־גוריון.

הורוביץ, נ׳ (2012). **תשתית למיפוי החינוך החרדי בישראל: מוגש ליחידת המדען הראשי במשרד החינוך**. אגורא מדיניות.

וייסבלאי, א׳ (2020). **למידה מרחוק בחירום בעת סגירת מוסדות חינוך בעקבות התפרצות נגיף הקורונה**. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

וסרמן, נ׳ (2017). **מימי לא קראתי לאשתי: זוגיות בחסידות גור** (מהדורה שלישית). מכון בן־גוריון לחקר ישראל, הציונות ומורשת בן־גוריון.

זיכרמן, ח׳ (2014). **שחור כחול לבן: מסע אל תוך החברה החרדית בישראל** (ע׳ ברהולץ, עורך). משכל.

כהן־עזריה, י׳ (2021). ׳ברחל בתך הקטנה׳: תפיסותיהן של גננות את הכלי להערכת עבודתן. **חוקרים @הגיל הרך, 12**, 79–106.

כהנר, ל׳ (2020). **החברה החרדית על הציר שבין שמרנות למודרניות**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

ליאון, נ׳ (2009). **חרדיות רכה: התחדשות דתית ביהדות הספרדית**. יד יצחק בן־צבי.

לנדלר, ט׳ (1999). **מפגש בין תרבותי ביחסי מדריך ומודרך בגיל הרך בקהילה החרדית** (נייר עמדה).

מבורך, מ׳ (2017). **מנהיגות חינוכית בגיל הרך**. מכון מופ״ת.

מבקר המדינה. (2009). **דוח שנתי 59ב לשנת 2008 ולחשבונות שנת הכספים 2007**. https://www.mevaker.gov.il/he/Reports/Pages/297.aspx?AspxAutoDetectCookieSupport=1

מבקר המדינה. (2014). **הייעוץ החינוכי בבתי ספר ובגני ילדים**. משרד מבקר המדינה. https://www.mevaker.gov.il/he/Reports/Report_248/c7ed0da1-ad11-485d-84f7-28a9daeeb2ad/223-ver-4.pdf

מבקר המדינה. (2020). **משרד החינוך: החינוך החרדי והפיקוח עליו דוח שנתי 70ב**. https://www.mevaker.gov.il/sites/DigitalLibrary/Documents/2020/70b/2020-70b-210-Education.pdf?AspxAutoDetectCookieSupport=1&isExternal=true

מלאך, ג׳ וכהנר, ל׳ (2018). **שנתון החברה החרדית בישראל**. המכון הישראלי לדמוקרטיה. https://www.idi.org.il/media/12168/the-yearbook-of-ultra-orthodox-society-in-israel-2018-he.pdf

משכית, ד׳ ופירסטטר, א׳ (2014). תפיסת ההוראה כפרופסיה ועמדות של גננות כלפי שינויים פדגוגיים. **רב־גוונים, 14**, 111–134.

פורקוש־ברוך, א׳ (2018). **״אני רואה שקראת ואת לא מגיבה..״ תקשורת הורים ומורים במערכת החינוך בעידן הדיגיטלי** [הרצאה בכנס]. הכנס הישראלי הבינתחומי השמיני למחקר איכותני בנושא ״מחקר איכותני בין האישי לפוליטי״. אוניברסיטת בן־גוריון, באר־שבע, ישראל.

פרידמן, מ׳ (1991). **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. מכון ירושלים לחקר ישראל.

פריש, י׳ (2012). **הגננת – כמנהלת־גן וכמנהיגה חינוכית: פרקי־ניהול**. שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.

צבר־בן יהושע, נ׳ (עורכת). (2016). **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות אסטרטגיות וכלים מתקדמים**. מכון מופ״ת.

קורקוס, א׳ וקורקוס, ע׳ (2016). עמדות היועצת החינוכית כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, ותפיסתה את ביצוע הליכי הצדק הפרוצדורלי בבית הספר, במסגרות חינוך בחברה החרדית בישראל. **הייעוץ החינוכי, יט**, 256–270.

קליין, פ״ש וסובלמן־רוזנטל, ו׳ (2010). **ביחד ולבד: שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוך רגילות לגיל הרך**.

רובין, א׳ (2014). התמקצעות בייעוץ חינוכי: תרומה לפרופסיה ולפרופסיונאל. **הייעוץ החינוכי, יח**, 13–31.

רותם, ר׳ ובן רבי, ד׳ (2014). **קידום כישורי שפה של ילדים בגיל הרך בקהילה החרדית: הערכת הפיילוט**. מאיירס–ג׳וינט–מכון ברוקדייל.

רפאלי, ו׳ (2015). ״איפה הילד?״ מה אפשר ללמוד מהחינוך ההוליסטי? **לקסי־קיי, 4**, 3–5.

שגריר, ל׳ (2016, 8–10 בפברואר). **עבודה עם סטודנטים – תפיסות פרופסיונאליות של מכשירי מורים** [הרצאה בכנס]. הכנס הישראלי הבינתחומי השביעי למחקר

איכותני: מחקר איכותני בסביבות משתנות. אוניברסיטת בן־גוריון, באר־שבע, ישראל.

שלזינגר, ר' ורוסו־נצר, פ' (2017). הכשרת סטודנטיות חרדיות לייעוץ חינוכי: מבט מבפנים. **דברים, 10,** 137–155.

שפיגל, א' (2011). **"ותלמוד־תורה כנגד כולם": חינוך חרדי לבנים בירושלים**. מכון ירושלים לחקר ישראל.

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

שקדי, א' (2011). **המשמעות מאחורי המילים – מתודולוגיות במחקר איכותני: הלכה למעשה**. רמות.

Alizamar, A., Afdal, A., & Ifdil, A. (2017). Guidance and counseling services for kindergarten. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), 169*, 168–172. https://doi.org/10.2991/icece-17.2018.43

Avidov-Ungar, O. (2018). Professional development communities: The perceptions of Israeli teacher-leaders and program coordinators. *Professional Development in Education*, *44*(5), 663–677. https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1388269

Barth, A., & Ben-Ari, A. (2014). From wallflowers to lonely trees: Divorced ultra-Orthodox women in Israel. *Journal of Divorce & Remarriage, 55*(6), 423–440. https://doi.org/10.1080/10502556.2014.931756

Doron, E. (2020). Art therapy with Jewish ultra-Orthodox children: Unique characteristics, benefits, and conflicts. *Frontiers in Psychology, 11*, 1–7. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.598917

Freund, A., & Band-Winterstein, T. (2017). Cultural psychiatry: A spotlight on the experience of clinical social workers' encounter with Jewish ultra-orthodox mental health clients. *Community Mental Health Journal, 53*(5), 613–625. https://doi.org/10.1007/s10597-016-0056-9

Golos, A., Sarid, M., Weill, M., Yochman, A., & Weintraub, N. (2011). The Influence of environmental factors on the development of ultra-Orthodox preschool boys in Israel. *Occupational Therapy International, 18*(3), 142–151. https://doi.org/10.1002/oti.317

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

Podolsky-Krupper, C., & Goldner, L. (2020). "God is a painter": How Jewish Ultra-Orthodox art therapists and clients perceive mental health treatment.

Transcultural Psychiatry, *58*(6), 731–744. https://doi.org/10.1177/1363461520944742

Rosenthal, M. K., & Roer-Stier, D. (2006). "What sort of an adult would you like your child to be?": Mothers' developmental goals in different cultural communities in Israel. *International Journal of Behavioral Development, 30*(6), 517–528. https://doi.org/10.1177/0165025406072897

Shoked, N. (2019). Rabbis, architects, and the design of ultra-Orthodox city-settlements. In K. Kilinc & M. Gharipour (Eds.), *Social housing in the middle east: Architecture, urban development, and transnational modernity* (pp. 241–266). Indiana University Press.

Weaver, J. M., & Schofield, T. J. (2015). Mediation and moderation of divorce effects on children's behavior problems. *Journal of Family Psychology*, *29*(1), 39–48. https://doi.org/10.1037/fam0000043

"מסגרת של גן חינוך מיוחד נשמעה לי כמו חלום בלהות"
השמת ילדים בגן חינוך מיוחד: הפרספקטיבה ההורית

בלהה פריינטה ויעל ברק לוי

תקציר

מחקר זה נועד להבין את רגשות ההורים ואת דרכי התמודדותם עם השמת ילדיהם לראשונה בגני חינוך מיוחד. אף ששיבוץ ילד עם לקות התפתחותית (DD) בגן מתאים כדי לתמוך בו ביעילות הוא חיוני, הורים נוטים לחשוש מתהליכי ההשמה. במחקר נערכו ראיונות עומק מובנים למחצה עם שישים הורים לילדים בני 4–6 עם לקות התפתחותית שעברו תהליך השמה בשנתיים האחרונות. ניתוח תוכן איכותני חשף שלוש תמות: רגשות הכוללים חשש מפני העתיד, בושה, פחד מתיוג והיבטים הקשורים לאמון בצוות המקצועי; דרכי התמודדות פנימיות – הצדקה והדחקה; דרכי התמודדות חיצוניות – הסתרה וקבלת עזרה. הממצאים מלמדים כי רגשות ההורים קשורים לסביבתם, וכי דרכי ההתמודדות שנקטו הופנו פנימה והחוצה כאחד. אם כן, מרבית הרגשות ודרכי ההתמודדות של ההורים התמקדו בהיבטים חברתיים חיצוניים. הבנה מלאה של תגובות ההורים לתהליך ההשמה יכולה לסייע ליועצים החינוכיים למקד את תמיכתם בהיבטים חיצוניים: לחזק את השותפות של הצוות וההורים ולהקל עליהם את תהליך הכניסה של ילדיהם לגני חינוך מיוחד.

מילות מפתח: דרכי התמודדות של הורים; תגובות הורים להשמה בחינוך מיוחד; שותפות הורה־מורה; ילדים עם צרכים מיוחדים.

מבוא

מחקר זה התמקד בתגובות הרגשיות של הורים ובדרכי התמודדותם עם תהליך ההשמה של ילדיהם בגני חינוך מיוחד בפעם הראשונה. חקר הזווית ההורית בעניין השמת ילדם לראשונה הוא חידוש מחקרי והוא משליך על עבודתם של צוותים חינוכיים בכלל ויועצים חינוכיים בפרט (משרד החינוך, 2022; Kurz, 2018). הורים נושאים ברוב האחריות להתפתחותם החברתית, הרגשית והאקדמית של ילדיהם. כל כאב או קושי שילד חווה משפיע עמוקות על הוריו (Barak-Levy & Atzaba-Poria, 2015). לפיכך ההבנה שהצורך של הילד לקבל חינוך מיוחד עשויה להדאיג את הוריו (Krstić et al., 2017). הורים אלו נדרשים למלא את תפקידיהם ההוריים הרגילים לצד מילוי משימות ותפקידים הנובעים ממצבו המיוחד של הילד – עומס משימות שנמצא כי הוא משפיע על תחושת הרווחה של הורים, על יחסיהם עם ילדיהם ועל היחסים במשפחה (Barak-Levy & Atzaba-Poria, 2020; Milshtein et al., 2010). עוד נמצא כי הורים לילדים עם מוגבלויות נטו לחוש בושה, חרדה, אשמה, עצב, כעס ואכזבה. הם חשו מתויגים, ביטאו תסמיני דיכאון וקשיים פסיכולוגיים בהורות ונטו להציג תמונה לא מדויקת של יכולות ילדיהם (ראו למשל Crnic et al., 2017; Di Renzo et al., 2020; Hu et al., 2019; Krstić et al., 2015; Megreya et al., 2020; Mitter et al., 2019). במחקר זה נבחנו תגובותיהם של הורים לילדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית או ילדים על הספקטרום האוטיסטי, שהושמו לראשונה בגני חינוך מיוחד בשנתיים האחרונות.

ילדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית הם ילדים שמנת המשכל (IQ score) שלהם נמצאת שתי רמות לפחות מתחת לממוצע וילדים שכישורי התפקוד שלהם נמוכים בשתי רמות לפחות מהמקובל לגילם בהיבטים של הבעה שפתית, הבנה שפתית, הבנה קוגניטיבית/חזותית, מיומנויות של מוטוריקה גסה והתנהגות מסתגלת (Boyd et al., 2010).

הימצאות על הספקטרום האוטיסטי מוגדרת מגבלה קבועה ביחסים בין־אישיים חברתיים בהקשרים האלה: מגבלה ביחסים חברתיים־רגשיים הדדיים, כמו קושי לקיים שיחה, יכולת מוגבלת לשתף ברגשות, חוסר יכולת לכונן יחסים חברתיים או להגיב על ביטויים חברתיים של אחרים; קושי לבסס ולתחזק יחסים רגשיים תואמי־גיל; תחומי עניין, פעילויות והתנהגויות מוגבלים וחוזרים; תגובות־יתר או חסר לגירוי חושי (American Psychiatric Association, 2013).

המחקר הנוכחי עסק בפרספקטיבה ההורית של השמת ילד בשנתיים הראשונות וחקר אותה לעומקה. הבנה זו עשויה לעזור ליועצות לעבוד עבודה מדויקת ומותאמת יותר עם הורים בתהליכי ההשמה.

תגובות הורים להשמת ילדיהם בגני חינוך מיוחד

השמה מקצועית ותואמת צרכים היא חיונית כדי לתמוך ביעילות בהתפתחותו של ילד עם צרכים מיוחדים (McConnell & Rahn, 2016). אף על פי כן הורים עשויים לפנות לתהליכי ההשמה בחשש ובמתח (Brink, 2002; Pekis & Gourgiotou, 2017). מחקרים כמותיים בדקו את תגובתם של הורים להשמת ילדם בבחינת רמות הידע שברשותם ומידת שביעות הרצון מהתהליך ומהקשר עם הצוות (Fish, 2008; Spann et al., 2003).

אחד המחקרים האיכותניים היחידים שבחנו תגובות של הורים להשמת ילדיהם בתוכנית לחינוך מיוחד (Haley et al., 2013) מצא כי רבים מההורים מגיבים תחילה בהלם. החוקרים ציינו כי בקרב מקצת ההורים לוותה תחושת ההלם בנטייה להשתפכות, ואילו אחרים ביטאו השטחה רגשית ואדישות. הורים הגיבו בבלבול ובמבוכה, התקשו לעבד את מלוא המידע שקיבלו מאנשי המקצוע והתקשו לזכור את המידע שניתן להם בפגישות ובהליכים אחרים. בכמה מחקרים דומים הורים דיווחו גם על תסמינים גופניים: מיעוט תיאבון, הירדמות איברים, הפרעות בשינה, כאבי ראש ואפילו קשיים בנשימה ותחושת לחץ בחזה (Boushey, 2001; Friehe et al., 2003; Haley et al., 2013). הורים השתמשו בשיטות הגנה רגשיות כמו הדחקה והכחשה, התבודדות, ביטוי של חוסר אמון באשר לאבחנה, חוסר אמון מוחלט בכך שילדיהם סובלים ממוגבלויות או חוסר נכונות להכיר כי המוגבלות קבועה (Haley et al., 2013; Kayama & Haight, 2018). מתוך כך הורים ביטאו תגובות רגשיות קשות, כגון כעס או האשמה, כלפי מערכת בית הספר, הצוות החינוכי, הפסיכולוגים והצוותים הרפואיים המעורבים באבחון הילד (קסטיליה, 2021; Bolden, 2007; Boushey, 2001; Friehe et al., 2003). מתוך מחקרים עולה שתגובות חזקות אלו משפיעות לא רק על רווחת ההורים אלא על המשפחה כולה (Leeman et al., 2016). משום שהשמה עלולה לגרום תוצאות קשות כל כך, חיוני שיועצים חינוכיים ושאר הצוות המקצועי שמלווה את ההורים בתהליך ידעו שעלולים להתעורר רגשות ותגובות מעין אלה

ויתכוננו לכך. נמצא כי קשרים אישיים טובים בין הצוות וההורים הכרחיים להצלחת ילדם במערכת החינוך (Walker et al., 2010).

השמה בחינוך מיוחד: ההקשר המקומי במדינת ישראל

בשנים האחרונות מגמת השילוב וההכלה דוחפת לשילובם של כלל הילדים באשר הם במערכת החינוך המרכזית (בלס, 2022), ובהם ילדים עם צרכים מיוחדים. נמצא כי תהליכי השילוב וההכלה תורמים להצלחה אקדמית, להתפתחות חברתית ורגשית ולבריאות הנפשית של הילדים עם הצרכים המיוחדים, וגם להשתלבותם החברתית בבגרותם (Dalgaard et al., 2021; Flavian & Uziely, 2022). לתמורות אלו התלווה שינוי חקיקתי בעולם (ראו למשל: Dalgaard et al., 2021; Warren et al., 2021), ובהשפעתו הוצג בשנת 2018 התיקון האחד־עשר לחוק החינוך המיוחד גם בישראל (ספר החוקים; חוק חינוך מיוחד תיקון מס׳ 11, התשע״ח–2018). הושם דגש בחוויה של ההורים והילד בתהליך ההשמה ועל כובד המשקל שיש לדעתם של ההורים בשאלת השמת ילדם. השינויים החברתיים בארץ ובעולם בנושא עידוד שילובם של אנשים עם צרכים מיוחדים בחברה הם הליבה של מטרות השילוב האקדמי והחברתי כבר בתקופת הגן ובית הספר.

חוקרים רבים עסקו בחשיבותה של תקשורת הדדית בין הצוות וההורים להקלה על הליך ההשמה, ומחוקקים ברחבי העולם הכירו בה בחקיקת חוקים בנושא החינוך המיוחד (מדינת ישראל, 2019; Eliyahu-Levi & Ganz-Meishar, 2019; Sime & Sheridan, 2014; Individuals with Disabilities Education Act, 2004). מאז שנחקק בישראל חוק חינוך מיוחד, התשמ״ח–1988, הוטמעה במדינת ישראל גישת השילוב בגני הילדים ובבתי הספר. חוק החינוך המיוחד בישראל והתיקונים שנערכו בו מלמדים על מחויבות גבוהה למילוי צורכיהם החינוכיים של כלל התלמידים ומדגימים את היתרונות הנובעים משילוב בגנים ובבתי ספר רגילים על פני שיבוץ במערכת החינוך המיוחד (אבישר ובאב, 2010). זאת ועוד, התיקון האחרון שהוכנס בחוק (מדינת ישראל, 2019) העניק להורים לילדים עם צרכים מיוחדים את הזכות להיות הקול המכריע בקבלת ההחלטה על השמת ילדיהם. לכן פחתו ההשמות של ילדים בחינוך מיוחד נפרד, וברוב הפעמים של השמת ילדים במסגרות מסוג זה מדובר בילדים שהמגבלות ההתפתחותיות שלהם הן ברמה בינונית עד חמורה. שינוי זה הקשה על הורים לילדים עם צרכים מיוחדים להחליט לשבצם במסגרות נפרדות (מדינת ישראל, 2019). מצב זה מגביר עוד יותר את החשיבות שביחסים של כבוד הדדי בין הורים למורים, לגננות וליועצים חינוכיים ואת הצורך לייסד ביניהם שותפות. ואולם אף שהן חוקרים הן אנשי מקצוע בתחומי החינוך והייעוץ החינוכי מכירים בחשיבותה של השותפות בין הצוות החינוכי להורים, קשה לבסס שותפות מוצלחת ממין זה (Eliyahu-Levi & Ganz-Meishar, 2019; Murray et al., 2013, 2018).

מסגרת תאורטית ומטרות המחקר

כאמור, הורים עשויים לחוות את הכניסה למערכת החינוך המיוחד בתור חוויה מעוררת לחץ ומאתגרת מבחינה רגשית, והם עלולים לבטא מגוון של רגשות קשים ושל התנהגויות. המחקר הנוכחי נועד לבחון את התהליך שעברו הורים בהליך ההשמה של ילדיהם בגני חינוך מיוחד בתור תהליך שעשוי להיחוות טראומטי. המושג ׳טראומה נפשית׳ משמעו פגיעה נפשית קשה שנוצרת לאחר אירוע חיצוני, הנחווה אצל הפרט אירוע הפוגע או

המסכן צרכים חיוניים, כגון ביטחון, הערכה עצמית, מעמד חברתי וכלכלי או סכנה פיזית (נוימן, 2010). היות שהורה לילד עם צרכים עלול לחוות בעת תהליך השמת ילדו פגיעה נפשית פוטנציאלית שעשויה לערער את הערכתו העצמית ואת מעמדו החברתי, התנסויות אלו נבחנו באמצעות המסגרת התאורטית שעניינה התמודדות עם טראומה. לפי לזרוס (Lazarus, 2006), שני מנגנונים עיקריים משמשים פרטים לניהול מצבים רגשיים של התמודדות עם טראומה: אסטרטגיות התמודדות ועיבוד רגשי. אסטרטגיות התמודדות מיועדות לשנות מצב לא רצוי, ואילו עיבוד רגשי עשוי להתבטא בהימנעות או בהערכה מחדש של המצב.

מחקר זה תוכנן לזהות את הרגשות ואת דרכי ההתמודדות של הורים לילדי גן עם צרכים מיוחדים בשנתיים הראשונות להשמת ילדיהם בגני חינוך מיוחד. בתקופה זו המתאפיינת בעומס רגשי רב, ההורים מתמודדים עם קבלת האבחון של ילדיהם ועם מיצוי ההליכים להשמה בגן חינוך מיוחד. החידוש של המחקר טמון בשילוב של מיעוט ספרות בעניין חוויות הורים באשר לתהליך השמת ילדם (Haley et al., 2013), ובעיגון התאורטי של התהליך עם סוגיית עיבוד מצבים טראומטיים (Lazarus, 2006).

שאלות המחקר

אם כן, מחקר זה ניסה לענות על שתי שאלות עיקריות:

1. אילו תגובות רגשיות ביטאו הורים בעניין השמת ילדיהם בגני חינוך מיוחד?
2. אילו אסטרטגיות שימשו את ההורים להתמודדות עם התהליך של השמת ילדיהם בגני חינוך מיוחד?

שיטת המחקר

מטרתו העיקרית של מחקר איכותני היא להבין תופעה בדרך הוליסטית באמצעות בחינה של תהליכים, יחסים ומשמעויות (Shkedi, 2010). במחקר זה ביקשנו להשמיע את קולותיהם של ההורים ולעמוד על הדרך שבה הם חוו את תהליך ההשמה של ילדיהם בגני חינוך מיוחד מנקודת מבטם, כדי להבין כיצד בחרו להתמודד עימו.

משתתפי המחקר

במחקר השתתפו שישים הורים, מהם חמישים וחמש אימהות וחמישה אבות ממשפחות שונות, בטווח הגילים 28–45 (M=37, SD=1.2), שלכולם ילד או ילדה (בני 4–6) שאובחנו עם מוגבלות שכלית התפתחותית (n=28) או על הספקטרום האוטיסטי (n=32) בשלוש שנים האחרונות והושמו בשנתיים האחרונות. כמחציתם ילדים וילדות בכורים (M=33, SD=0.70) וכמחציתם לא בכורים (M=27, SD=0.70).

כל המשתתפים היו נשואים תקופה שבין 5 ל־23 שנים (*M*=14, *SD*=1.1) והיו הורים לילד אחד עד ארבעה (*M*=2, *SD*=0.80). הילד או הילדה עם הצרכים המיוחדים היו בני 4–6 (*M*=4.5, *SD*=0.50). כדי להבטיח מדגם אחיד, לא גויסו כלל הורים יחידניים. בעניין מידת הדתיות (יהדות), ארבעים הורים הגדירו את עצמם חילונים, שבעה־עשר מסורתיים ושלושה דתיים. המשפחות שהשתתפו במחקר הגיעו מרקע סוציו־אקונומי בינוני עד גבוה.

הדגימה

נבחרו הורים לילדים שהושמו בגני חינוך מיוחד במרכז ישראל ובדרומה. לאחר קבלת אישור למחקר מהפיקוח ומצוותי הגנים, ביקשנו גם מההורים את אישורם למחקר. ראיינו כ־30% מההורים באחד־עשר גני חינוך מיוחד, על פי מידת הנכונות בכל גן לשתף פעולה עם המחקר. כל הגנים היו גני חינוך מיוחד לילדים על הרצף האוטיסטי או לילדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית.

כלי המחקר

כלי המחקר שנבחר הוא הכלי של ראיונות מובנים למחצה. לפי שקדי (Shkedi, 2003; 2010), ראיונות מובנים־למחצה הם הכלי המתאים ביותר לתיעוד התנסויות משמעותיות שחוו משתתפים.

כל ריאיון ארך 60–90 דקות (M=75, SD=0.90). הראיונות הוקלטו ברשמקול וכוונו לחמישה נושאים שנבחרו מבעוד מועד. בטרם ניגשנו לנושאים אלו, פתחנו את הראיונות בשאלות כלליות על הורות המשתתפים. להלן חמשת הנושאים שנבחרו להיכלל בראיונות:

א. תאר/י בבקשה את הרגע שבו נודע לך על האבחנה של ילדך;

ב. תאר/י את הורותך לנוכח האבחנה;

ג. איך קיבלת את ההחלטה על השמת ילדך לגן חינוך מיוחד?

ד. תאר/י את התמודדותך ביום־יום;

ה. איך אתה מתמודד ביום־יום עם היות ילדך בגן חינוך מיוחד?

לבסוף נשאלו ההורים אם הם רוצים להוסיף דבר־מה באשר להורות לילד המשובץ בגן חינוך מיוחד.

הליך המחקר

המידע נאסף בתקופה שבין נובמבר 2019 לפברואר 2020. כל הראיונות התקיימו באזורי המגורים של המרואיינים, הורים שילדם עבר תהליך של השמה בשנתיים האחרונות. המיקום המדויק של כל ריאיון נקבע על פי העדפות המרואיין ומידת הפרטיות שנדרשה לריאיון. כל הראיונות נערכו פנים אל פנים בנוכחות המראיין בלבד ונמשכו 60–90 דקות בקירוב. כל ריאיון נפתח בהצגת הבקשה: "מחקר זה בוחן את חוויית ההורות לילד שאובחן ושובץ בגן חינוך מיוחד. אעריך את נכונותך לשתף אותי בכמה מחוויותיך כהורה". בסוף כל ריאיון הודתה המראיינת למרואיין או למרואיינת. את הראיונות המוקלטים תמללו עוזרי מחקר. לאחר מכן האזינו החוקרת ומומחית שנייה להקלטות בעודן קוראות את התמלול, זאת כדי לזהות השמטות או טעויות שייתכן שנפלו בתמלול.

ניתוח הנתונים

המידע שנאסף בראיונות נותח בניתוח תוכן. כיוון שמדובר במחקר איכותני, המידע נבחן בכללותו (מתוך ראייה הוליסטית של הריאיון): החוקרת ומומחית שנייה לניתוח תוכן קראו את התמלולים כמה פעמים מתחילתם ועד סופם, ורק לאחר מכן מיקדו את הניתוח ובחרו ציטוטים נבחרים. תוכן הראיונות נותח על פי כללים ושלבים המצוינים במחקריו

של שקדי (שקדי, 2003 ; Shkedi, 2010) – שיטה מוכרת וסדורה (Lune & Berg, 2017). בשלב הראשון (הניתוח הראשוני) נאספו הנתונים וחולקו לפי תמות – נושאים עיקריים שחזרו ועלו, לרוב על פי נושאים שהוצגו למרואיינים בשאלות שנשאלו. בשלב השני (הניתוח הממפה) נקבעו נקודות מבט רעיוניות חדשות לארגון המידע מחדש לפי קטגוריות. במשך שלבי הניתוח זיהתה החוקרת את הממצאים, השוותה ביניהם ודנה בהם עם עמיתתה. בשלב השלישי (הניתוח הממוקד) אורגנו קטגוריות ונושאים בסדר היררכי על עץ הקטגוריות, ואז אורגנו שוב בהתאם להתפתחות הנרטיב, כלומר הדברים שההורים הדגישו בכלל הראיונות. החוקרת והמומחית שתיהן נשות טיפול מקצועיות, פסיכולוגיות, אימהות, שתיהן ילידות ישראל ודוברות עברית שפת אם. הן ניתחו את הנתונים בכל שלב בנפרד זו מזו והשיגו מהימנות בין שופטים באמצעות השוואה בין ממצאיהן (90%). בדיקה זו תרמה למהימנות של פרשנויותיהן.

שיקולי אתיקה

באישורי ההשתתפות הכתובים למחקר הבטיחו החוקרות למשתתפי המחקר לשמור על האנונימיות שלהם (השמות המוזכרים במאמר זה הם שמות בדויים). שלסקי ואלפרט (2007) קבעו כי כל תיעוד כתוב של תופעה וכל אבחנה קשורים במודע ושלא במודע בנטיות האתיות והפוליטיות של הצופה ובתפיסות עולמו. במחקר זה נעשה כל מאמץ להביא את קולות המשתתפים בדרך האמינה ביותר המתאימה. כמו כן ועדת האתיקה של המוסד האקדמי שהחוקרות מועסקות בו אישרה את המחקר (אישור מס' 0071), וכל המשתתפים חתמו על טופסי הסכמה מדעת להשתתף במחקר ולפרסם פרטים מתוך הראיונות. זאת לאחר שקיבלו מידע מפורט על המחקר ועל זכויותיהם עוד לפני שרואיינו.

ממצאים

ניתוח התוכן (שקדי, 2003 ; Shkedi, 2010), של התמלולים משישים הראיונות עם הורים לילדים שהושמו בגני חינוך מיוחד נערך לפי התמות של רגשות והתמודדויות ההורים, לפי המודל של לזרוס (Lazarus, 2006) שהוזכר לעיל:

א. רגשות, דאגת ההורים לעתיד ילדיהם, בושה, חשש מתיוג ורגשות אמון ואי־אמון כלפי הצוות המקצועי.

ב. אסטרטגיות ההתמודדות של הורים, כולל הצדקה, הכחשה, הסתרה וקבלת עזרה.

אסטרטגיות ההתמודדות שעלו מניתוח התוכן לימדו הן על קשיים פנימיים הקשורים בעולמם הפנימי של ההורים הן על קשיים חיצוניים הקשורים בסביבה החברתית הקרובה.

באיור 1 מוצגות התמות והקטגוריות בסדר שהן מופיעות במאמר, על פי תדירות הופעתן בממצאים – מהשכיחה ביותר עד השכיחה פחות.

איור 1



רגשות

מבט־על על הרגשות שביטאו ההורים בראיונות מלמד שהם הוצפו במגוון רגשות, בהם ארבעה רגשות עיקריים: דאגה, בושה, פחד וחוסר אמון. אפשר לראות כי הרגשות שההורים ביטאו קשורים אל הזולת שהוא הסביבה המשמעותית להם, כגון ילדם, סביבתם החברתית והצוות החינוכי. מעניין לציין שלא נמצאו כל רגשות שקשורים לעולמם הפנימי.

דאגה לעתיד ילדיהם

חמישים ושמונה הורים ביטאו דאגה לעתיד ילדיהם. הם הרבו להשמיע חשש שילדיהם לא יהיו עצמאים ולא יוכלו לדאוג לעצמם. למשל, יצחק (בן 40) הביע חשש בשאלת יכולתו של ילדו להתמודד בעתיד, ללא האב לצידו: "כן, זה מפחיד, מה יהיה אם הוא לא יהיה עצמאי? אם הוא יצטרך אותנו עד סוף חיינו ולא נוכל לעזור לו". כן ביטאו הורים דאגה בשאלת ההיתכנות שילדיהם ימצאו לעצמם בני זוג ויקימו משפחות. קארין (בת 38) הצהירה: "את לא יודעת מה יהיה בעתיד, איך היא תגדל, איך היא תיצור קשר, אם יהיה לה בן זוג, אם היא תתחתן". ניכר אפוא כי ההורים ביטאו דאגה באשר ליכולתם של ילדיהם להיות עצמאים ולהשפעה על המשך חייהם. מעניין לציין שההורים לא הזכירו את הנטל המוטל על כתפיהם אלא רק היבטים חיצוניים להם, כאלה הנוגעים לתפקוד החיצוני של ילדיהם.

בושה

ארבעים וחמישה מההורים ביטאו רגשות בושה בעניין השמת ילדיהם. למשל, יוסף (בן 29) אמר: "התביישתי בהתחלה מה השכנים או חברים יגידו שיש לי ילד כזה [...] לקח לנו זמן". בדומה לכך, עלמה (בת 28) אמרה: "ברור שהיו לי חששות, מה יגידו שהילדה שלי בחינוך מיוחד? איך הסביבה תגיב. חששתי שזו תהיה בושה [...] לבעלי כמובן היה יותר קשה ממני".

דוד (בן 35) אמר: "ברור שחששתי, אתה חושש מה יגידו שהבן שלי הוא בגן מיוחד [...] כאילו קצת סוג של להתבייש". לעיתים קרובות הזכירו ההורים שחשו בושה כלפי סביבתם הקרובה או הרחוקה בעניין השמת ילדיהם בגני חינוך מיוחד וציינו שהם הביאו בחשבון את תגובות סביבתם להשמה של ילדיהם ושהרגישו מבוכה לנוכח העובדה שילדיהם הושמו בגני חינוך מיוחד ונמצאו לא מתאימים לגנים רגילים או לחברת הילדים הרגילה.

פחד מתיוג

שלושים וחמישה הורים ציינו כי השמת ילדיהם בגני חינוך מיוחד והידיעה של מכרים על כך עוררו בהם חשש מתיוג ומהשפעותיו על ילדיהם. מיכאל (בן 43) ציין שהחשש מתיוג בנו הביאו אותו לשלב את הבן בכיתת גן רגילה: "מסגרת של גן חינוך מיוחד נשמעה לי כמו חלום בלהות. לא רציתי שהבן שלי יתויג כילד חינוך מיוחד". עומר (בן 45) סיפר שהתקשה לקבל את ההעברה משום שחשש מתיוג: "המעבר היה לי מאוד קשה, חששתי וחשבתי כיצד יהיה לה שם ומה אנשים יחשבו עליה ושיתייגו אותה". מעבר לתחושת הפחד הכללית, הורים חששו שההשמה תשפיע על תפיסת הסביבה אותם ואת ילדיהם ותגרום לתיוג שלהם ושל ילדיהם לזמן רב, אולי אפילו כל חייהם.

אמון וחוסר אמון כלפי הצוות המקצועי

שלושים ותשעה הורים העלו את נושא האמון או חוסר האמון כלפי צוות הגן, הייעוץ החינוכי ושאר הצוות המקצועי, תחושות שהתעוררו בעניין תגובות הצוות להורים, מידת הנגישות שההורים ייחסו לצוות, המידה שההורים ידעו לבטא את דאגותיהם והמידה שהצוות עורר בהם את ההרגשה שילדיהם צפויים לשהות במקום מוגן ואמין.

יוסי (בן 33) ציין: "עשיתי המון שיחות עם הגננת ועם הצוות של הגן שעזרו לי מאוד. הם ענו לי על כל השאלות ובאמת היו זמינים להכול, אני ממש מעריך אותם על זה". נועה (בת 38) שיתפה שהצוות הרגיע אותה: "הגננת ואנשי המקצוע בגן הרגיעו אותי תמיד ונתנו לי תחושת ביטחון אז זה עזר".

מנגד, דינה (בת 40) ביטאה חוסר אמון כלפי הצוות והזכירה שהרגישה חוסר שליטה על הנעשה בגן: "אני לא יכולה לסמוך כי אין לי שליטה, כי אני לא יודעת מה קורה עם הבת בתוך הגן".

כמה מההורים סיפרו שהימצאות ילדיהם במסגרת אינטימית, שקל לקבל בה טיפול פרא־רפואי מתאים ויש בה צוות טיפולי גדול, נסכה בהם תחושת ביטחון. עינב (בת 39) ציינה שצוות הגן טיפל היטב בביתה: "אני חושבת שזה אחד המקומות הנפלאים שקיימים לילדים כמו אור [...] יש מלא מטפלים. מלא צוות. זה עולם ומלואו".

לעומת הורים אלו, רועי (בן 31) חש חוסר אמון כלפי הצוות וחשש שבתו לא מקבלת את הטיפול הטוב ביותר: "החשש בעיקר היה מהצוות, אם הצוות טוב, מספיק טוב בשביל רומי, אם יאהבו אותה, כמו שאהבו אותה כל השנים בגן הרגיל". האמון בצוות, או החוסר בו, סבב בעיקר סביב רגשות ההורים כלפי היתרונות העשויים להיות לילדיהם מהימצאות בגן חינוך מיוחד. אפשר לראות שהרגשות כאן קשורים לזולת, במקרה זה כלפי צוות הגן. ההורים רצו שהצוות ישתף אותם ויעורר בהם תחושה של שותפות ונזקקו לכך כדי שלא להרגיש אובדן שליטה על ילדיהם וכדי לסמוך על הצוות.

אסטרטגיות התמודדות

נמצא כי אסטרטגיות ההתמודדות של הורים נחלקו לאסטרטגיות פנימיות ולאסטרטגיות חיצוניות. האסטרטגיות הפנימיות כללו הצדקה והכחשה – דרכים שההורים אימצו כדי להתמודד עם רגשותיהם. האסטרטגיות החיצוניות כללו הסתרה וקבלת עזרה – אסטרטגיות שסייעו להם להתמודד עם סביבתם החברתית.

דרכי התמודדות פנימיות

נמצאו שתי דרכי התמודדות פנימיות.

הצדקה

שלושים ושמונה מההורים הציגו הצדקות להסברת ההשמה של ילדיהם בגני חינוך מיוחד. בין השאר הם הזכירו את ההשפעה המיטיבה שנודעה להשמה על ילדיהם, את התקדמותם ואת יתרונות המערכת. נדב (בן 31) הרגיש שבנו מתקדם: "ההחלטה הכי טובה שעשיתי בחיי ושלא התעקשתי לשלוח אותו לחינוך הרגיל. אני באמת רואה איך הוא מתקדם ואיך התקדם מאז שנכנס לגן".

רננה (בת 29) הצדיקה את ההשמה של בנה בחינוך מיוחד בגודל הגן: "אני אוהבת את החינוך המיוחד [...] כי זה גן קטן, יש את כל תשומת הלב. הילד לא נופל בין הכיסאות. יש טיפול אישי". רותי (בת 34) ציינה שגן החינוך המיוחד הקל עליה, בתור הורה: "החיים שלי השתנו פלאים. הוא והאחים שלו נהיו החברים הכי טובים. המסגרת של חינוך מיוחד, גן תקשורת, כל כך מתאימה לו [...] אני חושבת שזאת הייתה לי התקופה שאמרתי 'ואו!'". ההורים ניסו להצדיק את ההשמה של ילדיהם בגני חינוך מיוחד, בין השאר, בהתקדמות הילד, ביחס אישי שקיבלו הילדים בהקלה שחשו הם עצמם, ההורים.

הכחשה

שלושים ושבעה מההורים הכחישו שילדיהם זקוקים להשמה במסגרות חינוך מיוחד, בין השאר בטענה שילדם "לא שונה מאחרים". אביתר (בן 28) אמר: "סירבתי שהוא ייכנס לגן חינוך מיוחד [...] רציתי שיהיה בחינוך הרגיל כמו כולם [...] הוא הרי באמת כמו כולם".

כמה הורים טענו כי לא נדרש אלא מאמץ מועט כדי לייתר את ההשמה. דביר (בן 42) ציין: "לא כל כך הבנתי למה הוא צריך בכלל השמה לחינוך מיוחד, הרי עם קצת מאמץ הוא באמת לא יצטרך את זה". במילים אחרות, הורים הכחישו שהילד נזקק להשמה בגן חינוך מיוחד מפני שלא יכלו להכיר בכך שילדיהם היו זקוקים למסגרות מיוחדות ומותאמות.

ההכחשה שיקפה את הרצון שהילד יהיה כמו אחרים ואת הטענה שעם מעט מאמץ הילד לא יזדקק לכך.

דרכי התמודדות חיצוניות

נמצאו שתי דרכי התמודדות חיצוניות.

הסתרה

ארבעים הורים הזכירו סודיות וציינו שניסו להסתיר את ההשמה של ילדיהם בגני חינוך מיוחד או את הכוונה לשבצם בגנים כאלה. עירית (בת 35) אמרה שנמנעה מיציאות מהבית: "פחות התראינו עם חברים, משפחה, נמנענו מלצאת איתו מהבית. לא דיברנו בחופשיות עם הסביבה הקרובה שלנו. היינו עסוקים כל היום בלהסתיר". אורי (בן 38) אמר: "בהתחלה פשוט לא סיפרנו לאף אחד על האבחנה ועל ההמלצה לגן חינוך מיוחד. לא רצינו שאנשים ידעו". גם תומר (בן 45) הודה: "פשוט התחמקתי מלענות על השאלה באיזה גן עדי לומד. לא רציתי שאנשים ידעו". אם כן, הורים ביקשו להסתיר מסביבתם שילדיהם הושמו בגני חינוך מיוחד, ולשם כך נמנעו מיציאות מהבית ומחברת אנשים או החליפו נושא שיחה כדי שלא לחשוף את המידע לאחרים.

קבלת עזרה

שלושים וחמישה הורים הזכירו רצון לקבל עזרה ממשפחותיהם. סיגלית (בת 34) נזכרה:

> הודהמתי מכמה המשפחה יכולה לעזור ולתמוך. עד היום, שהודיה שלי בת 6, הם תומכים ועוזרים, הם בעצמם קוראים על כל מיני טיפולים ומתקשרים לספר לי. באופן כללי, אפשר להגיד שבלי המשפחה ההתמודדות הייתה הרבה יותר קשה. תודה לאל שיש לנו אחד את השני.

גם רפאל (בן 34) ציין שהוריו עוזרים להם מאוד על אף הקושי הרגשי שהסבים חווים: "ההורים שלי עוזרים לעיתים קרובות אבל מבחינתם זה סוג של משהו חולף והוא ילד וזה יעבור אז קשה לי כל פעם להתמודד גם מולם. אבל עזרתם הרבה עולה על כל זה". אם כן, ההורים חיפשו אחר עזרה באותן סביבות חברתיות שניסו להסתיר מהן את ההשמה והתביישו מפניהן, כפילות המלמדת על מורכבות היחסים בין הורים אלו לסביבתם.

ניתוח התוכן של הראיונות עם ההורים שילדיהם הושמו בגני חינוך מיוחד מעלה שתגובות ההורים נחלקו לתגובות המכוונות פנימה – לעבר עצמם, ולתגובות המכוונות אל הזולת – אל סביבתם הקרובה והרחוקה. נראה אפוא שבהסתכלות כוללת על התגובות הרגשיות ודרכי ההתמודדות, מרביתן נקשרו עם הסביבה, ורק מיעוטן הופנו פנימה. הממצאים מלמדים כמה הסביבה חשובה בתהליך העיבוד שההורים עוברים במשך תהליך ההשמה.

דיון

מחקר זה נועד להבין את תגובות ההורים לילדים עם צרכים מיוחדים כשהם מושמים לראשונה במערכת גני החינוך המיוחד בישראל. מחקר זה בחן את התגובות הרגשיות של הורים לילדים שעברו את תהליך ההשמה לגן חינוך מיוחד בשנתיים האחרונות ואת דרכי ההתמודדות שלהם עם תהליך ההשמה ותוצאות התהליך, בהתבסס על המודל של לזרוס לעיבוד מצבים טראומטיים (Lazarus, 2006).

עם ניתוח התוכן במחקר זה עלה כי רגשות ההורים היו קשורים דווקא לזולת. עוד חשף ניתוח התוכן שבמשך תהליך ההשמה חשו הורים דאגה לעתיד ילדיהם, ממצא התואם למחקר קודם (Marsack-Topolewski & Graves, 2020), וכן בושה, חשש מתיוג ותחושות של אמון או של חוסר אמון כלפי הצוותים המקצועיים, ללא אזכור ספציפי של יועצים חינוכיים, בדומה למחקרים קודמים בעניין קבלת האבחון (ראו למשל Crnic et al., 2017; Di Renzo et al., 2020; Hu et al., 2019; Krstić et al., 2015; Megreya et al., 2020; Mitter et al., 2019). במחקר הנוכחי ובשאלת תהליך ההשמה היו קשורים כל הרגשות האלה לסביבת ההורים – סביבה אישית, חברתית או מקצועית.

בעוד רגשות ההורים נקשרו לסביבתם, בחינה של דרכי ההתמודדות שלהם מעלה שהתרחש תהליך מפוצל; דרכי ההתמודדות הפנימיות שהוזכרו הן הכחשה והצדקה – מנגנונים שעשויים לעזור לפרט להתמודד עם רגשות המציפים אותו; ודרכי ההתמודדות החיצוניות, שנקשרו בשתי מטרות נפרדות. מן הצד האחד, הורים אלו רצו להסתיר את העובדה שילדיהם הושמו בגני חינוך מיוחד, כנראה בשל תחושת בושה וחשש מתיוג, כפי שצוין. מן הצד האחר, ההורים ביטאו רצון להיעזר בקהילותיהם ולהיתמך בהן, כפי שנמצא במחקר קודם שבחן זאת בשאלה של גידול ילד עם מוגבלות שכלית (Bujnowska et al., 2021). ראוי לתת את הדעת אפוא על כך שכל רגשות ההורים ומחצית מדרכי התמודדותם נקשרו לסביבתם החברתית.

לפי המודל של לזרוס (Lazarus, 2006), העוסק בעיבוד של תהליכים עם פוטנציאל לטראומה, אפשר לראות במחקר הנוכחי כי ההורים השתמשו הן בערוץ הרגשות הן בערוץ ההתמודדות לעיבוד תהליך ההשמה. על פי לזרוס (Lazarus, 2006), אחד מההיבטים במצב עם פוטנציאל לטראומה קשור בחוויה של איבוד שליטה. גם בתהליך ההשמה ההורים עשויים לחוות תחושה של איבוד שליטה על גורל ילדם ועל תגובת החברה לילדם ולהשמתו. על פי ממצאי מחקר זה, נראה כי הרגשות שהביעו ההורים ביטאו את החשש מאיבוד השליטה, כמו חשש מהסטיגמה שתידבק בילדם. עוד אפשר לראות כי באמצעות דרכי ההתמודדות ההורים נטו להשיב לעצמם את חוויית השליטה, כמו הסתרת הלקות או ההשמה כדי לשלוט בסטיגמה החברתית.

אחד מיתרונותיו של מחקר איכותני הוא שהמחקר יכול להתפתח במהלך איסוף הנתונים והניתוח. על סמך נקודות המבט של משתתפי המחקר ומסרים חבויים שהחוקרים מזהים בדברי המשתתפים, מתפתחת תאוריה המעוגנת בשדה בהקשר של תופעה מסוימת (Shkedi, 2010).

אפשר לקשר ממצאים אלו, בדיעבד, למודל רמות המודעות ההורית שחקרה כהן (Cohen, 2006). כהן תיארה ארבע רמות מודעות הוריות; אגוצנטרית, קונבנציונלית, ממוקדת בילד ואנליטית. הרמה הקונבנציונלית שתיארה כהן מציגה מצב שבו ההורה חווה את ילדו לפי המקובל בסביבתו החברתית. לפי רמה זו ההורה רואה את כל הקורה עם ילדו מבעד לעיני הסביבה, כלומר התחושות של ההורה כלפי הילד תלויות בתפיסה של הסביבה אותו ואת ילדו. נראה כי הרמה העיקרית שבאמצעותה חוו ההורים את תהליך ההשמה במחקר זה היא רמת המודעות הקונוונציונלית. ההורים חשו בושה, חשש מתיוג ותחושות של אמון ואי־אמון בצוות – רגשות שכולם קשורים ביחס הסביבה כלפיהם וכלפי ילדם. כמו כן דרכי ההתמודדות החיצוניות הופנו גם הן להסתרה מהסביבה ולרצון לסיוע

מהסביבה. רגשות ההורים ודרכי ההתמודדות שלהם מעוגנים ביחס החברה אליהם ואל ילדם לנוכח ההשמה הראשונה בגן חינוך מיוחד.

לממצאים אלו שתי השלכות חשובות. כאמור, העיקרית שבהן היא ההבנה שהסביבה החיצונית הייתה חשובה כל כך להורים. ממצא זה מספק לא רק ידע תאורטי חשוב. ידע זה יכול לתרום לחיזוק הקשר שבין הורים לצוות המקצועי בכלל וליועצים החינוכיים בפרט, אם יובהר שההורים מתמקדים בשאלה מה יחשבו בסביבתם עליהם, על הילד שלהם ועל ההחלטה שלהם. לפיכך יוכלו היועצים החינוכיים לתת מקום לחששות אלו בשיחותיהם עם ההורים ולהכילן. רצוי ששיחות הייעוץ תכוונה גם לטובת ההורה ולסוגיית החשש מתגובות הסביבה. שיחות כאלו עשויות להבהיר להורים שיש מי שמבין את מצוקתם ומכיל אותה, ומתוך כך לחזק את הקשר שלהם עם היועצים החינוכיים המלווים אותם. הקשר בין ההורים לצוותים המקצועיים הוא קשר שכבר הוכח במחקרים קודמים שכאשר הוא מבוסס על כבוד הדדי ושותפות, הוא תורם להתפתחות החברתית והרגשית של הילד, להישגיו האקדמיים ולרווחתו הכללית (ראו למשל Biringen et al., 2005; Giovacco-Johnson, 2009; Karila & Alasuutari, 2012; Murray & Mereoiu, 2016). כמו כן נמצא כי קשרים אישיים טובים בין היועצים החינוכיים להורים הכרחיים להצלחת ילדם במערכת החינוך (Walker et al., 2010). אם כן, ההשלכות היישומיות של מחקר זה עשויות לסייע להורים לילדים העוברים תהליך השמה לגן חינוך מיוחד וליועצים החינוכיים המלווים תהליך זה.

נמצא כי צוותי החינוך, הטיפול והרפואה נוטים לנהוג בהורים בפטרונות בקבלת החלטות, בתור תלמידים ולא בתור שווים בתהליך המשותף של קבלת ההחלטות (Mereoiu et al., 2016). לכן בפגישות עם אנשי החינוך והטיפול, הורים נוקטים גישה מתגוננת, מבטאים מתח ומגיבים לאנשי הצוות באדישות, בחוסר אמון ובכעס. במחקר הנוכחי ההורים לא ציינו את יחסי האמון או אי־האמון כלפי היועצים החינוכיים בפרט, אלא כלפי הצוות החינוכי בכלל. ייתכן שהדבר מעיד על צורך בחיזוק הקשרים של היועצים החינוכיים עם ההורים בגני החינוך המיוחד. מחקרים קודמים מצאו שכאשר אנשי הצוות מבטאים גישה של שותפות, הדבר מקדם יחסים מועילים יותר עם ההורים (Bolden, 2007; Friehe et al., 2003; Murray et al., 2013). הבנה מעמיקה של רגשות ההורים ושל דרכי ההתמודדות שלהם על בסיס ממצאי המחקר הנוכחי והכרה בחשיבות של מאפייני הסביבה החיצונית שלהם יכולות לאפשר ליועצים החינוכיים לסייע להם באופן שקול יותר באמצעות תגובה אמפתית יותר, ביסוס האמון וחיזוק הקשר עימם. צעדים כאלה עשויים למתן את ההיבטים מעוררי המתח הכרוכים היום בכל תהליך ההשמה.

ההשלכה החשובה האחרת הנובעת ממחקר זה עניינה ההקשר החברתי בישראל. על פי התיקון לחוק החינוך המיוחד (מדינת ישראל, 2018, 2019), מדיניות ההשמה החדשה דוגלת בהגברת השילוב והפחתת ההשמה בחינוך המיוחד (בלס, 2022). ייתכן כי התמעטות הילדים המושמים במערכת זו מסבירה את העיסוק הנרחב של הורים בדאגות הקשורות בהיבטים חברתיים. יש לציין כי העלייה בשיח המקומי והעולמי בקבלה של ילדים עם צרכים מיוחדים ובשילובם במסגרות רגילות והעלייה במספרם של הפרטים עם צרכים מיוחדים המשולבים במגוון תפקידים בחברה (בלס, 2022; Dalgaard et al., 2021; Warren, et al., 2021) (ובכלל זה חברה בכנסת ישראל) כמעט שלא הפחיתו את דאגות

ההורים לעומת מחקרים קודמים. רצוי כי יועצים חינוכיים יביאו בחשבון עניין זה, ידברו עליו ויכילו אותו בעבודה עם ההורים.

מגבלות המחקר

למחקר זה כמה מגבלות. השתתפו בו הורים לילדים שאובחנו עם לקות התפתחותית או על הספקטרום האוטיסטי. בחינה של קבוצות הורים ספציפיות יותר עשויה לשפר את דיוק הממצאים. כמו כן השתתפו במחקר אימהות רבות (55) מאשר אבות (5). במדגם כזה יש להגיע לייצוג גבוה יותר של אבות כדי להשיג ממצאים מאוזנים מבחינת מגדר. לבסוף, לא נכללו במדגם הורים יחידניים. מדובר בקבוצה ייחודית וחשובה שאינה מיוצגת במחקר זה.

השלכות למחקר ולתוכניות הכשרה

במחקר עתידי מומלץ לבחון את ההתמודדות של הורים עם השמת ילדם עם צרכים מיוחדים בהתמקדות נפרדת בכל לקות. כמו כן מומלץ לבחון משתנים מתערבים אחרים מתוך אפיוני לקות הילדים, כגון רמות תפקוד. כדי לשפוך עוד אור על המורכבויות ביחסים המשפחתיים וכדי להעמיק את ההבנה של חוויות ההורים בהשמת ילדיהם בגני חינוך מיוחד ולדייק אותה, אנו ממליצות לבצע מחקר המשך ולבחון את נקודות המבט של הצוות המקצועי בשאלת תפקידם עם ההורים בתהליך ההשמה. זאת ועוד, כדי לבחון ולתקף את התאוריה המעוגנת בשדה שצמחה מתוך מחקר זה, בשאלת ההתמקדות ברגשות ההורים ודרכי ההתמודדות שלהם בהיבטים חיצוניים, כדאי שיבחנו במחקרי המשך את הממצאים האלו בקרב מגוון אוכלוסיות הוריות כמו הורים יחידניים, הורים גרושים וכדומה.

אנו מקוות שתוצאות מחקר זה ישמשו לעיצוב תוכניות הכשרה לצוותים המטפלים כדי לשפר את השותפות בין הורים ליועצים חינוכיים, לגננות, למורים, לפסיכולוגים וכדומה. ליועצים חינוכיים תפקיד ייחודי גם כאן. למעשה הם עובדים ישירות עם ההורים ובו בזמן מנחים את המחנכים בליווי התהליך שהם עוברים עם ההורים. לכן יישום ההמלצות לעיל יהיה רלוונטי גם בעבודה הישירה עם ההורים וגם בעבודת ההנחיה של המחנכים, כדי להקל עליהם בקשר עם ההורים. על סמך ממצאי המחקר, אנו ממליצות ליועצים החינוכיים המלווים הורים בהתנסותם הראשונה עם השמה במערכת החינוך המיוחד להגיב לממצא שהורים רואים חשיבות רבה בהיבטים הקשורים בסביבתם החברתית. בשל כך רצוי להסביר טוב יותר, הן בתוך מערכת החינוך המיוחד הן בציבור הרחב, כיצד מערכת זו תורמת לילדים המושמים בה. שנית, אנו מציעות לבסס תקשורת רציפה ויציבה בין המסגרות הרגילות למסגרות החינוך המיוחד עוד משלב גני הילדים. הדבר יעביר מסר חברתי חשוב לתלמידים ולהוריהם בשתי המסגרות. שלישית, נראה כי נדרשת הכשרה נוספת עבור היועצים החינוכיים, שתעסוק בהבהרת רגשות ההורים, מורכבותם ועומקם וכן בדרכי ההתמודדות שהם נוקטים. הדרכה זו עשויה לאפשר ליועצים לחוש אמפתיה רבה יותר כלפי ההורים, ובכך לדייק את הסיוע שהם נותנים להורים ואת המענה לצורכיהם ולדאגותיהם ולשפר את השירות שהם מעניקים להם.

לסיכום, בצל תחושת החשש מתיוג וההסתרה שעלו מדברי ההורים, אנו מציעות להקים תוכניות מנטורינג וליווי להורים החווים לראשונה את החוויה הכרוכה בתהליך ההשמה.

את ההורים ידריכו הורים שכבר עברו בעבר את תהליך ההשמה, ולכן יוכלו להציע להם תמיכה וליווי נטולי שיפוט.

אישור אתי

מחקר זה בוצע בהתאם לעקרונות הצהרת הלסינקי. ועדת האתיקה של המוסד האקדמי נתנה את אישורה למחקר (אישור מס' 0071 ; נובמבר 2019).

רשימת מקורות

אבישר, ג' ובאב, צ' (2010). תהליכים ומגמות בתכנון לימודים בישראל לתלמידים עם מוגבלויות. **הלכה למעשה בתכנון לימודים, 21**, 141–167.

בלס, נ' (2022). המאבק המתמשך לשוויון בתקצוב החינוך המיוחד: סקירה היסטורית [נייר מדיניות מס' 04.2021]. **מרכז טאוב**. https://www.taubcenter.org.il/wp-content/uploads/2022/04/Struggle-for-Equality-in-the-funding-of-Special-Education-HEB.pdf

מדינת ישראל. (2018). חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 11), התשע"ח–2018. **ספר החוקים**. https://meyda.education.gov.il/files/special/lows/%D7%AA%D7%99%D7%A7%D7%95%D7%9F%20%D7%97%D7%95%D7%A7%20%D7%97%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%9A%20%D7%9E%D7%99%D7%95%D7%97%D7%93%2019.7.18.pdf

מדינת ישראל. (2019). **הכלה והשתלבות בחינוך היסודי: יישום תיקון חוק החינוך המיוחד, ההכלה וההשתלבות**. https://meyda.education.gov.il/files/PortalShaar/integration_binder_elementary_school.pdf

משרד החינוך. (1988). **חוק חינוך מיוחד, התשמ"ח–1988**. https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Zchuyot/ChukimVeamanot/Chukim/HockKhinuhMeuhad.htm

משרד החינוך. (2022). הייעוץ החינוכי בבית הספר. **שפ"ינט**. https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/gapim/yeutz/YeutzChinuchi.htm

נוימן, מ' (2010). הפרעת דחק פוסט-טראומתי. בתוך ח' מוניץ (עורך), **פרקים נבחרים בפסיכיאטריה** (עמ' 340–351). דיונון.

קסטיליה, ד' (2021). **הקשר בין השלמה עם האבחנה בקרב הורים לילדים עם הפרעה על רצף האוטיזם לשינוי בהתנהגות המסתגלת של הילד לאחר שנה** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת חיפה.

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

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

American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5: Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).

Barak-Levy, Y., & Atzaba-Poria, N. (2015). The effects of familial risk and parental resolution on parenting a child with mild intellectual disability. *Research of Developmental Disabilities, 47*, 106–116. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.09.008

Barak-Levy, Y., & Atzaba-Poria, N. (2020). A mediation model of parental stress, parenting, and risk factors in families having children with mild intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities, 98*, 103577. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103577

Biringen, Z., Fidler, D. J., Barrett, K. C., & Kubicek, L. (2005). Applying the emotional availability scales to children with disabilities. *Infant Mental Health Journal, 26*(4), 369–391. https://doi.org/10.1002/imhj.20058

Bolden, L. A. (2007). A review on grief and grieving: Finding the meaning of grief through the five stages of loss. *Counselling & Values, 51*(3), 235–237. https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.2007.tb00081.x.

Boushey, A. (2001). The grief cycle: One parent's trip around. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16*(1), 27–30. https://doi.org/10.1177%2F108835760101600107

Boyd, B. A., Baranek, G. T., Sideris, J., Poe, M. D., Watson, L. R., Patten, E., & Miller, H. (2010). Sensory features and repetitive behaviours in children with autism and developmental delays. *Autism Research, 3*(2), 78–87. https://doi.org/10.1002/aur.124

Brink, M. B. (2002). Involving parents in early childhood assessment: Perspectives from an early intervention instructor. *Early Childhood Education Journal, 29*(4), 251–257. https://doi.org/10.1023/A:1015185708531

Bujnowska, A. M., Rodríguez, C., García, T., Areces, D., & Marsh, N. V. (2021). Coping with stress in parents of children with developmental disabilities. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 21*(3), Article 100254. https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100254

Cohen, E. (2006). Parental level of awareness: An organizing scheme of parents' belief systems as a guide in parent therapy. In C. Wachs & L. Jacobs (Eds.), *Parent-focused child therapy: Attachment, identification, and reflective function* (pp. 39–64). Jason Aronson, Inc.

Crnic, K. A., Neece, C. L., McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2017). Intellectual disability and developmental risk: Promoting intervention to

improve child and family well-being. *Child Development, 88*(2), 436–445. https://doi.org/10.1111/cdev.12740

Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. C. A., & Filges, T. (2021). PROTOCOL: The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews, 17*(2). Article e1170. https://doi.org/10.1002/cl2.1170

Di Renzo, M., Guerriero, V., Zavattini, G. C., Petrillo, M., Racinaro, L., & Bianchi di Castelbianco, F. (2020). Parental attunement, insightfulness, and acceptance of child diagnosis in parents of children with autism: Clinical implications. *Frontiers in Psychology, 11*, 33–50. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01849

Eliyahu-Levi, D., & Ganz-Meishar, M. (2019). The personal relationship between the kindergarten teacher and the parents as a mediator between cultures. *International Journal of Early Years Education, 27*(2), 184–199. https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1607263

Fish, W. W. (2008). The IEP meeting: Perceptions of parents of students who receive special education services. *Preventing School Failure, 53*(1), 8–14. https://doi.org/10.3200/PSFL.53.1.8-14

Flavian, H., & Uziely, E. (2022). Determinants of teachers' attitudes toward inclusion of pupils with attention deficit hyperactivity disorder: The role of teacher education. *Frontiers in Education, 7*. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.941699

Friehe, M. J., Bloedow, A., & Hesse, S. (2003). Counselling families of children with communication disorders. *Communication Disorders Quarterly, 24*(4), 211–220. https://doi.org/10.1177%2F15257401030240040701

Giovacco-Johnson, T. (2009). Portraits of partnership: The hopes and dreams project. *Early Childhood Education Journal, 37*(2), 127–135. https://doi.org/10.1007/s10643-009-0332-1

Haley, M., Hammond, H., Ingalls, L., & Marín, M. R. (2013). Parental reactions to the special education individual education program process: Looking through the lens of grief. *Improving Schools, 16*(3), 232–243. https://doi.org/10.1177%2F1365480213505180

Hu, X., Han, Z. R., Bai, L., & Gao, M. M. (2019). The mediating role of parenting stress in the relations between parental emotion regulation and parenting behaviors in Chinese families of children with autism spectrum disorders:

A dyadic analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 49*(10), 3983–3998. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04103-z

Individuals with Disabilities Education Act. (2004). *Individuals with disabilities education act*. https://sites.ed.gov/idea/

Karila, K., & Alasuutari, M. (2012). Drawing partnership on paper: How do the forms for individual educational plans frame parent-teacher relationship? *International Journal about Parents in Education, 6*(1), 14–26. https://www.researchgate.net/publication/264312102_Drawing_Partnership_on_Paper_How_do_the_Forms_for_Individual_Educational_Plans_Frame_Parent-Teacher_Relationship

Kayama, M., & Haight, W. (2018). Balancing the stigmatization risks of disability labels against the benefits of special education: Japanese parents' perceptions. *Children and Youth Services Review, 89*, 43–53. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.04.008

Krstić, T., Mihić, L., & Mihić, I. (2015). Stress and resolution in mothers of children with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities, 47*, 135–143. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.09.009

Krstić, T., Mihić, L., & Oros, M. (2017). Coping strategies and resolution in mothers of children with cerebral palsy. *Journal of Loss and Trauma, 22*(5), 385–395. https://doi.org/10.1080/15325024.2017.1297659

Kurz, I. G. (2018). Families with children diagnosed with autism: Implications for counselors. *The Family Journal, 26*(4), 455–461. https://doi.org/10.1177/1066480718796256

Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality, 74*(1), 9–46. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x

Leeman, J., Crandell, J. L., Lee, A., Bai, J., Sandelowski, M., & Knafl, K. (2016). Family functioning and the well-being of children with chronic conditions: A meta-analysis. *Research, Nursing & Health, 39*(4), 229–243. https://doi.org/10.1002/nur.21725

Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social science* (9th ed.). Pearson Education Limited.

Marsack-Topolewski, C. N., & Graves, J. M. (2020). "I worry about his future!" Challenges to future planning for adult children with ASD. *Journal of Family Social Work, 23*(1), 71–85. https://doi.org/10.1080/10522158.2019.1578714

McConnell, S. R., & Rahn, N. L. (2016). Assessment in early childhood special education. In B. Reichow, B. Boyd, E. Barton, & S. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 89–106). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_6

Megreya, A. M., Al-Attiyah, A. A., Moustafa, A. A., & Hassanein, E. E. (2020). Cognitive emotion regulation strategies, anxiety, and depression in mothers of children with or without neurodevelopmental disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 76*, Article 101600. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101600

Mereoiu, M., Abercrombie, S., & Murray, M. (2016). One step closer: Connecting parents and teachers for improved student outcomes. *Cogent Education, 3*(1), Article 1243079. https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1243079

Milshtein, S., Yirmiya, N., Oppenheim, D., Koren-Karie, N., & Levi, S. (2010). Resolution of the diagnosis among parents of children with autism spectrum disorder: Associations with child and parent characteristics. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(1), 89–99. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0837-x

Mitter, N., Ali, A., & Scior, K. (2019). Stigma experienced by families of individuals with intellectual disabilities and autism: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities, 89*, 10–21. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.03.001

Murray, M. M., & Mereoiu, M. (2016). Teacher–parent partnership: An authentic teacher education model to improve student outcomes. *Journal of Further and Higher Education, 40*(2), 276–292. https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.971108

Murray, M. M., Mereoiu, M., & Handyside, L. M. (2013). Building bridges in teacher education: Creating partnerships with parents. *The Teacher Educator, 48*(3), 218–233. https://doi.org/10.1080/08878730.2013.795636

Murray, M., Munger, M. H., Colwell, W. B., & Claussen, A. J. (2018). Building capacity in special education: A state-wide initiative to improve student outcomes through parent-teacher partnerships. *School Community Journal, 28*(1), 91–105.

Pekis, A., & Gourgiotou, E. (2017). Parental perceptions about children's authentic assessment and the work sampling system's implementation. *International Journal of Assessment Tools in Education, 4*(2), 182–210. https://doi.org/10.21449/ijate.318250

Shkedi, A. (2010). *Multiple case narratives: A qualitative approach to studying multiple populations. John Benjamins*. https://doi.org/10.1075/sin.7

Sime, D., & Sheridan, M. (2014). "You want the best for your kids": Improving educational outcomes for children living in poverty through parental engagement. *Educational Research, 56*(3), 327–342. https://doi.org/10.1080/00131881.2014.934556

Spann, S. J., Kohler, F. W., & Soenksen, D. (2003). Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: An interview with families in a parent support group. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 18*(4), 228–237. https://doi.org/10.1177/10883576030180040401

Walker, J. M., Shenker, S. S., & Hoover-Dempsey, K. V. (2010). Why do parents become involved in their children's education? Implications for school counselors. *Professional School Counseling, 14*(1), 27–41. https://doi.org/10.1177/2156759X1001400104

Warren, J., Soukakou, E. P., Forster, J., Ng, L. T., & Nteropoulou-Nterou, E. (2021). Small steps: The inclusion of young children with disabilities in Australia, Greece, and Malaysia. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education, 45*(2), 164–177. https://doi.org/10.1017/jsi.2021.13

'חדרי שלווה': התערבות ייעוצית־טיפולית בגנים חרדים באזורי מתיחות ביטחונית

דורית כהן וענת בארט

תקציר

'חדרי שלווה' הפועלים בבית הספר בשיתוף ההורים והצוות החינוכי והייעוצי, נותנים מענה רגשי הוליסטי לילדים במצבי אלימות, טראומה וסיכון, ונמצאו יעילים. המחקר הנוכחי עוקב אחר יישום הפרויקט בגנים חרדים בסיכון ביטחוני מתמשך, וחשיבותו נעוצה בצורך בהתאמות גיליות, תרבותיות והקשרי מצב הסיכון. המחקר האיכותני בחן את תפיסות הצוות הייעוצי והחינוכי כלפי הטמעת התוכנית. מהמחקר עולה שהתוכנית מסייעת לגננת בפיתוח שפה רגשית, בהתמקצעות ובהתמודדות במצבי חירום. הילדים לומדים שפה חדשה המביאה לאקלים גן מיטבי והפחתת אלימות, ומאפשרת לילדים במצבי משבר התמודדות בריאה. צוות הגן חש שיתוף והזדמנות לפיתוח מקצועי לצד שיפור ביחסי העבודה. נראה שיפור בקשר בין הגננת להורים, המדווחים על עניין בתוכנית ושינוי דפוסי השיח בבית. ברמה החברתית התוכנית מהווה התקדמות בפיתוח כלים טיפוליים־ייעוציים מותאמים מבחינה תרבותית. ההכשרה לשימוש ב'חדרי שלווה' נותנת מענה לתחושות בדידות הגננות, כלים מקצועיים להתמודדות עם מצבי סיכון וקידום עולם הטיפול במסגרות החרדיות. המחקר מדגיש את חשיבות ההשקעה בגיל הרך ואת הדרכים להטמעת תוכניות בגילים אלה ביצירת אדוות חיוביות בעלות משמעות ברמת המקרו.

מילות מפתח: חדרי שלווה; גיל הרך; חרדים; השתלמויות; מצב חירום.

מבוא

תוכנית 'חדרי שלווה' היא תוכנית ייחודית שנותנת מענה רגשי הוליסטי במסגרת המוסד החינוכי. התוכנית שמה דגש על עקרונות מספר: יצירת מתחם פיזי ייעודי לנושא, פיתוח השיח הרגשי בקרב באי בית הספר, מתן הכשרה מותאמת לצוות בית הספר ושילוב הסביבה (קרי, המשפחות) בשימוש במשאב זה (מנחם וחן־גל, ח"ת). התוכנית מיושמת על רקע תוכנית 360° של משרד החינוך בשיתוף עם מוסדות למיניהם כמו רשויות מקומיות וארגוני מגזר שלישי בבתי ספר רשמיים ברחבי הארץ (360° התכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון, ח"ת). מוקד התוכנית הוא ביצירת ראייה הוליסטית של הפרט ושל הסביבה מתוך מיקוד בפיתוח שיח רגשי.

לשיח הרגשי יש מקום ניכר בעשייה הפדגוגית של מערכת החינוך הישראלית בעשורים האחרונים, ועם זה ניכר כי שיח זה חסר בגני ילדים חרדים בכלל ובדרום הארץ בפרט. סיבות עיקריות למצב זה נעוצות בחוסר מודעות בתרבות החרדית לחשיבות פיתוח השיח הרגשי. חוסר מודעות הנובע מרתיעה מהנושא הטיפולי, מחסור באנשי טיפול חרדים ומחסור בתקנים שלהם במערכת החינוך (ארהרד, 2014). עוד סיבה היא המצב הביטחוני בדרום ישראל הנתון לאיום מתמשך, המניעה את מערכת החינוך ליצור מענים רה־אקטיביים בעת התמודדות עם תקיפות אויב (צימרמן והוד־שמר, 2015).

הצורך בפיתוח מענים פרואקטיביים ומותאמים תרבותית גורם לבחינת תוכניות התערבות קיימות והנגשתן לילדי הגן החרדים בהתחשב בגילם הצעיר, בתרבותם ובמצב המתח המתמשך שהם חיים בו. תוכנית 'חדרי שלווה' שהוטמעה בבית ספר כלליים בישראל (מנחם וחן־גל, ח"ת), שימשה מודל ליצירת תוכנית המספקת מענים רגשיים ויוצרת שינוי עומק מהותי אצל ילדי הגן, בסביבת הגן ואף מגיעה לקהילות באמצעות ההורים, ומאפשרת פיתוח מענה הוליסטי המקדם חוסן ורווחה בכלל ובעיתות משבר בפרט.

מטרת המחקר הנוכחי היא לעקוב אחרי השפעת תוכנית 'חדרי שלווה' שהוטמעה בגני ילדים חרדים (לבנים ולבנות) בדרום ישראל; מתוך רצון להבין את חוויית המשתתפים ואת בניית השיח הרגשי בקרב מעגלים מסוימים הבאים במגע עם התוכנית. המחקר גם מתמקד במיוחד בהשפעות ההשתלמות הייחודית שנבנתה לצורך הטמעת התוכנית והשפעתה על המשתתפים.

חדשנות התוכנית נובעת משילוב של כמה נתונים מהותיים היוצרים שינוי ניכר במוסדות הגיל הרך החרדיים בדרום הארץ: ראשית, תוכנית זו היא חלק מן החדשנות הפסיכו־פדגוגית שמעניקה תוכנית חדרי שלווה המקורית למוסדות חינוך. העקרונות החדשניים מתמקדים בבניית חוסן קהילתי באמצעות יצירת מסגרת רגשית ייחודית בתוך המתחם החינוכי ובעיקר בכאלו המתמודדים עם מצבי חירום ביטחוניים; שנית, התוכנית הקיימת במוסדות חינוך יסודיים מועברת גם למוסדות הגיל הרך, דבר שלא נעשה קודם לכך ודורש התאמות בשל אופי המבנה הארגוני של הגן וגיל הילדים; שלישית, יש כאן עיסוק בתכנים רגשיים בחינוך החרדי שהולך ונפתח לחשיבותם ולבניית שיח רגשי בגני ילדים.

סקירת ספרות

הייעוץ החינוכי בישראל החל את דרכו בשנות השישים של המאה העשרים מתוך צורך בהכוון תלמידים בסיום בית הספר היסודי לאפיקי לימוד מותאמים, מאז עבר תפקיד היועץ החינוכי שינוי ניכר וכיום רואים בו תפקיד רב־ממדי (Nasreen, 2017). התפקיד כולל סיוע פרטני וקבוצתי לתלמידים ליצירת רווחה רגשית ופיזית מיטבית בבית הספר, סיוע להורים באמצעות הנחייה ותמיכה, סיוע למורים בהתמודדות עם תלמידים פרטניים ועם האקלים הכיתתי וחברות בצוות ניהול התורמת תרומה ייעוצית למבט הרחב של צוות בית הספר (ארהרד, 2014). בשנים האחרונות, עם ההתפתחות הטכנולוגית והתרחבות מעורבות ההורים, תפקיד היועץ החינוכי נהיה מורכב אף יותר. היועץ החינוכי נקרא לתת מענה מורחב לפרט הכולל: יצירת תנאים המאפשרים ביטוי לכל פרט, קידום מכוונות עצמית של תלמידים, הקניית כישורי חיים מותאמים למאה העשרים ואחת, פיתוח חוסן, סיוע בפיתוח כישורי לומד עצמאי, פיתוח אמפתיה אצל התלמיד כלפי האחר וקידום מעורבות ושיתוף פעולה בין ההורים לבית הספר (מייטלס וטובין, 2021).

תפקיד היועץ החינוכי יונק את כוחו מהדיסציפלינות הטיפוליות, הכוללות פסיכיאטריה, פסיכולוגיה ועבודה סוציאלית. בתחום זה הייעוץ החינוכי הוא המקצוע החדש ביותר ונאבק על עיצובו כפרופסיה ייחודית בעלת תוכן נפרד. כמו כן תפקיד היועץ החינוכי שייך גם לדיסציפלינה החינוכית, שבה הוא מתנהל ונוגע למרכיביה (רובין, 2014). היכולת הייחודית של היועץ החינוכי נעוצה בנוכחות שלו בתוך בית הספר, שהוא פועל בו מתוך ראייה חינוכית־פדגוגית ואליה הוא מביא יכולות פסיכו־פדגוגיות, התפתחותיות ורגשיות

שמייצרות בעבור התלמיד, הכיתה ובית הספר כולו סעד רגשי כוללני. הקושי להבהיר ולהכיל את מכלול התפקידים עשוי ליצור עמימות תפקיד וקושי בעבודת היועץ החינוכי (Heled & Davidovitch, 2020). קושי זה מתגבר ביחס כלפי הייעוץ חינוכי בגני הילדים שהוקם שנים רבות אחרי הייעוץ החינוכי בבתי הספר, ונדרש להתמודד עם מערכות ארגוניות ייחודיות ודילמות שונות.

ייעוץ חינוכי בגני ילדים

הייעוץ לגיל הרך בישראל התפתח רק בסוף שנות התשעים של המאה העשרים ועלה מתוך צורכי השטח (ארהרד, 2014). בשנת 2001 הוגדר תפקיד היועץ החינוכי בגן, הוכשרה הקרקע להכרה בירוקרטית בתפקיד ומונו מפקחים בכמה מחוזות על הייעוץ החינוכי בגני ילדים. חשיבות הייעוץ החינוכי בגן הילדים נעוצה בשלב ההתפתחותי של הילדים כיוון שיש לו השפעה מהותית על המשך התפתחות הילד, וכן במבנה הארגוני של גן הילדים השונה מהמבנה הארגוני של בית הספר. פיתוח הייעוץ החינוכי בגני ילדים דרש הגדרה מחודשת של כלל מרכיבי הארגון: צורכי הילדים, צורכי הגן, צורכי הגננות, השירותים הסובבים ותפקיד היועץ החינוכי (Nasreen, 2017).

הגננת היא המבוגר האחראי בגן. בראש ובראשונה היא אחראית חינוכית ופדגוגית על התפתחות התלמידים בגן, אך יש לה תפקידים רבים מעבר לכך. הגננת אמונה על ניהול אדמיניסטרטיבי של הגן, כמו כן היא מנהלת את צוות הגן ומשמשת מנהיגה חינוכית. הגננת צריכה לנהל את קשרי החוץ של הגן, כאשר היא צריכה לעמוד בקשר עם ההורים ויחד איתם לסייע להתפתחות מיטבית של התלמיד. נוסף על כך היא צריכה לעמוד בקשר עם אנשי חוץ, כמו מפקחים, עובדי רשויות מקומיות ואנשי ייעוץ וטיפול. ההכשרה הניתנת לגננות לא מספקת להן כלים מינימליים להתמודדות עם המורכבות שהן צריכות לנהל, ובמיוחד לא בתחום ההתפתחותי־חברתי־רגשי (מבורך, 2017; פריש, 2012). על כן ישנה חשיבות רבה לייעוץ החינוכי בגן ילדים שיכול לספק מענה מקצועי לתפקוד הגננת שמשפיע במידה ניכרת על עתיד הילדים.

ייעוץ חינוכי בגני ילדים בא כדי לסייע לילדים, הורים וגננות להביא כל ילד ואת הגן כולו לידי מיצוי הפוטנציאל ההתפתחותי, לזהות בעיות התפתחותיות, רגשיות או חברתיות, לתת להם מענה ולסייע ביצירת אקלים מיטבי בגן. אקלים מיטבי בגן מורכב מהעצמת הגננת, כלומר תמיכה, מתן משמעות, פיתוח מקצועי ויצירת קבוצת שייכות; התפתחות מיטבית של ילדי הגן, בצד הלימודי והרגשי; קידום רווחת באי הגן באמצעות תוכניות התערבות בגן; היכולת להסתכל בצרכים של כל אחד מהילדים ועם זאת בצורכי הגן כולו; קידום תקשורת מיטבית בין חברי צוות הגן; והתמודדות עם מצבי משבר, טראומה ומצוקה (Nasreen, 2017). את עבודת היועץ בגן מעצבים משתנים רבים כמו גיל ילדי הגן, הרמה הסוציו־אקונומית של משפחות הילדים, מספר הילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בגן, המצב הביטחוני־חברתי והתרבות הדתית־חברתית שהגן מתנהל בה כמו תרבות ערבית, דתית, קיבוצית או חרדית (ארהרד, 2014).

ייעוץ חינוכי בגני ילדים חרדים

החברה החרדית בישראל מונה כיום כ־1,175,000 נפש (מלאך וכהנר, 2020). לפי פרידמן (1991) חברה זאת שומרת על דפוסי תרבות ונורמות מזרח־אירופאיות, המתבטאות למשל בלבוש המקובל בה (זיכרמן, 2014), הקפדה הלכתית בביטויה המחמיר, המתבטא למשל בהכשר ייחודי לאוכל, מחויבות רבה ללימוד תורה, המתבטא בהקמת 'חברת הלומדים' שבה גברים מקדישים את חייהם הבוגרים ללימוד תורני (פרידמן, 1991) וגישה לא־ציונית.

המוקד המרכזי שסביבו מאורגנת החברה החרדית הוא מערכת החינוך. מערכת החינוך החרדית פועלת במסגרת מוכרת שאינה רשמית המובדלת מהחינוך הרשמי הכולל את החינוך הממלכתי והממלכתי־דתי (Perry-Hazan, 2015). מערכת זו מופרדת מגדרית מהגיל הרך ופועלת על פי מעמדות משפטיים מגוונים המעצבים את מחויבות המוסדות ללימודי ליבה ואת התקציב הממשלתי המתקבל. גני הילדים החרדים מנו בשנת הלימודים תשפ״א 125,045 תלמידים ב־5,300 כיתות גן בערך. 97.5% מהגנים מופעלים במעמד המשפטי המוכר שאינו רשמי, ו־2.5% מהגנים מופעלים במעמד המשפטי הממלכתי־חרדי (ממ״ח) ששייך לזרם המוכר (משרד החינוך, 2022).

מרבית גני הילדים החרדים מופעלים בידי עמותות המנהלות בין עשרות למאות כיתות גן, כך שהגננת כפופה לבעלות הגנים ולמערכת הפיקוח הפנימי של הבעלות, מלבד כפיפותה לפיקוח של המחוז החרדי של משרד החינוך, וכן לרשות המקומית. יש לציין כי בגני הילדים המיועדים לבנות בלבד מלמדות גננות, ואילו בגני הילדים החרדים המיועדים לבנים, המכונים גם 'חיידר', מלמדים בעיקר גננים המכונים 'מלמדים' לצד גננות בעיקר בשכבות הצעירות (בארט ואחרים, 2020). אנשי החינוך בגיל הרך מכוונים את הבנים לאידיאל 'בן התורה' (הקדשת החיים ללימוד תורני) מתוך מיקוד ביכולות קוגניטיביות (Rosenthal & Roer-Stier, 2006), קריאה וכתיבה. לצד זה ישנה הזנחה מסוימת של ההתפתחות המוטורית, השפתית, החברתית והרגשית (דה־מלאך שחק, 2007; מני־איקן ואפרתי, 2015; Gilboa, 2016; Golos et al., 2011). הבנות מחונכות להיות צייתניות, צנועות ובעלות מידות טובות (שרת, 1996). בגני הבנים ובגני הבנות מתמקדים במשמעת ובסמכות (דה־מלאך שחק, 2007; יפה, 2009) בלי פיתוח בעל משמעות של העולם הרגשי של הילדים.

הייעוץ החינוכי נכנס לחברה החרדית לאחר כניסתו למגזר הכללי, וזאת בשל הסגירות של חברות מסורתיות כמו החברה הערבית והחברה החרדית בעניין טיפול (Erhard & Erhard-Weiss, 2007). משרת הייעוץ החינוכי עדיין אינה מאושרת בתקנים של בתי ספר חרדים, אבל רבים מהם מעסיקים אנשי ייעוץ. יש פער בין מערך הייעוץ החרדי לזה הכללי, פער הנובע מענייני תקציב, תפיסות חברתיות ותפיסות אידאולוגיות (ארהרד, 2014). הייעוץ החינוכי בגני ילדים חרדים החל רק בעשור האחרון מתוך ניצול חלון ההזדמנויות של הקמת המחוז החרדי במשרד החינוך והתפתחות תוכנית 'אופק חדש'. מערך הייעוץ בגנים החרדים מתקבל בחיוב בקרב הגננות וההורים אך דורש הטמעה של ידע ותפיסות מקצועיות. כמו כן נראה כי עדיין הוא חסר בכוח אדם ובשעות תקן (אבוחצירא ובארט, 2018). האתגר של הייעוץ החינוכי בגני ילדים חרדים מתגבר לנוכח מצבים ביטחוניים מסכני חיים, כמו אלו הנחווים בשנים האחרונות בדרום ישראל.

ילדים צעירים מייצרים תפיסות קונקרטיות של מלחמה, בתרבויות הנמצאות במלחמה מתמדת, המסר שהילדים קולטים הוא שהמלחמה היא הכרחית (Blankemeyer et al.,

2009). ילדי הגן בדרום ישראל, המתמודדים עם מתיחות ביטחונית, מבינים את המצב (צימרמן והוד־שמר, 2015), וחווים בהלה ופחד. נראה כי דמויות בוגרות בסביבתם של הילדים מסייעות בהתמודדות באמצעות סיפוק מידע ותמיכה רגשית (פריינטה וגטניו־קאלוש, 2019). היועץ החינוכי בישראל נדרש להתמודד עם הסוגיות הביטחוניות בעבודתו ויכול להשתמש בכל מיני תאוריות הנעות מראיית אירועים מאיימים בתור מקור כוח לגישות העוסקות בחיזוק הרוגע הפנימי ויכולת ההתמודדות של הילדים (Brody & Baum, 2007). בשל המציאות הביטחונית הישראלית נבנות תוכניות מקצועיות המכוונות לבניית חוסן של הילדים באמצעות הכשרת אנשי המקצוע להתמודדות יעילה יותר עם אירועי תקיפה (פת־הורנצ'יק ואחרים, 2012). חסן ואבני־אילון (2013) מתארות מודל התערבות טיפולי בית ספרי הכולל פעולות בארבעה שלבים: שלב אזהרה – לפי אירוע חירום באמצעות היערכות מוקדמת וסימולציות; שלב ההלם – סיוע בהתארגנות מיידית עם פרוץ אירוע החירום וניסיון להפעיל את תוכניות הפעולה למצבי חירום בדרך מיטבית; שלב ההתארגנות – תגובה על אירוע החירום והמשך הפעילות החינוכית; ושלב השינוי – חזרה לשגרה והתארגנות מחודשת של המערכת. בשל הצורך בתוכנית שתיתן מענה ייעוצי לילדי גן חרדים ביישובים הסובלים ממצב ביטחוני מעורער נבנתה תוכנית 'יחדרי שלווה' לגני ילדים חרדים.

תוכנית 'יחדרי שלווה'

תוכנית 'יחדרי שלווה' נוצרה כדי לתת מענה הוליסטי לצורכי תלמידים הנתונים במצבי אלימות, טראומה או סיכון לצד שיתוף אנשי מקצוע, סגל בית הספר והורים בסביבתו הטבעית של הילד. תוכנית זו היא חלק מן תוכנית 360° התכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון (2022). התוכנית היא פרי של שיתוף פעולה בין משרדי הממשלה, רשויות מקומיות וגופי מגזר שלישי שהפעילו את התוכנית, במחקר הפעילה את התוכנית עמותת הג'וינט.

חדרי שלווה בגני ילדים חרדים הם פינות במרחב הגן או חדר צדדי המיועדים ליישום שיח רגשי, הרגעה עצמית ופתיחות בקרב ילדי גן חרדים. החדר מעוצב בדרך ייחודית ונעימה, בדרך כלל יש בו ספה או כורסאות מותאמות לילדי הגן, וכן יש ציוד ומשחקים מיוחדים המפתחים שיח רגשי. הגננות והסייעות מפעילות את החדרים בקבוצות קטנות או עבור יחידים על פי תוכנית פעולה סדורה או בזמנים של מצוקה רגשית. בעת פעילות סדורה הגננת תוציא בזמן קבוע כמה ילדים לחדר השלווה ותעביר להם יחידת הוראה מותאמת. בזמן התפרצות רגשית, מעשה אלימות או התפרצות זעם יוכל צוות הגן להפנות את הילד לחדר שלווה לאחר שהוא למד דרכים להרגעה עצמית. מלבד פעילות בחדר השלווה עצמו, הגננת והסייעת מיישמות את השיח הכללי בגן גם בעבודה במליאה, בחצר או בעבודה בקבוצות.

'יחדרי שלווה' שמים דגש בפסיכותרפיה בית ספרית המשולבת בסדנאות מורים. 'יחדרי שלווה' הנקראים גם חדר חם, מיועדים לתלמידים הסובלים מקשיים רגשיים, אישיים, חברתיים, משפחתיים או לאחר חשיפה לחוויות טראומטיות. גישת העבודה של התוכנית יוצאת מההנחה כי תרפיה בית ספרית המקבלת תמיכה מהמבוגרים המשמעותיים בחיי הילדים בבית הספר ובבית, משפרת את איכות היחסים בין הילדים למבוגרים, מגדילה את גורמי ההגנה, מקטינה את גורמי הסיכון ותורמת להשתלבות יעילה יותר בבית הספר.

התוכנית מסייעת לבית הספר לעצב מקום פיזי שפועל בו חדר השלווה כמסגרת תרפויטית הפתוחה בכל שעות פעילות בית הספר (מנחם וחן-גל, ח"ת).

העקרונות המסייעים של התוכנית ממוקדים ביצירת סביבה פיזית מיטיבה בעבור הילדים בתוך בית הספר ובאחריותו לצד הרחבת הידע והדרכה למורים. סביבה זו פועלת בשני מישורים: במישור הפרקטי שמייחד מרחב אחר לטיפול בתחום; ובמישור הרגשי שמחדד את התפיסה ההוליסטית של הילד והבנתו הכוללת בבית הספר באמצעות כלל הצוות החינוכי. מתוך העיקרון שמקבל אחריות הוליסטית על הילד בבית הספר, נוצרת הרחבת המענים החינוכיים בטיפול בבעיות משמעת והתנהגות. עיקרון מנחה נוסף הוא בחינת המציאות והסביבה ושילובן במערך המסייע באמצעות חיזוק והדרכת הורים במצבים של קשיי הסתגלות לבית הספר, שילוב פסיכולוגים ומטפלים פרא־רפואיים, חיזוק תחושת המסוגלות וירידה בהתנהגות בלתי סתגלנית, יצירת מקום פיזי למפגש הורים וילדים במהלך ובהמשך ליום הלימודים (360° התכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון, 2022).

הקמת 'חדרי שלווה' בגנים חרדים בדרום הארץ היא קידום ייחודי של התוכנית, שלא יושמה עד כה בגני ילדים בכלל. הבאתה לגנים חרדים מפתחת את השפה הרגשית של אנשי הצוות ושל הילדים בגן ולטווח הרחוק גם את השפה הרגשית של בני משפחות הילדים. על פי מחקרים קודמים נראה כי השפה הרגשית לא זוכה למקום מספק במסגרות חרדיות (יפה, 2009), ועל כן חשוב להעצימה. תהליך זה חשוב בייחוד ביישובים החווים איום וטראומה מתמשכת והילדים שמתגוררים בהם חשופים מדי יום ביומו לאיום ירי טילים או לחדירת מחבלים ליישובם, ונאלצים לשמוע שוב ושוב אזעקות ולהיכנס למרחבים מוגנים.

שאלת המחקר

כיצד הוטמעה תוכנית 'חדרי שלווה' בגנים חרדים בדרום הארץ מנקודת המבט של הצוות הטיפולי, אנשי החינוך וסייעות הגן?

שיטת המחקר

המחקר הוא מחקר איכותני הנשען על הרצון להבין את המשמעות שנותנים לתופעה אנשים החווים אותה. המחקר האיכותני מאפשר לחוקר גישה לנקודת מבטם של אנשים ממעגלים מגוונים החווים את התופעה, ואת הפירוש שהם נותנים לחוויה שהם עוברים (שקדי, 2003), מתוך כך המחקר מאפשר בחינה מעמיקה ומגוונת של תהליך הקמת חדרי שלווה ומאפשר תובנות הקשורות בתרבות החרדית ובמצב הביטחוני המעורער.

אוכלוסיית המחקר

בתוכנית הפיילוט של 'חדרי שלווה' בגני ילדים חרדים השתתפו עשרה גנים. אוכלוסיית המחקר כללה שלושה מקורות מידע כלליים: **הצוות הטיפולי־מקצועי:** הפסיכולוגית מצוות השפ"י המלווה את התוכנית וגם את הפעילות השגרתית של הגנים החרדים באזור ואינה שייכת למגזר החרדי, היועץ החינוכי והיועצת החינוכית המכשירים את המלמדים והגננות (בנפרד) בתוכנית 'חדרי שלווה' ומלווים את הגנים בפעילות שגרתית ונמנים על הציבור החרדי; **צוותי הגן עצמם:** מלמד אחד, שש גננות ושתי סייעות השתתפו במחקר ותיאורו את ההשתלמות לקראת הטמעת התוכנית בגן, וכן את חוויית הטמעת תוכנית 'חדרי שלווה' בגן; **עיבוד דיווחים** על תוכנית ההשתלמות שכללו תמלול המפגשים.

כלי המחקר

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשני כלי מחקר: ראיון עומק חצי מובנה כתוב. ראיון עומק חצי מובנה מאפשר למרואיין לתאר בחופשיות את החוויה הנחקרת ואת משמעותה בעיני המרואיין. עם זאת הוא ממקד את המרואיין בחוויה ספציפית ולא בוחן סיפור חיים שלם. בשל תקופת הקורונה שנעשה בה המחקר לא היה אפשר לקיים ראיונות פנים־אל־פנים והמרואיינים מילאו שאלון כתוב פתוח; ניתוח תצפיות על תוכנית ההכשרה של הגננות לעבודה ב'יחדרי שלווה' ואותה תיעדה בשיטתיות ובפירוט רב הפסיכולוגית שהנחתה את המפגשים.

אתיקה

במחקר נשמרו כללי האתיקה המקובלים. כל המשתתפים הביעו את הסכמתם להשתתפות במחקר מתוך ידיעה שהם יכולים לעזוב אותו בכל עת. המשתתפים לא קיבלו תגמול על השתתפותם במחקר והובטח להם כי השתתפות אנונימית לחלוטין והחומר הנאסף לצורכי המחקר נשמר אצל החוקרות בסודיות. לפיכך כל השמות המוזכרים בפרק הממצאים בדויים.

עיבוד הנתונים

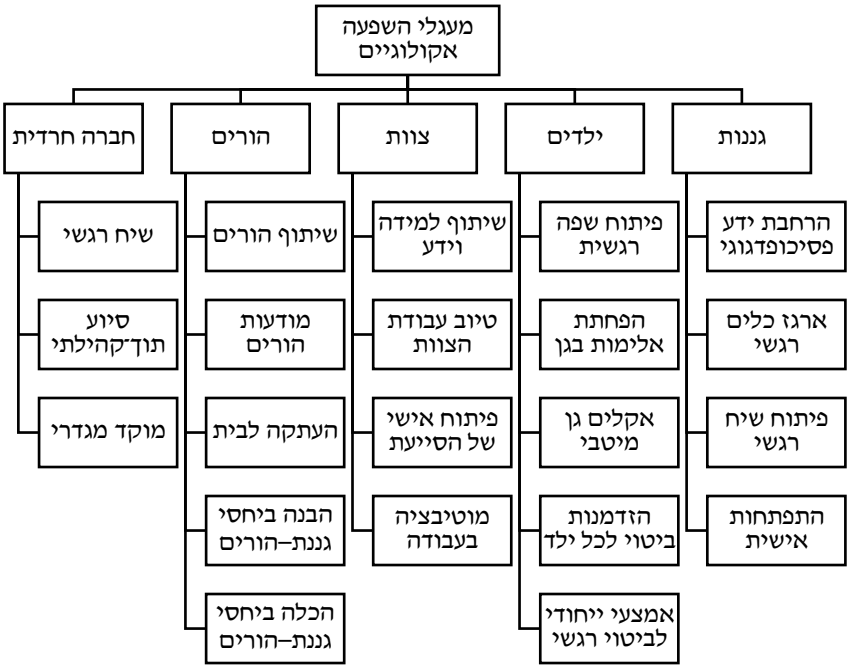
הראיונות שנעשו היו ראיונות כתובים והתצפיות תומללו במלואן. כל החומר שעובד בניתוח נושאי נותח על פי גישת הניתוח הנושאית במבנה שהציע שקדי (2003): בתחילה נקראו חומרי המחקר ברציפות, בהמשך חולק החומר ליחידות משמעות נושאיות המבטאות את החוויות והמשמעות שנתנו המרואיינים לחוויותיהם. לאחר מכן מופו כלל יחידות המשמעות, ונעשה מיקוד בקטגוריות העיקריות ובעלות המשמעות שחזרו על עצמן בדברי המרואיינים. לסיום, נעשתה העלאה תמטית והתמונה שעלתה מהשטח חוברה לפרספקטיבה המושגית של המחקר הנשענת על תפיסות ייעוציות בגיל הרך, חקר החברה החרדית וחקר חינוך במצבי משבר.

ממצאים

מתוך הראיונות והתצפיות עולות שתי תמות עיקריות: התמה הראשונה עוסקת בהשפעת תוכנית 'יחדרי שלווה' על כל באי הגן. התמה מעלה תבנית אקולוגית (Bronfenbrenner, 1979) הנוגעת במעגלים מגוונים שהתוכנית משפיעה עליהם. התאוריה האקולוגית טוענת כי הפרט נמצא במערכת אקולוגית שהוא משפיע עליה וממנה הוא מושפע. מערכת זו בנויה מארבעה מעגלים המצויים זה בתוך זה: החל במעגל האישי (microsystem), עבור למעגל הסביבה הקרובה (mesosystem), המשך במעגל הסביבה החיצונית (exosystem) וכלה במעגל התרבות (macrosystem). המעגל הראשון (microsystem) הוא המעגל של הגננות, שלומדות ברמה האישית מהן הדרכים להתמודדות עם מצבי לחץ, וכן מקבלות ארגז כלים מקצועי חשוב המשנה את הפעילות בגן. המעגל השני (mesosystem) הוא המעגל של הילדים שחווים את הטמעת התוכנית, מפתחים את השפה הרגשית שלהם, לומדים להירגע ומתוך כך פוחתים האלימות והקונפליקטים בגן. המעגל השלישי (mesosystem) הוא מעגל הצוות, שבו הגננת משתפת את צוות הגן בתוכנית ועבודה משותפת עם תוכני

התוכנית, ואף ניכר שיפור בעבודת הצוות. המעגל הרביעי (exosystem) הוא מעגל ההורים; הגננות לומדות שתגובות הורים לא תמיד קשורות לאינטראקציה בין הגננת להורה ולעיתים הורים מתמודדים עם קשיים אחרים, הן לומדות לדבר ביעילות רבה עם הורים. בעניין התוכנית הן משתפות את ההורים בקיום התוכנית ותכניה ורואות את השפעתה מתוך התקשורת של ההורים המבקשים להשתמש בחדר וליישם את כלי התוכנית בבית. המעגל החמישי (macrosystem) הוא החברה החרדית כולה שמשפיעה על פיתוח שפה רגשית, במיוחד אצל בנים, וכן יצירת מעגלי סיוע טיפוליים־מקצועיים פנים־חברתיים.

תרשים 1: עץ קטגוריות להבניית מעגלי השפעה של תוכנית 'חדר שלווה'



התמה השנייה נוגעת להכשרת הצוות בתוכנית 'חדרי שלווה'. הגננות שהוטמעה בגנן תוכנית 'חדרי שלווה' עברו השתלמות עם יועצת ופסיכולוגית שליוו את התהליך. בהשתלמות עברו הגננות תהליך אישי ומקצועי המפתח יכולות והתנהלות מכילה ומקדמת רווחה נפשית של כל באי הגן. כמו כן נלמדו מיומנויות 'חדרי שלווה', היינו פיתוח שפה רגשית ומיומנויות הרגעה על פי הרציונל הבסיסי של התוכנית לתת מענה לילדים שנמצאים באזורי מתיחות ביטחונית. חשוב לציין כי ההשתלמות יצרה בשביל הגננות העובדות בבדידות קבוצה של למידת עמיתים, לצד תמיכה מנשות המקצוע.

התמה הראשונה: מעגלי ההשפעה האקולוגיים של תוכנית 'חדר שלווה'

תוכנית 'חדרי שלווה' נוצרה כדי לתת מענה הוליסטי לצורכי תלמידים הנתונים במצבי אלימות, טראומה או סיכון מתוך שיתוף אנשי מקצוע, סגל בית הספר והורים (360° התכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון, 2022). הפעלת תוכנית 'חדרי שלווה' בגנים

חרדים בדרום הארץ באה לתת מענה משולש וחדשני המתמקד בגיל הרך, באוכלוסייה החרדית וצרכיה התרבותיים הייחודיים ובמצב הביטחוני המעורער בדרום ישראל בשנים האחרונות. מן הממצאים עולה כי לתוכנית יש משמעות למעגלים רחבים בהם הגננת, ילדי הגן, צוות הגן, הורי ילדי הגן והחברה החרדית.

השפעת תוכנית 'חדרי שלווה' על הגננת (microsystem)

הטמעת תוכנית 'חדרי שלווה' נעשית בהשתלמות לגננות־אם שגניהן נבחרו להשתתף בתוכנית. הגננת, שהיא מנהלת הגן, ממלאת תפקידים רבים בו בזמן: בראש ובראשונה היא הדמות הפדגוגית והחינוכית בגן. עוד היא נדרשת לנהל את צוות העובדים, להיות אחראית על ניהול אדמיניסטרטיבי, להיות בקשר עם ההורים ועם אנשי חוץ אחרים כמו בעלות רשת הגנים, המפקחים של המחוז החרדי של משרד החינוך, וכן עם נציגי הרשות המקומית (פירסטטר, 2012). לעומת התפקידים הרבים שהגננת ממלאת, הכשרתה ממוקדת בהוראה פדגוגית בגן ולא בשלל תפקידיה האחרים (מבורך, 2017). הפערים בין הידע הנלמד בהכשרת הגננות ובין המציאות שהגננות צריכות להתמודד עימה רבי משמעות אף יותר בציבור החרדי. הרצון להתבדלות של הציבור החרדי וההימנעות במשך שנים רבות מעיסוק בפסיכולוגיה התפתחותית ובעולם הרגשי של הילד מביאים לפער גדול של חוסר בפיתוח שפה רגשית של גננות חרדיות. פער זה לצד יכולות פיתוח מקצועי מוגבלות (מבקר המדינה, 2020), גורמים לידע מצומצם של גננות חרדיות על העולם הרגשי של הילד. תוכנית 'חדרי שלווה' מאפשרת לגננות להרחיב את הידע וההבנה שלהן בתחום, כפי שעולה מדברי הגננת שרה:

> למדתי לדבר עם הילדים רגשות, למדתי להבין מצבים ולטפל בהם לפי השלבים שלמדתי. למדתי לא לפעול בזריזות, אלא ביישוב הדעת, לדבר, להקשיב, לחוש [גם עם ההורים וגם עם הילדים] ואז יש תוצאה. למדתי לדבר רגשות כל השנה, ולא רק תקופה מסוימת – אלא בכל הזדמנות. אני משלבת בכל נושא, בכל זמן רגשות ותחושות והאווירה נעימה ורגועה יותר.

בתוכנית 'חדרי שלווה' הגננות מקבלות ארגז כלים להתמודדות עם כל מיני מצבים בגן. ארגז הכלים הזה כולל שימוש בחדר השלווה, פיתוח שפה רגשית והתמודדות אישית עם מצבי לחץ. הגננות מעידות כי המיומנויות שלמדו משנות את דרך פעולתן בגן, כפי שעולה מהדברים של אברהם המלמד:

> חדר שלווה פתח בפנינו צוהר מורחב לעולמו הרגשי של הילד בגיל הרך. פרויקט זה מהווה בסיס בלתי נפרד בחיי היומיום והוא חלק מהלמידה של כישורי חיים בגיל הרך. פרויקט זה לאחר מעשה לא נותן להבין כיצד לא חשבנו עד כה על רעיון כה מבורך.

הגננות למדו לאפשר לילדים לפתח את היחסים ביניהם, לפתח יכולות אמפתיות כביטוי לשיח הרגשי, הדברים עולים מאחת התצפיות של רבקה הפסיכולוגית על ההשתלמויות:

> כשמישהו בגן שלה מקבלת מכה יש בנות שבאות איתה לגננת. לא לשלוח את הבנות מייד למקום שלהן אלא לתת לזה מקום כי אלה הם ניצני האמפתיה. שמעה את זה בהרצאה. גם ילדים קטנים מרגיעים ילדים אחרים.

הגננות עסקו גם בהתפתחות האישית שלהן ובלמידה שלהן מתוך ההשתלמות בתוכני התוכנית איך להרגיע את עצמן במצבי לחץ, כפי שעולה מדברי הגננת שרה:

> היום אני מבינה יותר במצבים כאלו [מצבי לחץ]. אני סבלנית יותר ופחות לחוצה ולומדת להתנהג באיפוק ולקחת אחריות כ״מבוגר אחראי״ בזמני לחץ. למדתי לדבר לעצמי רגשות וככה להרגיע את עצמי וממילא את הסובבים אותי.

הידע שהגננות צברו, המרחב הייחודי בתוך הגן וארגז הכלים העשיר שקיבלו, משפיע על היכולות שלהן להתבונן בצדדים רגשיים של ילדים בכלל, ולתת מענה בעל משמעות ומותאם באירועי לחץ בפרט. אירועי הלחץ יכולים להיות אירועים טבעיים לגן כמו אירוע אלים בין ילדים או הכנות לקראת מפגש עם הורים; אך בשל מיקום הגנים מדובר גם באירועים ביטחוניים כמו אזעקת ׳צבע אדום׳, שבהם הגננות נדרשות לתפקוד מיטבי לשמירה על חיי אדם. המעגל הראשון שנהנה מהשינוי שהגננות חוות הם ילדי הגן.

השפעת תוכנית ׳חדרי שלווה׳ על ילדי גן (mesosystem)

שנות הגיל הרך הן שנים חשובות מאוד שבהן אפשר לפתח בילד כישורים רבים ולעזור לילדים הנמצאים בפיגור התפתחותי להדביק פערים (נבון וויזל, 2018). נראה כי בציבור החרדי יש דגש חשוב מאוד בהתפתחות הקוגניטיבית ובמשמעת, ולעומת זאת במונחים מוטוריים, שפתיים ורגשיים נראה כי אין להם דגש בגנים החרדים, דבר עשוי לגרום לעיכוב בהתפתחות צדדים אלה אצל הילדים החרדים (גולוס ואחרים, 2014; דה־מלאך שחק, 2007; מני־איקן ואפרתי, 2015). בשל כך פיתוח שפה רגשית ומיומנויות חברתיות חשוב במיוחד בגנים אלו. המרואיינים ראו בתוכנית ׳חדרי שלווה׳ הזדמנות ללמידה של הילדים את השפה הרגשית כפי שאומרת הגננת רחל:

> השיח בגן עם הילדים הוא שיח רגשות. למדנו לבטא כל רגש, לצייר אותו, לשוחח עליו. למדנו שבמקום לצעוק/להכות/לבכות – נשוחח בינינו ונפתור את הבעיה.

בהתאם לפיתוח השיח הרגשי בקרב הילדים נראית הפחתה בהתנהגויות אלימות של הילדים. הילדים שמתקשים להתמודד עם מצבי תסכול ומגיבים באלימות, מקבלים בחדר השלווה כלי שיכול לסייע להם להתמודד עם התסכול ומתוך כך האלימות בגן יורדת, כפי שעולה מדברי הגננת לאה:

> בעקבות העברת התוכנית בגן, האקלים בגן השתנה לטובה ילדים שבתחילת שנה לא ידעו להסביר תסכול והתקשו לבטא רגשות באופן מילולי והיו מגיבים באלימות. למדו לדבר בשפת הרגשות, להגדיר מה אני מרגיש ואיך אני בוחר להתמודד עם הרגש.

פיתוח השיח הרגשי והפחתת רמת האלימות בגן יוצרים אקלים גן מיטבי. אקלים הגן המיטבי משמש מטרה של משרד החינוך, והוא מתבטא ברוגע של הילדים ושל הצוות. מלבד השימוש בחדר השלווה עצמו נראה כי הגן כולו עובר שינוי שמתבטא בהתנהלות בכל רחבי הגן: במליאה, בחצר ובלמידה, כמו שעולה מדברי הגננת שרה: ״כמובן שיש שינוי לטובה בתהליך. הילדים רגועים ומרוצים יותר.״

חוץ מפיתוח שפה רגשית השימוש בחדר השלווה משמש בעבור הילדים מקום המאפשר שיח ייחודי בקבוצות קטנות. דרך זו יוצרת תנאים דווקא לילדים מופנמים ולילדים שאינם מצליחים להביע את עצמם במליאה, כפי שעולה מדברי הגננת מרים:

> ריכוז עצמי ורוגע אינם יכולים להתבצע במרחב הגן, כאן מגיע חדר השלווה ונותן מענה הולם ומיטיב לצורך החשוב הזה. ילדים רבים שבאופיים מופנמים או בעלי ביטחון עצמי נמוך, דימוי עצמי נמוך, ממעטים לבטא את עצמם במרחב הגן

במהלך המשחק החופשי או המפגש. הם חוששים מתגובות החברים. וכאן בחדר שלווה המקום הזה בטוח לילד. אין לו מפריעים חיצוניים למיניהם שגורמים לו לבטא את עצמו פחות ואז הוא משוחרר. מניסיוני, אני יכולה לומר שזוהי הפינה האהובה על הילדים וחלק ממש בגדר פרס.

ילדים בגיל הגן מתמודדים עם מצבי לחץ בשנות הגן. מצבי הלחץ עשויים להיות בעלי קונוטציה משמחת כמו לידת אח חדש, כמה מהם בעלי קונוטציה שלילית כמו מחלה של בן משפחה או תהליך גירושין של הורים. מצבי הלחץ מקשים על התנהלות הילדים ומחייבים התמודדות שהם צריכים לפתח אותה. חדר השלווה מאפשר לבטא את הרגשות שלהם ולעבד את התהליכים המורכבים שהם עוברים, כפי שעולה מדבריה של רבקה הפסיכולוגית שנאמרו בהשתלמות:

ילד שנכנס לחדר שלווה בגן ולקח בובות כפפה ודיבר אליהן. סידר על הספה בחדר בובות ואמר שאלה האחים שלו והורים שלו. במליאה בגן הוא בדרך כלל שקט ולא משתף. באמצעות הבובות הוא היה עירני ושמח. ההורים נמצאים בהליכי גירושין.

תוכנית 'חדרי שלווה' בגן מאפשרת לילדים לפתח שפה רגשית. העולם הרגשי מתפתח בשנים האחרונות בציבור החרדי, לאחר שהיה מודחק שנים רבות; אך התפתחות זו עדיין לא בשלה לחלוטין (מלחי, 2016). פיתוח השפה הרגשית מאפשר התמודדות טובה יותר עם אירועי אלימות וקונפליקטים, אף שבדרך כלל רמת האלימות במערכת החינוך החרדית נמוכה יותר (בארט ואחרים, 2020) ופוחת הצורך בהתמודדות עם אירועי אלימות בגן, דבר שמקל על עבודת הגננות. תהליכים אלו מסייעים ביצירת אקלים מיטבי בגן. אקלים מיטבי בגן מביא ילדים לידי מיצוי הכישרונות שלהם ויכולת ההתפתחות שלהם, והוא יעד עיקרי של משרד החינוך (פריש, 2012). התוכנית מאפשרת לילדים מופנמים וגם לילדים במצבי משבר כמו לידת אח, מחלה במשפחה או גירושין לקבל תמיכה מותאמת (פריש, 2012).

השפעת תוכנית 'חדרי שלווה' על צוות הגן (mesosystem)

צוות הגן הוא מפתח חשוב בהצלחת הגן. בשנים האחרונות צוות הגן הולך ומתרחב לאחר רפורמת הסייעת השנייה, כניסת סייעות אישיות, הפעלת צהרונים וכניסה של אנשי טיפול על רקע חוק הכלה ושילוב. ניהול הצוות דורש יכולות ומיומנויות שבדרך כלל הגננות אינן רוכשות במהלך לימודיהם אבל נדרשות להן מיומן הראשון בגן (מבורך, 2017). נוסף על המידע כי לגננות חסרה הכשרה ביחס למנהיגות צוות בגן, הסייעות וצוות הצהרון אינן נדרשות להכשרה כלשהי, ואת הצוות מעסיקה הרשות המקומית (ולא הגננת), דבר המקשה על פיתוח מיומנויות חינוכיות, פדגוגיות ורגשיות (חסייסי, 2014). במיוחד בציבור החרדי, שבו תנאי העסקת צוות הגן לא עומד בתנאי העסקה מינימליים (צ'רנוביצקי ופלדמן, 2018), יש חשיבות גדולה לפעילות יעילה של צוות הגן. תוכנית 'חדרי שלווה' פתחה פתח לשינוי דפוסי עבודת הצוות בגן. בראש ובראשונה התוכנית הביאה לידי שיתוף מידע בין הגננת לסייעת, הגננת לימדה את הסייעת את עקרונות תוכנית 'חדרי שלווה' והן יישמו אותה בגן יחד, כפי שעולה מדברי הגננת רחל:

שיתפתי את הסייעות בתהליך. הן משתפות פעולה בשיח סביב הרגשות בגן, הן אחראיות על אווירה נעימה בחדר שלווה. ואם בעבר הטיפול בבעיות חברתיות רק

> הגננת הייתה אחראית, כיום זה השתנה, הסייעות מדברות רגשות עם הילדים ומגיעות לתוצאות נפלאות.

השיתוף הוא השלב הראשון שמניע את הגננת והסייעת לעבוד ביחד ברמה הפסיכו־פדגוגית בגן, דבר שלא קורה בדרך כלל. שינוי זה גורם לשינויים בעבודת הצוות וטיבו, כפי שעולה מדברי הגננת יוכבד:

> וכמובן ומה זה נוגע אלינו וגם כמובן ביחס שלי אליהם בהסתכלות על הדברים בניתוח הדברים. למדתי להתבונן על הצוות ועל האנשים בכלל במבט יותר מעמיק. מאיזה מקום הגיע המעשה? מה התחושה וההרגשה של השנייה? ובעצם למדתי להקשיב יותר להכיל יותר ולהבין יותר.

הסייעות עצמן מדווחות כי ההכשרה והעבודה באמצעות תוכנית 'חדרי שלווה' נותנת להן כלי עבודה וגורמת להן לרצות להיכנס לחדר השלווה, כפי שעולה מדברי ציפורה הסייעת:

> בעצם הגננת לימדה אותי איך מקבלים ילדים לגן בצורה רגועה ושלווה, וכמובן אם יש בעיה איך ניגשים ואיך משלבים את העצב התסכול של הילד בחדר השלווה ביחד. מאוד נקשרתי לחדר הזה, חדר שמהווה רוגע, שלווה. אני אוהבת את החדר הזה ביותר. הייתי שמחה גם מדי פעם להיכנס אליו.

יצחק היועץ מחזק את הדברים מנקודת מבטו. הוא רואה כי שינוי האקלים בגן כולו משפיע בכלליות על עבודת הסייעים ומביא לידי מוטיבציה רבה יותר לעבודה:

> כל האקלים החינוכי והמערך הפדגוגי קיבלו משמעות אחרת. הסייעים באים בחשק רב לעבודה, ולא ניכר עליהם התסכול מהתמודדות עם הקשיים שהיו עד כה כשהילדים לא היו מווסתים ולא ידעו דיים לבטא את אשר על ליבם.

השפעת תוכנית 'חדרי שלווה' על ההורים (exosystem)

הורים הם חלק בלתי נפרד מגן הילדים, כמעצבים את חינוך ילדם והתפתחותו. מעורבות הורים במוסדות חינוך בכלל, וגם בגן הילדים, עולה בשנים האחרונות. בבחינת היחסים בין ההורים לגננת ראוי להבין את ההקשר התרבותי. הורים חרדים שמים דגש על הישגים קוגניטיביים של ילדיהם, במיוחד של בנים; של היענות, במיוחד של בנות; ושל משמעת בקרב שני המגדרים (Rosenthal & Roer-Strier, 2006). הורים אלו נוטים יותר מהורים חילונים לעניינה גופנית של ילדיהם בשל הריחוק מתפיסות של פסיכולוגיה מערבית (פרישטיק ומיטלמן, 2019). בין ההורים ובין בית הספר יש ריחוק כאשר לדוגמה רק כרבע מההורים החרדים מדווחים כי בית ספר מערב אותם בעניין מענה החינוכי בנושא מוגנות (מכון 'אסקריא', 2022). עוד דוגמה נמצאת באי שיתוף הורים בהחלטה על מעבר של מוסדות חינוך מוכרים שאינם רשמיים לזרם החינוך הממלכתי־חרדי (קציר ופרי־חזן, 2018). הורי גנים ובמיוחד הורים חרדים רואים בפיתוח העולם הרגשי של הילד חלק חשוב מתפקידי הגננת (גילת ואחרים, 2017). בתמונה הכללית נראה כי הורים חרדים שמים דגש בהתפתחות קוגניטיבית ונורמטיבית ומדגישים פחות את הנושא הרגשי, לצד הידיעה כי יש ריחוק בין מוסדות החינוך להורים ואלו מצפים שהמוסד החינוכי יתמודד עם בעיות רגשיות. בדרך כלל נמצא כי שיתוף ההורים בטיפוח יכולות ילדים בגיל הרך נמצא יעיל וחשוב למערכת (שהם לוז, 2018). הגננות רואות בשיתוף ההורים חלק חשוב מתוכנית 'חדרי שלווה' כפי שעולה מדברי הגננת בתיה:

עדכון ויידוע ההורים לגבי 'חדר שלווה' בגן שמכוון ומטרתו היא התפתחות רגשית־חברתית התקינה של ילדיהם. שיתפנו את ההורים על מהלך תוכנית העבודה שבחדרי שלווה, הסברנו להם כמה חשוב בגן לדבר בשפה הרגשית, לשמוע מהילד מה הוא מרגיש ולמה; ולהמשיך את זה גם בבית, ולדבר איתו גם בבית בשפה הרגשית. להתייחס לילד ולשאול אותו מה הוא מרגיש ולמה.

ההורים מצידם מעורבים ומבקשים להכניס את ילדם לחדר שלווה. נראה כי הילדים מספרים להורים על הנעשה בחדר שלווה ורואים בו חוויה ייחודית וחיובית, דבר המביא לידי לחץ הורי לכניסת הילדים לחדר השלווה בתדירות גבוהה, בתיה מוסיפה ואומרת:

הילדים כל כך אהבו את הפינה, שהורים בבוקר היו אומרים: "חן, הבן שלי, אמר שהוא לא היה בחדר שלוה, בבקשה תכניסי אותו". אפילו שהוא היה, הוא מאוד אוהב. הורים ביקשו שהילדים ייכנסו פעמיים־שלוש אפילו כל יום, כי הילדים סיפרו להם חוויות מהחדר.

יצחק היועץ טוען כי מדיווחי הורים נראה כי תוכנית 'חדרי השלווה' בגן גרמה לשינוי ניכר בהתנהגות הילדים בגן. ההורים מביעים עניין בתוכנית והעתקת המודל המצליח גם לבית:

ההורים אכן חשו בשינוי הגדול שאירע בגן. הם מבקשים לדעת את הקסם שאירע בגן לילדים ומעוניינים להעתיק את המודל לביתם.

מלבד מעורבות ההורים, הגננות שינו את יחסן כלפי ההורים. תוכנית 'חדרי שלווה' סיפקה לגננות נקודת מבט אחרת על ההורים. לפני התוכנית תוקפנות או חוסר שיתוף פעולה של הורים נחוו מכוונות ישר לגננת, ולאחר התוכנית הבינו הגננות כי ייתכן שההורים מגיבים בהתנגדות בשל קושי אישי ולא בגלל הגננת, כפי שעולה מדברי הגננת שרה:

למדתי בעקבות ההשתלמות להבין את המקום של ההורים במצבים מסוימים. לדוגמה אם הורה מסרב על בקשה שביקשתי (כמו הבאת טפסים שונים, טיפול פרא־רפואי וכו') אני מבינה יותר מאיזה מקום מגיע הסירוב. אולי מפגיעה ב"הורות", אולי ממשקעי העבר.

נוסף על כך הגננות שינו את דרך ההתקשרות שלהן עם ההורים לאחר ההתמחות בשפה הרגשית על רקע תוכנית 'חדרי שלווה'. הן קשובות ומכילות יותר מבעבר ביחסן כלפי ההורים, כפי שעולה מדברי הגננת רחל:

למדתי להבין את זה ולדבר עם ההורים בהתאם, לא בכעס או חוסר הבנה, אלא להיות איתם כאילו "במקום שלהם". וככה אני מגיעה להבנות איתם. למדתי לשתף את ההורים בתהליך וששיח הרגשות יעשה גם בבית.

ההשפעה האפשרית של תוכנית 'חדרי שלווה' על החברה החרדית (macrosystem)

החברה החרדית עוברת שינויים ניכרים בעשורים האחרונים, אחד מהשינויים הוא פתיחות רבה יותר לטיפול רגשי ומודעות לעולם הרגש. אף על פי כן הפנייה לטיפול פסיכולוגי עדיין נמוכה יחסית לאוכלוסייה הכללית בארץ. נראה כי השימוש בצוותי הוראה להטמעת מודעות רגשית יכול לשפר במידה ניכרת את מצבם הרגשי של ילדים ואת חוסנם (מור ואחרים, 2020). עיקרון חשוב ביכולת של עובדי הוראה לפתח את העולם הרגשי של ילדים הוא מודעות לעולם זה, כפי שעולה מדברי רבקה הפסיכולוגית:

בגנים החרדים, על פי הידוע לי, הפרויקט של חדרי השלווה הוא חדש יחסית וחשף את הגננות לשיטת טיפול חדשה שאותה לא הכירו קודם.

הצוות הטיפולי של תוכנית 'חדרי שלווה' רואה את הייחודית של התוכנית בגן החרדי כקשורה בזהות אנשי הצוות. ברוב ניסיונות הכניסה של מערכים טיפוליים לציבור החרדי המומחים המובאים מבחוץ אינם נמנים על החברה החרדית. הריחוק והחשדנות כלפיהם משמשים אבן נגף בתהליך הטיפולי. הכשרת הגננות, שרואים בהן אנשים תוך־קהילתיים, מקילה על ההתמודדות עם הנושא, כפי שעולה מדברי אלישבע היועצת:

> ראשית, בחברה החרדית מאוד נזהרים בכניסה של דמויות ותכנים בעבודה עם ילדים וברגע שהגננת מקבלת כלים מותאמים, חברה, ערכים ותרבות, זה מאפשר לה לסייע רגשית לילדים.

יצחק היועץ העלה נקודה ייחודית נוספת המיוחדת לציבור הייחודי הנוגע בפיתוח השפה הרגשית אצל בנים חרדים. האידיאל של הילד החרדי הוא להיות 'בן תורה', ככזה ישנה חשיבות עליונה ליכולות קוגניטיביות ולא ליכולות רגשיות (Rosenthal & Roer-Stier, 2006). במתן דגש בתוכנית חינוכית על פיתוח הצדדים הרגשיים יש צעד חברתי בעל משמעות:

> בכלל, הובלת הייעוץ בגיל הרך במגזר הבנים ובפרט אצל "מלמדים" מהווה פרויקט משמעותי. המושגים בתחום הרגשי והחברתי הם די חדשים ופחות מדוברים בחיי היום־יום. כך שעשייה סביב חדרי שלווה וסביב פיתוח השפה הרגשית מהווה פרויקט משמעותי וחשוב לאין ערוך.

לסיכום, הפעלת תוכנית חדר שלווה בגנים חרדים בדרום הארץ מייצרת אדוות רבות ומהותיות: ראשית, היא חשובה לגננות המשתתפות בה. תחושה המורגשת בטווח הקצר, ביצירת שינוי בדפוסי העבודה בגן אך יש לה השפעות ארוכות טווח הן על עבודת הגננת הן על הסובבים אותה; שנית, הילדים נהנים מהיכולת להביע את רגשותיהם הבעה ברורה ומווסתת, המיומנות המוקנית להם בחדר שלווה נהיית לשפה בגן, שפה שהילדים לוקחים אותה איתם הביתה וממשיכים להפיצה; שלישית, גם הצוות מושפע מהתוכנית. שיתוף הפעולה בצוות הגן החרדי שעל פי רוב נתון להירכיה וסמכות (יפה, 2009), מייצר איזון אחר ושותפות רבה יותר של הצוות. השינויים שמביאה איתה התוכנית ושותפות התפקיד מחלחלים לקשר בין הגננת לצוות ומשפרים גם אותו. במעגלים רחבים יותר ניכר כי ההורים מודעים ושותפים לתוכנית. הלמידה של ההורים את כלי התוכנית מרחיבה את אדוותיה ועוברת גם לילדים האחרים בבית ועם ההורים והילדים הלאה לסביבתם. ייתכן שאדוות אלו גורמות לשינוי וקבלה איטיים ביחסה של החברה החרדית כלפי העולם הרגשי ויוצרים קבלה ומודעות רבה יותר לצרכים הרגשיים של ילדים.

התמה השנייה: השתלמויות "חדרי שלווה"

כל הגננות שגניהן השתתפו בתוכנית 'חדרי שלווה' חויבו להשתתף בהשתלמות מלווה. ההשתלמות 'חדרי שלווה' לגננות בגנים חרדים בדרום הארץ נשענה על הרציונל הבסיסי של התוכנית שהיה מתן כלי התמודדות לאנשי חינוך המתמודדים תדיר עם אירועי לחץ ביטחוניים. המטרה הראשונה של התוכנית הייתה בניית חדר שלווה בתוך הגן שישמש פינה פיזית המוקדשת לרוגע ושיח רגשי; המטרה השנייה הייתה פיתוח שיח רגשי בגן; והמטרה השלישית הייתה שיפור העבודה הצוותית בגן. מתוך הראיונות והדיווחים עלו שלוש השפעות עיקריות של ההשתלמות: התמודדות עם אירועים ביטחוניים, קבלת ידע מקצועי בסביבה תומכת ובניית קבוצה של למידת עמיתים.

בשנים האחרונות מתמודדים מוסדות החינוך בדרום ישראל עם מצב ביטחוני סוער. בשל מתקפות טילים הילדים שומעים אזעקות רבות ונאלצים להתמגן גם בזמן פעילות הגן. אומנם הילדים מבינים את המצב מבחינה שכלית, טכנית וחברתית (צימרמן והוד־שמר, 2015), אך חווים בהלה ופחד. דמויות בוגרות בסביבת הילדים מסייעות להם בהתמודדות עם מצב הלחץ באמצעות מתן מידע ותמיכה רגשית (פריינטה וגטניו־קאלוש, 2019). כדי לאפשר תמיכה זו פותחו תוכניות מקצועיות להכשרת צוותים לבניית חוסן של הילדים להתמודדות עם אירועי תקיפה (פת־הורנצ'יק ואחרים, 2012). הקושי בהתמודדות של הגננות החרדיות בדרום הארץ עם המצב הביטחוני והאחריות המוטלת עליהן בגן ניכר בסיכומי ההשתלמות של הפסיכולוגית:

> ביום שלישי אחרי ההסלמה ראיתי שהילדים לא רגועים. הילדים רצו לחזור הביתה. הייתה ילדה ששאלה איפה הממ"ד. התקשרו מהעירייה לבדוק מתי הטקס בגן כדי שיבואו מהעירייה לראות את הטקס. הילדים לא רצו לשחק בחצר. אמרתי שלא עושה טקס בגן וקיבלתי כעסים. לא הודיעו מראש על הביקור.

הגננות למדו לאפשר לעצמן ליצור סדר עדיפויות התואם לצרכים הרגשיים של הילדים. בגנים חרדים ניכר הרצון לרצות אנשים מבחוץ כמו הורים ואנשי פיקוח ורשות. כאן הגננות החרדיות משקיעות זמן, אנרגייה ומשאבים רבים באירועים שמוזמנים אליהם אנשים מבחוץ כמו מסיבת חנוכה או טקסים. היכולת להעלות את הצרכים הרגשיים של הילדים לפני דרישות של הרשות המקומית היא צעד חשוב בפיתוח התיעדוף הרגשי של גננות.

עוד נדבך שנבנה בהשתלמות הוא חשיבות השיח הרגשי על פני חשיבות ההוראה וקידום לימודי וקוגניטיבי של הילד, כפי שעולה מדברי המלמד:

> אין להשוות את איכות העבודה הפדגוגית והחינוכית לימים שלפני שהכרתי את היועץ, שליווה אותנו צעד בצעד ופתח בפנינו צוהר מורחב לעולמם הרגשי של הילדים הרכים. עד אז, חשבתי לתומי שאני רק בא ללמד פדגוגית בנושאים הנלמדים, ומאז שבא אלינו היועץ הבנתי כי העולם הרגשי הקסום של הילדים לא חשוב פחות, ואולי אם מותר לומר הוא חשוב לאין ערוך, כי הוא מהווה את הבסיס ללמידה יעילה. העבודה הפדגוגית מעורבת באלמנטים רגשיים וזה משפיע ישירות על איכות הלמידה.

הגננות העידו כי ההשתתפות בהשתלמות נתנה להן ארגז כלים רחב כדי לפתח שפה רגשית בקרב הילדים, וכן דרכי התמודדות עם מצבי לחץ בגן. הסיבה העיקרית בהצלחת ההשתלמות הייתה הגמישות, הזמינות והתמיכה שקיבלו הגננות מהצוות המקצועי, כפי שעולה מדברי הגננות:

> ראשית נתנו לנו תחושת ביטחון ואמון ואמפתיה – לדעת לשאול מבלי להתרסק, להיפתח בפני הצוות המקצועי, הפסיכולוגית והיועצת, מתן הטלפון האישי שלהם. להתייעץ על כל אתגר ובעיה נתן תחושה שאני יכולה להיבנות בתהליך העבודה שלי מבלי לפחד. כי בכל מפגש תקבלי עצה, מענה, תשובה, עזרה ואם אפילו צריך, אז גם ביקור בגן.

לסיכום, השתלמויות 'חדרי שלווה' באות לתת מענה בראש ובראשונה להתמודדות עם אירועי לחץ כמו התקפות טרור שחווים אותן גננות וילדי הגן תדיר בדרום ישראל (פריינטה וגטניו־קאלוש, 2019). צורך זה נמצא בגני ילדים כמו בכל מוסד חינוכי אחר

באזור, אך ייחודיותו של הגן נובעת מבדידותה של הגננת בתפקידה (מבורך, 2017). נראה כי ההשתלמות נתנה מענה בעל משמעות לצורך בקבוצת שווים ליצירת תמיכה ולמידת עמיתים. נוסף על כך התוכנית פנתה למגזר ייחודי, המגזר החרדי שבו הפיתוח הרגשי נמצא בהתפתחות אך לא עומד בקו אחד עם מגזרים אחרים, פיתוח השפה הרגשית בקרב סוכני שינוי תוך־מגזריים מאפשרת את קידום השימוש בשפה הרגשית ופתרון בעיות בגן (גילת ואחרים, 2017). לבסוף הכנסת התוכנית לגני ילדים המיועדים לבנים, שהם מסגרת סגורה ושמורה היטב בציבור החרדי (שפיגל, 2011), היא פריצת דרך ועשויה לספק תשתית לתהליכים רגשיים חיוביים בקרב אוכלוסייה זו.

דיון

מטרת המחקר הייתה להעריך את השפעותיה של הטמעת תוכנית 'יחדרי שלווה' בגני ילדים חרדים בדרום הארץ. תוכנית 'יחדרי שלווה' היא תוכנית ייעוצית שבאה לתת מענה הוליסטי במרחב הבית ספרי באמצעות צוות מקצועי, צוות בית הספר והורים במרחב ייחודי ומכיל בבית הספר (מנחם וחן-גל, ח"ת). המחקר הנוכחי בחן את יישומה של תוכנית זו בגני ילדים חרדים בדרום הארץ. אוכלוסייה ייחודית זו מאתגרת את התאמת התוכנית לגיל הרך, גיל שיש בו מקום חשוב מאוד לפיתוח שפה רגשית ומיומנויות רגשיות בסיסיות (מבורך, 2017), לתרבות החרדית שבה המיקוד בגיל הרך הוא ביכולות קוגניטיביות וביצירת משמעת ולא בפיתוח שפה רגשית (יפה, 2009; שרת, 1996; Rosenthal & Roer-Stier, 2006), לפיכך ישנה סגירות לעולם הטיפול (מור ואחרים, 2020), וכניסה איטית של שירותי הייעוץ החינוכי למוסדות החינוך חרדים (אבוחצירא ובארט, 2018; ארהרד, 2014), ולחוויית הטראומה וללחץ הביטחוני המתמשך שהגנים נמצאים בהם באזור זה (צימרמן והוד־שמר, 2015). אתגרים אלו מעלים את הצורך של אוכלוסייה זו בתוכנית התערבות שתאפשר יצירת שיח רגשי מפותח שישמש בסיס להתפתחות רגשית בריאה מגיל צעיר ותסייע בהתמודדות עם מצבי לחץ ביטחוניים מתמשכים בחברה שיש בה התמודדות מוגבלת עם קשיים אלה.

מממצאי המחקר עלו שתי תמות עיקריות:

התמה הראשונה עסקה במעגלי השפעת התוכנית. במעגל הראשון עומדת הגננת, שהיא מוקד פעילות וניהול הגן (פריש, 2012). הגננות מעידות כי לתוכנית הייתה משמעות ברובד האישי, והיא נתנה להן כלי להתמודדות עם מצבי לחץ. ברובד המקצועי התוכנית פיתחה מודעות לשפה רגשית ולצרכים רגשיים של ילדים; ואף סיפקה לגננות ארגז כלים לפיתוח התמודדות רגשית בגן בימי שגרה ובעיקר בעיתות משבר.

במעגל השני עומדים ילדי הגן, המהווים את הסביבה המיידית שהגננת עובדת עימה ואת המטרה העיקרית לעבודת הגננת (מבורך, 2017). במעגל זה ניכר תהליך התפתחותי מעניין: הקניית השפה הרגשית מפחיתה את אירועי האלימות בגן, מצב זה יוצר אקלים גן מיטבי, המאפשר להבדלים האישיים של הילדים להתבטא, וגורם לילדים מופנמים יותר לשתף בחוויות רגשיות. התהליך כולו מאפשר לילדי הגן התמודדות טובה יותר במצבי משבר ביטחוני.

המעגל השלישי מתמקד בצוות הגן. צוות הגן הוא הכוח הפועל של הגננת אך מדובר באנשי צוות לא מיומנים, בעלי הגדרת תפקיד עמומה ולא ברורה, המועסקים בידי ארגונים למיניהם; מאפיינים אלה עלולים לפגום במקצועיותם ובמחויבותם לתהליכים

המתנהלים בגן (חסיסי, 2014). התוכנית הביאה לידי שינוי בדפוסי עבודת הצוות, התקיים שיתוף מידע ושיתוף בדרכי עבודה בין הגננת לסייעת, וזה הגדיל את ארגז הכלים של הסייעת והפיח מוטיבציה בעבודתה.

המעגל הרביעי הוא מעגל ההורים. מעורבות הורים בעולם החינוך בכלל ובגני ילדים בפרט היא נושא רגיש המתמודד עם הצורך לאזן בין מעורבות הורים להתערבות הורים (פרידמן, 2011). הדבר אף מורכב יותר במוסדות חרדים הן מהצד הערכי של כבוד רבו הן מהצד הפרקטי של בחירה בקבלת תלמידים של המוסדות (אלמוג ופרי־חזן, 2012). התוכנית עזרה לגננות ליצור שיתוף פדגוגי עם ההורים, ההורים התעניינו בתוכנית והעידו כי היא יצרה שינוי בעולם השיח של הילדים ואף השפיעה על השיח בבית פנימה.

מעגל המקרו נוגע לחברה החרדית כולה. על אף שינויים מהותיים שעוברת חברה זו בשנים האחרונות בעולם הטיפול עדיין יש דו־ערכיות (אמביוולנטיות) של החברה החרדית כלפי עולם הטיפול (מור ואחרים, 2020). נראה כי התוכנית מהדקת את הקשר בין עולם הטיפול לעולם החינוך החרדי ומשמשת גשר בין העולמות, במיוחד במוסדות החינוך המיועדים לבנים, שבהם יש ריק מערכתי מבני בתחום ההכוון והייעוץ החינוכי (מלחי, 2020).

התמה שנייה עסקה בהשתלמויות שקיבלו הגננות בתוכנית 'חדרי שלווה'. משרד החינוך מגדיר אנשי חינוך חרדים אחרת מעובדים אחרים הנכללים ברפורמות 'אופק חדש' ו'עוז לתמורה'. מבקר המדינה (2020) מציין כי עצם הדבר שרוב עובדי ההוראה החרדים שהמדינה מכירה רק בחלק מהם ואינם משתייכים לרפורמות 'אופק חדש' או 'עוז לתמורה' גורם שההשתתפות בהשתלמויות אינה מזכה אותם בתגמול כספי באמצעות עלייה בדרגה, ולכן הם לא משתתפים בהשתלמויות. כמו כן הוא מציין כי עובדי החינוך העצמאי אינם משתתפים כלל בפיתוח המקצועי של המחוז החרדי ומנהלים פיתוח מקצועי תוך־רשתי לא מפוקח על פי ערכי הרשת. ההשתלמות המקצועית שקיבלו הגננות בתוכנית 'חדרי שלווה' חשפה אותן לתוכן מקצועי ועדכני, וסייעה בפיתוח ארגז כלים מקצועי לגננות אלו. השתלמות זו שמה דגש בפיתוח העולם הרגשי והשיח הרגשי של ילדים. רוזנטל (2018) טוענת כי בחינוך החרדי לגיל הרך, כפי שהוא מתבטא בספרות הילדים החרדית, היחס כלפי קבלה עצמית ואינדיווידואליות הוא דל בשל ערכיה של החברה החרדית הנמנעת מערכים אלו ומבקשת לעודד ילדים לפעול לפי מה שמצופה מהם. מעבר לכך פיתוח למידת עמיתים שנעשה בזמן ההשתלמות, העצים את הגננות ואת המלמדים ותהליך זה נמשך גם לאחר סיום ההשתלמות.

מסקנות המחקר הן כי האפקט הסביבתי של תוכנית 'חדרי שלווה' הממוקדת ביצירת סביבה פיזית ספציפית בגן, רחב יותר וכולל את ההתנהלות בגן ואת האקלים כולו. התוכנית מייצרת פיתוח שפה רגשית אצל הגננת. משם נוצרת הטבה ביחסים עם צוות הגן ובשיח איתו, קשר שנתקל בקושי בגנים בישראל בכלל ובציבור החרדי בפרט. השינוי שחוותה הגננת מאפשר לה ליצור שיח חדש עם הילדים, ולהקנות מיומנויות אלו גם לילדים. תהליכים אלו משפיעים על התנהגות הילדים בבית ומביאים למעורבות ניכרת של ההורים, ואף לשינוי בבית. תהליך זה עשוי להקל על בניית תוכניות רגשיות אחרות והטמעתן. תוכנית 'חדרי שלווה' שבאה לתת מענה אישי לילדים במצוקה, מייצרת שינוי מערכתי הוליסטי שנוגע בצוות, בילדים, בהורים ואף בחברה כולה.

ברמה התרבותית יש צורך לפיתוח שפה רגשית בעולם החרדי. הגננות שבאות מעולם אישי ומקצועי שאינו דובר שפה רגשית, התקשו לסגל את השפה הרגשית. ההשתלמות שפיתחה

שפה זו, קידמה את העולם הרגשי־האישי של הגננות ביחסיהן האינטרה־פסיכיים וביחסיהן עם הסביבה. השינוי הפנימי שלהן גורר אחריו שינוי סביבתי, והפנמת התכנים באמצעות הגננות מביאה לידי פיתוח שיח רגשי אצל ילדים ואצל משפחותיהם. פיתוח השיח הרגשי אצל הילדים עשוי לשמש בעבורם כלי חשוב בתפקודם כבוגרים ברמה האישית, החברתית והאזרחית, ומתוך כך לתרום לחברה הישראלית.

מבחינת התמודדות עם מצבי חירום ביטחוניים, אימוץ תוכנית 'חדרי שלווה' עשוי להיות פתרון יעיל לילדים במוסדות חינוך. החשיפה המתמדת לירי טילים, לאזעקות ולחשש מתקיפה אישית היא המציאות היום־יומית של ילדים אלו. תוכנית 'חדרי שלווה' מייצרת מקום פיזי ומקום פסיכולוגי לילדים להביע את הקשיים, היא מייצרת שיח מתמשך בנושא המאפשר אוורור של הקושי ומיתון החרדה. כלים אלו מאפשרים להקל סימפטומים של חרדה מתמשכת בשל המצב הביטחוני, והקלה בסימפטומים פסיכולוגיים אחרים המועצמים בשל המצב הביטחוני המעורער.

יש לתת את הדעת כי במחקר לא עלו תגובות שליליות של המרואיינים על תוכנית חדרי שלווה. ייתכן שהדבר נובע מהתרבות החרדית שבה יש נטייה ליחס חיובי כפי שנראה במחקרים מסוימים כמו קלינר־קסיר ורומנוב (2018) שרואים פער ניכר בין הדיווח על רמת הכנסה של חרדים ובין הדיווח האישי על שביעות רצון מהמצב הכלכלי. מחקרה של קוליק (2014) המראה כי נשים חרדיות עובדות חשות שביעות רצון גבוהה יותר מהחיים לעומת נשים חילוניות עובדות. גם מלאך וכהנר (2020) מראים שביעות רצון גבוהה יותר של חרדים מאזור מגוריהם, משימוש בתחבורה ציבורית ומשכניהם לעומת יהודים לא חרדים.

מגבלות והמלצות

מהמחקר עולות כמה המלצות יישומיות. על סמך הממצאים החיוביים של תוכנית הפיילוט 'חדרי שלווה' מומלץ ליישם את התוכנית בכל הגנים החרדים בדרום הארץ, ומתוך כך קובעי המדיניות צריכים להקצות משאבים מתאימים ליישום מעשי של התוכנית בגנים. עוד חשוב מאוד לשמר את הלמידה שנעשתה בקרב הצוות ולפתח למידה זו. לשם כך יש ליצור קבוצת עמיתים של הגננות שילמדו בה כלים חדשים וייעשה שימור וקיבוע של הדפוסים החדשים שנרכשו.

נוסף על כך חשוב לתת את הדעת על פיתוח צוות הגן, מלבד הגננות. השקעה בפיתוח מקצועי לסייעות, על אף היותן עובדות עירייה ולא עובדות משרד החינוך, יכול לשמש כלי חשוב ביישום מיטבי של התוכנית. בד בבד ומתוך ראייה קהילתית רחבה, אפשר לפתח תוכנית מקבילה בעבור הורים שתסייע בהטמעת הלמידה המתנהלת בגן ותשמר אותה. למידה כזו עשויה לייצור עוד אדוות בקרב הקהילה ולסייע בפיתוח חוסן. בראייה רחבה ומתמשכת חשוב ליצור מערכות המשך של 'חדרי שלווה' גם בתוך בתי הספר שעוברים אליהם ילדי הגן. כיום תוכנית 'חדרי שלווה' לא מיושמת כלל בבתי הספר החרדים ; פיתוח התוכנית בשיטת bottom up שתנבע מרצון ההורים, הילדים והגנים, עשויה להיות מנוע חיובי למוכנות מצד בתי הספר להטמעת התוכנית. הטמעה כזו יכולה לייצר קשר בין הגננות למורות, ומתוך כך לייצר המשכיות בהקניית השיח הרגשי לילדים. לשם כך חשוב להכשיר אנשי צוות חרדים לתוכנית ומתוך כך לייצר שגרירים שיוכלו להפיץ את התוכנית, לקדם את פיתוחה במקומות אחרים כאנשי חינוך וכהורים, וכן להפחית את החששות מכפייה של תכנים חיצוניים.

מומלץ ליועצות חינוכיות לגיל הרך העובדות באזורי מתיחות ביטחונית לנסות לשלב את התוכנית בגניהן על פי המודל הפועל בתוכנית 'חדרי שלווה' המתוארת. יועצות חינוכיות שאינן פועלות באזורי מתיחות עשויות ללמוד על דרך ההפעלה של התוכנית, ואף שאין בכוחן להפעיל את התוכנית בגנים שנמצאים באחריותן, הן יכולות לשאוב ממנה שיטות יעילות לעבודה בגן הילדים החרדי. מומלץ למחוז החרדי לפתוח עוד השתלמויות בהכשרת גננות ויועצות לשימוש ב'חדרי שלווה' ומתוך כך לאפשר לכמה שיותר אנשי מקצוע להיחשף לתוכנית, גם אם זו אינה יכולה להיות מיושמת במלואה בגן.

המחקר הנוכחי הוא מחקר גישושי על תוכנית פיילוט ייחודית, ולפיכך המחקר עסק בעשרה גנים בלבד שהשתתפו בפיילוט. בעתיד ועם המשך פיתוחה של התוכנית לעוד גנים רצוי לחזור לבחון את התפתחות התוכנית. כמו כן המחקר האיכותני בחן את החוויה של הצוות הטיפולי והצוות החינוכי את התוכנית ולא בדק נקודות מבט אחרות, ולכן במחקר המשך רצוי לערוך תצפיות בגנים, לראיין ילדים והורים. כמו כן המחקר הנוכחי בחן את התופעה בכלים איכותניים, כדי לתת תמונה רחבה של תוצאות אפשר להשתמש בכלים כמותיים רגילים לבחינת יעילות התוכנית. המחקר התמקד בנקודת זמן אחת סמוך להטמעת התוכנית, ובעתיד כדאי לחזור לאותן כיתות גן ולראות את השפעות התוכנית לטווח ארוך ועל התפתחות כלים אחרים בתוכנית. מלבד המעקב אחרי התנהלות הגן, רצוי ליצר מעקב אחרי הילדים עצמם ואחרי התפתחות השפה הרגשית שלהם.

ברמה הפדגוגית חשוב לבחון מה הייתה המשמעות של התוכנית והשפעתה בקשר בין מערך הייעוץ והטיפול, יועצים ופסיכולוגים ובין המערך החינוכי, הגננות והמלמדים. מכיוון שהמחקר על מלמדים מצומצם מאוד ראוי להקדיש מחקרי המשך להתפתחות התוכנית בקרבם. המלצות למחקרי המשך כוללות חזרה לאותן כיתות גן ובחינת ההתפתחות של הגננות וצוות הגן בתוכנית, פיתוח כלים אחרים, מעקב אחרי הילדים עצמם והתפתחות שפה רגשית ומחקר ייחודי אחרי השינויים אצל המלמדים.

לסיכום, תוכנית 'חדרי שלווה' הממוקדת בפיתוח שיח רגשי־הוליסטי הופעלה בהצלחה בגנים חרדיים. החידוש במאמר נובע משני היבטים: המוסדי, יישומו בגנים; והתרבותי, יישומו בחברה החרדית. האדוות ש'חדרי השלווה' יוצרים הן לטווח ארוך, יש שינוי בדרכי ההוראה הפסיכו־פדגוגיות של הגננות; ומבחינת שינויי הרוחב, יש ביטוי בשותפים המגוונים והרבים המשתתפים בתוכנית. המסרים המרכזיים של המאמר נוגעים בחשיבות הפיתוח הרגשי של ילדים חרדים בגיל הרך, וביכולת של התערבויות רגישות תרבות ומותאמות של משרד החינוך להגיע לידי הטמעה מהותית בגנים חרדים.

רשימת מקורות

אבוחצירא, א׳ ובארט, ע׳ (2018). מניעים וחסמים בירוקרטיים בהקמת מערך הייעוץ לגיל הרך במחוז החרדי: חקר מקרה. בתוך ע׳ בארט (עורכת), **מחקרים על הפיקוח במחוז החרדי של משרד החינוך: בין רשויות, רשתות והציבוריות החרדית** (עמ׳ 21–48). מכון ירושלים למחקרי מדיניות והמחוז החרדי של משרד החינוך.

אלמוג, ש׳ ופרי־חזן, ל׳ (2012). דת, מגדר ומשפט בפרשת עמנואל: מילים, קולות ופרשנויות. **עיונים בשפה וחברה, 5**(1–2), 205–221.

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

בארט, ע׳, שפיגל, א׳ ומלאך, ג׳ (2020). **אחד מחמישה תלמידים: החינוך החרדי בישראל**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

גולוס, ע׳, שריד, מ׳, וייל, מ׳, יוכמן, א׳ ווינטראב, נ׳ (2014). השפעת גורמים סביבתיים על התפתחות בנים מגנים חרדיים בישראל. **כתב־עת ישראלי לריפוי בעיסוק, 23**(1), 326–342.

גילת, י׳, רוסו־צימט, ג׳, טל, ק׳ וטבק, ע׳ (2017). תפיסות הורים בנוגע למעמדה, לתפקידה ולתפקודה של הגננת. **חוקרים הגיל הרך, 5**, 90–121.

דה־מלאך שחק, נ׳ (2007). ילד משוחרר, ילד ממושמע: ייצוגי התנהגות רצויה של ילדים בקרב גננות בזרם הממלכתי ובזרם העצמאי־חרדי. בתוך א׳ אור וס׳ בן־אשר (עורכות), **המוכר והזר: ייצוגים חברתיים בקבוצות בישראל** (עמ׳ 307–316). מכון בן־גוריון לחקר ישראל, הציונות ומורשת בן־גוריון.

זיכרמן, ח׳ (2014). **שחור כחול־לבן: מסע אל תוך החברה החרדית בישראל**. משכל.

חסייסי, ר׳ (2014). **מעמדן ותנאי העסקתן של סייעות בגני ילדים**. הכנסת, מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/33596b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977/2_33596b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977_11_7422.pdf

חסן, י׳ ואבני־אילון, ג׳ (2013). התערבות מערכתית בביה״ס בשעת חירום – בעקבות מבצעי ״עופרת יצוקה״ ו״עמוד ענן״. **פסיכואקטואליה, אפריל**, 33–37.

יפה, א׳ (2009). סמכות פדגוגית נשית וגבולותיה: חינוך ופסיכולוגיה, טקסט ופרקטיקה בגני ילדות חרדיים. בתוך ק׳ קפלן וני שטדלר (עורכים), **מנהיגות וסמכות בחברה החרדית בישראל: אתגרים וחלופות** (עמ׳ 31–56). מכון ון ליר; הקיבוץ המאוחד.

מבורך, מ׳ (2017). על מערכות חינוך לגיל הרך בישראל ועל תפקיד הגננת/מנהלת הגן. בתוך מ׳ מבורך (עורכת), **מנהיגות חינוכית בגיל הרך** (עמ׳ 13–18). מכון מופ״ת.

מבקר המדינה. (2020). **משרד החינוך: החינוך החרדי והפיקוח עליו** [דוח שנתי 70ב]. https://www.mevaker.gov.il/sites/DigitalLibrary/Documents/2020/70b/2020-70b-210-Education.pdf

מור, פ', סלואן, מ' ופאר, א' (2020). התערבות פסיכו־חינוכית כמענה מיטבי לילדי בית הספר בחברה החרדית – תובנות מהעבודה בשטח. **כעת, ה**, 21–36.

מייטלס, ת' וטובין, ד' (2021). התרבות הבית ספרית ועבודת היועצת החינוכית. **הייעוץ החינוכי, כג**, 33–56.

מכון 'אסקריא'. (2022). **מוגנות במגזר החרדי**. ידידות טורונטו. https://ff-yt.org/דוח-ממצאי-סקר-מוגנות-במגזר-החרדי/

מלאך, ג' וכהנר, ל' (2020). **שנתון החברה החרדית 2020**. המכון הישראלי לדמוקרטיה. https://www.idi.org.il/media/15500/haredi-2020.pdf

מלחי, א' (2016). מבואות לספרי ילדים לגיל הרך: תופעה ייחודית המשקפת תהליכים חברתיים ותרבותיים בחברה החרדית. **בין השורות, 1**, 137–157.

מלחי, א' (2020). **חנוך לנער על פי דרכו: מסגרות חינוך חלופיות לנערים חרדים**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

מנחם, מ' וחן־גל, ש' (חי"ת). **שילוב פסיכותרפיה בית־ספרית עם התפיסה החינוכית הפסיכו־חברתית: יישום בתוכנית הלאומית לטיפול בילדים ונוער בסיכון**. https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/YedaMiktzoeiHachshara/TochniotLeumiot/ShiluvPsichoterapyaBietSifrit.htm

מני־איקן, ע' ואפרתי, ר' (2015). **הערכת התכנית "חשיבה יצירתית" בגנים חרדיים בחולון – דו"ח מסכם**. מכון הנרייטה סאלד.

משרד החינוך. (2022). **במבט רחב: מספרים על חינוך**. http://ic.education.gov.il/QvAJAXZfc/opendoc_pc.htm?document=Mabat_rachav.qvw&host=qvsprodlb&sheet=SH11&lang=en-US

נבון, מ' וויזל, א' (2018). מחקר השוואתי של שיטות האיתור המוקדם של עיכובים התפתחותיים בגיל הרך. **חוקרים@ הגיל הרך, 7**, 31–49.

פירסטטר, א' (2012). האם טוב היות האדם לבדו? – עמדתן של גננות כלפי תפקידן כמחנכות יחידות בגני חובה. **עיון ומחקר בהכשרת מורים, 13**, 9–33.

פרידמן, י' (2011). יחסי בית־ספר – הורים בישראל. **עיונים במינהל ובארגון החינוך, 32**, 237–267.

פרידמן, מ' (1991). **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. מכון ירושלים לחקר ישראל.

פריינטה, ב' וגטניו־קאלוש, מ' (2019). חוויות ילדי הגן ממבצע "צוק איתן". **מפגש לעבודה חינוכית־סוציאלית, כז**(49–50), 173-195.

פריש, י' (2012). **הגננת – כמנהלת־גן וכמנהיגה חינוכית: פרקי־ניהול**. שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.

פרישטיק, מ' ומיטלמן, ת' (2019). הקשר בין הרמה הדתית של הורים ושל מורים לבין שימוש בענישה גופנית כלפי ילדים וכלפי תלמידים לצורכי חינוך. **במעגלי החינוך, 8**, 1–22.

פת־הורנציק, ר', פלד, א', אחיטוב, מ', ברום, ד', רוזנבלט, א', פיירמן, צ', קפלינסקי, נ', יוסף, ד', להד, מ' ושמטוב, ק' (2012). הייתכן "עתיד ורוד" לילדי "צבע האדום"? בניית חוסן להורים ולילדים בגיל הרך החשופים לאיום מתמשך של טרור בשדרות. **חברה ורווחה, לב**(2), 237–259.

צימרמן, ח' והוד־שמר, א' (2015). "אזעקה זה לא נעים": תפיסת ילדי גן את חוויית האזעקה בתקופת מבצע "עופרת יצוקה". **חוקרים@ הגיל הרך, 3**, 33–54.

צ'רנוביצקי, מ' ופלדמן, ד' (2018). **החצר האחורית של החינוך בישראל מערכת החינוך החרדית: תמונת מצב והמלצות מדיניות** [דוח מחקר]. קרן ברל כצנלסון.

קוליק, ל' (2014). עמדות כלפי עולם העבודה וחוסן תעסוקתי בקרב נשים חרדיות עובדות. **גדיש, 14**, 86–95.

קלינר־קסיר, נ' ורומנוב, ד' (2018). **איכות החיים של אוכלוסיות בחברה הישראלית: מבט השוואתי** (מהדורה שנייה). המכון החרדי למחקרי מדיניות.

קציר, ש' ופרי־חזן, ל' (2018). **החינוך הממלכתי חרדי: מהקמה להתבססות.** המכון הישראלי לדמוקרטיה.

רובין, א' (2014). התמקצעות בייעוץ חינוכי: תרומה לפרופסיה ולפרופסיונאל. **הייעוץ החינוכי, יח**, 13–31.

רוזנטל, א' (2018). ערכים בספרות ילדים לגיל הרך ככלי לחינוך ערכי בחינוך החרדי. **מחקרי הגבעה, ה**, 129–155.

שהם לוז, א' (2018). עם הפנים למשפחה – טיפוח יכולות בגיל הרך באמצעות ההורים: תכנית הורי"ם כמודל להתערבות אפקטיבית. **מניתוק לשילוב, 20**, 97–127.

360° התכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון. (ח"ת). **מאגר התכניות הבינמשרדי לילדים ונוער בסיכון: מחוברים בשביל הילדים, מכל הכיוונים**. https://tochniyot360.molsa.gov.il/

360° התכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון. (2022, 28 ביוני). חדרי שלווה – מענה רגשי במצבי אלימות, טראומה וסיכון במסגרת ביה"ס תקציב בסיס. **מאגר התכניות הבינמשרדי לילדים ונוער בסיכון: מחוברים בשביל הילדים, מכל הכיוונים**. https://bit.ly/3CwEKLc

שפיגל, א' (2011). **"ותלמוד־תורה כנגד כולם": חינוך חרדי לבנים בירושלים**. מכון ירושלים למחקרי ישראל.

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

שרת, ר' (1996). **משחקיהן המובנים והמופשטים של בנות גן חרדי** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בר־אילן.

Blankemeyer, M., Walker, K., & Svitak, E. (2009). The 2003 war in Iraq: An ecological analysis of American and Northern Irish children's perceptions. *Childhood*, *16*(2), 229–246. https://doi.org/10.1177/0907568209104403

Brody, D., & Baum, N. L. (2007). Israeli kindergarten teachers cope with terror and war: Two implicit models of resilience. *Curriculum Inquiry*, *37*(1), 9–31. https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00379.x

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Erhard, R. L., & Erhard-Weiss, D. (2007). The emergence of counseling in traditional cultures: Ultra-Orthodox Jewish and Arab communities in Israel. *International Journal for the Advancement of Counselling*, *29*(3–4), 149–158. https://doi.org/10.1007/s10447-007-9035-8

Gilboa, Y. (2016). Cultural adaptation of a preventive program for ultra-Orthodox preschool boys. *Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention*, *9*(3), 258–268. https://doi.org/10.1080/19411243.2016.1207214

Golos, A., Sarid, M., Weill, M., Yochman, A., & Weintraub, N. (2011). The Influence of environmental factors on the development of ultra-Orthodox preschool boys in Israel. *Occupational Therapy International*, *18*(3), 142–151. https://doi.org/10.1002/oti.317

Heled, E., & Davidovitch, N. (2020). An occupation in search of identity – What is school counseling? *Journal of Education and Learning*, *9*(5), 215–232. https://doi.org/10.5539/jel.v9n5p215

Nasreen, H. (2017). Defining the role of the counselor. *Studia Edukacyjne*, *43*, 403–425. https://doi.org/10.14746/se.2017.43.24

Perry-Hazan, L. (2015). Court-led educational reforms in political third rails: Lessons from the litigation over ultra-religious Jewish schools in Israel. *Journal of Education Policy*, *30*(5), 713–746. https://doi.org/10.1080/02680939.2014.987829

Rosenthal, M. K., & Roer-Stier, D. (2006). "What sort of an adult would you like your child to be?": Mothers' developmental goals in different cultural communities in Israel. *International Journal of Behavioral Development*, *30*(6), 517–528. https://doi.org/10.1177/0165025406072897

"להושיט יד ובקושי לגעת": תפיסות של יועצות חינוכיות כלפי הפרעות האכילה בקרב מתבגרות*

זוהר אליוסף וענבר לבקוביץ

תקציר

לבית הספר בכלל וליועצת חינוכית בפרט תפקיד חשוב באיתור, הפניה לטיפול, מעקב ותמיכה ישירה במתבגרים עם הפרעות אכילה והוריהם. המחקר הנוכחי בחן את תפיסותיהן של יועצות חינוכיות בבתי ספר על־יסודיים כלפי מתבגרות עם הפרעות אכילה. הנתונים נאספו בראיונות חצי מובנים, המסתמכים על מדריך ריאיון. הראיונות תומללו ועברו ניתוח תוכן תמטי.

מהממצאים עולה כי היועצות החינוכיות חשו חסרות ידע ומסוגלות כלפי תהליכי האיתור והליווי השוטף לאחר האבחנה. נוסף על כך הן דיווחו על חוסר בתוכניות והנחיות מעודכנות באשר למניעה, ליווי או טיפול בהפרעות אכילה. כמו כן הן תיארו קשיים בעבודה עם הורי המתבגרות כיוון שכמה מהם מתקשים לקבל את האבחנה ומונעים את הטיפול או מעכבים אותו. לבסוף, היועצות דיווחו על מצוקה אישית ודאגה מופרזת שילדיהן הפרטיים יפתחו הפרעות אכילה. ממחקר זה עולה כי הצוות הייעוצי צריך לקבל הכשרה ומידע בנושא הפרעות אכילה וגם לקבל רעיונות לדרכי איתור וליווי. כמו כן יש להגביר את מעגלי התמיכה הרגשית בשביל היועצות החינוכיות. המחקר מציע כלים יישומיים לאיתור הפרעות אכילה אצל מתבגרות.

מילות מפתח: הפרעות אכילה; מתבגרות; ייעוץ חינוכי; תוכניות מניעה.

מבוא

הפרעות אכילה הן טווח של הפרעות נפשיות הקשורות בעיוותים בדימוי הגופני, בהרגלי תזונה לקויים ובהתעסקות כפייתית במשקל הגוף (Mitchison et al., 2020). השכיחות של הפרעות אלו נמצאות במגמת עלייה בעשורים האחרונים, כאשר הסיבות המשוערות הן המתח בין חיים בחברת שפע מערבית ובין ציווי חברתי הסוגד לרזון. הסיכון לפיתוח הפרעות אכילה עולה בעיקר בקרב מתבגרים החשופים ללחצים מצד קבוצת השווים, הוריהם והמדיה (Galmiche et al., 2019; Le et al., 2017).

שכיחות הפרעות האכילה בישראל בקרב מתבגרות (בנות 15–24) היא 6%–8% לעומת 0.3%–0.7% בקרב מתבגרים (בלנק, 2016). מחקרים מראים כי מעל 70% מהמאובחנים עם הפרעות אכילה מדווחים על תחלואה נלווית, כאשר כמחצית מהם מדווחים גם על דיכאון וחרדה, 20% בערך מדווחים על פגיעה עצמית ו־10% על שימוש בחומרים ממכרים (Keski-Rahkonen & Mustelin, 2016; Le et al., 2017; Smith et al., 2019). זיהוי מוקדם של הפרעות אכילה וטיפול בהן עשוי למנוע את החמרת המצב ולהפחית את הסיכון לתוצאות רפואיות ורגשיות חמורות (Costa & Melnik, 2016; Le et al., 2017). ישנה

* המחקר נערך בתמיכת הרשות למחקר ולהערכה במכללה האקדמית לחינוך אורנים.

חשיבות לאיתור וטיפול ראשוני בידי היועצים החינוכיים שהם דמויות בעלות ידע בבריאות הנפש ומצויות במגע יום־יומי עם תלמידים (Hammerle et al., 2016).

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את תפיסת תפקידן של יועצות חינוכיות בבתי הספר העל־יסודיים המלוות מתבגרות עם הפרעות אכילה. יש מחסור בידע אמפירי על התמודדות בית ספרית באירועים אלו ובפרט התמודדות הייעוץ החינוכי. מחקר זה עשוי להעמיק את ההבנה על צורכי היועצות והתאמת דרכי הכשרה ומתן התערבות ותמיכה ליועצות המסייעות כדי להיטיב את הטיפול שהן מעניקות לנועצות.

סקירת ספרות

הפרעות אכילה בגיל ההתבגרות: הגדרות ומאפיינים

הפרעות אכילה הן קבוצה של הפרעות נפשיות, המוגדרות התנהגויות אכילה לא תקינות. הפרעות אלו גורמות לפגיעה של ממש בבריאות ובאיכות החיים, והן עשויות להיות מסכנות חיים (Le et al., 2017; Galmiche et al., 2019). הפרעות אלה כוללות התנהגויות ומחשבות המשקפות טווח של בעיות הקשורות בדימוי הגוף ויחס כלפיו: דימוי גוף שלילי ודאגה כלפיו, מחשבות לקויות על אכילה ושימוש בדרכים לא תקינות לוויסות במשקל עד לאובדן שליטה מוחלט (לצר, 2016; לצר, ספיבק ואחרים, 2013; לצר, כץ ואחרים, 2013; O'dea, 2007).

ההפרעות הנפוצות בגיל ההתבגרות הן ציימנות (אנורקסייה נרבוזה) וזללת (בולימיה נרבוזה), הכרוכות בתחלואה פיזית ונפשית גבוהה ומאתגרות את המטפלים עקב התנגדות של המטופלות לקבלת עזרה (לצר, ספיבק ואחרים, 2013).

ציימנות (אנורקסייה נרבוזה) מוגדרת מצב שיש בו הגבלה של צריכת האנרגייה הדרושה לאדם הגורמת למשקל גוף נמוך במידה ניכרת בהתאם לגיל, מין וגובה, ומסכנת את הבריאות לצד חשש עז מעלייה במשקל או התנהגות המונעת עלייה במשקל. נוסף על כך ישנו עיוות ביחס כלפי הגוף ומבנהו או השפעה מופרזת של משקל או מבנה הגוף על ההערכה העצמית. בדרך כלל נוסף על צמצום האכילה יש גם התנהגויות מטהרות, כגון משלשלים או הקאות יזומות והתקפי אכילה בלתי נשלטים. שכיחותה של האנורקסייה נרבוזה היא 0.4%, כאשר היחס בין גברים לנשים הוא 1:10 בהתאמה (Keski-Rahkonen & Mustelin, 2016; Murray et al., 2017).

בזללת (בולימיה נרבוזה) יש פעמים של בולמוסי זלילה בלתי נשלטים, אכילה של כמויות מזון הגדולות במידה ניכרת מהכמות שמרבית האנשים יאכלו בפרק זמן קצר, ולאחריהן פעילויות מפצות, כגון הקאות יזומות, שימוש במשלשלים, חומרים משתנים, חוקן, צום או אימונים מופרזים. כל אלו כדי למנוע עלייה במשקל ומתנהלים בתדירות של פעם בשבוע לפחות במשך שלושה חודשים. נוסף על כך יש ערך עצמי נמוך המושפע במידה מופרזת ממשקל הגוף ומבנהו. שכיחותה של הזללת היא 1.6% אצל נשים ו־0.8% אצל גברים (Keski-Rahkonen & Mustelin, 2016; Murray et al., 2017). המעבר בין הפרעת אכילה אחת לאחרת אינו נדיר (Wade & O'shea, 2015).

משתני סיכון להפרעות אכילה בגיל ההתבגרות

משתני הסיכון להפרעות אכילה הם רב־ממדיים וכוללים שילוב של מאפיינים ביולוגיים, אישיותיים, משפחתיים וחברתיים (גור, 2015; לצר, כץ ואחרים, 2013; Izydorczyk & Sitnik-Warchulska, 2018). ראשית גיל ההתבגרות בהתפתחות הגופנית והמינית וסיומו בגיבוש הזהות האישית של המתבגר ובביצוע תהליך ההיפרדות (ספרציה) וגיבוש הייחודיות (אינדיווידואציה) של המתגבר מהוריו (Meeus, 2018). לצמיחה ולשינויים במבנה הגוף יש השפעה ניכרת על מצבם הרגשי־חברתי של המתבגרים ועל דימויים העצמי. כאשר אלה מתרחשים בפתאומיות ובמהירות, הם עשויים לגרום למתבגרות להרגיש לעיתים שהן אינן בשליטה (Keski-Rahkonen & Mustelin, 2016). במחקר שהשתתפו בו 300 מתבגרים, מחציתם לא היו שבעי רצון מגופם והיו רוצים להפחית ממשקלם (כץ, 2013).

המשתנים החברתיים־תרבותיים נוגעים בעיקר להשפעתם של הערכים המערביים שמאדירים את אידיאל היופי והרזון כמודל להצלחה ואושר (כץ, 2013; O'dea, 2007). הפנמת מסרים אלו באמצעות המדיה עלולים לגרום לעיוותים ביחס כלפי הגוף, אי־שביעות רצון ממנו, פגיעה בדימוי ובערך העצמי ובהתפתחות הפרעות אכילה (לצר, 2016; Warren et al., 2010). מחקר שנעשה בישראל בקרב 248 נערות בנות 12–19, מצא קשר חיובי מובהק בין חשיפה לתקשורת לבעיות בדימוי גוף ופתולוגיה הקשורה לאכילה (לצר, ספיבק ואחרים, 2013). מחקר מטה־אנליזה שמצא כי חשיפה לאתרים התומכים בהפרעות אכילה מעלה את חוסר שביעות הרצון מהגוף ואת הפתולוגיות שקשורות לאכילה (Rodgers et al., 2016).

בתהליך היווצרותן של הפרעות האכילה נמצא כי יש תשתית גנטית של פגיעות, אך תסמיני המחלה יבואו לידי ביטוי בהשפעת סביבה מסוימת. הסביבה הראשונית והקרובה ביותר היא לרוב המשפחה, ואכן מחקרים שבדקו עמדות משפחתיות ודפוסים משפחתיים של מטופלות עם הפרעות אכילה מצאו מאפיינים משפחתיים משותפים, כגון רמות נמוכות של לכידות, חוויה של ניתוק, רמות נמוכות של תקשורת והבעה, נוקשות ורמה נמוכה של עידוד לצמיחה אישית (Cerniglia et al., 2017; Leys et al., 2017; Tafà et al., 2017).

מחקרים רבים בחנו את הקשר בין התעללות בילדות לפיתוח סימפטומים של הפרעות אכילה. במחקר שנעשה בארצות הברית נמצא כי נשים שדיווחו על התעללות פיזית בילדות היו בסיכון כפול לסבול מתסמינים של הפרעות אכילה בהשוואה לנשים שלא דיווחו על התעללות. נשים שדיווחו הן על התעללות פיזית הן על התעללות מינית בילדות, היו בסיכון של פי שלושה לפתח תסמינים אלה (Racine & Wildes, 2015; Rayworth et al., 2004).

תפקיד הייעוץ החינוכי בזיהוי מתבגרים עם הפרעות אכילה וטיפול בהם

ליועצים החינוכיים יש תפקיד חשוב במניעה, איתור ובהתערבות במצבי משבר בהם גם הפרעות אכילה. עם זאת, המחקר בנושא תפקיד הייעוץ החינוכי בטיפול בהפרעות אכילה הוא מצומצם (Harris & Jeffery, 2010; Miller & Jome, 2010). במחקר שבחן את תפיסותיהם של 159 יועצים חינוכיים ו־35 פסיכולוגיים חינוכיים בקנדה בנושא התנהגויות סיכון (שבהן נכללות הפרעות אכילה), נמצא כי היועצים אינם מקבלים הכשרה

מספקת בהתמודדות עם נושא הפרעות האכילה. מרבית המשתתפים דיווחו כי לא קיבלו הכשרה פורמלית בנושא הפרעות האכילה במהלך חמש השנים הקודמות, או שקיבלו הכשרה מצומצמת ביותר (Harris & Jeffery, 2010). מחקר אחר מדגיש כי יועצים דיווחו כי קיבלו הכשרה מתאימה לטיפול בהפרעות אכילה, והם מתקשים לאתר תלמידים עם הפרעות אכילה או לסייע להם (Harshbarger et al., 2011). עוד נמצא כי יועצים דיווחו שהעיסוק במניעה או התערבות בנושא הפרעות האכילה לא היה חלק מתפקידם. נוסף על כך משתתפי המחקר לא ראו בהתמודדות עם הפרעות אכילה חלק מתפקידם המקצועי (Harris & Jeffery, 2010). המשתתפים לא האמינו כי אנשי מקצוע במערכת החינוך (למשל, יועצים חינוכיים, עובדים סוציאליים) צריכים למלא תפקיד בולט במניעה או בטיפול בהפרעות אכילה. לרוב הפסיכולוגים החינוכיים לא היה ניסיון ישיר עם תלמידים בעלי הפרעות אכילה והם ציינו שהם זקוקים להכשרה בעלת משמעות לצורך מניעה וטיפול בהפרעות אכילה (Miller & Jome, 2010).

לשירות הפסיכולוגי הייעוצי (שפ"י) בישראל יש אתר המציע תוכניות התערבות להפרעות אכילה. נוסף על כך ישנה חוברת שמציגה את נושא הפרעות האכילה ואת יישומו בבתי הספר (סרוסי ואחרים, 2000). בחוברת זו מוצג מודל רמות ההתערבות בהפרעות אכילה, שכולל טווח פעולות הנמצאות על הרצף שבין מניעה להתערבות, תוך בחינת שלושה מעגלים: הפרט, בית הספר והקהילה. על פי מודל זה, תפקיד היועצת כולל מניעה כללית לכלל אוכלוסיית התלמידים, מניעה בררנית לקבוצות סיכון, מניעה לתלמידים המגלים סימנים ראשונים וליווי בתהליך הטיפול והשיקום. עם זאת, מצוין במדריך כי הפרעת אכילה היא תסמונת מורכבת שצוות רב־מקצועי יכול לאבחן אותה, ואנשי מקצוע שעברו הכשרה ספציפית בתחום זה יכולים לטפל בה (סרוסי ואחרים, 2000). התוכניות הקיימות של משרד החינוך מיועדות לבתי הספר העל־יסודיים, ואינן נותנות מענה לבעיה בחטיבות העליונות (וייסבלאי, 2010).

ישנם מחקרים העוסקים בהשפעות רגשיות ובריאותיות של הפרעות אכילה על מתבגרים (Cerniglia et al., 2017; Galmiche et al., 2019; Leys et al., 2017; Le et al., 2017; Tafà et al., 2017), אך ישנם מחקרים מעטים שבחנו את ההתמודדות הבית ספרית (Harris & Jeffery, 2010; Harshbarger et al., 2011; Miller & Jome, 2010). מחקרים מעטים בחנו את התמודדות היועצת החינוכית עם הפרעות אכילה, ומחקרים אלו נעשו בדרך כמותית (Harris & Jeffery, 2010; Harshbarger et al., 2011; Miller & Jome, 2010). מטרת מחקר זה הייתה לבחון את תפיסותיהן של יועצות חינוכיות בבתי הספר העל־יסודיים כלפי מתבגרות עם הפרעות אכילה בשל חשיבות התופעה ותפקידה המהותי של היועצת באיתור והתערבות באירועים אלו.

שיטת המחקר

סוג המחקר

מחקר זה בוצע במערך מחקר איכותני, בסוגה פנומנולוגית שעוסקת בחשיפת הפרשנויות והמשמעויות שהאדם מעניק למציאות. ההנחה העומדת בבסיס מחקר זה היא שאין אמת עניינית, אלא כל מיני פרשנויות למציאות שמושפעות ממשתנים אישיותיים, חברתיים,

שפתיים ותרבותיים. המחקר המתמקד בחקר תופעות מנקודות מבט אישיות וחותר לאפיין את מהותן של התופעות בזיהוי משמעויות משותפות הנקשרות להן, ולצמצמן לכדי מרכיביהן הכלליים (Brinkmann & Kval, 2015; Creswell & Poth, 2018).

משתתפות המחקר

במחקר השתתפו 16 יועצות חינוכיות שעובדות בבתי ספר על־יסודיים ושבשלוש השנים האחרונות סייעו לנערות שסבלו מהפרעות אכילה או שהיה חשש בעניין דפוסי האכילה שלהן. גיל היועצות נע בין 30 ל־60 (M=44.50, SD=7.99), רובן נשואות חוץ מיועצת אחת רווקה ואחת פרודה. שנות הוותק בייעוץ חינוכי נע בין 3 ל־25 שנים (M=11.56, SD=5.64). שמונה יועצות עבדו בבתי ספר ממלכתיים, שש יועצות בבתי ספר ממלכתיים־התיישבותיים וחמש יועצות עבדו בבתי ספר לחינוך מיוחד.

כלי המחקר

איסוף הנתונים במחקר זה נעשה בראיונות עומק חצי מובנים, באמצעות מדריך ריאיון (לוח 1). השאלות בריאיון נכתבו מראש ונבנו על סמך החומר התאורטי, בהתייחס לשאלות המחקר ונושא המחקר (Patton, 2002). עולמות התוכן שנכללו במדריך זה כללו משמעויות שהיועצות מקשרות להפרעות אכילה, זיהוי והתמודדות עם הפרעות אכילה, תפקיד מערכת החינוך על פי דעתן של היועצות ותוכניות שמתנהלות בבית הספר, ניסיונות של טיפול או התערבות שחוו בהם היועצות השפעות אישיות ומקצועיות של ליווי מתבגרות עם הפרעות האכילה על היועצות החינוכיות.

לוח 1: מדריך ריאיון

המשמעות המקושרת להפרעות אכילה	• כיצד היית מגדירה הפרעות אכילה? • מנקודת מבטך, מהן הסיבות להפרעות אכילה בקרב מתבגרות?
זיהוי והתמודדות עם הפרעות אכילה	• כיצד את מזהה נערה שמתמודדת עם הפרעות אכילה? • לאן את פונה במקרה שבו את חושדת שמישהי מתמודדת עם הפרעות אכילה? • מה עוד יכול לסייע לך בזיהוי והתמודדות עם הפרעות אכילה?
תפקיד מערכת החינוך ותוכניות	• בהקשר של הפרעות אכילה, אילו תוכניות מניעה והתערבות יש בבית הספר? • מהם הנהלים של בית הספר במקרים של התמודדות עם הפרעות אכילה?
ניסיון בייעוץ והתערבות	• ספרי לי על מקרה שבו נתקלת בהפרעות אכילה: (כיצד זיהית/ן? מה הרגשת? מה חשבת על הנערה? כיצד התמודדת עם הנערה?) • אילו אנשים היו מעורבים (אנשים בבית הספר, הורים, רווחה, רפואה)?

	• האם את יכולה להיזכר במקרה נוסף של מתבגרת שליוויית אותה?
השפעות אישיות ומקצועיות של ליווי מתבגרות עם הפרעות האכילה על היועצות החינוכיות	• תארי לי את ההשפעות האישיות והמקצועיות של העבודה עם מתבגרות עם הפרעות אכילה עלייך? • אילו רגשות ליוו אותך סביב הטיפול במקרה? • האם קיבלת תמיכה כלשהי כדי להתמודד עם הנושא? • מה היית ממליצה ליועצות אחרות שנתקלות בהפרעות אכילה בקרב מתבגרות?

הליך המחקר

היועצות החינוכיות שהשתתפו במחקר אותרו ברשתות החברתיות. נעשתה שיחה טלפונית שבה הוסברה למשתתפות מטרת המחקר ונקבע מועד לפגישה. לפני תחילתו של כל ריאיון חתמה כל משתתפת על טופס הסכמה מדעת. הראיונות נעשו בשנת 2020 פנים אל פנים בבית ספרן. כל הראיונות נעשו בשפה העברית וארכו כשעה בממוצע. כל הראיונות הוקלטו ושוקלטו. הוסבר להן שהן יכולות לפרוש מהמחקר בכל שלב ופרטי החוקרים ניתנו לכל אחת מהן, במידה שיעלה קושי לאחר הריאיון. בתמלולי הראיונות לא נעשה שימוש בשמותיהן המלאים של המשתתפות או המתבגרות כדי למנוע זיהוי ברור שלהן.

ניתוח הנתונים

ניתוח הראיונות נעשה באמצעות ניתוח תמטי (thematic analysis). שיטת ניתוח זו מאפשרת זיהוי דפוסים ותמות מתוך הראיונות (Brinkmann & Kvale, 2015; Patton, 2002; Poth & Creswell, 2018). השקלוטים נקראו תחילה במלואם, בהמשך סומנו נושאים עיקריים שעלו בראיונות ונוצרו תתי־קטגוריות. לאחר מכן נעשה חיפוש נושאים מקשרים וקיבוצם לתתי־קטגוריות. התמות קובצו לרשימה. לבסוף איתור התמות העיקריות נעשה מתוך חיפוש המשמעויות הקושרות בין התמות למשמעויות המבדילות ביניהן.

ממצאים

מטרתו של מחקר זה הייתה לבחון את נקודת המבט של היועצות החינוכיות בממשק שלהן עם תלמידות עם הפרעות אכילה. מניתוח הממצאים עלו ארבע תמות עיקריות: התמה הראשונה, **עבודת היועצות לאיתור ולזיהוי של הפרעות אכילה**, עוסקת באופן שהיועצות החינוכיות מתארות את תהליך איתור תלמידים עם הפרעות אכילה. התמה השנייה, **ליווי תלמידות עם הפרעות אכילה והתמודדות של היועצת עם הורים לתלמידות אלה,** כוללת ליווי התלמידות עם הפרעות האכילה ואת הקשר עם ההורים שלהן והתמודדות עם תגובותיהם. התמה השלישית, **עבודת היועצות עם הצוות החינוכי בנושא הפרעות אכילה**, מכילה את עמדותיה של היועצת כלפי תפקידם ופועלם של משלימי

תפקידה: הנהלת בית הספר, אנשי מקצוע מבחוץ, מחנכות והצוות המקצועי. התמה הרביעית, **ההשפעות האישיות והמקצועיות על היועצת לאחר ליווי של תלמידות עם הפרעות אכילה**, מתארת את ההשפעות של ליווי מתבגרות עם הפרעות אכילה על מצבה הרגשי ועל החוויה המקצועית של היועצת החינוכית.

עבודת היועצות לאיתור ולזיהוי של הפרעות אכילה

רוב משתתפות המחקר תיארו כי יש קושי ניכר באיתור מתבגרות עם הפרעות אכילה. לפעמים המידע על הפרעת האכילה התקבל מבית הספר הקודם, אך בדרך כלל האיתור נעשה באמצעות פנייה של חבר או חברה מקבוצת השווים. היועצות תיארו כיצד חברות של הנערה פנו ליועצת מתוך דאגה לחברה ודיווחו על חשש ודאגה למתבגרת. יש צורך להבין מה ייעשה עם המידע שהן מוסרות, וכיצד הדיווח עשוי להשפיע על הקשר שלהן עם הנערה שדיווחו עליה.

> הגיעה קבוצה קטנה של כמה חברות, ראיתי שהן לחוצות, אחת מהן נשארה בחוץ, בסוף הן אמרו: "אנחנו רוצות לספר לך על [שם המתבגרת] אנחנו רואות שהיא מאוד רזתה בזמן האחרון, היא כמעט לא אוכלת, אנחנו יוצאות להפסקת עשר לאכול ביחד והיא אף פעם לא באה איתנו". (דרורה, בת 52)

עוד דרך לזיהוי המתבגרות היא באמצעות הצוות החינוכי. היועצות תיארו כי הצוות החינוכי משתף אותן בלבטים על הנערות שחל שינוי במצבן הרגשי, ההתנהגותי, וכן במשקל גופן. ערנות ורגישות הצוות החינוכי שנמצא במגע ישיר עם הנערות, חיוני מאחר שהיועצות מתקשות להבחין בעצמן באותם שינויים בלי מגע יום־יומי ישיר עם המתבגרות. היועצות תיארו בתסכול את תחושת האחריות הגדולה לזיהוי ואיתור של מתבגרות עם הפרעות אכילה:

> אני מקבלת טלפונים לפעמים מהמורים לחינוך גופני. כדי להגיד: "תשמעי, בזמן האחרון ראיתי את [שם המתבגרת] ואני רואה אותה קצת אחרת, עייפה יותר, משהו בהתנהגות, במשקל הגוף. לקחתי אותה לשיחה אישית כי ראיתי משהו שונה [...] אני רוצה שתדעי שהיא שיתפה אותי שהיא לא אוכלת כמו שצריך בתקופה האחרונה" [...] זה הרבה פעמים המקום הראשון שכבר מכניסים אותי לתמונה. (אורנה, בת 42)

לפעמים שיתפו היועצות במאפיינים או דפוסים בהתנהגות הנערות שמעוררים חשד להפרעות אכילה. בעיקר תוארו דפוסי אכילה ומראה חיצוני אופייני להתפתחותן של הפרעות האכילה (בעיקר ציימנות). היועצות דנו בשינויים שעברו הנערות ברמה הגופנית ובאופן הלבוש. כולן דיברו על רזון קיצוני שהתרחש במהירות ועל לבישת בגדים רחבים, שמטרתם להסתיר את הרזון.

> אז הפרעות למשל, מסוג הרעבה – אנורקסייה, אז אפשר לראות בנות שהן מתלבשות, למשל, בגדים ארוכים בימים חמים כשזה לא מתאים, מכסות את הגוף שלהן, לובשות בגדים גדולים כדי להסתיר את זה שהן מורידות במשקל. (נועה, בת 60)

היועצות שיתפו כי מבחינה התנהגותית הנערות עם הפרעות האכילה נמנעות מאכילה בשיעורים, בארוחות כיתתיות ובטיולים. מרבית היועצות תיארו את הנערה נמנעת מאוכל

לחלוטין וכמה מהן תיארו אותה, נוסף על ההימנעות, אחת שמתעסקת באוכל ומאכילה את סביבתה או כזאת שאוכלת רק דברים מסוימים.

> בטיולים שנתיים את רואה שהן מארגנות את האוכל, שוטפות כלים [...] בהתכנסויות כיתתיות או שכבתיות [...] הן תהיינה על הכלים, או שהן [...] לא תראי אותן ממש אוכלות. הן מארגנות לאחרים לאכול. (מירה, בת 48)

לצד דרכי האיתור המגוונות שיתפו היועצות בתחושות אשמה ובדאגה רבה כי בשל חוסר ידע וכמות העבודה הרבה שמוטלת עליהן, יתרחשו אירועים של הפרעות אכילה שהן עשויות להחמיץ ולכן לא יזכו לטיפול הולם:

> אני רוצה לחשוב שאני בשליטה, אבל בעומס הבלתי נסבל הזה ובמעט הבנה שיש לנו, הרבה קורה מתחת לרדאר ואני כל הזמן צריכה לשאול את עצמי שאלות, כי באמת ברור לי שאני לא יכולה לראות ולשמוע הכול. (אופק, בת 46)

ליווי תלמידות עם הפרעות אכילה והתמודדות של היועצת עם הורים לתלמידות אלה

לאחר שלב האיתור, ישנו שלב של בניית מערכת תמיכה וליווי לנערה ולמשפחתה. כל היועצות שהתראיינו סיפרו כי לאחר הגילוי נעשתה שיחה עם הנערה כדי לסייע לה לקבל מענה טיפולי וחינוכי מתאים. נוסף על כך כל המרואיינות סיפרו כי בשיחה עם הנערה הן הקפידו לא להשתמש במפורש בצמד המילים הפרעות אכילה, בין שהרגישו כי אין להן ההכשרה לאבחן הפרעת אכילה ושימוש בצמד המילים האלה עלול ליצור כעס, ובין שהן חיכו לשמוע זאת מהנערה עצמה.

> עם הילדה צריכה להיות בדיקה עדינה. אני בחיים לא אשב מול נערה ואגיד לה שיש כאן נושא של הפרעת אכילה [...] אני לא אעשה את זה לבד עם הנערה, כי כשהנערה תלך הביתה ותגיד היועצת אמרה לי שיש לי הפרעת אכילה זה יכול לעורר כעס מאוד גדול. וגם, אני חושבת שאני צריכה בצניעות ובזהירות. מי אני? אני לא פסיכיאטר, אני לא יכולה לתת אבחנה. (אופק, בת 46)

יש מקום לזהות בתיאוריהן של היועצות כי פעמים רבות השיחות התקיימו בעמימות מסוימת מצד היועצות ומטרת השיחה לא תווכה לנערות. בדרך כלל היועצות נפגשו עם הנערות בתואנה של שיחת היכרות או העמקה של הקשר, וכמה מהן הציגו להן בכלליות כי עלתה דאגה כלפיהן.

> קודם כל אנסה ליצור קשר עם הנערה. לא בהכרח בהקשר הזה. את יודעת, לכמה שיחות, לשמוע אותה, עם מה היא מתמודדת, מה עובר עליה, מה קורה איתה, לנסות לראות אם באים לידי ביטוי ברובד הסמוי או הגלוי אם באים לידי ביטוי דברים שאני יכולה לזהות. (נטע, בת 34)

אחת היועצות תיארה מצב שטיפלה בנערה עם הפרעות אכילה ובחרה או שנמנעה שלא לדבר עם הנערה כלל על אכילתה. יועצת זו שיתפה כי עבדה איתה על נושאים אחרים, מתוך ראייה הוליסטית של הנערה ובחרה להתמקד בחוזקותיה או באתגרים אחרים שהתמודדה עימם.

> עכשיו זה שיש לה, כנראה, בור שחור עצום של עניין של הפרעת אכילה, אנורקסייה או [...] אני לא, זאת אומרת, אני לא נפלתי איתה לתוך הבור הזה.

> בחרתי להישאר במקום מאוד עובד ומאוד אינטנסיבי ומאוד מחבק ומאוד מצמיח ומאוד מגלה. (מירה, בת 48)

היועצות תיארו כי מתבגרות אלו מקבלות תשומת לב רבה, קשר פרטני ועזרה להתגבר על אתגרי ההתבגרות. עם זאת, התחושה שעלתה היא כי הן אינן מקצועיות דיין לטפל בהפרעות אכילה וכי המענה שהן נותנות הוא בלתי מספק:

> העצבות והבדידות שלה מאוד טלטלו אותי וגם היה לי קשר מאוד מיוחד [...] דאגתי להתקשר אליה ולהעיר אותה בבוקר, מקבלת אותה בזרועות פתוחות, רואה אותה ומגוננת עליה מול המסגרת. היה לה חשוב להרגיש שרואים אותה [...] היה לי קשה והדיר שינה מעיניי. הייתי איתה בקשר הרבה מעבר לשעות העבודה. היה לי חשוב לתת לה תחושה שיש לה תמיכה 24 שעות ביממה ושיש לה תקווה להתגבר על המשבר, אבל זה לא מספיק. (דרורה, בת 52)

> לא בטוחה שיש לי ידע לגבי מה לומר לה, אולי הקשר הזה רק יזיק. עדיף להפנות וזהו. אני יכולה לתת לה אמפתיה ותחושת שייכות, אבל לא באמת לעזור. (סמדר, בת 45)

כל היועצות דיווחו כי במהלך השיחה עם הנערות הן יידעו אותן כי בכוונתן לשוחח עם הוריהן. היועצות שיתפו כי מרבית ההורים התקשו לקבל את ההערכה כי בתם סובלת מהפרעת אכילה, גילו התנגדות, הופתעו או נתנו ליועצת תחושה שהיא מגזימה. עם זאת, היו כמה הורים שהודו כי גם הם חשו דאגה בנושא זה והבטיחו לטפל בקושי או שיתפו שהנערה כבר התחילה טיפול בהפרעות אכילה בפרט או טיפול פסיכולוגי בכלל.

> האימא אמרה שנראה שאנחנו מגזימים, לדעתה הרבה בגיל ההתבגרות מתעסקות עם האוכל ואנחנו עושים מזה מעבר למה שזה באמת. (רחל, בת 36)

לאחר השיחות עם ההורים הרגישו היועצות כי האחריות על הטיפול בנערה עברה להורים וראו בהורים אחראים על הנערה ועל המשך הטיפול בה. בכל הפעמים דיווחו היועצות כי הקפידו לנהל מעקב אחרי הטיפול שנעשה עם הנערה במסגרת הביתית. יועצות תיארו כי עקבו פחות אחר משפחות שחשו כי הן מתפקדות ולדעתן מטפלות בנושא. טיפול מוגבר יותר היה כאשר היועצות דאגו שהמשפחה אינה מטפלת במתבגרת ויש צורך במעקב מוגבר יותר.

עבודת היועצות עם הצוות החינוכי בנושא הפרעות אכילה

התמונה שמצטיירת בעמדת היועצות כלפי תפקידו של בית הספר בעניין הפרעות אכילה היא מורכבת. היועצות רואות בעצמן אחראיות עיקריות על זיהוי הפרעות אכילה וטיפול בהן. ישנה עמימות באשר לנהלים באירועים אלו וחוויית היועצות היא של מידור הצוות החינוכי ובדידות רבה. היועצות שיתפו כי הן לא מודעות לתוכניות מניעה בנושא הפרעות אכילה בבית הספר, כמה מהן מקשרות תוכניות אחרות להפרעות אכילה, כגון תוכניות להעצמה, תזונה נכונה או עבודה על דימוי גוף. רוב היועצות ציינו כי הן נטולות ידע והכשרה להתמודדות עם נושאים אלו.

> האמת? זה באמת אחד הנושאים הפחות מהותיים שאני מתעסקת איתם בעבודה. אולי גם בגלל ההיקף של התופעה, שהיא פחות נפוצה ביחס לתופעות אחרות, שהן חוצות יותר את כלל התלמידים, אז אני באמת פחות מתעסקת עם זה, אני גם לא יודעת איך, לא ממש למדנו. (רחל, בת 36)

מלבד הממצא שאין כמעט נגיעה בנושא של הפרעות אכילה בבית הספר, גם הנהלים להתמודדות עם הפרעות אכילה אינם ברורים ואחידים לכל היועצות, ונראה כי כל יועצת פועלת בדרך אחרת. כמה מהיועצות התייעצו עם מנהלי בית הספר, אחרות עם צוות הייעוץ או עם הפיקוח בשפ"י. כמה מהן פעלו בזמן הטיפול בהפרעות האכילה על פי נוהלי חירום כלליים ולא מסוימים להפרעה זו. עם זאת, כל המשתתפות הסכימו על כך כי אין זה תפקידו של בית הספר לטפל בנערה ויש להפנותה לטיפול מקצועי מחוץ לכותלי בית הספר. אך גם כאן היו הבדלים בין היועצות באשר לטיפול המקצועי שעל הנערה לקבל. כמה מהיועצות דיברו על מרפאות להפרעות אכילה, היו שהפנו לרופאי המשפחה והיו שהפנו לפסיכולוגים או פסיכיאטרים.

> זו פנייה פורמלית לגמרי, הייתי כותבת למפקחת, מעדכנת אותה. לא כותבים אפילו את השם של התלמיד, אלא אות ראשונה וכותבת נגיד על נושא, יש חשש להפרעת אכילה, הזמנתי את ההורים, ההורים פונים לרופא המשפחה. זהו. לא מעבר. בשביל הרישומים שלהם. (סמדר, בת 45)

בזווית המערכתית, כמה מהיועצות שיתפו כי נעזרו במורים אחרים בבית הספר ובעיקר במחנכים או במורים אחרים בהם מורים שנחשבו חשובים בעיני הנערות. בדרך כלל היועצות מידרו את הצוות החינוכי מהטיפול בנערות מתוך חשש שלא יהיה די רגיש לצורכי הנערות.

> המחנכת, כמובן, היא פה [...] היא ממש מנהלת את הדבר הזה, את הקשר איתה. אני חושבת שאם הקשר עם המחנכת לא היה כל כך חזק והמחנכת לא הייתה משתפת אותי, אז הייתי הרבה פחות רגועה בדבר הזה. (נעמה, בת 30)

יש פעמים שהיועצות תיארו מצבים שבהם הן מעדיפות שלא לשתף את הצוות החינוכי כדי לשמור על פרטיותה של הנערה או מאחר שהן חושבות כי עירוב הצוות עלול לגרום יותר נזק מתועלת.

> מבחינתי לא שיתפתי. אנחנו לא בכל דבר משתפים את הצוות. לצוות לא תמיד טוב כל המידע הזה. הוא לא תמיד רגיש למתבגרים. צריך לדעת מה לשתף ומה לא. אפשר להגיד שכרגע הילדה במצב רגיש. (רותי, בת 48)

ההשפעות האישיות והמקצועיות על היועצות החינוכיות

יועצות רבות תיארו כי במהלך הליווי של הנערות וגם לאחריו, הן מתקשות להתנתק מן האירועים והם משפיעים עליהן ולעיתים מעיבים על חייהן הפרטיים. כמה מהן סיפרו שגידול בנותיהן מלווה בחרדה מסוימת בנושא האוכל, וחשש שגם הן יפתחו את ההפרעה. היועצות ציינו שפעמים מסוימות הן הזדהו עם הנערות ונקשרו אליהן, וגם שמרו איתן על קשר מעבר לשעות העבודה. הן תיארו מתח בין הזדהות והצפה רגשית ובין צורך להתנתק ולהימנע מהמגע עם הנערות. היועצות תיארו חוויה של פחד מאובדן שליטה על בנותיהן ומפגיעה בחוסנן האישי, וגם את החשש המתגנב לליבן כאשר הן פותחות בערב את התיק של בתן, ורואות שהיא לא אכלה כל היום והכריך נשאר ארוז בתיק.

> כשאני רואה את הבת שלי מחזירה את האוכל או מסרבת לאכול זה קופץ לי ישר, בפנים האימא [...] ברור, בטח! גם לי יש חרדות. ברור. (אורנה, בת 42)

העירוב בין האישי למקצועי בא לידי ביטוי אצל היועצות לא רק בחשש לבנותיהן בנושא של הפרעות אכילה, כמה מן היועצות סיפרו שחשו אחריות כלפי הנערות גם מעבר לשעות

העבודה. הן נשארו זמינות טלפונית בשביל המתבגרות והזמינו אותן לשוחח איתן גם מעבר לשעות העבודה, כמה מהן גם סיפרו שלעיתים הצטרכו להגיע בבקרים לבתי הנערות ולעזור להן לקום מן המיטה. תחושות אימהיות של דאגה, אמפתיה וחמלה תוארו כלפי המתבגרות:

> היה לי קשה והדיר שינה מעיניי. הייתי איתן בקשר הרבה מעבר לשעות העבודה. היה לי חשוב לתת להן תחושה שיש להן תמיכה 24 שעות ביממה ושיש להן תקווה להתגבר על המשבר. (דרורה, בת 52)

הקושי לשמור על ריחוק מקצועי לצד ההזדהות הרבה והאמפתיה כלפי מצבן של הנערות גבה מחיר גבוה. מכיוון שהפרעת אכילה היא מקרה קצה בעבודתן של היועצות, פעמים רבות תגובתן הבלתי נשלטת על אירועים אלו היא התגייסות מוחלטת וחסרת גבולות. הן ציינו שעם הזמן הבינו שהכוללות (טוטליות) הזו אינה מקצועית, שהיא שוחקת אותן ומעבירה מסר של חוסר גבולות המחליש את הנערות ואת משפחותיהן.

> היה לי גם רצון להציל אותה, בייעוץ אנחנו מאוד משמעותיות לנועצים שלנו וכשאנחנו נתקלות במצבי קיצון אנחנו מאוד רוצות להציל אותם, להוציא אותם מהמקום הקשה הזה והרבה פעמים אנחנו לא יכולות וצריכות להעביר את זה הלאה ולשחרר. (אורית, בת 38)

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את המפגש של יועצות חינוכיות עם מתבגרות המתמודדות עם הפרעות אכילה. ישנה חשיבות רבה לאיתור מוקדם של הפרעות אכילה מאחר שהיא עשויה למנוע הידרדרות פיזית, רגשית ופסיכיאטרית, ויש לה השפעה מכריעה על יכולת ההחלמה (Franko et al., 2013; Redston et al., 2014; Schmidt et al., 2016; Surgenor & Maguire, 2013). התערבות בשלבים המוקדמים כה חשובה, עד כי יש המלצה לא להמתין להתערבות טיפולית עוד לפני שהמטופל עונה על כל המדדים האבחוניים של הפרעות האכילה (Redston et al., 2014). במחקר הנוכחי, היועצות החינוכיות שיתפו בקושי ניכר באיתור עצמאי של נערות עם הפרעות אכילה. לרוב הפנייה ליועצת החינוכית הייתה מצד חברות של התלמידה או מורים מצוות בית הספר. המשתתפות העריכו כי ישנם אירועים לא מעטים שלא מאותרים ולכן אינם זוכים לטיפול ומעקב. ממצא זה תואם מחקרים קודמים שדיווחו על קושי של יועצים חינוכיים באיתור תלמידים עם הפרעות אכילה וטיפול בהם (Carlson & Kees, 2013; Harris & Jeffery, 2010; Harshbarger et al., 2011; Schiele et al., 2020). הקושי באיתור עשוי לנבוע מכך שלא תמיד הירידה במשקל בולטת ומגיעה לידיעת היועצת. עוד קושי נובע מהממצא שהתסמינים של עיוות בדימוי הגוף ועיסוק כפייתי בירידה במשקל נפוצים ביותר גם אצל מתבגרים בלי הפרעת אכילה. מחקרים קודמים הראו כי בין 40% ל־70% מהמתבגרות בלי הפרעות אכילה לא מרוצות לפחות משני דברים או יותר בגופן (Smolak, 2004), וכ־59% מהמתבגרות מדווחות כי ברצונן לרדת במשקל (Eaton et al., 2010). בהתחשב בנתונים אלו, לא מפתיע כי עיקר הדיווחים שאפשרו ליועצות לאתר תלמידות עם הפרעות אכילה התמקדו בירידה ניכרת במשקל ולא בקריטריונים אבחוניים אחרים.

היועצות החינוכיות במחקר הנוכחי תיארו קושי בליווי המתבגרת עקב מחסור בידע, וקושי להיות במגע עם התכנים המורכבים שהליווי מעורר. נוסף על כך תואר קושי עם ההורים שנטו למזער או להכחיש את מידת הפגיעה. ממצאים אלו תואמים מחקרים קודמים שבחנו את הסוגיה של היועצות החינוכיות שמלוות תלמידים עם הפרעות אכילה (Carlson & Kees, 2013; Harris & Jeffery, 2010; Harshbarger et al., 2011) במחקרים קודמים דווח כי יועצים חינוכיים לא זכו בהכשרה ראויה בנושא איתור וליווי וסברו כי הכשרתם אינה מתאימה לאתר או ללוות תלמידים עם הפרעות אכילה (Harris & Jeffery, 2010). מחקר אחר שנעשה בארה"ב דיווח כי מרבית היועצות החינוכיות לא עברו הכשרה ראויה בנושא הפרעות אכילה (Schiele et al., 2020). בסקר שבחן את מידת הביטחון של יועצות חינוכיות ללוות תלמידים עם אבחנות פסיכיאטריות למיניהן, רק כמחצית מהיועצות דיווחו על רמת ביטחון ללוות תלמידים עם הפרעות אכילה (Carlson & Kees, 2013). ישנה חשיבות רבה לתמיכת היועצות מכיוון שמרבית מהמאובחנים עם הפרעות אכילה מטופלים בקהילה ולא במסגרות אשפוזית ובהתאמה נמצאים במשך זמן ממושך בבית הספר (בלנק, 2016). עם זאת, ישנה מורכבות אובייקטיבית של הטיפול בהפרעות אכילה, שכוללת תחלואה נלווית מרובה, בעיות רפואיות נלוות ואחוזי תמותה שהם הגבוהים ביותר מבין המחלות הפסיכיאטריות (לצר ואחרים, 2003). נוסף על כך כמה מהמתמודדים עם הפרעות אכילה ובמיוחד אלו עם ציימנות מגלים סרבנות לקבל סיוע וטיפול (זהר־בז'ה, 2019 ; Sunday & Halmi, 2003).

במחקר זה היועצות תיארו כי המפגש עם ההורים היה מורכב וכואב, לעיתים קרובות ההורים הגיבו בביטול או טענו כי היועצות מפריזות בחומרת המצב. במודל חמשת שלבי האבל של קובלר־רוס וקסלר (Kübler-Ross & Kessler, 2005) נטען כי אנשים נוטים להשתמש בדרך טבע במנגנון הגנה של הכחשה כאשר הם נחשפים לראשונה לבשורה קשה ביותר. לפי המודל שימוש במנגנון זה בשלבים הראשונים מעיד על הסתגלות מאחר שהוא מאפשר לאדם מעין פסק זמן שמאפשר אגירת כוחות והתארגנות לקראת ההתמודדות הפסיכולוגית עם הבשורה. ייתכן שהורים שהגיעו למפגש עם היועצת החינוכית לאחר שהבחינו במצוקת הנערות גילו סגנון תגובה מבטל פחות.

היועצות החינוכיות במחקר הנוכחי שיתפו כי הן חוששות לעדכן את הצוות החינוכי במידע שקשור להפרעות אכילה בקרב תלמידות מאחר שהן סבורות כי זה נושא פרטי ורגיש. מחקרים קודמים הראו כי יועצים חינוכיים חשים לעיתים קרובות כי הצוות החינוכי אינו די פנוי לקשיי התלמידים בשל העומס הרב שהם נתונים בו. הימנעות זו מעצימה תחושות של חוסר אונים, תסכול ובדידות בקרב יועצות (לבקוביץ וריקון, 2019 ; מור ואחרים, 2008 ; Wilczenski et al., 2010). היועצות שיתפו מבחינה מערכתית כי הן לא מכירות תוכניות מניעה או עקרונות מנחים לליווי של תלמידים עם הפרעות אכילה. הקשר עם אנשי הרווחה והפיקוח לעיתים מסתיים בדיווח שהן שולחות. כאמור, באתר שפ"י יש מדריך לנושא הפרעות האכילה ליועצות ולפסיכולוגים חינוכיים (סרוסי ואחרים, 2000). מדריך זה כולל מידע כללי בנושא איתור, ליווי ומניעה בנושא אך חסר מידע עדכני על מרכזי טיפול או אבחון בבתי החולים ובקהילה. התמורות שחלו בבריאות הנפש בשני העשורים האחרונים שכוללים העדפה לטיפול בקהילה על פני אשפוז אינם מקבלים ייצוג במדריך זה (ישראלי ושטראוס, 2016). משתתפות המחקר תיארו כי ליווי נערות עם הפרעות אכילה היא חוויה מציפה רגשית שמשפיעה עליהן גם אחרי שעות בית הספר

ומעוררת בהן דאגות שמא ילדיהן הפרטיים עלולים לפתח הפרעת אכילה. ממצאים אלו תואמים מחקרים קודמים שנמצא בהם כי יועצות חינוכיות שחשופות לתכנים קשים מבחינה רגשית מדווחות על רמות גבוהות של תסכול, איום, בדידות, חרדה כעס ומצוקה רגשית (Levkovich & Elyoseph, 2021; Levkovich & Swisa, 2021; Levkovich & Vigdor, 2021). חוסר זמינות לבני המשפחה שלהן, בהם בני הזוג וילדים, גורם להן למצוקה נפשית ופיזית. נוסף על כך נמצא כי ליווי של תלמידים שמתמודדים עם טראומות עלול לזלוג לחייהן האישיים של יועצות חינוכיות שחוות חובלה (טראומטיזציה) משנית (לבקוביץ וריקון, 2019; Levkovich & Ricon, 2020). תחושת הבדידות והשליחות שתוארו בראיונות כמו הקושי לסמוך על אנשי מקצוע אחרים יכולה להתפרש כ"פנטזיית הצלה" – נטייה פנימית, לרוב של אנשי טיפול, לראות את פועלם כנובע ממקור אלטרואיסטי, לראות בעצמם מטפלים בלעדיים שיכולים לרפא ולהמעיט בהערכת יכולתם של אנשי מקצוע אחרים לסייע, ואף לראות בהם אשמים במצב (Berman, 2003). היועצות שרואיינו עונות לחלק מן המדדים האלה, ניכר כי הן חשות בדידות, אחריות ושליחות עמוקה. כמו כן היועצות המעיטו ביכולתם של אנשי מקצוע אחרים כמו הצוות החינוכי ועובדי פיקוח ורווחה לסייע הן לתלמידים עם הפרעות האכילה הן ליועצות עצמן. על אף הצורך "להציל", המשתתפות חשו תחושת מסוגלות עצמית נמוכה, דבר שאינו מאפיין של פנטזיית הצלה. היועצות שרואיינו הציגו דפוסי התמודדות למיניהם שכללו נטייה לקבל על עצמן את הטיפול למרות הקושי הגדול הכרוך בכך. לצד זאת הראיונות העלו גם פנטזיה להעביר את הטיפול לאנשי מקצוע אחרים, ולבסוף כמה מהמשתתפות דיווחו על רצון לסייע אך גם דיווחו על תחושה של חוסר מסוגלות ויכולת. במחקר קודם, טרנר וסיגד (Tener & Sigad, 2019) תיארו סגנונות התמודדות שמאפיינים אנשי חינוך שמתמודדים עם בדידות עצומה בשל אירועים חובלניים אצל תלמידיהם. היועצות במחקר הנוכחי הציגו לרוב את שני סגנונות ההתמודדות האלה: הראשון, "הפרש הבודד": התמודדות היועצת בכוחות עצמה, בלי יכולת לסמוך על אחרים. משתתפות בעלות סגנון זה חשו תחושת שליחות עמוקה, השקיעו שעות רבות בתלמידים, אך חוו בדידות רבה וש"הכול על הכתפיים שלהן". סגנון ההתמודדות השני הוא "ההדיוט": אומנם יועצות אלו גילו נכונות ורצון לסייע אך לצד זאת חשו תחושה כי חסרים להן ידע מקצועי וכלים להתמודדות. יועצות אלו רצו להיות לצד התלמידים אך חששו מלעשות טעות ולהחמיר את המצב (Tener & Sigad, 2019).

מסקנות

כדי לסייע ליועצות החינוכיות בתפקידן מומלצים כמה כיווני פעולה מתאימים. בתחום האיתור, יש צורך להנגיש כלי איתור וסינון ראשוניים לשימוש יועצות ופסיכולוגים חינוכיים. לדוגמה מבחן SCOFF (Morgan et al., 1999) יכול לשמש כלי לסינון אירועים שמגיעים לידיעת היועצות החינוכיות והפסיכולוג החינוכי. השאלון מכיל את חמש השאלות האלה: 1. "האם את/ה גורמת לעצמך להקיא בגלל שאת מרגישה מלאה בצורה לא נעימה?"; 2. "האם את/ה חושש/ת שאיבדת שליטה על הכמות שאת/ה אוכל/ת?"; 3. "האם לאחרונה הפחתת ממשקלך יותר משישה קילוגרמים בשלושת החודשים האחרונים?"; 4. "האם את/ה מאמין שאת/ה שמנ/ה, כאשר אחרים טוענים שאת/ה רזה?"; 5. "האם היית/ה אומר/ת שאוכל משתלט על חייך?" ציון גדול או שווה לשתיים

מעיד על הפרעת אכילה ומצריך הפניה להערכה פסיכיאטרית. כלים אלה אינם דורשים זמן רב או מיומנות גבוהה.

נוסף על כך יש חשיבות להדרכה פסיכו־חינוכית למחנכים ומורים על מאפייני הפרעות אכילה ודרכי הפניה ליועצת החינוכית בפעמים שעולה חשד לקושי. בתחום הליווי והטיפול רצוי לייצר הנחיות מפורטות שמגדירות את תפקידה של היועצת מתכללת הטיפול, כולל פרוטוקול לשיח ראשוני עם ההורים שמדגיש את ההודעה להורים כחלק מתהליך ולא כאירוע חד־פעמי.

הליווי של התלמיד ומשפחתו בידי היועצת החינוכית צריך להתנהל לצד התהליך האבחוני והטיפולי מחוץ לבית הספר באמצעות אנשי מקצוע. בתפקיד זה מושם דגש על בניית קשרי עבודה עם אנשי בריאות הנפש בקהילה או בבתי החולים. במישור המערכתי והאישי יש צורך לספק ליועצות מעטפת תמיכה והדרכה רציפה ומהותית יותר. תפקיד מכריע יש לפסיכולוגים החינוכיים שיכולים לתת הדרכה מקצועית ותמיכה רגשית ליועצות החינוכיות שנמצאות בחזית ההתמודדות היום־יומית. נוסף על כך יש לעודד היוועצות עמיתים בין היועצות החינוכיות כדי להפחית את תחושת הבדידות וכדי להיטיב את רווחתן הרגשית.

רשימת מקורות

בלנק, ר' (2016). **הטיפול בהפרעות אכילה בישראל: מוגש לוועדה לקידום מעמד האישה ולשוויון מגדרי**. הכנסת, מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/732c28b1-995f-e611-80dd-00155d010ede/2_732c28b1-995f-e611-80dd-00155d010ede_11_10422.pdf

גור, ע' (2015). **גוף זר: הפרעות אכילה, פגיעות מיניות בילדות וטיפול מותאם** (ד' אילון, עורכת). הוצאת הקיבוץ המאוחד.

וייסבלאי, א' (2010). **חינוך מיני במערכת החינוך**. הכנסת, מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/ad546b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977/2_ad546b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977_11_9155.pdf

זהר־בז'ה, ע' (2019). **תכנית שיקום ייחודית לצעירות עם הפרעות אכילה קשות בישראל: בחינת יישום עקרונות תיאורית ההחלמה בבריאות הנפש וזיהוי גורמים מנבאים להחלמה** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת חיפה.

ישראלי, ד' ושטראוס, י' (2016). טיפול פסיכיאטרי אסרטיבי בקהילה (Assertive Community Treatment) לשיפור תוצאות ויעילות בטיפול במצבי נפש קשים – צורך אמיתי עם יעילות כלכלית. **הרפואה, 155**(12), 767–769.

כץ, ב' (2013). התנהגות אכילה וסיכון להפרעות אכילה בקרב מתבגרים בישראל. **מפגש לעבודה חינוכית־סוציאלית, 38**, 9–30.

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

לצר, י׳ (2016). ראי, היש יפה ממני? תפקיד המדיה בהתפתחות הפרעות אכילה. **דברים**, **9**, 115–132.

לצר, י׳, גילת, י׳ וגולן, ג׳ (2003). מאפייני חיפוש עזרה בקרב סובלים מהפרעות אכילה הפונים לער״ן. **מגמות, 42**(3), 514–527.

לצר, י׳, כץ, ר׳ וספיבק, ז׳ (2013). פתולוגיה הקשורה באכילה, חשיפה לתקשורת והעצמת מתבגרות: חשיבות המעורבות ההורית. **חברה ורווחה, לג**(ג), 415–444.

לצר, י׳, ספיבק, ז׳ וצ׳יישינסקי, א׳ (2013). הקשר בין תחושת קוהרנטיות לבין פתולוגיה הקשורה באכילה ודימוי גוף בקרב מתבגרות בישראל: זיהוי קבוצות בסיכון. **מפגש לעבודה חינוכית־סוציאלית, 38**, 31–54.

מור, פ׳, לוריא, א׳, חן־גל, ש׳ וסימן טוב, י׳ (2008). **משא הטראומה: התמודדות מתמשכת עם נפגעי משבר וטראומה בין כותלי בית הספר** (מהדורה מורחבת). אשלים; משרד החינוך.

סרוסי, א׳, ארז, ת׳, בינשטוק, א׳ ואוריאלי, ש׳ (2000). **הפרעות אכילה: מדריך ליועץ ולפסיכולוג בית־הספר**. משרד החינוך. https://meyda.education.gov.il/files/shefi/pirsomim/miniut/hafraotachila.pdf

Berman, E. (2003). Ferenczi, rescue, and utopia. *The American Imago, 60*(4), 429–444. https://doi.org/10.1353/aim.2004.0001

Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Sage.

Carlson, L. A., & Kees, N. L. (2013). Mental health services in public schools: A preliminary study of school counselor perceptions. *Professional School Counseling, 16*(4), 211–221. https://doi.org/10.5330/psc.n.2013-16.221

Cerniglia, L., Cimino, S., Tafà, M., Marzilli, E., Ballarotto, G., & Bracaglia, F. (2017). Family profiles in eating disorders: Family functioning and psychopathology. *Psychology Research and Behavior Management, 10*, 305–312. https://doi.org/10.2147/PRBM.S145463

Costa, M. B., & Melnik, T. (2016). Effectiveness of psychosocial interventions in eating disorders: An overview of Cochrane systematic reviews. *Einstein (Sao Paulo, Brazil), 14*(2), 235–277. https://doi.org/10.1590/S1679-45082016RW3120

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.

Eaton, D. K., Kann, L., Kinchen, S., Shanklin, S., Ross, J., Hawkins, J., Harris, W. A., Lowry, R., McManus, T., Chyen, D., Lim, C., Whittle, L., Brener, N. D., & Wechsler, H. (2010). Youth risk behavior surveillance – United States, 2009. *Morbidity and Mortality Weekly report. Surveillance Summaries, 59*(5), 1–142.

Franko, D. L., Keshaviah, A., Eddy, K. T., Krishna, M., Davis, M. C., Keel, P. K., & Herzog, D. B. (2013). A longitudinal investigation of mortality in anorexia nervosa and bulimia nervosa. *The American Journal of Psychiatry, 170*(8), 917–925. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2013.12070868

Galmiche, M., Déchelotte, P., Lambert, G., & Tavolacci, M. P. (2019). Prevalence of eating disorders over the 2000–2018 period: A systematic literature review. *The American Journal of Clinical Nutrition, 109*(5), 1402–1413. https://doi.org/10.1093/ajcn/nqy342

Hammerle, F., Huss, M., Ernst, V., & Bürger, A. (2016). Thinking dimensional: Prevalence of DSM-5 early adolescent full syndrome, partial and subthreshold eating disorders in a cross-sectional survey in German schools. *BMJ Open, 6*(5), Article e010843. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2015-010843

Harris, G. E., & Jeffery, G. (2010). School counsellors' perceptions on working with student high-risk behavior. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, 44*(2), 150–190. http://dx.doi.org/10.5930/issn 0826-3893

Harshbarger, J. L., Ahlers-Schmidt, C. R., Atif, M., Allred, E., Carroll, M., & Hauser, R. (2011). School counselors' knowledge of eating disorders. *Eating and Weight Disorders: Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity, 16*(2), e131–e136. https://doi.org/10.1007/BF03325319

Izydorczyk, B., & Sitnik-Warchulska, K. (2018). Sociocultural appearance standards and risk factors for eating disorders in adolescents and women of various ages. *Frontiers in Psychology, 9*, Article 429. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00429

Keski-Rahkonen, A., & Mustelin, L. (2016). Epidemiology of eating disorders in Europe: Prevalence, incidence, comorbidity, course, consequences, and risk factors. *Current Opinion in Psychiatry, 29*(6), 340–345. https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000278

Kübler-Ross, E., & Kessler, D. (2005). *On grief and grieving: Finding the meaning of grief through the five stages of loss.* Scribner.

Le, L. K. D., Barendregt, J. J., Hay, P., & Mihalopoulos, C. (2017). Prevention of eating disorders: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 53*, 46–58. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.02.001

Levkovich, I., & Elyoseph, Z. (2021). "I don't know what to say": Teachers' perspectives on supporting bereaved students after the death of a parent.

OMEGA: Journal of Death and Dying. https://doi.org/10.1177/0030222821993624

Levkovich, I., & Ricon, T. (2020). Understanding compassion fatigue, optimism and emotional distress among Israeli school counsellors. *Asia Pacific Journal of Counselling and Psychotherapy, 11*(2), 159–180. https://doi.org/10.1080/21507686.2020.1799829

Levkovich, I., & Swisa, A. (2021). Shared traumatic reality: Coping among educational counselors living and working in Israeli communities on the Gaza border. *Journal of Loss and Trauma, 27*(6), 565–582. https://doi.org/10.1080/15325024.2021.2012032

Levkovich, I., & Vigdor, I. (2021). How school counsellors cope with suicide attempts among adolescents – A qualitative study in Israel. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 31*(1), 63–75. https://doi.org/10.1017/jgc.2020.14

Leys, C., Kotsou, I., Goemanne, M., & Fossion, P. (2017). The influence of family dynamics on eating disorders and their consequence on resilience: A mediation model. *The American Journal of Family Therapy, 45*(2), 123–132. https://doi.org/10.1080/01926187.2017.1303654

Meeus, W. (2018). *Adolescent development: Longitudinal research into the self, personal relationships, and psychopathology*. Routledge.

Miller, D. N., & Jome, L. M. (2010). School psychologists and the secret illness: Perceived knowledge, role preferences, and training needs regarding the prevention and treatment of internalizing disorders. *School Psychology International, 31*(5), 509–520. https://doi.org/10.1177/0143034310382622

Mitchison, D., Mond, J., Bussey, K., Griffiths, S., Trompeter, N., Lonergan, A., Pike, K. M., Murray, S. B., & Hay, P. (2020). DSM-5 full syndrome, other specified, and unspecified eating disorders in Australian adolescents: Prevalence and clinical significance. *Psychological Medicine, 50*(6), 981–990. https://doi.org/10.1017/S0033291719000898

Morgan, J. F., Reid, F., & Lacey, J. H. (1999). The SCOFF questionnaire: Assessment of a new screening tool for eating disorders. *BMJ, 319*(7223), 1467–1468. https://doi.org/10.1136/bmj.319.7223.1467

Murray, S. B., Nagata, J. M., Griffiths, S., Calzo, J. P., Brown, T. A., Mitchison, D., Blashill, A. J., & Mond, J. M. (2017). The enigma of male eating disorders: A critical review and synthesis. *Clinical Psychology Review, 57*, 1–11. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.08.001

O'Dea, J. A. (2007). Are we OK or are we not?: Weight status, eating patterns, attitudes towards physical activity and prevalence of disordered eating among Australian schoolchildren in the 2006 National Youth Cultures of Eating Study. *Journal of the Home Economics Institute of Australia, 14*(3), 6–14. https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/ielapa.200801484

Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work, 1*(3), 261–283. https://doi.org/10.1177/1473325002001003636

Racine, S. E., & Wildes, J. E. (2015). Emotion dysregulation and anorexia nervosa: An exploration of the role of childhood abuse. *International Journal of Eating Disorders, 48*(1), 55–58. https://doi.org/10.1002/eat.22364

Rayworth, B. B., Wise, L. A., & Harlow, B. L. (2004). Childhood abuse and risk of eating disorders in women. *Epidemiology, 15*(3), 271–278. https://doi.org/10.1097/01.ede.0000120047.07140.9d

Redston, S., Tiller, J., Schweitzer, I., Keks, N., Burrows, G., Castle, D., & Newton, J. R. (2014). 'Help us, she's fading away': How to manage the patient with anorexia nervosa. *Australian Family Physician, 43*(8), 531–536.

Rodgers, R. F., Lowy, A. S., Halperin, D. M., & Franko, D. L. (2016). A meta-analysis examining the influence of pro-eating disorder websites on body image and eating pathology. *European Eating Disorders Review, 24*(1), 3–8. https://doi.org/10.1002/erv.2390

Schiele, B., Weist, M. D., Martinez, S., Smith-Millman, M., Sander, M., & Lever, N. (2020). Improving school mental health services for students with eating disorders. *School Mental Health, 12*(4), 771–785. https://doi.org/10.1007/s12310-020-09387-6

Schmidt, U., Brown, A., McClelland, J., Glennon, D., & Mountford, V. A. (2016). Will a comprehensive, person-centered, team-based early intervention approach to first episode illness improve outcomes in eating disorders? *International Journal of Eating Disorders, 49*(4), 374–377. https://doi.org/10.1002/eat.22519

Smith, A. R., Velkoff, E. A., Ribeiro, J. D., & Franklin, J. (2019). Are eating disorders and related symptoms risk factors for suicidal thoughts and behaviors? A meta-analysis. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 49*(1), 221–239. https://doi.org/10.1111/sltb.12427

Smolak, L. (2004). Body image in children and adolescents: Where do we go from here? *Body Image, 1*(1), 15–28. https://doi.org/10.1016/S1740-1445(03)00008-1

Sunday, S. R., & Halmi, K. A. (2003). Energy intake and body composition in anorexia and bulimia nervosa. *Physiology & Behavior, 78*(1), 11–17. https://doi.org/10.1016/S0031-9384(02)00879-X

Surgenor, L. J., & Maguire, S. (2013). Assessment of anorexia nervosa: An overview of universal issues and contextual challenges. *Journal of Eating Disorders, 1*(1), Article 29. https://doi.org/10.1186/2050-2974-1-29

Tafà, M., Cimino, S., Ballarotto, G., Bracaglia, F., Bottone, C., & Cerniglia, L. (2017). Female adolescents with eating disorders, parental psychopathological risk and family functioning. *Journal of Child and Family Studies, 26*(1), 28–39. https://doi.org/10.1007/s10826-016-0531-5

Tener, D., & Sigad, L. (2019). "I felt like I was thrown into a deep well": Educators coping with child sexual abuse disclosure. *Children and Youth Services Review, 106*, Article 104465. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104465

Wade, T. D., & O'Shea, A. (2015). DSM-5 unspecified feeding and eating disorders in adolescents: What do they look like and are they clinically significant? *The International Journal of Eating Disorders, 48*(4), 367–374. https://doi.org/10.1002/eat.22303

Warren, C. S., Schoen, A., & Schafer, K. J. (2010). Media internalization and social comparison as predictors of eating pathology among Latino adolescents: The moderating effect of gender and generational status. *Sex Roles, 63*(9–10), 712–724. https://doi.org/10.1007/s11199-010-9876-1

Wilczenski, F. L., Schumacher, R. A., & Cook, A. L. (2010). *School counseling principles: Mentoring and supervising*. American School Counselor Association.

חרם בקרב תלמידים: מאפייני התופעה והשלכותיה האופרטיביות על עבודת היועץ החינוכי*

ענת כורם ויצחק גילת

תקציר

לחרם החברתי השלכות קשות על תלמידים, אך חסר ידע הנשען על ראיות בנושא. בשל כך נעשה מחקר רטרוספקטיבי בהשתתפות 504 בוגרים צעירים שזכרו היטב אירוע של חרם בזמן לימודיהם בבית הספר, והשיבו על שאלון כמותי. נמצא שהחרם שכיח בכיתות ד'–ו', שמאפייני הילדים המוחרמים הם מוכללים ושיש לחרם השפעה הן על המוחרמים הן על הלא־מוחרמים. ההשפעה על המוחרמים קשורה לדיכאון ולחרדה, וכן לשינויים תפיסתיים ביכולת לתת אמון בזולת. התלמידים המוחרמים, בפרט הצעירים, נוטים שלא לנקוט פעולה. כמו כן נמצא ששיעור ניכר של ההורים לא ידע על החרם. מן המחקר עולה שהחרם הוא תופעה קשה ומטלטלת בחיי תלמידים, העלולה להסיט את התפתחותם לכיוון שלילי. בפרק הדיון מוצעות ליועץ החינוכי דרכי פעולה אופרטיביות למניעה ולהתערבות במצבים של חרם.

מילות מפתח: חרם; דחייה חברתית; מעמד חברתי; למידה חברתית רגשית (SEL); כשירות חברתית; מיומנויות חברתיות.

מבוא

לחרם חברתי השפעה קשה ונרחבת על תלמידים, לטווח הקצר והארוך. עם זאת, אין עדות מספקת למחקר אמפירי מקיף על מאפייני התופעה בארץ ובעולם. במחקר הזה ביקשנו למלא את החוסר הזה. המחקר התמקד בנקודת המבט של התלמידים וביקש להבין כיצד הם תופסים את התופעה על שלל היבטיה, כגון מאפייני התלמידים המוחרמים, ביטויי החרם, השפעתו על ההווה ועל העתיד ודרכי ההתמודדות של התלמידים, של צוותי החינוך ושל ההורים. הנתונים נאספו מ־504 בוגרים צעירים בני 18–25 שזכרו היטב מצב של חרם בזמן לימודיהם בבית הספר, השיבו על שאלון כמותי וסיפקו מבט רב־שנים (רטרוספקטיבי) על התופעה.

היועץ החינוכי אמון על בריאות הנפש בבית הספר ופועל מתוך מבט מערכתי. תפקידו ייחודי במניעה ובהתערבות במצבים של חרם. מאמר זה מבקש לגזור מהמיפוי האמפירי של התופעה השלכות אופרטיביות על עבודתו.

---

* המחקר נערך במרכז המחקר והידע 'מהות' ליחסי צוותי חינוך–הורים, בתמיכת מכללת לוינסקי לחינוך ואגף בכיר שפ"י במשרד החינוך.

רקע תאורטי

החרם ומאפייניו

חרם, שסיווגו הוא אלימות חברתית עקיפה (אלמוג זקן ווילר, 2013), מוגדר מצב שבו יחידים או קבוצות מתעלמים מפרט מסוים או מדירים אותו מהקבוצה ללא מתן הסברים (Williams, 2007). זוהי תופעה כלל־עולמית המוכרת בכל התרבויות האנושיות (Williams, 2001). מנתונים על היקף התופעה בישראל (שנאספו במיצ"ב) עלה שביותר מ־60% מהכיתות דיווח תלמיד אחד לפחות שהוחרם בחודש האחרון (חכים ושביט, 2017). במחקר עדכני שנאספו בו נתונים מהורים דווח כי 10% מהילדים שנפגעו מאלימות היו קורבנות של חרם חברתי (בהרב ואחרים, 2020). עוד נמצא כי תחושת המוגנות של תלמידים אלו נמוכה ביותר.

מבחינת חתך הגיל, מדו"ח של ראמ"ה (2019) עלה כי שיעור התלמידים המדווחים שנפלו קורבן לאלימות חברתית (כגון חרם והפצת שמועות) בכיתות ד'–ו' הוא 23%, בכיתות ז'–ט' הוא 17% ובכיתות י'–י"א הוא 13%, כלומר השיעור גבוה יותר בכיתות הנמוכות. אם כך, התופעה נפוצה בבית הספר היסודי, בפרט בכיתות ה'–ו' ועד אמצע החטיבה, והיא פוחתת בכיתות הגבוהות של החטיבה ובתיכון (חכים ושביט, 2017; כצנלסון, 2016). נתונים אלו תואמים את המאפיינים ההתפתחותיים של התלמידים. בילדות התיכונה התלמידים נעשים מודעים יותר ויותר לזיקה של זהותם לסובבים אותם (Damon & Hart, 1988). לפיכך המקובלות החברתית נעשית עיקר חייהם, והם – ולא המבוגרים – נעשים הקובעים בנושאים החברתיים. השילוב של חשיבות המקובלות (Siegler et al., 2014) ונטייה מסוימת לחשיבה אגוצנטרית ונוקשה מביא לידי תופעות של נידוי חברתי מאורגן בחברת הילדים.

אין תמימות דעים באשר למאפייני התלמידים המוחרמים. חכים ושביט (2017) טוענים שיש קשר בין שייכות לקבוצה מוחלשת, כגון מיעוט אתני או מעמד חברתי נמוך, ובין חרם. נמצא למשל מתאם שלילי בין הסיכוי לקורבנות לחרם להשכלת ההורים של התלמיד, וכן להשכלה הממוצעת של ההורים בכיתה. עוד נמצא כי יש קשר בין הסיכוי ליפול קורבן לחרם להישגים נמוכים במתמטיקה ובאנגלית (חכים ושביט, 2017). כצנלסון (2016) מציינת כי ילדים מוחרמים סובלים לעיתים מחוסר גיבוי רגשי, וכמה מהם מתקשים בוויסות הרגשות או חריגים בהיבט מסוים המאיים על הקבוצה. תלמידים שהשתתפו בקבוצות מיקוד ציינו שהנופלים קורבן לבריונות הם ילדים חלשים, פגיעים ובעלי הערכה עצמית נמוכה (Guerra et al., 2011). מבחינה מגדרית, בנות מדווחות על קורבנות לחרם ועל שימוש בו יותר מבנים (חכים ושביט, 2017; כצנלסון, 2016).

להטלת החרם יכולים להיות מניעים מגוונים. ראשית, הוא תורם ללכידות הקבוצה, שכן הוא מתווה לחברי הקבוצה מטרה משותפת (Williams, 2007). שנית, לעיתים ההחרמה היא חלק ממאבק כוחות: ילדים ממעמד חברתי גבוה מנהיגים את החרם ומטילים אותו על הקרובים להם בסולם החברתי כדי לחזק את עליונותם עליהם. לשם כך הם יכולים לנצל שינוי ביחסי הכוחות, למשל כאשר אחד הילדים מסתכסך עם חברו הקרוב (חכים ושביט, 2017; כצנלסון, 2016). כלומר לעומת הסברה הרווחת, שהחזק תוקף את החלש, חוקרים סבורים כי בחלק מהמקרים הקורבן יכול להיות דווקא תלמיד חזק חברתית אשר מרכזיותו מגבירה את סיכוייו להפוך מטרה לבריונות (Faris & Felmlee, 2014). הילדים

האחרים נגררים אחר מנהיגי החרם מתוך חשש שהחרם יופנה כלפיהם או מתוך רצון לשאת חן בעיני המנהיגים (כצנלסון, 2016). החרם מתבטא בשלל דרכים: הוא יכול להיות קצר או ממושך, ויכול להיות יוזמת ילד אחד, קבוצת ילדים או כיתה שלמה.

בתקופתנו נוסף הביטוי הווירטואלי. ככלל, השיח ברשתות החברתיות נוטה להיות מקוטב ולהתמקד במסרים שליליים (מרגלית, 2021). האנונימיות והיכולת להסיר עקבות מגבירה את הנטייה להעביר מסרים תוקפניים. ייחודו של החרם הווירטואלי הוא בליווי הילדים כל שעות היום, לרבות בביתם, ובהיותו סמוי מעיני המבוגרים. התכנים המופצים במסכים מתועדים ועלולים להיות נצפים בתפוצה מתפשטת, ולשוב ולפגוע בילד (ארגון, 2016; כצנלסון, 2016).

תגובות, השפעות ודרכי התמודדות עם חרם

חרם חברתי נחשב תופעה ייחודית בכלל התופעות האברסיביות משום שהוא מאיים על הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים, כגון הצורך לחוות הערכה עצמית, להשתייך, לחוש שליטה במצב ולחוש שיש משמעות לקיום (Smith et al., 2017; Williams, 2009). כך למשל תלמידי תיכון וסטודנטים רואים בחרם במדיה איום על הצורך שלהם להשתייך לקבוצה (Smith et al., 2017). כאשר הפרט חווה התעלמות של הסביבה, הוא חש בלתי רצוי ובלתי ראוי להכלה (Wesselmann et al., 2019). החרם פוגע ברווחה הרגשית, בתפקוד הקוגניטיבי ובהסתגלות החברתית (Pharo et al., 2011). הפגימה הקוגניטיבית מפריעה לוויסות הרגשות, מקשה על דחיית סיפוקים והפרט נעשה פגיע ורגיש לרמזים מהסביבה (Williams, 2007). תגובות אלו של הקורבן עלולות להביא לידי החמרה במצבו. הפגיעה במצבי חרם עלולה להיות בלתי הפיכה ולהביא לידי בדידות, פיתוח אי־אמון וחשדנות בזולת ואף נשירה ממסגרות חינוכיות ואובדנות (כצנלסון, 2016).

בספרות המקצועית מתוארות אסטרטגיות שהפרט נוקט כדי להתמודד עם חרם. העיקריות הן ניסיון להתיידד עם המנדים (למשל לנהוג בדרכים ידידותיות, לעזור להם ולנסות לחזק קשרים עימם), לחימה (כגון התנהגות תוקפנית), קפיאה במקום (פסיביות) או בריחה מהסיטואציה (למשל אי־נכונות לעבוד עם הקבוצה המחרימה). חוויה מתמשכת של חרם עלולה להביא לידי תחושות של חוסר אונים (Williams, 2007).

יש גם אסטרטגיות פסיכולוגיות להתמודדות עם החוויה הקשה. דרך ההבניה של אפיזודת החרם בתודעה יכולה למתן את החשיבות שהפרט מעניק לה (Williams, 2007). אסטרטגיות אלו נשענות על היבט פרשני, כגון פיתוח התבוננות אחרת בסיטואציה או הסחת תשומת הלב ממנה. כמו כן לעיתים אפשר לספק את הצרכים שנפגעו מהחרם בדרך אחרת. לאנשים הנמצאים בסביבתו של הפרט יש תפקיד חשוב בתהליך ההחלמה (Timeo et al., 2019).

ההשפעה המזיקה של החרם אינה רק על ילדים המוחרמים, אלא גם על הילדים האחרים בסביבה. היא פוגעת בתחושת המוגנות שלהם, במצב רוחם וביכולתם להתרכז (ראובני, 2011). יתרה מזו, הילדים המעורבים בחרם עלולים לפתח רגשות אשם על מעורבותם הפעילה או הסבילה (כצנלסון, 2016). כמו כן יש לתופעה השלכות על החברה כולה, שכן ידועים אירועים של אלימות קיצונית (למשל בארה״ב), שבהם התברר שהפוגעים היו בילדותם קורבנות לחרם מצד קבוצת השווים (Pharo et al., 2011).

חרם ושותפות יועצים–מורים–הורים

הסביבה החברתית של החרם אינה רק ברמת המיקרו – התלמידים המעורבים בחרם, אלא גם ברמת המקרו – בית הספר כולו. מאפיינים כלליים של בית הספר ומאפיינים הקשורים ישירות לחרם, כגון מדיניות הטיפול בתופעה ופעולות הפסיכולוגים והיועצים, משפיעים על ההתמודדות איתו (Leja & Wesselman, 2013).

ליועץ החינוכי המשתייך למקצועות הסיוע בתחום בריאות הנפש (ארהרד, 2014), יש תפקיד ייחודי במניעת תופעת החרם ובטיפול בה. נמצא שליועצים חשוב מאוד לייעץ למורים בתחום החברתי (טטר וגוזלן, 2000). האוריינטציה המערכתית ובכללה תהליכי היוועצות עם גורמים רבים, כגון הנהלת בית הספר, מורים והורים (ארהרד, 2014), היא יתרון. הם מכירים את הנפשות הפועלות וביכולתם לעקוב אחר התהליכים במועד התרחשותם ולאורך זמן. זאת ועוד, בתקופתנו המאופיינת בעבודת צוות, תפקיד חשוב של היועץ החינוכי הוא קישור תהליכי למידה בבית הספר אל חוויה רגשית מיטבית שיסודה ברגישות חברתית (דור־חיים, 2019). היועץ פועל בסביבתם הטבעית של התלמידים, ועל כן פנייה אליו אינה מתייגת בהשוואה לפנייה למקור החיצוני לבית הספר. היא גם יכולה לעגן את הבניית החוויה בתודעה ולמתן את קיצוניותה. עם זאת, יש להביא בחשבון שיש גם מחסומים לפנייה של תלמידים אל היועצת החינוכית בעת מצוקה ; ריחוק רגשי וחשש מאי־שמירת סודיות עלולים להקשות עליהם את השיתוף (גילת ורביב, 2014).

אשר לאנשי חינוך, במחקר שנעשה בישראל נמצא שכמה מהם רואים בתופעת החרם שיטה של תלמידים לשלוט ולפקח על המעמדות החברתיים. כמו כן הם רואים בה אמצעי המשרת את קבוצת השווים להוקעת תלמידים שהתנהגותם אינה תואמת את הנורמות המקובלות בחברת הילדים (חביב, 2020). מחקרים הבוחנים את הקשר בין תפיסות של מורים בנושא בריונות ובין תפיסותיהם בנושא פעולות הנדרשות מצד המורה מלמדים שמורים המאמינים שבריונות היא תופעה נורמטיבית, נוטים שלא להתערב (Garner, 2017; Hektner & Swenson, 2012). מבחינת דרכי ההתמודדות, מורים מדווחים על מגוון אסטרטגיות, ואלו בדרך כלל מערבות פנייה למקורות חיצוניים (חביב, 2020).

ילדים החווים חרם נוטים שלא לשתף את הוריהם במצוקתם, ככל הנראה מפני שהם סבורים שאין בכוחם של הוריהם לסייע להם או שהם חוששים להדאיגם (כצנלסון, 2016). ואכן, במחקר שבו נבחנה נקודת המבט של הורים על אלימות בבית הספר נמצא שלחרם יש מטען רגשי בתודעתם של ההורים והוא מביא לידי מעורבות גבוהה ; הם רואים בו מצב חירום שיש למגר בצעדים קיצוניים (בהרב ואחרים, 2020). האקדמיה ללמידה חברתית ורגשית (CASEL, 2003) מעירה על מקבצי מיומנויות שיש לטפחם בשיטתיות הן בבית הן בבית הספר. אחד מהם הוא מיומנויות של קשר (relationship skills) ובהן היכולת לעסוק בקשרים בריאים עם משתפי פעולה אכפתיים, היכולת להתנגד ללחץ חברתי מזיק והיכולת לפתור סכסוכים ביעילות (Albright & Weissberg, 2009). בספרות מוצעים עקרונות לקידום השותפות שבין מורים להורים בלמידה חברתית רגשית (SEL), ובהם הדגשת האחריות המשותפת להתפתחותם המיטבית של הילדים ותקשורת פתוחה. הן הבית הן בית הספר הם מוקד להתערבות (Garbacz et al., 2015). יש לטפח את השותפות שבין צוותי חינוך להורים כדי למנוע את תופעת החרם ולמגר אותה עם הופעתה.

שאלות המחקר והסוגה המחקרית

עקב השלכותיו החריפות והנרחבות של החרם המחקר הזה מבקש להעמיק את הבנת התופעה מנקודת מבטם של התלמידים. נערך מחקר רטרוספקטיבי שבו בוגרים צעירים התבקשו להיזכר בחרם בזמן לימודיהם בבית הספר ולהשיב על שאלון מחקר. גם במחקרים קודמים שעסקו בדחייה חברתית נבחנה נקודת מבט לאחור (רטרוספקטיבית) (אשרת־פינק, 2018; Lev-Wiesel et al., 2006). לסוגה מחקרית זו יש יתרונות ייחודיים. בבגרות הצעירה אפשר לזכור היטב את חוויית החרם, בד בבד עם פיתוח מבט רב־שנים (פרספקטיבה) על השלכותיו, וכן על האופן שבו חוויות מימי בית הספר מובנות בתודעה (ראו לדוגמה: Bekerman & Tatar, 2005). שאלת המחקר היא: בהסתמך על נקודת המבט של בוגרים צעירים, כיצד תופסים תלמידים את תופעת החרם החברתי בבתי הספר? ממיפוי מאפייניו של החרם תיגזרנה השלכות אופרטיביות על עבודת היועץ החינוכי למניעת התופעה הקשה ולטיפול בה.

שיטת המחקר

נבדקים

שני עקרונות הנחו את הדגימה: האחד – איסוף נתונים של משתתפים רבים שהתנסו בחרם כדי שיהיה אפשר להכליל ולערוך השוואות בין קבוצות; השני – הסתמכות על מדגם מייצג. לפיכך המדגם נבחר בשני שלבים. בשלב הראשון נשלח שאלון למדגם מייצג של 700 בני 18–25 מהאוכלוסייה היהודית בישראל. מתוך קבוצה זו 504 משיבים כתבו כי הם זוכרים היטב אירוע של חרם בזמן לימודיהם בבית הספר, והם השתתפו במדגם הסופי. בחרנו באנשים שסיימו את בית הספר לפני שנים מעטות מכיוון שיש להם רטרוספקטיבה מלאה על ימי בית הספר בזמן שאינו רחוק, וזיכרון החוויות עודנו חד. הגיל הממוצע הוא 21.7 וסטיית התקן היא 2.1.

המשתתפים חולקו לשתי קבוצות לפי הזיקה שלהם לחרם: קבוצת המחקר, ובה 160 משתתפים שהוחרמו בזמן לימודיהם, וקבוצת השוואה של משתתפים שלא הוחרמו, ובהם מחרימים (N = 44); ידעו על החרם אך השתתפו בו מעט או לא השתתפו בו כלל (N= 270); ידעו על החרם רק בשלב מאוחר (N =30).

מאפייני המשתתפים בקבוצות מוצגים בלוח 1:

לוח 1: מאפייני המשתתפים בשתי הקבוצות (באחוזים) (N = 504)

		מוחרמים	לא מוחרמים
מין	בנות	62	45
	בנים	38	55
השכלה	יסודית	5	5
	תיכונית	76	82
	אקדמית	19	13
זרם חינוך	ממלכתי	60	54
	ממ״ד	21	17
	חרדי	19	29
סוג חינוך	רגיל	98	99
	מיוחד	2	1
ארץ לידה	ישראל	96	96
	אחר	4	4

כלים

לצורך המחקר חובר שאלון שנועד לבחון את התפיסות של בוגרים צעירים בנושא תופעת החרם בבית הספר. הצעירים התבקשו להיזכר בחרם חברתי בבית הספר ולציין אם הם נמנו עם המוחרמים או עם המחרימים ואם ידעו על החרם.

עורכי המחקר הם יועצת חינוכית ופסיכולוג, שניהם בעלי ניסיון רב במערכת החינוך. הם בנו את השאלון בשני שלבים: תחילה הם מיפו את התחומים שיתבטאו בשאלון על סמך סקירת הספרות בנושא החרם בבית הספר. בשלב השני הם ניסחו היגדים בכל אחד מן התחומים שבמיפוי. התחומים ודוגמאות לשאלות מוצגים להלן: א. מאפייני החרם (כגון הכיתה שבה הוא התרחש ומשך החרם); ב. מאפייני הילד המוחרם (כגון מאפיינים לימודיים, פסיכולוגיים ופיזיים) ומאפייני הקבוצה שבה התרחש החרם; ג. ביטויי החרם (כגון הימנעות משיתוף בפעולות חברתיות); ד. סיבות לחרם (כגון רצון לשליטה, קנאה); ה. השפעות החרם (כגון קושי ביצירת קשרים, חרדה, בדידות); ו. התמודדות הילד עם החרם בבית (כגון שיתוף הורים) ובבית הספר (כגון שיתוף מחנכת). השאלון עבר תיקוף תוכן של שתי מומחיות, האחת בתחום הייעוץ החינוכי והשנייה בתחום האלימות בבתי הספר. החוקרות דנו דיונים ערים, והערותיהן שולבו בשאלון.

הליך

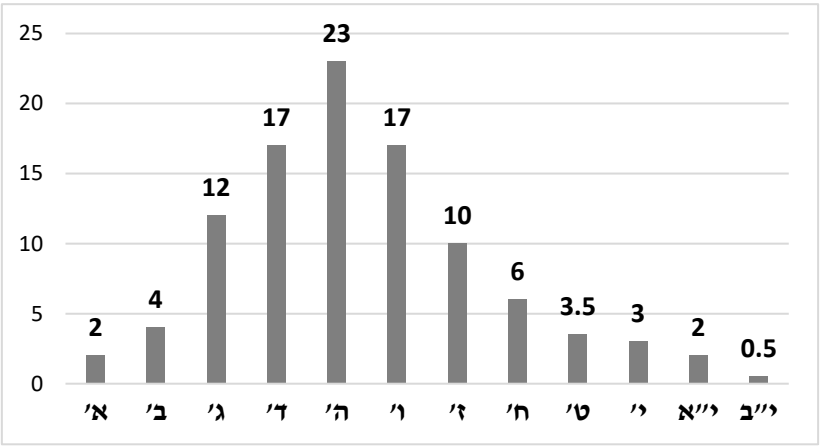
שאלון מקוון ואנונימי הועבר בחודשים ינואר עד מרץ 2021.

ממצאים

מאפייני החרם

התפלגות השכיחויות של הכיתה שבה התנהל החרם חושבה. החישוב של קבוצת המחקר ושל קבוצת ההשוואה נעשה בנפרד. במבחן חי בריבוע לא נמצא הבדל מובהק בין שתי הקבוצות ולפיכך מוצגת ההתפלגות של כל המדגם. התפלגות אירועי החרם מוצגת להלן בתרשים 1.

תרשים 1: התפלגות אירועי חרם לפי הכיתה שהוא התנהל בה (באחוזים)



התרשים מראה כי החרם שכיח ביותר בכיתות ד׳–ו׳: 57% מהאירועים המדווחים התנהלו בשלוש הכיתות האלה.

משך החרם

התפלגות אירועי החרם לפי משך זמן מוצגת להלן בלוח 2.

לוח 2: התפלגות אירועי חרם לפי משך הזמן (באחוזים) (N = 504)

משך החרם	**מוחרמים** (N = 160)	**לא מוחרמים** (N =344)	**סך הכול**
שעות	7	5	6
ימים	25	40	35
שבועות	24	23	22
חודש	6	7	6.5
חודשים	18	14	15.5
שנה	6	5	5
יותר משנה	14	6	10
סך הכול			100

הלוח מראה כי החרם הוא אירוע ממושך למדי: כ־60% מהמשתתפים דיווחו שהחרם נמשך שבועות אחדים לפחות. משתתפים שהוחרמו מדווחים על משך זמן רב יותר ממשתתפים שלא הוחרמו, כפי שנמצא במבחן חי בריבוע ($\chi 2\ (6) = 12.9,\ p < .05$): 67% מהם, לעומת 45% מקבוצת ההשוואה, מדווחים על חרם שנמשך לפחות שבועות מספר. עשרים אחוזים מהמשתתפים בקבוצת המחקר מדווחים על חרם שנמשך שנה לפחות!

מאפייני הילד המוחרם

כדי לבחון אם יש מאפיינים מוסכמים קיבלו המשתתפים רשימה של מאפיינים והתבקשו לציין אם הם מתארים את הילד המוחרם. **לוח 3 מציג את שיעור המשתתפים הסבורים שהמאפיין מתאר את הילד המוחרם. לרוב המאפיינים אסוציאציות שליליות**.

לוח 3: מאפייני הילד המוחרם בקרב שתי הקבוצות

המאפיין	מוחרמים (N = 160)	לא מוחרמים (N =344)	חי בריבוע
כישורים חברתיים נמוכים	15	38	13.58**
מעמד חברתי נמוך	33	52	6.63
התנהגויות חברתיות לא נעימות	9	41	27.30**
מאפיין פיזי כגון גובה משקל	21	22	0.03
מראה חיצוני לא מושך	27	21	0.98
יכולת ספורטיבית נמוכה	17	20	0.13
לקות	4	10	2.76
הישגים לימודיים גבוהים	47	46	0.08
הישגים לימודיים נמוכים	12	20	2.38
עולה חדש	7	8	0.05

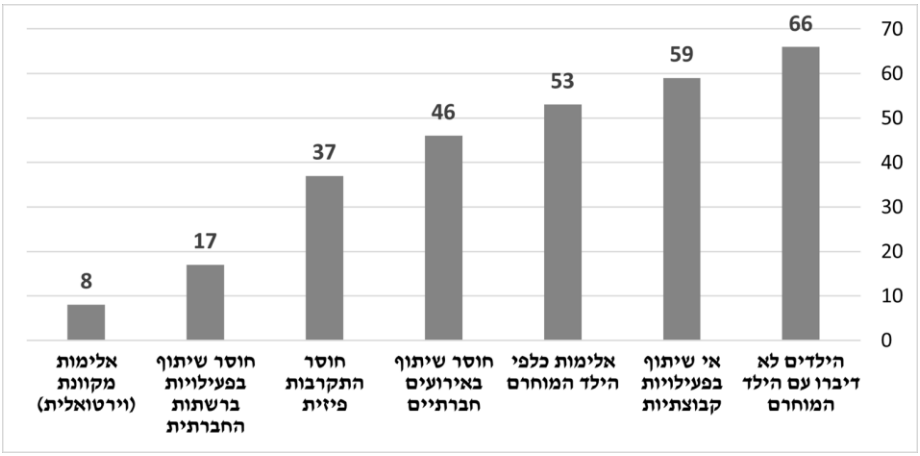
* P < .05 ** p < .01

הלוח מראה כי שום מאפיין מן המאפיינים לא מתאר את הילד המוחרם בקרב יותר מ־50% מן המשתתפים, כלומר אי אפשר ליצור פרופיל של הילד המוחרם מתוך המאפיינים שהוגדרו. עוד נמצא כי המשתתפים בקבוצת המחקר סבורים פחות מעמיתיהם בקבוצת ההשוואה כי כישורים חברתיים נמוכים ומעמד חברתי נמוך מתארים את הילד המוחרם.

ביטויי החרם

למשתתפים הוצגה רשימה של התנהגויות והם התבקשו לציין אם ההתנהגות הופנתה כלפי ילדים מוחרמים בחרם שהם זוכרים. **תרשים 2 מציג את אחוז המדווחים על כל התנהגות.**

תרשים 2: שכיחות של ביטויי החרם (באחוזים)



* P < .05 ** p < .01

המניעים לחרם

המשתתפים קיבלו רשימה של מניעים לחרם והתבקשו להעריך את ההשפעה של כל מניע בסולם בן חמש דרגות. ממוצע גבוה מעיד על רמה גבוהה של השפעה. לוח 4 מציג את מידת הייחוס של מניעים לתופעה של החרם.

לוח 4: מידת הייחוס של מניעים לתופעה של החרם

	ילד מוחרם		ילד לא מוחרם		חי בריבוע
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
א. התנהגות תוקפנית של הילדים המחרימים	3.28	1.33	2.88	1.26	3.20***
ב. מאבק של הילדים המחרימים על מעמד חברתי	3.34	1.32	3.10	1.27	1.89*
ג. רצון לשליטה של הילדים המחרימים	3.74	1.24	3.42	1.26	2.71***
ד. קנאה של הילדים המחרימים בילד המוחרם	3.21	1.48	2.31	1.33	7.21***
ה. לילדים המחרימים לא היו חברים קרובים	1.98	1.25	1.97	1.18	0.90

לוח 4 מראה כי המניעים לחרם קשורים במידה הרבה ביותר לתכונות של המחרימים – תוקפנות, צורך בשליטה ומשיכה לכוח. גם קנאה בילדים המוחרמים היא מניע בלתי מבוטל. עוד נמצא כי ההשפעה של כל אחד מן המניעים לחרם בעיני המשתתפים שהוחרמו רבה מהשפעתם בעיני משתתפים בקבוצת ההשוואה. הלוח מראה כי שני הביטויים השכיחים ביותר הם הימנעות מדיבור עם הילדים המוחרמים (בשני שלישים מן המקרים)

והימנעות מהזמנתם להשתתף בפעילויות קבוצתיות (בשישים אחוזים מן המקרים). גם התנהגות אלימה כלפי הילדים המוחרמים דווחה בשכיחות לא נמוכה – יותר מחמישים אחוזים. השכיחות של חרם בסביבה המקוונת הייתה נמוכה בהשוואה לחרם במצב של פנים אל פנים. עוד נמצא כי המשתתפים שהוחרמו בהיותם תלמידים מדווחים על שימוש רב יותר בביטויים התנהגותיים כלפיהם משמדווחים משתתפי קבוצת הביקורת.

השוואה בין שתי הקבוצות באמצעות מבחן חי בריבוע מראה כי המשתתפים שהוחרמו דיווחו על שכיחות גבוהה יותר של ההתנהגויות האלה: אלימות כלפי הילד המוחרם (χ^2 (1) = 7.27, p < .01), הדרה מאירועים חברתיים (χ^2 (1) =6.82, p< .01), הדרה מפעילויות ברשתות החברתיות (χ^2 (1) =18.04, p< .01) ואלימות מקוונת (χ^2 (1) =6.32, p< .05).

השפעות החרם

כדי לבחון השפעות ארוכות טווח של החרם על הילדים שהוחרמו, המשתתפים התבקשו לציין אם הם מרגישים כיום את השפעת החרם בכל אחת מהתופעות שהוצגו לפניהם. מלבד התופעות הפוגעות בבריאות הנפשית, מופיע ברשימה גם 'חוסן'.

תחילה חושב שיעור המשתתפים שדיווחו על תופעה אחת לפחות ונמצא כי 62% דיווחו על תופעה בקבוצת המוחרמים, לעומת 34% בקבוצת המחקר. **לאחר מכן חושב שיעור המדווחים על כל אחד מן התופעות והתוצאות מוצגות בלוח 5.**

לוח 5: השפעות החרם על הבריאות הנפשית של ילדים בשתי הקבוצות

התופעה	מוחרמים (N = 160)	לא מוחרמים (N =344)	חי בריבוע
חוסר אמון	40	11	58.28**
תחושת בדידות	32	7	53.40**
חרדה חברתית	31	6	54.90**
קושי ביצירת קשרים	30	7	43.28**
תחושת עצבות	22	14	3.49*
קושי ביצירת קשרים זוגיים	16	3	39.31**
רגשות אשמה	15	23	2.72
מחשבות אובדניות	8	3	6.52*
נשירה ממסגרות	7	3	5.20*
התנהגות אלימה	7	2	6.22*
חוסן	37	12	44.10**

התוצאות המוצגות בלוח 5 מראות כי התופעות שדווחו בשכיחות הגבוהה ביותר אצל המוחרמים הן חוסר אמון (40%), בדידות (32%), חרדה חברתית (31%) וקושי ביצירת קשרים (30%). בכל התופעות השליליות, למעט רגשות אשמה, דיווחו המוחרמים על שכיחות גבוהה במובהק מהלא־מוחרמים. מעניין לציין את השיעור הגבוה יחסית של מוחרמים שדיווחו על חוסן שהתפתח אצלם לאחר החרם.

התמודדות עם החרם

ההתמודדות עם החרם נבחנה אצל שלושה מושאים: הילד המוחרם עצמו, ההורים של הילד המוחרם ובית הספר. בנושא זה מוצגים הממצאים של קבוצת המחקר בלבד, מכיוון שהמשתתפים בקבוצת ההשוואה לא ידעו על רוב דרכי ההתמודדות של הילד המוחרם (לדוגמה – אם הוא סיפר להוריו). גם המשתתפים בקבוצת ההשוואה נשאלו על ההתמודדות עם החרם, אך כמחציתם ענו שאינם יודעים.

התמודדות הילד המוחרם

לוח 6 להלן מציג את שכיחות הדיווח של משתתפי המחקר על דרכי התמודדותו של הילד עם החרם.

לוח 6: שכיחות הדיווח של משתתפי המחקר על כל אחת מדרכי התמודדות של הילד עם החרם (באחוזים) (N = 160)

דרך ההתמודדות	דיווחו	לא דיווחו
הילד המוחרם התעלם מהחרם	37	63
הילד המוחרם יצר קשרים חברתיים בסביבות אחרות	53	47
הילד המוחרם סיפר להוריו או לקרובי משפחתו על החרם	47	53
הילד המוחרם סיפר לילדים אחרים על החרם	40	60
הילד המוחרם סיפר למורים על החרם	39	61
הילד המוחרם אירגן חרם על ילדים אחרים	5	95

לוח 6 מראה כי קרוב ל־40% מן הילדים לא נקטו דרך התמודדות מסוימת. דרך ההתמודדות השכיחה ביותר שנקטו הילדים היא יצירת קשרים חברתיים בסביבות אחרות. עוד עולה מהלוח כי פחות ממחצית הילדים שיתפו הורים או קרובי משפחה בחרם.

התמודדות ההורים

התוצאות מראות כי 39% מן ההורים לא ידעו על החרם, ו־10% ידעו אך לא פעלו, כלומר כמחצית ההורים לא נקטו פעולה כלשהי אחרי החרם. הפעולות שנקטו ההורים היו פנייה לצוות בית הספר (35%), פנייה להורי תלמידים בכיתה (24%) ופנייה לילדים שיזמו את החרם (14%).

התמודדות בית הספר

רק 38% מהמשתתפים שהוחרמו בילדותם דיווחו על התערבות בית הספר. כמו כן 14% דיווחו שקיבלו טיפול בבית הספר, ו־16% דיווחו שקיבלו טיפול מחוץ למסגרת בית הספר.

קשרים בין מאפייני רקע של הילדים המוחרמים ובין היבטים של החרם

חושבו הקשרים בין שלושה מאפייני רקע של הילדים המוחרמים – מין, גיל וזרם בחינוך – ובין שלושה היבטים של החרם – עוצמה, השלכות והתמודדות. לצורך הניתוחים הסטטיסטיים חושבו מדדים של היבטים אלו ככתוב בהמשך: מדד העוצמה חושב לפי שיעור ההתנהגויות שהופנו כלפי הילד המוחרם מתוך כל ההתנהגויות שהוצגו בשאלון (ראו לוח 3). ציון גבוה במדד מבטא עוצמה גבוהה של החרם. מדד ההשלכות חושב לפי שיעור התופעות שדיווחו עליהם המשיבים, מתוך כל התופעות שהוצגו בשאלון (למעט חוסן) (ראו לוח 5). ציון גבוה במדד מבטא השפעה פסיכולוגית חזקה של החרם. מדד ההתמודדות חושב לפי שיעור דרכי ההתמודדות שנקט הילד המוחרם מתוך כל הדרכים שהוצגו בשאלון (ראו לוח 6). ציון גבוה במדד מבטא התמודדות פעילה של הילד המוחרם. להלן התוצאות שהתקבלו.

מין הילד המוחרם

נעשה מבחן T למדגמים בלתי תלויים שהשווה בין בנות לבנים בשלושת המדדים של החרם.

נמצא הבדל מובהק בהשלכות החרם ($t(158) = 1.97, p < .05$): בנות דיווחו יותר על סימפטומים שליליים שהתפתחו עקב החרם (ממוצע = 23.53, ס״ת = 16.12) משדיווחו בנים (ממוצע = 15.73, ס״ת = 10.85). לא נמצאו הבדלים מובהקים בין המינים בעוצמת החרם ובהתמודדות איתו בסמוך להתרחשותו.

שכבות גיל של הילד המוחרם

לבדיקת הקשר בין גיל הילד ובין מדדי החרם חולקו 12 הכיתות לשלוש שכבות: 1. ילדים – כיתות א׳ עד ג׳; 2. טרום־מתבגרים – כיתות ד׳ עד ו׳; 3. מתבגרים – כיתות ז׳ עד י״ב. נעשה ניתוח שונות חד־כיווני שהשווה את שלושת מדדי החרם בין שלוש השכבות.

נמצא אפקט מובהק של שכבת גיל על התמודדות עם החרם ($F(2,157) = 2.87, p < .05$), הנובע מכך שמתבגרים בחטיבה או בתיכון דיווחו יותר על התמודדות פעילה (ממוצע = 44.86, ס״ת = 27.24) משדיווחו טרום־מתבגרים בכיתות ד׳–ו׳ (ממוצע = 34.00, ס״ת = 22.32) וילדים בכיתות א׳–ג׳ (ממוצע = 35.75, ס״ת = 21.65).

זרם חינוך

נמצא אפקט מובהק של זרם בחינוך על עוצמת החרם ($F(2,157) = 2.94, p < .05$): בזרם החרדי דווח על עוצמה נמוכה יותר של החרם (ממוצע = 38.94, ס״ת = 18.11) מהעוצמה שדווח עליה בזרם הממלכתי דתי (ממוצע = 45.37, ס״ת = 21.81) ובזרם הממלכתי (ממוצע = 48.66, ס״ת = 24.40). לא נמצא אפקט של זרם בחינוך על השלכות החרם ועל ההתמודדות עם החרם.

דיון

המחקר שנשען על נקודת המבט של 504 בוגרים צעירים שזכרו היטב חוויה של חרם בזמן לימודיהם בבית הספר, נועד לבחון כיצד תופסים תלמידים את החרם החברתי, למפות את התופעה ולגזור השלכות יישומיות על עבודת היועץ החינוכי.

במאפיינים האובייקטיביים, כגון מין וגיל, נמצאה זיקה הדוקה לספרות (חכים ושביט, 2017; כצנלסון, 2016; ראמ״ה, 2019). התופעה רווחת בכיתות ד׳–ו׳, בהתאמה לחשיבותו של המעמד החברתי בגיל זה ולנטייה של הילדים לחשיבה אגוצנטרית ונוקשה למדי. גם הממצא שבנות מוחרמות יותר מבנים (ביחס של 60:40 לעומת היחס השוויוני באוכלוסייה) תואם את הממצאים הקודמים. בנות גם דיווחו על השפעות שליליות של החרם יותר מהבנים.

לעומת התפיסה האינטואיטיבית שהקורבן הוא חלש, פגיע או שונה מאחרים (Guerra et al., 2011), ממצאי המחקר מלמדים שאי אפשר לשרטט פרופיל מסוים. יש במוחרמים תלמידים המאופיינים במעמד חברתי נמוך, אך גם תלמידים המאופיינים במאפיינים אחרים ובהם תלמידים המגיעים להישגים לימודיים גבוהים. אם כך, המחקר מלמד שיש להיזהר מחשיבה סטראוטיפית. מדובר בתופעה מוכללת ותלמידים בעלי מאפיינים מגוונים עלולים לחוות אותה. חשוב שיועצים, מחנכים ומורים, שיש להם תפקיד חשוב בהתמודדות עם חרם חברתי ידעו שגם תלמידים החורגים מהסטראוטיפ של הילד המוחרם עלולים להיות קורבנות הזקוקים לסיוע.

השפעות פסיכולוגיות נמצאו הן על התלמידים המוחרמים הן על הלא־מוחרמים. אשר לתלמידים המוחרמים, מלבד השפעות הידועות מן הספרות כגון דיכאון, חרדה ופגיעה בהסתגלותם החברתית (e.g., Faris & Felmlee, 2014; Pharo et al., 2011), המחקר מורה גם על שינוי תפיסתי – התערערות האמון. ידוע שכבר בזמן החרם הקורבן נעשה פגיע ורגיש לרמזים מהסביבה (Williams, 2007). ממצאי המחקר מורים גם על השפעה ארוכת טווח המשקפת שינוי בפירוש אינטראקציות חברתיות. היבט זה הולך בד בבד עם הדיווח של חמישית מהמוחרמים שהחרם לא היה אירוע נקודתי אלא נמשך שנה לפחות. זאת ועוד, מבחינת דרכי ההתמודדות שיעור ניכר למדי של המוחרמים (40%) לא דיווחו על נקיטת דרך פעולה כלשהי, כלומר נמצאה זיקה לדרך ההתמודדות המתוארת בספרות ׳קפיאה׳ (freeze) (Williams, 2007). היעדר הפעולה עלול להחריף את תחושת הלחץ של המוחרמים מכיוון שהיא מעצימה את תחושת חוסר השליטה באירוע מאיים. לפיכך היא עלולה להביא לידי חוויה בעלת ממדים טראומטיים. אם כך, החרם הוא תופעה מטלטלת העלולה להסיט את ההתפתחות לכיוון שלילי.

עוד נמצא כי שיעור ניכר של הורים (40%) לא ידע על החרם כלל. להיעדר שיתוף ההורים ייתכנו כמה סיבות. ראשית, ייתכן שהילדים חוששים לצער את הוריהם, מתביישים בחרם ונזהרים מלחשוף את קלונם בפניהם. יש להביא בחשבון שהורים מסוימים מגיבים בשיפוטיות על אירועים שליליים שילדיהם מעורבים בהם, גם אם שלא במודע. הורים עלולים להעביר לילד מסר שהוא אחראי למצב או להביע אכזבה, אפילו בהבעות הפנים או באינטונציה. כמו כן ייתכן שהילדים חוששים שהשיתוף יביא לידי התערבות (בלתי רצויה מבחינתם) של ההורים, כגון שיחה עם הורים של ילדים אחרים בכיתה. ההשפעה המיידית של אי־ידיעת ההורים היא היעדר תמיכה של המקור החשוב ביותר בעבור הילד.

היא מעצימה את תחושת הבדידות ומגבירה את הסיכון להתפתחותם של תסמינים רגשיים כגון חרדה ודיכאון.

הסבר משלים נעוץ בצד הרגשי והלא־מודע של הילד המוחרם. ייתכן שהמוחרמים משתמשים במנגנון הגנה של השתקה (בדומה למנגנונים המוכרים במצבי טראומה), כלומר הם מרחיקים את האירוע הקשה מתודעתם ולכן נמנעים מלשוחח עליו. מנגנון זה עלול לפגום בתהליך ההחלמה. נמצא כי התבוננות תיאורית באירוע של חרם (כלומר התבוננות מנקודת מבט של צופה) עלולה להחריף את רגשות הבושה של הפרט ולהקשות עליו לעבד את החוויה. במקום זאת בתהליך ייעוצי מומלץ לעודד את הפרט לאמץ את זווית הראייה שלו עצמו, 'לחיות את החוויה מחדש' (relive), ומתוך כך לעבד אותה במישור הרגשי (Lau et al., 2009).

במחקר נמצא עוד מאפיין תוך־אישי של הילדים המוחרמים והוא נטייתם המוגברת להעצים את המאפיינים השליליים של המחרימים. גם מאפיין זה יכול לשמש מנגנון הגנה מפני קריסה פסיכולוגית, בבחינת 'זה לא אני, זה הם'. בדרך זו המאפיינים השליליים מורחקים מהמוחרם ותפיסתו העצמית החיובית נשמרת. אסטרטגיה זו מוכרת בתחום ויסות הרגשות והיא מאפשרת ליצור משמעות חיובית לסיטואציה שלילית (Timeo et al., 2019). השימוש באסטרטגיה זו בקרב בוגרים צעירים מרמז שזהו מנגנון סתגלני המלווה את המוחרמים שנים. היבט זה משתקף בשיעור הגבוה של משתתפי המחקר המוחרמים שדיווחו על חוסן שהתפתח אצלם אחרי החרם.

אצל התלמידים הלא־מוחרמים ההשפעה העיקרית שנמצאה היא רגשות אשם. רגשות אלו מתעוררים כאשר האדם חש שהוא אינו עומד בקריטריונים של הקול הפנימי המנחה אותו, ולפיכך הוא 'לא בסדר' (קניאל, 2016). רגשות האשם הנלווים לחרם יכולים להיות קשורים לשלבי התפתחות השיפוט המוסרי, בפרט המעבר משלב הציות לכללים שיש עליהם הסכמה חברתית לשלב ההבנה שאפשר לשנות חוקים (Piaget, 1983). ממצא זה מחזק נתוני מחקר קודם שהראה שגם הצופים מהצד נפגעים ממצב של בריונות (ראובני, 2011).

הצעות אופרטיביות לעבודת היועץ החינוכי

להלן נמנה כמה דגשים לעבודת היועץ החינוכי למניעה ולטיפול בחרם. ראשית, יש מחסומים ידועים לפנייה של תלמידים אל היועץ החינוכי (גילת ורביב, 2014). כדי להימנע מהמחסומים אפשר להיעזר בהצעות של גילת ורביב (2014), למשל לספק לתלמידים מידע על הייעוץ בבית הספר באמצעות 'ערכת אוריינטציה' ובה מפורש נושא החרם. כמו כן היועצת יכולה ליזום סקר לאיתור הצרכים של התלמידים ומתוך כך לאתר מצבי חרם. דרך אחרת היא לעבוד עם תלמידים ש'צופים מהצד' ולעודד אותם לערב מבוגרים במצבים של בריונות (Midgett et al., 2016).

אשר לעשייה ייעוצית עם הצוות החינוכי, חשוב שיועצים ישוחחו על הנושא עם צוותי החינוך, בדגש על מניעה באמצעות טיפוח אקלים כיתה חיובי. יש לפעול לפי עקרונות פרו־אקטיביים התורמים לניהול מוסרי של כיתה (טל, 2010), למשל לדון עם התלמידים ביעדים כיתתיים חברתיים ארוכי טווח, כגון מיתון התוקפנות (יריב, 2018). חשוב להעלות את מודעות התלמידים להשפעות החרם ולעודד אותם להציע בעצמם אסטרטגיות

למניעה ולהתערבות. חשיבות מיוחדת נודעת כיום לפיתוח היכולת להתנהל בתלות נמוכה במבוגרים בקרב התלמידים (דור־חיים, 2019).

בעניין הרגישות הכרוכה בטיפול בחרם, אלמוג זקן ווילר (2013) מביאים את דבריה של עינב לוק, מנהלת אגף בכיר שפ״י, שלפיהם יש להשתמש בכלים להרחקת הדיון אל עבר סיפורים ותרחישים דמיוניים. פעולות אלו יסייעו לתלמידים לדון בנושא, להתפכח מחשיבתם האגוצנטרית, להתבונן במצב מנקודת מבטם של המוחרמים ולפתח אמפתיה כלפיהם. זאת ועוד, במישור ההתערבותי יש לחשוף את המורים לפרוטוקולים של טיפול בדחייה חברתית ובחרם (ראו למשל: אלקובי ואחרים, 2019; בינשטוק, 2011), להביא את הנושא בתוכניות להכשרת מורים ולשלב לימוד תאורטי והתנסות מעשית.

אשר לעשייה עם הורים, חשוב שאנשי החינוך ישוחחו עימם על התופעה. יש למסור להורים מידע על ממצאי המחקר. עליהם לדעת שהחרם רווח בקרב ילדים צעירים ושדווקא בגיל זה הילדים נוטים להתמודדות פסיבית. לפיכך על ההורים להיות ערים במיוחד לילדים הצעירים.

זאת ועוד, יש לדון עם ההורים כיצד אפשר לטפח בבית שיח תומך ומכיל שבו הילדים יוכלו לשתף במצוקותיהם ולא לחשוש מתגובה שיפוטית. אפשר להציע להורים לשוחח עם הילדים על הנושא בטבעיות, למשל להתעניין בחוויה החברתית של הילד בבית הספר או להגיב על מידע בנושא החרם שמפורסם באמצעי התקשורת. כיום יש עיסוק בנושא במדיה, ואנשים מפורסמים (׳סלבס׳) משתפים בחוויות של חרם בילדותם. היבט זה מבורך, שכן הוא מסייע בפתיחת ערוצי תקשורת ובהפגת הבושה סביב התופעה. לחרם אין סימנים חיצוניים, ולכן קשה למבוגרים לזהותו (Pharo et al., 2011). חשוב לסייע להורים לזהות סימני מצוקה בקרב הילדים, כגון הסתגרות, מבע של עצבות ושינויים בהתנהגות ובתחומי העניין. שיח פתוח עם ההורים יסייע גם לתלמידים ה׳צופים מהצד׳ לשתף מבוגרים ולדון באסטרטגיות פעולה. יש לשוחח עם ההורים על חשיבות התגובה לאלימות חברתית גם אם האלימות אינה מכוונת ישירות כלפי ילדם.

עוד היבט בהיוועצות עם הורים הוא לבחון כיצד הם מתווכים את החוויה לילד הנופל קורבן לחרם. ההבניה של החוויה הקשה בתודעה יכולה לעצב את המשמעות שהילד מעניק לה (Williams, 2007). הדמויות המלוות את הילד שותפות להבניה זו (Timeo et al., 2019). חשוב שההורים יחזקו את הילד המוחרם, ידגישו שהחרם אינו באשמתו, יעודדו את תחושת המסוגלות שלו בתחום החברתי (למשל באמצעות טיפוח קשרים חברתיים חלופיים עד לפתרון הבעיה) ויפיחו בו תקווה. אם מזוהה קושי בתחום הכישורים החברתיים, יש לשקול פנייה לעזרה מקצועית.

מגבלות המחקר והמלצות למחקר המשך

מגבלה אחת של המחקר היא הסתמכותו על נקודת המבט של תלמידים בלבד. בחרם חברתי מעורבים גם הורים, מחנכים ויועצים, ולכן מן הראוי להרחיב את נקודות המבט במחקרים בעתיד. כמו כן כדאי להיעזר במתודולוגיה איכותנית, המאפשרת הבנה מעמיקה של הסיבות, של ההתמודדות ושל השפעות החרם. מגבלה נוספת היא ההתמקדות באוכלוסייה היהודית. חשוב לחקור את החרם בכמה מגזרים, בפרט במגזר הערבי שבו שיעור החרם גבוה (חכים ושביט, 2017; ראמ״ה, 2019).

יש לפתח תוכניות פרו־אקטיביות בנושא של למידה חברתית רגשית (SEL) (Garbacz et al., 2015) לחיזוק השותפות בין צוותי חינוך להורים בימי שגרה. לשותפות בנושאים חברתיים מורכבים היבטים רגשיים ואי־רציונליים. לפיכך הורים וצוותי חינוך עלולים לחוות מאבקי כוח המקשים על תקשורת ישירה, גלויה ואסרטיבית (כורם, 2021). לפיכך במחקר המשך יש לבחון את מורכבותה של השותפות בין מורים להורים בנושא החרם ואת הדרכים ליישומה.

חרם הוא תופעה מטלטלת בחיי תלמידים, ויש לו השפעות קשות וארוכות טווח. במאמר זה ביקשנו למפות את מאפייני התופעה ולהציע הצעות אופרטיביות לעבודת היועץ החינוכי. אנו מקווים שמידע זה יסייע לכל הנוגעים בדבר למגר את התופעה ולהיאבק בה עד חורמה.

רשימת מקורות

אלמוג זקן, א׳ ווילר, י׳ (2013). ״לבד מול כולם״: תופעת הדחייה החברתית – חרם בקרב ילדים בבתי ספר. **נקודת מפגש, 5**, 19–22.

אלקובי, א׳, אברהם, י׳ ואשד, ט׳ (2019, 31 במרץ). פרוטוקול לטיפול בחרם החברתי בגיל החביון. **פסיכולוגיה עברית**. https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3792

ארגון, ס׳ (2016). חרם בסייבר: אלימות ברשתות החברתיות בקרב ילדים ובני נוער. **כוורת, 24**, 35–39.

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

אשרת־פינק, י׳ (2018). **סור להרים ידיים: זיכרונות דחייה חברתית מגיל הילדות ויישומים לשדה החינוך: הצצה לעולמם של ״הדוחפים״** (ח׳ שפירא, עורכת). פרדס.

בהרב, ה׳, גילת, י׳ וכורם, ע׳ (2020). **תפיסות הורים בנוגע לאלימות בבית הספר: דוח מחקר**. משרד החינוך; מהות – מרכז ארצי למידע, למחקר ולפיתוח בתחום תקשורת משפחות–מערכת החינוך; מכללת לוינסקי לחינוך https://www.ynrcollege.org/pages/academic/Article.aspx?ArticleId=3087

בינשטוק, א׳ (2011). **מקום לכולם דחייה חברתית בבית־הספר – תיאור ודרכי התמודדות: חוברת הדרכה למערך המסייע**. משרד החינוך.

גילת, י׳ ורביב, ע׳ (2014). ״פער השירות״ בבית הספר: מחסומים בפנייה לייעוץ ולטיפול אצל ילדים ובני נוער ודרכים להנמכתם. בתוך ע׳ רביב ור׳ בולס (עורכים), **הייעוץ החינוכי כיום: חומר למחשבה ולמעשה : אסופת מאמרים לזכרו של פרופ׳ אבנר זיו** (עמ׳ 52–66). ספרית פועלים.

דור־חיים, פ׳ (2019). היועץ החינוכי והסתגלותו של בית הספר למאה העשרים ואחת: תפקיד היועץ בהפיכת בית הספר לרלוונטי יותר בעבור הילדים. **הייעוץ החינוכי, כא**, 221–230.

חביב, י׳ (2020). **תפיסות ודרכי התמודדות של אנשי חינוך עם מצבים של חרם בבית הספר היסודי** [עבודת מוסמך]. מכללת לוינסקי לחינוך.

חכים, ע' ושביט, י' (2017). חרם בין תלמידים. בתוך א' וייס (עורך), **דוח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות 2017** (עמ' 193–220). מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

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

טל, ק' (2010). ניהול מוסרי של כיתה. **הייעוץ החינוכי, טז**, 151–175.

יריב, א' (2018). הכיתה כיחידה חברתית. מתוך י' אליעזר וד' גורב (עורכים), **ניהול כיתה** (עמ' 58–74). מכון מופ"ת.

כורם, ע' (2021). שותפות עם הורים בסיוע לתלמיד במישור החברתי: נקודות מבט ואסטרטגיות של אנשי חינוך. בתוך ע' טבק וי' גילת (עורכים), **ללכת בין הטיפות: אסופת מחקרים על השותפות בין הורים למורים** (עמ' 111–113). מכון מופ"ת.

כצנלסון, ע' (2016). חרם בגיל הילדות וההתבגרות. **כוורת, 24**, 23–26.

מרגלית, ל' (2021). **עיצוב התודעה: הנדסת ההתנהגות והתחושות שלנו בעידן הדיגיטל**. פרדס.

קניאל, ש' (2016). **הלוחש לאשמים: רגשות תומכי מוסר: אשמה, בושה, סליחה ונקמה**. מסדה.

ראובני, ת' (2011). אלימות בקרב תלמידים בבית הספר היסודי: שכיחות, השפעה, ודרכי התמודדות של קורבנות האלימות. בתוך ח' עזר, י' גילת ור' שגיא (עורכים), **"אני מרגיש לגמרי לבד בסיפור הזה": התמודדות צעירים בישראל עם מצבי לחץ ומצוקה : קובץ מחקרים בחינוך ובחברה** (עמ' 135–168). מכון מופ"ת.

ראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך. (2019). **ניטור רמת האלימות בבתי ספר: לפי דיווחי תלמידים בשנת הלימודים תשע"ט: סקר ניטור אלימות**. https://meyda.education.gov.il/files/Rama/NiturAlimut_Lang_2019_Report.pdf

Albright, M. I., & Weissberg, R. P. (2009). School-family partnerships to promote social and emotional learning. In S. L. Christenson, & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 246–265). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203876046

Bekerman, Z., & Tatar, M. (2005). Constructing counseling through narrating adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *34*(4), 311–320. https://doi.org/10.1007/s10964-005-5754-5

Damon, W., & Hart, D. (1988*). Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge University Press.

Faris, R., & Felmlee, D. (2014). Casualties of social combat: School networks of peer victimization and their consequences. *American Sociological Review*, *79*(2), 228–257. https://doi.org/10.1177/0003122414524573

Garbacz, S. A., Swanger-Gagné, M. S., & Sheridan, S. M. (2015). The role of school-family partnership programs for promoting student SEL. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 244–259). The Guilford Press.

Garner, P. W. (2017). The role of teachers' social-emotional competence in their beliefs about peer victimization. *Journal of Applied School Psychology*, *33*(4), 288-308. https://doi.org/10.1080/15377903.2017.1292976

Guerra, N. G., Williams, K. R., & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child Development*, *82*(1), 295–310. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01556.x

Hektner, J. M., & Swenson, C. A. (2012). Links from teacher beliefs to peer victimization and bystander intervention: Tests of mediating processes. *The Journal of Early Adolescence*, *32*(4), 516–536. https://doi.org/10.1177/0272431611402502

Lau, G., Moulds, M. L., & Richardson, R. (2009). Ostracism: How much it hurts depends on how you remember it. *Emotion*, *9*(3), 430–434. https://doi.org/10.1037/a0015350

Leja, A. M., & Wesselmann, E. D. (2013). Invisible youth: Understanding ostracism in our schools. *Communique*, *42*(4), 1, 6, 8.

Lev-Wiesel, R., Nuttman-Shwartz, O., & Sternberg, R. (2006). Peer rejection during adolescence: Psychological long-term effects – A brief report. *Journal of Loss and Trauma*, *11*(2), 131–142. https://doi.org/10.1080/15325020500409200

Midgett, A., Doumas, D., & Trull, R. (2016). Evaluation of a brief, school-based bullying bystander intervention for elementary school students. *Professional School Counseling*, *20*(1), 172–183. http://dx.doi.org/10.5330/1096-2409-20.1.172

Pharo, H., Gross, J., Richardson, R., & Hayne, H. (2011). Age-related changes in the effect of ostracism. *Social Influence*, *6*(1), 22–38. https://doi.org/10.1080/15534510.2010.525852

Piaget, J. (1983). *The moral judgment of the child* (M. Gabain, Trans). Penguin.

Siegler, R., Deloache, J., Eisenberg, N., Saffran, J., & Leaper, C. (2014). *How children develop* (4th ed.). Worth Publishers.

Smith, R., Morgan, J., & Monks, C. (2017). Students' perceptions of the effect of social media ostracism on wellbeing. *Computers in Human Behavior*, *68*, 276–285. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.041

Timeo, S., Riva, P., & Paladino, M. P. (2019). Dealing with social exclusion: An analysis of psychological strategies. In S. C. Rudert, R. Greifeneder, & K. D. Williams (Eds.), *Current directions in ostracism, social exclusion, and rejection research* (pp. 65–81). Routledge/Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.4324/9781351255912-5

Wesselmann, E. D., Michels, C., & Slaughter, A. (2019). Understanding common and diverse forms of social exclusion. In S. C. Rudert, R. Greifeneder, & K. D. Williams (Eds.), *Current directions in ostracism, social exclusion, and rejection research* (pp. 1–17). Routledge/Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.4324/9781351255912-1

Williams, K. D. (2001). *Ostracism: The power of silence*. Guilford Press

Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology*, *58*, 425–452. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085641

Williams, K. D. (2009). Ostracism: A temporal need-threat model. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 41, pp. 275–314). Elsevier Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)00406-1

"לכאוב כדי לחיות": חוויות של יועצים חינוכיים עם מתבגרים שהתנסו בפגיעה עצמית*

ענבר לבקוביץ וקרן אמיתי

תקציר

בשנים האחרונות עולה שכיחותה של תופעת הפגיעה העצמית בקרב מתבגרים בארץ ובעולם. מחקר איכותני זה בחן את חוויותיהם של שמונה־עשר יועצים בבתי ספר על־יסודיים המלווים מתבגרים שהתנסו בפגיעה עצמית. נבדקו תפיסת תפקידם באירועים אלו, דפוסי התמודדותם והדילמות הניצבות בפניהם בעת ליווי המתבגרים. נערכו ראיונות עומק חצי מובנים שהוקלטו, תומללו ונותחו ניתוח תוכן.

מניתוח הממצאים עולה כי גילוי אירוע הפגיעה העצמית של המתבגרים היה מטלטל ומציף רגשית עבור היועצים החינוכיים. תוארו תחושות הלם, חוסר אונים ורגשות אשמה. בתוך תחושת הבלבול והכאוטיות עלו דילמות בנוגע לדיווח ולדרכי פעולה. היועצים החינוכיים חשו צורך להחזיר לעצמם את השליטה ולנהל את האירוע המשברי. רוב היועצים תיארו תחושות אמפתיה וחמלה כלפי המתבגר ויצרו קשר ייעוצי משמעותי ומתמשך כדי לסייע לו. מקצת היועצים תיארו רגשות כעס ודחייה ממעשי המתבגר ורצון להעביר אותו לטיפול של גורם חיצוני. הקשר בין היועצים לבין הורי המתבגרים היה רכיב מרכזי בהתקדמות הטיפול. תוארו הורים, שלצד הכאב הגדול ותחושת הכישלון, שיתפו פעולה עם היועצים. מנגד, תוארו הורים שמזערו את האירוע ונטו להאשים את הצוות החינוכי. מחקר זה מדגיש את מורכבות הייעוץ במתבגרים שהתנסו בפגיעה עצמית ואת חשיבות העבודה בצוות טיפולי רב־מקצועי וממליץ על מתן הכשרה ותמיכה ליועצים ועל פיתוח דרכי התערבויות ליועצים חינוכיים המלוות במחקרי הערכה.

מילות מפתח: אובדנות ; פגיעה עצמית ; מתבגרים ; ייעוץ חינוכי.

מבוא

הגדרת פגיעה עצמית שאינה אובדנית (NSSI – Nonsuicidal Self-Injury) היא הרס מיידי ומכוון של רקמת גופו של האדם, ללא כוונה אובדנית, כגון שריטות, חבורות, שבירת עצמות ושריפה (Claes et al., 2015). שכיחותה של תופעה זו עולה משמעותית בישראל ובעולם. במחקרים שנערכו בקרב בני נוער בישראל ובעולם מצאו כי 21% מהם התנסו בפגיעה עצמית בתקופת ההתבגרות (Rodav et al., 2014; Taliaferro & Muehlenkamp, 2015). מתבגרים הפוגעים בעצמם מצפים להקלה בעוצמת המצוקה הרגשית ולהופעה מיידית של הרגשה חיובית (Plener et al., 2015).

ההשלכות הבולטות ביותר של פגיעה עצמית הן פגיעות בגוף ובנפש. בגוף עשויה להיות הצטלקות קבועה שנובעת מפציעות ומחתכים. ההשלכות הפסיכולוגיות כוללות מצוקה

* המחקר נערך בתמיכת הרשות למחקר ולהערכה במכללה האקדמית לחינוך אורנים.

רגשית והחמרת הקשיים בבריאות הנפש, כגון חרדה, דיכאון וויסות רגשות (Lewis & Heath, 2015). התופעה עלולה להחריף קשיים חברתיים בשל תחושת אשמה ובושה, ולעיתים היא גוררת התבודדות וניכור חברתי מקבוצת השווים (Hasking et al., 2015). ההשלכה החמורה מכל היא בהמשך ניסיונות אובדניים; לפחות 32% מהאנשים שמצאו את מותם בהתאבדות, פגעו קודם לכן פגיעה עצמית (Chan et al., 2016).

יועצים חינוכיים אמונים על בריאות הנפש של באי בית הספר. לפי הספרות המתארת את חוויות היועצים באירועי אובדנות (Hannon et al., 2019; Nichols, 2018), קיים מחסור אמפירי בהתמודדות יועצים במקרי פגיעה עצמית. במחקרים נמצא כי באירועי פגיעה עצמית בקרב תלמידים, יועצים חינוכיים חוששים בנוגע למידת היעילות של תגובתם וחשים מחסור בהכשרה, במשאבים ובהנחיות ברורות (Berger et al., 2014a, 2014b; Nelson & Piccin, 2016).

מטרת המחקר הנוכחי היא העמקת ההבנה של חוויית היועצים החינוכיים בבתי הספר העל־יסודיים והכרת דפוסי התמודדותם עם מתבגרים המתנסים בפגיעה עצמית. מחקר זה משמש תשתית לצוותי ההנהלה בבתי הספר ולצוות היועצים החינוכיים בבית הספר למתן ידע והדרכה בנושא הפגיעה העצמית, ולהקצאת משאבים לתמיכה ביועצים החינוכיים.

סקירת ספרות

פגיעה עצמית בקרב מתבגרים

פגיעה עצמית שאינה אובדנית בקרב מתבגרים מתבצעת לרוב בצורת גירוד, חיתוך, חבורות, הטחת ראש ושריפה, ומטרתה לבצע הרס מכוון בגופו של המתבגר, אך ללא כוונה אובדנית (Brown & Plener, 2017; Monto et al., 2018). עם פרסומו של ה־DSM-5, המדריך לאבחון וסטטיסטיקה של הפרעות נפשיות, הוצעה לראשונה קטגוריזציה דיאגנוסטית מוסכמת בכותרת NSSI. אלה המאפיינים המהותיים ב־NSSI לפי ה־DSM-5: קיומו של מצב רגשי שלילי שקודם לפגיעה, יצירת נזק מכוון ומודע לרקמת העור שמטרתו אינה אובדנות אלא הפחתה או הקלה ברגש שלילי (American Psychiatric Association, 2013). קיימים חילוקי דעות בספרות באשר לכוונה העומדת בבסיס התנהגות זו. יש הטוענים כי התנהגות של פגיעה עצמית נמצאת על הקשת האובדנית ולעומתם יש הטוענים כי התנהגות זו אינה מכוונת במודע לביצוע מעשים אובדניים (אפטר ולוי בלז, 2016).

התנהגויות המערבות פגיעה עצמית מחולקות לשלושה סוגים מרכזיים. הראשונה היא פגיעה עצמית חמורה (Major self-mutilation), המאופיינת בנזק מהותי לרקמות גם אם אינה מתרחשת בקביעות. השנייה היא פגיעה עצמית סטראוטיפית (Stereotypic self-mutilation), המאופיינת בפגיעה עצמית חזרתית ואינה מתוכננת, כגון נשיכת אצבעות, הטחת הראש בקיר. השלישית, פגיעה עצמית בינונית (Superficial/moderate self-mutilation), הכוללת פגיעה עצמית בלתי־קטלנית שגורמת נזק מועט יחסית לרקמות, כגון חתכים בעור וגרימת כוויות. סוג זה של פגיעה עצמית הוא הנפוץ ביותר ומאפיין מגוון

הפרעות וקשיים רגשיים, והוא עשוי להתבצע באופן חד־פעמי או חזרתי (Favazza & Rosenthal, 1993).

פגיעה עצמית מופיעה בעיקר אצל מתבגרים ומבוגרים צעירים. במחקר שנערך בקרב כ־12,000 מתבגרים מ־11 מדינות באירופה 27.6% דיווחו כי פגעו בעצמם פעם אחת בחייהם, 19.7% דיווחו על פגיעה עצמית מדי פעם ו־7.8% דיווחו על פגיעה חוזרת, כאשר רק מעטים מהם קיבלו סיוע רפואי. תלמידים מאסטוניה, מצרפת מגרמניה ומישראל דיווחו על שכיחויות גבוהות יותר של פגיעה עצמית בהשוואה לתלמידים מהונגריה, מאיטליה ומאירלנד (Brunner et al., 2014). ניכר כי חלק מבני הנוער מסגלים פגיעה עצמית בתור דפוס התנהגות קבוע, ומספר המתנסים בה בקרב אוכלוסיות קליניות של מתבגרים גבוה אף יותר (Rodav et al., 2014). בקרב בני העשרים ומעלה תופעת הפגיעה העצמית נמצאה בהיקפים נמוכים יותר (אפטר ולוי בלז, 2016 ; Cipriano et al., 2017).

קיימים הבדלים בהיקפי הפגיעה העצמית בהתאם למגדר. בנות מתנסות בהתנהגות זו באינטנסיביות רבה יותר בגילי 15–24 ואילו בנים נוטים להקדים ולהתנסות בה בגילי 10–17 (Klonsky et al., 2013; Messer & Fremouw, 2008). שכיחותה של תופעת הפגיעה העצמית בקרב מתבגרים עדיין אינה מוכרת דיה בציבור הרחב ואופן הטיפול בה אינו מגובש דיו. רוב המחקרים שנעשו עד היום התמקדו באוכלוסייה הפסיכיאטרית, בעיקר בקרב אנשים עם הפרעת אישיות גבולית, מה שמקשה על היכולת להכליל על אוכלוסיות אחרות (De Riggi et al., 2017; Nock, 2009). מחקר זה בחן יועצים חינוכיים שליוו מתבגרים ללא אבחנה פסיכיאטרית, כדי להעמיק את ההבנה של חוויית היועצים.

גורמי סיכון לפגיעה עצמית בקרב מתבגרים

תקופת ההתבגרות היא צומת מרכזי בהתפתחות הפרט בשל השינויים הרבים המתרחשים בה בכל תחומי החיים (Wester et al., 2017). פגיעה עצמית נמצאה קשורה למגוון רחב של רגישויות ואינה תגובה למצב דחק אחד. היא עשויה להתרחש עקב מגוון רחב של מצבי פגיעות רגשית המצטברים במשך זמן רב. קיומם של אירועי עקה לצד טראומות ילדות עשויים להגביר את הסיכון לפגיעה עצמית בעיקר בגיל זה (Brown & Plener, 2017; Hankin & Abela, 2011).

ההתנהגות האובדנית מורכבת ורבת פנים (Barzilay & Apter, 2014). פגיעה עצמית בקרב מתבגרים עלולה להתקשר לתחלואה פסיכיאטרית ונכללות בה הפרעות מצב רוח, אישיות גבולית, דיכאון, חרדה, חוסר תקווה, אימפולסיביות, דיסוציאציה, הערכה עצמית נמוכה, התנהגות אנטי־סוציאלית, חיפוש מקור לביטחון וליקויים בוויסות רגשי (Hankin & Abela, 2011; Gvion & Apter, 2012; Nitkowski & Petermann, 2010). גורם סיכון מרכזי הוא דיכאון, התמשכות דיכאון מילדות לגיל ההתבגרות ודיכאון בקרב מתבגרים המתבטא בתנודות משמעותיות במצבי הרוח (Hawton et al., 2006). בספרות מזוהים גם גורמי סיכון סביבתיים־חברתיים שעלולים להגביר את הסיכון לפגיעה עצמית בקרב מתבגרים. נמצא קשר מסוים בין התעללות פיזית או פגיעה מינית ובין ניסיונות לפגיעה עצמית. אירועי חיים כוללים לרוב קונפליקטים בין־אישיים, אובדן, בעיות משפחתיות, בעיות חברתיות, בעיות בקשרים אינטימיים ובעיות לימודיות (de Kloet et al., 2011; Jarvi et al., 2013).

תאוריית הכאב הנפשי העומדת בבסיס תופעת הפגיעה העצמית

תאוריות פסיכולוגיות למיניהן מסבירות את מושג האובדנות והפגיעה העצמית. רוב התאוריות רואות במעשה הפגיעה העצמית רצון להימנעות מכאב נפשי שלילי שנחווה בלתי־נסבל, ואולי אף רצון למנוע פגיעה או נזק חמור יותר (De Riggi et al., 2017; Nock, 2009). אורבך (1997) הציע מודל רב־גורמי להבנת התופעה, הכולל שמונה קטגוריות: מצבים פתולוגיים (כגון דיכאון, חרדה), מצבים פנומנולוגיים (כגון תחושת בושה, בדידות, חוסר יציבות רגשית), תהליכי הרס עצמי (ציפיות גבוהות, הפחתת ערך עצמי), תכונות אישיות (רגישות יתר, אימפולסיביות), לחצים כרוניים ואקוטיים (אלימות, כישלון, דחייה, אובדן), גורמי מגן וזרזים (זמינות לכלי נשק, התאבדות במשפחה) והתנהגות סימפטומטית לאובדנות.

שניידמן (Shneidman, 1993) טוען כי בבסיס הגורמים לפגיעה עצמית ואובדנות ניצבת תחושת "כאב נפשי". הוא מגדיר את הכאב הנפשי חוויה המבטאת מצבור של רגשות שליליים, ובהם דיכאון, צער, השפלה ופחד. לדידו, כאשר הכאב עובר סף מסוים, בשונה מאדם לאדם, החיים נעשים בלתי־נסבלים. כאב נפשי מוזן מתסכול או מחסימה של צרכים פסיכולוגיים חיוניים (Ducasse et al., 2017; Galynker et al., 2017; Yaseen et al., 2016).

את הכאב הנפשי העומד בבסיס הפגיעה העצמית חקרה גם אליזבת בולגר (Bolger, 1999), שבחנה את חוויית הכאב הנפשי מנקודת מבט פנומנולוגית, באמצעות ניתוח נרטיבי של סיפורי נשים שעברו טראומות. לטענתה, תמצית חוויית הכאב הנפשי היא תחושה של "שבירות העצמי" (Brokennessofthe self). זוהי חוויה של שבירות פנימית, המלווה בתחושה של פגימות, אובדן זהות, הרגשה של ניתוק מאדם אהוב, ריקנות ובדידות. באומייסטר (Baumeister, 1990) תיאר את הכאב הנפשי בתור חוויה של אכזבה עצמית עמוקה הכוללת רגשות שליליים עזים המתפשטים על פני כל ההיבטים של תפיסת העצמי. אלו מצבים שבהם כל מחשבה של האדם על עצמו מלווה ברגש שלילי, והרגשות האלה מתגבשים לכדי חוויה כללית וכוללנית של כאב הצובע את כל עולמו.

התמודדות יועצים חינוכיים בליווי מתבגרים שהתנסו בפגיעה עצמית

היועצים החינוכיים הם חלק מהמרקם הקבוע של הצוות החינוכי בבית הספר, וזמינותם בתוך המערכת מסמנת אותם בתור סוכנים פנים־מערכתיים של רווחה נפשית. היועצים אמונים על מתן מענה פרטני ומערכתי (ארהרד, 2014; Paisley & McMahon, 2001). לצד תוכניות למניעת אובדנות, בולטות בהיעדרן הנחיות ודרכי התערבות באירועי פגיעה עצמית בבתי הספר. מחקרים מראים כי הקושי הראשוני בטיפול הוא זיהוי האירועים, שכן רוב המתנסים בפגיעה עצמית מתנהלים בסודיות לגבי הפגיעה העצמית וחושפים זאת בפני קבוצת השווים ולא בפני היועצים החינוכיים (De Riggi et al., 2017; Plener et al., 2015). כאשר מתגלה אירוע הפגיעה, היועצים נדרשים לתת מענה מיידי למתבגר. נמצא כי רבים מהיועצים חוששים ממידת היעילות של תגובתם, בהינתן מחסור גדול בהכשרה, במשאבים ובמדיניות ברורה של בית הספר באירועים כאלה (Berger et al., 2014b). מחקרים נוספים תומכים בממצאים אלו ומציינים כי יועצים חינוכיים דיווחו על עמדות שליליות כלפי התופעה, כולל רגשות הלם ודחייה שפגעו בטיב הייעוץ שהעניקו למתבגרים

(Noble et al., 2011; Toste & Heath, 2010; Walsh, 2012; Whitlock & Rodham, 2013). במחקר איכותני שנערך בישראל בקרב עשרים וארבעה יועצים חינוכיים בחטיבה העליונה שהתמודדו עם מתבגרים שניסו להתאבד, נמצא כי היועצים חשו כאב, פגיעות וחוסר ביטחון בטיפול במתבגרים ובבני משפחתם. היועצים חשו תחושת אחריות רבה, אך גם תסכול מהמתבגרים שאינם מודעים למצוקותיהם (Levkovich & Vigdor, 2020). אנשי טיפול העובדים עם אנשים בתחום האובדנות צריכים לבחון אינטרוספקטיבית את עמדותיהם כלפי הנושא ולהכיר בכאב הנפשי האישי שחוו בתור מתבגרים בשאלת המוות והחיים, כדי להתחבר למטופל (Levi-Belz et al., 2019).

אורבך (Orbach, 2003) הדגיש כי בעבודה טיפולית עם מתבגרים אובדניים קיימת חשיבות לאמפתיה עד הזדהות עם כאבם הרגשי. אמפתיה זו עשויה לתת תוקף לרגשותיהם ולהיות נתיב לשינוי. נמצא כי התערבויות יעילות לייעוץ בנושא מבוססות על בניית קשר עם המטפל, ולמידה אקטיבית של מיומנויות חלופיות של ויסות והרגעה (Nelson & Piccin, 2016). המטופלים עשויים ללמוד דרכים יעילות יותר לטיפול בבעיותיהם, במחשבות השליליות ובתחושת חוסר האונים (ברונשטיין־קלומק ואפטר, 2013). התערבויות אלו מדגישות את חשיבות ההכרה בפגיעה העצמית, אך הן דורשות קשר ותהליך טיפולי מתמשך, בלי להתנות את המשך קיומם בהיעדר מופעים של פגיעה עצמית (Oktan, 2017). בעבודה הייעוצית עם מתבגרים קיים לעיתים קושי בהחזקת התהליך הפרטני לאורך זמן, לעיתים בשל מחסור בידע או התעלמות ומזעור משמעותו בשיח הטיפולי (Pietrusza et al., 2010).

מטרת מחקר זה היא חקר חווייתם של יועצים בהתמודדותם עם מתבגרים שהתנסו בפגיעה עצמית. זאת בכדי להבין כיצד תופסים יועצים חינוכיים את תפקידם במקרים אלו ומהן הדילמות הניצבות בפניהם. הצורך בביצוע המחקר קיים על רקע המחסור האמפירי של מחקר בתחום ועל רקע הצורך בהדרכה מעשית עבור יועצים חינוכיים המתמודדים עם אירועים אלו בבתי הספר. לפיכך שאלת המחקר היא: מהי חוויית יועצים חינוכיים המלווים מתבגרים שהתנסו בפגיעה עצמית? שאלות המשנה הנגזרות משאלה זו: כיצד תופסים יועצים את תפקידם בליווי מתבגרים שהתנסו בפגיעה עצמית?; כיצד מתמודדים יועצים חינוכיים עם תופעת הפגיעה העצמית בקרב מתבגרים?; מהם מעגלי התמיכה הקיימים ליועצים חינוכיים המתמודדים עם מתבגרים שהתנסו בפגיעה עצמית?

שיטת המחקר

המחקר הנוכחי נערך בשיטה האיכותנית בזרם הפנומנולוגי. שיטה זו מאפשרת גילוי וחקירה של כל מיני פרשנויות של המציאות מתוך התוודעות לחווייתם הסובייקטיבית של היועצים החינוכיים. מחקר זה מאפשר הבנה של מציאות, תופעות או תהליכים, כאשר מערך המחקר משתנה בדרך כלל על פי ההתפתחות בשדה המחקר. הוא מאפשר חקירת תופעה מתוך מטרה להגיע להבנה רחבה של המציאות, ללא אמת אחת אובייקטיבית. ראוי לדון במגוון פרשנויות למציאות המושפעת מכל מיני סיבות (Brinkman & Kvale, 2015). במחקרים פנומנולוגיים החוקרים מתמקדים בהבנת המשמעויות של מושאי המחקר והתהליכים, באמצעות המשתתפים עצמם מנקודת מבטם של המשתתפים (Creswell & Poth, 2017).

משתתפי המחקר

המחקר נערך על בסיס דגימה מכוונת (purposeful sampling), שמטרתה ליצור מדגם מגוון המשקף שונות בקרב משתתפי המחקר ובכך מעניק תמונה מקיפה של הנושא הנחקר (Patton, 2002). במחקר השתתפו 18 יועצים חינוכיים מבתי ספר על־יסודיים (חטיבות ביניים ותיכונים) מרחבי הארץ, אשר ליוו בשלוש השנים האחרונות תלמידים שהתנסו בפגיעה עצמית. במחקר השתתפו 18 יועצים חינוכיים, מתוכם 16 נשים ושני גברים, בגילי 28–60 (M=43.72, SD=8.55), בעלי ותק בייעוץ חינוכי של שנתיים עד עשרים ושש שנים (M=9.88, SD=5.99). כל היועצים החינוכיים היו מהחברה היהודית, בעלי תואר שני בייעוץ חינוכי. רוב המרואיינים עבדו במשרה מלאה, פרט לשלושה משתתפים (שעבדו בין חצי משרה ל־90% משרה). מבחינת מצבם המשפחתי, 14 יועצים היו נשואים והורים לילדים, שניים רווקים והשאר גרושים.

כלי המחקר

איסוף הנתונים נעשה באמצעות ראיון עומק חצי מובנה פנים אל פנים (In-Depth Semi-Structured Interview) כדי לאסוף פרטים ונתונים מהנחקרים על התופעה הנחקרת, ומתוך רצון להבין את החוויה ומשמעותה כפי שחווים אותה המרואיינים (Creswell & Poth, 2017). לריאיון יש ייחודיות בכך שהוא מערב שיח בנושא המשמעות בין המראיין למרואיין. מדריך ריאיון נבנה על סמך הספרות התאורטית, בנוגע לשאלות המחקר ונושא המחקר (לוח 1). יתרונותיו של ריאיון חצי מובנה הם בגמישותו וביכולתו לשאול שאלות המאורגנות סביב נושאים ובמסגרת ברורה. עם זאת, רצף השאלות אינו מוכתב ויש מקום לשאלות ספונטניות ולחוויות אישיות (Creswell & Poth, 2017).

לוח 1: מדריך ריאיון

עולם תוכן	שאלות
תפיסת היועצת את תופעת הפגיעה העצמית	• איך היית מגדיר/ה פגיעה עצמית? • מהם לדעתך הגורמים לפגיעה עצמית בקרב מתבגרים? • מהו לדעתך תפקיד היועצ/ת בזיהוי והתערבות בנושא הפגיעה העצמית בקרב מתבגרים?
התמודדות היועצת עם פגיעה עצמית	• תוכל/י לספר על מקרה בו ליווית תלמיד/ה שהתנסה בפגיעה עצמית? • כיצד נודע לך על המקרה? אילו מחשבות ורגשות עלו בך? • את מי עירבת במקרה זה של פגיעה עצמית (מתוך בית ספר, הורים, רווחה, גורמי חוץ) ומה הייתה תרומתו להתמודדות/התערבות? • אילו דילמות עלו בך בזמן ההתמודדות במקרה זה?

	• לאחר שהסתיים המקרה, מה לקחת איתך?
	• מה היה משמעותי במקרים אלה עבורך? מה גרם לך לזכור אותם?
מעגלי תמיכה	• איזו תמיכה רגשית ומקצועית את/ה מקבל/ת בעת ליווי מתבגרים שהתנסו בפגיעה עצמית?
	• באילו מקרים את/ה חושב/ת שאת/ה זקוק/ה לתמיכה?
	• במי את/ה נעזר/ת בטיפול במתבגרים בפגיעה עצמית?
תוכניות קיימות למניעה ולהתערבות	• האם קיימים בבית ספרך נהלים במקרים של התמודדות עם פגיעה עצמית אצל תלמידים ומהם?
	• אילו תוכניות מניעה לתחום הפגיעה העצמית קיימות בבית הספר?
	• באיזו דרך התערבות את נוקטת עם המעורבים במקרה?
סיכום	• במבט לאחור, האם היו דברים שהיית עושה אחרת בליווי מתבגרים שהתנסו בפגיעה עצמית?
	• אילו הצעות ייעול יש לך להתמודדות של המערכת עם תופעה זו? המלצה למנהלים?

הליך המחקר ואתיקה מחקרית

המרואיינים גויסו באמצעות קשרים חברתיים ישירים ועקיפים של החוקרות ודרך פנייה ברשתות החברתיות (קבוצת פייסבוק של יועצים חינוכיים). הראיונות בוצעו במסגרת עבודת גמר לתואר שני בייעוץ חינוכי וכללו הכשרת המראיינת בידי מרצה בכירה בייעוץ חינוכי. לאחר שהמשתתפים הביעו את הסכמתם לריאיון התקיימה שיחה שבה הוסברה מטרת המחקר, ממה מורכב הריאיון וכיצד הוא יתבצע. הראיונות התקיימו בשנת הלימודים תש״פ, טרום משבר הקורונה, ולכן הם התקיימו פנים אל פנים. לאחר מתן ההסבר, נקבע מועד לריאיון מחוץ לבית הספר שבו הם עובדים, לאחר שעות העבודה. המרואיינים הוחתמו על טופס הסכמה מדעת להשתתפות במחקר, הראיונות התבצעו בשפה העברית וארכו כשעה. כל הראיונות הוקלטו, תומללו ונותחו. זהות המרואיינים והתלמידים שעליהם דיברו נשמרה חסויה באמצעות שימוש בשמות בדויים והשמטת פרטים מזהים. הובהר לכל משתתפי המחקר כי יוכלו להפסיק את הריאיון בכל עת או להתחרט לאחריו. אף מרואיין לא ביקש זאת. כמו כן ניתנו למשתתפים פרטי החוקרות למקרה שיעלו קשיים לאחר ביצוע הריאיון.

ניתוח נתונים

הראיונות במחקר זה נותחו ניתוח תוכן (thematic analysis) המאפשר לחוקר לזהות ולקודד תמות ודפוסים הנובעים מתוך הנתונים (Creswell & Poth, 2017). כל הראיונות הוקלטו ותומללו, ולאחר מכן נערכה קריאה מעמיקה של כל הראיונות בידי כל חוקרת בנפרד. החוקרות עשו היכרות עם הנושאים והכותרים החוזרים על עצמם וביצעו השוואה רוחבית בין הקטגוריות שעלו בראיונות המגוונים. כך זוהו קטגוריות ותת־קטגוריות. לאחר מכן נעשה דיון בין החוקרות על הקטגוריות הנבחרות בכדי לדייק אותן. בשלב זה אותרו התמות המרכזיות שמייצגות את עיקרי המחקר, מתוך חיפוש מתמיד אחר משמעויות הקושרות בין התמות ומשמעויות המבדילות ביניהן (Creswell & Poth, 2017).

הערכת איכות המחקר

איכותו של המחקר האיכותני נבחנת במידה שבה ממצאי המחקר אמינים ומייצגים נאמנה את חוויותיהם של המרואיינים (trustworthiness). לכן ניתן דגש לאופן שהנתונים נאספים ומדווחים (Lincoln & Guba, 1986). במחקר הנוכחי, כדי לשאוף לאמינות המחקר (credibility), בחנה המראיינת את רמת הידע שלה ואת חוויותיה בנושא זה וניהלה יומן חוקר. כמו כן הראיונות הוקלטו ותומללו. יכולת הסתמכות (dependability) בוצעה באמצעות תיעוד ואיסוף המידע באופן מאורגן ועיגון פרק הממצאים בציטוטי המשתתפים. היכולת לאשר (confirmability) נעשתה באמצעות קריאה נוספת של הראיונות וניתוחם בידי חוקרת שנייה, באופן המספק ניתוח ביקורתי ורפלקסיבי של תהליך המחקר.

ממצאים

מניתוח הראיונות עלו שלוש תמות מרכזיות: התמה הראשונה, **"ראיתי אותה לוקחת מספריים וחותכת את עצמה, רעדתי כולי": רגע גילוי תופעת הפגיעה העצמית אצל המתבגרים**, עוסקת בחוויית היועצים את גילוי הפגיעה של המתבגר. יועצים תיארו תחושות לחץ ובהלה לצד רצון לשליטה באירוע החירום ודחף לפעול. עלו דילמות למי לפנות במצב זה וכיצד; התמה השנייה, **"הייתי שם עוגן עבורה": התמודדות היועץ עם הנער המתבגר שהתנסה בפגיעה עצמית**, עוסקת בהתמודדות היועץ עם הנער המתבגר. רוב היועצים תיארו תחושות אמפתיה וחמלה כלפי המתבגרים שפגעו בעצמם וניהלו קשר קרוב ומתמשך. מיעוטם חשו ריחוק רגשי והעדיפו שדמות טיפולית אחרת תלווה את המתבגרים; התמה השלישית, **"אני מעדיפה שתכעסי עליי, מאשר שנפספס פה משהו" – התמודדות היועץ עם הורי הנער שהתנסה בפגיעה עצמית**, עוסקת בהתמודדות היועץ עם הוריו של הנער המתבגר. לתפיסת היועצים ההורים חשו תחושת כישלון, אשמה ודאגה. מקצתם שיתפו פעולה עם היועצים והאחרים הכחישו את הפגיעה העצמית, מזערו אותה או האשימו את הצוות החינוכי.

ניתוח הממצאים ילווה בציטוטים מהראיונות עם היועצים החינוכיים שהשתתפו במחקר. כל השמות בדויים.

תמה 1: "ראיתי אותה לוקחת מספריים וחותכת את עצמה, רעדתי כולי": גילוי אירוע הפגיעה העצמית של המתבגרים בידי היועצים החינוכיים

תגובות רגשיות בקרב יועצים חינוכיים בעת שיתוף תלמידים על אודות הפגיעה העצמית

היועצים החינוכיים תיארו כי אירועים של פגיעה עצמית מגיעים לפתח חדרם במגוון דרכים: חברים מקבוצת השווים שמגיעים אליהם כדי לספר, מורים או הורים שמשתפים כי ראו סימני חתכים ולעיתים נדירות גם מתבגרים שהגיעו לספר בעצמם. היועצים תיארו כי אירוע הגילוי הציף בהם מגוון של רגשות, כמה מהם שיתפו בתחושות פחד, הפתעה, לחץ, בהלה, חוסר אונים ותחושות אשמה. היועצת אור סיפרה כיצד שוחחה עם נערה בחדרה ותחושת הכאב והפגיעות שהביאה למפגש הייתה עצומה. אור יצאה לרגע לחדר הסמוך וכשחזרה, הנערה ניסתה לפגוע בעצמה:

> השארתי את הדלת פתוחה ויצאתי לחדר המזכירה שהיה צמוד לשלי, כשחזרתי ראיתי אותה לוקחת מספריים וחותכת את עצמה, רעדתי כולי [...] אמרתי לה: "בואי תני לי את המספריים", הייתי איתה שם והיא בכתה [...] רעדתי בלי סוף ברגעים האלה אבל הייתי חייבת להרגיע את עצמי במקום הזה. (אור, בת 45)

תיאורה של היועצת אור ממחיש את תחושת ההפתעה והטלטלה שחשה. לעומת התלמידה הבוכה, היא מתארת את עצמה רועדת ומבוהלת, מנסה לווסת את רגשותיה.

היועצים תיארו כי עם גילוי הפגיעה, עלה בהם דחף לפעול ולשלוט באירוע. בתוך תחושת הבלבול והכאוטיות עלו שאלות, כמו מהן דרכי הפעולה הנכונות, למי עליהם לדווח, מה לעשות קודם. התחושה שעלתה הייתה של מצב חירום כללי שבו החיים והמוות מרחפים והם בידי היועץ. אירוע הפגיעה הפגיש אותם עם שבריריות החיים וכובד האחריות ניכר מסיפוריהם, גם בחלוף הזמן. יעל תיארה כי נדרשה להיראות בשליטה לעיני התלמידים, אך בתוכה היא חשה סערה רגשית ותחושות של כאב פיזי:

> עברתי במסדרון וראיתי סביב הנערה התקהלות גדולה, ניגשתי, שאלתי מה קורה והבנות אמרו שהנערה חתכה את עצמה והראתה להם את החתכים [...] כמובן שבפנים את לא יכולה להיות רגועה, גל חום שעובר בגוף, כמו בוקס בבטן, המחשבות שרצות במוח, להיזכר במה צריך לשאול ומה אסור לפספס [...] חשוב מה אני מציגה כלפי חוץ אבל זה לא הסערה שמתחוללת בפנים. (יעל, בת 46)

הדילמות שהתעוררו בקרב יועצים חינוכיים עם היוודע אירוע הפגיעה העצמית

היועצים תיארו מגוון דילמות בתוך הטיפול המיידי עם גילוי האירוע. הדילמה שעלתה עם היוודע האירוע הייתה כיצד לענות למתבגר, מה נכון לומר לו וכיצד לא להזיק. ניכר כי כאב ופגיעות המתבגרים עוררו חמלה ואמפתיה בקרב היועצים. כמה מהם התלבטו כיצד לשוחח עם המתבגר, איך להתחיל את השיח בנושא, מה לומר, האם המידע שנמסר להם אכן נכון וכיצד עליהם לשמור על סודיות האדם שדיווח על אירוע הפגיעה. רגשות הפחד והבהלה הודחקו לטובת טיפול מהיר באירוע ורוב היועצים תיארו כי טיפלו בכך מייד. רוב היועצים תיארו חוסר ביטחון במפגש הראשוני עם המתבגרים, וטענו כי יש להם מעט ידע והכשרה בנושא זה:

> לא ידעתי מה צריך להגיד, איך לא לפגוע יותר, רק זכרתי באותו רגע שצריך לתעד. הצטערתי שלא לימדו אותנו ממש מה עושים, הרגשתי שאני נזרקת לבריכה ולא

יודעת איך לשחות. הכאב שלו [של המתבגר שפגע בעצמו], נגע בי כל כך, הרגשתי שכל מילה שלי חשובה. (סהר, בת 38)

דילמות באשר לדיווח חזרו אצל רוב משתתפי המחקר. שלומית תיארה כי התלבטה האם עליה לדווח על האירוע ולמי. מצד אחד היה קושי להישאר עם האירוע הקשה ותחושת האחריות הייתה כבדה מנשוא, מצד אחר היה חשש גדול כיצד יגיבו ההורים, כיצד תפעל בהמשך מחלקת הרווחה. עלה חשש כי הדיווח יפגע באמון ובקשר הקיים בין היועצת ובין המתבגרת:

היו המון דילמות, בכל הטיפול בה. הכול נראה גדול ומורכב. לערב פקידת סעד? מנהלת? לספר להורים? מה הם יעשו לה כשישמעו? זה היה בית מורכב ודאגתי מאוד מהתגובה שלהם. איך הם יקבלו את זה, איך הם יגיבו. דאגתי לה מאוד והרגשתי שזה יותר מדי בשבילי, אבל גם הרגשתי שאני מקריבה את הקשר בינינו. (שלומית, בת 42)

תמה 2: "הייתי שם עוגן עבורה": התמודדות היועצים החינוכיים עם מתבגרים שהתנסו בפגיעה עצמית

תגובות רגשיות בקרב יועצים חינוכיים בעת ליווי מתבגרים שהתנסו בפגיעה עצמית

רוב היועצים תיארו כי המפגש עם המתבגרים שהתנסו בפגיעה עצמית עורר בהם דאגה וחמלה. היועצים תיארו כי מצוקת המתבגרים, פגיעותם, תחושת הדכדוך וחוסר התקווה עוררו בהם אמפתיה רבה. היועצת, יונית, תיארה מפגש עם מתבגרת שהייתה פוגעת בעצמה שוב ושוב והפגיעה התבטאה בחתכים בידיה. היועצת תיארה כי במפגש עם הנערה היה קושי לשוחח על הפגיעה העצמית, אך כשראתה את איורה של הנערה, היא הבינה את תחושת הנטישה, הפגיעה והדחייה שחשה. כאבי החיתוך הקהו את הכאב הרגשי ונגעו ביועצת:

ראיתי את הכאב בשקט שלה. היא דיממה בשקט. היא הראתה לי ציורים קורעי לב והתחלתי לבכות. מה שהיא לא הצליחה לומר במילים, היא ציירה. רק אז הבנתי באיזה מצוקה היא, כמה פגעו בה. (יונית, בת 52)

בעוד רוב היועצים גילו אמפתיה, יועצים ספורים סיפרו על תחושת דחייה וכעס כלפי המתבגר ומעשיו ופעלו פעולה טכנית בלבד ללא ניסיון ליצירת קשר אישי. הם תיארו פנייה לאנשי המקצוע בקהילה, ללשכת הרווחה, לעובדת הסוציאלית בבית הספר או לפסיכיאטר. ניכר כי הם חיפשו כיצד אפשר להעביר את הטיפול במתבגרים וחשו ריחוק רגשי. העברת הטיפול לפסיכולוג בית הספר או לעובדת סוציאלית הביאה לתחושת הקלה והפחיתה מתחושת האשמה שחשו על הקושי בטיפול באירוע זה. שיר, היועצת, תיארה כי ייתכן שבדיעבד הייתה מתנהגת אחרת, אך התקשתה מאוד עם חוסר הוורבליות של המתבגר ועם הצורך לשאול שאלות כה ישירות בנושא זה. היא סימנה זאת ב"אזורים שאני לא מוסמכת לטפל בהם, אני לא יכולה לעזור". שילוב של תחושת מבוכה, חוסר ידע וקושי כלפי המתבגר עלה בקרב יועצים שהתקשו ביצירת קשר עם מתבגרים בשיח פרטני בנושא זה. אירה סיפרה כי חשה ריחוק מהנערה והקלה כי יש דמות אחרת הקרובה אליה:

שחררתי כשראיתי שיש לה קשר משמעותי עם דמות חינוכית אחרת, כל צעד וצעד התייעצתי עם עוד גורמים כדי לדעת אם אני אובייקטיבית או לא, כי לא כל כך

הייתי בתוך המקרה, זה לא פשוט כמו שזה נשמע. לפעמים עדיף שמישהו אחר יטפל. (אירה, בת 40)

אסטרטגיות התמודדות בקרב יועצים חינוכיים בעת ליווי מתבגרים שהתנסו בפגיעה עצמית

התמודדות יועצים עם מתבגרים שהתנסו בפגיעה עצמית טומנת בחובה אתגרים רבים. כבר במפגש הראשוני של היועץ עם המתבגר, עולה לרוב נושא הפגיעה העצמית, בין שזה הגיע מצד המתבגר ובין מצד היועץ. ישירות ושקיפות היו הציר המארגן בשיח. יועצים רבים דיווחו כי ברגע שפנו ישר לנערים והציגו בפניהם את ההכרח ליידע את ההורים במצבם, מתוך אמפתיה והבעת דאגה למצבם, התאפשר שיח פתוח מתוך שקיפות של הפעולות שייעשו. עוד רכיב בתהליך הליווי כפי שתיארו זאת היועצים הוא יצירת האמון בין הנער ליועץ. בתהליך זה התבטאו מגוון יכולותיו של היועץ. היועצים תיארו כי ככל שהנער האמין שרצונו של היועץ בטובתו, כך היה יכול להתמסר ולהגיב על התערבות והמשך התהליך. רוב היועצים תיארו את הקשר עם המתבגר שהתנסה בפגיעה עצמית בתור קשר מהותי, מתמשך ולא בתור מפגש יחיד. השיח במפגשיהם נסב על איתור רמת המסוכנות וקיום או אי־קיום נטייה אובדנית המצריכה הפניה לפסיכיאטר או המשך טיפול בקהילה. כמו כן התאפשר שיח על בירור הנסיבות שהביאו לידי פגיעה העצמית, העצמת הנער, חיזוק כוחותיו ורתימתו לשיתוף ההורים בתהליך.

> שאלתי אותה באופן ישיר, אמרתי לה אני יודעת שאת פוגעת בעצמך – זה נכון? אמרה לי "כן". היא הראתה לי, הראתה לי ממש את הידיים. ראיתי חתכים, שריטות [...] חיזקתי אותה מהכיוון שיש אנשים שמאוד אוהבים אותה ודואגים לה, אם זו החברה, אם זה ההורים, המחנכת, אני [...] ואני רוצה שתקבל עזרה כי ככה היא בעצם ממשיכה לפגוע בעצמה וראינו את המעגל שבו היא נמצאת והיא הסכימה. אמרתי לה בדיוק מה אני הולכת להגיד לאימא שלה. (מרי, בת 48)

כמה יועצים תיארו מערכת יחסים קרובה ולעיתים בעלת מאפיינים הוריים עם נערים שפגעו בעצמם, עם מעקב אישי קרוב ושיחות טלפוניות מחוץ לשעות בית הספר. יועצים אלו תיארו קושי בחוויית הליווי, מפני שחשו כי מערכת יחסים הפכה תלותית מדי ולא הצליחה בהשגת מטרותיה. היועצת ירדן תיארה כיצד נער שליוותה פגע בעצמו וכאבו נגע לליבה. המתבגר בכה בשקט ובכאב, היא חשה בפגיעותו ונשטפה בתחושות חמלה ורצון לסייע לו. היא תיארה עצמה "אימא שרוצה לעטוף ולהגן על הילד שלה". הקשר כלל מפגשים תכופים בחדר היועץ וליווי במגוון נושאים שהקשו על המתבגר (קונפליקטים עם הוריו, בעיות לימודיות). עם הזמן חשה ירדן כי כוחותיה מידלדלים וכי הייעוץ לנער שואב ממנה כוחות רבים. "חשתי שאני מתרוקנת ושאני שוקעת, הוא היה תלוי בי כמו ילד". ירדן מספרת בצער כי למרות ההשקעה הרבה והקרבה שנוצרה ביניהם, היא חשה תסכול כי לא הצליחה לקדם אותו וכי הקרבה ביניהם לא סייעה לו.

תמה 3: "אני מעדיפה שתכעסי עליי, מאשר שנפספס פה משהו": התמודדות יועצים עם הורי מתבגרים שהתנסו בפגיעה עצמית

היועצים החינוכיים תיארו כי אחד האירועים המהותיים בהתערבות עם המתבגרים שהתנסו בפגיעה עצמית הוא המפגש עם ההורים. הקשר הראשוני בין היועצים להורים התרחש סמוך לגילוי הפגיעה העצמית. התגובות הראשוניות של ההורים לתפיסת

היועצים היו בהלה, דאגה ורגשות אשם. עלו שאלות: "איך לא ראינו את זה קודם?" ותחושת כישלון וכאב עז. לדברי היועצים, כמה מההורים שיתפו פעולה והסכימו לקחת את ילדם להמשך בירור פסיכיאטרי להערכת מסוכנות.

> אחרי המקרה, אימא שלה הגיעה ממש תוך שתי דקות כי היא עבדה קרוב והן הלכו למיון, הילדה הייתה מטופלת לפני האירוע אבל לא ידעתי את זה. לא ידעתי שהיא חותכת את עצמה, זה הייתי בהלם [...] האימא הייתה מאוד מגויסת – ראתה את הקושי ורצתה לעזור, בחוויה של השיתוף זה מאוד עזר. עובדה שהיא סיימה אצלנו עד הסוף ועברה את הבגרויות. (ניר, בן 38)

כמה מהיועצים תיארו תגובות של הכחשה, הבעת כעס והאשמה. לעיתים ההורים הגיבו אחרת: האחד מכונס בעצמו והאחר צועק ומאשים את המתבגר או את הצוות החינוכי. היועצים שתיארו אירועים אלו חשו תסכול רב וחוסר אונים, רצון עז לעזור לילד הנמצא במצוקה רבה, אך ההורה אינו משתף פעולה עם התהליך ומשאיר אותם, לתחושתם, לבד עם מלוא האחריות.

> האימא כעסה עליי, על ההפניה להערכת מסוכנות, אמרה שאני טועה לגמרי. היא אמרה "אני מכירה את הבת שלי היא לא תפגע בעצמה, היא לא תעשה שום דבר, היא רוצה תשומת לב...". אמרתי לה שאני מבינה שקשה לה לשמוע, אין לי ספק שזה הדבר האחרון שהורה רוצה לשמוע בהקשר של הילד שלו. זה מפחיד, זה מדאיג, אני בטוחה שהיא לא ישנה בלילות [...] אבל כשיש ספק, אין ספק. ואמרתי לה שאני מעדיפה שתכעסי עליי מאשר שנפספס פה משהו ואין לי ספק שאת לא רוצה לפספס. (רחל, בת 50)

לצד האמפתיה לתגובת ההורים שהכחישו את האירוע, כמה מהיועצים תיארו כי תגובות ההכחשה של ההורים עוררו בהם תחושת ביקורת ושיפוטיות והקשתה על העבודה עימם. היועצים ביטאו חוסר הבנה לתגובת הורים אלו, ולתגובות כמו בהלה או ריחוק של ההורים. יועצים אחרים תיארו בכעס הורים שעסוקים בקריירה שלהם ואינם פנויים לראות את מצוקת הנער או הנערה. ענבל תיארה בכעס אם, פסיכולוגית במקצועה, שלא שיתפה פעולה איתה. היא סיפרה בפליאה ובכעס איך דווקא איש הטיפול, המסייע לאחר, עיוור למה שמתרחש בחצר ביתו:

> האימא הייתה פסיכולוגית ועד היום זה מדהים אותי. דווקא היא לא מאמינה ולא רואה את זה. לא מאמינה לי ולא משתפת פעולה [...] התקשרתי לאימא ואמרתי לה שעכשיו היא צריכה לקחת אותה לבית החולים ואם היא לא עושה את זה אני מחויבת לפנות לרווחה. סוג של מאיימת, אבל אני צריכה לדווח לפקידת סעד, ואז היא באמת לקחה אותה ונעשה איזשהו טיפול רגשי באופן פרטי. זה באמת היה מהמקרים הראשונים שלי ואמרתי לעצמי האימא פסיכולוגית, איך היא לא מבינה שזה מה שקורה לבת שלה, איך היא עוצמת עיניים? (ענבל, בת 43).

דיון ומסקנות

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את חוויית היועצים החינוכיים, את תפיסת תפקידם, את דפוסי התמודדותם ואת הדילמות הניצבות בפניהם בעת ליווי מתבגרים שהתנסו בפגיעה עצמית. במחקר הנוכחי נמצא כי עבור היועצים החינוכיים, גילוי הפגיעה העצמית של המתבגרים נתפס אירוע המעורר רגשות עזים של בהלה, בלבול וחוסר אונים. בתוך חוסר הוודאות עלו דילמות למי עליהם לפנות וכיצד לנהוג במצב זה. ממצאים אלו נתמכים בספרות המקצועית המתארת את תגובת הצוות הטיפולי והיועץ כלפי המתבגרים הפוגעים בעצמם ברגע הגילוי כמורכבת בעיקר מבהלה ולחץ (Berger et al., 2014b; De Riggi et al., 2017).

במחקר הנוכחי נמצא כי כדי להתמודד עם העומס הרגשי הרב, היועצים החינוכיים מתמקדים במשימה כדי לתפקד. הם למדו להתגונן מפני מצבים קשים העלולים להסעירם ולגרום להם איבוד שליטה או לפגוע בתפקודם (Blomberg & Sahlberg-Blom, 2007). זאת כדי להגן על עצמם מפני רגשות כואבים ולמזער מצוקה רגשית. מיקוד היועצות בעשייה הטכנית המתמקדת בדיווח ובעבודה עם מנהלי בתי הספר דורשת פחות מאמץ רגשי ונפשי מזו המכוונת לעבודה פסיכוסוציאלית. במחקר הנוכחי עלה כי היועצים החינוכיים העידו על תחושת חוסר ביטחון והיעדר מיומנויות טיפול בנושא, אף שקיבלו הכשרה בסיסית בתחום האובדנות. בספרות המחקרית מובאים דיווחים של אנשי חינוך שניסיונם, מיומנויותיהם, ידיעותיהם ויכולותיהם להעניק טיפול לתלמידים שניסו לפגוע בעצמם לוקים בחסר (Christianson & Everall, 2008, 2009). יועצים מייחסים את האחריות לטיפול במתבגרים אלו למומחים מתחום בריאות הנפש. למרות רצונם של יועצים חינוכיים לסייע הם לא בטוחים כיצד לתקשר עם ילדים לאחר המעשה וחוששים כי מילותיהם יחריפו את מצבם.

במחקר הנוכחי עולה כי תהליך ליווי המתבגרים תואר בידי היועצים תהליך מאתגר שנבנה במהלך הזמן מרגע גילוי אירוע הפגיעה העצמית ועד ביסוס האמון ויצירת הקשר המתמשך. התמודדות רוב היועצים אופיינה בתחושות אמפתיה, דאגה וחמלה ויחס כלפי הכאב הנפשי שחווה הנער המתבגר. טרויסטר והולדן (Troister & Holden, 2010) מצאו כי לכאב נפשי יכולת ניבוי גבוהה באשר לפגיעה עצמית ולהכנות לקראת המעשה האובדני. גילוי אמפתיה של היועץ כלפי המתבגר עלול להפחית מהכאב הנפשי והוא מאפשר קשר בעל משמעות ומתמשך הכולל מרכיבים של הבחנה בין התנסות בעלת גוון אובדני או שהפגיעה העצמית הייתה התנסות חד־פעמית ללא רצון ממשי למות. כמה מהיועצים החינוכיים במחקר זה תיארו קשר אמיץ וקרוב בעל מאפיינים תלותיים שלא סייע למתבגרים ועורר בהם תחושת תסכול. ראוי לקשור התנהלות זו של היועצים לתופעת "פנטזיית ההצלה" שבה המטפל פועל מתוך תחושת שליחות והצלה של המטופל. גרינאקר (Greenacre, 1966) קשרה את פנטזיית ההצלה למשאלה להקל על סבלו של המטופל אך ראתה בה תופעת העברה נגדית הקשורה באגרסיה הלא מודעת שלו כלפי המטופל. אוליניק (Olinick, 1980) ראה בפנטזיית ההצלה תו אופייני לכל העוסקים במקצועות העזרה, וכן פאלמר ואחרים (Palmer et al., 1983) המתארים גלגול נוסף של פנטזיית ההצלה בדמות "פנטזיית אימוץ" בקרב מטפלים שעובדים עם ילדים, כך שבאירועים האלה מדובר בתחרות עם ההורים, שהם המטפלים הישירים.

בעוד רוב היועצים גילו אמפתיה, יועצים מעטים דיווחו על ריחוק רגשי ורצון להעביר את הטיפול במתבגר לבעל מקצוע אחר. העברת הטיפול הפחיתה מרגשות האשמה וגרמה להם לחוש הקלה. המעורבות הטיפולית במי שניסה להתאבד גורמת לזעזוע רגשי עמוק ולעומס נפשי כבד, המלווה ברגשות קשים כמו פחד, איום, כעס, אשמה וחוסר ביטחון. אישוש לכך נמצא בספרות (Takahashi et al., 2011; Yaseen et al., 2013; Wurst et al., 2010). נמצא כי המפגש של מטפלים עם אנשים שניסו לפגוע בעצמם עורר רגשות שליליים של כעס, תסכול, היעדר אמפתיה ופחד ממעורבות. סיפורים רוויי מצוקה וסבל עוררו את הרצון "להעביר את תפוח האדמה הלוהט" למטפל אחר. כמה ממשתתפי המחקר תיארו תחושות כעס ורוגז כלפי מי שניסה לפגוע בעצמו. גם בתחום מקצועות הבריאות נמצא כי מטופל שנתפס אחראי למצבו ונזקק לטיפול עורר במטפליו כעס ועצבנות, יותר ממטופלים שמחלתם לא הייתה בשליטתם (Gulfi et al., 2010). עוד נמצא כי הטיפול במטופלים שניסו לפגוע בעצמם גוזל זמן נוסף מהמטפלים ומיכולתם להעניק טיפול יעיל לשאר המטופלים. מטופל אובדני נתפס חלש, אנוכי ולא מוסרי (Pompili et al., 2003, 2005). ההשלכות לכך הן הימנעות מקשר רגשי עם המטופלים (Awenat et al., 2017; Bowers et al., 2006; Windfuhr et al., 2010). הסבר נוסף לתחושותיהם הקשות של היועצים החינוכיים הוא כי מגע ייעוצי עם מי שניסה לפגוע בעצמו עשוי להביא אותם לידי תחושות דאגה שהם מנסים להדחיק בחיי היום־יום. ייתכן אף כי אירועים אלו מזכירים להם מצבים שאירעו בחייהם האישיים או המקצועיים. המעורבות עם מי שנקט פעולה אקטיבית מעמתת את המשתתפים עם האפשרות להגיע למצב שבו לא יוכלו להתמודד עם משאלת המוות ולדכא אותה. שאלה זו היא איום ממשי והיא מעלה את רמת החרדה ואת הרצון להימנע מטיפול במתבגרים.

היועצים החינוכיים במחקר הנוכחי העידו כי לקשר עם ההורים יש משמעות בהתערבות עם המתבגרים שהתנסו בפגיעה עצמית. ההורים תיארו תחושות הלם, כאב, כישלון ואשמה. ממצאים אלו נתמכים במחקרים קודמים שבהם נמצא כי גילוי הפגיעה העצמית העלה תגובות רגשיות שליליות בקרב ההורים, באופן שאפשר להקבילו לתהליך אובדן (Kelada et al., 2016). בדומה לאובדן, זהו תהליך מטלטל שמערער את מסלול החיים המוכר והוא כרוך ברגשות כואבים (Levkovich & Duvshan, 2020; Levkovich, & Elyoseph, 2021). על פי תאוריית השלבים של בולבי להבנת תהליך האבל (Bowlby, 1969–1980), השלב הראשון הוא שלב ההלם וחוסר הקבלה שבו נאבק המתאבל בעובדת האובדן וחש כעס ומצוקה רגשית. השלב השני, שלב החיפוש, מתאפיין בחיפוש אחר הקשר עם הנפטר והתעסקות בדברים המזכירים אותו. השלב השלישי הוא שלב הייאוש והוא מאופיין בחוסר ארגון וכשלים באינטראקציות התוך־אישיות והבין־אישיות. בשלב האחרון נערכו ארגון והסתגלות למצב החדש. גם במחקר הנוכחי ניכר כי חלק מההורים הגיבו בתגובות ראשוניות האופייניות לתהליך האובדן. חשוב כי יועצים חינוכיים יכירו מודלים לבישור בשורה מרה ותהליכי אובדן וידעו כי מסירת הבשורה היא תהליך מתמשך ובו תגובות רגשיות והתנהגותיות מגוונות.

עוד נמצא במחקר זה כי כמה מההורים שיתפו פעולה עם היועצים והסכימו להמשך בירור וטיפול. מנגד, הורים אחרים הכחישו את האירוע והפנו כעס כלפי הצוות החינוכי. במחקר־על שבחן 44 מחקרים שבהם חוו בני המשפחה ניסיונות אובדניים או פגיעה עצמית בקרב ילדיהם, נמצא כי ההורים חשו תחושות אשמה, חוסר תקווה, אובדן וכישלון, דחייה

ובדידות (Törnblom et al., 2013). מחקרים אחרים עומדים על כך שהורים רבים חסרי ידע על התופעה ולכן ממעיטים בחשיבותה ובטיפול בילדיהם (Fu et al., 2020; Victor et al., 2019). כמו כן לכמה מההורים יש סטיגמות שליליות על בריאות הנפש, מה שעשוי לעורר חסמים כלפי פנייה לעזרה מקצועית (Simone & Hamza, 2020). ממצאים אלו מדאיגים, שכן מתבגרים במחקריהם מעידים כי תגובות הוריהם היו מאופקות (ביטול הבעיה או מזעורה) או מוגזמות (האשמה, כעס), באופן שהשפיע על המתבגרים לחשוף בהמשך מצוקה נפשית (Muehlenkamp et al., 2013; Rissanen et al., 2009).

בתקופה שלאחר האירוע ההורים מנסים לתת מענה לשאלות שנשארו. אירועים שלא נתנו עליהם מחשבה מקבלים משמעות יתרה לאחר הפגיעה העצמית. מבט זה עשוי להביא לידי נרטיב חדש ולדיאלוג עם המתבגר בשאלת מצבו הרגשי. הדינמיקה המשפחתית עשויה להשתנות גם ביחסים עם בני משפחה אחרים. האירוע עשוי לייצר הזדמנות לשיח בין כאב העבר וההווה ובין הזדמנות למתן מענה לעתיד (Steggals et al., 2020).

מגבלות המחקר

מגבלות המחקר הן ביכולות ההכללה, משום שזהו מחקר איכותני שנערך בקרב שמונה־עשר יועצים חינוכיים. מגבלה נוספת היא מאפייני הרקע של המשתתפים. רוב משתתפי המחקר הם יועצות נשים, רובן נשואות. משום שהשתתפו במחקר רק שני יועצים גברים לא עמדנו על מאפייני ההתמודדות עם הנושא מבחינת הבדלי מגדר. כמו כן לא נבחנו יועצים מהחברה הערבית וקיימת חשיבות להרחבת ההבנה על הנושא בקרב מגוון אנשי חינוך וטיפול. כמו כן מומלץ לבחון את רמת הדתיות של היועצים מחברות מגוונות ואת תפיסותיהם כלפי הנושא. בשל רגישות הנושא, לא בחנו האם היועצים החינוכיים התנסו בעצמם בפגיעה עצמית או באדם הקרוב להם.

המלצות יישומיות

המחקר הנוכחי מאפשר להכיר את מכלול התפיסות וחוויות היועצים בליווי מתבגרים שהתנסו בפגיעה עצמית ולבחון את עולמם הרגשי בנושא זה. מומלץ להכשיר יועצים בנושא הפגיעה העצמית נוסף על נושא האובדנות ולספק להם תמיכה מתמשכת בנושא. דרושה הבניית תמיכה ליועצים חינוכיים במסגרת הבית ספרית, קשייהם ורגשותיהם המורכבים של היועצים במהלך ליווי המתבגרים מעלים את החשיבות לספק להם מקום בטוח ומקצועי לאוורור הרגשות וקבלת כלים להתמודדות. נמצא כי קשר בעל משמעות עם ההורים מקדם את הטיפול במתבגר, על כן יש לפעול להידוק הקשרים עם ההורים, החל משלב איתור המצוקה הרגשית של המתבגרים. בשל שכיחות אירועי הפגיעה העצמית מומלץ כי ייערכו הרצאות לפני הורים ותלמידי בית הספר, וייכתבו תוכניות ייעודיות לתופעת הפגיעה העצמית הכוללות מערך תמיכה מובנה בתלמיד הפוגע בעצמו, בהורים וביועצים. מומלץ כי ייבנו נהלים מובנים להתמודדות עם אירועים מסוג זה. מומלץ לעשות מחקרי אורך לבחינת תוכניות התערבות ומניעה, אשר יבססו ידע אמפירי באשר ליעילותן של תוכניות הטיפול.

רשימת מקורות

אורבך, י' (1997). סיווגם של הגורמים הקשורים להתנהגות אובדנית. **פסיכולוגיה, ו**, 91–108.

אפטר, א' ולוי בלז, י' (2016). הגדרות ואפידמיולוגיה של התנהגות אובדנית בקרב בני נוער. בתוך ע' ברונשטיין־קלומק, י' גביעון, י' לוי בלז וא' אפטר (עורכים), **להאיר את הרי החושך: התנהגות אובדנית בקרב בני נוער** (עמ' 20–33). דיונון.

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

ברונשטיין־קלומק, ע' ואפטר, א' (2013). אובדנות בישראל. בתוך ה' שנון־קליין, ש' קרייטלר ומ' שרייטלר (עורכות), **טנטולוגיה – מדעי האובדן השכול והאבל: נושאים נבחרים** (עמ' 243–259). פרדס.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Awenat, Y., Peters, S., Shaw-Nunez, E., Gooding, P., Pratt, D., & Haddock, G. (2017). Staff experiences and perceptions of working with in-patients who are suicidal: Qualitative analysis. *The British Journal of Psychiatry, 211*(2), 103–108. https://doi.org/ 10.1192/bjp.bp.116.191817

Barzilay, S., & Apter, A. (2014). Psychological models of suicide. *Archives of suicide research, 18*(4), 295–312. https://doi.org/10.1080/13811118.2013.824825

Baumeister, R. F. (1990). Suicide as escape from self. *Psychological Review, 97*(1), 90–113. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.97.1.90

Berger, E., Hasking, P., & Reupert, A. (2014a). Response and training needs of school staff towards student self-injury. *Teaching and Teacher Education*, *44*, 25–34. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.013

Berger, E., Hasking, P., & Reupert, A. (2014b). "We're working in the dark here": Education needs of teachers and school staff regarding student self-injury. *School Mental Health, 6*(3), 201–212. https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12310-013-9114-4

Blomberg, K., & Sahlberg-Blom, E. (2007). Closeness and distance: A way of handling difficult situations in daily care. *Journal of Clinical Nursing, 16*(2), 244–254. https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2005.01503.x

Bolger, E. (1999). Grounded theory analysis of emotional pain. *Psychotherapy Research*, *9*(3), 342–362. https://doi.org/10.1080/10503309912331332801

Bowers, L., Simpson, A., Eyres, S., Nijman, H., Hall, C., Grange, A., & Phillips, L. (2006). Serious untoward incidents and their aftermath in acute inpatient

psychiatry: The Tompkins acute ward Study. *International Journal of Mental Health Nursing, 15*(4), 226–234. https://doi.org/10.1111/j.1447-0349.2006.00428.x

Bowlby, J. (1969–1980). *Attachment and loss*. Baic Books.

Brinkman, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd. ed.). Sage.

Brown, R. C., & Plener, P. L. (2017). Non-suicidal self-injury in adolescence. *Current Psychiatry Reports, 19*(3), 20. http://dx.doi.org/10.1007%2Fs11920-017-0767-9

Brunner, R., Kaess, M., Parzer, P., Fischer, G., Carli, V., Hoven, C. W., Wasserman, C., Sarchiapone, M., Resch, F., Apter, A., Balazs, J., Barzilay, S., Bobes, J., Corcoran, P., Cosmanm, D., Haring, C., Iosuec, M., Kahn, J. P., Keeley, H., Meszaros, G., … Wasserman, D. (2014). Life-time prevalence and psychosocial correlates of adolescent direct self-injurious behavior: A comparative study of findings in 11 European countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 55*(4), 337–348. https://doi.org/10.1111/jcpp.12166

Chan, M. K., Bhatti, H., Meader, N., Stockton, S., Evans, J., O'Connor, R. C., Kapur, N., & Kendall, T. (2016). Predicting suicide following self-harm: Systematic review of risk factors and risk scales. *The British Journal of Psychiatry, 209*(4), 277–283. https://doi.org/10.1192/bjp.bp.115.170050

Christianson, C. L., & Everall, R. D. (2008). Constructing bridges of support: School counsellors' experiences of student suicide. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, 42*(3), 209–221. file:///C:/Users/top52/Downloads/admin,+cjc+42+(3)+209-221.pdf

Christianson, C. L., & Everall, R. D. (2009). Breaking the silence: School counsellors' experiences of client suicide. *British Journal of Guidance & Counselling, 37*(2), 157–168. https://doi.org/10.1080/03069880902728580

Cipriano, A., Cella, S., & Cotrufo, P. (2017). Nonsuicidal self-injury: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 8*, 1946. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01946

Claes, L., Islam, M. A., Fagundo, A. B., Jimenez-Murcia, S., Granero, R., Agüera, Z., Rossi, E., Menchón, J. M., & Fernández-Aranda, F. (2015). The relationship between non-suicidal self-injury and the UPPS-P impulsivity facets in eating disorders and healthy controls. *PLoS ONE, 10*(5), Article e0126083. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0126083

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.

de Kloet, L., Starling, J., Hainsworth, C., Berntsen, E., Chapman, L., & Hancock, K. (2011). Risk factors for self-harm in children and adolescents admitted to a mental health inpatient unit. *The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, *45*(9), 749–755. https://doi.org/10.3109/00048674.2011.595682

De Riggi, M. E., Moumne, S., Heath, N. L., & Lewis, S. P. (2017). Non-suicidal self-injury in our schools: A review and research-informed guidelines for school mental health professionals. *Canadian Journal of School Psychology*, *32*(2), 122–143. https://doi.org/10.1177%2F0829573516645563

Ducasse, D., Holden, R. R., Boyer, L., Artéro, S., Calati, R., Guillaume, S., Courtet, P., & Olié, E. (2018). Psychological pain in suicidality: A meta-analysis. *The Journal of Clinical Psychiatry, 79*(3), 16r10732. https://doi.org/10.4088/JCP.16r10732

Favazza, A. R., & Rosenthal, R. J. (1993). Diagnostic issues in self-mutilation. *Hospital & Community Psychiatry, 44*(2), 134–140. https://doi.org/10.1176/ps.44.2.134

Fu, X., Yang, J., Liao, X., Lin, J., Peng, Y., Shen, Y., Ou, J., Li, Y., & Chen, R. (2020). Parents' attitudes toward and experience of non-suicidal self-injury in adolescents: A qualitative study. *Frontiers in Psychiatry*, *11*, 651. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00651

Galynker, I., Yaseen, Z. S., Cohen, A., Benhamou, O., Hawes, M., & Briggs, J. (2017). Prediction of suicidal behavior in high risk psychiatric patients using an assessment of acute suicidal state: The suicide crisis inventory. *Depression and Anxiety*, *34*(2), 147–158. https://doi.org/10.4088/jcp.16r10732

Greenacre, P. (1966). Problems of overidealization of the analyst and of analysis: Their manifestations in the transference and countertransference relationship. *The Psychoanalytic Study of the Child, 21*(1), 193–212. https://doi.org/10.1080/00797308.1966.11823258

Gulfi, A., Dransart, D. A. C., Heeb, J. L., & Gutjahr, E. (2010). The impact of patient suicide on the professional reactions and practices of mental health caregivers and social workers. *Crisis, 31*(4), 202–210. https://doi.org/10.1027/0027-5910/a000027

Gvion, Y., & Apter, A. (2012). Suicide and suicidal behavior. *Public Health Reviews, 34*(2), 1-20. https://doi.org/10.1007/BF03391677

Hankin, B. L., & Abela, J. R. (2011). Nonsuicidal self-injury in adolescence: Prospective rates and risk factors in a 2½ year longitudinal study. *Psychiatry Research, 186*(1), 65–70. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2010.07.056

Hannon, M. D., Mohabir, R. K., Cleveland, R. E., & Hunt, B. (2019). School counselors, multiple student deaths, and grief: A narrative inquiry. *Journal of Counseling & Development, 97*(1), 43–52. https://doi.org/10.1002/jcad.12234

Hasking, P., Rees, C. S., Martin, G., & Quigley, J. (2015). What happens when you tell someone you self-injure? The effects of disclosing NSSI to adults and peers. *BMC Public Health, 15*(1), 1039. https://doi.org/10.1186/s12889-015-2383-0

Hawton, K., Rodham, K., & Evans, E. (2006). *By their own young hand: Deliberate self-harm and suicidal ideas in adolescents*. Jessica Kingsley Publishers.

Jarvi, S., Jackson, B., Swenson, L., & Crawford, H. (2013). The impact of social contagion on non-suicidal self-injury: A review of the literature. *Archives of Suicide Research, 17*(1), 1–9. https://doi.org/10.1080/13811118.2013.748404

Kelada, L., Whitlock, J., Hasking, P., & Melvin, G. (2016). Parents' experiences of nonsuicidal self-injury among adolescents and young adults. *Journal of Child and Family Studies, 25*(11), 3403–3416. https://doi.org/10.1007/s10826-016-0496-4

Klonsky, E. D., May, A. M., & Glenn, C. R. (2013). The relationship between nonsuicidal self-injury and attempted suicide: Converging evidence from four samples. *Journal of Abnormal Psychology, 122*(1), 231–237. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0030278

Levi-Belz, Y., Gvion, Y., & Apter, A. (2019). Editorial: The psychology of suicide: From research understandings to intervention and treatment. *Frontiers in Psychiatry, 10*, Article 214. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00214

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

Levkovich, I., & Elyoseph, Z. (2021). "I don't know what to say": Teachers' perspectives on supporting bereaved students after the death of a parent.

OMEGA-Journal of Death and Dying. https://doi.org/10.1177/0030222821993624

Levkovich, I., & Vigdor, I. (2020). How school counsellors cope with suicide attempts among adolescents – A qualitative study in Israel. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 31*(1), 63–75. https://doi.org/10.1017/jgc.2020.14

Lewis, S. P., & Heath, N. L. (2015). Non-suicidal self-injury among youth. *Journal of Pediatrics, 166*(3), 526–530. https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2014.11.062

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation, 1986*(30), 73–84. https://doi.org/10.1002/ev.1427

Messer, J. M., & Fremouw, W. J. (2008). A critical review of explanatory models for self-mutilating behaviors in adolescents. *Clinical Psychology Review, 28*(1), 162–178. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.04.006

Monto, M. A., McRee, N., & Deryck, F. S. (2018). Nonsuicidal self-injury among a representative sample of US adolescents, 2015. *American Journal of Public Health, 108*(8), 1042–1048. https://doi.org/10.2105/AJPH.2018.304470

Muehlenkamp, J., Brausch, A., Quigley, K., & Whitlock, J. (2013). Interpersonal features and functions of nonsuicidal self-injury. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 43*(1), 67–80. https://doi.org/10.1111/j.1943-278X.2012.00128.x

Nelson, M. D., & Piccin, R. (2016). Working with nonsuicidal self-injurious adolescents. *Journal of School Counseling, 14*(14).

Nichols, S. L. (2018). *A phenomenological study of school counselors' experiences following student suicide* [Doctoral dissertation]. Liberty University Lynchburg. https://core.ac.uk/download/pdf/213462651.pdf

Nitkowski, D., & Petermann, F. (2010). Non-suicidal self-injury and comorbid mental disorders: A review. *Fortschritte der Neurologie-psychiatrie, 79*(1), 9–20. https://doi.org/10.1055/s-0029-1245772

Noble, R. N., Sornberger, M. J., Toste, J. R., Heath, N., & McLouth, R. (2011). Safety first: The role of trust and school safety in non-suicidal self-injury. *McGill Journal of Education, 46*(3), 423–441. https://doi.org/10.7202/1009175ar

Nock, M. K. (2009). *Understanding nonsuicidal self-injury: Origins, assessment, and treatment*. American Psychological Association.

Oktan, V. (2017). Self-harm behaviour in adolescents: Body image and self-esteem. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 27*(2), 177–189. https://doi.org/10.1017/jgc.2017.6

Olinick, S. L. (1980). *The psychotherapeutic instrument*. Aronson.

Orbach, I. (2003). Mental pain and suicide. *The Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences, 40*(3), 191–201.

Paisley, P. O., & McMahon, G. (2001). School counselling in the 21st century: Challenges and opportunities. *Professional School Counseling, 5*(2), 106–115. https://www.researchgate.net/publication/285666592_School_counseling_for_the_21st_century_Challenges_and_opportunities

Palmer, A., Harper, G., & Rivinus, T. M. (1983). The "Adoption Process" in the inpatient treatment of children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 22*(3), 286–293. https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)60379-4

Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work, 1*(3), 261–283. https://doi.org/10.1177%2F1473325002001003636

Pietrusza, C., Shea, S., & Whitlock, J. (2010, June). *Recovering from nonsuicidal self injury: The role of therapy in the recovery process* [Poster session] The 5th Annual Meeting of the International Society for the Study of Self-Injury (ISSS), Chicago, IL, United States.

Plener, P. L., Schumacher, T. S., Munz, L. M., & Groschwitz, R. C. (2015). The longitudinal course of non-suicidal self-injury and deliberate self-harm: A systematic review of the literature. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, *2*, Article 2. https://doi.org/10.1186/s40479-014-0024-3

Pompili, M., Girardi, P., Ruberto, A., Kotzalidis, G. D., & Tatarelli, R. (2005). Emergency staff reactions to suicidal and self-harming patients. *European Journal of Emergency Medicine, 12*(4), 169–178. https://doi.org/10.1097/00063110-200508000-00005

Pompili, M., Manchineli, I., & Tatarelli, R. (2003). Stigma as a cause of suicide. *The British Journal of Psychiatry, 183*(2), 173–174. https://doi.org/10.1192/S0007125000162774

Rissanen, M. L., Kylmä, J., & Laukkanen, E. (2009). Descriptions of help by Finnish adolescents who Self-Mutilate. *Journal of Child and Adolescent*

Psychiatric Nursing, 22(1), 7–15. https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2008.00164.x

Rodav, O., Levy, S., & Hamdan, S. (2014). Clinical characteristics and functions of non-suicide self-injury in youth. *European Psychiatry*, *29*(8), 503–508. https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2014.02.008

Shneidman, E. S. (1993). Commentary: Suicide as psychache. *Journal of Nervous and Mental Disease, 181*(3), 145–147. https://psycnet.apa.org/doi/10.1097/00005053-199303000-00001

Simone, A. C., & Hamza, C. A. (2020). Examining the disclosure of nonsuicidal self-injury to informal and formal sources: A review of the literature. *Clinical Psychology Review, 82*, Article 101907. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101907

Steggals, P., Lawler, S., & Graham, R. (2020). 'I couldn't say the words': communicative bodies and spaces in parents' encounters with nonsuicidal self-injury. *Social Theory & Health, 18*(3), 270–286. https://doi.org/10.1057/s41285-020-00144-y

Takahashi, C., Chida, F., Nakamura, H., Akasaka, H., Yagi, J., Koeda, A., Takusari, E., Otsuka, K., & Sakai, A. (2011). The impact of inpatient suicide on psychiatric nurses and their need for support. *BMC Psychiatry, 11*(1), Article 38. https://doi.org/10.1186/1471-244X-11-38

Taliaferro, L. A., & Muehlenkamp, J. J. (2015). Risk factors associated with self-injurious behavior among a national sample of undergraduate college students. *Journal of American College Health, 63*(1), 40–48. https://doi.org/10.1080/07448481.2014.953166

Törnblom, A. W., Werbart, A., & Rydelius, P. A. (2013). Shame behind the masks: The parents' perspective on their sons' suicide. *Archives of Suicide Research, 17*(3), 242–261. https://doi.org/10.1080/13811118.2013.805644

Toste, J. R., & Heath, N. L. (2010). School response to non-suicidal self-injury. *The Prevention Researcher, 17*(1), 14–17. https://vanl.ink/z0U0n

Troister, T., & Holden, R. R. (2010). Comparing psychache, depression, and hopelessness in their associations with suicidality: A test of Shneidman's theory of suicide. *Personality and Individual Differences, 49*(7), 689–693. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.06.006

Victor, S. E., Hipwell, A. E., Stepp, S. D., & Scott, L. N. (2019). Parent and peer relationships as longitudinal predictors of adolescent non-suicidal self-

injury onset. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 13*(1), 1–13. https://doi.org/10.1186/s13034-018-0261-0

Walsh, B. W. (2012). *Treating self-injury: A practical guide* (2nd ed.). Guilford Press.

Wester, K. L., Wachter Morris, C., & Williams, B. (2017). Nonsuicidal self-injury in the schools: A tiered prevention approach for reducing social contagion. *Professional School Counseling, 21*(1), 1096–2409. https://doi.org/10.5330%2F1096-2409-21.1.142

Whitlock, J., & Rodham, K. (2013). Understanding nonsuicidal self-injury in youth. *School Psychology Forum, 7*(4), 93–110. http://www.selfinjury.bctr.cornell.edu/perch/resources/understanding-nonsuicidal-self-injury-in-youth-school-psychology-forum.pdf

Windfuhr, K., Bickley, H., While, D., Williams, A., Hunt, I. M., Appleby, L., Kapur, N., & National Confidential Inquiry into Suicide and Homicide by People with Mental Illness (2010). Nonresident suicides in England: A national study. *Suicide & Life-Threatening Behavior, 40*(2), 151–158. https://doi.org/10.1521/suli.2010.40.2.151

Wurst, F. M., Mueller, S., Petitjean, S., Euler, S., Thon, N., Wiesbeck, G., & Wolfersdorf, M. (2010). Patient suicide: A survey of therapists' reactions. *Suicide & Life-Threatening Behavior, 40*(4), 328–336. https://doi.org/10.1521/suli.2010.40.4.328

Yaseen, Z. S., Briggs, J., Kopeykina, I., Orchard, K. M., Silberlicht, J., Bhingradia, H., & Galynker, I. I. (2013). Distinctive emotional responses of clinicians to suicide-attempting patients: A comparative study. *BMC Psychiatry, 13*, Article 230. https://doi.org/10.1186/1471-244X-13-230

Yaseen, Z. S., Galynker, I. I., Briggs, J., Freed, R. D., & Gabbay, V. (2016). Functional domains as correlates of suicidality among psychiatric inpatients. *Journal of Affective Disorders, 203*, 77–83. https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.05.066

ידע מטא־קוגניטיבי, מוקד שליטה והבנת בדיחות מתמטיות בהוראת מתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה ובקרב תלמידים ללא לקויות למידה

סאאיד בשארה ואביקם גזית

תקציר

מחקר זה בחן את הקשר בין ידע מטא־קוגניטיבי למוקד שליטה ולהבנת בדיחות מתמטיות בהוראת מתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה ובקרב תלמידים ללא לקויות למידה. במחקר נדגמו 60 תלמידים בכיתות ט׳: 30 תלמידים שאובחנו עם לקויות למידה ו־30 תלמידים ללא לקויות למידה. התלמידים נבדקו באמצעות שלושה כלים: שאלון ידע מטא־קוגניטיבי, שאלון מוקד שליטה ושאלון הבנת בדיחות מתמטיות. ממצאי המחקר הורו על קשרים מובהקים בין שלושת המשתנים: ידע מטא־קוגניטיבי, מוקד שליטה והבנת בדיחות מתמטיות. כמו כן בכל המדדים שנבדקו, תלמידים עם לקויות למידה הפגינו יכולות נמוכות מהיכולות שהפגינו תלמידים ללא לקויות למידה. עקב הפערים הניכרים בין שתי אוכלוסיות המחקר, חשוב לטפח את אוכלוסיית התלמידים עם לקויות הלמידה במדדים שנבדקו – ידע מטא־קוגניטיבי ומוקד שליטה – לקידומה הן במערכת החינוך הן באוכלוסייה הרחבה. קידומה יכול להשפיע על תופעות אחרות הקשורות לתחום הפדגוגי, כגון צמצום תופעת הנשירה, שיפור הישגי התלמידים במקצועות לימוד מגוונים ושיפור היחסים החברתיים.

מילות מפתח: ידע מטא־קוגניטיבי; מוקד שליטה; בדיחות מתמטיות; לקויות למידה.

מבוא

אחד הנושאים החשובים בחקר מדעי המוח כיום הוא בדיקת ידע מטא־קוגניטיבי, מוקד שליטה והמערכת הנוירולוגית של האדם. ידע מטא־קוגניטיבי מעיד על יכולת חשיבה ברמה גבוהה בפיקוח על מיומנויות חשיבה כגון תכנון, הבנה והערכה. הוא מעיד גם על הידע של האדם על תהליכי הכרתו – חשיבה על החשיבה ומודעות אליה (קרמרסקי ואחרים, 1997). מוקד שליטה משמעו האופן שבו האדם מבין את יכולתו או את אי־יכולתו לשלוט באירועים. אדם בעל מוקד שליטה פנימי ברמה גבוהה מאמין שיש לו יכולת לשלוט באירועים ולהשפיע עליהם. ואילו אדם בעל מוקד שליטה חיצוני ברמה גבוהה מאמין כי לגורמים חיצוניים הנמצאים מחוץ לשליטתו, כגון מזל, גורל וקושי, יש השפעה על האירועים (Abouserie, 1994).

בשנים האחרונות נמצא שידע מטא־קוגניטיבי ומוקד שליטה הם משתנים פוטנציאליים לקידום הישגים במתמטיקה ומנבאים יכולות פתרון בעיות (Chytrý et al., 2020; Villa & Sebastian, 2021). נמצא גם כי שילוב בדיחות מתמטיות בהוראה הוא היבט חשוב באסטרטגיות ההוראה היעילות. הוא מביא לידי פיתוח יכולות הבנת הבדיחות, יצירת

אווירה חיובית בכיתה וכן הפחתת המתח ושיפור התקשורת בין המורים לתלמידים (Tonkovich, 2020).

מטרת המחקר הזה היא לבחון את הקשר בין ידע מטא־קוגניטיבי למוקד שליטה ולהבנת בדיחות מתמטיות בהוראת מתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה ובקרב תלמידים ללא לקויות למידה. לקות למידה היא הפרעה שיש לה השפעה ניכרת על חייהם של המתמודדים עימה, והיא מתבטאת בתחומי חיים רבים, לרבות התחום הלימודי בבית ספר, התחום החברתי ותחום התעסוקה. לקות למידה היא הפרעה נוירו־התפתחותית הפוגעת בתפקודי למידה יסודיים, כגון קריאה, כתיבה ולימוד מתמטיקה, והיא פוגעת ביכולתו של הפרט לרכוש מיומנויות ברמה המצופה ממנו לפי גילו ולפי מנת המשכל שלו (American Psychiatric Association, 2013).

חוקרי החינוך המתמטי מסכימים שידע מטא־קוגניטיבי ומיומנויות של מוקד שליטה מתאימים לדרישות החברה העכשווית, המשתנה במהירות בדרישותיה ליכולת ללמוד עצמאית ולהסתגל למשימות למידה חדשות כל העת (Chytrý et al., 2020). מיומנות חשובה ללימודי המתמטיקה היא היכולת לחשוב חשיבה ביקורתית ולפתור בעיות ביצירתיות. היכולת הזאת הכרחית להצלחה בחיים. עם זאת, לימוד מתמטיקה אינו קל בעבור תלמידים רבים (Villa & Sebastian, 2021). בשל חשיבותן הרבה של המתמטיקה ושל המיומנויות הכרוכות בה לעתיד התלמידים יש לזהות את המשתנים שיכולים לקדם ולשפר אותן, כדוגמת אלו המוצעים במחקר זה. לכל זאת חשיבות יתרה לתלמידים עם לקויות למידה המתקשים קושי רב בלימודי המתמטיקה והישגיהם בתחום נמוכים.

הבנת הקשרים בין ידע מטא־קוגניטיבי למוקד שליטה ולהבנת בדיחות מתמטיות בהוראת מתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה ובקרב תלמידים ללא לקויות למידה, תורמת לתכנון יעיל של מערכת הלימודים בהוראת המתמטיקה בעבור כלל התלמידים. הבנת הקשרים יכולה גם לסייע בזיהוי מוקדי קשיים במערכת החינוך ומתוך כך לסייע בפיתוח תוכניות התערבות בעבור תלמידים עם לקויות למידה אשר מתקשים בשיעורי המתמטיקה.

יתרה מזו, הממצאים יכולים לסייע בהטמעת המלצות אלו בעבודתו של היועץ החינוכי המדריך ומלווה צוותי חינוך והוראה, אשר יעודד שילוב ידע מטא־קוגניטיבי ומוקד שליטה בהוראת המתמטיקה, הן בחינוך הרגיל הן בחינוך המיוחד. כך היועצים החינוכיים בבתי הספר יכולים לסייע בקביעת מדיניות ההתערבות הנדרשת ולהנחות אנשי מקצוע במערכת החינוך כיצד ליישמה ולהטמיעה. תהליך זה מחייב את היועץ החינוכי ואת מערכת החינוך לעבוד בשיתוף פעולה הדוק וביחסי גומלין מתמשכים. בית הספר יכול לאתר קשיים בתחום ההוראה ובתחום הלמידה. תפקידו של היועץ החינוכי יהיה להפנות לאבחון כדי לקבוע את דרגת החומרה של הקשיים ולהתוות את רמת ההתערבות. בכך יממש היועץ את תפקידו ביצירת תהליכים מקדמי צמיחה המותאמים לצורכיהם הייחודיים של התלמידים המתקשים בלמידה. היועץ גם יקבע את אפיוניה של ההתערבות הממוקדת ויעקוב אחר התגובה להתערבות.

סקירת ספרות

מטא־קוגניציה

מטא־קוגניציה זוכה לתשומת לב מחקרית רבה בעשורים האחרונים, בפרט בהקשר החינוכי. פלאבל (Flavell, 1976) טבע את המונח והוא עוסק במודעותו העצמית של הפרט לתהליכי הקוגניציה שלו. ידע זה מורכב מהידע של הפרט על עצמו, על המשימות העומדות לפניו ועל רכיביהן הייחודיים שעליו להביא בחשבון טרם ביצוען ועל האסטרטגיות הקוגניטיביות שעליו להפעיל כדי לבצע משימות אלו; אפשר להגדירה 'מערכת־על' חשיבתית של הלומד (קרמרסקי ואחרים, 1997; Garrett et al., 2006).

משתני ידע הקשורים ללומד עצמו הם מאפייני אישיות, אמונות בדבר יכולת ומסוגלות, מגבלות וחולשות, תחומים המעוררים הנעה, השקפת עולם שנוסדה על ידע מצטבר ועוד. חוסר ידע או ידע מועט של הלומד על עצמו עלול להיות מגבלה ללמידה משום שהלומד אינו יודע לזהות את נקודות החוזק ואת נקודות החולשה שלו, ובשל כך מתקשה לווסת תהליכי למידה ולהסתגל ביעילות למצבים מגוונים. זאת ועוד, לתהליך הקוגניטיבי נלוות חוויות פנימיות אישיות, שגם אליהן נדרשת מודעותו של הלומד כדי לתרום לידע המטא־קוגניטיבי ולהכוונתו העצמית (Garrett et al., 2006). ידע על אודות המשימה עוסק בידע על מאפייני המשימה שעל הלומד לבצע. הפרט לומד כי משימות הן ברמת קושי משתנה ובשל כך נדרשות גם אסטרטגיות קוגניטיביות (Kramarski & Mizrachi, 2006). כך למשל לומד המתמודד עם קשיים בשליפה עלול להתקשות במבחנים פתוחים הדורשים זיכרון יותר ממשיתקשה במבחנים סגורים רב־ברירתיים. ידע על אודות האסטרטגיה הנדרשת למילוי משימה עוסק בידע של הלומד על אסטרטגיות קוגניטיביות ומטא־קוגניטיביות יעילות שבהן יש לנקוט, היכרות עימן ועם השימוש בהן. כל זאת משתנה על פי המשימה שעליו למלא. אם כן, הלומד בוחן את טיב המשימה שמולו ובוחר את האסטרטגיה המתאימה לה (Martini & Shore, 2008).

הספרות מדגישה שוויסות עצמי של תהליכים קוגניטיביים הוא מאפיין עיקרי של מטא־קוגניציה. ויסות עצמי זה מוגדר תהליך שבו הלומד אחראי להתפתחותו העצמית, מתוך שימוש ב"מחשבות, רגשות ופעולות הנובעים מן האדם עצמו, המתוכננים ומותאמים באופן מעגלי לשם השגת מטרותיו" (Zimmerman, 2000, p. 14). אסטרטגיות לוויסות עצמי מופיעות בשלושת שלבי ביצוע המטלה: לפני המטלה, בזמן ביצוע המטלה ולאחריה. בשלב שלפני המטלה האסטרטגיות עוסקות בעיקר בקביעת מטרות על פי המטלה ועל פי הרקע האישי של הלומד (כגון גישתו למקצוע); בשלב של ביצוע המטלה האסטרטגיות הן משלושה סוגים עיקריים: אסטרטגיות קוגניטיביות, אסטרטגיות מטא־קוגניטיביות (תכנון, ויסות ובקרה) ואסטרטגיות הקשורות ללומד, אשר נחלקות לפנימיות (תכנון זמן והקצאת קשב) ולחיצוניות (היעזרות במומחה); ובשלב שלאחר המטלה האסטרטגיות עוסקות בעיקר במשוב וברפלקציה, בהערכת תוצאות המאמץ שהושקע וביישום המסקנות בניסיונות למידה בעתיד (Perels et al., 2009; Zimmerman, 2000).

מחקרים מצאו כי רגשות הם מנבאים חשובים בהכוונה עצמית של לומדים ובהישגיהם (Ahmed et al., 2013; Mega et al., 2014). לפי צימרמן (Zimmerman, 2000) תחושת חרדה ותפיסת מסוגלות עצמית נמוכה עלולות לפגוע ביכולת הלומד להשתמש בתהליכים של

שליטה ושל בקרה עצמית. הדבר נכון בייחוד בקרב תלמידים עם לקויות למידה, אשר קושרים את כישלונם ליכולתם הנמוכה ואת הצלחתם למשתנים חיצוניים, כמו רמת קושי נמוכה של המשימה.

הקשר בין מטא־קוגניציה ובין תפקוד אקדמי

הספרות המחקרית מלמדת על קשר חיובי בין יכולת מטא־קוגניטיבית ובין הצלחה אקדמית (Bransford et al., 1999; Chytrý et al., 2020; Thomas & Barksdale-Ladd, 2000; Veenman et al., 2006). כך למשל בתחום הקריאה נמצא כי ידע מטא־קוגניטיבי מאפשר ללומד לתכנן את פעולותיו, לארגן ולהעריך מידע, לבחור אסטרטגיות מתאימות ולשפר את תהליכי הלמידה והזכירה שלו. האסטרטגיות המטא־קוגניטיביות יכולות לפצות על חוסר מיומנות בתחום. לכן על אנשי החינוך לשלב הקניית אסטרטגיות מטא־קוגניטיביות בהוראת המקצוע (Haidar & Al Naqabi, 2008; Martini & Shore, 2008; Perels et al., 2009). ממצאים דומים עלו בתחומי ידע אחרים, דוגמת כימיה, אוריינות מדעית ומטלות פסיכו־מוטוריות, אשר הורו על קשר של ניבוי בין יכולות מטא־קוגניטיביות ובין הצלחה אקדמית. תלמידים שקיבלו הוראה שעודדה שימוש במיומנויות מטא־קוגניטיביות, כגון תכנון, פיקוח, הערכה או שימוש באסטרטגיות לפני ביצוע משימות, בביצוען ולאחריהן, שיפרו את הישגיהם בידע של התחום ובמודעות המטא־קוגניטיבית. זאת לעומת קבוצת הביקורת, שלמדה ללא הוראה מטא־קוגניטיבית (Michalsky et al., 2009).

בתחום המתמטיקה נמצא כי מיומנויות מטא־קוגניטיביות, דוגמת ויסות עצמי ופיקוח על הלמידה, נחוצות לפתרון מוצלח של בעיות מתמטיות וגם למילוי משימות אינטלקטואליות אחרות, כגון קריאה וכתיבה. בדרך כלל מיומנויות אלו חסרות בקרב תלמידים חלשים במתמטיקה (קרמרסקי, 2000 ; Villa & Sebastian, 2021).

מוקד שליטה

המונח 'מוקד שליטה' (locus of control) עוסק באמונתו של הפרט באשר לסיבות להתרחשויות בחייו, כלומר לאופן שבו הפרט מבין את יכולתו או את אי־יכולתו לשלוט באירועים בחייו. מוקד שליטה נע על מקשתת: מוקד שליטה חיצוני מבטא אמונה בכוחות חיצוניים, כגון גורל, מזל או קושי המטלות; מוקד שליטה פנימי מתאפיין בקבלת אחריות ובתחושה שיש לפרט שליטה בתוצאות ובכוחו להשפיע על אירועים בחייו (Abouserie, 1994; Boss & Taylor, 1989).

לפי התפיסה המסורתית של מוקד שליטה יש לפרט מאפיין יחיד של מוקד שליטה. אולם לפי התפיסה המורכבת של מונח זה הפרט יכול להיות בו בזמן בעל מוקד שליטה פנימי גבוה ובעל מוקד שליטה חיצוני גבוה, או לחלופין, בעל סוג אחד של מוקד שליטה חיצוני ברמה גבוהה, כמו מזל, וסוג אחר ברמה נמוכה, כמו סמכות (Abouserie, 1994). תפיסה זו יוצרת הבחנה פנימית נוספת בתוך המוקדים: הבחנה בין 'חיצוני אמיתי' ל'חיצוני הגנתי', ובין 'פנימי אמיתי' ל'פנימי הגנתי'. אדם בעל מוקד 'חיצוני אמיתי' מאמין כי משתנים חיצוניים משפיעים על מעשיו. אדם בעל מוקד 'חיצוני הגנתי', לעומתו, טוען כי הוא מאמין בהשפעת הגורמים החיצוניים בעיקר להגנה מפני כישלון צפוי, אך למעשה הוא בעל צורך עז להצליח; אדם בעל מוקד 'פנימי אמיתי' הוא פרט בעל תפיסה פנימית

אמיתית של אחריות למעשיו ולהתנהגותו. אדם בעל מוקד 'פנימי הגנתי' לעומתו הוא פרט הטוען שהוא בעל מוקד שליטה פנימי בעיקר עקב רצייה חברתית גבוהה (פינגר, 2010).

מעבר להבחנות הפנימיות יש לציין כי בספרות המחקרית מוקד שליטה הוא משתנה במקשתת. בקצה אחד ניצבים בעלי מוקד שליטה פנימי ובקצה השני בעלי מוקד שליטה חיצוני. בתווך נמצאים פרטים הקושרים כמה מהסיבות לאירועים לעצמם וכמה מהם למשתנים חיצוניים, קרי פרטים המשלבים את שני המוקדים (משקל־סיני, 2003 ; פינגר, 2010 ; Jegede et al., 1999). כמו כן יש חוקרים הסוברים כי מוקד השליטה אינו אחיד בכל התחומים, אלא תלוי בסיטואציה או בתחום חיים מסוים. כך למשל הפרט יכול לראות עצמו אחראי להצלחותיו ולכישלונותיו בתחום אחד, כמו מקום העבודה שלו, ובו בזמן לראות במשתנה חיצוני את האחראי לתוצאת התנהגותו בתחום אחר, כמו לימודיו. פרט זה מאופיין בפרופיל לא אחיד של מיקוד שליטה בשלוש רמות: כללית, תלוית תוכן וספציפית. בדרך כלל אפשר לנבא את התנהגותו של הפרט על פי כיוון מוקד השליטה שלו – חיצוני או פנימי – אולם בנסיבות מיוחדות ולא שגרתיות הוא יכול לחרוג מדפוסי ההתנהגות האופייניים לו (להב, 1993 ; רוזנולד, 2000).

פרטים נבדלים זה מזה בעוצמתו של מאפיין אישיותי זה. התפתחות האישיות מלווה במצבי למידה המעצבים את עמדתו של הפרט בעניין היותו שולט בנסיבות או נשלט. עמדה זו נעשית בהדרגה מאפיין אישיותי קבוע בהתנהגותו ונשאר יציב לאורך זמן (Mooney et al., 1991). התפתחות מוקד השליטה לכיוון פנימי או חיצוני מושפעת מניסיונות מצטברים של מצבי למידה. למעשה, עיצוב מוקד שליטה הוא תהליך קוגניטיבי המיוסד על עקרונות למידה, ונוצרת בו 'ציפייה מוכללת' בעניין הקשר שבין התנהגות לתוצאה סופית. כלומר זוהי דרך נלמדת המקשרת בין סיבות לתוצאות (פינגר, 2010).

אפשר לראות במוקד שליטה תחושת יכולת ; אולם יש לשים לב כי הוא מצומצם ממנה משום שמוקד שליטה מתאר הערכה עצמית נסיבתית של הפרט בתפקיד סיבתי במצב מסוים, ואילו תחושת יכולת היא כללית ורחבה יותר. בעל מוקד שליטה פנימי מאשים את עצמו בכישלונותיו וזוקף לזכותו את הצלחותיו. לעומתו בעל מוקד שליטה חיצוני אינו מאשים את עצמו בכישלונותיו ואינו זוקף לזכותו את הצלחותיו. אומנם בכך נמנעת ממנו ההתמודדות עם רגשות שליליים, אך נמנעות ממנו גם תחושות של סיפוק ושל הישגיות (רוזנולד, 2000 ; Katz, 1994).

אם כן, פרט בעל מוקד שליטה פנימי מגלה עצמאות, הישגיות, חריצות, יוזמה, יצירתיות, אי־קונפורמיות ורמות מחויבות ואחריות אישית גבוהות, וכן חשיבה מקדימה, יכולת יעילה של מציאת חלופות, השקעת מאמצים כדי לשלוט בנסיבות ולשנותן בעת הצורך ולמידה לצורך שיפור התפקוד בעתיד. לעומתו, לפרט בעל מוקד שליטה חיצוני, המתאפיין בשמרנות, רמת חרדה גבוהה למדי, סבילות, מידת אחריות אישית נמוכה למדי, קושי בהתמודדות עם הסביבה ונטייה להתגוננות (פינגר, 2010 ; רוזנולד, 2000). זאת ועוד, פרט בעל מוקד שליטה פנימי בדרך כלל מסתגל היטב לסביבתו משום שהוא מבין שביכולתו להפעילה. לעומתו, פרט בעל מוקד שליטה חיצוני חושש מקשיים הקשורים לסביבה ובדרך כלל אינו מיומן בהסתגלות יעילה (רוזנולד, 2000 ; Mooney et al., 1991).

הקשר בין מוקד שליטה ובין תפקוד אקדמי

במחקרים נמצא קשר בין מוקד השליטה ובין מגוון התנהגויות המגבירות את ההסתברות להצלחה לימודית וכן נמצא קשר בינו ובין הישגים לימודיים גבוהים (מעין, 1999; Anderson, 1990; Villa & Sebastian, 2021). מחקרה של מעין (1999) הדגיש את ההבדל בין מוקדי השליטה בתהליך הלמידה. מוקד שליטה פנימי מחייב איסוף נתונים מפני שידע מקנה תחושת שליטה ומתווה את הדרך לפתרון. כמו כן במצב של כישלון יש צורך בחשיבה סיבתית כדי לנתח את סיבות הכישלון וללמוד ממנו. לאורך זמן, חשיבה זו תורמת לניסיון מצטבר בלמידה וכן למיומנויות למידה אשר נשענות על איסוף נתונים ועל קבלת החלטות, החיוניים לשיפור הישגים ולהתייעלות. אם כן, אפשר להניח כי ל'פנימיים' סכמות מורכבות ומפותחות של איסוף מידע, עיבודו ואחסונו, והדבר משפיע על יעילותם. לעומת זאת, סכמות הלמידה של 'חיצוניים' אינן מבוססות ומפותחות באותה מידה; כאשר הם חווים הצלחה הם אינם מסוגלים לשחזר אותה, וכך גם אינם מסוגלים לשחזר למידה ולהתייעל לאחר כישלון. ל'חיצוני' אין צורך להשקיע מאמץ באיסוף נתונים או לבחון את הסיבות להצלחותיו או לכישלונותיו. להשקפתו, אותם משתנים חיצוניים שהשפיעו על תוצאות פעולתו בהווה ישפיעו גם על תוצאות פעולתו בעתיד, ולו עצמו אין חלק בכך.

גם במחקרה של פינגר (2010), נמצא קשר חיובי בין מוקד שליטה פנימי ובין הישגים לימודיים: ככל שמוקד השליטה פנימי, כך ההישגים הלימודיים גבוהים. עוד נמצא כי בעלי מוקד שליטה פנימי מחפשים מידע ומשתמשים בו טוב יותר מבעלי מוקד שליטה חיצוני. מיומנות זו נחוצה לתפקוד אקדמי מיטבי. ניכר כי בעלי מוקד שליטה פנימי מניעים את עצמם ללמידה עצמאית ואינם מטילים את האחריות לאי־הצלחתם על אחרים. ממחקרים על סטודנטים שניהלו את למידתם בעצמם עולה כי הם בחרו אסטרטגיות מתאימות להשגת מטרותיהם והיו מסוגלים לפתור בעיות שהתעוררו בדרכם למטרה. הם התאפיינו במוטיבציה גבוהה ללמידה וביכולת להתמודד עם המשימות הלימודיות שהציבו לעצמם. הלומד העצמאי מאמין שהלמידה היא תהליך שיטתי ונשלט (קניאל, 2006).

לקות למידה ומתמטיקה

מדריך האבחון הסטטיסטי להפרעות נפשיות DSM-5 מגדיר לקות למידה 'הפרעת למידה ספציפית' (specific learning disorder), ועניינה בשלושה תחומים אקדמיים מובחנים: א. הפרעת למידה ספציפית עם לקות בקריאה; ב. הפרעת למידה ספציפית עם לקות בהבעה בכתב; ג. הפרעת למידה ספציפית עם לקות במתמטיקה (American Psychiatric Association, 2013; Tannock, 2013). ה־DSM-5 קובע קריטריונים לאבחון הלקות, הנשענים על קידוד מיומנויות. הפרעת למידה ספציפית עם לקות בקריאה יכולה להתבטא בחוסר דיוק, באיטיות או בהשקעת מאמץ רב בקריאת מילים. למשל, קריאת מילים בקול בשגיאות או באיטיות ובהססנות, ניחוש מילים וקושי בהשמעת מילים בקול או בהגייתן, קושי בהבנת הרצף, היחסים, המסקנות או המשמעות העמוקה של התכנים הנקראים ועוד. הפרעת למידה ספציפית עם לקות בהבעה בכתב יכולה להתבטא בכתב יד קשה לקריאה, בהשקעת מאמץ רב בכתיבה, בקושי בארגון הפסקאות, בריבוי שגיאות כתיב, תחביר או פיסוק. הפרעת למידה ספציפית עם לקות במתמטיקה יכולה להתבטא בקשיים

הנוגעים למיומנויות מתמטיות, כגון הבנת מספרים, שליפת עובדות או חישובים מתמטיים, יישום מושגים, עובדות או פרוצדורות חשבוניות בפתרון תרגילים ועוד (American Psychiatric Association, 2013).

הגדרתה של הלקות הפרעת למידה ספציפית, חידוש שהופיע לראשונה ב־DSM-5, מלמדת על הצורך בהגדרה ממוקדת של הקושי על פי הפירוט המופיע בקידוד. הדרישה לספציפיות משקפת את ההתקדמות שחלה בחקר לקויות הלמידה ומכאן גם בהתמודדות עימה, משום שהגדרה ספציפית של הלקות מאפשרת התערבות ממוקדת (American Psychiatric Association, 2013; Tannock, 2013). עוד מאפיינים שהוגדרו ב־DSM-5 בעניין לקות מלמדים כי מקורה של לקות הלמידה הוא נוירולוגי־קוגניטיבי ואינו נובע ממאפייני הסביבה. כך גם הפרעות חושיות, הפרעות רגשיות, מגבלות פיזיות ופיגור שכלי, אינם גורמים ללקות. יתר על כן הפערים הניכרים בין מנת המשכל של התלמיד ובין הישגיו הלימודיים נדונים. זאת ועוד, אפשר להבחין בין לקות למידה התפתחותית ובין לקות למידה אקדמית. לקויות למידה התפתחותיות מתגלות בגיל הגן ובכללן עיכובים במיומנויות יסוד, כגון קשב, זיכרון ושפה, לקות תפיסתית, לקות מוטורית והפרעות חשיבה. לקויות למידה אקדמיות הן לקויות במיומנויות הנרכשות בשלבי הלמידה הראשונים בבית הספר: קריאה, כתיבה, כתיב ומתמטיקה (הכנסת, 2008; שרוני־יצחק, 1998; American Psychiatric Association, 2013).

בישראל ההגדרה הספציפית של ה־DSM-5 היא המנחה את משרד החינוך, הקובע שני תנאים להכרה בלקות: התנאי הראשון הוא פער ניכר ומתמשך בין הישגיו הלימודיים של התלמיד ובין ההישגים המצופים ממנו על פי גילו ועל פי רמת כיתתו; התנאי השני הוא פער ניכר בין הישגיו הלימודיים של התלמיד ובין כישוריו האינטלקטואליים כפי שנמצאו במבחני משכל אובייקטיביים (משרד החינוך, 2009).

עוד מאפיין של תלמידים עם לקות למידה הוא חסך בתהליכי עיבוד מטא־קוגניטיביים (Miller & Mercer, 1997). תלמידים עם לקות למידה משתמשים בחשיבה מטא־קוגניטיבית לפתרון בעיות פחות מתלמידים ללא לקויות למידה. נמצא כי לתלמידים עם לקות למידה יש חסכים בתכנון עבודתם, בבדיקתה, בפיקוח עליה ובהערכתה. כמו כן נמצא כי קושי במיומנויות מטא־קוגניטיביות הוא מנבא חזק ללקות למידה (Garrett et al., 2006).

לקות הלמידה משפיעה על חייו של הפרט בהיבטים רבים ואינה מוגבלת לעניין הלימודי. עם זאת, היא עלולה לעורר קשיים עצימים דווקא בלימודים בבית הספר. מחקרים מלמדים שמתמטיקה היא מקצוע שבו תלמידים עם לקויות למידה חווים קשיים ניכרים (בשארה, 2005; שרוני־יצחק, 1998). יש המתמודדים עם לקויות המכבידות על יכולתם ללמוד מתמטיקה. כך לדוגמה, לקות ביכולת ההפשטה פוגעת במיומנויות מתמטיות כגון היכולת להסקת מסקנות עצמאית, היכולת להכללה מתוך תרגיל יחיד ולהפך, ופוגעת ביכולת היישום של כלל מתמטי על תרגיל יחיד ועוד. עוד דוגמה היא לקות בהתמצאות מרחבית, אשר עלולה להקשות על הבחנה בין גדלים, על הבנת מושגים מרחביים ועל היכולת להתמודד עם בעיות גיאומטריות. לקות בהבחנה החזותית ובתכלול חזותי־שמיעתי עלולה להקשות על הלומד להבין המחשות ולקשר בין מודל ובין סכמה מופשטת.

לקות בתפיסת רצף משפיעה על תפקוד חשבוני, על קריאת מספרים וכתיבתם ועל זכירת רצף פעולות חשבוניות (Montague, 2005).

ידע מטא־קוגניטיבי, מוקד שליטה ובדיחות מתמטיות בקרב תלמידים עם לקויות למידה

הקשר בין ידע מטא־קוגניטיבי למוקד שליטה ולשילוב בדיחות מתמטיות לא נחקר בקרב אוכלוסיית תלמידים עם לקויות למידה. כמה מחקרים הורו על קשר בין מטא־קוגניציה ובין הצלחה במתמטיקה. המחקרים שבחנו את ההשפעה שיש להוראה ישירה של מיומנויות מטא־קוגניטיביות על שיפור הישגים במתמטיקה הראו כי חשיפה לגישה מטא־קוגניטיבית ואימון במיומנויות מטא־קוגניטיביות תרמו לפיתוח המוטיבציה ההישגית של התלמידים וכן לפיתוח חשיבתם המתמטית והאוריינות המתמטית שלהם. בשל ההתערבות המטא־קוגניטיבית התלמידים הראו יכולות טובות בביצוע פרוצדורות, בפתרון בעיות, ביכולת לבקרה עצמית בלמידה וביכולת לנמק קשיים אופייניים ולהתמודד עימם (Kramarski & Mizrahi, 2006).

קרמרסקי ועמיתיה (1997) מצאו שאימון בוויסות עצמי באמצעות שאילת שאלות עצמאיות קידם הישגים במתמטיקה בקרב תלמידי כיתה ג׳ בעלי הישגים נמוכים במקצוע זה. הוא גם הגביר את יכולתם להשתמש באסטרטגיות מטא־קוגניטיביות ואף סייע בהפחתת רמת החרדה שלהם ממתמטיקה. על פי מחקר זה אימון בהכוונה עצמית בלמידה, ובו שימוש במאפיינים קוגניטיביים ומטא־קוגניטיביים, מפתח בתלמיד תחושת מסוגלות עצמית גבוהה, אשר בעזרתה הוא יכול לפקח על חשיבתו, לפתור בעיות מילוליות ולבצע סוגי העברה. שמיץ ופרלס בחנו את הקשר בין הוויסות העצמי ובין הצלחה במתמטיקה. במחקר תלמידים התבקשו למלא יומן אשר בו שאלות הנוגעות לוויסות ולבקרה לפני הכנת שיעורי בית במתמטיקה ואחריה. ממצאי המחקר הראו כי התלמידים הפגינו עלייה בהישגיהם במבחנים במתמטיקה (Schmitz & Perels, 2011).

פרלס ועמיתיו (Perels et al., 2009), בחנו קשר זה באמצעות מחקר התערבות, אשר ניתנה בו הוראה ישירה למטא־קוגניציה ולוויסות עצמי בשיעורי המתמטיקה. נמצא כי התלמידים אשר קיבלו הוראה מטא־קוגניטיבית כללית בשיעורי המתמטיקה הראו עלייה בהישגים במבחן שלאחר הניסוי, לגבי הישגיהם במבחן שקדם לו, ואילו תלמידים אשר לא קיבלו הוראה מטא־קוגניטיבית לא הפגינו שיפור.

מחקרים רבים הראו שמוקד שליטה פנימי והערכה עצמית גבוהה קשורים להתמדה במשימות, ליכולת ללמוד בתנאי לחץ, ולמידת הנכונות לקבל סיוע והדרכה בלימודים (Abouserie, 1994; Maqsud, 1993; Mooney et al., 1991). לכן ככל שהתלמיד יחוש שליטה, כך יתמיד במאמציו ויצליח. הלומד היעיל הוא לומד פעיל. אסטרטגיות ההתנהגות של תלמידים עם לקויות למידה מאופיינות בלמידה סבילה, באמונות המיוחסות למשתנים חיצוניים ובחוסר אונים נרכש. הן האמונות השגויות הן הגישה הסבילה פוגעות ביכולתם ללמוד וגורמות לבעיות אקדמיות, לחוללות עצמית נמוכה, לחוסר תקווה ולחוסר מוטיבציה (ברוך, 2011 ; מרגלית, 1995, 2004).

יש הסוברים כי חסך במיומנויות מטא־קוגניטיביות הוא מנבא חזק ללקות למידה. למשל, בתחום הקריאה נמצא כי קוראים חלשים או קוראים עם לקויות למידה ידעו פחות מעמיתיהם על משימות הקריאה, פיקחו פחות מעמיתיהם על הבנת הנקרא שלהם

והשתמשו ביעילות פחותה מהם באסטרטגיות כדי לפצות על הקושי. יתר על כן נמצא שגם אם הקורא החלש הכיר אסטרטגיות מגוונות, הוא לא השתמש בהן לפתרון בעיות (Mokhtari & Reichard, 2002). סוגיית ההתערבות המטא־קוגניטיבית בקרב אוכלוסיית תלמידים עם לקויות למידה נחקרה אף היא, ונמצא כי הוראה ישירה של מיומנויות מטא־קוגניטיביות סייעה לתלמידים אלו להפוך ללומדים עצמאיים. נמצא גם כי תלמידים עם לקות למידה שזכו להתערבות ישירה בהוראת מיומנויות מטא־קוגניטיביות העלו את רמת ביצועיהם במתמטיקה (Fuch et al., 2008).

במחקר אשר ביקש לבחון את הקשר בין מוקד שליטה למטא־קוגניציה ולביצועים אקדמיים נבדקו 712 סטודנטים, אשר נבחרו על פי רמת הישגיהם. הסטודנטים ענו על שאלונים שעסקו בהרגלי הלמידה ובהעדפות הלמידה שלהם. מתוך המחקר נמצא קשר חיובי בין שימוש בתהליכים מטא־קוגניטיביים למוקד שליטה פנימי בקבוצת בעלי הביצועים הגבוהים, ונמצא קשר שלילי בין שימוש בתהליכים מטא־קוגניטיביים למוקד שליטה חיצוני בקבוצת בעלי הביצועים הנמוכים (Jegede et al., 1999). המחקר התמקד באוכלוסיית סטודנטים, ובמחקר הזה נבדקה יכולת ההכללה של ממצאיו על אוכלוסיית תלמידים עם לקויות למידה בחטיבות ביניים.

שילוב בדיחות בהוראה נחשב היבט חשוב באינטראקציות חברתיות אפילו בגיל צעיר, ומסייע בהתפתחות הקוגניטיביות של הילדים. שימוש במגוון ניסוחים מילוליים מורכבים, ובהם שימוש בבדיחות והבנתן, מפתח יכולות קוגניטיביות, מעלה את רמת הידע המטא־קוגניטיבי ומפתח מוקד שליטה פנימי (Jackson et al., 2021). מחקר אחר מדגיש את היתרונות הרבים של שילוב בדיחות והומור בהוראה. שילובם יוצר אווירה חיובית בכיתה, מפחית מתח, משפר את הזיכרון ומשפר את התקשורת בין המורים לתלמידים (Tonkovich, 2020).

מכאן חשיבותו של המחקר הזה, אשר בודק את הקשרים ואת ההבדלים בין ידע מטא־קוגניטיבי למוקד שליטה ולהבנת בדיחות מתמטיות בהוראת מתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה ובקרב תלמידים ללא לקויות למידה. זאת ועוד, חוקרי החינוך המתמטי מסכימים שידע מטא־קוגניטיבי ומיומנויות של מוקד שליטה מתאימים לדרישות החברה העכשווית, המשתנה במהירות בדרישותיה ליכולת ללמוד עצמאית ולהסתגל למשימות למידה חדשות כל העת (Chytrý et al., 2020). מיומנות חשובה ללימודי המתמטיקה היא היכולת לחשוב חשיבה ביקורתית ולפתור בעיות ביצירתיות. היכולת הזאת הכרחית להצלחה בחיים. עם זאת, לימוד מתמטיקה אינו קל בעבור תלמידים רבים (Villa & Sebastian, 2021). בשל חשיבותן הרבה של המתמטיקה ושל המיומנויות הכרוכות בה לעתיד התלמידים יש לזהות משתנים שיכולים לקדם ולשפר אותן, כדוגמת אלו הנבדקים במחקר זה. לכל זאת חשיבות יתרה לתלמידים עם לקויות למידה המתקשים קושי רב בלימודי המתמטיקה והישגיהם בתחום נמוכים.

שאלות המחקר

1. האם יש קשר בין ידע מטא־קוגניטיבי ובין רמת מוקד שליטה בקרב שתי קבוצות המחקר?

2. האם יש קשר בין ידע מטא־קוגניטיבי ובין הבנת בדיחות מתמטיות בהוראת מתמטיקה בקרב שתי קבוצות המחקר?
3. האם יש קשר בין מוקד שליטה ובין הבנת בדיחות מתמטיות בהוראת מתמטיקה בקרב שתי קבוצות המחקר?
4. האם יש הבדל ברמת ידע מטא־קוגניטיבי, ברמת מוקד שליטה ובהבנת בדיחות מתמטיות בהוראת מתמטיקה בין שתי קבוצות המחקר?

השערות המחקר

א. יימצא קשר בין ידע מטא־קוגניטיבי במתמטיקה ובין סוג מוקד השליטה. ככל שרמת הידע המטא־קוגניטיבי במתמטיקה גבוהה, כך יגבר השימוש במוקד שליטה פנימי, וככל שרמת הידע המטא־קוגניטיבי במתמטיקה נמוכה, כך יגבר השימוש במוקד שליטה חיצוני.

ב. יימצא קשר בין ידע מטא־קוגניטיבי במתמטיקה ובין הבנת בדיחות מתמטיות בהוראת מתמטיקה. ככל שרמת הידע המטא־קוגניטיבי גבוהה כך רמת הבנת בדיחות מתמטיות בהוראת מתמטיקה תעלה, וככל שרמת הידע המטא־קוגניטיבי נמוכה כך רמת הבנת בדיחות מתמטיות יפחת.

ג. יימצא קשר בין סוג מוקד השליטה ובין הבנת בדיחות מתמטיות בהוראת מתמטיקה. ככל שרמת השימוש במוקד שליטה פנימי תגדל, כך רמת הבנת בדיחות מתמטיות בהוראת מתמטיקה תעלה, וככל שרמת השימוש במוקד שליטה חיצוני תגדל, כך רמת הבנת בדיחות מתמטיות בהוראת מתמטיקה יפחת.

ד. יימצא הבדל בין קבוצות המחקר ברמת הידע המטא־קוגניטיבי, בסוג מוקד השליטה ובהבנת בדיחות מתמטיות בהוראת מתמטיקה. בקרב תלמידים ללא לקויות למידה, רמת הידע המטא־קוגניטיבי תהיה נמוכה, רמת השימוש במוקד השליטה הפנימי תהיה נמוכה, רמת השימוש במוקד השליטה החיצוני תהיה גבוהה, ורמת הבנת בדיחות מתמטיות בהוראת מתמטיקה תהיה נמוכה.

שיטה

משתתפים

במחקר השתתפו 30 תלמידי כיתות ט׳ עם לקויות למידה שלמדו בכיתות שילוב בבתי ספר רגילים ו־30 תלמידי כיתות ט׳ מהחינוך הרגיל. בהם 37 בנים (61.7%) ו־23 בנות (38.3%). תלמידים אלו אובחנו באבחון פסיכולוגי של השירות הפסיכולוגי באזור מגוריהם. באבחון זה הפסיכולוג המאבחן קבע את סוג הלקות ואת רמת המשכל של הנבדקים באמצעות מבחן וכסלר. התלמידים עברו אבחון דידקטי אצל מאבחנים מוסמכים באמצעות סוללת מבחנים בקריאה, בהבנת הנקרא, במתמטיקה ובאנגלית, וכן מבחנים בתחום ההתפתחות: מיומנויות ויזו־מוטוריות וחזותיות, מיומנויות שמיעתיות, מיומנויות שפתיות, מיומנויות זכירה, מיומנויות חשיבה וקשב וריכוז.

כלי המחקר

איסוף הנתונים נעשה באמצעות שלושה כלים: שאלון עמדות מטא־קוגניציה, שאלון עמדות מוקד שליטה ושאלון עמדות כלפי הבנת בדיחות מתמטיות בהוראת מתמטיקה.

1. **שאלון עמדות מטא־קוגניציה**: קרמרסקי ואחרים (1997) פיתחו את השאלון, ומטרתו היא בדיקת ידע מטא־קוגניטיבי כללי של תלמידים בפתרון בעיות מתמטיות. בשאלון מופיעים 29 היגדים העוסקים באמונות על לימוד מתמטיקה ובאסטרטגיות לפתרון בעיות במתמטיקה. על הנשאל להביע את מידת הסכמתו עם ההיגדים בסולם ליקרט המדורג מ־1 ("מאוד לא מסכים") עד 5 ("מסכים מאוד"), לדוגמה: "אני מחפש תחילה את המבנה המתמטי של הבעיה". השאלון בודק סוגים של אסטרטגיות ואמונות מטא־קוגניטיביות לפתרון בעיה במתמטיקה: א. אסטרטגיות לפני פתרון בעיה במתמטיקה (פריטים 1–6, 16), לדוגמה: "אני מדמיין בראש את סיפור הבעיה"; ב. אסטרטגיות בזמן פתרון הבעיה במתמטיקה (פריטים 7–12, 20), לדוגמה: "אני מארגן את הנתונים בטבלה"; ג. אסטרטגיות לאחר פתרון הבעיה במתמטיקה (פריטים 13–15, 17, 19), לדוגמה: "כאשר אני מקבל תשובה לא הגיונית, אני מנסה לפתור בדרך אחרת"; ד. אמונות בפתרון בעיות במתמטיקה (פריטים 18, 21–29), לדוגמה: "לבעיה במתמטיקה יש דרך אחת לפתרון".

הציונים חושבו בעריכת ממוצע של דירוגי הפריטים. ככל שהציון גבוה, כך רמת האסטרטגיה או האמונה גבוהה. מהימנות הכלי נבדקה במחקר הזה והיא α=.73. מהימנות הגורמים: נמצא כי באסטרטגיות לפני פתרון בעיות במתמטיקה המהימנות היא α=.86; באסטרטגיות בזמן פתרון בעיות במתמטיקה המהימנות היא α=.72; באסטרטגיות לאחר פתרון בעיות במתמטיקה המהימנות היא α=.63; ובאמונות בפתרון בעיות במתמטיקה המהימנות היא α=.85.

2. **שאלון עמדות מוקד שליטה** (Katz, 1994): מטרת השאלון היא לבחון את עמדות התלמידים בהיבטים התלויים במשתנה חיצוני או פנימי. בשאלון מופיעים 24 היגדים. 14 מהם בודקים מוקד שליטה חיצוני (דוגמה: "זה עניין של מזל בלבד, אם דברים נעימים קורים ליי"), ועשרה בודקים מוקד שליטה פנימי (דוגמה: "כאשר מישהו מתרגז עליי, בדרך כלל אני יכול לעשות משהו בעניין"). על הנשאל להביע את מידת הסכמתו עם ההיגדים בסולם ליקרט המדורג מ־1 ("בהחלט לא מסכים") עד 5 ("מסכים בהחלט"). מהימנות הכלי היא α=.63.

הציונים למוקד שליטה פנימי חושבו בעריכת ממוצע של דירוגי הפריטים – ניקוד גבוה שיקף מוקד שליטה פנימי, ואילו ניקוד נמוך שיקף מוקד שליטה חיצוני. הציונים למוקד שליטה חיצוני חושבו בעריכת ממוצע של דירוגי הפריטים – ניקוד גבוה שיקף מוקד שליטה חיצוני, וניקוד נמוך שיקף מוקד שליטה פנימי. כץ דיווח על מקדם מהימנות גבוה – α=.81 (Katz, 1994). במחקר הזה נמצאה מהימנות מוקד שליטה פנימי α=.84 ומהימנות מוקד שליטה חיצוני α=.91.

3. **שאלון הבנת בדיחות מתמטיות בהוראת מתמטיקה**: גזית (2011) פיתח שאלון בדיחות מתמטיות, ומטרתו בדיקת ההבנה של הנבדקים את הבדיחות המתמטיות המופיעות בשאלון. בשאלון מופיעות שמונה בדיחות בכמה רמות קושי, ועל הנבדק

להביע את מידת הבנתו את הבדיחה בסולם ליקרט המדורג מ־1 (במידה מועטה) עד 5 (במידה רבה מאוד).

הציונים שהתקבלו חושבו בעריכת ממוצע של דירוגי הפריטים. ניקוד גבוה שיקף רמה גבוהה של הבנת הבדיחות ואילו ניקוד נמוך שיקף רמה נמוכה של הבנת הבדיחות. במחקר הזה נמצאה מהימנות של שאלון בדיחות מתמטיות α=.88.

הליך המחקר

השאלונים הועברו לתלמידי כיתות ט׳ עם לקויות למידה וללא ללקויות למידה בבתי ספר בתיאום עם צוותי בתי הספר. המשתתפים במחקר ענו של שלושת השאלונים: שאלון לבדיקת ידע מטא־קוגניטיבי, שאלון לבדיקת מוקד שליטה ושאלון לבדיקת הבנת בדיחות מתמטיות. הוסבר לתלמידים שמילוי השאלונים הוא אנונימי, ושאין תשובה אחת נכונה, אלא על כל אחד לבחור את התשובה המשקפת ביותר את עמדתו כלפי כל היגד. כל משתתף התבקש לציין את גילו, את מינו ואת הכיתה שהוא לומד בה. ההיגדים והבדיחות הוקראו בקול רם, והתלמידים סימנו את תשובותיהם.

שיטת עיבוד הנתונים

בעיבוד הנתונים חושבו ממוצעים וסטיות תקן בכל קבוצות המחקר. הקשרים בין משתני המחקר נבדקו באמצעות מתאמי פירסון. ההבדלים ברמת הידע המטא־קוגניטיבי, ברמת מוקד השליטה ובהבנת בדיחות מתמטיות נבדקו באמצעות מבחני t למדגמים בלתי תלויים. כל העיבודים נעשו בתוכנת SPSS גרסה 25.

ממצאים

בניתוח מקדים נבדקה סטטיסטיקה תיאורית של משתני המחקר. בלוח 1 מוצגים הממוצעים וסטיית התקן של מדדי ידע מטא־קוגניטיבי, מדדי מוקד שליטה ומדדי בדיחות מתמטיות בקרב קבוצות המחקר.

לוח 1: ממוצעים וסטיות תקן של מדדי ידע מטא־קוגניטיבי, מוקד שליטה ובדיחות מתמטיות בקרב קבוצות המחקר (N=60)

	M	SD
מדדי ידע מטא־קוגניטיבי		
לפני פתרון בעיות במתמטיקה	3.57	.53
בזמן פתרון בעיות במתמטיקה	3.83	.60
לאחר פתרון בעיות במתמטיקה	3.66	.64
אמונות בפתרון בעיות במתמטיקה	3.86	.42
מדדי מוקד שליטה		
פנימי	3.56	.60
חיצוני	3.34	.81
בדיחות מתמטיות		
הבנת בדיחות מתמטיות	3.78	.64

טווח ציוני המדדים הוא 1–5. ציון גבוה מלמד על רמה גבוהה של ידע מטא־קוגניטיבי, רמה גבוהה של מוקד שליטה ורמת הבנה גבוהה של בדיחות מתמטיות.

מהתבוננות בממוצעים המוצגים בלוח 1 עולה כי רמת מדדי ידע מטא־קוגניטיבי הייתה יותר מבינונית (טווח הממוצעים הוא 3.57 עד 3.86), רמת מדדי מוקד שליטה פנימי ומוקד שליטה חיצוני הייתה יותר מבינונית (טווח הממוצעים הוא 3.34 עד 3.56) ורמת מדד הבנת בדיחות מתמטיות הייתה יותר מבינונית (M=3.78, SD=.64). על פי מדדי ה־Skewnes התפלגות המדדים נורמלית וסימטרית בקירוב (טווח ערכי Skewnes הוא 1- עד 1+).

קשר בין ידע מטא־קוגניטיבי ובין רמת מוקד שליטה

לבדיקת השערת המחקר הראשונה חושבו מתאמי פירסון בין מדדי ידע מטא־קוגניטיבי ובין רמת מוקד שליטה בכל המדגם ובכל אחת משתי קבוצות המחקר בנפרד. המתאמים מוצגים בלוח 2.

לוח 2: מתאמי פירסון בין מדדי ידע מטא־קוגניטיבי ובין מדדי מוקד שליטה, בכל המדגם, בקרב תלמידים עם לקויות למידה (N=30) ובקרב תלמידים ללא לקויות למידה (N=30)

	עם לקויות למידה (N=30)		ללא לקויות למידה (N=30)		כל המדגם (N=60)	
מדדי ידע מטא־קוגניטיבי	מוקד שליטה פנימי	מוקד שליטה חיצוני	מוקד שליטה פנימי	מוקד שליטה חיצוני	מוקד שליטה פנימי	מוקד שליטה חיצוני
לפני פתרון בעיות במתמטיקה	.155	-.30*	.161	-.35	.158	-.33**
בזמן פתרון בעיות במתמטיקה	.25*	-.31*	.29*	-.37*	.28*	-.35**
לאחר פתרון בעיות במתמטיקה	.35*	-.20	.39*	-.23	.36**	-.22
אמונות בפתרון בעיות במתמטיקה	.52*	-.61*	.57*	-.67*	.55**	-.66**

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

מהמתאמים המוצגים בלוח 2 עולה כי בהתאם להשערה, נמצאו מתאמים מובהקים חיוביים בין מדדי ידע מטא־קוגניטיבי ובין מוקד שליטה פנימי (פרט למדד 'לפני פתרון בעיות במתמטיקה' שלא נמצאה בו מובהקות) בקרב שתי קבוצות המחקר ובכל המדגם. כמו כן בהתאם להשערה, נמצאו מתאמים שליליים מובהקים בין מדדי ידע מטא־קוגניטיבי ובין מוקד שליטה חיצוני (פרט למדד 'לאחר פתרון בעיות במתמטיקה' שלא נמצאה בו מובהקות) בקרב שתי קבוצות המחקר ובכל המדגם. דפוס הממצאים מלמד שככל שמדדי הידע המטא־קוגניטיבי גבוהים, כך רמת מוקד השליטה הפנימי גבוה. וככל

שמדדי הידע המטא־קוגניטיבי נמוכים, כך רמת מוקד השליטה החיצוני גבוה. דפוס הקשרים דומה מאוד בשתי קבוצות המחקר בכל המדדים.

קשר בין ידע מטא־קוגניטיבי ובין הבנת בדיחות מתמטיות

לבדיקת השערת המחקר השנייה חושבו מתאמי פירסון בין מדדי ידע מטא־קוגניטיבי ובין רמת הבנת בדיחות מתמטיות בהוראת המתמטיקה בקרב שתי קבוצות המחקר. המתאמים מוצגים בלוח 3.

לוח 3: מתאמי פירסון בין מדדי ידע מטא־קוגניטיבי ובין מדד הבנת בדיחות מתמטיות, בקרב תלמידים עם לקויות למידה (N=30) ובקרב תלמידים ללא לקויות למידה (N=30)

מדדי ידע מטא־קוגניטיבי	הבנת בדיחות מתמטיות		
	עם לקויות למידה (N=30)	ללא לקויות למידה (N=30)	כל המדגם (N=60)
לפני פתרון בעיות במתמטיקה	.50*	.52**	.50**
בזמן פתרון בעיות במתמטיקה	.36*	.40*	.39**
לאחר פתרון בעיות במתמטיקה	.21	.25	.23
אמונות בפתרון בעיות במתמטיקה	.61*	.64*	.63**

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

מהמתאמים המוצגים בלוח 3 עולה כי בהתאם להשערה נמצא מתאם חיובי מובהק בין מדדי ידע מטא־קוגניטיבי ובין מדד הבנת בדיחות מתמטיות (פרט למדד 'לאחר פתרון בעיות במתמטיקה' שלא נמצאה בו מובהקות) בקרב שתי קבוצות המחקר ובכל המדגם. דפוס הממצאים מלמד שככל שמדדי הידע המטא־קוגניטיבי גבוהים, כך רמת הבנת בדיחות מתמטיות גבוהה. דפוס הקשרים דומה מאוד בשתי קבוצות המחקר בכל המדדים.

קשר בין רמת מוקד שליטה ובין הבנת בדיחות מתמטיות

לבדיקת השערת המחקר השלישית חושבו מתאמי פירסון בין מדדי מוקד השליטה ובין רמת הבנת בדיחות מתמטיות בהוראת המתמטיקה בקרב שתי קבוצות המחקר. המתאמים מוצגים בלוח 4.

לוח 4: מתאמי פירסון בין מדדי מוקד שליטה ובין מדד הבנת בדיחות מתמטיות, בקרב תלמידים עם לקויות למידה (N=30) ובקרב תלמידים ללא לקויות למידה (N=30)

מדדי מוקד שליטה	בדיחות מתמטיות		
	עם לקויות למידה (N=30)	ללא לקויות למידה (N=30)	כל המדגם (N=60)
פנימי	.60*	.64*	.62**
חיצוני	-.79*	-.83**	-.81**

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

מהמתאמים המוצגים בלוח 4 עולה כי בהתאם להשערה נמצא מתאם חיובי מובהק בין מוקד שליטה פנימי ובין מדד הבנת בדיחות מתמטיות, ומתאם שלילי מובהק בין מוקד שליטה חיצוני ובין מדד הבנת בדיחות מתמטיות בקרב שתי קבוצות המחקר ובכל המדגם. דפוס הממצאים מלמד שככל שרמת מוקד השליטה הפנימי גבוה, כך רמת הבנת הבדיחות המתמטיות גבוהה. וככל שרמת מוקד השליטה החיצוני גבוה, כך רמת הבנת הבדיחות המתמטיות נמוכה. דפוס הקשרים דומה מאוד בשתי קבוצות המחקר בכל המדדים.

הבדלים בידע מטא־קוגניטיבי, מוקד שליטה והבנת בדיחות מתמטיות לפי קבוצות המחקר

לבדיקת השערת המחקר הרביעית חושבה סדרת מבחני t למדגמים בלתי תלויים. הממצאים מוצגים בלוח 5.

לוח 5: ממוצעים, סטיות תקן וערכי מבחן t של מדדי ידע מטא־קוגניטיבי, מוקד שליטה והבנת בדיחות מתמטיות, בקרב תלמידים עם לקויות למידה (N=30) ובקרב תלמידים ללא לקויות למידה (N=30)

	תלמידים עם לקויות למידה (N=30)		תלמידים ללא לקויות למידה (N=30)		
	M	SD	M	SD	t(58)
מדדי ידע מטא־קוגניטיבי					
לפני פתרון בעיות במתמטיקה	3.51	.33	3.63	.24	4.23**
בזמן פתרון בעיות במתמטיקה	3.79	.34	3.87	.30	5.26**
לאחר פתרון בעיות במתמטיקה	3.61	.41	3.69	.21	4.86**
אמונות בפתרון בעיות במתמטיקה	3.81	.44	3.91	.19	6.12**
מדדי מוקד שליטה					
פנימי	3.52	.45	3.60	.22	9.28**
חיצוני	3.40	.51	3.28	.17	18.82**
בדיחות מתמטיות					
רמת הבנת בדיחות מתמטיות	3.65	.96	3.91	.98	14.83**

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

טווח ציוני המדדים הוא 1–5. ציון גבוה מורה על רמה גבוהה של ידע מטא־קוגניטיבי, של מוקד שליטה פנימי ושל הבנת בדיחות מתמטיות.

מהתבוננות בערכי מבחן t המוצגים בלוח 5 עולה כי בקרב תלמידים עם לקויות למידה ממוצע המדדים של ידע מטא־קוגניטיבי, מוקד השליטה הפנימי והבנת בדיחות מתמטיות נמוך באופן מובהק לעומת תלמידים ללא לקויות למידה. ממוצע מוקד השליטה החיצוני

היה גבוה במובהק לעומת תלמידים ללא לקויות למידה. לפי ההשערה, בקרב תלמידים עם לקויות למידה, רמת מדדי הידע המטא־קוגניטיבי נמוכה, רמת מוקד השליטה הפנימי נמוכה, רמת מוקד השליטה החיצוני גבוהה ורמת הבנת בדיחות מתמטיות נמוכה.

דיון וסיכום

מטרת המחקר היא לבחון את הקשר בין ידע מטא־קוגניטיבי למוקד שליטה ולהבנת בדיחות מתמטיות בהוראת מתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה ובקרב תלמידים ללא לקויות למידה. לכן נבחנו דפוסי הקשרים האפשריים בין שלושת המשתנים: ידע מטא־קוגניטיבי, מוקד שליטה ובדיחות מתמטיות. כמו כן נבדקו הבדלים בין שלושת המשתנים בשתי קבוצות המחקר.

קשר בין ידע מטא־קוגניטיבי ובין רמת מוקד שליטה

השערת המחקר הראשונה הייתה כי יימצא קשר בין ידע מטא־קוגניטיבי במתמטיקה ובין סוג מוקד השליטה: ככל שרמת הידע המטא־קוגניטיבי במתמטיקה גבוהה, כך יגבר השימוש במוקד שליטה פנימי, וככל שרמת הידע המטא־קוגניטיבי במתמטיקה נמוכה, כך יגבר השימוש במוקד שליטה חיצוני. ממצאי המחקר איששו השערה זו בקרב שתי קבוצות המחקר.

הממצאים מתיישבים עם ממצאי מחקרים קודמים המורים כי יש קשר בין ידע מטא־קוגניטיבי ובין רמת מוקד שליטה. כפי שהוצג בסקירה, הספרות מציעה הסבר לקשר שבין מוקד שליטה ובין תפקוד אקדמי באמצעות הידע המטא־קוגניטיבי של הלומד ובאמצעות האסטרטגיות שהוא נוקט. לומדים בעלי מוקד שליטה פנימי מגלים רמה גבוהה של הישגיות, של חריצות, של יוזמה, של יצירתיות, של חשיבה מקדימה, של יעילות במציאת חלופות, של מאמץ להשגת יעדים, של השקעה במטלות, של למידה לצורך שיפור תפקוד בעתיד ושל מאמץ לשליטה בנסיבות ולשינוין בעת הצורך. כמו כן לומדים בעלי מיקוד שליטה פנימי מציגים הישגים גבוהים ותפקוד אקדמי יעיל. לעומת זאת לפרט בעל מוקד שליטה חיצוני, המתאפיין בשמרנות, רמת חרדה גבוהה למדי, סבילות, מידת אחריות אישית נמוכה למדי, קושי בהתמודדות עם הסביבה ונטייה להתגוננות (מעין, 1999; פינגר, 2010; רוזנולד, 2000; Mooney et al., 1991).

כאמור, ייתכן כי קשר זה בין מוקד שליטה פנימי ובין תפקוד אקדמי יעיל מוסבר באמצעות ידע מטא־קוגניטיבי של הלומד ובאמצעות השימוש שלו באסטרטגיות מטא־קוגניטיביות בתהליך הלמידה.

יתרה מזו, במחקרם של ארסלן ואקין (Arslan & Akin, 2019) נטען כי שני המשתנים המוטיבציוניים החשובים ביותר להצלחה אקדמית הם מטא־קוגניציה ומוקד שליטה. הן מטא־קוגניציה הן מוקד שליטה קשורים לתפיסות הפרט את עצמו. תפיסותיו יכולות להיות משאבים תוך־אישיים שהפרט יוצר התורמים לתפיסתו את עצמו ולאינטראקציה שלו עם סביבתו. אם כן, אפשר להניח כי מטא־קוגניציה ומוקד שליטה חשובים להצלחה אקדמית. ואכן, ממצאי המחקר העלו כי מוקד שליטה פנימי מנבא מטא־קוגניציה ניבוי חיובי, ואילו מוקד שליטה חיצוני מנבא ניבוי שלילי.

ממצאי המחקר הזה על אודות הקשר בין רמה גבוהה של ידע מטא־קוגניטיבי במתמטיקה ובין מוקד שליטה פנימי תומכים בספרות ומחזקים אותה.

קשר בין ידע מטא־קוגניטיבי ובין הבנת בדיחות מתמטיות

השערת המחקר השנייה הייתה כי יימצא קשר בין ידע מטא־קוגניטיבי במתמטיקה ובין הבנת בדיחות מתמטיות: ככל שרמת הידע המטא־קוגניטיבי גבוהה כך רמת הבנת בדיחות מתמטיות תעלה, וככל שרמת הידע המטא־קוגניטיבי נמוכה, כך רמת הבנת בדיחות מתמטיות תפחת. ממצאי המחקר איששו השערה זו בקרב שתי קבוצות המחקר, והם עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים, שמלמדים כי יש קשר בין ידע מטא־קוגניטיבי ובין הבנת בדיחות מתמטיות.

במחקר עדכני נטען כי שילוב בדיחות בהוראה מסייע בהתפתחות הקוגניטיבית של התלמידים. שימוש במגוון ניסוחים מילוליים מורכבים, ובהם שימוש בבדיחות והבנתן, תורם לפיתוח יכולות קוגניטיביות, לעלייה ברמת הידע המטא־קוגניטיבי ולפיתוח מוקד שליטה פנימי (Jackson et al., 2021). לפי ריילי (Reilly, 2006) הומור בתהליך תקשורתי של למידה תורם לחשיבה יצירתית. ההומור מפתח מיומנויות חשיבה מתקדמות ומטא־קוגניטיביות, בפרט בהתמודדות התלמיד עם מטלה לימודית מורכבת בתחום המתמטיקה.

קשר בין רמת מוקד שליטה ובין הבנת בדיחות מתמטיות

השערת המחקר השלישית הייתה כי יימצא קשר בין סוג מוקד השליטה ובין הבנת בדיחות מתמטיות בהוראת מתמטיקה: ככל שרמת מוקד השליטה הפנימי תגדל, כך רמת הבנת בדיחות מתמטיות בהוראת מתמטיקה תעלה, וככל שרמת מוקד השליטה החיצוני תגדל, כך רמת הבנת בדיחות מתמטיות בהוראת מתמטיקה תפחת. ממצאי המחקר איששו השערה זו בקרב שתי קבוצות המחקר.

הממצאים תומכים בספרות העוסקת בקשר בין מוקד שליטה ובין הבנת בדיחות מתמטיות בהוראת מתמטיקה. כך למשל במחקר שנערך בקרב סטודנטים נמצא כי סטודנטים בעלי מוקד שליטה פנימי חייכו והביעו שמחה עם הבנת ההומור והבדיחות בזמן לימודיהם יותר מסטודנטים בעלי מוקד שליטה חיצוני. הם נהנו גם משיפור בהישגיהם הלימודיים, מלחץ פנימי מופחת ומיחסים חברתיים תקינים עם הזולת (Lefcourt et al., 1974).

ממצאי שלוש ההשערות שהוצגו עד כה והתובנות העולות מהם רלוונטיים הן לתלמידים ללא לקויות למידה הן לתלמידים עם לקויות למידה. המחקר מלמד כי הוראה ישירה של מיומנויות מטא־קוגניטיביות סייעה לתלמידים עם לקויות למידה להפוך ללומדים עצמאיים וכן נצפתה עלייה ברמת ביצוע המטלות במתמטיקה (Fuch et al., 2008). ממצאי המחקר מוסיפים על הממצאים בספרות בתחום, שכן הקשר בין ידע מטא־קוגניטיבי למוקד שליטה ולשילוב בדיחות מתמטיות לא נחקר עד כה בקרב אוכלוסיית תלמידים עם לקויות למידה.

הבדלים בידע מטא־קוגניטיבי, במוקד שליטה ובהבנת בדיחות מתמטיות לפי קבוצות המחקר

השערת המחקר הרביעית היא כי יימצא הבדל ברמת הידע המטא־קוגניטיבי, במוקד השליטה ובהבנת בדיחות מתמטיות לפי קבוצות המחקר: בקרב תלמידים עם לקויות למידה רמת הידע המטא־קוגניטיבי תהיה נמוכה, מוקד השליטה החיצוני יהיה גבוה, מוקד השליטה הפנימי יהיה נמוך והבנת בדיחות מתמטיות תהיה נמוכה לעומת תלמידים ללא לקויות למידה. ממצאי המחקר מלמדים כי בהתאם להשערה, בקרב תלמידים עם לקויות למידה מדדי הידע המטא־קוגניטיבי נמוכים, רמת מוקד השליטה הפנימי נמוכה, רמת מוקד השליטה החיצוני גבוהה ורמת הבנת בדיחות מתמטיות נמוכה.

כאשר מתמקדים באוכלוסיית התלמידים עם לקויות למידה ובוחנים אותה על פי הספרות שהוצגה עד כה עולות כמה תובנות. ראשית, נראה כי אוכלוסייה זו מציגה במקרים רבים רמה נמוכה של תהליכים מטא־קוגניטיביים, ובכללם היבטים הקשורים למוטיבציה ולרגש. נמצא כי רגשות מנבאים הכוונה עצמית והישגים (Ahmed et al., 2013; Mega et al., 2014). לפי צימרמן (Zimmerman, 2000) תחושת חרדה ותפיסת מסוגלות עצמית נמוכה עלולות לפגום ביכולת הלומד להשתמש בשליטה ובבקרה עצמית. כך תחושת חרדה עקב תרגיל מתמטי מורכב, או תפיסת מסוגלות נמוכה עקב ניסיון העבר, עלולות להכשיל את התלמיד המתמודד עם לקות למידה. הדבר נכון בייחוד אצל תלמידים עם לקויות למידה, אשר קושרים את כישלונם ליכולתם הנמוכה ואת הצלחתם לגורמים חיצוניים, כמו רמת הקושי הנמוכה של המשימה.

הספרות מלמדת גם כי אצל תלמידים עם לקות למידה תהליכי עיבוד מטא־קוגניטיביים אינם מפותחים (Miller & Mercer, 1997). תלמידים עם לקות למידה משתמשים בחשיבה מטא־קוגניטיבית לפתרון בעיות פחות מתלמידים ללא לקויות למידה. תכנון עבודתם, בדיקתה, פיקוח עליה והערכתה לקויים. כמו כן נמצא כי קושי במיומנויות מטא־קוגניטיביות הוא מנבא חזק ללקות למידה (Garrett et al., 2006). ידע מטא־קוגניטיבי ושימוש באסטרטגיות מטא־קוגניטיביות יכולים לפצות על חוסר מיומנות. בדרך כלל לקות הלמידה מציבה את התלמיד המתמודד עימה בעמדה נמוכה בלימודיו לעומת תלמידים ללא לקויות למידה, אשר נעזרים בידע מטא־קוגניטיבי וביכולותיהם כדי לפצות על קשיים ולשפר את הישגיהם. למעשה, נוצר מעין 'חסך כפול' בקרב תלמידים עם לקויות למידה. מיומנויות מטא־קוגניטיביות נחוצות בייחוד במקצוע המתמטיקה ואכן נמצא שהן חסרות בקרב תלמידים המתקשים במקצוע (קרמרסקי, 2000).

נראה כי לקות הלמידה הקשורה לרמות נמוכות של תהליכים מטא־קוגניטיביים חוברת למוקד שליטה חיצוני במצבי קושי וכישלון עקב תפיסת הלומד את יכולתו במתמטיקה, יכולת אשר בדרך כלל נמוכה בשל מורכבות המקצוע.

ייתכן כי ניסיונותיו הקודמים של תלמיד עם לקות למידה המתקשה במתמטיקה עיצבו אצלו תפיסה יציבה של מוקד שליטה חיצוני גבוה ומוקד שליטה פנימי נמוך – הוא חש שנסיבות חיצוניות שולטות בו. כפי שהוצג בסקירה, עיצוב מוקד שליטה הוא תהליך קוגניטיבי הנשען על עקרונות למידה. נוצרת בו 'ציפייה מוכללת' בעניין הקשר שבין התנהגות לתוצאה הסופית. כלומר זוהי דרך נלמדת המקשרת בין סיבות ובין תוצאות. האדם נוטה לתור אחר קשרים סיבתיים בין התנהגותו ובין תוצאותיה ומתוך הכללות של ניסיונו באירועים בעבר הוא מפתח את ציפיותיו מאירועים בעתיד. ציפייה זו שנבנתה

בתהליך הלמידה מוכללת ממצב מסוים למערכת מצבים דומים. היא מתפתחת ונעשית למשתנה אישיותי המשפיע על התנהגות הפרט במגוון מצבים (פינגר, 2010). תובנות אלו נתמכות גם במחקר קודם שמצא קשר חיובי בין שימוש בתהליכים מטא־קוגניטיביים ובין מוקד שליטה פנימי בקבוצת בעלי הביצועים הגבוהים וקשר שלילי בין שימוש בתהליכים מטא־קוגניטיביים ובין מוקד שליטה חיצוני בקבוצת בעלי הביצועים הנמוכים (Jegede et al., 1999).

לבסוף, כפי שהוצג בדיון בהשערה השנייה לעיל, שילוב בדיחות בהוראה מסייע בהתפתחות קוגניטיביות של תלמידים. שימוש במגוון ניסוחים מילוליים מורכבים, ובכללם שימוש בבדיחות והבנתן, תורם לפיתוח יכולות קוגניטיביות, לעלייה ברמת הידע המטא־קוגניטיבי ולפיתוח מוקד שליטה פנימי (Jackson et al., 2021). במחקר הזה נבדקו מתאמים ולכן אפשר להתבונן במשוואה מציידה השני: רמת הבנה נמוכה של בדיחות מתמטיות קשורה לרמת ידע מטא־קוגניטיבי נמוכה ולמוקד שליטה חיצוני, כפי שנמצא במחקר זה.

מסקנות והשלכות פדגוגיות

למחקר זה יכולה להיות תרומה תאורטית ומעשית ניכרת. מבחינה תאורטית, המחקר יכול לסייע בהעמקת הידע בתחום ובהבנת דפוסי הקשרים המבניים בין רמת ידע מטא־קוגניטיבי למוקד שליטה ולשילוב בדיחות מתמטיות בהוראת מתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה ובקרב תלמידים ללא לקויות למידה. המחקר יכול לתרום להרחבת נקודות המבט של השיח המדעי והמחקרי בתחום הידע המטא־קוגניטיבי ומוקדי שליטה בקרב אוכלוסיות מגוונות. מבחינה מעשית, המחקר מעודד שימוש בידע מטא־קוגניטיבי ובמוקד שליטה פנימי, המסייעים בשיפור יכולת הלמידה של הלומד עם לקות הלמידה. המחקר מכוון מורים, תלמידים ואנשי מקצוע להשתמש בידע מטא־קוגניטיבי ובמוקד שליטה פנימי בבית הספר. כמו כן מבחינה פדגוגית, מומלץ לפתח תוכניות התערבות המותאמות לאוכלוסיית תלמידים עם לקויות למידה. תוכניות אלו יתמקדו בהקניית מיומנויות לשימוש בידע מטא־קוגניטיבי ובמוקד שליטה פנימי ויתרמו לשיפור יכולת הלמידה של הלומד ולשיפור הישגיו במתמטיקה ובמקצועות לימוד אחרים. ממצאי המחקר יכולים לסייע בהטמעת המלצות אלו בעבודתו של היועץ החינוכי המדריך ומלווה צוותי חינוך והוראה. היועץ החינוכי יעודד שילוב ידע מטא־קוגניטיבי ושימוש במוקד שליטה פנימי בהוראת המתמטיקה, הן בחינוך הרגיל הן בחינוך המיוחד.

היועצים החינוכיים בבתי הספר יכולים לסייע בקביעת מדיניות ההתערבות הנדרשת בעבור אוכלוסיית תלמידים עם לקויות למידה וללא לקויות למידה ולהנחות אנשי מקצוע בתוך מערכת החינוך כיצד ליישמה ולהטמיעה. תהליך זה מחייב את היועץ החינוכי ואת מערכת החינוך לעבוד בשיתוף פעולה הדוק ומתמשך. בית הספר יכול לאתר קשיים בתחום ההוראה ובתחום הלמידה, ותפקידו של היועץ החינוכי יהיה להפנות למאבחנים המתמחים בתחום כדי לקבוע את דרגת החומרה של הקשיים ולהתוות את רמת ההתערבות.

זאת ועוד, ירידה ברמת ההישגים יכולה להיות קשורה ליכולת נמוכה של שימוש בידע מטא־קוגניטיבי ובמוקד שליטה פנימי, ויכולה לשמש סמן לזיהוי ילדים הנמצאים בסיכון לפיתוח בעיות התנהגות. מכאן עולה הצורך בפיתוח מיומנויות אלו בעת הלמידה, דבר

אשר יכול לתרום לשיפור יכולת התכנון, הגמישות המחשבתית וזיכרון העבודה של התלמידים. בכך יממש היועץ את תפקיד ביצירת תהליכים מקדמי צמיחה המותאמים לצורכיהם הייחודיים של התלמידים המתקשים בלמידה. היועץ גם יקבע את אפיוניה של ההתערבות הממוקדת ויעקוב אחר התגובה להתערבות.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

במחקר זה, כמו במחקרים רבים מסוגו, יש כמה מגבלות. המחקר בדק את דפוס הקשרים בין רמת ידע מטא־קוגניטיבי למוקד שליטה ולהבנת בדיחות מתמטיות בהוראת המתמטיקה. מעניין לבדוק את דפוסי הקשרים בין המשתנים האלה ובין משתנים אחרים, כגון כישורים ניהוליים, מסוגלות עצמית, דימוי עצמי ועוד.

המחקר התמקד בחקר תלמידים בלבד. לא נבדקו משתנים אחרים במערכת החינוך, כגון הורים, מפקחים, עובדי הוראה בבתי הספר, או מנהלי מחלקות חינוך ברשויות המקומיות. כדאי לבדוק אם יש למשתנים אחרים השפעה על התפתחות הידע המטא־קוגניטיבי, על מוקד שליטה פנימי או חיצוני ועל הבנת בדיחות מתמטיות.

השיטה העיקרית ששימשה במחקר הנוכחי היא כמותית. על כן יש צורך בעירוב שיטת מחקר איכותנית, כגון ראיונות עם תלמידים ועם מוריהם. מחקר איכותני יאפשר ראייה מקיפה ותתרום לתיקוף הממצאים העולים ממחקרנו על הקשר בין ידע מטא־קוגניטיבי למוקד שליטה ולהבנת בדיחות מתמטיות בהוראת המתמטיקה. מומלץ גם לפתח תוכניות התערבות המותאמות לאוכלוסיות תלמידים עם לקויות למידה. התוכניות יתמקדו בפיתוח ידע מטא־קוגניטיבי ובהקניית מיומנויות לשימוש במוקד שליטה פנימי. כל אלו יתרמו לרמת הלמידה ויעודדו שילוב הומור בהוראת המתמטיקה.

רשימת מקורות

ברוך, ד׳ (2011). **השפעת פעילות עם ספר אלקטרוני חינוכי המלווה בהכוונה מטא קוגניטיבית על המוכנות למתמטיקה של ילדי גן בסיכון ללקות למידה** [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׳ (2011). הומור בהוראת מתמטיקה – יש חיה כזאת? **החינוך וסביבו**, **לג**, 47–57.

הגלילי־וייל, ש׳ (2008). **הקשר בין סגנון קוגניטיבי, מודעות מטא קוגניטיבית והישגים בקרב לקויי למידה** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בר־אילן.

הכנסת. (2008). **חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על־תיכוניים, תשס״ח-2008**. https://www.nevo.co.il/law_html/law01/999_941.htm

להב, צ׳ (1993). סמכותנות. בתוך ור׳ בייט-מרום (עורכת), **אישיות, תיאוריה ומחקר: כרך ג יחידה 6. מחקר האישיות** (עמ׳ 116–151). האוניברסיטה הפתוחה.

מעין, צ׳ (1999). **הקשר בין יעילות למידה, שיפוטי ביטחון ותחושת ידיעה לבין מוקד שליטה כללי ואקדמי והערכה עצמית** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בר־אילן.

מרגלית, מ׳ (1995). מגמות פיתוח בחינוך המיוחד: קידום התמודדות עם בדידות, קשרי חברות ותחושת קוהרנטיות. בתוך ד׳ חן (עורך), **החינוך לקראת המאה העשרים ואחת** (עמ׳ 489–501). רמות.

מרגלית, מ׳ (2004, 5 בדצמבר). **חקר התקווה, המאמץ והמוטיבציה בלקות למידה** [הרצאה בכנס]. יום עיון באגודת ניצן, ״עשה שאדע׳ – ההתמודדות והתקווה״, תל אביב, ישראל.

משקל־סיני, מ׳ (2003). **הבדלים במאפיינים אישיותיים בין ״מנהיגים״ ל״לא מנהיגים בחינת ההבדלים במסוגלות עצמית כללית, מוקד שליטה, חרדה תכונתית, סגנון התקשרות ואופטימיות** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת חיפה.

משרד החינוך. (2009). **תכנית הלימודים למתמטיקה בבית הספר היסודי לכל המגזרים**.

פינגר, ר׳ (2010). **הקשר בין מיקוד שליטה ומשמעותיות המורה לבין הישגים לימודיים: השוואה של תלמידים ישראלים בני העדה האתיופית ותלמידים אחרים** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בר־אילן.

קניאל, ש׳ (2006). **ספר האסטרטגיות ללמידה: ללמוד איך ללמוד**. מטח – המרכז לטכנולוגיה חינוכית.

קרמרסקי, ב׳ (2000). מטא־קוגניציה ופיתוח היכולת לפתור בעיות מתמטיות המוצגות בסיטואציה מוחשית ובסיטואציה מופשטת. **מגמות**, **40**(4), 660–685.

קרמרסקי, ב׳, ריץ, י׳, מברך, ז׳ וליברמן, א׳ (1997). **השפעת תהליכים מטא־קוגניטיביים על המוטיבציה ההישגית וחשיבה מתמטית אצל תלמידים בחט״ב**. אוניברסיטת בר־אילן.

רוזנולד, מ׳ (2000). **הקשר בין מסגרת חינוכית חטיבה צעירה במגזר הערבי, לבין משתנים אישיותיים של התלמיד – מוקד שליטה פנימי, דימוי עצמי (חברתי ולימודי), רמת חרדה מצבית** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בר־אילן.

שרוני־יצחק, ו׳ (1998). **מדריך נבוכים למחנכים והורים של הילד בעל ליקוי למידה**. רכס.

Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self-esteem in university students. *Educational Psychology*, *14*(3), 323–330. https://doi.org/10.1080/0144341940140306

Ahmed, W., van der Werf, G., Kuyper, H., & Minnaert, A. (2013). Emotions, self-regulated learning, and achievement in mathematics: A growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, *105*(1), 150–161. https://doi.org/10.1037/a0030160

American Psychiatric Association. (1994). *DSM-IV: A diagnostic and statistical manual of mental disorder* (4th ed.).

American Psychiatric Association. (2013). *DSM-V: A diagnostic and statistical manual of mental disorder* (5th ed.).

Anderson, J. R. (1990). *Cognitive psychology and its implications* (3rd ed.). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Arslan, S., & Akin, A. (2014). Metacognition: As a predictor of one's academic locus of control. *Educational Sciences, 14*(1), 33–39. http://dx.doi.org/10.12738/estp.2014.1.1805

Boss, M. W., & Taylor, M. C. (1989). The relationship between locus of control and academic level and sex of secondary school students. *Contemporary Educational Psychology, 14*(4), 315–322. https://doi.org/10.1016/0361-476X(89)90018-0

Bransford, J., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school.* National Academy Press.

Chytrý, V., Říčan, J., Eisenmann, P., & Medová, J. (2020). Metacognitive knowledge and mathematical intelligence – Two significant factors influencing school performance. *Mathematics, 8*(6), 969–987. https://doi.org/ 10.3390/math8060969

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–236). Lawrence Erlbaum.

Fuchs, L. S., Seethaler, P. M., Powell, S. R., Fuchs, D., Hamlett, C. L., & Fletcher, J. M. (2008). Effects of preventative tutoring on the mathematical problem solving of third-grade students with math and reading difficulties. *Exceptional Children, 74*(2), 155–173. https://doi.org/10.1177/ 001440290807400202

Garrett, A. J., Mazzocco, M. M., & Baker, L. (2006). Development of the metacognitive skills of prediction and evaluation in children with or without math disability. *Learning Disabilities Research & Practice, 21*(2), 77–88. https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00208.x

Haidar, A. H., & Al Naqabi, A. K. (2008). Emiratii high school students' understandings of stoichiometry and the influence of metacognition on their understanding. *Research in Science & Technological Education, 26*(2), 215–237. https://doi.org/10.1080/02635140802037393

Jackson, M. L., Nuñez, R. M., Maraach, D., Wilhite, C. J., & Moschella, J. D. (2021). Teaching comprehension of double-meaning jokes to young children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 54*(3), 1095–1110. https://doi.org/10.1002/jaba.838

Katz, Y. (1994). Self-image, locus of control and computer related attitude. In R. Lewis & P. Mendelsohn (Eds.), *Lessons from learning* (pp. 105–109). Elsevier Science Publishers.

Kramarski, B., & Mizrachi, N. (2006). Online discussion and self-regulated learning: Effects of instructional methods on mathematical literacy. *The Journal of Educational Research*, *99*(4), 218–230. https://doi.org/10.3200/JOER.99.4.218-231

Lefcourt, H. M., Sordoni, C., & Sordoni, C. (1974). Locus of control and the expression of humor. *Journal of Personality*, *42*(1), 130–143. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1974.tb00561.x

Maqsud, M. (1993). Relationships of some personality variables to academic attainment of secondary school pupils. *Educational Psychology*, *13*(1), 11–18. https://doi.org/10.1080/0144341930130102

Martini, R., & Shore, B. M. (2008). Pointing to parallels in ability-related differences in the use of metacognition in academic and psychomotor task. *Learning and Individual Differences*, *18*(2), 237–247. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.08.004

Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *106*(1), 121–131. https://doi.org/10.1037/a0033546

Michalsky, T., Mevarech, Z. R., & Haibi, L. (2009). Elementary school children reading scientific texts: Effects of metacognitive instruction. *The Journal of Educational Research*, *102*(5), 363–374. https://doi.org/10.3200/JOER.102.5.363-376

Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, *94*(2), 249–259. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249

Montague, M. (2005). *Math problem solving for primary elementary students with disabilities*. The access center.

Mooney, S. P., Sherman, M. F., & LoPresto, C. T. (1991). Academic locus of control, self-esteem, and perceived distance from home as predictors of college adjustment. *Journal of counseling and development*, *69*(5), 445–448. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1991.tb01542.x

Jegede, O. J., Fan, R. Y., Chan, M. S., Yum, J. C., & Taplin, M. L. (1999, October 14–17). *Locus of control and metacognition in open and distance learning: A comparative study of low and high achievers* [Paper presentation]. The 13th Annual Conference of the Asia Association of OpenUniversities (AAOU) held at the China Central Radio & TV University, Beijing, People Republic of China. https://www.academia.edu/45316874/

Locus_of_control_and_metacognition_in_open_and_distance_learning_A_comparative_study_of_low_and_high_achievers.

National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD). (1994). Learning disabilities issues on definition. In *Collective Perspectives on Issues Affecting Learning Disabilities* (pp. 61–66). PRO-ED

Perels, F., Dignath, C., & Schmitz, B. (2009). Is it possible to improve mathematical achievement by means of self-regulation strategies? Evaluation of an intervention in regular math classes. *European Journal of psychology of education, 24*(1), 17–31. https://doi.org/10.1007/BF03173472

Reilly, R. C. (2006). Humor as a social lubricant in an expert thinking system. *The International Journal of Learning, 13*(2), 149–158. https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v13i02/48236

Schmitz, B., & Perels, F. (2011). Self-monitoring of self regulation during math homework behaviour using standardized diaries. *Metacognition & learning, 6*(3), 255–273. https://doi.org/10.1007/s11409-011-9076-6

Tannock, R. (2013). Specific learning disabilities in DSM-5: Are the changees for better or worse? *The International Journal for Research in Learning Disabilities, 1*(2), 2–30.

Thomas, K. F., & Barksdale-Ladd, M. A. (2000). Metacognitive processes: Teaching strategies in literacy education courses. *Reading Psychology, 21*(1), 67–84. https://doi.org/10.1080/027027100278356

Tonkovich, A. (2020). Teaching note, telling, not being the joke. *The Radical Teacher, 116*, 90–92.

Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflebach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning, 1*(1), 3–14. https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0

Villa, E. A., & Sebastian, M. A. (2021). Achievement motivation, locus of control and study habits as predictors of mathematics achievement of new college students. *International Electronic Journal of Mathematics Education, 16*(3), Article em0661. https://doi.org/10.29333/iejme/11297

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13–39). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7

נספח 1 – שאלון עמדות: מטא־קוגניציה

גיל: _____ מין: _____ כיתה: _____

הקף בעיגול את המספר בעמדה המתאימה ביותר לדעתך (שאלות הפוכות: 17, 18, 23, 24, 27)

		מאוד לא מסכים	לא מסכים	לא מסכים ולא מתנגד	מסכים	מסכים מאוד
לפני שאני פותר בעיה במתמטיקה:						
1	אני נוהג לקרוא את הבעיה מספר פעמים.	1	2	3	4	5
2	אני מבהיר לעצמי את סוג הבעיה.	1	2	3	4	5
3	אני מדמיין בראש את "סיפור הבעיה"	1	2	3	4	5
4	אני נוהג לחזור על תוכן הבעיה במלים שלי.	1	2	3	4	5
5	אני משער אלו פעולות יש לבצע.	1	2	3	4	5
6	אני מתרכז ב"סיפור הבעיה".	1	2	3	4	5
כאשר אני פותר בעיה במתמטיקה:						
7	אני מחפש תחילה את "המבנה המתמטי" של הבעיה.	1	2	3	4	5
8	אני מנסה לראות במה היא שונה או דומה לבעיות אחרות שפתרתי.	1	2	3	4	5
9	אני מארגן את הנתונים בטבלה.	1	2	3	4	5
10	אני מציג את הפתרון באמצעות גרף.	1	2	3	4	5
11	אני מציג את הפתרון באמצעות ציור.	1	2	3	4	5
12	אני מסביר באופן מילולי את הבעיה.	1	2	3	4	5
אחרי שאני פותר בעיה במתמטיקה:						
13	אני בודק אם התשובה הגיונית.	1	2	3	4	5
14	אני בודק אם התשובה תואמת את השאלה.	1	2	3	4	5
15	אני מנסה להציג את פתרון הבעיה בעזרת ייצוגים שונים.	1	2	3	4	5
16	כשאני קורא בעיה במתמטיקה, אני שואל את עצמי מה הקשר בין הנתונים השונים.	1	2	3	4	5

17	כשאני פותר בעיה במתמטיקה, אני לא בודק כל שלב, אלא רק את התוצאה הסופית.	1	2	3	4	5
18	אינני מנסה לפתור בעיה במתמטיקה בדרכים שונות.	1	2	3	4	5
19	כאשר אני מקבל תשובה לא הגיונית אני מנסה לפתור את הבעיה בדרך אחרת.	1	2	3	4	5
20	בפתרון בעיות במתמטיקה עם "סיפור דומה" אני בודק האם "המבנה המתמטי" דומה/שונה.	1	2	3	4	5
21	כיף לפתור במתמטיקה ש"סיפור הבעיה" שלהם מוכר מחיי יום־יום.	1	2	3	4	5
22	בפתרון בעיות במתמטיקה אין חשיבות ל"סיפור הבעיה"	1	2	3	4	5
23	לבעיה במתמטיקה יש דרך אחת לפתרון.	1	2	3	4	5
24	כדי להצליח במתמטיקה צריך זיכרון טוב.	1	2	3	4	5
25	אני אוהב לפתור בעיות במתמטיקה בשיתוף עם חברי.	1	2	3	4	5
26	כשאני משוחח עם חבר על הבעיה, קל לי יותר להבין אותה.	1	2	3	4	5
27	לדעתי עבודה משותפת עם חבר מעכבת את הלמידה.	1	2	3	4	5
28	כשאני מבקש עזרה מחברי, בפתרון בעיה, אני מבקש הסבר מפורט ולא רק את התשובה הסופית.	1	2	3	4	5

נספח 2 – שאלון עמדות: מוקד שליטה

שאלון זה אינו בודק את ידיעותיך או את הישגיך. השאלות הבאות מיועדות לברר מהי הרגשתם של תלמידים בגילך לגבי עניינים מסוימים. אין כאן תשובות נכונות או בלתי נכונות. אחדים מכם יעשנו על שאלה מסוימת ב״כן״ בזמן שאחרים יענו על אותה שאלה ב״לא״. התשובה תלויה בהרגשתך האישית ביחס לאותה שאלה. סמן/י בעיגול את התשובה המתאימה בכל שאלה (פנימי: 1, 7, 8, 10, 11, 12, 15, 20, 23, 24; חיצוני: 2, 3, 4, 5, 6, 9, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22)

		מאוד לא מסכים	לא מסכים	לא מסכים ולא מתנגד	מסכים	מסכים מאוד
1	כאשר מישהו מתרגז עליי, בדרך כלל אני יכול לעשות משהו בעניין זה.	1	2	3	4	5
2	הצלחה היא יותר עניין של מאמץ מאשר עניין של מזל.	1	2	3	4	5
3	בעצם אין לי ברירה בבחירת החברים שלי	1	2	3	4	5
4	זה עניין של מזל בלבד, כאשר דברים נעימים קורים לי.	1	2	3	4	5
5	אני מרגיש שאין בידי מה לעשות בזמן שחברי מתרגזים עליי	1	2	3	4	5
6	נראה לי שילדים אחרים מעולם אינם מבינים את רעיונותיי וכי בלתי אפשרי להסביר להם.	1	2	3	4	5
7	לדעתי, ילד בגילי יכול בדרך כלל לעשות מה שהוא רוצה.	1	2	3	4	5
8	לדעתי, חשוב לתכנן מה שאהיה לכשאגדל.	1	2	3	4	5
9	כשאנשים מתייחסים אליי רע, אני מרגיש שאני הגורם ליחסם זה.	1	2	3	4	5
10	אם מישהו עומד להכותי, בדרך כלל אני יכול לעשות משהו בנדון.	1	2	3	4	5
11	לפעמים אני מנסה להתיידד עם ילד אחר, אפילו אם הוא אינו מעוניין בכך.	1	2	3	4	5
12	כשאני נכנס לוויכוח או מריבה, זה לעתים באשמתי.	1	2	3	4	5
13	נדמה לי שאחרים מעולם אינם עושים את הדברים אשר אני רוצה שיעשו אותם.	1	2	3	4	5

14	ילדים בגילי יכולים להשפיע על בחירת מקום מגורי המשפחה.	1	2	3	4	5
15	אני יכול בדרך כלל להשפיע על אחרים שיחבבו אותי.	1	2	3	4	5
16	קשה לי להביא אחרים לידי כך שיעשו דברים כלשהם, אפילו אם אבקש מהם.	1	2	3	4	5
17	אני חושב שאין לילד בחירה ביחס למה שהוא יהיה לכשיגדל.	1	2	3	4	5
18	אני חושב שלא משנה מה שיהיה, אין באפשרותי לשנות את המצב.	1	2	3	4	5
19	ילדים בגילי יכולים לשנות דברים בעולם.	1	2	3	4	5
20	בדרך כלל אני יכול להשפיע על אחרים להשתתף בפעולות בהן אני מעוניין.	1	2	3	4	5
21	אני מרגיש שאין לי סיכוי להגיע להחלטות עצמאיות.	1	2	3	4	5
22	בדרך כלל אחרים גורמים לכך שאעשה דברים שהם רוצים בהם.	1	2	3	4	5
23	בדרך כלל אני יכול לעצור אחרים ממעשים שהם עושים שאינם לפי רוחי.	1	2	3	4	5
24	אני יכול להשפיע על אחרים שישתמשו ברעיונות ובהצעות שלי.	1	2	3	4	5

נספח 3 – שאלון עמדות כלפי הבנת בדיחות מתמטיות בהוראת המתמטיקה

לפניכן 8 בדיחות מתמטיות. לכל בדיחה תתבקשו לסמן V בסולם של 5 דרגות, כאשר 1 (מובנת במידה מעטה מאוד) עד 5 (מובנת במידה רבה מאוד). אפשר להוסיף הערות.

הבדיחות המתמטיות

1. הרוח מעיפה כדור פורח שיושביו אינם יודעים את מיקומם. פתאום הם רואים מבעד לעננים איש עומד על הדשא ומתבונן בהם. הם צועקים לעברו: "היכן אנחנו?" והוא לא עונה. כעבור כמה דקות הוא צועק לעברם: "אתם בדיוק מעליי". אומר אחד היושבים לחבריו בכדור: "האיש הזה הוא כנראה מתמטיקאי" משלוש סיבות: 1. תשובתו באה באיחור; 2. תשובתו מדויקת; 3. תשובתו לא מעשית...

במידה: 5 רבה מאוד 4 רבה 3 בינונית 2 מעטה 1 מעטה מאוד

הערות: _____

2. מורה למתמטיקה רוכבת על אופניה ועוצרת ברמזור. היא שמה לב למכונית המרצדס שלידה ומזהה תלמיד לשעבר שלמד בכיתתה. היא פונה אליו לשלום ובזוכרה שלא היה מהמצטיינים שאלה: "איך הגעת למכונית כזו, כי אני לא זוכרת שהצטיינת במתמטיקה?"

עונה לה הבחור: "הכול בזכותך מורתי היקרה. אני קונה עטים בשקל מוכר בשני שקלים ומרוויח רק 10%..."

במידה: 5 רבה מאוד 4 רבה 3 בינונית 2 מעטה 1 מעטה מאוד

הערות: _____

3. מספר מדענים נשאלו מהי המכפלה של $2X2$?

המהנדס הוציא את סרגל החישוב שלו(לפני המצאת המחשבון....) הזיז קדימה ואחורה עד שהגיע לתוצאה 3.99; הפיזיקאי השתמש בנוסחה, הכניס מספרים למחשב הנייד והכריז שהתוצאה נמצאת אי שם בין 3.98 ל4.02; המתמטיקאי הרהר קמעה ואז אמר: "אינני יודע את התשובה אבל אני בטוח שהיא קיימת!"; הפילוסוף חייך ושאל: "אבל למה באמת אתם מתכוונים ב$2X2$?"; הסוציולוג אמר: "אני לא יודע אבל היה נעים לשוחח על זה"; הסטודנט לרפואה אמר: "4". כל האחרים הסתכלו אליו בפליאה: "איך אתה יודע?" והסטודנט ענה: "זכרתי את זה..."

במידה: 5 רבה מאוד 4 רבה 3 בינונית 2 מעטה 1 מעטה מאוד

הערות: _____

4. מספר מדענים התבקשו להוכיח שכל מספר אי זוגי גדול מ־2 הוא מספר ראשוני

אמר המתמטיקאי: "3 – ראשוני, 5 – ראשוני, 7 – ראשוני ועל ידי אינדוקציה כל מספר אי זוגי הגדול מ־2 הוא מספר ראשוני."

אמר הפיזיקאי: "3 – ראשוני, 5 – ראשוני, 7 – ראשוני, 9 – שגיאת ניסוי, 11 – ראשוני, 13 – ראשוני אבל כדי להיות בטוח ננסה כמה מספרים שנבחר באקראי: 17 – ראשוני, 23 – ראשוני..."

אמר המהנדס: "3 – ראשוני, 5 – ראשוני, 7 – ראשוני, 9 – קרוב למספר ראשוני, 11 – ראשוני, 13 – ראשוני..."

אמר הביולוג: "3 – ראשוני, 5 – ראשוני, 7 – ראשוני, 9 – תוצאות הבדיקה עדיין לא התקבלו...;

אמר הפסיכולוג: "3 – ראשוני, 5 – ראשוני, 7 – ראשוני, 9 – ראשוני אבל מנסה להדחיק את זה..."

שאל הכימאי: "מה זה מספר ראשוני?"

במידה: 5 רבה מאוד 4 רבה 3 בינונית 2 מעטה 1 מעטה מאוד

הערות: _____

5. מישהו אנונימי אמר שמתמטיקה מבוססת על 50% נוסחאות, 50% הוכחות ו50% דמיון...

במידה: 5 רבה מאוד 4 רבה 3 בינונית 2 מעטה 1 מעטה מאוד

הערות: _____

6. מהנדס, פיזיקאי ומתמטיקאי מטיילים סביב סקוטלנד ברכבת ורואים מבעד לחלון 3 פרות שחורות בשדה. אומר המהנדס: "כל הפרות בסקוטלנד שחורות"; אומר הפיזיקאי: "זה לא מדויק. אפשר לומר שבסקוטלנד יש לפחות שלוש פרות שחורות"; הוסיף המתמטיקאי: "גם זה לא מדויק. אפשר לומר שבסקוטלנד יש לפחות לשלוש פרות צד אחד שחור..."

במידה: 5 רבה מאוד 4 רבה 3 בינונית 2 מעטה 1 מעטה מאוד

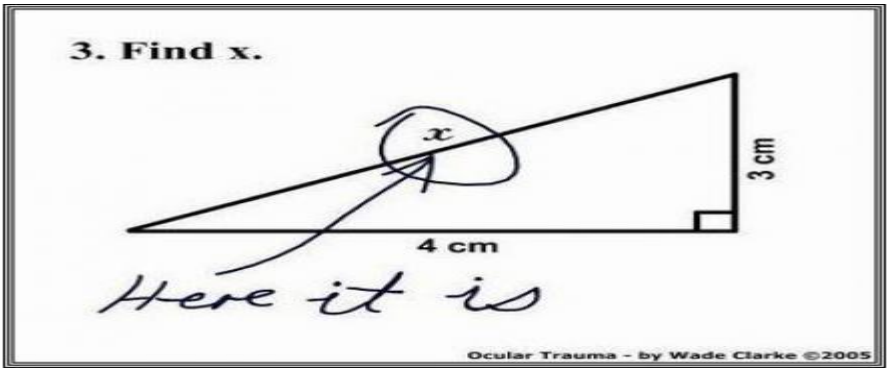
הערות: _____

7. שני מתמטיקאים נפגשים. אומר האחד: "היה לי אתמול חלום מפחיד ובו אני מינוס אחד ויושב בתוך סימן השורש". שואל חברו: "אז מה עשית?" עונה לו: "קפצתי החוצה וצעקתי אַי"

במידה: 5 רבה מאוד 4 רבה 3 בינונית 2 מעטה 1 מעטה מאוד

הערות: _____

.8



במידה: 5 רבה מאוד 4 רבה 3 בינונית 2 מעטה 1 מעטה מאוד

הערות: _____

תודה רבה על שיתוף הפעולה!

סקירת הספר

"דילמות אתיות בייעוץ חינוכי"

סוקר: שרגא פישרמן

גבריאל וייל וטליה חדאד, **דילמות אתיות בייעוץ חינוכי**, אקדמון, 2021, 226 עמודים.

על אף שקוד אתי הוא אחד התנאים לקיומה של פרופסיה, אין בישראל קוד אתי למורים ואף לא ליועצים חינוכיים. חסרונו של קוד אתי עלול לפגוע בהתנהלותם של אנשי החינוך, ובכללם היועצים החינוכיים. בעבר ארגוני המורים וחינוכאים מסוימים ניסו לגבש קוד אתי למורים, אך עד כה ללא הועיל. אגודת היועצים החינוכיים בישראל הציעה קוד אתי בשנת 1990 והוא עודכן בשנת 2012.

במהלך השנים חיברו כמה חיבורים העוסקים באתיקה בנושא ההוראה והייעוץ החינוכי ובהם ראויים לציון חיבוריהם של צבר בן־יהושע, דושניק וביאליק (2008) הנוגע למורים, לזובסקי (2003, 2010), ארהרד (2014) ושפלר, אכמון ווייל (2007) הרלוונטיים ליועצים חינוכיים.

הספר שלפנינו שונה מהחיבורים הקודמים מכמה סיבות: הוא פונה ליועצים חינוכיים ומעלה סוגיות מעבודתם; הספר מציע מפת דרכים מתודית לקבל החלטות הקשורות לאתיקה; את הדילמות אספו סטודנטים לייעוץ חינוכי ולכן הן רלוונטיות לעבודת היועץ בעידן הנוכחי.

מפת הדרכים לקבלת החלטות כוללת שבעה צעדים: זיהוי סימני אזהרה לקיומה של בעיה אתית, הערכה ראשונית, איסוף מידע, הערכת חלופות ההתנהגות, בדיקה עצמית, בחירת החלופה ויישום ההחלטה.

בספר שישה שערים: הראשון 'יחסים מקבילים' מתמקד בנושא מחויבויות היועץ, ביחסים מקבילים ובנאמנות כפולה; השני עוסק ביחסים קולגיאליים; השלישי במקצועיות, גבולותיה וקדימויות; הרביעי בשמירה על הסודיות; החמישי מתכתב עם סוגיות רב־תרבותיות והשישי בדילמות הקשורות להדרכה.

שני מחברים חברו יחדיו לכתיבת הספר: פרופ' גבריאל (גבי) וייל, פסיכולוג קליני וחינוכי, וטליה חדאד, יועצת חינוכית ומפקחת על יועצים. השילוב בין השניים יצר איכות ייחודית הניכרת היטב בתכניו.

ששת שערי הספר מקיפים תחומים מגוונים בעבודת היועץ החינוכי, אך אינם עוסקים בכל התחומים ומתוך כך הספר פותח שער למחברים אחרים שטוב יעשו אם יעסקו בתחום חשוב זה.

ברכת 'חזק וברוך' למחברים ולהוצאת אקדמון על ספר חשוב ונחוץ וקריאת זירוז למחברים אחרים להרחיב את אוצר הספרות בתחום וגם לרשויות לשנס מותניים ולחבר קוד אתי מחייב ליועצים החינוכיים בישראל.

רשימת מקורות

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

לזובסקי, ר' (2003). אתיקה מקצועית בייעוץ חינוכי: מדריך לקבלת החלטות. בתוך ר' לזובסקי וצ' בר־אל (עורכות), **מסע של תקווה: ייעוץ וחינוך בעידן של אי ודאות** (עמ' 67–86). רכס.

לזובסקי, ר' (2010). **מבוך השמירה על סודיות בייעוץ החינוכי: תאוריה, מחקר ומעשה.** מכון מופ"ת – בית ספר למחקר ולפיתוח תכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות.

צבר בן־יהושע, נ', דושניק, ל' וביאליק, ג' (2007). **מי אני שאחליט על גורלם? דילמות אתיות של מורים.** הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס – האוניברסיטה העברית.

שפלר, ג', אכמון, י' ווייל, ג' (עורכים). (2007). **סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי.** מאגנס.

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 בעת 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

School counselors' perceptions of educational counseling during COVID-19: When professional ambiguity meets an ambiguous reality

Hila Pinto and Moshe Tatar

The COVID-19 epidemic caused some significant changes in the Israeli education system, such as distant, virtual education and affected the typical nature of the counseling encounter, and posed additional major changes in counselor's work. In principle, the role of the educational counselors entails many elements of ambiguity, and when this professional ambiguity meets the ambiguity that emerged from a crisis situation- a new encounter is created. It might encourage searching and creating different ways of coping, which will enable the counselors to perform their work in accordance to the challenges and transformations of this period. Through 18 interviews with educational counselors, we have tried to understand the main complexities and diverse experiences that counselors faced in their work during the COVID-19 pandemic. We identified some of the main challenges of this period, amongst the change in the nature of the counseling encounter and the generation of blurred lines between counselors' private and their professional lives. The study's insights may encourage reexamining the existing working models and even developing more adapted ones for the counselors, as a result of the various challenges associated with times of crisis, such as the COVID-19 epidemic within the overall context of the digital era.

Keywords: covid pandemic; ambiguity; coping in crisis; digital age; school counselors' perceptions.

Generativity motives among midlife school counselors

Orit Adler, Maya Cohen-Malayev and Elli Schachter

In the present study, the work of educational counselors is examined through Erikson's concept of generativity – the developmental challenge of middle adulthood. This challenge involves developing the desire and ability to create and care for the next generation, to provide guidance and promote its well-being, based on a cohesive personal adult identity. Given the wide range of options available to educational counselors for choosing personal emphases in their work and the role ambiguity inherent to the profession, we sought to characterize the motivations that influence middle-aged counselors in determining their personal professional paths. In-depth semi-structured interviews were conducted with 12 educational counselors. These were analyzed using thematic analysis. We discovered three overarching motives for generative action: the desire to improve and amend; the desire to preserve, maintain, and transfer personal and collective products; and, the desire to be meaningful to others. In discussing these motivations, we present a new perspective on the professional and personal identity of experienced educational counselors at midlife.

Keywords: school counseling; generativity; midlife; mid-career; Erikson's theory of psychosocial development.

Educators' socio-emotional learning questionnaire

Merav E. Hemi and Ronen Kasperski

Over the past few years, the Psychological-Counseling Service has been implementing social-emotional learning processes (SEL) in the education system, with the aim of promoting the well-being of students and educators. Studies indicate that a necessary condition for promoting students' SEL is the SEL competencies of educators. However, most SEL assessment tools focus on students' SEL. In an attempt to bridge this gap, the current research sought to develop a multidimensional self-report instrument to assess educators' SEL competencies. Study 1 incorporated two independent focus groups to explore SEL competencies that educators apply in complex interpersonal situations, in order to compose the *EduSEL* (Educators' Social-Emotional Learning questionnaire). Study 2 focused on preliminary validation of the *EduSEL* pilot version, based on 154 educators. Study 3 established the latent structure of the *EduSEL* based on 331 educators. In Study 4, the criterion validity of the instrument was demonstrated in three different samples of 97 educators overall. CFA provided a good model fit to the data. Internal and test-retest reliability indices were high. Internal correlations indicated a similarity between the social and emotional subscales, whereas the cognitive subscale was more distinct. External consistency values indicated a good congruence between evaluators. Taken together, the *EduSEL* psychometric properties were found to be acceptable, and suggest a reliable and valid measurement of educators' SEL competencies, that can be used by educational counselors to evaluate educators' SEL competencies, devise interventions to nurture SEL competencies, and assess educators' advancements in developing these competencies.

Keywords: socio-emotional learning (SEL); scale development; validity; school counselors.

"I didn't complain because he scared me to death": On the reasons adolescents do not report sexual abuse

Inbar Levkovich, Michal Dolev-Cohen and Tzameret Ricon

This research seeks to understand the essence of sexual abuse as experienced by adolescents and to explore the reasons they do not report this abuse. In 2018, the hashtag #WhyDidntIReport was created and disseminated on the social networks, providing victims of sexual abuse a platform to tell their stories and describe why they chose not to lodge a complaint against their attacker. The current qualitative research study examines Hebrew texts describing the reasons adolescents do not report sexual abuse. The study included 42 texts posted on Twitter and Facebook in which the writer was an adolescent between the ages of 13 and 18 at the time of the abuse. The texts underwent content analysis and the research complied with ethical regulations.

Three main themes emerged from the content analysis: 1) "I was ashamed to tell anyone I had been the victim of an attempted rape": Failure to report due to shame and anxiety; 2) "I felt guilty for agreeing to meet him": Not reporting due to feelings of self-blame; 3) "Who would believe me? What proof do I have?": Victims' fear that no one will believe them.

The victims experienced the sexual abuse as a physical and emotional trauma that left them confused and emotionally overwhelmed. Feelings of helplessness, fear, shame and distress emerge from the texts. Some of the victims assumed responsibility for what happened, such that they internalized their outer anger toward their attacker and refrained from reporting. Moreover, after their attacker violated their trust, they were reluctant to report for fear no one would believe them. This study underscores the complex nature of sexual abuse and among adolescents and the reasons they do not report this abuse. The findings suggest that welfare and educational systems should provide suitable responses and create targeted interventions to enhance the emotional well-being of adolescents.

Keywords: #whydidntireport; #ididntreport; sexual abuse; adolescents; reporting.

Conflict between identities? Gay religious conflicts, degree of religiosity and support by family and social circles

Keren Eilot and Chaim Schreiber

The issue of self and social acceptance of the homosexual identity is still a charged and controversial issue in society in general and in conservative and traditional societies in particular.

The current study deals with the conflicts of religious homosexuals and the correlation to degree of religiosity and support by family and social circles. The hypotheses of the study were: 1) There would be a positive correlation between the intensity of conflict and the degree of religiosity; 2) There would be a negative correlation between the intensity of conflict and support by family and social circles; 3) Support by family and social circles would moderate the intensity of the conflict even in the face of a high degree of religiosity.

For the purpose of the study, 41 religious homosexuals were sampled throughout the country. They were recruited through advertising on various social networks, such as: WhatsApp, Facebook, in the age range of 16–46 ($\bar{x} = 27.05, sd = 6.748$), who filled out a demographic details questionnaire, a religious identity questionnaire, a questionnaire measuring conflict intensity between sexual orientation and religious identity and questionnaires measuring support by family and social circles.

The research findings showed that a higher degree of religiosity correlates with higher conflict intensity, and a higher degree of support by family and social circles correlates with lower conflict intensity. It was also found that correlation between conflict intensity and support by family and social circles is negative even when dividing between low and high degree of religiosity. However, when the degree of religiosity is low the correlation between family support and intensity of the conflict is significant and high, while at a high level of religiosity social support is more significant.

This study establishes the existing knowledge on the meaning of the conflict of religious homosexuals as a result of the collision between their different identities – sexual and religious – and on the factors that moderate and exaggerate the conflict.

Keywords: identity conflict; sexual identity; religious identity; A religious homosexual; family support; social support.

Behind the scenes of sex education in state secondary schools in Israel

Lee Chapman and Tzameret Ricon

The purpose of this qualitative study is to examine the discourse of SexEd in high schools in Israel, using the principles of critical discourse research. The study examined two aspects of SexEd while comparing them. One aspect is the ideology and policy of the Counseling Psychological Service (Shefi) through textual analysis of curricula and position papers. The other aspect is the counseling practice, as evidenced by the beliefs and perceptions of school counselors in semi-structured in-depth interviews. The findings of the study show that the overt and covert messages are inconsistent. Shefi's ideology is based on liberal concepts, which view sexuality as part of normative behaviors, and such is the approach of many of the counselors. However, many programs deal in fact with prevention, intimidation and indirect issues, and they do not provide an adequate response to issues that actually concern youth. It emerges that the discourse of sexual education prevailing among the school walls remains far from the vision and rationale.

Keywords: sexual education; sexuality; educational counselling; adolescents.

"She didn't dare to tell": Online sextortion and the ecology of its treatment from educational counselors' perspective

Michal Dolev-Cohen and Inbar Nezer

Sextortion is a relatively new phenomenon of sexual exploitation, which occurs when a person threatens another person with the distribution of sexual content on the Internet, in order to get more pictures, videos, money or other benefits. The current study examined how educational consultants in Israel perceive online sextortion. For this purpose, we conducted a qualitative research that entailed twelve in-depth semi-structured interviews with educational consultants working in middle and high schools in Israel, who treated girls who experienced online sextortion. The findings of the study indicate that the educational counselors had difficulty in identifying and defining treatment cases as cases of sextortion in the network and that in their perception this is only a minor injury. In addition, they tried to hang the reasons for the extortion on factors related to the victim and the background from which she came and made a distinction between those who transmitted the sexual images themselves and those from whom the images were stolen. The findings of the study show the importance of providing relevant knowledge and appropriate coping tools to educational counselors and discuss the implications for the field.

Keywords: sextortion; internet; online sexuality; adolescents; educational counselors.

Kindergarten teachers', counselors', and superintendents' perceptions of counseling services importance, promoting factors, and barriers in the ultra-Orthodox kindergarten

Osnat Abuhsira and Anat Barth

This qualitative study explores motives and barriers to the development of the ultra-Orthodox educational counseling system in kindergartens from educational and counseling staff perspectives. Early childhood is a meaningful time and educational counselors have an important part in it. Counseling is developing in the ultra-Orthodox community, after being rejected for decades. The ultra-Orthodox kindergarten counseling system was established in 2014 a process requiring extensive cultural adjustment. 12 kindergarten teachers, counselors and superintendents filled a written open qualitative questionnaire. Results show an acknowledgement in the importance of the counseling system especially due to teachers' need for knowledge and support. Counseling provides solutions for technological, familial and inclusion challenges along with professional development. Counseling succusses and barriers depends on cooperation of exterior factors such as supervision, counseling hours budgeting and staff training and interior factors including staff openness to counseling. The study's main recommendations are increasing staff awareness to counseling and counseling budgeting.

Keywords: educational counseling; ultra-Orthodox; kindergartens; ultra-Orthodox district.

"A special education kindergarten sounded like a nightmare to me": The placement of children in a special education kindergarten, the parental perspective

Bilha Paryente and Yael Barak Levy

The purpose of the current study was to understand parents' emotions and coping strategies regarding their child's placement in an Israeli special education kindergarten. Proper placement is essential to effectively support children with developmental disabilities (DD), yet parents tend to approach assessment procedures with dread. Semi-structured in-depth interviews were held with 60 parents of children with DD (ages 4–6) who underwent placement procedures in the previous two years. Qualitative content analysis revealed three themes: external emotions of worry about the future, shame, fear of stigma, and trust issues towards professional staff; internal coping strategies of rationalisation and denial; external coping strategies of concealment and search for help. Findings revealed parents' emotions were directed towards their surroundings, whilst coping strategies were directed both inwards and outwards. Therefore, the majority of the parents' emotions and coping strategies focused on external social aspects. This in-depth understanding of parents' reactions to the placement process may help educational councilors focus their support on external attributes, thereby strengthening the staff-parent partnership and easing the entry process of children with DD into special education kindergartens.

Keywords: parental coping strategies; parental reaction to placement in special education; parent-teacher partnership; children with special needs.

Serenity Rooms': Therapeutic program in Israeli ultra-Orthodox kindergartens in combat areas

Dorit Cohen and Anat Barth

'Serenity Rooms' (Khadrey Shalva) is an effective school-based program combining students, parents, teachers and consultants which give an emotional holistic response to children suffering from violence, trauma or risk. This qualitative study explores the programs' implementation in ultra-Orthodox kindergartens in a combat area in Israel from the out-look of the educational and consultation staff and is important due to the need for developmental and cultural programs' adjustments. Results show that the program helps kindergarten-teachers to cope better in risk situations. It helps kindergarten-teachers, students and parents in developing an emotional language. It also has a positive effect on the relationship between the kindergarten-teachers and her staff as well as students' parents. On a macro level the program develops culturally sensitive therapeutic tools that suits ultra-Orthodox culturally needs. The study stresses the importance of investment in early childhood emotional-education and the possibility to accommodate educational programs to the ultra-Orthodox culture.

Keywords: 'serenity rooms'; early childhood; ultra-Orthodox; risk.

"To reach out and barely touch": Educational counselors' perceptions of eating disorders among adolescent girls

Zohar Elyoseph and Inbar Levkovich

Educational counselors have a significant role in identifying Eating-Disorders in the early stages, referral for treatment and follow-up. In addition, they directly support the adolescent, his parents, and the educational staff. The present study examines the experience and perceptions of counselors in post-primary schools in relation to Eating-Disorders. Data was collected through a semi-structured interview, based on an interview guide. The interviews were transcribed and subjected using thematic content analysis. Counselors felt lacking in the knowledge and professional ability to detect and accompany adolescence with Eating-Disorders. In addition, they report a lack of up-to-date prevention, accompaniment, or treatment programs. In addition, they describe the difficulty in meeting parents who often do not cooperate and refuse treatment. Finally, counselors reported personal distress, excessive concern that their private children would develop eating disorders. This study suggests that there is a need for clear training and explanation regarding eating disorders for the counseling staff that includes ways of locating and accompanying. The study also offers practical tools for detecting adolescents with eating disorders.

Keywords: eating disorders; adolescents; educational counseling; prevention programs.

Ostracism among students: Characteristics of the phenomenon and its implications for school counseling

Anat Korem and Itzhak Gilat

There is a shortage of empirical knowledge regarding social ostracism at school. Therefore, a retrospective research was conducted with 500 young adults, who reported on a well-remembered event of ostracism from their childhood and responded to a structured questionnaire. The findings reveal that ostracism is most common in grades 4-6 and that the characteristics of the ostracized students are not specific. The long-term implications of the event are related to depression, anxiety, and impairment in the ability to trust others. It was also found that a significant percentage of the parents did not know about the ostracism. The research shows that ostracism is a severe phenomenon in students' lives that may damage their developmental process. Based on these results, school counselors are offered operative suggestions as to prevent and intervene in cases of ostracism.

Keywords: ostracism; social rejection; social status; social competence; social skills; social emotional learning – SEL.

"To live you must feel pain": Experiences of educational counselors in helping adolescents who engage in self-injury

Inbar Levkovich and Keren Amitai

In recent years self-injury has become more and more prevalent among adolescents in Israel and worldwide. This qualitative study examined the experiences of 18 high school counselors while helping adolescents who attempted to injure themselves. The study examined the counselors' perceived roles under such circumstances, their patterns of coping and the dilemmas they face in helping these teenagers. We conducted semi-structured in-depth interviews, which were recorded, transcribed and underwent content analysis.

Analysis of the findings indicates that discovering a case of self-injury was upsetting and emotionally overwhelming for the counselors. They described feelings of shock, helplessness and guilt. Beyond their sense of confusion and chaos, they also faced dilemmas regarding whether to report the incident and how to deal with it. The educational counselors felt a need to restore their own sense of control in order to manage the crisis situation. Most of the counselors stated they felt empathy and compassion for the teenager and developed a meaningful and ongoing counseling relationship in order to help. A minority of the counselors described feeling angry and repelled by the teenager's actions and wanting to refer the teenager for outside counseling. The relationship between the counselors and the parents was noted as a major component in therapeutic progress. Some of the parents cooperated with the counselors despite their pain and sense of failure, while others tended to minimize the incident and blame the educational staff. This study underscores the complexity of counseling adolescents who attempt to injure themselves and recommends giving the counselors support and training. It points to the importance of working with a multidisciplinary treatment staff and of developing intervention means for educational counselors along with assessment studies.

Keywords: suicidal tendencies; self-injury; adolescents; educational counselors.

Metacognitive knowledge, locus of control and understanding of mathematical jokes in teaching mathematics among students with learning disabilities and students without learning disabilities

Saied Bishara and Avikam Gazit

This study examined the relationship between metacognitive knowledge and locus of control and understanding mathematical jokes in mathematics teaching among students with learning disabilities and students without learning disabilities. For the purpose of the study, 60 ninth grade students were sampled: 30 students diagnosed with learning disabilities and 30 students without learning disabilities. The students were tested using three tools: a metacognitive knowledge questionnaire, a locus of control questionnaire and a mathematical joke comprehension questionnaire. The research findings indicated the existence of distinct relationships between the three variables: metacognitive knowledge, locus of control and understanding mathematical jokes. Also, in all the indices tested, students with learning disabilities demonstrated lower performance compared to students without learning disabilities. In light of the obvious disparities between the two research populations, it is important to put emphasis on the population of students with learning disabilities and try to nurture them in relation to the tested indicators – metacognitive knowledge and locus of control, for the purpose of promotion both in the education system and in the wider population. This may affect a variety of other phenomena related to the pedagogical field, such as reducing the dropout phenomenon, promoting student achievements in various subjects and improving social relations.

Keywords: metacognitive knowledge; locus of control; mathematical jokes; learning disabilities.